

# **Ammattitaitoa ilman kokemustietoa**

Lapsettomien opettajien käsityksiä itsestään kasvattajina

Pro gradu -tutkielma

Reetta Kärkinen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

2017

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Ammattitaitoa ilman kokemustietoa – lapsettomien opettajien käsityksiä itsestään kasvattajina

Tekijä: Reetta Kärkinen

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajan koulutusohjelma/Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -tutkielma\_X\_ Laudaturtyö\_\_\_ Lisensiaatintyö\_\_\_

Sivumäärä: 77

Vuosi: 2017

### Tiivistelmä:

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, millaisina kasvattajina lapsettomat opettajat näkevät itsensä ilman kokemusta oman lapsen kasvattamisesta. Tutkimukseni tarjoaa tietoa lapsettomuudesta moninaisena ilmiönä ammattikasvattajien keskuudessa. Saadakseni mahdollisimman autenttisen aineiston haastattelin tutkimukseeni lapsettomia opettajia.

Olen käyttänyt tutkimuksessani aineistolähtöistä Grounded Theory -menetelmää, jolloin olen luonut itse tutkimukseeni teorian aineistosta. Toteutin aineiston analyysin kolmivaiheisen koodauksen avulla, mikä tarkoittaa systemaattista aineiston pilkkomista, käsitteellistämistä ja jäsentämistä. Aineistolähtöisyydestä huolimatta perehdyn tutkimukseni alussa tutkimusongelman kannalta merkittäviin käsitteisiin, joita ovat: kasvatus, lapsettomuus ja kokemustieto. Olen ottanut ne tutkimukseen mukaan siksi, että lukija saisi perehtyä syvemmin aiheeseen ennen tutkimustulosten esittelyä.

Tutkimustulosteni mukaan lapsettomat opettajat luottavat omaan ammattitaitoonsa ilman kokemusta oman lapsen kasvattamisesta ja pitävät itseään hyvinä kasvattajina. He kuitenkin uskovat, että kokemustieto vanhemmuudesta voisi syventää heidän käsitystään lapsen maailmasta ja tarjota uutta näkökulmaa myös koulukasvatukseen. Lapsettomille opettajille koulukasvatus näyttäytyi monivahteisena toimintana, jossa oli koko ajan läsnä kasvun potentiaali.

Asiasanat: Lapseton opettaja, kasvatus, kokemustieto

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi \_x\_

## Sisällys

1 JOHDANTO .....	5
2 TUTKIMUKSEN KÄSITTEELLISET LÄHTÖKOHDAT .....	7
2.1 Kasvatus.....	8
2.1.1 Koulukasvatuksen erityispiirteitä.....	8
2.1.2 Opettaja kasvattajana .....	10
2.1.3 Kasvatuksen etiikka.....	12
2.1.4 Kasvatusta yhteistyönä .....	14
2.2 Lapsettomuus .....	16
2.2.1 Lapsettomuus moninaisena ilmiönä.....	16
2.2.2 Lapsettomuuden yleistyminen.....	17
2.2.3 Lapsettomat ammattikasvattajat .....	18
2.3 Kokemustieto .....	19
2.3.1 Erilaisia tiedon lajeja.....	20
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	23
3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset .....	23
3.2 Tutkimushenkilöt ja aineistonkeruu .....	23
3.3 Grounded Theory tutkimuksessani.....	26
3.3.1 Analyysin ensiaskeleet.....	28
3.3.2 Avoin koodaus.....	29
3.3.3 Aksiaalinen koodaus .....	31
3.3.4 Selektiivinen koodaus .....	33
4 TUTKIMUSTULOKSET .....	35
4.1 Monivivahteinen koulukasvatus .....	35
4.1.1 Koulutoiminnassa kasvun potentiaali.....	35
4.1.2 Opetuksen ja kasvatuksen kiinteä suhde .....	36
4.1.3 Vastakohtaiset opettajan ominaisuudet.....	37
4.1.4 Kasvattaja työn ulkopuolellakin.....	38
4.1.5 Kasvatuskumppanuus .....	39
4.2 Lapsettomuuden monet kasvot työelämässä .....	42
4.2.1 Vaiettu keskustelunaihe .....	43
4.2.3 Pitkän päivän uurastajat.....	48
4.2.4 ”Lapsettomat on jotenkin outoja ja itsekkäitä” .....	50
4.3 Ammattitaitoa ilman kokemustietoa.....	54

4.3.1 Vanhemmat luottavat vakuuttavaan opettajaan .....	54
4.3.2 Kasvatusvinkkejä vanhemmille .....	56
4.3.3 ”Kyllä sä sitten ymmärrät, ku sulla on omia lapsia” .....	57
4.3.4 Kokemustiedolla ymmärrys syvenee.....	57
4.4 Ydinkategoria.....	59
5 POHDINTA.....	61
5.1 Luotettavuus ja eettisyys.....	61
5.2 Yhteenveto.....	63
5.3 Tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys sekä jatkotutkimusaiheita .....	66
LÄHTEET .....	68
LIITTEET .....	76

## 1 JOHDANTO

Törmäsin eräänä iltana internetissä keskustelupalstan viestiketjuun, jonka aiheena olivat lapsettomat opettajat. Useat keskustelupalstalle kirjoittaneet ihmiset olivat sitä mieltä, että opettaja ei voi olla ammattitaitoinen, mikäli hänellä itsellään ei ole omia lapsia. Tulevana luokanopettajana jäin pohtimaan, millaisena kasvattajana minua pidettäisiin, mikäli en itse saisi koskaan omia lapsia. Minua alkoi kiinnostaa erityisesti se, miten muut lapsettomat opettajat tuon asian kokevat. Sen vuoksi päätinkin tehdä tutkimukseni siitä, millaisina kasvattajina lapsettomat opettajat näkevät itsensä ilman henkilökohtaista kokemusta vanhemmuudesta.

Lapsettomuutta kasvattajien keskuudessa on tutkittu jonkin verran jo ennen tätä tutkimustakin (ks. Kaartinen 2014; Mäkinen 2008; Ylitapio-Mäntylä 2009). Tutkimukseni eroaa kuitenkin aiemmin tehdyistä lapsettomiin kasvattajiin kohdistuneista tutkimuksista siten, että en keskity omassa tutkimuksessani naisnäkökulmaan vaan olen kiinnostunut sekä miesten että naisten käsityksistä. Pidän äitiyttä ja isyyttä yhtä merkittävänä asioita, minkä vuoksi uskon myös lapsettomuuden koskevan kaikkia ihmisiä sukupuoleen katsomatta. Tutkimukseni eroaa aiemmista tutkimuksista lisäksi myös siinä, että halusin antaa tutkittaville mahdollisuuden tuoda esiin kaiken aihetta koskevan tiedon aidoimmillaan, ilman omia ennakkoesityksiä. Tämän vuoksi valitsinkin tutkimusmenetelmäkseni aineistolähtöisen Grounded Theory -menetelmän.

Pyrin tarjoamaan tutkimukseni kautta erityisesti kasvatus- ja opetustyön parissa työskenteleville henkilöille lisää tietoa lapsettomuudesta moninaisena ilmiönä opettajien keskuudessa. Moninaisuuden huomioon ottaen en ole halunnut rajata aihettani niin, että haastatteleman opettajat olisivat esimerkiksi vain tahallisesti tai tahattomasti lapsettomia vaan annan koko lapsettomuuden kirjon tulla esiin tutkimuksessani. Toiveenani on, että tutkimukseni esittelisi tätä aihetta sillä tavalla, että lapsettomat opettajat eivät joutuisi koskaan itse kohtaamaan edellä kuvailmani viestiketjun kaltaisia viestejä.

Tutkimukseni päätavoitteena on siis selvittää, millaisia käsityksiä lapsettomilla opettajilla on itsestään kasvattajina ilman kokemustietoa oman lapsen kasvattamisesta. Kasvatus onkin eräs tutkimukseni merkittävimmistä käsitteistä. Kasvatukseen perehdytään pääosin koulukasvatuksen kautta, mutta huomio kiinnittyy toisaalta myös koulun ulkopuolella tapahtuvaan kasvatukseen. Toinen merkittävä avainsana tutkimuksessani on kokemustieto. Sen luonnetta ja merkitystä tarkastellaan kasvatuksen näkökulmaa silmällä pitäen. Tärkein käsite tutkimuksessani on kuitenkin lapsettomuus, joka yhdistää kaikkia tutkimukseeni osallistuneita opettajia.

## 2 TUTKIMUKSEN KÄSITTEELLISET LÄHTÖKOHDAT

Perehdyn tutkimukseni aluksi käsitteellisiin lähtökohtiin, jotka olen muotoillut sen mukaan, mitkä asiat olen kokenut tutkimusaiheeseen liittyen lähtökohtaisesti merkittävimpinä. Tarkoitukseni on avata lukijalle tutkimuksessani käyttämieni käsitteiden ja ilmiöiden sisältöjä. Esittelen seuraavaksi nämä lähtökohdat melko lyhyesti, sillä tutkimukseni on aineistolähtöinen eikä aiemmilla teorioilla aihetta koskien ole täten laisinkaan painoarvoa tutkimuksessani.

Tutkimukseni kolmeksi merkittävimmäksi käsitteelliseksi lähtökohdaksi valikoituivat kasvatus, lapsettomuus ja kokemustieto. Näistä käsittelen ensimmäisenä kasvatusta, joka on hyvin keskeinen teema tutkimuksessani. Sen ensimmäiseksi alaotsikoksi olen nostanut koulukasvatuksen erityispiirteet, sillä tutkimuksessani huomio kiinnittyy erityisesti koulussa tapahtuvaan kasvatukseen. Olen nähnyt tarpeelliseksi avata tämän jälkeen aihetta opettaja kasvattajana, koska se on sekä oleellisesti sidoksissa edellä mainitsemaani koulukasvatukseen että merkittävä osa tutkimuskysymystäni. Sen jälkeen perehdyn kasvatukseen eettiseen puoleen, minkä näen kaiken kasvatuksen tärkeänä perustana. Kasvatus-osion lopussa kiinnitän katseeni yhteistyönä tapahtuvaan kasvatukseen, jonka koen merkittäväksi osaksi nykypäivän kasvatuskulttuuria.

Toiseksi keskeiseksi tutkimukseni käsitteeksi olen valinnut lapsettomuuden, sillä tarkastelen sen kautta kasvatus-aihetta tutkimuksessani. Haluan avata lukijalle aluksi lapsettomuuden erilaisia puolia, sillä sen kirjo on hyvin moninainen. Sen jälkeen käsittelen sitä, miten lapsettomuuden yleisyys on vaihdellut aikojen saatossa. Tällä haluan selventää lukijalle sitä, miten yleisestä ilmiöstä lapsettomuudessa on tänä päivänä kyse. Lapsettomuus-osion päättää merkittävä katsaus lapsettomiin kasvattajiin, jotka ovat tärkeä mielenkiintoni kohde tässä tutkimuksessa.

Kolmantena merkittävänä käsitteenä tutkimuksessani on kokemustieto. Valitsin tämän käsitteen mukaan teoreettiseksi lähtökohdaksi sen vuoksi, että olen kiinnostunut sen vaikutuksesta tutkimaani ilmiöön. Kokemustiedon alaotsikkona

avaan erilaisia tiedon käsitteitä ja merkityksiä, sillä ne vaikuttavat kiinteästi myös kokemustietoon.

## 2.1 Kasvatus

Hämäläisen ja Nivalan (2008, 32) mukaan ihmisessä on luontainen biologinen herkkyys kehittyä ja kasvaa ihmiseksi. Kasvatuksen tehtävä on muuttaa tuo kehityspotentiaali todelliseksi inhimilliseksi kasvuksi ja kehitykseksi. Kasvatustoiminnassa nähdään perinteisesti olevan kaksi osapuolta: kasvattaja ja kasvatettava. Kasvatusta tapahtuu näiden osapuolten välisessä vuorovaikutuksessa. (Hämäläinen & Nivala 2008, 32-33, 146.) Kasvatus voidaan nähdä ihmiselle tunnusomaisena, inhimillisenä toimintana. Sen pohjalta rakentuu perusta organisoituneelle yhteiselämälle, sivistykselle ja moraalille. (Hämäläinen & Nivala 2008, 32-33.)

Suorannan (1997, 120) mukaan ihminen voi tulla ihmiseksi ainoastaan kasvatuksen kautta. Ympäristöllä on tärkeä rooli yksilön kasvussa ja kehityksessä, sillä ihmiseksi kasvua ei tapahdu ilman toisten ihmisten muodostamaa sosiaalista ympäristöä. Sosiaalinen ympäristö sisältää paljon kasvatusvaikutuksia, joten sitä voidaan pitää itsessäänkin kasvattavana. (Suoranta 1997, 30.) Viljamaa (2015, 153) määrittelee kasvatuksen sosiaalistumiseksi ympäröivään sosiaaliseen kulttuuriin.

### 2.1.1 Koulukasvatuksen erityispiirteitä

Uusikylän (2002, 21) mukaan kasvattamisen keskiössä ovat tavoitteet, joihin kasvattamisella pyritään. Dewey (2011, 14) tekeekin eroa älykkäiden ja muiden kottien välillä sen mukaan, miten eri toimintatavoissa huomioidaan niiden vaikutus lapsen kehitykseen. Hänen mukaansa älykkään kodin tunnusmerkki on se, että sen elämäntavat ja kanssakäymiset valitaan siten, miten niiden ajatellaan parhaiten vaikuttavan lasten kehitykseen. Kaikissa kodeissa tätä ei kuitenkaan hänen



mukaansa tapahdu. Koulu sen sijaan säilyy aina ympäristönä, jossa pyritään kehittämään jäsentensä henkistä ja moraalista käyttäytymistä. (Dewey 2011, 14.) Viljamaa (2015, 153) nostaa koulun tärkeimmäksi tehtäväksi tuottaa kansalaisia, jotka löytävät yhteiskunnasta paikkansa ja ovat sille hyödyksi.

Suomessa koulukasvatusta ohjaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) kasvatuksen määritellään muodostavan yhdessä opetuksen kanssa kokonaisuuden, jota kutsutaan perusopetukseksi. Opetus- ja kasvatustehtävä käsittävät oppilaan kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisen yhteistyönä kotien kanssa. Kasvatus on perusopetuksessa ihmisoikeuksiin tutustumista, kunnioittamista ja puolustamista. Se tähtää oppilaiden tukemiseen ihmisyyteen sekä yhteiskunnan jäsenyyteen kasvussa. Sekä opetuksen että kasvatuksen tehtävänä on tukea oppilaita kasvussa kohti terveen itsetunnon omaavaa, tasapainoista ihmistä. (OPH 2014, 9-19.) Kasvatuksella ja opetuksella on melko epäselvä suhde, sillä ne viittaavat osittain samaan toimintaan ja ilmiöön (Hämäläinen & Nivala 2008, 46; Puolimatka 1995, 88). Molemmat pyrkivät vaikuttamaan kohteeseensa, mutta opetus on suhteessa kasvatukseen tietoisempaa ja näihin tavoitteisiin rajautuvaa toimintaa. (Hämäläinen & Nivala 2008, 46.)

Lapset oppivat jo nuorena, että eri tilanteissa heiltä odotetaan erilaista käytöstä. Myös kouluun tullessaan he yleensä sisäistävät nopeasti sen, millaisia odotuksia ja vaatimuksia heidän käytökselleen on asetettu. (Galloway & Edwards 1996, 47.) Lindhin ja Sinkkosen (2009, 29) mukaan oppilaaseen kohdistuu koulupäivän aikana monenlaisia vaatimuksia liittyen muun muassa käytänteiden hallitsemiseen, kirjoitettuihin ja kirjoittamattomiin sääntöihin sekä itsehallintään. Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan kykene täyttämään näitä vaatimuksia, jonka vuoksi he suuntaavatkin mielenkiintonsa muualle. (Lindh & Sinkkonen 2009, 29.)

Saloviidan (2007, 22) mukaan koulun työrauhaongelma on tehokasta opiskelua ja oppilaan itsehallinnan lisäämistä hidastava asia. Esimerkiksi keskittyminen johonkin muuhun kuin opettajan antamiin tehtäviin on hyvin yleinen työrauhaongelma erityisesti alaluokilla. Sitä ei kuitenkaan voida laskea varsinaiseksi käyttäytymisongelmaksi, vaikka se luokan sääntöjä rikkoisikin. Saloviita (2007, 25)

huomauttaa, että suuri osa työrauhaongelmaiseksi kutsuttavasta käytöksestä on lapsille ja nuorille ominaista, normaalia käyttäytymistä. Saloviidan (2007, 29-30) mukaan opettaja voi itse vaikuttaa käytöshäiriöiden esiintymiseen opettelemalla taitoja, joiden avulla järjestys säilyisi paremmin luokkahuoneessa. Ahosen (2017, 156) mukaan näiden taitojen hallitsemiseen ajatellaan usein tarvittavan auktoriteettia.

Gallowayn ja Edwardsin (1996, 97) mukaan se, mitä pidetään normaalina käyttäytymisenä ja normaalina kurinpitona vaihtelee kansallisuuksittain ja eri ammattilaisten mielipiteissä. Normaalin ja poikkeavuuden käsitteet ovat lisäksi itsessäänkin haasteellisia. Wais (2005, 70) on sitä mieltä, että poikkeavuuden kokonaiskuva arvioidessa tulee selvittää, kuka käytöstä pitää poikkeavana, millaisissa tilanteissa se nähdään poikkeuksellisenä ja miltä taustalta käytöksen arviointi tapahtuu.

### 2.1.2 Opettaja kasvattajana

Opettajilla on erittäin tärkeä rooli yhteiskunnassamme, sillä heidän välityksellään ihmiskunnan saavuttama tietotaito siirtyy aina uusille sukupolville. Opettajia voidaan pitää eräänlaisina yhteiskunnan palvelijoina. (Tarjamo 1979, 9-34.) Opettaja on myös ammattilainen, jonka kanssa lähestulkoon jokainen suomalainen tulee olemaan tekemisissä melko pitkän ajan elämästään. Opettajasta tuleekin oppilaille hyvin tärkeä henkilö (Tarjamo 1979, 85).

Myös Räsänen (1997) näkee, että koululla on merkittävä vaikutusvalta lapseen. Opettajat viettävät paljon aikaa oppilaidensa kanssa, joten ei ole yhdentekevää, millaista tuo kanssakäyminen on. Varhaisessa kasvu- ja kehitysvaiheessa olevat lapset ovat hyvin alttiita vaikutuksille. He eivät osaa aikuisen tavoin huolehtia esimerkiksi omista oikeuksistaan. (Räsänen 1997.) Gordon (2006, 46) neuvookin opettajia pitämään huolta siitä, että he kiinnittäisivät huomiotaan opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen, joka on hyvin merkittävä osa koulutoimintaa.

Aikuisen ja lapsen kohtaamisessa on mukana aina valtaa, jota hallitsee ainakin aluksi aikuinen. Valta mahdollistaa sen, että aikuinen voi suunnitelmallisesti tukea lapsen kehitystä. (Ahonen 2017, 156; Rimpelä 2013, 44.) Tällaiseen kasvatukselliseen vallankäyttöön kuuluu myös se, että aikuinen pyrkii suojelemaan lasta kasvua ja kehittymistä hankaloittavilta tekijöiltä (Ahonen 2017, 156). Aikuinen voi kuitenkin käyttää tätä valtaa väärin ja olla kuulematta lasta aidosti tai tulkita hänen tarpeitaan omista lähtökohdistaan käsin. Aitoon vuorovaikutukseen kuuluukin vallan ja luottamuksen yhteensovittaminen. (Rimpelä 2013, 44.) Turkka (2002, 272) listaa aikuisen vallankäytön kohteiksi koulukontekstissa rajojen ylläpidon, tarpeellisten rutiinien luomisen ja turvallisuusseikoista huolehtimisen siten, että se tukisi oppimista.

Auktoriteettia on pidetty vallan harjoittamisen muotona, vaikka auktoritaariseen suhteeseen kuuluu auktoriteettiin uskomisen ilman pakkoa. Vallankäyttöön voi puolestaan kuulua joskus myös pakottaminen. (Ahonen 2017, 156.) Saloviita (2007, 50) jakaa opettajan vallankäytön neljään eri kategoriaan: traditionaalinen, karismaattinen ja asiantuntijamainen valta sekä pakkovalta. Kolme ensimmäistä näistä ovat auktoriteettiin pohjautuvia vallankäytön muotoja. Traditionaalisen auktoriteetin omaava opettaja tukeutuu työssään perinteikkyyteen ja muodolliseen arvovaltaan asiantuntijamaisen opettajan luottaessa siihen, että oppilaat ovat kiinnostuneita hänen asiantuntemuksestaan. Karismaattiseen valtaan nojaava opettaja on pidetty ja ehkä ihailtakin oppilaidensa toimesta. Pakkovaltaa käyttävä opettaja kontrolloi puolestaan järjestystä luokassaan rangaistusten tai palkitsemisten avulla. (Saloviita 2007, 50-56.)

Auktoriteettisuhteen rakentumiseen opettaja tarvitsee omalta puoleltaan hyvän itsetunnon, terveen itsevarmuuden sekä itseensä, tekemiseensä ja oppilaisiinsa uskovan mielen. Kokemuksen ja ammattitaidon kerryttyä opettaja voi kehittyä edellä mainittujen ominaisuuksien kaltaiseksi, luottavaiseksi ja itsevarmaksi auktoriteetiksi. Tällöin on kyse siitä, että opettaja on hankkinut itselleen tiedollis-ohjaavan auktoriteetin. (Uusikylä 2006, 117.)

Olemme kaikki olleet joskus tilanteessa, jossa joltakin oppilaalta on lipsahtanut opettajaa kutsuessa sana ”äiti”. Cantellin (2010, 18) mukaan opettaja onkin oppilaan maailmassa niin merkittävä henkilö, että hän saattaa huomata oppilaan elämässä tai sosiaalisissa suhteissa tapahtuvia muutoksia jopa herkemmin kuin oppilaan vanhemmat. Lisäksi opettaja ymmärtää oppilasta laajemmin luokan sosiaalisia kuvioita ja ilmapiiriä, jonka vuoksi hänellä on vastuu esimerkiksi hiljaisempien oppilaiden huomioimisesta (Cantell 2010, 15). Keltikangas-Järvinen (2014, 54) painottaa temperamenttien merkitystä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Hänen mukaansa opettaja voi kokea haasteelliseksi opettaa oppilasta, jonka temperamentin hän arvioi erilaiseksi suhteessa omaan temperamenttiinsa. (Keltikangas-Järvinen 2014, 117.)

### 2.1.3 Kasvatuksen etiikka

Hämäläisen ja Nivalan (2008, 113) mukaan kasvatustoimintaa ohjaa perustavoitteiltaan arvokkaina ja toivottavina pidettyjen asiointilojen edistäminen. Kasvatuksen eettisyyteen kuuluu täten hyvin merkittävänä seikkana kysymys siitä, minkä näemme kasvatuksen kannalta arvokkaana. Näitä arvopohdintoja ohjaavat käsityksemme ihmisestä ja elämän tarkoituksesta. (Atjonen 2007, 18-20; Hämäläinen & Nivala 2008, 118-119.) Atjonen (2007, 18-20) täsmentää kasvatuksen olevan aina eettistä ja moraalista toimintaa. Galloway ja Edwards (1996, 102) huomauttavat, että opettajillakin voi olla keskenään hyvin erilaisia vakaumuksia ja arvoja, mutta koulussa on tärkeää toimia yhteisten arvojen pohjalta.

Suomessa opettaja toimii työssään opettajan ammattieettisten säädösten ohjajana. Ammattieettiset säädökset on koonnut Opetusalan Ammattijärjestö OAJ (2014). Opettajan eettiset periaatteet pohjautuvat seuraaviin arvoihin: ihmisarvo, oikeudenmukaisuus, totuudellisuus, vastuu ja vapaus. Vastuu ja vapaus käsittävät opettajan oikeuden omaan arvomaailmaansa sekä hänen vastuunsa opetuksen perustehtävän toteutumisesta sitä ohjaavan normiston mukaisesti. Opettajan ammattietiikkaan kuuluu velvollisuuksista huolehtiminen, oppilaiden ainutkertaisuuden huomioiminen, yhteistyö oppilaiden huoltajien ja työtovereiden kanssa,

oppilaiden kasvattaminen vastuulliseksi osaksi yhteiskuntaa sekä moniarvoisuuden huomioiminen työssä. (OAJ 9/2014.)

Opettajan työ on nähty perinteisesti hyvin itsenäisenä työnä. Opettajalla on tiettyä vapautta toimia luokassa parhaaksi katsomallaan tavalla, mutta kaikkea hänen toimintaansa ohjaa kuitenkin sekä yleinen että paikallinen opetussuunnitelma (Heikkinen & Sahlstedt 2014, 6). Atjonen (2004, 42) näkee vapauden ja vastuun olevan merkittäväällä tavalla yhteyksissä toisiinsa; opettajan valintojen vapaudesta seuraa velvollisuus tehdä eettisesti oikeita valintoja.

Veugelers (2008, 2-3) peräänkuuluttaa opettajien tietoisuutta eettisten arvojen suhteen. Mikäli opettaja ei tiedosta opetukseensa sisältyvien eettisten arvojen olemassaoloa, voi niiden opettaminen olla kyseenalaista eikä opettaja tällöin arvioi itsekään kriittisesti opettamiaan arvoja (Veugelers 2008, 2-3). Tirrin (1996, 119-120) mukaan opettajankoulutus ei tarjoa valmiita ratkaisuja eettisiin pulmiin, sillä niihin harvoin on olemassakaan selviä ratkaisumalleja. Tämän vuoksi opettajat saattavat kokea eettisten pulmien kohtaamisen hyvin haasteellisena. Hän näkee kuitenkin jokaisen opettajan arvokasvattajana ja moraalina opettajana. (Tirri 1996, 119-120.)

Huolimatta siitä, että opettaja tiedostaa yleisesti määritellyt eettiset standardit hän kohtaa koulumaailmassa jatkuvasti tilanteita, joissa tarvitaan hänen henkilökohtaista kantaansa eettisiin kysymyksiin (Atjonen & Linnakylä 2008, 57). Esimerkiksi arviointia tekevän opettajan oletetaan kykenevän tekemään rationaalisia ratkaisuja ilman henkilökohtaisia vaikuttimia, kuten persoonaansa tai henkilökohtaista arvomaailmaansa. Keltikangas-Järvisen (2014, 111-112) mukaan opettajan temperamentti toimii kuitenkin aivan samoilla lainalaisuuksilla kuin kaikilla muillakin ihmisillä, joten hän myös pitää joistakin oppilaista enemmän kuin toisista. Siihen ei välttämättä ole opettajalla itselläkään aina mitään erityistä perustelua. Täten opettaja arvottaa oppilaita tiedostamattaankin temperamenttien mukaan. (Keltikangas-Järvinen 2014, 111-112.)

Husu ym. (2000, 18) uskovat, että opettajilla on joitain systemaattisia ajatteluperusteita päätöksilleen, mutta käytännössä he joutuvat tekemään työssään jatku-

vasti kasvatuksellisia päätöksiä. Heidän on koko ajan otettava kantaa omaan tekemiseensä sekä arvioitava sitä eettisesti. Osa siitä voi olla myös tiedostamattomaa, mutta kuitenkin normatiivista. Tätä kasvatuksellisten päätösten tekoa voidaan pitää pedagogisena ajatteluna. (Husu, Jyrhämä, Kansanen, Krokfors, Meri & Tirri 2000, 17-18.)

#### 2.1.4 Kasvatusta yhteistyönä

Metson (2004, 19) mukaan kasvattaminen on tänä päivänä tietoisempaa toimintaa kuin mitä se aikaisemmin on ollut. Kansallinen kasvatuskulttuuri on siirtynyt tottelemisen kulttuurista kohti neuvottelu- ja keskustelukulttuuria. Myöhäismodernissa yhteiskunnassamme perheen asioista ovat yhä enemmän tietoisia myös monet kasvatuksen asiantuntijat, joten vanhempien on peilattava toimintaansa ja arvojaan ammattilaisten näkemyksiin. (Metso 2004, 19-21.)

Aiemmin todettiin usein, että: ”Koti kasvattaa, koulu opettaa ja sosiaali- ja terveyspalvelut hoitavat.” Tänä päivänä kasvatustehtävä nähdään entistä tiiviimpänä ja yhtenäisempänä eri toimijoiden kesken tapahtuvana yhteistyönä, josta on käytetty 2000-luvun alusta saakka käsitettä kasvatuskumppanuus. Kasvatuskumppanuus tarkoittaa lapsen kehityksen tukemiseen tähtäävää, ihmisten ja instituutioiden välistä, vuorovaikutuksellista toimintaa. (Rimpelä 2013, 31- 32.) Se sisältää ammattilaisten ammattiosaamisen sekä vanhempien oman lapsensa tuntemisen tavalla, joka pyrkii tukemaan lapsen hyvinvointia. Kyse on siis jaetusta asiantuntijuudesta, jossa eri toimijat voivat hyötyä toistensa osaamisesta. (Lämsä 2013, 51, 58-59). Rimpelän (2013, 32) mukaan kasvatuskumppanuudella on erityisen merkittävä tehtävä niissä tilanteissa, joissa vanhemmat eivät jaksa tai osaa tukea lastaan riittävästi.

Suomen perusopetuslaki (628/1998) velvoittaa koulut tekemään yhteistyötä kotien kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan kodin ja koulun yhteiseen arvopohdintaan perustuva yhteistyö synnyttää turvallisuutta ja edistää siten oppilaiden hyvinvointia. Rakentavan vuorovaikutuksen keskiössä

pidetään koulun henkilökunnan avointa ja kunnioittavaa suhtautumista kotien erilaisia kulttuureja ja kasvatusnäkemyksiä kohtaan. (Perusopetuksen...2014, 15.) Kunnallisen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimuksen (OVTES 2017) 6 § mukaan opettajien tulee käyttää viikoittain kolme tuntia aikaa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä muihin koulun toimintaan liittyviin tehtäviin. Täten opettajille myös maksetaan siitä, että he tekevät yhteistyötä kotien kanssa.

Karhuniemi (2013, 80) huomauttaa, että oppilaiden huoltajat eivät toivo olevansa pelkästään tiedotusten kohteina, vaan heiltä löytyy usein innostusta vaikuttaa koulun toimintaan. Myös Metson (2004, 30) mukaan kodin ja koulun välinen yhteistyö tarkoittaa vanhempien kohdalla usein passiivista yleisönä olemista. Lisäksi hän muistuttaa, että vanhempien ja opettajan välillä on aina valtasuhde, jossa opettajalla on ammattinsa ja asemansa vuoksi valta-asema. (Metso 2004, 30-32.)

Suurella osalla suomalaisia peruskouluja käytetään kodin ja koulun välisen viestinnän välineenä Wilma-järjestelmää. Wilma-viestintää on moitittu siitä, että se on saanut rikosrekisterimäisen leiman koulumaailmassa. Opettajat kirjoittelevat sinne lähinnä negatiivisten asioiden tiimoilta, sillä heidän täytyy usein ilmoittaa erilaisista oppilaaseen liittyvistä ongelmista huoltajille. Positiivisten asioiden suhteen ei kuitenkaan ole tuota yhteydenottopakkoa, joten sellainen viestintä jää huomattavasti vähemmälle. (Karhuniemi 2013, 123-125.) Myös Metson (2004, 126) tutkimuksesta ilmenee, että yhteistyö kodin ja koulun välillä on usein negatiivista ja rakentuu oppilaiden ongelmien ympärille, sillä opettajat ottavat vanhempiin yhteyttä pääasiallisesti silloin, kun he kohtaavat haasteita oppilaan suhteen.

Rimpelän (2013, 29) mukaan nykypäivän lapsi kasvaa erilaisissa kehitysyhteisöissä, joita ovat muun muassa perhe, asuinalue, päivähoito, media, harrastukset ja koulu. Kehitysyhteisöissä eivät välttämättä tiedetä, mitä muissa kehitysyhteisöissä tapahtuu. Vanhemmuus on sitä vaativampaa, mitä useamman kehitysyhteisön jäsenenä lapsi toimii. Lapsen kehityksen kannalta tärkeintä on lapsen kokemus niiden kehitysyhteisöjen muodostamasta kokonaisuudesta, joihin hän hakeutuu tai ohjautuu. (Rimpelä 2013, 29-31.) Lasten arkiset toimintaympäristöt ja yhteisöt ovat yhä moninaisemmat, minkä seurauksena kasvattajat saattavat

kokea kaoottisuutta kasvatuksen suhteen. Ammatikseen kasvattavilla henkilöillä on merkittävä rooli siinä, että he auttavat vanhempia erottamaan kaoottisuuden keskellä epäolennaisesta olennaisen. (Rimpelä 2013, 20.)

## 2.2 Lapsettomuus

Maailman terveysjärjestö World Health Organization määrittelee lapsettomuuden lisääntymisjärjestelmän sairaudeksi, jonka vuoksi kliinistä raskautta ei ole saavutettu 12 kuukauden tai sitä pidemmän ajan jälkeen suojaamattomasta yhdynnästä huolimatta (WHO 5.6.2017). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos erottelee toisistaan tahattoman ja tahallisen lapsettomuuden, joista jälkimmäisessä henkilö on itse valinnut lapsettomuutensa. Tahattoman lapsettomuuden taustalla voivat olla hedelmällisyyteen liittyvät ongelmat, elämäntilanne, fysiologiset seikat tai seksuaalinen suuntautuminen. (THL 5.6.2017.)

### 2.2.1 Lapsettomuus moninaisena ilmiönä

Miettisen ja Rotkirchin (2008, 17) mukaan käsite *childless by circumstance* eli ”olosuhteiden pakosta lapseton” käsittää henkilöt, jotka eivät toiveistaan huolimatta saa lasta esimerkiksi sopivan kumppanin puutteen tai adoption onnistumattomuuden vuoksi. Lindforsin (2012, 271-272) mukaan lapsettomuuden tahallisuutta voi olla kuitenkin haasteellista määritellä, sillä samaan määritelmään pitäisi mahtua sekä ne, jotka ovat aina tienneet haluavansa elää ilman lapsia, että ne, jotka huomaavat hedelmällisen iän ylitettyään lastenhankinnan jääneen välistä. Tahaton lapsettomuus voi myös muuttua ajan myötä tahalliseksi esimerkiksi silloin, kun lasta aiemmin toivonut pariskunta päättääkin elää kaksin (Lindfors 2012, 271-272; Miettinen & Rotkirch 2008, 16-17).

Malinin (2006, 26) mukaan heikentynyt hedelmällisyys on lääketieteellinen käsite, joka tarkoittaa vuoden mittaista, tuloksetonta lapsensaannin yrittämistä. Hedelmättömyyttä eli steriliteettiä kuvaa puolestaan tilanne, jossa naiselta puuttuu



kohtu tai hänellä ja/tai miehellä ei ole sukusoluja. Heikentynyt hedelmällisyys ja hedelmättömyys voidaan jakaa primaariin ja sekundaariin lapsettomuuteen. (Malin 2006, 26-27.) Primaarilla lapsettomuudella tarkoitetaan sitä, että henkilö ei ole koskaan onnistunut tulemaan raskaaksi tai hänen raskautensa ovat menneet kesken. Lapsettomuutta voi kuitenkin kokea myös henkilö, jolla on jo yksi tai useampi lapsi. Mikäli hän ei kykene enää tulemaan raskaaksi, on kyseessä sekundaari lapsettomuus. (Klemetti 2003, 113; Malin 2006, 27.)

Lapsettomuutta voidaan yrittää hoitaa lääketieteellisin keinoin, joihin luetaan kuumiviksi leikkaushoidot, hormonihoitot sekä hedelmöityshoidot. Hedelmöityshoidoissa pyritään avustamaan munasolun hedelmöitymistä joko koeputkessa tai kohdussa. (Klemetti 2003, 113.) Hedelmöityshoidot eivät kuitenkaan takaa lapsen saantia eivätkä paranna lapsettomuutta, mutta niillä voidaan auttaa saamaan lapsia. (Klemetti 2003, 114; Lindfors 2012, 277)

### 2.2.2 Lapsettomuuden yleistyminen

Vuoden 2015 perhebarometrin (Miettinen 2015, 28) mukaan lapsettomuutta ihanteenaan pitävien osuus on huomattavasti aiempia tutkimuksia korkeampi. Lapsettomuus vaikuttaakin melko yleiseltä ilmiöltä: Terveys 2000 -tutkimukseen osallistuneista 20-54-vuotiaista naisista 17,6% oli kokenut jossakin vaiheessa elämänsä lapsettomuutta (Klemetti, Koponen & Sihvo 2004, 50).

Perhekokojen pientyminen on ylikansoittumisen myötä tullut aiempaa hyväksyttävämmäksi asiaksi, mutta tahallisesti lapsettomat nähdään yhä sosiaalisesti vastuuttomina yksilöinä. Tahallinen lapsettomuus ei siis ole saavuttanut vielä täysin sosiaalista hyväksyntää. Tahatonta lapsettomuutta pidetään puolestaan tilastollisesti vähintäänkin poikkeuksellisena perhemallina, josta on oltu yhteiskunnassa vain vähäisesti huolissaan ja kiinnostuneita. (Monach 1993, 1.) Metso (2004, 19) osoittaa, että lasten hankkimista pidetään nykypäivänä kuitenkin harvittuna valintana, josta moni myös tietoisesti kieltäytyy.

Arviolta 15 prosenttia pariskunnista hakeutuu lapsettomuushoitoihin hedelmällisten vuosiensa aikana. Tämän luvun uskotaan kasvavan tulevaisuudessa, sillä lapsentekoa siirretään yhä myöhemmälle iälle sen lisäksi, että lapsettomat tulevat tietoisemmiksi mahdollisista tutkimus- ja hoitovaihtoehdoista. (Matthews 2011, 8.) Monach (1993, 16) arvelee, että naisten naimisiinmenon ja ensimmäisen lapsen syntymisen viivästyminen saattavat lisätä lapsettomien määrää. Klemetti (2003, 115-116) kuitenkin huomauttaa, että kaikenikäisillä naisilla on tutkimusten valossa aiempaa enemmän lapsettomuuden kokemusta. Malinin (2006, 27) mukaan lapsettomuuden yleistymiseen on haastavaa löytää täysin pätevää selitystä, sillä esimerkiksi Suomen väestötietoja lapsettomuuden yleisyyttä koskien on alettu kerätä vasta 1990-luvulla.

Vuoden 2008 Perhebarometri lisää ymmärrystä lapsettomuuden yleistymiseen vaikuttavista tekijöistä. Nuorten lastenhankintapohdintoja näyttää ohjaavan voimakkaasti ajatus opintojen suorittamisesta ennen perhe-elämään ryhtymistä. Opiskelijat ovatkin muita innokkaampia siirtämään lasten hankkimista. Naiset ajattelevat huomattavasti miehiä enemmän lastensaannin vaikuttavan kielteisesti työssäkäyntiin ja urakehitykseen. Myös sopivan kumppanin puute, muut mielenkiinnon kohteet tai nykyisestä elämäntyylistä luopumisen pelko olivat lastenhankinta-aikeiden siirtämisen taustalla. (Miettinen & Rotkirch 2008, 44-97.)

### 2.2.3 Lapsettomat ammattikasvattajat

Suomessa ei ole olemassa rekisteriä, joka kartuttaisi tietoa lapsettomien opettajien osuudesta koko ammattikunnan piirissä. Lapsettomuuden ja ammatikseen kasvatustyötä tekevän henkilön suhde on kuitenkin kiinnostanut muutamia tutkijoita. Heidän tutkimuksensa ovat tarjonneet arvokasta tietoa lapsettomuudesta ilmiönä kasvatuksen kentällä.

Leena Kaartinen (2014) kiinnittää tutkimuksessaan huomiota lapsettomien naisopettajien ammatillisuuden rakentumiseen sekä työkokemuksiin. Tutkimuksen mukaan lapsettomuuden kokemukset opettajien piirissä voivat olla hyvin moni-

naiset. Jotkut tutkimukseen osallistuneista opettajista kokivat, että heidän ammatillista kompetenssiaan kyseenalaistettiin lapsettomuuden vuoksi. Valtaosa tutkimukseen osallistuneista opettajista uskoi kuitenkin sopivansa hyvin ammattiinsa lapsettomuudesta huolimatta. (Kaartinen 2014, 61-71.)

Arja Mäkisen väitöstutkimuksessa (2008) lapsettomuutta lähestytään yksineläjän naisen näkökulmasta. Mäkisen mukaan erityisesti heidän äänensä jää lapsettomuuskeskusteluissa vaitonaiseksi. Yksineläjien elämässä korostuivat työnteko ja vastuunotto sekä omasta että toisten jaksamisesta työssä (Mäkinen 2008, 114-115). Yksinelävät naiset eivät voineet saavuttaa arvostetuinta mahdollista asemaa työssä sen vuoksi, että heillä ei ollut perheellisyyden mukanaan tuomaa arvoa. Lisäksi he kokivat työsyrrjintää perheettömyytensä vuoksi. (Mäkinen 2008, 117.)

Myös Outi Ylitapio-Mäntylän väitöskirjassa (2009) sivutaan lapsettomuus -aihetta kasvattajan näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan hoivatyöhön liitetään usein äitiymytti, jonka vuoksi vapaaehtoisesti lapsettomat lastentarhaopettajat nähdään ristiriitaisina henkilöinä; heidän oletetaan pitävän lapsista, mutta ei silti haluavan omia lapsia. (Ylitapio-Mäntylä 2009, 76-77.) Tutkimukseen osallistuneet lapsettomat lastentarhaopettajat oppivat kuitenkin työkokemuksen myötä luottamaan omaan ammattitaitoonsa kasvattajana. Kasvattajan kirjoista hankkimaa tietoa pidetään kuitenkin yhä eri asiana kuin äitiyden mukana tulevaa kokemustietoa. (Ylitapio-Mäntylä 2009, 77.)

Edellä mainittujen kolmen tutkimuksen yhteenvetona voidaan todeta, että lapsettomuus vaikutti kasvattajan työhön erityisesti työuran alussa. Työkokemuksen kartuttua lapsettomat kasvattajat saivat kuitenkin lisää itseluottamusta omaan toimintaansa. Lapsettomia kasvattajia syrjittiin työpaikalla ja heidän lapsettomuutensa suhtauduttiin tietyistä yhteiskunnan luomista stereotyyppisistä käsityksistä käsin.

### 2.3 Kokemustieto

Klassinen määritelmä tiedolle kuuluu näin: tieto on tosi uskomus. Kokemus on sen sijaan ihmisen henkilökohtainen käsitys jostakin asiasta. Kokemustieto käsittää täten hyvin perustellun tosi uskomuksen sisältäen myös omakohtaisen kokemuksen niistä asiainiloista, joita tieto koskee. Kokemustieto voi kuitenkin olla melko rajoittunutta, sillä kokemuksen laajuus sekä se, miten kokemustieto yhdistyy muuhun henkilön omaavaan tietoon vaihtelevat yksilöiden välillä. (Nieminen 2014, 16-19.)

Kokemukset ja kokemustieto eroavat merkittävästi toisistaan. Kunkin ihmisen henkilökohtaisia kokemuksia voidaan pitää lähtökohtaisesti aitoina ja tosina ajatellen, että jokainen yksilö kokee muut ihmiset, maailman ja itsensä omalla tavallaan. Muodostettaessa tietoa erilaisten kokemusten pohjalta on kuitenkin pyrittävä löytämään perusteita kokemusten totuudellisuudelle tai varmistettava niiden arvioinnin mahdollisuus. Kokemustiedosta täytyy olla olemassa jonkinlainen havainnollistava kuvaus tai representaatio, jotta kokemustiedon oikeellisuutta voidaan arvioida. Kokemustietoa tulee siis voida arvioida myös tieteellisesti. (Nieminen 2014, 20-21.)

### 2.3.1 Erilaisia tiedon lajeja

Kivirauma, Lehtinen ja Rinne (2009, 15-18) jakavat tiedon muodolliseen ja epämuodolliseen tietoon. Muodollinen tieto käsittää kasvatuksen kentällä sen tiedon, mitä kasvatustieteelliset tutkimukset ovat perinteisesti välittäneet. Epämuodollinen tieto on puolestaan käytännöllistä tietoa, jota ei ole opittu oppikirjoista. Muodollisen eli teoreettisen kasvatustiedon merkitystä usein jopa kyseenalaistetaan, sillä kasvatuksen uskotaan olevan niin voimakkaasti yhteydessä intuitiiviseen ymmärrykseen ja arkikokemusten kautta saatuun *maalaisjärkeen* (*common sense*). (Kivirauma, Lehtinen & Rinne 2009, 15-18.)

Koivunen (1997, 77) käyttää muodollisesta tiedosta käsitettä *ekspliiittinen tieto*, joka käsittää eksakteja asioita, kuten kirjoitettuja sanoja, matemaattisia kaavoja ja karttoja. Epämuodollinen tieto on sen sijaan *hiljaista tietoa* (*tacit knowledge*),

joka sisältää formuloimatonta, alati ihmisissä vaikuttavaa tietoa, jota ei voida muotoilla ja ilmaista samoin kuin ekspliittistä tietoa. Hiljainen tieto on kokemusperäistä, ruumiillista, geneettistä, intuitiivista, arkkityyppistä ja myyttistä tietoa. (Koivunen 1997, 77-78.) Hiljainen tieto -käsitteen luoja Michael Polanyi on kiteyttänyt käsitteen ydinajatuksen sanontaan ”voimme tietää enemmän kuin osaamme kertoa” (Toom 2008, 34).

Hämäläisen ja Nivalan (2008, 85) mukaan kaikilla ihmisillä on kokemuksellista tietoa kasvattamisesta. Sitä on kertynyt meille vähintäänkin kasvatettavina olemisen myötä. Suurin osa ihmisistä pystyy toimimaan kasvattajina jossakin vaiheessa elämäänsä tämän kokemuksellisen tiedon sekä käytännössä karttuvan tiedon pohjalta. Tuota tietämystä ei välttämättä osata kuitenkaan pukea sanoiksi. Kasvatustoiminnan taustalla olevaa kasvatustietoa voi olla haasteellista tunnistaa tiedoksi, sillä sen ajatellaan usein tulevan ”selkäytimestä” ilman tietoista pohdintaa. Tätä kasvattajan tiedostamatonta tai selkeästi jäsentymätöntä tietoa kutsutaan hiljaiseksi tiedoksi, joka on kasvatustoimintaan sisäänrakennettua ja kasvatuksen sujuvuuden kannalta hyvin merkittävää tietoa. (Hämäläinen & Nivala 2008, 84-85.)

Osa hiljaisesta tiedosta perustuu kasvatuksen tieteelliseen tietoon, jonka pohjalte kasvatuksen asiantuntijuuskin voi kehittyä rajoittumatta kokemukselliseen ja tilannekohtaiseen tietotaitoon. Tieteellisen kasvatustiedon ytimessä on yleisten kasvatustieteiden tunteminen. Se auttaa kasvattajaa tarkastelemaan omaa toimintaansa ja kasvatustilanteita perustellummin ja monipuolisemmin kuin kokemustietoon perustuva kasvatustieto. Kasvattajan sisäistämä tieteellinen kasvatustieto muovautuu kuitenkin vähitellen käytännölliseksi täydentyen samalla kokemustiedolla siten, että koko kasvatustietämys yksinkertaistuu käyttötiedoksi. (Hämäläinen & Nivala 2008, 85-86.)

Teoreettisella ja kokemuksellisella tiedolla on täten hyvin erilaiset luonteet ja perustat, mutta kumpikaan tiedon laji ei ole toista vähäpätöisempi. (Hämäläinen & Nivala 2008, 86.) Kivirauman, Lehtisen ja Rinteen (2009, 15) mukaan muodollisen ja epämuodollisen tiedon välillä on toisinaan yhteentörmäyksiä sen vuoksi, että teoria ei kohtaa käytäntöä. Hämäläinen ja Nivala (2008, 86) muistuttavat,

että kaikki kasvatukseen olennaisesti liittyvä tieto ei voi täyttää tieteellisen tiedon kriteerejä, joten ihmisten kokemusten merkitys kasvatustiedossa tulee säilyttämään merkittävän asemansa.

## 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, millaisia käsityksiä lapsettomilla opettajilla on kasvatuksen ammattilaisina kasvatuksesta ilman kokemusta omien lasten kasvattamisesta. Lapsettomuus on tutkimusten mukaan melko laaja ilmiö, ja sillä on monenlaisia eri ulottuvuuksia. Ilmiön laajuudesta huolimatta ajattelen, että se ei ole niin tunnettu kuin sen soisi olevan. Etsiessäni aiheesta aiemmin tehtyjä tutkimuksia huomasin, että lapsettomuutta ei ole tutkittu kovinkaan paljon. Tutkimukseni tarjoaakin tärkeää lisätietoa lapsettomuudesta kasvattajien keskuudessa kaikille kasvatukseen ja opetusalaan työskenteleville henkilöille.

Tutkimuksellani on myös henkilökohtainen merkitys; olen itse valmistumassa piakkoin luokanopettajaksi, mutta minulla ei ole omia lapsia. Olenkin kiinnostunut siitä, millaisina toiset, jo valmistuneet lapsettomat opettajat kokevat itsensä kasvatuksen alan ammattilaisina; asiantuntijoina. Tutkimukseni antaa myös minulle itselleni tulevana opettajana kiinnostavaa tietoa ja kokemuksia tästä aiheesta.

Olen muotoillut tutkimusongelmani seuraavanlaiseksi: Millaisia käsityksiä lapsettomilla opettajilla on kasvatuksesta omaan lapsettomuuteen nojautuen? Jotta saisin vastattua mahdollisimman tarkasti ja monipuolisesti tutkimusongelmaani, muodostin siitä kolme tutkimuskysymystä:

1. Millaisena lapsettomat opettajat käsittävät kasvattamisen?
2. Millaisena lapsettomuus näyttäytyy opettajille työelämässä?
3. Millaisena lapsettomat opettajat kokevat kokemustiedon merkityksen kasvattamisessa?

### 3.2 Tutkimushenkilöt ja aineistonkeruu

Ajattelin sopiviksi haastatteluhenkilöiksi lapsettomat opettajat itse, sillä uskoin heidän omistavan oleellista tietoa ilmiötä koskien. Keräsin aineistoni Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmän kautta. Tuohon ryhmään kuuluu liki 30 000 jäsentä, joista monet ovat opettajia tai koulumaailmassa työskenteleviä henkilöitä. Laitoin ryhmän sivustolle ilmoituksen, jossa pyysin lapsettomia opettajia osallistumaan tutkimukseeni (ks. liite 2). Täsmensin tarkoittavani lapsettomilla tässä aineen- ja luokanopettajia, jotka eivät tällä hetkellä toimi huoltajina yhdellekään lapselle. En määritellyt kuitenkaan sitä, tulisiko henkilön olla tahattomasti vai tahallisesti lapseton.

Ilmoitukseeni reagoitiin Facebookissa nopeasti ja laajasti. Vain joitakin tunteja ilmoituksen jättämisen jälkeen 23 henkilöä oli ilmoittanut minulle kiinnostuksestaan osallistua tutkimukseeni. Jouduinkin kirjoittamaan ilmoitukseni yhteen huomautuksen, jossa kerroin, että olin jo saanut kokoon tarvittavan määrän haastateltavia henkilöitä. Valitsin sen jälkeen ilmoittautuneiden joukosta sattumanvaraisesti yhdeksän henkilöä haastatteluun. Toteutin haastattelun chattaillen haastateltavien kanssa Facebookin messengerissä. Esitin haastateltaville tekemäni haastattelukysymykset (ks. liite 1) melko joutuisasti, mutta kerroin myös, että heillä on kuitenkin mahdollisuus palata aiempiin kysymyksiin myöhemmin keskustelun aikana. Haastattelut kestivät vajaasta tunnista reiluun kahteen tuntiin vastaajan kirjoitusnopeudesta riippuen.

Tehtyäni haastattelut huomasin, että yhdelläkään haastattelemani henkilöllä ei ollut pitkäaikaista toivetta lastensaannista eikä täten myös pitkäaikaista kokemusta lapsettomuudesta. Sen vuoksi päätin hankkia tutkimustani varten lisäaineistoa. Halusin saada haastateltaviksi henkilöitä, joilla voisi olla ikänsä puolesta pidempi kokemus lapsettomuudesta. Seuraavaksi lähetinkin lapsettomien yhdistys Simpukalle yhteydenottopyynnön, jossa toivoin yhdistyksen välittävän jäsenilleen tietoa mahdollisuudesta osallistua tutkimukseeni. Ilmoituksen muotoilin siten, että haastatteluun osallistuvan tulisi olla lapseton, yli 35-vuotias opettaja (ks. liite 3). Sain heidän kauttaan monia yhteydenottoja sähköpostiini ja päätin ottaa niistä kaksi ensimmäistä haastateltaviksi. Etsimme näiden haastateltavien kanssa toistemme profiilit Facebookista, ja laitoimme sitten yksityisenä viestiä



profiilin löytymisestä. Sen jälkeen toteutin haastattelut samalla tavoin kuin aiempien haastateltavienkin kanssa.

Haastattelut tapahtuivat puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Se tarkoittaa sitä, että esitin kaikille haastateltaville likipitään samat kysymykset (ks. Puusniekka & Saaranen-Kauppinen 2006). Pidin kuitenkin ilmapiirin haastattelussa vapaana siten, että jos opettajat nostivat haastattelussa esiin asioita, joita ei ollut haastattelukysymyksissäni, saatoin esittää heille niistä lisäkysymyksiä huolimatta siitä, olinko kirjoittanut sellaisia kysymyksiä itselleni muistiin. Mikäli haastateltavat ehtivät puolestaan nostaa itse esiin asioita, joista minulla oli itsekkin tarkoitus heiltä kysyä, saatoin jättää oman kysymykseni kysymättä.

Nämä ratkaisut tein sen vuoksi, että tutkimukseni olisi aineistolähtöinen enkä vaikuttaisi tutkijana liiaksi siihen, millaisia asioita haastateltavat nostivat esiin. Kaikki nämä ratkaisut tapahtuivat kuitenkin tiettyjen raamien puitteissa. Raameiksi määrittelin itselleni haastattelijana aihealueet kasvatus, lapsettomuus ja kokemustieto. Huolehdin siitä, että keskustelumme pysyivät näiden aihealueiden sisäpuolella. Puolistrukturoitu haastattelu sopii hyvin tilanteeseen, jossa haastattelija haluaa haastateltavilta tietoa juuri tietyistä aiheista. Tämän vuoksi haastateltavalle ei ole tarpeen antaa kovin suurta vapautta haastattelutilanteessa. (Ks. Puusniekka & Saaranen-Kauppinen 2006.)

Sain tutkimukseeni haastateltaviksi siis yhteensä 11 opettajaa. Iältään he olivat 27-42-vuotiaita. Kaksi näistä oli miehiä, loput yhdeksän naisia. Molemmat miehet sekä kuusi naista halusivat joskus saada lapsia, mutta kahdella naisella ei ollut lapsitoiveita, ja yhdellä naisella tilanne oli vielä epävarma. Kenelläkään heistä ei ollut koskaan ollut yhtään lasta. Yhdellä naisella ja yhdellä miehellä oli takanaan yritystä saada lasta; nainen oli yrittänyt saada lasta noin vuoden ajan ja mies alle kaksi vuotta. Yksi naisista tiesi, ettei tule sairautensa vuoksi koskaan saamaan lapsia, vaikka olisi niitä halunnutkin. (Ks. taulukko 1.)

Taulukko 1. Haastateltavien iät, sukupuolet ja lapsitoiveet sekä yritykset saada lapsia.

Ikä	Sukupuoli	Lapsitoiveita	Yritystä saada lapsi
27	Nainen	Kyllä	Ei
28	Nainen	Kyllä	Ei
31	Nainen	Ei	Ei
34	Nainen	Kyllä	Ei
34	Nainen	Kyllä	Ei
34	Nainen	Ei varmuutta	Ei
35	Mies	Kyllä	Kyllä, 2 vuotta
36	Nainen	Kyllä	Ei
37	Mies	Kyllä	Ei
38	Nainen	Kyllä	Kyllä, 1 vuoden
42	Nainen	Ei	Ei

Buchanan ja Markham (2012, 3) kuvaavat internetiä sosiaaliseksi ilmiöksi, työkaluksi sekä tutkimuskentäksi. Internet-tutkimuksesta voidaan puhua muun muassa silloin, kun internetiä käytetään aineiston tai tietojen hankkimiseen esimerkiksi online-haastattelujen, kartoituksen, arkistoinnin tai automaattisen tiedonsiirtojärjestelmän avulla. (Buchanan & Markham 2012, 3.) Aineistonkeruutavan vuoksi tutkimukseni voidaan täten luokitella internet-tutkimukseksi. Aineistoani leimasi kuitenkin tietyn ikäryhmän suuri osuus; esimerkiksi yli viisikymmentävuotiaat opettajat loistivat poissaolollaan. O’Neilin ja Rasin (2014) tutkimuksen mukaan useilla ikääntyneillä ihmisillä onkin negatiivisia käsityksiä internetistä. He pitävät sekä tietokonetta että internetiä hyödyttöminä ja vaarallisina välineinä, jotka uhkaavat terveyttä, vapautta ja turvallisuutta luoden eroja käyttäjien ja ei-käyttäjien välille. (O’Neil & Rasi 2014.)

### 3.3 Grounded Theory tutkimuksessani

Valitsin tutkimukseeni aineistolähtöisen tutkimusmenetelmän, sillä halusin luoda itse tutkimukseeni teorian tutkittavasta ilmiöstä. Koin aineistolähtöisen tutkimusmenetelmän tukevan parhaiten tutkimustani, jolloin työtäni ei ohjaisi liikaa aiheesta aiemmin tehdyt tutkimukset. Tutkimusmenetelmäkseni valikoitui näin

Grounded Theory, josta käytetään myös suomennettua nimitystä Ankkuroitu teoria. Barney Glaser ja Anselm Strauss (1967) esittelivät alunperin sosiologeille kehittämänsä Grounded Theoryn teoksessaan *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Teoksensa keskiössä on heidän mukaansa löydös teoriasta, joka muotoutuu systemaattisesti aineistosta sosiaalisessa tutkimuksessa (Glaser & Strauss 1967, 2). Strauss (1987, 5) täsmentää, että Grounded Theoryssa ei ole oikeastaan kyse tutkimusmetodista tai -menetelmästä vaan tavasta tehdä laadullista analyysia ottaen huomioon sille ominaiset seikat, kuten tietyt metodologiset suuntaviivat, teoreettisen kokeilun, jatkuvan vertailun ja käsitteellisen edistymisen. (Strauss 1987, 5.)

Menetelmän luojien, Glaserin ja Straussin näkemykset Grounded Theorysta alkoivat vuosien varrella erota toisistaan (Dey 2004, 80). Corbinin ja Straussin (1990, 23) mukaan Grounded Theoryssa teoria johdetaan tutkittavaa ilmiötä koskevasta tutkimuksesta induktiivisen päättelyn avulla. He kuitenkin kritisoivat sitä, että alkuperäisessä Grounded Theory -menetelmässä korostetaan induktiivisuutta liiallisesti. (Corbin & Strauss 1990, 23-36.) Kehittäessään omaa suuntaansa menetelmässä Corbin ja Strauss (1990, 33-36) olivat vastoin Glaserin käsitystä siitä mieltä, että tutkija voi asettaa tutkimusprosessinsa alussa tutkimusongelmansa deduktiivisen päättelyn avulla sekä tutustua ennalta aihetta koskevaan kirjallisuuteen.

Myös Sarajärvi ja Tuomi (2009, 96) näkevät induktiivisen päättelyn pulmallisena. Heidän mukaansa tutkijan voi olla mahdotonta vakuuttua esimerkiksi siitä, että hänen omat ennakkoluulonsa eivät ole olleet taustavaikuttimina analyysin teossa vaan se on tapahtunut aineiston tiedonantajien ehdoilla. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 96.) Glaser ja Strauss (1967, 251) kuitenkin tiedostivat tämän pulman jo ensiteoksessaan todeten, että tätä menetelmää koskevien keskustelujen keskiössä tulevat olemaan tutkijan korkea sensitiivisyys ja järjestelmällisyys.

Corbin ja Strauss (1990, 41-43) ovat kuvanneet myöhemmin tutkijan henkilökohtaisia ominaispiirteitä käsitteellä teoreettinen sensitiivisyys. Teoreettinen sensitiivisyys ilmaisee tutkijan ominaisuutta saada oivalluksia, kykyä käsittää, kykyä antaa aineistolle merkityksiä ja valmiutta erottaa relevantti tieto epäolennaisesta.

Tutkijan teoreettiseen sensitiivisyyteen vaikuttavat tutkimusta varten luettu kirjallisuus, mahdolliset ammatilliset kokemukset, henkilökohtaiset kokemukset ja analyyttinen prosessi. Corbin ja Strauss (1990, 41-43) lisäksi myöntävät, että tutkijan esiymmärrys tutkittavaa ilmiötä kohtaan vaikuttaa väistämättä jo pelkästään tutkimuksen tehtävänasettelussa.

Valitsin itsekin tähän tutkimukseeni tuon Corbinin ja Straussin asettaman linjan, minkä vuoksi olen asettanut tutkimusongelmani deduktiivisesti ja tutustunut etukäteen aiheesta tehtyihin tutkimuksiin. Huolimatta siitä, että olen perehtynyt aiheesta aiemmin tehtyyn tutkimukseen, pyrin tietoisesti tekemään tutkimustani antamatta sen vaikuttaa mitenkään saamiini tutkimustuloksiin. Olen tutkimuksen teossa itse oman korkean sensitiivisyyteni sekä järjestelmällisyyteni vartija.

### 3.3.1 Analyysin ensiaskeleet

Grounded Theory -menetelmässä aineiston analyysin keskeinen osa on koodaus. Koodauksessa tutkija perehtyy hyvin tiiviisti aineistoonsa jatkuvan vertailun kautta. Vertaillessaan aineistosta löydettyjä tapauksia toisiinsa tutkija kiinnittää huomionsa niiden yhtäläisyyksiin ja eroihin. Koodaus käsittääkin erittäin yksityiskohtaisen aineiston tarkastelun, ja sen tavoitteena on tuottaa aineistoon sopivia käsitteitä. (Strauss 1987, 27.) Analyysin päätarkoitus Grounded Theory -menetelmässä ei ole kuitenkaan ainoastaan valtavan aineistomäärän kerääminen ja järjestäminen, vaan niiden monien ideoiden organisointi, joita analyysin teossa syntyy. Kategorioiden keksimisen ja nimeämisen lisäksi koodauksen on kerrottava tutkijalle paljon muutakin. (Strauss 1987, 22-26.) Koodaus jakautuu kolmeen eri osioon; avoimeen, aksiaaliseen ja selektiiviseen koodaukseen. Näillä jokaisella on omat tehtävänsä analyysissä, ja analyysi etenee järjestelmällisesti koodausvaiheesta toiseen. (Corbin & Strauss 1990, 61-142)

Nojatessani Corbinin ja Straussin kehittämään suuntaukseen toteutin tutkimuksessani analysoinnin systemaattisesti näiden kolmen eri koodausvaiheen kautta.

Ennen koodaukseen ryhtymistä minun oli kuitenkin tehtävä joitakin ennakkovalmisteluja. Aluksi siirsin Facebookin messenger-keskustelut Word-tiedostolle, jotta koko aineisto olisi yhden tiedoston sisässä. Aineisto sisälsi melko paljon hymiöitä, joita Word ei tunnistanut tismalleen samanlaisina kuin miltä ne näyttivät Facebookissa. Päätin kuitenkin käyttää ”kopioi & liitä” -menetelmää hymiöiden lisäämisen suhteen, sillä hymiöt näyttivät mielestäni riittävän yhdenmukaisilta Facebookissa ja Word-tiedostolla.

Siirtäessäni koko aineiston Facebookin messengeristä Word-tiedostolle sen pituus oli 40 sivua fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Tulostin aineiston itselleni, sillä minun on helpompi käsitellä paperilla olevaa tekstiä kuin tietokoneen ruudulla olevaa kirjoitusta. Leikkasin sen jälkeen kunkin haastattelun erilliseksi osakseen. Litteroinnin tehtyäni kirjoitin itselleni muistiin jokaisesta haastattelusta lyhyesti tärkeimmät tiedot; sukupuolen ja iän. Tämän tehtyäni numeroin haastatellut henkilöt sattumanvaraisesti, jotta voisin käyttää heistä henkilötietojen sijaan yksinkertaisia numeroita sitaatteja käsitellessäni.

### 3.3.2 Avoin koodaus

Grounded Theory -menetelmässä koodauksen aloittaa avoin koodaus. Sen tehtävänä on tuottaa alustavasti indikaattoreita, jotka kuvaavat tutkittavaa ilmiötä. (Corbin & Strauss 1990, 62-63.) Minun kohdallani avoin koodaus alkoi siitä, että luin aineistoni läpi moneen kertaan. Lukiessani sitä kirjoittelin samalla muistiin havaintojani ja ajatuksiani, joita aineistosta syntyi. Sen jälkeen aloin etsiä aineistosta indikaattoreita, jotka vastasivat ensimmäiseen haastattelukysymykseeni ”Millainen toiminta koulussa on mielestäsi kasvatusta?”. Aineiston tutkiminen oli tässä kohtaa hyvin intensiivistä, sillä haastateltavat olivat saattaneet vastata tuohon kysymykseen muussakin kohtaa kuin minun kysyessä heiltä sitä. Straussin (1987, 28) mukaan avoimeen koodaukseen kuuluukin hyvin tarkka aineiston tutkiminen jopa sanasta sanaan tarkastellen.

Saatuani kaikki indikaattorit ensimmäiseen haastattelukysymykseen kirjasin ne ylös paperille allekkain. En kuitenkaan kirjoittanut pitkiä sitaatteja, vaan lyhensin

tässä kohtaa niitä pelkistetyiksi ilmauksiksi. Esimerkiksi virkkeen ”Koulussa mun mielestä ihan kaikki toiminta on kasvatusta.” pelkistetty ilmaus oli ”kaikki toiminta kasvatusta”. Tämä vaati erityistä huolellisuutta, jotta haastateltavan sanoma ei muuttuisi pelkistämisen myötä. Seuraavaksi etsin indikaattoreita, jotka vastasivat haastattelukysymykseeni ”Millaisissa tilanteissa kasvatusta tapahtuu koulussa?”. Luin taas läpi koko aineiston, jotta minulta ei jäisi huomaamatta yksikään mahdollinen indikaattori. Löydettyäni indikaattorit kirjoitin ne jälleen paperille ylös ja toimin samalla tavalla kuin aiempien indikaattorien kanssa. Löydettyäni tällä tavoin kaikkiin muihinkin haastattelukysymyksiini indikaattorit aloin tutkia tarkemmin löytämiäni indikaattoreita.

Seuraavaksi oli vuorossa indikaattorien nimeäminen niitä kuvaavilla käsitteillä. Nimeäminen tapahtui siten, että otin ensimmäisen indikaattorin ja keksin sille yleistävän, teoreettisen käsitteen. Sen jälkeen tutkin seuraavaa indikaattoria ja pohdin, mikä sen suhde on edelliseen indikaattoriin; voidaanko tämäkin indikaattori laittaa saman teoreettisen käsitteen alle vai täytyykö sille keksiä uusi käsite. Näin kävin läpi jokaisen indikaattorin vuorollaan tehden samalla jatkuvaa vertailua eri indikaattorien välillä. (Ks. taulukko 2.)

*Taulukko 2. Esimerkki teoreettisten käsitteiden luomisesta. Indikaattoreina vastaukset kysymykseen: ”Missä tilanteissa kasvatusta tapahtuu koulussa?”.*

Indikaattori	Teoreettinen käsite
Kasvatusta koulussa koko ajan	Jatkuvaa kasvatusta
Kaikki kommunikaatio luokassa ja muualla	Kaikki toiminta kasvatusta
Kaikki vuorovaikutus koulussa kasvattamista	Kaikki toiminta kasvatusta
Kaikki opettajan toiminta pitäisi edistää kasvua	Kaikki toiminta potentiaalisesti kasvatusta
Melkein kaikki toiminta kasvatusta	Melkein kaikki toiminta kasvatusta
Kaikki toiminta kasvatusta	Kaikki toiminta kasvatusta

Tehtyäni indikaattorien nimeämisen minulla oli käsissäni lista teoreettisista käsitteistä. Seuraavaksi aloin vertailla käsitteitä toisiinsa. Mikäli käsitteille löytyi joitakin yhdistäviä piirteitä, luokittelin ne samaan kategoriaan. Kategorian nimi saattoi olla sama kuin jokin siihen kuuluvista käsitteistä, mutta ellei mikään käsite ollut riittävän yleinen kategorian nimeksi, keksin siihen jonkin kaikki käsitteet yhdistävän nimen. Käsitteellistäminen ja kategorioiden nimeäminen tapahtuivat täten

osittain yhtäaikaaisesti. (Ks. taulukko 3.) Straussin ja Corbinin (1990, 61) mukaan käsitteistä muodostuukin kategoria, joka toimii myös käsitteiden yläkäsitteenä. Huomasin, että kategorioiden nimet eivät syntyneet itsestään vaan vaativat hyvin tarkkaa harkintaa sekä käsitteiden tutkintaa. Rostila (1991, 71) huomauttaakin, että oikeiden kategorioiden luominen on usein aloittelijalle haastava työmaa.

*Taulukko 3. Esimerkki kategorian luomisesta.*

Teoreettinen käsite	Kategoria
Jatkuva kasvatusta	Koulutoiminnassa kasvun potentiaali
Kaikki toiminta kasvatusta	
Kaikki toiminta kasvatusta	
Kaikki toiminta potentiaalisesti kasvatusta	
Melkein kaikki toiminta kasvatusta	
Kaikki toiminta kasvatusta	

### 3.3.3 Aksiaalinen koodaus

Analyysin seuraava vaihe on aksiaalinen koodaus. Se tarkoittaa yhteyksien etsimistä juuri luotujen kategorioiden välillä. Aksiaalisessa koodauksessa tutkija liittää siis yhteen uudella tavalla aiemmin pirstaloimansa aineiston luoden yhteyksiä kategorioiden sekä niiden alakategorioiden kesken. Aksiaalisen koodauksen keskiössä on kategorioiden täsmentäminen. (Corbin & Strauss 1990, 96-97.) Avoin koodauksen jälkeen minulla oli täten olemassa alustavia kategorioita. Aksiaalisen koodauksen vaiheessa otinkin kaikki jo olemassa olevat kategoriat käsitteilyyni kirjoittamalla ne paperille allekkain. Sen jälkeen kirjoitin kategorioiden viereen kunkin kategorian merkittävimmät ominaisuudet.

Tehtyäni hahmotelmat kustakin kategoriasta luonteenpiirteineen leikkasin ne erilleen toisistaan ja aloin sommitella niitä ajatuskartta-tyyppiseen rakennelmaan. Näin pyrin avaamaan itselleni sitä, miten kategoriat sijoittuisivat suhteessa toisiinsa ominaisuuksiensa perusteella. Tämä vaihe oli melko haastava, mutta konkreettinen lappujen siirtely selkeytti paljon myös omia ajatuksiani. Tein työtä erittäin intensiivisesti ja huolellisesti, jotta olisin tullut huomioineeksi kaikki eri kategorioiden ominaisuudet. Vähitellen kategoriat alkoivatkin löytää tiensä toisten kategorioiden luo, jolloin olin saanut luotua erilaisia kategoriaryhmittymiä.

Teoreettinen saturointi on Grounded Theory -menetelmässä oleellinen osa aineiston analyysia. Metsämuurosen (2001, 27) mukaan se tarkoittaa sitä, että tutkija on tutkinut aineistoaan ja saamiaan kategorioita niin tarkasti, että aineistosta ei löydy enää uusia luokkia, jolloin kategoria saturoituu. Saturoitu kategoria alkaa suunnata tutkimusta, ja tutkijan tehtävä on pyrkiä löytämään aineistosta kehittyvää teoriaa vahvistavia kohtia. Samalla tutkija tulee testailleeksi kehittymässä olevan teorian paikkansapitävyyttä. (Metsämuuronen 2001, 27.)

Päädyttyäni teoreettiseen saturaatioon kategorioiden kanssa aloin hahmotella kategoriaryhmittymien keskinäisiä suhteita. Löytäessäni näistä ryppäistä selkeitä alakategorioita muodostin kustakin alakategorioiden ryppästä oman kategoriansa (ks Corbin & Strauss 1990, 107-108). Kukin kategoria sai nimensä joko jostakin jo luodusta kategoriasta tai sitten minun mielikuvituksestani. (Ks. taulukko 4.) Kategorian nimen tuli kuitenkin kuvata aina kaikkia siihen kuuluvia alakategorioita. Tässä vaiheessa huomasin, että kategoriat ja alakategoriat olivat usein samoja käsitteitä, joita olin koko tutkimuksen teon ajan pyöritellyt mielessäni. Nyt ne alkoivat saada kuitenkin täsmällisempää muotoa suhteessa toisiinsa.

*Taulukko 4. Esimerkki alakategorioiden yhdistämisestä kategoriaksi.*

Alakategoria	Kategoria
Koulutoiminnassa kasvun potentiaali	Monivivahteinen koulukasvatus
Opetuksen ja kasvatuksen kiinteä suhde	
Vastakohtaiset opettajan ominaisuudet	
Kasvattaja työn ulkopuolellakin	
Kasvatuskumppanuus	

Tässä kohtaa minulla oli olemassa kolme kategoriaa: ”Monivivahteinen koulukasvatus”, ”Lapsettomuuden monet kasvot työelämässä” ja ”Ammattitaitoa ilman kokemustietoa”. Kategoriat jakautuivat täten edelleen tutkimuskysymysteni mukaisesti kolmeen osioon. Näiden kategorioiden alakategorioina toimivat avoimen ja aksiaalisen koodauksen aikana muodostuneet kategoriat. Olen kirjoittanut tutkimustulosteni alaotsikoihin (ks. luvut 4.1, 4.2 ja 4.3) saamieni kategorioiden nimet, ja niiden alaotsikot on puolestaan nimetty alakategorioidensa mukaan.



### 3.3.4 Selektiivinen koodaus

Selektiivinen koodaus tarkoittaa prosessia, jossa valitaan ydinkategoria tai ydinkategoriat systemaattisesti muihin kategorioihin liittämällä. Samalla pyritään vahvistamaan kaikkien kategorioiden suhteita toisiinsa sekä tarpeen mukaan jalostamaan ja kehittämään kategorioita yhä paremmiksi. (Corbin & Strauss 1990, 116-117.) Ydinkategoriat ovat kategorioita, joiden tehtävä on selittää valtaosa ilmiön vaihtelusta tutkimuksessa (Metsämuuronen 2001, 27). Selektiivinen koodaus ei eroa merkittävästi aksiaaliseen koodaukseen, mutta ensin mainitussa analyysi tapahtuu astetta abstraktimmalla tasolla. (Corbin & Strauss 1990, 116-117.) Kun aineistosta on valikoitunut selektiivisen koodauksen lopussa yksi teoria, on sen perusta saatu valmiiksi ja aineiston analyysi päätöksessään (Corbin & Strauss 1990, 133).

Selektiivisen koodauksen vaiheessa tutkiskelin jälleen olemassa olevia kategorioita, ja pohdin, voisiko kategorioita kehitellä yhä paremmiksi. Tässä kohtaa palasin vielä omaan tutkimusongelmaani eli siihen, millaisia käsityksiä lapsettomilla opettajilla on itsestään kasvattajina omaan lapsettomuuteen nojautuen. Ymmärsin, että tutkimustuloksenihan vastasivat juuri tähän kysymykseen; lapsettomat opettajat luottivat omaan ammattitaitoonsa kasvatuksen suhteen ilman kokemustietoa vanhemmuudesta. He kuitenkin uskoivat kokemustiedon tuovan lisää ymmärrystä lapsen maailmaa kohtaan. Löytäessäni näin ratkaisun tutkimusongelmaani ymmärsin löytäneeni myös tutkimuksen ydinkategorian, jonka esittelen tutkimustulokset -luvun viimeisessä osiossa (ks. luku 4.4). Ydinkategorian löytäminen ei kuitenkaan tapahtunut kovin helposti. Rostilan (1991, 76) mukaan ydinkategorian löytyminen onkin yksi Grounded Theory -tutkimuksen kriittisistä vaiheista, sillä siinä mitataan tutkijan kyky löytää koko teorian yhdistävä ydinkategoria.

Huolimatta siitä, että toteutin aineiston analyysin järjestelmällisesti näiden kolmen koodausvaiheen kautta, huomasin niiden tekemisen olevan melko päällekkäistä; välillä oli haasteellista sanoa olinko oikeastaan tekemässä avointa, aksiaalista vai selektiivistä koodausta vai teinkö niitä kaikkia yhtä aikaa. Corbinin ja Straussin

(1990, 118) mukaan kaikki edellä kuvailemani avoimen, aksiaalisen ja selektiivisen koodauksen työvaiheet eivät menekään aina lineaarisessa järjestyksessä vaiheesta toiseen vaan todellisuudessa niiden järjestys saattaa vaihdella tutkimuksesta riippuen paljonkin. Selventääkseen itselleen sekä muille analyysin etenemistä tutkijan on kuitenkin tärkeää tehdä erot näiden eri vaiheiden välille. (Corbin & Strauss 1990, 118.)

Strauss (1987, 55) toteaa, että kokemattomille tutkijoille koodaus on haastava operaatio ymmärtää ja hallita. Vaikka he ymmärtäisivät sen teoreettisen puolen, käytännön järjestelyt saattavat silti hämmentää heitä. (Strauss 1987, 55.) Huomasin itsekkin, että koodaus ei ollut käytännössä laisinkaan niin helppo tehdä kuin olin Grounded Theoryyn tutustuessani kuvitellut. Koodaamiseen haasteet tulivat esiin erityisesti tilanteissa, joissa minun tuli nimetä kategorioita. Nimeäminen tuntui hyvin haasteelliselta, sillä etenkin tutkimuksen alkuvaiheessa en uskaltanut luottaa itseeni siinä, että osaisin luoda riittävän yleisiä nimiä kategorioille. Järjestelmällisyyteni auttoi minua kuitenkin siinä, että en kokenut olevani eksyksissä aineiston suhteen vaan tiesin koko ajan, mitä minun tulisi tehdä seuraavaksi.

## 4 TUTKIMUSTULOKSET

### 4.1 Monivivahteinen koulukasvatus

#### 4.1.1 Koulutoiminnassa kasvun potentiaali

Esittelen seuraavaksi tutkimustulokseni sen mukaan, millaisia kategorioita ja alakategorioita tein aineiston analyysissä. Kategoriat noudattavat kuitenkin myös tutkimuskysymyksiä, joten vastaan tässä ensimmäisessä Monivivahteinen koulukasvatus -luvussani ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni eli siihen, millaisena lapsettomat opettajat käsittävät kasvattamisen. Kasvatus on olennainen osa kaikkien opettajien työtä, joten jokaisella opettajalla on aiheesta omakohtaisia kokemuksia.

Haastattelemieni opettajien vastauksista käy ilmi, että he uskovat kasvatuksen elävän koko ajan mukana kouluarjessa. Valtaosa opettajista oli sitä mieltä, että kasvatusta on haasteellista eritellä kaikesta siitä, mitä koulun arjessa päivittäin tapahtuu. Erään opettajan vastauksesta kiteytyy se, millainen rooli kasvatuksella ainakin potentiaalisesti on koulussa:

*Kaikki vuorovaikutus koulussa on mielestäni kasvattamista..tai ainakin sen tulisi olla. Siis kaikissa tilanteissa ikään kuin on kasvun mahdollisuus. Nainen, 31.*

Haastatteleman opettajat listasivat myös joitakin erillisiä toimintoja, joita he pitivät kasvatuksellisia. Useat opettajat olivat sitä mieltä, että heidän tehtävänsä kasvattajina on ohjata oppilaita sopivaan käyttäytymiseen sekä heidän elämäntaitojensa vahvistamiseen.

*Kasvattaminen omille oppilailleni on rajojen asettamista ja sitä, että vaadin heitä ottamaan vastuuta omista tekemisistään ja tehtävistään. Kasvatan opetuksessani elämää varten, jotta he joku päivä pärjäisivät myös omillaan. Kasvatan myös hyvään käytökseen ja*

*muiden huomioimiseen, jotka ovat myös tarpeellisia taitoja elämässä. Nainen, 27.*

Skinnarin (2004, 51) mukaan kasvatustyötä tekevän opettajan tehtävä ei ole pelkästään siirtää tietoja ja taitoja oppilaille, vaan toimia herättäjänä ja kasvamaan saattajana. Haastattelemi opettajien vastauksista korostui erityisesti tuo kasvamaan saattajan tehtävä.

#### 4.1.2 Opetuksen ja kasvatuksen kiinteä suhde

Haastattelemi opettajat olivat pääosin sitä mieltä, että kasvattaminen ja opettaminen ovat hyvin vahvasti sidoksissa toisiinsa kouluarjessa. Joidenkin opettajien kertomisista kävi ilmi, että heillä itsellään ei ollut täysin selvää käsitystä opetuksen ja kasvatuksen välisistä eroista. Opettajat kuitenkin pohtivat ja kuvailivat eri tavoin kasvatuksen ja opetuksen välistä suhdetta:

*Kasvatus on koko ajan läsnä myös siinä tiedollisten asioiden opettamisessa. Sitten taas kasvatuksessa on mukana koko ajan semmosta elämän perustaitojen opettamista. Eli aika lailla toistensa kanssa käsi kädessä ne menee. Mies, 37.*

Eräs opettaja näki opettamisen selkeästi kasvattamista tavoitteellisempänä toimintana, mutta koki kasvatuksen kulkevan taustalla koulutoiminnassa:

*Opettamisella on aina selkeästi joku tavoite. Kasvattaminen tavallaan elää mukana siinä arjessa ja sen tilanteissa. Nainen, 31.*

Lindh ja Sinkkonen (2009, 19) ovat sitä mieltä, että luokkahuoneessa on haastavaa erottaa toisistaan opettamista ja muiden tilanteiden hoitamista. Opetustilanteessa opettajan on huomioitava yhtä aikaa sekä koko oppilasryhmän yhteistyötaidot että yksittäisten oppilaiden tarpeet, jolloin kurinpidolliset asiat sekoittuvat yksittäisten oppilaiden tarpeiden tarkkailuun. (Lindh & Sinkkonen 2009, 19.) Usei-

den haastattelemieni opettajien vastauksistakin paistoi kokemus siitä, että kasvattaminen ja opettaminen kulkevat erottamattomana parivaljakkona kouluarjessa.

#### 4.1.3 Vastakohtaiset opettajan ominaisuudet

Opettajat kuvasivat itseään kasvattajina keskenään melko erilaisilla käsitteillä. Yhtä opettajaa lukuun ottamatta kaikkien opettajien kuvauksista nousivat kuitenkin selkeästi esiin vastakohtaiset käsiteparit. Ensimmäinen monen opettajan vastauksissa toistunut käsitteiden vastakohtapari on tavoitteellinen - mukautuva. Opettajat kertoivat, että tavoitteellisuudestaan huolimatta heillä oli halua joustaa kasvattajana tarpeen mukaan erilaisissa kasvatuksellisissa tilanteissa:

*Minusta olen rauhallinen, määrätietoinen, osaan kuunnella ja osaan ottaa tilanteet haltuun. Minusta olen myös melko pedagoginen ja systemaattinen. Yritän suunnitella kaikkea mutta osaan myös tilanteen vaatiessa muuttaa suunnitelmat. Nainen, 36.*

Toinen usean opettajan vastauksesta noussut käsitteiden vastakohtapari on tiukka – sovinnollinen. Nämä opettajat kuvailivat itseään kasvattajina yhtäältä ehdottomiksi, toisaalta sovitteleviksi. Vastakohtilla tehtiin selvyyttä siihen, että kasvattajana opettajan on osattava ottaa hänelle kuuluva auktoriteettirooli, mutta tehtävä se kuitenkin inhimillisyyden määräämissä rajoissa:

*Minulle tärkeintä on olla luotettava aikuinen, joka on tiukka eikä hyväksy "väärää" toimintaa ja puuttuu siihen. Toisaalta olen läsnä ja kuuntelen ja keskustelen, enkä tuomitse oppilasta tekemisistä. Tiukka ja ehdoton, mutta pedagogisesti rakastava ja välittävä aikuinen oppilailleni. Nainen, 27.*

Opettajan kuvauksesta heijastuu armollinen ja kunnioittava suhtautuminen oppilaisiin. Skinnarin (2004) mukaan pedagogisen rakkauden ydin onkin kunnioitus. Kasvattajan paras tapa suhtautua kasvatettaviinsa on kunnioittaa heitä, mutta asettaa samalla rajat heidän toiminnalleen. (Skinnari 2004, 96.) Myös Uusikylä

(2006, 57) näkee vastakohtaisuudet hyvän opettajan piirteinä; hänen mukaansa hyvä opettaja on yhtä aikaa sekä tiukka että ystävällinen.

Pohtiessaan käsitystään itsestä kasvattajana eräs opettaja kuvasi arvojaan, joiden pohjalta hän tekee kasvatustyötä.

*Johdonmukaisuus, tasa-arvo, avoimuus, oikeudenmukaisuus, turvallisuus, luottamus, oman toiminnan merkitys ym... siinäpä niitä tärkeimpiä sanoja, jotka mun kasvatustyötä ohjaa. Mies, 37.*

#### 4.1.4 Kasvattaja työn ulkopuolellakin

Husun ym. (2000, 160) tutkimuksessa mukaan monet opettajat näkivät pienen eron työminän ja työn ulkopuolisen minän välillä. He kokivat miellyttävänä ammatillisten ja persoonallisten rajojen häilymisen. (Husu ym. 2000, 160.) Laursenin (2004, 66-67) tutkimukseen osallistuneet opettajat puolestaan kokivat, että heidän tulisi olla tietoisia oman yksityiselämänsä ja työn välisestä rajanvedosta. Tutkimuksen mukaan oppilaat ja heidän vanhempansa arvostavat sitä, että opettaja osaa yhdistää oman persoonansa työhönsä. Persoonan yhdistäminen työhön ei kuitenkaan tarkoita yksityiselämään kuuluvien asioiden avaamista. (Laursen 2004, 66-70.)

Osa minun tutkimukseeni osallistuneista opettajista koki kasvattajan roolin jäävän luonnostaan päälle työpäivän jälkeenkin. Nähdessään vapaa-ajallaan sellaista käytöstä, josta oli heidän mielestään tarpeellista huomauttaa, he tarttuivat toimeen. Myös hyvästä käytöksestä osattiin huomauttaa:

*Kaikenlainen hölmöily kulkuvälineissä, kaupoissa, kaduilla ja kotipihalla saa minut puuttumaan asiaan. Nykyään muistan jopa kehua, kun näen esimerkillistä käytöstä. Pikkuhiljaa positiivinen pedagogiikka alkaa upota meikäläiseenkin! Nainen, 38.*

Monet opettajat halusivat kuitenkin pitää työn ja vapaa-ajan siinä määrin erillään, että eivät halunneet olla kasvattajia vapaa-ajallaan. He eivät olleet itse aktiivisia

hakeutumaan tilanteisiin, joissa he olisivat ”joutuneet” kasvattajan rooliin työn ulkopuolella. Osa heistä ei ollut tekemisissä lasten kanssa ollenkaan vapaa-ajallaan, ja osa puolestaan vietti aikaa kummilasten tai muiden läheisten lasten kanssa. Kaikki heistä eivät kuitenkaan kokeneet sitä toimintaa kasvattamiseksi.

*En periaatteessa ole kasvattaja missään muualla. Minulla on kummilapsi ja hänen kanssa vietän myös aikaa ja hänen siskon kanssa mutta en silloin koe että niitä kasvatan. Nainen, 36.*

*Kummitytön kanssa pyrin touhuamaan suhteellisen aktiivisesti, lähinnä luonnossa. Haluan pitää työn ja vapaa-ajan selkeästi erillään ja siksi harvoin hakeudun tilanteisiin, jossa ajautuisin olemaan opettaja/kasvattaja 24/7. Nainen, 31.*

Ne opettajat, jotka kokivat olevansa kasvattajia muuallakin kuin koulussa, kertoivat eroista heidän koulukasvatuksensa sekä koulun ulkopuolella tapahtuvan kasvatuksensa välillä. Nämä opettajat nostivat esiin muun muassa tunteiden vaikutuksen; koulukasvatukseen ei liitetty yhtä vahvaa tunteikkuutta kuin läheisten ihmisten kasvatukseen. Koulussa tapahtuvaan kasvatukseen liitettiin voimakkaampi rationaalisuus kuin sen ulkopuoliseen kasvattamiseen:

*Tunnistan, että esim. sisarusteni lasten kanssa tunteet vaikuttavat kasvattamiseen enemmän kuin koulussa.. [...] Lähinnä se, että esim siskon poikani kanssa voisin antaa periksi vaikka sen takia, että hän niin nätisti pyytäisi tai itkisi sääliittävästi. Mutta koulussa en. Tavaltaan toimin enemmän rationaalisesti ja enkä anna tunteiden niin vaikuttaa kuin ”kotitilanteissa”. Nainen, 34.*

Eräs opettaja kertoi, että kasvattaessaan muita kuin oppilaita hän kasvatti heitä heidän vanhempiansa toiveiden ja arvojen mukaisesti:

*Kotona kasvatetaan omien arvojen mukaan, koulussa yhteiskunnan edustamien arvojen mukaan. Nainen, 34.*

#### 4.1.5 Kasvatuskumppanuus

Perhebarometrin (2000, 35) mukaan ammattikasvattajien ja vanhempien välinen yhteistyö oli pääosin sujuvaa. Molempien ryhmien edustajat olivat sitä mieltä, että toimivan yhteistyön tärkein edellytys on vanhempien ja ammattikasvattajien välinen vuorovaikutus, jossa merkittävää on keskusteleminen ja kuunteleminen, tiedottaminen, toiveiden ilmaisu, yhteiset tapaamiset, rohkea ongelmiin puuttuminen ja monipuolinen palautteenanto. (Perhebarometri 2000, 35.) Myös minun tutkimukseeni osallistuneet opettajat olivat sitä mieltä, että yhteistyö vanhempien kanssa on ollut pääosin sujuvaa. He eivät halunneet puuttua kotikasvatukseen, elleivät kokeneet sitä pakolliseksi:

*Pääasiassa vanhempien kanssa ei ole ollut ongelmia. Nainen, 34.*

*En puutu kotiasioihin mitenkään jos lapsesta pidetään huoli. Kouluasioissa sitä mietitään yhdessä että mitä tehdään. Yleensä yhteinen näkemys löytyy tosi helposti. Nainen, 34.*

Opettajien vastauksista huokui pääosin halu luottaa vanhempien kasvatustaitoihin ja pyrkiä yhteistyöhön vanhempien kanssa. Jotkut vastanneista opettajista ilmoittivat, että kodin ja koulun välillä nähtiin toisinaan olevan eroja kasvatuskäytännöissä. Näiden ei koettu kuitenkaan koituvan esteeksi yhteistyölle. Eräs opettaja kertoi, että hän turvautui haasteellisissa yhteistyötapauksissa toisiin ammattilaisiin työpaikallaan:

*Olen tiukoissa tilanteissa sitten kääntynyt kollegojen tai esimerkiksi terveydenhoitajan, kuraattorin tms. puoleen saadakseni ns. taustatukea. Nainen, 31.*

Metson (2004, 79-81) tutkimuksesta käy ilmi, että opettajat toivoivat vanhempia taustatukijoiksi koulutyölle; he peräänkuuluttivat yhteistyöhalukkuutta ja -kyvykkyyttä, vastuullisuutta sekä kiinnostuneisuutta lastensa koulunkäynnin suhteen. Eräs tutkimukseeni osallistunut opettaja kertoikin, että kodin ja koulun välinen keskusteluyhteys olisi erittäin tärkeä asia, jotta eri osapuolet pääsisivät kuulemaan toistensa kasvatuskäsityksiä:

*Keskustelu on ehdottoman tärkeää. Haluan kuulla vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja miten he kasvattavat. Ja kerron omat tapani*



*tai oikeastaan sen, että minulla on selkeät linjat ja sen faktan myös kerron, että yksilöllisyys ei tarkoita koulussa sitä, että jokaista huomioidaan yksilöllisesti koko ajan. Nainen, 34.*

Vuoden 2000 perhebarometrin mukaan vanhempien ja ammattilaiskasvattajien näkemykset kasvatusvastuun jakautumisesta ovat kuitenkin keskenään ristiriitaiset. Valtaosa vanhemmista ajattelee kasvatusvastuun jakautuvan sopivasti vanhempien ja ammattilaisten kesken, kun taas suurin osa ammattikseen kasvattamista henkilöistä ajattelee kasvatusvastuun siirtyneen liiaksi heidän omille harteilleen. (Perhebarometri 2000, 23.) Myös Metson (2004, 174-175) tutkimuksen mukaan vanhemmat kokevat kantavansa päävastuun lastensa kasvattamisesta. 17 vuoden aikana tilanne ei vaikuta muuttuneen, sillä pohtiessaan koulu- ja kotikasvatuksen eroja haastatteleman opettajat kertoivat, että vanhemmat sysäävät edelleen kasvatusvastuuta koululle:

*Joskus kuitenkin tuntuu, että vanhemmat ovat unohtaneet sen oman kasvatusvastuunsa ja ulkoistaneet sen meille opettajille kouluun. Mutta ei koulukasvatuksen mun mielestä pitäisi erota mitenkään..ei koulu voi olla mikään erillinen ja irrallinen saareke.. [...] Tykkäsin kun aikaisemmin varhaiskasvatuksen puolella puhuttiin kasvatuskumppanuudesta [...] että yhteisesti sovittais niistä kasvatustähtäyksistä. Sitouduttais ikään kuin siihen kumppanuuteen sen lapsen hyväksi. Nainen, 31.*

Opettajan vastauksesta kuvastuu halu sitoutua yhteistyöhön oppilaan parhaaksi kasvatuskumppanuus -ajatuksen hengessä. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (2014) mukaan kasvatuskumppanuuden rakennusaineita ovat kunnioitus, kuuleminen, luottamus ja dialogisuus. Kasvatuskumppanuus kiinnittää huomiota siihen, kuinka vanhemman tietämys omasta lapsesta tulee huomioiduksi ammattilaiskasvattajien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Sen keskiössä ovat lapsi ja häntä kuulevat aikuiset. Kasvatuskumppanuudessa tähdätään lapsen edun, huolenpidon ja oikeuksien edistämiseen yhdessä huoltajien kanssa. Samalla pyritään myös tunnistamaan riittävän varhain mahdollinen erityisen tuen, suojelun tai

avun tarve. (THL 2014.) Eräs tutkimukseeni osallistunut opettaja kertoi korostavansa vanhemmille heidän asiantuntijuuttaan oman lapsensa suhteen:

*Nykyään, kun itseni jo keski-ikäiseksi katson, korostan vanhempain-  
illassa, että kotona huoltajat tuntevat oman lapsensa parhaiten ja tie-  
tävät, miten kannattaa toimia. Nainen, 38.*

Opettajien kertomuksista käy ilmi, että he kokevat koulukasvatuksen tärkeäksi osaksi lasten ja nuorten kasvatusta. Lisäksi he ilmaisivat olevansa tukena vanhemmille heidän kasvatustyössään. Koulukasvatuksella on heidän mielestään erityispiirteenä sosiaalinen puoli, joka ei välttämättä välity samalla tavoin kotikasvatuksessa:

*Koulussa on myös se sosiaalinen aspekti, eli siellä on kavereita ja kaverit yllyttävät toimintaan, mitä vanhemmat eivät näe kotona lapsessaan. Nainen, 27.*

*Välillä kun kuuli (ja kuulee yhä!) viisautta ”Koti kasvattaa, koulu opettaa.”, on hyvä tiedostaa, että koulukasvatukselle on sijansa. Harvassa kodissa voidaan kasvattaa toimimaan suuressa joukossa. Nainen, 38.*

Freibergin (1999, 30) mielestä koulun tulisi tavoitella tuloksia kognitiivisella alueella, koska oppilaat tulevat kouluun oppimaan asioita, joita he eivät voi oppia missään muualla. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tunteisiin liittyviä tuloksia ei pidettäisi tärkeinä. Koulu esimerkiksi toivoo, että oppilaat saavuttaisivat riittävän minäkuvan ja positiivisen asenteen opiskelua kohtaan. Freibergin mukaan koulu haluaa oppilaidensa saavuttavan myös sosiaalisia taitoja. Tunteisiin liittyvät tulokset eivät ole tärkeitä vain heille itselleen vaan myös vaikuttavat kognitiivisiin tuloksiin positiivisesti. (Freiberg 1999, 30-31.)

## 4.2 Lapsettomuuden monet kasvot työelämässä

#### 4.2.1 Vaiettu keskustelunaihe

Vastaan seuraavaksi toiseen tutkimuskysymykseeni eli siihen, millaisena lapsettomuus näyttäytyy opettajille työelämässä. Opettajien kokemukset lapsettomuuden näyttäytymisestä työelämässä olivat hyvin kirjavat. Yhtenäistä lähestulkoon kaikkien opettajien kertomuksissa oli kuitenkin se, että lapsettomuudesta ei oltu juurikaan puhuttu työyhteisöissä. He epäilivät sen olevan arkaluontoinen aihe, josta ei haluta käydä keskustelua. Useat lapsettomat opettajat olivat lisäksi itse haluttomia keskustelemaan lapsettomuudesta työpaikallaan eivätkä olleet siinä koskaan aloitteellisia. Osa heistä ajatteli, että tuo asia ei kuulu työpaikalle. Jotkut opettajat kuitenkin kertoivat, että lapsettomuudestaan käytiin toisinaan keskustelua esimerkiksi lääketieteellisellä tai jollakin muulla yleisellä tasolla. Henkilökoh-  
 taisia lapsettomuuskokemuksia ei kuitenkaan juuri tuotu esiin työyhteisössä.

*Ei ole juteltu, joskus joku on kysynyt, että haluanko edes lapsia, mutta siihen on usein keskustelu jäänytkin. [...] Jotenkin tulee mietittyä että mitä se ketään liikuttaa, koska sitä lisääntyy. 😊 Jos puhutaan lapsista, niin yleensä saatan todeta, että itselläni ei lapsia ole. Mutta en ole mitenkään aloitteellinen asiassa. [...] en halua selitellä syitä siihen, miksi minulla ei ole lapsia. Nainen, 28*

Muutamit opettajat kokivat, että lapsettomat joutuvat perustelemaan omaa valintaansa toisin kuin ”lapsen hankkineet”, vaikka molemmissa on kyse valinnasta. Toisten ihmisten ikävät argumentoinnit lapsettomuutta vastaan aiheuttivat ärty-  
 mystä lapsettomissa opettajissa:

*Lapsettomuutta joutuu perustelemaan, mutta lasten hankintaa ei. Siinä kai se ero on. Nainen, 34.*

*Enitenhän tässä aiheessa omalta kohdalta ärsyttää tai herättää tunteita juuri se, että pitää ikään kuin perustella muille miksi en halua lapsia... Tästä tulee aina mieleen tilanne lapsuudesta, kun ruoka ei maistunut ja vedettiin esiin ns. nälänhätä tai kehitysmaakortti. Miten*

*se, että minä syön ruokani helpottaa nälkää näkevien lasten elämää? Yhtä lailla, miten se, että minä ”tekisin” lapsen helpottaisi niiden elämää, jotka kärsivät lapsettomuudesta? Nainen, 31.*

Lindforsin (2012, 289) mukaan tahaton lapsettomuus on saanut huomattavasti aiempaa enemmän sijaa sekä julkisessa keskustelussa että esimerkiksi taiteen ja kulttuurin piirissä. Silti lapsettomat joutuvat edelleen kohtaamaan asian tiimoilta tahdittomia kysymyksiä. Lindfors arveleekin, että sen vuoksi lapsettomat eivät halua puhua avoimesti aiheeseen liittyvistä asioista muille. (Lindfors 2012, 289-290.) Tämä näkyi myös tutkimukseeni osallistuneiden opettajien vastauksissa, sillä he halusivat vaieta tästä keskustelunaiheesta työpaikoillaan.

Keskusteluaiheet jakoivat opettajia joidenkin opettajien vastauksissa lapsettomiin ja lapsen saaneisiin. Lapsettomien keskustelunaiheita olivat lemmikit, matkustelu sekä muut heidän elämäänsä liittyvät asiat. Lapsen saaneet opettajavanhemmat sen sijaan keskustelivat usein lapsistaan. Vanhempien puhuessa lapsistaan lapsettomat kerääntyivätkin toisinaan omiksi keskusteluryhmikseen:

*Joissain tilanteissa ”kuppikuntina”, samoin ajattelevien ja samantyyllisesti elävien kesken tulee kerääntynyttä herkemmin vapaissa tilanteissa (taukotiloissa, yhteisissä illanvietoissa, ym.) Itse en esim. jaksa kuunnella kollegoideni lapsiperheiden arjesta ellei ole ihan pakko. Nainen, 42.*

Ylitapio-Mäntylän (2007, 146) mukaan lapsia täynnä olevassa työpaikassa lapsettomuus voi luoda jännitteitä työyhteisöön, sillä lapsettomuus on muutenkin vaikeasti käsiteltävä aihe. Eräs opettaja näki tilanteen kuitenkin hyvin luonnollisena, sillä hän ajatteli, että kukin puhuu niistä asioista, jotka koskettavat hänen omaa elämäänsä:

*Joskus ne tietysti puhuu lapsistaan joilla on. [...] Tottakai kaikki puhuu omasta elämästään. En mä tiedä kiinnostaako niitä aina mun jutut, mut mä kerron niitä niille silti 😊 ja eihän mulla missään nimessä oo mitään lapsia vastaan, että kyllähän mä niistä tykkään. Ei siellä kukaan oo sellanen joka puhuis vaan lapsistaan. Nainen, 34.*

Erään opettajan kuvauksesta heijastuu suru omasta lapsettomuudestaan sekä oman lapsen kaipuu toisten keskustellessa heidän lapsistaan työpaikalla. Hän koki mielenkiintoisena asiana sen, että lapsettomuudesta ei puhuta työpaikalla:

*Jännä juttu, mutta ei puhuta. Lapsista (opettajien) sen sijaan puhutaan... Kumpu mullakin olisi. [...] Nyt kun lapsettomuus on ollut lapsettomuushoitojemme johdosta todella mielessä, niin joskus sattuu. Mies, 35.*

Aallon ja Mykkäsen (2010, 50) mukaan lapsettomuus voi olla miehelle yhtä lailla ongelmallinen kuin toiselle lastenhankinta on itsestäänselvyys. Isäksi tulo on monelle miehelle yksi elämän merkittävimmistä käännekohtista. (Aalto & Mykkänen 2010, 50.) Lindfors (2012, 282) puolestaan huomauttaa, että lapsensaantia mainostetaan julkisuudessa usein suurellisesti elämän tarkoitusta kirkastavaksi kokemukseksi, vaikka moni tahattomasti lapseton löytää jo raskaina lapsettomuusvuosinaan elämäntarkoituksensa.

Aivan kaikki tutkimukseni opettajat eivät kuitenkaan kokeneet tarvetta jättäytyä pois keskusteluista, joissa aiheena olivat opettajien lapset ja kotikasvatus. Eräs opettaja kuvasi humoristisesti itseään niin kokeneeksi kasvattajaksi, että koki voitavansa osallistua myös kollegoidensa lapsiperhearkeen liittyviin keskusteluihin, vaikka hänellä ei ollutkaan kokemusta omista lapsista. Hän kertoi nappailevansa talteen toisten kokemuksia lapsiperhe-elämästä kiinnostuneena:

*[...] kuuntelen mielenkiinnolla, painan kokemuksia mieleeni ja osallistun kyllä myös. [...] Koen olevani sen verran vanha kalkkuna 😊 alakoulussamme että kokemusta alakouluikäisten opettamisesta on jo niin paljon, että kasvatusaiheisiin keskusteluihin voin hyvin ottaa osaa. Nainen, 38.*

Erään opettajan vastauksesta käy ilmi, että kollegan lapsen asioihin puuttuminen on haasteellisempaa kuin muiden ongelmien ratkominen koulussa. Karhuniemen ja Lämsän (2013, 164) mukaan opettajilla ja vanhemmilla voi olla pelko toisen osapuolen loukkaantumisesta silloin, kun kasvatusasioita otetaan esille. Tämä

näyttääkin olevan haastattemieni opettajien mukaan erityisen haastavaa silloin, jos oppilaan vanhempi on lisäksi opettajan kollega:

*Jos lapsi ja vanhempi ovat samassa koulussa, on kyseisestä lapsesta keskustelemista kollegojen kanssa mietittävä aina tarkemmin. Usein on ollut myös niin, että kollegavanhemman näkemys omasta lapsesta on värittänyt hieman liian ”vaaleanpunaiseksi” ja tuntuu hankalalta selvittää jotain tilannetta esimerkiksi välitunnilla, kun toinen on sitä mieltä, että hänen lapsensa ei ole ollut osallisena mihinkään.. Nainen, 31.*

Haastattemieni opettajien vastauksista kävi ilmi, että monet olivat kuulleet siitä, miten helppoa lapsettomana on toimia opettajana, kun ei tarvitse kantaa vastuuta perheestä. Taiveahon (2012, 218) mukaan lapsettomat ovatkin usein niitä, jotka joustavat joko omasta tahdostaan tai vastentahtoisesti työssään lapsiperheellisten eduksi. Eräs haastattemani opettaja kertoi jopa ottaneensa siitä taakan itselleen. Lapset ovat myös olleet syy lähteä kokouksista aikaisemmin ja lapsiin voi vedota muutoinkin monessa tilanteessa siten, että työmäärä olisi pienempi. Pohtiessaan lapsettomuudesta puhumista työyhteisössään, monet opettajat nostivat esiin lapsettoman opettajan työmääräaspektin:

*Minulle on myös kommentoitu, että kun sinulla ei ole lapsia voit helpommin jäädä työpaikalle tekemään töitä ja tehdä illalla hommia. Opettajat, joilla on lapsia tuovat esille sitä, että vasta lasten nukku- maan mennessä he voivat tehdä töitä ja lapset jäävät välillä heitteelle kun heillä on niin paljon töitä. [...] Olen huomannut, että sanon itse usein työpaikalla että ”minun on helppo, koska minulla ei ole lapsia” eli koen ”taakaksi” sen, että minulla ei ole lapsia ja koen että muut olettavat minulla olevan paljon aikaa ja en voi valittaa väsymystä kun opettajilla, joilla on lapsia, on paljon enemmän tekemistä. Nainen, 27.*

Lisäksi eräs opettaja totesi, että opettajat olivat ymmärtäväisiä niiden opettajien suhteen, jotka joutuivat perheen vuoksi jäämään toisinaan pois töistä:

*Kyllä meillä ymmärretään, että pienen lapsen sairastuessa se on usein opettajavanhempi, joka jää hoitamaan lasta kotiin, ja sijaisia neuvotaan aina tarpeen mukaan. [...] Nainen, 38.*

Jotkut opettajista olivat sen sijaan törmänneet lapsettomiin opettajiin kohdistuvaan epäoikeudenmukaisuuteen työpaikallaan. Ne opettajat, joilla oli lapsia, lähtivät kokouksista aiemmin lastensa tarpeisiin vedoten, jolloin lapsettomien opettajien työpäivä venyi pidemmäksi kuin heidän työpäivänsä. Erilaiset lapsettomuudella työmäärien eroja selittävät kommentit suututtivat lapsettomia opettajia:

*Kerran tuli semmonen tosi ärsyttävä kommentti tyyliin ”Lapsettomana kyllä pystyy tekemään enemmän ylitöitä”. Mies, 37.*

*On noussut puheenaiheeksi sellaisissa yhteyksissä, kun esim. YT-ajalla toisinaan lapsiperheellisiä ”karkaa” etukäteen sillä ”koska pitää hakea lapset hoidosta”, eli sanottavaa on syntynyt jos ja kun vain lapsettomat jäävät kokouksiin ym. loppuun saakka. Samoin äänestettäessä lauantaityöpäivistä, joilla korvattaisiin pidennetty (eli koko viikon) syysloma, ”teidän lapsettomien on helppo tulla lauantainakin töihin”. Nainen, 42.*

Tahallisesti lapsettomat opettajat toivat esiin kollegoidensa lasten tuomisen näyttille työpaikalleen. He toivoivat tulevansa ymmärretyiksi siinä, etteivät ole kovin kiinnostuneita tapaamaan kollegoidensa lapsia. Eräs opettaja piti arvokkaana asiana sitä, että lapsen saaneet opettajat olivat asian suhteen hienotunteisia eivätkä ”pakottaneet” lapsettomia opettajia ihastelemaan lapsiaan:

*Esim. joku perhevapaalla oleva kollega on saattanut varoittaa minua ja muutamaa muuta etukäteen, jos on tulossa esittelemään lastaan/lapsiaan kouluun. On erittäin hienoa, että ei tarvitse esittää haluavansa syliin, tai edes nähdä eikä varsinkaan kuulla kenenkään vauvoja. Nainen, 42.*

*[...] Sitten on tilanteita, joissa äitiyslomalla oleva kollega tulee näyttämään vauvaansa koululle. Silloin pyrin välttämään menemistä opehuoneeseen, koska koen jokseenkin tilanteen vaivaannuttavana,*

*kun en ole kiinnostunut siitä lapsesta...niin paljon kuin pitäisi? Nainen, 31.*

Edellä olevasta opettajan kuvauksesta nousee esiin kysymys siitä, tulisiko kaikkien tulisi pitää automaattisesti vauvoista. Eräs toinen opettaja piti sen sijaan ajatusta lapsen näyttämisestä koululla miellyttävänä. Siinä tavassa heijastui hänen mielestään työpaikan leppoisa ilmapiiri. Kuitenkin myös hän koki, että ei jaksaisi keskustella lapsista kovin pitkää aikaa kerrallaan:

*Minusta on mukava ajatus, että työpaikka voi olla niin leppoisa, et sinne saa tulla jälkikasvunkin kanssa. Tilanteet on myös hoidettu puolin ja toisin niin, että siitä ei ole tullut mitään järjetöntä hössötystä, vaan lapsi on ollut hetken valokeilassa ja sitten on keskitytty vanhemman kuulumisiin tai työasioihin tai mitä nyt sitten hän onkin tullut hoitamaan. [...] Jos taas keskustelutilanteita ajattelen, niissäkin on lapset olleet aika vähän puheenaiheena ja hetken päästä aihe on vaihtunut ihan luontevasti. En varmaan jaksaisi koko päivää puhua lapsista kuitenkaan. Nainen, 34.*

#### 4.2.3 Pitkän päivän uurastajat

Monet lapsettomat opettajat mainitsivat lapsettomuuden eduksi sen, että he pystyivät rytmittämään työtään vapaasti. Heillä ei ollut työpäivän jälkeen kiire hakemaan lapsia hoidosta, vaan he pystyivät pyhittämään vapaa-aikansa itselleen. Monien opettajien vastauksista kuului ilo siitä, että ei tarvitse huolehtia kenestäkään muusta itsensä lisäksi. Sen lisäksi opettajat kokivat helpottavana asiana sen, että lasten ääntä ei tarvinnut kuunnella enää työpäivän jälkeen:

*No etuina periaatteessa se, että voi rytmittää työtä aika vapaasti. Ei oo ikinä kiire hakemaan lapsia päiväkodista tai kuskaamaan harrastuksiin. Ehkä eduksi voi laskea myös sen, että ei tarvi kuunnella kotona lapsia, kun on töissä koko päivän kuunnellu. 😊 Mies, 37.*



*Ainakin töiden tekeminen iltaisin/kotona on helpompaa. Tästä en tietysti tiedä onko pelkästään hyvä asia? Toistaiseksi olen osannut aikatauluttaa omat työni suhteutettuna omaan jaksamiseen. [...] Työnteon, opiskelemisen, harrastamisen ja muun vapaa-ajan yhdistäminen toki on ollut suhteellisen helppoa, kun ei tarvitse huolehtia lapsista kotona. Nainen, 31.*

Lapsettomien opettajien kertomuksista nousi esiin myös se seikka, että sekä lapsettomuus että lapset olivat heille voimavara työssä. Huolimatta siitä, että lasten lähteminen koulupäivän jälkeen omiin koteihinsa aiheutti heille voimakasta helpotusta, he myös nauttivat lasten kanssa olemisesta työpäivänsä aikana. He kokivat pystyvänsä antamaan itsestään enemmän työlle, kun heidän ei tarvinnut kasvattaa lapsia kokoaikaisesti:

*Lapset ovat ihania ja nautin työskentelystä heidän kanssaan. Haluan työssäni olla heikompien puolustaja ja siksi halu erityispuolelle on voimakas. Toisaalta teen työtäni erittäin kokonaisvaltaisesti ja koko sydämestäni, jolloin tietoa siitä, että lapset lähtevät koulupäivän jälkeen koteihinsa ja minä omaani, auttaa jaksamisessa ja mahdollistaa työssä itsestä kaiken antamisen. Nainen, 31.*

Lapsettomat opettajat kokivat lapsettomuudesta aiheutuvan heille myös harmittavia seurauksia. Erästä opettajaa harmitti henkilökohtaisen kokemustiedon puute kotikasvatuksesta, sillä hänkin haluaisi kollegoidensa tavoin keskustella siihen liittyvistä asioista kokemuksen kautta:

*Haittapuoli on se, etten voi aiempien rinnakkaisluokan opettajien tapaan todeta kokemuksen rintaäänellä mitään kotikasvatukseen liittyvää. Mutulla mennään. Nainen, 38.*

Muistellessaan aiempaa opettajantoimeaan eräs opettaja kertoi, että hän kipuii lapsettomuuden kanssa eniten kotona ollessaan. Työpäivän jälkeen hän oli toisinaan harmitellut sitä, että hän tulee olemaan aina muiden lasten kanssa saamatta koskaan viettää aikaa oman lapsen kanssa:

*Negatiivista oli se että joskus tuli kotona paha mieli kun ajatteli että saa olla muitten lasten kanssa mutta koskaan en saa nauttia omista lapsista. Nainen, 36.*

#### 4.2.4 ”Lapsettomat on jotenkin outoja ja itsekkäitä”

Lapsettomat kuvasivat itse lapsettomuutta yhtäältä neutraalina toisaalta leimavana käsitteenä. Kunkin henkilön käsitykseen vaikuttivat sekä oma kokemus lapsettomuudesta että muu historia:

*Lapsettomuus kuulostaa ensimmäisenä aina lääketieteelliseltä haasteelta, eli ei saa lapsia vaikka yrittänyt. Tämä voi johtua siitä, että läheisilläni on ollut lapsettomuutta. Minun lapsettomuuteni on kuitenkin omasta tahdosta johtuvaa. Lapsettomuus valintana on mielestäni neutraali käsite. Nainen, 27.*

Erään opettajan mielestä lasten hankkiminen on niin yleistä, että hänen mielestään on normaalia, jos lapsettomilta kysellään perusteluja lapsettomuudelle. Hän kuitenkin kertoo, että erilaiset kokemukset lapsettomuudesta voivat saada ihmiset reagoimaan noihin kyselyihin eri tavoin:

*Ymmärrän, että asiaa kysytään, koska se on niin tavallista, että ihmiset hankkivat lapsia. [...] Asia ois varmasti erilainen, jos lapsettomuus tällä hetkellä ei olisi oma valinta. Kollegani, joka ei tiedä haluaako ylipäätään lapsia, ärsyyntyy enemmän, jos asiasta kysellään. Jos kaipaisin lasta ja olisimme jo pitkään yrittäneet, voisi tuntua pahalta, jos ihmiset vaan olettaisivat, ettemme halua lapsia. Ehkä siihen liittyy se, että ajatellaan, että lapsettomat ihmiset ovat jotenkin outoja tai itsekkäitä. [...] Kun tästä [vapaaehtoisesta lapsettomuudesta] puhuin läheisilleni, niin koin, että sitä pidettiin kummallisena ettei muka oikeasti halua lapsia. Ehkä tämä on myös sitä, että olen elänyt ympäristössä, jossa naimisiinmeno ja lapset automaattisesti liittyvät yhteen ja silloin puhuttiin usein, että ihmiset, jotka valitsevat*

*milloin lapsia tulee ja montako tulee, ovat jotenkin itsekkäitä. Nainen, 34.*

Joidenkin lapsettomien opettajien vastauksista kuulsivat toiveikkaat näköalat. He pyrkivät keskittymään elämässään niihin asioihin, jotka kussakin elämäntilanteessa olivat edullisia. Erään opettajan kertomuksesta nousi esiin harmitus siitä, että hänen perhetilanteensa ei ollut yhteneväinen hänen ystäviensä perhetilanteiden kanssa. Hänen puheestaan paistoi kuitenkin valoisa asenne tulevaisuutta kohtaan:

*Oon ite pyrkiny siihen, että keskityn nyt niihin hyviin puoliin, mitä lapsettomuudessa on. Sitten, jos mulla on lapsia, keskityn enemmän siihen isyyden ihanuuteen. 😊 [...] Omaa lapsettomuutta oon lähinnä käsitellyt ikätovereitten kautta. Aikalailla mun kaveripiirissä on kaikilla lapsia, niin elämät on tietenki vähä eri vaiheessa. Pohdin myös joskus sitä, että harmi, ettei mun ja mun kavereitten lapset oo sitten samassa vaiheessa iän suhteen. Ei voi niin tehdä sellasia yhteisiä juttuja perheinä. Mutta ei nuo mulle tosiaan isoja juttuja ole. Katon valosasti eteenpäin. Jos hyvin menee, niin tulevaisuudessa pääsen toteuttamaan kasvatustyötä myös omien lasten kanssa. Jos en... noh... sitte jatkan sitä, että nautin vapaudesta. 😊 Mies, 37.*

Lindfors (2012, 281-282) huomauttaakin, että aiemmin puutteena koettu lapsettomuus voi muuttua mahdollisuudeksi, jolloin lapsettomuus nähdään lapsivapautena. Tällöin perhe-elämän tilalle löytyykin esimerkiksi opiskelua, ura tai matkustelua (Lindfors 2012, 281-282). Eräs opettaja kertoi lapsettomuuden olevan nykyisin aivan normaali valinta. Lapsettomuutensa valinneet keskittyivät elämässään harrastuksiin tai uran luomiseen. Hän kuitenkin korosti, että lapsettomuutensa valinneille lapsettomuus ei tarkoittanut sitä, että he eivät tykkäisi lapsista:

*Musta se ei nykypäivänä enää ole mikään niin kummallinen juttu. Ei mulla oo koiraakaan eikä kesämökkiä, ku en oo valinnut niin et mulla sellasia olis. Mun lapsettomat ystävät on niitä jotka ehtii harrastaa, ja*

*aika moni tekee uraa. En mä mitään lastenvihaajia tunne yhtään. Se on vaan erilaista elämää. Nainen, 34.*

Perhebarometrin (Miettinen & Rotkirch 2008) mukaan naiset ja miehet, jotka eivät aikoneet hankkia lapsia, perustelivat valintaansa erilaisilla elämäntyyliin liittyvillä tekijöillä. He eivät halunneet sitoutua lapsiin muun muassa siksi, että joutuisivat täten luopumaan nykyisestä elämäntyylistään. Sen lisäksi he eivät kokeneet olevansa sopivia vanhemmiksi. (Miettinen & Rotkirch 2008, 98.)

Eräälle tutkimukseeni osallistuneelle opettajalle sairastuminen muutti hänen ajatuksiaan lapsettomuudesta. Sairastumisensa jälkeen hän koki arvojensa muuttuneen eikä lapsettomuus ollutkaan enää pahin pelko hänen elämässään:

*Olen koko ikäni unelmoinut että saisin omia lapsia ja sanoin joskus nuorena kaverille että pahin asia mitä voisi tapahtua on se että en saisi omia lapsia. Nyt olen kuitenkin siinä tilanteessa että en voi saada. Mutta nyt minulla on pahin asia se että jos syöpä uusiutuu. Eli arvot vaihtuu kun sairastuu. Mutta se ei tarkoita että en halua lapsia, olen aina halunnut ja haluan edelleen, mutta omia en voi saada. Joskus on raskasta kun alkaa ajatella sitä mutta näin elämä nyt on. Nainen, 36.*

Eräs lapseton opettaja kertoi, että lapsettomuus oli tabu hänen ja hänen äitinsä välillä. Äidin kokemus oli, että hän ei ole onnistunut kasvatustehtävässään, koska hänellä ei ole lastenlapsia:

*Tämähän on esimerkiksi sellainen aihe, josta oman äitini kanssa en voi puhua. Hänen mielestään hän on epäonnistunut kasvattajana, koska hänellä ei ole lapsenlapsia. Nainen, 31.*

Lindforsin (2012, 287) mukaan lapsettomuus koskettaakin usein muitakin kuin vain lapsetonta pariskuntaa; myös pariskunnan omat vanhemmat saattavat olla huolissaan omasta lapsestaan ja tuntee surua lapsenlapsettomuudesta (Lindfors 2012, 287). Malinin (2006, 69) mukaan lapsensaantihalujemme taustalla ovat kasvaminen ja sosiaalistuminen ydinperheessä, jossa on lapsia. Tämän seurauksena toiveet omasta lapsesta integroituvat meihin jo lapsena. Toiveita

äidin ja isän sosiaalisista rooleista on aina pidetty varsin luonnollisina. Sen lisäksi aiemmin on ajateltu, että lapset tarjoavat vanhemmilleen merkityksen elämään, kun he antavat ja saavat rakkautta lastensa kautta. (Malin 2006, 69.)

Tutkimuksen mukaan muun muassa sopivan kumppanin puute ja omat tai puolison keskeneräiset opinnot ovat nuorilla aikuisilla usein syy lastenhankinnan lykkytymiseen. (Miettinen & Rotkirch 2008, 90) Eräs opettaja kertoikin odotta-neensa sopivan kumppanin löytämistä lasten hankkimista varten. Löydettyään sopivan kumppanin opettaja halusi odottaa, että kumppanikin saisi omat opin-tonsa suoritettua ennen lasten hankkimista:

*Se ei kuitenkaan oo ollu mulle ikinä semmonen pakkomielle. Haluan ensin sellasen elämäntilanteen, että voin tarjota niille hyvän ympäristön kasvaa. [...] Jonkinlainen perusolettamus perhe-elämästä minunkin kohalle mulla on aina ollut. [...] nyt koen, että mulla ois sellanen kumppani, jonka kans lapsiakin vois hankkia. Kunhan sekin suorittaa vaan ensin nuo opinnot alta pois. 😊 Mies, 37.*

Suomessa vuonna 2007 kerätyn kyselyn (Miettinen & Rotkirch 2008, 29) mukaan lapsettomuus näyttäytyy ei-suositeltavana perhemuotona. Vain harvat pitivät sitä omalle kohdalleen ihanteellisena, ja yleisenä ihanteena sitä ei nähty juuri ollenkaan. Lapsettomuuden toivominen tai sen ihannoiti ei näytä vielä ottaneen paikkaansa suomalaisten keskuudessa. (Miettinen & Rotkirch 2008, 29-30.) Erään opettajan mielestä lapsettomuus kuvaa sanana jonkin puuttumista. Hänen mielestään on ikävä ajatus, että lapsettomalta puuttuu jotakin. Hän näki lapsettomuus -sanassa negatiivisen kaiun:

*Sananahan se on ikävä. Jonkin puuttumista ilmaiseva. Toisaalta se on kyllä niin vakiintunut, että ei se arjessa särähdä, mutta kun alkaa maistelemaan. Jos meille ei tulisi lapsia, en haluaisi elää koko loppuelämäni ajatellen, että meiltä puuttuu jotain. [...] Ja yleensä sitä sanaa käytetään aina negatiivisena ja jonkinlaisena leimakirveenä. Käyttötarkoituksistahan kaikki miellelyhtymät syntyy. Nainen, 34.*

Englannin kielessä vapaaehtoisesta lapsettomuudesta onkin käytetty käsitteitä *childfree by choice* eli ”lapsettomuutensa valinnut” ja *child free* eli ”lapsivapaa”, jolloin korostuu henkilön kokemus siitä, että häneltä ei puutu mitään (Miettinen & Rotkirch 2008, 16.) Suomessa ei kuitenkaan olla otettu ainakaan toistaiseksi käyttöön lapsivapaa-käsitettä.

### 4.3 Ammattitaitoa ilman kokemustietoa

#### 4.3.1 Vanhemmat luottavat vakuuttavaan opettajaan

Seuraavaksi vastaan kolmanteen tutkimuskysymykseen eli siihen, millaisena lapsettomat opettajat kokevat kokemustiedon merkityksen kasvattamisessa. Useat haastattelemi opettajat olivat sitä mieltä, että oppilaiden vanhempia kiinnostaa opettajan ikä enemmän kuin se, onko opettajalla omia lapsia. Valtaosalle haastattelemistani lapsettomista opettajista oli syntynyt käsitys, että vanhemmat luottivat heihin kasvatusalan ammattilaisina ilman kokemustietoa oman lapsen kasvattamisesta. Moni opettaja uskoi kuitenkin vanhempien olevan tietämättömiä heidän tilanteistaan. Opettajiä rohkaisi ja kannusti vanhempien luottamus heihin ammattilaisina.

*Vanhemmat eivät ole kyseenalaistaneet minun ammattimaisuuttani nuoruudestani tai lapsettomuudestani huolimatta. Kokevat minut ammattilaisena ja arvostavat mielipiteitäni, mikä on ollut todella rohkaisevaa ja mukavaa. Olen varmaan ollut onnekas kun olen saanut tällaiset vanhemmat luokkani huoltajiksi. Nainen, 27.*

Moni opettaja kertoi, että uransa alussa oppilaiden vanhemmat olivat kyseenalaistaneet heidän ammattitaitoaan nuoruuteen liittyvän kokemattomuuden vuoksi. Iän ja työkokemuksen myötä tuo oli kuitenkin hävinnyt. Erään opettajan vastauksesta kuvastuu se, että opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet eivät kiinnostaneet oppilaiden vanhempia mikäli opettaja osoitti olevansa ammattitaitoinen:

*En edes tiedä, ketkä vanhemmista tietävät, ettei minulla ole omia lapsia. En koe koskaan, että minun toimintaa olisi kyseenalaistettu vanhempien taholta lapsettomuuden takia. Ehkä uran alussa nuoruuden takia joskus. Luottamus on syntynyt yleensä keskusteluiden myötä. Kun on osannut perustella oman toiminnan linjat. Nainen, 34.*

Eräs opettaja luotti omaan ammattimaisuuteensa niin paljon, että häntä olisi hämmentänyt vanhempien epäluottamus lapsettomaan kasvattajaan. Hän piti äitiyttä ja opettajuutta erillisinä asioina, jotka eivät ole riippuvaisia toisistaan:

*[...] mä oon kyllä niin ammatillinen vanhempien kanssa et hämmästyisin jos asia tulis esille. [...] Ei äitiyskään päteviä opettajaksi, niin ei opettajuus vaadi äitiyttä... ne on kaks tosi erilaista asiaa, uskallan väittää vaikkei mulla lapsia ookaan. Nainen, 34.*

Erään opettajan kokemuksen mukaan vanhemmat luottivat hänen ammattimaisuuteensa sen vuoksi, että lapsettomuus ei korostunut hänen persoonassaan tai opettajuudessaan:

*Voi olla, että oma persoonani ja tapani olla opettaja ei ikään kuin alleviivaa sitä, että minulla ei ole omia lapsia ja siksi vanhemmat eivät koe lapsettomuutta osaamistani laskevana. Nainen, 31.*

Opetushallituksen julkaisun (2014, 18) mukaan opettajan ammattitaitoon sisältyy neljä osa-aluetta: asiantuntemus oppimisesta ja opettamisesta, opettavan aineen sisällön tunteminen, eettiset ja sosiaaliset valmiudet sekä monipuolisen koulutyön osaaminen käytännössä. Nämä osa-alueet ovat tiukasti yhteyksissä toisiinsa opettajan työssä. Myös monikulttuurisuuden sekä teknologian mukana tulleet ilmiöt ovat tänä päivänä osa opettajan ammattitaitoa. Sen lisäksi opettajan on huolehdittava siitä, että hän pitää itse itsensä ajan tasalla kaikesta siitä, mitä koulutuksen kentällä yhteiskunnallisella tasolla tapahtuu. (Innola, Mikkola & Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 18-19.) Edellä mainittuun julkaisuun nojaten voidaan todeta, että opettajan ammattitaitoon ei siis todella vaadita kokemusta

omien lasten kasvattamisesta. Eräs opettaja kiteyttää useiden muidenkin haastattelemieni opettajien näkemyksen siitä, millainen kasvattaja lapseton opettaja voi olla:

*Vaikka minulla ei ole omia lapsia niin pidän itseäni kyllä ihan hyvänä kasvattajana. Nainen, 36.*

#### 4.3.2 Kasvatusvinkkejä vanhemmille

Muutamit opettajat kertoivat, että vanhemmat pyytävät heiltä toisinaan kasvatus- ja muita vinkkejä. Noissa tilanteissa opettajat olivat pistäneet parastaan vaikuttaakseen ammattimaisilta ja uskottavilta. Eräs opettaja koki, että vanhempien kysymykset olivat hämmentäneet häntä, sillä eihän hänellä itsellään ollut todellisudessa kokemusta siitä, mistä hän vanhemmille antoi neuvoja:

*Muutamit huoltajat ovat aivan suoraan kysyneet, mitä tehdä lapsen kanssa esim. aamukiukuttelutilanteessa. Siinä me kaksi kasvatustieteen maisteria ja suht kokenutta luokanopettajaa sitten neuvomme aikatauluttamista ja vaihe kerrallaan etenemistä ja kuvien käyttöä ja rutiineista huolehtimista ja jälkeinpäin hämmentyneinä nauramme, että taisi se uskottavalta kuulostaa ja että emmehän me oikeasti tiedä, mitä itkupotkuraivarin saavan 8-vuotiaan kanssa kotona tehdään... Nainen, 38.*

Toinen opettaja kertoi, että hän toisinaan ärsyyntyi siitä, että hänellä oletettiin ammattinsa puolesta olevan mielipide niin moniin asioihin. Hän koki kuitenkin mukavana sen, että hänen ammatilliseen pätevyyteensä luotettiin lapsettomanakin:

*Onhan se tietysti mukavaa, jos voi olla avuksi jossakin asiassa.. tai siis toinen kokee, että minun kompetenssini lapsettomana kasvatusalan ammattilaisena riittää ohjeistamaan/auttamaan. Nainen, 31.*



### 4.3.3 ”Kyllä sä sitten ymmärrät, ku sulla on omia lapsia”

Jotkut opettajat olivat kohdanneet loukkaavia kommentteja siitä, että ilman kokemustietoa oman lapsen kasvatuksesta ei voi tulla päteväksi opettajaksi. Noiden kommenttien taustalla vaikutti selvästi olevan käsitys siitä, että ainoastaan oman lapsen saanti tekee kasvattajasta ammattimaisen. Opettajat luottivat kuitenkin itse saamaansa koulutukseen sekä kerryttämäänsä kokemukseen kasvattamisesta:

*Joitain kertoja on selkeästi ikääntyneempi kollega puhunut, että ”vasta oman lapsen saatuasi osaat oikeasti toimia opettajana.” Jälkimmäisestä kommentista ajattelen, että kyllä opettajankoulutukseen on luottaminen, eikä siten oma lapsi missään nimessä ole opettamisen osaamisen ehto. Nainen, 42.*

*On toki ollut opettajana työssä sellaisiakin tapauksia, jossa on suoraan sanottu, että minä olen epäpätevä tehtävääni, koska minulla ei ole omia lapsia. Erään oppilaan vanhemmat ovat sanoneet suoraan. Ja joskus olen törmännyt tällaiseen lähinnä yhteisen vitsailun yhteydessä. Tuolloin en ole kokenut, että vanhemmat olisivat olleet oikeasti tuota mieltä. Nainen, 31.*

Edellä olevan opettajan kertomuksesta välittyy, että lapsettoman kasvattajan ammatillisuudesta on sekä sanottu suoraan että vitsailtu humoristisesti. Opettaja ei kuitenkaan kokenut, että vitsailun taustalla olisi ollut tarkoitus ilmaista aidosti epäilyä opettajan ammattimaisuudesta.

### 4.3.4 Kokemustiedolla ymmärrys syvenee

Valtaosa haastattelemistani opettajista oli sitä mieltä, että oman lapsen saanti kirkastaisi kokonaisvaltaisemmin käsitystä lapsesta kokonaisuutena. Osa heistä uskoi olevansa kasvatuskäsityksissään mustavalkoisia ilman kokemustietoa

oman lapsen kasvatuksesta. He uskoivat vanhempien pystyvän tarkkailemaan opettajaan tarkemmin lapsen kehitystä:

*Vanhempana pääsee varmasti syvemmin tarkkailemaan sitä lapsen ajattelua, kasvua ja toimintaa. Mies, 37.*

*Olen varmaan juuri sellainen naiivi nuori opettaja, jolla on tietty mustavalkoinen käsitys kasvatuksesta ja sitten kun on oma lapsi niin eivät asiat menekään ihan niin yksioikoisesti kuin ajattelen. Ymmärrän sitten varmaan vielä paremmin, että kasvatusta on niin monen asian summa ja hyvä kasvattaja ei tarkoita hyvin käyttäytyvää lasta. [...] Vanhempana lapsen kasvattaminen on niin paljon enemmän kuin opettajan kasvattaminen. Vanhemmalla on mukana oma elämä ja kokemus ja tunteet mukana kasvattamisessa. Vanhempi ottaa vakavammin jos jokin epäonnistuu tai kokee hyviä tunteita kun kasvatusta on onnistunut hyvin. Eli oman lapsen kasvatusta on paljon laajempi käsite kuin koulun tarjoama kasvatusta. Nainen, 27.*

Eräs opettaja kertoi kuulleensa kollegaltaan miten konkreettisiin asioihin oman lapsen saaminen voisi koulumaailmassakin vaikuttaa. Hän uskoi omaavansa jo paljon tietoa eri-ikäisistä lapsista, mutta ajatteli oman lapsen tuovan opettajalle silti lisää käsitystä jokaisen oppilaan yksilöllisyydestä ja tärkeydestä:

*Varmaan se toisi sellaista tajua lisää lapsista ylipäätään. Hirveen vaikea ajatella ylipäätään, miten lapsi vaikuttaa ja mihin. Kollega sanoi, että eniten häneen vaikutti, että ymmärsi, miten pieniä vaikka eka-luokkalaiset ovat ja miten tärkeää se laastarin laittaminen vaikka on. Mutta koen, että tavallaan on jo aika hyvä käsitys eri-ikäisistä lapsista. Voishan se lisätä sitä tunnetta, että ymmärtää kunnolla, miten jokainen lapsi on sille omalle vanhemmalle todella tärkeä ja se pitää aina muistaa. Että esim. palaverissa muistaa aina myös sanoa lapsesta hyvää. Nainen, 34.*

Muutammat opettajat pohtivat, millaisia vanhempia heistä voisi tulla. He uskoivat olevansa tiukkoja vanhempia lapsilleen, mikäli he joskus saisivat lapsia. Erään

opettajan humoristisesta kommentista paljastuu, että hän on ottanut usein osaa kasvatuksellisiin keskusteluihin myös ilman kokemusta omien lasten kasvatuksesta, ja nyt hän haluaisikin päästä katsomaan, ovatko hänen aiemmin kasvatuksesta lausumansa mielipiteet paikkansapitäviä:

*Veikkaan, että olisin varsin tiukka äiti lapsilleni. Pitäisin hyvää peruskäytöstä kunniassa. [...] Olen kyllä sanonut, töissäkin, että niin paljon on tullut päätä auottua kasvatuksen suhteen, että olisi suotavaa saada edes yksi oma lapsia ja joutua osoittamaan käytännössä omien näkemyksieni paikkansapitävyys – tai -pitämättömyys. Nainen, 38.*

Muutamit haastattelemani opettajat olivat sitä mieltä, että oman lapsen saaminen ei juurikaan vaikuttaisi heidän omiinsa tai toisten ihmisten käsityksiin heistä kasvattajina. Erään opettajan mukaan jotkut vanhemmat voisivat kokea tärkeäksi sen, että vanhemmat ja opettajat saisivat vertaistukea toisiltaan kotikasvatukseen liittyvissä asioissa:

*Joillekin vanhemmille se voisi olla juttu, jos voisi sanoa, että omani kanssa on ollut samoja ongelmia tms. Mut en usko, että toisin sitä hirveästi esille. Ei kai miesopettajakaan hirveästi tuo työyhteisössä esille lapsia enkä usko että vanhempainkeskusteluissa he hirveesti omista lapsista mainitsevat. Nainen 34.*

Joidenkin opettajien vastauksista paistoi epäselvyys siitä, millä tavalla lapsensaanti voisi vaikuttaa kasvattamiseen. Eräs opettaja oli sitä mieltä, että vanhemmuus voisi tarjota myös koulukasvatukseen uutta näkökulmaa:

*Onko suutarin lapsella kenkiä, jää nähtäväksi. [...] varmasti vanhemmuus antaa uudenlaista tulokulmaa kasvattamiseen ammattimaisesti. Mies, 35.*

#### 4.4 Ydinkategoria

Tutkimukseni päälöydös on, että lapsettomat opettajat kokivat luottavansa itseensä ammattilaisina kasvattajina ilman omakohtaista kokemusta vanhemmuudesta. He kuitenkin uskoivat, että vanhemmuus voisi laajentaa heidän käsityksiään lasten maailmasta ja kasvattamisesta. Tutkimukseni ydinkategoria muodostuu täten päälöydöksensä mukaisesti seuraavanlaiseksi: Opettaja voi olla ammattitaitoinen kasvattaja ilman kokemustietoa vanhemmuudesta, joka syventäisi käsitystä kasvattamisesta.

## 5 POHDINTA

### 5.1 Luotettavuus ja eettisyys

Olen käyttänyt tutkimuksen teossa toimintatapoja, jotka noudattavat tiedeyhteisölle ominaisia piirteitä, kuten rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta. Nämä olen pyrkinyt huomioimaan erityisesti tutkimustulosten esittämisessä ja tallentamisessa sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa. Olen pyrkinyt soveltamaan tieteelliseen tutkimukseen kuuluvien kriteerien mukaisia sekä eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, arviointi- ja tutkimusmenetelmiä. Tuloksia julkaistessani olen tähdännyt mahdollisimman avoimeen menettelyyn. Samalla olen ottanut toisten tutkijoiden tekemän työn aiheeseeni liittyen huomioon asianmukaisella tavalla kunnioittaen heidän työtään ja antaen niille ansaitsemansa arvon.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009, 4) mukaan ihmistieteisiin luettavien tutkimusalojen eettisiin periaatteisiin kuuluu, että tutkija kunnioittaa tutkittavien henkilöiden itsemääräämisoikeutta, välttää vahingoittamista ja kiinnittää huomiota yksityisyyteen sekä tietosuojaan. Itsemääräämisoikeuteen kuuluu tutkittavan vapaaehtoisuus osallistua tutkimukseen (Emt, 4.) Minun tutkimukseeni osallistuneet henkilöt halusivat vapaaehtoisesti osallistua haastatteluun, ja minulla on jokaisesta suostumuksesta kirjallinen todiste, sillä valitsin heidät Facebookin Messenger-keskusteluissa. Itsemääräämisoikeus käsittää myös tutkittavien informoinnin, johon sisältyy tutkijan velvollisuus kertoa tutkittaville tutkimuksen aihe ja kerrotaan, mitä tutkimukseen osallistuminen konkreettisesti tarkoittaa (Emt, 5-6). Minä informoin tutkimukseen osallistuvia jo siinä tilanteessa, kun laitoin Facebookiin kyselyn heidän innokkuudestaan osallistua tutkimukseen.

Vahinkojen välttämiseen kuuluu (Emt, 7) henkisten haittojen välttäminen pyrkimällä tutkittavan arvostavaan kohteluun sekä kunnioittavaan kirjoitustapaan hänestä. Sen lisäksi siihen kuuluu taloudellisten ja sosiaalisten haittojen välttäminen, joka käsittää muun muassa tutkijan vaitiolovelvollisuuden sekä yksityisyyttä ja tietosuojaa koskevat eettiset periaatteet. Yksityisyyteen ja tietosuojaan kuuluu

puolestaan jokaiselle henkilölle Suomen perustuslailla suojatut oikeudet. Yksityisyyden suojaa koskevien eettisten periaatteiden osat ovat tutkimusaineiston suojaaminen ja luottamuksellisuus, tutkimusaineiston säilyttäminen tai hävittäminen ja tutkimusjulkaisut. Näiden lähtökohdana on luottamuksellisuuden ja tieteen avoimuuden periaatteen yhteensovittaminen. (Emt, 8-11.)

Olen pyrkinyt tutkimuksen teossa kaikilla tavoin välttämään minkäänlaisen vahingon aiheuttamista tutkittavilleni. Sen lisäksi olen noudattanut ehdotonta vaitiolovelvollisuutta ja toiminut kaikissa tutkimuksen vaiheissa korkean moraalin mukaisesti. Lapsettomuus on tutkimusaiheena herkkä, joten tutkijana minulta vaadittiin erityistä herkkyyttä tutkittavien henkilöiden lähestymiseen. Pyrinkin olemaan mahdollisimman hienotunteinen ja tutkijamaisen asiallinen kaikessa vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. Lisäksi olen muuttanut kaikkien tutkimuksessani esiintyvien henkilöiden nimet anonymiteetin säilymisen vuoksi.

Sarajärvi ja Tuomi (2009, 96) kritisoivat aineistolähtöistä analyysia, sillä he eivät usko tutkijan kykenevän kontrolloimaan sitä, tapahtuuko analyysi varmasti aineiston tiedonantajien ehdoilla ilman, että tutkijan ennakkoluulot olisivat vaikuttamassa tilanteeseen. Olen pyrkinyt tutkimusprosessissani tietoisesti siirtämään taka-alalle omia ennakkoluulojani ja käsityksiäni. Sitä, millä tavalla olen siinä onnistunut, on haasteellista mitata. Koen kuitenkin, että aineistolähtöisyys sopi tutkimukseeni hyvin.

Internet-tutkimus toi oman mielenkiintoisen vivahteen tutkimuksen eettisyyteen. Kun emme olleet haastateltavien kanssa kasvokkain vaan keskustelu tapahtui internetin välityksellä, huomasin yrittäväni lukea heidän vastauksiaan myös ”rivien välistä”. Esimerkiksi runsaasta hymiöiden käytöstä minulla syntyi mielikuvia siitä, että haastateltava haluaa ehkä vakuutella minulle tai salata minulta jotakin. Näenkin internet-tutkimuksen haittapuolena sen, että haastattelija ja haastateltava eivät näe toistensa kasvoja. Ilmeet saattavat kertoa haastattelijalle paljon enemmän kuin hymiöt, varsinkaan jos haastattelija ei tunne haastateltavan hymiönkäytön tarkoituksia. Eräs haastateltavista kuvasi haastattelutilannetta hauskesti:

*Nytkin vastaan suu täynnä kalkkunaa, etkä tietäisi siitä mitään, jollen olisi paljastanut asiaa. 😊 Nainen, 38.*

Kuten tutkimuksestani selvisi, lapsettomuuden kokemukset voivat olla hyvin moninaiset. Sen vuoksi näiden tutkimustulosten yleistäminen kaikkia lapsettomia opettajia koskeväksi olisi mahdotonta. Katson kuitenkin, että tutkimustuloksiani voidaan pitää täysin luotettavina tutkimieni lapsettomien opettajien tuloksina.

## 5.2 Yhteenvetoa

Tutkimukseni merkittävä tulos on se, että lapsettomat opettajat luottivat itseensä kasvatuksen ammattilaisina ilman kokemustietoa omien lasten kasvattamisesta. Heidän mielestään ikä toi mukanaan kokemusta, jonka kautta heidän itsevarmuutensa kasvoi ja he alkoivat luottaa yhä enemmän omaan ammatilliseen osaamiseensa. Tämän itsevarmuuden he uskoivat viestittävän oppilaiden vanhemmillekin kuvan ammattitaitoisesta opettajasta. Tällöin lapsettomuudesta tuli sivuseikka eikä se kiinnostanut vanhempia, sillä opettajat olivat jo voittaneet heidän luottamuksensa.

Toiseksi tärkeäksi asiaksi nousi lapsettomien opettajien usko siihen, että kokemustieto oman lapsen kasvattamisesta laajentaisi kuitenkin lisää heidän käsitystään lapsen elämästä ja kasvattamisesta. Kaikki opettajat eivät toisaalta uskooneet lapsensaannin vaikuttavan kasvatuskäsityksiinsä mitenkään vaan he luottivat saamansa koulutuksen laatuun.

Tutkimustulosteni eräs mielenkiintoinen kohta on se, että haastatteleman opettajat kommentoivat lapsettomuuden eduksi työn vapaan rytmittämisen ja ”pitkän päivän suorittamisen”, mutta he eivät kuitenkaan tykänneet siitä, jos joku muu henkilö kommentoi lapsettoman työn rytmittämisen olevan helpompaa kuin perheellisen, jonka tarvitsee huolehtia itsensä lisäksi myös muusta perheestään. Vaikuttaa siltä, että lapsettomia opettajia loukkasi tuollainen puhe. Voi olla, että

he kokivat tulleen syyllistetyiksi siitä, että he olivat lapsettomia, jotka voivat pyhittää vapaa-ajan itselleen. Jotkut lapsettomat opettajat kertoivatkin, että heitä pidettiin itsekkäinä.

Kaikki tutkimukseeni osallistuneet opettajat olivat suhteellisen nuoria; vanhin heistä oli 42-vuotias, nuorin 27-vuotias. Vain kaksi heistä oli yrittänyt saada lasta, joten ainoastaan heitä voidaan kutsua määritelmien mukaan tahattomasti lapsettomiksi. Lisäksi eräs tutkimukseeni osallistuneista kertoi, että hän ei vielä tiedä, haluaako lapsia vai ei. Olin toivonut tutkimukseeni erilaisia kokemuksia lapsettomuudesta, mutta huomasin, että eräs aiemmin tehdyistä lapsettomuustutkimuksista vahvasti esiin noussut lapsettomuuden muoto ei noussut aineistostani esiin ollenkaan. Tähän lapsettomuuden muotoon sisältyy valtava lapsenkaipuu tai vauvakuume.

Rotkirchin (2007, 93) mukaan usein ajatellaan, että lapsenhankintapäätöstä edeltää vauvakuume. Hänen tutkimukseensa osallistuneet henkilöt vertasivat vauvakuumetta luonnonkatastrofiin, biologiseen viettiin, jota naiset eivät voi tietoisesti hallita. Vauvakuumeen kerrottiin aiheuttavan monenlaisia tunteita muun muassa ”tyhjien käsivarsien tunteesta” ”sisäelimien puuttumiseen”. (Rotkirch 2007, 98.) On huomattavaa, että yksikään tutkimukseeni osallistuneista opettajista ei maininnut sanaa vauvakuume. Näyttääkin siltä, että haastattelemistani opettajista ei löytynyt niitä, joille lapsettomuus olisi aiheuttanut vauvakuumeilua; tuota ”katastrofaalista lapsen toivomisen tilaa” (ks. Rotkirch 2007, 98). Mieltisen ja Rotkirchin (2008, 72) tutkimuksesta selviää, että joka viides nainen potee vauvakuumetta ja miehistä joka kymmenes kaipaa usein omaa lasta. Kyseessä on siis melko laaja ilmiö!

Klemetti, Koponen ja Sihvonen (2004, 45) kuvailevat, että tahattomasta lapsettomuudesta voi aiheutua sekä naiselle että miehelle hankala kriisi. En löytänyt aineistostani kuitenkaan kriisiin viittaavaa puhetapaa. Lapsettomuus ei myös vaikuttanut katkeroittaneen ketään haastattelemaani opettajaa eikä aiheuttaneen heissä lasten saaneiden naisten vihaamista, kadehtimista, halveksintaa tai mitätöintiä, toisin kuin Malinin (2006, 96-97) tutkimukseen osallistuneille naisille oli käynyt.



Olen pohtinut paljon syitä siihen, miksi lapsettomuuden kokemukset poikkesivat tutkimuksessani niin paljon aiemmista lapsettomuustutkimuksista. Edes lapsettomien vertaistukiyhdistys Simpukan kautta tutkimukseeni osallistuneiden opettajien puheesta ei ilmennyt, että lapsettomuus olisi aiheuttanut heille elämässä kriisin. Vertaistuki kuulostaa omaan korvaani siltä, että johonkin haasteellisena koettuun asiaan pyritään saamaan ja antamaan tukea. Osa tutkimukseeni osallistuneista lapsettomista opettajista koki kuitenkin surua lapsettomuudestaan. Keltikangas-Järvinen (2014, 21) huomauttaa, että synnynnäisten temperamenttierojemme vuoksi reagoimme samoihin asioihin eri tavoin. Lienee siis todettava, että kaikilla henkilöillä kaippuu lapsesta ei välttämättä koskaan kehity varsinaiseksi vauvakuumeeksi, saati kriisiksi.

Tutkimukseni johdannossa kerroin internetin keskustelupalstasta, josta koko tämä tutkimus sai alkunsa. Kun nyt palaan tuohon viestiketjuun, minun on hämmennykseksi ihmeteltävä, keitä nuo viestiketjuun kirjoitelleet henkilöt oikein olivat. Tutkimuksestani ei nimittäin noussut vahvasti esiin se, mikä oli viestiketjun sanoma; opettajalla täytyy olla omia lapsia, jotta hän voisi olla ammattimainen opettaja. Vain harva tutkimukseni opettajista oli kohdannut tämän kaltaista puhetta omassa työssään oppilaiden vanhempien taholta. Voisiko olla niin, että vanhemmat eivät kerro suoraan opettajalle itselleen, mitä ajattelevat hänen lapsettomuudestaan, mutta kirjoittavat siitä kuitenkin internetin keskustelupalstalle? Ehkä on parempikin, että opettaja ei tiedä kaikkea, mitä hänestä ajatellaan. Näin ollen hän voi keskittyä vahvistamaan omaa ammatillista itsetuntoaan.

Eräs opettaja arveli, että lapsettoman opettajan kokemus lapsettomuuden vaikutuksesta opettajuuteen riippuu siitä, millaisena henkilö muuten kokee lapsettomuuden:

*Varmaan se vaikuttaa kauheesti et miten suhtautuu omaan lapsettomuuteen. Et jos se aiheuttaa epävarmuutta niin onhan koulu tiukka ympäristö olla töissä. Mut mä oon ite valinnut sen missä oon elämänsäni niin helppo olla itsevarma ja ehkä se sit näkyy omalla tavallaan töissäki. Nainen, 34.*

On hämmentävää huomata, että kasvattamisen nurjat puolet eivät tulleet esiin aineistosta. Edes käytöshäiriöistä ei juuri ollut mainintoja. Opettajat sen sijaan kehuivat omia kurinpitotaitojaan. Ajattelen, että ovatkohan kurinpitoon liittyvät taidot opettajille niin kunniallinen asia, että niissä epäonnistumisesta ei haluta puhua muille. Vai voisiko olla myös niin, että nimenomaan lapsettomuus antaa voimaa kasvatustyöhön, jota ei tarvitse tehdä muualla kuin koulussa? On tietysti mahdollista, että sattumanvaraisista epäonnistumisten tunteista huolimatta opettajat kokevat kasvattamisen pääosin helppona. Eräs opettaja jopa kuvaili kasvatusta sellaiseksi, millaisena sen soisi jokaisen opettajan kokevan omalle kohdalleen:

*Minä nautin työstäni, juuri kasvattamisen vuoksi! Mies, 35.*

### 5.3 Tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys sekä jatkotutkimusaiheita

Tutkimusaineistostani nousi esiin opettajien kokemus siitä, että lapsettomien opettajien työmäärät nousevat toisinaan korkeammalle kuin niiden opettajien, joilla on lapsia. Lisäksi jotkut opettajista kokivat vääryyttä siitä, että perheelliset opettajat lähtevät kokouksista aikaisemmin kuin lapsettomat opettajat perhesyihin vedoten. Näitä kokemuksia olisi hyvä jokaisen rehtorin ja opettajan pysähtyä miettimään omassa työyhteisöissään. Onhan sanomattakin selvää, että kenenkään työmäärä ei voi olla riippuvainen hänen perhestatuksestaan.

Tutkimusta tehdessäni heräsin pohtimaan, olisivatko tutkimustulokseni olleet erilaiset, mikäli tutkittavien joukossa olisi ollut niitä, joille lapsettomuus olisi näytellyt merkittävämpää roolia kuin nykyisestä tutkimuksestani kävi ilmi. Mielestäni on merkillepantavaa, että vain kahdella haastattelemistani opettajista oli taustalla yritystä saada lapsia. Ymmärsin tutkimusta tehdessäni, että lapseton henkilö ei välttämättä ole koskaan ajatellut, onko hän tahallisesti vai tahattomasti lapseton. Tällöin lapsettomuus ei välttämättä aiheuta hänessä mielipiteitä suuntaan tai toiseen.

Toinen jatkotutkimusaihe olisikin ehdottomasti tämän tutkimuksen kaltainen tutkimus niiden opettajien kokemuksista, joilla lapsettomuus olisi aiheuttanut aiemmin mainitsemani kriisin. Olisi erittäin mielenkiintoista tietää, millaisena asiana kasvatus avautuisi näiden opettajien mielissä; olisiko niissä käsityksissä jotakin eroja verrattuna saamiini tutkimustuloksiin. Ajattelen, että lapsettomuuden kokemusten kirjo lienee niin moninainen, että aiheen perusteellinen tutkiminen vaatisi väitöskirjamaiset puitteet.

Lapsettomuus on ilmiönä melko laaja, mutta siitä oli melko vaikea löytää lähdeaineistoa, sillä sitä oli tutkittu suhteellisen vähän. On mielenkiintoista pohtia, miksi aihe ei ole kiinnostanut esimerkiksi sosiaalitieteen tutkijoita tämän enempää. Yksi syy voisi olla tutkimusten ajoittamisen haasteet. Miittisen ja Rotkirchin (2008, 18) mukaan lapsenhankintaan liittyvien tutkimusten ajoittaminen siten, että niistä saataisiin luotettavaa tietoa, on haasteellista, sillä lapsitoiveet voivat vaihdella ihmisten elämäntilanteiden mukaan hyvinkin paljon.

Valitsin tutkimukseeni hieman haastavan aiheen, sillä moni haastateltava koki sekä kasvattamisesta että lapsettomuudesta puhumisen hankalaksi. Sain kuitenkin paljon positiivista palautetta tutkimuksen aiheesta koskien. Monet kokivat aiheen hyvin mielenkiintoisena, mutta myönsivät, etteivät olleet tulleet pohtineeksi aiheeseen liittyviä asioita kovinkaan paljon:

*Minusta tämä on ollut kiinnostava keskustelu. En ole aikaisemmin ajatellut näitä asioita kytköksissä toisiinsa, joten tämä on ollut ihan avartavaa omien ajatustenkin tutkiskelua. 😊 Nainen, 34.*

Lopuksi haluan välittää hyvät terveiset Suomen Opettajankoulutuslaitokselle. Mielestäni tutkimukseni erittäin merkittävä tutkimustulos on se, että lapsettomat opettajat pitivät itseään pätevinä ammattilaisina ilman kokemusta oman lapsen kasvatuksesta. Opettajankoulutuslaitos on täten osannut hoitaa hommansa niin, että opettajat ovat saaneet työhönsä tarvittavat valmiudet, jotta he ovat kokeneet pärjäävänsä työssään. Näin sen kuuluu ilman muuta ollakin, sillä muussa tapauksessa Opettajankoulutuslaitoksen pääsykokeissa pitäisi tarkemmin selvittää hakijoiden perhetilanteita tai -toiveita. Ja se menisi epäilemättä ohi tarkoituksen.

## LÄHTEET

Aalto, Ilana & Mykkänen Johanna 2010. Isyyden ihanteet, arki ja kokemukset. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura, 50-51. Verkossa: [https://issuu.com/tietoanuorista/docs/isyyden\\_ihanteet\\_arki\\_ja\\_kokemukse](https://issuu.com/tietoanuorista/docs/isyyden_ihanteet_arki_ja_kokemukse).

Luettu 25.9.2017.

Ahonen, Liisa 2017. Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 156.

Atjonen, Päivi 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Sciences 20, 42.

Atjonen, Päivi 2007. Hyvä, paha arviointi. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 18-20.

Atjonen, Päivi & Linnakylä, Pirjo 2008. Arvioinnin eettisyys. Teoksessa Korkeakoski, Esko & Silvennoinen, Heikki (toim.) Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 57. Verkossa:

[https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN\\_31.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_31.pdf). Luettu 5.11.2017.

Buchanan, Elizabeth & Markham, Annette 2012. Ethical Decision-Making and Internet Research. the AoIR Ethics Working Committee. Verkossa: <http://aoir.org/reports/ethics2.pdf>. Luettu 9.11.2017.

Cantell, Hannele 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus: Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 15-18.

Corbin, Juliet & Strauss, Anselm 1990. Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. Kalifornia, Lontoo ja New Delhi: SAGE Publications, Inc, 41-43.

Dewey, John 2011. Democracy and education. Englanti: Simon & Brown, 14.

Dey, Ian 2004. Grounded Theory. Teoksessa Gobo, Giampietro, Gubrium, Jaber F., Seale, Clive & Silverman, David (toim.) Qualitative Research Practice. Lontoo, Englanti, Kalifornia, Yhdysvallat ja New Delhi, Intia: SAGE Publications, 80.

Edwards, Anne & Galloway, David 1996. Primary School Teaching & Educational Psychology. Essex, Englanti: Addison Wesley Longman Limited, 47, 97, 102.

Freiberg, H. Jerome 1999. School Climate : Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. Englanti ja Yhdysvallat: Falmer Press; Taylor & Francis Group, 30-31.

Gordon, Thomas 2006. Toimiva koulu. Suomentanut Maisa Savolainen. Helsinki: Lasten Keskus / LK-KIRJAT, 46.

Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. 1967. The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine de Gruyter, 2-251.

Heikkinen, Anna-Riitta & Sahlstedt, Mirikka 2014. Opetussuunnitelma opettajan työvälineenä. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 6. Verkossa: [http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/72178/Heikkinen\\_Anna-Riitta\\_Sahlstedt\\_Mirikka.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/72178/Heikkinen_Anna-Riitta_Sahlstedt_Mirikka.pdf?sequence=2&isAllowed=y). Luettu 10.11.2017.

Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi 2009. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 4-11. Verkossa: <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>. Luettu 10.11.2017.

Husu, Jukka, Jyrhämä, Riitta, Kansanen, Pertti, Krokfors, Leena, Meri, Matti & Tirri, Kirsi. 2000. Teachers' Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges. New York, Yhdysvallat: Peter Lang Publishing, 17-160.

Hämäläinen, Juha & Nivala Elina 2008. Kasvatustiede. Pedagogisen ihmistyön tiede. Kuopio: UNIPress, 33-119.

Innola, Maija, Mikkola, Armi & Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Opettajatarpeet nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa Kumpulainen, Timo (toim.) Opettajat

Suomessa 2013. Opetushallitus, Koulutuksen seurantaraportit 2014:8, 18. Verkossa: [http://www.oph.fi/download/156282\\_opettajat\\_suomessa\\_2013.pdf](http://www.oph.fi/download/156282_opettajat_suomessa_2013.pdf). Luettu 8.9.2017.

Kaartinen, Leena 2014. Female teachers who do not have children – construction of professionalism and experiences in the work. Oulu: Oulun yliopisto, 61-71. Verkossa: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201406041645.pdf>. Luettu 15.11.2016.

Karhuniemi, Terhi & Lämsä, Anna-Liisa 2013. Haastavan vanhemman kohtaaminen. Teoksessa Lämsä, Anna-Liisa (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, Opetus 2000, 164.

Karhuniemi, Terhi 2013. Kodin ja koulun välinen viestintä. Yhteistyön muodot ja välineet. Teoksessa Lämsä, Anna-Liisa (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, Opetus 2000, 80-125.

Keltikangas-Järvinen, Liisa 2014. Maailman paras koulu. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 21-117.

Kivirauma, Joel, Lehtinen, Erno & Rinne, Risto 2009. Johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: WSOYpro Oy, 15-18.

Klemetti, Reija 2003. Tahaton lapsettomuus. Teoksessa Kulmala, Ilona, Luoto, Riitta & Viisainen, Kirsi (toim.) Sukupuoli ja terveys. Tampere: Vastapaino, 113-116.

Klemetti, Reija, Koponen, Päivikki & Sihvo, Sinikka 2004. Tahaton lapsettomuus ja hedelmöityshoidot. Teoksessa Koponen, Marja-Liisa & Luoto, Riitta (toim.) Lääntymisterveys Suomessa. Terveys 2000 -tutkimus. Helsinki: Kansanterveyslaitos, 45-50.

Koivunen, Hannele 1997. Hiljainen tieto. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava, 77-78.

Kutuniva, Mervi & Ylitapio-Mäntylä, Outi 2007. Ajasta piirtyneet jäljet. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 151.

Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2017. Osio B Liite 1 Peruskoulu, 6 §. Verkossa: <https://www.kt.fi/sopimukset/ovtes/2017/osio-b-liite-1-peruskoulu/viranhaltijoiden-tyoaika>. Luettu 22.8.2017.

Laursen, Per Fibæk 2004. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Suomentanut Kimmo Kontturi. Helsinki: Finn Lectura, 66-70.

Lindfors, Anne 2012. Tahaton lapsettomuus. Teoksessa Parviainen, Hanna (toim.) Ei kenenkään äiti. Kertomuksia lapsettomuudesta. Atena Kustannus Oy, 271-290.

Lindh, Raimo & Sinkkonen, Hanna-Maija 2009. Koulusta selviytyminen. Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, Palmenia-sarja 52, 19-29.

Lämsä, Anna-Liisa 2013. Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa Lämsä, Anna-Liisa (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, Opetus 2000, 51-59.

Malin, Maili 2006. Biovalta, toiseus ja naisten toimijuus hedelmöityshoidoissa. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus, Tutkimuksia 156, 26-97.

Matthews, Michelle L. 2011. Evaluation of the Infertile Couple. Teoksessa Seli, Emre (toim.) Infertility. Englanti: Blackwell Publishing, 8.

Metso, Tuija 2004. Koti, koulu ja kasvatustieteet – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turun yliopisto: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 19-21, 30-32, 79-81, 126, 174-175.

Metsämuuronen, Jari 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp, 27.

Miettinen, Anneli & Rotkirch, Anna 2008. Milloin on lapsen aika? Lastenhankinnan toiveet ja esteet. Perhebarometri 2008. Väestöliitto ry, Väestötutkimuslaitos Katsauksia E 34, 16-99.

Miettinen, Anneli 2015. Miksi syntyvyys laskee? Suomalaisten lastensaantiin liittyviä toiveita ja odotuksia. Perhebarometri 2015. Helsinki: Väestöliitto ry, Väestötutkimuslaitos, 28.

Monach, James H. 1993. Childless: No Choice. The Experience of Involuntary Childlessness. Lontoo, Englanti: Routledge, 1-16.

Mäkinen, Arja 2008. Oikeesti aikuiset. Puheenvuoroja yksineläjänaisen normaaliudesta, hyväksyttävyydestä ja aikuisuudesta. Tampere: Tampereen Yliopisto, Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos, 114-117. Verkossa: <https://tam-pub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67891/978-951-44-7450-7.pdf?sequence=1>. Luettu 31.10.2017.

Nieminen, Ari 2014. Kokemustiedon määritelmä ja muodot - kohti uutta kokemuksen politiikkaa? Teoksessa Nieminen, Ari, Tarkiainen, Ari & Vuorio, Elina (toim.) Kokemustieto, hyvinvointi ja paikallisuus. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 16-21. Verkossa: <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522164353.pdf>. Luettu 4.3.2017.

O'Neil, Christine & Rasi, Päivi 2014. Dinosaurs and fossils living without dangerous tools: Social representations of computers and the Internet by elderly Finnish and American non-users. Verkossa: <http://seminar.net/index.php/about-seminar-hovedmeny-69/75-frontpage/current-issue/215-dinosaurs-and-fossils-living-without-dangerous-tools-social-representations-of-computers-and-the-internet-by-elderly-finnish-and-american-non-users>. Luettu 8.9.2017.

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ 9/2014. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Verkossa: [file:///C:/Users/Reetta/Downloads/Opettajan+ammattietiikka+ja+eettiset+periaatteet%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Reetta/Downloads/Opettajan+ammattietiikka+ja+eettiset+periaatteet%20(2).pdf). Luettu 17.9.2017.

OPH 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus, 9-19. Verkossa: <http://www.oph.fi/ops2016/perusteet>. Luettu 24.8.2017.

Perusopetuslaki 1998/628 2 §. Verkossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu: 25.8.2017.

Puolimatka, Tapio 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 88.



Puusniekka, Anna & Saaranen-Kauppinen, Anita 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Verkossa: [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6\\_3\\_3.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_3.html). Luettu 10.9.2017.

Rimpelä, Matti 2013. Kasvatuskaaoksesta yhteiseen ymmärrykseen. Teoksessa Lämsä, Anna-Liisa (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, Opetus 2000, 20-44.

Rostila, Ilmari 1991. Grounded Theory -lähestymistavasta. Teoksessa Merenheimo, Juhani & Syrjälä, Leena (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.-13.10.1990. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 71-76.

Rotkirch, Anna 2007. 'All that she wants is a(nother) baby'? Longing for children as a fertility incentive of growing importance. *Journal of Evolutionary Psychology* 5, 2007, 93-98.

Räsänen, Rauni 1997. The Ethical Nature of a Teacher's Work. *Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies* 2 (1). Business and Organization Ethics Network (BON). Verkossa: [http://ejbo.jyu.fi/articles/0201\\_3.html](http://ejbo.jyu.fi/articles/0201_3.html). Luettu 5.11.2017.

Saloviita, Timo 2007. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus, Opetus 2000, 25-60.

Sarajärvi, Anneli & Tuomi, Jouni 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 95-96.

Seppälä, Nina 2000. Yhteisapelillä lapsen parhaaksi. *Perhebarometri 2000*. Helsinki: Väestöliiton Väestöntutkimuslaitos, 23, 35.

Skinnari, Simo 2004. Pedagoginen Rakkaus. Jyväskylä: PS-kustannus, Opetus 2000, 51- 96.

Strauss, Anselm L. 1987. *Qualitative Analysis For Social Scientists*. New York, USA: Press Syndicate of the University of Cambridge, 5-55.

Suoranta, Juha 1997. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Tampere: Tampereen yliopisto, 30-120.

Taiveaho, Satu 2012. Julkisesti lapseton. Teoksessa Parviainen, Hanna (toim.) Ei kenenkään äiti. Kertomuksia lapsettomuudesta. Atena Kustannus Oy, 218.

Tarjamo, Jouni 1979. Opettaja Suomessa. Helsinki: kirjayhtymä, 9-34.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Lapsettomuus. Verkossa:

<https://www.thl.fi/fi/web/seksuaali-ja-lisaantymisterveys/lapsettomuus>. Luettu 5.6.2017.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Kasvatuskumppanuus. Verkossa:

[https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tyon\\_tueksi/varhainen-avoin-yhteistoiminta/kasvatuskumppanuus](https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tyon_tueksi/varhainen-avoin-yhteistoiminta/kasvatuskumppanuus). Luettu 17.9.2017.

Toom, Auli 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa Kajanto, Anneli, Onnismaa, Jussi & Toom, Auli (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 34.

Turkka, Seppo 2002. Koulussa kasvamassa isoksi ja ehjäksi. Teoksessa Sinkkonen, Jari (toim.) Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 272.

Uusikylä, Kari 2002. Rohkeus ja välittäminen – opettajan moraalinen peruspilarit. Teoksessa Sarras, Riitta (toim.) Etiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ja Kustannusosakeyhtiö Otava, 21.

Uusikylä, Kari 2006. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy, 107.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012, 2. luku 2-4 §. Verkossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>. Luettu 25.8.2017.

Veugelers, Wiel 2008. Moral values in teacher education. Florina, Kreikka: Moral and Democratic Education, 24 - 27 August 2008, 2-3. Verkossa: <http://www.eled.uowm.gr/sig13/fulltexts/Paper15.pdf>. Luettu 5.11.2017.

Viljamaa, Janne 2015. Mitä minä teen tämän lapsen kanssa? Haastavan lapsen kasvatusta. Helsinki: Minerva Kustannus Oy, 153.

Wais, Mathias 2005. Lapsuus ja nuoruus nykyaikana. Kasvatuksen mielekkyydestä ja mielettömyydestä. Suomentaneet Annikki Kiefer ja Anja Eklund-Schöpper. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto, 70.

World Health Organization. Verkossa: <http://www.who.int/reproductive-health/topics/infertility/definitions/en/> Luettu 5.6.2017.

Ylitapio-Mäntylä, Outi 2009. Lastentarhanopettajien jaettuja muisteluja sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä. Rovaniemi, Lapin Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, 76-77. Verkossa: [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61659/Ylitapio-M%C3%A4ntyl%C3%A4\\_DORIA\\_A5\\_crop.pdf?sequence=4](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61659/Ylitapio-M%C3%A4ntyl%C3%A4_DORIA_A5_crop.pdf?sequence=4). Luettu 19.1.2017.

Ylitapio-Mäntylä, Outi 2007. Naistyötä ja perhearkea. Teoksessa Autti, Mervi, Keskitalo-Foley, Seija & Sinevaara-Niskanen, Heidi (toim.) Kuulumisia. Feministisiä tulkintoja naisten toimijuuksista. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 146.

## LIITTEET

### Liite 1

#### Haastattelukysymykset

1. Ikä
  2. Sukupuoli
  3. Montako vuotta olet toiminut opettajana?
  4. Toimitko tällä hetkellä opettajana?
  5. Onko sinulla koskaan ollut lapsia?
  6. Haluaisitko saada omia lapsia?
  7. Minkä aikaa olet toivonut lapsia?
  8. Minkä aikaa olet yrittänyt ”tehdä” lasta?
- 
1. Millainen toiminta koulussa on mielestäsi kasvatusta?
  2. Millaisissa tilanteissa kasvatusta tapahtuu koulussa?
  3. Kasvatatko koulun ulkopuolella? Millaista se kasvatus on?
  4. Puhutaanko lapsettomuudesta työyhteisössäsi? Millaisissa tilanteissa ja miten siitä puhutaan?
  5. Millaisia asioita lapsettomuudestasi on seurannut sinulle työelämässä?
  6. Koetko eroja sinun ja oppilaiden vanhempien kasvatusten välillä? Millaisissa tilanteissa ne ilmenevät? Millaisena koet asiantuntijaroolisi suhteessa vanhempien rooliin lapsen kasvattajina?
  7. Uskotko, että lapsen saanti voisi vaikuttaa omiin ajatuksiisi kasvatuksesta tai muiden käsityksiin sinusta kasvattajana? Jos, niin miten?

## **Liite 2**

### **Viesti Alakoulun aarreaittaan Facebookiin**

Hei kaikki arvon kollegat!

Vaikka kesäloma onkin jo aivan nurkan takana, lähestyn teitä vielä tutkimusaiheeni kanssa. Olen siis tekemässä gradua lapsettomien opettajien kasvatuskäsitteistä, ja nyt toivoisinkin teiltä, lapsettomat opettajat, vastauksia lyhyehköön haastatteluun. Haastattelu tehdään chattaillen täällä Facebookissa, joten vastausaikasi riippuu myös kirjoitusnopeudestasi. ☺ Huomioithan, että vastaajaksi sopivat kaikki luokan- tai aineenopettajat, jotka eivät tällä hetkellä toimi huoltajina yhdellekään lapselle. Sukupuolella ei ole merkitystä! Olisin erittäin kiitollinen jokaisesta vastaajasta. Vinkkaathan myös tutuillesi, joita tiedät aiheen koskettavan. :-)

## **Liite 3**

### **Viesti Simpukka ry:n jäsenille**

Hei kaikki lapsettomat opettajat!

Olen tekemässä tutkimusta lapsettomista opettajista, ja nyt toivoisinkin saavani haastatella tutkimukseeni sinua, lapseton luokan- tai aineenopettaja. Haastattelu tehdään chattaillen verkossa. Sukupuolellasi ei ole merkitystä, pääasia on, että olet 35 ikävuoden ylittänyt etkä toimi tällä hetkellä huoltajana yhdellekään lapselle. :) Otathan pikaisesti yhteyttä sähköpostitse, mikäli voit osallistua haastatteluun.