

## **Ryhmäyttäminen luokkahuoneessa**

Opettajien käsitykset, käytännöt ja koetut hyödyt

Kasvatustiede  
Pro gradu -tutkielma

Laura Anttonen  
Lotta Heino

9.5.2026  
Turku

Pro gradu –tutkielma

**Koulutusohjelma, oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijä(t):** Laura Anttonen ja Lotta Heino

**Otsikko:** Ryhmäyttäminen luokkahuoneessa: Opettajien käsitykset, käytännöt ja koetut hyödyt

**Ohjaaja(t):** KT, yliopistonlehtori Iina Männikkö

**Sivumäärä:** 48 sivua

**Päivämäärä:** 9.5.2026

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella opettajien käsityksiä onnistuneesta ryhmäyttämisestä sekä siihen vaikuttavista tekijöistä. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia pedagogisia keinoja opettajat käyttävät ryhmäyttämisen tukemiseksi ja millaisena he kokevat ryhmäyttämisen vaikutukset osana omaa opetustyötään.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, ja aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilta. Tutkimukseen osallistui opettajia, joilla oli kokemusta oppilasryhmien ohjaamisesta peruskoulun kontekstissa. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jonka perusteella muodostettiin opettajien käsityksiä ja kokemuksia kuvaavat keskeiset teemat.

Tulosten perusteella ryhmäyttäminen nähtiin keskeisenä tekijänä toimivan, turvallisen ja osallistavan oppimisympäristön rakentumisessa. Ryhmäytymistä tukevin tekijöinä korostuivat opettajan aktiivinen ja tietoinen pedagoginen rooli, vuorovaikutustaidot sekä suunnitelmallinen panostaminen ryhmän ilmapiirin rakentamiseen. Konkreettisina keinoina nousivat esiin ryhmäytymisharjoitukset, yhteistoiminnalliset työskentelytavat, oppilaiden osallistaminen sekä avoimen ja kannustavan ilmapiirin tietoinen vahvistaminen.

Tuloksissa ilmeni, että ryhmäyttämisellä on merkittäviä myönteisiä vaikutuksia oppilaiden vertaissuhteisiin, psykologiseen turvallisuuteen sekä osallisuuden kokemukseen koulun arjessa. Hyvin ryhmäytynyt luokka tukee oppimista, vahvistaa sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja vähentää ulkopuolisuuden kokemuksia sekä konfliktitilanteita. Toisaalta ryhmäyttämisen toteuttamisen haasteiksi tunnistettiin ajalliset rajoitteet, oppilasryhmien heterogeenisyys sekä opettajan käytettävissä olevat pedagogiset resurssit.

Tutkimus tukee aiempaa tutkimustietoa ryhmäyttämisestä ilmiönä, joka vaikuttaa laaja-alaisesti sekä oppilaiden että opettajien kouluarkeen. Tulokset korostavat opettajan roolia ryhmäyttämisen keskeisenä mahdollistajana sekä pedagogista autonomiaa sen toteuttamisessa. Lisäksi ryhmäyttämisen nähtiin edellyttävän pitkäjänteistä ja systemaattista toteutusta osana koulun arkea. Jatkotutkimuksessa ryhmäyttämistä olisi perusteltua tarkastella myös oppilaiden näkökulmasta. Lisäksi laajemmat aineistot ja määrällisten tutkimusmenetelmien hyödyntäminen voisivat syventää ymmärrystä ilmiön yleistettävyydestä.

**Avainsanat:** ryhmäyttäminen, osallisuus, ryhmädynamiikka, yhteenkuuluvuus, kouluhyvinvointi

## Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Yhteenkuuluvuus ja osallisuus kouluyhteisössä</b>	<b>7</b>
2.1	Yhteenkuuluvuus ja osallisuuden perusta	7
2.2	Koulu yhteenkuuluvuuden rakentajana	8
2.3	Osallisuuden toteutuminen koulussa	9
<b>3</b>	<b>Vertaissuhteiden merkitys koulussa</b>	<b>10</b>
3.1	Vertaissuhteet kouluyhteisöä luomassa	10
3.2	Yhteisöllisyyden uhat kouluyhteisössä	12
3.3	Kouluhankkeet yhteisön tukena	13
<b>4</b>	<b>Ryhmäyttäminen pedagogisena prosessina</b>	<b>16</b>
4.1	Oppimisilmapiiri ja oppilaskeskeinen pedagogiikka	16
4.2	Ryhmädynamiikan ohjaaminen osana ryhmäyttämistä	17
<b>5</b>	<b>Tutkimusongelmat</b>	<b>19</b>
<b>6</b>	<b>Menetelmä</b>	<b>21</b>
6.1	Osallistujat	21
6.2	Aineistonkeruu	22
6.3	Aineiston käsittely ja analyysi	23
6.4	Tutkimuksen eettisyys	24
<b>7</b>	<b>Tulokset</b>	<b>26</b>
7.1	<b>Opettajien käsitykset onnistuneesta ryhmäyttämisestä</b>	<b>26</b>
7.1.1	Ryhmäyttäminen pohjatyönä	26
7.1.2	Ryhmäyttäminen turvallisen ilmapiirin rakentajana	27
7.1.3	Ryhmäyttäminen jatkuvana prosessina	28
7.2.	<b>Ryhmäyttämisen käytännön toteutus</b>	<b>28</b>
7.2.1	Turvallisen ryhmän rakentaminen	29
7.2.2	Piiloryhmäyttäminen opetuksen arjessa	29
7.2.3	Tietoisesti ohjattu ryhmäyttäminen	30
7.2.4	Ryhmäyttäminen kouluyhteisön tasolla	31
7.3	<b>Ryhmäyttämisen koetut hyödyt</b>	<b>32</b>
7.3.1	Luokan dynamiikka ja toimivuus	32
7.3.2	Oppilaiden hyvinvointi ja motivaatio	33
7.3.3	Ryhmäyttäminen opettajan työn sujuvuuden tukena	34
<b>8</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>36</b>
8.1	<b>Yhteenveto tuloksista</b>	<b>36</b>

<b>8.2 Tutkimuksen luotettavuus</b>	<b>38</b>
<b>8.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset</b>	<b>40</b>
<b>Lähteet</b>	<b>41</b>
<b>Liitteet</b>	<b>44</b>
<b>Liite 1: Haastattelurunko</b>	<b>44</b>
<b>Liite 2: Tietosuojailmoitus</b>	<b>46</b>
<b>Liite 3: Saatekirje</b>	<b>48</b>

## 1 Johdanto

Viimeaikainen tutkimus on korostanut yksinäisyyden monimuotoisuutta ja sen yhteyttä nuorten hyvinvointiin. Tunkkari ym. (2025) havaitsivat, että sosiaalinen ja emotionaalinen yksinäisyys ovat yhteydessä erilaisiin psyykkisen pahoinvoinnin muotoihin sekä riskikäyttäytymiseen. Tutkimus tuo esiin vertaissuhteiden ja ryhmään kuulumisen merkityksen nuorten hyvinvoinnille sekä opettajan keskeisen roolin ulkopuolisuuden tunnistamisessa ja ehkäisyssä. Näin ollen on perusteltua tarkastella koulun pedagogisia keinoja, kuten ryhmäyttämistä, oppilaiden osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tukemisessa.

Oppilaan kokemus ryhmään kuulumisesta tai ulkopuolelle jäämisestä muovaa keskeisesti hänen koulupolkuun (Laine, 2005, 155). Koululuokka on oppilaalle yksi merkittävimmistä arjen sosiaalisista ympäristöistä, jossa rakentuvat kokemukset ryhmään kuulumisesta, hyväksytyksi tulemisesta ja yhteisöllisyydestä (Arvola, 2021, 24; Laine, 2005, 155). Erityisesti alakouluikäisille lapsille sosiaaliset suhteet ovat keskeisiä psykologisen ja sosiaalisen kehityksen kannalta (Arvola, 2021, 27; Maslow, 1943, 370–396). Varhaiset koulukokemukset ja vertaissuhteet vaikuttavat merkittävästi oppilaiden hyvinvointiin, oppimismotivaatioon ja koulumenestykseen, mikä korostaa niiden tietoisien tukemisen merkitystä opetustyössä (Laine, 2005, 206; Matikka ym., 2025, 11).

Opettajalla on keskeinen rooli oppilaiden kokemassa oppimisilmapiirissä ja sosiaalisissa suhteissa (Isola & Leemann, 2021, 381). Yhtenä keskeisenä pedagogisena keinona voidaan hyödyntää ryhmäyttämistä, jonka avulla rakennetaan osallistavaa ja turvallista oppimisympäristöä sekä vahvistetaan oppilaiden sosiaalisia taitoja (Arvola, 2021, 27; Isola & Leemann, 2021, 381). Ryhmäyttäminen tarkoittaa opettajan tietoista pedagogista toimintaa, jonka tavoitteena on vahvistaa oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja ryhmään kuulumisen kokemusta sekä rakentaa turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri (Arvola, 2021, 27; Isola & Leemann, 2021, 381). Opettajan pedagogiset valinnat ja vuorovaikutus ovat keskeisiä tekijöitä ryhmädynamiikan ja oppimisympäristön sosiaalisen ilmapiirin rakentumisessa (Beck & Malley, 1998, 133–137; Kallio, 2021, 75).

Ryhmäyttäminen kytkeytyy laajemmin osallisuuden, yhteisöllisyyden ja vuorovaikutuksen tukemiseen oppimisympäristössä (Isola & Leemann, 2021, 381). Osallisuuden ja ryhmään kuulumisen kokemukset ovat yhteydessä oppilaiden aktiiviseen osallistumiseen ja hyvinvointiin koulussa, kun taas ulkopuolisuuden kokemukset voivat heikentää hyvinvointia

ja lisätä syrjäytymisen riskiä (Arnett, 2007, 260; Baumeister & Leary, 1995, 497). Lisäksi ryhmäytymisen avulla voidaan ennaltaehkäistä kiusaamista, ulkopuolisuutta ja ryhmän sisäistä eriytymistä (Salmivalli, 1998, 27; Syrjämäki ym., 2017). Turvallinen ryhmä toimii oppimisen ja hyvinvoinnin perustana ja mahdollistaa oppilaiden aktiivisen osallistumisen sekä itseilmaisun (Isola & Leemann, 2021, 381; Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 2025).

Ryhmäytymisen vaikutukset ulottuvat oppilaiden sosiaaliseen ja psykologiseen hyvinvointiin (Isola & Leemann, 2021, 381). Myönteiset vertaissuhteet ja osallisuuden kokemukset tukevat itsetuntoa, kompetenssin tunnetta ja sosiaalisten taitojen kehittymistä (Baumeister & Leary, 1995, 498–500; Maslow, 1943, 370–396). Nämä tekijät ovat puolestaan yhteydessä oppimiseen, oppimismotivaatioon ja koulussa viihtymiseen. (Arvola, 2021, 24).

Käytännössä ryhmäyttäminen toteutuu erilaisten vuorovaikutusta tukevien menetelmien ja luokan rutiinien kautta, jotka vahvistavat yhteisöllisyyttä (Arvola, 2021, 27). Toiminnalliset menetelmät sekä koko koulua koskevat hankkeet ovat keskeisiä ryhmäyttämistä tukevia toimintamalleja (Arvola, 2021, 27; KiVa Koulu, 2025). Näiden avulla ryhmäyttäminen ei näyttäydy yksittäisinä toimenpiteinä, vaan jatkuvana osana arjen opetustyötä (Nivala & Ryyänen, 2013, 19).

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella opettajien käsityksiä onnistuneesta ryhmäyttämisestä sekä sitä, millaisista tekijöistä onnistunut ryhmäyttäminen heidän näkemyksensä mukaan rakentuu. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia pedagogisia keinoja opettajat käyttävät ryhmäyttämisen toteuttamisessa sekä millaisia kokemuksia heillä on sen vaikutuksista osana opetustyötä. Tutkimus tuottaa tietoa ryhmäyttämisen merkityksestä osana opetustyötä ja oppimisympäristön kehittämistä.

## 2 Yhteenkuuluvuus ja osallisuus kouluyhteisössä

Tässä luvussa tarkastellaan osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden merkitystä kouluyhteisössä ryhmäyttämisen teoreettisena perustana sekä niiden roolia oppilaiden psykologisen hyvinvoinnin, motivaation ja oppimisen tukena. Yhteenkuuluvuus ja osallisuus ymmärretään toisiinsa kytkeytyvinä mutta käsitteellisesti erillisinä ilmiöinä. Ne ovat keskeisiä ryhmäyttämistä selittäviä tekijöitä, sillä ne kuvaavat niitä psykologisia ja sosiaalisia ehtoja, joiden varaan ryhmään kiinnittyminen ja toimiva vuorovaikutus rakentuvat (Baumeister & Leary, 1995, 498–500; Nivala & Ryyänen, 2013, 27).

Yhteenkuuluvuus viittaa yksilön psykologiseen kokemukseen ryhmään kuulumisesta, kun taas osallisuus tarkoittaa yksilön mahdollisuuksia osallistua, toimia ja vaikuttaa yhteisön jäsenenä (Isola & Leemann, 2021, 381; Nivala & Ryyänen, 2013, 27). Yhteenkuuluvuus voidaan nähdä osallisuuden kokemuksellisenä perustana, kun taas osallisuutta tukevat rakenteet ja pedagogiset käytännöt vahvistavat edelleen yhteenkuuluvuuden kokemusta (Baumeister & Leary, 1995, 498–500; Nivala & Ryyänen, 2013, 27).

### 2.1 Yhteenkuuluvuus ja osallisuuden perusta

Yhteenkuuluvuuden tarve on perustavanlaatuinen osa ihmisen psykologista toimintaa ja keskeinen tekijä hyvinvoinnin rakentumisessa (Baumeister ja Leary, 1995, 498–500; Deci ja Ryan, 2000, 234–235; Maslow, 1943, 370–396). Maslow'n tarvehierarkiassa yhteenkuuluvuuden tarve sijoittuu turvallisuuden tarpeiden yläpuolelle, mikä korostaa sen merkitystä yksilön hyvinvoinnille (Maslow, 1943, 370–396). Deci ja Ryanin itseohjautuvuusteorian mukaan psykologinen hyvinvointi rakentuu autonomian, kyvykkyyden ja yhteisöllisyyden tarpeiden täyttymisestä (Deci & Ryan, 2000, 234–235). Näin ollen yhteenkuuluvuuden kokemus on keskeinen sekä motivaation että oppimisen näkökulmasta.

Osallisuus liittyy läheisesti yhteenkuuluvuuden kokemukseen, mutta sitä voidaan tarkastella laajempänä käsitteenä, joka kuvaa yksilön mahdollisuuksia kuulua yhteisöön, toimia siinä ja kokea merkityksellisyttä (Nivala & Ryyänen, 2013, 27). Osallisuus voidaan jäsentää kolmeen toisiinsa kytkeytyvään tasoon: olemisen, toiminnan ja kokemisen tasoon (Nivala & Ryyänen, 2013, 32–34). Olemisen tasolla osallisuus tarkoittaa yhteisön jäseneksi hyväksymistä ja kokemusta kuulumisesta, toiminnan tasolla mahdollisuutta osallistua ja vaikuttaa, ja kokemisen tasolla yksilön subjektiivista kokemusta kuulluksi tulemisesta ja merkityksellisyydestä (Nivala & Ryyänen, 2013, 32–34).

Koulukontekstissa opettajan pedagogisella toiminnalla ja kouluyhteisön rakenteilla on keskeinen merkitys sekä osallisuuden että yhteenkuuluvuuden rakentumisessa (Beck & Malley, 1998, 133–137; Matikka ym., 2025, 11). Ryhmäyttämisen pedagogiset käytännöt tarjoavat konkreettisen välineen näiden kokemusten systemaattiseen vahvistamiseen, mikä tukee oppilaiden sosiaalista ja psykologista hyvinvointia (Baumeister & Leary, 1995, 498–500; Syrjämäki ym., 2017, 377–379). Tässä tutkimuksessa osallisuutta tarkastellaan pedagogisena ilmiönä, jota voidaan vahvistaa koulun arjen käytännöillä ja joka on tiiviissä yhteydessä yhteenkuuluvuuden kokemukseen.

## **2.2 Koulu yhteenkuuluvuuden rakentajana**

Kouluympäristö muodostaa kontekstin oppilaiden yhteenkuuluvuuden rakentumiselle, sillä koulun rakenteet, toimintakulttuuri ja arjen vuorovaikutustilanteet muovaavat oppilaiden sosiaalisia suhteita ja ryhmään kiinnittymistä (Beck & Malley, 1998, 133–137). Koululla on näin myös yhteiskunnallinen rooli, jossa se voi osaltaan vahvistaa yhteisöllisyyttä tilanteessa, jossa perherakenteet ja sosiaaliset verkostot ovat moninaistuneet (Beck & Malley, 1998, 133–137).

Yhteenkuuluvuuden taustalla on ihmisen perustavanlaatuisen tarve kuulua ryhmään ja muodostaa pysyviä, merkityksellisiä ihmissuhteita, mikä ohjaa yksilön sosiaalista käyttäytymistä (Baumeister & Leary, 1995, 498–500). Koulukontekstissa tämä tarkoittaa sitä, että oppilaiden sitoutuminen ja osallistuminen rakentuvat pitkälti sen varaan, kokevatko he kuuluvansa kouluyhteisöön ja omaan vertaisryhmäänsä (Baumeister & Leary, 1995, 498–500).

Kun yhteenkuuluvuuden tarve täyttyy, se vahvistaa oppilaan kokemusta sosiaalisesta turvallisuudesta ja lisää sitoutumista kouluyhteisöön, kun taas sen puute voi heikentää osallisuutta ja ryhmään kiinnittymistä (Baumeister & Leary, 1995, 498–500; Syrjämäki ym., 2017, 377–379). Näin yhteenkuuluvuus toimii keskeisenä välittävänä tekijänä sosiaalisten kokemusten sekä koulussa koetun hyvinvoinnin ja osallistumisen välillä (Beck & Malley, 1998, 133–137; Syrjämäki ym., 2017, 377–379).

Koulussa yhteenkuuluvuuden merkitys näkyy myös oppimisen ja hyvinvoinnin edellytyksenä, sillä kuulumisen kokemus luo pohjan turvallisuudelle, joka mahdollistaa oppimiseen sitoutumisen ja koulussa viihtymisen (Beck & Malley, 1998, 133–137). Vastaavasti

ulkopuolisuuden kokemukset voivat heikentää oppimista, motivaatiota ja psyykkistä hyvinvointia (Baumeister & Leary, 1995, 498–500; Syrjämäki ym., 2017, 377–379).

Opettajalla on keskeinen rooli yhteenkuuluvuuden rakentumisessa, sillä hänen vuorovaikutuksensa, pedagogiset valintansa ja tapansa ohjata ryhmää vaikuttavat suoraan luokan ilmapiiriin ja oppilaiden kokemukseen ryhmään kuulumisesta (Beck & Malley, 1998, 133–137). Näin opettaja toimii keskeisenä kouluyhteisön sosiaalisen rakenteen muokkaajana, joka voi vahvistaa tai heikentää oppilaiden yhteenkuuluvuuden kokemusta (Arvola, 2021, 25; Isola & Leemann, 2021, 381).

### **2.3 Osallisuuden toteutuminen koulussa**

Osallisuuden toteutumista kouluyhteisössä voidaan tarkastella Nivala ja Ryyänen (2013) esittämien olemisen, toiminnan ja kokemisen tasojen kautta. Näillä tasoilla osallisuus ilmenee koulun arjessa oppilaan mahdollisuutena tulla hyväksytyksi, osallistua toimintaan sekä kokea itsensä merkitykselliseksi osaksi yhteisöä (Nivala & Ryyänen, 2013, 32–34).

Osallisuuden tasot eivät ole erillisiä, vaan ne kietoutuvat toisiinsa ja muodostavat kokonaisuuden, joka vaikuttaa oppilaan hyvinvointiin ja oppimiseen (Nivala & Ryyänen, 2013, 27). Koulukontekstissa osallisuus rakentuu erityisesti arjen vuorovaikutustilanteissa, joissa oppilaille tarjoutuu mahdollisuuksia osallistua, vaikuttaa ja tulla kohdatuksi (Isola & Leemann, 2021, 382). Osallisuus ei siten ole yksittäinen toimenpide, vaan jatkuva prosessi, joka muotoutuu oppilaiden ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa (Isola & Leemann, 2021, 382; Nivala & Ryyänen, 2013, 27).

Ryhmäyttämisen avulla voidaan vahvistaa kaikkia osallisuuden tasoja samanaikaisesti tarjoamalla tilanteita, joissa oppilaat voivat tulla hyväksytyiksi, osallistua aktiivisesti ja kokea merkityksellisyyttä (Laine, 2005, 155; Syrjämäki ym., 2017, 377–379). Ryhmäyttämisen pedagogiset käytännöt toimivat mekanismina, jonka avulla osallisuutta voidaan vahvistaa tavoitteellisesti kouluyhteisössä (Syrjämäki ym., 2017, 377–379). Näin voidaan tukea oppilaiden yhteenkuuluvuuden kokemusta sekä edistää heidän sosiaalista ja psykologista hyvinvointiaan (Baumeister & Leary, 1995, 498–500). Suunnitelmallinen työskentely osallisuuden vahvistamiseksi edellyttää tietoista pedagogista suunnittelua ja jatkuvaa arviointia (Syrjämäki ym., 2017, 377–379).

### **3 Vertaissuhteiden merkitys koulussa**

Tässä luvussa vertaissuhteita tarkastellaan osana ryhmäyttämisen pedagogista kokonaisuutta, jossa keskeisenä tavoitteena on oppilaiden osallisuuden, yhteenkuuluvuuden ja ryhmään kiinnittymisen vahvistaminen kouluyhteisössä. Luvussa analysoidaan oppilaiden vertaissuhteiden merkitystä sekä keinoja, joilla niitä voidaan tukea pedagogisin ja yhteisöllisin ryhmäyttämisen menetelmin. Erityisesti huomio kohdistuu vertaissuhteiden rooliin yhteenkuuluvuuden kokemuksen rakentumisessa sekä siihen, miten sosiaaliset suhteet toimivat edellytyksenä oppilaiden osallisuudelle.

Lisäksi tarkastellaan syrjäytymistä ja ulkopuolelle jäämistä ilmiöinä, jotka heikentävät yhteenkuuluvuuden kokemusta ja osallisuuden toteutumista kouluyhteisössä. Näitä ilmiöitä käsitellään osana ryhmäyttämisen ennaltaehkäisevää näkökulmaa, jossa tavoitteena on tunnistaa ja vähentää ryhmään kiinnittymistä estäviä tekijöitä.

Luvussa esitellään myös valtakunnallisia toimintamalleja ja koulupohjaisia interventioita, joiden tavoitteena on vahvistaa myönteistä vuorovaikutusta, turvallista ilmapiiriä ja oppilasryhmien yhteisöllisyyttä osana ryhmäyttämisen toteutusta. Näiden näkökulmien kautta jäsennetään, miten sosiaalisten suhteiden systemaattinen tukeminen edistää yhteenkuuluvuutta, mahdollistaa osallisuuden toteutumisen ja luo perustan ryhmäyttämislle sekä oppilasryhmien toimivuudelle.

#### **3.1 Vertaissuhteet kouluyhteisöä luomassa**

Sosiaaliset suhteet muodostavat keskeisen osan kouluyhteisöä ja luovat perustan oppilaiden ryhmäytymiselle sekä yhteisöllisyyden rakentumiselle (Arvola, 2021, 27). Koulukontekstissa sosiaalisilla suhteilla viitataan oppilaiden välisiin sekä oppilaiden ja aikuisten välisiin vuorovaikutussuhteisiin, joista vertaissuhteet ovat oppilaiden arjen kannalta erityisen merkityksellisiä (Arvola, 2021, 27; Hartup & Stevens, 1997, 357).

Vertaissuhteet voidaan määritellä samanikäisten tai samassa kehitysvaiheessa olevien yksilöiden välisiksi suhteiksi, joissa korostuvat vastavuoroisuus, yhteinen toiminta ja jaetut kokemukset (Hartup & Stevens, 1997, 357). Näissä suhteissa tapahtuva vuorovaikutus toimii keskeisenä mekanismina, jonka kautta oppilaat harjoittelevat sosiaalisia taitoja ja rakentavat käsitystä itsestään suhteessa muihin (Junttila, 2015, 35). Tämän prosessin kautta

vertaissuhteet eivät ainoastaan heijasta sosiaalista kehitystä, vaan myös aktiivisesti muovaavat sitä (Hartup & Stevens, 1997, 357; Junntila, 2015, 35).

Vertaisvuorovaikutuksessa opitaan keskeisiä sosiaalisia taitoja, kuten kontaktien luomista, tunteiden säätelyä ja ristiriitojen rakentavaa käsittelyä, mikä edistää oppilaiden kykyä toimia osana ryhmää (Hartup & Stevens, 1997, 357). Samalla myönteiset vertaissuhteet tukevat oppilaan itsetuntoa ja kompetenssin tunnetta, mikä vahvistaa aktiivista osallistumista yhteisön toimintaan (Junntila, 2015, 35). Näiden tekijöiden kautta vertaissuhteet kytkeytyvät keskeisesti osallisuuden kokemukseen ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen, jotka ovat oppilaan hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta merkittäviä (Baumeister & Leary, 1995, 498–500; Isola & Leemann, 2021, 381).

Tutkimuskirjallisuus osoittaa, että vertaissuhteilla on yhteys myös oppimiseen ja koulumenestykseen, sillä myönteiset sosiaaliset suhteet vahvistavat oppimismotivaatiota ja sitoutumista koulutyöhön (Junntila, 2015, 35; Shao ym., 2024). Vastaavasti sosiaalisten taitojen puute tai heikot vertaissuhteet voivat altistaa ulkopuolisuuden kokemuksille ja heikentää osallisuutta sekä ryhmään kiinnittymistä (Arnett, 2007, 260; Arvola, 2021, 27). Tällöin sosiaalisen tuen ja hyväksynnän merkitys korostuu keskeisenä tekijänä ryhmäytymisen tukemisessa (Arnett, 2007, 260; Isola & Leemann, 2021, 382).

Kouluterveyskyselyn tulokset tukevat tätä tutkimustietoa osoittamalla, että suuri osa oppilaista kokee vertaissuhteensa myönteisiksi, mikä luo edellytyksiä ryhmäytymiselle ja yhteisöllisyydelle (Matikka ym., 2025, 13). Samanaikaisesti myönteinen opettaja–oppilassuhde vahvistaa koko kouluyhteisön vuorovaikutusilmapiiriä ja tukee sekä vertaissuhteiden että yhteenkuuluvuuden rakentumista (Isola & Leemann, 2021, 381; Matikka ym., 2025, 13–15).

Kouluyhteisön tarjoamat mahdollisuudet vertaisvuorovaikutukseen ovat keskeisiä myönteisten suhteiden muodostumiselle ja ylläpitämiselle (Isola & Leemann, 2021, 382). Kun oppilaille tarjotaan tilaisuuksia toimia yhdessä, vuorovaikutus vahvistuu ja samalla rakentuu yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä kokemusta omasta merkityksellisyydestä ryhmän jäsenenä (Hartup & Stevens, 1997, 357; Isola & Leemann, 2021, 382).

Kokemus siitä, että oppilas voi olla koulussa oma itsensä, liittyy psykologiseen turvallisuuteen ja hyväksyvään ilmapiiriin (Isola & Leemann, 2021, 381; Matikka ym., 2025, 14–15). Nämä muodostavat perustan myönteisille vertaissuhteille ja osallisuuden

kokemukselle (Isola & Leemann, 2021, 381; Matikka ym., 2025, 14–15). Autenttisuuden kokemus vahvistaa oppilaan mahdollisuutta toimia aktiivisena ryhmän jäsenenä ilman ulkopuolisuuden pelkoa (Isola & Leemann, 2021, 381). Tämä puolestaan tukee ryhmäytymistä ja yhteisöllisyyden kehittymistä (Isola & Leemann, 2021, 381).

### **3.2 Yhteisöllisyyden uhat kouluyhteisössä**

Yhteisöllisyyden uhkien tarkastelu on keskeistä tässä tutkimuksessa, sillä ryhmäyttämisen pedagogisten käytäntöjen tavoitteena on ehkäistä oppilaiden ulkopuolelle jäämistä ja vahvistaa yhteenkuuluvuuden kokemusta kouluyhteisössä (Baumeister & Leary, 1995, 498–500; Syrjämäki ym., 2017, 377–379). Vertaissuhteiden näkökulmasta yhteisöllisyyden uhat liittyvät tilanteisiin, joissa oppilas ei pääse osaksi ryhmää tai kokee itsensä torjutuksi, mikä heikentää hänen mahdollisuuksiaan osallistua ja kiinnittyä kouluyhteisöön (Arvola, 2021, 27). Yhteenkuuluvuuden tunteen puute on yhteydessä masennukseen, ahdistukseen ja heikentyneeseen itsetuntoon, mikä puolestaan voi heikentää yksilön kykyä oppimiseen ja osallistumiseen aktiivisesti yhteisön toimintaan (Baumeister & Leary, 1995, 498–500). Tällaiset kokemukset voivat myös vaikeuttaa myönteisten vertaissuhteiden muodostumista ja siten heikentää ryhmäytymisen onnistumista (Arnett, 2007, 260; Junntila, 2015, 35).

Yksinäisyys ja torjutuksi tuleminen ovat keskeisiä yhteisöllisyyttä heikentäviä tekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaan psykologiseen hyvinvointiin ja sosiaaliseen toimijuuteen (Baumeister & Leary, 1995, 498–500). Yksinäisyyden kokemukset voivat rajoittaa osallistumista vertaisvuorovaikutukseen ja siten heikentää osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden kokemusta (Isola & Leemann, 2021, 381). Koulukontekstissa tutkimus osoittaa, että sosiaalinen yksinäisyys ja koettu ostrakismi ovat yhteydessä heikompaan psykologiseen hyvinvointiin, mutta opettajan ja perheen tuki voivat lieventää näitä vaikutuksia (Tunkkari ym., 2025).

Ostrakismi eli ryhmästä poissulkeminen on keskeinen yhteisöllisyyden uhka koulukontekstissa (Syrjämäki ym., 2017, 378). Se voi ilmetä esimerkiksi sivuuttamisena, huomiotta jättämisenä tai ryhmän ulkopuolelle sulkemisena, ja sen vaikutukset kohdistuvat suoraan yksilön kokemukseen hyväksytyksi tulemisesta (Syrjämäki ym., 2017, 378). Pitkittyessään ostrakismi voi johtaa yksinäisyyteen, ahdistukseen ja heikentyneeseen itsetuntoon sekä vaikeuttaa yksilön kiinnittymistä ryhmään (Baumeister & Leary, 1995, 498–500; Syrjämäki ym., 2017, 378–379). Näin ostrakismi ei heikennä ainoastaan yksilön hyvinvointia, vaan myös ryhmän vuorovaikutussuhteita ja toimivuutta.

Kiusaaminen on toinen yhteisöllisyyttä heikentävä ilmiö, joka liittyy läheisesti ryhmädynamiikkaan ja vertaissuhteisiin (Salmivalli, 1998, 27–28). Kiusaaminen voi ilmetä sosiaalisena poissulkemisena, sanallisena loukkaamisena tai fyysisenä väkivaltana, ja sen seuraukset voivat olla pitkäkestoisia (Laine, 2005, 206; Salmivalli, 1998, 27–28). Pitkäaikainen kiusaaminen heikentää turvallisuuden tunnetta, lisää vetäytymistä ja vaikeuttaa uusien sosiaalisten suhteiden muodostamista, mikä voi kasvattaa riskiä syrjäytyä myöhemmässä elämässä (Laine, 2005, 206).

Sekä ostrakismi että kiusaaminen heikentävät oppilaan mahdollisuuksia osallistua yhteisön toimintaan ja kokea yhteenkuuluvuutta, mikä vaikeuttaa ryhmäytymisen prosessia (Salmivalli, 1998, 27–28; Syrjämäki ym., 2017, 377–379). Näin yhteisöllisyyden uhat eivät kosketa ainoastaan yksilön hyvinvointia, vaan ne heijastuvat koko ryhmän toimivuuteen ja ilmapiiriin (Baumeister & Leary, 1995, 498–500; Junttila, 2015, 35). Yhteisöllisyyden uhkien ehkäisy edellyttää koulu yhteisöltä tietoista ja sensitiivistä toimintaa, jossa oppilaiden vuorovaikutussuhteita tuetaan ja mahdollisiin ongelmatilanteisiin puututaan varhaisessa vaiheessa (Isola & Leemann, 2021, 382; Syrjämäki ym., 2017, 377–379). Ryhmäytymisen pedagogiset käytännöt tarjoavat keskeisen keinon vahvistaa oppilaiden välistä vuorovaikutusta, lisätä osallisuutta ja ehkäistä ulkopuolelle jäämistä (Baumeister & Leary, 1995, 498–500; Syrjämäki ym., 2017, 377–379).

Täten yhteisöllisyyden uhkien tarkastelu jäsentää, miksi ryhmäytymisen tavoitteellinen toteuttaminen on koulu yhteisössä keskeistä. Sen avulla voidaan tukea kaikkien oppilaiden mahdollisuuksia kuulua ryhmään, osallistua yhteisön toimintaan ja rakentaa myönteisiä vertaissuhteita (Isola & Leemann, 2021, 382; Junttila, 2015, 35). Ryhmäytymisen toimii näin pedagogisena keinona ehkäistä ulkopuolisuuden kokemuksia ja vahvistaa yhteisöllisyyttä (Baumeister & Leary, 1995, 498–500; Junttila, 2015, 35).

### **3.3 Kouluhankkeet yhteisön tukena**

Koulupohjaiset interventiot muodostavat keskeisen keinon vahvistaa oppilaiden osallisuutta, yhteenkuuluvuuden kokemusta sekä myönteistä ryhmädynamiikkaa (Isola & Leemann, 2021, 382; KiVa Koulu, 2025; ProKoulu, 2025). Näiden interventioiden yhteisenä tavoitteena on tukea turvallista oppimisympäristöä, jossa kaikki oppilaat voivat kokea kuuluvansa ryhmään ja osallistua sen toimintaan (Nivala & Ryyänen, 2013, 27). Interventioiden avulla voidaan myös kehittää koulu yhteisön vuorovaikutuskäytäntöjä ja ennaltaehkäistä sosiaalisia ongelmia (Isola & Leemann, 2021, 382; Nivala & Ryyänen, 2013, 27).

Taulukossa 1 esitetään keskeiset tässä luvussa tarkastellut koulupohjaiset interventiot ja yhteisöllisyyttä tukevat toimintamallit. Taulukko jäsentää interventioiden tavoitteita, kohdetasoja, keinoja sekä niiden yhteyttä oppilaiden osallisuuteen, yhteenkuuluvuuteen ja ryhmäytymiseen. Sen avulla havainnollistetaan, miten eri ohjelmat lähestyvät yhteisöllisyyden vahvistamista eri näkökulmista ja tasoilla.

Taulukko 1: Koulupohjaiset interventiot

Interventio	Tavoite	Kohdetaso	Keskeiset keinot	Yhteys ryhmäytymiseen
KiVa Koulu	Kiusaamisen ehkäisy ja yhteisöllisyyden vahvistaminen	Koko koulu	Oppitunnit, normien muokkaus, aikuisen aktiivinen puuttuminen	Vahvistaa ryhmän turvallisuutta ja sosiaalisia normeja
ProKoulu (PBIS)	Positiivisen käyttäytymisen ja osallisuuden tukeminen	Koko koulu + yksilö	Positiivinen palaute, selkeät käyttäytymismallit, CICO-tuki	Vahvistaa osallisuutta ja myönteistä vuorovaikutusta
Right to Belong	Yksinäisyyden ja ulossulkemisen ymmärtäminen ja vähentäminen	Tutkimus- ja kehittämistaso	Monialainen tutkimus, interventioiden kehittäminen	Lisää ymmärrystä osallisuuden esteistä
KYTKE	Syrjinnän vähentäminen ja moninaisuuden tukeminen	Yhteiskunnallinen taso	Vuorovaikutus-, koulutus- ja dialogitoiminta	Tukee inklusiivista ilmapiiriä

KiVa Koulu on Turun yliopistossa kehitetty näyttöön perustuva kiusaamisen vastainen ohjelma, jonka tavoitteena on ennaltaehkäistä kiusaamista ja vahvistaa myönteisiä ryhmänormeja kouluyhteisössä (KiVa Koulu, 2025). Ohjelma perustuu koko kouluyhteisön sitoutumiseen ja korostaa aikuisten aktiivista roolia kiusaamisen tunnistamisessa ja siihen puuttumisessa (KiVa Koulu, 2025). Tutkimusnäyttö osoittaa, että KiVa-ohjelma vähentää kiusaamista ja lisää oppilaiden kokemaa sosiaalista turvallisuutta sekä myönteisiä vertaissuhteita (Kärnä ym., 2011, 311-330). Näiden tekijöiden voidaan nähdä tukevan ryhmäytymistä, sillä turvallinen ilmapiiri mahdollistaa oppilaiden aktiivisen osallistumisen ja sosiaalisen kiinnittymisen ryhmään (Beck & Malley, 1998, 133–137).

ProKoulu on School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (SWPBIS) -malliin perustuva toimintamalli, jonka tavoitteena on tukea oppilaiden sosiaalista käyttäytymistä ja vahvistaa koulun yhteisöllisyyttä (ProKoulu, 2025). Mallin keskeisenä periaatteena on toivotun käyttäytymisen vahvistaminen positiivisen palautteen avulla sekä selkeiden

toimintamallien luominen koulun arkeen (Karhu ym., 2018, 61–71). Lisäksi siihen sisältyvät yksilöllisen tuen menetelmät, kuten Check in Check out (CICO), tukevat oppilaan käyttäytymisen ohjausta ja onnistumisen kokemuksia osana kouluyhteisöä (Karhu ym., 2017). Tutkimusten mukaan ProKoulu vahvistaa oppilaiden välistä vuorovaikutusta, vähentää käyttäytymisen haasteita ja lisää sekä koulun yhteisöllisyyttä että opettajien kokemaa työn sujuvuutta (Karhu ym., 2018, 61–71).

Koulupohjaisten interventioiden rinnalla yhteisöllisyyttä ja osallisuutta tukevat myös laajemmat tutkimus- ja kehittämishankkeet (Right to Belong, 2022). Right to Belong -hanke tarkastelee yksinäisyyden ja ostrakismin syitä sekä kehittää keinoja niiden vähentämiseksi eri yhteiskunnallisissa ympäristöissä (Right to Belong, 2022). Hanke korostaa osallisuuden merkitystä hyvinvoinnin perustana ja tuottaa monialaista ymmärrystä ulossulkemisen mekanismeista (Right to Belong, 2022).

KYTKE puolestaan keskittyy syrjinnän vähentämiseen ja moninaisuuden edistämiseen vuorovaikutuksen ja koulutuksen keinoin (KYTKE, 2026). Sen toiminta tukee turvallisten kohtaamisten luomista ja lisää ymmärrystä erilaisuudesta kouluyhteisöissä ja laajemmin yhteiskunnassa (KYTKE, 2026). Tällaiset toimet laajentavat koulupohjaisten interventioiden näkökulmaa yksittäisestä koulusta kohti laajempaa yhteiskunnallista osallisuuden edistämistä.

Kokonaisuutena koulupohjaisilla interventioilla on yhteinen tavoite vahvistaa oppilaiden osallisuutta, yhteenkuuluvuutta ja turvallista vuorovaikutusta kouluyhteisössä (Nivala & Ryynänen, 2013, 27). KiVa Koulu painottuu kiusaamisen ehkäisyyn, ProKoulu käyttäytymisen ja osallisuuden tukemiseen, kun taas Right to Belong ja KYTKE laajentavat näkökulmaa yksilötasolta kohti yhteiskunnallista osallisuutta ja syrjäytymisen ehkäisyä (KYTKE, 2026; Right to Belong, 2022). Interventiot täydentävät toisiaan eri tasoilla, yksilön, ryhmän ja yhteiskunnan tasolla. Niiden yhteisenä tavoitteena on vahvistaa myönteistä ryhmädynamiikkaa ja yhteisöllisyyttä koulussa.

## 4 Ryhmäyttäminen pedagogisena prosessina

Edellä esitetyn teoreettisen tarkastelun pohjalta ryhmäyttäminen jäsennetään tässä luvussa pedagogisena kokonaisuutena, joka kytkeytyy koulun arjen käytäntöihin. Luvussa tarkastellaan yhteenkuuluvuuden psykologista perustaa, oppimisympäristöä ja oppimisilmapiiriä sekä oppilaskeskeistä pedagogiikkaa. Nämä muodostavat keskeiset edellytykset oppilaiden osallisuuden ja ryhmään kiinnittymisen rakentumiselle kouluyhteisössä.

Lisäksi tarkastellaan ryhmädynamiikan ohjaamista osana ryhmäyttämisen viitekehystä. Näiden osa-alueiden kautta voidaan hahmottaa, millaisin pedagogisin rakentein ja vuorovaikutuksellisin käytännöin oppilaiden osallisuutta, yhteenkuuluvuutta ja ryhmään kiinnittymistä voidaan tukea.

### 4.1 Oppimisilmapiiri ja oppilaskeskeinen pedagogiikka

Oppimisilmapiiri voidaan ryhmäyttämisen näkökulmasta ymmärtää keskeisenä pedagogisena tekijänä, joka mahdollistaa oppilaiden välisen vuorovaikutuksen, ryhmään kiinnittymisen ja myönteisten vertaissuhteiden muodostumisen koulun arjessa (Uusikylä, 2006, 52; Wiman, 2022, 49). Ryhmäytyminen ei tapahdu irrallaan oppimisympäristöstä, vaan rakentuu osana koulun sosiaalista ja emotionaalista ilmapiiriä, joka määrittää oppilaiden kokemaa turvallisuutta ja osallisuutta (Opetushallitus, 2014, 35).

Eryityisesti oppimisilmapiirin sosiaaliset ja emotionaaliset ulottuvuudet ovat keskeisiä ryhmäyttämisen edellytyksiä, sillä ne vaikuttavat siihen, kokevatko oppilaat olevansa hyväksytyjä ja valmiita osallistumaan yhteiseen toimintaan (Wiman, 2022, 49). Turvallinen ilmapiiri mahdollistaa luottamuksen rakentumisen oppilaiden välille, mikä toimii perustana ryhmän toimivuudelle ja yhteenkuuluvuuden kokemukselle (Beck & Malley, 1998, 133–137).

Oppilaskeskeinen pedagogiikka tukee ryhmäyttämistä rakentamalla oppimistilanteet vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan varaan (Opetushallitus, 2014, 289). Kun oppilas nähdään aktiivisena toimijana, hänelle avautuu enemmän mahdollisuuksia sosiaaliseen kanssakäymiseen, mikä vahvistaa ryhmän sisäisiä suhteita ja edistää ryhmäytymisprosessia (Kärnä & Kesler, 2020). Oppilaan aktiivinen rooli on keskeinen myös osallisuuden kokemuksen rakentumisessa (Nivala & Ryyänen, 2013, 27).

Oppilaskeskeiset ja yhteistoiminnalliset työskentelytavat, kuten dialoginen keskustelu ja tutkiva oppiminen, toimivat ryhmäyttämisen välineinä syventämällä oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja yhteistä ymmärrystä (Opetushallitus, 2014, 18). Näiden menetelmien kautta ryhmä ei ainoastaan opi yhdessä, vaan rakentaa myös rakentaa yhteenkuuluvuutta ja vahvistaa ryhmän sisäistä luottamusta (Wiman, 2022, 49). Yhteistoiminnalliset menetelmät tukevat oppilaiden kokemusta merkityksellisestä osallistumisesta (Isola & Leemann, 2021, 381).

Opettajan rooli on keskeinen ryhmäyttämisen mahdollistaja, sillä hänen pedagogiset valintansa, vuorovaikutustapansa ja ryhmän ohjaus määrittävät luokan sosiaalista dynamiikkaa (Wiman, 2022, 49). Opettaja toimii oppimisympäristön ja ilmapiirin rakentajana, jonka kautta ryhmäytymistä voidaan joko tukea tai estää (Uusikylä, 2006, 52). Opettajan toiminta vaikuttaa suoraan myös oppilaiden kokemaan osallisuuteen ja turvallisuuden tunteeseen (Isola & Leemann, 2021, 382).

Oppimisilmapiiri ja oppilaskeskeinen pedagogiikka muodostavat yhdessä ryhmäyttämistä mahdollistavan kokonaisuuden, jossa oppilaiden sosiaaliset suhteet, osallisuus ja yhteenkuuluvuus rakentuvat koulun arjen käytännöissä (Isola & Leemann, 2021, 382; Nivala & Ryyänen, 2013, 27). Ryhmäyttäminen ei ole erillinen pedagoginen toimenpide, vaan se kytkeytyy kiinteästi koulun arjen rakenteisiin ja vuorovaikutukseen (Opetushallitus, 2014, 35; Wiman, 2022, 49). Tämän vuoksi opettajan pedagogisilla valinnoilla on keskeinen merkitys ryhmän toimivuuden ja oppilaiden kokemusten kannalta (Uusikylä, 2006, 52; Wiman, 2022, 49).

#### **4.2 Ryhmädynamiikan ohjaaminen osana ryhmäyttämistä**

Koulun rooli ryhmädynamiikan ja yhteisöllisyyden rakentamisessa on korostunut yhteiskunnallisten muutosten myötä, minkä vuoksi oppilaiden sosiaalisen kiinnittymisen tukeminen nähdään osana koulun keskeistä kasvatustehtävää (Beck & Malley, 1998, 133–137; Nivala & Ryyänen, 2013, 27). Ryhmädynamiikka muodostuu oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta, rooleista ja ryhmän normeista, ja se luo perustan oppimisen sekä ryhmään kuulumisen kokemuksille (Aalto, 2000, 22; Beck & Malley, 1998, 133–137).

Ryhmädynamiikka on siten keskeinen tekijä siinä, millaiseksi oppimisympäristö muodostuu ja miten oppilaiden välinen vuorovaikutus kehittyy koulun arjessa (Aalto, 2000, 22; Helenius ym., 2022, 18). Se luo perustan sekä yhteistyölle että ryhmän sosiaaliselle ilmapiirille, ja

vaikuttaa siihen, millaisia rooleja oppilaat ottavat osana ryhmää (Aalto, 2000, 22). Näin ryhmädynamiikka toimii keskeisenä mekanismina ryhmän toimivuuden ja oppilaiden kiinnittymisen taustalla (Beck & Malley, 1998, 133–137).

Opettajan toiminnalla on keskeinen merkitys ryhmädynamiikan ohjaamisessa, sillä pedagogiset ratkaisut, vuorovaikutustavat ja ryhmän ohjaamisen käytännöt vaikuttavat luokan ilmapiiriin ja sosiaaliseen rakenteeseen (Alesech & Nayar, 2021; Beck & Malley, 1998, 133–137). Opettaja toimii sekä ryhmän rakenteiden että vuorovaikutuksen mahdollistajana, jolloin hänen toimintansa ohjaa sitä, millaiseksi ryhmän sisäinen dynamiikka muodostuu (Aalto, 2000, 22; Alesech & Nayar, 2021). Oppilaiden osallisuuden tukeminen ja mahdollisuus vaikuttaa ryhmän toimintaan vahvistavat sitoutumista, turvallisuuden tunnetta ja myönteisiä oppimiskokemuksia (Helenius ym., 2022, 18; Hujala ym., 2012, 25).

Ryhmädynamiikan ohjaaminen ryhmäyttämisen näkökulmasta voidaan ymmärtää prosessina, jossa luodaan edellytyksiä myönteiselle vuorovaikutukselle, luottamukselle ja ryhmään kiinnittymiselle (Aalto, 2000, 22; Nivala & Ryyänen, 2013, 27). Tällöin ryhmä ei ole pelkästään oppimisen konteksti, vaan aktiivinen sosiaalinen järjestelmä, jossa oppilaiden väliset suhteet ja kokemukset rakentuvat jatkuvasti arjen tilanteissa (Aalto, 2000, 22; Helenius ym., 2022, 18).

Edellä esitetyn perusteella ryhmäyttäminen voidaan ymmärtää moniulotteisena pedagogisena prosessina, joka rakentuu yksilön psykologisista tarpeista, oppimisympäristön rakenteista ja ryhmädynamiikan ohjaamisesta (Aalto, 2000, 22; Beck & Malley, 1998, 133–137; Nivala & Ryyänen, 2013, 27). Nämä tasot ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja muodostavat kokonaisuuden, jossa oppilaiden osallisuus, yhteenkuuluvuus ja sosiaalinen kiinnittyminen kehittyvät koulun arjessa (Helenius ym., 2022, 18; Wiman, 2022, 49).

Teoreettinen viitekehys mahdollistaa opettajien käsitysten tarkastelun siitä, miten he ymmärtävät ryhmäyttämisen ilmiönä, miten he kuvaavat sen käytännön toteutusta sekä millaisia hyötyjä he kokevat ryhmäyttämällä olevan oppilaiden ja luokan toiminnan kannalta. Näin viitekehys kytkeytyy suoraan tutkimuskysymyksiin ja toimii tutkimuksen analyysiä jäsentävänä viitekehysenä.

## 5 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien käsityksiä onnistuneesta ryhmäyttämisestä sekä sen käytännön toteuttamisesta. Tämän ohella tarkastellaan, millaisia hyötyjä opettajat kokevat ryhmäyttämisellä olevan oppilaiden ja luokan toiminnan kannalta.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten opettajat määrittelevät onnistuneen ryhmäyttämisen?
2. Miten opettajat toteuttavat ryhmäyttämistä käytännössä?
3. Millaisia hyötyjä opettajat kokevat ryhmäyttämisellä olevan oppilaiden ja luokan toiminnalle?

Tutkimuksen lähtöoletuksena on, että opettajien käsitykset ryhmäyttämisestä muodostuvat sekä ilmiön määrittelyn että sen käytännön toteutuksen kautta (Aalto, 2000, 17–19; Beck & Malley, 2003, 133–137). Ryhmäyttämisen ymmärtäminen ei siten rajoitu yksittäisiin menetelmiin, vaan se näyttäytyy laajempänä pedagogisena kokonaisuutena, jossa opettaja jäsentää omaa toimintaansa ja sen tavoitteita (Alesech & Nayar, 2021; Hujala ym., 2012, 25).

Teoreettisesti voidaan olettaa, että ryhmäyttäminen ilmenee opettajien työssä vuorovaikutuksen, ryhmädynamiikan ja oppimisympäristön tietoisena ohjaamisena, jonka tavoitteena on tukea yhteistyötä ja myönteisiä vertaissuhteita (Aalto, 2000, 17–19; Alesech & Nayar, 2021). Tämän perusteella voidaan myös olettaa, että opettajat kuvaavat ryhmäyttämisen toteutusta arjen pedagogisina käytäntöinä, joissa korostuvat vuorovaikutustilanteet ja ryhmän toiminnan ohjaaminen (Beck & Malley, 2003, 133–137; Hujala ym., 2012, 25).

Ryhmäyttämisellä voidaan teoreettisesti tarkasteltuna nähdä olevan yhteyksiä oppilaiden motivaatioon, sosiaalisiin taitoihin ja yhteisöllisyyden kokemukseen (Baumeister & Leary, 1995, 489–500); Deci & Ryan, 2000, 234–235; Maslow, 1943, 370–396). Näiden yhteyksien taustalla korostuvat osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden kokemukset, joiden voidaan olettaa vahvistavan oppilaiden kiinnittymistä ryhmään ja oppimisympäristöön (Baumeister & Leary, 1995, 489–500; Deci & Ryan, 2000, 234–235).

Näin ryhmäyttäminen voidaan nähdä prosessina, joka kytkeytyy sekä opettajien käsityksiin ilmiöstä, sen käytännön toteutukseen, että sen koettuihin vaikutuksiin oppilaiden

osallisuuteen, yhteisöllisyyteen ja motivaatioon (Beck & Malley, 2003; Helenius ym., 2022; Wiman, 2022).

## 6 Menetelmä

Menetelmäluvussa kuvataan tutkimuksen keskeiset menetelmälliset valinnat ja niiden perustelut. Luvussa esitellään aineistonkeruun toteutus, tutkimusasetelma sekä osallistujat ja heidän valintaperusteensa. Lisäksi kuvataan analyysin kulku. Lopuksi tarkastellaan tutkimuksen eettisiä näkökulmia.

### 6.1 Osallistujat

Tutkimuksen osallistujat valittiin harkinnanvaraisella otannalla, joka on laadullisessa tutkimuksessa perusteltu tapa kohdentaa aineistonkeruu tutkimuskysymysten kannalta tarkoituksenmukaisiin henkilöihin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Kohderyhmänä olivat peruskoulun opettajat, joilla on kokemusta ryhmäyttämisestä koulukontekstissa.

Harkinnanvarainen otanta mahdollisti sen, että osallistujiksi valikoituivat tutkimuksen kannalta olennaista kokemusta omaavat henkilöt (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85).

Osallistujat rekrytoitiin itsevalikoituvalla otannalla opettajille suunnatun Facebook-ryhmän kautta (Aarre Aitta). Tutkimuksesta tiedotettiin etukäteen saatekirjeellä (Liite 3) sekä tietosuojailmoituksella (Liite 2), joissa kuvattiin tutkimuksen tarkoitus ja toteutus.

Osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, ja opettajat ilmoittautuivat tutkimukseen omasta aloitteestaan (Cohen ym. 2018, 218–219).

Tutkimukseen osallistui yhteensä kymmenen opettajaa ( $N = 10$ ). Osallistujajoukko oli ammatilliselta taustaltaan monipuolinen, ja siihen kuului luokanopettajia, aineenopettajia, erityisopettajia sekä eläköityneitä opettajia. Tämä mahdollisti ryhmäyttämiskäytänteiden tarkastelun useista eri näkökulmista ja koulukonteksteista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87).

Osallistujien henkilöllisyyden suojaaminen varmistettiin käsittelemällä aineistoa luottamuksellisesti ja pseudonymisoidusti. Kaikki osallistujat antoivat kirjallisen suostumuksen ennen haastattelua, ja suostumus varmistettiin lisäksi suullisesti haastattelun alussa. Näin varmistettiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus ja eettisesti kestävä toteutus (Tutkimuseettisen Neuvottelukunnan 2023, 13–14).

## 6.2 Aineistonkeruu

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka tavoitteena oli tuottaa syvällistä ymmärrystä opettajien kokemuksista ryhmäyttämisestä (Cohen, Manion & Morrison 2018, 508). Laadullisen tutkimusasetelman tarkoituksena on ymmärtää tiettyä ihmistä, ryhmää tai ilmiötä rajatusta näkökulmasta (Cohen ym. 2018, 508). Tutkimusote soveltuu erityisesti tilanteisiin, joissa tarkastellaan yksilöiden näkemyksiä ja kokemuksia syvällisesti (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35).

Aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla, jotka mahdollistavat joustavan vuorovaikutuksen ja haastateltavien aktiivisen osallistumisen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34). Haastattelut kestivät noin 30–60 minuuttia. Aineisto äänitettiin Zoom-sovelluksella ja siirrettiin Seafire-pilvipalveluun. Haastattelut etenivät ennalta määriteltyjen teemojen mukaisesti, mutta kysymyksiä voitiin tarkentaa ja keskustelua ohjata tutkimuksen kannalta keskeisiin aiheisiin (Cohen ym. 2018, 510; Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48). Haastattelumme teemat kohdistuivat ryhmäyttämisen ilmiön eri osa-alueisiin, joita olivat esimerkiksi osallisuus, vuorovaikutus ja oppimisympäristö.

Tutkimuskysymystemme pääteemat olivat ryhmäyttämisen ymmärtäminen, ryhmäyttämisen menetelmät sekä ryhmäyttämisen hyödyt, ja nämä ohjasivat teemahaastattelurungon muodostamista.

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tilastollinen yleistettävyyys, vaan yksilöiden kokemusten ja merkitysten syvälinen tarkastelu (Hirsjärvi & Hurme 2000, 31). Tässä tutkimuksessa tämä tarkoittaa opettajien ryhmäyttämiseen liittyvien kokemusten, näkemysten ja toteuttamistapojen sekä koettujen hyötyjen tarkastelua koulukontekstissa.

Haastattelutilanteessa haastateltava nähdään aktiivisena toimijana, mikä tukee autenttisen ja kokemuksellisen tiedon esiin tuomista (Cohen ym. 2018, 509).

Haastattelut esitettiin ennen varsinaista aineistonkeruuta tutkimuksesta erillisillä henkilöillä. Esitestauksen avulla arvioitiin haastattelurungon toimivuutta, kysymysten järjestystä ja muotoilua sekä saatiin suuntaa haastattelujen kestosta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 74). Lisäksi esitestaus auttoi varmistamaan, että teemat toimivat tarkoituksenmukaisesti varsinaisessa aineistonkeruussa.

### 6.3 Aineiston käsittely ja analyysi

Tutkimuksessa hyödynnettiin laadullista sisällönanalyysiä, jonka avulla tarkasteltiin opettajien ryhmäyttämiseen liittyviä kokemuksia, näkemyksiä ja merkityksenantoja (Vuori 2025). Sisällönanalyysin avulla aineisto jäsennettiin systemaattisesti siten, että siitä voitiin tunnistaa tutkimuskysymysten kannalta keskeiset teemat (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117–118).

Haastatteluaineisto litteroitiin sanatarkasti tekstimuotoon. Litteroinnin jälkeen aineisto luettiin useaan kertaan kokonaiskuvan muodostamiseksi ja aineistoon perehtymiseksi. Litteroinnin jälkeen alkuperäiset äänitiedostot poistettiin tietoturvan varmistamiseksi (Hirsjärvi & Hurme 2000, 145).

Analyysiyksiköllä tarkoitetaan litteroidussa aineistossa esiintyvää alkuperäistä ilmausta, joka sisältää tutkimuksen kannalta olennaisen merkityksen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122).

Analyysiyksiköiden avulla aineisto pelkistettiin ja ryhmiteltiin aineistolähtöisesti ala- ja yläluokkiin ilman ennalta asetettuja teoreettisia oletuksia. Analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti, jolloin luokittelu ja tulkinnat rakennettiin suoraan tutkimusaineistosta ilman ulkoisia teoreettisia oletuksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122).

Analyysi eteni teemoittelun avulla tutkimuskysymysten ohjaamana. Tarkastelu kohdistui erityisesti ryhmäyttämisen ilmiöön kolmen teeman kautta: sen määrittelyyn, käytännön toteutukseen sekä koettuihin hyötyihin. Analyysiyksiköt koottiin analyysin systematisoimiseksi Excel-tauluktoon, ja aineisto koodattiin tunnistejärjestelmällä (esim. h1v1a1), jossa h viittaa haastateltavaan ja v vastaukseen. Seuraavassa esitetään esimerkki aineiston pelkistämisestä ja luokittelusta:

Taulukko 2: Esimerkki analyysiyksiköiden ja teemojen järjestämisestä Excelissä

Analyysiyksikkö	Pelkistetty ilmaus	Ala-teema	Ylä-teema
"siinä luodaan ryhmä ja tietyllä tavalla niin kun se yhteisö"	Ryhmäyttäminen tarkoittaa ryhmän ja yhteisön rakentamista	Ryhmän muodostaminen	Ryhmän rakentaminen ja alkukartoitus

Taulukko havainnollistaa, miten analyysiyksiköistä muodostettiin ala- ja yläluokkia sekä miten aineisto jäsennettiin teemoittain. Tämä mahdollisti systemaattisen analyysin sekä alkuperäiseen aineistoon palaamisen analyysin eri vaiheissa (Hirsjärvi ym. 2004, 143; Tuomi & Sarajärvi 2018, 127).

Sisällönanalyysissä tarkasteltiin sekä aineiston ilmeisiä että piileviä merkitystasoja (Vuori 2025). Ilmeisellä tasolla analyysi tarkasteli sitä, miten opettajat kuvasivat ryhmäyttämistä ja sen vaikutuksia. Piilevien merkitysten tarkastelu puolestaan mahdollisti syvällisemmän tulkinnan opettajien kokemuksista ja niihin liittyvistä merkitysrakenteista.

Aineistoa käsiteltiin iteratiivisesti siten, että sitä käytiin läpi useaan kertaan analyysin tarkentuessa. Tämä varmisti analyysin johdonmukaisuuden ja tulkintojen huolellisen rakentumisen koko analyysiprosessin ajan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127).

Analyysin tuloksena muodostettiin sisällöllisiä johtopäätöksiä, joiden avulla rakennettiin kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä. Laadullinen sisällönanalyysi mahdollisti syvällisen tarkastelun siitä, miten opettajat kokevat roolinsa ryhmäyttäjinä sekä millaisia merkityksiä he liittävät ryhmäyttämiseen osana koulun arkea (Vuori 2025). Lisäksi analyysi toi esiin, miten ryhmäyttäminen jäsentyy opettajien arjen käytännöissä.

#### **6.4 Tutkimuksen eettisyys**

Tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen Neuvottelukunnan (TENK, 2023) hyvän tieteellisen käytännön periaatteita kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa. Keskeisiä lähtökohtia olivat tutkittavien ihmisarvon kunnioittaminen, itsemääräämisoikeus sekä henkilöllisyyden ja yksityisyyden suojaaminen (TENK, 2023, 12–14). Näiden periaatteiden tarkoituksena on varmistaa tutkimuksen eettinen kestävyys koko tutkimusprosessin ajan (TENK, 2023, 12–18).

Osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista, ja siitä kerrottiin osallistujille etukäteen saatekirjeen sekä tietosuojailmoituksen avulla (Liite 3; TENK, 2023, 13–14). Tutkittavilla oli oikeus kieltäytyä osallistumisesta sekä keskeyttää osallistuminen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa ilman perusteluja tai seurauksia (TENK, 2023, 13–14). Kaikki kymmenen haastateltua opettajaa antoivat kirjallisen suostumuksen ennen haastattelua, ja suostumus varmistettiin lisäksi suullisesti haastattelujen alussa (TENK, 2023, 13–14).

Tutkimusaineiston käsittelyssä kiinnitettiin erityistä huomiota henkilöllisyyden suojaamiseen (TENK, 2023, 14). Haastatteluaineisto pseudonymisoitiin litterointivaiheessa poistamalla kaikki suorat ja epäsuorat tunnistetiedot, kuten nimet ja kouluja koskevat yksityiskohdat (TENK, 2023, 14). Tutkimusraportista ei ole mahdollista tunnistaa yksittäisiä osallistujia, ja aineistoa säilytettiin tietoturvalisessä ympäristössä (TENK, 2023, 14).

Aineistoa käytettiin ainoastaan tähän tutkimukseen, ja sen käsittelyssä noudatettiin huolellisuutta sekä voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä (TENK, 2023, 14). Tutkimuksen valmistuttua aineisto hävitetään asianmukaisesti tietosuojavaatimusten mukaisesti (TENK, 2023, 14). Näillä toimilla varmistettiin, että tutkimusaineiston käsittely oli vastuullista ja eettisesti perusteltua (TENK, 2023, 14).

Tutkimuksessa pyrittiin ehkäisemään mahdollisia haittoja osallistujille, ja aihetta käsiteltiin sensitiivisesti koko haastatteluprosessin ajan (TENK, 2023, 12–14). Haastattelutilanteissa luotiin rauhallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri, jossa osallistujat saattoivat kertoa kokemuksistaan omaan tahtiin (TENK, 2023, 12–14). Lisäksi osallistujille korostettiin heidän oikeuttaan olla vastaamatta yksittäisiin kysymyksiin, mikäli he kokivat aiheen epämukavaksi (TENK, 2023, 12–14).

Tutkimus toteutettiin rehellisyyden ja avoimuuden periaatteita noudattaen (TENK, 2023, 12–13). Aineistoa ei muokattu tai valikoitu tuloksia ohjaavalla tavalla, vaan analyysi perustui aineistosta nouseviin havaintoihin (TENK, 2023, 12–13). Lisäksi tutkimuksessa kunnioitettiin aiempaa tutkimusta asianmukaisin lähdeviittauksin sekä tekstissä että lähdeluettelossa (TENK, 2023, 15).

## 7 Tulokset

Tuloksia kuvastaa ryhmäyttämisen hahmottaminen moniulotteisena ja koulukontekstiin kiinnittyvänä prosessina. Ryhmäyttämistä ei tarkasteltu yksittäisenä, tiettyyn ajankohtaan sijoittuvana toimintana, vaan jatkuvana ja eri tasoilla ilmenevänä ilmiönä.

Tulokset esitetään tutkimuskysymyksittäin teemoiteltuna siten, että ensin tarkastellaan onnistuneen ryhmäyttämisen ymmärtämistä, tämän jälkeen käytännön toteutustapoja ja lopuksi ryhmäyttämisen koettuja hyötyjä.

### 7.1 Opettajien käsitykset onnistuneesta ryhmäyttämisestä

Aineiston perusteella ryhmäyttäminen jäsenyi moniulotteisena ja koulukontekstiin kiinnittyvänä prosessina. Ryhmäyttäminen ei näyttäytynyt yksittäisenä toimenpiteenä, vaan jatkuvasti rakentuvana ja eri tasoilla ilmenevänä ilmiönä. Ryhmäyttämisen keskeisiksi ulottuvuuksiksi aineistosta jäsenyivät:

- 1) ryhmän rakentaminen ja alkukartoitus,
- 2) psykologisesti turvallisen ilmapiirin luominen,
- 3) ryhmän jatkuva dynaaminen kehittäminen.

Näiden ulottuvuuksien kautta ryhmäyttäminen hahmottui sekä opetuksen alkuvaiheeseen sijoittuvana että koko lukuvuoden ajan jatkuvana pedagogisena prosessina. Opettajan rooli korostui aineistossa keskeisenä ja monitasoisena. Opettaja näyttäytyi erityisesti vuorovaikutuksen mahdollistajana, ryhmädynamiikan havainnoijana sekä turvallisen ilmapiirin rakentajana ja mallintajana.

#### 7.1.1 Ryhmäyttäminen pohjatyönä

Kokonaisuutena ryhmäyttäminen jäsenyi aineistossa “pohjana”, jonka varaan muu oppiminen, opetus ja luokan toimiva arki rakentuvat. Haastateltavien määrittelyissä ryhmäyttäminen kytkeytyi vahvasti uuden ryhmän ja luokan alkuvaiheeseen sekä siihen liittyvään toimintaan. Ryhmäyttäminen näyttäytyi tavoitteellisena toimintana, jonka keskeisenä päämääränä oli myönteisen luokkahengen ja turvallisen ilmapiirin rakentaminen. Tätä tavoitetta haastateltava 1 esimerkiksi kuvasi toteamalla, että “mun tavoite on se että oppilaat tulee keskenään toimeen”.

Aineistossa ryhmäyttämisen ajallinen ulottuvuus jäsenyi opettajan toteuttamaksi alkudiagnostiseksi kartoitukseksi, jonka nähtiin luovan perustan pedagogiselle suunnittelulle. Kartoituksen avulla opettaja pyrki muodostamaan kokonaiskuvaa ryhmästä ja sen toiminnan edellytyksistä. Esimerkiksi haastateltava 1:n mukaan opettajalla tulee olla ymmärrys, “minkälainen ryhmä on kyseessä ja millaisia toimia se vaatii toimiakseen”. Lainaus korostaa opettajan roolia ryhmän erityispiirteiden tunnistajana ja pedagogisten ratkaisujen suuntaajana.

Tulosten perusteella opettajan rooli korostui erityisesti oppilasjoukon sensitiivisessä havainnoinnissa. Opettajan tehtävänä on muodostaa sekä yksilöllistä tuntemusta oppilaista että kokonaiskuvaa ryhmädynamiikasta, siihen vaikuttavista tekijöistä ja mahdollisista haasteista. Tämä ryhmäyttämisen vaihe näyttäytyi aineistossa keskeisenä edellytyksenä toimivalle ryhmädynamiikalle ja onnistuneelle ryhmäyttämislle.

### **7.1.2 Ryhmäyttäminen turvallisen ilmapiirin rakentajana**

Alkudiagnostinen ryhmäyttäminen jäsenyi aineistossa onnistuneeksi silloin, kun oppilaiden välinen vuorovaikutus oli sujuvaa ja mahdollisti toimimisen yhdessä sekä itsenäisesti ja luottamuksellisesti. Toimiva vuorovaikutus näyttäytyi keskeisenä edellytyksenä opetuksen toteutumiselle ja pedagogisesti tarkoituksenmukaiselle toiminnalle. Ryhmäyttämisen tavoitteellinen luonne ilmeni erityisesti pyrkimyksenä rakentaa yhteishenkeä heti ryhmätoiminnan alkuvaiheessa. Haastateltava 1:n mukaan “heti ensimmäisestä koulupäivästä lähtien pyrittiin rakentamaan yhteishenkeä”. Lainaus kuvastaa ryhmäyttämisen varhaista ajoittumista sekä opettajan aktiivista roolia myönteisen vuorovaikutuksen ja ilmapiirin rakentamisessa.

Aineistossa korostui lisäksi tavoite vahvistaa jokaisen oppilaan kokemusta ryhmään kuulumisesta. Luokka hahmottui opettajien puheessa yhteisönä, jota kuvattiin paikoin jopa “toisena perheenä”. Tämä viittaa pyrkimykseen rakentaa emotionaalisesti turvallinen ja yhteenkuuluvuutta tukeva ilmapiiri, jossa jokaisella oppilaalla on oma paikkansa.

Haastateltava 8 kuvasi oman luokan muodostumista “perheeksi” oman koulun sisälle, ja “että siinä opitaan tuntemaan toisemme.” Hänen tavoitteenaan oli myös luoda omasta luokkayhteisöstään “sellaisen paikan, että sinne on kiva tulla... ihan jokaiselle.”

Haastateltavien vastauksissa aineistosta korostui opettajien sisäinen pyrkimys rakentaa luokasta emotionaalisesti turvallinen ympäristö, jossa yhteenkuuluvuuden kokemus ja hyväksytyksi tuleminen ovat keskeisiä ryhmäyttämisen tavoitteita.

### **7.1.3 Ryhmäyttäminen jatkuvana prosessina**

Vaikka lukuvuoden alku näyttäytyi aineistossa merkittävänä ryhmäyttämisen ajankohtana, ryhmäyttäminen ei rajoittunut pelkästään ryhmän muodostamisen alkuvaiheeseen. Aineistossa ryhmäyttäminen jäsenyi yhtä lailla jatkuvana ja dynaamisena toimintana, joka integroituu osaksi päivittäistä pedagogista suunnittelua ja opetustilanteita. Opettajan rooli turvallisen ilmapiirin mallintajana ja ylläpitäjänä korostui esimerkkinä tästä jatkuvasta ryhmäyttämisestä. Lisäksi jatkuvan ryhmäyttämisen nähtiin toimivan ennaltaehkäisevänä käytäntönä, jonka avulla voidaan vähentää mahdollisia vuorovaikutussuhteisiin liittyviä haasteita, kuten konflikti- ja kiusaamistilanteita oppilaiden välillä.

Aineiston perusteella ryhmäyttäminen hahmottui ajallisesti rakentuvana ilmiönä, joka sisältää sekä ryhmän muodostamisen alkuvaiheen että sen jatkuvan ylläpidon. Ylläpito edellyttää opettajalta tietoista toimintaa, havainnointia ja pedagogista herkkyyttä. Kyseessä on dynaaminen prosessi, joka vaatii monipuolista osaamista ja tarkoituksenmukaisia menetelmiä ryhmäyttämisen toteuttamiseen. Aineistossa esiin nousseita käytännön menetelmiä tarkastellaan seuraavassa luvussa.

### **7.2. Ryhmäyttämisen käytännön toteutus**

Aineistosta nousi esiin monipuolisia käytännön tapoja ja pedagogisia keinoja, joilla opettajat toteuttavat ryhmäyttämistä osana opetustyötään. Osa näistä menetelmistä kytkeytyi suoraan opetustilanteisiin, kun taas osa ilmeni laajemmin koulun arjessa ja vuorovaikutuskäytännöissä.

Ryhmäyttämisen käytännön menetelmät jäsenyivät aineistossa neljään toisiaan täydentävään kokonaisuuteen:

- 1) turvallisen ryhmän rakentaminen,
- 2) piiloryhmäyttämiseen opetuksen sisällä,
- 3) tietoisesti ohjattuun ryhmäyttämiseen ja
- 4) koko kouluyhteisön tasoiseen ryhmäyttämiseen.

Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan näitä aineistosta muodostettuja teemoja tarkemmin.

### 7.2.1 Turvallisen ryhmän rakentaminen

Lukuvuoden alku jäsenyi aineistossa erityisen merkittävänä vaiheena ryhmäyttämisen käynnistämisessä. Uuden ryhmän tutustumis- ja alkuvaiheessa keskeisinä käytännön keinoina korostuivat toiminnallisuus, leikillisuus sekä ulkona tapahtuva oppiminen.

Erilaiset tutustumisleikit, ulkona toteutettavat toiminnalliset tehtävät sekä opettajan ohjaamat ryhmäjaot näyttötyivät keskeisinä keinoina ryhmän jäsenten välisen vuorovaikutuksen käynnistämisessä. Tätä opettajan keinojen monipuolisuutta ryhmäyttää haastateltava 1 kuvasi seuraavasti seuraavasti: “voi ottaa erilaisia leikkejä esimerkiks ulkona ja lisäksi on ryhmätöitä, joissa opettaja muodostaa ryhmät”. Lainaus kuvastaa opettajan aktiivista roolia ryhmien rakentamisessa sekä toiminnallisten ja leikillisten menetelmien keskeistä asemaa ryhmäyttämisen alkuvaiheessa. Myös ulkopedagogiikan merkitys korostui aineistossa erityisesti alkusyksyn aikana, jolloin sen nähtiin tukevan ryhmäytymistä luontevasti hyödyntämällä ajankohtaisia olosuhteita. Haastateltava 2 koki ulkopedagogiikan olevan toimiva ratkaisu: “yleensä mielellään toteutetaan niinku ulkona esimerkiks elokuussa nämä nätit ilmat.” Lainaus ilmentää ulkona tapahtuvan oppimisen ja toiminnan luontevaa integroimista osaksi ryhmäyttämistä sekä ympäristön hyödyntämistä sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemisessa.

Pari- ja ryhmätyöskentelyä voitiin hyödyntää oppitunneilla vieruskaverien kanssa tai erilaisin luovin projektein pienryhmissä. Myös kummitoiminnan ja vertaisoppimisen nähtiin tukevan uuden ryhmän ryhmäytymistä etenkin ryhmän alkuvaiheissa. Lisäksi aineistosta korostuivat erilaiset opettajan toteuttamat rakenteelliset järjestelyt ja ratkaisut, kuten säännölliset istumaryhmien vaihtelut ja sekoittaminen. Joskus pari- ja ryhmätyöskentelyyn ohjattiin spontaanisti oppitunneilla. Näiden kaikkien nähtiin tukevan koko ryhmän turvallisen ja toimivan sosiaalisen dynamiikan rakentumista.

### 7.2.2 Piiloryhmäyttäminen opetuksen arjessa

Aineistosta nousi esiin ryhmäyttämisen jatkuvuuden merkitys myös lukuvuoden ja uuden ryhmän muodostamisen jälkeen. Kaikki haastateltavat korostivat, että ryhmäyttämisen prosessin tulee jatkua läpi lukuvuoden tietoisella ja säännöllisellä, mutta samalla hienovaraisella tavalla.

Ryhmäyttäminen jäsenyi aineistossa opetukseen integroituna jatkuvana toimintana, joka ilmeni luokan arjen rutiineissa, kuten aamupiireissä, keskusteluissa ja siirtymätilanteissa. Lisäksi se näkyi yhteisesti sovituissa toimintatavoissa sekä luokan toimintakulttuurissa,

esimerkiksi viittaamisessa, kuuntelemisessa ja toisten auttamisessa. Keskeisenä piiloryhmäyttämisen muotona näyttäytyi opettajan vuorovaikutuksen mallintaminen. Keskeisenä piiloryhmäyttämisen muotona näyttäytyi opettajan vuorovaikutuksen mallintaminen. Opettaja toimii omalla vuorovaikutuksellaan sekä oppilaiden että muiden aikuisten kanssa esimerkkinä luokan sosiaalisesta toimintakulttuurista ja vuorovaikutustavoista.

Oppitunneilla piiloryhmäyttäminen ilmeni erityisesti toiminnallisuuden sekä pari- ja ryhmätyöskentelyn integroimisena osaksi opetusta, jolloin oppilaiden välistä yhteistyötä harjoiteltiin jatkuvasti. Haastateltava 2 korosti pienten toiminnallisten hetkien merkitystä seuraavasti: “sekin, että matikan tunnille otetaan joku pieni leikki, kuten just-dance-tanssi, niin sillä voi lisätä jo yhteisöllisyyden tunnetta luokassa. Niinkin pieni juttu mutta kaikkien suut kääntyy hymysuun.” Haastateltava 1 taas oli havainnut kiertopistetyöskentelyn innostavan yhteisöllisesti oppilaita: “oppilaat innostuu hirveesti myös sellaisista kiertopistetyöskentelytunneista jossa tuodaan nopeatemposuutta ja monipuolisuutta oppimiseen”. Lainaukset ilmentävät, kuinka pienetkin pedagogiset ratkaisut voivat tukea ryhmän yhteisöllisyyttä ja lisätä myönteistä ilmapiiriä osana arjen opetustilanteita. Näin ryhmäyttäminen näyttäytyy osana opetuksen jatkuvaa ja huomaamatonta pedagogista taustarakennetta.

### **7.2.3 Tietoisesti ohjattu ryhmäyttäminen**

Aineistossa tietoisesti ohjattu ryhmäyttäminen jäsenyi näkyvänä ja suunnitelmallisena pedagogisena toimintana, joka kohdistuu sekä opettajaan että oppilaisiin. Tässä ryhmäyttämisen muodossa korostui ajatus siitä, ettei ryhmäyttäminen ole erillinen jakso, vaan koko lukuvuoden ajan pedagogiikkaan integroitava prosessi, jota opettaja voi tarkoituksenmukaisesti rytmittää ja toteuttaa oppilasryhmän tarpeiden mukaan.

Opettajan tietoisina pedagogisina keinoina korostuivat istumajärjestyksen ja työskentelyryhmien vaihtelu, kiertopistetyöskentely, eriyttäminen sekä pienryhmätyöskentely ja tunnekasvatus. Näiden avulla pyrittiin sekä tukemaan ryhmän toimivuutta että ehkäisemään kiinteiden ja eriytyvien ryhmittymien muodostumista luokan sisällä. Istumajärjestyksen satunnaistaminen ja opettajajohtoinen ryhmien jaottelu näyttäytyivät tässä keskeisinä käytäntöinä, kuten haastateltava 3 kuvasi: “arvotaan aina se paikka, oppilaille missä missä ryhmässä niin istuu aina”. Lainausta kuvastaa opettajan tietoista pyrkimystä tasapainottaa

sosiaalisia suhteita luokassa ja ehkäistä pysyvien ryhmittymien muodostumista satunnaistamisen ja oppilaantuntemuksen keinoin.

Aineiston perusteella keskeiseksi tavoitteeksi nousi tasapainon rakentaminen. Toisaalta pyrittiin varmistamaan, että jokaisella oppilaalla on luokassa oma paikka ja sosiaalisia kontakteja, ja toisaalta estämään liian pysyvien ryhmien muodostuminen. Tätä tuettiin muun muassa säännöllisillä istumajärjestelyjen ja työskentelyryhmien muutoksilla.

Myös tunnekasvatus näyttäytyi keskeisenä, tietoisesti ohjattuna ryhmäyttämisen keinona. Haastateltava 1 kuvasi, että “meillä oli käytössä tunnetaitotunnit ja harjoitteet eri materiaaleista”. Opettajat hyödynsivät muun muassa draamamenetelmiä, eläytymisharjoituksia sekä itsetuntemusta ja vertaissuhteita vahvistavia tehtäviä. Aineiston perusteella tunnekasvatus koettiin erityisen merkitykselliseksi silloin, kun se toteutettiin koko ryhmän yhteisenä toimintana.

Lisäksi aineistossa korostui erilaisten valmiiden materiaalien hyödyntäminen tunnekasvatuksen tukena, mikä vahvisti sen pedagogista toteutettavuutta. Näiden menetelmien koettiin lisäävän oppilaiden empatiaa ja kaveritaitoja sekä vahvistavan luokan yhteishenkeä. Keskeisenä tavoitteena oli, että kaikki oppilaat kiinnittyvät ryhmään sen täysivaltaisina jäseninä ja kokevat kuuluvuutta luokkaan.

#### **7.2.4 Ryhmäyttäminen kouluyhteisön tasolla**

Vaikka tuloksissa korostui opettajan keskeinen rooli ryhmäyttämisessä, sen käytännön muodot ilmenivät myös laajemmin kouluyhteisön tasolla. Tästä muodostui oma yläteemansa, jonka alle jäsenyivät koulun yhteiset toimintamallit, hankkeet sekä yhteisöllinen toiminta.

Kouluyhteisön tasolla ryhmäyttämistä toteutettiin esimerkiksi erilaisten hankkeiden, kuten KiVa- ja ProKoulu-toiminnan kautta, koulun yhteisten tapahtumien ja teemapäivien avulla sekä oppilaiden osallistumisen kautta oppilaskunta- ja kummitoimintaan. Lisäksi keskeiseksi nousivat luokkien väliset yhteistyömuodot, yhteiset säännöt sekä oppilaiden osallistaminen koulun toiminnan suunnitteluun ja ideointiin. Aineistossa korostui myös opettajien keskinäinen vuorovaikutus ja sen mallintava merkitys oppilaille osana koulun sosiaalista toimintakulttuuria.

Kouluyhteisön tasolla tapahtuvaa ryhmäyttämistä haastateltava 1 kuvasi seuraavasti:

kyllä se että menty joskus vaikka koko koulun kanssa elokuviin on jäänyt mieleen sekä mulle että oppilaille. Tulee sellanen tunne että me ollaan kaikki tässä yhdessä.

Lainaus ilmentää kokemusta koko kouluyhteisön yhteisyydestä ja siitä, kuinka yhteiset kokemukset vahvistavat yhteenkuuluvuuden tunnetta laajemmalla tasolla kuin yksittäisen luokan sisällä.

### **7.3 Ryhmäyttämisen koetut hyödyt**

Aineistossa ryhmäyttämisen koettiin tuottavan useita myönteisiä vaikutuksia opettajan työssä. Näiden vaikutusten jäsenyi kolmeen toisiinsa kytkeytyvään ulottuvuuteen, jotka muodostivat tutkimuksen keskeiset yläteemat:

- 1) luokan dynamiikka,
- 2) oppilaiden hyvinvointi ja motivaatio sekä
- 3) opettajan pedagoginen toimivuus.

Seuraavissa alaluvuissa näitä ulottuvuuksia tarkastellaan aineiston perusteella tarkemmin.

#### **7.3.1 Luokan dynamiikka ja toimivuus**

Aineistossa ryhmäyttämisen onnistumisen koettiin heijastuvan suoraan luokan dynamiikkaan ja toimivuuteen. Luokan dynamiikka jäsenyi kokonaisuutena, joka sisältää ryhmähengen, opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen, psykologisen turvallisuuden sekä oppilaiden osallistumisen ja itseohjautuvuuden.

Myönteisen ilmapiirin rakentuminen kytkeytyi aineistossa erityisesti hyväksynnän ja erilaisuuden arvostamisen kokemuksiin, joita haastateltava 2 kuvasi keskeisinä ryhmän toimivuutta tukevinä tekijöinä: “hyväksyminen ja erilaisuuden arvostaminen edistävät myönteistä ilmapiiriä”.

Lainaus korostaa sosiaalisen hyväksynnän merkitystä ryhmän psykologisen turvallisuuden ja myönteisen ilmapiirin rakentumisessa. Ryhmäytymisen onnistuessa oppilaat kokevat tulevansa hyväksytyiksi osaksi luokkaa. Aineiston perusteella ryhmäyttäminen ei kohdistu ainoastaan oppilaiden keskinäisiin suhteisiin, vaan se ilmenee myös laajempaan toisten arvostamisena ja kunnioittavana vuorovaikutuksena luokkayhteisössä.

Haastateltavan 2 mukaan onnistunut ryhmäyttäminen lisäsi luokan toimivuutta ja oppilaiden motivaatiota, mikä ilmeni oppilaiden motivoituneisuudessa seuraavasti: “ne on tosi motivoituneita, ne on innostuneita kaikesta”. Tämä viittaa siihen, että toimiva ryhmädynamiikka tukee oppilaiden aktiivista osallistumista ja oppimiseen sitoutumista. Haastateltavien mukaan ryhmäytymisen onnistuessa oppilaat olivat motivoituneempia ja kokivat koulunkäynnin myönteisemmin.

Lisäksi aineistossa korostui oppilaiden myönteinen kokemus luokkayhteisöstä ja siellä vallitsevasta ilmapiiristä. Haastateltava 3 kuvasi tämän näkyvän siten, kun oppilailla “on semmoinen hyvä olo luokassa”. Tämä ilmentää psykologisen turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden kokemuksen keskeistä roolia luokan toimivuudessa. Kokonaisuudessaan luokan ilmapiiriä kuvattiin myös emotionaalisesti myönteisenä ja kouluun kiinnittymistä vahvistavana. Opettajien mukaan nämä tekijät yhdessä selittävät sitä, miten ryhmäyttämisen onnistuminen näkyy luokan dynamiikan sujuvuutena, oppilaiden hyvinvointina sekä myönteisenä oppimisilmapiirinä.

### **7.3.2 Oppilaiden hyvinvointi ja motivaatio**

Aineiston perusteella ryhmäyttämällä nähtiin olevan selkeä yhteys oppilaiden kouluviihtyvyyteen, opiskelumotivaatioon, työrauhaan sekä kouluun kiinnittymiseen. Kouluviihtyvyyden lisääntymisen koettiin olevan yhteydessä poissaolojen vähenemiseen.

Haastateltavien kuvauksissa korostui ajatus siitä, että toimiva ryhmäytyminen rakentaa oppilaalle kokemusta kuulumisesta luokkayhteisöön. Tämän kuulumisen kokemuksen nähtiin tekevän koulukokemuksesta mielekkäämmän sekä oppilaille että opettajille. Turvalliset ja myönteiset vertaissuhteet sekä yhteistoiminnallinen työskentely vahvistivat opiskelumotivaatiota ja sitoutumista koulunkäyntiin. Näin ryhmäyttämisen vaikutukset jäsentyivät ketjumaisena prosessina, jossa luokkahengen vahvistuminen lisää viihtyvyyttä, mikä puolestaan tukee koulunkäyntiin kiinnittymistä ja oppilaan vastuullisuutta omasta oppimisesta.

Opettajat kuvasivat myös, että onnistunut ryhmäyttäminen oli yhteydessä lisääntyneeseen opiskelumotivaatioon ja arjen sujuvuuteen luokassa. Kun oppilas kokee kuuluvansa luokkayhteisöön ja hänellä on toimivia vertaissuhteita, koulu näyttäytyy mielekkäänä ja turvallisenä ympäristönä. Tätä haastateltava 1 kuvasi seuraavasti: “sellainen havainto tullut, että luokkahengen parantuessa myös poissaolot on vähentyneet. Oppilaat tulee mielellään kouluun eivätkä he halua lähteä edes pienien vaivojen takia kotiin koulusta, jos vaikka pää on vähän kipeä”. Hänen mukaansa myöskin hyvä luokkahenki “näkyi ihan kaikenlaisessa hyvinvoinnissa. Kaikkien on mukavampi olla koulussa ja porukka tekee reippaasti tehtävänsä.” Ryhmäyttämisen hyötyä kuvattiin kokonaisvaltaisesti luokan hyvinvointia ja motivaatiota parantavana.

Ryhmäyttämistä tarkasteltiin aineistossa myös ennaltaehkäisevänä toimintana, jolla voidaan vähentää haitallisten sosiaalisten ryhmittymien muodostumista luokassa. Haastateltava 10:n mukaan ryhmäyttäminen toimii “klikkien syntyminen ennaltaehkäisykeinona”, ja sen nähtiin ehkäisevän kuppikuntien muodostumista sekä tukevan oppilaiden välistä yhteistyötä koko luokkayhteisössä.

### **7.3.3 Ryhmäyttäminen opettajan työn sujuvuuden tukena**

Aineistossa ryhmäyttämisen vaikutusten kuvattiin ulottuvan oppilaiden lisäksi merkittävästi myös opettajan työn sujuvuuteen, pedagogiseen toimivuuteen, työmotivaatioon ja työhyvinvointiin. Toimivan ja turvallisen ryhmän rakentaminen jäsenyi opettajien kuvauksissa ammatillisena onnistumisena, joka lisää työn mielekkyyttä ja vahvistaa kokemusta oman työn vaikuttavuudesta.

Keskeisenä tekijänä korostui työrauhan merkitys opettajan työn sujuvuudelle. Kun ryhmä oli hyvin ryhmäytynyt, opettajan työskentelyn kuvattiin helpottuvan ja opetukseen käytettävien resurssien vapautuvan varsinaiseen pedagogiseen työhön. Tämä näkyi erityisesti siinä, että kurinpidollisten tilanteiden ja häiriökäyttäytymiseen puuttumisen tarve väheni, kuten haastateltava 6 totesi: “ei tarvinnut käyttää työpäivien aikana hirveästi energiaa kurin ylläpitoon... pystyi vaan menemään että varmaan kiva päivä tulossa”. Opettajien mukaan hyvin ryhmäytynyt luokka mahdollisti keskittymisen opetukseen ja vahvisti samalla työn ennakoitavuutta ja sujuvuutta. Tätä tukivat myös kuvaukset siitä, että toimiva ryhmä helpottaa opetustyötä kokonaisuutena. Haastateltava 8:n mukaan “kun se ryhmä niinku toimii loistavasti niin sitä on helppo opettaa silloin”.

Ryhmäyttämisen koettiin vaikuttavan myös opettajan työmotivaatioon ja työhyvinvointiin. Erityisesti kokemus siitä, että oppilaat tulevat kuulluiksi ja nähdyiksi, vahvisti opettajan motivaatiota. Haastateltava 2 kuvasi yhteyttä opettajan työmotivaatioon seuraavasti: “jos oppilaat kokevat tulevansa kuulluiksi ja nähdyiksi, opettajan työskentelymotivaatio kasvaa”. Samalla hyvä luokkailmapiiri ja psykologinen turvallisuus nähtiin opettajan hyvinvointia tukevinä tekijöinä, kuten haastateltava 2 totesi: “hyvä luokan ilmapiiri ja turvallisuus luovat positiivisen vaikutuksen opettajan hyvinvointiin”.

Aineistossa nousi esiin myös työn sosiaalinen ja emotionaalinen ulottuvuus. Onnistunut ryhmäyttäminen tuotti opettajille kokemuksia ammatillisesta onnistumisesta, mikä vahvisti työssä jaksamista ja itsetuntoa. Tätä kuvattiin esimerkiksi tilanteissa, joissa kollegat antoivat positiivista palautetta ryhmän toimivuudesta. Haastateltava 5 oli saanut suoraan myönteistä palautetta luokkansa onnistuneesta ryhmäyttämisestä, kun kollega oli ilmaissut: “vitsi sä oot laittanut tän porukan tähän kuntoon näin nopeassa ajassa”. Haastateltava totesi vielä perään, että ”kyllähän se on itsetunnolle nostava juttu”. Ryhmäyttämisen myönteiset vaikutukset ovat havaittavissa myös ulkopuolisten näkökulmasta kouluyhteisössä, ja niillä voi olla opettajan ammatillista itsetuntoa vahvistava merkitys.

Lisäksi ryhmäytymisen nähtiin kytkeytyvän opettajan laajempaan työssä viihtymiseen ja yhteisöllisyyteen työyhteisössä. Esimerkiksi haastateltava 10 koki töihin lähtemisen mielekkääksi silloin, kun sekä oppilasryhmä että työyhteisö toimivat hyvin: “onhan töihin kiva mennä kun siellä viihtyy ja siellä on mukavat työkaverit... eli tietyllä tavalla itsekkin on ryhmäytynyt”.

Kokonaisuutena ryhmäyttäminen näyttäytyi aineistossa opettajan työn kannalta keskeisenä tekijänä, joka vähentää kuormitusta, lisää pedagogista tehokkuutta ja vahvistaa työmotivaatiota sekä ammatillista minäpystyvyyttä. Näin ryhmäyttämisen vaikutukset ulottuvat yksittäisen luokan tasolta myös opettajan työhyvinvoinnin ja ammatillisen identiteetin rakentumiseen.

## 8 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen keskeisiä tuloksia suhteessa aiempaan tutkimukseen ja tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Lisäksi arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta sekä esitetään tutkimuksen johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset.

### 8.1 Yhteenveto tuloksista

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien käsityksiä ryhmäyttämisestä ilmiönä, ryhmäyttämiseen liittyviä käytännön keinoja sekä sen havaittuja hyötyjä opetuksessa ja koulukontekstissa. Tulokset osoittivat, että ryhmäyttäminen näyttäytyy ajallisesti kaksitasoisena ja monimuotoisena pedagogisena prosessina. Tutkimus tuottaa käytännönläheistä tietoa ryhmäyttämisen merkityksestä koulukontekstissa sekä opettajan ja kouluyhteisön roolista sen toteuttamisessa. Tuloksia voidaan hyödyntää opetustyössä ja opettajankoulutuksessa oppilaiden vertaissuhteiden, koulumotivaation sekä hyvinvoinnin tukemiseksi. Lisäksi tutkimus tarjoaa konkreettisia menetelmiä ja näkökulmia ryhmäyttämisen pedagogisten käytänteiden tueksi ja oppilaiden osallisuuden vahvistamiseen luokkahuoneessa.

Tulosten perusteella ryhmäyttäminen näyttäytyy kokonaisvaltaisena ja moniulotteisena pedagogisena toimintana, joka rakentuu sekä ryhmän muodostumisen alkuvaiheesta että jatkuvasta kouluarjen vuorovaikutteisesta kehittämisestä. Ryhmäyttäminen ei rajoitu yksittäisiin hetkiin tai erillisiin toimenpiteisiin, vaan se läpäisee koulun arkea sekä suunnitelmallisina käytänteinä että päivittäisessä vuorovaikutuksessa.

Tuloksissa ryhmäyttäminen jäsenyi kahteen toisiaan täydentävään ulottuvuuteen. Ryhmäyttämisen nähtiin ilmenevän piiloryhmäyttämisenä, jossa opettajan arjen pedagogiset ratkaisut, vuorovaikutus ja luokan rakenteet tukevat ryhmän kehittymistä huomaamattomasti osana opetusta. Toisaalta ryhmäyttämistä kuvattiin tietoisena ja tavoitteellisena toimintana, jossa opettaja käyttää harkittuja menetelmiä, kuten ryhmäjakoja, toiminnallisia harjoituksia ja tunnekasvatusta, ryhmän sosiaalisen toimivuuden vahvistamiseksi. Näiden rinnalla opettajan autonomia nousi keskeiseksi tekijäksi siinä, miten ryhmäyttämistä toteutetaan ja millaisia painotuksia siinä tehdään eri tilanteissa.

Ryhmäyttämisen vaikutukset näyttäytyivät aineistossa laaja-alaisina ja toisiinsa kytkeytyvinä kokonaisuuksina. Se vaikutti samanaikaisesti luokan sosiaaliseen dynamiikkaan, oppilaiden

hyvinvointiin ja motivaatioon sekä opettajan työn sujuvuuteen ja pedagogiseen toimivuuteen. Tuloksissa näiden ulottuvuuksien nähtiin olevan keskinäisessä yhteydessä, jossa esimerkiksi luokan ilmapiirin vahvistuminen heijastui oppilaiden kouluviihtyvyyteen ja edelleen koulunkäyntiin kiinnittymiseen. Lisäksi tulokset osoittivat, että ryhmäyttäminen ei kohdistu ainoastaan yksittäiseen luokkaan, vaan sen vaikutukset ulottuvat myös kouluyhteisön tasolle. Koulun yhteiset toimintatavat, hankkeet ja yhteisölliset käytännöt tukevat yhteenkuuluvuuden kokemusta ja vahvistavat koulun sosiaalista rakennetta.

Opettajan rooli korostui tutkimustuloksissa erityisen merkityksellisenä ryhmäyttämisen onnistumisessa. Tulokset osoittivat, että onnistuneessa ryhmäyttämässä jokaisella oppilaalla oli mahdollisuus löytää oma paikkansa yhteisön jäsenenä. Tämä tukee Baumeisterin ja Learyn (1995) teoriaa yhteenkuuluvuuden tunteen merkityksestä yksilön hyvinvoinnille ja hyväksytyksi tulemisen kokemukselle. Myös Maslowin (1943) tarvehierarkia havainnollistaa yhteenkuuluvuuden merkitystä ihmisen perustavanlaatuisena tarpeena. Haastatteluissa opettajat kuvasivat vertaissuhteiden ja luokan sosiaalisen toimivuuden olevan keskeisiä oppilaiden kouluhyvinvoinnin, oppimisen ja motivaation kannalta.

Tulokset vahvistivat myös Beckin ja Malley'n (2003) sekä Alesechin ja Nayaran (2021) näkemyksiä opettajan vastuusta suunnitella tietoisia ryhmäyttämistä tukevia pedagogisia ratkaisuja. Aineistosta löytyi monipuolisesti käytännön keinoja ryhmäyttämisen toteuttamiseen luokkahuoneessa. Sekä alkuvaiheen että jatkuvan ryhmäyttämisen kohdalla korostuivat toiminnallisuus, leikillisuus ja luovat menetelmät. Lisäksi yhteisöllinen toiminta sekä sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen draaman ja tunnetaitokasvatuksen avulla nähtiin ryhmäyttämistä tukevinä tekijöinä. Tulokset tukevat Jääskeläisen (2023, 25) näkemyksiä siitä, että leikillisuus ja opettajan luovuus ovat keskeisiä hyvän luokkahengen rakentamisessa. Myös erilaiset kouluhankkeet, kuten KiVa Koulu ja ProKoulu, koettiin merkittäviksi vertaissuhteiden tukemisessa, tunnetaitojen kehittämisessä ja konfliktien ennaltaehkäisyssä.

Tutkimustulokset osoittivat, että onnistuneella ryhmäyttämällä on merkittäviä hyötyjä sekä oppilaille että opettajille. Onnistuneen ryhmäyttämisen koettiin vaikuttavan positiivisesti luokan ryhmädynamiikkaan ja luokkahengkeen, joiden nähtiin muodostavan perustan vertaissuhteille, oppimiselle ja koulutyöskentelylle. Tulokset tukevat aiempaa tutkimusta, jonka mukaan ryhmäyttäminen on keskeinen osa toimivan oppimisympäristön rakentamista ja

oppilaiden hyvinvoinnin sekä yhteisöllisyyden tukemista pitkällä aikavälillä (Aalto, 2000, 17; Beck & Malley, 1998, 133–137; Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 2023).

Aineistossa korostui myös onnistuneen ryhmäyttämisen yhteys oppilaiden opiskelumotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen. Tulokset ovat linjassa Shaon ym. (2024, 10) tutkimuksen kanssa, jossa vertaissuhteiden tukeminen nähtiin keskeisenä oppilaiden osallistamisen edellytyksenä. Ryhmäyttämisen havaittiin tukevan oppilaiden motivaatiota, minäkäsitystä ja oman osaamisen tunnistamista sekä vahvistavan psyykkistä hyvinvointia ja koulunkäyntiin kiinnittymistä (Jääskeläinen, 2023, 25; Kallio, 2021, 75; Wiman, 2022, 49).

Merkittävä havainto oli myös se, että onnistunut ryhmäyttäminen heijastui opettajan työhyvinvointiin ja motivaatioon. Oppilaiden vertaissuhteiden toimivuus, luokkahenki ja työrauha vaikuttivat suoraan opettajan työn sujuvuuteen sekä pedagogisen toiminnan toteuttamiseen. Vaikka aiempaa tutkimusta ryhmäyttämisen yhteydestä opettajan työhön on ollut vähän, tämän tutkimuksen perusteella työrauha näyttäytyy yhtenä keskeisimmistä opettajan työhyvinvointia tukevista tekijöistä. Lisäksi oppilaiden keskinäinen hyväksyntä ja yhteenkuuluvuuden tunne näyttäytyivät opettajille onnistumisen kokemuksina, jotka vahvistivat työmotivaatiota ja työssä jaksamista.

## **8.2 Tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltiin aineistonkeruun, analyysin sekä kokonaisarvioinnin näkökulmista. Tässä tutkimuksessa käytetty teemahaastattelu soveltui hyvin opettajien kokemusten tarkasteluun, sillä se mahdollisti ilmiön syvällisen ja monipuolisen kuvaamisen. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tilastollinen yleistettävyys, vaan tutkittavan ilmiön ymmärtäminen osallistujien kokemusten kautta (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 22–23).

Tutkimuksen validiteettia tukee aineistolähtöisen analyysin systemaattinen toteutus, jossa tulkinnat rakennettiin teemahaastattelujen pohjalta. Haastattelurunko laadittiin tutkimuskysymysten perusteella, mikä vahvistaa tutkimuksen sisällöllistä validiteettia. Lisäksi tutkimuksessa pyrittiin säilyttämään yhteys alkuperäiseen kontekstiin kuvaamalla opettajien kokemuksia mahdollisimman tarkasti ja jäsentämällä ne selventäviin kategorioihin. Haastatteluteemat kohdistuivat ryhmäyttämisen eri osa-alueisiin, kuten onnistuneen ryhmäyttämisen ymmärtämiseen, toteuttamiseen ja koettuihin hyötyihin.

Aineistonkeruun luotettavuutta vahvistettiin luomalla haastattelutilanteisiin avoin ja turvallinen ilmapiiri, joka tuki kokemusten jakamista. Turvallinen vuorovaikutus lisää

vastausten avoimuutta erityisesti henkilökohtaisia kokemuksia käsiteltäessä (Aalto, 2000, 17). Tutkimuksessa kunnioitettiin osallistujien vapaaehtoisuutta ja itsemääräämisoikeutta, jotka ovat keskeisiä eettisiä periaatteita kokemuksiin tarkastelevassa tutkimuksessa (Isola & Leemann, 2021, 381; Nivala & Rynänen, 2013, 20).

Tutkimuskysymysten pohjalta laadittu teemahaastattelurunko ohjasi aineistonkeruuta systemaattisesti ja tuki tutkimuksen johdonmukaisuutta (Cohen ym., 2018, 510). Samalla puolistrukturoitu haastattelumuoto mahdollisti opettajien omien kokemusten ja näkemysten esiin tuomisen ryhmäytymisestä. Kaikki kymmenen haastattelua litteroitiin pian aineistonkeruun jälkeen, mikä vähensi tulkintavirheiden riskiä ja paransi aineiston laatua (TENK, 2023, 12–13).

Aineiston analyysi toteutettiin systemaattisesti sisällönanalyysin periaatteita noudattaen. Analyysin läpinäkyvyyttä vahvistettiin kuvaamalla analyysiprosessin eteneminen pelkistetyistä ilmauksista alateemoihin ja edelleen yläteemoihin, mikä tukee tutkimuksen uskottavuutta (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 143–144). Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkija toimii keskeisenä tutkimusvälineenä, tutkijan rooli tulkitsijana tiedostettiin koko analyysiprosessin ajan. Tämä edellytti reflektiivisyyttä sekä tulkintojen perustelemista (Nivala & Rynänen, 2013, 18–20). Tulosten luotettavuutta vahvistettiin myös suorilla aineistolainauksilla, joiden avulla lukija voi arvioida tulkintojen perusteltavuutta.

Tutkimuksen kokonaisluotettavuutta vahvistaa tulosten yhtenevyys aiemman tutkimustiedon kanssa erityisesti osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden merkityksestä hyvinvoinnille (Baumeister & Leary, 1995, 498–500; Maslow, 1943, 370–396). Tutkimus perustuu kuitenkin opettajien omiin kokemuksiin ryhmäytymisestä, minkä vuoksi aineisto on luonteeltaan subjektiivista. Kokemuksiin voivat vaikuttaa esimerkiksi muistivirheet, työuran pituus, opetuskokemus ja yksilölliset tulkinnat koulun toimintakulttuurista. Tästä huolimatta aiempi tutkimus tukee käsitystä ryhmäytymisen yhteydestä oppilaiden hyvinvointiin, osallisuuteen ja oppimiseen, mikä lisää tutkimuksen uskottavuutta ja sisäistä johdonmukaisuutta.

Tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää opettajien kokemuksiin perustuvan tiedon syvällistä tarkastelua. Rajoituksena on aineiston rajallinen koko, minkä vuoksi tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia opettajia. Tämä on kuitenkin laadulliselle tutkimukselle tyypillistä, sillä tavoitteena on ilmiön ymmärtäminen tilastollisen yleistettävyyden sijaan (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 58–60).

### 8.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimus tuottaa ajankohtaista tietoa opettajien käsitteellisestä ymmärtämisestä ryhmäyttämisenä ilmiönä sekä siihen liittyvistä käytännön toimista koulukontekstissa. Tulosten perusteella ryhmäyttäminen voidaan nähdä keskeisenä pedagogisena toimintana, joka tukee oppilaiden osallisuutta, hyvinvointia, motivaatiota ja koulu yhteisöön kiinnittymistä. Ryhmäyttämisen merkitys ulottuu yksittäisten oppilaiden kokemuksista koko koulu yhteisön toimivuuteen ja opettajien työhyvinvointiin.

Tulokset korostavat opettajan keskeistä roolia turvallisen ilmapiirin ja yhteisöllisen toimintakulttuurin rakentajana. Opettajien on tärkeää ymmärtää ryhmäyttäminen ilmiönä sekä tunnistaa sen mahdollisuudet vertaissuhteiden tukemisessa ja oppimisympäristön rakentamisessa. Tieto ryhmäyttämisen keinoista ja mahdollisuuksista voi vahvistaa opettajien minäpystyvyyttä, pedagogista varmuutta sekä valmiuksia tukea oppilaiden yhteisöllisyyttä. Tulokset vahvistavat käsitystä koulusta merkittävänä sosiaalisen kasvun ympäristönä (Aalto, 2000, 17–19; Beck & Malley, 1998, 133–137).

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että ryhmäyttämisen tulisi näyttäytyä koulussa jatkuvana ja tavoitteellisena osana arjen pedagogista toimintaa yksittäisten irrallisten toimintojen sijaan. Erityisesti toiminnalliset menetelmät, tunnetaitokasvatus sekä koko koulua koskevat yhteisölliset toimintamallit näyttävät tukevan onnistunutta ryhmäyttämistä. Lisäksi tutkimus nostaa esiin ryhmäyttämisen yhteyden opettajan työhyvinvointiin, mikä avaa uuden näkökulman ryhmäyttämisen merkitykseen koko koulu yhteisön hyvinvoinnin kannalta.

Jatkotutkimuksessa olisi hyödyllistä tarkastella ryhmäyttämisen pitkäaikaisvaikutuksia sekä oppilaiden että opettajien näkökulmasta. Lisäksi laajemmat aineistot ja eri koulutusasteiden vertailu syventäisivät ymmärrystä ilmiöstä. Jatkotutkimuksissa voitaisiin myös huomioida nykyistä enemmän oppilaiden omia kokemuksia, näkemyksiä ja ideoita ryhmäyttämisenä, jotta oppilaita osallistettaisiin aktiivisemmin mukaan ryhmäyttämisen prosessiin.

## Lähteet

- Aalto, M. (2000). Ryppäästä ryhmäksi. My Generation.
- Alesech, J., & Nayar, S. (2021). Teacher strategies for promoting acceptance and belonging in the classroom: A New Zealand study. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1140. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/968af78f-c371-4849-9cae-49e1ccc93cd9/content>
- Alila, A., Gröhn, K., Keso, I., & Volk, R. (2011). Sosiaalisen kestävyuden käsite ja mallintaminen. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2011:1. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/73333/URN:NBN:fi-fe201504224532.pdf>
- Arnett, J. J., Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (2007). *Handbook of socialization: Theory and research*. Guilford Press.
- Arvola, O. (2021). Varhaiskasvatus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden ja oppimisen mahdollistajana [Väitöskirja, Turun yliopisto]. <https://www.utupub.fi/server/api/core/bitstreams/60d50638-717c-4d41-982e-9935893a7abd/content>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (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>
- Beck, M., & Malley, J. (1998). A pedagogy of belonging. *Reclaiming Children and Youth*, 7, 133–137.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. painos). London: Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. <https://selfdeterminationtheory.org>
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121, 355–370.
- Helenius, J., Kivimäki, H., & Hietanen-Peltola, M. (2022). Perusopetuksen 8. ja 9. luokkien oppilaiden kokemuksia kouluarjesta. THL. <https://www.julkari.fi/server/api/core/bitstreams/80523eab-bb99-42df-8274-7a0eba55bf0e/content>

- Hirsjärvi, H., & Hurme, H. (2000). Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus.
- Hujala, E., et al. (2012). Esiopetuksen laatu. Koulutuksen arviointineuvosto. <https://jyx.jyu.fi>
- Isola, A.-M., & Leemann, L. (2021). Osallisuuden kokemus on hyvinvoinnin ja terveyden tekijä. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 58(4), 382.  
<https://doi.org/10.23990/sa.112402>
- Junttila, N. (2015). *Kavereita nolla: Lasten ja nuorten yksinäisyys*. Tammi.
- Jääskeläinen, L. (2023). *Ryhmä toimivaksi*. PS-kustannus.
- Kallio, J. (2021). *Opettamisen vallankumous*. Tietosanoma.
- Karhu, A., Laitinen, S., et al. (2018). ProKoulu-malli. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 28(2), 61–71.
- Karhu, A., Paananen, M., & Närhi, V. (2017). *Check in Check out (CICO)*. Niilo Mäki Instituutti.
- KiVa Koulu. (2025). *KiVa Koulu®*. Turun yliopisto. <https://www.kivakoulu.fi/>
- Kytke ry. (2026). *Right to Belong -konsortio*. <https://kytke.fi/#toiminta>
- Kärnä, P., & Kesler, M. (2020). Oppilaskeskeinen opetus mahdollistaa paljon. *Dimensio: Matemaattis-luonnontieteellinen aikakauslehti*.  
<https://dimensiolehti.fi/oppilaskeskeinen-opetus-mahdollistaa-paljon/>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A. & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: grades 4-6. *Child Development*, 82(1), 311–330.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Otava.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (2025). *Ryhmäyttäminen peruskoulussa*.  
<https://www.mll.fi>
- Matikka, A., Helenius, J., & Ervasti, E. (2025). *Kouluterveyskysely*. THL.
- Moore, M., Townsend, M., & Oldroyd, J. (2006). Linking human and ecosystem health. *EcoHealth*, 3, 255–261.
- Nivala, E., & Rynänen, S. (2013). *Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia*.  
*Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 26–34.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- ProKoulu. (2025). <https://prokoulu.fi>
- Right to Belong. (2022). <https://righttobelong.fi>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Salmivalli, C. (1998). Koulukiusaaminen ilmiönä. Teoksessa A. Sinkkonen & J. Kallio (toim.), *Kiusaaminen koulussa* (s. 9–25). Tammi.
- Shao, Y., et al. (2024). Peer relationships and academic achievement. *BMC Psychology*, 12, 278. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01780-z>
- Syrjämäki, A. H., Lyyra, P., & Hietanen, J. K. (2017). Yksin jääminen satuttaa. *Psykologia*, 52(5), 376–390.
- Tunkkari, M., Kiuru, N., Junttila, N., Paakkari, L., & Lyyra, N. (2025). The role of loneliness and ostracism in adolescents' psychological well-being and substance use: Family and teacher support as moderators. *Journal of Adolescence*.  
<https://doi.org/10.1002/jad.70067>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen Neuvottelukunta (TENK). (2023). Hyvä Tieteellinen Käytäntö ja Sen Loukkausepäilyjen Käsittely Suomessa. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)
- Uusikylä, J. (2006). *Hyvä, paha opettaja*. WSOY.
- Wiman, A. (2022). *Hyvinvoiva lapsi oppii: Tunnetaitoja ja toiminnanohjauksen taitoja varhaiskasvatukseen, esiopetukseen ja alkuopetukseen*. Annele Wiman.

## **Liitteet**

### **Liite 1: Haastattelurunko**

Kiitos, kun olet osallistunut tutkimukseemme. Tutkimuksemme koskee ryhmäyttämistä osana osallisuuden edistämistä luokkahuoneessa.

Muistutan, että voit jättää haastattelun kesken missä vain vaiheessa tai jättää vastaamatta kysymykseen, sen tuntuessa liian vaikealta. Haastatteluvastaukset pysyvät täysin anonymeinä ja haastattelun tuloksia käytetään ainoastaan tässä Pro Gradu-tutkielmassa. Voit vastata kaikkiin kysymyksiin rauhassa.

Annatko siis luvan käyttää anonymisti tämän haastattelun vastauksiasi Pro Gradu-tutkielmassamme? Voit vastata (kyllä/ei)

Ja voisitko vielä kertoa:

1. Montako vuotta sinulla on kokemusta opettajana toimimisesta?
2. Minkä ikäinen olet?
3. Mikä on sukupuolesi?

Kiitos, voidaan siirtyä ensimmäiseen kysymykseen:

### **Teema 1: Ryhmäyttämisen ymmärtäminen**

1. Mitä ryhmäyttäminen tarkoittaa sinulle opettajana?
2. Milloin ja missä tilanteissa koet ryhmäyttämisen olevan tärkeää? (esim. Missä kohtaa lukuvuotta, missä tilanteissa)
3. Miksi ryhmäyttäminen on tärkeää?
4. Millaisia tavoitteita asetat ryhmäyttämislle?

### **Teema 2: Ryhmäyttämisen käytännöt**

5. Ketkä toteuttavat ryhmäyttämistä kouluyhteisössäsi?

6. Miten ryhmäyttämistä suunnitellaan koulussasi?
7. Miten ryhmäyttämistä toteutetaan koulussasi?
8. Millaisia menetelmiä ja harjoituksia käytät ryhmäyttämässä oppilaidesi kanssa?
9. Millaisia muita menetelmiä koulussasi hyödynnetään? (oppilaidenkin teot)
10. Millä tavoin oppilaat ovat mukana ryhmäyttämässä?
11. Kuinka usein toteutat ryhmäyttämistä oppitunneilla?
12. Oletko hyödyntänyt ryhmäyttämistä tukevia kouluhankkeita, kuten Pro Koulu tai KiVa Koulu, opetustyössäsi?

### **Teema 3: Ryhmäyttämisen hyödyt**

13. Mistä tiedät, että ryhmäyttäminen on ollut onnistunutta?
14. Millaisia vaikutuksia olet havainnut ryhmäyttämällä olevan oppilaiden koulunkäyntiin tai kouluhyvinvointiin?
15. Miten juuri mainitsemasi ryhmäyttämisen vaikutukset vaikuttavat omaan työskentelymotivaatioosi ja työhyvinvointiisi?

## Liite 2: Tietosuojailmoitus

1. Rekisterin nimi	Ryhmäyttäminen luokkahuoneessa: Opettajien käsitykset, käytännöt ja koetut hyödyt
2. Rekisterinpitäjät	Laura Anttonen, Turun Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos Lotta Heino, Turun Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos
3. Vastuuhenkilöiden yhteystiedot	Laura Anttonen, <a href="mailto:lmantt@utu.fi">lmantt@utu.fi</a> Assistentinkatu 5, 20500 Turku Lotta Heino, <a href="mailto:lomhei@utu.fi">lomhei@utu.fi</a> , Assistentinkatu 5, 20500 Turku
4. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	Teemme tutkimusta Turun Yliopistossa Pro-Gradu tutkielmaamme varten. Tutkimusaineisto kerätään laadullisen teemahaastattelun avulla haastateltavien toiveiden mukaan etänä tai paikan päällä. Haastattelu tarkastelee opettajien näkemyksiä ja kokemuksia liittyen ryhmäyttämiseen, ja ryhmäyttämisen luomista luokanopettajan työssä. Tutkimuksemme perusteella saadaan tietoa opettajien osaamisesta osallisuuden luomisesta ryhmäyttämisen kautta sekä ryhmäyttämisenmerkityksestä heille. Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on <input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta) <input checked="" type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)
5. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: sukupuoli, ikä, opetuskokemus, työkalut sekä kokemukset ryhmäyttämisestä.
6. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.
7. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
8. Henkilötietojen säilytysaika	Kerätty aineisto arkistoidaan ja säilytetään Turun Yliopiston Seafire-pilvipalvelussa. Henkilötietoja sisältävät aineistot tuhoetaan, kun opinnäytetyö on valmistunut. Muu aineisto tuhoetaan 5 vuotta opinnäytetyön valmistumisen jälkeen.
9. Rekisteröidyn oikeudet	Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus

	todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti. Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.
10. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot ovat saatu	Haastattelukutsujen lähettämiseksi on pyydetty tutkimuslupa Turun kaupungilta. Muut tiedot kerätäänsuoraan vapaaehtoisesti tutkimukseen osallistuneilta.
11. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

### **Liite 3: Saatekirje**

Hei,

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa ja teemme Pro gradu -tutkielmaamme opettajien käsityksistä ryhmäytymisestä, sen käytännön toteutuksesta sekä sen koetuista hyödyistä osana koulun arkea.

Tutkimukseen voivat osallistua opettajat, joilla on kokemusta ryhmäytymisestä koulukontekstissa. Haastattelu toteutetaan yksilöhaastatteluna ja sen kesto on arviolta noin 30–60 minuuttia.

Osallistuminen on vapaaehtoista, ja haastattelun voi halutessaan keskeyttää missä tahansa vaiheessa ilman perusteluja. Liitteenä on tietosuojailmoitus, jossa kuvataan aineiston käsittely ja säilytys.

Haastattelut toteutetaan anonymisti, eikä yksittäisiä vastaajia voida tunnistaa tutkimusraportista. Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja säilytetään tietoturvallisesti enintään neljän vuoden ajan, jonka jälkeen se hävitetään asianmukaisesti.

Osallistumalla haastatteluun annat suostumuksesi siihen, että aineistoa voidaan käyttää Pro gradu -tutkielmassa. Lisäksi suostumuksesi perusteella aineistoa voidaan hyödyntää myöhemmin mahdollisessa jatkotutkimuksessa.

Mikäli olet kiinnostunut osallistumaan, voit ilmoittautua vastaamalla tähän ilmoitukseen.

Kiitos jo etukäteen osallistumisestasi!