



## OPETTAJIEN KOKEMUKSIA VUOROVAIKUTUSSUHTEISTA

Fenomenologinen tutkimus ala-asteen opettajien vuorovaikutussuhteista

Pirjo Liimatainen

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma  
Helmikuu 1998  
Jyväskylän Yliopisto  
Chydenius-Instituutti

## TIIVISTELMÄ

Liimatainen, P.: Opettajien kokemuksia vuorovaikutussuhteista. Fenomenologinen tutkimus ala-asteen opettajien vuorovaikutussuhteista. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma, 1998. 54 s.

Tutkimuksessani pyrin kartoittamaan opettajan vuorovaikutussuhteiden merkitystä omassa työssään ja sitä millaiset tilanteet kuormittavat ja heikentävät työmotivaatiota ja millaiset tilanteet antavat voimia jaksaa.

Tutkimukseni perustuu fenomenologisen psykologian tutkimusmenetelmään ja vielä tarkemmin Amadeo Giorgin vaiheittaiseen metodiin, jonka olen pyrkinyt muotoilemaan tutkittavan ilmiön ehdoilla.

Tutkimukseni kohdejoukon muodostivat viisi opettajaa kolmesta erikokoisesta pohjoisen Keski-Suomen kunnasta ja viidestä erikokoisesta koulusta. Opettajista kolme on naisopettajaa ja kaksi miesopettajaa. Virkavuodet opettajilla vaihtelivat viidestä kahteenkymmeneenviiteen vuoteen. Tutkimukseni aineisto koostuu opettajien kirjoittamista päiväkirjoista kahden viikon ajalta ennen hiihtolomaa 1997 ja vapaamuotoisista kirjoitelmista mieleenpainuneistavuorovaikutustilanteista. Tutkimusaineiston analyysi perustuu avoimeen ja huolelliseen kokonaisnäkemykseen, jossa pyrin eläytymään tutkittavan kokemukseen ja kohtaamaan tutkimusaineiston sellaisena, kuin se näyttäytyy ilman hänen luonnollisen asenteensa sisältyviä ennakkokäsityksiä tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimuksessani pyrin kartoittamaan, kenen kanssa vuorovaikutusta tapahtuu, miten opettajan kokevat vuorovaikutuksen merkityksen työssään ja millaiset tilanteet kuormittavat ja millaiset tilanteet tuovat positiivisia tuntemuksia työssä. Tutkimustuloksista kävi ilmi, että vuorovaikutussuhteista saadut kokemukset painottuivat oppilas/opettaja - keskeisiksi. Opettajan ja muun henkilökunnan kanssa vuorovaikutus on suhteellisen vähäistä. Oppilaiden vanhempien kanssa yhteydenpito on vaihtelevaa. Myönteinen palaute oppilailta, kollegoilta ja muulta henkilökunnalta muodostui tärkeimmäksi myönteiseksi kokemukseksi. Oman rauhan puute, integroidut oppilaat ja ns. epänormaalit koulupäivät koettiin rasittavina.

Tutkimuksen tulokset vahvistavat sitä käsitystä, että toimivat vuorovaikutussuhteet lisäävät opettajien työssäviihtymistä ja lisäävät työmotivaatiota ja työtyytyväisyyttä.

Asiasanat: opettaja/oppilaat, opettaja/opettaja, opettaja/vanhemmat, vuorovaikutussuhteet, ihmissuhteet, kouluyhteisö

## SISÄLLYS

1. MITÄ KOULUSSA TAPAHTUU	1
2. KOULU OPETTAJAN TYÖPAIKKANA	4
2.1 Koulu yhteiskunnallisena instituutiona ja koulu organisaationa	7
2.2 Piilo-opetussuunnitelma	11
3. OPETTAJAN TYÖ ALA-ASTEELLA	12
4. OPETTAJAN ARKIPÄIVÄN VUOROVAIKUTUSSUHTEET	18
4.1 Koulun ihmissuhteet	18
4.2 Opettaja ja oppilaat	21
4.3 Opettaja ja opettajakolleegat	22
4.4 Opettaja ja rehtori/johtaja	23
4.5 Opettaja ja vanhemmat	26
4.6 Opettaja ja muut työyhteisössä työskentelevät	27
5. TÄMÄN PÄIVÄN ARKI JA TUTKIMUSONGELMAT	28
6. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
6.1 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston keruu	30
6.2 Fenomenologinen psykologinen tutkimus	30
6.3 Tutkimusaineiston analyysi	32
7. TUTKIMUSTULOKSET	34
7.1 Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutussuhteet	34
7.2 Opettajien vuorovaikutussuhteet	40
7.3 Vuorovaikutus vanhempien kanssa	42
7.4 Vuorovaikutus muiden työyhteisössä työskentelevien kanssa	43
8. POHDINTA	45

LÄHTEET

LIITTEET

## 1. MITÄ KOULUSSA TAPAHTUU?

Kuntien säästöleikkaukset tekevät kipeää kouluelämässä. Yhteiskunnan nopea muutos on ajanut uudistamaan myös koko koulujärjestelmää, kuten; koulujen lakkauttamiset, opettajien lomautukset, uudet opetussuunnitelmat ja niiden myötä uudet opetusmenetelmät. Myös koulujen kilpailuttaminen, tulosten julkinen arviointi, yhä suurenevat opetusryhmät, luokattomuus, oppilaiden lisääntyvät kotiongelmat ja niiden heijastuminen voimakkaasti kouluun, opettajien lyhytaikaisten virkavapauksien hoidattaminen ilman sijaisjärjestelyjä, yhä heterogeenisempien luokkien opettaminen (integrointi normaaliluokkiin) ja mahdollisen kokonaispalkkakokeilun aloittamisesta aiheutuva eripuraisuus eri aineiden opettajaryhmissä aiheuttaa ristiriitoja.

Kaikki edellä mainitut muutokset vaativat opettajilta omien käsitysten ja asenteiden tarkistamista ja uusien näkökulmien hyväksymistä. Vaatimusten lisäksi opettajalla on oltava myös mahdollisuus työskennellä hänen persoonallisuuttaan kunnioittavassa ja työntekoon innoittavassa ilmapiirissä menestyäkseen opettajan työssä. Opettajat tarvitsevat työssään koko kouluyhteisön, oman koulun sekä hallinnon tukea. Myöskään ei saa unohtaa opettajan saamaa tukea omalta perheeltään tai läheisiltään. Yhteisyyden tunteminen ja sosiaalinen tuki mahdollistavat vaikeiden ongelmien ja suurten muutosten ylitse pääsemisen.

Opetus on inhimillistä vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on tukea oppilaiden monipuolista oppimista ja kehittymistä. Opetus- ja oppimistapahtuman perustana ja keinona ovat toimivat ihmissuhteet, ei pelkästään laitteistot ja muut ulkoiset puitteet.

Opettajan työ on vastuullista ja pitkäkestoista ihmissuhdetyötä, joka on kielellistä tulkintaa ja laajenee kielen ilmaisusta koko sosiaaliseen todellisuuteen. Ihmisten välillä vallitsee erilaatuisia ja erilaajuisia "dynaamisia jännitteitä" ja suhdejärjestelmiä, joita kutsutaan ihmissuhdeverkostoiksi tai

ihmissuhderakenteiksi. Opettajat, oppilaat ja muu henkilökunta työskentelevät jatkuvasti näiden alaisena, vaikka he eivät sitä käytännössä yleensä ota huomioon ja tiedosta itsekään.

Tutkimukset ovat viime aikoina kiinnittäneet paljon huomiota opetustyön rasittavuuteen. Useat tutkimukset (Karvo 1992; Kokko 1995; ja Helin 1989) ovat osoittaneet, että opetustyö on henkisesti huomattavan kuormittavaa. Opettajien työ ja toimenkuva on joutunut läpikäymään melkoisen muutoksen peruskoulu-uudistuksen myötä. Uudenlaisia paineita ja haasteita opettajille on aiheuttanut myös tiedon räjähdysmäinen kasvu.

Opettajan työhön liittyviä stressitekijöitä ovat työn sisäisiin tekijöihin liittyvät ongelmat, rooli-ongelmat (roolin epäselvyys), sosiaaliset suhteet työssä (vuorovaikutus oppilaiden, muiden työntekijöiden ja vanhempien kanssa), organisatorinen ilmasto ja rakenne (opettajien vaikutusmahdollisuudet, kommunikointi ja yhteistyö organisaatiossa), ammatillinen kehittyminen (ylenemismahdollisuudet, koulutuksen riittävyys ja palkka) sekä kouluorganisaatio suhteessa ympäröivään yhteisöön (yleinen kritiikki). Useimmin opettajat kokevat ongelmia työn sisäisissä asioissa kuten oppilaiden tason huomioonottamisessa, ajankäytössä, eriyttämisessä ja opetuksen pitkäjänteisessä suunnittelussa. (Karvo 1992.)

Työn sisällön, työmenetelmien, oppilaiden tapakulttuurin ja lainsäädännön samanaikaiset muutokset aiheuttavat paineita ja stressiä, joihin eri ihmiset reagoivat hyvin eri tavoin. (Kokko 1995.)

Asioiden kiireellisyys, hajanaisuus, asioiden ennakoimattomuus ja työsidonnaisuus ovat selkeimpiä esimerkkejä kuormittavuudesta. Myös itse organisaation ilmapiiri, työnjohdon antama tuki ja kannustus sekä oikeudenmukainen urakehitys, oman työn kehittämisen mahdollisuus ja omiin työoloihin vaikuttaminen jne. ovat työhön liittyviä stressitekijöitä (Helin 1989, 146-148.)

Nakaran tutkimuksessa (1987, 171) työmotivaatiota eniten heikentäväksi asiaksi paljastuivat vuorovaikutussuhteet. Eniten mainintoja saivat seuraavat tekijät: oppilaat ongemien lähteenä (19 %), epäsopeus, juonittelu, kateus ja kilpailu (14 %) sekä yhteistyö puute, huono henki ja eri ammattiryhmien väliset ristiriidat (11 %).

Eikö koulun pitäisi olla niitä työyhteisöjä, joissa ihmissuhdetaidot hallitaan? Hallitsevatko ihmissuhdeammattilaiset vuorovaikutustaidot ja konfliktien ratkaisun vain teoriassa? Mitä yksittäinen opettaja voi tehdä selviytyäkseen niin opettajanhuoneen kuin opetustilanteidenkin ihmissuhdekentässä?

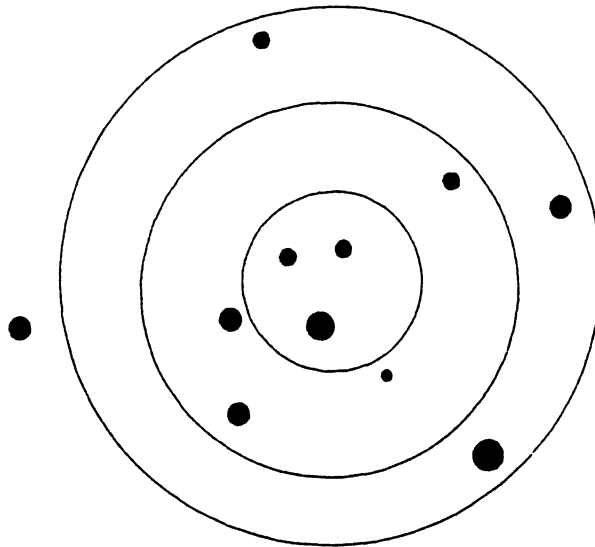
Tämä tutkimus selvittelee opettajan arkipäivän eri vuorovaikutussuhteita omassa työyhteisössään kahden viime vuoden aikana. Koulu on ollut muutospaineiden alla ja yhteiskunnalliset tekijät, kuten lama on vaikuttanut koulussa toimivien jokapäiväiseen toimintaan. Kysymyksessä on kvalitatiivinen, fenomenologinen tutkimus, joka perustuu Giorgin (1988 b,c) kehittämään vaiheittaiseen fenomenologiseen psykologian tutkimusmetodiin. Tutkimus pyrkii saamaan esille tutkittavien välittömässä todellisuussuhteessa muodostuvia vuorovaikutussuhteita ja niistä saatuja kokemuksia ja erityisesti, mitä merkityksiä opettajat niille antavat. Tutkimusaineistona olen käyttänyt opettajien kirjoittamia päiväkirjoja ja aineita koulun arkielämän vuorovaikutustilanteista.

Tutkimukseni aiheen valintaan on vaikuttanut oma subjektiivinen kiinnostukseni. Olen toiminut useissa eri kouluissa sijaisena ja huomannut vuorovaikutuksen suuren merkityksen työyhteisön ilmapäiriin. Etenkin säästötoimenpiteet ovat aiheuttaneet epävarmuutta. Taistelu omasta työpaikasta, harkinnanvaraiset palkkaluokat, integrointi ja muut vastaavat kysymykset voivat aiheuttaa myös eripuraisuutta vuorovaikutuksessa.

## 2. KOULU OPETTAJAN TYÖPAIKKANA

Koulu työorganisaationa käsittää niin koulua instituutiona, organisaationa kuin työyhteisönäkin kuvaavat toiminnan alueet. Instituutiona koulu hoitaa yhteiskunnallisia perustehtäviä. Se kantaa vastuuta oppilaiden kasvattamisesta virallisten kasvatustavoitteiden suunnassa, mutta myös oppilaiden valikoinnista jatkokoulutukseen, jopa työvoiman koulutuksesta. Koulun institutionaalista tehtävästä seuraa, että opettaja joutuu toimimaan, paitsi kasvattajana ja tiedonjakajana, myös luokittelijana ja arvostelijana. Koulua organisaationa säätelee valtakunnan, kunnan ja koulun tason hierarkinen valtarakenne, keskinäinen työnjako sekä työtä ohjaavat tavoitteet ja määräykset. Lisäksi oppilaat, opettajat ja muu henkilökunta muodostavat työyhteisön. Työyhteisön toimivuuden kannalta olennaista on jäsenten keskinäisen vuorovaikutuksen laatu. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990, 7-8.)

Työyhteisön tarkastelun voi aloittaa siitä perusolettamuksesta, että jokainen työntekijä haluaisi työskennellä hyvässä työyhteisössä. Murrin (1992) mukaan yhteisissä tiloissa työskenteleminen ei vielä tee työpaikasta työyhteisöä. Yhteisöllisyys edellyttää, että jäsenten on tunnettava toisensa, ja heidän välillään on oltava yhteenkuuluvuuden tunnetta. Hyvä työyhteisö tukee, motivoi ja antaa voimia vaikeissakin olosuhteissa. Yhteisö ei kehity, jos sen jäsenillä ei ole aikaa jakaa ajatuksiaan, näkemyksiään ja tunteitaan työstään, yhteisöstään ja keskinäisistä suhteistaan. Jokainen voi tehdä nopean arvion omasta työyhteisöstään miettimällä esimerkiksi seuraavankaltaisia kysymyksiä: millä mielellä lähdän töihin, tunnenko itseni tervetulleeksi työpaikalle, saanko työssäni arvostusta ja mitkä ovat omat vaikutusmahdollisuuteni työyhteisössäni. Murrin mielestä työyhteisöä voidaan kuvata ihmisen ja hänen työnsä väliin tulevana muuttujana. Yhteisössä jäsenet ovat tuttuja keskenään, ja heillä on mahdollisuus suhteellisen säännölliseen henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen. Yhteisössä voidaan erottaa kehiä sen mukaan, kuinka tiiviisti jäsenet kuuluvat yhteisöön. (Murto 1992, 11-17) Murto kuvaa työyhteisön ydinryhmää ja sen ympärille ryhmittyneitä jäseniä seuraavalla kuviolla.



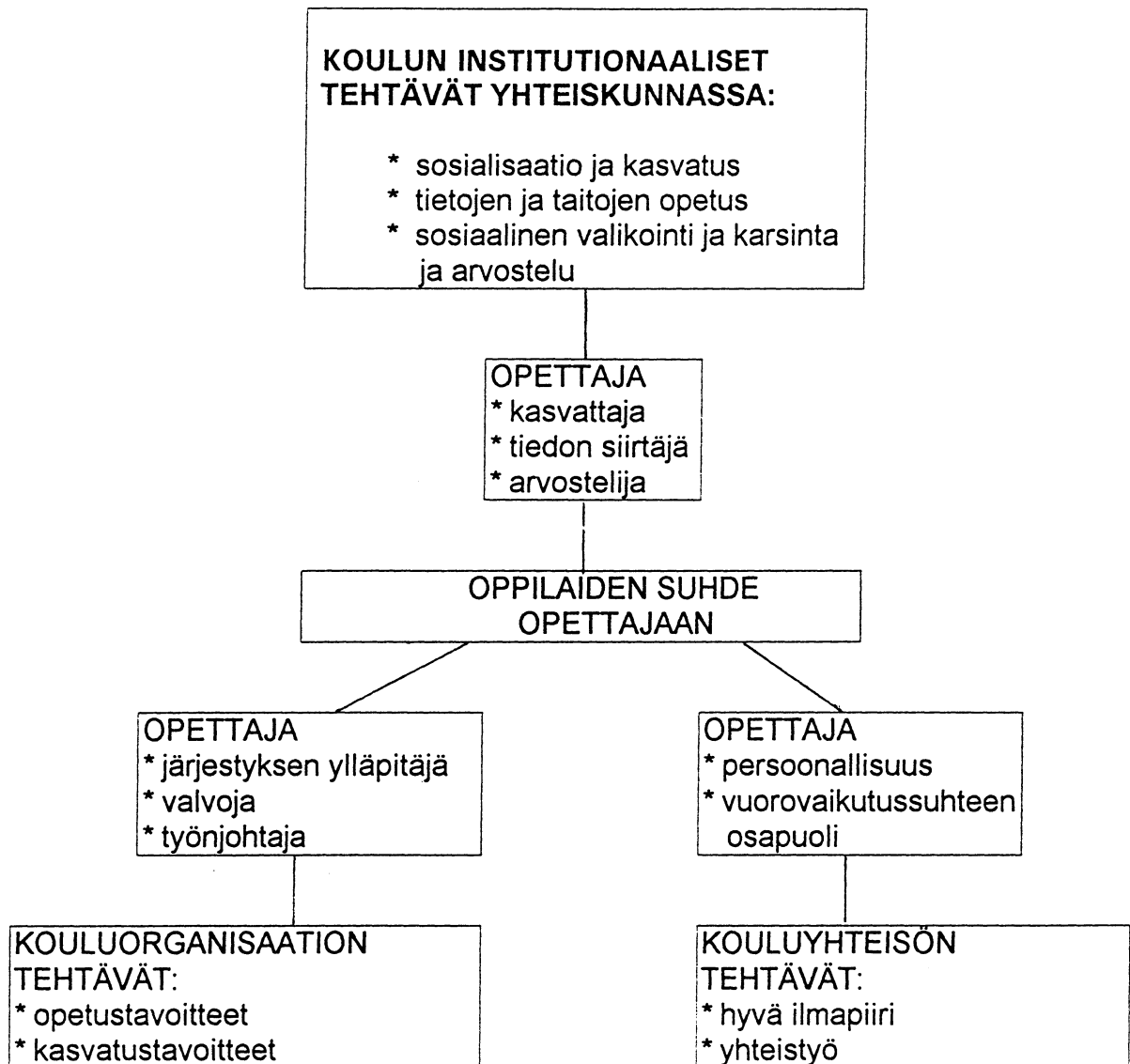
KUVIO 1. Yhteisön ydinryhmä ja sen ympärille ryhmittyneet jäsenet (Murto 1992, 16)

Sisin ympyrä kuvaa yhteisön ydinryhmää, jonka jäsenet ovat tiiviisti vuorovaikutuksessa keskenään. Uloimmalle kehälle sijoittuvat sellaiset jäsenet, jotka samaistuvat heikosti yhteisöön. Ihmisten sijoittuminen kehille voi olla liikkuvaa. Joinakin aikoina joku kuuluu ydinryhmään, mutta saattaa liukua esimerkiksi yhteisön sisäisen kriisin johdosta ulkokehälle tai päinvastoin. (Murto 1992, 17.)

Opettajat, oppilaat ja muu henkilökunta joutuvat jatkuvasti elämään ja työskentelemään edellä mainittujen määritysten alaisena. Muista työyhteisöistä koulu eroaa siten, että koulussa ihmissuhteiden määrä on suuri ja kaiken työn kohteena on oppilas, lapsi. Itse asiassa oikeutuksen koko työyhteisön olemassaololle luovat lapset. Opettajan kannalta ajateltuna kouluyhteisön ihmissuhteet ovat pääasiassa aikuisen ja lapsen välisiä suhteita.



Aittola (1988, 4) kuvaa Uusitaloa (1984) mukaillen koulua instituutiona, organisaationa ja työyhteisönä seuraavalla kuviolla:



KUVIO 2. Koulu yhteiskunnallisena instituutiona, organisaationa ja työyhteisönä (Aittola 1988, 4).

## 2.1 Koulu yhteiskunnallisena instituutiona ja koulu organisaationa

**Instituutiona** koulu näyttäytyy sen yhteiskunnallisten perustehtävien välityksellä, jolloin kiinnitämme huomiota työvoiman kouluttamiseen, sosiaaliseen valikointiin ja socialisaatiotehtävän toteuttamiseen.

Yhteiskunnallisena instituutiona koulu hoitaa Aittolan (1988) mukaan sille kuuluvia tehtäviä, joiden perusteella se sosiaalistaa oppilaita yhteiskunnan jäseniksi, kasvattaa heitä kulttuuriperinteen ja yhteiskunnassa vallitsevien arvojen tuntemiseen sekä jakaa yhteiskuntaelämässä tarvittavia tietoja. Samalla koulu joutuu hoitamaan oppilaiden sosiaaliseen valikointiin, arvosteluun ja karsintaan liittyviä tehtäviä, joiden perusteella oppilaat tulevat siirtymään ammatillisen hierarkian eri tasoille. Koulun institutionaalisista tehtävistä johtuen opettaja joutuu toimimaan kasvattajan, tiedonjakajan ja arvostelijan roolissa sekä edustamaan ensimmäistä yhteiskunnallista auktoriteettia oppilailleen. Edellä mainitut tehtävät eivät ole toteutuneet täysin ongelmattomasti, sillä kouluopetuksen arvo- ja oppisisällöistä ei ole päästy yksimielisyyteen 1980-luvulla. (Aittola 1988, 2-5.) Nyt 90-luvulla, kun valtionosuusmuutokset tulivat voimaan ja koulujenkin osalta määrärahat pienenivät huomattavasti, käydään edelleenkin keskustelua koulun arvo- ja oppisisällöistä, etenkin siitä, missä suhteessa voidaan ylläpitää lain edellyttämiä tehtäviä olemassa olevilla resursseilla.

**Organisaatio**-näkökulmasta koulua taas tarkastellaan erilaisten tavoitteiden ja niiden saavuttamisessa käytettävien keinojen, koulun hierarkisen valtarakenteen, työnjaon, tiedonkulun ja toimintanormien kannalta.

Mitä tahansa organisaatiota - siis myös yksittäistä koulua - voidaan tarkastella systeemiteorian näkökulmasta avoimena järjestelmänä. Yleisessä systeemiteoriassa selvitetään järjestelmien toimintaperiaatteita ja osoitetaan, miten erilaiset kokonaisuudet, esimerkiksi psykologiset, sosiaaliset ja biologiset järjestelmät noudattavat toiminnassaan samoja yleisiä pääperiaatteita.

Järjestelmän eri tasot, esimerkiksi yhteisö ja yksilö, ovat erikoistuneet omaan toimintaansa, mutta kaikki tasot ovat kuitenkin yhteydessä toisiinsa. Järjestelmä palvelee omaa toimintaansa palautteen avulla ja pyrkii ylläpitämään parhaan mahdollisen toiminnan tason. Kun yksittäistä koulua tarkastellaan organisaationa, huomion ensisijaisena kohteena ovat organisaation toiminta-alueet ja yksilöiden väliset suhteet, eivät yksittäiset ihmiset.

Koulun toiminta-alueita ovat:

1. Tavoitteet (opetussuunnitelma)
2. Menetelmät (työtavat, koulun toiminnan arviointimenetelmät)
3. Rakenne (tehtäväjako, johtajuus, työjärjestys, järjestyssäännöt)
4. Kulttuuri (koulun arvoperusta, normit, työyhteisön informaatiokanavat, roolit, asenteet)
5. Ihmissuhteet

Organisaatio- ja työyhteisötermejä käytetään joskus toistensa synonyymeina. Työyhteisö-termillä voidaan tarkoittaa myös organisaation alaryhmää, joka on muodostunut esimerkiksi tehtäväjaon perusteella. Koulun opettajakunta on yksi esimerkki kouluorganisaation alaryhmistä.

Kaikki organisaation osa-alueet vaikuttavat toisiinsa. Häiriö jollain alueella ilmenee häiriönä myös muilla alueilla, mutta kaikkein herkimmin ihmissuhteissa. Se, missä määrin organisaatiossa ollaan yksimielisiä toiminnan tavoitteesta ja niistä menetelmistä, joilla tavoitteeseen pyritään, vaikuttaa työtuloksiin ja työssä viihtymiseen. (Himberg, 1996, 11-12.)

Edelliseen viitaten voidaan sanoa, että yksi toimivuuden elementti on koulun sisäinen palvelukyky ja organisaation sosiaalinen toimivuus.

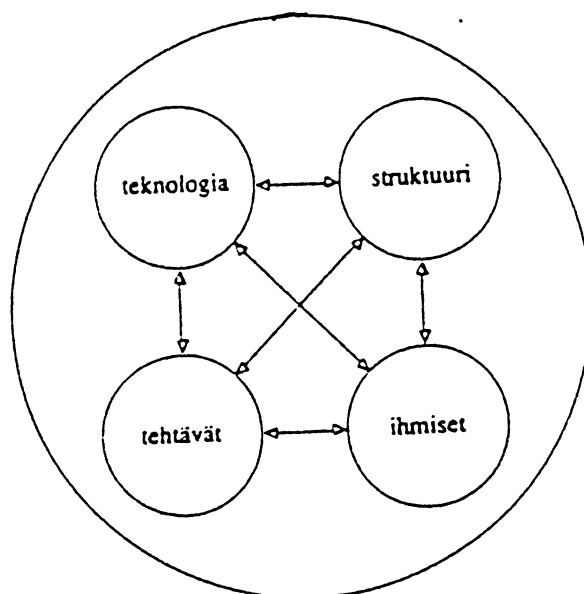
Sosiaalista toimivuutta pidetään itsenäisenä elementtinä sen takia, että juuri henkilöstön hyvinvointi on ensisijaisen tärkeää palvelutuotannossa, jonka ominaisuuksia ovat tapahtumaluonteisuus, vuorovaikutteisuus ja persoonavaltaisuus. Sisäinen palvelukyky puolestaan juontuu henkilöstön pätevyydestä ja itsetunnosta, töiden ja tehtävien jäsentymisestä, yhteistoiminnasta, työolosuhteista, viestinnästä, työilmastosta ja organisaatiokulttuurista. Koulun tulokselliseen toimintaan vaikuttaa siis ennen

kaikkea yksikön myönteinen, oppilaskeskeinen ilmapiiri pikemminkin kuin koulun ulkoiset puitteet, luokkakoko, taloudelliset voimavarat, tilat ja välineet. (Hämäläinen & Sava, 1989, 9.)

Tarkasteltaessa koulua **sosiaalisena** organisaationa joudutaan kiinnittämään huomiota sellaisiin tekijöihin, jotka ovat yhteisiä kaikille sosiaalisille organisaatioille. Kouluorganisaation toiminnan tavoitteet on esitetty opetussuunnitelmissa samoin kuin sen toiminnassa sallittavien keinojen "rajat" on esitetty koulua koskevissa säädöksissä ja määräyksissä. Yhdessä nämä tekijät luovat koulun rakenteelliset puitetekijät eli ne struktuurit, jotka säätelevät konkreettista opetustoimintaa sekä oppilaiden, opettajien ja muun henkilökunnan välistä vuorovaikutusta.

Kouluorganisaation rakenteelliset tekijät koostuvat yleisesti koulun tavoitejärjestelmästä, hallinnollisesta auktoriteettihierarkiasta, eri henkilöstöryhmien välisestä työnjaosta ja työrooleista sekä kommunikaatiosuhteista. Koulussa käytettävät opetussuunnitelmat voidaan myös lukea näihin opetustoimintaa sääteleviin "rakenteellisiin" tekijöihin, koska ne asettavat opettajille tietyt rajat siitä mitä, milloin ja missä muodossa heidän tulee opettaa tai jättää opettamatta. (Lyytinen 1988, 5.)

Niinistö (1980) erottaa neljä organisaatiossa vaikuttavaa tekijää: tehtävä, ihmiset, struktuuri ja teknologia. Ne ovat sidoksissa toisiinsa. Koulun tasolla tehtäviä ovat peruskoulun päämäärät: persoonallisuuden kehittäminen ja valmiuden antaminen jatko-opintoihin. Struktuuri koostuu koulussa toimivien ihmisten auktoriteettisuhteista, rooleista ja odotuksista. Siinä on kysymys sosiaalis-affektiivisista tekijöistä tarkemmin. Teknologiaan luetaan koulun varusteet, rakennukset, opetusvälineet ja materiaalit. Tässä liikutaan lähinnä fyysisten kehystekijöiden piirissä. (Lahdes 1992, 125-127.) Seuraavassa kuviossa Niinistö kuvaa, miten nämä neljä organisaatiossa vaikuttavaa tekijää ovat vuorovaikutuksessa keskenään.



KUVIO 3. Vuorovaikutuksessa olevat organisaation ominaisuudet (Niinistö 1980, 27 Ovens & Steinhoffin, 164 mukaan)

Koulussa toimivat ihmiset tekevät viime kädessä organisaatiosta toimivan. Edellä mainitut neljä organisaatioon vaikuttavaa tekijää ovat sidoksissa arvoihin (Lahdes 1992, 125-127.) Ihmisten koettu elämä ja historia ovat arvosidonnaisia ja se heijastuu kaikkeen muuhunkin toimintaan.

Kohosen ja Leppilammen (1994, 61) mukaan muiden organisaatioiden tapaan koululla on oma kulttuurinsa ja perinteensä. Koulukulttuurilla tarkoitetaan vallitsevia yhteisiä arvoja, uskomuksia, käsityksiä, myyttejä, odotuksia, normeja, rooleja, seremonioita ja rituaaleja. Ne ohjaavat ja säätelevät usein toimintaa tiedostamatta.

Koulu toimii sosiaalisena yhteisönä siellä työskenteleville opettajille, oppilaille ja muulle henkilökunnalle. Tässä merkityksessä koulu näyttäytyykin kaikkein inhimillisimmässä valossa, koska silloin on kysymys persoonallisesta

vuorovaikutuksesta ja yhteistoiminnasta (Aittola 1988, 7.)

## 2.2 Piilo-opetussuunnitelma

Rinne (1984, 31-34) ovat edellisen lisäksi osoittanut koulun toimintaa säätelevinä rakenteellisina tekijöinä erilaiset aikaan ja ajankäyttöön, tilan organisoimiseen sekä toimintanormeihin ja rituaaleihin läheisesti liittyvät "piilo-opetussuunnitelmalliset" tekijät, joita ei virallisesti ole tarkoitettu opetuksen tavoitteiksi, mutta jotka kuitenkin ohjaavat koulun toimintaa hyvin olennaisella tavalla. Tämänkaltaisia vaatimuksia on Broady (1989, 98) mukaan tapana kutsua piilo-opetussuunnitelmaksi.

- vaatimus työskennellä yksilöllisesti
- vaatimus olla tarkkaavainen
- vaatimus osata odottaa
- vaatimus kontrolloida itseään motorisesti ja verbaalisesti
- vaatimus unohtaa oma kokemusmaailmansa
- vaatimus alistua opettajan näkymättömään auktoriteettiin

Piilo-opetussuunnitelma nostaa esiin kouluorganisaation nurjat puolet ja esittää karkeistetun kielteisen kuvan koulusta. Nämä tekijät vaikuttavat opettajien ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen ja saattavat aiheuttaa ristiriitoja. (Aittola 1988, 5-6.)

Piilo-opetussuunnitelman käsite voi olla hyvä työkalu, kun haluamme kiinnittää huomiota siihen, kuinka kasvatus konkreettisesti luokassa tapahtuu. Epäsuorasti piilo-opetussuunnitelman vaatimukset kytkeytyvät koulun yhteiskunnallisiin tehtäviin (oppilaiden valikointiin ja heidän valmistamiseensa palkkatyöläisen elämään ja yhteiskunnan jäseniksi...) Sen sijaan sitä, millaisen muodon nämä vaatimukset saavat, ei ole ennalta määrätty eikä myöskään sitä, missä määrin piilo-opetussuunnitelman täytyy pysyä "piilevänä". (Broady 1989, 100-116).

### 3. OPETTAJAN TYÖ ALA-ASTEELLA

Opettajan ammattiin liittyy voimakas osaamisen ja tiedollisen hallinnan vaatimus. Joka päivä on kyettävä luovaan prosessiin ja tuottamaan jotain uutta oppilaiden virittämiseksi. Opettajilla onkin vahva vahva professiokäsitys. Kriittinen professiotutkimus määrittelee profession ammatilliseksi monopoliksi, jonka ammatillinen ryhmä on paljolti itse aikaansaanut (Konttinen 1991, 13.)

Kansainvälisiin tutkimuksiin viitaten myös Miettinen (1994, 121) päätyy seuraavanlaisiin havaintoihin perinteisestä opettajan työstä. Hänen mukaansa autonomia, "puuttumattomuus" toisen työhön ja yhteistyön puuttuminen ovat opetustyölle ominaisia piirteitä.

Viime aikoina on alettu entistä enemmän muuttaa koulun toimintamuotoja ja työtapoja oppilaita aktivoivaan ja työyhteisöllisyyttä korostavaan suuntaan. Tämä kehitys edellyttää koulussa työskenteleviltä valmiuksia ymmärtää ryhmän ja kouluyhteisön toimintatapoja ja kehittää niitä myönteiseen suuntaan. Eräänä koulun ihmissuhteita kehittävänä työmuotona on ollut yhteistoiminnallisen oppimisen ja yhteistoiminnallisesti toimivan koulun periaatteiden noudattaminen. Yhteistoiminnallisesti toimivassa koulussa opettajat ovat positiivisesti toisistaan riippuvaisia, työskentelevät jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään, kantavat yksilöinä vastuun opetussuunnitelman toteutumisesta, kehittävät jatkuvasti sosiaalisia ryhmätaitoja ja pohtivat asioita kollegiaalisissa ryhmissä tai tukiparin kanssa.

Opettajan ammatin oikeutus syntyy inhimillisen kasvun päämäärästä. Opettajan etiikan periaatteena on pyrkimys lapsen hyvään. Mahdollisimman hyvin järjestetyllä opetuksella pyritään tämän toteuttamiseen. Tausta opettajien professionaalistumispyrkimyksille ja tunnustetulle asemalle asiantuntijoina onkin juuri tässä. Jos asiantuntemus hyväksytään, silloin myös valta ja vastuu opettajan toiminnasta tulee olla opettajalla itsellään. Vapaus valita tarkoituksenmukaiset tilanteeseen sopivat toimintatavat ovat asiantuntijan toiminnassa keskeistä. Silloin tunnustetaan tietoperustan riittävyys.

Professiokäsitykseen liittyvät keskeisenä käsitteet status, tietopääoma ja autonomia (Jauhiainen 1995.)

Opettajan työ on varsin vaikeasti kuvattavissa oleva asia sen laaja-alaisuuden ja kompleksisen luonteen vuoksi. Siinä on havaittavissa joitakin universaaleja piirteitä, mutta myös kulttuuri- ja ikäkaussidonnaisia ominaisuuksia. Opettajan työ on aineetonta ja koska työn tulokset eivät näy heti, opettajan on vaikeata arvioida onnistumistaan.

Opetus on perusluonteeltaan inhimillistä vuorovaikutusta, jonka perustana ja keinoina ovat Hämäläisen ja Savan (1989, 19-21) mukaan toimivat ihmissuhteet. Vaikka oppimiseen vaikuttavat oppilaiden omat valmiudet, kotiolot ja suhtautuminen koulutyöskentelyyn, on oppilaan suhteilla opettajiin ja muihin oppilaisiin tärkeä merkitys. Näihin suhteisiin puolestaan vaikuttavat opettajien ja muun henkilökunnan keskinäiset suhteet. Ihmissuhteet ovat myös kasvatustehtävä, sillä koulun tulee kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja ja valmiuksia kohdata toisia ihmisiä ja liittyä toisiin ihmisiin. Osallistuminen oppilaiden oppimis- ja kasvatustapahtumaan merkitsee koulussa työskenteleville aikuisille itselleenkin mahdollisuutta omaan henkilökohtaiseen kasvuun.

Menestyminen opettajan työssä edellyttää, että opettajalla on itselläänkin mahdollisuus työskennellä hänen persoonallisuuttaan kunnioittavassa, työntekoon innostavassa ja itseään kehittävässä työyhteisössä ja ilmapiirissä. Opettajat tarvitsevat opetustyössään koko kouluyhteisön tukea.

Opettajana työskenteleminen merkitsee mukautumista useisiin eri rooleihin, joiden tehtävistä muodostuu koulunpito kokonaisuudessaan. Opettaja on tiedon jakaja, kasvattaja, työn ja tekemisen ohjaaja, motivoija, esiintyjä, aikuisten edustaja nuorille, opettajayhteisön jäsen jne. Hänen on siirryttävä päivittäin nopeasti roolista ja sen sisältämästä tehtävästä toiseen ja ylläpidettävä välillä useita rooleja samanaikaisesti. Opettajan on pystyttävä sulauttamaan roolit yhteen tai rikkomaan mahdolliset rooliristiriidat ja muokattava oma



persoonallinen opetustyylinä. Hänen on kestävä työssään jatkuvaa sosiaalista vuorovaikutusta monenlaisten ihmisten kanssa, kohdattava iloja ja suruja kuluttamatta silti omaa persoonallisuuttaan loppuun. Hänen on jaksettava uskoa työhönsä, vaikka sen tulokset saattavat näkyä vasta vuosien kuluttua.

Opettaja on perinteisesti työskennellyt oman luokkansa kanssa itsenäisesti, jopa yksinäisyyttä tuntien. Vielä nykyäänkin ollaan tottumattomia ja arkoja yhteistyöhön. Opettaja kaipaa ja tarvitsee kuitenkin aikuiskontakteja työnsä kehittämiseksi, opettamisen tehostamiseksi ja työssään jaksakseen.

Myös Nissilä (1994, 18) toteaa opettajan työn yhdeksi erityispiirteeksi aikuiskontaktien vähyyden. Toiseksi, opettajan on myös oltava kaiken aikaa lapsille antavana osapuolena. Kuormitus syntyy siitä, ettei antamisen vastapainoksi ole aikuiskontakteja. Kolmas kuormitusta lisäävä seikka on se, että monesti koulussa tai luokassa esiintyvien ongelmien perimmäinen syy on opettajan kontrollivallan ulkopuolella joko kotona tai kadulla. Opettaja itse ei voi tehdä tilanteelle mitään, ja viralliset virkateitit etenevät auttamisorganisaatiot ovat hitaita ja tapaukset usein dramaattisia. Sosiaaliset vuorovaikutustilanteet oppilaiden kanssa ovat jatkuva, vaikeasti hallittava tapahtumien virta.

Opettajan tekemä työ on usein myös arvostelun kohteena. Koulu herättää voimakkaita tunteita jo siksi, että meillä kaikilla on siitä omakohtaisia kokemuksia. Kokemuksemme ja tietämyksemme muista ammateista on etäisempää.

Deweyn (1944) mukaan sosiaalinen ympäristö muotoilee yksilön käyttäytymistä. Se vaikuttaa kielenkäyttöön ja hyviin tapoihin. Hyvällä maulla varustettu ja virikkeinen ympäristö kehittää muun muassa hyvää makua ja esteettisyyden tajua. Hänen mukaansa sosiaalinen kasvatus ei ole suoraviivaista, vaan se tapahtuu kasvu ympäristön kautta epäsuorasti. (Dewey 1944, 16-20.)

Opettajan työ koulussa ei määräydy pelkästään hänen yksilöllisten intressiensä,

lainsäädännön rajoitusten ja yhteiskunnan taholta tulevien paineiden mukaan, vaan siihen vaikuttaa paljolti se ympäristö, missä toiminta tapahtuu. Jokaiseen kouluun on muodostunut oma tapa toimia, puhua asioista, ratkaista ongelmia tai tehdä yhteistyötä. Tässä ympäristössä vallitseva kulttuuri normittaa opettajan käyttäytymistä. Kulttuuri muodostuu koulussa toimivien ihmisten toiminnasta, arvoista, asemista ja rooleista.

### *Opettajakulttuurit*

Yhtä koulun kulttuurin osaa - opettajien välistä keskinäistä vuorovaikutusta - kutsutaan opettajakulttuuriksi. Se on merkittävä osa koulun toimintaa ja sen kautta usein muotoutuvat myös muut koulukulttuurin osat. Koulussa vallitseva opettajakulttuurin muoto määrää pitkälti sen, miten koulussa suhtaudutaan ja selvittää uusista innovaatioista. Samoin sillä on vaikutusta opettajan ammatilliseen kehittymiseen joko tukien tai estäen sitä. Viime aikoina on alettu kiinnittää yhä lisääntyvässä määrin huomiota työyhteisöjen jäsenten keskinäiseen vuorovaikutukseen. Työelämässä puhutaan paljon verkostumisesta ja tiimityöskentelystä ym. organisaation muodoista, jotka vaativat työntekijöiltä yhteistyöskentelyä.

Kulttuurin muodolla Hargreaves (1992) tarkoittaa vuorovaikutussuhteita ja yhteistyömuotoja kulttuurin vaikutuspiirissä olevien välillä. Kulttuurin muodon hän näkee mahdollisuutena vaikuttaa myös kulttuurin sisältöön. Opettajien arvot ja toimintatavat voivat muuttua koulun sisäisten vuorovaikutussuhteiden kehittymisen myötä, mutta myös päinvastoin; uskomusten, arvostusten ja toiminnan kautta voivat vuorovaikutussuhteet muokkautua.

Hargreaves (1992, 1994) esittää viisi opettajakulttuurin muotoa. Näissä opettajien välisen vuorovaikutuksen määrä ja laatu vaihtelevat. Muotoja toisistaan erottavina piirteinä on yhteistyön spontaanius vs. pakko ja yhteistyön laajuus ja sisältö.

### **1. Individualismi**

Opettajien yksintyöskentely on yksi opettajuuteen perinteisesti liitetty piirre. Opettajat opettavat yksin suljettujen ovien takana sallimatta muiden puuttua asiaan tai sekaantumatta muiden opettajien työhön. Näin opettaja välttyy kritiikiltä, mutta myös toimintaansa kohdistuvalta tuelta ja avulta.

### **2. Kliikkiytyminen**

Opettajien välille syntyy pieniä toistensa kanssa kilpailevia ryhmiä. Näiden sisäinen yhteistyö voi olla kehittävääkin, mutta se voi johtaa huonoon kommunikaatioon koko yhteisön sisällä, eriarvoisuuteen ja erilaisiin toiminta-tapoihin. Aineenopettajajärjestelmässä klikkejä muodostuu herkästi oppiaineen ympärille.

### **3. Yhteisöllisyys**

Opettajien välinen yhteistyö on spontaania, kasvatukselliset arvot ovat yhteneviä ja kasvatuksellinen keskustelu yleistä. Se näkyy toisten hyväksymisenä, tuen saamisena, ideoiden ja resurssien jakamisena. Epäonnistumiset ovat sallittuja, ja niistä selviämistä tuetaan. Opettajan yksilöllinen autonomia kapenee, mutta kollektiivinen suunnittelu ja toimintavapaus lisääntyvät.

### **4. Järjestetty kollegiaalisuus**

Tällainen opettajakulttuuri syntyy, kun muodollisesti ohjataan opettajien välistä yhteistyötä: aikataulutetaan kokouskäytäntöjä, määritellään ryhmän työtehtävät jne. Sen avulla pyritään saattamaan opettajat yhteen, jotta luonnollinen yhteisöllisyys syntyisi. Samalla se on keino ohjata koulun kehittämistä välttämättömien tehtävien suhteen.

### **5. Liikkuva mosaiikki**

Opettajat osallistuvat monien eri työryhmien työskentelyyn välillä vaihtaen ryhmiä. Ryhmien väliset raja-aidat eivät ole korkeita ja pyrkimys on, että vastuu näiden toiminnasta jakautuisi ja vaihtuisi ajoittain. Johtamis- ja toimintavastuu on enemmän ryhmän jäsnillä kuin koulun johtajalla.

Edellä esitetyt opettajakulttuurin muodot eivät ole selvärajaisia, opettajayhteisössä voi esiintyä niitä myös rinnakkain ja sisäkkäin. Opettajien välistä vuorovaikutusta voidaan hahmottaa kahdella eri tasolla. Ensinnäkin vuorovaikutusta voidaan tarkastella jonkin opettajaryhmän toiminnan tasolla. Tällöin tarkastellaan opettajien päivittäistä opetuksen suunnittelua ja sen toteutusta ja siihen liittyvää yhteistyötä. Laajempaan vuorovaikutusta tarkastellaan koko yhteisön tasolla.

## 4. OPETTAJAN ARKIPÄIVÄN VUOROVAIKUTUSSUHTEET

### 4.1 Koulun ihmissuhteet

Erilaisten työyhteisöjen laatua kehittävien projektien myötä on todettu, että vuorovaikutussuhteiden toimivuutta ei voida lisätä pelkästään kehittämällä laitteistoja ja muita ulkoisia puitteita, vaan on kiinnitettävä huomiota työntekijöiden toimivaan yhteistyöhön.

Vuorovaikutussuhteissa ja yhteistyössä tarvittavat taidot ovat Juutin (1987, 39-40) mukaan toisenlaisia kuin monet teknisluontoiset taidot. Tämä johtuu siitä, että toisen ihmisen käyttäytymisen ennustaminen on hyvin vaikeaa. Ei voi odottaa, että ihmisten toiminta aina johtaisi samanlaiseen tulokseen. Vuorovaikutustilanteessa toisena osapuolena on elävä, ajatteleva, tunteva ja toimiva ihminen. Toinen osapuoli ei ole pelkkä toiminnan kohde, vaan samalla subjekti, joka vaikuttaa tilanteen muotoutumiseen. Ihmissuhdetaidot ovat luonteeltaan vuorovaikutussuhteita. Tärkeimpiin kuuluva tietolähde näiden taitojen oppimisessa on oman itsensä tunteminen, oma kokemus erilaisissa tilanteissa ja toisaalta toisten ihmisten käyttäytymisestä tehdyt havainnot. Toisen ihmisen aito kuunteleminen edistää kanssakäymistä ja yhteistyötä. Vaikka se on suhteellisen yksinkertainen taito, todetaan usein, kuinka vaikea ihmisten on kuunnella toisiaan. Seuraavat seikat edistävät Juutin mukaan hyvien ihmissuhteiden luomista ja pitävät työyhteisön ilmapiiriä avoimena:

- tasa-arvoisuuden korostaminen, toista kunnioittava asenne, jossa ei kiinnitetä huomiota oman itsen ja toisen osapuolen välillä mahdollisesti ilmeneviin arvo- tai muihin eroihin
- kiinnostunut, ymmärtävä asennoituminen, joka ilmenee pyrkimyksenä ymmärtämiseen, lämpimyytenä ja huomion kiinnittämisenä toisen osapuolen esille tuomiin näkökantoihin ja asioihin
- aitous, avoimuus ja välittömyys
- keskittyminen asioihin ja ongelmiin, niiden kuvaaminen ja asiallinen toteaminen

- oman käsityksen muuttamiskyky, oman kannan tutkiminen tarvittaessa  
Päinvastaisten piirteiden korostuminen kanssakäymisessä herättää osapuolissa  
suojautumisen tarvetta, tekee ilmapiirin kireäksi ja ajatustenvaihdon vaikeaksi.

Kaikki edellämainitut seikat edistävät myös koulussa toimivien ihmissuhteita.  
Tällaisessa työyhteisössä on hyvät edellytykset yhteistoiminnalle ja  
vastuuntunnon kehitykselle. Toiminta on luontevaa ja joustavaa ja ristiriidat  
vähenevät.

Miettisen (1987, 38-39) mukaan onnistunut ja tuloksiin johtava toiminta  
työyhteisöissä edellyttää keskinäistä yhteistyötä. Jokaisen työsuoritus on  
enemmän tai vähemmän riippuvainen toisten työpanoksista. Yhteistyön  
onnistuminen riippuu osaltaan yksilöllisistä taidoista ja kyvykkyydestä, mutta  
myös työryhmiin ja koko organisaation ilmapiiriin liittyvistä tekijöistä.  
Myönteisten yhteistyö- ja ihmissuhteiden kehittämisessä tarvittavaa  
perusasennoitumista sanotaan ihmissuhdekeskeiseksi kyvykkyydeksi eli  
lahjakkuudeksi, joka rakentuu lähinnä kuudelle persoonallisuuden ulottuvuudelle  
eli kehityssuuntaukselle. Ne ovat terveys, riittävä älyllinen kapasiteetti, empatia,  
itsenäisyys eli autonomia, arvostelukyky ja luovuus.

1. Ilman hyvää "terveyttä" vuorovaikutustilanteet poikkeavat toivotusta  
ihmisten välisestä kanssakäymisestä. Esimerkiksi väsynyt ihminen on  
kiinnostunut enemmän itsestään kuin muista ihmisistä. Väsymys vaikeuttaa  
paneutumista toisen ihmisen tilanteeseen.
2. Riittävä älyllinen kapasiteetti merkitsee ihmisten välisissä suhteissa kykyä  
käsitteellistää havaintoja ja kokemuksia.
3. Empatialla tarkoitetaan kykyä asettua toisen ihmisen asemaan ja nähdä  
asioita hänen näkökulmastaan. Empatia auttaa esimerkiksi toisten ihmisten  
käyttäytymisen ennakoinnissa.

4. Itsenäisyys tarkoittaa ennen muuta käsitystä omasta itsestä; itsehallintaa, luottamusta omaan itseen ja itsearvostusta. Asenteemme ja suhtautumisemme muihin ihmisiin ovat paljolti samankaltaisia kuin suhtautuminen omaan itseemme.
5. Arvostelukyky ilmenee realiteettien tajuna ja erilaisten kokemusten merkitysten arvioimiskyynä. Tämä kyky kehittyy yleensä iän mukana ja rakentuu aikaisemmille kokemuksille.
6. Vuorovaikutuskeskeinen luovuus ilmenee kyynä käyttäytyä uudella tavalla sosiaalisessa ympäristössä ja -tilanteissa muotoilemalla tarvittaessa uusia tarkastelunäkökulmia. Uusien tavoitteiden määrittely ja uusien merkityssuhteiden antaminen entisille voivat olla ihmissuhteiden luovuuden ilmenemismuotoja.

Ihmissuhdetaidot ovat Miettisen (1987, 39-40) mukaan luonteeltaan vuorovaikutustaitoja. Tärkeimpiin kuuluva tietolähde näiden taitojen oppimisessa on oman itsensä tunteminen: oma kokemus erilaisissa tilanteissa ja toisaalta toisten ihmisten käyttäytymisestä tehdyt havainnot. Toisen ihmisen aito kuunteleminen edistää kanssa käymistä ja yhteistyötä. Vaikka se on suhteellisen yksinkertainen taito, todetaan usein, kuinka vaikea ihmisten on kuunnella toisiaan.

Yhteiset kokemukset viittaavat kommunikaatiotaitojen ratkaisevaan osaan ihmissuhteita ja yhteistyötä edistävässä toiminnassa. Seuraavat seikat edistävät hyvien ihmissuhteiden luomista ja pitävät työyhteisön ilmapiiriä avoimena:

- tasa-arvoisuuden korostaminen, toista kunnioittava asenne, jossa ei kiinnitetä huomiota oman itsen ja toisen osapuolen välillä mahdollisesti ilmeneviin arvo- tai muihin eroihin,
- kiinnostunut, ymmärtävä asennoituminen, joka ilmenee pyrkimyksenä ymmärtämiseen, lämpimyytenä ja huomion kiinnittämisenä toisen osapuolen esille tuomiin näkökantoihin ja asioihin,
- aitous, avoimuus ja välittömyys,

- keskittyminen asioihin ja ongelmiin, niiden kuvaaminen ja asiallinen toteaminen sekä
- oman käsityksen muuttamiskyky, oman kannan tutkiminen tarvittaessa.

Päinvastaisten piirteiden korostuminen kanssakäymisessä herättää osapuolissa suojautumisen tarvetta, tekee ilmapiirin kireäksi ja ajatustenvaihdon vaikeaksi.

Viime aikoina on kiinnitetty paljon huomiota opetustyön rasittavuuteen. Useat tutkimukset (Nakari, 1987 ja Karvo, 1992) ovat osoittaneet, että opetustyö on henkisesti huomattavan kuormittavaa. Opettajien työ ja toimenkuva on joutunut läpikäymään myös melkoisen muutoksen peruskoulu-uudistuksen myötä. Uudenlaisia paineita ja haasteita opettajille ovat aiheuttaneet myös yhteiskunnalliset muutokset ja tiedon räjähdysmäinen kasvu.

Kaikkein läheisin tarkastelutapa kuitenkin on koulun tarkasteleminen siinä toimivien ihmisten keskinäisenä vuorovaikutuksena. Kaikki erilaiset tarkastelutavat korostavat koulun eri ominaisuuksia ja samalla ne myös edellyttävät koulussa toimivilta ihmisiltä erilaisia rooleja ja tehtäviä, mikä onkin eräs syy koulutyön "raskauteen". Koulussa työskentelevät ihmiset joutuvat päivittäin toimimaan useissa keskenään jopa ristiriitaisissa tehtävissä ja työrooleissa. (Lyytinen 1988.)

#### 4.2 Opettaja ja oppilaat

Opettajan ja oppilaiden välisten suhteiden myönteisen kehityksen kannalta on tärkeitä, että heidän käsityksensä toisistaan ovat realistisia ja että opettajaan kohdistettavat odotukset vastaavat hänen aikomuksiaan. Odotukset, joita oppilaat kohdistavat opettajaan, sisältävät luonnollisesti persoonallisia aineksia. Sen mukaan, minkä ikäisistä ja kumman sukupuolen oppilaista on kysymys, odotetaan opettajalta esim. rakkaudellisuutta (jota äiti edustaa), turvallisuutta (jota vailla asianosainen kotona on), toverillisuutta tai asiallista johtajuutta. Opettaja ei kumminkaan ole kuka tahansa aikuinen, jonka kanssa oppilas joutuu tekemisiin. Hän on, niin kuin ekaluokkalainenkin tietää, välttämätön henkilö: jos



opettajalla on "lupaa" tarvitaan hänen tilalleen toinen opettaja, kun taas poissaolevalle oppilaalle ei hankita sijaista. Opettaja on virkamies, joka on vastuussa oppilaittensa opinnoista ja heidän käyttäytymisestään. Toiset opettajat korostavat tätä roolia, kun taas toisille on ominaisempi oppilasläheisempi ohjaaminen. Mutta jälkimmäisetkin kantavat opettajan roolia. (Koskenniemi 1982, 150-151.)

Tärkeää opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteissa on luottamus: oppilaan on saatava tietää ja tuntea, että opettaja välittää aidosti, tukee ja luottaa ja on aidosti kiinnostunut oppilaan tavoitteista ja myös huolenaiheista. Opettaja auttaa myös yksittäistä oppilasta yrittämällä luoda luokkaan oppimista edesauttavan ilmapiirin. Luokan ilmapiiriin vaikuttavat kaikkien siellä työskentelevien vuorovaikutussuhteet.

Nyt kun erityisopettajien virkoja ja erityiskouluja on lakkautettu, on erityisoppilaita jouduttu siirtämään tavallisiin luokkiin ja tullaan yhä siirtämään. Opettajan ammattitaidon merkitys korostuu, kun joudutaan tilanteeseen, jossa jostain syystä joudutaan ohi tavanomaisesta kasvatus- ja opetuskäytännöstä. Esimerkiksi, kun oppijana on lapsi, joka ei niin helposti opikaan tai ääritapauksessaan silloin, kun oppijana on lapsi, joka oppimisen asemesta alkaakin taantua. Nämä lapset asettavat opettajansa tilanteeseen, jossa on toimittava vielä enemmän "yhteistyön hengessä", kokematta tällaista lasta uhkana omalle opettajaminälleen ja taidoilleen opettajana. Tämä vaatii myös erilaisia valmiuksia opettajilta. Opettajan tehtävänä on kaikissa tilanteissa tukea lapsen kasvua ja kunnioittaa jokaista omana persoonanaan. Edellä mainitut asiat vaikuttavat myös koko luokan vuorovaikutustilanteisiin.

#### 4.3. Opettaja ja opettajakollegat

Opettajan vuorovaikutussuhteisiin työyhteisössä ovat sidonnaisia opettajan ikä, sukupuoli, koulutus, opettajakokemuksen määrä, koulussa toimimisen aika, nimityksen vakinaisuus, opetettava aine sekä opettajan sosiaalinen tausta.

Myönteinen kulttuuri, sosiaalinen ilmapiiri ja yhteistyökyvykkyys vaikuttavat ratkaisevasti opettajien myönteiseen vuorovaikutukseen. Myönteinen ilmapiiri ja yhteistyö keventävät myös opettajan työtä ja ehkäisee näin kuormittuvuutta.

Kun lähdetään tarkastelemaan opettajien tavoitteita koskevia erimielisyyksiä, johtuu se ilmeisesti maailmankatsomusten erilaisuudesta, mutta myös ikäpolvien välisestä jännityksestä. Haavio, joka ei toki pidä kasvatusta koskevien käsitysten yhdenmukaisuutta toivottavana tilana, toivoo, että opettajat voisivat persoonallisuksiensa erilaisuudesta huolimatta omaksua ytimeltään saman kasvatuspäämäärän. Edelleen hän esittää toivomuksen, että opettajat kertoisivat avoimesti vaikeuksistaan ja antaisivat toisilleen pedagogista tukea. (Haavio, Koskeniemi 1982, 215-216.)

Voimme ehkä todeta, että yhä enenevässä määrin tänä päivänä tarvitaan opettajainhuoneissa "pedagogisesti hedelmällistä keskustelua" oppilaista sekä opettajien välisestä yhteistyöstä.

#### 4.4 Opettaja ja rehtori/johtaja

Rehtori tekee työtään koulussa monelta taholta tulevien odotusten ristipaineessa. Hallintoviranomaiset odottavat, että rehtori vastaa yhteiskunnan koululle asettamista tehtävistä johtamalla koulua yhteiskunnan sille asettamien päämäärien suunnassa ja organisoimalla sen voimassa olevien säädösten ja määräysten mukaisesti. Rehtorin on samalla oltava aktiivinen organisaation johtaja ja käyttämällä hyväksi henkilökunnan ammattitaitoa kehittää koulusta toimiva sosiaalinen systeemi, jonka puitteissa kokeillaan uusia työskentelytapoja ja suoritetaan seurantaa. Rehtorin tehtävänä on lisäksi edustaa koulua ulospäin ja huolehtia koulun etujen valvonnasta, suhteessa hallintoon ja resurssien jakoon.

Vanhemmat puolestaan odottavat rehtorin tiedottavan heille yhteisissä vanhempaintilaisuuksissa koulua koskevista asioista. Rehtorin puoleen käännytään myös silloin, kun oppilaan koulunkäynti vaatii erityisjärjestelyjä.

Otan tässä esille muutamia asioita, mitä Leppilampi (1994, 39-43) on pohtinut tutkimuksessaan tehokkaan johtajuuden tuntomerkeistä. Lukuisten tutkimusten ja selvitysten pohjalta vahvan rehtorin toiminnassa on esillä seuraavia tavoitteita ja pyrkimyksiä:

### 1. Kannustava johtaminen

Tehokas johtaja on henkilöstöön suorassa, usein toistuvassa vuorovaikutuksessa, joka koskee työyhteisön normeja, arvoja ja uskomuksia. Hän johtaa koulua sen sijaan, että antaisi asioiden mennä omalla painollaan. Yhteistoiminnallinen johtaja on kiinnostunut opettajien, vanhempien ja hallinnon esittämistä uusista ideoista eikä näe niitä omaan asemaansa kohdistuvana uhkatekijänä. Hyvä kuuntelutaito ja omaehtoista harkintaa eteenpäin vievien kysymyksien esittämisen taito ovat myös tehokkaan johtajan ominaisuuksia. Vahvaan johtajuuteen liittyy myös mallina oleminen. Tapa, jolla rehtori kannustaa työtovereita sekä osallistuu opetussuunnitelman ja oman itsensä kehittämiseen, viestittää vallitsevaa johtamiskulttuuria.

### 2. Yhteistyön tukeminen

Tehokas johtaja käyttää paljon aikaansa siihen, että hän puhuu opettajien kanssa, suunnittelee ja auttaa ihmisiä toimimaan yhteistyössä ja muodostamaan omaa käsitystä siitä, mitä koulussa tapahtuu. Hän pitää itsestään selvänä, että monet opettajat haluavat työskennellä kollegojensa kanssa koulun kehittämiseksi ja toivovat saavansa siihen suoraa tukea rehtorilta. Hän organisoii koulun henkilökuntaa yhteistoiminnallisiin ryhmiin, sillä opettajien sitoutuminen ja ammattitaito kehittyvät yhteistyössä. Tavallisten ihmisten kannustaminen epätavallisiin työmuotoihin vaatii ihmisten johtamistaitoa. Rehtori lisää myös omaa pätevyyttään työskentelemällä ryhmissä.

### 3. Työn koordinointi ja vastuun jakaminen

Tehokas johtaja ottaa kantaa muiden odotuksiin ja tuo julki sen, kuinka hän aikoo hoitaa johtajuuttaan käytännössä. Hänellä on taito organisoida

toimintaa siten, että sekä materiaaliset että henkiset resurssit hyödynnetään parhaalla mahdollisella tavalla tavoitteiden saavuttamiseksi; siis oikeat ihmiset oikeille paikoille oikeaan aikaan. Vastuun jakamisen merkitys on kasvanut ja kasvaa edelleen. Etenkään suuren koulun rehtorin on lähes mahdotonta selvittää lisääntyvistä velvoitteistaan, ellei hän osaa delegoida tehtäviä ja ellei hän saa henkilökuntaa mukaan suunnittelemaan ja toteuttamaan asioita yhteistyössä. Vastuun jakaminen, luottamus henkilöstöön ja sen avun arvostaminen ovat tuloksekkaan kehittämisen perusedellytyksiä. Rehtorin on delegoinnista huolimatta otettava vastuu asioista ja oltava kiinnostunut niiden etenemisestä. Ohjaavaa palautetta ja tunnustusta ei saa unohtaa. "Negatiivinen palaute kahden kesken, positiivinen vaikka kaikkien kuullen", pätee useimmissa tapauksissa.

#### 4. Henkilöstön kouluttautumisen tukeminen

Koulun kehittämisvastuun ja täydennyskoulutuksen suunnittelu- ja toteutusvelvollisuuden siirryttyä kouluihin vaaditaan rehtoreilta usein aivan uusia kykyjä. Keskusjohtoisen suunnittelukauden jälkeen rehtorien on pystyttävä yhdessä henkilöstönsä kanssa vastaamaan koulunsa tukimuodon, ammatillisen täydennyskoulutuksen, suunnittelusta ja toteutuksesta. Laman vuoksi koulut joutuvat yhä useammin itsenäisesti vastaamaan omasta koulutuksestaan. Koulun kehittämisen kannalta on ratkaisevaa, miten rehtori osaa hyödyntää koulussa olevia voimavaroja. Yhteinen tiedon ja taidon jakaminen on järkevää resurssien käyttöä ja merkittävä osa koulun sisäistä uudistamista. Jatkuva kouluttautuminen ja oman työn tutkiva kehittäminen ovat osa oppivaa organisaatiota, jossa pääkouluttautuja on rehtori itse.

#### 5. Avoin ristiriitojen kohtaaminen

Turvallisuuden perusta on hyvissä ihmissuhteissa, joiden luominen ja tukeminen on rehtorin tärkeimpiä tehtäviä. Avoin keskustelukulttuuri syntyy kouluun rehtorin esimerkin kautta. Opettajankokouksen ilmapiiri ja siellä vallitseva kulttuuri viestittävät voimakkaasti koko koulun kulttuuria. Rehtorin työssä edellytetään neuvottelutaitoa ja suullista esitystaitoa. Tärkeää on, että jokainen tietää merkittävistä tapahtumista ja päätöksistä, minkä vuoksi pitää

varmistaa mahdollisimman esteetön tiedon kulku. Taitava johtaja osaa ennakoida ongelmia ja selvittää niiden ratkaisumahdollisuuksia. Jos rehtori uskoo esittämiinsä asioihin ja tuo sen julki, lisää se myös muiden innostusta. Hyvä rehtori arvostaa myös työtovereiden vastustusta ja pitää konflikteja kehittämisen siemenenä. Toisaalta hän uskaltaa vastustuksestakin huolimatta tehdä päätöksiä, silloin kun se on hänen mielestään välttämätöntä.

#### 4.5 Opettaja ja vanhemmat

Vaikka oppilaiden vanhemmat eivät varsinaisesti kuulu kouluorganisaatioon, he ovat sidosryhmänä mukana koulun toiminnassa. Tämä näkyy myös kuviossa 1, missä Murto kuvaa yhteisön ydinryhmää ja sen ympärille ryhmittyneitä jäseniä. Vanhempien mielipiteitä kuullaan koulun opetus- ja kasvatustyön tavoitteiden asettamisessa ja heidän näkemyksiään tarvitaan myös koulun tuloksellisuuden arvioinnissa.

Oppilaiden vanhemmilla ja erilaisilla eturyhmillä on omat odotuksensa. Vanhemmat odottavat usein, että koulu sosiaalistaa lapsen selviytymään aikuisiän asettamista vaatimuksista eli kasvattaa "kunnon kansalaisia". Toisaalta koulun avulla voidaan pyrkiä vaikuttamaan yhteiskunnan kehittymiseen. (Hämäläinen & Sava 1989, 25.)

Vanhemmat usein myös vahvistavat asennoitumisellaan koululle annettua oppilaidenlajittelijan ja -valikoijan tehtävää. Toivoessaan lapselleen parasta mahdollista opetusta he pitävät toisaalta tärkeänä, että peruskoulu on askeleena yhä vaativampaan koulutukseen sekä hyvään ja turvattuun asemaan yhteiskunnassa.

Koskenniemen (1982, 15) mukaan koulun vastuu sosiaalisesta kasvatuksesta on lisääntynyt, koska perheet ovat käyneet aikaisempaa paljon pienemmiksi, lasten lukumäärä perheissä on vähentynyt ja kotikasvatuksen luonne ja mahdollisuudet ovat muuttuneet vanhempien lisääntyneen ansiotyössä

käymisen takia.

#### 4.6 Opettaja ja muut työyhteisössä työskentelevät

Koulussa työskentelee oppilaiden ja opettajien lisäksi joukko muita ihmisiä, joiden työ on tärkeää, mutta jotka saattavat tuntea itsensä kouluyhteisössä irrallisiksi ja yksinäisiksi. Tällaisia henkilöryhmiä ovat kanslistit, siivoojat, vahtimestarit, talonmiehet ja keittiöhenkilökunta. Heidän työnsä koetaan välttämättömäksi ja heidän poissaolonsa aiheuttaa välittömiä ongelmia. Kuitenkin he saattavat jäädä ikään kuin koulun kalustoksi. (Hämäläinen & Sava 1989, 20.) Vuorovaikutussuhteet heidän kanssaan heijastuvat kuitenkin koko koulun toimintaan ja ovat merkityksellisiä kokonaisuuden kannalta.

Myös Koskenniemi (1982, 218) toteaa, että mikäli henkilökunnan välisissä suhteissa saadaan aikaan myönteisiä muutoksia, ne useissa tapauksissa heijastuvat luokan tasolla yksilöiden toisiinsa kohdistamien odotusten rakentavuutena, avuliaisuutta edellyttävinä normeina, kommunikaation avoimuutena ja yhteisön jäsenten yhteenkuuluvuutena.

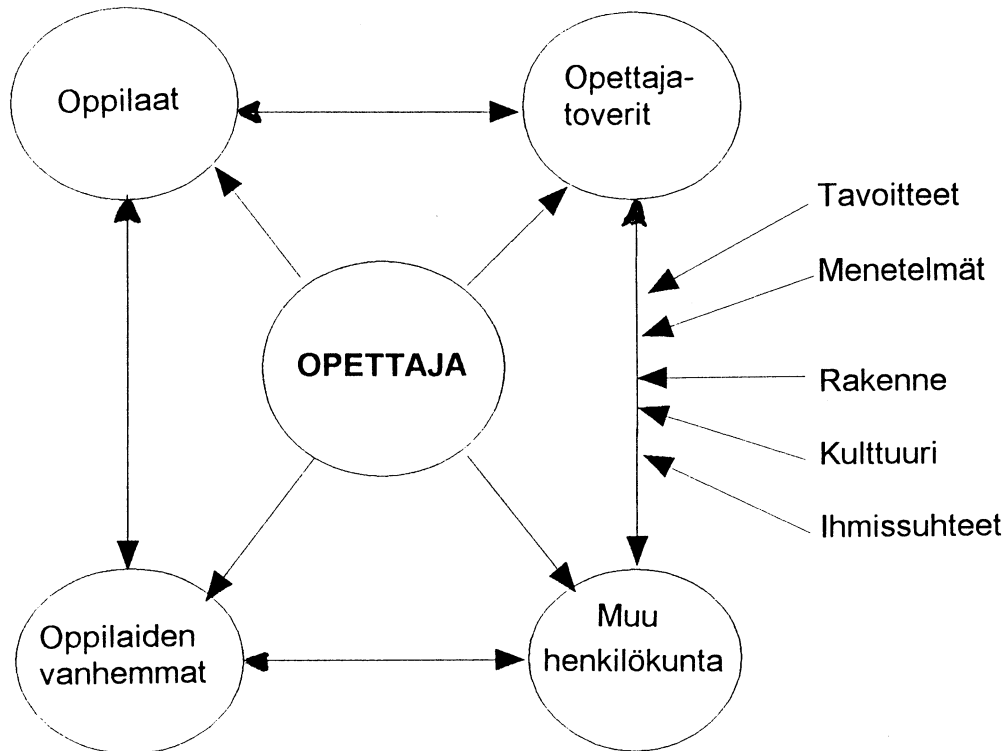
## 5. TÄMÄN PÄIVÄN ARKI JA TUTKIMUSONGELMAT

Opetus on perusluonteeltaan inhimillistä vuorovaikutusta. Opettaja on perinteisesti työskennellyt oman luokkansa kanssa itsenäisesti, mutta yhä enenevässä määrin opettajakunnan, muun henkilökunnan ja vanhempien välinen vuorovaikutus on lisääntynyt ja lisääntymässä. Tämä johtuu mm. integroinnista, luokassa työskentelee opettajan kanssa yksi tai useampi kouluavustaja, usein myös erityisopettaja. Myös vanhempien välinen vuorovaikutus on kiinteämpää integroitujen lasten osalta ja eri asiantuntijaryhmien tuki lisää vuorovaikutustilanteita. Tämän lisäksi opettajalla on myös omat henkilökohtaiset työyhteisön ulkopuolella vaikuttavat ihmissuhteet kotona ja harrastuksien parissa.

Vuorovaikutussuhteita tarkasteltaessa opettajien kommentoissa tulee esille myös täydennyskoulutuksen vähyys. Opettajilta puuttuu usein sellaisia taitoja, joita vaaditaan yhä heterogeenisempien luokkien vetämiseen ja kun integroitujen oppilaiden määrä on viime vuosina kasvanut runsaasti.

Meneillään olevat syvälliset yhteiskunnalliset muutosprosessit ja jo tapahtuneet muutokset, työelämän muuttuminen ja taloudellinen lamakausi vaikuttavat niin perheiden kuin koulujenkin elämään ja tulevat vielä tulevinakin vuosina vaikuttamaan. Monet oppilaat tuovat kotiensa aineellisen turvattomuuden ja henkisten muutosprosessien kohtaamisen kipeyden mukanaan kouluihin. Opettajat kohtaavat päivittäin työssään ongelmia, joihin ei ole olemassa valmiita ratkaisuja. Opettajien on löydettävä ne itse ja ratkaisujen on usein tapahduttava hyvin nopeasti. Tässä tilanteessa on erityisen ratkaisevaa se, millaisen työyhteisön opettajat yhdessä muodostavat ja se, ovatko he yleensä vahvoja kohtaamaan näitä haasteita.

Seuraava kuvio esittää ne vuorovaikutussuhteet, joita opettajan arkipäivän tilanteissa tapahtuu, sekä ne organisaation toiminta-alueet, jotka vaikuttavat yksilöiden välisiin suhteisiin. Etenen tutkimustuloksien käsittelyssä oheisen kuvion mukaisesti.



KUVIO 4. Opettajan vuorovaikutussuhteet ja organisaation toiminta-alueet.

Tutkimukseni on muotoutunut hiljalleen työskennellessäni erilaisissa kouluissa sijaisena ja olen nähnyt erilaisia tilanteita, joissa vuorovaikutussuhteet ovat vaikuttaneet työyhteisön ilmapiiriin.

Tutkimusaiheeni koen mielenkiintoisena, koska opettaja, joka mielestäni edustaa jo ammattinsa puolesta ihmissuhdeammattilaista, miten hän selviää arkipäivän tilanteista.

Tässä tutkimuksessa pyrin kartoittamaan opettajan arkipäivän vuorovaikutussuhteita. Miten opettajat kokevat vuorovaikutussuhteet? Millaisia merkityksiä opettajat antavat kokemuksilleen vuorovaikutussuhteista omassa työssään? Millaiset tilanteet saavat myönteisiä ja millaiset kielteisiä kokemuksia? Kaikki vuorovaikutussuhteista saamat kokemukset ovat sidoksissa työmotivaatioon ja työssä viihtymiseen.



## 6. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 6.1 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston keruu

Tutkimukseni kohdejoukon muodostivat viisi opettajaa kolmesta pohjoisen Keski-Suomen erikokoisesta kunnasta ja viidestä erikokoisesta koulusta. Opettajat, kolme naisopettajaa ja kaksi miesopettajaa, toimivat vakinaisessa virkasuhteessa ala-asteiden luokanopettajina. Virkavuodet vaihtelivat viidestä kahteenkymmeneenviiteen vuoteen.

Lähetin helmikuun alussa opettajille kirjeen (liite 1), jossa pyysin heitä pitämään kahden viikon ajalta ennen hiihtolomaa päiväkirjaa, jossa he kertoisivat päivittäisistä vuorovaikutussuhteista, miten he ovat ne kokeneet, millaisia tunteita ne ovat herättäneet ja kenen kanssa vuorovaikutus on tapahtunut. Edellisen lisäksi pyysin heitä vielä kirjoittamaan aineen/kirjoitelman jostakin aiemmin tapahtuneesta mieleenpainuneesta vuorovaikutustilanteesta.

Miksi valitsin tutkimukseni ajankohdaksi kaksi viikkoa ennen hiihtolomaa? Ajattelin, että opettajat vastaavat rehellisemmin ja totuudenmukaisemmin, kun ovat ehkä väsyneitä ja odottavat hekin lomaansa.

### 6.2 Fenomenologinen psykologinen tutkimus

Laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta kutsutaan usein "pehmeäksi" tutkimukseksi, joka kuvaa ihmisiä, keskusteluja, paikkoja jne., joita on vaikea käsitellä tilastollisin menetelmin. Se pyrkii ymmärtämiseen eikä selittämiseen. Laadullisen tutkimuksen kautta avautuu näkökulma arkitodellisuuteen ja -kokemuksiin. Ihmisten todellinen olemassaolo, heidän tarpeensa, toiveensa ja tunteensa tulevat kvalitatiivisin menetelmin saaduilla tutkimustuloksilla esiin. (Savolainen 1991.)

Tutkimuksessani olen käyttänyt fenomenologisen psykologian tutkimusmenetelmää ja vielä tarkemmin Amadeo Giorgin vaiheittaista metodia. Tämä tutkimusmenetelmä on yksi kvalitatiivisista tutkimusmenetelmistä.

Fenomenologisen psykologian tutkimusaihe voi olla mikä tahansa kokemus (Becker 1992). Koska ihminen on koko ajan tajunnallisessa, merkityksiä luovassa suhteessa niin sisäiseen kuin ulkoiseen todellisuuteen, on tutkimusaiheiden kirjo käytännössä rajaton.

Fenomenologinen psykologinen tutkimus pyrkii saamaan esille tutkittavien välittömässä todellisuussuhteessa muodostuvia merkityksiä. Sen vuoksi tutkija ei aineistonhankintatilanteessa kehota tutkittavaa tietoisesti pohtimaan tai reflektoidaan kokemuksiaan, vaan pikemminkin saamaan hänet kuvaamaan niitä arkipäiväisen elämänsä tilanteita, joissa tutkijaa kiinnostavaan asiaan liittyvät kokemukset ovat muodostuneet (Becker 1992; Giorgi 1988b, c). Tutkittaessa esimerkiksi opettajan arkipäivän vuorovaikutussuhteita, en tutki pelkästään niistä saatuja kokemuksia, vaan pyrin kuvaamaan opettajien elämäntilanteeseensa liittämiä merkityksenantoja.

Fenomenologisen psykologian tavoite saada esille tutkittavien välitön kokemus asettaa tiettyjä ehtoja tutkimusaineiston hankinnalle. Se täytyy järjestää siten, että tutkija vaikuttaa mahdollisimman vähän kokemuksiin, joita tutkittavat tuovat tutkimustilanteessa esiin. Hyvä tutkimustilanne on sellainen, jossa tutkittavat voivat kuvata juuri niitä kokemuksia, jotka he arkipäiväisessä elämässään tutkijaa kiinnostavaan asiaan liittävät. (Perttula 1995).

Myös Lehtovaaran (1995, 81) mukaan fenomenologisessa ihmistieteellisessä tutkimuksessa pyritään tutkimuksen keinoin tavoittamaan ihmisen kokemusmaailma ja hänen asioille antamansa merkitykset sekä pyrkii tavoittamaan ilmiö sellaisena kuin se tutkittavalle ilmenee. Tämä pyrkimys edellyttää, että yksityisen ihmisen elämismaailman todellisuuteen, todellisuuteen hänen kokemanaan, suhtaudutaan vakavasti ja kunnioituksella. Fenomenologinen tutkija haluaa antaa tilaa tutkittavien omille merkityksille, heidän omalle äänelleen.

### 6.3 Tutkimusaineiston analyysi

Giorgi (1988b,c) esittää kehittämänsä fenomenologisen psykologian metodin konkretisoivasti vaiheittaisessa muodossa. Hän korostaa kuitenkin samalla, että metodi täytyy muotoilla aina tutkittavan ilmiön ehdoilla. Metodin on kyettävä tavoittamaan parhaalla mahdollisella tavalla tutkimuksen kohteena oleva ilmiö.

Giorgin (1988b,c) esittämän metodin ensimmäisessä vaiheessa tutkimusaineistoon tutustutaan avoimesti ja huolelliseen kokonaisnäkemykseen pyrkien. Tutkija pyrkii eläytymään tutkittavan kokemukseen. Tällöin tutkija pyrkii kohtaamaan tutkimusaineiston sellaisena, kuin se näyttäytyy ilman hänen luonnolliseen asenteeseensa sisältyviä ennakkokäsityksiä tutkittavasta ilmiöstä.

Metodin toisessa vaiheessa tutkimusaineistosta erotetaan ns. merkityksen sisältäviä yksiköitä. Ne ilmaisevat itsessään tutkittavan ilmiön kannalta olennaisen, sellaisenaan ymmärrettävän merkityksen. Tärkeää on, että tutkija erottaa merkityksen sisältävät yksiköt psykologisessa tutkimuksessa psykologisesta näkökulmasta ja spesifimmin psykologinen ilmiö mielessään (Giorgi 1988b). Giorgi (1988b,c) painottaakin merkityksen sisältävien yksiköiden olevan sellaisia tutkimusaineiston osia, jotka saavat merkityksensä myös yhteydessä kontekstiinsa.

Metodin kolmannessa vaiheessa jokainen merkityksen sisältävä yksikkö käännetään tutkittavan kieleltä tutkijan tieteenalan yleiselle kielelle. Tutkija käyttää fenomenologiselle tasolle pyrkimisessä tietoisia reflektion ja mielikuvatasolla tapahtuvan muuntelun prosesseja (Giorgi 1988c.)

Metodin neljännessä vaiheessa tutkijan kielelle muutetut merkityksen sisältämät yksiköt asetetaan toistensa yhteyteen. Giorgi (1988c) kuvaa tätä vaihetta käännettyjen merkityksen sisältävien yksiköiden integroimiseksi, mutta ei analysoi sen tutkijalta edellyttämiä toimintatapoja.

Metodin viidennessä vaiheessa muodostetaan koko tutkimusmateriaalista yleinen rakenne, joka sisältää tutkittavan ilmiön kannalta oleelliset asiat.

Yleisen merkitysverkoston tulee sisältää jokaisen tutkittavan yksilökohtaisissa merkitysverkostoissa esiin nousseet, tutkittavan ilmiön kannalta keskeiset sisällöt. Yleisessä merkitysverkostossa ilmiön merkityksiä käsitellään yleisellä tasolla (Giorgi 1988c.)

Giorgin metodin mukaisesti tutustuin aineistoon lukemalla sen läpi useita kertoja, jonka jälkeen kirjoitin aineiston ensimmäisen version puhtaaksi alkuperäisessä muodossa.

Toisessa vaiheessa erotin tutkimusaineistosta merkityksen sisältävät vuorovaikutussuhteet seuraavasti: opettaja/oppilaat, opettaja/opettajakollegat, opettaja/vanhemmat ja opettaja/muut, jonka jälkeen jaottelin edellämainitut vielä myönteisten ja kielteisten kokemusten merkityksien sisältäviksi yksiköiksi. Merkityksen sisältävien yksiköiden erottaminen tapahtui oman intuition ohjaamana.

Kolmannessa vaiheessa olen muuttanut vuorovaikutussuhteiden sisältämät merkitykset oman tutkimukseni yleiselle kielelle. Tässä vaiheessa pyrin tavoittamaan opettajien vuorovaikutussuhteista saamia kokemuksia ja ennenkaikkea opettajien niille antamia merkityksiä. Tähän kolmanteen vaiheeseen tiivistyy tutkijan ja tutkittavan suhde vuorovaikutuksen tilanteen todellisuuteen ja tutkijan suhde tutkittavaan ilmiöön. Tässä vaiheessa vaaditaan todella tarkkaa aineiston sisällöllistä tulkintaa.

Neljännessä vaiheessa muodostin merkityksen sisältävistä vuorovaikutussuhteista merkitysverkoston eli asetin sisällöllisesti samankaltaiset vuorovaikutussuhteissa saadut kokemusten merkitykset toistensa yhteyteen. Tässä vaiheessa tutkija pyrkii hahmottamaan toisen ihmisen kokemuksen toistuvia ja tutkimuksen tavoitteiden kannalta keskeisimpiä merkitysisältöjä (Perttula 1995a). Giorgi (1988c) kuvaa tätä vaihetta käännettyjen merkitysten sisältävien yksiköiden integroimiseksi, mutta ei analysoi sen tutkijalta edellyttämiä toimintatapoja. Tutkimuksessani en tavoittele viidennen vaiheen yleistä tasoa, missä ilmiön merkityksiä käsitellään yleisellä tasolla.

## 7. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustuloksista kävi ilmi, että vuorovaikutussuhteet painottuvat oppilaiden ja opettajan väliseksi kanssakäymiseksi ja siinäkin negatiivinen vuorovaikutus on hallitseva.

Opettajien ja muun henkilökunnan keskinäinen kanssakäyminen on suhteellisen vähäistä, vaikka työ tapahtuu samassa talossa. Vanhempien kanssa on yhteydenpito vaihtelevaa, jotkut vanhemmat ovat aktiivisia ja jotkut passiivisia. Opettajat kokevat oman rauhan puutteen, integroidut oppilaat sekä ns. epänormaalit koulupäivät rasittavina. Myönteinen palaute oppilailta, kollegoilta ja muulta henkilökunnalta antavat puhtia työhön. Samoin onnistunut yhteistyö oppilaiden ja kollegoiden kanssa ja oppilaiden edistyminen motivoivat työntekoon.

Opettajan/rehtorin ja johtajan osalta vuorovaikutussuhteita ei opettajat ole kirjanneet, joten niiden osalta tutkimustuloksissa ei ole mainintoja. Syynä lienee em. se, että pienissä kouluissa johtaja/rehtori rinnastuu usein kollegoina toimiviin opettajiin.

### 7.1. Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutussuhteet

Kuten Aittola (1988) aiemmin toteaa, opettajan kannalta ajateltuna kouluyhteisön ihmissuhteet ovat pääasiassa aikuisen ja lapsen välisiä suhteita ja Miettinen (1987), että onnistunut ja tuloksiin johtava toiminta työyhteisössä edellyttää keskinäistä yhteistyötä. Niin myös näistä tutkimustuloksista opettajien kokemana kävi ilmi, että koulun ilmapiiri ja vuorovaikutussuhteet ovat yhteydessä opettajan työtyytyväisyyteen ja työmotivaatioon.

Kuten aiemmin Aittola, Broady ja Rinne totesivat, myös piilo-opetussuunnitelma nostaa esiin tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajien ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen.

Myös Lahti (1996, 6-8) toteaa, että opettajien työuupumusta pahentaneita syitä on helppo osoittaa: suurentuneet opetusryhmät, leikatut resurssit, jatkuvat uudistusvaatimukset, ammattikunnan ikääntyminen. Kaikki nämä seikat vaikuttavat joka päivä opettajien ja oppilaiden välisessä vuovovaikutuksessa.

Aineistosta nousi erityisesti esille voimia antavina tekijöinä myönteisen palautteen saaminen oppilailta ja oppilaiden edistyminen. Kuormittavina tekijöinä opettajat mainitsivat aikuiskontaktien vähyyden, oman rauhan puutteen, integroidut oppilaat sekä poikkeavat koulupäivät.

Opettajat kokevat vuorovaikutussuhteen oppilaiden kanssa positiivisena, kun aine on opettajalle vahva, tunti on hyvin suunniteltu ja aihe ja työtavat kiinnostavat oppilaita. Tähän liittyy kiinteästi opettajan persoonallisuus, osaaminen ja halua tehdä työtänsä.

Myös Hämäläinen & Sava toteaa, että sisäinen palvelukyky juontuu henkilöstön pätevyydestä ja itsetunnosta. Myös Konttinen toteaa, että opettajan ammattiin liittyy voimakas osaamisen ja tiedollisen hallinnan vaatimus.

"Kaikki eivät pidä laulamista, suurin osa ei pidä teoriasta, eivätkä kaikki edes halua soittaa niitä "palikoita ja kilistimiä". Joskus silti löytyy joku mieluinen laulu tai juttu, mihin luokka innostuu - silloin on itselläkin mukava tunne. Itselläni musiikki on vahva aine, joten jaksan kyllä tunnint pitää, mutta ymmärrän hyvin niitä, jotka kokevat musiikkitunnit painajaisena."

"Nyt kun työkirjojakaan ei täytellä samalla tavoin kuin ennen (niitä ei oikeastaan ole), niin tunteja on pakko valmistella, jos aiot selvitä. Huono valmistelu näkyy opettajan hermostumisena ja oppilaiden passiivisuutena. Tässä asiassa minun on tehtävä rutkasti parannusta!"

Opettajien kirjoituksista tuli esille myös, että kun on normaalia työtä, työ on mieluisaa ja oppilaat ovat kivoja ja itsenäisiä työssään. Mikä on normaali koulupäivä? Onko normaali koulupäivä hyvin suunniteltu vai vanhoihin kaavoihin kangistunut ilman ennalta arvaamattomia yllätyksiä? Normaalin koulupäivän selittäminen jäi aineistossa epäselväksi, ainoana selityksenä voidaan sanoa, että normaali koulupäivä on lukujärjestyksen mukainen päivä ja sääolosuhteiltaan mahdollistaa normaalit ulkoiluvälitunnit.

Opettajan jokapäiväiseen työhön kuuluu, että opettajan on siirryttävä roolista toiseen, ylläpidettävä useitakin rooleja yhtäaikaan ja pystyttävä tekemään nopeita ratkaisuja. Ns. epänormaalit koulupäivät vaativat juuri näitä taitoja. Nämä edellämainitut seikat saattavat rasittaa opettajaa.

Oppilaiden oppiminen ja myös integroitujen oppilaiden edistyminen antaa puhtia työhön. Kuten Koskenniemi toteaa, että kun opettajan odotukset oppilailta täyttyvät, johtaa se suhteiden myönteiseen kehitykseen ja näin antaa sisäistä myönteistä palautetta.

"Kertotaulut eivät suju. Pojalle kertominen 3-numeroisella kertojalla on todella vaikeaa. Taululla hän opastuksen tuella jotenkin onnistuu, mutta itsenäisessä työskentelyssä ei mikään tahdo onnistua. Tällä tunnilla koen paljon positiivisia vuorovaikutussuhteita."

Aineistossa korostui myönteisen palautteen merkitys oppilailta opettajalle: se ilahduttaa opettajaa ja opettaja kokee työpäivänsä kivaksi.

"Ystävänpäivä kun oli, eräs oppilas halusi tarjota kaikille karkit sen kunniaksi ja ope sai monta korttia (ihanaa!). Halasimme luokassa ja herkuttelimme. Ihan selvästi oppilaat nauttivat mukavasta tunnelmasta, kun ystävä-asiaa eri tavalla pohdimme ja leikimmekin. Nautin tästä päivästä".

Tutkimusaineistosta kävi ilmi, että jokapäiväiset vuorovaikutustilanteet oppilaiden kanssa myös rasittavat opettajia. Opettaja toimii työssään valtaosin yksin oppilaidensa kanssa. Aikuiskontaktien vähyyden ja oman rauhan puute työpaikalla rasittaa.

Nissilän tutkimuksessa tuli esille myös, että opettajan yksi erityispiirre on aikuiskontaktien vähyyden. Opettaja on aina antavana osapuolena lapsille ja vastapainoksi ei ole aikuiskontakteja, joten kuormitusta syntyy. Seuraavan kuvauksen perusteella voidaan kuitenkin miettiä, että haluaako opettaja kuitenkin aina niitä aikuiskontakteja vai omaa rauhaa.

"Tänä päivänä väsytti niin paljon, että päivä ei tuntunut kivalta eikä siinä mielessä jaksanut nauttia muista ihmisistä. Meidän työmme on raskasta siinä mielessä, että koskaan ei ole omaa aikaa eikä rauhaa, vaan joka hetki ja joka paikassa työpaikalla on muita. Tarvitsisin joskus "pakopaikan" olla yksin

pois katseilta. Siihen ei ole tilaisuutta päivisin."

Kirjoituksissa korostuu opettajien rasittuneisuus vuorovaikutustilanteissa, joissa on mukana normaalista poikkeava oppilas, kolmessa luokassa oli yksi, yhdessä luokassa kaksi ja yhdessä luokassa kolme erityisopetuksen tarpeessa olevaa. Päiväkirjoissa käytettiin em. oppilaista nimityksiä; sählääjä, häirikkö, hidas, flegmaattinen, integroitu, mukautettu ja kognitiivisesti kehityksessä viivästynyt. Integroitu oppilas luokassa aiheuttaa avuttomuutta, suuttumusta, vihastumista, kiukkua, voimattomuutta ja päänsärkyä. Työrauhan rikkoutuminen ja konfliktit aiheutuvat usein erityisoppilaiden käyttäytymisen seurauksena.

Jauhiaisen professiokäsityksen mukaan opettajan pyrkimys on lapsen hyvään ja kun siihen päästään tunnustetaan tietoperustan riittävyys. Nyt kun erityisoppilaita siirretään tavallisiin luokkiin ja luokanopettaja ei ole erikoistunut erityispedagogiikkaan tai saanut muuta alan koulutusta, ei hänellä ole välttämättä valmiuksia ottaa huomioon ja auttaa oppimisvaikeuksissa olevia oppilaita. Tämä on yksi merkittävimmistä rasiustekijöistä, mitä tutkimustuloksistani ilmeni.

Miten ns. normaaliopetuksessa olevat oppilaat kokevat luokkatilanteen, saavatko he tarpeeksi aikaa, on yksi kysymys, joka vaikuttaa vuorovaikutustilanteisiin merkittävästi.

Opettajien kirjoituksista kävi ilmi, että konfliktitilanteita syntyy usein, kun mukana on erityisoppilas.

"Tämä ongelmapoikani haluaa kaiken aikaa kentälle pelaamaan, mutta kun ei ole luistelutaitoa lainkaan ja selkä yleensä vasten pelitapahtumia, niin alkaahan semmoinen oman puolen peajia hermostuttaa. Ja taas on konfliktien vuoro! Asioita saatetaan selvittää nyrkein ja mailoin. Silloin on minun vuoroni astua näyttämölle ja irroittaa rähinöitsijät."

"Erityisopetusta saava oppilaanikin oli kovin aktiivinen, vaikka hitaat ja runsaat yritykset hieman hermostuttivat minua ja muita. Tästä pojasta voisin kirjoittaa vaikka kuinka paljon - niin flegmaattinen ja saamaton hän on. Tämä johtuu osittain perheessä esiintyvistä ongelmista (avioero - uusperhe)."



"Päivän päättää poikien kahden tunnin käsityörupeama. Tällöin syntyy odotettu frustraatiotilanne; tämä ongelmapoika, jonka äiti elää avoliitossa ison talon pojan kanssa, joutuu jälleen kiusatuksi avuttomuutensa ja myös kateuden takia. En ota heti tähän kantaa - tarjonta on molemminpuolista, mutta myöhemmin täytyy ärjäistä, jotta työrauha syntyisi. No, tämä on kovin jokapäiväistä."

Voidaan asettaa kysymys, johtuuko rasittuneisuus koulutuksen riittämättömyydestä ja ammattitaidon puutteesta? Opettajan on yhä enemmän oltava oman ammattinsa ohella "monitaituri", kuten sosiaalityöntekijä ja terapeutti. Tämä johtuu Koskenniemen mukaan perheiden koon pientymisestä, kotikasvatuksen luonteen ja mahdollisuuksien muutoksesta sekä lisääntyneestä vanhempien ansiotyössä käynnistä. Nyt 90-luvulla vanhempien työssäkäynti on huomattavasti lisääntynyt vielä Koskenniemen aikaiseen tutkimukseen, mutta ei voida myöskään ohittaa laman vaikutuksia, kuten työttömyys, joka on vaikuttanut hyvin monen kodin hyvinvointiin.

Voidaan myös pohtia opettajan omaa henkilökohtaista asennetta ja valmiuttaan kohdata erityisoppilas. Jos opettaja hyväksyy luokassaan aidosti erityisoppilaan se mielestäni auttaa myös luokan muita oppilaita hyväksymään erilaisuuden ja välttämään useilta ristiriitatilanteilta.

Jos vuorovaikutussuhteissa jatkuvasti on konflikteja se saattaa johtaa opettajan sekä fyysiseen että psyykkiseen terveyteen. Kuten Miettinen toteaa, myönteinen yhteistyö ja ihmissuhteet vaikuttavat useille persoonallisuuden ulottuvuudelle. Jos ajatellaan tämä käänteisenä, voidaan sanoa, että eittydyttävät vuorovaikutussuhteet ovat uhka myös psyykkiselle ja fyysiselle terveydelle.

"Luokkaani tuli yhdellä vuodella kehityksessä viivästynyt ja lykkäystä saanut oppilas eppuluokalle. Sain tarkahkot lausunnot hänestä ennen koulun alkua ja sopimus oli, että yritämme ns. integroitua opetusta korkeintaan yhden vuoden ja sitten katsomme tilannetta, miten sujuu.

Oppilas sai oman henkilökohtaisen avustajan lääkärinlausunnon perusteella. Itse koulunkäynti tuotti sen verran vaikeuksia, että avustaja ja opettaja yhdessä tunsivat avuttomuutensa ja sen lisäksi suuttumusta, kiukkua ja vihastumista jne., koska päivittäin tilanteet olivat niin hankalia, että "päätti lyötiin seinään" eikä oppilasta osattu auttaa sillä tavalla, että sujuisi mukavasti.

Aloimme pitää palavereita oppilashuoltotyöryhmänä. Opettajana tunsin avuttomuutta, voimattomuutta, kykenemättömyyttä, päänsärkyä jne. varsinkin luokan muiden oppilaiden puolesta tunsin, että tilanne

ei voi aina olla sillä tavoin. Koin jonkin verran ymmärtämätöntä asennetta, silloin ajattelin tosissani alan vaihtoa ja kyselinkin."

Opettajan rasittuneisuus saattaa ilmetä mm. työtyytymättömyytenä, ammatinvaihtohalukkuutena ja psykosomaattisena oireiluna (päänsärky, väsymys, masentuneisuus, ärtyisyys, jännittyneisyys jne.). Stressi syntyy Lazaruksen määritelmän mukaan ihmisessä silloin, kun hän tuntee ympäristön vaatimusten ylittävän selvästi hänen omat voimavaransa. Stressi on pahaa oloa, henkistä uupumista ja fyysistä rasittuneisuutta.

(Lazarus 1980, 60-61.)

Vuorovaikutussuhteiden kireyteen vaikuttaa myös, jos koulupäivä poikkeaa tavalla tai toisella ennakkoon suunnitellusta työpäivästä. Vieraille oppilaille pidetyt tunnit koetaan myös raskaammaksi kuin oman luokan tunnit. Maanantaipäivät koetaan myös muita päiviä raskaammiksi.

"Tietyt oppilaat väsyneempiä kuin tavallisesti. Johtuu kotien kiireisistä ja viihdepitoisista viikonlopuista. Maanantaipäivän turhanpäiväisiltä tuntuja kysymyksiä sangen runsaasti. Tuntuu siltä, että maanantaipäivänä joudun lähestymään oppilaitani intensiivisemmin kuin muina päivinä. Avioerolapsia on luokallani useita."

Stressaantuneilla opettajilla oli tutkimuksen mukaan seuraavia ominaisuuksia: alemmuudentuntoisuutta, emotionaalista riippuvuutta, ahdistuneisuutta, depressiivisyyttä ja alistuvuutta. Huomattavia stressin lähteitä olivat ajanpuute ja siitä aiheutuva kiire, oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen, kollegoiden negatiiviset asenteet, työn monet velvollisuudet. (Aho, 1981.)

Myös Stenbergin (1986, 10) laajasta naisopettajiin kohdistetusta tutkimuksesta "Naisopettajien loppuunpalaminen", käy ilmi, että joka viides peruskoulun ja lukion opettaja on uupunut. Tämä uupumus vaikuttaa arviolta 200 000 lapsen koulunkäyntiin ja kasvamisilmapiiriin. Opettajien uupumuksen taustalla ovat Stenbergin mukaan esimerkiksi seuraavat asiat:

- Opettajilta puuttuu urakehitys (vastavalmistunut tekee samoja tehtäviä kuin eläkkeelle lähtevä)

- Aikuiskontaktien puute ja "häirikköoppilaat uuvuttavat opettajia (opettajan edessä on noidankehä: hän ei innosta oppilaitaan työskentelemään, mikä lisää oppilaiden häitiökäyttäytymistä, mikä taas uuvuttaa entisestään opettajaa...)

## 7.2 Opettajien vuorovaikutussuhteet

Helsingissä tehdyssä selvityksessä koulualan henkilöstö on yleensä melko tyytyväistä työskentelyynsä koulussa. Yli 70 % koulutoimen henkilöstöstä piti työtovereiden välisiä suhteita ja esimiesalaissuhteita hyvinä ja työtään mielekkäänä. (Anttila, 1989.)

Tässä tutkimuksessa positiivisina kokemuksina opettajat kokivat vapaamuotoiset retket, keskustelut ja tapahtumat. Myös yhteistyöllä ja myönteisen palautteen saamisella on suuri merkitys. Työntekijän omat onnistumisen ja edistymisen kokemukset ovat sisäisiä palkkioita, joita voi kokea kannustavassa työssä.

"Erityisopettajan palaverin jälkeen olin kuin "tankattu". Olin saanut jotain uutta omaan ammattitaitooni kuin jonkin hyvän demonstraation tai luennon jälkeen. Kaiken lisäksi asiat koskettivat minua ja olivat suoraan minun työstäni. Ammattitaitoa löytyy myös toistemme "kouluttamiseen" ja ammattitaidon kartuttamiseen oman talon sisältä."

Opettajien keskinäiseen vuorovaikutuksen laatuun vaikuttaa mielestäni oleellisesti Hargreavesin esittämät opettajakulttuurin muodot, mitkä teoriaosassa on selvitetty. Edellisen kommentin perusteella yhteisöllisyydellä on merkitystä, se näkyy toisten hyväksymisenä, tuen saamisena sekä ideoiden ja resurssien jakamisena. Miettinen nimittää yhteistyö- ja ihmissuhteiden kehittämisessä tarvittavaa perusasenoitumista ihmissuhdekeskeiseksi kyvykkyydeksi eli lahjakkuudeksi.

Positiivisen palautteen saaminen myös opettajakollegoilta antaa voimia ja puhtia työhön. Kirjoituksissa ei tullut esille negatiivista palautetta, joten se kokemukset jäävät tässä tutkimuksessa käsittelemättä. Negatiivinen palautteen antaminen

sanallisesti on arka alue. Negatiivisen palautteen antaminen heijastuu varmastikin helpommin muussa käytöksessä, kuin suorasanaisesti ilmaistuna. Positiivinen palaute liittyi yleensä työssä onnistumiseen tai opettajan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin.

"Saimme kehuja ystävänpäiväkorteista monelta taholta, siivoojilta, opettajilta jopa kylältä. Tuli innostunut mieli ja tyytyväinen olo, koska ideani otettiin hyvin vastaan."

"Sain kehuja iästäni sekä hyvän värisestä neuleesta ylläni. Olin aivan otettu."

Jokaisessa työyhteisössä syntyy helposti "nökkimisjärjestys". Opettajien ikä, sukupuoli, koulutus, opettajakokemuksen määrä, nykyisessä koulussa toimimisen aika, nimityksen vakinaisuus ja opetettava aine määräävät opettajan aseman. Kaikki nämä vaikuttavat työyhteisössä työskentelevien ihmissuhteisiin. Myös Stenbergin (1986) tutkimuksessa tuli ilmi, että opettajia uuvuttavat opettajainhuoneen huono ilmapiiri, keskinäinen kateus ja yhteistyön puute.

Kielteisistä kokemuksista nousi eniten esille opettajien ajan puute opettajien välisille vuorovaikutussuhteille. Myös Nissilän (1994) mukaan opettajan yksi erityispiirre on aikuiskontaktien vähyyden ja kuormitus syntyy siitä, ettei antamisen vastapainoksi ole aikuiskontakteja. Opettaja työskentelee luokassa aina yksin ja välitunnit ovat lyhyitä. Koulupäivän jälkeen opettajat tuntevat väsymystä ja haluavat kotiin. Mutta, onko opettaja aina halukas aikuiskontakteihin?

Filosofit käyttävät kohtaamisen impotenssin tila -nimitystä siitä, miten synnytetään vuorovaikutussuhde/yhteistyökyky. Näinollen voidaan ajatella, että vuorovaikutussuhteiden luomiseen vaikuttavat useat eri tekijät, kuten esim. opettajan professiokäsitys, ihmiskäsitys sekä persoonallisuuden piirteet.

"Iltapäivällä suhteellisen rauhallinen opettajankokous. asiat menttiin nopeahkosti läpi ja hieman keskusteltiin. Yleensä keskustelu venyttää kokousta, joten suurin osa katsoo viisaammaksi olla hiljaa, että pääsee ajoissa parturiin ym. tärkeisiin tapaamisiin..."

Opettajien toivat esille negatiivisia kokemuksia, jotka johtuu aineenopettajien ja yläasteen opettajien välisistä näkemyseroista mm. kokonaisopetuksesta.

Himbergin mukaan järjestelmän eri tasot, esimerkiksi yhteisö ja yksilö, ovat erikoistuneet omaan toimintaansa, mutta kaikki ovat kuitenkin yhteydessä toisiinsa. Jos toiminta noudattelee samoja yleisiä pääperiaatteita, se toimii, muuten saattaa tulla ristiriitoja näkemyseroista.

" Minua suututti ja ärsytti, kuten aina, kuullessani, että erityisluokat (esim. musiikkiluokka yms.) ja uusi oppimiskäsitys on syynä, ettei yläasteella osata suhtautua oppilaisiin kuten kuuluisi. Käsitykseni on, että oppilas ei saa olla omatoiminen, luova, energinen, itsenäinen, joskus jopa kriittinen yläasteella, kun taas minä itse kasvatann ala-asteella sellaiseksi parhaan taitoni mukaan! Tuo asenne, jota jopa yläasteen opet ääneen puhuvat ja nimeltä meitä ala-asteen opettajia tuomitsevat, suututtaa ja kuohuttaa!"

Kun aiemmin jo tässä tutkimuksessa on tullut esiin koulun tehtävät eri näkökulmista, voidaan olettaa, että sen tärkein tehtävä on pyrkimys lapsen hyvään ja kasvattaa heitä heidän omien resurssiensa mukaisesti parhaalla mahdollisella tavalla. Tällöin voidaan ajatella, että myös ala-asteen ja yläasteen toimivat vuorovaikutussuhteet ovat askel näihin tavoitteisiin.

### 7.3 Opettajien ja vanhempien vuorovaikutussuhteet

Koskenniemi toteaa (1982, 228), että vanhempien osallistuminen ei ole ollut kovinkaan yleistä. Henkilökohtaiset yhteydenotot tai niiden toimominen ovat olleet erittäin harvinaisia.

Opettajien kirjoituksista käy kuitenkin selvästi ilmi se, että integroitujen oppilaiden vanhempien kanssa vuorovaikutussuhteet ovat tiiviitä.

Murto kuvaa yhteisön yhdinryhmää ja sen ympärille ryhmittyneitä jäseniä kuviossa 1. Kuvio havainnollistaa hyvin sen, miten vanhemmat ovat vuorovaikutuksessa opettajaan. Jotkut vanhemmat ovat yleensä aina ympyrän ulkopuolella, joka kuvaa sitä, etteivät ole vuorovaikutuksessa lainkaan koulun kanssa. Osa vanhemmista taas liikkuu ympyrän kehällä tarpeen vaatiessa, kun ilmaantuu tarvetta yhteydenottoon. Opettajien kirjoituksista kävi ilmi, että on

myös vanhempia, jotka ovat jopa "yliaktiivisia" ja näin ollen sijoittuvat lähes sisimpään ympyrään ydinryhmässä.

Positiivisia kokemuksia vanhempien kanssa opettajat eivät kommentoineet mitenkään aineistossa. Yhden opettajan maininta oli:

"Hiihtokilpailut, joissa itse olin "latumiehenä" ja koinkin olevani kovin tarpeen; monenlaista apua tarvittiin ladun varrella. Vanhemmat mukana, joten taas erilaista koulua ja eri kasvoja ympärillä. Kommunikointi loppujen lopuksi vähäistä ajan puutteen vuoksi."

Negatiivisia kuvauksia aineistosta löytyy runsaasti:

"Illalla pitkiä puheluita oppilaiden äitien kanssa. Soitti taas kahden oppilaan äiti, joidenka kanssa on viikollakin puhuttu jo kertaalleen. Vanhemmat ovat joskus "yliaktiivisia!"

"Anin äiti soitti ja ilmoitti, että Ani siirtyy ensi vuonna kirkolle kouluun, koska meidän koulussa on täysin nostettu kädet pystyyn Anin opetuksen suhteen. Ilmeisesti hän olisi halunnut, että maanantaina olisin itse mennyt keittämään Anille aamupuuron avustajan ollessa sairas. Miten pitkälle olisi venyttävä vanhempien miellyttämisessä?!!!"

Opettajien kokemuksista vuorovaikutustilanteista vanhempien kanssa tuli selvästi esille, että vanhempien ja opettajien näkemuserot koulun arkipäivän toiminnoista ja menettelytavoista aiheuttaa ristiriitoja, onhan jokaisella vanhemmalla itselläänkin muistot omista kouluajoista, jotka vaikuttavat myös heidän tämän päivän mielipiteisiin. Myös se, että mitkä asiat kuuluvat opettajan toimenkuvaan koulutyössä integroitujen oppilaiden osalta, aiheutti pohdiskelua. Liiallinen yhteydenpito ns. "jonninjoutavien" asioiden tiimoilta rasittaa opettajaa, se kuvastaa myös näkemuseroja.

#### 7.4 Opettajan ja muun henkilökunnan vuorovaikutus

Yhteistyön onnistuminen ja positiivisen palautteen saaminen nousivat esille myös muun henkilökunnan vuorovaikutussuhteissa positiivisena, tämän on todennut myös Koskenniemi (1982) tutkimuksessaan.

"Erään siivoojan kanssa keskustelimme "syvällisiä" ruokaillessa samassa pöydässä. Tulin hyvälle mielelle hänen kommentistaan ja "kehuistaan", jotka koskivat meidän koulua sekä itseäni. Positiivinen palaute suoraan saatuna antaa selvästi intoa ja voimaa."

Negatiivisina kokemuksina opettajat toivat esille mm. ymmärtämättömyyden eri tahojen välillä, esim. jos lääkäri sanoo, että oppilas tarvitsee jatkuvan silmälläpidon, voidaanko hoidosta määrätä lapsi kouluun ilman henkilökohtaista kouluavustajaa hänen ollessa sairas, miten opettajalta riittää aika valvoa kun on kaksi muutakin integroitua oppilasta ja ns. "normaali" oppilaat.

"Henkilökohtainen avustaja ilmoitti sairastuneensa ja kertoi, että hänen varahenkilönsä oli myöskin saman flunssan kourissa. Soitin Anin tämänhetkisen hoitopaikan hoitajalle, jonka kanssa oli ollut jo aikaisemminkin tekemisissä, että kouluun ei saada koulutettua hoitajaa Anille maanantaiksi. Hoitopaikasta päin ehdotettiin, että me hakisimme Anin hoitopaikastaan ilman henkilökohtaista avustajaa kouluun, mutta homma ei toimi, jos luokan lisäksi on pidettävä vielä Anista huolta. Oppilasintegraatio toimii, jos vakavasti sairaalla lapsella on henkilökohtainen avustaja, mutta tiedän, että resurssit eivät riitä, jos koko ajan on luokan lisäksi pidettävä joka hetki yksi lapsi näköpiirissä."

Edellä esitettyjen lisäksi tuli esille kouluavustajien ammattitaidon puute sekä heidän työmoraalinsa, liialliset avustajien poissaolot ja ilmoittamatta jättämiset. Nykyään kouluavustajien tarve on suuri, mutta koulutettuja avustajia ei ole aina saatavissa, tämä aiheuttaa vaikeuksia ja ristiriitoja työskentelyssä.

"Mikon avustaja ei tullut kouluun eikä ilmoittanut mitään, taitaa olla aihetta keskusteluun, miten töihin ja työn tekemiseen on suhtauduttava... Kaikki kaksikymppiset eivät ole ehkä vielä täysin motivoituneita työläisiä. Joskus tuntuu siltä, että kuulun jo täysin eri sukupolveen näitten avustajien kanssa, kun oletan, että töistä kuuluisi kantaa vastuuta."

"Kouluavustajaharjoittelija soitti aamulla, että hän on sairas. (Taas.) Mietin, olisiko häneltä alettava vaatia lääkärintodistus poissaoloistaan, koska niitä on ollut jo aika monta. Ja pitäisikö minun pitää poissaoloista tarkkaa kirjaa."

## 8. POHDINTA

Tutkimustulokset osoittavat vuorovaikutussuhteiden painottuvan opettaja-oppilas -keskeisiksi ja niissä negatiivisia vuorovaikutussuhteita ilmeni enemmän. Myönteisinä merkityksinä vuorovaikutussuhteissa opettajat kokevat onnistumista omassa työssä kun saavat positiivista palautetta oppilailta, opettajakollegoilta ja muulta henkilökunnalta. Positiivisena koetaan myös yhteistyö opettajakollegoiden kanssa, joskin siinä esiintyy myöskin ristiriitaisuuksia. Yhteiset palaverit kouluajan ulkopuolella eivät välttämättä jaksakiinnostaa opettajia ja opettaja kaipaa myös "omaa rauhaa". Kielteiset kokemukset koetaan oppilasintegroinnista, aikuiskontaktien vähyydestä, oman rauhan puutteesta sekä koulupäivien poikkeavuudesta.

Tutkimustulokset osoittavat, että toimivilla vuorovaikutussuhteilla on suuri merkitys työyhteisön ilmapiiriin. Kuten aiemmin on todettu, ei pelkät laitteet, koneet ja ulkoiset puitteet luo toimivaa työyhteisöä.

Tutkimustulosten käsittelyn neljännessä vaiheessa korostui merkittävänä kuormitustekijänä oppilasintegraatio. Opettajat kokevat väsymistä, kiukkua, avuttomuutta ja voimattomuutta, kun luokassa on normaalista poikkeava oppilas. Vaikka itselleni koulut, luokat ja opettajat ovat tuttuja entuudestaan, on tulos kuitenkin ennako-odotuksistani poikkeava.

Opettajan työn määrä kasvaa jokaisen integroidun lapsen myötä. Vaikka yhteydet lasta hoitavaan lääkäriin, kunnan sosiaalisectoriin ja vanhempiin ovat kunnossa, joutuu opettaja kuitenkin yksin päättämään siitä, kuinka kuntoutus- ja hoitajakson aikana saatuja suosituksia noudatetaan. Tämä vaatii opettajalta itsenäisyyttä ja kykyä tehdä lapsen opiskelun kannalta hedelmällisiä päätöksiä ja lisää vuorovaikutusta eri tahojen kanssa. Jos luokanopettajalla ei ole koulutuksellista valmiutta, hän varmaan kokee kuormittuvansa työssään.

Luokassa jatkuvasti työskentelevän tai työskentelevien avustajien kanssa



yhteistyön on myös sujuttava joustavasti, mikä asettaa opettajan uuteen rooliin. Toisen aikuisen mukanaolo tunneilla on otettava huomioon ja avustajan työllistäminen mielekkäällä tavalla vaatii lisää suunnitelmallisuutta ja onnistuakseen myös yhteistyökykyä.

Saavatko opettajat itse vaikuttaa oppilasryhmän valintaan ja mikä on heidän kantansa integroinnista, askarruttaa varmasti yhä enenevässä määrin opettajia. Tässä tutkimuksessa olevien opettajien vaikutusmahdollisuudet ovat hyvin pienet, koska kysymyksessä on suhteellisen pienet kunnat ja erityiskoulun ja -luokkien lakkauttaminen on lisännyt oppilaiden integrointia normaaliluokkiin omissa koulupiireissään.

Tarkasteltaessa tutkimukseni luotettavuutta, tutkimustulokset saattavat poiketa paljonkin, jos sama tutkimus tehtäisiin, vaikka esimerkiksi isojen kaupunkikoulujen opettajille. Siellä on usein vielä erityisluokat ja -koulut toiminnassa, joten integrointi on vähäisempää. On myös otettava huomioon, että tutkijan subjekti vaikuttaa tutkimuksessa, mutta tutkimuksessani oma tajunnallisuus on tutkimustyön välttämätön edellytys. Tarkasteltaessa tutkimuksen arvioitavuutta aineiston keruun kannalta, tutkimuksessani olen miettinyt tarkoin tutkimusaineistopyyntöni, että se on mahdollisimman avoin ja tutkittavat saivat itse valita vuorovaikutussuhteet ja niiden merkitykset, mistä haluavat kertoa. Mielestäni aineistonkeruun osalta tutkimuksessani täyttyy fenomenologisen tutkimuksen lähtökohtainen kriteeri. Analyysivaiheessa pyrin olemaan luotettava, rehellinen ja neutraali ja pyrkimykseni oli koko ajan nähdä tutkittavien kokemuksille saamat merkitykset itselleni sellaisina kuin opettajat ne kokevat. Suomessa ei aikaisemmin ole tehty pelkästään opettajan vuorovaikutussuhteita käsitteleviä tutkimuksia, joten teoriaosuuteni onkin kerätty lähinnä opettajia koskevista stressitutkimuksista. En ole voinut käyttää paljonkaan ulkolaisia lähteitä, koska kulttuurit eroavat niin paljon tutkimastani työympäristöstäni.

Mielestäni teoriaosuuteni vahvistaa nyt saamiani tutkimustuloksia vuorovaikutussuhteiden tärkeyden merkityksestä opettajan työssä. Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltaisia koulut l.

tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö l. opettajaorganisaatio ovat. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusaineiston keruu ja käsittely liittyvät erottamattomasti yhteen. Aineiston analysointi alkaa jo keruuvaiheessa ja päättyy vasta lopullisen tutkimustyön kirjoittamiseen. Tästä syystä luotettavuuskysymystä joudutaan miettimään koko prosessin ajan.

Kvalitatiivisen tutkimuksen validius perustuu koko tutkimusprosessin yksityiskohtaiseen kuvaukseen (Grönfors 1982, 178). Tutkijan on tärkeää antaa lukijalle riittävästi tietoa tutkimuksestaan ja tarkka kuva tutkimusprosessista sekä niihin liittyvistä ajatusoperaatioista, jotka ovat johtaneet raportoituihin tuloksiin. Tällä tavoin lukijan on mahdollista pohtia tutkimustulosten soveltamista myös muihin kuin tulkittuihin konteksteihin. (Mäkelä 1990; Apo 1990; Tynjälä 1991; Eskola 1992, 62-79.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kieli ja merkitykset ovat keskeisessä asemassa. Kielen avulla välitetään merkityksiä. Aineiston kerääminen tapahtuu kielen välityksellä, tulkinta tapahtuu kielellisesti, samoin tulosten raportointi. Kvalitatiivisen aineiston analyysi on perusteiltaan merkitysten tulkintaa (Tynjälä 1991, 396.)

Tynjälän (1991, 390) mukaan tutkimuksen arviointikriteereiksi eivät sovi ns. perinteiset käsitteet. Toisin kuin perinteiset luotettavuuskäsitteet olettavat, kvalitatiivisessa tutkimuksessa nähdään, että on olemassa useita konkreettisia todellisuuksia, joita tavoitellaan. Tällöin tutkimus tuottaa tietyn näkökulman ilmiöstä, eikä yhtä objektiivista totuutta.

Perttula (1995b) esittää yhdeksän kokemuksen tutkimuksen yleistä luotettavuudenkriteeriä; tutkimusprosessin johdonmukaisuus, tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaus, tutkimusprosessin aineistolähtöisyys, tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus, tavoiteltavan tiedon laatu, metodien yhdistäminen, tutkijayhteistyö, tutkijan subjektiivisuus ja tutkijan vastuullisuus. Esitetyt yhdeksän kriteeriä koskevat myös fenomenologista kokemuksen tutkimusta.

Fenomenologisessa erityistieteellisessä tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnin keskeinen lähtökohta on tutkijan kyky tavoittaa ilmiö sellaisena, kuin se ilmenee. Kuten aiemmin on korostettu, fenomenologisen psykologian tutkittavat ilmiöt ovat ihmisen ja hänen ulkoisen todellisuutensa relationaalisessa suhteessa muodostuvia kokemuksia. Tavoittaessaan toisen ihmisen kokemusta, fenomenologinen tutkimus pyrkii kohti toisen ihmisen konstruktion ja tutkijan siitä tekemän rekonstruktion identtisyttä (Perttula 1995.)

Koska tutkimusprosessi ymmärretään ihmisten merkityssuhteiden kohtaamisena, tiedostetaan tavoitteen absoluuttisen toteutumisen mahdottomuus. Tutkijaa ei oleteta yli-ihmiseksi, joka kykenee näkemään "puhtaita ilmiöitä" ilman omien ymmärtämysyhteyksiensä välitystä. Tämä korostuu eksistentiaalisen fenomenologian perustalle muodostetussa fenomenologisessa psykologiassa (Perttula 1995.)

Ihmisen kokemukseen kohdistuva tutkimus on epäluotettavaa, jos tutkija ei pyri kuvaamaan toisen ihmisen alkuperäistä kokemusta. Epäluotettavaa on, jos tutkija muuntaa ilmiön alkuperäisestä poikkeavaan muotoon, esimerkiksi merkityssuhteen numeeriseksi muuttujaksi tai hermoimpulssin merkityssuhteeksi. Epäluotettavaa on myös tutkijan tietoinen pyrkimys jäsentää kokemusta erityistieteellisten teorioiden ja käsitejärjestelmien perustalta. Fenomenologisesta näkökulmasta elämismailma, maailma, jossa ihminen arkipäivässään elää, on täydempi ja alkuperäisempi kuin tutkimuksen käsitys siitä. Tutkimus on yksi merkittävä, mutta rajallinen tapa hahmottaa ihmisen elämismailmaa (Perttula 1995.)

Perttulan (1995) mukaan fenomenologisessa erityistieteellisessä tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnin keskeinen lähtökohta on tutkijan kyky tavoittaa ilmiö sellaisena, kuin se tutkittavalle ilmenee.

Tutkimusprosessini noudattaa edellä esitettyjä kvalitatiivisen ja fenomenologisen kokemuksen tutkimuksen lähtökohtia ja mielestäni tutkimukseni luotettavuutta parantaa se, että minulla on kokemusta kouluelämän arjesta tutkimissani

työyhteisöissä ja olen noudattanut tutkimusmetodia vaihe vaiheelta. Kaikki opettajat lähtivät myös mukaan vapaaehtoisesti ensi kysymällä.

Mielestäni vuorovaikutuksella on niin suuri merkitys työssävihtymiseen, työmotivaatioon ja tehokkuuteen, että asiaa tulisi pohtia niin työyhteisön sisällä keskustellen kuin myös opettajille järjestettävissä koulutustilaisuuksissa.

Jatkotutkimuksen kannalta itseäni kiinnostaisi, millainen merkitys ja millaista osuutta vuorovaikutussuhteisiin on opettajien erilaisilla ihmiskäsityksillä, persoonallisuuspiirteillä ja opettajakulttuureilla.

## LÄHTEET

- Aho, S. 1981. Opetustyön stressaavuus ja oppilailta esiintyvät työrauhahäiriöt. Turun yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A:78.
- Aittola, T. 1988. Koulu sosiaalisena organisaationa kehittämisen näkökulmasta. Teoksessa K. Lyytinen (toim.) Itseuudistuvaan kouluun. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylän yliopisto.
- Anttila T. 1989. Työyhteisön kehittämisprojekti: strategia ja tutkimus. Helsingin kaupungin kouluviraston julkaisusarja A 1.
- Apo, S. 1990. Kertomusten sisällön analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 62-79.
- Becker, C. 1992. Living & Relating: an introduction to phenomenology. Newbury Park: Sage.
- Broady, D. 1989. Piilo-opetussuunnitelma. Jyväskylä: Gummerus.
- Dewey, J. 1944. Democracy and Education. New York: Free Press, 16-20.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Eskola, J. 1992. Eläytymismenetelmän käytöstä sosiaalitutkimuksessa - esimerkkinä korkeakoulututkimus. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian työraportteja B:35.
- Giorgi, A. (1988a) Introduction. Teoksessa A. Giorgi (toim.) Phenomenology and psychological research. Pittsburg: Duquesne University, 1-7.
- Giorgi, A. (1988b) The phenomenological psychology of learning and the verbal learning tradition. Teoksessa A. Giorgi (toim.) Phenomenology and psychological research. Pittsburg: Duquesne University, 23-85.
- Giorgi, A. (1988c) Sketch of a psychological phenomenological method. Teoksessa A. Giorgi (toim.) Phenomenology and psychological research. Pittsburg: Duquesne University, 8-21.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Haavio, M. 1951. "Opettajahuoneen pienoisyhteiskunnasta." Kasvatus ja koulu 37, 233-238.

- Hargreaves, A. 1992. What is worth fighting for in your school: Working together for improvement. Buchingham: Open UP.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassel.
- Helin, A. 1989. Burnout. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 20 (2), 146-148.
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Juva: WSOY.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Jauhiainen, P. 1995. Mahdollisuus muutokseen: opetussuunnitelmatyö opettajan työn ja ammattikuvan muuttujana. Helsinki.
- Juuti, P. 1987. Työpaikan ilmapiiri. Teoksessa Penttinen, A. & Juuti, P. Ihminen työpaikan tärkein voimavara. Helsinki: KauppaKirjapaino Oy.
- Karvo, T. 1992. Artikkel: Opettaja ja työstä aiheutuva stressi. Opettaja: 87 (42), 18-19.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.
- Kokko, P. 1995. Artikkel: Uupuminen yleisin syy opettajien varhaiseläkkeisiin. Opettaja 90 (5), 16.
- Konttinen, E. 1991. Perinteisesti moderniin: Profioiden yhteiskunnallinen synty Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Kouluhallitus: Peruskoulun luokanvalvoja. Helsinki 1984
- Kääriäinen, H. & Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu. Juva: WSOY.
- Lahdes, E. 1992. Koulun sisäisen uudistamisen tie. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola. Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: VAPK -Kustannus.
- Lahti, P. 1996. Artikkel: Pirkko Lahti perää kouluihin laadunvalvontaa, Raila Rinne; Pirkko Lahti. Opettaja 91 (36), 6-8.
- Lazarus, R. 1980. Positive denial. The case for not facing reality. In Alshuler et al. (eds.) Teacher burnout.

- Lehtovaara, M. 1995. (toim.) Nieminen, J. Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, julkaisusarja B: n:o 13.
- Lyytinen, H.K. 1988. Itseuudistuvaan kouluun. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja 19. Jyväskylän yliopisto, 5 ja 13.
- Miettinen, A. 1987. Mahdollisuus sosiaaliseen kanssakäymiseen - mahdollisuus tulokselliseen työskentelyynkö? Teoksessa Ihminen, työpaikan tärkein voimavara. Helsinki: Ammattienedistämislaitos, Johtamistaidon opisto ja Työturvallisuuskeskus, 37-40.
- Miettinen, R. 1994. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Murto, K. 1992. Prosessin johtaminen. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 11-17.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Nakari, R. 1987. Henkilöstö ja esimiehet kunnallisessa työyhteisössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Nieminen, J. 1995. (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, julkaisusarja B: n:o 13.
- Niinistö, K. 1980. Koulutusinnovaation edellytykset ja toteuttaminen: kouluneuvostouudistus pedagogisena, hallinnollisena ja sosiaalisena muutostapahtumana. Turun yliopisto.
- Nissilä, M-L. 1994. Opetussuunnitelman laadinta vaativaa. Opettaja 89 (3), 7.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Suomen fenomenologinen instituutti. Tampere.
- Rinne, R. ym. 1984. Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallisen muotoutumisen tutkimiseen. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B 11. 31-34.
- Rinne, R. 1986. Opettaja ja koulun todellisuus. Kasvatus 17 (1), 23-30.
- Savolainen, P. 1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. Kasvatus 22 (5-6), 451-457.
- Stjernberg, I. 1986. Naisopettajien loppuunpalaminen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 108.

- Syrjälä, I. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994 Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä, 121-159.
- Tynjälä, O. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387-398.
- Uusitalo, R. 1984a. Nuoret ja koulu. Sosiaalipolitiikka (eripainos) 115-190.
- Uusitalo, R. 1984b. Koulun yhteisö oppilaiden silmin. Helsingin yliopisto. Sosiologian laitoksen julkaisuja 34.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metedologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Wiegand, Eira - Laaksojen, Pirjo. 1989. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemissä. Mannerheimin Lastensuojeluliitto.



PIRJO LIIMATAINEN  
Kusiaismäentie 6  
43100 SAARIJÄRVI  
Puh. 014-422734  
0405589942

54

LIITE 1

7.2.1997

## **HYVÄ VASTAANOTTAJA**

Olen Jyväskylän yliopiston Chydenius-instituutin luokanopettajakoulutuksessa pro-gradu tutkimusta tekevä opiskelija.

Opettajan työssä on tapahtunut viime vuosina suuria muutoksia, jotka ovat lisänneet vuorovaikutussuhteiden määrää, mitä erilaisimpien asioiden merkeissä. Tarkoitukseni on pro-gradussani tutkia opettajan arkipäivän vuorovaikutussuhteita ja miten opettajat kokevat vuorovaikutussuhteiden merkityksen omassa työssään?

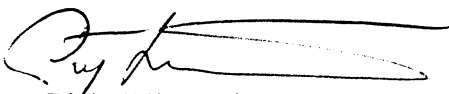
1. Pyytäisinkin teitä kohteliaimmin pitämään hiihtolomaan asti päiväkirjaa, jossa kertoisitte päivittäisistä vuorovaikutustilanteista. Miten olette ne kokeneet? Millaisia tunteita ne ovat teissä herättäneet? Kenen kanssa vuorovaikutus on tapahtunut? (ei nimiä).

2. Edellisen lisäksi tarvitsen aineen/kirjoitelman jostakin aiemmin tapahtuneesta mieleenpainuneesta vuorovaikutustilanteesta. Toivoisin, että kynänne kirjoittaisi kaikki mieleenpalautuvat tunteet ja kokemukset vapaasti.

Kirjoitustyyli on vapaa, kirjoitusvirheistä ei välitetä, pääasia on, että annatte kynän ja ajatusten virrata.

Pyytäisin teitä palauttamaan aineiston ma 24.2.1997 mennessä. Tiedot ovat luottamuksellisia, eikä nimiä tarvita.

Kiitän jo etukäteen avustanne tutkimustyölleni  
Lämpimin terveisin



Pirjo Liimatainen