

**LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA
KUMMIOPPILASTOIMINNASTA OSANA KOULUN
TOIMINTAKULTTUURIA**

Pro gradu -tutkielma
Ville Isotalo & Lassi Juhanoja
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Lapin yliopisto
Kevät 2021

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia kummioppilastoiminnasta osana koulun toimintakulttuuria

Tekijät: Ville Isotalo ja Lassi Juhanoja

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede, luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu – tutkielma [x] Laudaturtyö [] Lisensiaatintyö []

Sivumäärä: 78 + 1 liite

Vuosi: 2021

Tiivistelmä

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoilla on kummioppilastoiminnasta ja millä tavalla koettu kummioppilastoiminta tukee koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita. Tutkielma on laadullinen tutkimus, jota ohjaa fenomenologinen tiedonkäsitys. Tutkielman aineisto muodostuu kuuden maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijan haastatteluista. Aineisto on analysoitu fenomenologisen erityistieteen metodilla. Analyysin tuloksena syntyi kuusi kokemusta kuvaavaa yksilökohtaista merkitysverkostoa, joista analyysin edetessä muodostui koko kokemuksen variaatiota kuvaava yleinen merkitysverkosto. Tämän jälkeen loimme dialogin yleisen merkitysverkoston ja perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavien periaatteiden välille.

Tutkielma osoittaa kummioppilastoiminnan kokemuksen näyttäytyvän hyvin positiivisena, yhteisöllisyyttä edistävänä toimintana, jonka keskiössä on oppilaiden osallisuus. Kummioppilastoiminnan koettiin rikastuttavan kaikkien siihen osallistuvien elämää. Tutkielmamme myös osoitti, että koettu kummioppilastoiminta tukee monipuolisesti niitä periaatteita, jotka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) on määrittänyt ohjaamaan toimintakulttuurin kehittämistä.

Avainsanat: kummioppilastoiminta, toimintakulttuuri, kokemus, fenomenologia, luokanopettajaopiskelijat, peruskoulu

[x] Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	4
2 YHTENÄISEN PERUSOPETUKSEN TOIMINTAKULTTUURI	6
2.1 Oppiva yhteisö.....	8
2.2 Hyvinvointi ja turvallinen arki	9
2.3 Vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely	9
2.4 Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus.....	10
2.5 Osallisuus ja demokraattinen toiminta	11
2.6 Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo	12
2.7 Vastuu ympäristöstä ja kestävä tulevaisuus	12
3 KUMMIOPPILASTOIMINTA	14
3.1 Mannerheimin lastensuojeluliitto.....	14
3.2 Kummioppilastoiminnan periaatteet ja tavoitteet.....	15
3.3 Kummioppilastoiminnan toteutus	17
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA FENOMENOLOGINEN TIEDONKÄSITYS	19
4.1 Tutkimuskysymykset	19
4.2 Fenomenologia ja eksistentiaalinen fenomenologia.....	20
4.3 Holistinen ihmiskäsitys ja kokemuksen luonne	22
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	24
5.1 Tutkimushaastattelut ja aineisto	24
5.2 Fenomenologisen analyysin periaatteet	25
5.3 Aineiston analysointi.....	29
5.3.1 Yksilökohtaisten merkitysverkostojen luominen	30
5.3.2 Yleisen merkitysverkoston luominen	48
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET	54
6.1 Kummioppilastoiminta luokanopettajaopiskelijoiden kokemana	54
6.2 Kummioppilastoiminta osana koulun toimintakulttuurin kehittämisen periaatteita	60
8 YHTEENVETO	65
9 POHDINTA	69
10 LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	72
LÄHTEET	75
LIITTEET	79

1 JOHDANTO

Tässä tutkielmassa tutkimme, miten maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset kummioppilastoiminnasta tukevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) määrittelemiä toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita. Tämän tehtävänasettelun vuoksi olemme tutkielman teoriaosudessa avanneet huolellisesti POPS 2014 toimintakulttuurin kehittämiseksi asettamia tavoitteita.

Olemme molemmat olleet osallisina kummioppilastoiminnassa peruskoulussa. Mietimme kouluun kuuluvia toimintatapoja, jotka jostain syystä ovat jääneet vähemmälle huomiolle ja tämän pohdinnan seurauksena aiheemme valkeni meille. Kummioppilastoiminnalla on pitkät perinteet suomalaisessa peruskoulussa, vaikka kummioppilastoiminta ei ole asetusten mukaan kouluissa järjestettävää pakollista toimintaa. Kummioppilastoiminta on mainittu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kaksi kertaa. Ensimmäinen maininta sisältyy toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavan periaatteen osallisuus ja demokraattinen toiminta alle. Siellä kummioppilastoiminta mainitaan väyläksi lisätä oppilaiden osallisuutta. Toinen maininta on vuosiluokkien 3–6 laaja-alaisen osaamisen työelämätaidot ja yrittäjyys osiossa. Siellä kummioppilastoiminta kuvataan toimintatavaksi, jonka avulla oppilaat voivat saada kokemuksia toisten hyväksi toimimisesta.

Nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostavat oppilaiden osallisuutta sekä kannustavat kouluja toimintakulttuurin uudistamiseen siten, että yhteistyö opettajien välillä lisääntyy ja koulun kehittämistyössä oppilaiden ääni saadaan entistä enemmän kuuluviin. Kummioppilastoiminnan avulla pystytään edistämään oppilaiden kiinnittymistä kouluyhteisöön, aktiivisen toimijuuden toteutumista sekä turvallisuuden tunnetta. (Kummioppilastoiminnan opas, 2017.)

Tutkielmamme lähtee liikkeelle yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavien periaatteiden ja kummioppilastoiminnan tarkastelulla. Ennen varsinaista aineiston analyysia ja tulosten esittelyä kerromme tutkimuskysymyksistämme, tutkimusaineistosta ja sen hankinnasta. Kerromme myös mitä fenomenologinen tiedonkäsitelmä meidän tutkielmassamme tarkoittaa. Tämä vaatii meitä myös avaamaan ihmiskäsityksemme ja sen, mitä me kokemuksella tarkoitamme. Aineiston analyysissä käytämme Juha Perttulan (1995) luomaa fenomenologisen erityistieteen metodologiaa, jonka avulla luomme aluksi yksilökohtaisista merkitysverkostoista kummioppilastoiminnan kokemuksia kuvaavan yleisen merkitysverkoston. Tämän jälkeen tutkimme, miten nämä kokemukset tukevat koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita.

2 YHTENÄISEN PERUSOPETUKSEN TOIMINTAKULTTUURI

Toimintakulttuuri on laaja-alue, jota voidaan tutkia useasta eri näkökulmasta. Raija Kattilakoski (2018) on tutkinut omassa väitöskirjassaan *Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissaan* toimintakulttuurin muodostumiseen liittyviä prosesseja siirryttäessä uusiin, avoimiin oppimistiloihin. Tutkimuksesta selvisi, että muuttaminen uudenlaiseen koulurakennukseen ja siitä seurannut toimintakulttuurin muutos oli henkilöstölle sekä johdolle stressaavaa. Satu Kulmala (2020) on omassa pro gradu -tutkielmassaan tutkinut opettajien kokemuksia koulun toimintakulttuurin kehittämisestä kohti oppivaa yhteisöä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että koulun toimintakulttuuri parhaimmillaan nähdään toimivan oppivan yhteisön tavoin, joka on avoin, oppimishaluinen ja refleктоiva sekä sellainen, joka hyödyntää monipuolisia työtapoja ja toteuttaa laaja-alaista oppimista.

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (2014) on määritellyt perusopetukselle yhtenäisen toimintakulttuurin ja sen kehittämistä ohjaavat periaatteet. Tässä tutkimuksessa tutkimme, miten maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset kummioppilastoiminnasta tukevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) määrittelemiä toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita.

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (2014) linjaa, että perusopetuksen yhtenäisyyden toteuttamisessa toimintakulttuurilla on suuri merkitys. Toimintakulttuuri vaikuttaa myös oppilaalle näyttäytyvänä koulutyön laatuna (POPS, 2014, 26). Yhteisön toimintakulttuurilla tarkoitetaan kulttuurisesti ja historiallisesti muotoutunutta tapaa toimia. Toimintakulttuuri ei kuitenkaan ole muuttumaton, vaan sitä voidaan muuttaa ja kehittää. (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 92; POPS, 2014, 26.) Se on kokonaisuus, joka pitää sisällään yhteisön osaamisen ja kehittämisen, pedagogiikan ja ammatillisuuden, työtä ohjaavien normien ja toiminnan tavoitteiden tulkinnan, vuorovaikutuksen, ilmapiirin, arkikäytännöt,

oppimisympäristön, mutta myös johtamisen sekä työn organisoinnin, suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin. (POPS, 2014, 26.)

Toimintakulttuuri muodostuu sekä tiedostettujen, että tiedostamattomien tekijöiden summana. Toimintakulttuuri vaikuttaa sen piirissä oleviin huolimatta siitä, tiedostetaanko sen merkitys ja vaikutukset vai ei. Aikuisten toimintatavat välittyvät oppilaille, jotka sisäistävät koulu yhteisön asenteita, tapoja ja arvoja. Vuorovaikutus, kielenkäyttö sekä sukupuoliroolit ovat esimerkkejä malleista, jotka siirtyvät oppilaille. Toimintakulttuurin kehittämisen tärkeitä osia ovat toimintakulttuurin vaikutusten pohdinta sekä sen ei-toivottujen piirteiden tunnistaminen ja korjaaminen. (POPS, 2014, 26.)

Kaikista selvimmin toimintakulttuuri näyttäytyy yhteisön käytännöissä (POPS, 2014, 26). Koulun saapuu satunnainen ihmisten joukko, jotka eivät lähtökohtaisesti omaa yhteistä näkemystä toiminnan muodoista ja tehtävistään. Edes kaikki opettajat eivät miellä välttämättä tehtäviään samalla tavalla. Ei voida myöskään olettaa, että oppilaat jakaisivat keskenään yhteisen tai opettajien kanssa samansuuntaisen käsityksen koulun käytännöistä. (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 93.) Yhtenäisessä perusopetuksessa kaikki käytännöt on rakennettu edistämään tavoitteita, jotka on asetettu tukemaan opetus- ja kasvatustyötä. Toimintakulttuurin tulee koulutyössä tukea sitoutumista tavoitteisiin sekä edistää yhteistä arvoperustaa ja oppimiskäsityksen toteutumista. Perusedellytyksenä toimintakulttuurin kehittämiseksi on kaikkia yhteisön jäseniä osallistava ja luottamusta rakentava keskustelu, jonka keskiössä on toisten arvostaminen, avoimuus ja vuorovaikutus. (POPS, 2014, 26.)

Perusopetuksen toimintakulttuurin taustalla on olemassa periaatteita, joiden tarkoituksena on tukea opetuksen järjestäjiä ja kouluja toiminnan suuntaamisessa. Periaatteiden kuvaukset on tehty koskemaan erityisesti koulun toimintaa. Opetuksen järjestäjän vastuuna on luoda edellytykset kouluun periaatteiden toteutumiselle ja oman toimintakulttuurin kehittämiseksi samassa suunnassa. Tavoite on luoda toimintakulttuuria, joka edistää osallisuutta, oppimista, hyvinvointia ja

kestävää elämäntapaa. Jotta periaatteet voivat toteutua, pitää ottaa huomioon paikalliset tarpeet ja mahdollisuudet, yhteistyö huoltajien ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa sekä oppilaiden aito osallisuus yhteisön kehittämisessä. (POPS, 2014, 26.)

2.1 Oppiva yhteisö

Koulu on oppiva yhteisö, joka kannustaa kaikkia jäseniään oppimiseen (POPS, 2014, 27). Oppimista tapahtuu erityisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Niemi, 2016, 101). Osallisuuden kokemukset ja yhdessä tekeminen ovat vahvistamassa yhteisöä (POPS, 2014, 27). Koulun kulttuuriin kuuluu jatkuva arviointi, joka mahdollistaa jatkuvan yhdessä oppimisen (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 104). Yhteisön oppimista edistää oman työn säännöllinen arviointi, kiireettömyys ja tavoitteiden pohdinta. Yhteistyökumppaneilta, kuten kodilta saatu palaute tukee myös yhteisön oppimista. Oppimisen edistäjinä ovat kehittymistyöstä, tutkimuksesta ja arvioinneista saadun tiedon hyödyntäminen. Pedagogisella ja jae-tulla johtamisella on suuri merkitys ja se kohdistuu erityisesti oppimisen edellytysten ylläpitämiseen. (POPS, 2014, 27.) Lähtökohtana pedagogisessa suunnittelussa on lapsi ja lapsen ilo tehdä koulutyötä (Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg, 2015, 113).

Oppiva yhteisö rakentaa mahdollisuuksia yhdessä oppimiseen. Se mahdollistaa kokemuksia niin tutkimisesta kuin kokeilemisesta sekä innostumisesta ja onnistumisesta. Yhteisö kannustaa jäseniään myös virheistä oppimiseen. Se tarjoaa sopivia haasteita ja auttaa vahvuuksien löytämistä ja hyödyntämistä. Oppivassa yhteisössä oppilas pääsee luomaan myönteisen ja realistisen käsityksen itsestään ja kehittämään luontaista kokeilemisen ja tutkimisen haluaan. Fyysisen aktiivisuuden merkitys oppimiselle ymmärretään, joten oppivassa yhteisössä pyritään irrottautumaan istuvasta elämäntavasta. Työhön syventyminen, oppimisessa tarvittava ponnistelu ja työn loppuunsaattaminen ovat oppivan yhteisön arvoja. (POPS, 2014, 27.)

2.2 Hyvinvointi ja turvallinen arki

Oppivassa yhteisössä edellytyksiä oppimiselle luovat rakenteet ja käytännöt, jotka edistävät hyvinvointia ja turvallisuutta. Näiden periaatteiden tulisi näkyä kaikessa koulutyössä ja siten ohjata jokaisen koululaisen työskentelyä. Yhteisön toiminnassa huomion kohteena ovat yksilöllisyys, tasa-arvoisuus sekä yhteisön tarpeet. Monipuolisen toiminnan mahdollistaa joustavat koulun käytännöt. Luonteva osa jokaista koulupäivää on liikkuminen sekä yhteiset toiminnat, jotka edistävät mielen hyvinvointia. Toimintakulttuurin tärkeänä osana toimii myös yhteisöllinen oppilashuolto. (POPS, 2014, 27.)

Jokaisella oppilaalla tulee olla yhdenvertaiset mahdollisuudet saada tukea ja ohjausta omaan kehitykseensä ja oppimiseensa niin yksilönä, kuin ryhmän jäsenenä. Hyväntahtoisuus ja ystävällisyys ovat yhteisön arvoja. Yhteisössä ei hyväksytä epäasiallista käytöstä kuten kiusaamista, rasismia, väkivaltaa tai muuta syrjintää. Tällaiseen käytökseen puututaan aina. Kouluarjessa tavoitellaan ennakoitavuutta ja kiireettömyyttä. Luottamusta rakentavat oikeudenmukaisuuden kokemus ja kuulluksi tuleminen. Koulun työrauhaa edistävät ympäristön viihtyvyys, hyväksyvä ja rauhallinen ilmapiiri sekä hyvät sosiaaliset suhteet. (POPS, 2014, 27.)

2.3 Vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely

Oppivassa yhteisössä kaikkien jäsenten hyvinvointia ja oppimista edistäviä tekijöitä ovat vuorovaikutus, monipuolinen työskentely ja yhteistyö (POPS, 2014, 27). Työskenteleminen muiden opettajien kanssa antaa uusia näkökulmia omaan opettajuuteen (Niemi, 2016, 106). Yhteisössä toimitaan joustavasti ja siellä tiedostetaan oppimisen ja tiedon rakentumisen moninaisuus (POPS, 2014, 27). Kokenusten, oppimisen prosessin ja tunteiden tutkiminen vahvistaa oppimaan oppimisen taitoja sekä kehittää oppilaan itsetuntemusta (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen, 2016, 29). Oppiva yhteisö rohkaisee kokeilemiseen ja antaa tilaa toiminnallisuudelle, liikkumiselle, luovalle

työskentelylle, leikille ja elämyksille, jotka ovat tunnusomaisia eri ikäkausille ja oppijoille. (POPS, 2014, 27.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostaa eri oppimisympäristöjen ja työtapojen suunnitelmallista hyväksi käyttämistä. Tavoitteena on säännöllisesti viedä työskentely luokkahuoneen ulkopuolelle. Mahdollistetaan projektimaista työskentelyä ja kokonaisuuksia opiskelua sekä yhteistyötä koulun sisällä ja ulkopuolella olevien toimijoiden kanssa. Oppilaiden kasvua hyvään yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen tukee koulussa aikuisten keskinäinen yhteistyö sekä ympäröivän yhteiskunnan kanssa käytävä vuorovaikutus. Yhdessä tekemällä opitaan tunnistamaan oma erityislaatuisuus ja taitoa työskennellä rakentavasti monenlaisten ihmisten kanssa. (POPS, 2014 27.) Jokainen oppilas tuo erilaisissa ryhmissä työskenneltäessä mukanaan omat vahvuutensa, tietonsa ja taitonsa (Niemi, 2016, 101). Vuorovaikutusta sekä työskentelyn moniaistisuutta ja monikanavaisuutta edistetään käyttämällä tieto- ja viestintäteknologiaa. (POPS, 2014 27.)

2.4 Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus

Koulu ei elä omassa kuplassaan, vaan se on osa kulttuurisesti muuttuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa, jossa paikallinen ja globaali sekoittuvat. Rinnakkain elävät sekä vuorovaikuttavat erilaiset identiteetit, uskonnot, kielet ja katsomukset. Oppivassa yhteisössä tärkeänä voimavarana on kotikansainvälisyys. Maan kulttuuriperintöä ja kansalliskieltä arvostetaan ja hyödynnetään, mutta myös omaa ja ympäristön kulttuurista, uskonnollista, kielellistä ja katsomuksellista monimuotoisuutta. Oppiva yhteisö ymmärtää eri vähemmistöjen merkityksen Suomessa. Se myös kehittää vastuullista toimintaa, ymmärrystä ja kunnioitusta yksilöiden ja ryhmien välillä. Oppivassa yhteisössä tiedostetaan, että oikeus omaan kulttuuriin ja kieleen on perusoikeus. Erilaisista toiminta- ja ajattelutavoista keskustellaan rakentavasti, luodaan uusia tapoja toimia yhdessä sekä tutustutaan kulttuuritraditioihin. (POPS, 2014, 28.)

Monikielisyys on yksi ilmentymä kulttuuriselle moninaisuudelle. Jokainen yhteisön jäsen ja yhteisö on monikielinen. Koulun arjessa eri kielten rinnakkainen käyttö nähdään luontevana ja niitä arvostetaan. Kielitietoisessa yhteisössä keskustellaan asenteista, jotka kohdistuvat kieliin ja kielyhteisöihin. Siellä myös ymmärretään, että kielellä on keskeinen merkitys vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä, oppimisessa sekä yhteiskuntaan sosiaalistumisessa ja identiteettien rakentumisessa. Jokainen oppiaine pitää myös sisällään oman kielensä, käsitteistönsä ja tekstikäytäntönsä. Samaan ilmiöön saadaan eri näkökulmia eri tiedonalojen kielillä ja symbolijärjestelmillä. Opetus etenee arkikielestä käsitteellisen ajattelun kieleen. Jokainen aikuinen toimii kielitietoisessa koulussa kielellisenä mallina ja opettamansa oppiaineen kielen opettajana. (POPS, 2014, 28.)

2.5 Osallisuus ja demokraattinen toiminta

Toimintatavat oppivassa yhteisössä rakennetaan yhdessä. Perustan aktiiviseksi kansalaisiksi kasvamiselle luo osallisuutta edistävä, ihmisoikeuksia toteuttava ja demokraattinen toimintakulttuuri. Oppilaiden osallistuminen toiminnan suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen tapahtuu heidän kehitysvaiheensa mukaisesti, jolloin oppilas saa kokemuksia arvostetuksi ja kuulluksi tulemisesta yhteisön jäsenenä. (POPS, 2014, 28.) Oppilaan kuulluksi tuleminen ja tunne, että hän saa olla osa koulun päätöksentekoa lisää koulumotivaatiota (Joronen & Koski, 2010, 122). Oppivassa yhteisössä kannustetaan demokraattista vuoropuhelua ja osallistumista sekä luodaan niille rakenteita ja toimintatapoja (POPS, 2014, 28). Keskustelujen kautta oppilaat rakentavat opittavasta tiedosta omaa sisäistä tietorakennettaan. Tällöin käsitteiden omaksuminen voidaan nähdä kielellisenä vuorovaikutusprosessina. (Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg, 2015, 107.) Yhtenä tärkeänä väylänä oppilaiden osallistumiselle toimii oppilaskuntatoiminta. Tätä täydentävät myös muut toimintamuodot kuten kummi- ja tukioppilastoiminta tai erilaiset vapaaehtoistyöt (POPS, 2014, 28). Osallistumisen lisäksi tämän kaltaisen toiminnan vahvistaminen koulun toimintakulttuurissa on tärkeää oppilaiden sosioemotionaalisen kehityksen kannalta (Bäck, 2004, 149). Samalla yhteistyö ja vuorovaikutus vahvistuu koko kouluyhteisössä. Käsitteitä yhteiskunnasta ja

toimimisesta kansalaisyhteiskunnassa syvennetään yhteistyöllä eri järjestöjen, yritysten ja muiden toimijoiden kanssa. Globalisoituneessa maailmassa toimimisen taitoja lisätään yhteyksillä eri maissa toimivien koulujen kanssa. (POPS, 2014, 28.)

2.6 Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo

Oppiva yhteisö tukee tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Mikään henkilöön liittyvä tekijä ei vaikuta siihen, miten yhteisön jäsenet tulevat kohdelluiksi tai kohdatuksi, vaan kaikkien kanssa toimitaan samanarvoisesti. Se ei kuitenkaan merkitse samanlaisuutta. Jotta porusoikeuksien ja osallistumisen mahdollisuudet sekä yksilöllisten tarpeiden huomioiminen voidaan turvata, edellytetään kaikille yhdenvertaista kohtelua. (POPS, 2014, 28.)

Oppilaiden käsitys omasta seksuaalisuudesta ja sukupuoli-identiteetistä kehittyi peruskouluaikana. Oppivan yhteisön arvot ja käytänteet edistävät sukupuolten tasa-arvoa ja tukevat oppilaiden identiteetin rakentumista. Lähestymistavaltaan opetus on sukupuolitietoista. Oppivassa yhteisössä oppilaita kannustetaan omien mahdollisuuksien tunnistamiseen sekä sitoutumaan opiskeluun, suhtautumaan eri oppiaineisiin ja tekemään valintoja ilman sukupuolittuneita roolimalleja. Valitsemalla ja kehittämällä työtapoja, oppimisympäristöjä ja opetusmateriaaleja inhimillisen moninaisuuden arvostaminen luodaan näkyväksi. (POPS, 2014, 28.)

2.7 Vastuu ympäristöstä ja kestävä tulevaisuus

Kaikessa toiminnassa tulisi ottaa huomioon kestävä elämäntapa. Vastuullinen suhtautuminen ympäristöön ilmenee arjen valinnoissa ja koulun toiminnoissa. Toimintatavat ja materiaalivalinnat, joissa luonnon monimuotoisuutta tuhlataan, tulee muuttaa kestäviksi. Koulun arjessa korostetaan kestävä elämäntavan ai-neettomien tekijöiden merkitystä hyvinvoinnille. Oppilaat osallistuvat kestävä arjen suunnitteluun ja toteuttamiseen. (POPS, 2014, 29.)

Osaamisperusta ekososiaaliselle sivistykselle luodaan oppivassa yhteisössä rakentamalla toivoa hyvästä tulevaisuudesta. Käytännöllinen ja realistinen asenne hyvän tulevaisuuden edellytysten muovaamiseen tukee oppilaan kasvua vastuulliseksi yhteisön jäseneksi, kuntalaiseksi ja kansalaiseksi. Oppiva yhteisö rohkaisee jokaista kohtaamaan uteliaasti ja avoimesti maailman moninaisuuden sekä toimimaan kestävän ja oikeudenmukaisen tulevaisuuden puolesta. (POPS, 2014, 29.)

3 KUMMIOPPILASTOIMINTA

Kummioppilastoiminta on Mannerheimin lastensuojeluliiton vuonna 1978 aloittama toimintamuoto (Esko-Paasia & Hupa, 1979, 1). Kummitoiminta ei ole opetussuunnitelman perusteissa määriteltyä pakollista toimintaa. Nykyään kummioppilastoimintaa kuitenkin toteutetaan kouluissa ympäri Suomen. Toiminnan tavoitteena on turvata lasten sujuva koulupolun alku ja samalla vahvistaa koulun toimintakulttuuria. Vastaavanlaista kummitoimintaa ei ole käytössä missään muussa maassa. Väitöskirjatasoista tutkimusta kummioppilastoiminnasta ei ole tehty. Aiheesta löytyy vain muutamia opinnäytetöitä ja pro gradu -tutkielmia. Näissä tutkimuksissa on pääasiassa tutkittu kummioppilastoiminnan tavoitteiden toteutumista ja lasten kokemuksia kummioppilastoiminnasta. Opettajien kokemuksia sivuavia tutkimuksia löysimme kaksi kappaletta, mutta tutkimuksia, joissa olisi tutkittu luokanopettajaopiskelijoita ei löytynyt ainuttakaan. Tässä tutkimuksessa tutkimme luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia kummioppilastoiminnasta ja sitä, miten koettu kummioppilastoiminta tukee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) määrittelemiä koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita.

3.1 Mannerheimin lastensuojeluliitto

Mannerheimin Lastensuojeluliitto on avoin kansalaisjärjestö, jonka juuret ulottuvat 1910-luvulle (Mannerheimin lastensuojeluliitto, 2020). Liiton tehtävänä on edistää lasten, nuorten ja lapsiperheiden hyvinvointia. Yhdessä kumppaneidensa kanssa MLL rakentaa lapsiystävällistä yhteiskuntaa, jossa arvostetaan lapsia ja lapsuutta ja jossa vastuu lapsien hyvinvoinnista kuuluu kaikille. MLL toimii lasten oikeuksien puolesta, jonka perustana on YK:n lapsen oikeuksien sopimus. Toimintaa ohjaa liiton perustamisjulistus, säännöt, MLL:n strategia - Suunta 2024 ja YK:n lapsen oikeuksien sopimus. (Mannerheimin lastensuojeluliitto, 2017.)

MLL korostaa, että jokainen lapsi on oikeutettu saamaan onnellisen lapsuuden ja jokaisella lapsella on oikeus olla lapsi. Lapsen hyvinvoinnin taustalla ovat perheen turvalliset ihmissuhteet sekä laadukkaat peruspalvelut, kuten varhaiskasvatus, koulu ja harrastukset. Lapsen hyvinvointiin vaikuttaa myös turvalliset ryhmät ja ystävyysuhteet. Lapsuus ja sen olosuhteet vaikuttavat pitkälle myöhempään hyvinvointiin. Näin ollen Suomen hyvinvoinnin perustana ovat hyvinvoivat lapset, nuoret ja perheet. (Mannerheimin lastensuojeluliitto, 2017.)

Mannerheimin lastensuojeluliiton missiona on edistää lasten, nuorten ja lapsiperheiden hyvinvointia. Liiton arvoina toimii lapsen ja lapsuuden arvostus, yhteisvastuu, inhimillisyys ja yhdenvertaisuus. Nämä ovat arvoja, jotka näkyvät vahvasti myös kummioppilastoiminnassa. MLL:n periaatteina ovat avoimuus, ilo, kumppanuus, osallisuus ja arjen arvostus. (Mannerheimin lastensuojeluliitto, 2017.)

Mannerheimin lastensuojeluliitto kehittää osallisuustoimintaa kouluissa ja oppilaitoksissa useilla eri tavoilla. MLL tuottaa ja tarjoaa kouluille ilmaisia aineistoja ja koulutuspalveluja muun muassa mediakasvatuksesta, ryhmäytymisestä, tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamisesta sekä kiusaamisen ehkäisemisestä. Yksi näkyvimmistä MLL:n toimintamuodosta kouluissa on kummitoiminta. MLL on myös mukana Koulurauha-ohjelmassa, jonka tavoite on kouluyhteisön hyvinvoinnin ja turvallisuuden edistäminen. (Mannerheimin lastensuojeluliitto, 2017.)

3.2 Kummioppilastoiminnan periaatteet ja tavoitteet

Kummioppilastoiminnan tarkoituksena on tukea alakoululaisten oppilaiden osallisuutta ja edistää kouluviihtyvyyttä. Yleensä kummioppilaat ovat 5.-6.-luokkalaista, joiden tehtävänä on auttaa ensimmäisen luokan oppilaita koulupolun alussa. Kummitoiminnan tavoitteena on edistää yhteisöllisyyttä ja uusien oppilaiden turvallista koulun alkua ehkäisemällä yksinäisyyttä ja kiusaamista. (Mannerheimin lastensuojeluliitto, 2019.)

Sen tehtävänä on edistää koulupolkunsa aloittavien oppilaiden turvallista ja pehmeää koulun alkua. Kummina toimiminen vahvistaa oppilaiden osallisuuden tunnetta ja se koetaan usein merkityksellisenä kunniatehtävänä. Nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan oppilaiden osallisuutta sekä rohkaistaan kouluja uudistamaan toimintakulttuuriaan siten, että yhteistyö opettajien välillä lisääntyy ja oppilaiden ääni saadaan kuuluviin koulun kehittämistyössä nykyistä enemmän. Oppilaiden sitoutumista koulu yhteisöön, turvallisuuden tunnetta ja aktiivisen toimijuuden toteutumista voidaan edistää kummioppilastoiminnalla. Kummioppilastoiminta vahvistaa toimintakulttuuria, jossa mahdollistuu yhteistyö ja kohtaamiset koulun aikuisten ja eri-ikäisten lasten välillä. Kummien huomioidessa pienemmät oppilaat ja antaessa esimerkin ystävällisestä käyttäytymisestä, pienille oppilaille avautuu mahdollisuus ottaa tästä mallia omaan yhdessä toimimiseensa. Kummioppilasta malli on voitu saada omilta kummeiltaan sellaisissa kouluissa, joissa kummioppilastoiminnalla on pitkät perinteet. (Kummioppilastoiminnan opas, 2017.)

Kummioppilastoiminnan ajatuksena on se, että koulun isommat oppilaat tukevat pienempiä oppilaita koulun arjessa. Kummioppilastoiminnan tavoitteina on koulun ilmapiirin parantaminen, ensimmäisen luokan oppilaiden kouluun sopeutumisen edistäminen ja oppilaiden yhdessä toimimisen taitojen vahvistaminen. Kummioppilaina toimii koulun 4.–6.-luokkalaiset oppilaat, joiden tehtävänä on toimia ensimmäisen luokan oppilaiden apuna. Koulun tiloihin ja sääntöihin tutustuttamalla sekä tutustumisleikkien avulla, kummioppilaat auttavat kummitettavia sopeutumaan koulun alkuun. Lasten vertaissuhteissa keskeisinä elementteinä ovat toisten ihmisen kanssa toimeen tuleminen ja yhdessä leikkiminen (Williams, 2001, 318). Kummioppilastoiminnan avulla päästään myös luontevasti harjoittelemaan toimimista omanikäisten sekä pienten oppilaiden kanssa. (Kummioppilastoiminnan opas, 2017.)

Kummioppilastoiminnan opas (2017) listaa kummitoiminnan tavoitteet seuraavasti:

- Viihtyisän ilmapiirin luominen
- Koulun toimintakulttuurin vahvistaminen
- Yhteisöllisyyden edistäminen
- Kouluun ja sen tapoihin tutustuminen
- Kiusaamisen ehkäisy
- Kaveritaitojen tukeminen
- Eri-ikäisten oppilaiden välisen vuorovaikutuksen tukeminen
- Osallisuuden edistäminen

Kummioppilastoiminta on merkityksellistä koulunsa aloittavalle oppilaalle, mutta myös kummeina toimiville. Sen avulla pystytään vahvistamaan oppilaiden osallisuuden kokemusta ja tunnetta siitä, että he ovat taitavia, osaavia ja tärkeitä jäseniä omassa yhteisössään. Kummiudesta saa auttamisen iloa ja se vahvistaa itsetuntoa. Kummina toimimisen ei kuitenkaan tarvitse olla pelkästään pienemmän auttamista ja opastamista, vaan se voi olla yhdessä viihtymistä ja vastavuoroista toimintaa. (Kummioppilastoiminnan opas, 2017.)

Kummitoiminnan tavoite on edistää koulun myönteistä ilmapiiriä ja hyvää yhteishenkeä. Kummioppilastoiminnalla on mahdollisuus ehkäistä yksinäisyyttä ja kiusaamista. (Kummioppilastoiminnan opas, 2017.)

3.3 Kummioppilastoiminnan toteutus

Tapoja kummioppilastoiminnan toteutukselle on useita. Yleensä 5.-luokkalaiset oppilaat toimivat kummeina koulunsa aloittaville oppilaille. Tällä tavalla kummitoiminta saadaan jatkumaan vielä toisenkin vuoden, pienempien siirryttäessä 2.-luokalle ja kummien siirryttäessä 6.-luokalle. Kummioppilastoimintaa yleisemmin toteutetaan kolmella eri tapaa. Ensimmäinen vaihtoehto on se, että kummioppilas ja kummitettava muodostavat kummiparin, joka toimii tiiviisti yhdessä. Toinen tapa on toteuttaa kummitoimintaa pienryhmien avulla. Tällöin koulun aloittavat

oppilaat jaetaan ryhmiin ja heille nimetään oma kummiryhmä. Kolmannessa tavassa koko luokka voi toimia yhteisesti kummina ensimmäiselle luokalle. (Kummioppilastoiminnan opas, 2017.)

Pienryhmän ympärille rakennetussa kummioppilastoiminnassa vastuun jakaminen on helpompaa, ja kaikki voivat toimia itselleen sopivimmassa roolissa. Toimittaessa kummipareina, jokainen oppilas puolestaan pääsee samalla tavalla osalliseksi ja pääsee ottamaan vastuuta. Kummipari toimintamuotona on myös kaikista haavoittuvaisin. Parin keskinäisellä vuorovaikutuksella on merkittävä vaikutus siihen, miten sekä kummioppilas, että kummitettava kokevat toiminnan. Kummiparien valinnassa on oltava huolellinen, jotta parien yhteistyö toimii. Opettajan tulee miettiä minkälaiset persoonat toimivat parhaiten yhdessä. Ujon ensimmäisen luokan oppilaan voisi olla järkevintä saada mahdollisimman kannustava kummioppilas, kun taas vilkkaamalle oppilaalle päättäväinen ja jämäkkä kummi voisi olla sopivin. (Kummioppilastoiminnan opas, 2017.)

Kummioppilastoiminnassa oppilaita motivoi ja sitouttaa mahdollisuus päästä ideoimaan kummioppilastoiminnan sisältöjä ja toteutusta. On tärkeää antaa oppilaiden ideoinnille tarpeeksi aikaa. Yleensä kummitoiminta on aktiivisinta syksyllä heti koulun alkaessa, kun kummit sekä kummitettavat ovat innostuneita uudesta roolistaan. Kummioppilastoiminnan oppaan tavoite on innostaa kouluja järjestämään riittävä perehdytys kummioppilailla kummina toimimiseen. Perehdytyksessä voidaan pohtia, miten pienempää oppilasta tulisi lähestyä, millaista yhteistä toimintaa kummitettavien kanssa voisi toteuttaa ja miten ongelmallisissa tilanteissa tulisi toimia. Opettajan rooli on toimia ohjaajana, joka pitää huolen kokonaisuudesta ja työrauhasta. Opettajan tehtävänä on myös auttaa oppilaita omaksumaan kummin rooli. (Kummioppilastoiminnan opas, 2017.)

4 TUTKIMUSKYSYMYS JA FENOMENOLOGINEN TIEDONKÄSITYS

Tässä tutkielmassa olemme kiinnostuneita luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista, joten on luonnollista valita tutkimusotteeksemme fenomenologia.

Fenomenologinen tutkija tutkii kokemuksia (Bloor & Wood, 2006, 128). Kokemukset käsitetään laajasti liittymään ympäristöön, jossa tutkittava elää. Yksilön kokemuksissa ilmenee hänen suhteensa toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon. Kokemukset syntyvät vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. (Laine, 2010, 29.) Fenomenologia menetelmänä sopii sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, joita on tutkittu vähän ja joista tarjolla oleva tieto on niin sanottua hiljaista tietoa (Judén-Tupakka, 2007, 65).

Fenomenologiassa tutkijoiden tulee tiedostaa oma suhteensa tutkittavaan ilmiöön ja sen luonteeseen. Fenomenologisen tutkimuksen lähtökohtana on myös tutkijan avoimuus. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimuskohdetta tulee lähestyä ilman ennalta määrättyjä oletuksia ja määritelmiä. Ennen varsinaista tutkimusta on meidän välttämätöntä määritellä ihmiskäsitys, eli miten ymmärrämme ihmisen tutkimuskohteena ja mitä kokemuksella tarkoitetaan. Seuraavissa kappaleissa määrittelemme tutkimuskysymyksemme, kerromme fenomenologisen tutkimuksen taustoista, sekä lopuksi määritämme tutkimuksemme kannalta oleellisen ihmiskäsityksen ja kokemuksen luonteen.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävänäme on selvittää maisterivaiheen luokanopettajien kokemuksia kummioppilastoiminnasta ja sitä, millä tavalla tämä koettu kummioppilastoiminta tukee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) määrittelemiä toimintakulttuurin kehittämisen periaatteita.

Seuraavat tutkimuskysymykset ohjaavat tälle tutkimukselle asettamaamme tutkimustehtävää:

1. Millaisia kokemuksia maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoilla on kummioppilastoiminnasta?
2. Millä tavalla koettu kummioppilastoiminta tukee koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita?

4.2 Fenomenologia ja eksistentiaalinen fenomenologia

”Fenomenologia” terminä on johdettu kreikan sanoista *faínomēnon* (Ilmenevä, ilmiö) ja *logos* (puhe, järki, käsitteellisyys, oppi). Fenomenologia tarkoittaa siis oppia ilmenevästä. Yleisesti fenomenologialla tarkoitetaan tutkimusta ilmiöiden olemuksesta. (Huhtinen & Tuominen, 2020, 298.) Fenomenologia on 1900-luvun alkupuolella syntynyt filosofinen lähestymistapa, tutkimusote ja teoreettinen suuntaus. Se on saanut alkunsa siitä ajatuksesta, että luonnontieteet eivät pysty lähestymään sellaisia asioita kuten kehollisuus, yksilöllisyys ja persoonallisuus olematta haitaksi tutkittavan kohteen ainutlaatuisuudelle. (Huhtinen & Tuominen, 2020, 297.) Vaikka fenomenologiset käsitteet, menetelmät ja kohdealueet eivät ole vakiinnuttaneet selkeää yksimielisyyttä, voidaan kuitenkin todeta, että fenomenologisessa tutkimusperinteessä ollaan kiinnostuneita eletystä todellisuudesta, inhimillisestä elämismaailmasta ja sen rakenteista (Miettinen, Pulkkinen & Taipale, 2010, 9).

Edmund Husserl on teoreetikko, jota pidetään niin sanotun puhtaan fenomenologian perustajana (Perttula, 1995, 6). Fenomenologian perusteeksi on muodostunut Husserlin lause *’Zu den Sachen selbst’* (paluu asioihin itseensä). Tällä tarkoitetaan fenomenologian tavoitetta asioiden kuvaamiseen ilman teoreettisia ja metafysisiä käsitteitä. (Perttula, 1995, 8-9.) Jotta tämä on mahdollista, kehitti Husserl fenomenologisen reduktion menetelmän. Tämän avulla aineistosta pyritään poistamaan epäolennaisuudet, jonka jälkeen huomio pystytään keskittämään analyysissä oikeisiin asioihin. Fenomenologisessa tutkimuksessa tällä tarkoitetaan sulkeistamista. (Perttula, 1995, 8–10.) Husserl ajatteli, että kaiken tiedon lähtökohtana on kokemukset, joten todellisen maailman tutkiminen tapahtuu

kokemusten kautta. Tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on ulkoisen maailman rakentuminen ihmisen tajunnassa. Ulkoinen maailma näyttäytyy kokemuksen kautta ihmisen tajunnalle. Tajunnallinen toiminta Husserlin mukaan suuntautuu aina johonkin. Merkitysrakenne on Husserlin käyttämä käsite, jolla hän kuvaa niitä mekanismeja, joiden avulla tietoinen toiminta tapahtuu ihmisen tajunnassa. Husserlin tavoitteena oli saavuttaa kokijan aito ja alkuperäinen kokemus. Puhdasta kokemuksesta on mahdollisuus löytää objektiivinen tieto. Totuuden lähtökohtana toimii ihmisen subjektiivinen kokemus. Husserlin mukaan kokemus on tajunnallista. Husserlin fenomenologia ei ollut kiinnostunut konkreettisen ihmisen tajunnasta, vaan yleisemmästä, absoluuttisesta, yliyksilöllisestä, historiattomasta tajunnasta. Hänen mukaansa kaiken tiedon perusta on juuri näissä lainalaisuuksissa. (Virtanen, 2006, 154–155.)

Toisen fenomenologisen päätutkimusperinteen luojana voidaan pitää Edmund Husserlin oppilasta Martin Heideggeriä. Heidegger on hermeneutiikan kehittäjä ja häntä on kuvattu myös olemisen filosofina. (Virtanen, 2006, 155.) Heideggerin mukaan ihmistä ja ulkoista todellisuutta ei tulisi erottaa toisistaan, sillä tieto muodostuu näiden kahden välisessä suhteessa, situaatiossa. Tämän vuoksi Husserlin täydellisen reduktion tavoittelu ei Heideggerin mukaan ollut mahdollista. Hänen mukaansa, fenomenologiset menetelmät eivät voi pelkästään perustua reduktiolle, koska ihmisen maailmassa olemisen ensisijaisuuteen ja situaatioon liittyy aina tulkintaa. (Backman, 2010, 68–69, 71.) Heideggerille ainoa varma asia oli maailmassa oleminen. Husserlilaista ajatusta yliyksilöllisyydestä ja absoluuttisesta elämismaailmasta, hän ei voinut ymmärtää. (Virtanen, 2006, 156).

Tässä tutkimuksessa käyttämämme eksistentiaalinen fenomenologia on Lauri Rauhalan luoma suuntaus, jossa yhdistyvät Husserlilainen deskriptiivinen fenomenologia ja Heideggeriläinen hermeneuttinen ajattelu (Virtanen, 2006, 160; Niskanen, 2011, 106). Eksistentiaalisen fenomenologisen tutkimuksen lähtökohtana on aina oltava ihmiskäsityksen määrittelemineen. Tällä tarkoitetaan niitä edellytyksiä ja oletuksia, joita tutkijalla on tutkittavasta kohteestaan ennen varsinaisen tutkimustyön aloittamista. (Rauhala, 1993, 32.) Rauhalan (1993) holistinen

ihmiskäsitys toimii eksistentiaalisen fenomenologian pohjana. Sen mukaan holistinen ihminen todellistuu kehollisesti, tajunnallisesti ja situationaalisesti. Eksistentiaalisessa fenomenologiassa tutkija pyrkii kuvaamaan tutkittavan ilmiön fenomenologisesti. Tämä tehtävä on kuitenkin ehdottomassa mielessä mahdottomuus. Fenomenologisen metodin käyttö mahdollistaa tutkimuksen tulkinnallisuuden tiedostamisen ja hallitseminen. Nämä luovat perustan ilmiön fenomenologiselle näkemiselle. (Perttula, 2000, 429.) Tässä tutkimuksessa olemme fenomenologisen metodin avulla pyrkineet hallitsemaan kokemusten tulkinnallisuutta.

4.3 Holistinen ihmiskäsitys ja kokemuksen luonne

Tutkittaessa ihmistä, on meidän välttämätöntä määritellä, minkälainen käsitys meillä on ihmisestä. Jotta voimme tehdä tutkimukseemme mitään metodologisia valintoja, on meidän sitouduttava aina johonkin ihmiskäsitykseen. Jos määrittelimme ihmisen naturalistisen käsityksen mukaan, jossa ihminen on kokonaisuudessaan biologinen olento, olisi tutkimuksellinen perusasenteemme luonnontieteellinen (Laine, 2010, 28). Tutkittaessamme ihmisen kokemuksia, on meidän määriteltävä ihminen sellaiseksi olioksi, joka pystyy tuottamaan niitä. Metodien valinta rajaa siis tutkimuksessamme sen, mitä me tutkimuskohteestamme voimme löytää.

Tässä tutkimuksessa ihmiskäsityksenä toimii Rauhalan (1990) luoma holistinen ihmiskäsitys. Holistinen ihmiskäsitys toimii eksistentiaalisen fenomenologian pohjana. Sen mukaan ihminen realisoituu kolmessa eri olemassaolon perusmuodossa. Nämä ovat kehollinen, tajunnallinen ja situationaalinen. (Rauhala, 1993, 35.) Kehollisuudella tarkoitetaan olemassaoloa orgaanisena tapahtumana, tajunnallisuudella olemassaoloa kokemisen erilaisina laatuina ja asteina ja situationaalisuudella olemassaoloa suhteisuutena omaan elämäntilanteeseen. Nämä kolme perusmuotoa muodostavat ihmisen ja ovat kaikki suhteessa toisiinsa. Ne ovat yhtä välttämättömiä ja joka hetki läsnäolevia. Mikään näistä ei voi puuttua, eikä korvata toista. (Rauhala, 1993, 43.)

Kokemusta tutkittaessa on meidän tehtävä tietty määritelmä myös sille, mitä me kokemuksella tarkoitamme. Laineen (2010) mukaan kokemuksellisuus on perusmuoto, jolla ihminen on suhteessa maailmaan. Fenomenologiassa ajatellaan, että ihminen suhtautuu maailmaan intentionaalisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikki merkitsee meille jotakin. Kun tajunta on valinnut kohteensa, ihminen kokee elämyksiä. (Laine, 2010, 29.) Näissä elämyksissä valittu kohde näyttäytyy ihmiselle jollain tavalla. Tämän seurauksena todellisuus ei enää ole meille merkitysetöntä, vaan se tarkoittaa jotakin. (Perttula, 2008, 116.) Todellisuus ei näyttäydy meille pelkkänä neutraalina massana, vaan jokaiseen havaintoon vaikuttavat havaitsijan kiinnostukset, pyrkimykset ja uskomukset. (Laine, 2010, 29.) Tällä tavalla todellisuus luo jokaiselle omakohtaisia merkityksiä.

Ihmisen kokemus muodostuu siis merkitysten mukaan (Laine, 2010, 29). Fenomenologisessa erityistieteessä kokemusta pidetään suhteena. Kokemukseen liittyy tajuava subjekti ja hänen tajunnallinen toiminta sekä kohde, johon subjektin toiminta suuntautuu. Tätä erityistä suhdetta kutsutaan merkityssuhteeksi. Kokemuksen olennainen rakenne on juuri tämä suhde, jossa subjekti ja objekti muodostavat yhden kokonaisuuden. (Perttula, 2008, 116-117.) Kokemus voidaan siis nähdä ihmisen vuorovaikutuksena hänen oman todellisuuden ja maailman kanssa, jossa hän elää. (Laine, 2010, 29.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimushaastattelut ja aineisto

Tämän tutkimuksen aineistona toimii kuuden Lapin yliopistossa opiskelevan maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijan puolistrukturoidut haastattelut. Haastattelut toteutettiin alkuvuodesta 2021. Haastatteluista viisi toteutettiin kasvotusten ja yksi haastattelu etäyhteydellä. Tutkimuslupa selvitettiin suullisesti jokaisen haastateltavan kanssa ennen haastattelun alkua. Virtasen (2006) mukaan on tärkeä löytää sellaisia haastateltavia, joilla uskotaan olevan tutkittavasta ilmiöstä kokemuksia. Tutkimuksessamme haastateltavien tuli olla maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita, jotka ovat olleet peruskoulussa osallisina kummioppilastoiminnassa. Haastateltavat tulevat ympäri Suomea, joten heidän kokemuksiaan ei voi yleistää kuvaamaan tietyn alueen kummioppilastoiminnan toteutumista. Valitsimme puolistrukturoidun haastattelun aineistonkeruumenetelmäksi, koska koimme, että kysymällä kaikilta haastateltavilta samat kysymykset pystymme saamaan kokemuksen kirjon aiheesta paremmin esille. Tiedostimme sen, että ennalta määritellyt kysymykset voivat rajata sitä, mitä kokemuksia haastateltavat tuovat esiin, mutta pyrimme ehkäisemään tämän tekemällä kysymyksistä mahdollisimman avoimia. Virtasen (2006) mukaan fenomenologiassa erityistieteessä aineiston hankinnan yksi kantava periaate on kysymysten laatu. Tärkeimpänä hän pitää, että kysymys antaa tutkittavalle tilaa liittää vastaukseensa kokemiaan mielikuvia ja elämyksiään aiheesta (Virtanen, 2006, 170). Ennalta mietityt kysymykset myös mahdollistivat sen, että pääsimme käsiksi sellaisiin kokemuksiin, joita haastateltavat eivät olisi välttämättä muuten tuoneet esiin.

Haastattelu koostui 19:sta ennalta määritellystä kysymyksestä (Liite 1). Pyrimme muotoilemaan kysymykset siten, että saisimme niillä mahdollisimman monipuolisesti kokemuksen kirjon esille. Ennen varsinaisia haastatteluja teimme koehaastattelun, jolla testasimme haastattelurungon toimivuutta. Varsinaiset haastatteluajankohdat sovimme haastateltavien kanssa hyvissä ajoin ja haastatteluista

viisi toteutimme kaikille osallistujille tutuissa Lapin yliopiston tiloissa. Yhden haastattelun toteutimme etäyhteyden avulla. Olimme jakaneet haastattelu kysymykset kolmeen vaiheeseen: alkuun, keskikohtaan ja viimeiseen vaiheeseen. Toinen haastattelijoista kysyi ensimmäisen ja viimeisen vaiheen ja toinen kysyi keskimäisen. Tällä pyrimme siihen, että haastattelutilanne olisi mahdollisimman selkeä ja rauhallinen. Pyysimme haastateltavia varaamaan haastatteluun tunnin aikaa, jotta pystyimme turvaamaan haastattelun kiireettömyyden.

Haastatteluun osallistui neljä naisoletettua (Marissa, Summer, Julie ja Kirsten) ja kaksi miesoletettua (Seth ja Ryan). Haastatteluhetkellä haastateltavat opiskelivat neljättä vuotta Lapin yliopistossa. Iältään haastateltavat olivat 24–26-vuotiaita. Haastateltavat ovat tulleet Lapin yliopistoon opiskelemaan eripuolelta Suomea. Tutkimuksen analyysissä ja tuloksissa esiintyvät tutkittavien nimet on muutettu suojataksemme tutkittavien anonymiteettiä.

Ennen analysointia oli aineisto saatava sellaiseen muotoon, että sen analysointi on mahdollista. Laadullisessa tutkimuksessa on yleistä litteroida eli puhtaaksi kirjoittaa haastattelut ja muistiinpanot. (Grönfors, 1985, 156.) Litteroitua aineistoa saimme 44 sivua. Litteroimme aineiston sanasta sanaan, jokaista hymähdystä myöten. Fenomenologisessa tutkimuksessa jatkoanalyysijä varten haastattelut tulee muuttaa sanatarkasti tekstimuotoon (Virtanen, 2006, 171). Tämän teimme sen takia, että emme halunneet vielä litterointivaiheessa tehdä analyysiä siitä, mikä haastateltavan ilmaisussa liittyy kokemukseen ja mikä ei.

5.2 Fenomenologisen analyysin periaatteet

Tutkimuksessamme käyttämänä analyysimenetelmänä toimii Juha Perttulan (1995) fenomenologisen erityistieteen metodi, joka pohjautuu Amedeo Giorgin (1985) metodiin. Giorgin ja Perttulan metodien varaan on tehty varsin paljon suomalaista fenomenologista tutkimusta (Virtanen, 2006, 175). Giorgin (1985) metodi käsittää viisi eri vaihetta. Näiden vaiheiden nähdään tuovan esille välttämättömät osatekijät fenomenologisessa systemaattisessa analyysissä (Perttula,

1995, 69). Giorgi kuitenkin painottaa, että metodi muotoillaan aina tutkittavan ilmiön ehtojen mukaan, jotta se voi tavoittaa tutkittavan ilmiön parhaalla mahdollisella tavalla (Virtanen, 2006, 175). Perttula (2000) korostaa, että fenomenologisen metodin muokkaaminen ilmiölle sopivaksi on tutkijalle enemmän velvoite, kuin lupa. Perttulan (1995) metodi koostuu kahdesta osasta, joissa molemmissa on seitsemän vaihetta. Monivaiheisen menetelmän käytön etuna on, että se vaatii tutkijoita syventymään aineistoonsa pikkutarkasti, jonka vuoksi tutkijoiden omien ennakkonäkemyksien peilaaminen aineistoon vähenee (Tökkäri, 2018, 74). Seuraavaksi esitämme Amedeo Giorgin viisivaiheisen metodin.

1. vaihe: Pyrkimys kokonaisnäkemykseen
2. vaihe: Jako merkitysyksiköihin
3. vaihe: Käännös tutkijan yleiselle kielelle
4. vaihe: Yksilökohtaisen merkitysverkoston muodostaminen
5. vaihe: Yleisen merkitysverkoston luominen

Ensimmäisessä vaiheessa tutkimusaineistoon tutustutaan huolellisesti ja avoimesti, jotta siitä saadaan muodostettua kokonaiskuva (Perttula, 1995, 69). Vaiheen tarkoituksena on, että tutkija kuvaa toisen kertomusta kokemuksistaan mahdollisimman alkuperäisesti tuomatta siihen omia tulkintojaan (Laine, 2010, 40). Perttulan (1995) mukaan tähän vaiheeseen liittyy vahvasti fenomenologisen tutkimuksen peruskäsite, sulkeistaminen, vaikka Giorgi liittää sen mukaan vasta metodin kolmannessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa tutkijan tavoitteena on eläytyä tutkittavien kokemukseen. Sulkeistamisen avulla tutkijan pyrkimys on irtautua luonnollisesta asenteestaan ja eläytyä tutkittavan kokemukseen. (Perttula, 1995, 69.)

Toisessa vaiheessa tutkija intuition ohjaamana erottelee tutkimusaineistosta merkityksen sisältäviä yksiköitä (Laine, 2010, 41; Perttula, 1995, 72). Yksiköt itsessään ilmaisevat tutkimuksen kohteena olevan ilmiön kannalta olennaisen merkityksen, joka ymmärretään sellaisenaan (Perttula, 1995, 72). Tutkimusaineiston kuvaus jaetaan kokonaisuudessaan merkityksen sisältäviin yksiköihin. Giorgin

mukaan tämä tehdään sen takia, että fenomenologisen periaatteen mukaan tutkijan ei tule etukäteen päätellä, mitkä osat aineistosta ovat tutkittavan ihmisen kokemukselle olennaisia ja mitkä epäolennaisia. (Perttula, 1995, 72.)

Kolmannessa vaiheessa tutkija kääntää ensimmäisen vaiheen kuvauskielen oman tieteenalan yleiselle kielelle (Laine, 2010, 42; Perttula, 1995, 74). Käännöstyössään tutkijan tulee pyrkiä käyttämään mahdollisimman yksiselitteistä kieltä (Perttula, 1995, 75). Tässä vaiheessa varsinaista tulkintaa tutkija joutuu tekemään aineistosta nousseiden ilmaisujen kanssa, jotka selkeästi ovat monitulkin-
taisia. Tutkija voi palata monitulkin-
taisten ilmaisujen kanssa takaisin haastatte-
luun ja tutkia voisiko äänensävyistä saada tukea tulkintaan. Yksittäisten merkitysten tulkitseminen on mahdollista vain tunnetun kokonaisuuden kehyksessä, ei tutkijan omissa, jotka voivat olla haastattelun kannalta vieraita kehyksiä. (Laine, 2010, 42.) Merkitysyksiköiden käännös on konkreettisesti tehtävä jokaisen yksikön perään, jotta alkuperäisen ja käännetyn merkityksen yhteys on näkyvissä (Perttula, 1995, 74).

Neljännessä vaiheessa muodostetaan tutkijan kielelle käännetystä merkityks yksiköistä yksilökohtainen merkitysverkosto. Jotta yksilökohtaiset merkitysverkostot voidaan tavoittaa, tutkijan kielelle käännetyt merkityksen sisältävät yksiköt asetetaan sisällöllisesti toistensa yhteyteen. Se on tärkeää, koska holistisen ihmiskäsityksen mukaan kokemukset eivät muodostu yksittäisistä merkityssuhteista, vaan merkityssuhteiden monimutkaisista kietoutumisista. (Perttula, 1995, 77; Rauhala, 1990, 35).

Viidennessä ja viimeisessä Giorgin metodin vaiheessa siirrytään yksilökohtaisista merkitysverkostoista yleiseen merkitysverkostoon eli tavoitteena on luoda kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä (Laine, 2010, 43; Perttula, 1995, 84). Yleiseen merkitysverkostoon tulee sisältyä tutkittavien yksilökohtaisissa merkitysverkostoissa kaikki esiin nousseet sisällöt, jotka ovat tutkittavan ilmiön kannalta keskeisiä. Yleisessä merkitysverkostossa ilmiön merkityksiä käsitellään yleisellä tasolla.

Yleisen merkitysverkoston yhteys yksilökohtaisiin merkitysverkostoihin on säilytettävä läpi koko analyysin ajan. (Perttula, 1995, 85.)

Perttulan (1995) luoma fenomenologisen erityistieteen metodi pohjautuu edellä esitettyyn Amedeo Giorgin (1985) metodiin. Amedeo Giorgin metodia luonnehditaan enemmän ”puhtaaksi” fenomenologiaksi, jonka keskeisenä filosofina toimii Edmund Husserl. Juha Perttulan metodissa yhdistyy Rauhalan (1993) eksistentiaalis-fenomenologinen filosofia ja Heidegerilainen hermeneuttinen filosofia. (Virtanen, 2006, 181.) Perttula itse näkee metodinsa kehittymisen taustalla Giorgin ja Rauhalan ajattelua. Tapa ymmärtää kokemusta ja miten sen rakennetta on peräisin Rauhalalta, kun taas kokemuksen empiirinen tutkimus on peräisin Giorgilta (Perttula, 2011, 115).

Fenomenologisen erityistieteen metodiin liittyy keskeisesti kaksi käsitettä, deskriptio ja reduktio. Deskriptio merkitsee kahta asiaa. Ensinnäkin sillä tarkoitetaan tutkittavan kuvausta omasta kokemuksestaan. Toiseksi se ymmärretään sillä, minkälaisen kuvauksen tutkija antaa tutkittavan kokemuksesta. Tutkijan tehtävä on kuvata tutkittavan kokemus mahdollisimman alkuperäisesti. Reduktiolla tarkoitetaan irtaantumista luonnollisesta refleктоimattomasta asenteesta, epäolennaisen tiedon syrjään laittamisesta, jotta ilmiön moninaisuus ja rakenne paljastuu. Tutkija toteuttaa reduktion sulkeistamisen ja mielikuvatasolla tapahtuvan muuntelun avulla. Fenomenologisen erityistieteen tutkijan on kohdattava tutkittavan kokemus mahdollisimman puhtaana, sellaisena kun tutkittava sen tuo esiin. Tämän vuoksi tutkijan on sulkeistettava aiheeseen liittyvät omat etukäteisoletukset ja -merkitykset. (Latomaa, 2011, 50; Perttula, 1995, 43-45.)

Perttulan (1995) metodi pitää sisällään kaksi päävaihetta, jotka molemmat pitävät sisällään seitsemän osavaihetta. Ensimmäisessä päävaiheessa muodostetaan yksilökohtainen merkitysverkosto ja toisen päävaiheen tarkoituksena on muodostaa yleinen merkitysverkosto. (Perttula, 1995, 94.) Kuten olemme jo edellä kertooneet, Perttula (2000) korostaa fenomenologisessa tutkimuksessa metodin

muokkaamista ilmiölle sopivaksi. Tässä tutkimuksessa seuraavaksi kuvattu Perttulan (1995) erityistieteen metodi toimii tutkimuksemme analyysirunkona.

1. Päävaihe – Yksilökohtaisen merkitysverkoston muodostaminen

1. Tutkimusaineiston avoin lukeminen
2. Sisältöalueiden muodostaminen
3. Tutkimusaineiston jakaminen merkitysyksiköihin
4. Merkitysyksiköiden muuntaminen tutkijan yleiselle kielelle
5. Merkitysyksiköiden jakaminen sisältöalueisiin
6. Sisältöalueittainen yksilökohtainen merkitysverkosto
7. Jäsennys sisältöalueiden mukaan

2. Päävaihe – Yleisen merkitysverkoston muodostaminen

1. Jako yksilökohtaisen merkitysverkoston merkityksen sisältäviin yksiköihin
2. Aineistoa kuvaavien sisältöalueiden muodostaminen
3. Yleisellä kielellä olevat yksiköt sijoitetaan sisältöalueisiin
4. Spesifien sisältöalueiden muodostaminen
5. Spesifin yleisen merkitysverkoston muodostaminen
6. Sisältöalueen yleisen rakenteen muodostaminen
7. Sisältöalueiden integroiminen yleiseen merkitysverkostoon

5.3 Aineiston analysointi

Analysoimme tutkimuksemme aineiston Perttulan (1995) eksistentiaalisen fenomenologisen metodin avulla. Perttulan metodi pitää sisällään kaksi päävaihetta, joista molemmat on jaettu seitsemään osavaiheeseen. Perttula (2000) kuitenkin korostaa metodin muokkaamista ilmiön tutkimiselle sopivaksi. Tämän vuoksi olemme yhdistäneet ensimmäisen päävaiheen kaksi viimeistä osavaihetta yhdeksi kokonaisuudeksi. Tämän teemme sen vuoksi, koska emme koe viimeisen osavaiheen yksinään tuovan mitään lisää yksilökohtaisen merkitysverkoston luomiseen. Toisessa päävaiheessa yhdistämme kaksi viimeistä osavaihetta yhdeksi

osavaiheeksi, sillä pystymme luomaan kokemusta koskevan yleisen tiedon viidennen osavaiheen jälkeen. Ensimmäinen päävaihe eli yksilökohtaisen merkitysverkoston luominen koostuu meillä kuudesta eri osa vaiheesta. Tämän vaiheen tarkoituksena on luoda jokaiselle haastateltavalle yksilökohtainen merkitysverkosto, joka paljastaa mistä tutkittavan kokemus muodostuu. Toinen päävaihe koostuu kuudesta osavaiheesta. Toisessa päävaiheessa luomme yleisen merkitysverkoston yksilökohtaisten merkitysverkostojen pohjalta. Yleisessä merkitysverkostossa yhdistyy kokemuksen koko variaatio. Analyysin viimeisen vaiheen tarkoituksena on luoda kokonaiskuva maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kummioppilastoiminnan kokemuksista.

5.3.1 Yksilökohtaisten merkitysverkostojen luominen

Ensimmäisessä osavaiheessa perehdyimme aineistoomme avoimin mielin. Luimme kaikki haastattelut uudelleen ja tämän lisäksi kuuntelimme nauhoitettuja haastatteluita vielä kertaalleen. Pyrimme sulkeistamaan aiheesta omat ajatuksemme ja ennakkokäsityksemme. Hetkittäin tämä tuotti ongelmia, sillä me molemmat olemme olleet osana kummioppilastoimintaa. Kuitenkin osallisuudestamme on jo niin kauan aikaa, että muistikuvat kummioppilastoiminnasta ovat hataria ja sen vuoksi pyrimmekin olemaan muistelematta niitä sen enempää. Tarkoituksenamme oli muodostaa kuva kokemuksesta sen perusteella, mitä haastateltavat meille siitä kertoivat.

Toisessa osavaiheessa muodostimme aineistoa jäsentävät sisältöalueet. Muodostimme jokaisen haastattelun pohjalta haastattelua jäsentävät sisältöalueet. Kuudesta haastattelusta luomamme sisältöalueet ovat seuraavat: *osallisuus, toiminta, hyöty, haasteet, kehittäminen, opettajien kuvailu ja kummioppilaan ominaisuudet*. Jokaisen haastateltavan vastauksista löytyi teemoja, jotka pystyimme sisällyttämään näihin sisältöalueisiin. Tämä johtuu osittain siitä, että puolistrukturoidun haastattelun vuoksi kaikkien haastateltavien sisältöalueet olivat yhteneväisiä.

Kolmannessa osavaiheessa jaoin aineiston merkityksen sisältäviin yksiköihin. Jaon teimme jokaisen haastattelun kohdalle erikseen. Jakaminen tapahtui intuitiivisesti sen mukaan, miten aineistosta nousi esiin uusia merkityksiä. Teimme merkitysyksiköihin jakamisen tietokoneella vaihtamalla merkitysyksiköitä sisältäneet lauseet tai useamman virkkeen pituiset merkityksen sisältävät kappaleet eri värisellä fontilla. Numeroimme jokaisen merkityksen esiintulojärjestyksessä. Tässä analyysin vaiheessa otimme huomioon vain tutkimuksemme kannalta oleelliset merkitykset. Jätimme siis pois sellaiset tekstit, jotka eivät suoraan liittyneet kummioppilastoimintaan tai koulun toimintakulttuuriin. Huomasimme analysoidessamme tekstejä, että sama merkitys saattoi ilmetä useamman kerran haastattelussa, mutta otimme nämä merkitykset mukaan vielä tässä vaiheessa analyysiä. Tässä vaiheessa merkitysyksiköitä etsiessämme huomasimme, että joudumme lisäämään toisessa vaiheessa luomiimme sisältöalueisiin yhden alueen lisää: *kummioppilastoiminnan haasteet*. Ilman tätä, osa kokemuksen taustalla olevista merkityksistä olisi jäänyt tutkimuksemme ulkopuolelle. Huomasimme myös, että puolistrukturoidun haastattelun seurauksena, osa merkityssuhteista oli jo valmiiksi tihentyneet merkitystihentymiksi. Alla olevassa esimerkissä on ote, miten olemme rakentaneet merkitysyksiköt aineistostamme.

Henkilö Marissa

1. Ykkösluokkalaisille se on mun mielestä tosi hyvä tapa tutustuttaa niinku koulun tapoihin
2. jos tulee jostain toisesta koulusta esimerkiksi, nii se on hyvä tapa sitten löytää semmosta ystäväporukkaa jos on yksinäinen.
3. hyötyä, että saa seuraa
4. semmosta yhteisöllisyyttä
5. kutosluokkalaisille se tuo tiettyä vastuuntunnetta tai annetaan vastuuta niille, että se on siinäkin hyvä.

Henkilö Julie

1. ekaluokkalaiset ja sit on vanhemmat oppilaat ja ne vanhemmat oppilaat toimii niitten pienten kummioppilaina
2. he auttaa niit pienempiä tutustuun kouluun
3. sit niil on jotain yhteisii tuntei
4. voi lähettää kirjeitä tai mitä nyt sit onkaa.

5. jos nyt miettii et on pieni lapsi ja sit on se vanhempi ketä on ollu siellä koulussa jo aikaisemmin, nii... Se pienempi lapsi voi turvautua siihen oppilaaseen, jos se ei vaik uskalla puhua aikuisille,

Neljännessä osavaiheessa muutimme merkitysyksiköt yleiselle kielelle. Toteutimme tämän kirjoittamalla jokaisen alkuperäisen merkitysyksikön alle eri värisellä fontilla käännöksen yleiselle kielelle. Tässä vaiheessa pyrimme olemaan tarkkana käännöstyössä, jotta haastateltavan alkuperäinen ajatus ei katoaisi tai muuttuisi. Jouduimme myös muutaman monitulkintaisen merkitysyksikön kohdalla palaamaan takaisin nauhoituksiin, jotta pystyimme tekemään tästä oikean tulkinnan. Alla on esimerkki tästä analyysin vaiheesta.

Henkilö Summer

ALKUPERÄINEN MERKITYSSUHDE:

ku me oltiin ite niitä kummeja nii sitte, oli paljo enemmän just kaikkea kirjoitusta ja lukemista ja semmosia pieniä projekteja ja tietenkä kaikkea askartelua ja kortteja niille kummeille

YLEISELLE KIELELLE MUUTETTU MERKITYSSUHDE:

Hänen ollessa kummi, heillä oli paljon enemmän toimintaa kuten kirjoittamista, lukemista, pieniä projekteja, askartelua ja korttien tekemistä kummioppilaille.

Viidennessä osavaiheessa sijoitimme jokaisen merkityksen sisältävän yksikön ja sen yleiselle kielelle tehdyn käännöksen sisältöalueen alle. Osa merkitysyksiköistä sijoittui tässä vaiheessa vielä useamman sisältöalueen alapuolelle. Tämä tapahtui pidempien merkityksen sisältävien kappaleiden kanssa. Alla on ote tästä analyysin vaiheesta. Kursiivilla on alkuperäinen merkitys ja normaalilla fontilla on käännös yleiselle kielelle.

Henkilö Marissa

Hyöty

Ykkösluokkalaisille se on mun mielestä tosi hyvä tapa tutustuttaa niinku koulun tapoihin Hänen mielestään kummioppilastoiminta on hyvä tapa tutustuttaa ensimmäisen luokan oppilaat koulun tapoihin

jos tulee jostain toisesta koulusta esimerkiksi, nii se on hyvä tapa sitten löytää semmosta ystäväporukkaa jos on yksinäinen. Jos toisesta koulusta siirtynyt oppilas on yksinäinen, kummioppilastoiminnan avulla hän pystyy löytämään uuden ystäväporukan.

hyötyä, että saa seuraa Hänen mielestään kummioppilastoiminnan hyötyjä on seuran saanti

semmosta yhteisöllisyyttä ja yhteisöllisyys

kutosluokkalaisille se tuo tiettyä vastuuntunnetta tai annetaan vastuuta niille, että se on siinäkin hyvä. Hänen mukaansa on hyvä, että kuudennen luokan oppilaat oppivat ottamaan vastuuta.

Kuudennessa osavaiheessa muodostimme aikaisempien analyysivaiheiden perusteella jokaisesta haastattelusta yksilökohtaiset merkitysverkostot. Tässä vaiheessa sisältöalueet häviävät tekstistä, mutta ovat kuitenkin löydettävissä kappaleajoissa. Muokkasimme myös tekstejä siten, että ne muodostavat järkevät yksilökohtaiset kertomukset. Tässä vaiheessa poistimme myös mahdolliset sisältöalueissa olleet merkitysten päällekkäisyydet. Kuudes osavaihe saattaa päätökseen analyysimme ensimmäisen päävaiheen ja tuloksena on seuraavaksi esiteltävät yksilökohtaiset merkitysverkostot.

Marissa - yksilökohtainen merkitysverkosto

Marissalla on ollut isompi kummioppilas hänen ollessa ensimmäisellä luokalla, mutta myös hänellä on ollut viidesluokkalainen musiikkikummioppilas, kun hän oli kolmannella luokalla. Hän oli myös itse musiikkikummioppilas viidennellä ja kuudennella luokalla kolmasluokkalaiselle musiikkiluokkalaiselle ja kuudennella luokalla hänestä tuli ensimmäisen luokan oppilaan kummi. Marissa muistaa omasta kummioppilaastaan sen, että hänellä oli kavereita ja hän leikki aina välituntisin joidenkin kanssa. Kuitenkin yhden kerran oli kiusaamistapaus, johon Marissa joutui puuttumaan. Hän tunsu suojeluhaluja tätä omaa kummioppilastaan kohtaan. Marissan mielestä kummioppilastoimintaan kuului jonkinlainen koulutus, jossa kummioppilaille kerrottiin raamit, mitä kummioppilaiden tehtäviin kuului ja miksi toimintaa ylipäätään järjestetään. Hänelle jäi kuva, että kummina hänen tehtävänä oli leikkiä kummioppilaansa kanssa ja olla hänen tukenaan, jos hän kohtaisia huolia. Kummiervalinta tapahtui nimilistan avulla, joka Marissan mielestä oli hyvä tapa. Kummitoiminnan suunnittelussa ja leikkien keksimisessä heillä oli isoimpina kummeina täysin vapaat kädet.

Hänen mukaansa kummit ja kummitettavat viettävät aikaa keskenään, isommat kummit näyttävät pienemmille paikkoja, tutustuttavat koulun

käytäntöihin ja viettävät heidän kanssaan välitunteja. Kummien tehtävänä hänen mukaansa on myös ohjata yksinäiset kummitettavat leikkimään muiden lasten kanssa. Marissan ollessa ensimmäisellä luokalla kummitoimintaan panostettiin ensimmäisen viikon ajan, jonka jälkeen toiminnan järjestäminen lopahti. Hän muistaa, kuinka jännittävää oli pohtia sitä, minkälainen tuleva kummi on. Ensimmäisen viikon jälkeen kontaktit isompiin kummioppilaisiin jäi käytävällä moikkailun tasolle. Marissan ollessa kuudennella luokalla kummioppilastoiminnan järjestetty osuus kesti taas yhtä vähän aikaa. Hänestä toiminta piti sisällään ensimmäisen viikon ajan uutuuden viehätystä. Uudet pienet kummit koettiin suloisina pieninä maskotteina, jotka toimivat oman egon pönkittäjinä. Ensimmäisen viikon jälkeen toiminta oli satunnaista, ehkä muutaman kerran kuukaudessa välituntisin tapahtuvaa ajanviettoa pienempien kummioppilaiden kanssa. Marissa, muuttaman luokkakaverinsa kanssa olivat ehkä muuta luokkaa vastuuntuntoisempia kummeja. He viettivät enemmän aikaa kummioppilaidensa kanssa, kuin ehkä muut isommat kummit. Musiikkikummioppilastoiminta oli Marissan mukaan järjestelmällisempää. Siellä kummit vierailivat kuuntelemassa toistensa tunteja ja pääsivät toimimaan toistensa taustakuoroina. Musiikkikummioppilastoiminnassa oli Marissan mukaan enemmän yhteistoiminnallisuutta ja sitä järjestettiin enemmän.

Marissan mielestä kummioppilastoiminta on hyvä tapa tutustuttaa ensimmäisen luokan oppilaat koulun tapoihin ja ensimmäisen luokan oppilaille se on myös todella kivaa toimintaa. Kummitoiminta myös helpottaa nivelvaihetta esiopetuksesta ala-asteelle. Toisesta koulusta siirtynyt yksinäinen oppilas pystyy kummioppilastoiminnan avulla löytämään itselleen ystäväporukan. Hänen mukaansa kummioppilastoiminnan hyötyjä on oppilaiden seuran saanti ja yhteisöllisyyden rakentuminen. Hänen mielestään on hyvä, että kuudennen luokan oppilaat oppivat ottamaan vastuuta. Marissasta kuudennen luokan oppilaan on helppompaa auttaa yksinäistä ensimmäisen luokan oppilasta leikkiin muiden kanssa. Marissa pohti omaa auttamisen viettiä ja suojeluhalua, ja sitä mistä ne olivat lähtöisin. Kummitoiminnan jälkeen hän osallistui yläkoulussa tuutortoimintaan ja lukiossa hallinnollisempiin tehtäviin. Hänen mielestään voi olla mahdollista, että

tämä kummioppilastoimintaan osallistuminen oli juurikin se laukaiseva tekijä, mikä sai hänet innostumaan pienempien auttamisesta. Marissan mielestä kummitoiminnan hyötynä on myös kiusaamisen ehkäiseminen. Hänen mukaansa kummitoiminta myös ottaa vastuuta pois opettajien harteilta, koska vastuu sen järjestämisestä on kuudennen luokan oppilailla. Hänen mielestään kummioppilastoiminnan sosiaalinen aspekti kehittää kykyä tutustua uusiin ihmisiin.

Marissan mukaan haasteita kummioppilastoiminnalle toi liiallisen vastuun antaminen kuudennen luokan oppilaille. Hänen mielestään 12-vuotiaat eivät vielä ole tarpeeksi kypsiä toiminnan suunnitteluun. Marissa myös suhtautuu hiukan välinpitämättömästi kummitoimintaan, koska hänen mielestään se oli itselleen merkityksetöntä huonon järjestämisen johdosta. Marissalle se oli yhden-tekevää, järjestetäänkö toimintaa vai ei. Hänestä toiminnan huonona puolena on myös se, jos kummiparin kemiat eivät kohtaa tai jos isompi kummi ei hoida tehtäviään vastuuntuntoisesti. Isommat kummit voivat tuoda pienten kummien maailmaan sellaisia teemoja, jotka eivät ole sopivia heille. Marissa myös koki ensimmäisen luokan oppilaana osan kuudennen luokan poikakummeista hieman pelottaviksi. Hänestä osa isoista kummeista käyttäytyi liian rajusti pienempiä kohtaan. Hänestä ykkösluokan pojat ihailivat huonosti käyttäytyviä kuudennen luokan kummeja ja saivat heiltä huonoja vaikutteita. Hänen mukaansa kuudennen luokan oppilailla oli keskinäistä draamaa, joka vei aikaa pois pienempien kummioppilaiden kanssa välituntien viettämisestä.

Marissan mielestä toiminta olisi voinut tuoda heille jotain lisää, jos toiminta olisi ollut kummioppilaiden puolelta aktiivisempaa tai jos opettajat olisivat panostaneet toimintaan enemmän. Hänestä paremmin hoidettu kummitoiminta olisi antanut opettajillekin toiminnasta enemmän hyötyä. Hänestä myös tiettyjen kuudennen luokan kummien huono vaikutus pienempiin oppilaisiin olisi pystytty välttämään, jos toiminta olisi ollut enemmän järjestelmällisempää ja sitä olisi valvottu enemmän. Marissasta olisi myös tärkeää antaa enemmän työkaluja kuudennen luokan oppilaille toiminnan järjestämiseen. Heille olisi voitu antaa esimerkkejä eri leikeistä. Heitä olisi voitu myös kouluttaa enemmän käyttämään

kriittistä ajattelua sen suhteen, mitä teemoja pienempien lasten kanssa voidaan käsitellä.

Marissan mukaan opettajat ohjeistivat isommille kummeille kummioppilastoiminnan raamit ja miksi toimintaa ylipäätään järjestetään. Marissasta opettajia ei kovin paljoa kiinnostanut mitä kummioppilaat tekivät keskenään. He olivat antaneet kummeille vapaat kädet toiminnan keksimiseen. Marissa olisi kaivannut opettajilta aktiivisempaa otetta toimintaan. Hänestä kummitoiminta oli selkeä, minkälaista opettajat sen halusivatkin olevan. Opettajat antoivat kuudennen luokan oppilaille vapaat kädet toimintaan ja samalla vastuu ensimmäisen luokan oppilaistakin siirtyi kuudennen luokan oppilaille. Marissasta opettajien tulisi toimia kummitoiminnassa enemmänkin esimerkkinä ja roolimallina siitä, miten toimintaa tulisi tehdä. He voisivat vetää yhdessä kummien kanssa ensimmäiset leikit. Opettajat olivat ohjeistaneet Marissan kuudetta luokkaa menemään leikkimään ensimmäisten luokan oppilaiden kanssa. Marissalle oli tästä jäänyt tunne, että heidät oli heitetty suoraan toimintaan ilman ohjeistusta. Marissa pitää kummioppilastoimintaa hauskana, sosiaalisovana ja yhteisöllistävänä toimintana, jota opettajat yrittävät tuoda kouluun.

Marissasta isomman kummioppilaan tulee olla vastuullinen ja kummioppilastaan tukeva henkilö. Hänen tulisi osata ajatella asioita kriittisesti, jotta hän pystyisi olemaan lapsen kehityskäydelle sopiva kummi. Kummin tulee myös olla sosiaalinen, mutta sitä myös opitaan kummioppilastoiminnassa. Hänestä kummin tulisi ymmärtää hänellä oleva vastuu ja valta, mutta myös se, minkälainen vaikutus hänen käytöksellään on omaan kummioppilaaseensa.

Julie - yksilökohtainen merkitysverkosto

Julie on ollut kolmannella luokalla kummioppilaana isommalle oppilaalle ja hänen ollessa viidennellä luokalla hän toimi kolmosluokkalaisen kummina. Heillä kummioparit oli jaettu valmiiksi siten, että tytöt olivat tytöille kummeja ja pojat pojille. Kummien ensitapaamista varten oli järjestetty tutustumispäivä.

Julie oli musiikkiluokalla, minkä johdosta hänen kummioppilaansakin oli musiikkiluokkalainen. Varsinaista koulutusta kummitoimintaan heillä ei ollut, mutta heille kerrottiin miten olisi hyvä käyttäytyä pienempien lasten kanssa ja että heidän tulisi toimia heille esimerkkioppilaina. Isompana kummina he pääsivät itse vaikuttamaan ja suunnittelemaan tekemisiä pienempien kummien kanssa. Julien kummioppilas on ollut häneen yhteydessä aikuisiällä, ja he ovat sittemmin tutustuneet uudelleen.

Julien mukaan isommat kummit auttavat pienempiä oppilaita tutustumaan kouluun. He opastavat nuorempia koulussa ja viettävät heidän kanssaan yhteisiä tunteja. Julien ollessa kummi he viettivät yhden välitunnin päivässä pienempien oppilaiden kanssa sekä leikkivät heidän kanssaan. Tämän lisäksi he myös söivät välillä yhdessä. Heillä oli kirjeenvaihtoa, jossa molemmat kirjoittivat toisilleen kirjeitä kerran viikossa ja näitä kummeilta saatuja kirjeitä luettiin sitten luokassa. Musiikkiluokan ansioista, heillä oli myös kummioppilaiden kanssa kuoro, johon liittyen heillä järjestettiin yön yli kestäviä kuoroleirejä. Isommat kummit auttoivat pienempiä kummeja käymään laulettavia lauluja läpi ja he näyttivät pienemmille kummeille paikkoja leirikeskuksessa. Yhteisiä kuoroharjoituksia kummipareilla oli kaksi viikossa. Aktiivisena kummitoiminta kesti heillä puoli vuotta, jonka jälkeen järjestetty toiminta lopetettiin.

Juliesta kummitoiminnan hyötynä on se, että pienempi lapsi voi turvautua omaan kummioppilaaseensa, jos hän ei esimerkiksi uskalla jostain asiasta puhua aikuiselle. Hänestä ensimmäisen luokan oppilaat saavat toiminnasta mallin, miten koulussa tulee toimia ja myös turvaa. Julien mielestä kummioppilastoiminnan ansiosta eri-ikäiset oppilaat oppivat hyväksymään ikäerot oppilaiden välillä ja sitä kautta madaltamaan kynnystä leikkiä eri-ikäisten oppilaiden kanssa. Hän ei kokenut, että ikäero olisi näkynyt heidän leikeissään mitenkään. Juliesta opettajat hyötyvät kummioppilastoiminnasta siten, että he pääsevät näkemään ja tutustumaan muihinkin, kuin oman luokan oppilaisiin. Opettajat myös pääsevät työskentelemään toisen luokan opettajan kanssa. Tämä luo opettajien välille tukiverkostoa ja yhteistyö toisen luokan opettajan kanssa mahdollistaa

ideoiden jakamisen. Juliesta kummioppilastoiminnan avulla taataan pienemmille oppilaille turvallinen ja mukava oppimisympäristö, jossa oppilaat kehittävät vuorovaikutustaitoja ja tutustuvat toisiinsa paremmin.

Julien muistot kummioppilastoiminnasta ovat olleet todella positiivisia. Hän kuitenkin pohti sitä, että jos hänelle olisi sattunutkin sellainen kummi, joka ei olisi esimerkiksi vastannut hänen lähettämiin kirjeisiin, olisi hänelle voinut jäädä toiminnasta erilainen kuva. Haasteeksi kummitoiminnalle hän myös näkee sen, että onko tarpeeksi aikaa järjestää toimintaa. Haasteeksi voi myös muodostua, jos kummitoiminnassa olevien luokkien opettajien yhteistyö ei toimi.

Julien mielestä kummioppilastoimintaa voisi järjestää eri koulujen välillä, eikä molempien koulujen tarvitsisi olla edes Suomesta. Tällä tavalla saataisiin ideoita, miten eri kouluissa tiettyjä asioita tehdään. Toiminnan voisi toteuttaa kirjekaveri idealla. Tällöin toiminta tukisi myös suomen kielen taidon kehittymistä. Hänestä kummitoiminnan voisi liittää myös kerhotoimintaan, missä vanhemmat oppilaat toimisivat kerhojen vetäjinä nuoremmille oppilaille.

Juliesta koulun opettajat olivat järjestäneet kummitoiminnan siten, että toiminnassa mukana olleille jäi siitä positiivinen kuva. Opettajien järjestämä kummitoiminta oli sujuvaa ja se sisälsi mukavia aktiviteetteja. Osittain haasteeksi Julie koki opettajilla olevan suuren työmäärän, jonka seurauksena hänen pelkonsa oli, että kummioppilastoiminta olisi sellaista, mitä vähentämällä tuota taakkaa saataisiin vähennettyä.

Julien mukaan kummioppilasta oleminen vaatii lapselta rohkeutta, uskallusta, vuorovaikutustaitoja ja avoimuutta. Hänestä ei ole haittaa, vaikka oppilas olisikin ujo.

Summer - yksilökohtainen merkitysverkosto

Summerilla on ollut isompi kummioppilas ensimmäisellä ja toisella luokalla. Hän myös itse pääsi olemaan kummina kaksi vuotta koulun aloittavalle ensimmäisen luokan oppilaalle. Heillä kummitoimintaan osallistuminen oli vapaaehtoista. Summerin mukaan kummitoiminta oli intensiivisempää hänen ollessa isona kummina, kuin silloin, kun hän oli ensimmäisellä tai toisella luokalla. Heitä ei koulutettu kummitoimintaan. Ohjeena annettiin olla esimerkin näyttäjänä ja heiltä toivottiin hyvää käyttäytymistä. Pojilla oli poikakummit ja tytöillä tyttö-kummit. Jos kävi niin, että kummeja oli enemmän kuin pienempiä oppilaita, pienempi oppilas saattoi saada kaksi kummiä, joista toinen oli tyttö ja toinen poika. Summerin mukaan he olivat todella hyvissä väleissä omien pienten kummioppilaiden kanssa ja pienet kummioppilaat tykkäsivät heistä todella paljon sekä halusivat viettää heidän kanssaan paljon aikaa. Summerin ollessa kummi toiminta oli etukäteen järjestettyä, mutta he pystyivät itse vaikuttamaan toiminnan sisältöön, esimerkiksi luettaessa kummioppilaan kanssa, saivat parit itse valita mitä lukevat. Summer muistaa miltä hänen oma ensimmäisenluokan kummioppilaansa näytti ja minkälainen hän oli. Summerista hänen kummioppilaansa oli todella kiintynyt häneen.

Summerista heillä oli paljon yhteistyötä kummiluokkien välillä. He tekivät yhdessä erilaisia projekteja. Summerin ollessa ensimmäisellä ja toisella luokalla he lähettivät kummeilleen kortteja ja viettivät aikaa yhdessä. Kummitoimintaan käytettiin aikaa vähän, noin tunti kahdessa kuukaudessa. Kun Summerista tuli isompi kummi, oli toimintaa enemmän ja siihen käytettiin enemmän aikaa. Toimintaan käytettiin vähintään tunti kuukaudessa ja tunnit olivat erikseen määriteltä. Tämän lisäksi kummitoimintaa hoidettiin välituntisin. He kirjoittivat pienille kummioppilailleen kirjeitä, lukivat heidän kanssaan, tekivät pieniä projekteja, askartelivat ja tekivät kortteja, joita myös vaihdettiin kummien kanssa. Välituntisin pienemmät oppilaat tulivat etsimään isommat kummit ja he leikkivät yhdessä.

Summerista kummioppilastoiminnan tarjoaa ensimmäisen luokan oppilaille tukea ja turvaa. He pääsevät näkemään minkälaista koulunkäynti on ja minkälaista heillä tulee olemaan neljän vuoden päästä. Ensimmäisen luokan oppilas saa ainakin yhden henkilön, johon hän voi tukeutua, jos tulee avuntarve. Summerin mielestä kummioppilastoiminta on hyvä tapa yhdistää luokkia. Summer tunsikin kummioppilastoiminnan rikastuttaneen hänen elämäänsä. Hän myös oppi toiminnassa lapsiläheisyyttä. Pienten kummien läsnäolo opetti Summerille, miten heidän kanssaan tulee toimia. Hän tunsikin olevansa pienemmälle esikuva, josta pienemmät katsovat esimerkkiä. Summerin mukaan tämä opetti kummeille vastuuta, sillä kummien piti miettiä miten tulisi käyttäytyä lasten seurassa. Summerista kummitoiminta on sellaista, josta molemmat osapuolet hyötyvät. Hänestä isompien oppilaiden vastuun ottaminen kasvattaa heitä. Tämä on hyödyksi heidän siirtyessä ala-asteelta yläasteelle. Summerin mielestä opettajat hyötyvät kummioppilastoiminnasta myös. Jos koulussa ei ole mahdollista tehdä työparina töitä, on kummioppilastoiminta sellaista, jossa opettajat saavat mahdollisuuden tehdä yhteistyötä ja yhteisopettajuutta. Kummioppilastoiminnan avulla pystytään myös rakentamaan mielenkiintoisia oppimiskokonaisuuksia.

Summer olisi halunnut, että kummioppilastoimintaa olisi järjestetty enemmänkin, mutta hänen mukaansa sitä tehtiin sen verran kuin ehdittiin. Summerista kummioppilastoiminnan järjestäminen vaatii opettajalta ja opettajilta aikaa ja vaivaa. Tämän seurauksena on vaarana, jos niitä ei ole, että toiminta toteutetaan sieltä mistä aita on matalin. Tällöin toiminta jää helposti pelkäksi nimikkeeksi. Summerin mukaan haasteita kummioppilastoiminnalle tuo isojen kummien esimerkki, jos se ei ole asianmukaista. Pienemmän kummikokemukseen vaikuttaa myös se, miten iso kummi hänet huomioi ja kuinka aktiivinen hän on. Summer pohtii, että ymmärtääkö lapsi mitä kummin piirteet ja tehtävät ovat, jos niitä ei heille erikseen kerrota. Hänestä vastuu näiden miettimisessä jää tällöin liian isosti lapsen harteille.

Summerin mielestä kummioppilastoimintaa tulisi järjestää enemmän kuin kerran kuussa ja toiminnan suunnitteluun tulisi nähdä enemmän aikaa ja

vaivaa, sillä se rikastuttaa molempien osapuolten elämää. Toiminnan avulla pystyttäisiin toteuttamaan todella laajoja kokonaisuuksia ja siihen voidaan yhdistää useita oppiaineita. Toimintaan voisi myös sisällyttää vierailuita, projekteja ja laajempaa yhteistyötä. Summerista olisi myös järkevä kummien koulutuksessa tarjota kummeille dokumentti, joka sisältää kummien piirteitä ja tehtäviä.

Summerin mukaan kummioppilastoimintaan käytetyn ajan määrä oli todella paljon opettajista kiinni. Hänestä opettaja näkee erikseen aikaa ja vaivaa suunnitellessaan kummioppilastoimintaa. Opettaja oli avoin oppilailta tulleille ehdotuksille liittyen kummitoimintaan.

Summerin mielestä kummioppilaan tulee olla valmis auttamaan pienempää kummiaan ja hänen tulee olla vastuuntuntoinen sekä luotettava. Summerista kummioppilaalta vaaditaan sosiaalisuutta, koska hän tutustuu uuteen ihmiseen. Lisäksi kummioppilaalta vaaditaan taitoa löytää hyvän kummioppilaan ominaisuudet ja taidot tehtävässä menestymiseen.

Kirsten - yksilökohtainen merkitysverkosto

Kirsten muistaa hyvin oman kumminsa kouluajoilta. Hän muistaa jopa kumminsa nimen. Hän on myös ollut kummina pienemmälle oppilaalle. Kirsten on päässyt osallistumaan kummitoimintaan opetusharjoitteluihin. Siellä he ovat tehneet tehtäviä kummioppilaille. Kirstenin kumminrooli alkoi koulutuksella, jossa heidän kanssa käytiin läpi, mitä kummina oleminen tarkoittaa ja mitä se heiltä edellyttää. Kirsten sai kummioppilaakseen hiljaisen tytön ja hän pohtikin, vaikuttiko valintaan se, että Kirsten itse oli sosiaalisempi ja tällä olisi haluttu saada pienempi kummi rohkaistua tutustumaan uusiin oppilaisiin. Kirstenin mukaan kaikki toiminta kummioppilastoiminnassa oli oppilailta lähtöisin. Opettajat tarjosivat ideoita, mutta kummit saivat jalostaa niitä eteenpäin. Esimerkiksi kirjeidea saattoi tulla opettajalta, mutta kummit saivat päättää sen jälkeen toteutettavan tehtävän tai aiheeseen liittyvän runon kirjoittamisen. Kirstenin mielestä

kummioppilaana oleminen on tärkeää. Kun Kirsten oli kummitettavana, hänestä oli todella mukavaa päästä isompien kanssa tekemään erilaisia asioita.

Kirstenin mukaan kummiparit tekevät yhdessä erilaisia asioita. Isommat kummit tutustuttavat pienemmät koulun ympäristöön. Luokassa kummien kanssa vaihdetaan kirjeitä ja erilaisia katkelmia. He myös kirjoittivat yhdessä tarinaa, jonka ekaluokkalainen aloitti ja saneli, tämän jälkeen isompi kummi kirjoitti sanelun ja sen perään oman vastauksen. Kirstenin ollessa kummi, oli kouluun valmistunut uusi liikuntasali, jossa he pelasivat kummioppilaidensa kanssa. Kummiparit kävelivät yhdessä tapahtumiin, mihin koko koulu osallistui. Kirstenin mukaan isommat kummit saivat heidät pysymään jonoissa hiljaisina. Kummioppilastoimintaa järjestettiin tiiviisti silloin, kun ensimmäisen luokan oppilaat aloittivat koulunkäynnin. Syyslukukausi oli hiljaisempaa toiminnan osalta, mutta lukukauden lopussa järjestettiin jouluisia tekemistä. Kevät lukukaudella toiminta alkoi hiihputaan ja se rajoittui vain muutamaan kertaan.

Kirstenistä kummioppilastoiminnan avulla ensimmäisen luokan oppilaat pääsevät matalalla kynnyksellä kouluarkeen ja he auttavat uusia oppilaita pääsemään koulumaailmaan sisälle, opettamalla talon tavat ja toiminnat. Se myös tarjoaa pienille oppilaille toisen turvallisen tahon opettajan lisäksi, johon he voivat turvautua tarpeen vaatiessa. Kummioppilastoiminnan avulla pienemmät oppilaat tutustuvat myös muihin oppilaisiin ja oppivat toimimaan niiden kanssa. Kirstenin mielestä kummioppilastoiminta opettaa niin isoille kuin pienille kummitoiminnassa mukana oleville oppilaille erilaisia taitoja. Kummioppilastoiminta opettaa vanhempia kummeja ottamaan huomioon pienempiä oppilaita sekä asettamaan niiden asemaan. Kirstenistä kummioppilastoiminta myös helpottaa opettajan työmäärää ryhmäytymisessä ja opettaja saa toiminnan avulla oppilaiden näkökulmia toiminnan suunnitteluun. Kirstenin mielestä kummioppilastoiminta hyödyttää oppilaita, opettajia ja sitä kautta koko koulua. Kirstenistä kummioppilastoiminta hyödyttää enemmän ensimmäisen luokan oppilaita kuin kuudennen luokan oppilaita. Hänestä pienet oppilaat pääsevät toiminnan avulla heti

tutustumaan oman luokkansa oppilaisiin ja he myös huomaavat, että koulu pitää sisällään isompiakin oppilaita.

Kirstenin mukaan kummioppilastoiminnan onnistuminen on hieman tuurista kiinni. Hänestä siihen vaikuttaa paljon minkälainen kummipari itselle satuu ja kuinka paljon he tekevät yhdessä asioita. Jos oma kummi istuisi salin reunalla, kun muiden kummit pelaisivat, niin kyllähän se vaikuttaisi omaan tunteeseen toiminnasta. Kirstenin mielestä nykyinen korona tilanne on myös tuonut haasteita kummitoiminnalle ja sille, miten sitä voidaan yhdessä toteuttaa. Hänestä erilaisten sovellusten, kuten teamsin tai meetin välityksellä toteutettu yhdessäolo ei ole yhtä tehokasta tai hyödyllistä, kuin oikeasti kasvotusten näkeminen ja tekeminen.

Kirstenin mukaan kummioppilastoimintaa olisi voitu toteuttaa ajallisesti enemmän. Hän pohti saisiko kummitoiminnasta enemmän irti, jos kummi-parit muodostettaisiin ensimmäisen ja neljännen luokan oppilaista. Hän myös mietti kummiparien valinnassa mahdollisuutta sille, että ennen kummiparien valintaa oppilaat saisivat viettää hetken aikaa yhdessä. Tämän jälkeen oppilaat voisi itse muodostaa itselleen sopivat kummiparit. Kirstenistä nykyinen koronatilanne on nostanut esiin tarpeen kummitoiminnan kehittämiseksi.

Kirstenin ollessa kuudennella luokalla opettaja antoi kummitoimintaan raamit, mutta tämän jälkeen oppilailla oli hyvin vapaat kädet toiminnan ideoimiseen. Hänestä on myös hyvä, että opettajat valitsevat kummiparit, sillä niin nuoret oppilaat tuskin osaisivat valita itselleen kummipareja.

Kirstenistä kummin tulee olla käytöksellään esimerkillinen pienemmälle oppilaalle. Kummin tulee hallita yleiset toimintatavat ja kielenkäyttö. Hänellä tulee olla vuorovaikutustaitoja ja sosiaalisten tilanteiden hallintaa. Niiden ei kuitenkaan tarvitse olla mitenkään huippuluokkaa, eikä niitä voi täysin kaikilta edellyttääkään. Tärkeintä kummina on ymmärtää oma roolinsa pienemmälle

oppilaalle. Kummioppilas ei myöskään voi vain mennä ja tehdä niin kuin itse haluaa, vaan hänen tulee osata huomioida nuorempi oppilas.

Seth - yksilökohtainen merkitysverkosto

Seth on päässyt luokanopettajakoulutuksen harjoittelussa osallistumaan kummioppilastoimintaan. Seth on myös omalla kouluajallaan ollut mukana kummitoiminnassa siten, että hänellä oli ensimmäisellä luokalla kummi ja hän toimi kummina, kun hän oli viidennellä ja kuudennella luokalla. Sethin koulussa kummiparit valittiin arvalla ja heillä oli aina kaksi kummiä yhdellä tai kahdella kummitettavalla oppilaalla. Kenenkään ei tarvinnut olla yksin kenenkään kummioppilas. Kummipareja ei jaettu sukupuolen mukaan, vaan tytöt pystyivät olemaan poikien kummeja ja pojat tyttöjen. Sethillä ja hänen luokkakaverillaan oli yksi vilkas pieni kummioppilas. Seth koki haastavan tilanteen pienen kumminsa kanssa kirkossa, kun kummioppilas ei meinannut millään hiljentyä ja rauhoittua. Seth parinsa kanssa istui hänen vieressään ja yrittivät kertoa hänelle, että näin ei kuulu käyttäytyä, mutta he eivät saaneet häntä kuriin. Sethin mielestä tilanne oli haastava, vaikeivat he opettajan roolissa tuossa tilanteessa olleetkaan. Ennen kummitoiminnan alkua Sethin luokkaa ohjeistettiin esimerkin näyttämiseen pienemmille. Hänen mukaansa ensimmäisen luokan oppilaat olivat hyvin ujoja Sethin ollessa heille kummina. Hänestä oli tärkeää itse päästä viettämään aikaa isompien oppilaiden kanssa, kun hän oli ensimmäisen luokan oppilas. Kummiksi ryhtyessään hän koki, että tehtävä pitää ottaa tosissaan ja hänestä tuntui myös ylpeältä olla ohjaava hahmo pienemmälle oppilaalle.

Sethin mukaan kummitoiminta kestää kaksi vuotta. Kummioppilastoimintaan kuuluu työskentelytaitojen yhdessä opettelua. Kummiparit voivat yhdessä lukea ja kirjoittaa. Sethin ollessa ensimmäisellä luokalla he viettivät välitunteja isompien kummioppilaiden kanssa. Kun Seth toimi itse kummina pienemmälle oppilaalle, he istuivat kummien kanssa vierekkäin koulun yhteisissä tapahduksissa. Sethin mukaan kummitoimintaan ei käytetty paljoa aikaa, vaan toimintaa

tapahtui hetkittäin esimerkiksi välituntien viettoina kummien kanssa tai tapahtumissa yhdessä käyden.

Sethin mukaan kummioppilastoiminnassa kummioparit tukevat toinen toistaan. Isommat oppilaat toimivat mallin ja esimerkin näyttäjinä pienemmille oppilaille. Sethin mielestä kummioppilastoiminta luo yhteisöllisyyttä. Hänestä pienemmille oppilaille on tärkeää tuntee joku oppilas ylemmältä luokalta. Kummioppilastoiminta myös mahdollistaa monipuolista toimintaa ja tuo hyvän lisän koulun arkeen. Kun isompi kummioppilas opettaa pienempää oppilasta hänen omalla kielellään, voi tukeminen ja opettaminen olla merkityksellisempää, kuin jos esimerkiksi opettaja ohjaisi niitä. Sethin mukaan isommat oppilaat ymmärtävät kummioppilastoiminnan avulla sen, että esimerkkinä olemine on tärkeää. Se, että isommat oppilaat pääsevät ohjaamaan pienempiä oppilaita kehittää myös isompien oppilaiden oppimista. Toimiminen erilaisten ja eri tunnetiloissa olevien oppilaiden kanssa opettaa suvaitsemaan toisia ihmisiä. Sethistä kummioppilastoiminta on hyvä työkalu opettajille esimerkiksi arviointiin. Opettajat saavat kummioppilastoiminnan avulla kokonaiskuvan oppilaiden käyttäytymisestä esimerkiksi siten, että miten he käyttäytyvät muiden luokkien kanssa ja etenkin pienten oppilaiden kanssa. Opettaja pystyy myös havainnoimaan oppilaidensa tunnetaitoja, jos esimerkiksi pienempi oppilas turhauttaa isompaa oppilasta, niin opettaja pystyy seuraamaan, miten oppilas hallitsee tilanteessa omat tunteensa. Sethin mielestä kummioppilastoiminta luo opettajalla mahdollisuuksia havainnoida luokan toimintakulttuuria. Kummioppilastoiminta luo yhteisöllisen ilmapiirin ja toimintakulttuurin koko koululle. Toiminnan tehtävänä on pyrkiä integroimaan uudet oppilaat koulun yhteisten sääntöjen ja normien alle oppilaiden omalla kielellä ja oppilaiden oman esimerkin kautta. Sethin mukaan kummioppilastoiminta luo niin positiivisia, kuin negatiivisakin vuorovaikutussuhteita, joiden avulla pystytään kehittämään tunnetaitoja ja muita arkielämän taitoja.

Sethin mielestä kummioppilastoiminnan toteuttamista voi vaikeuttaa, jos isompi kummi ei osaa käsitellä pienemmän kummin tunteita tai tarpeita, jonka seurauksena isompi kummi turhautuu.

Sethin mukaan olisi tärkeää panostaa kummiparien dynamiikkojen toimivuuden pohdintaan ennen parien valintaa. Tällä tavalla voitaisiin turvata toimivat ryhmät. Sethistä kummipareja voisi myös vaihdella kahden vuoden aikana. Hänestä toimintaa tulisi myös järjestää enemmän. Seth myös pohti voisiko toimintaa olla myös kolmosluokilla. Hänestä kummioppilastoiminta voisi olla hyödyllistä jokaisella luokka-asteella.

Sethin mukaan kummioppilaana toimiminen vaatii vuorovaikutustaitoja ja koulusääntöjen omaksumista. Kummioppilaalla tulisi olla opiskelutaidotkin kehittyneenä, jotta hän pystyy näyttämään pienemmälle esimerkkiä.

Ryan - yksilökohtainen merkitysverkosto

Ryan on ollut kummitoiminnassa osallisena hänen ollessa ensimmäisellä ja toisella luokalla. Hänen kumminsa oli viidennellä ja kuudennella luokalla. Kummiparit valittiin siten, että pojat olivat poikien kummeina ja tytöt tyttöjen. Kummiparit saivat yhdessä valita mitä pelejä he pelasivat tai ulkona ollessa, mitä leikkejä he leikkivät.

Ryanin mukaan he pelasivat kumminsa kanssa erilaisia pelejä kuten lautapelejä ja tutustuivat toisiinsa. Toimintaan kuului myös urheilua, ulkoilemista ja ohjattujen tapaamisten lomassa ajanviettoa. Kummitoimintaa oli ensimmäisen luokan syksyllä aluksi kaksi kertaa viikossa, josta se sitten väheni kerran kuukaudessa tapahtuvaan toimintaan. Toimintaan käytettiin kerralla aikaa yhden oppitunnin verran.

Ryanin mielestä kummioppilastoiminnan tärkein tehtävä on saada nopeasti integroitua pienemmät oppilaat koulun toimintaan. Ryanista ensimmäisen luokan oppilailla on takana iso hyppäys esikoulusta peruskouluun. Tämän vuoksi on tärkeää, että pienemmät pääsevät isompien oppilaiden kanssa tutustumaan koulun toimintaan ja muihin oppilaisiin. Ryanin mukaan opettaja ei pysty

ihan kaikkea koulusta opettamaan ensimmäisen luokan oppilaille, kuten oppilaiden kulttuuria ja miten kaikki asiat koulussa toimii, joten on hyvä, että uusilla oppilaille on vanhemmat oppilaat näyttämässä näitä. Isompi kummi voi myös auttaa uuden oppilaan tutustumaan muihinkin, kuin hänen oman luokkansa oppilaisiin. Isompi kummioppilas voi myös tarjota pienemmälle tunteen siitä, että hän ei ole koulussa yksin. Ryanin mielestä kummioppilaat pystyvät myös puuttumaan kiusaamistapauksiin, jos heidän pienempi kummioppilaansa sellaiseen törmää. Ryanista kummioppilastoiminta auttaa ensimmäisen luokan oppilaita saamaan uusia kavereita ja se luo turvaa koulun alkuun. Isommat oppilaat oppivat toiminnasta vastuuntuntoa sekä toimimaan kaikenlaisten oppilaiden kanssa. Ryanin mukaan kummioppilastoiminta luo koko koululle yhteenkuuluvuuden tunnetta ja yhteishenkeä. Toiminta vie opettajien harteilta taakkaa pois, sillä heidän ei tarvitse kantaa niin suurta vastuuta kaiken näyttämisestä pienemmille oppilaille.

Ryanin mielestä kummioppilastoiminnan toteuttamisen vaarana on, jos kummioppilaat ovat toimintaan soveltumattomia esimerkiksi kiusaajia. Tällöin vaarana on, että vanhemmat kummioppilaat saavat pienemmän oppilaan pään sekaisin. Hän näkee haasteena myös sen, että oppilaille ei välttämättä ole taitoja kohdata toisiaan. Ryanin mielestä kummipareja ei valita oppilaiden taitojen perusteella, vaan parit valitaan sattumanvaraisesti ja tämän jälkeen katsotaan mitä siitä seuraa.

Ryanin mielestä kummioppilastoiminta tulisi tehdä näkyvämmäksi osaksi koko peruskoulun arkea. Hänestä toimintaa tulisi myös olla enemmän, koska hänen mukaansa siitä saadaan todella suuri hyöty varsinkin peruskoulun aloittaville oppilaille.

Ryanin mukaan kummioppilaana oleminen vaatii sosiaalisia taitoja, sillä ykkösluokkalaisten sosiaaliset taidot voivat olla laidasta laitaan. Tämän vuoksi on tärkeää, että sosiaalinen kummioppilas pystyy auttamaan pienempiä oppilaita ilmaisemaan omia tunteitaan ja avautumaan. Ryanin mielestä kummioppilaan tulisi myös olla hyvä esimerkki pienemmälle oppilaalle. Ryanista

ensimmäisen luokan oppilaan tulisi hallita tietynlaisia sosiaalisia taitoja, että hän ei mene täysin lukkoon uuden ihmisen tavattuaan ja hänellä tulisi olla heittäytymiskykyä.

5.3.2 Yleisen merkitysverkoston luominen

Toisen päävaiheen tarkoituksena on edetä yksilökohtaisesta tiedosta yleiseen tietoon (Perttula, 2000, 430). Merkitykset menettävät yksilökohtaisuuden ja niistä tulee osa ilmiön yleistä kokemusta. Toisen päävaiheen ensimmäisessä osavaiheessa yksilökohtaiset merkitysverkostot jaetaan merkityksen sisältäviin yksiköihin. Tämän jälkeen merkityksen sisältävät yksiköt tiivistetään kielelle, jossa yksilöllinen kokemus ei ole enää näkyvillä (Perttula, 1995, 154.) Alla on esimerkki tämän osavaiheen prosessista.

Henkilö Marissa

YKSILÖKOHTAINEN MERKITYS

Marissalla on ollut isompi kummioppilas hänen ollessa ensimmäisellä luokalla, mutta myös hänellä on ollut viidesluokkalainen musiikkikummioppilas, kun hän oli kolmannella luokalla. Hän oli myös itse musiikkikummioppilas viidennellä ja kuudennella luokalla kolmasluokkaiselle musiikkiluokkaiselle ja kuudennella luokalla hänestä tuli ensimmäisen luokan oppilaan kummi.

YLEINEN MERKITYS

Kuudennen luokan oppilas toimii kummina ensimmäisen luokan oppilaalle. Kolmannella luokalla saadaan viidennellä luokalla oleva musiikkikummioppilas. Musiikkiluokan kummioppilastoiminta kestää kaksi vuotta.

Toisessa osavaiheessa kahden edellisen vaiheen avoimen lukemisen jälkeen muodostetaan aineistoa kuvaavat sisältöalueet (Perttula, 1995, 156). Tässä vaiheessa emme nähneet tarpeelliseksi lähteä muuttamaan yksilökohtaisiin merkitysverkostoihin muodostamiimme sisältöalueita. Ensimmäisessä päävaiheessa luomamme sisältöalueet ovat jo valmiiksi hyvin yleisiä, joten näimme niiden sopivan tähän osavaiheeseen sellaisinaan. Muodostamamme sisältöalueet pysyivät muuttumattomina: osallisuus, toiminta, hyöty, haasteet, kehittäminen, opettajien kuvailu ja kummioppilaan ominaisuudet. Kolmannessa osavaiheessa sijoitimme jokaisen ei-yksilölliselle kielelle muunnetun merkityksen sisältävän yksikön

johonkin edellä mainituista sisältöalueista. Tässä analyysin vaiheessa samojen sisältöalueiden merkitykset muodostuvat useiden haastateltavien merkityksistä (Perttula, 1995, 156). Tämän vaiheen teimme yksilökohtainen merkitysverkosto kerrallaan. Lisäsimme sisältöalueisiin uusia merkityksiä sitä mukaa, kun löysimme niitä yksilökohtaisista merkitysverkostoista. Tällä vältimme sen, että sisältöalueisiin ei tule merkitysten päällekkäisyyksiä. Seuraavaksi kuvaamme analyysiprosessiamme toiminnasta saataviin hyötyihin liittyvien merkitysten osalta.

Hyöty

Kummioppilastoiminnassa ensimmäisen luokan oppilaat tutustuvan koulun tapoihin. Se tarjoaa matalan kynnyksen päästä mukaan kouluarkeen. Kummioppilastoiminta on ensimmäisen luokan oppilaille kivaa toimintaa. Se helpottaa nivelvaihetta esiopetuksesta ala-asteelle. Kummioppilastoiminta auttaa saamaan uusia ystäviä ja se rakentaa yhteisöllisyyttä. Kummioppilaat oppivat ottamaan vastuuta. Kummioppilaiden vastuun ottaminen kasvattaa heitä yläasteelle siirtyessä. Kummioppilastoiminta ehkäisee kiusaamista. Kummioppilastoiminta helpottaa opettajien arkea. Kummioppilastoiminta kehittää oppilaiden sosiaalisuutta. Kummioppilastoiminta luo ensimmäisen luokan oppilaalle turvallisuuden tunnetta. Ensimmäisen luokan oppilaat saavat mallin, miten koulussa tulee toimia. Kummioppilastoiminta mahdollistaa eri-ikäisten lasten yhdessä tekemisen. Opettajat tutustuvat muiden luokkien oppilaisiin. Opettajat pääsevät työskentelemään yhdessä toisten opettajien kanssa. Kummioppilastoiminta luo tukiverkoston opettajien välille. Sen avulla opettajat pystyvät jakamaan ideoita. Kummioppilastoiminta kehittää oppilaiden vuorovaikutustaitoja. Kummioppilastoiminnan avulla pienille oppilaille taataan turvallinen ja mukava kouluympäristö. Kummioppilastoiminnan avulla ensimmäisen luokan oppilaat pääsevät näkemään minkälaista koulunkäyntiä on. Kummioppilastoiminta tarjoaa ensimmäisen luokan oppilaalle tukihenkilön, jos hänelle tulee avuntarve. Kummioppilastoiminta rikastuttaa siinä mukana olevien elämää. Kummit oppivat toiminnassa lapsiläheisyyttä. Kummina oleminen on esikuvana olemista, josta pienemmät katsovat esimerkkiä. Kummioppilastoiminnan avulla opettajat pääsevät tekemään yhteisopettajuutta. Kummioppilastoiminnassa voidaan tehdä mielenkiintoisia oppimiskokonaisuuksia. Kummit oppivat asettumaan pienemmän oppilaan asemaan. Opettaja saa kummioppilastoiminnasta oppilaiden näkökulmia toiminnan suunnitteluun. Kummioppilastoiminta helpottaa opettajan työmäärää ensimmäisen luokan ryhmäytymisessä. Kummioppilastoiminnan avulla pystytään toteuttamaan monipuolista toimintaa. Kummioppilastoiminta on hyvä lisä koulun arkeen. Ensimmäisen luokan oppilas saa ohjausta omalla kielellään, kun ohjaus tulee kummioppilaalta. Kummit oppivat kummioppilastoiminnan avulla roolimallin näyttämisen tärkeyden. Pienten oppilaiden ohjaaminen kehittää kummien oppimista. Kummioppilastoiminta opettaa suvaitsemista. Kummioppilastoiminta on opettajille arvioinnin työkalu. Opettajat saavat kokonaiskuvan oppilaiden käyttäytymisestä. Opettajat pystyvät havainnoimaan oppilaiden tunnetaitoja ja luokan toimintakulttuuria.

Kummioppilastoiminta luo yhteisöllisen toimintakulttuurin koko koululle. Toiminnan tehtävänä on integroida uudet oppilaat koulun yhteisten sääntöjen ja normien alle oppilaiden omalla kielellä ja oppilaiden oman esimerkin kautta. Kummioppilastoiminta kehittää tunnetaitoja ja arkielämän taitoja. Kummit opettavat ensimmäisen luokan oppilaille oppilaiden kulttuurin.

Neljännessä osavaiheessa sisältöalueet jaetaan niitä jäsentäviin spesifeihin sisältöalueisiin. Kaikki aineistosta nousevat merkitykset tulee olla sijoitettavissa johonkin spesifeistä sisältöalueista (Perttula, 1995, 165). Tämä vaihe sai meidät pohtimaan voisiko analyysistämme muodostua useampia yleisiä merkitysverkostoja. Perttulan (2000) mukaan, jos haastateltavien kokemukset poikkeavat olennaisesti toisistaan on muodostettava useampi yleinen merkitysverkosto. Huomasimme, että suhtautuminen opettajien toimintaan oli sellainen piirre, joka erosi yksilökohtaisissa merkitysverkostoissa. Perttulan (2000) mukaan tutkimuksen tulokset ovat kuitenkin kuvattavissa yhtenä yleisenä merkitysverkostona, jos kaikkien tutkittavien koetuissa maailmoissa on ollut huomattavaa samankaltaisuutta. Mielestämme eroavaisuus opettajien toimintaan suhtautumisessa ei ollut niin kokemusta määrittävää, että olisimme sen vuoksi joutuneet muodostamaan useita yleisiä merkitysverkostoja. Sisällytämme eroavat suhteet opettajien toimintaan lopulliseen yleiseen merkitysverkostoon. Sisältöalueita jäsentävät spesifit sisältöalueet muodostuivat seuraaviksi:

I Osallisuuden merkitys

1. Vuosiluokat
2. Koulutus
3. Toiminnan organisointi

II Toiminnan merkitys

1. toimintaan käytetty aika
2. Tekeminen

III Hyödyn merkitys

1. Hyöty kummitettaville
2. Hyöty kummeille
3. Hyöty kummitettaville ja kumeille
4. Hyöty opettajille/koululle

IV Haasteen merkitys

1. Oppilaista johtuvat haasteet
2. Koulusta johtuvat haasteet

V Kehittämisen merkitys

1. Osallisuus
2. Toiminta

VI Opettajien kuvailun merkitys

1. Suhtautuminen opettajien toimintaan a) tyytyväisyys b) tyytymättömyys
2. Opettajien toimintaa haittaavat tekijät

VII Kummioppilaan ominaisuuksien merkitys

1. Kummitettavan ominaisuudet
2. Kummin ominaisuudet

Viidennessä osavaiheessa muodostetaan spesifi yleinen merkitysverkosto. Tässä analyysin vaiheessa asetamme jokaisen ei-yksilölliselle kielelle käännetyn merkityksen sisältävän yksikön sisällöllisesti toistensa yhteyteen (Perttula, 1995, 168). Tämä tapahtuu laittamalla jokainen merkityksen sisältävä yksikkö johonkin spesifiin sisältöalueeseen. Alla on kuvaus, miten merkitykset jäsentyvät hyödyn merkityksen spesifeissä sisältöalueissa.

III Hyödyn merkitys

1. Hyöty kummitettaville: Ensimmäisen luokan oppilaat tutustuvat koulun tapoihin. Se tarjoaa matkan kynnyksen päästä mukaan koulun arkeen. Kummioppilastoiminta on kivaa toimintaa. Se helpottaa nivelvaihetta esiopetuksesta ala-asteelle. Kummioppilastoiminta ehkäisee kiusaamista. Kummitoiminta luo ensimmäisen luokan oppilaille turvallisuuden tunnetta. Ensimmäisen luokan oppilaat saavat mallin, miten koulussa tulee toimia. Kummioppilastoiminnan avulla pienille oppilaille taataan turvallinen ja mukava kouluympäristö. Kummioppilastoiminnan avulla ensimmäisen luokan oppilaat pääsevät näkemään minkälaista koulunkäyntiä on. Kummioppilastoiminta tarjoaa ensimmäisen luokan oppilaalle tukihenkilön, jos hänelle tulee avuntarve. Ensimmäisen luokan oppilas saa ohjausta omalla kielellään, kun ohjaus tulee kummioppilaalta. Toiminnan tehtävä on integroida uudet oppilaat koulun yhteisten sääntöjen ja normien alle oppilaiden omalla kielellä ja oppilaiden oman esimerkin kautta. Kummit opettavat ensimmäisen luokan oppilaille oppilaiden kulttuurin.

2. *Hyöty kummeille:* Kummioppilaat oppivat ottamaan vastuuta. Vastuun ottaminen kasvattaa heitä yläasteelle siirryttäessä. Kummit oppivat toiminnassa lapsiläheisyyttä. Kummina oleminen on esikuvana olemista, josta pienemmät katsovat esimerkkiä. Kummit oppivat asettumaan pienemmän oppilaan asemaan. Kummit oppivat kummioppilastoiminnan avulla roolimallin näyttämisen tärkeyden. Pienten oppilaiden ohjaaminen kehittää kummien oppimista.

3. *Hyöty kummitettaville ja kummeille:* Kummioppilastoiminta auttaa saamaan uusia ystäviä ja se rakentaa yhteisöllisyyttä. Kummioppilastoiminta kehittää oppilaiden sosiaalisuutta. Kummioppilastoiminta mahdollistaa eri-ikäisten lasten yhdessä tekemisen. Kummioppilastoiminta kehittää oppilaiden vuorovaikutustaitoja. Kummioppilastoiminnassa voidaan tehdä mielenkiintoisia oppimiskokonaisuuksia. Kummioppilastoiminnan avulla pystytään toteuttamaan monipuolista toimintaa. Kummioppilastoiminta opettaa suvaitsemista. Kummioppilastoiminta kehittää tunnetaitoja ja arkielämän taitoja.

4. *Hyöty opettajille / koululle:* Kummioppilastoiminta helpottaa opettajien arkea. Opettajat tutustuvat muiden luokkien oppilaisiin. Opettajat pääsevät työskentelemään yhdessä toisten opettajien kanssa. Kummioppilastoiminta luo tukiverkoston opettajien välille. Sen avulla opettajat pystyvät jakamaan ideoita. Kummioppilastoiminta rikastuttaa siinä mukana olevien elämää. Kummioppilastoiminnan avulla opettajat pääsevät tekemään yhteisopettajuutta. Opettaja saa kummioppilastoiminnasta oppilaiden näkökulmia toiminnan suunnitteluun. Kummioppilastoiminta helpottaa opettajan työmäärää ensimmäisen luokan ryhmäytymisessä. Kummioppilastoiminta on hyvä lisä koulun arkeen. Kummioppilastoiminta on opettajille arvioinnin työkalu. Opettajat saavat kokonaiskuvan oppilaiden käyttäytymisestä. Opettajat pystyvät havainnoimaan oppilaiden tunnetaitoja ja luokan toimintakulttuuria. Kummioppilastoiminta luo yhteisöllisen toimintakulttuurin koko koululle.

Analyysin kuudennessa ja viimeisessä osavaiheessa muodostamme yleisen merkitysverkoston, joka sisältää kokemuksen kannalta kaiken oleellisen tiedon. Yleinen merkitysverkosto on tämän tutkimuksen empiirisen analyysin tulos. (Perttula, 1995, 173.) Tulos sisältää yleisen tiedon maisterivaiheen luokanopettaja-opiskelijoiden kummioppilastoiminnan kokemuksista. Viimeisessä osavaiheessa suhteutimme sisältöalueissa olleet spesifit yleiset merkitysverkostot keskenään, jonka jälkeen meille muodostui jokaisen sisältöalueen yleinen rakenne. Tämän jälkeen sisältöalueiden yleiset rakenteet integroitiin yhteen, josta tuloksena meillä on yleinen merkitysverkosto. Lopullisessa yleisessä merkitysverkostossa on

säilytetty tutkimuksessa ilmi tulleiden eri sisältöalueiden painoarvo. (Perttula, 1995, 171,173.)

Tulosluvun kappaleessa 6.1 esittelemme kummioppilastoiminnan yleisen merkitysverkoston, jossa kokemuksen koko variaatio on esillä. Tämä empiirisen analyysin tulos vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme: *Millaisia kokemuksia maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoilla on kummioppilastoiminnasta?* Ilmiön empiirinen analyysi ei voi muodostaa fenomenologisen tutkimusprosessin kokonaisuutta. Jotta pystymme ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä laajemmin, on meidän luotava dialogi empiirisestä analyysistä saadun tuloksen ja olemassa olevan tiedon välille. (Perttula, 2000, 440.) Tällä dialogilla vastaamme toiseen tutkimuskysymykseemme: *Millä tavalla koettu kummioppilastoiminta tukee koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita?*

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1 Kummioppilastoiminta luokanopettajaopiskelijoiden kokemana

Kummioppilastoimintaa järjestetään usealla eri tavalla peruskoulussa. Ensimmäisen luokan oppilaiden kummeina voivat toimia kuudennen- tai viidennen luokan oppilaat. Jos toiminta aloitetaan viidennen luokan oppilaiden kanssa, on heillä kaksi vuotta aikaa toteuttaa kummitoimintaa. Musiikkiluokilla viidesluokkalaiset toimivat kolmannen luokan oppilaille kummeina. Tällöin kummioppilastoimintaa on varattu myös kaksi vuotta aikaa.

Kummitoimintaan käytetty aika vaihtelee paljon eri koulujen välillä, mutta myös vuosittain. Kummioppilastoimintaan käytetty aika riippuu myös paljon opettajasta. Toiminta on yleensä aktiivisinta heti ensimmäisen luokan oppilaiden koulun alkaessa. Kummitoiminta alkaa tutustumispäivällä, jossa kummiparit pääsevät näkemään toisensa. Vaikkakin toiminta nähdään kestävän kaksi vuotta, lähtee toiminnan aktiivisuus laskemaan ensimmäisen kummitoimintaan käytetyn viikon jälkeen. Alun jälkeen toiminta on muutaman kerran kuukaudessa tapahtuvaa, joko järjestettyä ja erikseen määriteltyä toimintaa tai välituntisin tapahtuvaa ajanviettoa. Välitunnit koetaan merkittävästi liittyvän kummioppilastoiminnan ajankäyttöön. Keväällä järjestettyä toimintaa on muutamia kertoja, tai toiminnan järjestäminen loppuu, jolloin toiminta siirtyy kokonaisuudessaan välituntien varaan. Toimintaa voidaan aktivoida kouluntapahtumien tai vuosittaisten juhlien kuten joulun alla. Musiikkiluokilla kummioppilastoiminta koetaan yhteistoiminnallisempänä, järjestelmällisempänä ja sitä järjestetään normaaliin luokkaan verrattuna enemmän. Musiikkiluokalla kummipareilla on yhteisiä harjoituksia useamman kerran viikossa.

Kummioppilastoiminnassa toiminta tapahtuu välituntisin ja oppitunneilla. Kummit näyttävät ensimmäisen luokan oppilaille koulun tiloja ja tutustuttavat heidät koulun käytäntöihin. Kummiparit leikkivät keskenään, mutta kummien tehtävänä on

myös ohjata kummitettavat leikkimään muiden lasten kanssa. Toimintaan kuuluu toisinaan kummiparien yhteiset ruokailussa käynnit ja kulkemiset yhdessä erilaisiin koulun tapahtumiin. Kummioppilastoiminnassa opetellaan työskentelytaitoja yhdessä. Kummiparit suunnittelevat yhdessä tekemistä kummioppilastoimintaan. Kummiparit voivat vaihdella keskenään kirjeitä ja kortteja, joita molemmat pääsevät lukemaan omissa luokissaan. Kummiparit voivat myös kirjoittaa yhteisiä tarinoita, lukea ja askarrella. Yhdessä voidaan myös urheilla, ulkoilla ja pelata erilaisia lautapelejä. Kummiluokkien välillä voidaan myös toteuttaa yhteistyötä. Kummiluokat voivat tehdä erilaisia projekteja yhdessä. Musiikkiluokalla kummiparit käyvät kuuntelemassa toistensa tunteja ja he pääsevät toimimaan kummiluokkien taustakuoroina. Kummit auttavat pienempiä oppilaita laulujen opettelussa. Musiikkiluokalla kummioppilaat muodostavat myös kuoron, jonka kanssa voidaan järjestää yön yli kestäviä kuoroleirejä. Kummioppilastoiminnassa kummiparit viettävät aikaa yhdessä ja tutustuvat toisiinsa niin ohjattujen, kuin välituntisin tapahtuvien tapaamisten lomassa.

Kummioppilastoiminta rikastuttaa kaikkien siihen osallistuvien elämää. Kummioppilastoiminta kehittää vuorovaikutustaitoja, auttaa oppilaita saamaan uusia ystäviä ja se rakentaa yhteisöllisyyttä. Kummioppilastoiminta mahdollistaa eri-ikäisten lasten yhdessä tekemisen ja se opettaa suvaitsevaisuutta. Toiminnan avulla pystytään toteuttamaan mielenkiintoisia oppimiskokonaisuuksia ja monipuolista toimintaa. Kummioppilastoiminta kehittää oppilaiden tunnetaitoja ja arkielämän taitoja.

Kummioppilastoiminta on koulunpolun aloittaville ensimmäisen luokan oppilaille kivaa toimintaa, joka tarjoaa matalan kynnyksen tutustua koulun tapoihin ja päästä mukaan koulun arkeen. Toimintaan mukaan lähtemiseksi uudelta oppilaalta vaaditaan vain avoimuutta. Kummioppilaalle ei ole haitaksi, vaikka hän olisi ujo. Kummioppilastoiminta kehittää pienten oppilaiden sosiaalisuutta. Omista kummeistaan uudet oppilaat saavat mallin, miten koulussa tulee toimia, mutta myös tukihenkilön kehen on helppo turvautua avun tarpeessa. Kummitoiminta luo uusille oppilaille turvallisuuden tunnetta. Kummioppilaat puuttuvat

kiusaamistilanteisiin. Kummioppilastoiminnan avulla uusille oppilaille taataan turvallinen ja mukava kouluympäristö, joka helpottaa nivelvaihetta esiopetuksesta ala-asteelle. Kummit auttavat uusia oppilaita heidän omalla kielellään ja oman esimerkin avulla. Tällöin yhteisten sääntöjen, normien ja oppilaiden kulttuurin oppiminen helpottuu. Lähtökohtaisesti ensimmäisen luokan oppilaat pitävät kummioppilaistaan ja haluavat viettää heidän kanssaan aikaa.

Kummioppilastoiminnassa mukana oleminen on tärkeää myös kummeille. Kummioppilaan tulee olla vastuullinen, luotettava ja kummioppilastaan tukeva henkilö. Hänen tulisi osata ajatella asioita kriittisesti, jotta hän pystyy olemaan lapsen ikäkaudelle sopiva kummi. Kummin tulee ymmärtää hänellä oleva vastuu ja valta, mutta myös se, minkälainen vaikutus hänen käytöksellään on omaan kummioppilaaseensa. Kummioppilaana oleminen vaatii rohkeutta, uskallusta, vuorovaikutustaitoja ja avoimuutta. Kummin on ymmärrettävä oma roolinsa pienemmälle oppilaalle. Kummioppilas ei voi mennä ja tehdä niin kuin itse haluaa, vaan hänen tulee osata huomioida pienempi oppilas. Kummioppilaalla on oltava ymmärrys hyvän kummioppilaan ominaisuuksista ja taidot tehtävässä menestymiseen. Kummioppilaana toimiminen vaatii koulunsääntöjen omaksumista. Käytökseltään hänen tulee olla esimerkillinen pienemmälle oppilaalle. Kummioppilastoiminnan avulla isot oppilaat oppivat ottamaan vastuuta, joka on tärkeää yläasteelle siirryttäessä. Kummit oppivat pienempien oppilaiden tarpeiden huomioon ottamista ja he oppivat toiminnassa lapsiläheisyyttä. Esimerkin näyttäminen opettaa kummeille roolimallin merkityksen. Pienten oppilaiden ohjaaminen kehittää kummien omaa oppimista. Kummit ottavat tehtävänsä tosissaan ja ovat ylpeitä omasta roolistaan kummeina.

Opettajat pääsevät kummioppilastoiminnan avulla työskentelemään yhdessä toisten opettajien kanssa. Opettajat saavat toiminnasta tukiverkoston opettajien välille ja se mahdollistaa yhteisopettajuutta sekä ideoiden jakamista. Kummioppilastoiminta helpottaa opettajien arkea ja työmäärää etenkin ensimmäisen luokan ryhmäytymisessä. Se toimii myös arvioinnin työkaluna. Toiminnan avulla opettajat saavat kokonaiskuvan oppilaiden käyttäytymisestä ja he pystyvät

havainnoimaan oppilaiden tunnetaitoja ja luokan toimintakulttuuria. Kummioppilastoiminnan avulla opettajat tutustuvat muiden luokkien oppilaisiin ja saavat oppilailta ideoita toiminnan suunnitteluun. Kummioppilastoiminta luo yhteisöllisen toimintakulttuurin koko koululle.

Koulun arjessa kummioppilastoiminta voi kohdata erinäköisiä haasteita. Haasteet toiminnalle voivat olla oppilaista tai koulusta johtuvia. Jos kummiparien kemiat eivät kohtaa tai kummioppilas ei hoida tehtäviään vastuuntuntoisesti, voi kummi-toiminnasta tulla oppilaalle merkityksetöntä. Kummit voivat myös tuoda toimintaan sellaisia teemoja, jotka eivät vielä ole sopivia pienemmille oppilaille. Tällöin pienet oppilaat voivat saada kummeilta huonoja vaikutteita. Kummioppilastoimintaan voi myös osallistua siihen soveltumaton henkilö, kuten kiusaaja. Osa isoista oppilaista voi käyttäytyä pienempiä oppilaita kohtaan rajusti, jonka seurauksena pienet oppilaat voivat kokea isommat oppilaat pelottaviksi. Kummioppilaiden näyttämä esimerkki ei kaikissa tapauksissa ole välttämättä asianmukaista. Toimintaa voi myös häiritä isompien oppilaiden keskinäinen draama, joka voi viedä aikaa pois välitunneilta, jotka voisi muuten viettää pienempien oppilaiden kanssa. Se miten kummi huomio pienemmän oppilaan ja kuinka aktiivinen hän on, vaikuttaa paljon siihen minkälainen kokemus pienemmälle oppilaalle kummitoiminnasta jää. Toimintaa voi myös vaikeuttaa kummin riittämättömät taidot kohdata toinen ja käsitellä pienemmän kummin tunteita ja tarpeita. Tämä voi johtaa molemminpuoliseen turhautumiseen.

Liiallinen vastuun antaminen toiminnan järjestämisestä kuudennen luokan oppilaalle koetaan olevan koulusta lähtöisin oleva toimintaa haittaava tekijä. 12-vuotiaat eivät ole tarpeeksi kypsiä suunnittelemaan kummioppilastoimintaa. Huonosti järjestetty kummitoiminta voi johtaa välinpitämättömään asenteeseen sitä kohtaan, jolloin kummitoiminnasta tulee osallistujille merkityksetöntä. Kummitoiminnan haasteena voi olla myös ajanpuute. Kummioppilastoiminnan järjestäminen vaatii opettajilta aikaa ja vaivaa. Jos näitä ei ole, vaarana on, että kummioppilastoimintaa järjestetään sieltä mistä aita on matalin. Haastavaksi kummitoiminnan toteuttamisen tekee myös se, jos kummitoiminnassa olevien luokkien opettajien

yhteistyö ei toimi. Nykyinen koronatilanne haastaa kummioppilastoiminnan yhteisöllistä toteuttamista. Sovellusten välityksessä toteutettu yhdessäolo ei ole yhtä tehokasta tai hyödyllistä, kuin kasvotusten näkeminen ja tekeminen. Kummioppilastoiminnan onnistuminen koetaan myös olevan siitä kiinni, minkälainen kummi pari itselle sattuu. Kummiparien valinta on sattumanvaraista, eikä huomiota kiinnitetä oppilaiden taitoihin. Koulusta johtuvana haasteena on myös se, jos kummeille ei erikseen kerrota heidän roolia ja tehtäviä. Tällöin vastuu näiden miettimiseen jää liian paljon oppilaan harteille.

Kummioppilastoimintaa voitaisiin kehittää osallisuuden ja toiminnan tasoilla. Paremmiin hoidettu kummioppilastoiminta hyödyttäisi enemmän opettajakin. Jos kummitoimintaa järjestettäisiin paremmin ja valvottaisiin enemmän, kummien mahdollinen huonovaikutus pienempiin oppilaisiin olisi vältettävissä. Kuudennen luokan oppilaille tulisi antaa enemmän työkaluja toiminnan järjestämiseen sekä kummeja tulisi kouluttaa käyttämään kriittistä ajattelua sen suhteen, mitä teemoja pienempien lasten kanssa voidaan käsitellä. Kummien koulutuksessa olisi järkevä tarjota kummeille dokumentti, joka sisältää kummien piirteitä ja tehtäviä. Kummitoiminnasta voisi saada enemmän hyötyä, jos kummiparit muodostettaisiin ensimmäisen ja neljännen luokan oppilaista. Kummiparit voitaisiin muodostaa vasta yhteisen tutustumisen jälkeen. Toimivien ryhmien turvaamiseksi kummiparien dynamiikkojen toimivuuden pohdintaan olisi tärkeä panostaa ennen pariin valintaa. Kummipareja voisi myös vaihdella kahden vuoden aikana. Kummioppilastoiminta hyödyttäisi jokaista peruskoulun luokka-astetta ja se tulisi tehdä näkyvämmäksi osaksi koko peruskoulun arkea. Kummioppilastoimintaa voisi myös järjestää eri koulujen välillä maarajoista riippumatta. Eri koulujen välillä toteutettu kummioppilastoiminta antaisi ideoita siitä, miten eri kouluissa tiettyjä asioita tehdään. Kirjekaveri idealla toteutettu kummioppilastoiminta tukisi suomen kielen taidon kehitystä.

Mitä aktiivisempia kummioppilaat ovat ja mitä enemmän opettajat panostavat toimintaan, sitä enemmän kummioppilastoiminnasta saadaan hyötyä. Kummioppilastoimintaa tulisi järjestää enemmän kuin kerran kuussa ja toiminnan

suunnitteluun tulisi nähdä enemmän aikaa ja vaivaa. Jos kummitoimintaa olisi enemmän, sen avulla voisi toteuttaa laajoja kokonaisuuksia, joihin voidaan yhdistää useita oppiaineita. Kummioppilastoimintaan voi sisällyttää vierailuja, projekteja ja nykyistä laajempaa yhteistyötä. Kummitoiminnan voi liittää kerhotoimintaan, jossa kummit toimivat kerhojen vetäjinä nuoremmille oppilaille.

Kummioppilastoiminnassa pääosassa ovat toimintaan osallistuvat oppilaat. Opettajilla on kuitenkin toiminnan toteuttamisessa tärkeä rooli ja he näkevät erikseen aikaa ja vaivaa kummioppilastoiminnan suunnitteluun. Opettajat vastaavat toiminnan organisoinnista ja kummien koulutuksesta. Toiminnan organisointiin liittyy kummiparien valinta ja toimintaan vaikuttamisen mahdollisuudet, mitä opettaja antaa oppilaille. Kummioppilaita ei varsinaisesti kouluteta tehtäviin. Heidän kanssaan käydään läpi, miten kummin tulisi käyttäytyä, mitä kummina oleminen tarkoittaa ja mitä kummeilta edellytetään. Opettajat järjestävät kummioppilastoiminnan, mutta kummioppilaat pääsevät vaikuttamaan toiminnan sisältöön. Opettajat tarjoavat ideoita, joita kummit saavat jalostaa. Opettajat myös ovat vastuussa kummiparien valinnasta. Tapoja kummiparien valintaan on monia. Parit voidaan muodostaa sukupuolittuneesti tai ilman, arvalla tai nimilistan avulla. Kummiparit voivat muodostua yhdestä kummista ja kummitettavasta tai sitten yhdellä ensimmäisen luokan oppilaalla voi olla kaksi kummiä. Musiikkiluokkalaiset toimivat kummeina musiikkiluokkalaisille.

Suhtautuminen opettajien toimintaan koettiin joko tyytyväisenä tai tyytymättömänä. Kokemus opettajien toimintaan tyytyväisesti suhtautumiselle perustuu opettajien kummeille antamalle vapaudelle toiminnan suunnitteluun. Kummioppilastoiminta koettiin hauskana, sosialisoivana ja yhteisöllistävänä toimintana, jota opettajat toivat kouluun. Opettajien järjestämä toiminta koettiin sujuvana ja se sisälsi mukavia aktiviteettejä. Opettajat ottivat oppilailta avoimesti vastaan toimintaan liittyviä ehdotuksia. Opettajien valitsemat kummiparit lisäsivät myös tyytyväisyyttä opettajien toimintaa kohtaan. Opettajien koettiin järjestävän kummitoimintaa siten, että toiminnassa mukana olleille siitä jäisi positiivinen kuva.

Tyytymättömyys opettajien toimintaan perustui samankaltaisiin teemoihin, kuin tyytyväisyyskin. Tyytymättömyyttä voitiin kokea opettajien epämääräisistä ohjeistuksista liittyen kummioppilastoiminnan raameihin. Vastuu ensimmäisen luokan oppilaista koettiin olevan täysin kummien harteilla. Kummitoiminta koettiin sellaiseksi, kuin opettajat sen halusivatkin. Opettajien toimintaan tyytymättömät halusivat opettajien toimivan enemmän esimerkkinä ja roolimallina siitä, miten toimintaa tulisi toteuttaa. Kummitoiminnan ohjeistus tuntui vajavaiselta, eivätkä sen takia kummit kokeneet osaamista toiminnan toteuttamiseen.

6.2 Kummioppilastoiminta osana koulun toimintakulttuurin kehittämisen periaatteita

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan perusopetuksen toimintakulttuurin tehtävänä on edistää osallisuutta, hyvinvointia, oppimista ja kestäväää elämäntapaa. Toimintakulttuurin taustalla on seitsemän periaatetta, joiden tarkoituksena on tukea kouluja ja opetuksen järjestäjiä toiminnan suunnamisessa. Jotta periaatteet voivat toteutua pitää huomioida oppilaiden aito osallisuus yhteisön kehittämisessä.

Oppiva yhteisö on ensimmäinen perusopetuksen toimintakulttuuria ohjaavista periaatteista. Oppivalla yhteisöllä tarkoitetaan koulua, jossa oppiminen tapahtuu erityisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Niemi, 2016, 101). Yleisen merkitysverkoston mukaan kummioppilastoiminta on erittäin sosiaalista ja vuorovaikutuksellista toimintaa. Kummioppilastoiminnan avulla oppilaat pääsevät muun muassa yhdessä oppimaan työskentelytaitoja. Musiikkiluokalla kummioppilaat pääsevät opettamaan pienemmille oppilaille uusia lauluja. Kummitoiminnassa oppilaat pääsevät oppimaan heidän omalla kielellään ja oppilaiden oman esimerkin avulla. Pienten oppilaiden ohjaaminen kehittää myös kummioppilaiden omaa oppimista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppiva yhteisöä vahvistaa osallisuuden kokemukset ja yhdessä tekeminen. Yleinen merkitysverkosto tuo esille kummioppilastoiminnassa vahvasti läsnä olevan

yhdessä tekemisen. Kummien rooli toiminnan suunnittelussa antaa oppilaille kokemuksia osallisuudesta, joka vahvistaa oppivaa yhteisöä.

Toinen perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavista periaatteista on hyvinvointi ja turvallinen arki. Koulussa edellytyksiä oppimiselle luovat rakenteet ja käytännöt, jotka edistävät oppilaiden hyvinvointia ja turvallisuutta. (POPS, 2014, 27.) Yleisessä merkitysverkostossa kummioppilastoiminta kuvataan toiminnaksi, jonka tehtävänä on taata uusille oppilaille turvallinen koulun aloitus. Toiminta tarjoaa matalan kynnyksen ensimmäisen luokan oppilaille tutustua koulun tapoihin ja päästä mukaan koulun arkeen. Kummioppilastoiminta auttaa oppilaita saamaan uusia ystäviä ja se rakentaa kouluun yhteisöllisyyttä. Toiminnan avulla eri-ikäiset oppilaat toimivat yhdessä koulun arjessa. Kummioppilastoiminnassa mukana olleet kokevat toiminnan hauskana ja koulua yhteisöllistävänä toimintana. Kummit ottavat tehtävänsä tosissaan ja ovat ylpeitä omasta roolistaan kummeina. Kummien asennoituminen omaan rooliinsa lisää oppilaiden hyvinvointia koulun arjessa. Koulupäivinä tapahtuva liikkuminen on osa hyvinvointia ja turvallista arkea (POPS, 2014, 27). Yleisen merkitysverkoston mukaan kummi-toiminta mahdollistaa yhdessä ulkoilemisen ja urheilun. Kummitoiminta lisää erityisesti välitunneille leikkien avulla tapahtuvaa liikkumista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan hyvinvoivan koulun yhteisiä arvoja ovat hyväntahtoisuus ja ystävällisyys. Yleisessä merkitysverkostossa kummit kuvataan vastuullisiksi, luotettaviksi ja pienempiä kummioppilaitaan tukeviksi henkilöiksi. Kummit toimivat pienemmille roolimalleina ja omalla esimerkillään opettavat pienemmille, miten käyttäytyä toiset huomioon ottavasti. Kouluyhteisössä ei hyväksytä epäasiallista käyttäytymistä kuten kiusaamista, väkivaltaa, rasismia tai muuta syrjintää (POPS, 2014, 27). Yleisen merkitysverkoston mukaan kummit toimivat pienille oppilaille tukihenkilöinä, joihin on helppo turvautua avun tarpeessa. Kummioppilaat myös puuttuvat kiusaamistilanteisiin. Tästä esimerkkinä kuvaus Marissan yksilökohtaisesta merkitysverkostosta:

Kuitenkin yhden kerran oli kiusaamistapaus, johon Marissa joutui puuttumaan. Hän tunsu suojeluhaluuta tätä omaa kummioppilastaan kohtaan.

Kolmannen toimintakulttuuria ohjaavan kehittämisen periaatteen muodostaa vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely. Vuorovaikutus, monipuolinen työskentely ja yhteistyö ovat tekijöitä, jotka edistävät kaikkien koulun jäsenten hyvinvointia ja oppimista. (POPS, 2014, 27.) Yleisen merkitysverkoston mukaan yhteistyö kummioppilastoiminnassa alkaa heti ensimmäisen luokan oppilaiden tullessa kouluun. Kummit näyttävät ensimmäisen luokan oppilaille koulun tiloja ja tutustuttavat heidät koulun käytäntöihin. Kummioppilastoiminnan avulla pystytään toteuttamaan mielenkiintoisia oppimiskokonaisuuksia, projekteja ja monipuolista toimintaa. Kummiparit voivat myös kirjoittaa yhteisiä tarinoita, askarrella yhdessä, lukea kirjoja ja pelata erilaisia pelejä. Erilaisten kirjeiden ja korttien vaihtaminen on toimintatapa, jota kummiparit tekevät. Kummioppilastoimintaan kuuluu myös toisinaan kummiparien yhteiset ruokailussa käynnit ja kulkemiset erilaisiin koulun tapahtumiin. Musiikkiluokalla kummit tekevät yhteistyötä toimimalla kummiluokkiensa taustakuoroina ja pääsemällä kuuntelemaan toistensa tunteja. Musiikkiluokalla kummioppilaat muodostavat myös kuoron, jonka kanssa on viikoittaisia harjoituksia ja yön yli kestäviä kuoroleirejä. Kummioppilastoiminta on luonteva tapa lisätä kouluun vuorovaikutusta ja luokkien välistä yhteistyötä. Nieminen (2016) mukaan vuorovaikutus opettajien välillä antaa opettajille uusia näkökulmia omaan opettajuuteen. Yleisestä merkitysverkostosta käy ilmi, että opettajat pääsevät kummioppilastoiminnan avulla työskentelemään yhdessä. Toiminta antaa tukiverkoston opettajien välille ja se mahdollistaa yhteisopettajuutta sekä ideoiden jakamista. Monipuoliseen työskentelyyn kuuluu tunteiden tutkiminen, joka vahvistaa oppimaan oppimisen taitoja sekä kehittää oppilaiden itsetuntemusta (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen, 2016, 29). Yleisen merkitysverkoston mukaan kummioppilastoiminta kehittää oppilaiden tunne- ja arkielämän taitoja. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan monipuoliseen työskentelyyn kuuluu toiminnallisuutta, liikuttamista, luovaa työskentelyä, leikkejä ja elämyksiä. Tavoitteena on säännöllisesti

viedä työskentely luokkahuoneen ulkopuolelle. Yleinen merkitysverkosto kuvaa kummioppilastoiminnan toimintatavat hyvin monipuolisiksi ja toiminnallisiksi. Toimintaan kuuluu paljon leikkiä ja liikkumista, niin sisällä kuin ulkonakin. Toiminta itsessään voidaan kokea elämykseksi. Yhdessä tekemällä opitaan taitoa rakentavasti työskennellä monenlaisten ihmisten kanssa (POPS, 2014, 27). Yleisen merkitysverkoston mukaan kummit oppivat pienempien oppilaiden tarpeiden huomioon ottamista. Esimerkkinä tästä kuvaus Kirstenin yksilökohtaisesta merkitysverkostosta:

Tärkeintä kummina on ymmärtää oma roolinsa pienemmälle oppilaalle. Kummioppilas ei voi vain mennä ja tehdä niin kuin itse haluaa, vaan hänen tulee osata huomioida, se nuorempi oppilas.

Koulun toimintakulttuuria ohjaavana periaatteena toimii myös kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus. Koulussa ymmärretään, että kielellä on keskeinen merkitys vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä, oppimisessa sekä yhteiskuntaan sosiaalustumisessa ja identiteettien rakentumisessa. (POPS, 2014, 28.) Yleisestä merkitysverkosta käy ilmi, että kummien omalla kielellä tapahtuva uusien oppilaiden auttaminen helpottaa yhteisten sääntöjen, normien ja oppilaiden kulttuurin oppimista.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) linjaa kummioppilastoiminnan yhdeksi tärkeäksi mahdollisuudeksi lisätä oppilaiden osallistumista. Tämän kaltainen toiminta on tärkeää myös oppilaiden sosioemotionaalisen kehityksen kannalta (Bäck, 2004, 149). Samalla yhteistyö ja vuorovaikutus vahvistuu koko kouluyhteisössä. Yleisen merkitysverkoston mukaan kummioppilastoiminta luo yhteisöllisen toimintakulttuurin koko koululle. Osallisuus ja demokraattinen toiminta on yksi perusopetuksen toimintakulttuuria ohjaavista periaatteista. Perustan aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamiselle luo osallisuutta edistävä toimintakulttuuri. Oppilaiden osallistuminen toiminnan suunnitteluun tapahtuu heidän kehitysvaiheensa mukaisesti. Tämän johdosta oppilas saa kokemuksia arvostetuksi

ja kuulluksi tulemisesta yhteisön jäsenenä. (POPS, 2014, 28.) Yleisen merkitysverkoston mukaan kummioppilastoiminnassa opettajat järjestävät puitteet toiminnalle, mutta kummioppilaat pääsevät vaikuttamaan toiminnan sisältöön. Opettajat tarjoavat toimintaan ideoita, joita kummit saavat jalostaa. Kirsten kuvasi tilannetta omassa yksilökohtaisessa merkitysverkostossa seuraavanlaisesti:

Esimerkiksi kirjeidea saattoi tulla opettajalta, mutta kummit saivat päättää sen jälkeen toteutettavan tehtävän tai aiheeseen liittyvän runon kirjoittamisen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppivassa yhteisössä kannustetaan osallistumaan sekä luodaan sitä tukevia rakenteita ja toimintatapoja. Yleisessä merkitysverkostossa kummioppilastoiminta näyttäytyy toimintana, jossa oppilaita kannustetaan yhdessä tekemiseen ja toimimiseen. Kummioparit viettävät aikaa yhdessä, mutta kummien tehtävänä on myös ohjata kummitettavat leikkimään muiden lasten kanssa.

Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavana periaatteena toimii myös yhdenvertaisuus ja tasa-arvo. Mikään henkilöön liittyvä tekijä ei vaikuta siihen, miten yhteisön jäsenet tulevat kohdelluksi tai kohdatuksi. Kaikkien oppivan yhteisön jäsenien kanssa toimitaan samanarvoisesti. (POPS, 2014, 28.) Kummioppilastoiminta näyttäytyy yleisessä merkitysverkostossa avoimuutta ja suvaitsevaisuutta lisäävänä toimintatapana. Kummioppilastoimintaa pystytään toteuttamaan ilman sukupuolittuneita roolimalleja. Yleisen merkitysverkoston mukaan kummioparit voidaan muodostaa huomioimatta lapsen sukupuolta.

8 YHTEENVETO

Tutkielmamme tarkoituksena oli tutkia, millaisia kokemuksia maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoilla on kummioppilastoiminnasta ja millä tavalla koettu kummioppilastoiminta tukee koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksiin pääsimme käsiksi Perttulan (1995) luomalla fenomenologisen erityistieteen metodilla. Analyysi koostui kahdesta päävaiheesta, joista ensimmäisen tuloksena oli jokaisen haastateltavan kokemusta kuvaava yksilökohtainen merkitysverkosto. Toinen päävaihe muodosti tutkittavaa ilmiötä koskevan yleisen tiedon. Toisen päävaiheen tuloksena saimme yleisen merkitysverkoston, joka pitää sisällään sellaista yleistä tietoa, joka kattaa kaikkien tutkimukseen osallistuneiden kokemukset kummioppilastoiminnasta.

Kummioppilastoiminta koettiin toimintana, joka rikastuttaa kaikkien siihen osallistuvien elämää. Toiminnan tarkoituksiksi koettiin yhteisöllisen toimintakulttuurin luominen koko koululle, joka lähtee liikkeelle turvaamalla ensimmäisen luokan oppilaille matala kynnys ja mukava tapa päästä sisään koulun arkeen. Kummioppilastoiminta koettiin oppilaita sosiaalisoina toimintana, jossa eri-ikäiset oppilaat saavat uusia ystäviä ja pääsevät yhdessä toimimaan koulun arjessa. Oppilaiden vuorovaikutustaitojen koettiin kehittyvän kummioppilastoiminnan avulla. Uudet oppilaat saavat isoimmilta oppilailta mallin, miten koulussa tulee toimia, mutta myös tukihenkilön, johon on helppo turvautua. Kummit oppivat toiminnassa vastuunottamista, joka on tärkeä ominaisuus heidän siirryttyä yläasteelle. Uusien oppilaiden koettiin nauttivan kummioppilastoiminnasta ja kummien koettiin olevan ylpeitä omasta roolistaan ja ottavan kummintehtävät tosissaan. Kummioppilastoiminta koettiin helpoksi tavaksi opettajille päästä toteuttamaan yhteisopettajuutta. Toiminta muodostaa opettajien välille tukiverkostoa, jossa opettajat voivat jakaa ideoita. Toiminnan avulla opettajien koettiin saavan kokonaiskuvan oppilaiden käyttäytymisestä. Kummioppilastoiminta mahdollistaa oppilaiden tunnetaitojen ja luokan toimintakulttuurin havainnoimisen.

Kummioppilastoimintaan koettiin kuitenkin sisältyvän myös erilaisia haasteita. Osa oppilaista johtuvia, osa koulusta. Oppilaisiin liittyvät haasteet koettiin johtuvan lähinnä isompien oppilaiden sopimattomuudesta kummit tehtäviin. Tuloksista käy kuitenkin ilmi, että paremmin järjestetyllä ja enemmän valvotulla kummitoiminnalla, kummien mahdollinen huono vaikutus pienempiin oppilaisiin olisi vältettävissä. Kuudennen luokan oppilaille tulisi antaa enemmän työkaluja toiminnan järjestämiseen sekä kummeja tulisi kouluttaa käyttämään kriittistä ajattelua sen suhteen, mitä teemoja pienempien lasten kanssa voidaan käsitellä. Kouluun liittyvät haasteet taas koettiin liittyvän vähäiseen kummien koulutukseen, ajanpuutteeseen ja liiallisen vastuun antamiseen oppilaille. Kummioppilastoiminnan onnistuminen koettiin myös olevan siitä kiinni, minkälainen kummipari itselle sattuu. Kummiparien valinta koettiin sattumanvaraisena prosessina, eikä huomiota kiinnitetty oppilaiden taitoihin. Tulokset ehdottavat, että toimivien ryhmien muodostamiseksi kummiparien dynamiikkojen toimivuuden pohtimiseen tulisi panostaa ennen parien valintaa. Pareja voisi myös vaihdella kahden vuoden aikana. Ajankohtaisena haasteena toiminnalle koettiin myös vallitseva koronatilanne, joka haastaa kasvatusten näkemisen ja tekemisen. Pelkona nähtiin se, jos oppilaista ja koulusta johtuvia haasteita ei korjata, toiminnasta voi tulla oppilaille merkityksetöntä.

Koetusta kummioppilastoiminnasta nousee myös ideoita kummioppilastoiminnan kehittämiseksi. Ideoina oli esimerkiksi kummioppilastoiminnan aloittaminen ensimmäisen ja neljännen luokan oppilaiden kanssa. Kummioppilastoiminta koettiin toiminnaksi, joka hyödyttäisi jokaista peruskoulun luokka-astetta. Kummioppilastoimintaa voitaisiin myös järjestää eri koulujen välillä maarajoista riippumatta. Tällainen eri koulujen välinen yhteistyö mahdollistaisi toimivien ideoiden jakamisen ja kirjekaveri idealla toteutettu kummioppilastoiminta tukisi suomen kielen taidon kehitystä. Kummioppilastoimintaan käytetty aika koettiin vähäiseksi ja sitä tulisi järjestää enemmän. Toiminnan suunnitteluun tulisi myös nähdä enemmän aikaa ja vaivaa. Jos kummitoimintaa olisi määrällisesti enemmän, sen avulla voisi toteuttaa laajempia oppimiskokonaisuuksia ja siihen voisi sisällyttää monipuolisemmin eri oppimisympäristöjä. Kummioppilastoiminnasta saadut hyödyt koettiin

suoraan verrannollisiksi opettajien siihen käyttämän ajan ja kummioppilaiden aktiivisuuden kanssa. Kummioppilastoiminta koettiin koko koulua hyödyttäväksi toiminnaksi ja tämän vuoksi se tulisi tehdä näkyvämmäksi osaksi koko peruskoulun arkea.

Opettajien rooli kummioppilastoiminnan toteuttamisessa koettiin tärkeäksi. Opettajien koettiin vastaavan toiminnan organisoinnista, kummiparien valinnoista ja kummien kouluttamisesta. Suhtautuminen opettajien toimintaa kohtaan koettiin joko tyytyväisenä tai tyytymättömänä. Osa koki opettajien antaman vastuun toiminnan suunnittelusta motivoivana ja positiivisena. Toisille tämä vastuun antaminen näyttäytyi epämääräisinä ohjeistuksina. Tyytymättömästi opettajien toimintaan suhtautuva koki vastuun ensimmäisen luokan oppilaista suureksi ja ohjeistuksen toiminnalle vajavaiseksi. Tyytymättömästi suhtautuva olisi halunnut opettajalta enemmän esimerkkejä toiminnan toteuttamiseen. Tyytyväisesti opettajiin suhtautuva koki toiminnan sujuvaksi, hauskaksi ja yhteisöllistäväksi toiminnaksi ja opettajat avoimeksi oppilailta tulleille toimintaan liittyville ehdotuksille.

Tutkielmamme toisena tehtävänä oli selvittää millä tavalla koettu kummioppilastoiminta tukee koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita. Tutkimustulokset osoittavat kummioppilastoiminnan sisältävän paljon toimintatapoja ja käytänteitä, jotka liittyvät vahvasti perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaaviin periaatteisiin. Perusopetuksen toimintakulttuurin tehtävänä on edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa (POPS, 2014, 27). Yleisen merkitysverkoston mukaan kummioppilastoiminnan keskiössä on nimenomaan oppilaiden oppiminen, osallisuus ja hyvinvointi. Perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita on seitsemän: oppiva yhteisö, hyvinvointi ja turvallinen arki, vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely, kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus, osallisuus ja demokraattinen toiminta, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo sekä vastuu ympäristöstä ja kestävä tulevaisuus. Koettu kummioppilastoiminta liittyy vahvasti useampiin näistä periaatteista. Oppivalla yhteisöllä tarkoitetaan koulua, jossa oppiminen tapahtuu erityisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Niemi, 2016, 101). Kummioppilastoiminta koettiin erittäin

sosiaalisena ja vuorovaikutteisena toimintana, jossa uudet oppilaat pääsevät oppimaan kummien avustuksella ja pienten oppilaiden ohjaaminen kehittää myös vastavuoroisesti kummien oppimista. Hyvinvointiin ja turvalliseen arkeen kuuluu oppimiselle edellytyksiä luovat rakenteet ja käytännöt, joiden tehtävänä on edistää oppilaiden hyvinvointia ja turvallisuutta (POPS, 2014, 27). Kummioppilastoiminta koettiin toiminnaksi, jonka tehtävänä on taata uusille oppilaille turvallinen koulun aloitus. Oppilaiden koettiin toiminnan avulla saavan myös uusia ystäviä ja sen koettiin rakentavan kouluun yhteisöllisyyttä. Oppilaiden hyvinvointia lisää myös koulupäivän aikainen liikkuminen. Kummitoiminnan koettiin lisäävän erityisesti välitunneille leikkien avulla tapahtuvaa liikkumista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely ovat tekijöitä, jotka edistävät kaikkien koulun jäsenten hyvinvointia ja oppimista. Kummioppilastoiminnan avulla pystytään järjestämään erilaisia projekteja, oppimiskokonaisuuksia ja monipuolista toimintaa. Kummioppilastoiminta koettiin luontevaksi tavaksi lisätä kouluun vuorovaikutusta ja luokkien välistä yhteistyötä. Toiminnan koettiin mahdollistavan myös opettajien välisen yhteistyön. Kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen liittyy ymmärrys kielen keskeisestä merkityksestä vuorovaikutuksessa, yhteistyössä, oppimisessa sekä yhteiskuntaan sosiaalistumisessa (POPS, 2014, 28). Kummien omalla kielellä tapahtuvan uusien oppilaiden auttamisen koettiin helpottavan yhteisten sääntöjen, normien ja oppilaiden kulttuurin oppimista. Osallisuuteen ja demokraattiseen toimintaan liittyy oppilaiden kannustaminen toiminnan suunnitteluun ja sitä tukevien rakenteiden ja toimintatapojen luominen (POPS, 2014, 28). Kummioppilastoiminta koettiin oppilaita yhdessä toimimiseen ja tekemiseen kannustavaksi toiminnaksi. Oppilailla koettiin myös olevan mahdollisuus päästä vaikuttamaan kummioppilastoiminnan sisältöihin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan yhdenvertaisuus ja tasa-arvo periaatteen taustalla on ajatus, että mikään henkilöihin liittyvä tekijä ei vaikuta siihen, miten yhteisön jäsenet tulevat kohdelluksi tai kohdatuksi, vaan kaikkien kanssa toimitaan samanarvoisesti. Kummioppilastoiminta koetaan avoimuutta ja suvaitsevaisuutta lisäävänä toimintatapana, jota voidaan toteuttaa ilman sukupuolittuneita roolimalleja.

9 POHDINTA

Tutkielmassa selvitettiin maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia kummioppilastoiminnasta ja miten koettu kummioppilastoiminta tukee perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita. Yleinen merkitysverkosto osoitti, että kummioppilastoiminnan kokemus näyttäytyy hyvin positiivisena, yhteisöllisyyttä edistävänä toimintana, jonka keskiössä on oppilaiden osallisuus. Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että opettajien toiminnalla on merkitystä siihen, millä tavalla oppilaat asennoituvat kummioppilastoimintaan. Tutkielmamme tulokset kummioppilastoiminnasta saatavasta hyödystä ovat saman suuntaiset Hautajärven ja Kutunivan (2011) tekemän pro gradu -tutkielman tulosten kanssa. Hautajärvi ja Kutuniva (2011) tutkivat omassa pro gradu -tutkielmassaan luokanopettajien ja kummioppilaiden kokemuksia kummioppilastoiminnasta.

Tutkielmamme myös osoitti, että koettu kummioppilastoiminta tukee monipuolisesti niitä periaatteita, jotka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) on määrittänyt ohjaamaan toimintakulttuurin kehittämistä. Ainoa maininta kummioppilastoiminnasta perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavista periaatteista on osallisuus ja demokraattinen toiminta -periaatteen alta. Siellä se on määritelty yhdeksi osallisuutta ja demokraattista toimintaa edistäväksi toimintamuodoksi. Tutkielmamme tulokset kuitenkin osoittavat kummioppilastoiminnan edistävän kaikkia muita kehittämistä ohjaavia periaatteita, paitsi vastuu ympäristöstä ja kestävä tulevaisuus -periaatetta. Yleinen merkitysverkosto osoittaa kummioppilastoiminnan mahdollistavan erilaisten projektien ja oppimiskokonaisuuksien järjestämisen. Tämän vuoksi vastuu ympäristöstä ja kestävä tulevaisuus -periaatteen integroiminen kummitoimintaan ei vaikuttaisi hankalalta tehtävältä. Tutkielmamme tulokset kummioppilastoiminnan roolista toimintakulttuurin edistäjänä tukee Satu Kulmalan (2020) pro gradu -tutkielman tuloksia siitä, että toimintakulttuuri parhaimmillaan on avoin, oppimishaluinen ja joka hyödyntää monipuolisia työtapoja.

Tulosten yleistettävyyttä kummioppilastoiminnan kokemuksen osalta on huomioitava, että tutkimus kohdistui ainoastaan maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksiin. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset omasta koulujasta voivat poiketa täysin toisen alan opiskelijoiden kokemuksista. Tulokset vahvistavat sen, että maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset kummioppilastoiminnasta olivat hyvin samankaltaiset. Luokanopettajaopinnoissa reflektoidaan paljon omia kouluajoja ja näihin kokemuksiin liitetään kasvatustieteellistä teoriaa. Tästä syystä esimerkiksi kummioppilastoiminnasta saatavat hyödyt voivat näyttäytyä luokanopettajaopiskelijalle hyvin erilaisina kuin muille. Luokanopettajaopiskelijoiden positiivinen kuva kummioppilastoiminnasta auttoi meitä löytämään monipuolisia yhteyksiä kummioppilastoiminnan ja perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavien periaatteiden välillä. On myös huomioitava, että tutkittavien omista kummiajoista on 12-18 vuotta aikaa, joten heiltä toimintaan tulleet kehittämisideat voivat hyvinkin olla jo osa nykypäiväistä kummioppilastoimintaa.

Tutkielmaa aloittaessa pohdimme mahdollisuutta kouluajakaisten kummikokemusten muistamiselle. Tutkielman tulos on kuitenkin osoitus siitä, että merkitykselliseksi koettua toimintaa pystytään vielä vuosien jälkeen muistamaan hyvin yksityiskohtaisesti. Tutkielmamme tarjoama tieto kummioppilastoiminnan mahdollisuudesta tukea perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita tulisi jatkossa huomioida koulun toimintakulttuurin kehittämisessä. Tutkielma myös tarjoaa tietoa kummioppilastoiminnan kohtaamista haasteista ja miten sitä voitaisiin jatkossa kehittää. Näitä tietoja voidaan käyttää kummitoiminnan kehittämiseen. Tulosten tarjoama tieto auttaa kummitoiminnassa mukana olevia opettajia kehittämään omaa rooliaan kummitoiminnan järjestäjänä.

Analyysin toisen päävaiheen viimeisessä osavaiheessa koimme haasteita spesifien yleisten merkitysverkostojen suhteuttamisessa. Päätimme tämän vuoksi kirjoittaa yleisen merkitysverkoston sisältöalueita mukaillen. Tällöin emme ainaakaan tehneet vääriä johtopäätöksiä kokemukseen vaikuttavien merkitysten

yhteyksistä. Mielestämme sisältöalueittain tehty yleinen merkitysverkosto muodosti lopulta luontevan kokonaisuuden kuvaamaan kokemuksen variaatiota.

Tutkimuksen tuloksista toiminnalle haasteeksi nousi nykyinen korona-aika ja siitä johtunut etäopetusajanjakso. Jatkossa olisikin syytä tarkastella, miten kummioppilastoimintaa toteutettiin etäopetuksen aikana. Jäikö toiminta tauolle vai minkälaisia keinoja kummitoiminnan toteuttamiseksi eri koulut keksivät. Näiden eri keinojen tuominen yleiseen tietoon hyödyttäisi kaikkia kouluja, joissa kummitoimintaa toteutetaan. Erilaisten etäyhteyksien välityksillä toteutetut kummitoiminnan toteuttamiskeinot avaisivat mahdollisuuksia kummitoiminnan monipuolistamiselle.

Mielestämme olisi myös tärkeä tutkia niiden henkilöiden kokemuksia, joilla kummitoiminnasta ei ole jäänyt yhtä positiivinen kuva, kuin tutkielmamme tutkittavilla. Tästä saatu tutkimustieto auttaisi kehittämään kummioppilastoimintaa entisestään.

Tutkielman tulokset saavat myös pohtimaan, miksei kummioppilastoimintaan käytetä enempää aikaa. Kummioppilastoiminnasta ei myöskään ole puhuttu opettajankoulutuksemme aikana kertaakaan. Voiko syynä tähän olla kummioppilastoiminnan pieni rooli perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa? Kummioppilastoiminta on oppilaita socialisoivaa ja yhteisöllisyyttä lisäävää toimintaa, joka rikastuttaa kaikkien siihen osallistuvien elämää. Toiminta myös tukee monipuolisesti periaatteita, jotka ovat ohjaamassa perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä.

10 LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Tutkijan avoin subjektiviteetti on kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana. Tutkija toimii tutkimuksensa keskeisenä tutkimusvälineenä. Tutkija itse muodostaa laadullisen tutkimuksen ensisijaisen luotettavuuden kriteerin ja tästä johtuen luotettavuuden arviointi kattaa koko tutkimusprosessin. (Eskola & Suoranta, 2008, 208.) Tutkimusraportin tulee edetä johdonmukaisesti. Tutkijoiden on kerrottava muun muassa millä tavalla aineisto on hankittu, mikä on tutkimuksen teoreettinen lähestymistapa ja miten aineistoa on analysoitu. (Perttula, 1995, 102.) Aineiston analyysin kulku on kuvattava huolellisesti, jotta lukija pystyy seuraamaan, miten tutkijat ovat päässeet tuloksiinsa ja johtopäätöksiinsä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 141). Olemme pyrkineet kuvaamaan tutkielmamme mahdollisimman loogisesti siten, että aluksi olemme esitelleet tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat, jotka ovat tutkittavan ilmiön kannalta oleellisia. Olemme myös kuvanneet valintamme fenomenologisesta lähestymistavasta sekä metodologiset valintamme.

Perttulan (1995) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden peruskriteereiden lisäksi, fenomenologisen kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyy myös muita vaatimuksia. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijoiden on pystyttävä perustelemaan tutkimukselliset valintansa kaikissa vaiheissa. Tutkimusaineiston analyysin etenemisen kuvaamiseen on tutkijoiden kiinnitettävä erityistä huomiota. Olemme pyrkineet kuvaamaan analyysissämme tekemämme valinnat mahdollisimman seikkaperäisesti, jotta lukijan on helppo seurata analyysin kulkua ja arvioida tekemiämme valintoja.

Fenomenologisessa kokemuksen tutkimisessa luotettavuuden kriteeriksi nousee myös aineistolähtöisyys ja kontekstisidonnaisuus. Laadullinen tutkimus etenee aina tutkimusaineiston ehdoilla ja on tämän vuoksi tutkimusprosessin keskeisimmässä asemassa. Kontekstisidonnaisuus fenomenologisessa tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että ihmisen merkityssuhteet ovat tutkittavissa vain hänen koetussa maailmassaan. Tämän vuoksi yksilökohtaisuus olisi säilytettävä

tutkimusprosessissa mahdollisimman pitkään. (Perttula, 1995, 102.) Olemme analyysissämme pyrkineet pitämään yksilökohtaiset merkitykset mahdollisimman pitkään omina merkityksinään, ennen niiden yhdistämistä yleisiksi merkityksiksi.

Yksi keskeisistä lähtökohdista fenomenologisessa tutkimuksessa on tutkijan kyky tavoittaa ilmiö sellaisena kuin se ilmenee tutkittavalle. Tavoitteena on siis pyrkiä kuvata toisen ihmisen alkuperäistä kokemusta. Tutkijan tulee kuitenkin ymmärtää tavoitteen toteutumisen absoluuttinen mahdottomuus. Tutkija ei pysty täysin näkemään ilmiötä ”puhtaana”, vaan niihin vaikuttaa tutkijan omat ymmärtämysyhteydet. (Perttula, 1995, 105.) Olemme pyrkineet panemaan syrjään omat ennakkoletuksemme aiheesta sulkeistamisen avulla. Mielestämme ennakkoletukset ja aiheesta ennalta oleva tieto auttoi meitä kuitenkin haastattelurungon suunnittelussa. Olemme molemmat olleet osallisina kummioppilastoiminnassa, joten se toi omat haasteensa sulkeistamiselle. Pyrimme kuitenkin aineistoa analysoidessa kohdata tutkittavilta tuleva kokemus ja merkitykset mahdollisimman puhtaina.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että tutkimuksen tekemisessä on ollut kaksi henkilöä yhden sijaan. Tämä on omalta osaltaan estänyt yksittäisten omien kokemusten vaikutuksen merkitysten tulkintaan.

Ihmistieteellisessä tutkimuksessa lähtökohtana tutkimuksen luotettavuuden tarkastelulle pidetään myös tutkimusmenetelmän ja tutkittavan ilmiön perusrakenteen vastaavuutta (Perttula, 1995, 97). Koimme, että fenomenologisen erityistieteen metodi mahdollisti kurinalaisella luonteellaan tutkittavien ainutlaatuisten kokemusten kuvaamisen.

Tutkimuksemme aineiston hankinnan lähtökohtana on toiminut ihmisarvon kunnioittaminen. Hyvä tutkimuskäytäntö edellyttää tutkittavilta saadun suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta, ja että tutkittava osallistuu tutkimukseen vapaaehtoisesti. Tutkittaville on kerrottava kaikki oleellinen tieto tutkimuksesta sekä varmistettava, että tutkittava on ymmärtänyt mihin kerättäviä tietoja käytetään. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, 25; Kuula, 2011, 61-62.) Ennen

haastattelua kysyimme tutkittavilta tutkimusluvan. Kerroimme tutkittaville, että haastattelut tehdään ja raportoidaan nimettömästi. Kerroimme heille myös tutkimuksen tarkoituksen sekä varmistimme, että haastateltavat ovat tutkimuksessa vapaaehtoisesti ja he voivat keskeyttää haastattelun missä vaiheessa vain, jos näin haluavat. Lopuksi kerroimme haastattelun nauhoituksesta ja litteraattien säilytyksestä ja hävittämisestä. Aineistossa olemme jättäneet ilmoittamatta tutkittavien synnyin kaupungit, jotta voimme turvata haastateltavien anonymiteetin. Olemme myös antaneet jokaiselle tutkittavalle pseudonyymin, josta heitä ei voi tunnistaa.

Hirsjärven ja Hurmen (2009) mukaan haastatteluaineiston luotettavuus riippuu sen laadusta. Haastattelun laadukkuutta voidaan parantaa etukäteen sillä, että haastattelua varten tehdään hyvä haastattelurunko (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 184). Ennen haastatteluja olimme muodostaneet haastattelurungon, jota testasimme vielä koehaastateltavalla. Koehaastattelun avulla pystyimme vielä muokkaamaan haastattelurungon sen lopulliseen muotoon. Haastattelun laatua myös parantaa se, mitä nopeammin haastattelut tulee litteroiduksi (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 185). Litteroimme kaikki haastattelut haastattelujen jälkeisinä päivinä. Olemme pyrkineet tekemään tutkielmamme hyvien tieteellisten käytänteiden mukaisesti.

LÄHTEET

Backman, J. 2010. Heidegger ja fenomenologian asia. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale. (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Bloor, M. & Wood, F. 2006. *Keywords in Qualitative Methods – A Vocabulary of Research Concepts*. London. SAGE Publications Ltd.

Bäck, T. 2004. Vapaaehtoistoiminta osaksi koulukulttuuria. Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä*. PS-kustannus. Opetus 2000. 147-156.

Esko-Paasia, A. & Hupa, M. 1979. Kummitoiminta peruskoulun ala-asteella. Lapsiraportti B 39. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Giorgi, A. 1985. Sketch of a psychological phenomenological method. Teoksessa A. Giorgi (toim.) *Phenomenology and psychological research*. Pittsburg: Duquesne University, 8–22.

Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. 2 p. Juva. WSOY.

Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M-P. 2016. *Ajattelun taidot ja oppiminen*. PS-kustannus.

Hautajärvi, Anni & Kutuniva, Tanja 2011. *Kummissaan kummin kaa – Luokanopettajien ja kummioppilaiden käsityksiä ja kokemuksia kummitoiminnasta*. Lapin yliopisto. Pro gradu -tutkielma.

Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 2015. Yhdessä oppiminen – Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. Into kustannus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki. Gaudeamus Helsinki University press.

Huhtinen, A-M & Tuominen, J. 2020. Fenomenologia – Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus Oy Tallinna 2020, 296–307.

Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Juva. Ps-kustannus.

Joronen, K. & Koski, A. 2010. Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa Syrjäläinen, E. & Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 62-90.

Kattilakoski, Raija 2018. Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa – Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisessa. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

Kulmala, Satu 2020. Koulun toimintakulttuuri muutoksessa – Opettajien kokemuksia osaamisen haasteista ja koulun kehitystarpeista. Helsingin yliopisto. Pro gradu -työ.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka – aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere. Osuuskunta vastapaino.

Latoma, T. 2011. Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa Perttula, J. & Latoma, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi. Lapin yliopistokustannus. 17-88.

Mannerheimin lastensuojeluliitto. Kummioppilastoiminnan opas 2017. Saatavilla www-muodossa: <https://cdn.mll.fi/prod/2017/06/30141806/Kummioppilastoiminnan-opas.pdf> . (Luettu 15.12.2020)

Mannerheimin lastensuojeluliitto. Kummioppilastoiminta 2019. Saatavilla www-muodossa: <https://www.mll.fi/ammattilaisille/kouluille-ja-oppilaitoksille/kummioppilastoiminta/> . (Luettu 30.11.2020)

Mannerheimin lastensuojeluliitto. MLL:n historia 2020. Saatavilla www-muodossa: <https://www.mll.fi/tietoa-mlista/mln-historia/> . (Luettu 15.12.2020)

Mannerheimin lastensuojeluliitto. MLL:n strategia 2017. Saatavilla www-muodossa: <https://www.mll.fi/tietoa-mlista/organisaatio/mln-strategia/> . (Luettu 15.12.2020)

Niemi, L-M. 2016. Yhteisöllisen toimintakulttuurin rakentaminen koulussa. Teoksessa Cantell, H. & Kallioniemi, A. (toim.) Kansankynttilä keinulaudalla – Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? PS-kustannus. 95-108.

Niskanen, S. 2011. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latoma (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi. Lapin yliopistokustannus. 89-114.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena – Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere. Suomen fenomenologinen instituutti.

Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 31 (5), 428–442.

Perttula, J. 2011. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Rovaniemi. Lapin yliopistokustannus. 115–162.

Rauhala, L. 1993. *Humanistinen psykologia*. Helsinki. Yliopistopaino.

Salo, Mari & Suvanto, Mari 2002. *Kummittelu on kivaa – Kummioppilastoiminta Porin peruskoulujen 1.-6.-luokilla*. Diakonia-ammattikorkeakoulu/Porin yksikkö. Opinnäytetyö.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Jarkko Toikkanen & Ira A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI – Kokemuksen käsite ja käyttö*. Lapland University Press Rovaniemi.

Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Jari Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy. 149–213.

Williams, P. 2001. *Preschool routines, peer learning and participation*. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 45 (4), 317-339.

LIITTEET

LIITE 1: Haastattelurunko

Alku ja herättely

1. Kerro mitä sinulla tulee mieleen kummitoiminnasta?
2. Mitä hyötyjä kummitoiminnasta on?

Omat muistot

1. Millä tavalla olet ollut mukana kummitoiminnassa?
2. Miten teillä kummitoimintaa järjestettiin?
3. Oletko ollut kummina tai kummitettavana?
4. Koulutettiin teitä kummitettäviin?
5. Miten kummioparit valittiin?
6. Kuinka paljon vietitte aikaa kummioppilaiden kanssa?
7. Mitä teitte kummioppilaiden kanssa?
8. Näin jälkeenpäin ajateltuna ovatko muistosi kummitoiminnasta positiivisia vai negatiivisia? Miksi?
9. Opitko jotain kummitoiminnassa mukana ollessasi?
10. Pääsittekö itse vaikuttamaan kummitoimintaan? Miten?
11. Koitko kummioppilaana olemisen tärkeäksi?

Viimeinen vaihe

1. Onko kummitoiminta mielestäsi tarpeellista? Miksi?
2. Mitä hyötyä kummitoiminnasta on? Kummioppilaille, kummitettaville oppilaalle, opettajille, koululle?
3. Näetkö kummitoiminnassa jotain huonoja puolia?
4. Miten sitä tulisi kehittää?
5. Millaisia taitoja kummioppilaana oleminen vaatii lapselta?
6. Miksi kummitoimintaa järjestetään?