

Opettaja-oppilaskohtaamisten merkityksiä oppilaan elämänpolun rakentumiselle

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Sanna-Kaisa Klemelä

15.10.2024
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Erityispedagogiikka

Tekijä: Sanna-Kaisa Klemelä

Otsikko: Opettaja-oppilaskohtaamisten merkityksiä oppilaan elämänpolun rakentumiselle

Ohjaaja: Yliopistolehtori Minna Saarinen

Sivumäärä: 66 sivua

Päivämäärä: 14.10.2024

Tutkimus keskittyy tarkastelemaan opettajan ja oppilaan välisiä kohtaamisia ensimmäisten kouluvuosien aikana alakoulussa ja kansakoulussa. Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää millaisia kasvatussuhteita opettajan ja oppilaan välille muodostuu ja millaisia vaikutuksia kohtaamisilla on oppilaan elämän rakentumiselle. Teoreettinen viitekehys koostuu kasvatuksellisista arvoperusteista- ja tavoitteista, välittävästä kasvatuksesta ja opetuksesta sekä kiintymyssuhdeteorian soveltamisesta opettajan ja oppilaan välisiin suhteisiin. Tutkimuksen ajankohtaisuus kytkeytyy lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemiseen teknologiapainotteisessa yhteiskunnassa. Inhimilliset kohtaamiset ovat psykologisia perustarpeita, jotka vaikuttavat oppilaiden kokonaisvaltaiseen kehitykseen.

Tutkimuksen aineistona on käytetty valmista aineistoa Yhteiskuntatieteellisestä tietoaarkisto Ailasta. Se on Meri Kuulan vuonna 2020 kirjoituskutsuna keräämä aineisto, joka koostuu 32 kirjoituksesta. Ne käsittelevät aihetta ”Merkittävimmät opettajamuistot”. Aineisto rajattiin vain niihin kertomuksiin, jotka olivat tapahtuneet peruskoulun alaluokilla 1-6 tai kansakoulussa, jolloin aineiston laajuus oli 21 kertomusta. Kertomukset analysoitiin aineistolähtöisesti Braunin & Clarken (2006) teemoittelun mallia soveltaen sekä narratiivisen analyysin keinoin. Tässä tutkimuksessa sekä aineisto että analysoinnin lähestymistapa ovat narratiivisia. Narratiivinen analyysin lopputuloksena syntyi eräänlainen synteesi, joka ilmentää aineistoa kokonaisuudessaan. Tyypittarinat edustavat aineistolähtöisiä merkityksellisiä teemoja.

Opettajan ja oppilaan välille rakentuvissa kasvatussuhteissa oli erotettavissa oppilaan kehitystä tukeva välittävä ote sekä oppilaan kehitystä horjuttava turvaton kasvatusote. Välittävät kasvatussuhteet sisälsivät elementtejä, joissa oppilaat kohdattiin empaattisesti, arvostavasti, johdonmukaisesti, sopivasti vaatien ja ponnistuksista palkiten. Opettajan panostus oppimisilmapiiriin ja yhteishenkeen koettiin merkitykselliseksi. Turvattomille kasvatussuhteille oli tyypillistä oppilaan epäoikeudenmukainen ja alentava kohtelu, sekä niiden sijoittuminen pääosin kansakouluajaksiin kokemuksiin. Opettajan toimien ja sanomisten vaikutukset oppilaan elämän rakentumiselle olivat joko progressiivisia tai elämää horjuttavia. Progressiiviset kokemukset olivat seurausta välittävästä kasvatusotteesta ja lisäsivät oppilaan minäpystyvyyttä vaikuttaen läpi elämän. Elämää horjuttavat kokemukset jättivät kielteisen kuvan joistakin opettajan arvostelemista taidoista tai ominaisuuksista, ja vaikuttivat oppilaan arvovakenteen muodostumiseen.

Merkittävimmät kohtaamiset oppilaan elämän polun rakentumiselle olivat niitä, joista oppilaalle jäi jokin emotionaalinen muisto tai kokemus, kielteinen tai positiivinen. Turvallisuuden elementti esiintyi valtaosassa kertomuksista ja sitä lisäsivät opettajan johdonmukaiset, välittävät ja oikeudenmukaiset toimet. Vastaavasti niiden puute aiheutti turvattomuuden tunnetta. Opettajan hyväksyntä ja ymmärrys oppilaiden moninaisuudelle on merkityksellisintä kohtaamisissa, sillä jos sitä ei ole, se vaikuttaa myös oppilaan elämän rakentumiseen horjuttavasti. Tutkimuksen hyödynnettävyys sijoittuu lukijaa havahduttavaan periaatteeseen, sillä todentuntuisuuden avulla on mahdollista pohtia oppilaaseen suhtautumista eri näkökulmista ja omien elämäkokemusten kautta.

Avainsanat: opettaja-oppilaskohtaaminen, välittävä kasvatusote, turvaton kasvatusote, moninaisuus

Master's Thesis

Subject: Special Education

Author: Sanna-Kaisa Klemelä

Title: The significances of the encounters between teacher and pupil for the construction of the pupil's life

Supervisor: University lecturer Minna Saarinen

Number of Pages: 66 pages

Date: 15.10.2024

The study focuses on teacher-student encounters during the first years of primary and elementary school. The aim of the study was to find out what kind of educational relationships are formed between teacher and pupil and what effects these encounters have on the construction of the pupil's life. The theoretical framework consists of educational values and goals, caring education and teaching, and the application of attachment theory to teacher-student relationships. The topicality of the research is linked to supporting the well-being of children and young people in a technology-driven society. Human encounters are basic psychological needs that affect the overall development of pupils.

The data used in the study is from the Social Science Data Archive Aila. It is collected by Meri Kuula in 2020 as an invitation to write, consisting of 32 stories. They deal with the topic "The Most Significant Teacher Memories". The data was limited to stories that had taken place in primary grades 1-6 or elementary school, for a total of 21 stories. The narratives were analyzed using the Braun & Clarke (2006) model of thematic analysis and narrative analysis. In this study, both the data and the approach of the analysis are narrative. The result of narrative analysis is a kind of synthesis that reflects the whole data. The type stories represent the meaningful themes that emerge from the data.

In the pedagogical relationships between teacher and pupil distinguishable approaches were a caring relation in teaching that supported the pupil's development, and an insecure relation which undermined the pupil's development. Caring in teaching included elements of empathy, respect, consistency and appropriate demands and rewards for effort. Also, the teacher's contribution to the learning atmosphere and to the sense of community was perceived as meaningful. Insecure relationships were characterized by unfair and degrading treatment of pupils and were mainly rooted in experiences during elementary school. The effects of the teacher's actions and words on the construction of the student's life was either progressive or life-disrupting. Progressive experiences were the result of a caring relation in teaching and increased the student's self-efficacy throughout pupil's life. Life-disrupting experiences left a negative idea of some of the skills or qualities that the teacher had criticized and influenced the formation of the student's value structure.

The most significant encounters for the construction of the pupil's life path was those that left the student with an emotional memory or experience, negative or positive. The element of safety was present in most of the narratives and was enhanced by the consistent, caring and fair actions of the teacher. Conversely, their absence created a sense of insecurity. The teacher's acceptance and understanding of the diversity of pupils is most relevant in the encounters, because if it is not there, it also has a life-disrupting effect on the construction of pupil's life. The usefulness of this study lies in the principle of reader awareness. Verisimilitude allows reflection on how one could as a teacher adopt an attitude towards pupils from different perspectives and through personal life experiences.

Keywords: encounters between teacher and pupil, caring in education, insecurity in education, diversity

Sisällysluettelo

1	Johdanto	6
2	Katsaus kasvatuksen arvoperusteisiin	8
2.1	Kasvatuksellisia arvotavoitteita	8
2.2	Kasvattaja konkretisoi arvomaailman	10
3	Välittävä kasvatus ja opetus	12
3.1	Välittävä ote ja kasvatussuhde	13
3.1.1	Empatia	14
3.1.2	Lapsen ja nuoren kohtaaminen	16
3.2	Vuorovaikutussuhde ja oppimisilmapiiri	18
3.3	Opettaja-oppilassuhde kiintymyssuhdeteorian näkökulmasta	20
3.4	Opettajan suhtautumisen merkitys	23
3.5	Moninaisuuden haaste	24
4	Tutkimustehtävä	27
5	Tutkimuksen toteutus	28
5.1	Aineiston kuvaus	29
5.2	Aineiston analyysi	30
5.2.1	Teemoittelun eteneminen	31
5.2.2	Narratiivinen analyysi	32
6	Tulokset ja niiden tulkintaa	37
6.1	Millaisia kasvatussuhteita opettaja-oppilaskohtaamisista välittyy?	37
6.1.1	Turvaton kasvatussuhde	38
6.1.2	Välittävä ja turvallinen kasvatussuhde	40
6.1.3	Vaativa ja palkitseva kasvatussuhde	41
6.2	Millaisia vaikutuksia opettajan toimilla on oppilaan elämän rakentumiselle?	43
6.2.1	Progressiiviset kokemukset	46
6.2.2	Elämää horjuttaneet kokemukset	48
7	Yhteenveto ja pohdinta	51
7.1	Välittävä kasvatussuhde opetuksessa	51
7.2	Turvaton, elämää horjuttava kasvatustote opetuksessa	54

7.3	Pohdinta ja jatkotutkimusehdotukset	56
7.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	59
	Lähteet	64

1 Johdanto

Lapsella on luontainen tarve hakea huomiota itselleen läheisiltä aikuisilta, yleensä vanhemmilta. Vuorovaikutukselliset hetket lapsen ja aikuisen välillä antavat vastauksia niihin kysymyksiin, joiden avulla lapsi tai nuori muodostaa käsitystä itsestään suhteessa muihin: Millainen minä olen? Mitä muut ajattelevat minusta? (Sandberg 2022, 79.) Tarve aikuisen huomiolle ja hyväksynnälle näkyy myös koulun arjessa eri tavoin ilmaistuna tarpeina ja tekoina, jotka taas ovat opettajan ja oppilaan välisten kohtaamisten lähtökohtia. Opettajan tehtävänä kohtaamisissa on tarjota tukea oppilaiden kehittymiseen, oppimiseen ja hyvinvointiin sekä vastata jokaisen perusoikeuteen ja -tarpeeseen: tulla nähdyksi, kohdatuksi ja arvostetuksi. Kehitysvaiheina lapsuus ja nuoruus rakentavat käsitystä itsestä, jota peilataan läheisten aikuisten toiminnan ja reaktioiden kautta, ja ne vaikuttavat myös siihen, miten suhtaudutaan itsemme lisäksi muihin ihmisiin. Jo ensikohtaamista sävyttävät kasvattajan todelliset ja sisäistetyt arvot. Ne näkyvät ja kuuluvat katseessa, olemuksessa, ilmeissä, eleissä, kehon asennossa ja äänensävyissä. (Solasaari 2011, 34.)

Psykologi Pekka Tölli (2024) kirjoittaa arvostusvajeesta, joka heijastaa käynnissä olevia yhteiskunnallisia muutoksia. Arvostus ja hyväksytyksi tuleminen tarve ovat psykologisia perustarpeitamme, joita muun muassa Ryan & Deci (2000) ovat tutkineet. Töllin mukaan teknologiavetoinen elämäntyyli vaatisi tasapainotukseksi enemmän inhimillisiä kohtaamisia. Laitteet kuitenkin varastavat huomiokykyä, jolloin vaaditaan tahdonvoimaa ja malttia pysähtyä toisten äärelle. Sosiaalinen media toimii arvostusvajeen pikaruokana, mutta sen suoma arvostus ei ole aitoa kohtaamista, sillä nähdyksi ja kohdatuksi tuleminen on ennen kaikkea tunne ja kokemus, ei tietoa tai tykkäysten määrää. Ihminen tarvitsee muilta saatavaa vastinetta siitä, että hänet nähdään ja hyväksytään. Ilman niitä riittämättömyyden tunteet sekä yksinäisyyden ja näkymättömyyden kokemukset lisääntyvät. (Tölli 2024, 123–127.)

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on kasvatuksessa ja opetuksessa tapahtuvat kohtaamiset opettajan ja oppilaan välillä. Aihetta ovat aiemmin tutkineet eri lähtökohdista muun muassa Maarit Hosio (2021) ja Tanja Äärelä (2012). Tarkoitukseni on selvittää, millaisia merkityksellisiä kohtaamisia opettajan ja oppilaan välille rakentuu ja miten nämä kohtaamiset määrittävät oppilaan elämänkulkua ja valintoja. Tarkastelen aihetta välittävän kasvatusotteen viitekehyksessä. Äärelä (2012) tuo väitöskirjassaan esille nuorten vankien kokemuksia heidän kouluajoistaan, sekä opettajien toimien, sanojen tai tekemättä jättämisten vaikutuksista heidän elämänsä rakentumiselle. Pahimmassa tapauksessa koulu ei pysty huolehtimaan osaltaan

oppilaan hyvinvoinnin tukemisesta, koulupolun kehitys vääristyy, hän ajautuukin kiinnittymään rikolliseen toimintaan tai jengeihin, mikä taas voi johtaa äärimmäiseen segregaatioon ja yhteiskunnasta syrjäyttämisen muotoon, eli vankeusrangaistukseen (Äärelä, Määttä & Uusiautti 2015, 77). Välittävällä kasvatusotteella ja välittävällä opettajalla voi olla suuri merkitys esimerkiksi sille, saadaanko jo syrjäytymisvaarassa oleva oppilas kiinnittymään kouluun. Välittävä kasvatusote voi myös toimia oppilaan elämää korjaavana rakenteena.

Tutkimukseni aihepiirin ajankohtaisuus kytkeytyy siihen, miten koulu heijastaa yhteiskunnan ilmiöitä ja tarjoaa inhimillisiä kohtaamisia. Sutelan (2022, 187–188) mukaan yksilöstä välittäminen näkyy siinä, miten koulussa läsnäolevat ja toisistaan riippuvaiset yksiköt, kuten luokat ja ryhmät, ja niissä ilmenevä hyvin- tai pahoinvointi vaikuttavat koko kouluyhteisöön ja miten koko yhteisö toimii. Yksilökeskeinen kulttuuri on lisännyt mielenterveydellisiä haasteita niin yhteiskunnallisella kuin globaalilla tasolla. Hän korostaa, että toimintakulttuurin muutoksessa tulisikin keskittyä välittämisen ja yhteisöllisyyden vahvistavaan henkeen. Yhtäläillä ympäristön ja luonnon kestävyys, sosiaalisen ja kulttuurisen rinnalla, ovat jokapäiväisiä puheen- ja huolenaiheita, aiheuttaen joissakin jopa ahdistusta. Eurooppalaisten selvitysten (EEA 2024; OECD/The PISA Happy Life Dashboard 2024; UK Government Social Research: State of the Nation 2022) perusteella maailmanlaajuisen pandemian seuraukset, Euroopassa vallitseva sotatila, yleisesti nousseet elämisen kustannukset ilmastonmuutoksen ohella ovat horjuttaneet lasten ja nuorten psyykkistä hyvinvointia entisestään. Koulut ovat avainasemassa edistämässä lasten ja nuorten hyvinvointia: välittämällä toisistamme ja ympäristöstämme voimme antaa toivoa tulevaisuudelle ja huolehtia, että myös tulevilla sukupolvilla on elinympäristö, joka mahdollistaa myös heille hyvän elämän. (Sutela 2022, 198.)

Esittelen seuraavaksi tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen, joka koostuu kasvatuksen arvoperusteista, välittävästä otteesta kasvatuksessa ja opetuksessa sekä opettajan ja oppilaan välisen suhteen tarkastelusta kiintymyssuhdeteorian näkökulmasta. Lisäksi tuon lyhyesti esille opettajan ennakkokäsitysten merkitystä oppilaisiin suhtautumisessa. Tämän jälkeen tarkennan tutkimusasetelmaa aineiston kuvauksen ja analyysimenetelmien esittelyllä. Tutkimuksen tulokset esittelen ensin tutkimuskysymyksittäin ja lopuksi nivon ne yhteen sekä pohdin niiden antia ja kytköksiä nykyhetkeen.

2 Katsaus kasvatuksen arvoperusteisiin

Opettaja on kasvattaja, jonka toiminta perustuu tiedolliseen ammattitaitoon ja osaamiseen oppimisprosessista. Kasvatukseen pedagogisena toimintana nivoutuu olennaisesti myös arvosidonnaisuus, joka ilmenee kasvatus- ja opetustilanteiden käytännöissä ja kohtaamisissa. Kasvattajalla tulee olla käsitys kasvatuksen suunnasta ja päämääristä (Värri 2011, 44). Ne määräytyvät tiettyihin historialliseen aikaan sidottuihin arvoperusteisiin, jotka tiivistävät käsityksen kasvatuksesta sekä siitä, millaiseksi kasvatettava tulisi kasvattaa (Värri 1994, 13–14). Kasvatuksen päämäärä on turvata lapselle taitoja tavoitella hyvää elämää. Se, millaiseksi hyvä elämä missäkin ajassa tarkentuu, riippuu yhteiskunnan sosio-kulttuurisesta tilanteesta ja sen vallitsevista ideaalisista rakenteista, kuten arvoista ja normeista. (Värri 2011, 47; 1994, 13.) Kasvatuksellinen vaikuttaminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa, jossa molemmat, niin kasvattaja kuin kasvatettava vaikuttavat toisiinsa rakentaen luottamuksen ja välittämisen perustukset (Taneli 2012, 80–81; Noddings 2012, 775).

Tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rakentuminen käynnistyy kasvatuksellisen arvopohjan tarkastelusta ja siitä, miten se maailma, jossa elämme, vaikuttaa arvojen rakentumiselle sekä kasvatuksen päämääriin. Olemme ihmiskuntana rakentaneet jo hyvän aikaa maailmaa, jossa korostuvat yksilön halut ja tarpeet. Egosentrinen ajattelumalli kannustaa erinäisten materiaalistien ja mitattavissa olevien tavoitteiden havittelulle, joita kohti kuljetaan minä-keskeisesti ja usein suhtautuen toisia kohtaan välinpitämättömästi (Salonen & Bardy 2015). Kuitenkin juuri tällaisena historiallisena aikana, jossa ihmisten heikentynyt hyvinvointi on maailmanlaajuinen ilmiö - ja korostunut viime aikoina etenkin länsimaissa - ajattelen kasvatuksen ja opetuksen olevan tärkeä väylä tuoda ihmisten välisiin kohtaamisiin enemmän inhimillisyyttä niin välittävän otteen ja kuin huolenpidon avulla. Kasvatus on toimintaa, joka ottaa kantaa siihen millainen ihminen on, mitä pidämme ihmisen kasvussa arvokkaana ja tavoittelemisen arvoisena sekä siihen, millä perusteilla nämä tavoitteet määräytyvät (Värri 2011, 46).

2.1 Kasvatuksellisia arvotavoitteita

Kasvatuksella tavoitellaan hyvää ja erityisesti kasvatettavan kannalta hänelle parasta ja arvokasta. Kasvatuksella tavoitellaan siten vaikuttamista niin, että siitä on lapselle hyötyä tulevaisuudessa. Kasvatuksen arvoperustassa yhdistyvät kasvattajan käsitys ideaalisesta ihmisestä, kasvattajan velvollisuudesta, oikeudesta ja vastuusta kasvattaa, kasvatuksen

päämääristä sekä tieto kasvatettavan oikeuksista. Kaikessa tekemisessä ja kasvatuksen toteutumisessa heijastuvat kasvattajan omat näkemykset yhteiskunnan kansalaisideaalista. (Värri 1994, 14.) Kasvatuksen tavoitteina on ollut kautta aikojen auttaa oppilaita saavuttamaan taitoja, joita he tulevat tarvitsemaan elämässään. Kansakoulun ensisijainen kasvatustavoite oli kokonaispersoonallisuuden kehittyminen ja hyveellisten arvojen juurruttaminen oppilaisiin (Rantala 2011, 275). Samankaltaiset päämäärät ovat voimassa edelleen kasvatuksessa, jolla pyritään tukemaan oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia. Kansakoulu-aikaan opettaja opetti oppilaita kohdellen heitä joukkona, tässä ajassa taas korostuvat yksilöllisyys, monimuotoisuus ja jokaisen kohtaaminen yksilönä.

Värri (1994, 15–17) mukaan pelkästään yksilön kasvattaminen niin, että hän omaksuu yhteiskunnalle tärkeät normit, on samanlaistamista. Sen sijaan kasvattajan tulee tukea oppilaan kasvua itsenäiseksi ja ainutkertaiseksi ihmiseksi. Perimmäisin tavoite on auttaa kasvatettavaa tulemaan omaksi itsekseen. Siksi kasvatuksessa on vältettävä sellaisia ideaaleja, jotka määräävät ennalta oppilaan kohtaloa. Kasvatettavaa on autettava elämään elämäänsä niin, ettei hän myöskään itse tuhoaisi oman autonomiansa edellytyksiä. Muista erottuminen ja yksilöityminen ovat ehtoja sille, että oppilaasta voi kasvaa ihminen, joka ottaa sekä vastuuta että tekee itsenäisiä ratkaisuja. Kasvattajan suuri tehtävä on selkiyttää oma arvomaailmansa, jotta hän voi omalla toiminnallaan ja esimerkillään antaa oikeita toimintamalleja ja siten herättää oppilaan omaa arvotajuntaa. (Värri 1994; Taneli 2012, 79.)

Taneli (2012) kuvaa kasvatustilfilosofi J.A. Hollon sivistyskasvatustajattelun perusrakenteita, joissa korostuvat muun muassa rakkaus, välittäminen ja erilaisuuden hyväksyminen. Hollon mukainen kasvatustil on rakkauteen perustuvaa luonnollista kasvua tukevaa toimintaa, joka auttaa kehittymään ja vapautumaan. Kasvattajan tehtävä on osoittaa, ettei kasvatustil tule olla ihmistä tyypistävää tai rajoittavaa. Kasvattajan oman arvomaailman tarkastelu on tästäkin syystä merkityksellistä, sillä oman epätäydellisyytensä hyväksyminen on osa opettajuutta ja auttaa kohtaamaan erilaisia ihmisiä. (Taneli 2012, 74–75.)

Kasvatustil ja opetuksen tulevaisuusorientaatio ilmentyy Tanelin (2012, 81) mukaan Hollon käsityksessä opettajan tehtävän perusarvoista, jotka määrittävät kulttuurin kokonaisuuden ja eheyden ylläpitämistä. Opettajan tehtävänä on asemoida kulttuurin perustus tuleviin sukupolviin. Kulttuurinen kestävyys ja yhdenvertaisuus ovat osa nykypäivän opettajuutta. Siinä tiivistyvät Värri (1994) korostamat kasvatustilvan oikeudet kasvaa omaksi itsekseen, sekä Ahmavaaran (2011, 108) tarkennus kulttuurisesta yhdenvertaisuudesta kasvatustilvan:

”jokaisella on oikeus saada kasvaa omaan mittaansa, oman lahjakkuuspotentiaalinsa mukaan ja oikeus tulla nähdyksi omana itsenään.”

2.2 Kasvattaja konkretisoi arvomaailman

Värri (1994, 20) mukaan voimme määrittää tulevaisuutta parhaiten menneen kautta, koska meillä on tietoa vain siitä. Päämäärän kuvittelu ja sen käsitteellistäminen on muodostettavissa vain kokemuksemme pohjalta. Siksi tarkastelen kasvattajan arvoperiaatteita myös historian kautta. Kansakoulun opettajalta odotettiin ja velvoitettiin mallikelpoisuutta. Sen tarkoituksena oli mallioppiminen, eli toimia esikuvana käyttäytymisen suhteen niin virassa kuin vapaallakin. (Rantala 2011, 279.) Kasvatuksen tavoitteita ja koulutuksen päämääriä ovat ohjanneet ihanteet ja pyrkimykset, joita yhteiskunnalliset, taloudelliset ja kulttuuriset muutokset muovaavat kulloisenakin aikana (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 22). Kansakoulun opettajan mallikelpoisuusvaatimukset koostuivat hyveistä, joita muun muassa ahkeruus, hurskaus, nuhteettomuus, nöyryys ja sovinnollisuus kuvastivat. Esikuvallisuuden vaatimus käsitti jopa tunteiden ilmaisun. Negatiivisten tunteiden ilmaisua ei pidetty sopivana, vaan opettajan tuli olla iloinen ja hyväntuulinen, tarvittaessa jopa näytellen. (Rantala 2011, 279.) Kuitenkaan opettajan persoonallisuuden merkitystä ei voida kasvatus- ja opetustyössä jättää huomioimatta, sillä opettaja ei ole pelkkä tiedonjakaja. Opettaja on yhtäläillä tunteva ja tahtova (Taneli 2012, 80), joka tekee työtään koko persoonallaan. Kasvatuksella annetaan malleja, osoitetaan suuntaa ja asetetaan rajoja (Värri 2011, 46).

Jos jossain määrin edelleen on olemassa eräänlainen vaade opettajan esikuvallisuudesta, on se nykyään myös mallin näyttämistä siitä, miten erilaisia tunteita elämässä voidaan kohdata ja miten vaikeita tunnetiloja opitaan säätelemään. Maailmansotien jälkeisessä Suomessa painotettiin vielä pidättyväisyyttä tai vältettiin liiallista huolenpitoa, mutta tällä hetkellä ja tulevaisuudessa välittävä ja huolta pitävä kasvatus sekä kohtaaminen ovat entistä tärkeämpiä. Millaisessa Suomessa elämme, sellaisessa koulussa kasvatamme. Akateemisten taitojen ja kognitiivisen osaamisen rinnalle on alettu kaivata yhä enemmän kokonaisvaltaisen kehityksen ja kasvun tukemista. Tulevaisuudessa akateemisten taitojen rinnalla painottuvat sosiaaliset kyvyt ja vuorovaikutustaidot. Oppilaiden monivivahteiset taustat vaikuttavat koulun ilmapiiriin, turvallisuuteen ja oppimisympäristöön. Oppilaiden on kuitenkin osoitettu hyötävän kokonaisvaltaisesti välittävästä kouluympäristöstä. (Tirri 2011, 159.) Olennaista siinä, miten opettaja onnistuu kehittämään lapsen arvotajuntaa, on opettajan rakkaudellinen mielenkiinto oppilasta kohtaan. Aikaisemmin mainitsemani opettajan oman arvomaailman

selkiytyneisyys antaa rohkeutta ohjata oppilasta kasvamaan kohti niitä arvoja, joita tulevaisuudessa tarvitaan. (Solasaari 2011, 41.)

3 Välittävä kasvatus ja opetus

Tässä luvussa käsittelen tutkimusaiheeseen liittyvää teoriaa välittävän kasvatusotteen näkökulmasta, tuon esille sen periaatteita ja tavoitteita, sekä siihen liittyviä koulun arjessa ilmeneviä haasteita. Tarkastelen myös opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta kiintymyssuhdemallia soveltaen ja tuon siihen erityispedagogista perspektiiviä.

Opinnäytetyöni keskeisiä lähteitä ovat Maarit Hosion (2021) väitöskirja ”Välittävä kasvatus ja opetus peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kokemana”, sekä Tanja Äärelän (2012) tutkimus nuorten vankien koulukokemuksista peruskouluajoilta. Hosion väitös rakentuu Nel Noddingsin (2012) tutkimukselle välittävästä kasvatusotteesta, jonka mukaan kasvatukselliset ja opetukselliset tavoitteet kohdistuvat sellaisten tietojen ja taitojen löytymiselle, jotka tukevat oppilaan vahvuuksia ja kehittävät oppilaiden yhteistyötaitoja. (Noddings 2012, 778–779.)

Tämän ohella kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteena on integroida oppilaat yhteiskuntaan, mikä erityisopetuksessa olevien oppilaiden kohdalla on varsin tärkeä tavoite.

Epäonnistuessaan se voi pahentaa tai aiheuttaa oppilaan syrjäytymistä yhteiskunnasta (Äärelä ym. 2015, 78). Välittävän kasvatusotteen tavoitteena on myös vähentää oppilaiden keksinäistä kilpailua saavutuksista, sillä se voi lisätä epäonnistumisen pelkoa ja jopa väkivaltaisia tilanteita oppilaiden välille (Syrjäläinen, Jukarainen, Värri & Kaupinmäki 2015, 62).

Edellisessä luvussa käsiteltyihin kasvatuksellisiin arvoihin ja tavoitteisiin nojaten, on paikallaan pohtia millaisia kohtaamisia ja kasvatuksellisia hetkiä lapset ja nuoret tarvitsevat juuri nyt tässä historiallisessa ajassa ja tulevaisuudessa. Äärelän väitöskirjaan haastateltujen nuorten vankien kertomusten mukaan se aika, jonka opettaja käyttää oppilaidensa kanssa, voi olla ratkaisevan tärkeää vaikuttaen oppilaan hyvinvointiin – tai pahoinvointiin – koulussa (Äärelä 2012; Äärelä ym. 2015, 79). Kilpailuhenkisessä maailmassa on vähän sijaa haavoittuvuudelle. Jatkuvan kehittymisen ja itsensä haastamisen sijaan tulisikin keskittyä enemmän kohtaamisiin, välittävään ilmapiiriin sekä erityisesti sen opettamiseen oppilaille, konkreettista arjen tukea ja turvaa antaen. (Sutela 2022, 17.)

Koulun tulisi olla turvallinen paikka, jossa kullakin oppilaalla on mahdollisuus harjoitella sekä sosiaalisia että akateemisia taitoja. Haasteita tälle tavoitteelle asettavat oppilaiden erilaiset kulttuuriset ja sosioekonomiset taustat, sekä opetussuunnitelmaan asetetut tiedolliset tavoitteet. (Tirri 2011, 159.) Opettaja voi kuitenkin olla turvallisuutta tai turvallisen tilan tarjoava hahmo ja koulu eräänlainen turvasatama (*safe haven*), joka korostuu kiintymyssuhdemalliin perustuvassa näkökulmassa (Verschueren 2015, 79). Käytäntö on

kuitenkin osoittanut, että vaikka koulutuksen tarjoamat mahdollisuudet olisivat lähtökohtaisesti kaikille samanlaiset, ne eivät kuitenkaan takaa yhdenvertaista kohtelua kaikkia oppilaita kohtaan (Äärelä ym. 2015, 78). Opettajat saavat selvitettäväkseen dilemman, jossa keskenään painivat vastuu opettaa opiskeltavaa ainetta sekä aikaresurssien kohdentaminen oppilaiden sosiaalisten taitojen ja moraalisen kasvatuksen tukemiseen. Oppilaat kuitenkin hyötyvät välittävästä oppimisilmapiiristä niin luokassa kuin koko kouluympäristössäkään, sillä opettajan moraalinen vastuu on lopulta syvempi oppilasta kuin opetussuunnitelmaa kohtaan (Tirri 2011, 159; Noddings 2012, 774).

3.1 Välittävä ote ja kasvatussuhde

Välittämistä ja huolenpitoa lapsi saa yleisimmin omilta vanhemmiltaan, sillä kenen tahansa ihmisen elämän ensimmäinen suhde on hoivaava, jossa toinen osapuoli on hoivaaja ja toinen hoivattava (Noddings 2012, 771). Välittäminen on ihmisen perustarpeita, joka ilmenee toisista välittämisenä sekä siten, että meistä välitetään. Koulussa välittäminen liittyy opettajan välittävään asenteeseen oppilaita ja koko koulu yhteisöä kohtaan. Se ilmenee esimerkiksi huolenpitona ja kiinnostuksena toisia kohtaan. (Hosio 2022, 124.) Välittävän otteen ytimessä ovat opettajan huomaavaisuus ja tarkkaavaisuus, joita sävyttävät avoimuus ja herkkyyt oppilaita kohtaan. Opettajan sensitiivinen kyky vastata oppilaan tarpeisiin on yksi keskeisimmistä tekijöistä, kun rakennetaan laadukasta opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Hoivaan ja välittämiseen liittyvän etiikan näkökulmasta välittävä opettaja on kiinnostunut sellaisista oppilaan tarpeista, joita hän ilmaisee, ja yrittää kuunnella ja ymmärtää mitä oppilas kokee. (Noddings 2012, 772; Verschueren & Koomen 2012, 205)

Noddings (2012, 772) puhuu vastaanottavaisesta kuuntelemisesta (*receptive listening*). Se ei ole vain oppilaan asian kuuntelua, vaan aktiivista kuuntelemista, joka osoittaa arvostusta oppilasta kohtaan. Noddingsin teoria välittävästä kasvatuksellisesta otteesta kulkee osin samoja arvoja pitkin kuin pedagoginen rakkaus. Siihen nojaten opettajan toteuttama eettinen välittäminen on pedagogista, mikä näyttäytyy ajattelevaisuutena oppilasta kohtaan. Se on aitoa pyrkimystä ymmärtää oppilasta, panostusta oppilaiden suojelemiseen, kannustamiseen ja kehitykseen. (Määttä & Uusiautti 2012, 25.) Opettajuuden ytimessä lienee jatkuva tasapainoilu pedagogisen välittämisen ja pedagogisen auktoriteetin välillä; kuinka rakentaa turvallinen, luottavainen pedagoginen suhde opettajan ja oppilaan välille, joka näkyy opettajan uskona oppilaiden kykyyn oppia ja kehittyä? (Määttä & Uusiautti 2012, 23–25.)

Kuuntelemisen lisäksi opettajan tulee vastata oppilaan ilmaisemiin tarpeisiin. Välittävän kasvatustoimen periaatteiden mukaisesti vastaus on tyyliltään positiivinen, jos se vain on ilmaistun tarpeen luonteesta johtuen mahdollista. Koulutyön arjessa on kuitenkin usein tilanteita, joissa välitön oppilaan tarpeisiin vastaaminen ei ole esimerkiksi resurssien puutteen vuoksi mahdollista, mutta silloinkin tulisi löytää tapa, jonka avulla luottamus ja kommunikaatio oppilaan kanssa on säilytettävissä. Opettaja saattaa löytää itsensä usein tilanteista, joissa alkuperäinen tuntisuunnitelma on laitettava sivuun ja on keskityttävä oppilaan ilmaistuun tarpeeseen, johon saattaa liittyä esimerkiksi tunnesäätelytaitojen tukemista tai moraalista kasvatusta. (Noddings 2012, 772.) Oppilaan moraalisen ja eettisen ajattelun rakentumisessa opettajalla on tärkeä tehtävä olla esimerkkinä ja mallintaa omalla käyttäytymisellään välittävää otetta ristiriitaisissakin tilanteissa (Bergman 2004, 154). Moraalisista pulmista - kuten houkutus huijata, tuntea kateutta, pelkoa tai vihaa - tulisi keskustella ajan kanssa. Jokainen välittävä opettaja on myös moraalinen kasvattaja, jolloin tämän kaltaiset pulmat tulisi keskustella yhdessä läpi. (Noddings 2012, 777.)

Jotta opettajan ja oppilaan välinen suhde voisi olla välittävä kasvatussuhde, sen tulee olla vuorovaikutuksellinen ja vastavuoroinen. Opettaja yksin ei voi kaikista ponnisteluistaan huolimatta rakentaa välittävää kasvatussuhdetta, mikäli oppilas ei reagoi opettajan toimintaan. Oppilaan reaktion ei tarvitse olla suureellista tai kiitollisuutta osoittavaa, mutta jonkinlainen pieni ele, kuten nyökkäys, pieni hymy tai muutos siinä energiassa, jolla oppilas suuntaa tilanteesta eteenpäin. (Noddings 2012, 772–773.) Eettinen välittäminen opettajan työssä on hyvän toivomista oppilaalle, minkäänlaisia vastapalveluksia tai palkitsemista odottamatta (Määttä & Uusiautti 2012, 25). Toisinaan kasvatussuhdetta voi olla vaikeaa muodostaa, jos oppilas systemaattisesti torjuu opettajan yritykset muodostaa yhteyttä. Tällöin opettaja voi ammattietiikkansa pohjalta toimia välittävästi, esimerkiksi empaattisella suhtautumisella oppilaan elämäntilannetta kohtaan. Kun opettaja jaksaa haasteista huolimatta olla kiinnostunut siitä, miltä oppilaasta tuntuu tai mitä hänelle kuuluu, se parantaa vuorovaikutusta ja kasvatussuhteen syntyminen mahdollisuuksia. (Sutela 2022, 188.)

3.1.1 Empatia

Opettajan välittävä kasvatustoimen huomaavaisuuden, tarkkaavaisuuden, herkkyyden ja aktiivisen kuuntelemisen ohella näkyy empaattisena suhtautumisena oppilaaseen. Tällä on myös pedagoginen tavoite, sillä mallintamisen ja dialogin avulla tavoitteena on opettaa oppilasta ajattelemaan ja toimimaan empaattisesti muita kohtaan. Opettajan huomaavaisuus ja

kiinnostus oppilasta kohtaan voidaan kiteyttää kysymyksiin ”mitä sinä käyt läpi?” ja ”mitä ajattelet?”. Ajattelun ja dialogin tavoitteina osana välittävän kasvatussuhteen rakentumista ovat sekä kognitiiviset että psyykkiset ulottuvuudet. Empatia liittyy yksilön mieleen ja tunteisiin, ja näkyy kyknä reagoida empaattisesti siihen, mitä joku toinen parhaillaan kokee elämässään. Aktiivinen kuunteleminen on keino tavoitella ymmärrystä oppilaan näkökulmaan. (Kanninen & Uusitalo-Arola 2015, 108; Noddings 2012, 773–775.) Empatiakyky tarvitsee pohjaksi hyvin kehittyneen mielen teorian, jolla tarkoitetaan kykyä tehdä ero oman mielensisäisen elämän ja muiden ihmisten mielen välille. Vain siten on mahdollista ymmärtää, että jokainen ihminen kokee saman tilanteen omista lähtökohdistaan ja eri tavoin. (Talala 2019, 189.)

Dialogi on tärkeässä osassa silloin, kun rakennetaan välittävää ja luottamusta henkiävää suhdetta. Jotta oppilaat voisivat oppia välittämään toisistaan ja tuntea herkkyyttä empatiaan toisia kohtaan, heitä tulee ohjata keskusteluun siitä, miltä toisesta tilanne tuntuu. Usein keskustelussa kehoitetaan toista ajattelemaan miltä itsestä tuntuisi, jos sinua kohdeltaisiin tilanteen tavoin, mutta tällainen ajattelu ohjaa siihen, että oletamme liian nopeasti tietävämmekö miltä toisesta tuntuu. Hyvin kehittynyt mielen teoria on ymmärrystä siitä, että jokainen kokee saman tilanteen omalla tavallaan; se herättää muissa erilaisia ajatuksia, tunteita ja toimintaylläykeitä kuin itsessä. (Noddings 2012, 775; Talala 2019, 189.) Eettisesti välittävää empatiaa on orientoitunut toisten lähtökohdista, ei omasta itsestä. Tärkeintä empatiakasvatuksessa on kuitenkin ymmärtää, että kukaan ei voi koskaan täysin tietää miltä toisesta tuntuu tai mitä hän kokee. Ei opettaja oppilaastaan, eikä oppilas toveristaan. Silloin välittävässä ilmapiirissä luotu luottamuksellinen dialogi on ymmärryksen ja toisen kohtaamisen ytimessä. Se opettaa vastaanottamaan empatiaa ja arvostusta toisilta ihmisiltä ja toimii opettajan metodina mallintaa välittävää otetta vuorovaikutuksessa. (Noddings 2012, 777; Bergman 2004, 155.)

Empatia ja huolenpito on toisen ihmisen arvostavaa kohtaamista. Noddingsin (2012, 778) mukaan yksi tärkeimmistä kasvatuksellisista tavoitteista on opettaa oppilaat arvostamaan toisiaan. Koulun moraali- ja arvokasvatuksen sitoutuneisuus vallitsevaan aikaan on keino vastata osaltaan globaaliin epävakaiseen tilanteeseen. Välittämisen etiikka tukee kansainvälisen yhteistyön kehittymistä ja asettaa koulut pohtimaan mitä oppilaille tulee opettaa, jotta se valistaisi heitä entistä paremmin tulevaisuuden maailmassa toimimiseen. On opittava työskentelemään maailmanlaajuisesti yhdessä kohti hyvää, vaalia rauhaa, ihmisten hyvinvointia ja maapallon kestävyttä. Toisia oppii arvostamaan sosiaalisissa suhteissa, joissa

korostuu sosiaalisen vastuun myötä toisista välittäminen ja heikompien puolustaminen (Syrjäläinen ym. 2015, 63).

3.1.2 Lapsen ja nuoren kohtaaminen

”Ihminen haluaa olla rakastettu

sen puuttuessa ihailtu

sen puuttuessa pelätty

sen puuttuessa ylenkatsottu ja inhottu.

--

Sielu jäätyy tyhjiössä ja haluaa olla kontaktissa

Mihin hintaan hyvänsä.”

Hjalmar Söderberg (1905)

Jokainen lapsi tai nuori haluaa tulla nähdyksi ja kuulluksi, tavalla tai toisella (Karppinen & Pihlava 2016, 123). Yllä oleva runo kiteyttää monen lapsen tai nuoren toiminnan. Siinä yhdistyvät tarve yhteenkuuluvuuteen ja samalla sen puutteen aiheuttama oireilu. Koulun arjessa puhutaan monesti käytöshäiriöisistä lapsista, joiden aikuisen tarve on suuri. Hyvä kiintymyssuhde lapsen ja vanhemman välillä tukee opettajan ja oppilaan välisen yhteyden rakentumista. Toisinaan kiintymyssuhteen muodostumisessa on ollut ongelmia, jolloin lapsella voi olla vaikeuksia muodostaa uusia suhteita, eikä hän osaa hakea yhteyttä vertaisiinsa tai opettajaansa. Välittävä opettaja auttaa vähitellen rakentamaan luottamusta hyväksyvän ja arvostavan vuorovaikutuksen avulla. Tämä vaatii opettajalta sitoutumista, aikaa ja uskoa. (Karppinen & Pihlava 2016, 125.) Jatkuvuuden merkitys onkin välittävän kasvatussuhteen muodostumisessa yksi tärkeimmistä tekijöistä. Toisinaan suhteen rakentuminen vaatiiikin useamman vuoden yhteistyön. (Noddings 2012, 777.) Kohtaamiset koulussa voivat olla lasta ja nuorta kannattelevia ja turvallisuutta tuovia, hyvinkin tavallisia vuorovaikutustilanteita, joita leimaa jatkuvuus. Ne ovat oppilaille myös tilanteita, joissa opetellaan arvostamista, nähdyksi tulemistä ja vuorovaikutuksen hyviä rajoja. (Mattila 2011, 23.)

Mattila (2011, 27) puhuu arvostavasta ja kauniista katseesta, joka mahdollistaa nähdäksi tulemisen. Kaunis katse ei ole milloinkaan halveksuva, vähättelevä, mitätöivä tai tuomitseva, vaan se kuvastaa sisäistä asennoitumista ja mielenlaatua, millä toinen ihminen kohdataan. Kaunis katse kuvastaa sitä, että toinen ihminen on tärkeä. Myös Äärelän ym. (2015, 80) tutkimustuloksissa nuorten vankien kokemuksissa opettajan katse vaikutti merkittävästi luokassa vallitsevaan oppimisilmapiiriin. Jos opettaja itse kohtaa oppilaat kyllästyneellä ja väsyneellä katseella, josta ei välity arvostusta niin opettamistyötä, saati oppilaita ja heidän oppimistaan kohtaan, se vaikuttaa myös oppilaiden motivaatioon opiskella.

Opettajan on tärkeää muistaa työn kiireessä, mitä tai keitä varten hän työtään tekee. Lapsen persoona ei ole työn kohde, eikä sen muokkaamista tavoitella, vaan sen kasvua on tarkoitus tukea ja vahvistaa. Opettajan ammatillinen itseluottamus tulee kestää rajallisuutta ja omia virheitä, ja toisaalta luottaa omaan osaamiseensa ja yrittää uudestaan. Jos ammatillinen itseluottamus ei ole riittävä, saattaa opettaja hakea oppilailta tunnustuksia omassa työssään onnistumisesta. Tällainen kohtaaminen ei ole aito, eikä ole lapsen kasvua vahvistava, eikä siten ole välittävän kasvatuksen etiikan mukaista toimintaa. (Mattila 2011, 25; Noddings 2012.)

Mitä pienemmästä oppilaasta on kyse, sitä enemmän hän tarvitsee toistuvia vahvistuksia aikuiselta siitä, että hän on hyväksytty ja oikeanlainen omana itsenään, kaikkine heikkouksineen ja vahvuuksineen, tunteineen ja persoonallisuuden piirteineen (Mattila 2011, 31). Kun oppilas kokee olevansa turvassa ja hyväksytty, hän tietää että saa olla oma itsensä. Psykologinen turvallisuus kohtaamisissa voi rakentua, kun lapsi tai nuori tulee ymmärretyksi, kokee läsnäoloa, hyväksyntää, ja hänen ilmaistuihin yksilöllisiin tarpeisiinsa vastatataan (Sandberg 2022, 115). Turvallisen tilan merkitys, jossa oppiminen ja itsensä ilmaisu mahdollistuvat, korostuu esimerkiksi Rileyn (2008, 626), Verschuerenin (2015, 79) ja Sutelan (2022, 104) tutkimuksissa. Se on kokonaisvaltainen henkinen, emotionaalinen, kehollinen ja fyysinen ilmapiiri, jossa jokainen siinä läsnä oleva voi kokea olevansa tervetullut, arvostettu ja hyväksytty muiden silmissä.

Toisinaan oppilas ilmaisee tarpeensa tavalla, joka ei ole hyväksyttävä. Jotta tilanne muotoutuisi ennemmin rakentavaksi, tulisi lapsi tai nuori silloinkin kohdata niin, että hänen toimintaansa ohjataan suuntaan, joka on sekä turvallisuuden että sosiaalisten suhteiden kannalta hyväksyttävää. Tunteiden ja toiminnan ilmaisu on osattava erottaa, sillä kaikki tunteet ovat elämässä sallittuja. Opettajan tärkeä tehtävä on olla aikuinen, joka hyväksyy

oppilaan persoonan, mutta ohjaa haastavaa käyttäytymistä oikeaan suuntaan. Sellaiseen, jossa oppilas oppii suhtautumaan omiin tunteisiinsa ja olotiloihinsa luontevasti ja arvostamaan myös itseään. (Mattila 2011, 31–32.)

Kohtaaminen on aina monikerroksista, jota sävyttävät sen hetken tilanne sekä toisensa kohtaavien ihmisten eletty elämä, kokemukset ja toiveet tulevasta. Miten ihminen katsoo toista ihmistä, opettaja oppilasta, kuvastaa hänen asennetta ja arvoja enemmän kuin sanat tai äänensävy. Joskus opettajasta voi tuntua helpommalta, joko kiireessä tai haastavassa tilanteessa, välttää kohtaamasta katsetta. Tiedollisten tavoitteiden opettaminen ja täyttyminen luovat aikapaineita, jolloin oppilaan yritys ilmaista omia tarpeitaan - siinä hetkessä tärkeämmältä tuntuvia – saattaa olla helpompi ohittaa kuin kohdata. Toisinaan katseen välttäminen voi kertoa myös opettajan omista peloista ja rohkeuden puutteesta ja epäilyä siitä osaako toimia ja auttaa oppilasta. (Mattila 2011, 16, 28.)

3.2 Vuorovaikutussuhde ja oppimisilmapiiri

Koulun merkitystä oppimiselle ja sen jäsenten hyvinvoinnille yhteisönä ei voida kiistää. Tätä väitettä tukee esimerkiksi Ryan & Decin (2000, 68, 75) esittämä itsensä määräämisteoriat (*self-determination theory*), jonka mukaan ihmisen luontaisten psykologisten perustarpeiden täyttyminen tai täyttymättä jääminen määrittävät yksilön optimaalista toimintakykyä, sosiaalista kehittymistä ja yksilöllistä hyvinvointia. Psykologisia perustarpeita ovat kompetenssi, yhteenkuuluvuuden tunne ja autonomia. Oppimisilmapiirin ja yksilön hyvinvoinnin kannalta sosiaalinen ympäristö, joka tarjoaa kompetenssia, mutta epäonnistuu yhteenkuuluvuuden tarjoamisessa, aiheuttaa todennäköisesti hyvinvoinnin vähenemistä oppilaissa. Noddingsin (2012, 777) mukaan oppimisilmapiiri, jossa välittävät kasvatussuhteet voivat kukoistaa, tulisi olla jokaisen opettajan ja sivistystoimen tavoitteena. Sellaisessa ilmapiirissä voi parhaiten kohdata yksilölliset tarpeet, tarjota tietoa ja rohkaista moraalisen identiteetin kehitystä.

Oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa on tärkeää se, miten oppilas tulee kuulluksi (Mäki-Havulinna 2018, 21). Rakentava vuorovaikutus lähtee opettajan luottamuksesta siihen, että oppilas on kykeneväinen kehittymään, ja että jokainen oppilas tekee senhetkisen parhaansa. Oppilaan näkökulmasta on tärkeää tuntea tulevansa toimeen opettajan kanssa. Voidaan puhua pedagogisesta turvallisuudesta, joka mahdollistaa oppimisen, kun oppilas kokee olevansa turvassa ja tietää saavansa olla oma itsensä kaikkine vahvuuksineen ja kehittämisen taarpeineen. (Sandberg 2022, 115; Äärelä 2012, 187.)

Luokkahuoneissa keskustelevat ja toisaalta myös kamppailevat yksilöllinen oppimisprosessi, traditioiden siirtäminen, luottamus hyvään tulevaisuuteen sekä oppilaan kokemus opettajan arvostus. (Määttä & Uusiautti 2012, 25–26; Äärelä ym. 2015, 80.) Tällä tarkoitetaan niitä jännitteitä, joita opetus- ja kasvatustilanteissa kohdataan: kun oppilaan tulee ponnistella, oppia uusia taitoja ja sopeuttaa aktiivisesti jo olemassa olevia taitojaan sen hetken oppimistehtävään. Näissä hetkissä opettajan kyky vaikuttaa oppilaisiin voi olla joko rakentavaa tai haitallista, kaikissa oppimistilanteissa on olemassa kumpakin. Se miten opettaja suhtautuu oppilaaseen, kumpuaa joko sisäisestä sallivuudesta ja luottamuksesta tai huonommassa tapauksessa nojaa ainoastaan viralliseen auktoriteettiasemaan. (Määttä & Uusiautti 2012, 27–28.)

Jännitteitä aiheuttavat tilanteet voivat olla oppilaille hyvin stressaavia kokemuksia, jotka saattavat purkautua epätoivottavana käytöksenä. Läsnäoleva aikuinen kuitenkin helpottaa tätä stressiä ja tärkeintä näissä hetkissä on oppilaan näkeminen, kuunteleminen, arvostava kiinnostus ja myötätunto. Erityisesti vaikeiden ristiriitatilanteiden kääntäminen kasvatukselliseksi tilanteiksi onnistuu, kun opettaja kohtaa ne rauhallisesti, rohkeasti ja huumoriakin käyttäen, mutta kuitenkin aina oppilasta kunnioittavasti. Vaikeiden tilanteiden selvittämisessä on olennaista se, että opettaja ei ota henkilökohtaisesti oppilaan huonoa käytöstä. Kaikki vuorovaikutussuhteissa koetut tunteet ja kokemukset tallentuvat ja voivat mahdollistaa samanlaisen kokemuksen myöhemmissä kohtaamisissa. Vanhat kokemukset vaikuttavat siten tuleviin. (Karppinen & Pihlava 2016, 118–120; Mäki-Havulinna 2018, 123–124.) Lapsi kasvaa ja kehittyy vuorovaikutussuhteissa niissä tilanteissa ja paikoissa, joissa hän aikaansa viettää. Koulussa tapahtuvat kohtaamiset, katseet, sanomiset, palautteet ja tunteet ovat kaikki merkitseviä turvallisen ilmapiirin muodostumisessa. Siten jokainen opettaja vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin tekemisillään tai tekemättä jättämisillään. (Ahtola 2016, 14.)

Opettajan vastuulla on rakentaa koko luokan ilmapiiriä suuntaan, jossa toimitaan oppilaskeskeisesti, ehkäistään epäsosiaalista käyttäytymistä ja voidaan edistää tervettä kehitystä. Opettajalle kullannorvoista on taito luoda keskusteluille ilmapiiri, jossa kenenkään ei tarvitse pelätä tulevansa tuomituksi tai häpäistyksi. (Kanninen & Uusitalo-Arola 2015, 109; Mäki-Havulinna 2018.) Tirrin (2011) kokonaisvaltaista hyvinvointia kouluympäristöissä selvittävän tutkimuksen mukaan oppilaiden kokemaan huonoon ilmapiiriin ja oppimisympäristöön vaikuttivat vähäiset mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa niin olosuhteisiin kuin ympäristöön. Tutkimuksen mukaan nuoret arvottivat tärkeimmiksi

hyvinvointia lisääviksi tekijöiksi ystävät ja sosiaaliset suhteet. Sosiaaliset suhteet kouluympäristössä kattavat niin sosiaalisen oppimisympäristön, opettaja-oppilas suhteen, oppilaiden väliset suhteet kuin koko koulun ilmapiirin. Myös kymmenen vuotta myöhemmin toteutettu Suomen Unicefin hyvinvointikysely (2021) osoitti, että edelleen yli puolet vastanneista nuorista koki, ettei heitä kuulla heitä koskevien asioiden päätöksenteossa ja joka kolmas nuori koki, ettei voi olla koulussa vapaasti oma itsensä.

Jonkin aikaa on myös vallinnut ideaali opetuksellisista tavoitteista, jotka painottavat kognitiivisten osaamisalueiden ohella oppilaiden kokonaisvaltaisen kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista. Kuitenkin lasten ja nuorten mielenterveydelliset haasteet ovat jatkaneet kasvuaan. Tämä selviää muun muassa Suomen Unicefin teettämästä Näkyviin-kampanjan kyselystä (2021) ja OECD:n teettämästä Health at a Glance: Europe 2020 terveystutkimuksesta. Esimerkiksi Unicefin kyselyn mukaan joka kolmas koki, ettei opettajilla ole riittävää ymmärrystä lasten ja nuorten moninaisuudesta tai erilaisista taustoista. OECD:n raportin (2020) mukaan esimerkiksi yksi kolmesta 11-vuotiaista tytöistä oli kärsinyt terveysongelmista, joista useat viittaavat psykososiaaliseen stressiin. 15-vuotiaista tytöistä jo yli puolet raportoivat kärsivänsä vastaavista ongelmista. Sekä psykososiaalinen stressi että mielenterveysongelmat ovat merkittäviä riskitekijöitä itsemurhalle.

Vastaanottavainen kuunteleminen (Noddings 2012; Mäki-Havulinna 2018, 124) antaa heille kokemuksen siitä, että heitä arvostetaan ja kuunnellaan. Myös Avola & Pentikäinen (2020, 218) korostavat arvostavaa ja myönteistä läsnäoloa hyvän vuorovaikutuksen keskiössä. Ajatukset, tunteet ja kehonkieli – muun muassa ilmeet ja eleet – ovat tärkeämpiä kuin sanat. Äärelän (2012; Äärelä ym. 2015, 80) tutkimuksen mukaan jopa negatiivissävytteiset tapaukset ja ongelmat voitiin ratkaista sujuvammin, mikäli opettaja oli onnistunut rakentamaan luottamusta ja ymmärrystä henkivän vuorovaikutussuhteen oppilaan kanssa. Nuorten vankien kouluaikaiseen käytökseen tämä vaikutti suoraan siten, että näiden opettajien tunneilla he eivät tahallaan halunneet aiheuttaa hankaluuksia. Sen sijaan jatkuva kielteinen huomio opettajalta ja se, että opettaja ei millään tavalla halunnut edes yrittää ymmärtää heitä, johti vastarintaan näitä opettajia kohtaan.

3.3 Opettaja-oppilassuhde kiintymyssuhdeteorian näkökulmasta

Kiintymyssuhdeteoriaan pohjautuva, opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen liittyvä tutkimus on painottunut varhaislapsuudessa koettuihin suhteisiin. Ne ovat osoittaneet samankaltaisuuksia vanhemman ja lapsen sekä opettajan ja lapsen suhteiden välillä.

Keskilapsuuteen sijoittuvaa kiintymyssuhdemallitutkimusta sen sijaan on tehty varsin vähän. Keskilapsuudessa koulusta tulee kuitenkin hyvin tärkeä konteksti lapsen elämässä. Siellä koetut sosiaaliset suhteet, sekä vertaisten että erityisesti opettajien kanssa, ovat merkityksellisiä lapsen kehitykselle, ja vaikuttavat lapsen sosioemotionaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen. (Verschueren 2015, 77–78; Verschueren & Koomen 2012, 206.) Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta voidaankin tarkastella myös kiintymyssuhdemallien näkökulmasta, sillä se lisää ymmärrystä niin oppilaiden moninaisille taustoille ja käyttäytymiselle, kuin opettajan oman toiminnan reflektoinnille.

Mary Ainsworth (1969, 971) määrittää kiintymyssuhteen tarkoittavan tunnepitoista sidettä, jonka yksilö muodostaa toiseen tiettyyn yksilöön. Suhdetta voidaan kuvata sekä erottelevaksi että erityiseksi. Kiintymyssuhteita esiintyy kaiken ikäisillä ja niillä on taipumus säilyä. Kiintymyssuhdeteorian isäksikin kutsuttu John Bowlby jatkoi Ainsworthin viitoittamaa tietä tutkimukselle, joka täsmentää kiintymyssuhteen laadun ja siihen liittyvän käyttäytymisen merkityksiä. Riley (2010) ja muun muassa Verschueren (2015) soveltavat kiintymyssuhdeteoriaa koulumaailmaan ja erityisesti ammatillisen opettaja-oppilas suhteen arviointiin ja tarkasteluun. Kiintymys on Bowlbyn (2006, 28–31) mukaan side, jonka hoivaa tarvitseva tuntee sitä yksilöä kohtaan, jonka kanssa maailmasta on helpompi selviytyä, ”*who is conceived as better able to cope with the world.*” Useimmiten tämä kohdistuu äitiin, mutta äiti-hahmon puuttuessa ja lapsen ollessa stressaantunut, joku muu lapsen tuntema aikuinen käy. Kiintymyskäyttäytymistä ovat puolestaan ne vaihtelevat tavat, joilla hoivaa tarvitseva yrittää saavuttaa tai säilyttää kaipaamaansa läheisyyttä. Ainsworth (1969, 983) kuvaa käyttäytymistä riippuvuustarpeeseen tai -viettiin liittyvänä toimintana, jolla pieni lapsi hakee äidiltään fyysistä läheisyyttä, huomiota ja hyväksyntää. Verschuerenin & Koomenin (2012, 206) mukaan vietti säilyy lapsen kasvaessa ja yleistyy oppimisen kautta niin, että se kohdistuu myös muihin ihmisiin, kuten opettajiin, muihin aikuisiin ja vertaisiin. Esimerkkinä yhdenlaisesta kiintymyskäyttäytymisestä voidaan pitää myös edellä esiteltyä Söderbergin runoa.

Opettajan ja oppilaan välinen kiintymyssuhde ei ole verrattavissa vanhemman ja lapsen väliseen suhteeseen sen kestävyuden tai lujouden suhteen, mutta se on useimmiten suhteellisen pitkäkestoinen side, jossa toinen osapuoli koetaan tärkeäksi eikä ole vaihdettavissa toiseen. Keskilapsuudessa kiintymyssuhdekäyttäytymisen tavoite muuttuu. Pienempi lapsi tarvitsee kiintymyksen kohteelta välitöntä läheisyyttä, mutta hieman isommalle riittää sen saatavilla olo. (Verschueren 2015, 80.) Keskilapsuuteen liittyy myös

uudenlainen tapa muodostaa merkityksellisiä ihmissuhteita. Näitä ovat esimerkiksi vastavuoroiset ystävyysuhteet ja suhteet perheen ulkopuolisiin aikuisiin, kuten opettajiin. (Riley 2008, 627.) Opettajaa voidaan siten pitää kiintymyssuhdehahmona, joka tarjoaa oppilaalle turvallisuutta, ennustettavuutta ja eräänlaisen turvasataman, jossa opettaja vastaa sensitiivisesti oppilaan tarpeisiin (Riley 2008, 626; Verschueren & Koomen 2012, 206).

Suurella osalla oppilaista suhde opettajaan ei muodostu kiintymispohjaiseksi suhteeksi. Kuitenkin oppilaat, jotka ovat erityisen haavoittuvassa roolissa taustansa, perheensä tai oman tunne- ja itsesäätelytaitojen kehityksensä vuoksi, voivat kokea opettajan tarjoaman turvan hyvin merkitykselliseksi. (Verschueren 2015, 80; Verschueren & Koomen 2012, 207.) Epäjohdonmukaisesti tai kaltoin kohdellut lapset ovat epäluuloisempia muodostaessaan ihmissuhteita. Heidän kiintymyskäyttäytyminen aktivoituu helpommin ja heidän itsesäätelykapasiteettinsa on suhteellisen rajallista. He saattavat myös suhtautua itseensä niin, etteivät he ole hoivan ja välittämisen arvoisia. Hoivan ja yhteyden tarpeet ovat kuitenkin ihmisen perustarpeita, mitkä eivät vähene turvattomien kiintymyssuhteiden myötä, vaan ne ikäänkuin piiloutuvat kipeiden kokemusten taakse. Nämä oppilaat tarvitsevat enemmän aikuisen ymmärrystä, tukea ja ohjausta; se on myös erittäin ratkaisevaa heidän kehitykselleen. Koulua voidaan pitää paikkana, josta turvattomasti kiintynyt lapsi voi löytää itselleen korjaavia ja välittäviä ihmissuhteita. (Riley 2008, 627; Verschueren & Koomen 2012, 207.) Riley (2010, 14–15) jakaa erilaiset kiintymyssuhdemallit Bowlbyn teorian pohjalta turvalliseen ja turvattomiin malleihin. Turvaton jaetaan ristiriitaisesti (ambivalent) ja välttelevästi (avoidant) kiintyneisiin, sekä harvinaisempaan jäsentymättömään (disorganized) malliin, jossa on viitteitä kummastakin turvattomasta mallista.

Varhaislapsuudessa muodostuneet kiintymyssuhteet ja erityisesti ensisijaisten hoivaajien turva vaikuttavat lasten itsesäätelytaitojen kehitykseen. Millaiseksi ensimmäiset kiintymyssuhteet ovat rakentuneet heijastuvat myös tuleviin suhteisiin. Jos turvattomasti vanhempaansa kiintynyt lapsi huomaa, että opettaja ei suhtaudu oppilaisiin sensitiivisesti, hän hakee vähän turvaa myös opettajastaan. Haavoittuvassa roolissa olevien lasten kehityksen turvaamiseksi opettajan välittävällä ja sensitiivisellä kasvatusotteella voi olla ratkaiseva merkitys. Sensitiivinen opettaja voi omalla toiminnallaan ja vastavuoroisuuteen panostamalla vähentää oppilaan riskiä sopeutumattomuudelle ja syrjäytymiselle. Turvattomaan kiintymystaustaan liittyvä eroahdistuskäyttäytyminen voi ilmetä oppilaan ahdistuksena ja jopa hyvin intensiivisenä vihana. Opettajan ja sopeutumisvaikeuksista kärsivän oppilaan välisten

konfliktien riski vähenee, kun opettaja ymmärtää käyttäytymisen lähtökohtia ja tarjoaa riittävästi emotionaalista tukea. (Bowlby 2006, 34; Verschueren 2015, 83–84.)

3.4 Opettajan suhtautumisen merkitys

Kunnioittava kohtaaminen on erilaisuuden arvostamista. Olemme kaikki erilaisia, ja siksi erilaisuuden arvostaminen on tärkeä asenne, joka näyttäytyy kunnioituksena. Kunnioittaminen on valinta, joka tehdään aina uudelleen, päivästä toiseen, ja sen valinnan tekee ensin aikuinen. (Avola & Pentikäinen 2020, 78.) Toisen kunnioittamiseen liittyy arvostava katse, joka on salliva, rohkaiseva ja hyväksyvä. Katse on myös hyvin aito, sillä se välittää aidon sisimmän viestin, jota on vaikeaa peittää. Silloin katse saattaa olla myös sellainen, joka viestii ennalta tietämistä ja lukkoon lyötyä käsitystä oppilaasta. Tällainen käsitys perustuu tietoon tai luultuun tietoon, jonka opettaja on saanut oppilaasta ennakkoon. Ennalta tietävä katse viestii lapselle menetettyä mahdollisuutta tulla nähdyksi ja kohdatuksi omana itsenään. Se on katse, joka vastaa ennemmin kuin kysyy; opettaja joko tietoisesti tai tiedostamattaan katsoo lasta valmiiksi tuomiten: tällainen sinä olet. Opettajat saavat uusista oppilaista, etenkin erityisoppilaista, tietoa muun muassa siirtopalavereissa. Opettajan on syytä olla tietoinen siitä, kuinka odotukset ja ennako-olettamukset voivat määrittää suhtautumista uusiin oppilaisiin. (Mattila 2011, 28; Sandberg 2022, 72.)

Opettajan ennako-olettamuksia oppilaita kohtaan ja niiden merkityksiä oppilaaseen suhtautumisessa on tutkittu muun muassa Rosenthalin ja Jacobsonin (1968) jo iäkkään, mutta edelleen ilmiötä hyvin havainnollistavan tutkimuksen avulla. Tutkimuksessa opettajille annettiin ennakkotietoja oppilaiden kyvyistä siten, että osan oppilaista kerrottiin olevan erityisen kyvykkäitä. Todellisuudessa heidät kuitenkin nimettiin satunnaisesti, ei totuuteen perustuen. Opettajille ennakkoon kerrottu tieto ohjasi opettajien suhtautumista ja toimintaa näitä erityisen kyvykkäiksi nimettyjä oppilaita kohtaan. Alitajuinen oppilaan huomioiminen johti siihen, että ennako-olettamukset alkoivatkin toteuttaa itseään. (Rosenthal & Jacobson 1968, 16; Sandberg 2022, 71.)

Itseään toteuttavaa profetiaa kutsutaan pygmalion-efektiksi. Toisin sanoen jonkun henkilön odotukset toisesta henkilöstä voivat kehittyä itseään toteuttaviksi ennustuksiksi (*self-fulfilling prophecy*). Opettajat panostivat erityisesti kyvykkäiksi ilmoitettuihin oppilaisiin antamalla heille enemmän mahdollisuuksia ja rohkaisevaa palautetta, jolloin heidän oppimistuloksensa myös nousivat. Erityisen suurta kehitys oli pienempien oppilaiden kohdalla. Tätä selitetään

muun muassa sillä, että pienten lasten muovautuvuus on parempi kuin nuorten ja sillä, että opettajat myös uskovat niin. (Rosenthal & Jacobson 1968, 20; Sandberg 2022, 71.)

Pygmalion-efektin vastakohta on golem-efekti. Kun oppilaalta odotetaan heikompia kykyjä, odotetaan myös heikompaa oppimista tai huonompaa käytöstä. Oppilaalle saatetaan myös sanoa, että hän ei pysty parempaan, eikä häntä rohkaista muutokseen. Oppilas alkaa uskoa siihen myös itse, eikä siten muuta toimintaansa. Golem-efekti on erityisen vahingollinen oppilaalle, sillä mitä enemmän odotetaan ja ennustetaan epäonnistumisia, sitä enemmän niitä vahvistetaan omilla teoilla. (Sandberg 2022, 71.)

3.5 Moninaisuuden haaste

Oppilaan vahvistavaan kohtaamiseen sisältyviä osa-alueita ovat turvalliset aikuiset ja kohtaamisissa toteutuva jatkuvuus, joissa aikuinen on sensitiivinen ja tietoinen siitä, että hän on niissä tilanteissa oppilaan kasvua varten. Arkisten, vaatimattomien ja ennenkaikkea turvallisten vuorovaikutustilanteiden avulla oppilas voi oppia luottamaan elämäänsä ja itseensä yhteiskunnan merkityksellisenä jäsenenä. Opettajuuden haaste kulminoituu jokaisen lapsen ainutlaatuisuuden arvostamiseen ja oman ammatillisen itsearvostuksen vahvuuteen. Hyväksyntä välittyy opettajan toimien kautta ja täydentyy sanoilla, mutta ei kuitenkaan täyty pelkästään sanojen avulla. (Mattila 2011, 23–24; Äärelä ym. 2015, 82.)

Opettajan arvostava katse rohkaisee oppilasta kertomaan, mitä hän tarvitsee turvalliseen ja hyvään kasvuunsa sekä mitä ovat hänen huolensa ja toiveensa. Samalla se kuvastaa vahvuutta ja antaa toivoa siitä, että opettaja on turvallinen aikuinen, joka kestää ja jaksaa kohdata oppilaan vaikeatkin tunteet ja auttaa häntä niiden kantamisessa. Lapset ja nuoret pohtivat itseään ja muiden suhtautumista heihin erilaisissa kehitysvaiheissa. He etsivät toisen ihmisen katseista viestejä siitä, näkyykö niissä hyväksyntää ja rakentavat niiden pohjalta käsitystä itsestään. Mitä tärkeämpi ihminen, sitä vahvemmin katseesta välittyvä viesti tallentuu. (Mattila 2011, 27–29.) Sutelan (2022, 91) mukaan aivoissa on alue, joka aktivoituu katsekontaktin aikana. Positiivisessa vuorovaikutuksessa tällä aivoalueella alkaa muodostua mielihyvää tuottavaa oksitosiinia; seuraa levollisuuden tunne, joka lisää varmuutta ja tilanteesta koettu stressi vähenee.

Äärelän (2012; Äärelä ym. 2015, 79) tutkimien nuorten vankien kokemusten perusteella opettajan persoonallisuudella oli hyvin keskeinen merkitys oppilaan identiteetin rakentumiselle. Oppilaan käsitys itsestä oppijana piirtyy opettajan reaktioiden ja palautteen,

sekä koulussa koettujen tilanteiden yhteisvaikutuksessa, vaikuttaen myös kokonais käsitykseen oppilaasta itsestään ihmisenä. Jos opettaja-oppilas kohtaamiset toistuvat negatiivisissa vaikutelmissa, tai opettaja jää oppilaalle kovin etäiseksi, se saattaa vaikuttaa merkittävästi siihen, tunteeko oppilas olevansa samanarvoinen luokkatovereihinsa nähden.

Erityispedagoginen näkökulma tässä tutkimuksessa viittaa erityisesti siihen, millainen merkitys rakentavilla ja välittävillä opettaja-oppilas suhteilla voi olla sellaisen oppilaan elämälle, jolle on jo kerääntynyt monimuotoista painolastia: oppimisen haasteita, käyttäytymisen häiriöitä, sosioemotionaalisten taitojen puutteita, erilaisia lähtökohtia sosioekonomisine taustoineen tai turvattomine kotioloineen, mahdollisia huostaanottoja, rikostaustaa tai huonoja aikaisempia kohtaamiskokemuksia niin opettajien kuin kenen tahansa aikuisen kanssa muodostaen ainutlaatuisen kokonaisuuden jokaisesta oppilaasta. Äärelän ym. (2015, 81) mukaan nuoret vangit kertoivat haastatteluissa halunneensa alkujaan toimia sääntöjen ja yleisten normien mukaisesti, mutta jostain syystä tilanteet ja kohtaamiset koulun aikuisten kanssa olivat usein ristiriitaisia kerta toisensa jälkeen. Taustalla vaikuttivat erityisesti nuorten vankien heikot sosiaaliset taidot, mutta myös opettajien kyvyttömyys ymmärtää syitä oppilaiden käytökseen, sekä opettajien omat heikot sosiaaliset- ja itsesääätelytaidot.

Nuoret vangit kokivat usein tullessa kohdelluiksi epäoikeudenmukaisesti konfliktitilanteissa. Tietynlaisen maineen saanut oppilas sai helposti vastuulleen myös sellaiset teot, joista häntä syytettiin ilman todellista syytä. Opettajien suhtautumisella oppilaaseen oli näissä tapauksissa suuri merkitys. Välittävän otteen myötä opettajan on mahdollista ehkäistä oppilasta tuntemasta alemmuuden tunnetta suhteessa muihin luokkatovereihin – tai päinvastaisella suhtautumisella pahentaa mahdollisesti jo kehittyntä eriytymistä. (Äärelä ym. 2015, 82.) Psykologisen turvallisuuden tunteen, eli jokaisen mahdollisuus olla omana itsenään hyväksyty ja kohdata muut sellaisena kuin on (Sandberg 2022), kehittäminen luokassa ja koko kouluyhteisössä on tekijä, joka auttaa tuen piirissä olevia oppilaita kiinnittymään kouluyhteisöön ja lisää mahdollisesti heidän kokemaansa hyvinvointia.

Oppilaiden kokema hyvinvointi lisääntyy muun muassa sen seurauksena, että sosiaaliset suhteet toteutuvat kouluyhteisössä. Koulu on mahdollista kokea merkitykselliseksi ympäristöksi, kun oppilas tuntee olevansa osa yhteisöä, ja tuntee ympäristön turvalliseksi itselleen ja kokee olevansa tervetullut kouluun. Etenkin sellaisten oppilaiden kohdalla, joiden perheet eivät pysty tarjoamaan lapsilleen turvallista kotia ja yhteisöä, koulun antaman tuen ja

välittävien kohtaamisten merkitys korostuu; tutut ja luotettavat koulun aikuiset ja koulu suojattuna ympäristönä lisäävät oppilaan koettua turvallisuuden tunnetta. (Syrjäläinen ym. 2015, 62–63.)

Kiinnostusta seuraava kunnioitus on yksi tärkeimmistä työkaluista tai saavutuksista, joita erityisesti nuorten kanssa tarvitaan. Kun molemminpuolinen kunnioitus on löytynyt, voidaan puhua hyvästä, rakentavasta vuorovaikutussuhteesta, jossa kumpikin osapuoli kuuntelee toista. Välittävää kasvatusotetta toteuttavan opettajan on hyvä muistuttaa itseään kunnioitukseen liittyvästä valinnan ehdosta: kunnioittaminen on valinta, joka tehdään aina uudelleen, päivästä toiseen, ja sen valinnan tekee ensin aikuinen. (Avola & Pentikäinen 2020, 77–78).

4 Tutkimustehtävä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetuksen ja kasvatuksen tulee tukea kasvua tasapainoiseksi ja terveen itsetunnon omaavaksi ihmiseksi. Keskeisenä tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen (POPS 2014, 16). Opetussuunnitelman asettamat tavoitteet ohjaavat opettajan työtä niin tietojen ja taitojen opettamisessa, kuin myös sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin kehittymisen tukemisessa. Nuoren, jolla on peruskoulun päättyessä riittävät vuorovaikutus- ja tunnetaidot, on helpompi kiinnittyä uusiin sosiaalisiin konteksteihin, opiskeluyhteisöihin ja lopulta työelämään. Erityispedagoginen näkökulma tässä tutkimustehtävässä painottaa jokaisen ainutlaatuisuuden ja erityisyyden huomioimista. Välittävällä kasvatuksella ja opetuksella voidaan tukea oppilaiden arvomaailman, moraalien ja rakentavien vuorovaikutustaitojen kehittymistä.

Tuomi & Sarajärvi (2018, 104) korostavat laadullisen tutkimuksen analyysin toteuttamisessa tietyn, tarkkaan rajatun ilmiön tarkastelua, joka ilmenee tutkimustehtävän esittelystä ja tutkimusongelmasta. Olen rajannut tutkimustehtävän siten, että se keskittyy oppilaan pedagogiseen kohtaamiseen ja siihen liittyvään opettajan vastuuseen. Miten oppilaaseen suhtaudutaan, kuinka kohdataan, tuleeko oppilas hyväksytyksi ja nähdyksi, millaisia vaikutuksia tällä kaikella on oppilaan elämänpolun rakentumisessa? Näyttäytyykö kohtaamisissa välittävän kasvatuksen ja opettajuuden piirteitä?

Laadullisessa tutkimuksessa on Tuomen ja Sarajärven (2018, 98) mukaan oleellista pyrkiä kuvaamaan jotakin ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta. Tässä tutkimuksessa pyrin seuraavien tutkimuskysymysten avulla hahmottamaan opettajan ja oppilaan välisen kasvatus- ja vuorovaikutussuhteen merkitystä sekä taustalla vaikuttavien kiintymyssuhdemallien merkitystä. Tarkastelen myös erilaisten kasvatusotteiden mahdollisia vaikutuksia oppilaan tulevaisuuteen tai hänen myöhemmin elämässään tekemilleen valinnoille.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Millaisia kasvatussuhteita opettaja-oppilaskohtaamisista välittyy?
- 2) Millaisia vaikutuksia opettajan toimilla on oppilaan elämän rakentumiselle?

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimusasetelma alkoi hahmottua niistä tilanteista ja kohtaamisista oppilaiden kanssa, jotka tuntuivat olevan saavuttamattomissa tai toimivat usein provosoivasti. Toisinaan oppilaan toimet ovat sellaisia, että hän menee niin sanotusti opettajan ”ihon alle”. Silloin opettajan omat tunteet saattavat ottaa hallinnan, ja oppilasta tai hänen käytöstään on hyvin vaikea hyväksyä, saati ymmärtää. Myös kiinnostus oppilaan kokonaisvaltaisesta kehityksestä ja hyvinvoinnista sekä erityisesti mahdollisuuksista vaikuttaa niihin suotuisasti johdattelivat tämän tutkimustehtävän äärelle. Erityispedagogiikan kontekstissa oppilaiden kehityksen tukeminen on monesti kokonaisvaltaisempaa johtuen oppilaiden monimuotoisista taustoista. Halusin selvittää, millainen merkitys voi yhdellä ihmisellä, yksittäisellä kohtaamisella tai tapahtumalla toiselle ihmisellä olla – tässä tapauksessa opettajan toimien merkityksellä oppilaalle. Positiiviseen pedagogiikkaan ja vahvuusperustaiseen opettamiseen pohjautunut kandidaatin työni toimi ajattelu- ja suunnitteluprosessin liikkeelle laittajana. Vähitellen kasvatus- ja vuorovaikutussuhteen rakentumisen merkitys opettajan ja oppilaan välisissä kohtaamisissa jäsentyivät tutkimusasetelman rungoksi.

Tutkimuksellisenä lähtökohtana on sosiaalinen konstruktionismi. Se on tieteenfilosofinen viitekehys, jonka mukaan todellisuutemme rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiaalisen konstruktionismin tutkimuskohteena on kieli, joka ymmärretään suhteelliseksi, käyttäjistään riippuvaiseksi, tilannesidonnaiseksi, seurauksia tuottavaksi ja sosiaalisen elämän kannalta merkitykselliseksi tekijäksi. Kielellisessä tarkastelussa sosiaalinen todellisuus on relativistinen, joka tämän aineiston kohdalla tarkoittaa sen tarjoamia mahdollisuuksia, näkökulmia sekä versioita, mitkä ovat rakentuneet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja käytänteissä. Tässä tutkimuksessa kirjoitettu kieli on väline tuoda esille sitä sosiaalisesta todellisuutta, jonka kirjoittajat tuovat omin sanoin esille kirjoituksissaan tutkijan tulkittavaksi. Relativismin mukaisesti teksti on eräänlainen todellisuuden versio, joka ei heijasta suoraa totuutta. (Puusa, Hänninen & Mönkkönen 2020, 217; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Heikkisen (2010, 146) mukaan kertomusten avulla ihmiset konstruoivat, eli rakentavat tietonsa ja identiteettinsä. Tietämys maailmasta ja käsitys omasta itsestä kehittyy ja muuttuu koko ajan. Näin ollen yhtäläistä, kaikille samaa todellisuutta ei ole olemassa, vaan se on subjektiivinen, ihmisen mielessä ja sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa rakentunut todellisuus. Kokemukset rakentuvat aikaisemman tiedon ja aikaisempien kokemusten

pohjalta, täydentäen niitä uusilla kokemuksilla. Siten esimerkiksi aikaisemmat kokemukset vuorovaikutustilanteista vaikuttavat seuraaviin asettaen tiettyjä odotuksia sen onnistumiselle tai epäonnistumiselle.

Tässä tutkimuksessa sosiaalinen konstruktionismi voidaan nähdä kahdella tavalla. Ensimmäkin kokemukset oppilaan ja opettajan välisistä kohtaamisista ovat rakentuneet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Toisaalta jokainen kirjoitus on kertomus, jonka vastaaja on luonut oman kokemuksensa pohjalta ja suuntaa sen tutkijan luettavaksi. Kirjoitusten muodostama todellisuus rakentuu kirjoittajan ja tutkijan välille, ja on kertomus siitä, mitä vastaaja ajattelee tutkijan haluavan kuulla hänen kokemuksistaan.

5.1 Aineiston kuvaus

Tutkimusasetelmaani sopiva aineisto on peräisin Yhteiskuntatieteellisestä tietoarkistosta Ailasta. Sen on kerännyt Meri Kuula vuonna 2020 ja se koostuu 32 kirjoituksesta, jotka käsittelevät aihetta ”Merkittävimmät opettajamuistot”. Aineisto on laadullinen kirjoituskutsu, jossa kukin vastaaja on omin sanoin kirjoittanut omista merkittävistä opettajamuistoistaan joko peruskoulun tai kansakoulun ajalta tai myöhemmältä opiskeluaajalta. Vaikka aihetta on tutkittu aiemminkin, sen keskeisyys oppimisprosessin kannalta tekee aihepiiristä ajattoman ja merkityksellisen myös tulevaisuudessa.

Kirjoituskutsu on yksi Suomessa yleisesti käytetty tapa saada tietoa yksittäisten ihmisten kokemuksista ja siten kerätä tieteellistä tutkimusaineistoa (Hyvärinen 2021; Puusa, Hänninen & Mönkkönen 2020, 221). Aineistonkeruumenetelmänä kirjoitukset kategorioidaan yksityisiksi dokumenteiksi. Se sisältää oletuksen siitä, että kirjoittaja on jollakin tavalla parhaimmillaan kirjoittaessaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 96.) Oma lähtökohta aineistoa lukiessani noudatti myös tätä oletusta. Olen rajannut aineistoni käsittelemään kertomuksia, joiden välittämät kokemukset ajoittuvat joko peruskoulun alaluokille (1–6) tai kansakouluun. Tämän myötä analysoitavia aineistoja oli yhteensä 21. Rajaus perustuu Rosenthalin & Jacobsonin (1968) tutkimuksessaan esittämälle väitteelle siitä, että ensimmäisinä kouluvuosinaan oppilaat ovat vastaanottavaisempia sille, miten opettajat heidät kohtaavat. Toisin sanoen opettajan toimet, sanomisesta tai tekemättä jättämisestä vaikuttavat oppilaisiin enemmän heidän ensimmäisinä kouluvuosinaan, kuin myöhemmin.

Vastaajien taustatiedoista kävi lisäksi ilmi seuraavat tiedot: sukupuoli, ikäryhmä, koulutus ja millaisella paikkakunnalla kertomuksen koulu sijaitsi. Lisäksi jokainen vastaaja oli

hyväksynyt arkistointiluvan, jonka myötä kirjoituksia ja taustatietoja saa arkistoida Tietoarkistoon ja luovuttaa tutkimus, opetus ja opiskelukäyttöä varten.

Taulukko 1. Vastaajien ikäjakauma

	20-29	30-39	40-49	50-59	60+	Yht.
Nainen	4	-	-	4	2	10
Mies	5	-	-	-	6	11
Yht.	9	0	0	4	8	21

Taulukosta voidaan huomata, että vastaajat sijoittuivat ikäryhmiin 20-29 (yht. 9), 50-59 (yht. 4) ja 60 tai enemmän (yht. 8). Tekemäni aineiston rajauksen myötä, vastaajia ei ollut lainkaan ikäryhmissä 30-39 ja 40-49. Kohtaamiset olivat tapahtuneet niin maaseudun kyläkouluissa kuin suuremmissa kaupungeissakin. Koulutustausta jakautui vastaajien kesken seuraavasti:

Taulukko 2. Vastaajien koulutustausta

Perus- tai kansakoulu	5
Ammatillinen tutkinto	4
Lukio tai ylioppilas	5
Ammattikorkeakoulu	2
Ylempi korkeakoulu	5

5.2 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole oikeita tai vääriä aineiston tulkintoja, eikä erilaisia narratiivitutkimuksen menetelmiä tulisi nähdä toistensa kilpailijoina vaan täydentäjinä (Puusa ym. 2020, 219). Aineistolähtöisessä tutkimuksessani hyödynsin useita tapoja lähestyä, käsitellä ja analysoida kirjoituskutsuja. Muun muassa Puusa ym. (2020, 222–223) sekä Braun & Clarke (2006) muistuttavat aineiston alkuvaiheen avoimesta lukemisesta, ilman ”kynää kädessä”, joten aineistoon tutustuminen tapahtui lukemalla se ensin läpi useaan otteeseen, myöhemmin muistiinpanoja tehden. Lisäksi lukemisen yhteydessä oli otettava huomioon, että kirjoitukset eivät avaa suoraa tietä kirjoittajan tunteisiin ja kokemuksiin. Kerronnassaan kertoja ottaa aina huomioon vastaanottajan odotukset, jolloin tutkija saa luettavakseen hänelle suunnatun ja tuotetun tarinan (mm. Puusa ym. 2020).

Rakensin analyysin alkuvaiheen jäsentelyn Puusan ym. (2020, 224–225) esimerkin pohjalle. Sen mukaan juonen tarkastelussa voi kiinnittää huomiota alun ja lopun suhteeseen, sekä

siihen, millaiset tekijät selittävät onnen ja epäonnen vaihtelua. Hänninen (2010; 2018, 199) esittelee Gergen & Gergen (1984) kaksijakoisen tavan tarkastella juonen kulkua: regressiivinen narratiivi etäännyttävä tavoiteltavasta asiantilastaan, progressiivinen lähestyvä tavoitetta ja stabiilissa ei tapahdu muutoksia. Ensimmäisen vaiheen muistiinpanoihin perustuva jaottelu olikin varsin karkea perustuen tarinan kulkuun ja lopputulokseen, onko se onnellinen, onneton vai neutraali kertojan elämänsä kannalta. Katson tämän vaiheen kuitenkin tukeneen myöhemmän vaiheen kokonaisvaltaista narratiivista analyysia.

5.2.1 Teemoittelun eteneminen

Ennen varsinaiseen teemoitteluun ryhtymistä, linjasin joitakin lähestymistapoja perustuen Braunin & Clarken (2006) käsityksiin. Heidän mukaansa joitakin kysymyksiä tulee pohtia ennen varsinaiseen aineiston analyysiin ryhtymistä, jopa ennen aineiston keruuta. Valmiin aineiston ollessa kyseessä, pohdin ennen analysointiin ryhtymistä kysymyksiä, kuten mikä aineistossani lasketaan teemaksi tai tuleeko sen kuvastaa mahdollisimman suurta toistuvuutta tai vallitsevuutta, ja onko lähestymistapa induktiivinen vai teoriaohjaava. Tässä aineistossa teemaan sisältyvien pelkistettyjen koodien määrä ei ole määre sille, onko teema tutkimuskysymyksen kannalta relevantti. Teemaksi määrittyy sellainen, joka kuvastaa parhaiten kertomuksista välittyviä merkityksiä kertojien eli narratiivien kokemusmaailmassa. Toisin sanoen, hyvin vahvana ja vaikuttavana koettu kokemus voi olla teema, vaikka se ei olisi kovin yleinen. Teeman tulee kuitenkin olla sellainen, joka heijastaa mahdollisimman tarkasti koko aineiston sisältöä, kuten Braun & Clarke (2006, 83) linjaavat.

Teemoittelun aineistolähtöisyys tarkoittaa Braunin & Clarken (2006, 83–84) mukaan teemojen muodostumista aineistosta niin, että ne eivät edusta jotakin valmista olemassa olevaa teemoittelua tai tutkijan ennakkokäsityksiä. Jokaisen tutkijan on kuitenkin lähes mahdotonta irtaantua täydellisesti suorittamastaan teoreettisesta taustaselvityksestä, jolloin aineiston koodaukseen väistämättä vaikuttavat edes jollakin tasolla ne teoreettiset käsitteet, jotka liittyvät tutkittavaan aiheeseen. Aineistolähtöisessä koodaamisessa on pyrittävä lukemaan aineistoa useaan otteeseen niin, että tietoisesti jättää huomiotta aikaisemmista tutkimuksissa esiintyneet teemat. Lisäksi tutkijan on pohdittava tutkimuksen analyysin tasoa, pyritäänkö sillä saavuttamaan semanttista vai latenttia tasoa. Semanttisella tasolla teemat vastaavat selkeästi tutkimuskysymyksiin, kun taas latenttinen taso pyrkii selvittämään piileviä merkityksiä. Tässä tutkimuksessa teemoittelulla tavoitellaan semanttista tasoa.

Seuraavilla lukukerroilla etsin kertomuksista tutkimuskysymysten kannalta mielenkiintoisia asioita. Olennaista olivat opettajan ja oppilaan välillä tapahtuneet kohtaamiset ja niistä ilmentyvät kokemukset, tunteet ja ajatukset, sekä niiden mahdolliset vaikutukset oppilaiden myöhemmälle elämälle. Olin tulostanut kertomukset ja alleviivasin niistä lyijykynällä kaikki asiat, jotka tuntuivat tärkeiltä. Tämä tapa on minulle luontainen ja mielelläni teen muistiinpanoja juuri näin, paperin ja lyijykynän avulla. Kun olin käynyt jokaisen kertomuksen ajatuksella läpi, kirjoitin niiden alle alkuperäiset otteet ja merkitsin, kumpaan tutkimuskysymykseen ne liittyivät. Teemoittelu eteni Braunin & Clarken (2006, 87) vaihe vaiheelta kuvatun temaattisen analyysin mallia mukaillen. Lyijykynällä tehtyjen muistiinpanojen jälkeen, luin jälleen aineistoa läpi. Tällä kertaa lisäsin alkuperäiset otteet Word-taulukkoon, jotka pelkistin lyhyemmiksi koodeiksi. Kun kaikki oli pelkistetty, etsin niistä samankaltaisuuksia ja merkitsin tietyllä värillä. Näin muodostuivat alustavat teemat.

Refleksiivinen analyysiprosessi on Braunin & Clarken (2006, 86) mukaan enemmänkin edestakaisin liikkuvaa, kuin lineaarisesti vaihe vaiheelta etenevää. Tarpeen vaatiessa vaiheissa palataan taaksepäin, ennen seuraavaan siirtymistä, joskus useaan otteeseen. Tässä vaiheessa huomasin teemoissa joitakin päällekkäisyyksiä ja hahmottuneet alustavat teemat olivat vielä jokseenkin kirjavia. Jälleen koko aineisto mukana kulkien, luin uudelleen alkuperäiset ilmaisut, karsin niitä ja määrittelin tarkemmin jokaisen värikoodin sisällön. Näin sain muodostettua kumpaankin tutkimuskysymykseen sisältyvät teemat, joista päällekkäisyydet oli karsittu. Valmiit teemataulukot esittelen tarkemmin tuloslukuissa 6.1 ja 6.2.

5.2.2 Narratiivinen analyysi

Narratiivisuuden määritellään tarkoittavan neljää eri asiaa: tietämisen tapaa ja tiedon luonnetta, kerättyä tutkimusaineistoa, aineiston analyysitapoja tai tutkimuksen käytännöllistä merkitystä. Tutkimuksessani sekä tutkimusaineisto että analysoinnin lähestymistapa ovat narratiivisia, myös tiedon luonne on narratiivinen kertomus kokemuksesta. (Puusa ym. 2020, 217-221.) Narratiivisia tarkastelutapoja hyödynnetään tutkimuksissa, joissa ollaan kiinnostuneita yksilöiden vapaasti kertomista asioista ja tarinoista omasta elämästään (Hyvärinen 2021). Narratiivisessa tutkimuksessa käytetään usein rinnakkain tarinan ja kertomuksen käsitteitä, mutta niiden täsmentäminen voi auttaa ymmärtämään kerronnallisen tutkimuksen piirteitä.

Kertomus (*narrative*) on tapa ymmärtää, jäsentää ja raportoida jotakin elettyä kokemusta (Hyvärinen 2007, 137). Tarina (*story*) on tapahtumien kuvaus, joka vastaa kysymykseen mitä

on tapahtunut, ja tapahtumien kulku voidaan kertoa monin eri tavoin. Tarina muodostuu ajassa etenevistä tapahtumista ja olevaisista. Ne voivat olla joko henkilöhahmoja tai tapahtumapaikkoja, joissa tapahtumat ja henkilöhahmot toimivat. Tarinan tapahtumat muodostuvat teoista ja sattumuksista, ja ne liittyvät menneisiin tapahtumiin. (Heikkinen 2018, 172–175; Hyvärinen 2021.) Kerronta tapahtuu tässä hetkessä, jonka suullista tai kirjallista tuotosta voidaan kutsua kertomukseksi.

Hänninen (2010, 160–162) kuvaa kertomuksen, tarinan ja tapahtumien suhdetta. Kaikki alkaa ihmisen kokemista tapahtumista, joista on luotu tulkinta eli tarina. Tulkitsemista ohjaavat kulttuuriset tarinamallit. Tarina esitetään kertomuksena, joka esitetään kulttuurisesti vakiintuneiden kerronnan tavoin. Tutkimuksessani aineisto koostuu ihmisten itsestään kertomista tarinoista. Tällaisten tarinoiden tutkimustehtävä voi liittyä esimerkiksi elämänmuutosten tuottamiin selvitymishaasteisiin, identiteetin kehitysprosessiin tai yksilön elämäntarinoiden suhdetta kulttuurisiin normatiivisiin mallitarinoin. Tarinan avulla saadaan tapahtumien virrasta muodostettua jäsenetty ja kertojalle merkityksellinen kokonaisuus, jonka tapahtumiin liittyy tunne- ja arvolatauksia. Tarinan luonteen kannalta keskeistä on, miten se päättyy.

Kertomukseen ja kertomiseen liittyy myös aina kaksiaikaisuus: tarina liittyy menneeseen aikaan ja tapahtumiin kerrotussa maailmassa. Kertomusten tutkimuksessa on ymmärrettävä kertomisen aktiivinen luonne, joka rakentaa ja muokkaa tapahtuneen tekstiksi. (Hyvärinen 2021; Kujala 2008, 25.) Narratiivisen tutkimuksen kannalta tutkittavien taustatiedoilla voi olla oleellista merkitystä esimerkiksi kertomuksen kontekstiin, aikaan ja paikkaan liittyen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tutkimuksessani huomioin kertomusten historiallisen ajan kontekstin, mistä voidaan tunnistaa muun muassa kouluinstituution muutosta vuosien saatossa sekä oppimisilmapiiriin, että opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutusasetelman muutoksia. Puusa ym. (2020, 226–227) mukaan on tiedostettava, että menneisyydestä ei voi kertoa muutoin, kuin nykyhetken silmälasien läpi. Menneisyyttä koskeva kertomus on aina nykyhetken näkökulmasta tehty tulkinta, jonka muodostumiseen vaikuttavat muistamisen oikullisuus ja menneisyyden jäsentämiseen liittyvät haasteet. Lisäksi tekstien tulkinnessa tutkijan on pohdittava, missä kontekstissa teksti tuotetaan, mitkä ovat tutkittavien persoonalliset ja institutionaaliset intentiot tuottaa tarinaa tietylle vastaanottajakunnalle.

Kujalan (2008, 27–28) mukaan aineiston narratiivinen lukutapa edellyttää kolmen eri kertomuksen jatkuvaa keskinäistä dialogia: kertojan äänen mukanaolo, taustateoria ja lukijan reflektiivinen aineiston lukutapa ja tulkinta. Kertomusta voidaan lukea sen mukaan, löytyykö sieltä jokin tavoiteltava päämäärä vai jotakin, mitä tulisi vältellä. Juonettomassakin kertomuksessa on jokin kirjoittajan luoma rakenne, josta selviää mitkä tekijät edistävät ja mitkä vaikeuttavat päämäärän saavuttamista. Analyysin yhteydessä on syytä erotella kaksi käsittelytapaa: *narratiivien analyysi* ja *narratiivinen analyysi*. Tämä on Polkinghornen (1995, 12; Heikkinen 2018, 181) tapaan perustuva jaottelu, jotka eroavat toisistaan seuraavasti: narratiivien analyysi keskittyy kertomusten luokitteluun erilaisten tapaustyyppien tai kategorioiden avulla. Narratiivinen analyysi sen sijaan keskittyy tuottamaan uuden kertomuksen aineiston kertomusten perusteella, jolla pyritään tuomaan esiin aineiston kannalta keskeiset teemat. Polkinghorne perustaa jaottelunsa Brunerin (1986, 12–13; Heikkinen 2018, 181) tapaan luokitella tietämys paradigmaattiseksi tai narratiiviseksi tietämyksen muodoksi.

Aineistonanalyysin viimeisessä vaiheessa palasin taas narratiiviseen lähestymistapaan. Analyysiprosessi eteni narratiivien analyysiin, joka perustuu paradigmaattiseen tietämiseen. Siinä hyödynnetään loogisuutta, jäsentelyä ja kategorioimista sekä erilaisten tapaustyyppien muotoutumista (Heikkinen 2010, 150; Kujala 2008, 29). Tässä tutkimuksessa narratiivien analyysin lopputuloksena syntyivät tapaustyyppit eli teemaluokat. Braunin & Clarken (2006, 82) mukaan teema on sellainen, joka vangitsee sisäänsä jotakin tutkimuskysymyksen kannalta tärkeää tai oleellista, ja edustaa jonkinasteista merkitystä aineistossa. Keskityin sisällöllisiin teemoihin, toisin sanoen siihen, mitä kirjoituksissa kerrotaan tutkimusongelmaan liittyen. Teemoittelu narratiivien analysoimiseksi oli tarkoituksenmukaista, sillä sen avulla tutustuin koko aineistoon. Tämä ei kuitenkaan tuntunut riittävältä analyysiltä vastaamaan toiseen tutkimusongelmaan, joten lähdin tavoittelemaan narratiivista tietämisen tapaa: kun olin analysoinut aineiston osiin, aloin syntetisoida sitä uudelleen kokonaisuuksiksi.

Analyysin tavoite ja narratiivisen lähestymistavan merkitys tiivistyvät mahdollisuuteen kuulla kertojan ääni ja ymmärtää hänen näkökulmansa. Kertomukset toimivat tiedon välittäjinä ja rakentajina; toisin sanoen tieto sekä itsestä, että tieto maailmasta muotoutuu kertomusten kautta. (Heikkinen 2010, 143–145.) Tunnistaakseni kertomusten merkitykselliset tapahtumat, käytin apuna Mertovan & Websterin (2020, 58–61) kriittisten tapahtumien näkökulmaa. Heidän mukaansa narratiivisuuden tutkimus perustuu avaintapahtumiin, joiden tunnistaminen ja hahmottaminen on ratkaiseva tekijä kuvattaessa tarinoiden syvimpiä merkityksiä. Kriittinen

tapahtuma paljastaa usein kertojan elämässä tapahtunutta ymmärryksellistä tai maailmankatsomuksellista muutosta, sekä ylipäänsä tapahtumien vaikutuksia kertojalle. Kertojalle kriittinen tapahtuma on usein suunnittelematon ja se on tunnistettavissa vasta jälkeenpäin. Tapahtuman vaikutukset yhteisöllisiä ja intensiivisiä, joka ilmenee vahvoina tunneperäisinä kokemuksina. (Mertova & Webster 2020, 68–69.)

Laadin itselleni tukikysymyslistan, jonka avulla tarkastelin aineistoa kriittisten tapahtumien näkökulmasta. Tutkimuskysymykset viitoittivat pääkysymyksiä kriittisten tapahtumien havaitsemisessa: millaisia kohtaamisia opettajan ja oppilaan välille rakentui ja oliko niillä vaikutuksia oppilaan tulevaisuudelle?

- Oliko tapahtumalla vaikutus, joka muutti maailmankatsomusta?
- Oliko tapahtumalla vaikutus, joka muutti kertojan ymmärrystä muista ihmisistä tai maailmasta?
- Oliko tapahtuma yllättävä?
- Seurasiko tapahtumasta vahvoja tunnekokemuksia?

Narratiivinen analyysi rakentui teemoittelun, kriittisten näkökulmien sekä Polkinghornen (1995) käsityksen samankaltaisten asioiden yhteen liittämisen avulla. Näin muodostuivat Vaulan, Ilonan, Oivan ja Hannun tyyppitarinat, jotka ilmentävät aineistoa kokonaisuudessaan ja tuovat esiin merkityksellisimmät tapahtumat teemoittain. Tarinoiden ulkopuolelle ei jää mitään oleellista, vaan ne edustavat yhdessä koko aineiston ääntä.

Konstruktivistinen ajattelutapa perustuu näkökulmaan tarinoiden välityksellä tuotettuun todellisuuteen. Bruner (1986, 11–13; Heikkinen 2010, 154) tarkastelee tarinoiden totuutta todentunnun tavoittelulla; narratiivisen tarinan on tarkoitus vakuuttaa lukija todentunnusta (*verisimilitude*). Todentuntu ei perustu väitteisiin, vaan siihen, että lukija pystyy eläytymään tarinaan ja se koskettaa lukijaa tai kuulijaa hänen omien elämäkokemustensa kautta. Siten tutkijan tulkinta aineistosta on yksi versio totuudesta, koska sama tapahtuma on mahdollista kertoa eri tavoin eri näkökulmista katsottuna. Lisäksi omista kokemuksista kirjoittaminen on henkilökohtaista, jolloin aineistoa luettaessa on muistettava, että kirjoittajat rajaavat ja käsittelevät aihettaan aina sen mukaan keiden ajattelevat kirjoitusta lukevan ja mitä ajattelevat heidän haluavan kuulla teemasta (Pöysä 2021). Esittelen tulosluvussa 6.2 narratiiviset

tyyppitarinat, joiden todentuntuisuus rakentuu niin tutkijan tulkintojen, tarinoiden välittämän todellisuuden kuin niiden kertojien tekemien valintojen sekoituksessa.

6 Tulokset ja niiden tulkintaa

Yleisellä tasolla tuloksista on pääteltävissä koulun olevan merkityksellinen ja vaikuttava oppimis- ja kasvuympäristö. Opettajat tekevät työtään oman persoonansa kautta, eikä sen merkitystä saa opetus- ja kasvatustyössä unohtaa (Taneli 2012, 80). Opettajan tyyliin tai tapaan opettaa vaikuttavat hänen omat henkilökohtaiset ja ammatilliset arvot, jolloin opetus myös painottuu niiden mukaisesti. Aineiston vastaajien laaja ikähaarukka herätti oletuksen kokemusten vaihtelevuudesta riippuen siitä vuosikymmenestä, johon kokemukset sijoittuivat. Jokainen kertomus on kuitenkin ollut sen kertojalle merkityksellinen, joko oppilasta vahvistaen tai häntä alentaen. Seuraavissa alaluvuissa 6.1 ja 6.2 esittelen tutkimuksessa saavutetut tulokset kahdessa osassa, kummankin omana lukunaan tutkimuskysymysten alla. Tulosten tulkinnassa hyödynnän valittuja aineisto-otteita sitomalla ne osaksi kokonaisuutta tutkimukseen liitettyjen teoreettisten lähtökohtien avulla.

6.1 Millaisia kasvatussuhteita opettaja-oppilaskohtaisista välittyi?

Taulukko havainnollistaa aineistolähtöisesti muodostuneet alateemat, jotka kuvauksen ja täsmentämisen myötä oli yhdistettävissä kolmeksi pääteemaksi: turvaton, välittävä ja turvallinen, sekä vaativa ja palkitseva kasvatussuhte.

Taulukko 3. Teemat tutkimuskysymyksestä 1

Alateema	Kuvaus	Pääteema
T1 Turvaton	Kohtaamiset uhkaavia, alentavia, epäoikeudenmukaisia tai oppilasta häpäiseviä, ja jotka saivat oppilaan tuntemaan huonommuutta.	Turvaton
T2 Ilmapiiriä rakentava	Opettajan toiminta paransi luokan ilmapiiriä, kasvatti yhteishenkeä ja sitä sävytti huumorintaju.	Välittävä ja turvallinen
T3 Empaattinen	Opettaja on ymmärtäväinen, aidosti oppilaat kohtaava ja kuunteleva. Hän näkee kaikissa jotain hyvää.	
T4 Johdonmukainen ja vaativa	Opettaja on vaativa, reilu, oikeidenmukainen ja vahvistaa eettisesti oikeanlaista toimintaa.	Vaativa ja palkitseva
T5 Motivoiva ja palkitseva	Opettaja uskoo oppilaiden kykyihin ja pystyvyyteen, hän kannustaa ja palkitsee.	

6.1.1 Turvaton kasvatussuhde

Turvaton kasvatussuhde edustaa erityisesti opettajan epäjohdonmukaisuutta, uhkailevaa ja torjuvaa, jopa pelottavaa käytöstä. Opettajan toimintaa leimasi epäoikeudenmukaisuus, joka oppilaiden oli hyväksyttävä opetushetkissä opettajan auktoriteettiaseman vuoksi, mutta joka oppilaiden iän ja ymmärryksen karttuessa saattoikin kääntyä katkeruudeksi tai jopa vihaksi.

Opettaja kertoi jotain Egyptistä, tuli minun vuoroni vastata ja suustani tuli EPYKTI. Opettaja huusi ulos, äläkä tule takaisin ennen kuin osaat sanoa Egypti...yhä edelleen tunnen katkeruutta tuota naisopettajaa kohtaan...mutta onhan se ollut tosi kipeä tapahtuma kun sitä vielä ikämiehenäkin muistoissani kannan. (K2)

Onneksi se natsipaska on kuollut. (K13)

Vaikka opettajan arvovalta oli kansakouluaiikoina asemassa, jota ei laajemmin kyseenalaistettu, saattoivat opettajan toimet silti aiheuttaa kipeitä tunnemuistoja. Kansakoulun ensisijainen tavoite oli Rantalan (2011, 275) mukaan kokonaispersoonallisuuden kasvaminen, mutta opettaja kohteli oppilaita kuitenkin joukkona, ei niinkään yksilöinä. Vahvimpia kielteisiä tunnemuistoja aiheuttivat opettajan toimet, jotka jollain tavalla alensivat tai häpäisivät oppilasta muiden silmissä. Opettajan toiminnan tavoitteena on saattanut olla varoittavan esimerkin nostaminen yhden oppilaan nojalla, millä olisi korjaava vaikutus koko luokkaan. Opettajat käyttivät heille annettua kasvatusvaltaansa aina jossain määrin. Tällainen häpäisyyn liittyvä vallankäyttö on jäännöstä kurinpito- ja arviointijärjestelmän kehittämistä, jonka seurauksena opettajan tehtävän painopisteeksi asetui oppilaan kokonaispersoonallisuuden arviointi ja tarkastelu (Vuorikoski 2001, 339). Tilanteet kertomuksissa eivät välttämättä olleet aina kohdistuneet kertojiin itseensä, vaan ne kuvailtiin luokkatovereiden kokemana. Silti ne koettiin merkityksellisiksi ja tärkeiksi, sillä ne vaikuttivat emotionaalaisella tasolla kaikkiin luokan oppilaisiin ja heidän kokemuksiinsa.

Kyseisen opettajan opetusmenetelmät olivat vanhanaikaisia ja saivat monet oppilaat tuntemaan huonommuutta. Jouduimme esimerkiksi käymään luokassa kierroksen, jossa luettelimme ääneen vanhempiemme ammatteja, ja opettajan ilmeestä näki, mitä ammatteja hän piti arvossa. Opettajalla oli myös tapana huumorin varjolla nostaa joidenkin oppilaiden epäonnistumiset esille esimerkiksi äidinkielen tunneilla. (K15)

Tapa, jolla hän ojensi poikia muuttui vähitellen aina vain ilkeämmäksi, poikien osaamista ja älykkyyttä kyseenalaistavaksi. Vähitellen koko luokka odotti jännittyneenä ja pelokkaana, millä tavalla opettaja nyt sättii kahta poikaa. (K21)

Opettajan toimien ja sanomisien epäoikeudenmukaisuuden on koettu olevan osoitus opettajan välinpitämättömästä suhtautumisesta oppilaita kohtaan (Hosio 2021, 92). Opettajan vuorovaikutustaidot ovat ulottuvuuksia, jotka määrittävät oppimisilmapiiriä ja esimerkiksi sitä, onko oppilaille halua toimia sääntöjen mukaan: huutamisen sijaan puhumista, loukkaavien nimitysten sijaan välittävämpää otetta, kuten Äärelän (2012) tutkimustuloksistakin ilmenee. Turvattomille kasvatussuhteille ei ollut tässä tutkimuksessa ominaista fyysisesti väkivaltaiset kohtaamiset, mutta väkivaltasävyitteitä ilmeni yhdessä kertomuksessa.

Yli 40 vuotta sitten, minun vakavasti edelleen traumatisoiva opettajamuistoni pohjautuu kansalaiskoulun urheilutunnille, jossa opettaja pisti pojat saliin ja pyöritti paksua lehmänkettinkiä ja totesi, jos et hyppää, murtukoon nilkat. (K13)

Turvattomalle kasvatussuhteelle tyypillistä olivat jotkin henkisen väkivallan muodot, kuten haukkuminen, uhkaaminen ja alentava käyttäytyminen oppilaita kohtaan. Ne saivat oppilaan tuntemaan itsensä huonommaksi kuin muut: ”ajattelin olenko minä niin paljon tyhmempi kuin muut jotka oppi ja osaa” (K1). Epäjohdonmukaisuus opettajan toimissa johtui toisinaan siitä, että oppilas ei ollut ymmärtänyt opettajaa, mutta opettaja ei ollut myöskään välittänyt selventää toimintatapaansa:

Mies ei puhunut suomen sanaa ja minä oppinut mitään. Jälkeenpäin...minulle selvisi että melkein kaikki olivat lukeneet kansakoulussa jo vuoden englantia. (K1)

Kerran unohdin hyvästellä opettajan, kun koulupäivä päättyi. Huusin toverilleni, että odottaa kun käyn hyvästelemässä (miesopettajan kokonimi). Opettaja kuuli huutoni avoimesta ikkunasta. Kun yritin kätellä, opettaja ei tarjonnut kättä ja oli hiljaa. Ajattelin itsekseni, mitähän paha olen tehnyt. Aamulla sain nuhtelun huonosta käyttäytymisestä ja seisotti kaksi tuntia. (K9)

Turvattomat kohtaamiskertomukset opettajan ja oppilaan välillä ajoittuivat tyypillisesti kansakouluaikeisiin kokemuksiin, muutamaa poikkeusta lukuunottamatta. Kuten Leino-Kaukiainen ja Heikkinen (2011, 32) linjaavat, myös tämän tutkimuksen tuloksista on luettavissa kunkin aikakauden tietämys, ideologiat ja tavoitteet. Ne määrittävät niitä valintoja ja sopimuksia, jotka vaikuttavat myös koulutusjärjestelmään. Sopimukset ja ideologiat ovat näkyneet suoraan sen aikaisessa opettajankoulutuksen tavoitteissa ja käytännöissä, mitkä taas ovat muovanneet opetuksen sisältöjä ja oppilaille asetettuja tavoitteita. Mallikansalaisuutta on tavoiteltu tiukalla kurilla ja oppilaiden vertailulla.

6.1.2 Välittävä ja turvallinen kasvatussuhde

Oppilaan arvostava kohtaaminen kulminoituu ymmärtäväisyyteen ja oppilaan vastaanottavaiseen kuuntelemiseen. Ne ovat välittävän kasvatuksen teorian näkökulmasta myös ammatillinen perusasenne. (Noddings 2012, 780.) Oppilaan aito kohtaaminen on Hosion (2021, 84) mukaan oppilaan arvostamista, joka konkretisoituu onnistuneessa vuorovaikutustilanteessa. Tutkimuksen aineiston perusteella edellä mainitut muodostivat yhdessä myös toisen pääteeman, jonka nimesin välittäväksi ja turvalliseksi kasvatussuhteeksi. Ilmapiiiriä rakentaville ja empaattisille kasvatussuhteille oli yhteistä pyrkimys rakentaa psykologisesti ja pedagogisesti turvallista oppimisympäristöä ja -ilmapiiiriä, jossa kukin voi tuntea olevansa hyväksytty, arvostettu ja kuulua osaksi yhteisöä. Yhteishengen rakentamiseen vaikuttivat opettajan aito vaivannäkö sekä johdonmukaisesti yhteisistä pelisäännöistä kiinni pitäminen.

Hän näki paljon vaivaa meidän vuoksi, kun teimme ylimääräisiä retkiä ja hän keksi aina jotain virkistävää tekemistä. Hänellä oli tapana soittaa meille pari biisiä, jonka kanssa meillä oli oma tanssi. Siirsimme pulpetit sivuun ja tanssimme yhdessä kaikki samaan biisiin opettajan johdolla. Se toi hymyn aina kaikkien huulille. (K11)

Kaikille oli selvillä pelisäännöt kuinka käyttäytyään...sovittu oli että kaikesta pitää kertoa opettajalle, joten ns. tarkkailuluokkalaisetkin alkoivat käyttäytyä niinku pitää ja koko luokka puhalsi yhteen hiileen. (K20)

Oppimisilmapiiirin laadun vaikutukset sekä käsitykseen itsestä oppijana että koko oppimisprosessiin, on todettu merkityksellisiksi tekijöiksi myös esimerkiksi Äärelän (2012), Hosion (2021) ja Mäki-Havulinna (2018) väitöstutkimuksissa. Äärelän (2012, 197) tutkimuksessa nuoret vangit peräänkuuluttivat opettajan kykyä ja uskallusta olla ihminen ihmiselle. Tässä tutkimuksessa tulkitsen vastaavan toteutuneen muun muassa opettajan kyvyllä heittäytyä hetkeen ja suhtautua huumorilla myös itseensä.

Opettajalla oli aina huumoria mukana eikä hän epäröinyt pitää itseään välillä naurunalaisena. (K20)

...hän vaati paljon. Toisaalta hän oli alati hymyilevä vitsiniekka, joka heitteli vitsejä ja hihitteli. (K7)

Huumorin keinoin opettaja voi näyttää oppilaille olevansa yhtä lailla erehtyväinen ja osoittaa oppivansa vastavuoroisesti. Taneli (2012, 75) korostaa, että opettajien koulutuksessa tulisi antaa tietojen ja taitojen lisäksi harjoitusta myös tilanteisiin, joissa väistämättä kohdataan oma epätäydellisyys. Kasvatuksessa vaikuttaminen on kasvattajan ja kasvatettavan

vuorovaikutusta, jossa molemmat vaikuttavat toisiinsa (Noddings 2012, 773; Taneli 2012, 81). Tämän tutkimuksen tuloksissa luokan yhteiset leikkisät hetket vapauttivat jännitteitä, lisäsivät luottamusta ja turvallisuuden tunnetta niin opettajan ja oppilaiden välille kuin vertaistenkin kesken. Turvallinen oppimisympäristö rakentui luottamuksesta ja rohkeudesta myöntää virheensä prosessissa, jossa opettaja antaa myös luvan itselleen erehtyä ja oppia.

6.1.3 Vaativa ja palkitseva kasvatussuhde

Kolmas pääteema, eli vaativa ja palkitseva kasvatussuhde, yhdistää johdonmukaisen ja vaativan sekä motivoivan ja palkitsevan kasvatussuhteen. Niille yhteistä oli erityisesti opettajan vaativuus tehtävien tekemisessä, huolellisuudessa ja yhteisten sääntöjen noudattamisessa. Vaativuuden vastapainoksi ponnistelusta, sinnikkyydestä ja oikeanlaisesta toiminnasta palkittiin, mikä puolestaan motivoi yrittämään jatkossakin. Rileyn (2008, 626) mukaan opettaja tunnistaa intuiionsa avulla, milloin oppilaan tulee antaa ponnistella saavuttaakseen tavoitteensa, milloin taas tuleekin antaa enemmän tukea. Seuraavissa aineistosta poimituissa otteissa oppilas on kokenut saaneensa juuri oikeanlaista vaativuutta ja palkitsemista ponnisteluistaan.

Opettaja oli kovaääninen, räväkkä ja tiukka, mutta hyvántahtoinen. Hän oli hirveän tärkeä minulle ja juuri oikea opettamaan rajoja. Hän vaati sekä palkitsi. (K3)

Lukemiseni oli hidasta ja vaikeaa. Minulla oli kuitenkin erittäin motivoiva ja kannustava opettaja, joka teki minulle henkilökohtaisen lukupäiväkirjan ja kannusti vain lukemaan enemmän. Jouluna opettaja palkitsi minut ”vuoden tsempparina” tähden muotoisella kynttilällä. Kynttilä on minulla vieläkin tallella. (K18)

Kansakouluaikeihin sijoittuneet vaativuutta ja palkitsevuutta ilmentävät kertomukset olivat sävyiltään tiukempia ja karumpia. Seuraavasta otteesta on kuitenkin tulkittavissa kiitollisuutta tiukkaa, mutta oppilaalle hyvää tavoittelevaa opetusta kohtaan.

Olin kova hosumaan, kaunokirjoitus oli ”harakanvarpaita”, hän sanoi opetan sinut kirjoittamaan kunnolla, että saat siitä paremman numeron. Heti kun aloin hosumaan, hän nappasi viivottimella käteen. Useamman kirjoitus harjoitus tunnin jälkeen aloinkin olemaan huolellinen. Huolellisuus tarttui muihinkin aineisiin...olin puolivilli poika, luokan häirikkö, se tasaantui ja aloin ymmärtämään että vain opiskelemalla voin pärjätä. Kaikessa opetuksessa arvostin tämän opettajan kannustusta. (K10)

Opettajan johdonmukaisuus ilmentyi kertomuksissa reiluna ja oikeudenmukaisena toimintana oppilaita kohtaan. Opettajan oman toiminnan malli auttoi oppilaitakin omaksumaan oikeanlaiset tavat.

Kaikille oli selvillä pelisäännöt kuinka käyttäydytään ja huonosta käytöksestä rankaistiin välittömästi. Hän käyttäytyi aina niinkuin toivo meidän käyttäytyvän. Mielestäni ala-asteella opettajan täytyy olla roolimalli ja näyttää suuntaa kuinka elämässä käyttäydytään ja toisia kunnioitetaan. (K20)

Edellinen aineistonäyte tukee Värin (1994, 14–16) ajatusta siitä, miten kasvattajan oma ihmiskäsitys on avainasemassa hänen toteuttaessaan kasvatusvelvollisuuttaan ja kuinka opettajalla on oltava näkemys oikeasta toiminnasta. Oman toiminnan mallilla opettaja pyrkii antamaan esimerkkejä ja herättelemään oppilaan omaa arvotajuntaa. Opettajan käsitykset muun muassa ihmisideaalista, kasvatuksen päämääristä ja kasvatettavan oikeuksista sisältävät tavoitteen toteuttaa jotakin arvokasta, joka tapahtuu vasta tulevaisuudessa. Värri (1994) myös sanoittaa opettajan toimien vaikuttavuutta oppilaan tulevaisuudelle: on vältettävä sellaisia ideoita, jotka ennalta määräytyneisyydessään sitoisivat oppilaan kohtaloo.

Vaativuus saattoi ilmetä oppilaiden kertomuksissa myös opettajan tiukkana linjana, jonka katsottiin kuitenkin olleen tarkoituksenmukaista. Johdonmukaisuus ja oikeudenmukaisuus tiivistävät kasvattajan arvonäkemykset oikeasta toiminnasta sekä sen opettamisesta lapsille, samalla antaen oikean toiminnan malleja (Värri 1994, 19).

Olin hieman uhmakas, mutta hän osasi käsitellä minua erittäin hyvin. Vaikka poikien kanssa tappeluja oli välitunnilla, hän piti meille puhutteluja...pelkästään aiheesta ja se oli aina oikein ajoitettua. (K12)

Jotenkin hän onnistui olemaan yhtä aikaa kunnioitusta herättävä auktoriteetti ja silti lempeä turvallinen hahmo...hän kävi huutamatta tiukan puhuttelun, jossa hän selitti, miten tietty teko tai tapa toimia on väärin ja mitä tulisi tehdä, jotta jatkossa toimisi oikein. (K21)

Tässä teemassa kulminoituu myös opettajan kyky vaikuttaa positiivisesti oppilaan itsetuntoon ja minäkäsitykseen oppijana. Usko oppilaan pystyvyyteen vaikuttaa alitajuisesti opettajan tapaan suhtautua oppilaaseen (Rosenthal & Jakobson 1965, 71). Opettajan tulisikin uskaltaa luottaa siihen, että jokainen oppilas tekee senhetkisen parhaansa (Sandberg 2022, 116).

Hän rohkaisi meitä opiskelemaan ja halusin hänen silmissään olla onnistunut akateemisesti. Jos en ollut lukenut hyvin kokeeseen ja sain huonomman arvosanan, hän sanoi että uskoo minun pystyvän parempaan ja haluaa, että teen parhaani. (K12)

Usko oppilaan pystyvyyteen ja siihen, että hän tekee parhaansa senhetkisten taitojensa puitteissa, ovat tukipilareita kehittyvän lapsen ja nuoren kasvulle. Opettajan kyky hyväksyä oppilaiden ainutlaatuisuus ja moninaisuus ovat avaintekijöitä rakentamaan sallivaa oppimisilmapiiriä ja yhteishenkeä. Kasvattajan on tietoisesti otettava vastuu oman toiminnan seurauksista, sillä ne vaikuttavat lapsen ja nuoren minäkuvaan sekä laajempaan kokonaiskäsitukseen itsestä (Sandberg 2022, 80).

En ollut ujo lapsi, mutta varautunut ja hiljainen...koin, että sain olla koulussa oma itseni ja edetä myös sosiaalisesti omaan tahtiini. Opettaja osasi kannustaa, mutta myös vaati keskittymistä ja kunnolla tekemistä. Opettaja oli lämmin ja koin, että hän todella välitti meistä oppilaista...luotti meidän pystyvyyteemme. Iso osa minäpystyvyydestäni oppijana ja toimijana on rakentunut noina ensimmäisinä kouluvuosina. (K14)

Sandbergin (2022, 80–81) mukaan minäkuvan on todettu olevan varsin pysyvä. Kun ajatus ja kuva itsestä muotoutuu tietynlaiseksi, se pysyy sellaisena pitkään. Myönteinen minäkäsitys tukee elämästä selviytymistä, auttaa sietämään pettymyksiä ja ylläpitämään sinnikkyyttä. Kielteiset käsitykset itsestä oppijana estävät ja rajoittavat oppilasta, jolloin edessä saattaa olla enemmän umpikujia kuin mahdollisuuksia. Joskus pienetkin ja opettajan ehkä ohimennen ilmaistut tokaisut oppilaan kyvyistä voivat jäädä hyvin vahvoiksi käsityksiksi omista kyvyistä. Kielteinen käsitys itsestä voi myös pysyä sellaisena hyvin pitkään ja vinoutunut minäkuva voi olla hyvin vaikeaa korjata:

Sain kuulla alakoulun opettajaltani olevani kömpelö, ja että silmäni ja käteni eivät tee tarpeeksi yhteistyötä. Nämä kommentit ovat jääneet minulla vahvasti mieleen, sillä muistan vielä lukioaikana ajatelleeni, että en osaa tehdä käsilläni mitään. (K15)

6.2 Millaisia vaikutuksia opettajan toimilla on oppilaan elämän rakentumiselle?

Tässä luvussa esittelen tulokset narratiivien analyysin kautta rakentuneisiin uusiin kertomuksiin. Teemat muotoutuivat kohtaamiskokemusten merkityksistä ja erityisesti niiden vaikutuksista oppilaan elämän rakentumista ajatellen. Sellaiset aineiston kertomukset, joissa mainittiin, että merkitykselliset kohtaamiset eivät vaikuttaneet elämän valintoihin, jätettiin huomioimatta. Pääteemat jakaantuivat kahteen progressiiviseen teemaan, joiden kuvaukset tarkentavat kokemusten positiivista vaikutusta ja kahteen elämän rakentumista horjuttaneeseen alateemaan, joiden kuvauksista taas on havaittavissa kielteisiä vaikutuksia oppilaan elämään.

Taulukko 4. Narratiivien analyysi

Teema	Kuvaus	Pääteema
T1 Välittävät kokemukset	Opettajan toiminnan ja/tai sanojen vaikutukset vahvistavina kokemuksina, ja jotka ovat kantaneet läpi elämän.	Progressiiviset kokemukset
T2 Minäpystyvyyttä lisäävät kokemukset	Opettajan arvostavat, motivoivat ja minäpystyvyyttä tukevat toimet ja sanat, sekä niiden vaikutukset opintoihin ja ammatinvalintaan.	
T3 Arvopohjamerkitykset	Opettajan toiminnan voimakas vaikutus elämänarvoihin negatiivisten kokemusten seurauksena.	Elämää horjuttaneet kokemukset
T4 Kipeät kokemukset	Oppilasta alentavat, nöyryyttävät tai traumatisoivat kokemukset, joiden kipeä tunnemuisto vaikuttaa vielä aikuisenakin.	

Progressiivisille kokemuksille oli tyypillistä opettajan välittämä lämminhenkisyys ja huolenpito oppilaita kohtaan siten, että se aiheutti emotionaalisen kokemuksen oppilaassa. Opettaja oli onnistunut kohtaamaan oppilaan niin, että se sai oppilaan kokemaan, että hänestä todella välitettiin. Opettaja osasi myös ottaa huomioon oppilaan muun elämän vaikutukset.

Hän oli erittäin positiivinen ja rakastava henkilö, joka tarpeen vaatiessa ymmärsi jos kaikki ei ollut hyvin ja osasi suhtautua tilanteisiin empaattisesti. (K11)

Nähdyksi ja välitetyksi tulemisen kokemus lisäsi yhteenkuuluvuuden ja hyväksytyksi tulemisen tunnetta. Koulu tarjoaa myös turvattomista lähtökohdista tai suuria elämänmuutoksia käyvälle lapselle välittäviä ja korjaavia ihmissuhteita (Riley 2008, 627). Yhteistä näille kaikille kokemuksille ja tunteille olivat niistä säilyneet lämpimät muistot koulumaailmasta ja erityisesti kyseisestä opettajasta. Välittävät kokemukset lisäsivät siten myönteisyyttä koko koulumaailmaa kohtaan. Opettajan toimien ja sanomisten voimakas vaikutus näkyi myös minäpystyvyyttä lisänneissä kokemuksissa, joilla oli vaikutusta myöhempiin elämänvalintoihin. Tällaisia olivat erityisesti jatkokoulutukseen ja ammatinvalintaan liittyvät ratkaisut. Useammassakin progressiivisessä kokemuksessa erityisesti opettajuus oli tavalla tai toisella valikoitunut tulevaisuuden ammatiksi. Kouluaiikainen kannustus sinnikkyuteen ja minäpystyvyyden tukeminen koettiin olleen merkityksellistä myös siten, että ne vahvistivat itseluottamusta toteuttaa omia haaveitaan ja pyrkiä kohti unelma-ammattia.

Elämää horjuttaneita kokemuksia muotoutui kahdenlaisia niitäkin, mutta ne eivät olleet kuvaukseltaan yhtä lähellä toisiaan kuin progressiivisissa kokemuksissa.

Arvopohjamerkitykset koostuivat pääosin kohtaamisista, joissa oli lähtökohtaisesti kielteinen kaiku. Ne aiheuttivat oppilaissa vahvoja kielteisiä tuntemuksia ja epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia. Näiden kohtaamisten syvin merkitys oli kuitenkin niistä ajan saatossa seurannut vahvistuminen ja kasvaminen ihmisenä tai oman arvorakenteen selkiytyminen.

Tavallaan siihen kouluvuoteen päättyi jokin lapsuuden vaihe. Vakavoiduin ja aloin kirjoittaa päiväkirjaan paitsi opettajan tekemiä vääryyksiä myös muita vääryyksiä, joita aloin havaita ympäröivässä maailmassa...halusin puuttua epätasa-arvoon ja vääränlaiseen vallankäyttöön kaikilla mahdollisilla tavoilla niin koulussa kuin maailmassa laajemminkin. Nuoruudessani siihen olikin väyliä, sillä 1970- ja 1980-luku olivat loputtomien mielenosoitusten aikaa. (K 21)

Edellinen aineistositaatti kuvaa tällaista kasvuprosessia ja havahtumista siihen todellisuuteen, jossa lapsuuden aika alkaa väistyä ja perspektiivi vähitellen laajenee. Opettajan epätasa-arvoisten, epäjohdonmukaisten ja epäeettisten toimintamallien aiheuttama pelko ja ahdistus kääntyivät vähitellen oppilaan voimavaroiksi ja inspiraatioksi omille toimintamalleille.

Kipeät ja haavoittavat kokemukset koostuivat oppilasta alentavista ja nöyryyttävistä kohtaamisista. Ne saattoivat aiheuttaa oppilaassa selkeää pelkoa siitä, että hän satuttaisi itsensä niissä tehtävissä, mitä opettaja vaati oppitunneilla tekemään. Keskeistä näillekin kokemuksille oli niiden pysyvyys: kokemuksia muisteltiin vielä iäkkäänäkin ja ne saattoivat edelleen nostaa ahdistuksen tunteita pintaan. Sandbergin (2022, 80) mukaan minäkuva on usein hyvin pysyvä ja voi pysyä sellaisen hyvin pitkään, oli se sitten myönteinen tai kielteinen. Myös tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että uskomukset ja käsitykset omista kyvyistä säilyivät pitkään. Erityisesti ne, jotka sulki vaihtoehtoja oppilaan elämän ulkopuolelle.

Pelkkä teemoittelu olisi jättänyt vastaukset asettamaani tutkimuskysymykseen liian pinnalliselle tasolle. Seuraavissa tyyppitarinoissa olen kiinnittänyt huomiota enemmän aineiston kirjoitusten kokonaissisältöihin ja pyrkinyt tuomaan kertojien ääntä selkeämmin kuuluville. Tarinat, eli narratiivit ovat rakentuneet Polkinghornen (1995) narratiivista analyysia mukaillen, muodostaen ennemminkin kokoavan kertomuksen, eli synteesin (Heikkinen 2010, 150). Pyrin syventämään teemoittelun myötä tarkentuneet keskeiset sisällöt ja merkitykset Vaulan, Ilonan, Oivan ja Hannun tyyppitarinoiden avulla. Synteesien rakentuminen on sisältänyt väistämättä joitakin tietoisia valintoja aineistosta, kuten

valikointia, yleistämistä ja tutkijan tulkintaa. Ne eivät kuvaa ketään yksittäistä kertojaa, vaan ovat synteesejä, tuoden esille keskeiset ulottuvuudet tutkimuskysymyksen kannalta.

6.2.1 Progressiiviset kokemukset

Vaulan tarinassa on keskeistä opettajan välittävä ja arvostava kasvatusote. Sen merkitys kulminoituu pitkäkestoisella vaikutuksella oppilaan elämään ja onnellisiin koulukokemuksiin, joita muistellaan vielä eläkkeelläkin. Opettajan sanomiset ja tekemiset olivat oppilasta kunnioittavia ja kannustavia. Oppilaista tuntui, että heistä välitettiin ja opettaja halusi ensisijaisesti kaikkien parasta.

Vaula Vahvistunut

Ensimmäinen luokka oli alkamassa. Vaula oli juuri kokenut elämässään suuria muutoksia, sillä hän oli kesän aikana muuttanut uuteen perheeseen toiselle paikkakunnalle. Kaikki oli vieraasta ja uutta, eikä Vaulalla ollut vielä yhtään kavereita. Vaulan opettajalle oli todella tärkeää rakentaa luokkaansa salliva ilmapiiri, jossa oli kuitenkin selkeät rajat. Tämän opettajan luokalla ei sallittu kiusaamista, vaan opeteltiin hyväksymään luokkatoverit ainutlaatuisina yksilöinä. Vaulakin sai heti kavereita luokalta, eikä joutunut kiusatuksi tai syrjityksi, mitä hän oli etukäteen kovasti pelännyt.

Opettaja oli hyväntahtoinen ja sydämellinen, rauhallinen ja jokaisen huomioiva. Hänen sanansa ja välittämisenä vaikuttivat koko luokkaan vahvistaen oppilaiden itsevarmuutta. Opettaja kannusti jokaista tekemään parhaansa. Hän vaati ja palkitsi ja osasi asettaa sopivasti haastetta. Vaulallekin opettaja toisinaan sanoi, että uskoo hänen pystyvän vielä parempaan. Vaula ihaili opettajaansa ja hänelle jäi todella onnelliset muistot alakoulusta juuri tuon opettajan tähden.

Myöhemmin Vaula opiskeli itsekin luokanopettajaksi ja toivoo, että hän on pystynyt osoittamaan lapsille samanlaista aitoa välittämistä, luottamusta ja arvostusta, kuin hänen oma opettajansa aikoinaan. Tuon opettajan asenne, sanat, katseet ja hyväksyntä ovat kannatelleet Vaulaa hänen sisimmässään läpi elämän. Vaula muistaa edelleen, vielä eläkeiän kynnykselläkin opettajan positiivisen kannustuksen ja sen yhden pienen epävarmaa oppilasta kannustaneen kommentin, joka on vaikuttanut kohottavasti koko Vaulan elämän ajan.

Välittävän kasvatusotteen ytimessä ovat opettajan huomaavaisuus, tarkkaavaisuus, avoimuus ja sensitiivisyys oppilaita kohtaan. Arvostus oppilaita kohtaan ilmenee vastaanottavaisen kuuntelemisen avulla, jota täydentää salliva katse. Oppilas kokee olevansa turvassa ja tulleen sekä nähdyksi, että kuulluksi. (Mattila 2011, 27; Noddings 2012, 772.) Turvallisen oppimisympäristön merkitystä korostetaan myös kiintymyssuhdemalleihin perustuvassa näkökulmassa (Verschueren 2015, 79) ja esimerkiksi kaltoinkohdeltujen lasten kohtaamisissa (Bowlby 2006; Riley 2008, 627).

Vaulan tarinassa vastaavanlaiset kokemukset yhdistyvät elämää pitkälle kannatteleviksi voimavaroiksi. Olennaista tässä tarinassa on myös opettajan viestimä luottamus siihen, että oppilas yrittää parhaansa; toisinaan myös patistus yrittämään enemmän, etenkin, jos oppilas ei tunnu käyttävän potentiaaliaan kovin täysipainoisesti. Opettajan sensitiivisyys näihin tilanteisiin onkin hyvä esimerkki siitä työstä, mitä hyvin oppilaansa tunteva opettaja tekee heidän oppimisensa eteen: toisinaan on kannustettava sinnikkyyteen ja ponnisteluun, toisinaan taas ymmärrettävä oppilaan tilanne kokonaisvaltaisemmin ja joustettava tavoitteista (Riley 2008, 626). Lapselle on annettava oppimisen rauhaa ja myös lupa olla jossain huono (Ahmavaara 2011, 108).

Seuraavassa tyyppitarinassa on samoja vivahteita välittävälle kasvatusotteelle tyyppillisistä opettajan toimista, mutta niiden positiiviset seuraukset ovat korostuneet. Opettajan toiminta ja sanomiset ovat muokanneet erityisesti oppilaan luottamusta itseensä, kykyihinsä ja vaikuttaneet jatko-opintoihin sekä ammattiin.

Ilona Itsevarma

Ilona oli koulunsa alkutaipaleella melko ujo oppilas, mikä näkyi arkuutena ja punastumisena esiintymistilanteissa. Kolmannen luokan opettaja oli kuitenkin sinnikäs ja kannusti Ilonaa esiintymään kaikesta huolimatta. Vähitellen onnistumisten myötä, Ilona alkoi itsekin luottaa siihen, että selviytyy esiintymistilanteista arkuudesta huolimatta. Opettajalla oli myös tapana antaa nopeimpien oppilaiden toimia apuopettajina. Ilonasta se tuntui luottamuksen osoitukselta hänen pystyvyydestään. Tällä tavoin opettaja kannusti opettamaan ja oppimaan toisiltaan vastavuoroisesti. Iso osa Ilonan minäpystyvyydestä oppijana ja toimijana rakentui noina ensimmäisinä kouluvuosina, jolloin ulkoapäin ujon oloisesta oppilaasta on nähty kaikki muukin ja annettu sille arvoa. Opettajalla oli taito huomata oppilaiden piilossa olevia kykyjä ja lahjakkuutta. Hän huomasi Ilonan lahjakkuuden kirjoittajana ja kannusti häntä lukemaan muille ääneen kirjoittamansa tarinan. Ilonan hämmästykseksi luokkatoverit kehuivat ja nauroivat hänen kirjoitelmansa juonenkäännteille, se tuntui hänestä ihmeelliseltä. Kukaan ei ollut ennen kehunut häntä koulussa, mutta tämä opettaja näki Ilonan.

Ilona ei usko, että hän olisi akateemisesti edennyt näin pitkälle ilman opettajan vaikutusta hänen itseluottamukseen. Opettaja onnistui kasvattamaan oppilaiden tahtoa yrittää enemmän, eli sinnikkyyttä. Hän opetti Ilonaa hyväksymään itsensä ja uskomaan, että mahdottomiltakin tuntuvat asiat voivat onnistua motivaation ja sinnikkään harjoittelun avulla. Myöhemmin Ilona on jaksanut työskennellä haaveidensa eteen, päässyt yliopistoon opiskelemaan ja työskentelemään ammattikirjoittajana. Hän on myös edennyt urallaan esihenkilöasemaan tuntee iloa työskentelystä ihanneammattissaan. Ilona ajattelee, että osin tämän motivoivan ja kannustavan opettajan ansiosta hän on myös menestynyt elämässään.

Opettajan usko oppilaan kykyihin voi olla niin vahvaa, että hän pystyy herättelemään oppilaan uinuvia kykyjä ja osoittamaan hänelle erilaisia mahdollisuuksia ja kehityksen suuntia (Määttä & Uusiautti 2012, 25). Ilonan opettajan odotukset oppilasta kohtaan ovat muotoutuneet kannustaviksi ja motivoiviksi rohkaisuiksi. Samalla oppilas on kokenut tulleeensa nähdyksi ja kohdatuksi kunnioittavasti. Toisin sanoen olemme kaikki erilaisia ja siksi erilaisuuden arvostaminen on tärkeä asenne, joka näyttäytyy kunnioituksena (Avola & Pentikäinen 2020, 78). Ilonan opettaja on myös onnistunut vaikuttamaan hänen minäkäsitykseensä, joka muodostuu aina vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Opettajan kannustamana Ilona on työskennellyt vahvuksiensa parissa ja päätenyt sitä kautta työskentelemään ihanneammattissaan. Minäkuva onkin hyvin pysyvä; jos hyväksyt itsesi ja ajattelet, että osaat, todennäköisesti ajattelet näin myös myöhemmin. (Sandberg 2000, 80.)

6.2.2 Elämää horjuttaneet kokemukset

Oivan tarina havainnollistaa regressiivisistä kokemuksista arvopohjamerkitketykset-teemaa. Se sisältää aineistosta poimittuja kokemuksia, jotka ovat olleet luonteeltaan kielteisiä ja niillä on ollut hyvin voimakas vaikutus oppilaan arvotajunnan muotoutumiselle. Näiden kokemusten merkityksiä olen pyrkinyt tuomaan esille seuraavan tyyppitarinan avulla.

Oiva Oikeudenmukainen

Oiva sai opettajakseen peruskoulun ala-asteella opettajan, joka ei ollut hyvä opettaja. Hänen toimintaansa leimasi epäoikeudenmukaisuus ja hänellä oli suosikkioppilaita. Suosioon pääsi osaamalla asioita, joita hän ei ollut opettanut, tai erityisesti syntymällä suurten talojen lapseksi. Kaupungin tehtaan asuinalueella asuvia hän kohteli systemaattisesti työkeästi, päivä päivältä ilkeämmin ja älykkyyttä kyseenalaistaen. Oiva ei ollut varsinaisesti suosikki, mutta ei päätenyt silmätikuksikaan. Ei opettaja toki aina toiminut epäasiallisesti, välillä koulussa oli ihan mukavaakin.

Epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia mahtui kuitenkin kouluvuosiin runsaasti. Oppilaiden sättiminen ja häpäiseminen luokan edessä oli yksi hänen tavoistaan kasvattaa. Opettajan käsitystä tilanteista oli vaikeaa muuttaa lapsen keskimääräisillä argumentointitaidoilla, etenkin jos suosikkioppilas oli mukana ristiriitatilanteissa. Syy oli aina sen toisen. Oli näyttöä tai ei, kenellekään ei jäänyt epäselväksi opettajan mielipide syytetyn syyllisyydestä. Opettaja saattoi myös ilmaista käsityksensä oppilaan taidoista hyvin suoraan: ”sinusta ei voi tulla koskaan mitään” tai ”sinun taidoillasi ei koskaan voi onnistua.”

Opettajan toiminta oli Oivalle kuitenkin hyvin merkityksellinen kokemus koko elämän kannalta. Oiva oppi, että aikuiset ihmiset eivät ole aina oikeassa, eivätkä sitä myöskään ole aina ne aikuiset, joita pitää totella ja kunnioittaa. Lapsuuden kokemukset kasvattivat Oivalle tavallista voimakkaamman oikeudentunnon, halun

puuttua epätasa-arvoon ja vääränlaiseen vallankäyttöön. Kokemukset vaikuttivat myös Oivan poliittisiin näkemyksiin, uravalintaan sekä siihen, millaista ihmisyyttä Oiva nyt aikuisena arvostaa.

Määttä & Uusiautti (2012, 27–28) pohtivat artikkelissaan opettajan auktoriteetin kytkeytymistä joko viralliseen tai epäviralliseen asemaan. Ihanteellisesti opettajan auktoriteetti ei nojaa valtaan vaan aitoon kiinnostukseen ja välittävään asenteeseen oppilaita kohtaan. Heidän mukaansa myös opettajan johtajuustaidot, persoonallisuus, käyttäytyminen ja vuorovaikutustaidot vaikuttavat henkilökohtaisen auktoriteetin muodostumiseen. Oivan tapauksessa opettajan oma ihmiskäsitys ja arvomaailma pohjautuvat ulkoisille saavutuksille, jossa oppilaita ei nähdä potentiaalisesti tasavertaisina, sekä opettajaviran mahdollistamaan valta-asetelmaan. Oivan tapauksessa useat epäoikeudenmukaiset kokemukset eivät kuitenkaan ole lannistaneet, vaan kasvattaneet hänelle entistä vahvemman oikeudenmukaisuustajun. Vaikka tyyppitarina asettuikin kielteisten kokemusten alle, voidaan tätä pitää kertomuksena, jossa kokemukset ovat muokanneet kertojaa vahemmaksi. Tässä tapauksessa opettajan toimet eivät kohdistuneet pääsääntöisesti Oivaan, vaan luokkatovereihin.

Hannun tyyppitarina kertoo kokemuksista, joista on jäänyt pysyvä kipeä tunnemuisto. Aineiston perusteella kokemukset ovat olleet oppilasta alentavia, häpäiseviä tai jopa traumatisoivia.

Hannu Haavoittunut

Hannun oli perinteisiä arvoja noudattavasta työläistaustaisesta perheestä. Hänelle oli opetettu kuinka aikuisia ja etenkin opettajaa tuli kunnioittaa, eikä hänen auktoriteettiasemaansa tulisi kyseenalaistaa. Hannun ensimmäisen opettajan opetusmenetelmät olivat vanhanaikaisia ja saivat monet oppilaat tuntemaan huonommuutta. Opettaja saattoi poistaa oppilaan luokasta hyvin pienistäkin virheistä, juoksipa Hannu kerran itkien kotiinkin kesken koulupäivän. Eräänä aamupäivänä Hannun luokassa käytiin kierros, jossa kukin kertoi vuorollaan vanhempien ammatteja. Opettajan ilmeestä kyllä näki, mitä ammatteja hän piti arvossaan. Hänellä oli myös tapana korostaa joidenkin oppilaiden epäonnistumisia niin, että hän piilotti ne huumorilla. Hannulla ei itsellään ollut suuria oppimisvaikeuksia, mutta hän oli harmissaan niiden puolesta, joille opettaja nälvimiset kohdensi.

Hannun opettaja otti luokasta muutaman oppilaan silmätikukseen. Hannu ymmärsi, kuinka systemaattisen työkeästi opettaja kohteli aina näitä samoja, tehtaan asuinalueella asuvia oppilaita. Vähitellen nuo oppilaat saivat kuulla olevansa vähä-älyisiä, joista ei ikinä voisi tulla mitään. Opettajan toimintamalli alkoi ahdistaa Hannua ja etenkin se ymmärrys, millainen valta opettajalla saattoi olla. Oppilaat olivat voimattomia sen edessä. Tätä ahdistusta Hannu on kantanut aikuisikänsä asti. Hannun koulupohulla tapahtui vielä pientä koululaista

pysyvästi traumatisoinut liikunnanopettaja. Hän laittoi oppilaat liikuntasaliin, pyöritti paksua lehmänkettinkiä ja ilmoitti että jos ei hyppää, murtukoon nilkat. Hannu muistelee tapahtumia jälkeensä vihaisena ja toivoo, että nykyään ei enää opetettaisi tällä tavalla uhkailemalla.

Hannun tarinassa on hänen itsensä ja opettajan välisiä kohtaamisia, sekä sellaisia, joita hän on nähnyt tapahtuvan luokkatovereille. Yhteistä näille kaikille on se, miten niistä on jäänyt jokin kielteinen tunnemuisto, katkeruus tai viha kannettavaksi koko loppuelämän ajaksi.

Kokemusten merkityksellisyys ja sen vaikuttavuus oppilaan elämälle on oppilasta jollain tavalla horjuttavaa tai hajoittavaa. Ennalta tietävä katse viestii lukkoon lyötyä käsitystä, joka kertoo oppilaalle: tällainen sinä olet. (Mattila 2011, 28; Sandberg 2022, 72.) Opettajan todelliset, omaksutut ja sisäistetyt arvot näkyvät, kuuluvat ja tuntuvat ihmisen katseessa, olemuksessa, kehon asennossa, ilmeissä, eleissä ja äänensävyissä (Solasaari 2011, 34). Taneli (2012, 74) mainitsee J.A. Hollon kasvatusajattelua pohtivassa teoksessaan, että kasvatus ei ole väkivaltaista, ihmistä tyypistävää tai rajoittavaa toimintaa. Hän toteaa myös, että kasvattajan tehtävä on osoittaa tämä ja toimia sen mukaisesti, toisin kuin entisaikojen koulumestarit.

Hannun tyypitarinassa aineisto sijoittuukin kansakouluajankokemuksiin, jolloin tulee huomioida siihen historialliseen aikaan liittyvä opetustyyli. Opettajaa kuvailtiin aineistossa lääkärin ohella ”jumalasta seuraavaksi”, millä viitattiin toisaalta kunnioitukseen heitä kohtaan, mutta myös nykyajan näkökulmasta kiellettyjen toimintamallien hyväksyntään. Merkittävää niissä kertomuksissa on kuitenkin kokemusten vaikuttavuus ja pitkäkestoisuus. Pienen koululaisen merkittävimmät kokemukset, olivat ne sitten hyviä tai huonoja, kulkevat muistoissa läpi elämän.

7 Yhteenveto ja pohdinta

Tässä luvussa kokoan tutkimustuloksista yhteenvedon ja peilaan niitä aikaisemmin esiteltyihin tutkimuksiin ja teorioihin. Pohdin joitakin tämän tutkimuksen myötä syntyneitä ajatuksia nykyhetken koulumaailmaan ja yhteiskunnalliseen tilaan liittyen. Lisäksi tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta, sen hyödynnettävyyttä ja mahdollisia jatkotutkimusmahdollisuuksia.

7.1 Välittävä kasvatussuhde opetuksessa

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla halusin selvittää millaisia kasvatussuhteita opettajan oppilaan välille muodostui koulussa tapahtuvissa kohtaamishetkissä. Tämä tapahtui aineiston teemoittelun avulla, mikä palveli asetettua tutkimustehtävää oikein hyvin. Tulosten perusteella merkittävimmät kohtaamiset olivat sellaisia, joista oppilaalle jäi jokin tunnepohjainen kokemusmuisto, myönteinen tai kielteinen. Kirjoituskutsuna kerätty aineisto oli otsikoitu siten, että siihen valikoituisivat nimenomaisesti oppilaan merkityksellisimmät kohtaamiset, joten aineistossa ei tullut esille kovin neutraaleja kohtaamisia. Tässä tutkimuksessa *välittävä ja turvallinen* kasvatussuhde mahdollisti oppilaalle positiivisen tunnekokemuksen, josta välittyi opettajan empaattisuus ja huolenpito oppilasta kohtaan. Opettajalle oli tärkeää rakentaa luokkaan salliva ja lämmin ilmapiiri, joka vaikutti myös oppilaiden opiskelumotivaatioon. Samankaltaisia huomioita oli luettavissa myös Hosion (2021, 141) tutkimuksesta, jossa välittäväksi koettu opettaja oli ystävällinen ja osoitti kiinnostusta oppilaan asioista kuuntelemalla ja keskittymällä vuorovaikutustilanteeseen.

Välittävä ja turvallinen kasvatussuhde vaatii muodostuakseen vastavuoroisuutta, jossa kumpikin osapuoli sekä kuuntelee että arvostaa toisiaan. Noddingsin (2012, 772) mukaan välittävän opettajan tulee olla kiinnostunut oppilaan ilmaistuista tarpeista, osoittaa ymmärtäväisyyttä ja kuunnella häntä. Vastavuoroisuudella tarkoitetaan sitä, että oppilaan tulee reagoida jollain tapaa opettajan välittävään kohteluun. Onnistuakseen tällainen kasvatussuhde vaatii useimmiten aikaa ja jatkuvuutta. Tätä seikkaa korostavat sekä Noddings (2012) että Hosio (2021). Suomalaisen peruskoulun alaluokilla onkin tyypillistä, että sama opettaja opettaa useamman vuoden peräkkäin, tai ainakin joitakin aineita läpi alakoulun. Jatkuvuuden on siten mahdollista toteutua ja se ilmeni myös tämän tutkimusaineiston kertomuksista. Vaikuttavimmat välittävät kokemukset syntyivät heille, joilla oli välittävä ja turvallinen opettaja alaluokilla useamman vuoden ajan. Sen vaikutukset ilmentyivät erityisesti

positiivisina ja lämpiminä koulumuistoina, jotka henkilöityivät tähän tiettyyn opettajaan. Hosion (2021, 145) tutkimuksen mukaan välittävän kasvatussuhteen syntymistä edesauttavaa jatkuvuutta ei kuitenkaan tule ymmärtää niin, että vuorovaikutustilanteiden tulisi olla erityisen pitkäkestoisia. Tärkeintä on opettajan asenne lyhyissäkin kohtaamishetkissä, joissa yhteys vain on mahdollista muodostaa. Myös omassa tutkimuksessani kohtaamisen hetket saattoivat olla hyvin lyhyitä keskusteluja, mutta niiden merkityksellisyys tiivistyi esimerkiksi rohkaisevassa eleessä tai ymmärtävässä kommentissa, jonka opettaja oppilaalleen antoi. Oppilas saattoi kuljettaa kokemusta mukanaan voimavarana useita vuosia myöhemminkin.

Turvallisuuden elementti esiintyi valtaosassa kertomuksista. Turvallisuuden tunnetta koettiin silloin, kun opettaja huolehti oikeudenmukaisesti ja johdonmukaisesti sovittujen sääntöjen noudattamisesta. Tasapuolinen ja reilu kohtelu lisäsivät luottamusta opettajaan. Tärkeää oli myös se, että opettaja ei milloinkaan tuominnut oppilaan luonnetta tai persoonaa, vaan sääntöjen rikkomuksista tulleet seuraukset olivat nimenomaan rangaistuksia oppilaan teoista.

Ehkä siihen turvallisuuteen vaikutti opettajan tapa ojentaa oppilaita tehdyistä vääryyksistä... Hän ei koskaan moittinut oppilasta pahaksi tai vääränlaiseksi. Hän rajasi ojentamiset selkeästi tiettyihin tekoihin saamalla kyllä aikaan varmasti ansaittua syyllisyyttä. Meille annettiin selkeästi mahdollisuus oppia paremmiksi toimimalla toisin, ei tullut tunnetta siitä, että on huono tai kelvoton oppilas. (K21)

Myös Hosion (2021, 143) tuloksissa opettajan oikeudenmukainen toiminta lisäsi tunnetta välittämisestä ja sen kautta myös arvostettuna olemisesta. Onnistuneet välittävää kasvatusta viestittävät kohtaamiset vaikuttivat koko luokan ilmapiiriin ja opiskelumotivaatioon. Tämän tutkimuksen tuloksissa myös *vaativa ja palkitseva* kasvatussuhde muodostui opettajan välittävästä kasvatuksesta, sillä *alateemat johdonmukainen ja vaativa* sekä *motivoiva ja palkitseva* kummatkin sisältävät välittäviä elementtejä. Niissä vaativuus liittyy osin johdonmukaiseen toimintaan ja osin koulutehtävistä suoriutumiseen. Ponnisteluista ja yhteisten sääntöjen noudattamisesta myös palkittiin. Luokka saattoi tehdä yhteisiä retkiä palkinnoksi tavoitteiden saavuttamisesta, mikä taas osaltaan kehitti yhteishenkeä, yhteenkuuluvuuden tunnetta ja motivoi tekemään parhaansa.

Yksi välittämistä koulussa kuvaavista elementeistä on huolenpito. Tämä voidaan ymmärtää hoivaavana huolenpitona oppilaasta ja kiinnostuksena siitä, mitä oppilaan elämässä tapahtuu. Esimerkiksi Hosion (2021) tutkimuksessa kokemukset huolenpidosta liittyivät etenkin oppilaan mielialasta huolehtimiseen. Tässä tutkimuksessa huolenpitoon liittyviä kohtaamisia

ei ilmennyt suoraan, mutta siihen viittaavaa oli kuitenkin pääteltävissä joistakin kertomuksista.

Kuvailisin opettajaani erittäin empaattiseksi, joustavaksi ja ihmiseksi, joka näki paljon vaivaa muiden hyvinvoinnin eteen. Hän myös aidosti välitti oppilaistaan ja yritti tukea jokaista ja jakoi aina tsemppata. (K11)

Hoivaavaan huolenpitoon liittyy yksi Noddingsin (2012) erityisesti korostama kasvatuksellinen tavoite: empatian ja toisten arvostamisen opettaminen. Opettajan mallintamana oppilaat voivat oppia pitämään toisistaan huolta ja arvostamaan jokaisen oppilaan ainutlaatuisuutta (Bergman 2004, 154; Värrö 1994, 19). Lähes kaikissa välittävää kasvatustotetta ilmentävissä kertomuksissa opettajan empaattinen ja ystävällinen suhtautuminen oppilaisiin koettiin merkitykselliseksi. Yhdessä toimiminen, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot ovat tänä päivänä ominaisuuksia, joiden perään kuulutetaan myös työelämässä. Näille taidoille luodaan pohja lapsuudessa, joten koulun ilmapiirin ja koulussa opittavien sosioemotionaalisten taitojen merkitystä tulisikin korostaa entisestään.

Välittävään kasvatustotteeseen koulussa liittyy edellisten elementtien lisäksi oppilaan opetuksellisten tarpeiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen. Etenkin heikosti menestyvillä palautteen laadulla on todettu olevan merkitystä. (Hosio 2021, 140.) Tässä tutkimuksessa opetuksellisten tarpeiden tunnistaminen ilmeni etenkin opettajan taidoissa eriyttää opetusta. Eräässä kertomuksessa oppilas kertoi opettajasta, joka tarjosi erilaisia tapoja esittää osaamisensa. Tämä palveli oppilasta, jolle kirjallinen ilmaisutapa oli haasteellista, mutta suullinen onnistui paremmin. Oppilaan opetuksellisten tarpeiden tunnistamiseen liittyviä elementtejä löytyi aineistosta kuitenkin melko vähän. Yhdistän tämän osa-alueen myös opettajan käsityksiin oppilaan kyvykkyydestä ja suhtautumiseen oppilasta kohtaan. Näitä kohtaamisia aineistosta löytyikin enemmän.

Myönteistä suhtautumista oppilasta kohtaan voidaan tarkastella myös Rosenthalin & Jacobsonin (1968) tutkimuksen avulla. Pygmalion-efekti luokkahuoneessa, eli itseään toteuttava profetia, on positiivinen ilmiö: kun opettaja suhtautuu oppilaaseen lähtökohtaisesti niin, että hän uskoo oppilaan pystyvän oppimaan opettavan sisällön tai omaksumaan oikeanlaisen käyttäytymisen mallin, opettaja myös kohtelee oppilasta sen mukaisesti kannustaen, vaatien ja antaen mahdollisuuksia. Tässä ilmiössä on oleellista opettajan usko siihen, että oppilas tekee sen hetkisen parhaansa ja ymmärtää, miten palautteen avulla on mahdollista joko rikkoa tai rakentaa vahvaksi jokaista oppilasta. (Rosenthal & Jacobson 1968; Sandberg 2022, 116.) Välittävällä ja turvallisella kasvatustotteella toimiminen muodosti myös

tässä tutkimuksessa positiivisen kehän, jossa opettajan panostus palkittiin oppilaan sinnikkyydellä ja sillä, että hän halusi onnistua tuon opettajan silmissä.

Hosion (2021) mukaan välittävänä koettu opetus haastaa opettajaa ajankäytöllisesti. Opettaja joutuu ”uhraamaan” opettamiseen käytettävää aikaa kouluarjessa esiintyvien pulmien kohtaamiseen ja toisaalta siihen, että oppii tuntemaan oppilaansa paremmin. Oppilaiden moninaiset lähtökohdat ja tarpeet ovat arkipäivää, ja ne korostuvat etenkin erityisopetuksessa. Oppilaantuntemus ilmeni tässä tutkimuksessa taitona ymmärtää ja joustaa sekä toisaalta motivoida ja patistaa harjoittelemaan sinnikkäämmin. Usko ja luottamus oppilaisiin sekä välittävä suhtautuminen lapseen vaikuttavat positiivisesti lapsen minäkuvan kehittymiseen (Hosio 2021, 140; Sandberg 2022). Välittävä ja hoivaava turva, jota opettaja voi oppilaalleen antaa, vaikuttaa lasten itsesäätelytaitojen kehitykseen ja siten rakentaa vankempaa pohjaa lapsen sosiaalisille taidoille. Toimivat koulun sosiaaliset suhteet ovat yhteydessä lasten kouluun sitoutumiseen, sopeutumiseen ja akateemiseen kehitykseen. (Noddings 2012, 775; Verschueren 2015 83–88.)

7.2 Turvaton, elämää horjuttava kasvatusote opetuksessa

Turvattomuutta, epäjohdonmukaisuutta tai epäoikeudenmukaisuutta sisältäneet kohtaamiset sijoittuivat yleisesti aikaan, jolloin koko yhteiskuntamme oli hyvin erilainen.

Kansakouluaikaiset kokemukset eivät noudata pedagogisesti nykyaikaista linjaa, mutta tässä tutkimuksessa sille ei annettu painoa, vaan oppilaan kokemukselle turvattomuutta henkivästä kohtaamisesta sekä sen seurauksille. *Elämää horjuttaneet kokemukset* koostuivat opettajan oppilaan välisen turvattoman kasvatussuhteen aiheuttamista kipeistä kokemuksista, joiden tunnemuisto vaikutti vielä aikuisenakin, sekä kokemuksista, jotka vaikuttivat voimakkaasti oppilaan arvorakenteen kehittymiseen. Opettajan toiminnan ja suhtautumisen taustalla vaikuttivat esimerkiksi suvaitsemattomuus tai oppilaan perheen yhteiskunnallinen asema. Opettajalla oli vahvat ennakkokäsitykset joitakin ”työläisperheistä” tulevia oppilaita kohtaan, ja monet heistä päätyivät opettajan silmätikuiksi. Vastaavasti oli yleistä, että opettajalla oli selkeät omat suosikkioppilaansa, joita hän usein korosti puheissaan. Opettaja saattoi myös asettaa oppilaalle liian kovan rangaistuksen, mikä koettiin epäoikeudenmukaisena kohteluna etenkin, jos opettaja ei juurikaan selventänyt mistä rangaistus langetettiin. Tällainen systemaattinen epäarvostava kohtelu oppilaita kohtaan koettiin yleisesti johtuvan siitä, että opettaja ei hyväksynyt oppilasta omana itsenään.

Kuvasin opettajan positiivisen suhtautumisen merkitystä edellisessä luvussa itseään toteuttavan profetian, eli pygmalion-efektin avulla. Sen vastakohta on golem-efekti, jossa lähtökohta oppilaaseen suhtautumiselle on kielteinen ja kasvatussuhteesta muodostuu ennemmin rikkova ja elämää horjuttava. Tämäkin tapa suhtautua oppilaaseen alkaa siten toteuttaa itseään. Kun opettaja odottaa ennakkotietojen perusteella oppilaan olevan kognitiivisesti heikompi tai käyttäytyvän haasteellisesti, sitä enemmän hän saattaa vahvistaa niitä omilla toimillaan. Oppilaalle saatetaan myös sanoittaa uskomuksia suoraan toteamalla, että hän ei kykene muuttamaan käyttäytymistään tai ei pysty oppimaan jotakin asiaa. Ilman rohkaisua toiseen suuntaan, oppilas ei sitä myöskään itse tee ja alkaa toteuttaa uskomusta itsekkin. (Sandberg 2022, 71.) Golem-efektille ominaisia toimia ja sanomisia esiintyi lähes jokaisessa elämää horjuttavaa kasvatustilannetta ilmentävässä kokemuksessa.

Toisin kuin välittävää kasvatussuhdetta rakentava opettaja, turvattomalle kasvatussuhteelle oli ominaista puuttua ennemmin oppilaan persoonaan tai ominaisuuksiin, kuin pelkästään hänen toimintaansa. Oppilaan osaamisen ja älykkyyden kyseenalaistava opettaja saattoi todeta hyvin kylmästi ja epäkunnioittavasti kuinka ”*sinun taidoillasi ei koskaan voi onnistua*” tai ”*sinusta ei voi tulla koskaan mitään*”. Oppilasta ojennettiin tai häntä häpäistiin yleisesti muiden kuullen ja oppilaita kohdeltiin epätasa-arvoisesti. Opettajan oli vaikeaa tarkastella tilanteita objektiivisesti, eikä hänen muodostamaansa käsitykseen voinut vaikuttaa. Opettajan paheksunnan kohteeksi joutuneet oppilaat olivat kohtalonsa vankeja. Tämän tutkimuksen valossa mielenkiintoisia merkityksiä tarjosivat kokemukset, jotka vaikuttivat oppilaiden arvopohjan rakentumiseen. Erityisesti opettajan epäoikeudenmukainen ja epätasa-arvoinen toiminta saattoi ensin järkyttää oppilaita, mutta vastoin omia ennako-odotuksiani, ajan myötä se kääntyi heidän voimavarakseen. Lapsuuden koulukokemukset kasvattivat pärjäämään elämässä ja ymmärtämään jo hyvin varhain elämän realiteetteja, joita eräs kertoja kuvaa kirjoituksessaan:

Opettajan käytös oli minulle se elämäni momentum, jolloin aloin tajuta että maailma ei ole oikeudenmukainen, eikä tasa-arvoinen, eikä sitä myöskään ole aina ne aikuiset, joita pitää totella ja kunnioittaa. Sen ymmärtäminen ei tuntunut hyvältä ja oivaltavalta. Se tuntui pahalta ja ahdistavalta...Rohkeus kasvoi ja yläasteella jo uskalsin kertoa näkemykseni, jos alkoi näyttää siltä, että joitakuuta kohdellaan huonommin kuin toisia. (K21)

Äärelän (2012, 236–240) tutkimuksessa nuorena vankilaan päätyneet eivät yleisesti olleet kokeneet tullessa hyväksytyiksi koulussa. Heidän kertomusten mukaan kokemuksesta seurasi muun muassa uhmakkuutta ja runsaita poissaoloja. Vastaavasti opettajan osoittama

arvostus antoi oppilaalle kokemuksen hyväksynnästä, jolloin myös nuoret halusivat käyttäytyä tunnilla paremmin antaen opettajalle opetusrauhan. Sillä on myös suuri merkitys syrjäytymisen ehkäisyssä, joka on osallisuuden tukemista. Toisinaan opettajalla voi olla vaikeuksia kääntää oma suhtautuminen käyttäytymisellään kipuilevan tai aggressiivisen oppilaan kohdalla, mutta todennäköisesti pienikin tunnustus tai arvostus palautuu koko oppimisympäristön hyväksi. Myös tässä tutkimuksessa kuvattiin vahvaa motivaatiota työskennellä tietyn opettajan tunneilla vastineeksi reilusta ja välittävästä kohtelusta:

Tällä opettajalla oli myös se vaikutus meihin, että työilmapiiri oli aina hyvä ja ketään ei kiusattu millään tavalla. Muistan kuinka pahoillamme aina olimme, jos hän oli suuttunut, koska harvemmin hän oli pois tolaltaan tai huusi meille. Pelkästään aiheesta. (K12)

Tuloksista on pääteltävissä, että opettajan hyväksyntä sekä ymmärrys oppilaiden ainutlaatuisia ja moninaisia tilanteita kohtaan on kaikkein merkityksellisintä opettajan ja oppilaiden välisissä kohtaamisissa; jos sitä ei ole, se vaikuttaa myös horjuttavasti oppilaan elämän rakentumiseen. Vaikka opettajan pedagogiikka ja opetustilanteisiin liittyvä toiminta olisi kyseenalaista ja uhkailevaa, sen vaikutukset eivät kannu yhtä pitkälle kuin tunne siitä, ettei ole hyväksyty ja arvostettu opettajan silmissä. Mikäli opettaja ei hyväksynyt joitakin oppilaita ja suhtautui heihin kielteisesti, myös muut alkoivat suhtautua opettajaan jännittyneesti, pelokkaasti ja jopa ahdistuneesti. Nämä kipeät tunnemuistot säilyivät ja tuntuivat edelleen aikuisenakin.

7.3 Pohdinta ja jatkotutkimusehdotukset

Erityispedagoginen lähestymistavan keskiössä on oppilaiden moninaiset ja vaihtelevat lähtökohdat. Tässä tutkimuksessa ei löytynyt viitteitä sille, että kertomuksen taustalla olisi ollut esimerkiksi lapsen kaltoinkohtelua tai epävakaita kotioloja. Vain yhdessä kerrottiin oppilaan muuttaneen juuri ennen koulun alkua uuteen perheeseen, mikä voitaisiin otaksua liittyvän lastensuojelullisiin toimenpiteisiin. Joissakin kertomuksissa sivuttiin lyhyesti omaa lähtötilannetta koulussa, johon saattoi liittyä levotonta tai häiritsevää käyttäytymistä oppitunneilla tai uhmakkuutta opettajaa kohtaan, mutta niistä ei ollut pääteltävissä oliko oppilaalla esimerkiksi turvattoman kiintymyssuhdemallin mukaisia haasteita.

Kiintymyssuhdeteoria voi kuitenkin tarjota kehykset tutkimukselle muun muassa siitä, miten negatiiviset opettaja-oppilassuhteet muovaavat oppilaan käsitystä itsestään ja sen vaikutusta heidän käyttäytymisen kehitykseen (Verschueren 2015, 85–86). Kiintymyssuhdeteoriaan pohjautuvalla toiminnalla on paljon yhteneväisyyksiä välittävän kasvatusotteen kanssa.

Kummatkin myös nojaavat ihmisen luontaisiin psykologisiin perustarpeisiin, joiden täytyminen määrittää muun muassa yksilöllistä hyvinvointia, oppimista ja sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä (Ryan & Deci 2000). Kiintymyssuhdemallien tarjoama tieto ja ymmärrys voivat ohjata opettajan suhtautumista lapseen, jonka käytös on esimerkiksi poikkeavaa tai haasteellista. Palaan viitekehyksessä esittämäni dilemmaan, jossa opettaja joutuu tilannekohtaisesti pohtimaan, mikä on tärkeintä oppitunnissa ja mihin on hedelmällisintä käyttää aikaa. Nuorten vankien välittämä koulun resursseihin liittyvä pyyntö oli, että opettajalla tulisi olla enemmän aikaa oppilaiden yksilölliseen kohtaamiseen (Äärelä 2012, 235). Kritiikki tosin kohdistui enemmän yläkouluun, jossa opettajat eivät tunne oppilaitaan aina edes nimeltä. Ajattelemisen arvoinen pyyntö joka tapauksessa.

Tulisiko koulua kehittää enemmän kasvatukselliseen ja huolehtivaan suuntaan? Esimerkiksi Äärelän (2012, 237) tutkimuksessa nuoret vangit itse kehittäisivät koulua enemmän tähän suuntaan ja odottavat opettajilta muun muassa inhimillisyyttä, johdonmukaisia sääntöjä ja rajoja, tunnetta huolehtimisesta ja välittämisestä sekä yhteenkuuluvuudesta. Myös Noddings (2005, 20) näkee välittämisen ja huolenpidon tarpeen kouluissa olevan yhä tärkeämpää. Osa tämän tutkimuksen kertomuksista painotti myös oikeanlaisten toiminta- ja käytösmallien opettamista etenkin alakoulun opettajilta, ja sellaiseksi ihmiseksi kasvamaan saattamista, joka osaa toimia yhteiskunnassa toisten kanssa. Eräs tuntemani luokanopettaja totesi kerran, että hän haluaa nimenomaan opettaa aina ensimmäisiä luokkia ja mielellään samaa luokkaa useamman vuoden peräkkäin saavuttaakseen kasvatuksellisesti parhaimmat mahdolliset tulokset. Hän koki olevansa ensisijaisesti nimenomaan kasvattaja, kuin niinkään asiasisältöjen opettaja. Nämä kasvatukselliset toiveet ja ajatukset tulevat ilmi myös seuraavassa aineistonäytteessä:

Mielestäni ala-asteella opettajan täytyy olla roolimalli ja näyttää suuntaa kuinka elämässä käyttäydytään ja toisia kunnioitetaan. Itse opetuksella ja sen selkeydellä on varmasti merkitystä ja se on tärkeää, mutta mielestäni ala-asteella yleiset käytöstavat ovat tärkein opetettava osa-alue. (K20)

Opettajan merkitys roolimallina ja oikeanlaisen toimintamallin näyttäjänä on hyvin vahvasti sidoksissa siihen aikaan ja yhteiskuntaan, jossa eletään. Kansakouluaiikainen opettajakuva, joka esittää jopa epäinhimillisen erehtymätöntä ja nuhteetonta mallikansalaista, ei ole enää opettajankoulutuksen tavoite. Tämän päivän opettajan ammatillinen identiteetti kulkee Rileyn (2008, 627) mukaan rinnakkain välittävän hoivan antajan ja hoivaa etsivien oppilaiden kanssa työskentelevänä ammattilaisena. Opettajan oman arvorakenteen selkiyttäminen lienee yksi

tärkeimpiä asioita, joita hänen on tehtävä voidakseen tehdä työtään itselle mielekkäällä tavalla. Tähän viittaa myös Solasaari (2011, 41), sillä sekä opettajan arvomaailma ja että välittävä mielenkiinto oppilasta kohtaan rohkaisevat opettajaa toimimaan niiden arvojen mukaisesti oppilaidensa ohjauksessa. On kuitenkin hyvä ymmärtää, että toisen ihmisen itseys ja tavoiteltava hyvä ovat toiselle ihmiselle aina abstrakteja ja likimääräisiä ideaalikäsitteitä. Koska kukaan ei elä toisen ihmisen kehossa ja sielussa, ei kukaan voi myöskään elää toisen tulevaisuutta ja hänessä mahdollisesti toteutuvia ideaalejakaan. (Värri 1994, 20.) Tämä ymmärrys voi tarjota vapauttavan ja ehkä helpottavankin ohjenuoran silloin, kun opettajasta tuntuu, että kaikki mitä oppilaan hyväksi voi tehdä on jo tehty.

Kiintymyssuhdeteorian näkökulmasta voidaan pohtia myös sitä, missä määrin opettajan oma kiintymyssuhdemalli vaikuttaa hänen toimintatapoihinsa. Rileyn (2008, 627-628) mukaan joskus opettaja rakentaa oman opettajuutensa motiiville, joka koostuu tiedostamattomasta tarpeesta etsiä korjaavia emotionaalisia kokemuksia oppilaistaan. Asetelma on siinä mielessä ongelmallinen, että tällainen toimintamalli rakentuu opettajan tarpeelle saada oppilailta huolenpitoa, tunnustusta ja kiitollisuutta. Se tekee kuitenkin opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta ongelmallisen, sillä osa oppilaista ei pysty tähän oman kiintymyssuhdemallinsa takia. Toisaalta myös oppilaiden haasteellinen tai torjuva käytös voi tuntua opettajasta erityisen haavoittavalta. Rileyn tutkimus kuitenkin osoitti, että oppilailta saadut korjaavat emotionaaliset kokemukset toimivat ja opettajan oma turvaton kiintymysmalli alkoi korjaantua. Joka tapauksessa, asetelma on näissä tapauksissa hieman pääläellään, sillä pahimmassa tapauksessa alitajuisesti korjaavia tunnekokemuksia oppilaistaan kaipaava opettaja voi horjuttaa erityisesti vahingoittuvassa asemassa olevien oppilaiden kehitystä.

Noddings (2012, 774–775) korostaa, että välittävän suhteen luomiseen käytetty aika ei ole koskaan hukkaan heitettyä. Oppilas saa opettajalta tukea löytääkseen aidon ja rehellisen suunnan koulupolulle ja luottamusta tulevaisuutta kohtaan, ja siihen, että hän on merkityksellinen ihminen tässä maailmassa. Hän puhuu välittämisen etiikasta, joka laittaa koulut miettimään mitä siellä tulisi opettaa, jotta se voisi valmistaa oppilaita paremmin tulevaisuuteen. Tulevaisuususkon suhteutettuna tutkimustuloksiin lasten ja nuorten hyvinvoinnista luovat asetelman, jossa on väistämätöntä mieltä opetuksen painotuksia perusasteella. Myös Hosio (2021, 148) pohtii voiko opettaja käyttää oppitunteja keskusteluun saavuttaakseen parempaa tietoa siitä, mitä oppilaat käyvät läpi elämässään. Vastauksena pohdinnalle, palaan kasvatuksen arvoperusteisiin ja Värriin (1994, 17–20) viittaamaan hyvän tavoittelemiseen kasvatuksessa: on syytä keskittyä siihen tavoitteeseen, minkä toivoo

kasvatustoimien ansiosta toteutuvan joskus tulevaisuudessa, ja mikä ilmentää kasvatettavan parasta ja sellaisia toimia, jotka eivät määrää ennalta kasvatettavan kohtaloa.

Jatkotutkimuksia ajatellen opettajan ja oppilaan välisiä kohtaamisia olisi mielenkiintoista ja samalla varsin hyödyllistä tutkia erityisesti siirtymä- ja nivelvaiheissa. Siirtymävaiheeseen liittyy aina jännitteitä, kun oppilas luopuu vanhoista ja tutuista tavoista, rakennuksista sekä opettajista. Miten uudessa oppilaitoksessa tapahtuvat ensimmäiset kohtaamiset onnistuvat ja miten ne vaikuttavat opiskelumotivaatioon? Kuinka siirtymävaiheissa onnistutaan oppilaan tarvitseman ja hänelle kuuluvan tuen kannalta? Olisi myös kiinnostavaa kerätä aineisto siten, että se keskittyisi erityisoppilaisiin ja heidän kokemuksiinsa. Kohtaamisten merkityksiä ja niissä ilmeneviä haasteita olisi myös hyödyllistä tutkia perustuen opettajien kokemusmaailmaan. Välittävää kasvatussuhdetta voi toisinaan olla hyvin vaikeaa muodostaa sellaisen oppilaan kanssa, jolla on laaja-alaisia vaikeuksia tai vaikeita kiintymyssuhdekokemuksia. Myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden mahdolliset traumaperäiset mielenterveyshaasteet asettavat opettajan ja oppilaan välisen suhteen rakentumiselle useita ulottuvuuksia. Tämänkaltaisesta tutkimuksesta voisivat hyötyä opettajankoulutuksen järjestäjät ja opettajiksi opiskelevat.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan perinteisesti validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla. Validiteetin avulla voidaan arvioida sitä, millä tavalla tutkimustulos vastaa tosiasioiden tilaa todellisuudessa. Reliabiliteetti eli luotettavuus mittaa sitä, missä määrin satunnaiset tekijät ovat voineet vaikuttaa tutkimustuloksiin. Nämä perinteiset tavat perustuvat oletukseen, jossa on erikseen tietävä subjekti, eli tutkija, joka esittää väitteen ulkoisesta todellisuudesta, eli objektista. Narratiivinen tutkimus liitetään kuitenkin konstruktivistiseen ajattelutapaan, missä todellisuus rakentuu sosiaalisesti, jolloin tutkijan erottaminen todellisuudesta on vaikeaa. Tulkinta aineiston merkityskokonaisuuksista syntyykin vuorovaikutuksessa tutkimuskohteen kanssa ja tutkija ajatellaan osaksi tutkimuskohdetta, ei niinkään erilliseksi subjektiksi. Siten tutkijan tulkinta aineistosta on yksi versio totuudesta, koska sama tapahtuma on mahdollista kertoa eri tavoin eri näkökulmista katsottuna. (Heikkinen 2010, 153; 2018, 184.)

Tarinoiden ja kertomusten avulla välitettyä todellisuutta voidaan tarkastella todentunnun tavoittelulla. Narratiivisen tarinan on tarkoitus vakuuttaa lukija todentunnusta (*verisimilitude*), joka ei perustu väitteisiin, vaan siihen, että lukijan on mahdollista eläytyä tarinaan. Tämä

perustuu aikaisemmin esittelemääni Brunerin (1986) tietämisen tapojen jaottelusta, eli paradigmaattiseen ja narratiiviseen. Paradigmaattisen muodon on tarkoitus vakuuttaa totuudesta ja narratiivisen taas todentunnusta. Todentunnun tavoittelussa on keskeistä se, että myös lukijalle välittyy tarinoiden kautta tunnekokemus. (Bruner 1986 11–13; Heikkinen 2010, 154.) Tässä tutkimuksessa narratiiviset tyyppitarinat tavoittelevat todentuntua kokonaisvaltaisemman tarinan muodossa, jossa lukijan on mahdollista samaistua kertomusten tunnekokemuksiin esimerkiksi omien elämäkokemusten kautta. Tutkimuksen teemoitteleva osio tarjoaa enemmän tietoa, joka voidaan sijoittaa paradigmaattiseen kenttään.

Narratiivisessa aineiston lähestymistavassa sekä siitä tehdystä analyysistä on tutkijan tulkinnallisuuden lisäksi tärkeää huomioida aineiston keräämistapa. Kirjoituskutsu sisältää ajatuksen, että kertoja kirjoittaa kokemuksistaan sellaisessa mielentilassa, missä hän on parhaimmillaan. Omista kokemuksista kirjoittaminen saattaa kuitenkin olla hyvin henkilökohtaista. Aineistoa luettaessa on muistettava, että kirjoittajat rajaavat ja käsittelevät aihettaan aina sen mukaan keiden ajattelevat kirjoitusta lukevan ja mitä ajattelevat heidän haluavan kuulla tutkittavasta ilmiöstä (Pöysä 2021). Tämä on mielenkiintoinen lähtökohta aineiston analyysille ja siitä tehtävälle tulkinnalle. Tutkijana en voinut ajatella kertomusten olevan absoluuttisia totuuksia tapahtumista, sillä jo niiden kirjoitusvaiheessa on tehty valintoja ja saatettu sulkea joitakin tietoa pois. Pohdin tätä jonkin verran aineistoon tutustumisvaiheessa. Tein kuitenkin päätöksen luottaa aineistooni ja rakentaa tulkintani sen pohjalta, mitä minulla oli luettavissa. Näin ollen en pyrkinyt löytämään tai pohtimaan rivien väleistä mahdollisia piilotettuja merkityksiä. Kirjoituskutsuna kerätty valmis aineisto oli toki varsin monipuolinen, mutta se sulki esimerkiksi mahdollisuuden esittää tarkentavia kysymyksiä. Toisenlainen menetelmä olisikin saattanut tuottaa hyvin erilaisia tuloksia.

Narratiivista tutkimusta voidaan arvioida myös Heikkisen (2018, 185) esittämällä validointiperiaatteella, joka perustuu tulkinnalliseen ja konstruktivistiseen lähestymistapaan. Se koostuu viidestä periaatteesta: 1) historiallisen jatkuvuuden periaate, 2) refleksiivisyyden periaate 3) dialektisuuden periaate, 4) toimivuuden periaate ja 5) havahduttavuuden periaate. Näistä periaatteista voin hyödyntää oman tutkimuksen validoinnissa lähes kaikkia, erityisesti dialektisuutta, toimivuutta ja havahduttavuutta. Refleksiivisyyttä tarkastelen tämän luvun lopuksi tutkijan position avulla. Historiallinen jatkuvuus toteutuu jossain määrin, mutta rakentamissani tyyppitarinoissa se on sivuosassa. Tutkimuksen tulkinnallisuus liittyy dialektisuuden periaatteeseen, sillä se on rakentunut vuorovaikutuksessa tutkittavan kohteen ja aikaisempien tutkimuksien kanssa. Toimivuuden periaatteen ydin on tutkimuksen

hyödynnettävyydessä. Tämä tutkimuksen tulokset tarjoavat käytännönläheistä tietoa välittävästä kasvatuksesta, sen hyödyistä ja kohtaamisten merkityksistä niin opettajille, opettajiksi opiskeleville kuin muillekin koulun henkilökuntaan kuuluville. Havahduttavuus voi parhaimmillaan saada lukijan katselemaan maailmaa uudesta näkökulmasta. Tämä tutkimus voikin tarjota havahduttavia teemoja ja kokemuksia, joiden myötä omaa ammattitoimijuuttaan on mahdollista tarkastella.

Refleksiivisyyden periaatetta tarkastellessa tutkijan positio on keskeistä. Tutkimusprosessin aikana teorian ja empirian vuoropuhelu asettaa tutkijan tilanteisiin, joissa on kyseenalaistettava oma tietämyksensä. Tutkijan omat aikaisemmat kokemukset, näkemykset ja havainnot tutkittavasta ilmiöstä vaikuttavat väistämättä ajattelu- ja tutkimustyöskentelyn taustalla. Tutkijan on tarkasteltava herkillä otteella omien valintojensa vaikutuksia tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tutkimusprosessia ohjaa reflektointi, joka tarkentaa tutkijalle itselleen mitä hän on tekemässä, mikä on tutkimuksen tarkoitus ja miksi hän tekee juuri niitä ratkaisuja mitä tekee. (Helenius, Salonen-Hakamäki, Vilkkä, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015, 212; Högbacka & Aaltonen 2015, 9–13.) Ihmisen toimijuus tutkimuksessa asettaa teorian asemaan, jossa se kuvaa yleistettynä sitä todellisuutta, josta yksittäiset toimet saavat merkityksensä. Siten voidaan todeta, että valinnoista seuraa aina jotakin ja jokainen tutkija tekee valintoja myös omien ennakkokäsityksiensä ja merkitystodellisuksiensa pohjalta. Valinnat prosessin aikana vaikuttavat aina lopputulokseen ja siksi tutkijan on palattava säännöllisesti tarkastelemaan tutkimuksensa tavoitetta. (Helenius ym. 2015, 195.) Olen pyrkinyt perustelemaan selkeästi tutkimuksen aikana tekemiäni valintoja ja avaamaan ajatteluni kulkua analyysiprosessin aikana. Matkan varrella huomasin, kuinka tärkeää on esittää itselleen kysymyksiä, jotka muistuttavat tutkimusongelmasta. Aika ajoin palasin ongelman ytimeen: mitä olen tutkimassa ja mikä on tutkimukseni punainen lanka? Muutaman askeleen peruutus auttoi yleensä tarkistamaan prosessin suuntaa ja tekemään perusteltuja valintoja.

Refleksiivisyyden ulottuvuuksista tutkijan itsensä tarkastelu auttaa ymmärtämään, kuinka se mitä tutkija haluaa nähdä, kuulla ja tulkita vaikuttavat koko tutkimukseen; tutkija ei pysty olemaan täysin objektiivinen. Keinoja sille, että nämä tutkijan positiosta kumpuavat ennakkokäsitykset ja -odotukset eivät johdattelisi tutkimuksen kulkua liikaa, ovat esimerkiksi oman työn luetuttaminen muilla tiedeyhteisön jäsenillä tai kohderyhmän jäsenillä työn eri vaiheissa. (Högbacka & Aaltonen 2015, 14–15; Helenius ym. 2015, 212.) Oma positioni tässä tutkimuksessa on väistämättä ohjannut ajatteluni, sillä olen työskennellyt koulumaailmassa

reilusti yli kymmenen vuotta. Minulla on ollut vahvojakin ennakkokäsityksiä ja -ajatuksia opettajan ja oppilaan välisistä kohtaamisista ja niiden merkityksistä. Ne perustuvat hyvin pitkälti omaan kokemukseeni ja siihen, mitä olen ollut näkemässä. Tämän tiedostaminen on ollut osa refleksiivisyyttä ja havahduttanut lukemaan aineistoa yhä uudelleen ja uudelleen. Se, mitä aivan ensimmäiseksi olen aineistosta nähnyt, ei ole ainoa mahdollisuus. Monet lukukerrat ja apukysymykset aineiston analyysivaiheessa lisäävät tutkimustulosten läpinäkyvyyttä. Olen myös luetuttanut työtäni sen eri vaiheissa sekä vertaisillani että ohjaajallani.

Tutkimuksen eettisiin periaatteisiin olen tutustunut muun muassa Hännisen (2018) näkökulmien avulla. Lisäksi olen noudattanut Tietoarkiston periaatteita ja sitoutunut säilyttämään aineiston vain omalla koneellani ja poistamaan sen tutkimusprosessin päätteeksi. Valmis aineisto oli jo anonymisoitu saadessani sen käyttöni. Narratiivinen eettisiä periaatteita noudattava tutkimus kunnioittaa ihmisen ominaislaatua ja antaa kohteilleen mahdollisuuden ilmaista itseään omalla äänellään. Oma elämäntarina on keskeinen osa ihmisen minuutta. Se on myös jotain erittäin arvokasta ja samalla haavoittuvaa. Tutkijan tarinasta tekemät tulkinnat saattavat tuntua jollain tavalla loukkaavilta, jolloin tutkimuksen eivahingoittavuus ei täysin toteudu. Henkilön tarina saattaa olla hahmona hyvinkin tunnistettava silloinkin, kun nimet on poistettu ja tunnistamisen mahdollistavat yksityiskohdat muutettu. Synteesimuodossa esitetty narratiivisen analyysin tulos, eli tyyppitarinat, ovat yhdistelmiä useista alkuperäisistä tarinoista. Tällä voidaan myös tavoitella heikkoa kertojien tunnistettavuutta. Rajoituksena tosin voidaan pitää sitä, että korostaessaan tarinoiden tyypillisiä, yhteisiä piirteitä, se jättää sen sijaan yksilölliset piirteet vähälle huomiolle. (Hänninen 2018, 204–205.)

Lähteet

- Ahmavaara, U. 2012. Arvioinnin vaikutus ihmiseksi tulemisessa – ajatuksia oppilaan arvostelusta. Teoksessa Jantunen, T. & Ojanen, E. (toim.) Arvot kasvatuksessa. Tammi. Helsinki. 98-109.
- Ahtola, A. 2016. Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. PS-kustannus. Bookwell Oy. Juva.
- Ainsworth, M. 1969. Object relations, dependency, and attachment: a theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, Vol 40 (4). 969-1025. URL <https://www.jstor.org/stable/1127008>
- Avola, P. & Pentikäinen, V. 2020. Kukoistava kasvatusta. Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja. Beehappy Publishing Oy.
- Bergman, R. 2004. Caring for the ethical ideal: Nel Noddings on moral education. *Journal of Moral Education*, 33:2, 149-162.
- Bowlby, John. 2006. A Secure Base. Clinical Applications of Attachment Theory. Routledge Classics. London.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2. 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bruner, J. 1986. Actual minds, possible words. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Heikkinen, H., L., T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus. Juva.
- Helenius, J., Salonen-Hakamäki, S-M., Vilkkä, H. Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Teorian ja empirian vuoropuhelu: reflektioita ja ratkaisuja. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampereen Yliopistopaino Oy. 191-217.
- Hosio, M. 2021. Välittävä kasvatusta ja opetus peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kokemana. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Turku.
- Hosio, M. 2022. Välittävä kasvatusta ja opetus peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kokemana. *Kasvatusta & Aika* 16 (2). 124-129.
- Hyvärinen, M. 2007. Kertomus ja kertomuksen rajat. *Puhe ja kieli*, 27:3, 127-140.

- Hyvärinen, M. 2021. Kertomuksen tutkimus. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/>>. [Viitattu 25.03.2024.]
- Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus. Juva.
- Hänninen, V. 2018. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus. Juva.
- Högbacka, R. & Aaltonen, S. 2015. Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampereen Yliopistopaino Oy. 9-31
- Kanninen, K. & Uusitalo-Arola, L. 2015. Lyhytterapeuttinen työote. PS-kustannus. Juva.
- Karppinen A. & Pihlava, P. 2016. Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. PS-kustannus. Bookwell Oy. Juva.
- Kujala, T. 2008. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V.-M. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampereen yliopistopaino. Tampere.
- Leino-Kaukiainen, P. & Heikkinen, A. 2011. Millaisessa Suomessa – sellaisessa koulussa. Teoksessa Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. (toim.) Valistus ja koulunpenkki: kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Karisto. Hämeenlinna. 16-33.
- Mattila, K.-P. 2011. Lapsen vahvistava kohtaaminen. PS-kustannus. Juva.
- Mertova, P. & Webster, L. 2020. Using Narrative Inquiry as a Research Method. An Introduction to Critical Event Narrative Analysis in Research, Teaching and Professional Practice. 2nd edition. Routledge. London and New York.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Pedagogical authority and pedagogical love. International Journal of Whole Schooling. Vol. 8(1). 21-39.
- Noddings, N. 2012. The caring relation in teaching. Oxford review of education. Vol. 38:6, 771-781.
- OECD 2020. Health at a Glance: Europe. State of Health in the EU Cycle. [513157b0-2853-4317-baed-fcd8e2f3d66a_en \(europa.eu\)](https://doi.org/10.1787/513157b0-2853-4317-baed-fcd8e2f3d66a-en)

- OECD. 2024. The PISA Happy Life Dashboard: Visualising Key Indicators on Student Well-being from the PISA Survey. [pdf \(oecd.org\)](https://www.oecd.org/pisa/happy-life/)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa A. Hatch & R. Wisniewski. (toim.) Life history and narrative. London: Falmer Press, 5–23.
- Puusa, A., Hänninen, V. & Mönkkönen, K. 2020. Narratiivinen lähestymistapa organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. Tallinna. 216-227.
- Pöysä, J. 2021. Kirjoituskutsut. Teoksessa Vuori J.(toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [Viitattu 7.5.2024]
- Rantala, J. 2011. Kansakoulunopettajat. Teoksessa Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. (toim.) Valistus ja koulunpenkki: kasvatusta ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Karisto. Hämeenlinna. 266-299.
- Riley, P. 2008. An adult attachment perspective on the student-teacher relationship and classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education* 25 (2009). 626-635.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. 1968. Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*. 16-20.
- Ryan, R., M. & Deci, E., L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychological Association*. Vol. 55 (1). 68-78.
- Salonen, A. O. & Bardy, M. 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatusta* 1/2015. 4-17.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>. [Viitattu 25.03.2024.]
- Sandberg, E. 2022. Haastava käyttäytyminen. Vahvuusperustainen ja ratkaisukeskeinen työote. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu.
- Solasaari, U. 2011. Arvot, rakkaus ja rajat. Teoksessa Jantunen, T. & Ojanen, E. (toim.) Arvot kasvatuksessa. Tammi. Helsinki. 30-41.
- State of the nation 2022: children and young people's wellbeing. Research report. Department for Education. Government Social Research. United Kingdom. [State of the nation 2022: children and young people's wellbeing \(publishing.service.gov.uk\)](https://www.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/106421/state-of-the-nation-2022-children-and-young-peoples-wellbeing.pdf)
- Stoyanow, S. 2017. An analysis of Abraham H. Maslow's a theory of human motivation. A Macat Library. London.

- Sutela, K. 2022. Näkyväksi tekemisen taito. Pedagoginen kohtaaminen opetuksessa. PS-kustannus. Keuruu.
- Syrjäläinen, Jukarainen, Värri & Kaupinmäki 2015. Safe school day according to the young. *Young*. 23(1). 59-75.
- Talala, M. 2019. Psykkisesti oireileva oppilas. PS-kustannus. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu.
- Taneli, M. 2012. Kasvatus on kasvamaan saattamista. Kasvatusfilosofinen tutkimus J.A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta. Turun yliopiston julkaisuja. Turku. Akateeminen väitöskirja.
- Tirri, K. 2011. Holistic school of pedagogy and values: Finnish teachers' and students' perspectives. *International Journal of Educational Research* 50. 159-165.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. Helsinki.
- Unicef Suomi. 2021. Näkyviin-kampanja. [UNICEF-näkyviin-kysely-suomalaisille-nuorille-2021.pdf](#)
- Verschuereen, K. 2015. Middle childhood teacher–child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. Teoksessa G. Bosmans & K. A. Kerns (toim.) *Attachment in middle childhood: Theoretical advances and new directions in an emerging field*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 148, 77–91.
- Verschuereen, K. & Koomen H.M.Y. 2012. Teacher–child relationships from an attachment perspective, *Attachment & Human Development*.14:3. 205-211.
- Vuorela, M. 2001. Opettajat ja opiskelijat vallan verkoissa. Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. *Aikuiskasvatus* 4/2001.
- Värri, V-M. 1994. Hyvä kasvatuksen ehtona ja ongelmana. Teoksessa Heikkinen, A., Lehtovaara, M. & Värri, V-M. (toim.) *Puheenvuoroja kasvatusfilosofiasta*. Tampereen yliopisto. Tampere. 13-21.
- Värri, V-M. 2011. Kasvatuksen ihanteista ja päämääristä tässä ajassa. Teoksessa Jantunen, T. & Ojanen, E. (toim.) *Arvot kasvatuksessa*. Tammi. Helsinki. 42-56.
- Wellbeing at school. European Education Area. European Commission. [Wellbeing at school - European Education Area \(europa.eu\)](#)
- Äärelä, T. 2012. “Aika paljollon vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamalla.” Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopistopaino.
- Äärelä, T., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2015. “When you feel that your teacher cares, you cuss less at her”. *Young prisoners thinking back at their teachers*. *Education Science and Psychology*. No.3 (35). 77-89.

Äärelä, T. L. M., Määttä, I. K., & Uusiautti, S. J. 2016. Caring teachers' ten dos: "For the teacher, they might be just small things, but for the student, they mean the world". *International Forum of Teaching and Studies*, 12(1), 10-20.