

Ekaluokkalaisten ajatuksia opettajasta

Fenomenografiaan pohjautuva haastattelututkimus lasten käsityksistä

Pro Gradu -tutkielma

0280040 Noora Kangastupa

0233819 Minna Matinaho

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Anneli Lauriala

Kevät 2014

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Ekaluokkalaisten ajatuksia opettajasta. Fenomenografiaan pohjautuva haastattelututkimus lasten omasta opettajasta.

Tekijä: Noora Kangastupa & Minna Matinaho

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajankoulutus

Työn laji: Pro gradu –työ Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 78+12

Vuosi: 2014

Tiivistelmä:

Tarkastelemme pro gradu -tutkielmassamme alakoulun 1. luokkalaisten ajatuksia opettajasta ja pyrimme lapsilähtöiseen toteutukseen. Tutkimuksemme tärkeä näkökulma on saada lasten ääni kuuluviin, sillä uskomme heidän tuovan merkityksellistä tietoa opettajasta esiin.

Tutkimuksemme on laadullinen tulkinnallinen tutkimus, jota ohjaa fenomenografia etenkin aineiston analyysissä. Tutkimuksemme aineisto koostuu kuudentoista oppilaan yksilohaastattelusta, jotka toteutimme neljässä eri koulusta. Tutkimuksemme ensimmäinen haastattelu sijoittui loppuvuodelle 2012 ja seuraavat haastattelut toteutuivat tammikuun 2013 aikana.

Fenomenografisen aineistoanalyysin pohjalta tutkimuksemme tuloksiksi muodostui kolme horisontaalisesti jäsenneiltyä teemaa, jotka kuvasivat opettajan persoonaa, hänen toimintaa sekä käyttäytymistä lasten näkökulmasta. Kokonaisuudessaan opettaja näyttäytyi lapsille merkittävänä aikuisena, joka vaikuttaa moniulotteisesti lasten elämään. Opettaja antaa lapsille teoreettisen tiedon lisäksi muita elämässä tarvittavia tärkeitä oppeja, joita lapset peilaavat välittömästi opettajan tunteista, käyttäytymisestä sekä vuorovaikutuksesta.

Avainsanat: lapsitutkimus, lapsen ajattelu, fenomenografia, opettaja

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

(vain Lappia koskevat)

Sisällys

1. Johdanto	5
2. Ekaluokkalainen pohtijana ja ajattelijana	8
2.1. Mitä ajattelu on?	8
2.2. Ekaluokkalaisen ajatusmaailman rakentuminen.....	9
2.2.1. Esioperationaalinen vaihe.....	10
2.2.2. Konkreettisten operaatioiden vaihe.....	11
2.3. Kokemukset, käsitteet ja kieli ajattelun välineinä.....	12
3. Tutkimuksen metodologiset ja metodiset lähtökohdat	14
3.1. Fenomenografinen lähestymistapa	14
3.2. Lapset tutkimuksen kohteena.....	15
3.2.1. Lapsitutkimuksen taustaa	16
3.2.2. Lapsitutkimuksen erityispiirteitä ja eettisiä kysymyksiä.....	17
3.2.3. Aineistonkeruu lapsitutkimuksessa	19
3.2.4. Lapsen haastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	21
4. Tutkimuksen empiirinen toteutus	24
4.1. Aineiston keruu	24
4.1.1. Yhteydenotto tutkimusluokkien opettajiin.....	24
4.1.2. Tutkimuksen lupahakemukset	25
4.1.3. Tutustuminen tutkimusluokkiin.....	26
4.1.4. Haastattelut	27
4.2. Aineiston analyysi	29
5. Tulokset	34
5.1. Lasten ajatuksia opettajapersonasta.....	34
5.1.1. Opettajan luonteenpiirteet.....	34

5.1.2.	Tunteva opettaja	37
5.2.	Opettaja kuuntelee, kohtaa ja kasvattaa	43
5.2.1.	Opettaja on turvallinen ja välittävä aikuinen.....	43
5.2.2.	Opettaja kasvattaa.....	47
5.2.3.	Opettaja keskustelee ja kehuu.....	51
5.3.	Opettaja oppimistilanteiden rakentajana ja oppimisen auttajana.....	55
5.3.1.	Opettaja auttaa oppimaan	55
5.3.2.	Opettaja auktoriteettina.....	60
6.	Johtopäätökset tutkimuksen tuloksista	63
7.	Pohdintaa.....	65
7.1.	Vuorovaikutuksellinen tutkimusprosessi.....	65
7.2.	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	67
7.3.	Jatkotutkimusajatuksia	70
LÄHTEET		71
LIITTEET		79

1. Johdanto

”Aikuiset eivät voi yksin ymmärtää lapsen näkökulmaa maailmasta, ja siksi heidän täytyy pyytää lapsia selittämään sitä.”

- Antoine de Saint- Exupéry, Pikku Prinssi

Jokaisella meistä on omat tarinamme ja mielikuvamme opettajistamme: Jotkut niistä ovat mitä parhaimpia muistoja lapsuudesta, jotkut huonompia kokemuksia, mikä voi kaivertaa mieltä vielä vuosikymmenien jälkeenkin. Opettajien merkitys lapsen elämässä on kiistämätön, sillä heidän vaikutuksensa lapseen, kasvuun ja kehitykseen voi olla paljon suurempi kuin mitkään koulun opit (Salo 2004, 6-7). Luokkamuodolla, ryhmän koolla ja erityisopetuksella on toki suuri merkitys koulunkäynnille, mutta muun muassa Timo Parvelan (2011) mukaan tärkeintä on kuitenkin lapsen ja opettajan välinen suhde. Seitsenvuotias lapsi on valmis ja utelias ihaillemaan uutta, kodin ulkopuolista aikuista, ja imemään itseensä tietoja ja taitoja, jotka tukevat häntä hiljalleen itsenäistymään ja kasvaamaan koululaiseksi. Koulutaipaleen alku on merkittävä siirtymävaihe lapsen elämässä. (Mt., 15). Näin ollen opettaja on tärkeä vierellä kulkija 1. luokkalaisen elämänpolulla. Ei ole siis lainkaan merkityksetöntä, mitä ja miten ajattelemme opettajistamme.

Tulevina luokanopettajina halusimme tutustua syvällisemmin lasten näkökulmaan tulevasta ammatistamme, sillä työssä onnistuaksemme koemme tärkeäksi lasten kohtaamisen ja heidän kuuntelemisen. Kuten Meri (1998) toteaa, käsitykset hyvästä ja oikeasta opetuksesta liittyvät opettajan päätöksiin siitä, minkälaista toimintaa hän pitää yllä tavoitellessaan hyvää opetusta. Tähän valintaprosessiin vaikuttavat henkilön uskomukset ja uskomusjärjestelmät. (Mt. 48.) Uskomme tämän tutkimuksemme vaikuttavan omiin käsityksiimme ja sitä kautta uskomuksiimme hyvästä opettajuudesta. Olemme molemmat innostuneita etenkin koulutaipaleen alusta, ja esi- ja alkuopetus onkin yksi

sivuaineistamme. Niinpä haluamme tässä tutkimuksessamme selvittää, millaisia käsityksiä 1. luokan oppilaille on opettajastaan.

Opettajuus ja opettajat ovat suosittuja tutkimuskohteita, mutta tutkimuksen näkökulma on kuitenkin yleensä hyvin opettajalähtöinen, jolloin opettajat itse puhuvat opettajista tai opettajuuteen ja kouluun liittyvistä ilmiöistä. Tämäkin näkökulma on toki keskeinen, sillä opettajat ovat myös kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti tärkeitä ihmisiä. Lasten kasvattajina ja oppimaan ohjaajina etenkin opettajien vaikuttavuus ja persoonallisuus kuitenkin korostuvat. (Salo 2004, 10–15.) Täten mielenkiintomme opettajaan liittyvien käsitysten tutkimiseen nimenomaan lapsitutkimuksen keinoin heräsi.

Kuten Sinkkonen (2003) toteaa, lapset osaavat ilmaista itseään monin tavoin ja ovat siten innokkuudessaan, uteliaisuudessaan ja avoimuudessaan esikuvallisia tutkijoita, mutta raporttien tai artikkelien kirjoittajiksi heistä ei vielä ole (mt., 7). Muun muassa Kyrönlanmpi-Kylmänen (2007) osallisti lapset tutkimuksessaan, jossa hän tutki lasten kokemuksia arjestaan. Laajemmassa mittakaavassa emme löytäneet sellaista tutkimusta, jossa ekaluokkalaisten opettajaan kohdistuvia ajatuksia olisi tarkemmin tutkittu. Salo (2004) on tutkinut opettajaan kohdistuvia ajatuksia, mutta hänen näkökulmansa on toteutunut aikuisten muistojen pohjalta. Niinpä me haluamme tutkijoina tuoda ekaluokkalaisten lapsen äänen kuuluviin juuri silloin, kun lasten ajatukset ovat tuoreita eikä ajan jälki ole niitä muokannut. Uskomme, että tulevana luokanopettajina voimme myös oppia jotain tärkeää tulevaisuuttamme varten antamalla lapsille puheenvuoron ja kuuntelemalla, millaisia käsityksiä heillä on opettajastaan. Meitä kiinnostaa myös se, kuinka lapset ajattelevat ja miten ajattelun kehitys vaikuttaa siihen, millaiset asiat lapset kokevat keskeisiksi opettajassa ja hänen tavassaan toimia lasten kanssa.

Lasten ajattelun teoriaan tutustuminen on ollut keskeinen osa tutkimusprosessiämme, jotta voimme ymmärtää lapsen ääntä mahdollisimman hyvin niin haastattelutilanteessa kuin tuloksia analysoidessa. Kuten Karlsson (2005) tähdentää, on tärkeää tietää lapsen tavasta toimia ja ajatella, jotta voimme kuulla mitä heillä on sanottavanaan (mt. 192).

Tutkimuksessamme teoria kulkee pääosin yhdessä empirian kanssa. Käsittelemme tulokset aiemman tutkimustiedon sekä teorian valossa. Tutkimuksen rakenteessa tämä näkyy niin, että ennen tutkimusprosessin kuvailua käsittelemme teoreettisesti vain lapsen ajattelunkehitystä sekä lapsitutkimusta. Tutkimusprosessin kuvailun jälkeen aloitamme tulosten käsittelyn vuorovaikutuksessa teorian kanssa.

2. Ekaluokkalainen pohtijana ja ajattelijana

2.1. Mitä ajattelu on?

Ajattelu on ihmisen iästä ja syntyperästä riippumaton, lajityypillinen ominaisuus. Ajattelun kyky on kuitenkin kehittynyt eri ihmisillä eri tavalla, sillä se on riippuvainen yksilön aiemmista kokemuksista ja kehitysvaiheista. Ajattelemalla yhdistellään kokemuksia ja havaintoja sekä järjestetään mielipiteitä monitasoisiksi rakennelmiksi. (Karlsson & Riihelä 1991, 19-21.)

Ajattelemisesta, sen merkityksestä ja sisällöstä on useita eri teorioita. Ongelmana kuitenkin on se, että ne saattavat olla hyvin ristiriitaisia keskenään tai ne eivät kestä laajempaa kritiikkiä. Ajattelemisen itsessään onkin hyvin moniulotteinen tapahtuma, mikä vaikeuttaa yhden pätevän määrittelyn muodostamista. (Sandström 1974, 138.) Yhteisesti ollaan sitä mieltä että kieli on merkittävässä asemassa ajattelun kehittymisessä, sillä kielen avulla lapsi pystyy muodostamaan ja yhdistämään ajatteluun sisältyvät osa-alueet, kuten esimerkiksi havaitsemisen ja muistitoiminnot. (Vygotski 1982, 166; Nurmilaakso 2011, 31–32.)

Ajattelemisen sidotaan tiiviisti osaksi ihmisen läpikäymää kehitysprosessia. Ihmisen kyky käsitellä aiemmin oppimansa ja kokemuksensa aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa mahdollistaa henkisen kasvun lapsesta aikuiseksi. (Jarasto & Sinervo 1998, 22.) Piaget (1988) kuvaa älyllistä kehitystä eräänlaisena jatkuvana korkean rakennuksen rakentamisena. Kun yksi kerros on saatu valmiiksi, aletaan toista kerrosta rakentaa vanhan päälle. Älyllinen kehitys eroaakin juuri tässä kohtaa fyysisestä kehityksestä. Fyysinen kehitys loppuu tiettyyn pisteeseen tultaessa, kun taas älyllinen kehitys jatkuu jossain muodossa vanhuuteen asti. (Piaget 1988, 21–23.) Toisin sanoen Piaget kokee ihmisen kykenevän kehittämään ajattelukykyään vanhuuteen asti yksilön sisäistämisen potentiaalin mukaan.

Ajatellessaan ihminen käyttää esimerkiksi aiemmin oppimaansa, muistiaan sekä kieltään, joiden yhdisteleminen vaatii useamman mekanismin yhteistoimintaa. Näin ollen ajattelu ei ole pelkästään symbolien käyttämisestä, vaikka ne ovatkin merkittävässä roolissa ajattelun määrittelemisessä. Ajattelemisen tunnusmerkkinä pidetäänkin symbolien käyttämisestä siten, että löydetään uusia yhteyksiä asioiden ja symbolien välille, eli pelkän muistisisällön esiintuominen ei riitä. Lapselle esimerkiksi sanat ja esineet kuvaavat ensin tiettyjä ulkoisia ominaisuuksia, ja vasta myöhemmin ne sisäistyvät lapselle symboleiksi. Ajattelun nähdäänkin olevan hallitumpaa ja määrätietoisempaa toimintaa, minkä tehtävä on ratkaista jokin ongelma. (Vygotski 1982, 103; Sandström 1974, 138–139.)

2.2. Ekaluokkalaisen ajatusmaailman rakentuminen

Piaget'n ajattelukehityksen vaiheiden mukaan ekaluokkalainen sijoittuu esiopeeraationaalisen ja konkreettisten operaatioiden vaiheiden välimaastoon. Hautamäki (1997) kuitenkin painottaa, että näinkin varhaisessa iässä lasten väliset erot ovat jo olemassa. Näin ollein ei voi ajatella, että kaikki ekaluokkalaiset olisivat ajattelunkehityksessään täysin samassa kehitysvaiheessa. (Mt., 224.) Täytyy myös ottaa huomioon, että samalla luokalla olevan vanhimman ja nuorimman oppilaan välillä voi olla melkein vuosi ikäeroa. Myös Jarasto ja Sinervo (1998) toteavat, että jokaisen ihmisen ajattelun kehityskulku on monisäikeinen ja yksilöllinen prosessi. Sitä ei voida tarkasti lokeroida tiettyihin ikävuosiin, vaan esimerkiksi negatiivisesti lapsen elämään sisältyvät elämäntilanteet ja kokemukset voivat heijastua ajatteluun taantumisenä. (Mt., 38–39.)

Tutkimuksemme kohdistuessa juuri ekaluokkalaisten ajatuksiin opettajasta, on mielestämme tärkeää selvittää tarkemmin yleisiä käsityksiä siitä, miten ekaluokkalaisen ajatusmaailma toimii. Ekaluokkalaisten sijoituessa mahdollisesti kahden eri kehitysvaiheeseen, käsittelemme seuraavassa hieman syvällisemmin sekä esiopeeraationaalisen kehityksen että konkreettisten operaatioiden vaihetta.

2.2.1. Esioperationaalinen vaihe

Esioperationaalinen vaihe voidaan jakaa kahteen eri alavaiheeseen. Ensimmäinen vaihe on esikäsitteellinen vaihe, joka ajallisesti sijoittuu keskimäärin 2-4 vuoden ikään. Toinen vaihe eli intuitiivisen ajattelun aika usein ilmenee 4-7 vuoden iässä. Esikäsitteellisessä vaiheessa suuressa roolissa on kielen harppauksin etenevä kehittyminen. Näin ollen vaikutukset ovat suuret myös muistiin ja päättelykykyyn. (McDevitt & Ormrod 2010, 199; Nurmiranta, Leppämäki & Horppu 2009, 34.)

Esikäsitteellisen vaiheen toinen suuri kehitys on myös mielikuvituksen sekä viivästyneen jäljittelyn kehittyminen. Lapsi kykenee siis leikin tai muun toiminnon kautta jäljittelemään aikaisemmin koettua tilaa tai kohdetta, ilman kohteen läsnäoloa toiminnan aikana. (Piaget 1988, 105.) Tähän vaiheeseen kuuluva kehitys voi näkyä myös ääneen puhumisena, joka myöhemmin muuttuu sisäiseksi puheeksi. Esikäsitteellisessä vaiheessa lapsi on ajattelultaan kuitenkin vielä niin itsekeskeinen, ettei hän kykene asettumaan toisen ihmisen asemaan. Oman näkökulman kautta toimiminen näkyy vahvasti lapsen tekemisessä. (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu 2009, 34.)

Esioperationaalisen kauden toinen vaihe, intuitiivisen ajattelun aika näyttäytyy lapsen elämän peruskysymysten pohtimisena ja kiinnostuksena yksityiskohtiin. Lapsi kykenee myös erilaisiin luokittelutehtäviin yhden ominaisuuden mukaan. Tällaisia ominaisuuksia voivat olla esimerkiksi koko tai väri. (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu 2009, 34–35.) Intuitiivisen ajattelun vaiheessa oleva lapsi ei vielä käytä omaa päättelyään erilaisten ongelmien ratkaisemisessa. Lapsen ajattelua ohjaa vielä voimakkaasti suora näköhavainnointi. (Sandström 1974, 143.)

2.2.2. Konkreettisten operaatioiden vaihe

Konkreettisten operaatioiden vaihe ulottuu Piagetin (1988) mukaan keskimäärin 7 vuodesta 12 ikävuoteen asti (mt.,62–86). Se nähdään ihmisen ajattelun kehitykselle välttämättömänä kehitysvaiheena. Tämän vaiheen läpikäyminen nähdään sellaisena, että jokainen kykenee sen läpikäymään automaattisesti. Oletuksena ollen ettei yksilöllä ole esimerkiksi hermojärjestelmällisiä vaurioita. Konkreettisten operaatioiden aikana muodostuvat toimintamallit ovat tarpeellisia, eikä lapsi kasvaessaan koe niiden olevan kumottavia malleja. (Hautamäki 1997, 225.)

Konkreettisten operaatioiden ikäkaudelle tyypillinen ero esioperationaaliseen vaiheeseen on lapsen kyky irtautua ajattelussaan välittömistä näköhavainnoista. Näin ollen ajattelu muuttuu joustavammaksi. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että lapsi kykenee muistamaan useita samalle asialle tyypillisiä piirteitä. Joustavuus ongelmanratkaisussa näkyy myös erilaisten vaihtoehtojen vertailussa, asioiden erottelussa ja loogisessa päättelyssä. (Cole & Cole 1989, 310; Nurmiraanta, Leppämäki & Horppu 2009, 35.) Lapsi alkaa hahmottaa ajankohtien suhteita kuten ennen tai jälkeen ja esimerkiksi avaruudellinen hahmotuskyky jäsentyy (Sandström 1974, 144).

Lapsi alkaa pikkuhiljaa poistua itsekeskeisestä ajattelusta ja pystyy paremmin myös asettumaan toisen ihmisen rooliin. Myös kyky empaattisuuteen alkaa kehittyä. (Nurmiraanta, Leppämäki & Horppu 2009, 36.) Keskustelemalla, ideoita ja ajatuksia vaihtamalla sekä väittelemällä toisten kanssa lapsi oppii huomamaan, että eri ihmiset näkevät asioita eri tavalla, eikä oma näkökulma maailmaan ole välttämättä ainut ja oikea näkökulma (McDevitt & Ormrod 2010, 196).

Konkreettisten operaatioiden kehityskausi näkyy myös siinä, että lapsi sisäistää paljon omien kokemuksiansa kautta. Ero aikuisen ajatteluun on kuitenkin se, että kokemukselle annettavaa merkitystä tai tunnetta ei voida irrottaa itsenäiseksi siitä lapsella olevasta esineestä, havainto- tai mielikuvasta joka tiettyyn merkityskokemukseen liittyy. (Hautamäki 1997, 227.) Kouluiän kynnyksellä lap-

sen ajattelu muotoutuu realistisemmaksi, ja hänen käsitteensä ovat vahvemmin sidoksissa todellisiin ilmiöihin ja kokemuksiin. Lapsi hahmottaa selkeämmin miinänsä rajat, mikä taas mahdollistaa sosiaalisuuteen kasvamisen. (Jarasto & Sinervo 1998, 39.)

2.3. Kokemukset, käsitteet ja kieli ajattelun välineinä

Ekaluokkalaisen ajattelu ennen varhaismurrosikää on siis hyvinkin konkreettista ja kirjaimellista. Vaikka looginen ajattelu kehittyy konkreettisten operaatioiden vaiheessa selkeästi, lasten voi olla vaikea ymmärtää abstrakteja, moniulotteisia asioita. Ilman konkreettista ”käsin kosketeltavaa” esimerkkiä tai mallia lapsen on vaikea ymmärtää käsitteitä, jolloin lapsi voi tehdä niistä hyvin omaperäisiä mielikuvia. (McDevitt & Ormrod 2010, 201). Lapsen tulkintaa seuraa usein värikäs ja luova päättelykyky, jonka avulla erilaiset vaikeat ja epäselvät vertaukset, kuvakielet tai henkiset käsitteet saavat uuden merkityksen jotka muuten jäisivät ymmärryksen ulkopuolelle. Seitsenvuotias oivaltaa nopeasti asioita ja siten hän voi omata hyvin syvällisiä näkemyksiä vaikeistakin asioista. Hänen muodostamat tulkintansa ovat omaperäisiä sekä antoisia. Ekaluokkalaisen ajattelun tutkimisen ongelmana onkin todellisuuden ja voimakkaan mielikuvituksen välinen häilyvä raja, jolloin ne saattavat lapsen mielessä punoutua yhteen. (Jarasto & Sinervo 1998, 36-38.)

Kielen avulla ollaan yhteydessä toisiin ihmisiin, ja jaetaan ajatuksia toinen toiselle. Kielen ja vuorovaikutuksen merkitystä lapsen kehityksessä ei siis voi kyllin korostaa. Sen sijaan aikuisilla kielen merkitys ajateluun ei ole suoranaisesti yhtä keskeinen kuin lapsilla (Vygotski 1982, 98; Nurmilaakso & Välimäki 2011, 5.) Vaikka kielen ja sen kehityksen todetaan olevan ratkaisevassa asemassa ajattelun kehityksessä, ei voida ajattelun yhteydestä pitää erillään älykkyyttä tai henkistä kehitystä (Sandström 1974, 139).

Käsitteet ovat ajattelun tärkeimpiä työvälineitä, ja niiden merkitykset ja käyttöyhteydet muuttuvat kokemusten ja tietojen karttuessa. Käsitteet voidaan jakaa kokemusperäisiin ja teoreettisiin käsitteisiin. Lapsi tarvitsee teoreettisia käsitteitä käyttöönsä, vaikka hän ei niitä vielä ymmärtäisikään, sillä käyttäessään teoreettisia käsitteitä lapsi kasvattaa mielessään niiden merkityksiä ja yhdistelee niitä omiin havaintoihinsa, kunnes teoreettinen käsite saa muotonsa hänen ajattelussaan ja hän voi ottaa sen laajemmin käyttöönsä. Näin käsitteestä muodostuu lapselle henkilökohtainen käyttöväline. Kokemusperäisten käsitteiden monipuolistuessa teoreettiset käsitteet saavat konkreettisen muotonsa. (Vygotski, 1982, 153; Karlsson & Riihelä 1991, 22-25.)

Vygotski (1982) toteaa lapsen sanojen olevan rakenteellisesti ja toiminnallisesti aikuisten sanoista poikkeavia. Lapsen sanan tarkoitus ilmenee selvemmin ja voimakkaammin kuin aikuisella, sillä lapselle sana on tärkeä osa tarkoittamansa asiaa ja sen ominaisuutta, ja näin ollen sana sinänsä on kiinteämmin yhteydessä kohteeseensa kuin aikuisen sana. Aikuisen ilmaukset ovat lasten käyttämiä ilmaisuja moniulotteisempia ja laajempia. Niinpä lapsen yhden sanan ominaispaino on aikuisen sanaan verrattuna suurempi. (Mt., 219-220.)

3. Tutkimuksen metodologiset ja metodiset lähtökohdat

3.1. Fenomenografinen lähestymistapa

Tutkimus on laadullinen tulkinnallinen tutkimus, ja tutkimusta ohjaavaksi menetelmäksi valikoitui fenomenografia. Fenomenografia näyttäytyy tutkimuksessa kuitenkin vain suuntaa antavana ohjenuorana, ja olemme soveltaneet sitä tutkimuksemme edetessä. Hirsjärvi, Remes & Sahavaara (2007) tuovat esiin sen, että tutkimuksen tekeminen on täynnä valintoja ja mainitsevat niiden tekemisen olevan pakollista, jotta tutkimuksen toteuttaminen on mahdollista. Tärkeää onkin tiedostaa omien päätöksien rooli tutkimuksessa. (Mt., 119). Omaa tutkijapositionamme sekä päätöstemme merkitystä tutkimuksen kulkuun pohdimmekin paljon.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija tutkii ihmisten kokemuksia ja käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Itse ilmiön tutkimisen sijaan tutkija kiinnittää kuitenkin huomionsa ilmiön ja yksilön välillä olevaan suhteeseen ja heidän käsitykseensä siitä. (Bowden 2005, 11–12.) Tutkimuksessamme tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksemme ei kohdenna pääpainoaan opettajuuden tutkimiseen ilmiönä vaan lasten ajatuksiin opettajastaan.

Tutkijan on tärkeää ymmärtää oma suhteensa tutkittavaan ilmiöön sekä tutkittaviin, sillä useimmissa laadullisissa tutkimuksissa tutkijan, tutkittavan sekä ilmiön välille syntyy jonkinasteinen suhde. Tutkijan täytyy olla siis tarkka, etteivät hänen omat käsityksensä siirry tutkittavaan ilmiöön vaan tutkija pysyy informanttien antaman tiedon piirissä. (Bowden 2005, 12–13.) Tutkimuksessamme pyrimme sulkeistamaan omaa asiantuntijuuttamme sekä mahdollisia ennakkoletuksiamme. Alan opiskelijoina meille oli jo muodostunut tietynlainen kuva siitä, millaisena opettaja yleisesti nähdään. Tutkimuksen tarkoituksena olikin päästä pois ennakoasetelmasta ja antaa lasten kertoa oma näkökulmansa

asiaan. Pohdinnassa kuvaamme tarkemmin sitä, kuinka mielestämme onnistuimme tässä tavoitteessamme.

Fenomenografia tutkimusmenetelmänä tukee tutkimustamme sen rakenteellisessa etenemisjärjestyksessä. Fenomenografiassa tutkimusjärjestys jaotellaan neljään eri vaiheeseen, jotka ovat raakaversiona seuraavanlaiset: ensimmäisessä vaiheessa tutkijan mielenkiinto kiinnittyy tiettyyn asiaan tai käsitteeseen, josta muodostuu tutkijalle tutkimuksen tutkimusongelma. Toisessa vaiheessa tutkija perehtyy asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti. Kolmas vaihe pitää sisällään aineiston hankinnan, joka fenomenografiassa hankitaan tavallisimmin haastattelemalla. Neljännessä vaiheessa aineiston analyysissä luokitellaan käsitteitä tutkittavasta aiheesta (Ahonen 1994, 115,136). Tutkimuksessamme fenomenografialle tyypillinen rakenne näkyy voimakkaimmin tutkimuksen aiheen, aineiston hankinnan ja analyysin kohdalla.

3.2. Lapset tutkimuksen kohteena

Tutkimuksemme kohdistuessa lasten ajatuksiin, olemme perehtyneet lapsitutkimuksen taustaan ja metodeihin. Monien tieteenalojen löydökset ovat lisänneet tietoa ja ymmärrystä lapsista, ja lapsuus elämänvaiheena on tullut aiempaa näkyvämmäksi myös YK:n Lapsen oikeuksien yleissopimuksen myötä, joka astui Suomessa voimaan vuonna 1991. Sen mukaan lasten etu tulee huomioida kaikilla hallinnollisilla tasoilla sekä kunnallisessa että valtakunnallisessa päätöksenteossa. Sama periaate on kirjattu perustuslakiimme. (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 9; Järventie & Sauli 2001, 173.; Lapsen oikeuksien sopimus.)

3.2.1. Lapsitutkimuksen taustaa

1900-lukua on kutsuttu lasten vuosisadaksi. 1900-luvun alussa ruotsalainen yhteiskuntakirjoittaja Ellen Key kyseenalaisti vahvasti lasten aseman ja huolenpidon yhteiskunnassa. Hän vaati, että aikuisten tulisi kokea lapset emotionaalisesti arvokkaina sen sijaan, että heidät nähtäisiin ensisijaisesti työvoimana ja sitä kautta taloudellisena arvona. (Marin 2001,44.) Keyn ajatukset saivat aikaan keskustelua eri puolilla Eurooppaa, ja lasten elinehtoja haluttiin alkaa kohentaa niin yksityisin, kuin valtiollisin ja kunnallisin voimin. Näistä lähtökohdista vähitellen muodostunut moderni lapsuus ja lapsuuden institutionaalistuminen ovat yhdenmukaistaneet lasten tarpeita, toiveita, kokemuksia ja etuja. Hyvä lapsuus on normitettu tutkimusten avulla, ja sitä kautta tiedetään paremmin, mitä lapset tarvitsevat milloinkin ja keneltäkin. (Alanen 2001, 162.)

1980- ja 1990-lukujen vaihteessa syntyi Suomen akatemian ensimmäinen lapsitutkimusohjelma. Lisäksi muun muassa Eurooppalainen, 19 maan yhteistyönä syntynyt suurprojekti *Childhood as a Social Phenomenon* uudisti käsitteellisesti tutkimuksen kenttää kohdistuen katseensa lapsitutkimuksessa aiemmin laiminlyödyille alueille. Lapsuustutkimusta on siten tehty 1990-luvulta lähtien yhä enenevässä määrin, ja lapsen osallisuutta on pyritty lisäämään yhteiskunnan eri tasoilla. Lasten kanssa työskentelevien koulutuksissa on alettu painottaa lapsen aktiivisuutta ja subjektiviteettia. (Alanen & Bardy 1990, 3; Järventie & Sauli 2001, 9; Karlsson 2000, 34.) Vuonna 1996 Jyväskylän yliopistoon perustettiin lapsitutkimuskeskus, jonka tehtävänä on koordinoita ja edistää lapsen kehityksen ja kehitystä tukevien sekä sitä riskeille altistavien tekijöiden tutkimista (Salinen 1996, 9). Tilastoinnissa on alettu laatia lapsitilastoja pitkäjänteisen kehittämistyön tuloksena niin Suomessa kuin muualla maailmassa. Yksi esimerkki tästä on Tilastokeskuksen Suomalainen lapsi-julkaisu, joka on julkaistu vuosina 2000 ja 2007. (Järventie & Sauli 2001, 9; Harala 2007, 3.; Suomalainen lapsi 2007.) Vuonna 2005 perustettiin Suomeen lapsiasiainvaltuutetun virka, jonka tarkoituksena on puolustaa ja edistää lapsen oikeuksien toteutumista suomessa

sekä vahvistaa lapsen asemaa. (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 9; Järventie & Sauli 2001, 173)

Perinteisesti lapsuutta ja lapsen maailmaa on tutkittu kysymällä siitä lasten kanssa työskenteleviltä aikuisilta tai lasten vanhemmilta. Näin ollen lapsi on nähty toiminnan kohteena ja hänet on ulkoistettu tutkimusprosessista. (Christensen & Allison 2008, 2.) Vielä 1980-luvulla esimerkiksi kasvatustieteellisen nuorisotutkimuksen kohde ei ollut nuori tai lapsi, vaan koululainen ja oppilas. Kohde määräytyi sen yhteiskunnallisen instituution kautta, jonka tehtäväksi oli muodostunut opettaminen ja lapsen sosiaalistaminen. 2000-luvulle tultaessa on pikkuhiljaa siirrytty tarkastelemaan enemminkin juuri lasta, ja hänen kokemuksiinsa, ja lapsen osallisuus tutkimuksessa nähdäänkin monella tieteenalalla yhä tärkeämpänä (Marin 2001,44; Woodhead & Faulkner 2000). Esimerkiksi Kaarlo Laine (2000) tarkastelee lapsen omasta näkökulmasta koulun merkitystä ja tilan ottamista itselle kouluinstituutiossa (mt., 13). Useissa keskusteluissa on lisääntyneestä lapsitutkimuksesta huolimatta ilmennyt huoli lasten yhteiskunnallisesta asemasta ja heidän näkymättömyydessään yhteiskuntasuunnittelussa, tutkimuksessa ja politiikassa (Järventie & Sauli 2001, 9; Karlsson 2000, 34).

3.2.2. Lapsitutkimuksen erityispiirteitä ja eettisiä kysymyksiä

Etenkin lääketieteen saralla on pohdittu jo pidempään lapsiin kohdistuvan tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Muilla tieteenaloilla lasten tutkimuksen eettisiä ongelmia alettiin käsitellä laajemmin 1990-luvun alkupuolella, kun keskustelu lasten yleismaailmallisista oikeuksista nousi esiin YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen myötä. Vaikka lääketieteellisen tutkimuksen ajatellaan usein altistavan lapsen suuremmille riskeille kuin esimerkiksi kasvatustieteellisen tutkimuksen, minkään alan tutkimukseen ei saa sisältyä mitään etukäteen tiedostettuja riskejä, jotka vaarantaisivat lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kulkua. Kaiken lapsiin suuntautuvan tutkimuksen tärkein ohje on lasten hyvinvoinnin ja terveen kehityksen turvaaminen, sekä lapsen yksityisyyden suojaaminen. Lapsia on

suojattava kaikilta mahdollisilta haitoilta, joita tutkimuksesta voi seurata. (Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä 2013, 61; Ruoppila 1999, 27–29.)

Eettiset kysymykset koskevat koko tutkimusprosessia – tutkimuskohteen valintaa ja tietosuojaa, menetelmiä ja tekniikkaa sekä tutkimustiedon käyttöön ja julkistamiseen liittyviä kysymyksiä. Aikuisilla on velvollisuuksia lapsia kohtaan, sillä lasten fyysinen, psyykinen ja kognitiivinen kapasiteetti on heikompi kuin aikuisten, ja he tarvitsevat aikuisia tuekseen. Näin ollen tutkijan on harkittava, millaisia tutkimuksia lapsille tai lasten kanssa voi tehdä ja milloin aikuisten velvollisuus on tehdä päätöksiä lasten puolesta. (Ruoppila 1999; 26, 30.)

Lapsitutkimuksen eettisiä kysymyksiä pohdittaessa keskeisessä osassa on lasten ja aikuisten välinen valtaero. Länsimaissa lapsen status on yleisesti ottaen matalampi kuin aikuisen. Ederin & Fingersonin (2001) mukaan tämä valtaero on usein vaarassa jäädä huomiotta lapsitutkimuksen saralla. Vallankäyttö tulee tutkimuksessa konkreettisesti esiin jo siinä, että yleisesti tutkijat ovat aikuisia, eivätkä lapsia. Vaikka aikuiset tekisivät tutkimusta lapsista ja näin pyrkisivät saamaan lapsen ääneen kuuluviin, ovat tutkimusprosessin tärkeät valinnat ja valitsematta jättämiset aikuisen tekemiä. (Mt., 182.) Tutkijan on tiedostettava valta, joka hänellä on käytössään ja pohdittava sen käyttöä aina tutkimuksen aiheen valinnasta tutkimuksen tuottamien havaintojen tulkintaan sekä tutkimuksesta tiedottamiseen (Ruoppila 1999, 26).

Lapsen ajatellaan usein olevan yhteiskunnan ja aikuisten toiminnan kohteena: kasvatettavana, opetettavana ja hoidettavana, jolloin toiminta on usein yksisuuntaista ja aikuiskeskeistä. Tällöin lapsen näkökulma on vaarassa jäädä huomiotta. Lasten rahkeet ja osaaminen eivät riitä itsenäiseen tutkimuksen tekemiseen eivätkä he täten voi selittää ja tarkastella omaa näkökulmaansa, kuten esimerkiksi naiset naisten tekemässä naistutkimuksessa. Niinpä aikuisen rooli tutkijana on kuunnella lasta, ja avata hänelle lapsilähtöinen väylä itsensä ilmaisemiseen. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja tiedonkeruun keskeisimpänä haasteena onkin se, miten ja kuinka hyvin aikuinen tavoittaa lapsen maailman. Tärkeiksi asioiksi muodostuvat tutkijan kyky oivaltaa ja nostaa esiin lapselle ominaiset toimintatavat. (Karlsson 2005, 174,176.) Mitä nuoremasta lapses-

ta on kyse, sitä keskeisempää on ottaa huomioon lapsen toiminnallisuus jokaisessa tutkimuksen vaiheessa (Alasuutari 2009, 146).

Tärkeä vaihe tutkimusprosessissa on tutkimusluvan saanti lapsen huoltajalta ja muilta tarvittavilta tahoilta. Lasten huoltajille annettavassa informaatioissa tulee kuvata ytimekkäästi ja ymmärrettävästi tutkimuksen tavoitteet, menetelmät, tilanteen arvioitu kesto ja se, kuinka tutkittavien anonymiteetti turvataan. Huoltajien myönteisen päätöksen jälkeen lapsen oma suostumus tutkimukseen osallistumiseen on erittäin merkittävää, sillä lapsella tulee olla oikeus myös kieltäytymiseen. Lapsen kyky päättää tutkimukseen osallistumisesta itsenäisesti on paljolti kiinni sekä tutkimuksen kontekstista että siitä, millä tavoin lapsen odotetaan osallistuvan tutkimukseen. (Morrow & Richards 1996, 95).

Alderson (1995) on luonut kattavan kymmenen kysymyksen listan tutkimuksen eettisyyden analysoimiseksi lapsia tutkiville. Hänen mukaansa tutkijan on pohdittava ja arvioitava tutkimuksen tarkoituksellisuutta; lapsille aiheutuvia hyötyjä ja haittoja; anonymiteettiä ja luottamuksellisuutta; kohdejoukon valintaa; rahoitusta; tutkimuksen tavoitteita ja menetelmiä lasten kannalta; informaatiota lapsille, aikuisilla ja mahdollisille muille osapuolille; tutkimuslupien ja suostumusten hakemista sekä tutkimuksen vaikutuksia lapsiin. (Morrow & Richards 1996, 94; Ruoppila 1999, 28–29)

3.2.3. Aineistonkeruu lapsitutkimuksessa

Kun aletaan kerätä tietoa lapsista, heidän ajattelustaan ja maailmastaan, on pohdittava sitä, millainen käsitys meillä on lapsista ja lapsuudesta, sekä sitä, millaisilla tiedonkeruumenetelmillä saadaan mahdollisimman moniulotteinen kuva tutkittavasta asiasta tai ilmiöstä (Karlsson 2005, 173). Lapset ovat oman elämänsä eksperttejä, ja aikuisten tehtävänä on löytää merkitykselliset tavat konsultoida heidän kanssaan (Roberts 2008. 273; Clark & Moss 2005, 5-6).

Lapset elävät ainutlaatuisia elämäänsä tässä ja nyt. He leikkivät, toimivat, muuttuvat ja kasvavat omassa ympäristössään ja osaavat ilmaista itseään monin tavoin. Aikuisen tulisi kiinnittää huomio lasten innokkuuteen, nokkeluuteen ja avoimuuteen ja sitä kautta lähestyä lapsen ajatuksia ja kokemuksia heidän elämästään. Lapsen kertomukset elämästä ja lapsuudesta ovat erilaisia kuin aikuisen, joten on tarpeen kysyä lapsilta suoraan heidän kokemuksistaan. Lapsen ollessa tutkimuksen subjektina, näyttäytyy lapsen elämismaailma hänen omasta maailmastaan käsin. (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 11.) Suomen perustuslaki määrää: ”Lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilönä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti” (Suomen perustuslaki 2000). Tämä edellyttää sitä, että olemme perehtyneet lasten tapaan toimia ja ajatella voidaksemme kuunnella, mitä heillä on sanottavanaan (Karlsson 2005, 192).

Karlsson (2005) jaottelee lapsi-tiedon hankkimisen toimintatavat kolmeen osaan, jotka ovat itseään vahvistava toimintatapa, vaikuttamaan pyrkivä toimintatapa sekä kohtaava ja vastavuoroinen toimintatapa (mt., 179-181). Tässä tutkimuksessamme keskitymme kohtaamaan lapset ja heidän ajatuksensa vastavuoroisessa haastattelutilanteessa, joten Karlssonin jaottelusta viimeisin kuvaa tutkimuksemme tarkoitusperää. Pyrimme kohtaamaan lapsen hänen omalla tasollaan, ja keskustelemaan opettajasta lapsen omista ajatuksista käsin ja näin osallistamaan heidät tutkimuksessamme. Kuten Karlsson toteaa, osallistavassa toimintakulttuurissa aikuinen on kiinnostunut siitä, miten lapsi ajattelee ja mihin lapsen tuottama tieto perustuu. Näin lasten moninaiset ajatukset pääsevät esiin ja heidän kertomansa mukaan nousee esiin uusia kysymyksiä, joita ei pelkästään aikuisten ajatuksista välttämättä nousisi. (Mt., 181). Myös Alderson (2000) korostaa lasten konkreettista osallistamista tutkimuksiin. Jotta lapsitutkimus ei tuottaisi pelkästään numeroita ja prosentteja, vaan nostaisi lasten omia kokemuksia ja käsityksiä esiin, on tutkimuksessa lapsen aito kohtaaminen tärkeää. (Mt., 82.)

Valitsimme haastattelun aineistonkeruumenetelmäksemme päästäksemme kuulemaan, kuinka lapset pukevat sanoiksi opettajaan liittyviä ajatuksiaan. Tarjo-

taksemme lapsille ajatuksia herättäviä virikkeitä, annoimme heille mahdollisuuden käsitellä aihetta ennen haastattelupäivää laulun ja piirtämisen kautta (LII-TE). Lapsen toiminnallisuus onkin Alasuutarin (2009) mukaan otettava huomioon jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa (mt., 146).

3.2.4. Lapsen haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Lapsen haastattelu on hyvin vuorovaikutuksellinen tilanne, jossa sekä lapsi että haastattelija tuottavat keskustelun sisällön: Haastattelun esiintuomat kokemukset ovat haastattelijan ja lapsen yhdessä tuottamaa todellisuutta. Haastattelija ei siis voi eliminoida vaikutustaan lapsen haastattelussa, mutta hän voi vaikuttaa siihen, kuinka paljon ja millä tavoin hän ohjaa ja johdattelee lasta haastattelun aikana tai sitä ennen. (Alasuutari 2005, 162.)

Karlsson (2005) kritisoi lapsihaastattelua tiedonkeruumenetelmänä. sillä haastattelussa aikuinen määrää sen, mitä lapsilta kysytään. Lapsilta kysytään aikuisia kiinnostavia ja heidän mielestään tärkeitä asioita. Karlssonin mielestä lapsilta kyseleminen on kyseenalaista, sillä lapsia ikään kuin kuulustellaan ja heiltä tivataan asioita. Lisäksi hän korostaa vallan käytön merkitystä haastattelussa, sillä se, joka kysyy, tekee aloitteen ja johdattelee haastateltavaansa. Karlsson näkee ongelman myös lasten ja aikuisten kulttuurieroissa, sillä haastattelutilanne on teennäinen tilanne, eikä lapsen ole luontaista kertoa ajatuksistaan haastattelussa. Sen sijaan lapset Karlssonin mukaan pyrkivät vastaamaan aikuisten odotuksiin ja toiveisiin. (Mt., 183.)

Karlssonin esittämä kritiikki on aiheellista, ja hänen esittelemät ongelmat tulee tiedostaa lasten haastatteluja suunnitellessa ja toteuttaessa. Tärkeä ohjenuora lapsen haastattelussa on lapsen kielellä toimiminen. Haastattelijan on kuunneltava lasta ja tunnistettava lapsen tapa puhua, ja sitä kautta sovittaa oma puheensa lapsen ilmaisuihin. Vaikka lapsen sanavarasto olisikin aikuisen sanavarastoa suppeampi, täytyy muistaa, että esimerkiksi lapsen mielikuvituksen mah-

dollisuudet voivat rikastuttaa haastattelua merkittävästi. (Alasuutari 2005, 154; Karlsson 2005, 190-191.) Haastatteluissamme pyrimme poimimaan lapsen käyttämiä ilmaisuja asioille, ja käyttämään niitä itsekin kysyessämme ja keskustellessamme lapsen kanssa. Pohdimme haastattelussa käyttämiämme ilmaisuja ja sanoja myös etukäteen, jotta ymmärtäisimme haastattelussa toisiamme puolin ja toisin mahdollisimman hyvin.

Ennen lasten haastattelua tutkijan on pohdittava tarkkaan omia kysymyksenasettelujaan ja pyrittävä tarkastelemaan niitä lapsen näkökulmasta käsin. Haastattelukysymykset eivät saa olla liian vaikeita, ongelmallisia tai stressaavia lapselle ja ne tulee mukauttaa lapsen ikätasolle sopiviksi. (Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä 2013, 61; Ruoppila 1999, 39.) Myös haastattelupaikan valinnalla voi olla suurikin merkitys haastattelun kulkuun ja sitä kautta tutkimustuloksiin, sillä haastatteluympäristö vaikuttaa siihen, mitä ja kuinka lapsi puhuu. Sama lapsi voi vastata samoihin haastattelukysymyksiin hyvin eri tavoin kouluympäristössä, kuin kotonaan. Koulu valikoituu usein haastattelupaikaksi lapsia haastateltaessa sen taloudellisuuden vuoksi, sillä koulussa tavoitetaan samasta paikasta suuri määrä lapsia haastateltavaksi, eivätkä esimerkiksi matkakulut näin ollen nouse suuriksi. (Scott 2000, 92.) Myös meidän tutkimuksemme kohdalla haastattelupaikaksi valikoitui koulu, sillä koimme sen hyväksi paikaksi haastatella lapsia, kun aihe liittyy koulumaailmaan.

Haastattelu on suositeltavaa aloittaa kysymällä lapselta hänen kuulumisiaan ja tuntemuksiaan kuluneesta päivästä ja viikosta, jotta tutkija ja lapsi tulevat toisilleen tutuksi ennen varsinaisia haastattelukysymyksiä. Etenkin jos kyseessä on lapselle herkkä aihealue, on syytä aloittaa haastattelu kysymällä aluksi helpompia kysymyksiä ja siirtyä niiden kautta vaikeampiin asioihin. Haastattelijan on parempia suosia avoimia kysymyksiä, kuin kysymyksiä, joihin lapsi voi vastata kyllä tai ei. Mikäli tällaisia suljettuja kysymyksiä esittää lapselle, on tärkeää esittää jatkokysymyksiä avaamaan asiaa enemmän. (Fargas-Malet & McSherry ym. 2010, 179.)

Haastattelun lopussa lapselle tulee antaa mahdollisuus esittää kysymyksiä tai kommentteja haastatteluun liittyen ja kiittää häntä osallistumisesta tutkimukseen

(Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä 2013, 61). Tutkimukseen osallistuminen antaa lapselle hyvän mahdollisuuden saada omakohtaisia kokemuksia siitä, mitä tutkimus on, sillä jo 5-6-vuotiailla lapsilla muodostuu mieli- ja muistikuvia tutkimus-tilanteesta. Ensimmäiset kokemukset tutkimuksiin osallistumisesta vaikuttavatkin merkittävästi lapsen asenteisiin tutkimuksia kohtaan, joten on tärkeää, että mielikuvat eivät ole negatiivisia vaan neutraaleja tai positiivisia. (Ruoppila 1999, 39.) Kerromme lisää oman tutkimuksemme haastatteluprosessista seuraavassa kappaleessa.

4. Tutkimuksen empiirinen toteutus

4.1. Aineiston keruu

Aineisto koostuu kuudestatoista haastattelusta, jotka olemme keränneet neljästä eri koulusta. Koulut sijaitsevat osittain eri paikkakunnilla. Otimme jokaisesta koulusta yhden 1. luokan, ja arvoimme sieltä neljä oppilasta haastateltavaksi. Koulut valikoituivat osittain yliopisto-opettajamme kautta, ja osittain henkilökohtaisten suhteidemme avulla. Seuraavaksi kuvaamme aineiston hankintaprosessia yksityiskohtaisemmin.

4.1.1. Yhteydenotto tutkimusluokkien opettajiin

Tutkimuksen aineistonkeruumetodin selkeytyessä otimme ensimmäiseen luokanopettajaan yhteyttä. Keskustelimme aiheesta esi- ja alkuopetuksen sivuaineen opettajamme kanssa. Hänellä oli tuoretta kokemusta kentältä ja hän oli hyvin kiinnostunut tutkimusaiheestamme. Hänellä oli myös antaa yhteystietoja eri koulujen opettajista, jotka opettivat tutkittavaa ikäluokkaa. Otimme seuraavan viikon aikana yhteyttä kahteen didaktikkomme ehdottamaan luokanopettajaan: toinen heistä oli mies- ja toinen naisopettaja. Otimme opettajiin puhelimitse yhteyttä, sillä ajattelimme näin saavamme nopeammin vastauksen. Arvelimme myös, että sähköpostitse lähestyttäessä opettajan on kiireiden keskellä helpompi kieltäytyä.

Soitimme ensin miesopettajalle ja hän vaikutti heti hyvin innostuneelta. Aihe kiinnosti häntä ja hän suostui empimättä yhteistyöhön. Sovimme saman tien aikatauluista ja käytännön asioista, ja sopiva aika tutustumiselle löytyi helposti

heti seuraavalta viikolta. Puhelun aikana opettajan innostunut asenne antoi meille laajempaa näkökulmaa käytännönasioita mietittäessä. Esimerkiksi tutustumistunnin rakenne hahmottui puhelinkeskustelun myötä.

Yhteydenotto seuraavaan opettajaan oli myös hyvin positiivinen. Puhelun tunnelma myötäili paljon ensimmäistä puhelua ja sen vaikutus motivaatioomme oli merkittävä. Olimme positiivisesti yllättyneitä opettajien reaktioista, sillä keskusteluissa muiden tutkimusta tekevien opiskelijoiden kanssa oli käynyt ilmi, että varsinkin opettajien saaminen tutkimusyhteistyöhön oli ollut haastavaa ja aikaa vievää. Koska opettajien reaktiot olivat niin positiivisia ja aihe kiinnosti heitä paljon, koimme että tutkimusaiheemme oli tärkeä ja sellainen, joka vastaisi tärkeisiin kysymyksiin.

Olimme valmisteilleet opettajille tarkoitetun infokirjeen, jossa oli tiivistettynä se, mitä tutkimusyhteistyö heiltä vaatisi (LIITE 1). Kirjeessä ei tullut esiin mitään sellaista, mitä emme puhelimitse olleet maininneet, mutta koimme tärkeäksi vielä lähettää kirjallista informaatiota. Infokirjeessä kiitimme vielä yhteistyöhalukkuudesta, sillä koimme sen painottamisen tärkeäksi.

4.1.2. Tutkimuksen lupahakemukset

Tutkimuksemme aineistonkeruuta varten tarvitsimme luvan kaupungin koulupalvelukeskuksesta. Kaupungin lupahakemus sai olla vapaamuotoinen ja sen sai toimittaa asianomaiselle sähköisesti (LIITE 2). Pyysimme luvat myös oppilaiden huoltajilta, koska tutkimuskohteemme olivat alle 12 -vuotiaita.

Puhelinkeskustelussa luokanopettajan kanssa sovimme, että lähetämme opettajalle sähköisesti vanhemmille tarkoitetun lupahakemuksen, jotka opettaja jakaisi oppilaille (LIITE 3). Tutustumistuntiin mennessä osa oppilaista oli jo palauttanut lupalapun, mutta odotimme silti haastattelupäivään saakka. Suurin osa oppilaista palautti lapun ja vain yhdeltä lapselta koulua kohti tuli kielteinen vastaus. Myönteisten vastausten joukosta arvoimme haastateltavat. Heidän suos-

tumuksensa varmistimme haastatteluun pyydettyäessä. Olimme arponeet etukäteen myös varahaastateltavat, mikäli joku haastateltavista kieltäytyisi. Yhdessä koulussa eräs haastateltava kieltäytyi, joten otimme käyttöön hänen kohdallaan varahaastateltavan.

4.1.3. Tutustuminen tutkimusluokkiin

Pidimme luokissa tutustumistunnin ennen varsinaista haastattelupäivää (LIITE 4). Koska tutkimme lapsia ja aineistonkeruu tapahtui yksilöhaastatteluna, koimme, että tutustumisella oli tärkeä merkitys ajatellen haastattelutilannetta. Ajattelimme, että jos olisimme suoraan menneet keräämään aineistoa, tilanne olisi ollut liian paineistettu ja stressaava lapsille. Tavoitteenamme tutustumistunnilla oli tulla lapsille tutuiksi ja lähestyttäviksi, sekä viritellä heitä haastattelun aiheeseen.

Tutustumistunti alkoi luokanopettajan pohjustuksella, missä hän kertoi miksi olimme luokassa ja mitä tulisi tapahtumaan. Opettajan alustuksen jälkeen tunnin pitäminen siirtyi meille. Esittelimme itsemme, ja oppilaat saivat kertoa hieinan itsestään. Seuraavaksi lauloimme oppilaiden kanssa ajatuksia virittävän laulun, jonka olimme itse säveltäneet ja sanoittaneet (LIITE 5). Opetimme laulun kaikulaulannalla ja säestimme kitaralla. Aluksi oppilaat vaikuttivat jännittävän läsnäoloamme, mutta tunnelma keveni tunnin edetessä.

Varsinainen tehtävänanto oli ”Minä ja opettaja”. Materiaaleina käytettiin A4-paperia ja oppilaat saivat valita joko puu- tai vahavärit. Tehtävänanto oli laaja, emmekä halunneet johdatella oppilaita millään tavoin. Jotkut oppilaat ryhtyivät piirtämään saman tien, mutta joitakin täytyi motivoida erinäisin keinoin. Pyy-simme esimerkiksi oppilaita piirtämään opettajasta kuvan sellaiselle ihmiselle, joka ei ole koskaan nähnyt heidän opettajaa. Oppilaat saivat halutessaan myös kirjoittaa opettajasta kuvaan. Koska kaikki eivät osanneet kirjoittaa, autoimme heitä kirjoittamalla kuvasta heidän kertomansa mukaan.

Luokasta riippuen tunnin kesto vaihteli. Opettajat suhtautuivat luontevasti tunnin kulkuun. He antoivat meidän hoitaa työmme ja jatkoivat omaa opetustaan, kun olimme valmiita. Sitä mukaan, kun oppilaat saivat piirustuksensa valmiiksi, opettajat ohjeistivat oppilaan muuhun työskentelyyn. Tunnin lopussa kiitimme luokkaa mukavasta tutustumisesta, ja kerroimme tulevamme sovittuna päivänä tekemään haastatteluita. Oppilaat kyselivät hieman pettyneinä, emmekö jääneet pidemmäksi aikaa. Näin ollen on ilmeistä, että tutustumistunti oli mieluinen oppilaille, ja he kokivat vierailumme positiivisesti.

4.1.4. Haastattelut

Olemme käyttäneet tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä puolistrukturoitua haastattelua, jossa on teemahaastattelun piirteitä. Haastattelut suoritettiin yksilöhaastatteluina. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat ennalta määrätyt joihin haastateltavat saavat vastata omin sanoin. Kaikki kysymykset ovat samat jokaiselle haastateltavalle ja ne esitetään samassa järjestyksessä. Teemahaastattelun piirteitä tutkimuksessamme tukee se, että jos jokin kysymys avasi syvemmän keskustelun haastateltavan kanssa, otimme siitä kiinni ja jatkoimme haastattelua tilanteeseen sopivilla jatkokysymyksillä. (Eskola & Suoranta 1998, 87.) Haastattelurungosta poikettuamme palasimme kuitenkin aina takaisin edeltä laatimiimme kysymyksiin. Valmiiden kysymysten olemassaolo haastatteluhetkellä oli myös tukenamme, joten haastattelutilanne oli helppo pitää samankaltaisina jokaiselle lapselle.

Kahdessa ensimmäisessä haastatteluluokassa olimme molemmat tutkijat mukana. Toimimme niissä vuorotellen päähaastattelijoina. Toinen haastattelijoista oli tällöin passiivisessa roolissa, mutta saattoi esittää välillä lisäkysymyksiä. Kahdessa viimeisessä haastatteluluokassa vierailimme yksin: Toinen teki haastattelut toisen koulun 1. Luokassa, toinen eri koulun 1. luokassa.

Haastattelupaikat määräytyivät koulukohtaisesti sen mukaan, mikä tila oli vapaana. Vaatimuksena oli rauhallinen tila, jotta haastateltavan olisi helppo keskittyä. Haastattelu pohjautui laatimaamme haastattelurunkoon, jota olimme muokanneet useampaan otteeseen. Ensimmäiset muokkaukset tulivat ohjaajamme aloitteesta, minkä jälkeen teimme hienosäätöä koehaastattelun perusteella. Teimme koehaastattelun 1. luokkalaiselle lapselle, jota emme tunteneet etukäteen. Saimme hänen yhteistietonsa ystävämme kautta. Koehaastattelun jälkeen pyysimme palautetta ohjaajaltamme muokatusta rungosta, jonka jälkeen runko hioutui lopulliseen muotoonsa (LIITE 6).

Haastattelimme jokaisesta luokasta neljää oppilasta. Arvoimme haastateltaviksi aina kaksi tyttöä ja kaksi poikaa. Koemme, että haastateltavien arvonta lisää tutkimuksemme luotettavuutta, sillä mikäli opettaja olisi valinnut haastateltavat, olisi se saattanut vaikuttaa tutkimustuloksiimme.

Haastateltavat lähtivät mielellään mukanaamme haastattelutilanteeseen, mutta koska tilanne oli heille uusi, heitä jännitti pohjustavasta tutustumistunnista huolimatta. Sen huomasi heidän olemuksestaan ja vastaustyylistään. Sama oppilas oli saattanut olla tutustumistunnilla hyvin puhelias ja aktiivinen, kun taas haastattelutilanteessa lauseet jäivät lyhyiksi. Haastateltavan rooli näytti olevan lasten mielestä kiinnostava ja virallinen.

Huomasimme ensimmäisen haastattelupäivän jälkeen, että pelkkä paikallaan istuminen tuotti vaikeuksia ja lievää ahdistuneisuutta oppilaille, vaikka heillä oli haastattelussa tukena heidän piirtämänsä kuva opettajasta: Yksi haastateltavistamme lähti esimerkiksi noin haastattelun puolivälissä kuljeskelemaan ympäri luokkaa, eikä jaksanut keskittyä haastatteluun pelkästään paikallaan istuen. Siten päädyimme seuraavana haastattelupäivänä tarjoamaan lapsille mahdollisuuden värittää värityskuvia haastattelun aikana. Väritimme kuvia myös itse, ettemme vaikuttaisi niin jäykiltä ja virallisilta. Koemme, että toiminnallisuus laukaisi jännitystä hieman, ja haastattelu sujui värittämisen lomassa puolin ja toisin rennommin.

Haastatteluiden päätyttyä kävimme vielä kiittämässä koko luokkaa ja opettajaa yhteistyöstä. Olimme myös askarrelleet luokalle muistoksi diplomin, jossa kiitimme luokkaa tutkimuksen mahdollistamisesta. Mietimme aluksi myös haastateltaville yksilöllistä muistoa, mutta jo se, että kaikki lapset eivät saaneet tulla haastatteluun selvästi harmitti useita oppilaita. Täten päädyimme yhteiseen muistoon. Diplomit olivat juhlallisia ja halusimme tehdä tilanteista arvokkaita. Kuten Ruoppila (1999) toteaa, tutkimukseen osallistuvilla lapsilla on tärkeää antaa tunnustusta, jotta haastattelu jää heille mieleen positiivisena kokemuksena (mt., 38).

4.2. Aineiston analyysi

Aineistomme analyysiprosessi oli ajallisesti hyvin tiivistä työskentelyä, ja varmasti yksi työläimmistä tutkimuksemme vaihteista. Prosessi alkoi haastatteluiden litteroinnista ja päättyi kolmiportaisen vaiheen (Kuvio 1) lopussa aineiston järjestelmälliseen taulukointiin tulosten auki kirjoittamista varten. Jokaisella prosessin portaalla oli merkittävä osuus tulosten luotettavuuden kannalta.



Kuvio 1 Aineistoanalyysimme etenemisvaiheet

Tutkimuksessamme aineiston analyysi pohjautuu fenomenografian ajatukseen siitä, että aineiston analyysi on tulkintayksiköiden määrittelemistä, eli merkitysten tulkintaa. Ahosen (1994) mukaan fenomenografisen analyysin tarkoituksena on lukea haastatteluja teoriaa ja ongelmanasettelua vasten, ja siten löytää tulkintayksiköiden rajat (mt., 143.) Vaikka halusimme korostaa tutkimuksemme aineistolähtöisyyttä, täytyy tutkimuksessa silti olla jokin teoria tukena aineiston käsittelemisessä. On tärkeää ymmärtää, että tulkintayksiköitä ei voi määrittää ennalta ja ne voivat sijoittua limittäin aineistoon nähden (Ahonen 1994, 143).

Huusko ja Paloniemi (2006) kuvaavat artikkelissaan fenomenografista analyysiä aineistolähtöiseksi tulkinnalliseksi kategorioiden muodostamiseksi, jossa tulkinta muodostuu tutkijan ja aineiston välisessä vuorovaikutuksessa. Aineisto itsessään on pohja, joka muodostaa kategorisoinnin (mt., 166). Tutkimuksemme analyysivaiheessa kävimme vuoropuhelua aineistomme kanssa, mikä alkoi heti litterointivaiheessa.

Litteroimme kaikki kuusitoista haastattelua erillisiksi tiedostoiksi. Litteroinnissa muutimme myös haastateltavien nimet keksityiksi, millä halusimme varmistaa informanttien anonymiteetin. Litterointivaiheessa pyrimme kirjoittamaan kaiken tarkasti ylös mitä haastateltavat sanoivat, mutta suurimmaksi osaksi omat vahvistussanamme kuten ”joo” tai ”aivan” jätimme litteroimatta niiden merkityksetömyyden takia. Tuodessamme informanttien sitaatteja osaksi tutkielmaamme merkitsimme kahdella katkoviivalla (- -) paikkaa, josta olemme poistaneet informanttien puhetta, joka sitaatin käyttämisen yhteydessä ei ollut olennaista. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 158 sivua rivivälillä 1,5 kirjoitettuna.

Koska litteroitua aineistoa oli niin paljon, selkeytimme sitä taulukoimalla aineiston analyysikysymysten avulla. Liiteosioissa on analyysikysymysten myötä rakennettu taulukko kahdeksan oppilaan kohdalta (LIITE 7). Esitimme siis aineistollemme sellaisia kysymyksiä, joista olimme tutkimusongelmamme takia kiinnostuneita. Näin saimme karsittua analyysin kannalta epäolennaisen tekstin pois, kuten lämmittelykysymykset, ellei niistä käynyt ilmi mitään tutkimuksemme kannalta oleellista tietoa, ja aineiston käsittely seuraavia analyysivaiheita varten helpottui. Toisaalta kysymysten avulla vastaaminen esti meitä tutkijoina teke-

mästä itse sellaista rajausta aineistosta, joka olisi mahdollisesti vaikuttanut tutkimuksen luotettavuuteen. Kaikki lasten kertomat asiat, jotka vastasivat tavalla tai toisella analyysikysymysten kautta itse tutkimuskysymykseen tulivat osaksi seuraavaa analyysivaihetta.

Itse fenomenografinen analyysimme seurasi Huuskon & Paloniemen (2006) mallia. Heidän teoriansa mukaan analyysi etenee vaiheittain, jossa jokaisella vaiheella on vaikutuksena sille mitä valintoja tutkija seuraavaksi tekee. Empiirisen aineiston käsittelimme kokonaisuutena eli emme kiinnittäneet huomioita haastattelujen vastauksiin yksittäisinä tapauksina vaan käsittelimme ne kiinnityneinä koko aineistoon. (Mt., 166-169.)

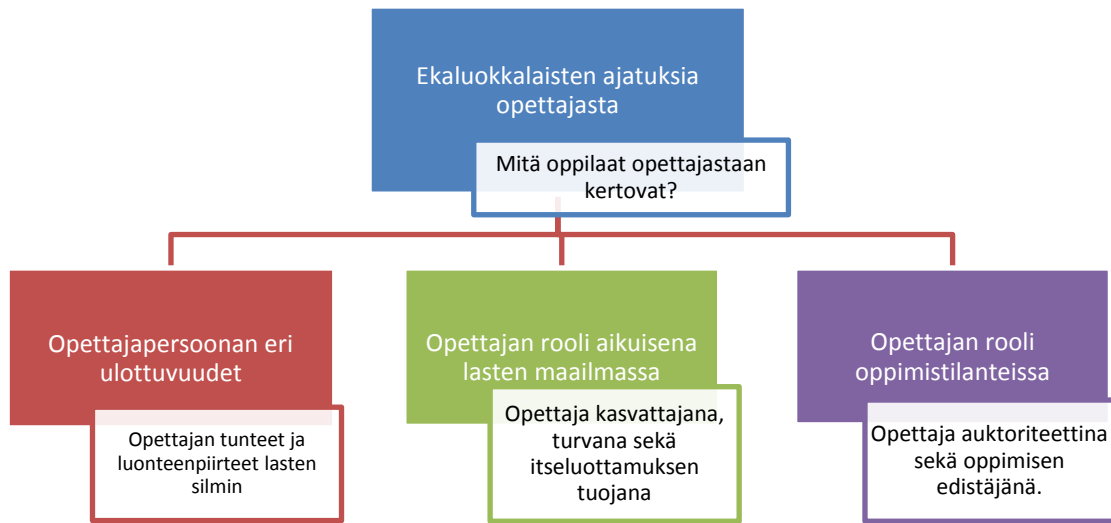
Ensimmäisessä analyysivaiheessa tutkija pyrkii löytämään aineistosta sellaisia eroavaisuuksia tutkittavasta asiasta, jotka selventävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Ensimmäisen vaiheen merkitysyksiköt voi muodostaa joko teemoitteluperiaatteella tai kokonaisvaltaisella läpileikkauksella. (Huusko & Paloniemi, 166–169). Meidän tutkimuksessamme käytimme läpileikkausmenetelmää. Tämä tarkoitti sitä, että luimme aina yhtä aineiston litterointia kokonaisuutena ja aloimme siitä nostaa tutkimusasetelmaa vasten tarkasteltuna tutkimusongelmaamme koskettavia sitaatteja erilleen. Läpileikkausmenetelmän apuna meidän analyysityötämme oli helpottamassa aikaisemmin tekemämme aineistotaulukko, joka oli rakennettu analyysikysymysten avulla. Näin ollen aineistomme käsittely helpottui ja pystyimme kohdistamaan huomiomme tutkimusongelman kannalta keskeisiin aineiston kohtiin.

Toisessa vaiheessa merkitysyksiköitä aletaan koota yhteisten kategorioiden alle (Huusko & Paloniemi, 166-169). Tässä vaiheessa aloimme lajitella aikaisemmin eroteltuja aineiston sitaatteja keskenään samankaltaisten sitaattien kanssa. Tärkeää oli kiinnittää huomio merkitysyksiköiden samankaltaisten sekä eroavien piirteiden tunnistamiseen. Pyrkimyksenä on siis löytää erilaisia asiayhteyksiä ja tehdä niistä omia ryhmiään. Tässä vaiheessa tutkimusta samankaltaisille sitaateille pyrittiin löytämään niitä kuvaava yksinkertainen ilmaisu, jotta aineistosta saataisiin tiiviimpi sekä selkeämpi. Esimerkiksi kahden lapsen seuraavia sitaatteja ”- - ope antaa leiman- -” ja ”- - se antaa mejän joskus tehä kivoja

asioita, anto pelata kerhossa Angry Birdsä - -” kuvattiin taulukoinnissa yksinkertaisesti sanalla palkitseminen.

Kolmas analyysivaihe tarkoittaa kategorioiden kuvaamista abstraktimmalla tasolla, missä ensiarvoista on pyrkiä tarkentamaan kategorioiden välisiä suhteita. Tämän viimeisen vaiheen tarkoituksena on selkeyttää jokaisen kategorian kriteerit ja pyrkiä luomaan selkeät erot niiden välille. Limittäistä liukumista kategorioiden välillä ei saisi tapahtua. (Huusko & Paloniemi, 166-169.) Tämän halusimme varmistaa lasten ajatusten jaottelulla erilaisten näkökulmien kautta. Omassa tutkimuksessamme tämä tarkoitti sitä, että sitaateista muodostuneiden kategorioiden avulla pyrittiin löytämään niitä kaikkia kuvaava yhteinen ajatus tai lause. Esimerkiksi aikaisemmin muodostuneen kategorian *palkitseminen* kanssa oli samaan linjaan tullut esimerkiksi seuraavia kategorioita; *johtaminen, kurrinpito, rangaistukset, opettaminen jne.* jolloin näitä kategorioita päätimme kuvata tulokappaleella 5.2 *Opettaja oppimistilanteiden rakentajana sekä oppimisen auttajana*. Esimerkkinä osa lopullisesta fenomenografisesta aineistotaulukosta (LIITE 8) löytyy tutkimuksen liitetiedostoista.

Fenomenografisen analyysin mukaan meillä oli tutkijoina mahdollisuus muodostaa tuloksista erilaisia keskinäisiin suhteisiin liittyviä merkityksiä. Viimeistelyvaiheessa tutkija päättää, kuinka hän kategoriat esittelee. Tyypillistä on esittää viimeistellyt kategoriat joko horisontaalisessa, vertikaalisessa tai hierarkkisessa kuvauskategoriajärjestelmässä. (Huusko & Paloniemi 2006, 166-169.) Tämä johti siihen, että päätimme esittää tulokset keskenään samanarvoisina teemoina eli horisontaalisesti (kuvio 2), koska lasten kertomukset eivät olleet tulkintamme mukaan millään tavoin hierarkkisessa järjestyksessä. Myös Puusa (2011) tähdentää tutkijan roolia laadullisessa tutkimuksessa. Tutkija omaa aktiivisen roolin prosessissa tulkitsijana ja havainnoijana kun tutkijan työnä on eritellä ja yhdistellä aineistoa. (Puusa 2011, 115.)



Kuvio 2 Käsitusten horisontaalinen rakenne

5. Tulokset

5.1. Lasten ajatuksia opettajapersonasta

Opettajan työ on ihmissuhdetyötä, jossa opettaja käyttää omaa, ainutlaatuista persoonaansa työvälineenä (Määttä 2005, 215). Opettajan persoona on tärkeä, sillä opettajan persoonallisilla luonteenpiirteillä on suuri merkitys sen suhteen, miten paljon oppilaat saavat irti opetuksesta. Tämä tuli ilmi jo 1960-luvulla tehdystä laajasta yhdysvaltalaisesta tutkimuksesta: Ne opettajat, joissa yhdistyvät lämpö ja innostuneisuus, saavat oppilaansa oppimaan paremmin kuin ne, jotka vaikuttavat kylmiltä ja innottomilta. (Laurson 2006, 10; Ryans 1960.)

Opettajapersonan merkitys korostui myös meidän aineistossamme etenkin opettajan luonteenpiirteiden ja tunteiden ilmaisun osalta. Näistä opettajapersonaan liittyvistä ajatuksista muodostui yksi tutkimuksemme teemoista. Seuraavassa kerromme lisää näistä tutkimustuloksista.

5.1.1. Opettajan luonteenpiirteet

Se on aina ilonen ku se tulee luokkaan. (Lotta)

Tutkimuksessamme lapset kuvasivat opettajan luonteenpiirteitä luontevasti omin sanoin. Opettajan persoonalliset piirteet ovat ratkaisevia myös silloin, kun tarkastellaan sitä, miten kasvattaja itse kokee työnsä. Persoonalliset ominaisuudet, kuten sosiaalisuus, auttavat Räisäsen (1996) mukaan opettajaa menestymään työssään ja siten kokemaan työn mielekkääksi. (Mt., 92.) Näin ollen opettajan positiiviset luonteenpiirteet synnyttävät positiivisen kehän – Kun opet-

taja viihtyy työssään ja työ saa hänen parhaimmat puolensa esiin, luo hän luokkaan positiivista ilmapiiriä, joka heijastuu lapsiin.

No se (opettaja) on aika – se on todellakin kiva. (Satu)

Hauska. Mä tykkään siitä kauheen paljon. (Lotta)

Se on mukava ja tekkee kaikkia mukavia asioita. (Valtteri)

Se on niin kiva. - - Se on niin hassu. (Anton)

Ope on paras ja ihana. (Suvi)

Opettajan luonteenpiirteet ja tunteet kulkevat siis vahvasti mukana lasten ajatuksissa, mikä käy selvästi ilmi aineistossamme. Aineistossa korostuivat opettajan luonnetta kuvaavat positiiviset ilmaukset. Opettajaa kuvattiin kivaksi, hassuksi, iloiseksi ja kiltiksi. Usein näitä positiivisia luonteenpiirteitä korostettiin superlatiivein kuten adjektiiveilla ”parhain” tai ”kivoin”.

H: Okei, no millasta se oli piirtää siitä opettajasta?

L: Kivaa.

H: Saaks kattoo mitä kaikkea sä tänne piirsitkään, haluatko sä itte lukkee?

L: M-mm.

H: Saanks mä lukea. ”Ope on paras kaikissa, ope on paras. Open lempiväri on kaikki värit. Open saa nauramaan kun oppilaat ovat kilttejä.” Entäs mikä saa open suuttumaan?

L: Ei mikään.(Liisa)

Opettaja on ekaluokkalaiselle usein ensimmäisiä kodin ulkopuolisia aikuisia, jotka muodostuvat merkittäviksi aikuiskokemuksiksi lapsen kasvun aikana. Monesti lapset kiintyvät opettajaansa, kokevat hänet ihailun arvoisena sekä tulevaisuuden aikuismallina. (Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994, 101.) Opettajan rooli kasvattajana vaatii paljon tasapainoilua. Vaikka vanhempien rooli lapselle on aina merkityksellisin, voi toisille lapsille opettajan läsnäolo sekä turva olla äärimmäisen tärkeää. Kasvatuksellisen vastuun ollessa pääosin vanhemmilla on yksittäisen opettajan tehtävän kuitenkin luoda lapselle turvallinen koulutaival,

johon sisältyy niin lapsen ohjaaminen kuin erilaisten eväiden antamiseen elämälle. (Mäkelä-Rönholm 2006, 50–51., Arajärvi 1992, 68–69.)

Vaikka kasvatustieteessä ollaan yksimielisiä opettajan persoonallisuuden merkityksellisyydestä, tutkimuksissa on saatu toistaiseksi vähän tietoa siitä, mistä tärkeät opettajan ominaisuudet koostuvat (Laursen 2006, 10). Mikä siis tekee opettajasta kivan ja hassun, maailman parhaan opettajan? Aineistomme vastaa tähän kysymykseen lapsen äänellä.

H: Tänne (piirustukseen) on kirjoitettu että ope on mukava. Ope on kiva. Mikäs opesta tekee mukavan ja kivan?

L: Siitä et se on niin hassu.

H: Niinkö, mitkä jutut on opettajassa hassua?

L: Se höpöttää niin paljon... Höpöttää yleensä käsityötunneilla. (Anton)

H: Mikäs siitä tekee kivan open?

L: Emmä tiä. Se on hyvä ku se ei kauheesti huua ja niin..

H: No suuttuuko se sitten ikinä?

L: Ei se suutu, mutta se ei vaan siitä tykkää ku jos tekee vaikka jotaki tekee vaikka, haukkuu tai ei se ala huutamaan mutta sitä harmittaa sitte. (Satu)

H: Onko sitte jotain semmosta mitä sä haluaisit muuttaa, et ope tekisi erilailla tai olis nii -

L: En oikeastaan mitään, ku se on jo niin kiva jo. (Jussi)

Lapset pitivät siitä, että opettaja kehuu, ei suutu kauheasti ja innostuu joskus jopa höpöttämään. Huumorin käyttö opetuksessa viittaa tutkimusten mukaan lähes yksinomaan positiivisiin vaikutuksiin. Huumorinkäytön syitä ovat esimerkiksi kiinnostuksen herättäminen opetettavaa asiaa kohtaan, tehokkaan ilmapiirin luominen, oppimisen nautittavammaksi tekeminen ja vaikeiden asioiden oppimisen helpottaminen. Näin ollen huumori virkistää opetusta monella tapaa,

vaikuttaa lapsen tunteiden kehitykseen positiivisesti ja edistää tarkkaavaisuutta. (Bryant & Zillmann 1989, 57; Zehm & Kottler 1993, 14-15) Opettaja saa siis hassutella ja antaa huumorin värittää koulutyöskentelyä.

H: Joo. Huutaako ope ikinä?

L: Joskus. Tosi harvoin. (Ulla)

Aineistomme puhuu opettajan kärsivällisyyden puolesta. Toisaalta opettaja näyttää aineiston mukaan kyllä suuttuvan, kun siihen on syy. Suuttuminen, kuten muut opettajan ilmaisemat tunteet, ovat keskeinen osa kasvattamista. Oman tunneilmaisunsa avulla kasvattaja opettaa lasta tunnistamaan, säätelämään, ilmaisemaan ja ymmärtämään omia ja toisten tunteita (Mäki-Opas 1999, 22). Seuraavassa kappaleessa käsittelemme tarkemmin opettajan suuttumusta ja muita tunnetiloja.

5.1.2. Tunteva opettaja

H: Onko ope aina kiltti?

L: Ei.

H: Missä tilanteissa se ei oo kiltti?

L: Jos vaikka vaihtaa toisen kans vaatteita.

H: No mistäs huomaa, että ope on suuttunu?

L: Ilmeestä - - Ilme on vihanen. (Suvi)

Joskus vähän äkästy, ei muuta. (Jussi)

Opettaja toimii jatkuvasti kasvattajana oppilaille. Hän kasvattaa oppilaitaan paitsi suhteessa oppiaineeseen myös suhteessa toisiin ihmisiin ja heihin itseensä. Esimerkiksi kun opettaja puhuttelee oppilasta toisen ihmisen vähättelystä, hän opettaa suhtautumista toisiin ihmisiin. (Moilanen 2001, 64.)

Vuorovaikutustilanteet ja erilaiset konfliktit ovatkin koulumaailman arkea. Opettajuus on pitkälti tunnetyötä, jossa toimintaa ohjaavat paljolti opettajan tunteet ja aito vuorovaikutus lasten kanssa. Ilman tunteita vuorovaikutus olisi hyvin kylmää ja merkityksetöntä, sillä juuri tunteet tekevät asioista merkityksellisiä. (Turunen 1987, 52-53; Blomberg 2008, 12.) Tunteiden avulla päätelemme, millaiseksi toinen ihminen kokee ympäristönsä ja mitkä asiat ovat hänelle arvokkaita ja tärkeitä (Blomberg 2008, 12). Aineistossamme näkyi selvästi, kuinka opettaja viestii omilla tunteillaan ja käyttäytymisellään lapsille tietoa siitä, millainen käytös ei ole hyväksyttävää luokassa.

H: - - Suuttuuko opettaja helposti?

L: Mm no. Ei se nyt joka asiasta mutta, joskus.

H: Minkälaisista?

L: No ehkä, semmosista ku puhuu päälle. (Oona)

. - - Sit se suuttuu kaikista riidoista (Tähti)

H: Mistä asioista se joskus suuttuu?

L: Jos on niinku lyöny tai tehny jottai. (Anton)

H: Mistä sen huomaa jos opella on paha mieli?

L: No kun se vähän niinku sanoo, että siitä heti näkee että se on jotain, tota, joku on tehny huonosti ja sitte me kysytään että, joskus me kysytään opelta että mitä on tapahtunu ja.. (Jussi)

Koulun arki oppitunteineen ja niiden ulkopuolisine toimineen on yhteiselo, jossa tunteita ei voi sulkea oppimisen ja muun toiminnan ulkopuolelle. Opettajat luovat eleineen, ilmeineen ja tunteineen henkistä ilmapiiriä, joka parhaimmillaan antaa turvaa ja kannustaa. (Uusikylä 2006, 94.) Aineistosta käy ilmi se, että lapset tietävät yleensä syyn siihen, miksi opettaja suuttuu.

H: Mikä sen saa huonolle tuulelle?

L: Että värkkää.

H: Okei, minkälaista se värkkääminen on?

L: Että tekee jotaki hölmöä. (Hannes)

H: Mistä se ope suuttuu siellä luokassa..?

L: Öö siitä jos se joutuu sanomaan liian monta kertaa että meidän pitää olla hiljaa.. (Lasse)

H: - - Noo suuttuuko teidän opettaja helposti?

L: Mm. Ei kovin.

H: Okei. Mistä asioista se joskus suuttuu?

L: Jos on niinku lyöny tai tehny jottai. (Santtu)

Parasta siinä (opessa) on se, että se ei niinku niin äkkiä suutu ja ala huutamaan. (Jussi)

Tunteet ovat erottamattomia moraalisisistä päämääristä ja pyrkimyksistä saavuttaa nuo päämäärät. Opettaminen ei ole vain teknistä tai kognitiivista toimintaa vaan myös tunteellista, sillä siinä aktivoituvat ja värittyvät opettajan sisäisen maailman tunteet ja toiminnot. Tunteet välittyvät ulkoisesti oppilaille ja vaikuttavat siten myös heihin joko myönteisesti tai kielteisesti tunteista riippuen. Hargreaves (1998) painottaakin, että tunteellinen toiminta on vuorovaikutusta eri ihmisten välillä. Siksi siihen liittyy kiinteästi toisen tunteiden ymmärtäminen ja niiden huomioiminen. Empaattisuus eli toisen tunteisiin samaistuminen on peruslähtökohtana toisen ihmisen tunteiden ymmärtämiselle. (Mt., 835–854.)

Viestimiseen ei aina tarvita sanoja, vaan oppilaat huomaavat usein opettajan tunnetilan opettajan sanattomasta viestinnästä. Sanaton viestintä, kuten äänenpainot ja -sävyt, kehon asennot ja liikkeet, kasvojen ilmeet ja eleet välittää tehokkaasti erilaisia tunnetiloja ja asenteita (Hämäläinen & Sava, 1989, 46). Laine (2000) painottaa, että yksilön muistiin ja kehoon jää herkästi jälkiä opettajan eleistä ja ilmeistä. Ihmisten kasvot ovat erittäin merkityslatautuneita, ja kasvojen ilmeet vaikuttavat monella eri tasolla toisten ihmisten tulkintoihin ja havaintoihin.

Ilme on viesti, jota on hyvin vaikea saada neutraaliksi ja josta toisen ihmisen on vaikea olla välittämättä. (Mt.,47; 93) Gordon (1979, 31) sanoo oppilaiden osaan lukea opettajan lähettämiä sanattomia viestejä jopa paremmin kuin kuunnella, mitä hän itse asiassa sanoo. Lasten kyky tulkita opettajan ilmeitä nousi selvästi esiin aineistossamme.

H: No minkälainen opettaja on silloin kun sillä on paha mieli?

L: No sen huomaa ilmeestä, helposti.

H: Joo, no entä huomaako opettajan ilmeestä sen jos sillä onki tosi hyvä päivä?

L: Mm.

H: Minkälainen opettajan ilme on silloin?

L: Hymyilevä (Siiri)

Siis aina ko mie myöhästyn niin se suuttuu - - Siis sillä on vihanen naama. (Tähti)

H: Huomaaksää jostain että sitä suuttuttaa?

L: Äänestä. - - Se on vähän, tosi kova.(Valtteri)

H. No huomaako opettajasta joskus jos se on tosi iloinen?

L: Huomaa.- - Opella on nii hymyilevä naama. (Suvi)

Oppilaat siis näyttävän lukevan opettajaa kuin avointa kirjaa, mikä ilmenee juuri ilmeiden ja eleiden tulkinnoissa. Aineistossa korostui opettajan ilmeiden ja eleiden lisäksi opettajan äänenkäyttö, kuten lasten sanoin huutaminen ja toisaalta nauraminen. Kuten edellä mainitsimme, oppilaat tiesivät aineiston mukaan hyvin, mistä opettaja tulee huonolle tuulelle. Samoin näyttää pätevän positiivisten tunteiden osalta – Lapset tietävät keinot, jolla opettajan saa iloiseksi.

Jos tekee hyvin ja on kiltisti eikä pahota toisen mieltä (Satu)

Että käyttäytyy mukavasti (Valtteri)

L: No. Ku vaikka, jotain me tehdään vaikka jotain reipasta se varmaan siitä tulee vähä iloseksi.

H: Niin justiin. Mistä sen huomaa jos ope tulee iloseksi jostain? Mitä veikkaat.

L: No sen huomaa siitä tuota, ku se niinku sanoo että nyt te ootte niin reippaita ollu. Se vähän hymyilee.

H: Miltä se tuntuu ku ope sanoo niin?

L: No aika hyvältä. (Jussi)

H: Miten opettajan saa sitte paremmalle mielelle?

L: No ku alotetaan tunti niin ollaan hiljaa. (Anton)

L: No jos sille piirtää vaikka jotain, niinkun sillon ku me tultiin kouluun. Niin sillon Kati ja Mira teki kotona semmosen, keräs lehtiä ja taitto ne semmosiks kukiks ja anto opelle.

H: Niin siitä se tuli sitten iloseks.

L: Joo.(Otto)

L: No jos niinku me autetaan sitä ku Tero ja Eero joskus ku meiän pitää siivota luokkaa – niin ne auttaa opea että silleesti, että ne ottaa sen luutun ja ne lakasee sillä kaikkia roskia ja me autetaan sitä kirjoja laittaa ja silleen, tuoleja ja penkkejä laitetaan jos on menossa kotiin että.

H: Niin että siitä ope tulee sitten tosi iloseks?

L: Jep.

H: No miltä se tuntuu tehdä ope iloseks?

L: Hauskalta. (Lotta)

Opettajan auttaminen kouluarjessa ja kuuliaisena oppilaana oleminen saa lasten mukaan opettajan iloiseksi, samoin kuin pienet yllätykset, kuten piirtäminen

opettajalle. Opettaja voi ilahduttaa myös vitsailulla, kuten seuraavista sitaateista käy ilmi.

H: No mistä asioista ope tulee iloiseksi?

L: Niistä ku kertoo jottai, jottai höpöjuttuja.

H: Minkälaisia höpöjuttuja oot muun muassa kertonut?

L: Semmosia että, että kertoo vähän semmosta satua. (Santtu)

H: - - Mikä sen saa iloiseksi tai jopa nauramaan?

L: Jos sille kertoo jonkun hyvän vitsin. (Ilona)

Huumorin merkitys on siis puolin ja toisin tärkeää oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa, sillä myös aiemmassa kappaleessa toimme esiin sen, kuinka opettajan höpöttäminen tuntuu oppilaasta hauskalta. Myös Järvelän & Keinäsen ym. (2004) tutkimus huumorin käytöstä opetuksessa korostaa huumorin merkitystä opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Heidän mukaansa opettajien reagoiminen oppilaiden piloihin kertoo paitsi oppilaiden ja tilanteen hallinnasta myös opettajan huumorintajusta. (Järvelä & Keinänen ym. 2004, 56.)

Hargreaves (2000) toteaa tekemänsä tutkimuksen perusteella, että perusopetuksen alaluokkien opettaminen on fyysisesti ja ammatillisesti ihmisläheistä työtä, joka luo suuren tunnelatauksen. Luokkahuoneen jatkuvasti vaihtelevat olosuhteet voivat herättää myönteisten tunteiden lisäksi myös kielteisiä tunteita. Opettajat kokevat saavansa suurimman palkkionsa oppilailta, kun oppilaat osoittavat huomiota ja arvostusta heitä kohtaan ja kun he näyttävät nauttivan oppimisesta. (Mt., 811,817-819.)

5.2. Opettaja kuuntelee, kohtaa ja kasvattaa

Tutkimuksemme yhdeksi teemaksi muodostui se opettajan työhön liittyvä osa-alue joka koskettaa opettajan toimintaa opetettavan teorian tiedon ulkopuolella. Tämän teeman alle koostui lasten kertomusten perusteella opettaja isällisemmän tai äidillisemmän kasvatuksellisen roolin näkökulmasta, johon liittyi lasten kertomukset lohduttamisesta, välittämisestä sekä lasten itsetunnon kasvattamisesta.

5.2.1. Opettaja on turvallinen ja välittävä aikuinen

H: Joo, no auttaako ope sua jossain asioissa?

L: Auttaa

H: Minkälaisissa asioissa?

L: Jos joku uhkaa, uhkaa että vaikka tiputtaa liukumäestä alas niin semmosissa se auttaa. (Valtteri)

Jotta lapsi kehittyy tasapainoiseksi aikuiseksi, on vanhemmilla ja lasten kanssa työskentelevillä aikuisilla velvollisuus tehdä lapsen arjesta hänelle turvallista. Vanhempien ohella lasten kanssa tekemisissä olevat aikuiset ovat heille tärkeitä aikuisia ja esimerkkejä. (Mattila 2011, 62.) Siten myös opettajan rooli on merkittävä siinä, kuinka turvatuksi lapsi olonsa kokee. Opettaja on koululaisen elämässä hyvin keskeisessä asemassa oleva aikuinen sillä lapsi on opettajan kanssa tekemisissä suuren osan päivästänsä. (Jarasto & Sinervo 1998, 152). Koulumaailmassa turvallisuuden tunteen tärkeyttä painotetaan myös siksi, että sillä on merkitystä myös lapsen älylliseen sekä emotionaaliseen kehitykseen. Jos luokan ilmapiiri on turvallinen eikä siellä tuomita lasta, voi oppilas kokea osallistumisen tunneilla paljon helpommaksi, mikä vaikuttaa positiivisesti esimerkiksi oppimiseen. (Steinberg & Troutt 2012, 7.)

Tutkimuksemme aineistossa kävi selvästi ilmi, että lapset kokevat opettajan olevan turvallinen aikuinen heidän elämässään. Lapsien kertomuksista paistoi läpi vahva tunne siitä, että opettaja oli aina heidän apunaan sekä turvanaan koko ajan – myös vaikeissa tilanteissa. Turkka (2002) tuo esille koulun erityisen tärkeän turvantuojan roolin silloin, kun lapsen kotona tunneilmasto ja vuorovai-
 kutus ovat vahingoittuneet. Hän painottaakin, että monelle lapselle juuri koulu tuo elämään lämpöä, pysyvyyttä, rajoja sekä rutiineja. Juuri niitä merkittäviä tekijöitä, jotka ovat hyvin tärkeitä osa-alueita lapsen kehityksen edistämiseksi. (Mt., 281.) Tutkimuksessa selvisi myös, että opettajan näyttäytyessä lapsille turvallisenä aikuisena, oli opettajan turvaa tuovaan toimintaan kiteytettävissä myös hellyyden sekä yksilöllisen huomioimisen elementtejä.

H: No huomaako ope jos sulla on paha mieli?

L: Joo.

H: Miten ope lohduttaa sitten?

L: Se käy kysyy – se tulee kysyyn että mikä on. (Santtu)

L: Kyllä se joskus haluaa.

H: No miltä se tuntuu?

L: Aika hyvältä. (Jussi)

Lapsen kasvulle on tärkeää, että lapsi elää ympäristössä jossa hänellä on mahdollisuus jakaa tunteitaan, ajatuksiaan, huoliaan sekä elämän iloja ja onnistumisia. Ilman kuuntelevaa ja aidosti lapsen asiasta kiinnostunutta aikuista on todennäköistä, että lapsi kokee olevansa yksinäinen. (Mattila 2011, 67.) Hart ja Hodson (2004) sanovat useimpien oppilaiden haluavan, että opettajat kuuntelisivat, kunnioittaisivat sekä ottaisivat heidän tarpeensa huomioon. (Mt., 15.) Hyvä opettaja on ihminen, johon lapset voivat luottaa, ja joka on ystävällinen ja turvallinen. Välittäminen on osa opettajan työn eettistä vastuuta. (Zehm & Kottler 1993, 8–9.)

Tutkimuksessamme ilmeni, että useimmat lapset kokivat opettajan yksilöllisen huomioimisen, huolehtimisen sekä hellyyden olevan heille tärkeitä kokemuksia.

Jos lapsi oli pahoittanut mielensä, oli opettajan rooli tärkeä huolehtivana aikuisena. Eritoten tärkeä asia lasten kertomuksissa oli se, että useimmat lapsista kokivat opettajan huomaavan heidän pahan mielensä ja opettaja pyrki aina selvittämään asian.

H: Okei. No onko ope lohduttanu ikinä mistään?

L: No kyllä se.

H: Millä tavalla se on lohduttanu?

L: Jos joku on tuota tai ei oo vielä mutta, kyllä se on mun mielestä muaki joskus joku käy niin on käyny sitte..

H: No miltä se tuntuu ku ope sitte on semmonen että se lohduttaa?

L: Kivalta.

H: Okei.

L: Ettei oo niin surullinen. (Satu)

Lapset usein kuvasivat opettajan lohduttamista ”kivana” ja usein opettajan huomioiminen tuntui heistä ”mukavalta”. Opettajan läsnäolo pelkän aineopillisen tiedon jakajana ei näyttäytynyt mahdolliselta lasten kertomuksissa. Opettajan kuvaukset lohduttamisen tai pahan mielen yhteydessä toivat esiin lasten kokemukset opettajasta tärkeänä ja läheisenä aikuisena. Kasvatuksen ammattilaisen haasteena usein on lapsen näkeminen yksilönä ja ainutlaatuisena persoonana. Opettajan työtä ohjaa aikuisen kyky kohdata lapset sellaisina kuin he ovat. Lapsen ohjaaminen, kasvattaminen sekä hoivaaminen ovat merkittävässä asemassa kasvatustyötä tekevän aikuisen arjessa. Haastavuuden ammattiin tuokin se, että lapsi luottaa huolensa sekä kasvunsa opettavan aikuisen varaan hyvin avoimin mielin. (Mattila 2011, 24–25.)

H: No minkälaisista huolista sä yleensä kerrot opelle?

L: Emmä muista..

H: No voiko ne olla, jos vaikka välitunnilla on sattunu jotain..?

L: Joo..

H: No entäs jos kotona on sattunu jotain?

L: No emmä niistä kerro. Kotiasioista niinkään..

H: Okei.

L:Muutaku äidille ja isälle.

H: Joo. Onko siihen sitte joku syy ettet sä kerro niistä kotihuolista opelle?

L:EI. Mä en vaan haluu kertoa. (Lasse)

Tärkeä tulos tutkimuksessamme oli kuitenkin myös tieto siitä, että opettajalle ei kerrota kaikesta. Usea lapsi veti rajan kotiasioden kertomiseen, niitä ei opettajalle useinkaan kerrottu. Ne kotiasiat joista ei opettajalle puhuttu, tuntuivat usein liittyvän johonkin negatiiviseen tapahtumaan tai tilanteeseen. Perheen yhteisistä retkistä ja positiivisista kotikokemuksista sen sijaan opettajalle kerrottiin.

H: No voiksä kertoa opelle mukavista jutuista, vaikka mitä viikonloppuna on tapahtunu niin voiksä kertoa siitä opelle?

L: Voin.

H: Okei. No mites ope reagoi sitten?

L: No se sanoo että hauskaa tai joskus että kiva.

H: No voiko opelle kertoa jos on jotain huonoja juttuja tapahtunut (kotona)?

L: No jotku voi mutta ei kaikkea ihan.

H: Minkäslaisia asioita ei voi oikeen kertoa?

L: No kuten että me ollaan riitelty tai semmosia.

H: No mites kotiasioita, voiko niitä kertoa opelle?

L: Voi ihan silleen, että me ollaan nytte leivottu piparitalo. (Lotta)

5.2.2. Opettaja kasvattaa

H: No mikä on tuota, semmonen asia josta teidän opettajan saa suuttumaan?

L: Toisten kiusaaminen.

H: Onko semmosta ollu, onko open pitäny suuttua semmosesta?

L: Ope ruukaa suuttua semmosesta yleensä.

H: No mites se tilanne sitten hoidetaan?

L: No pyydetään anteeksi.

H: Tuleeko ope siihen selvittämään niitä juttuja?

L: Tulee. (Anton)

Viimeisimpien vuosikymmenien aikana opettajan ammatti on muuttunut niin pedagogisesti kuin sisällöllisesti. Vielä 80-luvulle tultaessa oletuksena oli, että suurin osa lapsen kasvatuksesta eettiseksi ja sosiaalisesti ihmiseksi oli kodin ja koululaitoksen ulkopuolisilla yksiköillä. Näin ollen opettaja koki olevansa vastuussa ainoastaan opettamiensa oppiaineiden sisällöllisten tavoitteiden saavuttamisesta. (Leino & Leino 1997, 9–10.) Kun lähestyttiin 90-lukua, opettajan ammatti-ideologia koki voimakkaan muutoksen. Yhteiskunnan sisällä niin ammattia harjoittavien kuin sitä saavien kesken tiedostettiin, että opettajaan kohdistuu paljon erilaisia odotuksia mutta myös vaatimuksia itse oppiaineiden ulkopuolelta. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1989, 220.)

Tämän asian kuvaavat myös Leino & Leino (1997). Heidän mielestään 90-luvulle tultaessa, koko opettajan ammattikuva koki muutoksen. Enää pelkkä aineistotiedollisen opin ja tuen tarjoaminen koulussa ei riittänyt. Nyt myös opettajan täytyi kyetä tarjoamaan oppilaalle eettisen, persoonallisen sekä sosiaalisen kehityksen tarvitsemia apuvälineitä. (Mt., 9–10.) Kyseinen vuosikymmenen aikana opetuksen rinnalle nousi kasvatuksen ideologia, joka siis siirtyi nyt myös osittain koululaitoksen harteille. Näin voidaan ajatella että kasvatustyön siirtyessä osittain myös opettajalle, myös hän toimii siten myös esikuvana sekä mallina lapsille (Jarasto & Sinervo 1998, 152).

L: Mm. Ei anna pikkuasioista jälki-istuntoa.

H: vaan miten ne pikkuasiat sitten hojetaan?

L: Selvittämällä. (Liisa)

Kuten Zehm & Kottler (1993) toteavat, opettajan rooli tukevana ja kannustavana aikuisena luo oppilaille tärkeän esimerkin siitä, kuinka välittää itsestään ja toisista ihmisistä. (Mt., 10). Myös tutkimukseemme osallistuneet lapset kuvasivat opettajan toimintaa kasvatuksellisesta näkökulmasta, vaikka eivät sitä itse osanneet tällaiseen kategoriaan liittää. Lasten näkökulmasta opettaja oli henkilö, joka aikuisten tavoin ohjasi ja opetti heitä toimimaan oikein koulun pienoisyhteiskunnassa. Tällaista toimintaa lapset kuvasivat esimerkiksi sillä, että opettaja painotti anteeksipyytämisen tarkoitusta sekä keskustelemista pelkän rangaistuksen sijaan.

H: Mitähän se(oma opettaja) ei ehkä osaa?

L: Emmä tiää.

H: Onkohan ope ollu ite hyvä koulussa?

L: Emmä.. ei se oo kertonu meille kyllä..

H: Mitä sä luulet, onkohan se ollu hyvä koulussa?

L: No aika hyvä kyllä mun mielestä.. se on jo niin hyvä nyt. (Jussi)

Edellä esitetyssä sitaatissa Jussin vastauksista voidaan päätellä hänen näkevän opettajan olleen etevä jo omana kouluaikana. Toteamuksessa ”se on jo niin hyvä nyt” voidaan tulkita olevan paljon hiljaista kunnioitusta opettajan taitoja kohtaan. Sellainen kohtaamistilanne, jossa oppilas kokee opettajan olevan kunnioittamisen arvoinen niin pätevyyden kuin auktoriteetin kautta edesauttaa lapsen kannustamisessa. Tällaisen pohjan avulla lapsen on mahdollista kukoistaa jopa opettajan kykyjen yläpuolelle. (Uusikylä 2006, 92.)

Lasten kanssa toimivan aikuisen täytyisi toisinaan pysähtyä miettimään, millaisen kuvan aikuinen itsestään lapsille antaa. On todennäköistä, että lapset näkevät aikuisessa kasvattajassa sen todellisuuden, mitä aikuisena oleminen on ja minkälaiseen aikuisuuteen olisi itse hyvä pyrkiä. Tämä toisaalta määrää osit-

tain jo sen, kuinka motivoituneesti lapsi panostaa omaan tulevaisuuteensa aikuisena. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 170–171.) Uusikylä (2006) painottaa, että opettaja on ensimmäisenä kasvattaja, auktoriteetti sekä oikeanlainen malli oppilaille. Yksi päätavoitteista on koulumaailmassa ohjata lapsia kohti oikeanlaista aikuisuutta. (Mt., 155.)

H: No miten huomaaksä jos opella on paha mieli? Huomaako sitä?

L: Joo ku se alkaa sanomaan jos joku vaikka toista vaikka lyö niin se sanoo ” voi että ku sä löit.” (Satu)

Lasten kertomuksista ilmeni, että opettajan kasvatustyöhön liittyi tunteiden kautta reagoiminen erilaisiin tilanteisiin. Lapset kokivat opettajan ”surullisen” reaktion olevan yleensä ilmaus siitä, että lapset olivat toimineet väärin. Edellä mainitun haastattelun tapaus on hyvä esimerkki vuorovaikutuksellisesta kasvatustilanteesta, jossa opettaja pyrkii ohjaamaan lapsia eettisesti oikeita arvoja sekä normeja kohden (ks. myös Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994, 76). Uusikylä (2006) painottaakin että tämän hetken hyvän opettajan rooli muodostuu kasvatuksen, opetuksen sekä oppimisen keskinäisestä symbioosista, joka mahdollistaa lapsen kasvun kohti yhteiskunnan odotuksia. Tärkeänä asiana kasvatuksessa nähdään opettajan kyky ohjata lasta kasvatustilanteen mukaan oikeaan suuntaan tarvittavalla tuen määrällä. (Uusikylä 2006, 34–35.)

M: Pyydäksää opettajaa aina apuun, vai tuleeko se pyytämättä.

S: Pyydän.

M: Millä tavalla sä pyydät?

S: Viittaamalla, se on meidän tapa. (Suvi)

Aineistostamme oli myös selvästi näkyvissä, kuinka opettajan kasvatuspyrkimykset olivat siirtyneet lasten jokapäiväiseen toimintaan. Opettaja ohjasi lapsia tietyin rutiinein ja struktuurein toimimaan eri tilanteissa ja lapset olivat nopeasti ne omaksuneet osaksi koulun tapaa toimia ja työskennellä. Pienten lasten kanssa toimimisessa päämäärä itsessään ei aina ole tärkein. Erilaisten tapojen

ja rutiinien kanssa toimiminen ovat opetusmuotojen kognitiivisten aihealueiden sisällä oleva pyrkimys sekä tavoite. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 114.)

H: Mikähän on opettajan tärkein tehtävä täällä koulussa?

L: Huolehtia että kenelläkään ei oo paha mieli ja niin kun kukaan ei tee täällä mitään typeryyksiä ja. (Jussi)

H: No miten se ope reagoi jos sä kerrot jos sulla on huolia?

L: Se etsii syyllisen ja ottaa puhutteluun minut ja sen syyllisen. (Valteri)

Tutkimuksessamme lasten kertomuksista löytyi selkeitä yhtäläisyyksiä siitä, minkälaisia asioita lapset kokivat opettajan työnkuvaan kuuluvan myös oppiaineiden ulkopuolella. Pääosin suurimman huomion vastauksissa sai yhteisen järjestyksen ylläpitäminen ja siihen liittyvät toimintatavat. Lasten ajatuksista kuvastui edelleen selkeästi opettajan toiminta kasvatuksellisessa näkökulmassa. Huolehtiminen, välittäminen ja kouluarjen turvaaminen koulupäivän aikana olivat lasten mielestä tärkeä osa opettajan työtä.

Viskari (2003) tähdentää että pienten lasten opetus- ja kasvatustyössä välittämistä sekä huolenpitoa ei yleisesti kyseenalaisteta. Välittäminen, huolehtiminen sekä muut tunneperäiset kasvatusoletukset kuuluvat vahvasti eritoten luokanopettajan työhön. Pelkkä rationaalinen tai tieteellinen tieto ei riitä pienten lasten kanssa toimiessa. Merkittävä ajatus onkin, että kyetäkseen tarjoamaan oppilaalle sosiaalista, empaattista sekä henkistä pääomaa, opettajan täytyy itse muun muassa oppia kohtaamisen taito tai toisen tarpeisiin vastaaminen. Opettajan omatessa tällainen tieto muokkautuu siten myös hänen pedagogiikkansa sekä opetussuunnitelmaansa. (Mt., 166–168.)

5.2.3. Opettaja keskustelee ja kehuu

H: No voiko sille kertoa hyvistä asioista, mukavista jutuista?

L: Voi. Viikonlopusta me aina pietään äikän tunti, jätetään äikän tunti välistä ja kerrotaan viikonlopusta.(Ilona)

H: No tota, mikäs teiän opettajassa on parasta. Voi olla useampikin asia.

L: No se on kivaa kun kertoo silleen juttuja ja sitten, kertoo hauskoja juttuja ja semmosia ja.

H: Opeko kertoo vai sinäkö kerrot opelle?

L: Molemmat. (Otto)

Psykologiassa ihmisen sosiaalisuuteen vaikuttavat tekijät jaetaan kahteen eri kategoriaan. Toisena kategoriana nähdään yksilön halu tai tarve olla muiden ihmisten kanssa. Tällä tarkoitetaan luontaista sosiaalisuutta. Toiseksi kategoriaksi on sijoitettu taas ihmisen kyky olla toisten ihmisten kanssa. Tällä tarkoitetaan sosiaalista kompetenssia. Jokaisella ihmisellä on yksilöllinen taipumus sosiaalisuuden molempiin osa-alueisiin, jotka määräävät sen kuinka luontevaa yksilölle sosiaalinen kanssakäyminen on. (Keltikangas-Järvinen 2012, 49–50.)

Tutkimuksen aineisto kertoi paljon siitä, kuinka lapset kokevat opettajan kanssa keskustelemisen ja vuorovaikutuksen. Lasten tuntemukset silloin kun opettaja oli kiinnostunut heidän kanssaan keskustelemisestä, olivat hyvin positiivisia. Opettajan kanssa tapahtuva vuorovaikutus myös koulun ulkopuolisista asioista tuntui olevan merkityksellistä lasten sekä opettajien välisen luottamussuhteen vahvistumiselle. Toisaalta lasten kertomuksista kävi ilmi, että useimmat opettajat pyrkivät lapsia myös kasvattamaan sosiaaliseen kanssakäymiseen, jokaisen lapsen yksilöllisyyden silti huomioiden. Kantola (2001) painottaakin, että tuetun sosiaalisen ohjauksen myötä pienten lasten viestinnälliset taidot kasvavat. Näiden taitojen harjoittelua täytyy kuitenkin jatkaa luokka-asteelta toiselle pitkäjänteisesti vuodesta toiseen. Lapselle toisen huomioiminen, kunnioittaminen sekä

kuuntelu tai itsensä ilmaiseminen rakentavalla tavalla ei tule automaattisesti.
(Mt., 132–134.)

H: onko opelle helppo puhua?

L: No on kyllä, se ei mua ujosta, mutta ekana kertana ku mä näin sen mua vähä ujosti kyllä.

H: Niin justiin. Mutta onko nyt sitten helppo puhua opel -

L: Joo ja nyttei mua ees ujosta.

H: Joo.

L: Mä oon tuntenu sen nyt aika hyvin. (Jussi)

Tärkeänä asiana aineistosta ilmeni myös se, että ensimmäisen luokan alussa opettaja voi tuntua hyvin viralliselta aikuiselta. Kuten edellisestä haastattelutilanteesta nähdään, opettaja saattaa näyttäytyä lapselle sellaisessa roolissa, jota lapsen on vaikea luontevasti lähestyä. Opettajan ja lapsen väliselle suhteelle täytyy siten antaa aikaa kehittyä, eritoten lapsen luottamuksen ansaitseminen ei ole aineistomme mukaan itsestäänselvyys. Lasten kertomuksissa painottuikin opettajan pitkäjänteinen työ lasten avoimuuden sekä luottamuksen saavuttamiseksi.

H: No onko teijän opettaja kehunu sua jossain asiassa?

L: Mm, mä oon fiksu

H: Joo. Miltä se on tuntunu, ku ope on sanonu sua fiksuksi?

L: Kivalta. (Suvi)

N: No miten kehuuko opettaja sinua?

H: Kyllä jos on oikein hienosti tehny niin kyllähän se sanoo että hyvin on tehty.

N: No niin. Miltä se tuntuu ku sitte ope kehuu?

H: Kivalta. Ku sanoo jotaki kivaa. (Satu)

N: No missä asiassa se (ope) on kehunut sua?

T: Siis siinä, että mä oon tehny koko aukeaman äikän tunnilla työkirjasta.(Tähti)

Lapsen ensimmäiset kouluvuodet ovat merkityksellisessä asemassa lapsen itsetunnon kehittymiselle. Niiden aikana lapselle muodostuu hyvin vahva käsitys siitä, mitä hän yksilönä taitaa ja mitä ei. Näiden päätelmien avulla lapsi tekee useita merkittäviä ratkaisuja ja asettaa itselleen odotuksia sekä tulevaisuuden suunnitelmia. (Keltikangas-Järvinen 1994, 179–180.) Jatkuva pienistäkin asioista kehuminen sekä kannustaminen eivät kuitenkaan pitkällä tähtäimellä ole ratkaisu itsetunnon nostamiselle, vaan tällöin kehu nopeasti muuttuvat merkityksettömiksi ja niiden positiivinen vaikutus itsetunnon kehittymiseen lakkaa (Sinkkonen 2008, 170–171.)

N: Minkäslaisissa asioissa se kehuu?

H: No jos niinku mulla on semmonen pitkä teksti. Aika tämmönen joku niin, sitte jos me ollaan luettu se niin sitte se sanoo että, sulla menee tosi hyvin tuo lukutaito, että sä osaat sanoa hyvin ne kaikki kirjaimet.

N: Miltäs se tuntuu ku ope sanoo noin?

H: Kivalta.

N: Minkähänlaista se olis jos ope ei sanois noin?

H: Ei se kauheen hauskaa oo.(Lotta)

Tutkimuksessamme kävi ilmi, että lapsille oli tärkeää jos opettaja oli heitä kehunut tavalla tai toisella. Opettajan positiivinen huomio onnistumisesta, työn loppuun saattamisesta tai vaikka esimerkiksi ruokailussa lautasen tyhjäksi syömisestä, tuotti tutkimuksen mukaan lapsille aidon ilon ja onnistumisen kokemuksen. Tällaisten tunteiden kirjo näytti olevan lapsille hyvin positiivinen ja vahvistava kokemus. Eritoten lasten uusien saavutusten huomioiminen oli opettajalta erittäin tärkeää lasten näkökulmasta.

Piironen-Malmi sekä Strömberg (2008) painottavat sitä, että koulumaailman vaikutus näkyy kognitiivisen kehityksen ohella myös sosioemotionaalisisessa ke-

hityksessä. Ekaluokkalaisten kokemat onnistumisen ilot tuottavat lapselle tärkeitä oppimiskokemuksia omasta kyvykkyydestä. Tällä on taas pitkäaikainen vaikutus lapsen itsetuntoon sekä myönteiseen minäkäsitykseen. (Mt., 114–115.) Alkuopetuksessa opettajan tärkeä tehtävä onkin pyrkiä valmistamaan oppilaita tulevia kouluvuosi varten. Siten pienten lasten kasvatuksen ja opetuksen yleisavoitteissa nähdäänkin tärkeänä osana minäkuvan vahvistaminen sekä omaan kykyihin uskomisen kasvaminen. (Brotherus, Hytonen & Krokfors 2002, 168–172.)

5.3. Opettaja oppimistilanteiden rakentajana ja oppimisen auttajana

Nykyään korostetaan paljon opettajan merkitystä opetuksen mahdollistajana. Myös aineistossamme korostui opettajan tehtävä juuri oppimistilanteiden muodostajana ja oppilaiden auttajana. Opettaja rakentaa ympäristön, jossa oppiminen tapahtuu. Opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan oppimisympäristö koostuu niin fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuudesta (mt., 7) jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Kolmannessa teemassa on koottuna lasten ajatukset opettajan opetuksesta, oppimistilanteista sekä luokan tavoista ja rutiineista, jossa opettajan auktoriteetti on keskeisessä osassa.

5.3.1. Opettaja auttaa oppimaan

H: No mikäs on sun mielestä open tärkein tehtävä?

L: No varmaan että – mun mielestä varmaan se että opettaa lapsia.

- - Sikshän sen nimi on opettaja. (Satu)

Leino & Leino (1997) määrittää opettamisen tavoitteelliseksi, eettiseksi toiminnaksi, jonka päämääränä on opetettavan kasvu kohti hyvä elämää yhteiskunnassa. Haastateltavamme Satu kuvaa yllä olevassa sitaatissa opettajan roolia oivaltavasti ammattinimikkeen kautta. Opettajaa kutsutaan opettajaksi koska hänen tehtävänsä on juuri se – opettaminen. Sadun päättelyketjua käyttämällä voidaan todeta, että oppilaan tärkein tehtävä on oppiminen. Alkuopetuksessa oppimisen ydin muodostuu oppimisasenteiden, oppimaan oppimisen taitojen ja motivaation myönteisestä kehitymisestä sekä perustietojen ja -taitojen edistymisestä (Opetussuunnitelmanperusteet 2004.) Opettaja on merkittävässä asemassa tukien näiden tavoitteiden toteutumista, minkä haastateltavamme pukevat sanoiksi seuraavien sitaattien muotoon.

H: No tuota, mikä on sun mielestä opettajan tärkein tehtävä täällä koulussa?

L: Opettaa lapset viisaiksi. (Santtu)

Lasten haastattelutilanteissa kysyimme jokaiselta lapselta heidän mielipidettään opettajan tärkeimmistä tehtävistä koulussa. Vastaukset olivat hyvin suoraviivaisia ja kertoivat paljon siitä kuinka lapset opettajasta ajattelevat. Lapset kuvasivat opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi useimmiten auttamisen ja opettamisen. Aineistomme puhuu selvästi siitä, kuinka suuri rooli auttamisella on opettajan työssä. Monet tutkimukset ja didaktiikan oppaat korostavatkin opettajan roolia ohjaajana, oppimisen mahdollistajana (ks. esim. Lahdes 1986, 378-379). Kuten Koro (1994) toteaa, koulun toiminta on muuttumassa yhä enemmän opettamisesta oppimisen tukemiseksi (mt., 103). Myös esimerkiksi Laes (1999) on hänen kanssaan samoilla linjoilla – Hänen mukaansa kasvattajaa ja opettajaa kuvaa nykyään paremmin vertauskuva opas tai matkatoveri kuin muovaaja (mt., 273). Hyvää opettajuutta ei voi mitata opettajan sillä, kuinka paljon opettaja tietää asioista, vaan enemmin sillä, kuinka hän tuo tietonsa ja kokemuksensa esiin ja välittää sen oppilailleen (Zehm & Kottler 1993, 2). Opettaja siis auttaa oppimaan. Tämä tulee esiin monessa kohtaa aineistoamme, ja auttaminen määriteltiin jopa yhdeksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä.

Jos on hankalia läksyjä, se auttaa. (Hannes)

H:- - No mikä sun mielestä on opettajan tärkein tehtävä?

L: Auttaa lapsia. (Ilona)

Silleen että se opettaa ja se auttaa jos niinku ei löyä tai silleen. (Lotta)

L: Matikassa, yltissä - - esim. siinä se auttaa siinä, äikän työkirjassa - - ku mä en osaa kunnolla vielä lukea

H: Niin justiin. Pitääkö sitä sitte pyytää erikseen apuun?

L: Joo silleen pitää nostaa käsi ylös. (Tähti)

H: Niin justiin. No minkälaisissa asioissa sun ope auttaa sua?

L: No varmaan tehtävissä jos ei tajua tai tiää mitä tehdä. Siinä ne yleensä – kyllähän se on hyvä tietää mitä tehdä.

H: Joo. No miten sitte, huomaako ope jos et sä osaa, niin tuleeko se auttaamaan sua siten itestään?

L: Eiku pitää aina – eihän se voi tietää jos mä en sano mitään niin, voi aina viitata. (Satu)

Seuraava sitaatti tuo oivaltavasti esiin auttamisen rajan lapsen näkökulmasta katsottuna – Koetilanteessa on pärjättävä omillaan.

H: No onko jotain semmosia asioita missä sä haluaisit et ope auttais sua enemmän?

L: No varmaan – kokeissa ei tietenkään voi, koska se on niinku sellanen homma että siinä ei saa.

H: Joo.

L: Niin siinä mä tykkäisin et joku oikeen vaikka matikanlaskut siinä ois kiva ettei ne aina oo väärin. (Satu)

Oppimisen ohjaamisen lisäksi toinen hyvin ajankohtainen opettamiseen liittyvä käsite on opetuksen eriyttäminen. Vaikkakin eriyttäminen on ollut pinnalla niin tieteellisessä keskustelussa kuin opetuksen kenttätyössä nykyään yhä enenevissä määrin erilaisten oppilaiden integraation myötä, ei käsite suinkaan ole uusi keksintö. Viljasen (1975) mukaan opetuksen eriyttäminen on lyhyesti kuvattuna opetuksen tekemistä erilaiseksi, jolloin oppilaisiin kohdistuu erilaisia opetusjärjestelyjä heidän yksilöllisistä ominaisuuksistaan riippuen. Eriyttäminen esit-
täytyy myös omassa aineistossamme lapsen äänellä kerrottuna. (Mt., 15.)

H: Tykkäätkö sä äikästä?

L: En. Minusta aapinen on tylsä.

H: Mm. Onko teidän luokassa muita kirjoja, joita voi lukea, entä aapinen?

L: Mm. Ja tykkään kans tuosta.. Mä tykkään kans siitä Ossi-harjoitusvihosta. Matikasta saan lisätehtäviä ja paperilisätehtäviä.

H: Onko se kiva jos opettaja antaa lisätehtäviä?

L: On. Mä tykkään enemmän lisätehtävistä. (Suvi)

Ope huomaa jos tarvin lisätehtäviä. (Suvi)

Yksi haastateltavistamme, Suvi, kertoi oppineensa 4-vuotiaana lukemaan, joten hän ilmaisi selvästi kaipaavansa lisähaastetta esimerkiksi aapisen oheen. Opettaja olikin vastannut tähän tarjoamalla erilaisia lisätehtäviä. Lapselta kuultuna eriyttäminen palauttaa meidät maanpinnalle – Eriyttämisen ei tarvitse merkitä meille opettajina vaikeaa, opetustilannetta monimutkaistavaa asiaa, vaan oppilaan tason havainnointia ja oppilaantuntemusta sekä ennen kaikkea kuuntelemista. Eriyttävän opetuksen saaminen on lapsen oikeus.

Tämän päivän koulut ovat käyneet läpi muutoksen, jonka johdosta luokassa on hyvin erilaisia oppijoita. Kaiken takana on ollut ajatus inklusiosta eli siitä, että koulu on kaikille yhteinen oppijan erilaisuudesta huolimatta. Inklusiossa oppilas nähdään yksilöllisenä oppijana, jolla saattaa olla esimerkiksi koulunkäynti- tai oppimisvaikeuksia. (Murto & Lehtinen 1999, 153.) Inklusiivinen koulu nähdään osallistavana kouluna, jossa tärkeänä tekijänä nähdään käytänteiden, asenteiden sekä uskomusten muuttuminen koulun toimintamallia kohtaan. Inklusio muuttaa myös koulun rakennetta. Esimerkiksi oppilaan tarvitsemat tukitoimet tuodaan oppilaan luokse sen sijaan, että itse oppija siirrettäisiin tuen luokse. Tämä tarkoittaa sitä, että aikuisia on luokassa enemmän tukemassa oppilaiden oppimista ja oppimisympäristö sekä opetusmenetelmät on määritelty niin, että jokainen oppilas voi oppia omalla tavallaan. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 14–15.)

L: Se lukee aina kivoja satuja.

H: Saatteko te toivoa että mitä satua te haluaisitte kuulla?

L: Ei ku se päättää ite. (Ilona)

Kirjojen kiehtova maailma 1. luokkalaisten opetuksessa nousi esiin aineistostamme. Useampi haastateltava mainitsi lukemisen yhdeksi keskeiseksi asiaksi opettajasta puhuttaessa, mikä on hyvin merkityksestä lapsen kielellisen tietoisuuden kehittymisen kannalta. Sadut ja tarinat ovat tärkeä osa lasten mielikuvituksen kehittymisessä sekä opettajan lukemina ja kertomina että lasten itsensä lukemina, sillä ne kasvattavat sanavarastoa ja tekevät näin lapsen ilmaisusta rikkaampaa. Hyvän lastenkirjallisuuden kuunteleminen onkin omiaan kasvattamaan sanavarastoa. Oppilaille lukeminen lisää myös oppilaiden lukemishalukkuutta. Lukemismotivaation synty ja säilyminen on erittäin tärkeä lukemaan oppimisen kannalta (Korkeamäki 2002, 80.) Luokan yhteiset lukuhetket myös harjaannuttavat oppilaita kuuntelemaan keskittyen, mikä on yksi äidinkielen opetuksen keskeisistä tavoitteista (ks. Opetussuunnitelman perusteet 2004, 46). Nämä hetket nousivat esiin myös meidän aineistostamme lasten kertomina.

H: Mitäs sä piirsitkään tänne (piirustukseen), katotaanpa.

L: Kirjan.

H: Miksi sulla tuli just kirja mieleen opettajasta?

H: Me luettiin kirjaa. - - Varmaan tällä viikolla. Se oli Ella ja kaverit luokkaretkellä. (Hannes)

Siis sillee kertoo (satuja) ja ja välillä me kuunnellaan Ella ja kadonnutta karttakeppiä. (Tähti)

Tarinoiden kautta oppilaat saavat mahdollisuuden irrottautua hetkeksi todellisuudesta, rakentaa uusia maailmoja ja kytkeä asioita uusiin yhteyksiin (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 22). Opettajan lukiessa oppilaille kirjavalinta on keskeisessä osassa, jotta sisältö on mielekästä ja lasten iän ja kehitystason huomioivaa. Timo Parvelan Ella-kirjasarja näyttää aineistomme mukaan olevan usein käytetty lukukirja 1.luokalla. Kirjasarja kuvaa koulumaailmaa ja lapsen arkea humoristisesti 2.luokkalaisten Ella-tytön kertomana (www.ellajakaverit.fi). Päähenkilön ollessa samaa ikäluokkaa oppilaiden kanssa heidän on helppo samaistua häneen, ja sitä kautta käsitellä koulumaailmaa ja koululaisena olemista sadun ja huumorin kautta.

5.3.2. Opettaja auktoriteettina

Jokaisessa koulussa on hiljalleen muotoutuneet tapansa toimia, puhua asioista, ratkaista ongelmia ja tehdä yhteistyötä (Hämäläinen & Sava 1989, 25), eli oma-
leimainen koulukulttuurinsa. Steinberg (2006) pitää luokkahuonekulttuuria kuitenkin koulukulttuuria tärkeämpänä, sillä samankin koulun luokkahuoneet eroavat toisistaan ilmapiirin suhteen. Hänen mukaansa luokan ilmasto on selvästi yhteydessä opettajan ohjaustapaan. Opettaja rakentaa luokan kulttuuria ja oppimisympäristöä tekemällä selväksi luokan pelisäännöt ja oman tapansa ajatella sekä sopimalla oppilaiden kanssa, miten sääntöjä noudatetaan ja mitä noudattamatta jättämisestä seuraa. (Steinberg 2006, 29-32). Aineistossamme opettajan merkitys turvallisen ja toimivan oppimisympäristön rakentajana näyttäytyy erityisesti luokassa vallitsevien toimintatapojen, sääntöjen ja sanktioiden sekä toisaalta palkkioiden muodossa.

No jos on vaikeuksia niin pitää viitata. (Liisa)

Se (viittaaminen) on meidän tapa. (Satu)

Se sanoo että se ei anna puheenvuoroa jos ei viittaa. (Anton)

Jos on joku haukkunu niin sitte sen pitää pyytää anteeks. (Satu)

H: Mistä se opettaja ei tykkää?

L: Semmosista että niin oppilaat värkkää koko ajan.

H: Okei. No mitäs sitte opettaja sanoo?

L: Että olkaa kunnolla. (Liisa)

Pedagogisesti tarkoituksenmukainen työrauha rakentuu turvallisesta, keskusteluvasta ilmapiiristä, jota opettaja omalla niin ikään turvallisella ja dialogisella auktoriteetillään ilmentää ja ylläpitää (Stenberg 2011, 68). Yleisen toimintailmaston lisäksi aineistossamme esiintyi seuraavanlaisia, konkreettisia luokan

toimintakulttuurin välineitä, jotka ohjaavat oppilaita ja koko luokkaa työrauhaa ja oppimista edistävään käyttäytymiseen.

H: No onko oppilaat ehkä ikinä aiheuttaneet opelle pahaa mieltä?

L: Huutamalla, ja ei viittaa, puhuu päälle.

H: No mitä se ope siihen sanoo?

L: Se sanoo sen nimen kovalla äänellä ja antaa jonku semmosen lapun, etteen lapun. (Valtteri)

H: No mitäs se ope sitten tekee, jos on liikaa mölyä?

L: Laittaa pulinapussiin alkutavun.

H: Ahaa, teillä on pulinapussi. No mikäs se on? Kerroppa lisää.

L: Se on semmonen pussi, minne pannaan aina alkutavu.

H: Nii, ai nimestäkö?

L: Niin, se (pussi) piirretään taululle ja sitte kirjoitetaan.

H: No mitäs sitten tapahtuu jos se koko nimi on siellä pulinapussissa?

L: Jää koulun jälkeen tai välitunniksi siivoamaan naulakot. (Anton)

Ku mä oon tehny kaikki läksyt se on antanu leiman. (Tähti)

H: Mitäs ope sanoo teille sitten jos tunti menee tosi hyvin ja on ollu tosi rauhallista, ja kaikki on saanu keskittyä oppimiseen?

L: No se antaa joko tikkarit. Se antaa tikkarit ja semmosen tarran, me tarvitaan aina...sitten me tarvitaan aina kolme tarraa. Että meillä on lelu päivä. (Anton)

Mä jään tunniksi tai niinku jälki-istuntoon tai niin kauaksi aikaa ku oon myöhästyny. (Tähti)

Taitoa ylläpitää työrauhaa pidetään opettajan tärkeimpänä tehtävänä, ja opettajan auktoriteettia ja kykyä ylläpitää työrauhaa on aina arvostettu (Blomberg 2008, 15, 18.) Tämä käy hyvin ilmi muun muassa Haavion (1948) tekemässä

tutkimuksessa, jossa selvitettiin 2000 oppilaan ajatuksia hyvän opettajan piirteistä. Tutkimuksen mukaan kaikenikäiset oppilaat toivoivat opettajan omaavan auktoriteettia ja järjestyksenpitokykyä. (Haavio 1948, 24.) Vaikka opettajan rooli on muuttunut lähivuosisikymmeninä yhä enemmän opetuksen ohjaajaksi, valmentajaksi ja kehittäjäksi, edellyttää toimiva kouluarki edelleen sitä, että opettajalla on riittävästi auktoriteettia yhteisössään (Steinberg 2006, 14-16). Aineistossamme näkyy vahvasti se, kuinka tärkeänä haastateltavamme pitävät sitä, että opettaja pitää yllä järjestystä ja työrauhaa esimerkiksi aiemmin mainittujen luokan toimintatapojen kautta.

H: Onko se pulinapussi sun mielestä hyvä juttu?

L: No on että saa rangaistuksen jos mölisee. - - Meidän luokan Jenni on aina semmonen, joka huutelee kesken tunnin. Se ei viittaa.

H: No mitä ope siihen sanoo?

L: Sanoo että älä siellä huutele.

H: Onko se sun mielestä hyvä juttu ku ope sillai sanoo? Et se kielittää sitä Jenniä?

L: Joo, että se ei huuda koko ajan. (Anton)

L: Koska jos siellä meluaa kaikki niin mie en pysty keskittymään laskemaan. (Ulla)

6. Johtopäätökset tutkimuksen tuloksista

Tutkimusprosessi on johdattanut meitä kohti syvällisempää ymmärrystä lapsista ja tulevasta ammattistamme. Tutkimuksen eri vaiheet, kuten kirjallisuuteen tutustuminen, aineiston hankkiminen ja sen analysoiminen ovat perehdyttäneet meitä tulevaa ammattiamme koskeviin asioihin, jotka ovat lasten mielestä keskeisiä opettajan roolissa. Olemme olleet ikään kuin yhteisellä tutkimusretkellä lasten kanssa, minkä aikana olemme tutustuneet opettajan ammattiin nimenomaan lasten näkökulmasta. Opettajuus on sekä taidetta, että tiedettä (Woods 1996, 30-31). Se ei koostu pelkästään taidoista ja tiedoista, vaan sisältää myös keskeisesti moraalisia ja eettisiä ominaisuuksia sekä tietoisuutta ja terävyyttä tunne-elämästä ja politiikasta (Hargreaves 1994, 6).

Tutkimuksemme tulokset kokoavat yhteen kuudentoista ekaluokkalaisen ajatuksia opettajasta. Tulosten yleistettävyyden osalta on pohdittava varauksella sitä, kuinka yleistettäviä päätelmiä näin pienestä aineistosta voidaan tehdä. Tutkijoina pyrimme kuitenkin saamaan omien resurssiemme puitteissa mahdollisimman kattavan selvityksen aiheesta. Tästä kertoo se, että emme tyytyneet vain yhden koulun ekaluokkalaisiin, vaan laajensimme tutkimukseen osallistuvien koulujen määrää sekä keskinäistä sijaintia, näin ollen kaikki haastateltavat eivät ole samalta paikkakunnalta.

Tutkimustemme tulosten perusteella on lasten puheista löydettävissä niin yhtäläisyyksiä kuin eroavaisuuksia, kun he kertovat ja välittävät eri tavoin ajatuksiinsa opettajastaan. Tutkimuksemme aineistosta saimme paljon viitteitä siitä, kuinka ekaluokkalaiset näkevät oman opettajansa omassa luokassaan. Lapsien näkökulmasta opettaja oli hyvin hallitsevassa roolissa oleva aikuinen, jota ilman koulun toiminta ei olisi mahdollista. Lapset kuvasivat opettajaa usein hyvin miellyttävin ilmauksin, vaikka soraääniäkin joissain asioissa opettajaa kohtaan kuuluu. Opettaja oli lapsille helposti lähestyttävä ihminen, mutta opettajalle ei aina

kerrottu kaikista asioista niin kuin vanhemmalle. Lapset avasivat opettajaan liittämääns luonteenpiirteitä kuvaamalla opettajan toimintaa ja käyttäytymistä. Opettajan nähtiin olevan taitava useissa erilaisissa asioissa, jotka liittyivät heidän kouluarkeensa tavalla tai toisella.

Opettaja ja hänen opetukseensa nähdään sisältyvän aina kasvatuksellisen pohja. Opettajan toimintaa tulisi aina ohjata didaktinen näkökulma, jonka keskeisenä ajatuksena on opettajan kyky reflektoida omia toimintojaan ja tietojaan. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 125.) Mielestämme tutkimuksen tuloksista oli mielenkiintoista huomata, kuinka myös lapset kokevat opettajan kasvattavana aikuisena erilaisissa tilanteissa, vaikka he eivät itse kasvatus-käsitettä mainitsekaan. Oppilaat kyllä kertoivat opettajan toiminnasta tunneilla oppiaineisiin sekä opetustoimintaan liittyen, mutta monessa haastattelukysymyksessä esimerkkinä oli myös opettajan toiminta oppiaineiden ulkopuolella. Toisaalta nykypäivän koulussa ei ole tarkoituskaan erottaa erilleen opetusta, kasvatusta tai ohjausta vaan niitä pyritään sitomaan tiukemmin toisiinsa kiinni. Tämä vaatii opettajalta pedagogista ymmärrystä sekä halua tarttua arkipäivän tilanteisiin ja tehdä niistä osa lapsen oppimis- ja kasvuprosessia. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 132–133,)

7. Pohdintaa

7.1. Vuorovaikutuksellinen tutkimusprosessi

Päätös tehdä pro gradu -tutkielma parityöskentelynä muotoutui yhteisen sivuaineen, yhteisten intressien sekä aikataulusuunnitelmien samankaltaisuuksien myötä. Tutkimuksen kulku rytmittyi selkeästi kahteen jaksoon: pohjatyöhön ja aineiston keruuseen sekä aineiston analyysiin ja tutkimusraportin kirjoittamiseen. Ensimmäinen työvaihe oli parityöskentelynä hyvin intensiivistä ja kesti noin kolme kuukautta. Toinen työvaihe kesti kaiken kaikkiaan noin vuoden johon sisältyi myös ajoittaisia hengähdystaukoja. Tutkimustyömme kesti kokonaisuudessaan tutkimusideasta lopulliseen kirjoitettuun muotoon noin 1,5 vuotta.

Tutkimus on aina vuorovaikutteinen prosessi, jossa tutkija vaikuttaa tutkittaviin ja sitä kautta tutkimusaineistoon, mutta samoin tutkittavat vaikuttavat tutkijaan. Eettisestä näkökulmasta on kuitenkin tärkeää, että tutkittavien ja tutkijan välillä ei ole riippuvuussuhdetta kuten esimerkiksi terapeutilla ja potilaalla. (Eskola & Suoranta 1998, 55, 94.) Tutkimuksemme myötä olemme luoneet yhdessä lasten kanssa tutkimuksemme suuntaa, ja samalla löytäneet monia ulottuvuuksia opettajasta. Tulevina luokanopettajina meillä oli tiettyjä mielikuvia siitä, miten lapset kokevat opettajansa ja mitä he heistä ajattelevat, mutta aineistosta kävi ilmi myös asioita, joita emme aiemmin tiedostaneet tai pitäneet kovin merkittävinä. Yhtenä konkreettisenä esimerkkinä voisimme mainita humoristisuuden opettajan olemuksessa. Aineistomme muistutti meitä siitä, kuinka tärkeää opettajan hassuttelu ja vitsailu lapsista on.

Koimme, että pääsimme tutkimuksemme myötä lähemmäksi lapsen ajatusmaailmaa niin teorian kuin käytännön tasolla. Tutkimuksemme alkuvaiheessa haimme tietoa lapsen ajatteluun liittyen. Haastattelut taas veivät meidät konkreettisesti lasten äänen luo, mikä olikin yksi tutkimuksemme päätavoite. Koh-

tasimme lapsi-informanttimme ruohonjuuritasolla ja vuorovaikutus lasten kanssa opetti meille paljon niin lapsen kohtaamisesta, ajattelusta kuin tutkimuksen teosta lasten kanssa. Tutkimusprosessissamme empirian ja teorian jatkuva vuoropuhelu mahdollisti tämän oppimisprosessin meille tutkijoina.

Kahden tutkijan rooli on vaikuttanut prosessimme aikatauluihin ja tutkimuksen toteutukseen. Tutkimusprosessimme kesti kokonaisuudessaan 1,5 vuotta vaatien sitoutuneisuutta molemmilta osapuolilta. Toisaalta tämä mahdollisti sen, että tutkimuksen teossa oli tiettyjä aikajaksoja, jolloin tutkimus kypsyi mielisämme muun elämän ohessa. Ajan antaminen tutkimukselle toi tarvittua etäisyyttä työhömmе ja ajatuksemme saivat rauhassa kypsyä. Tämä tarkoittaa sitä, että palatessamme taas tutkimuksen pariin näimme ehkä selvemmin niitä kohtia, joille olisimme muuten saattaneet olla sokeita. Kahden tutkijan läsnäolo mahdollisti mielestämme hyvin myös lasten kanssa toimimisen ja haastattelutilanteiden jatkuvan kehityksen. Haastattelutilanteet poikkesivat kuitenkin toisistaan konkreettisesti siten, että kahdessa ensimmäisessä haastatteluluokassa olimme molemmat tutkijat paikalla. Ensimmäisissä haastattelutilanteissa toisen tutkijan läsnäolo toi varmuutta ja tukea haastatteluvastuussa olevalle tutkijalle. Kahdessa viimeisessä tutkimusluokassa vain toinen meistä tutkijoista kävi tekemässä aineiston keruun. Molemmat meistä haastattelivat siis yhden luokan oppilaat itsenäisesti. Yhteisten tutkimusluokkien jälkeen meille oli muodostuneet yhteneväiset toimintatavat, joiden mukaan järjestimme aineistonkeruun myös seuraavissa kouluissa.

Tutkimusprosessi on kasvattanut meitä niin ihmisenä kuin opettajina. Olemme oppineet paljon tämän matkan aikana niin itsestämme kuin tutkimuksen tekemisestä ja lapsista. Olemme kokeneet parityöskentelyn antoisana, sillä kahden tutkijan työskentelyn yhteensovittaminen vaatii joustavuutta ja sopeutumista, mutta toisaalta mahdollistaa laajemman näkökulman tutkimuksen teossa. Ajatusten jakaminen, yhdessä pohtiminen ja päätösten tekeminen tulevat olemaan keskeisessä osassa myös tulevassa opettajan työssämme.

7.2. Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Lapsitutkimuksen keskeinen eettinen periaate on se, ettei tutkimus saa millään tavalla häiritä lapsen arkea tai tasapainoista kehitystä (Ruoppila 1999, 48). Toisaalta juuri lasten osallistaminen antaa usein merkittävää ja ainutlaatuista tietoa, joka osaltaan voi kehittää lasten hyvinvointia ja korostaa lasten asemaa yhteiskunnassa. Tutkimuksessamme oli mielestämme erittäin tärkeää lähteä etsimään tutkimuskysymykseen vastausta lasten kautta. Jos olisimme kysyneet asiaa esimerkiksi opettajilta itseltään tai lasten vanhemmilta, näkökulma olisi ollut aikuislähtöinen. Tällöin olisimme joutuneet muuttamaan alkuperäistä tutkimusongelmaamme, jolloin lasten antama tieto olisi jäänyt taka-alalle tai jopa kokonaan pois.

Pyrimme tiedostamaan lapsitutkimuksen haasteet ja riskit, jotta toimintamme lasten kanssa ei vaikuttaisi heihin negatiivisella tavalla. Sen sijaan halusimme prosessin olevan myös lapsille positiivinen ja mielekäs kokemus. Mielestämme onnistuimme tässä tavoitteessa, sillä lasten olemus ja käyttäytyminen viestivät pääosin innokkuudesta ja kiinnostuksesta aineistonkeruuta kohtaan. Lasten läsnäolon ja heidän kanssaan kommunikoinnin kautta kehityimme myös itse niin haastattelijoina kuin lasten kanssa toimivana aikuisena. Erilaisten lasten kanssa tehdyt haastattelut toivat aineistonkeruuseen oman haasteensa, mutta ne toimivat meille myös oppimisprosessina.

Ennen yksilöhaastattelun valintaa aineistonkeruumenetelmäksi pohdimme eri näkökulmista sitä, millaisin metodein keräisimme aineistomme lapsilta. Yhtenä vaihtoehtona oli esimerkiksi ryhmähaastattelut, jotta tilanne ei olisi niin paineistettu yhdelle lapselle. Päädyimme kuitenkin yksilöhaastatteluun, sillä halusimme jokaisen lapsen oman äänen kuuluville. Yksilöhaastattelua tuki myös ajatus siitä, että lapsen ei tarvitsisi mukauttaa omia mielipiteitään luokkatoverin kanssa samanlaisiksi. Se valikoitui aineistonkeruumenetelmäksemme myös fenomenografisen tutkimusotteen takia (Ahonen 1994, 136-138). Tiedostimme yksilöhaastattelun haasteet, ja pyrimme ratkaisemaan niitä eri keinoin lasten ehdoilla ja

lieventämään mahdollista haastattelutilanteen luomaa stressiä eri keinoin lasta kunnioittaen.

Muiden aineistonkeruumenetelmien ongelma oli se, että emme itse olisi voineet olla konkreettisesti mukana lasten ajatuksia kuulemassa. Kuten Eder & Finger-son (2001) toteavat, lasten haastattelun valinta aineistonkeruumenetelmäksi perustuu useimmiten siihen, että lasten ääni halutaan kuuluviin (mt., 181). Esimerkiksi kyselylomakkeen lähettäminen koteihin olisi saattanut tuoda lapsen vastauksiin mukaan myös vanhempien näkemyksiä opettajasta. Emme toki tarkoita sitä, etteikö yksilöhaastattelussa olisi luotettavuutta heikentäviä tekijöitä, vaikka kuinka pyrkisimme rakentamaan parhaan mahdollisen tilanteen autenttiselle haastattelulle. Voi toki olla, että haastattelutilanteessa lapset vastasivat kysymyksiimme siten, miten he ajattelivat meidän toivovan. Haastateltavien vastaukset olivat pääosin positiivisia, mutta lapset nostivat myös negatiivisia asioita esille. Tämä osittain puhuu jo siitä, että lapset pystyivät kertomaan meille omia näkemyksiään asioista.

Haastattelutilanteessa halusimme luoda lapsille luotettavan keskustelutilanteen aikuisen kanssa. Korostimme lapsille sitä, että vääriä vastauksia ei ole, eikä heidän opettajansa tulisi koskaan tietämään, mitä kukin lapsi on omasta opettajastaan tässä haastattelussa kertonut. Anonymiteetti oli yllättävän vaikea pukea sellaisiksi sanoiksi, jotta lapsi ymmärtäisi käsitteen merkityksen. Uskomme kuitenkin, että lapsille oli tärkeää tietää se, etteivät

Pyrimme kannustamaan lapsia kuvailemaan omia ajatuksiaan ja mielipiteitään mahdollisimman totuudenmukaisina. Koimme lasten tuovan omien esimerkkien kautta juuri omia kokemuksiaan esille. On kuitenkin muistettava, että etenkin lapsilla sen hetkinen tunnetila ja lähipäivien kokemukset opettajasta sekä kuluneen kouluviikon tapahtumista saattavat vaikuttaa heidän vastauksiinsa taustatekijöinä. Haastatteluista huomasimme sen, että lasten ajattelu kiinnittyy paljolti juuri kohdattuihin tapahtumiin ja tilanteisiin, mikä ilmentää käsitysten situationaalista luonnetta.

Lasta haastateltaessa tutkijan täytyy aina pyrkiä tiedostamaan kuinka paljon hän omalla toiminnallaan ja kysymysasettelullaan johdattelee tietoisesti tai tietämättään lasta haluamaansa suuntaan. Yksi merkittävä ongelma piilee tutkijan ja tutkittavan välisessä ymmärryksessä. Usein voi käydä niin, että informantti ymmärtää tutkijan kysymyksen eri tavoin kuin itse tutkija. Tällöin on pohdittava sitä kuinka luotettavaa tutkijan analysoima tieto on. (Hirsjärvi, Remes ja Saja-vaara, 226–227.) Lapsitutkimuksessa tutkijan täytyy olla entistä tarkkaavaisempi kysymysten asettelussa ja siinä, että lapsi varmasti ymmärtää kysytyn asian oikein. Omassa tutkimuksessamme huomasimme esittävämme jotkin kysymykset lasten mielestä epäselvästi. Joissain tilanteissa lapsista selvästi huokui ymmärtämättömyys ja toisinaan lapset saattoivat todeta kysymysten olevan vaikeita. Tällaisissa tilanteissa pyrimme muotoilemaan kysymykset uudelleen kyseiselle lapselle yksinkertaisimmiksi.

Tärkeä osa tutkimustamme oli ottaa selvää eri tahojen näkemyksistä lapsitutkimuksesta, pyrkiäksemme saamaan lapsen äänen mahdollisimman autenttisenä kuuluviin. Lapsitutkimuksen menetelmien luotettavuudesta on tutkimuskentällä hyvin monenlaisia mielipiteitä. Osa eettisistä kysymyksistä lapsitutkimuksen kentällä on hyvin selkeitä ja niihin on olemassa tarkat vastaukset ja ohjeistukset kuten esimerkiksi tutkimuksen lupa-asiat. Näiden osa-alueiden toteuttamisessa toimintamme oli tarkkaa, huolellista ja tarkoin ohjeistettua. Toiset eettiset kysymykset sisältävät taas veteen piirretyn häilyvän rajan, kuten esimerkiksi lapsen rooli informanttina tutkimushaastattelussa.

Tutkimuksessamme meille oli suuri merkitys sillä, että toimimme lasten ehdoilla. Virallisten lupahakemusten jälkeen oli tärkeää pyrkiä toimimaan mahdollisimman eettisellä tavalla yksittäisten lasten saamisessa informanteiksi. Yleisesti lapset olivat arvannon jälkeen hyvin innokkaita ja suostuvaisia lähtemään haastatteluun. Yksi lapsista kuitenkin kieltäytyi haastattelusta, mikä oli yllättävää, sillä tutustumistunnilla hän vaikutti ulospäin suuntautuneelta ja innokkaalta. Toisaalta oli hyvä huomata, että todella annoimme lapselle mahdollisuuden valita itse.

7.3. Jatkotutkimusajatuksia

Olemme saaneet lapsilta uusia ideoita ja virikkeitä oman opettajuuttamme kehittämiseen ja opettajaksi kasvamiseen. Toivomme, että myös muut luokanopettajaksi opiskelevat tai muuten lasten kanssa työskentelevät voivat saada tutkimuksestamme uudenlaisia oivalluksia. Ehkäpä tutkimuksemme päättyy myös joidenkin vanhempien luettavaksi, ja niin myös he voivat saada siitä uutta tietoa lapsen ajatuksista opettajaa kohtaan. Toivottavasti tutkimuksellamme on annettavaa myös tutkimusluokkiemme opettajille, sillä heidän yhteistyöhalukkuutensa oli merkittävää tutkimuksemme onnistumisen kannalta. Opettajat edesauttoivat omalla toiminnallaan tutkimuksemme kulkua mahdollistaen meille ajan ja paikan lasten kohtaamiselle.

Tämän tutkimuksen myötä mieleemme on tullut muutamia mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Yksi tutkimuksemme aihetta syventävä näkökulma voisi olla pitkäikäistutkimus, jossa seurattaisiin samojen oppilaiden ajatusten kehittymistä alakoulun ajan. Tällä tavoin voisi saada mielenkiintoista tietoa kasvavan ja kehittyvän lapsen mahdollisesti muuttuvista ajatuksista. Näin voitaisiin ehkä nähdä myös jonkinlaisia syy- ja seuraussuhteita lapsen ajatusmaailman mahdollisista muutoksista.

Toinen jatkotutkimuksen näkökulma voisi olla laajempi kokonaisuus, jossa aineiston keruu tapahtuisi useampaa menetelmää yhdistäen. Esimerkiksi oppilaiden havainnoinnin tai opettajan sekä vanhempien ajatusten kuuleminen aiheesta voisi tuoda mielenkiintoisen lisän lapsen ajatusten rinnalle. Tällainen tutkimus toisi opettajaan kohdistuvat ajatukset laajemmasta näkökulmasta esiin.

LÄHTEET

- Ahonen, S. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alanen, L. 2001. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Teoksessa A. Sankari, & J. Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen - Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino. 161–186.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 145-162.
- Alderson, P. 2000. Young Children's Rights: Exploring Beliefs, Principles and Practise. London: Athenaeum Press
- Arajärvi, T. 1992. Miten suhtautua lapseen ja nuoreen. Teoksessa T. Arajärvi (toim.) Tasapainoinen koululainen. WSOY: Juva. 68–71.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Bowden, J. 2005. Reflections on the phenomenographic team research process. Teoksessa J. A. Bowden ja P. Green (toim.) Doing developmental phenomenography. Melbourne: RMIT University Press, 11–31.
- Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: WSOY.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiik-

ka. Juva: WSOY.

Bryant, J. & Zillmann, D. 1989. Using humor to promote learning in the classroom. *Journal of Children in Contemporary Society* 20: 1–2, 49–78.

Christensen, P. & Allison, J. 2008. *Research with children. Perspectives and Practices*. Second edition. New York: Routledge.

Clark, A. & Moss, P. 2005. *Spaces to Play. More Listening to Young children Using the Mosaic Approach*. London: National Children's bureau.

Donaldson, M. 1983. *Miten lapsi ajattelee*. Espoo: Weilin+göös Suomensos Marja-Leena Säkki (englanninkielinen alkuperäisteos *Children's minds*.)

Eder, D. & Fingerson, L. 2001. Interviewing children and adolescents. Teoksessa J.F. Gubrium & J.A. Holstein (toim.) *Handbook of Interview research: Context & Method*. United States of America: Sage Publications. 181–201.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Fargas-Malet, M. & McSherry, D. ym. (2010) Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research* 8: 175–192.

Gordon, T. 1979. *Viisas opettaja*. (suomentanut Irmeli Järnefelt) Helsinki: Tammi

Haavio, P. 1948. *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: Gummerus.

Hargreaves, A. 1994. *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassell.

Hargreaves, A. 1998. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 8, 835–854.

Hargreaves, A. 2000. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826

Hart, S.K & Hodson, V. 2004. *Compassionate classroom: Relationship based*

teaching and learning. Encinitas CA, USA: PuddleDancer Press.

Hautamäki, J. 1997. Älyllinen kehitys ja koulutus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Porvoo: WSOY, 219–247.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
http://www.unicef.fi/Lapsen_oikeuksien_sopimus_koko. Luettu 18.01.2014

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2/2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Teoksessa Kasvatus, Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Jyväskylä: Kirjapaino Oma, 162–173.

Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Jarasto, P. & Sinervo, N. 1998. Kouluikäisen lapsen maailma. Jyväskylä: Gummerus.

Järvelä, H., Keinänen, A., Nuutinen, P. & Savolainen, E. 2004. Huumori opettajan työvälineenä. <http://sokl.uef.fi/verkkajulkaisut/opehuumori/> Luettu.20.11.2013

Järventie, I. & Sauli, H. (2001) Johdanto. Teoksessa I. Järventie, & H. Sauli (toim.) Eriarvoinen lapsuus. Porvoo: WSOY. 7–17.

Kantola, A. 2001. Kohtaamisen aika. Jyväskylä: Atena.

Karlsson, L. & Riihelä, M. 1991. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsingin yliopisto. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 1/2000.

Karlsson, L. 2005. Lapset tiedon ja kulttuurin tuottajina. Teoksessa S. Hänninen, J. Karjalainen & T. Lahti (toim.) Toinen tieto – Kirjoituksia huono-

osaisuuden tunnistamisesta. Saarijärvi; Gummerus Kirjapaino Oy, 173–194.

Kartovaara, L; Rintanen, H. & Säkkinen. Suomalainen lapsi 2007. Helsinki: Tilastokeskus.

Keltikangas- Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.

Korkeamäki, R-L. 2002. Lukemaan oppiminen edellyttää mielekkäitä tekstejä ja aktiviteetteja. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1.- ja 2.luokkien opetus. Vammala: Vammalan kirjapaino. 75–85.

Koro, J. 1994 Kehittyvä opetustyö. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY. 101–148.

Kyrönlampi-Kylmänen T. & Määttä, K. Using Children as Research Subjects. Teoksessa S. Uusiautti & K. Määttä (toim.) How to study Children. Lapin yliopisto, 51–65.

Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2007. Arki lapsen kokemana – Eksistentiaalisen fenomenografinen haastattelututkimus. Rovaniemi; Lapin yliopisto.

Laes, T. 1999. Huumori ja kasvatus. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turku: Painosalama Oy. 273–293.

Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.

Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Laursen, P. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Suom. K. Kontturi. Keuruu: Otavan kirjapaino OY.

Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Marin, M. 2001. Tarkastelukulmia ikään ja ikääntymiseen. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen – län sosiologiaa. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 17–48.

Mattila, K-P. 2011. Lapsen vahvistava kohtaaminen. Juva: Ps- kustannus.

McDevitt, T.M. & Ormrod, J.E. 2010. Child Development and Education. New Jersey: Pearson International Edition.

Meri, M. 1998. Ole oma itsesi. Reseptologinen näkökulma hyvään opetukseen. Helsinki: Hakapaino.

Moilanen, P. 2001. Tietoa vai viisautta. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 61–80.

Morrow W. & Richards M. 1996 the Ethics in Social Research with Children: An Overview. Children and Society 10 (1996) 90–101.

Murto, P. & Lehtinen, J-M. 1999. Kohti inklusiivista opettajankoulutusta. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille – onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 152–165.

Mäkelä-Rönholm, M. 2006. Kokemuksia koulusta. Teoksessa E. Hermanson ja R. Martsola (toim.) Aikuinen vanhemmuus. Katoavan kasvatuksen jäljillä. Helsinki: Kirjapaja. 49–64.

Mäki-Opas, A. 1999. Murtuneet siivet. Auttamisen ja muuttumisen mahdollisuudet. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Määttä, K. 2005. Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) 12 teesiä opettajalle. Keuruu: PS-kustannus. 205–218.

Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. 2011. Johdanto. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki:Unigrafia. 4–8.

Nurmilaakso, M. 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitys-

tä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki:Unigrafia, 31–41.

Nurmirinta, H. & Leppämäki, P. & Horppu, S. 2009. Kehityspsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen. Helsinki: Kirjapaja.

Opetussuunnitelman perusteet 2004.

http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf Luettu 25.1.2014

Parvela, T. & Sinkkonen, J. 2011. Kouluun! Helsinki: WSOY.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. (Suomentanut Saara Palmgren). Juva: Wsoy.

Piironen-Malmi, U. & Strömberg, S. 2008. Välittämisen pedagogiikka. Helsinki; Tammi.

Puusa, A. 2011. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO.

Rimpiläinen, P. & Bruun, J. 2007. Värikkäät oppilaamme. Inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa. Helsinki: Opetushallitus.

Roberts, H. 2008. Listening to children: and hearing them. Teoksessa P. Christensen & J. Allison (toim.) Reserch with children. Perspectives and Practices. Second edition. New York: Routledge. 260–275.

Ruoppila, I. 1999 Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, ym. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena. 26-51.

Ryans, D. G. 1960. Characteristics of teachers: Their description, comparison and appraisal: a research study. Washington D.C. American council on Education.

Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korkiakangas M. 1989. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Saint- Exupéry, A. Pikku Prinssi.

Sallinen, A. 1996. Lapsitutkimuskeskus Jyväskylän yliopistoon. Teoksessa P. Lyytinen & H. Lyytinen (toim.) Lapsi ja Tutkimus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. 9-10

Salo, U. 2004. Ankarat silkkää hyvyttään – Suomalainen opettajuus. Helsinki: WSOY.

Sandström, C.I. 1974. Lapsi- ja nuorisopsykologia. Keuruu: Otava.

Scott, J. 2000 Children as respondents. The challenge for quantitative methods, Teoksessa P. Christensen and A. James, ym. (toim.) Research with Children. Perspectives and Practices. London: RoutledgeFalmer. 98–119.

Sinkkonen, J. 2003. Lapsen arvoituksen äärellä. Teoksessa Sinkkonen J. (toim.) Pesästä lentoon - Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Vantaa: WSOY, 7–12.

Sinkkonen, J. 2008. Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun. Helsinki: WSOY.

Steinberg, J. 2004. Leadreskap i klassrummet – En kursbok. Elanders: Falköping.

Steinberg, J. 2006. Humanistisk leaderskap – En praktisk handbok. Svenska Förlaget: WS Bookwell, Finland.

Steinberg, S.R. & Trout, M. 2012. Making the moment matter: care theory for teacher learning. Rotterdam: Sense Publishers

Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Helsinki: PS-Kustannus.

Suomen perustuslaki, 2000. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>

Luettu 18.01.2014.

Turkka, S. 2002. Koulussa kasvamassa isoksi ja ehjäksi. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.) Pesästä lentoon; Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY. 269–288.

Turunen, K. Ihmissielun olemus. 1987. Arator Oy: Vaasa.

Uusikylä, K. 2006. Hyvä paha opettaja. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.

Viljanen, E. 1975. Opetuksen eriyttäminen. Helsinki:Kirjayhtymä.

Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino. 155–178.

Woodhead, M. & Faulkner, D. 2008. Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. Teoksessa P. Christensen, & J. Allison (toim.) Reserch with children. Perspectives and Practices. Second edition. New York: Routledge. 10–39.

Woods, P. 1996. Researching the art of teaching: Ethnography for educational use. London: Routledge.

www.ellajakaverit.fi

Zehm, S.J & Kottler, J.A. 1993. On Being a Teacher. The Human dimension. California: Corwin Press, inc.

LIITTEET

LIITE 1

Infokirje luokanopettajalle gradumme aineistonkeruusta

torstai 14.11.2012

Kiitos lupautumisesta tutkimusyhteistyöhön kanssamme! Alla on koottu yhteen tärkeimpiä asioita aineistonkeruun kulusta.

Aihe: Ekaluokkalaisten ajatuksia opettajasta.

Ohjaaja: Anneli Lauriala, KT professori

Tutkimuskohde: n. 10-12 ekaluokkalaista (n. 3-4 oppilasta/koulu.)

Aineiston keruu: Puolistrukturoitu haastattelu

- Tulemme pitämään luokalle kuvaamataidontunnin, mikä antaa meille mahdollisuuden tutustua oppilaisiin. Piirrostyön aiheena on "Minun opettajani". Oppilaat tuovat piirtämänsä kuvan mukanaan haastatteluun. Piirros toimii pohjustuksena ja ajatusten viritäjänä.
- Toivomme opettajan auttavan meitä haastateltavien valinnassa. Haluamme hyödyntää opettajan oppilaantuntemusta, jotta aineisto olisi mahdollisimman heterogeeninen.
- Haastattelu tapahtuu koulun tiloissa yksilöhaastatteluna yhdessä sovittuna ajankohtana marras-joulukuussa. Haastattelun arvioitu kesto n. 20-30 min/oppilas.

Haluamme painottaa, että tutkimuskohteenaamme ovat lapset ja heidän ajatuksensa. Korostamme anonymiteetin säilymistä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa: Emme tuo ilmi oppilaiden tai opettajan nimeä, emmekä koulua tai paikkakuntaa.

Ystävällisin terveisin,

Luokanopettajankoulutus
*Minna Matinaho ja
Noora Kangastupa*

LIITE 2



Rovaniemi

Koulupalvelukeskus

Palvelupäällikkö

Antti Lassila

Viranhaltijapäätös

13.11.2012/168 §

Dno :0/0

Tutkimuslupa/ Matinaho Minna ja Kangastupa Noora

Asia Lapin yliopistossa luokanopettajiksi opiskelevat Minna Matinaho ja Noora Kangastupa hakevat tutkimuslupaa Pro gradu-tutkielman aineiston keräämistä varten.

Tutkimuksessa selvitetään ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden näkemyksiä ja ajatuksia opettajasta. Aineisto kerätään puolistrukturoidulla haastattelulla muutamalta Rovaniemen kaupungin alakoululta.

Tutkimuksen ohjaajana toimii Anneli Lauriala.

Tutkimusluvan myöntämisehdot:

1. Hakija sopii käytännön järjestelyt koulujen kanssa.
2. Hakija toimittaa lyhennelmän tutkimuksesta ao. kouluille.

Päätös Minna Matinaholle ja Noora Kangastuvalle myönnetään em. tutkimuslupa.

Allekirjoitus



Antti Lassila
Palvelupäällikkö

Toimeenpano

Ote: Matinaho Minna, Kangastupa Noora, Rovaniemen kaupungin alaluokkien koulujen koulunjohtajat ja rehtorit

Muutoksenhakuosoitus

Päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen. Oikaisuvaatimus on tehtävä 14 päivän kuluessa päätöksen tiedoksisaannista. Asianosaisen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon, jollei muuta näytetä, seitsemän (7) päivän kuluessa kirjeen lähettämisestä. Kunnan jäsenen katsotaan saaneen tiedon päätöksestä, kun päätös on asetettu yleisesti nähtäväksi.

Valitusviranomainen

Rovaniemen kaupunki
Sivistyspalvelujen johtokunta
Postiosoite: PL 8216, 96101 Rovaniemi
Käyntiosoite: Hallituskatu 7

LIITE 3

Tutkimuslupahakemus oppilaiden huoltajille

torstai 14.11.2012

Hei huoltaja!

Opiskelemme Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa luokanopettajiksi. Teemme Pro gradu-tutkielmaa aiheesta "Ekaluokkalaisten ajatuksia opettajasta". Aihe on mielestämme hyvin mielenkiintoinen ja tärkeä tutkittavaksi.

Keräämme aineistomme usealta eri koululta haastattelemalla ekaluokkalaisia. Ennen haastattelua haluamme tulla tutuksi oppilaille ja siksi vierailemme luokassa 23.11 ja pidämme oppilaille kuvaamataidontunnin. Tunnin aihe "Minun opettajani" pohjustaa myös tulevaa haastattelua.

Haastattelut tapahtuvat koulun tiloissa marras-joulukuussa kouluaikana opettajan kanssa sovittuna ajankohtana (n. 20-30 min/oppilas). Monipuolisen aineiston saamiseksi haastattelemme 3-4 oppilasta yhdeltä luokalta, eri kouluista ja paikkakunnilta. Haastattelut nauhoitetaan tutkimusprosessiamme varten.

Haluamme painottaa, että tutkimuskohteena ovat nimenomaan lasten ajatukset opettajasta. Koulut tai opettajat eivät tutkimuksessa ole merkittävässä asemassa, ja korostamme anonymiteetin säilymistä: Emme tuo tutkimukseemme ilmi oppilaiden tai opettajan nimeä, emmekä koulua tai paikkakuntaa.

Lapseni saa osallistua haastatteluun ____.

En halua, että lapseni osallistuu haastatteluun ____.

Allekirjoitus ja päivämäärä: _____

Nimenselvennys ja päivämäärä: _____

Ystävällisin terveisin,

luokanopettajaopiskelijat
Minna Matinaho ja
Noora Kangastupa

LIITE 4

Tutustumistunnin tuntisuunnitelma

tiistai 22.01.2013

Minna Matinaho

Tunnin aihe: "Minä ja opettaja"

Pvm: ti 29.01. klo 8.00-9.00

Luokka:

Tunnin tavoite: Luokan oppilaisiin tutustuminen ja virittäytyminen haastattelutilanteeseen. Oppilaiden ajatusten herättely aiheesta "minä ja opettaja".

10 min.	<ul style="list-style-type: none">- Opettaja aloittaa tunnin, kertoen päivän vieraista- Esittelemme itsemme- Lapset esittelevät itsensä (nimi ja "mistä tykkään"-kierros)
5 min.	<ul style="list-style-type: none">- Motivointi laulun kautta- Lauletaan kaikulaulanta, jotta oppilaat pääsisivät mahdollisimman pian mukaan.
5 min.	<ul style="list-style-type: none">- Tehtävän anto:- Oppilaat saavat kuvata opettajaa sellaisena, kuin hänet näkevät ja piirtää kuvaan opettajasta mieleen tulevia asioita.
5 min.	<ul style="list-style-type: none">- Tarvikkeiden jakoA4- paperi, joista tarjolla muutama väri vaihtoehtolapsi saa valita; puuvärit tai vahaliidut
20 min	<ul style="list-style-type: none">- Työskentelyvaihe:- Oppilaat työskentelevät itsenäisesti. Sovitaan haastatteluajat ja -tilat opettajan kanssa. Haastatteluun osallistuvien lasten arvonta. (2 poikaa, 2 tyttöä).
	<ul style="list-style-type: none">- Tunnin lopetus:- Kiitokset ja heipat

LIITE 5

D

Ker-ro ker-ro kou-lu-lai-nen,

D

on-ko sun o-pe min-kä-lai-nen.

G

Tai-taa-ko o-pe tai-don jy-vät,

G

ker-too-ko o-pe sa-dut hy-vät?

D

Mis-sä sun o-pe pa-ras on,

A G A D

mi-tä opit-ta-vaa sil-lä viel-ä on?

D

Ker-ro ker-ro kou-lu-lai-nen

D

on-ko sun o-pe min-kä-lai-nen

G

Mis-tä sä o-pen kans jut-te-let

G

Mi-tä jut-tuja o-pel-le ker-toi-let?

D

Mi-kä lait-taa o-pen suut-tu-maan

A G A D

Mi-kä saa o-pen nau-ra-maan?

LIITE 6

Haastattelurunko

Haastattelurunko ja huomioita haastattelutilanteeseen

Kerrotaan lapselle haastattelusta ja esitellään nauhuri, voidaan testata sitä yhdessä.

- kaikki mitä oppilas sanoo jää vain huoneessa olevien korviin, voi sanoa ihan mitä vain (anonymiteetti; oppilas voi keksiä leikkinimen itselleen)
- ei ole vääriä vastauksia

A.

1. Miten viikko on lähtenyt käyntiin? / Miten viikko on mennyt? Miten tämä vuosi o mielestäsi mennyt?
2. Mitäs pidit meidän pitämästä tunnista?
3. Millaista oli piirtää opettajasta?

B.

1. Millainen oppilas sinä olet?
2. Millainen teidän luokka on?
3. Minkälainen opettajasi on?
4. Suuttuuko opettaja helposti? (mistä?)
5. Mistä asioista opettaja tulee iloiseksi?
6. Onko opettajan kanssa helppo puhua? (Mistä asioista?)
7. Missä asioissa opettaja auttaa sinua? Missä asioissa haluaisit opettajan auttavan sinua?
8. Kerrotko opettajalle mukavista jutuista ja tapahtumista? Millaisia juttuja kerrot?
9. Mikä opettajassa on parasta?
10. Mitä asioita muuttaisit teidän opettajassa?

C.

1. Kehuuko opettaja sinua, tai onko opettaja kehunut sinua/mistä? (missä tilanteessa/miten?)
2. Kerrotko opettajalle, jos sinulla on huolia?
3. Huomaako opettaja, jos sinulla on paha mieli?
 - Miten opettaja lohduttaa?
4. Onko opettaja saanut sinulle pahan mielen?
 - Mitä ope teki? Miten sovitte asian?
5. Huomaatko sinä jos opettajalla on paha mieli? (mistä sen huomaa?)
 - Onko oppilaat aiheuttanut opelle paha mieltä? Miten sovitte?
6. Onko opettaja saanut sinut joskus iloiseksi?
 - Mitä ope teki?

D.

7. Millainen olisi sinun mielestä maailman paras opettaja? (riittäisikö hyvä, muuten saattaa olla että tulee ihan epärealistisia odotuksia?)
8. Minkälainen on mielestäsi maailman huonoin opettaja? huono opettaja
9. Mikä on sinun mielestä opettajan tärkein tehtävä?
10. Haluaisitko että ope opettaa teidän luokkaa ensi vuonna?
11. Tulisiko sinulla vielä jotain mieleen siitä sinun piirtämästäsi kuvasta?

E. Lopetus

"Pidetäänkö meidän haastattelun jutut meidän välisenä tietona, ennen kuin muut haastateltavat ovat käyneet täällä? On tärkeää, ettei sinun kertomat jutut vaikuta muiden oppilaiden vastauksiin. ☺"

LIITE 7

Analyysikysymysten avulla tehty taulukko ensimmäisen 8 oppilaan kohdalla

	Santtu (koulu 1)	Oona (koulu 1)	Lasse(koulu 2)	Ulla (koulu 2)	Satu (koulu 3)	Lotta (koulu 3)	Otto (koulu 3)	Jussi (koulu 3)
Millaisia luonteenpiirteitä oppilaat mainitsevat opettajasta?	-Kiva -suuttuu joskus, ei suutu kovin helposti -Tulee iloiseksi kun sille kertoo jottai höpöjuttuja		-ei suutu helposti -suuttuu joistakin asioista, siitä jos se joutuu sanomaan liian monta kertaa että meidän pitää olla hiljaa	-ope on kiltti, kiva -opessa parasta on se että se on kiltti, ku se auttaa	-Se on todellakin kiva -se on hyvä ku se ei kauheasti huuu ja niin -ei mistään oo suuttunu -"soiko opea lohduttaa jos sillä on paha mieli?-emmä tiedä koska sitä ei oo ikinä tapahtunu.	-Se on hauska. Mä tykkään siitä kauheen paljon -Se on aina ilonen ku se tulee luokkaan	-Ilonen -Se on kiva	-Se on kyllä aika kiva. -Joskus vähän äkästy, ei muuta. -Parasta siinä on se, että se ei niinku äkkiä suuta ja ala huutamaan.
Miten oppilaat kuvaavat opetusta?	-matikassa on niinku kivaa kun saa laskea paljon	-Ope on hyvä laulamisessa ja opettamisessa.	-parasta koulussa on matematiikka	-joskus ope lukee kirjasta satuja -open tärkein tehtävä on auttaminen ja opettaminen	-eiku pitää aina viitata-eihän se voi tietää jos mä en sano mitään niin voi aina viitata. -ja koulunkäyntiavustajaakin voi pyytää -opettajan tärkein tehtävä on opettaminen, siksihän sen nimi on opettaja.			No ei se kokeissa auta, ei niissä saakaan.
Mitä opettaja tekee?	-joskus ope suuttuu jos on lyönyt tai tehnyt jottai -sitten se antaa jälki-istuntoa -opettajan tärkein tehtävä on opettaa lapset viisaiksi -Open ääni alkaa vähänmuuttua sellaseksi vihaseksi jos se on pahalla	-Ope ei suutu joka asiasta, mutta joskus se suuttuu, vaikka jos puhuu päälle -Ope auttaa klukemi-		-jos ope hymyilee se on iloinen, -jos ope on vihainen, se ei hymyile -ku se nauraa se on tosi iloinen -ope huutaa joskus, tosi harvoin	-ei se suutu, mutta se ei vaan siitä tykkää ku joku jos tekee jotaki...vaikka haukkuu..ei se ala siitä huutamaan mutta sitä harmittaa sitte -on parasta jos saa pitkät välkät tai saa kattoo tietokonetta	-Ope opettaa ja auttaa jos niinku ei löydy tai silleen.jos niinku luku menee väärin. Sitte se niinku selittää että mitä tässä pitää tehdä.	-Ope auttaa tehtävissä -Luokassa open tärkein tehtävä on opettaminen -Pihalla open tärkein tehtävä on valvoa siellä.	-Joskus vähän suuttuu jos joku oppilas huutaa. Ku joku puhuu päälle niin kyllä se siitä sanoo -Jos mä niinku itken niin ope sanoo mikä hätänä? -Joskus se haluaa, se tuntuu aika hyvältä. -Opettajan tärkein tehtävä on huolehtia että kenelläkään ei oo paha mieli ja ettei kukaan tee

	tuulella.	sisä, sanoo mitä pitää tehdä -Opettaja on tärkeä jotta lapset pystyy oppimaan.						täällä mitään typeryyksiä.
Mitä määräs- yksiä opettaja antaa?				-kun on hiljaa ja istuu omalla pai- kalla, niin ope tykkää -jos joku mölyää niin ope ei tykkää	-Jos joku on hauk- kunut niin sitte sen pitää pyytää anteek- si			
Mitä hyvää oppilaat kertovat opettajan toiminnasta?	-se tulee kysyyn että mikä on, jos on paha mieli	-Ope tietenki lohduttaa ja jos on joku riitä niin sit selvittää.		-koska jos siellä meluaa kaikki niin mie en pysty keskittymään laskemaan, sitte ope sanoo että hiljaa	-no varmaan tehtä- vissä auttaa jos ei tajua tai tiä mitä tehdä..kyllähän se on hyvä tietää mitä tehdä. -tuntuu kivalta kun ope lohduttaa, ettei oo sitten niin surulli- nen -Ope on saanu mut iloiseksi, jos on pitkä välkkä tai jos on lähetty vaikka las- kettelemaan.		-Se on kivaa kun kertoo silleen juttuja, kertoo hauskoja juttuja ja semmosia	-Opelle on helppo pu- hua, se ei mua ujostuta mutta ekana kertana ku mä näin sen mua vähän ujosti kyllä. -En oikeastaan haluais muuttaa opessa mitään ku se on niin kiva jo -Maailman paras ope ois tavallaan tollanen niinku meijän ope on. -Se antaa meijän joskus tehä kivoja asioita, anto pelata kerhossa tabletilla angry birdsiä.
Mistä asioista opelle jutel- laan?	-jos on joku asia huonosti	-No vaikka että mä oon käynyt kaverilla kylässä. Ja että me lähetään kolmen yön päästä saariseläl- le.	-no emmä niistä kerro, kotiasiois- ta niin- kään, muuta ku äidille ja iskälle		-en kertonut (kun löin täysillä pääni siihen tolppaan) Mä en tykkää kauheasti kertoa kaikesta -jos on ollu kiva viikonloppu, niin voi kertoa ja ope tykkää kuunnella	-Ei kaikista. No jos on niinku tapahtu- nu jotain semmos- ta ettei oikeen halua kertoa, kuten että me ollaani rielly tai semmosta. Voi ihan silleen kertoa että me ollaani nyt leivottu piparkak- kutalo	-No kuten mati- kan tunneilla mitä niinku tässä ja sitten tässä ja niin. -Kommelluksista (kts. Haastatte- lu!) -Opelle voi kertoa kaikesta	- Jos joku vaikka kiroilee, ja mua haukutaan. Ope ottaa sen aika vakavasti kyllä.
Missä opelle jutellaan?					Ei kotona niitä- yleensä mä äitille ja isille saan kertoa kaikki			

Milloin opelle jutellaan?	-jos on huolia				..jos joku on lyönyt päänsä niin sehän pitää kertoa ettei tuu sitte, voi illallaki tulla pää kipeäksi			
Millaista palautetta lapset saavat opelta?	-ope on kehunut juoksemisessa, se tuntui hyvälle	- Päällepuhumisesta ope tulee pahalle mielelle		-ope tykkää kun kaikki tulee nopeasti välitunnilta sisälle	-ope tulee iloiseksi, jos tekee hyvin ja on kiltisti eikä pahoita toisen mieltä.	-Joskus se kehuu, ei kauheena kuitenkaan. Vaikka että sulla menee tosi hyvin tuo lukutaito.	Se tulee iloiseksi jos sille piirtää vaikka jotain.	-Joskus mua kehuaan. Siitä tulee mulle hyvä mieli. -Ku me tehään vaikka jotain reipasta se varmaan siitä tulee ävhan iloiseksi. Ja sanoo että nyt te ootte reippaita ollu. Se vähän hymyilee
Milloin oppilaat saavat palautetta?				-Joskus matikassa ope kehuu	-jos on oikein hienosti tehty niin kyllähän se sanoo että hyvin on tehty, se tuntuu kivalta	-Ope tulee iloiseksi jos me autetaan sitä kirjoja laitetaan ja silleen, tuoleja ja penkkejä laitetaan	-Kuten semmosissa missä mä oon tehny jotain hyvää, niinku liikkatunnilla.	-Jos mä teen jotain aika nopeaa ahkerasti hienoks. -Jos on vaikka huutanu täysiä luokassa.
Mihin oppilaat vertaavat opettajaa?								-Tokaluokanope aina vaan suuttuu ja suuttuu ja huutaa. -Joskus apuope auttaa

LIITE 8

Fenomenografinen analyysitaulukointi yhden teeman mukaan

<p>Me opetellaan kirjaimia ja laskemista ope auttaa matikassa, äikän työkirjassa, ku mä en osaa vielä kun- nolla lukea,yltissä, joskus. pitää nostaa käsi ylös että ope auttaa Ope auttaa lukemisessa Ope opettaa ja auttaa jos niinku ei löyä tai silleen.. jos niinku luku menee väärin. Sitte se niinku selittää että mitä tässä pitää tehdä. Opettaja auttaa lukemisessa, sanoo mitä pitää tehdä. No varmaan terhtävissä auttaa jos ei tajua tai tiiä mitä te- hä..kyllähän se on hyvä tietää mitä tehdä. No ei se kokeissa auta, ei niissä saakkaan. No kuten matikan tunneilla mitä niinku tässä ja sitten tässä ja niin Kun tehtävät jää kesken niin tulee läksyä Matikassa on niinku kivaa ku saa laskea paljon Ope antaa lisätehtäviä jos osaa muut tehtävät, matikasta lisäteh- täviä ja paperilisätehtäviä.. Mä tykkään enemmän lisätehtävistä. Ope ei anna kovin paljon läksyä, eilen tuli yhestä kirjasta Opettaja antaa läksyjä, se on aika tylsää. Mutta siksi se niitä an- taa, että oppii lissää. Ope lukee meille kirjoja</p> <p>Se lukee aina kivoja satuja ope tekee kaikkia mukavia asioita Joskus ope lukee kirjasta satuja.</p> <p>Ope päättää ite mitä satuja se lukee</p> <p>Ope antaa tikkarit ja semmosen tarran... sitten me tarvitaan aina kolme tarraa, että meillä on lelupäivä. ope antaa leiman</p>	<p>Opettaminen</p> <p>Auttaminen</p> <p>"Sivistäminen"</p> <p>Ammattitaitoinen (Lasten tason tiedos- taminen)</p> <p>Johtaminen</p> <p>Palkitseminen (fyysinen)</p>	<p>OPETTAJA OPPIMIS- TILANTEIDEN RA- KENTAJANA JA OP- PIMISEN AUTTAJANA.</p>
--	---	--

<p>Se antaa meidän joskus tehdä kivoja asioita, anto pelata kerhossa Angry Birdsia</p> <p>Ku me tehdään vaikka jotain reipasta se varmaan siitä tulee vähän iloiseksi ja sanoo että nyt te ootte reippaita ollu. Se vähän hymyilee</p> <p>Ope on saanu mut iloseksi, jos on pitkä välkkä tai jos on lähetty vaikka laskettelemaan.</p> <p>varmaan kehuu</p> <p>Jos värkkää, niin se sanoo olkaa kunnolla</p> <p>Jos huutelee kesken tunnin, niin se sanoo "älä siellä huutele"</p> <p>Jos kovasti värkkää, saa jälkkäriä</p> <p>Kun joku puhuu päälle niin kyllä se siitä sanoo.</p> <p>Jos joku vaikka kiroilee, ja mua haukutaan. Ope ottaa sen aika vakavasti kyllä.</p> <p>kiroilu ja riitatilanteissa ope puuttuu</p> <p>mä jään tunniksi jälki-istuntoon tai niin kauaksi aikaa ku oon myöhästynyt</p> <p>Joskus ope suuttuu jos on lyönyt tai tehnyt jottai. Sitten se antaa jälki-istuntoa</p> <p>Se sanoo ettei se anna puheenvuoroa jos ei viittaa.</p> <p>Pitää viitata jos ei osaa</p> <p>No esimerkiksi jos ulkona on tehty jotain semmosta, mitä ei sais tehdä</p> <p>ope laittaa pulinapussiin alkutavun, jos mölyää.</p> <p>Jos koko nimi on pulinapussissa, jää koulun jälkeen tai välitunniksi siivoamaan naulakot.</p> <p>(jos joku häiritsee tunnilla): Se sanoo sen nimen kovalla äänellä ja antaa jonku semmosen lapun, etteen lapun</p> <p>(ope on suuttunut meille monesti)</p> <p>Jos joku on haukkunut niin sitte pitää pyytää anteeksi.</p>	<p>Palkitseminen (henkinen)</p> <p>Kurinpito</p> <p>Rangaistukset ja seuraukset</p> <p>Sääntöjen ylläpitäminen</p> <p>Seurauksista kiinnipitäminen</p>	
--	--	--

<p>Ope kieltää menemästä isojen pihalle, se on tylsää</p> <p>on hyvä että saa rangaistuksen jos mölisee on hyvä juttu että ope puuttuu huutamiseen, ettei joku oppilas huuda koko ajan. opelle kerrotaan jos on riitaa tai kiusaamista</p>	<p>Rajojen laittaminen</p> <p>Oikeudenmukainen</p>	
--	--	--