

**”Se suola tässä hommassa”: Luokanopettajien kokemuksia omaan
oppilasryhmään kuulumisesta**

Alisa Ilola & Jenny Puurula

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2020

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ihola, Alisa & Puurula, Jenny. 2020. "Se suola tässä hommassa": Luokanopettajien kokemuksia omaan oppilasryhmään kuulumisesta Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 76 sivua.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin luokanopettajien ryhmään kuulumisen kokemuksia omaan oppilasryhmäänsä. Tutkimuksessa selvitettiin, millaiset tekijät ovat yhteydessä opettajan ryhmään kuulumisen kokemuksiin. Tutkimme lisäksi, millaisissa tilanteissa luokanopettajat kokevat kuuluvansa oppilasryhmään ja millaisia merkityksiä näillä kokemuksilla on opettajalle.

Tutkimuksemme on laadullinen fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus ja aineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastattelulla. Haastateltavia opettajia oli kuusi. Aineiston analyysi toteutettiin laadullisella sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen tuloksina voidaan todeta, että opettajien kokemukset ryhmään kuulumisesta olivat osittain yhteneväisiä, mutta niiden merkityksellisyys vaihteli opettajasta riippuen. Yksilöllisiä eroja oli siinä, kuinka läheiseksi he kokivat itsensä oppilaiden kanssa tai minkälainen käytös oli heidän mielestään sopivaa. Useiden tekijöiden, kuten fyysinen ympäristö, ryhmän kanssa vietetty aika, oma rooli ryhmässä ja ryhmän vuorovaikutuskulttuuri koettiin olevan yhteydessä ryhmään kuulumisen kokemukseen.

Tulosten pohjalta nousi selvästi esille opettajien ryhmään kuulumisen tunteen kompleksisuus. Opettajat haluavat kuulua omaan oppilasryhmäänsä, mutta samalla he haluavat olla oppilaille ulkopuolisia ohjaajia, jotka mahdollistavat kehittymisen ja oppimisen. Lisää tutkimusta tarvitaan koskien opettajien omia asenteita ja kokemuksiaan ryhmään kuulumisesta sekä heidän turvallisuuden kokemuksista ryhmässä. Lisäksi kollegoiden ja vanhempien luomia jännitteitä ja vaikutuksia opettajan kokemukseen tulisi tarkastella tarkemmin.

Asiasanat: opettaja, ryhmään kuulumisen kokemus, oppilasryhmä, yhteenkuuluvuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	OPETTAJA-OPPILASSUHTEN VUOROVAIKUTUS	8
2.1	Opettajan ja oppilaan vuorovaikutus luokassa	8
2.2	Opettaja-oppilassuhteen piirteitä	9
3	RYHMÄÄN KUULUMISEN KOKEMUS	13
3.1	Ryhmäkoheesio oppilasryhmässä	14
3.2	Opettajan rooli oppilasryhmässä	17
4	OPETTAJAN AUKTORITEETTI	20
5	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
6	MENETELMÄT JA AINEISTO	24
6.1	Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus	24
6.2	Aineiston keruu.....	25
6.3	Aineiston analyysi	27
7	TULOKSET	30
7.1	Opettajan ryhmään kuulumiseen yhteydessä olevat tekijät.....	30
7.2	Pedagogiset ja henkilökohtaiset merkitykset oppilasryhmään kuulumisen kokemuksissa	37
8	POHDINTA	46
8.1	Ryhmään kuulumista voidaan vahvistaa tai vähentää	46
8.2	Opettajan täytyy kuulua ryhmään oppilaiden takia	50
8.3	Opettajalla on henkilökohtainen tarve kuulua oppilasryhmään.....	53
8.4	Ryhmään kuulumisen kokemuksen kompleksisuus.....	55
8.5	Tutkimuksen eettisyys, reliabiliteetti, validiteetti.....	56

8.6	Jatkotutkimuskohteet	59
LÄHTEET	61
LIITTEET	72

1 JOHDANTO

Koulussa on monia ryhmiä, joihin opettaja kuuluu. Opettaja on osa koulun henkilökuntaa, kollegayhteisöä ja luokkaryhmiä, joita hän opettaa (Andersen 2010). Ihmisellä on perustarve kuulua johonkin ja näin ollen kuulumisen tunne on luonnollinen kokemus myös opettajan työssä (Andersen 2010). On oppilaan ja opettajan etu, jos heidän välillään on aito ja merkityksellinen vuorovaikutussuhde, sillä se vaikuttaa koettuun hyvinvointiin koulussa sitä parantavasti (Andersen 2010).

Tässä tutkimuksessa tutkimme luokanopettajien kokemuksia ryhmään kuulumisesta heidän oppilasryhmässään. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) mukaan opettaja ei enää ainoastaan opeta, vaan opettajan toimintaa kuvataan ohjaamisen ja oppimisen tukemisen käsittein. Fornaciari ja Männistö (2017) kuvaavat opettajuuden roolin muuttuneen yhteiskunnallisen tasa-arvon lisääjäksi, kriittiseksi vaikuttajaksi ja siihen kannustajaksi.

Opettajuus on siirtynyt tiukasta, hallitusta toimijasta muutosagentiksi (Lanas & Kiilakoski 2014). Jos aiemmin opettaja on nähty ulkoisen maailman ja aineellisten tietojen haltuun ottajan opettajana, nykyään opettajuus on saanut uusia puolia sisäisen, psyykkis-henkisen maailman ymmärtämisen ja siihen jäsentymisen opettajana (Skinnari 2004, 27). Opettajan roolia tarkastellaan siis enemmän ohjaajan roolin näkökulmasta, joka tukee oppilaiden omaa oppimistaan kuin ylhäältä päin tulevana ehdottomana totuuden sanojana (Skinnari 2004; Opetushallitus 2014).

Kun odotukset opettajan roolista muuttuvat, on syytä tarkastella, miten opettajan toiminta ja kokemukset itse käytännön koulutyössä ovat mahdollisesti muuttuneet suhteessa omaan opetettavaan opetusryhmäänsä. Tarkastelemme tutkimuksessamme opettajan kokemuksia tämän hetken koulumaailmassa. Clarke ja Hollingsworth (2002) esittelevät erilaisia näkökulmia opettajan ammatilliseen kehittymiseen ja siihen vaikuttaviin tekijöihin. Yhtenä opettajan kehittymisen osa-alueena on juuri yhteiskunnan muutos ja olosuhteiden

muutoksiin vastaaminen. Opettajat oppivat myös työssään ja persoonallinen identiteetin kasvu aiheuttaa myös muutoksia opettajuuteen. (Clarke & Hollingsworth 2002.)

Opettajan roolin muutoksessa myös auktoriteetin merkitys on muuttunut. Esimerkiksi Hargreavesin, Elhawaryn ja Mahgoubin (2018) opettajan ja oppilaan auktoriteettisuhdetta tarkastelevassa tutkimuksessa saatiin selville, että oppilaan kognitiivisiin kykyihin ja uuden oppimiseen vaikuttavat opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat eivät omien sanojensa mukaan kunnioita opettajia, jotka antavat vähän huomiota ja toimivat eettisesti väärin. (Hargreaves ym. 2018.)

Myös mediassa on noussut esille erilaisia tilanteita, joissa opettaja on käyttäytynyt vastoin odotettua opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja sen normeja. Tällaisia ovat esimerkiksi oppilaiden videokuvaamat tuokiot tunneilla, joissa opettaja menettää malttinsa ja käyttää esimerkiksi alatyylisiä sanoja oppilaille puhuessaan. Toisaalta esimerkiksi sosiaalisessa mediassa tuodaan yhä enemmän esille myös opettajien ja oppilaiden välisiä suhteita myönteisesti ilmentäviä tilanteita, joissa opettaja rullalautaillee oppilaiden kanssa pihalla tai tervehtii jokaisen oppilaan erilaisin kehorytmiikoin, jotka ovat kunkin oppilaan kanssa uniikkeja.

Ryhmien merkitys koulussa ja oppimisessa on alkanut korostua, vaikkakin niiden tutkimus on jäänyt pintapuoliseksi (Nikkola 2011). Ryhmä tukee oppimista esimerkiksi oppimisvaikeuksissa (Haapasalo & Saarelainen 2010), se antaa peilin ymmärtää paremmin itseään ja omaa kehitystä (Nikkola 2011) ja erilaisissa ryhmissä toimiminen lisää ihmisen sosiaalista kompetenssia (Lang 2010). Myös opettajan rooliodotukset ovat muutoksessa opetussuunnitelman ja yhteiskunnan muutosten myötä (Fornaciari ja Männistö 2017). Meitä tutkijoina alkoi kiinnostaa, voiko opettaja kokea olevansa kuin yksi luokkaryhmänsä jäsenistä ja tasavertaisessa asemassa oppilaidensa kanssa. Onko opettajalla tietyt rajat käytöksessään ja rooleissaan, joissa hänen on toimittava, sillä hänellä on kuitenkin valtaa ja vastuuta opetustilanteesta ja oppilaiden turvallisuudesta (Gjerstad 2015; Nikkola 2011; Nikkola & Löppönen 2014;

Routarinne 2007)? Tämän tutkimuksen tekijät ovat itse olleet osallisena pilottihanketta, jossa opiskeltiin yhdessä saman ryhmän kanssa kolmen vuoden ajan. Opintovuodet auttoivat avaamaan silmiä ryhmässä olemisen mahdollisuuksista ja innoittivat tarkastelemaan omia kokemuksiamme myös koulun ryhmissä.

Koulukontekstissa tehdyt ryhmään kuulumisen kokemuksiin liittyvät tutkimukset tarkastelevat tyypillisesti ryhmäkoheesiota oppilaiden keskuudessa (ks. esim. Aho & Laine 1997; Schmuck & Schmuck 1997). Edelleen, on tutkittu opettaja–oppilassuhteita (ks. esimerkiksi Curby, Rimm–Kaufman & Abry 2013; Gordon & Savolainen 2006; Zhu 2013), muun muassa sen laadun vaikutuksesta oppimistuloksiin (Fan 2012), tunnetuen merkityksestä ja ilmapiiristä motivaatioon ja oppimistuloksiin vaikuttajina (Titsworth, Quinlan & Mazer 2010) sekä temperamentin ja eri luonteenpiirteiden vaikutuksesta suhteen kehittymiseen (Zee, Koomen & Van der Veen 2013). Toisaalta opettajan tasavertaista ryhmän jäsenyyttä tai ryhmään kuulumista ei ole juurikaan otettu aiemmassa tutkimuksessa huomioon. Nikkolan ja Löppösen (2014) mukaan opettaja on haluamattaankin osa ryhmää ja hän on jatkuvassa vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa. Näin ollen opettajan ja oppilaiden suhde on vastavuoroinen prosessi, joten on oletettavaa, että opettaja ei täysin pysty irrottautumaan objektiiviseksi tarkastelijaksi ryhmässään.

Keskeisiä teoreettisia teemoja tutkimuksemme kannalta ovat opettaja–oppilassuhteen eri piirteet ja niiden näkyminen luokkatoiminnassa. Tarkastelemme myös kasvatuksellisen kaverisuhteen käsitettä, sillä se liittyy vahvasti opettaja–oppilassuhteen näkökulmaan. Tarkastelemme myös tutkimuksemme kannalta oleellista ryhmäkoheesiota oppilasryhmässä ja siellä esiintyviä rooleja opettajalla. Lisäksi käsittelemme auktoriteettia, sillä se nivoutuu kirjallisuudessa vahvasti opettajuuden käsitteeseen ja rooliin.

2 OPETTAJA-OPPILASSUHTEEN VUOROVAIKUTUS

2.1 Opettajan ja oppilaan vuorovaikutus luokassa

Pedagogisen suhteen onnistumiselle on tärkeää opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus (ks. esim. Abun & Magallanes 2018; Pöysä ym. 2018). Edelleen, opettajan auktoriteetilla ja asenteella oppilasta kohtaan on merkittävä vaikutus heidän väliseen pedagogiseen suhteeseen (ks. esim. Esmaeili, Mohamadrezai & Mohamadrezai 2015). Ryhmän käytännöt luokassa opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa kertovat opettajan asemoinnista ja tavasta kohdella oppilaita.

Opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa on väistämättä jännitteitä ja haasteita (Rawlins 2000). Vuorovaikutustilanne ja sosiaalinen suhde on lähtökohtaisesti aina epäsymmetrinen, koska osapuolet eivät ole tasa-arvoisessa asemassa. Sosiaalisen suhteen toinen osapuoli on opettaja, joka on aikuinen ja ammatillinen toimija, kun taas toinen osapuoli on oppilas, joka on alaikäinen ja eri asemassa. Tämä epäsymmetrinen asetelma ei kuitenkaan ole este toimivalle ja vastavuoroiselle vuorovaikutukselle. Lasten ja nuorten koulunkäynnin sujuvuuteen ja onnistumiseen vaikuttavat useat eri tekijät, mutta opettajan ja oppilaan suhde koulunkäynnin sujuvuuden ja koulumenestyksen kannalta on tutkimuksissa osoittautunut erittäin merkittäväksi. Arjessa tapahtuvat kohtaamiset määrittävät ja muokkaavat, millaisiksi oppilas-opettajasuhteet koulussa muodostuvat. (Pyhälto ym. 2011; Soini ym. 2008.)

Vuorovaikutustilanteiden onnistumisen kannalta on tärkeää, että osapuolten roolit ovat mahdollisimman selkeitä ja he huomioivat toisensa vuorovaikutustilanteen vaatimalla tavalla (Laine ym. 2007, 259). Esimerkiksi koulussa vuorovaikutustilanne voi muodostua hyvin monikerroksiseksi, kun oppitunnin aikana vaikkapa erilaisten viestien lähettäjän ja vastaanottajan roolit vaihtelevat opettajan ja oppilaiden kesken.

Luokka tai opetusryhmä muodostaa yhteisön, jonka jäsenet ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Niin oppilaiden kuin opettajankin toiminta

vaikuttavat kouluryhmän sosiaalisten suhteiden laatuun. (Fan 2012.) Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on luonteeltaan vastavuoroista, eli opettajan ja oppilaan toiminta vaikuttaa toisiinsa (Zhu 2013). Toimiva opettaja-oppilasvuorovaikutus tukee oppilaan kehitystä ja kasvua (Curby, Rimm-Kaufman & Abry 2013). Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laadun on osoitettu olevan yhteydessä oppimistuloksiin ja oppilaiden oppimiseen liittyviin asenteisiin (Fan 2012). Edelleen, oppilaan kokemuksen opettajalta saadusta tunnetuesta ja luokan positiivisesta ilmapiiristä on havaittu olevan yhteydessä oppilaan kokemuksiin positiivisiin tunnekokemuksiin, lisääntyneeseen motivaatioon ja parempiin oppimistuloksiin (Titsworth, Quinlan & Mazer 2010).

Opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen vaikuttavat yksilölliset ominaisuudet (esimerkiksi temperamentti, persoona ja uskomukset), yksilöiden väliset vuorovaikutustilanteet sekä laajempi konteksti, jossa suhde muodostuu (esimerkiksi luokka ja koulu) (Pianta 1999). Esimerkiksi oppilaiden luonteenpiirteiden on todettu olevan yhteydessä siihen, millaiseksi opettaja-oppilassuhde muotoutuu (Zee, Koomen & Van der Veen 2013).

Avoimuus ja rehellisyys ovat tärkeä osa toimivaa opettaja-oppilassuhdetta. Toimivassa opettaja-oppilassuhteessa molemmat osapuolet välittävät ja kunnioittavat toisiaan. Toimivaan suhteeseen liittyy myös vapaus tukea toinen toistaan sekä erillisyyks. Erillisyydellä tarkoitetaan sitä, että molemmat opettaja-oppilassuhteen osapuolet sallivat toistensa ainutlaatuisen kasvun, luovuuden ja yksilöllisyyden. Toimivan suhteen edellytyksenä on molempien tyytyväisyys, jolloin kumpikaan suhteen osapuoli ei täytä tarpeitaan toisen kustannuksella. (Gordon & Savolainen 2006, 46–47.)

2.2 Opettaja-oppilassuhteen piirteitä

Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Aiemmassa tutkimuksessa opettaja-oppilassuhdetta on lähestytty erityisesti tunnetaitojen näkökulmasta (Lahtinen & Rantanen 2019, Yeung & Leadbeater 2009), opettajan antaman tuen vaikutuksesta muun muassa

oppilaan minäpystyvyyteen, motivaatioon, kiinnittymiseen, vertaishyväksytään ja oppimistuloksiin niitä vahvistavasti (Ruzek ym. 2016; Ladd, Herald-Brown & Reiser 2008; Wentzel 1994; Yeung & Leadbeater 2009). Pitkäaikaisen opettajan tuen on todettu vaikuttavan positiivisesti myös lapsen kehitykseen, verrattuna lyhyempään, 1-2 vuoden jaksoon (Spilt, Wu, Hughes & Kwok 2012). Edelleen, heikko vuorovaikutussuhde opettajaan voi nostaa esille epävarmuuden ja stressin tuntemuksia, jotka rajoittavat oppilaan energiaa akateemisessa ja sosiaalisessa toiminnassa (Spilt, Wu, Hughes & Kwok 2012; ks. myös Pianta 1992).

Myös Connell & Wellborn (1991) ovat todenneet toimimattoman opettaja-oppilassuhteen heikentävän lapsen yhteenkuuluvuutta kouluun ja perustarvetta luoda suhteita ja näin myös estää akateemisia saavutuksia (Connell & Wellborn 1991, Spiltin ym. 2012 mukaan). O'Connor (2010) on havainnut, että yleisesti opettaja-oppilassuhteen laatu heikkenee oppilaan siirtyessä seuraavalle vuosiluokalle. Myös oppilaiden sukupuolella on todettu olevan merkitystä opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteeseen: opettajat kokivat enemmän konflikteja ja etäisempää suhdetta poikien kuin tyttöjen kanssa esikoulusta lähtien (O'Connor 2010; Jerome, Hamre & Pianta 2008).

On olemassa tutkimusnäyttöä myös siitä, että opettajat, jotka muodostavat ja ylläpitävät oppilaidensa kanssa positiivisia vuorovaikutussuhteita, ovat tyytyväisempiä työpaikkaansa ja motivoituneempia sekä innostuneempia työhönsä kuin kollegat, jotka eivät ole yhtä tiiviissä vuorovaikutuksessa oppilaisiinsa (ks. esim. Grayson & Alvarez 2008). Opettajan oma kokemus vuorovaikutussuhteen laadusta on keskeistä, sillä vaikka oppilaat arvioisivat suhteen opettajaan negatiiviseksi, opettaja voi olla tyytyväinen työhönsä ja vuorovaikutussuhteisiin oppilaiden kanssa (Veldman, Van Tartwijk, Berkelmans & Wubbles 2013).

Kokkinosin (2007) ja McCormickin ja Barnettin (2011) tutkimukset osoittavat, että oppilaiden käyttäytyminen vaikuttaa myös opettajan henkiseen jaksamiseen: Ongelmakäytöksen on todettu olevan merkittävä stressitekijä opettajalle ja se on yhteydessä esimerkiksi opettajan loppuun palamiseen.

Lisäksi, mitä stressaantuneempi opettaja on, sitä huonommin hän sietää oppilaiden ongelmakäyttäytymistä (Kokkinos, Panayiotou & Davazoglou 2005).

Rawlins (2000) käyttää opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta käsitettä kasvatuksellinen ystävyysuhde (*educational friendship*). Kasvatuksellinen ystävyysuhde korostaa opettajan koulutuksellista, vuorovaikutuksellista ja positiivista lähestymistapaa oppilasta ja luokkaansa kohtaan. Opettajat voivat välittää oppilaistaan hyvin syvästi ilman tarvetta sen kummemmin syventää suhdetta. Tällöin ystävyysuhde ei johda oppilaan suosimiseen, jossa voi esiintyä vallan epätasaista jakaantumista. (Rawlins 2000.)

Opettajat, jotka muodostavat ystävyysuhteita oppilaidensa kanssa kohtaavat myös kritiikkiä ja epäilyjä (Rawlins 2000). Tämä voi johtaa opettajien pelokkuuteen luoda ystävyysuhteita oppilaisiin ja näin ollen haluun pysyttäytyä etäisinä. Toisaalta välittömyyttä ja ystävyysuhdetta epäeettisesti hyväksikäyttävät opettajat aiheuttavat suurta vahinkoa oppilaalle, opettamiselle ja oppimiselle (Rawlins 2000). Rawlins (2000) korostaakin, että opettajan ja oppilaan ystävyysuhdetta voidaan ajatella kiintymyksenä toista kohtaan, jossa vuorovaikutetaan hyvällä tahdolla, toivotaan toiselle hyvää ja välitetään aidosti toisen menestyksestä sekä selviytymisestä. Tällöin ystävyyttä kuvaavat kiintymys, tasa-arvo ja vastavuoroisuus (Brain 1976). Kun hyvä tahto on vastavuoroista, voidaan puhua ystävydestä (Brain 1976).

Edellä kuvattu vastavuoroinen toiminta johtaa Rawlinsin (2000) mukaan myös siihen, että yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä kasvattajana olisi luoda luokkaan hyvän tahdon ilmapiiri. Kun hyvä tahto ymmärretään ja on vapaaehtoisesti vastavuoroista, on kasvatuksellisen ystävyysuhteen mahdollista kehittyä. Vaikka opettaja välittää oppilaistaan, se ei tarkoita heikentyneitä akateemisia standardeja ja lähtökohtia, vaan pikemminkin vaatimustaso opettajan omaa opetusta ja oppilastöiden arviointia kohtaan voi nousta. (Rawlins 2000.)

Rawlins (2000) näkee kasvatuksellisessa kaverisuhteessa haasteena tasa-arvon ylläpitämisen. Opettajalta oletetaan vastuuta oppimisesta ja arvioinnista sekä hänellä on tietoon pohjautuvaa auktoriteettia (Rawlins 2000). Wattin (1982)

mukaan etenkin tiedon määrään pohjautuvan auktoriteetin on katsottu olevan epätasa-arvoinen (Watt 1982, Rawlinsin 2000 mukaan). Opettajan ja oppilaan suhde ei siis voi olla täysin tasa-arvoinen, sillä opettaja pitää opetuksen, aikatauluttaa, säätelee ja arvioi oppilaiden osallistumista ja töitä. Arvioidessaan opettajalla on viimeinen sana oppilaan osaamisesta, jolla opettaja vaikuttaa oppilaan tulevaisuuden mahdollisuuksiin (Watt 1982, Rawlinsin 2000 mukaan).

Opettajan ja oppilaan tulee harjoitella vastavuoroisuutta, jotta voidaan luoda vertaisoppiva suhde ystävyyden muodossa: Hyvä tahto, samanarvoisuuden löytäminen jokaisesta persoonasta ja halu oppia ovat seikkoja, joita opettajan täytyy harjoittaa ja tehdä oppilaitaan kohtaan ja oppilaiden opettajaa kohtaan (Rawlins 2000, 5-8).

Koulussa ilmenevät sosiaaliset suhteet ovat yhteydessä myös opettajan hyvinvointiin. Konu ja Rimpelä (2002) esittävät kouluhyvinvoinnin käsitteisiin kuuluvan koulun olosuhteet, mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen, yksilön terveydentilan ja koulun sosiaaliset suhteet. Näitä sosiaalisia suhteita ovat esimerkiksi opettaja-oppilassuhde, ilmapiiri, johtaminen, vertaissuhteet, kodin ja koulun yhteistyö sekä kiusaaminen.

Konu, Viitanen ja Lintonen (2010) pitävät sosiaalisia suhteita tärkeänä kokonaisuutena opettajan hyvinvoinnissa. Kauppi (2015) nostaa esille, että juuri ongelmat sosiaalisissa suhteissa töissä kuormittavat opettajaa ja ovat näin ollen haitaksi heidän hyvinvoinnilleen. Voisikin siis ajatella, että jos opettaja yhdistää työyhteisönsä, tässä tilanteessa opetusryhmänsä, negatiivisiin tunteisiin ja ongelmatilanteisiin tai positiivisiin ja voimaannuttaviin tunteisiin ja kokemuksiin, sillä saattaa olla vaikutusta opettajan kokemuksiin ryhmässä työskentelyssä.

3 RYHMÄÄN KUULUMISEN KOKEMUS

Ryhmä voidaan määritellä siten, että joukko ihmisiä on vuorovaikutuksessa toistensa kanssa säännöllisesti ja heillä on yhteinen päämäärä toimia. Ryhmän jäsenet ovat riippuvaisia toisistaan, he jakavat sääntöjä, määrittelevät ja määrittyvät peilaamalla itseään muihin sekä tukevat toisiaan ja kokevat ryhmässä olon palkitsevana. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 18; ks. myös Hirokawa, Cathcart & Samovar 2003.) Oppilasryhmä on hyvä esimerkki ryhmästä, jossa on yhdessä jaetut säännöt ja päämäärät. Toiminta tapahtuu yhdessä ja jokainen yksilö on ryhmänsä jäsen, ainakin ulkoisesti. Eri asia on, ketä ryhmään otetaan ja ajatellaan kuuluvaksi ryhmäläisten, tässä tilanteessa opettajan ja oppilaiden, näkökulmasta.

Ryhmää määrittelevät tekijät ovat eri arvoisia suhteessa toisiinsa. Merkityksellinen ja konkreettinen vuorovaikutus, tietoisuus muista ryhmän jäsenistä sekä tietoisuus ryhmään kuulumisesta ovat tärkeimpiä tekijöitä ryhmän määrittelyssä. Myös oma merkitys kyseiselle ryhmälle on tärkeä osa ryhmää määrittelevistä tekijöistä. (Johnson & Johnson 1994, 13; Pennington & Ahokas 2005, 8.) Opettajan näkökulma ryhmään kuulumisesta ei välttämättä ole jaettu oppilaiden kanssa, mutta opettajan rooli on merkittävä ryhmän olemassaolon kannalta, sillä ilman koulua ja opettajaa ryhmää ei voi muodostua.

Oppilaat ovat koulussa ryhmä oppivelvollisuuden vaatimana, joten heidät luokitellaan viralliseksi ryhmäksi. Oppilailla ei juurikaan ole vaikutusvaltaa siinä millaiseen luokkaan heidät sijoitetaan. (Hamarus 2006, 93.) Luokka ryhmänä poikkeaa siis muista ryhmistä, sillä siihen kuuluvat ihmiset (lapset ja opettaja) eivät voi valita jäseniään verrattuna esimerkiksi ystävyys-suhteisiin ja kaveriryhmiin (Salovaara & Salovaara 2011, 45–47.)

Yleisellä tasolla ryhmän tehtävät voidaan jakaa kahteen osaan. Ensiksi ryhmä pyrkii saavuttamaan yhdessä määritellyt tavoitteet. Toiseksi ryhmän tavoitteena on säilyttää kiinteys. Ryhmän kiinteys sitouttaa sen jäseniä ryhmän toimintaan ja tavoitteisiin, sekä se voidaan nähdä positiivisena toiminnan tuloksissa. (Kauppila 2005, 86; ks. myös Forsyth 2017, 320–328.) Nämä ryhmän

tehtävät voidaan katsoa kuuluvaksi opettajan työhön ja opettaja voi itse määrittellä, minkälainen oma toiminta sekä oppilaiden toiminta edistää näitä tavoitteita.

3.1 Ryhmäkoheesio oppilasryhmässä

Jotta ryhmä voi toimia hyvin, täytyy ryhmässä vallita koheesio ryhmän jäsenten välillä (Kataja, Jaakkola & Liukkonen 2011, 20). Koheesio eli kiinteyttä tarkoittaa ryhmän jäsenten välistä yhteenkuuluvuutta ja heidän tuntemaansa vetovoimaa ryhmää ja sen jäseniä kohtaan (Bulgaru 2015; Kataja ym. 2011, 20). Koheesio muodostuu yksilön ja ryhmän tavoitteista, yhteisestä käsityksestä ryhmästä, tyytyväisyydestä itse ryhmää ja sen jäseniä kohtaan sekä opettajan tiedoista koskien informaaleja ryhmän rakenteita (Bulgaru 2015). Lisäksi koko ryhmän koheesiota lisäävät motivaattorit, jotka kannustavat opettajia itse kehittymään (Bulgaru 2015). Koheesioon määrääviä tekijöitä ovat erilaiset ryhmän muodostumiseen liittyvät tekijät, kuten yksilön vuorovaikutussuhteiden tarve, ryhmän tavoitteiden kiinnostavuus tai ryhmän aktiviteetteihin osallistumisen halu (Bulgaru 2015; Khoirul 2016).

Tehtävätavoitteisiin liittyvässä kiinteydessä ja sosiaalisessa kiinteydessä on eri tavoitteet. Ryhmän jäsenten väliset suhteet ja tunnekokemukset ovat tärkeä osa sosiaalista kiinteyttä, kun taas tehtävätavoitteisessa kiinteydessä ryhmän yhteinen tavoite on ryhmän koossa pitäminen (Kataja ym. 2011, 20–21). ”Me-henki” korostaa ryhmän kiinteyttä puhekielessä. Hyvästä ”me-hengestä” puhuttaessa tarkoitetaan ryhmän hyvää koheesiota. (Pennington ym. 2001; Laine 2005, 190.) Ryhmähengen käsitettä käytetään myös ryhmän kiinteyden määrittelyssä. Ryhmähengen määrittely ei ole kuitenkaan yksiselitteinen kiinteyden määrittelyssä, koska se sisältää ainoastaan koheesio sosiaalisen puolen ja tehtävätavoitteinen koheesio jää huomiotta. (Lintunen & Kuusela 2007, 183.)

Vahva koheesio ilmenee muun muassa jäsenten voimakkaana sitoutumisena ryhmään ja heidän aktiivisena osallistumisena kaikkeen ryhmän

toimintaan (Khoirul 2016). Laine (1997) nostaa esille, että koheesion ollessa heikko ryhmän jäsenten sitoutuminen, osallistuminen ja yhteenkuuluvuuden kokemukset eivät ole vahvoja. Oppilasryhmien kiinteys vaihtelee ja heikosta kiinteystä huolimatta toiminnan ryhmässä on jatkuttava, mutta se selkeästi tuo haasteita ryhmän toimintaan. (Laine 1997, 203–205).

Koulunkäynnillä on suuri merkitys lasten hyvinvoinnille niin sosiaalisesti kuin ajallisesti: Lapsille ja nuorille on ominaista, että he määrittelevät itsensä suhteessa muihin ympärillä oleviin. Tämä määrittely tapahtuu suurelta osin koulussa, sillä he viettävät kouluympäristössä suuren osan päivästänsä. (García-Moya, Brooks & Moreno 2019, 5–15.)

Oppilaan oma näkemys koulunkäynnistään on tärkeää huomioida kouluhyvinvointia tutkittaessa. Tutkimukset ovat osoittaneet erilaisia fyysisiä, rakenteellisia ja sosiaalisia tekijöitä, jotka liittyvät kouluhyvinvointiin. Kouluhyvinvointiin liittyviä fyysisiä tekijöitä ovat esimerkiksi turvallisuudentunne ja ympäristötekijät. Rakenteellisia tekijöitä ovat esimerkiksi koulun säännöt, tavat ja arvot. Myös oppilaan koulumenestys, vireystila ja vanhempien tuki vaikuttavat kouluhyvinvointiin. On kuitenkin todettu, että sosiaaliset tekijät ovat merkittävin tekijä kouluhyvinvointia koskien, joita ovat koulun vuorovaikutussuhteet ja oppilaan kokemus kuulumisesta osaksi koulua. (García-Moya, Irene, Brooks, Fiona & Moreno, Carmen 2019, 5–15).

Eri koulukontekstissa tehdyissä koheesiotutkimuksissa on havaittu, että ryhmään kuulumisen lisää ryhmän työskentelyn tehokkuutta, kasvattaa prososiaalista (kuten yhteistyötä, demokraattisuutta ja ystävällisyyttä) (Johnson & Johnson 1991, 464–465), parantaa käytöstä ryhmäläisten välillä ja johtaa parempiin oppimistuloksiin (Khoirul 2016). Myös kriittinen päätöksenteko kehittyy ryhmän kohdatessa ja ratkaistessa ongelmia yhdessä (Johnson & Johnson 1991; Khoirul 2016). Kun ryhmä on kiinteä, sen jäsenet vuorovaikuttavat ja tekevät töitä mielellään yhdessä, he luottavat toisiinsa, vetävät toisiaan puoleensa ja ovat tukena toisilleen (Bulgaru 2015; Khoirul 2016).

Kun ryhmän jäsen tuntee olevansa kiinteä osa ryhmää hän sisäistää ryhmän asettamat normit ja toimii tehokkaammin ryhmän tavoitteiden

saavuttamiseksi (Bulgaru 2015; Khoirul 2016; Laine 1997). Lisäksi ryhmän jäsenet tuntevat olonsa turvalliseksi, kun ryhmän koheesio on voimakas, he ovat vuorovaikutuksessa keskenään enemmän ja saavat enemmän hyväksyntää toisiltaan. Parhaimmillaan tällainen ryhmä itsessään kannustaa oppilasta parempiin oppimissuorituksiin (Bulgaru 2015; Johnson & Johnson 1991, 464–465; Khoirul 2016; Schmuck & Schmuck 1997, 105).

Työ ja toimintatavat ovat erilaisia jokaisessa ryhmässä ja ryhmät kehittyvät yksilölliseksi ryhmäksi omaa tahtia. Ryhmän muotoutumiseen yhtenäiseksi liittyy useita vaiheita ja ryhmän ohjaajalla on merkittävä rooli eri vaiheissa. Ryhmän ohjaajan, kuten opettajan täytyy pystyä toimimaan tietynlaisen roolin mukaan ryhmän tarpeiden ja kehitysvaiheiden edetessä. (Hovelynck & Vanden Auweele 1999, 418; Niemistö 2002, 179, 181.) Himbergin ja Jauhiaisen (1998) mukaan ryhmän ohjaajan täytyy tiedostaa kolme roolia. Ryhmän johtajan tulee 1) *huolehtia ryhmän ilmapiiristä ja normeista*, 2) olla *ymmärtävä kuuntelija*, joka pyrkii tunnistamaan ryhmäilmiöt ja ymmärtää niitä ja 3) olla *vaikuttaja*, jonka tehtävänä on valvoa, että ryhmän kaksoistavoite saavutetaan. (Himberg & Jauhiainen 1998, 176–177; Niemistön 2002 mukaan.) Ryhmän ohjaaja toimii auttajana ryhmälle ja on ryhmän jäsenille voimavara. Ohjaaja organisoii ryhmän toimintaa ja luo edellytykset toiminnalle. Hän huolehtii esimerkiksi kaikista käytännön edellytyksistä, kuten aikatauluista ja paikasta. Lisäksi ohjaaja huolehtii ryhmän tiedottamisesta ja voi toimia ryhmän jäsenten välisten keskinäisten kiistojen selvittelyn apuna ja tunnetaitojen ohjaajana. (Himberg & Jauhiainen 1998, 177; Niemistön 2002 mukaan.)

Koululuokan oppilaiden sosiaaliset suhteet ja luokan sosiaalinen rakenne ovat yleensä melko pysyviä, mutta tutkimukset osoittavat, että luokan ilmapiiriin ja ryhmän jäsenten väliseen kiinteyteen voidaan vaikuttaa (Aho & Laine 1997, 223; Laine 1997, 206). Työskenneläkseen tehokkaasti ryhmän kanssa opettajalla tulee olla riittävä tuntemus ryhmästä ja sen kehityksestä, sekä osaamista havainnoida ryhmän keskinäisiä suhteita. Opettajan on hyvä tarkastella huolellisesti ja tulla tietoiseksi ryhmässä vallitsevista demografisista

eroavaisuuksista ja dynamiikasta, jolloin hän voi fasilitoida ja ohjata ryhmän dynamiikkaa haluttuun suuntaan. (Khoirul 2016.)

Ulkoisilla järjestelyillä ja pedagogisilla ratkaisuilla voidaan vaikuttaa oppilaiden käytökseen ja heidän keskinäiseen vuorovaikutukseen (Aho & Laine 1997, 223; Laine 1997, 206; Väyrynen ym. 2016). Jotta ryhmä saadaan kiinteäksi, opettajan tulee luoda rajat ja turvallisuuden tunne ryhmään (Salovaara & Honkonen 2011, 24). Näin myös tuloksellisen oppimisen edellytykset toteutuisivat. (Schmuck & Schmuck 1997, 105).

Bulgaru (2015) nostaa esille, että opettaja usein näkee oppilaat vain yksilönä, eikä hän kiinnitä huomiota ryhmään, johon itse ja oppilaat kuuluvat sekä millaisia vaikutuksia muilla ryhmän jäsenillä on toisiinsa. Opettajan luonteella ja ominaisuuksilla on vaikutusta luokan ilmapiirin luomiseen, mutta hyvän ilmapiirin luomisessa edesauttavat useat erilaiset ominaisuudet. Opettaja, joka korostaa luokkailmapiirin myönteisyyttä, oppimistuloksia ja oppilaskeskeisyyttä, vaikuttaa myönteisesti oppilaisiin. (Bulgaru 2015.)

3.2 Opettajan rooli oppilasryhmässä

Sosiaalipsykologiassa rooli ymmärretään tyypillisesti siten, että roolien tarkoitus on helpottaa vuorovaikutustilanteita. Ne esimerkiksi auttavat vuorivaikutustilanteen osapuolia ennakoimaan omaa ja muiden käyttäytymistä. Erilaiset roolit ryhmissä määräytyvät usein ulkoapäin, jolloin ihminen alkaa käyttäytyä rooliodotustensa mukaisesti. (Kopakkala 2008; ks. myös Hogg & Tindale 2001.) Opettajalla on historian myötä ollut erilaisia rooleja esimerkiksi kansankynttilästä valistajaan ja mutta nykyään opettajat voivat kokea roolinsa hyvinkin yksilöllisesti. Roolit ovat näin ollen muodostettavissa ja muokattavissa itse (Kopakkala 2008; ks. myös Hogg & Tindale 2001). Koska rooliodotukset tekevät toiminnasta paremmin ennakoitavaa, auttavat roolit usein sujuvoittamaan myös vaikeita vuorovaikutustilanteita. Tästä syystä pyrimme aina uudessa vuorovaikutustilanteessa tarkkailemaan toisen ihmisen antamia

vihjeitä hänen mahdollisista rooleistaan. (Kopakkala 2008; ks. myös Hogg & Tindale 2001.)

Eräitä opettajan rooleja voi olla esimerkiksi kypsän aikuisen rooli. Salovaaran ja Honkosen (2011, 20–21) mukaan kypsä aikuisuus ei ole ylemmyyttä muttei myöskään kaveruutta. Opettajan tehtävänä on ylläpitää ryhmän turvallisuutta, minkä vuoksi hänen toiminnalleen on tiettyjä oletuksia. Opettaja asettaa työssään tavoitteita, vaatimuksia ja rajoja oppimiselle ja oppilaille, jolloin opettaja kasvattaa ja opettaa. Opettaja voi tietoisesti kehittää myös oppilaiden tunne-elämää ja eettisyyttä, mikä laajentaa opettajan roolia oppimisen ja toimimisen ohjaajana (Skinnari 2004).

Oppilaiden tietoinen kehittäminen voi kuvastaa opettajan aitoa kiinnostusta oppilaita kohtaan. Tämä aito kiinnostus on Skinnarin (2004) mukaan opettajuuden ydin (ks. myös hooks 2007) ja samassa yhteydessä käytetään usein myös pedagogisen rakkauden termiä. Kun opettaja tuntee pedagogista rakkautta oppilaitaan kohtaan, hänen ajatellaan kunnioittavan jokaisen henkistä ainutlaatuisuutta ja toimivan luokassa rakastavana läsnäolijana. Pedagoginen rakkaus ei ole opettajalta vaatimus, mutta se tuo työhön ja elämään mielekkyyttä ja helpotusta. Toki hyvän opettajan tulee lisäksi hallita oppisisällöt ja muut opettajan pedagogiset ja didaktiset asiat. (Skinnari 2004.)

Salovaara (2008) toisaalta erottaa opettajuudessa opettajan ja ohjaajan roolit toisistaan. Opettajan tehtäviin kuuluu asiatavoitteiden etenemisestä huolehtiminen ja oppiaineiden opettaminen. Ohjaajana hän puolestaan vastaa tunnetavoitteista, ymmärtää ryhmäprosesseja huolehtii turvallisesta oppimisympäristöstä, joita kaikkia hän pyrkii havainnoimaan ja tulkitsemaan oppilaistaan. Läsnäolo ja kuunteleminen, tilan antaminen ja raivaaminen sekä puolesta puhuminen ja tulkkaminen ovat keskeisessä osassa opettajan työssä ohjaajan roolin näkökulmasta. (Salovaara 2008.)

Opettajan roolista ja ohjaajan roolista on mahdollisuus tarkastella ryhmää eri näkökulmista, jolloin ohjaajan roolin kautta oppimistilanteesta tulee yhteinen ja myös oppilailla on siitä vastuuta (Salovaara & Honkonen 2011, 51). Yksi

opettajan rooleista oppilasryhmässä on myös niin sanottu osallistava opettaja. Tällaisessa tilanteessa opettaja on kanssaoppija oppilaidensa kanssa, mutta hänellä kuitenkin säilyy vastuu oppimistilanteesta, vaikka hän luovuttaa osan määräysvallastaan oppilaille. Oppilaiden osallisuus vähenee, kun opettaja joutuu ajan puutteen ja kiireen takia tasapainottelemaan ryhmän johtajan ja ohjaajan roolien välillä. (Salovaara & Honkonen 2011, 73-75.)

Skinnari (2004) ja Kallio (2016) tarkastelevat opettajuuden roolin muutosta myös oppiaineiden sisältötietojen jakajasta lapsen henkisen kasvun tukijaksi. Yhä enemmän opettajan tehtävä on auttaa lasta kasvun tiellä tuntemaan itseään ja kehittymään eteenpäin. Tällöin opettajan rooli nähdään jopa elinikäisen oppimisen valmentajana. Kallion (2016) mukaan valmentavan opettajan rooli tukee myös uuden opetussuunnitelman mukaista oppimiskäsitystä, jonka avulla voidaan kasvattaa lasten psykologista pääomaa.

Valmentavassa työskentelyssä keskitytään yksilön ja ryhmän vahvuuksien esille nostamiseen. Kallio (2016) kuitenkin korostaa roolin muuttumisesta huolimatta sitä, että opettaja on opetusryhmänsä johtaja ja hänellä on vastuu oppilaiden oppimisesta ja edistymisestä. Hänen tulee myös huolehtia luokan ilmapiiristä, jossa kaikilla on turvallinen ja hyväksytyt olo. Valmentava opettaja osaa erottaa asiantuntijuutensa siten, ettei hänen tarvitse hakea hyväksyntää tai auktoriteettiasemaa omalla tietämyksellään. Näin hän pystyy keskittymään oppilaidensa kehittämiseen paremmiksi oppijoiksi ja ihmisiksi. (Kallio 2016.)

4 OPETTAJAN AUKTORITEETTI

Tarkastelemme tässä luvussa auktoriteetin yhteyttä opettajan asemaan ryhmässä. Käsitteiden ymmärrys edesauttavat opettajuuteen kohdistuvien rooliodotusten ja ryhmään kuulumisen kokemuksen ymmärrystä.

Rovio (2009, 72) nostaa esille, että kaikki roolit ryhmässä eivät ole tasavertaisia. Tietyt roolit ovat tavoitellumpia, arvostetumpia ja näkyvämpiä kuin toiset, esimerkiksi joillakin on enemmän valtaa ja vastuuta, jolloin heillä on myös suurempi statusasema ryhmässä.

Opettajan tehtävää tyypillisesti pidetään korkean statuksen ammattiroolina, sillä ammattiin yhdistyy asiantuntijuus, ryhmänohjaus, auktoriteetti ja johtajuus. Opettaja vastaa myös oppimisprosesseista, kuten tietojen ja taitojen välittämisestä oppilaille ja näin ollen hänellä on valtaa suunnitella, säädellä ja muokata opetusta tarkoituksenmukaisimmaksi katsomallaan tavalla. Opettajan tehtävänä on myös huolehtia perusturvallisuudesta, oppimisesta ja pyrkiä olemaan ilmaisultaan joustava ja laaja-alainen. (Routarinne 2008, 113–114; Salovaara & Honkonen 2011.)

Gjerstad (2015) määrittelee auktoriteetin yhdeksi vallan muodoista. Auktoriteetti eroaa vallasta kuitenkin siten, että auktoriteetin täytyy olla toisen osapuolen hyväksymää, vallan ei. Jos esimerkiksi lapsi ei hyväksy opettajan auktoriteettia, opettajalla on yhä valtaa tehdä päätöksiä, mutta ei auktoriteettia vaikuttaakseen lapsen käytökseen. Auktoriteetin avulla voidaan johtaa ja organisoida toimintaa, helpottaa vuorovaikutusta, sosiaalista ihmisiä yhteiskuntaan ja toteuttaa sopimuksia. Ajan ja kykyjen rajallisuus tekevät auktoriteetin olemassaolosta oleellisen, sillä ilman sitä ihmisen on vaikea tai mahdotonta toimia (Gjerstad 2015, 179; ks. myös Glover 2003; Puolimatka 1999).

Kehityspsykologian näkökulmasta aikuisen auktoriteettisuhde on välttämätön lapsen terveille kehitykselle, sillä lapsi on kypsytön ja kykenemätön huolehtimaan itsestään. Aikuisen avulla lapsi oppii jäsentämään kokemuksiaan. (Gjerstad 2015, 79–180.) Tästä syystä myös koulussa on perusteltua pitää opettajaa auktoriteettina lapselle. Opettaja luo itsellensä

pedagogisen auktoriteetin ja samalla turvallisuudentunteen. (Salovaara & Honkonen 2011, 21). Opettajan täytyy ottaa vetovastuu, sillä muuten sen ottavat oppilaat ja johtajuuden jakautuminen moneen johtaa hankaluuksiin (Salovaara & Honkonen 2011, 51; ks. myös Kopakkala 2005, 89, 93–94).

Tzuon ja Chen (2011) jaottelevat opettajan auktoriteetille viisi eri tehtävää, joista ensimmäisenä on edistää lapsen oppimista. Toisena on edistää lapsen älyllistä vapautta ja kolmantena on vahvistaa ja voimaannuttaa jokaista lasta. Neljäs tehtävä on mahdollistaa oikeudenmukaisuus luokassa ja viidentenä edistää lasten keskinäistä vastavuoroisuutta. (Tzuo & Chen 2011, 7.) Vaikka opettajalla on perustellusti auktoriteettiasema, sen tulisi kehittää lapsen inhimillisiä valmiuksia eli ohjaus ja vapaus vuorottelevat sopivalla tavalla. Lasta tulisi vähitellen ohjata aikuisen auktoriteetista riippumattomaksi (Puolimatka 1999).

Puolimatkan (1999) mukaan oppilasryhmä tarvitsee auktoriteettia myös tehokkaaseen yhteistoimintaan, sillä yksimielisyyttä ei voida tavoitella isossa ryhmässä. Mitä enemmän ihmisiä on ja mitä monimutkaisempia tehtävät ovat, sitä oleellisemmaksi tulee auktoriteetin läsnäolo. Oppilasryhmä on esimerkki tällaisesta tilanteesta, jossa oppilas ei välttämättä itse ole selvillä hänen oppimistavoitteiden mukaisesta toiminnasta. Opettaja auktoriteettina määrittää toiminnan päämäärän. (Puolimatka 1999, 255–256.) Toisaalta, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ohjaavat opetuksen sisältöjä ja toteutusta yhä enemmän itseohjautuvuuden tukemiseen: Oppijan nähdään yhdeksi osallistujaksi ja aktiiviseksi toimijaksi koulussa sekä tunnin suunnittelussa, jolloin päätösten teon jakautuminen joka tilanteessa pelkästään opettajalle tulisi vähentyä (Opetushallitus 2014).

5 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, millaisia ryhmään kuulumisen kokemuksia luokanopettajilla on omaan oppilasryhmäänsä. Olemme kiinnostuneita myös siitä, millaisia merkityksiä opettajat antavat ryhmään kuulumisen kokemukselle. Tutkimuksessa tarkastelemme lisäksi opettajien ryhmään kuulumisen kokemukseen yhteydessä olevia tekijöitä.

Päädyimme tarkastelemaan nimenomaan luokanopettajia, sillä luokanopettajat ovat tiiviisti oman ryhmänsä kanssa ja heillä ei oletettavasti ole yhtä paljon eri ryhmiä kuin aineenopettajilla. Luokanopettajat viettävät hyvin suuren osan päivästänsä saman ryhmän kanssa, jolloin hän tulee tutummaksi oppilaiden kanssa. Tiivis opettajan ja oppilaiden yhdessäolo näkyy myös vuorovaikutussuhteissa ja ryhmän toiminnassa (Babad 2005).

Aloimme pohtimaan ryhmäytymistä ja sen vaikutuksia ryhmään. Huomasimme, että ajatus opettajasta yhtenä ryhmän jäsenenä oli meille itsestään selvä kotiryhmäopintojemme vuoksi, mutta se ei välttämättä ole yleinen käsitys vielä muille. Opintomme kotiryhmässä koostuivat projekteista, jotka toteutettiin tiiviisti alusta asti yhdessä tehden ja aina projektista riippuen määräytyivät kunkin roolit ja tehtävät. 16 hengen kotiryhmällämme oli kaksi ohjaajaa, jotka antoivat alustavat ohjeet ja jättivät toteuttamisen tavat ja mallit täysin meidän päätettäväksi. Toisaalta joissakin projekteissa he olivat tiiviisti osana esimerkiksi informaation välittäjänä tai jonkun muun käytännön asian varmistajana. Niin sanotuissa informaaleissa tilanteissa kuulumisia vaihdettiin kaikkien, niin ohjaajan kuin meidän opiskelijoidenkin kesken avoimesti ja luottamuksellisesti. Mielipiteitä ja neuvoja jaettiin puolin ja toisin, jolloin käsitys kaikkietävästä opettajasta tai ohjaajasta oli murrettu.

Vaikka aihe on keskeinen nykyisen oppimiskäsityksen ja opetuksen ja oppimisen muuttuvan toimintakulttuurin näkökulmasta, tutkimusta opettajasta tai ohjaajasta ryhmän jäsenenä ulkopuolisen aikuisen sijaan ei juurikaan ole. Sen

sijaan opettaja–oppilassuhdetta ja sen jännitteisyyttä (Muhonen ym. 2016; Puolimatka 1999; Salovaara & Honkonen 2011), ryhmäkoheesiota ja ryhmäytymistä (Glassman 2009; Rovio 2009; Kauppila 2005) tai muita ryhmiä kuten harrasteryhmiä sekä opettajaa suhteessa työyhteisöönsä kollegoiden (ks. esim. Harjunen 2002; Ju ym. 2015; Hoglund, Klinge & Hosan 2015), vanhempien (ks. esim. Porter 2008; Salonvaara ja Honkonen 2011; Zarra 2013) ja työympäristön (Cantell 2011) näkökulmasta on tutkittu paljonkin. Päätimme tarttua aiheeseen sen uuden näkökulman ja mielenkiintoisuuden vuoksi.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on ryhmään kuulumisesta omassa oppilasryhmässään?
2. Millaiset tekijät ovat opettajien mielestä yhteydessä ryhmään kuulumisen kokemukseen?
3. Millaisia merkityksiä ryhmään kuulumisella ja sen kokemisella on opettajalle?

6 MENETELMÄT JA AINEISTO

Tässä luvussa avaamme tutkimuksemme menetelmää sekä aineistoa, sen keruuta ja analyysia. Käymme aluksi läpi fenomenologis–hermeneuttisen tutkimuksen suuntauksen filosofista taustaa ja sen soveltamista tutkimuksessamme.

6.1 Fenomenologis–hermeneuttinen tutkimus

Tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus. Pohjaamme tutkimuksemme fenomenologis–hermeneuttiseen menetelmään, sillä olemme kiinnostuneita opettajien henkilökohtaisista kokemuksista ryhmään kuulumisesta omassa oppilasryhmässä. Fenomenologia keskittyy kokemusten tutkimukseen ja näiden kokemusten merkitysten selvittämiseen. Lisäksi keskeisenä käsitteenä on yhteisöllisyys, sillä fenomenologisen periaatteen mukaan ihminen on aina osa jotain isompaa yhteisöä, joka vaikuttaa kokemusmaailmaamme. Tällaisia kokemusten ja merkitysten eroja voi syntyä esimerkiksi eri kulttuureista tulevilla ihmisillä. (Laine 2015.) Fenomenologia pohjautuu filosofiaan ja psykologiaan ja siinä kuvataan yksilöiden kokemuksia ilmiöistä heidän kuvailemanaan (Creswell 2014, 14).

Fenomenologiassa, ja laadullisessa tutkimuksessa yleensä, lähdetään yksilöstä kohti yleisempää tietoutta, mutta tarkoituksena ei ole yleistää tai löytää säännönmukaisuuksia. Tavoitteena on sukeltaa syvemmälle yksilön kokemuksiin ja merkityksiin, jotka tuottavat samalla myös tietoutta yhteisöstä (Creswell 2014; Laine 2015). Pyrkimys on ymmärtää yksilön sen hetkistä merkitysmaailmaa (Laine 2015). Fenomenologis–hermeneuttinen lähestymistapa on tutkimuksessamme tarkoituksenmukainen, sillä siinä tiedostamattomat ja itsestään selvät kokemukset ja asiat pyritään nostamaan tietoisiksi (Friesen, Henriksson & Saevi 2012; Tuomi & Sarajärvi 2018). Moilanen ja Rähä (2015) mainitsevat, että yksittäiset merkitykset voivat olla tiedostettuja, mutta niiden välinen yhteys voi olla vielä tiedostamaton.

Hermeneutiikka on teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta, jossa pyritään löytämään ihmisen kuvaamia merkityksiä ilmaisuja, ilmeitä, eleitä ja puhetta tutkimalla (Henriksson 2012; Laine 2015; Tuomi & Sarajärvi 2018). Yleensä merkityksiä joutuu etsimään pintaa syvemmältä, sillä pelkkä sanallinen ulosanti ei välttämättä kerro koko totuutta (Laine 2015). Merkitysten tulkinta tapahtuu arkielämässä usein automaationa ja vaistonvaraisesti ilman sen tietoisempaa kritiikkiä (Laine 2015). Tutkijana haastavaa onkin häivyttää omat ennakkoletukset ja tulkinnat ja pyrkiä mahdollisimman avoimeen käsitykseen ja tulkintaan, antaa tilaa myös uusille näkökulmille itselleen tutusta asiasta (Laine 2015). Tätä nimitetään myös esiymmärrykseksi, eli millaisia ennakkokäsityksiä ja tietoutta tutkijalla on ennen tutkimukseen ryhtymistä (Laine 2015).

Lähdimme toteuttamaan tutkimusta kartoittamalla ryhmään kuulumisen ilmiöön liittyviä käsitteitä ja teoreettisia näkökulmia, mitkä toimivat myös pohjana haastattelullemme. Koimme, että tiettyjen tutkimamme ilmiön ympärille kiinnittyvien käsitteiden ymmärtäminen oli edellytys meidän parempaan ymmärrykseen itse aiheesta (Moilanen & Räihä 2015). Fenomenologisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksenmukaista noudattaa ennalta määritettyä teoreettista viitekehystä (Laine 2015). Tutkijoina meidän oli kuitenkin muistettava jatkuvasti kriittisesti arvioida omia tulkintojamme, etteivät ne vääristä haastateltavien omia merkityksenantoja (Creswell 2014).

6.2 Aineiston keruu

Toteutimme tutkimuksen aineistonkeruun puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Fenomenologiselle lähestymistavalle on tyypillistä käyttää avointa haastattelua (Bevan 2014; Tuomi & Sarajärvi 2018). Käytimme tutkimuksessamme kuitenkin puolistrukturoitua teemahaastattelua, koska se soveltuu henkilökohtaisten, arkojen ja heikosti tiedostettujen ilmiöiden tutkimiseen (Metsämuuronen 2001). Metsämuuronen (2001, 40) mainitsee haastattelun olevan soveltuva menetelmä silloin, kun käytössä ei ole objektiivisia testejä, halutaan parantaa tutkimuksen validiteettia tarkkailemalla

haastattelutilannetta ja tutkittaessa henkilökohtaisia ja emotionaalisia aiheita. Lisäksi teemahaastattelu mahdollistaa sen, että haastattelun aikana voidaan täsmentää vastauksia ja pyytää henkilökohtaisia esimerkkejä haastateltavalta (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa ennalta valitut teemat ja kysymysten muotoilut parantavat tutkimuskysymysten mukaisen aineiston saatavuuden ja ehkäisee tutkijan omien mielipiteiden vaikuttamasta haastateltavan vastauksiin (Metsämuuronen 2001; Tiittula & Ruusuvuori 2005).

Pidimme haastattelurunkoa suunnitellessamme huolta siitä, että kysymysten lähtökohdat olivat hyvin avoimet (Hirsjärvi & Hurme 2009): Emme suunnanneet kysymyksiä alkamaan "mitä" tai "millaisia" -kysymyssanoilla, jolloin olisimme olettaneet, että haastateltavalla on kyseisiä kokemuksia ja merkityksiä olemassa. Sen sijaan aloitimme kysymykset "onko" tai "voiko", joka antoi haastateltavalle mahdollisuuden miettiä, onko hänellä kokemuksia lainkaan kysyttävään aiheeseen liittyen. Tästä jatkoimme täsmentämällä "mitä", "millaisia" ja "miksi" -kysymysten avulla.

Haastateltavien valinta ja tutkimushaastattelut toteutettiin vuosien 2017–2018 taitteessa. Tutkimukseen osallistuvat opettajat valikoituivat satunnaisesti Keski-Suomen lähikunnista. Lähestyimme aluksi opettajia henkilökohtaisesti sähköpostiviestillä, jossa kuvasimme tutkimuksen aiheita ja toteutusta (LIITE 1). Halusimme näin varmistaa, että mahdolliset haastateltavat tietävät, mistä aiheesta ja näkökulmasta teemme tutkimusta. Aineistomme koostuu kuuden (6) luokanopettajan haastattelusta. Haastateltavista kaksi oli naisia ja neljä miehiä. Emme asettaneet muita kriteerejä tutkittaville, kuin sen, että he olivat työskennelleet luokanopettajina. Osalla opettajista oli aineenopettajan pätevyys ja yksi opettajista oli siirtynyt vastikään toisiin opetusalan tehtäviin ennen haastattelua. Kaikki haastateltavista olivat kuitenkin toimineet omien sanojensa mukaan jo useamman vuoden luokanopettajan tehtävissä.

Annoimme haastattelujen alussa opettajille aiheeseen virittävän monisteen, jossa oli visuaalisesti kuvattu tutkimusaiheemme käsitettä "opettajan ryhmään kuulumisen" (LIITE 2). Kuvan jälkeen annoimme monisteen, joka

sisälsi kysymyksiä ja janoja, jotka opettaja täytti samalla perustellen (LIITE 3). Visuaalisen kuvan ja kysymysten tavoitteena oli konkretisoida haastateltavalle aihetta. Näin pyrimme varmistamaan, että haastattelun kaikilla osapuolilla oli sama ymmärrys käytetyistä käsitteistä ja itse tutkimuksen aiheesta. Puolistrukturoitu haastattelurunko piti myös haastattelun näkökulman varmemmin aiheessa, sillä valmiit kysymykset ohjasivat aina takaisin opettajan omien kokemusten ja merkitysten pohtimiseen (LIITE 4).

Haastattelujen kesto oli noin 30 minuutista 55 minuuttiin. Ääninauhoitettua haastatteluaineistoa kertyi kaikkiaan 247 minuuttia ja litteroitua aineistoa kaikkiaan 105 A4-sivua.

6.3 Aineiston analyysi

Tutkimusaineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysi voidaan karkeasti määritellä laadullisen materiaalin merkitysten kuvailuksi systemaattisella tavalla. Siinä tutkija arvioi peräkkäisiä osioita aineistosta koodien avulla eri kategorioihin. (Schreier 2012, 1.) Sisällönanalyysi on laadullisessa tutkimuksessa perusanalyysimenetelmä, joka toimii yksittäisenä metodina, mutta sitä voidaan käyttää myös erilaisten analyysikonaisuuksien teoreettisena kehyksenä (Miles & Huberman 1994; Tuomi & Sarajarvi 2018).

Teimme laadullisen sisällönanalyysin Milesin ja Hubermanin (1994) kolmivaiheisen periaatteen mukaan, koska kolmivaiheinen malli auttaa fokusoimaan ja organisoimaan aineistoa, jotta voidaan muodostaa lopulliset johtopäätökset. Lisäksi malli myös tukee johtopäätösten luotettavuutta (Miles & Huberman 1994). Kolmivaiheisessa mallissa aineisto pelkistetään, ryhmitellään ja käsitteellistetään. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto redusoitiin eli pelkistettiin, milloin aineistosta rajautui siihen kuulumattomat osiot pois. Tässä vaiheessa litteroimme aineiston ja alleviivasimme litteroinneista kohtia, joiden tulkitsimme kuuluvan ja tutkimuskysymystemme sisälle (Taulukko 1). Alleviivaamattomat kohdat rajautuivat tässä vaiheessa aineistostamme pois. Tämän jälkeen luimme alleviivatut kohdat uudelleen ja arvioimme, kuuluivatko

ne mielestämme yhä tutkimuskysymystemme piiriin. Jokainen haastateltava sai oman värinsä.

Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan laadullisen sisällönanalyysin toisessa vaiheessa aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään, jolloin etsitään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia pelkistettyjen ilmausten välillä. Tässä vaiheessa muodostetaan myös mahdollisia ala- ja yläluokkia. Tutkimuksessamme tämä toteutettiin jaotteleamalla aineistoa kokonaisuuksiin, joissa puhuttiin temaattisesti samantyyppisestä asiasta. Tällaisia kokonaisuuksia olivat muun muassa kaikki aineiston kohdat, joissa opettajat puhuivat esimerkiksi vanhemmista, oppilaista, omista henkilökohtaisista merkityksistä ja ryhmäänkuulumista edistävästä konkreettisista keinoista (Taulukko 1). Tämän jälkeen muodostimme alustavat alaluokat. Kävimme jokaisen alaluokan kohdat sisällöllisesti läpi ja arvioimme, kuuluiko kohta valitsemaamme alaluokkaan vai sopiiko se paremmin jonkin toisen alaluokan alle. Huomasimme, että moni kohta olisi mennyt useamman alaluokan alle.

Kun olimme tarkastaneet jokaisen kohdan alaluokan sisällöllisesti, karsimme aineistosta pois aineistolainauksia, jotka eivät olleet mielestämme niin merkittäviä. Tässä hyödynsimme tutkijatriangulaatiota (ks. esim. Archibald 2015; Denzin 2009) ja keskustelimme aineiston merkityksistä, jonka pohjalta päädyimme luokittelemaan aineistoa niin, että sijoitimme kuhunkin sisältöluokkaan merkitykseltään kuvaavimmat aineistolainaukset. Tämä vaihe on analyysin toista vaihetta. Kirjoitimme vasta tässä vaiheessa opettajien lausumien ydinmerkitykset omin sanoin, sillä halusimme pitää mahdollisimman pitkään opettajien puheen autenttisenä ilman omaa tulkintaa. Kirjoitimme kuitenkin aineistolainauksien ympärille kommentteja ja asiasanoja, miten sisällön pystyi mielestämme tiivistämään. Tässä vaiheessa teimme myös jatkuvaa arviointia, kuuluiko aineistolainaus tietyn alaluokan alle. Tämän pohdinnan seurauksena syntyivät analyysin toisen vaiheen yläluokat. Yläluokiksi muodostuivat oppilaan etu, opettajan positiiviset ja negatiiviset henkilökohtaiset merkitykset sekä eri tekijät, jotka ovat yhteydessä opettajan

ryhmään kuulumisen kokemukseen että opettajan omat keinot lisätä tai vähentää ryhmään kuulumisen kokemusta.

TAULUKKO 1. Miles & Huberman (1994) kolmivaiheinen sisällönanalyysi

Analyysin vaihe	Aineistoesimerkki
1. Vaihe: Pelkistys	"[...] vaan mä oon turvallinen, ennalta-arvattava, helposti lähestyttävä, tiukka aikuinen (Opettaja 5)" -> turvallisuuden tunteen luominen
2. Vaihe: Ryhmittely	Alaluokka: Turvallisuuden tunne Yläluokka: Oppilaan etu
3. Vaihe: Käsitteellistys	Pedagogiset merkitykset

Laadullisen sisällönanalyysin kolmannessa vaiheessa ryhmittelyn pohjalta aineisto voidaan abstrahoida eli käsitteellistää teoreettisesti ja muodostaa pääkategorioita (Miles & Huberman 1994). Tutkimuksessamme tämä tarkoitti sitä, että mietimme, mitä yhdistävää toisen vaiheen yläluokilla on keskenään ja millaisia teoreettisia käsitteitä ja pääkategorioita aineistomme analyysin pohjalta voisi ilmetä. Analyysin kolmannessa vaiheessa pääkategorioiksi muodostuivat ryhmään kuulumisen kokemukseen yhteydessä olevat tekijät sekä opettajien erilaiset henkilökohtaiset ja pedagogiset merkityksenannot ryhmään kuulumisen kokemuksille.

7 TULOKSET

Esittelemme tulokset aineiston kolmannen vaiheen analyysin mukaisesti kahdessa eri pääkategoriassa, jotka jakautuvat yksityiskohtaisempiin merkityskategorioihin. Tuloslukujen ensimmäisessä pääkategoriassa käsittelemme opettajien kokemuksia oppilasryhmään kuulumisesta sekä sitä, millaiset tekijät vaikuttavat opettajien kokemuksiin. Yhdistimme tutkimuskysymykset 1 ja 2 ensimmäiseen tulostenkäsittelylukuun, sillä ne olivat tulosten valossa hyvin samanlaisia ja näin vältämme liiallisia päällekkäisyyksiä ja toistoa. Toisessa pääkategoriassa vastaamme tutkimuskysymykseen 3, jossa tarkastelemme oppilasryhmään kuulumisen kokemuksen pedagogisia ja henkilökohtaisia merkityksiä.

7.1 Opettajan ryhmään kuulumiseen yhteydessä olevat tekijät

Tarkastelemme tässä luvussa opettajien oppilasryhmään kuulumisen kokemuksia sekä niihin yhteydessä olevia tekijöitä. Avaamme erilaisia keinoja, joita opettajat käyttivät lisätäkseen ryhmän koheesiota ja omaa ryhmään kuulumisen kokemustaan ja toisaalta keinoja, jotka etäännyttivät opettajaa ryhmästä.

TAULUKKO 2. Opettajan ryhmään kuulumiseen yhteydessä olevat tekijät

Opettajan ryhmään kuulumiseen yhteydessä olevat tekijät

1. Opettajan oma persoona ja ominaisuudet
 2. Opettajan pedagogiset ratkaisut
 3. Ryhmässä vallitseva vuorovaikutuskulttuuri
 4. Ryhmän kanssa vietetty aika
 5. Opettajan avoimuus
 6. Koulun struktuuri ja fyysinen ympäristö
 7. Työhön liittyvät vuorovaikutussuhteet (rehtori, vanhemmat, kollegat)
 8. Opettajan ottama ja oppilaille antama rooli
-

Taulukossa 2 on kuvattuna opettajan ryhmään kuulumiseen yhteydessä olevia tekijöitä, joita olivat 1) opettajan oma persoona ja ominaisuudet, 2) opettajan pedagogiset ratkaisut, 3) ryhmässä vallitseva vuorovaikutuskulttuuri, 4) ryhmässä vietetty aika, 5) opettajan avoimuus, 6) koulun struktuuri ja fyysinen ympäristö, 7) työhön liittyvät vuorovaikutussuhteet (rehtori, vanhemmat, kollegat) ja 8) opettajan ottama ja oppilaille antama rooli.

Ensimmäinen tutkimustulos koskien ryhmään kuulumiseen yhteydessä olevia tekijöitä keskittyy opettajan omaan persoonaan ja ominaisuuksiin. Lisäksi työssä kasvu ja kehittyminen nähtiin lisäävän ryhmään kuulumisen kokemusta. Etenkin pienempien oppilaiden seurassa yksi haastateltavista kertoi pukeutuvansa iloisein, värikkäisiin vaatteisiin ja asusteisiin, kuten esimerkiksi Angry Birds -korvakoruihin. Näin hän pyrkii viestimään oppilaille, että on lähempänä oppilaiden omaa kokemusmaailmaa ja mielenkiinnon kohteita. Aineistosta nousi, että nimenomaan opettajan oma toiminta ja persoona vaikuttavat siihen, miten tiiviisti haluaa kuulua ryhmään: “[...] omalla persoonalla ollaan osa sitä ryhmää ja ollaan semmonen ku olla ja mä koen kuitenkin handlaavani sinänsä sen homman ja olen, olen niinku tämmönen vuorovaikutteinen ja näin” (Esimerkki 1, Opettaja 2). Toisaalta kaikki eivät olleet yhtä kiinnostuneita paneutumaan oppilaiden asioihin ja olemaan itse niin kiinteänä osana ryhmää: “[...] se taas että mä niinku kuulun siihen ryhmään niin se on sitte taas toinen juttu, että mulle ei niinku sillä lailla oo mitää tarvetta kuulua siihen ryhmään” (Esimerkki 2, Opettaja 5).

Toisena tutkimustuloksena ryhmään kuulumisen kokemusta mahdollistettiin eri pedagogisin ratkaisuin. Opettajalla on valta ja autonomia päättää, mitä hän priorisoi omassa opetuksessaan. Ristiriitatilanteita hyödynnettiin oppimiskokemuksina, sillä koettiin, että niissä ollaan paremmin koulussa opittavien asioiden ytimessä kuin oppimateriaaleissa: “[...] jos ajattelen, että minulla on nää tietyt asiat niinkun mitkä mun pitää kevään aikan opettaa niin minulla on täysin opettajan valtavan suuren autonomian tuoma vapaus pohtia miten minä sen teen ja missä mä sen teen” (Esimerkki 3, Opettaja 5).

Kolmantena tuloksena oli ryhmässä vallitsevan vuorovaikutuskulttuurin muokkaaminen ryhmän koheesiota lisääväksi. Esimerkiksi me-puheen ylläpitäminen ryhmässä koettiin tärkeäksi, sillä ryhmän hyvinvointi on riippuvainen kaikkien ryhmän jäsenten hyvinvoinnista. Haastateltavien mukaan tämän takia kaikki ongelmatilanteet käsitellään yhdessä koko ryhmän kanssa. Esimerkiksi rangaistukset mietitään ryhmän kanssa yhdessä, jotta kaikki oppisivat kantamaan vastuun teoistaan: "Joskus mietitään koko luokkana että että no mikäs se olis nyt tässä semmonen sopiva rangaistus [...] täytyy kantaa vastuu tästä teosta [...]" (Esimerkki 4, Opettaja 6).

Edelleen esimerkkinä vuorovaikutuskulttuurin vahvistamisesta ryhmässä saatettiin käyttää erilaisia menetelmiä. Näitä olivat "vesikulho"-palkitsemismenetelmä, joka motivoi koko ryhmää toimimaan yhdessä ja "sääkartta"-kuulumiskierrosmenetelmä, jossa jokainen sai kertoa itsestään. Edelleen, jos oppilas oli sairaana, voitiin pitää tuokio häntä ajatellen ja jolloin jokainen ryhmän jäsen lähetti oppilaalle positiivisia parantavia ajatuksia. Lisäksi positiivista palautteenantoa ja huumorin käyttöä suosittiin paljon arjessa.

Opettajat keskittyivät välillä ryhmän sijasta myös yksilöihin, jotta he pystyivät luomaan ja ylläpitämään henkilökohtaisempia vuorovaikutussuhteita oppilaiden kanssa. Tällaisia keinoja olivat esimerkiksi oppilaiden kättely joka aamu sekä katsekontaktin tärkeyden korostaminen keskustelujen aikana. Yksi opettajista käytti "rakas"-sanaa kuvaamaan hänen välittämistään oppilaita kohtaan. Oppilaiden harrastusten tukeminen oli myös tärkeä keino syventää henkilökohtaisia vuorovaikutussuhteita heidän kanssaan.

Neljäntenä tuloksena ryhmään kuulumisen kokemukseen vaikutti ryhmän kanssa vietetty aika. Jo pitkään saman ryhmän kanssa toimineet opettajat kokivat työn helpottuvan, sillä ryhmässä oli turvallinen ilmapiiri ja oppilaisiin voitiin luottaa ja antaa heille enemmän vastuuta. Pysyvänä opettajana olemisen oppilasryhmässä mahdollistaa opettajien kokemusten mukaan myös paremman oppilastuntemuksen ja ymmärryksen oppilaiden ja opettajan välillä, mikä vähentää ryhmässä toimimisen haasteita verrattuna esimerkiksi satunnaisia tunteja pitäviin opettajiin.

Esimerkki 5

[...] ns vierailevat opettajat käsityö, kieli, ni sit siellä on ehkä enemmän niitä haasteita kun taas minulla koska mä tunnen ne lapset ja, ja sillä tavalla ollaan niinku sitä samaa poppoota jollakin tavalla ja siinä niinkun tulee tämä ehkä tää, tää niinku öö et me ollaan niinku sitä samaa ryhmää ehkä kiinteämmin, mä tunnen syvemmin ne lapset ja heidän historiansa, ja perheitä. (Opettaja 2)

Opettajat pyrkivät myös hakeutumaan oppilaiden seuraan mahdollisimman paljon koulupäivän aikana kuten osallistumalla peleihin ja leikkeihin tai istumaan ruokalassa oppilaiden seuraan. Osa opettajista kuitenkin koki, että jos opettaja osallistuu oppilaiden leikkeihin, alkaa hän herkästi huomaamaan ohjata toimintaa, jolloin se ei ole enää vapaata leikkiä. Tällöin nähtiin parhaaksi, että opettaja jättäytyy leikin ulkopuolelle tarkkailijan rooliin.

Esimerkki 6

[...] jos opettaja ei ymmärrä olla ohjaamatta, koska sitten taas siinä tulee hyvin helposti se, että kun kattoo jos joku homma ei niinku omasta mielestään niinku meekään siihen suuntaan kun se menee niin se helposti lähtee ohjaamaan ja sitte homma muuttuu ihan toisenlaiseks eikä se enää oo vapaata leikkiä. (Opettaja 5)

Yhteydenpitoon työajalla ja sen ulkopuolella suhtauduttiin eri tavoin. Oppilaat saattoivat lähettää opettajille viestiä vapaa-ajalla esimerkiksi WhatsAppin kautta: “[...] jos mä en vastaa ni älkää loukkaantuko, mulla on jotain muuta puuhaa.. Mutta en oo tehny sellast kielto, että kello 16 loppuu” (Esimerkki 7, Opettaja 1). Toisaalta myös rajoja haluttiin asettaa. Esimerkiksi yhteydenpidossa oppilaisiin ja vanhempiin osa opettajista ilmaisi selkeästi sen, että koulupäivän ulkopuolella opettajaan ei saa yhteyttä ja viestittely tapahtuu vain Wilman kautta: “Wilma toimii. Siinä sitten taas se, että mä oon ottanu sen linjan, että en mä ilta-aikoina vastaa tai näin muuten” (Esimerkki 8, Opettaja 5).

Viidentenä tuloksena tutkimuksessa nousi opettajan avoimuuden merkitys ryhmään kuulumisen kokemuksissa. Haastatteluissa ilmeni, että kun opettaja on avoin ja kertoo omista kokemuksistaan sekä tunteistaan, tekee se hänestä helpommin lähestyttävän. Myös negatiiviset tunteet on hyväksyttävää jakaa oppilaiden kanssa: “[...] tavallaan pitää olla yhtä aikaa rohkea, vahva, sitte pitää olla myöskin heikko ja olla surullinen ja näyttää niinku tunteensa sillälaila,

että oppilas ymmärtää että tää aikuinen ihminen tuntee erilaisia tunteita niinkuin hekin” (Esimerkki 9, Opettaja 4). Tällaisen avoimen jakamisen kautta opettaja kokee antautuvansa osaksi ryhmää.

Avoimuus näkyy myös siinä, että ryhmässä painotetaan rehellisen vuorovaikutusympäristön rakentamista, jolloin oppilaat uskaltavat sanoa ääneen myös opettajan tekemistä virheistä. Toisaalta opettajan avoimuus oli rajattu vain tiettyihin asioihin ja henkilökohtaisesta elämästä ei koettu mielekkääksi tai tarpeelliseksi jakaa asioita koko ryhmälle: “[...] et se on niinku hyvin, hyvin valikoitua ja hyvin suodatettua mitä taas niinku mä omasta elämästäni oppilaille kerron” (Esimerkki 10, Opettaja 5). Tilanteissa, joissa oppilaat eivät ymmärrä opettajan sisäistä maailmaa, voi syntyä kuilu ryhmän ja opettajan välille: “[...] he eivät ymmärrä minun sitä sisäistä maailmaa vaan ne on siinä omassa lapsen maailmassaan ja ja sitten siinä tulee suuri kuilu ja tota ja sillonhan se tuntuu täysin, täysin tai hyvinkin e-etäiseltä [...]” (Esimerkki 11, Opettaja 3).

Kuudentena opettajien ryhmään kuulumiseen yhteydessä oleva tekijä oli koulun struktuuri sekä fyysinen ympäristö. Oppimisympäristö nähtiin vaikuttavan ryhmään kuulumisen kokemuksiin syntyäkseen, vahvistumiseen ja heikkenemiseen. Esimerkiksi koulun koko voi vaikuttaa kiinteyteen, sillä mitä pienempi koulu, sitä tiiviimmäksi opettajat kokivat koko koulun yhteisön ja sitä syvällisemmät suhteet siellä pystyi luomaan: ”Ihan tämmöset ympäristötekijät ja koulutekijät niinkun, ni ei siinä ole semmosta, semmosta vapautta ku saa olla iha yksi niitten kanssa jossaki” (Esimerkki 12, Opettaja 6).

Ympäristön vaihtuminen koulusta muualle vaikutti suuresti ryhmään kuulumisen kokemuksiin. Esimerkiksi leirikouluissa opettajan ja oppilaiden roolit muuttuvat, mikä vaikuttaa positiivisesti opettajan omaan kokemukseen ryhmään kuulumisesta. Toiminnan vieminen ulos koululuokasta, esimerkiksi leirikoulua ja hiihtoretkeä pidettiin hyvinä keinoina murtaa kouluympäristön tuomia rajoitteita.

Esimerkki 13

[...] ajattelen just sitä semmosta yhdessä elämistä tai jotain mitä mä viittasin vaikka siihen varhaiskasvatustaustaan, jossa niinku hiihetään ja syyään ja mennään nukkumaan ja tämmöstä ni, se semmosena niinku jonain perusideana musta siinä on hyvä, on mukavaa se, se puoli ja sitä mä niinku ajattelisin siinä et koulu on tietyllä tavalla strukturoitu ja, tai enemmän strukturoitu ja siinä on tietyt aineet ja nelkytviis minuuttia ja näi” (Opettaja 2)

Yhteisistä hetkistä otettiin valokuvia, jolloin niihin pystyttiin palaamaan myöhemmin ja muistelemaan yhdessä mukavia reissuja ja hetkiä. Tämänkaltaisia hetkiä opettajat kuvasivat tärkeinä yhteisöllisyyttä edistävinä hetkinä ryhmille. Myös itse luokassa opettajan vapaampaa liikkumista pidettiin keinona, joka murtaa opettajaroolia ryhmässä.

Seitsemäntenä tutkimustuloksena opettajat kuvasivat rehtorien, vanhempien ja kollegoiden olevan yhteydessä opettajan kokemuksiin ryhmään kuulumisesta. Vanhempien arvostus tuntui haastateltavien mielestä hyvältä ja kannustavalta, ja se luo yleistä yhteisöllisyyttä opettajan, oppilaiden ja vanhempien kesken. Tästä muodostui positiivinen kehä.

Esimerkki 14

”Siellä vanhemmat kehuu retostelee kuinka hyvä opettaja heidän lapsillaan on ni tottakai se luo semmosta yhteisöllisyyttä ja sitte kyllä mä uskoisin et se näkyy, et jos niinku se opettaja pärjää sen luokan kanssa ni sit ne oppilaat kehuu sitä opettajaa siellä kotonaki ni se niinku syö- se niinku tavallaan syöttää sitä hyvää tunnetta ja se kasvattaa sitä kaikilla kaiken aikaa.” (Opettaja 4)

Myös negatiivisia yhteenottoja on tullut opettajan ja vanhempien välillä esimerkiksi siitä, millaisia opetusmenetelmiä opettaja käyttää ryhmässä. Näiden ei kuitenkaan annettu vaikuttaa opettajan omiin kokemuksiin ryhmään kuulumisesta. Kollegat ovat saattaneet moittia opettajia esimerkiksi oppilaiden ”kosiskelusta”, jolloin omaa toimintatapaa on pyritty muuttamaan kollegoiden mielipiteiden mukaiseksi: ”kollegat anto ymmärtää, että ei näin eppu-topulla toimita, että täällä yleensä opetetaan lapset koulun tavoille [...] niin mä sain vähän pyyhkeitä sieltä [...] perhana mä niille näytän, et ku annettiin ymmärtää että tuota menoa niistä ei tuu ku kuspäitä kakaroita” (Esimerkki 15, Opettaja 3). Kollegoiden toimintatapojen kokeilut jäivät kuitenkin usein lyhyeksi ja opettajat palasivat itselleen sopiviin menetelmiin. Eri kommentit haastateltavien

toiminnasta oppilasryhmänsä kanssa nähtiin lopulta tekijöinä, jotka eivät vaikuttaneet opettajan lopulliseen toimintaan.

Esimerkki 16

[...] siitähän tietysti voi tulla ulkosta taikka niinku vanhempien odotukset, opsin tavoitteet niinku tämmöset niin niistä tulee jonkinlainen odotusarvo opettajalle, että millasta tää arki pitäs olla taikka niinku mitä mun pitäs tehdä, että sitten taas eihän se siihen niin sanotusti kokemukseen että miten minä koen niinku.. koen kuuluvani tähän ryhmään niin eihän se siihen vaikuta. (Opettaja 5)

Näkemyseroista johtuen työyhteisöstä ei välttämättä löydy samalla tavalla ajattelevaa opettajaa tiimikaveriksi, minkä takia töitä saatetaan tehdä mielummin yksin: "on upeeta jos mulla on mahdollista saada tiimikaveriks ihminen, joka ymmärtää tän taktiikan [...] usein opettajilla on taipumusta nousta siihen yläpuolelle ja konahtaa, eikä antaa mahdollisuutta oppilaiden oivaltaa niin sen takia mä koen, että se että mä teen töitä yksin tai harjottelijan kanssa niin sillon se yleensä toimii hyvin" (Esimerkki 17, Opettaja 1). Yksin työskentelemällä opettajat mahdollistivat itsellensä vahvemman ryhmään kuulumisen kokemuksen.

Kahdeksantena ryhmään kuulumiseen yhteydessä olevana tekijänä oli myös itse opettajan rooli ryhmässä. Erilaiset rooliodotukset ympäristöltä aiheuttivat paineita toimia tietyn muotin mukaan, mutta toisaalta myös opettajan omat näkemykset itsestään ohjasivat hänen toimintaansa. Aineistosta nousi esimerkiksi kuvaus siitä, että opettajat eivät halunneet olla stereotyyppisiä tiedonsiirtäjiä, vaan enemmän kasvattajia ja oppimisen ohjaajia: "[...] et itellä ainaki se kasvattajuus 60–40 ainaki on se suhde, et kasvattajuus vielä isompi. Mä haluisin olla kasvattaja ja sitte niinku oppimisen ohjaaja" (Esimerkki 18, Opettaja 3). Osa opettajista ei halua, että heidät lokeroidaan oppilaiden silmissä vain opettajaksi, vaan haluavat olla myös kaikkea muuta, mitä opettajan ammatti mahdollistaa, esimerkiksi "kaveri" tai "varaiskä". Toisaalta haastateltavat mainitsivat, että opettaja ei voi toimia aidosti oppilaan kaverina, sillä hänellä on auktoriteettiasema ja vastuu ryhmästä, eikä kaverisuhde sen takia ole tasapuolinen:

Esimerkki 19

[...] siinä öö ei kaveri nimittäi harvemmin käskee ja s- ja määrittelee sen niinku toisen olemista täällä, ni mä opettajana joudun kuitenkin ottamaan vastuun niistä oppilaista, ja niitten niitten tuota opiskelusta täällä näin, ni ei se sillo oikee kaverisuhde ei sillo sovi siihen minun mielestä. (Opettaja 4)

Tällainen kontrolloijan roolin ottaminen koettiin etäännyttävän ryhmästä ja sitä pidettiin osittain epämieluisana roolina, mutta esimerkiksi hyvin toimivassa ryhmässä opettaja koki pystyvänsä etääntymään opettajan roolista fasilitaattoriksi: “[...] menee koko ajan tota kohti, että yhä vähemmän tarttetaan minua [...] ja sitä kohti mä koko ajan koitan mennä, että mua niin mahdollisimman vähän tarvittais” (Esimerkki 20, Opettaja 1). Tällöin opettaja pyrkii olemaan toiminnan mahdollistajana ottamatta välttämättä itse osaa toimintaan. Tämä vaatii perustakseen hyvät vuorovaikutussuhteet sekä molemminpuolisen luottamuksen.

7.2 Pedagogiset ja henkilökohtaiset merkitykset oppilasryhmään kuulumisen kokemuksissa

Aineistosta nousi esille erilaisia merkityksenantoja opettajan ryhmään kuulumisen kokemuksille. Tällaisia olivat erilaiset pedagogiset merkitykset, jolloin opettajan ryhmään kuuluminen nähtiin ensisijaisesti oppilaan etuna. Oppilasryhmään kuulumisella tulkittiin olevan opettajille myös positiivisia ja negatiivisia henkilökohtaisia merkityksiä. Lisäksi aineistossa esiintyi henkilökohtaisia merkityksiä, jotka olivat luonteeltaan neutraaleja. Pedagogisia ja henkilökohtaisia merkityksiä opettajan oppilasryhmään kuulumisen kokemuksille on esitetty taulukossa 3. Taulukon selkeyden säilyttämisen vuoksi kuvasimme neutraalit merkitykset negatiivisten merkitysten yhteyteen kohtaan 5 (ks. Taulukko 3).

TAULUKKO 3. Pedagogiset ja henkilökohtaiset merkitykset oppilasryhmään kuulumisen kokemuksille

OPETTAJAN PEDAGOGISET MERKITYKSET	OPETTAJAN HENKILÖKOHTAISET MERKITYKSET	
Oppilaan etu	Positiiviset merkitykset	Negatiiviset merkitykset
1. Toimii käytännön sujuvoittajana	1. Työ helpottuu, mikä lisää työviihtyvyyttä	1. Luo arvostiritoja
2. Oppimistulokset paranevat	2. Luovuus työssä lisääntyy	2. Riittämättömyyden tunne vaikeissa tilanteissa
3. Turvallisuuden tunne lisääntyy	3. Informaali suhde oppilaisiin helpottaa kohtaamista töissä ja vapaalla	3. Työn kuormittavuus lisääntyy haastavassa ryhmässä
4. Koko ryhmän vuorovaikutus paranee	4. Minäpystyvyys ja omanarvontunto vahvistuu	4. Tuo opettajan roolin vahvemmin esille
5. Oppilaiden itseohjautuvuus kasvaa	5. Työ on iso osa elämää	5. Ei merkitystä (neutraali)
	6. Kantaa pitkälle elämään	

Tutkimustuloksista voidaan huomata, että opettajat perustelevat ryhmään kuulumisen kokemusta paljolti oppilaiden näkökulmasta. Aineistosta nousi esille, että opettajalla voi olla tietynlainen tarve saada ryhmänsä hyväksyntä, mikä saattaa vaikuttaa opettajan toimintaan. Opettaja ei kuitenkaan saa asettaa itseään ja omia tarpeitaan oppilaiden tarpeiden edelle. Opettajat kokivat, että oppilasryhmä on heidän läheisin työyhteisö, mikä tekee oppilasryhmässä tapahtuvista asioista merkittäviä. Yhteenkuuluvuuden tunne koettiin erittäin tärkeäksi: "Ja tän lukemaan, laskemisen ja kirjottamisen jälkeen ni se, se yhteenkuuluvuuden tunne ni se on sit se seuraavaksi tärkeä asia" (Esimerkki 21, Opettaja 1).

Tulokset osoittavat, että kokemus oppilasryhmään kuulumisesta on pedagogisesti merkityksellistä erityisesti oppilaan edun kannalta. Tällöin oppilasryhmään kuulumista merkityksennetään siten, että se 1) toimii käytännön sujuvoittajana, 2) parantaa oppilaiden oppimistuloksia, 3) lisää turvallisuuden tunnetta, 4) parantaa koko ryhmän vuorovaikutusta sekä 5) oppilaiden itseohjautuvuus kasvaa (Taulukko 3).

Ensimmäinen pedagoginen merkitys oli, että opettajan ryhmään kuulumisen sujuvoittaa työtä ja ryhmän toimintaa. Ryhmän toimivuuden

kannalta opettajan on pakko kuulua ryhmään, vaikka hänellä ei olisi itsellä henkilökohtaista tarvetta siihen kuulua.

Esimerkki 22

[...] mulle ei niinku sillä lailla oo mitää tarvetta kuulua siihen ryhmään, mutta totta kai haluan että se oppilasryhmä jota minä niinku ohjaan niin se niinku toimii ja sitte taas jos oot täysin niinku siitä ryhmästä ulkopuolinen käskyttäjä niin eihän se voi toimia. Et siinä on niinku pakko olla sillä tavalla niinku osa sitä ryhmää. (Opettaja 5)

Toisena tutkimuksen tuloksena voidaan esittää, että toimiva ryhmä vaikuttaa positiivisesti oppilaiden oppimiskokemuksiin ja oppimistuloksiin. Niin ikään oppilaat oppivat paremmin, kun he luottavat opettajaan ja saavat vastuuta. "Tärkein asia mikä vaikuttaa oppimistuloksiin, tuntuis olevan tää oppilaitten ja opettajan välinen vuorovaikutus, se luotettavuus ja se tavallaan tulee se ilmapiiri missä voi työskennellä" (Esimerkki 23, Opettaja 3).

Kolmas pedagoginen merkitys oppilasryhmään kuulumiselle oli turvallisuuden tunteen luominen. Oppilaiden kanssa työskentelyyn ja oppimiseen suuresti vaikuttava tekijä koettiin olevan turvallisuuden tunteen luominen ryhmään. Opettajat kokivat, että opettajalla itsellään oli tässä suuri merkitys ja vastuu: "[...] vaan mä oon turvallinen, ennalta-arvattava, helposti lähestyttävä, tiukka aikuinen" (Esimerkki 24, Opettaja 5)". Turvallisen ilmapiirin koettiin syntyvän "rajoista ja rakkaudesta", jolloin koulua pystyttiin vertaamaan esimerkiksi kotoisuuteen ja sen tunteen luomaan turvaan: "yhtä turvallinen kuin kotona, siitä huolimatta ollaan koulussa" (Esimerkki 25, Opettaja 4). Turvallinen ilmapiiri näkyi ryhmässä siten, että opettajaa oli helppo lähestyä ja kertoa hänelle eri asioista sekä tunnelma luokassa oli rento ja kotoisa.

Neljäntenä tuloksista nousi, että opettajan ollessa osa ryhmää tuntee oppilaat yksilöinä hyvin ja vuorovaikutus oppilaiden ja opettajan välillä helpottuu. Tämä mahdollistaa sen, että opettaja voi antaa oppilaille vapaammat kädet toimia omien päätösten mukaan. Mahdolliset ongelmatilanteet voidaan ratkaista avoimesti keskustellen opettajan ja oppilaiden kanssa niin sanottujen yhteenottojen sijaan.

Viidentenä tuloksena voidaan todeta opettajan halu olla itseohjautuvan toiminnan mahdollistaja, jolloin opettaja on enemmän ryhmän ulkopuolinen tarkkailija: "Tota semmonen ideaali varmaan ois mun mielestä, että pystys luomaan semmosen ilmapiirin luokkaan, et siellä tapahtus asioita aika paljo itsestään ja omatoimisesti ja yksilöllisesti sillai et se on ehkä se ideaali, jota kohti olen menossa" (Esimerkki 26, Opettaja 3).

Tutkimustuloksissa ilmeni myös erilaisia henkilökohtaisia merkityksiä opettajalle. Merkitykset jakautuvat positiivisiin merkityksiin, kuten 1) työn helppouden ja viihtyvyyden lisääntyminen, 2) luovuuden lisääntyminen, 3) kohtaamiset vapaa-ajalla ja töissä tulevat helpommiksi informaalin suhteen ansiosta, 4) minäpystyvyys ja omanarvontunto lisääntyy, 5) tekee elämästä mielekkäämpää sekä 6) kantaa pitkälle elämään (Taulukko 3).

Ensimmäisenä positiivisena merkityksenä jokainen haastateltava mainitsi, että heidän työnsä helpottuu, kun on itse osa ryhmää. Lisäksi työviihtyvyys kasvaa ja kuormittavuudesta huolimatta jaksaa työskennellä, jos opettaja kokee kuuluvansa osaksi ryhmää. Ryhmään kuulumisen kokemuksen voimakkuus on yhteydessä siihen, kuinka mielekkääksi työn kokee: "kun sen tunteen tuntee jossain [...] leirikoulussa tai muussa tuntee, että me ollaan niinku yhtä niin se on taas tosi kova kokemus se. [...] et se on kyllä se suola tässä hommassa oikeastaan" (Esimerkki 27, Opettaja 3).

Olemalla osa ryhmää ja sen toimintaa, opettaja saa enemmän informaatiota siellä tapahtuvista asioista, vuorovaikutussuhteista ja dynamiikasta: "pääsen tuntemaan nahoissani ryhmädynamiikan" (Esimerkki 28, Opettaja 3). Tällöin vuorovaikutus ja yhteisymmärrys hänen ja oppilaiden välillä toimii sekä hän ymmärtää oppilaita paremmin: "Mä oon aina aika tietonen siitä mitä luokalle kuuluu ja missä mennään ja sitä mä oon tykänny aina, että mä en oo ihan pimennossa" (Esimerkki 29, Opettaja 3). Kiinteänä osana ryhmää olevat haastateltavat näkivät tällöin myös enemmän vaikuttamisen mahdollisuuksia.

Toisena positiivisena merkityksenä koettiin myös luovuuden lisääntyminen. Kun opettaja on esimerkiksi tehnyt kovasti töitä ryhmän eteen, koetaan se palkitsevaksi ja antaa opettajalle luovuuden ja yhdessä tekemisen

tunteen: “[...] muhun se vaikuttaa, et mä tuun paljon luovemmaksi ja ideoita syntyy ja mä elän enemmän hetkessä silloin kun mä koen, että mä olen osa tätä ja mennään niinku samas virrassa” (Esimerkki 30, Opettaja 3). Luovuuden koetaan myös mahdollistavan opettajan joustavamman ja nopeamman päätöksenteon äkillisesti muuttuvissa tilanteissa.

Esimerkki 31

[...] niinku kuulumisesta niin sillohan niinku se vuorovaikutus helpottuu ja se helpottuu se opettaminen ja sitten se semmonen niinkun vuorovaikutuksellinen hiljainen tieto jos mä nimittäisin tämmöseks että et sä tunnet niitä yksilöitä ni silloin sä pystyt vapaammin niinkun tekemään semmosia valintoja vaikka niissä nopeissa tilanteissa siinä erilaisissa niinku niinkun vuorovaikutus haasteissa tai tai jossakin äkillisessä tilanteissa. (Opettaja 2)

Kolmantena positiivisena henkilökohtaisena merkityksenä haastattelussa nousi esille opettajan myönteinen suhtautuminen työsuhteen ulkopuolella jatkuviin kaverisuhteisiin oppilaiden kanssa. Oppilaiden seura koettiin virkistäväksi, sillä samalla opettaja koki pysyvänsä mukana nuorten arjessa, esimerkiksi heidän käyttämässään terminologiassa ja sosiaalisen median ilmiöissä. Myös asioita pystyttiin jakamaan vapaammin puolin ja toisin kun ryhmässä ystävystyttiin toistensa kanssa.

Esimerkki 32

[...] että miten se ystävyys määritellään, mutta kyl mä koen aika voimakkaitaki semmosii, et jos nyt kuus vuotta on tehny töitä tiettyjen oppilaiden kans niin rupeehan se oleen jo aika lähellä semmosta ystävyyttä.. Et ne tietää mut ja tuntee mut ja ymmärtää mua tosi paljon ja pystyy aika paljon sanomaan ja toisinpäin.. Jos ei se oo ystävyyttä niin antakaa joku toinen termi. (Opettaja 3)

Vaikka informaalia suhdetta oppilaisiin pidettiin henkilökohtaisesti merkityksellisenä, eivät opettajat välttämättä aina koe tarvetta oppilaiden ystävyydelle. Oppilasryhmässä olemisen omana persoonana koettiin kuitenkin olevan yhteydessä myös siihen, että koulun ulkopuoliset kohtaamiset oppilaiden ja vanhempien kanssa olivat luontevia ja helppoja.

Esimerkki 33

[...] koen et ku mä oon osa ryhmää ja avoin ja se sama persoona siellä luokassa kun kodin ulkopuolella ni mun on helppo kohdata vanhempia ja lapsia [...] kun mulla on opettaja kavereita jotka sanoo että mä en halua käydä kaupassa ku siellä tulee vanhempia vastaan ja mä en halua mennä uimahallin ku siellä on vanhempia vastassa tai oppilaita [...] mulle se on positiivinen kokemus. (Opettaja 6)

Lisäksi osa opettajista koki onnistumisen kokemuksia siitä, jos oppilaat kutsuvat häntä mummuksi tai sijaisiksi, sillä se heidän mielestään heijastaa oppilaiden kokevan luokkailmapiiirin turvalliseksi: "mua on sanottu niinku isäks, no sitte mä oon ollu sillo joskus äiti mut kyllä mä jotenki sillo mää koen olevani niinku aika pitkällä ku yks oppilas huuti et hei mummu" (Esimerkki 34, Opettaja 4).

Neljäntenä, kun opettaja kokee olevansa tiivis osa ryhmää, oli se osalle haastateltavista erittäin merkittävä kokemus, sillä he tunsivat olonsa tärkeäksi ryhmässä. Työssä onnistumisen kokemukset, joita ovat vastavuoroinen ja toimiva ryhmä, vaikuttavat positiivisesti opettajan minäpystyvyyden kokemuksiin työssään. Näitä haastateltavat kuvasivat saavansa esimerkiksi positiivisen palautteen muodossa vanhemmilta tai rehtorilta omista oppimismenetelmistään ja oppilaiden kirjoituksista koskien opettajaa.

Viidentenä tuloksena osoittautui, että työ on osan opettajista elämässä niin suuressa roolissa, mikä tekee ryhmään kuulumisen kokemuksista merkittäviä.

Esimerkki 35

Mutta tietenkin se koska se työ on iso osa elämää niin lopulta tää, tää kokemus tulee aika merkittäväks siinä mielessä että miten sitä työtä jaksaa tehdä ja miten sen mielekkääks kokee ja tota lopulta on sillä iso osa koska tää työ on kuitenkin se, se määrittävä ehkä loppuje lopuks, aika aika paljolti koko tässä elämän menossa. (Opettaja 2)

Kuudes tutkimustulos kuvaa, että opettajat tuntevat olonsa ryhmänsä kanssa läheiseksi silloin, kun hän on nähnyt oppilaiden kasvun pienestä esimurrosikäiseksi asti. Samalla myös vanhempien kanssa on tultu hyvin tutuksi. Opettajat voivat kokea kiintyvän oppilaisiinsa todella paljon, minkä takia ryhmästä luopuminen voi tuntua pahalta. Saattaa olla, että vielä vuosienkin jälkeen opettaja pitää yhteyttä oppilaisiinsa ja saa esimerkiksi kutsuja

ylioppilasjuhliin. Opettaja haluaa välittää oppilaille viestiä siitä, että he ovat hyviä ja toivottuja sekä merkityksellisiä opettajalle.

Esimerkki 36

[...] esimerkiks oli oppilas poika, joka harrasti tanssia ja oli kiusattu [...] hänellä oli yli puolet luokkaa leirikoulussa pitämässä hänen musiikin tota modernin tanssin esitelmää sillä tavalla, että ne oli yhdessä harjoiteltu sellasen tanssiesityksen. Ja me käytiin yhdessä kattomassa hänen tanssiesityksiä. Ja tänä päivänä hän yhä välillä kirjottaa ja itseasiassa hän on maailmankuulu. Tuo niinku osotti mulle sen, että sillä mun välittämällä oli hirmu suuri merkitys hälle ja esimerkiks siinä perheessä jälkikäteenki äiti kirjotti mulle, että on uskomattoman hieno juttu mitä mä tein sille hänen identiteetilleen. (Opettaja 1)

Kun ryhmään kuulumisen kokemusta kuvailtiin työn merkittävimpinä antina ja tavoitteena, niin ryhmään kiinnittymisen epäonnistuminen puolestaan synnytti myös negatiivisia merkityksenantoja (ks. Taulukko 3). Negatiivisia merkityksiä opettajille olivat ryhmään kuulumisessa 1) arvostiriidat, 2) riittämättömyyden tunne vaikeissa tilanteissa, 3) työn kuormittavuuden lisääntyminen haastavassa ryhmässä sekä 4) opettajan roolin korostuminen. Toisaalta tuloksissa nousi esille myös se, että opettajat eivät kokeneet ryhmään kuulumista itsellensä merkittäväksi asiaksi.

Ensimmäinen negatiiviseksi kuvailtu merkityksenanto oli arvostiriitojen syntyminen arjen toiminnassa. Haastatteluissa kuvailtiin surullisuuden ja hämmennyneisyyden tunteita johtuen siitä, kun ei koeta olevansa niin tärkeä osa oppilasryhmää, mitä itse haluaisi olla. Tämä koettiin haastavaksi tilanteeksi itselle.

Esimerkki 37

Helposti nousee omat tunteet ja maidot ja haluaa niinku kontrolloida vielä voimakkaammin, vaikka tietää että sehän ei oo se välttämättä se tapa, jolla mä ainakaan yhtään enempää sisään pääsen..et pitää ymmärtää että se on se et näin se menee ja näin sen kuuluuki mennä..ja mä oon se ammattilainen joka niinku osaa sietää ne omat tunteensa ja niin..et silleen toi osuu kyllä ytimeen et nyt just ite kimpoilee tän asian kans.. Et mä en oo enää niin osa ryhmää ku mä haluaisin olla. (Opettaja 3)

Toinen tutkimustulos kuvaa negatiivisia merkityksiä silloin, kun ryhmä on hyvin heterogeeninen ja oppilailla sosioemotionaalisia ongelmia. Tämän vuoksi opettaja kokee välillä riittämättömyyden tunnetta, koska keskusteluyhteyden saaminen on hänen mielestään vaikeaa. Esimerkiksi seuraavassa

aineistoesimerkissä opettaja tuo esille sen, ettei hänellä ole tarpeeksi resursseja tai ammattitaitoa suoriutua ongelmatilanteista tavalla, johon hän voisi olla tyytyväinen.

Esimerkki 38

Onko edes mahdollista jos ihmisillä on erilaisia sosioemotionaalaisia ja muita ongelmia, luomaan sitä kommunikaatiota, että ku mua tarvitaan niin paljon siellä niitten asioitten selvittelemisessä. Mä yritän koko ajan, kyllähän se menee sillä lailla että mä niinku saan sen keskusteluyhteyden, mutta riittääkö yhden opettajan ammattitaito, jos luokassa vaan 1/3 on niin sanottuja--vain 1/3 on normaaleja. (Opettaja 1)

Kolmantena tuloksena haastatteluista nousi se, että negatiivisten kokemusten lisääntyessä työ voi muuttua kuormittavaksi ja vaikuttaa työn mielekkyyteen silloin, kun oppilasryhmään kuulumista pidetään tärkeänä. Kun ryhmän työskentely ei toiminut, vaikutti se negatiivisesti opettajan henkiseen jaksamiseen, mistä on vaikea päästää vapaa-ajalla irti.

Esimerkki 39

[...] kyse on lopulta tästä työstä ja jaksamisesta että.. että sitten jos ne niinku negatiivisemmat kokemukset lisäänty ni sehän niinkun on kuormittavaa ja se on pitkässä [...] niinku jatkuu ni sehä on hyvin rasittavaa ja sit siinä tulee niitä kokemuksia että niinku koko työn mielekkyyttä pohtii ja näin että on se hyvin tärkeää. (Opettaja 2)

Neljäs tulos negatiivisista merkityksistä kohdistui opettajan roolin korostumiseen. Liikaa oppilaiden kontrollointia pyritään välttämään, sillä se rajoittaa opettajan luovuutta. Opettaja voi kokea ärtymystä ja pettymystä siitä, että joutuu ottamaan auktoriteettisen otteen, esimerkiksi olemaan vihainen silloin, kun oppilaat toimivat vastuuntunnottomasti.

Esimerkki 40

Silloin kun mä joudun käyttämään auktoriteettiäni ja tavallaan nuhtelemaan ja tota öö radikaalisti korjaamaan niiden toimintaa, silloin ku oppilaat eivät oo asiassa niin silloin en koe olevani osa ryhmää, silloin ku mä joudun käyttämään valtaa. Mä oon pettynyt, mä oon epäonnistunut. (Opettaja 1)

Toisaalta aina ryhmään kuulumista ei koettu henkilökohtaisesti merkittävänä asiana. Osa opettajien perusteluista pohjautui siihen, että opettajalle ei ole henkilökohtaisesti merkitystä, kuuluuko hän oppilasryhmään vai ei. Hänellä on

selkeä työminä, jonka mukaan hän työssään toimii: “[...] sehän on mun työympäristö vaan, että se sitten niinku se irrottautuminen sitten taas siitä et se ympäristö josta mä sitten saan omaa sosiaalista hyväksynnän kokemista tai tämmöstä, niin se tulee sitte taas ihan muualta ku siitä oppilasryhmästä” (Esimerkki 41, Opettaja 6).

Edelleen, oppilaat eivät välttämättä kiinnosta opettajia niinkään yksilöinä: “[...] kuuntelen vaikka jonkun nuoren sukulaisen joka on koulussa töissä ja hän niin innoissaan puhuu oppilaista ja niistä yksilöistä [...] mä en koskaan ajattele silleen, ne on työtä, ei ne mua niinku silleen semmosina ihmisyksilöinä kiinnosta” (Esimerkki 42, Opettaja 2). Näin ollen tiiviitä vuorovaikutussuhteita oppilaiden kanssa ei välttämättä synny. Opettajat perustelivat tätä esimerkiksi siten, että aikuinen voi olla läheinen, muttei ystävä, sillä muuten lapsella ei ole turvaa.

8 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimustulostemme merkityksiä ja peilaamme niitä aikaisempiin tutkimuksiin. Ryhmään kuulumisen on tulosten mukaan osoittautunut hyvin kompleksiseksi ilmiöksi, jossa opettajat tasapainoilevat niin ryhmään kuulumisen kuin kuulumattomuuden välillä, niiden tuomien hyötyjen ja haittojen keskellä sekä rooli-odotusten ja omien tarpeiden sekä tavoitteiden kanssa. Ryhmään kuulumisen nähdään vaikuttavaksi osaksi opettajan työtä, jonka takia erilaiset kokemukset tulevat opettajille merkittäviksi niin oman henkilökohtaisen elämän, työhyvinvoinnin sekä oppilaiden näkökulmasta. Lopuksi tarkastelemme myös tutkimuksen eettisyyttä, luotettavuutta ja validiteettia sekä mahdollisia jatkotutkimuksen kohteita.

8.1 Ryhmään kuulumista voidaan vahvistaa tai vähentää

Tutkimuksemme tuloksissa nousi esille, että ryhmän kehittyessä oppilaat oppivat ottamaan enemmän itse vastuuta ja opettaja voi ottaa enemmän ulkopuolisen ohjaajan roolin. Opettajan ollessa osa ryhmää hän muiden ryhmän jäsenten lailla rakentaa suhdetta ryhmän jäseniin sekä työskentelee muodostuneiden käsitysten ja kokemusten pohjalta (Nikkola & Löppönen 2014; Schmuck & Schmuck 1997). Tällöin opettajan ja muiden ryhmän jäsenten välinen suhde on vastavuoroinen eli ryhmän muut jäsenet vaikuttavat opettajaan, mutta myös opettaja ryhmän muihin jäseniin. (Nikkola & Löppönen 2014; Schmuck & Schmuck 1997.) Opettajan omalla persoonalla ja luonteella on yhteyttä siihen, millaisen suhteen hän haluaa oppilasryhmään luoda (Horppu 1993). Jos opettaja ei halua tutustua oppilaisiin eikä näytä kiinnostustaan oppilaita kohtaan, oppilaat todennäköisimmin pitävät opettajaa ulkopuolisena ohjaajana eivätkä koe suhdettaan opettajaan läheiseksi.

Tuloksissa nousi esille, että opettajat keskittyvät luomaan parempaa suhdetta koko ryhmään ja myös yksittäisiin oppilaisiin ja näin lisäävät myös omaa ryhmään kuulumisen kokemustaan. Opettajat korostivat toiminnassaan

muun muassa esimerkkinä olemista lapsille, ilmapiirin tärkeyttä, osallistumista yhteisiin hetkiin mahdollisimman paljon, sääntöjen tekemistä selviksi, oppilaiden ottamista mukaan päätöksentekoon sekä oppilaiden nolaamisen välttämistä. Tutkimuksessamme opettajat kertoivat hakeutuvansa tietoisesti informaaleihin tilanteisiin, kuten ruokalassa samassa pöydässä syöminen oppilaiden kanssa, jolloin opettaja ja oppilas saavat yhä uutta ja henkilökohtaisempaa tietoa toisistaan ja näin syvennettyä mahdollista suhdettaan.

Morgan (2009) on oppilasryhmän hallintaa tarkastelevassa teoksessaan koonnut tekijöitä, jotka edesauttavat opettaja–oppilassuhteen muodostumista mahdollisimman huolehtivaksi, lojaaliksi ja kunnioittavaksi: Näitä ovat (1) positiivisena roolimallina toimiminen, (2) hyväksyvä ilmapiiri ja kannustava toimintakulttuuri, (3) jokaisen yksilön vahvuuksien korostaminen, sekä (4) niiden julki tuominen koko ryhmälle, (5) oppilaiden ottaminen mukaan päätöksentekoon, esimerkiksi päättämään ryhmän säännöistä, (6) tutustuminen tarkemmin yksilöiden henkilökohtaisiin ominaisuuksiin kuten kiinnostuksen kohteisiin ja tavoitteisiin, (7) sääntöjen ja seurausten tekeminen selkeiksi ja ymmärrettäväksi, (8) oppilaan häpäisemisen ja nolaamisen välttäminen sekä (9) osallistuminen yhteisiin leikkeihin ja keskusteluihin. (Morgan 2009, 12–13.) Myös Hillin (2011) mukaan oppilasryhmään kuulumisen kokemusta voidaan parantaa kehittämällä työskentelymenetelmiä ja lähestymistapoja, jotka tukevat avoimuutta, suvaitsevaisuutta, keskustelua, rehellisyyttä ja demokratiaa.

Tutkimustuloksissa opettajan avoimuus kannustaa myös oppilaita avoimuuteen luokassa. Opettajat saattoivat kokea velvollisuudekseen kertoa oman elämänsä isoimmat tapahtumat myös oppilaille, mutta myös velvollisuudekseen jättää oman elämän raskaat asiat jakamatta oppilaille. Toisaalta, kaikki opettajat eivät halunneet jakaa mitään henkilökohtaisesta elämästään oppilaille. Välittäminen, omien vahvuuksien ja heikkouksien sekä tunteiden näyttäminen olivat esimerkkejä opettajan aidosta vuorovaikuttamisesta. Saloviita (2007) korostaa, että kun opettaja tuo jotakin omasta persoonastaan esille koulussa, on luokan vuorovaikutus usein myös

inhimillisempää ja luontevampaa. Saavuttaakseen tällaisen tilanteen, opettajat kokivat tärkeäksi edistää tasavertaisempaa opettaja–oppilassuhdetta ja pyrkiä itse aitoon ilmaisuun oppilaiden kanssa.

Myös Trout (2012) esittää opettajan välittämisen, kiinnostumisen ja aitouden olevan tärkeitä avoimen vuorovaikutuksen mahdollistajia ja välittämisen ilmapiiri avaa myös opettajan roolin yhdeksi oppijaksi ja kokijaksi ryhmässä. Ongelmista käytävä avoin keskustelu kasvattaa ryhmään kuulumisen tunnetta, jonka seurauksena kiinteys ryhmässä lisääntyy (Horppu 1993; Elias, Johnson & Fortman 1989; Laine 2005; Salovaara & Honkonen 2011). Kiinnostuksen puute oppilaita kohtaan ei kuitenkaan ollut yhteydessä haastateltavien puheessa siihen, että ryhmään kuulumisen kokemus olisi ollut heikompi. Päinvastoin yksi haastateltavista korosti ryhmään kuulumisen olevan tärkeä asia hänelle, sillä työ on iso osa elämää, vaikkei hän ollut yksilötasolla kiinnostunut oppilaista.

Vastuun opetuksesta ja oppilaista koettiin rajoittavan opettajan toimintaa ja hänen rooliaan. Koska hän on ainut aikuinen ryhmässä, hän on vastuussa monesta asiasta, mistä oppilaat eivät voi päättää. Opettaja on myös töissä, mikä edellyttää tiettyä käytöstä. Tärkein peruste oli säilyttää auktoriteetti ja turvallisuuden tunne ryhmässä, mitä linjaavat myös mm. Salovaara ja Honkonen (2011) sekä Harjunen (2002).

Ryhmään kuulumiseen yhteydessä olevina tekijöinä koettiin vahvasti koulun erilaiset rakenteet, kuten lukujärjestys ja koulu rakennuksena. Nämä rakenteet estivät opettajan ryhmään kuulumisen kokemuksia. Luukkainen (1998) esittää, että koulussa on monenlaisia ulkoisia rajoja, jotka estävät opettajuuden muutoksia. Esimerkiksi opetussuunnitelman rakenne, ainejakoisuus ja opettajan työaika rajoittavat toimintaa. Hän toteaaakin, että näitä rajoituksia tulisi arvioida uudelleen, jotta päästäisiin kohti koulun kehittymistä. Elämä ei jakaudu 45 minuutin jaksoihin ja jäsenyys oppiaineittain, joten sen mielekkyys koulussa olisi kyseenalaistettava. (Luukkainen 1998.)

Tutkimustuloksissa opettajat näkivät olevansa vastuussa opetuksesta ja pedagogisista ratkaisuksista. Opettajan pedagogiset ratkaisut vaikuttivat siihen,

muodostuiko tilanteesta itselle kuormittava vai ei. Erilaiset opettajan työhön kohdistuvat vaatimukset, kuten opetussuunnitelmien noudattaminen ja oppilaiden oppimistulokset (Bubb & Earley 2004, 3) voivat lisätä myös muiden tutkimusten mukaan kuormittavuuden kokemuksia (Soini ym. 2008). Soini ym. (2008) toteaaakin, että on ensisijaisen tärkeää löytää ne tekijät, joihin opettaja voi itse omalla toiminnallaan vaikuttaa työhyvinvoinnin lisäämiseksi.

Haastatteluissa nousi yleisesti esille se, että vanhemmat pääosin tukevat opettajaa hänen työssään. Vanhemmat eivät useinkaan kyseenalaista opettajan tekemiä ratkaisuja, vaikka osalla näitäkin kokemuksia oli. Opettajat voivat pyrkiä vanhempien kanssa dialogiseen kasvatuskumppanuuteen (Kekkonen 2012; Salovaara & Honkonen 2011), minkä takia vanhemmat odottavat yhä enenevässä määrin koululta avustusta heidän lapsensa kasvattamisessa (Zarra 2013).

Opettajan olisi kuitenkin tärkeä pyrkiä avaamaan vanhemmille myös ajan myötä tapahtuneita muutoksia koulumaailmassa, jolloin vanhemmat eivät siirtäisi omia pelkojaan omasta kouluajastaan lapseensa (Salovaara & Honkonen 2011). Vanhempien omat kouluaikaiset pelot ja näkemuserot kasvatuksesta voivat aiheuttaa ristiriitatilanteita. Kaiken kaikkiaan suhtautuminen toisia kohtaan tutkimuksemme opettajien mukaan oli kunnioittavaa, ja tällaisessa suhteessa vanhempien positiivinen käytös opettajaa kohtaan vahvisti opettajan tunnetta siitä, että se mitä hän tekee oppilaiden kanssa, on hyväksyttävää ja lasten parhaaksi (Porter 2008, 7-8).

Haastatteluissa ilmeni, kuinka opettajat kokivat työn raskaana ja itsensä työyhteisöstä ulkopuoliseksi, jos työyhteisö ei tukenut opettajaa. Toisaalta opettajat silti kokivat, että työyhteisön vastustuksesta huolimatta on ollut tärkeää tehdä työtä omalla tavallaan, jolloin kiitos työstä on tullut oppilailta ja huoltajilta. Osa haastateltavista oli myös vähitellen saanut istutettua uudenalaista ajattelumaailmaa työyhteisöön ja heiltä oli pyydetty apua esimerkiksi luokan ryhmäyttämiseen. Myös muissa tutkimuksissa kollegiaalisen tuen puute koetaan työhyvinvointia kuormittavaksi tekijäksi (Nevalainen & Nieminen 2010, 195-196; Ruohotie-Lyhty 2011). Ahon (2011) tutkimuksen mukaan kollegat voivat

muodostaa riskin työssä selviytymiselle (Aho 2011, 93), mikä saattaa heijastua myös opettajan ryhmään kuulumisen kokemukseen.

Lisäksi Raehalme ja Talib (2006) toteavat opettajan opettajayhteisöissä kokeman arvostuksen puutteen, ylimalkaisuuden ja välinpitämättömyyden siirtyvän myös oppilaisiin. Lisäksi Shenin ym. (2015) tutkimuksessa oppilaiden into koulua kohtaan heikkenee, kun uupuneen opettajan negatiiviset tunteet heijastuvat oppilaille. Harjusen (2002) mukaan opettajat peilaavat itseluottamustaan työyhteisöstä saamansa hyväksynnän ja luottamuksen kautta. Työyhteisöllä on vaikutusta siihen, miten opettaja näkee itsensä ja millä tavoin hän rakentaa toimintatapansa koulussa. Tämä heijastuu näin ollen myös opettajien tapaan luoda suhdetta oppilaisiin ja samalla ryhmään kuulumisen kokemukseen. Terve itsevarmuus on osa opettajan auktoriteetin rakentumista ja se ei toteudu, jos opettaja ei koe saavansa työyhteisönsä hyväksyntää. (Harjunen 2002, 303–304).

Tutkimusten mukaan opettajien jaksamista tukee kollegoilta ja työpaikalta saatu tuki ja kannustus, ja samalla se ehkäisee opettajien uupumista ja lisää mielekkyyttä (Ju ym. 2015; Salmela-Aro ym. 2011; Soini ym. 2008; Soini ym. 2010a; Xanthopoulou 2007). Myös Høglund, Klinge ja Hosan (2015) mainitsevat opettajien kärsivän vähemmän henkisestä, emotionaalisesta väsymyksestä ja jaksavan paremmin, jos he saavat arvostusta ja hyväksyntää työpaikalla.

8.2 Opettajan täytyy kuulua ryhmään oppilaiden takia

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että lähtökohtaisesti oppilasryhmään kuulumisen kokemusta ja ryhmässä tapahtuvia asioita perustellaan ja merkityksennetään oppilaiden näkökulmasta. On luonnollista ajatella, että opettajat ovat koulussa oppilaita varten, ja kuten kuuluukin, oppilaiden tulee olla kaiken keskiössä. On kuitenkin tärkeää nostaa esille ja huomioida myös opettajien tunteet ja kokemukset, sillä opettaja viettää hyvin paljon aikaa koulussa oppilaidensa kanssa. Oppilasryhmään kuulumisen kokemisen

näkökulma opettajan tasavertaisena ryhmän jäsenenä näyttäisi olevan opettajille suhteellisen uusi ja heidän käsityksiään haastava, eikä se välttämättä ole kaikkien opettajien tavoite.

Opettajalla ja oppilailla ei tietyllä tapaa ole vaikutusmahdollisuuksia siihen, kuuluvatko he tiettyyn ryhmään vai ei. Opettajan ja oppilaiden valikoituminen ryhmään määräytyy yleensä ulkopuolelta (Nikkola & Löppönen 2014). Osan haastateltavien mielestä toimiminen, oppiminen ja oleminen ryhmässä oli helpompaa silloin, jos opettaja omalla toiminnallaan pyrkii olemaan osa ryhmää. Luottamuksellinen suhde, mahdollisimman tasavertaiseksi asettuminen oppilaan kanssa luo hyvää pohjaa oppimiselle koulussa (Kallio 2016).

Tuloksissa näkyi, että nimenomaan turvallisuuden tunne koettiin erittäin merkittäväksi osaksi oppimista ja ryhmässä olemista. Sen päälle rakentuu kaikki muu koulussa tapahtuva toiminta. Tuloksissa tulikin esille useita keinoja, kuten arvostuksen näyttäminen, vastavuoroisuus ja hyvän ilmapiirin luominen, joilla opettajat yrittivät edistää oppilaiden turvallisuuden tunnetta ryhmässä. Turvallisuuden tunteen luomisen tärkeys oppilaalle on todettu myös aiemmassa kirjallisuudessa (ks. esim. Cohen (2006); Cornell ja Mayer (2010); Kisantas, Ware ja Maritnez-Arias (2004); Kopakkala (2008); Salovaara & Honkonen (2011)). Kun ryhmässä uskalletaan olla omana itsenään, on asioiden tarkastelu, pohtiminen ja kokeileminen helpompaa ja vuorovaikutus rohkeaa. Tämä vaikuttaa positiivisesti oppimiskokemuksiin ja kouluviihtyvyyteen oppilailla ja työviihtyvyyteen opettajilla (Kopakkala 2008; Routarinne 2008; Salovaara & Honkonen 2011).

Tuloksissa nousi esille, kuinka luokassa toimiminen ja vuorovaikutus helpottuu, kun ryhmä toimii hyvin. Hyvän ilmapiirin ja vuorovaikutuskulttuurin luominen ryhmään vaatii opettajalta sitoutumista ryhmään ja huomion kiinnittämistä ryhmäyttämiseen. Kaikkien kouluyhteisön jäsenten vastuulla on pitää huolta, että jokainen ryhmässä tulee kuulluksi ja hyväksytyksi (Hamarus 2008; Markkula & Öörni 2009; Uusikylä 2006). Opettaja voi siis toiminnallaan edistää myönteistä ilmapiiriä ja avointa vuorovaikutusta

(Salovaara & Honkonen 2011), ja tuloksissa saatiin paljon opettajien eri keinoja yleisen ilmapiirin kehittämiseen ryhmässä, joita olivat esimerkiksi eri kuulumiskierrosmenetelmät. Haastatteluissa ei kuitenkaan tullut esille se, missä määrin opettajat kokevat menetelmien vaikuttavan omaan turvallisuuden tunteeseen ja oliko sen lisääminen hänelle yhtä merkittävä asia kuin oppilaille.

Tulosten mukaan opettajat kokivat, että oppilaiden tuntemus helpottaa heidän arkeaan. Kun opettaja kokee olevansa lähellä oppilaita, hän pääsee paremmin perille siitä, millaisia yksilöitä ryhmässä on ja millaiset tarpeet, toiveet ja edellytykset heillä on. Oppilaiden tunteminen auttaa myös opettajaa päätöksenteossa, opettajalta ei esimerkiksi kulu aikaa selvittelyyn, millainen työskentelytapa kellekin sopii. Myös Zarra (2013) tukee ajatusta siitä, että toimiva, kiinteä vuorovaikutussuhde oppilaan ja opettajan välillä mahdollistaa opinnoissa menestymisen murrosikäisillä.

Toisaalta tutkimuksessamme eräs haastateltava totesi, ei ole aidosti kiinnostunut oppilaista, mutta hänen on tärkeää luoda oppilaille kuva siitä, että olisi kiinnostunut heistä. Woolfolk (2007) kuitenkin toteaa, että oppilaasta tulisi välittää aidosti yksilönä. Huolehtivan aikuissuhteen puute vaikuttaa merkitsevästi oppilaiden epäonnistumisiin, kuulumattomuuteen ja syrjäytymiseen (Bernstein-Yamashiro & Noam 2013, 17). Opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa huomattavasti yhden ihmisen elämän kulkuun (Bernstein-Yamashiro & Noam 2013, 46). Erityisesti oppilaan kokemuksella opettajan hyväksynnästä on todettu olevan yhteyttä oppilaan hyvinvointiin ja koulumenestykseen (Soini, Pietarinen & Pyhältö 2008).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) korostetaan oppilaiden osallistamista toimintaan ja itseohjautuvuuteen kannustamista. Opettajan tehtävä on ohjata ja mahdollistaa oppimista, oppilaiden ollessa pääroolissa tekijöinä, kokeilijoina ja puhujina. Haastateltavien puheessa nousi esille itseohjautuvan tekemisen tarkkailu ulkopuolelta. Tällöin opettaja on tehtävän alullepanija, mutta vetäytyy mieluusti tarkkailemaan toimintaa sivusta. Haastateltavat pitivät hyvänä sitä, ettei opettajan toimintaan puuttumiselle ole tarvetta ja myös sitä, että opettajalla on mahdollisuus olla

ulkopuolisessa roolissa. Kun opettaja–oppilassuhde on läheinen ja toimiva, oppilaiden itseohjautuvuus, oppimistulokset ja koulumielekkyyys paranevat (Fan 2012).

8.3 Opettajalla on henkilökohtainen tarve kuulua oppilasryhmään

Tutkimuksessamme tulee kuitenkin ilmi, miten merkityksellisiä ryhmään kuulumisen kokemukset opettajille ovat, ja miten vähän niistä pystyy kollegoiden tai muiden aikuisten kanssa keskustelemaan. Opettajat usein nauttivat yhteenkuuluvuuden kokemuksista ja on tärkeää saada tunnustusta, apua ja rakkautta kanssaihmisiltä (Pazzini 2013, Moilanen 2013 mukaan), mutta samalla he voivat joutuvat kyseenalaistetuksi opettajien ja vanhempien puolesta.

Haastateltavat kokivat työn olevan mielekkäämpää, helpompaa ja luovempaa, eikä työn kuormittavuus pääse kasvamaan liian suureksi, kun vuorovaikutus luokassa on toimivaa ja turvallista. Myös ne haastateltavat, jotka eivät halunneet luoda erityisen läheistä suhdetta oppilaiden kanssa, pitivät tärkeänä luokan toimivaa vuorovaikutusta oman työhyvinvoinnin kannalta. Opettajan ammatillinen itsesäätely, työyhteisön tarjoaman tuen vastaanottaminen ja työyhteisölle tuen antaminen ovat yhteydessä työn mielekkyyden kokemuksiin. Spiltin, Koomenin ja Thijsin (2011, 1) mukaan vuorovaikutusteorioihin perustuen on oletettavaa, että opettajalla on perustarve kokea yhteenkuuluvuutta oppilaisiin luokassaan. Opettajat sisäistävät kokemuksia eri vuorovaikutussuhteista, jotka vaikuttavat päivittäisiin emotionaalisiin reaktioihin ja näin ollen vaikuttavat opettajan hyvinvointiin pitkällä tähtäimellä (Spilt ym. 2011; Veldman ym 2013).

Haastatteluissa nousi esille, kuinka ryhmän huono yhteishenki stressasi opettajia myös vapaa-ajalla. Opettajat kommentoivat heidän olevan vastuussa järjestyksen pitämisestä, mutta he kokivat sen välillä hyvin ristiriitaiseksi omien toiminnan tavoitteiden ja arvojen kanssa. Tämä nähtiin työkuormittavuutta lisääväksi tekijäksi. He olisivat toivoneet, että oppilaat olisivat noudattaneet yhteisen toiminnan sääntöjä ilman opettajan puuttumista, mutta opettajat

kokivat velvollisuudekseen pistää peli tarvittaessa poikki. Friedman ja Krass (2001) ovat tutkineet, että toimivat vuorovaikutussuhteet oppilaisiin syntyvät määrätietoisien ja vakuuttavan vuorovaikutuksen avulla esimerkiksi rajoja luomalla. Erityisesti kokemattomat opettajat kokevat heikon opettaja-oppilassuhteen heikentävän työtyytyväisyyttään (Veldman ym. 2013). Myös yleisellä tasolla opettajat voivat kokevat riittämättömyyden tunnetta oman tietotaidon ja voimien puutteen takia (Soini ym. 2008).

Tutkimustuloksemme osoittavat, että opettajan kokiessa työnsä henkisellä tasolla liian kuormittavaksi, hän saattaa puolustusmekanismina etäännyä ryhmästä. Tuloksissa ilmeni riittämättömyyden tunnetta etenkin niillä opettajilla, joiden ryhmässä oli haastavia oppilaita eikä opettaja kokenut selviävänsä tilanteista kuormittumatta. Raehalmeen ja Talibin (2006) mukaan opettaja usein haluaa välttää epäonnistumisia ja säästää itseään, jolloin hän voi etäännyä ryhmästään ja työstään. Opettaja voi myös etsiä syyllisiä omaan jaksamiseen ja tilanteeseen itsestään tai oppilaistaan (Raehalme & Talib 2006).

Tutkimuksemme tuloksissa nousi esille opettajien kiintyminen omia oppilaitaan kohtaan ja osa kuvasi suhdetta oppilaisiin hyvinkin lämpöiseksi ja läheiseksi, mitä voi kuvata myös ystävyudeksi. Kun hyvä tahto on vastavuoroista, voidaan Rawlinsin (2000) mukaan puhua ystävydestä. Opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteissa ystävyuden tulisi kuitenkin pysyä tietyissä rajoissa, sillä opettaja toimii kasvattajana, joka tietoisesti työskentelee hyvän ilmapiirin eteen ja se sisältää myös haasteita tasa-arvoisen suhtautumisen ja odotusten vuoksi (Rawlins 2000).

Kasvatuksellisen ystävyyssuhteen syntyminen voi tutkimuksemme tulosten pohjalta luoda pohjaa pitkäkestoisellekin yhteydenpidolle. Suomalaisessa koulussa pitkäkestoiset vuorovaikutussuhteet ovat luonnollisia, sillä opettaja pysyy useita vuosia saman ryhmän kanssa, mikä voi mahdollistaa myöhemmin myös yhteydenpidon aikuisina (Muhonen ym. 2016). Opettajan tärkeys yksittäiselle oppilaalle saattaakin nousta esille vasta vuosien päästä, kun oppilas on jo lähtenyt koulusta ja ottaa jälkeensä yhteyttä opettajaan.

Tulosten mukaan opettajat ovat kuitenkin varovaisia puhuessaan ystävyydestä. Jos oppilaiden kanssa oli hyvät suhteet, tätä ei haluttu erityisemmin tuoda esille kollegoiden kanssa. Osa haastateltavista epäili ja tulkitsi kollegoidensa puheista, että joidenkin mielestä ystävyys oppilaaseen voi näyttäytyä ulkopuoliselle väärällä tavalla. Opettajille oli esimerkiksi kommentoitu tylyyn ja ilkeään sävyyn opettajan läheisempiä vuorovaikutussuhteita oppilaiden kanssa ja tämän uskottiin johtuvan kenties kateudesta. Toisaalta varovaisuus ystävä-sanana käytössä voi johtua myös opettajan roolista. Opettaja on kasvatuksen ammattilainen ja hänen täytyisi noudattaa sitä roolia niin koulussa kuin vapaa-ajallaankin (Zarra 2013).

8.4 Ryhmään kuulumisen kokemuksen kompleksisuus

Tutkimuksessamme opettajien joukossa oli heitä, jotka tunnistivat itsestään tarpeen tulla hyväksytyksi osaksi ryhmää, kun taas osalle opettajista oppilaiden hyväksyntä ei tuntunut välttämättömältä. Tutkimuksemme tuloksissa nousi esille, että opettaja ei ole kiinnostunut oppilaista, mutta kokee silti olevansa vahvasti osa ryhmää. Ryhmään kuulumisen nähtiin opettajan työtehtäviin kuuluvaksi asiaksi, minkä takia työssä olevat ihmissuhteet eivät siirry vapaa-ajalle. Näin ollen oppilaiden kanssa käyty vuorovaikutus ei jatkunut työajan ulkopuolelle eikä oppilasryhmässä tapahtuneita asioita jääty pohtimaan vapaa-aikana.

Tulosten pohjalta herää kysymyksiä: Jos opettaja ei ole kiinnostunut tutustumaan oppilaisiinsa, voiko hän olla aidosti osa ryhmää? Jos opettaja tukeutuu vahvasti vain työminäänsä ja rajoittaa avoimuuttaan, onko ryhmään kuulumisen kokemus yhtä vahva, kuin oman persoonansa esille tuovalla opettajalla? Skaalvik ja Skaalvik (2011) kuvaavat, että opettajien kokemus kouluyhteisöön kuulumisesta pohjautuu siihen, kuinka he kokevat itsensä suhteessa kollegoihin, hallintoon ja oppilaisiin. Joukkoon kuulumisen tunne vaatii kokemuksen arvostetuksi ja pidetyksi tulemisesta (Goodenow 1993). Opettajat voivat kokea saavansa arvostusta oppilailta, mikä luo tunteen, että he

ovat osa ryhmää, vaikkei opettajat itse olisi emotionaalisesti sitoutuneita ryhmään tai oppilaisiin. Tuloksissa ilmenneet opettajien asenteet kuvaavat hyvin ryhmään kuulumisen kompleksista luonnetta, sillä perusteluita toiminnalle ja kokemuksille annetaan ristiriitaisesti.

8.5 Tutkimuksen eettisyys, reliabiliteetti, validiteetti

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmetodi auttoi keräämään haluttuja tutkimustuloksia, sillä tarkoituksena oli löytää erilaisia merkityksiä opettajien kokemuksille. Esimerkiksi haastatteluiden aikana huomasimme, että opettajilla oli monenlaisia kokemuksia, joiden merkitykset olivat heille itseasiassa todella suuria, mutta tilanteessa kävi ilmi, että he eivät olleet aiemmin tiedostaneet niiden tärkeyttä itselleen. Lisäksi fenomenologista tutkimusta tehdessä tutkijoiden on tiedostettava esiymmärryksen vaikutus omaan tapaan ajatella ja tulkita tutkimuksessa käsiteltäviä asioita. Koska meitä oli kaksi, pystyimme hyödyntämään tutkijatriangulaatiota ja näin keskustellen arvioimaan ja pohtimaan omia tulkintojamme ja niiden paikkaansa pitävyyttä (Eskola & Suoranta 2008, 69). Tällä pyrimme varmistamaan päätöstemme olevan yhdenmukaisia tutkimusmenetelmän ja tavoitteemme kanssa, jotta tutkimuksen pätevyys ei kärsisi. Kriittinen arviointi jatkui koko tutkimuksen teon eri vaiheissa. Aineiston analyysissä kuljimme hermeneuttista kehää jatkuvasti aineiston, litteroinnin ja tulkintojen välillä (Laine 2015). Nostimme myös esimerkkejä tukemaan omia tulkintojamme aineistosta.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittävät puolueettomuuden käsitteen oleelliseksi tarkastelun kohteeksi laadullisessa tutkimuksessa, sillä objektiivisuutta ei voida täysin saavuttaa ja tutkija näkee aineiston aina oman kehyksensä läpi. Olemme tutkijoina kokemattomia, mikä vaikuttaa oletettavasti tutkimuksen kulkuun. Esimerkiksi haastattelutilanteissa kysymysten muotoilu saattoi välillä aiheuttaa haasteita. Tiedostimme kuitenkin omien kykyjemme rajallisuuden ja pyrimme parhaamme mukaan toimimaan tilanteissa

tarkoituksenmukaisesti ja esimerkiksi olemaan johdattelematta haastateltavaa lisäkysymyksissä.

Pyrimme tutkimusta toteuttaessamme noudattamaan huolellisesti tutkimuksen teon eettisiä periaatteita. Lähtökohtana haastatteluille oli haastateltavien vapaaehtoinen osallistuminen tutkimukseemme. Kerroimme haastateltaville, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja kieltäytyminen osallistumisesta on sallittua missä vaiheessa tahansa. Tutkimukseen osallistuvia tulee lisäksi informoida tutkimushaastattelusta ja sen kulusta (Tiittula & Ruusuvuori, 2005; Hänninen, 2010). Pyrimme haastattelun alussa kuvaamaan tutkimuksemme idean, haastattelun rakenteen ja mahdolliset tietosuojakysymykset, kuten säilyttävämme haastattelijoiden anonyymiyden ja käsittelevämme aineistoa luottamuksellisesti.

Tiittula ja Ruusuvuori (2005) sekä Hänninen (2010) pitävät yhtenä tärkeänä eettisyyden ulottuvuutena tunnistettavuuteen liittyviä seikkoja. Heidän mukaansa on tärkeää, että haastateltavia ei voida tunnistaa tutkimuksen perusteella. Anonymiteetin vuoksi nimet ja muut tunnistamiseen liittyvät seikat on muutettu. Käytimme harkintaa, millaisia aineistoesimerkkejä valitsimme tuloksiin, jotta haastateltavaa ei voi tunnistaa. Litteroimme aineiston huolellisesti, jotta haastateltavien puhe tulisi mahdollisimman totuudenmukaisesti aineistoomme analysoitavaksi. Aineiston huolellinen analysointi varmistaa sen, että tulokset eivät vääristy meidän oman tulkinnan takia ja näin vähennä tulosten luotettavuutta.

Haastattelutilanteet olivat mielestämme luontevia ja niissä oli luotettava ja avoin tunnelma. Myös haastateltavat kertoivat palautteessaan, että haastatteluun oli helppo tulla ja tilanne oli rento, jolloin heidän oli helppo keskustella kanssamme. Haastateltavat pitivät tutkimusaihetta hyvänä ja mielenkiintoisena, mikä motivoi osallistumaan haastatteluun ja myös meidän mielestämme antoisampaan keskusteluun. Tutkimusaiheen vierauden vuoksi haastatteluissa keskustelun näkökulma välillä ajautui sivuun teemasta. Näissä tilanteissa haastattelun puolistrukturoitu rakenne varmisti sen, että saimme

kuitenkin vastauksia juuri aiheitamme koskeviin kysymyksiin, mikä edesauttoi tutkimuksemme validiteettia.

Haastattelutilanteissa ympäristö voi vaikuttaa haastateltavan puheeseen (Hyvärinen 2017) ja nämä ympäristön satunnaistekijät voivat olla vaikuttamassa tutkimuksen luotettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Haastattelimme opettajia eri ympäristöissä; osa haastatteluista tehtiin opettajan omalla koululla, osa yliopistolla. Palautteessa ilmeni, että yliopiston tilassa haastattelu oli ainakin osalle mielekkäämpi tilanne, sillä siellä pystyi objektiivisemmin tarkastelemaan omaa oppilasryhmää. Joissakin haastatteluissa oli kiireen tuntua ja työpäivän päätteeksi tehty haastattelu saattoi vaikuttaa keskittymiseen ja kykyyn tai haluun pohtia kysymyksiä syvällisemmin. Lisäksi haastattelun alkuun ilmenneet laiteongelmat nauhureiden kanssa saattoivat vaikuttaa meidän omaan haastattelutapaamme lisääntyneen stressin vuoksi.

Haasteita tutkimuksen validiteetille toi tutkimusaiheemme verrattain uusi näkökulma. Kriittisellä pohdinnalla pyrimme kuitenkin varmistamaan, että valintamme olivat tarkoituksenmukaisia ja valideja. Pehdyimme myös oppilasryhmään kuulumisen ilmiötä kuvaaviin lähikäsitteisiin, kuten koheesio, yhteenkuuluvuus, opettaja-oppilassuhde ja auktoriteetti, joiden avulla kartutimme tietoa aiheesta ja sen tutkimisesta, jotta saisimme mahdollisimman monipuolisen kuvan itsellemme tutkimuksemme tavoitetta tukevista ratkaisuista.

Triangulaatio on yksi tutkimusten validiteettia parantava keino. Triangulaatio on muun muassa tutkimusmenetelmien ja -aineistojen yhteiskäyttöä, mutta se ei kuitenkaan ole yksinkertaista ja ongelmantonta (Archibald 2015; Denzin 2009; Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkijan täytyy olla tietoinen triangulaation problematiikasta; sen mahdollisuuksista ja rajoista. Denzin (1978; 2009) on jaotellut triangulaation neljään eri päätyyppiin. Peruseriaate on, että metodeja, tiedonlähteitä, tutkijoita ja eri teorioita yhdistetään tutkimuksessa (Denzin 1978; 2009). Omassa tutkimuksessamme on hyödynnetty tutkijatriangulaatiota. Esimerkiksi osallistuimme kumpikin aktiivisesti haastatteluiden tekemiseen ja analysoimme aineiston yhdessä.

Kävimme jatkuvaa keskustelua tutkimuksen edetessä valinnoistamme ja teimme kriittistä arviointia toistemme tulkinnoista.

Creswellin (2014) mukaan monipuolinen tutkimuksen ja ilmiön kuvailu johtaa realistisempaan ja rikkaampaan tutkimukseen ja tuloksiin. Tarkka ja monipuolinen kuvailu lisää näin myös löydösten validiteettia tutkimuksessamme. Tutkimuksen löydökset muokkautuvat tutkijan eri taustojen, kuten kulttuurisen ja historiallisen taustan vuoksi. On tärkeää, että tutkija tiedostaa taustojensa vaikutuksen tutkimuksen tekoon ja avaa niitä avoimesti ja rehellisesti lukijalle, mikä lisää tutkimuksen validiteettia. Tällaisia olivat kuvaukset esimerkiksi haastattelukokemusten vähäisyydestä sekä ympäristön vaikutteet omalle toiminnalle aineistonkeruutilanteessa. On tärkeää kertoa tutkimuksen lähtökohdista, tavoitteista ja teoreettisista oletuksista ja saada palautetta tutkimuksesta ulkopuolisilta henkilöiltä (esim. seminaareissa) säännöllisesti tutkimuksen edetessä. (Creswell 2014.) Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittävät tutkija-tiedonantaja-suhteen olevan tärkeä luotettavuuden lisääjä. Myös omassa tutkimusprosessissamme tutkimuksen tekijöinä saimme palautetta ja kehitysehdotuksia, jotta tutkimuksemme olisi akateemisen tutkimuskriteeristön mukainen.

8.6 Jatkotutkimuskohteet

Opettajien oppilasryhmään kuulumisen kokemusta tarkastelevan tutkimuksemme pohjalta nousi esille useita tarpeita jatkotutkimukselle. Ensinnäkin olisi mielenkiintoista selvittää opettajan turvallisuuden tunteen kokemista oppilasryhmässä. Turvallisuuden tunne nostettiin haastatteluissa monesti esille ja sen nähtiin toimivan pohjana koko ryhmän toiminnalle. Jos opettaja ajatellaan osaksi ryhmää, tulisi myös opettajalla olla turvallisuuden tunne. Kiinnostavaa olisi esimerkiksi tutkia, millaisissa tilanteissa opettaja ei tunne oloaan turvalliseksi ryhmän kanssa tai millaisia keinoja opettajalla on lisätä omaa turvallisuuden, niin fyysisen kuin psyykkisenkin, tunnetta ryhmässään.

Piispanen (2008) nosti tutkimuksessaan esille, että etenkin yksilön turvallisuuden ja turvattomuuden tunne määrittää sitä, miten avoin hän on kouluttautumiselle ja kehitykselle. Jos kouluttaminen koetaan ulkoapäin tulevana, voi opettaja reagoida siihen epävarmuudella ja vastarinnalla. Toisaalta se voidaan nähdä voimavarana ja työssä kehittymisen välineenä, jolloin siihen suhtaudutaan avoimemmin ja objektiivisemmin. Olisikin siis perusteltua tutkia aihetta opettajien näkökulmasta, sillä kielteinen suhtautuminen kouluttautumiseen ja kehitykseen ei ole kenenkään etu.

Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia tarkemmin myös kollegoiden suhtautumista eri tavalla työskentelevään opettajaan. Millaisia ajatuksia kollegoissa herää, kun joku tai jotkut opettajat toimivat eri tavalla kuin muut työyhteisössä. Millä tavalla he esimerkiksi perustelevat omaa suhtautumistaan ja toimintaansa eri tavoin tekeviä opettajia kohtaan? Moilasen (2013) esittämät kuvaukset opettajan ystävä- ja viholliskollegoista on mielenkiintoinen, ja sen tutkiminen avaisi dynamiikkaa opettajayhteisössä ja samalla opettajien turvallisuuden kokemuksia koko työyhteisössä. Myös vanhempien kuuleminen samoista näkökulmista olisi kiinnostavaa.

Tutkimuksemme tarkasteli opettajien henkilökohtaisia ryhmään kuulumisen kokemuksia, mutta jatkotutkimuksissa olisi hyvä tarkastella myös oppilaiden käsityksiä, kokemuksia ja merkityksenantoja opettajista yhtenä ryhmän jäsenenä. Miten oppilaat kokevat opettajan ryhmään kuulumisen ja millaisia merkityksiä ryhmään kuuluvalla tai kuulumattomalla opettajalla on heidän omasta mielestään?

LÄHTEET

- Abun, D. & Magallanes, T. 2018. Choosing Proper Relationship between Teacher and Students: Interpersonal, Contractual and Pedagogical Relationship. *International Journal of Advance Research in Education & Literature*, 4 (10), 1-10.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. *Minä ja muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava.
- Anderson, M. 2010. *The well-balanced teacher: How to work smarter and stay sane inside the classroom and out*. Alexandria: ASCD.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Archibald, M. M. 2015. Investigator Triangulation: A Collaborative Strategy With Potential for Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10 (3), 228-250.
- Babad, E. 2005. Nonverbal behavior in education. Teoksessa J. Harrigan, R. Rosenthal & K. Scherer (toim.) *The new handbook of methods in nonverbal behavior research*: New York: Oxford University Press, 283-312.
- Bernstein-Yamashiro, B. & Noam, G. 2013. *Teacher-student relationships toward personalized education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bevan, M. 2014. A Method of Phenomenological Interviewing. *Qualitative Health Research*, 24 (1), 136-144.
- Bubb, S. & Earley, P. 2004. *Managing teacher workload: work-life balance and wellbeing*. California: SAGE.
- Bulgaru, I. 2015. Cohesion-performance Relationship to the Educational Group Level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 180, 248-255. doi:10.1016/j.sbspro.2015.02.112
- Cantell, H. 2011. *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. Juva: PS-kustannus.
- Carron, A. & Hausenblas, H. 1998. *Group dynamics in sport*. London: Fitness information technology.

- Clarke, D., & Hollingsworth, H. 2002. Elaborating a Model of Teacher Professional Growth. *Teaching and Teacher Education* 18, 947-967.
- Cohen, J. 2006. Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76 (2), 201-237.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. 1991. Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Teoksessa M. R. Gunnar & L. Sroufe (toim.) *Self processes and development*. Hillsdale: Erlbaum, 23, 43-77.
- Cornell, D. G., & Mayer, M. J. 2010. Why does school order and safety matter? *Educational Researcher*, 39, 7-15.
- Creswell, J. 2014. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E. & Abry, T. 2013. Do emotional support and classroom organization earlier in the year set the stage for higher quality instruction? *Journal of School Psychology* 51 (5), 557-569.
- Denzin, N. 1978. *Sociological Methods: A Sourcebook*. NY: McGraw Hill.
- Denzin, N. K. 2009. *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: Routledge.
- Elias, F.G., Johnson, M.E. & Fortman, J.B. 1989. Task-focused self-disclosure: effects on group cohesiveness, commitment to task, and productivity. *Small Group Behavior* 20, 87-96.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Esmaeili, Z., Mohamadrezai, H. & Mohamadrezai, A. 2015. The role of teacher's authority in students' learning. *Journal of Education and Practice*, 6 (19), 1-16.
- Fan, F. A. 2012. Teacher: Students' Interpersonal Relationships and Students' Academic Achievements in Social Studies. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 18 (4), 483-490.

- Fornaciari, A. & Männistö, P. 2017. Yhteiskuntasuhde osana luokanopettajan ammattia – traditionaalista vai orgaanista toimijuutta? *Kasvatus* 48 (4), 353–368
- Forsyth, D. 2017. *Group Dynamics*. Boston: Cengage.
- Friesen, N., Henriksson, C. & Saevi, T. (toim.) 2012. *Hermeneutic Phenomenology in Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- García-Moya, I. & Brooks, F. & Moreno, C. 2019. Humanizing and Conducive to Learning: an Adolescent Students' Perspective on the Central Attributes of Positive Relationships with Teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 1-20.
- Gjerstad, E. 2015. *Kuka on kukkulan kuningas? Lasten ja aikuisten valtasuhteet kasvun tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Glassman, U. 2009. *Group work: A humanistic and skills building approach*. Los Angeles: Sage.
- Glover, J. 2003. *Ihmisyys. 1900-luvun moraalihistoria. 2. painos*. Helsinki: Like.
- Goodenow, C. 1993. Classroom Belongin among Early Adolescent Students. *The Journal of Early Adolescence* 13 (1), 21-43.
- Gordon, T. & Savolainen, M. 2006. *Toimiva koulu*. Helsinki: LK-kirjat.
- Grayson, J. & Alvarez, H. 2008. School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education* 24 (5), 1349–1363.
- Haapasalo, S. & Saarelainen, A. 2010. *Ryhmästä voimaa aikuisten oppimisvaikeuksiin*. Helsinki: Kuntoutussäätiö.
- Harjunen, E. 2002. *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta*. *Kasvatusalan tutkimuksia* 10. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Hamarus, P. 2006. *Koulukiusaaminen ilmiönä: Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hamarus, P. 2008. *Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise*. Hämeenlinna: Karisto Kirjapaino Oy.

- Hargreaves, E., Elhawary, D. & Mahgoub, M. 2018. "The teacher who helps children learn best": Affect and authority in the traditional primary classroom. *Pedagogy. Culture & Society* 26 (1), 1-17.
- Henriksson, C. 2012. Hermeneutic Phenomenology and Pedagogical Practice. Teoksessa Friesen, N., Henriksson, C. & Saevi, T. (toim.), *Hermeneutic Phenomenology in Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 119-140.
- Hill, K. 2011. Possibilities for Social Cohesion in Education: Bosnia-Herzegovina. *Peabody Journal of Education* 86 (2), 155-170.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. *Suhteita Minä, me ja muut*. Porvoo: WSOY.
- Hirokawa, R. Y., Cathcart, R. S., Samovar, L. A. & Henman, L. D. (toim.) 2003. *Small Group Communication: Theory & Practice: An Anthology*. 8. painos. Oxford: Oxford University Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. *Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hogg, M. A. & Tindale, S. 2001. *Blackwell Handbook of Social Psychology: Group Processes*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Hoglund, W. L., Klinge, K. E. & Hosan, N. E. 2015. Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology* 53 (5), 337-357.
- hooks, b. 2007. *Vapauttava kasvatus*. Suom. J. Vainonen. Suomennoksen toimittaneet M. Vuorikoski & H. Rekola. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Horppu, R. 1993. *Oppilaiden käsitykset opettajan auktoriteetista erilaisissa luokkailmastoissa*. Helsinki: Sosiaalipsykologian laitos.
- Hovelynck, J. & Vanden Auweele, Y. 1999. Group development in the physical education class. Teoksessa J. Liukkonen, Y. Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (toim.) *Psychology for physical educators: student in focus*. Champaign, IL: Human kinetics, 101-119.
- Hyvärinen, M. 2017. *Haastattelun maailma*. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 11-45.

- Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 160–178.
- Jerome, E., Hamre, B., & Pianta, R. 2008. Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development* 18, 915–945.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. 1991. *Joining together: Group theory and group skills*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W. & You, X. 2015. The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education* 51, 58–67.
- Kallio, J. 2016. *Opettamisen vallankumous: Opettajasta elinikäisen oppimisen valmentajaksi*. Helsinki: Tietosanoma.
- Kauppi, T. 2015. *Opettaja kiusattuna: Peruskoulun opettajien kokemuksia vertaisraajat ylittävästä kiusaamisesta*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kauppila, R. 2005. *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kataja, J., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2011. *Ryhmä liikkeelle! Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi*. Juva: PS-kustannus.
- Kekkonen, M. 2012. *Kasvatuskumppanuus puheena: Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä*. Tampere: Tampere University Press.
- Khoirul, A. 2016. Working with Group-Tasks and Group Cohesiveness. *International Education Studies* 9 (8), 105–111.
- Kisantas, A., Ware, H. W., & Maritnez-Arias, R. 2004. Students' perceptions of school safety: Effects by community, school environment, and substance use variables. *The Journal of Early Adolescence*, 24. 412– 430.
- Kokkinos, C. 2007. Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology* 77, 229–243.
- Kokkinos, C., Panayiotou, G. & Davazoglou, A. 2005. Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools* 42, 79–89.

- Konu, A. & Rimpelä, M. 2002. Well-being in schools: A conceptual model health Promotion International 17, 79–87.
- Konu, A., Viitanen, E. & Lintonen, T. 2010. Teachers' wellbeing and perceptions of leadership practices. International Journal of Workplace Health Management 3, 44–57.
- Kopakkala, A. 2008. Porukka, jengi, tiimi: Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.
- Ladd, G., Herald-Brown, S., & Reiser, M. 2008. Does Chronic Classroom Peer Rejection Predict the Development of Children's Classroom Participation During the Grade School Years? Child Development 79, 1001–1015.
- Laine, K. 1997. Yksilö ryhmässä. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.) Minä ja muut: kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava, 203–255.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut. Keuruu: Otava.
- Laine, A., Ruishalme, O., Salervo, P., Sivén, T., Välimäki, P. 2007. Opi ja ohjaa sosiaali- ja terveystalalla. Helsinki: WSOY.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia - fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli ja J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. 2019. Tunnetaidot opetustyössä: Opas haastaviin tilanteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lanas, M. & Kiilakoski, T. 2013. Growing pains: Teacher becoming a transformative agent. Pedagogy, Culture & Society 21(3), 343–360.
- Lang, N. 2010. Group work practice to advance social competence: A specialized methodology for social work. New York: Columbia University Press.
- Lintunen, T. & Kuusela, M. 2007. Social and emotional learning in physical education. Teoksessa J. Liukkonen, Y. Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (toim.) Psychology for physical educators: student in focus. Champaign, IL: Human kinetics, 75–83.

- Markkula, J. & Öörni, E. 2009. Turvallinen elämä lapsille ja nuorille. Kansallinen lasten ja nuorten tapaturmien ehkäisyn ohjelma. Raportti 27/2009. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Luukkainen, O. 1998. Tulevaisuuden tekijät: uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena.
- McCormick, J. & Barnett, K. 2011. Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management* 25, 278–293.
- Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki: Methelp.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Moilanen, P. 2013. Kollegat uhkana ja turvana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen ja P. Räihä (toim.) *Toinen tapa käydä koulua: kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino, 103–118.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2015. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli ja J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus, 52–73.
- Morgan, N. 2009. *Quick, Easy and Effective Behaviour Management Ideas for the Classroom*. London: Jessica Kingsley.
- Muhonen, H., Kati Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M-K. 2016. Lämmin opettaja – oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus* 47 (2), 112–124.
- Nevalainen, V. & Nieminen, A. 2010. *Opettajan psykologia*. Helsinki: Edita.
- Niemistö, R. 2002. *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. Helsinki: Palmenia.
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä: Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Nikkola & Löppönen. 2014. *Oivalluksia ryhmästä: Pintaa syvemmälle koulun ryhmäilmiöihin*. Helsinki: Kehittämiskeskus Opinkirjo.

- O'Connor, E. 2010. Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology* 48, 187–218.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Pazzini, K.-J. 2013. Evaluation und Stresstes von Bildung. Teoksessa F. Billmayer (toim.) *Schwierige SchülerInnen im Kunstunterricht. Erfahrungen Analysen mpfehlungen*. Flensburg: Flensburg Univesity Press, 179–186.
- Pennington, D. C. & Ahokas, M. 2005. *Pienryhmän sosiaalipsykologia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pianta, R. C. 1999. *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. School Psychology Book Series.
- Piispanen, M. 2008. *Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa*. Jyväskylä: Gummerus.
- Porter, L. 2008. *Teacher-parent Collaboration: Early Childhood to Adolescence*. Camberwell: Australian Council for Education Research.
- Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. 2011. A systemic perspective on school reform. *Journal of Educational Administration* 49 (1), 46–61.
- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Nurmi, J.-E. 2018. Teacher–student interaction and lower secondary school students' situational engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 89 (2), 374-392.
- Puolimatka, T. 1999. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Raasumaa, V. 2010. *Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rawlins, W. 2000. Teaching as a mode of friendship. *Communication theory* 10 (1), 5–26.

- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. Opettajuuden alkutaival: vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Routarinne, S. (2007). Valta ja vuorovaikutus: Statusilmaisun perusteet. Helsinki: Tammi.
- Rovio, E. 2009. Ryhmän kiinteys eli koheesio. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 155–177.
- Ruzek, E., Hafen, C., Allen, J., Gregory, A., Mikami, A. & Pianta, R. 2016. How Teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction* 42, 95–103.
- Salovaara, R. 2008. Voima virtaa. Menetelmämateriaali tukioppilastoimintaan ja MLL:n Nuorisotyöhön. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schmuck, R. & Schmuck, P. 1997. Group processes in the classroom. Madison, WI: Brown and Benchmark.
- Schreier, M. 2012. Qualitative content analysis in practice. Thousand Oaks: SAGE.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. 2011. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Soini, T. Pietarinen, J. & Pyhältö, T. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 28 (4), 244–257.
- Spilt, J. L, Koomen H. M. & Thijs, J. T. 2011. Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationship. *Educational Psychology* 23 (4), 457–477.
- Spilt J. L, Wu J., Hughes J. & Kwok O. 2012. Dynamics of teacher-student relationships: Stability and change across elementary school and the

- influence on children's academic success. *Child Development* 83 (4), 1180–1195.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvuori (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Titsworth, S., Quinlan, M. M. & Mazer, J. P. 2010. Emotion in Teaching and Learning: Development and Validation of the Classroom Emotions Scale. *Communication Education* 59 (4), 431–452.
- Trout, M. 2012. *Making the Moment Matter: Care Theory for Teacher Learning*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tzuo, P. W. & Chen T. Q. 2011. Re-Conceptualizing Teacher Authority: When to Exact. *New Horizons in Education* 59 (1), 1–11.
- Uusikylä, K. 2006. *Hyvä, paha opettaja*. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.
- Veldman, I., Van Tartwijk, J., Brekelmans, M. & Wubbels, T. 2013. Job satisfaction and teacher–student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education* 32, 55–65.
- Väyrynen, S., Kesälahti, E., Pynninen, T., Siivola, J., Flotskaya, N., Bulanova, S., . . . Afonkina, Y. (2016). Finnish and Russian teachers supporting the development of social skills. *European Journal of Teacher Education*, 39(4), pp. 437-451. doi:10.1080/02619768.2016.1216543
- Watt, E. D. 1982. *Authority*. New York: St. Martin's Press.
- Wentzel, K. R. 1994. Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology* 86 (2), 173–182.
- Woolfolk, A. 2007. *Educational psychology*. Boston, Mass: Allyn and Bacon.
- Yeung R. & Leadbeater B. 2009. Adults make a difference: The protective effects of parent and teacher emotional support on emotional and behavioral problems of peer-victimized adolescents. *Journal of Community Psychology* 38 (1), 80–98.

- Zarra, E. 2013. *Into the Emotional, Physical, and Sexual Realms*. Lanham: R&L Education.
- Zee, M., Koomen, H. M. & Van Der Veen, I. 2013. Student-teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: The role of student personality. *Journal of School Psychology* 51 (4), 517-533.
- Zhu, C. 2013. Students' and Teachers' Thinking Styles and Preferred Teacher Interpersonal Behavior. *The Journal of Educational Research* 106 (5), 399-407.

LIITTEET

Liite 1. Sähköposti opettajille

Hei! Olemme kaksi 5. vuoden luokanopettajaopiskelijaa Jyväskylän yliopistosta ja teemme pro gradu -tutkielmaa luokanopettajan ryhmään kuulumisen kokemuksista omaan oppilasryhmäänsä. Tutkimusta ryhmäkoheesiosta ja ryhmähengestä on tehty paljon, mutta opettajan osa muuna kuin vaikuttavana tekijänä on jäänyt näissä tutkimuksissa ulkopuolelle. Tutkimukset ovat pääosin keskittyneet selvittämään ryhmän toiminnan merkityksiä oppilaaseen. Tästä syystä toivoisimme nyt kuulevamme työssä olevien luokanopettajien ajatuksia ryhmään kuulumisesta ja sen merkityksistä itselle.

Tutkimuksen aineisto kerätään haastattelemalla. Haastatteluun osallistuminen ei vaadi haastateltavalta etukäteen mitään ja voimme tulla esimerkiksi koululle tekemään haastattelun. Haastatteluun kannattaa varata aikaa noin tunti. Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja tutkimuksen eettisten perusteiden mukaan. Haastateltavia ei voida tunnistaa tutkimuksesta.

Jos olisit kiinnostunut osallistumaan haastatteluihin, otathan meihin mahdollisimman pian yhteyttä vastaamalla tähän sähköpostiin! :)

Terveisin Jenny Puurula ja Alisa Ilola

Liite 2. Aiheeseen virittävä moniste

Opettaja osana ryhmää: opettajan ryhmään kuulumisen kokemus



Kauan olet ollut työssä, onko kaksoispätevyyksiä? Onko jotain "omaa juttua" (tvt, toiminnallistaminen ym.)? Millainen ryhmä sinulla on? Vaikuttaako "oma juttusi" ryhmän toimintaan tai kiinteyteen jollain tavalla?

Liite 3. Aiheeseen virittävät jana-kysymykset

1. Kuinka läheinen koet olevasi oppilasryhmäsi kanssa?

ei läheinen, (tuttu, tuntee nimeltä)		melko läheinen		todella läheinen, (läheisiä ystäviä)
1	2	3	4	5

2. Mikä kuvaa parhaiten tällä hetkellä asemaasi oppilaittesi keskuudessa?

myötäilevä		tasavertainen		hallitseva
1	2	3	4	5

3. Kuinka usein vaikutat ja päätät ryhmässä tapahtuvista asioista?

en koskaan		joskus		aina
1	2	3	4	5

4. Kuinka paljon haluaisit vaikuttaa ja päättää ryhmässä tapahtuvista asioista?

en yhtään		jonkin verran		hyvin paljon
1	2	3	4	5

5. Kuinka paljon koet saavasi arvostusta ja valtaa oppilailta?

en yhtään		jonkin verran		hyvin paljon
1	2	3	4	5

6. Missä määrin pidät itseäsi osana oppilasryhmääsi?

en yhtään		jonkin verran		täysin osana
1	2	3	4	5

7. Kuinka tärkeää sinulle on kuulua oppilasryhmääsi?

ei tärkeää		melko tärkeää		todella tärkeää
1	2	3	4	5

Liite 4. Haastattelukysymykset

1. Onko sinulla tilanteita, joissa olet kokenut olevasi osa ryhmää?
Kuvailisitko niitä?
 - a. Mikä mielestäni mahdollisti kokemuksen?
 - b. Miksi?

2. Onko sinulle tilanteita, joissa et ole kokenut olevasi osa ryhmää?
Kuvailisitko niitä?
 - a. Mistä kokemukset johtuivat?
 - b. Miksi?

3. Onko kuvailemillesi kokemuksilla merkitystä sinulle? Millaisia merkityksiä?
 - a. Onko niillä merkitystä työn kannalta? Millaisia merkityksiä? Miksi?
 - b. Onko niillä merkitystä henkilökohtaisen elämän kannalta? Millaisia merkityksiä? Miksi?

4. Voiko opettaja ja oppilas olla mielestäni ystäviä? Miksi mielestä voi/ei voi?

5. Onko sinulle tärkeää kuulua oppilasryhmääsi? Miksi?

6. Mieti opettamiasi ryhmiä. Onko sinulla ollut ryhmää, jossa olet kokenut olevasi kiinteä osa sitä? Entä täysin ulkopuolinen ryhmästä?
 - a. Huomaatko jotain eroja ryhmien välillä?
 - b. Mistä erot mielestäsi johtuvat?
 - c. Miksi?

7. Teetkö tietoisesti jotain, joka vaikuttaa ryhmään kuulumisen kokemukseesi?

- a. Kuvailisitko niitä?
 - b. Miksi?
8. Tuleeko sinulla mieleen joitakin muita asioita tai näkökulmia, jotka voivat vaikuttaa opettajan ryhmään kuulumisen kokemukseen? Ovatko mainitsemasi asiat vaikuttaneet sinun omaan ryhmään kuulumisen kokemukseesi?
9. Oliko jokin tämän haastattelun näkökulma sellainen, joka ei liity mielestäsi opettajan ryhmään kuulumisen kokemukseen? Miksi näin mielestäsi on?
10. Vapaa sana, onko haastateltavalla jotain lisättävää tai kerrottavaa?
11. Palaute: Mitä pidit haastattelusta? Helpottiko janat miettimään kysymyksiä? Oliko kysymykset selkeitä? Yleistä palautetta haastattelusta, miltä tuntui vastata?