



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

HUHTA, EMMA & MARTIKAINEN, JENNA

“OPETTAJA ON SE PÄÄLLIMMÄINEN PERÄLAUTA, JOKA KUITENKIN MÄÄRITTÄÄ RAAMIT” Opettajien kokemuksia luokan koheesiosta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus

2016



Luokanopettajakoulutus		Tekijä/Author Huhta Emma & Martikainen Jenna	
Työn nimi/Title of thesis OPETTAJA ON SE PÄÄLLIMMÄINEN PERÄLAUTA, JOKA KUITENKIN MÄÄRITTÄÄ RAAMIT” Opettajien kokemuksia luokan koheesiosta			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year 2016	Sivumäärä/No. of pages 54 + 2
Tiivistelmä/Abstract <p>Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan koheesion rakentamista luokassa luokanopettajien kokemusten kautta. Tutkimuksemme tavoitteena on vastata siihen, miten opettajat voivat kehittää ja rakentaa luokkansa koheesiota paremmaksi. Tutkimus keskittyy opettajaan koheesion rakentajana.</p> <p>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu seuraavien käsitteiden määrittelystä: luokan koheesio, vuorovaikutus, normit ja säännöt sekä luokan roolit. Viitekehyksessä tuodaan esille myös Festingerin (1957), Schmuck'n & Schmuck'n (1997) ja Penningtonin (2005) esittämiä teorioita koheesiota edistävästä tekijöistä. Ryhmän koheesio on sosiaalisen koheesion ilmentymä, jolla kuvataan ryhmän jäsenten tuntemaa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Koheesio rakentuu luokan vuorovaikutuksessa ja on yhteydessä oppimiseen. Luokan yhteiset normit ja säännöt luovat reunaehdot luokan vuorovaikutukselle.</p> <p>Tutkimus on luonteeltaan narratiivinen laadullinen tutkimus. Tutkimusta varten haastateltiin viittä Oulun alueella työskentelevää luokanopettajaa. Haastattelut on toteutettu syksyllä 2015. Aineisto on kerätty teemahaastattelun piirteitä sisältävän kerronnallisen haastattelun avulla. Aineisto on analysoitu käyttäen kategorista sisällönanalyysiä.</p> <p>Tuloksista nousivat esille luokan koheesiota kehittävinä tekijöinä sosiaaliset normit ja säännöt. Tärkeimmiksi normeiksi koettiin seuraavat: luokan hyväksyvä ilmapiiri, luokan välisen luottamussuhteen syntyminen, keskinäinen arvostus ja kunnioitus sekä yhteenkuuluvuuden tunteen ja positiivisuuden ylläpitäminen luokassa. Opettajat kokivat säännöt tärkeänä lähtökohtana luokan koheesion kehittämiseksi. Tuloksien mukaan myös opettajan persoona on yhteydessä luokan koheesioon. Tärkeimmiksi koheesiota kehittäviksi opettajien persoonallisuuden piirteiksi nousivat huumorintaju, avoimuus ja aitous. Muita koheesioon vaikuttavia tekijöitä ovat työskentelytapojen valinta, keskusteleminen ja konfliktien ratkaiseminen luokassa sekä oppilaiden roolien tiedostaminen.</p>			
Asiasanat/Keywords: sosiaalinen koheesio, ryhmädynamiikka, opettajat, vuorovaikutus			

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 RYHMÄDYNAMIIKKA JA SIIHEN LIITTYVÄT KÄSITTEET	4
2.1 Ryhmän koheesio	4
2.2 Ryhmän vuorovaikutus.....	5
2.3 Ryhmän normit ja säännöt.....	6
2.4 Roolit osana ryhmää.....	8
3 KOHEESIO KOULULUOKASSA	11
3.1 Koheesio merkitys luokan toiminnalle	11
3.2 Koheesioon vaikuttavia tekijöitä luokassa.....	13
3.3 Opettaja luokan koheesio rakentajana	14
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	17
4.1 Narratiivinen lähestymistapa tutkimuksessa.....	17
4.2 Tutkimusaineisto ja – henkilöt	18
4.3 Aineiston analysointi narratiivisin menetelmin	19
4.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	22
5 LUOKAN KOHEESIO KEHITTYY VUOROVAIKUTUKSESSA	25
5.1 Luokan koheesio opettajien määrittelemänä.....	25
5.2 Opettajan persoonan merkitys koheesio synnylle.....	26
5.3 Luokan säännöt ja sosiaaliset normit.....	28
5.3.1 Luokan säännöt.....	28
5.3.2 Kunnioitan ja arvostan luokkakavereitani	30
5.3.3 Kaikki luokassa ovat samanarvoisia	31
5.3.4 Osoitamme olevamme luottamuksen arvoisia luokassa.....	33
5.3.5 Luokan ilmapiiriä ylläpitävä toiminta.....	35
5.4 Luokan koheesiota kehittävät työtavat	37
5.5 Oppilaiden roolien yhteydet luokan koheesioon	41
6 YHTEENVETO JA POHDINTA	44
LÄHTEET	47
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Taloa ei voi rakentaa tyhjän päälle, vaan perustan täytyy olla vahva. Saman ajatuksen voi nähdä luokan koheesion rakentumisessa. Koheesio toimii luokan toiminnan perustana ja se tukee luokan oppimista. Yksi kerta ryhmäyttämistä vuodessa ei riitä rakentamaan vahvaa koheesiota, vaan luokan koheesion rakentamista voidaan ajatella jatkuvana, luokan yhteisenä työmaana.

Markkasen (2012) mukaan luokan koheesion rakentumisesta ja ryhmäyttämisen tärkeydestä puhutaan paljon, mutta sen toteutukseen ei kiinnitetä riittävästi huomiota. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) tuo useassa oppiaineessa esille yhteenkuuluvuuden tunteen luomisen tärkeyden luokassa. Myös elämäntutkimustiedon tavoitteissa korostetaan ryhmäyttämisen tärkeyttä erityisesti jokaisen uuden ryhmän aloittaessa. Salovaaran & Honkosen (2011) mukaan ryhmän koheesio vahvistuu kuitenkin oppilaiden vähitellen ryhmäytyessä. Tämän vuoksi koheesion ei voida olettaa syntyvän luokkaan hetkessä.

Tutkimuksemme tavoitteena on vastata siihen, miten opettajat voivat kehittää luokkansa koheesiota. Pidämme luokan koheesion kehittämistä tärkeänä, koska se tukee oppilaiden oppimista, ja helpottaa heidän tutustumista toisiinsa. Kauppilan (2006) mukaan ryhmädynamiikan ja vuorovaikutuksen ymmärtäminen ja niiden oikeanlainen ohjaaminen koulussa on tärkeää, mikäli halutaan parantaa luokan oppimistuloksia.

Opettajat haluavat löytää uusia tapoja lisätä luokan koheesiota (Senior, 2001). Luokanopettajan sijaisena toimiessamme olemme huomanneet sen, miten vaikeaa on saada oppilaat keskittymään opiskeluun, jos luokan keskinäiset vuorovaikutussuhteet eivät toimi. Olisimme toivoneet, että meillä olisi ollut enemmän keinoja kehittää luokan koheesiota. Mielenkiintomme tutkimuksen aihetta kohtaan nousee halusta ymmärtää luokan vuorovaikutussuhteita ja sen ilmapiiriä. Tulevaa ammattiamme ajatellen on tärkeää tietää luokan vuorovaikutussuhteiden rakentumisesta ja niihin vaikuttamisesta. Jotta opettaja pystyy toimimaan esimerkiksi kasvattajana tuleville kansalaisille, tulee hänen olla tietoinen omasta toiminnastaan ja sen vaikuttavuudesta. Tutkimuksemme teoriaosa pohjautuu osittain Jenna Martikaisen kandidaatintutkielmaan, jossa hän tarkasteli kouluryhmän koheesion yhteyksiä oppimiseen.

Ryhmän koheesio on pysynyt jatkuvasti suosittuna tutkimusaiheena pienryhmiä tutkivissa tieteissä. Esimerkiksi Small Group Research -niminen tieteellinen lehti on julkaissut vuoden 1970 jälkeen ryhmän koheesiota käsitteleviä artikkeleita jopa yli 70. (Greer, 2012.) Ryhmän koheesiota on tutkittu yleisenä ilmiönä paljon (Kataja, Jaakkola & Liukkonen, 2011).

Koheesiota koskevia suomenkielisiä väitöstutkimuksia on tehty vähän. Meriruoho (2012) tuo esille väitöskirjassaan, että koheesiota on tutkittu kouluympäristössä, mutta oppilasryhmien näkökulmasta vain vähän. Räisänen-Ylitalo (2015) on tutkinut väitöstutkimuksessaan sosiaalista hyvinvointia koulukontekstissa. Yhtenä hyvinvointia kehittävä osa-alueena tutkimuksessa oli koulukoheesio. Tuomi (2001) on esitellyt väitöstutkimuksessaan mallin syrjäytymisen ja kiusaamisen ennaltaehkäisemiseksi. Suomenkielinen alakoulun koheesion kehittämiseen liittyvä tutkimustieto on vähäistä ja suurimmaksi osaksi pro gradu -tasoista. Ryhmytymisen oppaita ovat julkaisseet esimerkiksi Mannerheimin lastensuojeluliitto, Aseman lapset Ry ja Nuorten Akatemia. Aiemman vähäisen tutkimuksen vuoksi haluamme tuoda koheesion tutkimusta koulumaailmaan.

Tämä tutkielma kostuu kuudesta pääluvusta. Luvussa kaksi esittelemme tutkimuksen teoreettista viitekehystä, joka muodostuu koheesion, vuorovaikutussuhteiden, luokan normien ja sääntöjen sekä luokan roolien määrittelystä. Viitekehyksessä tuodaan esille myös Festingerin (1957), Schmuck'n & Schmuck'n (1997) ja Penningtonin (2005) esittämiä tekijöitä, jotka vaikuttavat koheesion rakentumiseen ryhmissä. Luvussa 3 tarkastelemme tarkemmin koheesion merkitystä, koheesioon vaikuttavia tekijöitä ja opettajan roolia koheesion kehittäjänä luokassa. Luvussa neljä esittelemme narratiivista tutkimusmenetelmää ja sen soveltuvuutta koheesion tutkimukseen luokassa. Samassa luvussa käsittelemme aineistonkeruuta ja aineiston analyysiä sekä tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Tutkimuksen tuloksia tarkastellaan luvussa viisi. Viimeisessä luvussa teemme yhteenveto tulosluvusta ja pohdimme tulosten merkittävyyttä.

Vaikka tutkimuksemme on aineistolähtöinen, aiemman teorian valossa meillä oli tietynlaisia ennakko-oletuksia siitä, miten koheesio muodostuu luokassa. Tutkimuksemme keskittyy tarkastelemaan opettajan toimintaa koheesion rakentajana. Jotta tutkimus olisi mahdollista pitää mahdollisimman fokusoituneena koheesioon, olemme päätyneet rajaamaan muut koheesioon vaikuttavat toimijat tutkimuksen ulkopuolelle.

Tämän pohjalta tutkimuksemme pääkysymykseksi muodostui: millaisia kokemuksia opettajilla on koheesion rakentumisesta luokassa?

2 RYHMÄDYNAMIIKKA JA SIIHEN LIITTYVÄT KÄSITTEET

Luokka voidaan määritellä ominaisuuksiensa puolesta ryhmäksi (Nikkola & Löppönen, 2014). Ryhmän tunnusmerkkeinä voidaan muun muassa pitää sen kokoa, tarkoitusta, rajoja ja sääntöjä, vuorovaikutusta, työnjakoa, johtajuutta sekä rooleja (Kopakkala, 2011; Niemistö, 2004). Ryhmädynamiikan näkökulmasta luokka kuvataan jatkuvasti muuttuvana ja dynaamisena kokonaisuutena, joka syntyy jäsenten vuorovaikutuksesta. Käytännössä tämä näkyy siinä, että jokainen jäsen vaikuttaa toisiinsa lukuisissa eri tilanteissa. (Kopakkala, 2008.) Luokan toimintaa tarkastellessa on pyrittävä ymmärtämään ryhmän taustalla vaikuttavia ilmiöitä (Jauhiainen & Eskola, 1993). Tässä luvussa avaamme tarkemmin tutkimuksemme kannalta tärkeitä ryhmädynamiikan käsitteitä.

2.1 Ryhmän koheesio

Ryhmän kiinteydellä eli koheesiolla kuvataan jokaisen ryhmän jäsenen tuntemaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmää kohtaan (Laine, 2005). Koheesiota sisältävissä ryhmissä vedetään yhtä köyttä, luotetaan toisiin ja tuetaan toisia. Yhdessä työskentely on rentoa ja mukavaa. (Schmuck & Schmuck, 1997; Salovaara & Honkonen, 2011.) Koulussa yhteenkuuluvuuden tunteella on tärkeä rooli oppimista edesauttavana tekijänä (Salovaara & Honkonen, 2011). Ryhmän kiinteys ja yhteenkuuluvuus voidaan käsitteellistää ryhmän koheesioksi (Aho & Laine 2004). Myös solidaarisuus, ryhmähenki ja me-henki voidaan nähdä koheesiorinnakkaisnimityksinä (Ahokas, 2011). Tässä tutkimuksessa ryhmän kiinteys, ryhmähenki ja koheesio ymmärretään synonyymeina. Käytämme tutkimuksessa koheesiorinnakkeita kuvaamaan käsiteltävää ilmiötä.

Sosiaalisella koheesiolla tarkoitetaan laajaa kokonaisuutta, joka tarkastelee kansakuntien ja kulttuurien yhdessä pysymistä. Kun puhutaan ryhmän koheesiosta, tarkastelussa on sosiaalisen koheesiorinnakkeen ilmentymä. (Pennington, 2005.) Ryhmän koheesio voidaan jakaa tehtäväkoheesioon ja sosiaaliseen koheesioon. Tehtäväkoheesiorinnakkeen keskiössä on tavoitteen suorittamiseen tähtäävä, ryhmää ylläpitävä voima. (Kataja ym., 2011.) Tehtäväkoheesioon liittyy jäsenten samanmielisyys ja valmius toimia yhteisten tavoitteiden eteen (Pennington, 2005). Sosiaalisella koheesiolla tarkoitetaan puolestaan ryhmän jäsenten välisiä suhteita ja tunnekokemuksia. Alussa tehtäväkoheesiolla on tärkeä rooli ryhmää koossa pitävänä voimana. Myöhemmin ryhmän kehittyessä ja tutustuessa myös sosiaalisen koheesiorinnakkeen rooli ryhmässä

kasvaa. (Kataja ym., 2011.) Tässä tutkimuksessa koheesiolla tarkoitetaan ryhmän koheesiota, joka sisältää sekä sosiaalisen että tehtäväkoheesion.

2.2 Ryhmän vuorovaikutus

Ihmisillä on kyky kommunikoida ja olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Vuorovaikutustaitojen kehitys alkaa jo varhaislapsuudesta, luoden näin perustan myöhemmälle kehitykselle. (Launonen, 2010.) Vuorovaikutus ja kanssakäyminen perustuvat kohtaamiselle. Läheisten aikuisten tehtävä on osoittaa, että lapset hyväksytään kaikkine piirteineen. Lapsen kehityksen kannalta on tärkeää, että lapsi on avoimessa ja arvostavassa vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa. (Mattila, 2011.)

Ryhmässä vuorovaikutus kulkee aluksi ohjaajan kautta, siirtyen hiljalleen alaryhmien sisälle ja lopuksi osaksi koko ryhmää (Kopakkala, 2008). Jauhiainen & Eskola (1994) kuvaavat vuorovaikutuksen merkitystä ryhädynamiikan näyttämönä, jolloin kaikki ryhmässä tapahtuva toiminta tapahtuu vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutuksen lähtökohtana on positiivinen sosiaalinen yhteys. Kauppilan (2005) mukaan laadukkaaseen vuorovaikutukseen kuuluu osapuolien välinen luottamus. Luottamus puolestaan sisältää avoimuutta ja rehellisyyttä. Avoimuuden liiallinen osoitus esimerkiksi suoraan ilmaistujen negatiivisten tunteiden kautta voi aiheuttaa konflikteja, jotka vaikeuttavat vuorovaikutusta.

Keskeisimpinä vuorovaikutuksen ulottuvuuksina voidaan pitää keskustelu- ja kuuntelutaitoja, yhteistyö- ja yhteistoimintataitoja, ryhmä- ja tiimityötaitoja, viestintätaitoja, neuvottelutaitoja, esiintymistaitoja ja empatiataitoja (Kauppila, 2006). Ryhmän vuorovaikutustekojä ovat muun muassa sanalliset ilmaisut, vaitiolo, eleet, ilmeet, teot ja somaattiset reaktiot. Jopa hiljaisuus ja vetäytyminen toimivat vuorovaikutustekoina. (Koivunen, 2009; Jauhiainen & Eskola, 1994.)

Vuorovaikutusta opetetaan koulussa harvoin tavoitteellisesti. Usein ajatellaan, että jokainen oppilas oppii vuorovaikutusta automaattisesti. Vuorovaikutustaitoja on kuitenkin vaikeaa oppia itsenäisesti riittävän hyvin, joten niitä pitää opetella ja opettaa. (Kauppila, 2006.) Puhumista, kuuntelemista ja keskustelutaitoja tulisi harjoitella ryhmässä säännöllisesti. Taitoja voidaan harjoitella esimerkiksi ratkaisujen selostamisessa tai käsitteiden ymmärtämisen kä-

sittelyssä. Toisten tukeminen ja kannustaminen ovat myös erittäin tärkeitä vuorovaikutteisessa yhdessä oppimisessa. (Sahlberg & Leppilampi, 1994.) Koulumaailmassa vuorovaikutus ei aina ole spontaanisti syntyvää. Koulussa vuorovaikutusta saattaa syntyä myös siksi, että sitä odotetaan tai opettaja rohkaisee oppilaitaan vuorovaikutukseen. (Grossen, 2009.) Kauppila (2006) korostaa vuorovaikutuksen oppimisen tärkeyttä, koska hyvä vuorovaikutus lisää luokan ystävyyssuhteita, auttaa rakentamaan persoonallisuutta, helpottaa koulusuorituksia, lisää myönteistä asennetta ja rakentaa ryhmän kiinteyttä.

Vuorovaikutuksen ansiosta ryhmän sisälle syntyy erilaisia rakenteita ja suhteita, jotka vaikuttavat ratkaisevasti ryhmän toiminnan tehokkuuteen (Kataja ym., 2011). Määtä & Uusiautti (2012) mukaan luokassa tapahtuva vuorovaikutus nähdään sosiaalisten roolien ja sopeutumisen kannalta keskeisenä seikkana. Ihminen käsitetään sosiaalisena yksilönä, joka kehittyy ja kasvaa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Luokka ei ole ainoa paikka, jossa oppilas on vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, vaan vuorovaikutusta tapahtuu myös perheessä, kaveriryhmissä ja erilaisissa vapaa-ajan ryhmissä. Näissä tilanteissa yksilölle rakentuvat tietyt sosiaaliset mallit, joiden pohjalta uutta vuorovaikutusta tulkitaan, havainnoidaan ja luodaan. Näiden mallien myötä tehdään käyttäytymiseen liittyviä valintoja ja strategioita. (Määttä & Uusiautti, 2012.)

2.3 Ryhmän normit ja säännöt

Ryhmässä jäsenten käyttäytymiseen vaikuttavat heitä koskevat odotukset siitä, miten pitäisi käyttäytyä. Näistä odotuksista käytetään nimitystä normit. (Rausku-Puttonen, Keskinen & Takala, 1998.) Laine (2005) määrittelee sosiaaliset normit kieltoina, käskyinä, sääntöinä, lakeina tai toimintaohjeina, joiden tarkoituksena on määrittää sitä, miten pitäisi tuntea, käyttäytyä, havainnoida ja ajatella. Hirsjärven (1992) mukaan normit voidaan jakaa kahteen luokkaan; sosiaalisiin ja persoonallisiin normeihin. Sosiaalisia normeja kuvataan arkisesti vuorovaikutuksen liikennesäännöiksi. Sosiaaliset normit jaetaan epävirallisiin ja virallisiin normeihin. Epäviralliset normit ovat ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa syntyviä toimintaohjeita. Virallisina normeina pidetään esimerkiksi lakeja ja koulujen kirjoitettuja järjestys-sääntöjä. (Hirsjärvi, 1992.) Tässä tutkimuksessa luokan toimintaa ohjaavat normit nähdään sosiaalisina, epävirallisina normeina, koska ne syntyvät luokan vuorovaikutuksessa ja säätelevät luokan jäsenten käyttäytymistä.

Normit vaikuttavat asenteisiin, arvoihin, työsuoritukseen ja päätöksentekoon ryhmässä (Pennington, 2005). Normi on yksi vuorovaikutuksen muodoista, jonka avulla ryhmän jäsenet voidaan saada toimimaan yhdenmukaisesti. Yhdenmukaisuutta voidaan valvoa esimerkiksi palkkioiden ja rangaistusten kautta. Normeista poikkeamisesta saa sanktiota ja mukautumisesta palkinnon, kuten aineellisia etuja, hyväksyntää, vastuuta tai parempaa statusta. (Jauhiainen & Eskola, 1994.) Normit muodostuvat erilaisista, ryhmän jäsenten välisistä kirjoittamattomista käsityksistä. Ryhmän normit muotoutuvat esimerkiksi jäsenten lausumien odotusten pohjalta, aikaisempien toimintatapojen siirtyessä jonkun jäsenen mukana ryhmään tai kriittisten tilanteiden käsittelyn yhteydessä. (Tiuraniemi, 1993.) Osallistuminen oppimiseen luokassa on aktiivisinta silloin, kun luokan normit tukevat oppimista ja kun luokassa vallitsee vahva koheesio (Schmuck & Schmuck, 1997). Normien asettamista ei kuitenkaan voida pitää tärkeimpänä ja merkittävimpänä tekijänä koheesio synnyssä (Bany & Johnson, 1964).

Luokassa on jaettuja odotuksia ja asenteita asiaan kuuluvasta menettelystä ja käyttäytymisestä. Kun oppilaat ja opettaja ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, he jakavat tietyt odotukset ja asenteet. Suurin osa luokan normeista muodostuu opettajan ilmauksista, opettajan alussa painottamista toimintamalleista sekä rutiineista ja käytöksestä, joka opitaan muiden luokkien oppilailta. Tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajan asenteet ja arvot heijastuvat oppilaisiin, mutta eivät kuitenkaan välttämättä tule osaksi luokan normeja. (Bany & Johnson, 1964.) Luokan normit saavat kannatusta varmimmin ryhmissä, jotka ovat järjestäytyneet ja joissa on korkea koheesioaste tai normi on relevantti tai voimakas. Normit kehittyvät asteittain ja spontaanisti ryhmän kehittyessä, ja uusien tulokkaiden on sopeuduttava niihin. (Schmuck & Schmuck, 1997.) Luokassa normit voivat näkyä esimerkiksi myöhästymistilanteessa. Joissakin luokissa myöhästymistä ei katsota hyvällä, kun taas toisissa luokissa siihen ei kiinnitetä huomiota. (Tiuraniemi, 1993.) Luokassa sosiaalinen normi voi olla esimerkiksi myös se, että opiskelun aikana ei puhuta. Jopa ruma käytös opettajaa kohtaan voi ilmentää luokassa vallitsevaa normistoa. (Schmuck & Schmuck, 1988.)

Säännöt voivat tulla tai olla tulematta osaksi luokan normeja. Säännöt ovat hallinnon tai opettajien luomia määräyksiä, joilla pyritään hallitsemaan luokan käyttäytymistä. (Schmuck & Schmuck, 1997.) Säännöillä tarkoitetaan ryhmässä julkilausuttuja tai epävirallisia ohjeita siitä, miten tulee toimia. Säännöt voivat olla ennalta määrättyjä tai yhdessä neuvoteltuja. Oleellisinta kuitenkin on, että ne määrittävät sitä, miten jäsenten tulisi käyttäytyä kussakin

tilanteessa. Säännöt ehkäisevät mahdollisia tulevia konflikteja ja ristiriitoja, koska ne määrittelevät kaikille yhteisen tavan toimia. Koulumaailmassa tyypillisin esimerkki säännöistä on puheenvuoron pyytäminen viittaamalla. (Tiuraniemi, 1993.) Laineen (2005) määritelmän mukaan puheenvuoron pyytäminen voidaan kuitenkin nähdä myös luokkaan syntyneenä sosiaalisena normina, koska sosiaaliset normit määritellään toimintaohjeina siitä, miten luokassa pitäisi käyttäytyä.

Yhdessä sovitut pelisäännöt muodostavat kivijalan sosiaaliselle kanssakäymiselle (Leppilampi & Piekkari 1999). Kun säännöt luodaan yhdessä oppilaiden kanssa, niihin sitoutuminen kasvaa (Saloviita, 2007). Pysyvien ja kaikille yhteisten sääntöjen kautta ryhmän koheesio paranee ja sitä kautta ryhmän oppiminen ja sujuva yhdessä toimiminen mahdollistuvat (Hännikäinen, 2006). Tutustuminen, yhteiset tavoitteet ja sovitut pelisäännöt auttavat kiinteyden ja positiivisen riippuvuuden rakentamisessa. Oppilailla on positiivisessa riippuvuussuhteessa motivaatio ja syy työskennellä yhdessä ja ponnistella yhteisen tehtävän suorittamiseksi. (Leppilampi & Piekkari, 1999.)

2.4 Roolit osana ryhmää

Rooleilla tarkoitetaan sellaisia toimintaoletuksia, jotka alkavat muodostua ryhmän jäseniin, ohjaajaan ja omaan itseän alun tunnustelujen kautta. Roolien syntymisen taustalla ovat jäsenten kokemukset muista ryhmän jäsenistä ja itsestään. (Rausku-Puttonen ym., 1998.) Samalla yksilöllä voi olla useita rooleja. Roolit voidaan jakaa pysyviin, itse valittuihin ja tilanteen luomiin. Pysyvät roolit ovat nimensä mukaisesti pysyvä osa yksilöä, tahdosta riippumatta, ja liittyvät esimerkiksi perhesuhteisiin. Tällaisia voivat olla esimerkiksi isän ja äidin roolit. Tilanteen luomat roolit syntyvät ennako-oletusten mukaisesti tietynlaisissa tapahtumissa, esimerkiksi oppilaan mennessä kouluun hänestä tulee automaattisesti oppilas. Opettajuus sen sijaan on itse valittu ammattikunnan edustajuus, uravalinta, jonka opettajaksi kouluttautunut henkilö on tehnyt. (Wright, 1987.)

Roolien erilaistumisella tarkoitetaan sitä, että ryhmän jäsenet saavat luokassa erilaisia rooleja. Roolien erilaistuminen voi tapahtua luonnollisena prosessina tai nimetyksi tulemisen kautta, eli joku voidaan esimerkiksi nimetä johtajaksi. (Pennington, 2005.) Jauhiaisen ja Eskolan (1994) mukaan roolit muodostuvat ihmisten odotuksista toisia kohtaan. Heidän mielestään rooli on yhtä aikaa sekä omalla toiminnalla hankittu että muiden odotusten osoittama.

Roolien jakautumiseen puolestaan vaikuttavat ryhmän jäsenten henkilökohtaiset ominaisuudet ja ryhmän jäsenen merkitys koko ryhmälle. Roolit ovat yleensä pysyviä, sillä usein tietyt odotukset kohdistuvat samoihin yksilöihin. (Jauhiainen & Eskola, 1994.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) ja luokanopettajakoulutus asettavat oppilaille ja opettajille tietynlaisia odotuksia roolien mukaiseen käyttäytymiseen. Esimerkiksi opetustehtävän lisäksi opettajan työ nähdään kasvatustehtävänä, jolloin yhteiskunnallinen yleissivistyksen osuus korostuu. Opetussuunnitelmassa pidetään kuitenkin tärkeänä myös oppilaan omaa osuutta oppimisessa. Pennington (2005) näkee rooleilla olevan kolme erilaista päätehtävää ryhmän kannalta. Ensinnäkin ne mahdollistavat työnjaon ryhmän kesken, mikä on tehokkaan ryhmän toiminnan edellytys. Toiseksi roolit saavat aikaan ennustettavuutta ja järjestystä ryhmässä, kun jäsenet tietävät omat ja muiden jäsenten roolit. Kolmas päätehtävä on jäsenten identiteetin määrittäminen. (Pennington, 2005.)

Förbom (2003) tuo esille eri roolien korostumisen eri tilanteissa – esimerkiksi opettajan ollessa asiantuntijana, työrauhan ja järjestyksen ylläpitäjänä tai ilmapiirin luojana luokkatilanteessa. Hän myös näkee opettajan aikuisen mallia esille tuovana henkilönä, jolloin opettajuuteen liittyvät vahvasti luotettavuuden, vastuullisuuden ja oikeudenmukaisuuden ominaisuudet. Syrjäläinen (1990) korostaa luokanhallintaa ja opettamista tärkeänä osana opettajan roolia. Kasvattajan roolissa korostuu sosiaalisen kasvattamisen osuus. Rooli voi liittyä yksilöön, toiminnan yhteyteen tai koko ryhmän toimintaan. Förbomin (2003) mukaan koko ryhmään liittyviä opettajan toiminnan rooleja ovat esimerkiksi kasvattajan, otollisten olosuhteiden luojan tai tiedonvälittäjän roolit. Yksilön toimintaan yhdistettävä rooli voi olla esimerkiksi rooli itsetunnon ja kasvun tukijana.

Opettaja rakentaa rooliaan hiljalleen ja sen rakentumiseen vaikuttavat esimerkiksi persoona ja oma ammatillinen kasvu (Kataja ym., 2011). Roolin myötä opettaja tuo työhön asiantuntijuutta ja selkeyttä, persoonan avulla puolestaan inspiraatiota, spontaaniutta ja vastavuoroisuutta (Salovaara & Honkonen, 2013). Opettajan tulisi tuoda mukaan omat tunteensa ja ajatuksensa ja näin osoittaa, että myös opettaja on ihminen, jonka kanssa voi olla vuorovaikutuksessa (Lindqvist, 1998). Opettajan käytöksen tulisi olla oppilaitaan kohtaan ystävällistä ja vaatimusten kohtuullisia (Comenius, 1928). Opettajat, jotka palkitsevat oppilaitaan ja jotka eivät halvenna oppilaitaan vertaisryhmänsä edessä, ovat miellyttäviä. Oppilaat, jotka ovat tyytyväisiä opettajaansa, tuntevat olonsa paremmiksi koulussa, opiskelussa ja itsensä

kanssa. Jatkuva huomiotta jättäminen luokassa ja vertaisryhmän keskuudessa sekä itsetunnon negatiivinen korostaminen ja epäystävällinen kommunikointi heikentävät luokan vuorovaikutusta. (Schmuck & Schmuck, 1997.) Oikeudenmukainen ja myönteinen suhtautuminen nähdään myös moraalista toimintaa ylläpitävänä tekijänä luokassa (Saloviita, 2007).

Opettajan lisäksi luokassa on paljon oppilaita ja heillä jokaisella on oma roolinsa (Repo-Kaarento, 2007). Oppilaan rooli ei ole välttämättä jokaisessa luokassa samanlainen, vaan se määräytyy aina kulloisenkin luokan mukaan. Rooli määräytyy osin oman persoonan kautta, mutta myös muut oppilaat rooleineen, tapoineen, odotuksineen ja normeineen vaikuttavat lopulliseen roolin muodostumiseen. (Salovaara & Honkonen, 2011.) Tyypillisiä luokan rooleja ovat esimerkiksi johtajat, myötäilijät ja syrjässäolijat (Hacklin & Kukkola, 1983).

Luokassa vallitsevat roolit ovat olemassa suhteessa toisiin rooleihin ja ne näkyvät statuksina, eli oppilaiden erilaisina asemina. Valtasuhderoolien kautta ryhmän jäsenet pyrkivät vaikuttamaan toisiinsa ja luomaan erilaisia riippuvuussuhteita jäsenten välille. Luokan sosiaalinen rakenne vaikuttaa luokan ilmapiiriin, luokkahenkeen ja turvallisuuteen. (Salovaara & Honkonen, 2011.) Avoin kommunikaatio sekä yhteiset säännöt ja tavoitteet hillitsevät ryhmän valtataisteluita (Haapaniemi & Raina, 2014). Ryhmän roolit jähmettyvät helposti. Rooleja kierrättämällä voidaan vaikuttaa tasapuoliseen osallistumiseen, uusiin oppimismahdollisuuksiin, vastuunottoon ja ryhmän statuksiin (Repo-Kaarento, 2007.) Ryhmän tehokkuutta on mahdollista parantaa, kun tehdään jäsenet tietoisiksi tilanteiden edellyttämistä rooleista. Järkevällä työnjaolla voidaan pyrkiä edistämään ryhmän tavoitetta. (Jauhiainen & Eskola, 1994.)

3 KOHEESIO KOULULUOKASSA

Ryhmädynamiikka on hyvin sovellettavissa myös koulumaailman ryhmien eli luokkien toimintaan (Schmuck & Schmuck, 1988, Bany & Johnson, 1964). Ryhmän tunnuspiirteet ja ryhmädynamiikka ovat kaikissa ryhmämuodoissa samanlaisia (Himberg & Jauhiainen, 1998). Tässä luvussa tuodaan edellisessä luvussa esille nostetut ryhmädynamiikan tunnuspiirteet osaksi koheesion kenttää ja tarkastellaan koheesiota yhtenä luokkahuoneen ilmiönä.

3.1 Koheesion merkitys luokan toiminnalle

Jokainen luokka vaatii tietyn koheesion tason kyetäkseen toimimaan yhdessä (Pennington, 2005). Opiskelu toimii paremmin sellaisessa luokassa, jossa hyvän koheesion ansiosta ei tarvitse jatkuvasti kiinnittää huomiota erilaisiin konflikteihin ja erimielisyyksiin. Tällöin jää myös enemmän aikaa työskentelyyn. (Bany & Johnsonin, 1964.) Koheesion positiiviset vaikutukset näkyvät luokissa muun muassa niin, että päämäärät saavutetaan ja ongelmanratkaisu on tehokkaampaa. Kun luokassa on vahvaa koheesiota, oppilaat motivoituvat paremmin työhön ja oppivat enemmän. (Cartwright, 1968; Pennington, 2005 & Schmuck & Schmuck, 1997.) Ryhmään kuuluminen parantaa myös minäkuvaa, minkä johdosta myös ryhmän jäsenten sosiaaliset statukset ja koulumenestys ovat parempia (Schmuck & Schmuck, 1997).

Voimakkaalla ryhmän koheesiolla on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia sekä yksilöön että koko ryhmään. On havaittu, että yhteisöissä, joissa esiintyy voimakasta koheesiota, on myös hyvä ilmapiiri, jäsenet välittävät toisistaan ja viihtyvät toistensa kanssa. Jäsenet ovat avoimempia toisilleen, kommunikoivat runsaasti keskenään puhuen myös tunteistaan sekä kunnioittavat ja arvostavat toistensa työtä tai toimintaa. Tällaisissa luokissa oppilaat sitoutuvat ryhmään ja toisiinsa voimakkaasti. (Laine, 2005.) Ryhmään kuulumisen oppilaat ilmaisevat käyttämällä mielellään ryhmästään ”me-muotoa” (Bany & Johnson, 1964). Mehenki kertoo ryhmän ryhmäytymisestä ja kiinteydestä (Niemistö, 2004). Ilman riippuvuutta ja tietynlaista yhteistä me-henkeä ryhmä hajoaa yksilöiksi. Yhteisöllisen ilmapiirin saavuttaminen vaatii tavoitteellista toimintaa ja yhdessä tekemistä. (Leppilampi & Piekkari, 1999.)

Koheesiossa on positiivisia yhteyksiä oppimisen lisäksi osallistumisaktiivisuuteen, työskentelyyn, ryhmässä viihtymiseen sekä turvallisuuden tunteeseen luokassa (Leskinen, 2009).

Ryhmän kiinteys on yhteydessä turvalliseen ryhmään muun muassa niin, että ryhmässä, jossa on muodostunut vahva koheesio ja hyvä ilmapiiri, tilanteet koetaan usein myös turvallisina (Laine, 2005; Bany & Johnson, 1964). Edistämällä luokan vuorovaikutussuhteita ja koheesiota voidaan vaikuttaa myös kouluympäristön turvallisuuteen (Salovaara & Honkonen, 2011).

Ystävyyden ja koheesion välillä on havaittu yhteys. Esimerkiksi ryhmässä, jossa on hyvä koheesio, on myös sellainen ilmasto, jossa on helpompi saada kavereita. Oppilaat, jotka välittävät luokastaan ja tuntevat kuuluvansa siihen, kommunikoivat mieluummin toisten jäsenten kanssa ja ovat avoimempia ilmaistessaan tunteita. He myös haluavat vaikuttaa enemmän ryhmässään. Koheesio on korkea, jos vuorovaikutussuhteissa autetaan muita ja huomioidaan toisten oppilaiden tunteita ja tarpeita. (Horppu, 1993; Schmuck & Schmuck 1983.) Myös Bany & Johnson (1964) toteavat harjoitellun kommunikaation ja vuorovaikutuksen aiheuttavan ryhmään positiivista koheesiota. Jauhaisen & Eskolan (1994) mukaan tulee ryhmän tunne- ja kommunikaatiosuhteita kehittää verkkomaisiksi, jos halutaan kiinteyttää ryhmää.

Koheesiota sisältävissä ryhmissä jäsenillä on yhteinen käsitys ryhmän odotuksista. Tällaisessa tilanteessa luokan normit tulevat voimakkaammiksi ja jäsenet tuntevat painetta täyttäne. Paineen ei kuitenkaan pidä vähentää jäsenten omaa autonomiaa ja luovuutta. Kun normit tukevat yksilöllistä luovuutta ja autonomiaa, ryhmän paine auttaa oppilaita tuntemaan olonsa vapaaksi heidän etsiessään omia tapoja tyydyttää tarpeensa. (Schmuck & Schmuck, 1997.)

Koheesio voidaankin nähdä pääosin positiivisena ilmiönä (Kauppila, 2006). Kun ryhmän kiinteys on vahva, jäsenet tekevät mitä tahansa ylläpitääkseen sen. Ryhmän koheesion noustessa liian vahvaksi saattavat jäsenet viihtyä ryhmässä niin hyvin, että se voi saada negatiivisia sävyjä ryhmän toiminnassa ja syrjäyttää esimerkiksi tavoitteiden päämäärien suorittamisen. Vahva koheesio saattaa ilmetä myös ryhmäajatteluna. Ryhmäajattelussa ryhmällä on vahva halu pitää yllä sen miellyttävyyttä ja kiinteyttä. Tämän johdosta ryhmän oikea olemassaolon syy ja siihen vaikuttavien tärkeiden päätösten tekeminen saattaa hämärtyä. Tämä tarkoittaa sitä, että ryhmän jäsenet eivät pohdi kaikkia vaihtoehtoja riittävän kriittisesti valitakseen parhaimman vaihtoehdon. (Pennington, 2005.)

Heikon koheesion ryhmässä jäsenet eivät pidä toisistaan, eivätkä ole kiinnostuneita sopimaan ryhmän yhteisistä tavoitteista ja tehtävistä (Pennington, 2005). Tällaisissa ryhmissä

esiintyy välinpitämättömyyttä ja myötätunnottomuutta, sulkeutuneisuutta, ahdistuneisuutta, motivaation puutetta sekä huonoa ilmapiiriä (Laine, 2005). Huono koheesio luokassa voi ilmetä epäluuloisena ja kateellisena ilmapiirinä. Huono koheesio voi ilmetä myös kilpailuhenkisyytenä. Opettajat käyttävät paljon aikaa yhteisymmärryksen puuttumisen takia syntyvien ristiriitojen selvittämiseen. Tämä kuluttaa oppilaiden energiaa ja vie luokan yhteistä aikaa, joka tulisi käyttää oppimisen syventämiseen. (Bany & Johnsson, 1964.)

3.2 Koheesioon vaikuttavia tekijöitä luokassa

Schmuck & Schmuck (1997) esittävät, että koheesiota kehittävät tekijät voidaan jakaa kolmeen osaan. Ensimmäinen tekijä on, että ryhmän jäsenet pitävät toisistaan. Helpoiten tämä on havaittavissa luokassa siitä, että ryhmän jäsenet hakeutuvat toistensa seuraan myös vapaamuotoisissa tilanteissa, kuten välitunneilla tai koulun ulkopuolisessa elämässä. Toisena koheesioon vaikuttavana tekijänä he mainitsevat, että ryhmän jäsenillä on riittävästi kiinnostusta sitä kohtaan, mitä ryhmässä tehdään. Tämä piirre näkyy vahvimmin harrastuspiireissä ja kerhoissa, joissa toiminta keskittyy jäseniä kiinnostavan teeman ympärille. Kolmantena tekijänä he pitävät sitä, että ryhmällä on jäsentensä statusta nostava vaikutus. Tämä tekijä näkyy selvimmin esimerkiksi siinä, kun jäsen valitsee urheiluseuran tai koulun sen mukaan, miten hyvän maineen se on saavuttanut. Ahon & Laineen (2002) mukaan koheesio on korkeimmillaan silloin, mitä useampia tekijöitä ryhmässä vaikuttaa samanaikaisesti. Mahdollisimman monen tekijän vaikuttaessa yhtä aikaa myös toiminta on palkitsevaa ja tehokasta.

Festingerin (1957) mukaan kiinteys ryhmässä kasvaa, kun ryhmän arvo tai merkitys jäsenille kasvaa. Kiinteyteen vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa ryhmän koko, tavoitteiden koettu tärkeys, onnistuminen tavoitteiden saavuttamisessa ja ryhmän tavoitteiden yhdenmukaisuus. Penningtonin (2005) mukaan ryhmän koheesiota lisäävinä tekijöinä voidaan pitää myös ryhmän kokoa, ryhmän vetovoimaa, mahdollisuutta vuorovaikutukseen jäsenten kanssa, pysyvää jäsenyyttä, yhteisten tavoitteiden hyväksymistä, ryhmän aiemmin koettua menestymistä, ulkoapäin tulevaa uhkaa ryhmää kohtaan, ryhmän jäsenten statusten yhteensopivuutta tai uuden jäsenen hankalaa sisäänpääsyä.

Zedan (2010) on tutkinut luokan ilmapiiriin vaikuttavia tekijöitä. Opettajat vaikuttivat ilmapiiriin ratkaisevasti ohjaamalla muun muassa ihmisten käytöstä siihen suuntaan, että ryhmän

jäsenet ilmaisivat avoimesti tunteitaan, ottivat huomioon toisiaan, olivat myönteisessä vuorovaikutuksessa keskenään ja kunnioittivat jokaista ryhmän jäsentä. Opettajat kokivat tärkeimpänä, että suhde oppilaisiin on kannustava, lämmin ja positiivinen.

Lindseyn (2013) tutkimuksessa koulun koheesiosta nostettiin esille ominaisuuksia, jotka rakentavat luokan yhteisöllisyyden tunnetta. Tällaisia ominaisuuksia ovat avoin ympäristö ja oppimisen ilmapiiri, jossa ihmisiä kunnioitetaan yksilöinä ja joissa oppilaat ja opettajat kytkeytyvät toisiinsa oppimisprosesseissa. Myös erilaisten ihmisten hyväksyminen, yhteiset käytänteet ja perinteet sekä kaikkien mukaan ottaminen vaikuttavat yhteisöllisyyden tunteeseen.

Meriruoho (2012) on tutkinut väitöstutkimuksessaan keskustelupiirejä ryhmäkoheesion edistäjinä koululuokassa. Tutkimustulokset osoittivat, että keskustelupiireillä on koheesiota edistävää vaikutusta luokassa. Muina koheesiota edistävinä tekijöinä Meriruoho mainitsee opintoretket, kollaboratiivisen työskentelyn ja yhteiset tapahtumat. Meriruohon mukaan keskeisiä piirteitä korkean koheesion ryhmässä ovat hyväksyntä, suvaitsevaisuus ja avoimuus.

Senior (2001) on tutkinut turvallisen oppimisympäristön vaikutusta luokan koheesion kehittäjänä ja ylläpitäjänä. Tutkimustulokset osoittivat, että oppilaat tunnistavat koheesion rakenteen luokasta ja kuvailevat sen ilmenevän muun muassa oppilaiden välisenä ystävällisenä käytöksenä. Opettajien mukaan vahva koheesio ilmenee luokassa muun muassa niin, että oppilaat ovat rentoutuneempia, viihtyvät luokassa, tuntevat olonsa turvalliseksi ja ovat kiinnostuneempia kielellisistä harjoituksista. Koska opettajat arvostavat koheesiota luokassa, he haluavat löytää yhä uusia tapoja sen lisäämiseen. (Senior, 2001.)

3.3 Opettaja luokan koheesion rakentajana

Kun opettaja ajatellaan osana ryhmää, myös hän rakentaa suhdetta ryhmään ja toimii muodostuneiden käsitysten pohjalta aivan kuin muutkin ryhmän jäsenet. Ryhmä vaikuttaa aina opettajaan, mutta myös opettaja ryhmän jäseniin. Opettajan ja ryhmän jäsenten välistä suhdetta voidaan siis pitää vastavuoroisena prosessina. (Nikkola & Löppönen, 2014; Schmuck & Schmuck, 1997.)

Opettajan pitää olla tietoinen oppilaiden käyttäytymistaidoista, vuorovaikutuksen laadusta oppilaiden välillä ja luokan normeista (Jauhiainen & Eskola, 1994). Opettajien tulisi sovittaa luokan normit omaan opetustyyliinsä sopiviksi. Tärkeää normien asettamisessa on, että ne tehdään selkeiksi heti alussa. Jos opettaja saa luokan opetettavakseen esimerkiksi kolmannella luokalla, tulisi hänen ottaa selvää luokassa aikaisemmin vallinneista normeista, esimerkiksi edelliseltä opettajalta. Normit muuntautuvat käyttöön vasta, kun niihin ollaan valmiita sitoutumaan, joten keskustelua tulisi suosia. Oppilaiden kanssa olisi hyvä käydä läpi mahdollisia ongelmakohtia ja näin ennaltaehkäistä mahdollisten konfliktien syntymistä. (Schmuck & Schmuck, 1997.) Jos valmiita normeja ei ole, opettajan tehtävänä on rakentaa yhteiset normit oppilaiden kanssa. Mikäli opettaja sanelee luokan normit, lisääntyy oppilaiden riippuvuus opettajasta entisestään (Jauhiainen & Eskola, 1994.)

Opettaja voi vaikuttaa luokan jäykkiin rooleihin esimerkiksi uuden ryhmäjoon tai tehtävien avulla. Toiset oppilaista uskaltavat nopeammin mukaan luokan työskentelyyn, kun taas toiset vaativat enemmän aikaa ennen kuin alkavat luottaa ryhmäänsä. Opettajan tehtävä on kunnioittaa erilaisia ryhmän jäseniä ja maltaa odottaa kaikkien oppilaiden liittymistä ryhmään rauhassa. (Repo-Kaarento, 2007.) Opettaja voi vaikuttaa luokan sosiaaliseen rakenteeseen ja ryhmän jäsenten sosiaalisiin asemiin edistämällä tietoisesti luokan ilmapiiriä. Opettajan pitää pyrkiä lisäämään luokan tasa-arvoa ja yhteenkuuluvuuden tunnetta ja kiinnittää erityistä huomiota syrjäytymisvaarassa oleviin oppilaisiin. (Laine, 2005.)

Eryteisesti ryhmän muotoutumisen alkuvaiheissa yhteistyötaidot ovat tärkeitä oppimisen tavoitteita. Niiden parantaminen edellyttää, että ryhmän jäsenet oppivat tuntemaan toisensa ja muodostavat luottamussuhteen, jossa kommunikointi tapahtuu avoimesti ja rehellisesti toisen mielipidettä kunnioittaen. (Sahlberg & Leppilampi, 1994.) Opettajan on järjestettävä sellaisia tilanteita, joissa ryhmän jäsenet voivat olla yhteistyössä keskenään (Laine, 2005). Tavoitteena on, että oppilaat jakavat tietoa toisilleen ja keskustelevat asioiden välisistä yhteyksistä, jolloin fyysisen läheisyyden ja katsekontaktin merkitys korostuu (Sahlberg & Leppilampi, 1994).

Opettaja on vastuussa luokan vuorovaikutuksesta ja sen tavoitteellisuudesta (Salovaara & Honkonen, 2011; Repo-Kaarento, 2007). Opettajan on mahdollista tukea luokan vuorovaikutusta ylläpitämällä sallivaa ja hyväksyvää ilmapiiriä (Jauhiainen & Eskola, 1994; Bany & Johnson, 1964). Opettajan tulee puuttua välittömästi vuorovaikutustilanteissa ilmenevään

negatiiviseen käytökseen, kuten pilkkaamiseen tai vähättelyyn (Laine, 2005).- Konfliktien ratkaiseminen myös ehkäisee pienempien alaryhmien eli klikkien muodostumista ryhmässä (Kauppila, 2005).

Opettaja voi vaikuttaa ilmapiiriin muun muassa sillä, miten organisoii ryhmää ja sen oppimistehtäviä (Horppu, 1993). Ryhmäajoilla voidaan vaikuttaa ryhmädynamiikkaan ja vuorovaikutukseen. Opettajan kannattaa jakaa oppilaat ryhmiin. Jos oppilaat pääsevät itse valitsemaan pienryhmänsä ilman ohjeistusta, vahvistuvat oppilaiden omat säännöt ja normit, joiden vuoksi luokkaan voi syntyä esimerkiksi klikkejä, syntipukkeja ja kuppikuntia. (Kauppila, 2006.) Jos kuppikunnat kehittyvät opettajan ohjauksen ulottumattomissa, ne vaikuttavat heikentävästi opettajan pedagogisiin ratkaisuihin ja ilmenevät luokassa esimerkiksi erilaisena, koulutyötä häiritsevänä, muuna toimintana (Haapaniemi & Raina, 2014).

Opettajan persoonalla ja asenteella on suuri merkitys hedelmällisen ilmapiirin syntymiselle (Horppu, 1993). Opettajan oma reflektio nähdään tärkeänä osana haluttaessa vaikuttaa luokkaan ja sen toimintaan. Opettajan olisi reflektoitava suhdetta itseän, luokan tehtävään ja luokan jäseniin. (Jauhiainen & Eskola, 1994.) Avoin vuorovaikutus luokan rooleista, rakenteesta, tavoitteista ja työnjaosta siirtää alussa johtajalla ollutta vastuuta jäsenille (Salovaara & Honkonen, 2011).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen narratiivinen tutkimus. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien kokemuksia siitä, kuinka he omien kertomuksiensa mukaan rakentavat koheesiota koululuokkaan oman toimintansa kautta.

4.1 Narratiivinen lähestymistapa tutkimuksessa

Narratiivi voidaan määritellä ihmisen eletyn elämän kokemusmaailman tulkintana. Jotta voidaan ymmärtää opettajaa ja oppilasta kasvatuksellisista lähtökohdista, tulee ymmärtää myös ihmisten narratiivisia elämäkokemuksia. (Connelly & Clandini, 1997; Mursu-Lehtosaari, 1999.) Polkinghorne (1995) käsittää narratiivin tarinana, jossa juoni liittyy tarinan eletyt tapahtumat yhteen. Estola (1999) yhtyy Polkinghornen ajatukseen narratiivin juonellisuudesta, jonka myötä yksilön kokema sosiaalinen ympäristö ja kulttuuriset merkitykset välittyvät. Bruner (1990) & Gudmundsdottir (1995) määrittävät narratiivin ihmisen keinona jäsentää maailmaa ja vuorovaikutusta ympäristön kautta organisoimalla kokemusta ja tietoa. Heidän mukaansa narratiivi voidaan nähdä myös käyttäytymisenä, jonka tarkoituksena on välittää tietoa jostakin tapahtuneesta kuulijalle. Estola ja Mäkelä (1999) jatkavat ajatusta tiedon välittämisestä kuulijalle. He kuitenkin lisäävät narratiiviin vielä kertojan persoonan ja oman äänen kuulumisen, ajatusmaailman tulkittamisen ja ymmärtämisen avaamisen kuulijalle.

Kertomus voidaan nähdä haastateltavan valmiina tarinana, jossa haastattelijan tehtävänä on ainoastaan kuunnella kertomus ja tehdä analyysivaiheessa siitä tulkintoja. Toinen näkökulma on, että tutkija ja tutkittava rakentavat tarinaa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Näin ollen haastattelua voidaan pitää sekä haastattelijan että haastateltavan yhteisenä tuotoksena. (Hänninen, 2010.) Kertomusta ja tarinaa pidetään usein sosiaalitieteissä synonyymeina, vaikka narratologisesti suuntautuneessa tutkimuksissa käsitteiden välillä nähdään olevan eroja. Kertomusta voidaan pitää tietämisen muotona. (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajien kertomuksia.

Narratiivinen tutkimus voi viitata mihin tahansa tutkimukseen, jossa käytetään analyysissä kerronnallista aineistoa (Liebllich ym., 1998). Heikkilän (2010) mukaan narratiivisuudella voidaan tarkoittaa tiedonprosessia, tutkimusaineiston luonnetta, aineiston analyysitapaa tai

narratiivien käytännön merkitystä. Lieblichin ja tutkijakollegoiden (1998) mukaan narratiivisuus voi olla tutkimuksen kohde tai siinä käytettävä menetelmä. Narratiivisuutta voidaan hyödyntää sosiaalisen ilmiön selittämisessä, ryhmien vertailussa tai esimerkiksi persoonallisuuden tutkimisessa. Näin ollen narratiivinen tutkimus sopii hyvin ryhmäilmiöiden, kuten luokan koheesion, tutkimukseen. (Lieblich ym., 1998.)

Narratiivinen lähestymistapa ei tähtää ajatukseen, että on olemassa vain yksi absoluuttinen totuus ja tulkinta ihmisten todellisuudesta. Narratiivinen lähestymistapa kannattaa moniarvoisuutta ja subjektiivisuutta tutkimuksessa. Narratiivinen tutkimus ei pyri objektiiviseen yleistettävään tietoon, vaan tutkimuskohtaiseen ja henkilökohtaiseen subjektiiviseen tietoon. (Heikkinen, 2010.)

4.2 Tutkimusaineisto ja – henkilöt

Etsimme aiheestamme kiinnostuneita opettajia sattumanvaraisesti Oulun alueen lähikouluista, jotta haastattelut oli mahdollista toteuttaa helposti kasvokkain. Lähetimme sähköpostia useiden koulujen rehtoreille ja sihteereille ja pyysimme heitä välittämään haastattelukutsun koulun opettajakunnalle. Viestissä esittelimme tutkimusaihettamme ja sen tarkoitusta sekä pyysimme nopeaa yhteydenottoa. Sähköpostiviestillä lähetetty kutsu löytyy liitteestä 1. Ennen aineistonkeruun aloittamista pohdimme myös omien koulumaailmaan linkittyvien suhteiden hyödyntämistä. Aineistonkeruun edetessä otimme yhteyttä meille tuttuihin opettajiin. Osa valitsemistamme kouluista kieltäytyi osallistumasta tutkimukseen vedoten koulun henkilökunnan kiireiseen aikatauluun. Onnistuimme kuitenkin saamaan kiinnostuneet osallistujat ja saimme toteutettua haastattelut aikataulun mukaisesti.

Aineiston keruu toteutettiin haastatteleamalla viittä opettajaa. Asetimme haastateltavien opettajien työkokemuksen määräksi vähintään viisi vuotta, jotta opettajat olisivat ehtineet opettaa uransa aikana useampaa luokkaa. Työkokemuksen vaihteluväliksi tuli lopulta kymmenestä vuodesta kolmeenkymmeneen vuoteen. Aineistonkeruu aloitettiin haastatteluilla huhtikuussa 2015 ja viimeinen haastattelu toteutettiin lokakuussa 2015. Keräämämme tutkimusaineisto nauhoitettiin myöhempää litterointia ja analyysia varten. Haastattelurunko löytyy liitteestä 2.

Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi opettajien haastattelemisen kerronnallisen haastattelun avulla. Hyödynsimme haastattelussa myös teemahaastattelun piirteitä. Narratiivinen tutkimus sallii lähes kaikki laadullisen tutkimuksen aineistonkeruun tavat. (Laitinen & Uusitalo, 2008). Kerronnallisen haastattelun tavoitteena on kerätä aineisto, joka koostuu haastateltavien kertomuksista. Ne voivat muodostaa laajoja elämäkerrallisia kertomuksia tai erimittaisia kertomuskokoelmia. Kerronnallisessa haastattelussa viitataan usein siihen, että tutkija pyytää kertomuksia ja antaa haastateltavalle tilaa kertoa. Haastattelijan on esitettävä sellaisia kysymyksiä, joihin haastateltavan on mahdollista vastata kertomuksella. Kerronnalliset haastattelut voivat olla hyvinkin erilaisia. Ne eroavat toisistaan muun muassa tutkimuksen aihepiirin, haastattelutekniikan, kysymysten määrän ja vuorovaikutuksen mukaan. (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005.)

Tarinallisia tulkintoja voidaan nostaa esille myös teemahaastattelun avulla. Tällöin haastattelusta on mahdollista nostaa esille pieniä kertomuksia, joita sitten analysoidaan narratiivisia keinoja soveltaen. (Hänninen, 2010.) Teemahaastattelun luonnetta voidaan kuvailla puolistrukturoiduksi sen osittain määriteltyjen keskeisten teemojen vuoksi (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Narratiivinen haastattelu eroaa paljon strukturoidusta haastattelusta, koska haastattelun strukturoitu muoto rajoittaa narratiivisen haastattelun kerronnan vapautta (Mishler, 1986).

Tutkimuksemme aineistoksi muodostui mielenkiintoinen lukemisto, sillä haastateltavat saivat vapaasti kertoa kokemuksistaan ainoastaan muutamien haastattelukysymysten tahdittamana. Lichtman (2012) ehdottaakin, että aineiston rajaaminen narratiivisessa tutkimuksessa tapahtuu vasta analyysivaiheessa, koska vasta silloin on mahdollista tietää, millainen merkitys tarinalla on.

4.3. Aineiston analysointi narratiivisin menetelmin

Narratiivinen analyysi ei ole yksi yhtenäinen lähestymistapa, vaan enemmänkin tieteidenvälinen keskusteluverkosto, jossa jokaiselle lähestymistavalle yhteistä on tarinan käsite (Laitinen & Uusitalo, 2008). Polkinghorne (1995) jakaa narratiivisen analyysin narratiivien analyysiin ja narratiiviseen analyysiin. Se, kumman tavoista tutkija valitsee, riippuu siitä, miten

aineistoa kerätään. Narratiivien analyysissä tarinaa käsitellään kokonaisuutena ja sitä tematisoidaan, tyypitellään ja luokitellaan. Narratiivisessa analyysissä kertomuksen yksittäiset elementit juonellistetaan ja kerätään tarinaksi. (Polkinghorne, 1995.)

Narratiivisella analyysillä nähdään olevan kaksi tyyppiluokittelua, jotka muodostuvat kahdesta ulottuvuudesta. Holistinen tarkastelutapa on kiinnostunut tarkastelemaan ihmisten kertomia elämäntarinoita kokonaisina. Kategorisessa tarkastelussa ollaan kiinnostuneita tarinan osista, ilmiöistä tai ongelmista, jotka kertomusten ihmiset jakavat keskenään. Toisen ulottuvuuden analyttiselle tarkastelulle muodostaa se, tutkitaanko aineistoa muodon vai sisällön näkökulmasta. Sisällön tarkastelussa keskitytään tarkastelemaan joko sitä, mitä tarinassa tapahtuu ja miksi se tapahtuu, tai sisältöä ja sen tiettyjen osioiden merkitystä. Tarinan muotoa tarkasteltaessa päähuomio on muu muassa juonen rakenteissa, tapahtumien järjestyksessä, tarinan herättämissä tunteissa ja sanavalinnoissa. (Lieblich, ym., 1998.)

Kun nämä Lieblichin ja tutkijakollegoiden (1998) analyysin ulottuvuudet kootaan yhteen, muodostuu neljä tapaa tarkastella aineistoa narratiivisesti; holistinen sisältö, holistinen muoto, kategorinen sisältö ja kategorinen muoto. Näistä ensimmäinen malli on kiinnostunut koko tarinasta ja sen sisällön aspekteista, kun taas toinen korostaa kokonaisvaltaista tarinan analyysia. Kokonaisvaltaisessa analyysissä kiinnitetään erityistä huomiota juonen rakenteisiin, eli esimerkiksi siihen, onko tarina luonteeltaan tragedia vai komedia. Kolmas malli tunnetaan myös eräänlaisena sisällönanalyysinä, jossa tarina on pilkottu osiin ja jaoteltu erilaisiin teemoihin tai kategorioihin. Viimeisessä tavassa aineistoa käsitellään osissa ja huomio kiinnittyy erityisesti lingvistisiin piirteisiin tarinassa. (Lieblich ym., 1998.)

Jokainen analyysitapa on yhteydessä tietynlaisiin tutkimuskysymyksiin ja erilaisiin teksteihin ja soveltuu tietyn kokosiin aineistoihin. Jaot eivät kuitenkaan ole absoluuttisia ja selvärajaisia. (Lieblich ym., 1998.) Lähestymistapoja voi myös integroida toisiinsa (Kaasila, 2008). Litterointivaiheessa teimme jo sen valinnan, ettemme merkitse aineistoihin taukoja, äänenpainoja, tms. Valitsimme analyysin tavaksi Lieblichin kategorisen ja sisältöä painottavan lähestymistavan, koska aiheemme tarkastelee kaikille opettajille yhteistä ilmiötä, kokemuksia luokan koheesiosta. Tämän myötä meidän on mahdollista valita aineistosta ryhmäilmiötä koskevia teemoja ja kategorioita.

Kategorisen sisällönanalyysin tarkoitus on jakaa teksti pienempiin yksiköihin. Sisällön analyysistä on olemassa eri muunnelmia, jotka riippuvat tutkimuksen tarkoituksesta ja luonteesta. Kategorisen sisällönanalyysin eteneminen voidaan kuvata yleisesti seuraavien vaiheiden kautta. Ensimmäisenä tulee valita viitekehys tutkimuskysymyksen perusteella. Kaikki tutkimuskysymystä ja käsiteltävää asiaa koskevat asiat merkitään tekstiin ja kootaan uudeksi tiedoksi sisältöluokkiin. Sisältöluokat ovat eri teemoihin tai näkökulmiin pohjaavia luokkia, jotka kattavat koko tutkimuksen valitun viitekehysten. Sisältöluokat tarjoavat teemoja, joihin luokitellaan kerättyjä sanoja, lauseita tai kappaleita. Luokkia voidaan pohjata etukäteen määriteltyihin teorioihin tai aineistoa voidaan lukea mahdollisimman avoimesti, jolloin syntyvät sisältöluokat määritellään käsittelyn edetessä. Optimaalista määrää luokkien lukumäärälle ja laajuudelle ei voida asettaa, vaan luonnollisesti lukumäärä riippuu tutkimuksen tavoitteista ja tutkimuskentästä. Luokkien muodostamista voi myös määritellä muutamien pääteemojen avulla, mikäli sisältö asettuu helppokäyttöisten ryhmien alle. Tämä tapa ei palvele monimuotoista ja monimutkaisia yhteyksiä sisältävää aineistoa. Kun ryhmät on muodostettu, voivat tutkijat yhdessä tarkasti lukien luokitella aineistosta esille nousseet ilmaisut saatujen luokkien alle. Tällä tavoin tutkijat saavuttavat suuremman herkkyyden tekstin käsittelyyn. (Lieblich ym., 1998.)

Litteroimme aineiston sana sanalta. Analysointi toteutettiin lukemalla aineisto tarkasti läpi useaan otteeseen, samalla korostaen luokan koheesioon liittyviä viittauksia. Koodasimme viisi litteroitua haastattelua yliviivaamalla samaan aihepiiriin liittyviä asioita tulostetuista papereista. Huomiot jakautuivat neljään eri väreihin koodattuun luokkaan: luokan koheesiota edistäviin keinoihin, opettajan taustaan, luokan koheesioon määrittelyyn ja muihin luokan koheesioon vaikuttaviin tekijöihin. Lisäksi kirjoitimme aineistoihin itsellemme ylös reunahuomioita ja toisiinsa liittyviä yhteyksiä. Seuraavaksi valitsimme aineistosta luokan koheesiota käsitteleviä osioita ja järjestimme ne sisältöä kuvaavien teemojen alle. Tässä tutkimuksessa aineistokatkelmien tarkoitus on tuoda esille haastateltavien kokemusmaailmaa.

Lähestyimme aineiston analysointia kategorisen lähestymistavan kautta, jolloin päähuomio kiinnittyi tutkimuskysymysten kannalta olennaisiin asioihin, kuten koheesioon rakentamiseen luokassa ja sitä edistäviin keinoihin. Jaoin lopuksi pääteemat vielä alateemoihin luokan koheesiota kehittävien tekijöiden mukaan. Tekijöiksi aineistosta nousivat opettajan persoonallisuus, luokan sosiaaliset normit ja säännöt, opettajan työtapojen valinta sekä oppilaiden

roolien yhteydet koheesioon. Aineistosta nousi myös luokan koheesioon välillisesti vaikuttavia tekijöitä, kuten oppilaiden vanhemmat, koulu ja opettajakollegat sekä ryhmäkoko ja tilat. Päädyimme kuitenkin rajaamaan nämä aineistosta nousseet vaikuttavat tekijät tutkimuksen ulkopuolelle, koska ne eivät ole oleellisia tutkimuskysymyksen kannalta.

Seuraavaksi esitämme esimerkin avulla tutkimuksemme analyysin logiikkaa.

“Miten sä kohtelet oppilaita, niin ne kohtelee myös sua samalla tavalla. Se rispekti pitää ansaita” (Tarmo)

Tarmon mielestä molemminpuolinen arvostus syntyy sitä kautta, miten toisia kohdellaan. Aineistokatkelmasta nousee esille myös opettajan ja oppilaan välinen arvostuksen syntyminen vastavuoroisen kohtelun kautta. Tarmo kokee, että arvostus luokassa tulee ansaita. Lopuksi sitaatista ja samaan aiheeseen liittyvistä muista sitaateista on tehty päätelmiä tukeva johtopäätös. Näin ollen opettajan rooli esimerkin näyttämässä tuntuu olevan erityisen tärkeää, jos opettaja haluaa, että oppilaat arvostavat toisiaan ja opettajaa. Tarmon puhe ilmentää opettajan konkreettisia keinoja, joilla kehittää ryhmähenkeä.

Olemme säilyttäneet sitaatit lähes muuttumattomina. Jotta sitaattien luettavuus olisi mahdollisimman hyvä, on joistakin sitaateista voitu poistaa peräkkäin toistuvia sanoja, kuten “niinku”. Sitaateissa käytetään myös merkintätapaa “--”, jolla ilmaistaan, että välistä on otettu pois puhetta, jolla ei ole tulkinnan kannalta merkitystä. Opettajien nimet on muutettu tutkimushenkilöiden yksityisyyden vaalimisen takia. Heidät on nimetty Joukoksi, Maunoksi, Oivaksi, Kaarinaksi ja Tarmoksi.

4.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Haastattelututkimuksessa on otettava huomioon monia eettisiä kysymyksiä (Tiittula ja Ruusuvoori, 2005). Haasteet nousevat esille jo tutkimuskysymysten muodostamisessa ja aiheen valinnassa (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Kaikkiin tutkimuksiin liittyy eettistä pohdintaa, mutta erityisesti ihmistieteissä tämä puoli korostuu. Tärkeimpinä periaatteina on luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyyden vaaliminen. (Hirsjärvi & Hurme 2010.) Tutkimuksen yleisenä lähtökohtana on myös ihmisarvon kunnioittaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010). Narratiivisen tutkimuksen etuja on, että se kunnioittaa ihmisten ominaislaatua ja antaa mahdollisuuden ilmaista ja tuoda äänensä kuuluville. Lisäksi oman tarinan kertominen

saatetaan tuntea palkitsevana tai jopa terapeuttisena. (Hänninen, 2010.) Tässä alaluvussa tarkastelemme tutkimuksessa esiintyviä eettisiä ongelmia ja sitä, miten ne on huomioitu tutkimuksen kulussa.

Ensimmäinen eettinen kysymys koskee tutkimukseen osallistuneiden vapaaehtoisuutta. Tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista ja kieltäytyminen osallistumisesta on sallittua missä vaiheessa tahansa. Tutkimukseen osallistuvia olisi lisäksi informoitava tutkimushaastattelusta ja sen kulusta. (Tiittula & Ruusuvuori, 2005; Hänninen, 2010.) Tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista. Vapaaehtoisuuden aspekti nousee erityisen tärkeäksi niiden opettajien kohdalla, jotka tunsimme entuudestaan. Emme kuitenkaan painostaneet yhtään opettajista osallistumaan tutkimukseen. Informoimme tutkimuksestamme jokaiselle tutkittavalle jo ennen haastattelua kertomalla tutkimuksemme noudattavan kerronnallisen tutkimuksen piirteitä. Muistutimme haastattelun vapaamuotoisuudesta vielä ennen haastattelun alkua ja rohkaisimme haastateltavia vastaamaan kysymyksiimme mahdollisimman vapaasti. Haastattelut toteutettiin siellä, missä haastateltava halusi. Tämän johdosta haastattelut tapahtuivat mahdollisimman luonnonmukaisissa olosuhteissa haastateltaville ja näin ollen vaikuttavat lähes arkielämän vuorovaikutukselta.

Tiittula & Ruusuvuori (2005) ja Hänninen (2010) pitävät yhtenä tärkeänä eettisyyden ulottuvuutena tunnistettavuuteen liittyviä seikkoja. Heidän mukaansa on tärkeää, että haastateltavia ei voida tunnistaa tutkimuksen perusteella. Anonymiteetin vuoksi nimet ja muut tunnistamiseen liittyvät seikat on muutettava. Olemme pitäneet koko tutkimusprosessin aikana tärkeänä sitä, ettei haastateltavien yksityisyydensuoja kärsi. Tämä asia on huomioitu muun muassa siinä, että olemme kertoneet jokaiselle haastateltavalle, ettei nimeä tai muita sellaisia tietoja, joiden perusteella haastateltava voitaisiin tunnistaa, ilmoiteta tutkimuksessa. Olemme muuttaneet haastateltavien nimet eikä haastateltavien ikää kerrota. Pohdimme tiettyjen kokemusten ja tapahtumien nostamista esille tutkimusraportissa. Päädyimme kuitenkin pitämään analyysissä mukana ne kertomukset, joilla on merkitystä aiheemme kannalta, luottaen siihen, ettei lukija voi tunnistaa opettajaa.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa keskeiseksi nousee usein tutkimuksen todenmukaisuus. Tarkasteluun liittyy tutkijan oma käsitys totuudesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2009.) Narratiivinen tulkinta on aina subjektiivista (Laitinen & Uusitalo, 2008). Tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun vaikuttaa tutkimusalueen rajaus, tutkittiinko juuri sitä, mitä oli tarkoitus

ja tavoitettiin tutkimuksella käsiteltävän ilmiön kautta keskeiset asiat. Reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet eivät sovi kuvaamaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi, 2009.)

Laadullinen analyysi on määrällistä analyysiä yksilöllisempää ja vähemmän standardoitua. Tämän vuoksi on tärkeä tuoda lukijalle näkyväksi tutkijan käyttämät menetelmät. -Analyysiprosessin arvioiminen tutkimuksen edetessä lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Ehrnrooth, 1990; Mäkelä, 1990.) Olemme pyrkineet avaamaan oman tutkimuksemme analyysin vaiheet mahdollisimman tarkasti ja yksiselitteisesti, jotta lukijan olisi helppo ymmärtää tutkimuksen toteutus ja eteneminen. Tutkimuskysymys muotoutui lopulliseen muotoonsa tutkimuksen edetessä.

Tutkijan tulee pyrkiä puolueettomuuteen, mutta tunnustaa myös omien asenteidensa vaikuttaminen. (Tuomi & Sarajärvi, 2009.) Tämä pyrittiin tiedostamaan tutkimusta tehdessä niin, että aiempaa teoriaa ei hyödynnetty aineiston teemoittelussa, vaan teemat nousivat aineistosta käsin.

Narratiivista tutkimustapaa on kritisoitu siitä, että sellaiset haastattelut ja tarinat, jotka eivät muodosta yhtenäistä ja selkeää tarinan rakennetta, saattavat jäädä tutkimusaineiston ulkopuolelle (Hänninen, 2010). Tutkija ei saisi jättää pois merkityksellisiä asioita tutkimusaineistosta pois vain sen takia, että ne eivät palvele omaa tarkoitusta (Kylmä & Juvakka, 2007). Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkija pudottaa aineistosta sellaiset tulokset pois, jotka eivät palvele ennakkoon odotettavaa tulosta tai ovat vastakkaisia odotettua tulosta kohtaan. Tutkimusta tehdessä on huolehdittava siitä, että aineiston monipuolinen laatu nousee esille. (Leino-Kilpi & Välimäki 2010.)

Tutkimuksemme luotettavuutta olisi lisännyt muiden analyysitapojen mukaan ottaminen tutkimukseen. Erityisesti narratiivisen kategorisen sisällönanalyysin luotettavuutta tarkastellessa on hyvä ottaa huomioon se, että keskittyminen holistisen näkökulman sijaan kategoriiseen lähestymistapaan tarkoittaa käytännössä mielekkäiden osien irrottamista koko tutkimuksen kontekstista. Tähän voi liittyä ongelmia, kun osa tarinasta otetaan ilman, että huomioidaan taustatekijöitä ja elämäntarinaa tulkinnan taustalla. (Lieblich, ym., 1998.)

5 LUOKAN KOHEESIO KEHITTYY VUOROVAIKUTUKSESSA

Tarkastelemme tässä tulosluvussa niitä luokan vuorovaikutuksen elementtejä, jotka kehittävät luokan koheesiota. Esitämme myös opettajien esille tuomia keinoja rakentaa luokan koheesiota.

5.1 Luokan koheesio opettajien määrittelemänä

“No kyllä sen tietenki ryhmähengen siitä sen vaistoo, jos se toimii nii, välitunneilta ei tuu viestejä, että se teki sitä ja se teki tätä, että siitä huomaa, jos se luokka yleensä toimii. Mitä vähemmän sieltä tulee viestejä, nii sillo se on ja tietenki ku luokassa toimitaan niin näkkee sen. Ja minusta liikuntatunnit on ehkä parhaimpia paljastamaan sitte semmosen ryhmähengen.” (Jouko)

Jouko viittaa koheesio määrittelyssään luokassa vallitsevaan ilmapiiriin. Hän määrittelee koheesio toimivuutta käänteisesti: mikäli henki on toimiva, ongelmatilanteita ei synny ja koulutyöskentely sujuu. Hänen mukaansa hyvän ryhmähengen kykenee vaistoamaan siitä, miten luokka kommunikoi ja toimii keskenään. Kun oppilaat toimivat luokassa hyvin yhdessä ja oppilaiden kommunikaatio on pääosin positiivista, luokan koheesio on hyvä. Jouko näkee liikuntatunnit parhaimpina hetkinä havaita luokassa vallitsevaa koheesiota.

“Ryhmähenkihän tietysti on sellainen, missä kaikilla on, jos nyt aatellaan koulu- luokkaa ja nyt aamulla lähtevät kouluun, niistä tuntuu mukavalta mennä siihen omaan työpaikkaan töitä tekemään. Siellä ei oo semmosta mitä tarvis pelätä ja siellä on turvallinen tunnelma työskennellä toisten kanssa.” (Mauno)

Maunon määrittelyssä koheesiosta korostuu turvallisuuden tunteen tärkeys luokassa. Jokaisen oppilaan ja opettajan on tunnettava olonsa turvalliseksi ja koulussa olemisen on oltava mukavaa. Koheesio käsite näyttäisi liittyvän vahvasti paikkaan, johon mennään ja jossa olemisesta nautitaan. Maunon mielestä luokassa, jossa on hyvä koheesio, ei tarvitse pelätä.

“Ensimmäinen asia yleensä on se, että jos huomaa, että lapset on levollisia, että niillä on semmonen mielenrauha, niin sehän on se ensimmäinen merkki. Jos niillä on mielenrauha, ei välttämättä oo fyysinen rauha omassa kehossa, mutta se että ne koko ajan ei oo henkisesti nyrkit pystyssä, vaan ne suhtautuu opettajaan sillä tavalla myönteisesti. Tuo on hyvä tyyppi tuo mun opettaja. Se on hyvä tyyppi ja siitä pystyy lähtemään.” (Kaarina)

Kaarina määrittelee koheesion ”mielenrauhana”, henkisenä hyvänolon kokemisena. Tärkeintä on, että oppilaiden käytös on rauhallista ja levollisia. Hän pitää tärkeänä sitä, että oppilaat hyväksyvät opettajan ja kokevat opettajan olevan ”hyvä tyyppi” ja olennainen osa ryhmää.

“Pystyy sekä vaistoamaan henkisellä, mutta myös ihmisten eleistä ja miten ihmiset kohtelee toisiaan .-- Se ryhmähenki pitää sisällään sen ryhmän dynamiikan. On se minkälaista tahansa, hyvää tai huonoa. -- Esimerkiksi siellä piti tämmönen köysisolmu selvittää. Niin kuinka ne jako toisilleen: “hoija sää, piä, sää tässä ja piä sää tästä kii ja hei tehäänkö tällä tavalla.” (Oiva)

Oiva tuo esille elekielen merkityksen. Luokan koheesion voi vaistota toisten ihmisten eleistä ja yleisesti siitä, miten toisia ihmisiä kohdellaan. Oiva näkee koheesion ryhmädynamiikan osana. Ryhmädynamiikan toimivuus voi heijastua luokan koheesioon luoden joko negatiivisia tai positiivisia vaikutteita ryhmän ilmapiiriin. Oivan mielestä koheesio on hyvä, kun oppilaat pystyvät erilaisissa tilanteissa toimimaan yhdessä ja itseohjautuvasti jakamaan tehtäviä keskenään.

“Mut siitä pitää lähteä liikkeelle, että sää oot sen luokan aikuinen, mutta opettaja ei oo mikään taikuri, että se pystyis luomaan luokkaan yksin sen luokkahengen. Se tarkoittaa sitä, että opettaja on se aikuinen, joka tekee omalla esimerkillään ja omalla toiminnalla ja omalla tietämyksellään kaikki ne toimenpiteet, jotka helpottaa sitä, että oppilaat on valmiita luottamaan opettajaan, että se on vastavuoroinen luottamus syntyy ja arvostus. Ja se, että luoda siihen luokkaan semmonen lämmin ilmapiiri. Se me-henki.” (Tarmo)

Tarmo näkee koheesion ensisijaisesti luokan yhteisenä työmaana, jossa koheesiota rakennetaan yhdessä luokan kanssa. Tarmo tuo esille, että opettaja ei pysty yksin rakentamaan ryhmähenkeä luokkaan, vaan opettajan rooli koheesion rakentamisessa on toimia eräänlaisena työnjohtajana, joka omalla toiminnallaan, tietämyksellään ja esimerkillään ohjaa rakennusprosessia. Koheesio muodostuu Tarmon mielestä vastavuoroisesta luottamuksesta ja lämpimästä ilmapiiristä.

5.2 Opettajan persoonan merkitys koheesion synnylle

“Tuolla on mun niinkö tämmöset, että jos puhutaan pehmeystä, miten mää paljasta itteni. Tuolla on mun ensimmäinen lasten lapsi, hänen kuvansa. Sä tuot myös omaa yksityiselämää jollakin tavalla omaan luokkaan ja myöskin kerrot itsestäsi yksityishenkilönä, että sää et oo vaan pelkkä opettaja. Vaan sää oot myös se aikuinen ihminen, jolla on oma perhe ja oma historiansa. Ne mielellään kuuntelee

juttuja, mitä mä kerron esimerkiksi omista vanhoista kouluajoista tai entisistä luokista. Niitä hirveästi kiinnostaa: "opettaja kerro jotain sinusta". Me ollaan persoonia. Mää oon vaan se vähän vanhempi persoona. (Tarmo)

Tarmon mielestä opettajan olisi hyvä antaa itsestään jotain myös ”yksityishenkilönä”, ei pelkästään opettajana. Tarmo viittaa yksityishenkilöllä ja opettajalla siihen, että opettaja voi tehdä opettajan työtä ilman omaa persoonansa. Hänen mielestään opettajan inhimillisyys koulussa kärsii, jos persoonan jättää koulussa kokonaan pois. Lindvistin (1998) mukaan opettajan ei tulisi toimia ammatissaan ilman persoonaa, vaan tuoda mukaan omat tunteensa ja ajatuksensa. Salovaaran & Honkosen (2013) mukaan opettaja tuo persoonan kautta työhönsä inspiraatiota, spontaaniutta ja vastavuoroisuutta.

Tarmo kertoo, että oppilaat ovat hyvin kiinnostuneita hänen persoonastaan. Hän haluaa tuoda esille persoonansa luokassa kertomalla esimerkiksi omasta perheestään. Saloviita (2007) korostaa, että kun opettaja tuo jotakin omasta persoonastaan esille koulussa, on luokan vuorovaikutus usein myös inhimillisempää ja luontevampaa. Opettajan avoimuus kannustaa myös oppilaita avoimuuteen luokassa. Elias, Johnson & Fortman (1989) ovat tutkineet oman sisimpänsä avaamista jotain tiettyä tavoitetta toteuttavissa ryhmissä. Tutkimustulosten mukaan avoimuudella ryhmässä on todistettu olevan yhteyksiä ryhmän koheesioon, tehtävään sitoutumiseen ja ryhmän tuotteliaisuuteen.

Ja sitte se aitous. Opettajan täytyy olla aito, ei lapsille kannata yrittää alkaa näyttelemään yhtään mitään muuta kun on ite. Kun mä sanoin, että jokasen opettajan, nuoren opettajan etenki, täytyy löytää niinku ittestään ne omat persoonallisuuden piirteensä, joita kannattaa hyödyntää omassa työssä. Lapset vaistoo, jos sä yrität olla jotain muuta, kun sä oot. Ja mä en nyt vois ymmärtää miten kestäis tätä hommaa, jos sää joka päivä, joka tunti tulisit luokkaan ja alkaisit näyttelemään jotakin henkilöä, jota sä et oikeesti oo ja sitten kun sää pistät oven kiinni, sää oot aivan joku toinen ihminen.” (Tarmo)

Tarmo korostaa myös opettajan aitouden tärkeyttä. Hänen mielestään opettajan ei kannata yrittää olla mitään muuta kuin on. Jos opettaja esittää muuta kuin mitä hän on, se on opettajalle itselle raskasta ja oppilaat vaistoavat sen. Tarmo kehottaa jokaista opettajaa etsimään itsestään ne persoonallisuuden piirteet, joita voi hyödyntää työssään. Wileniuksen (2005) mukaan opettaja on kasvattaja koko persoonallisuudellaan, joten on hänen opittava tuntemaan itsensä ja omat vahvuutensa ja heikkoutensa.

“Mulla on sitten paha tapa myöskin, että mun huumori on joskus semmosta, että mä lasken leikkiä. Lasken itsestäni aika vahvaa leikkiä ja sitten joskus se kohdistuu myöskin oppilaisiin. Mää niille joskus sitte sanon, “ethän sää vaan suuttunu?” Mut kyllä ne oppilaat hyväksyy tavallaan senki, että opettaja laskee joskus aika hurttiakin huumoria jonku kustannuksella, kun se on hyväntahtosta. Se on eri juttu, jos opettajalla on silmät viirussa ja sen äänestä kuuluu se muille piruilu kuin se, että siinä on se pehmeys. Se on semmosta huumoria et se henkilökin nauraa mukana.” (Tarmo)

Tarmo kertoo laskevansa leikkiä sekä itsestään että oppilaista. Horpun (1993) mukaan opettajalta odotetaan ystävällistä ja läheistä suhdetta sekä huumorintajua. Oppilaisiin kohdistuvasta huumorista Tarmo mainitsee, että huumorin on oltava hyväntahtoista. Olosuhteiden ja käyttötarkoituksen tiedostaminen onkin tärkeää huumoria käytettäessä (Bryant & Zillmann 1989; Järvelä, Keinänen, Nuutinen & Savolainen, 2004). Huumorin käytöstä opetuksessa tehty tutkimus osoittaa, että opettajat käyttävät verrattain vähän huumoria opetuksessaan (Mowrer & D’zamko, 1990). Rakentavan huumorin on kuitenkin todettu tiivistävän opettajan ja oppilaan välistä suhdetta ja edistävän luokan koheesiota (Mowrer & D’zamko 1990; Järvelä, Keinänen, Nuutinen & Savolainen, 2004).

5.3 Luokan säännöt ja sosiaaliset normit

Tässä alaluvussa tarkastellaan luokan sääntöjen ja sosiaalisten normien merkitystä koheesioon. Tarkastelemme aluksi luokan sääntöjä, jonka jälkeen nostamme esille viisi aineistosta nousutta sosiaalista normia, joita opettajat pitivät erityisen tärkeänä koheesioon kannalta.

5.3.1 Luokan säännöt

“Meillä on luokan tavoitteet kirjattuna seinälle koko ajan, että siellä niinku ensimmäinen tavoite oli en satuta toista. Toinen tavoite tais olla semmonen, että en puhu päälle ja kolmas tavoite oli se, että harjoitteleminen ryhmässä keskustelua ja siinä me ollaan edelleen menossa. Mää en oo niitä tehny, vaan me pohditaan ne aina yhdessä.” (Kaarina)

“Että kun mulla tulee uus luokka, niin me yhdessä laaditaan luokan no onko nää säännöt? Mää en puhu enää säännöistä, vaan täällä on tämmönen tää otsikko oppilaat niinkö näätte on kaikki oppilaat allekirjottanu nämä. Elikä ne sitoutuu sillon omalla nimellä noudattaa näitä. Elikä ne on yhteispelinsäännöt.” (Tarmo)

“No kyllä mä sitte, jos jotakin on sattunu. Niinku tässäkin luokassa on sattunu, vaikka välituntileikit ei toimi nii otan esille et: “mitkä ne on ne meidän yhteiset säännöt”? Miksi nämä säännöt on olemassa? Että kyllä me käyään sitte yhdessä

oppilaiden kanssa keskustelija ikävistä asioista ja nää on aika hyviä keskustelleen, niillä on mielipiteitä ja ne oikeestaan aika nopiasti ite hoksaavatkin, että mistä on kyse.” (Oiva)

Kaarina kertoo laativansa luokkaan oppilaiden kanssa tavoitteita, joihin pyritään. Käsitämme nämä tavoitteet eräänlaisina sääntöinä, joita luokan kanssa yhdessä luodaan ja jotka Kaarinan esimerkissä laitetaan kaikkien näkyville seinälle. Festinger (1957) korostaa tavoitteiden merkitystä ryhmän koheesioon vaikuttavana tekijänä. Hänen mukaansa on oleellista, että ryhmän tavoitteet ovat yhdenmukaiset, ja että kaikki jäsenet pitävät tavoitteita itselle tärkeinä ja että tavoitteet saavutetaan. Pennington (2005) on todennut myös, että yhteiset tavoitteet ja se, että jäsenet kannattavat niitä, vaikuttavat positiivisesti ryhmän koheesioon. Tarmo puhuu aluksi säännöistä, mutta päätyy käyttämään mieluummin termiä ”yhteispelisäännöt”. Sanan ”yhteispeli” voidaan ajatella korostavan enemmän kaikille yhteisiä sääntöjä. Edellä esitellyissä esimerkeissä Oiva on ainoa, joka kutsuu yhteisesti sovittuja toimintatapoja säännöiksi. Vaikka kaikki kolme opettajaa puhuvat luokan säännöistä eri nimillä, tuntuu yhteiseksi tekijäksi nousevan se, että toimintatavat luodaan luokan kanssa yhdessä. Sääntöjen luominen yhdessä on tärkeää jo sen vuoksi, että oppilaat sitoutuvat niihin paremmin (Saloviita, 2007; Leppilampi & Plekkari, 1999).

Tarmo mielestä on tärkeää, että sääntöjen alapuolelle kerätään jokaisen oppilaan allekirjoitukset. Allekirjoitus vahvistaa ajatusta siitä, että allekirjoittanut on sitoutunut noudattamaan sääntöjä. Oiva pitää tärkeänä sitä, että sääntöihin palataan tarvittaessa uudestaan. Se on Oivasta tärkeää, koska silloin oppilaat muistavat helpommin sen, miksi säännöt on alun perin yhdessä laadittu.

“Opettaja on se päällimmäinen perälauta, joka kuitenkin kaikelle määrittää raamit, että miten siellä luokassa ollaan.” (Jouko)

“Mää luon niinku reunaehdot ja pidän huolen siitä, että esimerkiksi meillä jokaisella on oikeus omaan koskemattomuuteen, niin mää pidän tämmösisistä asioista huolen.” (Kaarina)

“Ne hyväksyy sen, että opettaja asettaa rajoja. Meillä on selkeet säännöt käyttäytymisen, puhumisen ja minkä tahansa suhteen tahansa. Kun se on perusteltu ja niistä täytyy myöskin pitää kiinni ja lapset hyväksyy sen, vaikka ne kapinoi.” (Tarmo)

Jouko pitää opettajaa ”päällimmäisenä perälautana”, jonka tehtävänä on määrittää luokan toiminnan rajat. Kaarinan mukaan opettaja toimii sääntöjen laadinnassa reunaehto- ja määrittäjänä, jolloin esimerkiksi koskemattomuuden turvaaminen luokassa on opettajan vastuulla. Tarmon mielestä opettajan on myös mahdollista laatia luokkaan itse sääntöjä. Hänen mielestään oppilaat hyväksyvät säännöt pienestä kapinoinnista huolimatta, kun ne ovat perusteltuja, selkeitä ja kun niistä pidetään kiinni. Vaikka luokalle on tärkeää laatia säännöt yhdessä, opettajat pitävät myös tärkeänä sitä, että vastuu sääntöjen noudattamisesta on aina viime kädessä opettajalla. Myös Himberg & Jauhiainen (1998) näkevät opettajan roolin tärkeänä huolehdittaessa siitä, että sääntöjä noudatetaan luokassa.

“Ne alkaa tavallaan sitten se ryhmä pitämään kuria sisällään. Opettajan ei tarvii enää kantaa sitä vastuuta sen koko luokan järjestyksen perusta. Jokainen ryhmä vastaa siitä itse.” (Tarmo)

Tarmo kertoo opettajan olevan luokan järjestyksenvalvojan roolissa siihen asti, kun oppilaat alkavat itse vastata luokan työrauhasta. Luokan avoin vuorovaikutus siirtää alussa opettajalla ollutta vastuuta oppilaille (Salovaara & Honkonen, 2011).

5.3.2 Kunnioitan ja arvostan luokkakavereitani

“Oma olemus varmasti vaikuttaa siihen ja sitten ennen kaikkea miten ne puhuu toisilleen, että siihen ottaa niin sanotusti kiinni ja että miten sä nyt näin käyttäydyt, tässä ei... että toinen oppilas arvostaa toista oppilasta. -- Mä kunnioitan ja arvostan oppilaita ja sitte myös nekin puhuu mulle normaalilla äänellä. -- Totakai miten mä juttelen lapsille, mä arvostan jokaista lasta ja välillä sitten en arvosta sillo, ku se on toiminu väärin.” (Jouko)

“Miten sä kohtelet oppilaita, niin ne kohtelee myös sua samalla tavalla, että jos puhutaan nykykielellä, se rispekti pitää ansaita. -- Mun mielestä se on lähtökohta, että sä omalla esimerkillä, ennen kaikkea omalla esimerkillä päivittäisellä työllä osotat sen, että sä vaadit oppilailta tiettyjä asioita, mutta sä myöskin osoitat selvästi, että sä kunnioitat sitä luokkaa ja yksittäistä oppilasta. (Tarmo)

Jouko mainitsee arvostuksen näkyvän jo siinä, miten oppilaat puhuvat toisilleen tai käyttäytyvät toisiaan kohtaan. Oppilaiden arvostus opettajaa kohtaan on huomattavissa siitä, millä äänensävyllä tai tavalla oppilaat puhuvat opettajalle. Jouko pitää arvostuksen ja kunnioituksen syntymiselle tärkeänä sitä, että opettaja puuttuu välittömästi sellaiseen käytökseen, joka ei lisää oppilaiden välistä arvostusta toisiaan kohtaan. Jos joku oppilas on käyttäytynyt huo-

nosti, Jouko saattaa esimerkiksi kysyä oppilaalta: “miten sä nyt noin käyttädyt”. Lause sisältää viestin siitä, että opettaja ei arvosta kyseistä käytöstä, ja että käytös ei ole hyväksyttävää.

Tarmo kokee, että arvostus täytyy ansaita. Hänen mielestään molemminpuolinen arvostus syntyy siitä, miten toisia kohdellaan. Kummatkin opettajat kokevat arvostuksen ja kunnioituksen välittyvän oppilaille opettajien toiminnan kautta, miten he itse kohtelevat oppilaitaan. Opettajan rooli esimerkin näyttämässä tuntuu olevan erityisen tärkeää. Zedanin (2010) tutkimuksen mukaan opettajan tulisi ohjata oppilaiden käytöstä siihen suuntaan, että luokassa kunnioitetaan ja arvostetaan toisten oppilaiden työtä ja toimintaa. Myös Laine (2005) korostaa opettajan ohjaavaa roolia, jos halutaan kehittää luokan koheesiota paremmaksi. Oikealla käytöksen ohjaamisella voidaan vaikuttaa muun muassa siihen, miten luokka kommunikoi ja että jokainen kunnioittaa toista.

5.3.3 Kaikki luokassa ovat samanarvoisia

“Olemme kaikkien kavereita. Elikkä just tämä, että mulle ei riitä, että mulla on 27 oppilasta ja 25 on tyytyväisiä ja kaks onnetonta. Se ei riitä. Jokaisella oppilaalla on ihan täysin sama oikeus kuulua. Tunne siitä, että mä kuulun tähän ryhmään. Kenelläkään muulla oppilaalla 25 enemmistöllä ei oo oikeutta sanoa, että me ei hyväksytä tota. Tässä tullaanki siihen, että miten se tehdään? Jos opettaja alkaa tossa pehmoileen, noo kyllä teidän täyty olla nyt hei kavereita, että eihän tommonen peli vetele, että eihän se oo mukavaa, vaan opettaja sanoo, minä en hyväksy sitä. Te olette samanarvoisia.” (Tarmo)

“Tässä luokassa meinas käyä nyt syksyllä niin, että siellä oli jotkut jotka ootti et miksei mua tulla hakemaan. Että hän on jo seisonu koko välitunnin siellä yksin ja ku ykskää ei tullu hakemaan. Mutta mä oon nyt sitä yrittäny korostaa, että myös jokaisella on itellään se vastuu käyä kysymässä, että alatteko mua ja saanko tulla mukkaan ja meidän luokkalaiset ei saa sanoa koskaan, että ei mahu leikkihin mukkaan. Mutta noita asioita pittää niinku oikein viljellä ihan koko ajan, että ei saa niinku aatella, että mehä käsiteltiin se syksyllä.” (Oiva)

“Sitten tietysti semmoseen pieniinkin naljailuihin ja huomiotta ryhmästä poistamiseen pitäis opettajan puuttua ja ei aina kovin suurta draamaa järjestää, mutta sekin on tärkeää, että se opettaja ikään kuin, vaikka vaan mainitsee: “Oliko tuo nyt reilua tai muuta”.” (Mauno)

Tarmo pitää erityisen tärkeänä ja tavoiteltavana sitä, että jokainen oppilas tuntee kuuluvansa ryhmään. Hyväksyvän ilmapiirin rakentaminen lähtee Tarmon mielestä ensisijaisesti opettajasta. Kaikkien hyväksyminen tulee pitää luokan yhteisenä normina, jota kukaan oppilas ei saa edes kyseenalaistaa.

Myös Oiva pitää tärkeänä sitä, että jokainen lapsi hyväksytään mukaan ryhmän toimintaan. Hän korostaa myös jokaisen oppilaan vastuuta hyväksyä kaikki luokan jäsenet leikkeihin mukaan. Periaate on siis, että kaikki hyväksytään ja muita vaihtoehtoja ei ole. Mauno pitää huonoon käytökseen puuttumista oleellisena. Kaikki pienikin naljailu ja ryhmän ulkopuolelle jättäminen on huomioitava ja osoitettava, ettei se ole opettajan mielestä hyväksyttävää käytöstä. Laineen (2005) mielestä opettajan pitäisi puuttua heti negatiiviseen käytökseen, kuten pilkkaamiseen tai vähättelyyn.

Mattilan (2011) mukaan aikuisten tehtävänä on näyttää, että jokainen lapsi hyväksytään sellaisena kuin hän on. Schmuck & Schmuck (1997) korostavat opettajan roolia kiinteänä osana tarkastellessa kouluryhmän koheesiota. Heidän teoriansa mukaan koheesio on korkeimmillaan luokassa silloin, kun kaikki sen jäsenet ovat kiinnostuneita ryhmästään ja hyväksyvät luokan jäsenet.

“Meillä on erityisoppilaita. Jokku oppilaat ei esimerkiksi voi selviytyä samasta määrästä läksyjä. Niillä menee koko ilta läksyissä, jos niille antaa samat kuin muille. Silloin täytyy pystyä juttelemaan siitä ryhmässä, että ryhmä hyväksyy, että jollakin voi olla pienempi määrä läksyjä ja näin vaan tilanne on, että me ihmiset ollaan erilaisia ja meitä voi olla eri sääntöjä ja eri tehtäviä. Joku saa kuunnella tai että jonkun pitää kuunnella hiljaa opetustuokiota ja joku saa piirtää opetustuokion aikana tai muuta vastaavaa. Ne täytyy vaan sitten myöhemmin keskustella auki, että opettaja on nyt antanut yhdelle tämän vapauden ja se ei koske kaikkia. Yleensä oppilaat kyllä ymmärtää sen ihan hyvin ja eikä pidä sitä, että tekkee sitä ikäänkuin suosimisena tai muuten mutta, jos sen tekee selittämättä sitten se voi helposti olla tietenkin semmonen mistä syntyikin jotakin kysymyksiä. (Mauno)

Maunon mielestä erilaisuutta pitää oppia hyväksymään luokassa. Hänen mielestään helppointa on saada luokka ymmärtämään ja hyväksymään esimerkiksi se, että jollakin on vähemmän läksyjä, keskustelemalla siitä avoimesti luokan kanssa. Silloin kun erilaisuudesta ja sen asettamista lähtökohdista opetuksessa keskustellaan, oppilaat ymmärtävät helpommin sen, miksi jotkut oppilaat saavat niin sanottua ”erityiskohtelua”. Erityiskohtelulla Mauno tarkoittaa oikeuksia, joita vain jotkut oppilaat saavat. Näitä oikeuksia voivat olla esimerkiksi vähäisempi läksyjen määrä tai oikeus keskittyä kuuntelemaan opetusta samalla piirtäen

Kun erilaisista käytänteistä keskustellaan avoimesti luokan kanssa, on luokka tietoinen siitä, miksi jotkut oppilaat saavat “erityiskohtelua”. Kun oppilaat ovat tietoisia erilaisen kohtelun syistä, heidän on helpompi hyväksyä oppilaiden erilainen kohtelu luokassa. Jauhaisen & Eskolan (1994) mukaan opettajan on mahdollista tukea luokan vuorovaikutusta pitämällä yllä ilmapiiriä, jossa kaikki oppilaat sallitaan ja hyväksytään. Lindseyn (2013) mukaan erilaisten ihmisten hyväksyminen lisää yhteisöllisyyttä.

5.3.4 Osoitamme olevamme luottamuksen arvoisia luokassa

“Sitten määhän sanoin: “haapa tuosta pöydästä sinitarra ja vie se oma tavoitelappu oman kaapin oveen”. Ennen ku viimeinen oli vienyt sitä omaa lappua sinne, niin sinitarrat oli kadonnu. Kokonainen paketti sinitarraa. Määhän sitten, että, “okei, siinä oli meidän tämän talven sinitarrat, alkakaapa kaivaa taskun pohjia” ja sieltä 16 pojasta varmasti yli kymmenen kaiveli taskun pohjilta sinitarra möykkyjä. Määhän siinä aattelin no okei, en oo kyllä urallani tälläseen törmänny. Se mulle niinku kertoo jo hirveesti, että kun nostan pyllyni penkistä se asenne on nyrkit pystyssä. Ei nähäkkään vapautta. Käy hakemassa sinitarra. Tee tämä homma itse. Minähän kyllä näytän opettajalle, että täältä pesee. Se oli semmonen missä määhän sitten aattelin, että se kerto mulle hyvin paljon siitä, että missä tilanteessa niinku ollaan.” (Kaarina)

Kaarinan kertomus kuvaa hyvin luokkaa, jossa luottamus puuttuu. Kertomuksen tilanteessa Kaarina on selvästikin luottanut siihen, että jokainen oppilas osaa hakea sinitarrasta pienen palan työhönsä ja liimata sillä lapun kaapin oveen. Kun kokonainen sinitarra katoaa, Kaarina on hyvin hämmästynyt tilanteesta. Oppilaat eivät näe opettajan antamaa käskyä hakea ja toimia itse tarkoituksenmukaisena. Oppilaat ovat Kaarinan sanoin nyrkit pystyssä opettajaa kohtaan heti, kun he poistuvat omalta reiviiriltään eli pulpetistaan. Luottamus edellyttää avoimuutta ja rehellisyyttä (Kauppila, 2005) sekä vuorovaikutteista kohtaamista (Mattila, 2011). Kaarinan luokan oppilaat eivät kuitenkaan halua kohdata opettajaa ja osoittavat olevansa epärehellisiä ottaessaan luvatta sinitarraa. Tällaiset tekijät estävät luokan luottamussuhteen syntyä. Schmuck’n & Schmuck’n (1997) mukaan koheesion kehittäminen vaatii luokan luottamussuhteen olemassaoloa.

“Koko ajan meillä toimii luottamuksen kehä. Jos pystyn luottamaan, pystyy työskentemään semmoinen oppilas missä päin koulua hyvänsä. Mutta jos en pysty luottamaan, työskentelypaikka on se oma luokka. Nykyään se on niin päin, että ne oppilaat, joihin opettaja ei luota, ne jää tähän opettajan nyrkin kantaman päähän ja muut oppilaat sitä kauemmaksi näkökentästä mitä enemmän opettaja pystyy

luottamaan ja tietää, että se homma hoituu siitä huolimatta. Kun taas sitte, jos tulee sitten selvä viesti siitä, että homma ei toimikkaan, silloin palataan takas luokkaan ja ansaitaan se opettajan luottamus uudestaan.” (Kaarina)

”Osoitamme olevan luottamuksena arvoisia. Elikkä se että, kun opettaja sanoo, että oikein nyt saatte alkaa hommiin, niin ne voi mennä käytävillekin tekeen hommia. Eli ennenhän oli niin, että häiriköt heitettiin ulos luokasta. Nykyään se on niin päin ne oppilaat, joihin opettaja ei luota, ne jää tähä opettaja nyrkin kantan päähän. Puhutaan luottamuksen kehistä, mitä enemmän opettaja pystyy luottamaan oppilaisiin, sitä kauemmaksi se pystyy päästään ne näkökentästään. Tiedän, että se homma hoituu siitä huolimatta. Ku taas sitte, jos tulee sitten selvä viesti siitä, että homma ei toimikkaan, silloin palataan takas luokkaan ja ansaitaan se opettajan luottamus uudestaan. Ne tajuaa sen, että miksi pilata omat mahdollisuudet, kun annetaan mahdollisuus olla ja tehdä hommia muuallakin. -- Opettaja on se aikuinen, joka tekee omalla esimerkillään ja omalla toiminnalla ja omalla tietämyksellään kaikki ne toimenpiteet, jotka niinku helpottaa sitä, että oppilaat on valmiita luottamaan opettajaan, että se on vastavuoroinen luottamus syntyy ja arvostus.” (Tarmo)

Tarmo ja Kaarina puhuvat ”luottamuksen kehän” mallista hyvin samankaltaisesti. Luottamuksen kehä -mallin mukaan oppilaat saavat enemmän luottamusta opettajalta sitä mukaa, kun sitä ansaitsevat. Norrena (2015) tuo luottamuksen kehän esille perusideana, jonka tarkoituksena on tarjota opettajalle eriyttämisen mahdollisuus oppilaiden itseohjautuvuuden kautta. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että oppilailta on mahdollisuus toimia eri luottamuksen tasoilla. Oppilaat, jotka tarvitsevat enemmän opettajan tukea ja huomiota, ovat kehän sisäkehällä ja oppilaat, jotka ovat itsenäisiä ja itseohjautuvia, ovat ulkokehällä. Mitä kauempana kehällä oppilas on, sitä enemmän hän nauttii myös opettajan antamaa vapautta ja vastuuta. (Norrena, 2015.)

Kummatkin opettajat puhuvat vain opettajan luottamuksesta oppilaita kohtaan. Tarmo mainitsee kuitenkin myöhemmin, että opettajan tulee omalla esimerkillään, toiminnallaan ja tietämyksellään pyrkiä saamaan myös oppilaiden luottamus opettajaan. Raatikaisen (2011) mukaan koulun luottamusta käsittelevässä tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajilla on ratkaiseva mahdollisuus lisätä oppilaiden luottamusta tai epäluottamusta koulussa. Luottamusta on mahdollista lisätä, kun opettaja täyttää oppilaiden opettajille asettamat rooliodotukset. Rooliodotuksia ovat esimerkiksi opettajan läsnäolo luokassa, kyky pitää kuria ja se, että opettaja on luokan auktoriteetti. (Raatikainen, 2011.)

“Jotenki musta tuntuu hirvittävän semmoselta päälle liimatulta se, että joka ikinen risahdus pitää merkitä muistiin. Mitä lapsi tekee niinku väärin: vähän myöhästyny, läksyjen laiminlyönti ja joku asia unohtunu kotiin. Sitä tapahtuu aikuisillakin. Mutta se sitten, jos siitä tulee toistuvaa. Tietysti tässä vaiheessa opettajan täytyy siihen tottakai puuttua, mutta semmonen, että joka ikinen asia kirjataan jonneki sähköseen järjestelmään näkyviin. “ (Tarmo)

Tarmon mielestä opettajan kannattaa harkita tarkasti, merkitseekö kaikki oppilaiden tekemät väärät teot ylös. Kyseisiä vääriä tekoja voivat olla esimerkiksi myöhästymiset, läksyjen laiminlyönti ja unohtamiset. Tarmo mukaan myös opettaja tekee välillä virheitä, ja se, että opettaja nostaa heti kaikki oppilaiden tekemät virheet esille on hänestä “päälle liimattua”. Tarmon mielestä on kuitenkin tärkeää puuttua oppilaan toimintaan mahdollisimman nopeasti, jos negatiivinen toiminta on toistuvaa. Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan se, että opettaja kiinnittää vähemmän huomiota epäkohtiin ja puutteisiin sekä korostaa oppilaiden ja toimintatapojen positiivista huomaamista, lisää luokan välistä luottamusta.

5.3.5 Luokan ilmapiiriä ylläpitävä toiminta

“Piti miettiä joku mukava asia jokaisesta oppilaasta. Jokainen oppilas käytiin läpi ja kertokaa jotakin mukavaa tästä ja positiivisuuden kautta lähinnä. Mä en hirviästi tykkää kaivella niissä piiritilanteessa, että mitä ikävää on sattunu, ku mä aattelen et se positiivisuus on se, joka luo sitä hyvää mieltä ja ryhmähenkeä vahvistaa. “ (Oiva)

“Sitten tietenkin voi kysyä oppilailta: “no valitse kaks asiaa mikä on ollu tälle syksylle kivaa tai tälle päivälle.” Voi nostaa sieltä niitä hyviä juttuja esiin ja ne monesti painuu sinne pelkkien ongelmien sekaan.” (Mauno)

Oivan mukaan juuri positiivisuuden korostaminen on yksi tekijä, jolla voi vahvistaa luokan koheesiota. Oivan mielestä negatiivisten asioiden kaivelu ei ole suotavaa yhteishengen kehittämisen kannalta, vaan olennaista olisi keskittyä rakentaviin ja kehittäviin kommentteihin. Mauno on lisännyt luokkansa positiivista ilmapiiriä ohjaamalla keskustelua ja käymällä läpi oppilaille tapahtuneita mukavia asioita. Hänen mielestään ongelmien käsittelyn lisäksi on hyvä nostaa esille positiivisia asioita, etteivät negatiiviset asiat ja asenteet korostuisi luokassa liikaa.

Opettajien kertomuksissa korostuu opettajan aktiivinen rooli positiivisuuden vaalimisessa, koska kummassakin kertomuksessa opettajat ohjaavat luokan keskustelua ja toimintaa. Ryhmän muodostumisen alussa opettajan tulisi valita toimintatapoja, jotka rakentavat luokan

myönteistä ilmapiiriä (Rausku-Puttonen ym., 1998). Homans (1950) esittää teorian, jossa vuorovaikutuksen kasvaessa myös myönteiset tunteet ryhmää kohtaan kasvavat. Saloviita (2007) on myöhemmin täydentänyt ajatusta niin, että myönteiset tunteet kasvavat vain, jos vuorovaikutus koetaan myönteisenä.

“Sun täytyy saada luokka toimimaan ryhmänä ja ennen kaikkea se, että ne puhuu me, ei vaan minä, vaan me ja minä tulee sitten joskus vasta. Luokan etu ajaa kaikesta muitten ohi. -- Aina pitää opettajalla olla takataskussa semmonen juttu, joka on semmonen meidän luokan juttu ja esitellä se. Tuossa esimerkiksi on meidän luokan juttu, siinä on Tarmo Jr. (pehmolelu) --. Se käy viikonloppuna oppilaitten luona kylässä. Se on käynyt Haaparannat, lapit, eteläsuomet, Turut, passia sillä ei vielä oo. Kesäks oppilaat oottaa malttamattomana kuka saa sen koko kesälomaksi, hiihtoloma, pääsiäinen, syysloma, jouluku, sitten ko on synttärin ”opettaja saanko mä oottaa Tarmon meille mun luo ko on synttärin?” Tottakai. Täällä on semmonen just se, että tää on meidän luokan juttu. Jokaisella luokalla täytyy olla joku semmone tää on meidän luokan juttu ja se luo sitä semmosta tietynlaista yhteisöllisyyttä myöskin.” (Tarmo)

Tarmon mukaan olisi hyvä, että oppilaat oppisivat puhumaan luokastaan käyttäen me-muotoa. Tämän myötä oppilaat eivät ajattelisi etupäässä itseään vaan koko luokan etua. Oppilaat ilmaisevat me-muotoa käyttämällä kuuluvansa ryhmään (Bany & Johnsson, 1964). Tarmo nostaa esille ryhmän toiminnan kehittämisen tueksi luokan ”oman jutun” käyttämisen me-hengen lujittajana. Tarmo kertoo nallesta, joka kiertää luokan oppilaiden kotona. Nallen tehtävänä on luoda yhteisöllisyyttä ja tunnetta siitä, että ”tää on meidän luokan juttu”. Luokan yhteinen nalle tuo luokkaan yhteisöllisyyttä ja me-henkeä. Me-henkeä kasvattaa myös se, että muilla luokilla ei ole olemassa samanlaista nallea kuin ”meidän luokassa”.

“Semmosia just tähän ryhmähenkeen on esimerkiksi joulun alla joulukalenteri ja jokainen sen kalenteriluokun avaamisen lisäksi, vaikka kehittelee runon tai laulun tai pienen näytelmän. Joka päivä tuli piettyä. -- Semmonen pieni, joka tuo semmosta jotakin yhtä ja siihen joku leikki tai muuta.” (Jouko)

”Retket ja kaikki tämmönen. Ennenhän sitä kerättiin rahaa niinku ryhmälle taikka ryhmähenkeen tuettiin, ku myytiin vessapaperia.” (Jouko)

“Sitä mitä tehdään se on semmosta yhteistä ja niistä syntyy semmoisia yhteisiä tarinoita ja yhteisiä mukavia juttuja, mitä sitten voi muistaa vielä myöhemminkin.” (Mauno)

Myös Jouko ja Mauno pitävät tärkeänä sitä, että luokalla on omia me-henkeä kasvattavia toimintoja. Jouko kertoo joulun alla pidetystä joulukalenterista, joka avattiin joka päivä yh-

dessä. Luukun avaamisen lisäksi jokainen oppilas sai kehitellä pientä valitsemaansa toimintaa. Hän myös mainitsee, että aikaisemmin luokan koheesiota voitiin kasvattaa jopa vessapaperia myymällä. Vessapaperin myyminen ruokkii hänen mukaansa hyvin luokan yhteisöllisyyttä. Tämä voidaan hyvin kytkeä aiemmin mainittuun Festingerin (1957) teoriaan siitä, että ryhmän yhteiset tavoitteet ja niissä onnistuminen kasvattavat koheesiota. Maunon mielestä kaikki yhteinen toiminta sitoo luokkaa yhteen, kunhan sen kautta syntyy yhteisiä kokemuksia, tarinoita ja mukavia juttuja, joita on mahdollista muistella yhdessä myöhemmin. Salovaaran & Honkosen (2011) mukaan me-henkeä voi synnyttää esimerkiksi yhdessä tekemällä, yhteisten kokemusten kautta, tapahtumilla ja perinteillä.

Kaikki luokan yhdessä kokemat ja tekemät asiat vahvistavat luokkaan kuulumisen tunnetta ja tekevät luokasta jäsenten mielestä erilaisen kuin muut luokat. Leppilampi & Piekkari (1999) näkevät me-hengen tärkeänä luokkaa koossa pitävänä koheesion ulottuvuutena. Ilman yhteenkuuluvuuden tunnetta luokka hajoaa helposti yksilöiksi.

“Siellä urheilukisoissa, niin me lähtään meiän luokan kanssa ja otetaan voitto ja kokoajan korostaa sitä, että tää on meiän porukka ja meiän pitää pitää toisitamme huolta.” (Oiva)

“No sitten aina, jos jossakin menestyään. -- Yhteiset viholliset, parhaiten sitoo yhteen, kun koulujen välisissä kisoissa on menestytty. Sitten pitää muistaa hehkuttaa luokassa, kuinka hyvä luokka me ollaan, kuinka ollaa parempia kuin kaikki muut.” (Mauno)

Oiva ja Mauno kertovat omien luokkien urheilukisoista. Oivan mielestä jo ennen kisoja voi tuoda esille kuinka lähdetään oman luokan kanssa ja otetaan voitto. Hänen mielestään on erityisen tärkeää korostaa oman luokan menestystä. Maunon mukaan luokan yhteiset viholliset toimivat luokan yhteishengen vahvistajina. Luokan me-hengen kehittäjänä toimii kokemus oman luokan paremmuudesta verrattuna toisiin luokkiin. Penningtonin (2005) mukaan ryhmän koettu menestyminen tai ulkoa tuleva uhka kasvattaa luokan koheesiota entisestään.

5.4 Luokan koheesiota kehittävät työtavat

“Nyttten on tämmönen todella haastava sakkki. Niin mää oon tässä miettinykkin, että se on mielenkiintosta nähä, että mitä sitten pystyy omilla työtavoilla ja pedagogisilla ratkaisuilla saamaan aikaseksi. -- Mulla on kokemuksia tosi monenlaisista ryhmistä ja kyllä semmonen porukka, jonka kanssa on ykkösluokasta asti tehty säännömukaisesti ja päämäärätietoisesti yhteistoiminnallisilla työtavoilla työtä ja tietoa rakennettu yhteisöllisesti. Se perustuu siihen vuorovaikutukseen se

koulunkäynti ja luokan arki ja kulttuuri. Semmosen porukan kanssa on niinkö taivaassa, se on ihanaa.” (Kaarina)

Kaarinalla on kokemuksia sekä hyvin toimivasta, että haastavasta ryhmästä. Kaarina vertaa toimivan ryhmän kanssa työskentelyn ihanuutta “taivaassa olemiseen”. Tässä yhteydessä “taivaassa oleminen” tarkoittaa sitä, että työskentely luokan kanssa toimii vaivattomasti. Tämän hetkisen haastavan ryhmän kanssa hänellä on selkeästi uskomus siitä, että hän voi itse vaikuttaa ryhmän toimintaan positiivisesti omilla työtavoillaan ja pedagogisilla ratkaisuilla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tuodaan esille, että monipuoliset työtavat koulutyössä tuovat iloa ja onnistumisen kokemuksia, tukien koulun luovaa toimintaa. Kokemuksellisuus ja elämyksellisyys lisäävät motivaatiota ja motivaatio puolestaan vahvistaa itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta.

Kaarina pitää tärkeänä jatkuvan ja päämäärätietoisin toiminnan merkitystä luokan koheesion rakentamisessa. Kaarina kokee yhteistoiminnalliset työtavat hänelle ominaiseksi tavaksi työskennellä luokan kanssa. Hänen mielestään yhteistoiminnalliset työtavat perustuvat luokan vuorovaikutukseen, jonka kautta luokan kulttuuri ja arki syntyvät. Sahlberg & Lepilammen (1994) mukaan yhteistoiminnallista oppimista ei voida nähdä varsinaisesti opetuksen työtapana tai opetusmenetelmänä, vaan se on laajemmin ajateltuna edelliset sisäänsä kattava opettajan didaktinen lähestymistapa, joka korostaa sosiaalista vuorovaikutusta oppimisen ja kasvamisen olennaisena osana. Hill’n (2011) mukaan koulun koheesiota voidaan parantaa kehittämällä työskentelymenetelmiä ja lähestymistapoja, jotka tukevat avoimuutta, suvaitsevaisuutta, keskustelua, rehellisyyttä ja demokratiaa.

”Ainakin KiVa-tunnit on yks hyvä. Niihin on valmiit materiaalit, joissa on paljon yhteisiä työskentelytapoja: miten voidaan ryhmää sitoa tiukemmin yhteen. Sitten tietenkkin työtavat ihan päivittäisessäkin opettajantyössä. Oppilaat tekee ryhmätöitä ja tuotoksia ja jakaa ne toisten oppilaiden kanssa.” (Mauno)

”Se oli silleen, että sinä vuonna tehtiin tosi vähän ryhmätöitä. Siinä ei vaan palaset menny kohalleen siinä ryhmätyössä. Se ei työmuotona onnistunu. Kyllä niitä tehtiin, mutta ei se vaan toiminu. Ja sillo sitä tehdään paljon vähempi, jos se ei kerta kaikkiaan toimi, niin sillo se ei toimi. Sillo se jätetään pois.” (Jouko)

Mauno pitää tärkeänä sitä, että opettajan valitsemat työskentelytavat tukevat mahdollisimman paljon ryhmätöitä ja yhteisiä tuotoksia, jotka jaetaan luokan kesken. Maunon mielestä KiVa-tunnit toimivat hyvänä luokan koheesiota edistävä tekijänä. KiVa-tuntien valmis ma-

teraaali tarjoaa oppilaille paljon yhteisiä työskentelytapoja. KiVa Koulu -ohjelma tarjoaa tutkimustietoon pohjautuvaa materiaalia kiusaamisen vastaiseen työskentelyyn peruskouluun, joita voidaan toteuttaa teemapäivien tai oppituntien muodossa (Kaukiainen & Salmivalli, 2009).

Myös Joukon mielestä ryhmätöiden tekeminen luokan kanssa on tärkeää. Hänellä tosin on ryhmätöiden onnistumisesta erilainen kokemus kuin Maunolla. Joukolla on kokemuksia luokasta, jonka kanssa ryhmätöitä tehtiin, mutta kyseinen työmuoto ei sopinut tälle luokalle ollenkaan. Hänen mielestään ryhmätöiden tekemistä on mahdollista vähentää, jos ryhmätöiden tekeminen ei onnistu. Kopakkalan (2008) mukaan pari- ja ryhmätyöt ne antavat ryhmän jäsenille mahdollisuuden tutustua toisiinsa ja olla vuorovaikutuksessa keskenään. Tämän vuoksi ne lisäävät luokan kiinteyttä.

“Toisten ihmisten kanssa työskentely auttaa varmasti näitä oppilaita aikuiselämässäänkin, kun sen yksittäisen tiedon oppiminen, jonka ne tänä päivänä löytää ihan netistä ja mistä tahansa sitten, kun faktoja tarvitaan, mutta yhteistyön tekemistä ei opita sieltä netistä, vaan se pitää opetella toisten ihmisten kanssa.” (Mauno)

Mauno pitää oppilaiden keskinäistä työskentelyä tärkeänä yhteiskuntaan valmistava toimintana. Yhteistyötaitoja tarvitaan myös koulutuksen jälkeisessä työelämässä. Hänen mielestään se, että oppilaat osaavat toimia ryhmässä, on jopa tärkeämpää kuin yksittäisten tietojen oppiminen. Mauno perustelee tätä muun muassa niin, että jokainen oppilas löytää tiedon nykyään myös Internetistä. Yhteistyötaidot kehittyvät vain toimimalla toisten ihmisten kanssa. Myös Laine (2005) näkee yhteistyötaitojen opettelemisen yhteiskunnallisesti merkittävänä. Hänen mukaansa työelämässä korostuvat toimintatavat edellyttävät verkostoitumista ja tiimityötä, jossa tarvitaan yhteistyötaitoja.

“Tehdään yhdessä asioita, kokoonnutaan koko porukalla yhteen, mutta myös sekoitellaan pareja ja sekoitellaan ryhmiä, että ei pääse syntymään semmosia luokan sisäisiä klikkejä.” (Oiva)

“Kuppikuntasuus. Jos sää pidät liian pitkään samaa ryhmää, niin se alkaa sitten ehkä lämpeneen sisäänpäin. Kun ryhmät on kuukauden ajan yhdessä, joku ryhmä ei toimikkaan. Niin nää ryhmät, joilla ei oo niin hyvä se kemia, alkaa suhtautuu mustasukkaisesti siihen ryhmään, jolla taas homma toimii.” (Tarmo)

Tarmo ja Oiva kertovat siitä, miten he organisoivat luokkansa toimintaa. Oiva kertoo ehkäisevänsä mahdollisten pienempien ryhmien syntymistä sekoittamalla pareja tai ryhmiä säännöllisesti. Tarmo kertoo vaihtavansa ryhmiä kuukauden välein. Hän kertoo ryhmän jäsenten yhteistyön toimineen joskus niin hyvin, että muut ryhmät alkavat suhtautua kateellisesti ryhmään, jossa yhteistyö toimii. Pienryhmien vaihtuvuus takaa, että ryhmään syntyy useita kahdenkeskisiä kontakteja (Repo-Kaarento, 2007). Horpun (1993) mukaan luokan hajautettu ystävyysrakenne vahvistaa luokan koheesiota.

“Sitte me ollaan harjoteltu ja harjotellaan. Se on se yks tavote, että me pystytään keskustelemaan siinä ryhmässä ja me tehdään sitä hyvin konstruoidusti ja strukturoidusti. Joka päivä on keskusteluharjoituksia, jossa esine näyttää, esine kiertää ryhmän jäseneltä toiselle, silloin ku se esine on sillä yhdellä oppilaalla, hänen vuoronsa on sanoa mielipiteensä annetusta aiheesta ja silloin toisten tehtävä on kuunnella.” (Kaarina)

“Kokoonnutaan yhteen paljon joka viikko. Pitää kokoontua yhteen nimenommaan piiritilanteessa, joka on intiimimpi hetki ku se, että istutaan tämmösessä niinku ryhmä-asetelmassa. Ja siellä haluan, että jokaisen ääni tulee kuuluviin. Joskus kysyn vuorotellen järjestyksessä, mutta mun mielestä se vähän lissää painetta oppilailla, ku ne näkkee että mun vuoro tulee kohta. Että mä mielellään tällä tavalla kysyn vuorotellen sikin sokin niinku asiasta ku asiasta.” (Oiva)

Oiva kertoo harjoittelevansa luokan kanssa vuorovaikutustaitoja viikoittain, Kaarina jopa päivittäin. Mahdollisuus vuorovaikutukseen luokan jäsenten kanssa vahvistaa positiivista koheesiota luokassa (Pennington, 2005). Kaarina kertoo käyttävänsä keskustelun ohjaamiseen konkreettista esinettä, joka kertoo muille oppilaille kenellä on puheenvuoro ja kenen vuoro on kuunnella. Oiva kyselee välillä oppilailta asioita sattumanvaraisessa järjestyksessä. Oivan mielestä paras paikka keskustella on piiritilanne, koska hän kokee keskusteluhetken intiimimpänä kuin ryhmissä keskustelun. Meriruoho (2012) on tutkinut keskustelupiirien vaikutusta koheesioon. Tulokset osoittivat, että keskustelupiirit edistävät koheesiota luokassa.

”Ei jäädä sitten niinku vellomaan siihen tiettyyn asiaan. Mulla on ollu aina se periaate, jos mulla tulee joukko ongelma vastaan, joku töppäilee, se asia keskustellaan pois päiväjärjestyksestä ja siihen asiaan ei enää palata niinku uudestaan.” (Tarmo)

”Mutta jos on joku vakavampi asia, joka ei kosketa koko porukkaa, nii niinku tänään ollaan käsitelty tämmöstä vakavampaa asiaa, nii en mää koko luokalle koe tarpeelliseksi siitä puhua.” (Oiva)

“Ne on parempi ottaa kahen kesken, koska ne (luokka) saa semmosta polttoainetta. -- Ku luokassa lähtee oikeen niinku et, mitä sinä menit tekemään. Siinä on niin hyvä roihu sitte niinku muille. Mut ne kaikista pahimmat tilanteet nii kahen kesken hoitaa.” (Jouko)

Luokan konfliktitilanteissa olisi Tarmon mielestä tärkeää pyrkiä selvittämään ongelmat yhdessä keskustellen pois päiväjärjestyksestä. Tällä Tarmo tarkoittaa sitä, että jos luokassa kohdataan ongelmia, niistä keskustellaan yhdessä luokan kanssa mahdollisimman nopeasti. Myös Laine (2005) pitää tärkeänä ongelmien ratkaisemista luokan kanssa yhdessä keskustellen. Ongelmista käytävä avoin keskustelu kasvattaa ryhmään kuulumisen tunnetta, jonka seurauksena kiinteys ryhmässä lisääntyy (Horppu, 1993; Salovaara & Honkonen, 2011). Tarmon mielestä tärkeää on myös se, että käsiteltyihin ongelmiin ei palata uudestaan käsitelyn jälkeen.

Oiva ja Jouko ovat Tarmon kanssa samaa mieltä keskustelun käyttämisestä konfliktien hoitamisessa. He kuitenkin lisäävät, että jos konflikti ei koske koko luokkaa, vaan yhtä luokan jäsentä, kannattaa keskusteleminen hoitaa kahden kesken oppilaan kanssa. Joukon mielestä julkinen asioiden puiminen saattaa joissakin tilanteissa olla jopa “polttoainetta” muille luokan oppilaille. ”Polttoaineella” tarkoitetaan tässä yhteydessä mahdollisuutta, jossa julkinen yhden oppilaan vääristä teoista keskusteleminen antaa muille oppilaille tilaisuuden käsittelemään tämän yhden oppilaan huonoja ominaisuuksia.

5.5 Oppilaiden roolien yhteydet luokan koheesioon

“Jos sillä oppilaalla on siinä ryhmässä jonkunlainen positiivinen rooli, jonka muutkin ryhmänjäsenet ikään kuin hyväksyy ja ovat samaa mieltä roolista, silloin oppilaalla on helppo siinä ryhmässä olla. Kun jos jollakin on semmonen osaaminen tietyllä osa-alueella, missä toiset sitten pyytää apua tarvittaessa, niin se luosille oppilaalle tarpeellisuuden tunnetta. Semmosen ruokkiminen tietenkin opettajalle on tärkeää, että ryhmässä nostetaan niitä onnistumisia ja toisille oppilaille luotas kuva, että missä jokainen on hyvä ja silloin kun saadaan siellä semmonen yhteinen konsensus, mitä kukakin osaa, hyvin monesti se vaikuttaa äkkiä luokkahenkeen.” (Mauno)

Maunon mielestä on tärkeää, että jokainen oppilas löytää oman paikkansa ryhmästä. Oman paikan löytymisellä tarkoitetaan luokassa olevien roolien löytymistä. Tyypillisiä luokan rooleja ovat esimerkiksi johtajat, myötäilijät, syrjässäolijat (Hacklin & Kukkola, 1983). Maunon mielestä opettajan tehtävänä on auttaa oppilaita löytämään omia vahvuuksiaan vastaava

rooli luokasta. Hänen mielestään on kuitenkin tärkeää, että myös muut luokan oppilaat hyväksyvät toisten oppilaiden roolit. Sopivan roolin löytymisen myötä jokaisen oppilaan on helppoa tuntee kuuluvansa luokkaan. Bany & Johnson (1964) esittävät, että opettajan olisi luotava kaikkiin oppilaisiin positiiviset suhteet, jotka ruokkivat jokaisen oppilaan ymmärrystä omista kyvyistä. Horpun (1993) mielestä koheesiota voidaankin lisätä edistämällä oppilaiden omien kykyjen löytymistä.

“Ryhmähenkeen saattaa vaikuttaa hyvinkin pieni asia, millaiseksi se muodostuu. Se hyvin monesti riippuu siitä mielipidejohtajasta, mikä siitä ryhmästä löytyy. Semmonen mielipidejohtaja saattaa hyvinkin äkkiä semmosilla omilla ikävillä puheilla koulusta. Jos vaikka toistellaan jatkuvasti koulu on tylsää ja ikävää, siitä alkaa tulla semmonen yhteinen ajatus, että tää on. Miksi tätä on pakko tehdä ja niin edespäin. Se ajatusmaailma tarttuu hyvinkin helposti. Opettajan täytyy tosi usein puuttua mielipiteiden saastuttamiseen. Äkkiäki ja pyytää perusteluja, että miksi sanot noin? Yleensä ne on monesti jopa vanhemmilta lähteviä asioita.”
(Mauno)

”Täälläki on semmosia potentiaalisia johtajia, jotka saattais niinku lähtä viemään väärään suuntaan tätä porukkaa, mutta onneksi ne ei oo saanu täällä semmosta arvostusta muissa, että ne ei oo sillälailla löydä niitä kavereita, jotka niitä ihailisi.” (Oiva)

“Ja taas luokkaan pitäis synnyttää semmonen ilmapiiri, että jos siellä on niitä mätämunia, anteeks tämä ilmasu, niin luokka ite alkaa toimimaan niin, että tämä mätämuna jää vähemmistölle. Se hänen luokkahenkeä syövä toiminta aletaan nakerdamaan pois. Mutta tässä huomataan taas se, että opettajan pitää tunnistaa sitten sieltä luokasta niin sanotusti kuumat pelaajat. Tavallisesti löytyy aina tyttöistä ja pojista löytyy ne johtajahahmot. Kun sä saat omalle puolelle sen kaverin, että se ei oo sua vastaan, vaan se on sun puolella, kaikki muut tulee perässä.”
(Tarmo)

Mauno kertoo, että luokasta löytyvät mielipidejohtajat saattavat esimerkiksi negatiivisella puheella koulusta saada hyvinkin nopeasti muut oppilaat mukaan samanlaiseen ajatteluun. Maunon mielestä opettajien kannattaisi tarttua tällaiseen negatiiviseen ilmapiiriin vaikuttamiseen mahdollisimman nopeasti. Puuttuminen voi tapahtua vaikka kysymällä miksi oppilas puhuu niin. Myös Oiva on huomannut, että luokassa on olemassa ”potentiaalisia johtajia”, jotka voisivat helposti lähteä viemään luokan henkeä väärään suuntaan. Oiva on kuitenkin huomannut, että niin kauan kun potentiaalinen johtaja ei saa luokassa arvostusta tai ihailua, muut oppilaat eivät lähde tämän potentiaalisen johtajan ajatteluun mukaan. Tarmo kertoo luokan niin sanotuista ”kuumista pelaajista”, jotka opettajien pitäisi osata löytää. Tarmon mielestä opettajien olisi tärkeää voittaa nämä henkilöt omalle puolelleen niin, että luokan

opettaja ja luokan oppilaiden “johtajahahmo” ovat samalla puolella. Tämän jälkeen usein myös muut oppilaat seuraavat perässä. Luokan yhteinen johtajuus edistää luokan positiivista ilmapiiriä (Schmuck & Schmuck, 1997).

Opettajilla on kokemuksia oppilaista, jotka ovat käytöksellään heikentäneet luokan koheesiota. Repo-Kaarenon (2007) mukaan luokassa yksittäisilläänkin oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa luokan ilmapiiriin. Esimerkiksi liian kriittiset ja kiukkuiset ryhmän jäsenet voivat ruokkia luokan varautunutta ilmapiiriä.

6 YHTEENVETO JA POHDINTA

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, miten opettajat rakentavat koheesiota luokkaan. Seuraavaksi esittelemme tärkeimpiä tutkimusaineistosta nousseita koheesiota lisääviä tekijöitä. Tutkimuksessa nousi esille, että myös opettajan persoonalla on merkitystä luokan koheesion rakentamisessa. Tärkeimmiksi opettajien persoonallisuuden piirteiksi nousivat huumorintaju, avoimuus ja aitous oppilaita kohtaan.

Opettajat kokivat säännöt tärkeänä-koheesion kehittämisessä. Sääntöjä laadittaessa on keskeistä, että koko luokka osallistuu sääntöjen laadintaan ja sitoutuu niihin. Mahdollisuuksien mukaan säännöt voidaan asettaa kaikkien nähtäville seinälle tai palata niihin uudestaan. Opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi jää huolehtia, että sääntöjä ja normeja noudatetaan. Sosiaaliset normit ohjaavat pitkälti luokan toimintaa. Luokassa olisi tärkeää pyrkiä ylläpitämään ilmapiiriä, joka on kaikkia oppilaita kohtaan kunnioittava, arvostava ja hyväksyvä. Luokan yhteiset normit ja säännöt luovat reunaehdot luokan vuorovaikutukselle.

Opettajat kokivat, että luokan koheesiota voidaan rakentaa pitämällä yllä positiivista ilmapiiriä. Opettajat voivat esimerkiksi pyytää oppilaita kertomaan luokassa positiivisia asioita kuluneesta päivästä tai muista oppilaista. Negatiivisten asioiden käsittelyssä kannattaa tarkasti miettiä, miten käsiteltävän aiheen ottaa esille. Jatkuva negatiivisten asioiden esille tuominen heikentää luokan positiivista ilmapiiriä. Opettajien pitäisi myös pyrkiä pitämään luokan yhteishenkeä yllä erilaisten tapahtumien ja luokan yhteisten asioiden kautta. Yhteisten asioiden jatkuva korostaminen lisää oppilaiden halua sitoutua luokkaan, mikä puolestaan lisää koheesiota.

Opettajat kertoivat, että he voivat lisätä luokan koheesiota valitsemalla yhteistä toimintaa korostavia työtapoja, kuten yhteistoiminnallisuutta ja ryhmätyötä. Opettajan kannattaa itse jakaa oppilaat ryhmiin. Oleellista on kuitenkin vaihtaa ryhmiä ja pareja riittävän usein. Jos oppilaat saavat itse päättää pienryhmänsä ilman ohjeistusta, ryhmään saattaa syntyä klikkejä, kuppikuntia ja syntipukkeja (Kauppila, 2006). Ryhmäjoilla on mahdollista vaikuttaa ryhmän dynamiikkaan ja vuorovaikutukseen. Jos kuppikunnat kehittyvät opettajan ohjauksen ulottumattomissa, ne vaikuttavat heikentävästi opettajan pedagogisiin ratkaisuihin ja ilmevät luokassa esimerkiksi koulutyötä häiritsevänä muuna toimintana. (Haapaniemi & Raina, 2014.) Opettaja voi kehittää luokan koheesiota harjoittelemalla vuorovaikutustaitoja

johdonmukaisesti oppilaiden kanssa. Kohdattaessa ongelmia ja konflikteja on tärkeää pyrkiä ratkaisemaan ne yhdessä luokan kanssa keskustellen.

Opettajalla on mahdollisuus auttaa jokaista oppilasta löytämään oman roolinsa luokassa korostamalla sitä, missä oppilas on hyvä. Opettajan on mahdollista kehittää luokan koheesiota paremmaksi tunnistamalla luokan potentiaalisia ”johtajahahmoja” ja luomalla hyvät suhteet näihin oppilaisiin. Kun oppilaiden ”johtajahahmo” toimii opettajan kanssa yhdensuuntaisesti, luokan positiivinen ilmapiiri vahvistuu.

Tutkimustuloksien merkittävimmäksi luokan koheesion kehittäjäksi nousivat sosiaaliset normit. Suhosen (1988) mukaan normit toimivat keinoina toteuttaa arvoja. Jos opettaja haluaa pitää yllä sosiaalisia normeja, silloin myös hänen täytyy olla luokan normien pohjalla olevien arvojen kannalla. Eteläpellon & Vähäsantasen (2010) mukaan opettajan tehtävissä vaaditaan persoonallista kasvua ja ammatillista uusiutumista, mitkä edellyttävät ammatillisen identiteetin uudelleenmäärittelyä. Ammatillisen identiteetin uudelleenmäärittely vaatii arvojen muokkaamista ja arvioimista. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010.)

Opettajien esille tuomissa keinoissa luokan koheesion kehittämiseksi korostuu opettajan oma rooli koheesion luoja. Tärkeää on kuitenkin huomata se, että yksin opettaja ei pysty luokan koheesiota rakentamaan. Koheesiota rakennetaan yhdessä luokan kanssa. Myös luokanopettajakoulutuksessa olisi hyvä tarkastella keinoja, joilla opettaja voi lisätä luokan koheesiota, koska lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat oppineensa ryhmäyttämistä vasta työelämässä. Voidaan siis pohtia, riittääkö opettajankoulutuksen tarjoama tietotaito luokan koheesion rakentamisesta työelämään siirryttäessä. Haapaniemi & Raina (2014) ottavat kantaa opettajankoulutuksen sisältöihin. He toteavat opettajien ryhmäilmiöiden huonon tuntemuksen vaikuttavan kouluviihtyvyyteen.

Tutkimuksesta saadut tulokset vastasivat pitkälti aiempien tutkimusten tuloksia luokan koheesioon vaikuttavien tekijöiden osalta. Tutkimus toi kuitenkin uudempana vaikuttavana tekijänä opettajan persoonan ja käytettyjen työtapojen huomioimisen osana koheesion rakentamista. Tämä voi johtua osittain siitä, että aiemmat mallit on kehitetty yleisiksi koheesion vaikutuksia kuvaaviksi malleiksi.

Luokan koheesion tutkimusta olisi kiinnostava viedä enemmän opettajan persoonallisuuden piirteiden merkityksen tarkasteluun. Toisaalta tekemämme tutkimus olisi myös mielenkiintoista toteuttaa vastakkaisesta, siis oppilaiden näkökulmasta ja huomioida näin ollen erilaisten oppilaiden persoonien vaikutus luokan koheesion kehitykseen. Hyvä jatkotutkimusaihe koheesion tutkimuksessa voisi olla se, miten ujut tai ryhmästä syrjäytyneet oppilaat voisi integroida osaksi ryhmää. Jatkotutkimusaiheita olisi mielenkiintoista toteuttaa luokissa case-tutkimuksina.

LÄHTEET

- Aho, S. & Laine, K. (2002). *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen.* Keuruu: Otava.
- Ahokas, M. (2011). Ryhmät ja niiden väliset suhteet. Teoksessa E. Suominen, A.-M. Pirttilä-Backman, A.R. Lahilainen & M. Ahonen (toim.) *Arjen sosiaalipsykologiaa* (185-242). Helsinki: WSOY.
- Bany, M. B. & Johnson, L. V. (1964). *Classroom Group Behavior.* New York: The Macmillan Company.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning.* Cambridge: Harvard University Press.
- Bryant, J. & Zillmann, D. (1989). Using humor to promote learning in the classroom. *Journal of Children in Contemporary Society* 20 (1–2), 49–78.
- Cartwright, D. (1968). The nature of group cohesiveness. Teoksessa D. Cartwright & A. Zander (toim.) *In Group Dynamics: Research and Theory* (91-10). London: Tavistock.
- Comenius, J. A. (1928). *Suuri opetusoppi.* Rauma: Rauman kirjateollisuus.
- Connelly, F. M. & Clandini, D. J. (1997). Narrative Inquiry. Teoksessa J. P. Keeses. (toim.) *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (81-86). Adelaide: Pergamon.
- Ehnröth, J. (1990). Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* (30-61). Helsinki: Painokaari.
- Elias, F. G., Johnson, M. E. & Fortman, J. B. (1989). Task-Focused Self-Disclosure: Effects on Group Cohesiveness, Commitment to Task, and Productivity. *Small Group Research* 20 (87), 87-96. Saatavissa myös osoitteesta: <http://sgr.sagepub.com/content/20/1/87>

- Estola, E. (1999). Varhaiskasvatus lastentarhaopettajan silmin – narratiivis-elämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa I. Ruoppila., E. Hujala., K. Karila., J. Kinos., P. Niiranen & M. Ojala. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä (131-148). Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Estola, E. & Mäkelä, M. (1999). Narratiivis-biografisen opettajatutkimuksen metodologisia ja metodisia kysymyksiä, kurssimateriaali. Syventävät metodologiset opinnot. Oulun yliopisto: Varhaiskasvatuskeskus.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2010). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa T. Asunmaa & P. Räihä. (toim.) Samalta viivalta 4 valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkon (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto (45-68). Jyväskylä: PS - kustannus.
- Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Förbom, M. (2003). Mentori. Aloittelevan opettajan käsikirja. Helsinki: Tammi.
- Greer, L. L. (2012). Group Cohesion: Then and now. *Small Group Research* 43 (6), 655-661.
- Gudmundsdottir, S. (1995). The Narrative Nature of Pedagogical Content Knowledge. Teoksessa H. McEwan & K. Egan. (toim.) In narrative in teaching, learning and research (24-38). New York: Teachers College Press.
- Grossen, M. (2009). Social interaction, discourse and learning. Methodological challenges of an emergent transdisciplinary field. Teoksessa K. Kumpulainen., C. Hmelo-Silver & M. Cesar. (toim.) *Investigating Classroom Interaction*, (263-275). Rotterdam: Sense.
- Haapaniemi, R. & Raina, L. (2014). Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja. Juva: PS-kustannus.

- Hacklin, A. & Kukkola, S. (1983). Teoksessa R. Uusitalo. (toim.) Oppilas ja koulu II. Luokkayhteisöt ja oppilaiden roolit, (83-91). Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen monisteita n:o 40.
- Heikkinen, H. L. T. (2010). Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II, (143-159). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hill, K. (2011). Possibilities for Social Cohesion in Education: Bosnia-Herzegovina, *Peabody Journal of Education*, 86 (2), 155-170. Saatavissa myös: <http://dx.doi.org/10.1080/0161956X.2011.561179>
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. (1998). Suhteita: Minä, me ja muut. Porvoo: WSOY.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005) Kerronnallinen haastattelu. (toim.) Tiittula, L. & Ruusuvoori, J. Teoksessa Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus, (189–222). Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2010). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. (toim.). (1992). Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Homans, G. C. (1950). *The Human Group*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Horppu, R. (1993). Oppilaiden käsitykset opettajan auktoriteetista erilaisissa luokkailmas-toissa. Helsingin yliopisto: Sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia.
- Hännikäinen, M. (2006). Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa M, Alasuutari., M, Hänninen., K, Karila., A-R, Nummenmaa & H,

- Rausku-Puttonen. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus, (126-146). Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, V. (2010). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II, (160-178). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. (1994). Ryhmäilmiö. Perustietoa ryhmän käytöstä ja ryhmätyöstä sosiaalityöhön sovellettuna. Helsinki: Werner Söderström.
- Järvelä, H., Keinänen, A., Nuutinen, P. & Savolainen, E. (2004). Huumori opettajan työvälineenä. Joensuun yliopisto: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Verkkokirjan ISBN: 952-458-548-0 Saatavissa myös: <http://sokl.uef.fi/verkojulkaisut/opehuumori/opehuumori.pdf>
- Kaasila, R. (2008). Eri lähestymistapojen yhdistäminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. Nurmi. (toim.) Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä, (41-66). Tampere: Juvenes Print.
- Kataja, J., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. (2011). Ryhmä liikkeelle! Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi. Juva: PS-kustannus.
- Kaukiainen, A. & Salmivalli, C. (2009). KiVa Koulu: Vanhempien opas. Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksesta käytäntöön -julkaisusarja, 5. Opetusministeriö. Saatavissa myös: <http://www.kivakoulu.fi>
- Kauppila, R. A. (2006). Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivunen, P. (2009). Hyvä päivähoito: työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kopakkala, A. (2008). Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.

- Kylmä, J. & Juvakka, E. (2007). Laadullinen terveystutkimus. Helsinki: Edita.
- Laine, K. (2005). Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otavan Kirjapaino.
- Laitinen, M. & Uusitalo, T. (2008). Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäntapa-
kemusten tutkimisessa. Teoksessa R. Kaasila., R. Rajala & K. Nurmi. (toim.)
Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä, (106-151). Rovaniemi: Lapin yli-
opistokustannus.
- Launonen, K. (2010). Vuorovaikutus: kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin.
Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Leino-Kilpi, H. & Välimäki, M. (2010). Etiikka hoitotyössä. Helsinki: WSOY.
- Leppilampi, A. & Piekkari, U. (1999). Aikuis-koulutusta yhteistoiminnallisesti. Pori: Kehi-
tys.
- Leskinen, E. (2009). Ryhmä toimimaan! Vinkkejä tutustumiseen, oppimiseen ja yhteistyö-
hön. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). Narrative Research: Reading, Analy-
sis and Interpretation. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lichtman, M. (2012). Qualitative Research in Education. A User's Guide. London: Sage.
- Lindsey, M. (2013). Defining and Cultivating School Spirit at Southern Adventist Univer-
sity: A Qualitative Study. Journal of Interdisciplinary Undergraduate Research
5 (1). Saatavissa myös:[http://knowledge.e.southern.edu/cgi/viewcontent.cgi?ar-
ticle=1015&context=jiur](http://knowledge.e.southern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=jiur)
- Lindqvist, M. (1998). Opettajuus, arvot ja etiikka. Teoksessa R. Sarras. (toim.) Puheenvuo-
roja opettajan etiikasta, (15-21). Opetusalan ammattijärjestö OAJ: Helsinki.

- Markkanen, E-L. (2012). Kuulun! Välineitä ryhmän toiminnan tukemiseen. Mannerheimin lastensuojeluliitto: Esa print. Saatavilla myös: http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/221ea0e94c293a2d6794374cb62ea241/1405148010/application/pdf/15493454/MLL%20Kuulun_www.pdf.
- Mattila, K. (2011). Lapsen vahvistava kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Meriruoho, M. (2012). Keskustelupiirit luokan ryhmäkoheesion edistäjinä. Toimintatutkimus eräessä alakoulun luokkaryhmässä. Helsinki: Unigrafia.
- Mishler, E. G. (1986). Research Interviewing: Context and Narrative. Cambridge: Harvard Univ. Press.
- Mowrer, D. & D'zamko, M. (1990). A comparison of humor and directive language in head start classrooms. *International Journal of Humor Research*. 3 (3), 297-304.
- Mursu-Lehtosaari, E. (1999). Eväitä tutkimusretkelle. Teoksessa E. Estola & M. Mäkelä (toim.) Retki narratiivis – biografisen tutkimuksen maailmaan, (8-13). Oulun Yliopisto: Varhaiskasvatuskeskus.
- Mäkelä, K. (1990). Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta, (41-61). Helsinki: Gaudeamus.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus - yhdessä vai vastakkain? *International journal of whole schooling*. 8 (1), 21-39.
- Nikkola, T. & Löppönen, P. (2014). Oivalluksia ryhmästä – pintaa syvemmälle koulun ryhmäilmiöihin. Helsinki: Opinkirjo.
- Niemistö, R. (2004). Ryhmän luovuus ja kehitysheidot. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Norrena, J. (2015). Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen. Juva: PS-kustannus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2004).

Pennington, D. C. (2005). Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Gaudeamus.

Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life History and Narrative*, (5-23). London: Falmer.

Raatikainen, E. (2011). Luottamus koulussa. Tutkimus yhdeksännen luokan luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksistä kouluarjessa. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 236. Helsinki: Yliopistopaino.

Rausku-Puttonen, H. (2004). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa M. Alasuutari., M. Hänninen., K. Karila., A-R. Nummenmaa & H. Rausku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*, (111-125). Tampere: Vastapaino.

Rausku-Puttonen, H., Keskinen, J. & Takala, H. (1998). Vertaissuhteiden edistäminen koulussa. Teoksessa A-R. Lahikainen & A-M. Pirttilä-Backman (toim.). *Sosiaalinen vuorovaikutus*, (240-256). Keuruu: Otava.

Repo-Kaarento, R. (2007). Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Vantaa: Kansanvalistusseura.

Sahlberg, P. & Leppilampi, A. (1994). Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Yliopistopaino: Helsinki.

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

Saloviita, T. (2007). Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. (1997). *Group processes in the classroom*. Iowa: Brown & Benchmark Publishers.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. (1988). *Group processes in the classroom*. Iowa: Wm. C. Brown Publishers.
- Senior, R. M. (2001). Creating safe learning environments: Developing and maintaining class cohesion. *Intercultural Education* 12 (3), 247-259. Saatavissa myös: <http://dx.doi.org/10.1080/14675980120087462>
- Suhonen, P. (1988). *Suomalaisten arvot ja politiikka*. Juva: WSOY
- Syrjäläinen, E. (1990). Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. *Tutkimuksia* 78. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvuori (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, (9-21). Tampere: Vastapaino.
- Tiuraniemi, J. (1993). *Yksilö, ryhmä, organisaatio. Sosiaalipsykologian perusteita*. Turku: Turun yliopiston täydennyskeskus.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilenius, R. (2005). Millainen olisi ajanmukainen opettajankoulutus?. *Steinerkasvatus* 1, 1-4. Saatavissa myös: http://www.snellman-korkeakoulu.fi/sites/default/files/article_files/reijo_wilenius_millainen_olisi_ajanmukainen_opettajankoulutus.pdf.
- Wright, T. (1987). *Roles of Teachers & Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. *Learning Environ Research*, 13, 75–88. doi:10.1007/s10984-009-9068-5

LIITTEET

LIITE 1 Haastattelukutsu

Hei,

lähestymme teitä tutkimuksen tiimoilta. Olemme kaksi neljännen vuoden teknologiapainotteista luokanopettajaopiskelijaa Oulun yliopistosta.

Työstämme tällä hetkellä pro gradu -tutkielmaa alustavalla työnimellä “Opettajien kokemuksia ryhmähengestä - Kuinka opettajat rakentavat ryhmähenkeä omalla toiminnallaan?”.

Tutkielman ohjaajana toimii Oulun yliopistossa Raimo Kaasila.

Tutkimusongelma on rajattu koskemaan opettajien henkilökohtaisia kokemuksia ryhmästä, ryhmän toiminnan tutkimisen sijaan. Opettajan näkökulmasta tutkimuksen tarkastelu tuo esille konkreettisen tarttumapinnan luokan ryhmähengen tarkasteluun. Tarkoituksemme on keskittyä tutkimuksen myötä nousseisiin näkökulmiin ryhmähengestä.

Tutkimuksen alustava tutkimuskysymys on tällä hetkellä muodossa:

- Millaisia kokemuksia opettajalla on ryhmähengestä koululuokassa?

Olemme myös lisänneet tutkimukseen muutaman alakysymyksen tarkentamaan varsinaista tutkimusongelmaa:

1. Miten opettaja on itse kokenut oman toimintansa vaikuttaneen koululuokan ryhmähengen muodostumiseen?
2. Millaiset tekijät opettajan toiminnassa vaikuttavat luokan ryhmähengen rakentumiseen?

Tutkimuksemme tulee olemaan luonteeltaan kvalitatiivinen tutkimus. Aineistoa lähestytään narratiivisen tutkimusotteen kautta. Aineiston keräämistä varten tarvitsisimme 5-6 alakoulun opettajaa, joilla olisi kokemusta opettamisesta vähintään muutaman vuoden ajalta. Opettajan taustalla, sukupuolella ja henkilökohtaisilla tiedoilla tms. ei ole merkitystä, sillä säilytämme haastateltavien identiteetit salassa. Tarvittaessa mallinamme tekstissä katkelmia luvan ja peitenimien varassa.

Haastattelut olisi tarkoitus toteuttaa toukokuun (tai sovittaessa kesän) aikana, riippuen tuki aikataulujen yhteen sovittamisesta. Haastattelut on tarkoitus nauhoittaa, jotta niihin voidaan myöhemmin palata. Haastattelurunko on myös tällä hetkellä tekeillä, mutta toteutuu pitkälti

avoimien kysymyksien pohjalta vapaana keskusteluna opettajien kokemuksista. Kestoltaan haastattelut ovat yksilökohtaisia.

Olettehan meihin pikaisesti yhteydessä, kun vastaanotatte tämän sähköpostiviestin! Erityisesti myös toivoisimme pikaisia vastauksia mahdollisilta vapaaehtoisilta haastateltavilta! Vastaamme mielellämme myös lisäkysymyksiin mikäli niitä herää tutkimustamme kohtaan. Olemme myös valmiit vierailemaan koululla ennen haastatteluja.

Ystävällisin terveisin ja yhteydenottoa odottaen,

Jenna Martikainen (jenna.martikainen@student.oulu.fi)

Emma Huhta (emma.huhta@outlook.com)

Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

LIITE 2 Haastattelukysymykset

1. Kerro, miksi hakeuduit opettajan ammattiin.
2. Kerro, millaisia kokemuksia sinulle on jäänyt mieleen opettajan työstä?
3. Kerro, millaisia kokemuksia sinulle on päällimmäisenä jäänyt mieleen opettamiesi luokkien ryhmähengestä?
4. Kerro, mitä luokan ryhmähenki on? Millä eri tavoilla se ilmenee luokassa?
5. Mikä ryhmähengen rakentamiseen vaikuttaa?
6. Kerro konkreettisia esimerkkejä siitä, kuinka olet rakentanut luokan ryhmähenkeä?
7. Onko ryhmähengen rakentaminen muuttunut uran aikana/luokan vaihtuessa? Mikä siihen on vaikuttanut?
8. Miten tärkeänä koet opettajan roolin ryhmähengen rakentajana?
9. Kerro, millä muilla seikoilla on ollut merkitystä luokkahengen rakentumisessa?
10. Millainen merkitys oppilailla on luokkahengen rakentumisessa? Kerro kokemuksiasi.
11. Millainen merkitys oppilaiden vanhemmilla on luokkahengen rakentumisessa? Kerro kokemuksiasi.
12. Kerro millainen yhteishenki koulullasi on? Millainen merkitys tällä on ollut luokan ryhmähengen rakentamiseen.
13. Miten tärkeänä koet ryhmähengen luokassa?
14. Kerro vielä viime hetken vinkkejä oman luokan ryhmähengen rakentamiseen?