

1036/99

7623

“MEIDÄN LUOKKA”

**Koulutulokkaiden ryhmäntymisprosessi ja sosiaaliset taidot
sekä opettajan rooli niiden tukijana**

Tiina Rauma

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 1999

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

RAUMA, T.: *“Meidän luokka”* Koulutulokkaiden ryhmäntymisprosessi ja sosiaaliset taidot sekä opettajan rooli niiden tukijana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 1999. - 69s

Koulunkäyntiänsä aloittavilla lapsilla on monesti suuria eroja sosiaalisissa valmiuksissaan ja kehityksessään. Osa lapsista on ollut pienestä saakka päiväkodissa ja edellisen vuoden esikoulussa. Toiset taas saattavat olla täysin kokemattomia olemaan lapsiryhmässä tai erossa äidistä. Joillekin saattavat koulussa vaadittavat asiat tuottaa suuria sopeutumisoongelmia. Nämä taas ilmenevät lapsilla täysin yksilöllisesti: joku sulkeutuu, joku muuttuu aggressiiviseksi ja joku yrittää suojautua uuden edessä opettajasta turvaa hakien.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää niitä ajatuksia ja keinoja, joiden avulla alkuopettajat onnistuvat saamaan oppilaista toimivan ryhmän ja turvallisen “meidän luokan”, jossa jokaisella oppilaalla on oma paikkansa. Tutkimuksessa etsitään lisäksi teorian ja käytännön kuvausten avulla niitä kasvatukseen keinoja, joilla opettaja voi luokkassaan tukea sopeutumisoongelmaista oppilasta, sekä mistä opettaja saa itse tukea työllensä.

Tutkimuksen empiirinen aineisto hankittiin teemahaastattelun avulla. Tutkimukseen osallistui neljä alkuopettajaa, jotka edustivat eri kouluja. Tutkimuksessa teoria ja käytäntö ovat tiiviissä dialogisessa yhteydessä koko tutkimuksen ajan. Opettajahaastattelujen lainaukset toimivat tutkimuksen alkuosassa enemmän esimerkinomaisesti ja niihin palataan tarkemmin vielä loppuosan tulosten yhteydessä.

Tutkimuksessa korostui ryhmän toimivuuden ja oppilaiden sosiaalisten taitojen merkitys kaikelle oppimiselle. Samoin tuli voimakkaasti haastatteluissa esille opettajan rooli sekä ryhmänsä että yksittäisten oppilaitten tukijana ja oman työnsä puolesta puhujana, sekä myös laajemmin yhteiskunnallisena vaikuttajana.

Avainsanat: sosiaaliset taidot, ryhmäntyminen ja opettajan rooli

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	
1.1 Tutkimuksen lähtökohta ja luonne	5
1.2 Tutkimuksen rakenteen esittely	7
2 KOULUVALMIUS JA SILLE ASETETUT TAVOITTEET	
2.1 Koulun aloittamisen valmius	9
2.2 Alkuopetuksen tavoitteita	10
2.3 Koulun aloittaminen ja opettajan rooli	14
3 SOSIAALISEN VALMIUDEN JA TURVALLISUUDEN TUNTEEN MERKITYS	
3.1 Koulutulokkaan sosiaalinen valmius	16
3.2 Turvallisuuden tunteen merkitys	17
3.3 Opettajan merkitys sosiaalistumisen tukijana ja turvallisuuden luojana	19
4 SOSIAALISET TAIDOT JA RYHMÄÄNTYMINEN	
4.1 Sosiaalisten taitojen yleinen kehitys	22
4.2 Ryhmäilmiö	24
4.3 Ryhmän muodostuminen eli ryhmääntyminen	25
4.4 Ryhmän koheesio	26
5 KOULUSSA EDELLYTETTÄVIÄ SOSIAALISIA TAITOJA	
5.1 Kuuntelun taito ja vuorovaikutus	28
5.2 Kyky keskustella	30
5.3 Empatia / auttaminen	31
5.4 Ohjeiden seuraaminen	32
5.5 Erilaisuuden hyväksyminen ja kritiikin sieto	33

6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	
6.1	Tutkimuksen lähtökohta ja rajaus	35
6.2	Tutkimusongelmat ja tutkimuksen kohdejoukko	36
6.3	Haastattelu laadullisena tutkimusmenetelmänä	38
6.4	Haastattelujen laadinta ja toteutus	40
6.5	Aineiston analysointi	42
7	KOULUN ALOITTAMISEEN LIITTYVIÄ ONGELMIA	
7.1	Sosiaalisen sopeutumisen vaikeuksien taustaa	44
7.2	Koulunalkajan minäkuva ja sopeutumisen merkitys sille	45
7.3	Koulun ja opettajan mahdollisuudet sosiaalisen kehityksen tukemiseen.....	48
8	TUTKIMUKSEN TULOKSET	
8.1	Opettajien kokemuksia koulun alun ryhmääntymisestä	50
8.2	Opettajan persoonan merkitys luokan ilmapiirin kehittymiselle	52
8.3	Opettajan ammatti osana laajempaa kokonaisuutta	54
9	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA TULOSTEN ARVIOINTI	57
10	POHDINTAA	
10.1	Lapsen sosiaalisen roolin pysyvyys ryhmässä	59
10.2	Opettajan käytännön vaikutusmahdollisuuksista	60
	LÄHTEET	63
	LIITE	
	Haastattelun teemarunko	67

1. JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen lähtökohta ja luonne

Koulun aloittaminen on lapselle sekä vanhemmille erittäin merkittävä asia. Tällöin lapsi siirtyy kodin tai hoitopaikan pehmeästä huostasta koulun muodostamaan tavoitepainotteisempaan maailmaan. Koulunsa alkajalta odotetaan jo tiettyjä fyysisiä, kognitiivisia ja sosiaalisia valmiuksia sekä sopeutumista koululaisen rooliin ja siihen liitettyihin rooliodotuksiin. Vertaisryhmiäkin löytyy: omassa luokassa on 20 - 30 samanikäistä persoonaa ja rinnakkaisluokilta löytyy lisää. Aiemmin tämä koulunsa aloittaja on saattanut nauttia kodissa tai hoitopaikassa ainoana ikäisenään kehenkään vertaamatonta sekä jakamatonta huomiota.

Vanhempien puheet ja huolenaiheet koskevat usein lapsensa lukemaan- ja kirjoittamaan oppimista, koulumatkan turvallisuutta tai yksin kotona vietettäviä iltapäivän tunteja -tärkeitä aiheita kaikki. Omasta mielestäni vähintäänkin yhtä tärkeä huolenaihe kuin muutaman tunnin yksinolo kotona on mahdollinen oppilaan tuntema jatkuva yksinäisyyden ja turvattomuuden tunne omassa luokassa tai koulussa toisten oppilaiden keskellä.

Marja- Leena Koppinen (1995) kuvaa artikkelissaan: Sisäinen turvallisuus - oppimisen perusta koululuokkaa seuraavasti:

Katson koululuokkaa: osa oppilaista käy annettuun tehtävään käsiksi vapautuneesti ja iloisesti, joku turvautuu toveriinsa ja kurkistelee tämän työtä kuin turvaa hakien, joku toinen käy tankkaamassa turvaa opettajasta kuin äidistä. Itsenäiseen työskentelyyn ja oma-aloitteisuuteen on matkaa; voimat sitoutuvat voimattomuuden peittämiseen, tuen etsimiseen ja luottamuksen löytämiseen. Myös turhautuminen uuden edessä uhkaa ja turhautuminen saa monenlaisia muotoja: joku turhautuu ylimieliseksi heittäytyen, joku tulee ylivoimaiseksi kokemansa tilanteen edessä vihaiseksi, joku vetäytyy toverinsa selän taakse mitään

tekemättömyyttään peitellen, joku pohtii puoliääneen, mitähän tässä pitikään nyt tehdä, mitähän ope odottaa vastaukseksi ja miten open mitan voisi täyttää.

Itse olen myös tavannut edellisen artikkelin kuvailemia persoonatyyppien edustajia jo toimiessani päiväkodissa lastentarhanopettajana sekä esikouluopettajana. Siinä vaiheessa oli sylin turvan tarjoaminen vielä helpompaa, mutta opettajana koulussa ei tällainen jakamattoman huomion tarjoaminen yhdelle oppilaalle oppitunnin aikana ole useinkaan mahdollista. Tästä syystä haluan tutkimukseni avulla selvittää niitä kasvatukseen keinoja, joita alkuopettajalla on käytettävissään sekä koko luokan että yksittäisen oppilaan sosiaalisen sopeutumisen, ryhmäntymisen sekä turvallisen oppimisilmapiirin saavuttamiseksi.

Tutkimukseni on tapaustutkimus. Sen luonne on kvalitatiivinen, ja tiedonkeruumenetelmänä tulen käyttämään teemahaastattelua, jonka avulla pyrin saamaan kuvaa siitä ensimmäisenluokan syksyn lähtötilanteesta, jonka luokanopettaja kohtaa uuden luokkansa kanssa sekä miten hän toimintansa suhteuttaa kulloistakin oppilasryhmää vastaavaksi. Haastateltavani ovat alkuopettajia, joilla on takanaan vaihteleva määrä työvuosia. Tällä toivonkin olevan vaikutusta haastattelutulosten vaihtelevuudelle, sillä uskon sekä elämän- että opettajakokemuksella olevan oman osuutensa liittyen oppilaantuntemukseen.

Haastatteleman opettajat edustavat eri kouluja, jottei yhden koulun vakiintunut opetuskäytäntö tai opetuskulttuuri voi saavuttaa liian suurta painoa. Vaihtelevuutta ja rikkautta vastauksissa löytyy joka tapauksessa varmasti, sillä jokainen oppilasryhmä on omanlaisensa ja niitä löytynee opettajien työuran varrelta useampia. Tutkimukseni haluan rajata koulun aloittamiseen ja uuden luokan oppilaiden ryhmäntymisvaiheeseen kohdistuvaksi. Paljonkin voisi pohtia kotien sekä aikaisempien kasvatuskäytäntöjen merkitystä koulunaloittamiselle, mutta se ei enää siinä vaiheessa auta, kun "koulun kello soi" ja opettajalla on edessään luokallinen valmiuksiltaan vaihtelevia, eri henkilöhistorian omaavia koulunalkajia. Mielenkiintoni kohdistuu tämän vastamuodostuneen koululuokan toimivuuteen sekä erityisesti opettajan käytännön

ammattitaitoon pystyä luomaan näistä pienistä persoonista sosiaalisesti myönteinen ja oppimisilmapiiriltään turvallinen “meidän luokka”.

1.2 Tutkimuksen rakenteen esittely

Tutkimusongelmat esitän kysymysten muodossa. Tutkimukseni avulla pyrin selvittämään ja mahdollisesti löytämään vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- Miten opettaja pystyy luomaan turvallisen sekä sosiaalisesti kannustavan ja myönteisen ilmapiirin lapsiryhmään / koululuokkaan?
- Millä käytännön kasvatukseen opettaja voi tukea sopeutumisoongelmaista oppilasta ryhmässä?
- Mistä alkuopettaja saa tukea kasvatustyöllensä?

Käsittelen tutkimusaiheita sekä teorian että käytännön tasolla dialektisesti. Kirjallisuuteen pohjautuva teoria sekä haastatteluista esille tullut empiria vuorottelevat läpi tutkimukseni. Tutkimuksen alkupuolella, osat 2 - 5, opettajien haastattelujen lainaukset toimivat sitaateissa ja esimerkin omaisesti pohjautuen alla käsiteltyyn teorian tekstiin. Haastattelujen avulla saatuja tuloksia esitellään tarkemmin osissa 8 - 10, jolloin myös viitataan alkuosan haastatteluesimerkkeihin.

Haastateltavien suorissa lainauksissa on käytetty opettajista numeroita: 1- 4 pohjautuen haastattelemissä järjestykseen. Kaikki opettajat toimivat haastattelujen suorittamishetkellä alkuopetusluokilla. Opettaja 1 toimi toisen luokan opettajana, mutta oli myös aloittanut kyseisen luokan kanssa vuotta aikaisempaan syksynä. Opettaja 2 oli aloittanut ensimmäisen luokkansa oppilaiden kanssa tänä syksynä ja oli aikaisemmalta koulutukseltaan lastentarhanopettaja. Opettaja 3 oli myös aloittanut nykyisen ensimmäisen luokkansa kanssa tänä syksynä ja oli luokanopettajakoulutuksen lisäksi

jatko-opiskellut erityisopettajaksi. Opettaja 4:llä oli myös opetettavanaan syksyllä aloittanut ensimmäinen luokka. Kaikki opettajat omasivat useamman vuoden työkokemuksen. Kaksi opettajista oli valmistunut luokanopettajaksi 70 -luvulla ja toiset kaksi 80 -luvun lopulla. Kaikilla oli siis kokemusta ehtinyt kertyä useasta eri lapsiryhmästä.

2. KOULUVALMIUS JA SILLE ASETETUT TAVOITTEET

2.1 Koulun aloittamisen valmius

Kouluopetuksen piiriin siirtyminen on lapsen elämässä ainutkertainen ja vaikuttava tapahtuma. Koulutulokkaat oppivat ja omaksuvat silloin koulunkäyntiin sekä koulumaailmaan liittyviä perustavanlaatuisia asioita. Niitä ovat opiskelutaitojen kehittyminen, tottuminen koulumaiseen työskentelyyn sekä ennen kaikkea oppilaan luottamus omiin kykyihinsä. (Peruskoulun opetuksen opas: alkuopetus 1987, 3.) Tutkimusten mukaan esikoulua käyneet ja päiväkodissa olleet koulutulokkaat ovat saaneet kouluvalmiuskokeissa muita parempia pistemääriä, ja muutenkin heidän koulunkäyntinsä on päässyt alkuun ilman erityisvaikeuksia. (Kääriäinen 1986, 65.)

Kääriäinen (1986) toteaa myös, että seitsemän vuoden täyttäminen ei välttämättä takaa varmaa ensimmäisen kouluvuoden rasituksista ja opiskelutehtävistä selviämistä. Yksilöllisten valmiuksien erilaisuuden lisäksi monenlaiset pelot ja ennakkoluulot saattavat aiheuttaa ongelmia koulutulokkaan elämässä. Käytännön koulutyössä onkin toistuvasti havaittu suurimpien vaikeuksien esiintyvän keskittymättömän kuuntelun, motorisen levottomuuden, sanavaraston puutteellisuuden ja sosiaalisen kypsymättömyyden alueilla.

Koulussa tapahtuvan vuorovaikutuksen laadulla on keskeinen merkitys sekä lapsen käsitykselle itsestään että hänen käyttäytymiselleen vuorovaikutuksessa. Myönteinen vuorovaikutus ylläpitää ja parantaa itseluottamusta. Se saa ihmisen tuntemaan itsensä hyväksytyksi ja arvostetuksi. Tämä itsetunnon kohentuminen heijastuu takaisin toisiin ihmisiin entistä rakentavampana vuorovaikutuksena. (Ojala & Uutela 1993, 27.) Jos alkuopetuksessa onnistutaan saavuttamaan positiiviset asenteet koulua kohtaan ja säilyttämään ne positiivisina, helpottaa se myös tulevaa koulunkäyntiä huomattavasti.

Alkuopetuksessa tulee erityisesti kiinnittää huomio koulutyön ohjaamisen lisäksi lapsen kotiuttamiseen koulu- ja toveriyhteisöön. (Alkuopetuksen opetussuunnitelmalliset ohjeet 1984, 9.)

Koulun aloittaminen edellyttää lapselta itsenäisyyttä: kykyä irtaantua kodista sekä vanhemmista ja ottaa vastuu omasta oppimisesta sekä tehtävistä. Jos lapsen kehitys on edennyt suotuisasti ja lapsella on hyvä perusturva, hän iloitsee ja nauttii kouluun pääsemisestä. Lapsi on tällöin kiinnostunut suoriutumisestaan. Hän luo kuvaa itsestään vertaisryhmän avulla. Jokaisella lapsella tulisi olla oikeus olla hyvä ja pätevä jollakin oppimisen alueella ilman, että suorituksista tulee ihmisarvon mitta. Koulunkäyntiä aloittava lapsi tarvitsee keskustelukumppanin, jonka kanssa hän voi pohtia omaa itseään sekä ympäröivää todellisuutta uusista näkökulmista. Hän tarvitsee luotettavan aikuisen, jonka kanssa jakaa onnistumiset ja epäonnistumiset. Aikuinen tukee lasta realistisen minäkuvan ja maailmankuvan luomisessa. (Koppinen & Koppinen 1988, 72-75.)

Opettaja 4: Jotenki koen, että tää koulun alku on hirveen tärkeä sillä tavalla minkäläisen otteen sää luokkaan saat. Mutta ei opettaja yksin sitä henkee luo, vaan siihen vaikuttaa minkälaisia lapsia on ja sitten se kodin tuki. Tietenkin opettajan oma persoona on hyvin tärkeä.

Se, että opettajat antavat oppilaille jatkuvasti palautetta, vaikuttaa luonnollisesti oppilaan minä käsitykseen ja koulu minän kehitykseen. Burns (1982) mukaan itseensä luottavien ja avoimien opettajien luokissa oppilaat ovat aktiivisempia ja ajattelevat luovemmin kuin muiden opettajien oppilaat. Näissä luokissa esiintyy myös huomattavasti enemmän opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta ja tukemista yksilötasolla kuin muissa luokissa.

2.2 Alkuopetuksen tavoitteita

Haluan tuoda esiin koulun aloittamiselle sekä alkuopetukselle peruskoulun opetussuunnitelmissa (1987 & 1994) asetettuja tavoitteita. Ne kuvaavat mielestäni selkeästi alkuopetuksen ja koulun alkuvaiheen toiminnan kokonaisvaltaista sekä perustavan laatuista luonnetta ja tehtävää.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 40) alkuopetukselle on määritelty seuraavat tavoitteet ja tehtävät:

- * Lapsesta kehittyy myönteisen minäkuvan omaava, fyysisesti, psyykkisesti sekä sosiaalisesti tasapainoinen yksilö.
- * Lapsella on mahdollisuus kasvaa oma-aloitteiseksi, itsenäiseksi ja vastuuntuntoiseksi.
- * Lapsi oppii ottamaan huomioon toiset ihmiset sekä hyväksymään ihmisten erilaisuuden.
- * Lapsi ymmärtää yhteisesti sovittujen sääntöjen merkityksen ja oppii toimimaan ryhmän jäsenenä.
- * Lapsi arvostaa omaa ja toisten työtä.
- * Lapsi suunnittelee työskentelyään, asettaa itselleen tavoitteita, etsii uusia ratkaisuja sekä pystyy vähitellen arvioimaan ja perustelemaan valintojaan.
- * Lapsi omaksuu perustietoja, -taitoja ja -valmiuksia oppimisen eri alueilta ikänsä ja edellytystensä mukaisesti.
- * Lapsi säilyttää oppimisen ilon ja innostuksen sekä uskaltaa rohkeasti ja luovasti kohdata uudet oppimishaasteet.

“Ensimmäiset kouluvuodet ovat tärkeä vaihe lapsen elämässä. Silloin tuetaan, vahvistetaan ja kehitetään varhaiskasvatuksessa luotua taito- ja tietopohjaa sekä oppimisasenteita. Myönteisillä oppimiskokemuksilla on ratkaiseva merkitys lapsen käsitykselle koulusta ja koulunkäynnistä sekä itsestään oppijana. Alkuopetuksessa on

keskeistä, että lapsi oppii luottamaan itseensä ja omiin kykyihinsä.” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 40.)

Opettaja 4: ...Mutta se turvallinen pohja on kumminkin tärkeä, vaikka alussa jäis vähän jälkeen - kyllä mä koen sen- vuosi vuodelta koen tärkeempänä sen, että on hyvä oppimisilmapiiri ja on hyvä olla siellä.

Peruskoulun opetuksen oppaassa : alkuopetus (1987, 4-5) on lisäksi määritelty seuraavat alkuopetuksen tavoitteet:

1. Oppilaan fyysisestä ja psyykkisestä terveydestä sekä turvallisuudesta huolehtiminen

Oppilaille tulee antaa tietoa terveyteen vaikuttavista tekijöistä. Pyritään siihen, että lapsen omat, lepoa ja vapaa-ajan käyttöä koskevat valinnat ja ratkaisut olisivat terveyttä edistäviä. Hänen tulisi vähitellen kasvaa vastuullisuuteen myös tovereidensa hyvinvoinnista. Psyykkisen terveyden kannalta keskeisiä ovat terveen itsetunnon sekä myönteisen minäkuvan kehittäminen.

2. Myönteisten opiskelutottumusten luominen

Koulunkäyntinsä aloittava lapsi kykenee asettamaan itselleen pieniä päämääriä, jotka hän haluaa saavuttaa. Koulutyön suunnittelussa tulee ottaa huomioon seuraavat vaatimukset: jokaisen oppilaan tulee saada onnistumisen elämyksiä sekä jokaisella oppilaalla tulee olla mahdollisuus oppimiseen kehitystasoaan vastaavalla tavalla. Tärkeitä tekijöitä ovat turvallinen työskentely-ympäristö, oppilaan valmiuksien mukaan etenevä opetus ja oppilasta aktivoivien menetelmien käyttö.

Opettaja 3: Täytyy olla aikaa karsia semmosia epäolennaisia juttuja ja pohtia mikä on eka luokalla tärkeää. Nykyisin kouluissa on hirveesti kaikenlaisia projekteja, niin mun mielestä eka luokan opettaja voi joskus sanoa, että mä en nyt halua osallistua tähän projektiin. Mää haluan, että meillä on rauha, kun mä opetan lukeen, kirjoittaa ja laskeen eli meillä on nyt lasten kans muita juttuja.

3. Koulutyön perustaitojen sekä niiden edellyttämien valmiuksien opettaminen ja kehittäminen

Alkuopetuksessa on erityisesti kiinnitettävä huomiota oppilaan tiedonhankinnan taitojen kehittämiseen. Oppilaiden lähtötason ollessa koulun alussa kovin erilainen, tulee opetuksen suunnittelun ja toteutuksen pohjana olla oppilaiden yksilöllinen oppimisvalmiuksien kehittäminen.

4. Opiskelun perustietojen antaminen ja niiden hankintaan ohjaaminen

Alkuopetusikäiselle on ominaista kokonaisvaltainen tapa suhtautua ympäröivään maailmaan ja tiedon hankintaan. Orientoituminen ympäristöön toteutuu luontevasti tutkittaessa erilaisia kokonaisuuksia. Opetuksessa tulee huomioida oppilaan aiemmat kokemukset ja havainnot.

5. Oppilaan luovan toiminnan, luovan ajattelun ja ongelmanratkaisukyvyyn kehittyminen

Vaihtelevat opetustilanteet ja tilaisuudet tehdä omakohtaisia ratkaisuja eri vaihtoehtojen kesken virittävät luovaa tapaa ongelmien ratkaisemiseksi.

6. Lapsen persoonallisuuden kokonaiskehityksen ohjaaminen

Oppilaiden kokonaispersoonallisuuden suotuisa kehittyminen on kahden suuntainen: toisaalta lapsen oman tunne-elämän tasapainoinen kehittyminen, toisaalta toisen ihmisen hyväksymiseen ja kunnioittamiseen perustuva toiminta.

Opettaja vaikuttaa ratkaisuillaan luokan ilmapiirin syntymiseen. Siitä riippuu miten oppilaat kokevat onnistumisen ja epäonnistumisen suorituksissaan, miten he suhtautuvat toisiinsa sekä koulun aikuisiin ja miten he kykenevät ottamaan vastuuta omista ja yhteisistä asioista.

Opettaja 1: Olennaista on mun mielestä se, että se on aina se porukka joka ratkasee sun työn hyvin pitkälle. Luokan oppilaiden tutustumiseen ja että saadaan se porukka toimimaan yhdessä, niin siihen kannattaa satsata ja käyttää aikaa. Ihan turha ruveta missään kaaoksessa aakkosia opettamaan. Ne varmaan voi vähän odottaa, että saadaan se perusta kuntoon. Se on kuitenkin kokonaisuuden ja sen lapsen koulunkäynnin kannalta ratkaiseva asia, että jokaiselle löytyis se oma paikka.

2.3 Koulun aloittaminen ja opettajan rooli

Kouluun siirtymisessä ja koulun “alkumetriä” myönteisillä oppimiskokemuksilla on ratkaiseva merkitys lapsen käsitykselle koulusta ja koulun käynnistä sekä erityisesti itsestään oppijana. Alkuopetukselle ja oppimiselle tulisi olla luonteenomaista elämänläheisyys, elämyksellisyys, toiminnallisuus ja leikinomaisuus. Opettajalla on opetuksen ohjaajana suuri osuus lapsen itseluottamuksen ja myönteisten oppimiskokemusten turvaajana.

On tärkeää, että opettajalla on jokaisesta oppilaasta kokonaiskäsitys. Opettajan omakohtaisia havaintoja täydentämään ovat omiaan kouluterveyden ja päiväkotihenkilöstön tiedot sekä vanhempien kanssa käydyt keskustelut kouluun siirtymisen yhteydessä.

Opettaja 3: Meillä on jo pitkään toiminut alueella esi- ja alkuopetuksen yhteistyöryhmä, joka kokoontuu kuukausittain. Lapset tutustuu esikouluvuoden aikana kouluun ja opettajat tekee tiivistä yhteistyötä. Vielä keväällä on palaveri, jossa “saattaen” vaihdetaan nää koululaiset, että eipä sieltä juuri yllätyksiä tuu.

Opettajan tulee yhteistyössä vanhempien kanssa pyrkiä luomaan ensiluokkaliselle parhaat mahdolliset edellytykset ja tilaisuudet tunne-elämän ja ajatusmaailman sekä eläytymiskyvyn monipuoliselle kehittymiselle. Näin koulutulokkaista vähitellen kehittyä avoimia ja toisia huomioon ottavia ihmisiä, jotka pystyvät sopeutumaan luokkayhteisöön sekä eläytymään sen sosiaalisiin tilanteisiin. (Alkuopetus 1979, 8-9.)

Opettaja 4: Meillä on ensimmäisen viiden viikon aikana vanhempien, jokaisen lapsen vanhempien kanssa tapaamiset. Siinä kyllä hyvin monet kysyvät, että miten se meidän lapsi on pärjännyt siinä ryhmässä. Tietenkin kysytään lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta, mutta pääasia on miten se pärjätty ja siihen sopeutunut. Nykyisin on paljon isätkin mukana ja koen, että koko perhe on kiinnostunut lapsen koulunkäynnistä. Usein vanhemmat ovatkin näin eka luokalla yhteistyöhalukkaita.

Kananoja mainitsee tutkimuksessaan (1993) mielenkiintoisen, mahdollisesti päiväkodin ja koulun toiminnassa esille tulevan ongelman. Hän toteaa, että läheisempi tutustuminen päiväkodin kasvatustavoitteisiin ja -menetelmiin on usein vielä opettajan oman aktiviteetin varassa. Vaikka päiväkodin ja alkuopetuksen kasvatustavoitteet ovat pitkälti samat, työskentelymenetelmät saattavat poiketa toisistaan siinä määrin, että päiväkotilapset saattavat joutua “pois oppimaan” menetelmiä, joiden hyödyntäminen saattaisi pikemminkin rikastuttaa tuntityöskentelyä.

Voitaneen myös ajatella, että jokainen ikäluokka on uusi voimavara, joka tuo mukanaan muutosta. Tähän saakka on puhuttu siitä, ovatko oppilaat “kypsiä kouluun”. Vähemmän on keskusteltu siitä, onko koulu kypsä vastaanottamaan uudet oppilaat. Kukin ikäluokka tuo mukanaan jotain uutta, johon koulun tulisi sopeutua ja jonka muutosvoimavaroja koulun tulisi oppia käyttämään myös omaan kehittymiseensä. Koulun dynaamisuus on liikettä, vuorovaikutusta ja yhteistyötä sekä koulussa että koulun ja sen ympäristön välillä. (Laaksonen & Wiegand 1989, 59.)

Opettaja 1: Meillähän on ollut eka luokan yhteydessä yhteistyötä alueen päiväkodin kanssa ja se jatkuu nyt toisellakin luokalla. Esikoululaiset ovat käyneet täällä ja me ollaan käyty siellä. Siinä on ollut liikuntaa, LUMA -projektin merkeissä eskarit on olleet täällä esimerkiksi vesiprojektissa ja me ollaan oltu siellä YK:n päivänä. Tarkoitus on silleen säännöllisesti jatkaa, ja että tokenluokkalaisenakin ovat vielä mukana. Sellasta satuprojektia kehitellään sitten näiden tokaluokkalaisten ja eskareitten välille.

Opettajat pitivätkin tärkeänä käytännön yhteistyötä, joka ulottuu perinteisten yhteisten juhlien ja tapahtumien ulkopuolelle. Yhteistyöhön tyytyväisimmiltä vaikuttivat alkuopettajat, joidenka alueella yhteistyö oli lähtenyt “kentältä” esimerkiksi ystävyssuhteeseen tai käytännön järjestelyihin pohjautuen.

3. SOSIAALISEN VALMIUDEN JA TURVALLISUUDEN TUNTEEN MERKITYS

3.1 Koulutulokkaan sosiaalinen valmius

Oppilaan vahva itsetunto ja positiivinen minäkuva ovat edellytyksenä sosiaalis-emotionaalisten valmiuksien kehittymiselle. Vasta sen jälkeen, kun lapsella on riittävän vahva itsekäsitys, selkeä identiteetti sekä positiivinen minäkuva, hän pystyy sekä toimimaan että käyttämään hyväkseen sosiaalisia taitojaan vastavuoroisissa ihmissuhteissa. (Liikanen 1984, 22.)

Itsearvostus on yksilön itsestään muodostava arviointi. Se on minän hyväksymistä tai hylkäämistä. Se ilmaisee, missä määrin yksilö uskoo omiin kykyihinsä, kuinka merkittävänä, menestyvänä tai suosittuna hän itseään pitää. Itsearvostus ilmenee sosiaalisessa kanssakäymisessä.

Korpisen (1990) mukaan suhteet toisiin ihmisiin tuntuvat määräytyvän sen pohjalta, miten yksilö itseään arvostaa. Yksilön, joka arvostaa itseään ja suhtautuu positiivisesti itseensä on helppo hyväksyä myös toiset, mikä puolestaan edesauttaa sosiaalista vuorovaikutusta. Kouluun tultaessa sosiaalinen verkosto laajenee huomattavasti, jolloin nämä ominaisuudet kärjistyvät. Itseensä luottavat lapset pystyvät kestämaan ympäristön aiheuttamia paineita, he luottavat havaintoihinsa ja arviointeihinsa. He uskaltavat sanoa mielipiteensä silloinkin, kun tietävät kohtaavansa vastustusta. Itsearvostuksella on siis suuri merkitys sille, miten yksilö tuntee ja toimii.

Koulun edellyttämiä sosiaalisen kommunikaation taitoja ovat vuorotellen puhuminen, vastaaminen toisen lapsen tai aikuisen aloitteisiin, aloitteiden tekeminen ja toiseen orientoituminen oman puheen aikana sekä tehtävien loppuunsaattaminen. Oppilaan odotetaan pystyvän osoittamaan kielellisesti tai fyysisesti positiivisia tunteita, jakamaan tunteita, myötäelämään sekä osoittamaan herkkyyttä muita kohtaan. (Liikanen 1984, 23.)

Noin 7-vuotiaalle lapselle on yleensä muodostunut riittävän vahva itsekäsitys. Oman toiminnan vaikutusten tiedostaminen alkaa säädellä vuorovaikutustapahtumaa. Sosiaalinen havaitseminen ja sosiaalinen kognitio edellyttävät, että lapsi havaitsee muita ihmisiä, heidän aikomuksiaan, tunteitaan, ajatuksiaan, kykyään, tarkoituksiaan sekä ulkoista käyttäytymistään. Mikäli lapsen itsetunto on vahvistunut riittävästi, empatia alkaa vaikuttaa ulkoisen häiriökäyttäytymisen ehkäisijänä. (Kalliopuska 1983, 56, 77.) Samoin sosiaalista vuorovaikutusta luokassa ohjaavat ja tukevat selkeät opettajajohtoiset ja yhdessä tehdyt luokkasopimukset, joita koulunalkajat vielä tehokkaasti noudattavat ja valvovat.

Opettaja 4: Se muuten on, että lapset haluais että kaikki menee just niinku opettaja on sanonu. Ei voi kauheesti olla, että sää voit tehdä tän jutun näin ja sää näin. **Lapsikin varmaan tarvii aikaa oppiakseen tuntemaan sen toisen persoonan...* Kyllä varmaan... ja kuitenkin nää pienet odottaa, että kaikki noudattaa tarkasti sääntöjä. Ei se sitä tarkota kuitenkaan, että määhä haluan lannistaa sen lapsen persoonan. Erilaisista persoonista voi lasten kanssa avoimesti jutella ja kyllä mun mielestä lapsetkin ymmärtää persoonallisuuseroja.

Jokainen opettajan oppilaalle suuntaama palaute on oppilaalle merkityksellinen. Se tukee ja vahvistaa osaltaan lapselle muodostuvaa käsitystä itsestään sekä roolistaan ryhmässä. Jokaisen kasvattajan tulisikin olla tietoinen käyttäytymisensä, palautteensa ja luomansa ilmapiirin vaikutuksista lapsiin. Opettaja voi omalla suvaitsevalla ja hyväksyvällä esimerkillään tietoisesti vaikuttaa myönteisyyden lisääntymiseen lapsiryhmässä.

3.2 Turvallisuuden tunteen merkitys

Piaqetin (1988) mukaan koulun alkajat pystyvät rinnakkain ja ryhmässä sekä itsenäiseen työskentelyyn että toimivaan yhteistyöhön. Tämä jäsentymis- eli sosialisatioprosessi on tulosta siitä, että lapsi oppii erottamaan omat ajatuksensa toisten näkökannoista ja

tekemään niistä synteesiä. Hän oppii arvostamaan muitten toimintaa ja tätä kautta tuntemaan oikeudentuntoa ja sosiaalisuutta toisia kohtaan. Sosiaalinen kanssakäyminen on kuitenkin suurelta osin varsin monimutkaista osallistumista useiden ihmisten väliseen tavoitteiden, toiveiden ja odotusten verkostoon. Keskeistä tällaisissa tilanteissa on, missä määrin ihminen kokee itsensä hyväksytyksi ja näin tilanteensa turvalliseksi. Ristiriitatilanteet saattavat synnyttää epävarmuuden, uhan ja turvattomuuden tunteita. (Aho & Laine 1997, 158.)

Opettaja 1: Se turvattomuus oli sitä hyväksynnän hakemista, että tuleeko tää oikein, olenko ymmärtänyt, jne... Suurinpiirtein jokaista tehtävää ollaan tulossa näyttämään ja halutaan osaksi sitä hyväksyntää, että mää niinku osaan. Hirveesti riippuu lapsen taustasta ja siitä mihin on tottunut, että onko aikuinen aina ollut arvioimassa onko tehnyt oikein vai väärin.

Koulukiusaaminen on pedagogisesti haastava tilanne, johon on puututtava välittömästi. Se on haltuun otettavissa, jos halua riittää. Haltuunotto edellyttää kuitenkin kaikkien osapuolten aktiivista mukaantuloa ja sitä, että asioista puhutaan niiden oikeilla nimillä. Mukaan keskusteluun tulee ottaa kaikki asiaan vaikuttavat tahot: opettajat, oppilaat, vanhemmat ja koulun ammattiauttajat. Kiusaamisen moniin kasvoihin kuuluu, ettei se ole pelkästään oppilaiden välistä. Myös opettajat voivat kiusata tai olla kiusattuja. Koulun tehtävää sosiaalisten taitojen opettajana ei kiusaamisen yhteydessä voi vähätellä. (Mussakka 1998, 16.)

Lapsen perusturvallisuuden kehittymisen kannalta on Arajärven (1989, 26) mukaan erityisen merkittävää rehellisyys ja lapsen kokeman kohtelun johdonmukaisuus sekä se, miten lapsi kokee asemansa rikottuaan normeja vastaan. Oikean ja väärän oppimisen yhteydessä aikuisten tulee olla suhteessa lapseen ehdottoman rehellisiä ja säännönmukaisia. Lupaukset tulee pitää tai selvittää syy, jos ei niitä voida toteuttaa. Yhtä tärkeätä on, että uhkaukset ovat tosia -ei pidä uhata, ellei aio toteuttaa uhkaustansa.

Myös Penttilä (1994, 16) toteaa, että aikuisten on yhdessä pohdittava, kuinka toisaalta taata lapsille turvallinen kasvu- ja koulutusympäristö ja kuinka toisaalta toimia fyysistä tai psyykkistä turvallisuutta horjuttavassa tilanteessa. Näihin kiinnitti huomiota myös opetushallitus (Koulukiusaaminen OH 1993) todetessaan raportissaan, että kasvatuksen

epävarma ympäristö ja kasvatusvastuun jakautuminen perheiden ja oheiskasvattajien kesken on nostanut esiin ongelmia, joissa ei aina ole kyetty selkeästi näkemään kasvatuksen päätehtävää: huolenpitoa lapsen ja nuoren turvallisesta kehityksestä.

Ahon (1994) mukaan lapsen tulisi kokea olevansa koulussa ihmisenä hyväksytty, arvostettu ja tasavertainen ollessaan vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden ja opettajien kanssa.

Opettaja 1: Kyllä se turvallisuus on se tärkein asia ja se, että tulee mielellään kouluun. Sitä kysynkin aina myös vanhemmilta ja silloin pitäis aina hälytyskellojen soida, jos lapsi sanoo ettei tahtois lähteä kouluun. Varsinkin alkuopetuksessa tämän pitäisi olla mieluisa paikka, jossa opettajaa ei tarvitsisi pelätä. Olis kavereita ja semmonen olo, että tää on mun turvallinen oma paikkani.

Alkuopetuksessa tähän turvallisuuden tunteeseen pyritään kotoisalla oppimisympäristöllä sekä päivittäin toistuvilla rutiineilla, kuten koulupäivän samanlaisena toistuva aloitus ja lopetus, ruokailuun liittyvät tavat, jne.

3.3 Opettajan merkitys turvallisuuden ja sosiaalistumisen tukijana

Koululuokkaan tulee sosiaalisilta lähtökohdiltaan ja kulttuuritaustaltaan hyvinkin erilaisia oppilaita. Tämä edellyttää opettajalta taitoa ja kykyä työstää heidän erilaiset kokemuksensa yhteiseksi rikkaudeksi. Opettajan oma kulttuuritausta sekä arvomaailma vaikuttavat osaltansa siihen, millaisia oppisisältöjä ja työskentelytapoja hän valitsee ohjattaessaan oppilaita ymmärtämään yhteiskunnan arvoja, normeja ja elämäntapaa. (Himberg & Jauhiainen 1998, 152-153.)

Opettaja 4: Kyllä opettaja on kuitenkin se luokan "pomo". Mulla on ollu semmosiakin lapsia, jotka on kovasti pyrkiny määräälemään. Niin kyllä mä olen sanonu ja jutellu, että opettaja on se joka tietää mitä tehhään.

Kotka ja Rökköläinen (1996, 7) toteavatkin, että mitä suurempi ryhmä on, sitä useammin opettaja joutuu kiinnittämään huomiota ryhmään sinänsä ja ryhmään kokonaisuutena, ei vain ryhmän yksittäisiin jäseniin. Kokonaisessa ryhmässä syntyvien ilmiöiden ymmärtäminen on tärkeää, jotta ryhmän oppimistehtävä tulisi suoritettua.

Opettaja 1: Kyllä mä olen lapsille puhunut, että tää on niinku se meidän oma luokka ja täällä pitäis jokaisella olla semmonen kun on ja tulla hyväksytyksi. Eikä me tässä omassa porukassa ruveta toisia mollaamaan. Kyllä me ollaan niinku sellasista asioista aika paljon puhuttu. Se on niinku se porukka, jolla yritetään yhteen suuntaan, vaikka jokaisella on oma paikka. Tavoitteena on että jokaisella ois semmonen olo, että mä osaan täällä olla ja mun ei tarvi esittää mitään.

Jouko Kari toteaa tutkimuksensa (1985) johtopäätöksessä luokan eettissosiaalisella ilmastolla sekä oppilaiden minä käsityksellä olevan hyvin ratkaisevan merkityksen koulun monien tulostavoitteiden saavuttamiselle. Opettajan tulisikin tätä varten omalla persoonallaan tietoisesti pyrkiä korostamaan luokkailmaston myönteisyyttä, oppimistuloksia sekä oppilaskeskeisyyttä.

Opettaja 3: Isossa ryhmässä pitää joka päivän päätteeks pohtia, että olenko mä nyt huomionu sen ja sen. Mää joka päivä otan itteeni niskasta kiinni ja aattelen onko joka lapsen huomionu. Minusta jo se, että opettaja pystyy tiedostamaan että tässä luokassa on hiljaisia ja vilkkaita lapsia ja miettii itsekseen: onko mä huomionu ne hiljasetki, niin se jo auttaa.

Samoin Koppinen tuo artikkelissaan (Ryhmätyö 1/1995) esille opettajan oman perusturvan ja -luottamuksen vahvistamisen tärkeyden myös oppilaiden sopeutumiseksi ja turvallisuuden tunteelle. Turvattomaksi itsensä tunteva, pelokas aikuinen voi estää vastuullaan olevien lasten perusluottamuksen ja -itsenäisyyteen kasvun.

Opettaja 2: Opettajan persoona on se työkalu, jota opettaja käyttää. Opettaja taas käyttää lapsia ja lapset käyttäät opettajaa... eli jos nämä yhdessä toimii hyvin, niin tulee semmonen hyvä keitos.

Koppinen (1995) toteaa artikkelissaa myös, että jos aikuisen oma itseluottamus on heikko, voi hän kokea lapsen oma-aloitteisuuden uhkana ja kehitellä tarpeettomia arvovaltaisteluita lapsen kanssa. Epävarma opettaja, joka ei tunne itseään voi kuluttaa

voimansa “oppilaittensa tasolle” tulemiseen sen sijaan, että olisi selkeästi oma itsensä ja sallisi myös oppilailleen omaan ainutkertaisuuteen kasvamisen. Tämä ei tietenkään merkitse itselle tai oppilaalle minkä tahansa käyttäytymisen sallimista tai yhteisesti sovittujen rajojen rikkomista. Sisäisesti turvallisen aikuisen seurassa on hyvä olla. Lapsella on tällöin tilaa omana itsenä olemiseen, vapaana suorituspakosta tai arvovaltakiistoista.

Opettaja 1: Olen kuitenkin itse tietoisesti pyrkinyt siihen, että lapset ottaisivat sitä omaa vastuuta. Olen yrittänyt kertoa myös, että erehtyminen on inhimillistä. Samoin opetellaan huolehtimaan omista asioista ja jos on kotitehtävät tekemättä, niin ne tehdään koulussa päivän päätteeksi -muttei se ole mikään rangaistus. Kyllä se turvallisuus tulee kuitenkin siitä, että on semmoset tietyt selkeet systeemit, että miten niinku toimitaan ja että mää ite osaan vastata omista tekemisistäni... Sellasta itsenäisyyttä ja omatoimisuutta.

Opettaja 3: Mää olen silleen ajatellut, kun meillä osa lapsista tulee hyvinkin turvattomista kodeista, että päinvastoin koulu on se kaikista turvallisin paikka monelle lapselle. Kun se tausta on turvaton ja vanhemmilla on esimerkiksi päihdeongelma, niin jotenki laps kokee koulun turvallisena. Täällä on rajat ja tuttu ihminen, joka on aina suurinpiirtein samanlainen. Sen puheisiin voi luottaa ja tulee ruokaa säännöllisesti.

Keskustelua ollaan lähiaikoina käyty mm. joukkoviestimissä laajemmaltikin koulun yhteiskunnallisesta merkityksestä ja vastuusta kasvattajana väkivaltaisuuden yhä lisääntyessä koululaisten keskuudessa. Jos kotona ei niitä rajoja osata lapsen käyttäytymiselle asettaa, siirtyy vastuu luonnollisesti koulun harteille. Tehtyjen tutkimusten mukaan (mm. Kari, 1986) jäävät pelkästään opettajien ja koulun vaikutusmahdollisuudet kuitenkin muutama prosenttiin. Hedelmällisempää tämä lapsen myönteisen kehityksen tukeminen on heti, jos tukea siihen saadaan myös kotoa.

4. SOSIAALISET TAIDOT JA RYHMÄÄNTYMINEN

4.1 Sosiaalisten taitojen yleinen kehitys

Otollisin aika sosiaalisten taitojen tukemiselle on Poikkeuksen (1995) mukaan esikouluikässä tai ensimmäisinä kouluvuosina, jolloin ryhmien sosiaalinen rakenne ei ole vielä niin vakiintunut kuin myöhemmässä iässä. Sosiaalisten taitojen luokittelun perustana olen käyttänyt Kalliopuskan Sosiaaliset taidot -kirjan taitoluokittelua. Osittain olen suhteuttanut kirjan sanomaa alkuopetukseen soveltuvaksi sekä hakenut sosiaalisia taitoja käsittelevää muuta aineistoa kirjan tueksi.

Kalliopuskan (1995, 8) mukaan sosiaaliset taidot merkitsevät sosiaalisesti arvostettua ja opittua käyttäytymistä. Yksilö on sosiaalisesti taitava, kun vuorovaikutus koetaan persoonallisesti myönteiseksi, kullekin osapuolelle myönteiseksi tai ensisijaisesti muita hyödyttäväksi. Kognitiivisen käyttäytymisterapia-mallin mukaan lapset oppivat erilaisia sosiaalisia taitoja aikuisilta ja lapsilta. He sananmukaisesti ottavat oppia toisilta, jäljittelevät toisten käyttäytymistä ja hyväksyvät kokeiltavaksi käyttäytymistavakseen sen, joka tuntuu sopivalta sekä toisten hyväksymältä. Sosiaaliset taidot siis vaativat sanallista vahvistusta muilta tai oppijalta itseltään tyyliin "tämä on hyvä näin". Joskus vahvistaminen voi ilmetä niin, että mallia palkitaan ja palkitun mallin käyttäytymistä seurataan. Näin saadaan käyttäytymistä vahvistava sekä hyväksyvä kokemus.

Opettaja 3: Sen oon huomannu, että jatkuvalla toistamisella, jolloinka lapsen nimi on niinku kirosana, niin sillähän ei mennä mihinkään! Positiivinen juttu menee paljon paremmin. Jos on tämmönen häiriköimään taipuvainen lapsi, niin ei kauheesti kiellä kun se häiriköi, vaan menee sen luo ja siirtää omalle paikalleen ja sillon, kun se tekee jotain positiivista niin kannustaa sitä -se pelaa paremmin.

Jokaisella koulunalkajalla on omanlaisensa tausta perheensä parissa. Perheen vuorovaikutus koostuu sekä keskinäisestä kommunikoinnista että yhteisestä toiminnasta.

Vanhempien herkkyys vastata lapsen aloitteisiin vaihtelee. Tällä miten lapsi kokee vaikuttavansa ympäristöönsä on merkitystä siihen, miten aktiivisen roolin lapsi omaksuu vuorovaikutussuhteissaan. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989.) 7-9 -vuotiaat eivät reagoi yhtä emotionaalisesti kuin alle kouluikäiset lapset. Toisaalta he ovat kuitenkin hyvin herkkiä kritiikille, eivätkä aina hyväksy epäonnistumisia. Lisäksi he haluavat jo jossain määrin olla itsenäisiä. Nämä voivat aiheuttaa ongelmia sosiaalisissa suhteissa. Kaiken kaikkiaan tämänikäiset ovat kuitenkin hyvin ulospäinsuuntautuneita ja kiinnostuneita muiden lasten ominaisuuksista. He haluavat osallistua ja toimia ryhmässä, jonka avulla he samalla tarkistavat minä käsitystään. Toverisuhteet tulevat vähitellen aikuissuhteita tärkeämmiksi. (Aho & Laine 1997, 133.)

Moni koti on rasitettu ongelmilla ja kasvattamiseen jää liian vähän aikaa, tai vanhemmat eivät yksinkertaisesti ymmärrä opettaa lapsiaan. Tietyt ihmisenä olemisen perussäännöt on kuitenkin opetettava ja kodin ja koulun yhteistyö on siinä ensiarvoisen tärkeää. Kognitiivisen oppimisteoreettisen teorian mukaan sosiaaliin taitoihin kuuluu asioista puhuminen aikuisen kanssa; aikuinen opastaa lasta itsehallintaan ja -hillintään. Tämä aikuisilta hankittu ulkoinen kontrolli vähitellen sisäistyy lapsen sisäiseksi kontrolliksi. Mallista oppiminen sekä roolileikki ovat suosittuja keinoja sosiaalisten taitojen oppimisessa. Usein on helpompi toimia roolissa kuin omana itsenään, koska roolin taakse voi kätkeytyä ja vaikeitakin asioita voidaan käsitellä. (Kalliopuska 1995, 4-8.)

Opettaja 3: Tässä luokassa näitä ongelmia on ollu hyvin vähän. Ihan tämmöstä, että saattaa olla joku joka tulee usein sanomaan, että tuo ei leiki mun kanssa. Näihin tilanteisiin pitää aina heti puuttua. Kun asia tulee esille, niin se otetaan puheeksi seuraavalla tunnilla ja puidaan peri-juurin. Voidaan käyttää draamaa hyväksi eli näytellään se ja pohditaan, että miltä tuntuu esimerkiksi kun ei ole kavereita. Käytetään siihen kunnolla aikaa, eikä vaan hotasta sitä. Lapset on todella vastaanottavaisia. Ekan luokan opettajan perustaitoihin kuuluu mun mielestä, että sen pitää osata opettaa lukemaan, kirjoittamaan, laskemaan ja sitten nää sosiaaliset perustaidot. Niinku siihen kasvatustasiaan pitää käyttää hirmu paljon aikaa, mutta se on tosi tärkeää.

Kaikki opettajat mainitsivatkin oleellisena asiana lukemaan- ja kirjoittamaanopettamisen lisäksi juuri oppilaiden sosiaalisten taitojen ja toisen huomioon ottamiseen opettamisen.

Tärkeäksi tässä koettiin opettajan oma malli ja kaikki suorittivatkin haastattelujen yhteydessä jonkin asteista itsearviointia omasta empaattisuudestaan .

4.2 Ryhmäilmiö

Jauhiainen ja Eskola määrittelevät ja kuvaavat luokkahuoneessakin tapahtuvaa *ryhmäilmiötä* samannimisessä teoksessaan (1994, 37) seuraavasti: “Ryhmätilanteeseen tulevat vaikutteet ovat jatkuvassa dynaamisessa riippuvuussuhteessa keskenään. Ryhmäilmiön ymmärtämiseksi sitä on tarkasteltava samanaikaisesti kolmesta näkökulmasta: yksilön, ryhmän ympäristön ja ryhmädynamiikan.”

Yksilöt tuottavat toiminnallaan ryhmän. Ryhmä onkin eräänlainen yksilöstö, jonka olemassaolo ja toiminnan laatu riippuvat erilaisten ihmisten persoonallisista toimintapanoksista. Jokainen jäsen tuo ryhmään yksilöllisen energiansa, josta yhdessä muiden energian kanssa muodostuu ryhmän kokonaisenergia. Ryhmään liittyminen, kuuluminen, hyväksytyksi tuleminen, osallistuminen sekä vaikuttaminen ovat yksilönkehitykselle tärkeitä asioita. Osallistuessaan ryhmän toimintaan ja vastatessaan toisten odotuksiin ihminen joutuu jatkuvasti suhteuttamaan itseään ympäristöönsä. Tämä lisää hänen tietoisuuttaan itsestään ja ympäröivästä maailmasta sekä näiden välisestä suhteesta. (Jauhiainen & Eskola 1994, 14-15.)

Ryhmän ympäristöllä Jauhiainen ja Eskola (1994, 23) tarkoittavat niitä olosuhteita, joiden ehtojen ja mahdollisuuksien varassa toimitaan, joiden odotuksiin vastataan ja joihin toiminta kohdistetaan esimerkiksi koulussa. Ryhmällä voi olla eri tasoisia toimintaympäristöjä, kuten a) fyysinen, b) sosiaalinen sekä c) taloudellis-kulttuurinen. Fyysiseen ympäristöön kuuluvat tällöin koulurakennus, sen luokkahuoneet välineineen ja muut yhteiset tilat sekä koulun pihapiiri.

Ryhmä voi toimia virallisessa sosiaalisessa lähiympäristössä eli organisaatiossa ja/tai epävirallisessa sosiaalisessa lähiympäristössä. Luokan sosiaalisena toimintajärjestelmänä nämä ovat kouluorganisaatio, -yhteisö ja lasten asuinyhteisö, kaupunginosa, joista kukin sekä mahdollistaa että rajoittaa luokan toimintaa. Lapset, koulun koko henkilökunta ja lasten vanhemmat, kaikki välittävät näitä vaikutuksia ryhmään. Ryhmän on työstettävä tarkoituksenmukainen tasapaino eri suunnilta tulevien odotusten suhteen niin, että se menettämättä itsenäisyyttään ja ominaislaatuaan kykenee vastaamaan sille asetettuihin odotuksiin. (Jauhiainen & Eskola 1994, 23-24.)

Yhteiskunta vaikuttaa ryhmän toimintaan sekä taloudellisesti että kulttuurisesti. Ryhmälle delegoidaan ainakin kaksi tehtävää: toisaalta ihmisten, tässä tapauksessa oppilaiden, elämän säätelyn, normittamisen ja valvomisen, toisaalta heidän sosiaalistamisensa yhteiskunnan jäseniksi ja näin sen kiinteyttämisen. Yksin koulutuspolitiikka ja sen pohjalta luotu virallinen opetussuunnitelma määrittelevät osaltansa luokkaryhmän toiminnan tarkoituksen. (Jauhiainen & Eskola 1994, 25-26.) Kun esimerkiksi opetustoimen määrärahoja leikataan, koulujen on pakko suurentaa opetusryhmiä, vähentää työvoimaa, luoda uusi työnjako tai kiristää opettajien työehtoja. Tämä kaikki osaltansa vaikuttaa opettajien persoonallisessa opetustyössä ja näin vaikuttaa sekä opettajayhteisöön että luokkaryhmään. (Kotka & Rökköläinen 1996, 7.)

4.3 Ryhmän muodostuminen eli ryhmääntyminen

Himberg ja Jauhiainen (1998, 98-100) nimeävät kolme eri kehitysvaihetta *ryhmääntymisessä* eli oppilasjoukon kehittämisessä "meidän luokaksi". Perusehto ja ensimmäinen vaihe ryhmän muodostumisessa sekä sosiaalisten suhteiden kehittämisessä on *tilakontakti* eli joutuminen toisten kanssa vuorovaikutukseen. Tähän alkuvaiheen tilanteeseen voi liittyä paitsi myönteistä kiinnostusta myös pelkoa ja torjuntaa. Uusi ja

outo tilanne synnyttää epätietoisuutta. Jatkuva ja toistuva vuorovaikutus lisää tietoisuutta muista ryhmän jäsenistä.

Opettaja 1: Ekan luokan syksyllä oli enemmän ja voimakkaammin yksi tai kaksi kaveria ja ne vaihteli ja kanneltiin. Mutta tällä hetkellä (2 lk), kun vertaa siihen ekan luokan syksyyn kun aloitettiin, niin hyvin erilainen. Luokka toimii luokkana mukavasti, että on silleen niinku aika laajaa kanssakäymistä. Pojat pelaa jalkapalloa ja tytötkin menee sinne mukaan ja varsinkin tyttöjen kesken on kanssakäyminen laajentunut.

Toinen muodostumisvaihe on *psykologisen kontaktin* syntyminen, jolloin ryhmän jäsenet tulevat tietoisiksi toisistaan ja luovat suhteen toisiinsa. Vuorovaikutuksessa alkavat vaikuttaa jäsenten välille syntyneet sosiaaliset suhteet. Erityisesti ensivaikutelmalla on merkittävä osuus ryhmän muodostumisessa.

Opettaja 2: Ensimmäisenä opettajavuotenani oli luokka missä en tuntenut entuudestaan oppilaita ja siinä oli kovinkin erilaisia, varsinkin poikia. Silloin meni melkeen jouluun asti, ennen kuin voitiin puhua "meidän luokasta".

Viimeisenä tulee *sosiaalisen kontaktin* vaihe, jolloin päästään yhteiseen tavoitteelliseen toimintaan. Vasta kaksi edellistä vaihetta läpikäytyään ryhmä voi tulla yhteistoimintakykyiseksi ja tulokselliseksi. Ryhmälle onkin annettava oma aikansa muodostumisvaiheiden läpi käymiseen.

Opettaja 1: Kyllä oikeestaan ensimmäisen luokan keväällä alko olla semmosta seesteisempää ja varsinkin nyt toisen luokan syksyllä. Tuntuu, että kesällä oppilaat kypsyivät huikeasti. Tuntuu, että kun on se ensimmäinen luokka selvitty kunnialla ja lähdetty kesälomalle, niin nyt toista vuotta on aloitettu paljon seesteisemmin. Ehkä se on se, kun tietää lomalta takas tullessa että vastassa on ne tutut ja turvalliset asiat.

4.4 Ryhmän koheesio

Ryhmän *koheesiolla* eli kiinteydellä tarkoitetaan koko ryhmän kaikkien jäsenten yhteensä tuntemaa vetovoimaa ryhmää kohtaan. Jos ryhmällä on vahva koheesio, sen jäsenet sitoutuvat voimakkaasti ryhmään ja osallistuvat aktiivisesti ryhmän toimintaan. Myönteisiin asenteisiin kuuluu vahva yhteenkuuluvuuden tunne, joka samalla lisää myöskin turvallisuuden tunnetta ryhmässä. On voitu havaita, että ryhmissä joissa vallitsee voimakas koheesio, on myös hyvä ilmapiiri. Niiden jäsenet viihtyvät, välittävät toisistaan, ovat avoimia toisilleen ja kommunikoivat runsaasti keskenään sekä arvostavat ja kunnioittavat toistensa toimintaa. Tällainen yhteisö tukee jäsentensä emotionaalista ja sosiaalista hyvinvointia, jolloin yksilön energia ei kulu turhaan oman minänsä varjelemiseen ja puolustamiseen. (Aho & Laine 1997, 203, 205.)

Lapset toimivat jo päiväkodissa ryhmissä. Erityisesti esikouluryhmissä lapset alkavat kokea yhteenkuuluvuutta, sitoutuvat ryhmään ja haluavat aktiivisesti osallistua sen toimintaan. Kouluiässä tietoisuus ryhmästä ja sen jäsenyydestä kasvaa entisestään. Tällöin ryhmän koheesio voi olla hyvinkin voimakas. Toisaalta koululuokka on luonteeltaan sidottu ja ohjattu ryhmä, josta ei ole helppo irtisanoutua, vaan toiminnan on jatkuttava mahdollisesta heikosta koheesiosta huolimatta. (Aho & Laine 1997, 204.)

Oppimisryhmällä on tavoitteena oppiminen. Tämä tavoite sanotaan ääneen ja kaikki sen hyväksyvät, mutta se ei olekaan käytännössä niin itsestään selvä asia. Luokkahuoneessa puhutaan varsinaisen oppimisen lisäksi paljon muutakin ja luokka saattaa käyttäytyä ikään kuin se vastustaisi oppimista. Yksittäisellä oppilaalla ja koko ryhmällä on myös piilotavoitteita, joita ei sanota ääneen. Oppiminen saa erilaisia merkityksiä jokaisen päässä, myös oppimismotivaatiot ovat erilaisia. (Kotka & Rökköläinen 1996, 19.)

5 KOULUSSA EDELLYTETTÄVIÄ SOSIAALISIA TAITOJA

5.1 Kuuntelun taito ja vuorovaikutus

Kuuntelu on hyvin arvokas kehitystä edistävä sosiaalinen taito. Vauva reagoi ympäristöönsä kuulemalla ja kuuntelemalla. Ennen puhumaan oppimista lapsi oppii kuuntelemaan. Puhumaan sekä viestimään itseään sanallisesti lapsi oppii ennen lukemista. Kuunteleminen on ikään kuin kehityksellinen edellytys monipuolisempien vuorovaikutustaitojen kehittymiselle. Kuuntelun perusteella ihminen pyrkii keskittämään huomionsa kuunneltavaan sekä yrittää ymmärtää toisen tilannetta. Samalla ihminen pyrkii ymmärtämään toisen lähettämää konkreettista, sanallista tai sanatonta signaalia. (Kalliopuska 1995, 13.)

Alkuopetusikäisten lasten oppiminen perustuu suurelta osin havaintoihin. Siksi havaintoihin ja havaintomateriaaliin olisikin kiinnitettävä erityistä huomiota, jotta varmistettaisiin sanoman perille meno ja ymmärrettävyys. Opetuksessa käytetty kieli ei aina ole riittävän yksinkertaista ja ymmärrettävää. Lasten käsite- ja sanavarasto voi tästä syystä jäädä niukaksi, mikä taas saattaa aiheuttaa oppimisvaikeuksia. Myös alkuopetuksen oppikirjoissa käytetty sanasto ylittää usein lasten käsityskyvyn: juuri “vaikeat” sanat saattavat jäädä ymmärtämättä tai aiheuttaa kuulijalle väärinkäsityksiä. (Alkuopetus 1984, 22.)

Opettaja 3: Työrauha on kaiken oppimisen, myös sosiaalisten taitojenkin perusta. Sulla täytyy olla luokassa sellainen työrauha, että siellä on mahdollista kuunnella. Opetan sen, että lapset ei puhu opettajan kans eikä keskenään yhtä aikaa. Jokaisella täytyy olla vuoro ja jokaisen puhetta kuunnellaan. Siihen menee älyttömästi aikaa, mutta kun sitä jaksaa alussa jankata, niin ne oppii siihen.

Opettaja 4: Jokaisella tulis olla mahdollisuus sanoa oma mielipiteensä. Alussa oli äänessä vaan kaikkein rohkeimmat, mutta nykyisin myös aremmat

uskaltaa viitata ja sanoa, että mulla olis tällasta asiaa. Mun mielestä se on todella tärkeää.

Oppiminen on ennen kaikkea sosiaalista vuorovaikutusta, jossa opettaja on lapsen ja yhteiskunnan välinen aktiivinen toimija. Opettajan tehtävänä on erityisesti lapsen oppimisen tukeminen sekä perehdyttäminen hänen henkistä elämäänsä muovaamiin, yleisesti hyväksytyihin sääntöihin. Hyvä mahdollisuus tähän on yhteistoiminnallisessa oppimisessa. Sen mukanaan tuoma merkittävä muutos on perinteisen vuorovaikutuksen muuttuminen monitahoiseksi vuorovaikutusverkostoksi kaikkien luokassa toimivien ihmisten kesken. Luokassa voi tällöin vallita positiivinen riippuvuussuhde oppilaiden välillä entisen vuorovaikutusta rajoittaneen kilpailuasetelman sijasta. (Kankaanranta & Tiihonen 1994, 124-125.)

Johnsson ja Johnsson (1991) pitävät yhteistoiminnallista oppimista väylänä vuorovaikutustaitojen ja "elämäntaitojen" oppimiseen. He toteavat, että kukaan ei synny valmiiksi vuorovaikutustaiturina, vaan vuorovaikutus- ja ryhmätaidot pitää lapsille opettaa sekä motivoida lapset käyttämään niitä. Se, miten opettaja jäsentelee oppimistilanteita vaikuttaa siihen, millainen vuorovaikutus ja riippuvuussuhde oppilaiden kesken muodostuu.

Yhteistoiminnallinen oppiminen lisää ryhmän positiivista riippuvuutta ja oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Tällöin usein ryhmän menestyminen riippuu sen jäsenten menestyksestä ja yhden menestyminen vaikuttaa toisen menestymiseen. Ryhmällä on yhteinen tavoite. Kukaan ryhmän jäsen ei yksinään voi ottaa koko tehtävää hoitaakseen, vaan tavoite saavutetaan yhteisellä panoksella. (Kohonen & Leppilampi 1994, 105-107.) Tässä oppimismuodossa korostuvat oppilaiden sosiaaliset taidot sekä mallioppiminen. Opettajan tehtävä on aikuisena huolehtia siitä, että kaikilla on ryhmissä oma paikkansa ja turvallinen olo, jotta oppiminen onnistuu.

5.2 Kyky keskustella

Keskustelussa on aina vähintään kaksi osapuolta. Ensivaikutelmalla on ratkaiseva merkitys siihen, miten me alkutilanteen vihjeitä kuuntelemme. Keskustelun aloittaminen on koko keskustelun tärkeimpiä asioita. Tällöin luodaan kontakti keskustelukumppaneihin. Vuorovaikutuksen avulla on luonnollista pyytää tietoa. Oppilas voi myös tarvita jotain tarkoitusta varten kysymyksiä, neuvoja sekä apua. Voidaan keskustella mielenkiintoisesta asiasta, jolloin kysellään mielipiteitä, asenteita, arvostuksia sekä esitetään tarkentavia kysymyksiä. Suullisesti etenevät myös käskyt, kehotukset ja vaatimukset toiselle. Vuorovaikutuksella voidaan ilmentää sekä sanallisesti että sanattomasti hyväksyntää, arvostelua, vastustamista, asian toteamista ja suostumusta. (Kalliopuska 1995, 21-23.)

Koululuokka on monessa suhteessa turvallinen keskustelu ympäristö. Siellä opettaja ohjaa keskustelua. Hänen tehtävänä on pitää huolta aroista ja hiljaisista oppilaista sekä toisaalta hillitä viljejä ja liian puheliaita oppilaita. Luokkahuonekeskustelulle on ominaista opettajan dominoivuus sekä määrällisesti että sisällöllisesti. (Lyytinen 1997, 210-213.)

Opettaja 2: Lapset mielellään aina puhuu yhteen ääneen, mutta sekin kyllä kehittyy se kyky, kun paljon keskustellaan. Joka päivä käydään joku "filosofinen keskustelu" päivänavauksen yhteydessä.

Opettaja 3: Monesti jokainen haluaa kertoa esimerkiksi omasta ukista tai mummosta ja niille pitää antaa siihen mahdollisuus, ei ne muuten opi siihen keskusteluun. Niitä ei voi pakottaa, vaan pitää antaa aikaa ja tilanteen lähteä lapsista.

Haastatellut pitivätkin yhteisesti tärkeänä opettajan taitoja ohjata pikkuhiljaa oppilaat omaan vastuuseen ja vuorovaikutukseen. Yhtenä syynä tähän opettajan ohjaajan rooli - näkemykseen saattoi vaikuttaa haastateltujen työkokemuksen tuoma varmuus, jolloin ei

tarvitse enää toimia auktoriteetti-uskoisesti oman mahdollisen epävarmuuden peittämiseksi.

5.3 Empatia ja auttaminen

Joustavuus näkyy yksilön toiminnassa, ajatuksissa ja laaja-alaisessa tunneskaalan käytössä. Empatian myötä yksilö osaa vaihdella käyttäytymistään tilanteeseen sopivalla tavalla. Tilannetekijät voivat vaikuttaa yksilön käyttäytymistottumusten valintaan. Empaattinen oppilas on suvaitsevaisempi ja kärsivällisempi ryhmän jäsen, mikä ilmenee epävarmuuden ja monimerkityksisyyden sietona. (Kalliopuska 1995, 112-113.)

Kalliopuska (1995, 127-128) mainitsee myös käsitteen prososiaalisuus, joka tarkoittaa toisen ihmisen hyväksi ja parhaaksi toimimista. Se näkyy auttamisena ilman oman edun tavoittelua ja itsekkyyttä. Tätä käyttäytymistä voidaan myös nimittää altruistiseksi, jolloin toisen etu menee oman edelle ja yksilö uhrautuu toisen puolesta. Prososiaalisuuteen kasvaminen vaatii ohjaavaa kasvatusta, esimerkimmallin jonka käyttäytymistä voimme jäljitellä. Varsinaista toisen puolesta uhrautumista tuskin vielä koulunalkajilla esiintyy, mutta opettajat pitivät tärkeänä toisen huomioimista ja myös omaa esimerkkiä siinä.

Opettaja 4: Kyllä määhän haluan, että ois jokaisella hyvä olla. Mun mielestä on hankala se sanoiksi sanoa, mutta määhän koen että määhän oon hirveen semmonen empaattinen ihminen. No, ainakin toisen kiusaamiseen puutun ja todella pieniinkin asioihin. Samoin, jos lapsi itkee, niin siitä puhutaan, että se ei ole ainakaan hävettävää ja että toiset on herkempiä kuin toiset. Luokkasääntöjä on esimerkiksi ettei naureta toiselle. Kyllä mun mielestä opettaja sillä omalla esimerkillä vaikuttaa.

Jo esikouluikäisillä on selvästi havaittavissa empatiaa toisen positiivisia tunteita kohtaan, mutta empatia negatiivisiin tunteisiin on vaikeampaa. Kouluikäisiä tutkittaessa on todettu, että korkea empatiataso liittyy auttamiskäyttäytymiseen, jos yksilöllä on runsas

mielikuvitus ja taas vähäiseen auttamiskäyttäytymiseen, jos mielikuvitusta on vähän. Roolileikkien on huomattu kuitenkin kehittävän esimerkiksi oppimisvaikeuksista kärsivien empatiataitoja. (Kalliopuska 1984, 115-116.)

Opettaja 1: Pyrin kuitenkin alusta alkaen siihen, että oppilaat itse ratkaisevat ongelmia, että mää en ole se joka tulee ja sanelee ratkaisut. Mutta, jos joku meinasi jäädä yksin, niin yhdessä mietittiin esimerkiksi harjoitteiden kautta miltähän se tuntuisi, jos mää jäisin yksin, ja oisko mahdollista kaikkien päästä leikkeihin mukaan.

Kaikki opettajat mainitsivat draaman käytön osana empaattisuuden kasvamista. Oivallisena keinona nähtiin myös tarinat ja kertomukset. Oppilaiden on helpompi eläytyä toisen asemaan kertomuksessa, kun ei tarvitse taistella omista eduistaan.

5.4 Ohjeiden seuraaminen

Ohjeita noudattamalla opitaan kuuntelemaan toisia, samoin keskittymään asiayhteyksissä olennaisimpaan. Lapsiryhmässä jokainen joutuu ottamaan toisen huomioon. Opettajan ilmaiset ohjeet ovat noudattamista varten. Ohjeet eivät tosin mene perille tasavahvasti kaikille oppilaille. Ensimmäinen oppii yhdestä lauseen lausumisesta, toinen ei ole kuullutkaan ohjeita, kolmas kuuli mutta unohti, neljännelle saa asian kerrata monesti. Silti ei ole takeita, että ohjeita noudatetaan. Tästä erilaisuudesta syntyy luokan sisäinen dynamiikka, joskin myös paineita sekä hämminkiä opettajalle. (Kalliopuska 1995,39-40.)

Opettaja 2: Se on monesti alussa hankalaa ja kaikki tehdään yhteisesti taululla tai piirtoheittimellä kalvon läpi. Mutta nämä lapset joilla on silmän ja käden yhteistyön heikkous esimerkiksi koulukypsysteesteissä arvioitu, niin heille se on erittäin vaikeaa seurata tämmöstä tehtävää, vaikka se olisi kuvallisestikin. Tässä olis hyvä olla kouluavustaja käytössä ja hyvä olisi, jos tehtävää voitaisiin käydä kotonakin läpi, jottei lapsi putoaisi kelkasta.

Opettaja 3. ...Aikaa ja rauhaa ja työrauha. Oppilaiden pitää oppia myös kantamaan semmosta vastuuta, ettei opettajan tarvi kaikkea varmistaa.

Ongelmaksi juuri alkuopetuksessa koetaankin koulunsa aloittajien kehitystasojen huimat erot, suuret ryhmäkoot sekä tukitoimenpiteiden vähyys. Opettajat olivat sitä mieltä, että nykyistä voimakkaammin pitäisi vaatia itsellensä ja luokallensa tukitoimenpiteitä, kuten kouluavustajaa, erityisopetusta ja pienryhmätunteja, jotta kaikille tarjottaisiin valmiudet opetuksen perille menoon sekä työrauha.

5.5 Erilaisuuden hyväksyminen ja kritiikin sieto

Kun opettaja syksyllä saa ohjattavakseen uudet ensimmäisen luokan oppilaat, hän voi todeta, että luokan täyttää ryhmä kovin erilaisia ja eritavoin käyttäytyviä yksilöitä. Jokaisella heistä on oma tausta ja toimintamalli. Vanhemmat ja huoltajat ovat totuttaneet lapsen tiettyyn normistoon ja tiettyihin tapoihin, joita he haluavat noudatettavan. Mikäli nämä tavat poikkeavat kovin paljon koulun yleisistä normeista ja säännöistä, voi lapselle aiheutua sopeutumisvaikeuksia. Näitä vaikeuksia voidaan kuitenkin välttää ja vähentää kertomalla lapselle heti koulun alkuvaiheessa tai jo ennen koulun alkua siitä, miksi koulussa toimitaan ja työskennellään toisin, kuin kotona. Vaikeuksia voidaan myös vähentää niin, että lapsi totutetaan hyväksymään yleensäkin erilaisuutta ja ymmärtämään, että myös muut elämäntavat ja -tyylit kuin perheen omat ovat mahdollisia ja hyväksyttäviä. (Paananen 1985, 119.)

Opettaja 4: Siitä puhutaan luokassa, ettei kaikki voi olla samanlaisia. Ei sillä tavalla, että vaikka on ne tietyt säännöt, niin en mä oota että kaikki on temperamentiltaan samanlaisia -on vilkkaampia ja rauhallisempia. Ja ollaan me ihan sellasestakin puhuttu, kun lapset aika helpolla kiusaa ulkonäön perusteella ja siitä, kun toisilla on toisenlaisia lahjoja ja toisilla toisenlaisia. Ei voi pitää että sää olet niin hyvä tossa ja huono tossa, että ollaan siitä juteltu. Meillä on erilaisia lahjoja ja opittais kunnioittamaan. Opittais näkemään itsessä ne hyvät puolet ja hyväksymään myös, etten ole kaikessa eka.

Opettaja 2: Lapset sietää melko hyvin kritiikin toisiltaan, mutta pitävät opettajaa sen verran, että jos opettaja sen sanoo niin heillä voi olla hyvinkin sellainen itkuinen olo. Opettajan silmissä halutaan aina olla valtavan loisteliaita. Opettajan pitääkin kritiikkiänsä lapselle aina selittää.

Hyvänä esimerkkinä alkuopetusikäisen oppilaan kyvyistä käsittää maailmaa ja sen erilaisuutta on Laineen toteama lapsen luonteenomainen tapa ilmaista varauksettomasti tovereitaan kohtaan tuntemaansa ihailua. Kuitenkin lapsen on vaikea selittää tunteita toista kohtaan. Kun lapsella esiintyy kielteisiä tunteita muita kohtaan, on harvoin kysymys toisen tietoisesta torjumisesta. Pikemminkin ne syntyvät yksittäisten riitaisuuksien aiheuttamasta mielipahasta. Lapsen perusteissa tehdä päätelmiä toisista korostuu ihmisten teot. Ne abstraktit piirteet, joita lapsi käyttää ovat hyvin kokonaisvaltaisia. Heidän on vaikea hahmottaa sitä, että samassa ihmisessä voi olla vastakkaisia piirteitä. (Laine 1988, 80-101.)

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimuksen lähtökohta ja rajaus

Alkukiinnostus tutkimukseni aihepiiriin virisi Pirkko Liikasen tutkimuksesta Lähtötilanteen kartoitus peruskoulun 1. luokalla (Jyväskylän yliopisto, tutkimuksia 23). Tutkimus käsittelee koulutulokkaiden yleistä kehitystasoa painottuen kuitenkin enemmän kognitiivisiin taitoihin. Tutkija mainitseekin pohdinnassaan koulutulokkaiden sosiaalisten taitojen lähemmän tarkastelun mahdollisena omana uutena tutkimusaihekokonaisuutena.

Toisena tutkimuksen lähtökohtana ovat vaikuttamassa olleet omat lastentarhanopettajan kokemukseni eri lapsiryhmistä ja niiden kehitysprosesseista toimiessani yhteensä viiden vuoden ajan pääkaupunkiseudun päiväkodeissa normaali-, erityis- ja esikouluryhmissä sekä musiikkileikkikoulunopettajana useissa eri ryhmämuodoissa.

Lopullisen sysäyksen aiheen valinnalleni antoivat Marja - Leena Koppisen alkuopetuksen opinnoissa herättämät ryhmäkeskustelut sekä oppilaiden turvattomuuden pohdinta, jossa turvallisuuden tunteen ja ryhmään kuuluvuuden oleellinen merkitys pienen koululaisen alkutaipaleelle ja koko koulunkäynnin perustalle selvisi. Turvaton olotila, kun omalla perustavaa laatua olevalla kokonaisvaltaisuudellaan saattaa jopa estää kaikkea uuden oppimista sekä myönteisen minän kehittymistä ja sosiaalisuuteen kasvamista.

Jokaisella koulunalkajalla on takanaan omanlaisensa kehityshistoria, joka on muokannut oppilaasta sen ainutlaatuisen persoonan, joka hän on. Opettajalla on vaihtelevassa määrin tietoa oppilaansa varhaiskasvatuksen ja -kehityksen vaiheista ja tämän tiedon tarpeellisuudestakin saatetaan olla montaa mieltä. Joillakin opettajilla on halu itse muodostaa ensinäkemys uudesta oppilaasta vailla ennakoasenteita ja toiset taas pitävät ennakkotietoja uudesta oppilaasta suunnittelun ja syksyn alun kannalta ensiarvoisina..

Joka tapauksessa opettajalla on syksyllä edessään luokallinen uusia oppilaita, joista tulisi pystyä luomaan uusi ja toimiva “meidän luokka”, jossa jokainen yksilö tuntisi olonsa turvatuksi ja olemassaolonsa oikeutetuksi.

Oman tutkimukseni rajasin alkuopetusta sekä koulun alun ryhmäntymisvaihetta koskevaksi, jolloin pääpaino on peruskoulun 1. luokan tapahtumissa. Jonkin verran käsittelen myös esiopetuksen roolia sosiaalisuuteen kasvattajana lähinnä haastatteluissa esiin nousseiden teemojen pohjalta. Esiopetus muodostui kaikkien haastateltujen kohdalla kiinteäksi osaksi joustavaa koulunaloitusta. Kaikilla kouluilla, joissa haastatteluni suoritin, oli käynnissä esi- ja alkuopetuksen yhteistyöprojekteja.

6.2 Tutkimusongelmat ja tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimukseni aihepiirin ja sen rajauksen selkiinnyttyä mietin, mikä minua itseäni alkuopettajana uuden luokan kanssa aloittaessani odottaa ja askarruttaa. Lisäksi keskustelimme “meidän luokan” muodostumisesta myös useaan otteeseen alkuopetuskurssilaisteni kanssa. Samoin pohdin aiempien päiväkotiryhmieni ja koulun sijaiskokemusteni yhteydessä kokemiani tilanteita. Tällöin parhaiten esiin nousivat haasteellisina kokemani tilanteet, joita on pitänyt selvittää yksittäisten oppilaitten, vanhempien, muiden opettajien sekä ammattihenkilöstön kanssa. Tältä pohjalta tuntuikin luontevalta esittää tutkimusongelmat kysymysten muodossa.

Kysymykset tiivistyivät pikkuhiljaa prosessin edetessä ja lopulta jäljelle jäi kolme ydinkysymystä, joihin halusin saada selvyyttä ja joiden ajattelin voivan selkiinnyttää alkuopettajan tehtävää uuden luokkansa oppilaiden ryhmäntymisen ja turvallisuuden tunteen tukijana. Näille tutkimusongelmille halusin pyrkiä löytämään teoriataustaa sekä haastattelujen avulla selvittää tutkimusongelmien käytännön toteutusta ja ratkaisuja,

sekä opettajien pohdintaa omasta roolistaan ryhmäntymis-prosessissa ja turvallisuuden edistämässä.

Tutkimukselleni muotoutui seuraavat kolme tutkimusongelmaa:

1. Miten opettaja pystyy luomaan turvallisen sekä sosiaalisesti kannustavan ja myönteisen oppimisilmapiirin lapsiryhmään / koululuokkaan?
2. Millä käytännön kasvatuskeinoilla opettaja voi tukea sopeutumisiongelmaista oppilasta ryhmässä?
3. Mistä alkuopettaja saa tukea kasvatustyöllensä?

Tutkimukseni kohdejoukoksi valitsin siis alkuopetuksen piirissä toimivia luokanopettajia. Seuraava pohdintani kohdejoukon kriteereistä liittyi työkokemuksen vaikutukseen. Halusin tutkimukseeni haastateltaviksi opettajia, joilla oli ollut jo useampi alkuopetusryhmä opetettavanaan. Työvuosia haastatelluilla oli takanaan kymmenestä kahteenkymmeneen. Tällä pyrin turvaamaan ryhmäntymisen ja kaiken uuden lapsiryhmän toimivuuteen liittyvän monimuotoisuuden esille tuomisen. Jokaisen alkavan ryhmän kanssa saattaa pintaan nousta omanlaisia ongelmia alkaen aina ryhmän edeltäneestä historiasta, kuten ovatko lapset toisilleen entuudestaan tuttuja, kuinka tiivis ja toimiva ryhmä on tai onko sillä jo valmiiksi toimivuusongelmia opettajalle selvitettäväksi. Lisäksi halusin kohdejoukkoni alkuopettajien edustavan eri kouluja, jottei yhden koulun kulttuuri pääsisi liikaa vaikuttamaan tutkimustuloksiini.

Valitsemistehtävässä minulla oli mahdollista saada opettajakartoituksessa avustamaan tutkimuskaupungistani yhdyshenkilö, joka tuntee oman opetushistoriansa kautta eri alasteiden opettajia sekä heidän työhistoriaansa. Yhdyshenkilö on itse toiminut kaupungissa lastentarhanopettajana, luokanopettajana sekä aikuiskouluttajana ollen tällä hetkellä opintovapaalla lisensiaattityön suorittamisen vuoksi.

Yhdyshenkilö listasi minulle koulut sekä kouluilla toimivat alkuopettajat, jotka olivat olleet työelämässä mukana vähintään yhdeksänkymmentä luvun ajan, osa huomattavasti pidempäänkin. Soitot kouluille suoritin syys - lokakuussa 1998, jolloin kaikilta kouluilta myös vastattiin myöntyvästi haastattelupyyntöihini. Puheluiden yhteydessä kerroin alustavasti tutkimukseni aihepiiristä sekä lyhyesti omasta opiskelu- ja työhistoriastani sekä siitä miten olin tutkimusaiheeseeni päätenyt..

6.3 Haastattelu laadullisena tutkimusmenetelmänä

Kvalitatiivinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimusperinne, vaan siihen kuuluu monia varsin erilaisia lähestymistapoja sekä menetelmiä. Tynjälä kirjoittaakin kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta koskevassa artikkelissaan (Kasvatus 5-6, 1991), että nykyisin korostetaan yhä useammin yhden ainoan totuuden sijaan subjektiivisuuden väistämättömyyttä . Tällöin tutkimuksella tavoitetaan pikemminkin näkökulmia kuin pelkkää totuutta sinänsä. Kyse ei ole tällöin "objektiivisuudesta, vaan tutkijan luotettavuudesta, uskottavuudesta, rehellisyydestä ja tasapainosta.

Oman tutkimukseni kannalta toimivaksi menetelmäksi osoittautui haastattelun käyttö, jossa päädyin lähemmin aihetta sekä siihen liittyvää teoriaa ja käytännön välistä yhteyttä mietittyäni teemahaastatteluun. Hirsijärvi ja Hurme (1985) toteavat, että tutkimusta edeltävä suunnittelu on teemahaastattelussa ensiarvoisessa asemassa, sillä silloin hahmotellaan tutkimuksen päälinjat sekä keskeiset ratkaisut. Suunnittelutoiminta voidaan jakaa karkeasti kolmeen vaiheeseen: 1) Tutkimuksen yleisluonteiseen suunnitteluun , 2.) varsinaiseen haastattelutilanteen toteutuksen ja kulun suunnitteluun , sekä 3) haastattelun jälkeisen toiminnan suunnitteluun. Itse paneuduin tähän tutkimusta edeltävään suunnitteluun ja teoriaan tutustumiseen ajallisesti kevään ja kesän 1998.

Oman tutkimukseni aihepiiriin haastattelu sopi hyvin, sillä en etsinyt laaja otantaa, vaan syvällisyyttä ja taustaa opettajan työn arkipäivän käytänteille ja ryhmänhallinnalle. Syrjälä ja Numminen (1988) toteavatkin haastattelun käyttämisestä tutkimusmenetelmänä, että sen ensisijaisena tavoitteena on selvittää mitä jollakin henkilöllä on mielessään. Haastattelemme saadaksemme selville asioita, joita emme voi havainnoida suoraan. Emme esimerkiksi voi havainnoida tunteita, ajatuksia, tavoitteita emmekä aikaisempia tapahtumia. Tiedonkeruumenetelmän käytön tulee olla perusteltua. Siksi ei haastatteluakaan tule valita pohtimatta sen soveltuvuutta kyseisen ongelman ratkaisuun ja tutkijan omaksumaan tiedonintressiin. (Hirsijärvi & Hurme 1985, 13.)

Samoin mielestäni korostuu haastattelumenetelmän valinnassa myös tutkijan persoona, joka siinä toimii tutkimusvälineenä. Tutkijan tulee kokea haastattelutilanne itselleen luontevana. Syrjälä ja Numminen (1988, 95) pitävätkin tärkeänä tutkijan aitoutta haastattelutilanteessa. Vasta tällöin voisi olettaa tutkijan pystyvän tavoittamaan jotakin arvokasta toisen ihmisen todellisista sisäisistä merkityksistä. He toteavatkin, että ennen kaikkea haastattelun lähtökohtana on oltava syvä kiinnostuneisuus elämästä ja ihmisistä.

Tämä mielenkiinto aihetta kohtaan oli itselläni syntynyt ja vahvistunut omien työvuosieni aikana kohtaamieni ryhmien vaikutuksesta. Kiinnostukseni olikin suuri päästä opettajien kanssa keskustelemaan siitä, miten he kokevat luokan ryhmääntymisprosessin ja koulunalkajien sosiaalisten taitojen merkityksen, eli tarkemmin mitä opettajan tulee ottaa huomioon ja miksi toimitaan niin kuin toimitaan eli mitä mahdollisia käytännön toiminnan taustavaikuttajia haastatteluissa tulee esille.

Haastattelun avulla pystyin mielestäni hyödyntämään opettajien koko työhistoriaa ja sain vastauksia kysymyksiin ryhmäkokemuksista ja -tilanteista koko työhistorian ajalta. Tätä kautta sain mielestäni tutkimalleni asialle enemmän kaipaamaani syvällisyyttä kuin esimerkiksi luokkatilanteiden havainnoinnin tai valmiiksi strukturoidun kyselylomakkeen avulla. Usein vasta ajan kanssa ja etäisyyden avulla pystytään ylipäättänsä syvemmin pohtimaan ja tulkitsemaan ryhmän toimintaa sekä siitä erityisesti mieleen painuneita tilanteita. Samoin jo pelkästään "meidän luokan" muodostuminen vie oman aikansa, eikä prosessissa tuskin oltu vielä pitkälläkään sen hetkisen opetettavan

luokan kanssa, kun haastateltavilla oli ollut uusi oppilasryhmä opetettavanaan haastatteluajankohtaan mennessä vasta muutaman kuukauden.

6.4 Haastattelujen laadinta ja toteutus

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä siksi, että haastattelun aihepiirit ja teema-alueet, ovat tiedossa. Menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Haastattelutilanteessa haastattelurungon teema-alueet (liite) käsitellään kaikkien kanssa, mutta niiden järjestys voi vaihdella. Kysymyssarjat tulevat esille siinä järjestyksessä, mikä tuntuu kussakin tilanteessa luontevimmalta. (Hirsijärvi & Hurme 1985, 36, 86.) Itselläni haastattelun aloitus ja keskusteluun ”kiinni pääseminen” tuntui etukäteen haastattelun hankalimmalta vaiheelta. Sainkin aloittamiseen aiheellista opastusta ohjaajaltani ja kokeilin aloitusta vielä suorittamalla esihaastattelun kasvattajana toimivalle ystävälleni.

Luontevimmaksi avauskysymykseksi nousi nykyhetkestä aloittaminen, jonka jälkeen pohdittiin siihen johtaneita ryhmäntymisen vaiheita, edellisiä luokkaryhmiä sekä yksittäisiä kohdalle tulleita ongelmatilanteita ja niiden ratkaisumalleja. Hirsijärvi ja Hurme (1985, 87) kehottavatkin aloittamaan haastattelun laajoilla ja helppoilla kysymyksillä. Sääntönä voidaan pitää sitä, että edetään yleisistä kysymyksistä spesifisiin kysymyksiin (ns. suppilotekniikka). Alkuun sijoitettavat avauskysymykset ovat tärkeitä. Haastateltavan on saatava kokea, että hän osaa vastata kysymyksiin ja että keskustelu on mielenkiintoista. Ihmiset ja yleinen elämänmeno jokapäiväisine ongelmineen ovat yleensä kiintoisia aiheita. Kun nämä aiheet jollakin tavalla liittyvät tutkimuksen aihepiiriin, on niitä hyvä käyttää aloitettaessa haastattelua tai siirryttäessä uuteen teema-alueeseen.

Laadullisen tutkimuksen otoksen kokoon ei ole olemassa sääntöä, sillä se riippuu siitä, mitä haastattelulla halutaan saada selville ja mitä käytettävän ajan ja resurssien rajoissa voidaan tehdä. Tutkija voi joko suunnata tutkimuksensa suuren ihmisjoukon määrättyihin kokemuksiin tai tutkia pienemmän ihmisryhmän kokemuksia laajemmin. (Patton 1990, 184.) Omilla haastatteluillani halusin kartoittaa ”keskiverto” työkokemuksen omaavien opettajien näkemystä koulun arjesta ja luokkaryhmien toimivuudesta sekä ennen kaikkea päästä tätä arkikäytäntöä syvällisempään pohdintaan.

Suoritin haastattelut neljälle alkuopetuksessa toimivalle luokanopettajalle lokakuussa 1998. Jokainen haastattelu suoritettiin haastateltavan työpaikalla heidän omissa luokkahuoneissaan. Haastattelut suoritin viikon aikana ja oma varmuuteni lisääntyi joka kerralla. Tämä tuli esiin myös haastatteluajoissa: kolme ensimmäistä haastattelua olivat kestoltaan keskimäärin tunnin mittaisia ja neljäs haastattelu kesti tunti kolmekymmentä minuuttia. Kaikki haastattelut olivat luontevia, keskusteluilmapiiri oli intiimi ja opettajat pohtivat kasvattajan rooliaan mielestäni syvällisesti. Luokkahuone takasi tuttuudellaan turvallisen ympäristön ja asioita oli helppo käsitellä niiden tapahtumaympäristössä.

Haastattelut äänitettiin ja äänitystä varten olin pyytänyt luvan jo puhelimitse ajankohdan sopimisen yhteydessä. Kuten mainitsin jo aiemmin olivat kaikki haastateltavat suhtautuneet jo aiemmissa puhelinkeskusteluissa, esittäessäni haastattelupyynnön, myönteisesti sekä kiinnostuneesti tutkimusaiheeni kohtaan. Ajallisesti käytin tähän (2) varsinaisen haastattelun toteutukseen ja suunnitteluun syksyn 1998.

Hirsijärvi ja Hurme (1985, 46) mainitsevat monien tutkittavien ilmiöiden kohdalla mahdollisena ongelmana sen, missä määrin kohdejoukko on kiinnostunut ilmiöstä tai miten tutkija saisi kiinnostuksen viritetyksi. Omalla kohdallani ei missään vaiheessa tällaista kiinnostuksen puutetta ilmennyt. Yhtenä syynä olikin luultavasti tutkimusaiheen jokapäiväisyys ja käytännönläheisyys. Opettajat kokivat luokan ryhmääntymisprosessin sekä turvallisuuden tunteen tärkeäksi ja jokaisella oli siitä omat vahvat pohdintansa esitettävänä.

6.5 Aineiston analysointi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysillä pyritään aineisto tiivistämään kadottamatta siltä sen sisältämää informaatiota; päinvastoin pyritään informaatioarvon kasvattamiseen luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä. (Eskola & Suoranta 1998, 138.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysointi tapahtuu osittain samanaikaisesti aineiston keruun kanssa ja ne täydentävät toisiaan. Aineistoa ei voi analysoida kukaan muu kuin kenttätöön suorittanut henkilö itse. Jo ongelman, käsitteiden ja määritteiden valinta ja muokkaaminen kentällä ovat osa analysointiprosessia. Kukaan muu ei voi ymmärtää aineistoa samalla tavalla kuin itse tutkija. Kirjoittaessaan puhtaaksi aineistoa voi samalla tehdä alustavaa analysointia materiaalin pohjalta. Kvalitatiivisin keinoin kerättyä materiaalia on mahdollista analysoida monesta eri näkökulmasta riippuen siitä, mitä on haluttu tutkia. (Grönfors 1982, 145 , 160.)

Hirsijärven ja Hurmeen (1982) mukaisen (3) haastattelujen jälkeisen vaiheen suunnittelun aloitin mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen suorittamalla nauhojen litteroinnin marras - joulukuussa 1998. Litterointivaiheessa jo analysoin aineistoa sisällöllisesti järjestäen sitä teemoittain. Teema-alueet olivat sisällysluettelon otsikoiden mukaisia. Menetelmä tuki hyvin tutkimukseni teorian ja käytännön välistä dialogia. Eskola ja Suoranta (1998, 175-176) puhuvat tässä yhteydessä aineistosta esiin nousevista teemoista. Heidän mukaansa tekstimassasta on ensin pyrittävä löytämään ja sen jälkeen eroteltava tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet. Näin on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa. Grönfors (1982, 161) taas puhuu sisällön analyysistä, joka avulla kerätty aineisto saadaan järjestettyä johtopäätösten tekoa varten, mutta yksinomaan sen avulla ei voida tehdä johtopäätöksiä.

Itse järjestin opettajat numerojärjestykseen 1 - 4, ja näitä numeroita käytän teorian yhteydessä esiin tulevien haastateltavien suorissa lainauksissa. Kaikki opettajat toimivat siis haastatteluhetkellä alkuopetusluokilla. Opettajalla numero 1:llä oli opetettavanaan

toinen luokka, kun taas muilla opettajilla oli ensimmäinen luokka. Jonkin verran tämä tuli haastattelussa esille opettaja numero 1:n toisen luokan oppilaiden eri ryhmääntymisvaiheen tilannekuvauksina. Mielestäni tämä antoikin hyvää vertailukohtaa ryhmääntymisprosessin kehitysvaiheille. Hirvittävän suurta merkitystä opettajan nykyisellä luokalla ei tutkimukselle ollut, sillä haastatteluissa käsiteltiin opetettavia ryhmiä laajemminkin, jolloin opettajat pohtivat usein myös aikaisemmin opetettavanaan olleita luokkia. Opettajalla numero 3 on luokanopettajakoulutuksen lisäksi erityisopettajan koulutus.

Sisällön analyysin tukijana Grönfors (1982, 171-172) mainitsee Goffmanin (1975) tutkimuksissaan käyttämän viitekehysanalyysin, jossa saatu tieto suhteutetaan siihen viitekehykseen, jossa kyseistä tietoa on annettu. Tieto viitekehyksestä irrotettuna ei ole merkittävää, ja siksi tiedon yhteydessä tulisikin aina tarkastella sen primääristä viitekehystä. Sosiaaliset viitekehukset antavat ymmärtämisen taustan tapahtumille, joihin liittyy tahtoa, tarkoitusta ja kontrolloivaa älyä - ”*elävä objekti, joista tärkein on ihminen*”. (Goffman 1975, 22.) Omassa tutkimuksessani sekä suorittamissani haastatteluissa toimii sosiaalisena viitekehysenä luokka ja kouluyhteisö, jonka osana ja aktiivisena vaikuttajana opettaja toimii.

7 SOSIAALISEN SOPEUTUMISEN ONGELMIA KOULUSSA

7.1 Sosiaalisen sopeutumisen vaikeuksien taustaa

Tavallisesti ihminen pyrkii hallitsemaan ristiriitatilanteita prosessoimalla niitä mielessään sekä keskustelemalla asianosaisten kanssa. Vahva itsetunto ja itsehallinta antavat eväitä selviytyä ongelmatilanteista myönteisesti. Usein ihmiset eivät kuitenkaan pysty ongelmiaan myönteisesti prosessoimaan, vaan he saattavat turvautua erilaisiin tiedostamattomiin defenseihin puolustautuakseen ahdistavia asioita vastaan. Kun ristiriita jää tällä tavalla käsittelemättä, se aiheuttaa kuitenkin jatkuvasti mielihahaa ja ahdistusta. (Aho & Laine 1997, 159.)

Opettajan tulisi havaita luokassa samanaikaisesti esiintyvät useampitasoiset vaikutteet, jotka ovat osin kaikille yhtäläisiä ja osin taas eroavat toisistaan. Luonnollisesti yksilöt eroavat toisistaan kokemustaustaltaan, taidoiltaan, asenteiltaan ja persooniltaan. Samanaikaisesti kaikilla kouluyhteisön jäsenillä on kuitenkin myös yhteisiä tarpeita ja odotuksia. Jokainen luokan oppilas haluaa tuntea itsensä osallistuvaksi, vaikutuskykyiseksi ja rakastetuksi. Samoin jokainen kaipaa kunnioitusta, huomiointia sekä luottamusta. (Schmuck & Schmuck 1983, 13.)

Opettaja 1: Siitä keskustellaan onko kavereita ja että joku lapsi oireilee sen takia, kun ei oo kavereita. Ongelmat saattaakin olla siitä kiinni. Sen takia ne on täällä hankalia, kun ei oo kavereita. Lapsi saattaa tekeytyä osaamattomaksi, jotta saa huomiota. Lähinnä henkilökohtaisissa palaverissa, näissä vanhempain varteissa keskustellaan siitäkin onko kavereita. Mää yleensä kysynkin vanhemmilta ja lapselta sitä suoraan, ja että kiusataanko.

Kuitenkin jo ennen ensimmäistä tapaamista voi yksilön käyttäytymisestä olla odotuksia, jotka perustuvat toisten kertomiin huhuihin ja odotuksiin. Näitä odotuksia voi olla sekä oppilailla että opettajalla. Kun lapsen sosiaalinen asema ja maine ryhmässä on vakiintunut, ne puolestaan värittävät tutkimusten mukaan havaintoja ja arviointeja, joita

toverit jatkossa tekevät hänen käyttäytymisestään. Lapsiryhmissä vallitsee eräänlainen kaksoisstandardi, joka vaikuttaa siten, että maineen muodostuttua suosittuihin lapsiin suhtaudutaan jatkossakin positiivisesti ja epäsuosittuihin negatiivisesti riippumatta heidän käyttäytymisestään. (Poikkeus 1995, 134.)

Opettaja 1: Toisenkäden tiedosta voi jopa olla haittaa, jos muodostaa sen perusteella jo valmiin käsityksen, että tän nyt pitäis olla hankala, niin voi alkaa toimiakin sen mukaan. Toisaalta taas ... niinku mulla kun oli tää hankala MBD - tapaus, niin kyllä siitä oli hyötyä... vaikka mä tein siinä oman päätöksen, että mä en ota mitään avustajaa, vaan mä haluan aloittaa niinku ilman.

Jos joku suljetaan luokkaryhmän osallisuuden ulkopuolelle, hän ikään kuin putoaa sosiaaliseen tyhjiöön, eikä voi saada palautetta itselleen vaan joutuu yhä rajummilla keinoilla hakemaan sitä. Jos tällä osallisuuden kieltämisellä on heikennetty yksilön mahdollisuuksia oppia ymmärtämään itseään ja toimintaansa ryhmän avulla, on ensimmäinen tehtävä palauttaa eristetty jäsen ryhmän yhteyteen ja auttaa häntä löytämään siinä mielekäs paikka. Oppilas olisi pyrittävä saamaan ryhmän kannalta rakentavaan rooliin sen hetkisen syntipukkiroolin sijaan. Hänet tulisi saada tuntemaan itsensä tasavertaiseksi ryhmän jäseneksi, jolla on samat oikeudet ja velvollisuudet kuin muilla. (Jauhiainen & Eskola 1995, 14-15.) Lapsen tulisi kokea olevansa koulussa ja luokassa ihmisenä hyväksytty, arvostettu ja tasavertainen ollessaan vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden ja opettajien kanssa.

7.2 Koulunalkajan minäkuva ja sopeutumisen merkitys sille

Käsitys itsestä, yksilöidentiteetti tai minäkuva kehittyy varhaislapsuudesta lähtien sosialisatioprosessin sekä vuorovaikutuksen tuloksena. Se koostuu fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista ominaisuuksista ja kyvyistä, jotka ihminen tiedostaa itsessään toisilta saamansa palautteen sekä omien kokemusten perusteella. Minäkuva koostuu

ajatuksista, käsityksistä ja arvioinneista, jotka kohdistuvat ihmiseen itseensä. Yksilö muodostaa omaa itseänsä koskevat käsityksensä suhteessa sosiaaliseen ympäristöönsä. Minäkuva toimii viitekehyksenä, jonka kautta ihminen on kanssakäymisessä sosiaalisen ympäristönsä kanssa. Käsitys omasta itsestä alkaa muotoutua, kun lapsi kykenee havainnoimaan omaa ympäristöään. Sosiaalisen ympäristön laajentuessa lapsen elämään tulee vanhempien lisäksi muita tärkeitä ihmisiä, joiden kautta käsitys itsestä muovautuu. (Ojala & Uutela 1993, 23-24.)

Koulu, sen ihmissuhteet ja tapahtumat saavuttavat vuosi vuodelta tärkeämmän aseman lapsen minäkuvan muokkaajana. Nuorimpien oppilaiden kohdalla omien vanhempien kannanotot ja mielipiteet heijastuvat lasten mielipiteissä, mutta koulunkäynnin edetessä ikätovereiden mielipiteiden merkitys lisääntyy. Erityisesti tärkeysarviointeihin vaikuttaa vertaisryhmän yhdenmukaistamispaine. Ryhmän sopeutumispaine on kova ja erilaisuutta ei useinkaan suvaita.

Kääriäinen (1986, 54-55) toteaaakin, että opetustilanteet ovat sosiaalisia tilanteita, joissa ulkopuolelta suuntautuvat vaatimukset ohjaavat toimintaa ja sopeutumista. Tälle vuorovaikutustapahtumalle on tunnusomaista toimiminen useissa eri rooleissa. Kokemukset onnistumisista ja epäonnistumisista ovat kasaantuvia. Ne puolestaan värittävät opiskelu minäkuvaa sekä kouluasenteita ja tukevat yhtä lailla oppilaan omia kuin ympäristön hänelle asettamia rooliodotuksia. Oppilas on omissa silmissään tai muiden silmissä esimerkiksi etevä, heikko, arka jne. Toistuvat kokemukset virittävät ennakoita käsityksiä onnistumisista ja epäonnistumisista.

Minäkäsitys toimii informaation suodattimena: minäkuvaa tukeva informaatio hyväksytään, mutta sille ristiriitainen tieto torjutaan, kielletään tai vääristetään. Ihminen pyrkii siis kaikin tavoin suojelemaan omaa minäkäsitystään. Psykologisesti turvallisessa ilmapiirissä ihminen kuitenkin saattaa luopua näiden puolustusmekanismien käytöstä, jolloin hän pystyy ottamaan vastaan ristiriitaista, mutta usein hyvinkin tarpeellista informaatiota. (Aho, 1994.)

Kääriäinen (1986) tuo kirjassaan esille minäkuvan kolme astetta Coopersmithin (1967) omanarvontunto (self-esteem) jaotteluun pohjautuen. Jaottelussa on myönteinen, keskivertainen ja kielteinen minäkuva. Myönteisyyteen kuuluu luottamus itseen ja omiin mahdollisuuksiin. Oppilas ottaa tällöin uudet tehtävät vastaan haasteina, eikä hän ennakkoon lannistu vaikeuksia kohdatessaan. Vastoinkäymiset eivät masenna häntä kohtuuttomasti. Keskivertaisen minäkuvan tuntomerkkejä on vaatimattomuus omia kykyjä ja mahdollisuuksia arvioitaessa. Yleissävy on kuitenkin myönteinen, eikä itseä varsinaisesti pidetä kaikessa muita huonompana. Kielteinen minäkuva kertoo itseluottamuksen puutteesta. Itsearviointeille on tyypillistä tämän minän leimaaminen heikoksi ja taitamattomaksi. Tämä näkyy käyttäytymisen passiivisuutena, yrittämättömyytenä ja sosiaalisista suhteista vetäytymisenä.

Lapsen kyky selviytyä ensimmäisellä luokalla koulun tiedollisista, taidollisista sekä sosiaalisista haasteista muokkaa ja kehittää lapsen omiin suorituksiin vahvasti liittyvää minäkäsitystä. Lapselle syntyy herkästi alemmuuden tunteita silloin, kun aiempien kehitysvaiheiden tuloksena on negatiivinen tai epärealistinen käsitys itsestä ja heikko itsetunto. Jos lapsella on jatkuvasti alemmuuden tunteita, saattaa hän alkaa vältellä hankalaksi kokemaansa tilannetta, mikä puolestaan johtaa helposti harjaantumisen puutteen vuoksi tiettyjen kykyjen kehityksen hidastumiseen. Seurauksena voi olla, että oppilas sisäistää asemansa ja mahdollisuutensa niin vähäisinä tai rajallisina, että syntyy negatiivinen noidankehä, joka taas estää häntä kokemasta menestymisen elämyksiä. (Scheinin 1990, 43-44.)

Sopeutumattoman, kielteisen minäkuvan omaavan oppilaan motivoituminen opiskeluun ja koulunkäyntiin on huonoa, koska koulussa annettava opetus ei vastaa heidän tarpeitaan. Kouluun ja koulutukseen kielteisesti suhtautuvat oppilaat kyseenalaistavat koko kouluinstituution rikkomalla käyttäytymisellään asetettuja normeja. Sopeutumattoman käyttäytymisen jatkuessa opettajien kiinnostus oppilaiden oppimiseen katoaa ja lopulta heille riittää, kun oppilas on hiljaa eikä häiritse muita. (Ruoho & Ihatsu 1996, 138.)

7.3 Koulun ja opettajan mahdollisuudet sosiaalisen kehityksen tukemiseen

Tyypillisesti on totuttu ajattelemaan, että jos koulussa on ongelmia, niihin täytyy löytyä jokin syy. Tätä syytä etsimme usein oppilaan varhaiskehityksestä, lapsuuden tapahtumista ja sen vääränlaisista oppimismalleista. Tämä ajattelutapa pelastaa koulun vastuulta: eihän tässä koulu voi paljon tehdä. Lapsihan on ollut niin kauan ja on edelleen perheensä lapsi. Perheessä on tapahtunut niin paljon lapsen kehitystä vaurioittavia asioita. Koulu saattaa vain todeta pessimistisesti, että lapsen tai nuoren kohtalo on sinetöity. (Laaksonen & Wiegand 1989, 67.)

Toivottujen tulosten aikaansaaminen sosiaalisissa taidoissa näyttäisi riippuvan siitä, voidaanko tuen avulla muuttaa ympäristössä vallitsevia sosiaalisia rakenteita, jotka vahvistavat tietynlaista käyttäytymistä ja vaikuttavat niin muutokseen pyrkivään lapseen kuin tovereiden havaintoihin hänestä (Poikkeus 1995, 137). Tässä muutosprosessissa korostuu koulun ja kodin yhteistyö, sillä jos näiden näkemykset poikkeavat kovasti toisistaan, ei lapselta yksin voi odottaa löytyvän kaikkia muutokseen tarvittavia voimavaroja.

Opettaja 2: Esimerkkinä voisin kertoa viime vuoden tilanteesta, jossa luokalle tuli uusi oppilas, joka oli aika puhumaton. Äidin kanssa keskustellessa huomasin myös, että se oli kodin kulttuuri eli siinä oli aika vaikea toimia, vaikka koulussa minä ja oppilaat yritettiin ottaa tyttöä huomioon. Nyt olen nähnyt häntä tuolla välitunnilla ja hän on edelleen yksin. Siinä sosiaalistamisessa ei varmaan kuitenkaan onnistuttu, koska kodin tuki olis pitänyt olla mukana.

Laaksonen ja Wiegandiin (1989) mukaan ihmisten välinen vuorovaikutus on aina kuitenkin prosessi, joka koostuu jatkuvasti kehittyvistä tilanteista. Koko ajan on toimittava monien ongelmaan liittyvien tekijöiden / osajärjestelmien kanssa. Samalla koulun työntekijöiden ja oppilashuollon vaikuttamisen mahdollisuudet moninkertaistuvat. Ketään ei leimata syylliseksi, vaan jos tiedämme ja tiedostamme kuinka koulu voi vuorovaikutuksellaan vaikuttaa oppilaisiin, kehittää tai estää heitä

kehittymästä, voimme myös paremmin suunnitella opetussuunnitelmallisia ja koulun muuta työtä organisoivia ratkaisuja.

Luokanopettaja toimii Karin (1986, 11-12) mukaan muiden opettajien tavoin palveluammattissa. Opettajan ammatissa on oma ammattietiikkansa, joka asettaa opettajalle ihmisenä poikkeuksellisen korkeat vaatimukset. Eettiset normit, joita opettaja soveltaa kasvatustyöhönsä, nousevat hänen sisältään. Opettaja joutuu nykyisellään olemaan lapsille ensisijaisesti aikuisen malli ja kasvattaja. Vasta sen jälkeen hänellä on edellytykset toimia menestyksellisesti tiedon siirtäjänä ja arvioinnin suorittajana. Opettaja kohtaa erilaisia oppilaita ja auttaa heitä sopeutumaan yhteiskunnan jäseniksi. Hän pyrkii ohjaamaan oppilaiden kehittymistä ja oppimista heidän lähtökohdistaan. Lisäksi opettajan tulee tiedostaa sekä oppilaiden kehitysmahdollisuudet että omansa.

Kari (1986) jatkaa, että luokanopettaja toimii sosiaalisen organisaation jäsenenä yhteistyössä sen muiden jäsenten kanssa heijastaen oppilaisiin osaltaan koulun sosiaalista ilmapiiriä ja toimintastrategioita. Opettaja toteuttaa yhteiskunnan koulutuspolitiikkaa ja pyrkii työllään vastaamaan yhteiskunnan koulutukselle asettamiin haasteisiin. Hän välittää toiminnassaan myös yhteiskunnan piilovaikutuksia. Vaatimusten ristipaineessa opettajan työ voi olla hyvinkin raskasta, mutta sopusointuisessa tilanteessa sisäisten palkkioiden kokeminen tekee työn parhaimmillaan antoisaksi.

Burnsin mukaan luokanopettajan avoimuus edistää osaltaan oppilaiden affektiivista kehitystä kannustaen samalla realistiseen itsearviointiin. Hän toteaaakin opettajien asenteiden, ennakkoluulojen sekä käyttäytymisen merkitsevän enemmän oppilaan muodostamalle käsitykselle itsestään kuin opetusympäristön järjestelyiden. (Burns 1982, 285-298.) Varsinkin alkuopetuksessa opettajan merkitys on tärkein jo senkin takia, että hän vaikuttaa oppilaisiinsa tiedostamattaan. Opettaja on tällöin mitä suurimmassa määrin oppilailleen auktoriteetti ja esikuva, ja on erityisen tärkeää, että hän pystyy olemaan tämän luottamuksen arvoinen.

8. TUTKIMUKSEN TULOKSIA

8.1 Opettajien kokemuksia koulun alun ryhmäntymisestä

Opettajien kokemukset ja kuvaukset uuden koululuokan ja oppilasryhmän kohtaamisesta sekä alkusyksyn tilanteesta eli ryhmäntymisprosessin *tilakontaktin* vaiheesta olivat kaikilla kiireen täyttämiä, jopa osittain kaoottisempia piirteitä omaavia. Opettajat käyttivät koulun alkua kuvaavina termeinä mm. alkuhässäkkää ja siitä selviämistä sekä jyrän alle jäämistä.

Etukäteen valmentautuminen tuntui kaikille tärkeältä koulun alkuun vaikuttavalta tekijältä. Kahdelle opettajalle (1 ja 4) oli haastattelujen suorittamisen syksyyn ja uuden luokan vastaanottamiseen liittynyt joko yllätyksellisyyttä tai isoa muutosta, jonka he olivat kokeneet voimakkaasti varsinkin ryhmänmuodostuksen alkuvaiheessa.

Opettaja 1: Ensimmäiset 1,5 kuukautta oli sellainen olo, niinku jyrä olis päältä ajanut joka päivä. Muutos oli totaalinen: kuudennen luokan ohjaajan roolista siirtyminen alkuopettajaksi. Piti oppia, että mitään ei tapahdu luokassa, muutakuin että sää itse käynnistit sen. Alkuun väkisinkin kaikki halutaan kysyä ja varmistaa, ja oma päivä on täyttä haipakkaa.

Opettaja 4: Aluksi oli tunne, että nämähän on ihan vieraita lapsia. Mulle tämä uusi ryhmä tuli yllättäen, kun luulin että jatkan edellisen luokan kanssa vielä vuoden. Esikoululapset käy meillä jumpassa edellisen vuoden, mutta en ollut mitenkään voinut valmistautua, että ne tulee minulle.

Opettajat 2 ja 3 olivat tehneet alueidensa esikoulujen kanssa yhteistyötä ja tutustuneet oppilaisiinsa jo edellisen vuoden aikana. He eivät selvästikään tunteneet vastaavanlaista tarvetta omien tuntemustensa selvittämiseen. Heidän vastauksensa alkutilanteeseen liittyen koskivat lähinnä oppilasryhmää sekä käytännön alkujärjestelyitä.

Opettaja 2: Meillä on pehmeä lasku, joka on ollut mielestäni kauheen hyvä. Siinä ehtii käymään lapsen alueet läpi, esimerkiksi matemaattisen ja kielellisen, ja

huomaa mahdolliset puutteet nopeasti. Sosiaalinen puoli on yleensä tämän alueen oppilailla hyvässä mallissa, koska ovat tottuneet olemaan ryhmänä.

Opettaja 3: Meillä on semmosia keinoja käytetty kuten pehmeä lasku, joka on tärkeä siks että opettaja tutustuu lapsiin ja saadaan olla pienissä ryhmissä. Jo viime keväänä me ekan luokan opettajat pontevasti vaadittiin lisää ryhmätunteja ja saatiin yksi tunti lisää, eli meillä on nyt neljä ryhmätuntia. Mun mielestä tämmöset fyysiset resurssit, että otetaan huomioon se ajankäyttö jo suunnittelussa.

Pehmeä lasku koettiin tarpeellisena lapsen yksilölliseen tutustumiseen mahdollistajana. Luokan ryhmäntymisen toiseen vaiheeseen eli *psykologisen kontaktin* syntymiseen ryhmän jäsenten välille opettajat varasivat koko syksyn. Kaikkea perusopetuksen ulkopuolista toimintaa haluttiin mahdollisuuksien mukaan välttää. Tärkeää oli opettajista ensimmäisen syksyn rauhoittaminen toisiin tutustumiselle ja turvallisen ilmapiirin luomiselle.

Opettajien luokalleen omistautumisen vahvuudesta tuli haastattelujen perusteella jopa mieleen parisuhteen muodostamisen symbioosivaihe, jolloin ulkopuolinen koetaan suhteelle uhkana ja halutaan vetäytyä omiin oloihin. (Ojala & Uutela 1993, 91)käyttävätkin yleisesti *kuherruskuukausi* -nimitystä ryhmäprosessin vaiheesta, jolle on ominaista runsas kommunikaatio, yksimielisyys, tyytyväisyys ja avuliaisuus. Sen aikana solmitaan uusia tuttavuuksia. Ryhmän jäsenet ovat innostuneita ja vastaanottavaisia.

Opettaja 3: Täytyy olla aikaa karsia semmosia epäolennaisia juttuja ja pohtia mikä on ekalla luokalla tärkeää. Nykyisin koulussa on kaikenlaisia projekteja -niin mun mielestä eka luokan opettaja voi joskus sanoa, että mää en nyt halua osallistua tähän projektiin, vaan mää haluan, että meillä on nyt rauha.

Kaikkien haastateltavien mielestä ensimmäisen luokan syksy kuuluu luokan ryhmäntymisprosessiin ja opettajien mukaan vasta kevätlukukaudella voidaan odottaa seesteisempää vaihetta eli *sosiaalisen kontaktin* vaihetta, jolloin yhteinen tavoitteellinen toiminta on oppilaiden kesken mahdollista.

Opettajat puhuivat haastatteluissa "meidän luokka" -vaiheesta ja sijoittivat sen ensimmäisen syyslukukauden loppuun. Tällöin opettajien mukaan oppilaat esimerkiksi

leikkivät ja toimivat keskenään omaehtoisesti ja kantelut ovat huomattavasti vähentyneet. Varsinaisiin tavoitteellisiin ja pitkäjännitteisempiin ryhmätöihin oppilaat kykenevät opettajien mielestä kuitenkin aikaisintaan ensimmäisen luokan keväällä tai toisella luokalla.

Opettaja 4: Se on niin lapsista kiinni. Tällä meidän luokalla... ekalla luokalla lapset on vielä aika itsekeskeisiä, että oikeestaan vasta tokaluokalla. Nää kyllä leikkii aika kivasti tuolla välitunnilla keskenään (loka-marraskuun vaihde), kun ovat jo päiväkodista tuttuja, että musta niillä alkaa olla "meidän luokka". Selvästi tokaluokkalainen osaa paremmin tehdä esimerkiksi ryhmätöitä.

Opettaja 1: Kyllä oikeestaan ensimmäisen luokan keväällä alkoi olla semmoista seesteisempää ja varsinkin nyt toisenluokan syksyllä. Tuntuu, että kesällä oppilaat kypsyivät huikeasti. Tuntuu, että kun on se ensimmäinen luokka selvitetty kunnialla ja lähdetty kesälomalle, niin toista vuotta on aloitettu paljon seesteisemmin. Ehkä se on se, kun tietää lomalta takas tullessa, että vastassa on ne tutut ja turvalliset asiat.

Erittäin vahvana ryhmääntymisen osatekijänä opettajat pitivätkin turvallisuuden tunnetta sekä oman persoonan käyttöä turvallisuuden luoja. Haastattelemani opettajat omasivat kaikki jo useamman vuoden työhistorian ja heidän oman toimintansa kuvaukset sekä näkemyksensä opettajan roolista vaikuttivat selkeiltä. Ryhmääntymisestä puhuttaessa ei tulekaan unohtaa opettajan mallin ja persoonan vaikutusta kehittymisen sekä toiminnan onnistumiselle.

8.2 Opettajan persoonan merkitys luokan ilmapiirin kehittymiselle

Kari (1986, 52-53) kertoo Sandvenin tutkimustuloksista, joissa tutkittiin ja etsittiin niitä opettajan persoonallisia ominaisuuksia, joihin oppilaat suhtautuvat myönteisesti. Tutkittaessa johdonmukaisin tulos, riippumatta opetettavasta aineesta, saatiin opettajan sosiaalisen herkkyyden ja oppilaiden myönteisten havaintojen välille. Tosin tällaisten typologioiden vaarana on kuitenkin se, että ne karkealla luokituksellaan kuvaavat usein vain pientä osaa opettajan käyttäytymisestä. Toisin sanoen opettajassa on enemmän yksilöllisyyttä kuin typologian joitakin piirteitä.

Kari (1986) jatkaa, että tärkeimpiä vaatimuksia opettajalle on, että hän ymmärtää itseään ja hyväksyy itsensä. Nykyisin opetuksen lähtökohtana on ajatus, että tuloksellinen opetus- ja kasvatustyö vaatii opettajalta muutakin kuin opettamisen tekniikkaa, tietoja ja taitoja. Kasvatustyössä opettajan persoonallisuudella on aivan oleellinen merkitys.

Tämä opettajan persoonan merkitys työväliseenä tuli myös haastatteluissa esille. Tästä löytyy opettaja numero 2:n esimerkki tutkimuksen osasta 3.3 sivulta 20. Opettajat puhuivat oman persoonan työväliseenä käytön yhteydessä myös omista resursseista ja työrajoista. kaikki olivat yhtä mieltä siitä, että työtä riittäisi loputtomasti ja opettajan pitääkin pystyä itse säätelemään työmääräänsä ja paneutumistaan kulloisenkin elämäntilanteensa mukaisesti.

Opettaja 3: Tätä työtä voi tehdä niin paljon kuin haluaa. Ei tässä ole mitään aikaa eikä loppua. Itse pitää osata rajata omat resurssit oman tilanteen mukaan, esimerkiksi onko sulla perhettä... Kyllä tää on vähän niinku papintyö ja urakka tai kausiluonteista.

Haastatteluissa painottui koulun aloittamisvaihe sekä uuden oppilasryhmän kohtaaminen ja alun ryhmäntymisprosessi. Tätä ryhmän kehityksen alkuvaihetta leimaa Jauhiaisen ja Eskolan (1994) mukaan ohjaajakeskeisyys. Ohjaajan päätehtävä on säädellä ryhmädynamiikkaa eli tehdä ryhmätyötä siten, että yhdessä asetetut tavoitteet saavutetaan. Oppilasryhmässä opettajan aseman tulisi säilyä luokan johtavana aikuisena, jotta turvallinen ilmapiiri säilyisi ja mahdollistaisi yksilöiden kehityksen ryhmässä.

Opettajat pitivät kaikki yleisesti tärkeänä otteen saamista luokan oppilaisiin heti alussa, jotta kaikki viihtyisivät luokassa. Tehtävä ei ollut kenellekään haastattelulle tuottanut ongelmia, vaan alkuopetuksen oppilaita pidettiin vielä kovin kiltteinä ja auktoriteettiuskoisina. Enemmänkin opettajan persoonan ja käyttäytymismallin katsottiin vaikuttavan luokan oppilaiden empatiakykyyn, vuorovaikutukseen sekä kritiikin sietokykyyn.

Opettaja 2: Lapset sietää melko hyvin kritiikin toisiltaan, mutta pitävät opettajaa sen verran pyhänä, että jos opettaja sen sanoo, niin heillä saattaa hyvinkin olla semmoinen itkuinen olo.

8.3 Opettajan ammatti osana laajempaa kokonaisuutta

Koulussa opettajan rooliin kohdistuu odotuksia monelta taholta. Kouluviranomaiset antavat määräyksiä, normeja ja ohjeita. Opetussuunnitelmat ja kurssikohtaiset tavoitteet säätelevät omalta osaltaan opettajan toimintaa. Oppilaitoksen rehtorilla on omat odotuksensa, samoin opettajatovereilla. Oppilaiden odotukset voivat poiketa edellä mainituista, ja lisäksi tulle huomioida myös oppilaiden vanhempien odotukset. Lisäksi tulevat suuri yleisö ja poliitikot. Jokaisella opettajalla on myös itsellään käsitys hyvästä opettajasta eli oma ihannerooli. (Ojala & Uutela 1993, 42.)

Opettajan ammatin ja toiminnan merkitystä yhteiskunnan arvojen, normien ja elämäntavan välittäjänä on käsitelty jo tutkimuksen aiemmissa osissakin teorian ja esimerkkien avulla. Opettajan työ ei enää jää luokan sisäiseksi toiminnaksi, vaan kaikki kasvatus ja opetus liittyy laajempaan kenttään, johon osaltansa vaikuttavat kodit sekä muut oppilaiden koulun lähiympäristöt. Opettajat toimivatkin yhä enemmän vanhempien sekä koulun yhteisön ja lähiympäristöjen odotusten paineessa.

Opettaja 4: Siitäkin puhutaan, että koulu on työtä ja ihan mää oon vanhemmillekin sanonu, että älkää kysykö mitä "kivaa" te teitte tänään koulussa, vaan mitä oli tänään koulussa -ettei annakkaan semmosta kuvaa... Nykyisin tuntuu, että lapset odottaa että aina vaan ois kivaa. Kyllä siitä joutuu puhumaan, että tää on työntekoa. Ei opettajanakaan ole aina niin kiva lähteä kouluun, mutta kuitenkin aina joka päivässä on jotakin hyvääkin. Joutuu kokemaan pettymyksiäkin, eikä sitä lapsen tietä pidä siloitella liiaksi.

Vaatimuksia on monenlaisia ja tasoisia, osa aiheellisia ja osa aiheettomia. Opettajan tulee omata riittävän vahva persoonallisuus ja opetusnäkemys, jotta oma ammatti-identiteetti säilyy. Samoin puhuu opettaja numero 3 opettajan asemasta ja omista toimintaperiaatteistaan: *Mää aattelen niinkö sillä lailla, että koululla on omat asiat ja kotona omat, ja sitten on yhteiset. Tietyt asiat on mun mielestä opettajan vastuulla. Kun*

ne koulussa selvitetään ja anteeks pyydetään, niin en mää koe tärkeänä, että mun pitää joka ripsausta panna reissuvihkoon.

Varsinkin uusi opettaja joutuu tarkasti tulkitsemaan hänelle tulevia viestejä rooli-odotuksista. Rooli-odotuksia tulee monelta taholta, ja eri ryhmien tai henkilöiden samaan asemaan kohdistamat odotukset voivat olla ristiriidassa. Rooliristiriidaksi kutsutussa tilanteessa roolinhaltijaan kohdistuu toisistaan poikkeavia odotuksia, joita on samanaikaisesti mahdoton toteuttaa. Seurauksena omien rooli-odotusten ja työelämässä esiintyvien virallisten ja epävirallisten käyttäytymisnormien yhteen sovittamattomuudesta voi olla psyykkisten ja fyysisten voimavarojen kuluminen eli loppuunpalamisilmiö (burn out). (Ojala & Uutela 1993, 43.)

Kaikki haastatellut pitivät kuitenkin toimivaa yhteistyötä kotien, kollegoiden ja muiden yhteistyötahojen kesken tärkeänä osana ja tukena onnistumisellensa sekä omalle jaksamisellensa kasvattajana. Kaikki mainitsivat jonkun tukihenkilön, jolle voi purkaa itseänsä ja ajatuksiansa. Tämä henkilö oli useimmiten jokin saman alan ihminen, joko luokanopettaja tai lastentarhanopettaja. Mahdollisesti lisääntyneet sosiaaliset ongelmat oppilaiden perheiden keskuudessa toivat yhteistyökumppaneina ja tuenantajina esiin kaikissa haastatteluissa sekä kouluterveydenhuollon että kaupungin mielenterveyspalvelut.

Opettaja 2: Aina on toinen opettaja vierellä ja terveydenhoitajalta saa tukea. Meillä on pieni koulu ja toimiva työyhteisö, jossa asiat toimii valtavan hyvin. Tunnepuolen asioihin haluaa yleensä tukea, että onko toiminut oikein. Näistä asioista on hyvä keskustella esimerkiksi terveydenhoitajan kanssa, joka tuntee lapset monen vuoden ajalta.

Opettaja 3: Lapset on pienestä pitäen tottuneet tuleen tähän kompleksiin. Tässä yhteydessä on kirjasto ja neuvola eli tää on tän lähiön keskus Samoin meidän yhteistyö esiopetuksen kanssa on mataloittanu tätä koulun alituksen kynnystä valtavasti. meillä on niin selkeet yhteistyökumppanit ja raamit, että me ollaan aivan ideaalitapaus. Ilman muuta suosittelen samanlaista yhteistyötä kaikille!

Tutkimuksen haastatteluissa tuli esille myös esimerkki ei toimivasta yhteistyöstä , jolloin opettaja oli kokenut itsensä voimattomaksi muuttamaan kodissa vallitsevaa tilannetta. Tästä on aiemmin tutkimuksen osassa 7.3 opettaja 2:n esimerkki sivulla 48.

Opettajille ja kouluille on myös tarjolla nykypäivänä enenevässä määrin ohjattua tiimityöskentelyä. Tämä yhteistyön malli tuli esille myös opettajien haastatteluissa ja voittopuolisesti se koettiin toimivana ja tukea antavana osana koulun nykypäivää. Toisaalta esille tuli myös se, että tarvitaan varovaisuutta ja herkkyyttä sen suhteen kenelle uskoudutaan ja keneltä haetaan tukea. Samoin kaivattiin enemmän aikaa työnohjaukselle ja ongelmista puhumiselle.

Opettaja 4: ...että sitä opeteltais, miten sää kohtaat lapsen vanhempia -ei siihenkään saanut mitään koulutusta. Jotenkin olis kiva myös joku työohjaus. Varsinkin silloin alkuaikana oli hirveen arka puhuun työkavereille, että nyt mä en selviä. Jotenki, kun tulee kokemusta ja itseluottamusta enemmän, niin myös avoimuus tulee -ei kylläkään välttämättä. Kyllä opettajanhuoneet saattaa olla hyvinkin sellaisia, että tulee pian "lyödyksi". Sellaista toivoisin, että uskalletais myöntää...koska kaikilla on ettei kaikki ole niin hyviä päiviä. Uskalletais keskustella niistä ongelmista.

9. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA TULOSTEN ARVIOINTI

Luotettavuudella tarkoitetaan sitä, missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta, josta ne on saatu. Kvalitatiiviseen tutkimukseen perustuva tutkimuksen luotettavuuden arviointi on koko tutkimusprosessia koskeva kysymys. (Syrjälä & Numminen 1988, 135, 136.)

Tutkijan tehtävänä on todistaa tutkimuksensa olevan mahdollisimman luotettava. Sen voi oikeastaan osoittaa vain selostamalla tutkimusprosessissa kaikki, minkä oletetaan helpottavan tutkimuksen itsenäistä arvioimista, eli luotettavuus perustuu yksityiskohtaiseen kuvaamiseen. (Grönfors 1982, 178.) Myös Eskolan ja Suorannan (1996, 140) mukaan tutkimuksen ulkoista validiteettia parantaa sitaattien runsas käyttö. Heidän mukaansa tällä tavoin voidaan tuoda esille subjektin luomien merkitysten ja tutkijan antamien merkitysten suhde.

Itse pyrin tutkimuksessani runsaalla suorien lainausten käytöllä siihen, että lukija voisi paremmin arvioida tekemieni tulkintojen oikeudellisuutta. Tulkintojeni luotettavuutta pyrin vahvistamaan tuomalla työssäni, alussa esimerkinomaisesti sekä tulososassa pohtien, esiin suoria käytäntöön liittyviä lainauksia haastateltujen puheesta sekä peilaamalla niitä jatkuvasti tutkimuksen teoriapohjaan. Syrjälä ja Numminen (1982, 171) toteavatkin tapaustutkimuksen tarkastelevan tiettyä käytäntöä etsien praktista tietoa ja/tai arkielämää koskevaa tietoutta, joka on useimmiten sellaisenaan otettavissa käyttöön. Tapaustutkimuksessa tutkimus ja käytäntö ovat dialektisessa suhteessa toisiinsa.

Haastattelun luotettavuutta punnittaessa on pohdittava, mitkä seikat tutkimuksen eri vaiheissa vaikuttavat luotettavuuteen, eli on huomioitava haastattelemisen lisäksi koko tutkimusprosessi. (Hirsijärvi & Hurme 1985, 129.) Itse suoritin haastattelut myöhempanä ajankohtana kuin olin ajatellut, sillä halusin ensin saada teoriapohjan itselleni riittävän jäsentyneeksi, jotta tiesin mihin haluan haastatteluissa saada vastauksia. Kesän 1998 käytin vielä kirjallisuuteen tutustumiseen sekä saatujen tietojen jäsentämiseen. Aihepiirin

selkiinnyttyä ja tiivistettyä oli syksyllä huomattavasti kevättä varmempi olo ottaa yhteyttä kouluille, esitellä tutkimus sekä sopia haastatteluista.

Teemahaastattelun kaltaisen pehmeän menetelmän valinnalla halutaan tehdä oikeutta todellisuuden moni-ilmeisyydelle. Tällöin pyritään tavoittamaan tutkittavien ilmiöiden vivahteita ja tiivistämään ne siten, että kuvauksen uudet ulottuvuudet välittäisivät haastateltavien todellisia ajatuksia ja kokemuksia. (Hirsijärvi & Hurme 1985, 128.) Suorittamissani haastatteluissa onnistuin pääsemään pintarakennetta syvemmälle. Kaikissa haastatteluissa käsiteltiin etukäteen laatimani teema-alueet sekä erikseen haastattelun lopussa vielä tutkimusongelmiin, jotka on laadittu kysymysmuotoon.

Alasuutarin (1994, 123) mukaan luottamuksellisen suhteen muodostuminen edesauttaa teemahaastattelun avulla saadun tiedon luonteeseen ja luotettavuuteen. Itse annoin jokaiselle haastattelemalleni opettajalle luettavaksi tutkimukseni johdanto-osan ennen haastattelun suorittamista. sen pohjalta selvitin omat taustaintressini tutkimukselle sekä tutkimusongelmani ja sen mitä tutkimuksellani pyrin selvittämään. Luulen, että haastatteluni etenivät tyypillisesti siten, että haastattelun luontevuus ja intiimiys lisääntyi kerta kerralta.

Hirsijärven ja Hurmeen (1985, 130.) tutkijan oma kokemuksiin perustuva käsitys tulosten ja todellisuuden vastaavuudesta on luotettava luotettavuuden mittari ja ilmaisun. Itselläni on runsaan viiden vuoden työhistoria erilaisten lapsiryhmien opettamisesta ja uskonkin sen antaneen tutkimukselleni omalta osaltaan todellisuuspohjaa. Haastatteluissa puhutut asiat ja tilanteet tuntuivat tutuilta ja keskustelut olivat mielestäni luontevia ja yhteisymmärrystä löytyi puolin ja toisin. Tietenkin haastatteluissa esille tuli myös paljon uusia, nimenomaan koulumaailmaan liittyviä toimintaperiaatteita sekä kouluikäisen lapsen sosiaalisten taitojen pohdintaa ja kuvailua.

10. POHDINTAA

10.1 Lapsen sosiaalisen roolin pysyvyys ryhmässä

Ryhmäytyminen auttaa onnistuessaan lasta löytämään oman turvallisen paikkansa ryhmässä. Lapsi saa vertaisryhmältään tukea positiivisen ja realistisen minäkuvan kehittymiselle. Lapsi oppii noudattamaan yhteisiä sopimuksia ja ottamaan vastuuta omista tekemisistään. Tämä kaikki tapahtuu lapsen kehityksen mukaisesti, lapsen ehdoilla sekä turvallisen, rajat asettavan aikuisen johdolla.

Aina ei kuitenkaan ryhmäytyminen onnistu ja ei saavuteta turvallista oppimisilmapiiriä eikä "meidän luokkaa", jonne olisi kaikkien mukava tulla. Ryhmän toimimattomuus saattaa johtua useista eri tekijöistä. Tällöin tulisikin tarkkaan miettiä niitä toimenpiteitä, joilla voitaisiin auttaa ryhmää sekä sen yksittäisiä jäseniä saavuttamaan paras mahdollinen toimintakyky.

Tutkimukseni edetessä pohdintaa herätti se, voiko ryhmää uhata sulkeutuneisuus, jos samat lapset muodostavat ryhmän jo päiväkodista saakka. Useassa haastattelussa opettajat korostivat lasten tuttuutta ja sitä, kuinka vähän tulee kenellekään uusia oppilaita, jotka eivät ole jo päiväkodista tuttuja.

Ojalan ja Uutelan (1993) mukaan suljetun ryhmän ryhmäidentiteetti on korostunut ja ryhmän jäsenet pyrkivät saamaan kaikki tarpeensa tyydytetyksi ryhmässä. Ryhmän jäsenet yrittävät pitää yhteenkuuluvuuden tunnetta yllä sekä käyttäytymällä samoin tavoin että olemalla korostuneesti yhtä mieltä. Yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunne on suljetussa ryhmässä voimakas. Sen vastapainoksi muodostuu paikalleen jähmettymisen tila, joka estää sekä ryhmää että sen jäseniä kehittymästä.

Ryhmä hakee yleensä oman tasapainonsa, jossa jokaisella ryhmän jäsenellä on oma roolinsa, mutta kuinka aidosti tämä rooli vastaa lapsen persoonallisuutta tai saako lapsi

itse valita paikkansa ryhmässä vai määrääkö sen hänelle opettaja tai muut lapset. Joillekin lapsille tuttu ryhmä antaa turvan kehittymiselle, mutta joissain tapauksessa se voi myös kahlita lapsen kehitystä, jos liian aikaisin asetetaan lapselle odotuksia tietynlaiseen käyttäytymiseen.

Opettaja 4: Jos sama ryhmä on ihan sieltä alusta kouluun saakka yhdessä, niin tuleeko siinä sitten se rooli niin vahvaksi. Siellä on se yksi, joka on äänessä ja toinen on oppinut vetäytymään...

Ajatuksia herätti myös yhdessä haastattelussa esille tullut esimerkkitapaus uudesta, päiväkotiryhmän ulkopuolisesta koulun alkajasta ja hänen putoamisestaan ryhmän ulkopuolelle.

Opettaja 3: Yksi lapsi on urani aikana, jonka muistan...joka ei ollut ollut seurakunnan kerhossa eikä päiväkodissa. Hän aloitti koulun kaksi vuotta sitten ja nyt piti jättää toisena vuonna luokalle. Hän oli ihan semmonen "tabula rasa", jolle ei ollut tarttunut mitään.

10.2 Opettajan käytännön vaikutusmahdollisuuksista

Kun puhutaan koulun valmiudesta vastaanottaa lapsi, niin herää kysymys kuka vastaa tästä käytännön toimivuudesta. Onko opettajilla minkä verran valtaa päättää esimerkiksi ryhmä- ja tuntijaoista sekä tuki- ja erityistoimenpiteistä oman luokkansa parhaaksi vai kuinka paljon nämä asiat ollaan jo lyöty lukkoon ennen koko tyhmän näkemistä. Opettaja 3 puhuu seuraavasti opettajan oikeuksista opetusryhmän ja oman luokkansa muodostamisessa:

Nyt, kun puhutaan paljon integroinnista ja suuntauksena on se, että integroidaan mahdollisimman paljon ja samoin rajattomat lapset on tavallaan integroitu, jos jo päiväkodissa on tiedetty lapsen ongelmista....Mun mielestä luokanopettajat saa olla siinä mielessä

itsekkäitä ja ajatella myös sen ryhmän etua, että ei voida ajatella että yksi oppilas terrorisois koko luokkaa. Opettajien pitäis vielä rohkeemmin puuttua siihen, että jotain pitäis tehdä.

Se, mitä voitais tehdä on ensinnäkin se, että tunnustaa että luokassa on tällanen ongelma, ja sitten hankkia henkilökohtanen avustaja. Siihenkin on keino perheneuvolan kautta, kun saa lausunnon. Sitten erityisopettajan kanssa samanaikaisopetus tai antaa oppilaan erityisopettajalle aina tietyin väliajoin. Sellaistakin voi kokeilla rinnakkaisluokan kanssa, että vaihtaa ryhmää kunnes tilanne rauhoittuu tai joskus jopa kokonaan, jos tuntuu ettei kemia pelaa ollenkaan. Ryhmässäkin saattaa olla muutama sellanen tyyppi, joka lietsoo toisille sitä hässäkkää.

Kaikki haastattelemiini alkuopettajat puhuivat ryhmän oikeuksien puolesta. Näitä oikeuksia tulisi heidän mielestään aktiivisesti ajaa luokan opettajan. Tässä luokkarauhan ja ryhmän oikeuksien puolustamisessa auttoi haastateltavien mielestä eniten oma peräänantamattomuus ja sinnikkyys. Tulisi uskaltaa vaatia riittävät resurssit oman työnsä tukemiseksi ja työrauhan ja oppimisen turvaamiseksi.

Opettaja 3: Näitä häiriköinnin asteita on niin monenlaisia. Voi olla, että normaaliopetukseen pannaan todella ihan psyykkisesti häiriintynyt lapsi, niin siinä on luokanopettajan keinot aika vähissä. Pidänkin, että opettaja saa aika pontevasti puolustaa sen suuren ryhmän etua. Mää lähtisin siitä, ettei me voida ajatella, että yhteiskunta rakentuu yksistä terrorisoivista ihmisistä. Jos tiedetään jo etukäteen, että jollakin on ongelmia, niin kyllä sen luokan opettajaa pitää tukea. Hommataan avustaja, joka on vierellä ja pitää kiinni ja toppuuttelee, ja jos tulee oikein paha tilanne, niin vaikka lähtee luokasta. Näin taataan työrauha kaikille.

Itselleni muodostui tutkimukseni haastatelluista opettajista vahva ja asiantunteva kuva. Kaikki asianosaiset olivat tehneet jo useamman vuoden opettajan työtä ja kokemusta oli kertynyt useista eri ryhmistä. Lisäksi oli kahdella opettajalla opintoja erityispedagogiikan osalta. Sain haastatteluiden pohjalta laajan ja monelta kantilta mietityn, syvällisen näkemyksen opettajan työstä.

Toisaalta kuitenkin kaikki vastaukset olivat melko samanlaisia ja jäinkin työni edetessä pohtimaan opettajan persoonaa ja sen vahvuuden tai heikkouden merkitystä luokan ryhmäntymiselle ja sosiaaliselle toimivuudelle. Mahdollisena jatkotutkimuksen aiheena voisikin olla eri työkokemuksen omaavien opettaja-persoonien kasvatusajatusten ja

käytännön toiminnan vertailu. Selvitettäisiin kuinka paljon opettajan persoona työvälineenä vaikuttaa luokan jäsenten väliseen kiinteyteen, ryhmäntymisen onnistumiseen sekä turvallisuuden lisääntymiseen.

LÄHTEET

Aho, S. 1994. Miten ja miksi lasten itsetunto muuttuu koulussa? KASVATUS 5/94.

Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut, kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen.
Keuruu: Otavan Kirjapaino.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Alkuopetus. Opetussuunnitelmalliset ohjeet 20b. 1984. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion
painatuskeskus.

Burns, R. 1982. Self - concept, development and education. London: Holt, Rinehart and
Winston.

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

Goffman, E. 1975. Frame Analysis: an essay on the organization of experience.
Harmondsworth: Penguin.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Juva: WSOY

Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. Suhteita: Minä, me ja muut. Porvoo: WSOY.

Hirsijärvi, S & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: KYRIIRI OY.

Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY.

Johnson, D. & Johnson, R. 1991. Cooperation in the Classroom. 5. painos. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.

Kalliopuska, M. 1984. EMPATIA -tie ihmisyyteen. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Kananoja, S. 1993. Luokan heterogeenisuus opettajan kokemana. Tapauskuvaus pääkaupunkiseudun kahdesta ensimmäisestä luokasta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta A: 165. Turun opettajankoulutuslaitos.

Kankaanranta, M & Tiihonen, E. (toim.) 1994. Joustavasti oppimaan. 5-8 -vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettissosiaalisen ilmaston luoja ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja, 366.

Kari, J. 1986. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Keuruu: Otava.

Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu -yhdessä kehittäen. Opetus 2000. Juva: WSOY

Koppinen, A - Koppinen, M-L. 1988. Itsenäinen lapsi - vapaa aikuinen. Keuruu: Otava.

Koppinen, M-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Rauma: Kirjayhtymä Oy.

Koppinen, M-L. 1995. Sisäinen turvallisuus oppimisen perusta. Ryhmätyö 1, 9-14.

- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A: 34.
- Kotka, A. & Rökköläinen, M. 1996. Mahdollisuus todelliseen erilaisuuteen. Piikkiö: Annukka Kotka Ky.
- Kääriäinen, H. 1986. Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1 - 4. Helsinki: Yliopistopaino.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989. Oppilasko ongelma? Jyväskylä: Gummerus.
- Liikanen, P. 1984. Lähtötilanteen kartoitus peruskoulun 1. Luokalla. Kehityopsykologiset valmiudet koulumenestyksen ennustajana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 23.
- Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H.(toim.) 1995. Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.
- Molnar, A. & Lindqvist, B. 1994. Tavoitteena työrauha. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Musakka, P. 1998. Meidän oma ekaluokkalainen. Helsinki. Väestöliitto.
- Ojala, T. & Uutela, A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.
- Opetushallitus 1993. Koulukiusaaminen; Raportti opetushallituksen koulukiusaamista palvelevan puhelimen toiminnasta. Helsinki.
- Paananen, S. 1985. Pulpettiko puristaisi! Keuruu: Otava.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. Painos. United States of America: SAGE Publications.

Penttilä, E.1994. Turvallinen koulu. Opetus 2000. Juva: WSOY.

Peruskoulun opetuksen opas: alkuopetus. 1987. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Juva: WSOY.

Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen ym. (toim.), 134.

Ruoho, k. & Ihatsu, M. (toim.) 1996. Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 63.

Scheinin, P. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Vertailututkimus peruskoulussa ja Steinerkoulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia

Schmuck, R. & Schmuck, P. 1983. Group Processes in the Classroom. 4. painos. Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers.

Syrjälä, L. & Numminen, M. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tutkimuksia 51/1988.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 5-6.

Wiking, B. 1993. Vaikeat lapset -käytännön psykologiaa pedagogeille. Keuruu: Otava.

Alkuopettajien haastattelurunko

Ennakkotiedot:

*Saatko etukäteistietoa tulevista oppilaistasi?

>mistä, keneltä?

*Vaikuttaako tieto toiminnan/syksyn suunnitteluusi?

*Onko "toisen käden" tieto mielestäsi tarpeellista?

>milloin on hyödyllistä?

Kouluun tulo:

*Mitkä ovat mielestäsi 1) koulukypsyyden sekä

2) ryhmässä pärjäämisen kannalta tärkeitä taitoja?

*Löytävätkö lapset itse oman paikkansa ryhmässä vai tarvitsevatko he aikuisen tukea?

*Millä keinoilla tuet lapsen sosiaalistumista luokassa?

*Miten teet tavoitteesi, sen mitä oppilailta odotat ryhmässä olemiselta, selväksi oppilaillesi?

>Riittääkö oma malli, sovitaanko säännöt oppilaiden kanssa yhdessä tai tarvitaanko vanhempia mukaan sopimiseen?

>Sovitteko rinnakkaisluokkien kanssa yhteisiä sääntöjä?

>Tarvitaanko sääntöjä?

Käytännön toiminta luokassa:

*Voisitko vapaasti kuvailla koulun alun toimintaa?

*Mitä pidät alkuvaiheessa uuden oppilasryhmän kanssa tärkeänä?

*Millaisia ongelmia alkuun saattaa liittyä?

*Miten ongelmatilanteissa voi toimia?

>oppilas, ryhmä, vanhemmat, muu kasvatushenkilökunta...

Sosiaalistuminen /

ryhmäntymisprosessi:

*Miten takaat turvallisen oppimisilmapiirin luokassa?

*Mitkä seikat vaikuttavat oppilaiden turvallisuuden tunteeseen?

*Millaisia häiriötekijöitä voi esiintyä?

>Miten toimit?

*Miten ja kauanko katsot luokan ryhmääntymisen etenevän, kunnes on saavutettu “meidän luokka”?

Ongelmia:

*Oletko kokenut häiriökäyttäytymistä luokassasi?

>Millaista?

>Mistä se on johtunut?

>Miten olet siihen puuttunut?

*Onko oppilaillasi esiintynyt turvattomuutta / koulu pelkoa?

>Miten se on ilmennyt?

*Miten olet voinut lisätä turvallisuuden tunnetta luokassasi / koulussasi?

>yhteistyö vanhempien ja muun henkilökunnan kanssa...

*Oletko kokenut riittämättömyyttä esim. ajan, resurssien, kodin ja koulun yhteistyön suhteen?

*Onko sinulla parannusehdotuksia koulun aloittamisen kynnyksen mataloittamiseksi, oppilaiden turvallisuuden tunteen tai koulun työrauhan lisäämiseksi?