

852/97

[http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/ 218/](http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/218/)

**OPPILAS-OPETTAJA -SUHTEEN KEHITTYMINEN VIIDEN ENSIMMÄISEN KOULUVIIKON  
AIKANA**

Päivi Korpela

Tarja Kumpulainen

Kasvatustieteen pro gradu -  
tutkielma

Kevät 1997

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNNALLE

Opettajankoulutuslaitoksen määrääminä tarkastajina esitämme Päivi Korpelan ja Tarja Kumpulaisen kasvatustieteen pro gradu -tutkielmasta "OPPILAS-OPETTAJA-SUHTEN KEHITTYMINEN VIIDEN ENSIMMÄISEN KOULUVIIKON AIKANA" (121 sivua ja liitteet) seuraavaa:

Tutkielman aiheena on oppilaan ja opettajan välisen suhteen kehittyminen koulun alkuvaiheessa. Peruskouluasetuksessa on otettu huomioon koulun laadun merkitys ja annettu mahdollisuus jakaa oppilasryhmä puoliksi viitenä ensimmäisenä kouluviikona. Näiden viikkojen aikana luodaan pohjaa suotuisalle koulunkäynnille ja mahdollistetaan opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteen syntyminen pienessä ryhmässä. Tässä tutkielmassa tarkastellaan vuorovaikutussuhteiden kehittymistä 17 lapsen luokassa ensimmäisten kouluviikkojen aikana. Aihetta on pidettävä hyvin tärkeänä ja saatuja tietoja arvokkaina koulun ja opettajakoulutuksen kehittämisen kannalta.

Tutkielman taustaosa käsittää viiden ensimmäisen kouluviikon kuvausta, oppilas-opettaja -suhteen tarkastelua, suhteen kehittymisen teoriakatsauksen ja oppilas-opettaja -suhteen vuorovaikutusosan. Aluksi kuvataan koulun alkuvaiheen merkitystä lapsen koulunkäynnille ja pehmeän laskun tarkoitusta ja tavoitteita. Oppilas-opettaja -suhteen laatua ja vaikutuksia selvitetään muun muassa oppimisen onnistumisen, koulumotivaation ja minäkäsityksen kehittymisen kannalta. Eri lähteiden pohjalta tutkielman kirjoittajat määrittelevät hyvän oppilas-opettaja -suhteen peruslähtökohdat sekä siihen liittyvät ominaisuudet, jotka ovat tehtäväsuuntuneisuus ja tarkoituksenmukaisuus. Vuorovaikutussuhteen molempia osapuolia tarkastellaan kokemushistorian ja sisäisten tekijöiden mukaan sekä valmiuksien ja taitojen näkökulmasta. Teoreettinen tarkastelu jää kuitenkin ohueksi, osittain kirjallisuusvalinnoista johtuen, mukana olisi pitänyt olla enemmän kansainvälistä kirjallisuutta.

Suhteen kehittymisen teorioiksi on valittu konstrukttiivinen oppimiskäsitys, Maslow'n tarvehierarkia, sosiaalisen vahvistamisen teoria ja sosiaalisen oppimisen teoria. Teoriat jäävät irrallisiksi tulosten analysoinnin kannalta. Vuorovaikutusta oppilaan ja opettajan välisessä suhteessa on tarkasteltu sanallisen ja sanattoman vuorovaikutuksen sekä attraktion kannalta. Puutteena on mainittava mm. Leiwon ja Kuusisen luokkahuonevuorovaikutustutkimuksen jääminen vaille huomiota.

Yhteenvedon esitetään kaksi kuviota tutkielman teoreettisesta viitekehystä, jotka selkiyttävät edellä olevan tarkastelun yhteyksiä ja merkitystä tutkimusongelmien asetelulle. Kuvioiden otsikot on sijoitettu väärään kohtaan, sama tekninen ongelma liittyy tutkielman muihinkin kuvioihin. Selvitettäväksi esitetään kolme pääongelmaa, joihin sisältyy lukuisia muuttujia. Tutkittava alue on varsin laaja ja sen ymmärtäminen vaatii lukijalta jonkin verran ponnistelua.

Tutkimuksen suorittamista kuvataan perusteellisesti. Tutkimusongelmiin etsitään vastauksia kyselyjen, haastattelujen, testien, arviointilomakkeen, havainnointien ja videointien sekä lasten piirrosten avulla. Havainnointit sisältävät hyvin seikkaperäistä tilanteiden selvitystä. Sen toteuttaminen on vaatinut hyvin paljon työtä ja huolellisuutta. Lukija jää pohtimaan oliko havainnointi ylimitoitettua tutkimuksen ongelmiin nähden. Tutkimus kohdistuu luokasta valittuihin tapausoppilaisiin. Etnometodologinen tapahtumien kuvausote olisi mahdollisesti toiminut paremmin tässä tapauksessa. Luotettavuuskysymyksiä tarkastellaan asiallisesti ja hyvin kattavasti.

Tulososa muodostuu hyvin laajaksi runsaan tutkimusaineiston perusteellisen selvityksen ansiosta. Kun useita kysymyksiä tarkastellaan tapauskohtaisesti kolmenkin lapsen osalta, on seurauksena raskaslukuinen selostus. Tuloksia on esitetty myös onnistuneiden, hyvin havainnollisten kuvioiden avulla ja tärkeimpiä tuloksia on vedetty yhteen, mutta nämä "helmet" tahtovat hukkuu tiedon tulvaan. Sivulla 94 oleva kuvio on vaikeaselkoinen.

Olisiko tulososaa voinut tiivistää? Tapauskohtaiset tarkastelut antavat kuvaa erilaisten lasten koulun aloittamisesta ja ovat siten perusteltavissa. Joitakin asioita on käsitelty kaikkien oppilaiden osalta yhdessä; olisiko näin pitänyt tehdä enemmänkin? Määrällisiä selvityksiä olisi voinut karsia tekstistä pois; kuvailut, kuviot ja taulukot antavat selkeämpää tietoa. Pohdinnassa tarkastellaan tuloksia, tutkimusprosessia ja jatkotutkimusaihetta.

Tutkielman suorittaminen tässä muodossaan on vaatinut tekijöiltä paneutumista tehtävään, ja se on aiheuttanut valtavan työmäärän. Raportti on laadittu huolellisesti, ulkoasultaan se on siisti. Teknisinä huomautuksina: uusi luku aloitetaan uudelta sivulta; kuvion otsikko kuvion alle. Työ täyttää pro gradu - tutkielmalle asetetut vaatimukset. Esitämme sen hyväksymistä arvosanalla cum laude approbatur.

Jyväskylässä 12. päivänä toukokuuta 1997

*Leena Lummelahti*  
Leena Lummelahti  
vs. professori

*Helena Rasku-Puttonen*  
Helena Rasku-Puttonen  
apulaisprofessori

KORPELA, P. & KUMPULAINEN, T.: Oppilas-opettaja -suhteen kehittyminen viiden ensimmäisen kouluviikon aikana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 1997. - 154 s.

## TIIVISTELMÄ

Tapaustutkimuksemme tavoitteena ja pääongelmana oli tutkia, miten oppilas-opettaja -suhde kehittyy viiden ensimmäisen kouluviikon aikana. Tätä selvitimme tarkastelemalla tapausoppilaiden suhtautumista kouluun ja oppimiseen, oppilaiden ja opettajan välisiä kontakteja, suhteen kehittymiseen liittyviä tekijöitä, kouluvalmiuksien tason merkitystä suhteen kehittymisessä sekä suhteessa mahdollisesti tapahtuvia muutoksia. Suhteen kehittymisen laatua arvioimme teoriassa määrittelemiemme hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien, eli ihmissuhteiden peruslähtökohtien, tehtäväsuuntautuneisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden pohjalta.

Tutkimusluokallamme oli 17 oppilasta, 11 tyttöä ja 6 poikaa, joista valitsimme tapausoppilaksemme kaksi tyttöä ja yhden pojan kouluvalmiuksien tason ja joidenkin taustamuuttujien perusteella. Tutkimusaineiston kokoamisessa käytimme menetelminä havainnointia, haastattelua, kyselyä sekä piirustusta.

Tapausoppilaiden suhtautuminen koulunkäyntiin ja opettajaan oli myönteistä eikä pelkoja esiintynyt. Opettaja oli heille auktoriteetti ja tapausoppilaiden suhdetta häneen leimasivat asiallisuus ja tietyn etäisyyden säilyttäminen, mutta silti myös toverillisuus. Kontaktit opettajan ja oppilaiden välillä olivat pääasiassa neutraaleja eli opetustilantilanteisiin liittyviä eikä läheistä fyysistä kontaktia esiintynyt kovinkaan paljon. Jakson alussa tytöt olivat jonkin verran riippuvaisia opettajasta, mutta jakson kuluessa riippuvuus väheni edistäen suhteen tarkoituksenmukaista kehittymistä. Tässä vaiheessa toverisuhteet muotoutuivat ja lisääntyivät.

Oppilaan ja opettajan välisten kontaktien määrässä oli tapausoppilaiden välillä suuria eroja, mutta määrää ratkaisevampi suhteen kehittymisen kannalta oli niiden laatu. Suurimmat erot tapausoppilaiden oppilas-opettaja -suhteen laadun välillä olivat tehtäväsuuntautuneisuudessa, missä ei jakson aikana tapahtunut muutosta. Ratkaisevana tekijänä oli oppilaiden oppimismotivaatio.

Opettajan toiminnassa hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteet ja ominaisuudet toteutuivat hyvin ja hän ohjasi toiminnallaan oppilaita niiden suuntaisesti. Selkein muutos tapahtui jakson loppua kohden ojentamisen määrän kasvussa.

Oppilas-opettaja -suhteen kehittymiseen liittyvistä tekijöistä eniten korostuivat oppilaiden ja opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, kaverisuhteet sekä tavoitteet ja ennakkokäsitykset. Muita tutkimuksessa esiin tulleita suhteeseen liittyviä tekijöitä olivat sukupuoli, oppilaiden oma-aloitteisuus kontaktin haussa, minäkäsitys ja itsetunto, opettajan ammattitaito ja työkokemus, oppilaan vanhempien ja sisarusten tuttuus opettajalle sekä istumajärjestys. Kouluvalmiuksien tasolla ei tapausoppilaiden kohdalla ollut selkeää yhteyttä oppilas-opettaja -suhteen kehittymiseen, mutta kouluvalmiuksiltaan vahvan oppilaan kohdalla opettajan toiminta suuntautuu varmemmin hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien mukaisesti.

Hakusanat:


oppilas-opettaja -suhde  
sosiaalinen oppiminen  
sosiaalinen vahvistaminen  
vuorovaikutus  
sanallinen viestintä  
sanaton viestintä

## ESIPUHE

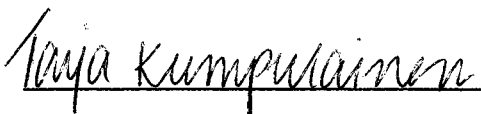
Pro gradu -tutkielmamme tavoitteena oli selvittää oppilas-opettaja -suhteen kehittymistä viiden ensimmäisen kouluviikon aikana. Suhteen kehittymistä arvioimme määrittelemiemme hyvän oppilas-opettajasuhteen ominaisuuksien, eli ihmissuhteiden peruslähtökohtien, tehtäväsuuntautuneisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden pohjalta. Teoriapohjan rakentamisen jälkeen keskityimme empiirisen osuuden suunnitteluun ja toteutukseen. Tutkimusaineiston keräämisessä käytimme menetelminä kyselyä, kouluvalmiustestejä, havainnointia, haastattelua sekä piirustusta. Tämän jälkeen tarkensimme teoriataustaa, analysoimme keräämämme aineiston ja teimme siitä johtopäätökset.

Suuret kiitokset haluamme osoittaa tutkimusluokkamme opettajalle ja tapausoppilaillemme sekä heidän vanhemmilleen, jotka mahdollistivat tämän tutkimuksen toteuttamisen. Lämmin kiitos kuuluu myös meidän tutkijoiden kämppeiksille, Maaritille ja Merville, kestämisestä ja kannustamisesta. Maaritille kuuluu erityiskiitos koneen lainasta. Olemme kiitollisia myös Jyväskylän yliopistolle mahdollisuudesta viettää tehokas aktiiviviikko gradun parissa Konnevesi-stipendiaatteina. Suurin apu tämän tutkimuksen teossa kaikissa sen vaiheissa on kuitenkin ollut toisistamme, sillä ilman yhteistä tavoitetta, ymmärrystä ja joustavuutta työ olisi ollut mahdotonta. Tämän vuoksi kiitämme erityisen suuresti toisiamme.

Jyväskylässä 29.4.1997

  
\_\_\_\_\_

Päivi Korpela

  
\_\_\_\_\_

Tarja Kumpulainen

# SISÄLLYS

1 OPPIMINEN ON VUOROVAIKUTUSTA .....	1
2 VIISI ENSIMMÄISTÄ KOULUVIIKKOA .....	2
3 OPPILAS-OPETTAJA -SUHDE .....	5
3.1 Suhteen merkitys .....	5
3.2 Hyvä oppilas-opettaja -suhde .....	6
3.2.1 Ihmissuhteiden peruslähtökohtien toteutuminen .....	7
3.2.2 Suhteen tehtäväsuuntautuneisuus .....	8
3.2.3 Suhteen tarkoituksenmukaisuus .....	9
3.3 Oppilas suhteen toisena osapuolena .....	11
3.4 Opettaja suhteen toisena osapuolena .....	13
4 SUHTEEN KEHITTÄMISEN TEORIAA .....	16
4.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys .....	17
4.2 Maslow'n tarvehierarkia .....	18
4.3 Sosiaalisen vahvistamisen teoria .....	19
4.4 Sosiaalisen oppimisen teoria .....	20
5 VUOROVAIKUTUS OPPILAS-OPETTAJA -SUHTEESSA .....	21
5.1 Sanaton ja sanallinen vuorovaikutus .....	22
5.2 Attraktio .....	24
6 TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSONGELMAT .....	25
7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	28
7.1 Tutkimusote ja kohteen kuvailu .....	28
7.2 Tutkimusmenetelmät ja aikataulu .....	29
7.2.1 Kysely .....	30
7.2.2 Testit .....	31
7.2.3 Havainnointi .....	33

7.2.4 Haastattelu .....	39
7.2.5 Piirustus .....	42
7.3 Tapausoppilaiden valinta, kuvaus ja kouluvalmiuksien taso .....	43
7.4 Aineiston analysointi .....	48
8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	50
8.1 Reliaabelius .....	50
8.2 Validius .....	52
9 OPPILAS-OPETTAJA -SUHTEEN KEHITTYMINEN .....	56
9.1 Yleinen kuvaus viiden viikon jaksosta .....	56
9.2 Anun ja opettajan vuorovaikutussuhde .....	58
9.3 Pipsan ja opettajan vuorovaikutussuhde .....	71
9.4 Santun ja opettajan vuorovaikutussuhde .....	82
9.5 Hyvän oppilas-opettaja -suhteen toteutuminen opettajan toiminnassa .....	93
9.6 Hyvän oppilas-opettaja -suhteen taustatekijöitä .....	96
9.7 Sanallinen ja sanaton vuorovaikutus .....	105
10 POHDINTA .....	107
10.1 Tulosten tarkastelua .....	107
10.2 Tutkimusprosessin arviointia .....	110
10.3 Käytännön sovellutuksia .....	112
LÄHTEET .....	115
LIITTEET .....	122



## 1 OPPIMINEN ON VUOROVAIKUTUSTA

Koulun aloitus on lapsen elämässä suuri muutos, joka tuo mukanaan monia haasteita ja vaatimuk-  
sen sopeutua uudenaikaiseen elämäntilanteeseen ja rytmiin lapsen elämänpiirin laajentuessa huomattavasti aikaisempaan verrattuna. Tästä eteenpäin koulu säätelee lapsen elämää monin tavoin. Kodin rinnalle tärkeäksi ja lapsen elämään paljon vaikuttavaksi sosiaalisesti yhteiseksi tulee luokkakayhteisö uusine ihmissuhteineen. Tiedollisten ja taidollisten vaatimusten määrä kasvaa, lapselta odotetaan aikaisempaa suurempaa itsenäisyyttä ja vastuuta.

Koulun aloittaminen on jokaiselle lapselle henkilökohtainen kokemus, joka yleensä muistetaan läpi elämän. Ensimmäiset koulukokemukset ovat hyvin merkittäviä, sillä ne antavat oman leimansa lapsen koulunkäyntiin jopa koko koulujaksiksi. Etenkin ensimmäiset koulupäivät ovat lapselle jännittäviä. Jokainen päivä tuo mukanaan jotakin uutta: uuden ympäristön, uusia ihmisiä, sääntöjä, tapoja, velvollisuuksia jne. Tärkeäksi henkilöksi tässä elämänmuutoksessa muodostuu lapsen ensimmäinen opettaja. Tässä tutkimuksessa tutkimme oppilas-opettaja -suhteen kehittymistä viiden ensimmäisen viikon eli niin sanotun pehmeän laskun aikana.

Aiheen valintaan vaikuttivat hyvin paljon omat kokemuksemme opettamisesta ja havaintomme huonon oppilas-opettaja -suhteen kielteisistä vaikutuksista tavoitteiden suuntaiseen toimintaan. Koulun päämääränä ja tehtävänä on "edistää oppilaittensa persoonallisuuden kaikinpuolista kehittymistä, tukea jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta tarpeellisten valmiuksien saavuttamista sekä luoda edellytykset suotuisalle sosiaaliselle kasvulle ja yhteistyössä toimimiselle ottamalla huomioon oppilaiden yksilölliset erot" (Pops 1994, 11). Koulussa näihin tavoitteisiin pyritään käytännössä pitkälti oppilas-opettaja -suhteen kautta, ja keskeisinä välineinä ovat opettaminen ja oppiminen. Jos oppilas-opettaja -suhteessa on ongelmia, niin myös tavoitteiden saavuttaminen vaikeutuu. Mielestämme hyvä, toimiva ja tarkoituksenmukainen oppilas-opettaja -suhde edistää työskentelyä kohti yhteisiä päämääriä. Alkuopetuksessa oppilas-opettaja -suhteen merkitystä tavoitesuuntautuneena suhteenä lisää vielä se, että sen aikana lapsen tulisi omaksua koulunkäynnin perustaidot.

Eräs pehmeän laskun tavoite on, että opettaja tutustuu uusiin oppilaisiinsa ja oppilaat opettajaansa. Tänä viiden viikon aikana luodaan perusta suhteelle opettajan ja yksittäisten oppilaiden sekä koko

luokan välille. Tässä tutkimuksessa haluamme tarkastella sitä, millaisia tekijöitä liittyy oppilas-opettaja -suhteen kehittymiseen edistäen tai estäen sen myönteistä kehitystä. Jotta saisimme ilmiöstä mahdollisimman syvän kuvan, päädyimme metodivalinnassamme tapaustutkimukseen. Tapaustutkimuksessa meillä on mahdollisuus perehtyä syvällisesti oppilas-opettaja -suhteen kehittymiseen muutaman oppilaan kohdalla heidän näkökulmastaan.

Aiheen valintaan vaikutti myös se, että oppilaan ja opettajan välisen suhteen kehittymisestä koulun alkuvaiheessa ei ole tehty kovinkaan paljon tutkimuksia. Tulevina alkuopetukseen erikoistuneina opettajina suhteen luominen oppilaisiin tulee olemaan työssämme arkipäivää ja siksi katsomme tällaisesta tutkimuksesta olevan hyötyä sekä meille että muillekin alkuopetuksen opettajille.

## 2 VIISI ENSIMMÄISTÄ KOULUVIIKKOA

Lain mukaan seitsemänvuotias lapsi on oppivelvollinen ja siten velvoitettu aloittamaan monivuotisen koulutaipaleensa. Oppivelvollisuus ja koulun aloittaminen asettavat koulutulokasta kohtaan monenlaisia odotuksia ja vaatimuksia, jotka on määritelty opetussuunnitelmassa. Lapsen odotetaan sopeutuvan koululuokan toimintaan, hänen tahdostaan riippumattomiin uusiin sosiaalisiin suhteisiin ja sääntöihin, oppivan ja omaksuvan uusia tietoja ja taitoja sekä suorittavan koulutehtävänsä. Vanhempien rinnalle lapsen elämään tulee uusi tärkeä aikuinen ja auktoriteetti, ensimmäinen oma opettaja. (Takala & Takala 1988, 222-223; Seppo 1978, 45.)

Koulun aloittamisen ja ensimmäisten kouluvuosien merkityksellisyys heijastuu lapsen koko myöhempään koulunkäyntiin ja opiskeluun. Alkuopetuksessa lapsi saa ensimmäiset koulukokemuksensa, tutustuu ja totuttautuu koulutyöskentelyyn sekä omaksuu koulunkäyntiin liittyviä asenteita. Se, millaisia kokemuksia tämä aika oppilaalle antaa, vaikuttaa ratkaisevasti lapsen käsitykseen koulunkäynnistä, koulusta ja itsestään oppijana sekä hänen suhtautumiseensa koulunkäyntiin, opiskeluun ja työhön. Alkuopetuksen aikana syntynyt myönteinen suhtautumistapa näihin helpottaa koulunkäyntiä huomattavasti. (Alkuopetus 1979, 9, 14; Pops 1994, 40.)

### *Kouluun sopeutumisen nivelvaihe*

Koulun aloittaminen tuo lapsen elämään monia muutoksia, kuten vanhemmista eroamisen, uuden opettajan, sopeutumisen suureen ryhmään ja koulumatkat. Tämä elämänmuutos voi aiheuttaa lapselle jännitystä ja erilaisia pelkojakin, joiden laajuus ja ahdistavuus riippuvat hyvin paljon hänen yksilöllisestä herkkyystään ja luonteenpiirteistään. (Alkuopetus 1979, 14; Forsius 1992, 85.)

Siirtyminen koulumaailmaan onkin lapsen elämässä ns. nivelvaihe, jonka tulisi olla turvallinen siirtymävaihe kouluyhteisöön (Pops 1994, 41). Nivelvaiheet ovat eräänlaisia kriisejä, joiden onnistunut läpikäyminen ehkäisee myöhempiä vaikeuksia ja siksi niihin tulisikin kiinnittää erityistä huomiota. (Kääriäinen 1989, 80.) Pehmeä lasku on peruskouluasetuksen 21 a §:n mahdollistama erityisjärjestely koulun viiden ensimmäisen viikon ajaksi.

### *Tarkoitus ja tavoitteet*

Pehmeän laskun eli viiden ensimmäisen kouluviikon tavoitteena ja tarkoituksena on opettajan ja oppilaiden molemminpuolinen tutustuminen, oppilaiden rauhallinen tutustuttaminen ja ohjaaminen koulutyöhön ja -elämään ja myönteisten suhtautumistavan luominen koulutyötä kohtaan sekä lasten kouluvalmiuksien ja tietojen ja taitojen tason selvittäminen. (Alkuopetus 1979, 15; Pops 1987, 25.) Suurissa luokissa pehmeä lasku voidaan tutustuttamisen edistämiseksi käytännössä toteuttaa vähentämällä opetukseen käytettävää tuntimäärää enintään viisi tuntia viikossa ja jakamalla oppilaat aamu- ja iltapäiväryhmään, mikä antaa opettajalle paremmat mahdollisuudet tutustua oppilaisiinsa yksilöllisemmin (Ahanen 1984, 15).

Koulunkäynnin perusrutiineihin ja tapoihin totuttautuminen pitää sisällään säännöllisen työnteon, työrauhan ja työhön keskittymisen, kuuntelemisen, koulurytmin, puheenvuoron pyytämisen ja monien muiden perusasioiden harjoittelun. Opetuksessa pyritään säilyttämään lapsen- ja leikinomaisuus toimien kokonaisopetuksen hengen mukaisesti, ja kaikessa tulisi panostaa hyväksyvän ja turvallisen ilmapiirin luomiseen (Ahanen 1984, 15; Alkuopetus 1979, 16).

Koulun aloittaminen tuo lapsen elämään paljon uusia ihmissuhteita. Läheisimmän, ja siten lapsen kannalta merkityksellisimmän sosiaalisen verkoston, jossa toiminta ja oleminen koulussa hyvin pitkälti tapahtuu, muodostavat ensimmäinen oma opettaja ja luokkatoverit. Tässä uudessa verkos-

tossa jokaisen koulutulokkaan pitäisi löytää oma paikkansa ja opettajan onnistua solmimaan suhde jokaisen uuden oppilaansa kanssa. Sillä, miten oppilaat ja opettaja tässä onnistuvat on suuri merkitys heidän yhteisen, tavoitehakuksen toimintansa onnistumiselle.

Monet koulutulokkaat ovat luonnollisesti aluksi kovin epäitsenäisiä ja epävarmoja sekä tuntevat olonsa koulussa turvattomaksi. Siksi myönteisen, turvallisen, avoimen ja rohkaisevan ilmapiirin luominen on eräs ratkaiseva tekijä vuorovaikutussuhteita ja turvallista oppimisympäristöä luotaessa (Pops 1994, 41). Uusikylän (1983) artikkelissa Schmuck'n ja Schmuck'n (1979, 31) mukaan tällainen hyvä luokkailmasto edistää tehokasta opiskelua, keskinäistä kannustusta, yhteenkuuluvuutta, hyviä oppimistuloksia, oppilaiden minäkuvan myönteistä kehittymistä, turvallisuuden tunnetta ja halua opiskella.

Koulutulokkaiden valmiudet, kehitystaso sekä tietojen ja taitojen taso ovat hyvinkin erilaisia ja heidän psykologinen ikänsä vaihtelee suuresti. Viiden ensimmäisen viikon eräänä tärkeänä tavoitteena on, että opettaja oppii tuntemaan oppilaidensa yksilölliset valmiudet ja kehitystason suunnitellakseen opetuksensa oppilaiden tietojen ja taitojen mukaan. Opettajan on tärkeää tunnistaa, millä alueilla kullakin on heikkouksia ja missä kukin on vahva. Tässä tärkeänä apuna on yhteistyö erityisopettajan ja päiväkodin kanssa. Viiden ensimmäisen viikon tavoitteena on myös harjoittaa lukemiseen, kirjoittamiseen ja laskemiseen vaadittavia perustaitoja, jotta jakson päätyttyä oppilaiden tasoerojen ääripäät olisivat hieman tasoittuneet.

Myönteisen suhtautumistavan luominen koulutyötä kohtaan on mielestämme hyvin tiiviisti yhteydessä kaikkien edellisten tavoitteiden toteutumiseen. Hyvä suhde opettajaan ja luokkatovereihin niin, että lapsi tuntee itsensä hyväksytyksi ja olonsa turvalliseksi, positiivinen käsitys itsestään koululaisena sekä onnistunut sopeutuminen tähän uuteen elämäntilanteeseen, koulunkäynnin perusrutiineihin ja tapoihin edistävät vahvasti myönteisen asenteen syntymistä koulunkäyntiä kohtaan.

### 3 OPPILAS-OPETTAJA -SUHDE

#### 3.1 Suhteen merkitys

Oppilas-opettaja -suhteella ja sen laadulla voidaan osoittaa olevan merkitystä ainakin kouluviihtyvyyteen, oppilaan minäkäsitykseen ja oppimiseen. Lapsen suhde ensimmäiseen opettajaan on omalta osaltaan myös vaikuttamassa ja suuntaamassa lapsen motivaatiota koulunkäyntiin ja kasvamiseen aikuiseksi. (Alkuopetus 1979, 7; Arajärvi 1992, 17; Gordon 1979, 217.) Lisäksi opettaja on lapselle esikuva ja vaikuttaa turvallisuudentunteen syntymiseen koulussa.

Koska opettajalla on merkittävä asema ensiluokkalaisen elämässä, on tärkeää, että oppilaat voivat luottaa opettajaan ja kokea hänet turvalliseksi. Tähän sisältyy se, että oppilas kokee luokan ilmapiirin ja oppilas-opettaja -suhteen kannustavaksi ja hyväksyväksi. (Alkuopetus 1979, 6; Pops 1987, 25.) Tämä auttaa oppilasta koulun aloituksen tuomassa elämänmuutoksessa ja luo pohjaa oppimiselle ja viihtymiselle koulussa.

Opettämisen ja oppimisen menestyksellisyys on todettu riippuvan kaikkein eniten opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen laadusta (Gordon 1979, 217). Oppiminen on pitkälti sosiaalista vuorovaikutusta, jossa korostuvat ihmisten keskinäiset suhteet ja vuorovaikutus oppijan ja opetettavan asian välillä. Hyvät ihmissuhteet koulussa luovatkin oppimiselle otollisen ilmapiirin sekä edistävät oppimista ja oppimistuloksia. (Gordon 1979, 23; Pops 1994, 10.) Furman (1993) ja Gordon (1979) painottavat erityisesti sitä, että vain silloin, kun suhteessa ei ole ongelmia, voivat opetus ja oppiminen olla tehokasta eli opettaja voi keskittyä opettamiseen ja oppilas oppimiseen (Furman 1993, 96; Gordon 1979, 35).

Myös kouluviihtyvyyteen ja oppimismotivaation syntymiseen opettajalla voidaan katsoa olevan vaikutusta. Kari (1977) on tutkinut opettajan ominaisuuksien ja didaktisten menettelytapojen yhteyttä oppilaiden kouluviihtyvyyteen ja todennut, että 1.-2. luokkalaisille opettaja on tärkein koulussa viihtymiseen vaikuttava tekijä (Kari 1977, 44). Richmondin ja McCroskeyn (1992) teoksessa Fricrich (1978) esittää, että oppilaiden motivaatio syntyy vuorovaikutussuhteessa opettajaan, eli jos opettaja pystyy luomaan oppilaille myönteisen suhtautumisen koulua, oppiainetta

ja opettajaa kohtaan, niin oppilaat viettävät enemmän aikaa tehtävien parissa ja saavuttavat parempia oppimistuloksia (Richmond & McCroskey 1992, 39).

Oppilas-opettaja-suhteen merkittävyyttä oppilaalle lisää myös se, että yleensä opettaja on oppilailleen jonkinlainen esikuva ja kunnioituksen kohde, tahtoipa hän sitä tai ei. Oppilaat seuraavat opettajan toimintaa ja reaktioita eri tilanteissa ja tämän sanoilla, kiitoksella tai moitteilla on oppilaisiin suuri vaikutus. (Alkuopetus 1979, 6; Gordon 1979, 209; Haavio 1969, 18; Pops 1987, 25.) Opettajan olemus ja teot antavat oppilaille myös mallin, jota he jäljittelevät. Erityisesti ensiluokkalaiselle opettaja tulee tärkeäksi samastumisen kohteeksi aikuisena, joka osaa ja tietää paljon, ja häneltä oppilas sisäistää itseensä niitä arvostuksia, ihanteita, tavoitteita ja odotuksia, joita opettajakin pitää tärkeänä. (Arajärvi 1988, 30 - 31; Korpinen 1988, 102; Takala & Takala 1988, 223.)

Minäkäsitys heijastuu käyttäytymiseen ja suhtautumiseen muihin ihmisiin ja syntyy suhteessa muihin ihmisiin, sillä myönteinen vuorovaikutus ylläpitää ja parantaa itseluottamusta saaden meidät tuntemaan itsemme hyväksytyksi, arvostetuksi ja onnistuneeksi (Ojala & Uutela 1993, 27 - 28). Korpinen (1988) onkin tutkimuksessaan opettajan merkityksestä oppilaan minäkäsityksen kehitykselle todennut opettajan olevan kouluympäristössä lapselle henkilö, jonka suhtautuminen häneen, odotukset ja palaute tehokkaimmin vaikuttavat lapsen suhtautumiseen itseensä, hänen käsityksiinsä itsestään oppijana ja hänen tulevaisuuden odotuksiinsa. Oppilas sisäistää opettajan välittämän kuvan hänestä osaksi minäkäsitystään, mikä edellyttää kuitenkin sitä, että oppilas kokee opettajan itselleen tärkeäksi. (Korpinen 1988, 95, 97.)

### 3.2 Hyvä oppilas-opettaja -suhde

Oppilas-opettaja -suhteen merkityksellisyyden vuoksi on tärkeää, että suhde kehittyy hyväksi. Hyvä suhde ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys, vaan sen saavuttamiseen vaikuttavat monet oppilaaseen ja opettajaan liittyvät tekijät. Määriteltäessä hyvää oppilas-opettaja -suhdetta tulee mielestämme ottaa huomioon yleiset ihmissuhteiden ja vuorovaikutuksen peruslähtökohdat, koululaitoksen ja alkuopetuksen tavoitteet ja päämäärät sekä oppilaan ja opettajan roolit koulutyössä.

Tässä tutkimuksessa määrittelemmekin hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiksi ja ominaisuuksiksi seuraavat kolme:

**1) Ihmissuhteiden peruslähtökohdat:** Oppilas-opettaja -suhteessa toteutuvat hyvien ihmissuhteiden yleiset peruslähtökohdat, joita ovat mm. hyväksytyksi tuleminen, välittäminen, kunnioitus, huomioonottaminen, riippumattomuus, avoimuus ja rehellisyys. (Furman 1993, Gordon 1979, Haavio, 1969; Kiesiläinen 1994, Koskenniemi 1977, Tomlinson-Keasey 1981)

**2) Tehtäväsuuntautuneisuus:** Oppilas-opettaja -suhdetta ohjaa tehtäväsuuntautuneisuus eli molemmat osapuolet työskentelevät yhteisen päämäärän suuntaisesti. (Furman 1993, Jauhiainen & Eskola 1994, Johnson, Johnson & Johnson 1990, Kohonen 1990, Koskenniemi 1977, Sahlberg & Leppilampi 1994)

**3) Tarkoituksenmukaisuus:** Oppilas-opettaja -suhteessa oppilaan ja opettajan tarpeet ja roolit ovat tarkoituksenmukaisia suhteen tavoitteen ja luonteen kannalta. (Furman 1993, Gordon 1979, Hämäläinen & Sava 1989, Ojanen 1995, Wragg 1994)

Mielestämme oppilas-opettaja -suhde on ihanteellisen hyvä silloin kun kaikki nämä kolme perustetta ja ominaisuutta toteutuvat. Käytännössä nämä ominaisuudet eivät aina välttämättä toteudu, mutta näihin tulisi kuitenkin pyrkiä. Perusedellytyksiä hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien toteutumiseksi ovat, että opettaja selvittää itselleen omat arvonsa, asenteensa, tavoitteensa ja roolinsa ja pyrkii suuntaamaan ne oppilaan parhaaksi. Suhteen toimivuus luo pohjaa oppimiselle ja alkuopetuksen tavoitteiden saavuttamiselle. Opetus ja oppiminen ovat tehokkainta silloin, kun opettajan ja oppilaan suhteessa ei ole perustavaa laatua olevia ongelmia tai jos onkin, niin opettajalla on halua ja kykyä käsitellä niitä.

### 3.2.1 Ihmissuhteiden peruslähtökohtien toteutuminen

Oppilas-opettaja -suhde rakentuu samanlaisten vuorovaikutuksen peruspilareiden varaan kuin ihmissuhteet yleensä. Gordon (1979) on oppilaan ja opettajan vuorovaikutusta tutkiessaan määritellyt hyvään oppilas-opettaja -suhteeseen kuuluvan avoimuuden ja rehellisyyden, toisen huomioon ottamisen, riippumattomuuden ja vapauden sekä ongelmien ratkaisemisen tavalla, joka ei tapahdu kummankaan tarpeiden kustannuksella (Gordon 1979, 22). Haavio (1969, 19) on puolestaan todennut, että opettajan tulisi pyrkiä toiminnassaan olemaan reilu, oikeudenmukainen, totuudellinen, velvollisuudentuntoinen sekä välittävä.

Gordonin (1979, 22) mukaan avoimuus ja rehellisyys suhteessa tarkoittavat sitä, että molemmat osapuolet voivat puhua suoraan toistensa kanssa. Avoimuuteen ja rehellisyyteen liittyy läheisesti myös osapuolten aitous, mikä tarkoittaa tunteiden rehellisyyttä sekä sanojen, tekojen ja viestien yhtäpitävyyttä. Jos suhteesta puuttuvat avoimuus ja aitous, erityisesti opettajan puolelta, on todennäköistä, että tämä menettää oppilaidensa luottamuksen ja kunnioituksen ja suhde kärsii. (Gordon 22, 31, 33; Haavio 1969, 58 - 59.) Hyvään suhteeseen kuuluvat myös riippumattomuus ja vapaus niin, että kumpikin osapuoli voi kasvaa oman persoonallisen suuntansa mukaisesti (Gordon 1979, 22).

Hyväksymistä ihmissuhteessa viestittää toisen huomioon ottaminen, mikä Gordonin (1979) mukaan tarkoittaa sitä, että suhteen kumpikin osapuoli tuntee, että hänestä välitetään ja häntä kunnioitetaan (Gordon 1979, 22). Hyvä oppilas-opettaja -suhde ei edellytä rakkautta, mutta toisen huomioiminen ja hyväksyminen, kohteliaisuus, kunnioitus, luottamus ja välittäminen sekä toisen työn arvostaminen ovat tärkeitä ja luovat pohjaa yhteisten tavoitteiden saavuttamiselle (Furman 1993, 109; Gordon 1979, 46; Kiesiläinen 1994, 133-134; Koskenniemi 1977, 198). Tähän liittyy läheisesti attraktio, jolla tarkoitetaan toista ihmistä kohtaan tunnettua kiintymystä. Attraktiota käsittelemme tarkemmin luvussa 5.2. Opettajan puolelta hyvään suhteeseen kuuluu myös lämmin ja rohkaiseva suhtautuminen oppilaaseen (Tomlinson-Keasey 1981, 225 - 226).

### 3.2.2 Suhteen tehtäväsuuntautuneisuus

Tehtäväsuuntautuneisuus on toiminnan suuntautumista tietyn toimintaympäristön tavoitteiden ja päämäärien suuntaisesti. Koulussa nämä päämäärät ja tavoitteet asettavat peruskoululaki ja opetussuunnitelma, jotka määrittelevät oppilas-opettaja -suhteen tiedolliset ja taidolliset tavoitteet eli mitä tietoja, taitoja ja valmiuksia ensiluokkalaisten tulisi omaksua (Jauhiainen & Eskola 1994, 8; Koskenniemi 1977, 239). Oppilas-opettaja -suhteelle perustavaa laatua olevan leiman antaakin nimenomaan sen tehtäväsuuntautunut luonne.

Furman (1993, 94) määrittelee tehtäväsuuntautuneen ihmissuhteen suhteeksi, jossa osapuolia yhdistää yhteinen toiminta tai tavoite, jonka saavuttamiseksi molempien osapuolten tulee tehdä oma osuutensa. Ajatus yhteisen tavoitteen suuntaamasta vuorovaikutuksesta ja toiminnasta on tuttu myös yhteistoiminnallisen oppimisen näkemykselle, jonka mukaan oppiminen on opiskelua pienissä ryhmissä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Tässä jokaisella ryhmän jäsenellä on oma



vastuunsa ja työpanoksensa. (Johnson, Johnson & Johnson 1990, 4.) Yhteinen tavoite myös lujittaa ryhmän yhteenkuuluvuutta (Kohonen 1990, 95). Tuloksellisen ja hyvän yhteistoiminnallisen oppimisen edellytyksenä on avoin vuorovaikutus ryhmän jäsenten kesken (Sahlberg & Leppilampi 1994, 72). Oppilas-opettaja -suhteen yhteisen tavoitteen, eli opettajan tavoitteen opettaa ja oppilaan tavoitteen oppia, tulisi olla suhdetta lujittava sekä toimintaa ja vuorovaikutusta suuntaava tekijä. Tavoitteiden saavuttamista vahvistaa ihmissuhteiden peruslähtökohtien toteutuminen oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa.

Tehtäväsuuntautuneelle suhteelle ominaista on se, että se on ajallisesti rajattu: osapuolet tapaavat ainoastaan suhteellisen lyhyitä jaksoja päivästä, ja suhteen oletetaan kestävän muutaman kuukauden tai vuoden ja päättyvän aiheuttamatta mitään suurta eroahdistusta. Furmanin mukaan tehtäväsuuntautunut ihmissuhde rakentuu ainoastaan osapuolten suhteessa kokemalle henkiselle mielihyvälle yhteisiä tavoitteita saavutettaessa, ruumiillinen kontakti ja tyydytys eivät kuulu tähän suhteeseen. (Furman 1993, 94.)

Käytännössä tehtäväsuuntautuneisuus oppilas-opettaja -suhteessa tarkoittaa ensimmäisellä luokalla toiminnan ja vuorovaikutuksen suuntautumista siten, että koulutulokas sopeutuu kouluun mahdollisimman hyvin, omaksuu koulunkäynnin perusvalmiudet sekä oppii lukemaan, laskemaan ja kirjoittamaan. Oppilaan toiminnassa tehtäväsuuntautuneisuus ilmenee haluna osallistua opettajan tarjoamiin tehtäviin ja yrittää hallita taitoja, joita opettaja esittelee (Furman 1993, 95 - 96).

### 3.2.3 Suhteen tarkoituksenmukaisuus

Vuorovaikutuksessa ja oppimisessa ovat aina mukana ihmisten sisäiset ja väliset eli sosiaalipsykologiset tekijät: suhteen kummankin osapuolen toimintaan ja siihen, kuinka se kokevat suhteen, vaikuttavat heidän tarpeensa suhteessa toisiinsa, koulunkäyntiin, oppimiseen ja opettamiseen sekä heidän tunteensa hyväksytyksi tulemisesta ja turvallisuudesta sekä tavoitteiden saavuttamisesta. (Asikainen 1995, 169; Ojanen 1995, 18.) Näiden toteutuminen vaikuttaa siihen, kuinka ihmissuhteiden peruslähtökohdat ja tehtäväsuuntautuneisuus toteutuvat suhteessa.

Tarkoituksenmukaisuus oppilas-opettaja -suhteessa määräytyy oppilaan ja opettajan toimintaa ohjaavien tarpeiden mukaan, jolloin tarkoituksenmukaisessa suhteessa tehtäväsuuntautuneisuuden ja ihmissuhteiden peruslähtökohtien toteuttamiseen ohjaavat tarpeet ovat tasapainossa. Toisin

sanoen oppilas-opettaja -suhteen tarkoituksenmukaisuus on se pohja, jolle ihmissuhteiden peruslähtökohtien ja tehtäväsuuntautuneisuuden toteutuminen käytännössä perustuvat. Esimerkiksi jos oppilaan huomion saamisen tarve ohjaa oppilaan toimintaa tehtäväsuuntautuneisuuden kustannuksella, on suhde epätarkoituksenmukainen.

Oppilas-opettaja -suhteen luonteen ymmärtäminen helpottaa kumpaakin osapuolta edistäen hyvän ja tarkoituksenmukaisen suhteen kehittymistä. Koulumaailmassa tarkoituksenmukaisia hyvää oppilas-opettaja -suhteen muotoutumista edistäviä tarpeita ovat opettajan halu opettaa ja oppilaan halu oppia, mikä ohjaa suhdetta tehtäväsuuntautuneisuuteen (Furman 1993, 105; Gordon 1979, 125). Tarkoituksenmukaisuutta luonnollisesti edistää myös se, että osapuolet ottavat toisensa huomioon ja välittävät toisistaan, mikä luo turvallisuutta suhteeseen. Opettajan tulee välittää oppilaista ja myötäelää heidän iloissaan ja suruissaan, mutta tehdä tämä tarkoituksenmukaisuuden periaatteen mukaisesti. (Furman 1993, 16 - 17; Hämäläinen & Sava 1989, 69.)

Tarkoituksenmukaisen oppilas-opettaja -suhteen muotoutumista ehkäisevät ristiriitaiset, jäsentymättömät ja epätarkoituksenmukaiset tarpeet, odotukset ja roolit, jotka aiheuttavat turhautumista molemmille osapuolille sekä epätietoisuutta päämääristä (Furman 1993, 16; Gordon 1979, 129; Hämäläinen & Sava 1989, 70). Tällainen tilanne on kyseessä esimerkiksi silloin, kun opettaja odottaa lapsen oppivan, mutta lapsi odottaakin opettajan olevan äidin korvike, tai opettaja pyrkii itsetarkoituksellisesti luomaan jonkin muun lapselle tärkeän ihmissuhteen korvaavaa emotionaalisesti läheistä suhdetta. (Furman 1993, 16 - 17; Hämäläinen & Sava 1989, 69.) Jotta oppilas-opettaja -suhteessa ei syntyisi epätarkoituksenmukaisia odotuksia ja käyttäytymistä, tulisi kummankin osapuolen olla selvillä omasta roolistaan tässä suhteessa.

Sekä opettajalla että oppilailla voi koulupäivän mittaan olla moniakin rooleja, joiden tarkoituksenmukaisuus määräytyy tilannekohtaisesti. Opettajan rooleja voivat olla esimerkiksi tiedon jakaja, ohjaaja, sosiaalityöntekijä tai poliisi. Poliisin roolikin voi olla täysin tarkoituksenmukainen tilanteessa, jossa opettaja pyrkii ohjaamaan oppilaitaan oppimaan. Oppilaiden erilaiset roolit määräytyvät joko opettajan vaatimusten ja odotusten tai oppilaan oman valinnan mukaan. Oppilaiden odotetaan olevan oppijoita, toisinaan he voivat olla myös kapinallisia, pellejä, oppilastovereidien työkumppaneita, tutkijoita tai jopa palvelijoita. (Wragg 1994, 4 - 5.) Opettajalla onkin tärkeä asema roolien ohjaajana.

### 3.3 Oppilas suhteen toisena osapuolena

Lapselle ominaiset luonteenpiirteet sekä sisäiset tekijät ja aikaisemmat kokemukset vaikuttavat lapsen vuorovaikutussuhteisiin ja luonnollisesti myös oppilas-opettaja -suhteen muotoutumiseen. Jotta lapsi oppilas-opettajasuhteen toisena osapuolena mahdollistaisi omalta osaltaan hyvän oppilas-opettajasuhteen muotoutumisen parhaalla mahdollisella tavalla, se edellyttää häneltä tiettyä motorista, sosiaalisemotionaalista, kielellistä ja älyllistä valmiustasoa, tasapainoisuutta sekä sisäistä kypsyyttä. Esimerkiksi pystyäkseen toteuttamaan hyvien ihmissuhteiden yleisiä peruslähtökohtia oppilas-opettaja -suhteessa, lapsella tulee olla hallussaan sosiaaliset perusvalmiudet ja -taidot. Tässä ei tule unohtaa sitä, että sosiaalisten valmiuksien saavuttaminen ei ole irrallaan muista valmiuksista, vaan ne kehittyvät rinnakkain.

#### *Aikaisemmat kokemukset ja sisäiset tekijät*

Lapsen varhaiset vuorovaikutuskokemukset ja pysyvät ihmissuhteet vanhempiin ja muihin aikuisiin luovat pohjan oppilas-opettaja -suhteelle ja oppimiselle koulussa. Lapsen aikaisemmat kokemukset vaikuttavat ja antavat leimansa lapsen vuorovaikutussuhteisiin ohjaten hänen toimintaansa ja tulkintojaan (Rauste-von Wright 1994, 15). Ne ovat jättäneet jälkensä lapsen "sisäiseen minään", johon kuuluvat aikaisempien kokemusten lisäksi hänen tarpeensa, asenteensa, arvonsa, tunteensa, tietonsa, mallinsa ja odotuksensa. Vaikutuksensa on myös lapsen kasvuympäristöllä: kuinka paljon ja millaisia motorisia, sosiaalisemotionaalisia, älyllisiä ja kielellisiä virikkeitä ja valmiuksia se on lapselle tarjonnut. Aikaisempien kokemusten ja sisäisten tekijöiden vaikutusta oppilaan ja myös opettajan toimintaa käsittelemme perusteellisemmin luvussa 4.

#### *Motoriset, kielelliset, älylliset ja sosiaalisemotionaaliset valmiudet*

Kouluvalmius pitää sisällään motoriset, sosiaalisemotionaaliset, kielelliset ja älylliset valmiudet, ja kouluvalmiuteen tarvitaan tietyn kehitystason saavuttaminen kaikilla näillä osa-alueilla. Yleensä häiriöt yhdellä osa-alueella heijastuvat tavalla tai toisella myös muille osa-alueille ja siksi kouluvalmiuden edellytyksenä on koko persoonallisuuden kypsyys niin, että lapsella on tarvittavat valmiudet koulunkäyntiin. Esimerkiksi pelkkä älyllinen kehittyneisyys ei takaa hyvää menestystä koulussa jos lapsen sosiaaliset valmiudet ovat heikot. (Arajärvi 1992, 17; Pops 1987, 23; Seppo 1978, 26 - 27.)

Piaget'n ajattelun kehittymisen tasojen mukaan ensiluokkalainen on konkreettisten operaatioiden vaiheessa (Miller 1993, 42). Kielellisten ja älyllisten valmiuksien lisääntyminen luo pohjaa lapsen oppimishalun kehittymiselle ja selviämiseksi oppimistehtävistä, mikä edistää oppilas-opettaja -suhteen tehtäväsuuntautuneisuutta ja tarkoituksenmukaisuutta. Koulun alku onkin voimakasta uusien motiivien synnyn aikaa lapsen elämässä (Pölkki 1979, 7). Lapsen halu oppia pohjaa hänen varhaislapsuuteensa ja suhteeseen vanhempiinsa, mutta lapsen kasvaessa ja aloittaessa koulun oppimishalu syntyy yhä enemmän suhteesta opettajaan. Tässä ihmissuhteessa paino siirtyy aikuisuuden ihannoinnista enemmänkin opettajan tietotaidon ihannointiin. Opettaja on lapselle henkilö, joka hänen mielestään tietää ja osaa paljon ja joka on lapselle "väline" samanlaisen osaamisen saavuttamiseen. (Furman 1993, 101 - 104.)

Tärkein tekijä tehtäväsuuntautuneisuuden periaatteen toteutumisessa lapsen kannalta on hänen halunsa oppia. Vaikka opettajan ja lapsen suhde olisikin muuten asiallinen ja toimiva, mutta lapselta puuttuu oppimismotivaatio, niin suhde ei toimi tehtäväsuuntautuneesti eikä tarkoituksenmukaisesti. Tehtäväsuuntautuneisuus pohjautuu nimenomaan oppilaan omaan sisäiseen motivaatioon eikä ulkoisiin palkkioihin, rangaistuksiin, kiintymykseen tai pelkoon opettajaa kohtaan.

Uusien asioiden opettelu ja omaksumisen lisäksi koulutulokkaalla tulee olla valmiudet solmia uusia suhteita kanssaihmiin, opettajaan ja luokkatovereihin, ja kehittyä omien käyttäytymis- ja toimintamotiivien suhteen (Seppo 1978, 26 - 27). Kouluyhteisön ihmissuhteiden toimivuuden kannalta oppilas tarvitsee tiettyjä sosiaalisia valmiuksia, joita ovat tunne-elämän tasapainoisuus, itsenäisyys, sääntöjen noudattaminen, yhteistyökykyisyys, kritiikinsietokyky, kyky kommunikoida ja keskittyä, kuunnella ohjeita ja toimia niiden mukaan, antaa työrauha toisille sekä ottaa vastuuta yhteisistä välineistä, tiloista ja siisteydestä (Lyytinen 1994, 88,89; Sarmavuori & Piha 1981). Edellytyksenä sosiaalisemotionaalisten valmiuksien kehittymiselle ovat oppilaan vahva itsetunto ja positiivinen minäkuva (Pops 1987, 23).

Vuorovaikutussuhteissa lapselle muodostuu käsitys itsestään, muista ja ihmisten välisistä suhteista (McGurk 1982, 103). Perusta lapsen sosiaalisille taidoille, joihin sisältyvät myös ihmissuhteiden peruslähtökohtien omaksuminen, ja vuorovaikutussuhteille luodaan jo varhaislapsuudessa. Lapsi muodostaa itselleen läheisten ihmisten kanssa tunneperäisen vuorovaikutussuhteen, joka toimii pohjana myöhemmille ihmissuhteille, sillä vanhemmiltaan lapsi omaksuu myös tärkeimmät ihmissuhdemallinsa. Lapsen henkilösuhteiden laajentuessa lapsi oppii vuorovaikutuksen kautta, että

hänellä on eri ihmisten kanssa merkitykseltään erilaisia ihmissuhteita, esimerkiksi sen, että äidin ja opettajan roolit ja merkitys hänen elämässään ovat erilaiset. (Lyytinen 1994, 88; Poikkeus 1995, 135; Pops 1994, 41; Pölkki 1985, 1.) Tämän oivaltaminen luo pohjan myös oppilas-opettaja -suhteen tarkoituksenmukaisuudelle ja oppilaan ja opettajan roolien omaksumiselle. On luonnollista, että aivan koulun alussa opettajan ja oppilaan roolisuhteiden ollessa lapselle vielä epäselviä, voi tällä esiintyä epätarkoituksenmukaisia odotuksia opettajaa kohtaan. Oikeiden, tarkoituksenmukaisen roolisuhteiden tulisi löytyä kuitenkin melko pian, ja tässä prosessissa opettajalla on oma vastuunsa ja osuutensa.

### 3.4 Opettaja suhteen toisena osapuolena

#### *Aikaisemmat kokemukset ja sisäiset tekijät*

Niemi (1989) toteaa opettajan persoonallisuuden olevan tämän tärkeä työväline (Niemi 1989, 84). Jokaisen opettajan persoonallisuus, asenteet, uskomukset ja arvot heijastuvat siihen, mitä ja miten opettaja kommunikoi luokassa (Hansford 1988, 7). Kuten oppilaan, myös opettajankin toimintaan oppilas-opettaja -suhteen toisena osapuolena luonnollisesti vaikuttavat opettajan persoonallisuuden piirteet, aikaisemmat kokemukset ja sisäiset tekijät eli tarpeet, odotukset, arvot, asenteet, mallit ja tiedot. Esimerkiksi työstään innostunut ja motivoitunut opettaja on turvallinen aikuinen, joka haluaa panostaa oppimisympäristön viihtyvyyteen (Pops 1987, 33). Oppilas-opettaja -suhteessa opettajalla kuitenkin on vastuu suhteen suuntaamisesta niin, että suhteesta voi kehittyä hyvä. Tämä edellyttää sitä, että opettaja on selvittänyt itselleen tavoitteensa, motiivinsa ja roolinsa opettajana.

#### *Oppilaantuntemus ja ammattitaito*

Opettajan oppilaantuntemus on edellytys menestykselliselle opetus- ja kasvatustyölle ja ryhmän tavoitteelliselle ja tarkoituksenmukaiselle ohjaamiselle sekä toimivalle keskinäiselle vuorovaikutukselle. On tärkeää, että opettaja tuntee oppilaansa yksilöinä erityistaipumuksineen ja kehitysrytmeineen ja että hänellä on heistä jokaisesta kokonaiskäsitys, jota hänen tulisi olla valmis myös jatkuvasti tarkistamaan ja tarvittaessa muuttamaan. Tämä auttaa opettajaa kommunikoimaan rakentavasti oppilaidensa kanssa, suunnittelemaan opetustaan ja asettamaan heille heidän kykyjen-

sä, tietojensa ja taitojensa mukaisia tavoitteita eli ohjaamaan oppilaita tehtäväsuuntautuneisuuteen. (Alkuopetus 1979, 8 - 9; Kääriäinen 1989, 12.)

Opettajan ammattitaito ja kokemus vaikuttavat siihen, kuinka hän on sisäistänyt roolinsa opettajana ja kuinka hän onnistuu hyvän oppilas-opettajasuhteen ominaisuuksien toteuttamisessa. Bulloughin, Knowlesin ja Crow'n (1989) mukaan aloittelevilta opettajilta puuttuu kattavia opetussuunnitelmia sekä oppilaantuntemusta ja tietoa työympäristöstä. He ovat myös epävarmoja itsestään opettajina, mikä johtaa helposti ongelmiin luokahuonehallinnassa. (Bullough, Knowles & Crow 1989, 210, 220 - 222.) Kokeneen opettajan aika ja energia voivat suuntautua enemmän vuorovaikutuksen ylläpitämiseen hyvän oppilas-opettajasuhteen ominaisuuksien mukaisesti.

Ammattitaidon merkitys tulee ilmi myös Karin (1977) tutkimuksessa opettajan ominaisuuksien ja didaktisten menettelytapojen yhteyksistä oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Tutkimuksen mukaan ihanneopettajan kolmeksi tärkeimmäksi piirteiksi muodostuivat läheisyys ja toverillisuus, oikeuden- ja johdonmukaisuus sekä pätevyys ja opetustaitoisuus. Erittäin merkitsevästi kouluviihtyvyyden todettiin olevan positiivisessa riippuvuussuhteessa opettajan puheen ja opetuksen selkeyteen, opetuksen kiinnostavuuteen sekä mielikuvitukseen ja kekseliäisyyteen. Tutkimuksen mukaan myös hyvä järjestys ja kuri lisäävät kouluviihtyvyyttä. (Kari 1977, 28 - 30, 53 - 57.)

#### *Opettajan vuorovaikutus- ja johtamistyyli*

Opettajan vuorovaikutus- ja johtamistyyli liittyvät osittain opettajan luonteenpiirteisiin ja sisäisiin tekijöihin sekä hänen ammattitaitoonsa ja kasvatusnäkemukseensä. Käsitlemme opettajan johtamis- ja opetustyyliä tässä kuitenkin omana kappaleenaan opettajan toimintaan vaikuttavista tekijöistä oppilas-opettaja -suhteessa.

Opettajan johtamistapa vaikuttaa luokkailmaston syntymiseen ja oppilas-opettaja -suhteeseen. Erilaisista johtajatyypejä ovat autoritäärinen, demokraattinen ja "antaa mennä"-johtaja. Tutkimusten mukaan demokraattisen opettajan luokassa vallitseva demokraattinen ilmasto on oppilaista mieluisin, motivaation kannalta tehokkain ja johtaa parhaisiin oppimistuloksiin. (Uusikylä 1983, 34; Koskenniemi 1977, 212.) Tämä palvelee tehtäväsuuntautuneisuuden periaatetta.

Tutkimuksessaan opettajan merkityksestä luokkayhteisön eettissosiaalisen ilmaston luojana ja

oppilaan minäkäsityksen vahvistajana Kari (1985) on todennut opettajan toiminnassa oppilaiden kouluviihtyvyyteen vaikuttavia asioita olevan luokkailmaston myönteisyys sekä oppimistulosten ja oppilaskeskeisyyden tietoinen korostaminen. Tutkimuksen mukaan oppilaat viihtyivät parhaiten luokissa, joissa vallitsi luokan sosioaffektiiivista ilmastoja ja sisäisiä palkkioita korostava opettajan kasvatusvoittoisuus. Oppilaat viihtyivät hyvin myös tietojen ja taitojen kehittämistä ja niiden kautta saatujen sisäisten palkkioiden kokemista korostavien opettajien luokissa. (Kari 1985, 58 - 61, 89.) Tämän tutkimustuloksen pohjalta opettajan tehtäväsuuntautuneisuuden ja ihmissuhteiden peruslähtökohtien toteuttamiseen panostamisen voidaan katsoa lisäävän oppilaiden tehtäväsuuntautuneisuutta ja viihtymistä koulussa.

### *Valta ja auktoriteetti*

Opettajan valta ja auktoriteettiasema tuovat oman sävynsä oppilas-opettaja -suhteeseen, jossa opettajalla on henkinen valta. Tämä voi perustua ei-aineellisiin palkkioihin, kuten kosketukseen ja kiitoksen pidättämiseen tai tiedon hallintaan pohjautuvaan asiantuntijavaltaan. (Eskola 1979, 115 - 116.) Opettajalla on hallussaan oppilaaseen verrattuna laaja tietotaito, mikä antaa hänelle asiantuntijavaltaa sekä auktoriteettiaseman oppilaaseen nähden. Opettajan säännösteltävissä on myös oppilaalle paljon merkitsevän opettajalta saadun palautteen laatu ja määrä. Vallan ja auktoriteetin käyttötapa on yhteydessä hyvän oppilas-opettaja -suhteen ominaisuuksien toteutumiseen; esimerkiksi valta voi perustua rangaistuksen pelkoon tai tietotaidon ihailemiseen.

Gordon (1979) puhuu aidosta ja epäaidosta opettajan auktoriteetista. Aito auktoriteetti pohjautuu todelliseen tai kuviteltuun tietoon, viisauteen ja kokeneisuuteen, jonka lapsi uskoo opettajalla olevan. Hän uskoo aikuisen, opettajan, tietävän ja osaavan kaiken ja kokee opettajalla olevan yliluonnollinen kyky tietää kaikessa totuus. Kun lapsi kasvaa, hänen käsityksensä opettajasta muuttuu realistisemmaksi ja hän huomaa, ettei opettajakaan tiedä kaikkea. (Gordon 1979, 138.) Tämänkin jälkeen opettaja voi säilyttää paikkansa oppilaan auktoriteettina ja ihailunkin kohteena, jolloin opettajasta on tullut lapselle esikuva.

Epäaito auktoriteetti perustuu opettajan mahdollisuuteen palkita ja rangaista, mikä pohjautuu oppilaan riippuvuuteen opettajasta. Pienet oppilaat tarvitsevat opettajaa ja se tekee opettajan aseman mahtavaksi ja antaa hänelle paljon valtaa. Opettajalla on käytössään keinoja hallita palkkioin ja rangaistuksin oppilaitaan ja tehdä siten oppilaidensa koulunkäynnistä mukavaa tai

ikävä. Lasten kasvaessa riippuvuus opettajasta vähenee sitä mukaa kun he pystyvät enenevässä määrin itse täyttämään toiveensa ja tarpeensa, jolloin opettajan auktoriteetti heikkenee hänen menettäessään valtaansa palkita. (Gordon 1979, 140.)

#### 4 SUHTEEN KEHITTÄMISEN TEORIAA

Tutkimuksemme tavoitteena oli havainnoida oppilas-opettajasuhteen kehittymistä ja löytää sitä suuntaavia ja selittäviä tekijöitä. Suhteen muotoutuminen on koko ajan elävä prosessi, johon vaikuttavat edellisessä kappaleessa käsittelemämme oppilaaseen ja opettajaan liittyvät tekijät, jotka ohjaavat hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien toteutumista. Tutkimuksesamme selitämme oppilas-opettaja -suhteen kehittymistä tarkastelemalla konstruktivistisen oppimiskäsityksen, tarpeiden hierarkian, sosiaalisen vahvistamisen ja sosiaalisen oppimisen näkökulmia.

Valitsimme nämä teoreettiset näkökulmat, koska niiden avulla voimme tarkastella ihmisen toimintaa ja sosiaalista vuorovaikutusta sekä sisäisesti että ulkoisesti sääteleviä tekijöitä. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostuvat kognitioiden ja sisäisten mallien, ja tarpeiden hierarkiassa tarpeiden osuus toimintaa ohjaavina tekijöinä. Tarpeiden osalta halusimme tarkastella nimenomaan sitä, kuinka ne ohjaavat oppilaan ja opettajan toimintaa hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien suuntaisesti.

Sosiaalisessa oppimisessä ja erityisesti sosiaalisessa vahvistamisessa ulkoisten tekijöiden, kuten palkkioiden, rangaistuksien tai ulkoisten mallien merkitys toiminnan säätelijöinä ja käyttäytymisen muokkaajina painottuu eli ympäristö ohjaa toimintaa ja valintoja (Bandura 1977, 16 - 17, 22). Sosiaalisen oppimisen teorian painottavat ympäristön vaikutusta käyttäytymisen säätelijänä, mutta Banduran sosiaalisen oppimisen teoria pitää merkittävänä myös kognitiivisia tekijöitä, jotka ohjaavat sitä, kuinka aikaisemmat sosiaaliset kokemukset vaikuttavat käyttäytymiseen (Durkin 1995, 32). Sosiaalisen vahvistamisen teorian valintaan vaikutti erityisesti se, että oppilas-opettaja -suhteessa opettaja voi toiminnallaan suurestikin vahvistaa ja ohjata oppilaiden käyttäytymistä ja



toimintaa. Vahvistaminen on enemmän ulkoisesti havaittavissa kuin sisäiset tekijät, jotka ovat näkymättömissä, mutta kuitenkin vaikuttavat ulkoiseen toimintaan.

#### 4.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen keskeisenä ajatuksena on, että tieto ei vain siirry oppijalle, vaan tämä itse valikoi, tulkitsee, jäsentää tietoa ja rakentaa kuvaansa maailmasta aikaisempien kokemustensa ja tietojensa pohjalta (Rauste-von Wright 1994, 15). Kognitiivisen teorian mukaan sisäiset kognitiiviset tapahtumat eli ajattelu, luokittelu ja tulkinnat ovat keskeisiä sosiaalista toimintaa ohjaavia tekijöitä, ja yksilön kuva maailmasta muodostuu hänen kokemustensa ja tulkintojensa pohjalta (Isoherranen 1991, 17). Oppimispsykologisessa mielessä konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusajatus edustaa kognitiivista lähestymistapaa oppimiseen.

Tiedon käsittely, eli vastaanottaminen, muokkaaminen ja tulkitseminen, on jatkuva kokonaisvaltainen prosessi, joka voi aiheuttaa muutoksia tiedoissamme, käsityksissämme, taidoissamme ja tunteissamme, ja jonka kautta rakennamme kuvamme meitä ympäröivästä fyysisestä ja sosiaalisesta maailmasta (Rauste-von Wright 1994, 19 - 20). Piaget'n ajattelun kehittymisen teorian mukaan tiedon käsittely tapahtuu akkommodaation tai assimilaation kautta, jotka ohjaavat sisäisten mallien ja kognitioiden muodostumista ja muuttumista. Akkommodaatio on aiempien kognitioiden ja sisäisten mallien muuttamista uuteen tilanteeseen sopiviksi ja assimilaatio on uuden tiedon sulauttamista osaksi aikaisempaa mallia ja tietoa. (Piaget 1988, 159.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen on ennen kaikkea kulttuurinen olento, joka noudattaa oman yhteisönsä määäämiä socialisaation myötä omaksumiaan sääntöjä. Omaksuttujen sosiaalisten normien noudattaminen vaikuttaa siihen, kuinka vuorovaikutustilanteissa toimitaan. (Isoherranen 1991, 41, 43.) Tilanteiden ja asioiden tulkitseminen, jäsentäminen ja luokittelu tapahtuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja ovat aina sidoksissa siihen tilanteeseen, ympäristöön ja kulttuuriin, jossa oppiminen tapahtuu (Rauste-von Wright 1994, 15, 33). Ihmisten välisen vuorovaikutuksen ymmärtämiseksi tulee tiedostaa yhteiskunnan yksilön toiminnalle asettamat vaatimukset (Isoherranen 1991, 42).

Oppilas-opettaja -suhteessa kummankin osapuolen kognitiot ja sisäiset mallit ohjaavat oppimista

ja vuorovaikutusta. Suhteessa tapahtuvaan vuorovaikutukseen vaikuttavat kummankin osapuolen sosiaalistumisen kautta omaksumat käyttäytymistavat ja -normit. Näin aikaisemmat kokemukset sosiaalisista suhteista ja vuorovaikutuksesta ohjaavat opettajan ja oppilaiden toimintaa, tulkintoja tilanteista sekä tiedon valikointia, ja uudet kokemukset muokkaavat vanhoja ja synnyttävät uusia toimintamalleja. Sisäisten mallien ja kognitioiden osuutta vuorovaikutuksessa on vaikea arvioida ja havainnoida ulkoisen käyttäytymisen perusteella, mutta ne ovat aina yksilön toiminnan taustalla vaikuttavia tekijöitä.

#### 4.2 Maslow'n tarvehierarkia

Maslow esitti tarpeiden hierarkiassaan seitsemän erilaista tarpeiden tasoa, jotka alimmasta ylimpään ovat fysiologiset tarpeet, turvallisuuden tarve, yhteenkuuluvuuden ja rakkauden tarve, kunnioituksen tarve, kognitiiviset tarpeet, esteettiset tarpeet ja itsensä toteuttamisen tarpeet. Hierarkian perusajatus on se, että hierarkiassa seuraavan tason tarpeet tulevat tärkeiksi toiminnan määrääjiksi kun edellisen tason tarpeet on vähintään osittain tyydytetty. (Atkinson, Atkinson, Smith & Bem 1993, 547.)

Fysiologiset tarpeet käsittävät biologiset perustarpeemme, joita ovat esimerkiksi nälkä ja jano. (Atkinson, Atkinson, Smith & Bem 1993, 547). Turvallisuuden tarpeita ovat turvallisuus, pysyvyys, riippuvaisuus, suojeleminen, vapaus pelosta, huolista ja kaaoksesta, järjestyksen, lain, rajojen ja suojelejan tarve jne. Yhteenkuuluvuuden ja rakkauden tarpeet sisältävät rakkauden antamisen ja vastaanottamisen. Kun nämä tarpeet ovat tyydyttämättä ihminen kaipaa ihmissuhteita, ystäviä, tovereita tai lapsia. Kunnioituksen tarpeita ovat saavuttaminen, menestyminen, päteminen ja tunnustuksen saaminen sekä suosion, kunnian, huomion, tärkeyden ja kiitoksen tarpeet. (Maslow 1987, 18, 20 - 21.) Kognitiivisia tarpeita ovat tietäminen, ymmärtäminen ja tutkiminen, esteettisiä tarpeita esimerkiksi symmetria, järjestys ja kauneus. Hierarkian ylimmän tason tarpeita ovat itsensä toteuttamisen tarpeet. (Atkinson, Atkinson, Smith & Bem 1993, 547.)

Oppilas-opettaja -suhteen kehittymisen kannalta tärkeitä tarpeiden tasoja ovat turvallisuuden tarve, yhteenkuuluvuuden ja rakkauden tarve, kunnioituksen tarve ja kognitiiviset tarpeet. Luonnollisesti kaikkien näiden tarpeiden tasojen tyydyttymiseen liittyvät myös lapsen muut yhteisöt kouluyhteisön rinnalla, mutta tässä tarkastelemme kouluympäristön ja erityisesti opettajan merkitystä näiden

tarpeiden tyydyttäjänä. Maslow'n tarvehierarkian perusteella koulutulokkaan tulee ensin saavuttaa turvallisuuden tunne uudessa ympäristössä ja suhteessa uusiin ihmisiin, missä tärkeiksi tulevat koulun ihmissuhteet ja oman paikan löytäminen luokkayhteisössä. Turvallisuuden tarpeen tyydyttäminen voi johtaa suojelijan, vahvemman henkilön tai systeemin etsimiseen, johon turvautua (Maslow 1987, 19). Oppilas voi etsiä turvaa luokkatovereistaan tai opettajastaan. Turvallisuuden tunteen kehittyminen luo pohjan yhteenkuuluvuuden tunteen syntymiselle, joka kehittyy vuorovaikutuksessa ja yhteisessä toiminnassa sitä mukaa kun tietoisuus yhdistävästä asiasta lisääntyy. Yhteenkuuluvuutta lisää alueellinen läheisyys. (Jauhiainen & Eskola 1994, 46.)

Kunnioituksen tarpeisiin liittyy se, että oppilas kokee menestymistä, riittävyttä ja pätevyyttä koululaisena, ja että hänen huomion, kiitoksen ja tärkeydentarpeensa tulevat tyydytetyiksi. Ihmissuhteiden peruslähtökohdat toteutuvat oppilas-opettaja -suhteessa, kun turvallisuuden, yhteenkuuluvuuden ja kunnioituksen tarpeet tulevat tyydytetyiksi. Tämä luo pohjan kognitiivisten tarpeiden, kuten oppimisen, tietämisen ja uusien asioiden omaksumisen tulemiselle toimintaa ohjaaviksi tekijöiksi, mikä ohjaa suhdetta tehtäväsuuntautuneisuuteen sekä opettajan ja oppilaan roolien tarkoituksenmukaisuuteen. Ilman oppilaan kognitiivisia tarpeita suhde ei pääse tehtäväsuuntautuneisuuden ominaisuuden toteutumiseen.

#### 4.3 Sosiaalisen vahvistamisen teoria

Vahvistamisen teoria pohjautuu klassisen ehdollistumisen teoriaan. Se selittää käyttäytymistä analysoimalla ärsykkeiden (S) ja reaktioiden (R) välisiä suhteita. Käyttäytymismuutos on reaktio suhteessa ärsykkeeseen, joka voi olla luonteeltaan joko sisäinen tai ulkoinen tapahtuma, eli käyttäytymisen muutosta voidaan kutsua vastaukseksi ärsykkeeseen. Käyttäytymisen palkitseminen vahvistaa käyttäytymismallia ja tuottaa mielihyvää, jolloin kyseinen käyttäytymismalli todennäköisesti toistuu. Sellaista käyttäytymismallia, josta ei seuraa palkkiota tai josta rangaistaan, vältetään jatkossa. Ärsykkeen ollessa riittävän samankaltainen kuin aiemmin palkittu tai rangaistu ärsyke, se tuottaa samanlaisen reaktion ilman palkkiota tai rangaistusta, mitä kutsutaan yleistämiseksi. (Deaux & Wrightsman 1984, 15 - 16.) Palkkioiden ja rangaistusten kautta oppilas oppii, mitkä toimintatavat ovat hyväksyttäviä ja mitkä eivät (Durkin 1995, 469).

Hurt, Scott ja McCroskey (1978) esittävät ajatuksen, että vuorovaikutuksen tärkein tehtävä

oppimistilanteessa luokkahuoneympäristössä on vahvistaminen, joka heidän mielestään tapahtuu (tai jää tapahtumatta) pääasiassa oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa. Opettajan palaute kertoo oppilaalle hänen oppimistuloksistaan, mutta myös opettajan tunteista häntä kohtaan. (Hurt, Scott & McCroskey 1978, 35 - 36.) Opettaja voi vahvistamalla ohjata oppilaan toimintaa hyvän oppilas-opettajasuhteen ominaisuuksien toteutumisen suuntaisesti.

Vuorovaikutus opettajan kanssa voi jo sinänsä olla oppilaalle palkitsevaa ja vahvistavaa, mutta oppimisen ja tehtäväsuuntautuneisuuden kannalta opettajan on ehdottoman tärkeää huomioida tilanteet, joissa oppilas on oppinut jotakin tai suoriutunut hyvin jostakin tehtävästä ja palkita tätä mahdollisimman pian. (Forgas 1986, 208; Hurt, Scott & McCroskey 1978, 35). Mitä välittömämmin opettaja vahvistaa oppilaan oppimista, sitä vahvempi on sen vaikutus. Palkitseminen yleensä kiihdyttää oppilaan oppimisintoa. (Hurt, Scott & McCroskey 1978, 35 - 36.) Se myös auttaa oppilasta kokemaan itsensä päteväksi ja arvokkaaksi, ja ohjaa saman toimintatavan valitsemiseen muissakin tilanteissa (Miller 1993, 206).

Hurt ym. (1978) painottavat vuorovaikutuksen tärkeyttä jopa siinä määrin, että heidän mielestään oppilaidensa kanssa vähän vuorovaikutuksessa olevan opettajan oppilaiden kohdalla tapahtuu vähemmän oppimista kuin runsaasti vuorovaikutuksessa olevan opettajan. Luonnollisesti tähän vaikuttaa myös vuorovaikutuksen laatu. Jos oppilas kokee vuorovaikutuksen opettajan kanssa rangaistuksena, hänen menestymisensä kärsii. Hurt ym. ovat myös todenneet, että oppilaille, jotka eivät pidä opettajasta, palkkion lähteenä ovat muut oppilaat. (Booth-Butterfield 1992, 2; Hurt, Scott & McCroskey 1978, 35 - 37.)

#### 4.4 Sosiaalisen oppimisen teoria

Banduran sosiaalisen oppimisen teoriassa pääpaino on sosiaalisen vuorovaikutuksen tutkimisessa ja selittämisessä. Teorian alkuperä ja juuret ovat behavioristisessa oppimiskäsityksessä, mikä näkyy Banduran ajatuksissa vahvistamisen vaikutuksesta sosiaaliseen oppimiseen: Banduran mukaan ihminen muodostaa ja kehittää käyttäytymismallinsa ympäristön reaktioiden perusteella. Ympäristö vahvistaa eri tavoin toivottuja ja hyväksytyjä malleja, jolloin lapsi ehdollistuu niiden toteuttamiseen. Näin ympäristö ohjaa lapsen toimintaa ja valintoja. (Bandura 1977, 16 - 17, 22.) Kuitenkin Bandura esittää teoriassaan myös ajatuksen siitä, ettei oppiminen ole vain jäljittelyä, vaan se

tapahtuu useiden kognitiivisten prosessien, kuten ajattelun, mieleen painamisen ja arvioinnin kautta (Isoherranen 1991, 16).

Banduran mukaan oppiminen voi tapahtua välittömästi suoran vahvistamisen tai välillisesti sijais- ja itsevahvistamisen kautta. Sijaisvahvistamisessa havainnoidut tilanteet ohjaavat käyttäytymistä, vaikka oppilaalla ei olisikaan asiasta omakohtaista kokemusta. Itsevahvistaminen on oman toiminnan arvioimista: jos oppilas on tyytyväinen käyttäytymisensä seurauksiin, hän todennäköisesti toimii samalla tavoin vastaisuudessaakin. (Atkinson, Atkinson, Smith & Bem 1993, 541; Bandura 1977, 128 - 129; Miller 1993, 204.) Tässä tärkeäksi toiminnan ohjaajaksi muodostuvat oppilaan tarpeet, eli liittyvätkö ne tasapainoisesti ja tarkoituksenmukaisella tavalla ihmissuhteiden peruslähtökohtien ja tehtäväsuuntautuneisuuden sisältämien tarpeiden tyydyttämiseen.

Oppilaiden sosiaalistuminen tietoisuuteen siitä, miten asiat ovat ja tapahtuvat luokassa on todella tärkeä ulottuvuus opettamis-oppimis -prosessissa (Hansford 1988, 13). Sosiaalistuminen luokan käytänteisiin, rutiineihin ja oppilaan rooliin auttaa oppilasta suuntaamaan huomionsa ja energiansa oppimiseen, mikä edistää tehtäväsuuntautuneisuuden toteutumista oppilas-opettajasuhteessa. Alussa tutustuminen vaatii paljon huomiota, mutta sosiaalisen kanssakäymisen ilmiöiden toistuessa niihin vähitellen mukaudutaan niin, etteivät ne enää vaadi niin suurta huomiota. Sosiaalistumista on myös tietyn roolikäyttäytymisen omaksuminen, kuten opettajan ja oppilaan roolit. (Rainio & Helkama 1974, 40.)

## 5 VUOROVAIKUTUS OPPILAS-OPETTAJA -SUHTEESSA

*"Kun kaksi ihmistä kohtaa, kohtaa kaksi kokonaista maailmaa. Kaikki se, mitä nämä ihmiset kantavat sisäisyydessään tietoina, muistoina, kokemuksina, arvoina, asenteina ja odotuksina on rakennusainetta näkymättömän, mutta todellisen energiavaihdon prosessille. Prosessi alkaa kohtaamisesta, jossa ensimmäinen hetki on tärkeä." (Kiesiläinen 1994, 127.)*

Hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteet ja ominaisuudet toteutuvat ja tulevat käytännössä ilmi

oppilaan ja opettajan välisessä viestinnässä ja vuorovaikutuksessa, jota voidaan havainnoida ja analysoida. Oppilas-opettaja -suhteen syntymisen ja kehittymisen, kuten yleensäkin ihmisten välisen vuorovaikutuksen selittäminen, ei ole yksinkertainen asia sen moniulotteisen luonteen vuoksi. Selittämistä kuitenkin helpottaa eräiden vuorovaikutuksen peruseräiden tunteminen. Tällaisia ovat muun muassa attraktio sekä sanaton ja sanallinen viestintä.

Vuorovaikutus on merkkien, kuten sanojen, eleiden ja ilmeiden lähettämistä ja vastaanottamista eri aistien välityksellä kahdella eri tasolla: sanattomana ja sanallisena viestintänä (Ojala & Uutela 1993, 76; Rainio & Helkama 1974, 10). Vuorovaikutustapahtumaan kuuluu aina viesti, viestin lähettäjä, vuorovaikutuskanava, jota pitkin viesti lähetetään sekä viestin vastaanottaja, joka tulkitsee vastaanotetun sanoman. Siihen, saako ja ymmärtääkö vastaanottaja viestin sellaisena kuin viestin lähettäjä on tarkoittanut, vaikuttavat monet eri tekijät ja mahdolliset virhelähteet. Tällaisia virhelähteitä ovat esimerkiksi viestin luonne, viestintätilanteeseen liittyvät häiritsevät tekijät, kuten kiire, lähettäjän vuorovaikutuskyky ja -tapa, ihmistuntemus sekä vastaanottajan tilanne ja hänen mielialansa, aikaisemmat kokemuksensa, pelkonsa jne. (Forgas 1986, 115; Ojala & Uutela 1993, 77, 79). Viestin tulkintaan vaikuttaa myös se, ovatko lähettäjän sanalliset ja sanattomat viestit sopuinnussa keskenään. Mikäli näin ei ole, ihminen luottaa yleensä sanattomaan viestiin. (Ojala & Uutela 1993, 81.)

### 5.1 Sanaton ja sanallinen vuorovaikutus

Luokkahuoneviestintä sisältää aineksia sekä sanallisesta että sanattomasta viestinnästä, eivätkä nämä kanavat ole toisistaan riippumattomia. Sanaton viestintä on luonteeltaan jatkuvampaa ja moniulotteisempaa, sillä se tapahtuu useiden aistien välityksellä ja jatkuu niin kauan kuin viestijät ovat läsnä tilanteessa. Sanallista viestintää puolestaan tapahtuu vain sanottaessa jotakin, ja se on yleensä etukäteen harkittua ja vastaanotetaan kuuloaistin varassa. (Hansford 1988, 77 - 78.)

Hansfordin (1988) mukaan oppilaan ja opettajan välisiä viestintäkanavia ovat sanalliset, fyysiset, äänelliset ja tilannekohtaiset ärsykkeet. Sanallisilla ärsykkeillä tarkoitetaan sanallista viestintää eli puhuttuja sanoja. (Hansford 1988, 5.) Sanallinen viestintä tapahtuu kielellisten symbolien ja käsitteiden välityksellä, joten sanallisen viestinnän käyttämiseen ja ymmärtämiseen vaikuttavat viestin lähettäjän ja vastaanottajan kielellisen kehityksen taso ja kielelliset taidot (Ojala & Uutela

1993, 77). Puhuttuihin sanoihin liittyvät aina myös äänelliset ärsykkeet, joita ovat kaikki äänen ominaisuudet, kuten painotus, rytmi, nopeus, sävy, laatu, intensiteetti, voimakkuus, tauot tai hiljaisuus (Hansford 1988, 5, 122). Forgas (1986) onkin todennut, että sanallista viestintää on se, mitä sanomme ja sanatonta viestintää, miten sen sanomme, eli paljon voidaan ilmaista äänellä, sanoista erillään (Forgas 1986, 169). Koululuokassa sanallista viestintää ovat esimerkiksi oppilaan kysymykset tai jutustelut opettajalle, opettajan esitys ja kysymykset, sekä sanoin annettu kiitos ja rohkaisu tai ojentaminen oppilaille.

Yleensä viestintä käsitetään lähinnä sanalliseksi viestinnäksi. Yleisin viestintämuoto on kuitenkin ehdottomasti sanaton viestintä, sillä sanattoman viestinnän osuus kaikesta viestinnästä on jopa yli 80% (Hurt ym. 1978, 92). Se on kulttuurisidonnaista ja opitaan malleja jäljittelemällä (Ojala & Uutela 1993, 77). Sanaton viestintä luokahuoneessa sisältää eleet, liikkeet, asennot, kasvojen ilmeet ja katsekontaktin, mitkä Hansfordin luokituksen mukaan ovat fyysisiä ärsykejä (Hansford 1988, 5; Wragg 1994, 65). Kaikista nonverbaaleista vuorovaikutuskanavista kehon kieli saa ehkäpä eniten huomiota, sillä eleillä tai asennolla voidaan ilmaista kiinnostusta, uhkaa, ikävystymistä, innostumista ja monia tunteita (Forgas 1986, 173; Wragg 1994, 65).

Ihmisten välisessä kanssakäymisessä kosketus on hyvin vahva viesti, mikä pitää paikkansa myös luokahuoneessa. Kosketus vaikuttaa oppilaisiin eri tavalla heidän iästään ja sukupuolestaan riippuen ja yleensä se on oppilaalle vahva palkkio, jopa palkitsevampi kuin hyvä arvosana. Kosketus saattaa auttaa etenkin koulun alkuvaiheessa rakentamaan lämmintä oppilaan ja opettajan välistä suhdetta (Neill 1991, 91). Kosketus voi välittää lapselle tunteen yhteenkuuluvuudesta, turvallisuudesta ja ymmärretyksi tulemisesta ja sen puute voi vaikuttaa lapseen siten, että hän kokee itsensä eristetyksi ja torjutuksi, mikä voi johtaa negatiivisten tunteiden syntymiseen koulua kohtaan (Forgas 1986, 167; Hurt, Scott & McCroskey 1978, 99 - 100).

Tilannekohtaisilla ärsykkeillä Hansford (1988) tarkoittaa esiintymiseen, ulkonäköön, paikkaan ja läheisyyteen liittyviä viestintään vaikuttavia tekijöitä. Oppilas-opettaja -suhteeseen vaikuttavat osapuolten toiminta ja käyttäytyminen toisiaan kohtaan. (Hansford 1988, 5.) Tätä lähellä on Ojalan ja Uutelan (1993) käyttämä käsite välinekommunikaatio, millä he tarkoittavat esineiden, kuten lahjojen, vaatteiden, kampauksen, korujen tms. avulla välitettävää viestintää (Ojala & Uutela 1993, 77). Välinekommunikaatiota oppilas-opettaja -suhteessa on esimerkiksi se, kun opettaja laittaa oikeinmerkin tai leiman oppilaan vihkoon tai oppilas tuo opettajalle lahjoja.

Opettajan sanallisen ja sanattoman viestinnän laadulla, sen myönteisyydellä tai kielteisyydellä, on merkitystä oppilas-opettajasuhteen toimivuudelle, sillä Gordonin (1979) mukaan opettajan tuomitseva, kielteinen ja vaativa asenne sekä jatkuva arvostelu häiritsevät oppimista ja vaikuttavat oppilaiden viihtyvyyteen (Gordon 1979, 25 - 27). Tämä korostaa opettajan rohkaisevan toiminnan merkitystä oppilaita kohtaan. Tärkeää on myös oppilaiden kontaktien, kuten kysymysten ja neuvonpyyntöjen huomiominen, sillä nämä kertovat myönteisestä suhtautumisesta.

## 5.2 Attraktio

Attraktio on yksi vuorovaikutussuhteisiin ja niiden syntymiseen keskeisesti vaikuttava tekijä, joka vaikuttaa myös oppilas-opettaja -suhteen syntymiseen ja kehittymiseen. Sillä tarkoitetaan "toista ihmistä tai ryhmää kohtaan tunnettua vetovoimaa, kiintymystä tai rakkautta" (Eskola 1979, 129). Forgasin (1986, 213) mukaan attraktio koostuu uskomuksista, tunteista ja käyttäytymisestä suhteessa toiseen ihmiseen.

Ihmisten arvojen, asenteiden, sosiaalisen taustan ja persoonallisuudenpiirteiden samankaltaisuus vahvistaa heidän välistään attraktiota ja siksi vuorovaikutus tällaisten ihmisten kanssa koetaan yleensä miellyttäväksi ja palkitsevaksi (Baron & Byrne 1984, 221; Eskola 1979, 136; Forgas 1986, 22 - 23, 233). Persoonallisuudenpiirteiltään erilaisten ihmisten välille attraktio muodostuu silloin, kun nämä kokevat erilaisuuden toisiaan täydentäväksi tekijäksi ja saavat siitä tyydytystä (Deaux & Wrightsman 1984, 145; Eskola 1979, 137; Forgas 1986, 236). Myös fyysinen viehättävyys ja omista asioista kertominen vaikuttavat siihen, kuinka läheiseksi suhde henkilöiden välillä kehittyy (Forgas 1986, 229, 242).

Yleensä attraktio ihmisten välillä on vastavuoroista, eli ihmiset pitävät sellaisista ihmisistä, joiden he tuntevat, tietävät tai olettavat pitävän itsestään (Baron & Byrne 1984, 221; Deaux & Wrightsman 1984, 149; Forgas 1986, 241). Tunteiden ominaisuuksia ovat vastavuoroisuus sekä tarttuminen ja leviäminen. Vastavuoroisuudella tarkoitetaan sitä, että lähetetyt tunteet, olivat ne kuinka epäselviä, sekoittuneita tai epämääräisiä hyvänsä, herättävät vastatunteita. Tunteiden ominaisuus levitä ja tarttua tulee ilmi siten, että myönteiset tunteet herättävät useimmiten myönteisiä vastatunteita ja kielteiset kielteisiä. Esimerkiksi vihan tunne heijastuu takaisin vihan tai pelon tunteina. (Kiesiläinen 1994, 129 - 130.)



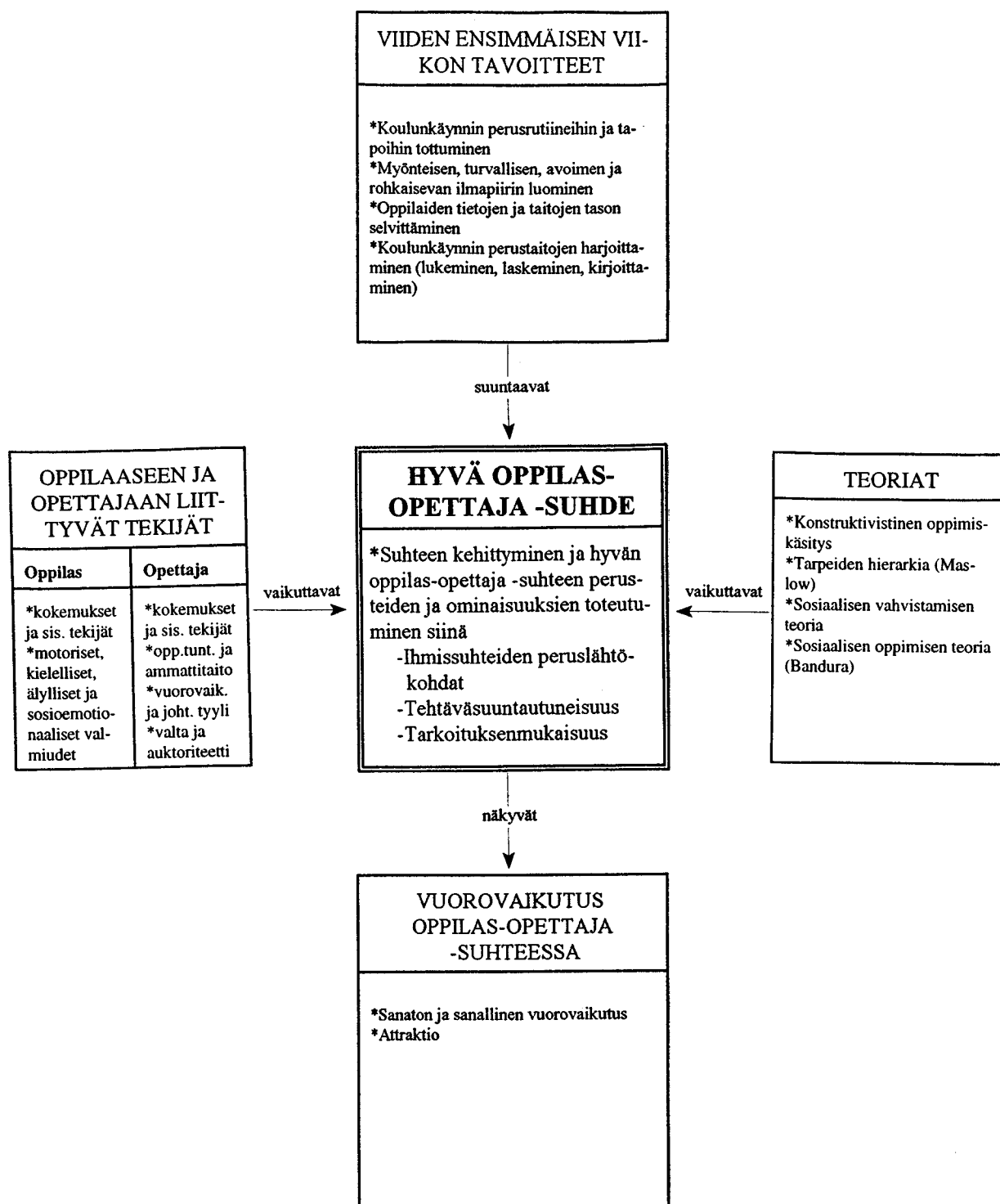
Tilasuhteissa attraktio ilmenee läheisyytenä ja sen puuttuminen etäisyytenä. Ihmiset, jotka eivät sinänsä tunne toisiaan kohtaan vetovoimaa, mutta ovat usein tekemisissä keskenään alkavat yleensä kokea attraktiota toisiaan kohtaan, eli lähekkäin joutuminen lisää vuorovaikutusta. (Deaux & Wrightsman 1984, 150; Eskola 1979, 135; Forgas 1986; 211.) Oppilas-opettaja -suhteen muodostumisessa täytyy kuitenkin ottaa huomioon se, että siinä vuorovaikutuskumppanin valinta ei ole mahdollista.

Rainion ja Helkaman (1974) mukaan "attraktio on omiaan lisääntymään silloin, kun sosiaalinen vuorovaikutus muodostuu palkitsevaksi, ja vähenemään silloin, kun se rankaisee oppimispsykologissa mielessä" (Rainio & Helkama 1974, 190). Oppilas-opettaja -suhteessa opettajan toiminnan palkitsevuus tai rankaisevuus voivat vaikuttaa oppilaan tunnekokemukseen suhteessa opettajaan, sillä pidämme ihmisistä, jotka palkitsevat meitä, mutta emme ihmisistä, jotka rankaisevat meitä (Deaux & Wrightsman 1984, 150).

## 6 TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSONGELMAT

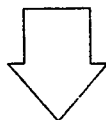
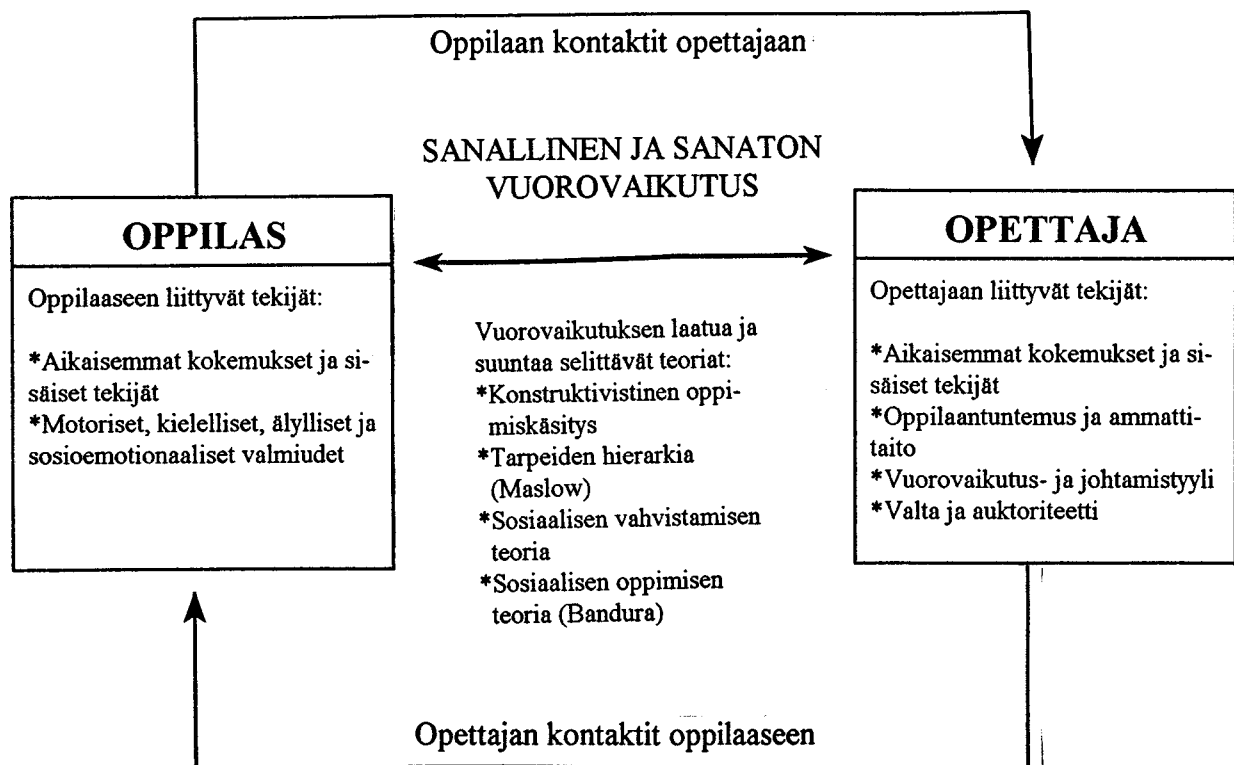
Opetussuunnitelmassa asetetut viiden ensimmäisen viikon jakson tavoitteet määräävät oppilas-opettajasuhteen tavoitteet, joissa painottuvat hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien sisältämät tekijät. Niiden toteutumisen taustalla ovat oppilaaseen ja opettajaan liittyvät tekijät, jotka ohjaavat heidän toimintaansa. Konstruktivistinen oppimiskäsitys, tarpeiden hierarkia (Maslow), sosiaalisen vahvistamisen teoria ja sosiaalisen oppimisen teoria (Bandura) selittävät oppilaan ja opettajan toiminnan suuntautumista ja kehittymistä. Näin sekä opettajaan että oppilaaseen liittyvät tekijät ja käyttäytymistä selittävät teoriat vaikuttavat siihen, miten ja missä määrin hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteet ja ominaisuudet toteutuvat suhteessa ja sen kehittämisessä. Tämä näkyy oppilaan ja opettajan välisissä kontakteissa, jotka ilmenevät sanallisena ja sanattomana vuorovaikutuksena. Edellä olevan pohjalta esitämme tutkimuksen teoreettisen viitekehysten kuviossa 1.

KUVIO 1. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys



Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää kuinka hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteet ja ominaisuudet toteutuvat suhteessa ja miten suhde kehittyy viiden ensimmäisen kouluviikon aikana. Oppilaan ja opettajan toiminta on vastavuoroista: oppilaan sanalliset ja sanattomat kontaktit opettajaan sekä se, miten opettaja vastaa niihin ja ottaa kontaktia oppilaaseen, vaikuttavat oppilas-opettaja -suhteeseen ja hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien toteutumiseen suhteessa. Vuorovaikutusta selittävät taustalla olevat tekijät. Asettamillamme tutkimusongelmissa selvitimme kuinka hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteet ja ominaisuudet toteutuvat sen kehittymisessä tarkastelemalla oppilaiden ja opettajan välisiä kontakteja sekä oppilaiden suhtautumista kouluun ja opettajaan. Lisäksi tutkimme oppilaan ja opettajan vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä sekä mahdollisia viiden viikon jakson aikana suhteessa tapahtuvia muutoksia. Seuraava kuvio 2, josta tutkimusongelmat on johdettu, selvittää tarkemmin oppilas-opettaja -suhteen muotoutumista.

KUVIO 2. Oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus suhteen kehittymisen ja hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien toteutumisen ohjaajana.



## TUTKIMUSONGELMAT:

1 Miten hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteet ja ominaisuudet eli ihmissuhteiden peruslähtökohdat, tehtäväsuuntautuneisuus ja tarkoituksenmukaisuus toteutuvat tapausoppilaiden kohdalla viiden ensimmäisen viikon aikana?

1.1 Miten tapausoppilaat suhtautuvat kouluun ja oppimiseen?

1.2 Millaista opettajan ja tapausoppilaiden sanallinen ja sanaton vuorovaikutus on?

-oppilaiden suhtautuminen ja kontaktit opettajaan

-opettajan suhtautuminen oppilaisiin ja vastaaminen heidän kontakteihinsa

1.3 Millaisia vaiheita oppilas-opettaja -suhteen kehittämisessä on havaittavissa?

2 Mitkä tekijät ovat yhteydessä oppilas-opettaja -suhteen kehittymiseen ja hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien toteutumiseen?

3 Miten tapausoppilaiden kouluvalmiuksien taso on yhteydessä oppilas-opettaja -suhteen kehittymiseen ja hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien toteutumiseen?

## 7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 7.1 Tutkimusote ja kohteen kuvailu

Tutkimuksemme oli pääasiallisesti kvalitatiivinen eli laadullinen, mutta sen rinnalla myös kvantitatiivisen eli määrällisen tiedon kokoaminen oppilas-opettaja -suhteen kehittämisestä antoi meille monipuolisen käsityksen asiasta. Tutkimuksemme tavoitteena oli saada kokonaisvaltaista ja selittävää tietoa oppilas-opettaja -suhteen kehittämisestä. Tämän vuoksi päädyimme toteuttamaan tutkimuksemme tapaustutkimuksena, koska se pyrkii yksittäisen tapauksen, yksilön, ryhmän tai laitoksen intensiiviseen kuvaukseen ja ymmärtämiseen ottamalla kokonaisvaltaisesti huomioon erilaiset ilmiöön vaikuttavat tekijät (Syrjälä & Numminen 1988, 1, 7).

Syrjälän ja Numminen (1988) teoksessa Yin (1983, 23) määrittelee tapaustutkimuksen tutkimukseksi, jossa tapahtumaa tai ilmiötä tutkitaan sen omassa ympäristössä, todellisessa tilanteessa, monenlaista todistusaineistoa käyttäen. (Syrjälä & Numminen 1988, 7). Yksittäisen yksilön tai

ryhmän tutkiminen mahdollistaa paneutumisen ilmiön syy-seuraussuhteisiin ja pyrkimyksen ilmiön ymmärtämiseen ja selittämiseen paremmin kuin suuressa otosjoukossa tehty tutkimus.

Tutkimuskohteeksemme haimme sellaista koulua, joka sijaitti Jyväskylän keskustan läheisyydessä, mikä helpotti merkittävästi tutkimuksen suorittamista käytännössä. Tärkeänä pidimme myös opettajan kiinnostuneisuutta tutkimustamme kohtaan ja hänen yhteistyöhalukkuuttaan, sillä vaikka pyrimme mahdollisimman vähän vaikuttamaan luokan normaaleihin käytänteisiin, niin tutkimuksen suorittaminen kuitenkin vaati joiltakin osin pieniä erityisjärjestelyjä ja asioiden sopimista. Puhelinsoittojen ja muutamien opettajien tapaamisen pohjalta päädyimme toteuttamaan tutkimuksemme erään keskisuuren ala-asteen ensimmäisellä luokalla. Luokalla oli 17 oppilasta, joista 6 oli poikia ja 11 tyttöjä. Luokan vähäisen oppilasmäärän vuoksi luokan opettaja ei käyttänyt pehmeän laskun erityisjärjestelyjä, vaan opetti alusta lähtien kokonaista luokkaa jakamatta sitä kahteen ryhmään.

## 7.2 Tutkimusmenetelmät ja aikataulu

Tutkimus toteutettiin elo-syyskuussa viiden ensimmäisen kouluviikon aikana 13.8. - 11.9.1996. Tutkimusaineisto kerättiin vanhemmille ennen koulun alkamista lähetetyllä kyselyllä, havainnoimalla opettajan ja tapausoppilaiden vuorovaikutusta havainnointilomakkeen pohjalta, haastatteleamalla opettajaa, tapausoppilaita ja heidän vanhempiaan, piirustustehtävällä aiheesta "minä ja opettaja" sekä opettajalle jakson jälkeen suunnatulla arviointikyselyllä. Aikataulua olemme kuvanneet taulukossa 1.

Aineiston hankinnan monipuolisuus onkin tapaustutkimuksen metodologian keskeinen piirre ja ero muihin tutkimustyyppeihin nähden, eli samaa asiaa tutkitaan monilla eri menetelmillä, jolloin saadut tiedot täydentävät toisiaan. Tätä kutsutaan triangulaatioksi. (Borg & Gall 1989, 402; Syrjälä & Numminen 1988, 78.) Mikäli erilaisin menetelmin saadaan samat tulokset tutkittavasta ilmiöstä, lisää tämä tutkimuksen luotettavuutta.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen toteuttamisen aikataulu

Ennen havainnointi jaksoa	-kysely vanhemmille -opettajan haastattelu 1
vko 1 13. - 16.8.	-kouluvalmiustestit -piirustus: "Minä ja opettaja" -havainnointi
vko 2 19. - 23.8.	-havainnointi ja videointi
vko 3 26. - 30.8.	-havainnointi ja videointi
vko 4 2. - 6.9.	-havainnointi ja videointi
vko 5 9. - 13.9.	-havainnointi ja videointi -piirustus: "Minä ja opettaja" -oppilaiden haastattelut
Havainnointijakson jälkeen	-opettajan haastattelu ja arviointikysely 20. ja 30.9. -vanhempien haastattelut 19. - 20.9.

### 7.2.1 Kysely

Kysely voi olla muodoltaan avoin, suljettu tai yhdistelmä edellisistä. Avoimessa kyselyssä vastaus kirjoitetaan omin sanoin, kun taas suljetussa kyselyssä on valmiit vastausvaihtoehdot, joista vastaaja valitsee mielestään sopivimmat. Sekamuotoisessa on sekä avoimia, että suljettuja kysymyksiä. Kyselyä voidaan käyttää tutkimusmenetelmänä esimerkiksi asiatietojen keruussa, erilaisissa arvioinneissa, mielipiteiden ja asenteiden selvittelyssä sekä sosiaalisten suhteiden kartoituksessa. (Kääriäinen 1989, 59.) Tässä tutkimuksessa käytimme kyselyä oppilaiden taustatietojen keräämiseen ennen koulun alkua sekä arviointikyselyä viiden viikon jakson jälkeen kartoittamaan opettajan arviota tapausoppilaiden suhtautumisesta kouluun ja häneen itseensä.

Ennen koulun alkua lähetimme vanhemmille avoimen kyselylomakkeen (Liite 1), jolla kartoitimme muutamia tutkimusongelmamme kannalta oleellisia taustamuuttujia: sisarusten määrää, päiväkerhoja esikoulutaustaa, mahdollisia kouluodotuksia ja pelkoja sekä lasten luonteenpiirteitä. Lisäksi kysyimme lomakkeessa vanhempien suostumusta heidän lapsensa osallistumisesta tutkimukseen.

me. Lomakkeen yhteydessä lähetimme myös kirjeen (Liite 2), jossa kerroimme tutkimuksesta. Kaikki vanhemmat palauttivat kyselylomakkeen ja vain yhden vanhemmat eivät suostuneet lapsensa osallistumiseen tutkimukseemme. Kyselyn avulla saatuja tietoja käytettiin yhtenä perusteena tapausoppilaiden valinnalle.

Viiden viikon jakson jälkeen opettajalle tehtyä suljettua arviointikyselyä (Liite 3) käytimme tukemaan havainnoinnin ja haastattelun avulla saatuja tietoja. Arviointilomakkeet annoimme opettajalle täytettäväksi viidennen viikon lopulla ja hän palautti ne meille ennen hänelle tekemäämme haastattelua. Arviointilomakkeen tarkoituksena oli kartoittaa opettajan arviota oppilas-opettaja-suhteen laadullisista ominaisuuksista asteikolla 1 = väite pitää hyvin paikkansa, 2 = väite pitää jossakin määrin paikkansa ja 3 = väite ei mielestäni pidä ollenkaan paikkaansa oppilaan kohdalla. Päädyimme tällaisen asteikon käyttöön, sillä sitä oli yksinkertaista verrata havainnoinnilla koottuun aineistoon. Arviointilomakkeita ei kuitenkaan varsinaisesti pisteytetty millään tavalla vaan niitä käytettiin osana opettajan haastattelua. Ennen haastattelua kävimme kyselylomakkeet läpi ja haastattelussa sitten tarkensimme joitakin kohtia ja käsitteitä opettajalta kysymyksiin.

### 7.2.2 Testit

Määrittelimme oppilaiden kouluun tulovaiheen kouluvalmiuksien tason KPT:n eli kontrolloidun piirrostarakkailun, Breuer-Weuffenin testin ja Ljungbladin jäljentämistehtävän perusteella. KPT perustuu kielellisten ohjeiden mukaisiin piirtämistehtäviin ja on kouluvalmiuksien tason määrittämisessä yleisesti käytetty testi, joka auttaa muodostamaan yleiskuvan oppilaan kehityksen eri osaluista. Näitä ovat visuaalis-motoriset valmiudet, auditiivinen muisti, kielellinen kehitys, muototaju ja käsitteenmuodostus. (Liikanen 1994a, 29.) Piirroksista voidaan arvioida oppilaan kielellinen ymmärtäminen ja muisti, käsitteen muodostuksen taso, lukukäsitteen ja muotokäsitteen hallinta, piirtämisilmaisu, yleinen kehitystaso ja tunne-elämän häiriöitä (Liikanen 1994b, 35).

Breuer-Weuffenin erottelukoe mittaa optista, fonemaattista, kinesteettistä, melodista ja rytmistä erottelua. Testin eri osioille on yhteistä se, että jokaisessa niissä tehtävänä on erottaa samanlainen ja erilainen näyte toisistaan, esimerkiksi ovatko kaksi sanaa samanlaisia vai erilaisia. Ljungbladin jäljentämistehtävä perustuu kuvioden jäljentämiseen, mikä edellyttää paitsi visuaalista erottamista ja tunnistamista myös silmän ja käden visuaalimotorista yhteistoimintaa. Jäljentämistehtävä korreloi tilastollisesti merkitsevästi koulusaavutuksiin. (Liikanen 1994b, 35.)

Testit tehtiin kaikille oppilaille ensimmäisellä kouluviikolla ensimmäisen ja toisen koulupäivän aikana. Ensimmäisenä koulupäivänä oppilaille tehtiin KPT, jonka tehtävänannon suoritti opettaja meidän tutkijoiden toimiessa tarkkailijoina KPT:n havainnointilomakkeen mukaan. Toisena koulupäivänä tehtiin kaksi muuta testiä. Breuer-Weuffenin toteuttamisessa luokan oppilaat jaettiin kahteen ryhmään tutkijoiden kesken ja testi tehtiin jokaiselle oppilaalle yksilöllisesti erillisissä tiloissa lähellä luokkaa.

Testien antamien tietojen perusteella valittiin tapausoppilaat ja määriteltiin heidän kouluvalmiuksiansa taso Kephartin tiedonjäsentämisen kehitysvaiheiden mukaan. Teoriassaan Kephart on esittänyt seitsemän vaihetta, joiden mukaan oppilaan kouluvalmiudet kehittyvät. Nämä vaiheet ovat motorinen, motorishavainnollinen, havaintomotorinen, havainto, havaintointokäsitteellinen, käsite ja käsitehavainnollinen vaihe. (Liikanen 1994b, 12 - 13.)

KPT kattaa kaikki Kephartin seitsemän tiedonjäsentämistapojen kehitysvaihetta, mutta tässä tapauksessa katsoimme KPT:n tulosten kertovan luotettavasti vaiheet havaintomotorisesta vaiheesta ylöspäin. KPT:a tehtäessä tarkkailimme oppilaiden suoriutumista ja tuloksista tarkastelimme piirrosjälkeä sekä selvitimme erityisesti kielellistä ymmärtämistä, lukukäsitteen hallintaa ja yleistä kehitystasoa kartoittavat osa-alueet. Piirrosjäljen laatu kertoo havaintomotorisen vaiheen hallinnasta ja kielellinen ymmärtäminen sekä lukukäsitteen hallinta antavat tietoa käsite- ja käsitehavainnollisen vaiheiden hallinnasta. KPT:n ihmispiirustuksen perusteella määritellään Goodenoughin ohjeiden mukaan oppilaan yleinen kehitystaso, joka kertoo lapsen niin sanotun älykkyys iän.

Breuer-Weuffenin erottelukoe sijoittuu Kephartin tasojen mukaan havaintovaiheeseen ja jäljentämistehtävä kertoo Kephartin tasojen mukaan havaintomotoristen valmiuksien tasosta. Piirtämisjäljen perusteella siitä voidaan havaintomotoristen valmiuksien lisäksi arvioida oppilaiden motorishavainnollisia valmiuksia.

Alla olevassa taulukossa 2 olemme kuvanneet käyttämiemme testien yhteyttä Kephartin tiedonjäsentämistapojen kehitysvaiheisiin.



TAULUKKO 2. Yhteenveto testien suhteesta Kephartin kehitysvaiheisiin

Kehitysvaihe	Testit		
	Kontrolloitu piirros-tarkkailu (KPT)	Breur-Weuffenin erottelukoe	Jäljentämistehtävä
motorinen vaihe	(x)		(x)
motorishavainnollinen vaihe	(x)		x
havaintomotorinen vaihe	x		x
havaintovaihe	x	x	
havaintokäsitteellinen vaihe	x		
käsitevaihe	x		
käsitehavainnollinen vaihe	x		

### 7.2.3 Havainnointi

Havainnointi on systemaattista ja tavoitteellista tietojen keruuta tiettyjen ennalta määriteltyjen kriteerien pohjalta ja sopii erityisen hyvin vuorovaikutuksen analysointiin. Koska tutkimuksemme tavoitteena oli nimenomaan selvittää vuorovaikutusta ja halusimme kokonaisvaltaista tietoa itse tapahtumatilanteessa, havainnointi sopi tutkimusmenetelmänä tähän tutkimukseen. Tätä puoltaa myös se, että tutkittavana olivat lapset, ja käyttäytymistä havainnoimalla voidaan saada arvokasta tietoa myös sellaisista asioista, joista tutkittavat eivät halua tai osaa esimerkiksi kielellisten vaikeuksien vuoksi kertoa. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 17 - 18.)

Havainnointi voi olla joko reaktiivista tai ei-reaktiivista eli havainnoinnin kohde voi olla siitä tietoinen tai ei (Hirsjärvi & Hurme 1982, 17). Tässä tutkimuksessa pidimme parempana etteivät tapausoppilaamme tienneet olevansa erityisen tarkkailun kohteena, jotta oppilaiden toiminta eri tilanteissa olisi mahdollisimman aitoa. Samanlaisen käyttäytymisen aitouden ja luonnollisuuden halusimme varmistaa myös opettajan toiminnassa, ja siksi emme kertoneet hänelle ketkä oppilaista olimme valinneet tapausoppilaisksemme. Opettajan sanojen mukaan salaisuutemme säilyi loppuun

asti eivätkä oppilaatkaan tienneet, keitä erityisesti tarkkailtiin. Paljastimme salaisuutemme vasta viiden viikon jakson päättyessä.

Ensimmäisellä kouluviikolla olimme paikalla joka päivä ja toiselta kouluviikolta alkaen havainnoimme tapausoppilaita kolmena päivänä viikossa. Videoimme havainnoidut oppitunnit myöhempää analysointia varten. Videoitua havaintoaineistoa keräsimme ajallisesti yhteensä 14 kokonaista tuntia ja 47 minuuttia. Videoinnin tueksi teimme kirjallisia muistiinpanoja kaiken aikaa luokassa ja jonkin verran myös luokkahuoneen ulkopuolella. Uusikylän (1980, 74) mukaan oppilaiden vuorovaikutukseen liittyvien tunnekokemusten selvittämiseksi tulisikin havainnoida myös varsinaisten oppituntien ulkopuolisia tilanteita ja toimintoja, kuten välitunteja. Ensimmäiseltä kouluviikolta meillä ei ollut videoitua havaintoaineistoa, koska tapausoppilaiden valinta vei oman aikansa ja ensimmäisen viikon lopulla oli paljon luokkahuoneen ulkopuolista toimintaa, jota oli hankala systemaattisesti havainnoida. Varsinaiseen havaintoaineiston järjestelmälliseen keräämiseen pääsimme siis toisen viikon alussa.

Videoitu havaintoaineisto jakautui viikkojen kesken niin, että toisella kouluviikolla havainnoitu aika oli 3 tuntia 18 minuuttia, kolmannella 3 tuntia 45 minuuttia, neljännellä 3 tuntia 11 minuuttia ja viidennellä 4 tuntia 33 minuuttia. Eri viikkotuntimäärien syynä oli luokan päivittäin ja viikoittain vaihteleva toiminta. Tämän vuoksi havainnoitujen kontaktien lukumääristä laskettiin kunkin kontaktin suhteellinen (%) osuus sen päivän ja viikon kontaktien kokonaismäärästä, ettei havainnointiajan ero eri oppilaiden välillä vääristäisi kontaktimääriä. Tästä syystä esitämme tutkimuksesamme kaikki kontaktimäärät pääasiassa prosenttilukuina kappalemäärien sijasta.

Syrjälä ja Numminen (1988, 9) toteavat, että tapaustutkimukselle luonteenomaista on tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutus tutkimustilanteessa, jolloin kumpikin osapuoli on mukana omine subjektiivisine kokemuksineen. Tämän tutkimuksen luonteen kannalta pidimme kuitenkin parempana pyrkiä säilyttämään etäisyyden meidän tutkijoiden ja tapausoppilaiden välillä. Tavoitteenamme oli luoda neutraalin ystävällinen suhde välttämällä kilpailevan aikuisuuden muodostumista oppilas-opettaja -suhteen rinnalle, koska liiallinen läheisyys ja tapausoppilaiden kokemusten jakaminen olisi mielestämme voinut häiritä oppilas-opettaja -suhteen kehittymistä. Roolimme olikin seurata sivusta luokan toimintaa: oppituntien aikana istuimme luokan sivustalla tehden muistiinpanoja ja seuraten tilanteita osallistumatta tai puuttumatta luokan tapahtumien kulkuun millään tavalla. Systemaattisesti tapahtuvalle luokkahuonehavainnoinnille onkin ominaista

se, että havainnoija on havainnoitavien tilanteiden ulkopuolella niin huomiota herättämättömänä kuin mahdollista pyrkien etäisyyteen ja neutraaliin lähestymistapaan. (Borg & Gall 1989, 397; Croll 1986, 3, 89.)

Mielestämme onnistuimme luomaan tutkimusluokkaan ja tapausoppilaisiin tarkoituksenmukaisen suhteen ja yhteistyö opettajan kanssa onnistui hyvin. Ensimmäisenä päivänä luokan opettaja esitteli meidät oppilaille ja kertoi vähän mitä olimme luokassa tekemässä. Havainnointijaksomme alkupuolella useimmat oppilaat tyytyivät vain tervehtimään meitä muutamia uteliaimpia lukuun ottamatta, jotka kyselivät vähän enemmän tekemisistämme. Ajan kuluessa uteliaiden joukko kasvoi ja oppilaat ottivat enemmän kontaktia meihin. Kuitenkin suhde mielestämme säilyi sopivan neutraalina ja ystävällisenä.

### *Videointi*

Koko viiden viikon ajan luokassa oli videokamera, jolla nauhoitimme havainnointiaineistomme, jonka pohjalta myöhemmin analysoimme kontakteja tapausoppilaidemme ja opettajan välillä laatimamme havainnointilomakkeen mukaisesti. Hirsjärvi ja Hurme (1982, 18) toteavat tapahtumatulvan tutkimustilanteessa monesti olevan niin suuri, että videokameroiden käyttö tiedon rekisteröimiseksi on oikeastaan välttämätöntä. Tämä on myös meidän perustelumme sille, että päädyimme videointiin, koska se mahdollisti monimutkaisemman ja joustavamman aineiston analysoinnin kuin tarkkailutilanteessa olisi ollut mahdollista. Nauhaa voitiin tarkastella useampaan kertaan ja useammatkin tutkijat voivat tarkkailla samana nauhan perusteella samaa materiaalia. (Croll 1986, 52.)

Videointiin voi liittyä joitakin käytännön ongelmia, kuten videoinnin kattavuus sekä sen vaikutus tutkimusjoukkoon (Croll 1986, 52-53.) Tutkimuskohteemme luokkahuone oli kooltaan ja muodoltaan hieman hankala videokameran käyttöä ajatellen. Päädyimme sijoittamaan videokameran jalustalleen luokan oviaukkoon, jolloin saimme kuvakulman mahdollisimman laajaksi. Oppilaat istuivat neljän ja viiden hengen pulpettiryhmissä, jolloin osa oppilaista istui selkä kameraan päin. Meillä kuitenkin onneksi oli mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden istumapaikkoihin, jolloin tapausoppilaamme istuivat hyvillä paikoilla kasvat kameraan päin ja saimme vuorovaikutustilanteet hyvin tallennettua. Luokalla oli käytössään myös toinen luokkahuone ja oppilaiden siirtyessä sinne siirryimme mukana kameran kanssa. Videoinnin tueksi teimme varmuuden vuoksi koko ajan myös

kirjallisia muistiinpanoja tuntien vuorovaikutustilanteista. Tämä oli tärkeää myös siksi, että videon äänentallennus ei välttämättä tavoittanut kaikkia kommentteja.

Crollin (1986, 53) mukaan kaikissa havainnointitutkimuksissa on aina ongelmana havainnoinnin mahdollinen vaikutus tutkimustilanteeseen, ja että tämä ongelma on vielä ilmeisempi videoinnin yhteydessä. Meille videokameran käyttäminen oli kuitenkin välttämätöntä ja niinpä tutkimusluokkaa ja opettajaa etsiessämme pidimme opettajan myönteistä suhtautumista videointiin yhtenä tärkeänä valintakriteerinä. Ennen tutkimuksen aloittamista pohdimme videokameran vaikutusta oppilaisiin. Ensiluokkalaisen kohdalla koulun aloittamiseen liittyy joka tapauksessa paljon uusia ja jännitystä aiheuttavia asioita ja mietimme kuinka paljon videokamera aiheuttaisi lisäjännitystä vai menisikö se yhtenä uutena asiana muiden joukossa. Tässä tapauksessa näytti käyvän niin, että oppilaat tuskin kiinnittivät huomiota videokameran mukana oloon sen ollessa luonnollinen osa luokkaympäristöä koulun alkamisesta saakka. Videokamera oli jatkuvasti paikallaan riippumatta siitä olimmeko me paikalla. Oppilaiden kommentit kamerasta olivat todella vähäisiä ja opettajakin totesi tilanteen näyttäneen siltä, ettei se vaikuttanut oppilaisiin eikä juuri hänen omaankaan toimintaansa.

### *Havainnointilomake*

Käytimme havainnointimenetelmänä lähinnä systemaattista luokkahuonehavainnointia, joka Crollin (1986) mukaan on prosessi, jossa havainnoijat laativat systemaattiset säännöt, joiden mukaisesti he luokittelevat luokkahuoneen tapahtumia. Havainnoinnin tarkoituksena on kuvata tarkasti valikoituja ilmiöitä ja vuorovaikutusta luokkahuoneessa. (Croll 1986, 1, 9.) Systemaattisen havaintojen kirjaamisen turvaamiseksi laadimme havainnointilomakkeen, jonka avulla purimme videoidun aineiston.

Tapahtumatulva havainnointitilanteessa on yleensä suuri ja siksi havainnointi on menetelmänä erittäin vaativa, mikä edellyttää havainnoijalta huolellista etukäteissuunnittelua ja jopa koulutusta (Hirsjärvi & Hurme 1982, 18.) Havainnointimenetelmän vaativuuden totesimme itsekkin havainnointilomaketta laatiessamme ja sitä käyttäessämme. Pyrkimyksenämme oli laatia havainnointilomakkeestamme mahdollisimman kattava, sillä tavoitteenamme oli saada kokonaisvaltainen kuva oppilas-opettajasuhteesta ja sen kehittymisestä, ja siksi tarvitsimme monipuolisia luokkia. Tästä syystä meidän rajauksemme jäi varsin laajaksi, eli teimme havaintoja kaikista tapausoppilaiden ja

opettajan välisistä kontakteista koko havainnointiajan. Lomakkeen laatiminen veikin runsaasti aikaa ja jouduimme tarkentamaan sitä useaan otteeseen sekä tekemään muutoksia luokkia yhdistämällä ja poistamalla.

Käytännössä laadimme havainnointilomakkeen lukemamme lähdekirjallisuuden ja aukikirjoitettujen tuntiselostusten sekä katselemiemme oppituntivideoiden pohjalta, joiden avulla havainnointilomaketta muokattiin, tarkennettiin ja testattiin. Lopullisessa lomakkeessa oli 58 eri luokkaa, joista 26 opettajan ja 32 oppilaan toimintaa käsitteleviä (Liite 4).

Sekä opettajan että oppilaan kontaktit oli jaettu kolmeen laadulliseen luokkaan: positiivisiin, neutraaleihin ja negatiivisiin kontakteihin. Positiivisiin kontakteihin luettiin sellaiset opettajan ja oppilaan kontaktit, jotka osoittivat selkeää positiivista asennetta suhtautumisessa toiseen osapuoleen. Opettajan kontakteista tällaisia olivat luokat A1- D6 ja oppilaan kontakteista luokat a1- f11. Neutraaleja kontakteja olivat kontaktit, jotka eivät sisältäneet vahvaa positiivista tai negatiivista latausta. Nämä kontaktit olivat luonteeltaan lähinnä luokan opetus- ja rutiinitilanteisiin liittyviä. Oppilaan näkökulmasta katsottuna jotkut neutraaleista kontakteista voivat olla positiivisia oppilaan kokemuksesta riippuen, esimerkiksi oppilas voi kokea opettajan vastaamisen hänen huomionhakuunsa positiivisena kontaktina. Neutraaleja kontakteja opettajan toiminnassa olivat luokat E7 - F13 ja oppilaan toiminnassa luokat g12 - i20. Negatiivisia olivat kontaktit, jotka osoittivat negatiivista asennetta, kontaktiyrityksen huomaamatta tai huomioimatta jättämistä, epäasiallista toimintaa tai oppilaan osallistumatta jättämistä. Tällaista opettajan toimintaa kuvasivat luokat G14 - N26 ja oppilaan luokat j21 - r32. Seuraavassa taulukossa 3 näkyvät havainnointilomakkeen pääluokat.

TAULUKKO 3. Havainnointilomakkeen pääluokat

OPETTAJAN KONTAKTIT	OPPILAAN KONTAKTIT
<b>I POSITIIVISET KONTAKTIT</b>	<b>I POSITIIVISET KONTAKTIT</b>
A. Rohkaisu ja kiitos	a. Fyysinen kontakti
B. Fyysinen kontakti	b. Opettajan "lahjonta"
C. Kiinnostuksen osoittaminen oppilasta kohtaan	c. Positiivinen sanallinen tunteiden ilmaiseminen opettajalle
D. Anteeksipyyntö	d. Omien asioiden kertominen opettajalle
	e. Opettajan auttaminen ja puolustaminen
	f. Anteeksipyyntö
<b>II NEUTRAALIT KONTAKTIT</b>	<b>II NEUTRAALIT KONTAKTIT</b>
E. Oppilaan huomioiminen ja auttaminen (oppilaan aloite)	g. Huomion hakeminen
F. Oppilaan henkilökohtainen huomioiminen ja auttaminen (opettajan aloite)	h. Vastaaminen opettajan kysymykseen ja osallistuminen
	i. Avun pyytäminen, kysymys tai kommentti opettajalle
<b>III NEGATIIVISET KONTAKTIT</b>	<b>III NEGATIIVISET KONTAKTIT</b>
G. Fyysinen kontakti	j. Fyysinen kontakti
H. Torjunta	k. Torjunta
I. Oppilaan nolaaminen	l. Negatiivinen sanallinen tunteiden ilmaiseminen opettajalle
J Kielto, moite, negatiivinen kommentti tai käsky oppilaalle	m. Opettajan vastustaminen
K. Oppilaan rankaiseminen	n. Oppilas ei osallistu opetukseen
L. Ehdollistaminen tai uhkaaminen	o. Opettajan komentelu
M. Oppilaan huomioimatta jättäminen	p. Kiusanteko
	q. Pelleily
	r. Oppilaiden välinen kontakti opetustilanteessa

Crollin (1986, 5 - 6) mukaan havaintojen luokittelu on tehtävä tarkasti. Havainnoitsijan tehtävä on seurata määriteltyjä kriteerejä ja ohjeita kirjaimellisesti, mikä edellyttää kriteerien ja ohjeiden ehdotonta selkeyttä. Tämän vuoksi laadimme havainnointilomakkeemme käytön tueksi kirjalliset ohjeet ja määrittelyt havaintoluokista sekä niihin kuuluvista ilmiöistä (Liite 5). Tässä auttoivat suuresti käymämme keskustelut ja yhteiset pohdinnat siitä, mitä kumpikin meistä käsitti sisältyvän tiettyyn kontaktityyppiin. Näin pyrimme turvaamaan havaintojemme yhdenmukaisuuden.

Mielestämme systemaattinen havainnointi tiettyjen ennalta tarkasti mietittyjen ja perusteltujen sääntöjen ja luokkien mukaan antoi aiheemme kannalta parhaiten tarkastelupohjaa kehittymisen osoittamiseksi ja havaintojen tarkoituksenmukaiseksi ohjaamiseksi. Tässä voidaan tietysti kritisoida sitä, ohjasivatko ennalta määrätyt kriteerit liiksi havaintojamme. Tiedostaessamme tämän mahdollisuuden pystyimme ottamaan asian huomioon ja teimme havainnoituista tunneista myös avoimen yleisen kuvauksen. Havainnoaineiston purkamisvaiheessa jokaisesta havaitusta havainnointilomakkeesta olevasta kontaktityypistä tuli yksi merkintä kyseiseen luokkaan. Mielestämme tämän tutkimuksen toteutuksessa ei ollut mielekäästä käyttää jaksotettua havainnointia, kuten esimerkiksi koodausta kolmen minuutin jaksoissa, koska vuorovaikutus on luonteeltaan jatkuvaa ja kokonaisvaltaista. Oppilas-opettaja -suhteen kehittyminen ei välttämättä tapahdu selvinä askelmina, vaan jatkuvasti eri osatekijöiden summana.

#### 7.2.4 Haastattelu

Havainnoinnin antamaa tietoa voidaan kritisoida sen perusteella, että se kohdistuu vuorovaikutuksen nähtävään ja kuultavaan osaan, jolloin tutkimushenkilöiden sisäiset kokemukset jäävät selvittämättä (Uusikylä 1980, 74). Tässä tutkimuksessa tavoitteenamme oli käyttäytymisen ja vuorovaikutuksen muovautumisen selittäminen. Tämän vuoksi käytimme havainnoinnin rinnalla myös haastattelua, koska se antoi mahdollisuuden tarkastella ihmisen sisäisiä ajatuksia, tuntemuksia ja motiiveja, joita ulkoisen käyttäytymisen havainnoinnilla ei välttämättä saada selville (Hirsjärvi & Hurme 1982, 25; Syrjälä & Numminen 1988, 94). Eri osapuolten eli opettajan, tapausoppilaiden ja heidän vanhempiansa haastattelut havainnoinnin rinnalla antoivat meille laajemman kokonaiskäsitteksen oppilas-opettaja -suhteen kehittämisestä ja lisäsivät tutkimuksemme luotettavuutta.

Haastattelulla on aina ennalta määrätty tarkoitus, sillä se tähtää tiedon keräämiseen ja on ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa (Hirsjärvi & Hurme 1982, 25). Se voidaan jakaa struktu-

roituun, puolistrukturoituun ja avoimeen haastattelutyyppeihin sen mukaan kuinka tarkasti haastattelu on etukäteen suunniteltu (Kääriäinen 1989, 54). Hirsjärvi ja Hurme (1982, 29, 31) jakavat tutkimushaastattelun lajit lomakehaastatteluun eli strukturoituun haastatteluun, teemahaastatteluun eli puolistrukturoituun haastatteluun ja avoimeen haastatteluun.

Tässä tutkimuksessa käytimme edellä mainituista haastattelutyypeistä lähinnä strukturoitua lomakehaastattelua. Tällainen haastattelu tapahtuu etukäteen laaditun lomakkeen mukaan, jossa kysymysten ja väitteiden muoto ja esittämisjärjestys on täysin määrätty (Hirsjärvi & Hurme 1982, 29, 31). Kuitenkaan emme täysin pitäytyneet puhtaassa strukturoidussa haastattelussa, vaan jätimme varaa myös vapaammalle keskustelulle, kysymysten muodostamiselle ja haastattelun etenemiselle haastateltavasta riippuen. Tässä suhteessa haastattelumme oli lähellä puolistrukturoitua haastattelua, jossa haastattelu rakentuu tiettyjen ennalta määrättyjen aihepiirien eli teema-alueiden ympärille, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat (Hirsjärvi & Hurme 1982, 35, 36). Haastattelumme muodostuivat tämän tyyppisiksi, koska kokemattomina haastattelijoina meille toi turvallisuutta suhteellisen valmiin ja tarkasti mietityn haastattelurungon ja -kysymysten käyttö. Tavoitteenamme oli saada myös selittävää ja syvääkin tietoa ja siksi strukturoidun haastattelulomakkeen orjallinen käyttö ei tuntunut hyvältä ratkaisulta vaan halusimme jättää mahdollisuuden muuttaa haastattelun kulkua ja tarttua haastateltavan vastauksiin.

### *Opettajan haastattelut*

Tutkimusluokan opettajalle tehtiin kaksi haastattelua: ensimmäinen 12.8. ennen havainnointijaksoa ja toinen kahdessa osassa 20.9. ja 30.9. jakson jälkeen. Jälkimmäinen haastattelu jouduttiin tekemään kahdessa osassa haastattelun pituuden vuoksi. Ensimmäisen haastattelun (Liite 6) tavoitteena oli opettajan persoonallisuuden, kasvatusnäkömyksen, arvojen, asenteiden, odotusten ja kokemusten sekä viiden ensimmäisen kouluviikon tavoitteiden selvittäminen. Nämä ovat mielestämme tärkeitä lähtökohtia oppilas-opettaja -suhteen muodostumiselle. Toisen haastattelun (Liite 7) tavoitteena oli selvittää opettajan suhdetta tapausoppilaisiin, hänen arviotaan tapausoppilaiden suhtautumisesta häneen ja koulutyöhön sekä oppilas-opettaja -suhteen kehittymiseen vaikuttavista tekijöistä. Toisen haastattelun yhteydessä kävimme läpi myös arviointilomakkeen, jonka opettaja oli täyttänyt viidennen viikon lopulla jokaisen tapausoppilaan kohdalta. Kysyimme myös opettajan mielipidettä meidän läsnäolomme ja videokameran vaikutuksesta hänen sekä ta-



pausoppilaiden toimintaan. Molemmat haastattelut tehtiin tutkimuskoululla ja nauhoitettiin. Yhteistyö opettajan kanssa sujui hyvin.

### *Tapausoppilaiden haastattelut*

Tapausoppilaiden haastattelut tehtiin viiden viikon jakson lopulla 13. ja 16.9. tutkimuskoululla rauhallisessa paikassa erityisopettajan huoneessa koulupäivien aikana. Kaikki haastattelut nauhoitettiin. Niiden tavoitteena oli oppilaiden opettajaa kohtaan kokemien tunteiden ja kokemusten selvittäminen. Haastattelun aihealueiden ja kysymysten laadinnan lähtökohtana olivat havainnointilomakkeen osa-alueet, oppilaan piirustukset aiheesta "Minä ja opettaja" sekä tutkimusjakson aikana tekemämme huomiot. Haastattelun aihealueet koskivat koulussa viihtymistä, kaverisuhteita, oppimishalukkuutta, oppilaan omia näkemyksiä itsestään, hyvästä opettajasta ja koululaisesta sekä oppilaan tunnekokemuksia ja kontakteja opettajaa kohtaan (Liite 8).

Borg ja Gall (1989, 455) ovat kehottaneet painottamaan ennen haastattelun alkua haastattelutietojen pysymistä nimettömänä, ja haastattelutilanteessa kerroimmekin oppilaille, että tiedot ovat meidän ja heidän välisiä, koska ajattelimme tämän auttavan lapsia avautumaan enemmän. Haastattelun aluksi esitimme joitakin johdattelevia kysymyksiä tilanteen vapauttamiseksi. Lindh-Munter (1989, 119) onkin todennut lapsia haastateltaessa olevan tärkeää käyttää aikaa kontaktin luomiseen.

Haastattelussa kukin tapausoppilas oli omalla tavallaan erilainen. Jokainen heistä tuli mielellään haastateltavaksi eikä esiintynyt selkeää pelkoa tai arkuutta meitä tai haastattelutilannetta kohtaan. Varsinkin meitä kohtaan oppilaiden suhtautuminen tuntui olevan luontevaa, mihin varmasti vaikutti se, että olimme olleet luokassa jo viiden viikon ajan ja ikään kuin "kuuluimme kalustoon", vaikka roolimme ei ollutkaan kovin näkyvä. Haastattelutilanteen turvallisuus, luonnollisuus ja kiireettömyys ovatkin edellytyksiä lapsen haastattelun onnistumiselle (Lindh-Munter 1989, 120; Taipale 1992, 312).

Haastattelutilanne oli kuitenkin oppilaille uusi ja erityisesti nauhurin käyttäminen luonnollisesti aiheutti oppilaille hieman jännitystä, mistä kertoi se, että jouduimme useampaan kertaan pyytämään, että oppilaat puhuisivat kuuluvammalla äänellä. Ennen haastattelua kerroimme oppilaille nauhurin käytön tarkoituksen. Borg ja Gall (1989, 456) ovatkin todenneet nauhurin muuttavan haastattelutilannetta jossakin määrin ja kehottavat tutkijoita selittämään haastateltaville huolellisesti

nauhoituksen tarkoituksen saavuttaakseen haastateltavien luottamuksen. Haastattelutilanteessa toinen meistä haastatteli toisen tehdessä kirjallisia muistiinpanoja oppilaan vastauksista huonon kuuluvuuden varalta.

### *Tapausoppilaiden vanhempien haastattelut*

Vanhempien haastattelut tehtiin 19. ja 20.9. Haastatteluajoista oli sovittu aiemmin puhelimitse ja ne toteutettiin sopimuksen mukaan oppilaiden tai meidän kotona. Vanhemmat olivat yhteistyöhaluisia ja haastattelut oli helppo järjestää. Kaikkien tapausoppilaiden kohdalla haastateltavana oli oppilaan äiti ja kaikki haastattelut nauhoitettiin. Vanhempien haastatteluissa käytettiin suljettua haastattelurunkoa (Liite 9) ja haastattelujen tarkoituksena oli selvittää tapausoppilaiden suhtautumista kouluun ja opettajaan vanhempien näkökulmasta eli tiedustella sitä, millaisia huomiota he olivat tehneet lastensa asenteesta, kokemuksista ja tuntemuksista koulutyötä ja opettajaa kohtaan. Mielenkiintoista oli, että kaikki haastatelluista vanhemmista totesivat lastensa kertoneen melko vähän koulutapahtumista ja siitä, miten he olivat ne kokeneet.

### 7.2.5 Piirustus

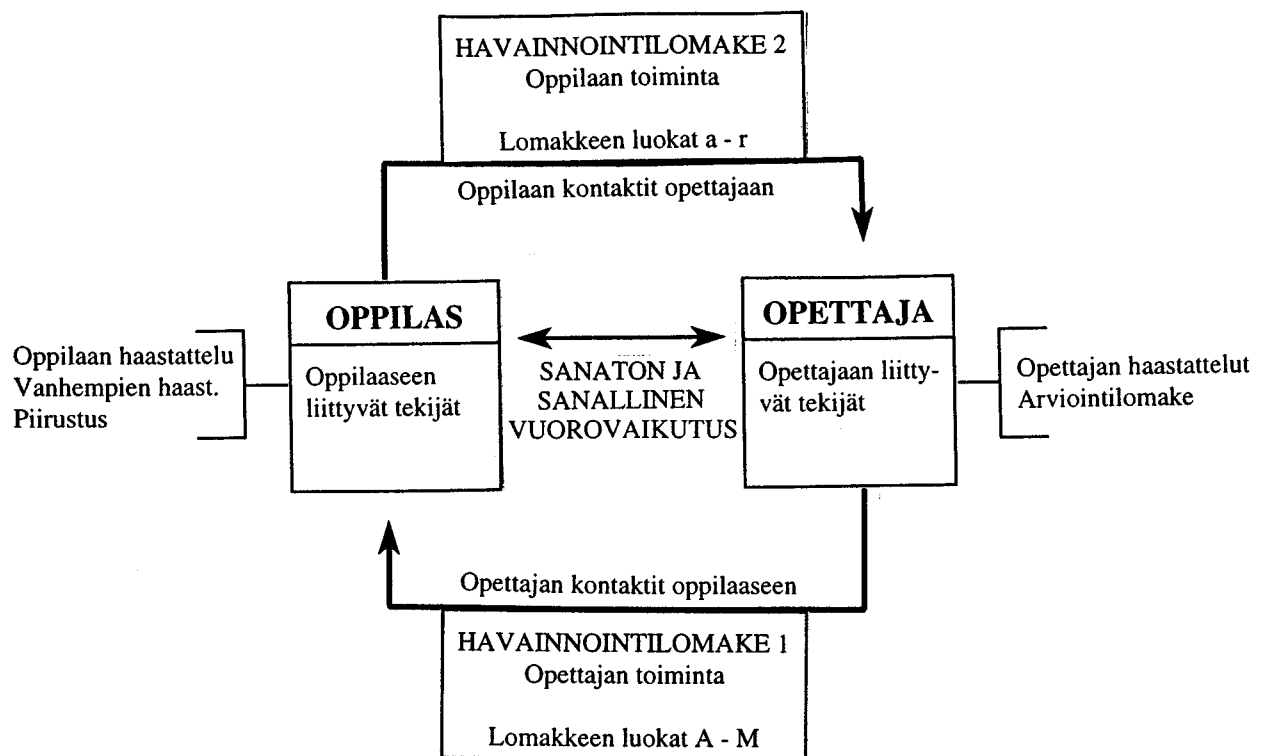
Syrjälä ja Numminen (1988, 115) ovat esittäneet, että tutkija voi täydentää haastattelun avulla keräämiään tietoja erilaisilla niin sanotuilla täydentävillä dokumenteilla, joita ovat esimerkiksi piirustus, kirjoitukset, päiväkirjat, valokuvat yms. 6 - 7-vuotiaan lapsen kielellinen ilmaisu ei välttämättä ole vielä kovin kehittynyttä, joten kuvallinen tuotos voi kertoa enemmän lapsen ajatus- ja kokemus maailmasta kuin pelkkä puhe tai ainakin selventää sitä (Arajärvi 1988, 128). Piirustuksissa esimerkiksi henkilöiden koko, läheisyys, sijoittaminen paperille ja tapahtumaympäristö sekä värit voivat kertoa paljon lapsen sisäisestä maailmasta. Esimerkiksi Gordon (1979, 139, 204) puhuu henkilöiden psykologisesta koosta, joka ilmentää lapsen tunnekokemusta suhteessa piirtämiinsä henkilöihin.

Tutkimuksessamme käytimme tapausoppilaiden piirustuksia aiheesta "Minä ja opettaja" täydentävinä dokumentteina, joiden tavoitteena oli nimenomaan valottaa lapsen kokemusmaailmaa suhteessa opettajaan sekä syventää ja vahvistaa havainnoimalla ja haastattelemalla saatua tietoa. Piirustus teetettiin tapausoppilaille ja koko luokalle kaksi kertaa: viiden viikon jakson alussa ja sen lopussa. Molemmilla kerroilla opettaja antoi oppilaille tehtävänannon. Ensimmäisellä kerralla oppilaat

palauttivat piirustuksensa meille, minkä yhteydessä pyysimme heitä kertomaan meille piirustuksestaan ja kirjoitimme ylös, mitä oppilaat kertoivat. Toisesta piirustuksesta pyysimme tapausoppilaita kertomaan haastattelun yhteydessä. Piirroksista keskustelun tavoitteena oli myös johdatella tapausoppilaita kertomaan kokemuksistaan ja tunteistaan opettajaa kohtaan. Mielestämme piirustus oli hyvä silta tähän, koska omasta työstä kertominen oli lapsille helppoa.

Kuviossa 3 esitämme tutkimuksen ongelmien selvittämisessä käyttämämme menetelmät.

KUVIO 3. Tutkimuksessa käytettyjen menetelmien yhteys oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen tutkimiseen.



### 7.3 Tapausoppilaiden valinta, kuvaus ja kouluvalmiuksien taso

#### *Tapausoppilaiden valinta*

Valitsimme luokalta kolme tapausoppilasta, kaksi tyttöä ja yhden pojan, joiden oppilas-opettaja-suhteen kehittymistä keskityimme tarkkailemaan. Oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus-

suhde on niin monisyinen ja -ulotteinen kokonaisuus, että mielestämme oli tarkoituksenmukaista valita tarkemman tutkimuksen kohteeksi vain muutama tapaus, vaikkakaan saatu tieto ei tällöin ole kovin laajasti yleistettävissä. Kuitenkin halusimme valita tapausoppilaat, jotka olisivat mahdollisimman tyypillisiä ryhmänsä edustajia. Borg ja Gall (1989, 402) toteavatkin, että tapaustutkimuksessa tyypillistä tapausta voidaan käsitellä esimerkkinä koko joukosta.

Alunperin tarkoituksenamme oli valita tutkimuksen kohteeksi kaksi samaa sukupuolta olevaa tapausoppilasta, koska Goodin ja Brophyn (1987, 33) mukaan sukupuoli vaikuttaa oppilaan ja opettajan välisten kontaktien määrään ja laatuun. Testien ja ensimmäisten päivien tarkkailun perusteella päädyimme kuitenkin valitsemaan kahden tytön lisäksi myös yhden pojan, koska meitä kiinnosti myös tämä näkökulma.

Tapausoppilaiden valinnassa kiinnitimme huomiota oppilaiden kouluvalmiuksien tasoon kouluun tullessa, luonteenpiirteisiin, sukupuoleen, sisarusten lukumäärään ja siihen oliko lapsi ollut aiemmin päiväkodissa tai kerhossa. Valitsimme tapausoppilaiksi kouluvalmiuksiltaan eritasoiset, mutta muiden edellä mainittujen valintakriteerien osalta suunnilleen samankaltaiset oppilaat. Näin yritimme minimoida väliin tulevien taustamuuttujien vaikutusta, jotta saisimme selvemmin esiin oppilas-opettaja -suhteen kehittymiseen liittyviä tekijöitä.

Kouluvalmiuksien tason erilaisuuden käyttämistä valintakriteerinä perustelemme hyvän oppilas-opettaja -suhteen tehtäväsuuntautuneella luonteella. Tehtäväsuuntautuneisuuden kannalta oppilas-opettaja -suhteessa sekä oppilaan että opettajan yhteisenä keskeisimpänä päämääränä on se, että oppilas saavuttaa opetussuunnitelmassa ennalta määrätyt tavoitteet. Näiden tavoitteiden saavuttamiseen ja oppilaan oppimiseen vaikuttaa hänen kouluvalmiuksiensa taso, joka on perustana oppilaan halulle oppia. Tämän vuoksi yhtenä tutkimusongelmanamme oli selvittää, onko oppilaan kouluvalmiuksien taso yhteydessä oppilas-opettaja -suhteen kehittymiseen.

Persoonallisuuden piirteiden osalta tapausoppilaiden valintaan vaikuttivat erityisesti oppilaiden ulospäin suuntautuneisuus ja sosiaalisuus. Tähän liittyen otimme huomioon myös sisarusten mahdollisen vaikutuksen sosiaalisiin valmiuksiin. Lapsen päiväkotitai kerhotaustaan kiinnitimme huomiota, koska oletimme lapsen aiemmilla suhteilla lastentarhan tai kerhon opettajaan olevan vaikutusta siihen, miten oppilas-opettajasuhde kehittyy ensimmäisellä luokalla koulussa.

## *Opettajan ja tapausoppilaiden kuvaukset*

Kuvauksissa lähteinä on käytetty opettajan, oppilaiden ja vanhempien haastatteluja sekä meidän havaintojamme.

### **Opettaja**

Tutkimusluokkamme opettaja oli alkuopetukseen erikoistunut naisopettaja. Tutkimukseemme mennessä hän oli toiminut opettajana 12 vuotta ja tutkimusluokkamme oli hänelle kuudes ensimmäinen luokka. Opettaja kuvasi itseään aika rauhalliseksi, tasaiseksi, pitkäjänteiseksi, tunnolliseksi ja yritteliääksi. Opettajalla oli oppilaita kohtaan asiallisen rento ja tuttavallinen tyyli, mutta kuitenkin hän oli "tilanteiden herra" eli säilytti opettajalle kuuluvan auktoriteetin. Opettaja kertoikin odottavansa oppilaiden kohtelevan häntä tietynlaisella kunnioituksella niin, että hänet otetaan vakavasti, ja että hän on oppilailleen jonkinlainen auktoriteetti, mutta toivovansa välien silti olevan tuttavalliset. Johtamistyylyltään opettaja oli mielestämme "demokraattinen".

### **Anu**

Anulla on yksi sisarus ja ennen koulun aloittamista hän oli ollut päiväkodissa kuusi vuotta, missä hän oli käynyt myös esikoulun. Hän on ulospäinsuuntautunut, sosiaalinen, määrätietoinen, topakka, sisukas, perusteellinen ja vaativakin. Äidin mukaan Anu on tunne-elämältään voimakas eli suuttuu ja lauhtuu nopeasti eikä muistele menneitä, mutta ei helposti kerro mieltään painavista asioista. Isona Anu haluaisi olla sihteeri.

### **Pipsa**

Pipsa on liikunnallinen tyttö, jolla on kaksi sisarusta. Ennen koulun alkua Pipsa oli ollut päiväkodissa kaksi vuotta ja käynyt siellä esikoulun. Hän on empaattinen, määrätietoinen, itsenäinen, ulospäin suuntautunut, vilkas ja seurallinen, mutta vieraassa seurassa aluksi kuitenkin hieman ujo. Pipsa vaatii itseltään paljon ja haluaa päästä tavoitteisiinsa nopeasti, mikä näkyy joissakin tilanteissa kärsimättömyytensä. Pipsa haluaisi olla isona ratsupoliisi.

### **Santtu**

Santun perheessä on hänen lisäksi toinenkin lapsi. Santtu oli ennen koulun alkua ollut päiväkodissa puolitoista vuotta ja käynyt esikoulun. Hän on ulospäinsuuntautunut, iloinen, välitön, avoin ja hyvin erilaisten ihmisten kanssa toimeen tuleva, vilkas ja spontaani. Tulevaisuuden haaveistaan

Santtu kertoi, että jos hänellä on rahaa, hän haluaa Amerikkaan länkkäriksi, mutta jos rahaa ei ole, niin hän jää Suomeen moottoripyöräpoliisiksi.

### *Tapausoppilaiden kouluvalmiuksien taso*

Oppilaiden kouluvalmiuden määrittelimme KPT:n, Breuer-Weuffenin erottelukokeen ja jäljentämistehtävän perusteella, joita käsittelemme tarkemmin tutkimusmenetelmien yhteydessä. KPT:a tehtäessä kukaan tapausoppilaista ei vaikuttanut hermostuneelta tai ahdistuneen oloiselta. Anu vilkuili työskennellessään välillä vierustoveriaan, mutta näytti silti hyvin ymmärtävän tehtävänänot ja työskenteli keskittyneesti ja rauhallisesti. Myös Pipsan työskentely oli keskittyntä ja rauhallista Santun ollessa työskentelyssään hieman levoton. Testitilanteessa lokeroiden lukumäärää kysyttäessä Pipsa ja Santtu näyttivät lopullisten lokeroiden määrän virheellisesti Anun vastatessa kumpaankin kysymykseen oikein.

KPT:ssa kritisoimme yleisen kehitystason määrittelyä ihmispiirustuksen perusteella Goodenoughin ohjeiden mukaan. Tämä siksi, koska KPT:ssa ihmispiirustus on yksi osa testiä, mutta Goodenough on laatinut ohjeet ihmispiirustuksen arvioinnista tilanteeseen, jossa oppilasta kehoitetaan piirtämään vain ihminen ja tekemään se niin tarkasti kuin osaa. KPT:ssa ihmisen piirtämisen huolellisuutta ei ohjeiden annossa painoteta, mikä varmaankin vaikuttaa jonkin verran ihmispiirrosten tasoon. Myös pieni piirrostila ja se, että lapsi on jo tehnyt monta tehtävää oletettavasti vaikuttavat.

Taulukkoon 4 olemme koonneet kunkin tapausoppilaan kouluvalmiustestien tulokset.

TAULUKKO 4. Yhteenveto kouluvalmiustestien tuloksista.

Testi	Kehitysvaihe	Anu	Pipsa	Santtu
Kontrolloitu piirrostarckkailu eli KPT	(kaikki)			
-käyttäytyminen tehtävänannon ja suorituksen aikana, piirrosilmaisu (virheet)	mot. ja mot.hav. vaiheet	5	4	12
-kielellinen ymmärtäminen		13/13	10/13	12/13
-lukukäsitteen hallinta	käs. ja käs.hav. vaiheet	10/10	7/10	8/10
		21/51	13/51	13/51
-yleinen kehitystaso (Goodenough)		8,3 vuotta	6,3 vuotta	6,3 vuotta
Breuer-Weuffenin erottelukoe	havaintovaihe	4 (14/24)	5 (13/24)	4 (10/24)
Jäljentämistehtävä	hav.mot. vaihe	13/16	6/16	11/16
Lukutaito kouluun tullessa	käs.hav. vaihe	lukee lyhyitä sanoja	tunnistaa kirjaimet	tunnistaa kirjaimet

Tapausoppilaista Anu oli saavuttanut parhaat kouluvalmiudet kouluun tulovaiheessa Pipsan ja Santun ollessa keskenään suunnilleen saman tasoisia. Kaikilla oppilailla oli olemassa riittävät valmiudet aloittaa koulunkäynti, mutta Anu oli kokonaiskehityksessään Pipsaa ja Santtua edellä. Tästä kertovat selvästi kielellisen ymmärtämisen, lukukäsitteen hallinnan ja lukutaidon taso sekä yleinen kehitystaso. Anu oli tapausoppilaista ainoa, joka osasi lukea vähän kouluun tullessaan. Kielellisestä ymmärtämisestä ja lukukäsitteen hallinnasta hän sai täydet pisteet ja hänen kouluvalmiuksiensa taso oli selvästi Pipsan ja Santun tasoa korkeampi.

Kephartin tiedonjäsentämistapojen kehitysvaiheiden mukaan määrittelimme Anun käsite-/käsitehavainnolliseen vaiheeseen ja Pipsan ja Santun havaintokäsitteelliseen vaiheeseen. Mielestämme Kephartin tasot kuitenkin ovat ehkä liiankin jyrkästi oppilaita luokittelevia emmekä siksi tahdo tässä ehdottoman tarkasti sitoa oppilaita tiettyyn kehitysvaiheeseen, vaan olemme käyttäneet Kephartin tiedonjäsentämistapojen kehitysvaiheita auttamaan meitä näkemään suunnilleen kunkin oppilaan kouluvalmiuksien tason. Meille tarkkaa kouluvalmiuksien tason määrittelyä tärkeämpää oli löytää tapausoppilaiksemme valmiuksiltaan erilaiset oppilaat. Testejä tarvitsimme tällaisten oppilaiden löytämiseksi ja mielestämme käyttämämme testit erottelivat oppilaita tämän tutkimuksen kannalta riittävän hyvin.

## 7.4 Aineiston analysointi

### *Testien analysointi*

KPT:n suoritusta arvioitaessa laskimme ensin hienomotorisia valmiuksia ja muotokäsitteen hallintaa mittaavien virheiden määrän. Näissä virheissä on huomioitu virheet kuvioiden muodon, koon tai lukumäärän muutoksessa, kuvion sijoituksessa, viivan, sivujen ja kulmien osuvuudessa ja motoriikassa. Suttaaminen, perseveraatio tai kuvion puuttuminen laskettiin myös virheeksi. Kaikkien näiden perusteella laskettiin kokonaisvirhemäärä. Kielellistä ymmärtämistä KPT:ssa mittasivat testissä esiintyvät käsitteet, esim. kolmio, keskimäinen ja suurin. Erilaisia kielellisiä käsitteitä testissä esiintyi kaikkiaan 13, joista jokaisesta oikein ymmärretystä sai yhden pisteen. Lukukäsitteen hallinnan tason saimme laskemalla yhteen kaikki testissä esiintyneet lukumääriin liittyvät oikeat vastaukset.

Breur-Weuffenin testistä laskimme oikeiden vastausten lukumäärän, joiden mukaan testi pisteytettiin. Jokaisesta osiosta voi saada yhden pisteen riippuen oikeiden ja väärin vastausten lukumäärästä. Korkein mahdollinen yhteispistemäärä oli näin ollen 5 pistettä. Jäljentämistehtävän arvioinnissa katsoimme oikeiden ratkaisujen lukumäärän sekä luokittelimme virheelliset ratkaisut tiettyjen kriteerien mukaan. Tällaisia virheellisiä ratkaisuja ovat kuvion koon, muodon tai sijoittamisen muutos, rotaatio eli peilikuva kuviosta tai perseveraatio eli kuvion toistaminen sekä viivan huono laatu tai osuvuus. Tehtävästä sai enimmillään 16 pistettä.

### *Havaintoaineiston analysointi*

Videoidun havaintoaineiston purkamisen aloitimme heti aineiston kokoamisen jälkeen ja se tapahtui koodaamalla havaitut kontaktit videolta havainnointilomakkeille siten, että yhdestä kontaktista tuli aina yksi merkintä kyseisen kontaktin sisältävään luokkaan. Tässä käytimme apuna myös tunneilta tekemiämme kirjallisia muistiinpanoja. Osan aineistosta katsoimme kumpikin ja näiden otosten perusteella laskimme arvioitsijareliabiliteetin. Tässä vaiheessa jouduimme vielä miettimään uudestaan joitakin luokkia tehden muutamia tarkennuksia luotettavuuden ja yhdenmuokaisuuden lisäämiseksi ja varmistamiseksi poistamalla kaksi luokkaa ja yhdistämällä joitakin luokkia. Pietilä (1976, 246 - 247) mainitseekin nämä tavat keinoina, joilla luokittelureliabiliteettia voidaan kohottaa.



Lomakkeeseen tehtiin tässä vaiheessa seuraavia muutoksia: Luokka, joka sisälsi opettajan tehtävän tai ohjeiden annon, kysymyksen tai esityksen koko luokalle tai ryhmälle poistettiin, koska luokalla yleisen luonteensa vuoksi sillä ei loppujen lopuksi ollut merkitystä tutkimusongelmiemme kannalta. Luokan poistoon vaikutti myös se, että yhtenevien linjojen asettaminen havaintojen kirjaamiseksi oli vaikeaa. Myös opettajan pyyntöjä tai kehotuksia koko luokalle tai ryhmälle kartoittava luokka poistettiin, koska se oli lähellä opettajan tehtävänantoa ja luonteeltaan liian epämääräinen.

Luokkaan F13, joka oli opettajan henkilökohtainen kysymys, kommentti, neuvo, tehtävänanto tai apu oppilaalle yhdistettiin opettajan oppilaalle henkilökohtaisesti osoittamat pyynnöt tai kehotukset sisältävä luokka. Teimme näin, koska pyynnön ja tehtävänannon välille oli vaikea tehdä selkeää eroa ja ne kertoivat samasta asiasta. Myös oppilaan henkilökohtainen ohjentaaminen ja henkilökohtainen käsky oppilaalle yhdistettiin niiden samankaltaisen sisällön vuoksi yhdeksi luokaksi (J17), sillä kumpikin viestii oppilaan ohjentaamisesta. Vastaavasti yhdistettiin koko luokan tai ryhmän ohjentaaminen ja huomauttaminen sekä käsky koko luokalle tai ryhmälle yhdeksi luokaksi (J18). Yhdistimme myös oppilaan viittaamisen opettajan esitettyä kysymyksen sekä vastaamisen opettajan luokalle tai ryhmälle esittämään kysymykseen samaan luokkaan (h13) niiden päällekkäisyyden vuoksi.

Crollin (1986, 1) mukaan systemaattisella havainnoinnilla saadut tulokset raportoidaan tavallisesti laadullisesti tai numeerisesti esimerkiksi prosentteina tai keskiarvoina. Me laadimme havainnointilomakkeiden luokkien kokonaishavaintomääristä taulukon, johon laskimme opettajan ja tapausoppilaiden kontakteista myös jokaisen luokan merkintöjen prosentuaalisen osuuden kunkin päivän, viikon ja myös koko viiden viikon jakson osalta (Liite 10). Näin saatuja arvoja oli helppo verrata haastatteluissa esiin tulleisiin asioihin sekä myös jonkin verran tapausoppilaiden kesken. Tässä on kuitenkin huomioitava, että tapausoppilaiden kohdalla havainnoidut tilanteet eivät välttämättä ole aina täysin samoja luokan tilanteiden ja järjestelyjen johdosta.

### *Haastattelujen analysointi*

Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja aukikirjoitettiin tarkempaa tarkastelua ja analysointia varten. Aukikirjoituksen jälkeen kerättiin kaikki eri haastattelujen perusteella samasta tapausoppilaasta saatu tieto haastattelujen runkoja noudattavien alaotsikoiden alle, esimerkiksi miten vanhemmat, opettaja ja oppilas itse ovat arvioineet oppilaan suhdetta opettajaan. Tässä vaiheessa annoimme

tapausoppilaille uudet nimet henkilöllisyyden säilymiseksi salassa, kuten Syrjälä ja Numminen (1988, 149) ovat kehottaneet tekemään. Tämän jälkeen analysointia jatkettiin merkitsemällä väreillä eri tutkimusongelmiin liittyvät asiat, jotka koottiin sitten tutkimusongelmittain tapausoppilaskohtaisesti. Näin pystyimme vertaamaan havainnoinnilla saatuja tuloksia haastatteluaineistoon ja löytämään niiden yhtymäkohdat ja raportoimaan tutkimuksen tuloksista.

## 8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan tarkastelemalla tulosten ja tutkimuksen suorittamisen pätevyyttä ja pysyvyyttä. Me käytämme tutkimuksemme luotettavuuden arvioinnissa käsitteitä reliaabelius ja validius. Näiden arviointiin sisältyvät tutkijaan, tutkimusmenetelmiin, tilanteeseen ja tutkimuskohteeseen liittyvien tekijöiden tarkastelu sekä tutkimuksen raportoinnin tarkkuus.

### 8.1 Reliaabelius

Reliaabeliudella tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta ja johdonmukaisuutta (Uusitalo 1991, 84). Eskolan (1981) mukaan reliaabelius kertoo menetelmän kyvystä antaa ei-sattumanvaraista tietoa tutkittavasta ilmiöstä eli mitä vähemmän tuloksissa on sattumanvaraisuutta, sitä suurempi on tutkimuksen reliaabelius (Eskola 1981, 77). Reliaabeliutta voidaan arvioida tarkastelemalla tutkimuksen sisäistä ja ulkoista reliaabeliutta. Sisäisellä reliaabeliudella tarkoitetaan tutkijoiden yksimielisyyttä havainnoista sekä tuloksista ja ulkoisella reliaabeliudella tutkimuksen toistettavuutta eli sitä, kuinka samanlaisiin tuloksiin toinen tutkija voi päästä kyseessä olevassa tutkimuskohteessa samoja menetelmiä käyttäen. (Syrjälä & Numminen 1988, 143 - 144; Uusitalo 1991, 84.)

Sisäistä reliaabeliutta mittaa arvioitsijareliaabelius, jolla tarkoitetaan kahden rinnakkaisen koodauksen yhdenmukaisuutta. Eri tutkijoiden havaintojen koodauksesta voidaan laskea yksimielisyyskerroin, joka ilmoittaa eri havainnoitsijoiden havaintojen yhdenmukaisuuden. Täydellinen

yksimielisyys harvoin toteutuu, mutta Uusikylän (1980, 48) mukaan reliabelius saavutetaan jos kahdeksan yksikköä kymmenestä sijoitetaan samaan kategoriaan.

Pyrimme turvaamaan tutkimuksemme sisäisen reliabeliuden menetelmä-triangulaatiolla sekä havainnoinnin johdonmukaisuudella eli arvioitsijareliabeliudella. Havainnoinnin johdonmukaisuutta ja ei-sattumanvaraisuutta varmistimme havainnointilomakkeen testaamisella ja huolellisella suunnittelulla sekä havaintojen yhtenäisten luokittelukriteerien tarkalla selvittämisellä, kuten Croll (1986, 5 - 6) painottaa. Tässä auttoivat selkeiden luokitteluohjeiden laatiminen sekä monet käymämme keskustelut siitä, mitä ymmärsimme käsitteiden ja kunkin havainnointilomakkeen kontaktityypin tarkoittavan. Good & Brophy (1987, 56) korostavatkin, että tutkijan on tärkeä suunnitella ja määritellä ennalta, mitä hän tutkii ja miten, koska tutkijan havainnointikyky heikkenee, jollei hän tiedä mitä on tekemässä.

Kuten kuvasimme kappaleessa 7.4, videoaineistoa havainnointilomakkeisiin purkaessamme tarkensimme lomaketta ja luokitteluohjeita vielä joiltakin osin varmistaaksemme Uusikylän mainitseman vähintään 80 %:n yksimielisyyden. Puretusta havainnointiaineistosta laskimme arvioitsijareliabeliuden, joksi saimme 0.83 (Anu 0.86, Pipsa 0.82, Santtu 0.82) eli oppilaiden ja opettajan kontakteista tekemiemme havaintojen yhdenmukaisuutta voidaan pitää tutkimuksen kannalta luotettavana.

Syrjälän & Nummisen (1988) mukaan reliabeliutta voidaan tarkastella tutkija-triangulaation ja menetelmä-triangulaation pohjalta. Tutkija-triangulaatio kertoo tutkijoiden yksimielisyydestä eli arvioitsijareliabeliudesta ja menetelmä-triangulaatio eri menetelmillä saatujen tulosten yhdenmukaisuudesta. (Syrjälä & Numminen 1988, 145.) Tässä tutkimuksessa sisäisen reliabeliuden varmistamiseen pyrimme käyttämällä tutkittavaa ilmiötä eri kannalta valaisevia menetelmiä. Parantaaksemme tutkimuksemme tulosten luotettavuutta keräsimme tutkimusaineistoa havainnoinnin lisäksi haastattelulla, piirustuksella ja opettajan kyselyllä, sillä pelkkä ulkoisen käyttäytymisen havainnointi on mielestämme alttiimpi väärien tulkintojen ja johtopäätösten tekemiselle. Käyttämillemme menetelmillä saadut samansuuntaiset tulokset kertovat tutkimustulostemme luotettavuudesta.

Tutkimuksen ulkoisen reliabeliuden eli toistettavuuden kannalta toteutuksen tarkka kuvaus on tärkeää, koska se antaa käsityksen tutkimuksen ympäristöstä, mikä helpottaa empiirisen osuuden

lukemista ja tulkintaa sekä antaa myöhemmissä tutkimuksissa tutkijalle myös mahdollisuuden pohtia ja ottaa huomioon tutkimuskohteesta johtuvia eroja. (Syrjälä & Numminen 1988, 143 - 144) Tutkimuskohteen, toteutuksen ja aineiston analysoinnin tarkka kuvaaminen luvussa 7 vahvisti siten tutkimuksemme ulkoista reliabeliutta.

## 8.2 Validius

Validius kertoo, missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta, josta ne on saatu ja se voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiuteen. Sisäisessä validiudessa on kyse siitä kuinka hyvin tutkija ja käytetyt menetelmät ja mittarit mittasivat sitä, mitä niiden oli tarkoituskin tutkia ja mitata. Ulkoisella validiudella puolestaan tarkoitetaan tutkimusaineiston yleistettävyyden ja käyttökelpoisuuden arvioimista. (Eskola 1981, 77; Syrjälä & Numminen 1988, 136 - 137, 142; Uusitalo 1991, 84.)

Borgin & Gallin (1989) mukaan sisäisellä validiudella tarkoitetaan sitä, missä määrin ulkoiset, epäolennaiset muuttujat vääristävät tutkimustuloksia (Borg & Gall 1989, 405). Sisäistä validiutta heikentäviä tekijöitä ovat yleensä tutkijaan, tutkittavaan tai mittavälineeseen liittyvät tekijät, systemaattiset virheet tietojen koonnissa, väärät valinnat paikan ja ajan suhteen sekä virheet aineiston analysoinnissa (Syrjälä & Numminen 1988, 136 - 137).

Tutkijaan liittyviä virhetekijöitä ehkäistäksemme pyrimme tunnistamaan ja tiedostamaan mahdollisia ennakkokäsityksiämme saavuttaaksemme mahdollisimman hyvän objektiivisuuden ja luotettavuuden havainnoinnissa ja haastatteluissa. Tätä auttoi suuresti se, että meitä tutkijoita oli kaksi, sillä yhteiset keskustelut ja pohdiskelut nostivat esiin mahdollisia subjektiivisia asenteita ja ennakkoodotuksia. Virhearviointien tekemistä ehkäisevätkin tutkijan oman kokemusmaailman mahdollisen vaikutuksen tiedostaminen ja pyrkimys objektiivisuuteen sekä havainnoinnin harjoittelu ja havaintojen vertailu toisten tutkijoiden kanssa (Good & Brophy 1987, 59 - 60; Syrjälä & Numminen 1988, 90). Syrjälä ja Numminen (1988) toteavatkin useamman tutkijan käyttämisen lisäävän tutkimuksen uskottavuutta (Syrjälä & Numminen 1988, 141).

Haastattelutilanteessa tutkijan taito haastatella johdattelematta, painostamatta tai takertumatta ongelman kannalta epäolennaisiin seikkoihin on tärkeää luotettavuuden kannalta. Haastatteliijaan

liittyvien tekijöiden lisäksi sisäiseen validiuteen vaikuttavat haastateltavaan liittyvät tekijät, kuten esimerkiksi ujous tai ahdistuneisuus, mikä voi muodostua esteeksi tietojen saannille. (Kääriäinen 1989, 58; Syrjälä & Numminen 1988, 89.) Tapausoppilaiden haastatteluissa ei ilmennyt tällaista pelkoa tai arkuutta, mihin pitkä oleskelumme luokassa varmasti vaikutti niin, että olimme tulleet lapsille turvallisen tutuiksi. Haastattelussa meitä auttoivat aika pitkälle etukäteen suunnitellut ja harkitut kysymykset, jotka ehkäisivät johdattelua ja epäolennaisiin asioihin takertumista. Noudatimme etukäteen laadittua haastattelurunkoa melko tarkasti, mutta kuitenkin tilanteesta riippuen esitimme lisäkysymyksiä.

Tapausoppilaiden haastattelujen validiutta mahdollisesti heikentäviä tekijöitä olivat lasten kokonaisvaltaisuus ja joidenkin kysymysten arkaluontoisuus, joka Hirsjärven & Hurmeen (1985) mukaan saattaa aiheuttaa ongelmia sekä haastattelijalle että haastateltavalle (Hirsjärvi & Hurme 1985, 16). Kysymykset, kuten "Tykkääkö opettaja sinusta?" tai "Onko sinulle koskaan tullut koulussa paha mieli?" saattoivat vaikuttaa oppilaiden vastauksien avoimuuteen. Esimerkiksi Anun äiti kertoi tämän kertoneen yhtenä päivänä pahoittaneen mielensä, mutta meille Anu ei tätä myöntänyt. Lindh-Munter (1989) toteaaakin, että lapsilta voi olla vaikea saada sisällöltään rikkaita vastauksia, vaikka nämä näennäisesti vastaavatkin helposti haastattelijan kysymyksiin (Lindh-Munter 1989, 119). Myös haastattelua edeltäneet tilanteet saattoivat vaikuttaa kokonaisvaltaisesti toimivien ensiluokkalaisten vastauksiin, mutta emme tiedä, millaisesta tilanteesta he haastatteluun tulivat ja oliko tuolla tilanteella vaikutusta vastauksiin.

Ehkäistäksemme haastattelutilanteessa paikkaan tai aikaan liittyviä validiutta alentavia tekijöitä valitsimme haastattelupaikaksemme rauhallisen tilan ja aikaa kullekin tapausoppilaalle erikseen. Tapausoppilaiden haastatteluissa selkeimpänä havaitsemanamme heikkoutena oli oppilaiden väsyminen haastattelun loppupuolella johtuen kysymysten liian suuresta määrästä. Havaitessamme väsymisen pidimme haastatteluissa välillä pienen lepotauon. Tutkimuksen sisäistä validiutta vahvistaa kuitenkin se, että emme tehneet johtopäätöksiä pelkkien haastattelujen perusteella, vaan muodostimme kokonaiskuvan tapausoppilaiden oppilas-opettajasuhteista eri menetelmillä saatujen tietojen pohjalta.

Haastattelujen purkamis- ja analysointivaiheessa validiutta vahvisti nauhoitetun aineiston aukikirjoittaminen sanasta sanaan, jolloin pystyimme käsittelemään aineistoa alkuperäisessä muodossaan ja palaamaan siihen tarvittaessa. Kirjalliset muistiinpanot haastatteluista sekä

kummankin tutkijan läsnäolo haastattelutilanteissa tukivat haastattelujen luotettavaa purkamista mahdollistaen lisäksi muutaman nauhalta epäselvästi kuuluvan vastauksen tarkastamisen.

Havainnointitilanteissa tutkimuksen sisäisen validiuden kannalta oli tärkeä säilyttää oppilaiden ja opettajan käyttäytymisen luonnollisuus ja aitous. Näiden säilymistä edistivät ulkopuolinen roolimme luokkatilanteissa sekä se, ettei opettaja eivätkä tapausoppilaamme tienneet ketkä oppilaista olivat erityisen tarkkailun kohteina. Videokameran mahdollista häiritsevää vaikutusta havainnointitilanteissa pyrimme ehkäisemään asettamalla videokameran paikalleen heti ensimmäisenä koulupäivänä, jolloin siitä tuli luonnollinen osa luokan fyysistä ympäristöä. Mielestämme onnistuimme minimoimaan videokameran käyttäytymistä vääristävän vaikutuksen, sillä se ei juurikaan vaikuttanut oppilaiden tai opettajan käyttäytymisen luonnollisuuteen tai aitouteen. Videoinnin vaikutusta kuvasimme tarkemmin luvussa 7.2.3.

Havainnointilomakkeen validius on suuresti riippuvainen havainnoitavien luokkien lukumäärästä. Uusikylän (1980) mukaan validiuden kannalta havainnointilomakkeen tulee olla tarpeeksi hienojakoinen kattaakseen olennaisimmat havainnoitavat piirteet. Se ei saa kuitenkaan olla liian yksityiskohtainen, sillä jos opetustapahtuma jaetaan hyvin moniin luokkiin on vaarana, että opetuksesta saadaan näennäisen tarkka kuva ja luokitellaan eri luokkiin periaatteessa samaan luokkaan kuuluvia ilmiöitä. Liian suuri luokkien määrä vähentää luotettavuutta, sillä hyvin monien asioiden tarkkailu yhtä aikaa on vaikeaa ja todennäköisesti aina jää jotain huomaamatta. Liian vähäinen luokkien lukumäärä voi puolestaan johtaa itsestäänselvyyksien kuvaamiseen. (Uusikylä 1980, 45 - 46.)

Havainnointilomakkeessamme oli 58 luokkaa, joista 26 opettajan ja 32 oppilaan toimintaan liittyviä. Tämä oli määrällisesti melko paljon, mutta halusimme perusteellisen kuvan oppilaan ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta ja siksi jätimme luokkien määrän suureksi ja keräsimme havaintoaineistomme videokameralla sekä tekemällä kirjallisia muistiinpanoja. Havainnointitilanteissa keskityimme havainnointiin ja kirjallisten muistiinpanojen tekemiseen, emmekä yrittäneet tulkita tilanteita tai tehdä johtopäätöksiä, kuten Good & Brophy (1987, 57, 59) painottavat. Tässä tutkimuksessa havaintojen merkitseminen lomakkeeseen heti havainnointitilanteissa olisi ollut luokkien suuren määrän vuoksi mahdotonta ja epäluotettavaa, mutta videoitu aineisto ja kirjalliset muistiinpanot mahdollistivat aineiston tarkan analysoinnin ja palaamisen tilanteisiin, mikä vahvisti luotettavuutta. Havainnoitujen kontaktien luokittelua helpottivat niiden jakaminen positiivisiin,

neutraaleihin ja negatiivisiin kontakteihin sekä se, että havainnointilomakkeen luokista oli käytössä loppujen lopuksi vain 38 luokkaa.

Ulkoisen validiuden yleistettävyyden vaatimuksen kannalta toteamme, että tapaustutkimuksella ei yleensä tavoitellakaan laajaa yleistettävyyttä. Kuitenkin silloin kun tutkittava tapaus on tyypillinen otosjoukkonsa edustaja sitä voidaan käsitellä esimerkkitapauksena, jolloin saadut tulokset ovat jossakin määrin siirrettävissä toisiin samankaltaisiin tilanteisiin. Yleisten johtopäätösten tekeminen yksittäisestä tapaustutkimuksesta on kuitenkin uskaliaasta. (Borg & Gall 1989, 402, 404; Syrjälä & Numminen 1988, 19.) Tässä tutkimuksessa valitsimme tapausoppilaiksi varsin tyypillisiä ensiluokkalaaisia ja siksi heitä voidaan pitää esimerkkitapauksina oppilas-opettaja -suhteen kehittymisestä viiden ensimmäisen kouluviikon aikana ja siten ulkoisen validiuden vaatimus tässä tutkimuksessa täyttyy.

Validius ja reliaabelius ovat yhteydessä keskenään: mitä alhaisempi reliaabelius on, sitä alhaisempi on myös validius. Kuitenkaan tulosten korkea reliaabelius ei takaa niiden validiutta, eli sitä, saatiinko tietoa siitä, mitä haluttiin tutkia. Tutkimustuloksia voidaan pitää luotettavana, kun sekä sisäinen että ulkoinen luotettavuus toteutuvat. (Eskola 1981, 77; Uusitalo 1991, 86.) Tutkimustamme suuntasivat kaiken aikaa teoriatausta ja selkeät tutkimusongelmat, jotka yhdessä tukivat tiedon kokoamista ja vastausten etsimistä tutkimusongelmiin. Vastausten saaminen asettamiimme tutkimusongelmiin kertoo tutkimuksen reliaabeliudesta ja validiudesta. Luotettavuutta vahvistaa myös pitkäaikainen oleskelumme tutkimuskohteessa ja erilaisten tilanteiden sekä sanallisen ja sanattoman viestinnän havainnointi, sillä tutkimuksen luotettavuus lisääntyy, jos tutkija käyttää aikaa tutkittavan ryhmän parissa, seuraa monipuolisia tilanteita, on maantieteellisesti lähellä ja ymmärtää tutkittavien kielenkäytön. (Grönfors 1982, 177; Uusikylä 1980, 46.)

## 9 OPPILAS-OPETTAJA -SUHTEEN KEHITTYMINEN

### 9.1 Yleinen kuvaus viiden viikon jaksosta

Pääasiallisiksi tavoitteiksi viidelle ensimmäiselle kouluviikolle opettaja nimesi yleisten koulussa olemisen periaatteiden omaksumisen, kuten tutustumisen koulun fyysiseen ympäristöön, luokkato-vereihin ja rinnakkaisluokkalaisiin, koulumotivaation luomisen ja säilyttämisen sekä oppilaiden perusvalmiuksien harjoittamisen ja oppilas-opettaja -suhteen rakentamisen.

Viiteen viikkoon mahtuikin monenlaista toimintaa. Alussa totuteltiin koulunkäyntiin, mm. siestan viettoon, joka tässä koulussa oli erityispiirteenä. Varsinaisia välitunteja ei ollut ollenkaan vaan ruoan jälkeen oli tunnin pituinen siesta, jolloin oppilailla oli mahdollisuus esimerkiksi pelata sählyä, käydä koulun kirjastossa, leikkiä tai tehdä koulutehtäviä. Ensimmäisellä viikolla vietettiin paljon aikaa rannalla ja toiselta viikolta lähtien tuli enemmän myös "ihan oikeita" koulutehtäviä, kuten numeroiden harjoittelua. Lukemisen opetuksessa opettaja käytti LPP-menetelmää, joten varsinaiseen kirjainten opetteluun päästiin vasta jakson loppupuolella. Tavanomaisen työskentelyn lisäksi koulupäiviin kuului erilaisia retkiä ja tempauksia kuten rantapäivät, marjaretki, pullien leivonta, olympialaiset ja neppiautokisat. Näissä olivat monesti mukana rinnakkaisluokat ja toisluokkalaiset, jopa koko koulu.

Viiden viikon jakson alussa erityisesti joillakin tytöillä esiintyi liimautumista ja tarrautumista suhteessa opettajaan, mikä ilmeni haluna olla käsi kädessä opettajan kanssa varsinkin siestoilla ja rantamatkoilla. Koulutulokkaille onkin tyypillistä hakea tunnekontaktia opettajaan, missä yhteydessä voi syntyä myös kilpailua opettajan suosiosta tai huomiosta (Takala 1978, 10). Tällaista käyttäytymistä esiintyi varsinkin niillä tytöillä, jotka olivat jo ennestään opettajalle tuttuja. Opettajan mukaan tarrautumista ja liimautumista oli erityisesti ensimmäisen kouluviikon lopulla kun koulua oli käyty muutama päivä ja vähän tutustuttu sekä toisella viikolla, minkä jälkeen ne vähenivät. Tähän mielestämme tosin vaikutti osaltaan rantamatkojen loppuminen, sillä liimautumista ja tarrautumista ei esiintynyt oppitunneilla luokkatilanteissa. Pojilla paria poikkeusta lukuun ottamatta tällaista käyttäytymistä ei ollut havaittavissa.

Rainion ja Helkaman (1974) mukaan ryhmän jäsenien tuttuus lisää turvallisuuden tunnetta (Rainio



& Helkama 1974, 173). Kaverisuhteet ja ryhmäytymisilmiö vaikuttivatkin havaintojemme mukaan oppilaiden käyttäytymiseen suhteessa opettajaan ja erityisesti tarrautumisen ja riippuvuuden vähentymiseen tärkeinä turvallisuuden tunteen synnyttäjinä. Kolmannen kouluviikon loppupuolella oppilaiden toiminnassa tapahtui vapautumista, mikä näkyi siinä, että muutamia yksinäisiä vaeltajia lukuun ottamatta oppilaat olivat löytäneet paikkansa luokassa. Tässä vaiheessa oppilaat alkoivat ottaa kontaktia myös meihin kysymyksin ja fyysisestikin ja vaikuttivat saavuttaneen turvallisuuden tunteen suhteessa opettajaan, tovereihin ja koulussa olemiseen.

Myös opettaja ajatteli kaverisuhteiden vaikuttaneen oppilaiden suhtautumiseen häneen erityisesti tarrautumisen ja liimautumisen vähenemisenä. Opettajan mukaan alussa oppilaille ei vielä ollut selkeää ryhmää, rooleja tai turvallisia kavereita ja siksi opettaja arveli turvallisuuden tunteen perustuneen häneen varsinkin jos hän oli ennestään tuttu. Opettajan ja kavereiden merkitys turvallisuudentunteen syntymisessä oli kuitenkin havaintojemme perusteella hyvin oppilaskohtaista. Jakson parin viimeisen viikon aikana tapahtui itsenäistymistä, minkä opettajan mukaan huomasi siitä, ettei kukaan oikeastaan enää kysellyt häneltä mitä tekisi siestalla, vaan oppilaat lähtivät oma-aloitteisesti touhuihinsa. Tarrautumisen ja liimautumisen esiintymiseen opettajan mielestä liittyi se, etteivät lapset alussa välttämättä ymmärtäneet, että opettajalla ei ole yhtä lasta kohtaan niin paljon aikaa kuin päiväkodin ohjaajilla oli. Arajärven (1992, 17) mukaan koulutulokas saattaakin suhtautua opettajaan aluksi samoin kuin kotona tai päiväkodissa oleviin auktoriteetteihin.

Jakson jälkeen opettaja arvioi tavoitteiden toteutuneen aika hyvin. Hänen mielestään oppilaat yleisesti ottaen olivat päässeet mukavasti kiinni koulumaailmaan, oppineet liikkumaan koulussa oma-toimisesti, tutustuneet toisiinsa ja löytäneet paikkansa luokassa sekä roolinsa koululaisina ilman suurempia ongelmia. Oppilaiden motivaation opettaja arvioi olevan ihan hyvä ja hänestä vaikutti siltä, että oppilaat tulivat mielellään kouluun ja heille oli syntynyt turvallisuuden tunne. Jakson aikana opettajan mielestä ei ilmennyt erityisiä ongelmia, mutta välillä jaksaminen hänen mukaansa tuotti vielä vaikeuksia. Tavoitteidensa saavuttamisesta opettaja mainitsi, ettei hän ollut mielestään aina onnistunut huomioimaan jokaista oppilasta joka päivä ja kertoi äänekkäiden oppilaiden saaneen huomion hiljaisia useammin.

## 9.2 Anun ja opettajan vuorovaikutussuhde

### Suhtautuminen ja sopeutuminen kouluun

Oppilaan suhtautuminen koulunkäyntiä kohtaan kertoo hänen tehtäväsuuntautuneisuudestaan ja siksi käsittelemme tässä kappaleessa Anun ja muidenkin tapausoppilaiden kohdalla erityisesti sitä, millainen oppilaan suhtautuminen koulunkäyntiä kohtaan on ja kuinka hän on siihen sopeutunut.

Anu suhtautui kouluun ja opettajaan hyvin positiivisesti. Hän olisi halunnut kouluun jo vuotta aikaisemmin, joten Anu oli äitinsä mielestä nyt hyvin koulukypsä ja valmis sekä halukas menemään kouluun. Koulun aloittaminen, erityisesti paikkojen löytäminen, oli vähän jännittänyt Anua, mutta mitään pelkoja hänellä ei ollut. Hän odotti koululta eri tietojen ja taitojen oppimista, kavereiden saamista ja "isoksi" tulemistä. Tältä osin Anun lähtökohta hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien toteutumisen kannalta oli hyvä, sillä halu oppia ohjaa tehtäväsuuntautuneisuuteen ja sitä kautta suhteen tarkoituksenmukaisuuteen. Bredekampin (1992, 66) mukaan koulutulokkaille onkin tyypillistä oppimishalukkuus, ja Sarmavuoren ja Pihan (1981, 1) tutkimuksen mukaan ensiluokkalaisten kouluun sopeutumisesta koulutulokkaista 94% suhtautui kouluun kiinnostuneesti ja odotti koululta eniten lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan oppimista sekä uusien tovereiden ja opettajan saamista.

Anun mielestä kaikki oli koulussa kivaa, mutta kaikkein parasta oli se, että saa oppia. Myös liikunta ja siesta olivat Anun mielestä kivoja, ja jos jotakin koulussa voisi olla enemmän, niin siestaa "*kun saa vapaasti kierrellä koulussa*". Anun mukaan ikävintä koulussa oli ollut matematiikka, koska hän jo osasi kaikki opetetut asiat. Vanhempien mukaan Anu ei ollut pitänyt metelöinnistä ja luokan rauhattomuudesta. Kotona Anu oli kertonut eniten liikunta- ja musiikkitunneista, mutta kuitenkin yleensä hän oli kertonut enemmän kavereista kuin opettajasta tai opetettavista asioista. Anulle kaverit olivatkin tärkeitä ja hän oli koulun alusta alkaen paljon jo entuudestaan tuttujen kavereiden seurassa. Luokassa Anulla oli hyvät suhteet luokkatovereihin ja erityisen hyvin hän viihtyi muutaman parhaan käverinsa kanssa.

Opettajan mukaan Anu oli selkeästi kiinnostunut koulunkäynnistä ja innostunut uusien asioiden oppimisesta. Opettaja kuvasikin Anua motivoituneeksi ja tunnolliseksi koululaiseksi, mutta ei kuitenkaan "ylenmääräiseksi puurtajaksi". Anu keskittyi tunnilla hyvin eikä häirinnyt tuntityösken-

telyä. Opetukseen Anu osallistui melko aktiivisesti. Havaintojemme mukaan vastaamis- ja osallistumistilanteista 66,4 %:ssa (91) Anu vastasi opettajan kysymykseen tai osallistui luokan yhteiseen toimintaan ja 33,6 %:ssa (46) hän ei vastannut opettajan kysymykseen tai osallistunut luokan yhteiseen toimintaan. Tätä selvittää tarkemmin taulukko 5. Yleensä Anu kuitenkin seurasi hyvin opetusta, mutta vaikutti välillä hieman epävarmalta vastaamisessaan ja osallistumisessaan.

TAULUKKO 5. Anun osallistuminen opetustilanteisiin

ANUN OSALLISTUMINEN OPETUSTILANTEISIIN	Kontaktien määrä ja % -osuus kontakteista (n = 137)
h13 Vastaaminen opettajan yleiseen kysymykseen	32,8 % (45)
h16 Osallistuminen luokan tai ryhmän yhteiseen toimintaan	33,6 % (46)
n28 Oppilas ei viittaa opettajan esitettyä kysymyksen tai ei vastaa yleiseen kysymykseen	32,1 % (44)
n26 Oppilas ei osallistu luokan yhteiseen toimintaan	1,5 % (2)

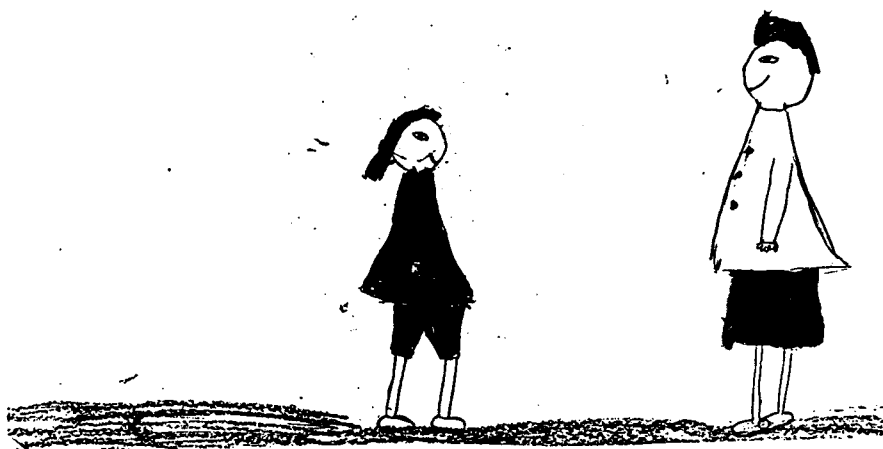
Anun mielestä oppitunnit olivat hyvän pituisia, mutta opettajan arvion mukaan Anu jaksoi tehdä tietyn aikaa intensiivisesti saattaen kuitenkin välillä väsähtää. Paananen (1985, 109) toteaa kysymisen olevan melko tyypillistä koulutulokkaalle, ja Takalan (1978, 8) tutkimuksen mukaan sitä esiintyi noin joka neljännellä koulutulokkaalla. Opettajan mukaan Anu työskenteli huolellisesti ja huolehti hyvin välineistään ja kotitehtävistään, jotka hän teki itsenäisesti. Kotitehtävät olivat Anun mielestä liian helppoja ja niitä oli liian vähän. Toisinaan Anu tekikin kotona vapaaehtoisia tehtäviä pakollisten lisäksi.

Anun positiivinen suhtautuminen koulunkäyntiin, oppimishalukkuus, motivoituneisuus, tunnollisuus, yleensä keskittynyt ja huolellinen työskentely sekä kohtuullisen aktiivinen osallistuminen opetukseen ja koulutyöhön kertovat hänen tehtäväsuuntautuneesta suhtautumisestaan koulunkäyntiä kohtaan, mikä vaikutti olevan varsin vahva jo heti kouluun tullessa. Myös Anun luonnehdinnoissa hyvästä koululaisesta ja opettajasta näkyi tehtäväsuuntautunut ja tarkoituksenmukainen suhtautuminen koululaisen ja opettajan rooleihin. Anun mielestä hyvä koululainen *"ymmärtää kaikki mitä*

*opettaja sanoo ja sitte tekee mitä opettaja sanoo" ja hyvä opettaja "on kiva ja sitte se antaa kivoja tehtäviä ja se ei oo mitenkään hullu".*

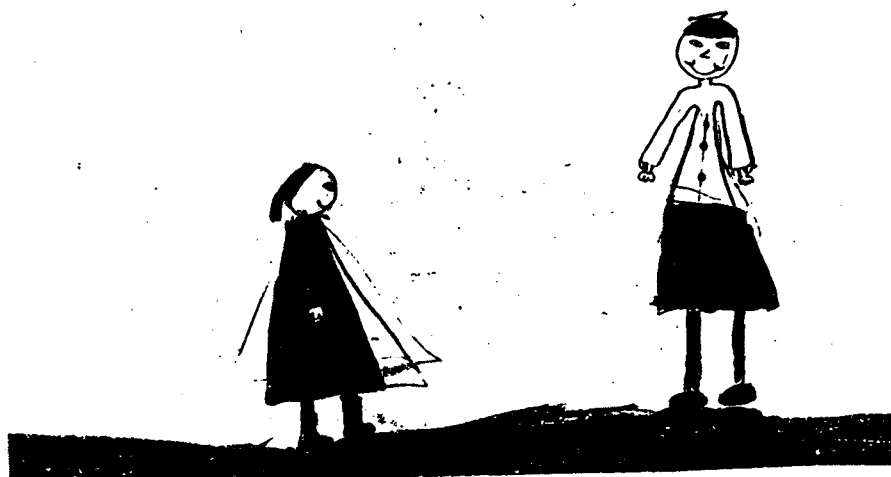
Anun tehtäväsuuntautuneisuudesta heti koulun alussa ja myös viiden viikon jakson lopulla kertovat myös hänen piirustuksensa, jotka esitämme seuraavissa kuvissa 1 ja 2:

KUVA 1. Anun "Minä ja opettaja" jakson alussa



Anu kertoi piirustuksestaan, että opettaja on sanonut jotakin luokalle ja hän menee kysymään opettajalta jotakin.

KUVA 2. Anun "Minä ja opettaja" jakson lopussa



Anu kertoo piirustuksestaan, että tapahtumapaikkana on luokka ja opettaja on sanonut juuri jotakin, esimerkiksi antanut jonkun tehtävän ja Anu näyttää opettajalle jotakin ja kysyy jotakin. Tällainen tilanne voisi Anun mielestä tulla silloin, kun hän ei ole kuullut mitä opettaja on sanonut.

Anun piirustus kertoi tapausoppilaiden piirustuksista selkeimmin tehtäväsuuntautuneesta suhteesta opettajaan. Piirustuksessa mielenkiintoista oli muutos opettajan asennossa suhteessa Anuun: ensimmäisessä piirustuksessa Anu ja opettaja olivat kasvotusten, kun taas toisessa piirustuksessa Anu katsoi opettajaan, mutta opettaja ei katsonut suoraan Anuun.

### **Anun suhde opettajaan**

Kirjattuja Anun kontakteja opettajaan oli havainnointijakson aikana kaiken kaikkiaan 454 tapausta. Näistä luonteeltaan positiivisia ja neutraaleja kontakteja oli yhteensä 80,4% ja negatiivisia 19,6%. Neutraalien eli lähinnä opetustilanteeseen liittyvien kontaktien määrä kertoo Anun opettajasuhteen tarkoituksenmukaisuudesta ja tehtäväsuuntautuneisuudesta. Tehtäväsuuntautuneesta suhtautumisesta opettajaan kertoi myös Anun kommentti siitä, että opettaja on kiva, koska tämä tekee kivoja tehtäviä.

Anun positiivisista kontakteista opettajaan suurin osa oli opettajan puolustamista ja neutraaleista kontakteista eniten oli opetustilanteeseen liittyviä kommentteja, kysymyksiä, neuvon tai avun pyyntöjä. Negatiivisista kontakteista suurin osa oli opettajan yleiseen kysymykseen vastaamatta jättämistä tai oppilaskontakteja opettajan esityksen aikana.

Seuraavaan taulukkoon 6 olemme selvittäneet Anun kontakteja suhteessa opettajaan. Siihen ei ole merkitty kaikkia kontakteja, vaan vain niiden luokkien kontaktit, joissa kontakteja oli eniten tai joita käsittelemme tässä kappaleessa. Taulukkoon on liitetty myös taulukon 5 kontaktit kokonaisuutensa saamiseksi. Täydellinen selvitys Anun kontakteista opettajaan on liitteessä 10. Näin olemme toimineet myös muiden tapausoppilaiden kohdalla ja opettajan oppilaskontakteja käsitellessämme.

TAULUKKO 6. Anun kontaktit opettajaan

ANUN KONTAKTIT OPETTAJAAN	Kontaktien määrä ja % -osuus kontakteista (n = 454)
<b>I POSITIIVISET KONTAKTIT</b>	<b>5,1 % (23)</b>
a5 Muu positiivinen fyysinen kontakti	0,2 % (1)
e9 Palvelusten tekeminen oma-aloitteisesti	1,1 % (5)
e10 Opettajan puolustaminen	3,7 % (17)
<b>II NEUTRAALIT KONTAKTIT</b>	<b>75,3 % (342)</b>
g12 Huomion hakeminen	12,1 % (55)
h13 Vastaaminen opettajan yleiseen kysymykseen	9,9 % (45)
h16 Osallistuminen luokan tai ryhmän yhteiseen toimintaan	10,1 % (46)
i18 Kommentti tai avun, neuvon tai ohjeen pyytäminen tai kysyminen luokkatilanteessa	36,8 % (167)
i19 Luokkatilanteeseen kuulumaton kommentti, kysymys tai ehdotus	0,7 % (3)
<b>III NEGATIIVISET KONTAKTIT</b>	<b>19,6 % (89)</b>
n26 Oppilas ei osallistu luokan yhteiseen toimintaan	0,4 % (2)
n28 Oppilas ei viittaa opettajan esitettyä kysymyksen tai ei vastaa yleiseen kysymykseen	9,7 % (44)
r32 Oppilaiden välinen kontakti opettajan esityksen aikana	9,0 % (41)

Opettaja tuntui olevan Anulle tärkeä henkilö, johon hän luotti. Anulla oli usein tapana ottaa kontakti opettajaan tämän ollessa lähellä ja hän seuraili katseellaan opettajan tekemisiä pyörien tuolissaan. Opettaja koki Anun suhtautuneen häneen jossakin määrin asiallisesti, toverillisesti ja kunnioittavasti. Toverillisuutta ja asiallisuutta kuvasti Anun tuttavallinen jutustelu ja asioiden kertominen, mutta kuitenkin tietyn etäisyyden pitäminen, minkä opettaja puolestaan arvioi kertovan Anun kunnioittavasta suhtautumisesta häntä kohtaan.

Toverillisuus Anun suhteessa opettajaan tuli esiin erityisesti vapaammissa tilanteissa luokkatilanteiden ulkopuolella sekä joissakin luokkatilanteissa. Yleisesti ottaen Anun suhtautuminen opettajaan

oli kuitenkin luokkatilanteissa varsin asiallista ja tehtäväsuuntautunutta, mistä kertoo Anun kommenttien ja kysymysten laatu näissä tilanteissa. Suurin osa Anun kaikista kontakteista opettajaan oli opetustilanteeseen liittyviä kommentteja, kysymyksiä, neuvon tai avun pyyntöjä (36,8%) ja vain hyvin pieni osa oli luokkatilanteeseen kuulumattomia (0,7 %). Selkeää omien asioiden kertomista opettajalle luokkatilanteessa ei esiintynyt yhtään.

Opettajan arvion mukaan Anun suhtautumisessa häneen ei ollut pelokkuutta tai arkuutta eikä Anua jännittänyt puhua opettajalle. Anun mielestä opettajalle olikin helppo puhua tai pyytää tältä apua eikä hänellä olisi mitään sitä vastaan, jos opettaja esimerkiksi pörröttäisi hänen hiuksiaan tai halaisi häntä. Anusta olisi kivaa jos opettaja tulisi käymään kylässä ja hän lähtisi myös mielellään opettajan kanssa kahdestaan johonkin. Siitä Anu oli kuitenkin epävarma haluaisiko hän yksin mennä käymään opettajan luona, kavereiden kanssa kyllä.

Toiseksi eniten Anun kontakteista opettajaan oli huomion hakemista (12,1 %). Anulle oli tärkeää tehdä asiat oikein ja hyvin, ja siksi Anun huomionhau, kommentit ja kysymykset yleensä liittyivätkin varmistuksen ja vahvistuksen hakemiseen, mitä tapahtui usein heti opettajan selitettyä tehtävän. Anulle tyypillisiä kommentteja olivat esimerkiksi: "Ope hei, onks tää hyvä?", "Onks oikein?", "Ope, ai tää tästä?". Jos Anu ei saanut opettajan huomiota, jota hän yleensä haki huutamalla "Ope, ope!", hän usein meni opettajan luo. Kolmanneksi eniten Anun kontakteista opettajaan oli osallistumista luokan tai ryhmän yhteiseen toimintaan.

Opettaja arvioi Anun osoittaneen häntä kohtaan jossakin määrin kiintymystä ja riippuvuutta, mitä erityisesti koulun alussa osoitti hänen mielestään Anun halu olla hänen lähellään. Tämä ilmeni selvimmin rantamatkoilla ja siestoilla hakeutumisena juttusille opettajan kanssa ja kulkemaan hänen kanssaan käsi kädessä. Kuitenkaan opettajan mielestä Anun suhteessa häneen ei ollut omistavuutta, mustasukkaisuutta, uhmakkuutta eikä äitisuhteeseen rinnastettavaa suhtautumista, tai sitä pilkahti vain hyvin harvoin.

Anu ei hakenut kovin runsaasti fyysistä kontaktia opettajaan lukuun ottamatta rantamatkoja, jolloin tyttöjen välillä oli jopa kilpailua siitä kuka saa kulkea käsi kädessä opettajan kanssa. Varsinkin oppituntien aikana tällainen läheinen fyysinen kontakti opettajaan oli hyvin vähäistä (0,2 %). Anulle oli kuitenkin tyypillistä opettajan huomiota tavoitellessaan koskettaa tätä, mutta näitä fyysisiä kontakteja emme kirjanneet havainnointilomakkeeseen. Tällainen huomionhaku oli

käytännössä sitä, että Anu naputti kynällä opettajan kättä, nyki hihasta tai kosketti esimerkiksi olkapäähän. Negatiivisia fyysisiä kontakteja ei ollut ollenkaan.

Anu näytti pitävän opettajaa auktoriteettina, ihailevan ja kunnioittavan häntä sekä luottavan opettajan tietotaitoon. Tästä kertoi Anun kommentti, että jos jokin asia oli hänelle epäselvä hän kysyi sitä mieluummin opettajalta kuin kaverilta, koska opettaja tiesi sen hänen mielestään paremmin. Anu kertoi totelleensa opettajaa ja ettei hän ollut ollut opettajan kanssa eri mieltä. Hansfordin (1988, 174 - 175) mukaan opettajan kykenevyys ja pätevyys sekä luonne ja pidettävyys vaikuttavatkin oppilaiden käsitykseen opettajan uskottavuudesta. McGurkin (1982, 264) mukaan lasten mielestä tottelevaisuus ilmaisee myös ystävällisyyttä aikuista kohtaan. Anu sanoikin osoittavansa pitävänsä opettajasta kuuntelemalla tätä ja tekemällä niin kuin opettaja on käskenyt. Opettaja arvioi Anulla erityisesti kouluun tullessa olleen hänestä ihannoiva kuva ja koki Anun vähän muita enemmän katselevan häntä ylöspäin. Kuitenkaan Anu ei ollut suhteessaan opettajaan "hiljainen hissukka" ja näytti siltä, ettei opettaja ollut hänelle pelottava, vaan toverillinen ja tuttavallinen auktoriteetti.

Anulla oli myös tapana huolehtia opettajan ohjeiden noudattamisesta komentelemalla muita. Anun kontakteista opettajaan oli muita tapausoppilaita enemmän opettajan puolustamista (3,7 %) ja myös hieman palvelusten tekemistä oma-aloitteisesti (1,1 %). Opettaja kuvasikin Anun roolia luokassa epäsuoraksi johtajaksi, mikä vaikutti hänen mielestään luokkaan tasapainottavasti ja rauhoittavasti. Aikuissuhteissaan, eli suhteessa opettajaan ja meihin, Anu vaikutti paitsi ystävälliseltä ja asialliselta myös hieman etäiseltä.

Anun luottavainen ja myönteinen suhtautuminen opettajaan luovat perustan ihmissuhteiden peruslähtökohtien toteutumiselle hänen suhteessaan opettajaan. Luottamus ja opettajan turvalliseksi kokeminen tulevat esiin siinä, ettei Anu koe opettajaa kohtaan pelkoa tai arkuutta, vaan suhteessa ilmeni läheisyyttä tietystä etäisyyden säilyttämisestä huolimatta. Nämä tekijät varmasti vaikuttivat siihen, että Anun suhtautuminen opettajaan muodostui asialliseksi, toverilliseksi ja kunnioittavaksi.

Opettajan mielestä Anun suhteeseen häneen vaikuttivat eniten Anun persoonallisuus ja tuttuus. Nimenomaan tietynlaisen etäisyyden opettaja koki liittyvän Anun persoonallisuuteen. Toverillisuus taas oli yhteydessä siihen, että Anu tunsu opettajan entuudestaan. Opettaja koki Anun äidin ja van-



hemman sisaruksen tuttuuden vaikuttaneen hänen suhtautumiseensa Anuun, koska Anu oli opettajan mielestä samantyyppinen heidän kanssaan.

Suhteen tarkoituksenmukaisesta kehittymisestä kertoo se, että opettaja oli alusta alkaen Anulle auktoriteetti, jota hän kunnioitti. Anun oma rooli oli koululaisen ja jonkinlaisen apuopettajan rooli eikä suhteessa ilmennyt äiti-lapsisuhteeseen verrattavaa käyttäytymistä. Myös fyysisen kontaktin määrä kertoo Anun suhtautumisen tarkoituksenmukaisuudesta ja samalla myös läheisyyden kokemisesta, mikä liittyy ihmissuhteiden peruslähtökohtiin.

### Opettajan suhde Anuun

Opettajan kontakteja Anuun kirjassimme viiden viikon jakson aikana kaiken kaikkiaan 318 tapausta. Kontakteista luonteeltaan positiivisia ja neutraaleja kontakteja oli yhteensä 67,3 % ja negatiivisia 32,7 % opettajan kontakteista. Opettajan positiivisista kontakteista Anuun suurin osa oli koko luokan rohkaisua tai kiitosta, neutraaleista kontakteista eniten oli oppilaan kommenttiin, kysymykseen, neuvon tai avun pyyntöön vastaamista. Negatiiviset kontaktit olivat enimmäkseen oppilaan, kysymyksen, neuvon tai avunpyynnön huomaamatta tai huomioimatta jättämistä. Opettajan kontaktit Anuun on esitetty taulukossa 7.

TAULUKKO 7. Opettajan kontaktit Anuun

OPETTAJAN KONTAKTIT ANUUN	Kontaktien määrä ja % -osuus kontakteista (n = 318)
<b>I POSITIIVISET KONTAKTIT</b>	<b>15,7 % (50)</b>
A1 Sanallinen tai sanaton kiitos, rohkaisu tai palkkio oppilaalle	3,8 % (12)
A2 Yleinen kiitos tai rohkaisu koko luokalle tai ryhmälle	10,1 % (32)
<b>II NEUTRAALIT KONTAKTIT</b>	<b>51,6 % (164)</b>
E9 Oppilaan kommenttiin tai kysymykseen vastaaminen, ohjeiden ja neuvojen antaminen tai oppilaan auttaminen tämän kysyttyä neuvoa	34,9 % (111)
E11 Oppilaan huomionhakuun reagoiminen	6,0 % (19)

F13 Henkilökohtainen kysymys, kommentti, neuvo, tehtävänanto, pyyntö tai apu oppilaalle	9,1 % (29)
<b>III NEGATIIVISET KONTAKTIT</b>	<b>32,7% (104)</b>
J17 Oppilaan henkilökohtainen ohjentaaminen ja huomauttaminen tai käsky oppilaalle	0,9 % (3)
J18 Koko luokan tai ryhmän ohjentaaminen, huomauttaminen tai käskeminen	7,9 % (25)
M25 Oppilaan kommentin, kysymyksen tai avun- tai neuvonpyynnön huomaamatta tai huomioimatta jättäminen	16,7 % (53)
M26 Opettaja ei reagoi oppilaan huomionhakuun	6,9 % (22)

Suurin osa opettajan kontakteista Anuun oli tämän kommenttiin tai kysymykseen vastaamista, ohjeiden ja neuvojen antamista tai auttamista oppilaan kysyttyä neuvoa (34,9 %) ja toiseksi eniten oli Anun kommentin, kysymyksen, avun- tai neuvonpyynnön huomaamatta tai huomioimatta jättämistä (16,7 %). Anun huomionhakuun opettaja jätti reagoimatta hieman useammin kuin reagoi. Tätä selittää osittain se, että Anulla oli tapana pian huomionhaun jälkeen esittää kommentti, jolloin Anu ei välttämättä odottanutkaan opettajan reagoivan huomionhakuun, vaan vastaavan hänen kommenttiinsa.

Opettajan Anun kommenttien ja huomionhakujen huomaamatta tai huomioimatta jättämisten suurissa prosentuaalisissa osuuksissa on hyvä ottaa huomioon, että opettajan toiminnan tehtäväsuuntautuneisuuden kannalta hänen ei ollut tarkoituksenmukaista vastata kaikkiin oppilaiden huomionhakuun ja kommentteihin eikä tämä ollut mahdollistakaan. Kuitenkin opettaja useammin huomioi Anun kuin jätti huomioimatta, mikä edisti hyvän oppilas-opettajasuhteen ominaisuuksien toteutumista. Lisäksi melko suuri osa opettajan kontakteista Anuun oli tälle henkilökohtaisesti osoitettuja kysymyksiä, kommentteja, neuvoja tai apua (9,1 %). Anu itse kertoikin saaneensa mielestään tarpeeksi opettajan aikaa ja huomiota ja viitattuaan hän sai kertomansa mukaan joskus vastata.

Opettajan positiiviset kontaktit Anuun olivat suurimmaksi osaksi koko luokalle tai ryhmälle suunnattua kiitosta tai rohkaisua, joita opettajan kontakteista oli kolmanneksi eniten (10,1 %). Vastaavasti koko luokan ohjentaamista opettajan kontakteista Anuun oli rohkaisua vähemmän (7,9%).

Myös Anulle henkilökohtaisesti annettua rohkaisua tai kiitosta oli opettajan kontakteista enemmän kuin henkilökohtaista ohjantamista tai huomauttamista, sillä rohkaisua oli 3,8 % ja ohjantamista vain 0,9 %. Anu jutteli kyllä silloin tällöin vierustoverilleen opettajan esityksen aikanakin, mutta opettajan ei juurikaan tarvinnut huomauttaa Anua häiritsemisestä. Anu itse kertoi opettajan kiittäneen ja kehuneen häntä hyvin tehdyistä tehtävistä, mikä oli tuntunut hänestä mukavalle. Anun mukaan opettaja ei koskaan ollut suuttunut hänelle tai moittinut häntä eikä toiminut väärin häntä kohtaan. Anu pitikin opettajaa reiluna ja oikeudenmukaisena.

Forgasin (1986, 241) mukaan attraktio ihmisten välillä on yleensä vastavuoroista, eli pidämme ihmisistä, joiden tunnemme tai oletamme pitävän meistä. Anu tykkäsi opettajasta ja koki myös opettajan tykkävän hänestä, mitä hän perusteli sillä, että opettaja on kiva. Anu tunsikin opettajan hyväksyvän hänet sellaisena kuin hän on. Joskus Anu kuitenkin koki opettajan pitävän joistakin muista oppilaista enemmän kuin hänestä, mutta ei osannut nimetä kenestä opettaja tykkäsi eniten. Anusta tuntui siltä, että opettaja oli kiinnostunut siitä, mitä hänelle kuuluu ja kertoi opettajan yleensä kuuntelevan häntä. Se, ettei opettaja kuunnellut johtui Anun mielestä siitä, että muu oppilaat mekastivat ja opettajan piti puhua heille.

Ihmissuhteiden peruslähtökohtien toteutuminen opettajan suhteessa Anuun tuli ilmi Anun kommentteista, että opettaja pitää ja on kiinnostunut hänestä, hyväksyy hänet, huomioi häntä riittävästi ja on reilu ja oikeudenmukainen. Myös meidän havaintomme siitä, että opettaja antoi Anulle neljä kertaa enemmän henkilökohtaista kiitosta ja rohkaisua kuin ohjantamista tai moitetta sekä huomioi Anun useammin kuin jätti huomioimatta vahvistavat suhteen kehittymistä tehtäväsuuntautuneeksi, ihmissuhteiden peruslähtökohtia toteuttavaksi sekä tarkoituksenmukaiseksi. Tehtäväsuuntautuneisuutta vahvisti se, että opettajan kontakteista neutraaleja kontakteja oli eniten.

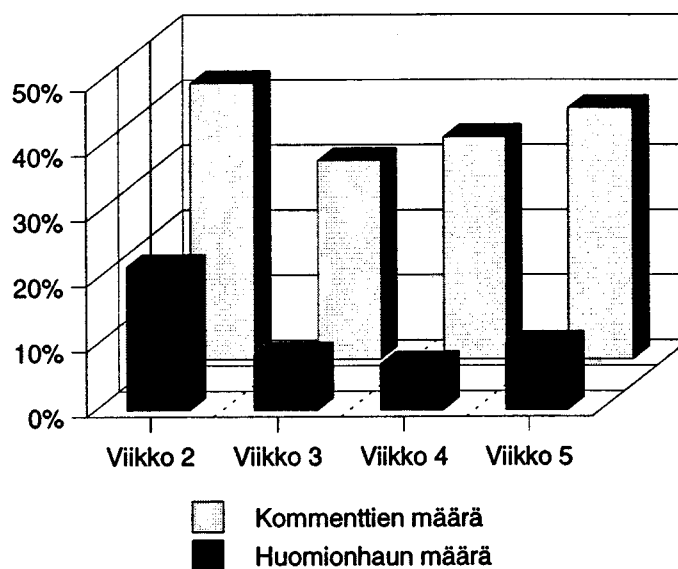
### **Muutokset suhteessa**

Anun tehtäväsuuntautuneisuudessa ei viiden viikon jakson aikana tapahtunut selkeästi osoitettavia muutoksia, vaan hänen vastaamis- ja osallistumisaktiivisuutensa sekä oppimismotivaationsa oli alusta asti suunnilleen samanlaista. Hyvät kouluvalmiudet ja oppimismotivaatio tukivat alusta lähtien tehtäväsuuntautuneisuutta, mutta Anun oma ja myös hänen äitinsä kokemus oli, että tehtävät olivat liian helppoja. Pidemmän päälle liian helpot tehtävät ja heikot haasteet voivat mielestämme vaikuttaa tehtäväsuuntautuneisuuteen heikentävästi, mutta tällaista kehitystä Anun

tehtäväsuuntautuneisuudessa ei vielä ollut havaittavissa. Voisi kuitenkin todeta, että jotta Anun tehtäväsuuntautuneisuus olisi selkeästi päässyt vahvistumaan, hän olisi tarvinnut haastavampia tehtäviä kuin mitä viiden ensimmäisen viikon aikana oli.

Opettaja koki Anun suhteen häneen muuttuneen viiden viikon jakson aikana leppoisampaan suuntaan. Jakson alussa opettaja koki Anulla olleen liiankin innokkaan asenteen tulla koululaiseksi ja paljon yrittämistä, mutta tämä oli hänen mielestään tasaantunut jakson parin viimeisen viikon aikana. Tätä opettajan arviota ja kokemusta tukevat havaintomme Anun huomionhaun sekä kommenttien ja kysymysten määrästä ja laadusta, jotka esitämme pylväsdiagrammeina kuviossa 4. Toisella kouluviikolla Anun kontakteista opettajaan huomionhakua oli 22 %, mikä on huomattavasti enemmän kuin sen jälkeen, sillä kolmannella viikolla kontakteista huomionhakua oli 8,5 %, neljännellä 7,1 % ja viidennellä 10,2 %. Myös oppilaan kommenttien määrä oli toisella kouluviikolla suurempi kuin sen jälkeen, vaikkakaan ero ei ollut yhtä selvä kuin huomionhaun määrässä. Anun kontakteista opettajaan kommentteja, kysymyksiä, avun ja neuvonpyyntöjä oli toisella viikolla 42,4%, kolmannella 30,5 %, neljännellä 34,1 % ja viidennellä 38,6 % kontakteista. Tässä mielessä Anun suhde opettajaan kehittyi tarkoituksenmukaisempaan suuntaan opettajan jättäessä vahvistamatta runsasta huomionhakua ja kommenttien esittämistä.

KUVIO 4. Muutokset Anun huomionhaun ja kommenttien määrässä



Opettaja arveli koulun alun runsaan huomionhaun ja kommenttien määrän voivan johtua myös epävarmuudesta, mikä johtaa vahvistamisen ja varmistamisen hakemiseen. Anun omien sanojen mukaan hyvä koululainen on sellainen, joka ymmärtää ja tekee kaiken niin kuin opettaja käskää. Vahvistamisen hakeminen oli hyvä tapa varmistua siitä, että hän on hyvä koululainen eli on ymmärtänyt oikein ja tekee niin kuin opettaja on käskenyt. Anun halu tulla hyväksi koululaiseksi selittää hänen runsasta varmistuksen hakemistaan etenkin koulun alkuvaiheessa, mutta toisaalta myös vahvistaa oppilas-opettajasuhteen tehtäväsuuntautuneisuutta.

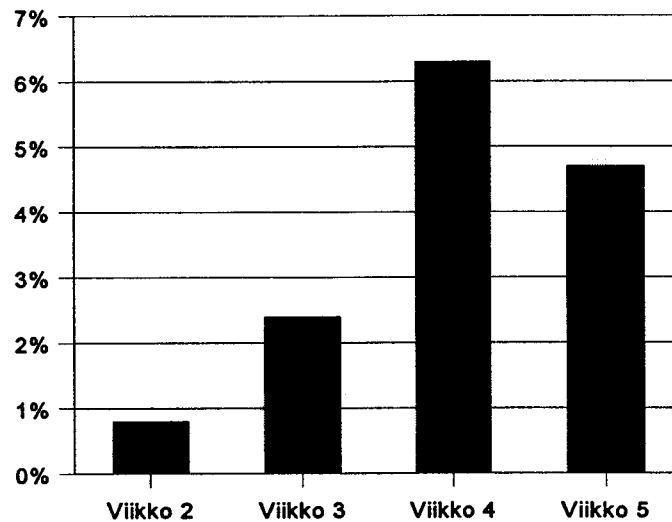
Koulun alussa Anulla ilmeni opettajan mukaan jonkin verran takertumista ja läheisyyden hakemista suhteessa häneen, mikä näkyi erityisesti rantamatkoilla ja havaintojemme mukaan myös siesteilla, mutta jakson loppua kohden takertuminen opettajan mielestä selvästi väheni. Opettaja arvioi takertumiseen ja läheisyyden hakemiseen vaikuttaneen sen, että Anu oli itse toivonut pääsevänsä hänen luokalleen ja tällä opettajan kokemuksen mukaan oli ihannoiva kuva hänestä. Myös tuttuuden opettaja arveli vaikuttaneen. Opettaja oli ollut Anun vanhemman sisaruksen opettajana aiemmin ja oli siten Anulle tuttu ennestään. Anu vaikutti opettajan mukaan nauttineen alussa tästä asemastaan ja se oli ollut Anulle tärkeää etenkin koulun alkuvaiheessa. Tämän Anun tuttavallisen suhtautumisen opettajaan mekin huomioimme alusta asti.

Laddin (1990, 1096) mukaan toverisuhteet palvelevat tärkeää tutustumistehtävää lasten aloittaessa koulun ja erityisesti lapset, joiden luokalla kouluun tullessa on monia tuttuja ystäviä näyttävät kokevan uuden kouluympäristönsä vähemmän outona. Anun turvallisuuden tunteen syntymiseen selkeimmin vaikuttavia tekijöitä olivatkin sekä opettajan että luokkatovereiden tuttuus ja opettaja arvioi hänen ja kavereiden olevan Anulle tärkeitä ilman erityistä painoarvoa puoleen tai toiseen. Anu oli koulun alusta asti paljon jo entuudestaan tuttujen kavereidensa kanssa, eikä Anun oppilas-kontaktien määrässä ollut havaittavissa selkeää muutosta. Anun kohdalla turvallisuutta oletamme luoneen hänen varsin selkeä käsityksensä koululaisen ja opettajan roolista sekä koulunkäynnin luonteesta, mikä osaltaan auttoi sopeutumaan kouluympäristöön, uuteen elämäntilanteeseen sekä ohjautumaan tehtäväsuuntautuneesti ja tarkoituksenmukaisesti opettajaan ja koulunkäyntiin.

Mielenkiintoista jakson aikana oli opettajan puolustamisen lisääntyminen ja eräänlaisen orastavan apuopettajan roolin vahvistuminen Anun suhteessa opettajaan. Viiden viikon jakson alusta lähtien Anu välillä auttoi tovereitaan tehtävissä, mutta silloin varsinaista apuopettajan roolia eikä varsinkaan opettajan puolustamista ollut selkeästi havaittavissa. Jakson aikana tällainen käyttäytyminen

kuitenkin vahvistui. Toisella kouluviikolla Anun kontakteista opettajan puolustamista oli 0,8 %, kolmannella 2,4 %, neljännellä 6,3 % ja viidennellä 4,7 % (Kuvio 5).

KUVIO 5. Muutos Anun opettajan puolustamisen määrässä



Anun ja opettajan suhteessa hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteet ja ominaisuudet toteutuivat koulun alkamisesta asti varsin hyvin. Kuitenkin oli havaittavissa muutosta suhteen ohjautumisessa yhä tarkoituksenmukaisemmaksi, mitä tapahtui selkeimmin kahden ensimmäisen kouluviikon aikana. Tarkoituksenmukaisuuden lisääntyminen tuli ilmi huomionhaun ja takertumisen vähentymisenä, mihin havaintojemme mukaan vaikuttivat apuopettajan roolin omaksuminen, mukautuminen koulunkäyntiin sekä kaverisuhteet. Rainion ja Helkaman (1974) mukaan tutustuminen vaatiikin alussa paljon huomiota, mutta sosiaalisen kanssakäymisen ilmiöiden toistuessa niihin vähitellen mukaudutaan niin, etteivät ne enää vaadi niin suurta huomiota kuin alussa tai niitä ei havaita lainkaan. Mukautumista on myös tietyn roolikäyttäytymisen omaksuminen. (Rainio & Helkama 1974, 40.)

Koulussa mukautumista vaatii mm. se, miten asiat koulussa tapahtuvat ja miten siellä toimitaan. Banduran sosiaalisen oppimisen teorian mukaan ihminen muodostaa ja kehittää käyttäytymismallinsa sen mukaan, miten ympäristö vahvistaa toivottuja ja hyväksytyjä toimintamalleja (Atkinson, Atkinson, Smith & Bem 1993, 270; Bandura 1977, 16 -17, 22). Esimerkiksi päiväkodissa lapsi voi saada enemmän ohjaajien huomiota osakseen, mutta koulussa niin runsas yhden oppilaan huomioi-

minen ei ole mahdollista, jolloin opettajan on tarkoituksenmukaista olla toiminnassaan vahvistamatta tällaista käyttäytymistä. Mukautuminen vaikuttaa myös turvallisuuden tunteen syntymiseen ja vahvistumiseen koulussa.

### 9.3 Pipsan ja opettajan vuorovaikutussuhde

#### **Asenne ja sopeutuminen kouluun**

Pipsa odotti koulun olevan mukavaa ja oppivansa siellä uusia asioita, erityisesti lukemaan ja kirjoittamaan. Oppiaineista varsinkin käsityön ja liikunnan Pipsa ajatteli olevan kivoja. Ensimmäisenä päivänä häntä oli vähän jännittänyt, mutta mitään pelkoja koulua kohtaan ei ollut. Pipsa suhtautui kouluun positiivisesti ja lähti sinne mielellään. Hän huolehti hyvin välineistään sekä työskenteli ja teki tehtävänsä ahkerasti, innostuneesti ja huolellisesti. Tehtävät olivat Pipsan mielestä hauskoja, jotkut helppoja ja toiset aika vaikeita, kuten esimerkiksi joidenkin numeroiden tekeminen. Pipsan ennakko-odotukset ja asenne koulunkäyntiä kohtaan sekä oppimismotivaatio loivat hyvän pohjan tehtäväsuuntautuneeseen ja siten tarkoituksenmukaiseen suhteeseen opettajan kanssa.

Opettajan mukaan Pipsa oli aktiivinen, osallistui keskusteluihin, keskittyi tunneilla hyvin eikä häirinnyt tuntityöskentelyä. Havaintojemme mukaan 69,5 %:ssa tapauksista Pipsa vastasi opettajan kysymykseen tai osallistui luokan tai ryhmän yhteiseen toimintaan ja 30,5 %:ssa ei vastannut tai osallistunut (Taulukko 8). Tätä selittää se, ettei Pipsa omien sanojensa ja meidän havaintojemme mukaan aina ehtinyt vastata opettajan kysymykseen jonkun toisen vastatessa ennen kuin opettaja antoi puheenvuoroa kenellekään. Yleensä Pipsa oli erittäin hyvin mukana opetuksessa, mikä kertoo tehtäväsuuntautuneisuudesta. Furmanin (1993) mukaan tehtäväsuuntautuneisuus ilmeneekin oppilaan toiminnassa nimenomaan haluna osallistua opettajan tarjoamiin tehtäviin ja yrityksenä hallita opetettuja taitoja (Furman 1993, 96).

TAULUKKO 8. Pipsan osallistuminen opetustilanteisiin

PIPSAN OSALLISTUMINEN OPETUSTILANTEISIIN	Kontaktien määrä ja %- osuus kontakteista (n = 128)
h13 Vastaaminen opettajan yleiseen kysymykseen	31,3 % (40)
h16 Osallistuminen luokan tai ryhmän yhteiseen toimintaan	38,3 % (49)
n28 Oppilas ei viittaa opettajan esitettyä kysymyksen tai ei vastaa yleiseen kysymykseen	29,7 % (38)
n26 Oppilas ei osallistu luokan yhteiseen toimintaan	0,8% (1)

Pipsasta kaikkein mukavinta koulussa oli piirtäminen, kirjojen lainaaminen ja laskujen tekeminen. Oppiaineista Pipsa piti eniten liikunnasta ja yksittäisistä tapahtumista hänelle olivat parhaiten jääneet mieleen rantapäivät. Siestaa Pipsan mielestä voisi olla enemmänkin, jos se olisi mahdollista. Ikävintä asiaa Pipsa ei osannut nimetä. Kotona Pipsa oli pääasiassa kertonut siitä, mitä koulussa oli tehty ja opittu ja mikä oli ollut hänestä kaikkein mukavinta ja kiinnostavinta. Erityisesti Pipsa oli kertonut siitä, mistä häntä oli kehuttu liikuntatunneilla ja mitä hän oli tehnyt kavereiden kanssa.

Kaverit olivatkin Pipsalle tärkeitä ja heillä näytti olevan merkitystä myös Pipsan kouluun sopeutumisessa ja turvallisuuden tunteen syntymisessä. Pipsan kaverisuhteet olivat hyvät ja enimmäkseen hän liikkui tutuimpien tyttöjen kanssa. Pipsa oli pidetty kavereiden keskuudessa ja hänen vilkkautensa ja seurallisuutensa tuli esiin nimenomaan kaverisuhteissa kun taas aikuissuhteissaan Pipsa oli hieman etäinen. Opettaja koki Pipsan roolin luokassa tilannekohtaiseksi. Hänen mielestään Pipsa ei ollut johtajatyyppeä, mutta aktiivisuutensa tähden ei silti seurailijakaan, vaikka opettaja mainitsikin Pipsan olevan riippuvainen kavereista.

Matematiikassa Pipsa ei aina ymmärtänyt asioita niin nopeasti kuin olisi halunnut, mutta yleisesti ottaen hän selviytyi tehtävistään hyvin. Joskus Pipsa sanoi olevansa väsynyt tai haluton tekemään jotakin tehtävää, minkä opettaja arveli johtuvan väsymyksestä. Meidän mielestämme väsymys ei kuitenkaan vaikuttanut Pipsan tehtäväsuuntautuneisuutta heikentävästi. Opettaja arvioi Pipsan olleen kaiken kaikkiaan kohtalaisen kiinnostunut koulunkäynnistä, mutta meidän mielestämme hänen aktiivisuutensa ja innokkuutensa kertoi selvästi kiinnostuksesta.



Pipsan positiivinen asenne koulunkäyntiin, oppimismotivaatio, aktiivisuus sekä ahkera ja huolellinen työskentely kertovat hänen tehtäväsuuntautuneesta asenteestaan koulunkäyntiä kohtaan. Kuten Anun, myös Pipsan kohdalla tällainen asenne vaikutti olevan varsin vahva jo heti kouluun tullessa ja hänen luonnehdinnoissaan hyvästä koululaisesta ja opettajasta tuli ilmi tehtäväsuuntautunut ja tarkoituksenmukainen asenne koululaisen ja opettajan rooleihin. Hyvä koululainen on Pipsa mielestä *"semmonen, joka ei oo niin kauheen hätänen. Sitte se kulkee rauhassa ja on kiltti. Se jaksaa tehdä läksyt"* ja hyvä opettaja on *"semmonen, joka on kiltti ja sitten se antaa kivoja tehtäviä ja opettaa lapsia lukemaan eikä suutu paljon"*.

Pipsan pienet vaikeudet matematiikassa eivät ainakaan tässä vaiheessa havaintojemme mukaan heikentäneet Pipsan tehtäväsuuntautuneisuutta ja oppimishalukkuutta. Vaikeuksien kasvaessa, lisääntyessä ja tuodessa siten epäonnistumisen kokemuksia tällä mielestämme ennen pitkää todennäköisesti olisi oppimishalukkuutta ja tehtäväsuuntautuneisuutta heikentävä vaikutus.

### **Pipsan suhde opettajaan**

Pipsan kontakteja opettajaan kirjassimme kaiken kaikkiaan 315. Näistä luonteeltaan positiivisia ja neutraaleja kontakteja oli yhteensä 78,8 % ja negatiivisia 21,3 %. Positiivisista kontakteista suurin osa oli omien asioiden kertomista opettajalle, mitä kuitenkin kaikkien kontaktien kokonaismäärästä oli vain vähän. Neutraalit kontaktit olivat enimmäkseen opetustilanteeseen liittyviä kommentteja, kysymyksiä, neuvon tai avun pyyntöjä. Negatiivisista kontakteista suurin osa oli opettajan yleiseen kysymykseen vastaamatta jättämisistä sekä oppilaskontakteja opettajan esityksen aikana. Pipsan kontaktit opettajaan on esitetty taulukossa 9.

TAULUKKO 9. Pipsan kontaktit opettajaan

PIPSAN KONTAKTIT OPETTAJAAN	Kontaktien määrä ja %- osuus kontakteista (n = 315)
<b>I POSITIIVISET KONTAKTIT</b>	<b>2,2 % (7)</b>
a5 Muu positiivinen fyysinen kontakti	0,3 % (1)

d8 Omien kuulumisten ja asioiden kertominen tai tavaroiden esitteleminen opettajalle	1,3 % (4)
<b>II NEUTRAALIT KONTAKTIT</b>	<b>76,5 % (241)</b>
g12 Vahvistamisen ja huomion hakeminen	16,5 % (52)
h13 Vastaaminen opettajan yleiseen kysymykseen	12,7 % (40)
h16 Osallistuminen luokan tai ryhmän yhteiseen toimintaan	15,6 % (49)
i17 Opetettavaan/ käsiteltävään asiasisältöön liittyvä kommentti, kysymys tai ehdotus	31,5 % (76)
<b>III NEGATIIVISET KONTAKTIT</b>	<b>21,3 % (67)</b>
n26 Oppilas ei osallistu luokan yhteiseen toimintaan	0,3 % (1)
n28 Oppilas ei viittaa opettajan esitettyä kysymyksen tai ei vastaa yleiseen kysymykseen	12,1 % (38)

Pipsan mielestä opettaja oli kiva, mitä hän perusteli sillä, että opettaja oli melkein aina niin iloinen, ihan hauska ja tällä oli kiltti ääni. Pipsa suhtautuikin opettajaan myönteisesti. Hän seuraili kiinnostuneena opettajaa luokassa ja luokan ulkopuolisissa tilanteissa ja hakeutui välillä opettajan läheisyyteen, mutta ei silti välttämättä ottanut tähän kontaktia. Varsinkin fyysistä kontaktia opettajaan Pipsa otti luokkatilanteissa hyvin vähän (0,3 %). Opettajan mielestä vaikutti siltä, että Pipsa halusikin olla omissa oloissaan ja säilyttää häneen tietyn etäisyyden, minkä opettaja katsoi johtuvan Pipsan persoonallisuudesta ja toisaalta myös Pipsan kunnioittavasta suhtautumisesta häneen. Kuitenkin opettaja koki olevansa Pipsalle ihmisenä tärkeä ja arvioi Pipsalle olevan tärkeää saada häneltä huomiota, vaikka tämä ei osoittanutkaan erityistä kiintymystä opettajaa kohtaan.

Opettajan mielestä Pipsa suhtautui häneen enemmän kunnioittavan asiallisesti kuin toverillisesti. Pipsa ei kovin oma-aloitteisesti kertonut omista asioistaan tai vastaavasti kysellyt opettajan asioista. Enimmäkseen Pipsan kommentit opettajalle olivat opetustilanteeseen liittyviä kommentteja, kysymyksistä, avun tai neuvon pyyntöjä, joita oli Pipsan kaikista kontakteista eniten (24,1 %). Luokkatilanteeseen kuulumattomia kommentteja emme jakson aikana kirjanneet yhtään. Pipsan kommenttien laatu kertookin selvästi tehtäväsuuntautuneesta asenteesta opettajaan. Tehtäväsuuntautuneisuutta osoittaa myös se, että Pipsan kontakteista opettajaan kolmanneksi oli osallistumista luokan tai ryhmän yhteiseen toimintaan (15,6 %).

Pipsan kunnioituksesta opettajaa kohtaan sekä siitä, millainen auktoriteetti hän Pipsalle oli, kertoi esimerkiksi Pipsan tapa hakea opettajan huomiota yleensä viittaamalla ja odottamalla kärsivällisesti. Kunnioittavasta suhtautumisesta opettajaan kertoi myös se, että Pipsa totteli opettajaa ja teki niin kuin opettaja sanoi. Näin hän myös osoitti välittävänsä opettajasta. Pipsa ei omien sanojensa mukaan ollut ollut eri mieltä opettajan kanssa missään asiassa ja piti opettajaa reiluna ja oikeudenmukaisena.

Pipsan kontakteista opettajaan toiseksi eniten oli huomion hakemista (16,5 %). Epäselvissä asioissa Pipsa luotti mieluummin opettajan kuin kaverin neuvoon, mitä hän perusteli sillä, että opettaja oli kivempi. Pipsan mielestä oli helppoa pyytää opettajalta apua eikä se jännittänyt häntä. Opettaja olikin havainnut Pipsan kysyvän häneltä ahkerasti epäselvistä asioista, kuten jos tämä ei ollut ymmärtänyt jotakin tehtävää tai oli tehnyt virheen.

Opettajaa kuvasi Pipsan suhdetta häneen myös tuttavalliseksi. Pipsa ei osoittanut opettajaa kohtaan negatiivisia tunteita, pelokkuutta, arkuutta tai välinpitämättömyyttä, eikä Pipsa omien sanojensa mukaan kokenutkaan opettajaa yhtään pelottavaksi. Hänestä omien sanojensa mukaan tuntuisi ihan sopivalta, jos opettaja esimerkiksi pörröttäisi hänen hiuksiaan ja ehkä kivalta, jos opettaja halaisi tai rutistaisi häntä. Opettaja ajattelikin Pipsan kokeneen fyysisen kontaktin myönteisenä.

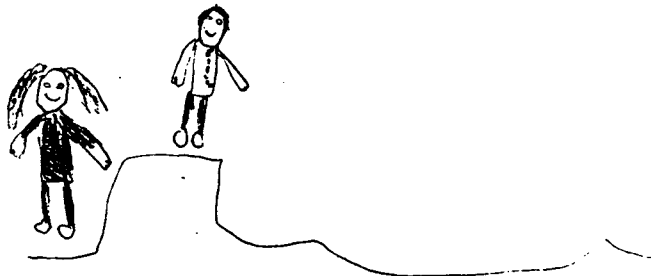
Opettajan arvion mukaan Pipsa oli viiden viikon jakson alussa jossakin määrin riippuvainen ja mustasukkainen sekä omistava häntä kohtaan, mikä hänen mielestään näkyi tarrautumisena ja haluna pitää opettajaa kädestä rantamatkoilla. Opettajan mielestä Pipsa piti häntä jossakin määrin äidin korvikkeena, mikä tuli ilmi Pipsan tavassa reagoida joskus spontaanisti ja kommentoida ja käyttäytyä tavalla, joka kuuluu äiti-lapsi -suhteeseen. Opettajan mukaan Pipsa oli myös joissakin tilanteissa uhmakkaasti osoittanut, ettei halua osallistua tai tehdä jotakin. Me teimme havaintoja muutamasta tällaisesta tilanteesta, mutta varsinaista omistavuutta, mustasukkaisuutta tai opettajan kohtelemista äidin korvikkeena emme havainneet. Pääasiassa Pipsalla oli mielestämme koululaisen asenne ja rooli suhteessa opettajaan. Tämä asenne tuli esiin myös kysyessämme Pipsalta, haluaisiko hän lähteä opettajan kanssa kahdestaan jonnekin, jolloin hän kertoi, että se tuntuisi jännittävältä, koska *“kun mennään kahestaan, ni sitte ihan ku oisin, tota, opettajan lapsi”*. Tämä vaikutti olevan Pipsasta hassu ajatus.

Pipsan opettajasuhteen tarkoituksenmukaisuudesta ja tehtäväsuuntautuneisuudesta kertoo neutraali-

en kontaktien suuri osuus ja se, että hänen kontaktinsa opettajaan liittyivät yleensä opetustilanteeseen. Ihmissuhteiden peruslähtökohdat Pipsan suhteessa opettajaan toteutuivat varsin hyvin, sillä tämä luotti opettajaan ja kunnioitti tätä, piti opettajaa reiluna eikä kokenut häntä kohtaan pelkoa, arkuutta tai välinpitämättömyyttä. Ihmissuhteiden peruslähtökohdtien toteutumista tuki myös alussa ilmenneen riippuvaisuuden väheneminen. Pipsan suhtautuminen opettajaan auktoriteettina ilmentää suhteen kehittymistä tarkoituksenmukaisesti. Tätä vahvistaa myös suhteessa oleva tietynlainen etäisyys, mahdollisesti alussa jonkin verran esiintyneen äidin korvikkeena pitämisen lakkaaminen ja se, ettei Pipsa ylettömästi hakenut opettajan huomiota ja hakiessaan se yleensä liittyi käsiteltävään asiaan.

Pipsan piirustuksissa aiheesta "Minä ja opettaja" korostuu hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteista ja ominaisuuksista eniten ihmissuhteiden peruslähtökohdat, sillä niistä kuvastuu yhdessä oleminen ja tekeminen. Pipsan piirustukset on esitetty kuvissa 3 ja 4.

KUVA 3. Pipsan "Minä ja opettaja" jakson alussa



Pipsa kertoi piirustuksesta, että he olivat rannalla ja opettaja oli kiivennyt kivelle seisomaan.

KUVA 4. Pipsan “Minä ja opettaja” jakson lopussa



Pipsa oli pyytänyt opettajaa lähtemään kanssaan kaupungille ja opettaja oli lähtenyt ihan mielellään. Lisäksi hän kertoi seuraavaa: *“Mä ja opettaja ollaan menossa kaupungille...ja me kävellään sitte sinne...ostamaan kaikkee, esimerkiks tavaraa...on kesä.”*

### **Opettajan suhde Pipsaan**

Opettajan kontakteja Pipsaan oli 234. Näistä luonteeltaan positiivisia ja neutraaleja oli yhteensä 73,9% ja negatiivisia 26,1 %. Opettajan positiivisista kontakteista Pipsaan suurin osa oli opettajan kiitosta tai rohkaisua koko luokalle. Neutraaleista kontakteista eniten oli oppilaan kommenttiin tai kysymykseen vastaamista, ohjeiden ja neuvojen antamista ja auttamista tämän kysyttyä neuvoa sekä henkilökohtaisia kysymyksiä, kommentteja, neuvoja, tehtävänantoja tai apua oppilaalle. Negatiivisista kontakteista valtaosa oli koko luokan ojentamista. Opettajan kontaktit Pipsaan on esitetty taulukossa 10.

TAULUKKO 10. Opettajan kontaktit Pipsaan

OPETTAJAN KONTAKTIT PIPSAAN	Kontaktien määrä ja %- osuus kontakteista ( n = 234)
<b>I POSITIIVISET KONTAKTIT</b>	<b>23,5 % (55)</b>
A1 Sanallinen tai sanaton kiitos, rohkaisu tai palkkio oppilaalle	8,1 % (19)
A2 Yleinen kiitos tai rohkaisu koko luokalle tai ryhmälle	14,1 % (33)
<b>II NEUTRAALIT KONTAKTIT</b>	<b>50,4 % (118)</b>
E9 Oppilaan kommenttiin tai kysymykseen vastaaminen, ohjeiden ja neuvojen antaminen tai oppilaan auttaminen tämän kysytyä neuvoa	24,4 (57)
E11 Oppilaan huomionhakuun reagoiminen	9,4 % (22)
F13 Henkilökohtainen kysymys, kommentti, neuvo, tehtävänanto, pyyntö tai apu oppilaalle	15,4% (36)
<b>III NEGATIIVISET KONTAKTIT</b>	<b>26,1 % (61)</b>
J18 Koko luokan tai ryhmän ojentaminen, huomauttaminen tai käs-keminen	9,8 % (23)
M25 Oppilaan kommentin, kysymyksen tai avun- tai neuvonpyynnön huomaamatta tai huomioimatta jättäminen	8,1 % (19)
M26 Opettaja ei reagoi oppilaan huomionhakuun	7,7 % (18)

Suurin osa opettajan kaikista kontakteista Pipsaan oli tämän kommenttiin tai kysymykseen vastaamista, ohjeiden ja neuvojen antamista ja auttamista Pipsan kysytyä neuvoa (24,4 %). Pipsan kysymyksen tai kommentin huomaamatta tai huomioimatta jättämistä oli selkeästi vähemmän (8,1%). Opettaja myös reagoi Pipsan huomionhakuun useammin kuin jätti huomioimatta, sillä opettajan kontakteista 9,4 % oli oppilaan huomionhakuun reagoimista ja 7,7 % reagoimatta jättämistä. Toiseksi eniten opettajan kontakteista oli henkilökohtaisia kommentteja, kysymyksiä, tehtävänantoja tai apua Pipsalle (15,4 %). Pipsa itse ei ollut oikein varma, huomioiko opettaja häntä tarpeeksi, mutta ajatteli tämän varmaan haluavan huomioida ja sanoi, ettei hän tarvinnut nykyistä enemmän huomiota. Pipsan mielestä opettaja yleensä huomasi, kun hän tarvitsi apua ja auttoi ihan sopivasti. Pipsa luotti opettajan huomaavan senkin, jos hänellä olisi paha mieli.

Opettajan kontakteista Pipsaan kolmanneksi eniten oli yleistä rohkaisua tai kiitosta koko luokalle

tai ryhmälle (14,1 %), mikä oli enemmän kuin koko luokalle osoitetun ojentamisen määrä (9,8 %). Henkilökohtaisesti Pipsalle annettua rohkaisua tai kiitosta opettajan kontakteista oli 8,1 % ja opettajan henkilökohtaisesti antamaa ojentamista tai huomauttamista ei Pipsan kohdalla ollut yhtään tapausta. Erityisesti opettaja kertoi pyrkineensä rohkaisemaan ja kannustamaan Pipsaa matematiikassa, jossa tällä oli hieman hankaluuksia. Kun opettaja oli kehunut Pipsaa, se oli tuntunut hänestä hauskalta ja Pipsa koki opettajan kehuneen häntä yhtä paljon kuin muitakin. Opettaja ei ollut suuttunut Pipsalle tai moittinut häntä, mutta luokan pojille opettaja oli Pipsan mukaan suuttunut.

Muodostaessamme käsitystä jostakin ihmisestä jokin tai jotkin positiiviset piirteet tässä voivat leimata mielikuvamme hänestä niin, että liitämme häneen helposti muitakin positiivisia ominaisuuksia (Forgas 1986, 66). Tällaista oli havaittavissa Pipsan kommenteissa opettajasta kysyessämme, kokiko tämä opettajan tykkäävän hänestä. Pipsa ei oikein tiennyt, tykkääkö opettaja hänestä, mutta jatkoi sanomalla, että *"musta tuntuu, et se voi tykkätäkin musta"*. Tätä tunnettaan Pipsa perusteli sillä *"kun joskus se on niin hauska"*. Pipsa sanoi myös kokeneensa, että opettaja tykkää hänestä sellaisena kuin hän on ja arveli opettajan olevan kiinnostunut hänen kuulumisistaan *"kun se on muutenkin niin kiva"*. Joskus Pipsasta tosin tuntui, että opettaja oli enemmän kiinnostunut joistakin toisista oppilaista.

Pipsan tehtäväsuuntautuneisuutta opettajan toiminnassa vahvisti se, että hän huomioi selvästi enemmän Pipsan kommenteista kuin jätti huomioimatta sekä reagoi suurimpaan osaan Pipsan huomionhauista. Oppilaan huomioiminen sekä se, että tämä yleensä koki saaneensa opettajan huomion tarvitessaan apua, vahvistivat paitsi tehtäväsuuntautuneisuutta myös tyydyttivät ihmissuhteiden peruslähtökohdista huomioiduksi tulemisen tarvetta. Ihmissuhteiden peruslähtökohtien toteutumista tukevaa oli Pipsan kokemus siitä, että opettaja hyväksyi hänet, kehui yhtä paljon kuin muitakin, ja myös se, että Pipsa uskoi opettajan tahtovan tykätä hänestä. Hyvän oppilas-opettajasuhteen ominaisuuksien toteutumista vahvisti sekin, että rohkaisua oli enemmän kuin moittimista, ja Pipsa koki opettajan hyväksyvän hänet ja kehuneen häntä yhtä paljon kuin muitakin.

### **Muutokset suhteessa**

Pipsan ja opettajan suhteessa tehtäväsuuntautuneisuudessa ei tapahtunut selkeitä muutoksia. Ensivaikutelmamme Pipsasta oli, että hän on aika hiljainen, mutta kuitenkin innokas koululainen.

Alusta asti Pipsa toimi ja teki asiat opettajan ohjeiden mukaan sekä vastasi opettajan kysymyksiin ja osallistui opetukseen. Havaintolomakkeen havaintojen perusteella tässä ei tapahtunut selkeää muutosta, vaan Pipsan osallistuminen opetukseen säilyi aktiivisena koko jakson ajan. Myös Pipsan äidin mukaan tämän asenne koulunkäyntiä kohtaan oli jakson lopulla yhtä innokas kuin alussa eikä hän ollut havainnut tässä mitään muutoksia.

Pipsan kontakteissa ilmeni vähän opettajan vastustamista. Muutamalla liikuntatunnilla ja parissa muussa tilanteessa Pipsa sanoi, ettei jaksa tai halua tehdä sitä mitä opettaja oli käskenyt, minkä opettaja arveli johtuvan väsymyksestä. Tällainen käyttäytyminen hänen mielestään kuitenkin väheni jakson loppua kohden. Pipsan kouluvalmiudet vahvistuivat opettajan mielestä jakson aikana ja hioutumista ja kypsymistä tapahtui koko ajan. Tällainen kehityksen suunta jatkuessaan tukee ja vahvistaa entisestään Pipsan tehtäväsuuntautunutta suhdetta opettajaan.

Tehtäväsuuntautuneisuus tuli ilmi myös Pipsan huomionhaun ja kommenttien sisällössä, sillä yleensä ne liittyivät tehtävien tekemiseen. Opettajan huomion hakemisen määrässä ei havainnointimme mukaan ollut erotettavissa selkeitä muutoksia. Kuitenkin Pipsan tapa hakea opettajan huomiota muuttui hieman jakson aikana. Alussa Pipsa haki huomiota enemmän viittaamalla, mutta jakson kuluessa opettajan huutelu tai hänen luokseen meneminen lisääntyivät, mikä oli monesti tehokkaampi tapa saada opettajan huomio.

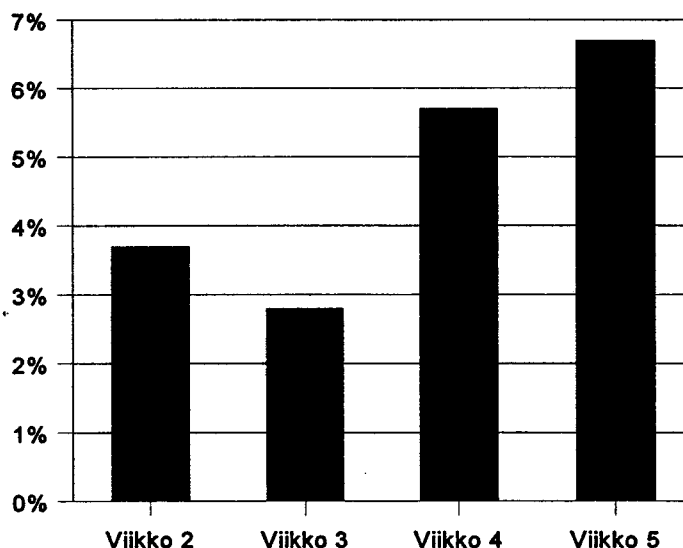
Opettajan mielestä muutosta suhteessa häneen oli jakson aikana tapahtunut riippuvuuden, takertumisen ja itsenäisyyden alueilla. Opettaja arvioi itsenäisyyden lisääntyneen ja vastaavasti alussa esiintyneen riippuvuuden ja takertumisen vähentyneen. Riippuvuutta ja takertumista opettajan mukaan ilmeni erityisesti ensimmäisen viikon rantaretkillä. Riippuvuuden vähenemisen opettaja arvioi johtuvan siitä, että Pipsa sai olla tekemisissä tuttujien ja turvallisten kavereiden kanssa ja tutustui ja tottui uusiinkin kavereihin tullen hyvin toimeen heidän kanssaan. Varsinaisissa opetustilanteissa takertumista ei havaintojemme mukaan esiintynyt. Pipsan itsenäistyminen opettajan mielestä tuli ilmi siinä, että jakson lopulla tämä ei niin paljon kysynyt neuvoa tai varmistanut, oliko ymmärtänyt tehtävän oikein. Havaintojemme mukaan Pipsan huomionhaun, kommenttien ja kysymysten määrässä ei tapahtunut selkeää vähentymistä. Pipsan itsenäistyminen ja riippuvuuden vähentyminen ohjasivat suhdetta tarkoituksenmukaisempaan suuntaan.

Pipsan suhteeseen opettajaan vaikuttivat erityisesti hänen persoonallisuutensa ja kaverisuhteensa.



Äidin kuvaus siitä, että Pipsa vieraassa seurassa oli aluksi hieman ujo, mutta tutustuttuaan vilkas ja seurallinen, piti paikkansa. Opettaja ei ollut koulun alkaessa Pipsalle täysin vieras ja hän tunsi myös monia luokkatovereitaan, mutta silti tottuminen uuteen ympäristöön ja uusiin ihmisiin vei jonkin aikaa. Kolmannen ja neljännen kouluviikon paikkeilla Pipsan seurallisuus ja vilkkaus alkoivat tulla esiin, mikä näkyi sekä hänen suhteessaan kavereihin että opettajaan. Pipsa alkoi tuttujen kavereiden lisäksi ottaa enemmän kontaktia myös uusiin luokkatovereihin ja myös suhteessa opettajaan ilmeni uutta tuttavallisuutta. Tämä muutos näkyi myös havainnoissamme, joiden mukaan oppilaan opetuksen aikana tapahtuneita kaverikontakteja oli Pipsan kohdalla toisella kouluviikolla 3,7 %, kolmannella 2,8 %, neljännellä 5,7 % ja viidennellä 6,7 % viikon kaikista kontakteista (Kuvio 6). Myös opettaja mainitsi havainneensa tällaisen muutoksen, joka hänen mukaansa ilmeni siinä, että Pipsa jakson loppua kohden ja myös sen jälkeen muuttui railakkaammaksi ja oma-aloitteisemmaksi, ja opettaja uskoikin heidän suhteensa edelleen vapautuvan ja tulevan läheisemmäksi.

KUVIO 6. Pipsan kaverikontaktien määrän kasvu jakson aikana



Pipsan ja opettajan suhteessa hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteet ja ominaisuudet toteutuivat jakson alkamisesta saakka varsin hyvin. Muutoksia oli havaittavissa suhteen ohjautumisessa yhä tarkoituksenmukaisemmaksi, mitä tapahtui selkeimmin ensimmäisten kouluviikkojen aikana. Tarkoituksenmukaisuuden lisääntyminen tuli ilmi riippuvuuden vähentymisenä ja itsenäisyyden

lisääntymisenä. Tähän ja Pipsan turvallisuuden tunteen syntymiseen koulussa vaikutti oman paikan löytäminen koulun toveripiirissä. Tämän myötä Pipsan avoimuus, railakkuus ja vapautuminen lisääntyivät jakson loppupuolella, mikä vahvisti ihmissuhteiden peruslähtökohtien toteutumista.

#### 9.4 Santun ja opettajan vuorovaikutussuhde

##### **Asenne ja sopeutuminen kouluun**

Santtu odotti oppivansa koulussa uusia asioita, kuten lukemaan ja laskemaan. Hänellä ei ollut pelkoja koulua tai opettajaa kohtaan eikä häntä jännittänyt. Erityisinä Santun kiinnostuksen kohteita olivat avaruustiede, luonnontiede ja historia. Kouluaineista Santtua kiinnosti erityisesti matematiikka. Santun asenne koulua kohtaan oli innokkaan positiivinen ja hänestä oli ihan kiva lähteä aamuisin kouluun. Kivointa koulussa Santun mielestä oli liikuntasalissa ja musiikkiluokassa oleminen sekä sähkövuorojen varaaminen. Mukaviksi Santtu koki myös neppiautokisat ja olympialaiset. Santun mielestä ikävintä koulussa oli ollut isojen poikien passileikki koulun käytävällä sekä eräs välituntikahnaus. Kotona Santtu oli antanut koulusta vain positiivista palautetta ja kertonut joistakin erityisistä tapahtumista.

Santtu piti tehtävistä ja kotiläksyistä, jotka hän teki yleensä yksin ja mielellään, vaikkakin Santun äidin mielestä työn jälki olisi voinut olla parempaa. Tehtävät olivat Santun mielestä joskus liian helppoja ja toisinaan niitä oli liian vähän, toisinaan liian paljon. Opettajan ja äidin mielestä Santtu selviytyi tehtävistä hyvin ja ne olivat sopivia. Tehtävistään ja välineistään Santtu opettajan mukaan huolehti hyvin. Työskentelyssään Santtu oli kohtalaisen huolellinen, mutta ei aina keskittynyt, pitkästyi nopeasti ja häiritsti välillä tuntityöskentelyä spontaaneilla kommentteillaan, selittelemällä omiaan, naputtelemalla pulpettiaan, lauleskelemalla ja ilveilemällä. Kuitenkaan Santun häiritsevä käyttäytyminen ei vaikuttanut tahalliselta tai ilkeilyltä.

Oppitunnit olivat Santun mielestä sopivan pituisia, mutta joskus häntä rupesi vähän väsyttämään. Opetukseen Santtu osallistui kohtalaisen aktiivisesti ja hän oli myös oma-aloitteinen, kyseli asioista ja osallistui keskusteluihin ollen opettajan mielestä kaiken kaikkiaan kohtalaisen kiinnostunut koulunkäynnistä. Erityisen kiinnostunut Santtu oli opettajan mukaan varsinkin koulun vapaammista toiminnoista, esimerkiksi siestalla touhuamisesta.

Santtu oli tapausoppilaista aktiivisin osallistumaan keskusteluihin ja opetukseen, vaikka hänen osallistumisensa ei aina ollutkaan hyvin intensiivistä. Havaintojemme mukaan Santtu vastasi opettajan kysymykseen tai osallistui luokan yhteiseen toimintaan 70,9 %:ssa tapauksista ja 29,1%:ssa hän ei vastannut tai osallistunut. Tätä selvitämme tarkemmin seuraavassa taulukossa 11:

TAULUKKO 11. Santun osallistuminen opetustilanteisiin

SANTUN OSALLISTUMINEN OPETUSTILANTEISIIN	Kontaktien määrä ja % -osuus kontakteista (n = 134)
h13 Vastaaminen opettajan yleiseen kysymykseen	34,3 % (46)
h16 Osallistuminen luokan tai ryhmän yhteiseen toimintaan	36,6 % (49)
n28 Oppilas ei viittaa opettajan esitettyä kysymyksen tai ei vastaa yleiseen kysymykseen	28,4 % (38)
n26 Oppilas ei osallistu luokan yhteiseen toimintaan	0,7 %

Santtu tuli hyvin toimeen luokkatovereidensa kanssa ja viihtyi erityisesti muutaman oman luokkansa pojan sekä ylempien luokkien poikien seurassa. Opettajan mukaan Santulla ei ollut luokassa mitään selkeää ja pysyvää roolia, mutta totesi, että Santun rooli voisi olla huomionkerääjä, sillä hänen mielestään Santtu olemuksellaan tavallaan hallitsi ja keräsi huomiota itseensä. Aikuisuhteissaan Santtu oli avoin ja aito oma itsensä.

Santun tehtäväsuuntautuneisuutta vahvistavat positiivinen asenne koulunkäyntiä kohtaan, aktiivisuus, osallistuminen ja oma-aloitteisuus. Kuitenkaan Santun tehtäväsuuntautuneisuus ja oppimismotivaatio eivät vaikuttaneet olevan yhtä vahvoja kuin Anulla ja Pipsalla innokkuuden kohdistuksessa varsin paljon koulun vapaampiin toimintoihin ja kavereiden kanssa touhuamiseen. Tämä näkyi Santun toiminnassa myös välillä ilmenevänä keskittymiskyvyn puutteena ja häiritsemisenä sekä työskentelyssä toisinaan ilmenevänä huolimattomuutena, mutta silti hänen asenteensa koulutyötä kohtaan ei ollut negatiivinen.

Santun tehtäväsuuntautuneisuutta kuvaa hyvin opettajan kuvaus Santun asenteesta koulutyötä

kohtaan: *“Mun mielestä Santtu näyttää tulevan ihan mielellään kouluun, mutta sitä mä en tiedä, että mitkä ne on ne asiat täällä koulussa, mitkä sen tekee kiinnostavaksi. Mä kyllä epäilen suuresti, että ne on esimerkiksi siestalla sählyn pelaaminen... ja jotenkin musta tuntuu, että niinku nää kaikki oheisasiat täällä koulussa ja se kavereitten kanssa oleminen ylipäätään, niin mä luulen, että ne tekee tästä koko hommasta kiinnostavan... Santulla varmasti ei oo mitään opiskeluakaan vastaan ja ei se niinku suhtaudu ollenkaan negatiivisesti mihinkään sillä lailla selvästi, mut ei oo niin kun niin sellasta aitoa sisäistä kiinnostusta johonkin kirjainten harjotteluun, kun joillakin toisilla sitten on.”*

### Santun suhde opettajaan

Jakson aikana kirjasimme 638 Santun kontaktia opettajaan. Näistä luonteeltaan positiivisia ja neutraaleja kontakteja oli yhteensä 87,5 % ja negatiivisia 12,5 %. Positiivisista kontakteista eniten oli omien asioiden kertomista opettajalle, neutraaleista kontakteista suurin osa oli opetustilanteeseen liittyviä kommentteja, kysymyksiä, neuvon tai avun pyyntöjä ja seuraavaksi eniten tottelemista ja osallistumista. Negatiivisista kontakteista eniten oli vastaamatta jättämistä sekä oppilaskontakteja opettajan esityksen aikana. Santun kontaktit opettajaan on esitetty alla olevassa taulukossa 12.

TAULUKKO 12. Santun kontaktit opettajaan

SANTUN KONTAKTIT OPETTAJAAN	Kontaktien määrä ja % -osuus kontakteista (n = 638)
<b>I POSITIIVISET KONTAKTIT</b>	<b>3,1 % (20)</b>
d8 Omien kuulumisten ja asioiden kertominen tai tavaroiden esitteleminen opettajalle	1,9 % (12)
<b>II NEUTRAALIT KONTAKTIT</b>	<b>84,3 % (538)</b>
g12 Huomion hakeminen	9,9 % (63)
h13 Vastaaminen opettajan yleiseen kysymykseen	7,2 % (46)
h15 Opettajan totteleminen	10,2%
h16 Osallistuminen luokan tai ryhmän yhteiseen toimintaan	7,7 % (49)
i18 Kommentti tai avun, neuvon tai ohjeen pyytäminen tai kysyminen luokkatilanteessa	37,3 % (238)

i19 Luokkatilanteeseen kuulumaton kommentti, kysymys tai ehdotus	4,5 % (29)
<b>III NEGATIIVISET KONTAKTIT</b>	<b>12,5 % (80)</b>
n26 Oppilas ei osallistu luokan yhteiseen toimintaan	0,2 % (1)
n28 Oppilas ei viittaa opettajan esitettyä kysymyksen tai ei vastaa yleiseen kysymykseen	6,0 % (38)
r32 Oppilaiden välinen kontakti opettajan esityksen aikana	5,2 % (33)

Santun mielestä opettaja oli kiva, koska hän koki opettajan olevan kiltti, mutta opettaja olisi hänen mielestään vieläkin kivempi, jos tämä sanoisi moitteet rauhallisesti esimerkiksi silloin, jos joku tappelee. Opettajan kiltteys tuntui olevan Santulle tärkeä asia, sillä kotonaan hän oli kertonut opettajan olevan kiva, koska opettaja ei ollut suuttunut hänelle, vaikka hän oli tehnyt väärin.

Santun kontakteista opettajaan suurin osa oli luokkatilanteeseen liittyviä kommentteja ja kysymyksiä tai avun, neuvon tai ohjeen pyytämistä (37,3 %). Santtu otti opettajaan paljon kontaktia ja yleensä halusi heti sanoa mieleensä tulleen asian. Erityisesti opettajan ollessa Santun pulpetin läheisyydessä hän kommentoi opettajalle aktiivisesti opetukseen ja tuntityöskentelyyn liittyvistä asioista sekä välillä myös omista asioistaan ja tekemisistään. Yleensäkin Santtu oli ahkera kommentoimaan asioita ja tilanteita luokassa vastailemalla esimerkiksi luokkatovereidensa kommentteihin ja esittämällä tapausoppilaista eniten myös luokkatilanteeseen kuulumattomia kommentteja (4,5 %). Santtu myös ilmoittautui mielellään ja innokkaasti vapaaehtoiseksi eri puuhiin. Muutaman kerran hän esitteli opettajalle omia tavaroitaan: uutta puseroan ja löytämänsä luuta.

Opettajan mielestä Santtu suhtautui häneen toverillisesti sekä jossakin määrin kunnioittavasti ja asiallisesti. Hän koki Santun olevan häntä kohtaan hyvin välitön ja tuttavallinenkin, "pilke silmäkulmassa", mutta tunsi kuitenkin suhteessa olevan myös jonkinlaista etäisyyttä ja asiallisuutta, jonka opettaja liitti kiinteästi kunnioittavaan suhtautumiseen. Vaikka Santun käyttäytymisessä olikin välillä häiritseviä piirteitä, tämä lähes poikkeuksetta kuitenkin totteli opettajaa tämän ojentaessa häntä tai antaessa jonkin tehtävän. Santun kontakteista toiseksi eniten olikin opettajan tottelemista (10,2 %), mikä mielestämme kertoo opettajan auktoriteettiasemasta suhteessa Santtuun. Santtu ei ollut eri mieltä opettajan kanssa, luotti opettajan tietävän asiat ja kertoikin kysyvänsä epäselvää asiaa mieluummin opettajalta kuin vierustoveriltaan, koska toveri voisi neuvoa väärin.

Santun eloisuuden, hakeutumisen keskusteluihin, omien asioiden kertomisen ja liikkuvuuden perusteella opettaja kertoi arvioineensa Santun hakevan häneltä runsaasti huomiota, jota Santun kontakteista oli kolmanneksi eniten (9,9 %). Huomiota hakiessaan tai kommentoidessaan Santtu harvoin viittasi ja hänellä oli tapana vain alkaa selittää asioita. Välillä Santtu haki huomiota huutamalla opea tai koskettamalla tai naputtamalla opettajan kättä, ja jos Santtu ei saanut opettajan huomiota, hän usein meni opettajan luo.

Opettajan mielestä Santtu oli jossakin määrin halunnut säilyttää etäisyyden häneen eikä hakenut fyysistä kontaktia tai läheisyyttä, mitä myös havaintomme tukevat. Kuitenkaan Santulla ei ollut mitään opettajan fyysistä kontaktia, esimerkiksi hiusten pörrötystä tai halausta vastaan, vaan se tuntuisi hänestä ihan mukavalle. Opettajan mielestä Santun suhteessa häneen ei ollut minkäänlaista riippuvaisuutta eikä siinä ilmennyt pelokkuutta, arkuutta tai uhmakkuutta. Santtu kertoikin, ettei häntä jännittänyt puhua opettajalle ja hänestä oli helppo pyytää tältä apua. Suhteessa ei ollut myöskään selkeää omistushaluisuutta, mustasukkaisuutta tai kiintymyksen osoittamista opettajaa kohtaan eikä Santtu pitänyt opettajaa äidin korvikkeena.

Opettaja ei näyttänyt olevan Santulle korostuneen merkittävä henkilö, vaan Santun suhtautuminen häneen oli varsin neutraalia sekä samalla Santulle luonteenomaisen välitöntä ja aitoa. Tämä johtui varmasti paljolti Santun persoonasta, jonka opettaja nimesikin olevan tärkeä vaikuttaja Santun ja hänen välisessä suhteessa sukupuolen lisäksi. Näytti siltä, että Santun mielestä opettajan tehtävänä koulussa oli opettaa ja koulun vapaa-aikana Santun toiminta liittyi täysin kavereihin. Kaverit olivat Santulle tärkeitä ja hän kertoikin kaverien olevan koulussa opettajaa kivempia, koska heidän kanssaan pystyi leikkimään ja tekemään kaikkea kivaa. Kavereiden tärkeydestä kertoi myös se, että jos Santtu menisi kaverinsa kanssa opettajan luo kylään, niin omien sanojensa mukaan hän menisi kaverinsa kanssa ulos leikkimään opettajan ollessa sisällä. Myös Santun äiti ja opettaja arvioivat kavereiden olevan hänelle opettajaa tärkeämpiä. Mutta kyllä Santusta olisi ihan kivaa jos opettaja tulisi heille kylään *“kun sitte saa herkkua”*.

Kavereiden ja “oheistoimintojen” tärkeydestä, Santun toimintakeskeisyydestä sekä vilkkaasta mielikuvituksesta kertovat myös Santun piirustukset aiheesta “Minä ja opettaja”, joissa opettaja esiintyi vain sivuhenkilönä. Piirustukset on esitetty kuvissa 5 ja 6.

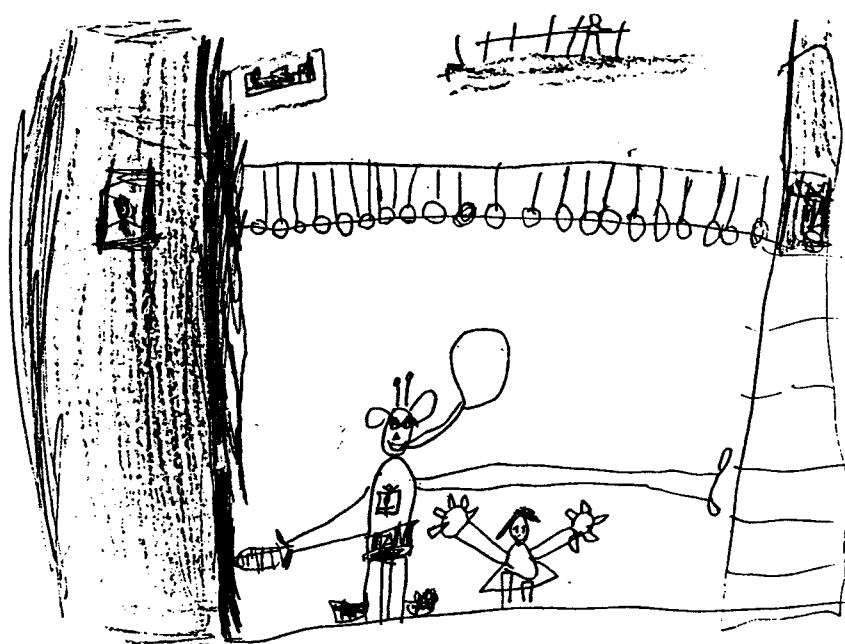
KUVA 5. Santun "Minä ja opettaja" jakson alussa



Näin Santtu kertoi piirustuksestaan:

*"Tos on opettaja, mut tääl on niin hämärää että ei näy ees vaatteita. Sitten täs oon minä ja tää on tällanen leikkipyssy... ollaan leikkimässä jotain pollarii ja rosvoa tai jotain sellasta... ope ei ole mukana leikissä, vaan kattoo... Tuli vähän huonosti, mulla on espanjalainen hattu päässä. Sillä ei ole hattua. On leikattu tukkaa."*

KUVA 6. Santun "Minä ja opettaja" jakson lopussa



Santun kertomus piirustuksesta:

*“Tämä on kuninkaan tähtitorni. Sitten tuolla on kuningas ja täs on kuninkaan lippu. Tässä menee silta hissiin, kuninkaan hissiin. Täällä on kuninkaan palvelija. Täällä on sen parveke. Ja sitten minulla on tässä tämmönen prätkähiiri... oota... robotti. Ja sitten minä ohjaan tuolla. Sitten tuossa on porakäsi. Tähän näin tulee tuolta pora... Ja sitte minä toisesta otan täältä pölynimurin. Täällä on ope. Sillä on hame... Ollaan tultu autolla sinne kuninkaanlinnaan... Lisäks täällä on yks jätkä (Santun paras kaveri Pekka), mut se ei näy kunnolla... öö... mentiin vähän kattoo kuninkaan tähtitornia lomalla. Mä painelen robotin sisässä nappeja niin että ne liikkuu... Ope vilkuttaa mulle.”*

Ihmissuhteiden peruslähtökohtien toteutumisesta Santun suhteessa opettajaan kertovat myönteinen asenne tätä kohtaan, tuttavallisuus, riippumattomuus, omista asioista kertominen sekä se, ettei Santtu koe opettajaa kohtaan pelkoa tai arkuutta, vaan hänen on helppo pyytää opettajalta apua eikä hänellä ole mitään opettajan fyysistä kontaktia vastaan. Santulle ihmissuhteet koulussa näyttivät olevan hyvin tärkeitä, mikä tuli erityisesti ilmi kaverisuhteissa. Santun suhteessa kouluun ja opettajaan ihmissuhteet painottuvatkin ehkä tehtäväsuuntautuneisuutta enemmän, mikä heikentää jossakin määrin suhteen tarkoituksenmukaisenmukaisuutta.

Santun luonnehdinnoissa hyvästä koululaisesta ja opettajasta korostuivat ihmissuhteiden peruslähtökohdista erityisesti myönteisyys ja ystävällisyys. Santun mielestä hyvä koululainen on *“kiltti... ja sitten, toinen sana... nyt mä unohin... ystävällinen ja eikä tappele ja... öö... tekee sen, mitä opettaja käskee ja kaikkee semmosta”*. Hyvä opettaja on *“kiltti ja sit jos joku rupeis vaikka tappelemaan, niin sanois vähän ystävällisemmin, ystävällisesti eikä huutamalla. Sitten... öö... ei ole herkkä raivostumaan... ei ainakaan huuda, aina kun se komentaa, niin ei ainakaan sanois niin hirveen kovalla äänellä”*.

Suhdetta ohjaa tarkoituksenmukaisuuteen kuitenkin se, että Santtu kyllä vaikutti tietävän, mikä koulussa on tarkoituksenmukaista käyttäytymistä, kuten edellä tuli ilmi. Tarkoituksenmukaisuutta vahvistaa myös se, että opettaja on Santulle auktoriteetti eikä Santun suhteessa opettajaan ilmennyt uhmakkuutta, omistushaluisuutta, mustasukkaisuutta tai äidin korvikkeena pitämistä. Tehtäväsuuntautuneisuutta vahvistaa neutraalien kontaktien ja luokkatilanteeseen liittyvien kommenttien suuri määrä.



## Opettajan suhde Santtuun

Opettajan kontakteja Santtuun jakson aikana oli yhteensä 534. Näistä luonteeltaan positiivisia ja neutraaleja kontakteja oli yhteensä 58,2 % ja negatiivisia 41,8 %. Opettajan positiivisista kontakteista Santtuun suurin osa oli opettajan rohkaisua tai kiitosta koko luokalle, neutraaleista kontakteista eniten oli oppilaan kommenttiin vastaamista ja toiseksi eniten henkilökohtaisia kommentteja, kysymyksiä, tehtävänantoja, neuvoja tai apua oppilaalle. Negatiivisista kontakteista valtaosa oli henkilökohtaista ojentamista sekä oppilaan kommentin, kysymyksen, neuvon tai avun pyynnön huomaamatta tai huomioimatta jättämistä. Opettajan kontaktit Santtuun on esitetty taulukossa 13.

TAULUKKO 13. Opettajan kontaktit Santtuun

OPETTAJAN KONTAKTIT SANTTUUN	Kontaktien määrä ja % -osuus kontakteista (n = 534)
<b>I POSITIIVISET KONTAKTIT</b>	<b>10,9 % (58)</b>
A1 Sanallinen tai sanaton kiitos, rohkaisu tai palkkio oppilaalle	3,2 % (17)
A2 Yleinen kiitos tai rohkaisu koko luokalle tai ryhmälle	6,0 % (32)
<b>II NEUTRAALIT KONTAKTIT</b>	<b>47,4 % (253)</b>
E9 Oppilaan kommenttiin tai kysymykseen vastaaminen, ohjeiden ja neuvojen antaminen tai oppilaan auttaminen tämän kysytyä neuvoa	27,5 % (147)
E11 Oppilaan huomionhakuun reagoiminen	5,1 % (27)
F13 Henkilökohtainen kysymys, kommentti, neuvo, tehtävänanto, pyyntö tai apu oppilaalle	14,0 % (75)
<b>III NEGATIIVISET KONTAKTIT</b>	<b>41,8 % (223)</b>
J17 Oppilaan henkilökohtainen ojentaminen ja huomauttaminen tai käsky oppilaalle	15,5 % (83)
J18 Koko luokan tai ryhmän ojentaminen, huomauttaminen tai käskeminen	5,4 % (29)
M25 Oppilaan kommentin, kysymyksen tai avun- tai neuvonpyynnön huomaamatta tai huomioimatta jättäminen	15,4 % (82)
M26 Opettaja ei reagoi oppilaan huomionhakuun	4,9 % (26)

Suurin osa opettajan kaikista kontakteista Santtuun oli tämän kommenttiin tai kysymykseen vastaamista, ohjeiden ja neuvojen antamista ja auttamista tämän kysytyä neuvoa (27,5 %). Opettajan Santun kysymyksen, kommentin, neuvon tai avun pyynnön huomioimatta tai huomaamatta jättämistä oli kolmanneksi eniten opettajan kontakteista Santtuun (15,4 %). Santtu kommentoi usein opettajan esityksen aikanakin tai kun tämä puhui jollekin toiselle oppilaalle ja osa kommentteista oli myös tilanteeseen kuulumattomia kommentteja tai "ääneen ajattelua". Kun opettajalla oli monenlaista tehtävää, hän kertomansa mukaan välillä kieltäytyikin kuuntelemasta Santtua.

Toiseksi eniten opettajan kontakteista Santtuun oli henkilökohtaista ojentamista tai huomauttamista (15,5 %). Kuten jo aiemmin totesimme, Santulle oli tyypillistä häiritseväkin eloisuus, vilkkaus ja runsas kommenttien esittäminen tunneilla. Lapset, joilla ilmenee motorista levottomuutta joutuvatkin todennäköisemmin hankaluuksiin opettajan kanssa (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 1995, 175). Yleensä ojentaminen liittyi Santun hiljentämiseen ja tämän opettaja teki sanomalla, eleillään, ilmeillään tai koskettamalla kevyesti esimerkiksi Santun päähän tai olkapäähän. Santulle henkilökohtaisesti annettua rohkaisua tai kiitosta oli opettajan kontakteista 3,2 %. Kuitenkin koko luokalle tai ryhmälle suunnattua kiitosta tai rohkaisua oli opettajan kontakteista Santtuun enemmän kuin koko luokan ojentamista. Santun oman kokemuksen mukaan opettaja oli joskus kehunut häntä tehtävistä eikä opettaja Santun mukaan ollut suuttunut hänelle, mutta oli kyllä moittinut yhtä paljon kuin muitakin.

Henkilökohtaisia kysymyksiä, kommentteja, neuvoja tai apua Santulle oli melko paljon opettajan kontakteista (14%). Opettaja pyysi Santtua muita oppilaita useammin avustajakseen havainnollistaessaan jotakin tehtävää ja muutaman kerran hän pyysi Santtua hakemaan jotakin tavaraa, mikä oli Santulle hyvin mieleistä. Erästä tällaisesta tapauksesta hän oli kertonut kotonaankin.

Opettaja huomioi Santun huomionhauista hieman enemmän kuin jätti huomioimatta, sillä opettajan kontakteista 5,1 % oli Santun huomionhakuun reagoimista ja 4,9 % reagoimatta jättämistä. Santun mielestä opettaja antoi hänelle liian vähän huomiota ja liian harvoin antoi hänen vastata tai huomasi hänen viittaamisensa. Se, huomioiko opettaja Santun, riippui hänen mielestään siitä, kuinka hiljaista oli ja missä hän istui; jos istui nurkassa, opettaja ei huomannut.

Santun oma kokemus opettajan suhtautumisesta ja kontakteista häneen oli, että opettaja auttoi häntä tarvittaessa ja sopivasti ja tykkäsi hänestä yhtä paljon kuin muistakin, koska hän oli "*joskus kiltti*

*ja joskus ei*". Santusta tuntui myös, että opettaja hyväksyi hänet sellaisena kuin hän on. Sitä Santtu ei oikein osannut sanoa, oliko opettaja kiinnostunut hänen asioistaan, mutta totesi lopulta, että *"on kai"* ja mainitsi opettajan erityisesti olevan kiinnostunut siitä, että he ovat hiljaa.

Kaiken kaikkiaan opettaja huomioi Santtua enemmän kuin jätti huomioimatta ja osoitti Santulle myös suhteellisen paljon henkilökohtaisia kommentteja, kysymyksiä tai tehtävänantoja. Santun huomioiminen enemmän kuin huomioimatta jättäminen sekä Santun kokemus siitä, että opettaja auttoi häntä tarvittaessa ja sopivasti kertovat ihmissuhteiden peruslähtökohtien toteutumisesta ja opettajan tehtäväsuuntautuneesta toiminnasta.

Huomionarvoista on, että opettajan henkilökohtaisesti antamaa ojentamista oli viisinkertainen määrä henkilökohtaiseen rohkaisuun ja kiitokseen verrattuna ja muutenkin opettajan kaikista kontakteista 41,8 % oli negatiivisia. Negatiivisten kontaktien liittyminen Santun ohjaamiseen tehtävien tekemiseen tai vaientamiseen Santun puhuessa opettajan puheen aikana on mielestämme Santun tapauksessa tehtäväsuuntautuneisuuden ohjaavaa ja siten tarkoituksenmukaista opettajan toimintaa.

Gordonin (1979) mukaan viihdymme paremmin meitä kohtaan myönteisesti toimivien ihmisten seurassa ja vältämme ihmisiä, jotka jatkuvasti arvostelevat meitä. Opettajan tuomitseva, kielteinen ja vaativa asenne yleensä häiritsevät oppimistapahtumaa, sillä arvostelu ja kielteiset huomautukset ennemminkin estävät kuin edistävät myönteistä muutosta oppilaan käyttäytymisessä. (Gordon 1979, 25 - 27). Opettajan suhteessa Santtuun jatkuva ja lisääntyvä negatiivisten kontaktien määrä suhteessa todennäköisesti ennen pitkää horjuttaisi ihmissuhteiden peruslähtökohtien toteutumista. Santun kohdalla asia ei arviomme ainakaan vielä ollut näin, mistä kertoo Santun kokemus siitä, että opettaja tykkäsi hänestä yhtä paljon kuin muistakin ja hyväksyi hänet. Kuitenkin ojentamisen suuri määrä tuli Santun kommenteissa ilmi siinä, että monissa vastauksissa Santtu sivusi käyttäytymistään, kuten esimerkiksi hänen kommentissaan siitä, että opettaja on kiinnostunut heidän hiljaa olemisestaan.

### **Muutokset suhteessa**

Santun tehtäväsuuntautuneisuudessa ei tapahtunut selkeitä muutoksia viiden viikon jakson aikana. Hänen aktiivisuutensa, myönteisyytensä, oma-aloitteisuutensa ja motivaationsa pysyivät suurin

piirtein samanlaisina koko jakson ajan. Myöskään Santun eloisuudessa ja häiritsevässäkin käyttäytymisessä ei tapahtunut selkeitä muutoksia vaikkakin opettajan Santulle henkilökohtaisesti antaman ojentamisen määrä jakson aikana kasvoi selkeästi: toisella viikolla henkilökohtaista ojentamista oli 7,9 %, kolmannella 14,8 %, neljännellä 17 % ja viidennellä 21,9 %. Santun kouluvalmiuksien opettaja arvioi menneen jakson aikana eteenpäin.

Opettaja koki asenteensa Santtuun muuttuneen jakson aikana positiivisemmaksi. Alussa opettaja arvioi Santun puheliaisuuden ja välillä esiintyvän ylivilkkauden vaikuttaneen hänen asenteeseensa Santtuun enemmän negatiivisesti, mutta tutustuttuaan tähän paremmin ja löydettyään koko ajan lisää positiivisia puolia Santun persoonallisuudesta opettaja kertoi kuvansa Santusta muuttuneen positiivisemmaksi. Forgasin (1986, 242) mukaan omien asioiden kertominen ja uusien asioiden löytäminen toisesta ihmisestä onkin voimakas suhteen syventämiskeino. Santun persoonallisuudenpiirteiden, kuten kyvyn tulla hyvin toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja olla luonnollinen oma itsensä joka tilanteessa, opettaja arvioi vaikuttaneen merkittävästi myös siihen, että suhde muodostui heti alusta alkaen luonnolliseksi ja arvioi suhteensa Santtuun jatkossakin pysyvän aika samanlaisena.

Santun persoonallisuudella ja välittömällä suhtautumisella ihmisiin näytti olevan paljon vaikutusta myös Santun turvallisuuden tunteen syntymiseen koulussa. Santun turvallisuuden tunnetta arvioidessaan opettaja kertoi kokevansa tämän perusturvallisuuden tunteen olevan vahva, ja siksi Santun tuntevan olonsa turvalliseksi monenlaisissa tilanteissa. Tärkeimpänä turvallisuuden synnyttäjänä Santulle opettaja arvioi olevan sen, että tämä saa olla oma itsensä, jolloin opettajalla tai kavereilla ei ole niin paljon merkitystä.

Ainoa Santun äidin havaitsema muutos Santussa viiden viikon jakson aikana oli kotiutuminen kouluun ja tottuminen koulurytmiin. Tämä näkyi siinä, että ensimmäisellä viikolla Santtu oli vielä tullut suoraan koulusta kotiin, mutta sen jälkeen jäikin usein koululle kavereiden kanssa pelailemaan. Santun ulospäin suuntautuneen persoonallisuuden lisäksi hänen turvallisuudentunteensa syntymiseen näyttivätkin vaikuttavan tutut kaverit ja tottuminen kouluympäristöön.

Santtu otti koulun alusta alkaen paljon kontaktia opettajaan ja kertoi tälle asioitaan. Santun huomion haun tai kommenttien esittämisen määrässä ei jakson aikana tapahtunut muutoksia, vaan niitä oli alusta saakka runsaasti, sillä Santulle oli tyypillistä spontaanisti kommentoida asioita kuten

olemme aiemmin jo kuvanneet. Santun kommentteja oli niin runsaasti, ettei opettajan ollut mielestämme tarkoituksenmukaista vastata niihin kaikkiin. Santtu puolestaan koki, että opettaja ei huomioinut häntä tarpeeksi, mikä kertoo siitä, ettei Santtu vielä ollut tarkoituksenmukaisella tavalla mukautunut suureen ryhmään ja oivaltanut opettajan huomiokyvyn rajallisuutta.

Santun ja opettajan suhteessa hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteet ja ominaisuudet toteutuivat jakson aikana melko hyvin, mutta tehtäväsuuntautuneisuutta heikensi Santun mielenkiinnon suuntautuminen paljolti koulun oheistoimintoihin. Selkeitä muutoksia jakson aikana ei tapahtunut tehtäväsuuntautuneisuuden, ihmissuhteiden peruslähtökohtien toteutumisen eikä tarkoituksenmukaisuuden suhteen, vaan Santun ja opettajan suhde oli alusta alkaen melko samanlainen. Opettajan suhtautumisessa Santtuun positiivisuuden lisääntyminen vahvistaa ihmissuhteiden lähtökohtien toteutumista ja siten tarkoituksenmukaisuutta.

#### 9.5 Hyvän oppilas-opettaja -suhteen toteutuminen opettajan toiminnassa

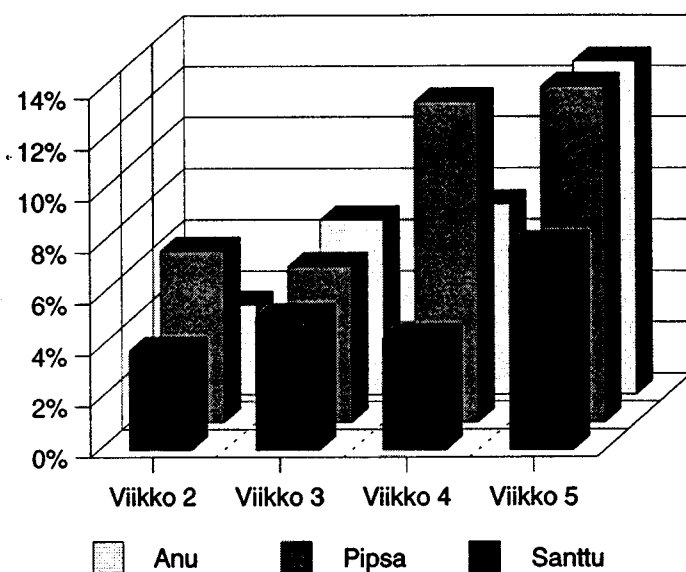
Ennen koulun alkamista opettajalle tekemässämme haastattelussa kysimme opettajan käsitystä hyvästä opettajasta ja oppilas-opettaja -suhteesta. Opettaja kertoi hyvän opettajan ominaisuuksia olevan jokaisen oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen sekä aitous ja persoonallisuus ja opettajan roolin tulisi hänen mielestään olla ohjaaja. Oppilailleen opettaja kertoi haluavansa olla *"turvallinen ja tietyllä tavalla läheinen, mutta sitten ei kuitenkaan liian läheinen... Mä en haluais, että opettaja-oppilassuhde on samanlainen kuin äiti-lapsisuhde... pieni etäisyys mut siitä huolimatta kuitenkin niinku sillä lailla tuttavallinenkin"*. Opettaja halusi myös olla oppilailleen jonkinlainen auktoriteetti ja näiden ottavan hänet vakavasti.

Hyvän oppilas-opettaja -suhteen opettaja ajatteli olevan *"sellanen, et siihen pitäis liittyä luottamus puolin ja toisin... sellanen pieni, tietynlainen auktoriteettisuhde on hyvä säilyä siinä, että niin lapsi luottaa siihen, että tuo aikuinen nyt niinku ajattelee hänen parastaan ja et on hänelle hyväksi, että hän toimii niinku se sanoo. Kyllä mun mielestä aikuisellakin pitäis olla perustelut aina omille ratkaisuille, että ei oo niinku reilua se että et vaan määrää ja sanoo, että teet näin kun minä käsken tehdä näin. Et kyllä pitäis aina olla jokin syy siihen. Ja sit kyllä mun mielestä niin sellanen välittömyys voi hyvin sitte olla siinä oppilas-opettaja -suhteessa, että voi tulla syliin tai sitten hassutella välillä tai tehdä jotain ihan sellasta."*

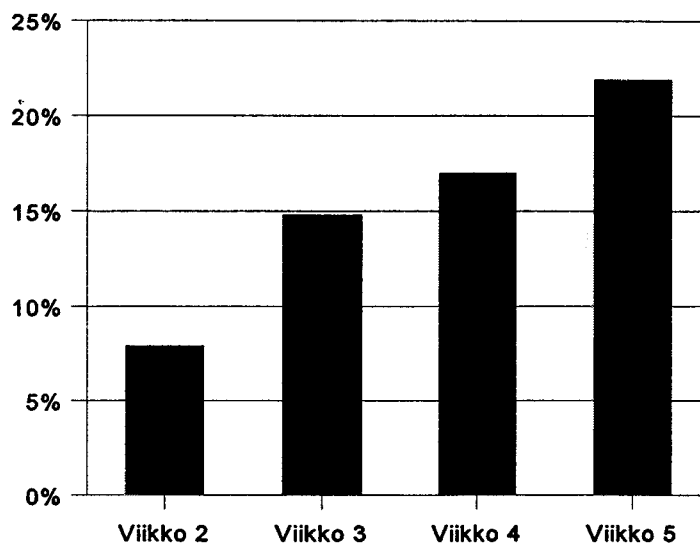
Opettaja säilyttikin kuvaamansa etäisyyden oppilaisiinsa, mikä näkyi esimerkiksi läheisten fyysisten kontaktien vähäisenä määränä: Havaintojemme mukaan opettajan läheisiä fyysisiä kontakteja oli Anuun 1,6 %, Pipsaan 0,4 % ja Santtuun 0,4 % oppilaskontakteista. Läheisten fyysisten kontaktien vähäisyys vahvistaa tehtäväsuuntautuneisuutta, sillä Furmanin (1993, 94) mukaan fyysinen läheisyys ja tyydytys eivät kuulu tehtäväsuuntautuneeseen ihmissuhteeseen. Tosin opettajalla oli usein tapana oppilaalle kommentoidessaan koskettaa tätä esimerkiksi olkapäähän, mikä puolestaan vahvisti ihmissuhteiden peruslähtökohtien toteutumista, sillä vuorovaikutuksessa kosketus on hyvin vahva viesti, joka välittää yhteenkuuluvuuden, turvallisuuden ja ymmärretyksi tulemisen tunnetta (Hurt ym. 1978, 99 - 100). Tällaisia “kevyitä” fyysisiä kontakteja emme kuitenkaan kirjanneet havaintolomakkeeseen.

Opettajan toiminnassa oppilaita kohtaan ei ollut havaittavissa jakson aikana mainittavia muutoksia lukuun ottamatta ojentamista, jossa jakson edetessä tapahtui selkeää kasvua. Tämä näkyi havainnoissamme jokaisen oppilaan kohdalla koko luokan tai ryhmän ojentamisen luokassa (Kuvio 7). Selkeimmin opettajan toiminnan muutos näkyi Santun henkilökohtaisen ojentamisen määrän kasvuna, sillä toisella kouluviikolla Santun henkilökohtaista ojentamista oli 7,9 % opettajan kyseisen viikon kontakteista, kolmannen viikon kontakteista ojentamista oli 14,8 %, neljännen 17 % ja viidennen 21,9 % (Kuvio 8).

KUVIO 7. Koko luokan ojentamisen määrän kasvu tapausoppilaskohtaisesti opettajan toiminnassa jakson aikana



KUVIO 8. Ojentamisen määrän kasvu opettajan toiminnassa Santtua kohtaan



Opettaja tiedosti itsekin toiminnassaan tapahtuneen muutoksen todeten olleensa jakson alussa paljon ystävällisempi ja kärsivällisempi kuin sen lopussa. Opettaja sanoi tietoisestikin pyrkineensä alun “pehmeeseen” turvallisen ilmapiirin saavuttamiseksi tutustumisvaiheessa, koska arvioi ankaran huomauttelun tuossa vaiheessa voivan pelottaa joitakin oppilaita. Perusluottamuksen saavuttamisen jälkeen hänen mielestään oli varaa joskus sanoa napakammin ja olla oma itsensä. Oman vapautumisensa opettaja koki kehittyneen samaan tahtiin oppilaiden itsenäistymisen kanssa. Opettajan mukaan tutustumiseen ja ilmapiirin luomiseen meni noin kolme viikkoa tai ehkä vähän enemmän ja arvioi ojentamisen tulleen toimintaansa nyt vähän normaalia myöhemmin, koska luokassa oli ulkopuolisia tarkkailijoita.

Opettajan toiminnassa suhteessa tapausoppilaisiin ei ollut selkeitä eroja Santun ojentamista lukuun ottamatta. Silti hänen arvioissaan oppilaista ja suhtautumisessaan heihin oli eroavaisuuksia, joihin on kuitenkin vaikea nimetä täsmällistä syytä, sillä vaikuttavia tekijöitä voi olla useitakin, kuten oppilaiden persoonallisuus, kouluvalmiuksien taso tai tutuus. Esimerkiksi käsi kädessä kulkemisen opettaja arvioi Pipsan kohdalla huomion hakemiseksi ja riippuvuudeksi, mutta Anun kohdalla kiintymyksen osoitukseksi. Voisi todeta, että Anun ja Pipsan kohdalla opettajan suhtautumiseen vaikutti se, kuinka opettaja koki suhteensa heihin: Suhteensa Pipsan kanssa opettaja koki tapausoppilaisista etäisimmäksi kun taas suhteensa Anun kanssa opettaja arvioi sisältävän eniten mielestään ihanteelliseen oppilas-opettaja -suhteen kuuluvia ominaisuuksia, joita hän kuvasti seuraavasti:

*"Sopivassa suhteessa tuttavallisuutta, vähän niin kun mausteena etäisyyttä tai tätä niin sanottua kunnioitusta, asiallisuutta ja sitten sellasta välittömyyttä... ja sitte tietenkin oppilaan toiminnassa sitä oma-aloitteisuutta ja omista tehtävistä huolehtimista ja niinku sosiaalisia taitoja... innostusta-kin".* Hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien toteutuminen suhteessa näyttää siis vaikuttavan myönteisesti opettajan suhtautumiseen oppilaisiin, mikä parantaa suhdetta entisestään.

Opettajan toiminnassa hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteet ja ominaisuudet toteutuivat mielestämme varsin hyvin. Opettajan käsitykset, tavoitteet ja odotukset hyvästä opettajasta ja oppilas-opettaja -suhteesta ohjasivat opettajan toimintaa hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien suuntaisesti ja toteutuivat hänen suhteessaan oppilaisiin. Suhteen tarkoituksenmukaisuutta ja ihmissuhteiden peruslähtökohtien toteutumista edisti opettajan tavoite olla oppilailleen samalla sekä auktoriteetti että tietyllä tavalla läheinen olematta kuitenkaan äidin korvike eikä opettaja vahvistanut oppilaiden käyttäytymisessä riippuvaisuutta itseään kohtaan. Näin opettaja Banduran sosiaalisen oppimisen teorian mukaan toiminnallaan vahvisti oppilaiden toimintaa tarkoituksenmukaiseen suuntaan.

Ihmissuhteiden peruslähtökohdat toteutuivat opettajan toiminnassa siinä, ettei hän syrjinyt tai torjunut ketään oppilaista. Tämä vahvisti oppilaiden turvallisuudentunteen kehittymistä koulussa, mikä puolestaan edisti heidän tehtäväsuuntautuneisuuttaan ja kognitiivisten tarpeiden vahvistumista toiminnan ohjaajina. Opettajan tarkoituksenmukainen tavoite olla oppilailleen ohjaaja ja edistää siten oppilaiden oppimista toteuttivat tehtäväsuuntautuneisuutta. Tässä mielessä luokan yleisen ohjantamisen lisääntyminen jakson edetessä palveli tehtäväsuuntautuneisuutta, koska yleistä positiivista palautetta, kiitosta ja rohkaisua oli kuitenkin enemmän ja ohjantaminen ohjasi oppilaita oppimiseen ja tarkoituksenmukaiseen käyttäytymiseen koulussa.

## 9.6 Hyvän oppilas-opettaja -suhteen taustatekijöitä

Tässä kappaleessa käsittelemme niitä oppilas-opettaja -suhteen kehittymiseen liittyviä tekijöitä, jotka tulivat ilmi tapausoppilaiden tai opettajan havainnoinnin ja haastattelujen yhteydessä. Joitakin näistä on jonkin verran käsitelty jo edellisissä kappaleissa.



## Kouluvalmiuksien taso

### *Kouluvalmiuden vaikutus opettajan suhteeseen oppilaisiin*

Oppilaan kouluvalmiuksien taso ja selviytyminen tehtävistä vaikutti yleisesti ottaen opettajan suhteeseen oppilaisiin, mikä näkyi siinä, että opettaja pyrki antamaan enemmän kannustusta ja rohkaisua oppilaalle, jolla oli joitakin hankaluuksia. Näin opettaja toimi mm. Pipsaa kohtaan, sillä Pipsa sai havaintojemme mukaan rohkaisua enemmän kuin Anu, jolla ei ollut hankaluuksia tehtävissä. Tällainen opettajan toiminta palveli Pipsan tehtäväsuuntautuneisuuden vahvistamista. Toisaalta taas heikko kouluvalmiuksien taso voi opettajan mukaan aiheuttaa hänessä ennen pitkään ärtymystä, jollei oppilas millään meinaa oppia jotakin asiaa. Opettajan mielestä tiettyjen koulutyöissä tarvittavien perusvalmiuksien olemassaolo vahvistaakin oppilas-opettaja -suhteen toimivuutta, koska tällöin oppilas saa vähemmän negatiivista palautetta ja hänellä on useammin tunne selviytymisestä erilaisissa tehtävissä. Tässä mielessä oppilaan kouluvalmiuksien taso vaikuttaa myös hänen käsitykseensä itsestään koululaisena.

Myös oppilaan sosiaaliset valmiudet ja taidot, kuten toimiminen ryhmässä ja kyky keskittyä omaan työhönsä, vaikuttavat opettajan mukaan oppilas-opettaja -suhteeseen ja suhtautumiseen oppilaaseen: oppilaaseen, jolle on helppo antaa ohjeita ja joka toimii niiden mukaan, suhtautuu hänen mielestään helpommin positiivisesti, ja oppilaaseen, jota joutuu usein muistuttamaan ja huomauttamaan, suhde muodostuu helpommin negatiiviseksi.

Mielestämme opettajan suhtautuminen hyvät tiedolliset, taidolliset ja sosiaaliset kouluvalmiudet omaaviin oppilaisiin muodostuu varmemmin positiiviseksi ja suhde heidän kanssaan hyvän oppilas-opettajasuhteen ominaisuuksia toteuttavaksi, esimerkiksi hyvien sosiaalisten valmiuksien ohjatessa oppilaita tarkoituksenmukaiseen tehtäväsuuntautuneeseen toimintaan. Hansfordin (1988, 81) teoksessa Brophy ja Good (1974) ovatkin esittäneet, että hyvin menestyvät oppilaat saavat osakseen enemmän ihanteellisia vuorovaikutustapoja suhteessa opettajaan kuin heikommin menestyvät. Kuitenkin kouluvalmiuksiltaan heikompien oppilaiden kohdalla opettajan suhtautumisella heihin on suurempi merkitys oppimisen ohjaajana hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien suuntaisesti. Kouluvalmiuksiltaan vahvemmille oppilaille opettajan suhtautuminen heihin ei muodostu niin merkittäväksi, koska he selviytyvät vähemmälläkin opettajan ohjaamisella.

### *Kouluvalmiuksien vaikutus oppilaan suhteeseen opettajaan ja oppimiseen*

Anun, Pipsan ja Santun kohdalla kouluvalmiuksien tasolla ei ollut selkeästi osoitettavaa vaikutusta hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien toteutumiseen. Kaikilla tapausoppilailta oli riittävät valmiudet koulun aloittamiseen ja oppimismotivaation syntymiseen ja siksi selkeitä eroja ei tullut esiin. Kouluvalmiuksiltaan heikkojen oppilaiden kohdalla vaikutus oppilas-opettaja -suhteeseen olisi todennäköisesti ollut selkeämpi. Kouluvalmiuksien tasolla ei ollut vaikutusta myöskään oppilaiden suhtautumiseen opettajaan tai koulunkäyntiin, sillä kaikki suhtautuivat näihin myönteisesti. Tosin Pipsan kohdalla opettaja arvioi piilevän vaaran, että jos tämä ei opi niin nopeasti kuin haluisi, niin suhtautuminen voi muuttua negatiiviseksi. Tällaista ei kuitenkaan viiden ensimmäisen viikon aikana esiintynyt.

Sen sijaan oppilaiden oppimismotivaation voimakkuus ja tehtäväsuuntautuneisuus aiheuttivat eroja tapausoppilaiden suhtautumiseen opettajaan ja koulunkäyntiin. Oppilas-opettaja -suhteessa ratkaisevaa onkin juuri oppilaan oppimismotivaatio. Koulunkäynnin perusvalmiudet vaikuttavat edistävästi oppilas-opettaja -suhteen laatuun, mutta motivaatio yhdessä kouluvalmiuksien kanssa ratkaisee missä määrin hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteet ja ominaisuudet toteutuvat kunkin oppilaan kohdalla. Esimerkiksi tapausoppilaistamme Pipsan ja Santun kouluvalmiuksien taso oli suurin piirtein sama, mutta suhteen tehtäväsuuntautuneisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden toteutuminen muodostui kuitenkin erilaiseksi Santun oppimismotivaation ollessa heikompi. Luonnollisesti tähän oli osuutta myös muilla oppilas-opettaja -suhteeseen vaikuttavilla tekijöillä.

### **Opettajan ja oppilaiden persoonallisuuden piirteet ja sukupuoli**

Hansfordin (1988, 81) mukaan opettajan suhtautumiseen oppilaaseen vaikuttavat tämän persoonallisuuden piirteet sekä käyttäytyminen, mitä tukivat sekä havaintomme että opettajan mielipide siitä, että opettajan omat sekä oppilaiden persoonallisuudenpiirteet vaikuttavat siihen, kuinka vuorovaikutuksen osapuolet kokevat toisensa ja suhteensa sekä millaiseksi suhde kehittyy. Suhteessaan Anuun ja Pipsaan opettaja sanoi kokeneensa etäisyyden johtuvan nimenomaan heidän persoonallisuudestaan ja Santun kohdalla opettaja mainitsi suhteeseen eniten vaikuttaviksi tekijöiksi tämän sukupuolen persoonallisuuden lisäksi.

Personallisuuden piirteet vaikuttavat suhteen laatuun ja kontaktien määrään, mutta ei välttämättä

määrää suhteen laatua eli hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien toteutumista. Oppilailta on erilainen kontaktin tarve ja aktiivisuus kontaktin haussa, mikä on yhteydessä heidän persoonallisuuden piirteisiinsä: toiset tarvitsevat kontaktia melko usein ja toiset taas hyvinkin harvoin (Gordon 1979, 124; Hämäläinen & Sava 1989, 60). Anun ja Pipsan kohdalla havaintomme tukevat sitä, että persoonallisuuden piirteet eivät välttämättä määrää suhteen laatua. Heidän erilaisten persoonallisuuden piirteidensä ja kontaktimääriensä (Anu 772, Pipsa 549) huomattavasta erosta riippumatta he saivat suhteellisesti suunnilleen yhtä paljon kunkin tyyppisiä kontakteja ja hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteet ja ominaisuudet toteutuivat melko samalla tavalla. Santun kohdalla hänen persoonallisuuden piirteensä vaikuttivat selkeämmin suhteen laatuun. Opettaja mainitsi nimenomaan Santun persoonallisuuden vaikuttaneen tämän käyttäytymistä enemmän positiivisen suhtautumisen vahvistumiseen eli Santun kohdalla opettajan oppilasta kohtaan tuntema attraktio vahvisti hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien toteutumista.

Sukupuolen vaikutus opettajan toiminnassa ilmeni siten, että opettaja koki koskettamisen ja fyysisen kontaktin olevan luontevampaa suhteessa tyttöihin. Tytöt hänen mielestään myös mieluummin ottivat sen vastaan kun taas pojat enemmän kartoivat sitä tai kokivat sen kiusalliseksi. Havaintojemme mukaan tytöt myös ottivat selkeästi poikia enemmän fyysistä kontaktia opettajaan. Mielestämme fyysisen kontaktin ottamisen määrä riippuu paljolti ihmisen persoonallisuuden piirteistä. Havaintojemme mukaan tutkimuksemme opettaja käytti fyysistä kontaktia kaiken kaikkiaan melko vähän, mutta kosketti kyllä sekä tyttöjä että poikia. Fyysisen kontaktin ottamisen opettaja arvioi olevan aika vaistonvaraista.

Sukupuolen vaikutus suhteessa oppilaisiin tulee opettajan mukaan ilmi myös perinteisenä ajatuksena siitä, että tytöt ovat niin sanottuja kouluhmissä ja heillä on automaattisesti koululaisen rooli poikia helpommin. Opettaja koki, että naisena hänelle syntyy luontevammin kontakteja ja löytyy helpommin keskustelun aiheita tyttöjen kanssa, kun taas poikien kanssa niitä joutuu enemmän miettimään ja hakemaan. Poikien kohdalla opettaja myös koki joutuvansa erityisesti miettimään kuinka päästä sopivan toverilliseen suhteeseen niin, ettei häntä koettaisi *"kaakattavaksi tädiksi, joka kauheen inhottavasti vaatii kaikkia asioita ja ei oo koskaan mitään kivaa"*.

## **Oppilaiden oma-aloitteisuus kontaktin haussa**

Käsitlemme oma-aloitteisuuden vaikutusta oppilas-opettaja -suhteen kehittymiseen tässä yhteydessä erikseen vaikka se liittyykin hyvin tiiviisti oppilaiden persoonallisuuden piirteisiin.

Havaintojemme mukaan tapausoppilaiden kontaktien määrässä suhteessa opettajaan oli suuriakin eroja ja mitä enemmän oppilas oli ottanut kontaktia opettajaan, sitä enemmän opettaja oli ottanut kontaktia myös häneen. Esimerkiksi Santtu otti tapausoppilaista selvästi eniten, eli 638 kontaktia opettajaan. Anun kontaktien määrä oli 454 ja Pipsan 315. Vastaavasti opettajan kontakteja Santtuun oli 534, Anuun 318 ja Pipsaan 234 kappaletta. Opettaja kertoikin oma-aloitteisesti hakeutuneensa juttusille sellaisten oppilaiden kanssa, jotka itsekin tulivat juttelemaan hänelle eli hänen mukaansa kontakteja tapahtui harvemmin oppilaisiin, jotka eivät olleet oma-aloitteisia kontaktin hakemisessa. Jotta hiljaisemmat oppilaat eivät jäisi ilman huomiota opettaja sanoi pyrkivänsä ottamaan kontaktia heihin vapaammissa tilanteissa.

Oma-aloitteisuuden vaikutuksen hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien toteutumiseen määrää kontaktien laatu ja opettajan vastaaminen oppilaan kontakteihin. Ihmissuhteiden peruslähtökohtien mukaan kysymyksiin ja kommentteihin tulisi vastata useammin kuin jättää vastaamatta. Tässä on kuitenkin huomioitava tilanne ja kontaktien laatu, sillä tehtäväsuuntautuneisuuden periaatteen mukaan tarkoituksenmukaista on opetustilanteessa pääasiassa pitää yllä ja päällimmäisenä opetettavaa asiaa. Tällöin oppilaiden jatkuva kommentointi ja kysymysten esittäminen, varsinkin jos ne eivät liity asiaan, ei ole tarkoituksenmukaista kuten ei ole myöskään opettajan vastaaminen niihin kaikkiin.

## **Minäkäsitys ja itsetunto**

Oppilaille tekemissämme haastatteluissa kartoitimme muutamalla kysymyksellä heidän minäkäsitystään tiedustelemalla, mitä mieltä he olivat itsestään ja omista taidoistaan. Anu oli tyytyväinen itseensä ja omiin taitoihinsa. Hänestä oli mukava olla juuri hän ja omasta mielestään hän oli hyvä koululainen, koska oli oppinut lukemaan ja laskemaan. Anu oli mielestään paras matematiikassa eikä osannut sanoa, missä olisi vähemmän hyvä. Koulutehtävissä Anu onnistui mielestään hyvin ja koki kavereiden hyväksyvän hänet.

Pipsasta oli kiva olla hän, koska hänellä on kiva perhe. Omasta mielestään Pipsa oli aika hyvä koululainen, koska hän osasi mielestään tehdä aika hienosti joitakin läksyjä. Koulutehtävissä Pipsa onnistui mielestään aika hyvin, mutta lukemisessa ja kirjoittamisessa hän haluaisi olla vielä parempi. Hyvä Pipsa oli mielestään piirtämisessä ja koki kavereiden hyväksyvän hänet.

Santtukin tykkää olla itsensä ja on joskus hyvä koululainen ja joskus ei. Koulutehtävissä Santtu onnistui mielestään hyvin, koska ne olivat hänestä niin helppoja. Hyvä Santtu koki olevansa varjokuvien tekemisessä ja huono siinä, ettei hän aina muistanut, kummalla puolella oli vasen ja kummalla oikea. Santtu arveli luokkatovereiden varmaankin tykkävän hänestä. Santtu oli mielestään hyvä koulussa.

Itsetunnon vaikutuksesta oppilas-opettaja -suhteeseen opettaja totesi, että itsetunnon vahvaa oppilasta rohkaisee vähemmän ja hänelle antaa vähemmän positiivista palautetta. Tämä onkin opettajan tarkoituksenmukaista toimintaa, sillä myönteinen vuorovaikutus parantaa itseluottamusta välittämällä hyväksymistä ja saaden meidät tuntemaan itsemme onnistuneiksi (Ojala & Uutela 1993, 27). Opettaja arvioi Pipsan itsetunnon vähän heikommaksi kuin Anun ja Santun ja arveli tähän vaikuttavan Pipsan aika kovat vaatimukset itseltään sekä mahdollisen vertaamisen kavereihinsa. Anun ja Santun itsetunnon hän arvioi aika vahvaksi ja terveellä tavalla hyväksi. Haastattelumme ja havaintomme tukevat tätä opettajan arviota, sillä opettajan kontakteista Pipsaan 8,1 % (19) oli henkilökohtaista rohkaisua ja kiitosta, Anulla 3,8 % (12) ja Santulla 3,2 % (17). Opettajan kohdalla hänen ammatti-identiteettinsä, eli luottamuksensa omaan ammattitaitoon, vaikuttaa toimintaan oppilaita kohtaan siten, että suhde oppilaisiin kärsii ellei opettaja luota itseensä ja omaan ammattitaitoonsa. Niemen (1989, 85) mukaan opettajan onkin tärkeää löytää itsensä ymmärtääkseen oppilaitaan ja ehkäistäkseen vaikeuksia.

Minäkäsitys vaikuttaa oppilaiden tai opettajan orientoitumiseen itsestään oppijana ja opettajana ja siten hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien toteutumiseen. Esimerkiksi käsitys itsestä huonona oppilaana vaikuttaa heikentävästi tehtäväsuuntautuneisuuteen. Pölkin (1978, 58) mukaan oppiminen ja sosiaaliset suhteet edellyttävätkin kohtuullista itsearvostuksen ja itsensä hyväksymisen tasoa.

## Kaverisuhteet

Maslow'n tarvehierarkian mukaisesti ihmissuhteiden peruslähtökohtiin liittyvien tarpeiden eli turvallisuuden, yhteenkuuluvuuden ja kunnioituksen tarpeiden tyydyttäminen luovat pohjan tehtäväsuuntautuneisuuteen ohjaavien eli kognitiivisten tarpeiden, kuten oppimisen, tyydyttämiselle (Atkinson, Atkinson, Smith & Bem 1993, 547). Kuten edellä on tullut ilmi, opettajasuhteen rinnalla kaverisuhteilla oli sekä meidän että opettajan mielestä selkeä yhteys turvallisuuden tunteen syntymiseen koulussa, mihin liittyivät erityisesti turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tarpeiden tyydyttäminen. Oppilaiden yksilöllisistä tekijöistä riippui se, kuinka suuri kaverisuhteiden merkitys tässä lopulta oli, mutta varsinkin vanhemmat arvioivat tuttujen kavereiden merkityksen tässä vaiheessa hyvin suureksi.

Opettaja koki opetustilanteissa opettajan roolin vaikuttavan turvallisen ilmapiirin syntymiseen kavereita enemmän, mutta koulumatkoilla ja koulun vapaa-ajalla hän uskoi puolestaan kavereiden merkityksen olevan ratkaiseva. Kavereiden löytyminen ja suhteiden muodostuminen eli ryhmäytyminen heijastui hänen mielestään oppilas-opettaja -suhteeseen siten, että kontaktit kavereihin lisääntyivät ja opettajaan vastaavasti vähenivät erityisesti opetuksen ulkopuolisissa tilanteissa. Opettaja koki ryhmäytymisen vaikuttaneen oppilaiden suhtautumiseen häneen siten, että vuorovaikutus muuttui asiapitoisemmaksi ja vuorovaikutustilanteet liittyivät enemmän oppimiseen.

Kavereilla on selkeästi merkitystä oppilaan olonsa turvalliseksi kokemiseen kouluympäristössä. Mielestämme oppilaiden turvallisuuden tunne kuitenkin viime kädessä syntyy suhteesta turvalliseen aikuiseseen eli opettajaan, jolla on suuri merkitys tilanteet hallitsevana aikuisena, sillä lapsi kaipaa avukseen turvallista, "kaikkivoipaa" hahmoa uusissa tilanteissa (Paananen 1985, 24). Maslow'n (1987, 19) mukaan turvallisuuden tarve voi johtaa suojelijan eli jonkun vahvemman henkilön hakemiseen tunteakseen olonsa turvalliseksi (Maslow 1987, 19). Koulussa tällainen henkilö on hyvin luonnollisesti opettaja. Tapausoppilaiden kommentteista tämä tuli ilmi esimerkiksi siinä, että jos siestalla tapahtuisi jotakin ikävää tai oppilaille tulisi paha mieli he menisivät kertomaan siitä mieluummin opettajalle kuin kaverille.

Hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien kannalta ei ehkä ole niinkään merkitystä sillä, kuinka paljon oppilaan turvallisuuden tunne koulussa perustuu suhteeseen opettajaan tai kavereihin vaan tärkeintä on turvallisuuden saavuttaminen, mikä edistää kognitiivis-

ten tarpeiden tulemista toimintaa ohjaaviksi tekijöiksi vahvistaen tehtäväsuuntautunutta asennetta opettajaa ja koulua kohtaan. Kuitenkin vaikka oppilaan turvallisuus syntyisikin hyvin suurelta osin suhteesta opettajaan, suhteen tulisi olla tarkoituksenmukainen tukeakseen tehtäväsuuntautuneisuutta. Jos kaverit nousevat koulun oppimistehtävän yläpuolelle, tällaisen oppilaan tehtäväsuuntautuneisuus heikkenee, kuten oli havaittavissa Santun kohdalla.

Kaikille tapausoppilaillemme kaverisuhteilla oli suuri merkitys, vaikka turvallisuuden tunne viime kädessä perustuikin opettajaan. Kuten aiemmin jo tuli ilmi, niin erityisesti Pipsan kohdalla kavereiden merkitys nimenomaan turvallisuuden vahvistajana oli suuri. Anulla turvallisuuden tunne arviomme mukaan oli aika hyvin jo olemassa kouluun tullessa, koska opettaja ja monet kaverit olivat ennestään tuttuja. Santun sekä opettaja että tämän äiti arvioivat olevan persoonaltaan sellainen, että hän kokee olonsa turvalliseksi hyvin monenlaisissakin tilanteissa, ja tämä näytti pitävän paikkansa. Kaverit olivat Santulle tärkeitä ehkä enemmän siksi, että heidän kanssaan pystyi tekemään kaikkea mukavaa eikä niinkään selvästi turvallisuuden tuojina.

### **Ennakkokäsitykset, odotukset ja tavoitteet**

Sekä tapausoppilaiden että opettajan ennakkokäsitykset, odotukset ja tavoitteet vaikuttivat heidän toimintaansa koulussa ja hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien toteutumiseen. Oppilaiden ennakko-odotukset siitä, että he oppisivat koulussa lukemaan ja laskemaan loivat pohjaa tehtäväsuuntautuneelle asenteelle koulunkäyntiä ja opettajaa kohtaan. Samalla tavoin opettajan asettamat tavoitteet ja käsitys hyvästä oppilas-opettaja -suhteesta ohjasivat hänen toimintaansa jakson aikana ja siten vaikuttivat siihen, miten hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteet ja ominaisuudet toteutuivat.

### **Opettajan ammattitaito ja työkokemus**

Opettaja arvioi opettajan ammattitaidon ja kokemuksen vaikuttavan merkittävästi siihen, millaiseksi oppilas-opettaja -suhde kehittyy. Oman kokemuksensa perusteella opettaja kertoi käytännön asioiden, kuten lukujärjestyksen ja aikataulujen toimimaan saamisen, vanhempien kysymysten kohtaamisen ja oppilaiden selviämisen käytännön asioista aiheuttavan eniten hankaluuksia viiden ensimmäisen kouluviikon aikana. Hänen mielestään nämä asiat kokeneen opettajan kohdalla eivät juuri vaikuta oppilas-opettajasuhteen kehittymiseen, mutta uskoo aloittelevalla opettajalla käytän-

nön asioihin liittyvillä hankaluuksilla olevan vaikutusta myös oppilas-opettaja -suhteeseen. Tätä opettajan kokemusta tukee Niemen (1989, 84) toteamus siitä, että nuoren ja kypsän opettajan välillä on suuri ero, sillä nuoren opettajan ammatti-identiteetti ja -taito ovat vasta kehittymässä.

Tässä tutkimuksessa opettajan kokemus ja ammattitaito tukivat oppilas-opettajasuhteen kehittymistä, sillä opettajalla oli tutkimusta tehdessämme takanaan jo 12 vuoden työkokemus, eli häntä voi sanoa jo kokeneeksi opettajaksi. Opettajan ammattitaidolla ja työkokemuksella on mielestämme suuri vaikutus hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien toteutumiseen opettajan toiminnassa oppilaitaan kohtaan.

### **Vanhempien ja sisarusten tuttuus**

Opettaja itse toi esille vanhempien ja sisarusten tuttuuden vaikutuksen oppilassuhteisiin. Tuttuuden vaikutus tuli ilmi tapausoppilaistamme Anun ja Pipsan kohdalla, joiden vanhempien sisarusten opettajana hän oli ollut aiemmin ja siten tunsi heidän vanhempansa. Näistä aiemmista suhteista opettajalla oli positiivisia kokemuksia, minkä hän arvioi vaikuttaneen positiivisesti myös suhteeseensa Anuun ja Pipsaan. Vastaavasti opettaja mainitsi, että jos oppilaan vanhempiin tai sisaruksiin on ollut aiemmin negatiivinen suhde, hänen täytyy tietoisesti yrittää varoa, ettei tämä tausta vaikuta negatiivisesti suhteeseen oppilaaseen.

Vanhempien ja sisarusten tuttuudella voikin olla joko positiivinen tai negatiivinen leimaava vaikutus opettajan suhteeseen oppilaaseen, mikä voi vahvistaa tai ehkäistä ihmissuhteiden peruslähtökohtien toteutumista oppilas-opettaja -suhteessa. Aikaisemmat tietomme ja kokemuksemme voivat muodostua tärkeämmiksi havaintojemme ohjaajiksi kuin todelliset luonteenpiirteet (Forgas 1986, 39). Esimerkiksi valmiina oleva negatiivissävytteinen asenne oppilasta kohtaan voi johtaa helposti tämän torjumiseen tai syrjimiseen, mikä lopulta vaikuttaa muidenkin hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien toteutumiseen.

### **Istumajärjestys**

Istumajärjestys nousi esille suhteeseen vaikuttavana tekijänä erityisesti Santun kommentteista eräällä oppitunnilla ja haastattelussa. Santun mielestä hänen istumapaikkansa vaikutti siihen, huomasiko opettaja hänen huomionhakunsa. Santtu istui yhdessä luokan etupulpeteista ja usein opettaja selitti



asioita hänen pulpettinsa vieressä. Anuun ja Pipsaan verrattuna Santtu saikin ihan hyvin opettajan huomion, mutta ei omasta mielestään silti riittävästi, joten siinä mielessä istumajärjestys vaikutti hänen ja opettajan suhteeseen.

Pohdittuaan istumajärjestyksen vaikutusta opettaja totesi kaikkiin sosiaalisiin tilanteisiin vaikuttavan sen miten, missä ja kenen kanssa istutaan. Hän myönsi joidenkin oppilaiden saattavan välillä jäädä kokonaan huomaamatta ihan sen takia, että heidät on sijoitettu sellaiseen paikkaan, josta heitä ei helposti näe. Brophyn ja Goodin (1974) mukaan opettaja onkin vuorovaikutuksessa enemmän luokan edessä näkyvällä paikalla istuvien oppilaiden kanssa (Brophy & Good 1974, 21, 29). Opettaja mainitsi myös mahdollisista manereista ja tottumuksista, joiden mukaan tiedostamattaan kulkee luokassa samoja reittejä ja samojen oppilaiden luona.

Hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien toteutumisessa istumajärjestyksellä on ehkä eniten vaikutusta ihmissuhteiden peruslähtökohtien toteutumisessa huomioiduksi tulemiseen, ja myös tehtäväsuuntautuneisuuteen siinä tapauksessa, että opettaja lähes täysin jättää syrjemmällä istuvat oppilaat huomioimatta. Tapausoppilaistamme Pipsa istui kauimpana opettajasta ja hänen kontaktimääränsä olivat pienimmät, mutta se mielestämme johtui enemmän persoonaan liittyvistä tekijöistä kuin istumapaikasta. Anun ja Pipsan kohdalla istumapaikalla ei mielestämme ollut selkeää vaikutusta oppilas-opettaja -suhteeseen.

### 9.7 Sanallinen ja sanaton vuorovaikutus

Sekä opettajan että tapausoppilaiden sanallinen viestintä oli havaintojemme mukaan selkeästi enemmän positiivista kuin negatiivista ja suurimmalta osalta opetustilanteisiin liittyvää. Mitään suuria sanallisia negatiivisten tai positiivisten tunteiden ilmaisuja ei ollut puolin eikä toisin. Sanallisten kontaktien laatua ja määrää olemme käsitelleet jo monessa yhteydessä, joten tässä keskitymme sanattoman viestinnän selvittämiseen.

Hansfordin (1988, 5) mukaan tapa, jolla opettaja asioita sanoo, on tärkeä osa luokkahuoneviestintää. Sanattoman viestinnän alueella haastattelujen perusteella korostuikin erityisesti opettajan äänensävy ja voimakkuuden merkitys sille, millaiseksi opettaja koetaan. Tämä tuli ilmi sekä tapausoppilaiden että opettajan kommentoissa, joissa he painottivat hyvän opettajan ominaisuuksis-

sa sitä, että hyvä opettaja ei huuda tai karju. Esimerkiksi Pipsan mielestä luokan opettaja oli kiva *“koska sillä on niin kiltti ääni”* ja Santun mielestä kiltti opettaja *“on ystävällinen ja sellainen joka ei huuda eikä ole herkkä raivostumaan eikä komenna hirveän kovalla äänellä”*.

Pipsan kommentteissa tuli esiin myös opettajan yleisen olemuksen ja ilmeen vaikutus siihen, miten oppilas opettajan kokee. Hän perusteli opettajan mukavuutta sillä *“kun opettaja on melkein aina niin iloinen ja ihan hauska”*. Kaikki oppilaat olivat piirustuksissaan piirtäneet opettajalle hymyilevän suun. Myös kivat tehtävät kertoivat oppilaiden mielestä kivasta opettajasta.

Fyysisen kontaktin määrä ei ollut kovin suuri opettajan eikä tapausoppilaidenkaan toiminnassa. Opettajan toiminnassa kirjattuja negatiivisia fyysisiä kontakteja ei ollut ollenkaan ja positiivisiakin hyvin vähän. Tosin opettajalla oli oppilaalle puhuessaan välillä myös tapana koskettaa tätä esimerkiksi olkapäähän, mutta näitä ei merkitty erikseen. Näilläkin opettajan kosketuksilla on silti merkitystä, sillä ne kertovat läheisyydestä, kiinnostuksesta ja hyväksynnästä (Forgas 1986, 167; Hansford 1988 119). Neuvoessaan oppilaita opettaja usein kyykistyi oppilaan viereen, jolloin kasvot olivat samalla tasolla, mikä myös viestittää turvallisuutta ja läheisyyttä (Neill 1991, 108).

Myöskään oppilaiden toiminnassa opettajaa kohtaan ei esiintynyt negatiivista fyysistä kontaktia lainkaan. Tapausoppilaista positiivista fyysistä kontaktia otti eniten Anu, mitä tapahtui enimmäkseen oppituntien ulkopuolella mutta joitakin kertoja myös tunnilla. Kuitenkin kaiken kaikkiaan Anunkin fyysisten kontaktien määrä opettajaan oli vähäinen. Tapausoppilaista kaikkein vähiten fyysistä kontaktia otti Santtu, mihin hyvin todennäköisesti vaikutti hänen sukupuolensa.

Santun kohdalla kirjasimme yhden tilanteen, jossa hän torjui opettajan fyysisen kontaktin. Tilanteessa opettaja oli ojentanut Santtua jostakin, minkä jälkeen hän pörrötti Santun hiuksia, mutta tämä veti päänsä pois. Tällaisia tilanteita ei kuitenkaan ollut kuin tämä yksi ainoa ja yleensä Santtu antoi opettajan koskettaa häntä. Haastattelussa Santtu sanoikin, että jos opettaja pörröttäisi hänen hiuksiaan tai halaisi, niin se tuntuisi hänestä ihan mukavalta. Kaiken kaikkiaan sanattoman viestinnän positiivisuus puolin ja toisin vahvisti ihmissuhteiden peruslähtökohtien toteutumista oppilas-opettaja -suhteessa liittymällä hyvin tiiviisti hyväksynnän, myönteisyyden, huomioimisen ja välittämisen osoittamiseen.

## 10 POHDINTA

### 10.1 Tulosten tarkastelua

Tapausoppilaat suhtautuivat kouluun, oppimiseen ja opettajaan myönteisesti ja olivat innostuneita koulun käynnistä, mutta heidän oppimismotivaatiossaan ja tehtäväsuuntautuneisuudessaan oli eroavaisuutta. Suurin osa kaikkien tapausoppilaiden kontakteista opettajaan oli luonteeltaan neutraaleja eli luokkatilanteeseen liittyviä kontakteja. Tapausoppilaan suhtautuminen opettajaan oli yksilöllistä. Kaikkien tapausoppilaiden kontakteista kommenttien ja huomionhakujen määrä oli suuri ja jokaisen kohdalla olikin hioutumattomuutta toiminnassa ja sen ymmärtämisessä, että aina ei voi saada opettajan huomiota. Opettaja oli tapausoppilaille auktoriteetti, mutta pelkoa tai arkuutta ei esiintynyt. Tapausoppilaiden suhtautuminen opettajaan oli asiallista ja kunnioittavaa ja Anulla ja Santulla oli havaittavissa myös toverillista suhtautumista. Selkeää riippuvuutta ja äidin korvikkeena pitämistä ei esiintynyt. Edellä olevasta päättelimme opettajan aseman vaikuttavan oppilaiden suhtautumiseen opettajaan ja siihen, että tämä on oppilailleen merkittävä henkilö, jota kohtaan koetaan kunnioitusta ja jolla on valta-asema.

Tapausoppilaista Anun ja Pipsan kohdalla hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteet ja ominaisuudet toteutuivat suhteen kehittymisessä varsin hyvin ja Santun kohdalla kohtalaisen hyvin. Suurin ero oppilaiden välillä oli tehtäväsuuntautuneisuudessa, mihin vaikutti heidän oppimismotivaationsa, joka tytöillä oli vahvempi kuin Santulla. Tehtäväsuuntautuneisuudesta oppilaiden suhteessa opettajaan kertoivat myönteinen suhtautuminen oppimiseen ja opetustilanteeseen liittyvien kontaktien suuri määrä. Ihmissuhteiden peruslähtökohtien toteutumista vahvisti kunnioitus ja asiallinen suhtautuminen opettajaan sekä se, ettei pelkoa esiintynyt. Suhteen tarkoituksenmukaista kehittymistä edisti suhtautuminen opettajaan auktoriteettina ja se, ettei äidin korvikkeena pitämistä esiintynyt.

Opettajan kontaktit tapausoppilaisiin olivat enimmäkseen neutraaleja eli opetustilanteeseen liittyviä. Fyysisen kontaktin määrä oli vähäinen. Opettajan suhtautuminen oppilaisiin oli erilaista ja hän koki suhteensa tapausoppilaisiin erilaiseksi. Suhteensa Anuun opettaja koki ihanteellisimmaksi ja suhteensa Pipsaan etäisimmäksi. Opettaja vastasi enemmän huomionhakuihin ja kommentteihin kuin jätti vastaamatta ja Anun sekä Pipsan kohdalla positiivisia kontakteja oli negatiivisia

kontakteja enemmän. Santun kohdalla henkilökohtaista ohjantamista ja huomauttamista oli selkeästi henkilökohtaista rohkaisua ja kiitosta enemmän.

Opettajan toiminnassa hyvän oppilas-opettaja -suhteen ominaisuudet toteutuivat hyvin, mihin vaikuttivat opettajan tavoitteet ja käsitys hyvästä oppilas-opettaja -suhteesta. Neutraalien kontaktien suuri määrä ja läheisten fyysisten kontaktien vähäisyys ohjasivat oppilaita tehtäväsuuntautuneisuuteen. Ihmissuhteiden peruslähtökohtien toteutumista edistivät opettajan oppilaan huomioiminen useammin kuin huomioimatta jättäminen, oppilaiden koskettaminen sekä se, että rohkaisun ja kiitoksen määrä oli ohjantamista ja huomauttamisen määrää suurempi Santtua lukuun ottamatta. Opettajan toiminnassa oli tarkoituksenmukaista olla vastaamatta kaikkiin kommentteihin ja huomion tavoitteluihin, mikä ohjasi Santtua tehtäväsuuntautuneisuuteen, mutta ohjantamisen suuri määrä pitää sisällään myös ihmissuhteiden peruslähtökohtien toteutumista heikentävän vaaran.

Tehtäväsuuntautuneisuudessa ei jakson aikana juurikaan tapahtunut muutoksia vaan se oli alusta asti suunnilleen samanlaista. Eniten muutosta tapahtui suhteen tarkoituksenmukaisuudessa. Jakson alussa tapausoppilaista erityisesti työillä ilmeni jonkin verran takertumista ja riippuvuutta opettajaan, mikä kuitenkin väheni melko pian ja jakson edetessä heidän toiminnassaan tapahtui edelleen vapautumista. Tällainen kehitys näkyi erityisesti Pipsan kohdalla. Opettajan toiminnassa sanoa hyvin selkeästi havaittava muutos oli ohjantamisen ja huomauttamisen lisääntyminen jakson edetessä.

Oppilas-opettaja -suhteen kehittymiseen liittyviä tekijöitä havainnoinnin ja haastattelujen perusteella olivat oppilaiden ja opettajan persoonallisuuden piirteet ja sukupuoli, ennakkokäsitykset, odotukset ja tavoitteet, oppilaiden oma-aloitteisuus kontaktin haussa, minäkäsitys ja itsetunto, kaverisuhteet, opettajan ammattitaito ja työkokemus, vanhempien ja sisarusten tuttuus opettajalle sekä istumajärjestys. Näistä korostuneimmin esiin tulivat persoonallisuuden, kaverisuhteiden sekä tavoitteiden ja ennakkokäsitysten vaikutus.

Vaikka oppilaiden ja opettajan välisten molemminpuolisten kontaktien määrässä oli suuria eroja, kontaktien määrällä ei välttämättä ollut yhteyttä hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien toteutumiseen suhteen kehittymisessä. Toisin sanoen kontaktien laatu ratkaisee sen, miten hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteet ja ominaisuudet kehittyvät suhteessa. Kuitenkin

jonkin tietyn kontaktin suuri määrä suhteessa muihin kontakteihin, esimerkiksi rohkaiseminen, vaikuttaa mielestämme ominaisuuksien toteutumiseen.

Kaverisuhteet olivat kaikille tapausoppilaille tärkeitä. Ne ja yleinen koulunkäyntiin sopeutuminen vaikuttivat takertumisen ja riippuvuuden vähentymiseen oppilaiden suhteessa opettajaan, mikä ohjasi suhteen kehittymistä tarkoituksenmukaiseen suuntaan. Kouluvalmiuksilla ei tapausoppilaiden suhteessa opettajaan ollut havaittavissa selkeää vaikutusta oppilas-opettaja -suhteen kehittymiseen, vaan ratkaisevampi oli oppilaiden koulumotivaatio. Opettajan kohdalla oppilaan hyvät kouluvalmiudet takaavat varmemmin suhteen kehittymisen hyväksi.

Turvallisuuden tunteen syntyminen uudessa kouluympäristössä on tärkeä tekijä hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien toteutumiseen suhteessa ja suhteen kehittymiselle niiden suuntaisesti. Tapausoppilaiden kohdalla suuri merkitys tässä oli opettajan kokeminen turvalliseksi aikuiseksi, kaverisuhteiden luominen ja koulunkäyntiin sopeutuminen. Näiden toteutuminen näkyi siinä, että oppilaiden, erityisesti Anun ja Pipsan, suhtautuminen opettajaan kehittyi tarkoituksenmukaisemmaksi. Turvallisuuden tunteen syntyminen vaikuttaa myös ihmissuhteiden peruslähtökohtien toteutumiseen, kuten aitouteen ja avoimuuteen.

Pohdimme missä määrin opettaja voi vaikuttaa hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien toteutumiseen. Ihmissuhteiden peruslähtökohtien toteutumiseen omassa toiminnassaan opettajalla on ilmeinen mahdollisuus vaikuttaa. Erityisesti koulun alussa näihin panostaminen on tärkeää, jotta oppilaat kokevat opettajan ja uuden ympäristön turvalliseksi.

Koska moni oppilas-opettaja -suhteen kehittymiseen vaikuttava tekijä on sellainen, johon on vaikea vaikuttaa, mietimme opettajan vaikutusmahdollisuuksia hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien toteutumiseen oppilaiden toiminnassa. Tulimme siihen johtopäätökseen, että opettajan vaikutusmahdollisuudet perustuvat tunteiden vastavuoroisuuteen ja opettajan ohjaavaan rooliin. Toteuttamalla ihmissuhteiden peruslähtökohtia toiminnassaan osoittamalla myönteistä, rohkaisevaa, huomioivaa ja välittävää suhtautumista oppilaisiin, nämä todennäköisesti suhtautuvat vastavuoroisesti myös opettajaan myönteisesti. Oppilas-opettaja -suhteen myönteisen kehittymisen kannalta tämä on tärkeää erityisesti ensimmäisten kouluviikkojen aikana.

Ihmissuhteiden peruslähtökohtien toteutuminen opettajan toiminnassa kannustaa oppilaita myös

oppimaan, mikä edistää sosiaalisen vahvistamisen teorian mukaan myös suhteen tehtäväsuuntautuneisuutta, sillä Gordonin (1979, 26 - 27) mukaan opettajan arvostelu ja kielteinen huomauttaminen oppimistapahtumassa heikentävät myönteistä muutosta oppilaiden käyttäytymisessä. Tässä tärkeää on opettajan tietoinen oppilaiden ohjaaminen tehtäväsuuntautuneisuuteen vahvistamalla tavoiteltavaa toimintaa. Hurt ym. (1978, 35) ovatkin korostaneet oppilaiden oppimisen ja suoriutumisen huomioimisen sekä vuorovaikutuksen vahvistavan tehtävän merkitystä.

## 10.2 Tutkimusprosessin arviointia

Keräsimme tutkimusaineiston käyttämällä menetelminä havainnointia, haastattelua, kyselyä, piirustusta. Tutkimusmenetelmien valinta oli mielestämme asettamiemme tutkimusongelmien selvittämisen kannalta onnistunut, sillä näitä menetelmiä käyttäen saimme vastaukset kysymyksiimme. Itse tutkimusprosessi oli kuitenkin haastava. Työn määrää oli vaikea arvioida suunnitteluvaiheessa ja tutkimuksen toteutus ja erityisesti tulosten analysointi oli työlästä ja hidasta. Suurin työ liittyi havainnointilomakkeiden suunnitteluun ja videoaineiston purkamiseen niille. Loppujen lopuksi havainnointilomake ja aineiston purkaminen onnistuivat kuitenkin mielestämme kohtalaisen hyvin, missä eräs tärkeä vaikuttaja oli tarkkojen ohjeiden laatiminen kontaktien kirjaamiseksi. Havainnointilomake kattoi oppilaan ja opettajan keskinäiset kontaktit varsin hyvin ja purkamisvaiheessa emme huomanneet lomakkeen luokissa puutteita.

Tutkimuksen toteutuksen suunnitteluvaiheessa pohdimme havainnointilomakkeen käytön mielekkyyttä, eli sitä kuinka ihmisten välinen vuorovaikutus on luokiteltavissa ja kirjattavissa yksittäisiksi kontakteiksi. Menetelmäkirjallisuutta tutkittuamme ja tutkimuksemme ongelmia pohdittuamme päädyimme kuitenkin havainnointilomakkeen laatimiseen ja käyttämiseen, koska suhteen kehittymisen ja mahdollisten muutosten sekä erilaisten kontaktien suhteellisen osuuden ja laadun osoittamiseksi luotettavin ja pätevin tapa oli mielestämme tarkoin ennalta laadittu, kontaktit hyvin kattava lomake avoimien muistiinpanojen tekemisen sijaan.

Kokonaiskuvan saamiseksi oppilas-opettaja -suhteen kehittymisestä viiden ensimmäisen kouluviiikon aikana läsnäolomme luokassa ja systemaattinen aineiston kokoaminen koko jakson ajalta oli tärkeää. Systemaattinen videoaineiston kerääminen heti ensimmäisestä koulupäivästä lähtien olisi ollut tarpeellista ja antoisaa, mikä ei käytännössä toteutunut, koska kouluvalmiustestien tekeminen

ja analysoiminen veivät muutaman päivän eikä loppuviikon aikana luokkatilanteita juurikaan ollut helteisten rantapäivien vuoksi. Kuitenkin olimme ensimmäisellä kouluviikolla joka päivä läsnä ja teimme muistiinpanoja tapahtumista.

Tutkimuksemme luotettavuuden ja tutkimusalueen kokonaisuuden hahmottamisen kannalta oli tärkeää, että käytimme havainnoinnin rinnalla myös muita menetelmiä, sillä eri menetelmillä saadut samansuuntaiset tulokset vahvistivat tutkimuksen luotettavuutta. Erityisesti haastattelu yhdessä havainnoinnin kanssa toi vastauksia tutkimusongelmiimme sekä antoi syvemmän ja laajemman käsityksen oppilas-opettaja -suhteen kehittymisestä kuin pelkkä havainnointi. Myös piirustus aiheesta "Minä ja opettaja" oli mielestämme onnistunut menetelmävalinta ja antoi vahvistusta tapausoppilaiden suhtautumisesta opettajaan.

Haastattelujen onnistuneisuudessa oli eroja. Molemmat opettajan haastattelut sekä arviointilomake opettajalle olivat mielestämme erittäin onnistuneita, sillä ne antoivat ymmärrystä opettajan odotuksista, tavoitteista ja käsityksistä, jotka vaikuttivat opettajan toimintaan ja näkyivät siinä. Opettajan haastattelujen onnistuneet kysymykset ja arviointilomake antoivat myös hyvin tärkeää tietoa ja vahvistusta tekemiimme havaintoihin. Tämä tuli ilmi esimerkiksi siinä, että havainnoinnin perusteella pääättelemämme suhteeseen vaikuttavat tekijät olivat pitkälti saman suuntaisia kuin opettajan mainitsemat tekijät. Myös opettajan ja meidän arviomme oppilaiden suhteesta opettajaan tukivat hyvin toisiaan muutamia eroavaisuuksia lukuun ottamatta.

Tapausoppilaiden haastattelut eivät onnistuneet aivan parhaalla mahdollisella tavalla. Itse haastattelutilanne ja ilmapiiri olivat hyvät, kuten luotettavuutta pohtiessamme kuvasimme, mutta kysymysten muotoilussa ja haastattelun kestossa oli heikkouksia. Kysymykset olivat sisällöltään onnistuneita, sillä ne noudattelivat havainnointilomakkeen luokittelua ja antoivat meille siten vertailupohjaa tutkimusongelmien selvittämiseksi, mutta kysymysten muotoiluun olisimme voineet kiinnittää vielä enemmän huomiota. Tässä tulee kuitenkin ottaa huomioon se, että lasten haastattelu on vaativaa ja edellyttää suurta taitoa. Haastattelukysymysten tarpeellisuuden vuoksi niiden määrää ei voinut tutkimusongelmien selvittämisen kannalta juurikaan vähentää, mutta tapausoppilaiden haastattelut olisivat olleet ehkä antoisampia, jos ne olisi suoritettu kahdessa osassa.

Vanhempien haastattelujen tarkoituksena oli selvittää tapausoppilaiden asennetta ja suhtautumista kouluun ja opettajaan, millaisia asioita he olivat kertoneet kotona koulusta ja opettajasta sekä

millainen käsitys vanhemmille oli syntynyt oppilas-opettaja -suhteesta. Tältä pohjalta kysymysten asettelu täytti mielestämme tehtävänsä. Vanhempien haastattelut eivät kuitenkaan antaneet niin paljon tietoa kuin odotimme, koska tapausoppilaat olivat kertoneet yllättävän vähän koulusta tai opettajasta vanhemmilleen. Se, mitä saimme irti, tuki muista lähteistä saamaamme tietoa.

Tutkimuskohteen ja tapausoppilaiden valintaan olemme tyytyväisiä. Opettajan positiivinen suhtautuminen tutkimukseemme ja yhteistyöhalukkuus auttoi työtämme. Tapausoppilaat valitsimme kouluvalmiuksien tason mukaan, minkä määrittelemiseksi käytimme kontrolloitua piirrostarkkailua, Breuer-Weuffenin erottelukoetta ja Ljungbladin jäljentämistehtävää. Mielestämme käyttämämme testit erottelivat oppilaita tämän tutkimuksen kannalta riittävän hyvin. Tapausoppilaat olivat tavallisia ensiluokkalaisia, mikä tekee tutkimuksestamme mahdollisen esimerkkitapauksen oppilas-opettajasuhteen kehittymisestä viiden ensimmäisen kouluviikon aikana. Kouluvalmiuksien yhteyttä hyvän oppilas-opettaja -suhteen perusteiden ja ominaisuuksien toteutumisen tarkasteluun olisi syventänyt kouluvalmiuksiltaan vielä selkeämmin erilaisten oppilaiden valinta, mutta tietoinen valintamme oli välttää ääripäiden valitsemista. Tähän vaikutti myös se, ettei luokan kouluvalmiuksiltaan vahvimman ja heikoimman tytön tai vahvimman ja heikoimman pojan välillä ollut kovin suuria eroja.

Tulosten analysoinnissa meitä tukivat selkeät tutkimusongelmat ja teoriatausta, joka auttoi meitä arvioimaan suhteen kehittymistä ja laatua. Eri menetelmillä saadun tiedon kokoaminen tutkimusongelmittain analysointivaiheen alussa oli onnistunut ratkaisu, koska sen jälkeen kokonaiskuvan muodostaminen kunkin ongelman tuloksista oli selkeämpää ja helpompaa. Näin laajan tutkimusaineiston analysointi oli työlästä, mutta mielestämme ongelmien selvittämisen kannalta tarpeellista.

### 10.3 Käytännön sovellutuksia

Tapaustutkimuksen tulokset eivät ole laajasti yleistettävissä, eikä se ole tapaustutkimuksen tavoitekaan. Syrjälän ja Nummisen (1988, 171 - 173) mukaan tulokset voivat tarjota ja herättää lukijassaan uusia näkökulmia ja ajatuksia, itsetutkiskelua, sijaiskokemuksia sekä heidän tarpeitaan vastaavaa tietoa. Nämä näkökulmat ovat mielestämme tärkeä osa tämän tapaustutkimuksen antia.

Koska opettajalla on vastuu suhteen ja tavoitteiden suuntaamisesta, on erittäin tärkeää, että jokainen



opettaja selvittää itselleen, mitä hän ymmärtää hyvän ja tavoiteltavan oppilas-opettajasuhteen sisältävän. Tämän merkitystä korostaa se tutkimuksessammekin ilmi tullut asia, että opettajan tavoitteet ja käsitykset ohjaavat hänen toimintaansa ja oppilas-opettaja -suhteen kehittymisen suuntaa. Mielestämme oman käsityksen muodostaminen ja arviointi on erityisen tärkeää aloitteluille opettajille, joiden joukkoon mekin kohta lukeudumme, ja tutkimuksen tekeminen herättikin meidät pohtimaan juuri näitä kysymyksiä. Toivomme, että määrittelemämme hyvän oppilas-opettaja-suhteen perusteet ja ominaisuudet, eli ihmissuhteiden peruslähtökohtien toteutuminen, tehtäväsuuntautuneisuus ja tarkoituksenmukaisuus, herättävät lukijoita arvioimaan niiden toteutusta omassa toiminnassaan suhteessa oppilaisiinsa.

Hyvän oppilas-opettaja -suhteen määrittelemiseen liittyy myös oman roolin määrittely ja tiedostaminen opettajana, sillä ne ohjaavat toimintaa. Niemen (1989, 84) mukaan ammatillisen identiteetin muodostumisessa tärkeää ovatkin kysymykset siitä, mikä olen opettajana, mikä on merkitykseni kasvatustyössä, miten haluan kehittyä ja mihin pyrin ammatissani.

Tuloksissa meidät yllätti kaverisuhteiden muodostumisen merkitys oppilaan suhtautumisessa opettajaan eli se, että opettajan rinnalla kouluun sopeutumisen ja turvallisuuden tunteen syntymisessä tärkeässä asemassa ovat kaverit. Kavereiden löytäminen ohjaa oppilaiden suhdetta opettajaan tarkoituksenmukaisempaan suuntaan. Tämä korostaa opettajan merkitystä luokan sosiaalisen ilmaston luoja ja kaverisuhteiden syntymisen edistäjänä. Bredekamp (1992, 64) painottaakin, että opettajan tulee tiedostaa positiivisten kaverisuhteiden kehittymisen merkitys ja tarjota mahdollisuuksia oppilaiden väliselle yhteistyölle ja tukea sitä. Opettaja tulisikin viiden ensimmäisen kouluviikon ja erityisesti aivan ensimmäisten viikkojen toimintaa suunnitellessaan panostaa myös oppilaiden väliseen yhteistoimintaan ja sosiaalisiin suhteisiin. Tärkeää on myös luokan ulkopuolinen toiminta, esimerkiksi tutkimusluokkamme yhteiset rantaretket koulun alussa varmasti helpottivat kavereiden löytymistä ja turvallisuuden tunteen syntymistä. Myös muiden oppilas-opettaja -suhteen kehittymiseen liittyvien tekijöiden tiedostaminen auttaa opettajaa toimintansa tarkastelussa ja suuntaamisessa.

Viisi viikkoa on loppujen lopuksi hyvin lyhyt aika ihmissuhteiden kehittymisessä. Siksi olisikin mielenkiintoista selvittää kuinka samanlaisena oppilas-opettaja -suhde säilyy viiden viikon jakson jälkeen tai mihin suuntaan ja miten se sen jälkeen kehittyy. Mielenkiintoisena jatkotutkimusaiheena olisi myös tutkia opettajan sukupuolen vaikutusta suhteen kehittymiseen tai kouluvalmiuksiltaan

hyvin erilaisten oppilaiden oppilas-opettaja -suhdetta erityisesti juuri pidemmän jakson ajan. Aiheita jatkotutkimukselle voisivat olla myös muiden tutkimuksessamme esiin tulleiden suhteen kehittymiseen liittyvien tekijöiden vaikutuksen perusteellisempi selvittäminen esimerkiksi vertailemalla aloittelevan ja kokeneen opettajan oppilas-opettaja -suhteita (ammattitaito ja työkokemus) tai opettajan persoonallisuuden piirteiden ja opetustyylin vaikutusta suhteen kehittymiseen.

## LÄHTEET

Aaltola, J. & Suortamo, M. (toim.) 1995. Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogisia haasteita. Porvoo: WSOY.

Ahanen, H. 1984. Ensiluokan pehmeä lasku. Opettaja 79 (44), 15.

Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 1995. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 168 - 187.

Alkuopetus. 1979. Opetussuunnitelmalliset ohjeet. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Arajärvi, T. 1988. Tasapainoinen lapsuus. Porvoo: WSOY.

Arajärvi, T. (toim.) 1992. Tasapainoinen koululainen. Porvoo: WSOY.

Asikainen, E. 1995. Pienryhmät - dynaaminen voimavara ja haaste korkeakouluopetuksesta. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogisia haasteita. Porvoo: WSOY, 163 - 193.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E. & Bem, D. J. 1993. Introduction to psychology. 11. ed. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Bandura, A. 1977. Social learning theory. New Jersey: Prentice-Hall.

Baron, R. A. & Byrne, D. 1984. Social Psychology. Understanding human interaction. 4. ed. Boston: Allyn and Bacon.

Booth-Butterfield, S. 1992. Influence and control in the classroom. Edina: Burgess International group.

- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational research. 5. ed. New York: Longman.
- Bredekamp, S. (toim.) 1992. Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. Washington D. C.: NAEYC.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. 1974. Teacher-student relationships. Causes and consequences. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brunell, V. & Välijärvi, J. (toim.) 1988. Yleissivistävä koulutus. Nykynäkymiä ja tulevaisuuden haasteita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 25.
- Bullough, R. V., Knowles, G. & Crow, N. A. 1989. Teacher self-concept and student culture in the first year of teaching. *Teacher college record* 91 (2), 209 - 233.
- Croll, P. 1986. Systematic classroom observation. Social research and educational studies series: 3. London: Falmer Press.
- Deaux, K. & Wrightsman, L. S. 1984. Social psychology in the 80s. 4. ed. Monterey: Brooks & Cole.
- Durkin, K. 1995. Developmental social psychology: from infancy to old age. Cambridge: Blackwell.
- Eskola, A. 1979. Sosiaalipsykologia. Helsinki: Tammi.
- Eskola, A. 1981. Sosiologian tutkimusmenetelmät 1. 4. painoksen toinen muuttamaton lisäpainos. Juva: WSOY.
- Forgas, J. P. 1986. Interpersonal behaviour. The psychology of social interaction. Sydney: Pergamon.

- Forsius, H. 1992. Kouluun ei aina halua tai uskalla mennä. Teoksessa T. Arajärvi (toim.) Tasapainoinen koululainen. Porvoo: WSOY, 81 - 88.
- Furman, E. 1993. Auta lasta kasvamaan. Helsinki: Nuorisopsykoterapia-säätiö.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. 1987. Looking in classrooms. New York: Harper & Row.
- Gordon, T. 1979. Viisas opettaja. Suom. I. Järnefelt. Helsinki: Tammi.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.
- Haavio, M. 1969. Opettajapersoonallisuus. 4. uud. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Hansford, B. 1988. Teachers and classroom communication. Sydney: Harcourt Brace Jovanovich.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. 2. korj. painos. Helsinki: Kyriiri.
- Hurt, H. T, Scott, M. D. & McCroskey, J. C. 1978. Communication in the classroom. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. (toim.) 1994. Ryhmäilmiö. Porvoo: WSOY.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Johnson Holubec, E. 1990. Circles of learning: Cooperation in the classroom. 3. ed. Edina: Interaction Book Company.
- Kari, J. 1977. Kouluviihtyvyys ja opettajan rooli. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 1.
- Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettissosiaalisen ilmaston luojana ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 366.

Kiesiläinen, L. 1994. Lapsen laatu. Helsinki: Arator.

Kohonen, V. 1990. Yhteistoiminnallinen oppiminen pedagogisena eheyttämisenä. Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo & A. Salonen (toim.) Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: VAPK- kustannus, 89 - 100.

Korpinen, E. 1988. Opettajan merkitys oppilaan minäkäsityksen kehitykselle. Teoksessa V. Brunell & J. Välijärvi (toim.) Yleissivistävä koulutus. Nykynäkymiä ja tulevaisuuden haasteita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 25, 95 - 103.

Koskenniemi, M. 1977. Sosiaalinen kasvatus koulussa. Helsinki: Otava.

Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Keuruu: Otava.

Kääriäinen, H. 1989. Oppilaantuntemus. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun. Helsinki: Finn Lectura.

Ladd, G. W. 1990. Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? Child development 61 (4), 1018 - 1100.

Laukkanen, R., Piippo, E. & Salonen, A. (toim.) 1990. Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: VAPK- kustannus.

Liikanen, P. 1994a. Kontrolloitu piirrostarkkailu kouluvalmiuden ennustajana. 4. painos. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 22.

Liikanen, P. 1994b. Lähtötilanteen kartoitus peruskoulun 1. luokalla. 4. painos. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 23.

Lindh-Munter, A. (toim.) 1989. Barnintervjun som forsknings metod. Uppsala universitet. Universitets rapport om barn 1.

- Lyytinen, T. 1994. Kuusivuotiaan sosiaaliset taidot ja koulun aloittaminen. *Kasvatus* 25 (1), 87 - 94.
- Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) 1995. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.
- Maslow, A. H. 1987. *Motivation and personality*. 3. ed. Rev. R. Fager. New York: Harper & Collins.
- McGurk, H. (toim.) 1982. Lapsen sosiaalinen kehitys. Suom. L. Kantee ja M. Salo. Espoo: Weilin+Göös.
- Miller, P. H. 1993. *Theories of developmental psychology*. New York: Freeman.
- Neill, S. 1991. *Classroom nonverbal communication*. London: Routledge.
- Niemi, H. 1989. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Akateeminen opettaja*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 65 - 99.
- Ojala, T. & Uutela, A. 1993. *Rakentava vuorovaikutus*. Porvoo: WSOY.
- Ojanen, S. (toim.) 1989. *Akateeminen opettaja*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4.
- Ojanen, S. 1995. Kehittyvä nuori tarvitsee aikuisen opettajan. *Opettaja* 90 (9), 18 - 19.
- Paananen, S. 1985. *Pulpettiko puristaisi! Peruskoulun oppilas - koti - koulu yhteistyössä*. Helsinki: Otava.
- Piaget, J. 1988. *Lapsi maailmansa rakentajana*. Suom. S. Palmgren. Porvoo: WSOY.
- Pietilä, V. 1976. *Sisällön erittely*. 2. korj. painos. Helsinki: Gaudeamus.

- Peruskoulun opetuksen opas: alkuopetus. 1987. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Pölkki, P. 1978. Koulutulokkaiden minäkäsitys erilaisissa kasvuympäristöissä. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 210.
- Pölkki, P. 1979. Koulutulokkaiden yhteistoimintataidot ja niiden yhteydet sosiaalisten kognitioiden tasoon ja lähiympäristön tarjoamiin oppimiskokemuksiin. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 217.
- Pölkki, P. 1985. Lasten yhteistoimintataidot esikoulusta kouluun siirtymisvaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 277.
- Rainio, K. & Helkama, K. 1974. Sosiaalipsykologian oppikirja. Porvoo: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Richmond, V. P. & McCroskey, J. (toim.) 1992. Power in the classroom. Communication, control and concern. Hillsdale: Erlbaum.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteistoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Sarmavuori, K & Piha, J. 1981. Ensiluokkaisten viiden ensimmäisen viikon "pehmeän laskun" aikainen kouluun sopeutuminen. LAKE -projektin osaraportti 3. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A: 80.
- Schmuck, R.A. & Schmuck, P. A. 1979. Group processes in the classroom. 3. ed. Dubuque: WM. C. Brown. Teokseen viitattu artikkelissa K. Uusikylä, 1983. Luokan sosiaalinen ilmasto. Kotitalous 47 (3), 34 - 36.



Seppo, S. 1978. Koulutulokkaan kokonaispersoonallisuuden kehityspiirteistä. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston opetusmonisteita 3.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 51.

Taipale, V. 1992. Lasten mielenterveystyö. Porvoo: WSOY.

Takala, M. 1978. Koulutulokkaiden tottuminen kouluympäristöön opettajien havaitsemana. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen selosteita 205.

Takala, A. & Takala, M. 1988. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. 3. painos. Porvoo: WSOY.

Tomlinson-Keasey, C. 1981. Lapsen näkökulmasta. Suom. H. Luukkonen. Helsinki: Otava.

Uusikylä, K. 1980. Miten kuvaan opetustapahtumaa? Helsinki: Gaudeamus.

Uusikylä, K. 1983. Luokan sosiaalinen ilmasto. *Kotitalous* 47 (3), 34 - 36.

Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Porvoo: WSOY.

Wragg, E. C. 1994. An introduction to classroom observation. London: Routledge.

Yin, R. K. 1983. Case study research. Design and methods. *Applied social research methods* 5. London: Sage. Teokseen viitattu teoksessa L. Syrjälä & M. Numminen. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 51.

## LIITTEET

Liite 1. Kysely oppilaiden vanhemmille

(1/2)

## TAUSTATIETOJA KOUTULOKKAASTA

Oppilaan nimi ja syntymäaika: \_\_\_\_\_

Sisarusten lukumäärä: \_\_\_\_\_

Rastita oikea vaihtoehto:

	KYLLÄ	EI
1) Lapsemme on ollut päiväkerhossa	_____	_____
2) Lapsemme on ollut päiväkodissa	_____	_____
3) Lapsemme on käynyt esikoulun	_____	_____

Vastatkaa lyhyesti seuraaviin kysymyksiin:

Millaisia odotuksia lapsellanne on koulua kohtaan? \_\_\_\_\_

---



---



---

Puhuuko lapsenne tulevasta opettajastaan ja millaisia odotuksia hänellä on opettajaa kohtaan? \_\_\_\_\_

---



---



---

Onko lapsenne mielestänne innokas ja halukas oppimaan uusia asioita? Miten tämä ilmenee? \_\_\_\_\_

---

---

---

Onko lapsellanne pelkoja opettajaa kohtaan? Millaisia? \_\_\_\_\_

---

---

---

Kirjoittakaa lyhyesti luonnehdinta lapsestanne ja hänen hallitsevista luonteenpiirteistään. (Esim. onko lapsenne sisään- vai ulospäin suuntautunut, vilkas, rauhallinen jne. ?) \_\_\_\_\_

---

---

---

---

\* \* \*

Palauttakaa tämä lomake lapsenne mukana ensimmäisenä päivänä kouluun.

\* \* \*

Annan luvan lapseni osallistumiseen tutkimukseen. KYLLÄ \_\_\_\_ EI \_\_\_\_

Jyväskylässä \_\_\_\_ . elokuuta 1996.

---

allekirjoitus

**KIITOS YHTEISTYÖSTÄ!**

Liite 2. Kirje vanhemmille ennen viiden viikon jaksoa

Jyväskylässä 30.7.1996

**HEI!**

Olemme kaksi luokanopettajaksi opiskelijaa Jyväskylän yliopistosta. Opiskelumme on nyt siinä vaiheessa, että teemme lopputyötämme aiheesta "oppilas-opettaja -suhteen kehittyminen koulun alkaessa". Tutkielmaan kuuluu käytännön tutkimuksen suorittaminen, jonka toteutamme tänä syksynä viiden ensimmäisen kouluviikon aikana --- ala-asteella X:n luokassa. Olemme saaneet tähän suostumuksen häneltä itseltään sekä koulun rehtorilta. X:ltä saimme myös tiedon siitä, että teidän lapsenne aloittaa koulunkäyntinsä tällä kyseisellä luokalla.

Tarkoituksenamme on saada tutkimuksemme avulla tietoa siitä, kuinka oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutussuhde kehittyy. Pääasiallisesti tutkimme suhteen kehittymistä havainnoimalla, haastatteleamalla lapsia ja opettajaa sekä muutamilla yksilötesteillä. Olemme luokassa kolmena päivänä viikossa ja videoimme oppitunnit, joilla olemme mukana havainnoimassa. Kaikki tutkimukseen liittyvä aineisto on ehdottoman luottamuksellista ja tulee ainoastaan meidän ja luokanopettajan tietoon. Tutkimuksen teon jälkeen tutkimusaineisto hävitetään.

Tutkimuksemme aloittamisen kannalta meille on tärkeää saada muutamia taustatietoja luokan oppilaista ja siksi pyydämmekin teitä täyttämään oheisen lomakkeen. Lomakkeessa pyydämme myös suostumustanne lapsenne osallistumisesta tutkimukseen, mikä on meille ensiarvoisen tärkeää. Tutkimuksen loppupuolella tulemme ottamaan yhteyttä joihinkin vanhempiin haastatellaksemme heitä siitä, kuinka lapsi vanhempien mielestä on kokenut opettajan ja koulun.

Jos teillä on jotakin kysyttävää tutkimukseen liittyen, vastaamme mielellämme kysymyksiinne.

Myönteistä suhtautumista tutkimustyötämme kohtaan toivoen,

Ystävällisin terveisin,

Päivi Korpela  
puh. XXX

Tarja Kumpulainen  
puh. XXX

## ARVIOINTILOMAKE OPETTAJALLE

Arvioi oppilaan kohdalla seuraavien väittämien paikkansa pitävyyttä seuraavalla asteikolla laittamalla rasti sarakkeeseen, joka mielestäsi kuvaa parhaiten oppilasta:

1 = väite pitää hyvin paikkansa oppilaan kohdalla

2 = väite pitää jossakin määrin paikkansa oppilaan kohdalla

3 = väite ei pidä ollenkaan paikkaansa oppilaan kohdalla

Arvioitavan oppilaan nimi: \_\_\_\_\_

Oppilas on viiden ensimmäisen kouluviikon aikana

	1	2	3
1. Sopeutunut koulunkäyntiin hyvin			
2. Vaikuttanut kiinnostuneelta koulunkäynnistä			
3. Selvinnyt omatoimisesti käytännön asioista (esim. kengännauhojen solmiminen, pukeutuminen)			
4. Osoittanut innokkuutta uusien asioiden oppimisessa			
5. Selvinnyt hyvin annetuista tehtävistä			
6. Ollut riippuvainen opettajasta			
7. Keskittynyt tunnilla hyvin			
8. Osallistunut aktiivisesti opetukseen			
9. Häirinnyt tuntityöskentelyä			
10. Suhtautunut opettajaan välinpitämättömästi			
11. Suhtautunut opettajaan kunnioittavasti			
12. Noudattanut koulumaailman sääntöjä			
13. Hakenut opettajalta runsaasti huomiota			
14. Suhtautunut opettajaan asiallisesti			

15. Suhtautunut opettajaan toverillisesti			
16. Pitänyt opettajaa äidin korvikkeena			
17. Suhtautunut välttelevästi opettajaan			
18. Hakenut runsaasti fyysistä kontaktia			
19. Puhunut omista asioistaan (tekemisistään ja kuulumisistaan)			
20. Suhtautunut opettajaan myönteisesti			
21. Osoittanut negatiivisia tunteita opettajaa kohtaan			
22. Ollut pelokas ja arka suhteessa opettajaan			
23. Suhtautunut opettajaan uhmakkaasti			
24. Halunnut säilyttää etäisyyden opettajaan			
25. Osoittanut kiintymystä opettajaa kohtaan			
26. Ollut itsenäinen			

Liite 4. Havainnointilomake opettajan ja tapausoppilaiden kontaktien kirjaamiseksi

(1/7)

Havainnointilomake 1

O P E T T A J A N T O I M I N T A

Pvm. \_\_\_\_\_

A B C

I POSITIIVISET KONTAKTIIT		
<b>A. ROHKAIKU JA KIITOS</b>		
1 Sanallinen tai sanaton kiitos, rohkaisu tai palkkio oppilaalle		
2 Yleinen kiitos tai rohkaisu koko luokalle tai ryhmälle		
<b>B. FYYSINEN KONTAKTI</b>		
3 Positiivinen fyysinen kontakti oppilaaseen		
<b>C. KIINNOSTUKSEN OSOITTAMINEN OPPILASTA KOHTAAN</b>		
4 Kiinnostuksen osoittaminen oppilaan henkilökohtaisia asioita kohtaan		
<b>D. ANTEEKSIKYINTÖ</b>		
5 Henk. koht. anteeksiytyntö oppilaalta		
6 Anteeksiytyntö koko luokalta tai ryhmältä		
<b>II NEUTRAALIT KONTAKTIIT</b>		
<b>E. OPPILAAN HUOMIOIMINEN, VASTAAMINEN JA AUTTAMINEN (oppilaan aloite)</b>		
7 Myöntyminen oppilaan asialliseen ehdotukseen ja/tai sen kehittäminen eteenpäin		

8	Opetettavaan asiiasältöön liittyvään kysymykseen tai kommenttiin vastaaminen				
9	Oppilaan kommenttiin tai kysymykseen vastaa- minen, ohjeiden ja neuvojen antaminen tai oppilaan auttaminen tämän kysyttävä neuvoa				
10	Oppilaan auttaminen käytännön asioissa tämän pyydettyä apua				
11	Oppilaan huomionhakuun reagoiminen				
<b>F. OPPILAAN HENK. KOHT. HUOMIOI- MINEN JA AUTTAMINEN (opettajan aloite)</b>					
12	Oppilaan auttaminen käytännön asioissa vaikka tämä ei ole pyytänyt apua				
13	Henk. koht. kysymys, kommentti, neuvo, tehtä- vänanto, pyyntö tai apu oppilaalle				
<b>III NEGATIIVISET KONTAKTIIT</b>					
<b>G. FYYSINEN KONTAKTI</b>					
14	Negatiivinen fyysinen kontakti oppilaaseen				
<b>H. TORJUNTA</b>					
15	Oppilaan fyysisen läheisyydenhaun torjuminen				
<b>I. OPPILAAN NOLAAMINEN</b>					
16	Oppilaan nolaaminen, naurunalaiseksi saattami- nen				



<b>J. KIELTO, MOITE, NEGATIIVINEN KOMMENTTI TAI KÄSKY OPPILAALLE</b>				
17 Oppilaan henkilökohtainen ojentaminen ja huomauttaminen tai käsky oppilaalle				
18 Koko luokan tai ryhmän ojentaminen, huomauttaminen tai käskeminen				
19 Oppilaan vastauksen negatiivinen kommentointi				
<b>K. OPPILAAN RANKAISEMINEN</b>				
20 Rangaistus oppilaan toiminnasta				
21 Rangaistus koko luokalle tai ryhmälle				
<b>L. EHDOLLISTAMINEN TAI UHKAAMINEN</b>				
22 Ehtojen asettaminen oppilaalle tai uhkaaminen				
23 Uhkaaminen tai ehtojen asettaminen koko luokalle tai ryhmälle				
<b>M. OPPILAAN HUOMIOIMATTA JÄTTÄMINEN</b>				
24 Oppilaan asiasältöön liittyvän kommentin tai kysymyksen huomioimatta jättäminen				
25 Oppilaan kommentin, kysymyksen tai avun- tai neuvonpyynnön huomaamatta tai huomioimatta jättäminen				
26 Opettaja ei reagoi oppilaan huomionhakuun				

Havainnointilomake 2  
OPPILAAN TOIMINTA

Pvm. \_\_\_\_\_

A B C

I POSITIIVISET KONTAKTIT	A	B	C
<b>a. FYYSINEN KONTAKTI</b>			
1 Käsi kädessä opettajan kanssa			
2 Opettajan halaaminen			
3 Opettajan syliin meneminen			
4 Opettajan suukotteleminen			
5 Muu positiivinen fyysinen kontakti			
<b>b. OPETTAJAN "LAHJONTA"</b>			
6 Lahjojen tuominen ja antaminen opettajalle			
<b>c. POSITIIVINEN SANALLINEN TUNTEIDEN ILMAISEMINEN OPETTAJALLE</b>			
7 Sanallinen positiivisten tunteiden ilmaiseminen			
<b>d. OMIEN ASIOIDEN KERTOMINEN</b>			
8 Omien kuulumisten ja asioiden kertominen tai tavaroiden esitteleminen opettajalle			
<b>e. OPETTAJAN AUTTAMINEN JA PUOLUSTAMINEN</b>			
9 Palvelusten tekeminen oma-aloitteisesti			
10 Opettajan puolustaminen			

<b>f. ANTEEKSIPYYNTÖ</b>				
11	Oppilaan anteeksipyyntö opettajalta			
<b>g. NEUTRAALIT KONTAKTIIT</b>				
<b>g. HUOMION HAKEMINEN</b>				
12	Vahvistamisen ja huomion hakeminen opettajalta			
<b>h. VASTAAMINEN OPETTAJAN KYSYMYKSEEN JA OSALLISTUMINEN</b>				
13	Vastaaminen opettajan yleiseen kysymyksen			
14	Vastaaminen opettajan henkilökohtaisesti esittämään kysymykseen tai kommenttiin			
15	Opettajan totteleminen			
16	Osallistuminen luokan tai ryhmän yhteiseen toimintaan			
<b>i. AVUN PYYTÄMINEN, KYSYMYS TAI KOMMENTTI OPETTAJALLE</b>				
17	Opetettavaan/käsiteltävään asiasisältöön liittyvä kommentti, kysymys tai ehdotus			
18	Kommentti tai avun, neuvon tai ohjeen pyytäminen tai kysym. luokkatilanteessa			
19	Luokkatilanteeseen kuulumaton kommentti, kysymys tai ehdotus			
20	Avun pyytäminen muissa asioissa			

(6/7)

<b>III NEGATIIVISET KONTAKTIIT</b>			
<b>j. FYYSINEN KONTAKTI</b>			
21 Negatiivinen fyysinen kontakti			
<b>k. TORJUNTA</b>			
22 Fyysisen kontaktin ja läheisyyden välttäminen			
<b>l. NEGATIIVINEN SANALLINEN TUNTEIDEN ILMAISEMINEN OPETTAJALLE</b>			
23 Sanallinen negatiivisten tunteiden ilmaiseminen ja loukkaaminen			
<b>m. OPETTAJAN VASTUSTAMINEN</b>			
24 Opettajan sanallinen vastustaminen			
25 Opettajan sanaton vastustaminen			
<b>n. OPPILAS EI OSALLISTU OPETUKSEEN</b>			
26 Oppilas ei osallistu luokan yhteiseen toimintaan			
27 Oppilas ei tee annettua tehtävää			
28 Oppilas ei viittaa opettajan esitettyä kysymyksen tai ei vastaa yleiseen kysymykseen			
<b>o. OPETTAJAN KOMENTELU</b>			
29 Opettajan kaskeminen ja komentelu			
<b>p. KIUSANTEKO</b>			
30 Kiusanteko opettajaa kohtaan			

(7/7)

<b>q. PELLEILY</b>				
31 Pelleily				
<b>r. OPPILAIDEN VÄLINEN KONTAKTI</b>				
32 Oppilaiden välinen kontakti opettajan esityksen aikana				

## OHJEET HAVAINNOINTILOMAKKEEN TÄYTTÄMISEKSI

## Havainnointilomake 1: Opettajan toiminta

<b>I POSITIIVISET KONTAKTIT</b>	Opettajan kontaktit, jotka osoittavat selkeästi positiivista asennetta tai toimintaa oppilasta tai oppilaita kohtaan.
<b>A. ROHKAISU JA KIITOS</b>	Opettajan selkeä rohkaiseva kommentti, kiitos, palkkio tai kannustus oppilaalle, ryhmälle tai koko luokalle.
1 Sanallinen tai sanaton kiitos, rohkaisu tai palkkio oppilaalle	Esim. "hyvä", "hienoa", leima, oikein-merkki
2 Yleinen kiitos tai rohkaisu koko luokalle tai ryhmälle	Esim. "hyvä", "hienoa"
<b>B. FYYSINEN KONTAKTI</b>	Opettaja ottaa positiivisen fyysisen kontaktin oppilaaseen.
3 Positiivinen fyysinen kontakti oppilaaseen	Esim. olalle taputus, hiusten pörrötys, halaus
<b>C. KIINNOSTUKSEN OSOITTAMINEN OPPILASTA KOHTAAN</b>	Selkeä positiivinen kiinnostuksen osoittaminen oppilaan henkilökohtaisia asioita kohtaan.
4 Kiinnostuksen osoittaminen oppilaan henkilökohtaisia asioita kohtaan	Esim. positiiviset kommentit oppilaan vaatteista tai ulkonäöstä ja tämän kuulumisten kysely
<b>D. ANTEEKSIOPYYNTÖ</b>	Opettajan toiminta jossakin tilanteessa tavalla tai toisella satuttaa tai loukkaa oppilasta tai oppilaita ja opettaja pyytää tätä anteeksi.
5 Henkilökohtainen anteeksipyyntö oppilaalta	Opettaja pyytää henkilökohtaisesti anteeksi toimintaansa oppilaalta.
6 Anteeksipyyntö koko luokalta tai ryhmältä	Opettaja pyytää anteeksi toimintaansa koko luokalta tai ryhmältä.
<b>II NEUTRAALIT KONTAKTIT</b>	Opettajan neutraalit kontaktit (kontaktit, jotka eivät sisällä vahvaa positiivista tai negatiivista latausta) oppilaaseen tai oppilaisiin ns. rutiinitalanteissa. Näissä kontakteissa oppilas on ollut aloitteentekijänä.
<b>E. OPPILAAN HUOMIOIMINEN, VASTAAMINEN JA AUTTAMINEN (oppilaan aloite)</b>	Opettaja vastaa oppilaan huomionhakuun, kysymykseen, kommenttiin, avunpyyntöön tai ehdotukseen.

7 Myöntymisen oppilaan asialliseen ehdotukseen ja/tai sen kehittäminen eteenpäin	Oppilas esittää oman ideansa tai ehdotuksensa, jonka opettaja toteuttaa sellaisenaan tai kehiteltyään sitä (opetustilanteessa, ei tavanomaisiin rutiineihin liittyen).
8 Opetettavaan asiasisältöön liittyvään kysymykseen tai kommenttiin vastaaminen	Opettaja vastaa oppilaan selkeästi opetettavaan asiaan liittyvään kysymykseen tai kommenttiin. Tällä tarkoitetaan sellaista kysymystä tai kommenttia, joka osuu käsiteltävän tai opetettavan asian ytimeen ja osoittaa oppilaan omaa pohdintaa ja oivallusta.
9 Oppilaan kommenttiin tai kysymykseen vastaaminen, ohjeiden ja neuvojen antaminen tai oppilaan auttaminen tämän kysytyä neuvoa	Opettaja vastaa oppilaan kommenttiin tai kysymykseen, antaa ohjeita ja neuvoja tai auttaa oppilasta.
10 Oppilaan auttaminen käytännön asioissa tämän pyydettyä apua	Esim. opettaja auttaa oppilasta vetoketjun kiinni laittamisessa, kengännauhojen solmimisessa tai perunan kuorimisessa oppilaan pyydettyä apua.
11 Oppilaan huomionhakuun reagoiminen	Opettaja reagoi oppilaan huomion tavoitteluun, jota on esim. "Ope!", "Kato, ope!", viittaaminen tai oman työn esittely. Tähän huomioidaan vain sellaiset oppilaan lausahdukset, joilla selkeästi haetaan opettajalta huomiota.
<b>F. OPPILAAN HENKILÖKOHTAINEN HUOMIOIMINEN JA AUTTAMINEN (opettajan aloite)</b>	Opettaja tekee oppilaalle henkilökohtaisen kysymyksen tai kommentin tai auttaa tai neuvoo tätä henkilökohtaisesti. Opettaja on aloitteentekijä.
12 Oppilaan auttaminen käytännön asioissa vaikka tämä ei ole pyytänyt apua	Opettaja auttaa oppilasta esim. vetoketjun kiinni laittamisessa, kengännauhojen solmimisessa tai perunan kuorimisessa, vaikka tämä ei ole pyytänyt apua.
13 Henkilökohtainen kysymys, kommentti, neuvo, tehtävänanto, pyyntö tai apu oppilaalle	Opettaja neuvoo tai auttaa oppilasta henkilökohtaisesti tai esittää tälle henkilökohtaisesti kysymyksen, kommentin tai tehtävän. Tilanteesta tulee vain yksi merkintä (eli ei merkitä jokaista mahdollisen vuorokeskustelun lausetta).

<b>III NEGATIIVISET KONTAKTIT</b>	Opettajan kontaktit, jotka osoittavat selkeästi negatiivista asennetta tai toimintaa oppilasta tai oppilaita kohtaan.
<b>G. FYYSINEN KONTAKTI</b>	Opettajan negatiivinen fyysinen kontakti oppilaaseen.
14 Negatiivinen fyysinen kontakti oppilaaseen	Esim. käsiksi käyminen
<b>H. TORJUNTA</b>	Opettaja torjuu oppilaan fyysisen läheisyyden hakemisen.
15 Oppilaan fyysisen läheisyydenhaun torjuminen	Opettaja ei vastaa oppilaan fyysiseen kontaktinhakuun, esim. kieltäytyy kulkemasta oppilaan kanssa käsi kädessä tai ei ota oppilasta syliin.
<b>I. OPPILAAN NOLAAMINEN</b>	Opettajan toiminnallaan tai sanoillaan nolaa oppilaan.
16 Oppilaan nolaaminen ja naurunalaiseksi saattaminen	Esim. opettaja laskee leikkiä oppilaan kustannuksella tai nauraa oppilaan epäonnistumiselle.
<b>J. KIELTO, MOITE, NEGATIIVINEN KOMMENTTI TAI KÄSKY OPPILAALLE</b>	Opettaja kieltää tai moittii oppilasta tai esittää luonteeltaan negatiivisen kommentin oppilaalle tai oppilaille.
17 Oppilaan henkilökohtainen ojentaminen ja huomauttaminen tai käsky oppilaalle	Esim. moite, kieltö, käsky tai muistutus oppilaalle
18 Koko luokan tai ryhmän ojentaminen, huomauttaminen tai käskeminen	Esim. moite, kieltö, käsky tai muistutus ryhmälle tai koko luokalle
19 Oppilaan vastauksen negatiivinen kommentointi	Opettaja reagoi negatiivisin elein tai sanoin oppilaan vastaukseen, esim. sanomalla "väärin" tai puistamalla päätään.
<b>K. OPPILAAN RANKAISEMINEN</b>	Opettaja käyttää rankaisutoimenpiteitä oppilasta tai oppilaita kohtaan.
20 Rangaistus oppilaan toiminnasta	Esim. oppilaan poistaminen luokasta, paikan vaihtaminen, jälki-istunto
21 Rangaistus koko luokalle tai ryhmälle	Esim. jälki-istunto koko luokalle tai ryhmälle
<b>L. EHDOLLISTAMINEN TAI UHKAAMINEN</b>	Opettaja asettaa jonkin asian toteutumisen ehdolliseksi.
22 Ehtojen asettaminen oppilaalle tai uhkaaminen	Esim: "Jos et..., niin.."



23 Uhkaaminen tai ehtojen asettaminen koko luokalle tai ryhmälle	Esim: "Jos ette...,niin.."
<b>M. OPPILAAN HUOMIOIMATTA JÄTTÄMINEN</b>	Opettaja jättää oppilaan huomion tavoittelun, kommentin, kysymyksen tai avunpyynnön huomioimatta.
24 Oppilaan asiasisältöön liittyvän kommentin tai kysymyksen huomioimatta jättäminen	Opettaja ei vastaa oppilaan selkeästi opetettavaan asiaan liittyvään kysymykseen tai kommenttiin. Tällä tarkoitetaan sellaista kysymystä tai kommenttia, joka osuu käsiteltävän tai opetettavan asian ytimeen ja osoittaa oppilaan omaa pohdintaa ja oivallusta.
25 Oppilaan kommentin, kysymyksen tai avun- tai neuvonpyynnön huomaamatta tai huomioimatta jättäminen	Opettaja ei vastaa oppilaan kommenttiin tai kysymykseen, anna ohjeita tai neuvoja tai auta oppilasta.
26 Opettaja ei reagoi oppilaan huomionhakuun	Opettaja ei reagoi oppilaan huomion tavoitteluun, jota on esim. "Ope!", "Kato, ope!", viittaaminen tai oman työn esittely. Tähän huomioidaan vain sellaiset oppilaan lausahdukset, joilla selkeästi haetaan opettajalta huomiota.

<b>I POSITIIVISET KONTAKTIT</b>	Oppilaan kontaktit, jotka osoittavat selkeästi positiivista asennetta tai toimintaa opettajaa kohtaan.
<b>a. FYYSINEN KONTAKTI</b>	Oppilas ottaa positiivisen fyysisen kontaktin opettajaan (sanaton positiivisten tunteiden osoitus opettajaa kohtaan).
1 Käsi kädessä opettajan kanssa	<--->
2 Opettajan halaaminen	<--->
3 Opettajan syliin meneminen	<--->
4 Opettajan suukotteleminen	<--->
5 Muu positiivinen fyysinen kontakti	Esim. opettajan reppuselkään pyrkiminen, opettajan hiusten näprääminen
<b>b. OPETTAJAN "LAHJONTA"</b>	Oppilas tuo opettajalle lahjoja.
6 Lahjojen tuominen ja antaminen opettajalle	Esim. tavarat, piirustukset jne.
<b>c. POSITIIVINEN SANALLINEN TUNTEIDEN ILMAISEMINEN OPETTAJALLE</b>	Oppilas osoittaa sanallisesti positiivista asennetta ja tunnetta opettajaa kohtaan.
7 Sanallinen positiivisten tunteiden ilmaiseminen	Esim. "Sä oot kiva! Sä oot nätti!"
<b>d. OMIEN ASIOIDEN KERTOMINEN</b>	Oppilas kertoo oma-aloitteisesti omista kuulumisistaan ja asioistaan opettajalle.
8 Omien kuulumisten ja asioiden kertominen tai tavaroiden esitleminen opettajalle	Oppilas kertoo omista kuulumistaan opettajalle tai tuo hänelle tärkeitä tavaroita kouluun ja esittelee niitä opettajalle. Merkitään yhtenä tilanteena.
<b>e. OPETTAJAN AUTTAMINEN JA PUOLUSTAMINEN</b>	Oppilas tarjoaa opettajalle apuaan tai pitää opettajan puolta.
9 Palvelusten tekeminen oma-aloitteisesti	Esim. taulun pyyhkiminen, opettajan liidun nostaminen
10 Opettajan puolustaminen	Esim. annetuista säännöistä huolehtiminen ja opettajan antamien käskyjen puolustaminen
<b>f. ANTEEKSIOPYYNTÖ</b>	Oppilas pyytää opettajalta anteeksi toimintaansa tai sanojaan
11 Oppilaan anteeksipyyntö opettajalta	<--->

<b>II NEUTRAALIT KONTAKTIT</b>	Opetustilanteeseen tai opetettavaan asiaan liittyvä kontakti opettajaan.
<b>g. HUOMION HAKEMINEN</b>	Oppilas hakee opettajan huomiota.
12 Vahvistamisen ja huomion hakeminen opettajalta	Esim. oman työn esittely, "Ope!" "Kato ope!", viittaaminen
<b>h. VASTAAMINEN OPETTAJAN KYSYMYKSEEN JA OSALLISTUMINEN</b>	Oppilas osallistuu luokkatilanteisiin ja vastaa opettajan esittämiin yleisiin ja henkilökohtaisiin kysymyksiin.
13 Vastaaminen opettajan yleiseen kysymykseen	Oppilas viittaa tai vastaa opettajan yleiseen kysymykseen.
14 Vastaaminen opettajan henkilökohtaisesti esittämään kysymykseen tai kommenttiin	Oppilas vastaa opettajan henkilökohtaiseen kysymykseen tai kommenttiin.
15 Opettajan totteleminen	Oppilas tottelee opettaa
16 Osallistuminen luokan tai ryhmän yhteiseen toimintaan	Esim. leikki tai laulu
<b>i. AVUN PYYTÄMINEN, KYSYMYS TAI KOMMENTTI OPETTAJALLE</b>	Oppilas pyytää opettajalta apua tai ohjetta tai esittää opettajalle kysymyksen tai kommentin.
17 Opetettavaan/käsiteltävään asiasisältöön liittyvä kommentti, kysymys tai ehdotus	Oppilas esittää selkeästi opetettavaan tai käsiteltävään asiasisältöön liittyvän kommentin, kysymyksen tai ehdotuksen.
18 Kommentti tai avun, neuvon tai ohjeen pyytäminen tai kysyminen luokkatilanteessa	Oppilas esittää kommentin, kysymyksen, neuvon- tai avunpyynnön luokkatilanteessa. Esim. Tuliko tää läksyksi? Voiko lähteä syömään? Mä meen vessaan.
19 Luokkatilanteeseen kuulumaton kommentti, kysymys tai ehdotus	Esim. Mä meen koulun jälkeen Villelle. Me oltiin viikonloppuna kalassa.
20 Avun pyytäminen muissa asioissa	Oppilas pyytää opettajan apua käytännön asioissa kuten perunan kuorimisessa, vetoketjun kiinni laittamisessa tms.
<b>III NEGATIIVISET KONTAKTIT</b>	Oppilaan kontaktit, jotka osoittavat selkeästi negatiivista asennetta tai toimintaa suhteessa opettajaan.
<b>j. FYYSINEN KONTAKTI</b>	Oppilas ottaa negatiivisen fyysisen kontaktin opettajaan (sanaton negatiivisten tunteiden osoitus opettajaa kohtaan).

21 Negatiivinen fyysinen kontakti	Esim. tönäisy, potkaisu, lyönti
<b>k. TORJUNTA</b>	Oppilas torjuu opettajan lähestymisyrietykset.
22 Fyysisen kontaktin ja läheisyyden välttäminen	Esim. oppilas vetäytyy kauemmaksi, kun opettaja tulee lähelle.
<b>l. NEGATIIVINEN SANALLINEN TUNTEIDEN ILMAISEMINEN OPETTAJALLE</b>	Oppilas osoittaa sanoillaan negatiivista asennetta opettajaa kohtaan.
23 Sanallinen negatiivisten tunteiden ilmaiseminen ja loukkaaminen	Esim. "Sä oot tyhmä opettaja!"
<b>m. OPETTAJAN VASTUSTAMINEN</b>	Oppilas vastustaa opettajaa sanallisesti tai sanattomasti kieltäytyen tekemästä opettajan pyynnön tai ohjeen mukaan.
24 Opettajan sanallinen vastustaminen	Esim. "En tee! En mene! Tee ite!"
25 Opettajan sanaton vastustaminen	Oppilas ei tee mitä opettaja on henkilökohtaisesti käskenyt tai ei vastaa henkilökohtaiseen kysymykseen.
<b>o. OPPILAS EI OSALLISTU OPETUKSEEN</b>	Oppilas ei osallistu luokan yhteiseen toimintaan, tee annettua tehtävää tai viittaa opettajan esitettyä kysymyksen tai vastaa yleiseen kysymykseen.
26 Oppilas ei osallistu luokan yht. toimintaan	Esim. laulu tai leikki
27 Oppilas ei tee annettua tehtävää	Esim. oppilas touhuraa omiaan.
28 Oppilas ei viittaa opettajan esitettyä kysymyksen tai ei vastaa yleiseen kysymykseen	<--->
<b>o. OPETTAJAN KOMENTELU</b>	Oppilas komentelee tai käskää opettajaa.
29 Opettajan käskeminen ja komentelu	Esim. "Tuo mulle uus paperi."
<b>p. KIUSANTEKO</b>	Oppilas tekee tahallisesti kiusaa opettajalle.
30 Kiusanteko opettajaa kohtaan	Esim. opettajan tavaroiden piilottaminen, kumin palasilla heittelemine
<b>q. PELLEILY</b>	Oppilas käyttäytyy epäasiallisesti ja häiritsevällä tavalla luokkatilanteessa.
31 Pelleily	Esim. häiritsevä ilveily ja "shown" pitäminen
<b>r. OPPILAIDEN VÄLINEN KONTAKTI (opetustilanteessa)</b>	Oppilaan aloitteesta opettajan esityksen aikana tapahtuva oppilaskontakti.
32 Oppilaiden välinen kontakti opettajan esityksen aikana	Esim. oppilaan aloitteesta tapahtuva kontakti vieruskaverin kanssa opettajan esityksen aikana.

## Liite 6. Opettajan haastattelu ennen viiden viikon jaksoa

### 1. OPETTAJAN HAASTATTELU

- 1) Kuinka monta vuotta olet toiminut opettajana? Monesko ensimmäinen luokka tämä sinulle on?
- 2) Kuvaile hieman persoonallisuuttasi ja luonteenpiirteitäsi.
- 3) Kerro lyhyesti omasta kasvatuskäytännöstäsi opettajana eli millaisia asioita sinä pyrit erityisesti painottamaan kasvatuksessa ja opetuksessa?
- 4) Millainen on mielestäsi hyvä alkuopetuksen opettaja?
- 5) Millainen opettajan roolin tulisi mielestäsi olla? Millainen opettaja sinä haluaisit olla oppilaillesi?
- 6) Millaisena haluat oppilaidesi kokevan sinut? Miten pyrit siihen, että oppilaat kokisivat sinut sellaisena?
- 7) Millaista käytöstä odotat oppilailtasi itseäsi kohtaan opettajana?
- 8) Millaisia tavoitteita sinulla on viidelle ensimmäiselle kouluviikolle? Mikä näiden tavoitteiden merkitys mielestäsi on? Miten käytännössä pyrit näihin tavoitteisiisi?
- 9) Mitkä tai millaiset asiat tuottavat opettajankokemuksesi pohjalta eniten hankaluuksia viiden ensimmäisen viikon aikana? Onko näillä mielestäsi ollut vaikutusta oppilas-opettaja -suhteen kehittymiselle?
- 10) Missä pääpainon tulisi mielestäsi olla viiden ensimmäisen kouluviikon aikana? Tulisiko sen olla esimerkiksi opettamisessa, oppilas-opettaja -suhteen luomisessa tai yleisten koulussa olemisen periaatteiden omaksumisessa?
- 11) Millainen on mielestäsi hyvä oppilas-opettaja -suhde?
- 12) Millaiset tekijät mielestäsi vaikuttavat hyvän oppilas-opettaja -suhteen syntymiseen ja kehittymiseen?
- 13) Oletko kokenut joitakin asioita ongelmalliseksi suhteessasi oppilaisiin? Mitä nämä asiat ovat olleet?
- 14) Mikä mielestäsi on oppilas-opettaja -suhteen suurin merkitys?

## Liite 7. Opettajan haastattelu viiden viikon jakson jälkeen

### 2. OPETTAJAN HAASTATTELU

- 1) Miten viiden viikon jakso mielestäsi sujui? Onnistuitko mielestäsi saavuttamaan asettamasi tavoitteet?
- 2) Onko jakson aikana esiintynyt erityisiä ongelmia? Jos on, niin millaisia? Ovatko ne vaikuttaneet oppilas-opettajasuhteeseen?
- 3) Kuvaile suhdettasi tapausoppilaisiin.
- 4) Onko suhteessa tapausoppilaisiin tapahtunut muutosta viiden viikon aikana? Jos on, niin millaista? Miten se ilmenee?
- 5) Onko oma toimintasi mielestäsi muuttunut? Osaatko selittää mistä se johtuu?
- 6) Millainen rooli sinulla on mielestäsi suhteessa tapausoppilaisiin ja heillä suhteessa sinuun?
- 7) Millainen asenne tapausoppilailla mielestäsi on koulutyöhön?
- 8) Minkälainen yhteys mielestäsi on oppilaan taidoilla suhtautumiseen koulutyöhön ja opettajaan?
- 9) Mitkä asiat mielestäsi vaikuttavat oppilas-opettaja -suhteen kehittymiseen eli mistä johtuu suhteen muodostumiseen tietynlaiseksi tietyn oppilaan kohdalla?
- 10) Mikä on mielestäsi oppilaiden keskinäisten suhteiden vaikutus oppilas-opettaja -suhteeseen?
- 11) Kuinka pysyväksi arvioisit oppilas-opettaja -suhteen laadun tapausoppilaiden kohdalla?
- 12) Onko oppilas-opettaja -suhteen kehittämisessä erotettavissa eri vaikeita? Miten selittäisit näitä vaihteita?
- 13) Oletko omasta mielestäsi onnistunut luomaan johonkin tämän luokan oppilaaseen ihanteellisen oppilas-opettajasuhteen? Jos olet, niin mikä siitä tekee ihanteellisen?

Lisäksi tässä haastattelussa käytiin läpi opettajan jokaisesta tapausoppilaasta täyttämä arviointilomake läpi kohta kohdalta.

## TAPAU SOPPIL AIDEN HAASTATTELU

### 1) Johdattelevat kysymykset -Kerro itsestäsi: nimesi, ikäsi, onko sinulla sisaruksia?

#### ☐Viihtyminen koulussa ja asennoituminen koulunkäyntiin

- Mitä tiesit etukäteen koulusta ja opettajasta?
- Jännittikö koulun alku sinua?
- Onko koulussa sellaista kuin olit ajatellut? Onko opettaja sellainen kuin olit ajatellut?
- Mikä koulussa on mielestäsi kivointa, mikä ikävintä?
- Mikä on ollut mukavin ja mikä ikävin tapahtuma?
- Mikä koulussa on parasta?
- Kumpi on koulussa kivempaa kiva opettaja vai kivat kaverit?
- Onko sinun hyvä olla koulussa ja luokassa?
- Lähdetkö mielelläsi kouluun aamulla?
- Millaisissa tilanteissa olet tuntenut olosi epävarmaksi tai sinua on jännittänyt?

#### ☐Kaverisuhteet

- Oletko saanut hyvin kavereita luokaltasi?
- Kuka on paras kaverisi?
- Koetko koskaan oloasi yksinäiseksi tai syrjityksi?
- Onko teidän luokassa hyvä olla? Otetaanko kaikki mukaan leikkeihin?

#### ☐Oppimishalukkuus

- Onko sinusta mukavaa oppia uusia asioita?
- Mitä mieltä olet ollut koulutehtävistä ja kotiläksyistä?
- Ovatko tehtävät liian helppoja tai vaikeita ja onko niitä liian vähän tai liikaa?
- Ovatko oppitunnit sopivan pituisia?
- Jos jotain, mitä koulussa tähän mennessä on tehty tehtäisiin enemmän, niin mitä haluaisit sen olevan?

### 2) Oppilaan asenne itseään kohtaan

#### ☐Minäkäsitys

- Onko kivaa olla sinä?
- Oletko sinä hyvä koululainen?
- Oletko mielestäsi viisas?
- Tuleeko sinulle koulussa usein paha mieli?
- Onnistutko mielestäsi koulutehtävissäsi?
- Pitävätkö luokkatoverisi sinusta?
- Missä olet hyvä ja missä huono?
- Otatko mielestäsi luokkatoverisi huomioon toiminnassasi?

### 3) Oppilaan tunnekokemus suhteessa opettajaan, kontaktin haku ja kokemus siitä, kuinka opettaja huomioi hänet?

#### ☐Suhteen läheisyys

- Jos pidät jostakin ihmisestä, niin miten osoitat sen hänelle?
- Millainen on mielestäsi kiva opettaja?
- Millaisesta opettajasta ei pitäisi?

piirustus - juttelua piirustuksesta. Haastattelua jatketaan juttelun pohjalta

- Onko X mielestäsi kiva opettaja? Miksi?
- Jännittääkö sinua koskaan puhua X:lle?
- Tykkääkö X sinusta? Mistä niin päättelet?
- Hyväksyykö opettaja sinut sellaisena kuin olet?
- Koetko, että opettaja tykkää enemmän muista kuin sinusta? Mistä niin päättelet?
- Olisiko kiva jos opettaja tulisi teille kylään? Miltä se tuntuisi?
- Olisiko kiva lähteä jonnekin kahdestaan opettajan kanssa? Entä jos joku kaverisi lähtisi mukaan?
- Haluaisitko mennä käymään opettajan luona?
- Onko opettaja kiinnostunut siitä, mitä sinulle kuuluu? Mistä niin päättelet?
- Huomaako opettaja, jos sinulla on paha mieli?
- Jos sinulla on paha mieli, kerrotko siitä opettajalle vai kaverille? Miksi?
- Onko opettaja sinun mielestäsi yhtään pelottava?
- Miltä sinusta tuntuu, jos opettaja pörröttää sinun hiuksiasi? Entä jos hän haluaa sinua?
- Ottaako opettaja sinut tarpeeksi huomioon? Haluaisitko, että opettaja huomioisi sinua enemmän?

☐Rohkaisu, negatiivinen kohtelu ja rangaistus

- Onko opettaja kehunut tai kiittänyt sinua? Millaisista asioista? Miltä se tuntui?
- Onko opettaja kiittänyt tai kehunut sinua yhtä paljon kuin muita oppilaita?
- Onko opettaja koskaan suuttunut sinulle? Miksi? Miltä se tuntui?
- Moittiiko opettaja sinua yhtä paljon kuin muitakin oppilaita?
- Onko opettaja reilu ja oikeudenmukainen?
- Onko opettaja sinun mielestäsi toiminut jossakin asiassa tai tilanteessa väärin sinua kohtaan? Missä tilanteessa?
- Oletko ollut jostakin asiasta eri mieltä opettajan kanssa?

☐Anteeksipyyntö

- Onko opettaja koskaan pyytänyt sinulta tai luokalta anteeksi? Miksi? Miltä se tuntui?
- Oletko sinä koskaan pyytänyt opettajalta anteeksi?

☐Auttaminen

- Huomaako opettaja, jos tarvitset apua?
- Tuntuuko sinusta helpolta pyytää opettajalta apua?
- Kysytkö epäselväksi jäänyttä asiaa mieluummin opettajalta vai kaverilta?
- Auttaako opettaja, jos pyydät apua?
- Tuntuuko sinusta, että opettaja auttaa sinua liikaa tai liian vähän?

☐Opetustilanne

- Ymmärrätkö opettajan ohjeet helposti?
- Osallistutko mielestäsi hyvin opetukseen?
- Vastaatko mielelläsi tunneilla opettajan kysymyksiin jos tiedät vastauksen?
- Antaako opettaja sinun vastata?
- Tottelevatko teidän luokan oppilaat opettajaa? Totteletko sinä?

☐Häiritsikö videokameran luokassa oleminen sinua? Häiritsimmekö me?

☐Mikä sinusta tulee isona?



## Liite 9. Tapausoppilaiden vanhempien haastattelu

## TAPAU SOPPIL AIDEN VANHEMPIEN HAASTATTELU

- 1) Miten lapsenne on mielestänne sopeutunut koulunkäyntiin ja koululaisen rooliin viiden ensimmäisen kouluviikon aikana?
- 2) Millainen lapsenne yleinen asenne koulunkäyntiä kohtaan on ollut?
- 3) Onko lapsenne lähtenyt mielellään kouluun? Onko esiintynyt minkäänlaisia pelkoja tai jännittämistä? Jos on, niin ne mielestänne aiheutuvat?
- 4) Onko tullut esiin mitään kouluun liittyviä asioita, jotka painavat lapsenne mieltä?
- 5) Onko lapsenne innokas oppimaan uusia asioita?
- 6) Onko lapsenne tehnyt mielellään koulutehtäviensä? Kuinka hän on mielestänne suoriutunut niistä? Ovatko kotitehtävät olleet mielestänne määrältään ja vaatimustasoltaan kohtuullisia?
- 7) Onko lapsenne puhunut paljon koulusta? Mitä hän on puhunut? Onko lapsenne puhunut kotona joistakin konkreettisista tapahtumista koulussa? Millaisia nämä ovat olleet?
- 8) Puhuuko lapsenne kotona opettajasta, koulutovereista tai uusista opetettavista asioista? Mistä eniten?
- 9) Millaisia asioita lapsenne on kotona kertonut opettajastaan?
- 10) Millainen suhde lapsellanne oli päiväkodin/kerhon ohjaajiin ja opettajiin?
- 11) Millainen teidän mielestänne on lapsenne suhde opettajaan?
- 12) Onko lapsellanne ollut joitakin ongelmia suhteessa opettajaan? Jos on, niin millaisia?
- 13) Onko lapsenne suhtautuminen kouluun ja opettajaan mielestänne muuttunut viiden ensimmäisen kouluviikon aikana? Jos on, niin miten?
- 14) Onko lapsenne saanut koulussa kavereita?
- 15) Miten arvioisitte vanhempana, ovatko kaverit vai opettaja tärkeämpiä lapsellenne? Kummalla on mielestänne ollut enemmän vaikutusta lapsenne kouluun sopeutumiseen ja viihtymiseen koulussa?
- 16) Millainen teidän mielestänne on hyvä oppilas-opettaja -suhde vanhempien näkökulmasta?



## Anun kontaktit opettajaan

(2/9)

	19.8.	21.8.	23.8.	28.8.	29.8.	30.8.	2.9.	3.9.	4.9.	9.9.	10.9.	11.9.	yht.
a 5 %	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1 1,0	-	-	1 0,2
d 8 %	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
g 12 %	5 12,5	10 11,5	11 14,3	1 2,7	1 2,9	5 7,1	7 5,7	1 2,5	1 2,2	8 8,2	2 3,1	3 5,2	55 12,1
e 9 %	-	-	-	-	-	-	-	1 2,5	-	4 4,1	-	-	5 1,1
e 10 %	-	-	1 1,3	1 2,7	-	1 1,4	2 1,6	-	6 13,3	-	4 6,2	2 3,4	17 3,7
h 13 %	4 10,0	7 8,0	2 2,6	2 5,4	3 8,8	1 1,4	10 8,2	1 2,5	1 2,2	-	8 12,3	6 10,3	45 9,9
h 14 %	-	1 1,1	3 3,9	-	1 2,9	5 7,1	5 4,1	1 2,5	-	1 1,0	1 1,5	-	18 4,0
h 15 %	-	-	-	-	-	2 2,9	2 1,6	2 5,0	-	-	-	-	6 1,3
h 16 %	-	3 3,4	3 3,9	5 13,5	7 20,6	1 1,4	11 9,0	4 10,0	2 4,4	1 1,0	4 6,2	5 8,6	46 10,1
i 17 %	-	-	-	-	-	-	-	-	1 2,2	-	-	-	1 0,2
i 18 %	8 20,0	26 29,9	16 20,8	4 10,8	3 8,8	18 25,7	23 18,9	9 22,5	11 24,4	29 29,9	9 13,8	11 19,0	167 36,8
i 19 %	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1 1,0	-	2 3,4	3 0,7
i 20 %	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1 1,0	-	-	1 0,2
k 22 %	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
m 24 %	-	-	1 1,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1 0,2
m 25 %	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
n 26 %	-	-	-	-	-	-	1 0,8	-	-	1 1,0	-	-	2 0,4
n 28 %	2 5,0	5 5,7	1 1,3	4 10,8	5 14,7	-	13 10,7	-	1 2,2	2 2,1	5 7,7	6 10,3	44 9,7
o 29 %	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1 1,5	-	1 0,2

q 31 %	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
r 32 %	4 10,0	3 3,4	2 2,6	4 10,8	-	8 11,4	3 2,4	4 10,0	3 6,7	4 4,1	5 7,7	1 1,7	41 9,0
yht.													454

Opettajan ja Anun välisiä kontakteja yhteensä 772





q 31 %	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
r 32 %	1 4,2	1 2,0	3 4,8	-	3 6,8	-	4 3,9	2 6,5	3 12,0	2 3,1	4 7,5	4 12,5	27 8,6
yht.	24	50	62	30	44	32	102	31	25	64	53	32	315

Opettajan ja Pipsan välisiä kontakteja yhteensä 549







q 31 %	-	-	-	-	-	-	-	-	1 1,1	-	-	-	1 0,2
r 32 %	3 3,8	-	11 10,2	1 1,2	3 2,9	-	6 3,7	4 6,1	-	-	2 2,3	3 3,2	33 5,2
yht.													638

Opettajan ja Santun välisiä kontakteja yhteensä 1172