

”Kyl se open merkitys on tosi iso siinä, miten sitä ittensä kokee”

Muistelukokemuksia opettajien kanssa tapahtuneista vuorovaikutustilanteista

Erityispedagogiikka
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Saija Huvila-Kouvonen

Ohjaaja:
YTT, KT Rauno Huttunen

8.3.2022
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Erityispedagogiikka

Tekijä(t): Saija Huvila-Kouvonen

Otsikko: ”Kyl se open merkitys on tosi iso siinä, miten sitä ittersä kokee”

Muistelukokemuksia opettajan kanssa tapahtuneista vuorovaikutustilanteista.

Ohjaaja(t): YTT,KT Rauno Huttunen

Sivumäärä: 70 sivua

Päivämäärä: 8.3.2022

Huvila-Kouvonen, Saija 2022. ”Kyl se open merkitys on tosi iso siinä, miten sitä itensä kokee.” Muistelukokemuksia opettajien kanssa tapahtuneista vuorovaikutustilanteista. Fenomenografinen tutkimus eri-ikäisten suomalaisten opettajakokemuksista. Erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 62 sivua + liitteet.

Tässä pro gradu-tutkielmassa tutkin eri-ikäisten suomalaisten ja Suomessa koulua käyneiden muistelijoiden kokemuksia liittyen opettajien kanssa tapahtuneisiin vuorovaikutustilanteisiin.

Tutkimuksessa pyrin selvittämään sitä, minkälaisia positiivisia ja negatiivisia kokemuksia eri-ikäisillä muistelijoilla on liittyen opettajien kanssa tapahtuneisiin kohtaamisiin sekä minkälaiset kokemukset ovat jääneet vastaajien mieleen. Tarkoituksena oli myös selvittää, onko muistelukokemuksissa löydettävissä samankaltaisuutta liittyen esimerkiksi positiivisiin tai negatiivisiin kokemuksiin sekä sitä, minkälaisia tunteita vastaajissa on herännyt ja onko näillä kokemuksilla ollut merkitystä vastaajan elämässä myöhemmin.

Tutkimus on laadullinen tutkimus, joka toteutettiin haastattelututkimuksena. Analyysissä käytettiin fenomenologista tutkimusotetta.

Haastatteluun osallistui 7 henkilöä, iältään 10-73-vuotta. Kaikki haastateltavat ovat käyneet koulunsa Suomessa, yksi vastaajista ruotsin kielellä kielikylpyopetuksessa. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin tekstimuotoon jonka jälkeen niistä etsittiin tutkittavaa aihetta koskevia kokemuksia ja käsityksiä sekä kuvailujen eroavaisuuksia.

Auki kirjoitetuista teksteistä nousivat esille seuraavat kategoriat: opettajan toiminnan eettisyys ja epäeettisyys, opettajan toiminnan herättämät positiiviset ja negatiiviset tunteet sekä opettajakohtaamisten mahdolliset negatiiviset ja positiiviset vaikutukset vastaajan elämässä myöhemmin. Näistä teemoista laadittiin fenomenografisella otteella tulosavaruus, johon vastaukset luokiteltiin näiden yläotsikoiden alle.

Tämän pienen otoksen kohdalla tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta, että opettajiin liitetyt sekä positiiviset että negatiiviset kokemukset kuvautuivat hyvin samankaltaisesti eri-ikäisten vastaajien kohdalla. Samoin opettajan toiminnan herättämät tunteet kuvautuivat melko samankaltaisesti. Vanhemmilla vastaajilla oli hieman enemmän mainintoja opettajan toiminnan vaikutuksesta myöhemmässä elämässä. Tämä voi selittyä sillä, että vanhempien ihmisten saattaa olla helpompaa suhteuttaa elämässä tapahtuneita asioita pidemmälle perspektiiville.

Avainsanat: opettajamuistot, pedagoginen etiikka, pedagoginen vuorovaikutus, opettajan merkitys oppimisessa

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	8
3	Koulun ja opetuksen historiaa	9
3.1	Suomalaisen koululaitoksen kehittyminen	9
3.2	Opettajuus historian valossa	12
3.3	Koulukurin ja ahkeruuden ihanteet	13
4	Suomalainen yhteiskunta eri vuosikymmeninä	16
5	Pedagoginen etiikka	18
5.1	Pedagogisen etiikan tarkoitus	18
5.2	Pedagogiset hyveet	19
6	Opettajan merkitys oppimisessa	22
6.1	Opettaja auktoriteettina	22
6.2	Pedagoginen vuorovaikutus	23
7	Koulu kasvu ympäristönä	25
7.1	Hyvinvoinnin ulottuvuuksia	25
7.2	Kouluhyvinvointi	26
7.3	Kouluhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä	27
8	Metodologia	31
8.1	Laadullinen tutkimus	31
8.2	Fenomenografia	32
8.3	Tutkimushaastattelu ja muistitieto käsitteinä	33
9	Tutkimuksen toteutus ja analyysi	35
10	Tulokset	38
10.1	Opettajan toiminnan eettisyys ja ei-eettisyys	38
10.2	Opettajan toiminnan herättämät positiiviset ja negatiiviset tunteet	43
10.3	Opettajan toiminnan positiiviset ja negatiiviset vaikutukset	46
11	Tutkimuksen etiikka ja luotettavuus	50
12	Pohdinta	53
	Lähteet	56
	Liitteet	63
	Liite 1. Haastatteluiden tulosavaruus	63

1 Johdanto

Jokaisella suomalaisella on omilta kouluvuosilta muistoja paitsi koulusta ja koulunkäynnistä myös opettajistaan. Hyvä ja kannustava opettaja, joka on osannut oikealla tavalla rohkaista ja valaa uskoa itseen on varmasti jäänyt mieleen. Toisaalta ihmisillä on kokemuksia myös niistä opettajista, jotka ovat olleet epäreiluja ja ankaria. Luokkaa on hallittu mahdollisesti pelolla ja ankaruudella tai pahimmillaan nolaamalla oppilas muiden edessä.

Koulussa vietetään iso osa elämästä eikä koulunkäynti ja opiskelu useinkaan lopu oppivelvollisuuden päättymiseen. Tapio Puolimatka (2010) kuvaa erilaisia oppimisympäristöjä seuraavasti: ” Kasvatusinstituutiot ovat parhaimmillaan pienen yhteiskuntaa, joissa toteutuu vapaasti sellainen vuorovaikutus, joka edistää kokemuksen laajentumista, avartumista ja sivistymistä. Koulun tulisi olla avoin yhteisö, jossa lapset voivat vapaasti ilmaista kiinnostuksensa kohteita, päämääriään, ideoitaan ja näkemyksiään” (Puolimatka 2010, 160.)

Ei siis ole ollenkaan merkityksetöntä, millaisia nämä vuorovaikutussuhteet koulussa ovat, millaisia ovat opettaja-oppilas kohtaamiset ja millainen laatu näissä vuorovaikutuskohtaamisissa on. Koulua koskevissa muisteluissa esiin nouseekin usein se, millaisia opettajia muistelijoiden elämässä on ollut ja miten opettaja on muistelijaa kohdellut. Värri (1997) korostaa opettajan eettisenä ohjenuorana pedagogisen kunnioittamisen periaatetta, jonka edellytyksenä on kasvatettavan ihmisyyden ehdoton kunnioittaminen. Kasvatussuhteessa on oleellista dialoginen kohtaaminen. (Vuorikoski ym. 2003, 27.) Tämä periaatteessa yksinkertainen ohje tiivistää opettaja-oppilassuhteesta jotain hyvin olennaista paljastaen samalla sen, millainen vastuu kasvattajalla on siinä suhteessa, miten hän oppilaitaan kohtelee.

Nykyään tiedostetaan hyvin opettajan vuorovaikutusosaamisen (mm. sensitiivisyys, kannustavuus, lämpö) tärkeys, sekä parhaimmillaan ymmärretään näiden taitojen merkitys oppilaan hyvinvoinnille sekä oppimiselle. Kannustava, rohkaiseva, huumorintajuinen ja oppilaan kykyihin uskova opettaja voi olla hyvinkin merkityksellinen ihmisen koko elämän polkua ajatellen, erityisesti silloin, jos oppilaan elämässä on muuten syystä tai toisesta puutetta turvallisista ja hyvistä vuorovaikutussuhteista.

Tätä kirjoittaessa elämme edelleen korona-aikaa ja takana on monella koululaisella jo pidempiäkin etäopetusjaksoja. Valtakunnan medioissa asiantuntijat ovat

mielipidekirjoituksissa toistuvasti tuoneet esille huolta siitä, että etäopetusaikana jotain hyvin oleellista opettaja-oppilassuhteissa jää puuttumaan. Ohjelmajohtaja Inka Hetemäki Suomen Unisefista kirjoittaa 9.8.2021 Helsingin Sanomissa näin: ”Koululla on valtava merkitys lapsen kehityksessä. Kyse ei ole ainoastaan oppimistuloksista, vaan kokonaisvaltaisesta kasvusta; turvallisuudesta, osallisuudesta ja sosioemotionaalista taidoista.” (Hetemäki 2021)

Kasvatustieteen professori Katariina Salmela-Aro puolestaan kertoo pitkittäistutkimuksen tuloksista, jonka mukaan koronaviruskriisin aikana kouluhyvinvointi on vähentynyt 12-13-vuotiaiden ikäryhmässä 74 prosentilla ja lisääntynyt 26 prosentilla, yläkoulun lopussa 14-15 vuotiailla vähentynyt valtaosalla eli 84 prosentilla ja lisääntynyt vain 16 prosentilla ryhmästä. Tutkimuksesta voidaan siis vetää johtopäätös, että valtaosalla koululaisista kouluinto on tutkimusjakson aikana laskenut. Sosioemotionaaliset taidot olivat tämän tutkimuksen mukaan keskeinen suojaava tekijä kouluhyvinvoinnin heikentymistä vastaan, eikä kouluihin ole varaa kohdistaa enää yhtään rajoituksia. (Salmela-Aro, 2021) Nämä kaikki ovat taitoja, joita voi oppia ennen kaikkea vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja aikuisen esimerkin, ohjauksen ja palautteen avulla. Etäopetuksessa ruudun takaa jotain hyvin oleellista jää helposti ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa puuttumaan.

Opetusalan eettisen neuvottelukunnan puheenjohtaja Arno Kotro (2021) tuo niin ikään esille sen, että erityisesti tänä aikana lapset ja nuoret tarvitsevat yhteisöllisyyttä ja ympärilleen välittäviä aikuisia. Kun koulut saavat oppilailta ja heidän vanhemmiltaan kiitoksia, viestit ovat usein samanlaisia sisällöltään; niissä kiitellään, että lapsi tai nuori on saanut opettajalta tukea ja kannustusta. Usein mainitaan siitäkin, jos opetusryhmissä on ollut turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri. Monella lapsella ja erityisesti nuorella on viime vuoden etäopetusajan jälkeen paljon aukkoja oppimisessaan. Parhaiten nämä vajeet pystytään kuroma umpeen osaavien, jaksavien ja läsnä olevien aikuisten tuella. (Kotro 2021.)

Opetustilanteisiin liittyy aina väistämättä jonkin asteinen valtasuhde eikä ole merkityksetöntä, miten opettaja tätä valtaa suhteessa oppilaisiinsa käyttää. Koulumuistoja tutkiessa on tärkeää pitää mielessä, että vallankäytön ulkoiset muodot eivät ainoastaan vaikuta tilanteen kokemiseen tai sen seurauksiin. Hyvinkin vähäisiltä näyttävät vallankäytön muodot voidaan kokea syvästikin haavoittavina. (Vuorikoski ym.2003, 137.)

Tässä gradussa tutkin, millaisia opettajiin liittyviä koulumuistoja haastatelluilla vastaajilla on. Tarkoituksena on selvittää, minkälaisia kokemuksia vastaajilla on omiin opettajiinsa liittyen

ja minkälaisia merkityksiä he näihin kohtaamisiin liittävät. Lisäksi selvitetään, onko näillä kokemuksilla ollut mahdollisesti merkitystä vastaajan myöhemmässä elämässä.

Tutkimus toteutettiin haastattelututkimuksena.

Tutkimuksessa taustalla vaikuttaa oletamus opettajuuden kokemusten merkitysten samankaltaisuudesta lähes kaikille suomalaisille jossain määrin yhteisenä kokemuksena riippumatta siitä, millä vuosikymmenellä koulua on käyty. Kirjallisuuskatsauksessa taustoitan opetuksen ja opettajuuden historiaa Suomessa, avaan pedagogisen etiikan sekä pedagogisten hyveiden käsitteitä, pohdin, millaista koulua voidaan pitää hyvänä ja turvallisenä kasvuympäristönä sekä sitä, minkälaisena opettaja näyttäytyy vuorovaikutussuhteessa sekä auktoriteettinä. Teoreettisena viitekehyksenä toimii Allardin hyvinvoinnin kolmen ulottuvuuden malli. Metodologiana käytän fenomenografista tutkimusotetta.

Fenomenografisen tutkimusotteen avulla on tarkoituksena tuoda esille ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta aiheesta ja vertailla näitä käsityksiä tosiinsa.

2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tässä haastattelututkimuksessa on tarkoitus selvittää, millaisia *opettajiin liittyviä koulumuistoja* vastaajilla on. Minkälaiset *kokemukset* ovat jääneet vastaajien mieleen liittyen opettajien kanssa tapahtuneisiin kohtaamisiin ja vuorovaikutustilanteisiin sekä millaisia nämä tilanteet ovat olleet.

Haastatteluista pyritään etsimään kuvailuja siitä, minkälaisia Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia *tunteita* nämä kohtaamiset ovat vastaajassa herättäneet?
2. Minkälaisia *merkityksiä* näille kohtaamiselle vastaaja on antanut? (kategorisointi opettajan toiminnan *eettisyys, ei- eettisyys*)
3. onko näillä kokemuksilla *ollut vaikutusta* vastaajan elämässä yleisesti?

3 Koulun ja opetuksen historiaa

3.1 Suomalaisen koululaitoksen kehittyminen

Vielä 1800-luvun alussa kirkko vastasi pääosin kansan henkisten tarpeiden lisäksi myös kasvatuksellisista tarpeista. Muodollinen koulutus oli kuitenkin mahdollista vain harvoille. Vuosisadan puolivälissä muutostarve alkoi olla suurta ja sen myötä seuraavan sadan vuoden kuluessa muuttuivat voimakkaasti paitsi kasvatuksen ja koulutuksen periaatteet myös käytännöt. Kristillisen-moraalinen sääty-yhteiskunta alkoi väistyä hiljalleen kansalaisyhteiskunnan tieltä. Kansalaisen paikka ei automaattisesti enää määrätynyt syntymässä, sosiaalisesti ja poliittisesti valvettuna yksilöt saattoivat itsekin alkaa etsiä paikkaansa yhteiskunnassa. Itseymmärryksen herääminen vahvisti ihmisten kansallisuusidentiteettiä. Tämän ihmisten identiteetin rakentuminen kasvatti yhteiskunnassa monenlaisia tarpeita ja odotuksia kasvatuksen ja koulutuksen kehittämiseksi. (Heikkinen&Leino-Kaukiainen 2011, 11.)

1800-luvun aikana koululaitos alkoi muotoutua rinnakkaiskoulujärjestelmän pohjalle. Kansakoululaitoksen tehtäväksi tuli huolehtia kansanopetuksesta. Koulun voidaan katsoa olevan keskeinen tekijä kansalaisyhteiskunnan rakentumisessa. Kansakoulun avulla rakennettiin kansakuntaa ja sivistettiin suomalaisia kunnan kansalaisiksi, myöhemmin oppikouluissa tähdättiin laajemman sivistyspääoman saavuttamiseen. 1900-luvulla oppikouluihin kuuluivat lyseot, tyttölyseot, yhteiskoulut sekä yhteislyseot, joihin kuului sekä keskikoulu- että lukioasteet. Oppikoulujen keskiössä olivat suurten kaupunkien valtion koulut. Väestön koulutustarpeen kasvaessa myös maaseuduille perustettiin kannatusyhdistysten pyörittämiä yksityiskouluja. Kaikilla paikkakunnilla ei tosin ollut kuin keskikoulu, joten lukioon päässeiden oli usein siirryttävä muualle opiskelemaan. (Arola 2017, 38, Karronen & Rähä 2014, 276., Rinne 2017,22.)

Kaiken kaikkiaan kansanopetuksen uudistaminen 1850-luvulta alkaen, kansakoulun muodostuminen sekä kansakoulun isänä pidetyn Uno Gygnaeuksen rooli siinä oli monimutkainen poliittinen prosessi, jossa oli mukana ottamassa kantaa useita toimijoita. Gygnaeuksen kansakoulusuunnitelma nähtiin kuitenkin yleisesti ainoana oikeana vaihtoehtona ja mahdollinen kritiikki jäi piiloon. Kansakoulun rakentamiseen liitettiin sen erottaminen kirkosta ja ennen kaikkea kirkon holhouksesta. Kansakoululle osoitettiin erillinen

ylhallitus. Kansakoulun haluttiin rakentuvan aikakauden vapaammille ja edistyksellisemmille, eurooppalaisille periaatteille. (Karronen & Rähkä 2014, 282, 283.)

Etenkin 1900-1930-lukujen aikana ajateltiin olevan tärkeää kitkeä suomalaisen kotikasvatuksen laiminlyönnit järjestäytyneellä toiminnalla. Kansanvalistusseura toimitti ja levitti saksalaisia ja amerikkalaisia kasvatusoppaita sekä tuki kansankirjastojen perustamista. Vahvasti kristillisyyteen pohjaavassa kasvatusajattelussa katsottiin, että kaikessa kasvatuksessa tuli pyrkiä siihen, että lapsista kasvatetaan kuuliaisia ja tottelevaisia. Kasvatuksen auktoriteetit puhuivat ankaruudesta mutta myös lasten tulevaisuudella ajateltiin olevan merkitystä. Kuuliaisesta lapsesta tulisi onnellinen aikuinen. Ruumiillisen kurituksen ei ajateltu olevan paheksuttavaa eikä sitä asetettu kyseenalaiseksi. Muun muassa arkkiaatri Arvo Ylppö kehotti vuonna 1912 että ruumiillinen rangaistus tulisi jättää vähitellen pois lapsen täyttäessä 12-vuotta. Sitä nuorempien lasten kohdalla ruumiillinen rangaistus voitiin nähdä jopa suositeltavaksi. (Latvala 2005, 206.)

Lasten sivistäminen ja opetukselliset tavoitteet esiteltiin vuonna 1925 valmistuneessa Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa. Siinä kolme kasvatuksellista näkökulmaa olivat koti, uskonto ja isänmaa. Vuonna 1925 laaditussa opetussuunnitelmassa merkittävää oli lapsilähtöisyys, joka siihen aikaan oli hyvin moderni ajatus. (Koskihaara, Mäki & Schwartz 2018, 67.)

Oppivelvollisuuslain mukaisesti 7-13-vuotiaat suomalaiset kieleen, sukupuoleen tai yhteiskunnalliseen asemaan katsomatta olivat velvollisia maksuttomaan koulunkäyntiin. Tämän lain seurauksena kansakoulut aloittivat toimintansa mutta vasta 1930-luvun lopulla toiminta käynnistyi valtakunnallisesti. Kansakoulujen tehtävänä oli tukea kotien kasvatusta, sivistää ja antaa kansalaisille tulevaisuudessa tarvittavia valmiuksia. Uskonto ja siveysoppi olivat kansakoulun opetuksen keskiössä. Koululaisen näkökulmasta tämä kaikki merkitsi sitä, että opettajaa tuli kunnioittaa samalla tavoin kuin vanhempia ja Jumalaa. (Latvala, 2005, 218.)

Sääty-yhteiskuntaan sidottu yleissivistävän koulun kaksijakoisuus muutettiin siten, että oppikoulupuolisko laajennettiin joustavasti koko ikäluokan kouluksi. Vuonna 1963 eduskunnassa päätettiin, että Suomessa siirrytään koko kansalle yhteiseen 9-vuotta kestäväan peruskouluun. Peruskoulukokeilu alkoi 1970-luvun alussa alkaen Pohjois-Suomesta ja sieltä etelää kohti edeten. Uusi peruskoulu oli jossain määrin yhdistelmä kansa- ja oppikoulusta,

mutta sen perusaatteena oli koko kansalle yhtenäinen koulu ja koko kansalle ulottuva perussivistys. (Numminen 2001, 107.)

Koulumaailma heijastelee jokaisena vuosikymmenenä yhteiskunnassa vallitsevia arvoja sekä sitä, millainen ihmis- ja oppimiskäsitys kulloinkin vallitsee. 1960-luvulla peruskoulusta taistellessa osa oppikoulujen opettajista vastusti kiivaasti kaikille yhteistä peruskoulua. He perustelivat kielteistä suhtautumistaan mm. sillä, että koulu joutuu väistämättä kaaokseen, jos lahjattomat ja lahjakkaat oppilaat laitetaan samoihin koululuokkiin. Lahjakkuuden ajateltiin olevan synnynnäinen ominaisuus eikä kaikilla katsottu olevan edellytyksiä oppia matematiikkaa tai vieraita kieliä. Sama ajattelutapa elää sitkeästi ajoittain edelleenkin, vuosituhanen vaihteessa joidenkin elinkeinoelämän ja yliopistojen vaikutusvaltaisten edustajien peruskoulukritiikki kärjistyivät vuosituhanen vaihteessa vaateeksi koulujärjestelmän perusteellisesta muuttamisesta Suomessa, jotta tasapäistävästä ja väärästä koulutuspolitiikasta voitaisiin päästä eroon. (Uusikylä 2006, 27.)

Peruskoulu lienee kiistatta ollut oikea ratkaisu tasa-arvon näkökulmasta. 2001 julkaistussa OECD:n 32 maan koulusaavutuksia mittaavassa Pisa-tutkimuksessa Suomi pärjäsi loistavasti ollen lukutaidossa paras ja matematiikassa sekä luonnontieteissäkin aivan ensimmäisten joukossa. Mikään muu maa ei yltänyt vastaaviin tuloksiin ja Suomi voitti vertailussa kirkkaasti myös muut pohjoismaat. Vuosikausia toisteltu mantra peruskoulun tasapäistämisestä ei ainakaan tämän Pisa-tutkimuksen valossa ollut toteutunut. (Uusikylä 2005, 15.)

Vuodesta 2006 alkaen sekä lukutaidon, luonnontieteiden että matematiikan osaamisen taso on kuitenkin tasaisesti heikentynyt. Osaamistason laskiessa on havaittu myös koulutuksellisen tasa-arvon heikentyneen. On havaittu, että sukupuolten väliset erot ovat kasvaneet ja tämän lisäksi oppilaiden sosioekonomisella taustalla on aiempaa enemmän vaikutusta oppilaiden osaamiseen. Myös koulujen väliset erot ovat kasvaneet sekä asuinalueiden tasa-arvo heikentynyt. (Kirjavainen & Pulkkinen, 2020, 13.) Lukutaidon heikentymisestä ja oppilaiden epätasa-arvoisesta asemasta ollaan syystäkin huolissaan. Koululuokat eivät saisi paisua liian isoiksi ja opettajalla tulisi olla aikaa kohdata jokainen oppilas yksilönä. Koulujen välisiä eroja tulisi jatkossakin tasoittaa oikein suunnatuilla ja riittävillä resursseilla, ennen kaikkea riittävillä opettajaresursseilla.

Vuoden 2014 kasvatuksen ja opetuksen valtakunnallisissa perusteissa todetaan seuraavasti: *Perusopetus rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle. – Tasa-arvon tavoite ja*

laaja yhdenvertaisuusperiaate ohjaavat perusopetuksen kehittämistä. Opetus edistää osaltaan taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa. Opetus on oppilaita uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitouttamaton. Koulua ja opetusta ei saa käyttää kaupallisen vaikuttamisen kanavana.” (POPS 2014,15.)

3.2 Opettajuus historian valossa

Ennen kansakoulua toimineilla opettajilla ei ollut minkäänlaista ammattikoulutusta ja opettajien joukko oli hyvin kirjavaa. Opettajia palkattiin, jotta voitiin välttää kirkon asettamat sanktiot. Oppikoulussa opettajina toimivat teologisen koulutuksen saaneet ja opettajan ura oli usein väliaikainen etappi pappisvirkaa odottaessa. 1700-luvulla koulujen tilaa pidettiin yleisesti huonona ja monet palkkasivatkin lapsilleen yksityisopettajan. Vuonna 1803 esiteltiin suunnitelma opettajaseminaarin perustamisesta akatemiaan, se oli tarkoitettu ensisijaisesti triviaalikoulujen ja pedagogioiden opettajien valmistukseen. (Raivola 1989, 97-99.)

Opettajakoulutuksen synnyn alkuaikoina ajateltiin opettajakoulutuksen järjestämisen olevan pakon sanelema välttämättömyys, jotta perustettaviin kansakouluihin saataisiin päteviä opettajia. Vaikka seminaariin pääsyyn riitti kansakoulun käyminen, oli Cygnaeuksen luoma kuva kansakoulunopettajaideaalista vaativa. Opettajan tuli olla paitsi hyveellisyyden ja siveellisyyden esikuva, myös hyvä pedagogisessa mielessä. Vaativan opettajaideaalin lisäksi Cygnaeuksen visiona oli, että kaikki kansalaiset voisivat saada itselleen sivistystä sekä mahdollisuuden kehittää omia kykyjään ja lahjojaan riippumatta siitä, minne oli sattunut syntymään. Tällöin luotuja periaatteita voidaan pitää käyttökelpoisina tänäkin päivänä; tasa-arvon idea, oikeus yleissivistykseen sekä mahdollisuus itsensä toteuttamiseen. (Valtonen & Rautiainen 2013, 18.)

Muun muassa Risto Rinne on tutkinut opettajuutta koulutushistoriallisesta näkökulmasta. Hän toteaa, että sotien jälkeen suurten ikäluokkien kulkiessa läpi koululaitoksen kansakoulun opettajina toimivat usein kouluttamattomat ja epäpätevät etenkin maaseudulla. Toisaalta käytössä oli ilmeisen tehokkaita pika- ja poikkeuskoulutusjärjestelyjä, joiden avulla virallisesti pätevoidettiin kentällä työskentelevät opettajat. Kansanopettajiston tehtävänä oli toimia ahkeruuden ja sopuisuuden esikuvina. Heidän tehtävänään oli sivistää koko kansakuntaa ja kasvattaa kuuliaisia kansalaisia. (Rinne 1994,69-70.) Varsinaisen akateemisen opettajakoulutuksen voidaan katsoa alkaneen Suomessa 1970-luvulla, jolloin opettajakoulutus siirtyi yliopistoihin ja korkeakouluihin. (Valtonen & Rautiainen 2013,17.)

Opettaja onkin perinteisesti ollut Suomessa moraalinen esikuva. Kari Uusikylä (2002) kirjoittaa teoksessa *Etiikka koulun arjessa* siitä, miten joitakin vuosikymmeniä sitten oli selvää, minkälainen käytös oli opettajalle suotavaa ja sallittua. Kansakoulun opettajia valmistaneissa seminaareissa rankaistiin ankarasti moralisääntöjen rikkomisesta eikä ollut tavatonta joutua erotetuksi oppilaitoksesta epäsiiveelliseksi tulkitun käytöksen vuoksi. Ennen peruskoulun tuloa Suomeen 70-luvun alkuvuosina opettajan tuli virkaa hakiessaan pyytää kansakoulun johtokunnan todistus, jossa erityisesti arvioitiin sitä, miten opettaja oli käyttäytynyt virassa mutta myös vapaa-ajalla. Laatumääreen tuli olla kiitettävä. Opettajat luonnollisesti siirsivät silloinkin oppilaisiinsa niitä perusarvoja ja moralisääntöjä, jotka he olivat itse omaksuneet. Suomalaisissa tyttökouluissa saatettiin esimerkiksi kovakouraisestikin poistaa meikit, koska niiden käyttäminen saattoi jollekin opettajalle edustaa löyhää moraalialia. Tapojen ja moralisääntöjen voidaan siis katsoa olevan aina aikansa ilmentymiä. (Uusikylä 2002, 9-10.)

Nykyään opettajan työ on aiempaa monimutkaisempaa ja muun kuin pelkän opettamisen osuus työn sisällöstä on kasvanut. Esimerkiksi toimintaympäristöjen muutos, opetuksen uudet rakenteet ja järjestämisen keinot, yhteis- ja tiimityön lisääntyminen sekä arviointikulttuurin muutokset tuovat uudenlaisia haasteita opettajuuteen. Opettajuutta pidetään nykyään asiantuntija-ammattina, jossa on hallittava monenlaisia asioita itse opettamisen lisäksi. Opettajuuteen katsotaan kuuluvan laaja yhteiskunnallinen vastuu ja yhteiskunnan hyvinvoinnille olennaisten palveluiden tarjoaminen. Opettajan pätevyyskriteereitä valvotaan tarkasti säädöksillä ja professionaalisuutta korostaa luottamus asiantuntijuuteen. Nykyään opettajan asema perustuukin erikoistuneeseen, tiedeperustaiseen akateemiseen koulutukseen. (Luukkainen 2005, 204.)

3.3 Koulukurin ja ahkeruuden ihanteet

Kurinpidoilla ja ruumiillisella rankaisulla on suomalaisessa kasvatustraditiossa pitkät perinteet. Vielä 1800-luvulla oppikoulujen kurinpitoon kuuluivat ruumiillinen rangaistus ja jopa erityiset arestikopit. Cygnaeuksen ohjeiden mukaan lasten käytöksen tuli olla kuin Herran temppelessä ja tulevia opettajia harjaannuttiin näihin oppeihin opettajaseminaareissa. Ruumiillinen rankaisu kiellettiin valtion kouluissa lailla 1914. Kielto ei kuitenkaan lopettanut kuritusta ja edelleen ”rottinkia” suositeltiin mm. alan oppikirjoissa, jos muu ei auttanut. Opettajat saattoivat jopa kutsua lapsen vanhemmat kouluun piiskaamaan oppilaan hänen

puolestaan, sillä vanhemmilta ei kuritusta ollut kielletty. 1930-luvulla ajoi oikeusministeri lopullisesti kurituskiellon kumoamista perustellen sitä ajan henkeen sopimattomana. Opettajan auktoriteetti joutui uudelleen tarkastelun kohteeksi sotien jälkeen, jolloin nopea teollistuminen ja kaupungistuminen hajotti perinteisiä kyläyhteisöjä ja muutti opettajan persoonan etäisemmäksi oppilaille. 1960-luvulla siirtymä jälkiteolliseen yhteiskuntaan aiheutti arvojen ja opettajan vallankäytön uudelleen tarkastelun perusteellisesti. (Saloviita 2014, 18-19.)

Kristillis-siveellisen luonteen kasvattaminen oli asetettu vuoden 1923 kansakoulun opetussuunnitelmakomitean toimesta koulun päätehtäväksi. Lapsia tuli ohjata arvostamaan Jumalan tahtoa ja elämään näiden arvojen mukaisesti. Eettiset kasvatuseriaatteet liitettiin myös osaksi muiden oppiaineiden, kuten historian, opetusta. Kristillisen painotuksen lisäksi vuoden 1923 opetussuunnitelmassa oli vahvasti esillä myös yhteiskunnassa vallitsevat yhteiset arvot ja normit kuten oikeudenmukaisuus, yhteinen hyvä ja ahkeruus. Tahdon lujittamista pidettiin tärkeimpänä arvona, lujan ja siveellisen tahdon katsottiin suojaavan paheilta ja turmiolta. Oppivelvollisuuskoulussa opettajat nähtiin ennen kaikkea näiden arvojen siirtäjinä ja moraalisisina esikuvina mutta myös luokissa ja kouluissa vallitsevan kurin ja järjestyksen valvojina. Oppilaita piti kiittää, nuhdella, kannustaa kilpailuun ja palkita, käskää ja kieltää, kehottaa, varoittaa, uhkailla ja tarvittaessa ottaa käyttöön ankarampia rangaistuksia (Tähtinen 2011, 200).

Ruumiillinen kuritus kiellettiin lapsen huoltajilta lailla vasta vuonna 1984. Jos vanhemmat pitivät tukistamista ja luunappeja hyväksyttävänä kasvatustekniikkana kotona, eivät he useinkaan puuttuneet opettajan fyysisen kurittamisen keinoihin, vaikka se ei enää lain mukaan ollutkaan sallittua. Opettajaa on usein pidetty auktoriteettina, jonka toimintaa ei useinkaan arvosteltu. (Rantala 2013,3.)

Teoksessa *Lapsuus ja auktoriteetti* Ojakangas (1997) on tarkastellut koulumaailmaan kuuluvaa valtaa historiallisesti. Avoin kurinpitovoima on muuttunut normaalitavammaksi normin vallaksi. Jos koululaitoksen alkuaikoina kasvatusta oli kurin pitämistä ja oppilailta odotettiin sokeaa tottelemista ja kuuliaisuutta ilman vastaan sanomista. Nykyään avoimen kurinpidon on korvannut palkintojärjestelmä arvosanojen muodossa. Kasvatusajattelun muutosten kautta kurinpitotekniikat ovat muuttuneet ja täydentyneet. Ulkoinen ruumiin, tilan ja järjestyksen pikkutarkasta valvonnasta on siirrytty hienovaraisempaan ja enemmän oppilaiden itsensä harjoittamaan kontrolliin. Opettajan vallankäytöstä on tullut enemmän

sieluun kohdistuvaa ja suostuttelevaa valtaa. Gore (1998) on tutkinut erilaisia koulukonteksteja ja sitä millaisia vallan tekniikoita opettaja nykyään voi käyttää. Esimerkiksi jatkuva tarkkailu siitä, mikä on hyvää ja hyväksyttävää, vertailua ja oppilaiden ryhmittelyä ja luokittelua voidaan kaikkia pitää vallan ja kurinpidon muotoina. (Vuorikoski 2003, 133-134.)

Nykyään kurinpitotoimet voivat siis näyttää vähäisiltä, mutta esimerkiksi hyvinkin hienovaraiset opettajan katseet ja erilaiset huomautukset voidaan kokea myös nöyryyttävinä. Tällaisten nöyryytysten negatiivinen tehokkuus perustuu osittain siihen, että kokemukset niistä ovat yksilöllisiä eikä niitä voi suoraan sellaisenaan jakaa muiden kanssa. (Vuorikoski 2003, 141.)

Kuri liitetään nykyään usein laissa kiellettyyn fyysiseen kurittamiseen ja vanhanaikaiseen käsitykseen opettajan pyrkimyksestä kasvattaa sokeasti auktoriteettejä uskovia, kunnioittavia ja tottelevia oppilaita. Alistamista voidaan kiistatta pitää epäeettisenä mutta totteleminen voidaan kuitenkin nähdä myös myönteisenä toimintana. Kurilla ja hallinnalla voidaan katsoa olevan hyvä tarkoitus: suojella lapsia ja estää haitallisia vaikutuksia. Nykyään kurin sijasta käytetään kuitenkin termejä työ ja opiskelurauha. (Hellström 2000,160.)

Nykyään oppilaan kurinpidollisen ohjaamisen tulee siis perustua ensisijaisesti keskusteluun ja ohjaamiseen. Valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) työrauhasta ja kurinpidollisista keinoista säädetään seuraavasti:

”Opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön, jossa työrauha ja opiskelun esteetön sujuminen on varmistettu. Työrauhaan voidaan vaikuttaa monilla koulun keinoilla, joista keskeisiä ovat opettajan antama ohjaus ja palaute, yhteistyö sekä yhteinen vastuunotto ja huolenpito. Pedagogisia ratkaisuja kehittämällä sekä luottamuksen ja välittämisen ilmapiiriä vahvistamalla luodaan edellytykset hyvän työrauhan rakentumiselle. Opetuksen järjestäjällä on oikeus käyttää työrauhan turvaamiseksi ja epäasialliseen käyttäytymiseen puuttumiseksi myös kasvatuskeskustelua ja erilaisia kurinpitokeinoja.” (POPS 2014, 36).

4 Suomalainen yhteiskunta eri vuosikymmeninä

Elinkeinorakenteen näkökulmasta katsottuna nykyisen kaltainen suomalainen yhteiskunta alkoi hahmottua 1860- ja 1870-luvulla. Suomeen olivat saapuneet ensimmäiset pienet höyrykoneet ja sahateollisuus oli alkanut kukoistaa. Tämä kaikki vaikutti siihen, että perinteinen maatalousyhteiskunta ei ollut enää ainoa vaihtoehto elinkeinon harjoittamiselle. Samoihin sodattomiin vuosikymmeniin sijoittui väestön voimakas kasvu ja lapsia syntyi erityisesti yhteiskunnan alimmissa luokissa, maata omistamattoman väestön joukossa. Uusien elinkeinojen ja ihanteiden mukana alkoi sääty-yhteiskunta hiljalleen murentua, rahatalous alkoi saavuttaa syrjäisiäkin seutuja mm. metsäkauppojen ansiosta, rautatieverkko tehosti kuljetuksia ja yhdisti syrjäseutuja yhteen. Osa vanhan järjestyksen purkautumiseen vaikuttava seikka oli kansallisen heräämisen aika, se näkyi mm. koulutuksen merkityksen korostamisena ja yhä useampi pääsi opin tielle. (Jokinen & Saaristo 2006, 76 - 79).

Toisen maailmansodan jälkeen syntyvyys nousi Suomessa jälleen nopeasti. Muutamien vuosien aikana Suomessa syntyi satojatuhansia lapsia. Tätä sukupolvea on totuttu kutsumaan suuriksi ikäluokiksi. Suurten ikäluokkien katsotaan pitävän sisällään 1945–1950-vuosina syntyneet lapset. Suurten ikäluokkien myötä oppilasmäärät kasvoivat sotien jälkeen valtavasti kaikkialla Suomessa. Samalla tuli kiire laajentaa ja kehittää koko koulutuslaitosta. Lähes koko 1950-luvun koulua piti käydä kahdessa vuorossa, samalla piti jatkuvasti rakentaa uusia kouluja ja laajentaa vanhoja. Luokissa saattoi olla lähes 40 oppilasta, pulpettien ollessa tiiviisti kiinni toisissaan. (Ikonen 2015, 162 - 163.)

Näinä vuosina sosiaalipolitiikan keskiössä oli väestöpolitiikka ja erityisesti lapsiperheiden aseman parantaminen mm. verohelpotuksilla sekä äitiysavustuksilla (1937). 1960-luvulla suomalaisen hyvinvointivaltion peruselementit olivat jo toiminnassa; sosiaali-, terveys- ja opetustoimi olivat kehittyneet. Kuitenkin vasta 70-80-luvuilla voidaan yhteiskunnan katsoa saavuttaneen pohjoismaisen hyvinvointivaltion päämäärän, jonka keskiössä on ollut laajentunut ja vahvistunut yhdeksän vuoden oppivelvollisuuteen perustunut koulutoimi. Hyvinvointivaltion kehitys on vaatinut myös professioyhteiskunnan rakentamista ja yhä laajenevien ammattikuntien kasvua. (Rinne 2017, 19.)

Toisin sanoen 1930-luvulla syntyneet olivat vielä sotien ja pula-ajan sukupolvia. Heidän elämänsä aktiivivaiheet sijoittuivat kansalaissodan sekä talvi- ja jatkosotien väliseen aikaan. Köyhyys, epävarmuus, sairaudet, koulutuksen puute tai sen keskeytyminen, sota-ajan puutteet

sekä yleensäkin jatkuva ponnistelu olivat osa tämän sukupolven kokemusmaailmaa. Toisaalta sotien jälkeen hiljalleen kaikki muuttui yhteiskunnassa parempaan suuntaan ja elämä turvallisemmaksi. Jälleenrakennuksen sukupolven kokemukset ovatkin hyvin kaksijakoisia; toisaalta kaikesta oli edelleen kova puute ja toisaalta uuden rakentaminen ja vaurastuminen alkoi hiljalleen helpottaa elämää. Suurten ikäluokkien kollektiivisiin kokemuksiin voidaan katsoa kuuluvan maaltamuutto, koulutuksen lisääntyminen, asunto-ongelmat sekä lasten päivähoidon järjestämisen haasteet. Kuusikymmentäluvulle tullessa suomalainen, vahva yhtenäiskulttuuri alkoi toden teolla rakoilla: Nuoremman sukupolven opiskelumahdollisuudet olivat lisääntyneet ja uudenlainen nuorisokulttuuri alkoi hiljalleen kehittyä.

Kuusikymmentälukulaisuus oli myös nuorison radikalisoitumisen aikaa niin kulttuurin kuin politiikankin saralla. 1970-luvulla ja sen lopulla tapahtui paljon. Tästä sukupolvesta on käytetty (esim. Roos 1987) myös nimitystä lähiöiden sukupolvi. Ympäristöliikkeen ja rock-kulttuurin lisäksi myös epävarma maailmapoliittinen tilanne ydinsodan pelkoineen ovat olleet osa kollektiivista kokemusta 70-luvulla syntyneille. Tämän jälkeen syntyneitä aina 2000-luvulle asti puolestaan yhdistävät loputtomat valinnan mahdollisuudet. Erilaisten elämäntapojen kirjo on vain kasvanut ja samana aikana elävien kokemukset voivat olla hyvinkin kaukana toisistaan. (Jokinen & Saaristo 2006, 180 - 182, 188-189.)

5 Pedagoginen etiikka

5.1 Pedagogisen etiikan tarkoitus

Opettajan työssä kohdataan arvokysymyksiä ja tehdään eettisiä ratkaisuja jatkuvasti. Eettiset kysymykset ovat usein moniulotteisia eikä yhtä oikeaa ratkaisua ole aina helppoa löytää.

Opettaja kohtaa työssään päivittäin moraalisia ongelmia, jotka voivat koskea opettajaa itseään tai oppilaita mutta toki myös työtovereita, vanhempia sekä koko sitä yhteisöä, joka koulun elämänpiiriin kuuluu

Suomessa opettajalla on nykyään paljon vapautta eikä ulkoisen kontrollin avulla juurikaan arvioida opettajan työtä. Suomalaista opettajaa pidetään lähtökohtaisesti eettisenä ammattilaisena, jo opettajan koulutuksessa saadaan valmiuksia oman työn reflektointiin ja elinikäiseen kasvuun. Suomessa on vuonna 1998 julkaistu ensimmäisenä pohjoismaana opettajien ammattieettiset ohjeet. Ohjeistuksessa tuodaan esille se, että hyvät oppimiskokemukset edistävät elinikäistä oppimista. Opettajalla katsotaan olevan merkittävä rooli myönteisten oppimiskokemusten syntymisessä sekä oppijan itseluottamuksen ja sosiaalisen vastuullisuuden vahvistumisessa. (Tirri & Kuusisto, 2019, 15 - 16).

OAJ:n opettajan ammattietiikkaa ja eettisiä periaatteita koskevassa ohjeistuksessa opettajan toiminnan taustalla olevia arvoja ovatkin erityisesti ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus sekä vastuu ja vapaus. Eettisten periaatteiden lähtökohtana on jokaisen oppilaan ihmisarvo ja sen kunnioitus. Rehellisyys itselle ja muille sekä keskinäinen kunnioitus kaikessa vuorovaikutuksessa on peruseriaate opettajan työssä.

Oikeudenmukaisuuden toteutuminen on oleellista oppijan ja ryhmän toiminnassa, myös rikkomusten ja ristiriitojen sekä oppijan arvioinnissa. (Opetusalan Ammattijärjestö 2022)

Tirri & Kuusisto (2019) kuvaavat opettajan eettisten periaatteiden taustalla olevia arvoja seuraavasti: Jokaisen oppijan ihmisenä kohtelemiseen itseisarvona kuuluu se, että oppija nähdään ajattelevana ja oppivana persoonana. Ihmisarvoa tulee kunnioittaa kaikissa tilanteissa. Totuudellisuus on keskeinen arvo opettajan työssä. Tutkiva lähestymistapa edellyttää avointa keskustelua ja totuuden etsimistä, rehellisyys itselle ja muille sekä kunnioitus vuorovaikutuksessa tulee olla opettajan työn keskiössä. Oikeudenmukaisuuden toteutuminen on tärkeää ja sen tulee näkyä siinä, miten etuja ja rasitteita jaetaan, rikkomusten ja ristiriitojen käsittelyssä sekä suosimisen ja syrjinnän välttämässä. Opettajalla on oikeus

omaan arvomaailmaansa mutta opettajan vastuu on aina sidoksissa työn perustehtävään ja sitä määrittelevään lainsäädäntöön. Opettajan tulee huomioida oppija ainutkertaisena yksilönä ja suhtautua oppilaisiin inhimillisesti ja oikeudenmukaisesti. Opettajan vastuun voidaan katsoa olevan sitä suurempi, mitä nuorempien oppilaiden kanssa hän työskentelee. (Tirri & Kuusisto 2019, 16 - 19.) Myös haavoittuvassa asemassa olevien lasten ja nuorten kohdalla voi katsoa opettajan vastuun olevan suurempi, monille lapsille ja nuorille koulussa työskentelevät aikuiset voivat olla ainoa turvallinen ja rajoja asettava ja huolehtiva aikuissuhde heidän elämässään.

Opettajan työssä vaaditaan pedagogista rakkautta ja jokaisen ihmisen näkemistä arvokkaana ihmisenä. Opettajan tulisi toimia mallina, moraalisenä esikuvana, joka kykenee auttamaan oppilaita löytämään elämän eettisiä peruseriaatteita koulutyön arjessa. Opettajat vaikuttavat siihen, millainen moraalinen ilmapiiri koulussa on. (Uusikylä 2003, 136.) Opettajan suhde oppilaaseen on kaikkein tärkein. Hyvän opettajan toiminnan keskiössä on pedagoginen eetos ja hän pyrkii kaikessa toiminnassaan edistämään oppilaidensa kasvua hyviksi ihmisiksi, jotka osaisivat erottaa toiminnassaan oikean ja väärän. Opettaja onkin usein tärkein ihminen monen, varsinkin pienen koululaisen arjessa heti omien vanhempien jälkeen. (Hellström 2000,81.) Opettajan omaan pedagogiseen asiantuntijuuteen sekä hänen roolinsa ns. mallikansalaisena on aina heijastunut myös kunkin ajan koulutuspoliittiset ideologiat sekä yhteiskunnan ajan henki. Opettajan asemaa sekä opettamisen etiikkaa on arvioitava jossain määrin myös koulutuspolitiikan sekä yhteiskunnallisin perustein eikä ainoastaan yksittäisen opettajan hyveinä ja ominaisuuksina. Aikakaudesta riippumatta aikuisen huolenpito, turvallisuus ja oppimisen ilo kuuluvat lapsen pysyviin perusoikeuksiin. Opettajan henkilökohtaista moraalista sekä luonteenhyvyyksiä voidaan kuitenkin pitää vahvimmin turvallisen pedagogisen suhteen perustana. (Värri 2002, 56- 57.)

5.2 Pedagogiset hyveet

Hyveillä tarkoitetaan tyypillisesti luonteenpiirteitä, jotka ilmentävät täydellisyyttä ja erinomaisuutta. Tätä tarkoittaa myös kreikan kielen hyvettä tarkoittava sana arete. Hyveen keskeinen ominaisuus on keskitie paheiden, kuten puutteen ja ylenmääräisyyden välissä. Esimerkiksi rehellinen ihminen ei tunnusta kaikille jokaista pahaa ajatustaan mutta hän osaa kuitenkin pysyä erossa vääryyksistä. Kärsivällinen henkilö ei ole malttamaton mutta ei myöskään alistu. Aristoteles puhui käytännöllisestä viisaudesta, fronesis, joka karttuu vain

kokemuksen myötä. Lapsella voi olla luontaisia kykyjä oppia matematiikkaa mutta hän ei voi luonnostaan välttää ja selvittää riitoja ilman apua. Viisaus ja hyveellisyys eivät siis tarkoita samaa kuin tieteellinen tieto ja taito. Antiikin filosofiassa neljä kardinaalihyvettä ovat kohtuullisuus, rohkeus, käytännöllinen viisaus ja oikeudenmukaisuus. (Vainio 2017, 13-15.) Nämä neljä hyvettä toimivat edelleen tänäkin päivänä, jos tarkastellaan hyvää ja toimivaa pedagogiikkaa; opetuksessa tulisi aina tähdätä lempeään, oikeudenmukaiseen ja kannustavaan vuorovaikutukseen.

Opettajuuteen liittyy monia hyveitä. Ystävällisellä opettajalla on hyvä *itseluottamus*, joten hän ei toisaalta kehu imarrellaan mutta ei myöskään ole sulkeutunut. Ystävällisyyden hyve liittyy myös *rehellisyyteen*, itsetunnoltaan tasapainoinen opettaja ei toisaalta kerskaile mutta ei myöskään ole vääriällä tavalla vaatimaton. Opettajan tulisi kyetä omalla esimerkillään opettamaan milloin on syytä olla ylpeä saavutuksistaan ja milloin taas suhtautua asioihin vaatimattomammin. Tämä on *käytännöllistä viisautta*. Hyvällä itsetunnolla varustettu opettaja pystyy antamaan toisille, niin oppilaille kuin kollegoilleen, tunnustusta mutta myös ottamaan ansaittua palautetta vastaan omista suorituksistaan. *Oikeamielisellä vihalla* tarkoitetaan tilannetta, jossa esimerkiksi räikeää epäoikeudenmukaisuutta kohtaan on syytäkin olla vihainen. *Suurisieluisuudella* tarkoitetaan mieleltään avointa ja suvaitsevaista opettajapersoonaa. Hän pystyy ottamaan apua vastaan eikä kanna kaunaa menneistä vääryyksistä. Suurisieluisuutta olisikin tärkeää pyrkiä kehittämään itsessään. Opettajan tulisi johtaa luokkaa kunniakkaasti, siihen liittyy myös kyky ottaa kritiikkiä vastaan oppilailta, kollegoilta ja vanhemmilta. Opettajan tulisi olla myös *kohtuullinen* temperamentiltaan, ei äkkipikainen mutta ei kuitenkaan liian hiljainen ja vetäytyvä. Opettaja tarvitsee työssään myös *rohkeutta* pitää yllä järjestystä luokassa ja tuoda esimiehelleen tiedoksi epäkohtia. (Huttunen & Kakkori 2007, 88-90.)

Hyvää opettajaa voi kuvata myös aidoksi, empaattiseksi, huumorintajuiseksi, kiltiksi, kärsivälliseksi, läheiseksi, oikeudenmukaiseksi ja sellaiseksi persoonaksi, joka osaa olla jokaiselle ystävällinen. Hyvä opettaja omaa hyvän moraalin ja on kehittynyt sosiaalisesti ja eettisesti. Hyvä ja turvallinen opettaja osaa antaa turvaa, poistaa pelkoja ja ymmärtää oppilaitaan. (Hellström 2000, 81).

Hyveiden kielen käyttö kasvatuksen kehyksenä tarkoittaa muutakin kuin puhetta. Sen tulisi olla ajattelutapa, viite- ja arvostuksen kehys, joka auttaa oppilaita heidän sisäisen jaloutensa valoon. Opettajan ei tarvitse olla täydellisyysperikuva vaan pyrkiä olemaan hyveiden

perikuva. Esimerkillään opettaja voi näyttää, että hänkin kehittää omia hyveitään jokaisena päivänä. Hyvä ja oikeudenmukainen opettaja päätyy hyviin ja oikeudenmukaisiin ratkaisuihin. Hyve-eettinen näkökulma tuo esiin sen, ettei moraali ole opettajan muusta elämästä irrallaan oleva asia vaan osa hänen persoonaansa. (Popov 2010, 21, Tirri & Kuusisto 2019, 26.)

6 Opettajan merkitys oppimisessa

6.1 Opettaja auktoriteettina

Opettajan käyttöä työssään yhteiskunnallista valtaa. Opettajat sosiaalistavat oppilaita yhteiskunnan kulttuuri- ja sivistysideologiaan, samalla yhteiskuntapoliittinen järjestelmä puolestaan säätelee opettajien toimintaa ja vaikuttaa heidän autonomiaansa. Sääntelyn muodot ovat muuttuneet paljon vuosikymmenien saatossa. Vallankäytön näkökulmasta opettajan työssä ilmenevä vallankäyttö ja -muodot ovat muuttuneet vaikeammin havaittaviksi. (Vuorikoski, Törmä & Viskari 2003, 45.)

Auktoriteetin käsitteeseen liitetään valtaa, jonka katsotaan perustuvan asiantuntijuuteen tai asemaan. Auktoriteetti saattaa arki ajattelussa tuoda mieleen muita määräämään pyrkivän henkilön mutta sanaan liitetään usein myös arvostuksen käsite. Auktoriteetti voidaan nähdä roolina, joka annetaan sille, jota kunnioitetaan. Opettajan kohdalla voidaan puhua myös pedagogisesta vallasta. Pedagogisen auktoriteettisuhteen ei tulisi kuitenkaan perustua vallankäyttöön vaan kasvatukseen. Sen muodostumisessa on opettajan ja oppilaan välisen suhteen laatu olennainen. Pedagogisuus tuo mukanaan tähän suhteeseen eettisyyden elementin. Voidaan siis todeta, että auktoriteetin asemaa ei opettajalle anneta vaan se tulee ansaita. (Hellström 2008, 17.)

Sosiologi Max Weber jakaa auktoriteetin kolmeen muotoon, jotka opettajalla tulisi olla käytössään: rationaaliseen, traditionaaliseen ja karismaattiseen auktoriteettiin. Rationaalisella eli asiantuntija-auktoriteetilla tarkoitetaan sitä, että opetus on hyvää ja oppilaat voivat nähdä koulutyön mielekkäänä. Traditionaalinen auktoriteetti puolestaan pitää sisällään luokan ja koulun sääntöjen ja rutiinien kunnioittamisen ja karismaattinen auktoriteetti sen, että opettajalla on hyvät ja lämpimät välit oppilaisiinsa. Näiden lisäksi opettajalla olisi hyvä olla luokan johtamisen perustaitoja. Karismaattisen auktoriteetin voidaan katsoa olevan tärkein näistä kolmesta. Karismaattista auktoriteettiä käyttävä aikuinen suhtautuu lapsiin lämpimästi ja kunnioittavasti. Lapset kokevat karismaattista auktoriteettiä omaavan opettajan arvostavan heitä ja olevan heistä kiinnostunut. Tällöin oppilaatkin käyttäytyvät usein kunnioittavasti, ihmissuhteilla kun on taipumusta olla vastavuoroisia. Harva jaksaa loputtomasti vihoitella ihmiselle, joka on sinulle ystävällinen. (Saloviita 2014, 71-72.) Max Weberin (1978) käyttämä rationaalinen auktoriteetti pitää siis sisällään ajatuksen siitä, että opettajan toimintaan uskotaan, koska niin kuuluu tehdä ja sääntöjen noudattaminen on ikään kuin

järkevää. Traditionaalisuus puolestaan tarkoittaa sitä, että opettajan toiminta on odotusten mukaista ja opettajan toimintaan voidaan luottaa, koska se on perinteistä ja sikäli ennakoitavaa. Traditionaalista opettajaa totellaan myös sanktioiden pelossa. Karismaattista auktoriteettia Weber kuvaa opettajan poikkeuksellisen ihailtavana ja esimerkillisenä luonteena. Oppilaat luottavat tällaiseen opettajaan ja tottelevat häntä siksi, että opettaja pystyy omalla persoonallaan luomaan luottamuksellisen ilmapiirin. (Weber 1978, 215-216.)

Ryhmän toimivuus ja turvallisuus ovat perusedellytyksiä, jotta oppimista voi tapahtua. Ihmisen olemassaoloon liittyy vahvasti se, kokeeko hän tulevaisuutta hyväksytyksi tai pahimmassa tapauksessa hylätyksi. Opettajan perustyönä, opettamisenä, takana pitäisi olla ensisijaisesti luokan ryhmäytyminen, turvallisen ilmapiirin luominen sekä oppilaiden hyvinvointi. Tärkein tekijä turvallisuuden tunteen ja luottamuksellisen ilmapiirin luomisessa on opettaja itse ja se, miten hän luokassa toimii. Opettajan tulisi olla turvallinen auktoriteetti, jolla on kyky myös dialogisuuteen. (Stenberg 2011, 60-62.)

6.2 Pedagoginen vuorovaikutus

Koulun arjessa tapahtuu valtava määrä kohtaamisia ja erilaisia vuorovaikutustilanteita ja niihin liittyy usein monenlaisia emootioita. Oleellista on se, miten oppilas tulee nähtyksi koulupäivän aikana koulun aikuisten silmissä. Kannustava ja lämmin vuorovaikutus ja kohtaaminen tukee hyvää oloa ja lisää turvallisuuden tunnetta koulussa. Oppilaille positiivinen palaute ja kannustus on merkittävää jo oppimisenkin näkökulmasta.

Psykologiassa ihmiseksi kasvamisessa toisen ihmisen kohtaamisella ja siihen liittyvällä vastavuoroisuudella on olennainen merkitys. Kasvatuksessa on ollut ja tulee jatkossakin olemaan kysymys ihmisten kohtaamisesta, tätä voidaan pitää kaiken kasvatuksen ytimenä. (Wihersaari 2010, 84.)

Marjatta Kalliala (Kalliala 2009) siteeraa artikkelissaan Aikuisten ja lasten vuorovaikutus Max Van Manenia, joka korosti, että lapsesta saa tietoa vain huolehtimalla hänestä. Näin kasvattaja voi löytää tien lapsen maailmaan ja oppia ymmärtämään häntä. Pedagogiseen pätevyyteen kuuluu täten opettamisen lisäksi aina myös lapsen auttaminen ja kasvamisessa tukeminen. Sensitiivinen opettaja osaa lukea lapsen ajatuksia, käsityksiä ja tunnistaa tunteita epäsuorienkin ilmausten takaa sekä osaa tulkita havaintoja myös psykologiselta ja moraaliselta kannalta. Pedagoginen taju on siis sitä, että opettaja kykenee havaitsemaan ja

tulkitsemaan oikein sensitiivisyyttä vaativan tilanteen ja osaa toimia oikealla tavalla. (Kalliala 2009, 65-66.)

Koulussa tapahtuvissa opettaja-oppilas-kohtaamisissa on aina kysymys eräänlaisista valtasuhteista. Lapset ja nuoret saattavat kokea aikuisten vallankäytön ja rajojen asettamisen usein epäreiluna ja lannistavana. Ei siis ole ollenkaan samantekevää, miten koulun aikuiset valtaa käyttävät. Onko aikuisten suhtautuminen oppilaisiin positiivista, kannustavaa ja sensitiivistä vai lannistavaa ja vääränlaista vallankäyttöä. Toisaalta opettajan tulee olla auktoriteetti, opettajan olisi kuitenkin tärkeää tiedostaa ja pohtia, miten ja millaista auktoriteettiä itse käyttää. Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen on todettu olevan voimakkain opiskeluympäristön henkistä turvallisuutta ja koulumyönteisyyttä selittävä tekijä. (Kalalahti 2007,165.) Dialogisuus on opettajan työssä erittäin tärkeää. Aidossa dialogissa henkilöt kohtaavat toisensa, ilman että jompaakumpaa nähdään vain toiminnan kohteena. (Wihersaari 2010, 277.) Opettaja on ennen kaikkea kasvattaja, aikuisen ja lapsen aidon kohtaamisen tulisikin olla koulussa myös opettamisen lähtökohtana.

Luokan luottamuksellinen, kannustava ja lämmin vuorovaikutusilmapiiri parantaa koulussa viihtymistä ja auttaa turvallisuuden tunteen syntymisessä. Luokassa, jossa uskalletaan ja saa epäonnistua myös tunteiden tasolla, on hyvä kasvaa ja oppia. Koulun aikuiset ovat ennen kaikkea itse avainasemassa siinä, miten he näyttävät ja sanoittavat omia tunteitaan. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen ei ole vaikeaa, riittää kun on läsnäoleva aikuinen, joka pystyy olemaan kosketuksissa myös omiin tunteisiinsa. Lapsia ja nuoria ei saisi jättää yksin pärjäämään moninaisessa tunteiden ja vuorovaikutustilanteiden viidakossa ja jotenkin automaattisesti olettaa heidän osaavan toimia sosiaalisesti ja tunteiden tasolla aina oikein.

7 Koulu kasvuympäristönä

7.1 Hyvinvoinnin ulottuvuuksia

Erik Allard (1976) tutki ihmisten hyvinvointia yhteiskunnallisella tasolla. Hänen mukaansa hyvinvointia on vaikeaa määritellä ja tutkia, koska yksilön tasolla hyvinvointiin vaikuttavat niin yhteiskunta ja sen rakenteet mutta myös monimutkaiset sosiaaliset verkostot, joissa ihmiset elävät. (Allard 1976,9.)

Allard kehitti yleisten hyvinvoinnin ulottuvuuksien pohjalta hyvinvointimallin, jonka mukaan hyvinvointi on sellainen tila, jossa ihmisen on mahdollista tyydyttää perustarpeensa. Allard jakaa hyvinvoinnin kolmeen ulottuvuuteen; *elinoloihin* (having), sosiaalisiin *suhteisiin* (loving) sekä *itsensä toteuttamiseen* (being). Elinoloilla hän tarkoittaa väljästi kaikkea sitä, mikä liittyy ihmisen elämän materiaalisiin asioihin. Näiden Allard katsoo olevan välttämättömiä jokaisen ihmisen päivittäisessä elämässä. Itsensä toteuttaminen puolestaan tarkoittaa Allardin mallissa persoonallista kasvua ja yhteiskuntaan liittymistä ja sen kanssa sopusoinnussa elämistä. Sosiaaliset suhteet edustavat tarvetta liittyä muihin ihmisiin ja tarvetta muodostaa erilaisia sosiaalisia identiteettejä tilanteesta riippuen. Allard korostaa yhteisyyden symmetrisyyttä, tällöin yksilö paitsi saa osakseen rakkautta ja hänestä pidetään myös hän itse osoittaa huolenpitoa ja rakkautta muita kohtaan. Allardin mallin pohjalta Anne Konu (2002) on kehittänyt kouluhyvinvoinnin mallin. Siinä yhdistyvät hyvinvoinnin, kasvatuksen sekä saavutusten tulokset koulussa. Hänen mukaansa kasvatusta ja opetusta vaikuttavat kaikilla hyvinvoinnin osa-alueilla. Allardin kolmen hyvinvoinnin ulottuvuuden lisäksi Konun mallissa on mukana vielä neljäs ulottuvuus *terveydentila* (health). (Konu 2002, 20, 43.)

Koulun olosuhteet sisältävät koulun fyysiset olosuhteet, tilat, viihtyisyyden, miten opetus on järjestetty, säännöt, rangaistukset sekä erityispalvelut kuten terveydenhuollon, psykologin ja kuraattorin palvelut. Sosiaalisiin suhteisiin kuuluvat paitsi suhteet vertaisryhmään myös opettaja - oppilassuhteet sekä vanhempien osallistumisen koulun asioihin. Mahdollisuudella toteuttaa itseään tarkoitetaan sitä, miten oppilas kokee saavansa arvostusta ja kannustusta, tukea sekä apua oppimiseen. Tämän lisäksi myös sen, millaisia osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia oppilaalla on. (Konu & Lintonen 2019, 602.)

Allardin mukaan hyvinvoinnin voidaan katsoa olevan tila, jossa ihmisellä on mahdollisuus tyydyttää tarpeensa. Tarpeiden tyydyttäminen edellyttää arvoja, joiden avulla voidaan

perustella kyseisten tarpeiden tyydyttämisen olevan arvokasta. Näitä tarpeita voidaan tutkia ottamalla selvää huonoista olosuhteista tai syistä, jotka aiheuttavat ihmiselle kärsimystä. Allard erottaa toisistaan hyvinvoinnin ja onnellisuuden. Allardin mallissa hyvinvointi liittyy siihen, onko hyvinvointiin liittyvien tarpeiden tyydyttämättä jääminen aiheuttanut hyvinvoinnin vajetta. Onnellisuuden hän katsoo liittyvän ihmisen subjektiivisiin tuntemuksiin. Allard myös erottaa toisistaan elintason ja elämänlaadun. Hänen mukaansa on olemassa tarpeita, jotka liittyvät sosiaalisiin suhteisiin ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin ja näiden tarpeiden tyydyttämisellä hän tarkoittaa elämänlaatua. Elintason (having) perustana ovat fysiologiset tarpeet, mutta hyvinvoinnin näkökulmasta voidaan puhua hyvinvoinnin mahdollistavien resurssien riittävydestä. Rakkaus, toveruus sekä suhteet muihin ihmisiin sekä tarpeiden tyydytys näillä osa-alueilla liittyvät yhteisyysuhteisiin (loving). Kolmas hyvinvoinnin ulottuvuus eli itsensä toteuttaminen (being) liittyy siihen, millainen ja miten hyvä yksilön suhde on yhteiskuntaan. (Uusitalo & Simpura, 2020, 580-581.)

7.2 Kouluhyvinvointi

Hyvinvointi on merkittävässä osassa koulun arjessa. Se liittyy oikeastaan kaikkeen, mitä koulussa tehdään ja opitaan. Turvallisessa ja kannattelevassa opiskeluympäristössä on mahdollista oppia uutta ja luottaa siihen, että aikuiset auttavat ja opastavat lasta. Koulu sosiaalistaa lapsia ja nuoria yhteiskuntaan ja koulussa lapsi saa kokemuksia toisten kanssa vuorovaikutuksessa olemisesta. Opetussuunnitelman perusteissa asia muotoillaan seuraavasti: Tavoitteena on luoda toimintakulttuuria, joka edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa (Opetushallitus, 2014).

Yk:n lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan lapsella on oikeus hyvinvointiin, suojeluun ja huolenpitoon. Kouluyhteisön tulee huolehtia fyysisen ja psyykkisen turvallisuuden lisäksi sosiaalisesta turvallisuudesta. (Laitinen, Haanpää, Francke & Lahtinen 2020, 13.)

Koulun tehtävän on aiemmin yleisesti ajateltu olevan opettaminen, sivistäminen ja hyväksi kansalaiseksi kasvattaminen. Koulun voidaan kuitenkin katsoa olevan paljon muutakin kuin vain oppimisen mahdollistava ympäristö. Koulun merkitys lapsen ja nuoren hyvinvoinnille on merkittävä, koska lapset ja nuoret viettävät koulussa ison osan arkipäivistään.

Kouluhyvinvointia arvioitaessa tulisi aina ottaa huomioon oppilaan oma kokemus siitä, miten koulunkäynti sujuu ja miten hän kouluyhteisöön liittyy. Hyvän koulunkäynnin osatekijöiksi voidaan määritellä mm. miten oppilas kokee kuuluvansa yhteisöön, miten koulussa

kunnioitetaan toisia ihmisiä sekä kokemus siitä, että koulussa on mahdollisuus vaikuttaa ja tuntea osallisuutta. (Saloviita 2009,7.)

Nykyään koulun tehtävä ymmärretään siis laajemmin myös hyvinvoinnin näkökulmasta eikä koulun hyvinvointitehtävää voida ohittaa. Jokaisen koulussa työskentelevän aikuisen mahdollisuus vaikuttaa lapsen ja nuoren elämään positiivisella tavalla on merkittävä. Nykyään ei myöskään voida enää ajatella, että joku muu toimija, kuten psykologi tai kuraattori, ottaisi vastuun oppilaan mielenterveydestä ja hyvinvoinnista huolehtimisesta. Hyvinvoinnin edistäminen kuuluu kaikille koulussa työskenteleville (Ahtola 2016,12). Koulun toiminnan ensisijainen tavoite oppilaan osalta on hyvän kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäminen ja turvallisuuden takaaminen.

Kun puhutaan ennalta ehkäisystä tai varhaisesta puuttumisesta, on ilmennyt jo jokin ongelma, johon puututaan. Ongelmiin keskittymisen sijasta pitäisikin keskittyä hyvinvointiin ja sen edistämiseen. (Ahtola 2016,18.)

7.3 Kouluhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä

Oppilaan kokema kouluhyvinvointia voidaan tarkastella myös kouluun kiinnittymisen näkökulmasta. Opettajan on helppoa havainnoida oppilaan kiinnittymistä kouluun aktiivisuuden ja toimintaan osallistumisen näkökulmasta. Tunne- ja ajattelun tason kiinnittymisen havainnointi on vaikeampaa. Tunnetasolla kouluun kiinnittynyt oppilas kokee koulunkäynnin mielekkäänä ja myönteisenä. Siihen kuuluu tunne yhteisöön kuulumisesta ja myönteinen kokemus sosiaalisista suhteista. Ajattelun tason kiinnittymisellä voidaan ymmärtää se, miten tärkeäksi koulunkäynti koetaan ja mm. miten paljon oppilas jaksaa nähdä vaivaa ymmärtääkseen opetettavia asioita. Oleellista koulussa on pohtia ja seurata oppilaiden kouluun kiinnittymistä ja vahvistaa niitä kouluympäristön tekijöitä, jotka lisäävät oppilaan kiinnittymistä kouluun. (Järvinen & Sainio 2020, 14-15.)

Konu (2002) käyttää väitöskirjassaan *Oppilaiden hyvinvointi koulussa* kouluhyvinvoinnin määrittelyssä neljää ulottuvuutta, jotka perustuvat sosiologi Allardin hyvinvointimalliin: koulun olosuhteet (*having*) tarkoittaen tällä fyysistä ympäristöä, sosiaaliset suhteet (*loving*) pitäen sisällään niin kaverisuhteet kuin opettaja-oppilassuhteet koulussa sekä yleisesti koulun sosiaalisen tunneilmapiirin, itsen toteuttamisen mahdollisuudet (*being*) kuten osallistumisen mahdollisuudet ja positiiviset oppimiskokemukset sekä neljäntenä oppilaan terveydentilan (*health*). (Konu 2002, 43-46.)

Oleellista kouluhyvinvointia mietittäessä on tuoda yhä vahvemmin esille lasten ja nuorten omaa ääntä ja pyrkiä ymmärtämään heidän näkökulmiaan ja kokemuksiaan. Lasten ajatukset ja toiveet tulisikin ottaa huomioon aina koulun hyvinvointia suunniteltaessa. Osallisuuden kasvaessa ja kuulluksi tulemisen kokemuksia lisäämällä lisääntyvät myös oppilaiden kiinnittyminen kouluun ja tämä puolestaan kasvattaa kouluhyvinvointia.

Kouluhyvinvointiin vaikuttavat jossain määrin myös koulun fyysiset olosuhteet, kuten ilmanlaatu, lämpötila, yleinen siisteys ja työskentelytilat, mutta Konun tutkimuksen mukaan niiden merkitys oppilaiden yleiseen subjektiiviseen hyvinvointiin on vähäinen. (Konu 2002, 62.)

Vertaissuhteilla koulussa tarkoitetaan henkilöitä, jotka ovat lapsen kanssa suunnilleen samassa kehitysvaiheessa emotionaalisesti, sosiaalisesta tai kognitiivisesti tarkasteltuna. Vertaiset ovat usein ikätovereita, eivät kuitenkaan välttämättä täysin saman ikäisiä kuin lapsi tai nuori itse. Suomessa lasten vertaisryhmät ovat iältään varsin homogeenisiä. (Salmivalli 1998,15.) Koulussa on oman luokan lisäksi nykyään yleensä monenlaisia muitakin ryhmittelyjä ja oppilaat oppivat parhaimmillaan toimimaan monenlaisissa lapsiryhmissä. Kaverisuhteet ovatkin yksi merkittävin kouluhyvinvointiin ja koulussa viihtymiseen vaikuttava tekijä.

Koulu näyttäytyy monella tavalla erilaisten ihmisten monimutkaisena vuorovaikutusverkostona, jossa lasten vertaissuhteen voidaan nähdä sekä rikkautena että rasitteena. Siirtymät ja strukturoimattomat vapaat tilanteet, joissa ei aikuinen ole jatkuvasti läsnä aiheuttavat monesti erimielisyyksiä ja riitoja.

Lapsen tapa liittyä vertaissuhteisiin vaihtelee sen mukaan, missä kehitysvaiheessa lapsi elää. Alakouluikäisen ajatellaan kykenevän jo tuntemaan empatiaa, toimimaan reilusti ja ainakin jossain määrin hallitsemaan tunteitaan. Alakouluikäisille on ystävyysuhteissa tyypillistä kiintyä ja sitoutua toisiin. Myös ryhmään kuuluminen on tärkeää. Sääntöjä ja koulun normeja ja omaa minäkuvaa on mahdollista sisäistää vertaisryhmän avulla. (Karppinen & Pihlava 2016, 126-127.)

Kouluyhteisön sosiaalisiin suhteisiin kuuluvat opettaja- oppilassuhteiden lisäksi luokkatoverit ja muut ystävyysuhteet koulussa, sosiaalisilla suhteilla on valtava merkitys oppilaan hyvinvointiin. Kaverit ovat tärkeitä ja auttavat viihtymään koulussa. (Puolakka 2013, 45.) Myös Konun kouluhyvinvointia koskevassa tutkimuksessa havaittiin oppilaan yleistä

subjektiivista hyvinvointia koulussa selittävinä tekijöinä itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien ohella sosiaaliset suhteet. (Konu 2002, 7.)

Oppilaan kouluarkea voi pahimmillaan varjostaa kiusaaminen. Kiusaamiseen liittyy tiettyjä ominaispiirteitä, jotka erottavat ilmiön esimerkiksi riitelystä, häirinnästä tai yksittäisestä väkivaltatilanteesta. Kiusaamista määriteltäessä olennaista on *toistuvuus, tietoisuus ja vallankäyttö* sekä se, että usein kiusaamisessa on kyseessä ryhmäilmiö. Kaikki lapset ja nuoret eivät kykene hahmottamaan tekojensa seurauksia eikä kaikkea toiselle ikävää toimintaa ole tarkoitettu aina tahallisesti loukkaaviksi. Aikuiset ja lapset usein myös määrittelevät kiusaamisen eri tavoin. Kiusaamista ilmiönä on siis vaikea suoraviivaisesti havaita ja määritellä. Kiusaamisessa on kyse toisaalta sekä yksilön (kiusattu, kiusaaja/kiusaajat) että oppilasryhmän toiminnasta. Vaikka suurin osa oppilaista ei tunnetasolla hyväksy kiusaamista, saattavat he kuitenkin eri roolien kautta mahdollistaa ja hiljaa hyväksyä kiusaamisen. (Laitinen ym. 2020,8.)

Mitä enemmän kiusaamista havaitsevat oppilaat menevät mukaan kiusaamiseen tai palkitsevat kiusaajaa esimerkiksi nauramalla tämän toiminnalle, sitä enemmän kiusaamista luokassa ja koulussa esiintyy. Jos luokassa on tapana tukea ja puolustaa kiusattuja, sitä harvinaisempaa kiusaaminen on, lisäksi opettajan ja koulun aikuisten asenteet vaikuttavat kiusaamiseen. Jos opettaja jättää kiusaamisen huomioimatta tai suhtautuu siihen vähätellen, antaa se kiusaamiselle luvan jatkuu. Vaikka kiusaamisen kouluissa on havaittu vähentyneen, tulee silti päivittäin iso joukko lapsia ja nuoria kiusatuksi. Esimerkiksi 300 oppilaan koulussa on todennäköisesti n.30-40 oppilasta jotka kokevat systemaattista kiusaamista päivittäin. Ilmiön tunnistamista vaikeuttaa se, että osa lapsista paitsi kiusaa, tulee myös itse kiusatuksi. Kaiken kaikkiaan kiusaamisen haitallisista vaikutuksista on selvää näyttöä. Kiusatuilla oppilailla on enemmän ahdistusta ja masennusta sekä yksinäisyyttä. Kiusaamisen seurauksilla voi olla pahimmillaan kauaskantoisia vaikutuksia ja ne saattavat haitata yksilön elämää vielä vuosienkin päästä. (Salmivalli 2016, 85-88.)

Tuija Ukskoski-Ahosen (2011) artikkelissa kerrotaan tutkimuksesta, jossa oli tutkittu suuren, 13-15-vuotiaiden oppilasjoukon kouluhyvinvointia sekä Suomen, Ruotsin, Norjan että Venäjän pohjoisosissa. Esille hyvinvointia mittaavissa kyselyissä nousi koulukiusaaminen ja sen ongelmallisuus ja suuri vaikutus kouluhyvinvointiin. Ainoana maana Ruotsi erottui siinä, että oppilaat eivät tuoneet kyselyssä esille koulukiusaamista ongelmana. Tutkimuksessa esitetään, että kouluihin tulisi luoda kohdennettu ja systemaattinen kouluhyvinvointikulttuuri,

jossa opettajan rooli on merkittävä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämässä. Koulujen henkilöstö tarvitsee ohjausta sekä yksilö- että koko kouluyhteisön tasolla hyvinvointikulttuurin luomiseen. Johdonmukainen ja suunniteltu hyvinvointimalli voi toimia myös koulukiusaamista vähentävästi. (Ukskoski-Ahonen 2011, 2.) Tunteilla on suuri merkitys oppimisessa. Kouluyhteisö, jossa on kyetty luomaan turvallinen ja itsetuntoa vahvistava ilmapiiri ja jossa mahdollisimman moni voi kokea viihtyväänsä ja olevansa hyväksytty, edistää myös uuden oppimista. (Wahlström 1991,49.)

8 Metodologia

8.1 Laadullinen tutkimus

Laadullisessa tutkimuksessa on keskeistä ihmisten subjektiivisten kokemusten ja näkemysten tarkastelu. Laadullisessa tutkimuksessa tulee tarkastella teorian, kokemusten ja käytännön yhteyksiä. Teoria käsittelee yleisesti määriteltyjä lainalaisuuksia, kun taas käytäntö voi vaihdella kontekstista riippuen.

Laadullisessa tutkimuksessa ei voida yleisesti laatia luonnontieteiden kaltaisia teorioita, vaan tutkimuksessa voidaan esittää vaihtoehtoisia tietoja tai tehdä erilaisia tyypittelyjä, joita voidaan käyttää eräänlaisina tavoitemalleina ja esimerkkeinä ilmiön esiintymisestä. Tällaisia teoreettisia yleistyksiä voidaan käyttää tutkimuksessa teorian lailla. Laadullisessa tutkimuksessa on oleellista tarkastella sitä, miten erilaisia ilmiöitä ymmärretään ja tulkitaan. Tutkimusprosessissa tulee pohtia sitä, miten tutkijan omat näkemykset ja mielipiteet vaikuttavat tehtyihin havaintoihin ja millainen merkitys tutkijan ennakko-oletuksilla on tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimusprosessissa on tärkeää myös ymmärtää ja tunnistaa, miten ihmiset ymmärtävät asioita ja niiden keskinäisiä suhteita. (Puusa & Juuti, 59-60.)

Laadullisen tutkimuksen määrittely voidaan jossakin mielessä kokea hankalaksi, koska laadullisen tutkimuksen piirissä on vaikutteita monista ajattelusuunnista ja tutkimustraditioista. Määrällisestä tutkimuksesta poiketen laadulliseen tutkimukseen liittyy paljon enemmän vaihtelua, eikä laadullista tutkimusta voida pitää yhtenä selkeänä kokonaisuutena. Määrällisen tutkimuksen eroavaisuutena on myös se, että tutkimuksen kohteen katsotaan olevan aina teoriasta ja tutkijasta riippumaton. (Puusa & Juuti 2021, 76, Metsämuuronen 2000, 9.)

Laadullisessa tutkimuksessa keskeistä on, että se perustuu ihmisten subjektiivisten katsantokantojen ja kokemusten tarkasteluun. Tämän vuoksi laadulliseen tutkimukseen saatetaan liittää aika-ajoin kysymyksiä tutkimuksen uskottavuudesta ja luotettavuudesta. Laadullisessa tutkimuksessa on tarkasteltava kokonaisvaltaisesti empirian, teorian ja käytännön yhteyksiä. Teoriaan voidaan liittää yleisiä lainalaisuuksia, kun taas käytäntö vaihtelee usein kontekstista riippuen. Käytännöllinen tieto on myös erilaista eri tilanteissa. Tämän vuoksi laadullisessa tutkimuksessa ei yleensä ole mahdollista laatia teorioita siten kuin luonnontieteellisessä tutkimuksessa yleisesti ajatellaan. Laadullisen tutkimuksen lähestymistavat korostavat todellisuuden ja siitä saatavan tiedon subjektiivisuutta. Laadullinen

tutkimusote sopii hyvin ilmiöiden tutkimiseen, joiden perusta on ihmisten tajunnassa, vuorovaikutuksessa ja siinä kielessä, minkä avulla näitä jäsennetään. (Juuti & Puusa 2021, 59, 76-77.)

Laadullisen tutkimuksen kohteena on yleistäen ihminen maailmassa. Laadullinen tutkimus keskittyy erityisesti yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja ihmisten välisten suhteiden sekä arvotodellisuuksien tutkimiseen. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään muodostamaan teoria, tavoitteena saada yksittäisistä tutkimustuloksista sellainen yleistys, joka mahdollistaa myös muiden samassa tutkimuksessa esiintyneiden ilmiöiden tunnistamisen ja selittämisen sekä ymmärtämisen. (Varto 1992, 23, 101.)

8.2 Fenomenografia

Tässä harjoitustyössä käytetään fenomenografista tutkimusotetta laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmänä.

Fenomenografia on laadullisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa laajasti käytetty aineiston analyysimenetelmä. Fenomenografiassa tutkitaan ihmisten käsityksiä eri asioista. Ihmisten käsitykset samastakin teemasta voivat olla hyvin erilaisia riippuen esimerkiksi ihmisen taustasta, elämäkokemuksesta, koulutuksesta ja sukupuolesta. Ihmisten käsitykset saattavat usein myös muuttua ajan kuluessa. Fenomenografisesti ajateltuna on vain yksi todellisuus, josta eri ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä. (Metsämuuronen 2000, 22.) Epistemologisessa mielessä todellisuutta tulee siis lähestyä ihmisten kokemuksen ja ymmärryksen avulla.

Tavoitteena fenomenografiassa on kuvailla, ymmärtää ja tehdä analyysejä ihmisten erilaisista käsityksistä asioista ja ilmiöistä sekä niiden välisistä suhteista. Fenomenografian avulla pyritään löytämään erilaisia merkityksiä ihmisten ajattelu- ja käsitystavoille sekä pyrkiä kuvaamaan näitä käsityksiä sekä niiden välisiä eroja. Fenomenografisessa tutkimuksessa keskitytään tällaisten käsitysten tutkimiseen sekä käsitysten lähtökohdista niiden laadulliseen kuvaamiseen. (Ahonen 1994, 114-119, Marton 1997,97.)

Ihmisten käsitykset kuvattavasta ilmiöstä luonnollisesti vaihtelevat ja niihin vaikuttavat uskomukset, sisäiset vuorovaikutussuhteet, sosiaaliset imperatiivit, odotukset sekä kokemukset. Sisäiset vuorovaikutussuhteet vaikuttavat ajatteluunme sekä tapaan, jolla vastaamme ympärillä olevaan maailmaan. Fenomenografisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on kuvata ihmisten kokemuksia ja käsityksiä asioista systemaattisesti siten, kun jokin tietty

ryhmä ihmisiä käsittää ilmiön kohteen sisällön. Tutkimuksen kohteena on tieteellisten totuuksien etsimisen sijaan ihmisen arki ajattelu. (Niikko 2003,26-29.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa analysoidaan kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja, kuten yksilöhaastatteluja. Aineistoa kerätessä oleellista on se, että kysymykset ovat mahdollisimman avoimia, jotta aineistosta olisi mahdollista löytää mahdollisimman monenlaisia käsityksiä. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella ja järjestää sellaisia tapoja ajatella, jotka voidaan nähdä jaettuina sekä sosiaalisesti merkittävänä. Taustalla ajatus pyrkiä säännönmukaisesti kuvaamaan näitä ajattelutapoja ja saamaan selville henkilöiden välisiä käsitysten eroja tietyssä ryhmässä erityisesti keskittyen siihen, millaisia nämä käsitykset ovat ja miten ne suhteutuvat toisiinsa. Fenomenografiassa tutkimusote on aineistolähtöinen. Aineiston tulkintaa tehdään vuorovaikutuksessa aineiston kanssa ja sitä käytetään kategorisoinnin pohjana. Fenomenografista tutkimusotetta käytettäessä ei ajatella olevan kahta toisistaan erillistä maailmaan, todellista ja koettua, vaan ne ovat ikään kuin yhtä ja samaa, sekä todellista että koettua. (Huusko&Paloniemi 2006, 163-166.)

Voidaan siis ajatella maailman olevan yksi ja sama mutta ihmisten käsitykset ja ymmärrykset siitä vaihtelevat. Tässä mielessä fenomenografinen lähestymistapa sopii hyvin analyysimenetelmäksi koulu- ja opettajamuistoja tutkittaessa.

8.3 Tutkimushaastattelu ja muistitieto käsitteinä

Haastattelua tehtäessä tutkijan tehtävänä on välittää kuvaa haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista. Tutkijan oma käsitys todellisuuden luonteesta määrää sen, miten hän tätä tehtävää lähestyy. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 41.) Haastattelun idea on yksinkertainen, haluttaessa tutkia sitä, miten ihminen toimii tai ajattelee, on asiaa mielekästä kysyä häneltä. Haastattelun etuna voidaan pitää joustavuutta, haastattelijalla voi toistaa ja täsmentää kysyttyä, hän voi oikaista syntyneitä väärinkäsityksiä sekä käydä joustavasti keskustelua vastaajan kanssa. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 72,73.)

Haastattelututkimukseen liittyy oleellisesti se, millaisen tunneilmapiirin haastattelijalla onnistuu tilanteeseen luomaan. Sanattoman viestinnän merkitys saattaa korostua varsinkin silloin, jos haastateltava kokee olonsa epävarmaksi tai jännittyneeksi ja alkaa liiaksi tulkita haastattelijan eleitä, äänenpainoja ja ilmeitä ja pyrkiä vastaamaan haastattelijaa miellyttävällä tavalla. Toisaalta ei-kielelliset vihjeet auttavat tutkijaa ymmärtämään vastauksia ja joskus jopa ymmärtämään merkityksiä. Koska haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä

vuorovaikutuksessa, auttaa se myös hankkimaan tarvittaessa lisää tietoa itse tilanteesta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34.)

Muistitietotutkimus on yksi metodologinen väline. Muistitietotutkimuksella voidaan viitata kaikkiin menneisyydestä tehtäviin tulkintoihin, muistitieto voi itsessään olla tutkimuksessa lähde tai kohde, tutkimusaineiston apuväline tai vain yksi tutkimuksen sivujuonne.

Kuten muissakin tutkimuksissa, myös muistitietotutkimuksessa on oleellista käsitteiden määrittely. Selittävästä muistitietotutkimuksesta puhutaan, kun pyritään löytämään selityksiä erilaisille menneisyyden ilmiöille. Ymmärtävä muistitietotutkimus puolestaan tulkitsee menneisyyttä käsittelevää muistitietoa. Muistitietotutkimusta perustellaan kahdella tieteenfilosofian osa-alueella, ontologialla ja epistemologialla. Ontologia, oppi olevaisesta, sisältää muistitietotutkimuksen näkökulmasta peruskäsityksen siitä, mitä menneisyys ja aika on. Epistemologia eli tieto-oppi sisältää käsityksen siitä, millaisilla ehdoilla tietoa tuotetaan. (Fingeroos, Haanpää & Peltonen 2006, 9-10.) Opettajiin liittyvissä koulumuistoissa voidaan siis pohtia epistemologisesta näkökulmasta, miksi tutkia koulumuistoja ja mitä hyötyä siitä on.

Muistelukerronnassa on tyypillistä, että se sisältää aina muistelijan omasta näkökulmasta syntyvää menneen tulkintaa. Muistitietoaineistoa hyödynnettäessä on hyvä muistaa, ettei muistelijakaan aina muista menneisyydessä tapahtuneita asioita täydellisesti tai kerro niistä neutraalisti, mennyttä tyypillisesti muistellaan omista lähtökohdista käsin. Tapahtumat eivät myöskään tallennu muistiin juuri sellaisenaan, vaan ne liitetään osaksi jo aiemmin muistissa olevaa. (Arola ym. 2015, 35-36, Fingeroos ym.2006,10, Latvala 2005, 13.) Muistitiedon siirtämiseen liittyy aina paitsi tiedostamaton unohtaminen, myös valta ja vaikuttaminen. Kertomukset ovat aina jotenkin valikoituneita ja sisältävät kertojan arvoja, asenteita sekä käsityksiä tapahtumista. Muistelun ratkaisevina taustatekijöinä voidaan pitää muistelijan elämänhistoriaa sekä elämäntilannetta muisteluhetkellä. (Latvala 2001,11-12.)

9 Tutkimuksen toteutus ja analyysi

Tutkimusmenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu. Haastatteluun osallistui 8 henkilöä: 10-vuotias tyttö, 15-vuotias poika, 17-vuotias tyttö, 21-vuotias nainen, 41-vuotias nainen, 48-vuotias mies, 73-vuotias nainen sekä 74-vuotias mies. Tämän tutkimuksen kannalta ei ole oleellista, mitä sukupuolta vastaaja edustaa, vastaaja sai halutessaan itse määritellä sukupuolensa. Tässä tutkimuksessa kaikki vastaajat nimesivät kuuluvansa joko mies- tai naissukupuoleen ja otin sukupuolimuuttujan mukaan vain siksi, jos aineistosta nousisi esille jotain sellaista, minkä voisi suoraan yhdistää sukupuoleen liittyväksi tekijäksi.

Eri vuosikymmeninä on tyttöjen ja poikien kohtelu ollut kouluissa paikoin hyvin eriytynyttä. Velvoite sukupuolten välisestä tasa-arvosta sisällytettiin perusopetuslakiin vuonna 1983. Tästä huolimatta edelleen monet perusopetuksen käytänteet eriytyvät sukupuolen mukaan. Opettajat esimerkiksi saattavat suhtautua häiritsevään käyttäytymiseen luokassa eri tavoin riippuen, onko kysymys tytöistä tai pojista. Oppilaita edelleen myös niputetaan sukupuolen mukaisiin kategorioihin, tyttöihin ja poikiin. Nykyään opetussuunnitelman perusteissa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisen näkökulmasta on se, että sukupuolten moninaisuus tunnustetaan ja opetuksen keinoina käytetään sensitiivisyyttä ohjaus- ja toimintakulttuurissa. (POPS 2014, Karvonen, Pietilä & Tainio 2018, 368.)

Haastattelujen aluksi selvitin haastateltaville mikä tarkoitus haastatteluilla on ja mihin niitä käytetään. Aluksi juttelimme yleisiä asioita ja kuulumisia rentouden lisäämiseksi. Pyrin tekemään selväksi haastateltaville, että he kertovat juuri sen verran kuin heistä tuntuu hyvältä ja he kertovat sen verran, mitä he itse kokevat merkitykselliseksi. Painotin, että oikeita tai vääriä vastauksia ei ole eikä ole tarkoitus pyrkiä selvittämään jotain yleistä totuutta asioista. Huomasin, että kun en liiaksi valmiilla kysymyksillä rajannut tai ohjannut haastateltavia alkoi kerrontaa virrata vuolaammin ja spontaanimmmin.

Luottamuksen muodostaminen on haastattelututkimuksessa oleellista. Haastattelutilanteen tulisi olla mahdollisimman luottamusta herättävä ja tutkijan tulee pyrkiä löytämään yhteinen sävel tutkittavan kanssa eikä haastattelutilanteen tulisi olla mekaaninen tai kuulustelunomainen. (Puusa & Juuti 2021, 108.) Tämän vuoksi en haastattelutilanteissa käyttänyt valmiita, etukäteen mietittyjä kysymyksiä vaan annoin haastateltavien itse kertoa mieleen tulevia asioita väljästi rajatusta aiheesta. Jälkikäteen sitten litteroinneista etsin niitä merkityksiä, joilla ajattelin olevan merkitystä tutkimusaiheeni kannalta.

Muutamilla tarkentavilla kysymyksillä autoin tarvittaessa haastateltavaa kerronnassa eteenpäin esimerkiksi silloin, kun halusin tarkemmin ymmärtää opettajan toiminnasta heränneitä tunteita tai ajatuksia tai jos tuntui, että haastateltava ei oikein muuten päässyt kerronnassaan eteenpäin. Osa haastateltavista alkoi hyvinkin vuolaasti kertoa kokemuksistaan ja kouluun sekä opettajiin liittyvistä muistoistaan, toisten kertomukset olivat niukempia ja/tai keskittyivät vain suppeammin johonkin tiettyyn koulunkäynnin vaiheeseen. Nuorilla vastaajilla ymmärrettävästi kouluaikaa ei ollut ajallisesti vielä takana monia vuosia ja heidän kerronnassaan muutenkin keskityttiin lapsille ja nuorille tyypillisemmin ”tässä ja nyt” – tyyliseen ajatteluun sekä korkeintaan muutamien vuosien takaisiin tapahtumiin.

Nauhoitin haastattelut, jonka jälkeen litteroin ne tekstimuotoon. Haastateltaville kerroin, että tutkimuksen valmistumisen jälkeen haastattelujen nauhoitukset hävitetään. Kerroin myös, että heillä on oikeus halutessaan nähdä haastattelujen litteroinnit.

Näiden haastattelujen analyysissa voidaan erottaa kolme selkeää päävaihetta: aineiston litterointi tekstimuotoon, aineiston analysointi sekä tulosvaruuden muodostaminen. Litterointivaiheessa jätin pois nauhoitettujen haastattelujen aloitukset ja lopetukset, sillä niissä oli aina yleistä jutustelua rentouden lisäämiseksi eikä esille tullut mitään olennaista itse haastatteluun liittyen. Luin litteroidut haastattelut useaan kertaan läpi kokonaiskuvan selkiyttämiseksi. Seuraavaksi luin haastattelut etsien aineistosta sellaisia tunteisiin liittyviä ilmauksia, joiden avulla suhdetta opettajaan ja opettajan kanssa tapahtunutta vuorovaikutusta vastaajat olivat kuvanneet.

Etsin haastatteluista sekä positiivisesti että negatiivisesti kuvautuneita ilmauksia sekä muistelua siitä, millaisia tunteita vastaajissa oli herännyt ja minkälaisia vaikutuksia näillä opettajakohtaamisilla on mahdollisesti ollut heidän elämässään. Analyysin ytimessä oli näiden erilaisten ilmaisujen vertailu sekä niiden yhtäläisyyksien ja erojen etsiminen. Tutkijan rooli analyysivaiheessa onkin olla aktiivinen tulkitsija ja havainnoija. Hän tulkitsee ja pyrkii saamaan selkeän kuvan kokonaisuudesta ja tutkija paitsi erittelee, myös yhdistää näitä havaintoja. Kerättyä aineistoa pilkotaan osiin, siitä tehdään synteesejä ja aineisto kootaan ikään kuin uudelleen kokoon. (Puusa & Juuti 2020, 146.) Tulkinta muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa ja aineistoa käytetään pohjana kategorisoinnissa.

Merkitsin haastatteluista sinisellä värillä kuvailuja siitä, millaisia positiivisia tunteita vastaajissa opettajakohtaamiset olivat herättäneet ja punaisella merkitsin negatiivisesti kuvautuneet tunteet. Vihreällä värillä merkitsin opettajan toiminnan eettisyyttä kuvaavia

ilmauksia ja harmaalla epäeettisyyttä kuvaavia ilmauksia. Ruskealla värillä merkitsin ne kuvailut, joilla vastaaja kuvasi opettajakohtaamisista myöhemmin elämässä seuranneita negatiivisia vaikutuksia sekä keltaisella ne kuvailut, joilla oli vastaajan mukaan ollut positiivisia vaikutuksia. Kolmannessa vaiheessa loin tulosavaruuden, johon jaottelin eri väreillä merkityt haastateltavien vastaukset näihin eri kategorioihin.

Näiden opettajan toimintaa kuvaavien erojen pohjalta muodostuivat seuraavat kuvauskategoriat: *opettajan toiminnan eettisyys, opettajan toiminnan epäeettisyys, vastaajan kokemat tunteet (positiiviset sekä negatiiviset tunteet) sekä opettajakokemusten merkitys (positiiviset sekä negatiiviset merkitykset) vastaajan elämässä myöhemmin (liite1.)*

Kukin kuvauskategoria kertoo siitä, miten eri tavoin opettajan toimintaa on koettu ja haastatteluissa kuvattu. Kuvauskategorioita ja niiden välisiä suhteita luotaessa palasin toistuvasti lukemaan haastatteluja ja pyrin vertailemaan aineistoa näiden kuvauskategorioiden suhteen.

Alun perin mukana oli myös opettajan toimintaa kuvaava kategoria *opettajan toiminnan neutraalisuus*, mutta sen jätin lopullisesta analyysistä pois, koska aineistoista ei noussut tarpeeksi sellaista sisältöä, joka olisi hyvin sopinut yksittäin tähän jaotteluun. Opettajan toiminnan neutraaliutta on muutenkin hankala tieteellisessä mielessä arvioida ja kategorisoida, koska kokemukset kasvatus- ja opetustilanteista ovat hyvin yksilöllisiä ja se mikä toiselle näyttää neutraalina toimintana voi toisessa henkilössä saada aikaan voimakkaitakin tunnereaktioita.

10 Tulokset

Jokainen haastateltava alkoi melko spontaanisti kertoa kokemuksistaan opettajiinsa ja yleisesti kouluun liittyen. Haastattelijan näkökulmasta tuntui siltä, että haastateltavat ymmärsivät hyvin, mistä tässä haastattelututkimuksessa oli kysymys. Muistoissa tuli hyvin esille se, miten eri vuosikymmeninä on koulussa toimittu. Muisteluissa ei keskitytty pelkästään opettajiin vaan koulukulttuuriin hyvinkin laajasti sisältäen muistoja vertaissuhteista, koulusta oppimisympäristönä, kouluruokailusta, välitunneista ja leikeistä. Tässä tutkimuksessa keskityttiin kuitenkin löytämään niitä merkityksiä, joita haastatellut kertoivat nimenomaan liittyen opettajien kanssa tapahtuneisiin kohtaamisiin ja niille annettuihin merkityksiin.

Vanhemmat haastateltavat muistelivat suomalaista yhteiskuntaa eri vuosikymmeninä sekä sitä, miten historiallisessakin mielessä esim. suodan jälkeisyys sekä suurten ikäluokkien aika vaikutti koulunkäyntiin. Nuoremmat vastaajat toivat esille lähimenneisyydessä tapahtuneita asioita sekä myös tämän hetken koulumaailman arkea.

Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran järjestämässä ”Minun koulumuistoni” -keruuhankkeessa (2013) koulumuisteluissa esille tulivat hyvin samankaltaiset teemat. Usein kerrottiin koulumatkoista ja koulusta miljöönä, leikeistä, koulukavereista, pukeutumisesta, kiusaamisesta ja koulutarvikkeista. Runsaasti muistelua liittyi myös opettajiin, koulukuriin ja rangaistuksiin sekä koulussa menestymiseen. Opettaja oli saattanut jäädä mieleen kannustajana, hyvänä esikuvana mutta myös rankaisijana, nöyryyttäjänä ja pahimmillaan pahoinpitelijänä. (Tähtinen & Vitie 2015, 9.)

10.1 Opettajan toiminnan eettisyys ja ei-eettisyys

Taulukko 1:

Opettajan toiminnan eettisyys	Opettajan toiminnan epäeettisyys	Opettajan toiminnan herättämät positiiviset tunteet	Opettajan toiminnan herättämät negatiiviset tunteet	Opettajan toiminnan positiiviset vaikutukset	Opettajan toiminnan negatiiviset vaikutukset
43	59	9	10	6	9

Tulostaulukosta (**Taulukko 1**) näkyy, että kuvailuja opettajan eettisestä toiminnasta löytyi 43 mainintaa ja ei eettisestä tavasta toimia 59 mainintaa. Vastaajat kuvasivat opettajaa muutamia kertoja useammalla adjektiivilla (esim. ”mukava, ymmärtäväinen ja kaikin puolin reilu”, ”huusi ja raivos mulle, otti mut aina esimerkiksi”) Laskin nämä kuitenkin yhdeksi kuvailuksi opettajan toiminnasta, koska siinä vastaaja kuvaili yhden ja saman opettajan toimintaa.

Vastaajilla on siis enemmän kokemuksia ei eettisesti toimineista opettajista. Tätä tulosta voisi tulkita siten, että negatiiviset kokemukset jäävät helposti ihmisen mieleen ja niiden herättämät tunnekokemukset saattavat olla hyvinkin pitkäkestoisia. Osa ei eettisen toiminnan kuvailuista on haastateltujen muisteluissa kuvautunut yhden opettajan toiminnaksi, osa sitten laajemmin koskenut useampaa opettajaa. Tässä tutkimuksessa keskityttiin ylipäätään löytämään näitä erilaisia kuvailuja, eikä lähdetty laskemaan lukumääriä siitä, kuinka monen eri opettajan toimintaa niissä kuvattiin.

Eettisesti toimivan henkilön määrittely on monimutkaista. Starratt (2003) on kuvannut eettisesti toimivaa persoonaa siten, että tämä on kyennyt kehittämään itsessään kypsän kyvyn autonomiaan. Autonominen henkilö opettajana kykenee arvioimaan sitä, mikä on oikein ja sopivaa tietyssä tilanteessa eikä hän toimi rutiininomaisesti tai velvollisuudesta käsin. Eettisesti oikein toimiva opettaja osaa toimia vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja hän kykenee rakentamaan luottamussuhdetta oppilaisiin. Kolmas Starratin nimeämä hyve on itsensä ylittämisen kyky. Tällä hän ei tarkoita jonkin erinomaisuuden saavuttamista vaan kyse on siitä, että opettaja kykenee ajattelemaan itsensä suhteessa toisiin. Se tarkoittaa oppilaiden huolten kantamiseen osallistumista, huolehtimista, asettumista oppilaan asemaan sekä oppilaiden tarpeisiin vastaamista. (Atjonen 2018, 24-26.)

Opettajan toiminnan eettisyyttä kuvattiin haastatteluissa mm. seuraavilla maininnoilla: *kiltti, kiva, mukava, lempeä, lämmin, hymyilevä, rauhallinen, auttavainen ja äidillinen*. Kolme vastaajista käytti ”äidillinen”- adjektiivia kuvatessaan yleisesti opettajan auttavaisuutta ja hoivaavuutta. Äidillinen-adjektiivin käyttö johtui todennäköisesti siitä, että kyseisten vastaajien kertoma liittyi naispuolisiin opettajiin. Vastaavasti miespuolisiin opettajiin liitettiin *auttavainen* ja *lämminhenkinen*-adjektiivejä, joiden voidaan tässä yhteydessä ajatella olevan ”äidillinen”- kuvauksen synonyymeja. 21-vuotias Etelä-Suomessa yläkoulua käynyt nuori nainen kuvasi miespuolista opettajaansa seuraavasti: ” *Hän piti meitä vähän niinku omina muksuina* ” jolla hän tarkoittanee samaa asiaa, opettajan lämminhenkistä ja avuliasta suhtautumista oppilaisiinsa.

Opettajan *henkilökohtainen suhtautuminen oppilaisiin* koettiin tärkeänä ja se mainittiin myös useammin kuin kerran. Tähän liittyen vastaajat kuvasivat opettajan toimintaa myös *kuuntelevaksi, ymmärtäväiseksi, keskustelelevaksi ja huomioon ottavaksi*. 15-vuotias Etelä-Suomessa yläkoulua käynyt poika kuvasi opettajan kykyä kuunnella oppilaitaan seuraavasti: ” *Ni se antaa meidän kertoa eikä koita vaa vaikuttaa liikaa, haluaa kuulla mite me ollaa perillä* ”

asioist”. 16-vuotias niin ikään Etelä-Suomessa asuva tyttö kuvaa alakoulun opettajaansa ja kuulluksi tulemisen kokemuksen tärkeyttä seuraavasti: ”*Sai kertoa omii mielipiteit eikä se suuttunu mejän mielipiteist.*”

Allard (1989) nimeääkin yhdeksi tärkeäksi itsensä toteuttamisen indikaattoriksi mm. sen, missä määrin yksilö pystyy osallistumaan itseään koskevaan päätöksentekoon. Myöhemmin Allard (1998,1999) puhuu *being*- osa-alueesta myös tarpeena muodostaa sosiaalisia identiteettejä. (Konu 2002, 20.) Kuulluksi tuleminen ja oppilaan mielipiteiden huomioon ottaminen liittyy vahvasti siihen, miten positiivisena yksilö kokee opettajan toiminnan eettisyyden.

Arvioinnin, palautteen annon sekä yleisesti opettajan toiminnan reiluus näyttäytyi myös tärkeänä. Tällöin opettajan toimintaa kuvattiin mm. seuraavasti: *(ope)kehuu, sanoo kauniisti, tekee kannustavia ja lämpöisiä arviointeja, antaa kannustavaa palautetta.* Sillä, miten opettaja palautetta antoi, vaikutti siihen, koettiinko opettajan toiminta positiivisesti vai negatiivisesti. Opettajan eettinen ja positiivinen tapa antaa palautetta kuvautui Etelä-Suomessa alakoulua käyvän 10-vuotiaan tytön kertomana seuraavasti: ” – *jos vaikka läksyt tekemättä nii ope keskustelee siitä asiasta ja sanoo sillai kauniisti. Kun sitä oppilastakin varmaan harmittaa nii se ei tunnu nii pahalta, ku se ope sanoo sen sillai nätimmin*”

Ei eettinen-toiminta palautteen annossa tuli ilmi vastaajien kertomana mm. seuraavasti: ”*(opettaja) huusi ja raivos meille*”, ”*- joku toinen ei saanu samoja seuraamuksia ja samoja reaktioita. Eli oli epäreilua.*”, ”*koen olleeni opettajan silmätikku toisinaan*”, ”*valittaa (oppilaan toiminnasta)*”, ”*räyhää*”, ”*oli ihan selkeä pärstäkertoinjuttu*” millä 15-vuotias Etelä-Suomessa alakoulua käynyt poikavastaja tarkoittanee sitä, että opettaja arvioi oppilaitaan ulkonäön tai muiden ulkoisten seikkojen avulla siten, että opettajaa enemmän miellyttävät henkilöt saivat parempia arvosanoja.

Antiikin kreikan hyveistä yksi on oikeudenmukaisuus. Platon määritteli oikeudenmukaisuuden ihmisen korkeimmaksi hyveeksi. Se miten oppilaan oikeudet esimerkiksi arviointiprosessissa ymmärretään, näkyy siinä, miten oikeudenmukaisesti arvioitavia kohdellaan. Oikeudenmukaisuus voidaan siis käsittää reiluutena, kohtuullisuutena ja sellaisena opettajan toimintana, että kaikkia kohdellaan tasapuolisesti. (Atjonen 2018,19.)

”*Tuli valittamaan, et me keinutaan siinä väärin*” kertoo opettajan negatiivisesta tavasta antaa palautetta keinumistyylisiä alakoulun ensimmäisiä luokkia käyvälle oppilaalle. Tämä

valittamalla annettu palaute oli jäänyt ikävänä muistona 10-vuotiaan Etelä-Suomessa kouluaan käyvän työn mieleen. Sama tyttö kertoo erään toisen opettajan ”*valittaneen sillee ikävästi ku se oppilas kanto muka tarjotintaan vinossa. Et en kyl tajuu miten tommost voi valittaa?*”

Hastateltujen kuvauksissa opettajan antama palaute, arvionti ja se, miten opettaja kohteli vastaajaa tai muita oppilaita liitettiin myös osaksi kurin ja järjestyksen pitoa.

73-vuotias Varsinais-Suomessa oppikoulua käynyt nainen kertoo opettajan ei eettisellä tavalla antamasta palautteesta ja ohjaamisesta luokkatilanteessa seuraavasti:

Et se hermostu ja huusi kun ei jotain ymmärtänyt. Ja nolas. En mä joutunu kyllä kohteeksi ku kerran – sen mun luokanvalvojan osalta. Huusi mulle, kun mulla oli huulipunaa, niin sai ihan sellaisen hilltsemishäiriön, siis huusi vaan et mikä sunkin funktiosi on?. Vastasin sille ihan rauhallisesti, et se on tuolla naapuriluokassa (poikakaveri. No sit se heitti mut ulos luokasta. Mä ja mun kaverit kestettiin se, mutta kyllä siellä moni kärsi.

Ulla-Maija Salo (2004) kuvaa koulumuistoja käsittelevässä Ankarat silkkkaa hyvyttöön-teoksessaan tiukkojen sääntöjen mahdollisia vaikutuksia seuraavasti: ”Tiukat säännöt voivat rajoittaa oppilaiden älyllistä ja sosiaalista kasvua. Jos menettelytapoihin ei sisälly neuvottelemisen varaa, tekevät säännöt koulutyöstä ennalta arvattavaa, eivätkä lisää toiminnan luovuutta tai kehitä ongelmanratkaisutaitoja.” (Salo 2004, 94.)

Kurin ja järjestyksen pidon voidaan jossain määrin ajatella olevan osa myös palautteen antoa. Sen avulla on ollut todennäköisesti tarkoitus ohjata oppilaita toimimaan opettajan haluamaan suuntaan. Tässä tutkimuksessa opettajan ei eettinen tapa pitää kuria ilmeni eri-ikäisten vastaajien kertomina mm. seuraavasti: ”- alkoi siinä kaikkien edessä nöyryyttää sitä oppilasta”, ”Piti meil tunnin saarnan ja valitti muist luokist”, ”Heitti mut ulos luokasta”.

Huutamisen, raivoamisen ja yhden oppilaan ikävällä tavalla esimerkiksi nostamisen voidaan siis katsoa liittyvän ei eettisen tavan antaa palautetta lisäksi myös opettajan yritykseen pitää yllä järjestystä ja kuria. Kahden 50-luvulla koulua käyneiden vastauksissa tuli esille myös fyysinen väkivalta oppilaita kohtaan osana opettajan kurinpitoa: Otettiin tukasta kiinni ja talutettiin ulos luokasta, karttakeppiäkin jollekin tuli.”, ”Uhkasi ja melkein löi sormille ja sanoi kiukkuisesti”, ” – ja tökkäsi sitä poikaa yhtäkkiä harpilla takapuoleen”. Nuorempien

vastauksissa opettajan aggressiota kuvataan fyysisen kurittamisen sijaan *huutamisena*, *raivoomisena* ja *nolaamisena*.

Tiukka kurinpito ja kontrolli estävät luontevaa vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä. Kommunikaatiotyö, jossa opettaja puhuu ikään kuin ylhäältä alaspäin oppilaille, lisää helposti etäisyyttä ja se vaikuttaa koko luokan työskentelyilmapiiriin. Negatiivista pedagogiikkaa ja sen vaikutuksia on vaikea havaita. Opettaja ei ole aina edes itse tietoinen tällaista salakavalista ja arveluttavista käytänteistä. Tämän vuoksi tällaisia toimintamalleja olisi tutkittava kriittisesti ja pohdittava niiden seuraamuksia oppilaille. (Salo 2004, 94-95.)

70-luvun lopulla uuden lastensuojelulain myötä alettiin käydä keskustelua yhteiskunnallisella tasolla lasten ruumiillisen kurituksen oikeutuksesta ja siitä, onko se tarpeellista. Julkisen keskustelun myötä sekä oppilaat että huoltajat alkoivat reagoida voimakkaammin kouluissa tapahtuvaan kurittamiseen. Oppilaiden fyysistä koskemattomuutta loukanneiden opettajien oli julkisen painostamisen edessä muutettava toimintatapojaan. Koulujen on 1970-1980-lukujen taitteessa ollut pakko tarkastella toimintatapojaan suhteessa ruumiilliseen rankaisuun. (Rantala 2013,4.) Nykyään myös henkinen väkivalta käsitetään väkivallaksi. Opettaja ei ole eettisesti oikeudenmukaisesti toimiva, jos hän käyttää henkistä väkivaltaa. Opettajan väkivaltaista ja oppilaan ihmisarvoa alentavaa käytöstä ei voi missään olosuhteissa hyväksyä. Oppilailla on taipumus luottaa opettajaansa, eikä oppilas aina edes ymmärrä opettajan toimivan väärin. (Uusikylä 2006,137.)

Opettajan hyvää huumorintajua arvosti vastaaja, joka koki opettajan ajoittaisen vitsailun olevan *kivaa ja rentoa*. Toisaalta vitsailu näyttäytyi myös epäeettisenä toimintana, jos sen koettiin olevan pilkallista tai ei tilanteeseen sopivaa. Etelä-Suomessa kouluun käynyt 16-vuotias tyttö kuvasi opettajan toimintaa seuraavasti:

-se ei niinku luonu sellast kovin hyvää ilmapiiriä ja sit se vitsailee kans sellasil asioil et ehkä mitkä ei oookkaan sit niin hauskoil et esim.mäkin ymmärsin sen yhen kysymyksen väärin – ni sit viel kymmene minuutin päästäki nauroi sil mun vastauksel et aika ikävä tyyppi niinku, tai tyyl-

Opettajan ei eettinen toiminta eri haastatelluilla kuvautui pahimmillaan myös *pilkantekona*, *pilkallisten vastausten saamisena (kysymykseen)*, *sarkastisuutena*, *ironisuutena*, *piruiluna* ja *oppilaan nolaamisena*.

Eräs toinen vastaaja kertoi opettajan tehneen itsestään ”*naurunalaisen ja pellen*”. Hän kuvaili opettajan toimintaa seuraavasti:

- tai siis tuntuu, et se ei ottanu sitä opettamista sil taval tosissaa, et oli vähä liian hauskaa. Tai niinku tuntu silt et opiskellaanks me nyt sit yhtää ja sit se veti niitä kokeitaki siltaval randomisti et tää vois nyt ehkä olla hyvä.. Ni sit tuli vähä semmone olo et oonks mä tääl tunnil siks et on hauskaa vai opinks mä täs jotai samal...

Kaiken kaikkiaan opettajan toiminnassa näiden kokemusten valossa on oleellista eettinen herkkyys. Eettisellä herkkyydellä tarkoitetaan kykyä ymmärtää, miten oma toimintamme vaikuttaa tosiin ihmisiin. Jos opettajalta puuttuu eettistä herkkyyttä, on hänen miltei mahdotonta havaita niitä eettisiä haasteita, jotka koulu yhteisön toimintaan kuuluvat. Eettisesti herkällä opettajalla on kyky tunnistaa erilaisiin tilanteisiin liittyviä vihjeitä ja hän kykenee ennakoimaan erilaisia tapoja toimia tällaisissa tilanteissa. Eettiseen asiantuntijuuteen katsotaan koostuvan neljä erilaista taitoa; eettinen herkkyys, eettisen päätöksen teon kyky, eettinen motivaatio sekä oman toiminnan eettisyys. Eettisen herkkyyden voidaan katsoa olevan opettajan kannalta tärkeimpänä taitona, sen avulla voi opettaja tunnistaa, havaita ja ymmärtää erilaisia eettisiä ongelmia. (Kuusisto & Tirri, 2019, 34.)

10.2 Opettajan toiminnan herättämät positiiviset ja negatiiviset tunteet

Opettajan toiminnan herättämiä positiivisia tunteita haastatteluista tuli ilmi 13 kpl. Negatiivisia tunteita haastatelluilla kuvautui 15 kpl. Toisaalta erityisesti moni opettajan ei eettisen toiminnan kuvailu (*”Se sai, se ope, mut uskomaan että olen tosi huono”, ”Eikä siellä uskaltanut kysyä, jos ei jotain ymmärtänyt”, ”Pilkkasivat oppilaita ja käyttivät valtaa ikävällä tavalla”*) sinällään pitävät sisällään vahvoja tunnemerkitä. Voisi ajatella haastateltavien kokeneen ainakin alemmuutta, pelkoa ja surua/kiukkua. Tämä perustuisi kuitenkin tutkijan omaan tulkintaan, joten poimin tunteet- kategoriaan ainoastaan niitä kuvailuja, joissa haastateltava itse suoraan kuvasi opettajan herättämiä tunteita.

Opettajan toiminnasta heränneitä positiivisia tunteita kuvattiin seuraavasti:

”Jos on ollu kiva ope ni se on tuntunut kivalle”, ”ei tunnu niin pahalta, kun se ope sanoo sillai nätimmin, ”hyvä tunnelma ja se rauhallisuus”, ”hienoa ja mukavaa”, ”liikuttavaa”, ”tuntu, et ope tykkää (minusta)”, hyvä filis”

41-vuotias nainen kuvasi opettajan toiminnasta heränneitä tunteita seuraavasti:

Sillä (opettajalla) oli semmonen vanhan ajan muistikirja, mihin laittoi sit niitä miinuksia kun tuli unohduksia. Ja kun se sitte alkoi täytyä jonkun kohdalla ni ope tuli oppilaan pään päälle heiluttamaan sitä muistikirjaa ja hoki että ”Damokleen miekka heiluu pääsi päällä!” Ni se oli kyllä tosi jännittävää aina, kun kumminkin oltiin vasta kolmannella eikä tietty ymmärretty et mikä ihmeen Damokleen miekka. Mut sillai kivalla tavalla kumminkin, vähän meitä naurattikin.

Sama vastaaja kuvasi tunteneensa tätä opettajaa kohtaan *syvää kunnioitusta*.

Ulla Karvonen, Pilvi Heinonen yms. kirjoittavat artikkelissaan Opettajan kosketus oppilaiden koulumuistoissa: opettajan toimintaa selittämässä siitä, miten kertojan me-muodon käyttäminen kuvaa tilanteessa yhdessä jaettua jännittämisen tunnetta. Jännittäminen, toisin kuin suoranainen pelko tai kauhun tunne, voi saada myös positiivisia merkityksiä. Aikuisena on mahdollista tunnistaa ja tiedostaa opettajan intentioita paremmin ja sen kautta arvostaa opettajan toimintaa. (Karvonen yms. 2018, 14.)

Opettajan toiminnasta seuranneisiin negatiivisiin tunnemuistoihin lukeutuu seuraava 41-vuotiaan Varsinais-Suomessa kouluaan 90-luvulla käyneen naisen kuvaus:

Yhen tytön kotona poltettiin tupakkaa ja se tyttö haisi aina sille tupakalle ni se (opettaja) sit sitä lasta pilkkas et ootko sä taas käynyt salaa tupakalla? Sitä tyttöä tietty kauheesti hävetti ja me oltiin kaikki aika noloina sen puolest.

Nöyryytykset ovat merkityksellisiä ja voimakkaita kokemuksia, jotka muistetaan ja jotka usein vaikuttavat muistelijan elämään pitkään. Tapahtumien yksityiskohtia saatetaan myös muistaa paremmin silloin, kun tilanteeseen on liittynyt negatiivisia tunteita. (Karvonen, Heinonen, Tainio, Routarinne & Ahlholm 2018. 16,18.)

Sama vastaaja oli tuntenut suoranaista pelkoa erästä opettajaansa kohtaan:

Se oli pelottava, se olemus. Se oli niin autoritäärinen. Ei sen tarvinnu ku katsoa päin, ni kaikki oli ihan hiljaa, se oli nii tuima. Ei se kyllä koskaan vitsaillu mitään. Kyllä sitä ihan pelkäs

74-vuotias Lounais-Hämeessä kouluaan käynyt mies kuvaa opettajaansa liittyviä negatiivisia tunteita seuraavasti:

Teki se mullekin sellaisen tempun, että kun fysiikan tunnin jälkeen piti kirjoittaa ne tehdyt jutut semmoiseen vihkoon niin unohdin kotiin sen vihkon. Ja se piti sitten viedä sen opettajan kotiin asti eikä se suostunut kertomaan missä asuu, sanoi vaan että ota selvää, on sinne muutkin niitä tuoneet. Että ihan simputtamista tuommoinen. Mutta sitte myöhemmin kyllä kävikin ilmi että se oli huijannut itensä sinne opettajaksi ja väärentäny sen todistukset. Sitte myöhemmin kuulin, että oli menny tai joutunu junan alle se ihminen. Tiedä sitten. Että kyllä siitä sitten tietty tuli semmonen, noh, surullinen olo.

Niin ikään 74-vuotias Etelä-Suomessa koulua käynyt nainen muisteli opettajan toiminnan herättämiä tunteita seuraavan esimerkin avulla:

Oli sairasta huumoria. Yksikin isokokoinen poika meidän luokassa, niin se sanoi sitä apotiksi. Ja yhdelle sanoi, että olet ihan rotan näköinen. Että susta tulee vielä rikollinen. Se tuntui kyllä kamalalta.

Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksella on erityisen tärkeä merkitys. Opettajat ovat usein lapsen ensimmäisiä kodin ulkopuolisia virallisia auktoriteetteja, joista lapsi omaksuu vuorovaikutuksen alkeita ja perusteita. Alun perin vaikeista perheolosuhteista tulleita, myöhemmin elämässään menestyneitä lapsia tutkittaessa on taustatekijänä huomattu yksi yhdistävä tekijä: joku turvallinen aikuinen, joka on kyennyt korvaamaan vanhempien antaman turvan puutetta. Hyvin usein tämä henkilö on ollut opettaja. (esim. Nevalainen 2010, 249; Räsänen ym.1999,171.)

Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta voidaan pitää erityisenä. Opettajan vaikutus oppilaaseen on kokonaisvaltaista ja kauaskantoista. Opettajan vaikutus ulottuu paitsi lapsen ja nuoren nykyiseen, myös tulevaankin elämään. Opetussuhteen epätavanomaisuus ja sen omalaatuiset piirteet tekevät oppilaan erityisen haavoittuvaksi opettajan toimille, minkä vuoksi opettajalla voidaan katsoa olevan tärkeä moraalinen vastuu oppilaistaan. (Salo 2004, 11.) Opettajan merkitys myönteisten oppimiskokemusten syntymisessä ja oppilaan itsetunnon vahvistamisessa on merkittävä. Jokaisen opettajan tulisikin pohtia ja arvioida omassa toiminnassaan motiiviansa ja päämääriensä eettisyyttä. Eettisten periaatteiden perimmäisenä tarkoituksena on tuoda opettajan työhön aina kuulunut eettisyys näkyväksi ja tiedostetuksi. (Uusikylä 2006,32.) Opettajaa sitoo lähtökohtaisesti hänen ammattietiikkansa, ja hän on aina sitoutunut ensisijaisesti huolehtimaan oppilaan tarpeista. (Tirri & Kuusisto 2019, 479.)

10.3 Opettajan toiminnan positiiviset ja negatiiviset vaikutukset

Kokemusten vaikutuksista vastaajan myöhemmälle elämälle löytyi yhteensä 19 kuvailua, jotka jakautuivat tasan positiivisiin ja negatiivisiin vaikutuksiin, molempiin siis oli tässä tutkimuksessa luokiteltavissa 9 vastausta. Positiivisiksi vaikutuksiksi kuvautuivat esimerkiksi seuraavat vastaukset:

”Oon ehkä oppinut ottamaan muiden mielipiteitä huomioon ja tajunnut, että voi olla eri mielipiteitä asioista”, ”sit mä halusinkin opiskella mantsaa kun se ope oli niin kiva”, ”opettajan (kertoma)tarina vaikutti niin paljon, etten aio kyllä koskaan hävetä ketään”

Opettajan toiminnasta seuranneita negatiivisia vaikutuksia kuvailtiin mm. näin: *”osa alkoi inhota sitä koko ainetta kun se ope oli niin ikävä”, mutta on meitä niitäkin, jotka eivät koskaan osallistuneet mihinkään luokkakouksiinkaan, kun ne traumat on niin isoja-”*

Uudellamaalla kouluaan käynyt 48-vuotias mies kuvaili entisen musiikinopettajansa toiminnasta seuranneita tapahtumia seuraavasti:

– ja en sit koskaan ole alkanut soittaa mitään – vaikka nyt uskon, että olisin varmaan ihan osannutki. Ja omia lapsiani kyllä puolustan, en suostu mitään sellasia tyranneja heidän elämään. Et siitä kyllä pidän huolen. Ja oon pitänytkin!

Vaikka opettajan toiminta itsessään oli vastaajan kokemuksen mukaan tulkittavissa hyvinkin epäeettiseksi, voidaan kuitenkin katsoa siitä seuranneen myöhemmin positiiviseksi tulkittavissa oleva vaikutus, jonka mukaan vastaaja on päättänyt pitää aina omien lastensa puolia.

Esimerkkinä opettajan toiminnan negatiivisista vaikutuksista on tämä 73-vuotias Varsinais-Suomessa oppikoulua käyneen naisen muistelu:

Kerran kun uskalsin jotain kysyä matematiikan tunnilla niin se ope vastas niin pilkallisesti. Että nyt kun mieltii niin olihan se pilkantekoa. Kyllä siinä sitten aika tehokkaasti laittoi suun kiinni kun saattoi saada niitä pilkallisia vastuksia. Et kyllä se sit sillai esti jatkossa spontaanin kysymisen ja ihmettelyn.

Sama vastaaja kokee näistä kokemuksista seuranneen sen, että on koko elämänsä ajatellut, ettei osaa matematiikkaa. Yläasteen musiikin opettaja sai puolestaan 48-vuotiaan miehen

uskomaan, että on tosi huono koska ei osannut opettajan mielestä laulaa ”ja vähän ajattelen niin vieläkin, siis musiikissa ja siihen vaan laulamiseen”.

Oppilaiden tulisikin pystyä ajattelemaan ja toimimaan koulussa ilman pelkoa, uskaltaa kysyä asioita, joita ei osaa tai ymmärrä, uskaltaa ilmaista vapaasti ajatuksiaan ja osoittaa tunteitaan. Turvallisuuden tunteeseen liittyy vahvasti se, että oppilas uskaltaa kysyä opettajalta mitä tahansa ilman pelkoa nolatuksi tulemisesta. (Uusikylä 2006,158.)

Vastaajien esimerkkien kautta voisi siis jossakin määrin ajatella, että negatiiviset asiat jäävät hyvin voimakkaasti ihmisen mieleen ja voivat vielä vuosienkin jälkeen haavoittaa ihmistä syvästi sekä aiheuttaa tunteen siitä, että jokin asia on mahdotonta osata tai oppia. Toisaalta 73-vuotiaan naisvastaajan toteamus ”toiset ehkä vaan sitten jää hautomaan enemmän” kuvaa hyvin sitä, että ihmisen psyyken rakenteesta, muun elämän tukiverkoista ja kokemuksista elämässä yleisesti riippuen suhtautuminen koulumuistoihin, myös negatiiviseksi luokiteltavissa oleviin, vaihtelee ihmisten välillä.

Ymmärtäväisen ja oppilaaseen myönteisesti suhtautuneen opettajan muiston kanssa voi olla helpompi elää vielä silloinkin, kun omasta kouluajasta on kulunut jo kymmeniä vuosia aikaa. Yleisesti kun opettajasta puhutaan, rakennetaan hänestä moraalista toimijaa. Tutkijat (mm. Weber&Mitchell 1995) ovat huomanneet, että ihmisen muisti säilyttää, muuntelee ja ikään kuin päästää läpi herkemmin kurjat kuin myönteiset muistot. Kokemukset ovat kuitenkin harvoin yksiulotteisia. Muistot voivat olla hyvin kompleksisia ja joskus vuosikymmenten takaiset muistot saavat myönteisen hohteen. (Salo, 2004, 34-36.)

Myönteisin mielikuvin oppikouluaikaansa kuvaa 73-vuotias Etelä-Suomessa koulua käynyt nainen seuraavasti:

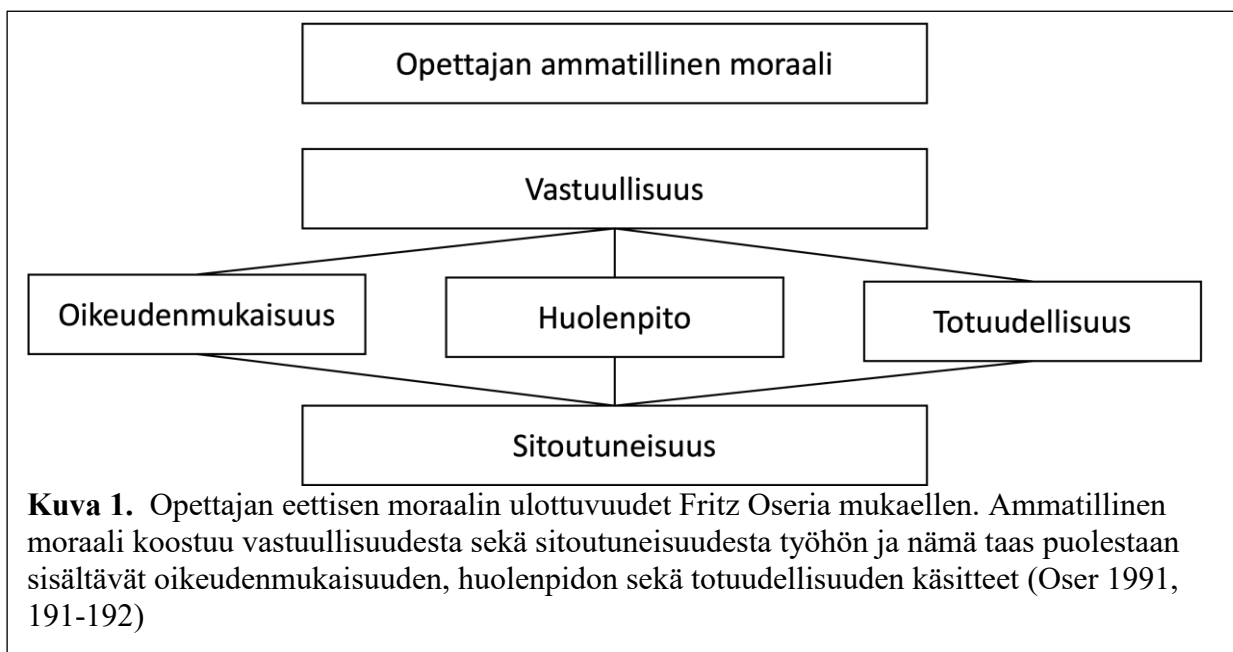
Meitä oli tyypillisesti paljon, ihan paljon, varmaan 40 oppilasta. Siihen aikaan kun oli nää suuret ikäluokat. En muista mitään häiriötä, ei jäänyt yhtään mieleen sellaista et ope olis siellä joutunu kurittamaan tai komentamaan. Oltiin hirveän kilttejä. Vilkaat pantiin etupenkkiin, kuten minä. Siitä kaikesta on jäänyt ihan kivat muistot

Osa haastatelluista kertoi kokeneensa epäreiluutta ja selkeästi epäoikeudenmukaisesti koettu kohtelu vaikutti siitä maininneisiin vastaajiin edelleen, vaikka tapahtuneesta olisi ollut jo aikaakin. 74-vuotias sittemmin yliopistossa Etelä-Suomessa opiskellut vastaaja muisteli silloisen tiedekuntansa dekaanin toimintaa:

Se (dekaani)ihan valehteli mulle, ettei ole mahdollista vaihtaa tiedekuntaa matemaattis-luonnontieteellisestä kemiallis-teknilliseen. Tuli syksy ja kaverit sit kumminkin siirtyivät ja menin toiselta dekaanilta sitten varmistamaan, että mitä tää tämmönen oikein on niin katsoivat siinä ne toisiaan ja totesivat että jaahas, se teki sen taas. Sillä oli varmaan vaan se, ettei se halunnut, että sen tiedekunnasta lähdetään. Mutta ei tommosta kyllä saisi opiskelijalle tehdä koskaan-

Edellä kuvattu esimerkki liittyy vahvasti opettajan moraalisiin ja eettisiin tapoihin toimia, mutta myös siihen, että dekaanin toiminnalla voidaan olettaa olleen ainakin jonkinlaisia negatiivisia seurauksia vastaajan myöhemmässä elämässä, koska tiedekunnan vaihtaminen ei ollut onnistunut.

Opettajan ammattietiikkaa tutkinut Fritz Oser on kehittänyt mallin opettajan ammatillisen moraalien tutkimiseen (kuviossa 1.). Mallissa esitellään opettajan ammatillisen moraalien keskeiset ulottuvuudet: oikeudenmukaisuus, huolenpito ja totuudellisuus. Opettajan ammatissa haasteeksi muodostuukin se, että hän kykenisi ottamaan työssään huomioon kaikki nämä puolet (Kuusisto & Tirri 2019, 48.)



Oserin mukaan on osoitettu, että moraaliset konfliktit syntyvät silloin, jos oikeudenmukaisuus, huolenpito ja totuudellisuus eivät ole läsnä opettajan toiminnassa tai opettaja ei ole niistä tietoinen. Opettajan ammatillinen moraalinen vaikuttaa kaikkeen toimintaan. Opettaja voi olla taitava didaktikko mutta jos hänen ammatillinen eetosensa on matala, ei

hän todennäköisesti saavuta yhtä hyviä tuloksia kuin kollega, jolla nämä ammatillisen moraalien dimensiot täyttyvät. (Oser 1991, 191-192.).

Kun lopuksi vielä tarkastellaan tulostaulukkoa, voidaan havaita, että lukumäärällisesti kuvailuja opettajan eettisestä ja ei eettisestä toiminnasta on huomattavasti enemmän kuin kuvailuja siitä, millaisia tunteita opettajan toiminta on herättänyt tai millaisia vaikutuksia opettajan toiminnalla on mahdollisesti myöhemmin vastaajan elämässä ollut. Tässä tutkimuksessa pyrin luokittelemaan tunteisiin sekä myöhempisiin vaikutuksiin ainoastaan ne ilmaisut, joilla vastaaja suoraan viittasi näihin kategorioihin. Jako eettiseen/ei eettiseen toimintaan perustuu kirjallisuuskatsauksessani esiin tuomiin tutkimusteoreettisiin näkökulmiin sekä siihen, mikä yleisesti voidaan käsittää eettiseksi ja ei eettiseksi toiminnaksi.

Yksilöiden käsitykset todellisuudesta syntyvät aina sosiaalisissa tilanteissa ja vuorovaikutuksessa. Tämän johdosta samasta ilmiöstä voi olla useampia keskenään ristiriitaisiakin näkemyksiä eri konteksteissa ja aikoina. Tutkimuksessa lähtökohtana tulee kuitenkin olla intersubjektiivisuuden oletus. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkijan tulee voida olettaa ymmärtävänsä kerrottua jokseenkin samoin kuten toisetkin ihmiset. Kuitenkin erityisesti laadullisen tutkimuksen kohdalla on tiedostettava, että tulkintatasoja voi olla useita. (Puusa & Juuti 2020, 109.)

11 Tutkimuksen etiikka ja luotettavuus

Jokaisessa tutkimuksessa tulee pohtia tutkimuksen eettisyyttä. Eettisyys liittyy osaltaan myös luotettavuuteen. Eettisyys koskee myös tutkimuksen laatua, laadullinen tutkimus ei välttämättä tarkoita laadukasta tutkimusta. Kun tarkastellaan objektiivisuuden ongelmaa laadullisessa tutkimuksessa, on totuuskysymyksen lisäksi erotettava toisistaan havaintojen luotettavuus sekä niiden puolueettomuus. Puolueettomuus näyttäytyy esimerkiksi siinä, pyrkiikö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan tutkittavia itsenään vai suodattuuko kertomus tutkijan oman viitekehyksen läpi. Vaikuttavatko tutkijan omat kokemukset, sukupuoli, maailmankuva, ikä, vakaumus ja muut asenteet siihen, mitä hän havainnoi ja tulkitsee. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 127,136.)

Muistitietotutkimuksessa luotettavuus perustuu siihen, että vaikka jokin lausuttu voitaisiin myöhemmin todeta faktojen valossa vääräksi, on se kuitenkin muistelijalle ollut psykologisesti totta. Toisaalta haastatellut voivat kompensoida ajallista etäisyyttä omaksumalla henkilökohtaisia näkemyksiä tapahtumiin. Kertojan subjektiivisessa tietoisuudessa, sosioekonomisessa tilanteessa ja elämässä yleensä tapahtuneet muutokset saattavat vaikuttaa siihen, minkälaisia vivahteita kertomus saa. Joskus menneisyyden tapahtumat voivat olla myös niin kipeitä, että niitä kertomisessa kaunistellaan. (Fingeroos ym. 2006, 57-58.)

Muistitieto voidaan määritellä etnografisessa mielessä tiedoksi, joka ei pohjaudu kirjallisiin lähteisiin vaan haastateltavan muistiin. Sitä voidaan pitää luotettavana silloin, kun tiedonantaja kertoo omakohtaisesti kokemastaan. Muistojen ja totuuden suhteesta voidaan erotella ensinnäkin se, onko kyse omista muistoista vai kuullusta muistitiedosta. Yksittäiselle henkilölle omat muistot ovat kuitenkin aitoja ja merkittäviä. (Latvala, 2005, 12-13.) Tässä opettajamuistoihin keskittyvässä tutkimuksessa olen ollut erityisesti kiinnostunut menneisyyden moniäänisyydestä eikä tavoitteena ole ollutkaan etsiä suoria faktoja tai pyrkiä konstruoimaan jonkinlaista ”historiallista totuutta”.

Tutkimusetiikan mukaan on noudatettava rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimuksen tulosten arvioinnissa. Tutkimus on suunniteltava, toteutettava, raportoitava ja säilytettävä tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla. Myös tutkimuslupien hankkimisesta on huolehdittava. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.) Kun koulumuistoista haastatellaan, saattaa

vastajaissa herätä hyvinkin monenlaisten muistojen herättämiä tunteita. Tällaisessa haastattelussa on tärkeää muistaa sensitiivisyys sekä ehdoton luottamuksellisuus.

Opettamuistoja tutkiessa haastattelututkimuksen keinoin tulee muistaa, että haastateltavat eivät kerro pelkästään haastateltavan omasta elämästä. Tekstiin sisältyy myös muita henkilöitä, koulukavereita sekä koulun henkilökuntaa. Tietojenkäsittelyn liittyvä luottamuksellisuus sekä anonyymiteetti sisältyvät oleellisesti tutkijan vastuualueeseen. Toisaalta tutkimuseettisistä näkökulmista voidaan pohtia myös tutkijan valtaa valita ja painottaa kerrotusta implisiittisesti esitettyjä tulkintoja (Latvala 2005, 20). Tutkimus ei saa aiheuttaa haittaa tutkittaville henkilöille eikä hankaloittaa ihmisten elämän kulkua. Tämä näkökulma on huomioitava erityisen tarkasti silloin, kun tutkimus kohdistuu mahdollisesti arkoihin aiheisiin. Tämä on nykyään haasteellista koska ihmiset ovat hyvin riippuvaisia toisistaan ja eletään avoimen tiedonvälityksen maailmassa. (Puusa & Juuti 2020, 175.)

Tässä aineistossa olen häivyttänyt muistelijan käymän koulun nimen sekä paikkakunnan, jolla koulua käyty, jotta anonyymiteetti säilyisi paremmin. Muistelijan iän olen säilyttänyt, koska tämä antaa perspektiiviä siihen, onko opettajiin liittyvissä kokemuksissa nähtävissä ajallista ja historiallista jatkumoa ja onko eri ikäisten vastaajien välillä samankaltaisuuksia liittyen opettajan kanssa tapahtuneisiin vuorovaikutustilanteisiin.

Tutkimusta tehdessäni jouduin pohtimaan sitä, etten liikaa tarkentavien kysymysten avulla johdatellut haastateltavaa haluamaani suuntaan. Koulumuisteluissa voi olla riskinä, että ihmisellä saattaa olla hyvinkin kipeitä kokemuksia, joista hän ei välttämättä ole ollut aiemmin halukas kertomaan. Kaiken kerrotun pitää kuitenkin perustua ehdottomaan vapaaehtoisuuteen ja luottamukseen. Koitin pitää myös huolta, etten auttanut haastateltavia eteenpäin omien esimerkkien avulla enkä täten voinut piilovaikuttaa siihen, millaisista asioista ja kokemuksistaan he kertoivat. Tutkijalla on usein merkittävä rooli siinä, miten tulokset muodostuvat. Haastattelututkimus ja haastattelujen analyysi perustuu aina jonkin verran tutkijan tekemiin, väistämättä osin subjektiivisiin tulkintoihin siitä, mitä haastateltava kertoo. (Talvia & Tuijula 2018,171.)

Oleellista fenomenografisen analyysimenetelmän luotettavuutta arvioitaessa on se, kuinka hyvin ja luotettavasti tutkija on kyennyt tulkitsemaan käsitysten eroavaisuuksia sekä kategorioiden välisiä eroja, eli erilaisten käsitysten huomioimista. Fenomenografisia tutkimuksia on kritisoitu siitä, että analyysiprosessia ei ole raportoitu riittävän avoimesti, jolloin lukijan on vaikeaa seurata kategorisointiprosessia raportoinnin perusteella. Kaiken

kaikkiaan laadullisessa tutkimuksessa sekä tutkijan että tutkittavien arvomaailmat yhdistyvät, tulisi lukijalla olla mahdollisuus tehdä myös omia tulkintoja. Tällöin luotettavuutta arvioidessa on syytä huomioida se, miten tutkija on onnistunut raportoimaan tutkimuksensa eri vaiheita. (Huusko & Paloniemi 2006, 169; Ahonen 1994,152.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa on tärkeää ymmärtää ja tiedostaa, että tutkijan omat aikaisemmat tietonsa, käsityksensä sekä odotuksensa tutkittavasta aiheesta vaikuttavat tutkimukseen jopa tiedostamattomasti. Kun tutkija kykenee hallitsemaan omaa subjektiivisuuttaan, lisää se fenomenografisen tutkimuksen uskottavuutta. (Ahonen 1994, 122.)

Kaiken kaikkiaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena on saavuttaa mahdollisimman monipuolinen ja syvälinen ymmärrys tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Tämä on myös oleellisin laadullisen tutkimuksen validiteetin arvioinnin näkökulma. Laadullisen tutkimuksen laadun arvioinnissa on otettava huomioon sekä tutkijan ja tutkittavan mutta myös tutkimusaineiston vuorovaikutus osana tutkimusprosessia. Usein puhutaan tutkimustulosten toistettavuudesta osana tutkimuksen relaabeliutta. Ihmisten käyttäytyminen ja kokemukset ovat kuitenkin aina kontekstisidonnaisia eikä voida olettaa, että edes samalla tutkimusmenetelmällä tulos olisi jokaisella kerralla sama. Ihmistieteissä tutkimuksen luotettavuuden arviointi hahmottuu enemmän itse tutkimusprosessin kuvauksessa, perusteluissa sekä analyysissä. (Puusa & Juuti 2020, 180, 195.)

Koen tässä haastattelututkimuksessa onnistuneeni luomaan haastateltaviin rennon ja luottamuksellisen yhteyden ja haastattelutilanteet sujuivat luontevasti. Tavoitteenani oli löytää haastateltavien kerronnasta tutkimuskysymyksiini peilautuvia ilmaisuja sekä löytää eroja ja samankaltaisuuksia näiden ilmaisujen välillä. Tämä tavoite toteutui, joten tässä mielessä tämän haastattelututkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida hyväksi.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeissa pidetään hyvän tieteellisen käytännön keskeisinä osa-alueina rehellisyyttä ja yleistä huolellisuutta sekä asianmukaisten tutkimuslupien hankkimista, eettisesti kestäviä tiedon hankinta ja -arviointimenetelmiä, tarkkuutta tulosten raportoinnissa, tallentamisessa ja säilyttämisessä sekä muiden tutkijoiden työn kunnioittamista esimerkiksi huolehtimalla viittausten ja lainausten oikeellisuudesta. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.)

12 Pohdinta

Minua on aina kiehtonut muistamisen ja muistojen luonne sekä ihmisten tapa tehdä tulkintoja maailmasta. Tässä tutkimustyössä en niinkään keskittynyt muistamisen ja unohtamisen näkökulmiin vaan siihen, miten menneisyyden tapahtumista kerrottiin sekä siihen, millaisina menneet tapahtumat näyttäytyivät haastateltavan kertomina, miten hän tulkitsi ja millaisia merkityksiä muistelija näille opettajamuistoille antoi.

Haastattelututkimus osoittautui mielenkiintoiseksi tutkimustavaksi. Laitoin merkille, miten eri tavoin ihmiset alkavat kertoa valitusta aiheesta. Osa haastateltavista oli hyvin puheliaita, heillä juttua riitti paljon liittyen koulumuistoihin yleisestikin. Toisia taas autoin enemmän täsmentävillä kysymyksillä ja koitin rohkaista heitä kertomaan ”mitä mieleen juolahtaa” korostamalla, että en etsi mitään tiettyä asiaa vaan kerrotusta sitten poimin sen, mikä tutkimuskysymysteni valossa on oleellista.

Aihe tuntui olevan kaikille sinällään helppo, onhan jokaisella muistelijalla kokemuksia koulusta sekä opettajista. Yllättävän hyvin ja tarkasti myös vanhempien vastaajien mieleen olivat piirtyneet sekä negatiiviset että positiiviset kokemukset. Lähes kaikkeen ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyikin tunnelatauksia ja tilanteiden herättämät tunteet tuntuivat jääneen hyvin mieleen. Osa haastatelluista kertoi myös siitä, miten tärkeää on se, miten opettaja opettaa ja oppiko hänen tunneillaan mitään. Kuitenkin enemmän tuntui olevan merkitystä sillä, millaisen tunneilmapiirin opettaja kykeni luomaan ja minkälainen oli se lämpö ja välittäminen, mikä oli tehnyt vastaajan olon turvalliseksi.

On emotionaalisesti hyvin voimakas kokemus, jos ihminen voi tuntea olonsa turvalliseksi koulussa. Kokemus opettajasta, joka arvostaa ja ymmärtää ja kenelle ei tarvitse teeskennellä auttavat oppilasta inhimillisessä kasvussa. Merkityksellinen opettaja ymmärtää oppilaan hyvinvoinnin koko kehittymisen ideaksi ja näin toimineet opettajat muistetaan. Välittäminen on todellinen henkilökohtainen kokemus yhteydestä ja kunnioituksesta ja säilyy sen kokeneen mielessä pitkään. (Salo 2004,169.)

Vaikka haastateltavat olivat kovin eri ikäisiä, hämmästyin esille tulleiden opettajakokemusten yhteneväisyyksistä. Tämä saa pohtimaan näiden kohtaamisten ajattomuutta ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen merkityksellisyyttä. Olisikin mielenkiintoista jatkaa tutkimusta haastatteleamalla isompaa joukkoa eri vuosina koulua käyneitä ja katsoa, onko kokemusten kuvailuissa isommallakin aineistolla samankaltaisuutta. Lisätarkastelua vaatisi myös se, mikä

vaikutus ja merkitys on ollut kaverisuhteilla ja siinä, onko vastaaja kokenut tulleeensa hyväksytyksi vertaisryhmissä. Jos ihminen kokee tulleeensa esim. kiusatuksi tai muuten syrjityksi ja sen lisäksi on puuttunut opettajan lämpö ja tuki on sillä todennäköisimmin paljon enemmän negatiivisia vaikutuksia minäkuvan ja itsetunnon kannalta kuin silloin, jos on kokenut kuuluvansa vertaisryhmään ja on voitu ehkä kollektiivisestikin jakaa kokemusta epäreilusti toimivista opettajista.

Konun ja Lintosen (2019) kouluhyvinvointia koskevassa tutkimuksessa havaittiin, että vuosien 2008-2018 välillä yläkouluikäisten oppilaiden kouluhyvinvointi oli parantunut erityisesti koulun olosuhteiden, sosiaalisten suhteiden ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien osalta. Itsensä toteuttamisen alueella positiiviset muutokset liittyivät erityisesti siihen, miten oppilaita osallistettiin, kannustettiin ja kuinka paljon heille annettiin tukea. Esimerkiksi koulun säännöt koettiin aiempaa järkevämmäksi ja mahdolliset rangaistukset oikeudenmukaisemmiksi. Sosiaalisten suhteiden osalta koettiin erityisesti opettajien toiminnan parantuneen ja oppilaat kokivat opettajien olevan oikeudenmukaisempia, opettajien kanssa oli helpompaa tulla toimeen, opettajat koettiin ystävällisemmiksi sekä opettajien koettiin olevan aiempaa enemmän kiinnostuneita siitä, mitä oppilaille kuuluu. Opettaja-oppilassuhteen tiedetäänkin olevan vahva kouluhyvinvoinnin määrittäjä. (Konu & Lintonen 2019, 606.)

Martti Hellströmin (2000) mukaan hyvä opettaja on innostunut, luova, monipuolinen kasvatusoptimisti. Hän kykenee antamaan oppilailleen arvostavaa palautetta ja kiitosta sekä kannustaa ja auttaa uskomaan omiin kykyihin. Hän pyrkii tukemaan oppilaidensa itsetunnon kehittymistä. Hän välittää ja auttaa ja kohtaa oppilaansa erilaisina ihmisinä. Hänellä on kutsumus työhönsä ja pedagoginen eetos. Huono opettaja on ajattelematon, tahditon ja tunneälytön. Hän ei myönnä olevansa väärässä. Tällainen opettaja on puolueellinen, epäjohdonmukainen ja leimaava, hän alistaa ja huutaa, nimittelee, nolaa, nöyryyttää, syrjii ja uhkailee. Tällainen opettaja tuhoaa pahimmillaan oppilaan itsetunnon ja istuttaa häneen lahjattomuuden, häpeän ja huononmuuden tunteen. (Hellström 2000, 82.)

Olisi helpottavaa ajatella, että Hellströmin kuvailemat huonon opettajan tunnusmerkkejä omaavat opettajat olisivat jääneet jonnekin kansanopetuksen alkuvuosikymmenille, mutta valitettavasti jopa tämän pienen tutkimusaineiston perustella voidaan todeta, että näin ei ole edelleenkään aina ollut. Opettajan ei tarvitse olla opetuksen ja didaktiikan moniottelija mutta

vuorovaikutus-, sensitiivisyys- ja tunnetaitoja sekä empaattista suhtautumista jokaiselta opettajalta soisi löytyvän.

Tämä on mielestäni aihe, jota on syytä pitää esillä ja johon tulee tulevaisuudessakin kiinnittää huomiota. Yksi mittari voisi olla luokissa toteutettavat opettaja-oppilas-kohtaiset hyvinvointikyselyt, joiden avulla yksittäisellä opettajalla olisi mahdollisuus saada suoraa palautetta omilta oppilailtaan siitä, miten luokan vuorovaikutustilanteet sekä opettajan toiminta oppilaiden näkökulmasta näyttäytyvät.

”Jokainen muistaa omalta kouluajaltaan, miten elähdyttävän vaikutuksen opettajan ilomielisyys tekee koululuokkaan. Oppilaidenkin nyrpeys kaikkoo, heidän sielunsa avautuu alttiisti uusille asioille, syntyy todellinen työvire, niin ettei voimien väsähtämistä huomatakaan, ja pahat juonet ja hankkeet tehdään tyhjiksi.” Martti Haavio (1949)

Lähteet

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113-160.
- Ahtola, A. 2016. Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12-20.
- Allard, E.1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Helsinki: WSOY.
- Arola, P.2017. Oppikouluun vai ei? Muistoja oppikouluun siirtymisestä 1920-1970- lukujen Suomessa. Teoksessa J. Sääntti, A. Nevala & J. Rantala (toim.) Suomen kasvatuksen ja koulutuksen seuran vuosikirja 2017. Helsinki: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura, 37-72. Verkkokirja:
<https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/95244498/Suomen%20kasvatuksen%20ja%20koulutuksen%20historian%20seuran%20vuosikirja%202017> (Luettu: 6.7.2021)
- Atjonen, P. 2007. Eettinen näkökulma arviointiin: Miten ja kenen hyvää etsitään? Didactia Varia (12): 2. Helsinki: Helsingin yliopisto, 31-41.
- Fingerroos,O.& Haanpää,R. 2006. Muistitietotutkimuksen ydinkysymyksiä. Teoksessa: O.Fingerroos,O, R. Haanpää, A. Heimo, & U-M, Peltonen (toim.) Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Tietolipas 214. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 8-48.
- Heikkinen, A. &Leino-Kaukiainen, P.2011. Koko kansa koulunpenkille. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 11-15.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hetemäki, I. 2021. Mieliopidekirjoitus 7.8.2021. Helsingin Sanomat B6.
- Huttunen, R. & Kakkori, L. 2007. Aristoteles ja pedagoginen etiikka. Niin & näin 1/2007, 87-94.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37(2). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 162-173.

Ikonen, K. 2015. Turun koulut aikansa ilmiönä. 140 vuotta yleissivistävää opetusta 1872-2012. Turku: Turun ammatti-instituutti.

Jokinen, K. & Saaristo, K. 2006 Suomalainen yhteiskunta. Helsinki: WSOY.

Järvinen, M-R. & Sainio, M. 2020. Kuin olisi sen lapsen ilme kirkastunut. Työkaluja opettajalle lapsen kouluhyvinvoinnin tutkimiseen kolmikantakeskustelussa. Verkkokirja: https://opinkirjo.fi/wp-content/uploads/2020/01/kuin-olisi-sen-lapsen-ilme-kirkastunut_opinkirjo_pdf.pdf. (Luettu: 9.12.2021)

Kalalahti, M. 2007. Opiskeluympäristöstä koulumyönteisyyttä? *Kasvatus* 38(5), 417-431.

Kalliala, M. 2008. Aikuisten ja lasten vuorovaikutus. Teoksessa M. Kalliala. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus, 11–39.

Kaarninen, M. 2014 Suomen kansa opin tiellä. Teoksessa P. Karronen & A. Räihä, (toim.) Kansallisten instituutioiden muotoutuminen. Suomalainen historiankuva Oma Maa-kirjasarjassa 1900-1960. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 276-304.

Karppinen, A. & Pirjo Pihlava, P. 2016. Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen tukena. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 115-141.

Karvonen, U., Heinonen, P., Tainio, L., Routarinne, S. & Ahlholm, M. 2018. Opettajan kosketus koulumuistoissa: opettajan toimintaa selittämässä. *Kasvatus & Aika* 12 (4) 2018, 5-18.

Karvonen, U., Pietilä, P. & Tainio, L. 2018 Sankareita ja hirviöopettajia – sukupuoli luokanopettajakoulutuksen kokemukertomuksissa. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.) Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu? Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 78. Jyväskylä, 367-388.

Kirjavainen, T. & Pulkkinen, J. 2017. PISA-tulokset heikentyneet huippuvuosista – kuinka paljon ja mistä se voisi johtua? *Talousyhteiskunta*, 45 (3), 8-12.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55549/1/ty32017kirjavainenpulkkinen.pdf>
(Luettu: 13.10.2021)

Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampere University. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5445-6>

- Konu, A. & Lintonen, T. 2019. Myönteistä kehitystä kouluhyvinvoinnissa. *Yhteiskuntapolitiikka* 84: 5-6. (63)1,601-608.
- Koskihaara, N., Mäki, M. & Schwartz, E. 2018. Sinnikkään ja itsenäisen koululaisen muotokuva- koulukulttuurin ja koulunkäynnin muutoksia yhden suvun muisteluaineiston valossa. *Kasvatus & Aika* 12(4), 54-75.
- Kotro, A. 2021. Koulujen pitää nyt keskittyä perustehtäväänsä. *Helsingin Sanomat* 7.8.2021, Vieraskynä.
- Laitinen, K., Haanpää, S., Francke, L., Lahtinen, M. 2020. Kiusaamisen vastainen työ kouluissa ja oppilaitoksissa. Opetushallitus.
- Latvala, P. 2001. Lukijalle. Teoksessa: P. Latvala (toim.) Suvun suuri kertomus. Muistitietoa itsenäisen Suomen vaiheista. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Hämeenlinna: Karisto oy, 9-19.
- Latvala, P. 2005. Katse menneisyyteen. Folkloristinen tutkimus suvun muistitiedosta. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki: SKS-kirjat.
- Luukkainen, O. 2005. Muuttuva opettajuus. Teoksessa: K. Hämäläinen, A. Lindström, J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 204-211.
- Marton, F. 1997. Phenomenography. Teoksessa J.P. Keeves (toim.) *Educational Research, Methodology and Measurement; An international handbook*. Cambridge, 95-111.
- Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä, Gummerus oy.
- Nevalainen, V. & Nieminen, A. 2010. Opettajan psykologia. Helsinki: Edita.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 85. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Numminen, J. 2001. Suomen kansanopetuksen historia. Teoksessa: M.T. Kuikka, A. Lindström, E. Merimaa & P. Elo (toim.) *Koko kansan koulu 80-vuotta oppivelvollisuutta. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2001. Koulu ja menneisyys*. Jyväskylä: Gummerus, 101-110.

OAJ 2020. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet.

<https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/> (Luettu: 15.12.2021)

Oser, F. K. 1991. Professional morality: A Discourse Approach (The case of the teaching profession) Teoksessa: W.M.Kurtines & J.I.Gewirtz (ed.) Handbook of moral behaviour and development. London: Psychology press, 191-228.

Popov, L.K. 2010. Reilu, reipas, vastuuntuntoinen. 52 keinoa vahvistaa hyvää käytöstä. Suom. R. Parkkonen. Jyväskylä: PS-kustannus.

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu: 11.10.2021)

Puolakka, K. 2013. Hyvän mielen koulu. Substantiivinen teoria mielenterveyden edistämisestä yläkoulussa. Tampere: Tampere university press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9156-6> (Luettu: 7.6.2021)

Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Hämeenlinna: Suunta-kirjat.

Puusa, A. 2021. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsingin yliopisto: Gaudeamus, 145-156.

Puusa, A. & Juuti, P. 2021 Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa: Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsingin yliopisto: Gaudeamus oy.

Puusa, A. & Juuti, P. 2021. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa: Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsingin yliopisto: Gaudeamus oy.

Raivola, R. 1989. Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismismi. Tampere: Tampereen yliopisto.

Rinne, R. 1994. Opettajuuden ideologia ja käytäntö: opettaja koulutushistoriallisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa: J. Tähtinen (toim.) Opettajuuden eväät. Kirjoituksia

opetuksesta, oppimisesta ja opettajankoulutuksesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja B:47. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 61-76.

Rinne, R. 2017. Luokanopettajakoulutuksen akatemisoituminen ja yliopistopolitiikan muutos pitkänä historiallisena projektina. Teoksessa: Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta E. Paakkola & T. Varmola (toim.) Jyväskylä: PS-kustannus, 16-49.

Rantala, J. 2013. Julkisuus säätelee opettajan kasvatustoimintaa. *Kasvatus & Aika* 7(2) 2013, 3-4.

Räsänen, P., Arikoski, J., Mäntynen, P., Perttula, J. 1999. Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus Oy.

Salo, U-M. 2004. Ankarat silkkää hyvyttään. *Suomalainen opettajuus*. Helsinki: WSOY.

Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Helsingin yliopisto: Gaudeamus.

Salmivalli, C. 2016. Kiusaamisen vähentäminen- mahdotontako? Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 79-111.

Saloviita, T. 2009. Miten hallita ristiriitoja? Teoksessa: T. Saloviita (toim.) *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 71-75.

Saloviita, T., 2014. *Työrauha luokkaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmela-Aro, K., 2021. Kouluihin ei ole enää varaa kohdistaa rajoituksia. *Helsingin Sanomat* 4.8.2021. MieliPide/Vieraskynä.

Skinnari, S., 2000. *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: Juva oy.

Sinkkonen, J. 2004. Kiintymyssuhdeteoria. Tutkimuslöydöksistä käytännön sovelluksiin. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim* 120(15) <https://www.duodecimlehti.fi/duo94437>
Luettu: 15.5.2020

Stenberg, K. 2011. *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Talvio, S. & Tuijula, T. 2018. Lautasen tuolta puolen: alakoululaisten kouluruokailudiskurssit ja kouluruokailun kehittämiseen heijastuvat jännitteet. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.) *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu? Suomen*

- kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 78. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 145-177.
- Tirri, K. & Kuusisto, E. 2019. Opettajan ammattietiikkaa oppimassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Luettu: 12.2.2022)
- Tähtinen, J. 2011. Vanhalla pohjalla uutta etsien. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki, 198-200.
- Tähtinen, J. & Vitie, P. 2015 Elämäkerta ja muistitietotutkimuksesta uusia avauksia kasvatuksen historialle. Teoksessa J. Sännti (toim.) Koulumuistot – kokemuksia koulusta, tutkimusta muistelusta. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja. Verkkokirja: https://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1512100241_skhsv2015.pdf (Luettu: 19.8.2021)
- Uusikylä, K. 2003. Vastatulia. Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. 2005. Rakastettu ja vihattu peruskoulumme. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 13-17.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä paha opettaja. Helsinki: Minervakustannus.
- Uusikylä, K. 2002. Rohkeus ja välittäminen – opettajan moraalien peruspilarit. Teoksessa R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Helsinki: Otava 9-21.
- Uusitalo, H. & Sempura, J. 2020. Erik Allard hyvinvoinnin tutkijana. Yhteiskuntapolitiikka 85: 5-6, 579-587.
- Ukskoski-Ahonen, T. 2011. Towards well-being at school with integrative pedagogy. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Nurmi, R., Sillanpää, A. & Hannukkala, M. 2017. Hyvää mieltä yhdessä. Käsikirja alakoululaisen mielenterveyden edistämiseen. Helsinki: MIELI Suomen Mielenterveys ry.
- Vainio, O-P. 2017. Hyveet. Johdatus hyveajatteluun. Helsinki: Viisas elämä.
- Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.
- Valtonen, H. & Rautiainen, M. 2013. Jyväskylän seminaari ja opettajankoulutuksen akatemisoitumisen ensioireet. Teoksessa J. Rantala & M. Rautiainen (toim.) Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. Kaupunki: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 64, 17-31.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Väri, V-M. 2002. Opettaja tässä ajassa – viisi teesiä opettajan etiikasta. Teoksessa: R. Sarras (toim) Etiikka koulun arjessa. Opetusalan eettinen neuvottelukunta. Helsinki: Otava, 55-63.
- Wahlström, R. 1991. Koulu itsetunnon vahvistajana. Teoksessa: Kehittyvä koulu yhteisö. Opetushallitus: VAPK-Kustannus, 48-57.
- Weber, M. 1978. Economy and society. An outline of interpretive sociology. Ed. G. Roth and C. Wittich. University of California press, 215-216.
- Wihersaari, J. 2010 Kohtaaminen – opettajuuden ydin? Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampere university press. Saatavilla <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8310-3> Luettu: 9.8.2021

Liitteet

Liite 1. Haastatteluiden tulosavaruus

Opettajan toiminnan eettisyys	Opettajan toiminnan epäeettisyys	Opettajan toiminnan herättämät positiiviset tunteet	Opettajan toiminnan herättämät negatiiviset tunteet	Opettajan toiminnan positiiviset vaikutukset	Opettajan toiminnan negatiiviset vaikutukset
"Lempeä mut jämäkkä"					
"Iloisesti sitä pissaa ja se ope hoiti sen tosi hyvin ja hienosti et ei siitä sit mitään traumaa ole jäänyt."	"Hän oletti jopa kakkosluokkalai selta niin paljon ja olis pitänyt osata olla hiljaa ja kiltisti. Ja me pojat oltiin ainakin tosi vilkkaita, niin hän huusi ja raivos meille."	"Jos on ollut kivoja opettajia niin se on tuntunut kivalle"	"En halunnut olla open läheisyydessä. Enkä osannut sanoa hänelle, kun mulla oli paha olla"	"Oon ehkä oppinut ottamaan muiden mielipiteitä huomioon ja tajunnu, että voi olla eri mielipiteitä asioista"	"En sit koskaan alkanut soittaa mitään."
"Antoiko vettä (-kun pyörryin) ja sillai rauhoitteli. Juu, autettiin tietenkini!"	"raivos mulle kun teki selkeäksi että mä en kuulunut sinne luokkaan. Ja otti mut aina esimerkiksi."	"niin se ei tunnu niin pahalta kun se ope sanoo sen sillai nätimmin"	"Ehkä vaan yksittäisiä hetkiä silloin pienenä, kun on ollut paska fiilis mutta ei se sit enää oo vaikuttanu"	"Se opettajan tarina vaikutti niin paljon, etten kyllä koskaan aio hävetä ketään"	"osa alkoi inhota sitä koko ainetta kun se opettaja oli ikävä"
"- ope oli arvostettava herrasmies"	"Hänellä oli aika vahva se oma mielipide, jonka hän antoi ilmi."	"tykkäsin olla koulussa, tunnelma hyvä ja se rauhallisuus"	"Inhottavaa"	"Ei siitä kyllä mitään traumoja ole jäänyt, näistä kouluajoista"	"Moni kyllä sitten ihan lopetti koulunkin, kun se opettaja oli niin inhottava ja varmaan jäi niitä traumojakin"
"osasi suhtautua kaikkiin niinku henkilökohtaisesti"	"Koen olleeni opettajien silmätikku toisinaan."	"Se ope tuli sit raskaaksi ja se oli vähän pettymys."	"Oltiin ihan ihmeissämme, hämmentyneitä ja ei kival taval"	"ni sit alko itekki miettii, et se on kiva ku se kerto. Et on silläki (opella) ollu (--niit vastoinikäymisii)"	"(saattoi saada niitä pilkallisia vastauksia)- et kyllä se sillai esti sen spontaanin kysymisen ja ihmettelyn"

Opettajan toiminnan eettisyys	Opettajan toiminnan epäeettisyys	Opettajan toiminnan herättämät positiiviset tunteet	Opettajan toiminnan herättämät negatiiviset tunteet	Opettajan toiminnan positiiviset vaikutukset	Opettajan toiminnan negatiiviset vaikutukset
"oli kiltimpi"	"Joku toinen ei saanut samoista teoista samoja seuraamuksia ja reaktioita kuin minä. Eli oli epäreilua."	" Oli hienoa ja mukavaa kun tehtiin niitä näytelmiä"	"Tuntu pahalle"	"Sit mä halusinkin opiskella sitä mantsaa (maantietoa) ku se ope oli niin kiva.Tarpeeks tiukka ja vaativa mut tosi hyvä.Ku oli se opetustyyli semmonen ni sen kaut alko kiinnostaa se ainekin"	"On mulla ehkä koko elämäni sellainen, että en osaa matikkaa"
"ei näyttänyt aggressioo"	"Alkoi siinä kaikkien edessä nöyryyttää sitä (oppilasta)."	Ei siitä kyllä mitään traumoja ole jäänyt, näistä kouluajoista	"tuntuu ärsyttävälle kun joutuu sitä kuuntelemaan vaikka ei olisi osallinen"	"Nyt ku ite on ekaluokan ope ni tajuaa miten tärkeä varsinkin se ensimmäinen ope on"	"Jotkut lannistui"
"ymmärsi"	"Epäreilua"	"Oli aika liikkistä (liikuttavaa)"	"eikä oo kivaa että muut kuulee"	omia lapsiani kyllä puolustan!"	"Mutta on meillä niitäkin, jotka eivät koskaan osallistuneet mihinkään luokkakokouksiinkaan, kun ne traumat on niin isoja—"
"rangaistuksissa reilu"	"Se sai, se ope, mut uskomaan että olen tosi huono"	"Tuntu, et hän tykkää"	" Aika outoo."		"Yksikin poika kertoi miten pyytää kaveriaan laittamaan ne verhot kiinni aina, ettei näe sitä koulua. Että on se kauheaa, että vielä tässä iässäkin miettii noita asioita."
"(opelle) pystyi juttelemaan"	"Valittaa"	"Et simmotis se oli kyl hyvä opettaja-ja siit jäi kyl hyvä fiilis ku se auttoi siin kiusaamises"	"Pelotti opel kertoo"		" Se (ope) sai mut uskomaan, että oon tosi huono ja vähän ajattelen niin vieläkin. Siis musiikissa ja siihen vaan laulamiseen-"

Opettajan toiminnan eettisyys	Opettajan toiminnan epäeettisyys	Opettajan toiminnan herättämät positiiviset tunteet	Opettajan toiminnan herättämät negatiiviset tunteet	Opettajan toiminnan positiiviset vaikutukset	Opettajan toiminnan negatiiviset vaikutukset
"kivoja"	"Aina ärsyttävä"	"Ihailin sitä opee ihan hirveesti"	"Oli epäreilu fiilis"		
"huomioi just sut ja antaa ilmaista itseään ja tuoda mielipiteitä esille"	"Se räyhää"	"En mä sitä kumminkaan pelännyt, enemmänkin semmost tosi isoo kunnioitust"	"Kyllähän se oli vähän kiusallista, kun ope huutaa jollekin luokassa et susta ei tuu ikinä mitään!"		
"eikä koita vaikuttaa liikaa, haluaa kuulla miten me ollaan perillä asioista"	"Se komentaa, komentaa, komentaa"		"Mut se yks ope oli kyl pelottava. Oikein huokui se autoritäärisyys. Ei ikinä uskaltanut sanoo mitää, ei olis tullut mieleenkään"		
"on reiluja"	" - ja sillä pojalla melkein tuli itku ni se ope vaan jatkoi ja jatkoi se ope sitä, että taas sä olet myöhässä"		"Se oli niin kuivaa ja tylsää se opetus että ihan nukuin siellä vaan"		
"jos tarvii apua niin sitä saa"	"Tuli valittamaan, että keinutaan siinä väärin"				
"lämmin ja mukava"	"Yhdelle toiselle oppilaalle valitti, että tarjotin oli muka vinossa"				
"palaute oli hyvin kannustavaa"	"Pilkkasivat oppilaita ja käyttivät valtaa ikävällä tavalla"				
"kannustavia ja lämpöisiä ne arvioinnit"	"Otettiin tukasta kiinni ja talutettiin ulos luokasta"				

Opettajan toiminnan eettisyys	Opettajan toiminnan epäeettisyys	Opettajan toiminnan herättämät positiiviset tunteet	Opettajan toiminnan herättämät negatiiviset tunteet	Opettajan toiminnan positiiviset vaikutukset	Opettajan toiminnan negatiiviset vaikutukset
"teko on siinä se, mitä rangaistaan eikä sitten mun persoonaa"	"Karttakeppiäkin jollekin tuli"				
"mukava, ymmärtäväinen ja lämminhenkinen ja kaikin puolin reilu"	"Oli ihan selkeä päästäkerroinjutu"				
"sanoi sen kivalla tavalla"	"Oli sairasta huumoria. Yhdelle sanoi, että olet ihan rotan näköinen. Että susta tulee vielä rikollinen"				
"on kuunnellut ja ymmärtänyt"	"Puuttui niiltä opettajilta sellainen pedagoginen pätevyys. Et ne hermostu ja huusi ja nolas."				
"vitsailee"	"Sai ihan sellaisen hillitsemishäiriön"				
"kehuu ja just auttaa"	"Heitti mut ulos luokasta"				
"Hymyilee ja just kuuntelee—"	"Ei siellä kyllä mitään tukea saanut (kun luokat olivat niin hirveän isoja) eikä siellä uskaltanut kysyä, jos ei jotain ymmärtänyt"				
"mukava"	"pilkantekoa"				
"keskustelee"	"Saattoi saada niitä pilkallisia vastauksia"				
"sanoo sillai kauniisti"	"Sarkastisia"				

Opettajan toiminnan eettisyys	Opettajan toiminnan epäeettisyys	Opettajan toiminnan herättämät positiiviset tunteet	Opettajan toiminnan herättämät negatiiviset tunteet	Opettajan toiminnan positiiviset vaikutukset	Opettajan toiminnan negatiiviset vaikutukset
"äidillinen ja lempeä"	"Toisten nolaamista"				
"monet saivat omalla persoonallaan pidettyä sen rauhan ja järjestyksen"	" Uhkasi ja melkein löi sormille ja sanoi kiukkuisesti"				
"tosi rauhallinen ja lempeä"	"Opet ei puuttunu lällättelyyn"				
"Tosi kiva äitiopettaja"	" niin se alkoi piruilla mulle ja oli muutenkin niin ilkeä eikä selittänyt mitään."				
"Pystyi kertoo kaikkee, ihan vaan elämästäki, kenel voi just puhua eikä tartte hävetä"	" niin meni istumaan kerran yhden oppilaan taakse ja tökkäsi sitä poikaa yhtäkkiä harpilla takapuoleen. Oli ihan pirullista kiusantekoa ja oli ihan ikävä kyllä se tyyppi."				
"Sellast ystävällist ja reiluu"	" oli ronski se ope - en päässyt kato siihen rekille ja se tempas jaloista mut ympäri ja porukkaa nauratti ihan älyttömästi ku se antoi sitä vauhtia"				

Opettajan toiminnan eettisyys	Opettajan toiminnan epäeettisyys	Opettajan toiminnan herättämät positiiviset tunteet	Opettajan toiminnan herättämät negatiiviset tunteet	Opettajan toiminnan positiiviset vaikutukset	Opettajan toiminnan negatiiviset vaikutukset
"Tosi avoin opettaja"	"- niin sanoi vaan, että ota selvää, on sinne muutkin niitä vieneet (unohtunut kouluviikko). Postilaatikkoon se piti sitten laittaa ja kun keskustassa asuin niin oli se pitkä matka. Ihan simputtamista semmoinen.				
"open kaa oli tosi lämpimät välit, tuli ihan mun semmonen äitihahmo, hän auttos siin tosi paljo. Oli kaikkee niin pal enenmmäki ku vaan se opettajan rooli"	"yksi dekaani valehteli mulle, ettei ole mahdollista vaihtaa matemaattis-luonnontieteellisesti tiedekunnasta kemiallisteknilliseen."				
"Kuuneteli, lohdutti. Ja ei ikinä lähteny pois tai kieltäny et ei sais tuntee tai itkee koulussa"	"Ironinen"				
"Oli enemmänki tukena ja teki meijän kaa asioita"	"Ei luonu hyvää ilmapiiriä"				
"Otti meit huomioon"	"Vitsailee semmosil asioil, mitkä ei oookkaan sit niin hauskoil. Nauroi kun ymmärsin sen yhe kysymyksen väärin"				

Opettajan toiminnan eettisyys	Opettajan toiminnan epäeettisyys	Opettajan toiminnan herättämät positiiviset tunteet	Opettajan toiminnan herättämät negatiiviset tunteet	Opettajan toiminnan positiiviset vaikutukset	Opettajan toiminnan negatiiviset vaikutukset
"Piti meitä vähän niinku omina muksuina"	"Jotenki kiree"				
"Varmisti, et me tajutaan"	"Piti meil tunninsaarnan ja valitti meil muist luokist"				
"Sai kertoa omia mielipiteitä eikä se suuttanut meidän mielipiteitä"	"Ei sitä saanut kiusaamista loppumaan kuitenkaan"				
"Niin, kun se opettaja oli niin kauhean kiltti"	"oli vähän erikoista. Et ei simmottanut niinku tunnepuolel mukana ja auttava"				
"Ja semmoisen muistan kanssa kun se opettaja hassutteli semmosilla liituluukuilla niinku ne olisivat liituja, sillai vitsaili"	"Ei ottanut opettamista tosissaan, oli vähän liian hauskaa. Veti kokeitakin randomisti. Teki itsestään naurunalaisen ja pellen"				
"Hän oli semmonen lempeä ja rauhallinen. Eikä pelottava pienen mielestä"	"Meni sanomaan semmosta, mikä liittyi henkilökohtaisuuteen, kommentoi ulkonäköä"				
"En ollut hyvä piirtämään mut sitä kerran se opettaja kehui sitä mun työtäni ja se tuntui tosi hyvältä"	"Rankaisi liian helposti, otti silmätikuksi"				
"Se (englannin)opettaja oli aina niin iloinen ja lauloi meidän"	"Ei uskaltanut kysyä (opettajalta)"				

Opettajan toiminnan eettisyys	Opettajan toiminnan epäeettisyys	Opettajan toiminnan herättämät positiiviset tunteet	Opettajan toiminnan herättämät negatiiviset tunteet	Opettajan toiminnan positiiviset vaikutukset	Opettajan toiminnan negatiiviset vaikutukset
mukana. Oli hauskaa sen tunneilla."					
"Se ope osoitti, että luottaa"	"Ni sit hän viäl kymmene minuutin pääst nauroi sil mun vastauksel et aika ikävä tyyppi niinku, tai tyyli."				
	"Ei nyt agressiivinenkaa mut semmone niinku- ei simmotti niinku tunnepuolel mukana ja auttava. "Tehdään,tehdään, tehdään!" (sanoo kärkevään tyyliin) Niinku semmone ihme suorittaja"				
	" Ei ollu ne rangaistukset oikeudenmukaisii"				
	" Eikä ollut sitä samaa tajua siitä, mitä on olla lapsi"				
	" Yhen tytön koton, ku oltiin kolmannella luokalla, poltettiin tupakkaa ja se sit koulussa haisi ni se ope sillai nauroi ja sanoi että ootko sä taas salaa käynyt tupakalla"				

Opettajan toiminnan eettisyys	Opettajan toiminnan epäeettisyys	Opettajan toiminnan herättämät positiiviset tunteet	Opettajan toiminnan herättämät negatiiviset tunteet	Opettajan toiminnan positiiviset vaikutukset	Opettajan toiminnan negatiiviset vaikutukset
	"Ruokaa ei saanu jättää. Siit olis kyl seurannu jotain ikävää. Autoin sit kaveria ja söin senkin lihat kun se ei tykänny"				
	"Ei se ope yläkoulussa kauheesti kierrelly ja auttanu. Luennoi vaan ja sit piti ite osata ja tietää"				
	"Ei osannu pitää yhtään kuria"				