

”Mut kaikille sanotaa aina tälle kivasti ja sitte siih vaa kuuluu”

Ryhmään kuulumisen ilmeneminen ja siihen vaikuttavat tekijät 4.-luokkalaisilla oppilailla

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Hanna-Maaria Korhonen
Renja Roos

18.12.2025
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Renja Roos ja Hanna-Maaria Korhonen

Otsikko: ”Mut kaikille sanotaa aina tälle kivasti ja sitte siihe vaa kuuluu”: Ryhmään kuulumisen ilmeneminen ja siihen vaikuttavat tekijät 4.-luokkalaisilla oppilailla

Ohjaaja: yliopistotutkija Anu Kajamies

Sivumäärä: 93 sivua

Päivämäärä: 18.12.2025

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten ryhmään kuulumisen tai kuulumattomuus ilmenevät koulussa. Lisäksi tutkimme, mitä vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä kuulumisen tunteen taustalta löytyy. Aihetta on tärkeä tutkia, sillä yksinäisiä oppilaita on aina ollut olemassa, minkä lisäksi tuen tarpeet ja mielenterveyshäiriöiden esiintyminen ovat kasvaneet. Myös kouluakäymättömyys on lisääntynyt. Aiempien tutkimusten perusteella tiedetään, että kuulumattomuuden kokemukset altistavat muun muassa kouluun menemisen välttelylle ja mielenterveyshäiriöille. Tutkimme myös kuulumista vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä, jotta saimme tarkempaa tietoa kuulumisen tunteen taustalla olevista tekijöistä. Tiedon avulla voidaan tunnistaa kuulumattomuutta kokevia oppilaita ja vahvistaa kaikkien oppilaiden kuulumisen tunteita.

Kyseessä oli tapaustutkimus, joka toteutettiin sekä haastattelemalla että havainnoimalla erään 4.-luokan oppilaita. Maaliskuussa 2025 haastattelimme kuutta oppilasta ja lisäksi havainnoimme heidän luokkaansa. Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja, jotka kestivät noin 15–30 minuuttia. Havainnointeja kertyi yhteensä 15 oppituntia.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan ryhmään kuulumisen ilmeni huumorin, jakamisen ja auttamisen sekä läheisyyden osoittamisen kautta. Ryhmään kuulumisen tunteiksi oppilaat nimesivät innostuksen, ilon ja turvallisuuden tunteen. Kuulumattomuus puolestaan ilmeni kiusaamisena, ulossulkemisena ja riitoina. Kuulumattomuuden tunteita oppilaat nimesivät useita, joskin oppilaat itse kokivat kuulumisen tunteita enemmän kuin kuulumattomuuden tunteita.

Saimme selville useita ryhmään kuulumista vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä. Ilmapiiri sekä oppilaiden toiminta ja yksilölliset tekijät voivat tilanteen mukaan toimia joko vahvistavana tai heikentävänä tekijänä. Lisäksi opettajan tuki vahvistaa tutkimuksemme mukaan oppilaiden kuulumisen tunteita. Vahvistaviksi tekijöiksi löysimme esimerkiksi tasapuolisuuden toteutumisen, kaikkien mukaan ottamisen ja luokkatoverin puolustamisen riita- ja kiusaamistilanteissa. Näiden toteutumatta jääminen puolestaan heikensi joidenkin yksilöiden kuulumisen tunnetta, samoin kuin se, jos erilaisuutta ei siedetä.

Tuloksista voidaan huomata, ettei ryhmään kuulumisen ole joko–tai-ilmio, vaan kaikki kokevat ajoittaisia kuulumattomuuden kokemuksia. Kuulumisen kokemuksia voidaan lisätä. Oppilaiden ja varsinkin opettajan tulisi pystyä toimimaan niin, että kaikki saisivat kokea mahdollisimman paljon kuulumisen tunteita. Oppilailla on tässä tärkeä rooli: kaikki halukkaat otetaan leikkiin mukaan. Opettajan puolestaan on tärkeä olla läsnä oleva aikuinen, joka on perillä oppilaidensa välisistä suhteista. Opettajan tulisi myös luoda hyvät suhteet oppilaisiinsa, jotta hän luo edellytykset sille, että hän voi olla vahvistamassa ryhmään kuulumisen tunteita.

Avainsanat: ryhmään kuulumisen tunne, kuulumisen, kuulumattomuus, yhteisöllisyys, osallisuus

Työpanoksen jakautuminen

Renja Roos:

Olemme suunnitelleet aiheen, tutkimuskysymykset ja haastattelurungon yhdessä. Myös tutkimusmenetelmät on valittu yhteistyössä. Kumpikin on osallistunut tutkimuseettisten seikkojen käsittelyyn. Olen osallistunut aktiivisesti viestintään niin ohjaajan kuin tutkimusluokan opettajan kanssa. Omalta osaltani olen tutustunut laajasti menetelmäkirjallisuuteen ja muuhun tieteelliseen kirjallisuuteen (teoriatausta). Olen kirjoittanut suuren osan menetelmäluvusta ja teoriataustasta, ja näin ollen määritellyt käsitteitä huolellisesti. Vastaan kansainvälisten lähteiden käytöstä. Olenkin kirjoittanut kaikista tutkimuksessamme käytetyistä kansainvälisistä lähteistä. Vastaan myös tutkimuskysymysten ja aineiston sitomisesta teoriataustaan. Olen pitänyt huolen myös siitä, että teoriatausta kulkee mukana läpi tutkielman. Olen tehnyt tarkkaa analyysiä (aineistosta) menetelmäluvussa ja tulososiossa.

Olen tehnyt tarkkoja lähdeviitteitä. Lähdeviitteet ovat sisältäneet sivunumerot aina, kun en ole viitannut yleisellä tasolla ja sivunumerot ovat olleet saatavilla. Vastaan lähdeluettelon oikeellisuudesta ja muotoiluista. Olen kirjoittanut huolellisesti oikeakielistä tekstiä. Olen vastannut myös tutkielman ulkoasusta ja aseteluista. Tein kaikki kuvat ja taulukot. Olen tutustunut saavutettavuusohjeisiin tarkasti ja pyrkinyt noudattamaan kyseisiä ohjeita. Teinkin esimerkiksi kaikille kuvioille vaihtoehdoisen tekstin. Olen kirjoittanut pohdintaa laajasti. Olen pyrkinyt tekemään lähdelinkityksiä teoriataustan ja pohdinnan välille. Vastaan tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytetyistä lähteistä ja niiden pohjalta kirjoittamisesta.

Yhdessä tehtyjen osien lisäksi olen kirjoittanut itsenäisesti esimerkiksi luvun 2.3 aiemmista tutkimuksista. Kirjoitin suurimman osan myös luvusta 5.2 kuulumattomuuden ilmenemisestä. Lisäksi olen kirjoittanut itsenäisesti luvun 5.3 vahvistavista ja heikentävistä tekijöistä (pois lukien kaksi havainnointiesimerkkiä ja paria muuta lisäystä) ja tehnyt kyseiselle osiolle luokittelun. Vastasin tiivistelmän kirjoittamisesta.

Hanna Korhonen:

Valitsin ja rajasin tutkimusaiheen yhdessä Renjan kanssa. Minulla oli ehdottaa joitakin tarkempia tutkimusaiheita, sekä tämän jälkeen tutkimuskysymyksiä, joista valitsimme yhdessä. Valitsin tutkimusmenetelmät yhdessä Renjan kanssa. Nostin esiin näkökulman, että on merkittävää tutkia lapsen kokemuksia. Kokosimme tutkimusaineiston yhdessä. Järjestin tutkimusaineistonkeruupaikan ottamalla tutkimusluokan opettajaan yhteyttä sekä järjestin tutkimusreissun majoitusjärjestelyt. Pohdimme etukäteen tutkimuksen eettisyyttä yhdessä. Aineistonkeruussa itselläni oli puolet eli 3 havainnoitavista oppilaista. Keräsin havainnointiaineiston merkittävällä laajuudella. Haastattelimme kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat yhdessä. Haastattelukysymykset sekä havainnointirungon suunnittelimme yhdessä. Litteroimme haastattelut yhdessä. Osallistuin havainnointiaineiston analysoimiseen merkittävästi.

Tutustuin suomenkieliseen sekä kansainväliseen kirjallisuuteen ja kirjoitin näiden pohjalta teoriataustaa. Yhdistin teoriaa sekä tämän tutkimuksen tuloksia tutkimusprosessin aikana. Analysoin ja luokittelin huolellisesti oman osani tuloksista yhdessä Renjan kanssa. Minulla oli ehdottaa litteroinnin koodaussysteemi, jota hyödynsimme yhdessä aineiston koodauksen aikana. Kirjoitin tulososioon kaikista kolmesta tutkimuskysymyksestä, erityisen paljon kirjoitin 1. tutkimuskysymyksestä. Muokkasimme prosessin edetessä luokittelua ja tutkimuskysymysten asetelua yhtenäiseksi ja loogiseksi kokonaisuudeksi. Muokkasin tutkielmamme tekstiä itsenäisesti sekä yhteisessä prosessissa Renjan kanssa saadaksemme ehyen kokonaisuuden eri päälukujen välillä sekä näiden sisällä. Kirjoittaessani kiinnitin huomiota oikeakielisyyteen ja yhdessä Renjan kanssa muokkasimme tekstiä mahdollisimman oikeakieliseksi. Käytin kirjoittaessani lähdeviitteitä. Pohdinnassa yhdistin teoriataustaan lasten ääntä, jonka olimme saaneet kuuluviin haastattelu- ja havainnointiaineiston avulla. Havainnointiaineistosta minulla oli erityisen syvä näkemys ja ymmärrys, jota hyödynsin pohdinnassa. Tutkimusprosessin aikana jäsenin prosessia tutkimuspäiväkirjaan, jonka avulla olen hahmottanut ja suunnitellut tutkimuksen kulkua.

Sisällysluettelo

1	Johdanto	6
2	Ryhmään kuulumisen tunne	9
2.1	Yhteisöllisyys	12
2.1.1	Vertaisuhteet	13
2.1.2	Sosiaalinen pääoma	15
2.2	Osallisuus	16
2.2.1	Toimijuus	18
2.2.2	Kuulluksi tuleminen	19
2.2.3	Merkityksellisyyden kokemus	19
2.3	Ryhmään kuulumisen merkitys – aiempia tutkimuksia	20
3	Tutkimusongelmat	24
4	Menetelmä	26
4.1	Osallistujat	27
4.2	Tutkimuksen toteutus	28
4.2.1	Haastattelu	29
4.2.2	Havainnointi	32
4.3	Aineiston käsittely	34
4.4	Tutkimusetiikka	36
5	Tulokset	39
5.1	Oppilaan ryhmään kuulumisen tunteen ilmeneminen	40
5.1.1	Oppilaiden kokemukset	41
5.1.2	Oppilaiden toiminta	43
5.2	Oppilaan ryhmään kuulumattomuuden tunteen ilmeneminen	48
5.3	Ryhmään kuulumista vahvistavat ja heikentävät tekijät	53
5.3.1	Ilmapiiri	53
5.3.2	Oppilaiden toiminta ja yksilölliset tekijät	56
5.3.3	Opettajan tuki	64
6	Pohdinta	68
6.1	Johtopäätökset	68
6.1.1	Ryhmään kuuluminen ja kuulumattomuus	68
6.1.2	Ryhmään kuulumista vahvistavat ja heikentävät tekijät	72
6.1.3	Pohdintaa oppilaiden kohtaamista tilanteista	74
6.1.4	Opettajan keinot ryhmään kuulumisen tukemiseen	75
6.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	77
6.3	Tutkimuksen hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset	79
	Lähteet	81
	Liitteet	87
	Liite 1. Haastattelurunko	87

Liite 2. Havainnointilomake	89
Liite 3. Tunnepaperi	90
Liite 4. Tietosuojaseloste	91

KUVIOT

KUVIO 1. TUTKIMUKSEEMME LIITTYVÄT PÄÄKÄSITTEET	11
KUVIO 2. RYHMÄÄN KUULUMISEN TUNNE TUTKIMUKSESSAMME	39

TAULUKOT

TAULUKKO 1. RYHMÄÄN KUULUMISEN TUNTEEN ILMENEMINEN	41
TAULUKKO 2. RYHMÄÄN KUULUMATTOMUUDEN TUNTEEN ILMENEMINEN	49
TAULUKKO 3. RYHMÄÄN KUULUMISTA VAHVISTAVAT JA HEIKENTÄVÄT TEKIJÄT	53
TAULUKKO 4. ILMAPIIRI VAHVISTAVANA TAI HEIKENTÄVÄNÄ TEKIJÄNÄ	54
TAULUKKO 5. OPPILAIDEN TOIMINTA JA YKSILÖLLISET TEKIJÄT VAHVISTAMASSA KUULUMISEN TUNNETTA	57
TAULUKKO 6. OPPILAIDEN TOIMINTA JA YKSILÖLLISET TEKIJÄT HEIKENTÄMÄSSÄ KUULUMISEN TUNNETTA	60
TAULUKKO 7. OPETTAJAN TUKI VAHVISTAMASSA RYHMÄÄN KUULUMISEN TUNNETTA	64

1 Johdanto

Ihminen tunnistaa helposti tunteen joukkoon kuulumisesta. Sisällä läikähtää, olo on kevyt ja turvallinen. Samalla tapaa tunne siitä, että ei kuulu porukkaan on helppo tunnistaa. Olo on epämukava ja tuntuu, että ei oikein pysty rentoutumaan ja olemaan oma itsensä. Ihmisen on erityisen tärkeää saada kokemuksia kuulumisesta lapsuudessa, sillä lapsuuteen kuuluu oleellisia kehitystehtäviä, jotka tapahtuvat sosiaalisissa ympäristöissä. Muun muassa lapsen minäkäsitys kehittyy vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Liebkind, Renvik & Jasinskaja-Lahti 2020). Lapsi tarvitsee turvallisen kasvuympäristön ja kuulumisen kokemus on oleellinen osa tätä.

Tämän pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten ryhmään kuulumisen tai kuulumattomuus ilmenee. Lisäksi tutkimme ryhmään kuulumista vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä. Tutkimuksemme tulosten avulla voimme esimerkiksi löytää näkökulmia kuulumista vahvistavien ja heikentävien tekijöiden huomioonottamiseen sekä kuulumattomuutta kokevien oppilaiden tunnistamiseen. Näitä näkökulmia ja käytännön tietoa voivat niin työssään olevat opettajat kuin opettajaksi opiskelevat hyödyntää. Ahtolan (2016) mukaan käytännön välineitä koulun hyvinvointityöhön ja oppilaiden kasvun tukemiseen tarvitaan lisää. Muun muassa lasten ja nuorten psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen jää tällä hetkellä opettajankoulutuksessa liian vähälle huomiolle. (Ahtola 2016.)

Nämä näkökulmat huomioiden pohdimmekin sitä, että opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa siihen, että jokaisella oppilaalla olisi edellytyksiä kuulua omaan luokkaansa. Tutkimuksemme avulla opettaja voi siis saada vinkkejä siihen, miten oppilaiden ryhmään kuulumisen tunteita voisi omassa luokassaan lisätä. Aihe on ajankohtainen, sillä yksinäisiä ja luokkayhteisöön vähemmän sitoutuneita oppilaita on aina ollut olemassa. Tällä hetkellä myös mielenterveyshäiriöt ovat kasvussa, ja ryhmään kuulumisen tunteiden lisääminen auttaa myös niiden osalta (Baumeister & Leary 1995).

Opettajien työ on muuttunut yhä moninaisemmaksi. Heiltä vaaditaan yhä monipuolisempaa osaamista, muun muassa mielenterveysasiat ja sosiaaliset ongelmat huomioiden. Oppilaiden kohtaaminen tarpeineen on kuitenkin yhä opettajan työn ytimessä. Työnkuvan muuttumisen lisäksi, nykyään hyvinvoinnin ja mielenterveyden arvo ymmärretään myös paremmin kuin ennen (Ahtola 2016). Jokainen lasten ja nuorten kanssa työskentelevä tai aikaansa viettävä aikuinen vaikuttaa lapsen ja nuoren hyvinvointiin. Ihminen on synnynnäisesti suuntautunut toisiin ihmisiin ja vuorovaikutukselliseen kanssakäymiseen. Opettajat kasvattavatkin oppilaita

omilla tekemisillään ja tekemättä jättämisillään. Opettajille jokainen hetki on mahdollisuus kohdata oppilaat ja saada aikaan hyvää. (Ahtola 2016.) Opettajan onkin tärkeä ymmärtää, millaista kokemusmaailmaa oppilaat käyvät läpi.

Kiinnostuimme kuulumisen kokemuksiin liittyvästä tutkimuksesta, sillä oppilaiden hyvinvointiin ja viihtyvyyteen liittyvät tekijät ovat lähellä sydäntämme. Meille on tärkeää, että jokainen oppilas voi koulussa hyvin ja tulee kohdatuksi. Salamancan sopimuksen (1994) mukainen inklusioperiaate ja viime vuosina lisääntyneet tuen tarpeet (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2025) haastavat oppilaiden sosiaalisia taitoja ja suhteita koulussa. Voidaan siis sanoa, että ryhmään kuulumisen tukemisen tarve on vain lisääntynyt viime vuosien aikana. Siksi aihe on myös ajankohtainen.

Omien kiinnostuksen kohteidemme lisäksi päätimme lähteä tutkimaan aihetta, sillä ryhmään kuulumisen tunne on keskeinen osa koululaisten sosiaalista ja emotionaalista hyvinvointia (Osterman 2000; Baumeister & Leary 1995). Oppilaan kokemus ryhmään kuulumisesta vaikuttaakin myönteisesti itsetuntoon, sosiaalisiin suhteisiin ja oppimiseen (Osterman 2000; Goodenow 1993), kun taas ryhmän ulkopuolelle jääminen voi lisätä yksinäisyyttä, heikentää osallistumista ja aiheuttaa sosiaalista eristäytymistä (Buhs, Ladd & Herald 2006). Kun oppilaan kasvu- ja oppimisympäristö tukee hänen psykologisia perustarpeitaan, hän kiinnostuu oppimisesta ja kiinnittyy siihen ja oppimistulokset ovat parempia (Pakarinen, Upadyaya, Kiuru, Salmela-Aro & Lerkkanen 2023, 55). Oppilaan perustarpeita tukeva ympäristö siis tukee oppilaan hyvinvointia, kun taas ympäristö, joka ei tue näiden tarpeiden täyttymistä johtaa helposti oppilaan passivoitumiseen opiskelussa (Vasalampi 2022). Tutkimuksemme tarkoituksena onkin löytää keinoja oppilaiden ryhmään kuulumisen vahvistamiseen, minkä avulla voidaan tukea lasten hyvinvointia ja mielenterveyttä.

Aiheen tärkeyttä voidaan perustella myös sillä, että ryhmään kuulumisen tunnetta lisäämällä oppilaiden on helpompi kiinnittyä kouluun. Kouluakäymättömyys on viime vuosien aikana lisääntynyt (Määttä, Pelkonen, Lehtisare & Määttä 2020). Ilmiössä on maakuntakohtaisia eroja, mutta kouluakäymättömyys vaikuttaa olevan kasvussa koko maassa. Vuoden 2019 kouluterveyskyselyssä 8.- ja 9.-luokkalaisista oppilaista 3,9 % ilmoitti olevansa luvatta pois koulusta viikoittain. PISA-tutkimuksessa puolestaan 13 % 15-vuotiasta suomalaisista nuorista ilmoitti, että oli pinnannut koulusta vähintään kerran kokonaisen koulupäivän ajan viimeisen kahden viikon aikana. (Määttä ym. 2020.) On huolestuttavaa, että kouluakäymättömyys on lisääntynyt. Määttä ym. (2020) raportissa nostetaan yhdeksän kategoriaa koulua

käymättömyyden syiksi, joita ammattilaiset ovat oppilaista arvioineet. Näistä viidenneksi suurin kategoria on sosiaaliset ongelmat koulussa, joka sisältää kiusaamisen, ystävättömyyden, sekä sen, että oppilas ei tule toimeen muiden oppilaiden kanssa. (Määttä ym. 2020.) Uskomme, että kuulumisen tunnetta tutkimalla on mahdollista löytää tuloksia, joilla näihin ongelmiin on mahdollista vastata.

Kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteita on tutkittu viimeisten vuosikymmenien aikana laajasti (mm. Baumeister & Leary 1995; Allen, Kern, Vella-Brodrick, Hattie & Waters 2018; Chen, Huang, Peng & Hu 2025; McMillan & Chavis 1986; Hattie 2009). Kuitenkin koemme, että meidän näkökulmamme tutkimuksen toteuttamiseen on ainutlaatuinen. Tutkimme 4.-luokkalaisten oppilaiden kokemuksia ryhmään kuulumisen tunteesta heidän omasta näkökulmastaan ja itsensä kertomina. Tarkoituksena on nostaa lapsen ääni, kokemukset ja hyvinvoinnin tukeminen tämän tutkimuksen keskiöön. Elämme nopeasti muuttuvassa ajassa, ja näin ollen voi olla, että se miten kuulumisen on aiemmin ilmennyt ja mitkä tekijät siihen ovat vaikuttaneet, eivät pädekään aivan samalla tavalla tänä päivänä. Ihmisen psykologiset perusmekanismit, kuten tarve kuulua yhteen (Ryan & Deci 2017) ovat todistetusti pysyviä, mutta se miten lapsi näiden pohjalta toimii, on yksilöllistä. Haluammekin ymmärtää kuulumisen tunnetta ilmiönä juuri tämän ikäluokan parissa ja juuri tässä ajassa.

Tässä tutkimuksessa etenemme tieteellisen tutkimusraportin perusrakenteen mukaisesti. Ensin esittelimme lyhyesti tutkimuksen aihetta johdannossa. Sen jälkeen luvussa kaksi on teoriatausta, jossa määrittelemme tutkimuksemme kannalta keskeisiä käsitteitä: ryhmään kuulumisen tunne, yhteisöllisyys, osallisuus ja niihin liittyviä alakäsitteitä. Lisäksi tuomme esille aiempia tutkimuksia. Luvussa kolme esittelemme tämän pro gradun tutkimusongelmat. Neljännessä luvussa kerromme tarkemmin tutkimusmenetelmästä ja tämän tutkimuksen käytännön toteutuksesta. Tulososio on luvussa viisi, jossa esittelemme tutkimuksen tulokset jokainen tutkimuskysymys kerrallaan. Kuudennessa eli viimeisimmässä luvussa sidomme tutkimuksemme tulokset yhteen ja esittelemme niistä tekemiämme johtopäätöksiä sekä kerromme tutkimuksemme luotettavuudesta, hyödyistä ja mietimme jatkotutkimusehdotuksia. Olemme hyödyntäneet tämän tutkimuksen toteutuksessa tekoälyä ideoinnin, kääntämisen sekä lähteiden etsimisen tukena.

2 Ryhmään kuulumisen tunne

Aloitamme teoriakatsauksen ryhmään kuulumisen tunteen määrittämisellä, sillä se on tutkimuksemme kannalta tärkein käsite. Tarkastelemme tätä käsitettä useamman eri määritelmän kautta, jotta saisimme mahdollisimman laajan käsityksen ryhmään kuulumisesta ilmiönä. Lisäksi tarkastelemme siihen liittyviä lähikäsitteitä.

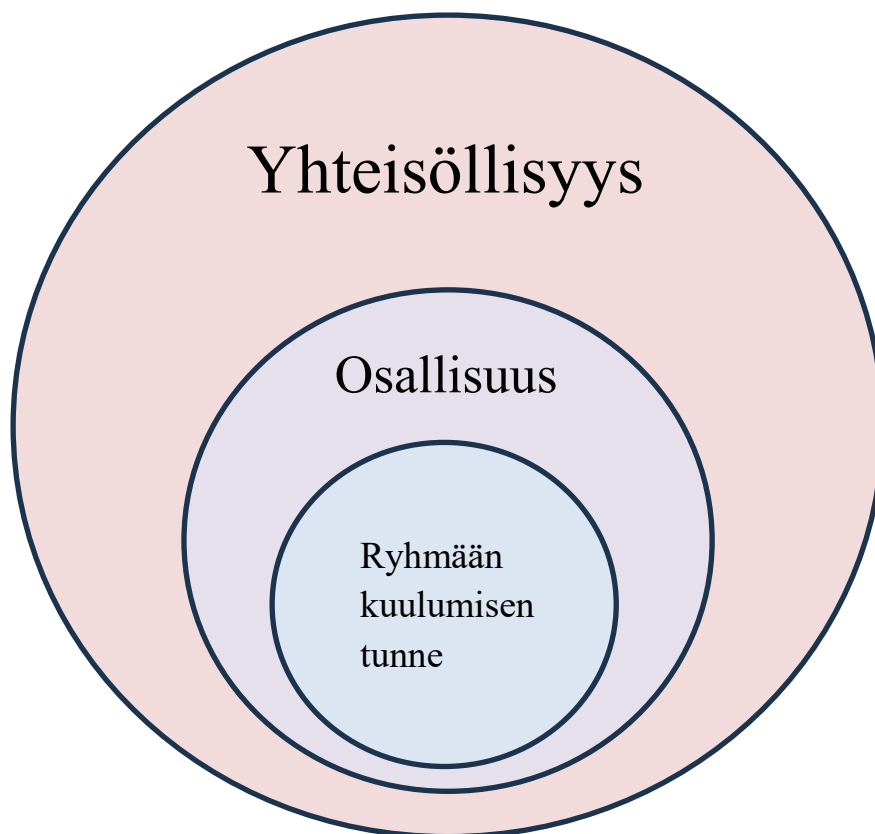
Muun muassa Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema ja Collier (1992) ovat luoneet ryhmään tai joukkoon kuulumisen tunteelle määritelmän. He hyödynsivät Walkerin ja Avantin (1988) käsitteenanalyysin teoriaa, jonka mukaan käsitteanalyysissä olisi hyvä löytää ja tarkastella useampaa aiheeseen liittyvää käsitettä tai näkökulmaa. Hagerty ym. (1992) jakavatkin ryhmään kuulumisen psykologiseen, sosiologiseen, henkiseen ja fyysiseen näkökulmaan. He keskittyvät eniten kuulumisen tunteen psykologiseen näkökulmaan ja tuovat esille, että ryhmään kuulumisen tunne syntyy suhteessa ympäristöön, esimerkiksi muihin ihmisiin, organisaatioihin tai ryhmiin. Ryhmään tai joukkoon kuulumisen tunne on kokemusta osallisuudesta johonkin ympäristöön siten, että siihen kuuluvat henkilöt kokevat olevansa tärkeä osa sitä. (Hagerty ym. 1992, 172–174.) Myös Lähdesmäki ym. (2016) määrittelevät kuulumisen sosiaalisten suhteiden kautta ja lisäksi he mainitsevat tunteiden merkityksen kuulumisen rakentumisessa (Lähdesmäki ym. 2016, 242).

Allen ym. (2018) kirjoittavat kouluun kuulumisen näkökulmasta. Heidän mukaansa kaikki kouluun kuulumisesta kertovat määritelmät jakavat seuraavat ulottuvuudet: koulussa muodostuneet ihmissuhteet, oppilas–opettajasuhteet ja oppilaiden suhtautumisen koulunkäyntiin. (Allen ym. 2018, 2.) Tarkastelemme tässä tutkimuksessa kuulumisen tunteita erityisesti oppilaiden välisten vertaissuhteiden näkökulmasta. Allen ym. (2018) määritelmän mukaisista käsitteistä tarkastelemme siis lähinnä koulussa muodostuneita ihmissuhteita, mutta sivuamme myös oppilas–opettajasuhteita, kun puhumme opettajan tuesta ryhmään kuulumiseen vaikuttavana tekijänä.

Kuulumattomuudelle ei puolestaan ole löydettävissä selvää tieteellistä määritelmää. Lähdesmäen ym. (2016) mukaan nimenomaisesti kuulumattomuutta on käsitelty vain yhdessä artikkelissa (Harris & Ganfoldo 2014). Tämä Harrisin ja Ganfoldon (2014) artikkeli kuitenkin eroaa perinteisistä artikkeleista siten, että se käsittelee tutkijoiden omia kokemuksia kuulumisesta ja kuulumattomuudesta perustuen heidän taustoihinsa (adoptio, lapsettomuus, maahanmuutto, seksuaalivähemmistön jäsenyys). Emme tutkimuksessamme suoraan käsitelleet näitä tekijöitä, mutta oppilaiden kuulumattomuuden taustalla voi olla näitäkin.

Vaikka kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa kuulumattomuutta ei ole selvästi määritelty, löysimme kuitenkin kuulumattomuuden määritelmän Nivalan (2021) suomenkielisestä tutkimuksesta. Nivala (2021) määrittelee kuulumattomuuden sosiaalisesti osattomuudeksi, joka linkittyy vahvasti yksinäisyyteen. Osattomuus on yhteisön ulkopuolisuutta (Nivala 2021). Sosiaalista osattomuutta eli yksinäisyyttä kokeva lapsi ei tunne kuuluvansa lasten yhteisöön, eikä koe yhteenkuuluvuutta toisten kanssa. Hän ei näe itseään merkityksellisenä osana ryhmää. Kuulumattomuutta kokeva lapsi haluaisi kuulua yhteisöön, mutta jää vaille tätä kokemusta. (Nivala 2021; Junntila 2015.) Hänet torjutaan tai hän saattaa oma-aloitteisesti vetäytyä vuorovaikutuksesta pois, johon syynä voi olla se, että hänet on aiemminkin torjuttu vuorovaikutuksesta (Junntila 2015).

Voidaan myös ajatella, että kuulumattomuus on osa kuulumisen käsitettä, sillä kuulumisen ja osallisuuden käsitteisiin sisältyy mahdollisuus tulla ulossuljetuksi (Lähdesmäki ym. 2016, 238). Gerharzin (2014) mukaan kuulumisen käsitteen etuna on sen kyky korostaa sekä osallisuuden että poissulkemisen käsitteiden suhteita (Gerharz 2014, 553–554). Toisaalta kuulumattomuuden käsite mahdollistaa kuulumisen käsitteen kriittisen tarkastelun ja siihen liittyvien ulottuvuuksien monipuolisen tarkastelun. Esimerkiksi valtarakenteet, tunneperäiset kokemukset sekä yhteisö–yksilötaso ovat sellaisia, joita voisi analysoida tarkemmin. (Lähdesmäki ym. 2016, 239.) Ajattelemmme, että kuulumattomuus voidaan yksinkertaisimmillaan nähdä kuulumisen vastakohtana, ja tätä ajatusta olemme hyödyntäneet tässä tutkimuksessa.



Kuvio 1. Tutkimukseemme liittyvät pääkäsitteet

Ryhmään kuulumisen käsite on hyvin lähellä yhteisöllisyyden ja osallisuuden käsitteitä. Käsitteiden väliset suhteet ilmenevät kuvioista 1. McMillan ja Chavis (1986) toteavat, että yhteisöllisyyteen kuuluu yhteisön jäsenten tuki ja hyväksytyksi tuleminen tunteet sekä mahdollisuus vaikuttaa yhteisön toimintaan. Osallisuuteen puolestaan sisältyy Isolan ym. (2017) mukaan suhteissa olemisen, kuulumisen, osallistumisen ja vaikuttamisen kokemukset. Hagertyn ym. (1992) mukaan ryhmään kuulumisen on kokemusta siitä, että on tärkeä osa jotakin ryhmää tai muuta porukkaa. Tästä voimme huomata, että kuulumisen kokemukset sisältyvät osallisuuden määritelmään, ja yhteisöllisyyteen puolestaan sisältyvät osallisuuden ja kuulumisen kokemukset. Voidaan myös ajatella, että osallisuutta tarvitaan kuulumisen määritelmän täyttämiseen, sillä tuskin kukaan kokee olevansa tärkeä tai merkityksellinen ryhmän jäsen, mikäli hän ei pysty vaikuttamaan sen toimintaan tasavertaisesti muiden kanssa. Nämä kolme käsitettä menevät siis hyvin vahvasti ristiin ja arkikielessä ne luultavasti sekoittuvat keskenään. Esittelemme näitä käsitteitä tarkemmin niistä kertovissa alaluvuissa tämän kappaleen jälkeen.

2.1 Yhteisöllisyys

Yhteisöllisyyden määrittelemisen ei ole aivan helppoa, sillä kyseistä käsitettä käytetään arkikielessä väljästi ja eri merkitysyhteyksissä. Yhteisöllisyys muodostuu ihmisen kokemuksista, minkä vuoksi jokainen voi tulkita sen hieman eri tavoin. Käsitteen määrittelyä vaikeuttaa myös se, että yhteisöllisyys on ilmiönä muuttuva. (Koivula 2010, 22.) Lehtosen (1990) mukaan yhteisöllisyys viittaa ensisijaisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen ominaisuuteen, tapaan tai toimintamalliin. Hänen määritelmänsä mukaan siihen sisältyvät sekä todelliset vuorovaikutusprosessit että mielikuvat näistä prosesseista. (Lehtonen 1990, 25–26.) McMillanin ja Chavisin (1986) määritelmä puolestaan koostuu neljästä elementistä, joiden täytyessä yhteisöllisyys toteutuu. Esittelemme McMillanin ja Chavisin (1986) määritelmää alemmissa kappaleissa tarkemmin.

McMillan ja Chavis (1986) ovat tutkineet yhteisöllisyyttä ja luoneet sille määritelmän. Kyseessä on vanha, jo klassikoksi muodostunut määritelmä, jonka mekin haluamme esitellä. Se koostuu neljästä eri elementistä, joista jokainen vahvistaa omalla tavallaan yhteenkuuluvuuden tunnetta. Nämä elementit ovat jäsenyys, vaikuttaminen, integraatio ja tarpeiden täytyminen sekä jaettu emotionaalinen yhteys. Jäsenyys voidaan määritellä rajojen kautta. Rajat kertovat, ketkä kuuluvat yhteisöön ja ketkä eivät. Toinen elementti, vaikuttaminen, on sitä, että yhteisön jäsenten on kyettävä vaikuttamaan yhteisönsä toimintaan, jotta yhteisöllisyyden määritelmä toteutuu. (McMillan & Chavis 1986, 9–11.) Se tarkoittaa myös sitä, että yhteisön jäsenet ovat osallisia omassa yhteisössään. Integraatio ja tarpeiden täytyminen on puolestaan yhteisön jäsenyyden hyötyjä ja palkitsevuutta. Ihminen pyrkii pääsemään osalliseksi sellaiseen yhteisöön, joka palkitsee häntä jollain tavalla. Tämä palkitsevuus tarkoittaa sitä, että yhteisön jäsenet saavat apua toisiltaan sekä nauttivat muiden jäsenten osaamisesta ja niiden hyödyistä. (McMillan & Chavis 1986, 11–13.)

Viimeinen elementti, emotionaalinen yhteys, perustuu jäsenten vuorovaikutukseen ja yhteisiin kokemuksiin. Tämä yhteys muodostuu osittain jäsenten yhteisen historian pohjalta. Se ei ole täysin välttämätöntä, tärkeintä on se, että jäsenet pystyvät vähintäänkin samastumaan siihen. Yhteisön jäsenten välinen side vahvistuu yhteisössä tapahtuvan vuorovaikutuksen avulla. Positiivisen vuorovaikutuksen suuri määrä todennäköisesti lisää läheisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteita. Yhteisön yhteiseen hyvään käytetty aika lisää yhteisöön sitoutumista ja vahvistaa jäsenten välisiä suhteita. Myös yhteiset tapahtumat ja kokemukset, jopa kriisien jakaminen, vahvistaa yhteenkuuluvuutta. (McMillan & Chavis 1986, 13–14.)

Tämä emotionaalinen yhteys ei ole vain teoreettinen ilmiö, vaan se näkyy selvästi myös hyvinvoivan yhteisön toiminnassa. Hyvinvoivassa yhteisössä esimerkiksi toimitaan siten, että toisten auttaminen ei edellytä välitöntä vastapalvelusta. Auttamisen motivaationa on puhdas halu palvella itselle tärkeitä ihmisiä sekä odotus ajan myötä tapahtuvasta vastapalveluksesta. Tällainen altruistinen toimita vahvistaa yksilön myönteistä käsitystä itsestään, kun hän näkee itsensä hyvänä ihmisenä auttaessaan muita. (Tölli 2025, 138.) Voidaan nähdä, että tällainen toiminta sitouttaa ihmisiä yhteen ja tukee yhteenkuulumisen tunnetta.

Yhteenkuulumisen määrittellään yhdeksi ihmisen kolmesta perustarpeesta Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteorian mukaan, johon kuuluvat lisäksi autonomian sekä pystyvyyden kokemuksen tarpeet. Lapselle tämä merkitys on vielä suurempi, sillä yhteisöllisyyden kokemuksilla on myös keskeinen kehitystehtävä lapsen kasvun aikana. Tästä hyvänä esimerkkinä voi toimia se, että ryhmään kuulumisen muokkaa identiteettiä ja vaikuttaa tapaan olla vuorovaikutuksessa. (POPS 2014, 155.) Kuulumisen tai toisaalta kuulumattomuus eri ryhmiin vaikuttaa myös esimerkiksi suhtautumiseen muiden ryhmien jäseniä kohtaan (Tajfel & Turner 1979, 43). Onkin tärkeää, että koulussa harjoitellaan yhteistyötaitoja.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ohjaavat yhteistyöskentelyn harjoitteluun ja oppimiseen vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa. Niiden mukaan yhteistyö, vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely edistävät kaikkien oppilaiden hyvinvointia ja oppimista. (POPS 2014, 27.)

2.1.1 Vertaissuhteet

Yhteisöllisyyden käsitteeseen liittyy olennaisesti myös vertaissuhteet. Päätimme tarkastella myös vertaissuhteet-käsitettä tarkemmin, sillä Hagertyn ym. (1992) mukaan ryhmään kuulumisen tunne syntyy suhteessa muihin ihmisiin. Koska tässä pro gradu -tutkielmassa tutkimme 4.-luokkalaisia lapsia, lastenväliset suhteet ovat keskeinen osa tutkimustamme ja ryhmään kuulumisen tunteen muodostumista.

Lapsista puhuttaessa vertaissuhteilla tarkoitetaan heidän keskinäisiä suhteitaan (Peltola 2024, 111), joiden osapuolet ovat kehityksellisesti samalla tasolla (Salmivalli 1998, 12). Lapsilla ja nuorilla ystävät ovat tärkeä tekijä resilienssin, eli mielen toimintakykyisenä pysymisen rakentamisessa. Lapsuuden ja nuoruuden kokemukset kuulluksi sekä ymmärretyksi tulemisesta näkyvät myönteisesti resilienssin rakentumisessa, sillä resilienssi syntyy toisten ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa ja ihmissuhteissa. Muun muassa tämän takia vertaissuhteet ovat lapsen kehitykselle tärkeä tekijä. (Pakarinen ym. 2025.)

Vertaissuhteisiin liittyy läheisesti käsite vertaisryhmä. Ne ovat yhteisöjä, joissa vertaissuhteet muodostuvat ja joissa lapsi viettää aikaa omassa arjessaan (Salmivalli 1998, 12).

Vertaisryhmissä tapahtuvaa keskustelua ja toimintaa voidaan kutsua vertaisvuorovaikutukseksi. Vertaissuhteiden käsite kuitenkin korostaa lasten välistä kiintymyssidettä tai yhteyttä, toisin kuin esimerkiksi käsite vertaisvuorovaikutus. (Ladd 2005, 66.) Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) keskeistä ovat opilliset tavoitteet, niin myös sosiaaliset suhteet ja ystävyyssuhteet ovat keskeinen ja tärkeä osa lasten koulupäivää (Peltola 2024, 111). Kouluikäiselle lapselle oma luokka on yksi tärkeimmistä, ellei jopa tärkein vertaisryhmä (Salmivalli 1998, 12). Peltola (2024) puolestaan puhuu vertaisyhteisöstä, joka voi muodostua myös yli luokkarajojen (Peltola 2024, 111).

Vertaisryhmä voikin olla myös jokin koulun ulkopuolinen ryhmä, johon lapsi kuuluu ja jossa on samalla kehitystasolla olevia lapsia. Siksi ikä ei määritäkään sitä, onko kyse vertaissuhteesta vai ei. Riittää, että lapset ovat esimerkiksi sosiaalisilta taidoiltaan suhteellisen samalla tasolla. (Salmivalli 1998, 12.)

Vertaissuhteet ovat merkittävä osa lasten elämää (Varela ym. 2021, 617), sillä niissä harjoitellaan sellaisia taitoja, joiden harjoittelu ei onnistu muiden kuin vertaisten kanssa (Salmivalli 1998, 12–13). Vertaissuhteet kehittävät sosiaalista kompetenssia, jolla tarkoitetaan sosiaalisia ja sosiokognitiivisia taitoja. Niistä sosiaaliset taidot ovat kykyä ja taitoa liittyä uuteen ryhmään sekä muuta käyttäytymistä, joka johtaa positiiviseen vuorovaikutukseen ja kykyyn tulla hyväksytyksi vertaisryhmässä. Sosiokognitiivisilla taidoilla puolestaan tarkoitetaan kykyä tulkita muiden ihmisten aikomuksia, ajatuksia ja tunteita sekä arvioida oman toimintansa seurauksia. (Salmivalli 1998, 19–20.)

On olemassa erilaisia vertaissuhteita (Ladd 2005, 67; Salmivalli 1998, 14). Erityyppisten suhteiden muodostuminen on nähtävissä jo taaperoilla ja päiväkotikäisillä lapsilla. Laddin (2005) mukaan vertaissuhde voi olla ystävyyssuhde tai hyväksytyksi tulemista vertaisryhmässä. (Ladd 2005, 67.) Salmivallin (1998) mukaan vertaisryhmän jäsenenä voi kuitenkin olla muussakin kuin positiivisessa asemassa. Salmivalli (1998) lukeekin myös torjutuksi tulevat ja huomiotta jätetyt lapset vertaisryhmän jäseniksi. Hänen mukaansa vertaisryhmään kuuluu esimerkiksi suosittuja, keskimääräisessä asemassa olevia ja torjuttuja lapsia. (Salmivalli 1998, 14.)

Vuorovaikutus näissä vertaisryhmissä on vaativampaa kuin esimerkiksi omien sisarusten kanssa, sillä sosiaalinen asema ja toisten lasten kiintymys pitää ansaita (Salmivalli 1998, 13).

Mikäli lapsi tulee torjutuksi vertaisryhmässään, haastaa se lapsen sosiaalisen kompetenssin kehittymistä entisestään. Vertaissuhteiden ulkopuolelle jäänyt lapsi ei tällöin saa tarvitsemaansa harjoitusta sosiaalisissa taidoissa. (Salmivalli 1998, 19–20.) Vertaisryhmässä toimiminen ei ole helppoa myöskään niille lapsille, jotka ovat saavuttaneet hyvän sosiaalisen aseman. Vertaissuhteet eivät välttämättä ole pysyviä, kuten sisarussuhteet ovat. Sisarukset pysyvät, mutta vaikka lapsella olisikin ystäviä, niin heidät voi menettää. (Salmivalli 1998, 13.) Vertaissuhteet eivät olekaan aina positiivisia asioita (Varela ym. 2021, 617; Salmivalli 1998, 13–14). Niihin voi sisältyä myös esimerkiksi kiusaamista (Varela ym. 2021, 617) tai muuta ei-toivottua käytöstä (Salmivalli 1998, 13–14). Vertaisyhteisöllä on myös merkittävä vaikutus siihen, miten lapsi suhtautuu ja asennoituu koulunkäyntiin (Peltola 2024, 111; Varela ym. 2021, 619). Koulussa muodostuneilla vertaissuhteilla on suuri vaikutus myös niihin sosiaalisiin suhteisiin, joita lapsella on koulun ulkopuolella ja jopa siihen, mihin lapsi ajattelee tulevaisuudessa suunnata (Peltola 2024, 111). Lisäksi hyväksynnän kokemisen omassa vertaisryhmässä on todettu ennustavan lapsen tulevaa mielenterveyttä (Salmivalli 1998, 14).

2.1.2 Sosiaalinen pääoma

Sosiaalisessa pääomassa on kyse yhteisöllisyyden yhdestä osasta, jota McMillan ja Chavis (1986) kutsuvat integraatioksi ja tarpeiden täyttymiseksi. Tämä osa on tärkeä kuulumisen tunteen kannalta, sillä se vahvistaa yhteenkuuluvuutta sekä lisää taloudellista ja sosiaalista menestystä. Lisäksi se vahvistaa yhteisön turvallisuutta. Sosiaalinen pääoma vahvistaa terveyttä, hyvinvointia ja suojaa mielenterveyden häiriöiltä. (Putnam 2000, 307–325.) Sosiaalinen pääoma vaikuttaa siis lapsen ryhmään kuulumisen tunteeseen: jos lapsella on vahva sosiaalinen pääoma, hän luultavasti kokee paljon ryhmään kuulumisen tunteita.

Bourdieu (1986) mukaan sosiaalinen pääoma on yksilöllisiä resursseja, jotka liittyvät ryhmän jäsenyyteen. Ryhmän jäsenet hyötyvät sosiaalisesta pääomasta sekä aineellisten (esim. tavarat) että aineettomien (emotionaalinen tuki, palvelukset) resurssien muodossa. Ryhmän jäsenet vaihtavat näitä aineellisia ja aineettomia resursseja keskenään, mikä vahvistaa ryhmää. (Bourdieu 1986, 248–249.) Tässä on kyse myös samasta ilmiöstä, josta McMillan ja Chavis (1986) ovat kirjoittaneet, kun he totesivat, että ryhmän jäsenten tarpeiden täytyminen vahvistaa ryhmää ja sen jäsenten yhteenkuuluvuutta. Sosiaaliseen pääomaan voi kuulua myös ryhmän jäsenten yhteisen nimen käyttö (esimerkiksi perhe, jalkapallojoukkue).

Toisaalta Colemanin (1988) mukaan sosiaalinen pääoma ei ole täysin vaihdettavaa, sillä se on sidoksissa tiettyihin toimintoihin. Jokin tietty sosiaalisen pääoman muoto voi olla hyvinkin

arvokas jossakin tilanteessa, mutta toisessa tilanteessa täysin hyödytön. Sosiaalista pääomaa ei ole toimijoissa itsessään, vaan se syntyy toimijoiden välisessä suhteessa. Sosiaalista pääomaa ovat velvoitteet, tiedonvälitys ja normit. Velvoitteet syntyvät siten, että joku tekee toisen hyväksi jotakin. Tällöin toiselle osapuolelle syntyy velvoite tehdä vastapalvelus. Tällaiset velvoitteet perustuvat luottamukselle siitä, että kumpikin osapuoli auttaa toisiaan vastavuoroisesti. Tiedonvälitys on taas tiedon vaihtoa esimerkiksi ajankohtaisista asioista, jostakin ammatillisesta kysymyksestä tai aiheesta, josta toisella on enemmän tietämystä. Tällöin kumpikin osapuoli säästää tiedonhankintaan vievästä ajasta. Normit puolestaan ohjaavat yksilöitä käyttäytymään yhteisen hyvän puolesta, joskin ne voivat rajoittaa yksilöiden toimintaa ja hauskanpitoa. (Coleman 1988, 97–105.)

2.2 Osallisuus

Osallisuus on toinen pääkäsite, joka liittyy olennaisilta osin ryhmään kuulumiseen. Osallisuus on ihmisen sosiaaliseen perusolemukseen liittyvää elämistä yhteydessä ja suhteessa toisiin ihmisiin (Kiilakoski 2007). Osallisuus toteutuu tai jää toteutumatta suhteessa johonkin yhteisöön, kuten perheeseen tai koululuokkaan (Kiilakoski, Gretscher & Nivala 2012, 16). Käsitteelle on olemassa monia eri määritelmiä eikä sen määrittelylle ole löytynyt yksimielisyyttä (Kiilakoski 2017, 264). Tässä luvussa pyrimme käsittelemään osallisuutta kuulumisen tunteen näkökulmasta.

Nivala (2021) kirjoittaa, että kun puhutaan kuulumisen tunteesta, puhutaan sosiaalisesta osallisuudesta. Myös Tiusanen (2025) mainitsee väitöskirjassaan osallisuuden sosiaalisen ulottuvuuden, johon sisältyy yhteisöllisyys, jäsenyys ja kuuluminen (Tiusanen 2025, 34). Tähän osallisuuden osa-alueeseen keskitymme tutkimuksessamme. Nivalan (2021) mukaan osallisuuden yläluokaksi voidaan määritellä myös poliittinen osallisuus. Kiilakoski (2017) puolestaan jakaa osallisuuden kolmeen näkökulmaan: sosiaaliseen, yhteisölliseen ja poliittiseen (Kiilakoski 2017, 254). Isolan ym. (2017) mukaan osallisuuteen sisältyy muun muassa liittyminen, suhteissa oleminen, kuuluminen, yhteisyys, mukaan ottaminen, osallistuminen ja vaikuttaminen. Näistä osa-alueista osallisuuden sosiaaliseen ulottuvuuteen voidaan katsoa kuuluvaksi suhteissa olemisen, kuulumisen sekä yhteisyyden. (Isola ym. 2017.) Lisäksi Tiusanen (2025) nostaa osallisuuden sosiaaliseen ulottuvuuteen kuuluvaksi yhteisön ilmapiiriin vaikuttamisen (Tiusanen 2025, 29).

Tarkennamme tutkimuksessamme erityisesti sosiaaliseen osallisuuteen. On kuitenkin hyvä ymmärtää osallisuuden käsitettä kokonaisvaltaisemmin. Mahdollisesti yksinkertaisimman

määritelmän mukaan osallisuus on kokemus siitä, että kuuluu joukkoon ja että voi vaikuttaa itselleen tärkeisiin asioihin (Stenvall 2020, 20). Pakarisen ym. (2025) määritelmä on puolestaan laajempi. Se sisältää Stenvallin (2020) määritelmän, mutta Pakarinen ym. (2025) näkevät osallisuuden sisältävän myös kuulluksi tulemisen kokemuksen sekä tunteen myönteisestä mukanaolosta. (Pakarinen ym. 2025, 72.) Voidaan myös ajatella, että osallisuus pitää sisällään sen, että ryhmään kuuluminen toteutuu, sillä joukkoon kuuluminen on yksi keskeinen osa osallisuutta. Osallisuuden toteutumisessa kyse ei ole yksittäisestä toiminnosta, vaan syvällisemmin tavasta, jolla lapset tulevat nähdyksi ja huomioiduiksi (Kiilakoski 2017, 254). Osallisuuden puute puolestaan heijastaa osattomuutta, ulkopuolisuutta jostakin (Nivala 2021) tai kokemusta syrjäytetyksi tulemisesta (Isola ym. 2017).

Osallisuuden käsitteellä voidaan myös kuvata lasten ja nuorten suhdetta heidän toimintaympäristöihinsä (Kiilakoski 2017, 253). Olemmekin jo kirjoittaneet yhteisöllisyydestä ja siihen liittyen yhteisöistä, joissa yhteisöllisyys toteutuu. Siinä yhteydessä esitimme McMillanin ja Chavisin (1986) määritelmän yhteisön jäsenyydestä ja sen rajoista. Tällainen yhteisön täysi jäsenyys edellyttää osallisuuden toteutumista (Kiilakoski 2017, 253). Yhteisön jäsenyydestä kirjoitetaan, että lasten välillä on hierarkioita, jotka määrittävät, kuka uskaltaa olla äänessä enemmän ja kuka vähemmän (Kiilakoski 2017, 271). Kiilakoski (2017) kirjoittaa yläkouluikäisistä nuorista, mutta saman ilmiön voi ajatella näkyvän myös muutamaa vuotta nuorempien lasten keskuudessa. Pelkästään ulkopuolinen ihminen ei voi kuitenkaan tietää, onko lapsi osallinen jäsen jossain yhteisössä tai ryhmässä.

Osallisuus eroaa osallistumisesta siten, että osallisuus on riippuvainen lapsen kokemuksesta, joka on subjektiivinen. Osallistuminen on enemmänkin toiminnassa mukanaoloa riippumatta siitä, kokeeko lapsi itsensä osalliseksi vai ei. (Stenvall 2020, 20.) Nykyään lapsi sekä nuori käsitetään toimijana ja lapsen oikeuksia on viime aikoina korostettu (Kiilakoski 2017, 260). Tämä on merkinnyt sitä, että osallistuminen nähdään aivan jokaisen lapsen oikeutena, jonka turvaaminen ja johon kasvattaminen on keskeinen aikuisyhteiskunnan velvollisuus. Kouluja on ohjattu omaksumaan uusia ajattelun sekä tekemisen tapoja, joilla osallisuutta voidaan edesauttaa. (Kiilakoski 2017, 260.)

Suomessa osallisuuden käsite tuli julkiseen keskusteluun 1970-luvun lopulla, jolloin kansalaisten osallistumis- sekä vaikuttamismahdollisuuksia pyrittiin edistämään erilaisin institutionaalisin keinoin (Salmikangas 1998). Tänä päivänä osallisuuden käsite löytyykin laajasti opetussuunnitelmasta (POPS 2014). Osallisuuden kokemus sekä mahdollisuus olla

rakentamassa toimintaa ja hyvinvointia yhteisössään on kirjattuna opetussuunnitelman arvoperustaan. Opetussuunnitelman toimintakulttuuria ohjaavat periaatteet pyrkivät siihen, että luodaan toimintakulttuuria, joka edistää osallisuutta. (POPS 2014, 15–26.)

Lasten oikeus tulla kuulluksi itseään koskevissa asioissa on kirjattuna perustuslakiin. Lisäksi lapsilla on oikeus tulla nähdyksi ja kuulluksi omana itsenään. Pakarinen ym. (2025) näkevät, että kuulluksi tuleminen on osallisuuden toteutumisen lähtökohta. Sen avulla aikuinen voi selvittää lapsen mielipiteitä, jolloin lapsen on helpompi vaikuttaa omiin asioihinsa. (Pakarinen ym. 2025, 65.) Osallisuuden mahdollistaminen nähdään puolestaan aikuisen velvollisuutena (Pakarinen ym. 2025, 65; Kiilakoski 2017, 260), sillä osallistuminen nähdään lapsen oikeutena (Kiilakoski 2017, 260). Lapsen oikeus osallisuuteen määritellään lastensuojelulaissa (2007/417), nuorisolaissa (2016/1285) ja perustuslaissa (1999/731). Osallisuus täytyy ymmärtää yhteisöön kuulumisena sekä lapsella olevana mahdollisuutena vaikuttaa toimintaan yhteisössään. Vain vastavuoroisen toiminnan toteutuessa lapsi voi kokea itsensä, ajatuksensa ja toimintansa merkityksellisiksi. (Lapsen oikeuksien yleissopimus 1989; Parikka-Nihti & Suomela 2014, 49.)

2.2.1 Toimijuus

Sivusimme aiemmin toimijuuden käsitettä ja paneudumme siihen nyt tarkemmin. Toimijuus liittyy olennaisilta osin osallisuuden käsitteeseen, sillä se on edellytys osallisuuden toteutumiselle. Hallamaa (2017) määrittelee toimijuuden kolmen ehdon toteutumisen kautta. Näitä ehtoja ovat toimijan kyky asettaa päämääriä ja tavoitella niitä kohti sekä ymmärtää ja arvioida syy-seuraussuhteita. Hallamaa (2017) kutsuu näitä intentionaalisuusehdoksi, järkevyysehdoksi ja kyvykkyusehdoksi. Intentionaalisuusehto on sitä, että toimija kykenee asettamaan itselleen päämääriä. Toimija pyrkii mielekkääseen toimintaan, joka vaikuttaa häneen myönteisesti. Toiminnan avulla toimijan tarkoituksena on muuttaa hänen olosuhteitaan edes jonkun verran paremmaksi. Tämä ei aina tapahdu tietoisesti. Järkevyysehto puolestaan on kykyä ymmärtää, miten maailma toimii ja miten asioihin voi vaikuttaa. Se toteutuu, kun toimija ymmärtää syy-seuraussuhteita ja osaa arvioida omien tekojensa seurauksia. Kyvykkyusehto tarkoittaa kykyä muuttaa ulkoista todellisuutta ja saada sillä aikaan mieluinen lopputulos. (Hallamaa 2017, 20–23.)

Toisaalta Hallamaan ja Kalliokosken (2020) mukaan toimijuuden edellyttämien kykyjen osalta ei ole päästy yksimielisyyteen, vaikka jo historiallisesti toimijuus on määritelty vahvasti ihmisten kykyjen kautta. Alkeellinen käsitysikin itsestä ja hyvin epämääräinen

ymmärrys omista kyvyistä toimii perustana intentionaalisuusehdolle. Käyttäytyminen perustuu tavoitteeseen, jota kohti toimija pyrkii oman toimintansa avulla. Melkein minkä tahansa tavoitteen saavuttaminen vaatii sarjan tekoja, jotka koostuvat tietoisesta toiminnasta. Hallamaa ja Kalliokoski (2020) toteavatkin, että jo vastasyntynyt vaikuttaa ympäristöönsä esimerkiksi itkun avulla. (Hallamaa & Kalliokoski 2020, 57.) Siksi on vaikea vetää rajaa sille, mitkä ovat niitä kykyjä, joita toimijuuteen vaaditaan.

2.2.2 Kuulluksi tuleminen

Palaamme vielä kuulluksi tulemiseen tarkemmin. Kuulluksi tuleminen on tärkeää, sillä se on Pakarisen ym. (2025) mukaan edellytys lasten osallisuuden toteutumiseksi. Kun puhutaan lapsista, joilla ei ole täysivaltaisia vaikutusmahdollisuuksia omiin asioihinsa, niin aikuisten huolehtima kuulluksi tuleminen ja tarpeiden huomioiduksi tuleminen on tärkeää. Kuulluksi tuleminen onkin lasten ja nuorten kuulemista ja tarpeiden huomaamista (Pakarinen ym. 2025, 66). Lapsilla on perustuslain (1999/731) sekä YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen (1989) mukaan oikeus tulla kuulluksi ja kertoa mielipiteensä heitä itseään koskevissa asioissa. Lisäksi lapsilla on oikeus vaikuttaa omiin asioihinsa kehitystaso huomioon ottaen sekä tulla kohdelluiksi yksilöinä. (Salovaara, Hongisto, Kalland & Puumalainen 2024, 2.) Aikuisten vastuulla on huolehtia siitä, että nämä oikeudet toteutuvat lapsen arjessa, esimerkiksi päiväkodissa ja koulussa. Kuulluksi tukeminen tukee myös lasten psykologisten perustarpeiden täyttymistä ja näin ollen myös hyvinvointia. (Pakarinen ym. 2025, 65.)

Koulun aikuisten tulisi siis pyrkiä siihen, että lapsi voisi olla aktiivinen toimija kouluyhteisössä. Lapsella ei ole samanlaista päätäntävaltaa omista asioistaan kuin aikuisella, mutta lapsellakin on oikeus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Koulussa tällaista vaikuttamista voi tapahtua esimerkiksi oppimisen tapoihin ja oppimisen tuen järjestämiseen liittyen. Perusopetuslaki (1998/68) takaa opetusryhmän oikeuden vaikuttaa heitä koskeviin asioihin, esimerkiksi järjestyssääntöihin ja yhteisten suunnitelmien tekemiseen. On kuitenkin hyvä huomioida päätäntävällän ja vaikuttamisen mahdollisuuksiin liittyvät eroavaisuudet, sillä niillä tarkoitetaan eri asioita. Aikuinen päättää, mitä lasten esittämiä ehdotuksia voidaan hyödyntää. (Pakarinen ym. 2025, 70–71.)

2.2.3 Merkityksellisyuden kokemus

Merkityksellisyuden kokemus on yksi oppimiseen voimakkaimmin vaikuttavista tunteista (Lahtinen & Rantanen 2019, 16). Merkityksellisyys on laaja käsite ja sen voidaan nähdä

sisältyvän moniin ihmisen perustarpeisiin. Ryan ja Deci (2017) kirjoittavat ihmisen kolmesta perustarpeesta, joista yhteenkuuluvuuden tarve liittyy vahvasti merkityksellisyyden kokemukseen. Yhteenkuuluvuuden tarpeen voidaan ymmärtää tarkoittavan sitä, että ihminen tarvitsee kokemuksen siitä, että hän kuuluu merkityksellisenä osana ryhmään. (Ryan & Deci 2017).

Rantanen (2013) määrittelee useita ihmiselle ominaisia perustarpeita, joista merkityksellisyyteen liittyvät kiinnostavuuden kokemus, tarve tulla ymmärretyksi sekä tarve olla arvostettu. Kiinnostavuuden kokemus liittyy ihmisen haluun tulla nähdyksi ja huomatuksi. Oppilas, joka kokee jäävänsä ilman kenenkään kiinnostusta, tuntee syvää yksinäisyyttä. (Lahtinen & Rantanen 2019, 49.) Kun ihminen kokee olevansa arvostettu sekä merkityksellinen ryhmän jäsen, hänen on helpompi käyttää omia kykyjään ja olla toisille hyödyksi (Tölli 2025).

Tarve tulla ymmärretyksi ilmenee haluna siitä, että toinen ihminen huomaa ja kokee, miltä itsestä tuntuu. Ihmistä rauhoittaa se, kun toinen kuuntelee ja ymmärtää itseä. Arvostuksen tarve puolestaan näkyy haluna kokea itsensä tärkeäksi. Koulumaailmassa arvostuksen tarve ilmenee selvästi, ja sitä saatetaan hakea tietyillä statussymboleilla, kuten tavaroilla, vaatteilla tai koruilla, joilla oppilaat tavoittelevat arvostusta toisilta. Jos arvostusta ei saa, herää helposti häpeän ja surun tunteita. (Lahtinen & Rantanen 2019, 49–51.)

Merkityksellisyyden kokemuksen puute saa siis oppilaissa helposti aikaan negatiivisia tunteita (Lahtinen & Rantanen 2019, 86). Kielteiset tunteet muuttavat ajattelua niin, että mieleen voi nousta niin sanottuja katastrofijatuksia eli kärjistyneitä ja yksityiskohtiin tarttuvaa ajatuksia. Tällöin ajatteluun sekä puheeseen tulee mukaan kärjistäviä ilmauksia, kuten ”aina”, ”ei ikinä” ja ”ei koskaan” (Lahtinen & Rantanen 2019, 86.) Negatiivisen tunteen ohjaama ajattelu ei oletettavasti ohjaa oppilaan ajatuksia ja käyttäytymistä hyville raiteille. Tunteen vallassa lukkiutunut ajattelu saattaa ohjata oppilaan sanomaan asioita, joita hän ei oikeasti tarkoita (Lahtinen & Rantanen 2019, 86–87).

2.3 Ryhmään kuulumisen merkitys – aiempia tutkimuksia

Palaamme nyt vielä siihen, millainen merkitys ryhmään kuulumisen tunteilla on lapsen elämässä. Esittelemme samalla aiempia tutkimuksia, joita tästä aiheesta on jo tehty. Tutkimustulokset itsessään kertovat jo sen, kuinka tärkeä ja mielekäs aihe tutkittavaksi ryhmään kuulumisen onkaan. Siksi mekin päätimme syventyä tämän aihepiiriin pariin.

On tutkittu, että oppilaiden kokemus hyväksytyksi tulemisesta vaikuttaa monin tavoin heidän käyttäytymiseensä (Osterman 2000, 323). Ihmiset pyrkivät elämänsä aikana luomaan myönteisiä, pitkäaikaisia ihmissuhteita, joiden osapuolet pitävät huolta toisistaan (Baumeister & Leary 1995, 522). Kuulumisen tunteen on huomattu vaikuttavan hyvin vahvasti emotionaalisiin malleihin ja kognitiivisiin prosesseihin (Baumeister & Leary 1995, 497). Lisäksi sillä on iso merkitys oppilaiden motivaatioon ja jonkin verran myös sitoutumiseen ja koulumenestykseen. Se, miten oppilaat sitoutuvat opiskeluun ja ponnistelevat tehtävien eteen ja näin mahdollisesti menestyvät koulussa, ei ole sidoksissa pelkästään oppilaan yksilöllisiin taitoihin, kykyihin ja ominaisuuksiin. Myös tilannekohtaiset tekijät vaikuttavat koulumenestykseen, ja sosiaalisten suhteiden laatu saattaa olla erityisen tärkeässä roolissa. (Goodenow 1993, 79.) Wentzel (1998) toteaaakin, että tukevat suhteet vanhempiin, opettajiin ja muihin oppilaisiin liittyvät motivaation moniin eri osa-alueisiin. Kuulumisen tarve on kuitenkin ihmisillä voimakas ja perustavanlaatuinen (Baumeister & Leary 1995, 497; Bouchard & Berg 2017, 117).

Suhteiden puutteella on sen sijaan laajoja negatiivisia seurauksia terveydelle, sopeutumiselle ja hyvinvoinnille (Baumeister & Leary 1995, 497). Buhs ym. (2006) saivat selville, että kiusaamista, syrjintää ja kuulumattomuutta kokevat oppilaat ovat alttiita kouluun menemisen välttelylle, vetäytymiselle oppitunneilla sekä heikentyneille oppimistuloksille (Buhs ym. 2006, 8–9). Sen lisäksi suhteiden puutteet altistavat laaja-alaisille ongelmille. Vakaiden ihmissuhteiden puutteet ovatkin yhteydessä laajoihin negatiivisiin ja patologisiin seurauksiin. Kuulumattomuuden kokemusten kanssa painivat ihmiset kärsivät enemmän sekä mielenterveysongelmista että fyysisistä sairauksista. Lisäksi kuulumattomuus voi altistaa monenlaisille käytösongelmille, rikolliseen elämäntapaan ja jopa itsemurhiin. (Baumeister & Leary 1995, 511.)

Yhteisöllisyyden tunne ei ole pysyvä tila (McMillan & Chavis 1986, 19). Jotkut oppilaat ovat erityisessä riskissä kokea ulkopuolisuuden tunteita, sillä heidän olosuhteissaan saattaa olla jotain sellaista, mikä heikentää kuulumisen tunnetta. Bouchard ja Berg (2017) ovat saaneet selville, että muun muassa opettajan tuen puute voi heikentää kuulumisen tunteita. He tutkivat kuulumisen tunteita sekä oppilaiden että opettajan näkökulmasta. Oppilaat olivat todenneet, että opettajan olisi hyvä tuntee oppilaansa, jotta tämä pystyy auttamaan tarvittaessa. Luottamus opettajaan on tärkeä kuulumisen kokemusten kannalta. Luottamus korostui merkityksellisenä tekijänä myös oppilaiden välisissä vertaissuhteissa. Etenkin luokkatoverit ovat erityisen tärkeässä roolissa siinä, että lapsi saa kuulumisen kokemuksia. Oppilaille on

tärkeää, että he voivat jakaa tunteitaan ja asioitaan luottamuksella omille kavereilleen. Huonot ystävyysuhteet puolestaan heikentävät kuulumisen tunnetta. (Bouchard & Berg 2017, 118–120.)

Opettajat olivat puolestaan maininneet Bouchardin ja Bergin (2017) tutkimuksessa, että koulusta toiseen vaihtavien oppilaiden kuulumisen tunne voi jäädä heikoksi. Lisäksi kotiolosuhteet voivat vaikuttaa kuulumisen tunteisiin. Kodin heikko tuki ja pysyvien, lasta tukevien aikuisten puute johtaa helposti kuulumattomuuden tunteisiin, kun lapsi joutuu keskittymään selviytymiseen ja yrittämään kovasti sopeutua joukkoon. Lapsi voi jäädä heikkoon asemaan etenkin silloin, jos vanhempi ei tue häntä itsetunnon kehittämisessä ja jos lapsella on muutenkin huonot kotiolosuhteet. (Bouchard & Berg 2017, 122–123.)

Olemme löytäneet myös joitakin tuoreempia tutkimuksia. Duran ja Lleras (2025) ovat tutkineet ryhmään kuulumisen tunnetta ja yhdistäneet tutkimuksessa asuinalueen merkityksen siihen. Heidän mukaansa vertaisten hyväksyntä ja viidennen luokan (Yhdysvalloissa) koulumenestys matematiikassa ja lukemisessa vahvistavat kuulumisen tunnetta. Duran ja Lleras (2025) osoittivat myös asuinalueeseen liittyvän merkityksen. Epäedullisemmilla alueilla asuneet oppilaat kokivat vähemmän kuulumisen tunteita kuin ”paremmilla” alueilla asuneet. Myös erinäiset häiriö- ja ongelmatekijät (esim. kiusaaminen, laittomuudet, huumeiden käyttö) vaikuttivat kuulumisen tunteeseen heikentävästi. (Duran & Lleras 2025, 1917–1919.)

Myös Chen ym. (2025) ovat löytäneet asuinalueen ja kouluun kuulumisen tunteen liittyvän yhteyden. Heidän mukaansa maaseudulla asuminen heikentää kouluun kuulumisen tunnetta. Chen ym. (2025) löysivät myös yhden sellaisen tekijän, jota ei ole tarkasteltu ollenkaan muissa esittelemissämme tutkimuksissa: luokka-asteen merkityksen. He ovat saaneet selville, että kouluun kuulumisen tunne heikentyy ylemmille vuosiluokille tultaessa. Huomionarvoista on myös se, että tytöt kokivat enemmän välttely- ja ahdistuskäyttäytymistä. Näiden lisäksi Chen ym. (2025) tutkivat kouluilmapiirin vaikutusta kuulumisen tunteisiin. Kouluilmapiiri paljastuikin hyväksi kouluun kuulumisen tunteita vahvistavaksi tekijäksi. Kouluilmapiiri vaikutti positiivisesti kuulumisen tunteisiin ja vähensi sosiaalista välttelyä, ahdistusta ja negatiivisia tunteita. (Chen ym. 2025, 8–12.)

Koska osallisuus ja ryhmään kuulumisen tunteet ovat niin merkittävässä osassa oppilaan hyvinvoinnin kannalta, onkin hyvä miettiä, miten opettaja voisi vahvistaa kuulumisen tunteita. Allen ym. (2018) ovat tutkineet tekijöitä, jotka vaikuttavat kouluun kuulumisen

tunteisiin. He totesivatkin, että suurin merkitys kuulumisen tunteiden kokemiseen on opettajan tuella ja oppilaan yksilöllisillä tekijöillä. (Allen ym. 2018, 23.) Myös Hattie (2009) oli tullut siihen tulokseen, että opettajan antamalla tuella on suurin merkitys siihen, miten oppilas tuntee kuuluvansa omaan kouluunsa. Oppilaat, joilla on myönteinen suhde opettajiinsa ja jotka kokevat opettajat välittävinä, empaattisina ja oikeudenmukaisina, kokevat vahvemmin kuulumisen tunteita kuin oppilaat, jotka kokevat suhteensa opettajiin negatiivisena (Allen ym. 2018, 25).

3 Tutkimusongelmat

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää ryhmään kuulumisen sekä kuulumattomuuden ilmenemistä ja sitä vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä 4.-luokkalaisten oppilaiden keskuudessa. Koimme tämän tärkeäksi aiempien tutkimuksien valossa (Allen ym. 2018; Chen ym. 2025; Baumeister & Leary 1995; Buhs ym. 2006; Osterman 2000; Duran & Lleras 2025; Bouchard & Berg 2017; McMillan & Chavis 1986; Goodenow 1993; Hattie 2009; Wentzel 1998), sillä tämän ilmiön merkityksellisyys nousi esiin monin eri tavoin, myös hyvinvoinnin ja terveyden osalta. Tutkimusten tavoitteiden pohjalta muotoilimme kolme tutkimuskysymystä.

1. Miten oppilaan ryhmään kuulumisen tunne ilmenee?
2. Miten oppilaan ryhmään kuulumattomuuden tunne ilmenee?
3. Mitkä tekijät vahvistavat tai heikentävät ryhmään kuulumista?

Hypoteesina oli, että opettajan tuella ja oppilaista johtuvilla tekijöillä on vaikutusta ryhmään kuulumisen tunteisiin (Allen ym. 2018). Meitä kiinnostikin erityisesti se, mitä opettaja ja muut oppilaat voisivat tehdä, että kaikki saisivat kokea kuuluvansa osaksi ryhmää eli koulussa erityisesti omaan luokkaansa. Lisäksi oletimme, että ilmapiirillä on vaikutusta kuulumisen tunteisiin (Chen ym. 2025). Tätä lähdimme selvittämään haastatteluiden kautta, joita täydensivät myös havainnoinnit tutkittavien oppilaiden luokassa. Kysymyksillä pyrimme saamaan laajempaa tietoa siitä, miten oppilaiden ja opettajan toiminnan avulla kuulumisen tunteita pystytään vahvistamaan.

Kysymysten 1–2 avulla tarkoituksenamme oli saada selville tunteita, joita ryhmään kuulumisen ja toisaalta myös kuulumattomuus herättävät lapsissa. Niistä saimme tietoa kysymällä oppilailta. Lisäksi halusimme saada selville, miten ryhmään kuulumisen ja kuulumattomuus näyttäytyvät lasten keskuudessa. Meillä oli kuulumattomuuden osalta jo tiedossa, että se saattaa johtaa eristäytymiseen (Buhs ym. 2006) tai ongelmakäyttäytymiseen (Baumeister & Leary 1995). Haastattelujen lisäksi teimme havainnoiteja nähdäksemme, miten näiden tunteiden ilmeneminen näyttäytyy koulussa. Kysyimme oppilailta myös siitä, mitä heidän mielestään ryhmään kuulumiseen tai kuulumattomuuteen sisältyy. Lisäksi palasimme haastatteluissa joihinkin havainnointitilanteisiin ja kysyimme oppilailta syventävää tietoa niistä.

Tutkimuksemme kannalta kiinnostavaa oli myös saada selville tekijöitä, jotka vaikuttavat ryhmään kuulumisen tunteisiin (kysymys 3), jotta voimme kehittyä tulevaa ammattiamme varten ja pyrkiä lisäämään ryhmään kuulumisen tunteita työssämme. Kysyimme oppilailta, miten heidän mielestään ryhmään kuulumisen tunteita voitaisiin lisätä ja toisaalta myös siitä, mitä tekijöitä ryhmään kuulumattomuuden taustalta löytyy, sillä näiden tekijöiden tunnistaminen helpottaa myös sitä, että opettaja pystyy tukemaan ja vahvistamaan kaikkien oppilaiden ryhmään kuulumista koulussa. Oppilaat pääsivät kertomaan, mitä he toivoisivat, että muut oppilaat tai opettajat tekisivät, jos joku kokee kuulumattomuutta tai yksinäisyyttä. Ajatuksemme oli siis lapsen toiveissa ja kokemusmaailmassa, sillä aikuisen ajatus ja lapsen toiveet eivät välttämättä aina kohtaa.

Ryhmään kuulumisella ja kuulumista vahvistavilla tekijöillä sekä kuulumattomuuden ilmenemisellä ja kuulumista heikentävillä tekijöillä on paljon päällekkäisyyksiä. Kuulumista vahvistavat tekijät voidaan tulkita ryhmään kuulumisen ilmenemiseksi ja päinvastoin. Tämä ilmiö on nähtävissä myös kuulumista heikentävien tekijöiden osalta. Olemme tästä syystä jaotelleet raportin niin, että kuulumista vahvistavissa ja heikentävissä tekijöissä on tarkoituksena paneutua ryhmään kuulumisen ja toisaalta kuulumattomuuden tunteiden syihin. Kuulumisen ja kuulumattomuuden kohdalla keskitymme puolestaan seurauksiin, jotka johtuvat kuulumista vahvistavista ja heikentävistä tekijöistä.

4 Menetelmä

Tämä pro gradu -tutkielma on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena on tutkia oppilaiden kokemaa ryhmään kuulumista. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole yleistää tutkimustuloksia, vaan keskittyä tarkemmin tiettyihin ilmiöihin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86). Sen vuoksi meidän tutkimuksessamme tärkeintä on kokonaisvaltainen tiedonhankinta ja ilmiöiden syvälinen ymmärtäminen. Kvalitatiivisen tutkimuksen tunnusmerkkeihin kuuluu se, että tutkittavien kanssa käytävät keskustelut ja tutkijoiden omat havainnot ovat keskiössä. Käytämmekin tutkimuksessa keskustelua / haastattelua ja havainnointia aineistomme hankkimiseksi perinteisten mittavälineiden sijasta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164.)

Voidaan ajatella, että tässä pro gradu -tutkielmassa on kyse tapaustutkimuksesta. Tapaustutkimus ei ole varsinainen tutkimusmenetelmä, vaan ennemmin strategia. Tapaustutkimuksissa voidaankin käyttää erilaisia tutkimusmenetelmiä, joista olemme käyttäneet laadullisen tutkimuksen haastattelua ja havainnointia. (Laine, Bamberg & Jokinen 2015, 9; Lähdesmäki, Hurme, Koskimaa, Mikkola & Himberg 2024.)

Olemme keskittyneet tässä tutkimuksessa erityisesti kuuteen oppilaaseen ja heidän luokkaansa, ryhmään kuulumiseen liittyvien ilmiöiden näkökulmasta. Tapaustutkimus keskittyykin vain pieneen joukkoon tapauksia tai ilmiöitä, usein vain yhteen tapaukseen, ja meidän tutkimuksemme kohdalla tapaukseksi voidaan katsoa yksi tietty luokka eräästä uusimaalaisesta koulusta (Laine ym. 2015, 9; Lähdesmäki ym. 2024).

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole yleistää tietoa, ja tapaustutkimuksessa onkin tarkoituksena saada tarkkaa tietoa tutkittavasta tapauksesta. Tapaustutkimuksessa selvitetään ilmiöön liittyvän toiminnan dynamiikkaa, prosesseja, mekanismeja ja toimintakulttuureja. Tutkimuksessamme tutustummekin yhden luokan toimintakulttuuriin ja siellä esiintyvään vuorovaikutukseen. Tietyllä tavalla voidaan kuitenkin ajatella, että tuloksilla on sosiokulttuurista merkitystä, ja näin ollen jossakin määrin siirrettävyyttä tai yleistettävyyttä ihmisen toiminnan kontekstissa. (Lähdesmäki ym. 2024.) Kyse on kuitenkin eri asiasta kuin määrällisen tutkimuksen yleistämisestä, sillä keskimääräistä tapausta ei ole olemassa (Laine ym. 2015, 12).

4.1 Osallistujat

Tutkittavat oppilaat rajattiin ennen tutkimuksen toteuttamista alakouluikäisiin. Tämä oli luonteva valinta, sillä tulevassa työssämme keskitymme tämän ikäisten lasten opettamiseen. Tutkimuskoulu ja -luokka valikoituivat tutkimukseen aiempien yhteistyösuhteiden kautta: kyseisen luokan opettaja oli toiselle tutkijoista tuttu kandidaatin tutkielman yhteydestä, minkä pohjalta yhteistyötä jatkettiin tässä tutkimuksessa. Kyseessä oli erään uusimaalaisen koulun 4. luokka. Aineisto kerättiin oppilaiden omassa päivittäisessä kouluympäristössä. Keskityimme tutkimuksessamme erityisesti kuuteen oppilaaseen, joita havainnoimme ja haastattelimme. Tässä tutkimuksessa käytämme heistä numeroita 1–6. Lisäksi havainnoimme yleisesti heidän luokkaansa. Kyseisellä luokalla oli 20 oppilasta ja saimme heiltä kaikilta luvan havainnointiin. Näistä muista oppilaista käytämme tässä raportissa kirjaimia a–k. Aivan kaikkien oppilaiden puheenvuoroja tai tarkempaa toimintaa ei siis esiinny tutkimuksessamme. Tutkimuksen otanta oli melko pieni, sillä tarkoituksenamme oli saada yksityiskohtaista tietoa ryhmään kuulumisen kokemuksesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä, erityisesti oppilaiden kertomana. Laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena onkin syventyä johonkin aiheeseen, eikä pyrkiä yleistämään jotakin ilmiötä (Cohen, Manion & Morrison 2018, 223; Hirsjärvi ym. 2009, 181; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98).

Valitsimme tarkemmin tarkastellut oppilaat itse eli kyseessä on harkinnanvarainen otanta. Harkinnanvaraisen otannan periaatteisiin kuuluu, että tutkijat valitsevat itse tutkimuksen kannalta merkittävät tutkimushenkilöt. Toisinaan harkinnanvaraisesta otannasta puhutaan näytteenä, sillä tämäntyyppisissä tutkimuksissa tarkoituksena ei ole tilastolliseen yleistettävyyteen pyrkiminen. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Meidän tutkimuksessamme haastatellut oppilaat valikoituivat heidän persoonallisuutensa mukaan. Pyrimme ensimmäisenä tutkimuspäivänä valikoimaan tutkimusluokastamme mahdollisimman erilaisia oppilaita. Olimme kiinnostuneita esimerkiksi äänekkäistä tai vastaavasti hiljaisista oppilaista. Etukäteen ajattelimme, että kiinnostavia olisivat tunnolliset oppilaat ja myös sellaiset, joilla vaikutti olevan joitakin omia haasteita. Emme tunteneet oppilaita, minkä vuoksi päädyimme valitsemaan kyseiset oppilaat senhetkisen tuntemuksemme perusteella. Päädyimme tähän siksi, että meillä oli tarkoituksena saada mahdollisimman paljon erilaisia näkökulmia osallisuuden kokemuksista, minkä vuoksi mahdollisimman erityyppiset tutkittavat olivat tutkimuksemme kannalta kiinnostavia. Valitsimme luokalta siis kuusi erilaista oppilasta: neljä tyttöä ja kaksi poikaa, jotka olivat halukkaita tulemaan haastatteluun.

Emme tunteneet tutkimusluokkaa etukäteen, mutta ryhmästä on mahdollista olettaa joitakin asioita tutkimustietoon perustuen. Meidän tutkimuksessamme mukana oleva luokka oli 4.-luokka, ja oppilaista suurin osa oli aloittanut koulutiensä yhtä aikaa samassa kyseisessä ryhmässä. Vertaisryhmän muodostumiseen liittyy erilaisia vaiheita, ja pitkään yhdessä olleella ryhmällä näkyy yleensä integraatiota (Karppinen & Pihlava 2016, 130). Integraatio olikin taustaoletuksemme kyseisen luokan kohdalla. Vertaisryhmässä on mahdollista ilmetä myös kuulumista mahdollisesti heikentäviä tekijöitä, kuten pelkoa ulkopuoliseksi joutumisesta sekä opettajasuhteen kyseenalaistamista (Karppinen & Pihlava 2016, 130). Pyrimme näkemään luokan avoimesti ja havainnoimaan sekä kuulumista että kuulumattomuutta ilmentävät tilanteet.

4.2 Tutkimuksen toteutus

Tässä pro gradu -tutkielmassa tiedonkeruumenetelmiksi valikoituivat haastattelu ja havainnointi. Haastattelua on pidetty laadullisen tutkimuksen päämenetelmänä (Hirsjärvi ym. 2009, 205). Toisaalta myös havainnointia pidetään yleisenä tiedonkeruumenetelmänä laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93). Hirsjärvi ym. (2009) mainitsevatkin havainnoinnin tärkeäksi tutkimusmenetelmäksi, kun halutaan tietää, miten ihmiset toimivat. Toisaalta pelkän havainnoinnin käyttäminen aineistonkeruumenetelmänä on tutkimusaineiston analyysin kannalta haasteellista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93).

Päädyimme käyttämään molempia menetelmiä tutkimuksessamme, sillä monien tutkijoiden mielestä eri menetelmien yhdistäminen on hyödyllistä. Hirsjärvi ja Hurme (2008) toteavatkin, että tutkimukseen saadaan laajempia näkökulmia useampaa menetelmää käyttämällä. Lisäksi eri menetelmiä käyttämällä voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 38.) Halusimme nostaa lapsen äänen esiin haastatteluiden avulla ja kuulla ryhmään kuulumisen kokemuksista heidän itsensä kertomina. Toinen tutkimusmenetelmämme, havainnointi, täydentää haastatteluista saamaamme tietoa. Havainnoinnin avulla pyrimme näkemään, miten ryhmään kuulumisen näyttäytyy oppilaiden jokapäiväisissä tilanteissa.

Vietimme neljä kokonaista koulupäivää tutkimuskoululla aineistoa keräten. Ensimmäinen päivä oli tutustumispäivä, jolloin meillä oli tarkoituksena harjoitella havainnoimista ja saada siihen rutiinia sekä valita tutkimuksessa tarkemmin tarkasteltavat kuusi oppilasta. Saimme opettajalta oppilaiden istumajärjestyksen sekä näkemystä omien ajatustemme tueksi, jotka oppilaat olisivat mahdollisia valittavia muun muassa lukujärjestysteknisten asioiden takia. Niitä apuna käyttäen valitsimme kuusi oppilasta tarkempaan tarkasteluun haastateltaviksi ja

havainnoitaviksi. Ensimmäisenä päivänä kirjoitimme myös yleisiä havaintoja luokan oppilaista ylös. Tutustumispäivän jälkeen meillä oli vielä kolme aineistonkeruupäivää jäljellä, jolloin pystyimme syventymään paremmin havainnoiteihin ja keskittymään myös haastattelujen toteuttamiseen.

Tutkimuksemme kuuluvat haastattelut ja havainnoinnit toteutettiin maaliskuussa 2025. Kaikki haastattelut suoritettiin oppilaiden omassa koulussa, niiden neljän päivän aikana, kun olimme tekemässä myös havainnoiteja. Äänitimme haastattelut tietoturvallisesti Audacity-sovelluksella. Haastattelunauhoitteet siirrettiin välittömästi haastattelun jälkeen yliopiston tietoturvalliseseen Seafire-tallennuspalveluun.

4.2.1 Haastattelu

Haastattelut olivat tärkeitä tutkimuksemme kannalta, sillä oppitunneilla näkyy vain hyvin rajattu määrä vuorovaikutusta luokkatovereiden kanssa. Lisäksi kaikkia ilmiöitä tai tunnetiloja ei voi välttämättä havaita seuraamalla oppitunteja, sillä jokainen lapsi näyttää esimerkiksi tunteensa omalla tavallaan. Toiset näyttävät tunteensa ja kokemuksensa avoimemmin, toiset puolestaan varauksellisemmin. On mahdollista, että lasten tunteiden ja reaktioiden havainnoimisessa syntyy väärinkäsityksiä siinä, mikä tekijä tai tilanne on lapsen tunteen tai reaktion aiheuttanut. Haastattelu lisää tutkimuksemme luotettavuutta, sillä pääsimme haastattelussa kysymään lapsilta eri tilanteista suoraan. Saimme tietoa ryhmään kuulumisen tunteesta suoraan oppilailta itseltään, koska haastattelutilanteessa tutkijat sekä haastateltava ovat suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 201). Haastattelun avulla pystyimme myös pyytämään perusteluja oppilaiden näkemyksille erinäisistä vuorovaikutustilanteista (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35). Haastattelu mahdollistaa sen, että tutkittava saa tuoda esille omia kokemuksiaan vapaasti ja hänet nähdään tilanteessa subjektina. Tälle tutkimukselle oli oleellista, että vapaus ilmaista itseään mahdollistaisi tutkittavien vastausten syvällisyyden, minkä Hirsjärvi ym. (1997) mainitsevat haastattelun eduksi. (Hirsjärvi ym. 1997, 201.) Haimme vastauksista syvällisyyttä, koska tavoitteenamme oli kuvata ryhmään kuulumisen ilmiötä kattavasti.

Hirsjärvi ja Hurme (2008) toteavat, että arkoja ja vaikeita aiheita, jollaiseksi myös ryhmään kuulumiseen liittyvät kokemukset voidaan tulkita, voi olla hyvä tutkia haastattelujen kautta. Haastatteluissa oppilaat pääsivät kertomaan aroistakin aiheista niin, että paikalla oli tutkittavan oppilaan lisäksi vain me kaksi tutkijaa. Hirsjärvi ja Hurme (2008) tuovat kuitenkin ilmi, että yleisesti tutkijat voivat olla eri mieltä siitä, onko arkoja aiheita kuitenkaan hyvä

tutkia haastatteluiden avulla. Lomaketutkimuksissa tutkittava voisi tarvittaessa jäädä täysin anonymiksi, myös tutkijoille. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35.) Tutkimuksessamme kyselylomakkeen toteuttaminen olisi kuitenkin ollut vaikeaa, sillä koemme, että menetelmä ei olisi palvellut tutkimuksemme tarkoitusta. Haastattelu, joka toteutetaan kasvotusten, antoi mahdollisuuden nähdä lapsen kokonaan, mitä kyselylomake ei olisi mahdollistanut. Koimme, että pääsemme todella paljon syvemmälle lapsen persoonaan, kokemuksiin ja vertaissuhteisiin, kun olemme suorassa vuorovaikutuksessa hänen kanssaan. Meille oli myös tärkeää, että voimme kysyä tarkentavia kysymyksiä ja näin päästä haastattelussa syvemmälle. Lapset eivät myöskään välttämättä jaksa vastata kovinkaan tarkasti kirjallisiin kyselylomakkeisiin, joissa on paljon avoimia kysymyksiä. Halusimme myös havainnoida haastateltavien oppilaiden luokkaa, ja odotustemme mukaan haastatteluiden sekä havainnoinnin yhdistäminen antaisi kattavan aineiston. Haastatteluilla oli siis ehdottomat etunsa tutkimuksessamme.

Loimme itse haastattelurungon (liite 1) tutkimuskysymysten ja aiemmista tutkimuksista ilmenneiden hypoteesien avulla. Teoriatausta painottaa erityisesti kuulumisen tunteiden suurta merkitystä hyvinvoinnille (Baumeister & Leary 1995; Osterman 2000; Goodenow 1993). Meillä oli haastattelurunkoa tehdessä hypoteesi opettajan tuen sekä muiden tekijöiden vaikutuksesta kuulumisen tunteille, hyvinvoinnille sekä oppilaiden käyttäytymiseen koulussa, joista on myös tutkimusnäyttöä (Allen ym. 2018; Chen ym. 2025; Buhs ym. 2006; Wentzel 1998; Hattie 2009). Haastattelurungossa onkin kysymyksiä muun muassa opettajan ja oppilaiden tukemismahdollisuuksista tilanteissa, jotka haastavat joidenkin oppilaiden kuulumisen tunteita. Teimme haastattelurungon tutkimuskysymysten pohjalta ja muotoilimme kysymykset niin, että ne olisivat lapsille mahdollisimman helposti ymmärrettävissä. Testasimme haastattelurunkoa etukäteen ymmärrettävyyden osalta sekä siitä näkökulmasta, saammeko haastattelurungon avulla vastauksia juuri tutkimuskysymyksiimme. Tätä varten haastattelimme kolmea lasta, joiden haastatteluja ei tallennettu, vaan otimme ylös ainoastaan muistiinpanoja testitilanteista ja testihaastateltujen vastauksista. Kyseisiä vastauksia on hyödynnetty ainoastaan haastattelurungon hiomiseen, eikä niitä ole muulla tavoin käytetty tämän tutkimuksen tekemiseen.

Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja, sillä ne sopivat hyvin tutkimukseemme, jossa haastateltiin hyvin erilaisia oppilaita, ja haastattelu sisälsi myös vaikeita aiheita. Puolistrukturoidulle haastattelulle on tyypillistä, ettei kaikkia näkökohtia ole

päätetty etukäteen. Puolistrukturoidussa haastattelussa ei ole valmiita vastausvaihtoehtoja, ja haastattelijä voi vaihdella kysymysten sanamuotoa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47.)

Haastattelun teemoja olivat ryhmään kuulumisen tunne, ryhmään kuulumattomuuden tunne sekä ryhmään kuulumista vahvistavat ja heikentävät tekijät. Teema-alueet ja kysymykset esitettiin kaikille samassa järjestyksessä, mutta kysymyksen asettelu vaihteli oppilaasta riippuen. Tämä on tyypillistä puolistrukturoidulle teemahaastattelulle, joskin monissa tapauksissa kysymysten järjestystäkin voidaan vaihdella. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.)

Kysymysten muotoilueroilla pystyttiin kysymään hienovaraisemmin aroista aiheista oppilaan persoona huomioiden ja hyödyntämään kysymysten asettelussa sitä, mitä oppilas oli meille jo aiemmin kertonut. Lisäksi Hirsjärvi ja Hurme (2008) kertovat tällaisen tavan eduksi sen, että tällöin tutkittavien mielipiteet ja näkemykset korostuvat, ei niinkään kysymysten asettelut tai tutkijan ennakko-oletukset. Kysyimmekin paljon tarkentavia kysymyksiä riippuen siitä, mihin suuntaan keskustelu eteni haastatteluissa.

Pyrimme luomaan jokaiseen haastatteluun rauhallisen ja lempeän ilmapiirin. Saimme käyttöömmme luokan, jossa ei heti välitunnin päätyttyä alkanut oppituntia, joten haastattelua ei tarvinnut toteuttaa kiireessä. Oppilas sai itse valita luokasta paikan, jolle asettui. Pyrimme koko haastattelutilanteen ajan olemaan myötätuntoisia, mutta olemaan kuitenkin ottamatta liikaa kantaa oppilaan sanomiin asioihin, jotta emme johdattelisi vastauksia. Käytimme haastatteluissa tavanomaista tuttavallisempaa vuorovaikutustyyliä. Toimimme näin, koska halusimme luoda turvallisen ilmapiirin, jossa oppilaalla oli mahdollisuus kertoa myös vaikeista tunteistaan ja kokemuksistaan kuulumattomuuden teemaan liittyen, esimerkiksi ulossulkemisen kokemuksista. Kuhunkin haastatteluun kului aikaa noin 15–30 minuuttia.

Haastatteluissa oli apuna Värinauttien ”Tunteet”-juliste / paperi (liite 3), joka annettiin oppilaalle helpottamaan tunteiden nimeämistä. Annoimme paperin oppilaiden nähtäville, siinä kohdassa haastattelua, jossa kysyimme kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteista.

Kyseisessä Värinauttien tukimateriaalissa on nimettyä ja kuvitettuna joitakin tärkeitä perustunteita. Monelle lapselle on tyypillistä se, että tunteista puhuttaessa he sanovat, että jokin tuntuu ”hyvältä” / ”kivalta” tai ”pahalta”. Ajattelimme, että kyseisen tunnepaperin avulla voimme saada kattavampia vastauksia kysyttäessä tunteista.

4.2.2 Havainnointi

Tutkimusviikon aikana toteutimme luokahuonehavainnointia tutkimusluokassa kerätäksemme toisen osan aineistosta. Havainnoimme luokkaa yhteensä neljän päivän ajan. Ensimmäisenä tutustumispäivänä olimme havainnoimassa kolmea oppituntia, toisena päivänä kahta, kolmantena kuutta ja neljäntenä päivänä neljää oppituntia. Havainnointien tarkoituksena oli täydentää ja syventää haastatteluista saatuja tietoja. Halusimme tietää, miten ryhmään kuuluminen ja kuulumattomuus näkyvät koulussa käytännössä.

Havainnointia pidetään tieteiden yhteisenä ja välttämättömänä perusmenetelmänä ja sillä on pitkä historia muun muassa kasvatustieteessä. Havainnointi on todellisen elämän ja maailman tutkimista. (Hirsjärvi ym. 1997, 209–210.) Menetelmän tärkein hyöty on se, että sen avulla saadaan kerättyä välitöntä ja suoraa tietoa oppilaiden käyttäytymisestä yksilöinä ja ryhmänä luonnollisissa ympäristöissä, kuten meidän tapauksessamme 4.-luokassa. Havainnoinnin avulla on myös mahdollisuus tarkistaa, toimivatko ja käyttäytyvätkö tutkittavat niin kuin he haastatteluissa väittävät. (Hirsjärvi ym. 2009, 212–213.) Menetelmällä pyritään pääsemään selville siitä, mitä jossakin tilanteessa tai johonkin ilmiöön liittyen todella tapahtuu. Havainnointien suurin hyöty meidän tutkimuksemme kannalta olikin ryhmään kuulumisen ja toisaalta mahdollisen kuulumattomuuden tutkiminen toiminnan kautta. Olimme kuitenkin kiinnostuneita siitä, millä eri tavoin kuuluminen ja toisaalta kuulumattomuus näkyvät luokassa. Näin ollen havainnointi sopiikin hyvin laadullisen tutkimuksen tutkimusmenetelmäksi. (Hirsjärvi ym. 1997, 209–210.) Tieteellinen havainnointi on tarkkailua, se ei ole pelkästään näkemistä (Uusitalo 1995, 89). Tämän ajatuksen tarkkailusta pyrimmekin pitämään mielessämme, kun suoritimme havainnoiteja.

Tutkimuksessamme oli kuusi haastateltavaa, jotka otimme myös tarkemmin havainnoitavaksi. Olimme jakaneet oppilaat keskenämme niin, että kummallakin oli kolme oppilasta. Koko aineistonkeruun ajan keskityimme havainnoimaan ensisijaisesti omia oppilaitamme. Suoritimme havainnoinnin niin, että keskityimme kummatkin yhteen omista oppilaistamme yhden oppitunnin ajan. Seuraavalla tunnilla oli seuraavan oppilaan vuoro ja niin edelleen. Tällä tavalla saisimme jokaisesta oppilaasta tasapuolisesti havaintoja ylös. Samalla kun työskentelimme havainnoissa johdonmukaisesti, pyrimme tietynlaiseen joustavuuteen havainnoinnin aikana. Vaikka oppitunnilla huomion kohteena oli ensisijaisesti tietty oppilas, pidimme myös muut oppilaat, erityisesti haastatteluun valitut oppilaat näköpiirissä. Toimimme sillä ajatuksella, että jos heissä ilmenisi jotakin mielenkiintoista, kirjoittaisimme

nämä havainnot ylös. Toisinaan havainnoidun oppilaan vaihtaminen olikin välttämätöntä, kun oppilas joutui jonkin syyn takia olemaan pois tunnilta.

Koko luokan yhteisissä tilanteissa myös muiden kuin ensisijaisesti havainnoidun oppilaan huomaaminen oli suhteellisen helppoa. Kun oppilaat työskentelivät pienemmissä ryhmissä ja menivät välillä toisiin tiloihin työskentelemään, kaikkia oppilaita ei voinut samalla tavalla pitää havainnoinnissa taustalla. Toisaalta tämä rajasi huomion tarkasti juuri kyseiseen oppilaaseen ja samassa vuorovaikutustilanteessa oleviin oppilaisiin, mikä saattoi tarkentaa havaintoja.

Kirjoitimme tekemämme havainnot ylös havainnointilomakkeeseen (liite 2). Täytimme uuden lomakkeen jokaisella tunnilla kustakin oppilaasta, joka kyseisellä tunnilla oli havainnoinnin kohteena. Pohjana havainnoinnin toteutuksessa oli etnografinen toteutus. Etnografinen tieto perustuu tutkijoiden omakohtaisiin havaintoihin ja kokemuksiin, jotka kerätään tutkimuskohteesta (Kinnunen & Kallinen 2021). Etnografista tutkimusta voidaan havainnoinnin lisäksi toteuttaa muillakin menetelmillä, mutta havainnointi on etnografiassa keskeistä. Havainnoinnissa tutkijat luovat aineiston itse tilannesidonnaisesti ja intuitiivisesti vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. (Kinnunen & Kallinen 2021.)

Tarkoituksenamme oli havainnoida ympäristöä mahdollisimman tarkasti niin, että kaikki havainnot kirjoitetaan ylös. Olimme alun perin suunnitelleet lomakkeen niin, sen ohjaamana havainnoisimme erilaisia kuulumisen tai kuulumattomuuden ilmentymiä siten, että pitäisimme kirjaa, kuinka monta kutakin ilmentymää ilmenee. Huomasimme kuitenkin pian, että emme olleet osanneet ennakoida näitä ilmentymiä tarpeeksi tarkasti, joten ennakoimiamme ilmentymiä ilmeni suhteellisen vähän. Päädyimme tämän takia muuttamaan havainnointisuunnitelmaa ja kirjoittamaan kaikki havainnot ja tapahtumat oppilaista mahdollisimman tarkasti ylös ja analysoimaan ja ryhmittelemään havaintoja jälkikäteen.

Havainnoidessamme pyrimme olemaan mahdollisimman neutraaleja henkilöitä luokassa, jotta emme vaikuttaisi oppilaiden käytökseen millään tavalla. Havainnoinnin isoin kritiikki onkin osoitettu sille, että havainnoija saattaa häiritä tilanteen kulkua (Hirsjärvi ym. 1997, 210). Luokkahuonetutkimuksissa (Borg & Gall 1989) on havaittu, että sekä opettajan että oppilaiden käyttäytyminen muuttuu tutkijan saapuessa luokkaan. Pyrimme hälventämään käytöksen muutosta siten, että kerroimme ensimmäisen havainnointipäivän aluksi, keitä olemme, ja mitä olemme tekemässä. Havainnoitavan luokan opettaja oli myös valmistellut oppilaita kertomalle heille etukäteen, että luokkaan on tulossa kaksi tutkijaa. Opettaja sanoitti

oppilaille ääneen, että tutkijoita varten ei hänen eikä oppilaiden tarvitse muuttaa toiminnassa mitään, vaan kaikki tehdään samalla tavalla kuin yleensä. Uskomme, että tämä opettajan toteamus rauhoitti oppilaita ja vähensi tutkijoiden läsnäolosta häiriintymistä. Omien havaintojemme mukaan oppilaat eivät vaikuttaneet merkittävästi häiriintyvän meistä tutkijoista. Merkittävää vilkuilua tai levottomuutta ei meille välittynyt, mutta toki itse emme tunne oppilaita, joten emme voi tietää, häiriintyikö joku kuitenkin.

4.3 Aineiston käsittely

Tässä pro gradu -tutkielmassa analyysimenetelmäksi valikoitui aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin välimuoto. Kerromme tästä tarkemmin. Aineistolähtöisessä analyysissä itse tutkimusaineisto on keskeisin analyysiä ohjaava tekijä teorian sijaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107–108). Tämä periaate oli tärkeä lähtökohta, kun suoritimme analyysiä. Siitä huolimatta tutkimuksessamme ei kuitenkaan ole kyse pelkästä aineistolähtöisestä analyysistä. Ajattelemme näin siksi, että liitimme kolme pääteemaamme tutkimuksemme teoriaan, mikä muistuttaa puolestaan teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Lisäksi teoria, johon olemme tutustuneet, on muovannut ajatteluprosessejamme. Kyse ei ole kuitenkaan puhtaasta teoriaohjaavasta analyysistä, jossa teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina teoriataustasta. Teoriaohjaavalla ja aineistolähtöisellä analyysillä on yhteistä se, että molemmissa on tarkoituksena edetä aineiston ehdolla (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.)

Aineistolähtöistä sisällönanalyysiä kutsutaan toisinaan myös induktiiviseksi analyysiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107–108). Toisaalta puhtaasti induktiivisesti toteutettu tutkimus on käytännössä mahdotonta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107–108; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 19–20). Se johtuu siitä, että omat näkökulmamme ja intressimme väistämättäkin ohjaavat tämän työn analyysiä (Ruusuvuori ym. 2010, 19–20). Sen vuoksi Tuomi ja Sarajärvi (2018) ohjaavatkin käyttämään käsitettä aineistolähtöinen sisällönanalyysi induktiivisen analyysin sijasta. Tuomi ja Sarajärvi (2018) ovat perustaneet väitteensä Eskolan (2001) määrittämän analyysimenetelmien jaottelun (aineistolähtöinen, teoriasidonnainen ja teorialähtöinen) perusteella.

Aloitimme aineistolähtöisellä analyysillä, jonka hyvä puoli olikin se, että pääsimme itse vaikuttamaan mahdollisimman paljon analysointiprosessin lopputulokseen. Halusimme antaa tilaa juuri tämän tutkimuksen lasten äänelle ja heidän kokemuksilleen. Se oli mahdollista tällä tavoin, sillä aineistolähtöisessä analyysissä ei ole ennakoasettamuksia (Eskola & Suoranta 1998, 19). Tutustuimme aineistoon aineistolähtöisesti ja loimme sen perusteella pääteemat,

yläluokat ja alaluokat. Samaan aikaan koimme, että saimme vaikutteita teoriataustasta, johon olemme tutkimusprosessin aikana tutustuneet. Aineisto ja teoria kulkivat siis prosessin aikana lomittain. Teoriaohjaava analyysimenetelmä korostui etenkin vahvistavissa ja heikentävissä tekijöissä. Kolme pääteemaa nousi aiemmista tutkimuksista, vaikka toteutimmekin analyysin aineisto edellä. Allen ym. (2018) ovat saaneet selville, että opettajan tuella on suurin vaikutus kouluun kuulumisen osalta. Allen ym. (2018) löysivät myös oppilaiden yksilöllisten tekijöiden merkityksen kuulumisen tunteiden taustalta. Tämän lisäksi Chen ym. (2025) toivat esille ilmapiirin vaikutuksen kouluun kuulumisen tunteisiin. Nämä pääteemat löytyvät kuulumista vahvistavista ja heikentävistä tekijöistä.

Aloitimme haastattelujen käsittelyn litteroinnilla. Käytimme sanatarkkaa litterointia, jossa litteroimme kaikki sanat juuri sillä tavalla kuin tutkittavat sekä me tutkijat sanoimme. Kirjasimme litteraatteihin myös täytesanat ja joitain merkityksellisiä eleitä, mutta emme kirjanneet taukoja emmekä suurinta osaa eleistä. Sen jälkeen lähdimme Tuomen ja Sarajärven (2018) ohjeistamaan analysointiprosessiin, johon kuuluvat aineiston pelkistäminen, ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luominen. Pelkistämisen toteutimme niin, että olimme määrittäneet jokaiselle tutkimuskysymykselle oman värikoodin. Yliviivasimme näillä väreillä Word-tiedostoon haastatteluaineistosta sisällöt, jotka vastasivat kuhunkin tutkimuskysymykseen. Lisäksi olimme määrittäneet jokaiselle tutkimuskysymykselle oman numerokoodin, jonka avulla meidän oli helppo laskea, kuinka paljon kuhunkin tutkimuskysymykseen on sisältöä. Numerointi helpotti myös tutkimuksen kannalta olennaisten kohtien löytämistä aineistosta. Olimme lisäksi määrittäneet ylimääräisen numerokoodin sekä värin sellaisten vastausten varalle, joista olimme epävarmoja, mihin tutkimuskysymykseen ne vastasivat, mutta vastauksissa oli jotakin tärkeäksi koettua, jonka halusimme laittaa merkille. Lopuksi siirsimme yliviivatut kohdat erilliseen Word-tiedostoon, johon listasimme tutkimuskysymyksittäin yliviivatut kohdat niin, että olimme tiivistäneet vastaukset poistamalla samaa kuvaavat ilmaisut. Muotoilimme ilmaisut yksinkertaiseen ja selkeään muotoon.

Havainnointilomakkeet analysoimme haastatteluiden litteroinnin ja koodaamisen jälkeen. Haastatteluiden avulla olimme saaneet kokonaiskuvan aineistosta, jota havainnointilomakkeiden tiedot täydensivät. Havainnointilomakkeiden analysointi poikkesi haastattelujen analysoinnista jonkin verran. Luimme havainnointilomakkeet huolellisesti ja pyrimme yhdistämään lomakkeista saadut tiedot haastatteluista saatuihin tietoihin. Aloimme alustavasti hahmottaa, mitä luokkia aineistosta nousisi. Merkitsimme

havainnointilomakkeeseen alustavan luokan nimen tai vaihtoehtoisesti ilmiön nimen, joka kussakin tilanteessa oli havaintojen kohteena. Pyrimme käymään jokaisen havainnointilomakkeen läpi sillä tavalla, että kaikki ilmiöt tulevat merkityiksi. Otimme erityisesti huomioon havainnot, joissa samantyyppinen toiminta toistui useasti sekä sellaiset havainnot, jotka kuvasivat samaa tilannetta tai asiaa kuin oppilaiden haastattelut. Tällä tavalla kävimme jokaisen havainnointilomakkeen läpi ja samalla pyrimme yhdistämään havainnoinnit haastatteluihin, jotta saisimme parhaan kokonaiskuvan kaikesta aineistostamme.

Tämän jälkeen tutustuimme pelkistettyyn sisältöön, jonka avulla lähdimme ryhmittelemään sisältöjä teemoihin ja luokkiin. Pyrimme löytämään aineistosta yhdistäviä tekijöitä, joita on mahdollista yhdistää saman teeman tai luokan alle. Tästä muodostuivat pääteemat, yläluokat ja alaluokat. Ryhmään kuulumisen osalta löysimme seuraavat pääteemat: oppilaiden kokemukset ja oppilaiden toiminta. Kuulumattomuudessa on vain oppilaiden kokemukset. Kuulumisen osalta oppilaiden kokemukset jakautuivat kahteen yläluokkaan, jotka ovat ryhmään kuulumisen ja tunteet. Kuulumattomuudessa on yläluokkina ryhmään kuulumattomuus ja tunteet. Ryhmään kuulumisen osalta on vielä toinen pääteema, oppilaiden toiminta, joka puolestaan jakautui vielä neljään yläluokkaan, jotka ovat: huumori, jakaminen ja auttaminen, läheisyyden osoittaminen sekä tunteiden ilmeneminen.

Ryhmään kuulumista vahvistavat tekijät jaoimme ilmapiiriin, oppilaiden toimintaan ja yksilöllisiin tekijöihin sekä opettajan tukeen. Heikentävät tekijät puolestaan jaoimme ilmapiiriin sekä oppilaiden toimintaan ja yksilöllisiin tekijöihin. Opettajasta kertovaa luokkaa ei ole heikentävissä tekijöissä, sillä opettajan toiminnasta emme löytäneet ryhmään kuulumista heikentäviä tekijöitä. Oppilaiden toimintaan ja yksilöllisiin tekijöihin löytyi kumpaankin runsaasti yläluokkia, ja osa yläluokista on samoja vahvistavien ja heikentävien tekijöiden kesken. Heikentäviin tekijöihin löytyi enemmän luokkia kuin vahvistaviin. Opettajan tukeen löytyi kaksi yläluokkaa: ennaltaehkäisevä työ sekä auttaminen kiusaamis- ja riitatilanteissa.

4.4 Tutkimusetiikka

Tutkimusprosessin eettisyyttä on tarkasteltava tutkijan roolin, menetelmien, aineistonkeruun sekä sen analysoinnin näkökulmasta. Tutkimuseettiset asiat olivat tutkimuksellemme erityisen tärkeitä, koska tutkimme lapsia, joiden tutkimiselle on asetettu erityisiä ohjeita. Tieteellisen tutkimuksen etiikan kulmakivi on, että tutkijat eivät saa aiheuttaa tutkittaville minkäänlaisia

vahinkoja, haittoja tai riskejä (TENK 2019, 7). Sitouduimme tutkijanroolissamme eettisyyteen ja toimimaan TENK:in ohjeen mukaan sillä tavalla, että haittaa ei synny.

Otimme tutkimuksen toteutuksessa huomioon, että lapsen tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti. Tutkimukseen osallistumisen on oltava aidosti vapaaehtoista. Alaikäiselle täytyy antaa tutkimuksesta sellaista tietoa, jonka hän pystyy ymmärtämään. (TENK 2019, 8–9.) Lähetimme opettajan välityksellä viestin tutkimusluokan oppilaiden huoltajille. Viestissä pyrimme selittämään tarkasti, mistä tutkimuksessamme on kysymys ja mihin pyydämme huoltajilta tutkimuslupaa. Viestissä oli mukana linkki tietosuojaselosteeseen (liite 4) ja sähköiseen Webropol-kyselyyn, jonka avulla pyysimme tutkittavien huoltajilta tutkimusluvan. Lupa oli mahdollista antaa havainnointiin, haastatteluun tai molempiin. Tutkimus oli vapaaehtoinen ja osallistumisen pystyi keskeyttämään tai perumaan missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Tästä mainittiin sekä Webropol-kyselyn aloitussivulla että tutkimuksen alussa.

Tutkittavat olivat alle 15-vuotiaita, joiden kohdalla tutkimukseen osallistumisesta päättää ensisijaisesti huoltaja. Tutkijoiden on kuitenkin kunnioitettava lapsen itsemääräämisoikeutta. (TENK 2019, 9.) Haastatteluita varten kysyimme jokaiselta lapselta oman, suullisen suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen. Kysyimme lapsilta luvat henkilökohtaisesti paikan päällä, vaikka valitsemiemme oppilaiden huoltajilta olimmekin saaneet luvan sähköisesti. Näin varmistuimme siitä, että oppilaat olivat halukkaita haastatteluun ja olisimme voineet tarvittaessa kysyä toista oppilasta tilalle, jos joku ei olisikaan halunnut osallistua.

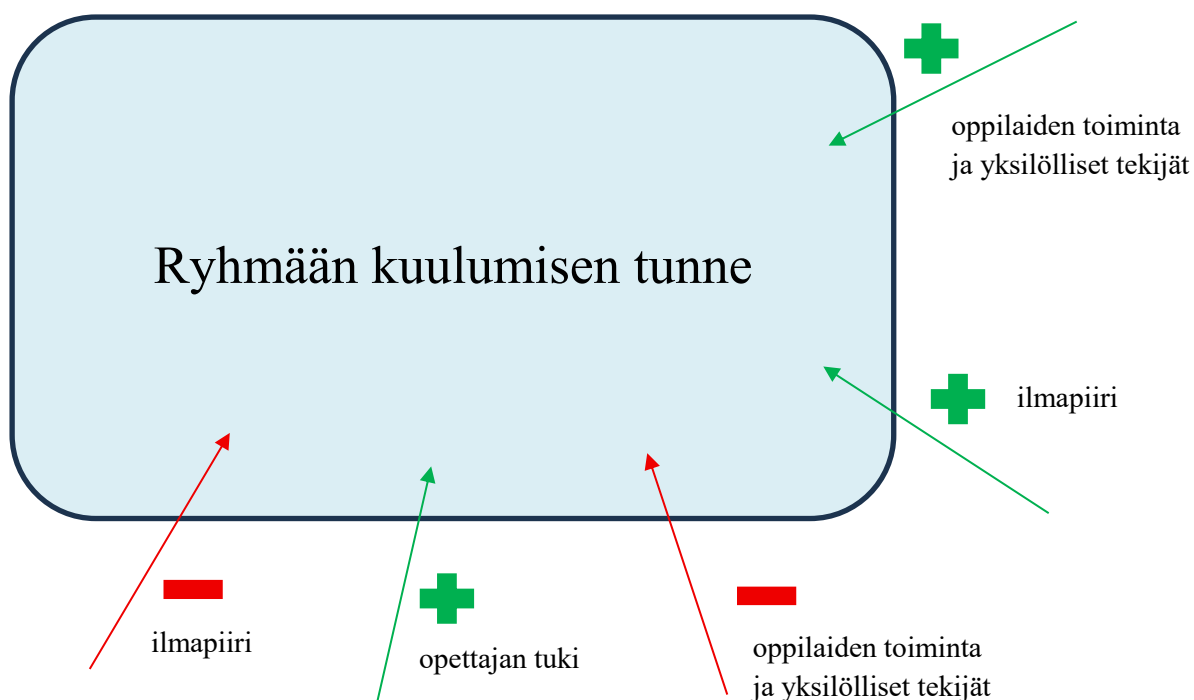
Tutkimusta tehdessä jouduimme käsittelemään henkilötietoja, kuten ihmisiä tutkittaessa usein tapahtuu (TENK 2019, 4). Tietosuojaselosteessa (liite 4) kerroimme tutkimuksen käytännön toteutuksesta, tutkimuksen tarkoituksesta ja sisällöstä sekä tutkimuksen osallistujien henkilötietojen käsittelystä. Tietosuojaseloste lähetettiin oppilaiden huoltajille samassa viestissä, jossa kysyimme tutkimuslupaa. Lisäksi kerroimme näistä vielä koululla tutkimuksen alkaessa. Kyseiset asiat kuuluvat yleisiin eettisiin periaatteisiin, jotka tutkijan tulee aina huomioida, kun tutkitaan ihmisiä. (TENK 2019, 7–9.) Saimme tutkittavien oppilaiden koulun rehtorilta luvan tulla tekemään tutkimusta.

Tutkittavien yksityisyys ja anonymiteetti ovat keskeinen osa tätä tutkimusta. Olemme sitä varten jättäneet tunnistetietoja pois tästä raportista. Emme mainitse tutkittavien nimiä, koulua tai muita sellaisia tietoja, joista heidät voisi tunnistaa. Tietosuojaselosteessa kerrotaan myös henkilötietojen käsittelystä ja niiden säilytysajasta. (TENK 2019, 12–13.)

Haastattelutilanteissa oli läsnä ainoastaan tutkijat (2 kpl) ja tutkittava. Haastattelut toteutettiin suljetuissa luokkatiloissa ovi kiinni. Tallensimme haastattelut tietoturvallisesti Audacity-ohjelmalla pelkkinä äänitteinä, ilman kuvaa. Haastattelunauhoitteet siirrettiin välittömästi yliopiston omaan tietoturvalliseen Seafire-palveluun, minkä yhteydessä nauhoitteet poistettiin tutkijan tietokoneelta.

5 Tulokset

Tässä luvussa esittelemme pro gradu -tutkielmamme keskeisimmät tulokset. Olemme jaotelleet tarkastelun tutkimuskysymyksittäin. Käsittelemme tutkimuskysymyksiä numerorjestyksessä 1–3. Tässä luvussa esittelemme siis ryhmään kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteen ilmenemistä (kysymykset 1–2) sekä niiden taustalla olevia tekijöitä eli ryhmään kuulumista vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä (kysymys 3). Jaottelimme ryhmään kuulumisen ja kuulumattomuuden ilmenemisen kahteen pääteemaan: oppilaiden kokemuksiin ja oppilaiden toimintaan. Ryhmään kuulumista vahvistavat ja heikentävät tekijät jaoin sen sijaan ilmapiiriin, oppilaiden toimintaan ja yksilöllisiin tekijöihin sekä opettajan tukeen.



Kuvio 2. Ryhmään kuulumisen tunne tutkimuksessamme

Näissä tuloksissa avaamme ryhmään kuulumisen (ja toisaalta kuulumattomuuden) tunteita ja niiden ilmenemistä. Olemme selvittäneet ja tutkineet erilaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat ryhmään kuulumisen tunteeseen. Kuvio 2 havainnollistaa tutkimuksemme idean, johon keskityimme tässä tulososiossa. Havainnointilomakkeesta otetut esimerkit on merkitty kursiivilla. Haastattelujen sitaatit ovat ilman kursiiivia.

5.1 Oppilaan ryhmään kuulumisen tunteen ilmeneminen

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme oli: ”Miten oppilaan ryhmään kuulumisen tunne ilmenee?” Se linkittyy vahvasti myös tutkimuskysymykseen 2: ”Miten oppilaan ryhmään kuulumattomuuden tunne ilmenee?”, sillä huomasimme tutkimusta tehdessämme, etteivät ryhmään kuulumisen tai kuulumattomuuden tunne sulje toisiaan pois. Sama oppilas voi tuntea sekä kuulumisen että kuulumattomuuden tunteita ja on melko yleistä, että joskus kokee jäävänsä ryhmän ulkopuolelle. Löysimme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen kaksi pääteemaa: oppilaiden kokemukset ja oppilaiden toiminta. Nämä ovat esiteltyinä myös taulukossa 1. Ryhmään kuulumisen tunteesta saimme laajasti tietoa sekä haastatteluiden että havainnointien avulla. Havainnoinnit tutkittavien oppilaiden luokassa täydensivät tutkimusaineistoamme erityisesti toiminnan ilmenemisen osalta, sillä pääsimme omin silmin tekemään havaintoja ryhmään kuulumisen ilmenemisestä oppitunneilla.

Taulukko 1. Ryhmään kuulumisen tunteen ilmeneminen

Alaluokat	Yläluokat	Pääteema
Turvallinen yhdessäolo Muut eivät syrji Tasavertaisuus Autetuksi tuleminen Hyvä olla ryhmässä Pääsee mukaan ryhmään On kavereita Ei jää yksin tilanteissa Ryhmätyö onnistuu Ryhmässä oleminen Yhteiset jutut	Ryhmään kuuluminen	Oppilaiden kokemukset
Innostus Ilo Turvallisuuden tunne	Tunteet	
Vitsit Iloisen ilmapiirin ylläpitäminen Hauskanpito	Huumori	Oppilaiden toiminta
Konkreettiset asiat Aineettomat asiat	Jakaminen ja auttaminen	
Halaaminen Hartioista kiinni ottaminen Tönäiseminen Yhdessä puuhailu Pukeutuminen Eleet ja ilmeet Sanallinen läheisyyden osoittaminen	Läheisyyden osoittaminen	
Innostus Ilo Turvallisuuden tunne	Tunteiden ilmeneminen	

5.1.1 Oppilaiden kokemukset

Oppilaiden kokemukset jakautuivat kahteen yläluokkaan: ryhmään kuulumiseen ja tunteisiin. Oppilaiden kokemuksista ryhmään kuulumisesta saimme tietoa haastatteluista. Myös tunteista saimme tietoa haastatteluiden kautta. Ryhmään kuulumiseen liittyviä tunteita oli nähtävillä myös havainnoissa, jotka luokasta teimme. Nämä havainnoissa nähdyt tunteet löytyvät puolestaan Oppilaiden toiminta -pääteeman alta.

Ryhmään kuuluminen

Lasten kokemukset ryhmään kuulumisesta selvisivät erityisesti haastatteluista, joissa lapset pääsivät sanallisesti kertomaan kokemuksistaan. Vastauksista on nähtävissä erityisesti turvallinen yhdessäolo muiden kanssa, joka näkyy vastauksissa eri tavoin. Turvallinen yhdessäolo on oppilaiden mukaan sitä, että muut eivät syrji itseä ja oppilas pystyy olemaan ryhmässä mukana tasavertaisesti. Ryhmään kuulumiseen määriteltiin myös sisältyvän se, että saa tukea muilta. Tuki voi näkyä esimerkiksi siinä, että tulee autetuksi, jos itselle tulee riitä jonkun muun oppilaan kanssa. Oppilas 4:n mielestä ryhmään kuuluminen on sitä, että on hyvä olla ja ryhmään pääsee mukaan. Hänen mielestään siihen sisältyy myös se, että ryhmän jäsenet puhuvat kauniisti toisilleen: “– – Mut kaikille sanotaa aina tälle kivasti ja sitte siih vaa kuuluu.”

Oppilaat kertoivat myös, että ryhmään kuulumiseen kuuluu se, että itsellä on kavereita, eikä jää erilaisissa tilanteissa yksin. Oppilas 5 ymmärsi ryhmään kuulumisen ilmeisesti ryhmätöiden kautta, sillä hän määritteli kuulumisen olevan sitä, että otetaan kaikki mukaan ja että ryhmätö onnistuu. Ryhmään kuuluminen määriteltiin myös yksinkertaisesti ryhmässä olemiseksi. Yhteisten juttujen määriteltiin olevan tärkeä osa ryhmään kuulumisen kokemusta. Oppilas 1 mainitsi tämän, mutta ei määritellyt tarkemmin, mitä näillä yhteisillä jutuilla tarkalleen tarkoitti. Muun tutkimusaineiston valossa näillä yhteisillä jutuilla voidaan nähdä tarkoitettavan esimerkiksi leikkejä ja vitsejä.

Tunteet

Ryhmään kuulumisen tunteista saimme tietoa enimmäkseen haastatteluiden pohjalta. Tässä luvussa keskitymme oppilaiden kokemuksiin ja käsittelemme tunteita haastatteluista saamiemme tietojen pohjalta. Oppilaiden toiminta -pääteeman alla käsittelemme oppilaiden toiminnassa ilmenneet tunteet, jotka kävivät ilmi luokkaa havainnoissa.

Ryhmään kuulumisen tunteista korostuivat innostus ja ilo. Melkein kaikki oppilaista vastasivat ryhmään kuulumisen tunteista kysyttäessä ensiksi vain, että tuntuu ”kivalta”, mikä olikin meidän oletuksemme. Tunnepaperista oli siis hyötyä, sillä sen avulla oppilaat pystyivät nimeämään myös muita tunteita. Oppilas 4 nimesi ryhmään kuulumiseen liittyväksi tunteeksi esimerkiksi innostuksen. Oppilas 4 perusteli innostuksen tunnetta ryhmään kuuluessa muuan muassa sillä, ettei aina ole aikaa leikkiä kavereiden kanssa.

Noo koska ne on niin kivoja leikkejä, öö ku ei aina voi leikkii kavereiden kanssa. Ku on kaikkii treenei ja läksyi ja kokeita joihin pitää harjotella. – – Ja ku eihä mul oo kaikkien meiän luokkalaisten niinku puhelinnumeroita. Ja sit on kiva niinku vähän niinku leikkii niinku aina joskus yhes ja silleen. (Oppilas 4)

Innostuksen ja ilon lisäksi yhdessä olemiseen ja tekemiseen liittyväksi tunteeksi mainittiin turvallisuuden tunne. Tämän mainitsi oppilas 2, kun kysyimme häneltä, miltä hänestä tuntuu, kun pääsee olemaan tai tekemään jotakin kavereiden kanssa: ”Mm kivalta tai silleen tulee semmone, semmone turvallinen olo.” Oppilas 2:n haastattelusta myös välittyy turvan tunne siitä, että kukaan ei naura hänelle pahalla:

Vaikka niinku et esim öö et niinku et ku me pukeuduttii niiks mörköi – – nii sitte et kukaan ei – – vähä niinku naureskele meille vaan kaikki vaan nauraa sille et se on hauskaa. (Oppilas 2)

5.1.2 Oppilaiden toiminta

Toinen pääteema, joka ryhmään kuulumisen ilmenemisestä erottui, oli oppilaiden toiminta. Löysimme havainnointiaineistostamme paljon tuloksia, jotka kuvaavat kuulumisen tunteen ilmenemistä toimintana. Tästä pääteemasta erottuivat seuraavat yläluokat: huumori, jakaminen ja auttaminen, läheisyyden osoittaminen sekä tunteiden ilmeneminen.

Huumori

Oppilaita havainnoidessamme monissa pienissä hetkissä välittyi huumorin kautta muodostuvaa yhteyttä. Esimerkiksi eräällä äidinkielen tunnilla oppilas 1 sanoi vitsin kaverilleen, kun he asettuivat pulpettien päälle istumaan nähdäkseen paremmin luokkatoveriensa esitykset luokan edestä: ”*Pitää mennä specsaversii.*” Oppilaat toivat ilmi, että huumorin on oltava kaikkien mielestä hauskaa. Oppilas 2 kuvaili hyvää huumoria haastattelussa: ” – – ku me pukeuduttii niiks mörköi – – et kukaan ei vähä niinku naureskele meille vaan kaikki vaan nauraa sille et se on hauskaa.” Eräällä äidinkielen tunnilla oppilaat keskustelivat kirjoittamistaan tarinoista: *Oppilas 2: ”Suomen kielen jutusta, mä tein semmosen et Pekka istu puussa.” Oppilas d nauraa. Oppilas 2 sanoo taas jotain. Oppilas d nauraa.* Tilanteessa yhteinen vitsailu ei mennyt niin sanotusti yli, vaan oppilaat keskittyivät oikeaan tekemiseen. Vaikuttikin siltä, että huumori ja pienet vitsit piristivät työskentelyä ja antoivat voimaa jatkaa työtä loppuun asti.

Huumori ja hauskanpito oli mahdollista erityisesti vapaissa hetkissä. Eräs tällainen hetki oli kahden oppitunnin välissä olleella tauolla, jossa oppilas 1 osallistui siivoukseen viemällä maton ulos muutaman kaverinsa kanssa. *Menee oppilas h:n kanssa ravistamaan mattoa.* – –

Heiluttaa mattoa reippaasti – – Näyttävät yhdessä toiselle parille, miten kuuluu tehdä. – – Hauska hetki yhdessä, vapautuneisuus ja ystävyyden välittyminen. Oppilas h:n lähellä vielä maton parissa. Heiluttaa mattoa leikkisästi oppilas i:hin päin. Kyseisessä hetkessä oppilaista välittyi hauskanpidon vahvistama yhteys toisiinsa.

Myös oppitunneilla tapahtuvissa tanssihetkissä, joita oli havainnointipäiviemme aikana useampaan otteeseen, kirjasimme havainnoiksi asioita, jotka ovat tulkittavissa huumoriksi ja hauskanpidoksi. *Oppilas 1: Vähän höpsöttelyä kavereiden kanssa tanssiessa. Menee lattialle istumaan kavereiden taakse, nauraa. Villiä, nauravat, pari kaatuu. Pojilla oma, villimpi meno nurkassa, mukana tässä. Myös oppilas 4:sta havainnoimme huumorin ilmentymistä tanssihetkissä: Tekee reippaasti taukojumppaa. Vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Läpsii leikillä kavereita. Katsekontakti. Nauraa.*

Havainnoinnin lisäksi huumori kuulumisen tunteen ilmentymänä tuli esille oppilailta myös haastatteluissa. Oppilas 3 kertoi, että hän tykkää erityisesti naurattaa kavereitaan ja se on hänen lempipuuhaansa kavereiden kanssa. Kun kaverit nauravat hänen jutuilleen, se tuntuu hänestä kivalta.

Toisinaan huumori ja häiritseminen tai huomion siirtyminen väärään asiaan vaikuttivat olevan lähellä toisiaan. Oppilas 4:n toiminnassa esiintyi toisilla tunneilla runsaasti opettajan päälle huutelua, joka häiritseviin opetustilanteisiin. Vaikutti siltä, että osa tästä toiminnasta oli tarkoitettu vitsiksi toisille, vaikka huutelu olikin epäsovinnainen: *Huutaa, että ”mä oon se ulkopuolinen”, kun opettaja sanoi, että osa saattaa jännittää, kun on ulkopuolisia luokassa. Vaikutti vitsiltä. Epäsovinnaisia kommentteja esiintyi myös ryhmätöitä tehdessä. Vaikutti siltä, että oppilas 4 ei kuitenkaan tarkoittanut näillä pahaa, vaan tarkoitti pikemminkin juuri vitsailla.*

Eräällä tunnilla oppilas 4:lla vaikutti olevan hauskaa kavereidensa kanssa, mutta oppilaiden huomio ei pysynyt oikeassa asiassa. *Oppilas 4: Nauravat yhdessä ja tekevät jotain muuta, kun eivät löydä projektia. Jatkavat parityöselityksen tekoa äänekkäästi, etenkin oppilas 4, opettaja joutuu puuttumaan. Hymyilevät ja naureskelevät, painavat näppäimien ääniä äänekkäästi, ei varmaankaan liity tähän tuntiin. – – Ääntelyä ja käsiliikkeitä. – – Pelleilevät (etenkin oppilas 4). Opettaja tulee neuvomaan, kun keskittyminen ei pysy oikeassa asiassa.*

Jakaminen ja auttaminen

Jakamista ja auttamista välittyi oppilaiden välillä erilaisissa kohdissa. Omastaan saatettiin jakaa niin konkreettisia asioita, kuten ruokaa tai aineettomia asioita, kuten neuvoja tehtävien

tekemiseen. Haastattelussa tämä yläluokka tuli esiin oppilas 1:n kertomana: ”Jos vaikka öö on joku välipala, sillee että on tosi pitkä koulupäivä nii sit voi myös antaa jos on niinku vaikka ylimäärästä.” Kun kysyimme oppilaalta, miltä jakaminen on tuntunut, oppilas vastasi: ”No on se ihan kiva.” Oppilas kertoi myös, että hänelle itselleen on annettu omasta välipalasta.

Havainnoissamme auttaminen ja jakaminen näyttäytyi konkreettisina tekoina. Apua pyydettiin ja annettiin esimerkiksi tiedon jakamistarkoituksessa, kuten esimerkiksi oppilas 4 toimi.

Oppilas 4: Lähtee reippaasti tekemään tehtäviä. Pyytää yhden sanan osalta kaverilta apua.

Kuten haastattelussa, myös havainnoissamme jakamisessa ja auttamisessa välittyi vastavuoroisuutta, minkä voi olettaa olevan jakamisen ja auttamisen toimintaa ylläpitävä voima. Oppilas 2:een liittyen kirjasimme kahden oppitunnin väliseltä tauolta seuraavan tilanteen: *Kaveri antaa palan banaanista hänelle. Menee muiden luokse.* Toisessa kohdassa oppilas 2 on itse avun kohteena tarvitessaan apua naamiaisasunsa kanssa. *Oppilas 5:n kanssa korjaavat asua. Oppilas 5 käy hakemassa teippiä ja auttaa. Korjaavat vielä aika pitkään.* Kyseisessä tilanteessa asu onnistuttiin saamaan kuntoon. Sen lisäksi, että oppilas 2 sai naamiaisasunsa kuntoon, hän tuli kohdatuksi henkisesti tasolla, sillä hän ei jäänyt pulmansa kanssa yksin kaverin huomattaessa asian ja selvittäessä tilanteen loppuun asti. Voidaan tulkita, että erityisesti jälkimmäisessä tilanteessa välittyy auttamisen luoma yhteys toiseen oppilaaseen.

Toisten auttaminen vaikutti kiinnostavan oppilaita sekä toisiinsa että toimintaan. Eräällä havainnoimallamme äidinkielen tunnilla oppilas 2 neuvoi kaveriaan ja heillä vaikutti olevan hauskaa yhdessä. *Oppilas 2: ”Virke uudelta riviltä.” Kaveri: ”Joo.” Oppilas 2 nauraa.* Kyseisellä tunnilla oppilaat vaikuttivat tekevän opettajan antamaa tehtävää iloisessa hengessä ja aikaansaavasti.

Toisessa tilanteessa oppilas 2 oli kahden kaverinsa (oppilas d ja oppilas f) kanssa kirjoittamassa tarinaa pienemmässä huoneessa lähdettyään luokasta opettajan luvalla. Oppilaat kysyivät toisiltaan muutamaan otteeseen neuvoa oikeinkirjoitukseen. Oppilas 2 kysyi ensimmäisenä kavereiltaan seuraavasti: *”Onkse ’kävemisinkin?’” Oppilas d vastaa, miten voi sanoa.* Hetken kuluttua oppilas f puolestaan kysyy neuvoa: *”Onks ’huono päivä’ yhdysana?” Oppilas 2: ”Ei, koska jos siin on adjektiivi, nii sit se kuuluu aina kirjottaa erikseen. ’Kaunis prinsessa’, se ei oo yhdysana.”* Oppilaat keskittyivät tekstin kirjoittamiseen ja välillä hieman juttelivat tai kysyivät jotakin. Seuraavan kysymyksen kysyi

oppilas f: *“Voiks se olla silleen ‘hänen mielestään?’” Oppilas 2: ”Ai siis mitä sä olit kirjottanu?” Oppilas flukee uudestaan virkkeen oppilas 2:lle. Oppilas 2 auttaa: “Kyl se on!”* Tilanteesta välittyi, että oppilaat pääsivät toistensa avulla kirjoittamisessa eteenpäin, kun he jakoivat neuvoja toisilleen. Näin oppilaat siis auttavat tilanteessa toinen toisiaan vastavuoroisesti. Samassa tilanteessa jakamista ja auttamista harjoitettiin myös konkreettisella tavalla. *Oppilas f: “Onko kenelläkää terotinta?” Sai Oppilas 2:lta. Oppilas 2 käsi ojossa pyytää, teroittaa sitten itsekin.*

Läheisyyden osoittaminen

Läheisyyttä osoitettiin monella tavalla. Fyysisesti läheisyyttä osoitettiin esimerkiksi halaamalla tai hartioista kiinni ottamalla. Sanallisesti läheisyyttä ilmennettiin esimerkiksi ihmettelemällä, mihin kaveri on mennyt. Esimerkiksi seuraavan havainnoidun tilanteen luokittelimme fyysiseksi läheisyydeksi: *Oppilas 2: Luokkaan tullessa halaavat oppilas f:n kanssa. Vähän ns roikkuvat toisissaan.* Myös seuraava tilanne ilmentää selkeästi fyysistä läheisyyttä: *Oppilas 1: Tilanne oppilas j:n kanssa. Leikillisesti ottaa hartioista kiinni. Tönäisee, kummatkin naurahtavat.* Tässä tilanteessa vuorovaikutuksen tunnelma oli iloinen ja kaverillinen. Tulkitsimme tämän tilanteen läheisyyden osoittamiseksi, sillä tönäisy oli kevyt ja selvästi hyvää tarkoittava ja vaikutti kuuluvan oppilas 1:n ja hänen kavereidensa tapoihin. Toinen hieman samantyylinen tilanne tapahtui eräällä englannintunnilla. *Oppilas k tulee takaapäin ottamaan hartioista kiinni oppilas 1:stä. Oppilas 1: ”Äijä mitä?”* Tilanteessa oppilas 1 vaikutti hieman hämmentyneeltä, vaikka hänen kaverinsa vaikutti tekevän eleen hyvällä. Myös Oppilas 2 osoitti oppitunnin aikana läheisyyttä kavereilleen. Läheisyyden osoittaminen tapahtui erään englannin tunnin aikana halaamalla sekä kaverista kiinni ottamalla. *Oppilas 2 halaa oppilas b:tä. Ottaa oppilas 6:sta leikillään kiinni.*

Läheisyyttä osoitettiin leikillisillä toimintatavoilla. Ennen tuntien alkamista oppilaille oli tyyppillistä puuhailla jotakin kavereidensa kanssa. Tulkitsimme tämän läheisyyden osoittamiseksi, sillä vaikutti siltä, että toiminnalla rakennettiin yhteyttä toiseen oppilaaseen. Esimerkiksi oppilaat 5 ja 6 ilmensivät läheisyyttä leikillisesti seuraavasti: *Oppilas 6 ja oppilas 5 vuorovaikutuksessa keskenään. Ponnareilla flippailevat, saavat lentämään. Juttelevat ennen tunnin varsinaista alkua ja nauravat.* Oppilaille oli teema-asupäivä havainnointipäivänämme. Tietynlaista läheisyyden osoittamista oli sekin, että osa oppilaista oli pukeutunut kavereidensa kanssa samalla tavalla.

Läheisyyttä ilmennettiin erilaisilla tavoilla oppituntien keskellä. Kavereihin luotiin yhteyttä esimerkiksi liikkumalla luokassa heidän luokseen tai kääntymällä heihin päin, kun opetuksessa oli tauko. Oppilas 4 loi yhteyttä kavereihinsa nonverbaalisesti erilaisilla eleillä keskellä äidinkielen tuntia. *Tekee liikkeitä toisen oppilaan kanssa, katsekontakti ja ”palvova” liike. Katsekontaktia ja ilmeitä muiden oppilaiden kanssa. Edelleen jotain ilmeitä toiselle oppilaalle, pupukädet.* Opettajan täytyi usealla kerralla puuttua oppilas 4:n tämäntyyppiseen käytökseen jossakin vaiheessa. Toisinaan tämäntyyppinen yhteyden luominen oli niin pientä, ettei siihen tarvinnut puuttua.

Sanallisesti läheisyyden ilmentämistä tapahtui esimerkiksi eräällä äidinkielen tunnilla, jossa ryhmä oppilaita oli ollut kirjoittamassa tarinaa pienemmässä huoneessa ja tuli aika palata luokkaan. *Ensin valmistuu oppilas d. Oppilas f kirjoittaa vielä. Oppilas d: ”Tuu kohta.” Oppilas f: ”Joo!”* Tilanteesta välittyy aito halu olla toisen lähellä. Saman tunnin lopuksi myös oppilas 2 osoitti läheisyyttä sanallisesti tiedustelemalla tutkijalta, mihin oppilas f on mennyt.

Tunteiden ilmeneminen

Myös havainnointien avulla voimme päätellä ja arvella ryhmään kuulumisesta syntyneitä tunteita, mutta oppilaan olemus ja käyttäytyminen ei kerro aina kaikkea. Osa oppilaista uskaltaa näyttää tunteensa lähes ilman mitään suodatinta, kun taas toisille oppilaille omien tunteiden ja tarpeiden ilmaiseminen muiden edessä voi olla kiusallista ja hankalaa. Tässä on kuitenkin esimerkkejä, jotka olemme tulkinneet tiettyjen tunteiden ilmenemiseksi.

Oppilas 4 vaikutti nauttivan kavereidensa kanssa puuhastelusta aina, kun sellainen oli tunneilla mahdollista. Innostuksen tunne välittyi esimerkiksi eräällä äidinkielen tunnilla, jossa oppilaat valmistivat muovailuvahavasta hahmoja näytelmään. *Oppilas 4:n ryhmä: Pyörittelevät yhdessä muovailuvahaa, oppilaiden eilen valitsemat ryhmät – – innostuneita, opettaja tulee ohjaamaan, jotta ryhmän oppilaat saavat lopetettua toiminnan.* Innostuksen tunteita välittyi myös oppilas 2:sta oppitunnilla tehdyissä havainnoissa. Kun esimerkiksi englannin tunnilla opettaja ohjeisti, että halutessaan oppilaat saavat pysyä kaverinsa vieressä, oppilas 2 reagoi tähän sanomalla: *”Jess!”*

Oppilaista tehdyissä havainnoissamme välittyi innostuksen lisäksi ilon tunteita, esimerkiksi oppilas 2:n kohdalla tämän ollessa yhteydessä kaveriinsa (oppilas d). *Laittaa huulirasvaansa oppilas d:n huuliin. Hymyilevät oppilas d:n kanssa toisilleen. Kirjoittaa oppilas d:n käteen tussilla.* Ilon ilmaiseminen hymyilemällä kaverin kanssa oli oppilas 2:lle tyyppistä ja löytyi

monesta kohtaa havainnoistamme. Myös muut havainnoimamme oppilaat ilmaisivat ilon tunteita hymyilemällä kaveriensa kanssa.

Oppilas 2:lla näkyi innostumisen ja ilon tunteita tilanteessa, jossa oppitunnilla pelattiin pienissä joukkueissa yhteistä Kahoot-virtuaalipeliä tableteilla. Oppilas pelasi peliä kahden kaverinsa (oppilaat f ja g) kanssa. *Hymyilee, sanoo oppilas f:lle jotain. Painaa pädiä, oikea vastaus, koska hymyilee. Yhdessä oppilas f:n kanssa painamassa pädiä, tuulettavat yhdessä.* Tilanteesta välittyi kiinnittyminen toimintaan yhdessä oman ryhmän kanssa. Oppilas ilmaisi kiinnittymistä toisiin oppilaisiin eleillä sekä sanallisesti. *Kädet ristissä oppilas f:n ja oppilas g:n kanssa, että 'pliiis, menihän oikein'. "Jess!" Ilo ja vapautuneisuus.* Tilanteessa oli nähtävissä hyvä ilmapiiri ja muiden ryhmien huomioon ottaminen. Oppilas 2:n joukkue voitti ja he iloitsivat hyvässä hengessä. *Tuulettaa kun voittivat. Käsillä ja "Jess!" Kunnioltavasti, aito ilo.*

Tämä turvallisuuden tunne välittyi oppilaiden havainnoinnissa oppilas 2:n kohdalla hänen tunneilmaisussaan myös vapautena jakaa joitakin haastavia tunteita kavereilleen (oppilaat d ja f) oppitunnilla. *Oppilas 2: "Oikeesti ärsyttää!" Oppilas d:lle/f:lle.* Myös oppitunnilla, jossa oppilaat esittivät ryhmässä valmistelemansa esitykset toisilleen, havainnoistamme välittyi oppilas 2:n kokema turvallisuuden tunne. *Vaikuttaa nauttivan esiintymisestä (halusivat olla ekat).*

5.2 Oppilaan ryhmään kuulumattomuuden tunteen ilmeneminen

Toinen tutkimuskysymyksemme oli: ”Miten oppilaan ryhmään kuulumattomuuden tunne ilmenee?” Kuten jo aiemmin totesimme, ryhmään kuuluminen ja kuulumattomuus linkittyvät vahvasti toisiinsa. Tutkimusaineistossamme korostuikin erityisesti ryhmään kuulumisen tunteen ilmeneminen, sillä tutkittavien luokalla ei esiintynyt merkittävässä määrin yksinäisyyttä tai kiusaamista eikä kukaan tutkittavista erottunut joukosta tältä osin. Kuulumattomuuden tunteita esiintyy kuitenkin jokaisella ihmisellä aina joskus ja keskityimme näissä tuloksissa näiden tunteiden avaamiseen ja ilmenemiseen. Ryhmään kuulumattomuuden tunteiden ilmenemisessä on vain yksi pääteema: oppilaiden kokemukset. Luokittelu on esiteltyä taulukossa 2. Erityisesti haastattelut avasivat meille oppilaiden kokemuksia ajoittaisista kuulumattomuuden kokemuksista.

Taulukko 2. Ryhmään kuulumattomuuden tunteen ilmeneminen

Alaluokat	Yläluokat	Pääteema
Kiusaaminen Ulossulkeminen Riidat	Ryhmään kuulumattomuus	Oppilaiden kokemukset
Ärtymys Viha Suru Kateus Yksinäisyys Kiukku Hämmästys Häpeä	Tunteet	

Ryhmään kuulumattomuus

Ryhmään kuulumattomuus voi ilmetä kiusaamisena, ulossulkemisena ja riitoina.

Tutkimusluokassa ei juurikaan esiintynyt kiusaamista, mutta ulossulkemista ja varsinkin riitoja ilmeni ajoittain. Riitatilanteita tai ulossulkemista emme luokassa havainnoidessamme todistaneet, mutta oppilaiden haastatteluista kävi ilmi, että tällaista on ilmennyt. Kerromme kuulumattomuudesta vain oppilaiden kokemusten perusteella, sillä emme havainneet sitä tutkimusluokassamme.

Tutkimusluokassa korostui ilmiö, josta olemme jo aiemmin puhuneet: kuuluminen ja kuulumattomuus eivät sulje toisiaan pois. Tämä näkyi niin, että tutkittavien joukossa esiintyi vain ajoittaisia kuulumattomuuden tunteita, sillä kaikki heistä kokivat huomattavasti enemmän kuulumisen tunteita ja kaikilla heistä oli kavereita. Emme voikaan sanoa, että olisimme löytäneet tutkittavien joukosta oppilasta, joka ei kuuluisi ryhmään. Ryhmään kuulumattomuuden ilmenemisellä on paljon päällekkäisyyksiä kuulumista heikentävien tekijöiden kanssa. Siksi kerrommekin näistä ilmiöistä tarkemmin heikentävien tekijöiden kohdalla, sillä löysimme tutkimusaineistostamme enemmän esimerkkejä siitä, mitä syitä kuulumattomuuden kokemuksille voi olla.

Ulossulkeminen oli haastateltavien oppilaiden mukaan yleisin tapa joutua kiusatuksi ja kokea kuulumattomuuden tunteita. Se on luultavasti myös näkyvin tapa olla kuulumatta johonkin ryhmään. Tällöin oppilasta ei edes päästetä osallistumaan. Oppilaiden vastausten mukaan ulossulkemiset liittyvät riitatilanteisiin tai siihen, että jotkut oppilaat haluaisivat leikkiä kahdestaan. Merkittävää ulossulkemisessä oli se, että joskus samaan toimintaan vaikutti

sisältyvän eri hetkissä sekä kuulumisen että kuulumattomuuden kokemuksia ja tunteita. Oppilas 6 kertoi, että hän oli jonkin aikaa sitten mukana muutaman koulun oppilaan perustamassa vapaamuotoisessa tanssiryhmässä. Tällaisessa ryhmässä mukana olemisen voidaan usean oppilaan vastauksia peilaten nähdä olevan ryhmässä oleville oppilaille ryhmään kuulumisen kokemusta tuottavaa toimintaa. Esimerkiksi oppilas 2 mainitsi ryhmään kuulumisen olevan sitä, että itsellä on kavereita, eikä tunnu siltä, että on yksin. Oppilas 6:lle oli kuitenkin käynyt niin, että hänet oli erotettu tanssiryhmästä, jolloin hänelle oli syntynyt kuulumattomuuden kokemus. Oppilas 6 mainitsi tämän kyseisen tapahtuman ensimmäisenä, kun kysyimme, onko hän joskus kokenut, ettei kuulu porukkaan. Vaikutti siis siltä, että tapahtuma oli oppilas 6:lle merkittävä ulossulkemisen kokemus.

Ulossulkemisen ilmenemistä ja syitä esitellään erityisesti ryhmään kuulumista heikentävien tekijöiden kohdalla (ks. 5.3. Ryhmään kuulumista vahvistavat ja heikentävät tekijät: 5.3.2. Oppilaiden toiminta ja yksilölliset tekijät).

Kiusaaminen erottui yhdeksi merkittäväksi kuulumattomuutta aiheuttavaksi tekijäksi. Tiedämmekin, ettei kiusattu oppilas ole samanarvoinen suhteessa muuhun ryhmään tai kaveriporukkaan. Suurin osa oppilaista tosin mainitsi, ettei kiusaamista juuri esiinny heidän luokassaan tai kaveripiirissään. Haastatelluista oppilaista kaksi ei edes maininnut sanaa ”kiusaaminen” koko haastattelun aikana. Toisaalta, ne oppilaat, jotka puhuivat kiusaamisesta, puhuivat monista eri kiusaamisen muodoista. Yleisin kiusaamisen muoto tutkittavien vertaisryhmissä oli ulossulkeminen, johon palaamme vielä tässä raportissa. Oppilas 6 määritteli kiusaamista olevan nimittelyn sekä perättömien väitteiden sanomisen toisesta: ”No esim jos ne sun niinku luokassa ovat kiusaa sua ja esim nimittelee ja sit sanoo et sä oot esim ihastunu johonki ihmiseen kehen sä et oo.”

Oppilas 5 puolestaan kertoi, että hänen kaveriaan oli kiusattu ruokailussa hänen harrastuksestaan. Merkittävää on, että oppilas 5 oli puolustanut kiusaamisen kohteeksi joutunutta kaveriaan. Tilanteesta on nähtävillä, että kuulumattomuuden ilmenemiseen voi liittyä myös kuulumisen elementtejä. Vaikka kiusaaminen on ehdottomasti ryhmään kuulumista heikentävää ja väärin, oppilailla on mahdollisuus toimia itse oikein ja kaikkien ryhmään kuulumista lisäävästi tällaisen toiminnan keskellä.

Jossain esim tänään mä puolustin ruokailussa f:ää koska meiän ja [rinnakkaisluokkalaiset] pojat usein kiusaa siitä, ku se tykkää ratsastuksesta. Ni sitte meiän luokkalaiset pojat aina niinku rupee puhuu jostain meetvurstista.
(Oppilas 5)

Olemme huomanneet, että kiusaaminen haastaa aina yhteisön tai jonkin ryhmän toimintaa. Vaikka kiusaaminen olisi satunnaista, kuten meidän tutkimuksessamme, aiheuttaa se ajoittaisia kuulumattomuuden tunteita. Toisaalta kiusaamisen raja ei vaikuttanut olevan oppilaille aina selkeä. Tämä nousi esille, kun kysyimme oppilas 4:lta siitä, mitkä tekijät ovat sellaisia, että ryhmään kuuluminen on erityisen mukavaa. Oppilas 4 puhui ”läpällä” kiusoittelusta, mikä hänen mukaansa vahvistaa ryhmään kuulumisen tunnetta, mutta keskustelu ajautuikin kiusaamiseen. Oppilas 4:lle tuli ilmeisesti omista ”läppiin” liittyvistä puheenvuoroista mieleen kiusaaminen, minkä vuoksi hän alkoikin kertoamaan siitä. Lisäksi oppilas 4 pohti vielä enemmän kiusaamisen rajaa ja sitä, oliko ”tudoksi” kutsumisessa kyse kovinkaan pahasta asiasta:

Joo mut sit mun kaverit kyl kiusaa yht mun kaverii. Mut ei se sillee, ei se sillee niinku kiusaa. Mut kyl se sillee vähän kiusaa ja mä en ehk haluu sitä. (Oppilas 4)

Tänää esimerkiks nää, c esimerkiks sano ku mu kaveri se a harrastaa judoa, ni se sano sitä tudoks. Mut en mä tiä onks se nyt nii paha. (Oppilas 4)

Myös riidat nousivat esiin kuulumattomuutta ilmentävänä toimintana. Olemme määrittäneet riidan siten, että siinä on kyse kahden tai useamman oppilaan välisestä erimielisyydestä, joka voi eskaloitua konfliktiksi. Huomasimme oppilaiden vastauksista, että jokin pieni kinastelu voi saada aikaan riidan oppilaiden välille. Heille hyvin pienet asiat, jopa jonopaikat, vaikuttivat olevan isoja, minkä vuoksi niistä voi kehkeytyä riitoja. Tällaisia riitatilanteita syntyi ilmeisesti helpommin ryhmäleikeissä kuin kahdestaan leikittäessä. Riitoja aiheuttivat myös oppilaiden keskinäiset suhteet, eli tilanteet eivät aina olleet sidoksissa mihinkään yhteen tilanteeseen. Riitaa saattoi aiheuttaa myös leikkikaverin vaihtaminen sekä oppilaiden keskinäiset hierarkiat siitä, kuka on kenenkin paras kaveri. Mielestämme merkittävää tässä on, että kaikki tällaisista keskinäisten suhteiden aiheuttamista riidoista maininneet oppilaat olivat tyttöjä. Ajatteleminen niin, että riidat itsessään eivät ole ryhmään kuulumattomuutta, mutta nekin voivat johtaa hetkellisiin kuulumattomuuden tunteisiin. Näin käy silloin, kun riidat ovat syynä sille, ettei jotakuta haluta mukaan. Oppilaat kertoivatkin, että niin voi käydä, ettei jotain riidan osapuolta haluta mukaan leikkeihin. Heidän mukaansa on myös mahdollista, että kaikki riidan osapuolet tuntevat yhdessä leikkimisen epämieluisaksi riitelyn jälkeen.

Riitatilanteiden merkityksen nostamisessa oli oppilaiden välillä huomattavaa vaihtelua. Oppilas 5 erottui selvästi tässä, sillä hän kertoi näistä tilanteista enemmän kuin muut oppilaat. Oppilas 5 kertoi riitatilanteista muun muassa seuraavasti: ”No sit mä rupeen pitää jotai mykkäkoulua tai jotain.” Oppilaiden toiminta riitatilanteissa ei vaikutakaan kovin kypsältä,

minkä vuoksi he tarvitsevat aikuisen apua. Lisäksi oppilas 5 ja oppilas 2 avaavat riitatilanteita näin:

Joskus jos mulla on ollu kaverin kans riitaa ja sitte se sama kaveri, se ei halua että niinku joku, et mä oon jonkun muun kans. Ni sit se sanoo kaikille, että ei nyt puhuta tolle ja silleen. (Oppilas 5)

Mm no joskus et jos ollaan mm vaikka riidely. Ni sit sen jälkeen ni sitte jos leikkii nii sit siitä voi tulla semmonen että et. Et ei tekis mieli leikkii ku sitte tuntuu siltä et on edelleen se riita keske vaikka se on jo selvitetty. (Oppilas 2)

No ku, öö. Ja, öö esim meiän luokkalainen on mun, b on mun paras kaveri ni sitte d ei tykkää siitä, koska se haluis olla b:n paras kaveri ni sit me vähä riidellään. (Oppilas 5)

Tunteet

Ryhmään kuulumattomuuden tunteista saimme tietoa haastatteluiden pohjalta, sillä kuulumattomuuden tunteita ei ilmennyt tutkimusviikon aikana. Kuulumattomuuden tunteita esiintyi tutkittavien oppilaiden kohdalla vähemmän kuin ryhmään kuulumisen tunteita. Tämä johtuu luultavasti pitkälti siitä, että kaikilla tutkittavilla oli kavereita luokassa. Myös havainnot tukivat näitä haastatteluista saatuja tietoja, sillä emme nähneet kenenkään tutkittavan oppilaan jääneen yksin tai muuten erottuvan joukosta negatiivisella tavalla. Ryhmään kuulumattomuuden tunteet voivat olla joillekin oppilaille arka aihe tai ulkopuolelle jääminen saattaa hävettää. Siitä huolimatta tutkittavat oppilaat uskalsivat kertoa reippaasti myös näistä kuulumattomuuden tunteista ja ikävistä kokemuksista.

Ryhmään kuulumattomuuden synnyttämiä tunteita lapset osasivat nimetä useita. Näitä olivat ärtymys, viha, suru, kateus, yksinäisyys, kiukku, hämmästys ja häpeä. Kysyimme tutkittavilta, miltä heistä tuntuu tai jostakin toisesta oppilaasta ehkä tuntuisi, jos heidät jätettäisiin ulkopuolelle. Kuulumattomuuden tunteista korostuivat suru, viha ja yksinäisyyden tunne. Näitä tunteita oppilaat mainitsivat ensimmäisinä, kun kysyimme, miltä ulkopuolelle jääminen heistä tuntuu.

Nostamme tähän muutamia esimerkkejä. Oppilas 1 kuvaili omia kuulumattomuuden kokemukseen liittyviä tunteitaan seuraavasti: ”No on se vähä ehkä harmittaa.” Myös oppilas 4 kertoi omista tunteistaan samansuuntaisesti: ”No se ei tunnu hyvältä ja ärsyttävältä ja niinku vihaselta ja surulliselta et miks ne nyt noin teki.” Omien tunteiden lisäksi oppilas 6 arveli, miltä toisesta mahtaisi tuntua, jos tämä jätettäisiin yksin: ”No yleensä ne saattaa alkaa itkee välillä ja niit alkaa harmittaa.” Joidenkin tunteiden mainittiin ilmenevän joskus

kuulumattomuutta kokiessa. Oppilas 4 kertoi, että on tuntenut kateutta joskus, kun on kokenut ulkopuolisuutta. Oppilas kuitenkin nosti vihan ja surun tunteet ensisijaisiksi ulkopuoliseksi jäämisen tapahtumassa.

Moni oppilas puhui haastatteluissa yksinäisyyden tunteesta, joka ulkopuolelle jäämisestä luonnollisesti seuraa. Kaksi oppilasta nosti tämän ensimmäisenä esiin, kun kysyimme, miltä ulkopuolelle jääminen tuntuu. Yksinäisyyden tunne on kiinteästi sidoksissa muihin tunteisiin, kuten surun tunteeseen. Osa oppilaista kuitenkin nimesi nimenomaan yksinäisyyden tunteen, eli he erottivat tämän tunteen esimerkiksi surun tunteesta.

5.3 Ryhmään kuulumista vahvistavat ja heikentävät tekijät

Tutkimuskysymyksellä 3 selvitimme tekijöitä, jotka vaikuttavat ryhmään kuulumisen tunteisiin. Tässä tutkimuksessa ajattelimme asian niin, että vahvistavat ja heikentävät tekijät ovat syitä ryhmään kuulumisen kokemuksen ilmenemiselle. Taulukossa 3 on esiteltyä ryhmään kuulumista vahvistavien ja heikentävien tekijöiden pääteemat: ilmapiiri, oppilaiden toiminta ja yksilölliset tekijät sekä opettajan tuki. Opettajan tuesta tosin kerromme vain vahvistavien tekijöiden näkökulmasta, sillä meidän tutkimuksessamme emme saaneet selville, että opettaja olisi heikentänyt kenenkään ryhmään kuulumista.

Taulukko 3. Ryhmään kuulumista vahvistavat ja heikentävät tekijät

Pääteemat	
Vahvistavat tekijät (+)	Heikentävät tekijät (-)
Ilmapiiri	Ilmapiiri
Oppilaiden toiminta ja yksilölliset tekijät	Oppilaiden toiminta ja yksilölliset tekijät
Opettajan tuki	-

5.3.1 Ilmapiiri

Ilmapiiri voi toimia sekä ryhmään kuulumista vahvistavana että heikentävänä tekijänä. Se nousee esille myös aiemmista tutkimuksista. Chen ym. (2025) ovat löytäneet yhteyden ilmapiirin ja kouluun kuulumisen tunteen väliltä. Päätimmekin tarkastella ilmapiirin vahvistavaa ja heikentävää vaikutusta kuulumisen tunteisiin. Huomasimme, että positiivinen ja kannustava ilmapiiri tekevät yhteishengestä paremman, kun taas negatiivinen ilmapiiri ja epäreilu kohtelu heikentävät kuulumisen tunteita. Oppilaat kuvasivat ja luokkaa havainnoidessa välittyi erilaisia luokan ilmapiiriin liittyviä tekijöitä, jotka tekevät heidän mielestään yhteishengestä paremman tai heikomman. Näitä tekijöitä on esitelty taulukossa 4.

Ilmapiiriä parantavat muun muassa tasapuolinen kohtelu, kehuminen ja luottamus. Ilmapiiriä heikentäviksi tekijöiksi puolestaan nousivat muun muassa epäreilu käytös joltain oppilasta kohtaan, kehumattomuus ja toisten virheille nauraminen. Heikko ilmapiiri voi syntyä myös silloin, kun on kova meteli ja oppilaat puhuvat toistensa päälle.

Taulukko 4. Ilmapiiri vahvistavana tai heikentävänä tekijänä

Alaluokat	
Vahvistavat tekijät (+)	Heikentävät tekijät (-)
Tasapuolisuus	Epäreilu kohtelu
Kehuminen	Kehumattomuus
Luottamus	Toisten virheille nauraminen
Yhdessä tekeminen	Meteli, päälle puhuminen

Yhdessä tekeminen osoittautui yhdeksi ilmapiiriä vahvistavaksi tekijäksi. Huomasimme, että osa oppilaista hyödynsi kaikki pienetkin vapaahetket yhdessä tekemiseen tai edes muutaman sanan vaihtamiseen. Opetuskeskustelujen ja toiminnallisten tehtävien aikana tämä näyttäytyi niin, että oppilaat vaihtoivat katseita tai ottivat toiseen fyysistäkin kontaktia, jos siihen oli mahdollisuus. Tätä tapahtui taukojumppien tai jopa tehtävien tarkastamisen yhteydessä tarkistuskirjan luona. Esimerkiksi oppilas 4 hyödynsi tönimistä positiivisena kosketuksena, ja hän mainitsikin, että tällöin ”tönitään hauskaasti”. Oppilas 4 kertoi myös tarkemmin siitä, mitkä ovat hyviä tapoja parantaa ilmapiiriä:

No kerrotaan vitsejä ja tehään vaikka yhdessä jotai tehtävii tai tälleen. – – Mm. Ja sit me vähän niinku tönitää siinä tai. (Oppilas 4)

Oppilaat pitivät tasapuolista kohtelua tärkeänä. Huomasimme sen vahvistavan myönteisen ilmapiirin säilymistä. Vaikuttaa siltä, että lapset huomaavat helposti, jos joku tilanne on epäreilu joltakin kohtaan. Omien kokemustemme perusteella monien lasten on myös vaikea sietää epäreilun tunteita. Tasapuolisuuden toteutumatta jääminen vaikuttaa johtavan helposti kuulumattomuuden tunteisiin, koska silloin joku oppilas ei pysty osallistumaan samalla tavalla kuin muut. Oppilas 5 kuvaili tasapuolisuuden tärkeyttä näin: ”– – Ja, et jos meille jaetaan jotkut tehtävät, et mä en saa jotai niinku vaan yhen tehtävän niinku osaa.” Lapset voivat siis olla kiinnostuneita jopa siitä, että he saavat tehdä ryhmätyötä yhtä paljon kuin kaikki muutkin. Reilut säännöt koettiinkin tasapuolisuutta vahvistavana tekijänä. Epäreilu kohtelu puolestaan voi oppilaiden mukaan ilmetä niin, että leikin säännöt eivät ole

kaikille samat. Lisäksi se voi näyttäytyä jonkun oppilaan ärsyttämisenä tai jopa kiusaamisena. Oppilaat kokivat tasapuolisuuden ja reilun kohtelun tärkeyden näin:

– – Ja sitte tekee niinku reilut säännöt. Ja sitte ei vaan sillee niinku, ää sillee niinku vaikka että me otetaa vaikka joku kivi sakset paperi kuka on jäänyt. Tai ei sillee vaa et kaikki on sillee et 'toi on nytte' tai jotai. (Oppilas 1)

Jotkut jutut jää ihan epäreiluks mulle. Vaikka, no tää on nyt semmone tämmöne esimerkki, vaikka hipassa, nii vaikka mä saan jonku kii ni sit ne kaikki on sillee 'ei sitä laskettu, ei sitä laskettu' tai jotain. – – Se ei niinku oo silleen oikeestaan sit enää kivaa se. (Oppilas 1)

Kehuminen näyttää olevan tärkeä osa hyvän ilmapiirin rakentumisesta. Kehumisen koettiin parantavan myös itseluottamusta. Ajattelimme myös niin, että kehumista voidaan pitää monissa tilanteissa osoituksena siitä, että muut hyväksyvät kehuttavan henkilön ja pitävät tätä osana ryhmää. Kehumattomuus tai tilanteet, joissa jotain tiettyä oppilasta ei kehua, vaikuttivat johtavan helposti siihen, että ryhmässä oleminen on epämukavaa. Aiemmin mainitsemaamme tasapuolisuuskäsitteeseen ei toteudu, mikäli joku tai jotkut yksittäiset oppilaat jäävät ilman kehuja. Oppilas 4 kuvasi kehumisen tärkeyttä näin:

No et on niinku. Öö, et esimerkiks sulle kerrotaan vitsejä. Tai esimerkiks se on niinku myöski hyvä asia, et jos sust niinku periaattees sanotaan, et sä oot iha sairaan hyvä tai et sä oot hauska. – – Esimerkiks et jos sul ei niinku sanota tollast nii se on niinku vähän niinku sillee, se ei oo nii hyvä asia. – – (Oppilas 4)

Lisäksi ilmapiirin turvallisuuden kannalta tärkeäksi nousi luottamus siihen, että muut oppilaat pystyvät hyväksymään myös sen, jos joku tekee jonkin virheen. Omien kokemustemme perusteella virheiden tekeminen on osa kouluarkea, sillä oppilaiden tärkeintä työtä on oppia ja harjoitella erilaisia asioita. Tiedämme, ettei kukaan osaa tehdä uusia asioita ilman harjoitusta ja että virheet ovat yleisiä oppimisprosessissa. Oppilaiden mielestä ilmapiirin kannalta olennaista onkin se, että jokainen voi tehdä virheitä turvallisesti. Oppilas 5 piti tärkeänä sitä, ettei kukaan naura ”mokille”. Hänen mukaansa tällaisia mokia voi olla esimerkiksi se, jos joku lukee jonkun virkkeen väärin ja sitten muut luokkalaiset nauravat sille.

Hyvä ilmapiiri rakentui myös luottamuksen varaan. Luottamus välittyi oppilaiden toimiessa rohkeasti ja avoimesti koko ryhmän tilanteissa ja pienemmissä ryhmätilanteissa. Ilmapiirin luottamuksellisuus välittyi hyvin esimerkiksi eräällä äidinkielen tunnilla, kun opettaja kysyi, tuleeko oppilaille mieleen tilanne, jossa aikuinen ei sittenkään ole suuttunut, vaikka niin aluksi olisi voinut luulla. Oppilas 1 kertoi koko luokalle kokemuksen siitä, kun hän kaatui uudella pyörällään, joka meni rikki, kun hän kaatui, ja suuttumisen sijaan äiti kysyikin,

sattuiko tätä. Henkilökohtaisen ja tunnepitoisen tarinan kertominen koko luokalle kertoo siitä, että oppilas kokee ryhmän ilmapiirin kyllin turvalliseksi tällaiseen. Ruokailuun siirryttäessä oppilas 1 jatkoi vielä tunnin aiheesta kaverinsa kanssa: *“Kelaa ku sulle kävis jotain tollasta.”* Tilanteesta välittyi, että oppilaan oli luontevaa jakaa oman elämänsä merkityksellisiä asioita niin koko luokalle, kuin syventää keskustelua lähimpien kavereiden kanssa.

5.3.2 Oppilaiden toiminta ja yksilölliset tekijät

Allen ym. (2018) ovat löytäneet oppilaiden yksilöllisten tekijöiden merkityksen kuulumisen tunteiden taustalta. Päätimmekin kertoa ryhmään kuulumista vahvistavista ja heikentävistä tekijöistä oppilaiden toiminnan ja yksilöllisten tekijöiden näkökulmasta. Saimme haastattelujen pohjalta arvokasta tietoa siitä, mitkä oppilaiden toimintaan ja yksilöllisiin tekijöihin liittyvät tekijät vahvistavat tai heikentävät ryhmään kuulumista. Tällaisia vahvistavia tekijöitä olivat muun muassa mukaan pyytäminen, toisen oppilaan puolustaminen ja vuorottelu. Heikentäviksi tekijöiksi puolestaan löytyivät muuan muassa yksin jääminen, erilaisuus ja tilanteet, joissa joku ei mahdu johonkin leikkiin tai tekemiseen (esim. keinuminen ja pallopelit).

Oppilaiden toiminta ja yksilölliset tekijät: Vahvistavat tekijät

Oppilaat osasivat kertoa erilaisista tekijöistä, jotka vahvistavat ryhmään kuulumisen tunteita. Näitä on esiteltynä taulukossa 5. Tutkimustulostemme mukaan oppilaiden toiminnalla ja yksilöllisillä tekijöillä on vaikutusta siihen, miten hyvin kukin kokee kuuluvansa ryhmään. Huomasimme, että oppilaiden henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttavat heidän luonteeseensa sekä siihen, miten he uskaltavat toimia. Oppilaan luonteella näyttää olevan vaikutusta siihen, uskaltaako hän esimerkiksi pyytää yksin olevaa oppilasta mukaan leikkeihin. Mukaan pyytäminen nousi yhdeksi merkittävimmäksi kuulumista vahvistavaksi tekijäksi.

Taulukko 5. Oppilaiden toiminta ja yksilölliset tekijät vahvistamassa kuulumisen tunnetta

Alaluokat	Yläluokat
Vieraan oppilaan mukaan pyytäminen Mukaan pyytäminen ilman kaverin tukea Vähintäänkin yksin olevan auttaminen	Mukaan pyytäminen
Toisen puolustaminen Opettajan avun pyytäminen	Kaverin auttaminen
Ärsyttämisen huomiotta jättäminen	Oppilaan ominaisuudet ja luonne
Vuorottelun toteutuminen Oman vuoron tarjoaminen toiselle	Vuorottelu

Mukaan pyytäminen

Kaikki oppilaat kertoivat, että muut oppilaat voivat pyytää yksin olevaa oppilasta mukaan. Haastateltavat olivat monissa tilanteissa myös itse valmiita tekemään niin. Mukaan pyytäminen ei ole kuitenkaan aina helppoa, sillä oppilaiden mukaan se voi tuntua hankalalta sekä yksin olevasta että mukaan pyytävästä oppilaasta. Erityisen vaikeaksi koettiin pyytää mukaan sellaista oppilasta, joka on itselle entuudestaan vieras. Oppilas 6 kuvaili vieraan oppilaan pyytämistä näin:

No mua saattais vähä jännittää ja pelottaa. – – Ja sit ei tiä, onks se ilkee vai ihan kiltti. (Oppilas 6)

Oppilaat kertoivat, että kahdestaan tai porukassa leikittäessä voi välillä olla sellainen tilanne, että joku tai osa porukasta olisi halukas ottamaan muita mukaan, mutta muut sitten taas eivät. Tällöin oppilas on nähtävästi valinnan edessä, antaako yksin olevan olla vai meneekö kuitenkin pyytämään tätä mukaan ilman omien kavereiden tukea. Useampi oppilas toi vastauksissaan esiin, ettei välttämättä uskaltaisi pyytää toista oppilasta mukaan ihan yksin. Toisaalta jotkut heistä kertoivat, että voisi pyytää yksin olevan mukaan, vaikka hänen kaverinsa vastustaisivatkin tätä. Oppilaat kertoivat tällaiselle tilanteelle erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. Oppilas 1 kertoi, että menisi pyytämään opettajaa etsimään leikkikavereita yksin olevalle oppilaalle, mikäli hän ei saa omia kavereitaan suostuteltua tämän mukaan pyytämiseen. Oppilas 4 puolestaan kertoi, että tällaisessa tilanteessa hän kysyisi rohkeasti kaveriltaan, haluaisiko tämä itse jäädä yksin. Näin oppilas 4 pystyisi auttamaan, jos muitakin haluaisi tulla mukaan viettämään välituntia heidän kanssaan. Oppilas 2 oli hieman epävarma, toisaalta hän haluaisi pyytää yksin olevan mukaan, mutta päätöksen

teko on vaikeaa, mikäli hänen kaverinsa eivät ole halukkaita mukaan pyytämiseen. Oppilaat kertoivat mukaan pyytämisestä näin:

Nii mä kävisin kysyy ootsä yksin. Ja sitte mä kysyn niilt uudestaa niilt tyypeilt vaikka että, että käyks että tää tulee mukaa. Ja sit mä voin vaikka käydä kysyy opettajalt voikse löytää sille jotai. (Oppilas 1)

Joo tai siis ku, öö se mun a kaveri haluis yleensä vaa olla niinku mun kaa kahestaan tai tällei. Ni sit esimerkiks jos on vaikka e tai joku tollai kaveri. Ni sit ku se haluis tulla mukaan ni sitte a ei haluis. Mut sit mä sanon sille, että haluisitko itekää olla tollai yksin ja sit se huomaa sen ja sit se itekin haluaa ottaa sen toinenki mukaan. (Oppilas 4)

Mm no mä sanoisin niille kavereille että vo, että et miksi me ei voida mennä. Ja sitte jos ne ei edelleenkää haluis ni sitte mm, mä en ehkä mä en tiä koska. Että joko mä en menis tai sitte mä ehkä, koska niinku no ainaki mä ihmettelisin, et minkä takia ne ei mee, koska se on vähä tyhmää – – (Oppilas 2)

Kaverin auttaminen

Myös kiusatun tai ulossuljetun oppilaan puolustaminen nähtiin tärkeänä ryhmään kuulumista vahvistavana tekijänä. Tällöin kiusattu oppilas saa ikätoveriltaan ymmärrystä ja tukea sekä viestin siitä, että häntä on kohdeltu väärin, mikä luultavasti koetaan tärkeänä. Toisen oppilaan tuki tällaisissa tilanteissa vaikuttaakin auttavan vaikeista tunteista selviytymisessä. Oppilaat toivat esille myös sen, että he voivat tarvittaessa pyytää opettajan auttamaan. Opettajan tuki ei ole mielestämme huono asia: oppilaiden ei tarvitse selviytyä tällaisista tilanteista yksin. Kiusaamis- ja ulossulkemistilanteiden lisäksi puolustaminen koettiin tärkeäksi myös riitatilanteissa. Oppilas 5 ja oppilas 4 kuvasivat puolustamista näin:

Jossain esim tänään mä puolustin ruokailussa f:ää koska meiän ja [rinnakkaisluokkalaiset] pojat usein kiusaa siitä, ku se tykkää ratsastuksesta. Ni sitte meiän luokkalaiset pojat aina niinku rupee puhuu jostain meetvurstista. (Oppilas 5)

No voi tulla mukaan niinku sillee, auttaa ja leikkii sen kaa ja niinku puolustaa. – – Nii sillee, ois sen kaa ja tekis sillasen hyvän olon, et on turvallista olla. (Oppilas 4)

Oppilaan ominaisuudet ja luonne

Tiedämme, että oppilaillla on erilaisia ominaisuuksia ja luonteenpiirteitä. Niillä on ilmeisesti vaikutusta siihen, miten he toimivat ryhmässä ja miten hyvin he saavat esimerkiksi kavereita. Kyseiset ominaisuudet näyttävät vaikuttavan myös siihen, jääkö oppilas helpommin ulkopuolelle vai pääseekö hän mukaan porukkaan. Oppilaiden mukaan yksi pidetty piirre on

se, ettei hermostu niin helposti, vaikka joku toinen oppilas kiusaisi tai ärsyttäisi hieman. Silmännähtävä ärsyyntyminen voi oppilas 4:n mukaan johtaa siihen, että helposti hermostuvaa oppilasta halutaan jatkossakin ärsyttää tällaisten reaktioiden toivossa. Oppilas 4 onkin antanut kaverilleen neuvoksi sen, ettei ihan kaikesta kannata välittää ("älä puutu"):

No mä niinku yritän auttaa ja sillee että. Mä sa, mä oon esimerkiks sanonu a:lle, et älä puutu siihen -- (Oppilas 4)

Vuorottelu

Myös vuorottelu nähtiin tärkeänä. Oppilaiden mukaan on olemassa leikkejä (esim. keinuminen ja palloleikit), joihin kaikki eivät mahdu mukaan. He kertoivat, että ilman vuorottelua voi käydä niin, että jotkut tietyt oppilaat jäävät toistuvasti ulkopuolelle. Keinuminen ja jalkapallo korostuivat sellaisena toimintana, jossa vuorottelua tarvitaan. Keinujen ja jalkapallopelien täyttymistä pystyy nähtävästi hyödyntämään myös ikäviin tarkoituksiin, esimerkiksi siihen, että joku oppilas jätetään tahallaan ulkopuolelle. Vuorottelu näyttää puolestaan mahdollistavan sen, että kaikki pääsevät yhtä lailla mukaan ja saavat kokea kuulumisen tunteita. Oppilas 4 tosin totesi, ettei hänelle ole niin tärkeää päästä aina keinuun, minkä vuoksi hän voisi päästää yksinäisen oppilaan keinumaa ja jättäytyä itse pois keinusta. Jos oppilaalla on paljon kavereita ja mahdollisuus tehdä muuta, niin tälläkin tavalla voi ilmeisesti tehdä palveluksen yksin olevalle oppilaalle.

Oppilaiden toiminta ja yksilölliset tekijät: Heikentävät tekijät

Kerromme vielä ryhmään kuulumista heikentävistä tekijöistä oppilaiden toiminnan ja yksilöllisten tekijöiden osalta samalla tavalla kuin vahvistavistakin. Esille nousi monia merkittäviä heikentäviä tekijöitä, joista suurin osa johtui oppilaiden toiminnasta, mutta esille nousi myös oppilaiden yksilöllisten luonteenpiirteiden vaikutus kuulumisen tunteiden heikentymiseen. Näitä heikentäviä tekijöitä on esitelty taulukossa 6. Yksi olennainen heikentävä tekijä on oppilaiden mukaan se, että yksin olevaa oppilasta saattaa olla vaikea auttaa.

Taulukko 6. Oppilaiden toiminta ja yksilölliset tekijät heikentämässä kuulumisen tunnetta

Alaluokat	Yläluokat
Työskentely ei suju tietyn oppilaan kanssa Kahdestaan työskentely (parityöt)	Oppilaiden keskinäinen dynamiikka
Yksin oleva oppilas ei ota apua vastaan Yksin olevaa oppilasta ei huomata	Yksin olevan oppilaan auttamisen vaikeus
Etukäteen sovittu kahdestaan leikkiminen Oppilaat eivät ole päässeet pitkään aikaan leikkimään kahdestaan Vaikea leikkiä muiden kuin kavereiden kanssa Henkilökemiat Leikki on ehtinyt jo alkaa Hieno leikki halutaan pitää "sisäpiiritietona"	Kahdestaan leikkiminen
Erilaisuus Herkästi hermostuminen Vamma Puhevika Ulkomaalaistaustaisuus Opettajalle sääntörikkomuksista kertominen	Oppilaan ominaisuudet ja luonne
Joku jätetään tahallaan ulkopuolelle Oppilas ei mahdu kaverien mukaan Tasoerot jalkapallossa	Vuorottelun toteutumatta jääminen
Yksin jäädessä mennään istumaan penkille Suuri kynnyks mennä pyytämään opettajan apua Suuri kynnyks yrittää liittyä toiseen porukkaan	Avun pyytämisen vaikeus

Oppilaiden keskinäinen dynamiikka

Kuten olemme jo todenneet, oppilaiden keskinäinen dynamiikka ja luonteenpiirteet näyttävät vaikuttavan ryhmään kuulumisen ja toisaalta kuulumattomuuden kokemuksiin. Oppilas 5 kuvasi, että oppitunneilla ryhmissä työskentely ei hänen kokemuksensa mukaan suju kaikkien kanssa yhtä hyvin: ”Ja jos on joku semmonen kenen kans ei pysty oikein tekee hommia ni sitte siitä ei oikein tuu ikinä mitään.”

Oppilas kuvasi, että erityisesti kahdestaan työskennellessä on riski siihen, että työskentely ei onnistu, jonka takia isommassa ryhmässä työskentely on hänelle mieluisampaa. Muut oppilaat eivät maininneet, että kahdestaan työskentelyssä olisi erityinen riski sille, että työskentely ei onnistu. Oppilas 5 oli siis tästä eri tavalla huolissaan, kuin muut haastatellut oppilaat. Oppilaan luonteella ja ominaisuuksilla on siis ilmeisesti vaikutusta siihen, kuinka paljon erilaisia kuulumista heikentäviä tekijöitä hän kohtaa.

Yksin olevan oppilaan auttamisen vaikeus

Käsittelimme kuulumista vahvistavissa tekijöissä sitä, kuinka vaikealta vieraan oppilaan mukaan pyytäminen voi tuntua, vaikka se vahvistaakin kaikkien ryhmään kuulumista.

Oppilaat kertoivat, ettei kyseinen tilanne ole vaikea pelkästään mukaan pyytävälle oppilaille, vaan usein myös yksin olevalle. He kertoivat siitä, ettei yksin olevat oppilaat välttämättä halua kertoa omasta tilanteestaan tai suostu ottamaan apua vastaan. He kokivat usein käyvän niin, että pihalla yksin oleva oppilas ei mukaan pyytämisestä huolimatta ole halukas liittymään seuraan. Oppilaat kertoivat myös tilanteista, joissa muut oppilaat eivät huomaa yksinäistä oppilasta, kun he ovat keskittyneinä omiin leikkeihinsä. Oppilas 4 ja oppilas 1 kuvasivat tilannetta, jossa he ovat yrittäneet pyytää yksinäistä oppilasta mukaan, mutta se ei aina onnistu:

No joo mut sit, sit yleensä mä kysyn, et onks sil kaverii. Mut sit se ei aina kerro, sit kaikki ei aina kerro ja mä en voi sille sit mitää. – – (Oppilas 4)

Nii ja välillä ää ne vaikka vaan kävelee siellä, koska mä tiedän pari tyyppiä, ne vaan kävelee välkällä. Jos niilt kysyy haluatko tulla mukaan, ne vaan sanoo ei. (Oppilas 1)

Oppilaiden vastauksista voidaan päätellä, että toisinaan yksinäisiä oppilaita ei huomattu, mikä luonnollisesti on esteenä mukaan kysymiselle. Kun kysyimme oppilas 6:lta, onko hän pyytänyt yksinäistä oppilasta mukaan, hän sanoi, ettei muista, milloin olisi pyytänyt. Oppilas tarkensi vielä: “Mä en oo nähny hirveesti ketään.” Vastauksesta ei täysin selviä, onko oppilas nähnyt jonkun olevan yksin mutta ei ole uskaltanut pyytää tätä vai ei ole huomannut jonkun olevan yksin. Toisaalta voi myös olla, että yksin olevia oppilaita ei ole ollut oppilas 6:n nähtävillä usein.

Kahdestaan leikkiminen

Vastauksista ilmeni, että joskus saattaa olla myös niin, että jotkut oppilaat haluaisivat leikkiä kahdestaan tai he eivät haluaisi ottaa lisää porukkaa mukaan leikkeihin. Tällöin voi oppilaiden mukaan olla kyse tilanteesta, jossa jotkut ovat etukäteen sopineet siitä, että he leikkivät kahdestaan. He kertoivat, että kyse voi myös olla esimerkiksi siitä, että jotkut oppilaat eivät ole pitkään aikaan päässeet leikkimään yhdessä, kahden kesken. Lisäksi osa oppilaista voi kokea vaikeaksi leikkimisen muiden kuin omien kavereiden kanssa. Oppilaiden mukaan jotkut haluaisivatkin leikkiä vain oman, parhaan kaverinsa kanssa. He kertoivat myös siitä, että jotkut eivät vain jostain syystä välittäisi ottaa muita mukaan. Tällöin kyse vaikuttaa

olevan esimerkiksi henkilökemioista, kaikki eivät tykkää leikkiä kaikkien kanssa. Oppilas 5 kuvasikin, ettei hän haluaisi leikkiä erään oppilaan kanssa, koska heillä ei ole ”kaverijuttua”. Mukaan ei välttämättä haluttaisi ottaa ketään uusia siinäkään tapauksessa, jos leikki on päässyt jo alkamaan. Oppilas 2 kertoi tällaisesta tilanteesta: ”– – Ja sitte et jos mä tuun siihe vähä niinku uutena nii sitte ne ei vähä niinku, ne vähä niinku ajattelee että mä, et mä en oo vähä niinku tiedä siitä asiasta.” Oppilaat kertoivat myös siitä, että joskus joillain saattaa olla jokin tosi hieno ja kiva leikki, joka halutaan pitää omana tietona. Tällöin leikki muuttuu ”sisäpiirileikiksi”, jota ei haluta jakaa muille. Oppilas 2 ja oppilas 6 kertoivat ulosjättämisen syistä:

– – et jossei oo ihan se paras kaveri ja sitten niinku ei yleensä oo kenenkää muun kanssa ku sen parhaan kaverin. Nii sit yhtäkkiä joku vaan tulee, että mä haluun olla nii sitte siin, ni sitte jotkut ei varmaan niinku halua. (Oppilas 2)

No esim jos jollain on joku öö kiva niinku leikki mitä ne ei halua kertoa muille ja sit ne jättää niinku ne ulkopuolelle. – – Et ne kertoo niinku muille et se leikki on vaa niiden. (Oppilas 6)

Oppilaan ominaisuudet ja luonne

Joidenkin oppilaiden kanssa leikkiminen koetaan hankalaksi. Oppilaat kertoivat, että yleensä tällaisissa tilanteissa syynä on jonkinlainen erilaisuus. Vaikuttaa siltä, että on olemassa esimerkiksi tietynlaisia luonteenpiirteitä, jotka altistavat sille, että oppilasta kiusataan tai hän ei pääse mukaan. Yleensä kyse näyttää olevan siitä, että muut oppilaat kokevat hankalaksi leikkimisen sellaisen oppilaan kanssa, jonka toiminta on muulle ryhmälle ajoittain haasteellista. Tällöin muut oppilaat ilmeisesti haluaisivat turvata leikkien sujumisen ja oman viihtymisen porukassa. Oppilaat kertoivat, että esimerkiksi herkästi hermostuminen voidaan kokea muille hankalaksi. Oppilaiden mukaan joskus pelkkä erilaisuuskin saattaa altistaa sille, että jätetään helpommin ulkopuolelle: esimerkiksi vamman, puhevian tai ulkomaalaistaustaisuuden takia. Haastateltavat pitivät kuitenkin tällaisia syitä ulossulkemiseen outona. Oppilas 4 ja oppilas 1 kuvaavat yksin jäämisen taustalla olevia syitä näin:

No a:ta vähän ku se vähän niinku her, hermoaa, niinku hermostuu vähän niinku enemmän ja tälle ni sitä kiusataan siitä. Ja se ei osaa esimerkiks sanoo ihan ärrää kunnolla ja tälle. Tai kyl se osaa sanoo. Mut sen takii ni sitä kiusataan ku se hermostuu vähä helpommin ni sen takii. (Oppilas 4)

Mm, no se, mm vaikka joskus jos se on vaikka suuttunut tai sitte että se alkaa tekee jotain pahaa tai sitte että se ei noudata sääntöjä tai jotain. – – vaikka jos me leikittii tai pelattii jalkapalloo, nii sit jos se suuttu niin ni mm jo, jotkut saatto jopa käydä kimppuun tai jotain. – – ja [sitten he menevät] sanoo opelle ja sitte öö vaikka se sillee alkaa haluu tulee takas, et se eka heitetään siit pois koska sit et se menee rauhottuu vaikka. – – (Oppilas 1)

Välillä yksin jääminen vaikuttaa johtuvan myös siitä, että oppilas on toiminut jossakin yksittäisessä tilanteessa sellaisella tavalla, josta muut eivät ole pitäneet. Mainitsimme aiemmin oppilas 6:n kertoneen haastattelussa kokeneensa ulkopuolelle jäämistä, kun hänet erotettiin kaveriporukan tanssiryhmästä. Kysyimme oppilas 6:lta, osaako hän arvella syytä erottamiselle. Siihen hän vastasi, että oli mennyt kertomaan opettajalle välituntisääntöjen rikkomisesta. Muut tanssiryhmäläiset eivät nähtävästi siitä pitäneet, minkä vuoksi he erottivat oppilas 6:n. Vaikuttaa siis siltä, ettei oppilaiden keskuudessa pidetä siitä, että sääntörikkomuksista kerrotaan eteenpäin:

No sen takii ku mä kerroin opelle ku tuol vessois ei sais olla niinku, ulkovessois ei sais olla lämmittelemässä. Sit mä kerroin opelle ja sit mut erotettii. (Oppilas 6)

Vuorottelun toteutumatta jääminen

Vuorottelun toteutumatta jääminen heikentää oppilaiden mukaan kuulumisen tunteita erityisesti tietyissä tilanteissa (keinuminen ja palloleikit), kuten vahvistavien tekijöiden kohdalla totesimmekin. Kuulumisen on mahdollista heikentyä varsinkin kahdella tavalla. Oppilaat pystyvät nähtävästi hyödyntämään keinujen ja jalkapallopelien täyttymistä myös ikäviin tarkoituksiin, esimerkiksi siihen, että joku oppilas jätetään tahallaan ulkopuolelle. Lisäksi ajattelemme, että ryhmään pääseminen voi vaikeutua ja samalla ryhmään kuuluminen heikentyä tilanteissa, joissa omat kaverit ovat mahtuneet mukaan näihin toimintoihin. On myös mahdollista, että jollakin oppilaalla on halu osallistua juuri näihin toimintoihin, ja tällöin hänen on vaikea keksiä muuta tekemistä. Oppilaiden mukaan jalkapallossa myös tasoerot voivat johtaa siihen, ettei kaikkia haluttaisi mukaan peliin.

Avun pyytämisen vaikeus

Huomionarvoista oli myös se, etteivät haastattelut oppilaat menisi todennäköisesti pyytämään apua, jos joskus sattuisi käymään niin, että he jäisivät välitunnilla yksin. He kertoivat, että tällaisessa tilanteessa he luultavasti jäisivät vain istumaan penkille tai keksisivät jotain tekemistä yksin. Toisaalta voi myös olla, että oppilas kokee saavansa apua tai leikkiseuraa penkillä istuessaan. Saimme kuitenkin haastattelujen avulla selville, että oppilas 6 on tullut

hakemaan penkillä istuvia oppilaita mukaan leikkeihin. Joka tapauksessa vaikuttaa kuitenkin siltä, että oppilailta saattaa olla melko iso kynnyks kerton opettajalle tai yrittää liittyä johonkin toiseen porukkaan mukaan. Tilanne saattaa ilmeisesti myös hävittää yksin jäänyttä oppilasta. Oppilas 3 sanoikin, että hän ”lähtisi johonkin kauas”. Tällöin oppilas haluaa luultavasti välttyä muiden katseilta.

Vaikka yksin jääminen tuntuukin vaikealta, joiltakin oppilailta saattaa kuitenkin löytyä rohkeutta pyytää opettajan apua. Oppilas 1 kertoi, että hän voisi mennä kertomaan opettajalle, mutta toisaalta hänkin toi ilmi, että todennäköisesti hän menisi vain yksin tekemään jotain, esimerkiksi hyppimään hyppykepillä.

5.3.3 Opettajan tuki

Allen ym. (2018) ovat saaneet selville, että opettajan tuella on suurin vaikutus kouluun kuulumisen kannalta, ja päättimmekin kirjoittaa opettajan tuen merkityksestä. Kirjoitamme opettajan tarjoamasta tuesta vain ryhmään kuulumista vahvistavien tekijöiden osalta, sillä oppilaat eivät maininneet opettajaa kuulumista heikentävänä tekijänä, eivätkä havainnoinnitkaan antaneet tällaiselle ajatukselle tukea. Näitä vahvistavia tekijöitä on esitelty tarkemmin taulukossa 7. Oppilaiden mukaan opettajalla on iso rooli etenkin kiusaamis- ja riitatilanteissa. Tärkeäksi korostuikin opettajan tuki ja ohjaus tällaisten tilanteiden sattuessa. Oppilaat vaikuttivatkin pitävän siitä, että opettaja tuomitsee kiusaamisen ja ulossulkemisen ja saavat tilanteiden käsittelyyn tukea. Opettaja voi tutkimustulostemme perusteella myös vahvistaa oppilaiden ryhmään kuulumista sekä ennaltaehkäistä kiusaamistilanteita ja huonoa ilmapiiriä. Tällaista ennakoivaa ja kuulumista vahvistavaa toimintaa on esimerkiksi ryhmäyttäminen. Lisäksi erinäiset tuntikeskustelut ja opetustuokioiden kaveritaidoista kuuluvat tähän ennaltaehkäisevään työhön.

Taulukko 7. Opettajan tuki vahvistamassa ryhmään kuulumisen tunnetta

Alaluokat	Yläluokat
Turvallisen ilmapiirin luominen Luokkapiiri Palkintosysteemi Ryhmäyttäminen (leikit)	Ennaltaehkäisevä työ
Kiusaamiseen puuttuminen Riitojen selvittely Emotionaalinen tuki Seuraamusten antaminen (välkkäjäähä)	Auttaminen kiusaamis- ja riitatilanteissa

Ennaltaehkäisevä työ

Ennaltaehkäisevää työtä tehdään oppitunneilla sekä jatkuvasti että irrallisten opetustuokioiden aikana. Tukea toteutetaan sekä ryhmäkohtaisesti että yksilökohtaisesti. Yksilöllistä tukea annettiin tunnetuen ja ohjauksellisen tuen muodossa. Opettajan tuen ja läsnäolon avulla oppilaat pysyivät kiinnittyneinä työskentelyyn. Esimerkiksi eräällä ympäristöopin tunnilla oppilas 5 sai opettajalta kumpaakin näistä: *Oppilas 5: Tulee kysymään apua, miten löytää tietoa pyrstötähdestä. On harmistuneen oloinen. Opettaja matkii oppilas 5:n liikkeitä, jotta pääsevät samalle "tasolle". Tuli uudestaan pyytämään opettajalta apua, mistä löytää tietoa pyrstötähdistä, opettaja käskee etsimään nimellä "komeetat".*

Olemme tulleet siihen tulokseen, että turvallisen ilmapiirin luominen ja sen ylläpitäminen on jatkuvaa, ryhmää tukevaa ennaltaehkäisevää työtä. Ennaltaehkäisevään työhön kuuluu näkemyksemme mukaan myös ryhmäyttäminen. Havaintojemme perusteella vaikuttaakin siltä, että tutkimusluokassa oli onnistuttu tässä. Oppilaille vaikutti olevan tarpeeksi turvallinen olo siihen, että he uskalsivat avautua oppitunneilla vaikeammistakin asioista. Opettaja pystyy nähtävästi luomaan positiivista ilmapiiriä myös erilaisten rakenteellisten tukimuotojen avulla. Luokkapiiri on yksi esimerkki siitä. Sen avulla oppilaat pääsevät kertomaan viikonloppukuulumisistaan. Omista kuulumisista jakamaan pääseminen luo varmasti oppilaille sellaisen viestin, että heidän asioistaan ollaan kiinnostuneita. Luokkapiirin lisäksi opettajalla on palkintosysteemi, jossa oppilaat keräävät helmipurkkiin helmiä, joita saadaan erilaisista onnistuneista tilanteista. Kun purkki on täynnä, luokka äänestää yhteisestä palkinnosta, joka voi olla esimerkiksi elokuva. Ajatteleminen, että tällainen systeemi kannustaa oppilaita käyttäytymään kauniisti toisiaan kohtaan.

Luokkapiirin ja palkintosysteemin lisäksi ilmapiirin tason ylläpitämistä voidaan ilmeisesti vaalia ryhmäyttämisen avulla. Oppilaat kertoivat siitä, että joskus oppituntien aikana leikitään opettajajohtoisesti. Eniten mainintoja sai bussi tulee -leikki. Lisäksi oppilaat puhuivat rotta ja ihminen sekä rotta ja hiiri -leikeistä. Tämän osalta meille jäi hieman epäselväksi, onko kyse yhdestä ja samasta leikistä. Myös erilaiset äly- / keskittymisleikit tulivat oppilaiden mieleen haastatteluissa. Niissä on ilmeisesti kyse oppisisältöihin liittyvistä leikeistä tai muulla tavoin kehittävästä toiminnasta. Oppilaat kertoivat opettajajohtoisista leikeistä seuraavasti:

Sit me leikitään sitä leikkii. Siis meidän ryhmä varmaa niinku eniten tykkää sillasesta rotta ja hiiri leikistä, että ope niinku menee tonne oven taakse. (Oppilas 4)

Noo, meiän ope aina keksii jotain leikkejä. Öö jotain älyleikkejä tai sitte jotai niinku semmosii jois pitää tehdä jotain. – – No esim semmosii, että, me istuttais nyt piirissä ja sitte, öö, mä sanoisin jonkun sanan ja sitten seuraavan pitää sanoa se sana, mikä tulee heti mieleen. (Oppilas 5)

Mm se ri, se riippuu aina sen mikä on niinku, mistä aiheesta, tai vaikka niinku keskittymis, semmonen lämmittely- tai joku. Vaikka lämmittelyssä on hippa tai sitte jos on joku sellanen keskittymisleikki nii se on verist perunaa. – – (Oppilas 1)

On hyvä kuitenkin huomioida, että kysyimme erikseen siitä, mitkä yhteiset leikit tai tekemiset tekevät yhteishengestä paremman (kysymys 4.1) sekä siitä mitä he tekevät yhdessä luokkana (kysymys 2). Näin ollen oppilaat eivät omatoimisesti maininneet opettajan ennaltaehkäisevästä työstä, mutta saimme nämä kuitenkin selville kysymällä niistä erikseen.

Auttaminen kiusaamis- ja riitatilanteissa

Eniten oppilaat toivat ilmi opettajan roolia kiusaamis- ja riitatilanteissa. Heille on tärkeää, että opettaja on auttamassa tilanteissa, joissa joku suljetaan pois tai jossa jotain kiusataan jollakin muulla tavalla. Hyväksi auttamistavaksi koettiin puuttuminen ja opettajan selvä ilmaisu siitä, ettei tällaista toimintaa hyväksytä. Oppilaat pitivät ilmeisesti siitä, että he saavat vahvistuksen sille, että heitä kohtaan on toimittu väärin. Emotionaalinen tuki vaikuttaakin olevan oppilaille tärkeää. Heidän mielestään hyvältä tuntuu myös se, jos opettaja lohduttaa. Tällaisten ikävien tilanteiden sattuessa oppilaat kokivat hyväksi toimintatavaksi myös sen, että opettaja avaisi sitä, miltä kiusaaminen ja ulossulkeminen tuntuu. Oppilas 6 kertoi siitä näin: ”No opettaja voi niinku selostaa jotain asiaa et mieti jos sul, sut jätettäis ulkopuolelle miltä se tuntuis.”

Opettajan tukea kaivattiin myös riitojen selvittelyyn. Hyväksi riitojen selvittelytavaksi koettiin sellainen, jossa opettaja selvittää riidan kaikkien osapuolten näkökulmat. Joissain aktiviteeteissa (esim. keinuminen) voi olla rajoituksia siinä, kuinka monta siihen mahtuu mukaan yhtä aikaa (ks. 5.3. Ryhmään kuulumista vahvistavat ja heikentävät tekijät: 5.3.2. Oppilaiden toiminta ja yksilölliset tekijät). Tällöin hyväksi oli koettu se, että tarvittaessa opettaja tulee auttamaan vuorottelussa, ettei kukaan jäisi toistuvasti yksin tai keinuvuorot menisivät reilusti.

Oppilaiden mukaan opettajan puuttuminen kiusaamistilanteisiin auttaa usein, muttei aina. He kertoivat, että välillä voi olla niin, että opettajan tuki auttaa vain hetken, minkä jälkeen kiusaaminen tai muu ikävä toiminta jatkuu. Tällaista toimintaa on heidän mukaansa esimerkiksi se, että oppilasta, ketä ei haluta mukaan, aletaan kohdella epäreilusti. Tällöin

oppilaat ilmeisesti yrittävät savustaa kyseisen oppilaan ulos, jotta saisivat oman tavoitteensa saavutettua. Oppilas 1 on kohdannut tällaista:

Joo, tai siinä [ei] siinä oo sit kauheesti, paitsi sit välillä taas ne alkaa sitte sillee. Vaik jos ne ei olis vaikka halunnu sitä mukaan nii ne alkaa käyttäytyy tosi epäreilusti sitä kohtaan. (Oppilas 1)

Oppilaat kertoivat opettajan toiminnasta tilanteissa, joissa opettajan puuttuminen ei ole auttanut. Heidän mukaansa opettaja saattaa tällaisissa tilanteissa mennä puuttumaan tilanteeseen uudelleen tai vaihtoehtoisesti ohjata kiusatun tai ulossuljetun oppilaan leikkimään joidenkin muiden kanssa. Oppilas 6 kertoi tällaisesta tilanteesta näin: ”No, välillä opettajat, jos joku ei halua sitä, nii välillä opettajat ettii jonku toisen tai sit ne sanoo et miks ette ottanu tätä mukaan.” Oppilaat kertoivatkin, että opettaja osaa ohjata ulossuljetun oppilaan leikkimään jonkun turvallisen ja tutun oppilaan kanssa. Heidän mukaansa opettajalla on hyvää tietoa siitä, ketkä ovat sellaisia oppilaita, jotka ottavat muut oppilaat hienosti mukaan. Kun opettaja ohjaa oppilaan pois tilanteesta, toisten oppilaiden luo, niin opettajalla on ilmeisesti tarkoituksena ratkaista akuutti tilanne ilman, että kukaan jäisi yksin. Ajattelemme kuitenkin niin, ettei toisten oppilaiden luo ohjaaminen korjaa väärää toimintaa. Oppilas 4 ehdottikin tällaiseen tilanteeseen ratkaisuksi välkkäjäähä, joka osoittaisi toiminnan vääryyden. Tällä tavoin kiusaamiseen tai ulossulkemiseen syylistynyt oppilas saattaisi kokea sen, miltä yksin jääminen tuntuu.

No että nyt loppu ja tälle, tulee vaikka, tulee joku jäähy vaikka, et ei pääse seuraavalle välkälle. Että, et se oikeesti niinku loppuu. – – Nii tai sitte sillee et se ite, et se mieltis, et miltä ite tuntuis jäädä yksin. (Oppilas 4)

Halusimme keskittyä erityisesti oppilaiden toiveisiin opettajan toiminnan osalta. Siksi kysyimme heiltä myös siitä, mitä he toivoisivat, että opettaja tekisi, jos he itse saisivat päättää. Korostimme sitä, että kyseinen keino tai puuttumistapa voi olla aivan täysin uusi, mitä tahansa saa ehdottaa. Oppilaat vaikuttivat kuitenkin ilmeisen tyytyväisiltä oman koulunsa opettajien tapoihin puuttua erilaisiin kiusaamis- ja riitatilanteisiin. Oppilas 2 ja oppilas 6 vielä erityisesti korostivatkin, että heidän koulussaan opettajat tekevät näiden asioiden suhteen kaiken hyvin. Kyseisen luokan oppilailla vaikutti olevan hyvä suhde opettajaansa, mikä Allen ym. (2018) mukaan oli merkittävin tekijä kouluun kuulumisen taustalla.

6 Pohdinta

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, miten ryhmään kuulumisen ja kuulumattomuus ilmenevät. Sen lisäksi tutkimuksessa selvitettiin ryhmään kuulumista vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä. Tarkoituksena oli saada lasten näkökulmia esille siitä, miten ryhmään kuulumisen kokemuksia voitaisiin lisätä.

Ryhmään kuulumisen ilmenemistä oli helpompi havaita kuin kuulumattomuutta. Ryhmään kuulumisen ilmeni monenlaisen toiminnan kautta: huumorin, jakamisen ja auttamisen sekä läheisyyden osoittamisen kautta. Lisäksi kuulumisen näkyi oppilaille tunteiden ilmenemisen kautta. Kuulumattomuuden ilmenemistä emme päässeet havainnoimaan, sillä sitä ei luokassa havainnoitujen tuntien aikana esiintynyt. Saimme kuitenkin haastattelujen avulla tietoa siitä, että oppilaat kokivat kuulumattomuutta kiusaamisen, ulossulkemisen ja riitojen aikana.

Ryhmään kuulumista vahvistavilla ja etenkin heikentävillä tekijöillä on hyvin paljon päällekkäisyyksiä kuulumisen ja kuulumattomuuden ilmenemisen kanssa. Huumori, jakaminen ja auttaminen sekä läheisyyden osoittaminen vahvistavat, kun taas kiusaaminen, ulossulkeminen ja riidat heikentävät kuulumisen kokemuksia. Vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä tarkastelimme erityisesti ilmapiirin sekä oppilaiden ja opettajan toiminnan kautta.

6.1 Johtopäätökset

Tarkastelemme ensin tutkimuskysymyksiä 1–2 ryhmään kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteista, jonka jälkeen siirrymme tutkimuskysymykseen 3 vahvistavista ja heikentävistä tekijöistä. Sen jälkeen on pohdintaa oppilaiden kohtaamista tilanteista. Lopuksi keskitymme vielä opettajan rooliin, oppilaiden ryhmään kuulumisen tukijana.

6.1.1 Ryhmään kuulumisen ja kuulumattomuus

Annoimme oppilaiden määritellä ryhmään kuulumisen tunteen heidän näkökulmastaan. Se näkyy vastauksissamme siten, että oppilaat ovat antaneet hyvin erilaisia vastauksia.

Vastaukset eivät olleet kaikilla samantasoisia tai yhtä laajoja kuin aikuisen vastaukset. Walker ja Avant (1988) puhuvat kuitenkin monien näkökulmien tärkeydestä käsitteiden määrittelyssä. Tätä olimme hyödyntäneet: teoriataustassa olimme määritelleet ryhmään kuulumisen kirjallisuuden perusteella, mutta halusimme myös oppilaiden näkökulman käsitteelle. Näin saimme mahdollisimman laajan määritelmän kuulumisen ilmiölle. Vaikka oppilaiden vastaukset erosivat toisistaan, turvallinen yhdessäolo korostui useammalla vastaajasta.

Käsitteen ymmärtäminen erosi kuitenkin oppilaiden välillä. Yksi oppilaista oli nähnyt ryhmään kuulumisen pitkälti opetustilanteiden ja ryhmätöiden kautta. Oppilaat kertoivat myös tekijöistä, joita he pitivät tärkeänä kuulumisen toteutumiseksi. Yhtenä merkittävänä tekijänä näyttäytyi tasavertaisuus, josta kerromme tarkemmin vielä toisessa kappaleessa. Myös leikkeihin mukaan pääsemistä pidettiin tärkeänä, kuten sitä, että oppilaalla on kavereita.

Kuulumisen tunne rakentuu monista osallisuuden elementeistä, joita Isola ym. (2017) luettelevat. Tutkimuksessamme näistä elementeistä oli nähtävillä erityisesti suhteissa olemisen sekä yhteisyys. Suhteissa olemista havainnoimme erityisesti vapaissa hetkissä, joissa oppilaat hakeutuivat toistensa luokse ja ilmensivät kiintymystä toisiinsa halaamalla ja kiinni ottamalla. Yhteisyyttä puolestaan välittyi esimerkiksi oppilaiden kertoessa haastatteluissa, mitä leikkejä tykkäävät leikkiä välitunneilla yhdessä toisten kanssa. Isolan ym. (2017) mainitsemista elementeistä oppilaat puhuivat paljon myös mukaan ottamisen tärkeydestä. Oppilaat tunnistivat, että kuulumisen toteutuminen vaatii sitä, että on itse valmis ottamaan toisen mukaan omiin leikkeihinsä.

Kuulumattomuus puolestaan ilmeni ulossulkemisen, kiusaamisen ja riitojen muodossa. Huomionarvoista on kuitenkin se, että näemme, etteivät riidat aiheuta automaattisesti kuulumattomuuden tunteita. Riidassa on kuitenkin kyse tilanteesta, jossa molemmat osapuolet ovat tasavertaisia, toisin kuin kiusaamisessa. Pienet erimielisyydet voivat ratketa ja unohtua nopeastikin. Oppilaat muistelivat luultavimmin negatiiviseksi äityneitä riitatilanteita. Eräs oppilas sanoikin, ettei riitatilanteen jälkeen tekisi aina mieli leikkiä riidan muiden osapuolten kanssa. Toinen huomaamamme ilmiö on se, että meidän oli vaikea tehdä jaottelua kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteiden sekä vahvistavien ja heikentävien tekijöiden välillä. Pitkän pohdinnan jälkeen päädyimme nykyiseen jaotteluun. Ulossulkeminen, kiusaaminen ja riitely myös heikentävät kuulumisen tunnetta, kuulumattomuuden ilmentämisen lisäksi. Huumori, jakaminen ja auttaminen sekä läheisyyden osoittaminen puolestaan vahvistavat kuulumisen tunnetta, vaikka luokittelimme ne kuulumisen ilmenemiseen. Kuulumisen kokemuksiin liittyvät ilmiöt ovatkin moniulotteisia.

Kuulumista ja kuulumattomuutta tarkastellessa on hyvä erottaa, että on eri asia tarkastella yhden oppilaan henkilökohtaista kokemusta kuin koko luokkaa. Tässä tutkimuksessa keskityimme kuuden yksilön kokemuksiin ja pyrimme etsimään yhtäläisyyksiä näiden väliltä. Opettaja joutuu työssään jatkuvasti etsimään tasapainoa niin, että sekä koko ryhmän että yksilöiden tarpeet tulisivat huomioiduiksi. Karppinen ja Pihlava (2016, 130) mainitsevat, että

vertaisryhmän muodostumiseen liittyy erilaisia vaiheita, joista integraation nähdään olevan päämäärä, jota kohti ryhmä liikkuu. Mielestämme integraatiota olikin näkyvillä, mikä näkyi hyvin esimerkiksi tilanteessa, jossa oppilaat kertoivat koko luokalle omia henkilökohtaisia tarinoitaan. Yksilön tasolla luokassa tapahtuu kuitenkin paljon sellaista, mikä ei luokan yleisessä olotilassa välttämättä näy. Esimerkiksi oppilas 6 koki ulkopuolisuuden tunteita, kun hänet jätettiin tanssiryhmästä ulos. Karppinen ja Pihlava (2016, 130) näkevät pelon ulkopuolisuuden tunteesta liittyvän erityisesti ryhmän muodostumisen aiempiin vaiheisiin. He liittävät myös turvattomuuden tunteen vaiheeseen, jossa ryhmä vasta hakee muotoaan. Nämä tunteet ovat kuitenkin sellaisia, joita voidaan nähdä ryhmässä, vaikka ryhmä olisikin syvästi integroitunut. Yksilön tasolla eri tunteet voivat ilmetä syvemmin, vaikka ryhmän yleinen tunnelma olisi pelkistettävissä tietynlaiseksi. On hyvä, että on kehitetty erilaisia malleja kuvaamaan ryhmän toimintaa ja vaiheita, kuten Karppinen ja Pihlava (2016, 130) ovat tehneet. Siitä huolimatta opettajan on pohjattava ryhmäkohtainen ymmärryksensä opetusryhmästään ensisijaisesti oppilaiden kohtaamiseen ja havainnointiin.

Ryhmään kuuluminen ja kuulumattomuus on ilmiönä moniulotteinen. Oppilaiden vastauksista kävi ilmi, ettei ryhmään kuuluminen ja kuulumattomuus ole joko–tai-ilmiö, vaan jokainen kokee ajoittain ryhmään kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteita. Englannin kielessä ei ole edes omaa sanaa kuulumattomuudelle, vaan se sisältyy kuulumiseen tai on sen vastakohta (Lähdesmäki ym. 2016). Tämä ajatus tukee hyvin tutkimuksemme tuloksia.

Tutkimuksessamme ei erottunutkaan yhtään oppilasta, joka olisi varsinaisesti ”ryhmään kuulumaton” tai yksinäinen. Sen sijaan ajoittaisia kuulumattomuuden tunteita ilmeni tilanteissa, joissa oppilas ei joko mahtunut johonkin toimintoon mukaan (esim. keinuminen) tai riitojen takia suljettiin yksin. Lisäksi joskus on tilanteita, joissa jotkut oppilaat haluavat varta vasten leikkiä kahdestaan ja tällöinkään tarkoituksena ei yleensä ole syrjiä ketään tiettyä oppilasta, vaan tällöin oppilaat ovat vain kokeneet mieluisana leikkimisen kahdestaan. Tässä voi olla kyse esimerkiksi McMillanin ja Chavisin (1986) esille tuomasta yhteisön rajojen suojelemisesta. Tällöin leikki halutaan turvata ja säilyttää vain kaveripiirin kesken, jotta ryhmähenki säilyisi hyvänä. Joskus onkin niin, että osa oppilaista keksii jonkin kivan leikin ja haluaa pitää sen itsellään eikä tästä syystä halua päästää muita mukaan.

Oppilaat pitivät tasapuolisuuden toteutumista tärkeänä. Kuulumattomuuden tunteita heräsi oppilaissa herkästi, jos jokin tilanne on epäreilu jotakin kohtaan. Jos mietitään esimerkiksi Hagerty ym. (1992) tutkimustuloksia, niin nekin nostavat esille tämän ilmiön. Hagerty ym. (1992) ovat saaneet selville, että ryhmään kuulumisen tunteen kokemuksen ydintä on se, että

yksilö kokee olevan tärkeä osa jotakin ryhmää. Mikäli muut oppilaat määräävät aina jonkun tietyn oppilaan hipaksi tai kohtelevat muuten huonosti, esimerkiksi eivät anna tälle keinuvuoroa samalla tavalla kuin muille oppilaille, niin kokeeko tämä epäoikeutettua kohtelua kokenut oppilas olevansa tärkeä, yhtä tärkeä osa ryhmää tai kaveriporukkaa kuin muut oppilaat? Itse emme tällaisessa tilanteessa kokisi oloamme kovin tärkeäksi. Tällöin myöskään osallisuus ei toteudu, kuten Stenvall (2020) määrittelee, sillä epäoikeutettua kohtelua saanut oppilas ei pysty vaikuttamaan ryhmään haluamallaan tavalla. Siksi tasapuolisuuden tärkeys oppilaiden välisissä suhteissa on ymmärrettävää.

Oppilaat kokivat enemmän kuulumisen kuin kuulumattomuuden tunteita. Myös tutkimukset keskittyvät nimenomaan kuulumisen tunteisiin, ja Harris ja Ganfoldo (2014) ovat ainoita, jotka ovat luoneet kuulumattomuudelle määritelmän kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa. Siitä huolimatta tunteiden nimeämisessä saimme päinvastaisen tuloksen. Vaikka tutkittavat kokivat vähemmän kuulumattomuuden kuin kuulumisen tunteita, he nimesivät niitä kuitenkin enemmän kuin kuulumisen tunteita. Tälle voi olla pari selitystä. Ensinnäkin negatiiviseksi koetut tunteet voivat olla lapsesta niin voimakkaita ja ikäviä, että niiden kokemisen muistaa herkemmin kuin positiiviseksi koettujen tunteiden. Lahtinen ja Rantanen (2019) ovatkin huomanneet, että kielteiset tunteet voivat ohjata oppilaan ajattelemaan kärjistyneesti ja negatiivisiin yksityiskohtiin tarttuen. Lapsen voi olla myös vaikea löytää sävyeroja positiiviseksi koetuista tunteista, sillä lapselle on ehkä tärkeintä, että elämä tuntuu mukavalta. Suurin osa oppilaista sanoikin alkuun vain sen, että ryhmään kuuluminen tuntuu ”kivalta” ennen kuin pyysimme tarkentamaan vastausta. Lisäksi lapsesta voi olla tärkeää, että epäoikeudenmukaisuudet ja epäkohdat, joissa kuulumattomuutta on koettu, tulevat aikuisten tietoon. Tämän vuoksi kielteisiä kokemuksia kenties haluttiin erityisellä tavalla tuoda esiin.

Tämä ilmiö näkyi selvästi myös kysymyksiin vastattaessa. Oppilaat kertoivat toisinaan kuulumattomuuteen liittyvistä asioista, vaikka kysyimme kuulumisen kokemuksista. Tätä tapahtui siitä huolimatta, että haastattelukysymykset oli jaettu sillä tavalla, että sekä kuulumisen että kuulumattomuuden kokemuksista oli yhtä paljon kysymyksiä. Oppilaille tuntui kuitenkin olevan erityisen tärkeää päästä kertomaan kokemuksista, joissa ryhmään kuuluminen ei ollut toteutunut toivottavalla tavalla. Joidenkin oppilaiden kohdalla kävi niin, että vaikka kysyimme oppilaalta suoraan kuulumisen kokemuksista, nämä intoutuivat kertomaan asioista, jotka liittyivät enemmän kuulumattomuuteen. Syy tähän voi olla se, ettei lapsi näe Lähdesmäen ym. (2016) ja muun teoriataustamme mukaisesti tätä kaksijakoisena

ilmiönä. Gerharzin (2014) mukaan kuulumisen käsite onkin laaja, sisältäen osallisuuden, poissulkemisen ja kaiken siltä väliltä. Myös oppilaat ajattelivat luultavasti näin haastattelutilanteessa. Tämä voi selittää sitä, miksi kuulumattomuuden kokemuksia kerrottiin sellaisessa kohdassa, jossa varsinainen kysymys koski kuulumisen kokemuksia.

Oppilaista johtuvien tekijöiden lisäksi tukimateriaalillamme saattoi olla vaikutusta asiaan. Väriinaintien tunnepaperissa (liite 3) oli jostain syystä nimettynä enemmän sellaisia tunteita, jotka suurin osa ihmisistä kokee negatiivisena. Sama ilmiö on kuitenkin huomattavissa kuulumista vahvistavien ja heikentävien tekijöiden kohdalla: oppilaat kertoivat enemmän kuulumista heikentävistä tekijöistä. Vahvistavien ja heikentävien tekijöiden osalta emme kuitenkaan vaikuttaneet oppilaisiin tukimateriaalin avulla tai mitenkään muutenkaan. Tästä voimme päätellä, että mahdollisesti suurempi merkitys on kuitenkin negatiivisten asioiden jäämisellä mieleen (Lahtinen & Rantanen 2019) ja ihmisen taipumuksella pohtia ratkaisuja ongelmiin.

6.1.2 Ryhmään kuulumista vahvistavat ja heikentävät tekijät

Ryhmään kuulumista vahvistavat ja heikentävät tekijät ovat olennaisia siltä osin, että voimme tunnistaa tekijät, jotka vaikuttavat oppilaiden kuulumisen tunteisiin. Opettajan on hyvä olla näistä tekijöistä tietoinen, jotta kaikkien oppilaiden kuulumisen tunteiden mahdollistaminen tai ainakin parhaalla mahdollisella tavalla tukeminen olisi opettajalle mahdollista.

Seuraavassa alaluvussa pohdimme opettajan roolia vielä tarkemmin. Allen ym. (2018) ovat kuitenkin todenneet, että opettajan tuella on kaikkein suurin merkitys kouluun kuulumisen tunteiden taustalla.

Myös oppilaiden rooli on valtava (Allen ym. 2018). Bouchard ja Berg (2017) ovatkin saaneet selville, että luottamus vertaissuhteissa, hyvät ystävyysuhteet ja mahdollisuus jakaa omia asioitaan ikätovereille ovat tärkeitä kuulumisen tunteen kannalta. Siksi ihannetilanteessa myös oppilaat toimisivat ikätoverit, myös muut kuin omat kaverit, huomioiden. Tärkeää olisi, että oppilaat uskaltaisivat pyytää leikkeihinsä mukaan sellaisia oppilaita, jotka viettävät välitunnilla aikaa yksin. Tutkimustuloksemme kuitenkin osoittavat, ettei muiden oppilaiden mukaan pyytäminen ole monestikaan helppoa, ei mukaan pyytäjälle eikä pyydettyvälle. Tilanteiden tulisikin olla niin turvallisen tuntuisia, että yksin oleva oppilas uskaltaisi liittyä leikkeihin mukaan, kun häntä pyydetään. Merkittävää ryhmään kuulumisen kannalta on myös erilaisuuden sietäminen, sillä oppilas voi jäädä yksin, mikäli hänen kiinnostuksen kohteensa ovat erilaisia kuin muiden tai jos oppilaalla on jotain erityisiä haasteita, jotka muut kokevat

epämiellyttäväksi tai haastaviksi. Kaverisuhteissa toimimisen harjoittelu on kuitenkin tärkeää kaikille oppilaille (Salmivalli 1998).

Olisikin hyvin tärkeää, että joukosta erottuvilla oppilaillakin olisi suhteita ikätovereihinsa. Tätä voidaan perustella myös aiempien tutkimusten kautta. Buhs ym. (2006) ovatkin todenneet, että kuulumattomuuden tunteet voivat johtaa vetäytymiseen, kouluun menemisen välttelyyn sekä heikentyneisiin oppimistuloksiin. Baumeisterin ja Learyn (1995) mukaan kuulumattomuus voi johtaa myös käyttäytymisen ja mielenterveyden haasteisiin, rikollisuuteen ja jopa itsemurhiin. Yhteisön jäsenyyttä ja sen tuomia hyötyjä eli sosiaalista pääomaa tarvitseekin aivan jokainen (Putnam 2000). Siihen sisältyy esimerkiksi vastavuoroinen auttaminen, jonka Coleman (1988) tuo esille sosiaalisen pääoman hyödyissä. Kyse ei ole siis mistään pienestä asiasta, ja vertaissuhteiden merkitys on tärkeä aivan lapsen kehityksellekin (Varela ym. 2021; Salmivalli 1998). Näiden tietojen perusteella olemme sitä mieltä, että oppilas voi vapaa-ajallaan valita kaverinsa, mutta olisi erityisen tärkeää, että koulussa kaikki otettaisiin mukaan leikkeihin ja että kaikki saisivat kokea kuulumisen tunteita. Sosiaaliset suhteet ovat kuitenkin tärkeä osa oppilaiden koulupäivää (Peltola 2024). Tässä on kyse ilmiöstä, jossa myös aikuisten tulisi näyttää vahvempaa esimerkkiä: miten erilaisista ihmisistä puhutaan ja keskustellaan kaikenlaisten ihmisten kanssa. Vaikka jonkun ihmisen seura ei itseä viihdyttäisi, niin silti on hyödyllistä oppia tulemaan kaikkien kanssa toimeen.

Oppilailla on suuri rooli myös positiivisen ilmapiirin ylläpitämisessä. Tasapuolisuus, kehuminen, luottamus ja yhdessä tekeminen vahvistavat tutkimuksemme mukaan ilmapiiriä. Oppilaat kokivat etenkin tasapuolisuuden toteutumisen erittäin tärkeänä, kun taas epäreiluuden kokemuksia oli vaikea sietää. Meidän lisäksi myös Chen ym. (2025) ovat löytäneet ilmapiirin ja kuulumisen tunteiden välisen yhteyden. Oppilaiden rooli on siinä, miten he luovat positiivista ilmapiiriä vertaisryhmissään. Toisaalta oppilaat ovat vasta lapsia, joiden ei tulisi kantaa suurta taakkaa toisista oppilaista, mutta pienilläkin teoilla on merkitystä. Haastatteluissakin ilmenneet samat säännöt -kaikille periaate ja ystävällinen kohtelu on tärkeää. Kuulumisen tunteiden lisäämisen lisäksi positiivinen ilmapiiri kuitenkin vähentää myös sosiaalista välttelyä, ahdistusta ja negatiivisia tunteita (Chen ym. 2025). Siksi opettajan tulee ohjata lapsia positiiviseen, myönteistä ilmapiiriä tukevaan käytökseen, jolloin voidaan vahvistaa myös heikommassa asemassa olevien oppilaiden kuulumisen tunteita.

6.1.3 Pohdintaa oppilaiden kohtaamista tilanteista

Seuraavaksi pohdimme joitakin oppilaiden kohtaamia tilanteita. Mukana on tilanteita sekä oppilaiden antamista haastatteluvastauksista että havainnoinneista. Pohdimme ensin kuulumiseen liittyviä tilanteita ja vastauksia ja tämän jälkeen kuulumattomuuteen liittyviä tilanteita ja vastauksia.

Kuuluminen ilmeni esimerkiksi toimijuuden kautta. Töllin (2025) mukaan toisilta saatu rohkaisu sekä vaikutusmahdollisuudet vahvistavat toimijuuden kokemusta ryhmässä. Luokkaa havainnoidessamme todistimme esimerkiksi tilannetta, jossa Kahoot-virtuaalipeliä pelatessa oppilas 2 keskittyi peliin suurella tarmolla kahden kaverinsa kanssa ja lopulta he voittivat. Vapautuneisuutta, innokkuutta ja tarmoa välittyi tässä joukkueessa mukana olleen oppilas 2:n toiminnassa myös muissa tilanteissa havainnointipäiviemme aikana. Haastattelussa hän toi esiin, että hänelle tulee kavereiden kanssa turvallinen olo. Voidaan olettaa, että tämä oppilas kokee toimijuutta toisilta saamansa rohkaisun ja turvan kautta. Toimijuutta uskallettiin antaa myös muille. Oppilas 4 kertoi, että välitunnilla hänen ei välttämättä täydy päästä keinumaan, jos keinussa on ruuhkaa, vaan hän on tyytyväinen muiden saadessa keinua. Mielestämme tämä kertoo siitä, että oppilas kokee asemansa ryhmässä turvatuksi, ja mahdollisuutensa vaikuttaa todellisiksi. Täten hänen toimijuuttaan tai asemaansa ei uhkaa se, vaikka hän ei joka hetki pääsisikään aivan samalla tavalla tekemään kaikkea.

Kuulumisen ilmenemisen yläluokka auttaminen ja jakaminen tulivat tuloksissa esiin sekä havainnointien että oppilaiden haastatteluiden kautta. Myös Tölli (2025) kuvaa tätä ilmiötä. Töllin (2025) mukaan ihmisen on helpompi käyttää omia taitojaan toisten hyväksi ja auttaa muita, kun tämä kokee olevansa merkityksellinen ryhmän jäsen. Luokkaa havainnoidessa oli nähtävillä se ilmiö, että tosia autetaan ja apua tarvitseva ei joudu jäämään yksin ongelmansa kanssa. Tällaista auttamistilannetta todistimme useamman oppilaan kohdalla. Esimerkiksi oppilas 2 sai kaveriltaan apua naamiaisasunsa korjaamiseen. Tutkijalle tilanteesta välittyi oppilaiden välillä vallitseva yhteys ja kaverilta saatu tuki tilanteen ratkaisemiseksi. Oppilaat myös puhuivat toisille hyödyksi olemisesta haastatteluissa kertoessaan esimerkiksi siitä, että omasta välipalasta on kiva jakaa kavereille, jos itsellä on ylimääräistä. Voidaan olettaa, että oppilailta, jotka säännöllisesti auttavat toisia, on kokemus itsestä merkityksellisenä osana ryhmää.

Kuulumisen tunteet rakentuivat myös ymmärretyksi tulemisen varaan. Jokaisella oppilaalla on tarve tulla ymmärretyksi, mikä ilmenee haluna kokea, että toinen huomaa ja ymmärtää, miltä

itsestä tuntuu. Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan oppilasta rahoittaakin se, että hän tulee ymmärretyksi. Oppilaiden haastatteluissa kertomissa kokemuksissa oli nähtävillä sitä, miten ymmärretyksi tuleminen rakentui. Esimerkiksi oppilas 6 kertoi, että ryhmään kuulumista on se, että toiset auttavat, jos itselle tulee riita jonkun kanssa. On siis nähtävillä, että ymmärretyksi tuleminen liittyy myös vuorovaikutuksessa tapahtuvissa käytännön tekoihin, kuten oppilas 6:n esimerkissä.

Kuulumattomuutta ilmentäneet kiusaaminen, ulossulkeminen sekä riidat aiheuttavat luonnollisesti negatiivisia tunteita. Kielteiset tunteet muuttavat ajattelua niin, että mieleen voi tulla kärjistyneitä ajatuksia (Lahtinen & Rantanen 2019, 86). Voidaan nähdä, että kun oppilas kohtaa kuulumattomuuden kokemuksia jossakin muodossa, vaarana on muodostua kierre, jossa kuulumattomuutta kokenut oppilas omalla toiminnallaan ruokkii toimintaa ympärillään esimerkiksi provosoimalla toisia oppilaita. Erityisesti riitojen kohdalla tällainen kierre on vaikuttaa mahdolliselta. Kielteiset tunteet siis vaikuttavat käyttäytymiseen. Oppilaat vaikuttivat itsekin olevan tietoisia tästä vaikutuksesta. Oppilas 4 kertoi neuvoneensa kavereitaan konflikti- ja kiusaamistilanteissa, että ei kannata välittää eikä lähteä juttuun mukaan, sillä tällä tavalla pääsee vähemmällä. Tilanteesta selviäminen ei voi kuitenkaan olla kiusaamisen tai muun ikävän käytöksen kohteeksi joutuneen vastuulla. On tärkeää, että koulun aikuiset opettavat ja mallintavat oppilaille, miten tällaisissa tilanteissa on hyvä toimia. Tilanne, jossa oppilas ensin kokee kuulumattomuutta jonkin ikävän käytöksen seurauksena, on mahdollisuus korjata, kun tilanne selvitetään perusteellisesti yhdessä kaikkien osapuolten kanssa aikuisen avulla.

6.1.4 Opettajan keinot ryhmään kuulumisen tukemiseen

Tutkimuksestamme käy ilmi, että opettajan on ehdottoman tärkeää olla luokassa läsnä oleva aikuinen, joka ymmärtää oppilaiden kokemuksia ja kohtaa heidät lempeydellä. Opettajan on syytä kiinnittää huomiota siihen, että hän saa rakennettua hyvät suhteet omiin oppilaisiinsa. Opettajan ja oppilaan välisellä suhteella on suurin merkitys kouluun kuulumiselle, minkä Allen ym. (2018) ovat todenneet. On tärkeää, että opettaja sekä ennaltaehkäisevällä työllä että kiusaamis- ja riitatilanteiden ilmetessä puuttuu tilanteisiin ja ymmärtää oppilaita.

Tutkimustulostemme mukaan tähän ennaltaehkäisevään työhön kuuluu turvallisen ilmapiirin luominen, luokkapiiri, palkintosysteemi ja ryhmäyttäminen. Lisäksi opettajan tulisi auttaa kiusaamis- ja riitatilanteissa. Oppilaat toivat vastauksissaan ilmi, että he ovat tyytyväisiä heidän opettajaansa, joka on hoitanut tämän hyvin.

Opettajan on tärkeää ymmärtää oppilaiden kokemusmaailmaa, mitä halusimme tällä tutkimuksella tuoda näkyväksi. Tätä ymmärrystä voidaan luoda esimerkiksi lasten kuulemisella, joka tarkoittaa heidän tarpeidensa huomaamista (Pakarinen ym. 2025). Tämän tutkimuksen osallistujien mukaan tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettaja puhuu oppilaiden kanssa kiusaamistilanteista yleisellä tasolla ja selvittää riidat. Lasten kokemusmaailma on moniulotteinen ja se voi erota aikuisten kokemusmaailmasta. Pakarisen ym. (2025) mukaan merkittävä keino osallisuuden lisäämiseksi ja lasten ymmärtämiseksi onkin lasten kuulluksi tulemisen varmistaminen. Ja kuten olemme todenneet, ryhmään kuulumisen ja kuulumattomuus eivät ole mustavalkoisia asioita. Sama oppilas voi yhden päivän aikana kokea monenlaisia tunteita eri tilanteissa. Esimerkiksi erään oppilaan oli hankala kiinnittyä toimintaan eräessä hetkessä, mikä olisi voinut olla mahdollinen este ryhmään kuulumisen kokemuksille. Opettajan tuella hän kuitenkin pääsi tilanteesta eteenpäin, kun opettaja kohtasi hänet hänen hankalassa tunteessaan ja neuvoi, miten hän voisi päästä tilanteesta eteenpäin.

Opettajan on oltava hyvin perillä oppilaiden välisistä suhteista ja dynamiikoista, jotta hän osaa ottaa niitä oikealla tavalla huomioon. Tutkimuksemme mukaan toisen oppilaan mukaan pyytäminen on kuulumista vahvistava tekijä. Oppilaat toivat haastatteluissa ilmi, että esteenä välitunnilla toisen oppilaan mukaan pyytämiseksi voi olla se, että joku oppilas haluaa kenties pitkästä aikaa leikkiä tietyn oppilaan kanssa kahdestaan. Kahdestaan leikkimiselle on oma paikkansa, eikä sitä ole syytä täysin kieltää. Kahdenvälisen suhteiden hetkille on hyvä ja tärkeää tehdä tilaa, sillä näissäkin suhteissa oppilas kasvaa ja oppii tärkeitä taitoja. Opettajan tehtävä on kuitenkin huolehtia siitä, ettei kukaan jää välitunneilla yksin. Opettajan on siis tasapainoteltava tarkasti siinä, miten tukee parhaalla mahdollisella tavalla yksilöiden ja koko ryhmän kasvua ja hyvinvointia. On otettava huomioon toisaalta ystävyys-suhteiden yllä pysyminen ja toisaalta koko ryhmän yhteishenki ja dynamiikka.

Kuulumista ja kuulumattomuutta havainnoidessamme jouduimme ilman täydellistä tietoa ja ymmärrystä tulkitsemaan tilanteista, mikä kaikki vaikutti kuulumisen ilmentymältä. Esimerkiksi tilanne, jossa erästä oppilasta tullaan ottamaan hartioista takaapäin kiinni, voisi olla tulkittavissa monella tavalla. Oppilas vaikutti hämmentyvän tilanteesta. Kuitenkin koko tilanteen konteksti huomioiden päädyimme luokittelemaan kyseisen tilanteen kuulumisen ilmenemiseen, sillä kyseessä olivat hyvät kaverukset. Opettaja joutuu päivittäin samankaltaisten tulkintatilanteiden eteen. Hänen on opittava tuntemaan luokkansa hyvin, jotta hän osaa ottaa työssään vastaavat tilanteet huomioon. Aina ei voi tietää, mitä kukakin oppilas

milläkin eleellä tarkoittaa, joten opettajalta vaaditaan hyvää oppilastuntemusta. On myös totta, että oppilaat eivät aina automaattisesti osaa käyttäytyä toisiaan kohtaan kauniisti, joten tähän tarvitaan ehdottomasti aikuisten tukea.

Ajattelemme, että kaikista tärkeintä on, että opettaja on kiinnostunut oppilaidensa asioista ja pystyy välittämään tämän heille. Kiinnostuksen välittäminen lisää luottamuksen kokemusta. Kun oppilaat oppivat luottamaan opettajaansa, heidän on todella paljon helpompi ottaa tältä vastaan ohjeita, kuin jos luottamusta ei olisi. Ryhmään kuulumisen vahvistamisessa niin ennaltaehkäisevä työ kuin kiusaamis- ja riitatilanteisiin puuttuminenkin vaatii tätä opettajan ja oppilaiden välistä luottamusta, jotta vuorovaikutus on hedelmällistä. On tärkeää, että oppilaat ymmärtävät, miksi heiltä odotetaan tietynlaista käytöstä tietyissä tilanteissa. Luottamus opettajaan syntyy opettajan johdonmukaisista toimintatavoista. Tutkimusluokassamme opettajalla oli käytössä helmipurkki, jonka avulla oppilaiden toimintaa ohjattiin.

Huomasimme, että havainnointiluokassamme opettaja oli panostanut luottamuksen luomiseen. Uskomme, että tämä vaikutti myös siihen, että oppilaat avasivat meille ajatuksiaan laajasti haastatteluissa. Oppilaat vaikuttivat luottavan meihin tutkijoihin, vaikka olimme heille uusia aikuisia. Mielestämme tämä kertoo siitä, että opettaja on vahvistanut vuorovaikutuksellaan oppilaiden luottamusta aikuisiin.

6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan pohtia eri näkökulmista. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta voidaan arvioida uskottavuuden, luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmasta. Uskottavuus tarkoittaa tutkimustulosten yleistä hyväksyttävyyttä, sitä että muut ihmiset uskovat tutkimustulokset todeksi. Lisäksi uskottavuuteen sisältyy muiden luottamus siihen, että tutkijat ovat keränneet tutkimusaineiston asianmukaisesti ja analysoineet sen huolellisesti. Luotettavuus puolestaan on sitä, että tutkijat ovat osanneet käyttää oikeanlaisia ja tarkoituksenmukaisia lähestymistapoja ja menetelmiä suhteessa tutkimusongelmiin ja tutkimuksen kokonaisuuteen. Tätä varten tutkijoiden on perusteltava ja dokumentoitava tutkimuksen vaiheet. Eettisyys tarkoittaa eettisten periaatteiden toteutumista tutkimuksen kaikissa vaiheissa. (Juuti & Puusa 2020, 175.) Pohdimme näitä eettisyyteen liittyviä seikkoja menetelmäluvussa, otsikon 4.4. Tutkimusetiikka alla.

Pitää huomioida, että tässä työssä kyse on pro gradu -tutkielmasta, jota ohjaa yliopiston antamat ohjeet sekä meidän tavoitteemme osoittaa kasvatustieteellistä osaamista. Meille ei

luonnollisestikaan maksettu tästä palkkaa, ja käytettävissämme olleet resurssit ja aika olivat rajalliset. Tämän tutkimuksen luotettavuutta heikentää se, että emme ole kokeneita tutkijoita, vaan opiskelijoita. Siitä huolimatta pyrimme kuitenkin noudattamaan luotettavuuden periaatteita tutkimuksessamme, omalla osaamistasollamme.

Kananen (2014) tuo esille vielä uusia näkökulmia luotettavuuden tarkasteluun. Hänen mukaansa opinnäytetyöhön kuuluu luotettavuustarkastelu, joka laadullisessa tutkimuksessa on tutkijoiden oma arvio tutkimuksen luotettavuudesta. Luotettavuutta tulee arvioida reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Reliabiliteetti tarkoittaa tulosten pysyvyyttä eli sitä, vahvistaako uusintamittaus tutkimustulokset. Validiteetissa on puolestaan kyse siitä, mitataanko tutkimuksessa oikeita asioita. Reliabiliteetti tulee ottaa huomioon tutkimuksen toteutuksessa, kun taas validiteetti tutkimuksen suunnitteluun ja aineiston analyysiin. (Kananen 2014, 146–147.)

Validiteetin parantamiseksi olemme pyrkineet luomaan riittävän perusteellisen teoriataustan. Sen kirjoittamisen yhteydessä olemme tutustuneet meidän pro gradu -tutkielman aiheeseen liittyviin tutkimuksiin. Lisäksi perehdyimme tarkasti Tuomen ja Sarajärven (2018) ohjeisiin aineistolähtöisestä ja teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä silloin, kun analyysiä toteutimme. Olemme myös pyrkineet käyttämään tarkoituksenmukaisia aineistonkeruumenetelmiä. Näemme asian niin, että luotettavuutta paransi myös se, että käytimme sekä haastattelua että havainnointia. Näin emme olleet vain yhden aineistonkeruumenetelmän varassa, vaan saimme tietoa sekä lapsilta itseltään että omin silmin, oppitunteja havainnoiden.

Tutkimusprosessiimme liittyi kuitenkin haasteita. Tutkimusaineistomme jäi havainnoinnin osalta jonkin verran rajallisemmaksi, kuin mitä olimme etukäteen suunnitelleet. Alun perin suunnitelmissamme oli havainnoida oppituntien lisäksi välitunteja ja ruokailuita sekä taito- ja taideaineita. Pääsimme havainnoimaan vain yhtä välituntia, sillä haastattelut veivät päivistä paljon aikaa. Toisaalta haastatteluista saamamme anti oli runsas, joten oli hyvä, että pääsimme käyttämään haastatteluihin hyvin aikaa. Oppitunneista pääsimme seuraamaan suurinta osaa, mutta taito- ja taideaineita emme päässeet havainnoimaan, yhtä kuvataiteen tuntia lukuun ottamatta. Arvioimme kuitenkin, että saimme melko hyvän kuvan kyseisen luokan arjesta ja toimintatavoista havainnoinnin ja haastatteluiden antamalla kuvalla.

Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä, sillä otanta oli hyvin pieni. Toisaalta kyse oli laadullisesta tutkimuksesta, jonka tuloksia ei edes ollut tarkoitus yleistää (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86). Pienellä otantakoolla mahdollistui kuitenkin kuuden eri oppilaan

mielipiteiden tarkka kuuleminen sekä heidän kouluarkensa havainnointi. Jokainen oppilas toi oman panoksensa tutkimukseemme ja saimmekin persooniltaan erilaisten oppilaiden näkemyksiä analysoitavaksi. Toisaalta oppilaat saattoivat myös ymmärtää kysymykset hieman eri tavoilla ja kysyimme kultakin oppilaalta vähän erilaisia tarkentavia kysymyksiä. Siten jokainen haastattelu oli uniikki ja erilaisten lisäkysymysten vuoksi kaikilla ei edes ollut mahdollisuutta vastata ”kaikkiin” meidän esittämiin kysymyksiin, minkä vuoksi ohjailimme hieman kunkin oppilaan painotuksia. Lisäksi omat mielipiteemme ovat saattaneet vaikuttaa tutkimukseen liittyvien aiheiden tulkintaan ja painotuksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163). Aineiston tulkinnessa voikin olla eroja erityisesti silloin, kun aineisto on kerätty teemahaastatteluiden avulla (Kananen 2014, 153). Toisaalta meitä kirjoittajia on kaksi, joten jo sekin lisää luotettavuutta siinä määrin, ettei kyseessä ole vain yhden tutkijan oma tulkinta tuloksista. Se, että kaksi tutkijaa päätyy samaan lopputulokseen, lisää luotettavuutta (Kananen 2014, 153).

6.3 Tutkimuksen hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksemme tuloksissa kuuluvat oppilaiden oma ääni ja kokemukset. Tutkimuksemme avulla opettajat saavat arvokasta tietoa juuri oppilaiden ajatuksista ja kokemuksista kuulumisen tunteeseen liittyen. Olemme käsitelleet kuulumisen tunnetta laajasti, sillä olemme tutkineet sekä kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteita että kuulumista vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä.

Tutkimuksemme tuloksia voitaisiin hyödyntää ryhmään kuulumattomuuden tunteiden tunnistamiseen. On tärkeää, että opettaja huomaa oppilaat, jotka eivät ole kiinnittyneet samalla tavalla luokkaansa tai kaveriporukoihin. Opettajan on hyvä myös tunnistaa tilanteita, jotka haastavat oppilaiden ryhmään kuulumisen kokemusta, esimerkiksi yksittäisiä ulossulkemis- ja riitatilanteita. Tällöin voidaan puuttua ja auttaa oppilaita siinä, että kaikilla olisi hyvä olla koulussa. Lisäksi opettajan on hyvä olla tietoinen siitä, mitä mieltä oppilaat ovat näistä kuulumisen ja kuulumattomuuden teemoista, koska aikuisena on joskus hankala samastua lapsen kokemusmaailmaan. Tämän tutkimuksen avulla saatiin tietoa siitä, mitä mieltä lapset ovat ryhmään kuulumista vahvistavista ja heikentävistä tekijöistä. Näin ollen opettaja voi ottaa lasten kokemusmaailman huomioon siinä, kun hän yrittää toteuttaa toimenpiteitä, joissa kaikkien oppilaiden ryhmään kuulumisen tunteita vahvistetaan. Ennaltaehkäisevä työ on tärkeää, sillä silloin vältetään isompien ongelmien kasautuminen.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden kokemuksia kuulumisen tunteista heidän kouluympäristössään. Olisi mielekästä tarkastella ryhmään kuulumisen tunteiden ilmenemistä ja merkitystä myös muissa ympäristöissä, esimerkiksi vapaa-ajalla. Tutkimusta voitaisiin tehdä perhe- tai harrastusryhmiin liittyvistä yhteisöistä. Tai sitten voitaisiin tutkia lasten muita sosiaalisia suhteita, joita ylläpidetään vapaa-ajalla. Tärkeintä tällaisessa tutkimuksessa ei olisi ehkä se, miten ja missä kyseiset ystävyys- tai toveruussuhteet ovat syntyneet, vaan ennemminkin kyseisten suhteiden ilmenemisen ja ylläpitämiseen liittyvä toiminnan tarkasteleminen.

Lisäksi voitaisiin tutkia myös lasten vanhempien tai huoltajien näkemyksiä ja kokemuksia lapsen ryhmään kuulumisen tunteista koulussa ja muissa lapsen arkeen liittyvissä toimintaympäristöissä. Myös opettajien ja huoltajien sekä lasten omia näkemyksiä voitaisiin vertailla keskenään. Näemme asian niin, että olisi hyvä tehdä esimerkiksi sellainen tutkimus, johon osallistuisi sekä opettaja että oppilaat, jotta samaa tutkimusta voitaisiin tarkastella eri näkökulmista. Oppilaiden näkökulmalla on tärkeä ja painava rooli, sillä aikuisen voi olla vaikea samastua lapsen kokemusmaailmaan. Lapsi ja aikuinen saattavat kokea hyvin erilaiset asiat tärkeiksi. Siksi onkin olennaista, että päästään tarkastelemaan juuri lapsen kokemuksia, kun tutkitaan kuitenkin oppilaan eli lapsen ryhmään kuulumista. Toisaalta lapsi on vasta kehittyvä yksilö, joka ei pysty samanlaiseen kriittiseen ja moraaliseen ajatteluun kuin aikuinen. Muun muassa myös siitä syystä aikuisen näkökulmat ja mielipiteet ovat erityisen tärkeitä.

Aihetta voisi tutkia myös niin, että otanta olisi isompi. Aiheesta on toteutettu määrällistä tutkimusta, joissa on esimerkiksi todettu yhteys opettajan tuen sekä oppilaiden yksilöllisten tekijöiden vaikutuksesta kouluun kuulumiseen (Allen ym. 2018). Voisi olla hedelmällistä toteuttaa sellainen suomenkielinen tutkimus, jossa tutkitaan nimenomaan kokemuksia, ei niinkään tilastollisia yhteyksiä. Laajamittaisella tutkimuksella voitaisiin verrata eri alueiden tai koulujen oppilaiden kokemuksia, mikä voi myös vahvistaa alueellista tasa-arvoa ryhmään kuulumisen tutkimuotojen kehittämisen kannalta. Tutkimusta voitaisiin tehdä hyvin eri ikäisten ja erilaisten oppilaiden kanssa. Olisi mielenkiintoista tutkia oppilaskohtaisen tuen saajien kokemuksia ja verrata niitä kokemuksiin, jotka ovat sellaisilta oppilailta, jotka eivät kyseistä tukimuotoa saa. Erityisen antoisaa voisi erityisesti olla niin sanottujen vaativan tuen oppilaiden (esimerkiksi kehitysvamma, laajat tuentarpeet) kokemusten selvittäminen.

Lähteet

- Ahtola, A. 2016. *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Allen, K., Kern, M., Vella-Brodrick, D., Hattie, J. & Waters, L. 2018. What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review* 30 (1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Baumeister, R. & Leary, M. 1995. The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin* 117 (3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. *Educational research. An introduction*. 5. painos. New York: Longman.
- Bouchard, K. & Berg, D. 2017. Students' School Belonging: Juxtaposing the Perspectives of Teachers and Students in the Late Elementary School Years (Grades 4–8). *School Community Journal* 27 (1), 107–136. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/students-school-belonging-juxtaposing/docview/1917344978/se-2?accountid=14774>.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. Teoksessa J. E. Richardson (toim.) *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Buhs, E., Ladd, G. & Herald S. 2006. Peer Exclusion and Victimization: Processes That Mediate the Relation Between Peer Group Rejection and Children's Classroom Engagement and Achievement? *Journal of Educational Psychology* 98 (1), 1–13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>
- Chen, W., Huang, Z., Peng, B. & Hu, H. 2025. Unpacking the relationship between adolescents' perceived school climate and negative emotions: the chain mediating roles of school belonging and social avoidance and distress. *BMC Psychology* 13 (1):58. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02364-1>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2018. *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Coleman, J. S. 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* 94 (1), 95–120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Duran, N. S. & Lleras, C. L. 2025. Neighborhood Disadvantage, Peer Acceptance, and Sense of Belonging among Middle School Students. *Child Indicators Research* 18 (4), 1905–1926. <https://doi.org/10.1007/s12187-025-10264-4>

- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gerharz, E. 2014. Indigenous activism in Bangladesh: Translocal spaces and shifting constellations of belonging. *Asian Ethnicity* 15 (4), 552–570.
<https://doi.org/10.1080/14631369.2014.937112>
- Goodenow, C. 1993. The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools* 30 (1), 79–90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AIDPITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AIDPITS2310300113>3.0.CO;2-X)
- Hagerty, B., Lynch-Sauer, J., Patusky, K., Bouwsema, M. & Collier, P. 1992. Sense of Belonging: A Vital Mental Health Concept. *Archives of Psychiatric Nursing* 6 (3), 172–177. [https://doi.org/10.1016/0883-9417\(92\)90028-h](https://doi.org/10.1016/0883-9417(92)90028-h)
- Hallamaa, J. 2017. Yhdessä toimimisen etiikka. Helsinki: Gaudeamus.
- Hallamaa, J. & Kalliokoski, T. 2020. How AI systems challenge the conditions of moral agency? Teoksessa M. Rauterberg (toim.) Culture and computing: 8th International Conference. Held as Part of the 22nd HCI International Conference, HCII 2020. Copenhagen, Denmark, July 19–24, 2020, Proceedings. *Lecture Notes in Computer Science*, 12215. Springer: Cham, 54–64. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-50267-6>
- Harris, A. & Gandolfo, E. 2014. Looked at and looked over or: I wish I was adopted. *Gender, Place & Culture: A Journal of Feminist Geography* 21 (5), 567–581.
<https://doi.org/10.1080/0966369X.2013.810608>
- Hattie, J. 2009. Visible learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, THL.
- Junttila, N. 2015. Kavereita nolla: Lasten ja nuorten yksinäisyys. Helsinki: Tammi.

- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 173–176.
- Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karppinen, A. & Pihlava, P. 2016. Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa A. Ahtola. (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 115–146.
- Kiilakoski, T. 2007. Kasvu moneen suuntaan – kriittinen pedagogiikka ja nuorisotyö. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 57–78.
- Kiilakoski, T. 2017. “Niillähän se on se viimeinen sana” – nuoret osallisuudestaan yläkoulussa. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Helsinki: Kasvatustieteen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 75, Suomen Kasvatustieteellinen seura, 253–282.
- Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski, T. (toim.) Demokratiaoppitunti: Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Nuorisotutkimusverkosto, 9–33.
- Kinnunen, T. & Kallinen, T. 2021. Etnografia. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>. (Luettu 10.11.2025.)
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 390.
- Ladd, G. W. 2005. Children’s Peer Relations and Social Competence: A Century of Progress. New Haven: Yale University Press.
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. 2019. Tunnetaidot opetustyössä. Opas haastaviin tilanteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2015. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 9–38.
- Lastensuojelulaki 2007. 417/13.4.2007.
- Lehtonen, H. 1990. Yhteisö. Tampere: Vastapaino.

- Liebkind, K., Renvik, T. & Jasinskaja-Lahti I. 2020. Ihmisen minuus ja identiteetti. Teoksessa K. Helkama, R. Myllyniemi, K. Liebkind, J. Ruusuvoori, J.-E. Lönnqvist, N. Hankonen, T. A. Mähönen, I. Jasinkaja-Lahti & J. Lipponen (toim.) Johdatus sosiaalipsykologiaan. 11. Uudistettu painos. Helsinki: Edita, 166–189.
- Lähdesmäki, T., Hurme, P., Koskimaa, R., Mikkola, L. & Himberg, T. 2024. Menetelmäpolkuja humanisteille. Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta. <http://www.jyu.fi/mehu>. (Luettu 10.10.2025.)
- Lähdesmäki, T., Saresma, T., Hiltunen, K., Jäntti, S., Säaskilahti, N., Vallius, A. & Ahvenjärvi, K. 2016. Fluidity and flexibility of “belonging”: Uses of the concept in contemporary research. *Acta Sociologica* 59 (3), 233–247. <https://www.jstor.org/stable/24859900>.
- McMillan, D. W. & Chavis, D. M. 1986. Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology* 14 (1), 6–23. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1%3C6::AID-JCOP2290140103%3E3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1%3C6::AID-JCOP2290140103%3E3.0.CO;2-I)
- Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S. & Määttä, M. 2020. Kouluikäymättömyys Suomessa. Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston tilannekartoitus. Raportit ja selvitykset 2020:9. Opetushallitus.
- Nivala, E. 2021. Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10 (1), 33–59. <https://journal.fi/jecer/article/view/114149>.
- Nuorisolaki 2016. 1285/21.12.2016.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2025. Esi- ja perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen lainsäädännön uudistus. Webinaarit tammikuu 2025. <https://okm.fi/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>.
- Osterman, K. 2000. Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research* 70 (3), 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Pakarinen, E., Pöysä, S., Kiuru, N., Salo, A.-E., Valtonen, V., Panula, V., Sorkkila, M. & Lerkkanen, M.-K. 2025. Lasten ja nuorten kuulluksi tuleminen resilienssin rakentajana. Teoksessa M.-K. Lerkkanen, K. Salmela-Aro & M. Vauras (toim.) *Koulun resilienssi*. Jyväskylä: Santalahti-kustannus, 65–85.
- Pakarinen, E., Upadyaya, K., Kiuru, N., Salmela-Aro, K. & Lerkkanen, M.-K. 2023. Hiljaiset äänet esiin: Koronapandemian heijastuminen lasten psyykkiseen hyvinvointiin, sosiaaliin suhteisiin ja oppimiseen. Teoksessa A. Aira, M. Helander, E. Pekkarinen

- & T. Tuukkanen (toim.) Terveys ja lapsen oikeudet. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja, 54–68.
- Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. 2014. Iloa ja ihmettelyä: Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Peltola, M. 2024. Vertaissuhteet koulun arjessa: Ryhmärajoja, erottautumista ja hierarkioita. Teoksessa S. Kosunen, S. Juvonen, H. Huilla & M. Peltola (toim.) Koulu ja eriarvoisuus. Helsinki: Gaudeamus Sivut 111–131.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. 15–26
- Putnam, R. D. 2000. Bowling alone: The collapse and revival of American community. New York: Simon & Schuster.
- Rantanen, J. 2013. Vaikuta tunteisiin!: Lisää voimaa tekemiseen. Helsinki: Talentum.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Ryan, R. & Deci, E. 2017. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York, NY: Guilford Press.
- Salmikangas, A. K. 1998. Osallisuus suomalaisessa yhteiskunnassa: kokemuksia osallisuushankkeesta. Sisäasiainministeriö.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Tammer-Paino.
- Salovaara, V., Hongisto, P., Kalland, M. & Puumalainen, J. 2024. Lasten kuulemisen käsikirja: Lähtökohtina lapsilähtöisyys ja paikkaperustaisuus. https://itla.fi/wp-content/uploads/2024/02/Itla_Lasten-kuulemisen-kasikirja.pdf.
- Stenvall, E. 2020. Osallisuutta ja osallistumista Osa 1: Osallisuuden lähtökohdat kansallisessa lapsistrategiassa. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2020:27. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Suomen perustuslaki 1999. 731/11.6.1999.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. 1979. An integrative theory of intergroup conflict. Teoksessa W. G. Austin & S. Worchel (toim.) The social psychology of intergroup relations. Brooks/Cole, 33–47.
- TENK. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarvointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/ihmistieteiden-eettisen-ennakoarvioinnin-ohje>.

- Tiusanen, M. 2025. Oppilaskuntatoiminnan tavoitteista toteutukseen: Oppilaiden näkemyksiä vaikuttamisesta. Turun yliopiston julkaisuja. Annales universitatis Turkuensis, Ser. B: Humaniora.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tölli, P. 2025. Tarve olla arvostettu ja merkityksellinen osa yhteisöä. Teoksessa N. Junttila & E. Salovuori (toim.) Miksi ihminen tarvitsee toisia? Jyväskylä: Santalahti-kustannus, 135–157
- UNESCO. 1994. Salamanca Statement 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.
- Uusitalo, H. 1995. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Varela, J. J., Sánchez, P. A., González C., Oriol, X., Valenzuela, P. & Cabrera, T. 2021. Subjective Well-being, Bullying, and School Climate Among Chilean Adolescents Over Time. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal* 13 (3), 616–630. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09442-w>
- Vasalampi, K. 2022. Näin motivoit oppimaan. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Walker, L., Avant, K. 1988. Strategies for theory construction in nursing. 2nd ed. Connecticut: Appleton-Century-Crofts.
- Wentzel, K. 1998. Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology* 90 (2), 202–209.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Yleissopimus lapsen oikeuksista 1989. SopS 59/20.7.1991.

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

Teema 1. Ryhmään kuulumisen tunne.

1.1 Mitä tarkoittaa ryhmään kuuluminen?

1.2 Mitä silloin tapahtuu, kun kuuluu ryhmään?

2. Mitä teette yhdessä luokkana?

2.1 Miltä se tuntuu (kun teette yhdessä)?

2.2 Kerro esimerkki tilanteesta, jolloin tunsit erityisesti olevasi osa ryhmää.

Teema 2. Ryhmään kuulumattomuuden tunne.

3. Tuntuuko sinusta joskus siltä, että jäät ulkopuolelle tai ettet kuulu ryhmään?

3.1 Millaisissa tilanteissa näin voi käydä?

3.2 Miltä se tuntuu, jos jää ulkopuolelle?

3.3 Mitä teet tällaisessa tilanteessa?

Teema 3. Ryhmään kuulumista vahvistavat ja heikentävät tekijät.

4. Mitkä asiat tekevät luokasta tai ryhmästä sellaisen, että sinne on kiva kuulua?

4.1 Kerro joku leikki tai yhteinen tekeminen, joka tekee yhteishengestä paremman.

4.2 Miten kaverit tai opettaja voivat auttaa, että kaikki pääsevät leikkeihin mukaan ja tuntevat olevansa osa ryhmää?

5. Mikä tekee ryhmässä olemisesta hankalaa tai epämukavaa?

5.1 Onko joskus tilanteita, kun joku suljetaan pois tai jätetään yksin? Mitä silloin tapahtuu?

5.2 Olen huomannut, että joskus joku ei pääse porukkaan. Mitä syitä tälle voi olla?

6. Mitä opettaja voisi tehdä, jos joku jää leikkien ulkopuolelle tai kokee ulkopuolisuutta ryhmässä?

6.1 Tuleeko vielä mieleen, mitä erityisesti sinä haluaisit, että opettaja tekisi tällaisessa tilanteessa?

6.2 Miten kaverit tai muut luokkalaiset voisivat auttaa ulkopuolelle jäänyttä oppilasta?

6.3 Jos joskus käy niin, että itse jäisit porukan ulkopuolelle, niin mitä tekisit silloin?

Liite 2. Havainnointilomake

Havainnointijankohta	Oppitunti	Havainnoija
Ilmenmistapa	Montako kertaa ilmenee	Miten ilmenee?
		Muita huomioita

Liite 3. Tunnepaperi

Tunteet



ilo



suru



pelko



viha



innostus



inho



häpeä



rakkaus



hämmästyminen



kateus



toivo



kiukku

Liite 4. Tietosuojaseloste

Tiedote tutkittaville koskien projektia “Oppilaiden kokemuksia osallisuudesta”

Olet ottamassa osaa Turun yliopistossa järjestettävään tieteelliseen tutkimukseen. Tämä tietosuojaseloste kuvaa sitä, miten henkilötietojasi tullaan käsittelemään tutkimuksessa.

1. Rekisterinpitäjä ja tutkimusryhmän vastuulliset yhteyshenkilöt

Tutkijat: Hanna Korhonen ja Renja Roos

Yhteyshenkilö projektia koskevissa asioissa:

Nimi: Renja Roos

Osoite: Assistentinkatu 5, 20500 Turku

E-mail: [REDACTED]

2. Kuvaus tutkimuksesta ja henkilötietojen käsittelystä

Teemme tutkimusta neljäsluokkalaisten oppilaiden kokemasta osallisuudesta. Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena saada tietoa siitä, miten ryhmään kuulumisen / kuulumattomuus ilmenee. Lisäksi tarkoituksenamme on selvittää syitä, jotka johtavat ulkopuolisuuden tai ryhmään kuulumisen tunteisiin. Näin voidaan luoda ymmärrystä myös siitä, miten ryhmään kuulumista ja osallisuuden tunteita voidaan vahvistaa. Tutkimusta varten tallentuvat kaikkien Webropol-kyselyyn vastanneiden huollettavien (lasten) nimet. Aineistoihin tallentuu sekä tutkimusluvan saaneiden nimet että niiden nimet, joilta tutkimuslupaa ei saatu. Lisäksi meille tallentuu haastatteluihin osallistuvien lasten nimet ja ääni sekä havainnoitavien lasten nimet meidän omaa kirjanpitoamme varten. Tarvitsemme Webropol-kyselyn avulla tiedon siitä, onko lapsella tutkimuslupa, jotta osaamme kohdistaa tutkimuksen luvan saaneisiin. Henkilötietoja (ääni + nimi) tarvitsemme siihen, että osaamme yhdistää saman lapsen haastattelun ja havainnoinnin ja jotta voimme yksilöidä eri tutkittavat.

3. Tietosuojavastaavan yhteystiedot

Turun yliopiston tietosuojavastaava on tavoitettavissa sähköpostitse osoitteesta: dpo@utu.fi.

4. Henkilöt, jotka osallistuvat henkilötietojen käsittelyyn

Hanna Korhonen ja Renja Roos

5. Tutkimuksen nimi sekä tutkimuksen kesto

Tutkimuksen nimi: Oppilaiden kokemuksia osallisuudesta

Henkilötietojen käsittelyn ajallinen kesto: Aineistonkeruu suoritetaan keväällä 2025

Gradu valmistuu vuodenvaihteessa 2025–2026.

6. Henkilötietojen lainmukainen käsittelyperuste

Henkilötietoja käsitellään seuraavan, tietosuojasetuksen 6(1) artiklassa mainitun, käsittelyperusteen nojalla:

- rekisteröidyn suostumus;
- käsittely on tarpeen sopimuksen täytäntöön panemiseksi;
- rekisterinpitäjän lakisääteisen veloitteen noudattaminen;
- käsittely on tarpeen rekisteröidyn elintärkeiden etujen suojaamiseksi;
- käsittely on tarpeen yleistä etua koskevan tehtävän suorittamiseksi tai rekisterinpitäjälle kuuluvan julkisen vallan käyttämiseksi;
- tieteellinen tai historiallinen tutkimus tai tilastollisia tarkoituksia varten;

- tieteellisten aineistojen tai kulttuurisperinnöllisten materiaalien arkistointia varten;
- rekisterinpitäjän tai kolmannen osapuolen oikeutettu etu.

7. Tutkimusmateriaaliin sisältyvät henkilötiedot sekä suojoimenpiteet

Keräämme Webropol-kyselyn avulla tiedon tutkimusluvista. Saamme oppilaiden huoltajilta tiedon siitä, onko oppilaalla huoltajan antamaa tutkimuslupaa vai ei. Tässä yhteydessä meille tallentuu lapsen nimi. Meille tallentuu sekä tutkimusluvan saaneiden nimet sekä myös niiden oppilaiden, jotka tutkimuslupaa eivät saaneet, jos huoltaja on vastannut Webropol-kyselyyn. Lapsen ääni tallentuu haastatteluissa. Nimitiedon saamme Webropol-kyselyn lisäksi kysymällä opettajalta istumajärjestystä, jotta osaamme kohdistaa tutkimuksen oikeisiin, tutkimusluvan saaneisiin oppilaisiin. Oppilaiden nimet muutetaan tutkimusta varten, minkä vuoksi yksittäistä oppilasta ei voi tunnistaa tutkimuksesta. Tutkimusaineistoa säilytetään yliopiston tietoturvalisessa Seafire-pilvipalvelussa.

8. Erityiset henkilötietoryhmät (arkaluontoiset henkilötietoryhmät)

Tutkimuksessa ei käsitellä erityisiä henkilötietoryhmiä.

9. Henkilötietojen keräämisen lähteet

Keräämme huoltajilta sähköisen Webropol-kyselyn avulla tutkimusluvan saaneiden nimet sekä niiden nimet, joilta tutkimuslupaa ei saatu. Istumajärjestyksen (sisältää nimitietoja) saamme luokan opettajalta.

10. Henkilötietojen siirtäminen ja jakaminen kolmansille osapuolille

Henkilötietoja ei siirretä Turun yliopiston/tutkimusryhmän ulkopuolelle.

11. Henkilötietojen siirtäminen EU:n tai ETA:n ulkopuolelle

Henkilötietoja ei siirretä Euroopan unionin tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.

12. Automaattinen päätöksenteko ja noudatettavat suojoimet

Automaattista päätöksentekoa ei toteuteta käsiteltäviin henkilötietoihin.

Henkilötietoihin sovelletaan seuraavia suojoimia:

- Aineisto on salassa pidettävää.
- Kirjalliseen materiaaliin sovellettavat suojoimet:
Säilytys turvallisesti.
- IT-järjestelmissä toteutettava henkilötietojen käsittely:
Tietoja säilytetään salasanasuojauksen takana.

Suorien tunnistetietojen käsittely:

- Suorat tunnistetiedot poistetaan analysointivaiheessa.

13. Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen

Tutkimusaineisto arkistoidaan:

- ilman tunnistetietoja
- tunnistetiedoin

Minne tutkimusaineisto tallennetaan ja kuinka pitkäksi aikaa:
Seafileen, 5 vuotta gradun valmistumisen jälkeen

14. Oikeutesi rekisteröitynä sekä näihin tehtävät poikkeamat

Voitte ottaa yhteyttä Renja Roosiin [REDACTED] tai Hanna Korhoseen [REDACTED] saadaksenne lisätietoja koskien tietosuoja-asetuksen mukaisiin oikeuksiinne. Emme suorita tässä tutkimuksessa poikkeamia oikeuksiin.

Rekisteröidyn oikeuksiin tehtävät poikkeamat

Tietosuoja-asetuksen sekä kansallisen tietosuojalain nojalla rekisteröidyn oikeuksiin voidaan tehdä tiettyjä poikkeamia, kun henkilötietojen käsittelyperusteena toimii tieteellinen tutkimus ja oikeuksien toteuttaminen tekisi käsittelyn tarkoituksen (tässä tapauksessa tieteellisen tutkimuksen) joko mahdottomaksi tai aiheuttaisi huomattavaa haittaa käsittelylle.

Tarve tehdä poikkeamia rekisteröityjen oikeuksiin arvioidaan aina tapauskohtaisesti. Tämän tietosuojaselosteen tutkimuksessa on todennäköisesti tarpeen tehdä poikkeamia seuraaviin rekisteröityjen oikeuksiin:

- Oikeus saada pääsy tietoihin (Artikla 15)
- Oikeus tietojen oikaisemiseen (Artikla 16)
- Oikeus tietojen poistamiseen (Artikla 17)
- Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (Artikla 18)
- Oikeus siirtää tiedot järjestelmästä (Artikla 20)
- Vastustamisoikeus (Artikla 21)

Perusteet tehtäville poikkeamille sekä tehtävien poikkeamien ulottuvuus: Ei poikkeamia.

Oikeus valituksen tekemiseen

Sinulla on oikeus tehdä valitus tietosuojavaltuutetulle, jos koet, että henkilötietojasi on käsitelty soveltuvan tietosuojalainsäädännön vastaisesti.

Tietosuojavaltuutetun yhteystiedot:

Tietosuojavaltuutetun toimisto
Käyntiosoite: Lintulahdenkuja 4, 00530 Helsinki
Postiosoite: PL 800, 00531 Helsinki
Puhelinvaihe: 029 566 6700
Sähköposti (kirjaamo): tietosuoja(at)om.fi