

Anne-Maarit Tirkkonen

LUOKANOPETTAJA INNOSTAJA VAI LANNISTAJA?

Äitien näkemys luokanopettajan merkityksestä 16–19-vuotiaan lapsensa itsetuntoon.

Itä-Suomen yliopisto

Filosofinen tiedekunta

Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Joensuu

Luokanopettajakoulutus

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Joulukuu 2013

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Tiedekunta		Osasto	
Filosofinen tiedekunta		Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Joensuu	
Tekijä			
Anne-Maarit Tirkkonen			
Työn nimi			
Luokanopettaja innostaja vai lannistaja? Äitien näkemys luokanopettajan merkityksestä 16–19-vuotiaan lapsensa itsetuntoon.			
Pääaine	Työn laji	Päivämäärä	Sivumäärä
Luokanopettajankoulutus		11.12.2013	59
	Pro gradu -tutkielma	x	
	Sivuainetutkielma		
	Kandidaatin tutkielma		
	Aineopintojen tutkielma		
Tiivistelmä			
<p>Tämän empiirisen tutkielman tarkoitus on tutkia luokanopettajan toiminnan merkitystä oppilaan itsetuntoon sekä sen ilmenemistä nuoren ollessa 16–19-vuotias. Kysymystä tarkastellaan äitien näkökulmasta.</p> <p>Tutkimustehtävä: Mikä merkitys luokanopettajalla on ollut äitien mielestä 16–19-vuotiaan lapsensa nykyiseen itsetuntoon?</p> <p>Tutkimuskysymykset: 1. Millaisella luokanopettajan toiminnalla (perusopetuksen luokilla 1–6) on ollut äitien mielestä merkitystä 16–19-vuotiaan lapsensa nykyiseen itsetuntoon? 2. Millä tavalla äitien mielestä luokanopettajan merkitys näkyy tällä hetkellä lapsensa itsetunnossa?</p> <p>Aineiston tutkimusmenetelmänä käytettiin fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa ja aineistolähtöistä analyysiä. Tutkimusaineisto perustuu kirjoitelmiin, joita pyydettiin lehdessä olleen kirjoitelmapyyntöä avulla sekä henkilökohtaisesti muutamalta tutulta äidiltä. Kaikki vastaajat saivat samanlaisen kirjoitelmapyyntöä. Tutkielman aineistona on yhteensä seitsemän kirjoitelmaa.</p> <p>Tutkimustuloksista nousi esille tekijöitä, joilla on ollut myönteinen merkitys nuoren itsetuntoon. Näitä ovat <i>opettajan hyvät vuorovaikutustaidot, yhteydenpito kotiin</i> sekä <i>oppilaan yksilöllinen huomioiminen</i>. Luokanopettajan toiminnat, joilla on ollut kielteinen merkitys nuoren itsetuntoon ovat <i>opettajan huonot vuorovaikutustaidot, oppilaan epäoikeudenmukainen kohtelu</i> ja <i>opettajan sallima kurittomuus luokassa</i>. Äitien kirjoitelmista nousi esille asioita, joissa he näkevät luokanopettajan merkityksen nuoressa vielä vuosien kuluttua. Myönteisiä havaintoja nuorissa ovat <i>itsensä tunteminen, rohkeus</i> ja <i>opiskelumotivaatio</i>. Kielteisiä havaintoja puolestaan ovat <i>psykkiset oireet, arkuus muita ihmisiä kohtaan</i> sekä <i>opintojen viivästyminen tai keskeyttäminen</i>.</p> <p>Tutkielman tulokset osoittavat, että luokanopettajan toiminnalla on merkitystä nuoren itsetuntoon vielä vuosienkin jälkeen. Aineistosta ei voi tehdä laajoja yleistyksiä, koska aineisto oli melko pieni ja äitien näkemykset ovat hyvin subjektiivisia. Tuloksista on nähtävissä, että luokanopettajan toiminnalla on lapsen elämään pitkäaikainen merkitys.</p>			
Avainsanat			
itsetunto, minäkuva, luokanopettaja, äiti, vuorovaikutus, etiikka			

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Faculty		School	
Philosophical Faculty		School of Applied Educational Science and Teacher Education, Joensuu	
Author			
Anne-Maarit Tirkkonen			
Title			
Class teacher as an inspirer or a discourager? Mothers' views of the significance of the class teacher to their 16-19-year-old child's self-esteem.			
Main subject	Level	Date	Number of pages
Teacher education		11.12.2013	59
	Master's thesis	x	
Abstract			
<p>The purpose of this empirical study is to examine the significance of the class teacher's actions to the pupil's self-esteem and its manifestation when the adolescent is 16-19-year-old. The question is examined from the mothers' point of view.</p> <p>The research task: What is the significance of the class teacher to the 16-19-year old child's current self-esteem according to the child's mother?</p> <p>The research questions: 1. What type of action of the class teacher (in classes 1-6 of elementary education) has had significance to the 16-19-year-old child's current self-esteem according to the child's mother? 2. How is the class teacher's significance currently shown in the self-esteem of the child according to their mother?</p> <p>The research methods were phenomenological-hermeneutical approach and data-oriented analysis. The research data is based on essays that were requested by an essay request published on a newspaper as well as personally from a few mothers. All informants received the same essay request. The data of the study consists of seven essays altogether.</p> <p>Some factors arose from the data that have had a positive effect on the adolescent's self-esteem. These include <i>teacher's good interaction skills, keeping in contact with the family and taking notice of the pupil individually</i>. The class teacher's actions that have had a negative significance on the adolescent's self-esteem include <i>teacher's poor interaction skills, treating unfairly and misbehavior in class allowed by the teacher</i>. Issues arose from the mothers' essays where they still see the significance of the class teacher in the adolescent years later. Positive perceptions of the adolescents included <i>self-understanding, courage and motivation to study</i>. Negative perceptions included <i>psychological symptoms, shyness toward other people and postponing or discontinuing studies</i>.</p> <p>The results of the study show that the class teacher's actions still affect the adolescent's self-esteem years later. No wide generalizations can be made from the data, because the amount of data was quite small and the mother's views were very subjective. The results show that the actions of the class teacher have a long-term effect on the child's life.</p>			
Keywords			
self-esteem, self-image, class teacher, mother, interaction, ethics			

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 OPETTAJAN AJATTELUN TAUSTALLA OLEVIA TEKIJÖITÄ	3
2.1 Opettajan ihmiskäsitys ja arvot	3
2.2 Opettaja eettisenä toimijana	6
3 ITSETUNTO JA MINÄKUVA	8
4 VUOROVAIKUTUS OPPILAAN ITSETUNNON VAHVISTAJANA	11
4.1 Opettajan vuorovaikutustaidot	11
4.2 Opettaja oppilaan kuuntelijana ja ymmärtäjänä	13
4.3 Opettaja oppilaan arvostajana ja kannustajana	14
4.4 Koulun ja kodin välinen yhteistyö	15
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	18
6 TUTKIMUSMENETELMÄLLISET RATKAISUT	20
6.1 Tutkimusotteen valinta	20
6.2 Tutkimusaineiston kerääminen	23
6.3 Tutkimusaineiston käsittely ja analysointi	26
6.4 Esiymmärrys	30
6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkimusetiikka	31
7 TUTKIMUSTULOKSET JA AINEISTON TARKASTELU	33
7.1 Luokanopettajan toiminta, jolla on ollut myönteinen merkitys 16–19-vuotiaan nuoren itsetuntoon	33
7.1.1 Opettajan hyvät vuorovaikutustaidot	33
7.1.2 Yhteydenpito kotiin	34
7.1.3 Oppilaan yksilöllinen huomioiminen	35
7.2 Luokanopettajan myönteisen merkityksen näkyminen 16–19-vuotiaannuoren itsetunnossa	36
7.2.1 Itsensä tunteminen	36
7.2.2 Rohkeus	37
7.2.3 Opiskelumotivaatio	37
7.3 Luokanopettajan toiminta, jolla on ollut kielteinen merkitys 16–19-vuotiaan nuoren itsetuntoon	38
7.3.1 Opettajan huonot vuorovaikutustaidot	38
7.3.2 Oppilaan epäoikeudenmukainen kohtelu	39
7.3.3 Opettajan sallima kurittomuus luokassa	41

7.4 Luokanopettajan kielteisen merkityksen näkyminen	
16–19-vuotiaan nuoren itsetunnossa	42
7.4.1 Psyykkiset oireet	42
7.4.2 Arkuus muita ihmisiä kohtaan	43
7.4.3 Opintojen viivästyminen/keskeyttäminen	44
7.5 Tiivistelmä kirjoitelmista	45
8 POHDINTA	49
8.1 Keskeiset tutkimustulokset	49
8.2 Tulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimus	51
8.3 Tutkielmaprosessin tarkastelua	52
LÄHDELUETTELO	54
LIITTEET	
Liite 1. Karjalaiseen lähetetty sekä tutuille äideille ja nuorille annettu kirjoituspyyntö	
Liite 2. Karjalan Heilissä (nro 32) 24.4.2013 ilmestynyt artikkeli, joka toimi yhtenä aineistonkeruutapana	

1 JOHDANTO

Luokanopettaja innostaja vai lannistaja? Kysymys herättää monenlaisia muistoja kouluajoista niin itselleni kuin myös tutkielmaani osallistuville äideille, joiden lapsi on jo käynyt peruskoulun. Pro gradu -tutkielmassani haluan selvittää, mitkä luokanopettajan toiminnot ovat merkityksellisiä itsetunnon kannalta ja millä tavalla nämä merkitykset ilmenevät 16–19-vuotiaan nuoren tämänhetkisessä itsetunnossa. Tarkastelen asiaa äitien kokemusten ja näkökulmien kautta.

Luokanopettajan työ on hyvin merkityksellistä niin tiedon välittäjänä kuin myös oppilaan ihmisenä kasvamisen kannalta. Niemi (2006) nostaa esille kuinka yhteiskunnan menestys perustuu tietoon ja osaamiseen. Opettajat ovat olennainen ryhmä, joka vaikuttaa omalla toiminnallaan kansalaisten elinikäisen oppimisen valmiuteen. (Niemi 2006, 73.) Tunne kouluuyhteisöön kuulumisesta antaa hyvän perustan elämässä selviytymiselle ja kansalaisuudelle (Hovila 2004, 182). Uusikylä ja Atjonen (2000) mainitsevat, että jokaiselle rakentuu kouluaikana käsitys omasta itsestä suhteessa muihin. Tällä tarkoitetaan sitä, miten lahjakas tai ahkera lapsi on, miten hän tulee toimeen toisten kanssa ja tuleeko hän hyväksytyksi. (Uusikylä & Atjonen 2000, 84.)

Uiton (2011) väitöskirja ”Storied relationships: Students recall their teachers”, joka on suomeksi ”Kerrotut suhteet. Oppilaat muistelevat opettajiaan” sivuaa omaa tutkielmaani. Tutkimuksessa tarkastellaan 197 ihmisen muistoja opettajistaan. Tutkimukseen osallistui 49 kasvatusalan opiskelijaa, seitsemän naisopettajaa sekä 141 eri-ikäistä ja eri koulutustaustan omaavaa henkilöä. Opettaja-oppilassuhteisiin kietoutuu välittäminen ja valta. Tutkimukseen osallistuneet muistelivat, että tietyt hetket muodostuivat merkittäviksi opettaja-oppilassuhteessa ja ne hetket saattoivat määritellä koko heidän muistoaan kyseisestä suhteesta. (Uitto 2011.)

Uiton (2011) tutkimus käsittelee opettajan ja oppilaan suhdetta ja siten on lähellä omaa tutkielmaani. Edellä mainitusta tutkimuksesta poiketen keskityn tutkielmassani äidin näkökulmaan, millaisena hän näkee luokanopettajan merkityksen oman 16–19-vuotiaan lapsensa itsetuntoon.

Väitöskirjassaan ”Kohtaaminen – opettajuuden ydin?” Wihersaari (2010) tarkastelee, mitä on aito kohtaaminen kasvatuksessa. Toisen ihmisen kohtaaminen liittyy vahvasti niin kasvatukseen kuin muihinkin sellaisiin tieteenaloihin, joissa ihminen on keskiössä. Tutkimuksessa käsitellään kokonaisvaltaista kohtaamista opettajuudessa dialogin kautta ja tuodaan esiin tähän liittyviä kysymyksiä. (Wihersaari 2010.) Opettajuudessa on suuressa roolissa opettajan ja oppilaan välinen kohtaaminen sekä aito välittäminen. Wihersaaren (2010) tutkimuksessa tulee esiin, että kasvatussuhde luo edellytyksiä opettamisen onnistumiselle ja kasvatusta on keskeinen osa ihmiseksi tulemistakin.

Eräs suuresti vaikuttanut syy pro gradu -tutkielmani aiheen valintaan on omat kokemukseni luokanopettajastani ja hänen negatiivinen merkityksensä itsetuntooni. Keskusteltuani useaan otteeseen äitini kanssa luokanopettajan merkityksestä elämäni itselleni heräsi mielenkiinto tutkia aihetta juuri äitien näkökulmasta. Jotta tutkielmani tulos ei vääristy omien kokemusteni vuoksi, tulen kiinnittämään erityistä huomiota objektiivisuuteen tulosten analysointivaiheessa.

2 OPETTAJAN AJATTELUN TAUSTALLA OLEVIA TEKIJÖITÄ

2.1 Opettajan ihmiskäsitys ja arvot

Ihmiskäsitykset vaihtelevat eri aikakausien ja vallitsevan ihmishanteen mukaisesti. Tällöin ihmishanne kuvaa sitä päämäärää, johon yhteiskunnallinen toiminta ja kasvatus pyrkivät. Tavoitteiden ohella ihmiskäsitys asettaa kasvatukselle myös rajoja. Ihmishanteet ovat näkyneet eri aikakausina siinä, millaiseksi kasvatusteoreetikot ovat halunneet ihmistä kasvattaa ja kehittää. Ihanteita yhdistäviä piirteitä ovat lahjakkuus, usko ihmisen muuttumisen mahdollisuuksiin sekä tiedon hallinnan korostus. Ihmiskäsitykset perustuvat erilaisiin katsomuksellisiin valintoihin. (Ikonen 2009, 13.)

Yleiskielessä ihmiskäsityksestä puhutaan väljästi perusasennoitumisena ihmiseen, joka värittää meidän ihmissuhteitamme. Asennoitumiseen liittyy teoreettista tietoa ihmisestä, tiedostamattomia kokemuksia, uskomuksia ja kulttuuriperinteen vaikutusta. (Rauhala 2005, 18.) Kulttuurin tuntemus antaa ihmiselle hyvän mahdollisuuden oman ihmiskäsityksensä tunnistamiseen, koska ihmiskäsitys on tiukasti sidoksissa ympäröivään kulttuuriin. Tämän kautta ihminen voi oppia myös paremmin tuntemaan oman itsensä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 20.) Kun ihminen muodostaa ihmiskäsitystä, hän etsii vastausta arvoa, merkitystä ja päämäärää koskeviin asioihin. Hän miettii, mikä on oikein ja tärkeää itselle sekä sitä, mikä on hänen elämänsä idea. Eri ihmiskäsityksestä katsottuna ja eri aikoina sama teko tai asia tulkitaan eri tavalla. Tämän vuoksi ihmiskäsitys on merkityksellinen. (Atjonen 2007, 69.) Kontoniemi (2003, 51) määrittelee ihmiskäsityksen ytimekkäästi siksi, mitä ihminen on ja miten hän on olemassa.

Ihmiskäsitys on Pietilän (2003) mukaan dynaaminen käsite, joka syvenee ja täyttyy koko elämän ajan mutta tuskin koskaan tulee valmiiksi. Ihmiskäsitys on suurimmalta osaltaan subjektiivinen. Jokaisen ihmisen hankittujen tietojen, elämäkokemusten ja omakohtaisen

pohdiskelun kautta syntyy ymmärrys siitä, mitä tiedämme ja uskomme ihmisestä. Yksinkertaistettuna ihmiskäsitys pelkistyy siihen, pidämmekö ihmistä syvimmältä luonteeltaan hyvänä vai pahana. Tämänkaltainen jako näyttää vaikuttavan usein myös siihen, mitä me ajattelemme itsestämme ihmisenä. (Pietilä 2003, 37–39.)

Ikonen (2009) mainitsee, että opetussuunnitelmien perusteiden lähtökohtana Suomen koulutusjärjestelmässä ei ole yhtä ohjaavaa ihmiskäsitystä. Opetussuunnitelmien perusteiden arvosidonnaiset kasvatustavoitteet on tehty väljiksi ja yleisluonteisiksi. Ne ovat syntyneet eri poliittisten tahojen ja muiden intressiryhmien kompromissina. Opetussuunnitelmien perusteiden väljyys mahdollistaa paikallisten opetussuunnitelmien ja yksilöllisten suunnitelmien tekemisen. Tällöin myös yksittäisen opettajan omalla ihmiskäsityksellä voi olla merkitystä, mikä saattaa olla sekä hyvä että huono asia. (Ikonen 2009, 14.)

Ikosen ajatuksista poiketen Honkanen ja Suomala (2009) kertovat, että peruskoulun, lukion ja ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien lähtökohtana on humaani ihmiskäsitys. Tällä tarkoitetaan sitä, että ihmisyyttä pidetään itsessään arvona riippumatta rodusta, kulttuurista, uskonnosta, sairaudesta, osaamisesta tai muusta eroavaisuudesta. Kukin oppilas on siis kaikkien kanssa tasa-arvoinen ja arvokas omana itsenään. Aikuisen tuleekin tukea ja kannustaa oppilaita tasavertaiseen toimintaan. (Honkanen & Suomala 2009, 9.) Humanistisessa ihmiskäsityksessä etsitään ihmisessä olevaa hyvää ja vastustetaan vääryyttä ja alistamista. Ihmisellä tulee olla täysi oikeus ajatella itse. Humanismi ei kirjoittajan mukaan ole humanismia, jos siitä puuttuvat ihmisoikeudet. (Salonen 2008, 122.)

Stenberg (2011) keroo Hamachekin (1999) todenneen ”Consciously we teach what we know, unconsciously we teach who we are.”, millä tarkoitetaan, että tietoisesti opetamme sitä, mitä tiedämme, mutta alitajuisesti sitä, keitä me olemme. Kaikki pedagogiset valinnat, joita opettaja työssään tekee, perustuvat siis hänen henkilökohtaisiin uskomuksiinsa ja arvoihinsa. Nämä arvot ja uskomukset rakentavat sen taustan, joka määrittää opettajan toimintaa ja pedagogisia päätöksiä joko tietoisesti tai tiedostamatta. (Stenberg 2011, 19–20.)

Keltikangas-Järvisen (2006) mukaan opettajan karisma ja erityisesti oppilaiden viihtyvyys tunteilla sekä mielenkiinto oppimista kohtaan ovat yhteydessä opettajan ihmiskäsitykseen. Jos opettaja on sitä mieltä, että lapset ovat luontaisesti kiinnostuneita asioista ja halukkaita oppimaan, on luokan ilmapiiri huomattavan erilainen kuin silloin, jos

opettaja ajattelee lasten olevan laiskoja, vastuuta karttavia ja useimmiten valehtelevia. Ihminen ei aina tiedosta omaa maailmankuvaansa ja sen vuoksi ei pysty kontrolloimaan sen vaikutusta tiedon omaksumiseensa. Esimerkiksi opettajan lukiessa teorioita lapsen kehityksestä hän suodattaa lukemansa tieteellisen opin oman ihmiskäsityksensä kautta. Hän yhdistää kirjoista saamaansa käsitykseen tiedostamattomia oletuksia siitä, millainen lapsi on. Tämä mahdollisesti monen sukupolven takaa tuleva käsitys lapsesta saattaa määrittellä opettajan suhtautumista lapseen enemmän kuin se, mitä hän oppikirjoista lukee. (Keltikangas-Järvinen 2006, 19.)

Opettajan työn taustalla merkitsevät ihmiskäsityksen lisäksi myös arvot. Haring (2002) kertoo, että arvoja pidetään asenteita pysyvämpinä ominaisuuksina. Opettamisessa, kuten muissakin toiminnoissa, tavoittelemme asioita, joita arvostamme. Kouluyhteisön ja opettajan arvot konkretisoituvat kasvatuksen tavoitteissa sekä keskinäistä toimintaa varten asetetuissa normeissa. Opettajalta vaaditaan lasten kasvattamiseen oman arvoperustan selkiyttämistä ja muunlaisten arvoperustojen tiedostamista. (Haring 2002, 75–76.) Ihminen on arvojen ohjaama ja arvotajuinen olento, jonka minuus rakentuu arvoista käsin. Tämän vuoksi ihmisen keskeiset tunteet liittyvät mielekkyyden ja arvon kokemuksiin. Arvot tulevat esiin ihmisessä tunteiden kautta. Oma arvojärjestelmä on mahdollista tunnistaa siitä, miten asetamme asioita tärkeysjärjestykseen. (Puolimatka 2011, 340–343.)

Ihminen ei aidosti tunne itseään, jos hän ei ole kosketuksissa tunteisiinsa, koska tunteet ovat keskeinen itsetiedostuksen muoto. Jos ihminen ei tunne itseään, hänen on hyvin vaikeaa tunkea muita, koska hän ei pysty arvioimaan oman ennakkoluulonsa voimakkuutta. Koko ihmisen ymmärtäminen perustuu inhimillisten tunteiden kokemisen kykyyn. Vaikka ihminen olisi kuinka älykäs ja tietäisi hyvin tarkat tieteelliset määritelmät ihmisen toiminnasta, ilman tunteista saatavaa tietoa ei ole mahdollista tunkea toista ihmistä. (Puolimatka 2011, 24.)

Oppilaiden todellinen kohtaaminen ja autenttinen, aito läsnäolo ovat mahdollisia vasta, kun opettaja on ensin kohdannut itsensä tehden itselleen tietoiseksi omat arvonsa, ihmiskäsityksensä sekä ajatuksensa hyvästä elämästä. Tässä on kyse oman identiteetin tiedostamisesta; kuka minä olen, mistä olen tullut ja mihin olen menossa. (Stenberg 2011, 15.) Elämän tarkoituksen tiedostaminen ja arvotietoisuuden kehittäminen ovat olennainen osa persoonan kehitystä (Puolimatka 2011, 35).

2.2 Opettaja eettisenä toimijana

Perusopetuslain mukaan opetuksen tavoitteena on tukea oppilaita kohti ihmisyyttä ja eettisesti vastuukykyistä yhteiskunnan jäsenyyttä. Kouluympäristössä oppilaat voivat oppia elämässään tarpeellisia taitoja ja tietoja. (Lahtinen & Lankinen 2010, 46.)

Perusopetuslaissa otetaan huomioon ihmisenä kasvamisen eettiset tavoitteet.

2§ Opetuksen tavoitteet. Tässä laissa tarkoitettuna opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lisäksi esiopetuksen tavoitteena on osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä. Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. (Perusopetuslaki, 628/1998.)

Opetusalan ammattijärjestö OAJ on luonut opettajan ammattietiikkaa ja eettisiä periaatteita koskevat ohjeet Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella. Opettajan eettiset periaatteet korostavat periaatteiden taustalla olevia arvoja. Niitä ovat ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus sekä vastuu ja vapaus. (OAJ 2006). Nämä ohjeet ohjaavat opettajan vallankäyttöä ja itsenäisyyttä. Opettaja ei voi eettisten ohjeiden valossa olla itsevalttias. Toisaalta ohjeet antavat opettajalle vapauden luonnolliseen inhimillisyyteen ja vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Ohjeet eivät odota opettajan pystyvän kaikkeen tai tietävän kaikkea. Jokaisen ihmisarvo korostuu eettisten ohjeiden tausta-arvoissa. Sekä oppilaalla että opettajalla täytyy olla arvokkuus, jota varten ei tarvitse tehdä mitään. Tämä itseisarvo rohkaisee opettajaa ja oppilasta keskinäiseen kunnioitukseen sekä tasoittaa heidän välillä olevaa valta-asemaa. Totuudellisuusarvo avoimeksi vuorovaikutukseksi määriteltynä selkiyttää oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta ja rakentaa heidän välilleen luottamusta. Arvona oikeudenmukaisuus korostaa tasa-arvoa, oppilaan ja opettajan samanarvoisuutta ihmisenä. Oikeudenmukaisuus myös velvoittaa kuuntelemaan oppilaiden mielipiteitä ja ristiriidoissa eri osapuolten näkökulmia sekä kohtelemaan kaikkia oppilaita tasapuolisesti. Vapausarvo pitää sisällään käsityksen vapauden sallimisesta koulun määräämien rajojen puitteissa. (Martikainen 2005, 72.)

Eettisyys kuuluu olennaisesti opettajan työhön. Ammattieettisiä ohjeita voidaan pitää opettajan omaa kasvua ohjaavina suuntaviivoina. Eettisyyteen liittyy muun muassa auttaminen, erilaisuuden kohtaaminen ja ryhmän huomioiminen. (Luukkainen 2000, 73.) Opettajan työn haasteeksi on tullut oman tietoisuuden jatkuva kehittäminen. Hänen tulisi

tavoitella mahdollisimman korkeaa tietoisuuden astetta. Samalla kun opettajan ratkaisut ovat inhimillisiä, niiden tulisi olla myös rationaalisella tavalla ammatillisia. Tämä periaate on hyvä muistaa sekä silloin kun opettaja antaa yksilölle eettisiä elämänohjeita kuin myös silloin kun hän ohjaa koko luokkaa eettiseen ajatteluun. (Ahonen 2002, 66.)

Opettajalle jää paljon opetus- ja kasvatustehtäviä, joita ei ole normitettu lainkaan. Nämä tilanteet opettaja hoitaa parhaan ymmärryksensä mukaan. Tämä alue, jossa opettaja määrittää oman vastuunsa sekä eettiset kriteerinsä, on niin sanotusti opettajan eettisen ajattelun aluetta. Opettajat ovat erilaisia eettisinä toimijoina ja ajattelijoina. Jokaisella opettajalla on oma historiansa ja taustansa sekä kukin on elämässään eri vaiheissa. Opettajana kehittymisen eri vaiheet luovat eroja opettajan eettiseen pohdintaan ja toimintaan. Esimerkiksi kiusaaminen, oppilaiden arvostelu, oppilaiden erilaisuudesta johtuvat ongelmat, työrauhaa koskevat ongelmat tai työrauhahäiriöt ovat eettisesti haasteellisia tilanteita, joita saattavat joutua kohtaamaan työssään. (Martikainen 2005, 90, 98–110.)

Opettaja on työssään koko ajan tekemisissä eettisten valintojen kanssa. Jokainen opetustilanne sisältää paljon tilanteita, joissa opettaja kasvattaa oppilaitaan. Puhuttaessa kodin olevan ainut paikka kasvattaa lapsia, jätetään huomioimatta se tosiasia, että opetuksessa tehdään jatkuvasti paljon arvovalintoja. Näitä valintoja tapahtuu esimerkiksi opetuksen sisältöön, tiedon laatuun, opetusmenetelmiin ja arviointikeinoihin liittyvissä asioissa. Arvovalintojen kautta suunnataan oppilasta ajattelemaan mitä elämässä tarvitaan, mikä on tärkeää ja miten omaa elämää opitaan ohjaamaan. Opettaja antaa pedagogisilla valinnoillaan merkittävät raamit lapsen identiteetin kehittymiselle. Koulussa jokainen oppilaan kohtaaminen tai kohtaamattomuus muokkaa lapsen käsitystä siitä onko hän ihmisenä arvokas. Opettajalla on mahdollisuus auttaa oppilasta kasvamaan vastuulliseksi ja vahvemmaksi tai toisaalta olla kiinnittämättä huomiota merkkeihin, jotka ennakoivat oppilaan vetäytymistä ja syrjäytymistä. (Niemi 2002, 126.) Uusikylä (2006a) nostaa esille tärkeänä huomiona opettajan ammatissa olevan erityislaatuista, että työn tulokset näkyvät usein vasta vuosien kuluttua (Uusikylä 2006a, 32).

3 ITSETUNTO JA MINÄKUVA

Keltikangas-Järvisen (2006) mukaan itsetunto muodostuu kahden syntymekanismin, hankitun ja annetun itsetunnon, kautta. Hankitulla itsetunnolla tarkoitetaan ihmisen itsetuntoa, joka kehittyy havaintojen ja kokemusten kautta. Se muotoutuu onnistumisen elämyksistä ja omista havainnoista, kun ihminen huomaa selviävänsä jostain. Hankittu itsetunto rakentuu myös ihmisen saamasta palautteesta ja koetuista pettymyksistä. Hankittu itsetunto on siis ihmisen oman toiminnan, siitä saadun palautteen ja omien kokemusten tulosta. Annettu itsetunto taas tulee ihmisen ulkopuolelta, eikä sen saamiseksi tarvitse tehdä muuta kuin olla olemassa. Se syntyy siitä, miten lapsen perustarpeeseen olla rakastettu ja hoivattu vastataan. Vanhemmat antavat kyseisen itsetunnon lapselle ”luonnonlahjana”. Tätä varten lapsen ei tarvitse tehdä mitään. (Keltikangas-Järvinen 2006, 120.)

Minäkäsitys on yleisesti sitä, mitä ajattelemme itsestämme ja minkälaisia mahdollisuuksia elämässä itselle on sekä millaiseksi haluamme tulla. Minäkäsitys ja itsetunto ovat suurimmalta osaltaan opittua. Ne muotoutuvat sen kautta, mitä muut ihmisestä ajattelevat tai millä tavalla he ovat käyttäytyneet häntä kohtaan. (Dunderfelt 2006, 132.)

Aho ja Heino (2000) viittaavat Borban (1982) itsetuntoteoriaan, johon kuuluu fyysinen, sosiaalinen ja kognitiivinen ulottuvuus. Fyysisellä ulottuvuudella hän tarkoittaa yksilön kehon tuntemusta ja sosiaalisella ulottuvuudella yksilön suhtautumista muihin ihmisiin ja itseensä. Kognitiivinen ulottuvuus taas käsittää yksilön tiedot esimerkiksi kirjoittamisen ja lukemisen käsitteistä. (Aho & Heino 2000, 3.)

Ojanen (2011, 93) jakaa itsetunto-sanana kahteen käsitteeseen, itsearvostukseen ja itseluottamukseen. Ensimmäisellä tarkoitetaan sitä, että ihminen pitää itseään arvossa riippumatta omista suorituksistaan. Itseluottamus taas perustuu uskomukseen siitä, että

ihminen itse saa jotain aikaan. Tällöin ihminen luottaa itseensä tekijänä ja toimijana. Itseluottamus kerryttää kokemuksia, jotka taas luovat varmuutta selviytymisestä. (Ojanen 2011, 93.) Itsetunto sisältää käsityksen siitä, kuinka hyvänä ja arvokkaana ihminen pitää itseään. Se on kykyä luottaa itseensä ja nähdä oma elämä ainutlaatuisena ja tärkeänä. (Kinnunen 2003, 133.)

Kontoniemi (2003, 29) muistuttaa, että itsetunto rakentuu useista eri elämänalueista, jotka kietoutuvat toisiinsa monella tapaa arkielämässä. Dunderfeltin (2006) mukaan kokemus omasta itsestä hyvänä tai huonona syntyy erilaisten sosiaalisten tilanteiden kautta. Nämä tilanteet rakentavat opittuja malleja, skriptejä, jotka koko ajan vaikuttavat alitajuisesti psyydessä. Toisen ihmisen kohtaamistilanteessa muistimme etsii mielikuvan samankaltaisesta tilanteesta. Tämä kuva ohjaa toimimaan, ajattelemaan ja tuntemaan tietyllä tavalla. Mekanismin kautta mieleen nousee ajatuksia siitä, mitä saa tai ei saa tehdä ja minkä arvoinen tai minkälainen minä olen. (Dunderfelt 2006, 134–135.) Ihmisen käsitys omasta itsestä on vaihteleva. Juuri tämä itsetunnon vaihtelevuus on yksi hyvän itsetunnon perusominaisuuksista. (Sinkkonen 2008, 172.)

Cacciatore, Korteniemi-Poikela ja Huovinen (2008) ovat nostaneet esille neljä ajatusta itsetunnosta ja sen rakentamisesta:

- ”Lapsi, jolla on hyvä itsetunto, suhtautuu toiveikkaan luottavaisesti itseensä, ympäristöönsä ja tulevaisuuteen.
- Hyvä itsetunto antaa lapselle luvan olla oma itsensä, leikkiä rauhassa, olla omaa mieltä ja kuunnella toistenkin mielipiteitä – myöhemmin se auttaa nuorta keskittymään omiin tavoitteisiin ja opiskeluun.
- Kun on tasapainossa itsensä kanssa, ei ole tarvetta alistaa muita. Silloin on aikaa odottaa omaa vuoroaan eikä lasten välillä synny niin helposti kinaa eikä kiusaa.
- Itsetunto muuttuu koko ajan. Se rakentuu ja murenee, rakentuu taas ja murenee uudelleen.” (Cacciatore, Korteniemi-Poikela ja Huovinen 2008, 15, 41.)

Itsetunto on tärkeä osa minäkäsitystä. Se on ihmisen sisäinen käsitys omasta arvosta ja hyvyydestä eli tulkintaa itsestä. On hyvä muistaa, että kaikki nämä tulkinnat ovat muutettavissa olevia ja muuttuvia. (Dunderfelt 2006, 132.) Minäkuva on ihmisen käsitys siitä, minkälainen hän itse on, mitä heikkouksia ja vahvuuksia hänellä on, mihin hän pyrkii elämässään sekä mitä hän osaa ja arvostaa. Ihminen tekee minäkuvan pohjalta elämäänsä koskevat suuret päätökset, esimerkiksi ammatin ja aviopuolison valinnan. Ihmisen katsotaan pystyvän hallitsemaan elämäänsä sitä paremmin mitä tietoisempia nämä ratkaisut ovat. Hallinta on silloin vähäistä, kun ihminen vain ajautuu tilanteesta

toiseen. Itsetunto on osa ihmisen minäkuva. Minäkuva näkyy siinä, miten ihminen kuvaa itseään, millaisia kykyjä tai luonteenpiirteitä hänellä on. Minäkuva on ihmisen käsitys itsestään, kun taas itsetunto on käsitys siitä, onko kyseinen ”minä” hyvä vai huono. Itsetunto on ihmisen oma käsitys itsestään, tunne omasta hyvyydestä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 17, 101.) Ihmisen minäkuva ratkaisee paljon, miten hän suojaa tai arvostaa itseään sekä minkälaiseen riskinottoon hän on valmis (Cacciatore ym. 2008, 51). Kasvatuksen perustehtävänä Kontoniemen (2003, 26) mukaan voidaan pitää myönteisen minäkäsityksen luomista, koska suuntaamme toimintaamme ja odotuksiamme paljon minäkäsityksemme pohjalta.

Lapsen itsetunto ilmenee usein hänen olemuksestaan. Jos lapsi on saanut hyvän perustan itsetunnolleen, hän arvostaa itseään. Kun tämä välittyy hänen olemuksestaan, muutkin alkavat kohdella häntä arvostavasti. Ihminen, joka näyttää, että arvostaa itseään ja on ystävällisen oloinen, saa melkein poikkeuksetta ystäviä ja hyvää kohtelua. Voikin sanoa, että ihmisen, jolla on hyvä itsetunto, on helpompi edetä elämässään. Lapsi, joka arvostaa itseään, viihtyy sekä itsekseen että ryhmässä muiden lasten kanssa. Jos lapsi taas on itseään vähättelevä, se näkyy ulospäin hänen olemuksestaan. Tällöin toiset lapset saattavat ilmaista torjumista tai pilkkaa, mutta joskus myös tukemista ja suojaamista. Jos lapsi on jatkuvasti omissa oloissaan, alistunut tai masentunut, jää hän helposti muiden seurasta syrjään ja voi joutua kiusatuksi. (Cacciatore ym. 2008, 14–15.) Itsearvostuksella onkin yhteys oman toiminnan tuloksiin sekä onnellisuuteen ja masennukseen. Ihminen, joka suoriutuu hyvin, arvioi itseään myönteisesti, kun taas huonosti suoriutuva ei arvosta itseään. (Ojanen 2011, 93.)

Hyvä itsetunto on uskallusta asettaa itselle päämääriä sekä uskallusta ottaa haasteita vastaan. Yleisesti se on luottamusta omaan itseen. Hyvällä itsetunnolla varustettu ihminen uskoo pystyvänsä viemään asettamansa tehtävät loppuun. Tähän liittyy myös piirre asettaa itselle vaatimustaso, jossa onnistuminen on mahdollista ja sen saavutettua kyky nauttia onnistumisesta. Hyvä itsetunto auttaa myös pettymysten kestämisessä siten, etteivät pienet vastoinkäymiset pysty sitä viemään. (Keltikangas-Järvinen 2006, 103.) Itsetunnolla on suuri merkitys siihen, millaiseksi hänen elämänsä muodostuu. Kun lapsella on hyvä itsetunto, hän uskaltaa olla oma itsensä. Lapsen lahjakkuudet ja kapasiteetti pääsevät silloin käyttöön ja hän luottaa omaan selviytymiseensä. (Kinnunen 2003, 133.)

4 VUOROVAIKUTUS OPPILAAN ITSETUNNON VAHVISTAJANA

4.1 Opettajan vuorovaikutustaidot

Hovila (2004) tuo esille väitöskirjassaan, että vuorovaikutuksen luominen on haaste, koska ihmissuhdetaitojen opettaminen on tärkeää lapselle. Identiteetin vahvistaminen syntyy vuorovaikutuksesta muiden oppilaiden kanssa opettajan ollessa lähellä. Lasten elämässä voi olla vaikeita tilanteita, mutta tällöin kuunteleva opettaja, kuraattori tai terveydenhoitaja on tärkeä. Tulostaso ei tämänkaltaisessa tilanteessa ole tärkeintä vaan lapsen oppimistaitojen löytäminen ja identiteetin kasvu. (Hovila 2004, 182.) Mitä menetelmiä opettaja käyttää opetuksessaan ja oppilaiden kohtaamisessa, riippuu hänen omasta tyylistään ja temperamentistaan. Opettajan on helppoa ymmärtää lasta, joka on temperamentiltaan ja tyyliltään samankaltainen kuin hän itse. Kun opettaja käyttää omaa tyyliään ja temperamentiaan opetuksessa, hän välittää tietoa oppilaille kaikkein luotettavimmin, koska oma persoona on opettajan tärkein työväline. On kuitenkin tärkeä muistaa, että oppilaat ottavat tietoa vastaan, oppivat ja reagoivat asioihin eri tavoilla. (Lämsä 2009, 43.)

Luokan ja koulun ilmapiiri välittyy Kontoniemen (2003) mukaan erityisesti opettajan asenteessa ja suhtautumistavassa oppilasta kohtaan. Miten opettaja suhtautuu onnistumisiin ja epäonnistumisiin, ohjaa oppilaan käyttäytymistä sekä uskomuksia ja odotuksia itsestään. (Kontoniemi 2003, 39.) Opettajan työssä hyvä vuorovaikutus perustuu riittäviin tietoihin sekä kykyyn työskennellä ja kommunikoida oppilaiden kanssa niin, että he ymmärtävät (Martikainen 2005, 32). Oppilaan on tärkeä tuntea oppimisprosessin aikana, että hän on kykenevä oppimaan. Opettaja voi vuorovaikutuksessa tapahtuvan laadullisen arvioinnin avulla vaikuttaa tähän tunteeseen. (Törmä 2011, 73.)

Lapsen subjektiivinen kokemus itsestä pohjautuu vuorovaikutukseen. Kun lapsesta ollaan ylpeitä, hänestä pidetään, häntä huomioidaan sekä ihailaan aidosti, subjektiivinen kokemus itsestä pääsee vahvistumaan. Opettaja toimii vuorovaikutuksen myönteisellä alueella, jos hän näkee lapsen mahdollisuudet ja vahvuudet. Lapsi tuntee herkästi lämpimyyden ja läheisyyden opettajan ja itsensä välisessä vuorovaikutuksessa. Opettajan tehtävänä on sitoutua lapsen tarpeisiin. Hänen kyky kohdata lapsi yksilönä päivittäin näkyy opettajan tavassa toimia vuorovaikutuksessa. (Linnilä 2011, 75.) Opettajan on tärkeää tiedostaa ja arvioida omaa tapaansa puhua oppilaiden kanssa. Hänen ja oppilaiden välinen puhe on asymmetristä, koska opettaja johtaa vuorovaikutusta ja hänellä on auktoriteetti. (Stenberg 2011, 77–79.)

Hektisyytensä vuoksi koulumaailmassa tapahtuu kuulemista, mutta ei niin paljon kuuntelemista. Esimerkiksi kiireinen opettaja saattaa kuulla oppilaiden sanoja ja niiden sisältöjä, mutta ei keskity niin paljon, että ymmärtäisi sanoman keskeisen tarkoituksen. Kuuntelu voi olla jopa loogista, mutta silti ei ulotu tunteisiin saakka. Tällöin opettaja jää emotionaalisesti vuorovaikutuksen ulkopuolelle ja väärinkäsitykset ovat mahdollisia. (Stenberg 2011, 73.)

Empaattisessa kuuntelussa kuuntelija ei arvioi puhujan sanoja vaan pyrkii näkemään niiden takana olevat tarkoitukset. Empaattinen kuuntelija luopuu halustaan olla oikeassa ja yrittää tavoittaa sanoman. Toista ei voi kuunnella, jos omat mielipiteet, käsitykset ja tunnereaktiot tulevat puhujan ja kuuntelijan välille. Empaattinen kuuntelu on tyypillistä dialogiselle vuorovaikutukselle. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettajan tulisi jatkuvasti olla empaattinen kuuntelija. Dialogisessa ilmapiirissä oppilaat saavat mahdollisuuden pohtia ajatuksiaan sekä vertailla niitä muiden oppilaiden kanssa. Tämänkaltainen ilmapiiri luo turvallisen tunteen. Silloin kenenkään ei tarvitse vähätellä muiden ajatuksia puolustaessaan omia ajatuksiaan tai pelätä joutuvansa vähättelyn kohteeksi. Pedagogisesti tarkoituksenmukainen työrauha syntyy, kun luokassa vallitsee turvallinen ilmapiiri, jota opettaja ylläpitää omalla turvallisella ja dialogisella auktoriteetillaan. Tämänkaltainen vuorovaikutus voi osaltaan ennaltaehkäistä koulukiusaamista. (Stenberg 2011, 67–74.)

Opettaja kykenee eläytyvällä kuuntelulla osoittamaan oppilaille välittämistä ja tukea heidän autonomiaansa. Oppilaat saavat tällöin tilaisuuden kertoa omista tarpeistaan, ongelmistaan tai ehdotuksistaan. Eläytyvä kuuntelu auttaa oppilaita itse ratkaisemaan pulmiaan ja antaa mahdollisuuden todellisuuden kohtaamiseen. (Kuusela & Lintunen 2010, 123–124.)

Hyvä opettaja kuuntelee, osaa puhua tunteista eikä syyttele tai tuomitse summittaisesti. Hän ilmaisee ajatuksensa rehellisesti ja on avoin kanssakäymisessä. Opettajan ammatissa on välttämätöntä hyväksyä erilaisia näkemyksiä, osata asettua muiden asemaan sekä ymmärtää oppilaiden näkökulmia ja huolia. (Uusikylä 2006a, 132.) Opettaja tekee työtään kuuntelemalla ja kohtaamalla. Lasten kanssa toimimista ja heidän kohtaamista voi opetella. (Kostiainen 2007, 77.)

4.2 Opettaja oppilaan kuuntelijana ja ymmärtäjänä

Koulu ei pysty tekemään rakastavia ja viisaita ihmisiä, eikä se ole koulun pyrkimyskään. Tämänkaltaisia ihmisiä voi auttaa kasvamaan aitojen ihmiskohtaamisten kautta. On tärkeää, että koulussa jokainen voisi tulla nähdyksi aitona itsenään ja kasvaa yhä enemmän sellaiseksi, joka hän sisimmässään on. (Skinnari 2011, 300.) Solasaari (2003, 191) mainitsee Max Schelerin kasvatustilfilosofiasta johdetun solidaariseksi persoonaksi kasvamisen olevan elinikäinen, elämään mielekkyyttä antava prosessi. Koulu voi olla tässä prosessissa tarjoamassa lapselle rikkaan ympäristön ja rakastavia kasvattajia. Cacciatore ym. (2008) kuvaavat koulun vastuun lapsen hyvinvoinnista olevan todella suuri. Onnistumiset, ystävyysuhteet, luokan sosiaalinen tuki ja opettajan antama huomio vievät lasta eteenpäin. Erityisesti elämyshakuiset tai vetäytyvät lapset tarvitsevat myönteistä suhtautumista koulu yhteisöltä. Herkän lapsen huomioiminen on vastuullinen tehtävä. Opettajan tulisi kyetä antamaan lapselle palautetta hellävaraisesti. Kuten kotona, myös koulussa lasta olisi hyvä ohjata pois moittivista ajatuksista ja kehottaa ratkaisuja etsivään ajatteluun. (Cacciatore ym. 2008, 16–17.)

Atjonen (2011) kertoo välittämisen tarkoittavan yhteiseen vastuuseen opettamista ja kasvattamista. Hän muistuttaakin, että opettajan tulee olla oppilaille turvallinen aikuinen, joka kuulee ja kuuntelee. (Atjonen 2011, 337.) Vuorovaikutuksen tärkeimpänä taitona pidetään kuuntelemista. Tämä voidaan jakaa aktiiviseen ja passiiviseen kuunteluun. Eläytyvä kuuntelu on tärkeää, koska siinä puhuja voi kokea tulevansa kuuluksi ja ymmärretyksi. Se auttaa viestin lähettäjä ratkomaan pulmia, selventämään omia ajatuksiaan ja tunteitaan sekä tutkimaan itseään syvällisemmin. Kuulluksi tuleminen kokemus luo ihmisten välille yhteyden, jossa koetaan hyväksyntää ja voidaan helpommin kehittää itseluottamusta. Ihminen, joka on tullut kuulluksi ymmärtää itseään paremmin. (Kuusela & Lintunen 2010, 120–122.)

Oppilaan kohtaamisen tulee olla toistuvaa, jos halutaan tukea lapsen yksilöllisen identiteetin kehittymistä. Kohtaaminen on koulussa mahdollista, jos se asetetaan tavoitteeksi ja jos sitä pidetään jokaisessa opintojaksossa tärkeänä osana. Usein opettaja reagoi, jos oppilaalla on erityisiä tarpeita tai ongelmia sosiaalisessa kasvussa. Masentuneen tai passiivisen oppilaan kohtaaminen vaatii enemmän suunnittelua, jotta jokaisen oppilaan ainutlaatuisuus tulee huomioiduksi. Se vaatii opettajalta ammattitaitoa sekä oppilasryhmien yhteistyön käyttöä osana opetusta. (Hovila 2004, 191.) Oppilaiden yksilöllisyyden hyväksyminen ja oikea ymmärtäminen ovat edellytyksiä opettajalle erilaisten oppilaiden kasvun tukemisessa (Lämsä 2009, 43).

4.3 Opettaja oppilaan arvostajana ja kannustajana

Aikuisen tehtävänä on vastata luokan vuorovaikutuksesta ja sen tavoitteellisuudesta. Arkisten tekojen avulla opettaja voi luoda oppilaalle positiivisia muistijälkiä vaikka koulunkäynnin muilla osa-alueilla olisi hankaluuksia. Vain tiedostetun ja tavoitteellisen otteen avulla voidaan rakentaa oppilaille kannustava, rohkaiseva ja luova ilmapiiri. (Salovaara & Honkonen 2011, 90.) Jos opettaja toteuttaa luokassaan opetusta, jonka kautta oppilaalle syntyy onnistumisen kokemuksia, se mahdollistaa oppilaan itsetunnon kasvua. Kun oppilas kokee iloa oppimisprosessin aikana tai sen päättyessä, hän rohkaistuu kohtaamaan myös haasteellisempia tehtäviä. Itseluottamus ja rohkeus vastaanottaa haasteita ovat osa hyvää itsetuntoa. Ilo ja itsetunto kuuluvat tiiviisti yhteen. Hyvä itsetunto mahdollistaa oppimisen ilon ja oppimisen ilo vastaavasti vahvistaa hankitun itsetunnon kehittymistä. (Rantala 2006, 42.)

Myönteisellä ilmapiirillä luokassa on suuri merkitys oppilaan oppimiselle ja minäkäsityksen kehittymiselle. Opettaja luo luokkaan ilmapiiriä kannustamisella, oppilaiden hyväksymisellä ja yksilöllisellä huomioimisella. Opettajan odotukset oppilaita kohtaan ilmenevät hänen antamassa arviointipalautteessa ja sen kautta koko luokan ilmapiirissä. (Hovila 2011, 74.) Harjusen (2011, 309) mukaan itsensä pidetyksi ja arvostetuksi kokevien oppilaiden on helpompi hyväksyä opettajan auktoriteetti.

Hyvässä opettaja-oppilassuhteessa jokainen voi kokea olonsa turvalliseksi ja tuntea välittämistä ja kunnioitusta. Tämä vaikuttaa myönteisesti sekä viihtyvyyteen että opiskelumotivaatioon. Turvallisessa koulussa oppilas uskaltaa kysyä opettajalta mitä tahansa ilman nolaamisen pelkoa. Tällöin lapsi tuntee itsensä arvostetuksi ilman, että häntä verrataan muihin. (Uusikylä 2006b, 17–19.)

Sisäinen persoonallisuus kehittyy vain vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Omat pohdinnat ja mielikuvat ovat myös tärkeässä osassa, koska niiden kautta usko omaan selviytymiseen ja sisäinen vahvuus rakentuvat. Pohdinnat ovat sisäistä keskustelua itsensä kanssa. Lapsi miettii omissa pohdinnoissa maailmaa ja yrittää löytää ratkaisuja erinäisiin asioihin. Aikuisen tulisi rohkaista lasta omiin pohdintoihin. Tärkeintä ei ole löytää oikeaa ratkaisua, vaan se, että lapsi jaksaa miettiä. Kannustus itsenäiseen ajatteluun kasvattaa lapsen luottamusta oman harkintansa tuloksiin. (Cacciatore ym. 2008, 56–58.)

4.4 Koulun ja kodin välinen yhteistyö

3§ *Opetuksen järjestämisen perusteet.* Opetuksessa noudatetaan valtakunnallisesti yhtenäisiä perusteita siten kuin tässä laissa säädetään. Opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. (13.6.2003/477) Opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. (Op 101, 628/1998.)

Opetussuunnitelma ja koulun omat tavoitteet määrittelevät oppilaiden ja opettajan välistä suhdetta (Soininen, Merisuo-Storm, Ketola, Sihvonen & Pärkö 2007, 37).

Kaikkeen koulutyöhön tarvitaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä, jotta kotien tärkeäksi koetut asiat otettaisiin huomioon opetuksen järjestämisessä sekä vanhemmat tulisivat kuulluiksi (Rimpelä, Metso, Saaristo & Wiss 2008, 9). Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on merkittävää koetaanko perheen ja opettajan arki raskauttavana vai voimaannuttavana ilmiönä. Haasteena yhdessä toimimiselle on löytää toimintatavat, jotka motivoivat yhteistyötä koko peruskoulun ajan. Jos koulu pyrkii olemaan todellinen kasvatusyhteisö, vanhempien sitoutuminen koulun kasvatustavoitteisiin ja käyttäytymistä koskeviin sääntöihin ja arvoihin on välttämätöntä. (Launonen, Pohjola & Holma 2004, 92, 105.) Vanhemmilta saatava kritiikki ja palaute voi johtua siitä, että heillä on puutteellista tietoa koulun toiminnasta tai sitä ohjaavista asioista. Vanhemmat saattavat esimerkiksi arvostella käytännön järjestelyjä, jos he eivät tiedä niiden taustalla olevia seikkoja, kuten käytettävissä olevia resursseja tai niihin liittyviä sääntöjä. Taustojen ja syiden kertominen vanhemmille on tärkeää, koska se auttaa ymmärtämään epäkohdilta tuntuvia asioita. (Cantell 2011, 279.)

Vanhemmat tutustuvat koulun ja kodin välisen yhteistyön kautta opettajiin, koulun henkilökuntaan, lapsen luokkatovereihin sekä heidän perheisiinsä. Tuttuus muodostaa

kanssakäymisestä helpompaa. Kun vanhemmat ovat tottuneet yhteistyöhön myönteisissä merkeissä, heidän on helpompi olla mukana myös silloin, kun syntyy hankaluuksia. (Kinnunen 2003, 124.)

Opettajan ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa on muistettava se että opettaja on se, joka toimii tilanteessa ammattinsa puolesta, ja silloin häneltä myös odotetaan ammatillista suhtautumista vuorovaikutukseen. Työ on hoidettava kunnolla, vaikka toisella puolella olisi ikäviäkin tilanteita tai haasteellisia ihmisiä. Ammatillisuuteen kuuluu, että opettaja ei pura omia tunteitaan vanhempien tai oppilaiden hartioille niin, että heidän täytyisi huolehtia opettajan jaksamisesta. Kuitenkin keskusteleminen ja vastoinikäymisten tunnustaminen lisäävät opettajan ja vanhempien välistä luottamusta. (Cantell 2011, 268, 271.)

Launonen ym. (2004, 103) korostavat tehokkaan viestinnän merkitystä hyvässä yhteistyössä. Vastavuoroisuus, vastuu ja avoimuus ovat tärkeitä kodin ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa. Molemminpuolinen kunnioitus johtaa pitkään yhteistyöhön. (Cantell 2011, 260.) Opettaja kokee painetta pyrkiessään tekemään ammatillisia päätöksiä, jos kodin omat toimintatavat ovat ristiriidassa niiden kanssa (Shapira-Lishchinsky 2010, 654). Uusikylä (2006a, 85) muistuttaa, että hyvä opettaja kunnioittaa oppilaiden vanhempia ja kuuntelee heitä, mutta tekee päätöksensä itsenäisesti.

Kasvatuskumppanuus syntyy siitä, kun vanhemmat kokevat, että heitä kuullaan ja kohdellaan oman lapsensa asioissa asiantuntijoina. Toimivassa yhteistyössä vanhemmat voivat kertoa arvokasta tietoa lapsesta ja hänen kehityksestään. Lapsen koulunkäynnistä ei tule liikaa tietoa koteihin, joten palautteen laatuun kannattaa kiinnittää huomiota. Vanhempien tulee saada lapsistaan myös myönteistä palautetta, eikä vain silloin, kun on jotain moitittavaa. (Linnilä 2011, 81, 86.)

Koulussa ja kotona on tärkeä panostaa lapsen vahvuuksien tukemiseen, ei heikkouksiin. Kannustava ja myönteinen palaute kehittää lapsen selviytymis- ja sopeutumiskykyä huomattavasti paremmin kuin virheiden esiin nostaminen. (Cacciatore ym. 2008, 16.) Opettajan ammatti on siis eettisesti herkkä, koska se herättää tunteita niin opettajassa ja oppilaissa kuin myös vanhemmissa. Koulussa koetaan niin ilon kuin pettymyksen tunteita. Luokan tunneilmapiiriin vaikuttaa suuresti, millä tavalla opettaja, oppilaat ja vanhemmat suhtautuvat toisiinsa. (Martikainen 2005, 74.) Opettajien ja vanhempien välinen onnistunut vuorovaikutus heijastuu lapseen (Cantell 2011, 287). Siksi on tärkeää että hyvään koulun ja kodin väliseen vuorovaikutukseen panostetaan.

Kuuskoski (2002) kertoo lapsen arkipäivään liittyvän kolme koota: koti, koulu ja katu. Nämä lapsuuden ydinyhteisöt voivat tukea ja vahvistaa lapsen kasvua ja kehitystä tai toisaalta myös vaurioittaa sitä. Jokaisella näistä kolmesta koosta on oma tehtävänsä, sillä ne eivät voi korvata toisiaan. Toimivalla yhteistyöllä on erityisen suuri merkitys. Hyvin toimiva kouluyhteisö pystyy tukemaan lapsen kehitystä silloinkin, kun vanhemmilla on vaikeuksia omassa vanhemmuudessaan. (Kuuskoski 2002, 114.)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkielman tarkoitus on selvittää äitien näkemystä siitä, millaisella luokanopettajan toiminnalla (perusopetuksen 1–6 -luokilla) ollut merkitystä 16–19-vuotiaan lapsensa tämänhetkiseen itsetuntoon. Tulevana luokanopettajana ja toivottavasti tulevana äitinä olen kiinnostunut näkemään, onko äitien mielestä edellä mainituilla asioilla pitkällä aikavälillä yhteyttä keskenään.

Tein kandidaatintutkielmani (Tirkkonen 2013) äitien näkemyksestä, millainen on hyvä luokanopettaja. Haastattelin tuolloin alakouluikäisten lasten äitejä. Koin mielenkiintoiseksi jatkaa äitien näkökulman tutkimista myös pro gradu -tutkielmassani. Tällä kertaa keskityn 16–19-vuotiaiden lasten äiteihin.

Tarkastelen tutkielmassani äitien näkemysten kautta, mikä merkitys luokanopettajan toiminnalla on ollut 16–19-vuotiaan lapsensa tämänhetkiseen itsetuntoon. Tavoitteena on löytää tutkimusaineistosta opettajan toimintatapoja, joilla on ollut kauaskantoinen merkitys nuoren itsetuntoon. Tutkielmani kannalta niin myönteiset kuin kielteiset kokemukset ovat tärkeitä.

Koen tärkeäksi saada tutkielman kautta ymmärrystä, tulevana luokanopettajana toimimiseen, jotta oppilaan itsetunto voisi vahvistua. Keltikangas-Järvinen (2006) mainitsee peilisuhteesta, jossa lapsi kerää kasvattajan antamasta ”peilistä” ominaisuuksia, joiden kautta määrittelee itseään. Peilisuhteen kautta saatu palaute koskee minäkuvan lisäksi myös itsetuntoa. (Keltikangas-Järvinen 2006, 130.) Tulevaisuudessa toimiessani luokanopettajana antamani palaute toimii ”peilinä” oppilaille ja on näin ollen merkityksellinen heidän itsetuntonsa rakentumisessa.

Tutkimustehtäväni on: *Mikä merkitys luokanopettajalla on ollut äitien mielestä 16–19-vuotiaan lapsensa nykyiseen itsetuntoon?*

Alla olevien kysymysten avulla pyrin löytämään vastauksen tutkimustehtävääni:

1. *Millaisella luokanopettajan toiminnalla (perusopetuksen luokilla 1–6) on ollut äitien mielestä merkitystä 16–19-vuotiaan lapsensa nykyiseen itsetuntoon?*
2. *Millä tavalla äitien mielestä luokanopettajan merkitys näkyy tällä hetkellä lapsensa itsetunnossa?*

Etsin aineistonkeruuhetkellä 16–19-vuotiaiden nuorten äideiltä kirjoitelmien muodossa kokoamastani tutkimusaineistosta luokanopettajan toimintaan liittyviä konkreettisia asioita, joilla on merkitystä nuoren tämänhetkiseen itsetuntoon. Saadakseni vastauksen tutkimustehtävääni, tarvitsen äitien tekemiä havaintoja, joissa näkyy luokanopettajan merkitys nuoren itsetuntoon.

Alkuperäisen suunnitelmani mukaan aikomukseni oli tutkia luokanopettajan merkitystä 16–18-vuotiaan itsetuntoon. Kaikissa tutkielmani kirjoitelmapyyntöissä oli esillä tämä ikähaarukka, mutta Karjalaisessa julkaistun kirjoitelmapyyntön kautta sain myös yhden kirjeen koskien 19-vuotiasta nuorta. Tämän vuoksi laajensin oman tutkielmani koskemaan 16–19-vuotiaiden nuorten itsetuntoa.

6 TUTKIMUSMENETELMÄLLISET RATKAISUT

6.1 Tutkimusotteen valinta

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Todellisuus on moninainen, mutta sitä ei voi jakaa mielivaltaisesti osiin. Tapahtumilla on keskenään monenlaisia suhteita ja ne muovaavat toisiaan. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on paljastaa tai löytää asioita, eikä niinkään vahvistaa jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.)

Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan tulkinnallisuutta, mikä on peräisin kokemuksellisuuden ja merkitysten keskeisyydestä. Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofiassa korostetaan sitä, että ihmistä tulisi tarkastella kokonaisuutena, osana tiettyä elämismailmaa. Kokonaisvaltaisuus liittyy suurimpaan osaan laadullisen tutkimuksen suuntauksista. Tämä kokonaisvaltaisuus ilmenee muun muassa siinä, että tulokset pitää nähdä omassa asiayhteydessään. Laadullisen tutkimuksen tehtävänä on ymmärtää ja tulkita tutkittavaa aineistoa sekä tuoda ymmärrys aiheesta käsitteellisemmälle tasolle. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 82–83.)

Jo tutkielmani alkuvaiheista alkaen oli selvää, että toteutan tutkielmani laadullisella menetelmällä, koska tutkin ihmisten kokemuksia ja menetelmänä se sopii tutkielmaani ymmärtävän ja tulkinnallisen luonteensa vuoksi. Myös tutkittavien pieni määrä ja se, etten hae tutkielmallani yleistettävyyttä, tukevat laadullisen menetelmän valintaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 11.) Pysin laadullisen menetelmän avulla tulkitsemaan äitien kokemuksia kokonaisvaltaisesti ja näkemään kokemukset asiayhteydessään sekä löytämään uusia näkökulmia tutkittavaan asiaan.

Tutkittaessa äitien subjektiivisia kokemuksia opettajan toiminnasta ja sen merkityksestä vuosien jälkeen lapsensa elämässä ollaan tekemisissä laadullisen tutkimuksen ominaispiirteiden kanssa. Näitä ovat merkityskeskeisyys, kokemuksen huomioiminen sekä tutkijan roolin keskeisyys. (Ronkainen ym. 2013, 81–82.)

Melkein kaikissa laadullisen tutkimuksen suuntauksissa lähtökohtana on etsiä merkityksiä. Todellisuutta ei tällöin koskaan nähdä yksinään, vaan erilaisten merkitystä antavien käytäntöjen osana. Ihmisen toimintaa pidetään tällöin merkitysvälitteisenä sekä kulttuurisesti ja sosiaalisesti arvokkaana. Subjektiivisuudessa ja kokemuksen huomioimisessa korostetaan ihmisen roolia elämissaamailmansa kokijana, havainnoijana ja toimijana. Aika, paikka ja tilanteet muokkaavat näistä toimintoja, havaintoja ja kokemuksia. (Ronkainen ym. 2013, 81–82.) Myös Laine (2010) ilmaisee ympäröivän maailmamme ilmenevän ihmisille erilaisina merkityksinä. Juuri nämä merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen tärkein kohde. Tutkimus ei kuitenkaan pyri löytämään maailmanlaajuisia yleistyksiä, vaan käsittämään tutkittavana olevien ihmisten sen hetkistä merkitysmaailmaa. (Laine 2010, 29–31.)

Tutkielmassani olevat äidit kuuluvat kouluuyhteisöön lapsensa välityksellä. He näkevät opettajan toiminnan pääosin lapsensa kautta ja antavat kokemuksilleen merkityksiä tästä näkökulmasta. Laine (2010) esittää fenomenologiassa tutkittavan kokemuksen laajasti ihmisen kokemukselliseksi suhteeksi omaan todellisuuteen, koko ympäröivään maailmaan, missä hän elää. Eläminen on erityisesti havainnointia, kehollista toimintaa ja koetun ymmärtämistä. Ihmisen suhde toisiin ihmisiin, luontoon ja kulttuuriin tulee esille hänen kokemuksissaan. Kokemukseen vaaditaan vuorovaikutus todellisuuden kanssa. Koska fenomenologiassa tutkitaan ihmisen suhdetta todellisuuteensa, häntä ei voi ymmärtää ilman kyseistä suhdetta. (Laine 2010, 29.)

Valitsin tutkielmaani fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan, koska fenomenologia on kiinnostunut yksilöllisistä merkityksistä ja hermeneutiikka sosiaalisista merkityksistä. Sekä fenomenologinen että hermeneuttinen tutkimusote tavoittelee psykologisin kysymyksin ihmisen kokemuksia. (Perttula 1995, 54.) Fenomenologinen tutkimus keskittyy tutkimaan kokemuksia ja näin ollen korostaa subjektiivisia merkityksiä. Fenomenologista tutkimusta on arvosteltu paljon sen ajatuksesta löytää aito kokemus elettyinä. Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on päästä käsiksi kokemukseen itseensä. (Ronkainen ym. 2013, 98.) Fenomenologis-hermeneuttinen menetelmä sopii tutkielmaani parhaiten, koska tutkin ihmisten kokemuksia. Menetelmän avulla pyrin

saamaan mahdollisimman tarkan kuvan äitien subjektiivisia kokemuksista luokanopettajan merkityksestä nuoren tämänhetkiseen itsetuntoon.

Juntusen ja Mehtosen (1982) mukaan hermeneutiikassa keskeisimmät käsitteet ovat tulkinta ja ymmärtäminen. He näkevät merkityksen etsimisen olevan tutkimussuuntauksen keskeisin ajatus. (Judén-Tupakka 2007, 64.) Hermeneuttinen tutkimus pyrkii saavuttamaan tietoa, jossa ilmenee tutkittavien ääni eli heidän tapansa määritellä todellisuutta ja antaa merkityksiä näille ilmiöille. Tulkinallisen laadullisen tutkimuksen tekijät joutuvat sen tosiasian eteen, ettei ihminen voi koskaan täysin ymmärtää toisen ihmisen todellisuutta. Tässä lähestymistavassa korostetaan tutkijan herkkyyttä toisen ihmisen kokemusten ymmärtämiseksi. Tutkijan tehtävä on ilmaista tutkijan ja tutkittavan välisessä suhteessa syntynyt ymmärrys. (Ronkainen ym. 2013, 97.) Myös Perttula (2005, 146) mainitsee fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan ymmärtämisen olevan intuitiivista ja tuntevaa, koska tämä metodi ohjaa tutkijan lähelle tutkittavaa aineistoa.

Tutkijakeskeisyys, ilmenee valintojen tekemisen ja keskeisen toimijana olemisen kautta. Tutkija vaikuttaa tuottamaansa tietoon ja voi olla joskus tutkimukselle keskeinen työkalu. (Ronkainen ym. 2013, 82.) Myös Kiviniemi (2010) näkee Ronkaisen ym. (2013) tavoin tutkijan olevan tutkimuksessa itse työkalu. Hän myös luonnehtii laadullista tutkimusta prosessiksi. Aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinat voivat kehittyä tutkimusprosessin edetessä, koska tutkimuksessa aineistonkeruun välineenä on tutkija itse. Aineistonkeruuta tai tutkimustehtävää koskevat ratkaisut saattavat muotoutua vasta prosessin myötä, eikä tutkimuksen etenemisen vaiheitakaan voi ennalta järjestää selkeisiin eri vaiheisiin. (Kiviniemi 2010, 70.) Mielestäni prosessimainen eteneminen tekee tutkielman tekemisestä mielenkiintoisen. Koska jokainen vaihe tutkimusprosessissa on yhteydessä toisiinsa, ei mitään vaihetta voi sivuuttaa tai jättää vähemmälle huomiolle. Tutkijakeskeisyys tuo oman värinsä ja haasteensa tutkielman tekemiseen sen eri vaiheissa.

Narratiivisuus-käsite on peräisin latinan kielestä. Substantiivi ”narratio” tarkoittaa kertomusta ja verbi ”narrare” kertomista. Käsitteellä ei ole suomenkielistä vakiintunutta nimitystä. (Heikkinen 2010, 143.) Kertomusten avulla ihmiset ymmärtävät ja hallitsevat menneisyyttä sekä suuntaavat katsetta tulevaisuuteen. Ihmisen identiteetti rakentuu merkittävästi kertomusten kautta. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189.) Koskisen, Alasuutarin ja Peltosen (2005) mukaan narratiivit voidaan nähdä työkaluina, joiden avulla ihmiset voivat ymmärtää itseään, asioita ja niiden yhteyksiä. Tarinoiden avulla voidaan kuvata teorioita ajallisista prosesseista, ja kokemukset on helpompi jäsenellä itselle ymmärrettäviksi ja käsiteltäviksi. Narratiivien analyysi antaa myös mahdollisuuden tutkia,

miten ihmiset saavat käsityksiä ympäristönsä tapahtumista, rakenteista ja ihmisistä. (Koskinen, Alasuutari & Peltonen 2005, 193.) Narratiivisen aineiston avulla saan äitien kokemuksista tietoa. Niiden avulla äidit voivat ymmärtää menneisyyttä ja katsoa tulevaisuuteen. Kirjoitelmien tekeminen voi olla äideille myös eheyttävä kokemus.

Narratiivinen tutkimustapa sisältää ajatuksen siitä, että ihminen luo omille kokemuksilleen jäsentynyttä, ehjää muotoa. Usein kokemukset ulottuvat niin sisällöllisesti kuin myös ajallisesti hyvin laajalle. (Perttula 2005, 142.) Narratiivisessa lähestymistavassa pidetään kertomuksia tapana ymmärtää omaa elämää ja keinona tehdä sen tapahtumista merkityksellisiä. Kertomukset toimivat olemassa olevan tiedon tuottajina ja välittäjinä. (Hirsjärvi ym. 2009, 218.) Narratiivin erityisyys tulee siitä, että kerronnassa on aina jokin näkökulma, mistä suunnasta asioita tarkastellaan (Ronkainen ym. 2013, 94). Se tuo esille rikkaita, yksityiskohtaisia ja usein persoonallisia näkökulmia (Hyvärinen 2008, 447). Kirjoitelmien avulla on mahdollista palata vuosien takaisiin tapahtumiin ja tarkastella niitä tietystä näkökulmasta. Tutkielmassani äidit katsovat opettajan merkitystä oman lapsen itsetuntoon äidin näkökulmasta pitkällä aikavälillä.

6.2 Tutkimusaineiston kerääminen

Kvalitatiivisen tutkimuksen kautta on yleistynyt monet tiedonkeruutavat, jotka pyrkivät ymmärtämään tutkittavaa asiaa henkilöiden omien kertomusten ja muistelujen avulla. Aineisto voi koostua erilaisista dokumenteista kuten omaelämäkerrat, päiväkirjat, kirjeet, viralliset dokumentit tai muistelmat. Näiden yhteydessä puhutaan elämäkerrallisista lähestymistavoista ja persoonallisiin dokumentteihin perustuvasta tutkimuksesta. Yleisesti ottaen nämä kaikki kuuluvat narratiiviseen tutkimukseen. (Hirsjärvi ym. 2009, 217.) Ronkaisen ym. (2013) mukaan myös hermeneuttisessa tutkimuksessa nähdään samankaltaiset aineistonkeruutavat. He mainitsevat erityisesti haastattelut ja kokemukskertomukset. (Ronkainen ym. 2013, 97.)

Valitsin tutkielmani aineistonkeruutavaksi kirjoitelman. Tämä menetelmä sopii parhaiten tutkielmaani, koska aiheessa palataan muutamien vuosien takaisiin tapahtumiin. Kirjoitelmien avulla äidit voivat rauhassa pohtia tapahtumia ja niiden merkityksiä tähän päivään. Kokemukset saattavat herättää äideissä myös monenlaisia vahvoja tunteita. Siksi tutkielmaan osallistuminen myös kirjeitse anonyymisti on perusteltua. Kirjallinen tuottaminen antaa mahdollisuuden valita kirjoitelman tekemiseen itselle sopivin aika ja

paikka (Koskela 2011, 136). Tällöin vastaajalla on myös mahdollisuus syvempään pohdintaan kuin mitä esimerkiksi haastattelutilanteessa on. Tarinallisessa lähestymistavassa eettinen arvo tulee esiin kun tutkimukseen osallistuvat äidit voivat kirjoitelmien kautta kertoa, mikä merkitys luokanopettajalla on pitkällä aikavälillä lapsen itsetuntoon ja näin saavat ”äänen” kokemuksilleen (Hänninen 2003, 34).

Kiviniemi (2010) korostaa rajaamisen tärkeyttä niin tutkimusasetelmaa koskevissa kysymyksissä kuin tulkinnoissakin. Tutkijan omat näkökulmat sekä mielenkiinnon kohteet vaikuttavat aineiston keräämiseen. Tämän vuoksi tutkimusaineisto ei kuvaa puhtaasti todellisuutta, vaan näemme sen eri tarkastelunäkökulmien kautta. Rajaamisessa on tässä kohdin kyse siitä, kuinka tutkija selkeyttää omaa näkökulmaansa, mikä puolestaan auttaa tutkimuksen ytimen hahmottamisessa. Tutkimustehtävän rajaaminen näyttää minkä ydinasian tutkija haluaa nostaa tarkastelun keskiöön. Tutkimuksen edetessä tarkastelu voi keskittyä uusiin mielenkiinnon kohteisiin. Tärkeintä on löytää tutkimuksen kannalta oleelliset ajatukset, joiden pohjalta tehdään tutkimuksellisia ratkaisuja. (Kiviniemi 2010, 73.)

Rajasin tutkielmani koskemaan äitien näkemystä lapsensa luokanopettajan merkityksestä 16–19-vuotiaan nuoren nykyiseen itsetuntoon. Tutkielmassani pyrin keskittymään kahteen pääalueeseen: luokanopettajan konkreettisiin toimintoihin, joilla on ollut merkitystä nuoren tämänhetkiseen itsetuntoon sekä tämänhetkisiin itsetunnon ilmenemismuotoihin, joissa näkyy luokanopettajan merkitys. Edellä mainitut alueet olivat esillä myös kirjoitelmapyyntössä (liite 1), jonka perusteella äidit kirjoittivat näkemyksensä.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 85–86) kertovat, että tutkimuskohde valitaan sen mukaan, että heillä kokemusta tutkittavasta asiasta sekä tutkimukseen tarvittava tieto. Tämän vuoksi valitsin omaan tutkielmaani äitien näkökulman. Myös Koskinen, Alasuutari ja Peltonen (2005) kertovat laadullisen tutkimuksen perustuvan lähes aina tarkoituksenmukaisesti poimittuihin näytteisiin. Tutkimusaineiston valinnassa pyritään siihen, että se on tutkimusongelman kannalta mahdollisimman informatiivinen. (Koskinen ym. 2005, 273.)

Yhdeksi aineistonkeruun menetelmäksi valitsin sanomalehdessä ilmestyvän julkisen kirjoituspyynnön. Ronkainen ym. (2013) mukaan kerronnallisten ja elämäkerrallisten tekstien kokoaminen tapahtuu usein julkisilla kirjoituspyynnöillä. Niitä voidaan julkaista esimerkiksi internetissä, sanoma- tai aikakauslehdissä sekä erilaisten järjestöjen omissa lehdissä. Erottelu omaelämäkerran ja muun kerronnallisen kirjoituksen välillä tulee siitä, pyydetäänkö vastaajaa kertomaan kokemuksia jostain tietystä tapahtumasta vai

laajemmin elämänkertaansa. Kirjoituspyynnöissä yhdistetään usein nämä kaksi puolta pyytämällä vastaajaa kuvaamaan jonkin asian merkitys omassa elämässään. (Ronkainen ym. 2013, 114.)

Kirjoitelmapyyntö (liite 1) ilmestyi Karjalaisen yleisönosastopalstalla 19.5.2013. Ennen pyynnön lähettämistä sovin lehden toimituksen kanssa kirjoituspyynnön julkaisemisesta. Päädyin tähän lehteen sen vuoksi, että se ilmestyy laajalevikkisesti Pohjois-Karjalassa. Toisena aineistonkeruutapana toimi artikkeli Karjalan Heili -lehdessä (Turunen 2013, 8; liite 2). Artikkelin tavoitteena oli herättää äitien mielenkiintoa aiheeseen ja innostaa heitä osallistumaan tutkielmaani kirjoitelmien kautta. Kirjoitelmien viimeiseen palautuspäivään 30.5.2013 mennessä olin saanut neljä kirjoitelmaa. Vastausten vähäisen määrän vuoksi päätin pyytää kirjoitelmia myös minulle tutuilta äideiltä. Annoin muutamille 16–19-vuotiaille nuorille sekä sen ikäisten nuorten äideille kirjallisena kirjoitelmapyynnön. Soitin myös joillekin tutuille äideille kysyäkseen heidän kiinnostuksestaan osallistua tutkielmaani. Kahdelle äidille lähetin kirjoitelmapyynnön sähköpostin kautta. Näiden uusien kirjoitelmapyyntöjen viimeisenä palautuspäivänä 15.6.2013 olin saanut yhteensä kuusi kirjoitelmaa. Seitsemännen kirjoitelman sain 1.7.. Tutkielmani aineistonkeruutapa, aineistonkeruun ajankohta sekä kirjoitelmien lukumäärä ovat esillä taulukossa 1. Kaikki tutkielmaani osallistuneet äidit saivat samanlaisen kirjoituspyynnön (liite 1).

TAULUKKO 1. Tutkimusaineiston kerääminen

Aineistonkeruutapa	Aineistonkeruun ajankohta	Kirjoitelmien lukumäärä
Artikkeli Karjalan Heilissä (liite 2)	24.4.2013	-
Kirjoitelmapyyntö (liite 1) Karjalaisessa	19.5.2013	4
Pyysin kirjoitelmia tutuilta äideiltä, joko henkilökohtaisesti tai 16–19-vuotiaan lapsensa kautta kirjoitelmapyynnön (liite 1) avulla.	1.–15.6.2013	3

Aineistonkeruu ja käsittely kietoutuvat kvalitatiivisessa tutkimuksessa Hakalan (2010) mukaan yhteen. Jo aineistonkeruvaiheessa tutkijalla on tarpeellista olla analyysiin

liittyvää osaamista, koska alustavaa tulkintaa on tehtävä jo aineistoa koottaessa. Tässä vaiheessa tehty analyysi määrittää usein myös aineistonkeruun jatkoa mutta voi rajata myös kohdejoukkoa ja tehtävänasettelua. (Hakala 2010,18–19.) Kuten kohdassa 3.1 kerron, laajensin tutkielmani koskemaan myös 19 -vuotiaita nuoria. Tutkielmassa käyttämieni kirjoitelmien lisäksi sain vielä kahdeksannen kirjoitelman. Siitä kävi ilmi, että kyseiselle äidille oli tärkeintä saada oman lapsensa tarina kuuluviin. Sisällöllisesti kirjoitelma ei kuitenkaan vastannut oman tutkielmani kysymyksiä, joten jätin tämän pois tutkielmasta. Tutkielmani aineisto koostuu seitsemästä erimittaisesta ja sisällöltään erilaisesta kirjoitelmasta. Olen koonnut taulukkoon 2 kirjoitelmien sanamäärät.

TAULUKKO 2. Kirjoitelmien sanamäärät

Kirjoittaja	Kirjoitelman sanamäärä
Miian äiti	150 sanaa
Reetan äiti	434 sanaa
Lotan äiti	286 sanaa
Roosan äiti	673 sanaa
Epun äiti	647 sanaa
Jasminin äiti	554 sanaa
Peetun äiti	278 sanaa
yhteensä	3022 sanaa

6.3 Tutkimusaineiston käsittely ja analysointi

Eskola ja Suoranta (2003, 18) pitävät laadullisen tutkimuksen ominaispiirteinä pientä määrää tapauksia ja pyrkimystä niiden mahdollisimman perusteelliseen analysointiin. Laadullisessa tutkimuksessa analysoidaan merkityksiä ja niiden suhteita kirjoitetussa tekstissä, puheessa tai kuva-aineistossa (Ronkainen ym. 2013, 80).

Kvalitatiivisissa aineistoissa peruseriaatteena on poistaa suorat tunnisteet kuten nimet, osoitteet ja syntymäajat aineistosta heti kun mahdollista. Pseudonyymien käyttö on eniten käytössä oleva anonymisoinnin keino. (Kuula 2011, 214–215.) Tutkielmassani muutin tutkittavien nimet peitenimiksi eli pseudonyymeiksi heti saatua kirjoitelmat. Samalla, kun muutin henkilöiden nimet peitenimiksi, poistin aineistossa kaikki esiintyvät paikkakunnat.

Tutkielman käsittelyn ensimmäisessä vaiheessa muutin postin kautta tulleet kirjoitelmat sähköiseen muotoon. Tämän jälkeen luin aineiston useaan kertaan läpi tarkastellen jokaista kirjoitelmaa kokonaisuutena ja pyrkien saamaan äitien kokemuksista esiin kaiken tutkimustehtävääni liittyvän informaation. Kuten Laine (2010) mainitsee, tutkimusaineiston ensimmäisessä käsittelyvaiheessa pyritään saamaan kuvaus siitä, mitä aineistossa on sanottu. Tavoitteena on kuvata kokemusten kertomus mahdollisimman alkuperäisesti. Tämä vaihe tulee käydä läpi rauhassa ilman, että jaottelemme aineiston heti olennaiseen ja epäolennaiseen. Jokaisella on taipumus nähdä asioita itsestään selvinä, mutta tutkimuksen kautta olennainen paljastuu vasta silloin, kun pystymme ymmärtämään, mitä kirjoittaja tarkoittaa. Sen vuoksi aineiston käsittelyyn tulee käyttää paljon aikaa. (Laine 2010, 40.) Luettuani koko aineiston useaan kertaan läpi, muodostin jokaisesta nuoresta miellekartan selkeämmän kokonaiskuvan saamiseksi.

Laadulliseen analyysiin kuuluu kaksi vaihetta: havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Erottelun voi kuitenkin tehdä vain analyttisesti, koska käytännössä ne aina liittyvät toisiinsa. Havaintojen pelkistämässä voidaan nähdä kaksi eri osaa. Ensinnäkin aineistoa tarkastellaan vain tietystä teoreettismetodologisesta näkökulmasta. Aineistoa tarkasteltaessa tulee kiinnittää huomiota vain teoreettisen viitekehyksen ja senhetkisen kysymyksenasettelun kannalta olennaiseen tietoon. Tällöin analysoitavan aineiston määrä tulee hieman hallittavammaksi. Samassa tutkimuksessa voidaan kuitenkin tarkastella aineistoa useasta näkökulmasta. Pelkistämisen toisessa vaiheessa ”raakahavainnot” yhdistetään yhdeksi tai muutamaksi havaintojen joukoksi etsimällä niiden yhteinen piirre tai nimittäjä. Yhdistellessä on mahdollista myös muotoilla sääntö joka toteutuu poikkeuksetta koko aineistossa. Laadullisen analyysin toinen vaihe on arvoituksen ratkaiseminen. Siinä tutkittavasta ilmiöstä tehdään tulkinta ja annetaan sille merkitys käytettävissä olevien vihjeiden ja johtolankojen avulla. (Alasuutari 2011, 39–40, 44.)

Kananen (2008) on nostaa esille termit induktio, deduktio ja abduktio. Induktiolla tarkoitetaan etenemistä yksittäisestä yleiseen kun taas deduktio on induktion vastakohta, eli etenemistä yleisestä yksittäiseen. Teorian pohjalta tehdään johtopäätöksiä yksittäisistä tapauksista. Deduktio tarvitsee taustaksi tutkittuja teorioita ja tietoa, joihin uusi aineisto pyritään liittämään. Deduktio ei niinkään laajenna tietoa, vaan sen tarkoitus on soveltaa olemassa olevia teorioita uusiin havaintoihin ja ilmiöihin. Abduktiossa yhdistyvät sekä induktio että deduktio. Abduktiossa lähtökohtana on aineisto, mutta se ei silti sulje pois teorian käyttöä. Voisi sanoa, että abduktiossa teoria ja käytäntö vuorottelevat. (Kananen 2008, 20–23.)

Aineistolähtöisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa pelkistetään aineistoa etsimällä tekstistä oleellimmat asiat (Moilanen & Räihä 2010, 55). Hämäläiseen (1987), Deyhin (1993) ja Cavanaghiin (1997) viitaten Tuomi ja Sarajärvi (2009) kertovat, että redusoinnilla tarkoitetaan aineiston pelkistämistä. Siinä aineksesta erotetaan tutkimukselle epäolennainen pois joko pilkkoen osiin tai tiivistäen. Klusteroinnilla tarkoitetaan aineiston ryhmittelyä, jossa aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia esittäviä käsitteitä. Samaa tarkoittavat ilmaukset kootaan luokaksi ja nimetään se sisältöään vastaavalla sanalla. Abstrahoinnissa erotetaan aineistosta tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja muodostetaan sen perusteella teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–111.)

Redusoin aineiston erottamalla kirjoitelmista olennaiset asiat peilaamalla niitä tutkimuskysymyksiin ja alleviivaten ne eri väreillä. Erottelin seuraavat osa-alueet: oppilas alakoulussa, opettajan toiminta, seuraukset alakoulussa, seuraukset myöhemmin, koulun toiminta, äidin mielipiteet sekä muuta tärkeää. Samassa yhteydessä annoin jokaiselle nuorelle oman peitenimen lisäksi värikoodin. Pidin analyysivaiheessa koko ajan nuorten värikoodit mukana, että pystyin tarvittaessa tarkastamaan asiayhteydet helpommin. Nimesin myös kirjoitelmien kirjoittaneet äidit omilla peitenimillään, mutta selkeämmän kokonaiskuvan saamiseksi jätin nämä nimet tutkielmastani pois. Käytän työssäni äideistä esimerkiksi muotoa ”Epun äiti”. Sen jälkeen klusteroin, eli ryhmittelin aineiston samankaltaisuuksien perusteella. Annoin kullekin ryhmälle sisältöä kuvaavan otsikon. Abstrahoinnilla liitin tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon jo olemassa olevaan tietoon. Taulukossa 3 esittelen tutkimusaineiston käsittelyn sekä analysoinnin etenemisen vaiheittain. Analysointivaihe oli haasteellinen, mutta antoisa koska tutkin ihmisten elettyjä kokemuksia. Kuten Hirsjärvi ym. (2009, 225) kertovat, laadullisen tutkimuksen aineiston analysointi on mielenkiintoista ja haastavaa aineiston elämänläheisyyden vuoksi.

TAULUKKO 3. Tutkimusaineiston käsittelyn ja analysoinnin eteneminen

Vaihe	Mitä tein
Kirjoitelmien muuttaminen sähköiseen muotoon	Muutin postin kautta tulleet kirjoitelmat sähköiseen muotoon, sekä tallensin kaiken sähköisen aineiston salasanasuojatulle muistitikulle.
Kirjoitelmien lukeminen	Luin kirjoitelmat useaan kertaan ajatuksella läpi tarkastellen kirjoitelmia kokonaisuutena.
Anonymisointi	Muutin kaikki kirjoitelmissa esiintyneet nimet peitenimiksi, sekä poistin tunnisteita kuten paikkakunnat ja perhetaustat.
Miellekartta	Muodostin jokaisesta kirjoitelmasta miellekartan paremman kokonaiskuvan saamiseksi.
Redusointi ja värikoodaus	Erotin kirjoitelmista olennaiset asiat peilaamalla niitä tutkimuskysymyksiini. Annoin samassa vaiheessa jokaiselle nuorelle oman värikoodin, joka helpotti aineiston käsittelyä.
Klusterointi	Ryhmittelin aineiston samankaltaisuuksien perusteella sekä nimesin ryhmät sisällön mukaan.
Abstrahointi	Erottelin aineistosta olennaisen tiedon liittäen sen olemassa olevaan tietoon.

Kuten Laine (2010) toteaa, merkitysten löytämisessä korostuu intuition tärkeys. Fenomenologit ovat sitä mieltä, että merkityskokonaisuudet pystytään näkemään, kunhan tutkija paneutuu riittävästi aineistoon. Yhteyksien ymmärtäminen perustuu tutkijan omaan elämäkokemuksen kautta kehittyneeseen tajuntaan ymmärtää merkityksiä. Yhteydet voidaan nähdä samankaltaisuuden perusteella. Samanlaiset merkitykset ovat oma kokonaisuutensa, niistä eroavat merkitykset jäsentyvät omiin kokonaisuuksiinsa erityislaatussa mukaisesti. Lopullinen kuva tutkittavasta ilmiöstä syntyy merkityskokonaisuuksien välisten suhteiden kautta. (Laine 2010, 41–43.)

Ronkainen ym. (2013) kuitenkin muistuttavat, että aineisto on vain tutkimusaineistoa. Se ei ole sama asia kuin tutkimuksen kohteena oleva ilmiö, eikä se koskaan kuvaa puhtaasti todellisuutta. Aineisto ilmaisee vain harvoin tutkittavaa ilmiötä suoraan. Tämä asettaa ehtoja mutta luo myös mahdollisuuksia aineiston käytölle, tulkinnalle ja siitä tehtäville yleistyksille. (Ronkainen ym. 2013, 122.)

6.4 Esiymmärrys

Toimimme elämässämme luontaisen ymmärryksen varassa. Hermeneuttisessa kirjallisuudessa tätä ymmärrystä nimitetään esiymmärrykseksi. Tutkittava merkityskenttä on tukijalle jo jollain tavalla tuttu, koska muutoin hän ei pystyisi ymmärtämään sellaista elämänmuotoa, mikä on täysin tuntematonta. Tietylnainen esituttuus on siis edellytys merkitysten ymmärtämiselle. Tutkimuksen tavoitteen voi nähdä niin, että siinä pyritään tuomaan näkyväksi, mikä on tottumuksien kautta jäänyt huomaamattomaksi tai nostaa itsestään selväksi asia, joka on koettu, mutta sitä ei ole vielä tietoisesti ajateltu. (Laine 2010, 32–33.) Koska itselläni on vahva kokemus luokanopettajan toiminnan merkityksestä elämäni vielä tänäkin päivänä, se auttaa minua ymmärtämään paremmin tutkittavaa aineistoa. Tutkielman aiheen ollessa minulle tuttu siihen oli helppo tarttua.

Fenomenologia korostaa esiymmärryksen tiedostamisen tärkeyttä, sillä tavoitteena on käsitellä asioita mahdollisimman ennakkoluulottomasti. Hermeneutiikka taas korostaa sitä, ettei tutkija vapaudu omista ennakkoluuloistaan. Hermeneutiikassa nähdään ennakkoluulojen rakentava merkitys. Ennakkoluulot tuovat mahdolliseksi puutteellisen tulkinnan. Ennakkoluulot ovatkin tulkinnan prosessin käynnistymisen kannalta välttämättömiä. Tutkimuksen kannalta on hyvä, että tutkija pystyy tiedostamaan omat lähtökohtansa. (Moilanen & Rähä 2010, 52.)

Itselläni oli tutkimusaiheeseen liittyviä vahvoja ennakkoluuloja. Olen kuitenkin reflektoinut paljon omia ajatuksiani ja tekemisiäni, etteivät ennako-oletukseni vaikuttaisi aineiston tulkintaan. Laine (2010) onkin sanonut, että tutkijan on tärkeä olla itsekriittinen, eli kyseenalaistaa tulkintojaan. Tulkinnat on hyvä asettaa koetukselle. Tutkimukseen kuuluu myös ajoittainen oman tekemisen reflektointi, mikä auttaa tutkijaa tiedostamaan omat lähtökohtansa. (Laine 2010, 34.)

6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkimusetiikka

Tutkimuksen luotettavuudesta puhuttaessa käytetään usein termejä validiteetti ja reliabiliteetti. Validiteetti eli pätevyys ilmaisee, miten hyvin tutkimus kuvaa tutkittavaa ilmiötä. Reliabiliteetilla taas tarkoitetaan mittauksen tarkkuutta. Kuitenkin yleisimmin puhutaan tutkimuksen laadusta ja luotettavuudesta. (Ronkainen ym. 2013, 129–130.) Reliabiliteetti tarkoittaa Hirsjärven ym. (2009) mukaan tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia ja validius menetelmän kykyä mitata sitä, mitä oli tarkoituskin. (Hirsjärvi ym. 2009, 231.) Eskolaa ja Suorantaa (2003, 67) lainaten, omassa tutkielmassani on olennaista tulkintojen kestävyys ja syvyys.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta ja ihmisarvon suojelua koskevat normit määrittelevät tutkimusaineistoa ja sen hankintaa sekä tutkittavien kohtaamista, heitä koskevien tietojen käsittelyä. Yhteinen lähtökohta eettisesti kestäville tutkimustavoille on ihmisarvon kunnioittaminen. (Kuula 2011, 60.) Tutkijan tulee myös muistaa, että jokaisella ihmisellä on oma tarinansa, jota tulisi tarkastella ymmärtäen ja sensitiivisesti (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto 2006, 198). Tutkimuksessa tulee huomioida tutkijan puolueettomuusnäkökulma (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136).

Ihmisten itsemääräämisoikeus näkyy tutkimuksessa siinä, että ihmisille annetaan mahdollisuus osallistua tai olla osallistumatta tutkimukseen. Tämän onnistumiseksi tutkittavien tulee saada riittävästi tietoa tutkimuksesta, muuten vapaaehtoista päätöstä tutkimukseen osallistumisesta ei voi tehdä. Tutkittavalle kerrottavia asioita ovat kerättävien tietojen käyttötarkoitus sekä perustiedot tutkimuksesta ja sen toteuttajista. (Kuula 2011, 61.) Tutkijan tarkka selostus tutkielman eri vaiheista parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Kirjoitelmapyyntöni (liite 1) kerroin tutkittaville, että teen pro gradu -tutkielmaa osana luokanopettajaopintojani Itä-Suomen yliopistossa. Ilmaisin myös käsitteleväni aineistoa luottamuksellisesti ja tutkielmaani osallistuminen oli mahdollista myös nimettömänä. Tarkempia tietoja tutkielmaani liittyen oli mahdollista tiedustella sähköpostini kautta.

Jokaisella tutkijalla on velvollisuus noudattaa tietosuojalainsäädäntöä. Sillä tarkoitetaan ihmisen yksityisyyden kunnioittamista ja suojelemista oikeudellisia säädöksiä noudattaen. (Kuula 2011, 64.)

3§ *Määritelmät.* Tässä laissa tarkoitetaan: 1) henkilötiedolla kaikenlaisia luonnollista henkilöä taikka hänen ominaisuuksiaan tai elinolosuhteitaan kuvaavia merkintöjä, jotka voidaan tunnistaa häntä tai hänen perhettään tai hänen kanssaan yhteisessä taloudessa eläviä koskeviksi; (Henkilötietolaki, 523/1999.)

Tutkimusaineistosta puhuttaessa luottamuksellisuus tarkoittaa Kuulan (2011, 64) mukaan sitä, että aineistoa käytetään, säilytetään ja käsitellään, kuten on sovittu. Alkuperäiset kirjeet säilytän luotettavassa paikassa kotona. Postitse sekä sähköpostin kautta tulleita kirjoituksia säilytän salasanasuojatulla muistitikulla. Saatuaani arvosanan tutkielmastani, tuhoan sekä paperiset että sähköisessä muodossa olevat kirjeet.

Monet tutkijat pitävät refleктоivaan päiväkirjaa hyvänä tapana kirjata ylös tutkimusprosessin vaiheita ja siinä esiin tulevia kysymyksiä (Gibbs 2007, 26). Myös itse olen kirjoittanut tutkimuspäiväkirjaa koko tutkielmaproessin ajan mahdollisia jälkitarkastuksia varten sekä nähdäkseni tutkielman prosessimaisen etenemisen. Tutkimuspäiväkirjan avulla voin tarvittaessa perustella tutkielmani yhteydessä tehdyt ratkaisut ja näin tutkielman luotettavuus kasvaa.

7 TUTKIMUSTULOKSET JA AINEISTON TARKASTELU

Tutkielmassani on kaksi tutkimuskysymystä. Esittelen kuitenkin tulokset neljässä eri alaluvussa. Olen erotellut alaluvut erikseen myönteisiin ja kielteisiin opettajan toimintoihin sekä näiden toimintojen merkityksiin nuoren itsetuntoon. Katsoin tarpeelliseksi erotella kyseiset osa-alueet sen vuoksi, että lukija pystyy helpommin näkemään opettajan toiminnan ja sen merkityksen yhteyden.

7.1 Luokanopettajan toiminta, jolla on ollut myönteinen merkitys 16–19-vuotiaan nuoren itsetuntoon

Seuraavissa luvuissa tuon esille luokanopettajan toimintoja, joilla on äitien mielestä ollut myönteinen merkitys lapsensa itsetuntoon. Niitä ovat opettajan hyvät vuorovaikutustaidot, yhteydenpito kotiin sekä oppilaan yksilöllinen huomioiminen.

7.1.1 Opettajan hyvät vuorovaikutustaidot

Jasminin 5–6-luokkien luokanopettajalla oli pitkä kokemus opetustyöstä ja hän ymmärsi hyvin oppilaiden sisäistä elämää. Tällä opettajalla oli Jasminin itsetuntoa vahvistava merkitys kun taas 1–4-luokkien luokanopettajan toiminnan merkitys oli päinvastainen.

***Jasminin äiti:** Opettaja toimi rauhallisesti, ei huutanut ja puhui lempeästi tiukoissakin tilanteissa. Uskon, että tämä palautti tyttärelleni uskoa aikuisiin ja positiiviset viestit ja kannustus vahvisti hänen itsetuntoaan ja uskoa omiin kykyihinsä.*

Cacciatore ym. (2008) näkevät, että jos aikuinen pysähtyy vaihtamaan lapsen kanssa ajatuksia, lapsi kokee, että hän on keskustelun arvoinen. Lapsen ajatus siitä, että häneen kannattaa keskittyä ja kertoa asioita, rakentaa lapsen minäkuva. (Cacciatore ym. 2008, 61.) Reetan ensimmäisten luokkien luokanopettaja osoitti aitoa kiinnostusta oppilaitaan kohtaan.

***Reetan äiti:** 1-3 luokilla peruskoulussa tytöllä oli opettaja, joka kannusti, rohkaisi ja välitti oppilaista muutenkin kuin kouluasioissa. Tyttö kävi koulua mielellään ja oli hyvä oppilas. Vaikeat asiat hoidettiin luovuudella ja joustavasti. Opettaja ei hallinnut pelolla vaan kunnioituksella. Myöhemminkin on ollut kiinnostunut, mitä kuuluu.*

Peetun luokanopettaja ensimmäisillä luokilla koulussa pyrki olemaan oppilaiden kaveri, eikä luokassa ollut sääntöjä tai rajoja. Tämän vuoksi luokan villit oppilaat olivat sanallisesti hyvin hyökkääviä ja toisia lannistavia. Peetu muuttui kolmen ensimmäisen vuoden aikana hiljaiseksi ja alkoi änkyttää. Hän esimerkiksi kaupassa käydessään vältteli luokkatovereitaan.

***Peetun äiti:** 4. luokalla vaihtui opettaja joka heti ensimmäisten päivien aikana huomasi, että luokassa on tapana kommentoida ja arvostella toisten olemisia ja tekemisiä rajuinkin kommentein... ...Tämä opettaja oli heti puuttunut tähän ja sanonut jos ei ole toiselle kaunista sanottavaa niin on ennemmin hiljaa ja kertonut avoimesti koko luokalle että tässä luokassa on aivan vääränlainen tapa keskustella.*

Kun Peetun luokanopettaja vaihtui neljännellä luokalla ja puuttui oppilaiden käytökseen, Peetun änkytys hävisi. Tuolloin hänestä tuli myös iloisempi ja itsevarmempi oppilas. Opettajan tulee olla Uusikylän (2006a, 155) mukaan kypsän ihmisen malli, joka osoittaa arjessa miten eletään niin että yhteisön hyvinvointi oma ja kasvu kulkevat rinnakkain.

7.1.2 Yhteydenpito kotiin

Epun äiti korostaa kirjoitelmassaan vanhempainvarttien tärkeyttä, johon myös lapsi saa osallistua ja kuulla itsestään realistista palautetta. Piironen-Malmi ja Strömberg (2008, 134) kertovat, että useat opettajat ovat saaneet vanhemmilta paljon kiitosta siitä, kun ovat soittaneet tarkoituksella oppilaan kuullen kotiin myös silloin kun on vain positiivista palautetta oppilaasta.

***Epun äiti:** Lapsemme opettajalla (1-4) oli tapana pitää vanhempain vartti jossa lapsi oli mukana... Näissä tuokirossaan opettaja kertoi vanhemmille lapsen vahvuudet ja kehittämisen kohteet. Pidin tätä toimintaa reiluna lasta kohtaan ja hänen itsetuntoaan kohottavan, koska hän kuuli realistisen näkemyksen omasta osaamisestaan ja niistä asioista, joita on vielä harjoiteltava.*

Kuuntelu- ja vuorovaikutustaidot kuuluvat olennaisesti kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Opettajalla on siinä aina päävastuu, minkä takia hänen tapansa kommunikoida ja kuunnella nousee suurempaan rooliin. Kun vuorovaikutus kotien kanssa rakennetaan dialogiseksi ja turvalliseksi, syntyy hyvä pohja toimivalle yhteistyölle. (Stenberg 2011, 74.)

7.1.3 Oppilaan yksilöllinen huomioiminen

Kasvatuksen lähtökohtana on luova ja luonnostaan uuden oppimisesta innostunut, persoonallisuuttaan rakentava lapsi. Kasvattajan tehtävä on auttaa lasta kehittymään ottamalla huomioon hänen henkilökohtaiset kykynsä ja osaamisensa sekä tukea lapsen luonnollista kasvua. Koulun tarkoitus on tukea oppilaan innostusta oppia uutta sekä pyrkiä luomaan siitä elinikäinen asenne oppimiseen. (Kostiainen 2007, 75.)

***Epun äiti:** Opettaja oppi tuntemaan lapset hyvin ja hänellä oli halu opetella tuntemaan lasten kehittämisen kohteet ja vahvuudet joita hän tuki opetustoiminnassaan... Opettaja näki nämä vahvuudet lapsessamme ja antoi hänelle mahdollisuuksia harjoitella lisää erilaisissa esiintymistilanteissa.*

Takatalo (2009, 201) kertoo, että hyvän oppimisen takana on ilo ja rentous, joka syntyy hyväksyvässä ja turvallisessa ilmapiirissä. Jasminilla oli opettaja, joka loi luokkaan ilmapiirin, missä oppilaiden oli helppo työskennellä.

***Jasminin äiti:** Viitos- kuutos luokanopettaja oli ihminen, jolla oli pitkä kokemus opettaja työstä ja hän oli erityisen ansioitunut ottamaan huomioon oppilaidensa sielunmaisemaa. Jos oppilaalla ei käsityön tekeminen ottanut sujuakseen, hän antoi luvan käydä välillä katselemassa ulkona puita ja jatkamaan työtä sen jälkeen.*

Hyvä opettaja osaa vaihdella opetustapojaan ja on joustava. Se mikä on parasta yhdelle oppilaalle, ei välttämättä ole parasta toiselle, jolla on aivan erilainen ajattelutyyli. (Uusikylä

2006a, 97.) Jasminin ja Epun opettajista on nähtävissä, että he osasivat nähdä oppilaissa yksilölliset tarpeet ja huomioivat niitä.

Lotta oli lyönyt häntä häiritsemään tullutta poikaa. Asiaa selviteltiin ja pojan vanhemmat halusivat Lotalle jälki-istuntoa lyömisestä. Opettaja ei olisi halunnut Lotalle rangaistusta, koska hän oli yrittänyt saada poikaa poistumaan tilanteesta muilla keinoilla. Lyöminen oli kuitenkin väärin, joten Lotta sai siitä rangaistuksen.

***Lotan äiti:** Lotan opettaja puolusti Lotan toimintaa sillä, että tyttö oli yrittänyt selvittää ensin konfliktitilannetta muilla keinoin vaikka lopulta sitten mottasikin.*

Pienille oppilaille opettaja on ihminen, johon voi turvautua kun tuntuu pahalta. Hän antaa ohjeita, auttaa ja neuvoa elämän vaikeissa kysymyksissä. (Nevalainen & Nieminen 2010, 69.)

7.2 Luokanopettajan myönteisen merkityksen näkyminen 16–19-vuotiaan nuoren itsetunnossa

Alla olevat luvut tuovat esille millä tavalla luokanopettajan myönteinen merkitys näkyy äitien mukaan nuorten itsetunnossa vuosien kuluttua. Äitien kirjoitelmista nousivat esille seuraavat asiat: itsensä tunteminen, rohkeus ja opiskelumotivaatio.

7.2.1 Itsensä tunteminen

Epun 1–4-luokkien luokanopettajalla oli tapana pitää vanhempienvartteja, jossa oppilas oli mukana kuulemassa realistista palautetta omasta osaamisestaan. Opettaja kertoi tapaamisessa sekä vahvuudet että kehittämisen kohteet. Alla olevasta lainauksesta, tulee selvästi esille kuinka edellä mainitut opettajan teot ovat merkityksellisiä Epun elämässä vielä vuosienkin päästä.

***Epun äiti:** Tämän toiminnan seurauksena lapsi oppi myös äärimmäisen hyväksi itsensä arvioijaksi. Lapseni kirjoittamaa itsearviointia katsoessani huomasin, ettei hän vähättele itseään ja uskaltaa kirjoittaa realistisesti myös ne asiat jotka kaipaavat vielä harjoitusta.*

Kun ihminen, jolla on hyvä itsetunto kuvaa itseään, kuvaus on yleisesti positiivinen vaikka hän tunnistaa puutteensa ja myöntää heikkoutensa. Nämä heikkoudet harmittavat häntä, mutta niiden olemassaolo ei murskaa hänen itseluottamustaan. (Keltikangas-Järvinen 2006, 103.)

7.2.2 Rohkeus

Koska Lotta oli kokenut luokanopettajansa suhtautuvan häneen yksilöllisesti huomioiden, Lotasta kasvoi rohkea, toisia puolustava nuori.

***Lotan äiti:** Tänä päivänä Lotalla on vahva itsetunto; hän ei hyväksi kaltoin kohtelemista itseään kohtaan ja toisaalta hän on myös mieluusti puolustamassa vähempiosaisten tai muutoin puolustuskyvyttömien oikeuksia.*

Epun 1–4-luokkien opettaja halusi etsiä oppilaiden omat kehittämisen kohteet ja vahvuudet, joita hän tuki opetuksessaan sekä antoi totuudellista palautetta Epun edistymisestä koulussa. Hän myös panosti jokaiseen lapseen tasapuolisesti.

***Epun äiti:** Tämä näkyy edelleen lapsen itsetunnossa positiivisesti. Lapsemme on ulospäin suuntautunut, verbaalisesti lahjakas, esiintymistaitoinen ja – haluinen... ..Lapsemme tietää edelleen, että hän on verbaalisesti lahjakas ja esiintymistaidot omaava, aktiivinen ja rohkea opettelemaan uutta. Mielestäni ensimmäisestä luokasta neljänteen luokaan lapselle annettu rehellinen ja aito palaute tukee lapsen itsetuntoa läpi hänen elämänsä.*

7.2.3 Opiskelumotivaatio

Reetan ensimmäinen luokanopettaja kannusti ja välitti oppilaista muutenkin kuin vain kouluasioissa. Neljännen ja viidennen luokan luokanopettaja oli taas kova ja kireä, ja äidin mielestä hänellä on ollut negatiivinen merkitys Reetan elämään. Kuitenkin ensimmäisen luokanopettajan toiminta on ollut merkityksellinen Reetan opiskelumotivaatioon.

***Reetan äiti:** Kyllä se pohjimmainen opiskeluinto on sieltä noussut ja sen pohjan sai aikaan ensimmäinen opettaja.*

1–4-luokkien opettajan panostus kantaa Epun äidin mukaan aina tähän päivään asti. Hän olisi toivonut, että tämänkaltainen kehitys olisi jatkunut läpi koko alakoulun, mutta on kiitollinen Epun tämänhetkisestä koulumenestyksestä.

Epun äiti: Olen kiitollinen, että lapsemme pärjää hyvin lukiossa, hänellä on luotettavia ystäviä ja hän on aktiivinen opiskelija.

Itsetunnolla ja koulumenestyksellä on selkeä yhteys. Oppilaan itsetunto ja kotitausta vaikuttavat opiskelumotivaatioon ja sitä kautta koulumenestykseen. Älykkyyden merkitys on tässä paljon vähäisempi. (Keltikangas-Järvinen 2006, 113.) Kuten Reeta, myös Eppu opiskelee tällä hetkellä lukiossa.

7.3 Luokanopettajan toiminta, jolla on ollut kielteinen merkitys 16–19-vuotiaan nuoren itsetuntoon

Tutkimusaineistosta nousi esille myös sellaisia luokanopettajan toimintoja, joilla on ollut kielteinen merkitys nuorten itsetuntoon. Seuraavissa kappaleissa tarkastelen näitä toimintoja.

7.3.1 Opettajan huonot vuorovaikutustaidot

Roosa oli hiljainen, syrjäänvetäytyvä lapsi, joka ei halunnut olla keskipisteenä. Hän oli tunnollinen oppilas, joka suoritti kaikki hänelle annetut tehtävät. Kolmannella luokalla vaihtui opettaja, jonka kanssa asiat sujuivat hyvin vuoden ajan, mutta sitten tilanteet muuttuivat huonompaan suuntaan.

Roosan äiti: Pienet asiat kasvoivat suuriksi, opettaja ei osannut käsitellä tytärtäni. Tyttäreni hiljainen vastarinta ja uhmakkuus koetteli opettajan sietokykyä. Edelleenkin tyttäreni ei halunnut olla luokan keskipisteenä vaan sivussa, hiljainen ja ujo... ..Kun opettaja turhautui, hän toi julki harminsa luokan kuullen... ..Kiitosta ei opettajalta kuulunut, kun tyttärelläni ei ollut niitä tärkeitä vuorovaikutustaitoja.

Vetäytyvä oppilas voi luonnostaan viihtyä yksin tai hänellä voi olla psyykkisiä ongelmia. Päällepäin ei voi tietää kummanlaisesta oppilaasta on milloinkin kyse. Taitava ja oppilasta

ymmärtävä opettaja pystyy kuitenkin yleensä ajan myötä arvioimaan oppilaan tilanteen. (Nevalainen & Nieminen 2010, 61.)

Reetan äiti: *4-5 luokilla peruskoulussa tytön opettaja oli hyvin erilainen. Opettaja oli kova, kireä ja tiukka monella tavalla. Neuvottelutaidot ja joustava toiminta ei onnistunut häneltä.*

Hyvä opettaja on joustava ja monipuolinen. Hänellä on hyvät opetustaidot, hän osaa käyttää erilaisia opetusmenetelmiä sekä hallitsee oppiaineksen. (Uusikylä 2006a, 86.)

Epun äiti: *Tämä opettaja ei antanut palautetta kuten (1-4) luokkien opettaja ja huomasimme erilaista epävarmuutta lapsessamme, joka aiemmin oli ollut reipas ja ulospäin suuntautuva... .. lapsemme tuli usein murheellisena kotiin kertoen jonkun lapsen häirinneen tuntia, ja opettajan huutaneen häiritsevälle oppilaalle. Tämä toistui päivästä toisen ja viikosta toiseen. Lapsemme alkoi pelätä opettajaa.*

Luokilla 1–4 Jasmin pärjäsi opettajansa kanssa, koska oli äidin mielestä reipas tyttö, mutta opettajan huonot vuorovaikutustaidot toivat Jasminille paljon murhetta.

Jasminin äiti: *Aktiivisen, iloisen ja ulospäinsuuntautuneen lapseni surut ja murheet liittyivät ehkä siihen, että opettaja huusi ja uhkaili toisia erilaisilla rangaistuksilla, mutta ei laittanut niitä kuitenkaan käytäntöön viimeisestä varoittelusta huolimatta.*

Uusikylä (2006a) tuo esiin, että liian moni koululainen joutuu piilottamaan turvattomuuden tunteensa ja sopeutumaan väkisin kouluun. Turvallisessa ympäristössä energiaa ei tarvitse kuluttaa uhkien torjumiseen. Koululaisen tulee saada onnistumisen kokemuksia ja kokea olevansa tärkeä osa kouluyhteisöä. (Uusikylä 2006a, 47.)

7.3.2 Oppilaan epäoikeudenmukainen kohtelu

Turvallisessa koulussa oppilas tietää mitä häneltä odotetaan ja rangaistuksia ei anneta asioista, joiden perusteluja oppilas ei ymmärrä. Turvallisessa koulussa kukaan ei joudu nöyryytetyksi, kiusatuksi tai naurunalaiseksi eikä kenellekään aiheuteta fyysistä uhkaa. (Uusikylä 2006b, 19.)

Miian äiti: Opettaja oli jopa ruokatunnilla kieltänyt lasta syömästä ja ottanut ruokalautasen lapsen edestä, ettei lapsi liho liikaa... ...Ensimmäisen luokan lopussa oli taas opettaja kurittanut lasta niin paljon, että tämän oli juostava käytävään karkuun, jolloin toinen opettaja oli ”pelastanut” lapsen.

Piironen-Malmi ja Strömberg (2008, 133) pitävät epäonnistuneena vuorovaikutuksena sellaista, missä lasta ei nähdä kokonaisuutena, vaan hänessä tarkastellaan vain joitakin kehityksen osa-alueita, piirteitä tai ominaisuuksia. Lapsen on tärkeä saada kokemus siitä, että häntä kohdellaan oikeudenmukaisesti (Cacciatore ym. 2008, 151). Jasminin äiti uskoo, että hänen tyttärensä kasvatti suojamuuria peittääkseen herkkyytensä ja itkunsa vaikeissa tilanteissa.

Jasminin äiti: Hän ei myöskään kyennyt ymmärtämään tytön sisäistä tilaa ja herkkyyttä. Mm. kun tyttäreni läksi hyperventilaatio kohtauksen takia pois ruokalasta itkien, opettaja tuli huutamaan, että miksi lähdet ruokailusta kesken... ...Huutaminen ja epäreilu käytös opettajalta oli hänelle painajainen.

Epun äiti: Keskustelussa opettaja kielsi huutaneensa tunnilla kenellekään... ...Mielestäni huutojoukkueet ovat suuri lapsen itsetunnon murskaaja ja liikunnan ilon tuhoaja, koska niissä on aina viimeisenä huudettavana sama lapsi, joka ei ole liikunnallisesti lahjakas tai josta ei pidetä.

Opettaja on koulussa se henkilö, joka pystyy vaikuttamaan lasten ryhmäilmiöihin, niihin ehtoihin miten ryhmässä valta-asetat syntyvät. Erilaiset käyttäytymisleikit toimivat tasa-arvoa ja tutustumista edistävinä keinoina. Luokassa voidaan myös kehittää omat säännöt, jotka suuressa luokassa helpottavat opettajan työtä. Kun lapset pystyvät vaikuttamaan sääntöjen laatimiseen ja ovat sitoutuneita niiden noudattamiseen, opettajan on helppo puuttua niiden noudattamatta jättämiseen. (Cacciatore ym. 2008, 153.) Reetan opettaja hyväksyi oppilaan selän takana puhumisen ja Roosin opettaja kehotti koko luokan tarkkailemaan häntä kavereineen välituntisin. Molemmat opettajat vaikuttivat selvästi lasten ryhmäilmiöihin. Reetan ollessa poissa koulusta, opettaja uskoi muiden oppilaiden kertomuksen siitä, että Reeta olisi kiusannut toisia. Opettaja ei kyseenalaistanut muiden sanomista, eikä näin ollen kysynyt olisiko tilanne saattanut olla toisin.

Reetan äiti: Opettaja hyväksyi sen, että kaikki saavat puhua pahaa sellaisesta ihmisestä, joka ei ole paikalla. Kun tyttö onnellisena mitalinsa kanssa tuli koululle, opettaja otti hänet puhutteluun.

Roosan äiti: *Kun opettaja ei saanut häntä nujerrettua henkisesti, alkoi luokan edessä syyllistäminen. Koko luokka valjastettiin vahtimaan häntä ja hänen kavereitaan välituntisin, kielimiseen kannustettiin.*

Oikeudenmukaisuuteen pyrkiminen on välttämätön ominaisuus hyvälle opettajalle, sitä ei mikään muu piirre voi korvata. Oikeudenmukaisuus avaa myös tietä oppimiselle. (Uusikylä 2006a, 88.) Huolen pitäminen on tehtävänsä sitoutuneen opettajan moraalinen päämäärä. Opettajan on pystyttävä tarjoamaan oppilaalle emotionaalista lämpöä ja tukemaan hänen myönteistä kasvuprosessia. (Atjonen 2004, 159.)

7.3.3 Opettajan sallima kurittomuus luokassa

Hyvä opettaja osaa pitää yllä työrauhan, mutta ei ole Uusikylän (2006a) sanoin ”pelottava hirmu”. Hän vaatii sääntöjen noudattamista eikä oppitunneilla saa käyttäytyä huonosti. Opettaja voi olla samaan aikaan sekä vaativa että huumorintajuinen. (Uusikylä 2006a, 85.) Poijula (2007) mainitsee, että myös opettaja voi olla kiusaaja. Tämä tulee esiin siinä, jos hän toistuvasti kohtelee oppilasta ilkeäsi, ivallisesti tai loukkaavasti. (Poijula 2007, 248.)

Roosan äiti: *Opiskelumotivaatio kärsi ja tyttäreni oli leimattu lopuksi peruskouluajakseen, kiusaaminen oli sallittua, opettaja etunenässä.*

Epun äiti: *Lapsemme koki viidennellä ja kuudennella luokilla kiusaamista koulussa. Tätä ei kuitenkaan haluttu huomata, vaikka olimme kouluun yhteydessä.*

Peetun äiti: *Poikani alaluokilla oli opettaja, joka pyrki olemaan kaveri oppilaiden kanssa. Luokassa puuttuivat säännöt ja rajat. Näin ollen ns. villit kaverit pääsivät ryhmässä valloilleen. He olivat sanallisesti hyvinkin hyökkääviä ja toisia lannistavia. Poikani koki usein paha mieltä ja opettaja ei ollut puuttunut lainkaan tilanteisiin.*

Peetun luokkalaisten kielteinen, hyökkäävä ja lannistava toiminta ei kohdistunut ainoastaan Peetuun. Kiusaamistilanteet voivat Cantellin (2010) mukaan olla raskaita myös sivusta seuraaville oppilaille. He eivät välttämättä osaa tai uskalla puuttua asiaan. Tämän vuoksi aikuisten tehtävänä on puuttua kiusaamiseen. (Cantell 2010, 128.)

7.4 Luokanopettajan kielteisen merkityksen näkyminen 16–19-vuotiaan nuoren itsetunnossa

Aiemmissa luvuissa käsittelin luokanopettajan toimintoja, joilla on ollut kielteinen merkitys nuorten itsetuntoon. Seuraavaksi tarkastelen millä tavalla näiden toimintojen merkitys äitien mielestä näkyy nuorten itsetunnossa.

7.4.1 Psykkiset oireet

Uusikylä (2006a) sanoo, että paha opettaja vaikuttaa teoillaan oppilaan opiskeluhaluun, minäkuvaan ja mielenterveyteen. Vaikutuksen kesto vaihtelee ohimenevästä elinikäiseen. (Uusikylä 2006a, 34.) Miian opettaja kielsi häntä syömästä ja ottanut ruokalautasen lapselta pois, ettei hän lihoisi liikaa. Oireet näkyivät Miassa vielä vuosien päästä. Miia, Reeta ja Roosa ovat sairastuneet alakoulun jälkeen masennukseen.

***Miian äiti:** Itsetunto ei päässyt ollenkaan lapsuus- eikä nuoruusaikana ja murrosikäisenä oli havaittavissa masennusta ja lapsi syödessään mitä tahansa jätti osan ateriatesta (hän ei syö kaikkea) Lopulta masennusta täytyi hoitaa myös lääkkeillä ym. hoidoilla... Eli kaikki itsetunto hävisi.*

***Reetan äiti:** Tyttäreni kävi läpi tosi vaikean masennuksen, hirveät lääkemäärät ja laitosjaksot sekä [psykiatrisessa] sairaalassa että lastensuojelulaitoksissa... Itsetunto on käynyt tosi pohjalla, mutta kyllä se oma tahto päästä kunnolla kiinni opiskeluun on sieltä noussut... 2 vuotta ollut nyt kotona ja psykoterapiassa käy edelleen. Mitään lääkkeitä ei ole käytössä ja mielialat välillä vaihtelevat... Kovan koulun on tyttö käynyt ja itsetunnon kanssa on vielä paljon töitä tehtävää.*

Roosan äiti kirjoittaa, että luokanopettaja pyrki murtamaan Roosan tahdon, mutta seuraukset teoista näkyvät vasta nyt viiveellä. Hän kirjoittaa myös "Kuinkahan monta henkistä tai pahimmassa tapauksessa fyysistä ruumista hän on jättänyt ja jättää edelleenkin jälkeensä?".

Roosan äiti: *Alkoi oireilemaan vähitellen, sairastui toisena opiskeluvuotenaan syömishäiriöön josta seurasi masennus ja ahdistus, viiltelyä. Itsetunto oli aivan nollassa, itsetuhoajatuksia. Sain tietää asiasta vasta yli puolen vuoden jälkeen kun koulu jo tiesi. Tytär oli käynyt terapioissa tietämättäni, lastensuojeluilmoituksin oli tehty... ..Viiltely paheni ja itsetuhoajatukset. Tyttärenti joutui keskeyttämään opiskelunsa syksyllä 2012, koska ei jaksanut enää. Tuli 3 kuukauden sairaalajakso ja sen jälkeen muutto kuntoutuskotiin. Josta taas kuukauden sairaalajakso. Nyt eletään sitä aikaa kun pitäisi valmistua ammattiin, mutta sairaus esti sen. Sairaus, jonka juuret juontavat pitkälti sieltä alakoulun tapahtumista. Opettaja, joka lannisti ja vei itsetunnon... ..Nosti luokan silmätikuksi ja valjasti toiset oppilaat vahtimaan tyttärenti, hajota ja hallitse -taktiikalla pyrki murtamaan hänen tahtonsa. Siinä hän onnistui, mutta seuraukset näkyvät vasta nyt, viiveellä.*

Nevalainen ja Nieminen (2010) kertovat, että kokemukset opettajista kulkevat yleensä mukana koko elämän. Tästä nähdään, että opettaja ei ole vain opettaja vaan hyvin tärkeä aikuismalli. Hyvät opettajat ja opetuskokemukset kulkevat mukana ja johtavat usein samankaltaisiin hyviin tekoihin toisia kohtaan. Samalla tavalla epäoikeudenmukaisiksi koetut asiat aiheuttavat katkeruutta ja pysyvät mielessä vielä vuosien päästä. (Nevalainen & Nieminen 2010, 71.) Epun ja Jasminin kohdalla on hyvin nähtävissä se kuinka kielteiset muistot tulevat heidän mieleensä vielä nykyäänkin.

Epun äiti: *Lapsemme kertoo vieläkin tapahtumista, jotka ovat satuttaneet häntä ja murentaneet hänen itsetuntoaan.*

Jasminin äiti: *Silloin, kun tyttärenti on erityisen väsynyt ja paineen alla esimerkiksi koulutehtävien suhteen, näyttää siltä, että aikaisemmat negatiiviset kokemukset vieläkin pulpahtaa pintaan ja syö hänen luottamustaan omaan selviytymiseensä ja pärjäämiseensä.*

7.4.2 Arkuus muita ihmisiä kohtaan

Alakouluiässä lapsen käsitys itsestä vakiintuu. Tällöin minäkuva muokkaa kaikki toiminta, mihin lapsi osallistuu. (Kinnunen 2003, 131.) Myös Jasminin äiti uskoo, että alakoulu aika on erittäin merkittävä lapsen minäkuvan muotoutumiseen. Alakoulun luokanopettajan merkitys näkyy Jasminissa vielä tänäkin päivänä.

Jasminin äiti: *Yhä edelleen näkyy kuitenkin niitä epäluottamuksen oireita aikuisten toimintaa kohtaan, jotka syntyivät kenties ensimmäisten kouluvuosien kohtaamisissa opettajien kanssa... ..Yhä edelleen hän näyttää arvioivan kohtaamiaan opettajia siinä, kumpaan leiriin he kuuluvat tavassaan toimia: niihin, jotka ymmärtävät, kannustavat ja ajattelevat oppilaan parasta vai niihin, jotka huutavat ja toimivat epäreilusti... ..Vielä tänäänkin hänen on vaikea luottaa siihen positiivisen palautteeseen, jota äitinä yritän antaa, mikäli opettajan viestit ovat niiden kanssa ristiriidassa. Äidin tuki ja kannustus riittämisestä ja pärjäämisestä tarpeeksi hyvin ei siis riitä vahvistamaan lapsen itsetuntoa, mikäli opettajan viestit vaativat häneltä enemmän.*

Ammattina opettajuus on vaativa ja vastuullinen. Opettajistamme riippuu paljon, mille elämänuralle suuntaamme ja kuinka halukkaita olemme opiskelemaan. Merkittävimmät opettajan merkitykset eivät näy koulusaavutuksissa vaan omassa sisimmässä muistoina, tunteina, ylpeytenä ja ilona tai häpeänä ja pelkona. (Uusikylä 2006a, 9.)

Peetun äiti: *Poika on mielestäni herkkä ja huomaan että vieraammassa seurassa ensin tunnustelee ilmapiiriä ennen kuin alkaa puhumaan mitään ja usein on ihan hiljaa koko tilanteen ajan. Lisäksi luulen, että hän on herkkä miellyttämään toisia että tulee hyväksytyksi kaveriporukassa...*

7.4.3 Opintojen viivästyminen/keskeyttäminen

Opettajalta ei vaadita, että hän olisi virheetön esikuva. Hänen tulee kuitenkin olla vastuuntuntoinen ja kypsä aikuinen. Ominaisuus, joka tekee kelpaamattomaksi toimimaan opettajana, on halu nöyryyttää ja alistaa oppilaita eli tuottaa heille tarkoituksellisesti ahdistusta, pelkoa tai häpeää. Tämänkaltaisia opettajia on onneksi vähän, mutta yksikin on liikaa. (Uusikylä 2006a, 156–157.)

Roosan äiti: *Tyttäreni joutui keskeyttämään opiskelunsa syksyllä 2012, koska ei jaksanut enää... ..Nyt eletään sitä aikaa kun pitäisi valmistua ammattiin, mutta sairaus esti sen. Sairaus, jonka juuret juontavat pitkälti sieltä alakoulun tapahtumista.*

Uusikylä on kiteyttänyt tunneälyttömän opettajan vahinkojen laadun mielenkiintoiseen ajatukseen:

”Tunneälytön opettaja voi saada sanoillaan ja teoillaan aikaan samanlaista vahinkoa oppilaiden mieleen, kuin poropeukalo kirurgi kehoon. Henki voi säilyä, mutta tuska kestää kauan. Kipulääkettä kuluu, eikä paraneminen ole varmaa.” (Uusikylä 2006a, 75.)

7.5 Tiivistelmä kirjoitelmista

Olen koonnut äitien kirjoitelmista pääkohtia lastensa kouluvaiheista sekä myöhemmistä elämäntilanteista. Yleisestä tutkimustavasta poiketen haluan tuoda esille tiivistelmät aineistosta, koska aineisto sisältää monia eri vivahteita. Pelkkien tutkimustulosten lukeminen ei anna riittävän selkeää kuvaa tapahtumien kulusta. Tiivistelmän avulla lukija voi saada paremman kokonaiskuvan nuorten kokemista asioista koulussa ja niiden merkityksestä heidän itsetuntoon 16–19-vuotiaana. Tiivistelmän perusteella tutkielman lukija voi tarvittaessa nähdä tapahtumien kulku kronologisesti. Olen anonymiteetin säilyttämiseksi vaihtanut kirjoitelmista nimet peitenimiksi, sekä poistanut tunnisteita, esimerkiksi paikkakunnat, opettajien sukupuolen tai lasten perhetaustan. Koosteet eivät ole suoria lainauksia, eikä niiden pohjalta voi päätellä yksittäisen kirjoitelman pituutta.

Miian äiti:

Miia aloitti koulunsa innokkaasti odottaen. Hän oli luonteeltaan hiljainen ja kiltti. Ensimmäisellä luokalla opettaja oli kohdellut Miiaa hyvin epäoikeudenmukaisesti, muun muassa kuritti häntä ja kielsi syömästä. Näiden kokemusten seurauksena Miian itsetunto ei päässyt kehittymään. Tilanne johti masennukseen, jota oli hoidettava myös lääkkeiden avulla.

Reetan äiti:

Nyt 17-vuotias Reeta kävi alakoulun ensimmäiset vuodet koulua mielellään. Hän oli sosiaalinen ja hyvä oppilas. Reetalla oli kannustava, rohkaiseva ja luova opettaja, joka hallitsi luokkaa kunnioituksella, ei pelolla. Neljännellä luokalla opettajaksi tuli kova, kireä ja monella tavalla tiukka opettaja. Hänellä ei ollut neuvottelutaitoja. Erään kerran Reetan ollessa muualla hänen kerrottiin kiusaavan toisia oppilaita, vaikka todellisuudessa kaksi tyttöä kiusasi Reetaa. Opettaja uskoi muiden oppilaiden syytökset. Tapauksen seurauksena Reetan sosiaalinen elämä alkoi muuttua. Hän eristäytyi tietokoneiden

maailmaan eikä enää tavannut kavereita. Reetalle tuli poissaoloja koulusta ja numerot alkoivat laskea. Lopulta Reetalle tuli vaikea masennus, jota hoidettiin suurilla lääkemäärillä, sekä erilaisilla laitosjaksoilla. Nykyään Reeta käy lukiota. Nykyinen opiskeluinto on noussut ensimmäisen opettajan aikaansaannoksena. Reetalla on vielä paljon työtä tehtävänä itsetunnon kanssa, mutta hän asuu jälleen kotona ja on voinut lopettaa lääkityksen.

Lotan äiti:

Lotta on nyt 16-vuotias. Ollessaan 2. luokalla tuttu poika häiritsi häntä. Lotta pyysi useaan kertaan poikaa lopettamaan häiritsemisen, mutta poika ei lopettanut. Lopulta Lotta löi poikaa naamaan, minkä seurauksena pojan vanhemmat ottivat yhteyttä kouluun. Lotta joutui istumaan rangaistuksen väkivaltaisuudestaan, vaikka opettaja ei sitä olisi hänelle halunnutkaan, koska tyttö oli yrittänyt selvittää asiaa muilla keinoilla. Nykyään Lotalla on terve itsetunto. Hän puolustaa vähempiosaisia tai muutoin puolustuskyvyttömiä eikä siedä kaltointkohtelua itseään kohtaan. Alakoulun luokanopettajan asenne ja suhtautuminen ovat vaikuttaneet itsetunnon kehittymiseen.

Roosan äiti:

19-vuotias Roosa oli ensimmäisellä luokalla syrjäänvetäytyvä ja hiljainen oppilas. Hän ei halunnut olla keskipisteenä. Roosa kävi koulua ja suoritti tehtävät tunnollisesti, mutta hän ei puhunut koulussa. Opettaja yritti saada Roosan puhumaan. Epäonnistuessaan tehtävässä opettaja turhautui ja ilmaisi harminsa koko luokalle. Kolmannella luokalla Roosalle tuli toinen opettaja. Ensimmäinen vuosi hänen kanssaan meni hyvin, minkä jälkeen tilanne muuttui. Opettaja ei osannut käsitellä Roosaa, ja tytön hiljainen vastarinta ja uhmakkuus koettelivat opettajan sietokykyä. Kun opettaja ei saanut nujerrettua Roosaa henkisesti, alkoi luokan edessä syyllistäminen. Roosasta tehtiin silmätikku, ja kiusaaminen oli sallittua – opettaja etunenässä. Tilanteiden johdosta Roosan opiskelumotivaatio kärsi ja lapsi oli leimattu peruskouluaikinsa loppuun asti. Kuudennella luokalla opettaja vaihtui jälleen, jonka seurauksena tilanne rauhoittui. Roosa kävi koulua säännöllisesti, mutta opiskelumotivaatio oli mennyt. Roosan keskiarvo oli keskiluokkaa vaikka älyä olisi ollut parempiinkin arvosanoihin. Muutamien vuosien kuluttua Roosa alkoi oireilla. Hänelle tuli syömishäiriö, masennus sekä itsetuhoajatuksia. Roosan itsetunto oli nollassa. Hän kävi terapiassa, mutta viiltelyn ja itsetuhoajatusten pahennuttua Roosa keskeytti opinnot ja joutui sairaalajaksoille. Alakoulun opettajan hajota ja hallitse taktiikka toimi, mutta seuraukset näkyivät vasta nyt, vuosien päästä.

Epun äiti:

Eppu on nyt 16-vuotias lukiolainen. Ensimmäisestä luokasta neljenteen hänellä oli opettaja, joka oppi tuntemaan oppilaat hyvin. Opettaja näki Epun vahvuudet ja antoi mahdollisuuksia harjoitella niitä lisää. Opettaja piti myös vanhempainvartteja, jossa Eppu sai olla mukana. Viidennelle luokalle tultaessa opettaja vaihtui. Eppu oli ennen ulospäin suuntautunut ja reipas, mutta nyt hänessä näkyi epävarmuutta. Opettajan tapa reagoida häiritsevään oppilaaseen pelotti Eppua. Lopulta hän alkoi pelätä opettajaa. Viidennellä ja kuudennella luokalla Eppu koki myös koulukiusaamista. Sitä ei haluttu huomata. Kuudennella luokalla opettaja vaihtui jälleen, mutta kiusaaminen jatkui. Kyseisellä luokalla oli käytössä myös huutojoukkueet liikuntatunneilla. Eppu oli aina viimeinen. Yläasteelle mentäessä koulukiusaaminen jatkui vielä samojen oppilaiden johdosta, mutta loppui koulun toiminnan ansiosta lyhyeen. Nykyään Eppu pärjää lukiossa hyvin ja hänellä on luotettavia ystäviä. Vieläkin Eppu puhuu alakoulun asioista, jotka ovat satuttaneet ja murentaneet hänen itsetuntoaan. Kuitenkin 1–4-luokkien opettajan antama palaute ja tasapuolinen panostus jokaiseen lapseen kantaa edelleen, ja Eppu tietää olevansa verbaalisesti lahjakas ja rohkea opettelemaan uutta.

Jasminin äiti:

Ennen kouluikää Jasmin oli liikuntaharrastuksessa, jossa hän ei saanut positiivista palautetta. Tämä huomiotta jättäminen söi temperamenttisen ja taitavan tytön itsetuntoa. Kouluun mennessä aktiivinen ja ulospäin suuntautunut Jasmin olisi toivonut erityisen paljon positiivista palautetta, liikuntaharrastuskokemustensa vuoksi. Opettaja ei ymmärtänyt Jasminin sisäistä herkkyyttä vaan kerran hyperventilaatiokohtauksen jälkeen huusi tytölle, minkä takia lähti tilanteesta pois. Opettajalla oli tapana huutaa oppilaille ja uhkailla heitä, mutta ei kuitenkaan laittanut uhkauksia käytäntöön. Viidennellä luokalla Jasminille tuli opettaja, jolla oli pitkä työkokemus. Vaikeissakin tilanteissa hän toimi rauhallisesti ja kykeni hyvin ottamaan huomioon oppilaiden sielunmaiseman. Tämä opettaja kykeni korjaamaan paljon huonojen ja epäoikeudenmukaisten kokemusten aiheuttamia seurauksia. Opettaja myös palautti Jasminille uskon aikuisiin, ja kannustuksen myötä hän sai myös uskoa omiin kykyihinsä. Jasminilla on edelleen ajoittain epäluottamusta aikuisten toimintaa kohtaan. Hän arvioi opettajiaan, ovatko he ymmärtäviä ja kannustavia vai huutavia ja epäreiluja. Väsyneenä ja paineen alla negatiiviset tunteet nousevat pintaan, mikä vieläkin syö hänen itseluottamustaan.

Peetun äiti:

16-vuotiaalla Peetulla oli 1–3-luokilla opettaja, joka pyrki olemaan kaveri oppilaiden kanssa. Luokasta puuttui säännöt ja rajat, minkä seurauksena villit oppilaat olivat usein

sanallisesti hyökkäviä ja lannistavia. Peetulla oli usein paha mieli asiasta, mutta opettaja ei puuttunut tilanteisiin. Peetu muuttui hiljaiseksi ja alkoi änkyttää. Hän ei uskaltanut kysyä opettajalta apua, koska pelkäsi muiden kommentteja. Neljännellä luokalla vaihtui opettaja. Opettaja huomasi luokan tavan kommentoida toisia ja puuttui tilanteeseen välittömästi. Lyhyessä ajassa Peetussa tapahtui muutos. Hänestä tuli paljon iloisempi ja itsevarmempi, ja änkytys hävisi. Peetu kutsui taas kavereita kotiin. Yläkoulussa Peetulla oli kavereita ja nyt hän on aloittanut ammattikoulun. Hän on herkkä ja huomaavainen nuori, vieraammassa seurassa hiljainen. Peetu on myös herkkä miellyttämään toisia tullakseen hyväksytyksi muiden joukkoon.

8 POHDINTA

8.1 Keskeiset tutkimustulokset

Tutkimustehtäväni oli selvittää mikä merkitys äitien mielestä luokanopettajalla on ollut 16–19-vuotiaan lapsensa nykyiseen itsetuntoon. Tutkimuskysymyksiäni olivat ”Millaisella luokanopettajan toiminnalla on ollut äitien mielestä merkitystä 16–19-vuotiaan lapsensa nykyiseen itsetuntoon?” sekä ”Millä tavalla äitien mielestä luokanopettajan merkitys näkyy tällä hetkellä lapsensa itsetunnossa?”. Aineistosta sain vastauksen tutkimuskysymykseeni (taulukko 4). Vaikka kirjoitelmia ei ollut paljon, aineistoa tuli silti tutkielmaani riittävästi.

Äitien kirjoitelmista tuli esille luokanopettajan tekemiä asioita, joilla on ollut myönteinen merkitys 16–19-vuotiaan lapsensa itsetuntoon. Niitä olivat *opettajan hyvät vuorovaikutustaidot, yhteydenpito kotiin ja oppilaan yksilöllinen huomioiminen*. Äitien mielestä ne näkyvät tällä hetkellä nuoren itsetunnossa *itsensä tuntemisena, rohkeutena ja opiskelumotivaationa*.

Kirjoitelmista tuli esille myös luokanopettajan tekemiä asioita, joilla oli kielteinen merkitys 16–19-vuotiaan lapsensa itsetuntoon. Näitä olivat *opettajan huonot vuorovaikutustaidot, oppilaan epäoikeudenmukainen kohtelu ja opettajan sallima kurittomuus luokassa*. Näiden tekijöiden seurauksena äidit havaitsivat nuorissa *psykkisiä oireita, arkuutta muita ihmisiä kohtaan sekä opiskelun viivästymistä tai keskeyttämistä*. Tutkielmani tulosten perusteella voidaankin sanoa, että luokanopettajalla on merkitystä nuoren itsetuntoon, joko myönteisenä tai kielteisenä.

TAULUKKO 4. Yhteenveto tutkimustuloksista

Lapsi	Luokka/Opettaja	Opettajan toiminta	Opettajan toiminnan merkitys 16–19-vuotiaan nuoren itsetuntoon
Miia	"Lannistaja"	Epäoikeudenmukainen kohtelu	Psyykkiset oireet ("kaikki itsetunto hävisi")
Reeta	1–3/"Innostaja"	Hyvät vuorovaikutustaidot	Opiskelumotivaatio
	4–5/"Lannistaja"	-Huonot vuorovaikutustaidot -Epäoikeudenmukainen kohtelu	Psyykkiset oireet ("itsetunto käynyt tosi pohjalla")
Lotta	"Innostaja"	Yksilöllinen huomioiminen	Rohkeus ("vahva itsetunto")
Roosa	1–2/"Lannistaja"	Huonot vuorovaikutustaidot	-Psyykkiset oireet ("itsetunto oli aivan nollassa")
	3–5/"Lannistaja"	-Huonot vuorovaikutustaidot -Epäoikeudenmukainen kohtelu -Opettajan sallima kurittomuus luokassa	-Opintojen viivästyminen/keskeyttäminen
Eppu	1–4/"Innostaja"	-Yhteydenpito kotiin -Yksilöllinen huomioiminen	-Itsensä tunteminen -Rohkeus -Opiskelumotivaatio
	5/"Lannistaja"	-Epäoikeudenmukainen kohtelu -Opettajan sallima kurittomuus luokassa -Huonot vuorovaikutustaidot	-Psyykkiset oireet ("murentaneet hänen itsetuntoaan")
	6/"Lannistaja"	-Opettajan sallima kurittomuus luokassa	
Jasmin	1–4/"Lannistaja"	-Huonot vuorovaikutustaidot -Epäoikeudenmukainen kohtelu	-Psyykkiset oireet -Arkuus muita ihmisiä kohtaan
	5–6/"Innostaja"	-Hyvät vuorovaikutustaidot -Yksilöllinen huomioiminen	(ei mainintaa kirjoitelmassa)
Peetu	1–3/"Lannistaja"	-Opettajan sallima kurittomuus luokassa	-Arkuus muita ihmisiä kohtaan
	4–6/"Innostaja"	-Hyvät vuorovaikutustaidot	(ei mainintaa kirjoitelmassa)

Kirjoitelmista ilmeni hyvin konkreettisia esimerkkejä luokanopettajan toiminnasta, jotka äidit kokivat merkinneen lapsensa tämänhetkiseen itsetuntoon joko kielteisesti tai myönteisesti. Aineistosta löytyi myös selkeitä asioita, joissa näkyy opettajan toiminnan merkitys nuoren itsetunnossa tällä hetkellä. Kuitenkaan aineiston pienuuden ja äitien subjektiivisten kokemusten vuoksi tutkielmani pohjalta ei voi tehdä laajoja yleistyksiä.

On myös hyvä muistaa, että kirjoitelmien kirjoittaneet äidit eivät ole konkreettisesti olleet luokkatilanteissa, vaan aineistossani esiin tuodut asiat ovat alun perin lasten kertomia kokemuksia. Kuitenkin jokaisen äidin tulkinnat vuosia sitten tapahtuneista asioista ovat ainutlaatuisia ja heidän lapsilleen kokemukset ovat elämän todellisuutta ja siten hyvin merkittäviä.

Itsetunto ja sen kehittyminen on hyvin laaja ja pitkä prosessi, eikä se kehity vain yhdestä asiasta, kuten tutkielmani tapauksessa luokanopettajan toiminnasta, vaan siihen vaikuttaa monet eri tekijät. Nuoren oma kasvuprosessi aikuisuuteen, perintötekijät ja sosiaaliset suhteet ovat asioita, joilla on suuri merkitys nuoren itsetuntoon. Esimerkiksi tutkimusaineistosta ei ilmene psyykkiseen oireiluun johtavia perintötekijöitä. Se ei kuitenkaan tee äitien kokemuksia ja tutkielmani tuloksia tyhjäksi. Tämän vuoksi ei voi aukottomasti osoittaa kaiken johtuvan luokanopettajan toiminnasta.

8.2 Tulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimus

Luokanopettajan toiminnan merkitykset nuoren itsetuntoon vuosien kuluttua ovat tulosten perusteella merkittäviä, niin positiivisesti kuin negatiivisesti. Vaikka aineisto oli hyvin subjektiivinen, eikä yleistettävissä voimme ottaa siitä suuntaa miten tuloksia kannattaisi hyödyntää.

Luokanopettajakoulutukseen olisi tärkeä lisätä kursseja, jotka pitävät sisällään vuorovaikutustaitoihin sekä lapsen kohtaamiseen liittyviä teemoja. Myös lapsen psyykkiseen hyvinvointiin liittyvä opintojakso olisi mielestäni arvokas lisäys koulutusohjelmaan. Luokanopettajaopiskelijoiden olisi tärkeä tarkastella omaa ihmiskäsitystään ja arvojaan jo ennen työelämäään siirtymistä. Tästä syystä näen myös eettiseen ajatteluun, arvoihin ja ihmiskäsitykseen pohjautuvalle opintojaksolle tarvetta.

Jatkotutkimuksen voisi toteuttaa esimerkiksi haastattelemalla sekä äitiä että isää, jolloin samasta tilanteesta ja lapsesta saisi laajemman näkökulman. Tämä toisi osaltaan lisää luotettavuutta tuloksiin ja samalla pystyisi näkemään onko vanhempien kokemuksissa suuria yhtäläisyyksiä tai eroavaisuuksia. Toinen mahdollinen jatkotutkimusvaihtoehto olisi tehdä tutkimuksesta vielä subjektiivisempi. Tällöin tutkittavina olisivat suoraan opettaja ja oppilas. Opettajan näkökulma omasta työskentelystään sekä nuoren henkilökohtaiset kokemukset ja mielipiteet toisivat tutkittavan asian vielä henkilökohtaisemmaksi.

8.3 Tutkielmaprosessin tarkastelua

Miettiessäni pro gradu -tutkielman aihevalintaa päätös oli melko vaivaton. Tein kandidaatintutkielmani aiheesta ”Millainen on hyvä luokanopettaja? Äitien näkemys aiheeseen” (Tirkkonen 2013). Oli luontevaa jatkaa samasta aiheesta ja paneutua syvemmin siihen millainen merkitys luokanopettajan toiminnalla on lapsen itsetuntoon. Halusin tarkastella asiaa myös tässä tutkielmassa äitien näkökulmasta. Toinen suuresti vaikuttanut syy aiheeni valintaan ovat omat kokemukseni luokanopettajastani ja hänen negatiivinen merkityksensä itsetuntooni.

Kirjoitelma oli mielestäni onnistunut valinta aineistonhankintamenetelmäksi, koska äidit saivat rauhassa palata vuosia sitten tapahtuneisiin asioihin. Heillä oli mahdollista tehdä kirjoitelma silloin kun heillä oli aikaa. Uskon, että äidit jotka osallistuivat tutkielmaani, olivat henkilökohtaisesti kiinnostuneita lapsensa hyvinvoinnista ja halusivat saada oman äänensä kuuluviin. Myös kahdeksas kirjoitelma, jota en voinut käyttää aineistossani hyödyksi, oli esimerkki siitä kuinka äiti olisi tahtonut tuoda esille lapsensa kokemukset, vaikka kirjoitelma ei vastannutkaan tutkimuskysymyksiini.

Olen pohtinut syitä kirjoitelmien melko pieneen määrään. Keruutapa ja vastaamisen vapaaehtoisuus on mahdollisesti supistanut tutkielmaan osallistuneiden joukkoa siten, että äidit, jotka eivät ole kovin kiinnostuneita lapsen kehityksestä tai paneutumisesta aiheeseen jättivät helposti vastaamatta. Myös kirjallisen tuottamisen vaikeus arkielämän kiire tai inhimillinen unohtaminen, ovat mahdollisia syitä kirjoitelmien vähyyteen. Mieleeni on noussut myös kysymys siitä, kuinka paljon on niitä äitejä, jotka olisivat mielellään vastanneet, mutta kokevat ettei heidän kokemuksensa ole riittävän informatiivisia tai mainitsemisen arvoisia.

Tutkielman tekeminen oli hyvin mielenkiintoinen ja avartava kokemus. Tulosten ja teorian yhdistäminen oli työn haastavin osuus ja mielestäni se jäi osin hieman hataraksi. Lähdeaineiston valinta ja rajaaminen oli myös työstä käytettävissä olevan aineiston suuren määrän vuoksi. Samalla oli kuitenkin innostavaa nähdä kuinka paljon hyvää kirjallisuutta itseäni kiinnostavasta aiheesta on saatavilla. Teoriaosuus jäi mielestäni osin hieman sirpaleiseksi. Mahdollisesti kappaleiden järjestystä vielä muuttamalla sekä sitomalla ne paremmin yhteen luettavuus olisi vielä parantunut. Tutkielman tekeminen on ollut monivaiheinen ja itseäni paljon kasvattanut prosessi. Koen oppineeni tutkimuksen tekemisen periaatteen. Kuten Mikkilä-Erdmann ja Iiskala (2013, 436) mainitsevat, tutkimustaidot voivat rakentaa siltaa teorian ja käytännön välille.

Uskon löytäneeni vastauksen tutkimuskysymykseeni, sekä saaneeni tuotua esille tutkielman kannalta tärkeät asiat. Tutkielmani tulokset vahvistivat se, että opettajan työllä on suuri merkitys niin positiivisesti kuin negatiivisesti. Ne myös innostavat minua kehittymään tulevana opettaja ja toimimaan siten, että työlläni olisi merkitystä myös oppilaiden itsetunnon vahvistumisessa. Tavoitteeni on olla innostava opettaja.

Lapset oppivat siitä miten elävät

Lapsi, jota arvostellaan, oppii tuomitsemaan.

Lapsi, jota kohdellaan vihamielisesti, oppii tappelemaan.

Lapsi, jolle nauretaan, tulee araksi.

Lapsi, jonka käsketään hävetä, tuntee syyllisyyttä.

Jos lasta kohdellaan kärsivällisesti, hänestäkin tulee kärsivällinen.

Jos lasta rohkaistaan, hän saa itseluottamusta.

Jos lasta kiitetään, hän oppii arvostamaan muita.

Jos lasta kohdellaan oikeudenmukaisesti,

hänestä tulee oikeudenmukainen.

Jos lapsi saa kokea turvallisuutta, hänestä tulee luottavainen.

Jos lasta arvostetaan, hän oppii kunnioittamaan itseään.

Hyväksyvässä ja lämpimässä ilmapiirissä kasvanut lapsi

oppii löytämään rakkautta muualtakin.

Dorothy Law Holte

LÄHDELUETTELO

- Aho, S. & Heino, S. 2000. Itsetunnon vahventaminen päiväkodissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 191.
- Ahonen, J. 2002. Eettinen opettaja – eettinen vaikuttaja. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta ja R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Helsinki: Otava. 65–73.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uudistettu painos. (1. painos 1993). Tampere: Vastapaino.
- Atjonen, P. 2004. Kasvattamaan kutsuttu. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineesta. Joensuu: Joensuun yliopisto. 153–167.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. 2011. Tulevaisuuden pedagogiikkaa tunnustelemassa. Teoksessa J. Paalasmaa. (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus. 328–343.
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E. & Huovinen, M. 2008. Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa. Helsinki: WSOY.
- Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cantell, H. 2011. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Dunderfelt, T. 2006. Voimavarana itsetuntemus. Helsinki: Kirjapaja.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 6. painos. (1. painos 1998). Tampere: Vastapaino.
- Gibbs, G. 2007. Analyzing qualitative data. The SAGE qualitative research kit.
- Hakala, J. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 12–25.
- Haring, M. 2002. Opettaja tulevaisuuteen kasvattajana. Teoksessa A. Haapala (toim.) Tulevaisuuskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus. 69–84.

- Harjunen, E. 2011. Pedagoginen auktoriteetti ja rakkaus, erottamattomat? Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus. 301–312.
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 143–159.
- Henkilötietolaki 22.4.1999/523.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Honkanen, E. & Suomala, A. 2009. Oppilashuollon käsikirja. Helsinki: Tammi.
- Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatioissa. Acta Universitatis Tamperensis 1031.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 189–222.
- Hyvärinen, M. 2008. Analyzing Narratives and Story-telling. Teoksessa P. Alasuutari, L. Bickman & J. Brannen (toim.) The SAGE Handbook of Social Research Methods. Los Angeles: SAGE. 447–460.
- Hänninen, V. 2003. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. 8. painos. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 696.
- Ikonen, O. 2009. Johdanto: Samanlaisuuden tavoittelusta erilaisuuden kohtaamiseen. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 12–17.
- Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Yliopistopaino, 62–90.
- Kananen, J. 2008. Kvali. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 93.
- Karjalainen, 19.5.2013, nro 136, s 2. Joensuu: Sanomalehti Karjalainen Oy. ISSN 0358-1705.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Tunne itsesi, suomalainen. 5. painos. Helsinki: WSOY.
- Kinnunen, S. 2003. Anna mun olla lapsi. Helsinki: Kirjapaja.

- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 70–85.
- Kontoniemi, M. 2003. ”Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?” Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 210. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13316/9513914186.pdf?sequence=1> [luettu 25.6.2013]
- Koskela, H. 2011. Lapseni elää aina sydämessäni. Lapsen menetyksen merkitys vanhemman spiritualiteetin muotoutumisessa. Itä-Suomen yliopisto. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 114.
- Koskinen, I., Alasuutari, P. & Peltonen, T. 2005. Laadulliset menetelmät kauppatieteissä. Tampere: Vastapaino.
- Kostiainen, L. 2007. Yksilöllinen oppimisyhteisö. Teoksessa P. Arola & P. Sallila (toim.) Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri. Helsinki: Kansanvalistusseura. 71–92.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, M. & Lintunen, T. 2010. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere: Yliopistopaino. 119–137.
- Kuuskoski, E. 2002. Lapsen ehdoilla, aikuisten vastuulla – vanhemmat koulun arjessa. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta ja R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Helsinki: Otava. 113–123.
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. 2010. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. 7. uudistettu laitos. Helsinki: Tietosanoma.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 28–45.
- Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä - kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus. 91-111.
- Law Holte, D. 1972. http://www.empowermentresources.com/info2/childrenlearn-long_version.html [luettu 9.12.2013]
- Linnilä, M-L. 2011. Kumpi on valmis – lapsi vai koulu? Tampere: Mediapinta.

- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15: loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Lämsä, A-L. 2009. Lasten ja nuorten suhde kouluun. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 33–57.
- Martikainen, T. 2005. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 102.
- Mikkilä-Erdmann, M. & Iiskala, T. 2013. Miksi luokanopettaja tarvitsee tieteellistä ajattelutapaa ja tutkimustaitoja työnsä perustaksi?. Kasvatus 44 (4), 433–437.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 46–69.
- Nevalainen, V. & Nieminen, A. 2010. Opettajan psykologia. Helsinki: Edita.
- Niemi, H. 2002. Opettajan työ on kasvatusta kaiken aikaa. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta ja R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Helsinki: Otava. 125–137.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti - arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. 73-94.
- OAJ. 2006. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL [luettu 22.8.2013]
- Ojanen M. 2011. Minä ja muut. Itsetuntemuksen kirja. Helsinki: Kirjapaja.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisenä tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: SUFI.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia. 115–162.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Pietilä, H. 2003. Mikä meitä yhdistää. Ihmisyyys ja perusarvot. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Piironen-Malmi, U. & Strömberg, S. 2008. Välittämisen pedagogiikka. Helsinki: Tammi.
- Pojjula, S. 2007. Lapsi ja kriisi. Selviytymisen tukeminen. Helsinki: Kirjapaja.

- Puolimatka, T. 2011. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Suunta-kirjat.
- Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. (1. painos 1983). Helsinki: Yliopistopaino.
- Rimpelä, M., Metso, T., Saaristo, V. & Wiss, K. 2008. Vanhempainyhdistysten ja huoltajien osallisuus peruskoulun ja sen oppilashuollon kehittämisessä. Raportteja 29/2008. Helsinki: Stakes.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Yläne, S. & Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimasanat. 1.–2. painos. Helsinki: Sanoma Pro.
- Salonen, T. 2008. Ihmisen idea. Ihminen filosofiassa ja ihmisen ongelma filosofisessa ihmistutkimuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Shapira-Lishchinsky, O. 2010. Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. <http://www33.homepage.villanova.edu/edward.fierros/pdf/Shapira-Lishchinsky.pdf> [luettu 2.12.2013]
- Sinkkonen, J. 2008. Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun. Helsinki: WSOY.
- Skinnari, S. 2011. Kasvu ihmisyyteen ja pedagoginen rakkaus. Teoksessa J. Paalasmaa. (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus. 295–300.
- Soininen, M., Merisuo-Storm, T., Ketola, O., Sihvonen, K. & Pärkö, K. 2007. Yhdessä kulkien – hyvä tulee. Koti, koulu, ja kouluterveydenhuolto oppilaan terveyden tukipilareina. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Solasaari, U. 2003. Rakkautta ja arvot kasvattavat persoonan – Max Schelerin kasvatustieteiden filosofiaa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 187.
- Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto, S-L. 2006. Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Tietolipas 211. Helsinki: SKS. 181–202.
- Takatalo, E. 2009. Muutospuheesta osaamisen sovittamiseen – opettaja työnsä kokijana ja tekijänä. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 197–209.

- Tirkkonen, A-M. 2013. Millainen on hyvä luokanopettaja? Äitien näkökulma aiheeseen. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen ja opettajakoulutuksen osasto. Kasvatustieteen kandidaatintutkielma.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Turunen, J. 2013. Äidit katsovat läheltä. Karjalan Heili 24.4.2013, nro 32, s. 8. Joensuu: Karelia Viestintä Oy. ISSN 0356-1394.
- Törmä, E. 2011. Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina. Journal of Teacher Researcher 1/2011. Jyväskylä: Tuope.
- Uitto, M. 2011. Storied relationships : Students recall their teachers.. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 122. <http://herkules oulu.fi/isbn9789514296307/isbn9789514296307.pdf> [luettu 24.6.2013]
- Uusikylä, K. 2006a. Hyvä, paha opettaja. Helsinki; Jyväskylä: Minerva.
- Uusikylä, K. 2006b. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa M. Perkiö, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos. 11–28.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Wihersaari, J. 2010. Kohtaaminen- opettajuuden ydin? Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66693/978-951-44-8310-3.pdf?sequence=1> [luettu 15.11.2013]

LIITE 1. Karjalaiseen lähetetty sekä tutuille äideille ja nuorille annettu kirjoituspyyntö.

Luokanopettaja innostaja vai lannistaja? Äidin mielipide asiasta.

Teidän mielipiteenne, äidit, ovat minulle tärkeitä. Jos sinulla on lapsi, joka on tällä hetkellä 16–18 -vuotias, toivoisin sinun osallistuvan pro gradu -tutkielmaani. Opiskelen Itä-Suomen yliopistossa luokanopettajaksi. Pro gradu -tutkielmassa pyrin selvittämään, mikä merkitys äitien mielestä luokanopettajalla (luokilla 1–6) on 16–18 -vuotiaan lapsensa nykyiseen itsetuntoon ja miten se ilmenee.

Kirjoituksesi voi olla vapaamuotoinen ja siinä tulisi ilmetä seuraavia asioita:

- *Konkreettisia esimerkkejä luokanopettajan toiminnasta, joilla on ollut merkitystä lapsesi tämänhetkiseen itsetuntoon.*
- *Kerro myös miten luokanopettajan toiminnan merkitys ilmenee lapsesi itsetunnossa nykypäivänä, kun hän on 16–18 -vuotias.*

Sekä myönteiset että kielteiset kokemukset ovat tutkielmani kannalta arvokkaita.

Voit kirjoittaa nimettömänä. Käsittelen kirjoitukset luottamuksellisesti.

Odotan kirjoitustasi mahdollisimman pian, kuitenkin viimeistään 31.5. mennessä.

Tutkielmaan liittyviä lisätietoja voit tiedustella osoitteesta annemt@student.uef.fi

Kiitos tutkielmaani osallistumisesta!

Kirjoitelman voit lähettää minulle joko sähköpostiin tai osoitteeseen:

Anne-Maarit Tirkkonen

Itä-Suomen yliopisto

c/o Educan virastomestari

Tulliportinkatu 1

80130 Joensuu

annemt@student.uef.fi



Alakoulun luokanopettaja oli Anne-Maarit Tirkkoselle vanhempien jälkeen seuraava aikuinen, jonka mielipiteitä hän piti tärkeinä. KUVAT: JUSSI TURUNEN

Äidit katsovat läheltä

Anne-Maarit Tirkkonen kysyy syksyllä valmistuvassa gradussaan äideiltä, onko luokanopettaja innostaja vai lannistaja.

Äidit katsovat opettajan merkitystä lapsen itsetunnolle ulkopuolisen silmin, mutta kuitenkin läheltä. Tätä mieltä on luokanopettajaopiskelija Anne-Maarit Tirkkonen.

Tirkkonen tarkastelee gradussaan äitien näkemyksiä siitä, mikä merkitys luokanopettajalla on ollut heidän 16–18-vuotiaiden lastensa itsetuntoon.

– Haluan selvittää, miten luokanopettajan tekeminen tai sanominen näkyy nuoren itsetunnossa vuosien jälkeen, Tirkkonen kertoo.

– Minua kiinnostaa nähdä tämä asia äitien näkökulmasta.

OPETTAJA VAIKUTTAA

Aihe kiinnostaa Tirkkosta, koska hänestä itsestään tulee luokanopettaja.

Tirkkoson mukaan hänen omalla luokanopettajallaan oli suuri merkitys hänen itsetuntoonsa, joten gradun aihe on sikäli omakohtainen.

– Lapset ovat paljon tekemisissä luokanopettajan kanssa. Erityisesti omien kokemusteni pohjalta sanoisin, että opettaja oli heti vanhempien jälkeen seuraava aikuinen, jonka mielipiteitä pidin tärkeinä.

Uskon, että jokaisella opettajalla on aina jonkinlainen merkitys lapsen itsetunnon kehittymiseen.

ANNE-MAARIT TIRKKONEN

– Tein tänä keväänä kandidaatintutkielman siitä, millainen äitien mielestä on hyvä luokanopettaja. Uskon, että jokaisella opettajalla on aina jonkinlainen merkitys lapsen itsetunnon kehittymiseen, Tirkkonen sanoo.

Info

Opettajakoulutuksen juhlat

■ Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampuksella juhlitaan 60-vuotiaasta opettajakoulutusta ja paneudutaan samalla koulun tämänhetkiseen tilaan.

■ Juuri nyt puhuttaa opettajien rooli koulussa ja mitä vaihtuusia heillä on suhteessa oppilaisiin.

■ Juhlavikoron päättöseminaarin puheenvuorossa, perjantaina 26.4. klo 12.15–15 salissa AT100, pohditaan muun muassa, mihin hävisi aikuisten arvovalta ja mitä opettajakoulutuksen pitäisi olla.

PIENIÄ TEKOJA

Tirkkonen pyytää äideiltä kirjoitelmia, joissa he voivat pohtia alakoulun luokanopettajan merkitystä 16–18-vuotiaan lapsensa tämänhetkiseen itsetuntoon.

– Kirjoitelmat voi lähettää myös nimettöminä. Se antaa mahdollisuuden tuoda esille myös voimakkaita asioita, Tirkkonen kertoo aineistonkeruustaan.

– Mielestäni luokanopettajan osoittama kannustus on pieniä arjen tekoja. Se on sitä, että rohkaistaan lasta, vaikka hän epäonnistuisikin joissain asioissa.

– Vaikka lapsi ei pärjäisi koulussa hyvin, hänellä on varmasti myös vahvuuksia. Opettajan olisi hyvä tunnistaa oppilaidensa yksilölliset vahvuudet.

TURVALLISELLE PUHUTAAN

Tirkkonen pohtii, mitä hänen tuleva opettajantyönsä pitää sisällään.

– Tulen surulliseksi viime aikojen opettajakeskustelusta.

– Vanhempien ja opettajien pitäisi yhdessä olla kiinnostuneita siitä, mikä lapsissa on tärkeää ja arvokasta, eikä keskittyä arvostelemaan toisiaan, Tirkkonen huomauttaa.

– Kun opettaja on luokassa asiansa osava ja turvallinen aikuinen, lapset kyllä uskaltavat tulla puhumaan myös vaikeista asioistaan.

Äidit, jotka ovat kiinnostuneita osallistumaan tutkielmaan, voivat tiedustella lisätietoja osoitteesta annemt@student.uwf.fi.

JUSSI TURUNEN



Tirkkonen tekee jo gradua, vaikka kandintyö valmistui tänä keväänä.