

YHDESSÄ TEKEMISTÄ, SOSIAALISIA TAITOJA JA TURVALLISUUTTA

- **Opettajien ja oppilaiden kokemuksia pysyvistä pienryhmistä**

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Pro gradu -tutkielma
Anna Seppinen
Huhtikuu 2010

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos

Pro gradu -tutkielma

Yhdessä tekemistä, sosiaalisia taitoja ja turvallisuutta

– opettajien ja oppilaiden kokemuksia pysyvistä pienryhmistä

Anna Seppinen

Sivumäärä: 93 sivua + liitteitä 2

Huhtikuu 2010

Tiivistelmä

Selvitän tutkimuksessani opettajien sekä oppilaiden käsityksiä pysyvistä pienryhmistä, joihin oppilaat oli koko yläkoulun ajaksi jaettu. Kyseessä on eräässä yläkoulussa järjestetty kokeilu, jossa kahden luokan oppilaat jaettiin jo ennen koulun alkua pienryhmiin, väriryhmiin, kuten kokeilussa ryhmiä nimitettiin. Ryhmät olivat heterogeenisiä, niihin siis pyrittiin saamaan keskenään erilaisia oppilaita ja oppilaat eivät itse vaikuttaneet ryhmien muodostukseen. Ryhmät pysyivät samoina koko yläkoulun ajan, mutta niitä ei kuitenkaan käytetty kaikilla oppitunneilla. Ryhmissä työskenneltiin tarvittaessa eivätkä kaikki luokkien opettajat käyttäneet niitä ollenkaan.

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus ja se pohjautuu fenomenografiseen metodologiaan. Tarkoituksena oli selvittää oppilaiden ja opettajien käsityksiä pienryhmistä; kuinka niitä on käytetty ja miten niistä mahdollisesti on hyödytty. Aineiston keruu tapahtui haastattelemalla kahdeksaa kokeiluluokkien oppilasta sekä kolmea kokeiluun osallistunutta opettajaa. Lisäksi teetin kaikilla kokeiluun osallistuneilla oppilailta sekä haastattelemillani opettajilla piirustustehtävän. Aineiston analysoinnissa olen käyttänyt sisällön analyysiä.

Tuloksista käy ilmi, että sekä haastatteleman oppilaat että opettajat kokivat ryhmät positiivisina ja näkivät niistä olleen monin tavoin hyötyä. Toki ongelmia ja haasteitakin oli kokeilun aikana kohdattu ja erityisesti oppilaiden käsitysten mukaan jotkut oppilaat suhtautuivat ryhmiin negatiivisemmin. Ryhmiä kerrottiin käytetyn osana opetusta, ryhmätöitä tehtiin kyseisissä ryhmissä ja väriryhmän oppilaat usein istuivat lähekkäin oppitunneilla. Pienryhmät koettiin pääosin toimiviksi ja ryhmien toiminnan nähtiin muokkautuneen kokeilun aikana tiiviimmäksi ja yhtenäisemmäksi. Selkeä jakautuminen sukupuolen mukaan lähinnä kokeilun alkuvaiheessa nousi esiin erityisesti oppilaiden kokemuksista.

Suurimmiksi eduiksi pysyvistä pienryhmistä nousi haastateltujen käsityksissä sosiaalisten taitojen kehittyminen, turvallisuuden tunteen lisääntyminen sekä erilaisten ihmisten kanssa toimeen tuleminen, erityisesti vastakkaisen sukupuolen kanssa toimiminen. Ryhmistä siis koettiin olleen hyötyä oppilaille monipuolisesti. Tutkimukseni perusteella pysyvät pienryhmät näyttäisivät opettajien ja oppilaiden kokemusten mukaan toimivana menetelmänä opettaa ja oppia sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutusta muun oppimisen ohella. Lisäksi ryhmillä näyttää kokemusten mukaan olleen positiivinen vaikutus oppilaiden turvallisuudentunteeseen ja siihen ettei kukaan jäänyt yksin vaan koki kuuluvansa ryhmään.

Avainsanat: *Yhteistoiminnallinen oppiminen, sosiaaliset taidot, vertaissuhteet, ryhmä, turvallisuuden tunne*

SISÄLLYS

1. Johdanto.....	1
1.1 Tutkimuksen kohde.....	2
1.2 Ryhmäkokeilun taustaa.....	3
2. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja sosiaaliset taidot.....	6
2.1 Yhteistoiminnallisesta oppimisesta.....	6
2.1.1 Keskeiset elementit.....	7
2.1.2 Opettajan rooli yhteistoiminnallisessa oppimisessa.....	10
2.1.3 Ryhmä.....	12
2.2 Sosiaaliset suhteet koulussa.....	14
2.2.1 Vertaissuhteet.....	15
2.2.2 Sosiaaliset taidot.....	18
3. Tutkimuksen tarkoitus.....	20
3.1 Tutkimuskysymykset.....	20
4. Tutkimuksen toteutus.....	22
4.1 Tutkimusmenetelmä.....	23
4.2 Tapaustutkimuksesta.....	24
4.3 Fenomenografinen lähestymistapa.....	26
4.4 Aineistonkeruu.....	28
4.4.1 Haastattelu.....	28
4.4.2 Aineistonkeruu omassa tutkimuksessani.....	29
4.5 Aineiston analyysi.....	31
4.5.1 Sisällönanalyysi.....	32
4.5.2 Analyysi omassa tutkimuksessa.....	33
5. Tulokset.....	34
5.1 Opettajien käsityksiä väriryhmistä.....	34
5.1.1 Ryhmät alussa.....	34
5.1.2 Ryhmät käytännössä.....	36
5.1.3 Ryhmien kehittyminen.....	37
5.1.4 Roolit ryhmissä ja vapaamatkustus.....	40
5.1.5 Oma oppiaine.....	42
5.1.6 Kokeilun hyöty opettajille.....	44
5.1.7 Kokeilun hyöty oppilaille.....	46
5.1.8 Kokeilun haasteita ja ongelmatilanteita.....	49
5.1.9 Kokeilun tavoitteet? – Entä saavutettiin niitä?.....	50
5.1.10 Yhteenvetoa opettajien käsityksistä.....	52
5.2 Oppilaiden käsityksiä väriryhmistä.....	54
5.2.1 Ryhmät alussa.....	54
5.2.2 Muutoksia ryhmissä.....	57
5.2.3 Ryhmät käytännössä.....	59
5.2.4 Roolit, työnjako ja vapaamatkustus ryhmissä.....	61
5.2.5 Ryhmät lopuksi.....	63
5.2.6 Negatiivisia puolia ja haasteita kokeilussa.....	66
5.2.7 Hyötyjä kokeilusta – opittiin jotain?.....	68
5.2.8 Yhteenvetoa oppilaiden käsityksistä.....	72
5.3 Käsityksiä väriryhmistä piirustustehtävien perusteella.....	73
5.3.1 Kokeilun alku, 7.luokka.....	74
5.3.2 8.luokan kuvausta.....	76

5.3.3 Viimeinen kuva	77
5.3.4 Yleisesti piirustuksista.....	79
5.3.5 Yhteenveto piirustustehtävistä.....	80
6. Pohdintaa.....	82
6.1 Mitä merkitystä kokeilulla lopulta koettiin olleen?.....	82
6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	86
6.3 Lopuksi.....	88
LÄHTEET:.....	90
LIITE 1.....	94
LIITE 2.....	95

1. Johdanto

Yhteistoiminnallisuus on eräs tärkeä menetelmä ja tavoite tämän päivän koulussa. Yhteistoiminnallisuuden ajatellaan auttavan luomaan yhteenkuuluvuuden henkeä oppilaiden kesken ja kehittävän heidän sosiaalisia taitojaan. Yhteistoiminnallisuus myös auttaa luomaan turvallisen ja miellyttävän oppimisympäristön koulussa. On tärkeää, että nuori kokee koulumaailmassa kuuluvansa johonkin ryhmään, se tekee hänen olonsa turvallisemmaksi ja edistää näin hänen hyvinvointiaan koulussa ja parhaassa tapauksessa myös hänen oppimistaan. Yhteistoiminnallisuuden lisääminen opetukseen voi kuitenkin käytännössä tuntua opettajista joskus haastavalta tai aikaa vievältä. Tutkimuksessani tarkastellaan kokeilua, jolla on pyritty lisäämään yhteistoiminnallisuutta sekä siihen liittyviä, positiivisia vaikutuksia oppilaiden kesken. Kyseessä on kokeilu pysyvistä pienryhmistä yläkoulun aikana ja tavoitteena näillä ryhmillä on ollut esimerkiksi juuri turvallisuuden tunteen lisääminen sekä sosiaalisten taitojen kehittyminen muun oppimisen ohessa.

Tarkoitukseni on tässä tutkimuksessa selvittää opettajien ja oppilaiden kokemuksia pysyvistä pienryhmistä yläkoulun aikana. Tutkimukseni koskee eräässä yläkoulussa järjestettyä kokeilua, jossa kaksi luokkaa jaettiin koko yläkoulun ajaksi pienryhmiksi, väriryhmiksi, kuten niitä kokeilun aikana on kutsuttu. Pyrin selvittämään kokeiluluokkien oppilaiden sekä niitä opettaneiden, kokeiluun osallistuneiden opettajien käsityksiä näistä ryhmistä. Minua kiinnostaa erityisesti, kuinka opettajat ja oppilaat kokevat ryhmät, negatiivisina vai positiivisin sekä kokevatko he niistä olleen hyötyä ja jos niin millä tavalla. Pyrin selvittämään myös käsityksiä ryhmien toiminnasta kolmen vuoden aikana; miten se mahdollisesti on muuttunut, miten ryhmissä on työskennelty ja miten toiminta ylipäätään on onnistunut ryhmien sisällä ja miten toisten kanssa on tultu toimeen. Lisäksi pyrin selvittämään, miten tällaisilla ryhmillä on koettu olleen vaikutusta yhteistoiminnallisuuteen sekä sosiaalisten taitojen oppimiseen. Edellä on kuvattu tarkemmin kokeilua, miten se käytännössä toteutettiin sekä sen tarkoitusta. Selvitän ensin myös yhteistoiminnallisen oppimisen käsitettä ja siihen liittyviä piirteitä sekä omana kappaleenaan myös sosiaalisia suhteita koulussa.

Haastattelen tutkimuksessani sekä kokeiluun osallistuneita opettajia että oppilaita ja lisäksi teetän näillä piirustustehtävän. Tutkimukseni perustuu fenomenograafiseen taustafilosofiaan, sillä siinä ollaan kiinnostuttu tutkittavien henkilöiden käsityksistä tutkittavasta aiheesta. En siis pyrikään

selvittämään, mitä kokeiluluokissa todellisuudessa on tapahtunut tai esimerkiksi kuinka väriryhmät ovat oppilaisiin vaikuttaneet, vaan minua kiinnostaa nimenomaan oppilaiden ja opettajien käsitykset ryhmistä. Myöhemmin kuvaillaan fenomenografista menetelmää tarkemmin. Myös muista metodologisista perusteista sekä toisaalta oman tutkimukseni toteutuksesta käytännössä kerrotaan lisää edellä. Tulokset on esitelty omana kokonaisuutenaan, erikseen opettajien ja oppilaiden osalta ja ihan viimeiseksi pohdin tuloksia kokoavasti.

1.1 Tutkimuksen kohde

Eräässä minulle tutussa yläkoulussa järjestettiin kokeilu, jossa kahden luokan oppilaat jaettiin omiksi pysyviksi pienryhmiksi. Ryhmät muodostettiin jo ennen koulun alkua ja ne ovat pysyneet samoina aina yhdeksännen luokan kevääseen asti eli koko yläkoulun ajan. Oppilaat ovat työskennelleet ryhmissä ajoittain, tarvittaessa, mutta eivät suinkaan jatkuvasti. Aikomukseni on tarkastella näitä ryhmiä ja tutkia ryhmien merkitystä koulussa oppilaiden ja opettajien kokemusten mukaan sekä oppilaiden ja opettajien kokemuksia niistä. Tutkimuksessani kerään aineistoa sekä oppilailta että opettajilta kokeilun loppuvaiheessa tai sen jo päätyttyä. Näin pyrin saamaan mahdollisimman monipuolisen kuvan ryhmistä ja niihin liittyvistä seikoista.

Minua kiinnostaa tämä kyseinen kokeilu, sillä vastaavista ei ole paljoakaan tuloksia aikaisemmin ja olisi mielenkiintoista selvittää pysyvien pienryhmien vaikutusta oppimiseen ja erityisesti laajemmassa merkityksessä oppilaiden toimintaan, työskentelyyn ja asenteisiin. On kiinnostavaa kuulla sekä opettajien että oppilaiden kokemuksia ja ajatuksia ryhmistä ja mitä he näin jälkikäteen ajattelevat kokeilusta. Tutkimukselle on aina hyvä lähtökohta, kun on kokeiltu jotain uutta, erilaista ja tavallisesta poikkeavaa. Aikomukseni ei kuitenkaan ole esimerkiksi vertailla kokeiluun osallistuneita luokkia ja pienryhmiä tavallisiin luokkiin, vaan yksinkertaisesti pureutua oppilaiden ja opettajien näkemyksiin ryhmistä. Kyseinen kokeilu kiinnostaa minua myös siksi, että olen seurannut sitä alusta asti ja ollut myös toisinaan tekemisissä siihen osallistuneiden luokkien ja kyseisten pienryhmien kanssa.

1.2 Ryhmäkokeilun taustaa

Kerron tässä tarkemmin ryhmistä, kaikki tässä luvussa esitetty tieto ryhmistä ja kokeilusta perustuu artikkeliin ”Koulun voimavarat lasten ja perheiden käyttöön” (Clarke ym. 2007). Vuonna 2004 aloitettiin eräässä yläkoulussa kokeilu pysyvistä pienryhmistä. Jo ennen koulun alkua kesällä jaettiin tulevista seitsemänsistä luokista kaksi neljään pienempään väriryhmään; sinisiin, punaisiin, keltaisiin ja vihreisiin. Ryhmiin sijoitettiin yleensä kolme tyttöä ja kolme poikaa ja kuhunkin ryhmään pyrittiin saamaan oppilaita eri alakouluista ja eri asuinalueilta. Jokaiseen ryhmään tuli myös siihenastisilta opintosuorituksiltaan ja temperamentiltaan erilaisia oppilaita. Oppilaat itse eivät siis vaikuttaneet ryhmien syntyyn ja vanhat kaverukset sijoitettiin eri ryhmiin. Tietämys oppilaista kerättiin omilta luokanopettajilta.

Jo ennen koulun alkua elokuussa toisen luokan oppilaat ja vanhemmat kutsuttiin koolle tutustumaan toisiinsa ja opettajaan. Samalla kerrottiin kokeilusta, sekä oppilaat että heidän vanhempansa oli sijoitettu istumaan pienryhmiin eri pöytiin väriryhmien mukaan. Näin oppilaat pääsivät heti tutustumaan omien ryhmiensä jäseniin ja myös vanhemmat toisiinsa. Tilaisuudessa kerrottiin ryhmien tarkoitus ja perusteltiin niiden käyttöä. Vanhemmille ja oppilaille annettiin tilaisuus kysellä ja kommentoida kokeilua ja he myös keskustelivat siitä ja muista aiheista ryhmittäin. Kouluun tultaessa luokkien oppilaat sijoitettiin istumaan väriryhmien mukaan. Istumajärjestyksen tarkoituksena oli, että kun ryhmän jäsenet istuvat lähekkäin, he luonnostaan tutustuvat toisiinsa ja kääntyvät toistensa puoleen erilaisissa asioissa. Alkupäivinä oppilaat tutustuivat toisiinsa, tietysti koko luokkaan ja kaikkiin oppilaisiin mutta myös erityisesti oman ryhmänsä jäseniin.

Koulun alusta asti oppilaat siis istuivat ryhmien mukaan lähekkäin luokissa ja työskentelivät tarvittaessa ryhmänä. Kaikki luokkien opettajat eivät osallistuneet kokeiluun eli heidän oppitunneillaan väriryhmiä ei opetuksessa käytetty millään tavoin ja myös istumajärjestys saattoi olla erilainen. Muutoin kokeiluluokat eivät eronneet muista luokista millään tavoin eli ryhmissä ei suinkaan työskennelty koko ajan. Tarkoitus oli ottaa ryhmät opetuksen arkityömuodoiksi eli ajatuksena ei ollut ryhmätöiden määrällinen vaan laadullinen kehittäminen. Ajateltiin, että pysyvien ryhmien avulla voidaan paneutua paremmin ryhmien toimintaan: kehittää, ohjata ja arvioida sitä.

Käytännössä ryhmät näkyivät istumajärjestyksen lisäksi siten, että kun oppitunnilla tehtiin paritöitä, pari otettiin oman ryhmän sisältä ja ryhmätyöt tehtiin lähes aina näissä ryhmissä, joko yhtenä ryhmänä tai joskus kahtena pienempänä ryhmänä. Esimerkiksi terveystiedossa oppilaat keskustelevat ja pohtivat asioita yhdessä runsaasti ja tässä on tärkeää, että kuullaan niin tyttöjen

kuin poikienkin ajatuksia. Siksi ryhmät olivatkin erittäin käyttökelpoiset terveystiedon oppitunneilla. Äidinkielen tunneilla oppilaat valmistivat näytelmiä, tekivät sarjakuvia ynnä muuta vastaavaa ryhmissä ja erilaiset lahjakkuudet pääsivät hyvin esiin. Matematiikassa kokeiltiin neljän aihealueen kokonaisuuden toteuttamista siten, että kukin ryhmä teki aina yhtä aluetta yhden oppitunnin. Opettaja keskittyi yhteen aihealueeseen ja siis yhteen ryhmään oppitunneittain ja pääsi havainnoimaan ryhmien työtapoja ja oppimista. Tässä vain muutama esimerkki ryhmien käyttötavoista, muissakin oppiaineissa ryhmiä käytettiin vaihtelevasti.

Kokeiluun osallistuneille opettajille kerrottiin kokeilusta ja sen tarkoituksesta ja tavoitteista jo etukäteen. Kokeiluun osallistuminen oli vapaaehtoista opettajille ja kaikki kyseistä kahta luokkaa opettaneista eivät osallistuneet siihen. Mukana olevat opettajat kokoontuivat muutamia kertoja lukuvuodessa pohtimaan kokeilun edistymistä ja ryhmien toimintaa. Tällöin keskusteltiin esimerkiksi esiin nousseista ongelmista luokissa tai yksittäisissä oppilaissa, ryhmien toiminnasta ja siihen vaikuttavista tekijöistä sekä kokeilun edistymisestä. Myös oppilaat pohtivat joitain kertoja omaa ryhmäänsä ja sen toimintaa esimerkiksi luokanvalvojan johdolla omissa pienryhmissään. Lisäksi oppilailta teetettiin joitain kyselyitä koskien väriryhmää, omaa roolia siinä ja muuta vastaavaa.

Kokeilun tarkoitus

Väriyhmien eräs ajatus oli opettaa oppilaat erilaisuuden sietämisen lisäksi näkemään sen tuomat rikkaudet ja edut. Kun ei aina työskennelläkään sen parhaan kaverin kanssa, opitaan työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa, kuuntelemaan eriäviäkin mielipiteitä ja näkemään toisten oppilaiden vahvuuksia erilaisissa asioissa. Ryhmillä pyrittiin myös turvallisuuden tunteeseen. Muutos on suuri kun oppilas siirtyy alakoulusta yläkouluun ja uusi koulu yhteisö voi tuntu isolta, erilaiselta, vieraalta ja pelottavaltakin. Oppilaan olo on helposti turvaton. Tähän siis pyrittiin tuomaan turvaa ryhmillä, joihin oppilaat kuuluivat ja joiden puoleen he voivat kääntyä. Kukaan ei myöskään jäänyt yksin kun tehtiin ryhmätöitä ja tämäkin tuntui monista varmasti turvalliselta. Erityisesti koulun alussa, seitsemännellä luokalla, ryhmän luomaa turvallisuutta tarvitaan eniten ja tunne, että kuuluu ryhmään voi olla tärkeä oppilaalle, jolla omaa kaveriporukkaa ei esimerkiksi ole.

Koulun tehtävä ei ole pelkästään opettaa, vaan myös kasvattaa ja tämäkin on pyritty huomioimaan pysyviä pienryhmiä perustettaessa. Esimerkiksi sosiaaliset taidot ovat eräs hyvin tärkeä asia johon koulunkin tulisi kiinnittää huomiota. Sosiaaliset taidot vaikuttavat ratkaisevasti oppilaan hyvinvointiin koulussa ja myös koulun ulkopuolella, yleisesti elämässä. Juuri tämä otettiin huomioon ryhmäkokeilussa ja tarkoituksena oli kehittää vuorovaikutustaitoja sekä toisten kanssa

tekemistä ja oppimista. Tavoitteena oli auttaa ryhmän sosiaalista rakennetta sellaiseksi, että ryhmät kehittyisivät jokaista yksilöä tukevaksi kasvupaikaksi. Eräs tärkeä puoli ryhmien keskinäisessä työskentelyssä oli se, että esiin nousevat ongelmat ratkaistaan eikä niitä sivuteta. Ryhmän jäsenten kanssa opetellaan tulemaan toimeen sen sijaan että jäseniä voisi vaihtaa. Tätäkin taitoa tarvitaan jatkuvasti esimerkiksi työelämässä, eihän työtovereitakaan usein voi itse valita tai vaihtaa jos yhteistyö ei heti näytä sujuvan tai mielipiteet eroavat omista.

Eräs lähtökohta kokeilulle oli ajatus oppilaan näkemisestä kokonaispersoonana, ei vain oman oppiaineen kannalta katsottuna, yhtenä massasta. Jo ennen yläkouluun siirtämistä opettajat kartoittivat luokanopettajilta tietoja oppilaista ja näiden persoonallisuuksista ja koko yläkoulun ajan on ollut tarkoitus ottaa huomioon oppilaan ominaisuudet sekä vahvuudet ja heikkoudet. Oppilaat ovat myös alkaneet ehkä näkemään näitä piirteitä toisissaan kun ovat oppineet työskentelemään ryhmänä. Näin jokaisen piirteet osataan ottaa huomioon, niin opettajan kuin ryhmän jäsenten toimesta ja tämä taas auttaa työskentelyä ja oppimista ryhmissä. Oppilaiden kartoituksessa otettiin huomioon myös suhteita muihin oppilaisiin ja vanhat, huonot klikit pyrittiin hajottamaan. Jos esimerkiksi on tullut ilmi työrauhahäiriöitä joidenkin tiettyjen oppilaiden kohdalla tai negatiivista valtapeliä oppilaiden kesken, tällaiset oppilaat pyritään sijoittamaan sellaisiin ryhmiin, joissa negatiiviset toimintatavat ja oppilassuhteet saataisiin poistetuksi.

2. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja sosiaaliset taidot

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys perustuu yhteistoiminnallisen oppimisen käsitteeseen sekä sosiaalisten suhteiden pohtimiseen koulussa. Tarkoitus on selvittää sosiaalisten suhteiden merkitystä koulussa ja yleisemmin nuorten elämässä sekä niihin vaikuttavia tekijöitä. Yhteistoiminnallinen oppiminen on olennainen pienryhmistä puhuttaessa ja sen pohjalta tulen selvittämään myös kokeiluryhmien toimintaa ja piirteitä. Sosiaaliset taidot ovat yksi yhteistoiminnalliseen oppimiseen liittyvistä teemoista ja tavallaan eräs tavoite tällaiselle oppimiselle. Tarkastelen kuitenkin sosiaalisia suhteita ja taitoja erikseen omana, laajempuna kokonaisuutena kuin vain oppimisen osana.

2.1 Yhteistoiminnallisesta oppimisesta

Jokainen tämän päivän opettaja lienee ymmärtää ainakin jossain määrin, mitä tarkoitetaan yhteistoiminnallisella oppimisella, josta on viime vuosikymmeninä puhuttu runsaasti. Helposti yhteistoiminnallinen oppiminen kuitenkin käsitetään liian suppeasti koskemaan mitä tahansa ryhmässä puuhastelua tai ryhmätyön tekemistä. Yhteistoiminnallinen oppiminen on laaja käsite, eikä se rajoitu vain oppimiseen vaan esimerkiksi ryhmän jäsenten välisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen. Sahlberg & Sharan (2002, 11) määrittelevät yhteistoiminnallisen oppimisen olevan yhteinen nimitys niille pedagogisille toimintatavoille, joiden lähtökohtana on tieteellisin perustein tehtävä suuren opetusryhmän organisoiminen pienemmiksi yksiköiksi. Yhteistoiminnallinen oppiminen on opiskelua pienryhmissä yhteisen tavoitteen hyväksi (Sahlberg & Leppilampi, 1994, 67). Kaikki yhteistoiminnalliseen oppimiseen kuuluvat opetusmenetelmät korostavat, että onnistuneen lopputuloksen saavuttamiseksi tarvitaan pienryhmän kaikkien jäsenten keskinäistä vuorovaikutusta ja keskinäistä riippuvuutta toisistaan. Perusajatuksena on, että oppilas saavuttaa samalla kertaa jotain itselleen ja jotain koko ryhmälle (Sahlberg & Leppilampi, 1994, 71). Yhteistoiminnallisen oppimisen tuntomerkit ovat suora vuorovaikutus, positiivinen keskinäisriippuvuus, yksilöllinen vastuu sekä yhtäläinen osallistuminen (Saloviita, 2006, 45). Yhteistoiminnallinen oppiminen on siis laajempi käsite kuin koulumaailmassa käytettävät termit ryhmätyö ja yhteistyö. Yhteistoiminnallinen oppiminen käsittää yhdessä oppimisen yhtenä lähestymistapana opetukseen ja siihen sisältyvät myös ryhmässä oppimiseen liittyvät piirteet, kuten sosiaalinen vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot.

Yhteistoiminnallinen oppiminen ei ole varsinaisesti opetusmenetelmä tai opetuksessa käytettävä työtapana. Sen voidaan sanoa olevan erilainen tapa suhtautua tietoon ja oppimiseen sekä koko ympäristöön ja ihmisiin. Yhteistoiminnallisen oppimisen voisi sanoa olevan didaktinen lähestymistapa, joka korostaa sosiaalista vuorovaikutusta oppimisessa ja kasvamisessa. Yhteistoiminnallisen oppimisen perustana on ryhmän jäsenten ja myös ryhmien välinen vuorovaikutus. Yhdessä oppiminen edellyttää, että jokainen osallistuu aktiivisesti toimintaan ja auttaa siten koko ryhmää saavuttamaan mahdollisimman hyviä tuloksia. Päämääränä on, että kaikki oppisivat paremmin ja tehokkaammin ja jokainen on vastuussa oman oppimisen lisäksi muiden jäsenten menestymisestä. Yhteistoiminnallisen oppimisen yhtenä lähtökohtana on kasvattaa oppilaat huolehtimaan toisistaan ja tukemaan toistensa oppimista. Pienryhmien avulla pyritään luomaan oppimisympäristöjä, joissa jokainen voi vapaasti ja turvallisesti osallistua toimintaan ja aiheiden käsittelyyn. Opetuksen tavoitteena on yhteistoiminnallisessa oppimisessa tiedollisten oppimistulosten paranemisen ohella sosiaaliset ja asenteelliset tavoitteet. (Sahlberg & Leppilampi, 1994, 67-71.)

Nykypäivänä korostetaan toisaalta itsenäisyyttä, yksilöllisiä tarpeita ja tavoitteita. Mutta toisaalta nopeasti muuttuvassa maailmassa edellytetään taitoja toimia ja selvitä uusissa tilanteissa yhdessä, toisia tukien. Ongelmat, joita arkielämässä kohtaamme, edellyttävät usein yhteistyötä muiden kanssa, esimerkiksi neuvottelutaitoja, suvaitsevaisuutta, joustavuutta, luovuutta ja ylipäättään kykyä tulla toimeen muiden kanssa. Siksi myös koulussa on tärkeää kehittää yhteistyötaitoja ja yhdessä oppimista. Kun oppilaat ovat omaksuneet yhdessä toimimisen periaatteet ja toteuttavat niitä opiskellessaan yhdessä, oppimisen laatu paranee. (Sahlberg & Leppilampi, 1994, 67-68.) Yhteistoiminnallisen oppimisen monipuolisia, positiivisia vaikutuksia tuskin siis voidaan kieltää. Yhteistoiminnallinen oppiminen auttaa luomaan myönteistä yhteenkuuluvuuden henkeä oppilaiden keskuudessa, kehittää heidän sosiaalisia taitojaan ja tekee oppimisen entistä hauskemaksi (Saloviita, 2006, 10).

2.1.1 Keskeiset elementit

Pelkästään se, että oppilaat sijoitetaan ryhmiin ja heidät pistetään työskentelemään yhdessä, ei johda yhteistoiminnallisuuteen. Opettajien on yhteistoiminnallisuuden toteutumiseksi hallittava sen keskeiset elementit. Nämä keskeiset yhteistoiminnallisen oppimisen elementit, jotka saavat ryhmän toimimaan ovat suora vuorovaikutus, positiivinen keskinäinen riippuvuus, yksilöllinen vastuu, yhtäläinen osallistuminen sekä sosiaaliset taidot. Seuraavassa esitellään näitä teemoja erikseen.

Vuorovaikutus

Keskeistä yhteistoiminnallisessa oppimisessa on oppijoiden keskinäinen vuorovaikutus ja siihen liittyvät piirteet kuten keskustelutaidot ja kuunteleminen. Puhumista, kuuntelemista ja keskustelua tulisi harjoitella ryhmissä erilaisin menetelmin. Toisten kannustaminen ja tukeminen on myös osa oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Käytännössä vuorovaikutus ryhmän sisällä toteutetaan järjestämällä jäsenet kasvatusten ja mahdollisimman lähelle toisiaan. Fyysinen läheisyys ja katsekontakti ovat tärkeitä yhdessä opiskeltaessa ja ne helpottavat yhdessä pohtimista, keskustelua, selittämistä ja kuuntelemista. Oppilaat saavat ryhmässä työskentelyn avulla huomattavasti enemmän aikaa puhumiseen kuin perinteisessä luokkaopetuksessa. Tämän lisäksi oppilaat pääsevät kehittämään ajatuksiaan ja jakamaan tietojaan puhuessaan toisilleen. Ryhmässä opiskelu siis kehittää oppilaiden vaativia ajattelutaitoja. (Saloviita, 2006, 45-46; Sahlberg & Leppilampi, 1994, 73.)

Positiivinen keskinäisriippuvuus

Ryhmän yhteenkuuluvuuden vahvistaminen on tärkein elementti yhdessä oppimisessa, se on yhteistoiminnallisen oppimisen sydän, kuten Johnson ja Johnson (2002, 109) toteavat kirjoituksessaan. Oppimistilanne tulisi järjestää siten, että ryhmän jäsenet tarvitsevat toisiaan päästäkseen omiin päämääriinsä. Kun tällainen positiivinen keskinäisriippuvuus on rakennettu, oppilas sisäistää että hänen työskentelyllään on vaikutusta muiden jäsenten saavutuksiin ja päinvastoin muiden jäsenten työskentely hyödyttää häntä. Ymmärretään siis, ettei voi itse onnistua elleivät toisetkin onnistu. Ryhmän työskentely syvenee ja tehostuu, kun jokainen sen jäsen kokee olevansa samassa veneessä toisten kanssa. Myös ryhmän jäsenten välinen hedelmällinen vuorovaikutus lisääntyy. Yhteenkuuluvuutta lujittaa ryhmän yhteiset tavoitteet ja positiivista riippuvuutta voidaan vahvistaa esimerkiksi yhteisillä palkinnoilla tai erilaisilla rooleilla ryhmässä. (Johnson & Johnson, 2002, 109.)

Yksilöllinen vastuu

Yksilöllinen vastuu opiskelussa on tärkeää, jotta välttyttäisiin niin sanotulta vapaamatkustukselta toisten siivellä. Ryhmän tarkoitus on tehdä jokaisesta yksilöstä vahvempi yksilö omana itsenään, ei antaa heikommille oppilaille tilaisuutta luistaa tehtävistä toisten kustannuksella. Yksilöllinen vastuu korostuu, jos jokainen oppilas arvioidaan erikseen sen sijaan, että koko ryhmän tuotos arvioitaisiin vain yhteisesti tai opettaja voi valita sattumanvaraisen ryhmän jäsenen edustamaan

yhteistä tuotosta. Jos ryhmän kesken vallitsee positiivinen keskinäisriippuvuus, oman osuuden laiminlyönti haittaa lisäksi muita jäseniä ja tämän takia muut jäsenet helposti patistavat kaikkia työskentelyyn ja tukevat heikompia oppilaita omassa osuudessaan. (Saloviita, 2006, 48-49; Sahlberg & Leppilampi, 1994, 73.)

Ryhmän toiminnan arviointi

Oman toiminnan pohtiminen ja arvioiminen on olennaista yhteistoiminnallisessa oppimisessa. Ryhmässä tulisi keskustella, onko yhteinen työskentely ollut tehokasta, onko tavoitteisiin päästy ja miten hyvin on opittu. Oppilaan on hyvä pohtia ja analysoida omaa oppimista ja tämän pohtimisen kautta oppilas ymmärtää, miten hän oppii. Oman oppimisen lisäksi yhteinen arviointi on tärkeää, sillä se edistää ryhmän oppimista ja sosiaalista käyttäytymistä. Tarkoituksena on siis analysoida ja kehittää ryhmän toimintaa sekä toisaalta harjoituttaa palautteen antamista ja vastaanottamista. (Sahlberg & Leppilampi, 1994, 73-74.)

Sosiaaliset taidot

Yhdessä toimiminen ei onnistu vain sijoittamalla oppilaat yhteen ja käskemällä toimimaan yhteistyössä. Yhdessä toimimisen perustaidot eivät ole oppilaille useinkaan itsestään selvät, vaan heille on opetettava ne sosiaaliset taidot, joita yhteistyö edellyttää. Jotta ryhmä pystyisi työskentelemään tuloksellisesti, on oppilaiden hallittava monipuolisia sosiaalisia taitoja ja joustavia asenteita. Nämä sosiaaliset taidot eivät kuitenkaan ole tärkeitä ainoastaan siksi, että ryhmä saavuttaisi sille asetetut tavoitteet, vaan sosiaalisia taitoja tarvitaan laajemmin elämässä, myös koulun ulkopuolella. Oppilaiden tulisi harjoittaa päätöksentekoa, luottamusta, johtamista, viestintää sekä ristiriitatilanteiden hallintaa ja näitä on opetettava oppilaille siinä missä opillisiakin taitoja. Yhteistoimintaa parantaa, kun ryhmän jäsenet tuntevat toisensa ja luottavat toisiinsa, kommunikoivat avoimesti, kunnioittavat toisten mielipiteitä sekä osallistuvat yhteisten ongelmien ratkaisemiseen. (Sahlberg & Leppilampi, 1994, 74-74; Johnson & Johnson, 2002, 110.)

Nämä elementit ovat olennaisia yhteistoiminnallisessa oppimisessa ja sen onnistumisessa. Elementtien avulla voidaan ehkäistä esimerkiksi niin sanottua vapaamatkustusta. Perinteisemmässä ryhmätyössä, joka ei siis täytä edellä mainittuja elementtejä, käy usein niin, että yksi tai useampi ryhmän jäsen ei käytännössä osallistu työskentelyyn, vaan jättää sen muiden tehtäväksi. Tämä voi edelleen johtaa siihen, että ns. kykenevimmat oppilaat oppivat paljon kun taas heikommat oppilaat eivät opi mitään. Usein nimittäin juuri heikoimmat oppilaat jättäytyvät tehtävien tekemisestä, joko omasta tahdostaan tai muiden nopeampina ja osaavampina tehden kaiken itse. Tästä voi

seurauksena olla myös ryhmän jäsenten välisiä konflikteja ja taistelua valtasuhteista. Kun edellä mainitut keskeiset elementit toteutuvat ryhmän toiminnassa, voidaan tällaisilta ongelmilta välttyä. (Johnson, Johnson & Holubec, 1990, 8.)

Yhteistoiminnallista oppimista voidaan lähestyä eri näkökulmista ja sille on kehitetty erilaisia malleja ja suuntauksia. Eräs näistä malleista on Spencer Kaganin rakenteellinen malli. Kagan kehitti erilaisia yhteistoiminnallisia rakenteita, jotka ovat tarkasti jäsenettyjä vuorovaikutusmalleja. Kagan & Kagan (2002) ovat nimenneet kuusi erilaista tekijää yhteistoiminnallisen oppimisen rakenteellisesta näkökulmasta: rakenteet, peruseriaatteet, ryhmähengen luominen, oppimisryhmät, järjestyksenpito ja sosiaaliset taidot. Heidän teoriansa keskeinen lähtökohta on, että oppilaiden toiminnan ja oppimisen välillä on vahva yhteys. Luokassa tapahtuvalla vuorovaikutuksella on siis syvä vaikutus oppilaiden sosiaaliseen, kognitiiviseen ja akateemiseen kehitykseen. (Kagan & Kagan, 2002, 24-26.) Vuorovaikutus luokahuoneessa on siis hyvin tärkeä oppilaiden oppimiseen ja kehitykseen vaikuttava tekijä. Mutta miten opettaja voi vaikuttaa siihen, että vuorovaikutusta tapahtuu mahdollisimman paljon ja että oppilaat oppivat yhteistoiminnallisen tekemisen malleja? Seuraavassa tarkastellaan opettajan roolia yhteistoiminnallisen oppimisen kehittämisessä luokahuoneessa.

2.1.2 Opettajan rooli yhteistoiminnallisessa oppimisessä

Yhdessä toimiminen ja oppiminen ei välttämättä aina ole helppoa ja oppilaita voi olla vaikea saada työskentelemään toivotulla tavalla. Opettajan rooli on yhdessä oppimisessä olennainen ja opettajan ohjausta tarvitaan runsaasti varsinkin silloin, kun oppilaat eivät ole tottuneet yhdessä toimimiseen. Uusien työskentelytapojen sisäistäminen vaatii aikaa oppilailta, mutta myös opettajalta. Opettajan tulisi edetä hitaasti, eikä aloittaa heti liian vaativan ja pitkäaikaisen tehtävän antamisella oppilaille. Kokemuksen myötä oppilaat tottuvat yhdessä työskentelyyn ja se alkaa sujua helpommin ja myös oppilaiden yhteistyötaidot kehittyvät. Opettaja ei saa pelätä muuttaa opetustaan perinteisestä mallista ja antaa oppilaiden keskustella keskenään. Keskustelua edistääkseen opettajan tulisi pyrkiä luomaan luokkaan ilmapiiriä, joka rohkaisee oppilaita keskustelemaan keskenään sekä toisaalta pyrkiä kehittämään oppilaiden vuorovaikutustaitoja, jotta nämä pystyvät entistä paremmin toimimaan yhdessä. Sen lisäksi, että opettaja voi tarkkailla oppilaita ja sitä, kuinka he toimivat ryhmässä, olisi myös tärkeää antaa oppilaiden itse arvioida ryhmän työskentelyä ja omaa roolia siinä. Näin oppilaat ymmärtävät paremmin yhteistoiminnallisen oppimisen koko prosessin ja sen tarkoituksen. (Sharan & Sharan, 1992, 21-23, 33-34.)

Mitä paremmin opettaja tuntee asiansa ja osaa paneutua oppilaiden oppimistapaan, sitä paremmin hän pystyy ohjaamaan oppilaiden työskentelyä yhteistoiminnalliseksi. Työtapa tai työmuoto ei saa olla itsetarkoitus, vaan sitä käytetään välineenä oppimiseen. Työtavan määräävät tavoite, tilanne, oppimisympäristö sekä opettaja ja oppilaat. Ei siis ole tarkoituksaan, että yhteistoiminnallista opiskelua käytettäisiin ainoana työtapana luokassa, vaan lähtökohtana on, että jokainen opiskelee myös itsenäisesti, mutta vahvistaa oppimaansa ryhmässä. Jokainen opiskelee ryhmän tukemana itse ja ohjaa ja tukee lisäksi muita ryhmän jäseniä oppimisessa. Yhteistoiminnallisuus edellyttää harjaantumista yhteistyöhön ja yhteistyö kehittyy nopeimmin kotiryhmissä eli heterogeenisissä ja pitkäkestoisemmissä ryhmissä. (Koppinen & Pollari, 1993, 11-19.) Ryhmätyö ei siis suinkaan ole mikään yleislääke, joka automaattisesti aina tuottaisi parempia tuloksia kuin yksilöllinen oppiminen. Päinvastoin, myös yksilöllisen oppimisen muotoja tarvitaan, esimerkiksi uuden asian käsittely kannattaa yleensä aloittaa opettajan esityksenä tai itsenäisesti työskennellen. (Saloviita, 2006, 28-29.)

Usein on väistämätöntä, että yhdessä toimiminen tuo mukanaan myös ristiriitoja, ja niitä voidaan käsitellä rakentavasti vain yhteistoiminnallisessa ympäristössä. Ristiriidat ovat yhteistoiminnallisissa oppimisryhmissä jopa toivottavia, sillä älylliset ristiriidat edistävät osaltaan korkeamman tason päättelyä, muistamista, luovuutta ja jäsenten välisten suhteiden paranemista. Näin siis silloin, kun ristiriidat kohdataan ja niitä selvitetään asiallisesti. Ryhmän sisäisillä ristiriidoilla on toki myös riskinsä ja pahimmassa tapauksessa ne voivat olla este ryhmän yhteiselle työskentelylle. Huolellisesti suunniteltu ristiriitatilanne parantaa oppimista laadullisesti ja lisää luovien ja omaperäisten ratkaisujen löytymistä ja voi myös parantaa oppilaiden välisiä suhteita ja yhteistoimintaa (Sahlberg & Leppilampi, 1994, 136). Tässäkin on opettajan roolilla olennainen osa ja opettajan tulisi esimerkiksi osata asettaa ryhmille sopivia ongelmanratkaisutehtäviä, jotta oppilaat oppisivat niitä yhdessä selvittämään. Tärkeää ei siis ole sinänsä ristiriita, vaan se miten sitä käsitellään ja miten se pyritään ratkaisemaan. (Johnson & Johnson, 2002, 119.) Tiedollisten ristiriitojen, sekä toisaalta luovan ongelmanratkaisun selvittämisen onnistumisen edellytyksenä on avointen ja joustavien asenteiden, ajattelutapojen ja yleisesti laaja-alaisten kykyjen ja taitojen kehittyminen (Sahlberg & Leppilampi, 1994, 137).

Perinteisen koulukulttuurin odotuksiin ja normeihin kuuluu opettajajohtoinen opettaminen ja oppimisen kontrollointi. Oppilas nähdään passiivisena tiedon vastaanottajana, jolle opettaja pyrkii välittämään tietoa ja joka työskentelee pääosin yksin tämän tiedon saavuttaakseen. Tällaisten työkalukulttuurien muuttaminen ei aina ole helppoa. Opettajan voi olla vaikea muuttaa syvään juurtuneita mielikuvia ja uskomuksia, joita sekä opettajan että oppilaan rooliin kohdistuu.

Yksittäinen opettaja ei pysty kovin helposti tähän pystykään, vaan tarvitsee myös kollegoilta ja työnantajilta ammatillista tukea. (Kohonen, 2002, 348-349.) Yhteistoiminnallisuus voisikin olla opettajien tiimityötä lisäävä ja edelleen koulun toimintaa kehittävä menetelmä. Yhteistoiminnallisuus voisi siis olla koululle samaan aikaan sekä keino että päämäärä. Yhteistoiminnallisuus tulisikin nähdä osana koulun toimintakulttuuria, ei irrallisena tekniikkana tai keinona opetuksessa. (Sahlberg & Sharan, 2002, 383.)

2.1.3 Ryhmä

Miten oikeastaan määrittelemme käsitteen ryhmä? Koppinen & Pollari (1995, 28) tarjoavat seuraavaa määritettä ryhmälle: ”Ryhmä on sosiaalinen yksikkö, joka muodostuu erillisistä yksilöistä, jotka ovat tietoisia yhteenkuuluvuudestaan ja joilla on kyky ja pyrkimys toimia yhdenmukaisella tavalla”. Mikä tahansa joukko ihmisiä ei siis vielä ole ryhmä. Voidaan ajatella, että joukkoa voidaan sanoa ryhmäksi, jos heidän välillään on vuorovaikutusta ja heillä on yhteinen tavoite johon pääsemiseksi he toimivat. Saloviita (2006, 27) määrittelee ryhmän kokoonpanoksi, jossa ihmisiä on vuorovaikutuksessa keskenään, tietoisia toisistaan ja jotka tuntevat kuuluvansa yhteen. Kun ryhmä toimii yhdessä pidempään kuin kertaluontoisesti, sen jäsenet omaksuvat usein tiettyjä yhteisiä tapoja ja käyttäytymismalleja. Ryhmälle muodostuu siis omat normit ja oma kulttuuri ja sen jäsenillä on selkeä tehtävä- ja roolijako. Normeja voi olla sekä selkeitä, äänenlausuttuja sääntöjä ja toimintaohjeita tai epäsuorasti ilmeneviä odotuksia. Käyttäytymällä ryhmän asenteiden ja normien mukaan, sen jäsen myös hyväksyy ne sekä sopeutuu muiden jäsenten odotuksiin. Yhteisten normien mukainen toiminta synnyttää ryhmässä yhdenmukaisuutta ja toisaalta se, kuinka voimakasta yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmän jäsenet tuntevat, vaikuttaa ryhmän toimintaan. Jos ryhmä on kiinteä ja vetovoima on voimakasta, ryhmän jäsenet sitoutuvat voimakkaasti sekä ryhmään että toisiin jäseniin, osallistuvat aktiivisesti ryhmän toimintaan ja kokevat vahvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tällaisessa ryhmässä toiminta on tehokasta ja palkitsevaa. (Laine, 2005, 186-191.) Johnson & Johnson (1999, 13) toteavatkin kirjoituksessaan, että on itsestään selvää, että ryhmät saavat yksilön suoriutumaan paremmin, erityisesti koska ryhmissä toimiessa vaaditaan monenlaisia taitoja, arvioita ja kokemuksia.

On siis tärkeää kiinnittää huomiota siihen, kuinka ryhmästä muodostuisi kiinteä ja sen jäsenten välille yhteenkuuluvuuden tunne. Näin voidaan parantaa sekä ryhmän jäsenten hyvinvointia, että ryhmän toimintaa. Ryhmän kiinteyteen vaikuttaa se, kuinka kiinnostavia asioita ryhmässä tehdään, pitävätkö ryhmän jäsenet toisistaan ja suhtautuvatko he ystävällisesti toisiinsa sekä kokevatko jäsenet, että ryhmän toimintaa arvostetaan. Ryhmän kiinteyden taas vaikuttaa siihen, kuinka

merkitykselliseksi henkilö ryhmän kokee. Tähän vaikuttaa lisäksi se, että normit ovat tarkoituksenmukaisia, ryhmä tiedostaa mitä se on tekemässä ja miksi, yksilö saa ryhmästä henkilökohtaista tyydytystä ja ryhmä kohtaa epäselvän tilanteen. Eräs tärkeä seikka yhtenäisen ja kiinteän ryhmän muodostumisessa on negatiivisten tunteiden ja asioiden käsittely, joka tulisi tapahtua keskustelemalla, ei riitelemällä, vaikenemalla, vähättelemällä tai pilkkaamalla. Jokaisen ryhmän jäsenen tulisi tuntea itsensä hyväksytyksi ja kokea voivansa ilmaista itseään vapaasti. (Laine, 2005, 190-194.)

Kasvatuksen tai opetuksen välineenä käytetään usein pienryhmää, jossa keskeistä on jäsenten välinen vuorovaikutus. Pienryhmässä jäsenet voivat työskennellä joko yksinään ryhmässä tai yhdessä ryhmänä. Jos pienryhmässä toimitaan yhdessä, ryhmänä, heidän on noudatettava tiettyjä normeja ja roolijakoja. Kullekin jäsenelle määräytyvät roolit, joissa kukin työskentelee, ja niiden väliset suhteet muodostavat ryhmän rakenteet, jotka suuntaavat jäsenten välistä vuorovaikutusta. (Koppinen & Pollari, 1993, 28-29.)

Ryhmät voivat olla erilaisia toiminta-ajaltaan, esimerkiksi tilapäisryhmät toimivat vain yhden tehtävän ajan, varsinaiset ryhmät ovat kestoltaan muutamia viikkoja ja kotiryhmät taas toimivat vähintään koko lukuvuoden. Näitä kaikkia ryhmätyyppejä tulee käyttää opetuksessa ja niitä voi käyttää myös osin limittäin, yhteen sovitettuna. Tilapäisryhmiä voi käyttää hyvin osana muuta opetusta, esimerkiksi oppilaat voivat pohtia pareittain aihetta hetken aikaa. Varsinaiset ryhmät ovat yhteistoiminnallisen oppimisen ehkä tärkeimpiä malleja koulussa, niissä tavoitteena on, että oppilaat oppivat työskentelemään yhdessä tehokkaasti. **Kotiryhmät** taas ovat vielä pidempikestoisia kuin varsinaiset ryhmät ja niiden avulla jäsenten on tarkoitus saavuttaa pysyvyyden tunne ja saada apua koulutyössä sekä sosiaalista tukea. Kotiryhmien tulisi olla mahdollisimman heterogeenisiä, eli ryhmässä tulisi olla sekä tyttöjä että poikia ja taustaltaan ja tasoltaan erilaisia oppilaita. (Saloviita, 2006, 30-32.) Kotiryhmien taustalla on usein ajatus oppilaiden kuulumisesta johonkin ryhmään ja opiskelun sosiaalisista puolista. Niiden tarkoitus ei siis ole pelkästään oppimisen kannalta nähty tehokkuus tai kehittävyys, vaan enemmänkin oppilaiden tunne yhteenkuuluvuudesta, hyväksymisestä ja välittämisestä. Ilman omassa ryhmässä toimimista opiskelu voi olla hyvin yksinäistä ja jopa kilpailua toisten oppilaiden kanssa. Pitkäaikaisissa ryhmissä toimiminen lisää usein oppilaiden hyvinvointia. (Johnson & Johnson, 1999, 63-64.)

Kotiryhmät pysyvät usein samana koko lukuvuoden tai vaikka useitakin vuosia. Tällaisten pitkäaikaisten ryhmien käyttöä perustellaan sillä, että ne auttavat oppilaita ponnistelemaan

työssään, lisäävät motivaatioita, tekevät opiskelusta henkilökohtaisempaa ja parantavat oppimistuloksia. Kotiryhmästä muodostuu oppilaille turvapaikka, jossa voi olla oma itsensä, kertoa mielipiteensä, oppia ja opettaa. (Sahlberg & Leppilampi, 1994, 77.) Kotiryhmien muodostamisessa tarvitaan opettajan oppilaantuntemusta jotta ryhmistä saadaan heterogeeniset ja toimivat. Esimerkiksi hyvin arka ja hiljainen oppilas tulisi sijoittaa ryhmään, jossa on sosiaalisesti lahjakkaita ja myönteisiä jäseniä. Periaatteena kotiryhmissä on, että ryhmän on koossa niin kauan, että se oppii työskentelemään yhdessä. Jos muiden ryhmäläisten kanssa siis syntyy ongelmia, ne ratkaistaan yhdessä sen sijaan että ryhmä hajotetaan ja todetaan vain, ettei työskentely tässä ryhmässä onnistunut. (Koppinen & Pollari, 1993, 66-67.)

Ryhmien muodostus ei myöskään ole yhdentekevä seikka. Opettajalla on vaihtoehtoina joko muodostaa ryhmät itse, antaa oppilaiden muodostaa ne keskenään tai arpoa jollain menetelmällä ryhmät. Usein kuitenkin ryhmistä halutaan heterogeenisiä, jolloin ainoa vaihtoehto on opettajan muodostamat ja tarkkaan harkitut ryhmät. Jos oppilaat saavat itse vapaasti valita ryhmänsä, ne helposti vain vahvistavat luokassa olevia kuppikuntia ja lisäävät tiettyjen oppilaiden torjumista ja syrjintään (Saloviita, 2006, 35-37). Ainakin ryhmistä tulee hyvin homogeeniset ja tytöt ja pojat muodostavat omia ryhmiään, samoin heikoimmat oppilaat jäävät helposti omiin ryhmiinsä ja lahjakkaat taas omiinsa. Jos tehdään yhteistyötä vain niiden kanssa, joiden kanssa se jo entuudestaan toimii, jää uusien taitojen oppiminen ja yhteistyön opettelu kokonaan uupumaan. Heterogeeniset, eli mahdollisimman erilaisista oppilaista koostuvat ryhmät ovat suositeltavia niiden sosiaalisten vaikutusten takia. Tällaisissa ryhmissä erilaiset oppilaat oppivat työskentelemään yhdessä ja samalla heikommat oppilaat saavat vahvemmilta tukea ja apua sekä vastaavasti taitavammat oppilaat oppivat itse auttaessaan muita. Toki toisinaan homogeeniset, samankaltaisista oppilaista kootut ryhmät ovat perusteltuja ja joissain tilanteissa soveltuvat heterogeenisiä ryhmiä paremmin työskentelyyn.

2.2 Sosiaaliset suhteet koulussa

Ihmisen kasvamiseen on biologinen prosessi, mutta siihen liittyy monia muitakin kehitysprosesseja ja erilaisia sosiaalisia ja kulttuurisia yhteyksiä ja ympäristöjä. Ympäristö ohjaa yksilön sosiaalista kehitystä ja lisäksi siihen vaikuttaa merkittävästi myös sosiokulttuurinen tilanne tiettyinä aikana sekä tilanteiden vaihtelu. Yksilöiden välisillä sosiaalisilla suhteilla ja yksilön omalla kehityksellä on erittäin läheinen yhteys. Sosiaalisen kehityksen tehtävänä on sekä sosialisatio eli muihin

liittyminen että yksilöityminen eli persoonallisen identiteetin kehittyminen. (Pietarinen & Rantala, 2002, 229-230.) Ihmisen minäkäsitys rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, samoin maailmankuvan ja ihmiskuvan muodostumisessa on vuorovaikutuksella tärkeä osa. Maailmankuva opitaan ja yhteiskunta pyrkii koulutuksen avulla säätelemään jäsentensä maailmankuvan muotoutumista omien tavoitteidensa suuntaiseksi. Koulutuksella on siis kaikin puolin tärkeä rooli yksilön kehityksessä. (Rauste-von Wright, von-Wright & Soini, 39-43.)

Koulun kasvatustehtävän määrittelyssä on aina painotettu oppilaiden sosiaalisen kehityksen tukemista (Pietarinen & Rantala, 2002, 227). Tämän tavoitteen mukaisesti on pyritty kehittämään peruskoulua siten, että se yhä enemmän kykenee huomioimaan oppilaan yksilöllisen kehityksen. Eräs oppilaiden sosiaalisen kehityksen ja sosiaalistumisen kannalta haastava vaihe on siirtymäkohta alakoulusta yläkouluun. Tähän siirtymävaiheeseen liittyvät ongelmat aiheutuvat sekä uuteen oppimisympäristöön siirtymisestä, että nuoren yksilöllisistä kehitysvaiheista. Nämä molemmat tekijät tulisi huomioida kehitettäessä yksilön sosiaalista kehitystä koulun kontekstissa. Institutionaalisista siirtymistä selviytyminen voitaisiinkin ottaa entistä tietoisemmin koulun kasvat- ja oppimistavoitteisiin. Siirtymien kohtaaminen on nuorelle hänen kehitysvaiheeseensa kuuluva kehitystehtävä ja koulun oppimisympäristö luo erinomaiset puitteet valmentaa nuorta sietämään ja selviytymään muutoksista myös tulevaisuudessa. Oppilaiden odotukset yläkouluun siirryttäessä ovat vahvasti sidoksissa nimenomaan sosiaalisten suhteiden muodostamaan verkostoon ja toisaalta luokkatovereiden ja opettajan palautteeseen vuorovaikutustilanteissa. Koulun tulisi muodostaa turvallinen ja vastuullinen sosiaalinen ympäristö, jotta se voisi tukea nuoren sosio-emotionaalista kehitystä. (Pietarinen & Rantala, 2002, 233-238.)

2.2.1 Vertaissuhteet

Kehityopsykologiassa ollaan perinteisen lapsen ja vanhemman välisen vuorovaikutuksen ohella tutkittu myös vertaissuhteiden merkitystä lapsen kehitykselle. Vertaissuhteella tarkoitetaan lapsen tai nuoren kanssa suunnilleen kognitiivisesti, emotionaalisesti ja sosiaalisesti samalla tasolla olevia, tasavertaisia ikätovereita (Salmivalli, 1998, 12). Siitä, kumpi lapsen ja nuoren persoonan ja sosiaalisuuden kehitykselle on merkityksellisempää, vanhemmat vai vertaissuhteet, ei voida olla täysin yksimielisiä. Sitä emme kuitenkaan voi kiistää, että vertaissuhteiden merkitys lapsen ja nuoren kehitykselle sekä toisaalta hyvinvoinnille on oleellinen. Vertaisryhmä on yksi tärkeimpiä psykologiseen sopeutumiseen vaikuttavia tekijöitä (Laine, 2005, 206). Kouluiästä eteenpäin tunne vertaisryhmään kuulumisesta ja oma asenne tässä ryhmässä tulee yhä tärkeämmäksi ja vastaavasti ryhmän ulkopuolelle jääminen johtaa usein jopa tunne-elämän ongelmiin. Vertaisten välisessä

vuorovaikutuksessa opitaan tarkastelemaan itseään sekä subjektina että objektina. Minäkäsitystä tarkennetaan jatkuvasti vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja ryhmän suhtautumisesta itseen päätellään, minkä arvoisia itse ollaan. Vertaisia on pidetty myös merkittävinä kognitiivisen kehityksen edistäjinä ja esimerkiksi Vygotskin (1978) mukaan kognitiivisen kehityksen edellytys on ihmisten välinen vuorovaikutus. (Salmivalli, 2005, 15-21.)

Vertaisryhmän sosiaalisessa verkostossa opitaan itsetuntemusta, itsetuntoa, vertailua, sosiaalisen todellisuuden tajuamista ja sosiaalisia taitoja (Laine, 2005, 206.). Vanhempien merkitys lapselle on lapsuusiässä ensiarvoisen tärkeää, mutta nuoruusiäkään tullessa lapsi alkaa irrottautumaan vanhemmista. Irtautuminen tapahtuu vertaisten avulla, nuoruusiässä vertaisten asema nuoren elämässä korostuu ja yhteenkuuluvuuden ja läheisyyden tunnetta haetaan vertaisryhmistä yhä enemmän. On ilmeistä, että lapset ja nuoret voivat tarjota toisilleen sellaisia voimavaroja, joihin aikuisilla ei ole keinoja (Laine, 2005, 206). Vertaisryhmässä nuori opettelee yhdessä toimimista ja kompromissien tekemistä ja toisaalta myös oman paikan ottamista ja johtajuutta. Vertaisten avulla nuori rakentaa minäkuvaansa eli käsitystä itsestään ja ominaisuuksistaan ja myös oppii paljon itsestään. Vaikutus voi olla myös negatiivinen, sillä jos lapsi tai nuori kokee olevansa torjuttu vertaisryhmässä, se vaikuttaa hänen kokemuksiinsa omasta itsestä ja samalla myös lapsen tai nuoren itsetuntoon. Lapsi tai nuori, joka tulee torjutuksi ja jää ryhmän ulkopuolelle ja kokee helposti yksinäisyyttä. Lapsi tai nuori, joka jää ryhmän ulkopuolelle, ei myöskään pääse harjoittamaan sosiaalisia taitojaan. (Salmivalli, 2005, 32-33.)

Salmivalli (2005) käyttää termiä sosiaalinen pätevyys puhuessaan sosiaalisesta kompetenssista. Sosiaalinen pätevyys on tavallaan kattokäsite ja sen alakäsitteisiin kuuluu esimerkiksi sosiaaliset taidot. Sosiaalisesti pätevälle vuorovaikutukselle on ominaista tehokas omien päämäärien ja tavoitteiden saavuttaminen siten, että positiiviset vuorovaikutussuhteet toisiin säilyvät. Ryhmään liittyminen on keskeisiä lapsuusiän tavoitteita ja se edellyttää sosiaalista pätevyyttä. Yksilön asemaan ja toimintaan ryhmässä vaikuttavat käyttäytymisen ja kognitioiden lisäksi myös muut tekijät. Sosiaalisessa sopeutumisessa tulisi siis ottaa huomioon myös konteksti ja esimerkiksi ryhmässä vallitsevat stereotypiat sekä yksilöön kohdistuvat ennakkoluulot. Toisaalta ryhmät vaikuttavat yksilöiden käytökseen ja nuoret, joilla on tiettyjä yksilöllisiä ominaisuuksia ja taipumuksia, saattavat eri ryhmissä toimia hyvinkin eri tavoin. (Salmivalli, 2005, 71-78.) Jokaiseen vertaisryhmän jäseneseen liitetään jonkinlainen sosiaalinen rooli ja asema ja näiden avulla muut hahmottavat tätä jäsentä ja ennakoivat toistensa käyttäytymistä. Sosiaaliset taidot ja sosiaalinen käyttäytyminen muodostavat pohjan muiden hyväksynnälle (Laine, 2005, 124).

Erityisesti nuoruusiässä yksilö etsii ja rakentaa identiteettiään ja haluaa tuntea olevansa merkityksellinen toisille ihmisille. Koulu voi järjestää nuorille mahdollisuuksia erilaisten roolien

kokeilemiseen, myös sellaisten, joita nuori ei välttämättä muuten kohtaisi kehityksensä aikana. Erilaisia rooleja ottaessaan yksilö rakentaa omaa identiteettiään. Erityisesti identiteetti muokkautuu silloin, kun rooliin liittyvien odotusten ja yksilön omien arvojen välillä on ristiriita tai kun yksilö ottaa roolin jota muut eivät ole valmiita antamaan hänelle. Nuori elää persoonallisuuden kehityksessään epävarmaa aikaa ja saattaa olla oman ihanneminäkuvansa vanki eikä uskalla vaihtaa rooliaan ilman ulkopuolista apua. Opettajan tulisikin ymmärtää roolien ja ylipäättään vuorovaikutuksen merkitys oppilaiden persoonallisuuden ja sosiaalisen kehityksen kannalta. Tosin jo koulu itsessään usein aiheuttaa tilanteita, joissa oppilaiden on lähes välttämätöntä vaihtaa roolejaan, esimerkiksi kun uudessa koulussa tai luokassa valtaroolit muuttuvat totutusta. Esimerkiksi yläasteelle siirryttäessä luokkayhteisöjen sosiaalinen rakenne voi muuttua merkittävästi. Tällöin nuori arvioi uudelleen oman roolinsa yhteisössä ja pyrkii sopeutumaan muutoksiin ja solmimaan uusia sosiaalisia suhteita. (Pietarinen & Rantala, 2002, 229-232.)

Lasten ja nuorten elämässä erittäin tärkeä merkitys on koulutovereilla. Lapset ja nuoret eivät voi itse valita käyvätkö koulussa vai eivät, eivätkä he useimmiten voi valita luokkaansa, ryhmäänsä tai koulutovereitaan. Oppilaan on siis sopeuduttava niihin tovereihin, joiden parissa hän koulupäivänsä viettää. Koulunkäynti myös täyttää ajallisesti suuren osan lasten ja nuorten päivästä koko usean vuoden ajan, joten koulu on hyvin kokonaisvaltainen elämänpiiri heille. Ei siis ole yhdentekevää minkälaisia sosiaalisia suhteita lapsella tai nuorella koulussa on tai minkälaiseen ryhmään tämä kuuluu. Useimpien osalta koulun kulttuuri sosiaalistaa positiivisesti yhteisöön ja tukee sosiaalisten taitojen kehittymistä, mutta toisaalta on mahdollista, ettei toveripiiri hyväksy kaikkia lapsia ja nuoria jäsenikseen. Myös kiusaaminen, syrjintä ja torjunta kuuluvat valitettavasti monen koulun arkeen. Tällaisten lasten tai nuorten kohdalla yhteisön vaikutus ei suinkaan ole positiivinen ja he jäävät tavallaan sosiaalisen maailmansa ulkopuolelle. Syrjäytymisriskissä oleville lapsille ja nuorille tulee koulussa usein vastaan ahdistusta lisääviä tilanteita, esimerkiksi välitunnilla kun muut viettävät aikaa kavereidensa kanssa eikä itsellä omaa kaveriporukkaa ole. Tällaisiin syrjäytymisvaarassa olevien nuorten tilanteisiin tulisi koulussa puuttua aktiivisesti. Joskus tehtävä on hyvin vaikea, jos lapsi tai nuori esimerkiksi on luonteeltaan kovin epäsosiaalinen, pelokas, aggressiivinen tai muuta vastaavaa. Kaikenlainen kiusaaminen, syrjiminen ja ulkopuolelle jättäminen tulisi kuitenkin koulussa pyrkiä estämään. Myös yhdessä tekeminen ja yhteistoiminnallisuus voi vaikuttaa osaltaan toverisuhteiden syntyyn, kun oppilaiden sosiaaliset taidot kehittyvät ja toisaalta oppilaat oppivat ryhmässä tuntemaan toisensa ja ystäväystyivät siten helpommin keskenään. (Laine, 2005, 231.)

2.2.2 Sosiaaliset taidot

Sosiaaliselle pätevyydelle edellytettäviä sekä vuorovaikutustilanteissa keskeisiä prosesseja ovat omien ja toisten emootioiden havaitseminen ja käsittely, omien emotionaalisten reaktioiden käsittely ja hallinta sekä kyky asettautua toisen asemaan. Edellytetään siis sosioemotionaalisia ja sosiokognitiivisia taitoja. Sosioemotionaalisuudella viitataan siihen, että yksilön emotionaalisuus on yhteydessä sosiaaliseen pätevyyteen ja tähän vaikuttaa se, kuinka helposti yksilön emootioita herää, kuinka voimakkaina hän ne tuntee ja kuinka niitä kykenee säätelemään. Sosiokognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan kykyä tehdä oikeaan osuvia havaintoja, päätelmiä ja tulkintoja sosiaalisista tilanteista. Sosiokognitiivisiin taitoihin liittyy myös kyky asettua toisen asemaan sekä kyky ymmärtää oman alakulttuurin sääntöjä ja normeja. (Laine, 2005, 114-115; Salmivalli, 2005, 71-73.)

Sosiaaliset taidot ovat käyttäytymisen muotoja, joita tarvitaan menestymiseen sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa vaativissa tilanteissa (Laine, 2005, 115). Sosiaalisesti taitava käyttäytyminen on tehokasta ja tilanteeseen sopivaa sanallista tai sanatonta toimintaa johon toiset reagoivat myönteisesti (Salmivalli, 2005, 79). Sosiaaliset taidot ovat opittuja. Toisaalta tutkimukset ovat osoittaneet, että vaikka yhteistoiminnallisten ryhmien oppilaille ei annettaisi sosiaalisten taitojen opetusta, heistä kehittyi huolehtivampia, auttavaisempia ja ymmärtäväisempiä toistensa suhteen kuin muunlaisessa ympäristössä. Kuitenkin jos halutaan erityisesti opettaa sosiaalisia taitoja, ei voida nojautua vain tällaiseen luontaiseen oppimiseen. Opettajat voivat jäsentää oppimisen niin, että oppilaat kehittävät sosiaalisia taitojaan samalla kun he opiskelevat esimerkiksi matematiikkaa. Tärkeintä sosiaalisten taitojen opettamisessa on siis niiden harjaannuttaminen käytännössä, vuorovaikutuksessa toisten kanssa toimiessa. (Kagan & Kagan, 2002, 47.)

Sosiaalisia taitoja voidaan ainakin jossain määrin opettaa, mutta paljon riippuu myös yksilöstä itsestä. Erilaisilta persoonallisuuksilta luonnistuvat vuorovaikutuksellisuus ja yhdessä toimiminen eri tavoin ja osa sosiaalisista taidoista on luonteeltaan sellaisia, ettei niitä voi kaikille opettaa. Laine (2005) on luokitellut sosiaalisia taitoja, jotka ovat keskeisiä ihmisten välisissä vuorovaikutussuhteissa, ryhmätoiminnassa ja sosiaalisissa verkostoissa. Näihin taitoihin kuuluu hänen mukaansa seuran liittyminen, prososiaalisuus, yhteistoiminnallisuus sekä mieliala ja tunteet. *Seuraan liittymisellä* tarkoitetaan sitä, että ihmisillä on usein tarve solmia ihmissuhteita ja liittyä ryhmään ja ihmisen lähestymismotivaatio sekä taito liittyä seuran helpottavat ihmisten välistä vuorovaikutusta. Kuitenkin osalle ihmisistä voi ryhmään liittyminen ja ihmissuhteiden solmiminen olla hyvin vaikeaa, jolloin tällainen ihminen usein vetäytyy muiden seurasta.

Vetäytyvä käyttäytyminen on usein seurausta temperamenttiin liittyvistä piirteistä kuten ujous ja pelokkuus, mutta pidetään usein epäsosiaalisena käyttäytymisenä tai sosiaalisena taitamattomuutena. *Prososiaalisuus* on ikään kuin sosiaalisinta käyttäytymistä ja toisten huomioon ottamista. Prososiaalinen ihminen toimii vapaaehtoisesti toisen ihmisen hyväksi odottamatta vastapalvelusta ja on valmis jakamaan, tukemaan, antamaan ja suojelemaan toista. Prososiaalisuuden vastakohtana on epäsosiaalinen, jopa aggressiivinen käyttäytyminen, jolla aiheutetaan toiselle tahallisesti negatiivisia seuraamuksia. Tällaiseen aggressiiviseen käyttäytymiseen liittyy usein kyvyttömyys kontrolloida omia impulsseja ja vaikeudet sosiokognitiivisissa taidoissa. Jatkuvat negatiiviset sosiaaliset kokemukset puutteelliset sosiaaliset taidot pahentavat tällaisten ihmisten sopeutumisongelmia ja aggressiivista käyttäytymistä. *Yhteistoiminnallisuudesta* on puhuttu jo edellä ja sen peruseräiteena on siis se, että ihmiset pyrkivät yhdessä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Yhteistoiminnallisuus edellyttää ihmiseltä monia taitoja ja valmiuksia ja näitä on hyvä kehittää jo pienestä alkaen. Yhteistoiminnallisuus kehittyy vähitellen yhdessä toimiessa ja sen avulla taas voidaan kehittää yhteenkuuluvuuden tunnetta. Viimeisenä vielä *mieliala ja tunteet*, joilla on luonnollisesti oma osuutensa ihmissuhteissa ja sosiaalisissa prosesseissa. On itsestään selvää, että ystävällisen ja hyväntuulisen ihmisen seurassa viihdytään paremmin kuin kiukkuisen, ilkeän tai huonotuulisen. Ihmisen perusmieliala liittyy hänen synnynnäiseen temperamenttiinsa. (Laine, 2005, 115-123.)

Koulu oppimisympäristönä on hyvin monipuolinen yksilön sosiaalisten taitojen kehittäjänä. Koulun toiminta on jatkuvaa sosiaalista vuorovaikutusta. Opettajat ja oppilaat muodostavat sosiaalisten suhteiden verkoston, joka toimii heidän sosiaalisena ympäristönään. Jokaisella tällaiseen verkostoon kuuluvalla yksilöllä on mahdollisuus kehittää omia sosiaalisia taitojaan. (Pietarinen & Rantala, 2002, 234.) Yhteistyötä opetellessa on olennaista, että oppilaat saavat työskennellä yhdessä riittävän kauan, eli nimenomaan edellä puhutuissa kotiryhmissä. Tällaisissa pitkäkestoisissa ryhmissä syntyy prosesseja, joiden avulla oppilaat saavat oikeaa kokemusta ryhmätilanteista, kuten esimerkiksi ongelmien ratkaisusta, johtajuudesta ja toisten ymmärtämisestä. (Raina & Haapaniemi, 2007, 45)

3. Tutkimuksen tarkoitus

Tarkoitukseni on selvittää miten pysyvät pienryhmät ovat vaikuttaneet toimintaan oppitunneilla ja yleisesti koulussa oppilaiden ja opettajien kokemusten mukaan. Lisäksi pyrin selvittämään miten ryhmät ja niiden toiminta on kehittynyt kokeilun aikana ja miten pysyvistä pienryhmistä on mahdollisesti hyödytty koulussa. Tarkoituksena on siis selvittää, mitä käytännössä kokeiluluokissa on tehty ja miksi ja mitä seuraamuksia sillä on mahdollisesti ollut. Tarkoitus ei ole tarkastella pelkästään oppimista ryhmissä, vaan yleisemmin kokemuksia niistä. Kyseisillä pysyvillä ryhmillä oli laajempi tavoite kuin kehittää ryhmässä oppimista. En siis pureudu selvittämään yksityiskohtaisesti, miten ryhmissä on opittu tai miten oppiminen niissä mahdollisesti on kehittynyt tai toisaalta vertaile kokeiluluokkien oppimista muihin luokkiin. Tarkoitus on enemmänkin selvittää esimerkiksi vuorovaikutustaitojen kehittymistä sekä sosiaalisia suhteita kokeiluluokissa. Minua kiinnostaa erityisesti oppilaiden omat kokemukset ryhmistä, ovatko ne positiivisia ja miten he ovat niistä omasta mielestään mahdollisesti hyötynet, mikä on ollut hyvää ja päinvastoin mikä ei, mitä huonoja puolia tällaisilla ryhmillä mahdollisesti on. Myös opettajien näkökulma on olennainen, sillä oppilaat itse eivät luonnollisesti näe asioita aina yhtä kokonaisvaltaisesti tai yhtä monelta kannalta. Opettajilta saan tärkeää objektiivisia ja toivottavasti myös mahdollisimman realistisia näkemyksiä ryhmistä ja niiden toiminnasta ja niiden hyödyistä.

3.1 Tutkimuskysymykset

Varsinaiset tutkimuskysymyksiä ovat seuraavat:

1. Miten pysyviä pienryhmiä on käytetty opetuksessa?

- Miten ryhmät ovat käytännössä näkyneet oppitunneilla opettajien ja oppilaiden kuvausten mukaan?
- Miten ryhmien toiminta on muuttunut kokeilun aikana oppilaiden ja opettajien kuvaamana?







2. Miten pysyvistä pienryhmistä on hyödytty luokissa?

- Miten pienryhmistä on hyödytty, mitä etua niistä on ollut oppilaiden ja toisaalta opettajien käsitysten mukaan?

- Ovatko oppilaat ja opettajat kokeneet, että kokeilulle asetettuihin tavoitteisiin on päästy? Ovatko esimerkiksi sosiaaliset taidot, oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus ja turvallisuudentunne kehittyneet kokeilun aikana?
- Miten ryhmien pysyvyys on vaikuttanut yhteistoiminnalliseen oppimiseen?
- Voiko tällaisella menetelmällä opettaa sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutusta koulussa?

4. Tutkimuksen toteutus

Edellä kuvataan oman tutkimukseni toteutusta vaiheittain, sekä käyttämäni tutkimusmenetelmää yleisesti. Tutkimukseni on kvalitatiivinen tapaustutkimus ja sen taustalla on fenomenografinen metodologia. Aineisto on kerätty haastatteluin sekä piirustustehtävin ja aineiston analysoinnissa on käytetty sisällön analyysin piirteitä. Näitä kutakin vaihetta kuvataan siis edellä tarkemmin. Oheiseen taulukkoon olen kuvannut tutkimukseni etenemisen lyhyesti. Oikealla puolella on kerrottu tarkemmin, mitä kyseinen vaihe käytännössä on pitänyt sisällään.

Teoriaan tutustuminen ja tutkimuskysymysten muotoilu	- Kirjallisuuden lukeminen
	
Aineiston keruu	- Oppilaiden ja opettajien haastattelut sekä piirustukset
	
Aineiston analysointi, Sisällön analyysi	- Aineiston litterointi, läpi lukeminen, samankaltaisuuksien löytäminen jne.
	
Teemojen muodostus	- Tärkeimpien aiheiden löytäminen aineistosta
	
Luokittelu	- Erilaisten käsitysten löytäminen teemojen sisällä
	
Käsitysten yhdistäminen	- Pyrkimys vastata tutkimuskysymyksiin
	
Aineiston tulkinta	- Pyrkimys ymmärtää tutkittavien näkökulmia
	
Merkitysten kuvaaminen ja johtopäätökset	- Tulosten esittely tutkimusraportissa, johtopäätösten tekeminen

Taulukko 1: Oman tutkimukseni eteneminen

4.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen (Hirsijärvi, Remes & Sarjavaara, 2000). Siinä kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja aineisto kootaan todellisissa, luonnollisissa tilanteissa. Tarkoituksena laadullisessa tutkimuksessa on löytää tai paljastaa tosiasioita ja odottamattomia seikkoja enemmän kuin todentaa jo olemassa olevaa. Tiedon keruun välineenä käytetään usein ihmistä, toisin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, jossa tiedon keruuseen käytetään erilaisia mittausvälineitä. Laadullinen tutkimus eroaa määrällisestä myös siinä, että kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisesti ja tietysti laadullisessa tutkimuksessa käytetään erilaisia metodeja, kuten haastattelua, havainnointia tai dokumenttien analysointia. (Hirsijärvi, Remes & Sarjavaara, 2000, 151-155.) Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus voidaan siis erottaa määrällisestä eli kvantitatiivisesta tutkimuksesta, mutta kaikessa tieteellisessä tutkimuksessa on paljon yhteisiä periaatteita, kuten pyrkimys loogiseen todisteluun sekä objektiivisuuteen. Kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta voidaan myös soveltaa samassa tutkimuksessa, joten niitä ei tulisi nähdä vastakohtina tai toisensa pois sulkevinä menetelminä. (Alasuutari, 1993, 14-15.)

Kvalitatiivinen tutkimus pohjautuu eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. Se soveltuu tutkimukseen, kun ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista, yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista, luonnollisista tilanteista ja tiettyihin tapauksiin liittyvistä syy-seuraussuhteista. (Metsämuuronen, 2006, 88-89.) Laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma, joita yhdessä voidaan tarkastella elämismaailmana. Elämismaailma on merkitysten kokonaisuus, joka muodostuu yksilön, yhteisön ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja suhteiden kohteista. Tutkimuksen kohteet saavat merkityksensä elämismaailmasta. Tutkija on osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii ja laadullinen tutkimus on mahdollista vain siinä kontekstissa, jossa sillä on merkitystä. Ihmisen ei ole mahdollista päästä elämismaailmansa ulkopuolelle, joten hänen oma tapansa ymmärtää kysymyksiä vaikuttaa ratkaisevalla tavalla tutkimukseen. (Varto, 1996, 23.) Keskeiset tutkimusmenetelmät, eli tavat joilla saadaan tietoa siitä, jonka uskotaan olevan tiedettävissä, ovat kvalitatiivisessa metodologiassa havainnoiminen, tekstianalyysi, haastattelu ja litterointi (Metsämuuronen, 2006, 88-89).

Tutkimustavasta riippumatta tutkijan on aina perusteltava omat taustasitoumuksensa ja tuotava esiin millaiseen ihmiskuvaan, todellisuuskäsitykseen ja tietokäsitykseen hän sanottavansa perustaa.

Tutkijan omat taustasitoumukset toimivat taustana sille, miten tutkija käsittää tutkittavat ilmiöt, miten hän kohtaa tutkittavat ihmiset ja miten hän tulkitsee ja raportoi tuloksiaan. (Syrjäläinen, Eronen & Värri, 2007, 8). Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun välineenä on tutkija itse, aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin edetessä (Kiviniemi, 2007, 70).

Laadullisessa tutkimuksessa keskeistä on merkitysten käsite. Merkitykset viittaavat ihmiselle ominaiseen olemassaolon tapaan (Eskola & Suoranta, 1998, 45). Moilasan ja Rähän (2007) mukaan merkitysten välittäminen ja ymmärtäminen ovat tulkintaa. Inhimillinen todellisuus on aina monimerkityksistä, sillä ihminen ymmärtää toisen ihmisen aina omista lähtökohdistaan. Asiat myös koetaan eri tavoin. Tutkijan tulisi tiedostaa oma esiymmärryksensä, sillä erilaiset oletukset ja intressit saavat tutkijan suhteuttamaan asiat eri tavoin. Tämä taas johtaa erilaisten tulkintojen rakentamiseen. Osa tutkijan esiymmärrystä ovat ne teoriat, joihin hän tutustuu. Teoriaa siis tarvitaan, sillä se avaa uusia mahdollisuuksia nähdä asioita, mutta merkitysten kuvaamisen tulisi kuitenkin perustua aineistoon ja olla mahdollisimman riippumaton teoriasta. (Moilanen & Rähä, 2007). Merkitykset ovat aina myös kontekstisidonnaisia, eli merkitys syntyy jossain tietyssä kontekstissa tai suhteessa. Kontekstin muuttuessa myös asioiden, esineiden, puheiden ja tekojen käyttöarvo, joka on osa merkitystä, muuttuu. (Eskola & Suoranta, 1998, 50-51.)

4.2 Tapaustutkimuksesta

Tapaustutkimus on eräs keskeinen kvalitatiivisen metodologian tiedonhankinnan strategia, itse asiassa lähes kaikki kvalitatiivinen tutkimus on tapaustutkimusta. Tapaustutkimus ei oikeastaan ole metodi, vaan tutkimustapa tai tutkimusstrategia, jonka sisällä voidaan käyttää erilaisia aineistoja ja menetelmiä. Se, mikä on olennaista juuri tapaustutkimuksessa verrattuna muihin empiirisiin tutkimuksiin, on se, että siinä tapaukseksi ymmärretään tapahtumakulku tai ilmiö, ei esimerkiksi tilastollinen yksikkö, ja tutkimuksen tehtävänä on tehdä tästä tapauksesta ymmärrettävä. (Laine, Bamperg & Jokinen, 2007, 9-10.) Tapaustutkimuksessa tutkitaan siis yksittäisiä tapauksia. Tapaustutkimus on empiirinen tutkimus, joka tutkii nykyistä tapahtumaa tai ihmistä tietyssä ympäristössä. Tutkittavasta tapauksesta pyritään saamaan tietoja monilla tavalla ja monipuolisesti ilmiötä pyritään ymmärtämään mahdollisimman syvällisesti. Tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tärkeämpää kuin yleistäminen. (Metsämuuronen, 2006, 90-92.)

Tapaustutkimusta ei voida määritellä kovin yksiselitteisesti, sillä sitä voi tehdä monella tavalla. Olennaista kuitenkin on se, että käsiteltävä aineisto muodostaa kokonaisuuden, tapauksen (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2001). Kiinnostuksen kohteena tapaustutkimuksessa on tietyssä ympäristössä tapahtuva käytännön toiminta, esimerkiksi jonkin yksittäisen kohteen kuten tietyn koulun tai luokan toiminta tai toisaalta tietyssä ympäristössä toimivien ihmisten arkielämän eri tapahtumat tai merkitysrakenteet. Tapaustutkimuksissa tutkittavana kohteena on luonnolliset tilanteet, joihin vaikuttavia tekijöitä ei voida kontrolloida ja joita ei voida järjestää eksperimentiksi. Usein myös tiettyjen tapausten syy-seuraussuhteet ovat kiinnostuksen kohteena. (Syrjälä, 1995, 11-13.)

Tapaustutkimuksen piirteisiin kuuluu, että se on kokonaisvaltaista analyysiä ilmiöstä, siinä ollaan kiinnostuttu sosiaalisesta prosessista, käytetään erilaisia aineistoja ja menetelmiä ja hyödynnetään aiempaa tutkimusta sekä tapauksen ja kontekstin rajaaminen toisistaan voi olla vaikeaa. Tapaustutkimuksessa pyritään selvittämään jotakin, mikä ei ole entuudestaan tiedossa, mutta jonka katsotaan vaativan lisää ymmärrystä. Vastausta haetaan usein kysymyksiin miten ja miksi sekä lisäksi tutkimuksessa pyritään vastaamaan kysymykseen mitä voimme oppia tapauksesta. (Laine, Bamberg & Jokinen, 2007, 10-12.) Tapaustutkimus kohdistuu prosessiin, koko ympäristöön eikä yksittäisiin muuttujiin sekä uuden oivaltamiseen eikä niinkään aiemmin tiedetyn todentamiseen. Lähtökohtana on yksilöiden kyky tulkita tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa he toimivat. Tutkija ja tutkittava ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja tutkijan omat subjektiiviset kokemukset ovat mukana tutkimusta tehdessä. Tutkija on mukana prosessissa koko persoonallisuutenaan, jolloin myös tutkijan arvomaailma on yhteydessä tutkittavasta ilmiöstä muodostettavaan näkemykseen. Tutkijalla on oma tapansa ymmärtää tutkimuskohdetta ja hänellä on siihen liittyviä oletuksia, jotka hänen tulisi pyrkiä tiedostamaan ja myös tuomaan julki raportissaan. (Syrjälä, 1995, 13-15.)

Tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa, jossa on kyseessä käytännön ongelmien kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus ja jota ei voi tehdä irrallaan tietystä yksittäisestä tilanteesta tai tapahtumasta (Syrjälä, 1995, 11). Tapaustutkimus siis sopii lähestymistavaksi omassa tutkimuksessa, jossa pysyvien pienryhmien kokeilua pyritään tarkastelemaan ja ymmärtämään kokonaisvaltaisesti eri näkökulmista.

Tapaustutkimuksessa tutkimuskohde voidaan valita niin, että tutkittava tapaus on joko mahdollisimman tyypillinen, jonkinlainen rajatapaus, ainutkertainen, poikkeuksellinen tai opettava tai paljastava, jolloin tutkijan on mahdollisuus päästä kiinni ennen tutkimattomaan ilmiöön (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2001, 162). Toisin sanoen tutkimuksen avulla voidaan testata, laajentaa tai täsmentää aiemmin esitettyjä ideoita ja teorioita tai voidaan tutkia uudenlaisia ilmiöitä

ja samalla kehitellä ideoita ja teoreettisia näkemyksiä (Laine, Bamberg & Jokinen, 2007, 19). Omassa tutkimuksessani tutkittava tapaus on kahdessa luokassa tapahtunut pienryhmäkokeilu, joka ainakin jossain määrin on ainutkertainen ja opettava ja jonka avulla voidaan oppia tuntemaan ilmiön yleisiä piirteitä. Tällaista kokeilua ei ainakaan tietääkseni ole ennen järjestetty, eikä tutkimustuloksia vastaavasta tapauksesta ole löydettävissä. Tavallaan tutkimuskohde tässä tutkimuksessa on siis myös paljastava. Tutkimukseni soveltuu tapaustutkimukseksi myös siksi, että tutkittava kohdejoukko on melko pieni. Aineistoa olen kerännyt kahden luokan oppilailta kirjallisena, sekä haastattelemalla heistä kahdeksaa ja lisäksi kolmea opettajaa.

Häikiön ja Niemenmaan (2007, 45) mukaan tapaustutkimuksen valinta on tieteenfilosofinen kysymys eli tietynlainen tapa ymmärtää maailmaa ja tietoa. Tutkimuksen teko on valintojen tekemistä ja niiden perustelemista ja valintojen taustalla on aina jokin käsitys todellisuudesta ja sen luonteesta. Aineistoa ja analyysimetodia koskevat käytännölliset valinnat ohjaavat osaltaan tutkimusta, mutta näiden lisäksi, oikeastaan jo ennen näitä valintoja, tutkija joutuu valitsemaan tutkimuksensa taustalla vaikuttavan tieteenfilosofisen näkökulman. Se, miten tutkija ymmärtää todellisuuden luonteen, vaikuttaa hänen käsityksiinsä siitä, mitä maailmasta voidaan tietää ja miten todellisuutta voidaan tutkia. (Häikiö & Niemenmaa, 2007, 45.)

4.3 Fenomenografinen lähestymistapa

Fenomenografia tutkii sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa (Ahonen, 1995, 114). Keskeistä tässä suuntauksessa on käsitykset, joita ihminen rakentaa koetuista ilmiöistä liittämällä oliot ja tapahtumat selittäviin yhteyksiin. Fenomenografia tarkoittaa juuri näiden käsitysten tutkimusta ja sen perustana on tietty käsitys ilmiöiden ja ihmisen ajattelun suhteesta. Voidaan siis esimerkiksi vertailla eri ihmisten käsityksiä jostakin aiheesta, pääosin ollaan kiinnostuttu laadullisesti erilaisista tavoista, joilla ihmiset käsittävät ympäröivää maailmaa. (Ahonen, 1995, 114-117.) Fenomenografisen tutkimuksen kohteena on arkiajattelu ja siinä pyritään tarkastelemaan ilmiöitä niin sanotun toisen asteen näkökulmasta eli siitä, miltä maailma näyttää eri ihmisten perspektiivistä (Nummenmaa & Nummenmaa, 2002, 68).

Fenomenografisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on intentionaalinen olento, autonominen subjekti, joka pyrkii rakentamaan itselleen kuvan maailmasta käsitysten avulla. Tällöin käsitys nähdään ikään kuin suhteena subjektin eli ihmisen ja objektin eli maailman välillä. Objektiiivinen

todellisuus on olemassa vain ihmisten erilaisissa kokemuksissa. Tiukkaa jakoa objektiivisen, ihmisten ulkopuolella olevan, ja subjektiivisen, koetun, maailman välille ei tehdä, vaan koettu maailma nähdään todellisena. (Ahonen, 1995, 123; Isotalo, 2006, 17-18) On siis olemassa vain yksi maailma ja todellisuus, joka koetaan ja ymmärretään eri tavoin. Ainoa maailma ja todellisuus on se, joka koetaan. Maailmaa ei voida täysin kuvata sellaisenaan, joten sitä on parasta tutkia ihmisten kokemuksen ja ymmärryksen kautta. Ihmisen käsitykset todellisuudesta eivät kuitenkaan ole vertailtavissa todellisuutensa itsensä kanssa, sillä yksilölle oikea todellisuus on aina jollakin tavalla koettua ja käsitettyä. (Niikko, 2003, 14-15.) Fenomenografiassa ei siis tutkita ajattelu- ja havaintoprosesseja sinänsä eikä myöskään jonkin ilmiön syvintä oikeaa olemusta, vaan nimenomaan ihmisten erilaiset käsitykset ilmiöstä nähdään riittävän kiinnostaviksi (Järvinen & Järvinen, 2000, 86).

Fenomenografialla on yhteys fenomenologiseen suuntaukseen siinä, että huomio suuntautuu niissä yksilön minään, subjektiin, eli havaintoihin, tunteisiin, mielikuviin ja ajatteluun (Niikko, 2003, 12). Molemmat tutkimussuuntaukset ovat kiinnostuneita koetusta elämismaailmasta, siitä miten todellisuus ihmisille näyttäytyy, ei objektiivisesta totuudesta. Fenomenologiassa kuitenkin pyritään enemmänkin tutkittavan ilmiön ja sen olemuksen eron löytämiseen osana elämismaailmaa ja siinä ollaan kiinnostuttu ihmisen kokonaisvaltaisesta kokemuksesta. (Judén-Tupakka, 2007, 62). Kokemus muotoutuu merkitysten mukaan, joten fenomenologisen tutkimuksen varsinaisena kohteena ovat merkitykset (Laine, 2007, 29). Fenomenografia taas nähdään enemmänkin erityisenä tapana selvittää miten ihmisten maailmaa koskevat käsitykset vaihtelevat. Huomion kohteena on nimenomaan kaikki ne erilaiset tavat, joilla ihmiset kokevat, käsittävät ja selittävät ympärillään olevaa maailmaa ja sen ilmiöitä. (Isotalo, 2006, 18; Gröhn, 1992, 12.)

Koska fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita toisten ihmisten kokemusten tutkimisesta ja kuvailun ja tulkinnan kohteena ovat ihmisten käsitykset todellisuudesta, on kyseessä **toisen asteen näkökulma**. Toisen asteen näkökulma painottaa juuri toisten ihmisten tapaa kokea jotakin, toisten ihmisten ajatuksia maailmasta ja heidän kokemuksiaan siitä. (Niikko, 2003, 24-25). Tällainen näkökulma on perusteltua, sillä tieto ihmisten erilaisista käsitys- ja ymmärtämistavoista on itsessään arvokasta ja merkityksellistä (Nummenmaa & Nummenmaa, 69). Toisen asteen näkökulmassa tutkija kuvaa jotakin todellisuuden ilmiötä siitä näkökulmasta, josta tietyt ihmiset sen käsittävät ja kokevat. Vastaavasti ensimmäisen asteen näkökulmassa sen sijaan tehdään päätelmiä ympäröivästä maailmasta eli kuvataan jotakin todellisuuden ulottuvuutta suoraan, oman kokemuksen kautta ja sellaisena kuin se yleensä ilmenee. (Niikko, 2003, 24-25.)

4.4 Aineistonkeruu

4.4.1 Haastattelu

Yleisin tapa kerätä aineistoa kvalitatiivisessa tutkimuksessa, on haastattelu. Tavoitteena haastattelussa on selvittää, mitä jollakulla on mielessä ja välittää kuvaa haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista. Haastattelu on vuorovaikutusta, sekä haastattelija ja haastateltava vaikuttavat toisiinsa ja siihen, minkälainen haastattelusta muodostuu. Haastattelun voisi sanoa olevan keskustelua, jolla on ennalta päätetty tarkoitus ja joka tähtää informaation keräämiseen. Idea on siis yksinkertaisesti se, että haastattelija kysyy haastateltavalta niitä asioita, joita haluaa tästä tietää. (Eskola & Suoranta, 1998, 86; Hirsijärvi & Hurme, 2001, 41-42.)

Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit eli tema-alueet on etukäteen määrätty, mutta kysymyksiä ei ole tarkkaan muotoiltu ja järjestetty. Haastattelija varmistaa, että kaikki tema-alueet on käyty läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus ja tarkempi kuvaus vaihtelevat eri haastateltavien kanssa. Haastattelijalla on valmiina kysymyksiä, joita hän käyttää tilanteeseen sopivalla tavalla ja kysymyksiä syntyy myös koko ajan lisää haastattelun aikana ja haastattelija voi esimerkiksi tarkentaa lisäkysymyksillä haastateltavan vastausta. Teemahaastattelussa on olennaista ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset sekä se, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelussakaan ei voida kysellä ihan mitä tahansa, vaan siinä pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoitukseen ja tutkimusongelmien mukaisesti. Haastattelun avoimuus voi vaihdella, ja on makuasia pitääkö kaikille haastateltaville esittää kaikki suunnitellut kysymykset ja pitääkö sanamuodon olla sama kaikissa jne. Avoimuudesta riippuen kysymysten asettelu voi siis vaihdella etukäteen päätetyistä ja muotoilluista kysymyksistä intuitiivisten ja kokemusperäisten havaintojen sallimiseen. Olennaista on se, että yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen teemojen varassa. (Hirsijärvi & Hurme, 2001; Eskola & Vastamäki, 2001)

Omassa tutkimuksessani käytin teemahaastattelua, eli minulla oli tietyt teemat, joista pyrin jokaisen haastateltavan kanssa keskustelemaan. Opettajien haastattelut muotoutuivat melko erilaisiksi keskenään ja heidän vastauksensa johdattelivat osaltaan haastattelun etenemistä. Oppilaiden kohdalla haastattelut muistuttivat enemmän toisiaan ja kysymykset olivat melko samanlaisia kaikkien haastateltavien kohdalla. Erojakin oppilaiden haastatteluista toki löytyy eivätkä ne suinkaan edenneet aina saman kaavan mukaan.

Haastattelin siis opettajien lisäksi myös oppilaita, jotka haastatteluhetkellä olivat yhdeksäsluokkalaisia. Tämän ikäisten nuorten kanssa haastattelu etenee jonkin verran eri tavalla kuin aikuisten ihmisten haastattelu, nuoret eivät useinkaan vastaa yhtä syvällisesti ja laajasti kuin aikuiset. Useimmiten nuorta haastatellessa vastaus saattaa jäädä pelkkään kyllä tai ei vastaukseen ja tässä haastattelijan onkin oltava tarkkana, jotta osaa esittää lisäkysymyksiä tarkentamaan nuorten vastauksia. Varsinkin kun aihe ei ehkä henkilökohtaisesti ole nuorelle erityisen tärkeä tai läheinen, voi syvällisten ja pohtivien vastausten saaminen olla hyvinkin vaikeaa. Nuoruuteen kuuluu etäännyminen aikuisista ja siksi nuoret eivät ehkä halua, että joku aikuinen utelee heidän asioitaan. Erityisen herkkiä nuoret ovat yleensä koulua tai vanhempia edustavaa haastattelua kohtaan. Jos vielä haastattelu tapahtuu koulun tiloissa kouluaikana, saattaa haastattelu olla vain tapa päästä pois tunnilta. Tämä vaikuttaa tietysti haastattelun kulkuun ja nuoren vastaaminen voi olla lyhyttä ja ylimalkaista. Jotta haastattelu onnistuu, nuori tulisi saada motivoitua siihen. On myös tärkeää, että nuori kokee että häntä todella kuunnellaan ja hänestä ja hänen mielipiteistään ollaan kiinnostuneita. Haastattelu tulisi tietysti tehdä niin, ettei esimerkiksi vanhemmat kuule sitä. Jos haastattelu tehdään kotona, tulee lisäksi nuoren suostumista kysyä häneltä itseltään eikä ensimmäiseksi vanhemmilta. Nuoret kuitenkin osaavat jo analysoida melko taitavasti vastauksensa kohdetta. (Hirsijärvi & Hurme, 2001)

4.4.2 Aineistonkeruu omassa tutkimuksessani

Tutkimus toteutettiin keräämällä aineistoa kokeiluun osallistuneilta oppilailta ja opettajilta. Ensin laadin piirustustehtävän kaikille kokeiluun osallistuneille oppilaille. Menin itse kokeiluluokkiin yhden oppitunnin ajaksi loppukeväästä vuonna 2007, kun kokeilu oli saatu päätökseen ja oppilaat olivat päättämässä peruskoulun. Tehtävässä oppilaan tuli piirtäen ja sanallisesti selittäen kuvata omaa ryhmäänsä ja paikkaansa siinä kokeilun alussa seitsemännellä luokalla, kahdeksannella luokalla ja vielä kokeilun loppuvaiheessa. Tämän lisäksi oppilaat laativat omissa väriryhmissään yhteisen kuvauksen ryhmänsä kehityksestä kuluneen kolmen vuoden aikana. Teetin tehtävät siis erikseen kummassakin luokassa ja aikaa tähän oli reilun oppitunnin ajan. Tämän jälkeen yhdessä luokanvalvojien kanssa valitsimme kahdeksan oppilasta haastateltavaksi. Yritin saada haastateltavaksi mahdollisimman erilaisia oppilaita eli sekä tyttöjä että poikia, hiljaisia ja arkoja ja toisaalta aktiivisia ja puheliaita sekä erilaisia koulumenestykseltään.

Haastatelluista kahdeksasta oppilaasta kuusi oli samalta luokalta ja kaksi toiselta kokeiluluokalta. Tyttöjä ja poikia oli yhtä paljon. Oppilailta kysyttiin suostumus haastatteluun ja suurin osa suostui heti. Myös vanhempien suostumus kysyttiin kirjallisesti. Haastattelin oppilaita oppituntien aikana

koulun tiloissa. Haastattelut kestivät noin 15-20 minuuttia oppilasta kohden ja ne äänitettiin ja litteroitiin myöhemmin sanalliseen muotoon. Mukana haastattelussa oli oppilaan piirustustehtävä sekä oman väriryhmän yhteinen työ aiheesta. Haastateltavien oppilaiden aktiivisuus oli vaihtelevaa, toiset puhuivat enemmän ja toiset tyytyivät helposti pelkkiin kyllä tai ei –vastauksiin. Jokaisen kohdalla yritin kuitenkin saada perusteluja tai lisätietoa pelkkiin yksisanaisiin vastauksiin. Aina tämä ei tosin onnistunut. Suurin osa kuitenkin sai ainakin jonkin verran kerrotuksi ajatuksiaan ja näkemyksiään ryhmistä ja niiden käytöstä.

Oppilaiden lisäksi haastattelin kokeiluun osallistuneista opettajista kolmea. Kokeilun kehittämiseen ja alulle saattamiseen osallistunut opettaja, joka lisäksi oli toisen kokeiluluokan luokanvalvoja ja molempien luokkien matematiikan opettaja, oli selvä valinta yhdeksi haastateltavaksi. Häneltä sain runsaasti tietoa kokeilun tarkoituksesta ja tavoitteista sekä lisäksi omista kokemuksista ja näkemyksistä kokeilun käytännön toteutuksesta. Lisäksi haastattelin myös toisen luokan luokanvalvojaa, joka opetti molemmille luokille äidinkieltä sekä molempien luokkien terveystiedon opettajaa. Nämä opettajat valikoituvat lähinnä sen perusteella, että olivat opettaneet molempia kokeiluluokkia ja olivat myös osallistuneet aktiivisesti kokeilun toteutukseen ja käyttäneet väriryhmiä opetuksessaan.

Opettajien haastatteluissa epäkohdaksi muodostui ajankohta omien aikataulutusteni takia. En ehtinyt haastatella opettajia samana keväänä kuin oppilaita, sillä oppilaidenkin haastattelut tehtiin vasta melko viime tipassa, yhdeksännen luokan toukokuussa. Oppilaiden kohdalla tämä oli toki tarkoituksenmukaistakin, olihan idea nimenomaan haastatella heitä kun kokeilu oli ohi. Ongelma oli lähinnä siinä, etten olisi tutkimukseni tekoa ehkä aloittanut aivan näin aikaisin, ellei se olisi ollut välttämätöntä. Tästä johtuen en omien kiireideni takia opettajia ehtinyt haastatella heti kokeilun päätteeksi, vaan ne siirtyivät pidettäväksi vasta keväällä 2008. Tällöin kyseisestä väriryhmä-kokeilusta oli jo kulunut jonkin aikaa, mutta opettajat vakuuttivat silti muistavansa kyseiset luokat ja näin huomasin toki olevankin haastattelujen aikana. Kuitenkin varmasti vielä enemmän tietoa ja esimerkiksi käytännön esimerkkejä ryhmien käytöstä olisin varmasti saanut, jos haastattelut olisi tehty aikaisemmin ja asiat olleet opettajilla tuoreessa muistissa.

Myös opettajille laadin ennen haastattelua tehtävän piirustustehtävän, jossa heidän tuli kuvata itseään ja omaa luokkaansa kokeilun alussa ja toisessa kuvassa kokeilun lopussa. Haastattelussa nämä kuvaukset toimivat lähtökohtana ja opettajat selittivät sanallisesti omia piirustuksiaan. Pyrin selvittämään opettajien näkemyksiä ryhmistä, kuinka ne olivat toimineet ja mistä se heidän mukaansa johtui. Kyselin myös siitä, mihin ja miten opettajat olivat ryhmiä käyttäneet opetuksessaan ja kuinka oppilaat ryhmiin suhtautuivat kokeilun eri vaiheissa. Opettajien haastattelut äänitettiin ja litteroitiin, kestoaltaan ne olivat 30-60 minuuttia.

Valitsin omassa tutkimuksessani haastattelun osaksi aineistonkeruuta, sillä katsoin sen soveltuvan parhaiten tietojen keräämiseen oppilailta ja opettajilta. Halusin selvittää opettajien ja oppilaiden kokemuksia ja ajatuksia väriyhmäkokeilusta mahdollisimman monipuolisesti ja syvällisesti, jolloin haastattelu on toimiva keino. Haastattelun lisäksi keräsin jokaiselta kokeiluun osallistuneelta oppilaalta piirustustehtävän, jossa tutkittavat saivat kuvallisesti ja sanallisesti kuvailla omaa ryhmäänsä, omaa paikkaansa siinä sekä muutoksia ryhmässä kokeilun aikana. Näin sain edes jonkinlaisen kuvan jokaisen oppilaan kokemuksesta omasta ryhmästään. Piirustustehtävä toimi myös hyvänä pohjana haastattelutilanteessa ja ehkä helpotti oppilaan osallistumista siihen, kun hän oli jo etukäteen hiukan pohtinut aihetta.

4.5 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja analyysin tarkoitus on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 108). Tämä ei kuitenkaan ole useinkaan kovin yksinkertaista ja aineiston analyysi onkin usein ongelmallisin vaihe tutkimuksen tekemisessä. Aineistosta ei itsestään nouse esiin yhtään tulosta, vaan tutkijan on itse aktiivisesti työstettävä aineistosta analyysinsä ja tulkintansa. Tutkijan on tehtävä monia päätöksiä, niin isoja kuin pieniäkin ja osa niistä tehdään ennen aineiston keräämistä, mutta osa päätöksistä ja valinnoista tehdään vasta aineiston analysointivaiheessa. Valintoihin, joita tutkija matkallaan tekee, ei aina ole edes olemassa oikeaa vastausta, mutta olennaista on perustella tekemiään ratkaisuja ja pohtia niiden vaikutusta tutkimuksen eri vaiheisiin. (Eskola, 2007, 160-162, 182.)

Eräs useimmin käytetty analyysi menetelmä laadullisissa tutkimuksissa on sisällönanalyysi. Useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat tavalla tai toisella sisällönanalyysiin, jos sisällönanalyysi nähdään enemmänkin väljänä teoreettisena kehyksenä kuin yksittäisenä metodina. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 91). Itse päädyin käyttämään omassa tutkimuksessani sisällönanalyysiä, sillä aineisto on kohtalaisen laaja ja sisällönanalyysin avulla pystyn parhaiten löytämään siitä tutkimuskysymysteni kannalta olennaiset seikat. Käytin omassa tutkimuksessani sisällönanalyysiä nimenomaan yksittäisenä metodina, jolloin analyysin eteneminen tapahtuu tietyn kaavan mukaan. Edellä sisällönanalyysistä ja sen vaiheista on kerrottu tarkemmin.

4.5.1 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 108). Hajanaisestä aineistosta siis pyritään luomaan mielekästä, selkeää ja yhtenäistä informaatiota. Sisällönanalyysi tuottaa raaka-aineet teoreettiseen pohdintaan, mutta itse pohdinta tapahtuu tutkijan järjellisen ajattelun keinoin. Sisällön analyysin vaiheet ovat aineiston sisäistäminen ja teoretisointi, aineiston karkea luokittelu, tutkimustehtävän täsmennys ja käsitteiden täsmennys, ilmiöiden esiintymistiheyden toteaminen, poikkeusten toteaminen ja uusi luokittelu, ristiinvaldointi sekä viimeisenä johtopäätökset ja tulkinta (Metsämuuronen, 2006, 124). Aineistoa siis analysoidaan aineiston ehdoilla ja jo muodostettuja luokkia testataan ja muutetaan tarvittaessa. Aineistosta pyritään löytämään ydinkategoriat.

Tuomi & Sarajärvi (2009, 109) puolestaan kuvaavat sisällönanalyysin etenemistä seuraavasti: aineistoon perehdytään ja sitä luetaan, siitä etsitään pelkistettyjä ilmauksia, ne listataan ylös ja niistä etsitään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Seuraavaksi nämä pelkistetyt ilmaukset yhdistetään ja muodostetaan alaluokkia jonka jälkeen alaluokat taas yhdistetään ja niistä muodostetaan yläluokkia. Lopuksi vielä yläluokkia yhdistellään ja muodostetaan kokoava käsite aineistosta. Kolme tärkeää vaihetta sisällönanalyysissä ovat pelkistäminen, ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Kirjoittajien mukaan sisällönanalyysiä voidaan toteuttaa joko aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti, ja edellä kuvattu analyysin eteneminen kuvaa nimenomaan **aineistolähtöistä** analyysiä. **Teoriaohjautuvassa** analyysissä edetään muuten samoin kuin edellä on kuvattu, mutta teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan esiin valmiina, ilmiöstä jo tiedettynä kun aineistolähtöisessä analyysissä ne luodaan aineistosta. **Teorialähtöisessä** analyysissä analyysi perustuu aikaisempaan viitekehykseen, ilmiö määritellään jonkin jo tunnetun mukaisesti ja aineistoa ohjaa jokin tema, kuten tietty teoria, malli tai auktoriteetin esittämä ajatus. Näiden kolmen analyysimuodon erot liittyvät siis tutkittavaa ilmiötä kuvaavan teorian ohjaavuuteen aineiston hankinnassa, analyysissä ja raportoinnissa. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 98, 108-114).

Sisällönanalyysissä saadaan käsitteitä yhdistelemällä vastaus tutkimustehtävään. Sen perustana on pitkälti tulkinta ja päättely, jossa tutkija pyrkii ymmärtämään, mitä asiat tutkittavalle merkitsevät. Tutkija siis pyrkii ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan. Tulkinta ja päättely etenee empiirisestä aineistosta kohti käsitteellistä näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Osa sisällönanalyysillä toteutetuista tutkimuksista perustuu maailmasuhteeseen, jossa olennaista on näkymättömän ymmärtäminen. Ihminen näkee aina sen verran, mitä hän kokemuksensa avulla

ymmärtää ja oleellista on huomata, että kyse on todellisuuden tajuamisesta inhimillisenä ajattelutapana, ei totuuden kysymyksestä sinänsä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 104-113)

4.5.2 Analyysi omassa tutkimuksessa

Omassa tutkimuksessani perehdyin keräämääni aineistoon ensin perusteellisesti. Haastattelut oli ensin litteroitu kirjalliseen muotoon ja näitä tekstejä luin läpi useaan otteeseen. Lukemani perusteella pyrin erottelemaan aineistosta nousevia aiheita ja nostamaan siitä esiin tiettyjä teemoja. Käsittelin siis erikseen opettajien ja oppilaiden haastatteluja ja merkkasin tietyillä värikoodeilla tietyt teemat, joita aineistosta oli löydettävissä. Näitä teemoja yhdistelin laajemmiksi kokonaisuuksiksi ja näin sain aineistosta muodostettua selkeitä kokonaisuuksia, joista raportoin oman otsikon alla tulos-osiossa. Pyrin ottamaan analysoinnissa huomioon myös poikkeavat tapaukset, eli sellaiset joista puhuttiin vain yksittäisissä haastatteluissa. Kaikkea, mitä haastatteluissa kerrottiin, en kuitenkaan voinut ottaa mukaan analysointivaiheeseen, sillä luonnollisesti haastatteluissa puhuttiin myös tutkimuksen kannalta epärelevanteista aiheista.

Piirustustehtävän analysointi tapahtui hyvin pitkälle samalla tavalla eli luettuani oppilaiden vastauksia, muodostin niistä yhdistäviä pääluokkia. Katsoin selkeimmäksi esitellä raportoinnissa aiheita vaihe kerrallaan, sillä tehtävässä oli kolme erillistä kohtaa. Lopuksi oppilaiden kuvauksia esitellään yleisemmin ja kokoavasti. Piirustustehtävien analysointi oli ehkä hieman hankalampaa kuin haastattelujen analysointi, sillä osasta oppilaiden kuvauksia oli vaikea saada juuri mitään irti. Muutama oppilas ei selvästi ottanut tehtävää kovin tosissaan, vaan papereihin oli piirrelty kuvia, joista ei saanut mitään irti tai jotka tutkimuksen kannalta olivat täysin hyödyttömiä. Osa taas oli selkeästi nopeasti piirtänyt tikku-ukkoja epämääräiseen muodostelmaan eikä ollut selittänyt kuvaansa mitenkään. Haastatteluissa on aina kuitenkin mahdollisuus kysyä ja pyytää tarkentamaan vastausta, jos ei tiedä mitä haastateltava tarkoittaa tai jos haluaa lisää tietoa aiheesta. Tällaisen piirustustehtävän kohdalla se ei luonnollisesti ole mahdollista.

Analyysiyksikkönä omassa analyysissäni on useimmiten lause tai virke, joskus myös yksittäinen sana. Tulososiossa käytetään suoria sitaatteja sekä oppilaiden että opettajien haastatteluista tai piirustustehtävän kohdalla kirjoituksista. Tunnistetietoja ainakaan opettajien sitaattien kohdalla ei kovin yksityiskohtaisesti antaa, sillä heitä oli vain kolme. Kaikki opettajat olivat naisia, joten sukupuolen merkitseminen ei ole tarpeellista ja toisaalta taas kaikki opettivat eri oppiaineita, joten oppiaineen merkitseminen sitaatteihin olisi paljastanut kyseisen vastaajan. Oppilaiden kohdalla päädyin merkitsemään sitaattien alle sukupuolen ja luokan. Kokeiluluokkiahan oli kaksi ja käytän niistä tunnisteita X ja Y.

5. Tulokset

5.1 Opettajien käsityksiä väriryhmistä

Käsittelen seuraavassa opettajien käsityksiä kokeilusta ja väriryhmistä. Analyysi perustuu siis opettajien haastatteluun ja lainaukset ovat suoraan näistä haastatteluista. Lisäksi opettajat tekivät piirustustehtävän (liite 2), jota käytin haastattelussa apuna. Olen jakanut opettajien tulokset yhdeksään teemaan, eli tarkastelen käsityksiä yhdeksän eri alaotsikon alla. Jokaisen osion lopussa on lyhyt yhteenveto, johon on kerätty kappaleen avainaiheet ja tärkeimmät tulokset. Kustakin teemasta olen lisäksi erottanut esiin nousseet luokat tummennuksin. Viimeisessä kappaleessa on vielä kattava yhteenveto opettajien käsityksistä, eli opettajien käsitykset väriryhmistä lyhyesti kerrottuna.

5.1.1 Ryhmät alussa

- ”kyl ne siitä pikkuhiljaa alko toimii ne ryhmät”

Ensiksi tarkastelen sitä, millainen näkemys opettajilla oli kokeilun alkutilanteesta, miten ryhmiin suhtauduttiin ja miten niissä työskentely lähti käyntiin. Opettajien käsitykset ryhmien alkutilanteesta erosivat hieman toisistaan. Toisaalta **ryhmät nähtiin jo heti alusta asti melko toimiviksi ja ongelmattomiksi**, toisaalta taas **erityisesti oppilaiden asenteissa ryhmäkokeilua kohtaan nähtiin negatiivisia piirteitä**. Eräs opettaja koki heti alusta, että väriryhmät lähti toimimaan

”kauheen luontevasti”.

Ja oppilaiden asenteet ryhmiin ja kokeiluun nähtiin positiivisiksi

”Peruspositiivisesti. Ei siin ollu mitään semmosta et ei nyt tehdä näissä.”

Toinen opettaja taas kommentoi erilaisia näkemyksiään:

”Hyvin negatiivisesti (suhtautui) - - se oli semmonen niinku vastustus niiden vahvimpien oppilaiden puolelta ja ne muut sitten tietysti siinä mukana meni.”

Kuitenkin kaikki opettajat kokivat, että kun ryhmiä vaan sinnikkäästi käytti ja pisti oppilaat niissä toimimaan, onnistui työskentely lähes jokaisessa ryhmässä.

”Kyl ne siitä pikkuhiljaa alkoi toimii ne ryhmät - - kyl ne siihen tottui ja ryhmät rupes toimimaan aika pian.”

Opettajien haastatteluista käy ilmi, että jo heti alkuvaiheessa on **kahden kokeiluun osallistuneen luokan välillä näkynyt eroa**. Toisen luokan kanssa ei suurempia ongelmia ollut ja väriryhmät toimivat pääpiirteittäin hyvin. Toisella luokalla taas koko kokeilua vastustettiin enemmän ja oppilaat suhtautuivat siihen negatiivisemmin. Tähän on saattanut vaikuttaa esimerkiksi se, että toiselle luokalle kokeilusta kerrottiin jo ennen koulun alkua elokuussa ja paikalla oli myös oppilaiden vanhemmat. Kokeilun idea ja tarkoitus selvitettiin ja vanhemmat tuntuivat suhtautuvan kokeiluun hyvin positiivisesti. Opettaja, joka toimi tämän luokan luokanvalvojana ja joka siis järjesti tilaisuuden oppilaille ja vanhemmille, kuvailee menetelmää onnistuneeksi:

” Mä näen että se kauheen hyvä tapa, et siinä tulee sellasta oikeeta tietoo ja sit tulee ehkä kysytyksi epäselviä asioita saman tien - - Ja siinä tuli semmosta, tuli keskustelua ja tuli perusteluja ja tuli jotain väärinkäsityksiä oiotuksi.”

Juuri tämän luokan kohdalla vältyttiin siis jo alkuvaiheessa suuremmilta ongelmilta. Kuitenkaan myös toisessa kokeiluun osallistuneessa luokassa ryhmissä työskentely lähti osan opettajien mukaan jo varhaisessa vaiheessa toimimaan, eikä tämän luokan luokanvalvoja nähnyt luokassa ongelmia. Lähinnä kyse oli oppilaiden asenteista väriryhmiä kohtaan ja opettajat joutuivat perustelemaan sitä ja vastaamaan oppilaiden *”Miks just me?”* –kysymyksiin.

Sytä siihen, miksi kaikkien opettajien mielestä oppilaat eivät ryhmissä toimimiseen suhtautuneet kovin positiivisesti, ei kovin paljon pohdittu. Lähinnä opettajat puhuivat siitä, että oppilaat olisivat halunneet oman kaverinsa kanssa samaan ryhmään ja **protestoivat sitä, kun eivät saaneet itse valita ryhmiään**. Eräs opettaja näki tilanteen niin, että se oli oppilaille ikään kuin hiukan pelottava ja vaikea:

”Mä luulen et ne joutui kohtaamaan niin silmätysten niitä luokkatovereitaan ja ne ei päässytäkään niitä pakoon, niistä jotka ehkä heille oli epämiellyttävämpiä kontakteja. Ne ei voinu luistaa siitä ja sen takia ne ei halunnu niihin väriryhmiin.”

Yhteenveto: Opettajien käsitykset ryhmiin suhtautumisesta erosivat hieman toisistaan. Osa kertoi suhtautumisen olleen alusta asti positiivisesti, osa puhui negatiivisesta suhtautumisesta ja vastustuksesta. Kaikkien mukaan kuitenkin ryhmiin totuttiin hyvin pian. Kahden luokan välillä opettajat kertoivat olleen eroja suhtautumisessa.

5.1.2 Ryhmät käytännössä - ryhmätöiden tekeminen helppoa

Kyselin haastattelussa sitä, mihin opettajat ovat ryhmiä työssään ja opetuksessaan käyttäneet, kuinka väriryhmät ovat käytännössä oppitunneilla näkyneet. Kaikki opettajat mainitsivat sen, että oppilaat ovat aina oppitunneilla **istuneet oman ryhmänsä kanssa lähetysten** eli istumajärjestys oli ryhmien mukaan tehty. Oppilaat eivät siis toki istuneet varsinaisesti ryhmittäin siten että pulpetit olisi siirretty yhteen, vaan ryhmän jäsenet oli sijoitettu lähekkäin istumaan. Kaikki opettajat myös mainitsivat sen, että **aina kun tehtiin jotain ryhmätöitä, ne tehtiin väriryhmissä**. Usein opettajat kertoivat käyttäneensä myös puolikkaita ryhmiä eli kolmen hengen porukoita tai pareja, jotka muodostettiin väriryhmien sisältä.

Ryhmätöitä ei silti tehty koko ajan, vaan luokat työskentelivät oppitunneilla normaaliin tapaan. Ainakin osa opettajista kyllä pohti, että on saattanut näiden luokkien kohdalla teetättää **enemmän ryhmissä tehtäviä juttuja kuin normaaleissa luokissa**. Tämä johtui varmasti siitäkin, että **kun ryhmät oli valmiina, oli niiden käyttö helppoa**.

Oppilaiden istumista oppitunneilla väriryhmittäin perusteltiin seuraavasti:

”Kun ne oppilaat tekee itsekseen niin silloin aika nopeesti siitä kyselee myös naapurilta vähän neuvoa niin silloin väriryhmän kesken tulee tätä keskustelua sitten. Se lähti oikeastaan näissä kaikissa ryhmissä aika pian liikkeelle et ne niitten naapureitten kanssa alko jutella...”

Opettajat muistelivat joitain esimerkkejä, mitä ryhmien kanssa oli tehty. Tällaisia olivat esimerkiksi mielipiteistä keskustelu, läksynkuulustelu, pelejä, näytelmiä, ajankohtaisten aiheiden käsittely ryhmittäin ja niin edelleen.

Yhteenveto: Opettajat kertoivat käyttäneensä väriryhmiä aina ryhmätöihin, toisinaan ryhmät jaettiin myös pienempiin osiin kuten pareihin. Istumajärjestys laadittiin ryhmien perusteella niin, että ryhmän jäsenet istuivat lähekkäin. Opettajat mainitsivat myös, että ryhmätöitä oli tehty hieman enemmän kuin tavallisten luokkien kanssa sillä se oli helpompaa kun ryhmät olivat jo valmiina. Ryhmiä ei käytetty opetuksessa koko aikaa.

5.1.3 Ryhmien kehittyminen

- ” **siellä ryhmissä oikeesti tehtiin yhdessä niitä asioita**”

Tässä tarkastelen sitä, miten ryhmät ja niissä työskentely lähtivät kehittymään. Millaisia eroja opettajat huomasivat oppilaissa tai ryhmissä kun alun outoudesta ja totuttelusta päästiin ja ryhmiin alettiin pikku hiljaa tottua? Kaikki opettajat kertoivat, että ryhmät lähtivät jo **melko nopeasti seitsemännellä luokalla kehittymään ja toiminta ryhmissä alkoi luonnistua yhä paremmin.** Ryhmiin totuttiin ja niissä työskenneltiin yleensä hyvin.

”- - nää väriryhmäjutut niin ne toimi, sillä tavalla et ne sit ehkä osa alistu ja osa oli ihan motivoitunu et turvallista niis omis ryhmis toimii, et ne meni ihan ok.”

” - - ne meni ihan luonnollisesti niihin ryhmiin et jos sano et menkää väriryhmiin ni sit ne meni, ei siinä ollu enää mitään sellasta, niinku taisteluu sitä vastaan tai muuta, ja mä luulen et jotkut meni jo aika innokkaastikin...”

”Puhuminen kehitty huomattavan paljon joka ryhmässä.”

Toisaalta edelleen **toisen kokeiluluokan kohdalla kehitys ei** ainakaan kaikkien opettajien mukaan **ollut niin selkeää ja nopeaa:**

”Tää luokka niin ne oli kyllä sellasta hyvin perässä vedettävää... ja passiivista porukkaa et siel ei saanu keskustelujakaan toimimaan. - - Et siel oli selkeesti sellasia klikkejä ja sellasia passiivisia jotka ei tehny tosiaankaan yhtään mitään.”

Kaikki opettajat kertoivat siis, että alun tutustumisen ja osittaisen vastustuksenkin jälkeen ryhmät lähtivät kehittymään positiivisesti ja ryhmissä työskenneltiin ja toimittiin yleisesti hyvin. **Ongelmatilanteita ja erilaisia ristiriitajakin toki matkan varrella tuli**, mutta pääosin ryhmät vaikuttivat toimivilta ja yhdeksännelle luokalle tultaessa ryhmät olivat opettajien mukaan muotoutuneet pääosin kiinteiksi ja toimiviksi.

”Kyl se jo kasiluokan aikana muotoutui sellaseen tilanteeseen et siellä ryhmissä oikeesti tehtiin yhdessä niitä asioita. - - Esimerkiksi yks hiljanen oppilas alko osallistua. Ja yhdessä ryhmässä sitten taas käytiin aika kiivaastikin niitä keskusteluja vilkkaista ja laiskoista pojista ja tytöt oli ärsyyntyneet niistä – niin siinä kasiluokan syksyn mittaan oikeastaan sitte tehtiin sitä työtä.”

”Yhdessä ryhmässä yks kaveri sieltä vetäyty, kunnei koulu kauheesti kiinnostanu, mut kuitenkin hän oli niissä ryhmätöissä mukana. Ja yhdessä ryhmässä oli kavereita joita ei koulu kauheesti kiinnostanu mut ryhmätöistä he tykkäs aivan valtavasti ja sillon he teki töitä. Et sillon he sai aikaseks ku tehtiin ryhmässä”

” Ryhmissä oli jo niin hyvä olla, että pystyi olemaan oma itsensä. Ettei tarvinnu enää olla jotain muuta, et kyl ne niissä niinku sanailikin aika tiukasti niissä ryhmissä.”

Opettajien käsitysten mukaan **oppilaat oppivat tuntemaan toisensa ryhmässä hyvin** ja tämä taas auttoi yhdessä toimimista ja oppimista. Pian opittiin tuntemaan toisten vahvuudet – ja tietysti myös heikkoudet. Ongelmia kohdattiin lähes joka ryhmässä ajoittain, toisissa suurempia kuin toisissa, mutta **kaikki ongelmat myös pyrittiin selvittämään**. Jos jokin ryhmä ei toiminut tai ryhmän jäsenet eivät tuntuneet tulevan toimeen keskenään, asiasta keskusteltiin ryhmän kesken ja ristiriidat pyrittiin selvittämään. Yksi opettaja kertoi siitä, kuinka **oppilaat oppivat keskustelemaan** ja positiivisella tavalla ilmaisemaan sen, jos joku harmittaa, esimerkiksi jos jonkun ryhmän jäsenen käytös ärsytti tai joku ei osallistunut töihin riittävästi. Opettajat kertomansa mukaan kokivatkin, että kokonaisuudessaan **oppilaiden keskinäiset suhteet ja samalla myös yhteishenki paranivat** kokeilun avulla.

”Kun tarkoitus oli sitä oppii sitä ongelmanratkaisemisen taitoa, niin näis kaikis ryhmissä sitä on opittu koska kaikis ryhmis kuitenkin oli ongelmia.”

”Oppilaiden kesken oli mitään sellasia ristiriitoja tai kiusaamista kauheen vähän. Et musta ei oikeastaan varmaan kertaakaan ollu sellast kauheeta kiusaamisjuttuu mitä ois selvitetty.”

Erään opettajan mukaan positiiviseen kehitykseen ja suhtautumiseen ryhmiä kohtaan vaikutti se, että väriryhmissä ei työskennelty koko ajan eikä niitä käytetty kaikilla tunneilla. Koska kaikkia kokeiluluokkia opettaneet opettajat eivät olleet mukana kokeilussa, he eivät omilla oppitunneillaan käyttäneet väriryhmiä. Ja toisaalta nekään opettajat, jotka kokeiluun osallistuivat, eivät käyttäneet väriryhmiä opetuksessaan koko aikaa.

” - - se tuntu varmaan siinä kohtaa (kokeilun alussa) et tää sitoo nyt koko elämän ja koko yläaste on vaan yhtä väriryhmää, se tuntu varmaan siinä kohtaa siltä. Mut sit ku ne tajus et ei se olekaan ihan niin ni... niin laimeni se kritiikki.”

Opettajat kertoivat, että **yhdeksännellä luokalla väriryhmiä ei enää käytetty niin paljon kuin kahtena ensimmäisenä vuotena**. Syynä tähän oli kurssien tiiviys ja aikapula, ryhmätöihin ei tuntunut jäävän aikaa. Toki väriryhmät olivat mielessä edelleen ja jos jotakin ryhmässä tehtiin, käytettiin edelleen näitä ryhmiä. Ainakin yksi opettajista kertoi käyttäneensä väriryhmiä usein luokanvalvojan tunneilla eri tavoin, usein asioista esimerkiksi keskusteltiin väriryhmittäin. Ainakin toisessa kokeiluluokassa väriryhmiä kaivattiin viimeisenä kouluvuonna, kun niitä ei enää yhtä aktiivisesti käytetty. Oppilaat siis opettajan kertoman mukaan kyselivät miksei ole ryhmätöitä. Toisen luokan kohdalla tällaista ei havaittu, että oppilaat olisivat ryhmätöitä kaivanneet. Tämän luokan asennetta ryhmiä kohtaan loppujen lopuksi yksi opettaja kuvasi seuraavasti:

”Kai se oli sellanen aika ok, et ei nyt mikään huippujuttu et jes - - mut ei heil varmaan jääny siitä mitään sellasta pahaa makuu kuitenkaan.”

Yhteenveto: Opettajien käsitysten mukaan kaikki ryhmät kehittyivät ajan kuluessa, osa nopeammin kuin toiset. Kahden kokeiluluokan välillä osa opettajista kertoi nähneensä selkeää eroa, toisessa luokassa ryhmät toimivat paremmin kuin toisessa. Kaikki ryhmät kohtasivat myös ongelmia ja niitä setvittiin ryhmän sisällä. Tällainen ongelmien pohtiminen ja ratkaiseminen kehitti usein ryhmän toimintaa. Oman ryhmän jäsenet myös opittiin tuntemaan koko ajan paremmin, mikä auttoi tietysti ryhmää toimimaan yhdessä paremmin. Yhdeksännellä luokalla ryhmien käyttö väheni opettajien kertoman mukaan. Ryhmät toki olivat edelleen olemassa ja niitä käytettiin

oppitunneilla, mutta kiireen ja muiden syiden takia ei enää niin aktiivisesti kuin kahtena ensimmäisenä vuotena.

5.1.4 Roolit ryhmissä ja vapaamatkustus

- ”siihen tarvii kiinnittää huomiota, kyl sitä tapahtu, mut mä en usko et kauheen paljon sit kuitenkaan...”

Pyysin opettajia kertomaan siitä, millaiseksi ryhmän jäsenten väliset suhteet muodostuivat ja millaisia rooleja ryhmässä mahdollisesti omaksuttiin. Lisäksi kysyin opettajilta erityisesti vapaamatkustuksen mahdollisuudesta, eli siitä, onko osa oppilaista ehkä päässyt luistamaan yhteisistä töistä, miten tähän on suhtauduttu ja miten tätä on pyritty ennaltaehkäisemään.

Erilaisia rooleja oli ryhmissä nähtävissä, esimerkiksi opettajat mainitsivat jonkin oppilaan olevan erityisen voimakas persoona ja ottavan johtajan roolia ryhmässä. Eräs opettaja kuvaili johtajan roolia niin, että se jos tämä ryhmän veturi on hyvä johtaja, hän saa toiset toimimaan ja hommat sujuvat. Huono johtaja taas voi pilata koko ryhmän toiminnan. Yksi opettajista kertoi, että joissakin ryhmissä yksi tai useampi tyttö otti selvästi ”äidillistä” roolia ja huolehti että hommat sujuivat ja tavallaan kannattelivat koko ryhmää ja sen toimintaa. Opettaja jatkoi, että tällaisen ryhmän kohdalla saattoi myös käydä niin, että pojat käyttivät hyväkseen huolehtivien tyttöjen tunnollisuutta ja yrittivät livetä itse töistä. Joissain ryhmissä siis saattoi käydä niin, että ryhmän vahvan henkilön tai henkilöiden annettiin tehdä työtä kun muut laiskottelivat. Useimmiten ryhmistä opettajien kertoman mukaan löytyy siis **johtajan roolin** jossain määrin omaksunut oppilas ja osassa ryhmissä oli myös ryhmästä **vetäytyvä jäsen**, joka ei osallistunut toimintaan yhtä aktiivisesti kuin muut. Tällaisetkaan roolit eivät välttämättä olleet pysyviä ja tilanne saattoi joidenkin oppilaiden osalta muuttua. Ainakin opettajat mainitsivat siitä, että joku passiivinen ja vetäytyvä jäsen saattoi ajan kuluessa alkaa osallistua enemmän toimintaan. Yksi opettajista oli sitä mieltä, että ensimmäisenä vuonna jokaisessa ryhmässä oli selkeä johtaja, mutta tämän jälkeen roolit alkoivat sekoittua enemmän.

”Jokaisessa ryhmässä on aina jonkinlainen pomo, joko positiivinen ja toiset mukaan vetävä tai sitten sellainen, joka haluaa tehdä kaiken itse ja täydellisesti, kun muut ei kuitenkaan osaa tarpeeksi hyvin.”

”Ne tunsivat toisensa jo niin hyvin et niille oli ne roolit siellä, et se oli se sellanen juttu mihin se kehitty.”

Kaikki opettajat myönsivät, että toki ryhmissä työskennellessä on **aina mahdollisuus siihen, että osa ryhmän jäsenistä pyrkii pääsemään vähemmällä** ja jättämään yhteiset työt muiden hoidettaviksi.

”Mä ajattelen et tässä sen verran lahjakkaita luistelijoita oli et sit jossain sellasella oppitunnilla, jossa opettaja ei välttämättä kiinnitä kauheesti siihen huomiota niin varmasti näin on tapahtunu, et pyrkimystä aina löytyy.”

Kaikki opettajat kuitenkin myös kertoivat, että olivat omilla oppitunneillaan **kiinnittäneet asiaan huomioita ja aktiivisesti puuttuneet siihen**, jos joku ei näyttänyt osallistuvan työskentelyyn. Opettajat tarkkailivat aktiivisesti ryhmiä, luokassa kierreltiin ja epäkohtiin puututtiin.

”Kyl mä ainaki puutuinkin siihen ja vähän niinku... yritin vitsin avulla että toi ei nyt ole sun äitis et sun pitää kans yrittää vähän tehdä hommia.”

”Se on semmonen asia mihin täytyy kiinnittää huomioita, enkä sano et sitä ei ois mun tunneillakin tapahtunu, et siin ei voi niin tarkkana olla. - - Et kyl näit tapahtu, varmasti, mut et mä en usko et kauheen paljon sit kuitenkaan, et se on se ryhmäpaine sit kuitenkin et hei ei tän näin kuulu mennä.”

”Joskus kun joku yritti vetäytyä ja luistaa ryhmän töistä, hänen pulpettinsa ihan konkreettisesti yhdistettiin muun ryhmän kanssa. - - Puutuinkin tietysti rakentavassa hengessä kaikkeen tällaseen lusmuiluun.”

Eräänä keinona vapaamatkustuksen ehkäisemiksi yksi opettajista kertoi käyttäneensä arviointia. Ryhmät siis arvioivat omaa työskentelyään ja sen onnistumista joka ryhmätyön jälkeen. Arviointi tehtiin kirjallisesti, yhdessä ryhmässä ja siinä kysyttiin esimerkiksi että miten yleisesti homma sujui, teittekö tasapuolisesti, kuka mahdollisesti ei osallistunut yhtä paljon kuin muut ja niin edelleen. Tällaiseen arviointiin tuli yleensä hyvin rehellisiä vastauksia ja opettaja sai tietää, jos joku ei ollut osallistunut. Usein oppilaat kuitenkin halusivatkin siitä kertoa, jos joku ryhmästä on päässyt vähemmällä kuin muut; tuntuuhan se varmasti epäreilulta. Ja jos luistamista esiintyi

jossakin ryhmässä, siitä keskusteltiin, joko ryhmän kesken tai opettaja kahden kesken kyseisen oppilaan kanssa.

Oppilaat eivät myöskään itse usein hyväksyneet sitä, että joku tai jotkut olisivat jättäneet työt muille, vaan puuttuivat itsekin asiaan. Joko saatettiin kertoa opettajalle ja pyytää opettajaa puutuumaan tilanteeseen tai sitten oppilaat itse patistivat toisiaan. Eli **oppilaat eivät alistuneet kovinkaan helpolla siihen, että tekisivät toisten puolesta kaiken**. Silti aina löytyi ehkä joku joka osasi taidokkaasti päästä helpommalla. Sukupuolten välillä oli usein tässä kohta eroa opettajien mukaan, eli **tytöt helposti omaksuivat huolehtijan ja tekijän roolin ja osa pojista saattoi olla passiivisempia**. Tietenkään kaikkien kohdalla roolit eivät jakautuneet näin, mutta yleisesti voidaan sanoa sukupuolten välillä olleen eroa.

”Ei ne sillai tehny et tytöt ois ollu, et ne ois tehny niitten poikien puolesta kaiken et ei se sellasta ollu, mun mielestä ne oli aika vahvoja tyttöjä sit kans mut... mut jotenki ne pojat kans osas niinku sirkutella itsensä siihen tilanteeseen - - ne tytöt todellakin kyl yritti kauheen hyvin sanoo ja pomottaa mut aika passiivisia siinä sit osas jotkut olla.”

Yhteenveto: Useassa ryhmässä oli nähtävissä johtajan rooli, joissain ryhmissä rooli saattoi olla jakaantunut joidenkin oppilaiden kesken. Opettajien mukaan tällainen johtaja ryhmässä saattoi olla hyvä tai huono asia, riippuen millä tavalla johtaja rooliaan käytti työskentelyssä. Tytöt omaksuivat selkeästi enemmän tunnollisen ja aktiivisen roolin kuin pojat, jotkut pojat yrittivät luistaa hommista ja olla osallistumatta työskentelyyn. Tällaiseen vapaamatkustukseen kuitenkin puututtiin niin opettajien kuin oppilaiden itsensäkin taholta. Opettajat siis myönsivät, että vapaamatkustusta on varmasti esiintynyt ja pyrkimystä siihen on ainakin löytynyt. Mutta he kertoivat myös, että uskoivat sen jääneen melko vähäiseksi, sillä siihen puututtiin aktiivisesti.

5.1.5 Oma oppiaine

- ”tulee kaikenlaiset vahvuudet käyttöön”

Opettajat kertoivat haastattelussa pienryhmien käytöstä myös omien oppiaineidensa kannalta, eli miten väriryhmät soveltuivat oman oppiaineen opetukseen, mitä erityispiirteitä kyseisellä oppiaineella on ja miten väriryhmiä on voitu siinä hyödyntää. Haastattelin siis matematiikan, äidinkielen ja terveystiedon opettajia. Kaikki opettajat näkivät väriryhmät **oman oppiaineensa**

kannalta toimiviksi ja hyödyllisiksi. Kaikki löysivät omasta oppiaineestaan piirteitä, joihin pysyvien pienryhmien idea soveltuu erinomaisesti.

”Äidinkieli on niin monimuotoinen aine eli sit ku on väriryhmä missä on valittu aika erilaisia oppilaita niin sehän on, aina jollain on – vahvuudet, et aina joku osaa piirtää ja toinen osaa kirjottaa ja jollain on muuten hyvii ideoita, joku on hyvä näyttelemään ja siel tulee kaikenlaiset vahvuudet käyttöön. Et jos aina tekis sen parhaan kaverin kanssa, ja sit onki aika samanlaisii ehkä niin... niin olis aika ykspuolista.”

”Terveystietoki on toiminnallinen oppiaine - - Väriryhmät on just sitä mitä terveystiedossa tulee käsitellä, koko kasiluokka on sosiaalisia suhteita ja miten ratkastaan ongelmia ja kaiken näköstä tällasta niin se on just se hedelmällinen, vois käyttää niitä omia ryhmiä esimerkkeinä, ihan selkeesti.”

”Mun mielestä matikka on aika hyvä, siis semmonen aine mis tää on aika hyvä menetelmä. Matikasta on helppo keksii sekä koko ryhmän että, kolmikon, parin sellasia et siin voi, tai saa monipuolisia työtapoja toteutetuksi ja vähän eloa sinne matikan tunnille joka muuten helposti menee aika saman kaavan mukaan. Et se istuu mun mielestä matikan opetukseen hyvin.”

Kaikki opettajat siis löysivät juuri oman oppiaineensa kannalta hyödyllisiä piirteitä väriryhmistä. Oppiaineet kuitenkin ovat keskenään melko erityyppisiä ja opettajat löysivätkin keskenään hyvin **erilaisia perusteluja sille, miksi väriryhmät sopivat juuri heidän oppiaineensa opetukseen.** Toisaalta nähtiin hyödyllisenä omien vuorovaikutus- ja ongelmatilanteiden pohtiminen ryhmässä, toisaalta taas esimerkiksi se, että ryhmässä erilaiset vahvuudet tulevat esiin ja myöskin se, että oppilaat voivat ryhmässä neuvoa ja tukea toisiaan.

Yhteenveto: Jokainen opettaja löysi haastattelussa omasta oppiaineestaan piirteitä, joiden vuoksi väriryhmien käyttö soveltuu opetukseen hyvin. Perustelut olivat erilaisia eri opettajille, joten väriryhmistä on selkeästi ollut hyötyä opetuksessa monipuolisesti ja niitä on voitu soveltaa erilaisiin tarkoituksiin.

5.1.6 Kokeilun hyöty opettajille

- ”yksinkertaistaa sitä et opetellaan yhdessä tekemistä siinä kaiken muun ohessa”

Mitä opettajien käsitysten mukaan väriryhmistä sitten hyödyttiin? Mitä hyötyä niistä oli opettajalle, miten ryhmät auttoivat opettajaa vai auttoivatko ollenkaan?

Opettajien kannalta ryhmien ensimmäisenä hyötynä opettajat mainitsivat **käytännön järjestelyt** ja niiden helppouden.

”Kun ruvetaan jotain tekemään niin sit ne on jo siinä ryhmässä.”

”Se oli itelle helppo ku mä tiesin jo valmiiksi et miten mä laitan ne ryhmiin - - se oli ennalta määrätty juttu. Et sillai se oli helppo ja sit kun mulla oli kuitenkin ne perusteet valmiina et millä perusteella niin se oli niin helppo.”

”Mä oon näiden kanssa tehny enemmän ryhmätöitä kun yleensä sen takia et ryhmätöiden teettäminen on helpompaa kun se ryhmä on valmiina - - et ei mee siihen (ryhmien muodostamiseen) aikaa niin sillon tulee ryhdytyks siihen ryhmätyöhön.

Säästää siis aikaa, kun ei tarvitse miettiä ryhmien muodostamista eikä tarvitse väitellä oppilaiden kanssa joka kerta ryhmistä. Ja jos antaa oppilaiden muodostaa itse ryhmät, jää joku oppilas helposti ilman ryhmää, ulkopuolelle. Kaiken kaikkiaan opettajat kokivat kertomansa mukaan ryhmien muodostamisen usein hankalaksi asiaksi ja usein siitä syntyi taistelua oppilaiden kanssa. Kokeilussa, kun ryhmät olivat valmiina, ei tarvinnut tällaiseen käyttää aikaa ja oppilaille oli helppo perustella miksi juuri nämä ryhmät. Ja pikku hiljaa tietysti oppilaillekin tuli selväksi, että näissä ryhmissä ollaan ja alun mahdollinen vastustus ja sählääminen jäi pois.

Pysyvät ryhmät nähtiin myös opettajan **välineeksi opettaa tärkeitä taitoja**.

”Kun se raami on olemassa, niin se yksinkertaistaa sitä et opetellaan yhdessä tekemisen taitoja ja opetellaan toimeen tulemista ja niin edespäin ja kun se raami ja väline on olemassa niin sillon sitä tulee käytettyä ja se ei niinku vie pois aikaa vaan voi jopa tuoda sitä lisää siihen, kaiken muun ohkeen.”

Toisin sanoen opettaja on voinut erilaisia sosiaalisia taitoja ja yhdessä tekemistä opettaa, jos nyt opettamisesta voidaan puhua, helpommin. Koulun tehtäväksi kuitenkin nähdään kasvattaa ja opettaa esimerkiksi juuri vuorovaikutustaitoja ja toisten kanssa toimeen tulemista, niin tällä tavalla se on tullut opettajalle helpommaksi. Opettaja on siis voinut varsinaisen **opiskelun ohessa kiinnittää huomioita myös sosiaalisiin taitoihin** ja väriyhmien avulla ottaa ne osaksi opetustaan ja oppimistavoitteitaan. Kaikki opettajat puhuivat jollain tavalla siitä, kuinka koulussa ei ole tärkeää vain sen oman oppiaineen opettaminen, vaan oppilaiden kokonaisvaltaisempi kehittyminen ja kasvaminen kuuluvat opettajan tavoitteisiin.

Opettajat kokivat, ainakin osittain, että he oppivat tuntemaan kokeiluun osallistuneita oppilaita hieman paremmin kuin yleensä muita oppilaita.

”Enemmän me keskusteltiin kaikenlaista must tuntuu.”

”Mä olen nähnyt erilaisia asioita näissä muksuissa kun mä olen nimenomaan seurannu sitä miten ne toimii yhdessä. Et tota, se on muuten helposti sitä et näkee sitä oppilasta tavallaan sen oppiaineen suorittajana ja sit niinku suhteessa opettajaan et miten hän puhuu mulle ja silleen. Mut tässä näkee sitä sillai laajemmin et kuin se puhuu toiselle oppilaille, onko alistuva, tällasii, miten se osaa ottaa huomioon, arkuutta, rohkeutta, tällasii.”

Oppilaat nähtiin erilaisissa tilanteissa ja eri tavoin kuin ehkä tavallisella luokalla. Ja koska tarkoituksena oli kokeilun aikana tietoisesti seurata oppilaiden työskentelyä ryhmissä, ovat opettajat varmasti kiinnittäneet eri tavalla huomiota oppilaiden ominaisuuksiin ja toisten kanssa toimeen tulemiseen. Erityisesti opettajat ovat kiinnittäneet huomioita siihen, mitä taitoja on saavutettu ja miten ryhmien toiminta on kehittynyt. Lisäksi oppilaat ovat ryhmissä toimiessaan saaneet kokeilla erilaisia rooleja, myös sellaisia joita eivät muuten olisi ehkä tulleet ottaneeksi. Tällöin opettajakin on saattanut huomata erilaisia piirteitä oppilaissa ja heidän toiminnassaan. Yksi opettajista oli toisaalta sitä mieltä, ettei väriryhmillä välttämättä olisi kauheasti vaikutusta opettajan oppilaantuntemukseen. Hän ajatteli, että tähän vaikuttaisi enemmän opettajan persoona ja se, kuinka opettaja yleensäkin tavallaan heittäytyy opettajan ja oppilaiden väliseen suhteeseen. Väriyhmien avulla kuitenkin voi oppia oppilaitaan paremmin tuntemaan, muttei ryhmät sinällään välttämättä johda tähän.

”Voithan sä tässäkin väriryhmäjutussa niin voithan sä edelleen... jättäytyä sen, miten mä sanoisin, sen ulkopuolisen opettajan rooliin jos sä haluat. Et sä vaan satsaat siihen et ne ryhmät toimii, et kai se niin on mahdollista et sä et kuitenkaan heittäydy etkä pistä itseäs peliin.”

Yhteenvetoa: Suurin hyöty opettajille väriryhmistä oli se, että ryhmätöiden teettäminen oli helppoa kun ryhmät olivat jo valmiina ja niissä oli totuttu työskentelemään. Tämän vuoksi ryhmätöitä teetettiin ehkä enemmän kuin yleensä. Toiseksi opettajat kertoivat, että väriryhmien avulla tuli käytännössä opetettua myös erilaisia sosiaalisia taitoja ja yhteistyötä muun opiskelun ohessa. Opettajat myös näkivät oppilaat kokonaisvaltaisemmin ja oppivat tuntemaan oppilaita enemmän ja monipuolisemmin kuin tavallisesti.

5.1.7 Kokeilun hyöty oppilaille

- ”tästä on hyötyä niille jatkossa ihmissuhteissa”

Entä mitä oppilaat ovat väriryhmäkokeilusta mahdollisesti oppineet? Tai miten oppilaat muuten ovat hyötäneet pysyvistä ryhmistä, onko niillä ollut vaikutusta oppilaille jollakin tavalla? Näihin kysymyksiin opettajat löysivät runsaasti ja monipuolisesti vastauksia. Suurimmaksi aiheeksi ryhmien hyödyistä oppilaiden kannalta nousi vuorovaikutus- ja keskustelutaitojen, toisin sanoen yleisesti **sosiaalisten taitojen kehittyminen**. Joku opettajista korosti erityisesti sitä, että ryhmässä oppilaat joutuivat kohtaamaan myös vaikeita tilanteita ja selvittämään ne, toinen opettaja taas puhui toisten kanssa toimeen tulemisesta ja erilaisuuden hyväksymisestä. Kaikki opettajat kuitenkin näkivät, että oppilaat ovat kokeilun avulla jotakin saavuttaneet ja oppineet.

”Mä katoan et tästä on hyötyä niille jatkossa ihmissuhteissa. Et miten ihmissuhteissa joutuu ratkomaan ongelmia ja keskustelemaan - - et jos sä et jonkun kanssa työpaikallakaan tuu toimeen niin sun on pakko, sun on vaan elettävä siinä tilanteessa et et sä voi vaan livetä - - sä joudut olemaan sen toisen ihmisen kanssa tekemisissä vaikket sä yhtään siitä tykkäis, niin tää sama tilanne on mun mielestä tässä. Mä edelleen uskon et niille on siitä ollu hyötyä”

”Kyllä väriryhmistä varmaan opittiin ainakin vähän sitä mitä pitikin eli tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja tekemään töitä muidenkin kun omien parhaiden kavereiden kanssa. Ehkä opittiin myös erilaisuuden sietämistä.”

Opettajat puhuivat siitakin, kuinka ryhmätyössä **oppi eri tavalla ja erilaisia asioita** kuin yksin tehdessä. Yksi opettajista pohti sitä, kuinka ryhmässä työskennellessä oppilas joutuu selittämään jotakin asiaa toiselle oppilaille ja oppii tällöin itse syvemmin ja toinen oppilas taas voi oivaltaa eri tavalla kun kuulee toverinsa selityksen. Opettaja näki haasteelliseksi sen, miten pystyy jonkin hankalan asian selittämään toiselle ja näki siksi että esimerkiksi myös hyvälle oppilaille, jotka ehkä ovat muita ryhmäläisiä parempia koulussa, ryhmässä työskentely on ollut hyödyksi. Ja niin kuin jo edellä mainittiin, eihän oppiaineen oppiminen ole ainoa tavoite koulussa, ryhmässä tekemällä opitaan varmasti ohella myös niitä sosiaalisia taitoja.

Keskustelu lisääntyi opettajien mukaan kokeiluluokissa. Myös **arat ja hiljaisemmat oppilaat alkoivat osallistua** keskusteluun, ensin omassa ryhmässään ja sen rohkaisemana mahdollisesti koko luokan kesken. Puhuttiin ja keskusteltiin siis enemmän ja asioita myös opittiin sanomaan ääneen ja tuomaan julki.

”Opittiin erilaisia taitoja ja asioitten niinku sanottamisen taitoa et tuodaan, et ei vaan olla hiljaa jonku asian kanssa vaan tuodaan se, et mua harmittaa ku sä et teet tätä juttua ja mun täytyy tehdä sitä yksin tai vastaavaa. Et he oppi niitä asioita sanomaan ääneen, ymmärtäny sen et ei ne arvaamalla tuu ja sit oppinu ottamaan vastuuta ja toisen huomioon ottamista.”

Toisten oppilaiden ominaisuuksia opittiin opettajien mukaan ryhmissä ainakin jonkin verran ja opittiin **sietämään erilaisuutta**. Oppilaat myös alkoivat **nähdä toistensa vahvuuksia**, eivät vain sitä että joku on huono jossakin. Yksi opettajista pohti, että sellaiset roolit, joita normaalissa luokassa usein oppilaiden kesken on, jäivät kokeiluluokalta pois. Esimerkiksi usein luokassa joku ottaa pellen roolin, joku pahiksen roolin, jotkut nähdään niin sanotusti hikariporukkana tai muuta vastaavaa, mutta opettajan mukaan tällaisia rooleja ja häiritseviä roolisuorituksia ei luokissa ainakaan niin selkeästi muodostunut.

”Muissa luokissa helposti on tällasia rooleja, et tavallas sitä erilaisuutta korostetaan mut sitä ei hyväksyttäis. Mut sit taas tässä ryhmässä niin mun mielestä se jäi pois sillai et siellä se erilaisuus hyväksyttiin.”

”Puhuttiin et ei kukaan osaa kaikkee ja kuitenkin jokainen on hyvä jossain - - et ihan selvästi he näki toisissaan niitä et toi on siin asiassa hyvä tai...”

”Esimerkiksi tää hiljanen oppilas on hirveen hyvä piirtää ni se oli semmonen just heidän ryhmän juttu et heil oli aina parhaat kun ne on SEN piirtämät - - ja yhden hiljasen oppilaan johtajan taidoista et se niinku tuli jotenki esille ja sit toisetki näki ja sit jostain sanottiin et se saa meidät toiset aina hyvälle tuulelle ja tällasta. Et sellasia tarinoita oikeen näistä ominaisuuksista.”

Ja koska ryhmä oppi tuntemaan toisensa melko hyvin, niin yhteistyö alkoi sujua hyvin ryhmän kesken. Oppilaat alkoivat ymmärtää toisiaan ja toisen puhetta sitä paremmin, mitä enemmän he ryhmässä työskentelivät ja toistensa kanssa olivat vuorovaikutuksessa. Yleisestikin pysyvien ryhmien nähtiin vaikuttavan myönteisesti opiskeluun ja oppimiseen.

Eräs seikka, joka seurasi väriryhmistä, oli sukupuolten sekoittuminen tai lähinnä **toisen sukupuolen kanssa toimiminen ja toimeen tuleminen**, joka ei tavallisessa yläasteen luokassa välttämättä ole mikään itsestäänselvyys. Opettajat kertoivat, että aluksi oppilaat eivät pitäneet siitä, kun tyttöjen ja poikien piti tehdä yhdessä, mutta myöhemmin he kokivat sen hyväksi asiaksi. Oppilaat alkoivat itse kokea että on mukava tehdä töitä myös vastakkaisen sukupuolen kanssa ja onhan nuorille tärkeää, että he oppivat tuntemaan myös vastakkaisen sukupuolen maailmaa ja ajatuksia. Helposti käy niin, että luokassa tytöt tuntevat vain tyttöjä ja pojat poikia, mutta kun opitaan tuntemaan myös toisen sukupuolen edustajia, tulee silloin koko luokka tutummaksi ja yhtenäisemmäksi.

”Seiskaluokalla he sitä inhos et tyttöjen ja poikien piti tehdä yhdessä mut kasiluokalla he jo sano et se on ollu kauheen hyvä asia. Et ku eihän niinku seiskal tai kasilla, ei silloin saa valita sitä eri sukupuolta olevaa kaveriks - - vaan ne tehdään tyttö- ja poikaryhmissä ja kuitenkin heistä on kauheen kiva tehdä yhdessä.”

Yhteenvetoa: Opettajien käsitysten mukaan oppilaat oppivat ryhmäkokeilun aikana monipuolisesti sosiaalisia taitoja ja yhdessä tekemistä. Oman ryhmän jäsenet opittiin tuntemaan hyvin ja toisten vahvuudet opittiin tunnistamaan. Oppilaat myös oppivat tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja ratkomaan yhdessä toimittaessa eteen tulleita ongelmia. Keskustelu lisääntyi kokeiluluokissa ja aratkin oppilaat alkoivat puhua rohkeammin omassa ryhmässään. Samalla keskustelutaidot kehittyivät ja yhteistyö alkoi sujua paremmin ryhmissä. Tärkeä seikka opettajien mukaan oli myös vastakkaiseen sukupuoleen tutustuminen.

5.1.8 Kokeilun haasteita ja ongelmatilanteita

- ”helppo ottaa sellanen passiivinen rooli siinä alkuvaiheessa”

Mikä sitten koettiin haastavaksi tai vaikeaksi kokeilun aikana? Ja millaisia ongelmatilanteita ilmeni ryhmissä tai niihin liittyen? Opettajat **eivät** kertomansa perusteella **kokeneet kokeilua kovinkaan haasteelliseksi eivätkä vaikeaksi** oikeastaan missään vaiheessa. Päinvastoin he kokivat sen loppujen lopuksi helpottaneet toimintaa ja oppimista luokassa.

Aivan kokeilun alkuvaiheessa osa opettaja koki rasittavaksi sen, että **ryhmiä ja niissä tekemistä piti perustella oppilaille ja joidenkin oppilaiden suhtautuminen oli negatiivista**. Kukaan opettajista ei kuitenkaan kokenut tätä alkuvaiheesta liian haastavaksi tai vaikeaksi. Yksi opettajista kuvaili, että oppilaiden asenteilla voi olla paljonkin merkitystä siihen, kuinka ryhmissä työskentely lähtee sujumaan.

”Jos sä olet mielessäs päättänyt et tää on ihan p-juttu ja mä en halua tätä tehdä, niin siinä oli helppo ottaa sellanen niinku passiivinen rooli, ettei tehny sit käytännössä yhtään mitään.”

Tällainen tilanne oli siis lähinnä ihan alkuvaiheessa seitsemännellä luokalla. Koska osa oppilaista suhtautui aluksi negatiivisesti, ainakin osan opettajista mukaan, vaadittiin opettajalta aktiivisuutta ryhmien toiminnan tarkkailussa ja sen kehittämisessä. Välillä saattoi siis olla rasittavaa, kun piti motivoida passiivisia oppilaita ja saada ryhmä toimimaan. Kukaan opettajista ei kuitenkaan maininnut, että tällaista olisi tarvittu jatkossa, ongelmia oli lähinnä vain alkuvaiheessa.

Opettajat kokivat sen tärkeäksi, että ryhmäkokeilusta kerrottiin ja siitä puhuttiin opettajien kesken. Tämä helpotti opettajan työskentelyä ja ryhmien toiminnan kehittämistä. Opettajat olivat sitä mieltä, että oli tärkeää saada itselle riittävästi tietoa kokeilusta, sen tarkoituksista, vaikutuksista käytäntöön ja mahdollisista ongelmatilanteista.

”Sen voi kokee rasitteeksi et ku sä et tiedä mitä se homma on.”

Näiden seikkojen lisäksi eivät opettajat negatiivisia puolia tai suurempia ongelmatilanteita ryhmäkokeilusta löytäneet.

Yhteenvetoa: Opettajat eivät löytäneet kokeilusta juurikaan negatiivisia puolia. Haasteellista oli ajoittain kokeilun alkuvaiheessa, kun osa oppilaista suhtautui kielteisesti ryhmiin. Tällöin

opettajalta vaadittiin aktiivisuutta toiminnan kehittämiseksi. Tosin kaikkien opettajien mukaan ei edes alussa ollut ongelmia.

5.1.9 Kokeilun tavoitteet? – Entä saavutettiin niitä?

- ”kyl ne tavoitteet saavutettiin kirkkaasti”

Kysyin haastattelussa opettajilta, mitä he näkivät kokeilun tavoitteeksi, miksi tällainen kokeilu aloitettiin? Opettajathan tietysti tietävät varsinaiset perusteet ja tavoitteet kokeilulle, mutta yritin kysellä heiltä heidän omia näkemyksiään, mitä he tavoittelivat kokeilun avulla ja mitä mahdollisesti näkivät tärkeänä kun lähtivät tähän mukaan. Lopuksi kysyin opettajilta sitä, onko heidän mielestään kokeilulle asetettuihin tavoitteisiin päästy, onko niitä saavutettu ja millä tavoin? Kyselin myös siitä, oliko kokemus loppujen lopuksi heille hyvä ja hyödyllinen kokemus ja olisivatko he valmiita lähtemään mukaan uuteen samanlaiseen väriyhmäprojektiin.

Opettajat näkivät kertomansa perusteella kokeilun tarkoituksen ja lähtökohdat hieman eri tavoin, kukin omasta näkökulmastaan. Yksi opettajista piti kaikkein tärkeimpänä lähtökohtana sitä, että kokeilun avulla voitaisiin **ehkäistä kiusaamista ja syrjimistä ja opittaisiin työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa**. Kyseinen opettaja kertoi, että hän oli aiemmin kohdannut oppilaidensa kanssa kiusaamista ja syrjintää, oppilaat esimerkiksi pitivät joitain tiettyjä oppilaita kummallisina, joillekin käännettiin selkä eikä hyväksyty joukkoon ja muuta vastaavaa. Opettaja koki, että ryhmäkokeilu vastasi juuri siihen mitä hän oli kaivannutkin oppilaiden välisten positiivisten suhteiden luomiseen ja kiusaamisen ennaltaehkäisyyn. Hän piti tärkeänä myös sitä, ettei kukaan jää yksin kun jokainen kuuluu johonkin ryhmään.

”Mä halusin välttää niinku kaikkee tällasta et ei enää ajateltaisi et oltais aina vaan niiden samojen kanssa joiden kanssa on oltu ala-asteelta tai sit et joku suljettais vaan pois.”

Toinen opettaja taas kertoi, että hänelle tärkeintä kokeilussa oli **sosiaalisissa suhteissa ilmenevien ongelmien kohtaaminen ja selvittäminen**. Opettajan mukaan tämä auttaa oppilaita elämässä yleensä ja kaikissa ihmissuhteissa.

”Nyt ne niinku laitettiin tavallaan jo seiskahuokalla siihen tilanteeseen et niiden oli pakko ratkasta niitä ongelmia siinä eikä laittaa niitä maton alle.”

Kolmas opettaja puolestaan nimesi kokeilulle kaksi päätarkoitusta; **turvallisen ympäristön luominen luokkaan ja toisaalta menetelmä oppia sosiaalisia taitoja**. Ensimmäisellä kohdalla opettaja tarkoitti sitä, että kaikilla oppilailla on aina oma ryhmä, jonka jäseniä he myös oppivat tuntemaan hyvin ja kenenkään ei tarvitse jäädä yksin. Ja toisaalta väriyhmien avulla oppilaat ovat voineet opetella ja harjoitella sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutustaitoja käytännössä.

” - - semmonen niinku tavallaan se yksinäisyyden estäminen, turvallisuuden lisääminen toisaalta ja sit toisaalta - - yks menetelmä millä vois niitä (sosiaalisia taitoja) voitais oikeesti oppii, ettei ne oo vaan sellaisia asioita joista puhutaan teoriassa, vaan että voidaan harjoitella niitä käytännössä, muun oppimisen ohessa paremmalla, tehokkaammalla systeemillä.”

Edellisiin liittyen kyseinen opettaja mainitsi kokeilun tavoitteiksi vielä erilaisuuden sietämisen, sen että oppilaat ymmärtävät kaikilla olevan erilaisia taitoja ja kaikkien olevan hyviä jossakin ja kokevan sen rikkautena eikä huonona asiana. Ja vielä viimeisenä opettaja pohti, että eräs tarkoitus oli purkaa alakoulussa syntyneitä huonoja klikkejä oppilaiden välillä, eli rauhoittaa hankalia tilanteita oppilaiden kesken ja antaa uuden alun mahdollisuus.

Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että **kokeilulle asetettuja tavoitteita saavutettiin**, ainakin jossain määrin.

” - - mä vakaasti uskoin et ne saavutetaan ne jutut mitä siinä haetaan, et ne oppilaat joutuu niitä keskinäisiä suhteita tarkastelemaan, vähän niinku ulkopuolisina ja sit siinä sisällä, ne joutuu vähän niinku analysoimaan ja löytämään sanoja erilaisille tunteille ja löytämään sanoja erilaisille ristiriitatilanteille.”

”Mä näen, ja mä palautteiden perusteella tiedän, et niitä (tavoitteita) saavutettiin. - - kyl ne tavoitteet mun mielestä itse asiassa saavutettiin kirkkaasti.”

Opettajat perustelivat tavoitteiden saavuttamista sillä, mitä olivat **itse oppilaissa ja ryhmissä havainneet**, sekä toisaalta **oppilailta saamallaan palautteella**. Kummatkin luokanvalvojat ainakin olivat keränneet palautetta oppilailta, ja he kertoivat palautteen olleen pääasiassa positiivista. Ainakin toinen heistä oli kerännyt palautetta myös oppilaiden vanhemmilta. Palautteissa oppilaat olivat kertoneet esimerkiksi, että ryhmätyöt sujuivat hyvin, oli tärkeää

seitsemännellä luokalla kun oli oma ryhmä eikä tarvinnut pelätä yksinjäämistä tai on ollut hyvä asia tutustua paremmin myös vastakkaiseen sukupuoleen.

Palautteiden lisäksi opettajat olivat havainneet oppilaissa ja ryhmissä sellaisia seikkoja, jotka vahvistivat tavoitteiden saavuttamista. Opettajat kertoivat, kuten jo edellä olevista sitaateista voi päätellä, kuinka oppilaiden sosiaaliset taidot olivat selkeästi parantuneet, luokkahenki oli kokeiluluokissa hyvä, oppilaat keskustelivat paljon, oppivat tuntemaan toisiaan ja sietämään myös erilaisia persoonia ja työskentelytapoja sekä oppivat selvittämään myös ongelmatilanteita keskinäisissä suhteissaan. Opettajat siis olivat havainneet kertomansa mukaan konkreettista kehitystä oppilaissa, ja uskoivat tämän johtuneen ainakin osittain nimenomaan väriryhmistä.

Opettajat olivat kokeilun lopputulokseen tyytyväisiä ja näkivät siitä olleen hyötyä niin opettajille itselleen kuin oppilaillekin, monin eri tavoin. Kaikki opettajat totesivat, että olisivat valmiita jatkamaan uuden luokan kanssa samaa kokeilu ja itse asiassa kaksi kolmesta opettajasta onkin jo jatkanut väriryhmien käyttämistä osana opetustaan. Opettajat näkivät **ehdottomasti enemmän hyviä kuin huonoja puolia** kokeilussa ja väriryhmissä.

Yhteenvetoa: Opettajat kertoivat, mitä itse pitivät kokeilun tärkeimpänä tavoitteena. Käsitukset erosivat hieman toisistaan, eli jokainen opettaja nosti erilaisia näkökulmia kokeilun tavoitteeksi. Kaikki opettajat kuitenkin kertoivat, että tavoitteita saavutettiin. Tätä he perustelivat sillä, että olivat itse havainneet kehitystä oppilaissa ja ryhmien toiminnassa, esimerkiksi sosiaalisissa taidoissa, keskustelun lisääntymisessä, ongelmien ratkomisessa ja niin edelleen. Lisäksi opettajat olivat keränneet palautetta oppilailta itseltään ja niiden perusteella uskoivat kokeilun tavoitteita saavutetun. Opettajien käsitys kokeilusta oli siis se, että väriryhmistä oli hyötyä oppilaille ja kokeilulla oli paljon hyviä puolia. Kaikki opettajat totesivat olevansa valmiita jatkamaan kokeilua myös tulevaisuudessa.

5.1.10 Yhteenvetoa opettajien käsityksistä

Opettajat kertoivat kokemuksistaan ja ajatuksistaan väriryhmäkokeilusta pääosin hyvin positiivisesti. Kukaan heistä ei ollut kokenut kokeilua negatiivisena asiana, päinvastoin. Toki huonoja puoliakin löydettiin eikä kaikki aina sujunut kokeilun aikana helposti tai toivotusti, mutta pääosin opettajilla oli vain positiivisia kokemuksia väriryhmistä. Opettajat löysivät monia erilaisia näkökulmia väriryhmien toimintaa ja kehitystä pohdittaessa ja tarkastelivat monipuolisesti niiden hyötyjä niin oppilaiden kuin opettajien itsensä kannalta. Jokainen haastattelemani opettaja toi

myös hieman erilaisen näkökulman aiheeseen oman oppiaineensa kautta ja pysyvät pienryhmät nähtiin toimivana menetelmänä oman oppiaineen kannalta.

Opettajien käsitykset väriryhmistä poikkesivat joissain asioissa hieman toisistaan, mutta usein aiheita kuvattiin hyvin samantapaisesti. Joku opettajista mainitsi, että alussa oli hankaluuksia väriryhmien kanssa ja oppilaat suhtautuivat niihin hyvin negatiivisesti. Toinen taas kertoi, ettei kohdannut ongelmia missään vaiheessa, vaan ryhmät alkoivat toimia käytännössä jo heti alussa. Tähän on saattanut vaikuttaa esimerkiksi se, että osa haastatelluista opettajista toimi luokanvalvojana kokeiluluokalla, jolloin he varmasti tunsivat oppilaat paremmin ja myös työskentelivät näiden kanssa jo alussa enemmän. Kahden kokeiluun osallistuneen luokan välillä nähtiin myös eroa osan opettajien kertoman mukaan, toisessa luokassa väriryhmät ovat toimineet paremmin ja ongelmia on esiintynyt vähemmän. Tosin kaikki opettajat eivät tällaista olleet kokeneet.

Kysyttäessä tavoitteita ja lähtökohtia kokeilulle opettajien omasta näkökulmasta, kaikki nostivat esiin hieman erilaisia puolia väriryhmistä. Toki opettajilla oli tiedossa kokeilun virallinen tarkoitus ja tavoitteet, mutta kysyin heiltä mitä he itse näkivät tärkeimmiksi puoliksi kokeilussa ja miksi he itse alun perin lähtivät kokeiluun mukaan. Yksi nosti tärkeimmäksi syyksi kaikenlaisen kiusaamisen ja syrjinnän ennaltaehkäisyn. Tämä opettaja uskoi, että väriryhmien avulla opitaan toimimaan muidenkin kuin omien kavereiden kanssa ja ketään ei syrjittäisi luokassa. Toinen opettaja taas koki tärkeäksi sen, että oppilaat pääsevät käytännössä harjoittelemaan sosiaalisia suhteita ja myös kohtaamaan ja ratkomaan niissä eteen tulevia ongelmia ja vaikeuksia. Opitaan siis tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Kolmas opettajista nosti päätavoitteiksi turvallisen ilmapiirin luomisen sekä sosiaalisten taitojen harjoittamisen käytännössä. Turvallinen ilmapiiri viittaa siihen, ettei kukaan jää yksin, vaan kaikilla on ryhmä johon he tuntevat kuuluvansa ja jolta saavat myös tukea. Olennaista tämä on erityisesti alussa, kun tullaan uuteen, suureen kouluun eikä kavereita välttämättä ole. Sosiaalisten taitojen oppimiseen opettaja näki ryhmät hyvänä menetelmänä, joiden avulla voidaan muun opetuksen ja toiminnan ohessa oppia myös yhdessä tekemistä ja keskustelua. Näitä tavoitteita opettajien käsityksissä myös saavutettiin.

Väriryhmiä käytettiin oppitunneilla aina tarvittaessa ja opettajat kertoivat käyttäneensä kyseisiä ryhmiä aina kaikissa ryhmätöissä. Koko aikaa väriryhmissä ei suinkaan työskennelty, vaan kokeiluluokissa opetus oli samanlaista kuin yleensäkin. Tosin osa opettajista kertoi teettäneensä ryhmätöitä tavallista enemmän kokeiluluokilla. Istumajärjestyksen opettajat laativat siten, että kunkin ryhmän jäsenet istuivat lähekkäin. Ryhmissä oli usein nähtävissä johtajatyyppejä tai – tyyppisiä, mutta muita selkeitä rooleja opettajat eivät nimenneet. Tytöt nähtiin enemmän aktiivisina

ja tunnollisina, pojat taas arempina tai laiskempina. Vapaa- ja matkustusta on opettajien mukaan varmasti esiintynyt, täysin siltä ei voida välttyä, mutta siihen oli pyritty aktiivisesti puuttumaan. Opettajien mukaan väriryhmistä oli apua käytännössä, sillä heidän mukaansa ryhmätöiden tekeminen tutussa ryhmässä sujui yleensä hyvin ja ryhmien muodostukseen ei tarvinnut käyttää aikaa. Ryhmät koettiin hyväksi välineeksi kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja. Opettajat myös kokivat, että pienryhmien avulla he pääsivät näkemään oppilaistaan erilaisia piirteitä ja siten tuntemaan näitä paremmin. Ennen kaikkea ryhmistä nähtiin olleen hyötyä oppilaille hyvin monipuolisesti: sosiaaliset taidot kehittyivät, turvallisuudentunne lisääntyi, vastakkainen sukupuoli tuli tutuksi, opittiin tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja opittiin tuntemaan oman ryhmän jäsenet jolloin työskentelykin sujui paremmin ja aremmatkin oppilaat uskaltautuivat mukaan.

5.2 Oppilaiden käsityksiä väriryhmistä

Oppilaiden osalta tuloksia tarkastellaan kahdessa eri osassa. Ensin selvitän haastattelemani oppilaiden käsityksiä väriryhmäkokeilusta. Haastatteluun osallistui yhteensä kahdeksan oppilasta kahdelta eri kokeiluluokalta. Haastattelun tulokset on jaettu seitsemään teemaan ja kunkin lopussa on lyhyt yhteenveto aiheesta. Kussakin teemassa on vielä erikseen tummennettu sen sisällä esiintyvät luokat, samoin kuten edellä opettajien tulososiossa. Lainaukset ovat suoria lainauksia oppilaiden haastatteluista.

Omassa kappaleessaan tarkastelen piirustustehtävää (liite 1), jonka tekivät lähes kaikki kahden kokeiluluokan oppilaat. Piirustustehtävässä oli kolme kohtaa, joita tarkastellaan ensin kutakin erikseen ja lopuksi kokonaisuutena yhteenvedossa.

5.2.1 Ryhmät alussa

- ”pojat oli keskenään ja tytöt keskenään”

Lähes kaikki oppilaat mainitsivat ryhmien alkutilanteesta kertoessaan **sukupuolten välisen jaon**. Tytöt muodostivat oman ryhmänsä ja pojat omansa väriryhmien sisällä. Tyttöjen ja poikien välillä nähtiin usein eroksi se, että **tytöt osallistuivat aktiivisemmin** tehtäviin ja pojat saattoivat vain seurata sivusta.

”Meil oli varmaan poikien kans vähän silleen yks porukka ja sit tytöt oli yks porukka.”

- Poika, luokka X

”Me pojat oltiin niin passiivisempii - - mejän ryhmän pojat on luonteeltaan vähän passiivisempii.”

- Poika, luokka X

”... me oltiin tyttöjen kans keskenään ja sit pojat oli, ne ei oikein tehny ikinä mitään jos me tehtiin jotain juttuja.”

- Tyttö, luokka Y

”Sen huomaa ihan selvästi et pojat oli keskenään ja tytöt oli keskenään ja sit ku me jotain tehtiin ryhmäs ni me tytöt tehtiin aika paljon ja... pojat ei sit oikeesti, ne ei aluks ainakaa paljoo tehny.”

- Tyttö, luokka X

Haastattelemani oppilaat kertoivat lisäksi yleisesti siitä, että **osa ryhmän jäsenistä puhui ja osallistui aktiivisemmin, osa taas oli selkeästi syrjäänvetäytyvämpiä ja hiljaisempia**. Erot eivät tässä johtuneet kuitenkaan ainoastaan sukupuolesta, eli ryhmissä saattoi olla hiljaisia tyttöjä tai puheliaita poikia. Lähes jokainen haastateltava osasi jollain tavalla erotella oman ryhmänsä jäseniä ryhmien alkutaipaleella ja useimmiten ero löydettiin juuri siitä, kuinka aktiivisia ja kuinka puheliaita tai hiljaisia ryhmäläiset olivat.

” mä ja XXX oltiin kaikkein puheliaimmat ni... sit me touhuttiin siel ja XXX oli vaan mukana... ja pojat ei kauheesti osallistunu.”

- Tyttö, luokka X

Suurin osa oppilaista ei tuntenut entuudestaan ryhmänsä jäseniä, sillä ne oli tarkoituksella muodostettu siten, etteivät esimerkiksi parhaat kaverukset olleet samassa ryhmässä. Tämän takia jotkut haastattelemistani oppilaista mainitsivat, että aluksi **ryhmät tuntuivat huonolta ajatukselta ja oma ryhmä hiukan pelottikin**. Osa mainitsi, että toisiin ryhmäläisiin oli helpompi tutustua kuin toisiin ja yleensä juuri samaa sukupuolta oleviin tutustuttiin helpommin. Aluksi ryhmät koettiin negatiivisina, koska ei saanut olla oman kaverin kanssa ja koska joutui aina olemaan samojen oppilaiden kanssa yhdessä.

”Se tais olla kans silleen et ois tehny välil mieli vähän vaihtaa ryhmii et... aina samas mut...”

- Poika, luokka X

”... siin ryhmäs oli, ei muuten mitää mut oli just se et... ei haluu olla niitten samojen kaa.”

- Poika, luokka X

Ainakaan alusta asti ryhmiin ei siis suhtauduttu täysin positiivisesti, vastustustakin ilmeni oppilaiden haastatteluissa ja ryhmät jakaantuivat helposti pienempiin porukoihin sen sisällä. Yksi haastateltavista kuitenkin näki juuri alkutilanteen itsensä kannalta positiivisena. Tämä oppilas koki, että oli hyvin arka ja hiljainen yläkoulua aloittaessaan ja ryhmän avulla pääsi tutustumaan muihin oppilaisiin. Kaikkien muidenkaan mielestä ei ryhmissä tai niiden toiminnassa ollut alussakaan mitään ongelmia, vaan ryhmät toimivat ihan hyvin.

”... oli se vähän silleen, se eka päivä varsinki oli aika kamala ku mä tajusin et ei oo ketään (ennestään tuttua) siinä ryhmässä.”

- Tyttö, luokka X

”Aluks se tuntu vähän siltä et jaksaks tällast muka, et tää on vähän epäreiluu...”

- Tyttö, luokka Y

”Mä ajattelin ekaks et kauheen tyhmää tällanen... mut kyl siihen sit tottus. Oli paljon kivempi olla tällasis ryhmis sit ku alko näit muitaki tuntee.”

- Poika, luokka Y

”No kaikki kuulu siihen ryhmään, et ei ketään... kaikki oli yhtenäistä.”

- Poika, luokka Y

Yhteenveto: Oppilaiden mukaan ryhmien toiminta lähti alussa hieman haparoiden liikkeelle. Osalle oli hiukan pelottavaa kun oli outo ryhmä, josta ei tuntenut ketään entuudestaan. Asenteet vaihtelivat vastustuksesta ihan positiivisiin ajatuksiin jo heti alussa. Selkein piirre monessa ryhmässä oli sukupuolten välinen jakautuminen. Tytöt ja pojat siis jakautuivat usein erikseen, toisissa ryhmissä enemmän kuin toisissa. Oppilaat myös kokivat, että tytöt olivat usein poikia aktiivisempia toiminnassa.

5.2.2 Muutoksia ryhmissä

- ”siit se sit kehitty, varmaan sit kun oppi tuntemaan sen ryhmän”

Alun ainakin osittaisen negatiivisuuden jälkeen oppilaat kokivat, että **ryhmät alkoivat pikku hiljaa kehittyä ja toimia paremmin**. Ryhmistä tuli lähes kaikkien haastateltavien mukaan **yhtenäisempiä** ja niissä oli mukavampi olla ja työskennellä kuin aivan kokeilun alussa. Tämä on tietysti luonnollista, sillä oppilaat alkoivat tutustua toisiinsa ja hiljaisemmatkin uskalsivat ehkä osallistua keskusteluun. Edelleen tyttöjen ja poikien välillä oli joissain ryhmissä jakoa, mutta yhä enemmän alettiin toimia yhtenäisenä ryhmänä

”Kasiluokal oltiin vähän enemmän varmaan yhdes kaikki et... se (toiminta) alko sujua paremmin varmaan. Pojatkin osallistu siihen tekemiseen. - - Tunnettiin kai kaikki paremmin sit.”

- Poika, luokka X

”Kasiluokal se ei ollu mun mielest niin selvää et, just toi tyttö-poikajakauma. - - No kyl viel kasillaki ni aika paljon silleen et tytöt ja pojat mut pojat teki kans enemmän töitä ja... et silleen aika tasasesti, mut kyl me silti tytöt pistettiin se homma pyörimään aina kun tehtiin jotain ryhmätöitä.”

- Tyttö, luokka X

”Siit se sit kehitty aika tolleen... varmaan silleen ku sit oppi tuntemaan sen ryhmän, sit on helpompi toimii.”

- Tyttö, luokka X

”Kyl me oltiin vähän hiljasempii seiskal et sit tietty ku tutustuu niihin ihmisiin enemmän ni totta kai sä sit silleen puhutkin vapaammin.”

- Tyttö, luokka X

Silti suhtautuminen ryhmiin ei ollut pelkästään positiivista. Vaikka ryhmä toimi paremmin, kävi yhdessä haastattelussa ilmi, että **joidenkin oppilaiden suhtautuminen oli edelleen hyvin negatiivista** ja ryhmissä ei olisi haluttu olla.

”Se on aina silleen ku sanotaan et tehään väriryhmis ni aina se et eikä tehä. Kaikki aina... kukaan ei halua tehdä niis ryhmis mitään... et kauheen negatiivinen asenne siihen ryhmään, jo seiskast asti.”

- Tyttö, luokka Y

Kun kyseiseltä oppilaalta, joka negatiivisesta suhtautumisesta kertoi, kysyi syytä tähän, hän mainitsi siitä, että monilla ei ollut kaveria omassa ryhmässä ”ja muutenkin se et ollaan aina niitten samojen ihmisten kaa”. Tämän lisäksi kyseinen oppilas sanoi negatiivisista asenteista seuraavaa:

”Siihen on tottunu et ei vaan halua tehdä ryhmäs...”

- Tyttö, luokka Y

Hänen mukaansa siis tässä luokassa vallitsi jonkinlainen yleinen tyytymättömyys väriryhmiin, johon oppilaat olivat tottuneet, se ikään kuin kuului asiaan että ryhmiä vastustettiin. Kukaan muu haastatelluista ei maininnut tällaisesta suhtautumisesta.

Suurimmaksi osaksi homma toimi ryhmissä ilman suurempia vastusteluja, mutta vastustustakin ilmeni ainakin ajoittain myös kokeilun alkuvaiheen jälkeen. Kukaan haastatelluista ei tosin kertonut itse suhtautuneensa ryhmiin negatiivisesti.

”No kasin lopus alko olla vähän sellast et... kaikki ei oikeen tykänny ku joutu samas ryhmäs koko ajan olemaan.”

- Poika, luokka X

Yritin kysellä oppilailta myös sitä, mistä muutokset ja kehitys ryhmissä sitten johtuivat. Jo edellä mainitaankin, että suurin syy kehitykseen oli varmasti se, että ryhmässä **opittiin tuntemaan toiset**. Osassa haastatteluja tuli lisäksi ilmi, että toiset **kannustivat hiljaisia ryhmäläisiä osallistumaan** toimintaan. Ahkerimmat ja toimeliaammat jäsenet myös usein patistivat muita mukaan tekemään. Usein oli niin, että tytöt saivat patistella poikia osallistumaan aktiivisemmin. Tämä varmasti auttoi osaltaan arempiakin jäseniä osallistumaan ryhmän toimintaan. Tietysti sekin on auttanut asiaa, että oma väriryhmä on tullut tutuksi ja ujompikin on alkanut uskaltaa sanoa mielipiteitään ja muuta vastaavaa. Mutta varmasti, kuten jotkut oppilaista mainitsivatkin, on aktiivisimpien kannustuksella tai jopa komentelulla ollut vaikutusta toisten osallistumiseen.

”Kyl mäkin sit rupesin sanoo sinne väliin jotain ku XXX rupes sanomaan mul et sunki pitää sanoo jotain, et et sä voi istuu siel vaan hiljaa ni kyl mäki sit rupesin siihen mukaan menemään. Ja kyl XXXkin sit hiukan tuli siihen.”

- Poika, luokka X

”Ainakin XXX, nyt se uskaltaa jo avata suutaan ku me ollaan sanottu et sun täytyy kans hiukan avata suutas... ni kyl se nyt on hiukan ruvennu uskaltaa sanoo jotain.”

- Poika, luokka X

”Kaikki just osallistuu siihen et kaikki tekee jotain, et just pojatki vaiks me määrättiin niil niit töitä ni ne kuitenkin teki ne työt.”

- Tyttö, luokka X

Yhteenveto: Toiminta ryhmissä alkoi alun jälkeen kehittyä ja yhteistyö sujua paremmin. Mahdolliset negatiiviset ajatukset vähenivät monilla oppilaiden kokemusten mukaan. Oma ryhmä alettiin tuntea paremmin ja kaikki sen jäsenet alkoivat osallistua aktiivisemmin toimintaan. Edelleen myös negatiivisia puolia jotkut oppilaista kertoivat havainneensa, ketään haastatelluista ei kuitenkaan itse kokenut väriryhmiä negatiivisina. Sukupuolten välillä edelleen jakoa osassa ryhmissä, mutta ei enää niin selkeästi kuin alussa.

5.2.3 Ryhmät käytännössä

- ” kun on tehty jotain ryhmätöitä niin saman tien vaan väriryhmiin”

Opettajien haastatteluissa kävi ilmi, mihin opettajat väriryhmiä käytännössä käyttivät kokeiluluokkien opetuksessa ja mihin ne erityisesti oman oppiaineen kannalta soveltuivat. Kysyin myös oppilailta, kuinka kokeilu käytännössä näkyi oppitunnilla ja mihin kaikkeen väriryhmiä käytettiin. Vastauksissa ilmeni luonnollisesti hyvin paljon samanlaisia seikkoja kuin opettajienkin kertomuksissa. Lähes kaikki oppilaat mainitsivat siitä, että istumajärjestys tehtiin ainakin ensimmäisten vuosien aikana väriryhmien mukaan siten, että **ryhmän jäsenet istuivat lähekkäin toisiaan**. Ja tietysti oppilaat mainitsivat sen, että aina kun **ryhmätöitä** tehtiin, ne tehtiin väriryhmissä. Muutamat kertoivat jonkin esimerkin, missä ryhmiä oli käytetty, mutta yleisemmin oppilaat puhuivat siitä, että ryhmiä käytettiin tarvittaessa ja ryhmien sisältä käytettiin myös kolmen hengen ryhmiä tai pareja.

Monet oppilaat sanoivat haastattelussa, että väriryhmistä on ollut hyötyä käytännössä juuri siinä, että ryhmät on olleet aina valmiina eikä ole tarvinnut käyttää aikaa niiden muodostamiseen ja hommat ovat myös usein lähteneet nopeasti käyntiin kun on tuttu ryhmä.

”—on tehty jotain ryhmätöitä ni on pistetty saman tien vaan vihreisiin ja... saman tien vaa väriryhmii. Et se on semmottis... ei oo tarvinnu enempää sit käyttää aikaa siihen ryhmien tekemiseen.”

- Poika, luokka X

”No ainakin nopeemmin saadaan kaikki työt aina käyntiin ku vaa sanotaan et väriryhmiin.”

- Poika, luokka X

”Ryhmätöit on ollu jonkun verran ja sit... mietitti jotain asioit ryhmissä... näit luokkaretkeen liittyvi ja tällasii. - - Ei oo hankaluuksii muodostaa ryhmii ryhmätyötilanteissa.”

- Tyttö, luokka X

Oppilaat siis pitivät usein itsekin sitä hyvänä asiana, että ryhmät olivat valmiina ja **työskentely saatiin aloittaa nopeasti**, ilman pohdiskelua ryhmien muodostamisesta ja niiden kokoonpanoista. He näkivät siis sen, että tavallisessa tilanteessa olisi ryhmien muodostaminen voinut olla aikamoista sähläystä ja siihen olisi mennyt paljon aikaa. Ainakin osa haastateltavista ymmärsi myös sen, miksi ryhmät oli muodostettu etukäteen eikä niihin saanut itse vaikuttaa.

”No tietenkin just siks et siihen tulee erilasii ihmisii et jos ite sais päättää ni siihen tulis vaan niit omii kaverei.”

- Tyttö, luokka X

”No se on varmaan just se et kaikki kaverit ois vaan keskenään ja sit ne varmaan jakautuis aika silleen et on ne hiljaseimmat ja sit on ne puheliaat ja ne niin sanotut suositut et sit ne sekottuu ku laittaa ne ryhmät tolleen ihan, summamutikas vaan.”

- Tyttö, luokka Y

Yhteenveto: Oppilaat kertoivat, että väriryhmät ovat näkyneet käytännössä luokassa ainakin istumajärjestyksessä, joka perustui ryhmiin. Ja tietysti ryhmätyöt tehtiin kyseisissä ryhmissä, toisinaan käytettiin myös pienempiä ryhmiä eli väriryhmä jaettiin puoliksi tai kolmeen pariin. Oppilaat kokivat käytännön hyödyksi sen, että ryhmät olivat aina valmiina eikä niiden miettimiseen tarvinnut käyttää aikaa.

5.2.4 Roolit, työnjako ja vapaamatkustus ryhmissä

- ”kyl varmaan jotkut on päässy vähän luistaa hommista... mut me sit aika paljon patistettiin niitä niin kyl ne sit teki”

Ensiksikin rooleista ryhmässä ja työn jakautumisesta jäsenille kysyttäessä esiin tulivat sukupuolten väliset erot, kuten jo aiemmin ryhmien alkuvaiheesta kerrottaessa mainittiin. Ainakin aluksi seitsemännellä luokalla **tytöt siis usein olivat aktiivisempia tekemään kuin pojat** ja osallistuivat tehtäviin ja keskusteluihin ahkerammin. Poikkeuksia toki ryhmissä löytyi, mutta yleisesti ottaen moni mainitsi poikien olevan usein joko laiskempia tai arempia osallistumaan. Haastateltavat kertoivat myös, että jos koko ryhmälle oli annettu jokin tehtävä, saatettiin se jakaa vaikka kahteen osaan ja puolet teki toisen osan ja puolet toisen. Aina ei siis työskennelty koko ryhmä yhdessä.

Erilaisia rooleja oppilaat eivät varsinaisesti ryhmissään aina tunnistaneet. **Joissain ryhmissä vaikutti olevan johtaja**, joka pisti homman alulle ja patisti kaikki muutkin hommiin. Joissakin ryhmissä tämä rooli oli kuitenkin jakautunut esimerkiksi kaikille ryhmän tytöille, yhtä selkeää johtajaa ei suurimmassa osassa ryhmistä osattu nimetä. Rooleista kysyttäessä moni oppilaista osasi kertoa vain sen verran, että ketkä olivat aktiivisempia ja puheliaampi ja ketkä hiljaisempia ja ketkä taas laiskoja tai joissain tapauksissa jopa häiritseviä. Yleensä haastateltavat eivät kokeneet, että omassa ryhmässä olisi ollut joku, joka ei olisi ollenkaan osallistunut, tai joka olisi häirinnyt muun ryhmän toimintaa.

”XXX on se johtajatyyppe meidän ryhmäs ja mun mielest se on ihan hyvä et joku on ottanu sen. Ettei tarvinnu ite ryhtyy siihen. Jos se ei ois (sitä roolia ottanut) niin kyl mä uskon et se ois hiukan vaikeempi ollu sit...”

- Poika, luokka X

”Me tytöt aletaan kirjottaa tai sit me jaetaan ne tehtävät. Et pojat alkaa tekee sit ku tytöt on jakanu ne tehtävät.”

- Tyttö, luokka X

”On niit pari (jotka pistää homman pyörii) ja sit jotkut vaan kuuntelee ja tekee.”

- Poika, luokka Y

”Meil XXX on aina ollu silleen... se on niinku aina tehny kaikki hommat tai silleen, tai sit se on ollu mä jos XXX ei oo ollu.”

- Tyttö, luokka Y

”XXX ei oo osallistunu mut se on ihan sen omast tahdosta et ei se halua, tai et jos tehdään jotain tai käskee sen tehdä jotain ni ei se tee. Ollan me sitä yritetty saada tekee mut ei me nyt enää ees ku ei se halua tehdä mitään.”

- Tyttö, luokka Y

Vapaamatkustus on useimpien oppilaiden mielestä jossain määrin ollut yleisellä tasolla **mahdollista kokeilun aikana**, eli osa on saattanut päästä luistamaan yhteisistä hommista kokonaan tai ainakin pienemmällä työmäärällä kuin toiset. Silti monikaan **ei tunnistanut, että omassa ryhmässä olisi näin ollut**. Oppilaat ovat haastattelujen perusteella pitäneet itsekin huolta siitä, että kaikki osallistuvat tekemiseen eikä osa ryhmästä pääse luistamaan kaikista hommista. Aivan tasaisesti eivät työt silti ole aina menneet ja esimerkiksi joissain ryhmissä tytöt ovat saattaneet panostaa työhön enemmän kuin pojat. Mutta selvästi toiset oppilaat eivät ole päästäneet laiskoja jäseniä aivan helpolla. **Ryhmäpaine** on saattanut muodostua niin kovaksi, ettei kukaan ole yksinkertaisesti pystynyt jättäytymään täysin tekemättömäksi.

”Pojat nyt aina välil silleen et ei he jaksais tehä mut kyl ne nyt tekee.”

- Tyttö, luokka X

”Kyl varmaan XXX ja XXX on päässy vähän luistaa niist hommista. Mut me sit aika paljon patistettiin niit tekee kaikkee ni kyl ne sit teki.”

- Tyttö, luokka X

Oppilaat eivät siis aina osanneet nimetä selkeitä rooleja ryhmässään, mutta he näyttivät **tuntevan ryhmänsä jäseniä** ja tietävänsä jossain määrin minkälaisia toiset ovat ja millä tavalla käyttäytyvät ja muuta vastaavaa. Kysyin haastateltavilta esimerkiksi sitä, minkälainen käsitys heillä on ryhmäläistensä taidoista tai ylipäättään koulumenestyksestä. Aika moni haastateltava osasi jollain tavalla kommentoida esimerkiksi missä joku on hyvä tai miten he yleisesti suhtautuvat koulunkäyntiin. Kaikki haastateltavat eivät tosin haastattelussa kertoneet sen enempää toisista oppilaista ja heidän piirteistään, vaan totesivat vain että tietävät ja tuntevat oman ryhmänsä jäsenet aika hyvin.

”No siis kyl mä nyt tiedän et jos me tehdään jotain ryhmässä ni et kuka tekee mitäkin et se on niinku ihan selvä jo et ei siin tarvi ees oikestaan kysellä enää et kuka tekee mitäki. Ja sit just ku meil on aika eri tasosii oppilaita mejän ryhmässä et on niit ku on parempii koulus ja sit huonompii ni... kyl mä ainaki sen verran tiedän sit.”

- Tyttö, luokka Y

”Onhan siel niitä jotka ei oikein sano aina välttämät mitään tai siis silleen et menee muitten mukana et ei oo oikestaan omaa mielipidettä, mut sit on niit ketkä sanoo sen oman mielipiteen.”

- Tyttö, luokka Y

”XXX on enemmän ruvennu silleen tekee yhteistyötä, paremmin osallistuu.”

- Tyttö, luokka X

”XXX on esimerkiksi selvästi rohkaistunu ja... XXX ja XXX on varmaan kans rohkaistunu ja tekeeki paljon enemmän ja sit vaan silleen, en mä tie, kasvanu vaan järkevämmäks.”

- Tyttö, luokka X

Yhteenveto: Oppilaiden kertoman mukaan ryhmässä ei aina ollut selkeitä rooleja. Johtajan rooli tosin ainakin osassa ryhmiä näytti olleen. Eroja yksilöiden aktiivisuudessa kuitenkin oli huomioitu, toiset osallistuivat enemmän kuin toiset. Usein tässä mainittiin tyttöjen olevan aktiivisempia kuin poikien. Oppilaat tunsivat monessa tapauksessa selvästi oman ryhmänsä jäsenet ja osasivat kertoa näistä haastattelussa. Vapaaatkustusta oppilaat olivat havainneet joissain ryhmässä, mutta siihen oli myös puututtu.

5.2.5 Ryhmät lopuksi

”on tapahtunu sellasta edistymistä... me pystytään niinku keskustelelee ihan hyvin jo ryhmässäkin, et ei se mitenkään hankalaa oo”

Millaiselta ryhmät ja niiden toiminta sitten loppujen lopuksi, yhdeksännen luokan lopussa oppilaiden silmissä näyttivät? Oliko tapahtunut kehitystä ja jos niin minkälaista? Näitä asioita pyrin haastatteluissa selvittämään, tosin jo aikaisemmissa kohdissa on ryhmien muutoksesta ja

kehityksestä kerrottu. Edellä taas kerrotaan tarkemmin oppilaiden kokemuksista koskien väriryhmiä. Pyrin lisäksi selvittämään oppilailta, uskoivatko he oman luokkansa olevan jollain tavoin erilainen kuin jos väriryhmiä ei alun perin olisi ollutkaan. Kysymys on tietysti melko hypoteettinen, eikä siihen aina oikein osattu vastatakkaan kovin selkeästi. Halusin kuitenkin saada oppilaat pohtimaan mikä voisi olla luokassa ja sen toiminnassa erilaista kun siellä on väriryhmiä koko kolmen vuoden ajan käytetty.

Ensinnäkin monet oppilaista totesivat, että **yhdeksännellä luokalla ei väriryhmissä enää yhtä paljon työskennelty**. Tämän totesivat opettajatkin ja osin ihan tietoisestikin ryhmiä ei enää yhtä aktiivisesti viimeisenä vuotena käytetty. Osin tähän vaikutti myös ajan riittämättömyys, yhdeksännellä luokalla kun usein tulee kiire saada kaikki aihepiirit kursseihin mahdutettua. Tämän vuoksi varsinainen ryhmien kehitys ehkä pysähtyi tai ainakin hidastui usein jo kahdeksannen luokan lopussa.

”Ei me oikestaan ysillä... et kasilla tehtiin enemmän. Ysillä on vähentyny aika paljon.”

- Poika, luokka X

Oppilaiden mukaan ryhmässä oli usein havaittavissa **selkeää kehitystä loppua kohden**. Kuten jo edelläkin on mainittu, hommat alkoivat lähteä nopeammin käyntiin ja työskentely ryhmässä alkoi sujua alkua paremmin jokaisessa ryhmässä, toisissa ehkä nopeammin kuin toisissa. Ryhmistä tuli lopulta usein **yhtenäisempiä** ja kaikki alkoivat tasaisemmin osallistua työskentelyyn. Oppilaiden puheista välittyi, että jos ryhmissä toimiminen olikin alussa tuottanut ongelmia tai ollut vastenmielistä, loppua kohden asenteet ryhmiä kohtaan usein paranivat.

”Seiskal me oltiin ehkä enemmän aluks hiljaa ja se piti... meni enemmän aikaa et se lähti käyntiin.”

- Tyttö, luokka X

”Mun mielest on tapahtunu sellast edistymistä siinä et kyl... kyl siin vieläki menee silleen et tytöt on ja pojat on jos pistetään vaiks kahtii mut... kyl mun mielest me pystytään niinku keskustelelee ihan hyvin jo silleen ryhmässäkin ja muutenki, et ei se mitenkään hankalaa oo...”

- Tyttö, luokka X

”Meil on tosi kiva ryhmä ni sen takia mun mielest on tosi kiva työskennellä täs ryhmäs mut jos ois ihmisii kenest ei tykkäis tai kenen kaa ei tulis toimeen ni ehkä se sit vois olla niinku, ei niin kivaa. Mut mä tykkään ainaki tosi paljon.”

- Tyttö, luokka X

”Kaikki ryhmät ja muutenki tää luokka tulee tosi hyvin toimeen keskenään.”

- Tyttö, luokka X

”Kyl mä uskon joo, kyl suurimman osan on (sosiaaliset taidot kehittyne). No XXX on vaa...se on niin, ei sitä kiinnosta mikään kyl... Mut kyl kaikkien muiden sosiaaliset taidot on kehittyne, ainaki XXX:n.

- Poika, luokka X

Ainoastaan **yhden oppilaan mielestä** ei lopussakaan ryhmiin suhtauduttu positiivisesti, vaan niitä **vastustettiin oikeastaan loppuun asti:**

”Ei se (väriyhmät) ainakaan työrauhaan vaikuta mitenkään koska sit siit tulee, menee aina vartti siihen ku kaikki vaan purnaa et ei todellakaan halua tehdä niis ryhmis mitään.”

- Tyttö, luokka Y

Useimmat haastatellut uskoivat, että oma luokka oli jollain tavoin erilainen kuin mitä se olisi ilman kokeilua ollut. Useimmat myös uskoivat, että positiivisesti erilainen. Kysymykseen oli tosin hankala vastata, eivätkä kaikki osanneet eritellä millä tavalla luokka mahdollisesti olisi erilainen kuin ilman väriyhmä. Ainakin haastatteluissa mainittiin se, että ryhmien avulla oppi tuntemaan uusia ihmisiä, kun muuten olisi helposti toiminut aina omien kavereiden kanssa ja muut olisivat siten jääneet vieraammiksi. Muutamat myös mainitsivat, että luokka ei ehkä olisi niin yhtenäinen tai luokkahenki ei olisi niin hyvä, jos väriyhmä ei olisi ollut.

”Kyl se varmaan jotenki ois erilainen. En mäkään näitten kaikkien kans välttämät ois niin hyvä kaveri sit loppupeleis et... ois pysyny siin samas, ketkä on samast koulust ni niitten kaa pyöriny koko ajan.”

- Poika, luokka X

”Ei se varmaan ois niin yhtenäinen välttämät ku nyt on.”

- Tyttö, luokka X

”Ois varmaan menny just silleen et pojat ois keskenän ja tytöt keskenään... et siin ne sit tuli molempien mielipiteet samal.”

- Poika, luokka X

”Ei se (luokka) vissiin kauheen pal erilainen ois.”

- Poika, luokka X

”Meidän luokka vois olla sellanen vähän hajanaisempi, et ei ois ehkä niin yhtenäinen, et nyt ku kaikki kuuluu johonki ryhmään niin ainakin sä tunnet tosi hyvin ne ryhmäläiset ja pystyt keskustelelee helposti niitten kaa.”

- Tyttö, luokka X

Yhteenveto: Ryhmiä käytettiin viimeisenä kouluvuotena selvästi vähemmän kuin kahtena ensimmäisenä. Ryhmissä ja niiden toiminnassa oli oppilaiden mukaan nähtävissä selkeää kehitystä kokeilun aikana. Oppilaat myös uskoivat väriryhmillä olleen positiivista vaikutusta omaan luokkaan, esimerkiksi siten että niiden avulla opittiin tuntemaan luokkatovereita paremmin, tytöt ja pojat toimivat enemmän yhdessä, luokkahenki muodostui hyväksi ja ylipäätään luokan uskottiin muodostuneen yhtenäisemmäksi.

5.2.6 Negatiivisia puolia ja haasteita kokeilussa

-”jotkut tykkää et se on sellanen ettei jaksaa”

Kyselin haastatteluissa oppilailta sitä, mitä negatiivisia puolia väriryhmä-kokeilussa oli tullut kolmen vuoden aikana esiin, mikä oli ollut hankalaa tai ei ollut loppujen lopuksikaan toiminut tai millaisia ongelmia ryhmissä oli ilmennyt. Kysyin oppilailta myös erikseen sitä, oliko kokeilu heidän omasta mielestään ollut enemmän negatiivinen vai positiivinen, hyvä vai huono juttu. Jokainen haastateltu oppilas vastasi kokeilun olleen **enemmän positiivinen asia**. Ehkä tämän takia kaikki eivät osanneet edes erityisiä ongelmakohtia nimetä eivätkä löytäneet kovin paljon

negatiivisia puolia kokeilussa. Kun kysyin, oliko omassa ryhmässä ollut jossain vaiheessa kolmen vuoden aikana ongelmia, vastasivat kaikki, **ettei ongelmia ollut heidän ryhmässään ollut.**

”Ei täs oikestaan mitään negatiivista suurempaa oo et...”

- Poika, luokka X

”No ei mul oo mitään pahaakaan sanottavaa näist... on ne hyvin toiminu.”

- Poika, luokka Y

Oppilaat siis totesivat kokeilun olleen omasta mielestään ja omien kokemustensa perusteella enemmän hyvä kuin huono asia. Silti osa heistä mainitsi, ettei se kaikkien kohdalla olisi loppujen lopuksikaan kääntynyt positiiviseksi kokemukseksi, vaan **osa oppilaista olisi vastustanut ryhmiä loppuun asti.**

”Kyl jotkut suhtautu tosi negatiivisesti koko juttuun et ei kiinnosta yhtään... mut ne on just sellasia et ei kiinnosta muutenkaan tulla kouluun.”

- Poika, luokka X

”Mun mielest ei oo ollu (negatiivinen asia) mut jotkut tykkää et... se on sellanen et ei jaksa.”

- Poika, luokka X

”Jotkut on just valittanu sitä et ei ne jaksais olla niis samois ryhmis, et välil just kaverinki kaa.”

- Tyttö, luokka X

”Ei meil (ole ollut ongelmia). Mut pojat oli vaan yleisesti niit vastaan ku... jos on joutunu johonki huonoon ryhmään ni ei ne haluis työskennellä siin.”

- Poika, luokka X

Osa haastateltavista oli kokenut väriryhmät haasteelliseksi tai **negatiivisemmiksi kokeilun alussa.** Aluksi oli tuntunut ehkä vähän pelottavalta joutua vieraaseen ryhmään, josta ei entuudestaan tuntenut useimmiten ketään. Monet olisivat tietysti mieluummin olleet samassa ryhmässä omien kavereiden kanssa eivätkä olisi halunneet näistä eroon. Useimman kohdalla tämä alun negatiivisuus kuitenkin hävisi nopeasti kun omaa ryhmää opittiin tuntemaan ja hommat siinä alkoivat sujua paremmin.

”Tietty me aluks valitettiin ja kiukuteltiin siitä ettei me saatu olla omien kavereitten kaa ryhmä.”

- Tyttö, luokka X

”Sillon aluks ainaki ku me tultiin tähän kouluun niin... ku mä huomasin et mun ryhmässäni ei oo ketään tuttu, et ketä mä oisin tuntenu edes niinku nimeltä ni... oli vähän silleen, se eka päivä varsinki oli aika kamala ku mä tajusin et ei oo ketään siin ryhmässä ja et ei pääseistumaan edes kenenkään viereen.”

- Tyttö, luokka X

Yhteenveto: Oppilaat eivät osanneet juuri nimetä varsinaisia negatiivisia puolia kokeilussa ja kaikki haastatellut oppilaat kokivat ryhmät enemmän positiivisina. Lähinnä kokeilun alkuvaihe seitsemännellä luokalla nähtiin osin ongelmallisena. Omassa ryhmässä ei koettu olleen ongelmia. Osa oppilaista kuitenkin kertoi joidenkin oppilaiden suhtautuneen ryhmiin negatiivisesti koko kokeilun ajan.

5.2.7 Hyötyjä kokeilusta – opittiinko jotain?

- ”nää sosiaaliset taidot kehittyny ainakin”,

”kuuluu johonki ryhmään”,

”kaikki uskalsi puhua”

Kokivatko oppilaat sitten hyötynensä tästä kokeilusta ja ryhmistä jollain tavoin? Edellä jo mainittiin, että kysyttäessä oppilailta oliko väriyhmät ollut omasta mielestä positiivinen vai negatiivinen asia, kaikki vastasivat niiden olleen enemmän hyvä juttu. Mutta mitä hyvää ryhmissä on oppilaiden näkökulmasta ollut ja onko niistä tai niiden avulla ehkä opittu jotakin? Sitä pyrin oppilailta selvittämään.

Usein oppilaat mainitsivat ensiksikin hyötynä sen, että kun ryhmät ovat valmiina ja kaikki tietävät mihin ryhmään kuuluvat, saadaan **työskentely yleensä nopeasti käyntiin**. Ja koska ryhmä on tullut tutuksi, siinä **työskentely on helppoa ja lähes kaikki uskaltavat osallistua keskusteluun ja toimintaan**.

”Oppinu tekee erilaisii juttuja ja keskustelemaan asioista.”

- Poika, luokka X

”Nää sosiaaliset taidot on kehittynyt ainakin. Ja sit just nää keskustelutaidot, et on oppinu mielipitees esil tuomaan. On uskaltanut sanoo sit ainakin kaikki ku on ollu sama ryhmä.”

- Poika, luokka X

”Sit tietää aina minkä ryhmän saa ja sit ehkä must on tullu rohkeempi tai pystyy sanoo heti...”

- Tyttö, luokka X

”Kyl mä vissiin vähän paremmin... niin mielipiteeni ilmasen.”

- Poika, luokka X

”Sit tutustu paljon paremmin kaikkiin ihmisiin... et näihin ryhmäläisiin, ni kyl mä ne aika hyvin tunnen.”

- Tyttö, luokka X

Vaikka edellisessä kappaleessa kerrottiin osan oppilaista kokeneen väriryhmät alussa negatiivisina, kun ei itse saanut valita ryhmäänsä ja joutui kavereista eroon, oli muutaman mielestä taas juuri alussa jo hyötyä ryhmistä. Väriryhmien myötä **kukaan ei ainakaan jäänyt yksin** ja niiden avulla myös **tutustui uusiin luokkatovereihin**. Aralle ja yksinäiselle oppilaalle muihin tutustuminen voi olla hyvin vaikeaa kun tullaan uuteen kouluun ja uuteen luokkaan. Jotkut haastatelluista kertoivatkin omalla kohdallaan ryhmien tuoneen tiettyä turvaa ja ehkä helpotustakin, kun ei tarvinnut jäädä yksin. Ja nekin oppilaat, joille itselle ei uusi luokka ollut pelottava tai muihin tutustuminen ei tuottanut ongelmia, näkivät usein hyödyn juuri arempien oppilaiden kannalta. Oppilaat siis pohtivat myös sitä, mitä hyötyä kokeilusta oli tai olisi voinut olla toisille oppilaille, ei ainoastaan itselle.

”Ainaki se et oppi seiskalta tuntemaan jotkut paremmin... et oli kuitenkin se et sielt tunki sit porukkaa - - kyl se autto et tunki joitain... ja kyl se autto sit lähestyy niitäki ku ei tunne.”

- Poika, luokka X

”Et se oli just kans se tässä niinku et ku yläasteel oli kaikki niin suurta ja ihmeellist ni kyl se autto aika paljon ku tiesi et kuuluu johonki ryhmään... et ei tarvinnu sit hakee mitään ryhmää tai pelätä sit et ei ois saanu kerättyy mitään ryhmää siihe ympäril ni kyl se oli parempi et oli valmiin.”

- Poika, luokka X

”Mä oon vähän tällanen... en oo niin sosiaalinen, ni... pääs paremmin ryhmään.”

- Poika, luokka X

”No tutustu siihen ryhmään ja... heti oli ryhmä et... ei, silloin ku piti mennä ryhmätyötilanteisiin ni silloin ei tarvinnu... jäädä ulkopuolelle miettimään et ketä jäi yksin muu...”

- Poika, luokka X

”No just et jotkut pystyy avautuu näis ryhmis, eikä oo yksinäisii... tuntuu et kuuluu johonki.”

- Poika, luokka Y

”Sellasil ihmisil siit on hyötyy ketä ei muuten välttämät, tai et on niinku ryhmän ulkopuolella.”

- Tyttö, luokka Y

”Oli paljon helpompi tutustuu, ettei sun tarvinnu tutustuu heti siihen koko luokkaan, et tutustu niihin tiettyihin ihmisiin –ja sit muihin sit silleen aikaa myöten. Mun mielest se oli tosi hyvä juttu.”

- Tyttö, luokka X

”Mäki olin seiskal kauheen sellanen, vähän hiljaisempi ni sit just, se oli tosi hyvä juttu et meil oli ryhmät, ni ei tarvinnu niinku koko luokan edes silleen mieltii saada äänensä kuuluviin vaan on tos ryhmäs, uskalsi puhuu ku se oli vähän sellanen pienempi.”

- Tyttö, luokka X

Ryhmistä oli siis selkeästi hyötyä uuteen luokkaan tutustuttaessa, erityisesti vähän hiljaisemmille oppilaille. Toisaalta aika moni oppilaista on hieman arka siinä vaiheessa kun aloittaa uudessa suuressa koulussa ja uudessa luokassa. Joten todennäköisesti suurimmalle osalle väriyhmät ovat tuoneet helpotusta luokkatovereihin tutustumiseen ja pienissä ryhmissä on myös helpompi avata suunsa kuin koko luokan edessä. Monet ovat varmasti ryhmässä rohkaistuneet ja osallistuneet esimerkiksi keskusteluihin aktiivisemmin kuin muuten olisivat.

Tämän lisäksi oppilaat puhuivat siitä, että ryhmissä **oppi tuntemaan erilaisia ihmisiä ja työskentelemään sellaistenkin kanssa, joiden kanssa muuten olisi tuskin tutustunut**. Jos väriyhtiä ei olisi ollut, suurin osa oppilaista olisi varmasti työskennellyt lähinnä omien, tuttujen kavereiden kanssa. Tällöin toiminta olisi varmasti ainakin alussa tuntunut monen mielestä mielekkäämmältä, mutta toisaalta ei olisi ehkä syntynyt erilaisia mielipiteitä ja näkökulmia asioihin. On hyvä oppia kuuntelemaan eroaviakin mielipiteitä ja tulemaan toimeen kaikenlaisten ihmisten kanssa. Mielestäni oli hienoa, että ainakin osa haastatteleistani oppilaista näki tämän ja ymmärsi, miksi loppujen lopuksi väriyhtiissä toimiminen on ollut opettavampaa kuin omien kavereiden kanssa työskentely. Erikseen mainittiin sekin, että on ollut hyvä saada **tutustua vastakkaisen sukupuolen edustajiin ja heidän ajatuksiinsa**.

”Tutustu eri ihmisiin ja oppi tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kaa ja sit vaiks olis ryhmäs joku kenen kaa ei tulis niinku juttuun tai silleen et ei oikein tykkäis ni sit kuitenkin, oppis silleen et on pakko kuitenkin sietää sitä ja tulla toimeen sen kaa.”

- Tyttö, luokka X

”Ainaki poikiin saa enemmän kontaktii, et ainaki ne niinku tottelee tai silleen kuuntelee.”

- Tyttö, luokka X

”Varmaan ehkä jos jotain ni just se et tottunu työskentelee semmosen ryhmän kans ja sellasten ihmisten kans kenen kans muuten ei välttämät... joutuis olemaan.”

- Tyttö, luokka Y

”Sit sielt tulee vähän eriäviä mielipiteitä et jos just jos on kaverin kans samas ni sit sielt tulee niit samoja mielipiteitä...et sit joku on saanu sanoo mielipitees ja se on ollu vähän erilainen jokasella.”

- Tyttö, luokka Y

Kuten jo edellä mainitsin, kysyin haastateltaviltani, oliko kokeilu omasta mielestä ollut loppujen lopuksi enemmän hyvä vai huono asia ja jokainen vastasi sen olleen positiivinen. Suurimmalta osalta vastaus tuli heti ja oli aivan selkeä. Pari haastateltavaa vastasi hieman empien, esimerkiksi että *”kai se sinne hyvän puolel enemmän kallistuu”*. Perusteluja vastaukseen olivat oikeastaan juuri tässä kappaleessa mainitut seikat ryhmien hyödyistä.

”Kyl mä ainaki tykkään, yleensäki tehä ryhmäs mieluummin ku yksin et...kyl mä ainaki tykkään tehä täs ryhmässä.”

- Poika, luokka X

”Mun mielest ainaki tosi kiva, et meil on just niin tosi kiva ryhmä ja mun mielest täs on ollu tosi kiva työskennellä ja... on ollu hauskaa ja hommat on ihan hoitunu ja...”

- Tyttö, luokka X

”Hyvä, todellaki hyvä.”

- Tyttö, luokka X

Yhteenveto: Oppilaat kokivat ryhmistä olleen hyötyä ainakin seuraavin tavoin:

- ei jäänyt yksin, turvallisuudentunne lisääntyi
- oppi tuntemaan oman ryhmän jäsenet hyvin, työskentely helpottui
- arat oppilaat uskaltoutuivat aktiivisemmiksi, pienessä ryhmässä uskalsi puhua
- oppi tuntemaan myös vastakkaista sukupuolta
- sosiaaliset taidot paranivat.

Yleisesti ryhmäkokeilu koettiin enemmän positiivisena kuin negatiivisena ja siitä uskottiin olleen hyötyä oppilaille itselleen. Hyötyjä kokeilusta nähtiin monipuolisesti myös toisten oppilaiden kannalta.

5.2.8 Yhteenvetoa oppilaiden käsityksistä

Ehkä tärkeimpänä yhteenvetona oppilaiden haastatteluista voidaan pitää sitä, että oppilaat kokivat väriryhmät pääosin positiivisina ja kokivat niistä olleen hyötyä heille itselleen. Oppilaat osasivat hienosti ja mielestäni yllättävän syvällisestikin nähdä miten he itse tai toisaalta joku luokkatoveri on ryhmien avulla oppinut jotakin, kehittynyt jollakin tavalla tai saanut tukea omasta väriryhmästä. Ryhmissä kerrottiin toki olleen myös huonoja puolia ja kaikki ryhmät eivät toimineet yhtä hyvin. Tässä näytti olevan selkeää eroa kahden kokeiluluokan välillä ja toisessa luokassa ongelmia vaikutti olleen enemmän. Tätä eroa tukevat myös opettajien käsitykset. Kaikki haastatteluun osallistuneet oppilaat kuitenkin sanoivat suoraan kysyttäessä väriryhmien olleen enemmän hyvä kuin huono asia.

Ryhmät koettiin usein alussa enemmän negatiivisina, outoina tai hieman pelottavinakin. Oppilaiden kertoman mukaan sukupuolten välillä oli monessa ryhmässä jakoa ja tytöt ja pojat

toimivat mieluiten keskenään omissa porukoissaan. Pikkuhiljaa ryhmät alkoivat kuitenkin tiivistyä ja toiminta niissä kehittyä. Monet haastatelluista kokivat, että ryhmä yhtenäistyi, kaikkien kanssa alkoi tulla toimeen ja jäsenet alkoivat osallistua tasapuolisemmin, esimerkiksi aremmat ja hiljaisemmatkin oppilaat alkoivat osallistua keskusteluun. Oppilaiden käsitysten mukaan ryhmien avulla opittiin sosiaalisia taitoja. Ja loppujen lopuksi positiivisena koettiin myös juuri se, että ryhmien avulla sai mahdollisuuden työskennellä vastakkaisen sukupuolen kanssa. Oppilaiden käsitykset muistuttavat siis yllättävän paljon opettajien käsityksiä ryhmän hyödyistä. Opettajat toki näkivät kokeilun vaikutuksen paljon laajemmin ja syvällisemmin kuin oppilaat itse, mutta oppilaidenkin käsityksissä väriryhmät nähtiin monipuolisesti hyödyllisiksi ja niitä tarkasteltiin myös objektiivisesti toisten oppilaiden kannalta.

Kokeilun pienryhmissä ei oppilaiden mukaan ollut useinkaan selkeää roolijakoa, vaikka toisaalta osa mainitsi omassa ryhmässä olleen yhden johtajatyypin. Sen sijaan moni totesi tyttöjen olleen aktiivisempia kuin poikien. Kysyin oppilailta myös vapaamatkustuksesta; onko siihen ollut mahdollisuus, missä määrin sitä on esiintynyt ja onko siihen puututtu. Oppilaiden kokeman mukaan vapaamatkustusta on esiintynyt, toisissa ryhmissä enemmän kuin toisissa, mutta siihen on useimmiten myös puututtu. Tätä tukee myös opettajien käsitykset, joiden mukaan vapaamatkustuksen esiintymistä tuskin on voitu kokonaan välttää, mutta siihen on opettajien taholta puututtu aktiiviseksi. Oppilaat kertoivat, että he ovat myös itse omassa ryhmässään puuttuneet toistensa tekemisiin eivätkä välttämättä ole niin vain hyväksyneet sitä, että joku ryhmästä ei osallistuisi tekemiseen ollenkaan. Kun oma ryhmä on tullut tutummaksi, on toisten tekemisiin uskallettu puuttua enemmän ja töitä on myös alettu tehdä enemmän yhdessä. Toisia jäseniä on myös kannustettu kertomaan mielipiteensä ja rohkaistu näin osallistumaan toimintaan.

5.3 Käsityksiä väriryhmistä piirustustehtävien perusteella

Piirustustehtävän (liite 1) tekivät siis kaikki kyseisillä kokeiluluokilla (tässä luokat X ja Y) opiskelleet oppilaat, muutamaa poissaollutta lukuun ottamatta. Piirustuksia keräsin yhteensä 42 kappaletta. Olin itse teettämässä tehtävän luokissa, kerroin mitä siinä tulisi tehdä ja miksi ja oppilaat saivat esittää kysymyksiä tehtävästä. Teetin piirustukset oppitunnilla ja myös luokkien luokanvalvojat olivat läsnä suurimman osan ajasta. Aikaa tehtävän tekemiseen oli runsaasti, niin kauan kuin oppilaat piirustuksiaan tekivät, annoin heidän tehdä.

Suurin osa oppilaista teki tehtävän kunnolla ja piirsi jonkinlaisen kuvan jokaiseen kohtaan, monet olivat lisänneet tekstiä kuviinsa. Osa kuitenkin ei näyttänyt ottavan tehtävää kovin vakavasti, vaan papereissa saattoi olla kaikenlaista asiaan kuulumatonta, epämääräistä kuvitusta. Tällaisista tuotoksista ei valitettavasti ole tutkimuksen kannalta mitään hyötyä, joten ne jouduin heti aluksi poistamaan joukosta. Loppujen lopuksi kokonaan joukosta poistin vain kolmen oppilaan tehtävät. Näiden jälkeen analysoitaviin papereihin jäi tosin sellaisia, joissa oli epämääräisiä, aiheeseen liittymättömiä kuvia, mutta niiden lisäksi jotakin, jonka otin huomioon luokittelussani.

Tehtävässä tuli siis kuvata piirtäen ja mahdollisesti sanallisesti selittäen pienryhmää ja omaa paikkaa siinä. Tehtävä oli jaettu kolmeen osaan; ryhmä ja oma paikka 7.luokalla, 8.luokalla ja 9.luokalla kokeilun lopussa. Seuraavassa analysoin ensin kutakin näistä kolmesta kohdasta erikseen ja lopuksi yleisesti oppilaiden kuvauksia ja tekstejä. Kaikki alla olevat lainaukset ovat suoraan oppilaiden kirjoituksista kyseisessä tehtävässä.

5.3.1 Kokeilun alku, 7.luokka

Monissa papereissa ensimmäisessä kohdassa, eli kokeilun alussa seitsemännellä luokalla, tilannetta kuvattiin eri tavoin hieman hankalaksi, hiljaiseksi, toimimattomaksi, ikäväksikin. Piirroksissa **ryhmä oli usein kuvattu hieman erillään toisistaan tai tytöt ja pojat omina porukoinaan**. Kommenteissa selitettiin esimerkiksi seuraavaa:

”Kukaan ei oikein pitänyt että ollaan koko ajan väriryhmissä”

- Tyttö, luokka Y

”Ensin se oli tosi kamalaa, koska tunsin väriryhmästäni vain yhden henkilön enkä edes pidä hänestä.”

- Tyttö, luokka Y

”Yhteistyö oli aluksi hankalaa.”

- Poika, luokka X

Toisaalta kaikkien oppilaiden mukaan tilanne ei alussa ollut millään tavoin negatiivinen ja **ryhmä toimi hyvin jo alusta asti**. Muutamassa paperissa oli esimerkiksi ensimmäiseen kohtaan kirjoitettu ainoastaan, että *”kaikki olivat tasavertaisia”* ja piirustuksissa kaikki ryhmän jäsenet oli piirretty

samalle viivalle, samankokoisiksi tai muuten kuvaamaan samanarvoisuutta. Osa oppilaista koki tilanteen jo alusta asti vain positiivisena.

”7.luokalla teimme yhdessä paljon ryhmitöitä ja heti alusta asti pidin hyvin paljon ryhmästäimme. Koska olimme tunneilla niin paljon yhdessä, tulimme hyvin toimeen ja jokainen tunsu kuuluvansa ryhmään.”

- Tyttö, luokka X

Osassa piirustustehtäviä ei ollut tekstiä juuri lainkaan tai vain muutama sana, joten näistä vastauksista ei useinkaan kovin tarkkaa kuvaa ryhmän tai oppilaan omasta toiminnasta pysty pääättelemään. Osassa oppilaiden vastauksia taas oli analysoitu hieman tarkemmin tilannetta niin alussa kuin myöhemmissäkin vaiheissa. Esimerkiksi oli selitetty kuka osallistui milläkin tavalla, kuka puhui paljon ja kuka vähän tai minkälaisia rooleja ryhmässä kullakin oli. Oma osallistumista oli kuvattu usein ainakin jollain tavalla.

”Jos mitään ei tapahtunut, yleensä minä ehdotin seuraavaa asiaa ja pistin ryhmän toimimaan.”

- Tyttö, luokka X

”Olin melkein aina keskusteluissa mukana”

- Tyttö, luokka X

”En itse ollut kovin aktiivinen keskustelija.”

- Poika, luokka X

”Tutustumisen jälkeen tuli heti selväksi ketkä olivat ryhmässä äänekkäimmät ja kertoivat mielipiteensä.”

- Tyttö, luokka X

”Olin yleensä 7.luokalla hiljainen ja en todellakaan ’pomo’ tai siis se joka aloitti työn teon ja vähän niin kuin jako hommat, mutta kuitenkin yritin jollakin tavalla osallistua ja tein mitä käskettiin.”

- Tyttö, luokka Y

”Minä ja xxx oltiin yleensä ne, jotka sekä puhuivat ja päättivät asioista että tekivät myös töitä. xxx ja xxx olivat aika syrjäytyneitä eikä tehnyt mitään.”

- Tyttö, luokka X

Erojen oppilaiden selityksissä ryhmän toimivuudesta voisi kuvitella johtuvan ensinnäkin tietysti siitä, että **toiset ryhmät varmasti toimivat alusta asti paremmin kuin toiset**. Toisaalta, koska tehtävänannossa puhutaan ainoastaan seitsemännestä luokasta, on osa vastanneista saattanut kuvata tilannetta heti kokeilun alussa ja osa taas hieman myöhemmin ensimmäisenä vuonna kun ryhmä on jo alkanut työskentelemään paremmin yhdessä. Joka tapauksessa suurempi osa vastanneista ei kuvannut tai kirjoittanut ensimmäiseen kohtaan mitään negatiivista, lähinnä neutraaleja, kuvaavia asioita tai jopa positiivisesti ryhmistä. Negatiivisia kuvauksiakin toki vastauksista löytyi ja selvästi enemmän luokan Y kuin luokan X oppilaiden vastauksista.

5.3.2 8.luokan kuvausta

Toisessa kohdassa piti siis kuvata tilannetta, ryhmää ja omaa paikkaa siinä, kahdeksannella luokalla. Muutamalla oppilaalla ei ensimmäisen ja toisen kuvan kohdalla ollut juuri mitään eroa ja selitykseksikin joku kirjoittikin että sama tilanne kuin seitsemännellä luokalla. Esimerkiksi joku oppilas oli kirjoittanut kumpaankin kohtaan että kaikki olivat tasavertaisia. Kuitenkin suuremman osan mukaan jotakin oli oppilaiden kuvauksista päätellen tapahtunut vuoden aikana. Enimmäkseen **jonkinlaista kehitystä** kuvauksissa oli havaittavissa.

”8.luokalla olin vähän puheliaampi ja osallistuin enemmän ja pian olin tottunut väriryhmäni kanssa tekemään töitä. Yritin parhaani ryhmässä ja parin muun kanssa aloitettiin ryhmätyöt.”

- Tyttö, luokka Y

”Osasta tuli kavereita.”

- Poika, luokka Y

”Ryhmätyö meni hieman paremmin, mutta silti välillä tytöt ja pojat jakaantuivat. Itse olin rohkeampi.”

- Tyttö, luokka X

”8:lla ryhmämme lähentyi, pojat ja tytöt toimivat silti melko erillään.”

- Tyttö, luokka X

”Tilanne oli suunnilleen sama kuin 7.luokalla, ehkä kaikki puhuivat vähän enemmän.”

- Tyttö, luokka X

”Tytöjen yhteistyö sujui edelleen hyvin. Pojat alkoivat osallistua jo enemmän.”

- Tyttö, luokka X

”Ryhmätyö alkoi sujua paremmin kun pojat vähän uskalsivat esittää mielipiteensä. Itsekin uskalsin jo suoraan sanoa asiani.”

- Poika, luokka X

Sukupuolten välinen jakautuminen oli kuvattu edelleen monen oppilaan paperissa, mutta moni myös kuvasi tytöt ja pojat selkeästi lähempänä toisiaan tai jo kaikki sekaisin keskenään. Muutoinkin kuvissa oli usein havaittavissa selkeää **lähestymistä ryhmän jäsenten välillä**.

5.3.3 Viimeinen kuva

Lähes kaikissa kuvauksissa ensimmäisen ja viimeisen kuvauksen välillä oli ainakin jonkinlaista eroa. Vain harva oppilas oli kuvannut kaikki vaiheet lähestulkoon täysin samanlaisina. Enimmäkseen piirustuksissa kuvattiin sitä, että **ryhmän jäsenet olivat lähestyneet toisiaan ja ryhmätyöskentely oli alkanut kehittymään**. Muutama oppilas kuvasi tilannetta niin, että **minkäänlaista kehitystä ryhmässä ei tapahtunut ja ryhmä ei lopussakaan toiminut**.

”Kaikki oli suurin piirtein tasavertaisessa asemassa.”

- Tyttö, luokka X

”Aktiivisuus on ehkä lisääntynyt, muuten on jatkunut samalla tavalla. Pojat ovat alkaneet puhua enemmän. Ryhmäämme tuli uusi jäsen, jonka otimme hyvin vastaan.”

- Tyttö, luokka X

”Oppii ryhmässä työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa. Se oli ihan kivaa. Suhteeni ryhmän eri jäseniin ihan hyvät.”

- Tyttö, luokka Y

”Tällä hetkellä minulla on hyvä suhde kaikkiin ryhmämme jäseniin. Nyt kaikki ovat suurin piirtein tasavertaisia ja osallistuvat toimintaan.”

- Tyttö, luokka X

”Kaikilla sujuu hyvin keskustelu ja ryhmätyö edistyy. Kaikki sanovat sanottavansa.”

- Poika, luokka X

Edelleen **sukupuolten välillä kuvattiin eroja** viimeisessäkin vaiheessa. Selkeää jakautumista tyttöjen ja poikien omiin ryhmiin ei kuvattu niin usein kuin ensimmäisessä vaiheessa, mutta edelleen esimerkiksi kirjoitettiin että tytöt olivat aktiivisempia tai muuten kuvattiin tyttöjä ja poikia erikseen. Vastauksista kävi myös ilmi, että **tytöt** usein yrittivät saada poikia osallistumaan aktiivisemmin ja toimivat ryhmässä selvästi **johtajahahmoina**, jotka vastasivat työn etenemisestä.

”Ryhmämme on lähestynyt, mutta silti ryhmässämme yleensä jakaudutaan tyttö- ja poikaryhmiin.”

- Tyttö, luokka X

”Tytöt ovat aktiivisia ja he toimivat yhdessä. Pojat eivät oikein tahdo ottaa osaa paitsi kun oikein pyytää heiltä vastausta.”

- Tyttö, luokka X

Mielenkiintoista oli, että useammassa kuin yhdessä paperissa oli viimeiseen kohtaan kirjoitettu, **ettei väriryhmiä enää 9.luokalla käytetty paljoakaan** tai juuri lainkaan. Kaikki näin tilannetta kuvanneet olivat luokan Y oppilaita. Myös luokan X jossakin vastauksessa kyllä kirjoitettiin, että ryhmiä ei käytetty enää niin paljon, mutta ainoastaan luokan Y oppilaat kirjoittivat, ettei ryhmiä käytetty juuri ollenkaan. Kaikki oppilaat eivät toki kuvanneet tilannetta näin, mutta koska muutama oppilas kirjoitti, ettei ryhmiä enää käytetty, ovat opettajat todennäköisesti vähentäneet ryhmien käyttöä selkeästi viimeisenä vuonna. Näin varmasti on ollutkin, sillä tärkein tehtävä kokeiluryhmillä oli juuri alkuvaiheessa ja ensimmäisinä vuosina. Mutta on silti mielenkiintoista, miksi jokunen oppilas on kirjoittanut, ettei ryhmiä enää ollut ollenkaan viimeisenä vuonna.

5.3.4 Yleisesti piirustuksista

Selkein aihe, joka nousi monesta kuvauksesta, oli sukupuoleen liittyvät maininnat. Hyvin monessa paperissa oli joko sanallisesti tai kuvallisesti selitetty **tyttöjen ja poikien jakaantumista erilleen** jossakin kokeilun vaiheessa. Useimmat kuvailivat nimenomaan kokeilun alkuvaiheessa ilmennyttä jakautumista ja **myöhemmin tytöt ja pojat kuvattiin selkeästi lähempänä toisiaan** tai kokonaan sekoittuneena, yhtenä ryhmänä. Tosin muutama vastanneista kuvasi eron tyttöjen ja poikien välillä samana kaikissa kolmessa kohdassa. Lisäksi tilannetta kuvailtiin usein niin, että tytöt olivat aktiivisempia ja osallistuivat enemmän keskusteluun ja tekemiseen kun taas pojat kuvailtiin passiivisemmiksi. Tytöt myös selvästi patistivat poikia mukaan ja määräsivät näille hommia. Sellaista tilannetta ei siis vastauksissa kuitenkaan kuvattu, että tytöt olisivat tehneet aina kaiken ja pojat olisivat päässeet tekemättä mitään. Esimerkiksi seuraavanlaisia kommentteja oli viimeiseen kohtaan kirjoitettu:

”Tytöt ottavat mielestäni aluksi ”johdon” jotta ryhmä toimisi ja tehtävä suoritettaisiin. Pojat ovat ruvenneet enemmän saamaan äänensä kuuluviin ja päättämään asioista.”

- Tyttö, luokka X

”Ryhmä tuntee paremmin toisensa, tytöt joutuvat kyllä patistamaan välillä poikia. - - Ryhmätyöt sujuvat ihan hyvin.”

- Tyttö, luokka X

Joissain kuvissa on joku yksittäinen ryhmän jäsen kuvattu kaikissa kohdissa esimerkiksi nukkumaan tai sanomaan vaikka että *”en mä jaksan”*. Tästä voisi päätellä, että joissain ryhmissä on ollut hyvin **passiivinen jäsen**, jota muiden on ollut vaikea saada osallistumaan toimintaan. Yhdessäkään paperissa ei kuitenkaan selkeästi sanottu, että joku ei olisi osallistunut ollenkaan. Eroja toki on varmasti ollut osallistumisessa ja joissain ryhmissä eivät kaikki jäsenet ole ehkä aina osallistuneet tasaisesti. Mutta koska hyvin monessa vastauksessa kuvattiin tai kirjoitettiin siitä, että joku tai jotkut ryhmästä kannustivat tai suorastaan määräsivät loppujakin osallistumaan, **eivät oppilaat itse ehkä hyväksyneet sitä, että toiset pääsevät helpommalla**. Laiskottelijat siis monessa ryhmässä yritettiin pistää kuriin ja tekemään oma osuutensa.

Monessa vastauksessa näkyi **selkeää kehitystä ryhmässä kolmen vuoden aikana**. Ryhmän jäsenet piirrettiin lähemmäs toisiaan lopussa tai muuten kuvattiin kaikkia enemmän samanarvoisiksi. Joissain ryhmissä tämä on varmasti tapahtunut nopeammin, toisissa taas on

saattanut mennä pidemmän aikaa ennen kuin ryhmä on koettu toimivaksi ja hommat ovat sujuneet yhdessä. Siksi osalla on jo kahdeksannella luokalla kuvattu hyvin tiivis ja toimiva ryhmä, osalla vasta viimeisenä vuonna. Joillakin taas on jo ensimmäisessä kohdassa kuvattu ryhmää toimivaksi. Esimerkiksi ryhmää ja omaa paikkaa siinä on kuvattu eri vaiheissa yksinkertaisesti seuraavasti:

”Olin vähän reunemmalla poikien kanssa.” (7.lk)

”Olin vähän kaikkien kanssa.” (8.lk)

”Olin paljon kaikkien kanssa.” (9lk)

- Poika, luokka X

”Kaukana muista, XXXn kanssa oma ryhmä.” (7.lk)

”Hieman lähempänä muuta ryhmää, tuli varmaan jo sanottua sanakin.” (8.lk)

”Koko ryhmä on yhdessä ja kaikki kertovat mielipiteensä.” (9.lk)

- Poika, luokka X

Selvästi suuremmalla osalla oppilaista siis on jonkinlaista kehitystä ja ryhmän lähestymistä kuvauksissaan havaittavissa. Kaikilla näin ei kuitenkaan ole. Joillakin tilanne näyttää lähestulkoon samanlaiselta kaikissa kuvissa ja joidenkin vastauksissa vielä viimeisessäkin kuvassa ryhmä on hajanainen tai muuten toimimaton. Muutamassa vastauksessa oli myös kirjoitettu, ettei viimeisenä vuotena ryhmiä enää käytetty ainakaan yhtä paljon kuin aikaisemmin.

5.3.5 Yhteenveto piirustustehtävistä

Lyhyesti sanottuna piirustustehtävistä kävi ilmi, että pääosin oppilaat kokivat ryhmien toiminnan kehittyneen ja jäsenten lähentyneen keskenään kokeilun aikana. Piirustusten joukossa esiintyi erilaisia, toisistaan poikkeavia kuvauksia ryhmistä, joten oppilailla selkeästi oli toki erilaisia kokemuksia ryhmistä, niiden toimivuudesta sekä ryhmäläisten välisistä suhteista. Pääosin kuvaukset olivat kuitenkin yllättävänkin samankaltaisia ja kuvasivat jonkinlaista kehitystä kolmen vuoden aikana. Piirustustehtävässä tosin tuli ilmi enemmän negatiivisia kokemuksia ryhmistä kuin oppilaiden haastatteluissa. Kun haastatteluissa oppilaat kertoivat lähinnä hyviä puolia ryhmistä ja kuvailivat niitä enimmäkseen toimiviksi ja hyödyllisiksi, piirustustehtävässä kuvailtiin myös päinvastaisia tilanteita. Vaikka tällaisia negatiivisesti omaa ryhmää kokevia ei ollut montaa, on kuitenkin otettava huomioon että jokaiselle oppilaalle pienryhmät eivät olleet positiivinen kokemus.

Piirustustehtävistä kävi hyvin selkeästi ilmi jakaantuminen sukupuolen mukaan ryhmissä. Tällaista jakaantumista oli tapahtunut lähinnä kokeilun alussa ja myöhemmin tilanne ryhmässä koettiin yhtenäisempänä. On toki aivan luonnollista, että tämän ikäiset nuoret hakeutuvat helpommin samaa sukupuolta olevien seuraan ja vastakkainen sukupuoli saattaa ehkä ujostuttaa tai jännittää, jopa inhottaa. Koska jokaisessa ryhmässä on kuitenkin ollut sekä tyttöjä että poikia, on pikkuhiljaa toisiin alettu tutustua ja kaikkien kanssa on ollut pakkokin olla tekemisissä.

6. Pohdintaa

6.1 Mitä merkitystä kokeilulla lopulta koettiin olleen?

Miten tutkimushenkilöiden mukaan väriryhmät sitten loppujen lopuksi näkyivät kokeiluluokkien toiminnassa ja opiskelussa oppitunneilla ja hyödyttiinkö niistä jotenkin? Tulosten perusteella kokeilusta on selvästi ollut hyötyä sekä oppilaiden että opettajien käsitysten mukaan. Ryhmistä on tutkittavien mukaan ollut etua sekä opettajille että erityisesti oppilaille, mikä tietysti olennaisempaa onkin. Opettajat nimesivät useita erilaisia tapoja, joilla ryhmiä oli opetuksessa käytetty ja kokivat ryhmät hyvin positiivisina ja tärkeinä. Ryhmien koettiin käytännössä helpottavan huomattavasti ryhmätyötilanteita, kun ryhmät olivat jo valmiina ja niissä työskentely sujui pääosin hyvin. Myös oppilaat kuvasivat ryhmien hyviä puolia yllättävän monipuolisesti. Toki oppilaiden käsityksissä ilmeni myös negatiivisia puolia ryhmiä kohtaan ja aina ei ryhmien toiminnan koettu sujuneen onnistuneesti. Pääosin oppilaatkin kokivat väriryhmät positiivisena asiana ja kokivat niiden olleen hyödyksi monella tavalla.

Edellä on tarkasteltu niin opettajien itsensä tärkeiksi kokemia tavoitteita että tutkimukselle virallisesti asetettuja lähtökohtia. Eräs näistä tavoitteista oli turvallisuuden tunteen lisääminen. Koulun tehtävä on muodostaa turvallinen ja vastuullinen sosiaalinen ympäristö, jotta se voisi tukea nuoren sosio-emotionaalista kehitystä (Pietarinen & Rantala, 2002, 228). Turvallinen oppimisympäristö on siis hyvin olennaista nuoren oppimiselle ja hyvinvoinnille koulussa. Raina & Haapaniemi (2007) kirjoittavat, että yksikään oppilas ei pysty hallitsemaan koko luokan monimutkaista verkostoa, joten turvallisuus lisääntyy kun jokainen kuuluu pienryhmään. Ja turvallisuus on yksi eniten kouluviihtyvyyteen ja oppimiseen vaikuttava tekijä. Yksin jääminen on aina ahdistava kokemus nuorelle. Suuressa ryhmässä, kuten omassa luokassa, oppilas voi kokea olevansa yksin ja syrjitty. Kun oppilas kuuluu pienempään ryhmään, tällaiset tuntemukset väistämättä vähenevät. Ryhmä voi olla itse muodostettu kaveriporukka tai ryhmätyöskentelyä ja opiskelua varten muodostettu pysyvä ryhmä. Tärkeintä on, että oppilas kokee kuuluvansa ryhmään, saavansa siltä tukea ja näin ollen myös välttävänsä yksinäisyyden. Kuuluminen pienryhmään antaa tehokkaasti suojaa myös koulukisaamiselta. Eräs yhteistoiminnallisuuden lisäämisen painavimpia perusteluita onkin turvallisuuden tunteen lisääminen. (Raina & Haapaniemi, 2007, 130-131). Tutkimani väriryhmäkokeilun olennaisena tavoitteena oli juuri turvallisuuden tunteen lisääminen väriryhmien avulla. Kun oppilaat siirtyvät eri alakouluista

suureen vieraaseen yläkouluun, voi moni kokea olonsa pelokkaaksi ja turvattomaksi. Oppilaiden odotukset yläkouluun siirryttäessä ovat vahvasti sidoksissa nimenomaan sosiaalisten suhteiden muodostamaan verkostoon ja toisaalta luokkatovereiden ja opettajan palautteeseen vuorovaikutustilanteissa (Pietarinen & Rantala, 2002, 235). Monella toki on entuudestaan oma kaveriryhmä, johon he kuuluvat ja joka helpottaa uudessa koulussa ja luokassa aloittamista. Mutta on myös niitä oppilaita, jotka eivät tunne kuuluvansa tällaiseen ryhmään tai eivät ehkä edes tunne uudelta luokaltaan yhtään oppilasta entuudestaan. Erityisesti tällaisille oppilaille on varmasti tärkeää, että heillä on luokassa oma ryhmä johon he kuuluvat, eikä heidän näin ollen tarvitse pelätä yksinjäämistä ryhmätyötilanteissa. Ja lisäksi pienempään ryhmään kuuluminen helpottaa toisiin oppilaisiin tutustumista. Juuri tämä käy tutkimuksessani ilmi, kun sekä osa opettajista että oppilasta koki ryhmistä olleen hyötyä yksinäisille ja aroille oppilaille. Opettajien ja oppilaiden käsitysten mukaan turvallisuuden tunne on väriryhmien avulla lisääntynyt.

Turvallisuudentunteen luomisen lisäksi tärkeänä lähtökohtana kokeilulle oli sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutuksen kehittyminen sekä erilaisten ihmisten kanssa toimeen tulemisen oppiminen pienryhmien avulla. Yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteenahan nähdään juuri sosiaaliset sekä asenteelliset tavoitteet (Sahlberg & Leppilampi, 1994, 70). Tähänkin tavoitteeseen on ainakin osan opettajien ja oppilaiden kokeman mukaan päästy. Moni oppilas mainitsi haastattelussa, kuinka sosiaaliset taidot olivat itsellä tai omalla ryhmällä parantuneet, keskustelu oli lisääntynyt ja kaikki olivat oppineet kertomaan omat ja myös huomioimaan toisten mielipiteet. He kertoivat, kuinka ryhmissä oli opittu työskentelemään ja tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja tuntemaan oman ryhmän jäseniä. Ongelmia oli ryhmän kanssa kohdattu, mutta ne oli pyritty aina selvittämään eikä opettajien tai oppilaiden kokemuksen mukaan missään ryhmässä tilanne muodostunut sellaiseksi, ettei toiminta onnistunut. Eräs tärkeä näkökulma väriryhmillehän oli juuri ongelmien kohtaaminen ja niiden selvittäminen yhdessä omassa ryhmässä. Myös Sahlberg ja Leppilampi (1994, 136) kirjoittavat, että oikeanlainen ristiriitatilanne ryhmässä parantaa oppimista laadullisesti ja voi parantaa oppilaiden välisiä suhteita ja yhteistoimintaa. Ainahan ei ole mahdollista itse valita kenen kanssa työskentelee ja erilaisten ihmisten kanssa on opittava tulemaan toimeen, myös koulun ulkopuolella ja tulevaisuudessa työelämässä.

Pysyvien ryhmien avulla ovat oppilaat myös saaneet tutussa porukassa harjoitella keskustelua ja mahdollisesti esimerkiksi väittelyäkin. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien ja oppilaiden käsitysten perusteella voidaan siis sanoa, että oppilaiden sosiaaliset taidot ovat kehittyneet pienryhmissä työskentelyn avulla. Tästä kertoo osaltaan sekin, kuinka ryhmien sisäinen toiminta ja yhdessä työskentely oli opettajien kokeman mukaan kehittynyt kolmen vuoden aikana selkeästi.

Ryhmistä puhuttaessa nousee esiin kysymys töiden tasapuolisesta jakamisesta jäsenten kesken. Lähes aina ryhmässä on joku, joka heittäytyy vapaamatkustajaksi muiden tehdessä hänenkin puolestaan töitä. Osallistumisvastuuseen vaikuttaa yksilölliset motivaatiot ja vastuut, mutta myös ryhmädynaamiset piirteet, esimerkiksi kun ryhmäkoko on suuri, yksilö kokee olevansa vähemmän vastuussa ja jättäytyy näin helpommin laiskottelijan rooliin. (Raina & Haapaniemi, 126.) Myös ryhmäpaine varmasti vaikuttaa osaltaan yksilön käyttäytymiseen, esimerkiksi jos muu ryhmä ei hyväksy yhden laiskottelua vaan painostaa joko epäsuoraan tai suoraan käskemällä, voi yksilön olla vaikea jättäytyä pois työskentelystä. Aina ei kuitenkaan muutkaan voi toiminnallaan ehkäistä vapaamatkustusta. Tutkimuksessani kävi ilmi, että väriryhmissäkin vapaamatkustusta koettiin esiintyneen. Sekä oppilaiden että opettajien kokeman mukaan tällaista laiskottelua ryhmissä harrastaneet olivat useimmiten sellaisia, joita ei koulunkäynti muutenkaan kauheasti jaksanut kiinnostaa ja jotka eivät siitä kovin hyvin selviytyneetkään. Opettajat toki kertoivat pyrkineensä puuttumaan tällaiseen toimintaan ja huomasivatkin usein ryhmiä tarkkaillessaan jos pyrkimystä laiskuuteen esiintyi. Aina ei opettajakaan kuitenkaan pysty ehkäisemään vapaamatkustusta kokonaan ja opettajat kokivatkin ainakin osassa ryhmissä esiintyneen ajoittain epätasapainoa töiden jakamisessa. Tutkimustulosten perusteella sukupuolella nähtiin tässä olevan merkitystä, sillä tutkittavat kokivat poikien olevan helpommin niitä, jotka pyrkivät pääsemään vähemmällä. Tyttöjen taas kerrottiin omaksuvan useammin aktiivisen roolin ryhmässä. Oppilaat tosin myös kertoivat, että usein muut ryhmän jäsenet puuttuivat itse siihen, jos joku yritti luimistella töistä ja toisia kannustettiin, jopa komennettiin töihin. Tässäkin on varmasti helpottanut se, että ryhmän jäsenet ovat tulleet tutuiksi keskenään ja uskaltaneet rohkeasti puuttua toistensa tekemisiin ja sanoa suoraan jos ovat kokeneet tilanteen epäreiluksi.

Tutkimukseni perusteella ainakin opettajien käsitysten mukaan väriryhmäkokeilu on vaikuttanut positiivisesti oppilaiden kehitykseen. Tätä väitettä tukee myös oppilaiden käsitykset ryhmistä, jotka olivat suurimmaksi osaksi positiivisia. Itse yllätyin juuri siitä, kuinka monipuolisesti haastattelemi oppilaat pohtivat ryhmiä ja niiden merkitystä luokalle ja yksilöille siinä. Oppilaat osasivat esimerkiksi nähdä, miten ryhmistä on ollut hyötyä jollekin luokkatoverille, eli pohtia ryhmiä myös toisten näkökulmasta. Ryhmäkokeiluun ei varmasti ole aina suhtauduttu positiivisesti, eikä se ole aina ollut helppoa oppilaille ja tämä toki käy ilmi sekä oppilaiden että opettajien käsityksistä. Uskon, että jos olisin haastatellut oppilaita jossakin aikaisemmassa vaiheessa, heidän käsityksensä olisivat saattaneet olla negatiivisempia. Nyt, kun haastattelu tapahtui kokeilun jo loputtua, he pystyivät ehkä paremmin hahmottamaan ryhmien toimintaa ja

koko kokeilun tarkoitusta sekä näkemään sen hyvät puolet ja hyödyt, niin itselle kuin toisillekin oppilaille. Vaikka siis kokeilua ei varmasti ole koettu kaikkien oppilaiden osalta pelkästään positiivisena ja helppona, pystyivät he ikään kuin jälkikäteen näkemään sen hyvät puolet ja edut yllättävänkin syvällisesti.

Sekä opettajat että oppilaat kokivat ryhmien kehittyneen kokeilun aikana. Alussa koettiin esiintyneen jonkin verran vastustusta ja kielteisyyttä ryhmiä kohtaan, mutta tämän nähtiin vähentyneen selkeästi kokeilun edetessä. Oppilaat kertoivat, kuinka ryhmät jakautuivat alussa aina tyttöihin ja poikiin ja kuinka sitten myöhemmin alettiin toimia enemmän yhtenä ryhmänä ja toisaalta kuinka alussa joku tai jotkut eivät osallistuneet juuri ollenkaan mutta alkoivat pikku hiljaa uskaltautua enemmän mukaan. Opettajat taas kertoivat, kuinka olivat selkeästi nähneet kehitystä ryhmissä seuratessaan niitä koko kolmen vuoden ajan.

Tutkimallani kokeilulla on selvästi samanlaisia tavoitteita ja lähtökohtia kuin yhteistoiminnallisella oppimisella yleensä. Esimerkiksi tämän kirjoitukseni alussa on määritelty yhteistoiminnallisessa oppimisessa usein käytettyjen kotiryhmien käsite, jonka mukaan kotiryhmät tarkoittavat yhteistoiminnassa käytettäviä, pitkäkestoisia, heterogeenisiä ryhmiä. Tällaisia kotiryhmiä myös kokeilun väriryhmien voidaan sanoa olleen, sillä ne vastaavat kotiryhmien käsitettä. Myös oppilaiden ja opettajien käsitykset pienryhmistä vastasivat melko pitkälle kotiryhmiin yleisesti liitettyjä piirteitä. Kotiryhmien taustalla on nimenomaan ajatus oppilaiden kuulumisesta johonkin ryhmään sekä opiskelun sosiaalisista puolista. Tärkeänä nähdään oppilaiden hyvinvoinnin lisääminen, tunne yhteenkuuluvuudesta ja hyväksymisestä sekä tunne turvallisesta ilmapiiristä, jossa uskaltaa olla oma itsensä ja kertoa mielipiteensä (Johnson & Johnson, 1999, 63.). Näitä samoja seikkoja koettiin olennaiseksi tutkimassani kokeilussa. Kokeilun pienryhmillä saavutettiin tutkittavien käsitysten mukaan hyvin paljon juuri yleisesti yhteistoiminnalliseen oppimiseen liitettäviä tavoitteita.

Voidaan siis sanoa, että tutkittavien kokeman mukaan väriryhmät ovat edesauttaneet yhteistoiminnallisuutta kokeiluluokissa. Erään määritelmän mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen auttaa luomaan myönteistä yhteenkuuluvuuden henkeä oppilaiden kesken ja kehittää heidän sosiaalisia taitojaan (Saloviita, 2006, 10). Näitä seikkoja pidettiin kokeilun tarkoituksena ja niitä myös tutkittavien käsitysten perusteella saavutettiin. Opettajat ja oppilaat näkivät, että kokeiluluokissa oli tehty tavallista enemmän asioita ryhmissä ja yhdessä tekeminen myös sujui

pääosin hyvin. Lisäksi ainakin toisessa kokeiluluokassa koettiin olleen hyvä henki oppilaiden kesken.

6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksessani selvitettiin oppilaiden henkilökohtaisia kokemuksia ja ajatuksia väriyhmistä, joissa he olivat toimineet koko yläkoulun ajan. Piirustustehtävässä, jonka teetin kaikille kokeiluluokkien oppilaille, tuli oma nimi kirjoittaa paperiin omia tulkintojani varten. Raportoidussa tulososiossa on kuitenkin oppilaiden henkilöllisyyttä mahdoton tunnistaa. Haastateltavia oppilaita oli vain kahdeksan, jolloin tunnistettavuus tietysti lisääntyy, mutta uskon etteivät näidenkään oppilaiden vastaukset ole raportoinnissani tunnistettavissa. Lisäksi tutkimusaiheet eivät ole erityisen henkilökohtaisia tai arkoja, joten niistä kertominen ei tuottanut ongelmia oppilaiden kohdalla. Toki haastatteluissa puhuttiin esimerkiksi oppilaan piirteistä kuten ujoudesta ja hiljaisuudesta, joten täysin neutraaleja aiheet eivät olleet. Enemmän haastattelut kuitenkin kohdistuivat oman ryhmän ja sen toiminnan kuvailuun. Jokaiselta haastateltavalta oppilaalta pyydettiin huoltajan suostumus tutkimukseen osallistumiseen, mikä onkin välttämätöntä alaikäisten nuorten kohdalla. Myös oppilaan omaa suostumusta haastatteluun kysyttiin, ketään ei siis pakotettu siihen osallistumaan.

Oppilaiden haastatteluaineistoa analysoitaessa on syytä pohtia myös sitä, ovatko oppilaat todella puhuneet rehellisesti ja avoimesti haastattelussa. Haastattelut tehtiin koulun tiloissa kouluaikana ja itse olen opettanut kokeiluluokkia useita kertoja yläkoulun aikana. On siis mahdollista, että oppilaat kokivat haastattelun kouluun liittyvänä eivätkä ehkä uskaltaneet kertoa negatiivisempia ajatuksiaan ryhmäkokeilusta. Korostin kuitenkin jokaiselle oppilaalle, ettei heidän henkilöllisyytensä käy ilmi muille kuin minulle ja että kyseessä on omiin opintoihini liittyvä tutkimus, ei opettajien tai koulun. Ja toisaalta usein nuoret ovat hyvin rehellisiä ja avoimia ja kertovat rohkeasti negatiivisetkin puolet asioista. Moni saattaa olla tyytyväinenkin kun pääsee kertomaan omista kokemuksistaan ja myös antamaan kritiikkiä jostakin kokeiluun liittyvästä. Eiväthän kaikki haastatellut oppilaat toki puhuneetkaan pelkästään positiivisesti ryhmistä. Uskon siis, että oppilaiden vastaukset ovat loppujen lopuksi melko rehellisiä ja todellisia.

Pohdittaessa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta, esiin nousevat kysymykset totuudesta ja objektiivisesta tiedosta (Tuomi & Sarajarvi, 2009, 134). Laadullisessa tutkimuksessa ei

tutkimusmittausten yhteydessä esiintyvää vaihtelua nähdä ongelmallisena luotettavuuden näkökulmasta, vaan tärkeää on tiedostaa ja hallita tätä aineistonkeruuseen liittyvää vaihtelua. Aineistonkeruun vaihtelevuus ei siis ole puute, sillä se liittyy tutkimusprosessiin olennaisesti. Myös tutkittavassa ilmiössä saattaa esiintyä muuntuvia erityispiirteitä, joten tutkimusprosessin on kaiken kaikkiaan oltava joustava ja muuntautumiskykyinen. Tärkeää on tiedostaa, minkälaista vaihtelua tutkimuksen aikana tapahtuu. (Kiviniemi, 2007, 81) Oma tutkimukseni on edennyt melko avoimesti ja kovin tarkkaa tutkimussuunnitelmaa en etukäteen edes laatinut. Teoriaan perehdyin toki jo ennalta, ja tutkimuskysymykset muotoilin heti aluksi, mutta näitäkin muokattiin runsaasti vielä aineistonkeruun jälkeen ja myös analysointivaiheessa.

Laadullinen tutkimusprosessi on ikään kuin tutkijan oppimisprosessi, joka kasvattaa tutkijan tietoisuutta tutkittavasta ilmiöstä ja sitä ohjailevista tekijöistä. Pääasiallisena tutkimusvälineenä on tutkija itse. Tutkijan omat intressit ja tarkastelunäkökulmat vaikuttavat aineiston keruuseen ja laajemminkin koko tutkimuksen kulkuun. Laadullinen aineisto ei siis kuvaa todellisuutta, vaan todellisuus välitetään lukijalle tulkinnan kautta. Tutkimusprosessi ja tutkimustehtävä muuntuvat usein tutkimuksen edetessä ja näin saakin laadullisessa tutkimuksessa tapahtua. Tutkijan tulee huomioida, että myös aineistonkeruu ja tutkimusmenetelmät mukautuvat tapahtuviin muutoksiin ja että kaikista vaiheista myös raportoidaan lukijalle. (Kiviniemi, 2007, 73-76.) Koska laadullinen tutkimus koskee välitöntä elämismailmaa, sen raportoinnin tulee olla hyvin seikkaperäistä ja vastuullista. Tutkijan tulee kuvata tutkimuksen kulku, käytetyt menetelmät ja tulkinnan perusteet niin, että lukija pystyy mahdollisimman aukottomasti seuraamaan tutkijan tekemiä ratkaisuja ja periaatteita, joille tutkimuksen eteneminen perustuu. (Varto, 1996, 112.) Olen omassa tutkimuksessani pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen vaiheet ja menetelmät melko yksityiskohtaisesti. Edellä on kuvattuna tutkimukseni kohde, sen taustat ja tarkoitus, aineistonkeruu eri vaiheineen, sekä aineiston analysointi. Olen myös pyrkinyt tuomaan raportoinnissani julki esiin nousseita ongelmia tai epäkohtia. Eräs tällainen oli hieman liian kiireellisesti aloitettu aineiston keruu oppilaiden kohdalla ja toisaalta taas pitkä tauko ennen opettajien haastatteluja.

Omassa tutkimuksessani nojaudutaan fenomenografiseen taustafilosofiaan, jota on selvitetty tutkimusmenetelmiä kuvaavassa kappaleessa. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei luotettavuutta arvioitaessa pyritä absoluuttiseen totuuteen. Tämä olisikin mahdotonta, kun tutkitaan yksilöiden käsityksiä maailmasta ja pyritään ymmärtämään tutkittavien kokemuksia. (Niikko, 2003, 39, 46) Tutkimushenkilöiden tarkoittamat merkitykset tulisi fenomenografisessa tutkimuksessa tavoittaa mahdollisimman objektiivisesti ja tämän vuoksi tutkijan tulee perehtyä teoriaan syvällisesti sekä lisäksi tiedostaa oma viitetaustansa (Ahonen, 1995, 124). Täysin objektiivista tietoa ei ole, sillä me kaikki näemme ja koemme maailman omalla tavallamme. Tutkimuksen tekemisessä tulee

kuitenkin pyrkiä mahdollisimman objektiiviseen tulkintaan ja totuuteen ja tähän olen itsekin omassa tutkimuksen tekemisessäni pyrkinyt. Objektiivisuuden syntyyn vaikuttaa se, että tutkija tunnistaa ja ymmärtää oman subjektiivisuuden (Eskola-Suoranta, 2001, 17). Tutkimukseni ei pyrikään kertomaan, mitä kokeiluluokissa oikeasti on tapahtunut tai miten väriyhmät ovat todellisuudessa vaikuttaneet oppilaisiin, eikä tällaista tietoa olisi edes mahdollista selvittää. Olennaista tutkimuksessani on tutkittavien henkilöiden käsitykset ryhmistä. Tutkimuksessani on siis tarkasteltu nimenomaan oppilaiden ja opettajien käsityksiä väriyhmistä ja sitä, kuinka he ovat ryhmät kokeneet kyseisen kokeilun aikana.

6.3 Lopuksi

Kuten jo alussa todetaan, koulun tehtävä ei ole pelkästään opettaa vaan myös kasvattaa. Sosiaaliset taidot ja toisten kanssa toimeen tuleminen tulisi nähdä yhtä tärkeänä tai oikeastaan jopa tärkeämpänä tavoitteena kuin eri oppiaineiden oppisisällöt. Esimerkiksi Pietarinen & Rantala (2002, 227) toteavat, kuinka koulun kasvatustehtävän määrittelyssä on aina painotettu oppilaiden sosiaalisen kehityksen tukemista. Lisäksi oppilaiden hyvinvointiin koulussa tulisi kiinnittää huomiota ja taata oppilaille turvallinen ja mieluisa oppimisympäristö. Ja sosiaaliset taidot osaltaan vaikuttavat oppilaan hyvinvointiin koulussa ja myös koulun ulkopuolella kaikessa muussa elämässä.

Jo peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa on mainittu vuorovaikutuksellisuuden liittyvän olennaisesti koulun oppimisympäristön muodostumiseen:

Psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön muodostumiseen vaikuttavat toisaalta yksittäisen oppilaan kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät, toisaalta vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät. - - Oppimisympäristön tulee tukea opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Sen tulee edistää vuoropuhelua ja ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä. (Opetushallitus. 2004)

Myös kokeilun toteuttaneen koulun opetussuunnitelmassa eräänä tavoitteena nähdään ihmisenä kasvaminen ja sen yhtenä alatavoitteena se, että oppilas oppii toimimaan ryhmän ja yhteisön

jäsenenä, oppii ottamaan toiset huomioon, omat oikeudet, velvollisuudet ja vastuut ryhmässä sekä erilaisia yhteistoimintatapoja.

Käytännössä tällaista yhdessä tekemistä edistävää toimintaa voi olla vaikea toteuttaa oppitunneilla, erityisesti yläkoulussa kun kukin opettaja keskittyy helposti lähinnä oman oppiaineensa opettamiseen. Usein on kiire ehtiä käymään läpi vaadittavat oppisisällöt ja ryhmätyöt ja yhdessä tekeminen saatetaan nähdä hankalina ja aikaa vievinä. Jos nuori jää koulussa ryhmän ulkopuolelle, hän kokee ensinnäkin olonsa helposti yksinäiseksi, mutta lisäksi hän ei pääse harjoittamaan sosiaalisia taitoja (Salmivalli, 2005, 33). Kagan & Kagan (2002, 47) toteavat yhteistoiminnallisesta oppimisesta kirjoittaessaan, että vaikka yhteistoiminnallisten ryhmien oppilaille ei annettaisi sosiaalisten taitojen opetusta, heistä kehittyy huolehtivampia, auttavaisempia ja ymmärtäväisempiä toistensa suhteen kuin muunlaisessa ympäristössä. Kirjoittajat kuitenkin jatkavat, että sosiaalisia taitoja tulisi myös opettaa koulussa ja parhaiten se onnistuu muun opetuksen ohessa, harjaannuttamalla näitä taitoja käytännössä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tutkimani kokeilun tarkoituksena oli nimenomaan tuoda pienryhmät osaksi opetuskäytänteitä ja opettaa sosiaalisia taitoja ja yhdessä tekemistä muun oppimisen ohella, vähän kuin itsestään omassa ryhmässä oppimalla ja kehittymällä. Juuri tämän opettajat, joita tutkimuksessani haastattelin, kokivat kokeilun yhtenä suurena etuna. Oli helppo teettää yhdessä tehtäviä töitä, kun ryhmät olivat valmiina olemassa ja niissä oli totuttu työskentelemään. Ja kun ryhmässä tehtiin runsaasti, opittiin koko ajan enemmän tekemään yhdessä, huomioimaan muita, keskustelemaan ja selvittämään keskinäisiä ongelmia. Opettajien ja oppilaiden käsitysten mukaan pysyvät pienryhmät siis voidaan nähdä toimivana menetelmänä oppia sosiaalisia taitoja ja yhdessä tekemistä.

Tutkimuksessani esitelty väriryhmäkokeilu oli siis tavallaan pilottikokeilu kyseisessä koulussa ja täysin vastaavaa en ainakaan tiedä muualla teetetyn. Toisaalta yhteistoiminnallista oppimista ja erilaisia ryhmiä on tutkittu hyvin paljon viime vuosikymmeninä ja samantapaisia pysyviä pienryhmiä on varmasti käytetty ja tutkittu aikaisemminkin. Täysin vastaavaa ryhmäkokeilua en kuitenkaan tiedä järjestetyn. Tämän kokeilun jälkeen samassa koulussa on väriryhmiä käytetty usean vuoden ajan osalla luokista, eli väriryhmäkokeilu on siellä jatkunut edelleen. Näistä myöhemmistä väriryhmä-hankkeista on myös tehty tutkimusta sekä oppilaiden että opettajien näkökulmasta. Näin ollen kysymykseen mahdollisista jatkotutkimusehdotuksista on jo oikeastaan vastattu, kun väriryhmäkokeilua on jatkettu ja myös tutkittu laajemmin kuin tässä omassa tutkimuksessani.

LÄHTEET:

Ahonen. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Alasuutari. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Clarke, Häärä, Lindroos & Seppinen. 2007. Koulun voimavarat lasten ja perheiden käyttöön. Teoksessa Niskasaari (toim.) Perheterapia keskellä elämää. Vantaa: Darka Oy.

Eskola. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola & Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy.

Eskola & Suoranta. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.

Eskola & Vastamäki. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola & Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittavalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Gröhn. 1992. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa Gröhn & Jussila (toim.). Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimukseen. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsijärvi & Hurme. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino. Helsinki.

Hirsijärvi, Remes & Sarjavaara. 2000. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.

Häikiö & Niemenmaa. 2007. Valinnan paikat. Teoksessa Laine, Bamberg & Jokinen (toim.), Tapaustutkimuksen taito. Helsinki university press.

Isotalo. 2006. Lehtori Janssonin kiusaus. Fenomenografinen näkökulma opettajien käsityksiin opettajien välisen työpaikkakiusaamisen syistä, seurauksista ja ennaltaehkäisystä. Turku: Painosalama Oy.

Johnson & Johnson. 1999. Learning together and alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning. USA: A Viacom Company.

Johnson, Johnson & Holubec. 1990. Circles of Learning. Cooperation in the Classroom. Minnesota: Interaction Book Company.

Johnson & Johnson. 2002. Yhdessä oppiminen. Teoksessa Sahlberg & Sharan. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Júden-Tupakka. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa. Syrjäläinen, Eronen & Värri (toim.). Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Kagan & Kagan. 2002. Rakenteellinen lähestymistapa. Teoksessa Sahlberg & Sharan. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Kiviniemi. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola & Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy.

Kohonen. 2002. Yhteistoiminnallisuus oppimiskulttuurin muutoksessa. Teoksessa Sahlberg & Sharan. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Koppinen & Pollari. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Laine. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Laine. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola & Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy.

Laine, Bamberg & Jokinen. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, Bamberg & Jokinen (toim.), Tapaustutkimuksen taito. Helsinki university press. Helsinki.

Metsämuuronen. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Moilanen & Räihä. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola & Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy.

Niikko. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Nummenmaa & Nummenmaa. 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa Julkunen (toim.). Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf

Pietarinen & Rantala. 2002. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa Julkunen (toim.). Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.

Raina & Haapaniemi. 2007. Yhteisöllinen pedagogia ”...ettei tarvitse tehdä yksin.” Tallinna: AS Pakett kirjapaino.

Rauste-von Wright, von Wright & Soini. Oppiminen ja koulutus. Juva: Ws Bookwell Oy.

Saarela-Kinnunen & Eskola. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola & Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittavalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Sahlberg & Sharan. (toim.) 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Sahlberg & Leppilampi. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? – yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Yliopistopaino.

Salmivalli. 1998. Koulukisaaminen ryhmäilmiönä. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Salmivalli. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Saloviita. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistuva kasvatus. Juva: WS Bookwell Oy.

Sharan & Sharan. 1992. Expanding cooperative learning through group investigation. New York: Teachers College Press.

Syrjälä. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Syrjäläinen, Eronen & Värri. 2007. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Tuomi & Sarajarvi. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Varto. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

LIITE 1

Piirrä seuraavissa kohdissa sinun paikkasi omassa pienryhmässäsi tai suhteesi omaan ryhmääsi.

Piirros voi olla minkäläinen tahansa eli mitään tarkempia ohjeita ei ole. **Kirjoita** myös esimerkiksi kuvan alle muutamalla sanalla mitä piirroksessasi on, mitä se kuvaa, mitä tarkoittaa tms. Teksti voi olla yksittäisiä sanoja, ei tarvitse olla tarinamuodossa. Saa toki vapaasti kirjoittaa enemmänkin, vaikka pienen jutun aiheesta.

1. Meidän pienryhmämme ja minun paikkani siinä 7. luokalla

2. Meidän pienryhmämme ja minun paikkani siinä 8. luokalla

3. Meidän pienryhmämme ja minun paikkani siinä 9. luokalla

LIITE 2

Piirrä otsikkoa vastaava kuvaus haluamallasi tavalla. Oma kuvauksesi voi sisältää mitä tahansa; kuvia ja tekstiä tai mitä mieleen tulee. Taiteellinen lahjakkuus ei ole olennaista eli mitkä tahansa tikku-ukot käyvät hyvin, tärkeintä olisi saada oma mielikuvasi aiheesta paperille.

Minä luokkani kanssa väriryhmä-kokeilun alussa 7.luokalla

Minä ja luokkani kokeilun lopussa