

# **Ryhmäyttäminen oppilaiden kokemana**

Pro gradu -tutkielma

Tiia Vanha

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

2015

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Ryhmäyttäminen oppilaiden kokemana

Tekijä: Tiia Vanha

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö\_\_ Lisensiaatintyö\_\_

Sivumäärä: 106 + 6

Vuosi: 2015

### Tiivistelmä:

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, miten kahdeksaluokkalaiset kokevat ryhmäyttämisen. Lisäksi tutkimuksen yhtenä päälinjana oli tutkia, millaisena oppilaat kokevat heidän luokkansa sosiaalisen tilan. Tutkin myös millainen yhteys ryhmäyttämällä ja luokan sosiaalisilla suhteilla oli oppilaiden koulussa viihtymiseen ja kouluhyvinvoinnille.

Tutkimuksen kohteena olivat lukuvuonna 2013–2014 perusopetuksen kahdeksannella luokalla opiskelevat oppilaat yläkoulusta, jossa ryhmäyttäminen on osana koulun arkea. Mukana tutkimuksessa oli yhden koulun kaikki aineistonkeruu vaiheessa koulussa olleet kahdeksannen luokan oppilaat eli yhteensä 30 oppilasta kahdelta rinnakkaisluokalta. Lisäksi tutkimukseen osallistui ryhmäyttämistä vastaava opettaja, joka toimii kyseisessä koulussa liikunnanopettajana.

Tutkimuksessa havaittiin, että hieman yli puolet 8. luokkalaisista oppilaista viihtyi koulussa hyvin, mutta huonosti viihtyviä oppilaita oli myös. Tytöt viihtyvät koulussa poikia huomattavasti paremmin. B-luokkalaiset kokivat luokkansa sosiaalisen tilan A-luokkalaisia parempana, vaikka kiusaamista ilmeni B-luokalla hieman enemmän. A-luokalla pojat kokivat luokan sosiaalisen tilan tyttöjä parempana ja vastaavasti B-luokalla tytöt kokivat luokkansa sosiaalisen tilan poikia parempana. Ryhmäyttämiseen oppilailla oli positiivinen asennoituminen. Kuitenkin oppilaat, joilla oli vaikeuksia ystävyys-suhteissa ja jotka eivät viihtyneet koulussa hyvin, kokivat ryhmäyttämisen muita epämiellyttävämmäksi.

Avainsanat: ryhmäyttäminen, kouluviihtyvyys, kouluhyvinvointi, ryhmä

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

## Sisällys

Johdanto .....	6
1 Koululuokka ryhmänä .....	8
1.1 Virallinen ja epävirallinen ryhmä .....	9
1.2 Pien- tai suurryhmä.....	10
1.3 Koheesio.....	11
1.4 Ryhmän muodostuminen .....	13
2 Koululuokan ryhmäyttäminen .....	16
2.1 Ryhmän merkitys nuorelle .....	17
2.2 Ryhmäyttämällä toimivaksi ryhmäksi .....	19
2.3 Ryhmät ja yhteisöllisyys peruskoulussa.....	20
2.4 Opettajan rooli ryhmässä .....	23
2.5 Ryhmäyttämismenetelmiä.....	25
3 Kouluviihtyvyys ja kouluhyvinvointi.....	27
3.1 Kouluviihtyvyyteen ja -hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä.....	29
3.2 Ryhmä ja viihtyminen.....	30
4 Tutkimuksen toteutus .....	33
4.1 Tapaustutkimus määrällisellä lisällä.....	33
4.2 Aineiston tarkastelu .....	37
4.3 Aineiston analysointi .....	41
5. Luokan sosiaalinen tila .....	45
5.1 8A – ”Suurin osa on mukavia ja hyviä tyyppejä” .....	45
5.2 8B – ”Meän luokka on aika villi ja tottelematon” .....	57
6. Ryhmäyttämisen ulottuvuudet .....	69
6.1 Kaverit lisäävät viihtymistä.....	69

6.2 Mukavilla leikeillä ryhmäyttäen .....	72
6.3 Kohti toimivaa ryhmää parantuneella ilmapiirillä .....	78
6.4 Uusien kaverisuhteiden luomisen vaikeus .....	83
7 Johtopäätökset ja pohdinta.....	87
7.1 Tutkimuksen luotettavuus .....	92
7.2 Tutkimuksen tulevaisuus.....	94
Lähteet .....	96
Liitteet.....	107

## Kuviot

KUVIO 1: 8A-luokan oppilaiden koulussa viihtyminen frekvenssijakaumana.

KUVIO 2: 8A-luokan oppilaiden kokemukset oman aseman kokemisesta luokassa keskiarvoina kuvattuna.

KUVIO 3: 8A-luokan oppilaiden kokemukset luokkatovereiden kohtelusta ja huomioimisesta keskiarvoina kuvattuna.

KUVIO 4: 8A-luokan oppilaiden kokemukset luokan ilmapiiristä ja tunnelmasta keskiarvoina kuvattuna.

KUVIO 5: 8B-luokan oppilaiden koulussa viihtyminen frekvenssijakaumana.

KUVIO 6: 8B-luokan oppilaiden kokemukset oman aseman kokemisesta luokassa keskiarvoina kuvattuna.

KUVIO 7: 8B-luokan oppilaiden kokemukset luokkatovereiden kohtelusta ja huomioimisesta keskiarvoina kuvattuna.

KUVIO 8: 8B-luokan oppilaiden kokemukset luokan ilmapiiristä ja tunnelmasta keskiarvoina kuvattuna.

Kuvio 9: Ryhmäyttämisen vaikutus oppilaiden koulussa viihtymiseen keskiarvoina kuvattuna.

Kuvio 10: Ryhmäyttämisen vaikutukset sosiaalisiin tilanteisiin keskiarvoina kuvattuna.

Kuvio 11: Ryhmäyttämisen vaikutukset sosiaalisiin tilanteisiin rinnakkaisluokkien ja tukioppilaiden näkökulmasta keskiarvoina kuvattuna.

Kuvio 12: Ryhmäyttämisen vaikutukset keskiarvoina kuvattuna.

Kuvio 13. Ryhmäyttämisen vaikutukset rinnakkaisluokkien ja tukioppilaiden näkökulmasta keskiarvoina kuvattuna.

## Johdanto

Suomalaisoppilaiden pärjääminen oppimistulosten kansainvälisissä vertailuissa on huipputasoa, mutta koulussa viihtyminen on huomattavan heikkoa kaikilla ikätasoilla. WHO:n Koululaistutkimuksessa vuonna 2002 Suomi sijoittui kansainvälisessä vertailussa lähes viimeiseksi. (Sambal, Dür & Freeman 2004, 44.) Vuoden 2006 Koululaistutkimuksessa koulussa viihtyminen oli kohentunut hie- man, mutta vuoden 2010 Koululaistutkimukseen linja oli pysynyt samana (Kämppe, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2012, 21). Tämän suuntaiset tutkimustulokset ovat käynnistäneet vilkkaan keskustelun koulujärjestelmämme tilasta ja koululaisten pahoinvoinnista koulutyössään. Aholan (2008, 195–196) mukaan kouluviihtyvyyttä ei ole tutkimuksista huolimatta pystytty selittämään.

Tulevana opettajana olen huolissani oppilaiden koulussa viihtymisen heikkou- desta ja sen myötä luonnollisesti kiinnostunut siitä, kuinka voisin parantaa oppi- laiden viihtymistä koulussa. Kouluviihtyvyyteen vaikuttaa monta tekijää, mutta useat tutkijat ovat tulleet siihen tulokseen, että oppilaan sosiaalisilla suhteilla on merkitystä lapsen koulussa viihtymiseen (Ramsey 1991, 2-4; Poikkeus 1995, 122). Tutkimuksessanikin kaikki oppilaat mainitsivat viihtyvyyttä lisäävänä teki- jänä koulussa kaverit. Ryhmään kuulumisen onkin tärkeä tarve ihmiselle ja sillä on suuri merkitys ihmisen hyvinvoinnin kokemukselle, oppimiselle ja jopa fyysi- selle terveydelle (Markkanen 2012a, 7).

Lähes jokainen nuori kuuluu johonkin ryhmään. Koululuokka muodostaa usein merkittävän ryhmäkokemuksen. (Cacciatore 2007, 39.) Nuoren näkökulmasta koulu merkitsee pitkälti kavereita ja ystäviä sekä johonkin ryhmään kuulumista. Se muodostaa nuorelle myös tärkeän vertaisryhmän, jolla ollaan pitkään ja jos- sa vuorovaikutus on päivittäistä ja monenlaista oppimistilanteista välitunteihin. (Honkonen & Salovaara 2011, 52.) Sosiaalisia suhteita ei pääse pakoon kou- lussa, vaan luokkatovereiden kanssa on oltava tekemisissä päivittäin kaikesta

huolimatta, mikä selittää pitkälti sosiaalisten suhteiden merkitystä viihtyvyyden kannalta.

Koen, että tietoisella vaikuttamisella ryhmän sosiaalisiin suhteisiin eli ryhmäytämällä voitaisiin lisätä oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Ryhmäyttämisen tärkeydestä puhutaankin kouluissa jatkuvasti, mutta sillä tarkoitetaan usein uuden lukuvuoden alkuun sijoitettavia, erityisesti koulunsa aloittaville vuosiluokille järjestettyjä tutustumispäiviä ja -tempauksia (Markkanen 2012a, 7). Yksi kerta vuodessa ei kuitenkaan auta rakentamaan me-henkeä ja hyvää ilmapiiriä luokkaan. Ryhmäyttämisestä innostuneet aikuiset, itseni mukaan luettuna, uskovat, että jatkuva ryhmäyttäminen olisi ratkaisu kouluviihtyvyyden ja kouluhyvinvoinnin lisäämiselle kouluissa. Ryhmäyttämisestä onkin kirjoitettu paljon oppaita. Tarkoituksenani oli selvittää, miten itse ryhmäyttämisen kohde eli oppilaat, kokevat ryhmäyttämisen. Onko sillä todella merkitystä sosiaalisiin suhteisiin ja koulussa viihtymiseen? Asiaa tutkiakseni selvitin myös luokan sen hetkistä sosiaalista tilaa ja oppilaiden viihtymistä koulussa.

Tutkimukseni oli laadullinen tapaustutkimus. Aineiston keräsin eräästä Lapin läänin koulun kahdeksannen luokan oppilailta kyselylomakkeilla, sosiometrisella mittauksella sekä havainnoimalla. Analyysimenetelmänä käytin sisällönanalyysiä.

## 1 Koululuokka ryhmänä

Sosiaalipsykologiassa ryhmä määritellään kolmen tai useamman henkilön muodostamaksi joukoksi, joka on vuorovaikutuksessa keskenään ja jolla on yhteinen tavoite tai tarkoitus (Rovio 2007, 171–172; Salmivalli 1998, 11). Satunnainen joukko ihmisiä ei vielä muodosta ryhmää pelkästään olemalla samassa tilassa tai tilanteessa, eikä täytä ryhmän todellista määritelmää (Saastamoinen 2007, 68). Ryhmästä voidaan puhua silloin, kun joukko ihmisiä on säännöllisessä vuorovaikutuksessa keskenään, toimivat yhdessä jonkin päämäärän saavuttamiseksi, ovat riippuvaisia toisistaan, määrittelevät ja määrittyvät toisten ryhmässä olijoiden mukaan, jakavat sääntöjä, tukevat toisiaan ja kokevat ryhmän palkitsevana. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 18.) Osa ryhmää määrittelevistä tekijöistä on toisia tärkeämpiä. Tärkeimpiä ovat konkreettinen ja merkityksellinen vuorovaikutus, tietoisuus ryhmään kuulumisesta sekä tietoisuus ryhmän muista jäsenistä, kuten myös omasta merkityksestä juuri tälle ryhmälle. (Johnson, D. & Johnson, F. 1994, 13; Pennington 2005, 8.)

Sosiaalipsykologian näkökulmasta koululuokkaa voidaan pitää ryhmänä, sillä luokan toimintaa ohjaavat tietyt yhteiset tehtävät, tavoitteet ja tarkoitukset (Markkanen 2012a, 7). Luokan tavoite ryhmänä on opetus suunnitelman mukainen oppiminen (Laine 1997, 203). Toimiessaan luokan on pyrittävä kahteen päämäärään. Toinen on ryhmän asiataavoite, jonka koulussa muodostaa opetuksen tavoitteet. Toinen päämäärä eli tunnetavoite sisältää ryhmän kiinteyteen ja toimintakykyyn liittyvät tekijät. Asiataavoitetta ei saavuteta, jos keskitytään vain tunnetavoitteeseen ja toisinpäin. (Markkanen 2012a, 8.) Jokainen koululuokka on erilainen muihin verrattuna, mutta niiden taustalla vaikuttavat samat ryhmätoiminnan ilmiöt. Kehittyäkseen toimivaksi ja yhteistyökykyiseksi, ryhmä vaatii aikaa ja tutustumista. (KiVa Koulu.) Tutkielmassani ryhmänä toimii koululuokka, jossa on erityispiirteitä tavallisiin ryhmiin verrattuna.



## 1.1 Virallinen ja epävirallinen ryhmä

Ryhmät voidaan jakaa virallisiin (sidottuihin) ja epävirallisiin (avoimiin) ryhmiin. Viralliset ryhmät ovat esimerkiksi jonkun organisaation perustamia yleistarkoituksen edistämiseksi tai päämääränsä saavuttamiseksi. Ryhmät suuntautuvat tehtäviin ja ovat pitkäaikaisia ryhmän jäsenten ollessa pakotettuja ryhmään. Epäviralliset ryhmät koostuvat puolestaan yksilöistä, joilla on yhteinen kiinnostuksen kohde ja vara valita liittymisestään ryhmään. Tällaiset ryhmät ovat olemassa yksilöiden henkilökohtaisempien tarpeiden tyydyttämiseksi, kuten turvallisuuden kaipuun, itsetunnon kohentumisen, tiedon saannin ja jäsenyyden tuoman sosiaalisten tarpeiden tyydyttämiseksi. Virallisten ryhmien sisälle voi syntyä epävirallisia ryhmiä, joita organisaatiot eivät suunnittele, mutta kuitenkin tukevat niiden kehittymistä tyytyväisyyden ja motivaation lisäämiseksi, kunhan varsinainen työ ei häiriinny. (Pennington 2005, 10, 14.)

Koululuokka on virallinen ryhmä, sillä koulussa luokan oppilaat tulevat ryhmän jäseniksi oppivelvollisuuden vaatimana. Oppilailla on hyvin rajoitetusti tai ei lainkaan valtaa vaikuttaa siihen millaiseen luokkayhteisöön he sijoittuvat. (Hamarus 2006, 93.) Luokat kootaan tiettyjen periaatteiden mukaisesti, mikä vaihtelee eri kunnissa ja erikokoisissa kouluissa. On kouluja, joissa kaikki samanikäiset oppilaat muodostavat yhden luokan tai suurempia kouluja, joissa tehdään rinnakkaisluokkia, joissa oppilaat voidaan jakaa alakouluista ja aiemmista kouluista siirtyvien tietojen pohjalta. Luokka poikkeaa siis monista ryhmistä, sillä luokkatoverit eivät ole itse valittuja toisin kuin esimerkiksi ystävyysseuroissa, vaan annettuja. Yläkouluun siirtyessä tuttu luokka saattaa muuttua, sillä luokkaan voi tulla oppilaita muistakin kouluista; ehkä yksi, kaksi tai useampi uusi oppilas voi tulla ryhmään. (Honkonen & Salovaara 2011, 45–47.)

## 1.2 Pien- tai suurryhmä

Ryhmät voidaan jakaa kokonsa mukaan pien- tai suurryhmiksi. Näkemykset jakamisesta ovat ristiriitaiset. Katajan, Jaakolan ja Liukkosen (2011, 15) mukaan suurryhmässä jäseniä on yli kymmenen ja Penningtonin (2005, 9) mukaan pienryhmässä on 2-20 tai 30 jäsentä. Ero voi johtua tutkittavista tai ryhmäntarkoituksesta, johon määritelmää peilataan. Ihmiset ovat erilaisia ja tämän myötä myös ryhmät ovat erilaisia.

Pienissä ja suurissa ryhmissä tapahtuu selvästi eri asioita. Pienryhmässä kaikilla on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa keskenään ja oppia tuntemaan toisensa. Jäsenet ovat yleensä motivoituneita ja sitoutuneita ryhmän tavoitteisiin. (Kataja ym. 2011, 15.) Pienryhmissä kaikki voivat olla aktiivisia ja dynamiikasta tulee täysin erilainen kuin suuressa joukossa. Ryhmän jäsenet nähdään selvemmin yksilöinä. Suuressa ryhmässä ainoastaan jotkut yksilöt nousevat esiin ollen aktiivisia ja vastaten päätöksistä muiden jäädessä taustalle samankaltaisina. Yksilö ei tunne suuressa ryhmässä paljoakaan vastuuta ryhmän tapahtumisista. Suurryhmässä on huonot työskentelyedellytykset tavoitteiden saavuttamiseksi. (Lahdenperä & Sahlin 1994, 23–24.) Suuren jäsenmäärän vuoksi suurryhmissä kaikkien jäsenten välinen vuorovaikutus ei ole enää todennäköisesti mahdollista, ja suurryhmän toiminnassa esiintyykin enemmän ristiriitoja, kilpailuja, liittoumia ja motivaatio- sekä sitoutumisongelmia. (Kataja ym. 2011, 15.) Yksilöiden käyttäytyminen voi olla erilaista suuremmissa kuin pienemmissä ryhmissä (Pennington 2005, 80).

Luokan määrittelyssä koon puolesta on eroavaisuuksia. Penningtonin (2005) mukaan luokat lasketaan vielä pienryhmiksi ja niissä sovelletaan pienryhmiin liittyviä tekijöitä. Lahdenperän ja Sahlinin (1994,23) mukaan luokat ovat pien- ja suurryhmän välimaastosta. Erityisesti isommissa, 25–30 oppilaan, luokissa kehittyy monia niistä mekanismeista, jotka ovat tyypillisiä suurryhmille. Ainoastaan osa yksilöistä nousee selvästi esille, muiden jäädessä yksilöinä taustalle ja heitä pyritäänkin usein samankaltaistamaan. Vain harvat oppilaat ovat aktiivisia luokassa. (Lahdenperä & Sahlin 1994, 23.) Vaikka luokkakoot ovat suhteellisen

pieniä ja luokkien voidaan katsoa olevan lähempänä pienryhmää kuin suurryhmää, ryhmän virallisuuden vaikutus on otettava huomioon. Pakotetuissa pienryhmissä mahdollisuus keskinäiseen vuorovaikutukseen lisääntyy, mutta se ei aina onnistu. Kouluissa tämä ilmiö on havaittavissa esimerkiksi ryhmätöiden yhteydessä, kun oppilaat jaetaan kaikkiin määritelmiin sopien pienryhmiin. Silti yhteistyö ei kaikkien ryhmien kohdalla onnistu, eivätkä kaikki ole aktiivinen osa ryhmää, muutaman oppilaan ottaessa enemmän roolia ryhmässä. Tällöin voitaisiin muodostaa epävirallisia ryhmiä oppilaiden valitessa ryhmänsä, mutta se ei vastaa ryhmäytämisen ideologiaa siitä, että kaikki tulisivat toimeen keskenään.

### **1.3 Koheesio**

Vaikka ryhmä täyttäisikin määritelmän, toimiakseen ryhmän jäsenten välillä on vallittava koheesio. Koheesio eli kiinteys tarkoittaa ryhmän jäsenten tuntemaa vetovoimaa ryhmää ja sen jäseniä kohtaan. (Kataja ym. 2011, 20.) Koheesio ollessa vahva ryhmän jäsenet sitoutuvat voimakkaasti ryhmäänsä ja osallistuvat aktiivisesti ryhmän toimintaan. Vetovoiman puolestaan ollessa heikko sitoutuminen, osallistuminen ja yhteenkuuluvuuden tunteet ovat vähäisiä. Vapaehtoisuuteen perustuvissa, avoimissa ryhmissä koheesio on oltava vahva tai kohtalainen ryhmän toiminnan kannalta. Sidotuissa ryhmissä, kuten koululuokissa, toiminnan on jatkuttava heikosta koheesiosta huolimatta, mikä vaikeuttaa ryhmän toimintaa. Mitä kiinteämmin ihminen sitoutuu ryhmäänsä, sitä voimakkaammin hän myös sisäistää sen asettamat normit ja toimii ryhmän tavoitteiden saavuttamiseksi. (Laine 1997, 203–205.)

Voimakkaalla koheesiolla on myönteisiä vaikutuksia sekä yksilölle että ryhmän toiminnalle. Se tuo mukanaan hyvän ilmapiirin, saa jäsenet viihtymään ja välittämään toisistaan, olemaan avoimia toisilleen, kertomaan omista tunteistaan ja kommunikoimaan keskenään sekä arvostamaan ja kunnioittamaan toistensa toimintaa ja työtä. Tällainen tukee ryhmän jäsenten emotionaalista ja sosiaalista hyvinvointia. Äärimmillään koheesio puuttuessa ryhmä hajoaa tai asetettuja

tehtäviä ei suoriteta. (Pennington 2005, 83.) Merkkejä heikosta koheesiosta ovat runsaat poissaolot, vähäinen keskinäinen kommunikointi, vihamieliset tunteenpurkaukset, haluttomuus yhteistoimintaan, päiväunelmointi ja monet syrjään vetääntyneet ja yksinään oleilevat jäsenet. On selvää, että heikko koheesio sidotussa ryhmässä on sekä yksilön elämäntilanteen että yhteisön toiminnan ja tavoitteiden kannalta huono. Erityisesti sidotuissa ryhmissä koheesio tulisi kiinnittää huomiota, jotta ryhmän jäsenten hyvinvointia ja ryhmän toimintaa voitaisiin parantaa. (Laine 1997, 205–206.)

Vaikka kaikki ryhmän jäsenet osaltaan luovat ilmapiiriä, ryhmän johdolla on kuitenkin suuri vaikutus sen muotoutumiseen. Koulussa opettaja voi vaikuttaa luokan ilmapiiriin ohjaamalla oppilaiden käyttäytymistä. (Laine 1997, 206.) Luokkatovereita ei voi valita, mutta heidän joukostaan voidaan valita ystäviä esimerkiksi mielenkiinnon mukaan. Tämän vuoksi koululuokissa syntyy helposti pienryhmiä ja klikkejä. (Salmivalli 2005, 148.) Näissä alaryhmissä on voimakas koheesio, mutta niiden toiminta koko ryhmän kannalta ei ole myönteistä (Laine 1997, 205). Ilman koheesiota ryhmän jäsenistä ei pidetä eikä ryhmän jäsenet kykene sopimaan tehtävistä ja tavoitteista. (Pennington 2005, 83.) Nämä pienryhmät syrjivät helposti ryhmään kuulumattomia. Sidotun, virallisen ryhmän koheesio eteen täytyy ponnistella, sillä se ei yllä avoimien ryhmien koheesio tasolle, koska ryhmänmuodostus ei perustu vapaaehtoisuuteen. (Laine 1997, 206.) Luokassa voidaan katsoa olevan voimakas koheesio, jos useimmat oppilaat tuntevat vetovoimaa ryhmään ja kokevat olevansa muiden hyväksymiä. Yleisesti ottaen myönteinen ilmapiiri antaa suotuisat edellytykset sekä yksilön hyvinvoinnille että koko ryhmän tehokkaalle työskentelylle. Jos koululuokassa on voimakas koheesio, toveruus- ja johtajuusvalinnat hajautuvat monien oppilaiden osalle. (Laine 1997, 204, 207, 222.)

## 1.4 Ryhmän muodostuminen

Ryhmän muodostuminen vaatii tiettyjä olosuhteita ja kohtaamisia, jotka ovat fyysinen, psykologinen ja sosiaalinen kontakti. Jotta ryhmä voi muodostua, sen jäsenten täytyy olla samassa tilassa havaiten toisensa jatkuvan vuorovaikutuksen kautta. He tulevat tietoisiksi toisistaan luoden suhteen toisiinsa. Lopulta he voivat toimia yhdessä tavoitteellisesti. Toisilleen vieraat ihmiset eivät ole heti valmiita yhteistoimintaan. Ryhmälle on annettava aikaa olosuhteiden läpikäymiseen ja kontaktien muodostumiseen. (Himberg & Jauhiainen 1998, 98–99.)

Tunnetuin teoria ryhmän muodostumisesta on Bruce Tuckmanin vuonna 1964 artikkelissaan muotoilema malli pienryhmien muodostumisesta ja kehittymisestä, josta tuli nopeasti yleisesti hyväksytty perusta ryhmäytymisteorioille, vaikka tieteellistä tutkimusta sen paikkaansa pitävyydestä ei ole tehty juuri lainkaan. Osittain mallin käyttöarvo on lähtöisin vaiheiden iskevästä alkuperäisistä nimistä, jotka ovat forming, storming, norming ja performing. (Kopakkala 2005, 49–52.) Tuckmanin vaihemallia luetaan ja opetellaan lähestulkoon kaikissa ryhmiä käsittelevillä kursseilla kriittikittömästi. Se perustuu hänen meta-analyysiinsä jo olemassa olevista ryhmiin liittyvistä oppikirjakuvauksista ja tutkimusartikkeleista. Sen voidaan nähdä kertovan jotain länsimaisten ihmisten tavasta toimia yhdessä tavoitteellisissa ryhmissä. (Saastamoinen 2007, 84–86.) Puutteena tässä mallissa on se, ettei sen avulla voida tehdä kovin tarkkoja ennusteita tulevasta, eikä täten suunnitella tulevaa. Tuckman on myöhemmin lisännyt kritisoinnin myötä teoriaansa ryhmän lopettamisvaiheen. (Kopakkala 2005, 50–52.)

Tuckmanin ryhmäytymisteoriaa ovat mukailleet muun muassa Stangor (2004) ja Kopakkala (2005), joiden perusteella kirjoitan teorian vaiheet auki. Edellä mainittu vaihemalli muodostuu viidestä vaiheesta, jotka esittelen seuraavaksi.

1. Muodostusvaiheessa (forming) ilmapiiri on yleensä myönteinen, vaikka käyttäytyminen on varovaista ja muodollista. Yhteisiä pelisääntöjä etsitään ohjaajan ollessa tärkeässä roolissa. (Kopakkala 2005, 49.) Ryhmän muotoutumiseen vaikuttaa se, onko ryhmällä valmiina jokin kaikille sel-

keä tavoite vain onko kyse jatkuvasti uudelleenmuotoutuvasta ryhmästä. Tässä vaiheessa olennaista on tiedon hankkiminen muista yksilöistä ja ryhmän jo olevista normeista ja rooleista. Tilanne on vaikea, jos kyseessä on uusi ryhmä ilman johtajaa tai kyseessä on uuden jäsenen tulo ryhmään. Tilannetta voidaan nopeuttaa muodollisella esittäytymisellä ja tutustumisella. (Stangor 2004, 136.)

2. Kuohuntavaiheessa (storming) konfliktit ovat yleisiä, sillä yksilöt haluavat erottua ryhmässä. Ryhmäläiset testaavat toisiaan ja ohjaajaa, eikä erimielisyyksiä enää pelätä. Alaryhmät ovat myös yleisiä tässä vaiheessa. (Kopakkala 2005, 49–50.) Kuohuntavaihetta voidaan kutsua ryhmän murrosiäksi. Yleensä ryhmät, jotka selvittävät vaikeat kuohunta- ja konfliktikaudet selviävät jatkossa menestyksekkäästi tehtävästään. Vaarana on myös ryhmän hajoaminen jo tässä vaiheessa. (Stangor 2004, 137.)
3. Sopimisvaiheessa (norming) ryhmän jäsenet alkavat hiljalleen hyväksyä toistensa roolit ja ryhmähenki alkaa muotoutua. Ryhmä kiinteytyy, vastustus vähenee, yhteiset säännöt selkiytyvät, ristiriitoja sovitellaan, ja ne pyritään sivuuttamaan. Lisäksi erilaisten näkemysten ja tunteiden ilmaisu avoimesti mahdollistuu. (Kopakkala 2005, 50.)
4. Kun ryhmä saavuttaa hyvin toimivan ryhmän tason (performing), se on tuottava, tehokas ja luova. Ryhmä voi suunnata energiaansa ennen kaikkea työskentelyyn, sillä ihmissuhdeongelmat ja työnjakoon liittyvät kysymykset on lähes ratkaistu. Tosin ongelmaksi muodostuu uusien jäsenten vaikeus tulla mukaan toimintaan. (Kopakkala 2005, 50–51.) Yhdenmuokaistumisen vaiheessa ryhmän sisäiset normit ja roolit ovat muotoutuneet ja vakiintuneet. Toimintaa ohjaavat rutiinit ja jäsenet ovat tyytyväisiä ryhmän jäsenyyteensä. Tämän toimivan ryhmän vaiheen saavuttaminen voi kestää kohtuullisen kauan. (Stangor 2004, 138–139.)
5. Tuckmanin myöhemmin tekemä lisäys vaihemalliinsa on lopetusvaihe (abjouring), jolloin ryhmän jäsenet hyvästelevät toisensa. Ryhmä loppuu yleensä, koska sille asetettu tavoite on saavutettu tai koska sen jäsenet ovat löytäneet itselleen uusia ryhmän ulkopuolisia kiinnostuksen kohteita.

Ryhmän lopettamiseen on varauduttava tietoisesti etukäteen, sillä sen loppuminen voi aiheuttaa vahvojakin tuntemuksia. (Stangor 2004, 140.)

Ryhmä käy toiminnassaan ja muotoutumisessaan läpi useita kehitysvaiheita. Kehittymistä ja uudistumista tapahtuu koko ajan aiheuttaen kuohuntaa ja epävarmuutta. Ryhmä voi jopa taantua kehitysvaiheissaan. Tärkeää on ymmärtää, miten ryhmät muodostuvat ja kehittyvät. Kun opettaja on tietoinen ryhmien kehittymisen malleista, hänen on helpompi nähdä, mikä vaihe on milloinkin menossa ja miten hänen kannattaa toimia. (Kataja ym. 2011, 24.) Ryhmäksi muotoutuminen vaatii yleensä tietoista työskentelyä ja aikaa rakentaa ryhmähenkeä yhteistoiminnan ja ryhmätyöskentelyn periaatteiden suuntaisesti (Hämäläinen & Sava 1989, 44). Jokaisen ryhmän kehitysprosessi on ainutlaatuinen ja vaatii tutkimaan, millaista on juuri kyseisen ryhmän vuorovaikutus. Vertailu toisiin ryhmiin on paitsi hyödytöntä myös mahdotonta. Teoreettisia ryhmäprosessin vaiheistuksia ei liioin tule soveltaa kaavamaisesti. (Himberg & Jauhiainen 1998, 147.)

## 2 Koululuokan ryhmäyttäminen

Ryhmäyttämällä tarkoitetaan prosessia, jossa ryhmän jäsenten keskinäistä vuorovaikutusta, luottamusta, turvallisuutta, tuntemista ja viihtymistä kehitetään ja tuetaan tietoisesti (KiVa Koulu; Markkanen 2012a, 7; MAST, 4). Ryhmäyttämisen prosessin tarkoituksena on edistää toisten tuntemista niin, että ryhmän jäsenet tuntevat olonsa ryhmässä mukavaksi ja turvallisiksi, että he voivat vapaasti viihtyä ja ilmaista mielipiteitään sekä yrittää ja erehtyä rauhassa. Ryhmäyttäminen on edellytys viihtymiselle ja kannustavan oppimisympäristön syntymiselle sekä syrjäytymisen ehkäisemiselle. (KivaKoulu; MAST, 4.) Luokan sosiaalinen rakenne ja oppilaiden sosiaaliset asemat ovat yleensä melko pysyviä. On kuitenkin voitu osoittaa, että luokan sosiaalista rakennetta ja oppilaiden sosiaalista asemaa voidaan parantaa vaikuttamalla tarkoituksellisesti luokan ilmapiiriin ja koheesioon. (Laine 1997, 223.) Aallon (2002, 19) mukaan ryhmäyttämällä tarkoitetaan ryhmän turvallisuuden vaiheittaista kasvattamista erilaisilla toiminnallisilla tehtävillä.

Kuva ryhmän jäsenistä alkaa muodostua ensi hetkestä lähtien. Luokissa ensimmäiset viikot ovat tärkeitä niin aikuiselle kuin lapsillekin. Lapset oppivat voivansa vaikuttaa sosiaalisiin tilanteisiin, mutta kaveruus ei kuitenkaan ole itseltään selvää. (Rasku-Puttonen 2006, 111.) Ryhmäyttäminen alkaa, kun ryhmän jäsenet oppivat tuntemaan toisensa mahdollisimman hyvin alkaen esittäytymisellä (Kopakkala 2005, 145–147). Tutustumisharjoitusten tarkoituksena on poistaa alkujännitystä, auttaa osallistujia tutustumaan toisiinsa ja rentoutumaan ryhmä tilanteessa. Harjoitukset auttavat ryhmän vuorovaikutussuhteiden muodostumista ohjatusti ja varmistavat, että kaikki ryhmän jäsenet tulevat huomioituksi. (Markkanen 2012a, 10.) Yhteishengen kehittämisen kannalta toiminnan jälkeisten tunteiden purkaminen on keskeinen ja tärkeä vaihe ryhmäyttämisessä (Aalto 2002, 26). Ryhmäyttämisessä on muistettava, että peruslähtökohtana osallistumiselle on aina vapaaehtoisuus (Aalto 2000, 79).



Toisten nimien tunteminen ei vielä riitä, sillä ryhmäyttämisprosessi vie aikaa tähdätessään luottamuksellisen ilmapiirin ja todellisen yhteistoiminnan aikaansaamiseen. (MAST, 4). Ryhmän toimintaa tulee tukea jatkuvasti, eikä ryhmäyttämistä voida kuitata muutamalla erillisellä ryhmäyttämistempauksella. (Markkanen 2012a, 7). Seuraavaksi sovitaan ryhmän psyykkisistä ja fyysisistä rajoista sekä yhteisistä säännöistä, joiden mukaan ryhmä toimii. (Kopakkala 2005, 145–147). Yhdessä tekeminen ja yhteiset tavoitteet ryhmäyttävät. Se, miten alun jälkeiset ristiriidat ratkaistaan ja hankalat tilanteet selvitetään, on tärkeää ryhmän tulevaisuuden ja turvallisuuden kannalta. (Honkonen & Salovaara 2011, 25.) Yhteistä tekemistä voivat olla luokan yhteiset tapahtumat, retket, leirikoulu, juhlat, lehdet ja liput. Nämä lisäävät ryhmän koheesiota. (Aho 1997, 53.) Ryhmäyttämislle on varattava riittävästi aikaa (Himberg & Jauhiainen 1998, 98–99).

## **2.1 Ryhmän merkitys nuorelle**

Ryhmään kuuluminen on tärkeä tarve ja sillä on suuri merkitys ihmisen hyvinvoinnin kokemukselle, oppimiselle ja jopa fyysiselle terveydelle. Ryhmässä nuori saa tuntea kuuluvansa johonkin ja tulevansa hyväksytyksi. (Markkanen 2012a, 4, 7). Ihmisen liittymisen ja yhteenkuuluvuuden tarpeet ilmenevät siinä, että ihminen haluaa kuulua johonkin ryhmään ja haluaa olla pidetty. (Kalliopuska 1995, 53.) Koululuokka muodostaa yhteishengen ja usein merkittävän ryhmäkokemuksen, ryhmän itsessään ollessa tärkeä. Tasapainoisessa ryhmässä jokainen hyväksytään sellaisena kuin hän on, ketään loukkaamatta. (Cacciatore 2007, 39.) Lapsuudesta lähtien ihminen kuuluu erilaisiin ryhmiin (Himberg & Jauhiainen 1998, 13). Lähes jokainen nuori kuuluu johonkin seuraan, joukkoon tai ryhmään. Ainakin koululuokka on sellainen, johon lähes kaikki nuoret kuuluvat. Se muodostaa nuorelle tärkeän vertaisryhmän, jossa ollaan pitkään ja jossa vuorovaikutus on päivittäistä ja monenlaista ohjatuista oppimistilanteista vapaampiin välitunteihin. (Honkonen & Salovaara 2011, 52.)

Vertaisryhmään kuulumisen tarjoaa ajanvietettä, kumppanuutta ja tunteen johonkin kuulumisesta. Nuoruusiällä vertaisryhmällä on yhä suurempi merkitys vanhempien tilalta. Ryhmässä opetellaan yhdessä toimimista ja kompromissien tekemistä, mutta myös oman paikan ottamista, jämäkkyyttä ja johtajuutta. Vertaisryhmässä tapahtuvan sosiaalisen vertailun kautta lapsi tai nuori oppii paljon itsestään ja rakentaa sen avulla minäkuvaansa, käsitystä itsestään ja ominaisuuksistaan. Vertaissuhteet ovat osaltaan kuitenkin haastavampia. Niissä vuorovaikutus on vaativampaa kuin kanssakäyminen vanhempien tai sisarusten kanssa. Tämä johtuu muun muassa siitä, että toisten nuorten kiintymys pitää tavalla tai toisella ansaita. Lisäksi ystävän voi menettää tai vertaisryhmässä voi joutua torjutuksi. Se on tilanne, jossa todella opitaan sosiaalisia taitoja. (Salmivalli 2005, 13, 32–33.)

Ryhmässä oleminen on nuorille erittäin tärkeää, sillä vuorovaikutuksessa tovereiden kanssa nuoret oppivat tärkeitä taitoja, kuten johtamista, toisten seuraamista sekä yhteistyön tekemistä ongelmanratkaisutilanteissa (Ikonen 2006, 153). Toverien seura edistää lasten ja nuorten kokonaisvaltaista kehitystä. Lapset ja nuoret rakentavat käsitystä omasta itsestään toverisuhteissaan. (Pulkinen 2002, 232.) Nuori tarvitsee yhteisön, johon tuntee kuuluvansa. Yhteisön tai ryhmän jäsenenä hän oppii sovittamaan omat tavoitteensa muiden tavoitteisiin, hän oppii työnjakoa, toimintatapoja sekä sovittujen sääntöjen kunnioitusta. Lisäksi hän oppii ymmärtämään ja hallitsemaan omia tunteitaan sekä ymmärtämään toisten tunteita. (Launonen & Pulkinen 2004, 53.) Oppilaat tarvitsevat yhteisöllisyyden tunnetta elämäänsä. Nuoret tarvitsevat vanhempien lisäksi yhteisön, koulun ja kavereiden tukea omaa minuutta rakentaessa, sillä nuoruus on minuuden luomisen merkityksellisintä aikaa. Keskeistä on me yhdessä -tunne ja ymmärrys siitä, että ryhmä antaa voimaa kaikille ja ryhmän hyvinvointi ja turvallisuus on kaikkien vastuulla. (Välimäki 2008, 32.)

## 2.2 Ryhmäyttämällä toimivaksi ryhmäksi

Tavoitteena ryhmäyttämiseksi on edistää hyviä kaverisuhteita ja vuorovaikutustaitoja. Hyvät vuorovaikutustaidot auttavat nuorta liittymään toisiin ja saamaan ystäviä. Vuorovaikutustaitoja ovat mm. omien tunteiden ja toiveiden selkeä ilmaiseminen, toisten viestien havaitseminen, toisen kuunteleminen ja hänen asemaansa asettuminen, syysuhteiden oivaltaminen ja ristiriitojen ratkaiseminen. (Lajunen, Andell, Jalava, Kemppainen, Pakkanen & Ylenius-Lehtonen 2005, 104.) Ryhmä- ja vuorovaikutustaidot eivät ole synnynnäisiä ihmiselle, eivätkä ne ilmesty tarvittaessa itsestään. Niitä on opetettava ja opeteltava, kuten muitakin taitoja. (Johnson, D. & Johnson, F. 1994, 48; Honkanen & Salovaara 2011, 87.) Koulupäivään mahtuu monenlaisia tunteita ja tunnelmia. Kaverisuhteiden muodostuminen ja ryhmässä toimiminen edellyttävät hyviä tunnetaitoja, joiden opetus olisi tärkeää. (Honkonen & Salovaara 2011, 85.)

Ryhmäyttäminen tavoittelee turvallista ja toimivaa ryhmää. Turvallisen ryhmän muodostumisen edellytys on oppilaiden ryhmäytyminen ja tutustuminen toisiinsa (Honkonen & Salovaara 2011, 24). Aallon (2002) mukaan tosiasialliseen turvallisuuteen pohjautuva turvallisuus vaatii luottamusta, hyväksyntää, haavoittuaiseksi alistumista, tuen antamista sekä sitoutumista ryhmään. Hän onkin jakanut ryhmien turvallisuuden eri tasoihin. Eri ryhmillä on eri tarkoituksena ja täten myös vaadittavat turvallisuuden tasot vaihtelevat. Koululuokassa tavoitettava turvallisuuden taso on 5 eli avoin ryhmä. Tällaisessa ryhmässä toisten mielipiteet ja tunteet hyväksytään eli kukaan ei vähättele toisten mielipiteitä tai kokemuksia. Oppilaat uskaltavat ilmaista itseään mielipiteillään, tunteillaan ja jopa arvotasolla. Turvallisuuden lisääntymisen voi havaita koskettamisen, taputtelun, halaamisen ja naurun lisääntymisestä. (Aalto 2002, 6-7, 17, 23.)

Toimivassa ryhmässä ryhmän jäsenet tarvitsevat toinen toistaan ja heidän välillään vallitsee myönteinen riippuvuus. Jokaisen vastuuta lopputuloksesta korostetaan eli yksilöllistä sitoutumista. Toimivassa ryhmässä jokainen kuuntelee toisten mielipiteitä ja arvostaa niitä uskaltamalla sanoa oman mielipiteensä. (Kataja ym. 2011, 22–23.) Hyvä yhteisö muodostuu yhteisen ja yhdessä suunnit-

tellun tekemisen avulla. Aito toimiva yhteisöllisyys vaatii, että lapsi voi aidosti kokea kuuluvansa ryhmään, kokee olevansa sen vaikutusvaltainen jäsen ja saa toimia tasavertaisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Toimivassa ryhmässä on myös yhdessä laaditut pelisäännöt, joiden noudattamiseen on helppompaa sitoutua kuin ulkopäin annettuihin, pelkäämään aikuisten laatimiin käytösohjeisiin. Toimivan ryhmän tunnistaa, kun lapset puhuvat meistä ja meidän ryhmästä, viihtyvät toistensa seurassa, rakentavat ryhmän yhteistä kulttuuria, luovat toiminnalleen yhdessä säännöt, joita sitoutuvat noudattamaan sekä kokevat ryhmään kuulumisen tunnetta. (Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 71.)

### **2.3 Ryhmät ja yhteisöllisyys peruskoulussa**

Nuoren näkökulmasta koulun arki saa merkityksen pitkälti kavereista sekä ryhmään kuulumisesta ja yhteisöllisyydestä. (Honkonen & Salovaara 2011, 52.) Jokaisella oppilaalla on oikeus kokea olevansa oman kouluyhteisönsä arvostettu jäsen ja oikeus kiinnittyä turvallisesti lähiyhteisöönsä. Ryhmän yhteishenki ja toiminta on tärkeää ryhmälle, sillä me-henki ryhmässä viihtymisen lisäksi oppimismotivaatiota ja oppimisaktiivisuutta. Yhdessä toimimalla opitaan sekä oman itsen että muiden arvostamista. Ryhmässä toimimisen taidot ovat tärkeitä myös tulevaisuudessa muun muassa työelämässä. (Markkanen 2012a, 4.) Yhteistyö vaatii yhteistä yrittämistä, vaikkei ollakaan asioista samaa mieltä, opitaan siehtämään erilaisia ihmisiä ja kunnioittamaan toista ihmistä. (Kalliopuska 1995, 55.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 14–19) mainitaan ryhmät ja yhteisöllisyys. Perusopetuksen tulisi edistää ja lisätä yhteisöllisyyttä sekä tasa-arvoa. Oppimisympäristön edellytetään tukevan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen lisäksi oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta siten, että se edistäisi vuoropuhelua ja ohjaisi oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä. Tavoitteena on avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jonka ylläpitämisestä vastaavat opettaja ja oppilaat yhdessä. Lisäksi tavoitteena on tukea oppilaiden keskinäistä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista, sillä

yhteistyössä tapahtuvan oppimisen katsotaan tukevan yksilöllistä oppimista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä (2010, 7) vielä korostetaan perusopetuksen kannustavan vuorovaikutuksen ja yhteistyön lisäksi yhteistä vastuunottoa ja osallisuutta. Osallisuuden kautta halutaan tukea oppimista, hyvinvointia sekä vastuulliseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi kasvamista.

Uutta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita luodaan parhaillaan. Ryhmien ja yhteisöllisyyden merkitys eritellään tarkemmin uudessa opetussuunnitelmassa niiden ollessa entistä vahvemmin ja laajemmin läsnä. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa 2014 yhdessä oppimisen nähdään edistävän oppilaiden luovan ja kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia tukien oppilaiden kiinnostuksen kohteiden laajentumista. Perusopetus kartuttaa sosiaalista pääomaa, joka koostuu ihmisten välisistä yhteyksistä, vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta. Näin oppilaat saavat kokemuksia vuorovaikutuksen merkityksestä myös omalle kehitykselle. Kouluyhteisö ohjaa ymmärtämään, että jokainen vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen. Toimintakulttuuria kehitetään siten, että yhteisössä arvostetaan hyväntahtoisuutta ja ystävällisyyttä. Kiusaamista, väkivaltaa, rasismia tai muuta syrjintää ei hyväksytä ja epäasialliseen käytökseen puututaan. Rauhallinen ja hyväksyvä ilmapiiri, hyvät sosiaaliset suhteet sekä ympäristön viihtyisyys edistävät työrauhaa. Työtapojen valinnalla voidaan tukea myös yhteisöllistä oppimista, jossa osaamista ja ymmärrystä rakennetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Oppilaille on vastuunsa oppimisesta ja hyvinvointia edistävästä koulutyön järjestämisestä, mikä ilmenee säännöllisenä osallistumisena koulutyöhön, reiluna ja arvostavana suhtautumisena koulutovereihin ja koulun aikuisiin sekä yhteisten sääntöjen noudattamisena. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17–34.) Tulevana opettajana näen ryhmäyttämisen tavoitteiden ja keinojen tukevan uuden opetussuunnitelman perusteita.

Yhteisöllisyys liittyy läheisesti ryhmättämiseen. Yhteisöt ja yhteisöllisyys perustuvat osin ihmisten luontaiseen sosiaalisuuteen. Yhteisöllisyys on yksittäisen

oppilaan ja ryhmän kokemus ja tunne siitä, että koulussa on hyvä olla ja kaikilla on mahdollisuus osallistua koulun toimintaan. Se näkyy myös ulkopuolisille. Yhteisöllisyys on koulussa viihtymistä ja sitä, että kouluun on kiva ja turvallista tulla, että jokainen oppilas, opettaja ja muu koulun henkilökunta tuntee kuuluvansa kouluyhteisöön ja tuntee olonsa turvalliseksi. Tarvitaan avoimuutta, luottamusta, vuorovaikutusta ja osallistumista, jotka puolestaan vaativat yhteistä aikaa, paikkaa, rutiineja ja pysyvyyttä. (Honkonen & Salonen 2011, 41–42.)

Monet niin hauskat kuin ikävätkin asiat elämässä edellyttävät ryhmää. Hauskojen hetkien lisäksi moni on valitettavasti kärsinyt ryhmässä. Ryhmä usein vahvistaa kokemusten tuntumista. Ihminen voi ryhmässä joutua huonoon asemaan ja joutua kiusatuksi, millä voi olla tuhoisat seuraukset henkilölle. (Kopakkala 2005, 43.) Tarvitsemme siis turvallisia ryhmiä, koska niissä lapsi tulee omaksi itsekseen parhaiten. Turvallisessa ilmapiirissä ihminen on parhaiten oma itsensä, selviytymiskykyinen ja tyytyväinen. (Aalto 2000, 9.) Ryhmään kuulumisen motivoi yksilön elämää ja kasvua (Antikainen ym. 2000, 18). Ryhmäytämisen tarvetta lisää myös se, että ryhmän toiminnan katkaisee joka vuosi esimerkiksi kesäloma, jonka aikana nuorten elämässä ehtii tapahtua monenlaisia asioita, kuten oppilaiden fyysinen kehitys, muuttoliikenne, vanhempien erot ja uudet kumppanit sekä kaverisuhteiden muuttumiset. Kaikki muutokset vaikuttavat aina ryhmän toimintaan, joten erityisesti lukuvuoden alut ovat tärkeitä kohtia ryhmän tukemisessa. Pitkän kesäloman jälkeen koululuokka lähtee jälleen tutustumisen ja alkuhämmennyksen kautta rakentamaan toimivaa ryhmää. (Markkanen 2012a, 13–14.)

Panostamalla ryhmiin kouluissa voidaan tukea nuorten kehittymistä omiksi itsekseen ja ennaltaehkäistä kiusaamista, päihteiden käyttöä, väkivaltaa ja muita ongelmakäyttäytymisen muotoja. Samalla voidaan rakentaa hyvä pohja tunneällyn kehittymiselle, vuorovaikutustaidoille sekä tiedolliselle oppimiselle valmistautuen tulevaisuuteen ja työelämään sopeutumiseen. (Aalto 2000, 24.) Ryhmätyöskentelyn tarjoaminen keino on mahdollista kehittää luokan yhteisöllisyyttä, parantaa oppilaiden välisiä suhteita sekä kehittää ryhmätaitoja. Samalla voidaan rakentaa kiusaamista ehkäisevää, positiivista toimintaympäristöä. (Sa-

loviita 2009, 25.) Kun ryhmässä on luottamuksellinen ja rento ilmapiiri, pystytään käsittelemään myös vaikeita asioita, kuten kiusaamista tai ulkopuolelle jättämistä. (Markkanen 2012a, 4.) Vaikka hyvän ilmapiirin muodostuminen ja nuorten suhteisiin panostaminen vaatii aikaa, se kannattaa, sillä hyödyt tulevat esille myöhemmin helpottaen ryhmän toimintaa (Rasku-Puttonen 2006, 112).

## 2.4 Opettajan rooli ryhmässä

Toverisuhteiden lisäksi lapset tarvitsevat aikuisia. Lasten ja nuorten ryhmät, joissa aikuinen ei ole läsnä saattavat ryhtyä harkitsemattomiin tekoihin moraalisen kypsymättömyytensä ja ajattelemattomuutensa takia. Nuoret voivat olla julmia joitakin ryhmänsä jäseniä kohtaan, kuten koulukiusaamisesta käy ilmi. Harkitsemattomuus ja typeruus johtuvat osittain siitä, että toveriryhmien sosiaalinen pääoma on vielä melko vähäistä yhteisen vastuun näkökulmasta. Joukossa tyhmyys tiivistyy helposti. Todellista yhteisöllisyyttä ja vastuunottoa kaikista ryhmän jäsenistä täytyy opetella, ja siihen tarvitaan aikuisen panosta. (Pulkinen 2002, 234.) Mitä suurempi ryhmä koko on, sitä näkyvämmäksi korostuu johtajan rooli (Niemistö 2002, 59). Opettaja voi johtajan asemansa turvin vaikuttaa ryhmän toimintaan. Hän tekeekin niin, vaikkei sitä itse tiedostaisi. Opettaja säätelee omalla käyttäytymisellään ryhmän toimintaa ja turvallisuutta. Opettaja vaikuttaa ryhmään myös sillä, millaista käyttäytymistä hän pitää suotavana ja mitä vältettävänä. (Repo-Kaarenta 2007, 84; Honkonen & Salovaara 2011, 51.) Opettajalla on suuri vastuu luokastaan ja sen sosiaalisista suhteista ja se vastuu on kannettava.

Opettaja on luokassaan myös ryhmän ohjaaja. Opettajan roolista käsin opettaja vastaa ryhmän asiatavoitteen etenemisestä ja kyseessä olevan oppiaineen opettamisesta. Ryhmän ohjaajana opettaja huolehtii ryhmän tunnetavoitteista, ryhmäprosesseista ja ryhmän turvallisuudesta. (Honkonen & Salovaara 2011, 50.) Ryhmän ohjaajana opettajan tehtävänä on ryhmän kehittymisen edistäminen ja tukeminen (Williams 2002, 114–115). Opettajan tehtävä on siis varmis-

taa, että nuorella on mahdollisuus osallistua ja että ryhmä on riittävän turvallinen kaikkien oppilaiden osallistumiseen. Opettaja voi ohjata oppilaita ottamaan jokaisen huomioon eikä ketään jätetä ulkopuolelle. Ystävyys- ja kaverisuhteet ovat kuitenkin oppilaiden yksityisaluetta, johon opettajan ei odoteta puuttuvan. (Honkonen & Salovaara 2011, 52, 72).

Ahon ja Laineen (1997) mukaan opettaja on tärkeä vaikuttaja myös siinä, millaisiksi oppilaiden keskinäiset sosiaaliset suhteet muodostuvat. Opettaja on luokassa se, joka antaa tai evää oppilaiden osallistumismahdollisuuksia ja vaikuttaa näin ryhmän muodostumiseen. Ryhmässä toimiessaan harjaantuvat oppilaiden sosiaaliset taidot, mikä puolestaan vaikuttaa heidän itsetuntoonsa ja käsitykseen itsestä ryhmän jäsenenä. (Aho ja Laine 1997, 41–42). Opettajan tehtävänä on vahvistaa ryhmään liittymistä ja yhteenkuulumisen tunnetta. Opettaja voi vahvistaa turvallisuutta ryhmässä luomalla luottamukselliset suhteet nuoriin, asettamalla selvät rajat ja säännöt sekä luomalla myönteisen ilmapiirin. (Lajunen ym. 2005, 104.) Opettaja toimii esimerkkinä ryhmäläisille omalla toiminnallaan. Esimerkiksi oman virheen myöntäminen on tärkeää, ja siitä on hyötyä sekä opettajalle itselleen että ryhmälle. (Aalto 2000, 27.)

Kasvattajilta ja opettajilta edellytetään kykyä ymmärtää ryhmäytymisprosesseja, jotta he voivat ohjata ryhmäytymistä nuorten kehitystä tukevaan suuntaan. Luokan yhteisöksi kehittäminen vaatii opettajalta lisäksi halua puuttua tekijöihin, jotka eivät ryhmässä toimi. Kaikissa ryhmissä syntyy aina ajoittain jännitteitä ja konflikteja. Opettajan tehtävänä on opettaa ristiriitojen käsittelyä, sillä ristiriidat ovat osa ryhmäksi muodostumista. Opettajalta taritaan kärsivällisyyttä ja kykyä käsitellä erilaisuutta. (Rasku-Puttonen 2006, 112) Opettajan tulee kannustaa ja rohkaista ryhmää toimimaan yhdessä, sekä antaa ryhmän jäsenille tasapuolisesti palautetta ja kannustusta. Opettajan tehtävä on arvioida ryhmän toimintaa ja ryhmähenkeä. Tarvittaessa hän puuttuu klikkeihin ja erimielisyyksiin. Opettajan on tärkeä auttaa ratkaisemaan kiistoja, jos ryhmän jäsenet eivät itse siihen pysty. (Leskinen 2009, 17–18.) Opettajalla on velvollisuuksia sekä yksittäisiä jäseniä että koko ryhmää kohtaan. Opettajan tulee pysytellä herkkänä yksittäisten jäsenten tarpeille ja pyrkimyksillä ja sovittaa niitä yhteen ryhmän yhteisten



tarpeiden kanssa. Hän ei voi antaa kenellekään ryhmässä erityisasemaa, jatkuvaa huomiota tai erityisoikeuksia. (Himberg & Jauhiainen 1998, 177.) Kiusaamiseen ja syrjintään on suhtauduttava nollatoleranssilla. Aikuisten on puututtava sellaiseen välittömästi. (Lajunen ym. 2005, 104.)

## 2.5 Ryhmäyttämismenetelmiä

Jokaisessa koulussa on opetussuunnitelman mukaista yhteisöllisyyttä tukevia järjestelmiä, kuten oppilaskunta ja tukioppilaat. Ryhmäyttämisen tueksi kouluille löytyy myös tarjolla erilaisia ryhmäyttämiseen perustuvia ja ryhmäyttämistä sisältäviä virallisia hankkeita ja ohjelmia, joiden avulla opettajat voivat ryhmäyttää luokkaansa. Seuraavaksi esittelen muutaman esimerkin ryhmäyttämisen keinoista ja hankkeista.

Jokaisessa koulussa on oppilaskunta, jonka tärkein asia on yhdessä tekeminen. Oppilaskunnan tärkeimpänä tehtävänä on edistää oppilaiden välistä yhteistyötä ja parantaa oppilaiden asemaa sekä kouluviihtyvyyttä. (Lairio 2009, 183.) Kouluissa on käytössä myös tukioppilastoimintaa. Tukioppilaana toimiminen on luotamustoimi. Tukioppilaan tehtäviä on vaikuttaa toisia arvostavan asennoitumisen ja yhteisvastuullisuuden lisääntymiseen koulussa. Tukioppilastoiminnalla on pyrkimys saada aikaan kaikkien yhteistä hyvää toimintaa siten, että kaikilla on koulussa hyvä olla. Toiminnan keskeisiä tavoitteita ovat yhteisvastuullisuuden ja yhteistyön lisääminen, terveen kasvun tukeminen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen vahvistaminen, pyrkimys parantaa työskentelyilmapiiriä, luoda me-henkeä sekä koulukiusaamisen ehkäiseminen ja suvaitsevaisuuden edistäminen. (Lah-tinen-Leino 2009, 166–177.)

Jotkut opettajat käyttävät pedagogisena ratkaisunaan yhteistoiminnallista oppimista, jossa lasten hyvä tutustuminen toisiinsa luo perustan sosiaalisten taitojen ja itsetunnon kehitykselle. Oppilaat työskentelevät ryhmissä, joissa on roolit jaettuna. Yhteistoiminnassa tapahtuva opiskelussa jokainen on vastuussa paitsi omasta myös muiden oppimisesta. (Leppilampi & Piekkari 1998, 32–33.)

Friends-menetelmä on väline, joka avulla oppilaita ohjataan kohtaamaan, tunnistamaan ja käsittelemään tunteitaan. Sen avulla on pyritty vastaamaan luokan opettajilta nousseeseen tarpeeseen parantaa luokan ryhmähenkeä sekä työrauhaa luokassa. Friends-ohjelmalle laaditut tavoitteet ovat ahdistuneisuuden ennaltaehkäisy ja hoitaminen, tasapainoisen tunne-elämän vahvistaminen ja ongelmanratkaisukyvyyn kehittäminen. (Barret 2009.) Ohjelmassa hyödynnetään vertaisoppimista koululuokassa (Friends 2009).

Lionsklubeilla on toiminnallinen Lions Quest-ohjelma. Sen avulla annetaan kasvattajille, kuten opettajille, välineet opettaa nuorille elämisentaitoja. Lions Questin sisältöalueita ovat turvallinen ryhmä, itseluottamus ja päätöksenteko, vuorovaikutus, tunteet ja terveys. (Suomen Lions-liitto ry.) KiVa Koulu on puolestaan opetusministeriön rahoittama hanke koulukiusaamisen vähentämiseksi ja ennaltaehkäisemiseksi. Sen ominaispiirteitä ovat monipuolinen, käytännönläheinen materiaali, joka tarjoaa konkreettisia keinoja koko ryhmään vaikuttamiseen. (KiVa Koulu.) Koulurauha-ohjelma on Mannerheimin lastensuojeluliiton, Poliisihallituksen, Opetushallituksen, Folkhälsanin ja Suomen Vanhempainliiton yhteinen ohjelma, jonka tavoitteena on kouluyhteisön hyvinvoinnin ja turvallisuuden edistäminen. Ohjelman keskeisiä periaatteita ovat oppilaiden osallisuus, yhteisöllisyys, yhdessä tekeminen sekä ilon ja innon tuottaminen koulutyöhön. Tavoitteena on, että kaikilla olisi koulussa hyvä olla. Koulurauhatyön tavoitteena on, ettei ketään kiusattaisi, ettei kukaan jäisi yksin ja jokainen oppilas voisi kokea olevansa oman kouluyhteisönsä tärkeä ja hyväksytty jäsen. (Koulurauha.)

### 3 Kouluviihtyvyys ja kouluhyvinvointi

Kouluviihtyvyydelle on vaikea antaa yhtä tiivistä määritelmää. Olkinuora (1983) määritteli kouluviihtyvyyden olevan senhetkisen koulunkäynnin tunteisiin liittyvän mielekkyyden tilaksi (Olkinuora 1983, 29). Soininen (1989) taas korosti kouluviihtyvyyden olevan hyvin tilanneherkkä ja jatkuvasti muuttuva tila, johon sisältyy sekä negatiivinen, että positiivinen lataus (Soininen 1989, 151). Myöhemmin Brunell, Kannas, Levälähti, Tynjälä ja Välimaa (1996, 40) määrittelivät kouluviihtyvyyden kokonaisvaltaisena viihtymisenä koululle tyypillisissä toiminnoissa. Yhteistä kaikille määritelmille on se, että ne viittaavat kouluviihtyvyyden emotionaaliseen sisältöön. Kouluviihtyvyys on yksilön tunne siitä, miltä koulu tuntuu. (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995, 139.)

Kouluviihtyvyyden määritelmät ovat vanhoja, vaikka kouluviihtyvyyden tutkiminen jatkuu yhä. Määritelmät ovat päteviä edelleen, joten niitä käytetään uudempien tutkimusten pohjana. Kouluviihtyvyys sanalle on myös tullut korvaavia sanoja. Konun (2002, 12–19) mukaan aihetta käsittelevissä tutkimuksissa on ilmiöistä käytetty monia nimityksiä, koululaisten hyvinvointi, koululaisten elämänlaatu ja kouluterveys. Termeillä on hieman erilaiset sisällöt, mutta ne ovat kuitenkin läheisiä sukulaiskäsitteitä kouluviihtyvyyden kanssa. Alan tutkimuksissa niitä käytetään usein synonyymeinä. Konu itse käyttää nimitystä kouluhyvinvointi, joka kattaa kokonaisvaltaisesti hyvinvoinnin koulussa. Hän näkee kouluviihtyvyyden kouluhyvinvoinnin lähikäsitteenä, mutta suppeampana. (Konu 2002, 33.) Haapasalo, Välimaa ja Kannas (2010) näkevät kouluviihtyvyyden tarkoittavan laajemmin sitä, millaiseksi lapsi kokee kokonaisvaltaisen hyvinvointinsa koulun fyysisessä ja sosiaalisessa tilassa. Harinen ja Halme (2012, 17) katsovat kouluviihtyvyyden muodostuvan monesta kouluhyvinvoinnin osa-alueesta. Tutkimuksessani kouluviihtyvyys muodostuu hyvinvoinnin eri osa-alueista, joista itse keskityin erityisesti sosiaaliseen hyvinvointiin tiedostaen, että se ei yksinään vaikuta viihtymiseen.

Hyvinvointiin liitetään erilaisia määritelmiä. Allardt (1976, 32–33) jakoi hyvinvoinnin kolmeen ulottuvuuteen, jotka ovat elinolot (having), sosiaaliset suhteet (loving) ja itsensä toteuttaminen (being). Elinolot viittaavat materiaalisiin olosuhteisiin, joita kaikki ihmiset tarvitsevat. Itsensä toteuttaminen viittaa persoonalliseen kasvuun, toisin sanoen yhteiskuntaan integroitumiseen ja luonnon kanssa sopusoinnussa elämiseen. Sosiaaliset suhteet viittaavat tarpeisiin liittyä muihin ihmisiin ja rakentaa sosiaalisia identiteettejä. Allardt tuo esiin yhteisyyden symmetrisyyden, jossa yksilö sekä saa osakseen rakkautta, on pidetty ja hänestä huolehditaan että hän itse rakastaa, pitää muista ja osoittaa toisia kohtaan huolenpitoa. (Allardt 1976, 32–33.) Joidenkin mukaan hyvinvointia ei ole ilman terveyttä. WHO määrittelee terveyden ”täydelliseksi fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tilaksi, eikä ainoastaan sairauden puuttumiseksi. Konu onkin päivittänyt Allardtin mallia. (Konu 2002, 6, 19.)

Konun koulun hyvinvointimallissa hyvinvointi rakentuu neljästä pääkomponentista, jotka ovat koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, mahdollisuuden itsensä toteuttamiseen sekä terveydentilan. Koulun olosuhteilla Konu tarkoittaa koulun fyysistä ympäristöä sekä vallitsevaa oppimisympäristöä. Sosiaaliset suhteet pitävät sisällään muun muassa psyykkisen oppimisympäristön, opettajan ja oppilaan välisen suhteen, ryhmässä toimimisen, koulukiusaamisen, kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä koulun ilmapiirin. Itsensä toteuttaminen tarkoittaa koululaisten mahdollisuutta tehdä asioita omalla persoonallisella tavallaan hyväksyvässä ja kannustavassa ympäristössä. Terveydentila ilmentää erilaiset psykosomaattiset oireet. (Konu 2002, 44–46.)

Sosiaaliset suhteet ovat tärkeä osa hyvinvointia. Holopaisen ja Lehkosen (1994) mukaan koulun tulisi tarjota muun lisäksi hyviä ihmissuhteita, ystävällisen ilmapiirin, yhteistoiminnallisuutta sekä hyvää koulun yhteishenkeä. Terveyttä edistävä koulu -hankkeessa kävi ilma, että sosiaaliset suhteet koulussa, erityisesti eikiusattuna oleminen, opettajien kiinnostus oppilaista, ryhmissä toimiminen ja koulutovereiden kanssa toimeentulo, olivat tärkeitä tekijöitä subjektiivisessa hyvinvoinnissa. (Konu 2002, 28–29, 62.) Koulussa viihtyminen on merkityksellistä

niille lapsille ja nuorille, jotka viettävät tuhansia tunteja kouluympäristössä. Koulussa ollessaan oppilaat hankkivat uusia tietoja ja taitoja sekä kasvavat ja rakentavat käsitystä itsestään yksilönä ja yhteisön jäsenenä. Kansainvälisissä tutkimuksissa arvioinnit suomalaislasten ja -nuorten viihtymisestä koulussa eivät ole kovin mairittelevia. (Linnakylä 1993, 39.) Peruskoulun olisi oltava paikka, jossa oppilaat viihtyvät (Brunell 1993, 58).

### **3.1 Kouluviihtyvyyden ja -hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä**

Kouluviihtyvyyttä ei kannata määritellä ainoastaan joko hyväksi tai huonoksi, sillä se ei anna tarkkaa kuvaa siitä, mitkä asiat tosiasiasa tuovat oppilaille myönteisiä ja mikä kielteisiä kokemuksia (Harinen & Halme 2012, 17). Kouluviihtyvyys on monimutkainen käsite, joka koostuu lukuisista eri osa-alueista esimerkiksi opettaja-oppilassuhteesta, oppilaiden välisistä suhteista, oppilaiden vaikutusmahdollisuuksista sekä koulusta pitämisestä. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on tärkeä osa kouluviihtyvyyttä. Erityisesti ensimmäisten kouluvuosien aikana opettaja on lapselle tärkeä aikuinen, johon hän voi turvata koulumaailmassa. (Kannas 1995, 144, 181–182.) Oppilaille on kouluviihtyvyyden kannalta myös tärkeää, että he kokevat opettajien tuntevan heidät ja välittävän heistä (Adena ja Connell 2004, 271). Soinisen (1989, 151) mukaan opettaja-oppilas suhteen merkittävyyden syrjäyttää myöhemmin koulun muut sosiaaliset suhteet, kuten koulukaverit.

Oppilaan omat asenteet, tunnetilat ja tarpeet vaikuttavat kouluviihtyvyyteen. Jos oppilas ei koe koulunkäyntiä hyödyllisenä, todennäköisesti hän ei viihdy koulussa. (Olkinuora, 1983, 18–21.) Oppilaan koulussa viihtymiseen vaikuttaa opiskelun mielekkyys. Tärkeää olisi saada oppilaat kokemaan henkilökohtaisesti tärkeänä ja tarpeellisenä. (Soininen 1989, 151–152.) Adenen ja Connelin (2004, 262) mukaan oppilaiden hyvinvoinnin kannalta heidän on tärkeää tuntea vaikutusmahdollisuutensa koulussa hyväksi. Myös Savolaisen (2001, 30) tutkimuk-

sen mukaan oppilaat, jotka kokivat vaikutusmahdollisuutensa huonoiksi, kokivat usein myös kouluviihtyvyytensä huonoksi.

Hyvä pärjääminen koulun ihmissuhteissa parantaa oppilaan koulussa viihtymistä (Ihatsu, Dussel & Vuolo 1992, 85–87, Välimaa 1995, 180). Parhaiten koulussa onkin todettu viihtyvän oppilaat, jotka kokevat, että ovat hyväksytyjä toisten oppilaiden silmissä (Soininen 1989, 153). Sosiaaliset suhteet ovat tärkeä osa hyvinvointia. Van Landegheimin (1991) kehittämässä hyvinvointikyselyssä huomioidaan sosiaalinen hyvinvointi kysymällä sosiaalisesta integraatiosta luokassa ja suhteista opettajiin. Terveyttä edistävä koulu -hankkeessa kävi ilmi, että sosiaaliset suhteet koulussa, erityisesti ei-kiusattuna oleminen, opettajien kiinnostus oppilaiden kuulumisesta, ryhmissä toiminen ja koulutovereiden kanssa toimeentulo, olivat tärkeitä tekijöitä yksilön subjektiivisessa hyvinvoinnissa. (Konu 2002, 28–29, 62.)

Tyypillistä on se, että alemman luokan oppilaat viihtyvät koulussa paremmin kuin ylemmän luokan oppilaat ja tytöt viihtyvät koulussa paremmin kuin pojat. Tämä suuntaus on nähtävissä monissa alan tutkimuksissa, kuten Kari 1977, Uusikylä ja Kansanen 1988, Scheinin 1990, Kannas ym. 1995, Brunell ym. 1996, Pietarinen 1999 ja Sambal ym. 2004. Sukupuolen on tutkittu vaikuttavan koulukokemukseen erityisesti Suomessa, sillä suomalaiset tytöt viihtyvät koulussa monilla eri indikaattoreilla mitattuna paremmin kuin pojat (Kannas ym. 1995, 133). Viihtyvyyttä näyttää vähenevän yläkouluun tultaessa: yläkoululaiset viihtyvät huonommin kuin alakoululaiset ja ylimmällä vuosiluokalla kaikkein huonoiten. Myös menestyvät oppilaat viihtyvät koulussa huonosti menestyviä paremmin. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 43.)

### **3.2 Ryhmä ja viihtyminen**

Parhaiten koulussa viihtyvät oppilaat, jotka kokevat olevansa hyväksytyjä toisten oppilaiden silmissä (Soininen 1989, 153). Vuonna 2002 tehdyssä WHO-Koululaistutkimuksessa huomattiin oppilaiden välisten suhteiden olevan merkit-

tävä kouluviihtyvyyden ja hyvinvoinnin luoja koulussa (Sambal ym. 2004, 42, 47). Jo vuoden 1994 WHO-koululaistutkimuksessa hauskoiksi asioiksi koulussa suomalaisoppilaista noin puolet mainitsi toverit (Liinamo & Kannas 1995, 111).

Pietarisen (1999) tutkimuksessa oppilaiden väliset suhteet olivat merkittävä tekijä oppilaiden kouluviihtyvyydessä. Pietarisen mukaan oppilaat muun muassa kokivat siirtymän alakoululta yläkoululle sitä onnistuneemmaksi, mitä paremmat suhteet heillä oli luokkatovereihinsa. Asiat, joita yläkoulussa pelättiin eniten, liittyivät useimmiten koulun sosiaalisiin suhteisiin. Tutkimuksessa oppilaat painottivat vertaisryhmän sosiaalisten suhteiden vaikuttavan merkittävästi heidän kouluviihtyvyytensä ja opiskelun mielekkyyteen. (Pietarinen 1999, 149–174.) Myös Ihatsun ym. (1992) ja Välimaan (1995) mukaan ryhmässä hyväksytyksi tulemisen tunne on erittäin tärkeä asia nuoruusiässä. Koulu on tärkeä paikka nuorten sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta ja koulussa opitut sosiaaliset taidot säilyvät aikuisuuteen asti. Välimaan (1995) mukaan koulumaailma on raskas sosiaalinen ympäristö moninaisine ihmissuhteineen. Hyvä pärjääminen koulun ihmissuhteissa parantaa oppilaan koulussa viihtymistä. (Ihatsu ym. 1992, 85–87, Välimaa 1995, 180).

Eräs koulu yhteisössä näkyvä selkeä piirre on ryhmään kuulumisen. Ystäväsuhteet koetaan tärkeiksi ja ne vaikuttavat myös koettuun kouluviihtyvyyteen. (Hamarus 2006, 92) Vaikka pohjoismaiset 14-vuotiaat koululaiset kokivat koulunsa selvästi myönteisemmin kuin suomalaiset ikätoverinsa ja yleinen kouluviihtyvyys oli muualla parempi kuin Suomessa, oppilaiden väliset sosiaaliset suhteet koettiin Suomessa lämpimimmiksi (Linnakylä 1993, 46–47). Kansainvälisissä vertailuissa korostuu lastemme näkemys koulusta tilana, johon mennään ensisijaisesti kavereiden vuoksi, ei oppimisen tai opetuksen. Vaikka kouluopetus koettaisiin mielenkiintoisena, silti kouluun mennään tapaamaan kavereita. Samasta syystä kouluun menoa saatetaan myös jännittää ja pelätä. (Harinen & Halme 2012, 12, 54.) Koulukavereilla onkin suuri vaikutus koulun ilmapiiriin. Hyvien ystävyssuhteiden on todettu vähentävän muun muassa tunne-elämän ongelmia, vaikutta-

van myönteisesti nuorten itsetuntoon ja sosiaalisuuteen sekä muodostavan positiivisempaa asennetta koulua kohtaan. (Berndt & Keefe 1996, 248, 261.)



## 4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää kahdeksaluokkalaisten kokemuksia ryhmäytymisestä sekä luokkansa sosiaalisesta tilasta. Lisäksi selvitin miten oppilaat viihtyvät koulussa ja luokkassaan. Pohdin myös näiden kolmen asian yhteyttä toisiinsa. Tarkoitukseni oli saada tutkittavien ääni kuulumaan.

Keskeisimmät tutkimuskysymykseni olivat:

1. Miten oppilaat kokevat ryhmäytymisen?
2. Millaisena oppilaat kuvailevat luokkansa sosiaalista tilaa ja ilmapiiriä?
3. Viihtyvätkö oppilaat koulussa?

Tarkastelin oppilaiden vastauksia kokonaisuutena, mutta myös eroja rinnakkaisluokkien, sukupuolen ja tukioppilastoiminnan välillä. Jokainen vastaus oli tutkimukseni kannalta merkittävä.

### 4.1 Tapaustutkimus määrällisellä lisällä

Pro gradu -tutkielmani tutkimusote oli tapaustutkimus. Tapaustutkimus on laadullinen tutkimussuuntaus, jonka lähtökohtana on kerätä mahdollisimman monipuolinen aineisto ja kuvata tutkimuksen kohde perusteellisesti ja ymmärtää ilmiötä entistä syvemmin (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 10; Metsämuuronen 2008, 17). Yhtenäistä ja yksiselitteistä määritelmää tapaustutkimukselle on mahdotonta esittää. Kirjallisuudesta löytyy joitakin määritelmiä. MacDonaldin ja Walkerin (1975) mukaan tapaustutkimus on toiminnassa olevan tapauksen tutkimusta. Yin (1983) tarkoittaa tapaustutkimuksella empiiristä tutkimusta, joka monipuolisia ja monilla eri tavoilla hankittuja tietoja käyttäen tutkii nykyistä tapahtumaa tai ilmiötä sen omassa ympäristössä. (Syrjälä & Numminen 1988, 7; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 11.) Tapaustutkimus voitaisiin siis

määritellä empiiriseksi tutkimukseksi, jossa tutkitaan nykyajassa tapahtuvaa ilmiötä todellisessa elämäntilanteessa kohdistuen yleensä yhteen tapaukseen. (Eskola & Suoranta 1998, 65.) Tutkimukseni sopi hyvin näihin määritelmiin, sillä aloittaessani tutkimustani minulla oli tiedossa mielenkiintoinen tapaus ja ilmiö, jota halusin lähteä tutkimaan mahdollisimman monipuolisesti ja kattavasti ilman rajoitteita. Tapaustutkimus oli luonnollinen valinta pääasialliseksi tutkimusmenetelmäksi, sillä se antaa tutkijalle vapauden käyttää eri metodeja ja menetelmiä sekä edetä aineiston ehdoilla. Vapauden tutkijalle antaa se, että tapaustutkimukselle on mahdotonta antaa yhtenäistä ja yksiselitteistä määritelmää, kuten laadulliselle tutkimuksellekin.

Määrittelyä helpompaa tapaustutkimusta on kuvata sitä sille luonteenomaisten ominaisuuksien avulla, joita ovat yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, moniteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, mukautuvaisuus ja arvosidonnaisuus. Se on konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden lähikuvausta ja tulkittaa. Todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena eri näkökulmista pilkkomatta sitä. (Syrjälä & Numminen 1988, 8.) Kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu erityisen hyvin tutkimukseen silloin, kun ollaan kiinnostuneita tapahtumista yksityiskohtaisesti eikä niinkään niiden yleisluonteisesta jakaantumisesta tai ollaan kiinnostuneita tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäistentoimijoiden merkitysrakenteista tai halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei voida järjestää kokeeksi tai joissa ei voida kontrolloida kaikkia vaikuttavia tekijöitä. (Metsämuuronen 2007, 208; Syrjälä ym. 1996, 12–13.; Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185.) Tapaustutkimus soveltuikin mielestäni hyvin nuorten käsitysten ja kokemusten tutkimiseen. Tutkielmani tavoitteena ei ollut pyrkiä yleistämään tuloksia, vaan löytämään nuorten ainutlaatuisia yksilöllisiä käsityksiä luokkansa sosiaalisesta tilasta ja kokemuksia ryhmäytymisestä.

Tapaustutkimus sopii hyvin tilanteeseen, jossa tarkasteltavana on uusi, vähän tutkittu kohdealue. Se soveltuu hyvin, kun tarkoituksena on löytää ja saada kuvattua yksittäisen tapauksen ainutlaatuisuus ja erityisyys. (Järvinen & Järvinen 2004, 78.) Itse ryhmäytymisestä en löytänyt aikaisempia tutkimuksia, vaikka oppaita ryhmäytymisestä on kirjoitettu paljon, mikä vahvisti tutkimusotteeni va-

lintaa. Aikaisempien tutkimustulosten puutteen vuoksi tutkimukseni oli kuvailevaa ja selittävää, mikä on laadulliselle tutkimukselle tyypillistä (Metsämuuronen 2006, 23). Avainsanoja sille ovatkin kuvailu, ymmärtäminen ja selittämien (Malmsten 2007, 63). Tapaustutkimusta käytetäänkin yleisesti tutkimustyyppinä silloin, kun tutkimuskysymys sisältää kysymyssanan miten tai kuinka (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 186; Yin 2009, 8-9). Näihin kysymyssanoihin vastataan kuvailemalla. Tapaustutkimus oli perusteltu valinta tutkimusotteeksi, kun yksi tutkimuskysymyksistä kuuluu: ”Miten oppilaat kokevat ryhmäyttämisen?”.

Vaikka tutkimukseni oli laadullinen tutkimus, siinä käytettiin myös määrällisiä menetelmiä tukemassa pääasiallista menetelmää. Tapaustutkimus sisältää lähtökohtaisesti useita tutkimusmenetelmiä. Se ei ole metodi vaan tutkimustapa tai tutkimusstrategia, jonka sisällä voidaan käyttää erilaisia aineistoja ja menetelmiä. (Laine ym. 2007, 9.) Se antaa menetelmällistä vapautta, sillä siinä ei sitouduta tiettyyn tutkimusmenetelmään, sillä määrälliset ja laadulliset menetelmät ovat käytettävissä (Malmsten 2007, 66). Monipuolinen tiedonhankinta ei sulje pois laadullisen tutkimuksen tukemista kvantitatiivisilla mittauksilla, jotka havainnollistavat raporttia (Metsämuuronen 2007, 253–254). Tutkimuksessani oli käytetty kyselylomakkeen yhteydessä avointenkysymysten lisäksi monivalintakysymyksiä, joita tarkastelin määrällisesti. Kyselylomakkeen avoimet kysymykset ohjasivat sitä, miten tarkastelin monivalintakysymysten tuloksia. Määrällisestä aineistosta sai tutkimusta selkeyttäviä kaavioita. Tutkimukseen osallistuneita oppilaita oli suhteellisen vähän, minkä vuoksi määrällisistä tuloksista ei voitu tehdä yleistyksiä. Määrällisen aineiston avulla voitiin kuvata, miten tutkimuskohteen kokemukset ilmiöstä jakaantuivat.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistosta ei tehdä päätelmiä yleistettäviä säännönmukaisuuksia ajatellen. Siksi laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein varsin pieneen tapausmäärään ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman tarkasti. Aineiston tieteellisyyden kriteeri ei näin ollen ole sen määrä vaan se, kuinka kattavasti sitä pystytään käsittelemään. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Tapaustutkimuksella, voidaan saada yksityiskohtaista tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toistensa kaltaisia tapauksia (Saarela-

Kinnunen & Eskola 2007, 185). Laadullinen tapaustutkimus menetelmänä mahdollisti tutkittavien vähäisen määrän tutkimuksessani. Jokaisen tutkimukseen osallistuvan oppilaan vastaus oli yhtä tärkeä ja mainitsemisen arvoinen. Tutkimusta analysoidessa olen huomionut jokaisen vastauksen yksilöllisesti.

Kvalitatiivista tutkimusta voi luonnehtia jatkuvaksi päätöksentekotilanteeksi tai ongelmanratkaisusarjaksi. Tutkimusongelmaa ei välttämättä voi ilmaista täsmällisesti tutkimuksen alussa, vaan tutkimusongelmaa saattaa joutua tarkistamaan aineistonkeruun kuluessa. (Kiviniemi 2010, 69; Eskola & Suoranta 1998, 16.) Ensimmäisen kyselylomakkeen jälkeen tein päätöksen tehdä myös toisen kyselyn huomattuani vastauksista, että aineisto ei kerro tarpeeksi, miten oppilaat kokevat ryhmäytymisen. Tutkimusongelmani on tarkentunut tutkimuksen edetessä. Lopulliseen muotoonsa se muotoutui aineistoa analysoidessa. Tutkimuksen pääkysymys, joka toimi myös tutkimuksen innoittajana, on säilynyt samana alusta loppuun, mutta näkökulmat tarkentuivat vastausten myötä. Esimerkiksi oppilaiden kokemus luokan sosiaalisesta tilasta nousi tärkeämpään rooliin aineiston myötä.

Laadullinen aineisto on periaatteessa lähes loppumatonta, joten laadullisessa tutkimuksessa keskeiseksi tulee aineiston mahdollisimman tarkka rajaus (Eskola & Suoranta 1998, 65). Kyseessä on tulkinnallinen rajaus, jolloin tutkijan omat intressit ja tarkastelunäkökulmat vaikuttavat aineiston keruuseen ja kerääntyvän aineiston luonteeseen. Kaikkea, mitä tutkimusta tehdessään näkee tai kuulee ja kaikkea sitä aineistoa, jonka on kerännyt, ei kannata yrittää sisällyttää varsinaiseen tutkimusraporttiin. (Kiviniemi 2010, 71.) Aineisto oli mielenkiintoinen ja moniulotteinen. Aineiston puolesta olisi voinut esimerkiksi tarkastella tarkemmin kiusaamista ja työrauha ongelmia. Ne ovat tärkeitä ja huomionarvoisia asioita mutta rajasin niihin tarkemman syventymisen tutkimukseni ulkopuolelle.

## 4.2 Aineiston tarkastelu

Suoritin tutkimukseni aineistonkeruun eräässä Lapin läänin kuntakeskuksen yläkoulussa. Valitsin koulun, koska minulla oli jo suhteita sinne ja tiesin koulussa käytettävän ryhmäyttämistä järjestelmällisesti. Tapaustudkimus on joustavaa siinä mielessä, että tietoja etsitään sieltä, mistä niitä voidaan saada sekä onko kyseiseen tutkimuskohteeseen pääsy mahdollista ja voiko tutkija varmistua luotamuksellisten suhteiden kehittymisestä. (Syrjälä ym. 1996, 14–15). Tutkittava tapaus voi valikoita tutkittavaksi vaikkapa sen takia, että tutkijalla on valmiina yhteydet kyseessä olevaan tapaukseen (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 187). Tutkimuskoulussani otettiin lukuvuoden 2009–2010 suunnitelmassa painopisteeksi lasten ja nuorten hyvinvointi niin fyysisellä, psyykkisellä kuin sosiaalisella osa-alueella. Fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia on pyritty kehittämään lisäämällä koulupäivän sisälle liikuntaa viikoittain ja toimintapäiviä, jotka sisältävät monipuolisesti sekä liikuntaa, kädentaitoja että ilmaisutaitoa. Samalla koulussa aloitettiin järjestelmällisesti ryhmäyttämään oppilaita käyttäen useampia koulupäiviä yhdessäoloon ja tutustumiseen. Ryhmäyttämistä on ollut monessa eri muodossa neljän vuoden ajan. Koko koululla on aika ajoin yhteisiä teemapäiviä ja esimerkiksi liikkuvakoulu-hanke. Seitsemännellä luokalla on ryhmäyttämispäiviä sekä ryhmäytystä on tukemassa Friends-ohjelma, jota pitää kuraattori ja kouluterveydenhoitaja. 8.- ja 9. luokkalaiset tekevät luokittain retkiä, joissa on erilaisia ryhmäytystehtäviä.

Tapaustudkimuksen aineisto hankitaan useimmiten harkinnanvaraisesti ja valitaan sellainen tutkittavien joukko, jolla on omia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuskohde voi olla mahdollisimman tyypillinen, kuten minun tutkimuskohteeni, kriittinen tai rajatapaus, ainutkertainen, poikkeuksellinen, opettava tai paljastava. (Syrjälä & Numminen 1988, 19.) Käsitettiinpä tapaus kuinka tahansa, se on rajattava muusta maailmasta, ja on kerrottava tapauksen valintakriteerit. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 188.) Tutkimuksessa keskitytään usein pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti (Eskola & Suoranta 1998, 18).

Tapaukseksi valitsin harkinnanvaraisella otteella kahdeksannen luokan oppilaat, sillä lukuvuoden 2010–2011 8. luokkalaisten valinnaisainelistaan liitettiin uusi ”oppiaine” ryhmäytyminen, joka tuli kaikille oppilaille pakolliseksi oppiaineeksi. Tästä oppiaineesta vastaa liikunnanopettaja. Ryhmäytymisoppiaineeseen oli varattu 38 oppituntia jakautuen pitkin kouluvuotta 2 tai 3 oppituntia kerrallaan. Aine pitää sisällään reissuja oppilaiden kanssa, ryhmäyttämistunteja tunti viikossa kolmannessa ja viidennessä jaksossa. Tunnit pitivät sisällään toiminnallisia harjoitteita liikunnan avulla. Oppilaat suunnittelivat ja toteuttivat myös itse ryhmäyttämistä viimeisessä jaksossa. Valitsin kahdeksannen luokan oppilaat juuri sen takia, että heillä ryhmäyttämistä oli säännöllisesti ja heillä oli myös kokemusta ryhmäyttämisestä jo seitsemänneltä luokalta eli asia ei ole täysin uusi. Ryhmäyttämistä vastaavan opettajan mukaan ryhmäytettävät kahdeksannet luokat ovat olleet haastava ryhmä jo alakoulusta lähtien. Heidän välillään on ollut paljon ristiriitoja, kiusaamista, epäsosiaalista käyttäytymistä ja asenneongelmaa.

Aloitin aineiston keruuseen valmistautumisen olemalla ensin yhteydessä koulun rehtoriin, minkä jälkeen pyysin tutkimuslupaa kunnalta. Saatua kunnalta luvan aineiston keräämiseen (Liite 1) kysyin luokanvalvojilta ja ryhmäyttämistä vastaavalta opettajalta luvan oppilaidensa käyttämiseen tutkimuskohteena. Yhdessä koulun rehtorin ja graduohjaajani kanssa totesimme, että kyselylomakkeella tehtävä tutkimus ei tarvitse vanhempien lupaa lastensa osallistumisesta tutkimukseen, vaan nuoret saavat itse päättää osallistumisestaan. Havainnointiin sain luvan rehtorilta ja vastaavalta opettajalta. Tarkempaa lupaa en tarvinnut, sillä kouluissa tapahtuva opetus on julkista enkä kuvannut tai nauhoittanut tunteja.

Aineistonkeruun aloitin tammikuussa 2014 kyselemällä ryhmäyttämistä vastaavalta opettajalta tavoitteista ja ryhmäyttämistä kyseisessä koulussa, minkä jälkeen menin havainnoimaan ryhmäyttämistuntia. Opettaja esitteli minut oppilaille, minkä jälkeen kerroin heille miksi olin siellä. Kerroin myös teettäväni myöhemmin heille kyselyn ryhmäyttämiseen liittyen. Istuin liikuntasalin laidassa ja alun jälkeen oppilaat tuskin edes muistivat läsnäoloani. Kirjasin tunnin tapahtu-

mia ja tunnelmia. Tarkkailin oppilaiden vuorovaikutusta, fyysistä sijoittumista ja ilmeitä. Juttelin opettajan kanssa vielä tunnin jälkeen hänen tunnelmistaan. Havainnointi on tutkijan suorittamaa tiedonkeruuta siten, että tutkija merkitsee havaintonsa muistiin ollen ulkopuolinen havainnoija tai toimintaan osallistuva havainnoija (Järvinen & Järvinen 2004, 154–155). Havainnoinnin avulla saadaan tietoa toimivatko ihmiset niin kuin he sanovat toimivansa. Asiat nähdään niiden oikeissa yhteyksissä. (Grönfors 2010, 154; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 202.) Havainnoinnin avulla viimeistelin pääaineiston hankintamenetelmänä olevan kyselylomakkeen ja sosiometrisen mittauksen. Havainnoinnilla halusin lisäksi saada kyselylomakkeita tukevaa aineistoa, josta näkisin kohtaako käytäntö ja oppilaiden vastaukset.

Maaliskuussa 2014 palasin koululle kyselylomakkeen (Liite 2) kera. Kyselylomake on tietojen hankintamuoto, jossa lomakkeella on joukko kysymyksiä, joihin vastaajaksi valittujen toivotaan vastaavan. Kysely soveltuu silloin, kun tiedusteltavia asioita on suhteellisen vähän ja vastaajia suhteellisen paljon. Kysymykset voivat olla vaihtoehtollisia tai avoimia. Tutkija ei voi tarkistaa onko vastaaja ymmärtänyt kysymyksiä oikein tai tarkoitettulla tavalla. (Järvinen & Järvinen 2004, 147–148.) Avointen kysymysten suosijat perustelevat valintaansa sillä, että avoimet kysymykset antavat vastaajalle mahdollisuuden sanoa, mitä hänellä on todella mielessään. (Hirsjärvi ym. 2004, 187–190.) Kyselylomaketta käytin päämenetelmänä, jotta saisin mahdollisimman helposti jokaisen kahdeksaluokkalaisen äänen kuulumaan. Kyselylomakkeeni sisälsi avoimia kysymyksiä sekä monivalintakysymyksiä. Avoimilla kysymyksillä halusin saada oppilaiden omia kokemuksia luokkansa sosiaalisesta tilasta ja ryhmäytymisestä ilman ohjaavia vastausvaihtoehtoja. Monivalintakysymyksillä koin saavani helpommin yleiskuvan luokkien sosiaalisista tiloista.

Samalla teetin myös sosiometrisen mittauksen (Liite 3). Sosiometrinen testi tutkii, millaisia valintoja ryhmässä tehdään ja antaa tietoa sosiaalisten järjestelmien elämästä. Se tarkoittaa sosiaalisten suhteiden mittaamista. (Williams 2002, 188.) Se soveltuu hyvin ryhmän sisäisen rakenteen tai ryhmän jäsenten välisen viestinnän kuvaamiseen, kuten tutkimaan koululuokan sisäistä sosiaalista ra-

kennetta. Menetelmää voidaan soveltaa kvalitatiivisessa tutkimuksessa. (Ropo 2010, 87, 94, 101.) Sosiogrammia tehdessä henkilöiltä kysytään niiden henkilöiden nimet, jotka ovat heidän ensisijaisia valintojaan tutkittavassa ryhmässä. Valintojen määrä voidaan jättää avoimeksi. (Marjanen ym. 2013, 50.) Sosiometristä mittauksen tehtävänä oli toimia kyselylomaketta tukevana aineistona. Sen avulla pyrin saamaa todellista kuvaa luokan sosiaalisesta rakenteesta sen perusteella miten oppilaat suorittavat valintaa luokkatovereiden välillä. Jätin valintojen määrän avoimeksi, jotta saisin tietää kaikki mahdolliset valinnat.

Olin sopinut opettajien kanssa etukäteen tunneille menosta. Luokassa kerroin oppilaille taas miksi olin siellä ja annoin ohjeet lomakkeiden täyttöön. Painotin kyselylomakkeeseen vastaamisen olevan täysin vapaaehtoista ja että oppilaiden anonymiteetti tulisi säilymään siitäkkin huolimatta, että toinen lomakkeista oli sosiometrinen mittaus, johon oppilaat vastasivat omalla nimellään. Kerroin olevani ainoa joka lukee vastaukset (tarvittaessa graduohjaajani). Oppilaat kysyivät tarvittaessa tarkennuksia vastaamiseen. Osa oppilaista keskittyi vastaamiseen ja osa taas jutteli tovereilleen tai olivat hyvin nopeasti valmiita. Sosiometristä tutkimuksesta oppilailla heräsi kysymyksenä, saako laittaa rinnakkaisluokkalaisten nimiä. Sanoin sen olevan mahdollista, kunhan merkitysevät, että kyseessä on rinnakkaisluokkalainen. Lisäohjeena sosiometriseen mittaukseen pyysin laittamaan sukunimen ensimmäisen kirjaimen siinä tapauksessa, että luokassa on useampi samanniminen oppilas. Ensin teetin kyselyn 8A:lle ja sitten 8B:lle. Vilkaisin vastauksia heti, kun oli sopiva hetki ja huomasin osan oppilaista vastanneen hyvin. Tarkemman vastauksiin tutustumisen jälkeen päätin teettää vielä uuden kyselylomakkeen (LIITE 4), jossa kyseltäisiin palautteenomaisesti oppilaiden kokemuksia ryhmäytymisestä.

Toisen kerran menin havainnoimaan ryhmäytymistä huhtikuussa 2014. Oppilaat eivät enää kyselleet syystäni olla paikalla. Osa tervehti minua. Tällä kertaa ryhmäytymistunti kesti kolme tuntia ja sitä oli pitämässä nuoriso- ja vapaa-ajanohjaajaopiskelija. Tähän kertaan käytettiin myös liikunnantunnit, joten seuraavalla viikolla ryhmäytymisen paikalla olisi liikuntaa. Tarkkailin taas oppilaiden vuorovaikutusta, sijoittumista, ilmeitä ja eleitä. Sovin opettajan kanssa sa-



malla seuraavasta ja viimeisestä havainnointikerrasta ja toisen kyselylomakkeen täyttämistä. Lisäkyselylomakkeen päädyin tekemään, koska en ensimmäisen perusteella kokenut saaneeni tarpeeksi tietoa itse ryhmäytymisestä. Tarkoitukseni oli havainnoida viimeisen kerran huhtikuun lopulla, mikä olisi ollut oppilaillekin viimeisiä ryhmäytymiskertoja. Omien töideni vuoksi en päässytään havainnoimaan tätä viimeistä kertaa, mutta opettaja lupasi teettää kyselylomakkeen puolestani. Kirjoitin ohjeet opettajalle ja lähetin kyselylomakkeet kirjekuudessa ja pyysin häntä palauttamaan ne suljetussa kirjekuudessa minulle, jotta olisin varma, että kukaan muu ei ole lukenut niitä.

Lisäksi pyysin rehtorilta dokumenttia koskien ryhmäytymisoppiainetta ja vastaavalta opettajalta pientä kirjoituspyyntöä, jossa hän kertoisi asettamista tavoitteistaan ryhmäytymiselle ja niiden toteutumisesta.

### **4.3 Aineiston analysointi**

Aineiston laadullinen käsittely on loogista päättelyä ja tulkintaa, jossa aineisto ensin hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. Laadullisessa tutkimuksessa analyysin teko on mukana tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. Laadullisen aineiston analyysi tarkoittaa yleensä sisällönanalyysiä, joka on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä. Siinä pyritään poimimaan aineistosta merkityksiä ja käsitteellistämään niitä selkeään muotoon kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota. Sisällönanalyysin tarkoituksena on saada tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä muodossa ja lisätä hajanaisen aineiston informaatioarvoa. Aineisto pyritään järjestämään johtopäätösten tekoa varten ja esittämään järjestetty aineisto ikään kuin tuloksina. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 91, 103, 108; Eskola & Suoranta 1998, 138.) Laadulliseen aineistoon voidaan soveltaa myös määrällistä analyysia (Eskola & Suoranta 1998, 165).

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan lähteä liikkeellä mahdollisimman puhtaalta pöydältä ilman ennakoasettamuksia tai määritelmiä. Tällöin puhutaankin ai-

neistolähtöisestä analyysistä, joka pelkistetyimmillään tarkoittaa teorian rakentamista empiirisestä aineistosta lähtien, alhaalta ylöspäin. (Eskola & Suoranta 1998, 19.) Aineistolähtöisessä analyysissä pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Siinä analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.)

Miles ja Huberman (1994) kuvaavat aineistolähtöisen laadullisen aineiston analyysia karkeasti kolmivaiheiseksi prosessiksi. Ensin aineisto pelkistetään, jolloin aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennainen pois. Pelkistäminen voi olla joko informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin. Aineiston pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä, jonka mukaan aineistosta litteroidaan tai koodataan tutkimustehtävällä olennaisia ilmauksia. Pelkistämisen jälkeen aineisto ryhmitellään eli aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään läpi tarkasti etsien samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Tällöin aineisto tiivistyy, koska yksittäiset tekijä sisällytetään yleisempiin käsitteisiin. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi. Ryhmittelyllä luodaan pohja tutkimuksen perusrakenteelle sekä saadaan alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. Ryhmittelyn jälkeen aineisto käsitteellistetään eli siitä erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto, jonka perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Käsitteellistämisessä edetään alkuperäisinformaatiosta kohti teoreettisia johtopäätöksiä. Käsitteitä yhdistelemällä pyritään saamaan vastaus tutkimustehtävään. Sisällön analyysi perustuu siis tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–112.)

Tutkimuksessani käytän induktiivista sisällönanalyysiä. Sisällön analyysin jälkeen laadullisessa analyysissä pyritään aineistosta nousseiden merkitysten tulkintaan. Tulkitessaan tutkija ei tyydy pelkän näkyvissä olevan tarkasteluun, vaan pyrkii löytämään piirteitä, jotka eivät ole suoranaisesti tekstissä lausuttuina. Tutkijalla on tietty näkökulma tutkittavaan asiaan ja hän tulkitsee asiaa tästä näkökulmasta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136.)

Ennen varsinaista analysointia aineisto on saatava sellaiseen muotoon, että analysoiminen on mahdollista. Tällä tarkoitetaan yleensä aineiston litterointia.

(Metsämuuronen 2008, 48.) Aloitin aineiston käsittelyn syöttämällä monivalintakysymysten vastaukset SPSS-ohjelmaan (IBM SPSS Statistics 21). Ohjelmalla otin frekvenssiluvut vastauksista. Myöhemmin laskin vastauksien perusteella keskiarvot väittämille antamalla vastauksille numeroarvot yhdestä neljään. Tämän jälkeen litteroin kyselylomakkeen avoimet kysymykset samaan tiedostoon. Samalla järjestin vastaukset kysymyskohtaisesti merkiten vastauksen eteen kirjainkoodeilla vastaajan sukupuolen, luokan ja sen onko hän tukioppilas vai ei (esim. TAE = tyttö, A-luokka, ei ole tukioppilas). Myös sosiometrisen kyselyn vastaukset litteroin puhtaaksi, sillä oppilaat olivat kirjoittaneet sinne nimien lisäksi mielenkiintoisia tietoja luokan sosiaalisesta tilasta. Muuten sosiometrisestä tutkimuksesta laskin oppilaiden saamat nimeämiset ja järjestin ne sosio-grammeiksi. Joissakin kysymyksissä arvoa oli enemmän valintojen määrällä kuin sillä kuka oli sanonut kenetkin. Kirjoitin myös puhtaaksi omat muistiinpanoni havainnointi kerroista sekä opettajan haastattelun ja raportin.

Varsinaisen analysoinnin aloitin lukemalla aineistoa läpi useaan otteeseen ja katsomalla mitä sieltä nousee esille. Tämän jälkeen aloin pelkistää aineistosta ylimääräisen pois ja pilkkomaan sitä osiin. Etsin aineistosta esiin nousevia asioita ja ilmiötä. Määrällistä aineistoa tarkastelin sukupuolten, luokkien, tukioppiluiden kannalta pilkkoen osiin ja saaden keskiarvoja muuttujille.

Aineiston ryhmittelyssä ja käsitteellistämisessä etenin siten, että ensin selvitin mitä asioita aineistossa oli mainittu sekä missä yhteydessä ja kuinka usein kukin asia esiintyy. Näin hahmotin aineistosta nousseiden asioiden merkitykset suhteessa toisiinsa. Etsin yhteyksiä määrällisen ja laadullisen aineiston välillä sekä kyselylomakkeet, sosiometrisenmittauksen ja havainnoinnin ja opettajan kommenttien väliltä. Tarkastelin kahdeksasluokkaa kokonaisuutena ja rinnakkaisluokkia erikseen. Tarkastelin tyttöjen ja poikien sekä tukioppilaiden ja muiden oppilaiden eroja ja yhtäläisyyksiä. Etsin aineistosta nousevia ryhmiä yhdistellen eri aineistojani.

Ensimmäinen tuloslukuni käsittelee luokan ja koulun sosiaalista ilmapiiriä. Analyysini perusteella tätä tarkastellaan kolmesta näkökulmasta: oppilaan oma asema luokassa, suhteet muihin oppilaisiin (muiden kohtelu ja käyttäytyminen

muita kohtaan) sekä luokan ilmapiiri ja tunnelma. Toisessa tulosluvussa tarkastellaan oppilaiden kokemuksia ryhmäytymisestä, jossa esittelen oppilaiden kokemuksia viihtyvyyttä lisäävistä tekijöistä, oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia ryhmäytymisestä. Monivalintojen vastauksista tarkastelin keskiarvoja ja vastausten ääripäitä.

## 5. Luokan sosiaalinen tila

Tässä luvussa esittelen aineistosta nousseita tuloksia nuorten kokemasta koulussa viihtymisestä sekä kokemuksista luokkansa sosiaalisesta tilasta; omasta asemastaan luokassa, ryhmässä toimimisesta ja toisten kohtelusta sekä luokan ilmapiiristä ja tunnelmasta, jotka ovat keskeinen osa kouluviihtyvyyteen ja kouluhyvinvointiin vaikuttavia asioita. Esittelen tulokset luokittain, jotta saadaan kuva kummastakin luokasta erikseen ja niiden erityispiirteistä. Jätin tukioppilaiden kokemusten erittelyn pois tuloksista, sillä ne olivat hyvin samansuuntaisia muiden kanssa. Ainoastaan viihtymisen, porukkaan kuulumisen ja omana itsenään ryhmässä olemisen tukioppilaat kokivat selvästi muita parempana.

Tuloksissa tarkastelin avointen kysymysten sekä monivalintakysymysten ja sosiogrammien luomaa kuvaa siitä, millaisena oppilaat näkivät luokkansa sosiaalisen tilan. Avoimilla kysymyksillä pyrin saamaan oppilaiden omaa näkemystä luokastaan ja sosiometrisellä mittauksella pyrin saamaan vahvistusta monivalintakysymysten vastauksille. Tutkimukseen osallistui yhteensä 30 oppilasta; 14 oppilasta luokalta 8A (6 tyttöä ja 8 poikaa) ja 16 oppilasta luokalta 8B (6 tyttöä ja 10 poikaa) sekä seitsemän tukioppilasta. Sitaattilainauksissa käytän lyhenteitä, joista käy ilmi oppilaan sukupuoli, luokka ja tukioppiluus (esimerkiksi TAE = tyttö, A-luokalta, ei ole tukioppilas tai PBO= poika, B-luokalta, on tukioppilas).

### 5.1 8A – ”Suurin osa on mukavia ja hyviä tyyppejä”

”Ei ole ainakaan tylsää. Meillä on jotenkin tosi hauska luokka ☺ Useimpien kanssa voi jutella ihan avoimesti.” -TAE

”Rentoja eikä höpötä koko ajan tunnilla” -PAE

Eniten A-luokan oppilaat pitivät luokkatovereissaan siitä, että he ovat hauskoja, luotettavia, huumorintajuisia, rauhallisia, mukavia ja auttavaisia. Parasta luokkatovereissa oli myös se, että ne tunnetaan hyvin ja niiden kanssa tullaan toimeen sekä hyvä luokkahenki, eikä toisia kiusata. Tytöt nostivat vahvana esille sen, että luokkatoverit ovat hauskoja ja mukavia, ”hyviä tyyppejä”.

Reiselin tutkimuksissa jo 1970-luvulla koululaiset liittivät viihtyvyyden opetustilanteiden ulkopuolisiin tapahtumiin, joihin liittyi oppilaiden keskinäinen myönteinen vuorovaikutus ja jotka toivat vaihtelua tavanomaiseen arkirutiiniin (Harinen & Halme 2012, 17). Oppilaiden kuvaillessa luokkatovereiden parhaita puolia, kävi ilmi selvästi, että ne eivät liittyneet opetustilanteisiin. Oppilaat arvostivat luokkatovereissaan myönteisiä luonteenpiirteitä, mikä helpottaa vuorovaikutusta ja olemista toisten ihmisten kanssa.

”Ei oikein ole sellaista (parasta luokkatovereissa) =!” -TAE

”Eipä niissä mitään hyvää ole kuin muutamassa eli kavereissa ja niissäkin vain se että ovat kavereita” -PAE

Luokalla oli myös oppilaita, jotka eivät keksineet mitään hyvää sanottavaa luokkatovereistaan. Kaikki oppilaat eivät selvästi ole tyytyväisiä ryhmään, johon kuuluu. Hyvät ja huonot puolet olivat ristiriitaisia. Parhaina puolina nähtiin eniten se, että luokkatoverit ovat hauskoja, mutta silti huonoina puolina nähtiin myös se, että he ovat hiljaisia ja tylsiä. Kouluviihtyvyyden määrittäminen joko hyväksi tai huonoksi ei anna tarkkaa kuvaa siitä, mitkä asiat tosiasiallisesti tuovat oppilaille myönteisiä ja mitkä kielteisiä kokemuksia koulussa (Harinen & Halme 2012, 17). Ihmiset ovat yksilöitä ja kokevat asiat omalla tavallaan omasta näkökulmasta, minkä vuoksi on ymmärrettävää, että syntyy ristiriitaisuuksia hyvien ja huonojen puolien välillä. Yleisesti ottaen huonoja asioiden keksiminen oli helpompaa kuin hyvin asioiden päätellen siitä, että huonoja asioita luokkatovereissa oli nimetty enemmän.

”Huonointa taitaa olla se, että muutama jää usein vähän juttujen ulkopuolelle. Ja se, että eräät kommentoi kaikkiin sanomisiin ja valittaa kaikesta.” -TAE

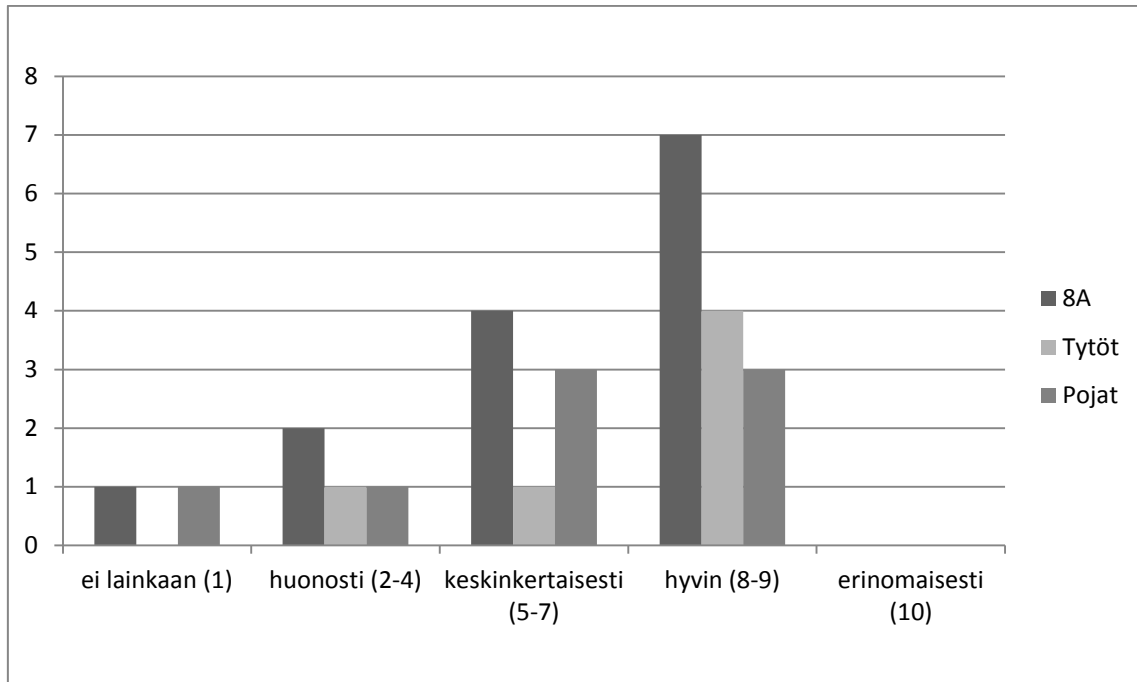
”Joillakin on huono asenne opiskelua kohtaan ja kun heitä ei kiinnosta jokin oppiaine, he metelöivät yms.” -TAE

”Tosi monet pojat saattaa pilkata muita. Saatetaan nolata useinkin tai muuten vaan kommentoida.” -TAE

”Ovat aika hiljaisia. Toinen on se, kun parhaat kaverini ovat toisessa luokassa, niin tässä luokassa minulla ei ole yhtään kovin läheistä kaveria. Mutta ei se ole luokkatovereiden syytä.” -TAO

”On vähän kavereita, joiden kanssa olen vapaa-ajalla” -PAO

Reiselin tutkimuksissa sen sijaan viihtymättömyys ja paha olo yhdistettiin erilaisiin tapahtumiin, joissa oppilaat käyttäytyivät toisiaan kohtaan huonosti opetustilanteiden ulkopuolella, epämuodollisissa vertaissuhteissa. (Harinen & Halme 2012, 17–18). Huonoimpina puolina luokkatovereissaan oppilaat mainitsivat, sen miten toisia kohdellaan ja miten toisia kohtaan käyttäytyään. Huonoina puolina esille nousi myös kavereiden puute luokassa tai se, että kaverit ovat rinnakkaisluokassa. Osa oppilaista olisi valmiita vaihtamaan rinnakkaisluokkaan. Nuorella on tarve kuulua johonkin ryhmään (Kalliopuska 1995, 53; Ikonen 2006, 153; Markkanen 2012a, 4). Kansainvälisissä vertailuissa onkin korostunut lastemme näkemys koulusta tilana, johon mennään kavereiden vuoksi, ei oppimisen tai opetuksen (Harinen & Halme 2012, 12). On ymmärrettävää, että kaverit tai kavereiden puute nousi vahvasti esille oppilaiden avoimissa vastauksissa. Vaikka oppilaat mainitsivat luokkatovereissaan runsassanasemmin huonoja puolia, silti puolet oppilaista ei muuttaisi luokkatovereissaan mitään.



KUVIO 1: 8A-luokan oppilaiden koulussa viihtyminen frekvenssijakaumana. Viihtymisen asteikko oli 1-10.

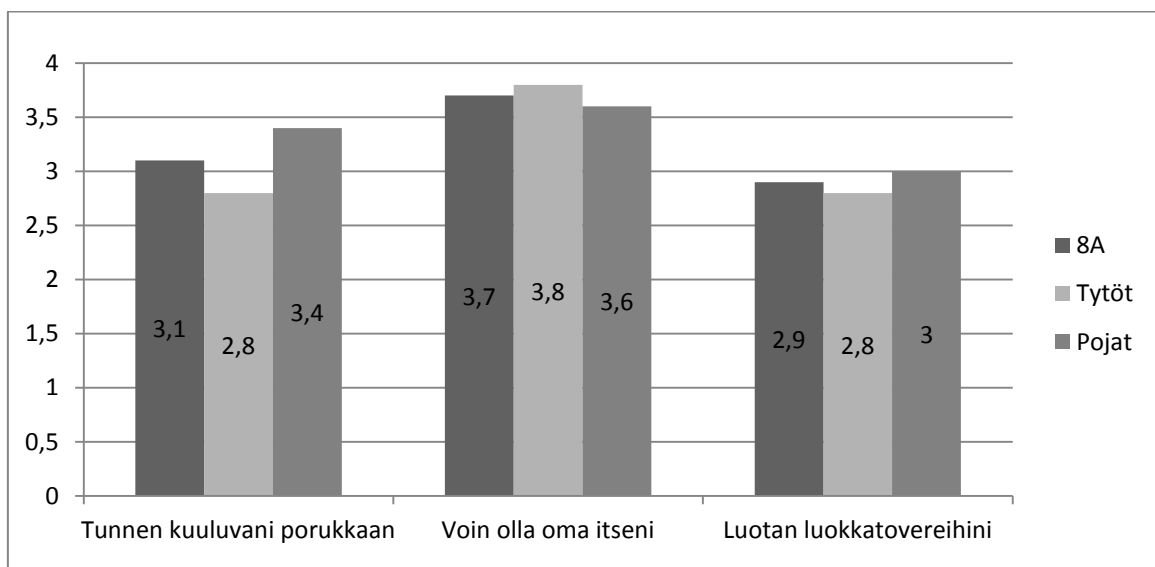
A-luokkalaiset (14 oppilasta) viihtyivät koulussa keskiarvon perusteella keskinertaisesti (KA: 6,4.) Puolet A-luokkalaisista viihtyi hyvin koulussa, mutta kolme oppilasta viihtyi huonosti. Heistä yksi ei kokenut viihtyvänsä koulussa lainkaan. Tytöt (KA: 7) viihtyivät poikia (KA: 5,9) selvästi paremmin. Oppilas, joka A-luokalta ei viihtynyt koulussa lainkaan oli poika. Pojista vain kolmasosa viihtyi koulussa hyvin. Tytöistä puolestaan lähes kaikki viihtyivät koulussa hyvin lukuun ottamatta yhtä tyttöä, joka koki viihtyvänsä koulussa huonosti ja yhtä, joka koki viihtyvänsä keskinkertaisesti. (Kuvio 1.)

Kouluviihtyvyys on pysynyt samansuuntaisena Suomessa jo pitkän aikaa. Tutkimuksesta saamani tulokset oppilaiden koulussa viihtymisen suhteen olivat samankaltaiset ja verrattavissa yli kahdenkymmenen vuoden takaisiin tuloksiin. Esimerkiksi Olkinuoran ja Mattilan (2001, 23–24) mukaan oppilaat kokivat viihtyvänsä koulussa kohtalaisesti ja Linnakylän (1993, 44) mukaan viihtyminen oli yleisempää kuin koulukielteisyys. Kouluviihtyminen on tutkimuskohteessani



myös koulukielteisyyttä huomattavasti yleisempää. Samoin kaikki aikaisemmat tutkimukset, kuten omanikin, ovat osoittaneet, että tytöt viihtyvät poikia paremmin koulussa (Linnakylä, 1993; Kääriäinen ym. 1997) WHO-koululaistutkimuksen lineaaristen trendien Suomessa vuosina 1994–2012 tuloksista havaitaan, että vuodesta toiseen tytöt ovat pitäneet koulusta enemmän kuin pojat (Harinen & Halme 2012, 15).

Linnakylä (1993, 44–55) havaitsi tutkimuksessaan, että sosiaalinen identiteetti ja yleinen kouluviihtyvyyden olivat merkittävästi parempia tytöillä kuin pojilla. Tämä herättää ihmetystä A-luokan kohdalla, jossa pojat viihtyivät tyttöjä huonommin koulussa, kuten olettaa saattaa, mutta näkivätkin luokan sosiaalisen tilan ja oman sosiaalisen identiteettinsä tyttöjä positiivisempina, mitä erittelen tuloksissa myöhemmin. Syytä tälle ei kuitenkaan tutkimuksestani löytynyt.



KUVIO 2: 8A-luokan oppilaiden kokemukset oman aseman kokemisesta luokassa keskiarvoina kuvattuna. (Asteikko: 1 ei lainkaan samaa mieltä, 4 täysin samaa mieltä)

A-luokkalaiset kokivat oman asemansa luokassaan hyväksi. He tunsivat kuuluvansa porukkaan hyvin (KA: 3,1), voivansa lähes täysin olla oma itsensä luokassaan (KA: 3,7) ja luottavansa ihan hyvin luokkatovereihinsa (KA: 2,9). Ainoastaan yksi A-luokkalainen tyttö ei kokenut kuuluvansa lainkaan porukkaan, kun taas hieman yli kolmannes koki kuuluvansa täysin porukkaan. Pojat (KA: 3,4) kokivat kuuluvansa porukkaan tyttöjä (KA: 2,8) selkeästi paremmin. (Kuvio 2.)

Sosiometrinen mittaus vahvisti, että kaikki A-luokkalaiset eivät kuulu porukkaan, vaikka suurin osa tunsikin kuuluvansa. Sosiometrisessä mittauksessa kolme oppilasta, yksi tyttö ja kaksi poikaa, mainittiin jäävän useasti yksin, vaikka kuuden mielestä ”Kaikilla on joku pieni kaveriporukka”. Tyttö tiedosti porukkaan kuulumattomuutensa itsekin vastaamalla sosiometrisessä mittauksessa itsensä yksin jääväksi. Todennäköisesti hän oli myös se oppilas, joka monivalintakysymyksissä ei kokenut lainkaan kuuluvansa porukkaan. Poikien, jotka nimettiin sosiometrisessä mittauksessa porukkaan kuulumattomiksi, mielestä kukaan ei jäänyt yksin luokassa.

”Syrjii jonku verran, ei tule luokse kun olen yksin...” -TAE

Aito toimiva yhteisöllisyys vaatii, että lapsi voi aidosti kokea kuuluvansa ryhmään, kokee olevansa sen vaikutusvaltainen jäsen ja saa toimia tasavertaisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Marjanen ym. 2013, 71). Vaikka A-luokalla suurin osa koki kuuluvansa porukkaan, luokalta löytyi oppilaita, jotka eivät tunteneet kuuluvansa porukkaan tai jotka muiden oppilaiden mielestä eivät kuuluneet porukkaan. Tämä kertoo luokan sisälle muodostuneen pieniä klikkejä, jotka jättävät osan oppilaista ulkopuolelle. Lehtovaaran ja Koskennimen (1978, 86–88) mukaan luokan sisälle muodostuneiden epävirallisten ryhmien jäseneksi pääseminen on yksilölle tärkeää, sillä ulkopuolelle jääminen voi merkitä mahdollista koulukiusaamista ainakin syrjimyksen muodossa. Yksin jääminen on peruskoululaisten näkökulmasta katkerin sosiaalisen syrjäytymisen muoto, ja kouluarjessa yksinjäämisen välttely käy työstä (Harinen & Halme 2012, 56). Useimmi-

ten yksin jäävä oppilas kokikin, että häntä syrjitään, vaikka hän halusi olla osa porukkaa.

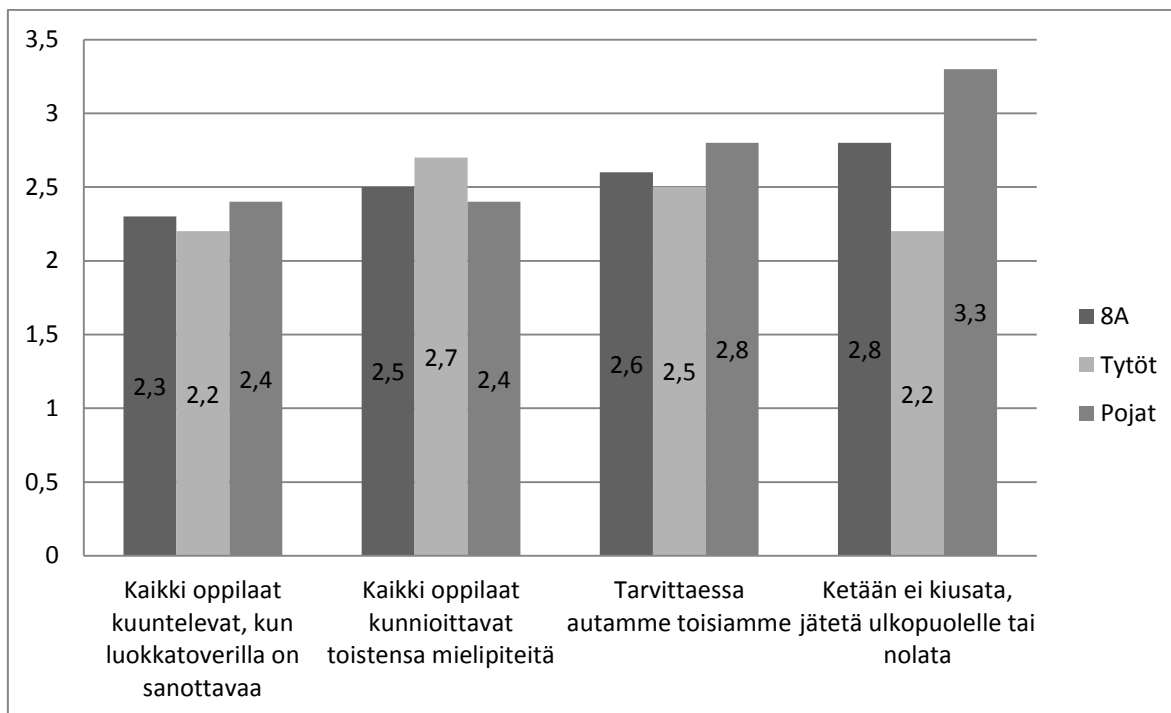
Joukkoon kuulumisen merkitystä ei aina riittävästi arvosteta. Tasapainoisessa ryhmässä jokainen hyväksytään sellaisena kuin hän on. (Cacciatore 2007, 39.) Lähes kaikki A-luokkalaiset kokivat täysin voivansa olla oma itsensä luokkatovereidensa kanssa. Ainoastaan yksi poika koki, että voi olla vain vähän oman itsensä. Porukkaan kuulumisen ja omana itsenä olemisen perusteella voitaisiin päätellä A-luokalla olevan edellytykset tasapainoiseen ryhmään, vaikka muista näkökulmista näin ei vielä ole.

Aallon (2002, 8) mukaan onnellinen on se, joka on saanut elää ryhmässä, joka on tulvinut luottamusta ja turvallisuutta. Monivalintakysymysten perusteella oppilaat luottivat luokkatovereihinsa jonkin verran. Yksi pojista ei luottanut lainkaan, mutta kolme pojista ja yksi tyttö luottivat täysin luokkatovereihinsa. Avoimissa kysymyksissä luottamus nousi A-luokalla esiin niin luokkatovereiden parempina kuin huonoimpina puolina.

”Heihin voi luottaa...” –PAE (Parasta luokkatovereissa)

”...en uskalla luottaa niihin...” –TAE (Ikävintä luokkatovereissa)

Kaksi oppilasta mainitsi avoimissa kysymyksissä luokkatovereiden huonoimpina puolina sen, ettei heihin voi luottaa ja kaksi mainitsi luokkatovereiden parhaimpina puolina sen, että heihin voi luottaa. Ryhmähengen kasvaessa ryhmän jäsenet luottavat toisiinsa ja tuntevat yhdessä työskentelyn mielekkääksi. He ovat uskollisempia ryhmälleen ja kiinnostuneita muun ryhmän tunteista. (Schmuck & Schmuck 1997, 105, 125.) Se, että kaikki oppilaat eivät luottaneet luokkatovereihin paljasti sen, että luokan ryhmähenki ei ollut vielä kaikkia luokkalaisia kattava.



KUVIO 3: 8A-luokan oppilaiden kokemukset luokkatoverien kohtelusta ja huomioimisesta keskiarvoina kuvattuna. (Asteikko: 1 ei lainkaan samaa mieltä, 4 täysin samaa mieltä)

A-luokkalaiset eivät kokeneet toisten oppilaiden kohtelua kovin hyvänä luokassaan. Avoimissa kysymyksissäkin esille noussut huono työrauha kävi ilmi siitä, että oppilaat eivät kuuntele toisiaan. A-luokkalaisista kukaan ei ollut täysin sitä mieltä, että toisia kuunneltaisiin. Kahden oppilaan, yhden tytön ja yhden pojan mielestä toisia ei kuunnella lainkaan. Alle puolet koki, että toisia kuunnellaan jonkin verran. Toisten mielipiteiden kunnioittaminen (KA: 2,5) koettiin vain hieman positiivisemmin kuin toisten kuunteleminen (KA: 2,3). Kukaan oppilaista ei kokenut, että toisten mielipiteitä kunnioitettaisiin täysin ja yhden pojan mielestä toisten mielipiteitä ei kunnioiteta lainkaan. Tytöt kokivat toisten mielipiteiden kunnioittamisen (KA: 2,7) hieman parempana kuin pojat (KA: 2,4). (Kuvio 3.)

Yhteisöllisessä koulussa on hyvä ilmapiiri ja oppilaat ovat vuorovaikutuksessa keskenään sekä arvostavat ja kunnioittavat toisiaan (Laine 2005, 192). A-luokalla oppilaat eivät kokeneet keskinäisen vuorovaikutuksen olevan tasapuo-

lista päätellen siitä, että toisia ei juuri kuunnella, eikä toisten mielipiteitä kunnioiteta. Yhteisöllisyys ei vielä vallitse A-luokassa, minkä voi havaita myös, kun tarkasteltiin toisten kuuntelemista ja mielipiteiden kunnioittamista sosiometrisen mittauksen valossa. Kavereita kuunneltiin paremmin ja heidän mielipiteitään arvostettiin helpommin. Ryhmätyöryhmän valinnassa oppilaat valitsivat samaa sukupuolta olevia ja mieluiten omia kavereita. Osa tytöistä hyväksyi muutaman pojan ryhmäänsä ja vastaavasti muutama poika valitsi muutaman tytön. Yhtä tyttöä kukaan ei valinnut ryhmätyöryhmäänsä.

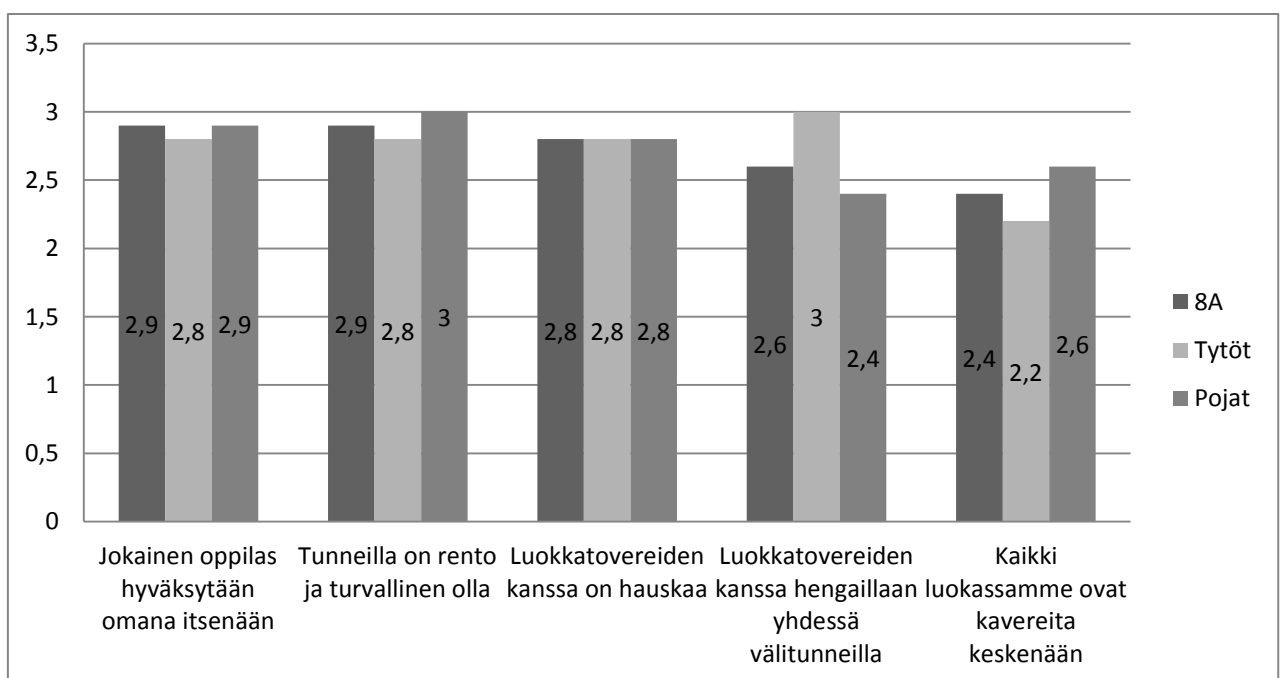
Apua kysyttiin muutamalta oppilaalta erityisesti. 8A luokalla eräältä tytöltä apua kysyivät melkein kaikki. Muuten sukupuolen vaikutus oli selvästi havaittavissa. Myös kaverisuhteilla näytti olevan merkitystä tässä asiassa. Pojista aika moni jäi vaille luottamusta ja nimeämistä. Toisten auttaminen (KA: 2,6) ei kuitenkaan ollut A-luokalla tavanomaista. Kukaan A-luokkalaisista ei ollut täysin sitä mieltä, että toisia autetaan tarvittaessa, mutta kaikkien mielestä toisia autetaan ainakin vähän. Poikien (KA: 2,8) mielestä toisia autetaan hieman enemmän kuin tyttöjen (KA: 2,5) mielestä. (Kuvio 3.) Pojista suurin osa kokikin, että luokkatovereita autetaan jonkin verran, kun taas tytöistä puolet koki niin.

Suurin osa A-luokkalaista oli sitä mieltä, että kiusaamista, nolaamista ja ulkopuolelle jättämistä on heidän luokassaan jonkin verran (KA: 2,8). Jokainen luokan tytöistä koki, että kiusaamista esiintyy ja yhden tytön mielestä kiusaamista ilmeni paljon. Kuitenkin kolme poikaa koki, että heidän luokassaan ei ole kiusaamista. Poikien näkemys (KA: 3,3) kiusaamisesta olikin huomattavasti positiivisempi kuin tyttöjen näkemys (KA: 2,2). (Kuvio 3.)

”Tosi monet pojat saattaa pilkata muita. Saatetaan nolata useinkin tai muuten vaan kommentoidaan.” –TAE

Kiusaaminen ilmeni myös avoimissa kysymyksissä. Eniten A-luokkalaiset kokivat kiusaamisen olevan syrjimistä, pilkkaamista ja piruilua toisille. Yhden tytön mielestä parasta luokkatovereissa oli se, etteivät ne kiusaa toisia, mutta silti

tämä tyttö ei ole täysin sitä mieltä, että ketään ei kiusattaisi. Harjunkosken ja Harjunkosken (1994, 19) mukaan se mitä kiusaaminen on, määrittelee jokainen itse. Joku voi kokea itsensä kiusatuksi, vaikka kiusanteko olisi leikkimieliseksi tarkoitettu. A-luokalla kiusaaminen koettiin usein ehkä enemmän kiusanteoksi kuin kiusaamiseksi yhtä oppilasta lukuun ottamatta. Huomionarvoista oli kuitenkin se, että kiusaaminen silti koettiin tarpeelliseksi mainita, vaikka sitä ei koettu niin vakavana. Kiusanteon koettiin häiritsevän luokan sosiaalista tilaa.



KUVIO 4: 8A-luokan oppilaiden kokemukset luokan ilmapiiristä ja tunnelmasta keskiarvoina kuvattuna. (Asteikko: 1 ei lainkaan samaa mieltä, 4 täysin samaa mieltä)

Luokan ilmapiiri ja tunnelma oli kohtalaisen hyvä ohjatussa toiminnassa. Mutta vapaaehtoinen luokkatovereiden kanssa oleminen koettiin vaikeammaksi. Ryhmässä hyväksytyksi tuleminen tunne on erittäin tärkeä asia nuoruudessa (Ihatsu ym. 1992, 82–85; Välimaa 1995, 180). Jokainen oppilas hyväksyttiin omana itsenään kohtalaisen hyvin (KA: 2,9). (Kuvio 4.) A-luokalla oli oppilaita molem-

mista ääripäistä. Yhden pojan mielestä jokaista ei hyväksytä omana itsenään, mutta vastaavasti kaksi tyttöä ja kaksi poikaa koki, että jokainen hyväksytään täysin omana itsenään. Eroa ei sukupuolten välillä ollut. Välimaan (2005, 180) mukaan nuoruusiässä ryhmässä hyväksytyksi tuleminen on erittäin tärkeä kokemus. Kaikilla luokkatasoilla on havaittu, että pari prosenttia oppilaista ei juuri koskaan koe saavansa muiden hyväksyntää, kuten A-luokassakin. Oppilaat kokivat itsenä hyväksytyksi tulemisen eli omana itsenään olemisen parempana kuin sen, että kaikki hyväksytään omana itsenään (vrt. kuvio 2 ja kuvio 4). Oma kokemus lienee kuitenkin arvokkaampi oppilaiden hyväksynnän kokemisessa.

Huomiota herättävää ristiriitaa aiheuttaa tutkimukseni tuloksissa se, että huolimatta avoimissa kysymyksissä esille nousseissa huonosta työrauhasta ja tunneilla häirinnästä sekä toisten kiusaamisesta ja piikittelystä, oppilaat kokivat tunneilla olevan kohtalaisen rentoa ja turvallista (KA: 2,9). Kuitenkin luokalla oli yksi poika, joka koki, että tunneilla ei ole rento eikä turvallinen ilmapiiri. Vastaavasti kahden pojan ja yhden tytön mielestä tunneilla oli täysin rento ja turvallinen tunnelma. Pojat (KA: 3) kokivat tunnit jonkin verran turvallisemmiksi ja rennommiksi kuin tytöt (KA: 2,8). (Kuvio 3.) Oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta onkin tärkeää, että he kokevat oman luokkansa turvallisena. Turvatomassa ilmapiirissä huomio kiinnittyy helposti pois perustehtävästä eli oppimisesta. (Markkanen 2012a, 4.)

Oppilaat kokivat, että luokkatovereiden kanssa on kohtalaisen hauskaa (KA: 2,8). (Kuvio 4.) Keskiarvollisesti tyttöjen ja poikien välillä ei ollut eroa, mutta poikien kokemukset asiasta vaihtelivat laidasta toiseen. Kaksi poikaa koki, että luokkatovereiden kanssa ei ole lainkaan hauskaa, mutta vastaavasti kolme poikaa oli sitä mieltä, että luokkatovereiden kanssa on todella hauskaa. Tyttöjen kokemukset sijoittuvat välimaastoon. Avoimissa vastauksissa oppilaat mainitsivatkin ehdottomasti parhaimpana puolena luokkatovereissaan sen, että he ovat hauskoja.

Vaikka A-luokkalaiset kokivat, että luokkatovereiden kanssa on kohtalaisen hauskaa ja luokassa vallitsee hyväksyvä, rento ja turvallinen ilmapiiri, silti luokkatovereiden kanssa viihdyttiin yllättävän vähän vapaaehtoisesti välitunneilla

(KA: 2,6). Yksi poika ja kaksi tyttöä koki, että luokkatovereiden kanssa ollaan välituntisin yhdessä. Vastaavasti kaksi poikaa koki, että luokkatoverit eivät vietä aikaa keskenään välituntisin lainkaan. Tyttöjen mielestä luokkatovereiden kanssa ollaan välituntisin jonkin verran (KA: 3), kun taas poikien mielestä luokkatovereiden kanssa vietetään aikaa välituntisin melko vähän (KA: 2,4). (Kuvio 4) Sosiometrinen mittaus kertoi osittain samaa monivalintakysymysten tulosten luokkatovereiden kanssa olemisesta välituntisin. 8A:n tytöillä oli oma porukka, jossa aikaa vietettiin välituntisin. Kuitenkin kaksi tyttöä jäi tämän porukan ulkopuolelle, vaikka kaikki tytöistä olivat sitä mieltä, että luokkatovereiden kanssa ollaan välituntisin edes vähän. Toinen nimeämätön tyttö valitsi itse mieluisimmaksi välituntiseuraksi rinnakkaisluokan tyttöjä. Toinen nimeämätön tyttö mainitsi viettävänsä välitunnit yksin, vaikka haluaisi olla osa tyttöjen välituntiporukkaa. Pojilla puolestaan näyttäisi sosiogrammin puolesta olevan kolme pientä porukkaa, jossa he mieluiten viettävän aikaa. Yksi pojista jäi vaille valintaa, vaikka hän itse valitsi kolme poikaa luokastansa. Kaksi A-luokan pojista valitsi mieluisimpaan välituntiporukkaan kavereitansa rinnakkaisluokalta.

Oppilaiden huonon viihtymisen keskenään oli havainnut myös Kämppi ym. (2012, 60) kansainvälisessä vertailussa, jossa katsottiin, miten 11-vuotiaat oppilaat viihtyvät keskenään: niin suomalaiset tytöt kuin pojatkin sijoittuivat tässä vertailussa häntäsijoille. Tutkimuksessani tyttöjen kohdalla keskenään viihtymättömyys ei tullut yhtä voimakkaasti esille kuin pojilla. Tutkimukseni perusteella tytöt itse asiassa kokivat, että luokkatovereiden kanssa viihdytään hyvin välituntisinkin. Tätä eroa tulosten välillä voi selittää sosiometrisen mittauksen tulos siitä, että 8A-luokan tytöt muodostivat yhden kaveriporukan poikien muodostessa useampia porukoita luokan sisälle. Näin ollen voidaan katsoa tyttöjen kokevan yhdessä välituntisin olemisen poikia kattavammaksi. Nuoret kuuluvat ryhmiin, joiden muodostumiseen he itse eivät voi vaikuttaa, kuten luokkatovereita ei voi valita, vaikka heidän joukostaan voi valita ystäviä ja koululuokissa syntyykin helposti monenlaisia pienryhmiä ja klikkejä (Salmivalli 2005, 148).

Yksinäiset oppilaat ovat usein hankalassa tilanteessa, sillä koulupäivän aikana oppilaat hakeutuvat monissa eri tilanteissa, kuten välitunneilla ja ryhmätöissä,



ystäviensä pariin. Yksinäiselle oppilaalle nämä tilanteet voivat muodostua ahdistaviksi, koska tuntevat toistuvasti jäävänsä ulkopuolelle ja tulevansa hylätyksi. (Välimaa 1995, 189.) Luokan sisälle muodostuneiden epävirallisten ryhmien jäseneksi pääseminen on yksilölle tärkeää (Lehtovaara & Koskenniemi 1972, 88). Tyttö, joka sosiometrisen mittauksen mukaan, jäi yksin välituntisin omasta ja muiden mielestä, koki tarvetta kuulua näihin pienempiin ryhmiin.

Oppilaat eivät kokeneet kaikkien luokassa olevan kavereita keskenään (KA: 2,4), mikä ei yllätä sen perusteella, että kaikki oppilaat eivät kokeneet yhdessä viihtymistä välituntisinkaan hyväksi. Ainoastaan yhden pojan mielestä kaikki ovat kavereita keskenään ja vastaavasti yhden pojan ja yhden tytön mielestä luokkatoverit eivät ole lainkaan kavereita keskenään. Pojat (KA: 2,6) kokivat asian tyttöjä (KA: 2,2) positiivisemmin. (Kuvio 4) Tämä tulos erityisesti A-luokalla oli samansuuntainen keväällä 1994 toteutetun WHO-koululaistutkimuksen tulos, siitä että pojat olivat tyttöjä yleisemmin sitä mieltä, että luokan oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä aina tai useimmiten (Välimaa 1995, 178).

## **5.2 8B – ”Meän luokka on aika villi ja tottelematon”**

Parasta luokkatovereissa B-luokkalaisten mielestä oli samat asiat kuin A-luokkalaistenkin eli se, että he ovat hauskoja, ymmärtäväisiä, iloisia, luotettavia, ystävällisiä ja huumorintajuisia. Tyttöjen mielestä oli parasta, että luokkatoverien kanssa voi olla oma itsensä ja keskustella lähes kaikesta. Hyvä ryhmähenki ja oman luokan kokeminen miellyttäväksi olikin merkittävä koulussa viihtymiseen vaikuttava tekijä (Markkanen 2012b, 1). Luokkakavereilla oli suuri vaikutus koulun ilmapiiriin. Hyvien ystävyys-suhteiden on muun muassa todettu vähentävän tunne-elämän ongelmia, vaikuttavan myönteisesti nuorten itsetuntoon ja sosiaalisuuteen sekä saavan aikaan positiivisempia asenteita koulua kohtaan. (Berndt & Keefe 1996, 248, 261.)

”Kaikki on mukavia ja hauskoja. Pojat ja tytöt pystyvät puhumaan ja olemaan ilman sukupuoli erottelua (joskus).” -TBO

”No suurin osa on tosi huumorintajuisia ja siksi me keksimä kaikkia hauskoja juttuja. Vaikka olema kyllä tosi melusia välistä, niin on tämä aivan mukava luokka.” -TBO

”On monta hyvää kaveria, joihin voi luottaa ja joiden kanssa viettää aikaa vapaa-ajalla.”  
-PBE

”Poikien painit/jutut/pelleilyt. Oman porukan kanssa hauskanpito.” -PBE

Poikien mielestä parasta luokkatovereissa oli myös omat kaverit ja niiden kanssa oleminen. Yhden tytön mielestä luokkatovereissa oli parasta: ”Kaikki paitsi äänekkyyys.”. Tytöt mainitsivat luokkatovereidensa parhaina puolina sen, että luokkatovereiden kanssa voi olla oma itsensä. Pojilta esille nousi enemmänkin kaverisuhteiden olemassaolon tärkeys. Tyttöjen ja poikien ystävyysuhteita tutkinut Hjort (1984) on hieman kärjistäen todennut, että poikien tärkein kriteeri ystävien valitsemisessa on se, että kaverit ovat hauskoja ja jakavat samat mielipiteet. Tytöt korostavat puolestaan samankaltaisuutta. (Välimaa 1995, 180.) B-luokkalaisilla korostui jo olemassa olevat kaverit, jotka on tunnettu pitkään.

Muutama oppilas ei osannut sanoa tai ei keksi mitään hyvää sanottavaa luokkatovereistaan. Luokkatovereiden huonoja puolia B-luokkalaisetkin luettelivat enemmän kuin hyviä puolia. Tosin oli luokassa yksi poika, jonka mielestä luokkatovereissa ei ole mitään huonoa.

”Joskus mollataan, mutta otan sen yleensä vitsinä.” -TBE

”Varsinki pojat on äänekkäitä tunneilla. Jotkut suuttuu helposti ja ovat pilkkaavia paria tyttöä kohtaan. Jotkut arvostelevat toisia.” -TBE

”Joskus jutut menevät yli ja saatetaan loukata jotakuta.” -TBO

”No jotku (pari ihmistä) on ärsyttävän negatiivisia ja ”ei kiinnosta” tyyppiä, mikä luo huonoa ilmapiiriä.” -TBO

”Se kun luokka jakaantuu noin kolmeen tai kahteen osaan. (pojat, tytöt ja hiljaisemmat on yhdessä myös)” -PBE

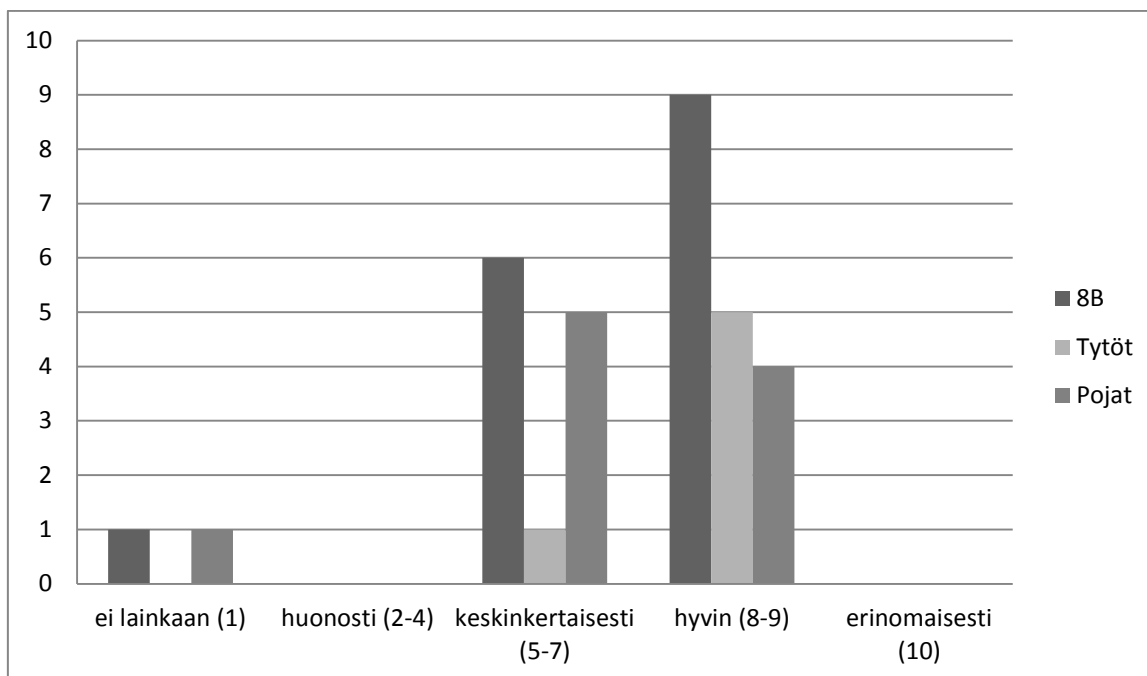
”No jotku häiritsevät tunnilla ja huutelevat jotaki ärsyttävää ja kyllä itsekin joskus häiritseen omasta mielestäni tunnilla jotaki.” -PBE

B-luokkalaisten mielestä luokassa huonointa oli se, että tunneilla melutaan ja häiriköidään, eikä totella opettajaa. Myös kiusaaminen nousi vahvasti esille huonona puolena. Tytöt mainitsivat, että erityisesti pojat häiriköivät tunneilla ja pilkkaavat tyttöjä. Oppilaat toivoisivatkin parempaa työrauhaa. Sen toteuttamiseksi osa olisi valmis poistamaan häiriötä aiheuttavat oppilaat tunneilta. Myös kiusaamisen ja kuittailun he toivoisivat loppuvan. Neljä oppilasta ei muuttaisi luokastaan mitään, vaikka heidänkin mielestä luokkatovereissa on huonoja puolia. B-luokalla nousi myös vahvasti Reiselin tutkimuksessa esiin tullut viihtymättömyyden yhteys toisiaan huonosti kohteleviin oppilaisiin.

” Haluaisin niiden antavan työrauhan. En muuta. Tämä luokka on täydellinen vaikka aina ei siltä tunnu.” -TBE

Ryhmän jäsenillä on valtaa, ja yksittäinen jäsen voi vaikuttaa ryhmän toimintaan ja ilmapiiriin muovaamalla ilmapiiriä positiivisessa ja negatiivisessa mielessä (Repo-Kaarento 2007, 58, 84). Myös koulukavereiden asenteet koulua kohtaan vaikuttavat oppilaisiin ja näin ilmapiiriin koulussa (Berndt & Keefe 1996, 261). Scheininin mukaan koulukavereiden välinpitämättömyys koulua kohtaan vaikuttaa oppilaan kouluviihtyvyyteen (Scheinin 1990, 174). B-luokalla selvästi muutama oppilas heikentää muuten kohtalaista ilmapiiriä luokassa. Onkin merkittävää huomata kuinka yksi oppilas voi vaikuttaa koko luokan tunnelmaan omalla käyttäytymisellään. Huono asenne koulua ja opiskelua kohtaan ilmenee häiriköintinä tunneilla ja muiden kiusaamisena. Pölkin (2001, 131) mukaan yksi tärkeimpiä koulussa viihtymisen perusteluista on uuden oppiminen. Iso osa tutkimuskohteenkin oppilaista vaikuttaisi haluavan opiskella koulussa, jossa tunneil-

la voisi opiskella ilman häiriköiviä luokkatovereita. Rauhassa opiskelemisen esittäminen luokkatovereiden taholta vähentää viihtymistä koulussa.



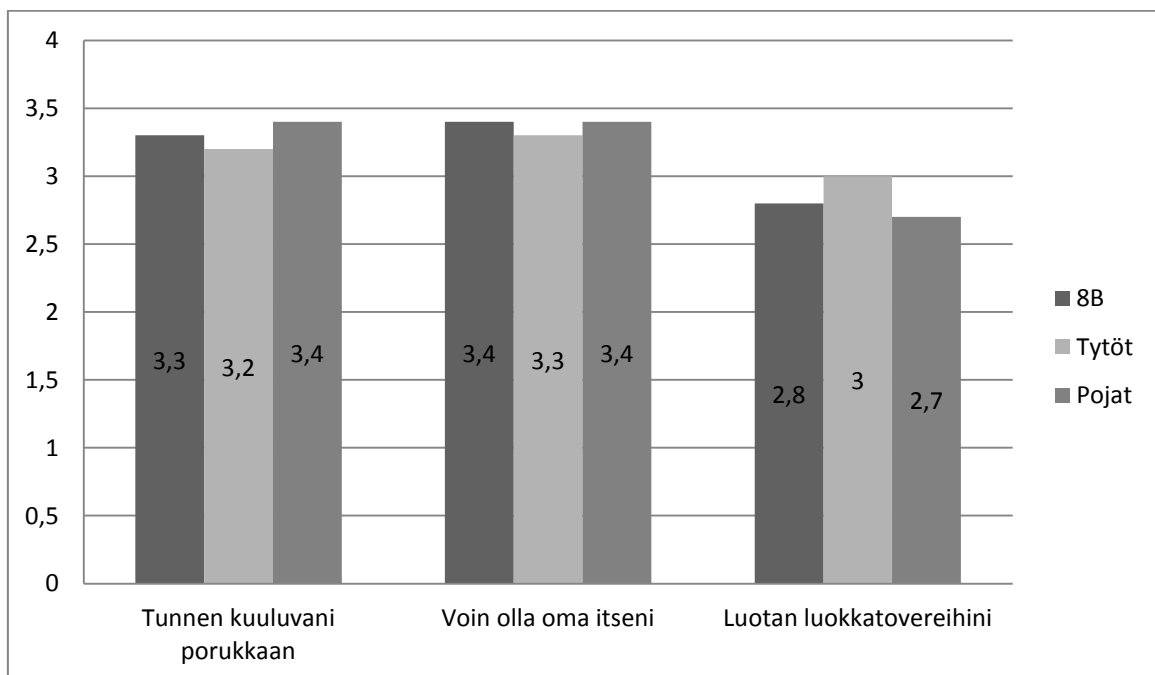
KUVIO 5: 8B-luokan oppilaiden koulussa viihtyminen frekvenssijakaumana. Viihtymisen asteikko oli 1-10.

8B-luokkalaiset (16 oppilasta) viihtyivät koulussa keskiarvon perusteella kohtalaisen hyvin (KA: 7,2). Yli puolet oppilaista viihtyi koulussa hyvin, mutta kukaan ei kuitenkaan erinomaisesti. Yksi B-luokkalainen poika ei viihtynyt koulussa lainkaan. Tytöt (KA: 8) viihtyivät poikia (KA: 6,7) paremmin koulussa, kuten olettaa saattoi. Tytöt yhtä lukuun ottamatta kokivat viihtyvänsä hyvin koulussa. Tämä yksi tyttö viihtyi kuitenkin keskinkertaisesti. Pojista puolestaan puolet viihtyi keskinkertaisesti koulussa ja hieman alle puolet viihtyi hyvin. (Kuvio 5.)

Vaikka Suomi on toistuvasti sijoittunut kansainvälisissä viihtyvyysvertailuissa heikosti, WHO-koululaistutkimuksen yleisiä trendejä käsittelevän Opetushallituksen raportin mukaan 2000-luvun aikana tulokset suomalaisten oppilaiden koulusta pitämisestä (1994–2006) ovat muuttuneet positiivisempaan suuntaan

(Kämppi ym. 2012). B-luokan kohdalla parantunut viihtyvyys olikin havaittavissa, kuten Kämpin ym. raportissa. B-luokkalaiset viihtyivät selvästi A-luokkalaisia paremmin koulussa, vaikka oppilaiden avoimista vastauksista voisi päätellä muuta. B-luokalla enemmistö oppilaista viihtyi hyvin ja vain pieni vähemmistö koki selvää viihtymättömyyttä, kuten Kääriäinen ym. (1997, 43) havaitsivat viihtyvyytutkimuksessaan.

B-luokan kohdalla viihtyvyys ja sosiaaliset koulukokemukset olivat vastaavia muiden tutkimusten kanssa. Kannaksen ym. (1995, 133) mukaan sukupuolen on katsottu vaikuttavan koulukokemuksiin erityisesti Suomessa, sillä suomalaiset tytöt viihtyvät koulussa monilla eri indikaattoreilla mitattuna paremmin kuin pojat. B-luokatta tyttöjen sosiaaliset koulukokemukset olivat viihtyvyyttä tukien poikien kokemuksia paremmat toisin kuin A-luokalla.



KUVIO 6: 8B-luokan oppilaiden kokemukset oman aseman kokemisesta luokassa keskiarvoina kuvattuna. (Asteikko: 1 ei lainkaan samaa mieltä, 4 täysin samaa mieltä)

B-luokkalaiset kokivat oman asemansa luokassaan hyväksi. He tunsivat kuuluvansa porukkaan hyvin (KA: 3,3), voivansa olla oma itsensä luokassaan (KA: 3,4) ja luottavansa ihan hyvin luokkatovereihinsa (KA: 2,8). (Kuvio 6.) Ainoastaan yksi poika koki kuuluvansa vain vähän porukkaan, mutta jopa kuusi oppilasta koki kuuluvansa täysin porukkaan. Näistä kuudesta yksi oli tyttö. Viihtymistä edellyttää luokka, jossa jokainen oppilas tuntee kuuluvansa yhteisöön ja kokee olonsa turvalliseksi (Honkonen & Salovaara 2011, 41). Sosiogrammi paljasti kuitenkin, että jokainen ei kuulunut porukkaan. 8B:n oppilasta vain kahden pojan mielestä kukaan ei jäänyt yksin. Yhteensä kolmen pojan nimet nousivat esille usein yksin jääväksi. Näistä pojista kaksi nimettiin muutaman kerran, mutta kolmesta oppilasta mainitsi yksin jääväksi saman henkilön. Tämä henkilö mainitsi myös itsensä. Yhden oppilaan mielestä: ”Matti, mutta matti tykkää olla enemmän yksin.” -TBE. Nina Junttila havaitsi väitöskirjassaan, että jos nuori jäi ensimmäisen puolen vuoden aikana ilman kaverisuhteita, hän oli todennäköisesti yksinäinen myös tästä eteenpäin (Markkanen 2012a, 7). Tutkimuksessani porukkaan kuulumattomien oppilaiden yksinäisyyden voidaan olettaa alkaneen jo yläkouluun siirtyessä tai jopa alakoulusta asti.

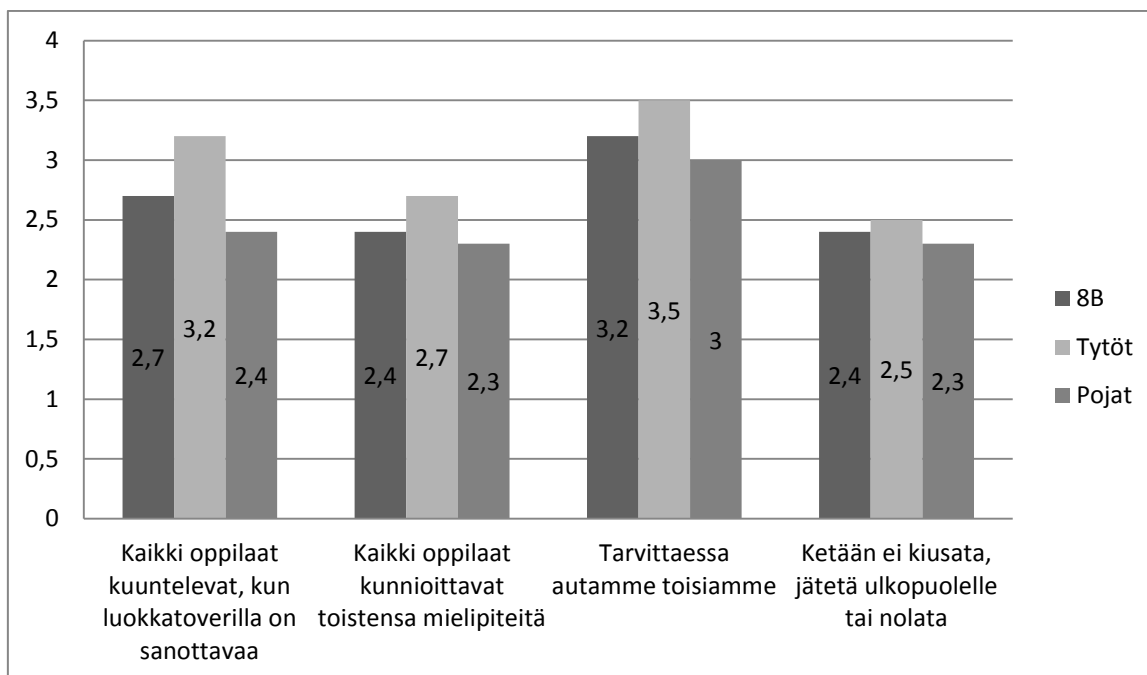
Kaikki oppilaat kokivat myös voivansa olla oma itsensä luokassaan. Lähes puolet koki voivansa olla täysin oma itsensä luokkatovereidensa kanssa. Ainoastaan yksi tyttö koki, että voi olla oma itsensä vain vähän. Sukupuolella ei ollut merkitystä omana itsenään olemisessa.

”Pari luokkakaveria on luotettavia (suurin osa tytöistä ja yksi poika)” -TBE

”On monta hyvää kaveria joihin voi luottaa...” -PBE

Avoimissa kysymyksissä luottamus nousi luokkatovereiden parhaimpina puolina esiin. Luottamus ei kuitenkaan koskettanut kaikkia luokan oppilaita, mikä kävi ilmi monivalintakysymyksen vastauksista. Kaksi poikaa ei kokenut voivansa luottaa luokkatovereihinsa lainkaan. Vastaavasti kaksi poikaa ja yksi tyttö koki voivansa luottaa täysin luokkatovereihinsa. Tytöt (KA: 3) luottivat luokkatove-

reihinsa poikia (KA: 2,7) paremmin. (Kuvio 6) Yhteisöllisyyden ja viihtymisen eteen tarvitaan luottamusta ja vuorovaikutusta, jotka puolestaan vaativat yhteistä aikaa, paikkaa, rutiineja pysyvyyttä (Honkonen & Salovaara 2011, 41–42). Luottamuksen puute luokkatovereiden kohdalla vähentää selvästi viihtymistä ja sosiaalisen tilan hyvänä kokemista luokassa.



KUVIO 7: 8B-luokan oppilaiden kokemukset luokkatovereiden kohtelusta ja huomioimisesta keskiarvoina kuvattuna. (Asteikko: 1 ei lainkaan samaa mieltä, 4 täysin samaa mieltä)

Toimivassa ryhmässä jokainen kuuntelee toisten mielipiteitä ja arvostaa niitä uskaltuen silti sanoa oman mielipiteensä. (Kataja ym. 2011, 22–23.) Myös B-luokkalaisten avoimissa kysymyksissä nousi esille tunneilla häiriköinti, mikä kävi ilmi myös siitä, että toisia ei kuunnella (KA: 2,7) ja toisten mielipiteitä kunnioiteta sitäkin huonommin (KA: 2,4). B-luokan tyttöjen kokemus toisten kuuntelemisesta (KA: 3,2) oli yllättävän positiivinen, kun taas poikien mielestä toisia kuunnellaan huonosti (KA: 2,4). (Kuvio 7.) Tätä selittää se, että pojista kukaan ei ollut

täysin sitä mieltä, että toisia kuunneltaisiin, kun taas tytöistä kaksi oli täysin sitä mieltä. Vastaavasti yksi poika koki, että luokkatoverit eivät kuuntele toisiaan lainkaan. Kuitenkin puolet koki, että toisia kuunnellaan jonkun verran. Tytöt (KA: 2,7) kokivat, että toisten mielipiteitä kunnioitetaan paremmin kuin pojat (KA: 2,3). (Kuvio 7.) Pojista kaksi oli sitä mieltä, että luokkatoverit eivät kunnioita toistensa mielipiteitä lainkaan. Vastaavasti yksi poika ainoana kaikista kahdeksasluokkalaisista koki, että luokkatovereiden mielipiteitä kunnioitetaan täysin. Tyttöjen kokemukset eivät sijoittuneet kumpaankaan ääripäähän. Laineen (1997, 205) mukaan voimakkaasta koheesiosta kertoo se, että ryhmän jäsenet kommunikoivat keskenään sekä arvostavat ja kunnioittavat toistensa toimintaa ja työtä. Tällainen tukee ryhmän jäsenten emotionaalista ja sosiaalista hyvinvointia. Myönteiset vaikutukset ulottuvat ongelmatilanteisiin. B-luokalla, kuten A-luokallakaan tällaista tilannetta ei ole havaittavissa, mistä voi johtua sosiaalisten ongelmien ratkaisemattomuus luokissa.

”En haluais että tarttee pelätä joissakin aineissa vääriä vastauksia.” -TBE

”Jotku häiritsee ja metelöi tunnilla ja saattavat nauraa toisten vastauksille” -PBE

”Jotkut nauravat toisten vastauksilla ja sanovat opettajalle vastaan.” -TBO

Turvattomuuden tunnetta luokkaan luo pelko vastata ja ilmaista mielipiteensä avoimesti tunnilla. Turvallisessa ryhmässä ei tarvitse pohtia uskaltaako osallistua ja yrittää (Markkanen 2012, 4). Turvallisessa ryhmässä voidaan myös tuoda esille ajatuksiaan pelkäämättä muiden reaktiota (Lajunen ym. 2005, 104). Toisten mielipiteiden huonosta kunnioittamisesta kertoi oppilaiden pelko vastata tunneilla. Kuuntelemattomuus ja mielipiteiden kunnioittamattomuus ovat ilmeisesti lähtöisin muutamasta oppilaasta, jotka toiminnallaan vaikuttavat erityisesti tunneilla tapahtuvaan toimintaan. Markkasen (2012a, 7) mukaan ohjatusti syntynyt turvallisuuden kokeminen mahdollistaisi avoimempaa omien ajatusten ja tunteiden ilmaisua sekä lisää kuulluksi tulemisen tunnetta. Tämä korostaa opettajan tai ryhmän ohjaajan merkitystä sosiaalisen tilan luojana.



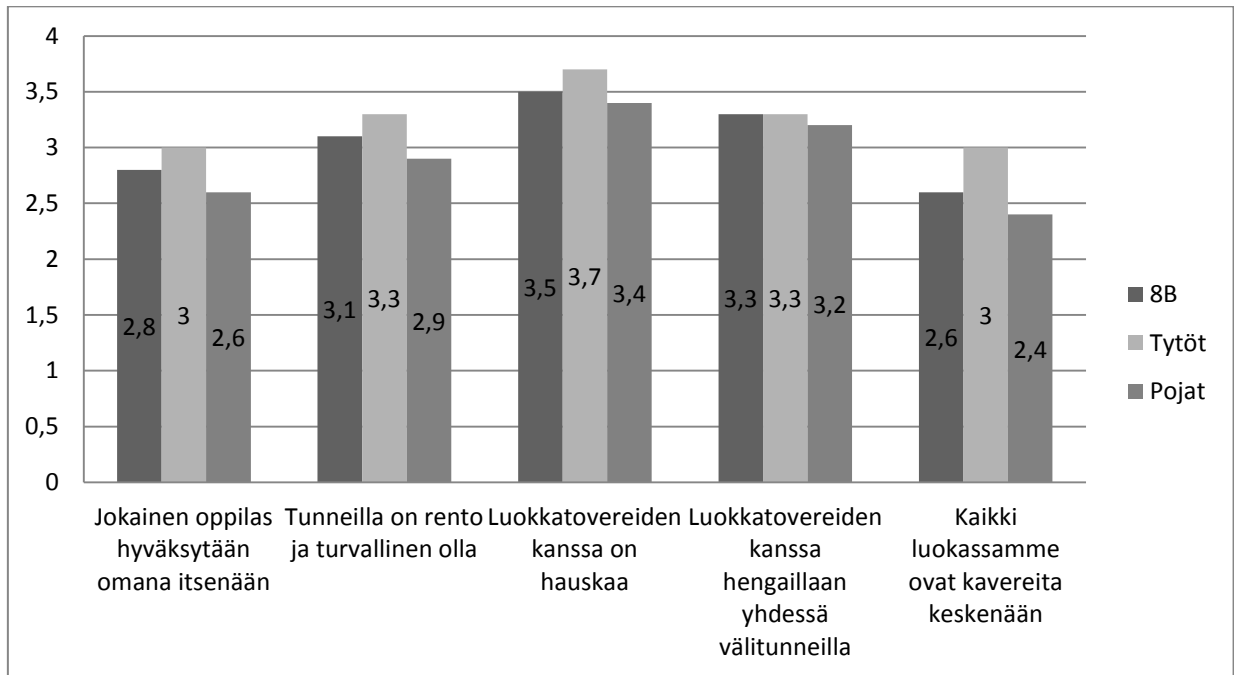
Toisten auttamisen suhteen 8B-luokalla oli havaittavissa, että he arvostivat ja kunnioittivat niiden mielipiteitä, jotka olivat osoittaneet kykynsä. Apua voitiin kysyä semmoiseltakin, jota ei kaverisuhteisiin oltu valittu. Moni oppilas kertoi kysyvänsä tarvittaessa apua yhdeltä pojalta, joka muuten jätettiin usein nimeämättä ja valittiin eniten yksin jääväksi. Kyseinen poika ei itse kysyisi keneltäkään apua: ”Harvemmin kysyn apua edes opettajalta.”. Mielipiteiden arvostaminen vaikuttaisi olevan ominaisuus, joka voidaan osoittaa myös taidoilla ja kyvyillä hyvän sosiaalisen aseman lisäksi. Tyttöjen kohdalla oli havaittavissa selvää vastavuoroisuutta suhteissa, jota pojilta ei löytynyt. Monet pojat kääntyivät mieltä tyttöjen puoleen tarvitessaan apua. B-luokalla vallitsi kaikesta huolimatta toisten auttamisen kulttuuri (KA: 3,2). Kaikkien mielestä luokkatovereita autetaan tarvittaessa. Tytöistä (KA: 3,5) puolet koki täysin, että toisia autetaan tarvittaessa, minkä vuoksi tytöt kokivat auttamisen kulttuurin poikia (KA: 3) vahvempina. (Kuvio 7.) Pojista kaksi koki täysin, että toisia autetaan tarvittaessa. Kahden pojan mielestä toisia autettiin vain vähän.

Suurin osa B-luokkalaisista oli sitä mieltä, että kiusaamista, ulkopuolelle jättämistä ja nolaamista on heidän luokassaan (KA: 2,4). Yhden pojan mielestä kiusaamista oli paljon ja yhden tytön mielestä kiusaamista ei ollut lainkaan luokassa. Poikien (KA: 2,3) mielestä kiusaamista oli tyttöjä (KA: 2,5) enemmän. (Kuvio 7.) Avointen kysymysten perusteella B-luokalla kiusattiin ja nolattiin toisia ulkopuolelle jättämistä ja syrjimistä enemmän. Puolet oppilaista mainitsi kiusaamisen avoimissa kysymyksissä luokkatovereidensa huonoimpina puolina. Pojat nimesivät luokassa olevan kiusaamista. Tytöt kertoivat kiusaamisen olevan mollaamista ja vastauksille nauramista, minkä muutama ottaa vitsillä.

”Pojat ovat pilkkaavia paria tyttöä kohtaan.” -TBE

Salmivallin (2003) mukaan noin joka kymmenes suomalainen peruskoululainen kokee joutuneensa koulukiusatuksi (Salmivalli 2003, 10–14). Tutkimuksessani puolet B-luokan oppilaista mainitsi kiusaamisen avoimissa kysymyksissä, mistä

ei käynyt ilmi kuinka moni joutuu kiusatuksi. Koulukiusaaminen viittaa usein sosiaalisten suhteiden toimimattomuuteen (Konu 2002, 44–45). B-luokalla on siis todennäköisesti oppilaita, jotka vaikeuttavat sosiaalisten suhteiden toimivuutta.



KUVIO 8: 8B-luokan oppilaiden kokemukset luokan ilmapiiristä ja tunnelmasta keskiarvoina kuvattuna. (Asteikko: 1 ei lainkaan samaa mieltä, 4 täysin samaa mieltä)

Luokan ilmapiiri ja tunnelma oli hyvä. Jokainen oppilas hyväksyttiin omana itsenään kohtalaisen hyvin (KA: 2,8). Tytöt kokivat, että jokainen hyväksytään omana itsenään hyvin (KA: 3). Pojistakin suurin osa oli tätä mieltä (KA: 2,6). (Kuvio 8.) Ääripäitä ei löytynyt kummaltakaan sukupuolelta. Ilmeisesti enemmistö luokasta hyväksytään omana itsenään, mutta ei kuitenkaan kaikkia. Olkinuoran ja Mattilan (2001, 23–24) mukaan vuosina 1999–2000 Suomessa tehdyssä tutkimuksessa oppilaat kokivat itsensä kohtalaisen hyväksytyksi kaveripiiriin, mikä havaittavissa myös omasta tutkimuksestani. Parhaiten koulussa viihtyvät oppilaat, jotka kokevat, että ovat hyväksytyjä toisten oppilaiden silmissä (Soininen

1989, 153). Laineen (1997, 207) mukaan luokassa voidaan katsoa olevan voimakas koheesio, jos useimmat oppilaat tuntevat vetovoimaa ryhmään ja kokevat olevansa muiden hyväksymiä.

Avoimista kysymyksistä ja monivalintakysymyksistä esille nousevista huonosta työrauhasta ja kiusaamisesta huolimatta oppilaat kokivat, että tunneilla on rentoa ja turvallista (KA: 3,1). Sama ristiriita on siis havaittavissa molemmissa rinnakkaisluokissa. Luokassa oli kuitenkin yksi poika, joka koki, että tunneilla ei ole lainkaan rentoa ja turvallista. Vastaavasti kolmasosa oppilaista koki, että tunneilla on täysin rentoa ja turvallista. Kaikkien tyttöjen mielestä luokassa vallitsi melko rento ja turvallinen ilmapiiri (KA: 3,3), kaksi tytöistä oli jopa täysin tätä mieltä. Pojista löytyi niitä, jotka eivät kokeneet tunneilla oloa yhtä rennoksi ja turvalliseksi kuin tytöt, mutta enemmistö pojistakin koki, että tunneilla on melko rentoa ja turvallista, kolmannes pojista oli täysin tätä mieltä (KA: 3,1). (Kuvio 8.) Kun ryhmässä on turvallinen ja rento ilmapiiri, pystytään paremmin käsittelemään myös vaikeita asioita, kuten kiusaamista tai syrjimistä (Markkanen 2012a, 4). Tämän näkemyksen mukaan B-luokka olisi edellytyksiä käsitellä luokan sisäisiä ongelmia aikuisen johdossa.

B-luokkalaiset kokivat, että luokkatovereiden kanssa on hauskaa (KA: 3,5). Ero A-luokkalaisiin oli jo huomattava. Enemmistö oppilaista oli täysin sitä mieltä, että luokkatovereiden kanssa on hauskaa. Kuitenkin yksi poika koki, että luokkatovereiden kanssa ei ole lainkaan hauskaa. Vastaavasti suurin osa pojista koki täysin, että luokkatovereiden kanssa on hauskaa (KA: 3,4). Kaikkien tyttöjen mielestä luokkatovereiden kanssa oli hauskaa, suurin osa tytöistä oli jopa täysin sitä mieltä (KA: 3,7). (Kuvio 8.)

Hauskuus luokkatovereiden kanssa näkyi B-luokalla myös viihtymisessä keskenään välituntisin. Kaikki oppilaat olivat sitä mieltä, että luokkatovereiden kanssa viihdytään jonkin verran välituntisinkin (KA: 3,3). (Kuvio 8.) Lähes puolet koki, että luokkatovereiden kanssa ollaan paljon välituntisin. Ainoastaan yksi tyttö ja kaksi poikaa olivat vain vähän samaa mieltä yhdessä ajan viettämisen kanssa. 8B-luokan sosiogrammi osoitti, että selviä pienempiä klikkejä ei ole välitunneilla muodostunut. Luokka muodosti kaksi suurempaa porukkaa välituntisin: tyttöjen

porukan ja poikine porukan. Valintoja oli tehty kuitenkin myös sukupuolirajojen yli molempiin suuntiin. Useimmat B-luokkalaiset olivat nimenneet lähes puolet luokkatovereistaan tai ”kaikki pojat”. Kolmea poikaa ei mainittu erikseen nimeltä. Pojat olivat samoja, jotka nimettiin usein yksin jääviksi. Kaksi näistä pojista olivat nimenneet mieluisaksi välitunti seuraksi kaikki pojat. Yksi pojista ei nimennyt ketään: ”useimmiten yksin”, vaikka hänet nimettiin.

Sosiaalisen rakenteen muodostuminen on luonnollinen ilmiö jokaisessa ryhmässä. Ryhmän jäsenet saavat asemansa ja roolinsa pitkälti omien persoonallisuuspiirteidensä ja sosiaalisen käyttäytymisen perusteella. Jos koululuokassa on voimakas koheesio, toveruus- ja johtajuusvalinnat hajautuvat monien oppilaiden osalle, jolloin sosiaalinen rakenne on diffuusi. Luokassa, jossa oppilaat pystyvät selvästi osoittamaan suosikkinsa, torjuttunsa ja johtajansa, sosiaalinen rakenne on keskittynyt ja koheesio on vähäisempi. (Laine 1997, 222.) B-luokassa selviä ryhmittymiä ei voida osoittaa kaikissa osa-alueissa, joten luokan koheesio on ainakin siinä mielessä voimakas.

Oppilaat eivät kokeneet kovin vahvasti, että kaikki luokalla olisivat kavereita keskenään (KA: 2,6). Toisin kuin A-luokalla kaikki B-luokkalaisista kokivat kuitenkin, että kaikki ovat kavereita edes vähän keskenään. Kaksi tyttöä oli täysin sitä mieltä, että kaikki ovat kavereita keskenään (KA: 3). Pojista yli puolet oli vain vähän tätä mieltä (KA: 2,4). (Kuvio 8.)

## 6. Ryhmäyttämisen ulottuvuudet

Toisessa tulosluvussa esittelen aineistosta nousseita tuloksia nuorten kokemuksista ryhmäyttämisestä. Esittelen, millaisia käsityksiä ja merkityksiä oppilaat loivat ryhmäyttämislle ja miten oppilaat kokivat ryhmäyttämisen vaikuttaneen luokan sosiaalisiin suhteisiin. Lisäksi erittelen ryhmäyttämisen ja viihtymisen välistä yhteyttä.

Tuloksissa tarkastelen monivalintakysymysten ja avointen kysymysten luomaa kuvaa siitä, miten oppilaat kokivat ryhmäyttämisen. Avoimilla kysymyksillä pyrin saamaan oppilaiden käsityksiä ryhmäyttämisestä ja aitoja tunteita, mitä ryhmäyttäminen herätti heissä. Monivalintakysymyksillä pyrin saamaan yleistä kuvaa oppilaiden kokemuksista ryhmäyttämisestä ja ryhmäyttämisen vaikutuksesta luokan sosiaaliseen tilaan. Tulokset ryhmäyttämisen vaikutuksesta sosiaaliseen tilaan pohjautuu lähinnä toiselle kyselylomakkeelle (Liite 4), johon osallistui yhteensä 30 oppilasta; 19 poikaa, 11 tyttöä, 14 oppilasta A-luokalta, 16 oppilasta B-luokalta ja 8 tukioppilasta. Sitaattilainauksissa käytän edelleen lyhenteitä, joista käy ilmi oppilaan sukupuoli, luokka ja tukioppiluus.

### 6.1 Kaverit lisäävät viihtymistä

Jokaisen oppilaan mielestä kaverit lisäsivät luokassa viihtymistä. Lisäksi suurimman osan mielestä yhdessä tekeminen, kuten luokkaretket ja teemapäivät lisäävät viihtymistä. Hieman yli puolet koki myös, että ryhmäyttäminen lisää viihtymistään koulussa, kuten myös hyvä ryhmähenki ja se, että kaikki ovat kavereita keskenään. Nämä kuuluvatkin ryhmäyttämisen tavoitteisiin, niin opettajan kuin oppilaiden mielestä. Kolmas osa oppilaista mainitsi opettajan merkityksen viihtyvyyden luojana, kuten avoimissakin kysymyksissä mainittiin hauskan opettajan kuuluvan unelmaluokkaan. Erikseen mainittiin myös unelmien luokasta

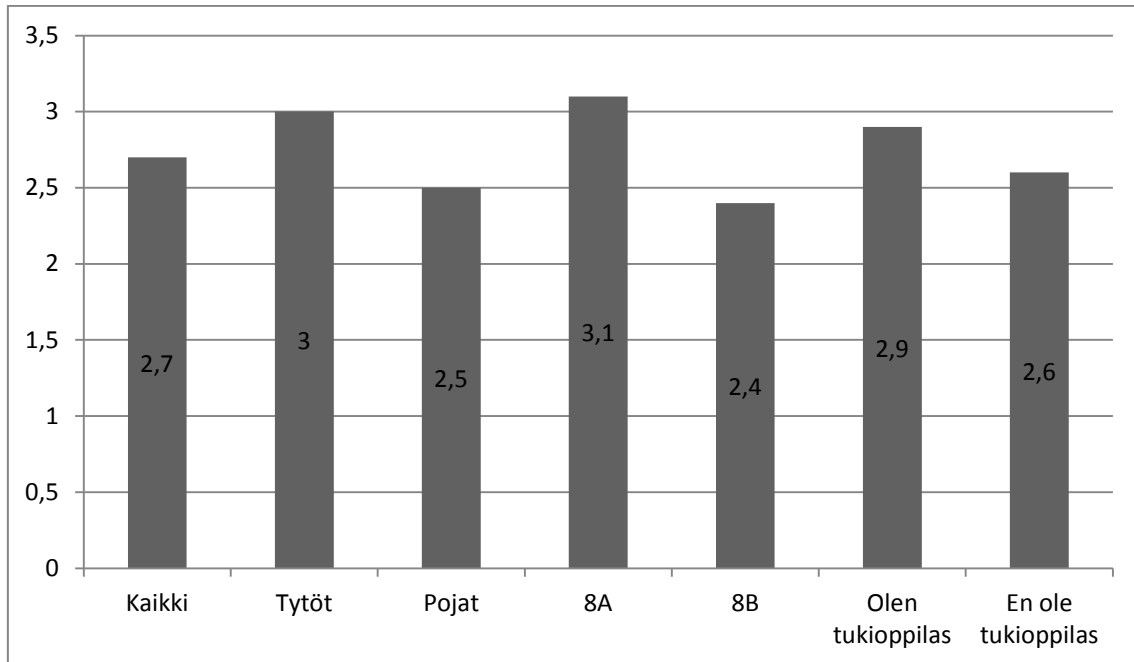
”Että opettaja ja oppilaat tulevat hyvin toimeen, opettajaa kunnioitetaan.” Vähän yli kolmas osa oppilaista oli sitä mieltä, että kiusaamattomuus on tärkeää viihtymisen kannalta.

Pojat pitivät erityisen tärkeänä viihtymisen kannalta hyvää ryhmähenkeä ja yhteistä erityistä tekemistä. Tyttöillä nousi enemmän esille ryhmäyttäminen ja se, että kaikki ovat kavereita keskenään. A-luokalla arvostettiin yhteistä tekemistä, hyvää ryhmähenkeä ja sitä, ettei ketään kiusattaisi. B-luokalla arvostettiin hie- man enemmän ryhmäyttämistä. Kaikki tukioppilaat puhuivat teemapäivien ja luokkaretkien puolesta sekä ryhmäyttämisen puolesta.

Vuoden 1994 WHO-koululaistutkimuksessa hauskoiksi asioiksi koulussa suomalaisoppilaista noin puolet mainitsi toverit (Liinamo & Kannas 1995, 111). Kääriäisen ym. (1997, 48) tutkimuksen tuloksissa tuli voimakkaasti näkyviin ihmissuhteiden ja nimenomaan tovereiden merkitys viihtymisessä. Kolme neljäsosaa mainitsi luokkatoverit viihtymisen syyksi. Useat tutkijat ovatkin tulleet siihen tulokseen, että oppilaan sosiaalisilla suhteilla on merkitystä lapsen koulussa viihtymiseen (ks. Ramsey 1991, 2-4; Poikkeus 1997, 122). Oppilaiden nostaessa kaverit ja yhteinen tekeminen kavereiden kanssa viihtyvyyttä lisäävänä tekijänä ei näin ollen yllätä. Tosin tutkimukseeni osallistuneet kokivat kavereiden merkityksen viihtyvyyteen aikaisempia tutkimuksia paljon vahvempana.

Kouluviihtyvyyteen kuuluvat kaikki ne tekijät, jotka ympäröivät oppilasta koulussa. Sitä ei voida selittää yhdellä tai kahdella asialla, vaan se on useiden tekijöiden summa. (Soininen 1989, 150–151.) Oppilaat kuvailevatkin viihtyvyyttä lisääviä asioita monelta kannalta. Harisen ja Halmeen (2012, 54) mukaan kouluun mennään usein mielellään, vaikka kouluopetus koettaisiin kuinka mielenkiinnottomaksi tahansa, sillä siellä tavataan kaverit. Tämä käy ilmi kiistattomasti tutkimuksestani, jossa jokainen oppilas valitsi viihtyvyyttä lisääväksi tekijäksi kaverit koulussa. Konun (1998, 16) mukaan suomalaiset nuoret arvioivatkin erittäin myönteiseksi toverisuhteet muiden maiden nuoriin verrattuna. Tapaustutkimuksen kouluissa oppilaat kokivat toiset oppilaat yhtenä koulunsa myönteisistä piirteistä. Kuitenkin suhde opettajiin oli vertailumaiden kielteisien. Tutkimukseni perusteella oppilaat tiedostavat opettajan merkityksen luokan sosiaalisissa suh-

teissa. Tärkein tekijä oppilaiden turvallisuudentunteen luomisessa onkin läsnä oleva ja välittävä aikuinen (Ahonen 2008, 198–199).



Kuvio 9: Ryhmäyttämisen vaikutus oppilaiden koulussa viihtymiseen keskiarvoina kuvattuna. (Asteikko: 1 ei yhtään samaa mieltä, 4 täysin samaa mieltä)

Viralliset tavoitteet ryhmäyttämislle ja oppilaiden kokemat tavoitteet olivat samansuuntaiset. Oppilaat kokivat, että viihtyminen on lisääntynyt ryhmäyttämisen myötä jonkin verran (KA:2,7). Kuusi oppilasta kolmestakymmenestä oli kuitenkin sitä mieltä, että ryhmäyttäminen ei ole lisännyt lainkaan heidän viihtymistään luokassaan. Vastaavasti kahdeksan oppilasta oli sitä mieltä, että ryhmäyttämisen ansiosta he viihtyvät paremmin luokassaan. Tyttöjen (KA: 3) mielestä ryhmäyttäminen oli vaikuttanut positiivisemmin heidän koulussa viihtymiseen kuin poikien (KA: 2,5) mielestä. Pojista jopa viisi oli sitä mieltä, että ryhmäyttämällä ei ole lainkaan vaikutusta heidän viihtymiseensä luokassa, kun vastaavasti vain yksi tyttö oli tätä mieltä. Molemmista sukupuolista neljän oppilaan mielestä ryhmäyttäminen oli vaikuttanut täysin heidän viihtymiseensä. (Kuvio 9.)

A-luokkalaiset (KA: 3,1) viihtyivät ryhmäyttämisen ansioista paremmin nykyisin koulussa. Heidän viihtymisensä kuitenkin kokonaisuudessaan oli selvästi heikompa kuin B-luokkalaisten mielestä. B-luokkalaisista jopa viisi oli sitä mieltä, että ryhmäyttämislle ei ole lainkaan vaikutusta heidän viihtymiseensä. A-luokalla vastaavasti jopa kuusi oppilasta oli sitä mieltä, että ryhmäyttäminen on vaikuttanut paljon heidän viihtymiseensä. Tukioppilaat (KA: 2,9) kokevat myös viihtymisensä lisääntyneen ryhmäyttämisen myötä hieman enemmän kuin muilla oppilailla (KA: 2,6). (Kuvio 9) A-luokkalaiset kokivat viihtyvänsä B-luokkalaisia huomattavasti huonommin koulussa, mutta vastaavasti A-luokkalaisten kokivat ryhmäyttämisen vaikuttaneen selvästi positiivisemmin koulussa viihtymiseen.

WHO-Koululaistutkimuksessa vuonna 2002 huomattiin oppilaiden välisten suhteiden olevan merkittävä kouluviihtyvyyden osatekijä. Koettu kavereilta saatu tuki oli yhteydessä hyviin koulusaavutuksiin ja koulusta pitämiseen. (Samdal ym. 2004, 47). Myös Pietarisen (1999) tutkimuksessa oppilaiden väliset suhteet olivat merkittävä tekijä oppilaiden kouluviihtyvyydessä (Pietarinen 1999, 149–174). Joillekin oppilaille kavereussuhteet koulussa saattavatkin olla ylivoimaisesti tärkein kouluviihtyvyyteen vaikuttava tekijä. Tätä tukee ryhmäyttämisen eli sosiaalisten suhteiden vahvistamisen positiivinen vaikutus koulussa viihtymiseen.

## 6.2 Mukavilla leikeillä ryhmäyttäen

Oppilaiden käsitykset ryhmäyttämisestä olivat samansuuntaiset keskenään. Suurimman osan mielestä ryhmäyttäminen pitää sisällään konkreettista tekemistä.

”erilaisia leikkejä ja tehtäviä” -PAE

”Erilaisia leikkejä ja kilpailuja. Syksyllä kävimme parilla ”retkellä”.” -TBE

”Kilpaillaan erilaisissa tehtävissä toista luokkaa vastaan” -PBE



Useimmissa vastauksissa oppilaat nostivat ryhmäyttämistunneilla leikkimisen. Leikki onkin lapselle tavallisin tapa osoittaa ryhmään kuulumista (Hännikäinen 2006, 140). Leikit ja pelit ovat tärkeä työkalu ryhmäyttämässä. Niiden avulla on mahdollista edistää yhteishenkeä ja toisten huomioimista, tuottaa iloa ja mielihyvää niihin osallistuville. Leikkien avulla on helppo tutustua muihin, kokeilla erilaisia rooleja ryhmässä, solmia uusia ystävyysuhteita ja tukea jokaista olemaan oma itsensä. Leikkien ja pelien viehätystä lisää kilpailun elementti. Leikkimieliset kilpailut tuovat jännitystä ja ryhmään kuulumisen tunnetta ryhmän jäsenille. Ohjaajan on kuitenkin valittava leikit huolella. (Markkanen 2012b, 3.) Leikit koettiin myös ryhmäyttämisen parhaiksi puoliksi, eikä lapsellisiksi, kuten voisi helposti kuvitella.

Lähes kaikki olivat sitä mieltä, että ryhmäyttämällä pyritään vaikuttamaan heidän luokkaansa ja luokkalaisten väleihin positiivisesti. Useissa vastauksissa tulikin esille ryhmänä tehtävät asiat. Ryhmäyttämiseen kuuluvat ryhmätyöt ja erilaiset tekemiset ryhminä, kuten kilpailut ja pelit luokittain. Tavoitteena oli, että luokka oppisi toimimaan ryhmänä ja kaikilla olisi hauskaa ja kaikki olisivat kavereita keskenään. Ryhmäyttämistunneilla pyritään oppilaiden mielestä tutustumaan paremmin toisiinsa, mikä lisäisi kaikkien ja erilaisuuden hyväksyntää. Tarkoituksena on työskennellä siten, että kukaan ei jäisi yksin. Ryhmäyttämisen katsottiin vaikuttavan kiusaamisen ehkäisyyn ja yksinäisyyden sekä syrjinnän poistamiseen.

"leikimme erilaisia leikkejä joissa tarvitsee kaikkia joten kukaan ei jää ulkopuolelle" - PAO

"Teemme erilaisia asioita erilaisissa ryhmissä." -TAE

"jotta kaikki tulisi toimeen kaikkien kanssa, ettei kukaan olisi yksin, tutustuis toisiin paremmin ja myönteisesti." -TAE

"Jotta meidän ryhmähenki parantuisi, tultaisiin hyvin toimeen keskenään." -TAO

”Että kaikilla olisi kavereita!” -TAE

”...Ja ettei kiusattaisi ketään.” -TAE

Ryhmän yhteishenki ei kehity itsestään hyväksi, vaan sen eteen on tehtävä töitä. Yhdessä toimimista edistävien pelien, leikkien ja toiminnallisten harjoitusten avulla ryhmän kehittymistä voidaan tukea ohjatusti. (Markkanen 2012b, 1.) Luokan yhteiset tapahtumat ja retket lisäävät ryhmäkoheesiota. Yhteenkuuluvuuden tunteiden syntymistä edellyttää, että lapset tuntevat toisensa. (Aho 1997, 53.) Luokan sosiaalinen rakenne ja oppilaiden sosiaaliset asemat ovat yleensä melko pysyviä. On kuitenkin voitu osoittaa, että luokan sosiaalista rakennetta ja oppilaiden sosiaalista asemaa voidaan parantaa vaikuttamalla tarkoituksellisesti luokan sosiaaliseen ilmapiiriin ja koheesioon. Opettajalla on mahdollisuus merkittävästi vaikuttaa oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen ulkoisin järjestelyin ja pedagogisin ratkaisuin. (Laine 1997, 223) Lähinnä tyttöoppilaat kokivat ryhmäytämisen olevan myös yhdessä olemista, nauramista, hulluttelua ja hauskanpitoa.

”Jotta oppisimme työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa.” -TAE

Oppilaiden mielestä ryhmäytämistunneilla on tarkoituksena myös oppia. Tunneilla harjoitellaan ilmaisutaitoja, kaikkien kanssa olemista ja opetellaan tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Tunneilla pyritään oppimaan taitoja tulevaisuutta varten. Markkasen (2012a, 17) mukaan kokemus ryhmään kuulumisesta on jokaiselle tärkeä. Yhdessä toimiessa myös opitaan yhdessä olemisen taitoja.

”Yritetään saada jotain aikaiseksi, mutta enimmäkseen kaikki hakeutuu vain kavereidensa luo, ei me saada oikein mitään edistymään.” -TAE

”Sitä mitä opettaja sanoo” -PBE

Muutaman oppilaan käsitykset ryhmäytymisestä olivat negatiivissävytteisiä. Ryhmäyttäminen koettiin satunnaisena toimintana, jonka idea ei toimi halutulla tavalla. Omien kavereiden luo hakeutumisen havaitsin myös havainnoidessani ryhmäytymistunteja. Lähes aina uuden tehtävän alkaessa oppilaat hakeutuivat kavereidensa viereen siitä huolimatta, että olivat leikin yhteydessä ajautuneet kauemmas kavereistaan. Ryhmäytymistunnin edetessä kavereiden luo hakeutuminen kuitenkin väheni selkeästi, mikä kertoo ryhmäytymisen myönteisestä vaikutuksesta.

Ryhmäytymisen virallisina tavoitteina on edistää oppilaiden taitoa toimia ryhmän jäsenenä, tarjota oppilaille luonnossa liikkumisen iloa ja liikunnan riemua sekä antaa oppilaille sellaista tukea, jota he omassa kasvun vaiheessaan tarvitsevat sekä edistää oppilaiden sopeutumista ryhmäänsä eli luokkaansa. Opettaja eritteli vielä tavoitteiksi yhdessä kokemisen ja oppimisen, toisten kuuntelemisen opetteluun, kommunikoinnin toisten kanssa, elämykset, työrauhan lisääminen tunneille toisten tuntemisen kautta, uskalluksen olla oma itsensä sekä kiusaamiseen puuttumisen helpottumisen. Oppilaiden käsityksistä ryhmäytymisestä oli havaittavissa selvä yhteys ryhmäytymisen virallisten tavoitteiden kanssa. Markkasen (2012a, 7) mukaan ryhmäytymistä ei voida kuitata yhdellä tai muutamallakaan erillisellä ryhmäytymispäivällä, vaan ryhmän toimintaa tulee tukea pitkin lukuvuotta. Ryhmäytymistä voidaan kuvata prosessiksi, jossa ryhmän jäsenten välistä keskinäistä tuntemista, luottamusta, turvallisuutta ja viestintäkykyä tietoisesti kehitetään.

Suurin osa oppilaista koki ryhmäytymistunnit hauskoina ja rentoina, jolloin oliaan sovussa toisten kanssa. Hauskuus ja rentous olivat havaittavissa myös havaintojeni pohjalta, sillä suurin osa oppilaista hymyili ja oli innokkaasti mukana ryhmäytymistuntien tehtävissä. Yli puolet oppilaista oli myös sitä mieltä, että ryhmäytymistunnit ovat tarpeellisia ja turvallisia. Kuitenkin kolmas osa koki tunninit toisinaan jännittävinä ja yksi kuudenosa noloina. Kolmen oppilaan mielestä tunninit olivat usein tylsiä ja kolmen mielestä jopa pelottavia. Sukupuolten välillä ei ollut eroja tuntien tuntemuksien suhteen, mutta ainoastaan tytöt kokivat ryh-

mäyttämistunnit toisinaan vähän pelottavina: ”pelottava: ½ ja pelottava katkovivalla ympyröitynä.

”vähäinen määrä kasilla” -PAO

”yksin esiintyminen” -PAE

”ei mikään” -PAE

”se että joutuu paljon olemaan eri ihmisten kanssa” -PAE

”tiettyjen ihmisten seurassa olo” -PAE

”toisten nolaaminen tai ettei oteta mukaan” -TAE

”en ole semmoinen joka pitäisi seurasta” -PBE

Noin kolmasosa oppilaista oli sitä mieltä, että ryhmäyttämisessä ei ole mitään ikävää tai ikävintä siinä on sen vähäinen määrä. Osa oppilaista koki epämiellyttävä heittäytymistä vaativat tehtävät tai tehtävät, joissa pitää olla yksin esillä. Osa oppilaista koki epämiellyttäväksi ryhmäyttämistunneilla samat asiat kuin muillakin tunneilla ja välituntisin, kuten toisten mollaaminen ja ulkopuolelle jääminen. Muutamaa oppilasta jännittää ryhmäyttämistunnit tai tunnit koetaan tylsiksi. Oppilaat, jotka tykkäävät olla yksinään tai eivät ole kovin sosiaalisia kokevat yhdessä tekemisen ikäväksi. Pietarisen (1999) mukaan asiat, joita yläasteella eniten pelättiin, liittyivät useimmiten koulun sosiaalisiin suhteisiin. Tutkimuksessa oppilaat painottivat vertaisryhmän sosiaalisten suhteiden vaikuttavan merkittävästi heidän kouluviihtyvyyteensä ja opiskelun mielekkääksi kokemiseen. (Pietarinen 1999, 149–174). Ei ihme, että osa oppilaista koki ryhmäyttämisen ahdistavaksi.

”yhdessä olo ja kun on hauskaa” -TBO

”ettei tule läksyjä” -PBO

”yhteistyötä vaativat leikit” -PAE

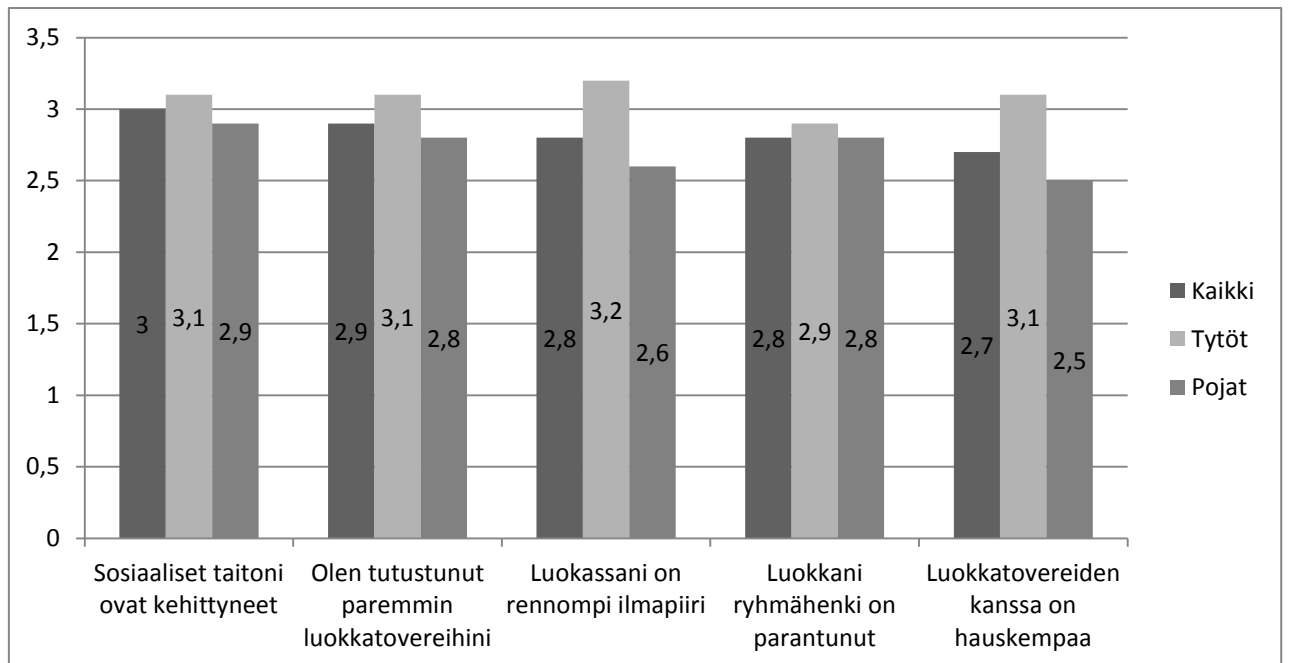
”että tutustuu paremmin muihin” -TAE

Oppilaat vertasivat ryhmäyttämistunteja tavallisiin oppitunteihin. Normaalioppiaineisiin verrattuna ryhmäyttäminen koettiin mukavana ja helppona ajanvietteenä. Oppilaat kokivat yhdessä touhuamisen miellyttävänä. Suurimman osan mielestä leikit ja pelit olivat parasta ryhmäyttämisessä. Kolmasosa pitikin ryhmäyttämisestä juuri sen vuoksi, että siinä ollaan yhdessä toisten kanssa. Toisiin tutustuminen ja yhdessä tekeminen olivat parasta ryhmäyttämisessä. Joidenkin mielestä oli mukavaa touhuta ja leikkiä omien kavereiden kanssa ja olla poissa tavallisilta tunneilta. Edelleen voidaan palata samaan toteamukseen, että oppituntien ulkopuoliset tekemiset koetaan mukavina ja viihtyvyyttä lisäävinä tekijöinä koulussa.

”Olemme opettajakuntana todenneet, että kun oppilaat oppivat tuntemaan toisensa paremmin erilaisissa tilanteissa, helpottuu myös varsinainen opiskelutyö luokkatilanteissa.”

Opettajat kokivat, että ryhmäyttäminen on helpottanut opettajan työtä sen myötä, että ryhmä on oppinut tulemaan toimineen keskenään ja tuntemaan toisensa. Opettajat kokivat, että oppilaat ovat muuttaneet tuntikäyttäytymistään parempaan suuntaan. Ainakin ryhmäyttämisestä vastaavan opettajan käsitykset ryhmäyttämisestä olivat positiiviset ja hän uskoi sen toimivuuteen.

### 6.3 Kohti toimivaa ryhmää parantuneella ilmapiirillä



Kuvio 10: Ryhmäyttämisen vaikutukset sosiaalisiin tilanteisiin keskiarvoina kuvattuna. (Asteikko: 1 ei lainkaan samaa mieltä, 4 täysin samaa mieltä.)

Avoimissa kysymyksissä oppilaat totesivat ryhmäyttämistunneilla opettavan heille ryhmätyötaitoja, minkä voidaan nähdä tarkoittavan sosiaalisia taitoja. Oppilaat kokivatkin hyötynensä ryhmäyttämisestä eniten juuri sosiaalisten taitojensa parantumisena (KA: 3). Lähes kolmasosa oppilaista oli täysin sitä mieltä, että ryhmäyttämisen ansioista heidän sosiaaliset taitonsa ovat kehittyneet. Ainoastaan yksi oppilas ei kokenut ryhmäyttämällä olleen vaikutusta hänen sosiaalisten taitojensa kehittämisessä. Tämä oppilas oli poika. Tytöt (KA: 3,1) kokivat sosiaalisten taitojensa kehittyneen ryhmäyttämisen ansioista hieman paremmin kuin pojat (KA: 2,9). Tytöistä jokainen koki sosiaalisten taitojensa kehittyneen edes vähän ryhmäyttämisen ansioista. Yli kolmasosa koki ryhmäyttämällä olleen paljon vaikutusta sosiaalisiin taitoihin. (Kuvio 10.)

lhatsun ym. (1992, 86–87) ja Välimaan (1995, 180) mukaan koulu on tärkeä paikka nuorten sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta ja koulussa opitut

sosiaaliset taidot säilyvät aikuisuuteen asti. Hyvä pärjääminen koulun ihmissuh-teissa parantaakin oppilaan koulussa viihtymistä. Honkosen ja Salovaaran (2011, 87) mukaan vuorovaikutustaitoja ei opita riittävän hyvin luontaisesti, vaan niitäkin on opetettava ja opeteltava. Vuorovaikutuksen lähtökohta on sosiaali- sesti toimiva yhteisö. Vuorovaikutustaitojen oppiminen luo oppilaiden välille ys- tävyyttä, rakentaa persoonallisuutta, auttaa koulusuorituksissa, lisää ryhmien kiinteyttä ja luo myönteistä asennetta. Sosiaalisten taitojen hyötyjä ei voida vä- hätellä. Oppilaat kokevat ryhmäyttämisen parantaneen heidän omia taitojaan toimia ryhmässä. Ryhmäyttämisen voisi näin ollen katsoa antava eväät jokaisel- le oppilaalle kohti toimivaa ryhmää.

Yhtenä tärkeimpänä nopeantähtäimen tavoitteena niin opettajien kuin oppi- laidenkin mielestä oli luokkatovereihin paremmin tutustuminen. Vastaava opet- taja totesi, että oppilaiden hyvä keskinäinen tunteminen edistäisi työrauhaa tun- neilla. Oppilaat kokivatkin tutustuneensa paremmin luokkatovereihinsa ryhmäyt- tämisen ansioista (KA: 2,9). Melkein puolet oppilaista koki tutustuneensa toisiin- sa paljon paremmin. Vastaavasti kymmenesosa ei kokenut ryhmäyttämisen helpottaneen tutustumista luokkatovereihin. Tytöt (KA: 3,1) kokivat tutustuneen- sa luokkatovereihin ryhmäyttämisen ansioista poikia (KA: 2,8) enemmän. Ty- töistä lähes puolet oli täysin sitä mieltä, että he ovat tutustuneet luokkatove- reihinsa paremmin ryhmäyttämisen myötä, kun pojista vastaavasti kolmas osa koki näin. Tytöistä ainoastaan yksi pojista vastaavasti kaksi ei kokenut tutustu- neensa luokkatovereihin paremmin. (Kuvio 10.)

Luokka koot ovat yleensä suuria, eikä kukaan opi aidosti tuntemaan 20 henkilöä kerralla. Ryhmän muodostuminen vaatii panostusta, aikaa ja mahdollisuuksia keskinäiseen vuorovaikutukseen. (Kopakkala 2005, 56.) Tutustuminen ei ta- pahdu itsestään, sillä oppitunnit eivät juuri anna mahdollisuutta tähän tekemisen keskittyessä opiskeltavaan ainekseen. Ryhmäyttäminen mahdollistaa oppilai- den paremmin tutustumisen keskenään. Leikkiessään ja pelatessaan nuoret oppivat muun muassa yhteistyötaitoja, toisten huomioimista, tuntemaan toisen- sa. Leikeissä ei tarvitse koko ajan pohtia, miten kuuluu käyttäytyä ja olla, vaan leikkien ja pelien säännöt tarjoavat mahdollisuuden olla osa porukkaa ja tutus-

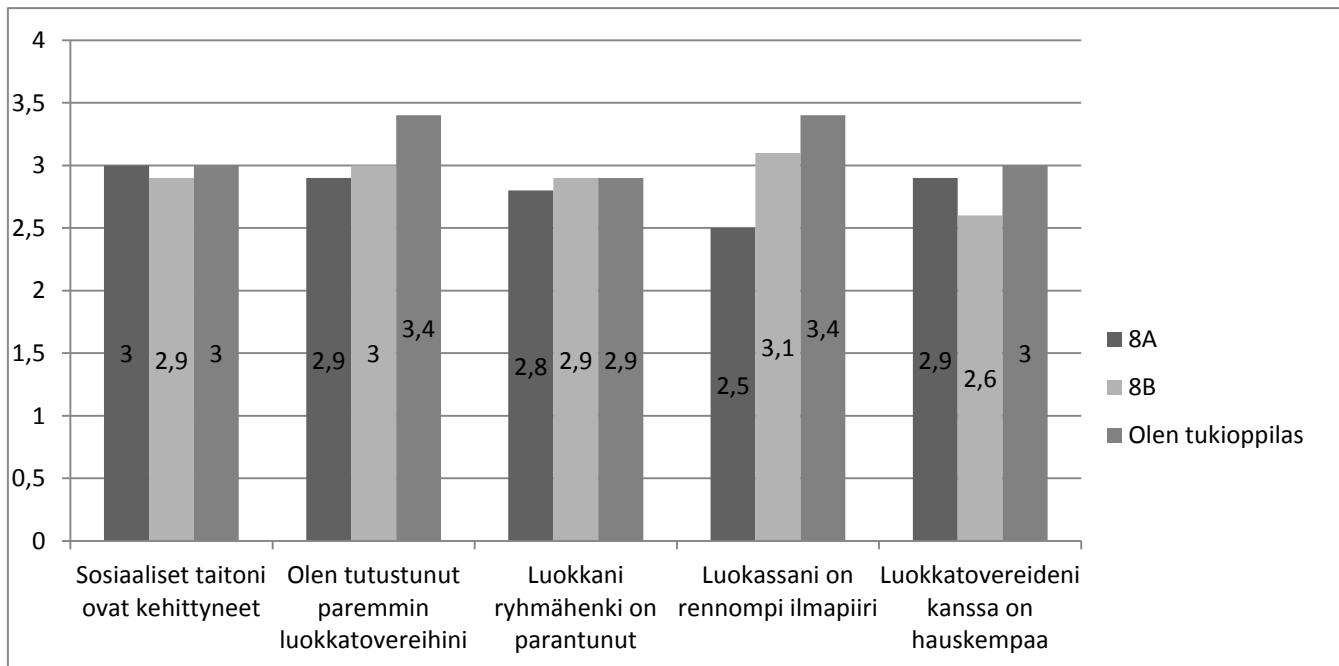
tua toisiin paremmin (Markkanen 2012b, 1). Ryhmäyttäminen on lisännyt kaikkien oppilaiden mahdollisuuksia tutustua toisiinsa koulussa paremmin, mitä ei luultavasti tapahtuisi luontaisesti.

Useampi oppilas mainitsi ryhmäyttämisen tavoitteina olevan parempi ryhmä- tai luokkahenki ja yhtenäinen luokka. Oppilaat uskoivat heitä ryhmäytettävän, jotta kaikki tulisivat toimeen paremmin keskenään ja kiusaaminen sekä syrjiminen vähentyisivät. Suurimman osan mielestä luokan ryhmähenki oli parantunut ryhmäyttämisen myötä (KA: 2,8). Kuuden oppilaan mielestä ryhmäyttäminen oli parantanut luokan ryhmähenkeä, mutta kahden oppilaan mielestä ryhmähenki ei ollut parantunut lainkaan ryhmäyttämisen myötä. Tytöt (KA: 2,9) ja pojat (KA: 2,8) kokivat ryhmäyttämisen vaikuttaneen myönteisesti luokan ryhmähenkeen. (Kuvio 10.) Molemmissa sukupuolissa oli yksi oppilas, jonka mielestä ryhmäyttäminen ei ollut vaikuttanut lainkaan luokan ryhmähenkeen. Tyttöissä oli enemmän oppilaita, jotka kokivat ryhmäyttämisen vaikuttaneen täysin ryhmähengen paranemiseen, mutta selvästi pojistakin suurin osa koki ryhmäyttämisen myönteisen vaikutuksen ryhmähenkeen.

Parempi ryhmähenki oli havaittavissa myös oppilaiden kokemuksesta, että luokkatovereiden kanssa oli nykyisin hauskeempaa (KA: 2,7) ja luokassa on rennompaa ilmapiiriä (KA: 2,8) kuin ennen. (Kuvio 10.) Yli puolet oppilaista oli sitä mieltä, että hauskuus ja rentous ovat lisääntyneet jonkin verran ja jopa kymmenesosa on täysin sitä mieltä. Kahdeksasluokkalaisissa oli kuitenkin kolme oppilasta, joiden mielestä nämä asiat eivät olleet lisääntyneet lainkaan. Tyttöjen kokemus hauskuuden ja rentouden lisääntymisestä oli poikien selvästi myönteisempi. Tytöistä kaikki kokivat ryhmäyttämisen vaikuttaneen hauskuuden ja rentouden lisääntymiseen. Tytöistä yli kolmas osa oli täysin sitä mieltä, että luokkatovereiden kanssa on nykyisin hauskeempaa (KA: 3,1) ja yli puolet oli sitä mieltä, että luokassa vallitsee rennompaa ilmapiiriä (KA: 3,2). Pojista vain kuudesosan mielestä luokkatovereiden kanssa on nykyisin hauskeempaa (KA: 2,5). (Kuvio 10.) Oppilaat, jotka eivät olleet väittämän kanssa lainkaan samaa mieltä, olivat poikia. Samoin oppilaat, jotka eivät kokeneet ryhmäyttämisen vaikuttaneen lainkaan ilmapiirin rentoutumiseen, olivat poikia. Pojista kaksi koki ryhmäyttämisen



vaikuttaneen ilmapiiriin rentoutumiseen täysin. Kuitenkin hieman yli puolet pojista suhtautui väittämään myönteisesti (KA: 2,6). Oppilaat kokivat nämä asiat jo muutenkin positiivisina asioina luokissaan.



Kuvio 11: Ryhmäytämisen vaikutukset sosiaalisiin tilanteisiin rinnakkaisluokkien ja tukioppilaiden näkökulmasta keskiarvoina kuvattuna. (Asteikko: 1 ei lainkaan samaa mieltä, 4 täysin samaa mieltä.)

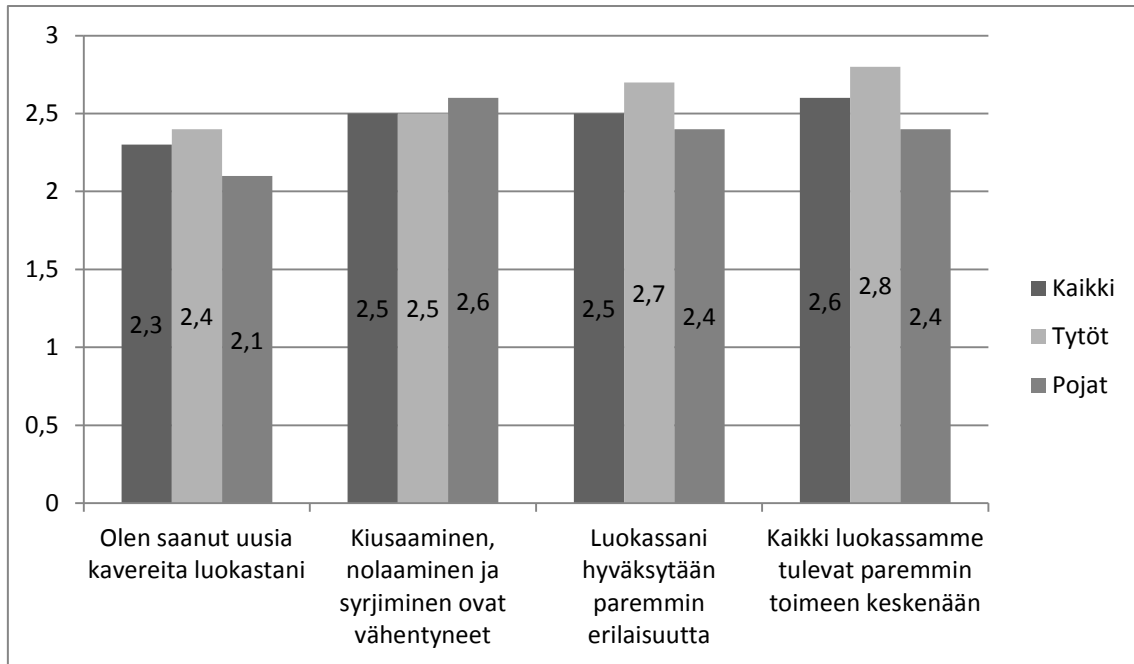
Ainoat merkittävät erot rinnakkaisluokkien välillä oli luokan rennossa ilmapiirissä ja siinä, että luokkatovereiden kanssa oli hauskaa nykyään. B-luokkalaiset (KA: 3,1) kokivat ryhmäytämisen vaikuttaneen luokan ilmapiiriin rentoutumiseen A-luokkalaisia (KA: 2,5) positiivisemmin. (Kuvio 11.) A-luokkalaisten eivät edes kokeneet ilmapiiriin juurikaan rentoutuneen ryhmäytämisen myötä. Kuuden B-luokan oppilaan mielestä luokan ilmapiiri oli paljon rennompaa ryhmäytämisen myötä, kun vastaavasti A-luokkalaisista kaksi oppilasta oli täysin tätä mieltä. A-luokkalaisista kahden oppilaan ja B-luokkalaisista yhden oppilaan mielestä ryhmäytämisen ei ollut vaikuttanut lainkaan luokan ilmapiiriin rentoutumiseen. Vastaavasti A-luokkalaiset (KA: 2,9) kokivat, että luokkatovereiden kanssa oli haus-

kempaa kuin ennen ja B-luokkalaiset (KA: 2,6) eivät olleet kokeneet sen vaikutusta. (Kuvio 11.) A-luokkalaisista viisi oppilasta ja B-luokkalaisista kaksi oppilasta oli täysin sitä mieltä, että luokkatovereiden kanssa on ryhmäyttämisen myötä hauskempaa. Vastaavasti B-luokalla oli kolme oppilasta, joiden mielestä ryhmäyttämisen myötä luokkatovereiden kanssa ei ole lainkaan hauskempaa. Kaikki A-luokkalaiset olivat väittämän kanssa edes vähän samaa mieltä.

Vaikka rinnakkaisluokat kokivat huomion arvoisia eroja ilmapiirin rentoutumisen ja luokkatovereiden hauskuuden välillä, luokan ryhmähengen suhteen he olivat samoilla linjoilla. Molemmilta luokilta oli yksi oppilas, jonka mielestä ryhmähengi ei ollut parantunut ryhmäyttämisen myötä ja vastaavasti molemmilta luokilta löytyi kolme oppilasta, joiden mielestä ryhmäyttäminen oli vaikuttanut paljon ryhmähengeseen. Molemmat rinnakkaisluokat kokivat myös ryhmäyttämisen vaikuttaneen positiivisesti heidän sosiaalisten taitojensa kehittymiseen. Ainoastaan B-luokalla on yksi oppilas, joka ei kokenut ryhmäyttämällä olleen minkäänlaisia vaikutuksia sosiaalisiin taitoihinsa.

Tukioppilaat kokivat ryhmäyttämisen vaikutukset muita positiivisempina. Erityisesti tukioppilaat kokivat tutustuneen luokkatovereihin paremmin (KA: 3,4) ryhmäyttämisen myötä ja luokassa olevan rennompia ilmapiiriä (KA: 3,4) nykyään. (Kuvio 11.) Kaikki tukioppilaat kokivat tutustuneensa luokkatovereihin kohtalaisesti. Jopa puolet tukioppilaista oli täysin sitä mieltä, että luokan ilmapiiri on rennompia ryhmäyttämisen ansiosta. Tukioppilaiden mielestä ryhmähengi oli parantunut ainakin vähän, jopa täysin sekä tukioppilaat kokivat sosiaalisten taitojensa kehittyneen samaan tapaan kuin muutkin oppilaat. Yhtä tukioppilasta lukuun ottamatta jokainen tukioppilas koki ryhmäyttämisen vaikuttaneen jollain tasolla luokan sosiaaliseen tilaan. Tämä yksi tukioppilas ei kokenut ryhmäyttämisen vaikuttaneen lainkaan siihen, että luokkatovereiden kanssa olisi hauskempaa.

## 6.4 Uusien kavereisuhteiden luomisen vaikeus



Kuvio 12: Ryhmäytämisen vaikutukset keskiarvoina kuvattuna. (Asteikko: 1 ei lainkaan samaa mieltä, 4 täysin samaa mieltä.)

Vaikka oppilaat kokivat tutustuneensa paremmin luokkatovereihinsa, uusia kavereita he eivät kokeneet saaneensa luokkatovereistaan ryhmäytämisen myötä (KA: 2,3). Lähes kolmasosa oppilaista ei kokenut saaneensa lainkaan uusia kavereita ja ainoastaan kymmenesosa koki täysin saaneensa uusia kavereita. Sukupuolten välinen suuntaus oli sama. Tyttöjen (KA: 2,4) kokemus uusien kavereiden saamisesta oli hieman positiivisempi kuin pojilla (KA: 2,1). (Kuvio 12.) Tyttöistä kolme ja pojista viisi eivät kokeneet saaneensa lainkaan uusia kavereita. Tyttöistä ainoastaan yksi ja pojista kaksi kokivat täysin saaneensa uusia kavereita luokastaan. Oppilaat mainitsivat kaverittomuuden olevan luokkansa huonoja puolia ja tähän ryhmäytämisestä ei näytä olleen hyötyä.

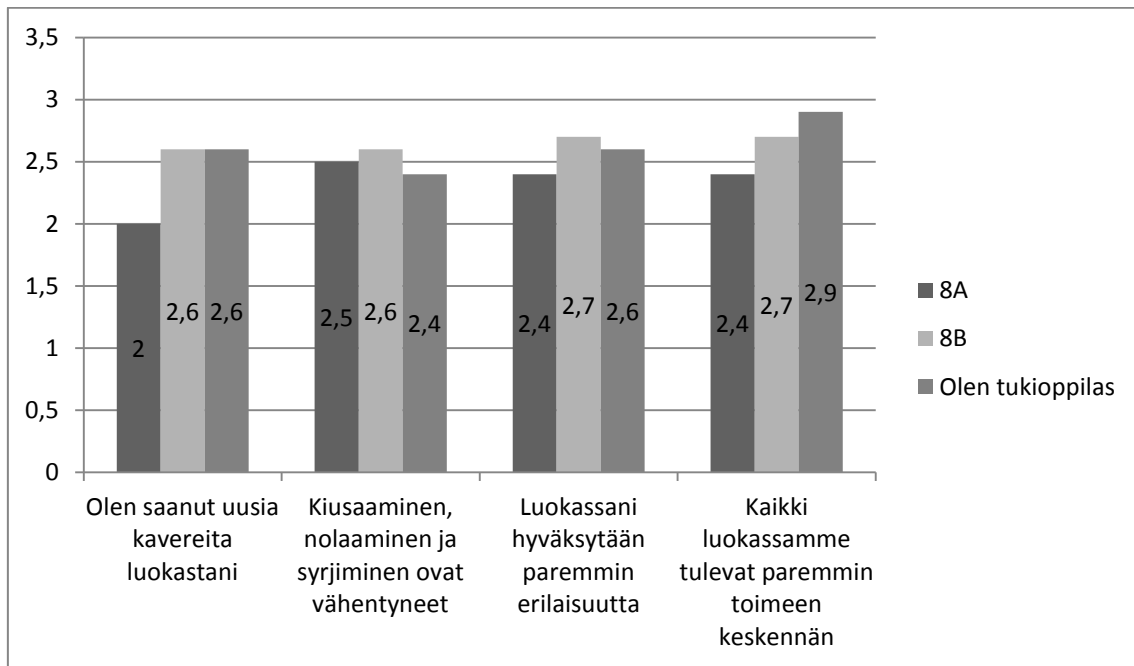
Myöskään kiusaamisen, nolaamisen ja syrjimisissä vähentymiseen oppilaat eivät olleet kokeneet ryhmäytämisen vaikuttaneen kovin paljoa (KA: 2,5). Kymmenesosan mielestä kiusaaminen ei ollut vähentynyt lainkaan ja hieman yli kym-

menesosa mielestä ryhmäyttämisen ansioista kiusaaminen oli loppunut. Pojat (KA: 2,6) kokivat ryhmäyttämisen vaikuttaneen ainoastaan kiusaamisen vähentymiseen tyttöjä (KA: 2,5) myönteisemmin, eron kuitenkin ollessa merkittävä. (Kuvio 12.) Tytöistä kaksi ja pojista yksi koki, että kiusaaminen ei ole vähentynyt lainkaan ryhmäyttämisen myötä. Molemmissa sukupuolissa oli kaksi oppilasta, jotka kokivat ryhmäyttämisen vaikuttaneen kiusaamisen vähentymiseen paljon. Nuorten vertaissuhteita ei nähdä pelkästään positiivisena voimavarana, sillä nuoret kokevat yhteisössään myös vaatimuksia ja ulossuljetuksi tulemistä (Harinen & Halme 2012, 54). Kavereilla ja sosiaalisilla suhteilla on valitettavasti kääntöpuolensa, josta voi seurata kiusaamista tai syrjintää. Pölkkin (2001, 134) mukaan oppilaat ovat myös huolissaan toverisuhteista, sillä toverit voivat kiusata tai niitä ei ole. Kiusaaminen ja kiusanteko nähtiin edelleen luokkia vaivaavana ryhmäyttämisen huolimatta.

Erilaisuuden hyväksynnän ei koettu parantuneen ryhmäyttämisen ansiosta juurikaan (KA: 2,5). Ainoastaan kolmen oppilaan mielestä erilaisuutta hyväksyttiin ryhmäyttämisen vaikutuksesta paljon paremmin nykyään, mutta kahden oppilaan mielestä se ei ollut parantunut lainkaan. Tytöt (KA: 2,7) kokivat ryhmäyttämisen vaikuttaneen erilaisuuden hyväksyntään keskimääräistä paremmin ja selvästi poikia (KA: 2,4) paremmin (Kuvio 12.). Ero johtui siitä, että tytöistä kaikki kokivat ryhmäyttämisen lisänneen erilaisuuden hyväksyntää, kun taas pojista kaksi eivät kokeneet ryhmäyttämisen avulla olevan lainkaan vaikutusta asiaan. Vastaavasti tytöistä kolme koki erilaisuuden hyväksynnän parantuneen täysin ryhmäyttämisen ansiosta, kun taas pojista kukaan ei ollut väittämän kanssa täysin samaa mieltä. Hyväksytyksi tuleminen on yksi tärkeimpiä viihtymiseen vaikuttavia tekijöitä.

Oppilaiden mielestä kaikki oppilaat tulivat vähän paremmin toimeen keskenään (KA: 2,6) nykyisin. Kuitenkin jopa kuudesosa oppilaista ei kokenut ryhmäyttämisen avulla olleen lainkaan vaikutusta asiaan. Ainoastaan kaksi oppilasta oli täysin sitä mieltä, että kaikki tulevat nykyisin paremmin toimeen keskenään. Keskenään paremmin toimeentulossa oli iso ero sukupuolten välillä. Tyttöjen mielestä (KA: 2,8) kaikki tulevat nykyisin paremmin toimeen keskenään kuin poikien mielestä

(KA: 2,4). (Kuvio 12.) Tyttöjen kokemus oli myös keskimääräistä positiivisempi. Ero tyttöjen ja poikien välillä muodostui siitä, että pojista neljä ei kokenut ryhmäytymisen vaikuttaneen lainkaan toisten kanssa toimeen tulemiseen, kun tytöistä vain yksi oli tätä mieltä. Molemmista sukupuolista löytyi yksi oppilas, jonka mielestä ryhmäyttäminen oli vaikuttanut paljon toisten kanssa toimeen tulemiseen.



Kuvio 13. Ryhmäytymisen vaikutukset rinnakkaisluokkien ja tukioppilaiden näkökulmasta keskiarvoina kuvattuna. (Asteikko: 1 ei lainkaan samaa mieltä, 4 täysin samaa mieltä.)

B-luokkalaiset kokivat ryhmäytymisen vaikuttaneen luokan sosiaaliseen tilaan A-luokkalaisia paremmin kaikissa tilanteissa. Suurin ero luokkien välillä oli havaittavissa uusien kavereiden saamisessa. B-luokkalaiset (KA: 2,6) kokivat saaneensa huomattavasti A-luokkalaisia (KA: 2) enemmän uusia kavereita ryhmäytymisen myötä. (Kuvio 13.) A-luokkalaisista lähes puolet ja B-luokkalaisista vain kaksi oli sitä mieltä, etteivät ole saaneet lainkaan uusia kavereita. B-luokkalaiset kokivat myös ryhmäytymisen vaikuttaneen keskiarvoa

enemmän kaikkien kanssa toimeen tulemiseen (KA: 2,7) ja erilaisuuden parempaan hyväksymiseen (KA: 2,7). A-luokkalaisista (KA: 2,4) kaksi ei kokenut erilaisuuden hyväksynnän parantuneen lainkaan. Vastaavasti B-luokkalaisten mielestä erilaisuuden hyväksyminen oli parantunut kaikkien mielestä edes vähän. Kukaan A-luokkalaisista ei kokenut täysin ryhmäyttämisen vaikuttaneen kaikkien kanssa toimeen tulemiseen (KA: 2,4). (Kuvio 13.) B-luokkalaisista kaksi koki täysin ryhmäyttämisen vaikuttaneen toisten kanssa toimeen tulemiseen täysin. Molemmilla luokilla on muutama oppilas, jotka eivät kokeneet ryhmäyttämisen vaikuttaneen lainkaan toisten kanssa toimeen tulemiseen. Kiusaamisen vähenemissä rinnakkaisluokat olivat samoilla linjoilla. Molemmilla luokilla oli kaksi oppilasta, jotka kokivat ryhmäyttämisen vähentäneen kiusaamista selvästi, kun taas A-luokalta kahden oppilaan ja B-luokalta yhden oppilaan mielestä ryhmäyttämällä ei ole ollut lainkaan vaikutusta kiusaamisen vähenemiseen.

Tukioppilaat kokivat ryhmäyttämisen vaikutukset hieman positiivisempina kaikissa sosiaaliseen tilaan vaikuttavissa tilanteissa lukuun ottamatta kiusaamisen, nolaamisen ja syrjimisen vähenemisenä (KA: 2,4) Ero ei ole merkittävän suuri, mutta huomiota herättävä sen rinnalla, että tukioppilaat muuten kokivat ryhmäyttämisen positiivisen vaikutuksen. Tukioppilaista kukaan ei kokenut ryhmäyttämisen vaikuttaneen täysin kiusaamisen vähenemiseen ja vastaavasti yksi oppilas ei koe ryhmäyttämisen vaikutusta lainkaan. Eniten positiivisena tukioppilaat kokivat sen, että kaikki tulevat nykyisin paremmin toimeen keskenään (KA: 2,9). (Kuvio 13.) Kaikki tukioppilaat kokivat ryhmäyttämisen parantaneen keskenään toimeen tulemistä, yksi oli jopa täysin tätä mieltä.

## 7 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimuksessani pyrin selvittämään, miten oppilaat viihtyvät koulussa. Yleisesti ottaen kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan kouluelämän laatua, sitä miten oppilaat viihtyvät koulussa (Olkinuora & Matiila 2001, 20; Liinamo & Kannas 1995, 110–111). Siihen sisältyy oppilaiden kokonaisvaltainen viihtyminen koulun toiminnoissa (Linnakylä 1993, 40). Tutkimuskohteeni kahdeksaluokkalaisista hieman yli puolet viihtyi koulussa hyvin. Kukaan heistä ei viihtynyt kuitenkaan erinomaisesti. Kolmestakymmenestä oppilaasta neljä viihtyi koulussa huonosti ja näistä neljästä jopa kaksi ei viihtynyt lainkaan koulussa. Viihtymisen keskiarvo 6,8 jää kuitenkin alle hyvän koulussa viihtymisen. Tutkimuskohteeni tulos oli samansuuntainen aiempien Suomessa tehtyjen viihtyvyystudkimusten kanssa. Kysymysten asettelut ja asteikot tosin vaihtelevat tutkimuksissa. Konun (2002, 24–25) mukaan lasten kokemuksellinen hyvinvoinnin yhteisöllisiä, tunnepitoisia, eettisiä ja esteettisiä kouluhyvinvoinnin ja -viihtyvyyden ulottuvuuksia on vaikea mitailla ja vertailla.

Omasta nuoruudesta muistan, etten mielelläni myöntänyt viihtyvänä koulussa hyvin. Vastaus oli usein: ”Ihan ok.”. Siitäkö johtuu, että Suomessa kaikki oppilaat tai edes enemmistö ei koe viihtyvänsä koulussa hyvin. Onko noloa myöntää, että viihtyy koulussa? Harisen ja Halmeen (2012, 14) mukaan koulusta näyttää tulleen paikka, johon aletaan ottaa selkeämmin joko positiivinen tai negatiivinen kanta, joka uskalletaan myös ilmaista suoraan. Tämä voi selittää osaltaan sitä, että viihtyminen ei ole lisääntynyt kaikesta panostamisesta huolimatta. Toisaalta on myös otettava huomioon murrosiän tuoma mahdollinen vaikutus. WHO:n kokoamissa tutkimuksissa on todettu, että negatiivisesti koulunkäyntiin asennoituvien oppilaiden suhteellinen osuus kasvaa, kun siirrytään ylemmille luokille (Harinen & Halme 2012, 14). Ehkä murrosiän mukana tuomat elämän myllerrykset vaikuttavat siihen, että kouluviihtyvyys laskee ylemmille luokille siirryttäessä. Tutkimukseni tulokset vahvistivat myös sen, että tytöt viihtyvät poikia paremmin koulussa, kuten monet muutkin tutkimukset osoittavat.

Tutkimukseni viihtyvyytulokset eivät tietenkään ole yleistettävissä eivätkä täysin verrattavissa muiden tutkimusten tuloksiin, sillä tutkimukseni otanta on hyvin pieni ja viihtyvyyttä selvitetään yksikertaisella ja suoralla kysymyksellä oppilaiden viihtymisestä koulussaan.

Tutkimuksellani halusin selvittää myös, miten oppilaat kuvailevat luokkansa sosiaalista tilaa ja ilmapiiriä. Monivalintakysymykset antoivat luokan sosiaalisesta tilasta positiivisemmän kuvan, kun mitä avointen kysymysten vastaukset. Onko kyse siitä, että on helpompi keksiä huonoa kuin hyvää sanottavaa toisista? Ihmetystä herättääkin se, että B-luokkalaiset kokivat luokkansa sosiaalisen tilan parempana, mutta avoimissa vastauksissa kiusaaminen ja huono työrauha nousivat A-luokkaa vanhemmin esiin. Erityistä huomiota kiinnitti ristiriita oppilaiden kokemuksesta, että luokassa on kohtalaisen rentoa ja turvallista samalla, kun työrauhaongelmat olivat ilmeisiä ja oppilaat kaipasivat parempaa työrauhaa tunneille. Tutkimuksen tulosten perusteella oppilaat eivät kuuntele toisiaan eivätkä kunnioita toistensa mielipiteitä. Huono työrauha kertoo, siitä että toisia oppilaita ja opettajia ei kunnioiteta. Tällaiset taidot pitäisi oppia jo kotoa tai viimeistään alakoulussa. Opettajana tuntuu siltä, että osa oppilaista on tottunut pitämään itsestään meteliä tajuamatta sen vaikutusta muuhun luokkaan.

Toimivassa ryhmässä jokainen kuuntelee toisten mielipiteitä ja arvostaa niitä uskaltamalla sanoa oman mielipiteensä (Kataja ym. 2011, 22–23). Tämä olikin molempien luokkien suurin ongelma Tuckmanin teorian (ks. Stangor 2004, Kopakkala 2005) ryhmän muodostuksen viimeisen tason, toimivan ryhmän, saavuttamisessa. Kyvyttömyys kuunnella toisia vähensi myös turvallisuuden tunnetta luokassa. Aallon (2002, 6-7, 17, 23) mukaan koululuokassa tavoitetaan turvallisuus tasoltaan avoin ryhmä, jos ryhmässä toisten mielipiteet ja tunteet hyväksytään ja oppilaat uskaltavat ilmaista itseään mielipiteillään. Toisten kuuntelemista ja kunnioittamista voi harjoitella. Opettajan tulisi huolehtia oppitunneilla, että oppilaat kuuntelevat ja kunnioittavat toisiaan.

Molemmat luokat kokivat, että luokan ilmapiiri ja tunnelma oli ihan hyvät: jokainen hyväksytään omana itsenään ja luokkatovereiden kanssa on hauskaa. Siitä huolimatta hyvää ilmapiiriä ja ryhmähenkeä madalsi se, että kaikki eivät olleet



kavereita keskenään. Ehkä kaveruus on jotain enemmän kuin pelkästään yhdessä olemista toisten kanssa ja hauskan pitämistä. Edes ryhmäytymisen myötä oppilaat eivät kokeneet saaneensa uusia kavereita juurikaan. Erityisesti A-luokalla luokan todellinen tila paljastui siitä, että kaikkia ei koettu kavereiksi keskenään, eivätkä pojat kokeneet, että toisten kanssa oltaisiin välituntisin. Vapaaehtoisen yhdessä olemisen perusteella voisi todeta, että B-luokka on lähempänä koheesion ja toimivan ryhmän saavuttamista kuin A-luokka. Aitoa kiintymystä ja toimivaa ryhmää ei ole vielä saavutettu kahden vuoden aikana kummallakaan luokalla. Tosin toimivan ryhmän muodostamista vaikuttaa Markkasen (2012a, 13–14) mukaan se, että ryhmän toiminnan katkaisee joka vuosi esimerkiksi kesäloma, jonka aikana voi tapahtua suuriakin muutoksia. Tutustuminen ja ryhmäytyminen on aloitettava lähes alusta joka syksy.

Tutkimuksestani oli havaittavissa yhteys luokan sosiaalisen tilan ja viihtymisen välillä. Oppilaat, jotka kokivat luokkansa sosiaalisen tilan myönteisempänä, myös pääsääntöisesti viihtyivät koulussa paremmin. Tästä voisi päätellä, että sosiaalisilla suhteilla on merkittävä osuus kouluviihtymisen kannalta, minkä monet tutkijat ovatkin havainneet. Poikkeuksen tähän huomioon teki kuitenkin se, että 8A-luokan tytöt viihtyivät poikia paremmin koulussa, mutta pojat kokivat luokkansa sosiaalisen tilan lähes joka näkökulmasta tyttöjä myönteisempänä. Tämä saakin miettimään, että viihtyvätkö pojat koulussa paremmin kuin myöntävät, vai kokevatko pojat koulussa viihtymisen olevan jotain muuta kuin hyviä sosiaalisia suhteita. Toisaalta herää ajatus, että tyytyvätkö tytöt vähempään viihtyäkseen koulussa vai onko Suomen koulujärjestelmä suunniteltu paremmin tytöille soveltuvaksi. Joka tapauksessa törmäämme ristiriitaan siinä, että oppilaat sanovat viihtyvänsä huonosti koulussa, muuta muuten kokevansa myönteisenä monet viihtyvyyteen vaikuttavat asiat. Tästä voi vetää myös sen johtopäätöksen, että viihtymiseen liittyvät ongelmat eivät välttämättä olekaan sosiaalisissa suhteissa vaan jossain muualla.

Näkemyksiä viihtyvyyden ja sosiaalisten suhteiden yhteydestä vahvisti myös rinnakkaisluokkien välinen ero viihtyvyydessä. B-luokkalaiset viihtyivät koulussa paremmin ja kokivat luokan sosiaalisen tilan A-luokkalaisia parempana. Tosin

poikkeuksen teki taas A-luokan pojat, siinä, että he kokivat luokan sosiaalisen tilan B-luokan poikia parempana, vaikka viihtyivät koulussa huonommin. Rinnakkaisluokkien välistä viihtyvyyden eroa on mahdotonta selvittää tutkimukseni perusteella. Ryhmäytymisellä ei ainakaan suoraan voida nähdä vaikutusta tälle, sillä molempia luokkia ryhmytettiin yhtä paljon ja yhtä aikaa. Tilannetta olisi voinut selvittää tarkemmin esimerkiksi sillä, että onko toisessa luokassa enemmän samoja luokkatovereita alakouluajoilta. Yläkouluun siirtyessä tuttu luokka saattaa muuttua, sillä luokkaan voi tulla oppilaita muistakin kouluista; ehkä yksi, kaksi tai useampi uusi oppilas voi tulla ryhmään. (Honkonen & Salovaara 2011, 45–47.) Kopakkalan (2005, 51) mukaan uusien oppilaiden on vaikea tulla mukaan ryhmään, sillä se vaikuttaa ryhmädynamiikkaan.

Tutkimukseni lähti liikkeellä mielenkiinnosta, miten oppilaat kokevat ryhmäytymisen. Oppilaat suhtautuivat myönteisesti ryhmäytymiseen. Sen koettiin olevan mukavampaa ja rennompaa kuin tavallisilla tunneilla olo, mihin oppilaat vertasivatkin ryhmäytymistunteja. Tätä tukee Reiselin tutkimus luvulta 1970, jossa oppilaat liittyivät koulussa viihtymisen opetustilanteiden ulkopuolisiin tapahtumiin (Harinen & Halme 2012, 17). Oppilaat eivät siis kokeneet ryhmäytymistunteja tavallisina oppitunteina, mikä sai heidät osaltaan suhtautumaan myönteisesti ryhmäytymiseen.

Tytöt kokivat ryhmäytymisen poikia myönteisempänä, ainakin he kokivat sen vaikuttaneen enemmän ryhmän toimintaa parantaen. Voiko tästä päätellä ryhmäytymisen vaikuttaneen positiivisesti viihtymiseen ja luokan sosiaaliseen tilaan, sillä tytöt myös viihtyivät paremmin koulussa ja kokivat luokkansa sosiaalisen tilan parempana. Tyttöjen parempaa suhtautumista ryhmäytymiseen voisi selittää tyttöjen myönteisempi kokemus kaikkien kavereina olemisesta keskenään ja luokkatovereidensa kanssa välitunneilla viihtymisestä. Pojille koulussa viihtymisen kannalta oli selvästi tärkeämpää omat kaverit, eivätkä pojat kokeneet luokkatovereidensa olevan kavereita keskenään, eikä viettävän aikaa välitunneilla. Myös B-luokkalaiset kokivat ryhmäytymisen vaikuttaneen luokan tilaan A-luokkalaisia myönteisempänä. Onko ryhmäytymisen ansioita, että tytöt ja B-luokkalaiset viihtyvät koulussa paremmin ja kokevat luokkansa sosiaalisen tilan

parempana? Toisaalta voisi kysyä, miksi ryhmäyttäminen olisi vaikuttanut juuri näihin ryhmiin enemmän kuin toisiin.

Ryhmäyttämisestä näyttäisivät pitävän erityisesti ne oppilaat, jotka olivat valmiiksi sosiaalisia ja avoimia. Tämä näkökulma saa vahvistusta siitä, että tukioppilaat kokivat ryhmäyttämisen miellyttävämpänä kuin muut ja kokivat sen vaikuttaneen myönteisemmin. Tukioppilaat viihtyivät koulussa muita selvästi paremmin ja ovat yleensä valmiiksi sosiaalisia oppilaita. Tukioppilaat ovat myös enemmän mukana ryhmäyttämisen suunnittelussa kuin muut, joten kokevatko he ryhmäyttämisen myönteisempänä osallisuuden kokemuksen myötä. Lahtinen-Leino (2009, 166) kuvaa tukioppilaana toimimista luottamustehtävänä, jossa tukioppilaan tehtäviä on vaikuttaa toisia arvostavan asennoitumisen ja yhteisvastuullisuuden lisääntymiseen koulussa. Tukioppilaat valikoituvat useasti aktiivisuutensa ja sosiaalisen luonteensa perusteella luottamustoimeen. Tämä selittää paljon sitä, miksi tukioppilaat viihtyivät paremmin koulussa ja miksi he kokivat ryhmäyttämisen muita miellyttävämpänä.

Ryhmäyttäminen vaatii ryhmäytettävältä kohtalaisen paljon, sillä hänen pitää uskaltaa heittäytyä ja luottaa mukana oleviin ihmisiin. Heittäytyminen ja esiintyminen voivat ahdistaa ujoimpia ja ryhmäyttämisen hyöty voi näin ollen jäädä vähäiseksi. Oppilaat ottivat ryhmäyttämisen mukavana ajankuluna ja yhdessä tekemisenä kuin porukan yhteen hitsaamisena, vaikka he tiedostivatkin ryhmäyttämisen perimmäisen tarkoituksen. Toisaalta se ei haittaa, sillä ryhmäyttämisen prosessin tarkoituksena on edistää toisten tuntemista niin, että ryhmän jäsenet tuntevat olonsa ryhmässä mukavaksi ja turvalliseksi, että he voivat vapaasti viihtyä (MAST, 4). Tarkoitushan on saada oppilaat viihtymään yhdessä ja yhdessä olemalla, tekemällä ja hauskaa pitämällä ryhmä kiinteytyy huomaamattaan ja oppilaat oppivat tuntemaan toisensa.

Vertaisryhmään kuulumisen tarjoaa ajanvietettä, kumppanuutta ja tunteen johonkin kuulumisesta. Vertaissuhteet ovat osaltaan haastavia. Toisten nuorten kiintymys pitää ansaita ja vertaisryhmässä voi tulla torjutuksi. Vertaisryhmässä opitaan sosiaalisia taitoja (Salmivalli 2005, 13, 32–33.) Vertaisryhmässä tapahtuu samat ilmiöt, joihin ryhmäyttämällä pyritään vaikuttamaan. Ilman tukea ver-

taisryhmä ei välttämättä saavuta toimivan ryhmän edellytyksiä. Palveleeko ryhmäyttäminen siinä mihin se on tarkoitettu? Tutkimukseni perusteella vaikuttaisi siltä, että oppilaat, joiden takia ryhmäyttämistä oli, kokivat sen epämiellyttävänä. Jotka eivät viihtyneet koulussa, eivät pitäneet ryhmäyttämisestäkään. Ryhmäyttämisen voidaan nähdä kasvattavan kuilua sosiaalisten ja epäsosiaalisten ihmisten välillä sekä edesauttavan klikkien muodostumista. Keskenään jo hyvin toimeentulevat oppilaat kiinteytyvät edelleen tiiviimmäksi porukaksi. Tällöin on vaarana, että ne muutama oppilas jää vielä enemmän ulkopuolelle. Toisaalta ehkä he tarvitsevat vain enemmän aikaa ryhmäyttämisen kuitenkin nopeuttaen prosessia. Lukuvuosi on kuitenkin aika lyhyt ja kesäloma katkaisee ryhmän toiminnan muutamaksi kuukaudeksi. Peruskoulu vaihtuvine luokkakokoonpanoineen ja opettajineen sekä lomineen ei taida riittää ryhmäyttämään porukkaa täysin toimivaksi ryhmäksi.

### **7.1 Tutkimuksen luotettavuus**

Tapaustutkimus lähestymistapana tutkimukselleni toimi hyvin sen tuoman vapauden ja monipuolisuuden myötä, sillä aikaisempia tutkimuksia ryhmäyttämisen kokemisesta ei löytynyt. Monipuolisen aineiston kerääminen oli avainasemassa kattavan kuvan saamiseksi oppilaiden kokemuksista niin ryhmäyttämisestä kuin luokan sosiaalisesta tilastakin. Valitsemani tapaus oli toisaalta tavallinen tapaus ja toisaalta erityinen tapaus, sillä harkinnanvaraisesti valitsin tapauksen, jolla tiesin olevan kokemuksia tutkittavasta aiheesta. Toisaalta tapaus oli opettajien mukaan tavallista haastavampi sosiaalisilta suhteiltaan, joten tapauksen yleistettävyyttä ei ole mahdollista. Ryhmät ovat keskenään erilaisia, kuten ryhmän jäsenetkin. Eri porukalle tehtynä sama tutkimus voisi tuottaa hyvin erilaisia tuloksia. Toisaalta tapaustutkimus soveltuukin otteeksi silloin, kun on kiinnostuttu yksittäisestä tapauksesta tai halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei voida järjestää kokeeksi (Metsämuuronen 2007, 208). Tapaustutkimus on joustavaa siinä mielessä, että tietoja etsitään sieltä, mistä niitä voidaan saada sekä onko kyseiseen tutkimuskohteeseen pääsy mahdollista ja voiko tutkija

varmistua luottamuksellisten suhteiden kehittymisestä (Syrjälä ym. 1996, 14–15). Se, että tutkimuskohteeni oli ennestään tuttu, varmisti luottamuksellisten suhteiden kehittymisen näinkin lyhyessä tutkimusajassa.

Kyselylomakkeilla tapahtuva aineistonkeruu oli hyvä tapa kerätä aineisto tutkimukseeni, sillä halusin jokaisen oppilaan kokemukset kuuluviin. Haastattelemalla olisi voinut saada syvällisempää tietoa oppilaiden kokemuksista, mutta oppilaita oli liikaa, jotta kaikkien haastatteleminen olisi ollut mahdollista. Kyselylomakkeita tukevat aineistot, kuten sosiometrinen mittaus ja havainnointi, lisäävät osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Metsämuurosen (2008, 60) mukaan on selvää, että useampi aineistonkeruumenetelmän käyttö lisää tiedon luotettavuutta. Tapaustutkimus itsessään useine tutkimusmenetelmineen lisää tiedon varmuutta ja tutkimuksen luotettavuutta (Metsämuuronen 2006, 60). Monipuolisella aineistolla pystyin tukemaan kyselylomakkeista saatuja vastauksia. Kyselylomakkeiden ongelmana on se, että tutkija ei voi tarkistaa onko vastaaja ymmärtänyt kysymyksiä oikein tai tarkoitetulla tavalla (Järvinen & Järvinen 2004, 147–148). Kyselylomakkeessani jälkeinpäin mietin kiusaamiseen liittyvän kysymyksen (Ketään ei kiusata, jätetä ulkopuolelle tai nolata) oikein ymmärtämistä. Ovatko oppilaat muistaneet, että kysymykseen vastataan sen mukaan onko samaa mieltä väittämän kanssa eikä asteikolla kuinka paljon kiusaamista esiintyy? Harkitsin kysymyksen poissulkemista tuloksista, mutta aiheen noustessa avoimissa kysymyksissä esiin useammassa vastauksissa, päätin jättää sen tuloksiin. Avointen kysymysten perusteella kuitenkin pystyin arvioimaan, että ainakin suurin osa oppilaista oli ymmärtänyt kysymyksen oikein.

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden vastakset olivat suurimmaksi osaksi hyviä ja kattavampia kuin osasin odottaa, vaikka muutama oppilas ei panostanut vastaamiseen kunnolla. Toisaalta mietin analyysi vaiheessa, että oliko avoimille kysymyksille liian vähän vastustilaa ja rajoittiko tämä vastauksen pituutta. Kyselylomakkeita olisin voinut esitellä toimivuuden varmistamiseksi ja kerralla haluamani aineiston saamiseksi. Toisaalta koin hyväksi sen, että kokemukset ryhmäytämisen vaikutuksesta kysyttiin lukuvuoden loppuksi, jolloin oppilaat olivat ehtineet saada ryhmäytämistä kaiken irti. Toisaalta tutkimuksen

luotettavuuden kannalta olisi ollut parempi, jos aineistoa olisi kerätty pitemmällä aikavälillä. Tällöin olisi saatu totuudenmukaisempi kuva ryhmäyttämisen vaikutuksesta luokan sosiaaliseen tilaan ja oppilaiden viihtymiseen. Ihanteellisin tilanne olisi ollut aloittaa tutkimus oppilaiden tullessa seitsemännelle luokalle ja lopettaa heidän ollessa yhdeksännellä luokalla. Tämä olisi kuitenkin vaatinut huomattavasti enemmän resursseja. Aineistoni vastaa kuitenkin tutkimukseni pääkysymykseen siitä, miten oppilaat kokevat ryhmäyttämisen, joten aineisto tällaisenaan oli sopiva.

Otin tutkimukseni luotettavuuden huomioon monin eri tavoin eri vaiheessa tutkimusta. Noudatin tutkimuksessani Hyvän tieteellisen käytännön (Hyvä tieteellinen käytäntö) ohjeistusta tietoisesti parhaani mukaan. Aineiston käsittelyn jokaisessa vaiheessa pyrin olemaan erityisen huolellinen. Aineiston keruu vaiheessa pyrin huolehtimaan selkeästä ohjeistuksesta ja objektiivisuudesta tutkimus aihetta kohtaan. Objektiivisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija ei sekoita omia uskomuksiaan ja asenteitaan tutkimuskohteeseen (Eskola & Suoranta 1998, 17). Saatuani kyselylomakkeet huolehdin niistä huolellisesti, jotta ne eivät päätyisi asiaan kuulumattomille, sillä sosiometrisessä mittauksessa oli oppilaiden oikeita nimiä. Raportissa vaihdoin oppilaiden nimiä anonymiteetin suojaamiseksi. Analyysivaiheessa pyrin tarkkuuteen. Litteroin aineistot ja syötin monivalintakysymysaineiston SPSS-ohjelmaan keskittyen ja erityistä huolellisuutta noudattaen. Samalla siirsin mielestäni kaikki ennakoasenteet aihettani kohtaan, jotta voisin kohdata oppilaiden kokemukset ilman valmiita odotuksia. Ryhmäyttämistä on tutkittu liian vähän, jotta olisin voinut tulkita tuloksia valmiisiin teorioihin pohjautuen.

## **7.2 Tutkimuksen tulevaisuus**

Tulevaisuudessa ollessani työssä haluan hyödyntää näitä tutkimuksessani esiin nousseita asioita. Tulokset osoittivat, kuinka tärkeitä sosiaaliset suhteet ovat koulussa viihtymisen kannalta. Yksinäiset ja porukoiden ulkopuolelle jäävät op-

pilaat kokivat viihtyväänsä koulussa huonosti ja luokan sosiaalisen tilan huonona. Käsitykseni ryhmäytymisestä ja sosiaalisten suhteiden merkityksestä oppilaille laajeni ja tarkentui. Koen edelleen vahvemmin, että ryhmäyttäminen voisi olla keinona kouluhyvinvoinnin parantamiselle, mutta en usko sen yksin riittävän, sillä kouluhyvinvointiin vaikuttavat monet tekijät. Halusin tutkimuksellani tuoda hiljaisempien ja ujoimpienkin oppilaiden kokemukset ryhmäytymisestä esille, sillä suuressa ryhmässä usein vain äänekkäimmät ja sosiaaliset huomataan.

Tutkimukseni kaikkine vaiheineen herätti lisää kysymyksiä ja mielenkiintoa aiheetta kohtaan. Ryhmäytymistä olisi mielenkiintoista tutkia pitkittäistutkimuksena, jolloin voitaisiin seurata alusta loppuun ryhmäytymisen vaikutuksia muutenkin kuin oppilaiden omiin sen hetkisiin kokemuksiin pohjautuen. Tällä saralla olisi vielä tutkittavaa ja itsekin löysin aina uusia mielenkiintoisia polkuja, joita olisi tehnyt mieli lähteä seuraamaan. Jos on mahdollisuus, että ryhmäyttäminen vaikuttaa kouluviihtyvyyteen ja oppilaiden hyvinvointiin sekä helpottaa opettajan työtä, se tulisi käyttää.

## Lähteet

- Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Ryttylä: My Generation.
- Aalto, M. 2002. Turvallinen ryhmä ja itseksi tuleminen. Helsinki: Aseman lapset.
- Adena, M. K. & Connell, P. C. 2004. Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*. September 2004, Vol 74. No 7, 262–273.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.
- Aho, S. 1997. Minä. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. Minä ja muut. Helsinki: Otava, 16–67.
- Ahola, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Teoksessa Lairio, M., Heikkinen, H. ja Penttilä, M. (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Painosalama Oy, 195–211.
- Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Barret, P. 2009. Aseman Lapset Ry. Friends. Ryhmänohjaajan opas. Lasten kanssa työskentelyyn. Helsinki: Wiresidos Oy.
- Berndt, T. J. & Keefe, K. 1996. Friend's influence on school adjustment: A motivational analysis. Teoksessa: Juvonen, J. & Wentzel, K. (toim.) Social motivation. Understanding children's school adjustment. Cambridge: Cambridge University Press, 248–278.



Brunell, V., Kannas, L., Levälahti, E., Tynjälä, J., Välimaa, R. 1996. Livskvalitet i skolan. Terveystieteen laitoksen julkaisusarja 5/1996. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino ja ER-Paino OY.

Brunell, V. 1993. Är den finlandssvenka grundskola en trivselskola? Teoksessa Brunell, V. & Kupari P. (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 57–80.

Cacciatore, R. 2007. Aggression portaat: opetusmateriaali kouluille. Helsinki: Opetushallitus ja Väestöliitto.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Friends 2009. Aseman lapset Ry. Saatavilla www-muodossa:  
<http://www.asemanlapset.fi/articles/311/> (Luettu 3.7.2014.)

Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräys menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–167.

Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. 2010. How Comprehensive School Students Perceive their Psychosocial School Environment. Scandinavian Journal of Educational Research, 133-150.

Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto.

Harinen, P. & Halme, J. Hyvä, paha koulu – kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. Suomen UNICEF 2012. Unigrafia Oy.

Harjunoski, S-M. & Harjunoski, R. 1994. Kiusanhenki lapsen kengissä: koulukiusaaminen haaste kasvattajalle. Helsinki: Kirjapaja.

Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. Suhteita: minä, me ja muut. Helsinki: WSOY.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Holopainen, P. & Lehtonen, P. 1994. Kohti oppimista tukevaa kouluympäristöä. Teoksessa Peltonen, H. Koulu terveyden arvoitusta pohtimassa. Helsinki: Opetushallitus, 17–23.

Honkonen, T. & Salovaara, R. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hyvä tieteellinen käytäntö. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla wwwmuodossa: <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto> . (Luettu 6.7.2014.)

Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus.

Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 126–146.

Ihatsu, M., Dussel, T., Vuolo, K. 1992 Peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä itsetuhosta. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Joensuun yliopiston monistuskeskus. Joensuu.

Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. &

Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 149–165.

Johnson, D. W. & Johnson, F. P. 1994. *Joining together: Group Theory and Group Skills*. Boston: Allyn and Bacon.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpa-  
jan kirja.

Kalliopuska, M. 1995. *Sosiaaliset taidot*. Helsinki: Painatuskeskus.

Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A., Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa Kannas, L. (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. Hakapaino. Helsinki. 131–144.

Kannas, L. 1995. *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja viihtyvyys: WHO-koululaistutkimus*. Helsinki: Opetushallitus.

Kari, J. 1977. *Kouluviihtyvyys ja opettajan rooli*. Jyväskylän yliopiston opettajan-  
koulutuslaitoksen julkaisuja 1. Jyväskylän yliopisto.

Kataja, J., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2011. *Ryhmä liikkeelle! Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi*. Juva: PS-kustannus.

KiVa Koulu – Tehdään se yhdessä! Saatavilla www-muodossa:  
<http://www.kivakoulu.fi/hanke>. (Luettu: 20.6.2014.)

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.

Konu, A. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Acta Universitatis Tamperensis 887. Tampere: Tampere University Press.

Kopakkala, A. 2005. Porukka, jengi, tiimi: Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.

Koulurauha. Mannerheimin lastensuojeluliitto, Poliisihallitus, Opetushallitus, Folkhälsan & Suomen Vanhempain liitto. Saataville www-muodossa:  
[http://www.koulurauha.fi/index.php?option=com\\_content&view=article&id=85&Itemid=90](http://www.koulurauha.fi/index.php?option=com_content&view=article&id=85&Itemid=90). (Luettu 4.7.2014.)

Kämppe, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010. WHO-Koululaistutkimus. Jyväskylän Yliopisto. Saatavilla www-muodossa:  
[http://www.oph.fi/download/142520\\_Koulukokemusten\\_kansainvalista\\_vertailua\\_2010\\_seka\\_muutokset\\_Suomessa\\_ja\\_Pohjoismaissa\\_1994-2010\\_WHO-Koululaistutkimus\\_HBSC-Study\\_.pdf](http://www.oph.fi/download/142520_Koulukokemusten_kansainvalista_vertailua_2010_seka_muutokset_Suomessa_ja_Pohjoismaissa_1994-2010_WHO-Koululaistutkimus_HBSC-Study_.pdf). (Luettu 3.3.2015.)

Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. (3. uus. painos) Porvoo: WSOY

Lahdenperä, P. & Sahlin B. 1994. Syrjinnästä kaveruuteen: työtapa oppilaidenasenteiden ja luokan vuorovaikutussuhteiden kehittämiseksi. Kokkola: Etnokultura.

Lahtinen-Leino, M. 2009 Tukioppilastoiminta. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) Meidän koulu: keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 165–178.

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9–38.

Laine, K. 1997. Yksilö ryhmässä. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. Minä ja muut. Helsinki: Otava, 203–255.

- Lairio, S. 2009. Oppilaskunnat vahvistavat koulun yhteisöllisyyttä. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) Meidän koulu: keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–188.
- Lajunen, K., Andell, M., Jalava, L., Kemppainen, K., Pakkanen, M. & Ylenius-Lehtonen, M. 2005. Turvataitoja lapsille. Turvataitokasvatuksen oppimateriaali. Stakes, sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki: Erikoispaino Oy.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä: Kohti uutta toimintakulttuuria. Juva: PS-kustannus.
- Lehtovaara, A. & Koskenniemi, M. 1978. Kasvatuspsykologia. Helsinki: Otava.
- Leppilampi, A. & Piekkari, U. 1998. Terve, terve!: opitaan yhdessä oppimisen ja elämän taitoja. Lahti: Asko Leppilampi oy.
- Leskinen, E. 2009. Ryhmä toimimaan!: Vinkkejä tutustumiseen, oppimiseen ja yhteistyöhön. Juva: PS-kustannus.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdytkö, pärjäätkö, selviätkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa: Kannas, L. (toim.) 1995. Kouulaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Opetushallitus, 109–150.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa Brunell, V. & Kupari, P. (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 - tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 39–56.
- Suomen Lions-liitto ry. Lions quest- elämisentaitoja. Saatavilla www-muodossa: [http://www.lions.fi/toiminta/lions\\_quest\\_-\\_elamisentaitoja/](http://www.lions.fi/toiminta/lions_quest_-_elamisentaitoja/) (Luettu: 20.6.2014.)
- Malmsten, A. 2007. Rajaaminen. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 57–73.

Marjanen, P., Ahonen, J. & Majoinen L. 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa Marjanen, P., Marttila M. & Varsa, M. (toim.) Pienten piirissä : yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–73.

Markkanen, E-L. 2012a. Kuulun! Välineitä ryhmän toiminnan tukemiseen. Mannerheimin lastensuojeluliitto: Esa print. Saatavilla www-muodossa: [http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/221ea0e94c293a2d6794374cb62ea241/1405148010/application/pdf/15493454/MLL%20Kuulun\\_www.pdf](http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/221ea0e94c293a2d6794374cb62ea241/1405148010/application/pdf/15493454/MLL%20Kuulun_www.pdf). (Luettu 2.7.2014.)

Markkanen, E-L. 2012b. Mitä tehtäis? Oppilaiden ideoimia hyvää yhteishenkeä lisääviä pelejä, leikkejä ja tempauksia koulurauhatyön tueksi. Koulurauha-ohjelma. Saatavilla www-muodossa: <http://www.mll.fi/kasvattajille/ryhmayttaminen/> (Luettu 2.7.2014.)

MAST. Ryhmyttämispas. Euroopan Unioni. Euroopan sosiaalirahasto. Saatavilla www-muodossa: <http://www.mastohjaus.fi/pdf/Ryhmayttamisopas.pdf>. (Luettu 2.7.2014.)

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp.

Metsämuuronen, J. 2007. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Niemistö, R. 2002. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. 5. uud. painos. Helsinki: Palmenia-kustannus.

Olkinuora, E. 1983. Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä peruskoulun päätövaiheessa. Empiirisiä tuloksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:91. Turku: Kasvatustieteiden laitos.

Olkinuora, E. & Mattila, E. 2001. Oppilaan koulutyön mielekkyyden ja koulujen kasvatustoiminnan edellytysten arviointia. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turku: Turun yliopisto, 17–53.

Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkeakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, s. 122–138.

Pennington, D. C. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologiaa. Helsinki: Gaudeamus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavilla www-muodossa: [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf) . (Luettu 3.7.2014.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavilla www-muodossa:  
[www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). (Luettu 2.5.2015.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Saatavilla www-muodossa:  
[http://www.oph.fi/download/132882\\_Perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiden\\_muutokset\\_ja\\_taydennykset2010.pdf](http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf). (Luettu 3.7.2014)

Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja numero 50. Joensuun Yliopistopaino. Joensuu.

Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalisen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: PS-kustannus.

Pölkki, P. 2001. Oppilaiden syrjäytymisuhkien tunnistaminen ja ehkäisy peruskoulun haasteena. Teoksessa: Järventie, I. & Sauli, H. Eriarvoinen lapsuus. Porvoo: WS Bookwell Oy. 125–146.

Ramsey, P.G. 1991. Making friends in school. Promoting peer relationship in early childhood. N.Y: Teachers College Press.

Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111–125.

Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Ropo, E. 2010. Sosiometriset menetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 87–101.

Rovio, E. 2007. Ryhmä liikunnanopetuksen kohteena. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 171–184.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 184–195.

Saastamoinen, M. 2007. Ryhmätutkimuksen suuntia sosiaalipsykologiassa. Teoksessa Kuusela, P. (toim.) Sosiaalipsykologia - Yksilöstä yhteiskuntaan. Suomi: UNIpress Ab, 67–109.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Helsinki: Gaudeamus.



Saloviita, T. 2009. Ryhmätyön rajattomat mahdollisuudet. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) Meidän koulu: keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–26.

Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmista. Acta Universitatis Tamperensis 830. Tampere: Tampereen yliopistopaino Juvenes Print.

Samdal, O., Dür, W. & Freeman, J. 2004. School. Teoksessa Candace, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O. & Rasmussen, V. R. (toim.) Young people's health in context. Health Behaviour in Schoolaged Children. HBSC study: international report from the 2001/2002 Survey. Health Policy for Children and Adolescents (4). Denmark: WHO, 42–51. Saatavilla www-muodossa:

[http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0008/110231/e82923.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/110231/e82923.pdf). (Luettu 3.3.2015.)

Scheinin, P. 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto: Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 77. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Schmuck R.A & Schmuck P.A., 1997. Group processes in the classroom. Boston: McGraw-Hill.

Soininen, M. 1989. Peruskoulun ala-asteen kouluviihtyvyydestä. Teoksessa Korpinen, E., Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja 3. Teoriaa ja käytäntöä 34, s. 149–154.

Stangor, C. 2004. Social Groups in Action and Interaction. New York: Psychology Press.

Syrjälä, L. Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapainoyhtymä Oy.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä: case study in research on education. Oulu: Oulun yliopisto.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.

Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen - oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 66. Helsingin yliopisto.

Välimaa, R. 1995. Oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta tuesta koulussa. Teoksessa Kannas, L. (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Hakapaino, 177–192.

Välimäki, M. 2008. Yhteisöllisyyttä lisätään konkreettisilla teoilla. Promo 54. Terveystiedon edistämisen lehti. Lokakuu 4/2008, 32–34.

Williams, A. 2002. Ryhmän salaisuudet: sosiometria muutoksen voimavarana. Englannin kielestä suomentanut Kaila, K. Tampere: Resurssi.

Yin, R. K. 2009. Case Study Research. Design and Methods. Fourth Edition. Applied social research methods series. Vol. 5. Los Angeles: Sage.

## Liitteet

### LIITE 1.

KUNTA Sivistyslautakunta	PÖYTÄKIRJANOTE 11.12.2013	§ 190 Dno 292/2013
TUTKIMUSLUPA	Lapin Yliopistossa luokanopettajaksi opiskeleva Tiia Salmela pyytää tutkimuslupaa pro gradu- tutkielmaansa liittyen.	
	Salmela kerää kokemuksia oppilailta ja opettajilta, jotka ovat olleet mukana ryhmyttämisessä. Hän toteuttaa aineiston keruun havainnoimalla, kyselylomakkeilla sekä mahdollisilla haastatteluilla. Salmela pyytää lupaa hankkia aineistoa kunnan peruskoulusta. Hän ottaisi yhteyttä peruskoulun rehtoriin ja kartoittaisi opettajien ja oppilaiden kiinnostusta osallistua tutkimukseen. Osallistuminen on täysin vapaaehtoista.	
	Oppilaiden on saatava suostumus myös vanhemmiltaan osallistua tutkimukseen. Oppilaiden ja opettajien henkilöllisyys ei tule ilmi tutkimusraportista, eikä myöskään koulun nimi rehtorin näin halutessa. Aineisto hävitetään, kun työ on valmis.	
	Salmelan tavoitteena on kerätä aineisto 2014 kevätlukukautena.	
EHDOTUS	Sivistyslautakunta myöntää Tiia Salmelalle tutkimusluvan.	
PÄÄTÖS	Hyväksyttiin.	
	_____ oli asiantuntijana kokouksessa tämän asian käsittelyn aikana.	
Otteen oikeaksi todistaa, _____, 16.12.2013		
	_____ pöytäkirjanpitäjä	
TIEDOKSI:		

## LIITE 2.

Ympyröi oikea vaihtoehto

1. Tyttö / Poika
2. 8A / 8B
3. Olen tukioppilas / En ole tukioppilas
  
4. Alla on väitteitä koskien luokkaasi ja luokkatovereitasi. Lue väitteet ja mieti, kuinka hyvin väitteet pitävät paikkansa luokassasi. Väite pitää paikkansa ei yhtään (1), vähän (2), jonkin verran (3), täysin (4). Ympyröi sopivin vaihtoehto.

Tunnen kuuluvani porukkaan	1	2	3	4
Voin olla oma itseni	1	2	3	4
Luotan luokkatovereihini	1	2	3	4
Kaikki oppilaat kuuntelevat, kun luokkatoverilla on sanottavaa	1	2	3	4
Kaikki oppilaat kunnioittavat toistensa mielipiteitä	1	2	3	4
Ketään ei kiusata, jätetä ulkopuolelle tai nolata	1	2	3	4
Jokainen oppilas hyväksytään omana itsenään	1	2	3	4
Luokkatovereideni kanssa on hauskaa	1	2	3	4
Tarvittaessa autamme toisiamme	1	2	3	4
Tunneilla on rento ja turvallinen olla	1	2	3	4
Kaikki luokassamme ovat kavereita keskenään	1	2	3	4
Luokkatovereiden kanssa hengailaan yhdessä välitunneillakin	1	2	3	4

Vastaa omin sanoin seuraaviin kysymyksiin.

5. Mikä on parasta luokkatovereissasi?

---



---



---

6. Mikä on huonointa luokkatovereissasi?

---



---



---

7. Mitä muuttaisit luokkatovereissasi?

---



---



---



---

8. Millainen olisi unelmiesi luokka? (Kuvaile ilmapiiriä, luokkatovereita, tunnelmaa...)

---



---



---



---

9. Mitä teette ryhmäyttämistunneilla?

---



---



---



---

10. Miksi teillä on ryhmäyttämistunteja?

---



---



---



---

11. Ympyröi seuraavasta kaikki ne ilmaukset, jotka kuvaavat ryhmäyttämistunteja parhaiten.

hauska	tylsä	nolo
siedettävä	kuunnellaan toisia	ei naureta toisille
turvallinen	rento	jännittävä
pelottava	olla sovussa	tarpeellinen

12. Viihdytkö koulussa? En yhtään      1 2 3 4 5 6 7 8 9 10      Erinomaisesti

13. Minkälaiset asiat lisäävät luokassa viihtymistäsi? Ympyröi kuvaavimmat vaihtoehdot.

kaverit	opettajat	yhteiset säännöt
hyvä ryhmähenki	ryhmätyöt	ryhmäyttäminen
ketään ei kiusata	luokkaretket/teemapäivä	kaikki on kavereita keskenään
Jotkin muut asiat?		

## LIITE 3.

Vastaa kysymyksiin luokkatovereidesi etunimellä. Voit valita niin monta luokkatoveriasi kuin haluat tai olla valitsematta ketään, jos sopivaa ei ole. Näihin kysymyksiin vastataan omalla nimellä, mutta vain minä näen tämän vastauspaperin. Tutkimukseni raporttiin muutan nimet.

Nimesi: \_\_\_\_\_

1. Kenen/keiden kanssa vietät mieluiten aikaasi välitunneilla / ruokatunnilla?

\_\_\_\_\_

2. Keiden kanssa teet mieluiten ryhmätöitä?

\_\_\_\_\_

3. Jos saisit valita, kenen luokkatoverisi vieressä haluaisit istua tunneilla?

\_\_\_\_\_

4. Kenet/ketkä kutsuisit järjestämiisi juhliin?

\_\_\_\_\_

5. Ketä luokkatovereistasi tunnet vähiten?

\_\_\_\_\_

6. Kuka luokkatovereistanne jää usein yksin?

\_\_\_\_\_

7. Kenen kanssa sinulla tulee eniten riitaa?

\_\_\_\_\_

8. Keneltä luokkatovereistasi kysyisit tarvitessasi apua?

\_\_\_\_\_

## LIITE 4.

Ympyröi oikea vaihtoehto.

1. Tyttö / Poika
2. 8A / 8B
3. Olen tukioppilas / En ole tukioppilas
  
4. Muistele luokkasi tähänastista ryhmäyttämistä. Lue väitteet ja ympyröi sopivin vaihtoehto. **Väite pitää paikkansa ei yhtään (1), vähän (2), jonkin verran (3), täysin (4).**

Ryhmäyttämisen ansiosta...

olen saanut uusia kavereita luokastani.	1	2	3	4
olen tutustunut paremmin luokkatovereihini.	1	2	3	4
kaikki luokassamme tulevat paremmin toimeen keskenään.	1	2	3	4
kiusaaminen, nolaaminen ja syrjiminen ovat vähentyneet.	1	2	3	4
luokkatovereiden kanssa on hauskeempaa.	1	2	3	4
viihdyn paremmin koulussa.	1	2	3	4
luokassani on rennompaa ilmapiiriä.	1	2	3	4
luokassani hyväksytään paremmin erilaisuutta.	1	2	3	4
luokkani ryhmähenki on parantunut.	1	2	3	4
sosiaaliset taitoni ovat kehittyneet.	1	2	3	4

Jatka lausetta.

5. Parasta ryhmäyttämisesssä on \_\_\_\_\_
  
6. Ikävintä ryhmäyttämisesssä on \_\_\_\_\_

Kiitos vastauksestasi!