



**LAUREA**  
AMMATTIKORKEAKOULU  
*Yhdessä enemmän*

# Yhteisöllisyys ammatillisessa oppilaitoksessa

Laaksonen, Tiina Emilia

2016 Laurea



Laurea-ammattikorkeakoulu

## Yhteisöllisyys ammatillisessa oppilaitoksessa

Tiina Emilia Laaksonen  
Terveysten edistäminen, ylempi amk  
aluelähtöinen kehittäminen ja  
johtaminen  
Opinnäytetyö  
Toukokuu, 2016

Tiina Emilia Laaksonen

### Yhteisöllisyys ammatillisessa oppilaitoksessa

Vuosi 2016 Sivumäärä 1

---

Tämän opinnäytetyönä tehdyn laadullisen tutkivan kehittämistyön tarkoitus oli kartoittaa ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelijoiden kokemuksia yhteisöllisyydestä (yhteisöllisestä hyvinvoinnista). Opinnäytetyön teoreettinen viitekehys on sosiaalipsykologinen, jonka teorioiden mukaan ihmiset ovat sosiaalisesti rakentuneita. Identiteetin, minuuden ja käyttäytymisen ajatellaan muotoutuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiaaliset representaatiot syntyvät vuorovaikutuksessa ja ne ovat tutkittavissa sekä yksilön että yhteisön tasolla, koska yhteisössä jaetuilla kokemuksilla on yhtymäkohtia yksilön kokemuksissa. Teoriapohjassa haetaan myös tukea yhteisöllisyyden ilmiölle sosiaalipedagogisista teorioista dialogisuuden ja osallistavan pedagogiikan osalta.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 muuttui elokuussa 2014, jonka myötä ammatillisten oppilaitosten opiskeluhoolliselle työlle tuli uusia vaatimuksia. Salon seudun koulutuskuntayhtymässä toimi Opetushallituksen rahoittama opiskelijahuoltolain toimeenpanon tuki -hanke, jonka tavoite oli muun muassa yhteisöllisyyttä tukevien toimintamallien kehittäminen. Salon seudun koulutuskuntayhtymän tavoitteena on hyvinvoiva oppilaitos ja yhteisölliseen opiskeluhooltoon on panostettu toimintakulttuurissa. Yhteisöllinen opiskeluhoolto käsitetään koko oppilaitosyhteisöä koskevaksi toiminnaksi.

Opiskelijoita haastateltiin ryhmissä puolistrukturoidun haastattelurungon avulla ja haastatteluihin osallistui yhteensä 20 opiskelijaa noin 1600 opiskelijan oppilaitoksessa. Haastatteluaineisto analysoitiin induktiivista eli aineistolähtöistä sisällönanalyysiä käyttäen. Analyysin avulla aineistosta muodostui viisi luokkaa: kuulluksi tuleminen, dialogi, ilmapiiri, eriarvoisuus sekä ulkopuolisuus. Teemat mukailevat haastattelurungon teemoja osittain, mutta valikoituvat ja painottuvat aineistossa aineistolähtöisesti. Opiskelijoiden esimerkeissä dialogi suhteessa opettajaan näytti olennaisesti vaikuttavan muihin teemoihin, suoraa vaikutusta heidän kokemuksissaan oli ilmapiiriin, kuulluksi tulemiseen ja eriarvoisuuden kokemuksiin.

Yhteisöllisyyden tutkimista ammatillisessa oppilaitoksessa voisi jatkaa esimerkiksi etnografisella tutkimuksella, johon opiskelijat voisivat itse aktiivisesti osallistua. Osallisuuden tutkimista voisi jatkaa opiskelijoiden omilla kartoituksilla itseään reflektoiden esimerkiksi pitämällä päiväkirjaa tai ryhmässä reflektointia yhteisöllisyyteen liittyvästä teemasta kuvaten tiedon rakentumista pitkäikäistutkimuksena. Olisi mielenkiintoista saada näin näyttöä yhteisöllisen muutoksen rakentumisesta oppilaitosyhteisössä. Jatkotutkimusaihe voisi olla yksinomaan esimerkiksi *"toisen huomioinen"*.

Tiina Emilia Laaksonen

### Communality in a vocational institution

Year	2016	Pages	1
------	------	-------	---

---

The aim of this Master's thesis was to conduct qualitative research on students' experiences of communality (communal wellbeing) in a vocational institution. The theory of this research is based on social psychology, which considers a human being to be constructed socially; identity, self and behaviour are constructed in social interaction. Social representations originate in interaction and they can be examined individually or on a community level, because communal experiences have interfaces with individual experiences. The theory of this Master's thesis is also based on dialogical and participative pedagogics.

The Pupil and Students Counselling Law of 1287/2013 changed in August 2014. This law gave educational institutions new responsibilities for counselling. An action project for implementing the law in practise, funded by the Ministry of Education and Culture was initiated in the Salo regional Educational Federation of Municipalities. The objective of this project was amongst other things, for develop the activating methods for the college community. The objective of the Salo regional Educational Federation of Municipalities is to have a college community that promotes wellbeing through the operating culture of their college. Communal counselling in an educational institution is an activity which concerns all members in the institution.

Twenty students out of a total of 1600 were interviewed in groups based on semi-structured-questions. The material was analysed by inductive analysis. Based on the analysed material, five (5) themes that affect the sense of communality were found: being heard, dialogue, atmosphere, inequality and exclusion. The themes partly follow the planned questions, but were also selected and emphasised based on collected material. In the examples expressed by students a dialogue with a teacher seems to essentially influence the other themes. Direct influences were found to be experiences in atmosphere, being heard and inequality.

Further work could be conducted by researching communality in a vocational institution, for example, through ethnographic research in which students could be active participants. Participation could be continued with students' self-orientated investigations, for example, by keeping a diary or by reflections in groups about a communal theme that could describe the construction of information in a longitudinal research. It would be interesting to get evidence of construction of the communal change in an educational institution.

Keywords: communality, participation, vocational college, communal information construction, dialogue

## Sisällys

1	Johdanto.....	6
2	Oppilas- ja opiskelijahuoltolain muutoksen tuomat velvoitteet ammatillisen oppilaitoksen opiskeluhuollolliseen työhön .....	7
	2.1 Yhteisöllinen opiskeluhuolto Salon seudun koulutuskuntayhtymässä .....	7
	2.2 Moi, mitä kuuluu - teemavuosi .....	8
3	Sosiaalipsykologiset ja sosiaalipedagogiset taustateoriat .....	10
	3.1 Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen .....	11
	3.2 Yksilölliset kokemukset - jaetut kokemukset .....	12
	3.2.1 Roolien merkitys.....	13
	3.2.2 Yksinäisyys.....	14
	3.2.3 Leimaamisteoria ja itsensä toteuttava ennustuksen käsite .....	15
	3.3 Dialogisuus.....	15
	3.3.1 Osallistava pedagogiikka .....	16
	3.3.2 Yhteisö pedagogisena ympäristönä.....	18
4	Tutkimuskysymykset.....	19
5	Menetelmälliset valinnat .....	20
	5.1 Laadullinen tutkimus .....	20
	5.2 Kokemuksen tutkimus .....	21
	5.3 Ryhmämuotoinen teemahaastattelu.....	21
	5.3.1 Ryhmähaastattelu tutkimustapana.....	22
	5.3.2 Haastattelun toteutus .....	23
	5.4 Sisällönanalyysi menetelmä .....	24
6	Tulokset.....	26
	6.1 Kuulluksi tuleminen.....	26
	6.2 Dialogi opettajan kanssa.....	30
	6.2.1 Dialogi toimimattomana .....	31
	6.2.2 Dialogi toimivana.....	32
	6.3 Ilmapiiri.....	33
	6.4 Yksin vetäytyvyys ja ulkopuolisuus.....	36
	6.5 Eriarvoisuus .....	38
7	Pohdinta .....	41
	7.1 Eettinen pohdinta .....	45
	7.2 Luotettavuuden pohdinta .....	46
	7.3 Jatkotutkimusaiheet.....	47
	Kuviot ja taulukot.....	49
	Lähteet .....	50
	Teemahaastattelurunko .....	52

## 1 Johdanto

Yhteisöllisyys on herättänyt kiinnostukseni nähdessäni yhteiskunnassa sellaisia ilmiöitä, joissa ihmiset pyrkivät selviytymään yksin mahdollisimman riippumattomina muiden avusta sekä silloin, kun jokin ryhmä kannattelee ja tukee jäseniään selviytymään. Individualismin eli yksilökeskeisyyden nähdään usein johtaneen itsekkääseen tapaan toimia ja hajottavan yhteisöllisyyttä. Yhteisöissä on aina ollut vaikeutensakin ja yksilöllisyyden korostamisella on voitu myös sallia yksilön oikeuksien toteutuminen. Yhteisön jäsenten osallisuuden toteutuessa yhteisö voi rakentua toimivien ihmisten kokonaisuudeksi. Näen tärkeänä nuorten opiskelijoiden osallisuuden yhteisöissään ja yhteiskunnassa.

Ruohonjuuritason työssä olen havainnut esimerkiksi vertaisryhmien vaikutuksen positiivisesti yksilön hyvinvointiin. Yhteenkuuluvuuden tarve on ja osallisuus voi antaa mahdollisuuden yhteisöllisen hyvinvoinnin edistämiseksi. Paljon puhutun syrjäytymisen ja sen ennaltaehkäisyn tavoitteena olisi toisin sanoen yksilöiden yhteisöön kuuluminen ja yhteiskunnallisesti hyödyllisenä toimiminen. Yhteisöllisyyden korostamisella on siis taustalla negatiivinen kaiku siitä, että osallisuuden puute johtaisi syrjäytymiseen ja huonovointisuuteen. Yhteisöllisyyden hyöty toimivana voidaan nähdä ilmeisenä. Mutta mitä on yhteisöllisyys ja miten opiskelijat kokevat sen ammatillisessa oppilaitoksessa?

Opiskelijahuoltolain 1287/2013 muutos 08/2014 toi uusia velvoitteita erityisesti toisen asteen oppilaitosten opiskeluhoolliselle työlle. Salon seudun koulutuskuntayhtymässä yhteisölliseen opiskeluhooltoon on haluttu panostaa lain voimaantulon myötä. Yhteisöllinen opiskeluhoolto käsitetään koko oppilaitosyhteisöä koskevaksi toiminnaksi. Oppilaitoksen tavoitteena on hyvinvoiva oppilaitos. Oppilaitoksen yhteisöllinen opiskeluhoolto on kiinnostunut siitä, miten he ovat onnistuneet yhteisöllisen hyvinvoinnin edistämässä.

Tässä opinnäytetyössä tarkoitukseni oli kartoittaa opiskelijoiden kokemuksia ammatillisessa oppilaitoksessa yhteisöllisyydestä (yhteisöllisestä hyvinvoinnista). Aineisto koostuu ryhmähaastatteluissa käydyistä keskusteluista opiskelijoiden kanssa. Haastattelutapa toimi osallistavan pedagogiikan suuntaisesti.

Teoriaosuudessa selvitän yhteisöllisyyttä sosiaalipsykologisesta näkökulmasta, jonka mukaan ihmisen identiteetin nähdään muotoutuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Teoriatukea oppimisen vuorovaikutuksellisuudelle haen dialogisuuden ja osallistavan pedagogiikan teorioista.

## 2 Oppilas- ja opiskelijahuoltolain muutoksen tuomat veloitteet ammatillisen oppilaitoksen opiskeluhuollolliseen työhön

Opetushallituksen rahoittaman Opiskelijahuoltolain toimeenpanon tuki- hankkeen tavoitteena on uuden lain muuttaminen käytäntöön. Salon seudun koulutuskuntayhtymän tavoitteet yhteisöllisen opiskeluhuollon osalta kuuluvat osaksi tätä hanketta.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain keskeiset periaatteet ovat seuraavat. Lain 2 § mukaan tulee edistää opiskelijoiden oppimista, terveyttä ja hyvinvointia sekä osallisuutta ja ehkäistä ongelmien syntymistä. Lain tarkoitus on myös edistää oppilaitosyhteistyön ja opiskeluympäristön hyvinvointia, terveellisyyttä ja turvallisuutta ja esteettömyyttä, yhteisöllistä toimintaa sekä kodin ja oppilaitoksen yhteistyötä. Lain tulee turvata varhainen tuki sitä tarvitseville ja turvata opiskelijoiden tarvitsemien opiskeluhuollon palvelujen yhdenvertainen saatavuus ja laatu. Laki pyrkii vahvistamaan opiskeluhuollon toteuttamista ja johtamista toiminnallisena kokonaisuutena ja monialaisena yhteistyönä. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.)

### 2.1 Yhteisöllinen opiskeluhuolto Salon seudun koulutuskuntayhtymässä

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain uudistus on tuonut mukanaan uusia veloitteita kunnalle opiskeluhuollon järjestämiseksi. Salon seudun koulutuskuntayhtymän eräs painopiste on yhteisöllisen opiskeluhuollon kehittäminen. Tämän opinnäytetyön tarkoitus oli kartoittaa opiskelijoiden kokemuksia yhteisöllisyydestä oppilaitoksessaan näytteenä yhteisöllisen toimintakulttuurin näkyvyydestä opiskelijoiden kokemuksissa.

Salon seudun koulutuskuntayhtymän tavoitteena on yhteisöllisen opiskelijahuoltolain mukaan rohkaista opiskelijoita osallistumaan ja vaikuttamaan oman oppilaitosyhteisönsä hyvinvoinnin edistämiseen. Kaikilla opiskelijoiden kanssa työskentelevillä on vastuuta yhteisöllisestä opiskeluhuollosta. Moniammatillinen opiskeluhuoltohenkilöstö koordinoi ja kehittää opiskeluhuollon palveluita.

Yhteisöllinen opiskeluhuolto opiskelijahuoltolain 4§ mukaan on ensisijainen opiskelijahuollon muoto. Lain 5 §: n mukaan yhteisöllinen opiskeluhuolto on kaikkien vastuulla ja ensisijainen vastuu on oppilaitoksen henkilökunnalla. Lähtökohtana on kuitenkin huoltajien ja opiskelijoiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen. Yhteisöllisellä opiskeluhuollolla tarkoitetaan toimintakulttuuria ja toimia, joilla koko oppilaitosyhteisössä edistetään opiskelijoiden oppimista, hyvinvointia, terveyttä, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta sekä opiskelu- ympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. Olennaista on myös yhteistyö

kunnan muiden nuorten hyvinvointia, turvallisuutta ja terveyttä edistävien viranomaisten ja toimijoiden kanssa.

Salon seudun koulutuskuntayhtymän ammattiopiston opiskeluhoitoryhmän tavoitteena on kehittää sellaisia toimintatapoja ammattiopistoon, jotka edistävät opiskelijan oppimista, terveyttä ja hyvinvointia sekä osallisuutta ja ehkäisevät ongelmien syntymistä. Opiskeluhoollon ja ohjauskäytänteiden kehittäminen on tavoitteena siten, että opiskelija saa riittävästi tukea opintojen valmiiksi saattamiseen ja tämän edellytyksenä on opiskelijan kokonaisvaltainen hyvinvointi. Opiskeluhoolto palvelee oppimisen, psyykkisen ja fyysisen terveyden ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä. Opiskeluhoitoryhmä suunnittelee, kehittää ja koordinoi ammattiopiston yhteisöllistä opiskeluhoitoa. Opiskeluhoitoryhmän painopistealueina lukuvuotena 2015-2016 on Salon seudun ammattiopiston yhteisöllisen opiskeluhoollon kehittäminen ja koulusalatietoisuuden lisääminen tutoropiskelijoille ja opinto-ohjaajille. (Opiskelijahuoltosuunnitelma 2015-2016, Salon seudun koulutuskuntayhtymä.)

Salon alueella on opiskeluhoollon verkostoyhteistyöryhmä, johon kuuluvat alueen oppilaitosten, nuorisotyön, sosiaalihuollon ja poliisin edustus. Verkostoyhteistyö koordinoi alueellista opiskeluhoollon järjestämistä huomioiden opiskeluhoollon osuuden lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelmassa. Tavoitteena on ehkäistä nuorten syrjäytymistä. (Opiskelijahuoltosuunnitelma 2015-2016, Salon seudun koulutuskuntayhtymä.)

Salon seudun koulutuskuntayhtymässä on käytäntönä opiskelijoiden kuulemistilaisuudet, joiden tarkoitus on yhteisöllisyyden lisääntyminen ja tiedonkulun paraneminen. Toimintatapa on opiskelijoille mahdollisuus vaikuttaa oppilaitoksen olosuhteisiin koulutusjohtajan kautta. Kuulemistilaisuuksilla halutaan antaa opiskelijoille kokemus, että asioihin voi vaikuttaa ja että oppilaitos kehittyy opiskelijoiden toivomaan suuntaan. Opiskelijaryhmistä nimetään 1-2 edustajaa vähintään kerran lukukaudessa järjestettäviä kuulemistilaisuuksia varten. Ryhmää pyydetään pohtimaan asioita, jotka ovat hyvin ja asioita, joihin halutaan muutosta. Kuulemistilaisuuksista tehdään muistio ja niihin kirjataan jatkotoimenpiteet. Muistiot tallennetaan verkkokansioon, johon opiskelijoilla on pääsy. (Opiskelija oman oppimisensa johtajana- esite.)

## 2.2 Moi, mitä kuuluu - teemavuosi

Pienen työryhmän ajatuksesta panostaa yhteisölliseen opiskeluhooltoon on saanut alkunsa jo ennen opiskeluhooltolain uudistumista ja hiljalleen yhteisöllisen opiskeluhoollon ympärille on kehittynyt laajemmin toimintaa ja lain 1287/2013 voimaantulon myötä yhteisöllisestä opiskeluhoollosta on tullut pysyvämpi ja laajempi kokonaisuus, johon Salon seudun koulutuskuntayhtymässä panostetaan.



Yhteisöllisen opiskeluhuollon lukuvuoden 2015-2016 teema: ”Moi, mitä kuuluu?” on rakennettu useista eri aihealueista, joita ovat: ”kuka oot?”, ”mitä teet?”, ”miten menee?” ja ”minne meet?”. Tavoitteena on ollut tukea yhteisöllisyyttä ja edistää yhteisöllistä hyvinvointia oppilaitoksessa. Tämän opinnäytetyön ryhmähaastatteluissa keräämäni aineisto on koottu marraskuussa 2015, jolloin näistä teemoista ”Moi, mitä kuuluu?” ja ”Kuka oot?” oli käsitelty opiskelijoiden kanssa eri yhteyksissä.

### 3 Sosiaalipsykologiset ja sosiaalipedagogiset taustateoriat

Sosiologiassa tutkitaan ihmisten yhteisöelämän yleisiä ja perustavia ilmiöitä. Sosiologit ovat kiinnostuneita siitä, mikä tekijä pitää yhteisöä koossa ja yhteisönsä jäseniä sekä miten nämä niin sanotut sosiaaliset siteet muuttuvat. Sosiologisessa ajattelussa yhteisö on keskeinen sosiaalisen ja yhteiskunnallisen organisoitumisen muoto. (Kangaspunta 2011, 35.)

Psykologiassa on kyse yrityksestä ymmärtää ihmisten käyttäytymistä ja kokemuksia. Ihmisen katsotaan olevan pohjimmiltaan sosiaalinen olento. Sosiaalipsykologiassa voidaan ajatella, että jokainen yksilö on ainutlaatuinen yhdistelmä synnynnäisiä ja hankittuja piirteitä, jotka tekevät meistä juuri sen mitä olemme. Useiden tutkimusten mukaan voidaan päätellä, että individualismi on historiallinen tuote eikä inhimillinen tosiasia. Tutkimuksissa individualistiset kulttuurit suosivat viittauksia henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, kun taas yhteisölliset kulttuurit puhuvat mieluummin ihmisen suhteista toisiin ihmisiin. (Burr 2013, 7-20.)

Ihmisen katsotaan olevan riippuvainen sosiaalisista prosesseista useiden teorioiden mukaan. Minä on sosiaalisesti välittynyt ja ylläpidetty ilmiö. Toisten ihmisten keskeiseen merkitykseen on kiinnitetty sosiaalipsykologian teorioissa enenevästi huomiota. (Burr 2013, 113.)

Meadin mukaan kieli ja sosiaalinen vuorovaikutus ovat välttämättömiä mielen, tietoisuuden ja minän kehitykselle. Emme kykene ymmärtämään ihmisten käyttäytymistä, jos emme tarkastele heidän subjektiivista, fenomenaalista maailmaansa. Symboliset merkitykset tulee ymmärtää kulttuurisidonnaisiksi ja merkitysten yhteisyys suo meille keinon ottaa huomioon toisten tarkoitusperät, tunteukset ja reaktiot. (Burr 2013, 23-24.)

Kohdatessamme ristiriitaisia ärsykeitä on loogista, että turvaudumme toisten mielipiteisiin ja otamme ne huomioon omaa arviota tehdessämme. Ilmiötä tilanteissa, joissa luotamme enemmän muiden näkemyksiin kuin omiimme on kutsuttu ”informatiiviseksi vaikutukseksi”. Ryhmänormi muodostetaan muovatessa käsityksiä yhteisesti ja se toimii ainoastaan yhteisötasolla. Tutkimuksissa on myös saatu tuloksia, jotka tukevat epäilystä, että yksilöiden kyky arvioida ja järkeillä heikentyy ryhmätilanteessa. Kulttuurin on osoitettu myös vaikuttavan mukautumisen tasoon sosiaalipsykologisissa kokeissa. Riippumatta siitä omaksummeko vai hylkäämmekö toisten näkemykset ja tavat, teemme omat valintamme kuitenkin aina suhteessa heihin. Käyttäytymistämme väistämättä määrittävät aina yhteiset sosiaaliset merkitykset. Perinteiset tutkimukset ovat myös osoittaneet, että sosiaalinen tottelevaisuus saattaa olla syvään juurtunut käyttäytymistapa, joka peittää alleen kykymme eettiseen ja moraaliseen käyttäytymiseen sekä sympatiaan. (Burr 2013, 42-50.)

Sosiaalinen ulottuvuus perinteisten teorioiden mukaan on mielletty joksikin, mikä vaikuttaa jo olemassa olevan yksilön käyttäytymiseen ja muovaa sitä, kun voisimme ajatella sen esittävän paljon tärkeämpää roolia niiden piirteiden tuottamisessa, jotka yhdistämme ihmisenä olemiseen. Emme kykene ymmärtämään, mitä ihmisenä oleminen tarkoittaa ymmärtämättä ensin sitä, miten ihminen on kytköksissä sosiaaliseen. Sosiaalisen vaikuttamisen tutkimuksissa on pyritty selvittämään, miten ryhmään kuulumisen ja vertaispaine vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen ja arviointikykyyn sekä miten enemmistön mielipiteet vaikuttavat yksittäisiin ihmisiin. Tämä perinteinen käsitys on hyvin yksilökeskeinen. (Burr 2013, 40-41.)

Olettamus kaikissa näissä esittelemissäni sosiaalipsykologian selitysmalleissa on se, että käyttäytymisen ja kokemusten sosiaalinen konteksti tulee huomioida. Sosiaalinen konteksti voidaan mieltää laajemmiksi kulttuurillisiksi representaatioiksi ja kielellisiksi rakenteiksi tai ryhmiksi, joihin kuulumme sekä erilaisiksi arkisiksi vuorovaikutuksen muodoiksi. Identiteetin, minuuden ja käyttäytymisen ajatellaan muovautuvan, rakentuvan ja syntyvän sosiaalisissa konteksteissa. Ihmisen ajatellaan osallistuvan dynaamisiin prosesseihin, jotka koskettavat aina muita ihmisiä. (Burr 2013, 157.)

### 3.1 Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen

Moscovicin (1984) kehittämän sosiaalisten representaatioiden teorian mukaan sosiaalisten representaatioiden ajatellaan olevan ihmisten omaksumia yhteiskunnassa vallitsevia arkijärkisiä käsityksiä ja tapoja. Näiden väitetään tarjoavan ihmisille keinon ymmärtää kokemuksiaan, kommunikoida tehokkaasti toistensa kanssa ja sovittaa tekemisensä toisten tekemisiin. Yhteiset sosiaaliset representaatiot tekevät ryhmästä ryhmän. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ihmiset jatkuvasti muotoilevat ja muokkaavat näitä sosiaalisia representaatioita ja ne vaikuttavat havaintoihimme ja käsityksiimme maailmasta. Moscovicin mukaan valitsemme tapahtuman selityksen niiden tekijöiden pohjalta, joiden uskomme aiheuttavan tuon kaltaisia tapahtumia. Vuorovaikutus perustuu aina tällaisten representaatioiden olemassaoloon ja niitä luodaan keskinäisessä kanssakäymisessä. Representaation ajatellaan alkavan elää omaa elämäänsä sulautumalla toisiin representaatioihin niellen vanhoja ja synnyttäen uusia. Sosiaalisten representaatioiden ajatellaan toimivan yhteiskunnan tasolla, mutta niitä voidaan tutkia myös yksilön tasolla. (Burr 2013, 115-116.)

Tapahtumien merkitys meille ohjaa käyttäytymistämme ja tämä merkitys osittain kumpuaa yhteisestä kielestämme, yhteisistä arvoistamme sekä kokemuksistamme saman yhteiskunnan tai ryhmän jäsenenä. Sosiaalisen representaation teoriassa psykologisten prosessien (kuten ajattelu, mielikuvitus ja muisti) ymmärtäminen on tärkeää, koska sosiaalisessa vuorovaikutuksessa luotuina niistä tulee pysyvämpiä ajatusrakennelmia. Uutta ja outoa kohdatessamme yrittämme ymmärtää sitä ja tutkailemme muistojamme ja aikaisempia kokemuksiamme, jotta

löytäisimme jotain mikä muistuttaisi sitä. Tunnistamisen avulla saamme otteen kokemuksestamme ja voimme reagoida siihen asiaankuuluvasti. Kykenemme näin ankkuroimaan oudot asiat vertaamalla uutta tapahtumaa erilaisiin malleihin tai tyypillisiin tapahtumaluokkiin kokemuksessamme. Uusien ideoiden ja käsitteiden alkaessa vakiintua kulttuuriin, ne ovat hiukan abstrakteja ja määrittelemättömiä. Kun idea yksinkertaistetaan ja konkretisoidaan, ihmiset kykenevät paremmin puhumaan siitä keskenään. Sitä varmemmalta ja todellisemmalta se alkaa tuntua, mitä enemmän siitä puhutaan, jolloin alun perin uudesta asiasta tulee ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa tuotettu. Näin muodostuu uutta tietoa, joka lopuksi saattaa näyttää muuttumattomalta asialta. Tätä tapahtumaa kutsutaan objektifikaatioksi, joka on taitoa muuttaa asiaa esittävä sana sanaa esittäväksi asiaksi. (Burr 2013, 117-119.)

Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta Gergen (1999) ilmaisee, että jokainen yksittäinen vuorovaikutustilanne perustuu lukemattomiin menneisiin vuorovaikutustilanteisiin, yhteisiin representaatioihin ja muovautuneisiin muistoihin, joista saa merkityksensä (Gergen 2011, 119). Sosiaalisten representaatioiden tutkiminen tapahtuu havainnoimalla luonnollisissa olosuhteissa ja tutkimuksen tavoitteena on esittää ja tutkia maailmaa sellaisena kuin sen havaitsevat ja ymmärtävät yhteisön jäsenet eikä etsiä objektiivista todellisuutta. Koska meillä on kyky päättää, miten sosiaalisia representaatioita käytämme, voimme vaikuttaa myös siihen, millaisina toiset näkevät ihmiset ja tapahtumat. (Burr 2013, 121, 141.)

Diskursiivinen psykologia tarkastelee myös yhteisiä puhetapojamme ja kanssakäymisen tärkeyttä. Arkinen, puhuttu kieli on siinä fokuksena ja se, miten ihmiset hyödyntävät heille tarjotuista kielellisistä mahdollisuuksista tuottaakseen tapahtumista itselleen mahdollisimman suotuisan version. Ihmisen suhde diskurssiin kuvataan paikantumisen käsitteellä, jossa kiinnitetään huomiota ihmisen aktiiviseen tapaan pyrkiä sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Se kuvaa arkisessa keskinäisessä kanssakäymisessämme omaksumia asemia, jotka ovat joskus ongelmallisia. Kulttuurimme tarjoamalla diskursseilla on myös valta muovata kokemustamme ja rajoittaa käyttäytymistämme. Ihminen aktiivisesti omaksuu kyseiset diskurssit ja ottaa ne käyttöönsä sosiaalisissa tilanteissa, jolloin voidaan ajatella kuten sosiaalisten representaatioiden teoriassa meille yhteisten representaatioiden paljastuvan yksittäisten ihmisten tasolla. (Burr 2013, 150-151.)

### 3.2 Yksilölliset kokemukset - jaetut kokemukset

Yhdessä tuotamme määritelmän tilanteesta, mikä ohjaa kaikkien siihen osallisten käyttäytymistä ja antaa sille merkityksen. Tilanteiden merkitykset ja myös subjektivisuutemme rakentuvat kulloisessakin tilanteessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ihmisen käyttäytymistä tulisi tarkastella yhteisten sosiaalisten ja kulttuuristen olettamuksien ja arvojen kontekstissa ja

huomioida myös valtasuhteet ja rakenteelliset tekijät. Samaan aikaan, kun tunnemme houkustusta sopeutua ryhmiin ja halua totella auktoriteetteja, yksilöä korostava ideologia kehottaa meitä arvostamaan riippumattomuutta ryhmistä ja auktoriteeteista. Tällaiset kulttuuriset ja rakenteelliset seikat ovat tärkeitä huomioida sosiaalisuuden tutkimuksessa. (Burr 2013, 60-61.)

Olemme aktiivisia, refleksiivisiä olentoja, jotka elävät jatkuvaa itsensä tuottamisen prosessia toisten ihmisten auttamina ja rohkaisemina. On tärkeää tunnistaa, että muutoksen saavuttamisen keinoina manipulointiyritykset sisäisiksi miellettyihin tiedollisiin rakenteisiin tai käyttäytymistäipumuksiin todennäköisesti ei tuota tulosta. Suuntautuakseen tavoitteisiin sosiaalisesta muutoksesta nämä ilmiöt tulisi sijoittaa ihmisten välisiin ja vielä tätäkin laajempiin sosiaalisiin konteksteihin. Identiteetti ja käyttäytyminen ovat avoimia toimintoja. Meillä on jonkin verran valtaa vaikuttaa niiden suuntaan, koska se mitä olemme ja mitä teemme on yhtä paljon omissamme kuin muidenkin käsissä. (Burr 2013, 158.)

Keskinäisestä vuorovaikutuksesta, omaksutuista sosiaalisista rooleista, ryhmistä joihin kuulumme tai haluaisimme kuulua, yhteisestä kielestä ja kulttuurista voidaan ajatella ”minän” kumpuavan. Vuorovaikutukseen muiden kanssa liittyy osallistuvan käyttäytymisen yhteensovittamista. Tutkimuksissa henkilökohtaisesta konstruktiosta tutkittavat määrittävät omana itsenä olemisen tunteen muuttuvaksi erilaisten suhteiden houkutellessa esiin erilaista käyttäytymistä. Käyttäytymistämme vuorovaikutustilanteessa eivät siten ohjaa pelkästään suunnitelmamme, aikomuksemme ja luonteenpiirteemme. (Burr 2013, 146-147.)

Moscovici tutki, millaisia vaikutuksia yksittäisellä ihmisellä voi olla enemmistön näkemykseen ja hän osoitti, että yhdenkin ihmisen näkemys voi osoittautua merkittäväksi, jos tämä pysyi johdonmukaisesti näkemyksessään. Tällöin vastahankainen enemmistö saattoi omaksua vähemmistön näkemyksen. Teemme päätelmiä luontaisesti huomioimalla sen, miten joku on aiemmin käyttäytynyt. Yksilöt kykenevät vastustamaan hyvin sosiaalisia paineita, jotka voisivat aiheuttaa enemmistön kantaan mukautumista. (Burr 2013, 49.)

### 3.2.1 Roolien merkitys

Symbolisen interaktionismin (Blumer 1962) mukaan yhteiskunta ja yksilöt muotoutuvat ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. Mielen sekä minän ajatellaan käyvän mahdolliseksi ja syntyvän vuorovaikutuksen ja kielenkäytön prosesseissa. Kehittyäkseen ne ovat riippuvaisia merkityksellisestä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Sosiaaliset suhteet ovat näin symbolisessa interaktionismissa perusta minän kehitykselle. Kykenemme pohtimaan ja refleктоimaan kokemustamme eli mieltämme vasta, kun kykenemme kielen avulla symbolisesti representoimaan tapahtumia itsellemme. Kielen pystymme omaksumaan osallistumalla sosiaaliseen vuorovaiku-

tukseen. Ennen kielen oppimista vauvoilla on alkeelliseksi kutsuttua vuorovaikutusta, joka perustuu enemmän jäljittelyyn ja tämä eleiden kieli muuttuu myöhemmin symboleiksi eli sanoiksi. Kielen kehittyessä meille alkaa kehittyä kyky aavistamaan ennalta tekojemme seuraukset toisille mielikuvituksemme avulla ja käyttäydymme sen mukaisesti. Tästä tunnistaa merkityksellisen inhimillisen kanssakäymisen. (Burr 2013, 73-75.)

Sosiaalipsykologiassa tehtyjen tutkimusten perusteella, joissa yksilöiden on havaittu alkavan käyttäytyä rooli-odotusten mukaan kokeellisissa tilanteissa, on nostettu esille sen tärkeys, että yksittäisten muuttujien sijaan huomiota kiinnittää instituutioihin eli yksilön tasolta yhteisön tasolle niihin suhdeverkostoihin, joita on instituutioiden ihmisten, alakulttuurien ja toisten ryhmien välillä. Symbolinen interaktionismi ei tyydy ajatukseen, että roolit ovat vain joukko aseisiin kytkeytyviä odotuksia vaan käsityksemme itsestämme voi olla yhtä sosiaalisesti annettu kuin omaksumamme roolit ja minän ja roolin voi ajatella jopa sulautuvan yhteen. (Burr 2013, 66-72.)

Roolin omaksuminen koetaan tavalla, jota voidaan pitää emotionaalisesti ja kognitiivisesti psykologisena. Rooli on käsite, joka toimii yhteisön tasolla. Se ilmentyy sosiaalisissa tilanteissa eikä eri kontekstissa irrotetussa yksilön käyttäytymisessä. (Burr 2013, 85.)

### 3.2.2 Yksinäisyys

Yksinäisyystutkimusten mukaan yksinäisyyden määrittelyssä tulevat esiin seuraavat piirteet: yksinäisyys johtuu ihmisen sosiaalisissa suhteissa ilmenevistä puutteista, yksinäisyys on aina subjektiivinen kokemus ja yksinäisyys koetaan epämiellyttävänä ja ahdistavana. Yksin oleminen ja yksinäisyys voidaan näin erottaa toisistaan ymmärtäen, että yksinäisyys on subjektiivisesti koettu tyytymättömyys olemassa oleviin sosiaalisiin suhteisiin. Yksin oleminen merkitsee taas yksin olemista fyysisesti muista erillään. Koska ihmisellä on perustarve läheiseen inhimilliseen kiintymykseen toisen ihmisen kanssa, tällaisen ihmissuhteen puuttuminen tai tyytymättömyys olemassa olevaan ihmissuhteeseen aiheuttaa emotionaaliseen yksinäisyyden. Sosiaalisen verkoston puuttuminen tai tyytymättömyys olemassa olevaan verkostoon taas johtaa sosiaalisen yksinäisyyden kokemiseen. (Aho & Laine 1997, 182-183.)

Yksinäisyys voidaan myös jakaa krooniseen yksinäisyyteen ja ohimenevään yksinäisyyteen. Kroonisen yksinäisyyden määritelmässä aikarajana katsotaan kahta tai useampaa vuotta, jolloin ihminen ei ole kyennyt solmimaan tyydyttäviä sosiaalisia suhteita. Yksinäisyyden tiedostamisen edellytyksenä ovat omaan sosiaaliseen elämään liittyvät subjektiiviset havainnot sekä kognitiivinen päättely, joka tapahtuu yhdessä ajatuksien, tunteiden ja käyttäytymisen yhteistyönä. (Aho & Laine 1997, 183.)

Sosiaalisten suhteiden laatua voidaan arvioida toivottujen ja olemassa olevien sosiaalisten suhteiden vertailulla. Ihmisen tyytyväisyys tai tyytymättömyys sosiaaliin suhteisiinsa riippuu hänen muodostamastaan vertailutasostaan, joka muodostuu hänen omista sosiaalisista suhteistaan ja omista aiemmista suhteistaan sekä muiden ihmisten välisistä hyvältä näyttävistä suhteista. (Aho & Laine 1997, 183-184.)

Ulkoiset tekijät voivat olla myös syitä yksinäisyydelle, joista tärkeän sosiaalisen suhteen katkeaminen ja elinoloissa tapahtuva muutos ovat yleisempiä. Myös yhteisössä vallitsevat kulttuurinormit vaikuttavat siihen kokeeko yksinolonsa epämiellyttävänä yksinäisyytenä. Nuoren kehitykselliset muutokset voivat myös vaikuttaa yksinäisyyteen nuoren tilapäisen minäkäsityksen muuttumisen ja uuden identiteetin etsinnän myötä. (Aho & Laine 1997; 186.)

### 3.2.3 Leimaamisteoria ja itsensä toteuttava ennustuksen käsite

Sekä sosiologian että psykologian piirissä pidetään tosiasiana sitä, että toisten meistä tekemät havainnot muovaavat meitä. Ihmiset omaksuvat toisten heihin liittämiä piirteitä ja identiteettejä. Useissa tutkimuksissa on todettu itsensä toteuttavan ennusteen ilmenevän siten, että tilanteilla on todellisia seurauksia, mikäli ihmiset kokevat tilanteet todellisiksi. Eräissä tutkimuksissa havaittiin, että lapsen minä-käsityksellä tai identiteetillä oli merkitystä oppimistilanteessa ja opettajien odotukset välittyivät oppilaisiin hienovaraisesti äänensävyllä, kasvojen ilmeillä, koskettamalla ja asennoilla. (Burr 2013, 104-105.)

Leimaamisen teoria keskittyy seurauksiin, joita leimaamisella on ihmiselle, joka sitä kantaa. Poliittinen ja taloudellinen valta vaikuttaa siihen, kuka määrittää poikkeavaksi ja millä perustein. Valtaa käyttämällä jotkut ihmiset tai ryhmät pystyvät pakottamaan muut sopeutumaan heidän sääntöihinsä. Poikkeavan leimaa kantavan identiteetillä on merkitystä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa muut ovat tietoisia leimasta. Poikkeaviksi leimatut ihmiset usein palkitaan leimansa hyväksymisestä, mutta sen torjumiseen on myös keinoja. Mutta ihmisen määrittellessä oman käyttäytymisensä uudelleen, leimasta voi tulla osa hänen identiteettiä. Leimaamisen teoria kuvaa prosesseja, joiden kautta leimoilla on todellista vaikutusta leimatun minäkuvaan ja käyttäytymiseen, kuten myös hänen sosiaaliseen identiteettiinsä. (Burr 2013, 107-110.)

## 3.3 Dialogisuus

Brasilialaista pedagogia Paulo Freireä (1921-1997) pidetään dialogisen kasvatuksen edistäjänä ja hän on kuvannut dialogisuutta sorrettujen pedagogiikassa. Tarkastellessa dialogia inhimillisenä ilmiönä siinä olennaista on sana, jolla on kaksi ulottuvuutta: reflektio ja toiminta. Niiden vuorovaikutus on kiinteää, jolloin ne muodostavat praksiksen eikä se toteudu ilman toisiaan

aidosti. Ihmisen katsotaan olevan olemassa nimeämällä maailmaa, muuttamalla sitä. Ihmiset eivät kasva hiljaisuudessa vaan kielessä, työssä sekä toiminnan ja reflektion vuorovaikutuksessa. Dialogi vaatii lisäksi syvän uskon ihmiseen, uskon hänen kykyynsä tehdä ja uudistaa, luoda ja uudelleenluoda, uskoon hänen kutsutukseensa tulla täydemmin ihmiseksi. ”Dialoginen ihminen” uskoo toisiin ihmisiin jo ennen kuin kohtaa heidät kasvokkain. Hän omaa kriittistä ajattelua, joka suhtautuu todellisuuteen prosessina ja muutoksena eikä staattisena tilana. Kriittiselle ajattelijalle tärkeintä on todellisuuden jatkuva uudistaminen ihmisten jatkuvan inhimillistymisen nimissä. Kriittinen ajattelu ei ole irrallaan toiminnasta vaan jatkuvasti kiinni nykyhetkessä. Vain dialogi, joka edellyttää kriittistä ajattelua, voi synnyttää kriittistä ajattelua. Ilman dialogia katsotaan, ettei ole kommunikaatiota eikä ilman kommunikaatiota voi olla aitoa kasvatusta. Aito kasvatusta taas kykenee ylittämään opettajan ja oppilaan välisen vastakkainasettelun, koska siinä molemmat suuntaavat ymmärryksensä samaan kohteeseen, joka luo yhteyden heidän välilleen. (Freire 2005, 97-101.)

### 3.3.1 Osallistava pedagogiikka

Osallisuus voidaan nähdä osallisuutena yhteisön toimintaan ja se pitää sisällään myös kokemuksellisen puolen. Osallisuus on mahdollisuutta vaikuttaa asioiden kulkuun ja ilmenee johonkin kuulumisen tunteena. Erilaiset osallistumisen muodot ja osallistumistavat sekä näiden käytössä syntyneet kuulluksi tuleminen ja vaikuttamisen kokemukset lisäävät osallisuuden tunnetta. (Niiranen 1997; 187). Osallistaminen voidaan ymmärtää menettelytavoiksi ja toimintamalleiksi, joilla annetaan tilaa ja mahdollisuuksia osallistumiselle. Kritiikkiä on esitetty osallisuuden liittyvistä kehämäisistä syy-seuraus-oletuksista, koska ne eivät aina huomioi yksilöllisiä kehityspolkuja. Kiilakosken (2005; 13) mukaan osallisuus toteutuu tilanteissa, joissa jokaisella on oikeus kantaa omaa identiteettiään ja arvokkuuttaan vailla pelkoa tulla nolatuksi. Nuorten osallistumisesta voivat ehkäistä aiemmat epäonnistumiset ja itsetuntoon liittyvät asiat. (Nisula & Pukkila 2014, 49.)

Osallistava oppiminen ja oppimisen ohjaus perustuvat sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen nähdään yhteisöllisenä tiedon rakentamisena. Osallistava pedagogiikka on lähestymistapa opetukseen, jossa opetus ymmärretään opettajan ja opiskelijoiden yhteistyöksi. Tasa-arvoisen oppimisyhteisön rakentaminen on tavoitteena, jolloin opettajat ja opiskelijat sitoutuvat ja osallistuvat yhdessä. (Nisula & Pukkila 2014, 50.)

Osallistavassa yhteistoiminnallisessa oppimisessä pienryhmäkeskustelut sekä pienryhmissä tehtävät ovat keskeisellä sijalla. Yhteistoiminnallinen keskustelu edellyttää dialogisuutta sekä opettajan kykyä muodostaa tilanteita, joissa dialogi mahdollistuu. Dialogisessa opetuksessa jokaisen yksilön oma kokemus on tärkeä ja ainutlaatuinen rakentamaan uutta tietoa. Kuulluksi



tulemisen kautta opiskelija saa tunteen siitä, että hänen kokemuksillaan on merkitystä ja niitä arvostetaan. (Nisula & Pukkila 2014, 51.)

Avoin dialogi edellyttää sitä, että kaikki osallistujat jakavat ryhmässä kokemuksiaan ja myös tunteitaan. Vuorovaikutuksen tasolla opettajan osallistuminen avoimesti keskusteluun vahvistaa opiskelijoiden välistä keskinäistä liittymistä. Vaatii vahvaa pedagogista osaamista ja harjoittelua opettajalta ottaa riski liittää omia kokemuksiaan opiskeltavaan aiheeseen ja tuoda näin teoria käytäntöön. (Nisula & Pukkila 2014, 51.)

McNamee 2007 mukaan osallistava opetus on parhaimmillaan yhteisöllistä dialogia. Narratiivisuus on opetuksessa kerronnallista ilmaisua, joka edellyttää kielen kautta tapahtuvaa sosiaalista vuorovaikutusta. Yhteistoiminnallinen opetuskeskustelu voidaan nähdä yhdistelmänä dialogisuutta ja narratiivisuutta. Käytettävä kieli ja retoriikka konkretisoituvat näiden yhdistelmässä. Opiskelijalle liian vaativaa abstraktisuuden tasoa voidaan välttää pyrkimällä sitomaan opetettavaa aihetta omiin kokemuksiin ja tarkastelemalla näitä kokemuksia abstraktioiden valossa. Tarinoiden avulla voidaan luoda avointa oppimisyhteisöä. Narratiivisuuden ohella itse opiskeltava abstrakti ja teoreettinen sisältö muodostuvat konkreettiseksi todellisuudeksi. (Nisula & Pukkila 2014, 53.)

McNamee (2007) lähestyy osallistavaa opetusta yhteistoiminnallisen keskustelun kautta, mikä edistää osallistujien positiivista riippuvuutta ryhmästä ja edellyttää toimintaa muiden kanssa. Yhteistoiminnallisen keskustelun avulla painopiste oppimisella muuttuu siihen miten opitaan, siitä mitä opitaan. (Nisula & Pukkila 2014, 51.)

Osallisuudessa on mahdollisuus luoda uutta kulttuuria. Osallisuudessa on tärkeää vuorovaikutus ja jokaisen mahdollisuus ilmaista mielipiteensä ja pystyä vaikuttamaan omaan yhteisönsä. (Andersson 2008, 167.)

Pienryhmäkeskustelut ja pienryhmissä tehdyt tehtävät ovat osallistavassa yhteistoiminnallisessa oppimisessä keskeisellä sijalla. Se edellyttää opettajalta kykyä muodostaa sellaisia tilanteita, joissa dialogi mahdollistuu. Jyrhämä ja Syrjäläinen (2009) toteavat, että ongelmaksi pedagogisissa suhteissa usein muodostuu opettajan kannalta taito ja kyky tukea toista osapuolta sellaiselle tasolle, jossa tasavertainen dialogi on mahdollista. Dialoginen ote saattaa olla opettajalle haasteellinen, jos opettaja on tottunut toimimaan asiantuntijaroolinsa takana. Dialogisuudessa on tavoitteena häivyttää opettajan oma auktoriteettiasema ja pyrkiä kohti aitoa dialogia. Jokaisen yksilön kokemus on tärkeä ja ainutlaatuinen dialogisessa opetuksessa. Kuulluksi tulemisen kautta opiskelija saa tunteen siitä, että hänen kokemuksiaan arvostetaan ja niillä on merkitystä. Dialogisuudessa rakennetaan uutta tietoa. (Nisula & Pukkila 2014, 51.)

Toisen hyväksyminen on dialoginen prosessi, joka tulee realisoiduksi vuorovaikutuksessa. (Mönkkönen 2002, 37-40). Vuorovaikutuksen pienin yksikkö on vastavuoroisuus. Toisen ihmisen toimintaan, tekoon tai puheeseen vastaaminen on dialogin peruslähtökohta. Opettajalle vastaaminen voi näkyä assosiaalisena vastaamisena tai vastaamattomuutena. Sallimalla opiskelijan kognitiivinen prosessi voidaan antaa tilaa mielen sisäiselle toiminnalle ja harjoitella dialogisuutta. (Nisula & Pukkila 2014, 51-52.)

Parhaimmillaan osallistava opetus on yhteisöllistä dialogia, jossa on monia ääniä. Yhteistoinnallinen opetus voidaan nähdä yhdistelmänä dialogisuutta ja narratiivisuutta. Näiden elementtien yhdistyessä opetuksessa käytettävä kieli ja retoriikka konkretisoituvat. (Nisula & Pukkila 2014, 52.)

Yhteys on kahden tai useamman ihmisen ajatusten ja tunteiden kohtaamista niin, että ihminen kokee tulleen ymmärretyksi ja saavansa toiselta ihmisiltä jotain sellaista ainutlaatuista tukea, jonka kuvaaminen sanoin ei ole helppoa. Se on tunnetilojen ja ajatusten yhdessä jakamista eli kuulluksi tulemisesta. Todellinen yhteys ihmiseen vaatii aikaa, mutta lyhyissäkin kohtaamisissa yhteyttä voi olla kuulluksi tulemisessa. Kuulluksi tuleminen on tunne siitä, että kuuntelija ymmärtää tai edes haluaa ymmärtää, mitä kertoja viestittää. (Vilén & Leppämäki & Ekström 2002, 62.)

### 3.3.2 Yhteisö pedagogisena ympäristönä

Kasvatusyhteisön kasvattaja on malli kasvatettaville yhteisöllisyydestä. Jos yhteisöllisyys on nimetty kasvatusyhteisön arvoksi, on sen ensin toteuduttava työntekijöiden keskuudessa. Nuoret kasvavat kulttuuriin, jonka piirissä elävät. Itsetuntemuksen lisääminen ja ryhmädynamiikkaan tutustuminen ovat ammatillisten vuorovaikutustaitojen edellytys. (Raina 2012, 214.)

Hyvän yhteisöllisyyden tunnusmerkkejä tässä ajassa ovat demokraattisuus, avoimuus ja dialogisuus suhteessa yhteisön jäseniin ja ympäristöön. Johtajuus ja vallankäyttö ovat hyvässä yhteisöllisyydessä läpinäkyvää ja yhteisin sopimuksin toteutettua. Ryhmäajattelua pyritään välttämään tukemalla rakentavan kriittisyyden muotoja erilaisilla keskustelurakenteilla. (Raina 2012, 210.)

#### 4 Tutkimuskysymykset

Tämä opinnäytetyö lähti liikkeelle kiinnostuksesta tutkia ja kuvata opiskelijahuoltolain muutosta ammatillisessa oppilaitoksessa yhteisöllisen opiskeluhoollon osalta. Vaikka taustalla oli kiinnostus muutokseen niin opiskelijoiden kokemukset yhteisöllisyydestä muodostuivat tämän tutkimuksen fokukseksi. Opinnäytteellä etsin vastausta kysymyksiin: ”Miten opiskelijat kokevat yhteisöllisyyden ja oman yhteisöllisen hyvinvointinsa oppilaitosyhteisössä? Ilmeneekö yhteisöllisyyttä ja miten opiskelijat sen kokevat?”

Kartoittamalla opiskelijoiden kokemuksia yhteisöllisyydestä hain vastausta myös kysymykseen siitä, miten yhteisöllisen opiskeluhoollon tavoitteiden mukainen työskentely näkyy ja kuuluu opiskelijoiden kokemuksissa yhteisöllisyydestä. Opinnäytetyö toteutettiin Salon seudun koulutuskuntayhtymän kanssa yhteistyössä.

## 5 Menetelmälliset valinnat

Menetelmälliset valinnat muodostuivat tutkimuskysymysten johdattelemina. Tässä opinnäytteessä fokuksena on kokemusten tutkiminen laadullisesti. Edellä kuvaamani sosiaalipsykologisten ja sosiaalipedagogisten teorioiden mukaan pääpaino tässä yhteisöllisyyden teemaa kartoittavassa opinnäytteessä on jaetut kokemukset. Kokemuksia ei siis kartoiteta ja analysoida tässä ainoastaan subjektiivisina kokemuksina, kuten kokemuksen tutkimuksessa yleensä painotetaan. Kokemuksen tutkimuksen teoriaa tässä sivutaan siltä osin, kuin se kuvaa yhteisössä jaettuina kokemuksia.

Aineisto koostuu noin 1 % oppilaitoksen opiskelijoista. Johtopäätösten tekeminen opiskelijoiden kokemuksesta pienen otannan perusteella voi olla perusteltua vain yhteisöllisesti jaettujen kokemusten näkökulmasta. Toisin sanoen oppilaitosyhteisössä ryhmässä kerätystä kokemuksesta kertovasta aineistosta ei olisi perusteltua tehdä johtopäätöksiä perustellen niitä yksinomaan subjektiivisiksi kokemuksiksi, kun ne ilmentyvät ja muovautuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

### 5.1 Laadullinen tutkimus

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tutkittavan ilmiön kuvaaminen, ymmärtäminen ja tulokinnan antaminen ilmiölle. Laadullisen tutkimuksen analyysivaihe on syklinen prosessi ja analyysivaihe kulkee tutkimusprosessin eri vaiheissa ohjaten tutkimusprosessia ja tiedonkeruuta. Laadullinen tutkimus mahdollistaa tutkittavan ilmiön syvällisen ymmärtämisen, antaa mahdollisuuden ilmiön syvälliseen ja rikkaaseen kuvaamiseen ja selittämiseen. (Kananen 2014, 18-19.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan yksittäistä tapausta ja siinä pyritään saamaan mahdollisimman paljon irti yksittäisestä havaintoyksiköstä käsittelemällä tapausta perusteellisesti syvyysuunnassa. Tutkimustulosta ei voida yleistää, koska se pätee vain tutkimuskohteen osalta. Merkitykset eli se, miten ihmiset kokevat reaali maailman ovat laadullisen tutkimuksen kiinnostuksen kohde. (Kananen 2014, 19.)

Laadullinen tutkimus tässä on ymmärtävää tutkimusta. Perinteisessä tieteessä Von Wright (1970) jakaa tieteellisen toiminnan eri puolet deskriptiiviseen ja teoreettiseen tieteeseen. Deskriptiivisessä tieteellisessä toiminnassa tavoitteena on tosiasioiden löytäminen ja kuvaaminen. Teorianmuodostuksen tavoitteena voi olla tosiasioiden selittäminen tai ymmärrettäväksi tekeminen. Näiden perinteiden välillä voi esiintyä vuorovaikutusta ja kehitystä, jolloin kyse on ymmärtävästä tutkimuksesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 27-28.)

Ymmärtäminen on intentionaalista eli se sisältää aikomuksen. Ihmistä tutkivien tieteiden metodina ymmärtäminen nähdään eläytymisenä tutkimuskohteisiin liittyvään ilmapiiriin, ajatukseen, tunteisiin ja motiiveihin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28.)

## 5.2 Kokemuksen tutkimus

Subjektiiiset kokemukset ovat yleistettävissä vain suhteuttamalla ne niiden yhteiskunnalliseen kontekstiin. Yksilöllisestä kokemuksesta voidaan sanoa jotain yleistä tunnistamalla ja huomioimalla ne tekijät, jotka välittävät mahdollistaen yksilöllisen kokemuksen ymmärrettävyyden muille. Jokaisen yksilön katsotaan olevan suhteessa toisiinsa yhteiskunnallisten suhteiden kautta. Näiden suhteiden kautta yksilölliset kokemukset ovat muiden ymmärrettävissä. Subjektitiede pyrkii hahmottamaan ihmisen toimintaa ja kokemusta ”yleistetyn minän” kautta korostamalla kokemuksen intersubjektiiivista luonnetta. (Merilehto 2012, 92.)

On tärkeää sisällyttää objektiiviset olosuhteet subjektin näkökulmaan, mikä mahdollistaa subjektiiivisuuden analysoimisen osana jatkuvaa yhteiskunnallista prosessia. Subjektin näkökulma on lähtökohta yksilön kokemuksille maailmasta ja itsestään. Yksilö voi näin löytää itsensä tietoisesti ja tieteellisesti reflektoiden tietystä asemasta yhteiskunnallista kontekstia. Osallistamalla yhteiskunnallisiin prosesseihin ja siten yhteiskunnallisen olemassaolotavan ylläpitämiseen, yksilön olemassaolo mahdollistuu. (Merilehto 2012, 93.)

Ymmärrys sanojen poliittisuudesta ja kielen käytön seurauksia tuottavasta luonteesta on antanut kokemuksellisuuden tutkimiselle mahdollisuuden. Kielen avulla katsotaan, että tuotamme sosiaalista todellisuutta, positioimme itseämme ja toisia sekä tulemme positioiduiksi yhteiskunnallisissa valtasuhteissa. (Liimakka 2012, 102.)

## 5.3 Ryhmämuotoinen teemahaastattelu

Tutkimusmenetelmänä toimi ryhmähaastatteluissa puolistrukturoitu teemahaastattelurunko. Ryhmähaastattelun haastattelutapaani ohjasi osallistavan pedagogiikan periaatteet. Ryhmähaastattelussa kerätyn aineiston analysoin induktiivisen eli aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Haastattelun teemat muodostuivat yhteisöllisyyteen liittyvistä ilmiöistä yhteisöllisyyden teorioihin pohjautuen. Haastattelurungon teemoiksi muodostuivat: toisen huomioiminen, osallisuus, tasa-arvoisen oppimisyhteisön rakentaminen, dialogisuus, yhteisöllinen tiedonrakentaminen ja ilmapiiri.

Teemahaastattelussa haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa, mutta kysymykset voivat muotoutua haastattelutilanteessa. Teemahaastattelu ottaa myös huomioon sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamat merkitykset ovat keskeisiä ja sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi 2014, 48.)

Hirsjärvi (2014) kuvaa, että puhuessamme todellisuudesta, on kyse meidän subjektiivisesta tulkinnastamme, joka on sosiaalisesti konstruoitu. Käsityksemme todellisuudesta perustuu siihen, mitä olemme siis yhteisössä oppineet. (Hirsjärvi 2014, 17.)

Haastattelussa ollaan suoraan kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa, jolloin tiedonhankintaa on mahdollista suunnata haastattelutilanteessa. Vastausten taustalla olevia motiiveja on samalla mahdollista saada esiin ja myös ei-kielellisiä vihjeitä voidaan käyttää vastausten ymmärtämiseen. (Hirsjärvi 2014, 34.)

### 5.3.1 Ryhmähaastattelu tutkimustapana

Ryhmähaastattelu poikkeaa monin tavoin yksilöhaastattelusta ja se tapahtuu enemmänkin vuorovaikutuskontekstissa. Ryhmäkeskustelussa, jossa haastattelijan rooli on vähäisempi kuin yksilöhaastattelussa osallistujat joutuvat muodostamaan kollektiivisesti eli yhteisesti jaettua ymmärrystä yksilöllisistä kokemuksista. Ryhmäkeskustelujen keskeisin anti tutkijalle on osallistujien välinen vuorovaikutus ja osallistujien yhteistyönä tapahtuva tiedon tuottamisen prosessi. (Ruusuvuori & Nikander & Hyvärinen 2010, 215.)

Ryhmäkeskustelua tulee analysoida ensisijaisesti ryhmän toimintana ja ymmärtää osallistujien puheenvuorot erottomattomasti kiinni juuri siinä kontekstissa, jossa ne on esitetty. Haastattelun mielletään helposti viittaavan tutkijan johtamaan vuorovaikutustilanteeseen, jossa haastateltavat vastaavat haastattelijan esittämiin kysymyksiin aiheesta toiseen etenevän keskustelun sijaan. Kitzinger & Barbour (1999; 20) näkevät, että tutkijan tulisi aktiivisesti rohkaista osallistujia keskinäiseen vuorovaikutukseen ja ottaa tämä vuorovaikutus tarkastelun ensisijaiseksi kohteeksi. Tärkeää ryhmäkeskusteluissa on aktivoida osallistujia vaihtamaan mieliteitä keskustelun aiheesta. (Ruusuvuori & Nikander & Hyvärinen 2010, 216.)

Toteuttamani ryhmähaastattelut olivat osittain kuten edellä kuvaamani yksilöhaastattelu ryhmätilanteessa, koska toimin pitkälti haastattelutilanteen johtajana esittäen kysymyksiä ja haastattelu jatkui joidenkin teemojen osalta ryhmämuotoisena keskusteluna. Pyrkimys ryhmähaastattelussa oli saada aikaiseksi vuorovaikutuksellista keskustelua osallistujien kesken. Haastattelutilanne muodostui osittain ryhmäkeskusteluksi, jossa osallistujat jakoivat mielipiteitään, esittivät kysymyksiä toisilleen ja jatkoivat toisen osallistujan aloittamasta aiheesta vuorovaikutuksessa näin muodostaen yhteistyönä uutta tietoa.

Vuorovaikutuksen kannalta ryhmäkeskustelun olennaisin piirre on se, ettei puhetta osoiteta ainoastaan haastattelijalle vaan muille osallistujille. Lisäksi ryhmässä toimiessaan haastateltavat tuottavat yhteisesti käsityksen itsestään ryhmänä. Myös kriittisten näkemysten esittäminen ryhmässä toimii joskus samassa asemassa olevien ihmisten kollektiivisen identiteettityön ja yhteisyyden rakentamisen välineenä. Osallistajat itse omalla toiminnallaan tuottavat tilanteen luonteen, vaikka institutionaaliset puitteet ohjaavatkin vuorovaikutusta tiettyyn suuntaan. (Ruusuvuori & Nikander & Hyvärinen 2010, 217-218.)

### 5.3.2 Haastattelun toteutus

Opinnäytetyön pääkysymys on se, miten opiskelijat kokevat (ja käsittävät) yhteisöllisyyden oppilaitoksessa. Haastattelin opiskelijoita neljässä ryhmässä ja yhteensä haastatteluihin osallistui 20 opiskelijaa, joista kuusi (6) olivat poikia ja neljätoista (14) olivat tyttöjä. Haastateltavien ikäjakauma oli 15- 19- vuotta. Haastatteluihin osallistui opiskelijoita lähes kaikilta oppilaitoksen aloilta. Haastatteluun osallistuneista oli opiskelijoita seuraavilta aloilta: hiusala, majoitus- ja ravitsemusala, ajoneuvo- ja kuljetustekniikka, tieto- ja tietoliikennetekniikka, sähkö- ja automaatiotekniikka, kone- ja metalli, liiketalous- ja kauppa, pintakäsittely, käsi- ja taideteollisuus sekä sosiaali- ja terveysala. Tutor-opiskelijoita haastatteluun osallistui noin 5-6 (lukumäärä selvisi keskustelun kautta, kun sitä en erikseen kysynyt).

Haastattelurunko voidaan jakaa viiteen (5) teemaan, joita ovat toisten huomioiminen yhteisössä, osallisuus, tasa-arvoisen oppimisyhteisön rakentaminen, dialogisuus ja yhteisöllinen tiedonrakentaminen sekä haastattelutilanteeseen liittyen riippuvuus vrs. riippumattomuuden kokemus haastatteluryhmässä.

Tässä opinnäytetyössä kohderyhmänä olivat Salon seudun koulutuskuntayhtymässä opiskelevat nuoret ja henkilökunta. Koulutuskuntayhtymässä opiskelee noin 1600 opiskelijaa, joista opiskeluhuoltohenkilöstön suorittamalla pienellä otannalla osallistui ryhmähaastatteluun yhteensä 20 opiskelijaa 4-6 opiskelijan ryhmissä. Ryhmähaastatteluun osallistuvat opiskelijat valikoituvat molempien sukupuolen edustajista, eri koulutusryhmistä sekä ikäjakauman tasaisuuden mukaan. Esitin myös oppilaitoksen henkilöstölle pyynnön, että haastatteluihin pyydettäisiin eriasteisesti oppilaitosyhteisössään pärjääviä opiskelijoita. Valikoidut opiskelijat osallistuivat haastatteluun vapaaehtoisesti. Kaksi osallistujaa, jotka olivat ilmoittaneet vapaaehtoisuutensa, jättivät tulematta haastatteluun ymmärtääkseni unohdettuaan ajankohdan, koska he olivat haastattelun alkaessa opintomatalla. Heidän tilalleen saapui kaksi opiskelijaa samalta koulutusosalta. Katoa ei oikeastaan sen vuoksi ollut. Toimin oppilaitosyhteisön ulkopuolisena haastattelijana ja opinnäytetyön tekijänä tuntematta yhteisön jäseniä tai toimintatapoja.

Haastatteluun opiskelijat osallistuivat eri syistä. Yhteisöllisyyden tutkimuksen kannalta olennaista oli se, että useimmiten syy ryhmähaastatteluun osallistumiselle oli henkilökohtainen pyyntö oppilaitoksen henkilöstöltä. Poikkeuksena kaksi opiskelijaa, jotka olivat oma-aloitteisesti ilmoittautuneet vastauksena facebook-ilmoitukseen opinnäytetyöhaastattelusta. Osa opiskelijoista oli motivoitunut osallistumaan haastatteluun kahvitauon, opiskelutauon tai sen vuoksi, että koki tulleensa valituksi haastatteluun. Opiskelija ilmaisi:

*”pääsi pois tunnilta”*

Opiskelijat osallistuivat haastatteluun ilman taustatietoa siitä, mistä on kyse. Kuten yhdessä ryhmähaastattelussa todettiin, että he sanoivat tulleensa paikalle avoimin mielin. Haastattelut eivät olleet omien sanojensa mukaan muodostaneet liiemmin ennakkokäsityksiä ryhmähaastattelusta ja kaikki osallistujat totesivat saaneensa sanotuksi haastattelussa oman näkemyksensä.

#### 5.4 Sisällönanalyysi menetelmä

Induktiivinen sisällönanalyysi sopi aineiston analysointitavaksi hyvin laadulliseen tutkivaan kehittämistyöhön opiskelijoiden yhteisöllisyyden kokemuksista. Sisällönanalyysi on menettelytapa, jolla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Siinä on tarkoitus järjestää, kuvailla ja kvantifioida tutkittavaa ilmiötä. Sisällönanalyysin haasteellisuutena pidetään aineiston pelkistämisen ja kategorioiden tai luokkien muodostamisen siten, että ne kuvaavat mahdollisimman luotettavasti tutkittavaa ilmiötä. Sisällönanalyysi sopii strukturoimattomaan aineistoon, jollaisena voisin pitää teemoittain ja avoimin kysymyksin toteutettua osin vapaamuotoista keskustelua sisältävää ryhmähaastattelutilannetta. Ryhmähaastattelutilanteessa pyrkimykseni oli tuottaa keskustelua, jolloin pidin haastattelukysymyksiä enemmän suuntaa antavina aiheeseen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 21-22, 39-43.)

Sisällön analyysissa on kolme päätavoitetta, joista ensimmäinen on tieto kommunikaation sisällöstä, toinen tieto kommunikaation tuottajasta ja kolmas tieto kommunikaation vastaanottajista. Keskeinen ongelma sisällönanalyysissä on yksikön valinta. Yksikkö voi olla sana, rivi, kappale, ajatuskokonaisuus tai tekstikokonaisuus. Jotta yksikkö kuvaisi tutkittavaa asiaa sen tulee olla riittävä ja merkitys olla selvä. Reliabiliteetti ja validiteetti ovat toinen keskeinen ongelma, koska sisällönanalyysissä ei ole aina varmaa, että henkilöt tulkitsevat tietyn sanoman samalla tavalla. Tutkijalla pitää olla etukäteen jonkinlainen näkemys siitä, miten hän luokittaa aineiston kuitenkin niin, että tutkija on valmis muuttamaan luokittelun tarvittaessa joustavasti aineiston mukaan. (Toivonen 1999, 125-129.)

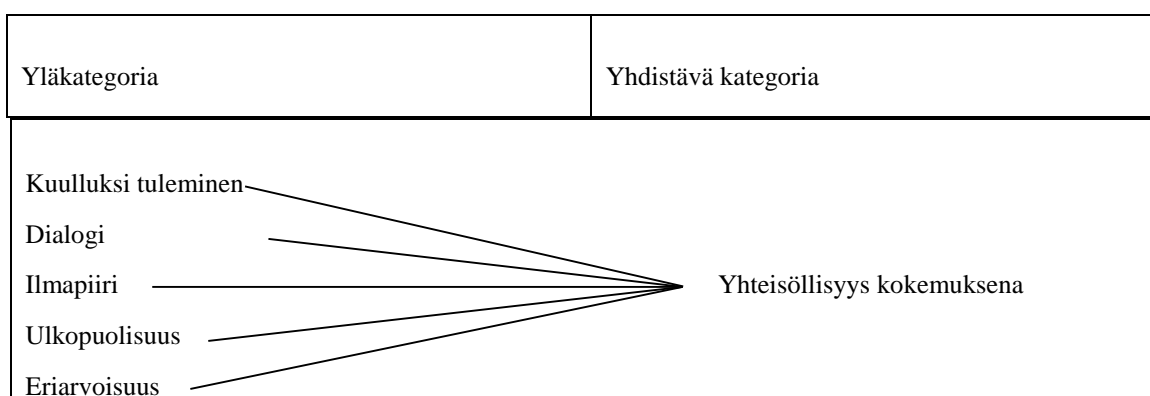


Opinnäytetyön tarkoitus oli kartoittaa opiskelijoiden näkökulmasta yhteisöllisyyttä. Kyseessä on pieni otos (20 opiskelijaa) ja fokus on opiskelijoiden jaetuissa kokemuksissa oppilaitosyhteisössään. Haastattelun kysymysten ja ryhmähaastattelutilanteessa käydyn keskustelun tarkoitus oli myös lisätä opiskelijoiden tietoisuutta osallisuudesta oppilaitosyhteisössään kannustamalla itsereflektioon ja vuorovaikutukseen yhteisön jäsenten kanssa. Osallisuuden lisäämiseen tähtäävän ryhmähaastattelun tarkoitus oli herättää huomaamaan ja lisätä kiinnostusta vaikuttamisen kokemuksiinsa yhteisölliseen tiedonrakentamisen kautta.

Ryhmähaastattelut tallensin sanelukoneelle, jonka jälkeen kirjoitin aineiston litteroimalla sanasta sanaan. Haastatteluaineisto sisälsi yhteensä kaksi (2) tuntia keskustelua. Tämän jälkeen poimin aineistosta usein toistuvia teemoja kuvaavat asiat sekä poikkeukset, jotka erottuivat aineistosta. Lajittelin nämä alkuperäisilmaisut taulukkoon ja muodostin rinnalle sarakkeen pelkistetyistä ilmaisuista. Seuraavaksi aloin jäsentää näitä lauseita lajitellen samankaltaisiin teemoihin liittyvät lauseet omalle alustalleen. Tein tämän perinteisesti saksilla leikaten lauseet paperilta ja liimaten ne erivärisille arkeille. Samalla muodostin samankaltaisista teemoista kertoville lauseille yhteisen nimen, jolloin alakategoriat alkoivat muodostua. Seuraavan vaiheen tein tietokoneella kategoriat muodostaen, jotka olen kuvannut kuvioihin tutkimuksen teemoista kertovissa kappaleissa. Muokkasin useaan kertaan näitä luokitteluja saadakseni niistä selkeät, mutta menettämättä liikaa alkuperäisilmaisujen sanomaa.

## 6 Tulokset

Sisällönanalyysin kautta yläkategorioiksi muodostuivat: kuulluksi tuleminen, dialogi, ilmapiiri, ulkopuolisuus ja eriarvoisuus. Näistä teemoista koostuu opiskelijoiden kokemus yhteisöllisyydestä omassa oppilaitoksessaan. Teemahaastattelurungossa oli teemoja useampia ja näistä osa korostui aineistossa. Ulkopuolisuuden teema nousi haastatteluissa uutena ennalta huomiomattomana ilmiönä. (kuvio 1.)



kuvio 1 Yhteisöllisyys kokemuksena

### 6.1 Kuulluksi tuleminen

Induktiivisen sisällönanalyysin avulla yhdeksi teemaksi aineistosta esiin nousi kuulluksi tuleminen. Opiskelijoilla oli kokemuksia kuulluksi tulemisesta ja kuulluksi tulemattomuudesta. Haastatteluaineistosta ilmenevät kokemukset kuulluksi tulemisesta esiintyvät useimmiten dialogissa opettajan kanssa. Esimerkeissä, joissa kuulluksi tuleminen oli jäänyt opiskelijoiden kokemuksen mukaan puutteelliseksi tai huonosti toteutuneeksi, dialogi opettajan kanssa oli myös koettu puutteelliseksi. (kuvio 2.)

Opiskelijoilla oli kokemuksia kuulluksi tulemisesta. Opiskelijan kommentti esimerkiksi:

*“sillon ku meil tulee joku et ollaan eri mielt asioista niin kyllä jokainen siel huutaa reilusti muitten päälle, et mitä mieltä ollaan asiasta.”*

Tämän kokemuksesta kertovan kommentin tulkitsen keskustelussa kertojan näkökulmasta selkeästi positiiviseksi kokonaisuudessaan käytyyn keskusteluun peilaten. Toinen esimerkki kuulluksi tulemisesta:

*“ kyl me aika usein sanotaan, mut en tiedä kuin paljonko se kuuluu, mut se on tärkeet”*

sisältää viestin siitä, että on tullut kuulluksi, mutta kuulluksi tulemisena kokemus on jäänyt hieman opiskelijalle vajaasti toteutuneeksi vaikuttamisen osalta. (kuvio 2.)



kuvio 2 Kuulluksi tuleminen

Yksi opiskelija kuvasi opiskelijoiden yrityksiä tulla kuulluksi ja vaikuttaa:

*”Näitä negatiivisia puolia ku vanhat työtuolit, ei tuppaa oikeen painamaan missään.”*

Opiskeluun tarvittavista työvälineistä haastattelutilanteessa tuli jonkin verran keskustelua puhuttaessa kuulluksi tulemisesta ja vaikuttamisesta. Niihin liittyvät kokemukset ovat tulkittavissa kuulluksi tulemisen kokemuksena ainakin vajaanasteisesti toteutuneeksi, jos ei pelkästään negatiiviseksi. (kuvio 2.) Negatiivisia kokemuksia kuvattiin myös näin:

*”muodollisesti täyttämään joku kaavake. Sit siit ei ikinä kuulu mitään” ja  
”ihan sama, mitä sinne loppujen lopuksi laittaa, ku se ei sit näy missään”.*

Näissä esimerkeissä opiskelijat puhuvat kuulluksi tulemisesta keskustelussa, jossa teemana sivuttiin myös oman mielipiteen sanomista, joka ei yksinään ole kuulluksi tulemista. (kuvio 2.)

Opiskelija kommentoi myös näin:

*”se on vähän joka päivä sellast, et yritetään sanoa, ettei oo oikeudenmukast toimintaa”.*

Tässä opiskelija kuvaa sekä kuulluksi tulemisen että eriarvoisuuden kokemuksestaan. Samassa ryhmähaastattelussa oli muita opiskelijoita, jotka yhtyivät samaan kokemukseen ja keskustelu jatkui aiheen ympärillä ja opiskelija kuvaa myös:

*”keskusteluu on käyty, mut ei pysty vaikuttamaan millään tavalla”.*

Nämä kokemukset kuvaavat kuulluksi tulemisen kannalta sitä, että opiskelijat ovat ilmaisseet näkemyksensä, mutta heille on jäänyt kokemus kuulluksi tulemattomuudesta. (kuvio 2.)

Opiskelijat kertoivat myös kokemuksistaan keskusteluista, joissa on opettajan kanssa päästy yhteisymmärrykseen. Yksi opiskelija ilmaisi näin:

*”meitä kuunnellaan ja siit just saa mukavan olon”.*

Tämä opiskelijan kokemus kuvaa sekä onnistunutta kuulluksi tulemista että toimivaa dialogia. Yksi opiskelija kertoi myös yhteisestä kokemuksesta:

*”on käyty sanomaan. keskusteltiin, et mikä siellä mättää. ryhmänohjaaja kävi jututtaa sitä opettajaa ja opettaja rauhoittui”.*

Tässä jälkimmäisessä kokemuksessa opiskelijat kuvaavat kuulluksi tulemistään, jonka seurauksena on tapahtunut muutos. Muutos kuvaa sitä, että opiskelijoiden ilmaisemalla näkemyksellä

on ollut vaikutusta käytäntöön. Tämä esimerkki kuvaa kuulluksi tulemisen toteutumista. (kuvio 2.)

Opiskelija ilmaisi näin:

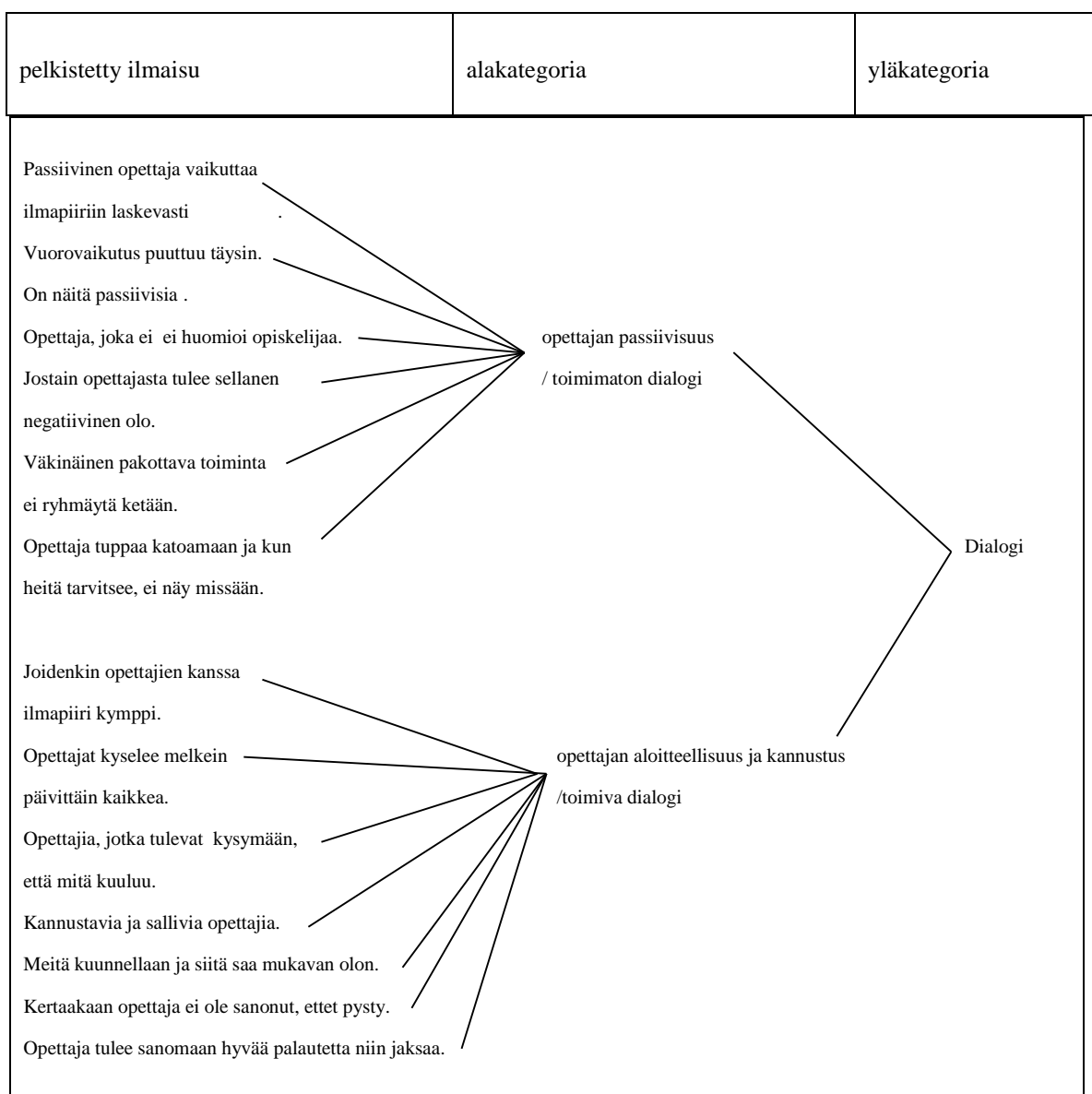
*”Henkilökohtaisella tasolla mä koen, et pystyn sanomaan”*

keskusteltaessa mielipiteen sanomisesta. Toisen opiskelijan mielestä opetus perustuu siihen, että mitä mieltä he ovat asioista, mitä he haluavat oppia ja mitä he haluavat tietää. (kuvio 2.) Opiskelijat sanoivat myös:

*”saa sanoa mielipiteen” ja ”keskusteltiin yhdes mitä parannuksii vois tehdä”  
sekä ”saa ite kertoa, jos jotain”.*

## 6.2 Dialogi opettajan kanssa

Opiskelijat toivat esille opettajan aloitteellisuuden ja kannustamisen lisäävän opiskelumotiivaatiota sekä vaikuttavan ilmapiiriin positiivisesti. Samoin opiskelijoiden vastauksista selkeästi ilmenee, että opettajan passiivisuus laskee opiskelumotiivaatiota ja vuorovaikutuksen huonolla laadulla on myös negatiivinen vaikutus ilmapiiriin opiskeluryhmässä. Ryhmähaastattelussa tuli esille esimerkkejä molemmista sekä toimivasta että toimimattomasta dialogista opettajan kanssa. (kuvio 3.)



kuvio 3 Dialogi opettajan kanssa

Opiskelijoiden kokemusten mukaan ilmapiiri oli oppilaitosyhteisössä useimmissa kertomissaan vuorovaikutuksissa erittäin hyvä. Oman ryhmän ilmapiiriä ja vuorovaikutusta opettajien kanssa opiskelijat kehuivat runsaasti kertoessaan kokemuksistaan. Ilmapiiri ja suhde opettajaan määriteltiin huonoksi ja toimimattomaksi esimerkeissä useimmiten yhteisten aineiden osalta sekä yksittäisten esimerkkien kautta omalla alalla. (kuvio 3.)

#### 6.2.1 Dialogi toimimattomana

Opettajan heikkoa tavoitettavuutta opiskelijat kuvasivat esimerkiksi:

*”ne tuppaa siin katoamaan ja sit ku niit tarvii niin ei näy missään”.*

Saavutettavuus on tässä opiskelijan kannalta edellytys toimivan dialogin muodostumiselle. Vuorovaikutuksen huonosta laadusta opiskelijat kuvasivat kokemuksiaan:

*”vuorovaikutus puuttuu täysin” ja ”opettaja ei niinku huomioi sua, niin miksi sä huomioisit opettajaa”.*

Kyseiset esimerkit kuvaavat opiskelijan kokemusta dialogin toimimattomuudesta. (kuvio 3.)

Vuorovaikutuksessa dialogi mahdollistuu, mutta toimimattomana se näyttäytyy epätydyttävinä kokemuksina. Opiskelijat kuvasivat tyytymättömyyttään esimerkiksi näin:

*”ainakaan väkinäinen ja pakottava toiminta ei ryhmäyty ketään. siit jää vain huono mieli”.*

Opiskelijan esimerkki kuvaa toisaalta toimintaa opiskelijaryhmässä opettajan määräämänä, jolloin opettajan aktiivisuuden taso tässä toiminnassa jää epätietoisuuteen. Ryhmähaastattelussa käydyssä keskustelussa tämän kommentin ympärillä keskusteltiin paljon ja vaikka opiskelija mainitsee pakottavan tehtävän ryhmäyttämistarkoituksessa määrätyksi, olennaisena painottaisin tässä kokemuksessa kuitenkin sanaa: *”pakottava toiminta”*. Jolloin tässä dialogi suhteessa opettajaan on fokuksessa ja ryhmäyttämistavoitteet toissijaiset yksilöllisen kokemuksen kannalta yhteisössä, koska opiskelijoiden olettamaan mainitsemaansa tavoitteeseen ollut päästy heidän kokemuksensa mukaan. (kuvio 3.)

### 6.2.2 Dialogi toimivana

Toimivaa vuorovaikutusta opettajan kanssa opiskelijat kuvasivat kokemuksissaan (kuvio 3.) esimerkiksi:

*”opettajia, jotka tulee kysymään oikeasti, et mitä kuuluu” ja  
”opettaja tulee sanomaan hyvää palautetta niin jaksaa”.*

Keskustelua opettajien kanssa opiskelijat kuvasivat näin:

*”me puhutaan niin sellasist asioist, et on ainakin mulla ihan selkeesti, et voi puhua ihan mist vaa.”*

Mielipiteen ilmaisemisesta opiskelijat sanoivat myös esimerkiksi:

*”henkilökohtaisella tasolla mä koen, et pystyn sanomaan” ja  
”saa sanoa oman mielipiteen”.*

Dialogin toimivuudesta opiskelijoiden kokemuksissa kertoivat esimerkit:

*”keskusteltiin yhdessä, mitä parannuksii vois tehdä” ja  
”päästään yhteisymmärrykseen”*

Nämä kuvaukset opiskelijoiden kokemuksista jo kuvaavat tarkemmin, miten vuorovaikutus on muuttunut keskusteluksi ja on päädytty yhteisymmärrykseen. Kysyttäessä opiskelijoilla löytyi useita tällaisia esimerkkitalanteita myös tilanteessa, jossa oli ollut jotain epätydyttävää, opettajan kautta käydyn keskustelun kautta opiskelijat olivat saaneet kokemuksen vaikuttaa johonkin osa-alueeseen asiassa. (kuvio 3.). Näin he kuvasivat:

*”ylemmält taholt oli tullu se päätös. me saatiin sit vaikuttaa sen verran, et ryhmis saatiin hakee ne kirjaimet, ettei jokaisen tarvinnu hakee.”*

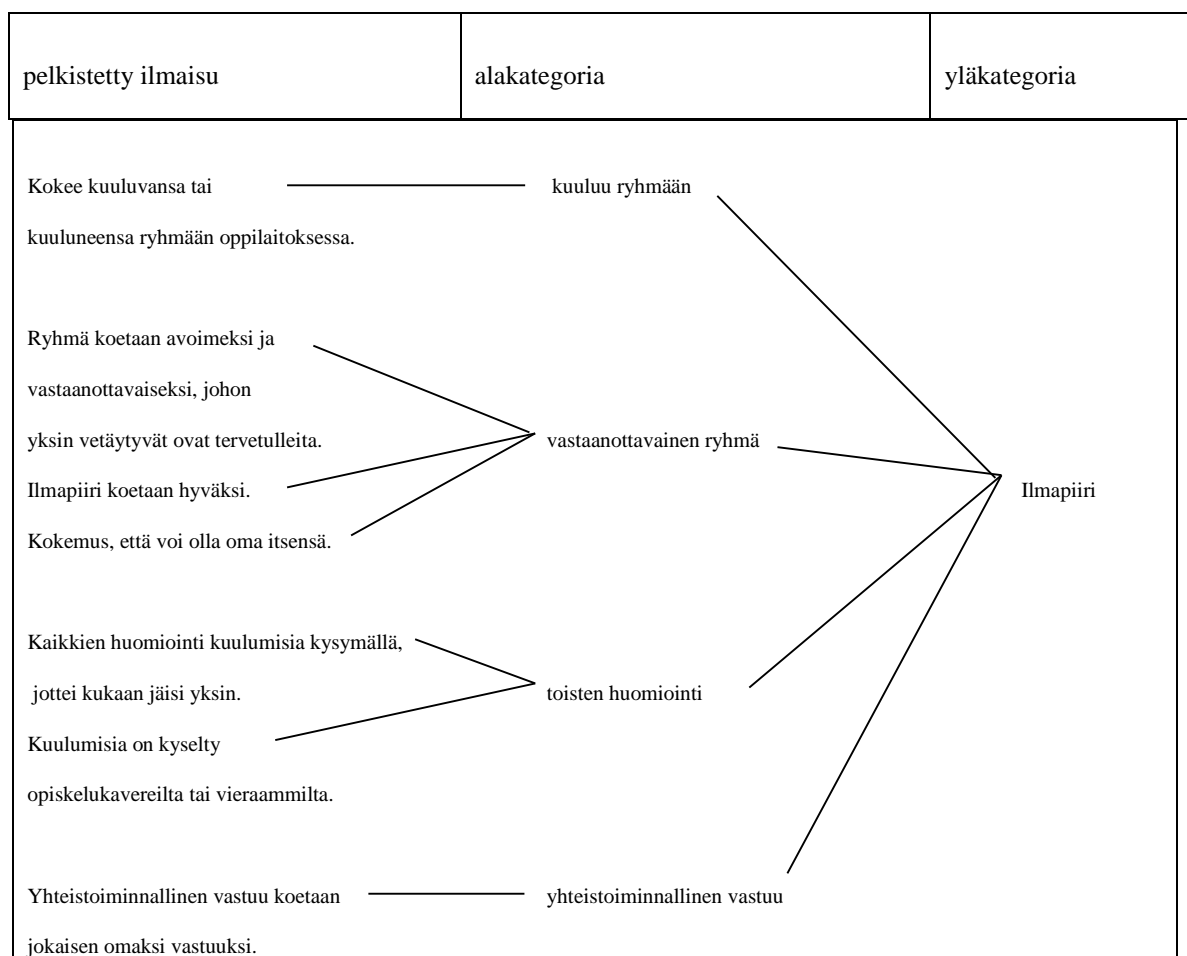
Opiskelijat kertoivat tulleen ryhmähaastatteluun useimmiten siksi, että heitä oli pyydetty henkilökohtaisesti. Oppilaitoksen henkilöstön toimesta opiskelijaa oli pyydetty osallistumaan ryhmähaastatteluun ja osa opiskelijoista sanoi saaneensa käsityksen, että he olivat tulleet valituksi. (kuvio 3.) He kertoivat:

*”mul tuli semmonen olo, et ku mut oli kerran valittu niin” ja  
”siit tuli vähän semmonen olo, et opettajat oli ajattelut, et sä olisit hyvä”.*



### 6.3 Ilmapiiri

Ryhmähaastatteluissa tarkoitukseni oli myös kartoittaa sitä kokevatko opiskelijat kuuluvansa yhteisöön eli johonkin ryhmään oppilaitoksessaan ja miten opiskelijat kokevat ryhmään kuulumisen. Aineistossa puhutaan monipuolisesti ryhmään kuulumisesta, ulkopuolisuudesta ja ilmapiiristä. Tässä kuvaan sitä, miten nämä näyttäytyvät opiskelijoiden kesken. (kuvio 4.)



kuvio 4 Ilmapiiri

Jokainen haastateltava koki kuuluvansa johonkin ryhmään. Poikkeuksena kaksi opiskelijaa, jotka kokivat, että opiskeluryhmä, johon he olivat kuuluneet, oli erotettu kahdeksi eri ryhmäksi. Opiskeluryhmän lisäksi osa haastatelluista koki kuuluvansa koko alan muodostamaan ryhmään ja osa opiskelijoista koki, ettei kuulu oman alan muodostamaan ryhmään. Olennaista tässä tutkimuksessa oli kuitenkin se kokiko opiskelijat kuuluvansa ryhmään ylipäätään. Opiskelijoiden mukaan ilmapiiri opiskeluryhmässä vaikuttaa siihen, että jaksaa opiskella. Toimiva yhteistyö opiskeluryhmässä esiintyy useissa esimerkeissä opiskelijoiden vastauksissa. Olen tässä kuviossa nivonut opiskelijoiden keskinäisen tasa-arvoisuuden, yhteistyössä tekemisen,

vapaaehtoisesti tekemisen ja kokemuksen siitä, että voi olla oma itsensä, toimivaan yhteistyöhön opiskeluryhmässä. Aineistossa esiintyvissä esimerkein käydyssä keskusteluissa tasa-arvoisuudella tässä kohtaa tulkitsen tarkoittavan opiskelijoiden ryhmän sisällä esiintyvää keskinäistä tasa-arvoisuutta, vaikka tasa-arvoisuudesta käydyssä keskustelussa aineiston muilta osin tasa-arvoisuus miellettiin esimerkkien kautta selkeästi opettajan kanssa dialogissa esiintyväksi. (kuvio 4.)

Toisten huomioiminen ja vastaanottavainen ilmapiiri opiskeluryhmässä tulivat esille haastattelussa keskusteltaessa *”moi, mitä kuuluu?”* -teemavuodesta. Opiskelijoiden vastauksissa ilmenee, ettei teemavuotta koettu kovin näkyvänä. Kuitenkin keskustelu toisen huomioimisesta ja esimerkeistä vastaanottavaisesta ilmapiiristä teemaan liittyvät aiheet tulevat aineistossa hyvinkin näkyviksi. Jokaisessa ryhmähaastattelussa vähintään yksi jäsen kertoo teemasta muille ja siitä syntyy hieman keskustelua. Toisten huomioiminen tulee myös esille aineistossa keskusteltaessa yksinäisistä oppilaitoksessa. Opiskelijat kuvasivat teemaa:

*”siin idea ilmeisesti se, että kysytään, et mitä kuuluu eikä ketään jätetä yksin”* ja

*”kuulostaa just tosi kivalta ku yritetään panostaa, ettei kukaan jäis yksin”.*

Nämä kommentit edellä kuvaavat kevyen tason tiedostamista teemasta, koska näkemys kuvataan käyttäen epävarmempia ilmaisuja, kuten *”ilmeisesti”* ja *”kuulostaa”*. Toiset opiskelijat kertoivat, että

*”yritetään ajaa sitä, et kaikki on kaikkien kavereita”* ja

*”yritetään pitää yllä, et kyseltäis niinku mitä kuuluu”.*

Opiskelijat, jotka käyttivät varmempia ilmaisuja kertoen *”moi, mitä kuuluu?”*-teemavuodesta osoittautuivat usein tutor-opiskelijoiksi. Tässä tuli ilmi opiskelijoiden erilaiset roolit oppilaitosyhteisössään siten, että toiset opiskelijat näyttivät ottavan enemmän vastuuta yhteisistä asioista ja ilmapiiristä. Roolien erilaisuudesta ja vastuunotosta riippumatta edellä kuvamani opiskelijoiden kokemuksista voidaan päätellä, että opiskelijat olivat useimmiten tietoisia teemavuoden tarkoituksesta. (kuvio 4.)

Yhteistoiminnallisen vastuun olen liittänyt tähän ilmapiiriä kuvaavaan kuvioon. Yhteistoiminnallinen vastuu teemana oli haastattelutilanteessa avaamatta sen tarkemmin kuin, että se liittyy vastuuseen opiskelusta ja yhteisten tapahtumien järjestämiseen. Kuitenkin termin heikokosta avaamisesta huolimatta, haastattelutilanteessa käytiin keskustelua yhteistoiminnal-

liseen vastuuseen liittyen runsaasti toisen huomioimisen teeman ympärillä. Joukossa oli opiskelijoita, jotka kuvasivat kokemuksiaan niin, että he ottivat vastuuta oppilaitoksen ilmapiiristä huomioimalla toisia kuulumisia kysyen ja tervehtien. Opiskelijan kuvaama kokemus:

*”mult ei oo ainakaa tultu kysymää, et mitä kuuluu”*

kuvaa yhteistoiminnallisen vastuun sijoittamista muille kuin itselleen kuulumisten kysymiseen liittyen. (kuvio 4.)

Oppilaitoksen ilmapiiristä opiskelijat sanoivat esimerkiksi:

*”joittekin opettajien kans kymppi” ja*

*”joittekin opettajien kans nolla”*

kysyttäessä asteikolla 1-10.( Kappaleessa 6.2 dialogi opettajien kanssa kuvasin tarkemmin opiskelijoiden kokemuksista suhteessa opettajaan.) Opiskelijat kertoivat ilmapiiristä opiskeluryhmässä useita kommentteja esimerkiksi:

*”kaikki pystyy olemaan kaikkien kans” ja*

*”meil on semmonen tosi vastaanottavainen ja avoin ympäristö” sekä*

*”meil on tosi tiivis ryhmä”.*

Opiskelijat kuvasivat kokemuksiaan myös:

*”mä en ainakaan oo kokenut, et olisin tullut nolatuksi. jos joku esittää jonkun tyhmän kysymyksen, saattaa olla et kaikki nauraa, mut se on niinku hauskaa”*

ja

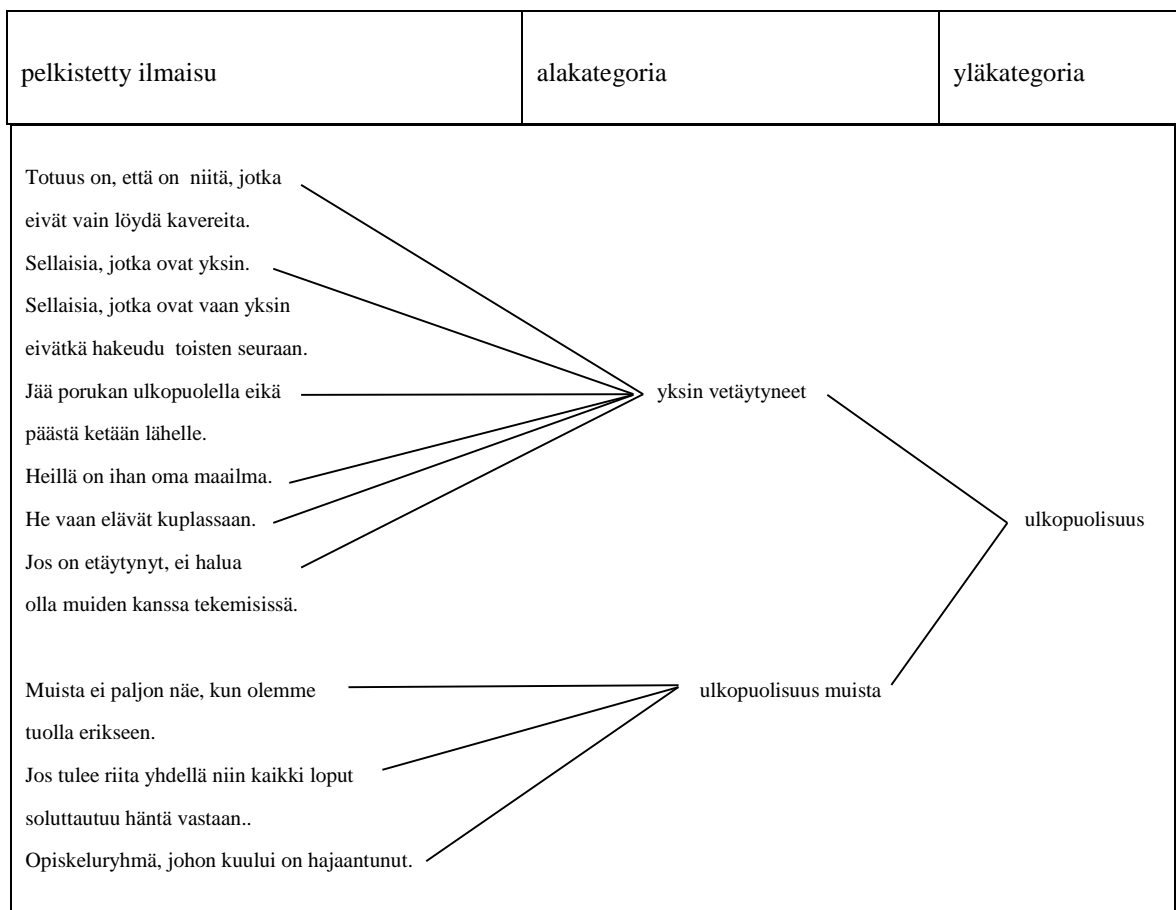
*”syömään mennään koko luokka yhdessä”.* (kuvio 4.)

#### 6.4 Yksin vetäytyvyys ja ulkopuolisuus

Aineistosta esille noussut seikka oli yksinäisten eli yksin vetäytyvien olemassaolo, rooli oppilaitosyhteisössä sekä ulkopuolisuus. Ulkopuolisuutta esiintyi haastatteluaineistossa eri tasoilla. Ulkopuolisuus, jonka oppilaitoksen eri rakennukset jakavat, tulee esille suoraan kahden opiskelijan vastauksista ja epäsuorasti siten, ettei eri rakennuksessa opiskelevat olleet havainneet yksinäisten olemassaoloa. (kuvio 5.)

Teema yksin vetäytyvistä nousi ensimmäisessä ryhmähaastattelussa keskusteltaessa ryhmään kuulumisen teemasta. Kun kysyin näyttääkö siltä, että kaikki kuuluvat johonkin porukkaan, yksi opiskelija vastasi:

*“ kyl meil on ainaki sellaisii, jotka on yksin”.*



kuvio 5 Yksin vetäytyvyys ja ulkopuolisuus

Yksinäisistä keskusteltiin ryhmähaastattelussa ja opiskelijat kuvasivat yksinäisiä sellaisiksi, jotka ovat

*”syrjääntyneet”*

ja ovat jatkuvasti yksin tai tauoilla yksinäiset erottuvat, kun he eivät

*“oikein kuulu mihinkään porukkaan”*

erään opiskelijan sanojen mukaan. Päätin käyttää kuvauksen perusteella heistä nimitystä yksin vetäytyvät. (kuvio 5.)

Haastattelussa käydyssä keskustelussa ilmaistiin myös ulkopuolisuuden kokemusta perustellen sitä erillisten rakennusten (ja alojen) jakaantumisella erikseen. Ulkopuolisuutta ilmaistiin esimerkiksi:

*“Heil se on vähän niinku oma jutska, vähän vieras varmaan meille, ku muita ei paljon nää. Ollaan tuol erikseen.”*

Toisaalta erillisessä yksikössä opiskeleminen myös oli kokemuksellisesti sellainen, ettei esimerkiksi ollut havainnut yksinäisiä lainkaan omassa yksikössään. Haastatteluun osallistuneet kuvasit:

*“en oo kyl huomannu, et ketään ois yksin jätetty”.*

Ulkopuolisuuden kokemuksesta kertoi epäsuorasti myös opiskelijan vastaus siitä, että koki kuuluneensa opiskeluryhmään, joka jakaantui kahdeksi eri ryhmäksi lukukautena, jolloin haastattelu toteutettiin. (kuvio 5.)

Vastauksista pääsääntöisesti erottui se, että ajateltiin yksin vetäytyvien haluavan olla yksin. Näkemystä kuvailtiin seuraavasti:

*“jää porukan ulkopuolelle eikä päästä ketään lähelle” ja*

*“näkee sellasii, jotka on vaa yksin eikä ees hakeudu toisten seuraan” sekä*

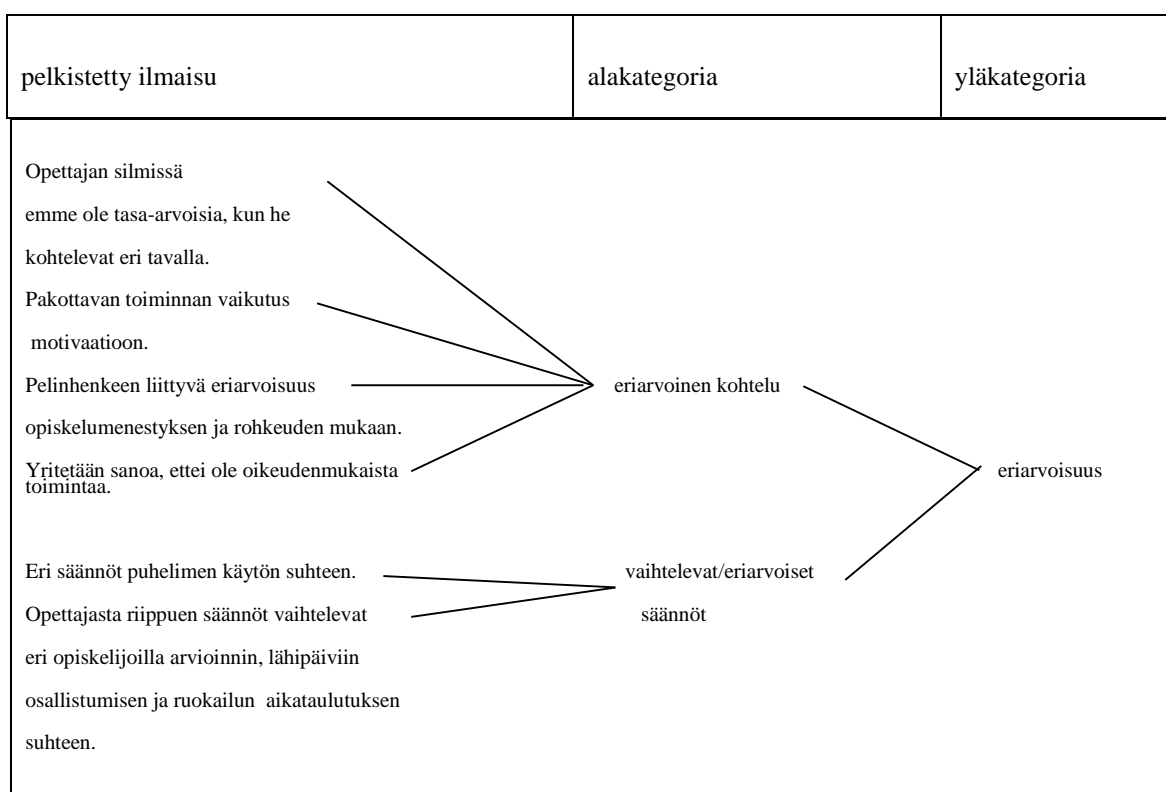
*“jos toinen on etäytynyt, ei halua olla muitten kaa tekemisis”.*

Osa opiskelijoista kuvasi oman opiskeluryhmänsä ilmapiirin avoimuutta ja vastaanottavuutta mahdollisuutena yksin vetäytyville halutessaan liittyä mukaan. Näitä näkemyksiä osa opiskelijoista myös perusteli omien aktiivisten lähestymisyrityksiensä kautta. Joitakin yksin vetäytyviä kuvattiin myös siten, että

*“niil on ihan oma maailma” ja “ne vaan elää kuplassaan”.* (kuvio 5.)

## 6.5 Eriarvoisuus

Eriarvoisuudesta nousi haastatteluissa paljon keskustelua, jonka vuoksi se esiintyy erillisenä teemana sisällönanalyysin kautta tässä tutkimuksessa, vaikka eriarvoisuus liittyy kiinteästi myös toimimattomaan dialogiin. Eriarvoisuutta opiskelijat kokivat eriarvoisissa ja vaihtelevissa säännöissä sekä henkilökohtaisella tasolla opettajan suhtautumisessa eri tavalla eri opiskelijoihin. Opiskelijoiden kokemuksissa eriarvoisuus liitettiin usein dialogiin opettajan kanssa, mutta huomioitavaa on, että puhuttaessa eriarvoisista säännöistä oppilaitoksessa on mahdollista, että niihin vaikuttavia seikkoja on muitakin esimerkiksi rakenteellisia, joita ei dialogi opettajan ja opiskelijan välillä yksin selitä.



kuvio 6 Eriarvoisuus

Eriarvoisuus tuli haastattelussa esille keskusteltaessa tasa-arvoisuudesta ja eriarvoisuudesta. tasa-arvoisuudesta opiskelijat vastasivat useimmiten esimerkiksi näin:

*”kyl varmaan aika tasa-arvoisii, mut” ja*

*”no aika pitkält tasa-arvoisii, mut”*

Opiskelijoiden vastauksista selviää, että he pääsääntöisesti kokivat olevansa tasa-arvoisia keskenään erittelemättä esimerkkejä tasa-arvoisuudesta. Kun taas eriarvoisuudesta muodostui paljon keskustelua aiheen jatkoksi ikään kuin poikkeuksena, josta oli enemmän sanottavaa.

Opiskelijat kuvasivat eriarvoisuuden kokemuksiaan esimerkiksi näin:

*”tuntuu, et opettajan silmissä me ei olla tasa-arvoisia, et joitakin saa enemmän sorsia.” ja*

*”jos ne tietää jotain opiskelijan taustoista, ni sitä kautta ne kohtelee eri tavalla”.*

Nämä kokemukset kuvaavat eriarvoisuutta henkilökohtaisella tasolla vuorovaikutuksessa opettajan kanssa ja ovat kokemuksena merkityksellisiä poikkeuksia aineistoissa.

Eriarvoisiin sääntöihin liittyvää kokemusta opiskelijat kuvasivat:

*” meil on tosi tiukat ajat millon mennään ruokailuun niin mä oon huomannut, opettajist sen, et aina niil ykkösil nipotetaan ja niil kolmosil ollaan et annetaan olla”.*

Tässä kuvataan erilaisia sääntöjä eri opettajien ja eri opiskelijaryhmien suhteen.

Puhelimen käyttöön liittyviä sääntöjä opiskelijat kuvasivat näin:

*” se on niinku opettajast kii niin saatetaan viedä heti ekast kerrast puhelin pois ja pienii asioita et se pitäis niinku olla kaikil samat säännöt.”*

Puhelimen käyttöön liittyvistä tilanteista opiskelijoilla oli useita esimerkkejä ja tässä kokemuksesta kertovassa esimerkissä kuvataan eri opettajien sääntöjen erilaisuutta eikä varsinaisesti eriarvoisuutta.

Opiskelijoilla oli kokemuksia, että eri opiskelijoita myös koskivat toisinaan eri säännöt. Esimerkiksi

*” jollain ihmisil jotka ovat vaikka laiskempia opiskelemaan niin, sit kun ei vaikka pääse kokeest läpi, ne pystyy saamaan sen numeron paremmaks sillee, että ne saa apua kokeeseen, jos mä tiedän, ettei oo mitään oppimisvaikeutta niin silti saa apuu siihen ku ei jaksanut lukee”.*

Opiskelumenestykseen liittyvää eriarvoisuutta opiskelijat kuvasivat näin:

*”ne ovat selkeesti opettajan suosiossa, jotka menestyy, muut jää selkeesti varjoon” ja*

*”huonommat joutu siihen toiseen ryhmään, ne joil menee vähä huonommin” sekä*

*”opettajat laittaa paremmuusjärjestykseen, mut se on niinku heidän tehtävänsä”.*

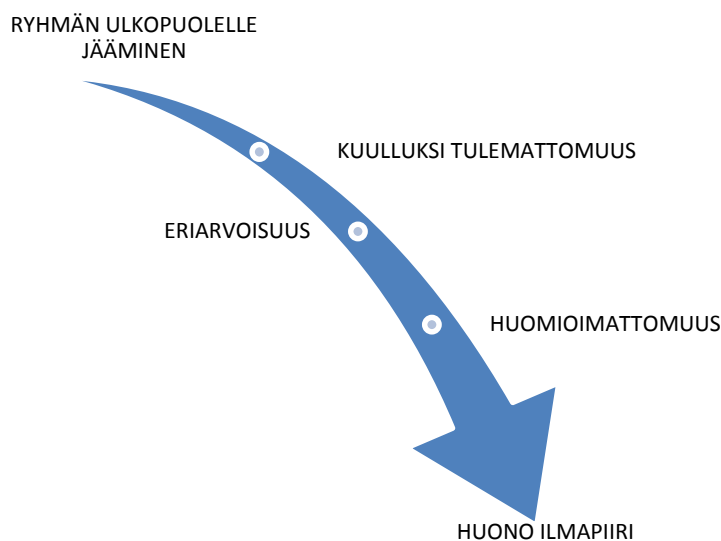


## 7 Pohdinta

Haastattelun ensimmäinen teema ”moi, mitä kuuluu”- teemavuodesta toimi ikään kuin lämmittelynä yhteisöllisyyden teemaan ja oli kysymyksistä fokusoiduin. Yhteisöllisyyden kannalta teeman taustalla olevat tekijät ovat tärkeitä. Teema tarkemmin kuvaa toisen huomioimista ja toisesta välittämistä yhteisössä. Tämän opinnäytetyön kannalta tärkeintä ei ollut se, miten näkyvä ja kuuluva ”moi, mitä kuuluu” -teema opiskelijoiden mielestä on vaan kokemukset teemavuoden sisällöstä. Pystyin sittemmin huomaamaan analyysin kautta sen, että ”moi, mitä kuuluu?”- teemavuoden taustalla olevat yhteisölliseen hyvinvointiin liittyvät asiat olivat opiskelijoilla tuttuja. Haastatteluissa osa opiskelijoista jakoi ajatuksiaan teeman ideasta ryhmähaastattelun muille jäsenille, jolloin tietoa välittyi ja vuorovaikutuksessa keskusteltaessa rakentui uudelleen osallistavan pedagogiikan mukaisesti ja ryhmähaastattelu toimi pienryhmäkeskustelun foorumina. (Nisula & Pukkila 2014, 49.)

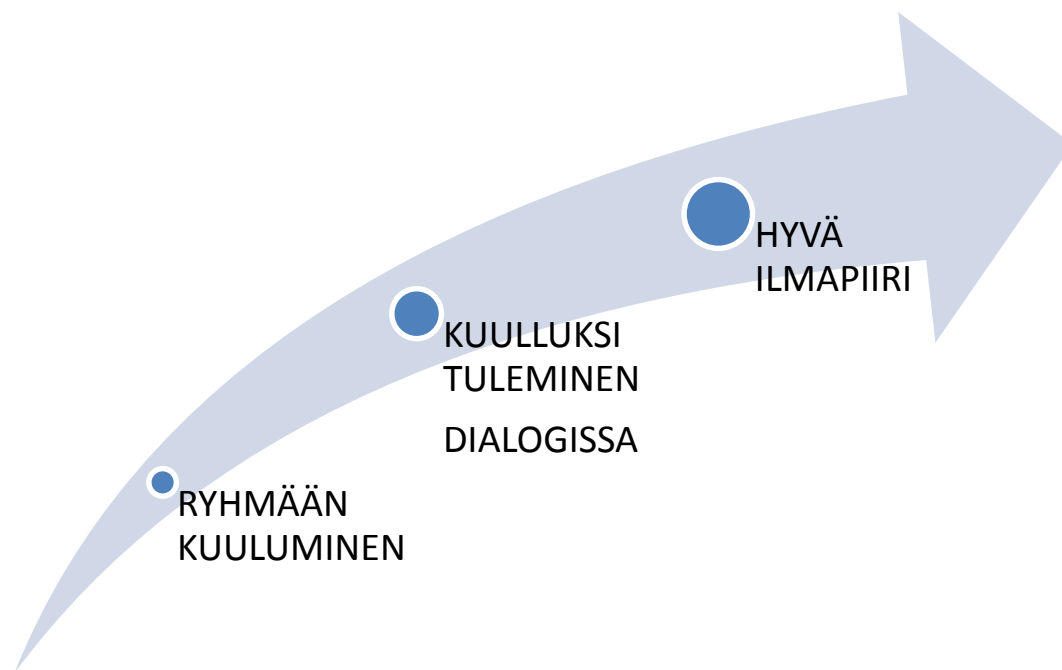
Opiskelijoiden kokemuksissa kuvastuvat yhteisesti jaetut kokemukset yhteisössään, koska yksilöllisillä kokemuksilla on kohtaamis pintaa yhteisöllisiin kokemuksiin. Yksilöllistä kokemusta ei voida näin ollen pitää ainoastaan hänen omanaan vaan se kertoo jotain myös yhteisistä kokemuksista, joita yhteisössä on. (Burr 2013, 115-116.)

Seuraavassa kuviossa (kuvio 7) esitän pelkistetysti ilmapiiriin laskevasti vaikuttavat tekijät, jotka aineistosta nousivat esille. Opiskelijoiden vastausten mukaan ilmapiiriin vaikuttivat laskevasti esimerkiksi kuulluksi tulemattomuus, eriarvoisuus ja huomioimattomuus (sekä suhteessa opettajaan että suhteessa muihin opiskelijoihin) sekä ryhmän ulkopuolelle jääminen. Ryhmän ulkopuolelle jääminen näyttäisi vaikuttavan ilmapiiriin sekä ulkopuolelle jäävillä myös ilmiönä oppilaitosyhteisössä. Dialogisuuden teorioihin peilattaessa nämä kertovat vuorovaikutuksessa esiintyvistä ilmiöistä, jota voisi kuvata myös dialogin laatuna. Dialoginen prosessi kulkee toiminnan ja reflektion vuorovaikutuksessa, jossa ihminen kasvaa ja muuttaa maailmaa vuorovaikutuksellisesti yhteisössä. Ilman dialogia ei ole kommunikaatiota, joten sen toteutuminen yhteisössä on edellytys yhteisön olemassaololle ja reflektio yhteisön jäsenten välillä on sosiaalisen muutoksen edellytys. Tästä oli opiskelijoilla kokemuksia sekä positiivisessa että negatiivisessa. (Freire 2005, 97-101.)



kuvio 7 Huonoon ilmapiiriin vaikuttavat tekijät

Opiskelijoilla oli kokemuksia eriarvoisuudesta oppilaitosyhteisössään, josta voidaan siis ajatella, että kokemukset ovat osittain yhteisiä. On tärkeää, että siihen edelleen kiinnitetään huomiota ja mahdollisesti kehitetään edelleen yhteisöllistä toimintakulttuuria vähentääkseen eriarvoisuuden kokemuksia. Opiskeluhuollon tavoitteet yhteisöllisen hyvinvoinnin edistämiseksi voivat nojautua samaan teoriaan, jonka mukaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tuottamme määritelmän tilanteesta yhteisesti ja rakennamme edelleen uutta tietoa, toimintatapoja ja suuntaa sosiaaliselle muutokselle. Dialogisuuden mukaan todellisuuden jatkuva uudistaminen inhimillistymisen nimissä mahdollistuu kriittisen ajattelun ja vuorovaikutuksessa reflektion kautta. Sosiaalista muutosta haettaessa kriittinen ajattelu tulee nähdä mahdollisuutena muutokseen. Opiskelijoiden kokemuksissa näkyi myös kriittisyyttä ja nostivat esille eriarvoisuuden liittyviä kehittämisen kohtia näyttäen pyrkivän keskustelun kautta muutokseen. Ryhmähaastattelussa keskustelun liikkua kriittisessä arvioinnissa jonkun teeman ympärillä haastattelijana pyrin kysymyksilläni ohjaamaan keskustelua vaikuttamisen kokemuksiin tai toimiviin poikkeuksiin tavoitteena opiskelijoiden osallistaminen (Nisula & Pukkila 2014, 51). Tällaista aktiivista ohjausta pienryhmäkeskusteluissa voi olla aktiivisemminkin yhteistoimintaan liittyen, mitä toteutin hyvin pienimuotoisesti haastatteluiden päätavoitteena kuitenkin opiskelijoiden kokemusten kartoittaminen. Keskustelutapa vaikutti olevan ainakin osalle opiskelijoille luontevaa ja opiskelijat kertoivat kokemuksissaan myös hyvistä kokemuksistaan ryhmädialogissa. (Freire 2005,97-101.)



kuvio 8 Hyvään ilmapiiriin vaikuttavat tekijät

Kuvaan yllä (kuvio 8) hyvään ilmapiiriin vaikuttavia tekijöitä, joita aineiston ja taustateorioiden tukemana muodostui. Oppilaitoksen henkilökunta toimii keskenään omana yhteisönä sen lisäksi, että toimivat dialogissa opiskelijoiden kanssa. Tässä tutkimuksessa rajasin oppilaitoksen henkilöstön näkemyksen pois, mutta haluan mainita, mitä teoriaosuudessa kuvasinkin, että henkilöstö toimii myös esimerkkinä yhteisöstä ja yhteisöllisyydestä opiskelijoille. Oppilaitosyhteisössä opiskelijat tulevat tietoisiksi henkilöstön yhteisöllisyydestä vuorovaikutuksessa oppilaitoshenkilöstön kanssa. Ryhmähaastatteluissa opiskelijat puhuivat ilmapiiristä. Ilmapiiri koostuu kaikista tekijöistä ja jäsenistä, joita yhteisössä on. (Raina 2012, 214.)

Opiskelijoiden kuulemiseen liittyvät tilaisuudet, joita oppilaitoksessa järjestetään lukukausittain, vaikuttaisivat olevan vain yksi osa kuulluksi tulemisesta aineistossa. Opiskelijoiden kokemuksissa kuulluksi tulemisesta näyttäytyi vuorovaikutus eli dialogi suhteessa opettajiin useammin, koska opiskelijoiden kertomat esimerkit olivat useammin arkisia ja vain yhdessä esimerkissä viralliseen opiskelijoiden kuulemistilaisuuteen liittyviä. Opiskelijoiden kuulemistilaisuudet voivat silti vaikuttaa opiskelijoiden kokemuksiin kuulluksi tulemisesta ja lisätä parhaimmillaan oppilaitosyhteisön arkisten tilanteiden kuulemiskokemuksia. Perustelen tätä näkemystä myös sosiaalisten representaatioiden ja dialogisuuden teorioilla, joiden mukaan toimiva kuulemistilanne voi luodessaan kokemuksen kuulluksi tulemisesta jaetun kokemuksen kautta siirtyä edelleen uusiin vuorovaikutustilanteisiin oppilaitosyhteisössä. (Vilén & Leppämäki & Ekström 2002, 62 ja Burr 2013, 115 ja Freire 2005, 97-101.)

Opinnäytetyön toinen kysymys oli se, miten yhteisöllisen opiskeluhuollon tavoitteiden mukainen toiminta näkyy opiskelijoiden kokemuksissa. Salon seudun koulutuskuntayhtymän yhteisöllisen opiskeluhuollon tavoitteet oli kirjattu laajoiksi kokonaisuuksiksi, joista ”*moi, mitä kuuluu?*”- teemavuoden kysymyksen muotoillut otsakkeet tarkemmin. Hain teoriasta tukea näille tavoitteille siten, että yhteisöllisyyden lisääntyminen, tukeminen ja yhteisöllisen hyvinvoinnin edistäminen tulisivat tavoitteina selitetyksi tarkemmin. Teoreettinen viittekehys tässä opinnäytetyössä mukailee kuitenkin näitä laajoja kokonaisuuksia ja tutkimus on lähtenyt yhteisöllisyyden kartoittamiseen avoimesti ja laajasti etsien opiskelijoiden kokemuksista ilmiöitä, jotka selittävät, mitä yhteisöllisyys on.

Toimintakulttuurin ja toimintatapojen kehittämistä olettaen oppilaitoksessa on tarkempia selostuksia asiakirjoissa, joita en ole tutkinut tätä opinnäytetyötä varten. Kun tavoitteena on muutoksia toimintakulttuuriin, johon liittyy yhteisöllisen opiskeluhuollon vastuun jakaminen kaikille oppilaitosyhteisön jäsenille painottaen henkilöstön ensisijaista vastuuta, oppilaitoksen henkilöstöllä on siihen liittyviä prosesseja meneillään samaan aikaan niiden vaikuttaessa opiskelijoiden kokemuksiin. Henkilöstön toimintakulttuuri ja sen muutokset voivat näkyä opiskelijoiden kokemuksissa aineiston mukaan esimerkiksi vertailuna toimivista ja toimimattomista vuorovaikutussuhteista opettajiin.

Tasa-arvoisuus oli sellainen teema, jota olisin voinut etukäteen miettiä tarkemmin ja avata kysymyksiä paremmin. Opiskelijat osasivat vastata kysymyksiin tasa-arvoisuudesta. Mutta en osannut muodostaa kysymyksiä tasa-arvoisuudesta suhteessa opettajaan tarkemmin, vaikka tasa-arvoisuus on dialogisuudessa ja osallistavassa opetuksessa myös olennainen teema, josta olisin halunnut enemmän tietoa haastattelussa. Opiskelijoiden kokemukset tasa-arvoisuudesta ja eriarvoisuudesta kuitenkin toivat esille tilanteita, joissa dialogi suhteessa opettajaan näytetty.

Kysymykseksi näiden teoreettisten selitysten ja aineiston analyysin jälkeen jää se, minkälainen tiedon uudelleen rakentaminen vaikuttaa vahvimmin yhteisön suuntaan. Yhteisöllisen opiskeluhuollon tavoitteiden mukaisen toimintakulttuurin muutokseen tähtäävän toiminnan lisäksi oppilaitosyhteisössä on muita yhteisöllisyyden kokemukseen vaikuttavia tekijöitä. Tämän opinnäytetyön taustateorioissa on selitetty muovautuvamme sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jolloin myös yhteisön kaikki jäsenet osallistuvat uuden tiedon muokkaamiseen. Samoin on mahdollista, että yhteisössä on tekijöitä ja jäseniä, jotka pyrkivät muovaamaan yhteisöllisyyttä eri suuntaan kuin olisi toivottavaa. Yhteisöllisen opiskeluhuollon tavoitteiksi oli määriteltä yhteisöllisyyden tukeminen ja yhteisöllisen hyvinvoinnin edistäminen. Opiskelijoiden vastauksista selvisi, millaista yhteisöllisyyttä he kokevat oppilaitosyhteisössään. Onko siinä elementtejä siitä, millaista yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä hyvinvointia yhteisöllinen opiskeluhoito on halunnut edistää? (Burr 2013, 157.)

Opinnäytetyön edetessä raportointivaiheessa vastaan tuli tiedon sosiaalisen rakentumisen selitysmallien kautta diskurssien merkitys sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Palasin pohtiessani suunnitteluvaiheen analyysivalintoihin jääden miettimään, olisiko diskurssianalyysin kautta selvinnyt sisällönanalyysia paremmin oppilaitosyhteisön yhteisen kielen kautta rakennetut ja jaetut kokemukset?

### 7.1 Eettinen pohdinta

Sosiaalitieteellisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen periaatteisiin kuuluu inhimillinen kunnioittaminen ja heikommassa asemassa olevien huomioiminen ja heidän asemansa esille tuominen. Eettisissä normeissa on tieteen sisäisen etiikan periaatteita, kuten noudattaa tieteellisiä menettelytapoja avoimesti ja rehellisesti. Normeihin lisäksi sisältyy aina tutkittavia koskevien tietojen luottamuksellisuuden turvaamisen periaate. (Kuula 2006, 59.)

Haastattelutilanteessa toin esille haastateltaville luottamuksellisuuden ja yksityisyyden suojan periaatteet. Analysoidessani aineistoa huolehdin haastateltavien yksityisyyden suojusta siten, että luokittelin eri ryhmähaastatteluissa kerätyn aineiston yhteen teemoittain erittelemättä eri haastatteluryhmissä käytyjä keskustelukokonaisuuksia. Tarkoitukseni oli, etteivät myöskään ryhmien kokoamisessa avustanut oppilaitoksen henkilöstö saati haastatteluun osallistumattomat oppilaitosyhteisön jäsenet voisi tunnistaa opiskelijoiden henkilöllisyyttä aineistosta. Tutkivan kehittämistyön tekijänä olen vastuussa siitä, että analysoin vastauksia siten, että ne kuvaavat mahdollisimman hyvin luonnollista ryhmähaastattelutilannetta. Yksi tärkeimmistä eettisistä kysymyksistä liittyy tässä tutkimuksessa yksityisyyden suojaan. Sisällönanalyysia tehdessä punnitsin alkuperäisilmaisujen käyttöä pyrkien ottamaan huomioon yksityisyyden suojan.

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeä arvioida kerättyä aineistoa ottaen huomioon sosiaalisen tilanteen manipuloinnin mahdollisuus. Tässä opinnäytteessä, joka nojaa nimenomaan sosiaalipsykologisiin teorioihin yhteisössä jaetuista kokemuksista olen arvioinut aineistoa enemmänkin hyväksyen sosiaalisen manipuloinnin todellisuuden. Oma vaikutukseni haastattelijana yhteisöllisten kokemusten jakamisessa ryhmähaastattelutilanteessa on ollut myös huomioon otettava seikka. Teoreettisen viitekehyksen mukainen osallistavan pedagogiikan suuntainen lähestymistapani haastattelijana on ollut tässä tutkimuksessa tarkoituksenmukaista siten, että sen on tarkoitus ollut tukea opiskelijoiden osallisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta ryhmässä. Ryhmähaastattelutilanne reflektoinnin tilana ja teemahaastattelurungon kysymykset loivat luonnollisesti mahdollisuuden vuorovaikutuksellisuudelle ja osallisuudelle. Asettamani kysymykset ja selitykset teemoille olivat avoimia eikä haastattelutavassani ole muuta mainittavaa kuin pyrkimys osallistaa opiskelijoita avoimeen vuorovaikutukseen. Haastattelijana oman persoonani luonnollisesti vaikutti keskusteluun yhtenä osatekijänä.

Haastattelijana arvoilla (muun muassa toisen ihmisen kunnioitus), jotka ohjaavat toimintaani, on haastattelutilanteessa ollut tärkeä merkitys suhtautuessani sosiaalisen manipuloinnin mahdollisuuteen. Vuorovaikutuksessa ryhmässä se, miten suhtaudun toisten ihmisten kohtaamiseen vaikuttaa haastattelutilanteessa. Arvojen lisäksi kokemukseni ja hienotunteisuuteni toisen ihmisen kohtaamiseen mahdollistivat eettisesti kestävän ryhmähaastattelutilanteen luomisen. Haastattelukysymyksiä tehdessä pohdin, etten ali- tai yliarvioisi haastateltavia minulle kovin vieraassa ympäristössä ja kontekstissa ja pyrin haastattelutilanteessa löytämään ymmärryksen itseni ja haastateltavien välille huomioimalla heidän viestinsä.

## 7.2 Luotettavuuden pohdinta

Validiteetti eli luotettavuus voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen. Kun teoreettisten ja käsitteellisten määritteiden suhde toisiinsa on looginen, tutkimuksessa on sisäistä validiteettia. Teoreettisten johtopäätösten, käsitteiden ja hypoteesien johdonmukaisuuden tarkistaminen on edellytyksenä sisäisen validiteetin tarkistamiselle. Ulkoinen validiteetti on hypoteesien todentamista eli teoreettisten johtopäätösten ja empiirisen aineiston välisen suhteen ilmaisemista. (Grönfors 1985, 174.)

Kerätyssä aineistossa on reliabiliteettia silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. Reliabiliteetin tarkistus voidaan jakaa neljään ryhmään: yhdenmukaisuus, instrumentin tarkkuus, instrumentin objektiivisuus ja ilmiön jatkuvuus. (Grönfors 1985; 175.)

Suunnitteluvaiheessa ajattelin toteuttavani tämän opinnäytetyön toiminnallisena kehittämisenä, jolloin lähtökohta osallistavaan pedagogiikkaan suuntasi haastattelutapaani aktiivisempaan suuntaan kuin luotettavuuden kannalta olisi ehkä ollut suotavaa. Aineiston keräämis- ja analyysivaiheen aikana opinnäytteen taustateoria muokkautui sosiaalisen tiedonrakentamisen kautta sosiaalipsykologisiin selitysmalleihin. Lopuksi ryhmähaastatteluissa käydyistä keskusteluista näyttäytyi sosiaalisen tiedonrakentamisen esimerkkejä, jolloin ensimmäisen ryhmähaastattelun osallistajat olivat muodostaneet uuden kysymyksen, josta seuraavat ryhmät tulivat tietoisiksi välitykselläni kysyessäni ensimmäisen ryhmän muodostamaa kysymystä seuraavilta ryhmiltä. On tärkeää huomioida tämä vaikutukseni haastattelijana, koska tutkimustulosten paikkansa pitävyyden tarkistamiseen ja niiden yleistettävyyteen ja julkistamiseen liittyy tutkimuksen yksi tärkeimmistä periaatteista eli mahdollisia virheitä ja niiden vaikutuksia tutkimustuloksiin ei saa peittää. (Mäkinen 2006, 102.)

Haastattelukysymykset olisivat voineet olla etukäteen hieman fokusoidumpia ja osa kysymyksistä selkeämpiä. Haastattelutilanteessa jokin kysymys saattoi muodostua takeltelevaksi seli-

tykseksi siitä, mitä haluaisin tietää. Osaltaan tällaisen epätäydellisen kysymyksen asettaminen saattoi vaikuttaa haastatteluilmapiiriin suotuisasti tutkivan nöyrän asenteen maustamana. Toisaalta takeltelu kysymyksen kanssa, jota haastateltavat eivät ymmärtäneet, saattoi jäädä vakuuttamatta haastateltavat haastattelijan aiheensa hallinnasta.

Kysymys siitä, miltä tuntuu kuulua ryhmään, olisin voinut luopua viimeistään ensimmäisen haastattelun jälkeen. Koska kysymys ei toiminut ensimmäisellä ryhmällä, halusin varmistaa toimiiko se jollain muulla ryhmällä ja mahdollistaa näin ryhmähaastatteluiden samankaltaisuus. Kysymys ei kuitenkaan toiminut eikä siihen tullut vastauksia. Kysymys muotoiltiin uudelleen ensimmäiseen haastatteluun osallistujien yhteistyönä. Koska en saanut vastausta siihen, miltä tuntuu kuulua ryhmään, kysyin:

*”näyttääkö siltä, että kaikki kuuluvat johonkin ryhmään?”* Ja lisäsin: *”entä, jos ei kuulu mihinkään ryhmään mitä se voisi olla, miltä se saattaisi tuntua?”*

Opiskelijat totesivat, että se tuntuisi varmaankin tylsältä ja he nimesivät aiheen yksinäisiksi. Päädyin kysymään kolmelta seuraavalta ryhmältä ensimmäisen ryhmän nimeästä aiheesta, olivatko he olleet ryhmän ulkopuolella tai nähneet yksinäisiä oppilaitoksessa. Näin uutta tietoa alkoi muodostua yhteisen keskustelun tuloksena ja kolme jälkimmäistä ryhmää tulivat huomaamatta tietoisiksi ensimmäisen ryhmän keskustelusta. Näin yhteisössä sosiaalisia representaatiota muotoillaan ja muokataan. Tällaisissa keskusteluissa voi muodostua yhteistä todellisuuden sosiaalista rakentamista. Ryhmähaastattelu myös toimi yhteisön jaettujen kokemusten tilana. Luotettavuuden kannalta tämä kokemus, johon vaikutin osaltani, on hyvä ottaa huomioon, vaikka muulta osin ryhmähaastattelut olivat lähtökohtaisesti samanlaiset. (Burr 2013, 157.)

### 7.3 Jatkotutkimusaiheet

Ryhmähaastattelurunko sisältää monta suurta teemaa, joita voisi tutkia tarkemmin yksittäin. Jatkotutkimusaiheeksi esittäisin lisää tutkimusta dialogisuudesta ja kenties sen vaikutuksista esimerkiksi yhteisölliseen hyvinvointiin. Toinen kiinnostava teema minusta on kuulluksi tuleminen, jota voisi tarkastella syvemmin. Kuulluksi tulemisesta paljon puhutaan ja opiskelijatkin esittivät, että tuovat mielipiteitään esille olematta aina varmoja siitä, tuleeko näkemys kuulluksi. Kuulluksi tulemisesta paljon yhteiskunnan palveluissa laajemminkin puhutaan, mutta mitä se tarkoittaa ja mistä tietää, että kuulluksi tuleminen on tapahtunut?

Kolmanneksi opiskelijoiden osallisuuteen liittyen olisi kiinnostavaa myös jatkaa tutkimista opiskelijoiden omilla kartoituksilla itseään reflektoiden esimerkiksi pitämällä päiväkirjaa tai

ryhmässä reflektointia jostakin yhteisöllisyyteen liittyvästä teemasta kuvaten tiedon rakentamista pitkittäistutkimuksena. Olisi mielenkiintoista saada näin näyttöä yhteisöllisen muutoksen rakentumisesta oppilaitosyhteisössä kenties diskurssianalyysin avulla.



## Kuviot ja taulukot

kuvio 1 Yhteisöllisyys kokemuksena .....	26
kuvio 2 Kuulluksi tuleminen .....	27
kuvio 3 Dialogi opettajan kanssa .....	30
kuvio 4 Ilmapiiri .....	33
kuvio 5 Yksin vetäytyvyys ja ulkopuolisuus .....	36
kuvio 6 Eriarvoisuus .....	38
kuvio 7 Huonoon ilmapiiriin vaikuttavat tekijät .....	42
kuvio 8 Hyvään ilmapiiriin vaikuttavat tekijät.....	43

## Lähteet

- Aho, Sirkku & Laine, Kaarina. Minä ja muut, Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu 1997.
- Aaltola, Juhani & Valli, Raine. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodoin valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva 2007.
- Aaltola, Juhani & Valli, Raine. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva 2007.
- Andersson, Jari. Lasten ja nuorten kunta? Lasten- ja nuorten osallisuus päätöksenteossa. Teoksessa Anu Gretchel ja Tomi Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki 2008.
- Burr, Vivien. Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä. Vantaa 2013.
- Freire, Paulo. Sorrettujen pedagogiikka. 2005.
- Gergen, Kenneth J. Social construction in context. 2001.
- Helander, Jaakko (toim.). Yhdessä: osallisuutta, tekoja ja unelmia. Hämeenlinna 2014.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme Helena. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Tallinna 2014.
- Janhunen, Kirsi-Marja. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Joensuu 2013.
- Kangaspunta. Seppo. Yksilöllinen yhteisöllisyys: avaimia yhteisöllisyyden muutoksen ymmärtämiseen. Tampere 2011.
- Kananen, Jorma. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylä 2014.
- Kiilakoski, Tomi & Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo. Kenen kasvatus?: Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus. Tampere 2005.
- Kiviniemi, Liisa, Koivisto, Kaisa, Latomaa, Timo, Merilehto, Milla, Sandelin, Pirkko & Suorsa, Teemu. Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija. Tampere 2012.
- Kuula, Arja. Toimintatutkimus. Kenttätöytä ja muutospyrkimyksiä. Tampere 1999.
- Laitinen, Hanne. Havainnointitutkimuksen perinteiset koulukunnat. Kuopio 1998. (Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 56)
- Latomaa, Timo & Suorsa, Teemu. Kokemuksen tutkimus II. Ymmärtävän psykologian syntyhistoriaa ja kehityslinjoja. Tampere 2011.
- Metsämuuronen, Jari. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä 2006.
- Metsämuuronen, Jari. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Metodologia- sarja 1. Viro 2001.
- Metsämuuronen, Jari. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Vaajakoski 2008.
- Mäkelä, Klaus (toim.). Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Saarijärvi 1998.
- Mäkinen, Olli. Tutkimusetiikan ABC. Vaajakoski 2006.

Nisula, Leila & Pukkila, Päivi. (artikkeli kirjasta: Helander, Jaakko. Yhdessä: osallisuutta, tekoja ja unelmia. Hämeenlinna 2014.) Osallistava pedagogiikka ammatillisen opettajan työssä.

Nurmi, Pirkko. Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa säätelijöinä. Kuopion yliopisto 2009.

Raina, Liisa. Uusi yhteisöllisyys. Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito. Tampere 2012.

Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen. Haastattelun analyysi. Tallinna 2010.

Tuomi J. & Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Latvia.

Toivonen, Timo. Empiirinen sosiaalitutkimus. Filosofia ja metodologia. Porvoo 1999.

Vilén, Marika & Leppämäki, Päivi & Ekström, Leena. Vuorovaikutuksellinen tukeminen. Helsinki 2002.

## Teemahaastattelurunko

Laurea ammattikorkeakoulu,  
Tikkurila  
Terveystieteiden, ylempi amk  
Tiina Emilia Laaksonen  
1000096

## Yhteisöllisyys ammatillisessa oppilaitoksessa

### Tutkimuskysymykset

1. Miten opiskelijat kokevat yhteisöllisyyden ja oman hyvinvointinsa oppilaitosyhteisössä? Miten opiskelijat käsittävät yhteisöllisyyden? Kokevatko opiskelijat kuuluvansa yhteisöön oppilaitoksessa? Millaista puhetta yhteisöllisyydestä opiskelijoiden keskuudessa on?
2. Miten yhteisöllisen opiskeluolosuhteiden mukainen työskentely näkyy/kuuluu opiskelijoiden kokemuksessa yhteisöllisyydestä?

Ryhmähaastattelutilanne pienryhmätyöskentelyn tapaan Salon seudun koulutuskuntayhtymässä syksyllä 2015

Kysymyksiin vastaaminen on vapaaehtoista ja tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa (anonyymi) tietoa, jonka avulla opiskeluolosuhteiden kehittäminen yhdessä opiskelijoiden kanssa voi kehittää oppilaitosyhteisöä. (Nauhoitan. Säilytän nauhoja muistini tueksi raportoidessa vastauksista yhteisöllisyydestä. Tutkin ainoastaan yhteisöllisyyden ilmenemistä ja yhteisöllistä opiskeluolosuhteita. Mitään muuta asiaa keskustelusta en tule raportoimaan ja enkä säilytä nauhoitusta, kun raportti on kirjoitettu.)

ikä

sukupuoli

koulutusala

### 1. Hyvinvointi

- a. Mikä kuvaa fiiliksiäsi juuri nyt tällä hetkellä? (asteikko 1-10)  
1=negatiivinen ...10=positiivinen

### 2. moi, mitä kuuluu?- teemavuosi

- a. miten teema näkyy ja kuuluu oppilaitoksessanne?
- b. miten toisesta välittäminen näkyy/tuntuu oppilaitoksessanne?
- c. mitä kokemuksia sinulla on tervehtimisestä ja kuulumisten kysymisistä? Kyselläänkö kuulumisia muilta kuin lähimmiltä kavereilta?

### 3. osallisuus

- a. koetko kuuluvasi johonkin ryhmään/porukkaan (pienryhmä, kaveripiiri, oman alan opiskelijat tms.) oppilaitoksessanne? Millaiseen?
- b. oletko saanut oman näkemyksesi sanotuksi halutessasi oppilaitoksessa? Kuunnellaanko sinua? Kysytäänkö mielipidettäsi?
- c. Koetko, että sinulla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaitoksen yhteisiin asioihin (asioihin, jotka koskevat yhteistä hyvinvointia ja viihtyvyyttä, tapahtumia)?
- d. Millaisia kokemuksia sinulla on ryhmään (mihin tahansa porukkaan oppilaitoksen sisällä) kuulumisesta ja vaikuttamisesta oppilaitoksen yhteisiin asioihin?

### 4. tasa-arvoisen oppimisyhteisön rakentaminen

- a. Koetko olevasi tasa-arvoinen oppilaitoksen muiden opiskelijoiden kanssa? entä suhteessa oppilaitoshenkilöstöön?
- b. Koetko, että opiskelijoilla on erilaisia oikeuksia tai erilainen asema keskenään?
- c. Koetko, että oppilaitoksessa saat olla oma itsesi tulematta nolatuksi?
- d. millaisia kokemuksia sinulla on tasa-arvoisuudesta/eriarvoisuudesta oppilaitoksessanne?

### 5. dialogisuus

- a. Koetko, että oppilaitoksen henkilöstön kanssa on mahdollisuus keskustella avoimesti?
- a. Koetko, että oppilaitoshenkilöstö osallistuu keskusteluun opiskelijoiden kanssa pienryhmissä/oppitunneilla/oppituntien ulkopuolella?
- b. Minkälaisia kokemuksia sinulla on keskusteluista oppilaitoksen henkilöstön kanssa? (Esim. tapahtumien suunnittelut, kuraattorien kanssa yksilölliset keskustelut?)

### 6. yhteisöllinen tiedonrakentaminen

- a. Kenen/keiden vastuulla koet, että oppiminen ja yhteistoiminta (yhteinen viihtyvyys, tapahtumat, ilmapiiri) oppilaitoksessanne ovat?
- b. Minkälaisia kokemuksia sinulla on yhteistoiminnasta?

### 7. Riippuvuus vrs. riippumattomuus ryhmästä

- a. Mikä/mitkä asiat vaikuttivat osallistumiseesi tähän keskusteluun?
- b. Koetko, että toit oman näkemyksesi esille tässä keskustelussa vai vaikuttiko ryhmän muiden jäsenten näkemykset siihen, miten itse osallistuit?

## 8. Sosiaalinen hyvinvointi

- a. Mikä sinusta kuvaa yleensä (fiilistä) ilmapiiriä oppilaitoksessanne? (1-10 asteikko)
- b. Haluatko kertoa jotain lisää oppilaitoksenne ilmapiiristä?

Kiitos!

Herkkä kuulemaan, mitä sanovat. Tarvittaessa lisäkysymyksiä.