

***”NO SE ON KIVAA TUTKIA YHDESSÄ, MUT  
SE ON MYÖS VÄHÄN VAIKEETA”***

***EKALUOKKALAISTEN AJATUKSIA  
YHTEISTOIMINNALLISESTA OPPIMISESTA***

Yleisen kasvatustieteen  
Pro gradu -tutkielma

Laatija:  
Noora Forsbom

Ohjaaja:  
Titteli Minna Kyttälä

Maaliskuu 2022

Turku

## **Pro gradu -tutkielma**

**Oppiaine:** Yleinen kasvatustiede

**Tekijä:** Noora Forsbom

**Otsikko:** ”No se on kivaa tutkia yhdessä, mut se on myös vähän vaikeeta”  
Ekaluokkalaisten kokemuksia yhteistoiminnallisesta oppimisesta

**Ohjaaja:** titteli Minna Kyttälä

**Sivumäärä:** 60 sivua+2 liitettä

**Päivämäärä:** Maaliskuu.2022

Tutkimuksessa tarkastellaan koulutulokkaiden ajatuksia ja kokemuksia ryhmässä työskentelystä sekä selvitetään asioita, joita tulee huomioida yhteistoiminnallisen oppitunnin suunnittelussa ja toteutuksessa. Näiden teemojen lisäksi pohdin lasten sosiaalisen kompetenssin rakentumista ja luokan kehittymistä toimivaksi yhteisöksi sekä vertaissuhteiden merkitystä lapsen kehitykselle.

Tutkimus on toteutettu monimenetelmällisellä tutkimusotteella havainnoinnin ja haastattelun avulla. Toteutin yhdelle luokalle yhteistoiminnallisen oppitunnin, jota havainnoin ja jonka kuvasin. Tämän jälkeen haastattelin oppilaita ryhmissä heidän kokemuksistaan ryhmätyöskentelystä. Kysyin esimerkiksi miltä oppitunti tuntui, oliko jokin asia vaikea ja millaiseksi he kokivat ryhmädynamiikan. Lopuksi analysoin vastaukset sisällönanalyysin avulla ja teemoittelin ne kolmeen teemaan.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että suuri osa lapsista piti enemmän ryhmätyöskentelystä kuin itsenäisestä työskentelystä. He toivat esille vertaisista saamansa avun ja tuen, mikäli he kohtasivat vaikeuksia oppitunnilla. Myös kaverin läsnäolo koettiin piristävänä tekijänä. Oppilaat kertoivat myös ryhmätyöskentelyn negatiivisia puolia, joita olivat esimerkiksi vaikeudet keskittyä ja yhteistyön puute.

**Avainsanat:** Yhteistoiminnallinen oppiminen, sosiaalinen kompetenssi, oppimisympäristö, koulu toimintaympäristönä, vertaissuhteet

# SISÄLLYS

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. JOHDANTO</b>   | <b>4</b>  |
| <b>2. LASTEN HYVINVOINTI KOULUSSA</b>                            | <b>5</b>  |
| 2.1 Oppimisympäristön vaikutus hyvinvointiin                     | 7         |
| 2.2 Sosiaalisen oppimisympäristön merkitys                       | 9         |
| 2.3 Ystävyysuhteet opettavat ja kehittävät lasta                 | 10        |
| 2.4 Vertaissuhteiden merkitys lapsen oppimiselle                 | 11        |
| <b>3. LUOKKA SOSIAALISENA KONTEKSTINA</b>                        | <b>13</b> |
| 3.1 Sosiaaliset taidot osana sosiaalista kompetenssia            | 15        |
| 3.2 Kognitiot ohjaavat lasten sosiaalista toimintaa              | 18        |
| 3.3 Prososiaalisuus vertaissuhteiden edistäjänä                  | 20        |
| 3.4 Lasten ongelmat vertaissuhteissa                             | 22        |
| 3.4.1 Lapsen torjutuksi tuleminen ja yksinäisyys vertaisryhmässä | 23        |
| 3.4.2 Aggressiivisuus ja kiusaaminen vertaisryhmässä             | 24        |
| 3.5 Sosiaalisten taitojen kehittäminen                           | 27        |
| <b>4. YHTEISTOIMINNALLINEN TYÖSKENTELY KOULUSSA</b>              | <b>28</b> |
| 4.1 Ryhmän kehitysvaiheet  | 31        |
| 4.1.1 Edellytyksiä ryhmätyöskentelylle                           | 32        |
| 4.2. Roolien muodostuminen ryhmässä                              | 34        |
| 4.3 Ryhmädynamiikan vaikutus ryhmän käyttäytymiseen              | 35        |
| <b>5. TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b>             | <b>36</b> |
| 5.1 Tutkimuskysymykseni  | 37        |
| 5.2 Tutkimuksen aineisto   | 37        |
| 5.3 Tutkimuksen toteutus   | 38        |
| 5.4 Havainnointi   | 38        |
| 5.5 Haastattelu  | 40        |
| 5.5.1 Ryhmähaastattelu haastattelun muotona                      | 41        |
| 5.6 Lapset tutkimuksessa   | 42        |
| 5.7 Aineiston analyysi   | 44        |
| <b>6. TUTKIMUSTULOKSIA</b>                                       | <b>44</b> |
| 6.1 Ryhmätyöskentelyn myönteiset puolet                          | 45        |

|   |           |
|---|-----------|
| 6.2 Oppimisen esteet ryhmätyöskentelyssä        | 48        |
| 6.3 Ryhmädynamiikan vaikutus ryhmätyöskentelyyn | 51        |
| <b>7. POHDINTA</b>                              | <b>52</b> |
| 7.1 Tutkimuksen johtopäätökset                  | 54        |
| 7.2 Tutkimuksen jatkotutkimusehdotukset         | 56        |
| 7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys       | 58        |
| <b>LÄHTEET</b>                                  | <b>61</b> |
| <b>LIITTEET</b>                                 | <b>68</b> |
| Liite 1. Tutkimuslupalomake                     | 68        |
| Liite 2. Haastattelurunko                       | 69        |

## 1. JOHDANTO

Yhteistoiminnallisen opetuksen sekä sosiaalisten taitojen merkitys on kasvanut perusopetuksessa työelämän vaatimusten muuttumisen takia. Enää ei riitä, että työntekijöillä on tietotaitoa omasta alastaan, vaan heillä tulee lisäksi olla hyvät sosiaaliset vuorovaikutustaidot. Aiemmin työntekijöille riitti tietotaito omasta alastaan, kuitenkin nykyään lähes joka ammatissa ollaan tekemisissä ihmisten kanssa, jolloin sosiaaliset taidot korostuvat. (Saloviita, 2006, 19-20.) Tämä on johtanut siihen, että myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) painotetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä lapsen kehitykselle sekä sosiaalisten taitojen harjoittelua (Junttila, 2011, 33-34).

Kouluyhteisössä oppilaat saavat kokemuksia vuorovaikutuksen merkityksestä myös omalle kehitykselle. He kehittävät sosiaalisia taitojaan, oppivat ilmaisemaan itseään eri tavoin ja esiintymään eri tilanteissa.”/.../ Vuorovaikutus, yhteistyö ja monipuolinen työskentely ovat yhteisön kaikkien jäsenten oppimista ja hyvinvointia edistäviä tekijöitä. (OPS, 2014, 21, 27)

Nykypäivänä hallitsevan sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan lapsi itse kehittää ja luo tietoa toimiessaan aktiivisesti muiden ihmisten kanssa. Tämän teorian mukaan tieto ei ole sisäsyntyistä, vaan lapsi luo itse omat merkityksensä tiedolle ja oppiminen tapahtuu aina jossakin tietyssä sosiokulttuurisessa kontekstissa. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppilaat oppivat tuntemaan toisensa paremmin, heidän sosiaaliset taitonsa kehittyvät ja heidän identiteettinsä muokkautuu. (Kauppila, 2007, 51, 150-151.) Yhteistoiminnallisen oppimisen suurimpina hyötyinä nähdään paremmat oppimistulokset ja lämpimämmät suhteet oppilaiden välillä luokassa (Johnson & Johnson, 2000). Muita tutkittavia etuja ovat lasten itsetunnon paraneminen, kouluviihtyvyyden lisääntyminen ja sosiaalisten taitojen kehittyminen. Myönteisen oppimisympäristön syntyminen, joka ehkäisee kiusaamista ja syrjintää ja

kaikkien oppilaiden aktiivinen osallistuminen toimintaan rakentavat tiivistä oppijoiden yhteisöä. (Saloviita, 2013, 134.)

Koulutulokkaat ovat usein innokkaita oppimaan uutta ja opettajan tehtävänä on luoda toimintakulttuuri luokkaan, josta muodostuu uusien oppijoiden yhteisö. Ensimmäisellä luokalla lasten sosiaalinen toiminta on esillä joka hetkessä, kun lapset yrittävät rakentaa omaa sosiaalista minäkuvaansa sekä luokkansa sosiaalista kuvaa. (Järvinen, 2002, 247.) Jo ihan ensimmäisistä hetkistä alkaen lapset alkavat muodostamaan käsityksiä muista yhteisön jäsenistä uudessa luokassa ja nämä hetket saattavat olla tärkeitä lasten myöhempien vuorovaikutussuhteiden muotoutumisessa. Sumsionin ja Pattersonin (2004) mukaan yhteisön rakentumisessa on nähtävissä erilaisia ilmiöitä, jotka ovat merkityksellisiä sen muodostumiselle. Näitä ovat esimerkiksi oppilaiden yhteiset keskustelut, lapsen aseman määräytyminen ryhmässä ja lasten väliset jännitteet. Lapset oppivat, että he voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa sosiaalisten suhteiden muodostumiseen, ja lisäksi he huomaavat, että muiden lasten hyväksyntä on ansaittava, jotta pääsee mukaan yhteiseen toimintaan. On tärkeää, että jokainen lapsi tuntee olevansa osa yhteisöä ja sen suhdeverkostoa. Myönteisen ilmapiirin muodostuminen luokkaan ja lasten välisten vuorovaikutussuhteiden muotoutuminen vie aikaa, kuitenkin lopputulos hyödyttää kaikkia luokan oppilaita. (Rasku-Puttonen, 2006, 111-112.)

## **2. LASTEN HYVINVOINTI KOULUSSA**

Nykypäivänä keskustellaan paljon kouluhyvinvoinnista, sillä koulu on monelle lapselle ja nuorelle tärkeä kehitysympäristö. Nykyisin koulujen odotetaan huolehtivan oppijoiden hyvinvoinnista kokonaisvaltaisesti. Tutkimusten mukaan suomalaiset oppilaat viihtyvät kansainvälisesti katsottuna huonosti koulussa ja tällä on vaikutuksia lasten oppimiseen sekä yleiseen hyvinvointiin. Keskeisiä tekijöitä oppilaiden hyvinvoinnin tukena ovat sosiaalinen tuki, mahdollisuus osallistua ja hyvät vuorovaikutustaidot (Nykyri, 2011, 5-6, 8.)

Rantala (2006) on tutkimuksessaan osoittanut, että lasten kokema aktiivisuus, vapaus ja mielekäs toiminta, joita oppimisympäristö mahdollistaa, sekä siinä esiintyvät sosiaaliset suhteet ovat yhteydessä lasten kokemaan oppimisen iloon. (Huhtamäki, Holma, Nokelainen & Kumpulainen. 2017, 338.) Myös Minkkinen (2011) on tutkimuksessaan osoittanut sosiaalisten suhteiden vahvan yhteyden kouluhyvinvointiin alakoulussa. Hän havaitsi myös luokkakohtaisia eroja tutkimuksessaan, joista opettajan tuki ja hyvä ilmapiiri ja kiusaamattomuus luokassa vaikuttavat lasten hyvinvointiin. (Minkkinen, 2011, 76.) Sosiaalisten vuorovaikutustaitojen oppiminen ja oppimisen perustaitojen omaksuminen ovat keskeisiä lasten hyvinvointia tukevia tekijöitä. Myös koulussa suoriutuminen on merkittävä lapsen myönteistä kehitystä edistävä tekijä. (Ahonen, T, Lyytinen, H, Lyytinen P, Nurmi, J-E, Pulkkinen, L & Ruoppila, I. 2014, 147.) Tutkittaessa eri koulujen oppimistuloksia, niistä on voitu löytää yhdistäviä tekijöitä hyvien oppimistulosten taustalla (Rutter & Maughan, 2002). Näitä tekijöitä on ollut mm. koulun toimiminen sosiaalisena yhteisönä ja koulun yleinen myönteinen ilmapiiri. (Ahonen ym., 2014, 102.)

Aloittaessaan koulun lapsen ollessa 6-7 vuotias, hän kohtaa yhä suuremman sosiaalisen piirin kuin aikaisemmin, ja tämä vaikuttaa lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen ja saa aikaan muutoksia lapsen käyttäytymisessä. Oleellinen asia lapsen psyykkisen hyvinvoinnin ja kehityksen kannalta on positiivisen kuvan muodostuminen omasta osaamisestaan laajemmassa sosiaalisessa ympäristössä. (Ahonen ym., 2014, 77, 79.) Sosiaalisista suhteista tulee monimutkaisempia kuin esikoulussa ja vertaissuhteiden ylläpito vaatii erilaisia taitoja kuin aikaisemmin. Myös lasten leikkiin liittyvät ominaisuudet muuttuvat monimutkaisemmiksi ja sääntöleikit lisääntyvät. Lasten leikeissä on lisäksi mukana suurempia lapsiryhmiä kuin mitä aikaisemmin oli. (Fabes, Martin & Hanish, 2009, 47.) Keskilapsuudessa lasten fyysiset leikit lisääntyvät ja näillä on tärkeä merkitys lasten sosiaaliselle kehitykselle (Pellegrini & Smith, 1998). Nämä voidaan välillä aikuisten toimesta tulkita tappeluiksi, tosin siitä on harvoin todellisuudessa kyse. Lapset kokeilevat omaa asemaansa ryhmässä ja härnäämällä toista osapuolta hänet saadaan mukaan leikkiin. Lapsi, jolla on heikot sosiaaliset taidot ja vaikeuksia lukea sosiaalisia tilanteita, saattaa

tulkita tilanteen väärin ja näkee sen vihamielisenä. (Ahonen ym., 2014, 85.) Laddin (2005) mukaan aggressio ja muut epäsosiaaliset käyttäytymistavat vähenevät koulun alkaessa ja niitä siedetään huonommin kuin aikaisemmin, mikä saattaa johtaa siihen, että lapsi, joka osoittaa epäsosiaalista käyttäytymistä saattaa jäädä ryhmän ulkopuolelle. (Fabes, Martin & Hanish, 2009, 47.) Lasten vertaissuhteiden ylläpito ja niissä sosiaalisesti taitava toimiminen ovat edellytyksiä ystävyyssuhteiden muodostumiselle (Asher & McDonald, 2011, 234).

Usein koulun aloittajan käsitys itsestään on hyvin positiivinen, sillä hän ajattelee, että kaikki pitävät hänestä. Lisäksi hän pelkää nolatuksi tulemista. Lasten itsetunto laskee kuitenkin jo ensimmäisenä kouluvuonna, sillä oppilas vertailee itseään jatkuvasti muihin ja huomaa, että ei olekaan niin hyvä kaikessa kuin aluksi ajatteli. (Laine, 2005, 34.) Myönteinen minäkäsitys ja oppimisen ilo ehkäisevät myöhempiä niin sisäänpäin suuntautuneita tunne-elämän ongelmia kuten esimerkiksi masentuneisuutta ja ahdistuneisuutta, kuin ulospäin suuntautuneita käyttäytymisongelmia, kuten esimerkiksi aggressiivisuutta. Näiden on osoitettu olevan suhteellisen pysyviä ja aikuisiässä ne voivat johtaa ongelmiin koulutuksen tai työllistymisen suhteen, tai sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmiin ihmissuhteissa. (Ahonen ym., 2014, 77, 79.)

## **2.1 Oppimisympäristön vaikutus hyvinvointiin**

Kasvatusinstituutioiden yksi tärkeimmistä tehtävistä on lasten sosiaalistaminen yhteiskuntaan, ja yhteiskunnan muutosten vuoksi tämä on vaikeutunut. Yhteiskunnan muutokset ovat johtaneet yhteisöllisyyden korvaamiseen yksilöllisillä arvoilla ja itsensä rajaton toteuttaminen, ja yksilöiden välinen kilpailu ovat saaneet ihmiset unohtamaan yhteiseen hyvään pyrkimisen. (Palovaara, 2007, 67.) Kasvatusta ja koulutusta ohjaavat kulttuuriset ihanteet ja opettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä on kasvattaa lapset toimimaan moraalisesti vastuullisesti kulttuurisesti muotoiltujen ja hyväksytyjen tapojen mukaisesti (Cekaite, 2013; OPH, 2015; Wortham, 2006). Käyttäytyminen kulttuurisesti hyväksytyjen tapojen mukaisesti muiden ihmisten kanssa, on tärkeä tekijä sosiaalisen ryhmän jäseneksi sopeutumista (Wenger, 1998) ja



nykypäivän yhteiskunnassa arvostetaankin yhä enemmän sosiaalisia ja moraalisia taitoja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. (Niemi, 2016, 13-14.)

Kun puhutaan lapsen kouluhyvinvoinnista siihen liittyy keskeisesti oppimisympäristö ja sen mielekkyys sekä turvallisuus (Nykyri, 2011, 19). Koulussa viihtyminen ja koulutyöhön kiinnittyminen, eli oppilaan myönteisiin asenteisiin koulun tarjoamia haasteita kohtaan, vaikuttavat positiivisesti oppimiseen. Lapsen kokema oppimisen ilo on yhteydessä hänen tuntemaansa osallisuuteen, että hän kokee kuuluvansa yhteisöön ja saa vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. (Huhtamäki ym., 2017, 348.) Osallisuus luo pohjan myönteiselle yhteisöllisyydelle, josta huokuu kaikkien ihmisten kunnioitus ja yksilöllisyyden arvostaminen (Nykyri, 2011, 9). Myös oppimisympäristössä syntyvät sosiaaliset suhteet lisäävät kouluviihtyvyyttä ja oppimisen iloa (Huhtamäki ym., 2017, 343). Epstein (1983), Gest ja Rodkin (2011) sekä Luckner ja Pianta (2011) tuovat esille, että lapset muodostavat enemmän myönteisiä sosiaalisia suhteita vertaisiinsa lapsikeskeisessä oppimisympäristössä, jossa esiintyy paljon yhteistoiminnallista oppimista erilaisten oppijoiden kesken ja jossa lapsia kannustetaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen toistensa kanssa (Wentzel & Muenks, 2016, 23).

Lapset, joilla on myönteisiä sosiaalisia vertaissuhteita viihtyvät paremmin koulussa ja heillä on positiivisempi minäkuva, kuin lapsilla, joilla ei ole myönteisiä vertaissuhteita. Lisäksi he saavuttavat parempia tuloksia koulussa (Wentzel, 2005). Lasten sosiaalinen asema ryhmässä ja vertaisryhmän hyväksyntä ovat myös yhteydessä lasten oppimismotivaatioon ja kiinnostukseen koulutyötä kohtaan. Newcomb ja Bagwell (1995) toteavat, että lapset, joilla on myönteisiä vuorovaikutussuhteita ovat sosiaalisempia ja heillä on parempi itsetunto kuin lapsilla, joilla on ongelmia vertaissuhteissa. (Wentzel & Muenks, 2016, 13-14, 16.) Tutkimusten mukaan lapsilla, jotka ovat syrjäänvetäytyviä, torjuttuja, kiusattuja tai kiusaajia on keskimäärin huonompi itsetunto. Lapsen heikon itsetunnon on todettu näkyvän hänen sosiaalisissa suhteissaan heikkojen sosiaalisten taitojen ja ystävyysuhteiden solmimisen vaikeuksien vuoksi. Ryhmässä lapsen asema on heikko ja hänellä ei ole tarvittavia yhteistyötaitoja toimia ryhmässä, sillä hän ei halua jakaa

omia ajatuksiaan muille. Luokassa oppilaiden yhteenkuuluvuuden lisääminen auttaa lasta, jolla on heikko itsetunto luottamaan muihin ihmisiin ja kokemaan itsensä hyväksytyksi sellaisena kuin on. Oppijoiden yhteenkuuluvuuden lisääminen luokassa edellyttää sitä, että lapset tuntevat toisensa ja ovat herkkiä toistensa reaktioille sosiaalisissa tilanteissa. (Laine, 2005, 48, 53-54.)

## **2.2 Sosiaalisen oppimisympäristön merkitys**

Varhaislapsuudessaan lapset oppivat ryhmässä toimimisen perustan ja se on hyvin tärkeää, jotta he tulevaisuudessa osaavat käyttäytyä yhteisön jäsenenä. Ekaluokkalaisilla lapsilla on jo jonkinlainen tausta muiden kanssa toimimisesta esikoulusta, joten koulun toimintakäytännöt ja vertaisten kanssa toimiminen eivät tule lapselle täysin uutena asiana. (Laaksonen, 2014, 12.) Vertaiset ovat saman ikäisiä, jotakuinkin samalla kehitystasolla olevia lapsia, joiden kanssa lapsi on vuorovaikutuksessa (Salmivalli, 2005, 15).

Coplan ja Arbeau (2009) tuovat esille, että vertaisryhmän merkitys lapsen kehityksessä lisääntyy lapsen iän myötä, ja 4-5 ikävuoden jälkeen sen arvo nousee (Laaksonen, 2014, 12-13). Lapsi alkaa kaivata erityisesti samaa sukupuolta olevia kavereita, joilta hän oppii sukupuolelle tyypillistä käyttäytymistä sekä sosiaalisia ja fyysisiä taitoja (Ahonen, ym., 2014, 126). Aivotutkijat ovat osoittaneet tutkimuksillaan, että lapsi oppii melkein kaiken vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Opas, 2013, 159). Vertaisten avun tarjoaminen ja avun vastaanottaminen on suora tapa vaikuttaa lapsen akateemisiin taitoihin ja sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen (Wentzel & Muenks, 2016, 19). Lisäksi tunnetaitojen ja esimerkiksi empatiakyvyn on todettu kehittyvän juuri sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Opas, 2013, 159.)

Koulu on yksi tärkeimmistä instituutioista, joissa lapsi oppii ymmärtämään itseään suhteessa muihin ja oppii sosiaalisen vuorovaikutuksen sääntöjä (Niemi, 2016, 13). Vertaisryhmässä toimiessaan lapsi oppii moraalisia käyttäytymissääntöjä. Lapset oppivat jakamaan ja vuorottelemaan ja he oppivat tasapuolisuutta. He oppivat myös,

että joku heikommassa asemassa oleva voi saada enemmän kehuja tai muita ansaittavia resursseja kuin he itse. Tämä auttaa lasta oppimaan ymmärtämään muiden ihmisten näkökulmia ja tunteita sekä edistää oikeudenmukaisuuden tunteen kehittymistä. (Ahonen ym. 2014, 126.) Lasten sosiaalinen toiminta on aina tilannesidonnaista ja linkittyy molempien tai kaikkien osapuolten tavoitteisiin ja aloitteisiin. Lapsi, joka toimii yhdessä toista huomioon ottavan lapsen kanssa saavuttaa luultavasti myös omat tavoitteensa sosiaalisessa tilanteessa ja vuorovaikutuksen laatu on myönteistä. (Poikkeus, 2013, 82.)

### **2.3 Ystävyysuhteet opettavat ja kehittävät lasta**

Ystävyysuhteilla on vaikutusta niin lapsen oppimiselle kuin kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille, ja vuorovaikutussuhteissa toimiessaan lapset kehittävät omia kognitiivisia, sosiaalisia ja kielellisiä taitoja (Saloviita, 2013, 114). Ystävyysuhteiden tärkein ominaispiirre on vastavuoraisuus, eli molemminpuoliset positiiviset tunteet toista osapuolta kohtaan (Salmivalli, 2005, 35). Ystävyysuhteet ovat kaverisuhteita intensiivisempiä ja sisältävät enemmän molemminpuolisen kiintymyksen osoituksia. Poikkeuksen (1995) mukaan ystävät jakavat myös enemmän tunteitaan keskenään sekä osoittavat enemmän fyysistä läheisyyttä toisilleen kuten haleja, pusuja ja silityksiä. (Ahonen ym., 2014, 60.)

Ystävyysuhteet ovat usein lapsen ensimmäinen vuorovaikutussuhde, johon ei liity sukulaissidettä. Vuorovaikutussuhteen vapaaehtoisen luonteen takia, yksilön pitää oppia käyttäytymään konfliktitilanteessa rakentavasti ja toista kunnioittavasti, jotta toinen osapuoli ei päättäisi vetäytyä ystävyysuhteesta. (Asher & McDonald, 2011, 231.) Vaikka ystävyysuhteilla on usein positiivisia vaikutuksia yksilön kehitykseen. Hartupin (1996) mukaan ystävyysuhteella voi kuitenkin olla erilaisia vaikutuksia lapsen kehitykseen riippuen sen laadusta. Ystävyysuhteiden laatua voi mitata sen normatiivisessa sisällössä (sosiaalinen / epäsosiaalinen toiminta), konstruktiivisuudessa (ongelmien ratkominen neuvottelulla tai vallankäytöllä), symmetriassa (vallan jakautuminen) ja tunnesisällössä (tuen antaminen toiselle tai

molemmille osapuolille). (Ahonen ym. 2014, 126.) Vakaa ja myönteisiä tunteita herättävä ystävyysuhde on yhteydessä lapsen itsetunnon kohentumiseen ajan myötä. Vastaavasti ilkeästi ja epäkunnioittavasti käyttäytyvä ystävä voi aiheuttaa yksilölle sisäänpäin suuntautuneita mielialaongelmia, kuten ahdistuneisuutta, yksinäisyyttä ja vetäytymistä. (Asher & McDonald, 2011, 232.)

Ystävyysuhteilla ja sosiaalisella asemalla vertaisryhmässä on erilaisia vaikutuksia lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Ystävyysuhteilla on merkitystä lapsen myöhempää itsetuntoa ajatellen ja ne ehkäisevät masennusta, sillä siinä viitekehyksessä lapsi kohtaa läheisyyttä, sitoutumista, jakamista ja luottamusta, joita tarvitaan myös lapsen myöhemmissä sosiaalisissa suhteissa. Hartup (1992) toteaa, että ystävyysuhde on tärkeä emotionaalinen ja kognitiivinen resurssi lapselle. (Salmivalli, 2005, 36-38.) Ystävät vaikuttavat usein lapsen akateemisiin taitoihin positiivisesti, joko avun saamisen tai oppimismotivaation vahvistamisen kautta. Toisaalta liiallinen vertailu akateemisesti osaavamman ystävän kanssa, saattaa johtaa itsetunnon heikkenemiseen ja oppimismotivaation laskuun. (Asher & McDonald, 2011, 232-233.) Ystävät toimivat lapselle tärkeinä tiedonlähteinä yksilöstä itsestään, muista henkilöistä ja maailmasta. Keskilapsuudessa ystävät opettavat lapselle käyttäytymisen normeja, sillä siinä iässä lapselle on tärkeää kuulua joukkoon ja saavuttaa vertaistensa hyväksyntä. (Salmivalli, 2005, 36-38.) Usein prososiaalinen tai antisosiaalinen käyttäytyminen johtaa ystävän samankaltaistumiseen mallioppimisen kautta (Asher & McDonald, 2011, 233). Tutkimusten mukaan lapset, joilla on ystävä, sopeutuvat paremmin uusiin ryhmiin, osoittavat vähemmän aggressiivisuutta ja ovat itsevarmempia. Ryhmässä lapsi saa mahdollisuuden harjoitella yhteistyötaitoja ja johtajuutta, joita tarvitaan myös myöhemmin elämässä eri ryhmissä. Tiivistettynä ystävyysuhteet kehittävät lasta myöhempiä vuorovaikutussuhteita varten, kun taas sosiaalisessa ryhmässä toimiminen tarjoaa lapselle oppeja yhteiskunnassa elämiseen. (Salmivalli, 2005, 36-38.)

## **2.4 Vertaissuhteiden merkitys lapsen oppimiselle**

Lasten vertaissuhteet ovat ainutlaatuisia siinä mielessä, että ne ovat täysin vapaaehtoisia toisin kuin perheenjäsenten väliset suhteet. Vertaissuhteissa lapset ovat tasavertaisia ja kummallakaan osapuolella ei ole valtaa enemmän kuin toisella. Niissä vertaiset joko ”*tulevat toisiaan kohti, tulevat toisiaan päin tai menevät kauemmas toisistaan*”. Ensimmäinen vaihtoehto, jossa lapset yrittävät saada toisia lapsia mukaan toimintaan perustuu altruismille ja se nähdään parhaimpana vaihtoehtona ryhmädynamiikan edistämisen kannalta. Vuorovaikutussuhteita esiintyy eri ryhmissä ja ryhmä muodostuu vuorovaikutussuhteiden verkostosta. Joidenkin ryhmien rajat ovat hyvin selkeitä kuten esimerkiksi luokkahuone, kun taas joidenkin ryhmien rajat ovat epämääräisiä. (Bukowski, Laursen & Rubin, 2018, 5-7.)

Koulutulokkaille ystävyysuhteiden solmiminen ja vertaisryhmään kuuluminen on oleellista ja se vahvistaa lapsen perusturvallisuuden tuntua (Pulkinen, 2002, 112). Vertaisryhmään kuuluminen luo lapselle mahdollisuuden kokea kumppanuutta, saada ajanvietettä ja tuntea yhteenkuuluvuutta. Lisäksi se auttaa tyydyttämään lapsen sosiaalisia ja emotionaalisia tarpeita. Sosiaalisen vertailun kautta lapsi oppii paljon itsestään ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa hän luo omaa minäkuvaansa, käsitystä itsestään ja ominaisuuksistaan. (Salmivalli, 2005, 32-34.) Ryan, Hicks ja Mindley (1995) huomasivat tutkimuksissaan, että lapset, jotka hakevat kokemuksia myönteisestä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, pyytävät helpommin apua ja hakevat herkemmin emotionaalista tukea vertaisiltaan (Wentzel & Muenks, 2016, 20).

Lasten vertaissuhteet muuttuvat ajan myötä. Mikäli joku lapsi lähtee toveriryhmästä, hänen tilalleen otetaan usein joku, joka muistuttaa häntä piirteiltään. Festinger (1954) tuo esille, että ihmisillä on perustavanlaatuinen tarve vertailla itseään toisiin ihmisiin ja siksi he haluavat usein viettää aikaa samanlaisten ihmisten kanssa kuin he itse. Tästä syystä he usein muokkaavat joko omaa toimintaansa tai itseään, tai sitten he muokkaavat toista osapuolta, tyydyttäkseen tämän tarpeensa. (Kindermann & Gest, 2018, 88, 96.) Vertaiset muokkaavat toistensa toimintaa palkinnoilla ja rangaistuksilla ja he haluavat usein matkia toistensa käytöstä (Bukowski, Laursen & Rubin, 2018, 11). Myös ystävykset ovat usein samanlaisia, vaikka heillä ei olekaan samanlaista tarvetta muokata itseään tai toista osapuolta samanlaiseksi kuin he itse. Lapsi voi myös

valita sellaisen ystävän, jonka kanssa hän saa olla täysin oma itsensä. Lapsen oma käytös, sekä hänen yksilölliset piirteensä määrittävät millaiseen seuraan hän hakeutuu, ja toisaalta hänen suosionsa vertaisryhmässä vaikuttaa siihen myös. Vertaisryhmän jäsenet saattavat myös pyrkiä erottautumaan ryhmästä, jolloin he yrittävät poiketa ryhmänsä jäsenistä mahdollisimman paljon. (Kindermann & Gest, 2018, 94, 96, 98).

### **3. LUOKKA SOSIAALISENA KONTEKSTINA**

Luokka on eräänlainen oppijoiden yhteisö, jolle on ominaista suhteellisen pysyvä vuorovaikutus (Wenger 1998), ja jossa rakentuvat lasten keskinäiset vuorovaikutussuhteet, normit, käyttäytymissäännöt ja valta. Yhteisön merkitys lapsen oppimiselle, kehittymiselle ja hyvinvoinnille tunnustetaan laajasti ja yhteisöllisyyden oletetaan lisäävän lasten välistä toisten kunnioitusta, erilaisuuden arvostamista ja taitoa toimia joustavasti eri tilanteissa. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2006, 12-13.)

Koulu on sosiaalisena järjestelmänä hyvin dynaaminen, ja siellä on koulun sisäistä, ryhmien välistä ja ryhmien sisäistä vuorovaikutusta (Kauppila, 2007, 109). Ryhmiä muodostuu, kun sosiaalista vuorovaikutusta tapahtuu tarpeeksi säännöllisesti ja ryhmän jäsenillä on yhteiset arvot ja he kokevat yhteenkuuluvuutta keskenään. Lapset kuuluvat eri ryhmiin, esimerkiksi luokka muodostaa ryhmän, jonka osallisuutta lapsi ei ole itse valinnut. Esikouluikäiset sekä koulualokkaat eivät osaa hahmottaa ryhmää, vaan havaitsevat sen koostuvan monesta parista, jotka työskentelevät rinnakkain luokkahuoneessa. Sosiaalisen identiteetin teorian mukaan (Tajfel, 1981) ryhmän jäsenet korostavat eroja omansa ja muiden ryhmien välillä mikä lisää ryhmän jäsenten välistä solidaarisuutta ja vahvistaa heidän ryhmä identiteettiään (Hartup, 2009, 13, 15). Luokassa lapsi osallistuu niin formaaliin kuin epäformaaliin vertaiskulttuuriin, jonka Corsaro (1985, 1997, 2000), Lehtinen (2000) ja Strandell (1995) toteavat koostuvan lasten rituaaleista ja tavoista toimia lapsena. Luokan yhteisöksi kehittyminen edellyttää lasten yhteenkuuluvuuden tunteen syntymistä molemmissa kulttuureissa. Lapset rakentavat yhteenkuuluvuuden tunnetta mm. leikin, hulluttelun ja fyysisen

läheisyyden avulla. Vertaiskulttuurin kehittyminen vaatii lasten vapaata aikaa ilman aikuisen läsnäoloa ja ohjausta.(Hännikäinen, 2006, 130-131, 133.)

Jotta luokka kehittyisi yhteisöksi, opettajan tulee olla tietoinen ryhmäprosessien lisäksi siitä mikä ei toimi luokassa. Ryhmässä saattaa syntyä jännitteitä lasten välille, kun lapset etsivät omaa paikkaansa ryhmässä, joka määrittelee osaltaan lapsen mahdollisuuksia toimia luokassa. Luokassa syntyy melkein väistämättä ristiriitoja ja niiden käsittelyn opetteleminen kuuluu ryhmän kehitykseen. Yhteisön kehittymiseen vaikuttavat oleellisella tavalla siinä syntyvät ja kehittyvät vuorovaikutussuhteet. Jo pienet lapset oppivat vuorovaikutussuhteissa erilaisia toimintamalleja, jotka johtavat kehittyviin taitoihin oppia yhteistoiminnallisesti muiden kanssa. Jotta tämä voisi toteutua tarvitaan riittävän pieniä luokkia ja lapsen omaa aktiivista toimintaa korostava oppimisympäristö. (Rasku-Puttonen, 2006, 122-123.)Yhteisön kehittymistä edistää yhteisen tavoitteen parissa työskentely ja yhteisöllisyyden ja muista välittämisen kulttuurin vahvistaminen. Lasten kokema tunne, että he ovat tarpeellisia yhteisössä, lisää heidän ryhmäänsä kuulumisen tunnetta. Hyvin toimivaa yhteisöä kuvaa jakamisen ja kuuntelemisen kulttuuri ja lämmin, toisia kunnioittava ilmapiiri. (Rasku-Puttonen, 2006, 112-113.) Toinen oleellinen asia toimivassa yhteisössä on kaikkien jäsenten sitoutuminen ryhmän yhteisiin tavoitteisiin (Kauppila, 2007, 111).

Ryhmäprosesseja luokassa sääntelevät yksilöihin liittyvät persoonallisuustekijät ja ryhmän toiminnassa yksilön omaksumat roolit. Ryhmän jäsenten rooleihin liittyy aina tiettyjä odotuksia ja statusta ja usein niihin liittyy myös vastuuta sekä erilaisia etuoikeuksia. Roolit ovat yksilöllisiä ja ne tulevat usein esille käyttäytymisessä. (Kauppila, 2007, 110-111.) Ryhmän normit määrittävät mitä ryhmän jäseniltä odotetaan ja millaisia vuorovaikutussuhteita ryhmässä voi muodostua sen normien ja kulttuuristen tekijöiden kautta. Ryhmän eri ominaisuudet vaikuttavat myös siihen, kuinka paljon ryhmän eri jäsenet voivat vaikuttaa toisiinsa. (Bukowski, Laursen & Rubin, 2018, 7.) Luokan sosiaaliset käytänteet muokkaavat lasten identiteettiä. Linehan ja McCarthy (2001 ) esittävät, että yksilöä ja yhteisöä ei tule nähdä erillisinä toisistaan, vaan yksilö, yhteisö ja sosiaaliset käytänteet vaikuttavat kaikki toisiinsa. Siksi luokkaan sosiaalistumiseen liittyy läheisesti vastuu niin yksilön omasta

oppimisestaan, kuin vastuu koko ryhmän toiminnasta. (Rasku-Puttonen, 2006, 124.) Sosiaalinen toiminta on erilaista riippuen yksilöiden välisestä vuorovaikutuksen historiasta ja siitä millaisia tunteita vuorovaikutussuhteessa on, esimerkiksi kunnioitusta, pelkoa, varovaisuutta ja mitä odotuksia siitä herää (Bukowski, Laursen & Rubin, 2018, 7; Poikkeus, 2013, 83). Vallan ja roolien epätasainen jakautuminen sosiaalisessa tilanteessa saattavat johtaa siihen, että vain toisen osapuolen sosiaaliset tavoitteet toteutuvat. (Poikkeus, 2013, 83.)

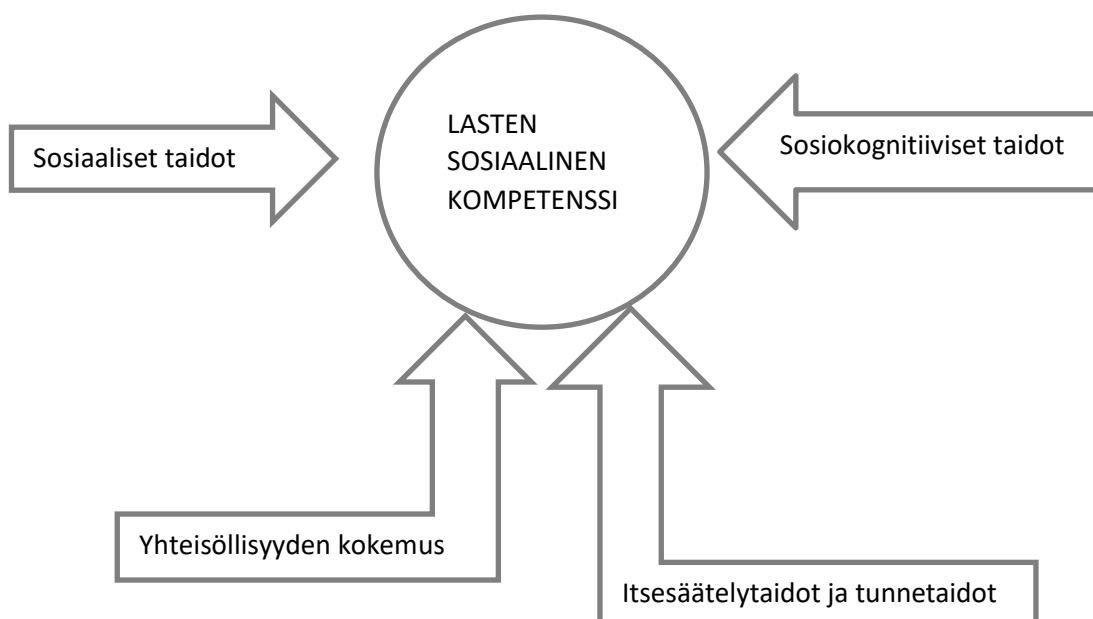
Ryhmässä oppijoiden välille syntyy positiivinen keskinäinen riippuvuus ja ryhmähenki, joita lisäävät yhteiset tavoitteet. Myönteistä riippuvuutta lisää se, että ryhmän jäsenillä on henkilökohtainen vastuu osallistua toimintaan ja jokainen tuo oman osuutensa työhön, jotta yhteiset tavoitteet saavutettaisiin. Oppilaat auttavat toisiaan ratkomaan ongelmia ja saavat itse tukea oppimiseen. (Kauppila, 2007, 157-158.) Oppitunnilla vuorovaikutus voi olla joko samanaikaista tai peräkkäistä. Peräkkäistä vuorovaikutus on silloin kun yksi oppilas on kerrallaan äänessä, kun taas samanaikaista se on silloin kun useampi oppilas on samaan aikaan äänessä. Oppimisen kannalta samanaikainen vuorovaikutus on tehokkaampaa, sillä se mahdollistaa usean oppilaan aktiivisen osallistumisen toimintaan. (Kagan & Kagan, 2002, 39.) Koulun yhteisöjä voi arvioida sen mukaan, kuinka lasten osallisuus toteutuu ja millaiset mahdollisuudet heillä on toteuttaa omaa oppimisprosessiaan. Sosiaalinen vuorovaikutus koulussa on aina opettajien organisoimaa, joten opettajien ajatukset vaikuttavat lasten mahdollisuuksiin toimia yhdessä toistensa kanssa. (Rasku-Puttonen, 2006, 125.)

### **3.1 Sosiaaliset taidot osana sosiaalista kompetenssia**

Sosiaalisuus on käsitteenä hyvin laaja. Se voidaan määritellä suhteena itseen, muihin ihmisiin, toimintaan tai yhteiskuntaan. Useissa tutkimuksissa sosiaalisuutta on jäsennelly kolmen eri alakäsitteen kautta; sosiaalinen kompetenssi, sosiaaliset taidot ja sosiaalinen älykkyys. Nykypäivänä sosiaalisia taitoja käytetään yhä enemmän sosiaalisen vaihdon teorian mukaisesti; ”Jos sinä olet ystävällinen minua kohtaan, minäkin olen sinua kohtaan”.. ( Palovaara, 2007, 74. )



Sosiaalinen kompetenssi voidaan jakaa useaan eri alataitoon, joita ovat tunnetaidot ja itsesäätely (esim. tunteidensa ilmaiseminen tarkoituksenmukaisesti), sosiokognitiiviset taidot (esimerkiksi tavoitteiden ennakointi), sosiaaliset taidot (kuunteleminen, auttaminen) ja kiintymyssuhteet sekä osallisuus (yhteisöllisyyden kokeminen) (Ahonen ym., 2014, 61). Lyhyesti se voidaan määritellä taitona ymmärtää sosiaalisia tilanteita, ja toimia tilanteessa siten, että saavuttaa omat päämääränsä sekä yhteiset päämäärät loukkaamatta muita (Junttila ym., 2006) ja siihen määritelmään nojaan työssäni (Junttila, 2010, 35).



Kuvio 1: Ahosen ym., 2014 näkemys sosiaalisen kompetenssin sisällöstä

Lenguan (2003) mukaan sosiaalisen kompetenssin avainasemassa ovat tunteiden ilmaisemiseen ja itsesäätelytaitoihin liittyvät kyvyt (Poikkeus, 2013, 89). Sosiaalinen kompetenssi on edellytys vuorovaikutussuhteiden solmimiselle sekä niiden ylläpitämiselle (Boyum & Parke, 1995), sillä se sisältää taidon tehdä aloitteita sekä vastata muiden ihmisten tekemiin aloitteisiin sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Siihen liittyy myös kyky ilmaista tunteitansa tarkoituksenmukaisesti. (Junttila, 2010, 35.) Lisäksi tunteidensa sujuva säätely edesauttaa konstruktivista sosiaalista käyttäytymistä ja tilanteeseen liittyvien vihjeiden oikeanlaista arviointia (Pulkkinen, 2002, 70). Sosiaalinen kompetenssi pitää sisällään myös sosiaaliset taidot, jotka

johtavat myönteisiin sosiaalisiin seurauksiin vuorovaikutussuhteissa, esim. leikkiin mukaan pääsemisen. (Junttila, 2010, 35.)

Sosiaaliset taidot vaikuttavat suuresti siihen millaisiksi lapsen vuorovaikutussuhteet ja oma identiteetti muodostuvat sekä miten lapsi suhtautuu sääntöihin ja annettuihin tehtäviin ja miten hän osoittaa osallisuutta vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (esim. Kronqvist & Pulkkinen 2007; Salmivalli, 2005). Sosiaalisia taitoja suhteessa omaan itseensä ovat palautteen vastaanottaminen, kyky kompromisseihin ja tunteiden osoittaminen sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla. (Ojala, 2015, 43.) Sosiaalisesti kompetentti oppilas omaa hyvän empatiakyvyn, eli taidon ymmärtää muiden ihmisten tunteita sekä taitavat yhteistyötaidot, eli kyvyn toimia tuloksellisesti yhdessä muiden kanssa ja osoittaa vain vähän tai ei ollenkaan impulsiivisuutta ja häiritsevyyttä. Tarpeeksi hyvän sosiaalisen kompetenssin kehitys on tärkeä lapsuuden ja nuoruuden kehitystehtävä, koska sillä on myönteisiä seurauksia yksilön yhteiskuntaan sopeutumisen kannalta. (Junttila, 2010, 36-37.)

Kouluiässä sosiaaliseen vuorovaikutukseen tulee lisää kerroksia ja sosiaalisesti taidokkaan toiminnan kriteerit laajenevat. (Poikkeus, 2013, 81; Fabes, Martin & Hanish, 2011, 47). Lapsen tulee samanaikaisesti omata sekä yhteistoiminnalliset taidot ja hyvät itsesäätelytaidot, että kyky pitää oman puolensa ja huolehtia rajoistaan. Useiden tutkijoiden mielestä erityisesti itsesäätelytaidot ja temperamenttiin liittyvä tahdonalainen säätely ovat lapsen vuorovaikutussuhteiden lähtökohta (Eisenberg, Martin & Hanis, 2009). Temperamenttipiirteitä heijastavalla sosiaalisella orientaatiolla on varhainen perusta. Siihen liittyy mm. halu tai uskaliaisuus liittyä muiden ihmisten seuraan ja valinta itsenäisen ja yhteisöllisen toiminnan väliltä. Vaikka nämä yksilölliset tekijät vaikuttavat suhteellisen pysyviltä, oppimisympäristöllä ja omilla valinnoilla on merkitystä niiden kehittymiseen. (Poikkeus, 2013, 81-82.)

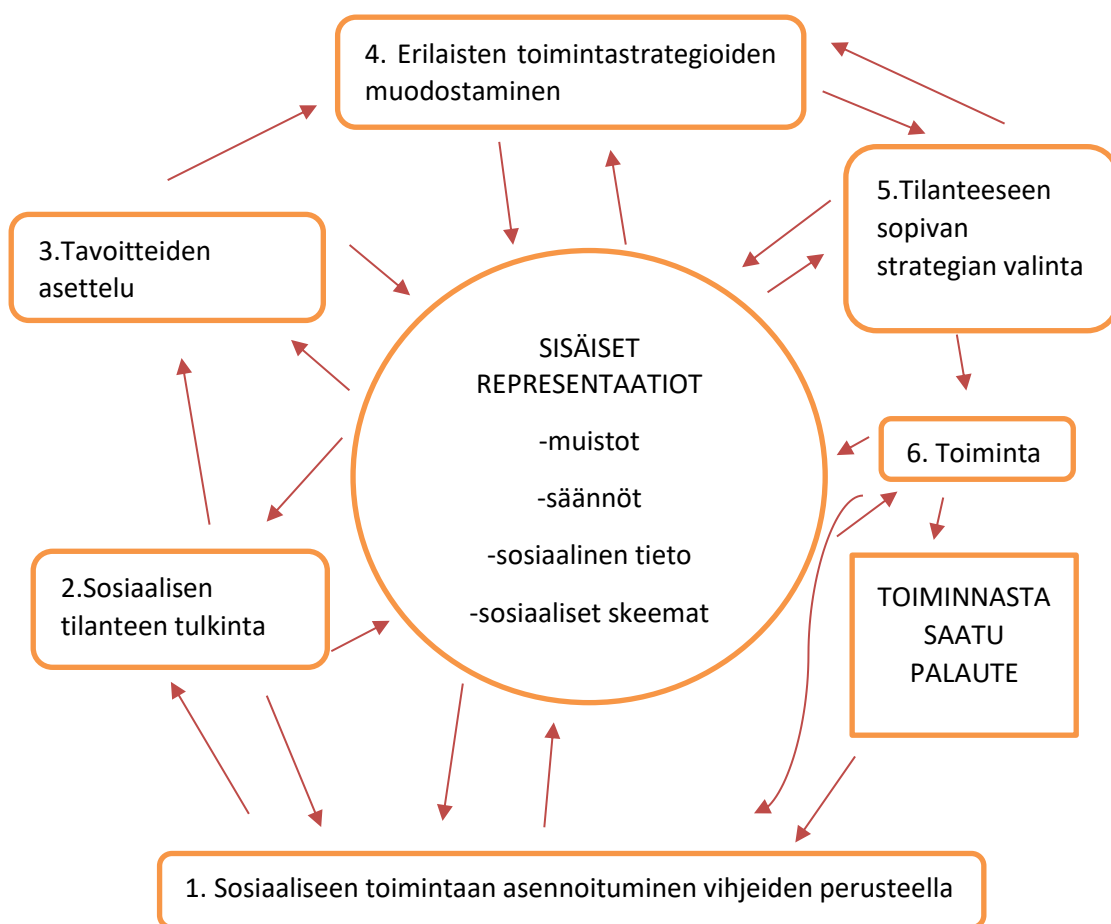
Sosiaalisten ja sosiokognitiivisten taitojen laatu vaikuttaa suuresti siihen, saako lapsi muiden lasten hyväksynnän koululuokassa (Poikkeus, 2013, 91). Heikko sosiaalinen

kompetenssi on erityisesti yhteydessä yksilön pitkään jatkuneeseen yksinäisyyteen (Junttila, 2010, 39). Vaikka suosittu asema vertaisryhmässä ei ole sosiaalisten taitojen oppimisen päämäärä, muiden lasten hyväksynnän saaminen helpottaa vuorovaikutussuhteiden solmimista ja auttaa lasta pääsemään mukaan yhteiseen toimintaan. Lapset, joilla on suosittu asema vertaisryhmässään, kannustavat toisia, antavat positiivista palautetta, auttavat vertaisiaan ja heillä on kehittyneet itsesääätelytaidot. He osaavat toimia tavalla, joka herättää luottamusta ja turvallisuuden tunnetta ryhmässä. (Poikkeus, 2013, 91-92.) Lisäksi he ovat usein sosiaalisesti älykkäitä, eli he ovat taitavia tulkitsemaan sosiaalista maailmaa, ja käyttämään näitä havaintojaan hyväkseen vuorovaikutussuhteissa (Salmivalli, 2005, 103). Toverisuosion lisäksi suosiota voi saavuttaa myös muilla keinoilla, kuten esimerkiksi vallalla, ja omaamalla ryhmän arvostamia resursseja tai ulkonäköön liittyviä tekijöitä (Crick, Murray-Close, Marks & Mohajeri-Nelson, 2009). Myös aggressiolla, jota voi ilmentää joko suorasti tai epäsuorasti voi saavuttaa suosiota ryhmässä. (Poikkeus, 2013, 91-92.) Lisäksi prososiaalisen käyttäytymisen ja aggressiivisten piirteiden esille tuominen samanaikaisesti vaikuttaa olevan tehokas keino saavuttaa valtaa ja suosiota vertaisryhmässä (Wentzel & Muenks, 2016, 20).

### **3.2 Kognitiot ohjaavat lasten sosiaalista toimintaa**

Lapsen sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyy aina joitakin odotuksia, ajattelua ja päättelyä ja tätä lähestymistapaa kutsutaan sosiokognitiiviseksi lähestymistavaksi. Sosiokognitiiviset taidot ovat yksi sosiaalisen kompetenssin osa-alue ja siihen liittyy kyky tehdä oikeanlaisia päätelmiä omasta ja toisten ihmisten käyttäytymisestä sekä siihen liittyvistä ajatuksista. Sosiaaliseen kognitioon liittyy mielen teoria (theory of mind), joka on oleellinen muiden ihmisten ajatusten ja tunteiden ymmärtämisessä ja sosiaalisten tilanteiden ennustamisessa. Sosiaalinen kognitio on tärkeä yksilön sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa, sillä ihmiset pyrkivät jo pieninä muodostamaan käsitystä vakaasta ja muuttumattomasta sosiaalisesta maailmasta, jonka he ajattelevat olevan itsellään ja muilla ihmisillä. Näiden käsitysten avulla lapset muodostavat uskomuksia ihmisten pysyvistä persoonallisuuden piirteistä, jotka ohjaavat heidän käyttäytymistään. (Ojala, 2015, 43-44.)

Crick ja Dodge (1994) sekä Pakaslahti- Rekola (1998) tuovat esille, että sosiaalisen tiedon käsittely on prosessi, jolle voidaan eritellä viisi eri vaihetta. Sosiaaliseen tilanteeseen asennoituminen viittaa siihen, kuinka aktiivisesti yksilö etsii ulkoisia tai sisäisiä tilannevihjeitä ja millaisiin tilannevihjeisiin hän kiinnittää huomionsa. Sosiaalisen tilanteen tulkinta liittyy toisen henkilön aikomusten arviointiin ja oman roolinsa ymmärtämiseen. Sosiaalisen tilanteen tulkinnan jälkeen lapsi asettaa tai selkeyttää omia sosiaalisia tavoitteitaan. Yksilön tavoitteiden asettaminen tilanteessa voi auttaa tukemaan myönteistä vuorovaikutusta tai estää sen syntymisen. Lapsen toimintastrategian valinnassa mielessä olevista strategioista, on yksilöllistä vaihtelua. Joillakin lapsilla on mielessään lukemattomia strategioita, kun taas joillakin on vain rajattu määrä. Toimintastrategian valintaan vaikuttaa myös lapsen omat tavoitteet sosiaalisessa tilanteessa sekä hänen taitonsa arvioida oman toimintansa seurauksia. (Salmivalli, 2005, 87-88, 94.)



Kuvio 2: Crickin ja Dodgen (1994) sosiaalisen tiedon käsittelyn malli.

Jotkut lapset ovat toisia lapsia taitavampia tekemään päätelmiä ja ymmärtämään muiden tunteita, ajatuksia ja odotuksia. He osaavat myös ennakoida oman toimintansa seurauksia ja vaikutuksia muiden toimintaan. Toiset lapset sen sijaan tekevät virheellisiä arviointeja sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa perustuen heidän aikaisempiin kokemuksiinsa, jolloin he saattavat täysin jättää huomiotta tilannevihjeet, jotka eivät ole heidän odotustensa tai aikaisempien kokemuksiensa mukaisia. Lapsen tulkintaan sosiaalisen tilanteen eri vaiheissa, vaikuttaa keskeisesti hänen aikaisemmat, pitkäkestoiseen muistiin jääneet sosiaaliset skeemat (Balwin, 1992) tai sisäistetyt vuorovaikutusmallit, joiksi kiintymyssuhteen tutkijat ne käsittävät (mm. Bowlby, 1969, 1988). Sosiaalisten skeemojen tutkimuksissa on alettu painottaa *suhdeskeemojen* merkitystä (Balwin, 1992; Salmivalli ym., 2005). *Suhdeskeemat* nähdään minäskeeman ja muihin ihmisiin liittyvän skeeman yhdistelmänä, jotka kohdistavat sosiaalista havainnointia ja toimintaa. Muiden skeemojen tapaisesti, myös näihin liittyy erilaiset tunteet ja motivationaaliset tilat, jotka aktivoituvat samanaikaisesti skeeman kanssa. Nämä sosiaaliset skeemat saattavat joskus johtaa virhearviointeihin sosiaalisissa tilanteissa ja saattavat vaikeuttaa lasten sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden muodostamista ja ylläpitämistä. (Salmivalli, 2005, 87-89, 96.)

### 3.3 Prososiaalisuus vertaissuhteiden edistäjänä

Prososiaalisuus voidaan määritellä Hayn (1994) mukaan yksilön epäitsekkäänä käytöksenä, joka hyödyntää muita yksilöitä (Dirks, Dunfield & Recchia, 2018, 243). Täyttääkseen prososiaalisen toiminnan kriteerit, sen on tapahduttava ilman odotuksia ulkoisista palkkioista (Pulkkinen, 2002, 86). Hastings, Utendale ja Sullivan (2006) tuovat ilmi, että vanhempien empaattisuus ja lämpö lasta kohtaan auttavat lapsen prososiaalisten taitojen kehittymisessä (Neitola, 2013, 132). Wentzel (2004) esittää, että prososiaalisuudella on tärkeä merkitys yksilön muodostaessa vuorovaikutussuhteita ja vertaisten hyväksynnän saamisessa. Prososiaalinen toiminta voi olla fyysisiä tekoja, kuten avunantoa tai psykologista, kuten läheisen tukemista tai lohduttamista. Warneken, Cheng & Tomasello (2006) tuovat esille, että myös yksilöiden välinen yhteistyö jokin yhteisesti sovitun tavoitteen mukaisesti lasketaan prososiaaliseksi toiminnaksi. Tähän liittyy myös läheisesti yksilöiden välinen

yhteistyö jonkin vaikean tehtävän parissa, joka yksilön olisi mahdotonta ratkaista itse. (Dirks, Dunfield & Recchia, 2018, 243-244.)

Prososiaaliset taidot eroavat sosiaalisista taidoista, vaikka molemmat johtavat positiiviseen vuorovaikutukseen vertaisten kanssa. Jälkimmäinen viittaa pikemmin yksilön sosiaalisesti lahjakkaaseen toimintaan, joka vaihtelee tilanteen ja kontekstin mukaisesti (Dirk, Treat & Weersing, 2007). Eisenberg ym. (1996) on tutkimuksissaan tuonut ilmi, että sosiaalisesti taitavat lapset omaavat myös paremmat prososiaaliset taidot. (Dirks, Dunfield & Recchia, 2018, 246.) Tutkijoiden välillä on eroa prososiaalisten taitojen alkuperästä. Osa on sitä mieltä, että se on geneettistä ja liittyy läheisesti empatiakyvyn kehittymiseen, kun taas osa esittää, että prososiaalinen toiminta kumpuaa sosiaalista vuorovaikutuskokemuksista. Prososiaalinen käyttäytyminen voi olla luonteeltaan joko altruistista, jolloin toiminta on aidosti vilpitöntä, tai korvaavaa, jolloin sen on tarkoitus hyvittää toiselle henkilölle aiemmin saatu apu tai aiheutettu murhe. (Pulkkinen, 2002, 86, 88-89.) Mikäli prososiaalinen toiminta on korvaavaa, sen on tarkoitus puhdistaa yksilön omaatuntoa ja vähentää negatiivisia tunteita (Laine, 2005, 123).

Osa tutkijoista ajattelee prososiaalisen toiminnan olevan kytketty yksilön sukulaisasteeseen toiminnan vastaanottajan kanssa. Heidän mukaansa yksilö toimii todennäköisemmin prososiaalisesti omaa sukulaistaan kuin vierasta henkilöä kohtaan. Tässä on tosin vaihtoehtoisena selityksenä ollut teoria kiintymyssuhteista ja niiden merkityksestä lämpimään vuorovaikutukseen lähisukulaisten kanssa. (Pulkkinen, 2002, 88.) Halu aidosti auttaa ja tukea muita motivoi yksilöä prososiaalisiin tekoihin, kuitenkin motivaatio prososiaalisen toiminnan taustalla voi vaihdella. Se voi liittyä yksinomaan vertaisten hyväksynnän saamiseen (Carlo & Randall, 2002) tai näennäisesti prososiaalisten tekojen suorittamiseen saadakseen hallintaansa parempia resursseja (Boxer, Tisak & Goldstein, 2004). Myös motivaatio saada muut lapset huomaamaan yksilön prososiaaliset teot tai negatiivisten seurauksien välttäminen sosiaalisissa tilanteissa, voi aikaansaada yksilön toteuttamaan prososiaalisia tekoja.

Riippumatta motivaatiosta prososiaalisen toiminnan taustalla, sen on todettu parantavan yksilön hyvinvointia ja sosiaalisia suhteita. (Dirks, Dunfield & Recchia, 2018, 243, 246, 253.)

### **3.4 Lasten ongelmat vertaissuhteissa**

Lapsen negatiiviset käsitykset itsestä ja omista vertaisistaan saattavat synnyttää ongelmia lapsen vuorovaikutussuhteissa. Kielteiseen minäkäsitykseen saattaa liittyä alistuva ja epäsosiaalinen käytös, jotka saattavat laukaista vertaisissa halun kiusata näennäisesti ”helppoa uhria”. Siihen voi myös liittyä vetäytyvä käytös, joka synnyttää kielteisiä tunteita vertaisissa varsinkin keskilapsuuden aikana ja siitä eteenpäin (Caldwell ym., 2006; Salmivalli ym., 2005). Graham ja Juvonen (2001) sekä Harter (1999) esittävät, että vertaisryhmässä saatu sosiaalinen palaute saattaa johtaa minäkäsityksen muuttumiseen negatiiviseksi, jolloin lapselle voi herätä tunne, että hän ansaitsee huonoa kohtelua (Salmivalli, 2005, 46.)

Tyttöjen ja poikien välillä on tutkittu olevan eroa kielteisen minäkäsityksen ja vertaissuhdeongelmien välillä. Poikien kohdalla kielteinen minäkäsitys saattaa helpommin johtaa kiusatuksi tulemiselle, kun taas tytöillä negatiivinen minäkäsitys lisää torjutuksi tulemisen riskiä ja vaikeuttaa vastavuoroisten ystävyysuhteiden syntyä. Kielteinen käsitys vertaisista saattaa hostiiliattribuution tai aggressiivisen käyttäytymisen kautta olla omiaan lisäämään ongelmia vertaissuhteissa. Hostiiliattribuutio merkitsee lapsen taipumusta tulkita toisen henkilön aiomukset vihamielisiksi, vaikka tilannevihjeet eivät tukisi tätä tulkintaa. Negatiivinen käsitys muista henkilöistä saattaa liittyä myös masentuneisuuteen (Rudolph ym., 1995), joka taas osaltaan voi aiheuttaa haasteita vertaisryhmässä. Ongelmat vertaissuhteissa aiheuttavat lapselle vielä suurempia epäluottamuksen ongelmia vertaisten kanssa ja johtaa heidän tarkasteluunsa ilkeinä ja pahantahtoisina. Näin ollen lapsen sosiaaliset kognitiot vaikuttavat lapsen kokemuksiin sosiaalisissa tilanteissa ja vastavuoroisesti nämä kokemukset vaikuttavat hänen myöhempisiin kognitioihinsa. (Salmivalli, 2005, 46, 52, 91.)

### 3.4.1 Lapsen torjutuksi tuleminen ja yksinäisyys vertaisryhmässä

Mikäli lapsi kokee jatkuvasti olevansa torjuttu vertaisryhmässä, hän tuntee sosiaalista epäonnistumista. Torjutut lapset ovat muita suuremmassa riskiasemassa jäädä ryhmän toiminnan ulkopuolelle, kokea yksinäisyyttä tai joutua kiusaamisen uhreiksi. He eivät aina ole tietoisia omasta asemastaan ryhmässä, vaan he voivat uskoa olevansa hyvin pidettyjä. Torjutut lapset voidaan jakaa vetäytyviin ja aggressiivisiin ja tämä jako on usein yhteydessä lapsen ikään. Alakouluikäisillä lapsilla torjutuksi tuleminen aiheuttaa usein lapsen vetäytyvää käytöstä. (Salmivalli, 2005, 28, 33-34.) Coplan ym., (2008) ja Gazelle (2008) ovat tutkimuksissaan huomanneet, että torjutut lapset vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa osoittavat ahdistuneisuuteen liittyviä piirteitä, kuten pidättyväisyyttä, punastumista ja he välttävät katsekontaktia. Tämän lisäksi he ovat pidettyjä vertaisiaan suuremmassa vaarassa kärsiä sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden puuttumisesta. Vetäytyvä käytös vertaisryhmästä aiheuttaa heille ongelmia sekä muodostaa että ylläpitää ystävyysuhteita. (Rubin, Bowker, Barstead & Coplan, 2018, 329, 332).

Lapset, joilla on epäsuosittu tai torjuttu asema vertaisryhmässä ovat keskimääräistä aggressiivisempia kuin muut, ja heillä on heikommat kognitiiviset taidot kuin muilla. Tutkimusten mukaan tähän liittyy kielteinen kehä, jonka mukaan torjutuksi tuleminen lisää entisestään lapsen aggressiivista käyttäytymistä. Oppilaat ajattelevat usein, että aggressiiviset lapset ovat suosittuja ja heillä on luokassa paljon valtaa, vaikka he eivät omaa muita lapsia miellyttäviä piirteitä. Niin lapsen yksilölliset, kuin ryhmän ominaisuudet vaikuttavat aggression ja toverisuhteiden väliseen yhteyteen. Changin (2004) mukaan luokissa, joissa esiintyy paljon aggressiivisuutta aggressiivinen käyttäytyminen liittyy heikosti tai ei ollenkaan lapsen torjuttuun asemaan vertaisryhmässä. (Salmivalli, 2005, 27, 31, 44). Lapsi, jolla on torjuttu asema vertaisryhmässä jää usein ilman arvokkaita vuorovaikutuskokemuksia, ja niihin liittyviä mahdollisuuksia harjoitella sosiaalisia taitoja. Lisäksi hän jää ilman positiivisia malleja sosiaalisesti kyvykkäästä käyttäytymisestä. (Wentzel & Muenks, 2016, 19.) Kuitenkin torjutulla lapsella jo yhden vastavuoroisen ystävyysuhteen omaamisella on lapsen kehitystä suojaava vaikutus (Salmivalli, 2005, 35).



Torjutuksi tulemisen ja kiusatuksi joutumisen lisäksi myös yksinäisyys tarkoittaa lapselle syrjäytymistä vertaisryhmästä. Galanaki ja Vassilopoulou (2007) erittelevät yksinolon ja yksinäisyyden merkityksiä, niin että ensimmäinen kuvailee olotilaa, kun taas yksinäisyys ilmentää tunnetta. Rotenbergin (1999) mukaan yksinäisyydessä on kyse ristiriidasta yksilön toivomien sosiaalisten suhteiden ja hänen todellisuudessaan toteutuvien sosiaalisten suhteiden erosta. Lämpimän ystävyyssuhteen puuttuminen aiheuttaa emotionaalista yksinäisyyttä, johon liittyy levottomuutta ja ahdistuneisuutta. Vertaisryhmän ulkopuolelle jääminen sen sijaan johtaa sosiaaliseen yksinäisyyteen, joka synnyttää ulkopuolisuuden tunnetta. Koska yksinäisyys on subjektiivinen tunne, se on vaikea todeta ja ihminen voi tuntea olonsa yksinäiseksi, vaikka hän olisi muiden ihmisten ympäröimänä. Ihmisen yksi perustarve on tuntea läheisyyttä muiden ihmisten kanssa sekä kuulua sosiaaliseen yhteisöön, ja sen takia yksinäisyydestä saattaa seurata ulkopuolisuuden tunnetta, masennusta ja ahdistusta (Stroch ym., 2003), turhautuneisuutta ja ikävystymistä. Juntilan (2007) tutkimusten mukaan alakouluiässä lasten yksinäisyyteen liittyy lasten heikko sosiaalinen kompetenssi, alhainen koulumotivaatio ja oppimisvaikeudet. Lasten yksinäisyys on jo alakouluaikana suhteellisen pysyvää, kuitenkin yksinäisyyden katkaiseminen ja lapsen suuntaaminen positiiviseen vuorovaikutukseen muiden kanssa on helpompaa alakoulussa kuin myöhemmin yksilön koulupolun aikana. (Juntila, 2010, 44-45, 49.) Heikko sosiaalinen kompetenssi ja sen aiheuttamat ongelmat, esimerkiksi syrjäytyminen johtuvat monesta eri tekijästä ja siksi koko lapsen lähipiiri tulisi osallistaa, kun sitä lähdetään selvittämään ja myös ongelmien ennaltaehkäisyssä on tärkeää, että eri tahot esimerkiksi lapsen vanhemmat ja koulun henkilökunta toimivat yhdessä. (Neitola, 2013, 131-132.)

### 3.4.2 Aggressiivisuus ja kiusaaminen vertaisryhmässä

Yhä suurempi ongelma lasten vertaissuhteissa on tänä päivänä aggressiivisuus. Se on haitallista niin yksilölle itselleen kuin koko lähiympäristölle, sillä se lisää lasten turvattomuuden ja pelon tunteita. (Salmivalli, 2005, 59.) Aggressiiviset tunteet voivat näyttäytyä suuttumuksena tai vihamielisyytenä, ja ne saattavat äärimmillään johtaa fyysisiin aggressiivisiin tekoihin. Tutkimusten mukaan sukupuolten väliset erot aggressiivisuuden ilmentymisessä vahvistuvat kouluiässä, jolloin pojat osoittavat

tyttöjä enemmän fyysisen aggressiivisuuden muotoja, kun taas tytöt käyttävät useammin epäsuoria aggressiivisuuden keinoja, kuten syrjimistä. (Pulkkinen, 2002, 62, 65.)

*Reaktiivinen* ja *proaktiivinen aggressiivisuus* ovat osittain erillisiä ja osittain samankaltaisia aggression muotoja (Poulin & Boivin, 2000). Reaktiivisesti aggressiivinen lapsi tulkitsee helposti muiden lasten viestejä virheellisesti vihamielisiksi, ja siinä on taustalla usein lapsen turvattomuuden tunteet lapsuudessa. Proaktiivisesti aggressiivinen lapsi on huomannut, aggressiivisten vuorovaikutuskeinojen tuovan hänelle valtaa ja suosiota vertaisryhmässä ja hän on saattanut saada tahtonsa läpi käyttäytymällä aggressiivisesti. Hän saattaa olla sosiaalisesti hyvin lahjakas ja hän on usein taitava lukemaan sosiaalisia tilanteita. Lisäksi hän saattaa olla jopa hyvä manipuloimaan muita ihmisiä. Toverisuhteita tutkittaessa on voitu huomata tovereiden samankaltaisuus, ja tämä pätee erityisesti proaktiiviseen aggressioon. Sillä voi olla kaksisuuntainen vaikutus lapsen ystävyysuhteisiin, joko niin, että aggressiivinen lapsi valitsee kaverikseen toisia aggressiivisesti käyttäytyviä lapsia, tai niin, että aggressiivisesti toimiva lapsi vaikuttaa ajan myötä toveriinsa, lisäten hänen aggressiivisuuttansa. Salmivalli ja Nieminen (2002) tuovat esille, että niin proaktiivisesti kuin reaktiivisesti aggressiivisesti käyttäytyvät lapset joutuvat usein luokassaan kiusaaja-uhreiksi, eli he kiusaavat muita ja joutuvat myös itse kiusatuksi. (Salmivalli, 2005, 59, 61-63, 67, 100.) Aggressiivisuus on usein nopea ja tehokas tapa saavuttaa haluamansa sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa, kun taas sosiaalisesti hyväksyty tapa toimia on usein hitaampi. Siksi lapsi valitsee usein helpon ja nopean tavan saavuttaa päämääränsä, ja kasvattajan tehtävä onkin ohjata lasta toimimaan eettisesti oikein sosiaalisissa tilanteissa (Keltinkangas-Järvinen, 2010, 23-24).

Kiusaaminen on yksi aggressiivisen käyttäytymisen muoto (Salmivalli & Peets, 2018, 303). Lapsen kiusatuksi tuleminen eroaa käsitteellisesti torjutuksi tulemisesta. Torjutuksi tuleminen viittaa yksilön epäsuosioon vertaisryhmässä, kun taas kiusatuksi joutuvalle lapselle aiheutetaan tahallisesti vahinkoa tai paha mieltä, tai häntä loukataan fyysisesti, verbaalisesti tai epäsuorasti. Kiusaamiseen liittyy usein

toistuvuus, systemaattisuus ja kiusaajan ylivoimainen rooli kiusattuun verrattuna. (Salmivalli, 2005, 43.) Kiusaaminen on harvoin kahden henkilön välinen asia, vaan siihen liittyy usein monia henkilöitä, joilla on erilainen rooli kiusaamistilanteessa (Boulton, 1995; O'Connell ym., 1999; Salmivalli, 2001). Salmivallin mukaan erilaisia mahdollisia rooleja kiusaamistilanteessa ovat kiusatun ja kiusaajan lisäksi kiusaajan apuri, kiusaajan rohkaisija, kiusatun puolustaja ja kiusaamisen hiljainen hyväksyjä ja näillä rooleilla on vahva merkitys kiusaamisen jatkumiseen. Usein myös luokan normit muuttuvat ajan myötä suvaitsevammiksi kiusaamisen jatkumiselle. (Laine, 2005, 222.) Pellegrinin ja Bartinin (2000) mukaan kiusaajien roolit ovat usein suhteellisen vakiintuneet jo alakoulusta yläkouluun mentäessä (Laaksonen, 2014, 13). Nykypäivänä tutkimusten mukaan lapsen kiusatuksi tuleminen vaikuttaa kielteisimmin lapsen kehitykseen, jopa haitallisemmin kuin torjutuksi tuleminen vertaisryhmässä tai vastavuoroisen ystävän puuttuminen. Usein ajatellaan, että kiusatuksi joutumisella on pitkäaikaisia vaikutuksia yksilön itsetuntoon, kuitenkin nykyisin sen ajatellaan olevan vahvemmin yhteydessä käsityksiin muista ihmisistä. (Salmivalli, 2005, 43,45, 56.) Myös kiusaajalle itselleen aiheutuu usein psyykkisiä ongelmia. Farrington, Tfofi & Lösel (2011) tuovat ilmi, että kiusaajan rooli saattaa johtaa rikolliseen toimintaan myöhemmin kiusaajan elämässä (Salmivalli & Peets, 2018, 302.)

Tutkijoilla on ollut erilaisia ajatuksia kiusaamisen taustalla olevista syistä, he ovat mm. vedonneet kiintymyssuhdeteoriaan, jonka mukaisesti yksilön turvaton kiintymyssuhde yleisty huoltajasta koko vertaisryhmään sekä sosiaaliskognitiiviseen teoriaan, jonka mukaan yksilöllä on vääristyneitä skeemoja sosiaalisista tilanteista ja hän on kyvytön tulkitsemaan sosiaalisia tilanteita oikein. Nykypäivänä useat tutkijat ajattelevat kiusaamisen johtuvan yksilön halusta saavuttaa valtaa ja ylläpitää tämä valta-asema vertaisryhmässä. Tämän teorian mukaisesti kiusaaja valitsee uhrinsa sen mukaan, kenen kiusaaminen tuo hänelle eniten valtaa vertaisryhmässä (Veenstra ym., 2010). Salmivalli (2010) toteaa näin ollen kiusaamisen olevan kiusaajan tapa näyttää koko vertaisryhmälle oma valta-asemansa, yksittäiselle henkilölle näyttämisen sijasta. (Salmivalli & Peets, 2018, 305-306.)

Lapsen sosiaalinen status ryhmässä on suhteellisen pysyvä ja sitä on vaikeaa muuttaa jälkeinpäin (Salmivalli, 2005, 33). Lasten haasteet sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa eivät yleensä katoa itsestään, vaan vaativat aikuisten tehokkaan puuttumisen ongelmaan. Varhainen puuttuminen on tärkeää, sillä ongelmilla on tapana kasautua suuremmiksi sekä muuttua pysyviksi. Sosiaalisen ahdistuneisuuden sekä yksinäisyyden havaitseminen on usein vaikeaa, kun taas ulospäin suuntautuvat ongelmat, kuten esimerkiksi aggressiivinen käyttäytyminen on usein helppo huomata ja näin ollen avunsaanti nopeutuu. (Junttila, 2010, 49.)

### **3.5 Sosiaalisten taitojen kehittäminen**

Lasten sosiaalisten taitojen kehittämiseen kiinnitetään nykypäivänä paljon huomiota. Salmivallin (2005) mukaan sosiaalisia taitoja voidaan vahvistaa monin eri tavoin. Yksi tapa opettaa sosiaalisia taitoja on suora opettaminen, joka alkaa sillä, että lapsen kanssa keskustellaan opetettavasta taidosta ja tämän jälkeen voidaan esitellä lapselle konkreettisia esimerkkejä oikeanlaisesta ja vääränlaisesta käyttäytymisestä. Seuraavassa vaiheessa oikeanlaista käyttäytymistä harjoitellaan esimerkiksi draaman avulla ja sen jälkeen myönteistä käyttäytymistä huomioidaan palautteella. (Ojala, 2015, 48.)

Kossakowski (1972, 1974) on todennut, että lasten sosiaalista kehitystä voidaan tukea kolmen eri väylän kautta; vaikuttamalla lasten tietostrukturiin, arvostrukturiin (tunteet) ja toimintastrukturiin (Palovaara, M, 2007, 74). Kiinnittämällä huomiota lapsen käyttäytymisen taustalla oleviin ajattelurakenteisiin lasta voidaan ohjata muuttamaan omaa sosiaalista käyttäytymistään ja tunnereaktioitaan (Salmivalli, 2005). Sosiaalisia taitoja voi myös opettaa yhteisöllisesti, jolloin koko koululuokka tai ryhmä osallistuu opetukseen. Lapsen omat ja muiden ryhmän jäsenien odotukset ovat keskeiset tekijät tässä menetelmässä, ja odotusten muuttaminen negatiivisista positiivisiksi vaikuttaa lasten sosiaaliseen käyttäytymiseen. (Ojala, 2015, 48-49.)

Oli lapsen temperamentti mikä tahansa, lapselle voidaan opettaa sosiaalisia taitoja (Keltinkangas-Järvinen, 2010, 18). Usein lapset, joilla ei ole tarvittavia sosiaalisia taitoja eivät pääse mukaan leikkeihin ja negatiivisen vuorovaikutuksen kehän (Horowitz, 1982) mukaisesti nämä lapset eivät myöskään pääse harjoittelemaan sosiaalisia taitojaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Junttila, 2010, 35.) Sosiaaliset taidot tai niiden puuttuminen ilmenevät parhaiten vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa (Neitola, 2013, 101). Neitola (2011) on tutkimuksissaan huomannut vanhempien vaikutuksen lasten sosiaalisen kehityksen tukemiseen. Koulutulokkaiden sosiaalisen kompetenssin laatu ja muotoutuminen ovat merkittävästi yhteydessä vanhempien suoriin (vanhempien roolit) ja epäsuoriin (perheen sosioekonomiset tekijät, kasvatus) vaikutustapoihin. (Ojala, 2015, 49.) Heikko sosiaalinen kompetenssi määrittellään vaikeuksina ylläpitää ja muodostaa sosiaalisia vuorovaikutussuhteita. Siihen saattaa liittyä sopimatonta sosiaalista käyttäytymistä, kuten esimerkiksi aggressiivisuutta tai kiusaamista, jotka voivat yksilölle itselleen olla kannattavia tapoja saavuttaa päämääränsä sosiaalisessa tilanteessa (Neitola, 2013, 101.)

Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa lapsi opettelee hallitsemaan ja ymmärtämään omia tunteitansa, oivaltamaan muiden tunteita ja mukauttamaan omia tarpeitaan muiden tarpeisiin. Koulutulokkaiden kehityksessä voi huomata etenevän kyvyn asettua toisten ihmisten asemaan ja ymmärtää, että muilla voi olla joko sama tai eri näkökulma kuin itsellä. Ryhmän jäsenenä lapsi oppii yhteistyötä muiden kanssa, kunnioittamaan ryhmän laatimia sääntöjä ja yhteisiä työskentelytapoja. Vaikka lapset viihtyvät vertaisensa kanssa, aikuisella on vastuu ohjata lapsia esimerkiksi ristiriitatilanteissa ja auttaa lapsia ymmärtämään muiden ihmisten näkökulmia. Ilman aikuisen ohjausta lapset saattavat jäädä itsekeskeisiksi, ilman kykyä ymmärtää muiden ihmisten tunteita. (Pulkinen, 2002, 112-113, 115.)

#### **4. YHTEISTOIMINNALLINEN TYÖSKENTELEY KOULOSSA**

Yhteistoiminnallisilla opetusmenetelmillä viitataan menetelmiin, joissa oppilaita kannustetaan työskentelemään yhdessä jonkin yhteisen oppimistavoitteen parissa

(Lehtinen, Vauras & Lerkkanen, 2016, 270). Yhteistoiminnallisessa oppimisessa käytetään paljon ryhmitöitä ja ryhmäkeskusteluja. Ryhmän jäsenten väliset suhteet ja ryhmädynamiikka vaikuttavat olennaisesti siihen, kuinka tehokkaasti ryhmä pääsee päämääräänsä. Yhteistoiminnallisesti opiskellen oppilaat kehittävät osaamistaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa usein pienissä ryhmissä. (Kauppila, 2007, 155, 157.) Johnson ja Johnson (2005) esittävät, että yhteistoiminnallinen oppiminen on paras opetusmenetelmä, kun on kyse vaikeista tehtävistä, helpot asiat voi usein sujuvammin opetella itsenäisesti (Saloviita, 2006, 176).

Perinteisessä opetusmallissa, jossa opettaja johtaa luokkaa, opettajan on vaikea opettaa ja tukea kaikkia oppilaita yksilöllisesti. Myös käytöshäiriöt ovat yleisiä, sillä oppilaiden passiivisen roolin omaksuminen on usein vaikeaa. Lapsilla on luonnollinen tarve liikkua ja olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja se riitelee perinteisen opetustyylin tavoitteen kanssa. Yhteistoiminnallisessa opetuksessa opettaja johtaa luokkaa ja lapset saavat aktiivisesti työskennellä toistensa kanssa, jolloin käytöshäiriöt vähenevät ja lasten oppimisen ilo voimistuu. Koska kaikki vuorovaikutus ei mene opettajan kautta, opetusta on helpompi suunnitella yksilöllisesti tukemaan taidoiltaan erilaisia oppijoita. (Saloviita, 2006, 53-54, 141, 153.)

Barnes ja Todd (1977, 1995) ovat tutkimuksissaan osoittaneet, että oppilaat osallistuvat mieluummin opetustilanteen vuorovaikutukseen pienryhmissä, opettajan suoran valvonnan ulottumattomissa kuin koko luokan keskustelutilanteessa. Heidän mukaansa oppilaiden yhdessä työskentely on tehokasta, mikäli oppilaat jakavat yhteisen mielipiteen siitä, mikä on olennaista keskustelussa ja millaisen lopputulokseen he pyrkivät ryhmätyössään. (Littleton, 2011, 152.) Yhteistoiminnallisen opiskelun on tutkittu kehittävän oppijoiden sosiaalisia taitoja ja itsetuntemusta ja yhdessä muiden kanssa oppilaat keksivät uusia ratkaisuja ongelmille. Vaikeiden ongelmien kanssa kamppailu yhdessä vertaisten kanssa nähdään helpottavana ja yhteistyö muiden kanssa edistää niin taitavien kuin heikompienkin oppilaiden oppimista (Kauppila, 2007, 155-156.) Taitavat oppilaat oppivat, kun he joutuvat perustelemaan ratkaisujaan ja ajatuksiaan muille ryhmänsä jäsenille ja lisäksi heidän mahdollinen maineensa ”nörtteinä” katoaa, koska heitä tarvitaan ryhmän

tehokkuuden takaamiseksi. Heikommat oppilaat saavat tukea ja apua ryhmästään ja heille voi antaa sellaisia tehtäviä, joissa he saavat onnistumisen kokemuksia. (Saloviita, 2006, 182.)

Usein ryhmiä muodostetaan mahdollisimman suurella heterogeenisyydellä, jolloin ryhmät koostuvat niin tytöistä kuin pojista, etniseltä ja kielelliseltä taustaltaan eroavista oppilaista ja eri koulumenestystason omaavista oppilaista. Eri koulumenestystaso ryhmän jäsenten välillä takaa tehokkaan avunannon ja järjestyksen ylläpidon luokassa. Ryhmien kokoonpanoa pitäisi muuttaa välillä, jotta kaikki oppilaat saavat työskennellä toistensa kanssa. Hyvien oppilaiden tulisi saada opiskella myös muiden hyvien oppilaiden kanssa, jotta he saisivat lisää pedagogisia virikkeitä. Heikompien oppilaiden tulisi saada opiskella yhdessä muiden heikompien lasten kanssa, ja tällä tavalla he saisivat välillä toimia ryhmän johtajina. Oppilaiden itse valitsemat ryhmät sekä satunnaiset, arpomisella saadut ryhmät tuovat positiivista vaihtelua ryhmien kokoonpanolle. (Kagan & Kagan, 2002, 44.) Howes ja Ritchie (2002) sekä Underwood ja Underwood (1999) tuovat esille, että lapsen toimiessa ystävänsä kanssa samassa ryhmässä, hänen oppimisensa paranee huomattavasti. Tästä syystä läheisiin ystävyysuhteisiin kannustaminen ja oppilaiden välisen luottamuksen ja turvallisuuden tunteen parantaminen, lisäävät lasten edellytyksiä oppia ja toimia ryhmässä. (Littleton, 2011, 153.)

Tutkijoiden välillä on erimielisyyksiä liittyen yhteistoiminnallisen oppimisen vaikutuksiin lasten oppimiselle (Damon & Phelps, 1989). Osa tutkijoista korostaa yhteistoiminnallisen oppimisen vaikutuksia lasten oppimismotivaatioon, ja lasten ajatellaan auttavan vertaisiaan ryhmässä, koska se on heidän oman etunsa mukaista. Slavinin (1997) mukaan jotkut tutkijat painottavat oppilaiden yhteistoimintaa ja vertaisten auttamista, koska ryhmä on merkityksellinen oppilaille. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen, 2016, 270-271.) Kun oppilaat näkevät toisensa yhteistyökumppaneina luokan ilmapiiri paranee ja kiusaaminen ja syrjiminen vähenevät. Lapset oppivat keskinäistä kunnioitusta ja arvostamaan myös niitä lapsia, jotka ovat ehkä erilaisia kuin he itse, esimerkiksi heillä on eri etninen tausta tai heillä on jokin vamma. Mikäli oppilaat ovat eri tasoisia, ryhmätöiden käyttö on melkein välttämätöntä. Jos oppilaalla

on oppimisvaikeuksia ryhmätöiden käyttö helpottaa myös tämän oppilaan oppimista olennaisesti. (Saloviita, 2006, 154, 171.)

Hardy, Jonen, Möller ja Stern (2006) sekä Slavin (1995) tarkentavat kuitenkin, että ryhmässä tapahtuva oppiminen ei välttämättä takaa myönteisiä oppimistuloksia, vaan opetustilanteen järjestäminen ja ryhmien ohjaaminen vaikuttavat siihen olennaisesti (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen, 2016, 270). Opettajien kohtaamia ongelmia yhteistoiminnallisen opetuksen suhteen ovat olleet oppilaiden epätasa-arvoinen työnjako, oppilaiden tehoton työskentely yhdessä, ajankäytön tehottomuus ja negatiivinen vuorovaikutus ryhmässä sekä muiden syrjiminä (Saloviita, 2013, 139). Suurten ryhmien ohjaaminen, kun ryhmässä on yli neljä oppilasta on vaikeaa ja vuorovaikutus onkin usein tehokkaampaa pienemmissä ryhmässä (Kagan & Kagan, 2002, 45). O'Connor ja Jenkins (1996) havaitsivat, että vammaisen oppilas voi helposti joutua syrjityksi ryhmätyöskentelyssä, mikäli sitä ei ole suunniteltu huolella. Opettajan avunanto heikommalle oppilaalle yhteistoiminnallisen oppimisen aikana voi sekoittaa ryhmän toimintaa ja aiheuttaa heikomman oppilaan vetäytymisen toiminnasta (Saloviita, 2006, 138-139).

#### **4.1 Ryhmän kehitysvaiheet**

Tuckman kehitti 1960-luvulla ryhmien kehitystä kuvaavan selvityksen, jonka mukaan ryhmän kehitys käy läpi viisi eri vaihetta (Saloviita, 2006, 64-65).

1. Ryhmän muodostuminen: Tässä vaiheessa ryhmän jäsenet tutustuvat toisiinsa ja ryhmän identiteetti muodostuu.
2. Ryhmän kuohuntavaihe, Kun ryhmä on toiminut jonkin aikaa, lasten eri persoonallisuudet ja valtapyrkimykset alkavat tulla esiin ja ryhmän pitää löytää uusia toimintatapoja toimiakseen ja antaakseen kaikille jäsenille tilaa osallistua tasavertaisesti toimintaan.
3. Ryhmän mukautuminen sen toimintaa ohjaaviin normeihin. Kun ryhmät jäsenet ovat selvittäneet keskinäiset ristiriitansa he ovat valmiita tehokkaaseen ryhmätyöhön.



4. Ryhmän suoritusvaihe. Ryhmän jäsenet tuntevat keskinäistä yhteenkuuluvuutta ja työskentelevät saavuttaakseen yhteisen tavoitteen.
5. Ryhmän toiminnan loppuminen ja oman ryhmän jäsenten hyvästely.

Vaikka tämä malli korostaa ryhmän lineaarista kehitystä, todellisuudessa ryhmän kehitys on aina yksilöllistä eikä etene suoraviivaisesti. Ryhmän jäsenten ikä ja kehitystaso sekä ryhmän jäsenten tavoitteet vaikuttavat ryhmän kehitykseen. Tämä malli auttaa ryhmän ohjaajaa ymmärtämään paremmin ryhmän toimintaa, vaikka siihen ei voi tukeutua liikaa. (Kataja, Jaakkola & Liukkonen, 2011, 24.) Ryhmän muodostuessa syntyy ryhmän identiteetti, johon vaikuttavat ryhmän jäsenten roolit sekä vuorovaikutus muiden ryhmän jäsenten kanssa. Myös erilaisia normeja syntyy, joiden mukaan ryhmän jäsenten odotetaan toimivan. Ryhmän kehityksen toisessa vaiheessa yksilöiden ajatukset ja toiveet ryhmän toiminnasta eriävät ja syntyy ristiriitoja ryhmän jäsenten välille. He yrittävät puolustaa yksilöllisyyttään ja taistella ryhmän normeja ja sääntöjä vastaan. Ryhmän mukautumisvaiheessa ryhmän jäsenet yrittävät selvittää ristiriitoja ja avoin kommunikaatio on edellytys ryhmän tehokkaan toiminnan jatkumiselle. Ryhmän suoritusvaiheessa ryhmän jäsenten väliset konfliktit on selvitetty ja ryhmä voi jatkaa toimintaansa kohti yhteistä tavoitetta. (Kataja, Jaakkola & Liukkonen, 2011, 24-26.)

#### 4.1.1 Edellytyksiä ryhmätyöskentelylle

Sosiaaliset taidot ovat ehdoton edellytys ryhmätyöskentelylle. Lasten sosiaaliset taidot vaihtelevat lapsen luonteenpiirteiden ja kehitystason mukaisesti. (Kauppila, 2007, 157.) Toinen edellytys ryhmätyöskentelylle on halukkuus työskennellä yhdessä muiden kanssa. Usein alakoulussa lapset ovat vielä innokkaita työskentelemään yhdessä ilman ennakkoluuloja, kuitenkin vanhemmille oppilaille se voi olla vaikeaa, jos he ovat kovin tottuneita itsenäiseen työskentelyyn. (Saloviita, 2006, 64-65.) Williams ja Sheridan (2006) ovat esittäneet syitä lasten haluttomuudelle työskennellä yhdessä. Mahdollisia syitä on, että lapset eivät pidä vapaamatkustajista ryhmässä ja he haluavat toimia omalla tavallaan joutumatta huomioimaan muiden mielipiteitä (Rasku-Puttonen, 2006, 123.)

Sosiaalinen vuorovaikutus ei aina suju ryhmätöissä tehokkaasti, kuitenkin se johtuu pikemmin sosiaalisten taitojen puutteesta, kuin lasten sääntöjen noudattamisen ongelmista (Saloviita, 2006, 63). Jotta lapsi kykenisi toimimaan ryhmässä hänellä on oltava monipuoliset vuorovaikutustaidot mm. kyky kuunnella muiden mielipiteitä ja kertoa omat mielipiteensä rohkeasti ja avoimesti. Yksilöiden tulee pystyä erottamaan omat sekä ryhmän tarpeet ja laittaa ryhmän tarpeet etusijalle. Myönteinen riippuvuus ryhmästä, eli tunne siitä, että ryhmän jäsenet tarvitsevat toisiaan ja yhteinen onnistuminen auttaa kaikkia ryhmän jäseniä oppimaan ja kehittymään, kuvastaa hyvin toimivan ryhmän ideologiaa. Ryhmäoppimiseen liittyy usein kilpailu ja siihen kytkeytyy erilaisten tunteiden tunnistaminen ja niiden säätely, joka on tärkeää toimiessa yhdessä muiden lasten kanssa. Mahdollisia onnistumisia ja epäonnistumisia ja niistä seuraavia voimakkaita tunteita voidaan käsitellä yhdessä muiden ryhmän jäsenten kanssa. Joskus ryhmän toiminta ei etene mihinkään, ja siitä seuraavat negatiiviset tunteet opettavat lasta säätelemään omia tunteitaan. (Kataja, Jaakkola & Liukkonen, 2011, 22, 29.) Mikami, Griggs, Reuland ja Gregory (2011) tuovat esille, että kilpailu saattaa vaikuttaa heikentävästi lapsen motivaatioon ja toimintaan, etenkin jos yksilö tai ryhmä häviävät kilpailussa. Ryhmän jäsenet saattavat kääntyä toisiaan vastaan ja alkaa etsiä syntipukkia häviämislle (Ames, 1984; Johnsson & Johnsson, 1985). Lapset saattavat myös alkaa kehittämään stereotyyppioita niistä oppilaista, joiden suoriutuminen ryhmätyössä oli heikompaa. (Wentzel & Muenks, 2016, 23.)

Jotta ryhmä toimisi tehokkaasti sen on oltava kiinteä. Eskolan (1972) mukaan ryhmän kiinteys eli koheesio on kaikkien ryhmän jäsenien yhteenlaskettu vetovoiman tunne ryhmää kohtaan. Vetovoiman tunne koostuu neljästä osasta; ryhmään kuulumisen eduista, yksilöä kiinnostavasta ryhmän toiminnasta, myönteisistä vuorovaikutussuhteista ryhmässä ja ryhmään kuulumisen tuottamasta arvonnasta. (Saloviita 2006, 64-65.) Hännikäinen ja van Oers (1999, 2002) toteavat myös yksilöiden henkilökohtaisten tapojen toimia sosiaalisissa tilanteissa, vaikuttavan ryhmän kiinteeseen (Hännikäinen, 2006, 127). Muiden ryhmäilmioiden mukaisesti myös ryhmän kiinteys on dynaaminen ja vaihtelee ryhmän toiminnan aikana. Ryhmän toiminnan alussa tehtäväkoheesio, eli toiminnan tavoite pitää usein ryhmän kasassa, tosin toiminnan jatkuessa pidempään sosiaalisen koheesio arvo kasvaa. Ryhmän

jäsenet tutustuvat toisiinsa paremmin ja heidän välilleen syntyy tunnesuhteita. Pienet ryhmäkoot, demokraattinen ohjaustapa ja ryhmän läheinen toimintatapa edistävät ryhmän kiinteyttä ja samalla ryhmän toiminnan tehokkuutta. Ryhmän jäsenten keskinäinen luottamus, avoimuus ja kunnioitus ovat tärkeitä tekijöitä ryhmän toiminnan tehokkuudelle ja ryhmässä vallitsevalle ilmapiirille. (Kataja, Jaakkola & Liukkonen, 2011, 20.)

## **4.2. Roolien muodostuminen ryhmässä**

Ryhmän jäsenellä voi olla useita rooleja ryhmässä, jotka voivat liittyä ryhmän toimintaan tai yksilön sosiaaliseen asemaan ryhmässä. Rooli viittaa täten erilaisiin odotuksiin ja normeihin, jotka kohdistuvat yksittäiseen ryhmän jäseneseen. Roolit ovat dynaamisia ja muuttuvat usein, kun ryhmän toiminta etenee. Hyvin toimivan ryhmän piirteisiin kuuluu ryhmän jäsenten erilaisten roolien hyväksyminen, myös ryhmän johtajan roolin hyväksyminen. (Kataja, Jaakkola & Liukkonen, 2011, 18, 23.)

Lapsen sosiaaliseen asemaan liittyvät roolit muotoutuvat lapsen henkilökohtaisten ominaisuuksien mukaan. Valta tarkoittaa yksilön kykyä vaikuttaa muihin yksilöihin. Joitakin jäseniä kuunnellaan ja heidän mielipiteitänsä arvostetaan, kun taas osa ryhmän jäsenistä saattaa jäädä huomiota vaille. Ryhmän sisällä valta kiinnittyy usein rooleihin, jotka eivät ole tasavertaisia keskenään ja se voi johtaa lasten epätasaiseen osallistumiseen ryhmän toimintaan. Kaikki ryhmän jäsenet ovat jonkinlaisessa valtasuhteessa muiden ryhmän jäsenten kanssa. Valta itsessään ei ole kielteistä, kunhan sitä käyttää vastuullisesti ja harkitusti kaikkien ryhmän jäsenten parhaaksi. Korkeaan sosiaaliseen statukseen liittyy usein enemmän mahdollisuuksia saavuttaa valtaa sekä käyttää sitä ryhmän toiminnassa. Mikäli ryhmän jäsen pitää liian tiukasti kiinni omasta vallastaan, voi ilmentyä ongelmia ja ristiriitoja ryhmän jäsenten välille. (Kataja, Jaakkola & Liukkonen, 2011, 18-19.) Rooleja kannattaa käyttää niissä tapauksissa, joissa tulee varmistaa jonkin toiminnan sujuminen ryhmässä. (Saloviita, 2006, 175.) Kaikissa yhteistoiminnallisissa ryhmätöissä ei käytetä ryhmän jäsenten roolittamista, tosin se voi kuitenkin olla tarpeen, jos esimerkiksi puheenvuorot

jakautuvat epätasaisesti. Koululuokassa on mahdotonta saada pienryhmää koottua, jossa kaikilla ryhmän jäsenillä olisi yhtäläinen status. (Saloviita, 2006, 122.)

Oppilaat ovat usein hyvin tietoisia toistensa osaamisesta eri kouluaineissa ja Cohen (1994) viittaa tähän *akateemisena statusrakenteena*. Oppilas, jolla on ylempi akateeminen status pyrkii ryhmän johtajan rooliin tai sitten hänelle luovutetaan se muiden ryhmän jäsenten toimesta. Cohen (1994) erittelee vielä kaksi muuta statusrakennetta; *kumppanistatuksen* ja *sosiaalisen statuksen*. Ensimmäinen merkitsee lapsen suosiota luokassa ja toinen viittaa esimerkiksi sukupuoleen, etniseen taustaan ja sosiaaliseen taustaan. Riippumatta siitä mistä lapsen matalampi status luokassa johtuu, hän joutuu usein torjutuksi ryhmässä, häntä ei kuunnella ja näin ollen hän vetäytyy ryhmän toiminnasta. Tämä johtaa siihen, että alemman statuksen omaavat lapset oppivat vähemmän ja ryhmän kokonaistulos heikkenee. (Saloviita, 2006, 122.) Cohenin (1994) mukaan erilaisten roolien jakaminen ryhmän jäsenille ja kaikkien lasten osallistumisen painottaminen on tärkeää, mikäli ryhmissä on selkeää epätasaista osallistumista ja statusongelmia. Yhtenä keinona toimii myös alemman statuksen omaavien lasten aseman parantaminen, esimerkiksi korostamalla heidän tietotaitoaan antamalla heille asiantuntijan rooleja. (Saloviita, 2006, 123.)

### **4.3 Ryhmädynamiikan vaikutus ryhmän käyttäytymiseen**

Ryhmädynamiikka muodostuu yksilöiden omista tavoitteista sekä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ryhmässä. Se näyttäytyy ryhmän jäsenten osoittamissa tunteissa toisiaan kohtaan sekä ryhmän toimintaa kohtaan sekä yleisenä ilmapiirinä ryhmässä. Ryhmädynamiikkaan liittyy mm. yksilöiden odotukset, pelot ja huolenaiheet, jotka ryhmän jäsenet kohdistavat muihin jäseniin sekä ryhmän toimintaan. Ryhmädynamiikka näyttäytyy parhaiten yksilöiden osoittamissa tunteissa toisia ryhmän jäseniä kohtaan, sekä eri vuorovaikutuksen tasoissa eri jäsenten kanssa. (Kataja, Jaakkola & Liukkonen, 2011, 16.)

Ryhmässä muodostuu erilaisia suhderakenteita, jotka ohjaavat ryhmän toimintaa. *Tunnesuhteet* merkitsevät ryhmän jäsenten välisiä niin myönteisiä kuin kielteisiä tunteita toisia ryhmän jäseniä kohtaan. Nämä tunnesuhteet vaikuttavat siihen kenelle osoitetaan hyväksyntää ja kiintymystä, ja toisaalta myös ketä torjutaan ryhmässä. Jotta yksilö viihtyisi ryhmässä ja kykenisi toimimaan siinä tarkoituksenmukaisesti, on tärkeää, että hän kokee olevansa hyväksytty. *Kommunikaatiosuhteet* viittaavat siihen, kuka on vuorovaikutuksessa ja kenen kanssa. Yleensä ne ryhmän jäsenet, jotka viihtyvät toistensa kanssa ovat eniten vuorovaikutuksessa keskenään. Vuorovaikutusta ryhmässä voidaan myös luonnehtia keskitettynä tai hajautettuna vuorovaikutuksena. Keskitetty vuorovaikutus viittaa kommunikaatioon, johon liittyy vain yksi tai harva ryhmän jäsen. Hajautettu vuorovaikutus, johon osallistuu kaikki tai mahdollisimman moni ryhmän jäsen on ideaali tilanne ryhmän toiminnan kannalta. (Kataja, Jaakkola & Liukkonen, 2011, 16-17.)

Ryhmädynamiikka voi aiheuttaa sen, että ryhmän suoriutuminen on heikompaa kuin yksilöiden yhteenlaskettu suoritus (Kataja, Jaakkola & Liukkonen, 2011, 16). Yhteistoiminnallista oppimista vaikeuttaa usein oppilaiden kyvyttömyys työskennellä yhdessä, joka näkyy ryhmän jäsenten välisinä riitoina, toisten lasten syrjintänä ja liian nopeiden päätösten tekemisessä. Usein ryhmissä lapset osallistuvat eri määrissä yhdessä työskentelyyn ja jotkut oppilaat toimivat ryhmien johtajina ja osa oppilaista vain myöntyy muiden tahtoon. Muita yhteistoiminnallista oppimista hankaloittavia tekijöitä ovat liian suurien ryhmien muodostaminen, liian vaikeat tehtävät ja ryhmien kokoonpanojen liian nopea vaihtaminen. Myös sosiaalisten taitojen riittämätön harjoittelu ja yhteistoiminnallisen työskentelyn liian vähäinen käyttö saattavat johtaa tehostomiin oppimistuloksiin. (Saloviita, 2013, 132-133.) Oppilas saattaa myös tehdä päätöksen olla osallistumatta ryhmätyöskentelyyn, mikäli hän kokee, että hänen työpanoksensa ei ole tärkeä ryhmän suoriutumisen kannalta. Tätä oppilaan valitsemaa roolia kutsutaan vapaamatkustajaksi. (Webb, 2011, 164.)

## **5. TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS**

Tässä tutkimuksessa tarkastelen koulutulokkaiden ajatuksia ja kokemuksia yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Samalla pyrin selvittämään mitä mahdollisia oppimista vaikeuttavia tekijöitä ryhmätyöskentelyyn liittyy ja onko jotain tekijöitä mitä opettajan tulee ottaa huomioon suunnitellessaan ryhmätöitä. Ryhmädynamiikan ja ryhmän jäsenten välisten suhteiden vaikutus on ilmeinen ja siksi yritän myös selvittää miten nämä tekijät vaikuttavat lasten oppimiseen ryhmässä. Tutkimuksessa valitut laadulliset menetelmät mahdollistavat lasten aidon kokemuksen tuottamisen, ja lisäävät ymmärrystä yhteistoiminnallisen oppimisen merkityksestä lasten oppimiselle. Tässä tutkimuksessa käytän käsitteitä yhteistoiminnallinen oppiminen ja ryhmätyöskentely toistensa synonyymeina, vaikka osa tutkijoista erittelee ne toisistaan.

## **5.1 Tutkimuskysymykseni**

1. Miten oppilaat kokevat yhteistoiminnallisen opetuksen?
2. Mitä positiivisia asioita he näkevät ryhmätyöskentelyssä?
3. Miten ryhmädynamiikka vaikuttaa lasten työskentelyyn?
4. Mitä mahdollisia oppimisen esteitä ryhmässä on?

## **5.2 Tutkimuksen aineisto**

Lokakuussa 2020 otin yhteyttä muutamiin alakouluihin, joista suuri osa kieltäytyi vedoten pandemiatilanteeseen. Lopuksi yksi apulaisrehtori kertoi olevansa kiinnostunut tutkimuksestani ja haluavansa osallistua tutkimukseeni, mikäli koulusta löytyisi opettaja, joka olisi kiinnostunut osallistumaan. Opettaja otti yhteyttä minuun ja hain tutkimusluvat koulun apulaisrehtorilta sekä kaupungilta. Luokassa, jota tutkin oli kaksikymmentäyksi lasta ja heistä kaikkien paitsi yhden lapsen huoltajat antoivat minulle tutkimusluvan. Tutkimusaineistoni koostuu kahdenkymmenen lapsen haastattelusta sekä oppitunnin havainnoinnista ja siihen liittyvästä videomateriaalista.

### 5.3 Tutkimuksen toteutus

Kun olin saanut tutkimusluvut, menin esittelemään itseni ja kertomaan tutkimuksestani tutkittavalle luokalle, jotta tulisin tutuksi sekä opettajalle että oppilaille. Ajattelin tämän lisäävän lasten halukkuutta osallistua tutkimukseen ja toivoin lasten kokevansa olonsa turvalliseksi minun kanssani. Jäin seuraamaan heidän oppituntiaan ja lasten keskinäistä vuorovaikutusta luokassa. Lapset ottivat minut hyvin vastaan ja kysyivät minulta paljon kysymyksiä tutkimukseeni liittyen ja antoivat itsestään uteliaan sekä avoimen kuvan.

Tutkimus toteutettiin marraskuussa 2020 yhdessä Varsinais-Suomalaisessa alakoulussa yhden koulupäivän aikana. Toteutin tutkimuksen triangulaation avulla, eli käytin kahta eri tutkimusmenetelmää, jotta saisin monipuolisemman kuvan tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 1998, 50, 52). Aloitin tutkimukseni jakamalla lapset opettajan valitsemiin ryhmiin ja kerroin heille mihin heidän ryhmänsä tulee hakeutua luokkahuoneessa ja kenen oppilaan luokse ryhmän tuli mennä. Jaoin kaikille ryhmille valmistamani kortit ja kerroin oppilaille oppitunnin tavoitteesta ja kulusta. Havainnoin oppilaiden ryhmätyöskentelyä pitämäni oppitunnin aikana ja tein muistiinpanoja. Oppitunnin aiheena oli sanojen muodostaminen tavuista ja oppimateriaalina toimi tekemäni korttipeli, jossa tarkoituksena oli yhdistää korteissa näkyviä tavuja eri sanoiksi. Eri sanojen muodostamiselle löytyi erilaisia mahdollisuuksia ja tarkoituksena oli, että lapset yhdessä ryhmänsä kanssa muodostaisivat eri sanoja mielikuvitustaan käyttämällä ja lopuksi he kirjottaisivat tai piirtäisivät keksityt sanat vihkoihinsa. Tunnin päätteeksi kävimme läpi mitä sanoja lapset olivat keksineet. Kun oppitunti oli päättynyt, haastattelin lapsia ryhmähaastattelujen muodossa.

### 5.4 Havainnointi

Oppitunnin aikana havainnoin oppilaiden toimintaa ja erityisesti kiinnitin huomiota lasten sosiaaliseen vuorovaikutukseen toistensa kanssa. Tutkijan roolin sijasta otin opettajan roolin ja ohjasin oppilaita oppitunnin alussa, ja oppilaat vaikuttivat hyväksyvän tämän sekä heidän oman opettajansa taka-alalle jäämisen. Tätä aineistonkeruutapaa voi kutsua osallistuvaksi havainnoinniksi, sillä sen lähtökohtana on tutkijan osallistuminen tutkittavan yhteisön toimintaan (Eskola & Suoranta, 1998, 73).

Havainnoinnin yksi hyöty on mahdollisuus kytkeä saatu tieto sen oikeaan kontekstiin. Kun tutkijaa haluaa monipuolista tietoa tutkittavasta ilmiöstä, havainnointi auttaa tutkijaa huomaamaan pienetkin yksityiskohdat ja niiden vaikutuksen selitettävään ilmiöön. (Grönfors, 2010, 157-158.) Havainnointi mahdollistaa välittömän tiedon saamisen yksilöiden, ryhmien ja organisaatioiden toiminnasta luonnollisessa ympäristössä. Siksi sen voidaan ajatella olevan todellisen elämän ja maailman tutkimista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2008, 208.) Havainnointia voi hyödyntää myös jonkin muun tutkimusmenetelmän ohella antamaan monipuolinen kuva tutkittavasta ilmiöstä ja syventämään saatua tietoa (Grönfors, 2010, 158).

Grönforsin (1982) mukaan osallistuvassa havainnoinnissa sosiaalinen vuorovaikutus tutkittavien kanssa etenee heidän ehdoillaan. Tutkijan tulisikin välttää vaikuttamasta liikaa tutkittavien toimintaan. Ihanteellinen tilanne olisi, jos tutkija ei yhtään vaikuttaisi tutkittavien toimintaan, tämä on kuitenkin mahdotonta. (Eskola & Suoranta, 1998, 74.) Osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan osallistumisen aste voi vaihdella osallistumattomuudesta totaaliseen osallistumiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 71). Oppitunnin aikana yritin seurata ryhmien toimintaa kauempana oppilaista, jotta heille ei tulisi sellaista oloa, että arvioin heidän toimintaansa. Lapset olivat tietoisia siitä, että havainnoin heitä ja kuvaan oppituntia ja yritin hymyllä ja katsekontaktilla viestittää hyväksyntää ja kannustaa heitä toimintaan, mikäli he katsoivat minua kohti. Tavoitteena on tutkimustilanne, jossa tutkija saa rauhassa havainnoida, ilman, että hänen läsnäoloonsa kiinnitetään liikaa huomiota (Grönfors, 2010, 164). Osallistuva havainnointi on subjektiivista toimintaa, sillä tutkijan aikaisemmat tiedot, asenteet ja ennakko-oletukset vaikuttavat siihen mitä tutkija



havainnoi ja hän ei välttämättä huomaa kaikkea. Lisäksi tutkijan mielentila vaikuttaa havainnoimisen laatuun. (Eskola & Suoranta, 1998, 75.) Havainnointini tukena minulla oli kolmessa kohdassa kamera tallentamassa lasten toimintaa, jotta voisin myöhemmin palata siihen ja huomata mahdollisesti aikaisemmin huomaamattomia tekijöitä.

## 5.5 Haastattelu

Yhteistoiminnallisen oppitunnin jälkeen oppilaat tulivat vuorotellen opettajan määräämässä järjestyksessä ryhmähaastatteluun luokkahuoneen lähellä olevaan rauhalliseen tilaan. Luokan opettajalla oli kiireinen aikataulu ja hän ehdotti, että olisi tehokkainta käyttää samoja ryhmiä kuin ryhmätyöskentelyn aikana. Täten haastattelin lapset samoissa ryhmissä kuin missä he olivat yhteistoiminnallisen työskentelyn aikana. Tämä ryhmäjako oli myös tutkimuksen kannalta hyödyllinen, sillä minun oli mahdollista havainnoinnin jälkeen selvittää mitä he ajattelivat oman ryhmänsä työskentelystä ja ryhmädynamiikastaan. Äänitin haastattelut sekä puhelimellani, että ääninauhurilla ja erityisesti ääninauhuri herätti lasten kiinnostuksen haastattelujen alussa. Myös minun koulutukseni ja tutkimukseni herätti kysymyksiä haastattelujen aikana ja jouduin useamman kerran johdattelemaan lapset takaisin tutkimaani aiheeseen.

Haastattelun tavoitteena on selvittää mitä ajatuksia, toiveita tai mielipiteitä informanteilla on tutkittavaan ilmiöön liittyen. Se on yhdenlaista vuorovaikutusta, jossa sekä tutkija, että tutkittava vaikuttavat toisiinsa. (Eskola & Suoranta, 1998, 62-63.) Tutkija ja informantti edustavat usein erilaisia sosiaalisia maailmoja, jolloin heidän näkökulmansa tutkittavasta ilmiöstä eroavat toisistaan. Siksi kyky muotoilla kysymykset niin, että tutkittava ymmärtää ne ja tutkijan aito halu ymmärtää tutkittavan näkökulmaa, ovat tärkeitä perusteita tutkimushaastattelussa. (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, 50.) Tässä tutkimuksessa käytin puolistrukturoitua haastattelua tarkemmin ilmaistuna teemahaastattelua, sillä kysymysrunko oli valmiiksi muotoiltu (kts. liite 2), tosin kysymysten muotoilu ja järjestys vaihtelivat hieman haastattelujen aikana (Eskola & Suoranta, 1998, 63). Teemahaastattelun etuna on se, että kysymyksiä

voidaan tarkentaa, selittää eri tavoin ja syventää informanttien vastauksia. Siinä korostuu ihmisten omat tulkinnat tutkittavista ilmiöistä, heidän antamansa merkitykset asialle ja merkitysten syntyminen vuorovaikutuksessa. Haastattelun teemat perustuvat usein tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, eli siihen mitä jo tiedetään tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajarvi, 2018, 64, 66.)

### 5.5.1 Ryhmähaastattelu haastattelun muotona

Ryhmähaastattelulla on se hyvä puoli, että siinä osallistujat saavat tukea toisistaan ja voivat täydentää toistensa sanomisia. (Eskola & Suoranta, 1998, 69). Ajattelin, että jos lapset ovat ujoja tai jännittävät haastattelutilannetta, saan heistä enemmän irti, jos he saavat olla jonkun vertaisen kanssa haastattelutilanteessa. Sulkusen (2010) mukaan myös osallistujien väliset suhteet tulevat esille ryhmähaastattelutilanteessa. (Eskola & Suoranta, 1998, 70). Pietilä (2010) tuo esille, että ryhmähaastattelun yksi erityinen piirre on moniäänisyys. Tästä syystä ryhmähaastattelu sopii hyvin tutkimukseen, jossa halutaan selvittää ihmisten erilaisia tulkintoja ja merkitysten vaihteluita. (Pietilä, 2017, 90). Ryhmähaastattelussa on tarkoitus saada kaikki osallistujat mukaan, kuitenkin välillä se voi olla haastavaa, jos yksi tai useampi osallistujista käyttäytyy dominoivasti. Eri tavoin kootut ryhmät vaikuttavat eri tavalla vuorovaikutuksen kulkuun. (Valtonen, 2005, 229, 236.) Melkein kaikissa haastatteluissa tämä tuli ilmi ja myös sukupuolella näytti olevan vaikutusta ryhmädynamiikkaan. Sukupuoli ei ole tutkittavien muuttujieni joukossa, joten en analysoi sitä sen enempää.

Tutkijan asema on erilainen ryhmähaastattelussa kuin yksilöhaastattelussa. Yksilöhaastattelut etenevät usein niin, että tutkija kysyy ja tutkittava vastaa, kun taas ryhmähaastatteluissa tutkijalla on heikompi asema ja hänen voi olla vaikea saada puheenvuoroa, jos tutkittavilla on paljon kerrottavaa ja he kommentoivat useasti toistensa kertomuksia. Koska kyseessä on vuorovaikutustilanne, johon osallistuu monta henkilöä, tilanteen suunnittelu etukäteen on vaikeaa ja ryhmädynamiikka vaikuttaa haastattelun onnistumiseen. Ryhmädynamiikkaan vaikuttaa olennaisesti ryhmän kokoonpano. Ryhmähaastattelun tavoitteena on saada ryhmä keskustelemaan

tutkittavasta aiheesta monipuolisesti, tämä ei kuitenkaan toteudu kaikissa tapauksissa. Hollander (2004) tuo esille, että tutkittavien ensimmäiset puheenvuorot määrittelevät näkökulman, josta ilmiö nähdään ja tuodaan esille keskustelussa. Keskustelun eteneminen aiheen ohi sekä liian dominoivat tai varovaiset informantit vaikuttavat negatiivisesti haastattelun muotoutumiseen monipuoliseksi ja avoimeksi. Puheliaat osallistujat hallitsevat välillä keskustelua, niin, että hiljaisempien yksilöiden on vaikeaa osallistua keskusteluun ja silloin tutkijan tulee tehdä tilaa myös varovaisten informanttien äänelle. (Pietilä, 2017, 90-93, 95.) Huomasin tämän parissa ryhmässä, joissa henkilö oli eri sukupuolta kuin muut ryhmänsä jäsenet. Kaksi lasta eri ryhmistä eivät halunneet osallistua haastatteluun, ellen kohdistanut kysymystäni suoraan heille. Tutkijalla on tärkeä tehtävä ohjata keskustelua, sillä osallistujat hakevat haastattelijalta hyväksyntää ja vastaustensa oikeutta ja lukevat haastattelijan verbaalia ja non-verbaalia kielenkäyttöä tutkimuksen aikana (Valtonen, 2005, 235).

## 5.6 Lapset tutkimuksessa

Vasta viimeisen parinkymmenen vuoden aikana tutkijat ovat kiinnostuneet kuulemaan lasten ajatuksia ja kokemuksia (Alasuutari, 2005, 145). Lapsuus nähdään nykypäivänä arvokkaana ajanjaksona ja lapsia tarkastellaan kykenevinä sosiaalisina, kulttuurisina ja moraalisisina toimijoina (Niemi, 2016, 16). Tässä korostuu uudenlainen näkemys lapsista aktiivisina toimijoina (esim. Mayall 2002, Prout & James 1999, Woodhead & Faulkner 2003). Haastattelua on käytetty paljon lasten tutkimusmenetelmänä, sillä sen on nähty tarjoavan mahdollisuus kuulla lapsen ääni. (Alasuutari, 2005, 145.) Olennaista siinä on pohtia, miten lapsi saa kertoa vapaasti tutkittavasta ilmiöstä omasta näkökulmastaan ja omalla kielellään. (Raittila, Vuorisalo & Rutanen, 2017, 268).

Lasten haastattelun erityispiirteenä on se, että, että lapset eivät itse päättää tutkimukseen osallistumisesta, vaan se tapahtuu ”kolmiosuhteessa” niin, että lapsen huoltaja päättää osallistuuko lapsi tutkimukseen vai ei. Kun on tutkittu lasten haastattelua, on todettu, että haastattelijalla on merkittävä rooli siinä, miten lapsen ääni tulee esille haastattelussa. (Alasuutari 2005, 145, 147) Jos lasten haastattelu nähdään enemmän keskusteluna kuin tutkimushaastatteluna, lapset voidaan nähdä tasavertaisina

keskustelukumppaneina, eikä ainoastaan vaativina haastateltavina. Jotta lapsen oma ääni saataisiin kuulluksi, tutkijan tulee käyttää lapsen ikään ja kehitystasoon sopivaa kieltä. Lasten haastattelu on hyvä tutkimusmenetelmä silloin kun ollaan kiinnostuneita lapsen omista mielipiteistä, kokemuksista tai tietämyksestä. (Raittila, Vuorisalo & Rutanen, 2017, 270, 314-315, 325.) Lasten ryhmähaastattelu on toimiva tutkimusmenetelmä, mikäli lapset jännittävät tai vierastavat heille ennestään tuntematonta tutkijaa, sillä omasta ryhmästään he saavat tukea ja turvaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2008, 205-206).

Vaikka tutkimuslupa tuleekin hakea lapsen huoltajalta, myös lapsen oma suostumus tutkimukseen osallistumisesta on varmistettava. Tutkijat toimivat usein tutkimuseettisen neuvottelukunnan yleisen periaatteen mukaan; ”tutkittava voi antaa suostumuksensa suullisesti tai kirjallisesti, tai hänen käyttäytymisestään voi olla muutoin tulkittavissa hänen ilmaisseen suostuneensa tutkimukseen” (Tenk, 2012-2014). Näytä kaikkia suostumuksen varmistamisen tapoja voidaan käyttää lasten kanssa. (Raittila, Vuorisalo & Rutanen, 2017, 271.) Lapsen tulee myös saada tarpeeksi tietoa tutkimuksesta, sillä lapsi on sosiaalinen toimija ja hän tulee haastatteluun omine odotuksineen siitä, miten haastattelu toteutuu ja mitä siitä seuraa lapselle. Kun lapsi kertoo asioita haastattelussa tutkijalle hän asettuu vuorovaikutukselliseen suhteeseen, niin, tutkijan kuin kuvaamansa ilmiön kanssa. Tästä syystä lapsi saattaa jättää kertomatta asioita, sillä hän voi pelätä joutuvansa vaikeuksiin siitä, tai asettavan jonkun muun vaikeuksiin. (Alasuutari, 2005, 147-148.)

Aikuisen ja lapsen välillä piilee aina valtasuhde, sillä lapset nähdään yhteiskunnassamme suojelun ja huolenpidon kohteina. Myös lasten näkökulmasta tutkimuksessa näyttöytyy epätasa-arvoinen valtasuhde, koska aikuisten valta on osa kaikkea lapsen arkea (Aronsson & Thorell, 2002; Mayall, 2002). Tällä valtasuhteella on niin positiivisia kuin negatiivisia vaikutuksia tutkimuksen kulkuun. Tutkijalla on mahdollisuus kysyä lapselta kysymyksiä ja odottaa niihin rehellisiä vastauksia, koska lapset ovat sosiaalistuneet tähän kysymys-vastaus asetelmaan niin kotona kuin kasvatusinstituutioiden toiminnassa. Valtasuhde voi ilmentää myös negatiivisia seurauksia tutkimuksen kululle, mikäli lapsi käyttäytyy haastattelussa opettaja-oppilas

roolin mukaisesti ja pyrkii antamaan ”oikeita” vastauksia haastattelijalle. Vaikka aikuisen ja lapsen välistä valtasuhdetta ei voida poistaa tutkimustilanteesta, valtasuhteen tiedostamisella, tutkimuksen luottamuksellisuuden painottamisella lapselle ja suhtautumalla lapseen avoimesti ilman pyrkimystä kontrolloida häntä, valtasuhteen vaikutusta tutkimukseen voi hälventää. (Alasuutari, 2005, 152-153.)

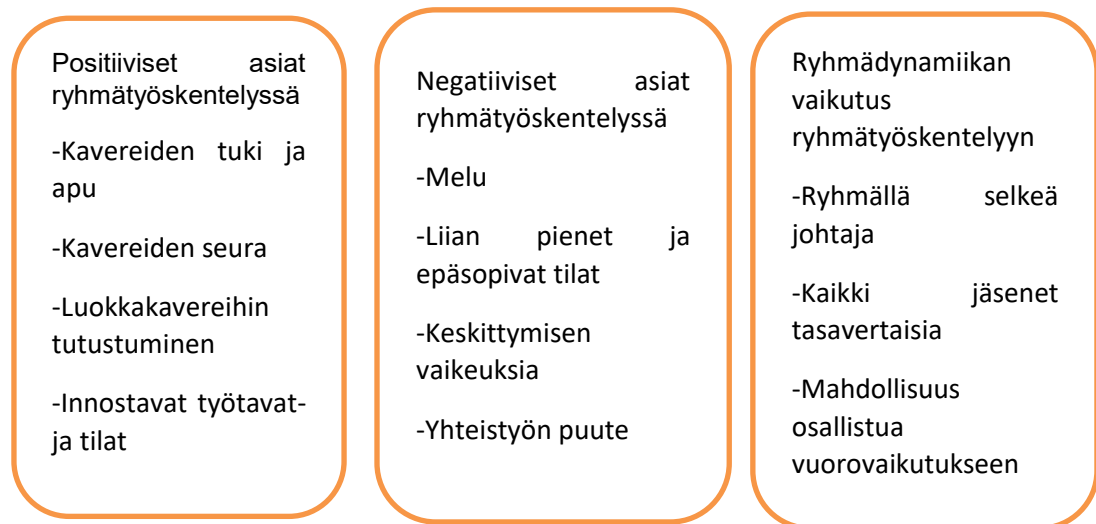
## 5.7 Aineiston analyysi

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää ekaluokkalaisten lasten ajatuksia ryhmätyöskentelystä ja pohtia mitä positiivisia ja negatiivisia puolia siinä voi ilmetä. Tuon esille haastattelun ja havainnoinnin tuloksia samanaikaisesti ja ne tukevat toisiaan tässä tutkimuksessa. Yhteistoiminnallinen oppitunti kesti neljäkymmentäviisi minuuttia ja haastattelujen kesto vaihteli kymmenestä kahteenkymmeneen minuuttiin. Litteroitua aineistoa tuli yhteensä kaksikymmentäviisi sivua. Analysoin litteroinnit sisällönanalyysin avulla ja teemoittelin ne. Sisällönanalyysissä, joka on laadullinen analyysimenetelmä, etsitään merkityksiä tekstistä ja yritetään luoda selkeä kuva tutkittavasta ilmiöstä. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti käytin teoriasta löydettyjä käsitteitä analysoidessani litteroitua tekstiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 81, 87-88.) Löysin aineistosta kolme teemaa, jotka muodostuivat tutkimuskysymysteni perusteella. Nämä kolme teemaa pidin mielessä, kun analysoin kuvaamiani videoita oppitunnilta myös sisällönanalyysin avulla. En litteroinut kuvaamiani videoita, sillä niistä oli vaikea saada selvää yksittäisten henkilöiden puheesta. Vertasin haastatteluaineistoa ja havainnoinnilla keräämääni aineistoa keskenään selvittääkseni tukevatko eri menetelmillä kokoamani aineistojen tulokset toisiaan. Kohtelin tutkimusaineistoani anonymisti, ja haastateltavat on merkitty H1- H20.

## 6. TUTKIMUSTULOKSIA

Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli selvittää ekaluokkalaisten ajatuksia ja kokemuksia yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Olen teemoitellut lasten vastaukset sekä havaitsemani toiminnan oppitunnilla kolmeen teemaan, joita ovat *positiiviset puolet ryhmätyöskentelyssä*, *oppimisen esteet ryhmätyöskentelyssä* sekä *ryhmädynamiikan*

*vaikutus ryhmätyöskentelyssä.* Alla olevat kuviot näyttävät teemoihin lukeutuvia tutkimustuloksia. Ensimmäinen teema kuvaa ryhmätyöskentelyn myönteisiä vaikutuksia lasten oppimiseen, oppimismotivaatioon sekä lasten sosiaalisiin suhteisiin. Toinen teema pitää sisällään tekijät, joilla on negatiivinen vaikutus lasten oppimiseen yhteistoiminnallisilla menetelmillä. Kolmas teema sisältää ryhmädynamiikan mahdollisia vaikutuksia lasten osallistumiselle ja oppimiselle ryhmässä.



Kuvio 3: Tulokset koottuna kolmeen teemaan

## 6.1 Ryhmätyöskentelyn myönteiset puolet

Monet oppilaat kertoivat pitävänsä ryhmätyöskentelystä joko enemmän tai yhtä paljon kuin yksilötyöskentelystä. Monella nousi esille kaverin läsnäolo, tuki ja mahdollinen apu vaikeissa tilanteissa ja vaikutti siltä, että oppilaat kokivat helpommaksi pyytää apua vertaiseltaan kuin opettajalta. Myös mieluisat työtavat ja erityiset oppimisympäristöt vaikuttivat lasten myönteisiin palautteisiin ryhmätyöskentelystä. Oppilaiden vastauksiin vaikutti selkeästi myös ryhmädynamiikka, sillä kaikissa ryhmissä oli havaittavissa samankaltaisia vastauksia ryhmän jäsenten kesken.

Yksi haastateltavista kertoi, että yksin työskentely herättää hänessä samoja yksinäisyyden tunteita kuin torjutuksi tuleminen välitunnilla, joten hän koki

ryhmätyöskentelyn mieluisammaksi opiskelutavaksi kuin yksin tehtävien tekemisen. Tässä ryhmässä kaikki oppilaat suhtautuivat myönteisesti ryhmätyöskentelyyn ja kertoivat pitämäni oppitunnin olleen ”ihan kiva”. He olivat puheliaita ja keskustelu ajautui monta kertaa eri aiheisiin kuin ryhmätyöskentelyyn, ja lisäksi he suhtautuivat toisiinsa ystävällisesti ja kuuntelivat tarkasti mitä toisella oli sanottavana. Positiivinen ryhmädynamiikka ja hyvät sosiaaliset taidot saattoivat olla syynä heidän myönteiseen suhtautumiseensa yhteistoiminnallista oppimista kohtaan. Havainnointini mukaan heidän työskentelynsä ryhmätyön aikana oli kuitenkin hyvin itsenäistä, ja he tekivät omia päätöksiä korttien yhdistämisen suhteen keskustelematta toisillensa.

H3: ”No varmaa se, että saa tehdä niinku kaverin kans ja sillee ettei tartte aina sillee niinku yksin. Ni jos tekis yksin nii joillaki voi tuntuu se sillai että ihan niinku olis välkäl ja kukaa ei ota mukaa”

H1: ”Ja kerran ku mä olin eskarissa ni mun yks kaveri ja toinen kaveri ne joskus leikki kahdestaa monta kertaa ja sit me leikkitti kolmestaa tai sit se yks ni se haluu yleensä leikkii yksin”

Toisessa ryhmässä lapset olivat puheliaita ja leikkisiä ja myös kysymyksiini he suhtautuivat leikillä. Jouduin tarkentamaan mitä oppilas tarkoittaa vastauksellaan ja hän avasi sitä minulle. Tässä haastattelupätkässä tulee ilmi muiden lasten asenteiden vaikutus yhden haastateltavan vastaukseen, joka muuttuu harkitsevammaksi toisen lapsen vastauksen jälkeen.

Minä: ”Nyt otetaan seuraava kysymys, tykkäättekö ryhmätyöskentelystä?”

H6: ”Joo”

H4: ”Ei valppina! Harkitaan”

Minä: ”Harkitaan, mitä se tarkoittaa?”

H6: ”Katotaan”

Minä: ”Nyt teidän pitää sanoa teidän oma mielipide et tykkäätte vai ette. Sä tykkäät vai?”

H5: ”No siit syyst, et jos joku vaik ei osaa jotaa ni toinen voi auttaa ja siit tulee hyvä mieli”

H5: ”Yhtä paljon, koska yksin voi tehdä rauhassa ja kukaan ei häiritse ja voi keskittyä ja kavereitten kanssa on myös kiva tehdä”

Yksi haastateltavista toi esille ryhmätyöskentelyn positiivisen puolen, mahdollisuuden tehdä töitä parhaimman kaverinsa kanssa. Hänen vastauksestaan tuli ilmi luokan hyvän ryhmähenki ja, että kaikki hänen luokkalaisensa ovat hänen kavereitaan eikä siksi ole mitään väliä kenen kanssa tekee pari- tai ryhmätöitä. Hänen ryhmässään oli myönteinen ryhmädynamiikka ja kaikki ryhmän jäsenet kertoivat haastattelussa pitävänsä ryhmätyöskentelystä. Havainnoidessani heidän toimintaansa oppitunnilla, huomasin, että he tekevät hyvin yhteistyötä keskenään ja he keskittyivät hyvin työskentelyyn.

H11: ”Koska se on vaa kivaa, ku saa olla parhaimman kaverin kanssa ni se on huippua!”

Minä: ”Entä jos sä et saa parhait kavereit sun ryhmää?”

H11: ”No ei kiinnostaa, ku kaikki siel luokas on mun kavereit”

Minä: ”Eli sit se ei haittaa kenen kanssa tekee töitä? Jos kaikkien kanssa on yhtä kivaa?”

H11: ”Joo ei kiinnosta!”

Yksi lapsista samassa ryhmässä kertoi myös, että tuntuu kivalta tutustua omiin luokkakavereihinsa paremmin, ja se onnistuu, kun yhteistoiminnallisessa työskentelyssä vaihdetaan pareja eikä aina tehdä saman parin kanssa. Oppilaan vastauksesta tulee ilmi se, että luokan toimintakulttuuriin kuuluu opiskelu kaikkien vertaisten kanssa, eikä niin, että lapsi saisi joka tilanteessa päättää kenen kanssa hän tekee paritöitä.



H12: ”Ku ryhmätoissa on aina joku eri pari, ni sit se on aika kiva tutustuu ihmisii ja sit voi olla kaikkien kanssa”

Yksi myönteinen puoli yhteistoiminnallisessa oppimisessa, jonka oppilaat mainitsivat haastattelussa on erityiset oppimisympäristöt ja opiskelutavat, jotka poikkeavat arkipäiväisistä opiskelutavoista. Yhdessä ryhmässä kaksi oppilasta tuo esille lattialla työskentelyn kaverin kanssa ja näissä vastauksissa korostuu vapaampi opiskelu, joka eroaa tavanomaisesta pulpetin äärellä työskentelystä. Näihin vapaampiin opiskelutapoihin voi liittyä myös huumori, kuten pitämäni oppitunnin aikana havainnoin, että lapset nauroivat paljon ja keksivät hauskoja, välillä myös epäaitoja sanoja tavukortteja yhdistellen.

H4: ”Se on parasta, ku saa tehdä niinku lattial kaverin kaa”

H5: ”Meil on perjantaisin uskonnon tunti ja se on parasta, ku saa tehdä lattial kaverin kaa”

H17: ”Sen takii ku sii voi niinku päättää sen tehtävän ni sen takia se on niinku vähän ihmeellisempi ku normi tunti”

H20: ”Se oli kivaa, ku me kirjoitettiin ”tomato”

## 6.2 Oppimisen esteet ryhmätyöskentelyssä

Monet lapset toivat esille työrauhaan liittyvät asiat, kuten haitallisen melun ja liian pienet tilat yhteistoiminnalliseen työskentelyyn. Nämä asiat voivat myös olla suoria oppimisen esteitä. Liian kova meteli vaikutti monella haitallisesti keskittymiseen, jolloin heidän tekemisensä saattoi vaihtua johonkin toiseen toimintaan. Yhdessä ryhmässä oppilaat kertoivat haastattelussa, että toisen ryhmän kortit olivat liian lähellä heidän korttejaan, joka vaikeutti työskentelyä. Yhdelle oppilaalle tuli melkein riita toisen ryhmän jäsenen kanssa korttien paikoista ja heidän välisensä jännitteen pystyi aistimaan havainnointia tehdessäni. Samassa ryhmässä tuli ilmi melun aiheuttamia keskittymisen vaikeuksia.

H10: ”Joo, ku niiden ryhmä oli tos ja meiän ryhmä loppus tähä ja tässä oli niinku meiän kortit. Ja niitten jono meni täst.”

Minä: ”Joo ne oli hiukan liian lähel nyt teitä”

H9: ”Sit ne laitto ne kortit melkee meiän korttien päälle”

H8: ”Ja yks kortti sotkiki vähän siitä meiän kortista.

Ni siks mä en tykkää”

Minä: ”No jos puhutaa yleisesti ryhmätöistä ni miks sä et ehkä tykkää?”

H8: ”Noo siks ku kaikki puhuu päälle”

H10: ”Ja siit syntyy vähän liian kova meteli”

Muutama lapsi (N=5) mainitsi myös yhteistyön sujumattomuuden oppimisen esteenä. Tähän liittyi läheisesti vaikeudet keskittyä ryhmätyöskentelyyn melun ja ryhmien liiallisen fyysisen läheisyyden vuoksi. Yksi oppilas kertoi, että heidän ryhmässään yhteistyö jäi heikoksi, kun vertasi muiden ryhmien jäsenten väliseen yhteistyöhön ja keskinäiseen vuorovaikutukseen. Siinä ryhmässä havainnoin, että kaikki neljä opiskelijaa työskentelivät ahkerasti korttien parissa ja muodostivat tavuista sanoja keskustelematta toistensa kanssa ja miettimättä mahdollisia sanoja yhdessä. He työskentelivät itsenäisesti, vaikka he olivat ryhmässä. Haastattelussa kaksi ryhmän jäsentä antoivat kuitenkin puheliaan vaikutelman itsestään ja toinen heistä kertoi, että hänestä tuntuu, ettei häntä kuunnella ryhmässä. Se saattaa olla syynä siihen, ettei hän yrittänyt olla vuorovaikutuksessa muiden ryhmänsä jäsenten kanssa.

H1: ”Mut se oli vähän liian hiljasta ni me ei oikee puhuttu yhtää”

Minä: ”Aijaa joo. Olisiksä kaivannu enemmän puhetta?”

H1: ”Joo emmä tiedä, mä mieltisin, ku melkee kaikki muut ryhmät puhus koko ajan ni mä mieltisin miks me ei puhuta”

H11: ”No se, että..jos toinen kaveri ei halua auttaa tai antaa sitä esinet mikä sil nyt on”

Minä: ” Eli jos joku toinen ei suostu tekemään yhteistyötä sun kans?”

H11: ”Mm”

Yhdessä ryhmässä lapset kertoivat, että he eivät osallistuneet tasapuolisesti ryhmittöihin ja oppilas, joka joutui tekemään työn itse koki sen stressaavaksi eikä mieltänyt ryhmittöitä myönteisinä. Hän oli kuitenkin tunnollinen ja videolla näkyi hänen ahkera työskentelynsä, sillä aikaa kun hänen kaksi ryhmänsä jäsentä keksivät sijaistointoja kuten korttitalojen rakentamista. Haastattelussa tuli ilmi, että ryhmän kaksi jäsentä, jotka eivät jaksaneet keskittyä toimintaan, olivat luovuttaneet ryhmänjohtajan roolin, sekä vastuun työskentelystä yhdelle oppilaalle. Lisäksi havainnoin, että toinen heistä vilkuili muiden ryhmien työskentelyä ja vaikutti siltä, että hänen oli vaikeaa keskittyä tehtävään muiden ryhmien läsnä ollessa. Yhdellä lapsella oli myös vaikeuksia keskittyä oppituntiin, sillä hänen työskentelyään häiritsi tietokone, jolla kuvasin oppituntia. Havainnoimani oppitunnin aikana hän kävi useasti katsomassa tietokonetta läheltä ja hän yritti asettua niin, että se kuvaisi häntä lähikuvassa.

Minä: ”Sä olit ryhmänjohtaja?”

H9: ”Koska se teki ne kaikki kortit”

H10: ”Melkee kaikki. Sinä rakensit vain korttitaloja”

H8: ”Ja sitä teit yhen tai 2”

Minä: ”Tykkäsikö sinä roolista ryhmän johtajana?”

H8: ”En todellakaan ku piti vaa yksin sillee, missä se on, missä se on!”

Minä: ”Eli sul tuli kiire siinä?”

H8: ”Ei tullu oikeestaan”

Minä: ”Mut tuliks sul stressi siitä et sinä piti yksin tehdä”

H8: ”Joo”

H8: ”No se, ku pitää tehdä yksin ja sitte toinen juttu on se, et ku on muitakin ni ei pysty keskittyä, y ku niiden muihin juttuun, ku tuol oli se tietsikka ni siihen pystyy melkee vaa keskittyä”

### 6.3 Ryhmädynamiikan vaikutus ryhmätyöskentelyyn

Puolet ryhmistä (N=3) koki, että kaikki saivat osallistua tasapuolisesti ryhmätyöskentelyyn. Osa lapsista koki, että he eivät saaneet ääntään kuulluksi ryhmässä ja he jäivät toiminnan ulkopuolelle.

H3: ”no ehkä ei ollu iha semmone mut sillee että, mä en osaa oikee selittää sitä, että ryhmätyö on sillee että mua ei oikee kuunnella mutta ei se mua haittaa..”

Yhdessä ryhmässä yksi osallistujista kertoi, että ryhmässä, jossa muut olivat eri sukupuolta kuin haastateltava itse, oppilas jäi ulkopuoliseksi eikä saanut ääntään kuuluvaksi yhteistoiminnallisen toiminnan aikana. Tämän pystyi havaitsemaan myös videolta, jossa näkyi oppilaan itsenäinen ahkera työskentely ja epätoivoiset yritykset saada vaikuttaa keksittäviin sanoihin. Toisessa ryhmässä, jossa oppilas oli eri sukupuolta kuin kolme muuta ryhmän jäsentä, hän jäi ulkopuoliseksi niin oppitunnin kuin haastattelunkin aikana. Oppitunnin aikana havainnoin, että hän yhdisteli sanoja itsekseen ja yritti päästä mukaan muiden ryhmän jäsenten keskusteluun, tosin tuloksetta koska kolme muuta lasta dominoivat keskustelua ja puhuivat kovaan ääneen. Haastattelussa oppilas oli pääosin hiljaa, vaikka yritin saada häntä mukaan keskusteluun.

Minä: ”Oliks joku teist ryhmän johtaja vai oliko kaikki tasapuolisesti mukana?”

H5: ”Pojat päätti suurimman osan”

Minä: ”Eli koitko sä et sä et päässy tarpeeks hyvin siihen mukaa?”

H5: ”Joo”

Kun kysyin yhdeltä ryhmältä kokivatko he, että kaikki oppilaat saivat osallistua tasapuolisesti ryhmätyöskentelyyn vai oliko jollakin selkeästi ryhmän johtajan rooli, yksi haastateltavista toi esille yhden lapsen ”johtaja” ulkonäön, jonka perusteella hänet koettiin ryhmän johtajana. Tämä oli tapahtunut ääneen lausumattoman yhteisymmärryksen myötä, eikä asiasta keskusteltu ryhmän jäsenten välillä.

H1: ”Tasapuolisesti. Tai no emmä tiä ku musta noi kokee et mä oon joku johtaja ja ne anto mulle kaikki kortit”

”Minä. ”Eli sul tuli semmone olo et muut ajattelee et sä oot johtaja?”

H3: ”Ehkä sillee niinku ku varmaa siinä ryhmäs vanhin mut hän näyttää semmoselta johtajalta”

Minä: ”Tarkotaksä et hänen ulkonäkö on semmone, et hän näyttää johtajalta?”

H3: ”Jooo”

Yksi ryhmä kertoi, että heidän ryhmänsä johtaja valikoitui sen perusteella, että tutkija ohjasi muut ryhmän jäsenet siirtymään tämän oppilaan luokse ryhmätyön alkaessa. Tämä saattaa olla sellainen asia mitä ei opettajat varmasti aina tule pohtineeksi, kun he jakavat oppilaat eri ryhmiin, että miten oppilaat voivat tulkita tällaisen käytännön. Havainnoin, että tässä ryhmässä kaikki oppilaat työskentelivät sujuvasti yhdessä ja osallistuivat tasapuolisesti korttien järjestelyyn.

H15:”Kaapo [nimi muutettu] oli ryhmänjohtaja, ku kaikki meni sen luo”

Minä: ”Oliks teil semmone olo et jompikumpi teist oli ryhmänjohtaja?”

H14: ”Ei. Vaan Kaapo, ku kaikki meni sen luokse siinä alussa”

Minä: ”Nii siinä, ku teiät jaettiin ryhmiin?”

H15: ”Joo”

## 7. POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia mitä ajatuksia ja tunteita yhdessä opiskelu herättää lapsissa, ja sitä kautta pohtia mitä mahdollisia hyötyjä sekä haittoja yhteistoiminnallisella oppimisella voi olla. Kukin luokka on ainutlaatuinen ja lasten väliset vertaissuhteet, yleinen ilmapiiri luokassa ja ryhmädynamiikka vaikuttavat siihen millaiseksi lasten yhdessä opiskelu muotoutuu. Sosiaalisen kompetenssin kehittyminen sekä kehittäminen koulussa on edellytys yhteistoiminnalliselle työskentelylle, ja näin ollen opettajalla on tärkeä tehtävä lasten sosiaalisten taitojen ja sosiaalisten kognitoiden kehittämisessä.

Vaikka ekaluokkalaisilla ei ole suuresti kokemusta ryhmätyöskentelystä, kuten ei tutkimallani luokallakaan ollut, he olivat harjoitelleet paljon parityöskentelyä. Parityöskentely on ryhmätyöskentelyn alkeellinen muoto, jossa toteutuvat monet yhteistoiminnallisen oppimisen piirteet, kuten yhdessä työskentely, joka tukee oppimista ja parantaa keskittymiskykyä sekä kielellisten ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. (Saloviita, 2013, 135-136). Lapset ottivat minut avoimesti ja luottavaisesti vastaan, ja tällä oli varmasti suuri vaikutus niin havainnoinnin kuin haastattelujen onnistumisen suhteen. Tutkimuspäivänä luokanopettajan oma koira oli mukana luokassa, ja tällä vaikutti olevan rauhoittava vaikutus lapsiin ryhmätyöskentelyn aikana. Lisäksi opettaja teki sopimuksen lasten kanssa, että lapset saavat silittää ja helliä koira onnistuneen oppitunnin jälkeen.

Triangulaation, havainnoinnin ja haastattelujen avulla sain monipuolisen kuvan tutkittavasta ilmiöstä, ja kummankin tutkimusmenetelmän avulla saamani tulokset tukivat toisiaan. Luokassa vaikutti olevan hyvä yhteishenki ja oppilaat omasivat sosiaalisia taitoja, ja tämä vaikutti varmasti myönteisesti yhteistoiminnallisen työskentelyn onnistumiseen ja positiivisiin asenteisiin sitä kohtaan. Myös luokanopettaja kertoi luokassa olevasta hyvästä yhteishengestä. Yhtä ryhmää haastatelllessani, osa ryhmän jäsenistä haastoi minut ja kyseenalaisti tutkittavan teemani mielekkyyttä. Myös osallistujat saattavat haastaa tutkijan ja kyseenalaistaa hänen kysymystensä taustalla olevia oletuksia (Valtonen, 2005, 237). Kyseessä olevat oppilaat vaikuttivat myös siltä, että he kokeilevat rajojaan ja yrittävät vahvistaa

asemaansa ryhmässä. Haastattelun alun jälkeen he suostuivat kysymys-vastaus roolijakoon ja osallistuivat ryhmässä syntyneeseen keskusteluun.

## 7.1 Tutkimuksen johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tuli selkeästi ilmi positiivisia puolia yhteistoiminnallisessa työskentelyssä, jotka ovat samansuuntaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa. Yhteistoiminnallisen oppimisen on todettu hyödyttävän niin taitavia, kuin heikompiakin oppilaita, kun he saavat työskennellä yhdessä vaikeiden haasteiden parissa (Saloviita, 2006, 182). Suurin osa aineiston oppilaista olivat sitä mieltä, että ryhmätyö on mielenkiintoisempaa kuin itsenäinen opiskelu tai vähintään samalla tasolla kuin yksin opiskelu. Yhdessä opiskeltaessa vertaisten kanssa lapset voivat auttaa toisiaan ja tukea toistensa oppimista ja lasten mielestä voi olla helpompaa pyytää apua kaverilta kuin opettajalta. Kaksi lasta toi esille luokan hyvän yhteishengen ja toinen heistä totesi ryhmätyön tarjoavan hyvän mahdollisuuden tutustua paremmin luokkakavereihinsa, kun ryhmät muuttuvat. Myös tavanomaisesta opiskelusta pulpettien äärellä poikkeavat oppimisympäristöt ja opiskelutavat toimivat lasten oppimista motivoivina tekijöinä yhteistoiminnallisessa oppimisessä.

Ryhmässä, joissa oppilaat osallistuivat tasapuolisesti opiskeluun, osallistujat olivat tyytyväisempiä yhteistoiminnalliseen oppimiseen ja heidän ryhmänsä toimi tehokkaasti ja he pysyivät annetussa aikataulussa. Ne ryhmät, joissa yksi oppilas joko otti itselleen, tai muut ryhmän jäsenet nimesivät johtajaksi, oppilaat olivat tyytymättömämpiä ja heidän toimintansa ei ollut niin tehokasta. He vaikuttivat mieltävän johtajan sellaiseksi henkilöksi, jolla on päävastuu ja valta yksin päättää mihin suuntaan työskentely menee. Yhdessä ryhmässä oppilas määritteli itsensä johtajaksi ja muut ryhmän jäsenet yhtyivät tähän. Hänen mielestään hän oli johtaja, koska hän teki eniten töitä ja hänelle luovutettiin vastuu tehtävän tekemisestä äänenlausumattomalla sopimuksella. Yhdessä ryhmässä johtajaksi valikoitui se henkilö, jonka luo opettaja kertoi, että muun ryhmän tuli siirtyä oppitunnin alussa. Siinä ryhmässä lapset tekivät kuitenkin tasapuolisesti töitä ja keskustelivat keskenänsä.

Vaikka suurin osa oppilaista piti ryhmätyöskentelyä innostavampana työtapana kuin yksin työskentelyä, opettajalla on suuri rooli ryhmätyöskentelyn onnistumisessa. Jotta puitteet olisivat oikeat ja oppimisympäristö otollinen yhteistoiminnallista työskentelyä varten, se vaatii suunnittelua ja oppimisympäristön muokkaamista otolliseksi yhteistoiminnalliselle oppimiselle. Sulonen (2013) totesi tutkimuksessaan, että koulurakennukset ovat usein liian ahtaita ja huoneakustiikka on , joten ne vaikeuttavat oppilaiden keskittymistä luokassa. Oppimisympäristöt muovautuvat usein sen aikaisten opetusmenetelmien ja pedagogisten lähtökohtien myötä. Vaikka fyysinen ympäristö vaikuttaa lasten hyvinvointiin ja oppimiseen, vielä suurempi merkitys on koulun toimintakulttuurilla. (Sulonen, 2013, 45.) Koulun toimintakulttuuri vaikuttaa myös siihen uskaltavatko lapset pyytää apua vertaisiltaan. Mikäli oppilaat kokevat, että luokan normit eivät tue jakamisen ja avunannon kulttuuria tai heillä on aiempia kielteisiä kokemuksia liittyen avun pyytämiseen, he yrittävät sinnitellä ilman apua ja jäävät täten ilman oppimisen kokemusta. (Webb, 2011, 164.) Tämä voi olla tilanne luokissa, joissa yksilöllinen kilpailu ja lasten suoritukset ovat toiminnan keskiössä. Luokassa, jossa korostetaan yhteisöllisyyttä ja avun tarjoamisen merkitystä ja lapsen oma henkilökohtainen tavoite on oppia, hänen on helpompi tukeutua muihin ja pyytää apua vertaisiltaan tarvittaessa. (Karabenick & Newman, 2011, 246.)

Tässä tutkimuksessa näyttäytyi fyysisen oppimisympäristön tärkeä merkitys yhteistoiminnalliselle työskentelylle. Lapset istuivat luokkahuoneen keskiössä omilla tyynyillään oppitunnin ajan, ja vaikka he suurimmaksi osaksi pysyivät omilla paikoillaan työskentelyn aikana, ryhmät olivat lähekkäin. Kortit, joita lapset käyttivät osuivat välillä muiden ryhmien kortteihin ja havainnoidessani oppituntia huomasin, että tämä selkeästi vaikeutti monien lasten keskittymistä tehtävään. Myös haastattelussa useampi lapsi kertoi muiden ryhmien fyysisen läheisyyden vaikeuttaneen heidän keskittymistään annettuun tehtävään ja yhdessä ryhmässä johti melkein kahden eri ryhmän jäsenen väliseen konfliktiin. Kaikki oppimisen esteet, joita havaitsin oppitunnilla, sekä kuulin lapsilta haastattelujen aikana vaikuttivat liittyvät jollain tavalla lasten keskittymisvaikeuksiin. Kuvaamiseen käyttämäni tietokone, tabletti ja puhelin, jotka olivat sijoitettu eri puolille luokkia eivät vaikuttaneet



negatiivisesti lasten työskentelyyn, paitsi yhden lapsen keskittymiskykyyn. Hän kävi oppitunnin aikana pari kertaa katsomassa tietokonetta ja lisäksi haastattelussa tuli ilmi, että hänen oli ollut vaikeaa keskittyä oppituntiin videoinnin vuoksi. Yritin oppitunnin alussa kertoa miksi kuvaan oppituntia ja kehotin oppilaita olemaan välittämättä kuvaamisesta.

Melu, joka syntyi useamman oppilaan puhuessa samanaikaisesti aiheutti omat haasteensa lasten keskittymiskyvylle, joka osaltaan vaikeutti lasten yhteistyötä toistensa kanssa. Lisäksi havainnoidessani huomasin, että osalla oppilaista tämä johti erilaisiin sijaistointeihin ryhmätyöskentelyn sijasta. Yhteistyön vaikeudet lasten ryhmätyöskentelyssä voivat tulla ilmi lasten kyvyttömyydessä kuunnella muita, toisten ehdotuksien torjumisessa tai muiden keskeyttämisenä tai päälle puhumisena. Tämä vaikuttaa negatiivisesti ryhmässä olevien lasten oppimiseen vähentämällä ryhmän kiinteyttä ja laskemalla oppilaiden motivaatiota tehtävää kohtaan. Lisäksi kielteisten tunteiden osoittaminen ja aggressiivisuuden ilmaiseminen saattavat vähentää oppilaiden halua osallistua ja esittää ideoitaan ja aiheuttaa heidän vetäytymistään. (Webb, 2011,165.)

Havainnoidessani oppituntia kaikki lapset vaikuttivat innokkailta osallistuessaan ryhmätyöskentelyyn, myös sellaiset, jotka haastattelussa kertoivat ryhmätyöskentelyn olevan ”tyhmää” tai ”tylsää”. Ryhmähaastatteluissa itseä koskevista merkityksistä joudutaan neuvottelemaan niin muiden ryhmän jäsenten kuin tutkija kanssa, joten ryhmädynamiikka vaikuttaa haastattelun kulkuun. Joskus lapset rakentavat yhteistä kerrontaa kuten kävi parin ryhmän kanssa, joissa lapset halusivat vastata samalla tavalla ja saada vertaisten hyväksynnän sillä. (Mietola, 2007, 165-166.) Ryhmällä voi olla myös positiivinen vaikutus lasten haastattelemiselle, jolloin lapset voivat yhdessä rakentaa ”me” henkeä jakaessaan kokemuksia toistensa kanssa (Valtonen, 2005, 227).

## **7.2 Tutkimuksen jatkotutkimusehdotukset**

Tämä tutkimus lisää ymmärrystä yhteistoiminnallisen oppimisen vaikutuksesta lasten oppimiseen ja kehittymiseen. Se on kuitenkin monitahoinen ilmiö, jota voidaan tutkia monista eri näkökulmista. Tutkimus herätti lisää kysymyksiä liittyen yksilöihin ja ryhmiin liittyviin tekijöihin yhteistoiminnallisessa oppimisessa.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin lasten kokemuksia ryhmätyöskentelystä ryhmähaastattelujen muodossa, jolloin lasten vastaukset saattavat erota tilanteesta, jossa lapsi on yksin haastattelussa. Tutkimusten mukaan haastateltavien vastaukset eroavat toisistaan, riippuen siitä, onko kyseessä yksilöhaastattelu vai ryhmähaastattelu (Wight 1994; Pollack 2003). Tähän vaikuttaa se, kuinka lapsi analysoi ryhmässä vallitsevia normatiivisia ajattelutapoja. (Pietilä, 2007, 101.) Lasten ajatuksia ja tunteita tulisi selvittää myös yksilöhaastattelujen muodossa ja katsoa pysyvätkö lasten vastaukset samankaltaisina vai muuttaako ryhmän dynamiikka lasten tapaa vastata tai osallistua haastatteluun.

Koska sukupuoli näyttäytyi yhtenä merkittävänä tekijänä tässä tutkimuksessa, tulisi tutkia myös sukupuolen vaikutusta ryhmätyöskentelyssä ja pohtia ryhmien dynamiikkaa, joissa on molempia sukupuolia eri määrä tai yksi ryhmän jäsen on eri sukupuolta kuin muut. Tämä lisäisi tietoa ryhmien kokoonpanoon liittyvistä tekijöistä ja ryhmädynamiikan vaikutuksesta yhteistoiminnalliseen työskentelyyn. Tässä tutkimuksessa kahdessa ryhmässä, joissa yksi ryhmän jäsen oli eri sukupuolta kuin muut ryhmänsä jäsenet, oppilas jäi selkeästi ryhmän ulkopuolelle toiminnassa sekä haastattelussa. Tämän aineiston muodostaa luokka, jossa ryhmätyöskentely sekä etenkin parityöskentely on tuttua lapsille ja he tietävät miten toimia. Jatkossa voisi tutkia ja verrata kahta luokkaa, jossa koulutulokkaat olisivat eri tasolla ryhmätyöskentelyn suhteen ja toisessa luokassa olisi vain vähän tai ei yhtään kokemusta yhteistoiminnallisesta oppimisesta.

Kielelliset taidot, keino hahmottaa ympäröivää maailmaa ja kyky keskittyä annettuun tehtävään muuttuvat lapsen kehittyessä (Raittila, Vuorisalo & Rutanen, 2017, 276). Siksi tulisi jatkossa tutkia myös lapsen iän ja kehitysasteen vaikutusta

yhteistoiminnalliseen työskentelyyn ja selvittää eroja ekaluokkalaisten ja kakkosluokkalaisten välillä. Sosiometrisen kyselyn toteuttaminen, jossa tutkitaan lapsen suosiota vertaisryhmässään, ennen tutkimusta olisi antanut lisää viitteitä lasten välisen vuorovaikutussuhteiden laadusta (Poikkeus, 2013, 91). Vuorovaikutussuhteiden analysoiminen olisi lisännyt tietoa eri ryhmien jäsenten välisestä ryhmädynamiikasta ja eri ryhmien yhteistoiminnallisesta työskentelystä.

### 7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Pohdin tämän tutkimuksen luotettavuutta Heikkisen, Huttusen ja Syrjälän (2007) viiden luotettavuuden kriteerin mukaan. Ensimmäinen niistä on *historiallinen jatkuvuus*. Tämä liittyy siihen, että tutkijan tulee pohtia miten historia, politiikka ja ideologiset tekijät saattavat vaikuttaa siihen miten tutkittava ilmiö on muotoutunut ja millainen se on nykypäivänä. (Heikkinen, Huttunen & Syrjälä, 2007, 8-10.) Tässä tutkimuksessa pohdin teoriaosuudessa esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman vaikutusta yhteistoiminnallisen oppimisen kehittymiseen sekä tutkimusaiheen yhteiskunnallista merkitystä.

Toinen luotettavuuden kriteeri on *refleksiivisyys*, joka viittaa tutkijaposition ymmärtämiseen ja eettisiin tekijöihin, kuten tutkimuksesta tiedottamiseen ja tutkimuslupien hakemiseen. Ennen tutkimuksen toteutusta hain tarvittavat tutkimusluvut kaupungilta, koulun vararehtorilta ja oppilaiden huoltajilta, sekä varmistin tutkittavilta lapsilta suullisesti tutkimukseen osallistumisesta. Lisäksi kerroin lapsille tutkimuksen tavoitteesta sekä luottamuksellisuudesta ja tutkittavien anonymiteetin turvaamisesta tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Havainnoinnin lisänä toteutetut haastattelut antavat lapsille mahdollisuuden kertoa omat tulkintansa tilanteesta, sen sijaan, että tutkija huomioisi lasten toiminnan vain oman tulkintansa mukaan. Se mitä lapsi haluaa kertoa tutkijalle riippuu monesta tekijästä; paikasta, kontekstista, omasta ja tutkijan tunnetilasta sekä valtasuhteesta tutkijan ja lapsen välillä. (Tolonen & Palmu, 2007, 90, 101-102). Paikat, joissa haastattelin lapsia, olivat sillä hetkellä tyhjiä luokkahuoneita, jotka olivat tuttuja kaikille lapsille ja vaikuttivat omalta osaltaan varmasti lasten ainakin näennäisesti rentoon olotilaan.

*Dialogisuus*, tutkimuksen luotettavuuden kolmas kriteeri liittyy tutkijan ”äänen”, aineiston ”äänen” ja tutkittavan ”äänen” esille tuomisen rinnakkain, ilman, että ne peittävät toisensa (Heikkinen, Huttunen & Syrjälä, 2007, 13). Useat tutkijat ovat tuoneet esille sen, että lapsen haastattelussa piilee epätasa-arvoinen valtasuhde lapsen ja aikuisen välillä (Alasuutari 2009; Cameron 2005, Karlsson 2012; Suoninen & Partanen 2010). Aikuisella on valtaa, joka liittyy koulumaailman institutionaalisiin käytäntöihin sekä yhteiskunnan määräämiin sukupolvisuhteisiin ja se peilautuu myös kysymisen ja vastaamisen menettelyyn. Lapset ovat tottuneet siihen, että aikuiset odottavat jotakin tiettyä vastausta ja heidän vastauksiaan ja tietojaan arvostellaan. Tutkijan ja kasvattajan rooli on kuitenkin täysin erilainen ja siksi tutkijan tulee korostaa omaa rooliaan ja kertoa tutkimuksen luottamuksellisuudesta. (Raittila, Vuorisalo & Rutanen, 2017, 317, 325.) Esitin lapsille kysymyksiä heidän ”kielellään” ja kerroin mahdollisuudesta vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa niin halutessaan. Vaikka haastattelijan tulee olla empaattinen ja aidosti kiinnostunut siitä mitä lapsilla on sanottavana, hänen tulee kuitenkin ohjata haastattelua ja johdatella keskustelua takaisin tutkittavaan ilmiöön, sen siirtyessä muihin aiheisiin (Tolonen & Palmu, 2007, 109-110).

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin neljäs kriteeri *toimivuus* kertoo tuoko tutkimus lisäarvoa ilmiön ymmärtämiselle. Tällä tutkimuksella oli mielenkiintoisia tuloksia, joita voidaan varmasti hyödyntää pohdittaessa tai suunniteltaessa yhteistoiminnallista oppimista koulussa. Se miten oppilaat päätyvät valitsemaan ryhmänsä johtajan opettajan tekemisen perusteella ja mitkä tekijät vaikuttavat onnistuneeseen ryhmätyöskentelyyn, lisää tietoa oppilaiden toimintaan vaikuttavista motiiveista, ajatuksista ja asenteista. Tähän liittyy läheisesti myös tutkittavien henkilöllisyyden suojaaminen, jonka mukaan toimin, kun kerroin tutkittavien toiminnasta käsittelemällä tutkittavien tietoja anonymisti. (Heikkinen, Huttunen & Syrjälä, 2007, 14, 16.)

Viides tutkimuksen luotettavuuden periaate, *evokatiivisuus* on yhteydessä muistikuviin ja tunteisiin, joita tutkimus herättää lukijassaan. Parhaassa tapauksessa tutkimuksen lukeminen ei ainoastaan opeta lukijaa, vaan hänen tapansa hahmottaa

tutkittava ilmiö muuttuu täysin. (Heikkinen, Huttunen & Syrjälä, 2007, 16, 17.)  
Toivon, että tutkimukseni avaa kaikkien opetusalan ammattilaisten, opiskelijoiden ja tutkijoiden silmät yhteistoiminnallisen oppimisen hyödyistä ja vertaisoppimisen merkityksestä lasten oppimiselle ja kehitykselle.

## LÄHTEET

- Ahonen, T, Lyytinen, H, Lyytinen P, Nurmi, J-E, Pulkkinen, L & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. 5., uud. p. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa: Ruusuvuori, J & Tiittula, L (toim.). Haastattelu: tutkimus tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Asher, S & McDonald, K. 2011. Children's friendship. Teoksessa: Järvelä, S (toim.) Social and emotional aspects of learning. Amsterdam: Elsevier. Print.
- Bukowski, W, M, Laursen, B & Rubin, K, H. 2018. Teoksessa: Peer relations: Past, present and promise. Bukowski, W, M, Laursen, B & Rubin, K, H (toim.). Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. Second edition. New York: The Guilford Press.
- Dirks, M, Dunfield, K & Recchia, H. 2018. Prosocial behavior with peers: intentions, outcomes and interpersonal adjustment. Teoksessa: Peer relations: Past, present and promise. Bukowski, W, M, Laursen, B & Rubin, K, H. (toim.). Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. Second edition. New York: The Guilford Press.
- Eskola, J & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fabes, R-A, Martin, C-L & Hanish, L-D. 2009. Children's behaviors and interactions with peers. Teoksessa: Peer relations: Past, present and promise. Bukowski, W, M, Laursen, B & Rubin, K, H (toim.). Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. Second edition. New York: The Guilford Press.

- Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa: Aaltola, J & Valli, R (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin. / I, Metodien valinta ja aineiston keruu. virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uud. p. Jyväskylä: PS-kustannus. Print.
  
- Hartup, W. 2009. Critical issues and theoretical viewpoints. Teoksessa: Peer relations: Past, present and promise. Bukowski, W, M, Laursen, B & Rubin, K, H. (toim.). Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. Second edition. New York: The Guilford Press.
  
- Heikkinen, H, Huttunen, R & Syrjälä, L. 2007. Action Research as Narrative: Five Principles for Validation.” Educational action research 15.1 (2007): 5–19. Web. Viitattu 3.2. 2022  
  
<http://dx.doi.org/10.1080/09650790601150709>
  
- Hirsjärvi, S, Remes, P & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita.13.-14. osin uud. p. Helsinki: Tammi. Print.
  
- Huhtamäki, E, Holma, H, Nokelainen, P & Kumpulainen, K. 2017. Otos iloa – Lasten näkökulmia iloa tuottavista peruskoulun oppimisympäristöistä. Kasvatus 48 (4), 336–352. Viitattu 10.4.2021  
  
file:///C:/Users/Lenovo/Desktop/otosiloa.pdf
  
- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa: Karila, K, Alasuutari, M, Hännikäinen, M, Nummenmaa, A-R & Rasku-Puttonen, H. (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. Print.
  
- Hännikäinen, M & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisia yhteisöinä. Teoksessa: Karila, K, Alasuutari, M, Hännikäinen, M, Nummenmaa, A-R & Rasku-Puttonen, H. (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. Print.

- Junttila, N. 2010. Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa: Joronen, Katja & Koski, A (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluuyhteisössä. Tampere: Tampere University Press.
- Järvinen, A. 2002. Yhteistoiminnallisuus alkuopetuksessa. Teoksessa: Sahlberg, P & Sharan, S. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 2002. Print.
- Kagan, S & Kagan, P. 2002. Rakenteellinen lähestymistapa. Teoksessa: Sahlberg, P & Sharan, S. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 2002. Print.
- Kataja, J, Jaakkola, T & Liukkonen, J, 2011. Ryhmä liikkeelle!: toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus, 2011. Print.
- Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia: johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus. Print.
- Karabenick & Newman. 2011. Seeking help as an adaptive response to learning difficulties: person, situation and developmental influences. Teoksessa: Järvelä, S (toim.) Social and emotional aspects of learning. Amsterdam: Elsevier. Print.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot . Helsinki: WSOY. Print.
- Kindermann, T & Gest, S, 2018. Teoksessa: Peer relations: Past, present and promise. Bukowski, W, M, Laursen, B & Rubin, K, H (toim.). Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. Second edition. New York: The Guilford Press.



- Laaksonen, V. 2014. Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Viitattu: 11.8.2020  
  
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42805/978-951-39-5564-9\\_vaitos25012014.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42805/978-951-39-5564-9_vaitos25012014.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava, 2005. Print.
- Lehtinen, E, Vauras, M & Lerkkanen, M-K. 2016. Kasvatuspsykologia. 3., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus. Print.
- Littleton, K. 2011. Social interaction and learning. Teoksessa: Järvelä, S (toim.) Social and emotional aspects of learning. Amsterdam: Elsevier. Print.
- Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa: Lappalainen, S, Hynninen, P, Kankkunen, T, Lahelma, E & Tolonen, T (toim.) Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino. Print.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa: inkluusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Viitattu: 15.2. 2021  
  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27167/9789513943486.pdf?sequence=1>
- Minkkinen, J. 2015. Lapsen hyvinvointimalli Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. Tampere: Tampereen Yliopisto. Väitöskirja. Viitattu: 18.10.2020  
  
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/97204/978-951-44-9822-0.pdf?sequence=1>

- Neitola, M. 2013. Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisössä. Teoksessa: Marjanen, P, Marttila, M & Varsa, M (toim.) Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niemi, K, 2016. Moral Beings and Becomings: Children's Moral Practices in Classroom Peer Interaction. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Print.
- Nykyri, P. 2011. Terveyttä edistävä koulu: opas koulun terveys- ja hyvinvointisuunnitelman laatimiseen ja toimeenpanoon . Helsinki: Terveiden edistämisen keskus.
- Opat, M. 2013. Yhteisöllinen kasvattajatiimi. Teoksessa: Marjanen, P, Marttila, M & Varsa, M (toim.) Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus
- Palovaara, M. 2007. Yhteisöllisyys kunniaan: Lasten ja nuorten sosiaalisen kehityksen turvaaminen koulussa ja päiväkodissa. Viitattu: 11.5.2020  
<http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/pdf/palovaara.pdf>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014)
- Pietilä, I. 2017. Ryhmäkeskustelu. Teoksessa: Hyvärinen, M, Nikander, P & Ruusuvuori, J (toim.). Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä: sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus. Print.
- Raittila, R, Vuorisalo, M & Rutanen, N. 2017. Lasten haastattelu. Teoksessa: Hyvärinen, M, Nikander, P & Ruusuvuori, J (toim.). Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino

- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa: Karila, K, Alasuutari, M, Hännikäinen, M, Nummenmaa, A-R & Rasku-Puttonen, H (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. Print.
- Rubin, K, Bowker, J, Barstead, M & Coplan, R. 2018. Avoiding and withdrawing from the peer group. Teoksessa: Peer relations: Past, present and promise. Bukowski, W, M, Laursen, B & Rubin, K, H. (toim.). Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. Second edition. New York: The Guilford Press.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus. Print.
- Salmivalli & Peets. 2018. Bullying and victimization. Teoksessa: Peer relations: Past, present and promise. Bukowski, W, M, Laursen, B & Rubin, K, H (toim.). Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. Second edition. New York: The Guilford Press.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus. Print.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! : parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus. Print.
- Sulonen, J. 2013. Nykyaikaisen koulurakennuksen kielioppi – Vertaileva koulututkimus ja muuttuvat oppimisen tavat. ATUT Conference Proceedings Tampere, Finland, 28–30 August 2013, 24–44. Viitattu: 17.6.2021
- Tolonen, T & Palmu, T, 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa: Lappalainen, S, Hynninen, P, Kankkunen, T, Lahelma, E & Tolonen, T (toim.) Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino. Print.

- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. Print.
- Valtonen, A, 2005. Ryhmäkeskustelut- millainen metodi? Teoksessa: Ruusuvuori, J & Tiittula, L (toim.) Haastattelu: tutkimus tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Webb, N. 2011. Peer learning in the classroom. Teoksessa: Järvelä, S (toim.) Social and emotional aspects of learning. Amsterdam: Elsevier. Print.
- Wentzel, K & Muenks, K. 2016. Peer influence on student's motivation, academic achievement, and social behavior. Teoksessa: Wentzel, K & Ramani, G (toim.) Handbook of Social Influences in School Contexts: Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes. London: Routledge. Web.

## LIITTEET

### Liite 1. Tutkimuslupalomake

|   |
|---|
| <p>Tutkimusluvan anojan tiedot</p> <p>Nimi: Noora Forsbom</p> <p>Organisaatio/opiskelupaikka: Turun Yliopisto</p> <p>Sähköposti: noalfo@utu.fi</p> <p>Puhelinnumero:+358 9187131</p>  |
| <p>Tutkimuksen tiedot:</p> <p>Tutkimuksen tavoite ja kohderyhmä (luokka-aste):</p> <p>Tutkimuksen tavoitteena on selvittää ekaluokkalaisten lasten kokemuksia ryhmätyöskentelystä ja miten se vaikuttaa lasten oppimiseen. Tutkimuksesta kirjoitan Pro gradu-tutkielman, joka julkaistaan yliopiston kokoelmissa.</p> <p>Lyhyt kuvaus tutkimuksen vaiheista:</p> <p>Tarkoitukseni on pitää lapsille yhteistoiminnallinen oppitunti ja havainnoida heidän ryhmässensä työskentelyä. Kuvaan oppitunnin ja sen jälkeen haastattelen lapsia ryhmässä. Nauhoitan haastattelut ja litteroituani ne, poistan tallenteet.</p> <p>Miten tutkimuksen tietosuoja on huomioitu?</p> <p>Olen saanut tutkimusluvan (...)kaupungilta sekä koulun apulaisrehtorilta. Sitoudun käyttämään keräämääni aineistoa ainoastaan tutkimustani varten ja hävittämään sen käytettyäni sitä kirjallisessa työssäni. Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden, opettajien tai koulun nimeä, eikä muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa. Jos tutkimusprosessin aikana tai sen jälkeen päädytte siihen, että haluatte vetäytyä tutkimuksesta, voitte tehdä sen ilmoittamalla siitä minulle tai luokan opettajalle. Silloin kaikki lapsenne liittyvä materiaali poistetaan aineistosta. Tutkimuksesta vetäytyminen ei vaikuta mitenkään lapsenne opetukseen tai muuhun koulunkäyntiin.</p> <p>Anomuksen päivämäärä: 4.11.2020</p> |

#### Päätös

Annan luvan lapseni osallistumiseen ryhmätyöskentelyä koskevaan tutkimukseen

En anna lapselleni anottua lupaa osallistua ryhmätyöskentelyä koskevaan tutkimukseen

Päätöksen tekijän nimi/allekirjoitus:

## Liite 2. Haastattelurunko

1. Onko teillä paljon ryhmitöitä koulussa?
2. Pidätkö ryhmätyöskentelystä?  
Jos pitää niin miksi, jos ei pidä niin miksi ei?
3. Pidätkö enemmän ryhmätyöskentelystä vai tehtävien tekemisestä yksin? Miksi?
4. Miltä juuri tapahtunut ryhmätyöskentely tuntui?
5. Oliko joku selkeästi ryhmänjohtaja? Vai olivatko kaikki johtajia? (Tutkin ryhmän tasa-vertaisuutta)
6. Oliko sinulla hyviä kavereita ryhmässäsi?
7. Mikä on sinusta vaikeaa, kun teette ryhmitöitä?