



LAPIN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF LAPLAND

# **Pedagoginen rakkaus kristillisten koulujen opettajien työssä**

Fenomenografinen tutkimus opettajien käsityksistä

Kasvatustieteen maisteriohjelma  
Pro gradu -tutkielma

Marttiina Kainulainen

16.5.2026  
Lapin yliopisto



LAPIN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF LAPLAND

Lapin yliopisto

Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Pedagoginen rakkaus kristillisten koulujen opettajien työssä

Fenomenografinen tutkimus opettajien käsityksistä

Tekijä: Marttiina Kainulainen

Koulutusohjelma / opetuskokonaisuus / oppiaine: Kasvatustieteen maisteriohjelma

Ohjaaja: Professori Päivi Rasi-Heikkinen

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä 74, liitteiden lukumäärä: 4

Vuosi: 2026

Tiivistelmä:

Suomessa laskevat oppimistulokset ja huoli kouluhyvinvoinnista vaativat uusia näkökulmia oppimisen perusedellytyksiin. Opettajan ja oppilaan välinen välittävä vuorovaikutus on tunnistettu tärkeäksi tekijäksi opiskelumotivaation ja hyvinvoinnin kannalta. Suomalaisessa kasvatustieteessä tätä vuorovaikutuksen ydintä kuvataan käsitteellä pedagoginen rakkaus. Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää, miten kristillisten koulujen opettajat käsittävät pedagogisen rakkauden ja miten se toteutuu heidän työssään. Tutkimus täyttää tutkimusaukkoa tuottamalla ajantasaista ymmärrystä ilmiöstä tässä maailmankatsomuksellisessa kontekstissa.

Tutkimus toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena, jossa hyödynnettiin fenomenografista lähestymistapaa. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluilla, joihin osallistui viisi kristillisen koulun opettajaa eri puolilta Suomea. Analyysiprosessi oli iteratiivinen ja teoriasidonnainen. Litteroidusta aineistosta poimittiin merkitysyksiköitä, joita vertailtiin keskenään laadullisen vaihtelun tunnistamiseksi. Merkitysyksiköiden pohjalta muodostettiin kuvauskategoriat, jotka jäseneltiin lopulliseksi tulosavaruudeksi kuvaamaan käsitysten välisiä loogisia ja hierarkkisia suhteita.

Tutkimuksessa tunnistetaan viisi toisiaan täydentävää kuvauskategoriaa: hengellinen perusta, relationaalinen yhteys, normatiivinen huolenpito, ammatillinen kekseliäisyys ja resilientti opettajuus. Tulokset osoittavat, että pedagoginen rakkaus ymmärretään kristillisessä koulussa kutsumuksena, joka toimii kaiken toiminnan perustana. Se ilmenee käytännössä vuorovaikutussuhteena, turvallisina rajoina, anteeksiantona ja tietoisina pedagogisina ratkaisuinä sekä ammatillisena resilienssinä. Erityiseksi löydökseksi nousee pedagoginen kekseliäisyys, jossa opettaja käyttää luovuuttaan ja vuorovaikutussuhdettaan oppilaan oppimisen mahdollistamiseksi. Kategorioiden muodostamassa tulosavaruudessa syvemmät tasot antavat perustan, josta käsin käytännön opetustyö saa voimansa ja suuntansa.

Johtopäätöksenä todetaan, että kristillisessä koulukontekstissa pedagoginen rakkaus on eettinen arvo, jonka voimavarana toimii opettajan hengellinen vakaumus. Tämä hengellisyys vahvistaa ammatillista resilienssiä ja suojaa jaksamista. Tulokset tarjoavat välineitä koulujen toimintakulttuurin kehittämiseen tekemällä näkyväksi pedagogisen rakkauden merkityksen opettajuiden ytimenä ja lapsen kokonaisvaltaisen kasvun mahdollistajana.

Avainsanat: pedagoginen rakkaus, kristillinen kasvatus, välittävä vuorovaikutus, fenomenografia

## **Sisällys**

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Aiempi empiirinen tutkimus</b>	<b>8</b>
<b>3</b>	<b>Teoreettinen viitekehys ja keskeiset käsitteet</b>	<b>16</b>
3.1	Pedagogisen rakkauden filosofinen ja historiallinen tausta	16
3.2	Pedagoginen rakkaus opettajan asenteena ja ammatillisuutena	17
3.3	Välittämisen etiikka ja vuorovaikutus	20
3.4	Ammatillinen resilienssi	21
3.5	Pedagogisen rakkauden merkitys oppimiselle ja kasvulle	22
<b>4</b>	<b>Pedagoginen rakkaus ohjaavissa asiakirjoissa</b>	<b>24</b>
4.1	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014)	24
4.2	Kristillisten koulujen ohjaavat asiakirjat ja arvoperusta	25
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b>	<b>27</b>
5.1	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	27
5.2	Laadullinen tutkimus	27
5.3	Fenomenografinen tutkimusmetodi	28
5.4	Teemahaastattelu	29
5.5	Aineiston analyysimenetelmät	32
5.6	Aineiston analyysiprosessi	34
<b>6</b>	<b>Tutkimustulokset - Pedagogisen rakkauden variaatio</b>	<b>42</b>
6.1	Tulosavaruus ja variaation ulottuvuudet	45
6.2	Hengellinen perusta ja kutsumus	47
6.3	Relationaalinen yhteys ja aitous	49
6.4	Huolenpito ja turvalliset rajat	51
6.5	Ammatillinen kekseliäisyys	53

<b>6.6</b>	<b>Resilientti opettajuus</b>	<b>55</b>
<b>6.7</b>	<b>Kuvauskategorioiden muodostama tulosavaruus</b>	<b>58</b>
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>61</b>
<b>7.1</b>	<b>Tulokset suhteessa aiempaan tutkimukseen ja ohjaaviin asiakirjoihin</b>	<b>61</b>
<b>7.2</b>	<b>Tutkimuksen tuottama uusi ymmärrys käsityksistä pedagogisesta rakkaudesta</b>	<b>65</b>
<b>7.3</b>	<b>Tutkimuksen luotettavuus</b>	<b>68</b>
<b>7.4</b>	<b>Tutkimuksen eettisyys</b>	<b>70</b>
<b>7.5</b>	<b>Jatkotutkimusaiheet</b>	<b>73</b>
	<b>Lähteet</b>	<b>75</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>83</b>
	<b>Liite 1. Teemahaastattelurunko</b>	<b>83</b>
	<b>Liite 2. Tiedote tutkimuksesta</b>	<b>84</b>
	<b>Liite 3. Tutkimukseen osallistumista koskeva suostumus</b>	<b>85</b>
	<b>Liite 4. Tietosuojailmoitus</b>	<b>86</b>

## 1 Johdanto

Suomalainen koululaitos on haasteiden edessä. Laskeneet PISA-tulokset ja huoli kouluhyvinvoinnista ovat herättäneet keskustelun oppimisen perusedellytyksistä. OECD:n (2023) mukaan oppimistulosten heikkeneminen on yhteydessä myös oppilaiden koulu-motivaatioon ja kokemukseen koulun ilmapiiristä. Tuoreimman Kouluterveyskyselyn (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos [THL], 2025) mukaan nuorten tyttöjen kokema ahdistuneisuus on edelleen huolestuttavalla tasolla, ja vain alle puolet yläkouluikäisistä tytöistä kertoo pitävänsä koulunkäynnistä. Vaikka nuorten kokemus omasta terveydestään on kääntynyt hienoiseen nousuun edellisestä kouluterveyskyselystä, koettu elämäntyytyväisyys laskee merkittävästi yläkouluun siirryttäessä (THL, 2025). Myös Fernström, Vuorinen ja Uusitalo (2021) ovat havainneet, että kouluonnellisuus ja yhteenkuuluvuuden tunne heikkenevät yläkouluikäisillä. Erilaiset hyvinvointitutkimukset pyrkivät tuottamaan tietoa siitä, miten kouluhyvinvointia ja sitä kautta oppimistuloksia voitaisiin parantaa, jotta Suomi säilyttäisi asemansa koulutuksen kärkimaana. Kansainvälisesti opettaja-oppilassuhteen merkitystä opiskelumotivaatiolle ja hyvinvoinnille on tutkittu paljon (esim. Shao, Zhu, Kong, Li, & Zhang, 2025), ja keskiöön nousee usein opettajan ja oppilaan välinen inhimillinen, välittävä vuorovaikutus.

Suomalaisessa kasvatustieteessä tätä opettajan ja oppilaan kohtaamisen ydintä ja sen etiikkaa on kuvattu käsitteellä pedagoginen rakkaus. Sitä on kuitenkin tarkasteltu pääasiassa teoreettisesta viitekehyksestä käsin, ja käsitteen empiirinen tutkimus on sen painoarvoon nähden vähäistä. Terminä pedagoginen rakkaus on moniulotteinen ja vaikeasti määriteltävä, minkä vuoksi tutkimus kohdistuu usein sen alakäsitteisiin, kuten välittämiseen, luottamukseen, pedagogiseen tahdikkuuteen ja dialogisuuteen. Käsitettä on jäsennetty erityisesti kasvatuksen etiikkaa ja filosofiaa käsittelevässä kirjallisuudessa (esim. Noddings, 2005; Skinnari, 2004), mutta opettajien omiin käsityksiin perustuvaa empiiristä tutkimusta on niukasti. Erityisesti opettajien käsitysten tutkiminen ja niiden konkreettinen kytkeytyminen koulun arkeen ovat jääneet vähälle tarkastelulle.

Tutkimukseni konteksti on suomalaiset kristilliset peruskoulut. Sielläkin tätä aihetta on sivuttu aiemmin. Kirsti Saaren (2009) ansiokas väitöstutkimus osoitti dialogisuuden ja

kohtaamisen tärkeän merkityksen kristillisten koulujen toimintakulttuurissa. Saaren tutkimuksesta on kuitenkin kulunut aikaa, ja myöhemmät tarkastelut, esimerkiksi Miro Cedercreutzin vuonna 2019 tekemä opinnäytetyö, ovat olleet luonteeltaan käytännönläheisiä kehittämishankkeita. Erityisesti Suomen kristillisen perusopetuksen kontekstista puuttuu siis ajantasaista akateemista tutkimusta ja empiiristä ymmärrystä siitä, miten nykyiset opettajat käsittävät pedagogisen rakkauden osana ammattitaitoaan. Näin ollen voidaan tunnistaa tutkimusaukko, sillä kristillisten koulujen opettajien käsityksiä pedagogisesta rakkaudesta ei ole viime vuosina tarkasteltu systemaattisesti empiirisellä tutkimuksella.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on siis tuottaa uutta ymmärrystä pedagogisesta rakkaudesta selvittämällä, miten kristillisten koulujen opettajat ymmärtävät käsitteen ja sen toteuttamisen omassa työssään. Tutkimus sijoittuu kristillisten koulujen kontekstiin, jonka arvopohja korostaa luonnostaan lähimmäisenrakkautta ja kokonaisvaltaista kasvatusta tehden pedagogisesta rakkaudesta erityisen relevantin ilmiön. Kristillisessä koulukontekstissa pedagoginen rakkaus voi kytkeytyä myös opettajan maailmankatsomuksellisiin ja hengellisiin merkityksenantoihin, mikä tekee ilmiön tarkastelusta erityisen kiinnostavaa (Tirri, 1999). Samalla tutkimus osallistuu laajempaan yhteiskunnalliseen keskusteluun koulun arvopohjasta, opettajan työn eettisestä perustasta sekä koulun vuorovaikutuskulttuurin merkityksestä oppilaiden hyvinvoinnille (ks. myös Opetushallitus 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) korostavat toimintakulttuurin ja arvoperustan merkitystä koulutyössä, mikä tekee pedagogisen rakkauden tarkastelusta ajankohtaisen myös opetussuunnitelman näkökulmasta.

Haastattelututkimus lähestyy aihetta opettajien subjektiivisten kokemusten kautta (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä opettajilla on ilmiöstä ja miten he pyrkivät toteuttamaan sitä opetustyössään. Tutkimus toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena. Aineisto koostuu kristillisten peruskoulujen opettajien teemahaastatteluista, joita analysoitiin fenomenografisella lähestymistavalla opettajien käsitysten variaation jäsentämiseksi. Tutkimuksen tulokset tarjoavat välineitä opettajan ammatillisen kasvun tukemiseen, koulun vuorovaikutuskulttuurin kehit-

tämiseen sekä opetus- ja kasvatustyön ytimessä olevan oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseen. Tekemällä näkyväksi yhden opettajuuden ydinosa-alueen tutkimus vastaa tarpeeseen vahvistaa koulun kykyä kohdata oppilas kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksen tuloksia voi käyttää esimerkiksi kristillisen kasvatuksen koulutuksen oppimateriaalina ja keskustelun herättäjänä. Käytännöllisesti tutkimus voi auttaa opettajia tunnistamaan ja sanoittamaan omaa pedagogista ajatteluaan sekä tarjota koulu yhteisöille välineitä arvioida ja kehittää toimintakulttuuriaan tietoisemmin suhteessa pedagogisen rakkauden ihanteeseen. Tämä on merkityksellistä nykyisessä kouluympäristössä, jossa inhimillinen kohtaaminen ja aito välittäminen ovat keskeisiä tekijöitä nuorten kouluhyvinvoinnin ja turvallisuudentunteen rakentamisessa.

## 2 Aiempi empiirinen tutkimus

Pedagoginen rakkaus on tässä tutkimuksessa käytettävä kattokäsite, joka empiirisessä tutkimuskirjallisuudessa jäsentyy useiden toisiaan täydentävien osakäsitteiden kautta. Kaikkea tässä esitettyä aiempaa tutkimusta ei siis ole käsitteellistetty nimenomaan pedagogisen rakkauden kautta, vaan useat tutkimukset käsittelevät pedagogiseen rakkauteen liitettyjä ilmiöitä. Seuraavassa luvussa esiteltävät tutkimukset valottavat pedagogista rakkautta muun muassa välittämisen, pedagogisen suhteen ja pedagogisen tahdikkisuuden näkökulmista.

Aiempi empiirinen tutkimus on osoittanut, että myönteinen opettaja-oppilassuhde on kytköksissä oppilaan motivaatioon (Shao, Zhu, Kong, Li, & Zhang, 2025). Pedagogisen rakkauden ja välittämisen teemaa on tutkinut esimerkiksi Eija Kauppinen. Hän tutki narratiivista analyysiä käyttäen opettajien rakkausnarratiiveja eli välittämisen ja huolenpidon kertomuksia, joissa opettajat paikantuivat auttajan ja innostajan positioihin. Tutkimuksessa käytettiin yläkoulun aineenopettajien rakkausnarratiiveja ja tavoitteena oli selvittää, miten opettajat paikantavat itsensä ja oppilaat näissä kertomuksissa ja miten puhe heijastaa tai asettuu suhteeseen vastavuoroisen pedagogiikan ideaaliin ja pastoraaliseen professionalismiin eli paimentavaan valtaan. Kertomuksia analysoitiin narratiivisen analyysin avulla. Opettajat ilmaisivat kertomuksissaan vahvaa välittämistä, huolenpitoa ja auttajan ja innostajan positioita, mikä heijastaa suomalaista pedagogisen rakkauden perinnettä. Oppilaista puhuttiin usein tuen ja rohkaisun tarvisijoina tai ongelmallisina (ns. ongelmapuhe), mikä taas teki oppilaista pääosin opettajan toiminnan kohteita, ei tasavertaisia toimijoita. Tutkimus osoitti, että pedagoginen rakkaus on edelleen opettajuuspuheen ydin, mutta se toteutuu usein vallan sävyttämänä, mikä on ristiriidassa vastavuoroisen ja vapauttavan pedagogiikan ideaalin kanssa. (Kauppinen, 2007)

Yksi pedagogisen rakkauden keskeisimmistä teoreettisista ja toiminnallisista osakäsitteistä on välittämisen etiikka, joka korostaa opettajan ja oppilaan välistä dynaamista suhdetta. Nel Noddings (2005) kehitti välittämisen etiikan teorian, joka esitellään tar-

kemmin seuraavassa luvussa. Jared Smith (2017) tutki entisten yläkoululaisten kokemuksia opettajien välittävän toiminnan vaikutuksista Noddingsin teorian pohjalta osoittaen välittävän toiminnan merkityksen oppilaiden omanarvontunnolle.

Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kohdalla pedagoginen rakkaus näyttäytyy usein opettajan kykynä nähdä oppilas arvostavasti haastavan käyttäytymisen takana, mikä vaatii opettajalta erityistä pedagogista tahdikkuutta. Äärelän, Määtän ja Uusiautin (2014) tutkimusartikkelissa, joka perustuu Äärelän (2012) väitöskirjaan, keskityttiin nuoriin, jotka olisivat tarvinneet koulussa erityisen vahvaa pedagogista tukea. Tutkimukseen osallistui 29 nuorta vankia, joiden kertomuksissa pedagoginen rakkaus näyttäytyy vastakohtana stigmatisoinnille eli leimaamiselle. Myös vankien kokemuksia tutkiessa pedagoginen rakkaus määritellään ennen kaikkea opettajan eettisenä asenteena, joka ilmenee inhimillisenä lämpönä, oikeudenmukaisuutena ja kykynä nähdä oppilas oireilun takana.

Äärelän (2012) tutkimus osoitti, että pedagogisen rakkauden puute, kuten nolaaminen, huutaminen ja epäoikeudenmukainen kohtelu, vauhditti nuorten koulupudokkuutta. Toisaalta rakkaudellinen ote, joka ilmeni esimerkiksi opettajan hyväksyvänä ilmeenä ja aitona kiinnostuksena nuoren elämäntilanteesta, vahvisti nuoren kiinnittymistä kouluun. Nuorten vankien havaintojen mukaan hyvällä opettajalla on taito kohdata oppilas ilman ennakkoluuloja. Tutkimus tuotti tietoa opettajuuden positiivisista toimista, kuten pedagogisesta tahdikkuudesta ja välittämisestä, jotka voivat tukea koulutyötä myös syrjäytymisvaarassa olevien lasten ja nuorten keskuudessa.

Nämä tutkimukset siis korostavat, että syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden koulunkäynti voi kääntyä menestyksekkääksi, mikäli heidän elämässään on koulussa työskentelevä aikuinen, joka osoittaa uskoa heidän potentiaaliinsa, kannustaa heitä aktiivisesti ja toimii positiivisena roolimallina (Downey, 2008, s. 57). Kouluun liittyvä resilienssi eli psyykinen joustavuus vahvistuu niissä opettaja-oppilassuhteissa, joissa vallitsevat positiivinen ilmapiiri, kunnioitus, lämpö ja välittäminen (Downey 2008, s. 57). Downeyn (2008) tutkimusjoukkoon kuului nimenomaan opettajia, jotka työskentelivät syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden kanssa. Hallinan (2008) korostaa lisäksi, että opettajan

osoittama kunnioitus ja välittäminen edistävät suoraan oppilaiden myönteistä suhtautumista koko kouluun ja opiskeluun. Opettajan tarjoama tuki on myös vahvasti yhteydessä siihen, miten tyytyväisiä oppilaat olivat elämäänsä. Suldo, Huebner, Friedrich & Gilman (2009) totesivat, että välittävä opettaja tarjoaa oppilaille paitsi henkistä läsnäoloa, myös konkreettisia ja rakenteellisia tukitoimia menestyksekkään koulupolun varmistamiseksi.

Välittävän opettajuuden ja oppimistulosten välinen yhteys on osa pedagogisen rakkauden toiminnallista ulottuvuutta, jota kutsutaan usein välittäväksi vuorovaikutukseksi. Välittävän opettajuuden merkitys oppilaan koulumenestykselle ja kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille on havaittu ratkaisevaksi, ja se voidaan nähdä pedagogisen rakkauden tärkeänä ilmentymänä käytännön kasvatustyössä. Pedagoginen rakkaus ei ole ainoastaan teoreettinen tai eettinen periaate, vaan se realisoituu opettajan ja oppilaan välisissä arjen kohtaamisissa konkreettisenä välittämisenä, jolla on suora yhteys oppimistuloksiin. Tätä kytköstä empiirisen välittämisen ja akateemisen suoriutumisen välillä vahvistaa tuore tutkimus (Shao, Zhu, Kong, Li, & Zhang, 2025), jossa tutkittiin 702 lukiolaisen englannin kielen taitojen kehittymistä suhteessa opettajan välittämistä osoittavaan toimintaan. Tutkimus osoittaa, että kun pedagoginen rakkaus kanavoituu opettajan välittäväksi vuorovaikutukseksi, se luo psykologisesti turvallisen perustan, joka mahdollistaa kognitiivisten taitojen optimaalisen kehittymisen.

Laadukas ja myönteinen opettaja-oppilassuhde on yksi merkittävimmistä tekijöistä, joka vaikuttaa oppilaan kokonaisvaltaiseen kasvuun ja koulussa menestymiseen. Tuore sveitsiläinen pitkittäistutkimus (Saxer, Schnell, Mori & Hascher, 2025) vahvistaa tämän yhteyden osoittamalla, että erityisesti opettaja-oppilassuhteen konfliktit 7. luokalla ennustavat oppilailla myöhemmin ilmeneviä fyysisiä oireita, kuten päänsärkyä ja vatsakipuja, sekä sosiaalisia vaikeuksia 8. luokalla. Tutkimus korostaa, että suhteen laadun hallinta on kriittisempää oppilaan terveyden kannalta kuin pelkkä yleinen luokan yhteenkuuluvuus. Toisaalta Saxer ym. (2025) havaitsivat, että oppilaan vahva akateeminen minäkäsitys toimii suojana näitä konflikteja vastaan, mikä viittaa siihen, että oppimisen tukeminen ja vuorovaikutussuhde kietoutuvat erottamattomasti yhteen.

Opettaja-oppilassuhteen merkitys ei rajoitu ainoastaan subjektiiviseen hyvinvoinnin kokemukseen, vaan laaja-alainen tutkimusnäyttö osoittaa sen olevan suorassa yhteydessä parempiin oppimistuloksiin, myös kansainvälisten WHO:n koululaistutkimuksista analysoitujen tulosten perusteella (Haapasalo, Välimaa & Kannas, 2010). Kun oppilas kokee saavansa opettajalta sekä emotionaalista että välineellistä tukea, se heijastuu positiivisesti sisäiseen motivaatioon, sinnikkyyteen ja akateemiseen itsetuntoon, samalla vähentäen kouluun liittyvää ahdistusta (Federici & Skaalvik, 2014; Suldo, McMahan, Chappel & Bateman, 2014). Lisäksi toimiva vuorovaikutussuhde on yhdistetty parempaan koulunkäyntiin sitoutumiseen, itsetuntoon ja sosiaalisiin taitoihin, ja se ennaltaehkäisee kurinpidollisia ongelmia ja koulukiusaamista (Marzano, Marzano & Pickering, 2003; Patrick, Ryan & Kaplan, 2007; Richard, Schneider & Mallet, 2012).

Pedagoginen suhde on pedagogisen rakkauden rakenteellinen muoto, jonka laatua voidaan mitata oppilaiden kokeman hyväksynnän ja turvallisuuden kautta. Suomalaisessa kin kontekstissa on selvitetty pedagogisen suhteen eli opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatua ja sen kykyä selittää oppilaiden subjektiivista kouluhyvinvointia sekä heidän näkemyksiään koulusta. Benjamin Hyrsky tutki aihetta määrällisesti käyttäen aineistona ZEF Oy:n keräämää kyselyaineistoa. Aineisto käsitti 1077:n oppilaan vastaukset. Vastajaat olivat peruskoulun 5.–9. -luokan oppilaita eri puolilta Suomea. Aineistoa analysoitiin faktori-, varianssi- ja regressioanalyysillä. Tutkimus osoitti, että opettaja–oppilassuhde on yksi merkittävimmistä tekijöistä oppilaan kouluarjessa. Pedagoginen suhde oli tutkimuksen mukaan suurin yksittäinen selittäjä sekä kouluhyvinvoinnille että näkemyksille koulusta. Pedagoginen suhde selitti 15 % oppilaiden subjektiivisen kouluhyvinvoinnin vaihtelusta ja peräti 48 % oppilaiden yleisistä koulunäkemyksistä, kuten viihtyvyys ja asenteet koulutyötä kohtaan. Mitä paremmaksi oppilaat arvioivat suhteensa opettajaan, sitä parempia olivat heidän kokemuksensa turvallisuudesta, hyväksynnästä ja koulun toimivuudesta. Opettajan kyky kohdata oppilas yksilönä, kuunnella ja osoittaa pedagogista rakkautta, arvostusta ja uskoa oppilaan potentiaaliin on kriittinen tekijä, joka luo pohjan kaikelle muulle oppimiselle eli turvallinen suhde suojaa oppilasta stressiltä ja vapauttaa kognitiivisia resursseja oppimiseen. (Hyrsky, 2024)

Lapsen kokemus kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisesta on pedagogisen rakkauden relationaalinen ydin, joka antaa pohjan lapsen arjen hyvinvoinnille. Lasten oma ääni ja heidän kokemuksensa arjen hyvinvoinnista tarjoavat tärkeän peilin pedagogisen rakkauden tarkastelulle. Kallinen, Nikupeteri, Laitinen, Lantela, Turunen, Nurmi ja Leinonen (2021) tarkastelivat artikkelissaan niitä tekijöitä, joista lasten arjen hyvinvointi rakentuu heidän itsensä kertomana. Tutkijat toteuttivat monimenetelmäisen tutkimuksen, jonka laadullinen aineisto kerättiin päiväkodeissa ja alakouluissa toteutetuilla ryhmä- ja parihaastatteluilta. Tutkimukseen osallistui yhteensä 115 lasta, ja aineisto analysoitiin narratiivisen sisällönanalyysin avulla. Tutkimuksen tuloksena muodostettiin neljä narratiivia, jotka kuvaavat lasten hyvinvoinnin perustaa: turvallisuuden rakentuminen, kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen, tietämisen ja päätöksenteon mahdollisuus sekä aktiivinen osallisuus ja toimijuus. Tutkijat korostivat, että lasten hyvinvointi kytkeytyy vahvasti pieniin, arkisiin asioihin ja kokemukseen siitä, että lapsi kohdataan arvostettuna tiedontuottajana ja aktiivisena toimijana omassa arjessaan.

Kallisen ym. (2021) havainnot syventävät ymmärrystä pedagogisesta rakkaudesta käytännön vuorovaikutuksena. Erityisesti narratiivi ”kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisesta” vastaa suoraan pedagogisen rakkauden ydintä. Se on opettajan eettinen asenne, joka mahdollistaa lapsen aidon kohtaamisen. Tutkimus osoittaa, että pedagoginen rakkaus ei ole vain opettajan sisäinen tunne, vaan se realisoituu niissä arjen mikrotilanteissa, joissa lapsi kokee tulevansa nähdyksi ja saavansa turvaa. Tämä tukee näkemystä siitä, että välittävä vuorovaikutus on tärkeä perusta lapsen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille. Samansuuntaisesti suomalaisessa kontekstissa myös Louhela (2012) on osoittanut, että kuulluksi tulemisen hetket edellyttävät opettajalta sitoutumista eettiseen arvopohjaan ja yksilöllisen huomion antamista.

Kouluilo ja myönteiset tunnekokemukset ovat pedagogisen rakkauden tuottamia lopputuloksia, joita positiivinen pedagogiikka pyrkii systemaattisesti edistämään. Suomalaisessa kontekstissa rakkauden pedagogiikan ja positiivisen pedagogiikan kohtaamista on tutkittu operationalisoimalla hyvinvointiteorioita koululuokan arkeen. Eliisa Leskinen (2016) selvitti empiirisessä väitöskirjatutkimuksessaan Martin Seligmanin (2011) kehittämän PERMA-teorian mukaisten toimenpiteiden vaikutuksia. Tämä positiivisen psykologian viitekehys jakaa hyvinvoinnin viiteen osa-alueeseen: myönteisiin tunteisiin

(positive emotion), uppoutumiseen (engagement), ihmissuhteisiin (relationships), merkityksellisyyteen (meaning) ja aikaansaamiseen (accomplishment). Leskisenoja toteutti monimenetelmäisen toimintatutkimuksen kuudesluokkalaisten oppilaiden parissa, esitteli käsitteen kouluilo ja havaitsi, että kouluilo on pysyvä tunnekokemus, jota voidaan tietoisesti opettaa. Leskisenojan mukaan kouluilo rakentuu toimivista ihmissuhteista, innostavasta toimintakulttuurista ja onnistumisista, mutta kaikkein tärkeimmäksi lähteeksi osoittautui opettajan välittävä persoona. Tutkimus osoittaa, että kouluilo kumpuaa nimenomaan pedagogisesta rakkaudesta, jossa eettinen asenne muuttuu käytännön teoiksi.

Vaikka kouluilo on tavoiteltavaa, empiiriset havainnot osoittavat, että kaikki oppilaat eivät saavuta sitä tasapuolisesti. Niina Fernström, Kaisa Vuorinen ja Lotta Uusitalo (2021) selvittivät laajassa kvantitatiivisessa kyselytutkimuksessaan 175 suomalaisen kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten hyvinvointia ja vahvuuksien käyttöä. Tutkimuksen tärkeä havainto oli, että kouluonnellisuus laskee merkittävästi yläkouluun siirryttäessä ja erityisesti pojat kokevat tyttöjä vähemmän yhteenkuuluvuutta kouluyhteisöön. Nämä tulokset alleviivaavat pedagogisen rakkauden tarvetta nykykoulussa. Pedagoginen rakkaus vastaa Fernströmin ja kumppaneiden tunnistamaan vajeeseen tarjoamalla niitä aitoja kohtaamisia ja hyväksyntää, joita ilman oppilaan kokemus koulusta merkityksellisenä yhteisönä voi jäädä ohueksi.

Kirsti Saaren väitöskirja vuodelta 2009 kuvasi Suomen kristillisten koulujen kasvatus-tehtävää ja toimintakulttuuria kasvatussuhteen näkökulmasta Suomessa. Tutkimuksessa selvitettiin dialogisuuden ja kohtaamisen luonnetta suomalaisissa kristillisissä kouluissa. Tutkimuksessa tarkasteltiin kristillisiä kouluja maailmankatsomuskouluina, jotka sisällyttivät opetukseensa kristillisen painotuksen ja tulkinnan. Ne toivat pedagogiikkana esiin suhteiden kasvatuksen (ihmisen suhde Jumalaan, lähimmäisiin ja ympäristöön). Tutkimusaineiston analyysi ja tulkinta tehtiin hermeneuttisesti ja teoriaohjauksella sisällönanalyysillä käyttäen apuna Buberin (1947) dialogisen kasvatuksen ajattelua (Minä-Sinä ja Minä-Se -suhteet) sekä suhteiden ja kohtaamisen käsitteitä. Aineistona oli tutkimukseen osallistuneiden opettajien edustamien koulujen opetussuunnitelmia, opettajien kirjalliset vastaukset kyselyyn (24) sekä teemahaastattelujen (8) ja täydentävien kyselyjen (8) vastaukset.

Kristillisessä kontekstissa pedagoginen rakkaus ankkuroituu agape-rakkauteen, joka toimii opettajan työn eettisenä ja hengellisenä voimavarana. Tutkimuksen tulokset keskittyivät kasvatussuhteen, opettajan roolin ja koulun toimintakulttuurin luonteen kuvaamiseen. Kasvatussuhteen tietoista rakentamista pidettiin ensisijaisena, ja sen taustalla näkyi oppilaan luovuttamattoman arvon korostaminen. Kommunikaatiotaidot ja tunneviestintätaidot nähtiin olennaisina yhteyden rakentamisessa. Dialogisuus ilmeni keskusteluna ja vuorokuunteluna, jonka kautta oppilaat oppivat ymmärtämään toistensa kokemuksia. Myös yhteyttä luovat arvot, kuten kunnioitus, totuudellisuus, rehellisyys, toisten huomioon ottaminen ja empatiakyky nähtiin tärkeinä. Huolenpidossa korostui aito ihmisten välinen kohtaaminen, jossa kaikki osapuolet kuuntelevat ja tulevat kuuluisiksi. Yksilöllinen huomio ja ajan antaminen nähtiin avaimina hyvin-voinnin ja kohtaamisen saavuttamiseen. Kasvatussuhteen pohjaksi nimettiin kristillinen rakkaus (agape) ja sen ilmaiseminen arjessa. Opettajan ja oppilaan välisen luottamussuhteen syntymisen avaimina pidettiin opettajan kunnioittavaa asennetta, rohkeutta ja aitoutta. Opettajien mukaan suostuminen omaan kasvuun mahdollisti aitoja kohtaamisia, vaikka se koettiin vaativana. Oppilaiden eettistä ymmärtämistä tuettiin dynaamisesti tunnekokemusten ja rationaalisen eläytymisen vuorovaikutuksella. Tässä prosessissa yhdistyivät emotionaalinen kokeminen ja kognitiivinen näkökulma.

Saaren väitöstutkimuksessa tutkittiin myös kristillisten koulujen toimintakulttuuria, jolla on oma osansa dialogisten kasvatussuhteiden käytännön toteutumisen mahdollistajana. Hänen tutkimuksensa mukaan koulujen toimintakulttuurissa korostui vahva yhteisöllisyys, jossa jokainen oppilas otettiin yksilöllisesti huomioon. Oppilaiden kiinnittymistä yhteisöön edistettiin luomalla yhteisiä pelisääntöjä sekä vahvistamalla kokemusta jaetusta todellisuudesta. Merkitykselliset vuorovaikutustilanteet, jotka syvensivät henkilökohtaista sitoutumista ja luottamusta, koettiin tärkeiksi yhteisöllisen toimintakulttuurin rakentamisessa. Näiden aitojen kohtaamisten edellytyksenä toimivat vapauden ja hyväksytyksi tulemisen tunteet sekä keskinäinen luottamus. Myös huoltajien aktiivisuus oli oleellinen osa koulujen kulttuuria. Koulujen johtajuus oli osallistuvaa. Aineiston perusteella ei ollut nähtävissä yksityiskouluihin yleisesti liitettyä elitismiä.

(Saari, 2009)

Yhteenvetona voidaan todeta, että aiempi empiirinen tutkimus paikantaa pedagogisen rakkauden opettajuuden dynaamiseen ja eettiseen ytimeen. Tutkimusnäyttö osoittaa, että pedagoginen rakkaus ei ole pelkkä teoreettinen ihanne, vaan se näyttäytyy aineistoissa tietoisena asenteena ja ammatillisena toimintana, joka realisoituu arjen pienissä kohtaamisissa, pedagogisessa tahdikkudessa, aidossa välittämisessä ja opettajan tavassa nähdä oppilas arvostavasti.

Empiirisen tutkimusnäytön perusteella pedagogisessa rakkaudessa on keskeistä välittävä vuorovaikutus, jossa opettajan kyky rakentaa turvallinen suhde, joka toimii suojaajana stressiä vastaan ja vahvistaa oppilaan kouluintoa. (Määttä & Uusiautti, 2014a; Leskisenoja, 2016). Lisäksi eettinen asenne ja syrjäytymistä ehkäisevä ote, jossa opettaja kieltäytyy leimaamasta oppilasta ja uskoo tämän potentiaaliin haastavissakin tilanteissa, sekä kokonaisvaltainen emotionaalisen lämmön ja jämäköiden ammatillisten rajojen tasapaino, mikä korostuu erityisesti kristillisten koulujen yhteisöllisessä toimintakulttuurissa. (Äärelä ym. 2012; Saari, 2009)

### 3 Teoreettinen viitekehys ja keskeiset käsitteet

Pedagogisen rakkauden syvälinen ymmärtäminen vaatii sen filosofisten ja psykologisten perusteiden tarkastelua. Seuraavassa jäsennellään rakkauden pedagogiikan historiallista taustaa, agape-käsitettä sekä välittämisen etiikkaa, jotka muodostavat tutkielman teoreettisen ytimen. Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat rakentuvat kasvatuksen filosofian ja välittämisen etiikan perustalle. Rakkauden pedagogiikan teoreettisena perustana ovat kasvatopsykologinen tutkimus kiintymyssuhteista. Rakkauden pedagogiikan tavoitteena on vastata lapsen luontaisiin rakkauden ja välittämisen tarpeisiin.

#### 3.1 Pedagogisen rakkauden filosofinen ja historiallinen tausta

Pedagogisen rakkauden käsitteen syvälinen ymmärtäminen edellyttää sen historiallisten ja filosofisten juurien tarkastelua, sillä se ei ole vain kasvatustieteellinen termi, vaan osa laajempaa ihmiskuvaa. Pedagoginen rakkaus on käsitteenä myös filosofinen. Käsitteen määrittelyn historia juontaa juurensa antiikin ajatteluun. Käsitteenä rakkaus esiintyy kristillisissä hyveissä: usko, toivo ja rakkaus, ja pedagogisen rakkauden ”rakennusaineet” ovat jo niin sanotuissa antiikin hyveissä, joita ovat hyvyys, totuus, kauneus, rohkeus, oikeudenmukaisuus (Taneli, 2012, s. 31).

Kreikan kielessä suomen kielen sana rakkaus määrittyy monen erilaisen rakkauden kuvauksiksi, kuten eros, eroottinen rakkaus, filia, ystävän rakkaus ja agape, epäitsekäs rakkaus. Viimeisin näistä, itsensä uhraava rakkaus, määrittyy kristinuskon käsitysten mukaan rakkauteen, jonka alkuperä on Jumalassa. Aristoteles ja Platon pyrkivät määrittelemään muun muassa hyveitä sekä kasvatuksen tavoitteita. Ihminen nähtiin ”tulevana” ja kasvatuksen kautta rakennettavana. Käsitteen taustalla on myös kristillinen perinne, joka korostaa lapsen ohjaamista itsensä ja tarkoituksensa löytämiseen (Puolimatka, 1999). Tämä filosofinen perinne luo pohjan sille, miten kasvatusta nähdään lapsen oman olemuksen tukemisena eikä ulkoisena pakottamisena.

Pedagogisen rakkauden olemukseen kuuluu siis se, että se ei pyri pakottamaan lasta muuttumaan, vaan kannustaa häntä kasvamaan siksi, kuka hän olemukseltaan on (Puolimatka, 2002, s. 357). Tällaisen rakkauden kokeminen vahvistaa ihmisen itsetietoi-

suutta ja tunnetta omasta arvosta. Kun yksilö tiedostaa, mitkä asiat ovat hänelle tärkeitä, hän löytää yhteyden niihin tunteisiin, jotka muovaavat hänen identiteettiään. Omien merkityksellisten kokemusten jäsentäminen ja sanoiksi pukeminen tukee tätä ”itseksi tulemisen” prosessia ja lisää kokemusta omasta arvosta (Puolimatka, 1999, s. 181; Puolimatka, 2002, s. 357). Puolimatka puhuu myös dialogisesta kasvatussuhteesta ja sen perustana olevista toisen kuulemisesta, empaattisuudesta ja oppilaan tarpeisiin reagoimisesta (Puolimatka, 1999).

### **3.2 Pedagoginen rakkaus opettajan asenteena ja ammatillisuutena**

Osana opettajan ammatillisuutta pedagoginen rakkaus on pysyvä eettinen asenne ja hellittämätön luottamus oppilaaseen, jota opettaja toteuttaa ammatillisesti ja pedagogista tahdikkautta käyttäen. Suomalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa filosofinen käsite pedagoginen rakkaus on konkretisoitunut tarkoittamaan opettajan ammatillista asennetta. Tämän vuorovaikutussuhteen ytimessä ei ole vain tunne, vaan ammatillinen sitoutuminen. Termi on peräisin jo Martti Haaviolta (1948), joka määritteli sen opettajan pysyväksi asenteeksi ja kasvatustyön onnistumisen ehdottomaksi edellytykseksi. Kyse ei ole tunnepitoisesta tai epäammatillisesta kiintymyksestä, vaan eettisestä ja ammatillisesta sitoutumisesta oppilaan parhaaseen.

Pedagogisessa rakkaudessa on kyse myös kasvattajan syvästä ja pyyteettömästä uskosta siihen, että jokainen kasvatettava on itsessään arvokas. Tämä rakkaus on luonteeltaan varauksetonta, eli se ei aseta ehtoja lapsen tai nuoren kelpaamiselle. Se on tietoinen pyrkimys tukea toista ihmistä löytämään itsensä ja elämään merkityksellistä elämää ilman kasvattajan omia itsekkäitä motiiveja. (Harva, 1955, s. 60).

Pedagogista rakkautta on määritelty opettajan pysyviksi, epäitsekkäiksi asenteiksi (Salomaa, 1947), ja Määttä ja Uusiautti (2012, s. 25) kuvaavat sitä opettajan ”hellittämättömänä luottamuksena oppilaiden mahdollisuuksiin sekä heidän usein piilevinäkin uinuviin kykyihinsä”. Käytännössä pedagoginen rakkaus ilmenee välittävänä opettajuutena, joka konkretisoituu arjen kohtaamisissa ystävällisyytenä sekä empatiana (Loreman, 2011, s. 43–46). Tähän samaan oppilaan potentiaalın löytämiseen ja luottamiseen viittaa myös Suomessa käytössä oleva Comeniuksen valo, jonka opettajat voivat vannoa. Siinä opettaja lupaa mm. näin: ”Edistän oppilaiden ja opiskelijoiden kehitystä niin, että

jokainen voi kasvaa taipumustensa ja lahjojensa mukaiseen täyteen ihmisyyteen.” (OAJ, 2025).

Eri tutkijat ovat lähestyneet tätä ilmiötä hieman eri näkökulmista, täydentäen kuvaa opettajan ammatillisuudesta. Pedagogista rakkautta käsitteenä tutkinut Ville Piippola (2011) käytti hermeneutiikkaa ja sisällönanalyysiä tutkiessaan pedagogista rakkautta poikkitieteellisen kirjallisuusaineiston pohjalta ja määritteli pedagogisen rakkauden hyvän opettajuuden ytimeksi. Pedagoginen rakkaus jäsentyy Piippolan mukaan välittämisen, ihmisen idean ja tunteiden muodostamana synteessä eli se on tiedon, taidon ja tunteen muodostama kolmikanta. Päämääränä on ”ihmisyyden kasvamaan saattaminen”. Tieto tarkoittaa tässä opettajan kokonaisvaltaista ymmärrystä oppijasta ja tämän yksilöllisistä tarpeista. Taito kytkeytyy itsetuntemukseen ja kohtaamisen laadullisuuteen, jossa opettaja kykenee kuuntelemaan ja kunnioittamaan oppijan ihmisarvoa. Tunne puolestaan toimii toimintaa suuntaavana voimana, joka empaattisella tavalla tukee sekä oppijan että opettajan kasvua kohti aitoa ihmisyyttä. Piippolan (2011) teoretoinnissa pedagoginen rakkaus ei ole vain tunne, vaan se on aktiivista huolenpitoa, joka pyrkii herättämään jokaisessa oppijassa piilevän "varsinaisen minuuden" ja korvaamattoman yksilöllisyyden. Opettajuuden sydämenä se edellyttää hellittämätöntä uskoa ja luottamusta oppijan piileviin kykyihin sekä taitoa kohdata oppija kokonaisvaltaisesti, ajattelevana, tuntevana ja kehollisena ihmisenä.

Päivi Sillanpää (2024) tarkastelee narratiivisessa kirjallisuuskatsauksessaan rakkauden pedagogiikkaa, jonka hän mieltää pedagogisen rakkauden perusteiden muodostamiseksi kasvun ja kasvatuksen näkökulmasta. Sillanpään mukaan rakkauden pedagogiikka ei ole vain tunne, vaan se jäsentyy seitsemäksi käytännön periaatteeksi, jotka ohjaavat opettajan työtä. Hänen aineistonsa pohjaa keskeisten ajattelijoiden, kuten Erich Frommin ja Paulo Freiren, näkemyksiin sekä Hannah Arendtin tulkintaan Augustinuksen rakkauskäsityksestä. Sillanpään synteesi osoittaa, että pedagogisen rakkauden perustana on itserakkaus, joka on ehto toisten rakastamiselle. Rakkaus on aktiivista toimintaa, joka laajenee yhteydeksi toisiin. Rakastamiseen kuuluu myös myötäkäsitys. Kasvatus edellyttää rakkautta, dialogia ja vuorovaikutusta. Kasvattajan tulee aloittaa itsekasvatuksesta refleктоimalla omia taitojaan ja tavoitteitaan. Kasvatus on kutsumustehävä, joka vaatii syvällistä kiinnostusta oppilaan kohtalosta. Pedagogisen rakkauden

tehtävä on tukea oppilasta kasvamaan omaan suuntaansa, omaksi itsekseen ja onnelliseksi. (Sillanpää, 2024).

Ulla Solasaari tutki väitöstutkimuksessaan saksalaisen fenomenologin Max Schelerin sivistysteoriaa, rakkausteoriaa ja ajatuksia kasvatuksesta. Schelerillekaan pedagoginen rakkaus ei ole tunneperäistä sentimentaalisuutta, vaan tietoista ja hellittämätöntä mielenkiintoa lasta kohtaan. Rakastava kasvattaja suuntaa huomionsa yhteiskunnan vaatimusten tai omien toiveidensa sijasta yksittäiseen lapseen ja hänen piileviin mahdollisuuksiinsa. Hän ymmärtää lapsuuden itseisarvon ja antaa tilaa lapsen spontaanille toiminnalle, luoden samalla ympäristön, jossa lapsella on toistuvasti mahdollisuus kohdata korkeampia arvoja. Koska ihminen ei voi tehdä perusteltua valintaa ilman tietoa kaikista vaihtoehdoista, kasvattaja ei voi vedota oppilaan valinnanvapauteen, vaan hänen on aktiivisesti tarjottava kohteita lapsen omalle rakkaudelle ja opastettava arvojen saavuttamiseen. Näin lapsen spontaani persoonaksi kasvu ja aikuisen tietoinen kasvatustoiminta tukevat toisiaan. (Solasaari, 2003).

Viime vuosina kasvanut huoli lasten ja nuorten psyykkisestä hyvinvoinnista on nostanut positiivisen pedagogiikan modernin kasvatuksen keskiöön. Darshita Pant ja Anita Rastogi (2024) esittävät analyyttisessä katsauksessaan, että positiivinen pedagogiikka tulisi nähdä systemaattisena järjestelmänä, jossa oppilaan kukoistus ja oppiminen kietoutuvat yhteen. Tutkijat loivat teoreettisen mallin, jossa hyvinvointi (PERMA-teoria), kokemuksellinen oppiminen ja opettajan reflektiivinen itsearviointi integroidaan yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Pedagogisen rakkauden kannalta tämä malli on merkittävä, sillä se osoittaa, ettei hyvinvointi ole erillinen lisä, vaan laadukas pedagogiikka itsessään edistää hyvinvointia, kun se toteutetaan reflektiivisesti. Tällöin pedagoginen rakkaus toimii moottorina, joka sitouttaa opettajan jatkuvaan ammatilliseen reflektioon oppilaan parhaaksi.

Edellä kuvatun pedagogisen järjestelmän toimiminen edellyttää eettistä ydintä. Rakkau- den ja luottamuksen merkitys onkin alettu tunnistaa osaksi tieteellistä keskustelua. Anghel ja Iftimi (2023) paneutuivat teoreettisessa analyysissään positiiviseen pedagogiikkaan opettajankoulutuksen näkökulmasta ja määrittelivät sen lähestymistavaksi, jota luonnehtivat nimenomaan rakkaus ja luottamus. Heidän mukaansa tällainen ote

edistää oppijan kokonaisvaltaista kehitystä, joka kattaa mielen ja tunteiden ohella myös kehon ja sielun. Tämä antaa tieteellisen perustelun sille, että pedagoginen rakkaus on positiivisen pedagogiikan eettinen perusta, joka kytkee myös hengellisen ulottuvuuden osaksi ammatillista kasvatustyötä.

Pedagoginen rakkaus vaatii toteutuakseen pedagogista tahdikkuutta, joka on erityisesti Max van Manenin (1991) tunnetuksi tekemä käsite. Tahdikkuus tarkoittaa opettajan kykyä lukea tilanteita ja oppilaiden tarpeita herkästi sekä toimia välittömästi tavalla, joka tukee lapsen kasvua ja itsetuntoa. Se on hienotunteisuutta, jossa opettaja osaa säilyttää ammatillisen etäisyyden mutta olla silti inhimillisesti läsnä. Tahdikkuus estää pedagogista rakkautta muuttumasta hyökkääväksi tai liian tunteelliseksi; se on viisautta tietää, milloin puuttua ja milloin antaa tilaa.

### **3.3 Välittämisen etiikka ja vuorovaikutus**

Toimiessaan pedagoginen rakkaus ei jää vain asenteen tasolle, vaan se realisoituu vuorovaikutuksessa, jota voidaan kuvata välittämisen etiikan kautta. Vaikka pedagoginen rakkaus on käsitteenä laajempi ja sillä on filosofiakin merkityksiä, se operationalisoituu tässä tutkimuksessa pitkälti Noddingsin (2012) määrittelemän välittävän suhteen kautta. Välittävä opettaja pyrkii aktiivisesti rakentamaan luokkaan hyväksyvää ja yhteisöllistä ilmapiiriä, jossa jokainen oppilas kokee tulevansa nähdyksi ja arvostetuksi omana itsenään. Tämä näkemys saa vahvaa tukea myös oppilaiden omista kokemuksista. Esimerkiksi Äärelän (2012) ja Janhusen (2013) väitöskirjatutkimuksissa korostui oppilaiden syvä toive saada opettajiltaan juuri tällaista kokonaisvaltaista huolenpitoa, oikeudenmukaisuutta ja ymmärrystä heidän elämäntilanteitaan kohtaan. Kuten kasvatuksen filosofi Nel Noddings (2005) tiivistää, ”me opimme niiltä, joita rakastamme”. Noddingsin teoria välittämisen etiikasta korostaa oppimista edesauttavaa vahvaa tunnesidosta ja opettajan välittävän toiminnan merkitystä. Esimerkkejä tällaisesta toiminnasta ovat pedagogisen rakkauden rakennuspalikat, kuten dialogisuus, vastavuoroisuus ja oppilaan kannustaminen.

Nel Noddings (2012) kuvaa välittävän suhteen rakentamista määritellen, miten välittämisen etiikassa suhde on ontologisesti perusasia, ja välittävä suhde on moraalinen pe-

rusasia. Välittävä opettaja toimii huolenpitäjänä (carer) epätasaisessa suhteessa oppilaaseen (välittämisen kohde, cared-for). Välittämisen etiikan mukaan välittävä suhde rakentuu neljästä olennaisesta elementistä (Noddings, 2012). Ensin opettajan tulee olla tarkkaavainen ja vastaanottavainen pyrkien ymmärtämään oppilaan ilmaisemia tarpeita, ei pelkästään opetussuunnitelmassa oletettuja tarpeita. Toiseksi tarvitaan opettajan taito motivoida oppilasta, niin että hän kohtaa motivoinnillaan oppilaan tarpeita ja tavoitteita. Kolmanneksi opettajan on vastattava joko myönteisesti tai ainakin tavalla, joka ylläpitää välittävää suhdetta ja pitää kommunikaatiokanavan auki. Jos institutionaaliset vaatimukset (oletettu tarve, esim. matematiikan opettaminen) ovat ristiriidassa oppilaan ilmaistun emotionaalisen tuen tarpeen kanssa, välittävä opettaja asettaa moraalisen vastuunsa oppilasta kohtaan etusijalle ja sivuuttaa tilapäisesti institutionaaliset vaatimukset suhteen rakentamiseksi. Neljänneksi välittävä suhde edellyttää vastaanottoa ja reagointia välittämisen kohteelta. Oppilaan on osoitettava jotenkin, että välittäminen on vastaanotettu. Tämän voi havaita esimerkiksi hymystä tai oppilaan uudesta energiasta työhön. Ilman tätä vastausta välittävää suhdetta ei synny, riippumatta siitä, kuinka kovasti opettaja yrittää (Noddings, 2012).

Välittäminen edellyttää myös opettajan emotionaalisia taitoja ja kykyä aitoon kohtaamiseen. Buberin (1953, s. 39) mukaan opettajan ja oppilaan suhde on dialoginen suhde. Kuunteleminen, empatia ja kultaisen säännön noudattaminen vaativat tunneälyä, samoin omien tunteiden projisoimisen välttäminen (Noddings, 1999, s. 215; Noddings, 2012). Noddings toteaa, että välittävän ilmapiirin luominen ei ole lisätyö, vaan kaiken opetuksen perusta, sillä se parantaa kaikkia muita osa-alueita (Noddings, 2012). Myös Määttä ja Uusiautti (2014b) korostavat opettajan tavoitetta tuoda oppilaalle tunne siitä, että vaikeudet voidaan voittaa yhdessä.

Jatkuva välittäminen ja eettinen läsnäolo vaativat opettajalta huomattavia henkisiä voimavaroja. Jotta opettaja voi ylläpitää tätä vaativaa vuorovaikutussuhdetta uupumatta, hänen on kehitettävä omaa ammatillista resilienssiään.

### **3.4 Ammatillinen resilienssi**

Ammatillinen resilienssi viittaa opettajan kykyyn palautua työn kuormituksesta, kohdata vastoinkäymisiä ja säilyttää toimintakykynsä sekä eettinen sitoutumisensa haastavissa

olosuhteissa (Mansfield ym., 2016). Pedagogisen rakkauden kontekstissa resilienssi ei ole vain passiivista kestävyyttä, vaan aktiivista itsesääätelyä ja omien rajojen tunnistamista. Se kytkeytyy opettajan ammatilliseen identiteettiin ja voimavaroihin. Kun opettaja koee työnsä merkitykselliseksi ja tuntee kuuluvansa tukevaan yhteisöön, hänen kykynsä välittää pedagogista rakkautta säilyy myös paineen alla.

Viime kädessä kaikki edellä kuvatut elementit, kuten pedagogisen rakkauden filosofinen tausta, opettajan ammatillinen asenne, tahdikkaus, välittäminen ja resilienssi, tähtäävät yhteen tavoitteeseen eli oppilaan kokonaisvaltaiseen kasvuun. Luvun lopuksi tarkastellaan, miksi pedagoginen rakkaus on oppilaan oppimiselle ja kehitykselle tärkeää.

### **3.5 Pedagogisen rakkauden merkitys oppimiselle ja kasvulle**

Lopuksi on tärkeää tarkastella, miten pedagoginen rakkaus edistää optimaalisia oppimisedellytyksiä ja psyykkistä hyvinvointia. Vaikka tiedon omaksuminen on mahdollista ilman vuorovaikutteista rakkaussuhdetta, pedagogisen rakkauden on katsottu olevan keskeistä kokonaisvaltaisen ihmiseksi kasvamisen kannalta. Sen merkitystä on perusteltu kasvatuspsykologisilla käsitteillä, kuten psykologisella turvallisuudella ja yhteenkuuluvuuden tunteella, jotka tutkitusti vahvistavat oppimismotivaatiota ja suojaavat oppijaa syrjäytymiseltä. Esimerkiksi Jari Sinkkonen (2018) toteaa, että oppiminen on luonteeltaan yhteisöllistä ja ihminen tarvitsee muiden tukea menestyäkseen. Opettaja voi toimia lapselle merkittävänä kiintymyssuhteen osapuolena, jonka antama kannustus ja arvostava palaute jättävät pysyvän positiivisen muistijäljen. (Sinkkonen, 2018, s. 80–81).

Maslow'n perinteisen tarvehierarkian sijaan moderni tutkimus korostaa oppimisen edellytyksenä emotionaalista turvallisuutta ja holistista kukoistusta. Anghel ja Iftimi (2023) argumentoivat, että tieto sisäistyy ja muuttuu oppilaan voimavaraksi vain turvallisessa tilassa, jonka määrittää opettajan ja oppilaan välisen suhteen laatu. Kun tämä suhde perustuu rakkauteen, huolenpitoon ja luottamukseen, oppilas uskaltaa ottaa riskejä ja kohdata myös epäonnistumisia osana oppimisprosessia. Positiivinen pedagogiikka tähtääkin oppijan kokonaisvaltaiseen kehitykseen, joka kattaa mielen ja tunteiden ohella myös kehon ja sielun (Anghel & Iftimi, 2023).

Määttä (2025) toteaa tutkimusartikkelissaan, että pedagoginen rakkaus, joka pohjautuu positiiviseen psykologiaan ja inklusiivisen kasvatuksen periaatteisiin, edistää oppijoiden emotionaalista ja akateemista onnistumista erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa. Hyvä opettaja on myötätuntoinen, kärsivällinen ja kykenee itsearviointiin, jotta hän voi luoda inklusiivisen ja tukea antavan oppimisympäristön. Lisäksi Määttä korostaa, että pedagoginen rakkaus edistää oppijoiden emotionaalista turvallisuutta ja akateemista kehitystä. Tämä on linjassa Pantin ja Rastogin (2024) esittämän mallin kanssa, jossa opettajan reflektiivinen työote nähdään välttämättömänä hyvinvointia edistävän opetuksen toteuttamiselle. Pedagogisen rakkauden asenne tulisi sisällyttää aiempaa vahvemmin opettajankoulutusohjelmiin, jotta voidaan vastata nykyisiin koulutuskentän haasteisiin. (Määttä, 2025)

Tämän tutkimuksen viitekehyksessä pedagogisen rakkauden käsite on erityisen puhutteleva, sillä se rinnastuu vahvasti kristillisen kasvatuksen ytimessä olevaan agape-rakkauden (αγάπη) ideaan eli pyyteettömään, uhrautuvaan ja lähimmäisestä välittävään rakkauteen. Kristillisessä koulussa toimivalle opettajalle pedagoginen rakkaus ei siten ole ainoastaan tutkittuun tietoon perustuva ammatillinen velvollisuus, vaan se voi olla myös hänen maailmankatsomuksensa ja kutsumuksensa luontainen ilmentymä. Se tarjoaa perustan, jolle kaikki muu pedagoginen toiminta rakentuu, mahdollistaen turvallisen ympäristön niin oppimiselle kuin hengelliselle ja henkiselle kasvulle. (Saari, 2009)

## 4 Pedagoginen rakkaus ohjaavissa asiakirjoissa

### 4.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014)

Pedagoginen rakkaus oli yksi olennaisista periaatteista, kun suomalainen julkinen koulujärjestelmä sai alkunsa (Määttä & Uusiautti, 2013). Vaikka nykyiset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) eivät suoraan käytä sanaa rakkaus tai käsitettä pedagoginen rakkaus, sen arvoperusta ja oppimiskäsitys velvoittavat käytännössä tekoihin ja periaatteisiin, joilla eri tutkijat ovat kuvanneet pedagogisen rakkauden toteutumista käytännössä. Voidaan katsoa, että pedagoginen rakkaus on se asenteellinen pohja, jolle opetussuunnitelman vaatimus yksilöllisestä kohtaamisesta rakentuu.

POPS 2014 edellyttää ehdottoman arvon antamista oppilaalle. Jokainen oppilas on nähtävä ”ainutlaatuisena ja arvokkaana, juuri sellaisena kuin hän on”. Oppilaalla on oikeus saada kokemus, että häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen hyvinvoinnistaan välitetään. Tämä asenne on linjassa Noddingsin (2005) välittämisen etiikan kanssa, jossa oppilaan aito kuuleminen on moraalinen perusasia. Oppilasta on tuettava ”kasvamaan täyteen mittaansa”, ja hänen ”luottamustaan omiin mahdollisuuksiinsa” on vahvistettava ”rohkaisevalla ohjauksella”. Myönteiset tunnekokemukset nähdään oppimisen edistäjinä, ja oppilaan minäkuva sekä itsetunto kuvataan oppimiseen vaikuttaviksi olennaisiksi tekijöiksi (POPS 2014, s. 15–17).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käsitellään oppilaiden tavoitteena myös empaattista vuorovaikutusta. Sivistykseen kuuluu kyky asettua toisen asemaan ja taito käsitellä ristiriitoja myötätuntoisesti. Käytännössä opettajan tehtävänä on toimia omalta osaltaan esimerkkinä näistä (POPS 2014, s. 21). Tämä mallintamisvelvoite korostaa opettajan persoonan ja esimerkin merkitystä. Pedagoginen rakkaus ei ole vain menetelmä, vaan opettajan tapa olla suhteessa oppilaaseen. Lisäksi pedagogisen rakkauden kuvailuihin sisältyvä ajatus kasvamaan saattamisesta esiintyy perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja ajatuksessa, jonka mukaan opetuksessa on tärkeää ”rohkaista oppilaita tunnistamaan oma erityislaatunsa, omat vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa sekä arvostamaan itseään” (POPS 2014, s. 20).

## 4.2 Kristillisten koulujen ohjaavat asiakirjat ja arvoperusta

Kristillisten koulujen kohdalla opetussuunnitelmallinen ohjaus saa erityisen ulottuvuuden, sillä ne toimivat maailmankatsomuksellisinä kouluina. Valtioneuvosto voi antaa yhdistykselle tai säätiölle luvan järjestää perusopetusta, joka perustuu tiettyyn maailmankatsomukseen tai kasvatustieteelliseen järjestelmään. Tällaisen koulun tulee kuitenkin noudattaa perusopetukselle asetettuja yleisiä tavoitteita ja opetussuunnitelman perusteita. Opetus ei saa sitouttaa oppilaita tiettyyn katsomukseen tai arvönäkemykseen, ja mahdolliset painotukset tai poikkeamat määritellään erikseen järjestämisluvassa ja asetuksessa. (Valtioneuvoston asetus 422/2012, 3 § ja 10 §).

Suomen kristillisistä kouluista suurin osa toimii yhteiskristillisellä periaatteella. Ne eivät edusta mitään tiettyä kirkkokuntaa eivätkä ota kantaa opillisiin eroihin, vaan päätehtävänä on tarjota laadukasta perusopetusta ja tukea kodin ja seurakunnan antamaa kristillistä kasvatusta (Espoon kristillinen koulu, 2025, s. 36–37). Kristilliset koulut kuvaavat toimintaansa opetussuunnitelmissaan, ja niiden mukaan koulujen toimintakulttuuri perustuu kristillisiin arvoihin ja kunnioituksen kulttuuriin. Esimerkiksi Espoon kristillisen koulun opetussuunnitelmassa kuvataan, että tavoitteena on yhteisö, jossa jokainen tulee kohdatuksi arvokkaana ihmisenä. Kasvattajan tehtävä on tukea lasta ymmärtämään oma arvonsa, toimimaan toisia kunnioittaen ja kasvamaan hyveissä kuten rehellisyydessä, oikeudenmukaisuudessa ja ahkeruudessa. Oppilaita ohjataan rakkaudellisesti ja turvallisia rajoja asettaen. Minuuden ja tunne-elämän kasvua tuetaan esimerkiksi tunnetaito- ja luonteenkasvatusohjelmilla, itsearviointeilla ja keskusteluilla. Oppilaille annetaan tilaa pohtia moraalisia ja eettisiä kysymyksiä oman maailmankatsomuksensa kautta. (Espoon kristillinen koulu, 2025, s. 36–37).

Kristillisten koulujen asiakirjoissa on tärkeää tasapaino vakaumuksen ja vapauden välillä. Vapaus on tärkeä kristillinen arvo, joten kristillisessä koulussa korostetaan oppilaan vapautta ja oikeutta omaan maailmankatsomukseen. Opetus perustuu avoimuuteen ja kunnioitukseen, oppilasta ei sitouteta uskoon eikä ohjata mihinkään tiettyyn opilliseen suuntaan. Koulun kristillinen arvopohja tuodaan esiin avoimesti, mutta oppilailta ei edellytetä kristillistä vakaumusta. Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan

omaa identiteettiä ja katsomustietoisuutta sekä rohkaista pohtimaan erilaisia näkemyksiä turvallisesti ja kriittisesti. Indoktrinaatiota pyritään tietoisesti välttämään, ja opettajan tehtävänä on luoda avoin, kunnioittava ja keskustelevalta ilmapiiri, jossa oppilas saa vapaasti uskoa tai olla uskomatta (Lahden kristillinen koulu, 2025, s. 150–151).

Käytännön työnäkyä ohjaavat myös koulujen omat julkilausutut periaatteet. Esimerkiksi Agape-keskus (Suur-Helsingin kristillinen koulu) kuvaa työn perustana olevan Jeesuksen antaman käskyn: ”Rakastakaa toisianne niin kuin minä olen rakastanut teitä” (Joh. 15:12). Sivustolla kuvataan koulua näin: ”Kristuksen rakkaus on kaiken työmme perusta ja motivoija. Haluamme itse pysyä Kristuksen rakkaudessa ja välittää sitä lapsille oman työmme kautta. Uskomme, että rakkaus on ainoa kestävä perusta kasvatukselle. Kokiessaan olevansa rakastettu ja hyväksytty lapsi myös viihtyy, pystyy keskittymään ja oppimaan” (Agape-keskus, 2025). Tämä tiivistys osoittaa, kuinka kristillisessä kontekstissa pedagoginen rakkaus nähdään paitsi eettisenä velvollisuutena, myös oppimisen mahdollistavana psykologisena perusturvana.

Yhteenvedon pedagogisen rakkauden teoreettisista ja empiirisistä lähtökohdista voidaan todeta, että ilmiö asettuu opettajuuden ytimeen sekä eettisenä arvona että käytännön toimintana. Teoreettisesti pedagoginen rakkaus jäsentyy opettajan pysyvänä ammatillisena asenteena (Haavio, 1948; Määttä, 2025) ja välittämisen etiikkana (Noddings 2012), joka kristillisessä kontekstissa saa syvemmän merkityksen pyyteettömästä agape-rakkaudesta. Se ei ole sentimentaalinen tunne, vaan tietoista pedagogista tahdikkautta ja holistista ihmiskäsitystä, joka huomioi oppijan kehon, mielen ja sielun (Anghel & Iftimi, 2023). Empiirinen tutkimus vahvistaa tämän eettisen asenteen merkityksen. Pedagoginen suhde ja välittävä vuorovaikutus ovat keskeisimpiä tekijöitä oppilaan kouluviihtyvyyden, itsetunnon ja kognitiivisten oppimistulosten taustalla (Hyrsky, 2024; Shao ym., 2025). Erityisesti syrjäytymisvaarassa oleville ja haastavasti käyttäytyville nuorille opettajan antama tunnustus ja hyväksyvä kohtaaminen voivat toimia suojaavina tekijöinä (Äärelä, 2012). Vaikka pedagogisen rakkauden merkitys on tutkimusperustaisesti kiistaton, on se usein jäänyt opetussuunnitelmien ja arkisen puheen tasolle täsmällistä määrittelyä. Tässä tutkimuksessa pedagoginen rakkaus nähdäänkin dynaamisena kokonaisuutena, jossa teoreettinen arvopohja ja empiirinen toiminta kietoutuvat toisiinsa.

## 5 Tutkimuksen toteutus

### 5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on syventää ymmärrystä pedagogisesta rakkaudesta opettajien työn arjessa. Tutkimus pyrkii tekemään näkyväksi niitä laadullisesti erilaisia käsityksiä, joita opettajilla on tästä ammatillisesta asenteesta ja toimintatavasta.

Tutkimuksen analyysi on luonteeltaan teoriasidonnainen. Analyysiprosessi noudattaa abduktiivista logiikkaa, jossa aiempi teoreettinen ymmärrys pedagogisesta rakkaudesta toimii analyysia ohjaavana taustana, mutta sallii samalla uusien, aineistolähtöisten kategorioiden nousemisen opettajien haastattelupuheesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen teoreettismetodologisena viitekehyksenä on fenomenografia, jossa kiinnostus kohdistuu ihmisten erilaisiin käsityksiin ympäröivästä maailmasta.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia käsityksiä opettajilla on pedagogisesta rakkaudesta?
2. Miten nämä käsitykset ilmenevät heidän toiminnassaan?

Tutkimus kohdistuu erityisesti kristillisten koulujen opettajiin, jolloin tavoitteena on ymmärtää ilmiötä juuri tässä nimenomaisessa kontekstissa.

### 5.2 Laadullinen tutkimus

Tämä tutkimus noudattaa laadullista (kvalitatiivista) tutkimusperinnettä, joka on luonteva valinta tarkasteltaessa inhimillistä toimintaa ja sen taustalla olevia merkityksiä. Laadullinen lähestymistapa valittiin, koska pedagoginen rakkaus on käsitteenä ja kokemuksena monitahoinen, ja tutkimusasetelma mahdollistaa ilmiön tarkastelun aiempiin empiirisiin tutkimuksiin ja filosofisiin pohdintoihin peilaten, antaen kuitenkin tilaa opettajien omille merkityksenannoille ilman tutkijan ennalta asettamia tiukkoja raameja. Koska minulla ei ole taustaa luokanopettajana, laadullinen ote ja avoin teemahaastattelu palvelivat tavoitetta oppia tutkittavilta ja antaa heidän ammatillisen äänensä kuuluu (Hirsjärvi & Hurme, 2008; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Määrällinen tutkimusote olisi edellyttänyt valmiita väittämiä, mikä olisi saattanut rajoittaa aineistoa omiin ennakko-oletuksiini tai pelkkään teoreettiseen toisintoon. Erityisen merkityksellistä tämä oli kristillisen kontekstin osalta. Halusin antaa tilaa sille, nouseeko maailmankatsomuksellinen ulottuvuus opettajien puheessa esiin luonnostaan ja heidän aloitteestaan osana pedagogista rakkautta. Laadullinen lähestymistapa on tässä tutkimuksessa perusteltu, sillä pedagoginen rakkaus on ensisijaisesti inhimillisiin merkityksiin ja arvoihin kytkeytyvä ilmiö. Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana pidetään todellisen elämän kuvaamista ja merkitysten tulkintaa. Siinä korostetaan, että ihminen hahmottaa maailmaa aina tiettyjen merkitysyhteyksien kautta, jolloin tutkimus on välttämättä arvoihin sitoutunutta, (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009).

### **5.3 Fenomenografinen tutkimusmetodi**

Tutkimuksen metodologisena viitekehyksenä on fenomenografia, jonka tavoitteena on tuoda esiin ihmisten käsitysten kirjo ja moninaisuus tutkittavaan ilmiöön liittyen (Marton, 1981). Tarkoituksena on muodostaa käsityskategorioita ja kuvata ymmärryksen vaihtelua pedagogisesta rakkaudesta (Marton, 1981). Tämä menetelmä soveltuu vähän tutkittujen ilmiöiden tarkasteluun (Niikko, 2003). Pedagoginen rakkaus onkin Suomessa vielä vähän tutkittu aihe kristillisen kasvatuksen viitekehyksessä.

Fenomenografinen tutkimusote valittiin, koska tutkimuksen tavoitteena on nimenomaan kuvata käsitysten laadullista vaihtelua. Siinä missä fenomenologia pyrkii yleensä tavoittamaan tutkittavan ilmiön muuttumattoman olemuksen eli ytimen (essence), fenomenografiassa kiinnostus kohdistuu variaatioon eli laadullisesti eri tavoilla ilmeneviin käsityksiin (Marton, 1988, s. 153; Uljens, 1989, s. 43).

Tutkimuksessa sovelletaan fenomenografialle tyypillistä toisen asteen näkökulmaa (second-order perspective). Se tarkoittaa, ettei tutkimuksen kohteena ole pedagoginen rakkaus ilmiönä sinänsä (ensimmäisen asteen näkökulma), vaan tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita nimenomaan siitä, miten opettajat ilmiön käsittävät ja kokevat (Marton, 1981).

Fenomenografisessa tutkimuksessa on keskeistä määritellä tutkimuksen kuvausyksikkö (unit of description). Marton ja Pong (2005) korostavat, ettei tutkimuksen kohteena

ole tutkittavien sisäinen mielenrakenne, vaan ihmisen ja ilmiön välinen suhde sellaisena kuin se ilmenee käsityksissä. Kuvausyksikkö ei siten ole yksittäinen ihminen tai haastattelusta poimittu merkitysyksikkö, vaan aineistosta abstrahoitu laadullisesti erilainen tapa kokea tutkittava ilmiö. Tämä mahdollistaa sen, että samalla yksilöllä voi olla tilanteesta riippuen useita eri tapoja käsittää pedagoginen rakkaus (Marton & Pong, 2005).

Fenomenografian tieteenfilosofia perustuu non-dualistiseen näkemykseen, jossa todellisuus koetaan sisäisenä suhteena yksilön ja hänen ympäristönsä välillä (Huusko & Paloniemi, 2006). Ontologisesti fenomenografia asettuu siis realismiin ja konstruktivismiin välimaastoon eli se tunnustaa, että on olemassa yksi ulkoinen todellisuus, mutta painottaa, että tietoa voidaan saada ainoastaan siitä, miten yksilö käsittää tämän todellisuuden omassa tietoisuudessaan. Käsitykset ovat aina sidoksissa yksilön subjektiivisiin kokemuksiin tietyssä kontekstissa (Marton, 1988, s. 144–146).

Epistemologisesti eli tieto-opillisesti merkillepantavaa on, että käsitys ja ilmiö nähdään saman asian kahtena puolena. Tutkimuksen tavoite on luoda käsityskategorioita, jotka kuvaavat käsitysten vaihtelua viiden haastateltavan joukossa. Tieto on siten luonteeltaan relationaalista ja intersubjektiivista eli se rakentuu tutkijan ja tutkittavan välisessä dialogissa. Fenomenografiassa käsitykset siis nähdään yksilösidonnaisina ja ihmisen henkilöhistoriaan kytkeytyvinä (Ahonen, 1994, s. 136; Francis, 1993, s. 71).

#### **5.4 Teemahaastattelu**

Tutkimus toteutettiin yhteistyössä kristillisten koulujen rehtoriverkoston kanssa, jonka kautta saatiin yhteys tutkimukseen osallistuneisiin opettajiin. Kutsukirjeet ja tutkimuslupahakemukset jaettiin kristillisten koulujen rehtoreille sähköpostin ja WhatsApp-ryhmän välityksellä. Jakelun tavoitteena oli, että rehtorit välittävät kutsun edelleen koulujensa opettajille. Alkuvaiheessa kutsu tutkimukseen lähetettiin siis kaikille Suomen kristillisille kouluille, jotka kuuluvat Kristillisten koulujen ja päiväkotien liittoon. Haastatteluverkrytoinnin edetessä havaittiin kuitenkin tarve täydentää aineistoa siten, että se kattaisi mahdollisimman monipuolisesti erilaisia kristillisiä koulukonteksteja. Tämän vuoksi otin erikseen yhteyttä sellaisiin kouluihin ja taustayhteisöihin, joista tutkimukseen ei vielä ollut ilmoittautunut osallistujia. 21.1. –12.2.2026 välisenä aikana sain neljältä kristillisen koulun rehtorilta WhatsApp-viestin, jossa kerrottiin, että opettajan oma

lupa tutkimukseen riittää, eikä erillistä tutkimuslupaa koulun taustaorganisaatiolta tarvita.

Tutkimukseen osallistujat valittiin harkinnanvaraisella otannalla, joka on laadullisessa tutkimuksessa yleisesti käytetty otantastrategia. Harkinnanvaraisessa otannassa osallistujat valitaan tutkimusongelman kannalta relevanttien kriteerien perusteella, ei satunnaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tavoitteena oli saada tutkimukseen seitsemän (7) opettajaa, jotka työskentelevät eri puolilla Suomea sijaitsevilla kristillisissä kouluissa. Lopulta sovitusta haastatteluista toteutui viisi (5) tammi- ja helmikuun aikana 2026. Haastateltaville lähetettiin etukäteen tiedote tutkimuksesta, teemahaastattelurunko, suostumuslomake sekä tietosuojailmoitus. Jälkimmäisen olin tehnyt vahingossa väärälle lomakkeelle kuten liitteestä näkee. Haastattelut toteutettiin etänä Microsoft Teams -sovelluksen avulla.

Haastateltavien rekrytoinnin aikana aineisto täydentyi osittain myös lumipallo-otannan keinoin, kun tutkimukseen osallistuneet tai siitä kuulleet opettajat välittivät tutkimuskutsua eteen-päin omissa verkostoissaan. Lumipallo-otanta on laadullisessa tutkimuksessa tyypillinen aineistonkeruun tapa, mutta siihen liittyy myös mahdollisuus, että tutkimukseen saattaa osallistua korostuneesti aiheesta kiinnostuneita henkilöitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämä on huomioitu aineiston tulkinnassa. Lumipallo-otannalla päädyin myös siihen ratkaisuun, että laajensin kriteereitä kesken tutkimuksen, niin että haastatelin myös varsinaisen opetustyön kristillisessä koulussa hiljattain lopettanutta henkilöä, joka kuitenkin toimii edelleen läheisessä yhteistyössä kristillisten koulujen kanssa.

Otantavalinnoissa pyrittiin huomioimaan koulujen maantieteellisen sijainnin lisäksi niiden koko sekä taustayhteisön luonne, kuten eri herätysliikkeiden tai kirkkokuntien ylläpitämät koulut sekä perusopetuksen järjestämisluvalla ja kotikoulustatuksella toimivat kristilliset koulut. Näiden kriteerien avulla pyrittiin muodostamaan mahdollisimman monipuolinen ja ilmiötä eri näkökulmista valottava aineisto kristillisessä koulukontekstissa.

Tässä tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavien välistä suhdetta on syytä tarkastella reflektiivisesti, sillä jaettu maailmankatsomus ja arvopohja voivat tuoda tutkimustilanteeseen sekä ymmärtämistä syventäviä että tulkintaa ohjaavia tekijöitä. Eskolan ja Suorannan

(1998, s. 17) mukaan voi joskus olla lähes mahdotonta olla sekoittamatta omia asenteitaan ja uskomuksiaan tutkittavan vastaaviin. Tutkijan on kuitenkin pyrittävä tunnistamaan ne. Haastattelijan ja haastateltavan samankaltainen työpaikka, kristillistä kasvatusta toteuttava työyhteisö, voi lisätä aineiston ymmärtämistä, mutta samalla edellyttää tietoista oman position ja ennako-oletusten tarkastelua. Objektivisuus nähdäänkin tässä tutkimuksessa pyrkimyksenä tunnistaa ja tehdä näkyväksi oma subjektiivinen asema, ei sen kieltämisenä. Toisaalta työtehtäväni eroavat merkittävästi tutkimukseen osallistuneiden tehtävistä. Tämä mahdollisti sen, että voin kysyä luokkahuoneen vuorovaikutuksesta hyvinkin kokemattoman ihmisen näkökulmasta.

Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Teemahaastattelua kannattaa hyödyntää Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan erityisesti silloin, kun tutkimuksen kohteena olevilla henkilöillä on samankaltaisia kokemuksia tutkittavasta aiheesta. Teemahaastattelujen kysymysrunko lähti liikkeelle käsitteen henkilökohtaisesta määrittelystä. Tällä pyrittiin saamaan selville, määritteleekö haastateltava kyseisen käsitteen samalla tavalla kuin aiempi tutkimus. Teemahaastattelun runkoa muotoillessani poimin aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta pedagogiseen rakkauteen liitettyjä käsitteitä ja pedagogisen rakkauden teoreettisia määrittelyjä (Ahonen, 1994, 134). Näiden määrittelyjen pohjalta jäsensin pedagogisen rakkauden käsitteen useiksi osa-alueiksi, joiden kautta ilmiötä tarkasteltiin haastatteluissa. Käsitteiden määrittelyn kautta siirryttiin konkreettisiin esimerkkeihin sekä käsityksiin siitä, miten pedagogisen rakkauden ulottuvuudet ilmenevät tai niiden tulisi ilmetä haastateltavan työssä hänen oman käsityksensä mukaan.

Taulukko 1. Tutkimuskysymyksistä haastattelukysymyksiksi

Tutkimuskysymys	Haastattelukysymykset
1. Millaisia käsityksiä opettajilla on pedagogisesta rakkaudesta?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Miten määrittelet tai käsität pedagogisen rakkauden? Mitä se sinulle opettajana merkitsee?</li> <li>• Miten käsität käsitteet: lämmin vuorovaikutussuhde, kunnioitus, välittävä</li> </ul>

	<p>suhde ja sitoutuminen oppilaan parhaaseen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Miten ammatillisuus, valtasuhteet ja jaksamisen rajat ym. jne. liittyvät tähän käsitteeseen tai sen toteuttamiseen työssäsi?</li> </ul>
<p>2. Miten nämä käsitykset ilmenevät heidän toiminnassaan?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Miten edellä mainitut käsitteet näkyvät käytännön tasolla työssäsi ja haastavissa tilanteissa? (esimerkit)</li> <li>• Miten arjen työssäsi näyttäytyy oppilaiden vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen?</li> <li>• Ohjaavatko pedagogiseen rakkauteen liittyvät tavoitteet tietoisesti toimintaasi vai huomaatko ne vasta jälkikäteen?</li> </ul>

Tutkimuskirjallisuudessa, esimerkiksi Ahonen (1994) suositellaan esihaastattelujen tekemistä, jotta päästäisiin helpommin syvähaastattelun tasolle ja haastattelu soljuisi keskustelunomaisesti aiheeseen perehtyneen haastattelijan osatessa kysyä syventäviä kysymyksiä helpommin. Ratkaisin tämän niin, että sovin ensimmäiset haastattelut sellaisten haastateltavien kanssa, joiden tiesin olevan perehtyneitä tähän aihealueeseen myös tieteellisen tutkimuksen ja teorian valossa.

## 5.5 Aineiston analyysimenetelmät

Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on ollut siirtymistä käyttäytymisen tutkimisesta ajattelun tutkimiseen (Niikko, 2003, s. 7). Kiinnostuksen kohteena on ajattelu ja käsitteiden määrittelytavat ja käsitykset: millaisia merkityksiä kristillisten koulujen opettajat antavat pedagogiselle rakkaudelle ja miten he sen käsittävät.

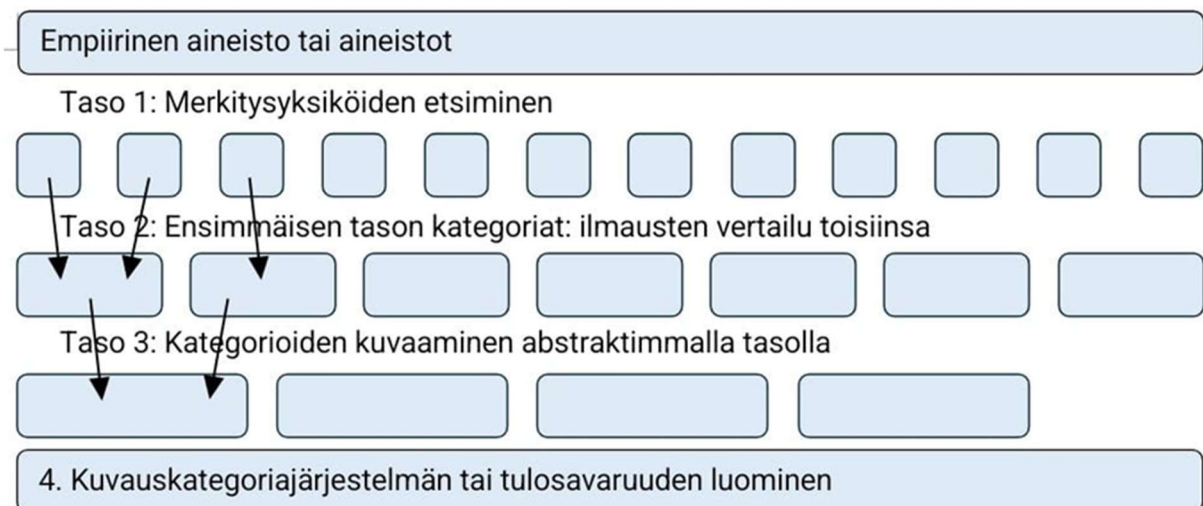
Fenomenografian juuret ovat Ference Martonin tutkimuksissa, joita hän teki 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa. (Metsämuuronen, 2005). Niikon (2003) mukaan fenomenografialla on fenomenologian kanssa yhteistä termistöä ja yhteisiä perusajatuksia

todellisuuden olemuksesta ja ihmisten käsityksistä todellisuudesta. Molemmissa tutkimussuuntauksissa jaetaan näkemys ihmisen kokemuksesta. Eli ajatellaan, että on yksi yhteinen maailma ja todellisuus, jonka jokainen kokee ja käsittää omasta subjektiivisesta näkökulmastaan.

Nämä lähestymistavat muistuttavat siis toisiaan, mutta niillä on keskeinen ero tavoitteenasettelussa. Siinä missä fenomenologian tarkoituksena on tavoittaa tutkittavan ilmiön yhteinen ja muuttumaton olemus eli ydin (essence), fenomenografiassa keskitytään nimenomaan ilmiön variaatioon eli laadullisesti eri tavoilla ilmeneviin käsityksiin (Marton 1988, s. 153). Tässä tutkimuksessa tavoitteena ei siten ole määritellä pedagogisen rakkauden yhtä ja jaettua ”oikeaa” olemusta, vaan tuoda näkyväksi se laadullinen vaihtelu, jolla kristillisen koulun opettajat ilmiön mieltävät.

Analyysissa hyödynnettiin käsitystä ulkoisesta ja sisäisestä horisontista. Ulkoinen horisontti viittaa kokemuksen kontekstiin, kun taas sisäinen horisontti tarkoittaa niitä merkityksellisiä piirteitä, joihin kokija kiinnittää huomionsa. (Marton & Booth, 1997)

Fenomenografian tavoitteena on kuvata ja jäsentää laadullisesti erilaisia tapoja käsittää jokin ilmiö tietyssä kontekstissa (Huusko & Paloniemi, 2006; Marton, 1981). Fenomenografiassa tutkimusanalyysi pohjautuu aineistoon ja sen huolelliseen analysointiin (Bowden, 2005, s. 15–16; Huusko & Paloniemi, 2006, s.169; Marton & Booth, 1997, s. 136; Tuomi & Sarajärvi, 2018).



Kuvio 1. Kuvauskategorioiden tasot Uljensia (1989, s. 41) mukaillen. Prosessikaavio kuvaa nelivaiheista analyysimenetelmää empiiriselle aineistolle, jossa korostuvat merkitysyksiköiden etsiminen, ilmausten vertailu, kategorioiden kuvaaminen abstraktilla tasolla ja tulosavaruuden luominen. Kaaviossa käytettyjä suorakulmioita yhdistävät nuolet esittävät vaiheiden loogista etenemistä ja hierarkkista rakennetta.

## 5.6 Aineiston analyysiprosessi

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa haastatteluaineisto litteroitiin ja luettiin useaan kertaan. Litteroinnin tarkkuustasossa noudatettiin Ruusuvooren (2010) periaatetta, jonka mukaan aineiston purkutapa määräytyy tutkimustehtävän mukaan. Koska tutkimuksessa tarkasteltiin puheen asiasisältöä, ei äänensävyjen tai muiden puheen nyanssien tarkka kuvaaminen ollut välttämätöntä. Tästä syystä litteroinnissa keskityttiin nimenomaan sanalliseen sisältöön, ja tekstistä karsittiin selkeyden vuoksi täytesanoja sekä toistoja. Muilta osin pyrittiin mahdollisimman tarkkaan kirjalliseen vastineeseen. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 97 sivua (32 988 sanaa). Yhtä haastattelua kohden tekstiä muodostui 16–26 sivua (4779–10 616 sanaa). Aineisto sisältää myös puhujamerkinnyt sekä aikaleimat.

Jo lukuvaiheessa huomio kiinnittyi erityisesti siihen, miten opettajat määrittivät pedagogisen rakkauden, millaisia synonyymejä he käyttivät sekä millaisiin arvoihin, periaatteisiin ja kasvatuksellisiin lähtökohtiin ilmiö heidän puheessaan kytkeytyi. Tämän koko-

naisvaltaisen hahmottamisen ja ilmiön monimuotoisuuden tunnistamisen jälkeen aineistosta alettiin poimia merkitysyksiköitä (meaning units) eli tutkimusongelman kannalta olennaisia ilmauksia, joista karsittiin epärelevantti aines säilyttäen merkityksen ydin mahdollisimman lähellä haastateltavan omaa ilmaisua. (Huusko & Paloniemi, 2006).

Esimerkki aineiston pelkistämisestä:

Haastateltava: *”Mä teen tätä koska mä rakastan lapsia... ja mä oon kristillisessä koulussa, koska mä rakastan Jeesusta.”* (MY 3.1)

Analyttinen tiivistys: Rakkaus työn ja vakaumuksen perustana.

Analyysiprosessin edetessä yksittäisten haastateltavien väliset rajat häivytettiin ja huomio kohdistettiin koko aineistosta poimittuun merkitysyksikköjen joukkoon (pool of meanings). Tällöin analyysi irrotettiin yksittäisistä haastateltavista, jotta oli mahdollista tavoittaa ilmiön kollektiivinen ja laadullinen vaihtelu (ks. Marton 1988, 154–155). Samalla kategorioiden lopullinen muodostaminen jäsenyi iteratiivisena prosessina, jossa ilmauksia verrattiin keskenään niiden samankaltaisuuksien ja erojen tunnistamiseksi (Uljens, 1989, s. 44). Kokeilin hetken myös Atlas.ti -ohjelmistoa aineiston luokitteluun.

Tässä vaiheessa jokainen poimittu ilmaus numeroitiin merkitysyksiköksi (esim. MY 1.1), mikä mahdollisti analyysin seurattavuuden ja uskottavuuden (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Merkitysyksiköt saattoivat olla yksittäisiä lauseita tai pidempiä jaksoja, joissa opettajat kuvasivat pedagogista rakkautta, kasvatusvuorovaikutusta tai konkreettisia pedagogisia tekoja. (Marton, 1981; Huusko & Paloniemi, 2006). Merkitysyksiköitä kertyi yhteensä 485 kpl, eli 48–125 kpl yhtä haastattelua kohden. Lopuksi merkitysyksiköt ja haastateltavien numerot poistettiin tekstistä, jotta haastateltuja opettajia ei tunnistaisi niin helposti. Koska merkitysyksiköt poistettiin aineistolainauksen lopusta, lainattu teksti kursivoitiin ja laitettiin lainausmerkkeihin lukemisen helpottamiseksi ja lainatun tekstin erottamiseksi muusta tekstistä.

Merkitysyksiköiden irrottaminen oli välttämätöntä, jotta huomio saatiin siirrettyä yksittäisistä henkilöistä kollektiivisiin tapoihin käsittää ilmiö. Siirtyminen yksittäisistä haas-

tatteluista kohti kollektiivista jäsenystä on metodologisesti välttämätöntä, sillä fenomenografian tavoitteena on tavoittaa koko se variaation kirjo, joka perusjoukon keskuudessa on mahdollista esiintyä (Marton & Pong, 2005; Åkerlind, 2005). Analyysissa haetaan siis ilmiön rakenteellisia eroja, jotka ovat riippumattomia yksittäisistä kertojista, ja nämä erot muodostavat lopullisen tulosavaruuden perustan. Jokaisesta yksiköstä säilytettiin kuitenkin numeroinnin avulla yhteys alkuperäiseen kontekstiin analyysin ajaksi, jotta merkitys ei vääristyisi. Merkitysyksiköt tallennettiin sekä Word-tiedostoon että Excel-taulukon luokittelun helpottamiseksi.

Seuraavassa vaiheessa poimitut merkitysyksiköt koottiin yhteen (pool of meanings). Analyysi keskittyi merkitysyksiköiden väliseen vertailuun samankaltaisuuksien ja laadullisen vaihtelun tunnistamiseksi (Marton, 1981). Merkitysyksiköiden tarkastelua ohjasivat tutkimuskysymykset sekä analyysisuunnitelmassa aikaisemman tutkimuksen pohjalta hahmotellut näkökulmat, kuten lämmin vuorovaikutussuhde, kunnioitus, välittävä suhde, sitoutuminen oppilaan parhaaseen sekä ammatillisuus ja rajat. Analyysin edessä kävi ilmeiseksi, ettei teoreettinen jaottelu sellaisenaan vastannut aineiston käsitysten rakennetta, vaan teemat limittyivät toisiinsa ja kristillisestä kontekstista nousi oma teemansa, jota ei ollut aktiivisesti kysytty.

Samankaltaisia merkityksiä sisältävät yksiköt ryhmiteltiin alustaviksi teemoiksi, jotka vähitellen tiivistyivät viideksi pääkategoriaksi eli kuvauskategoriaksi. Fenomenografisessa analyysissä kategorioiden muodostaminen ei kuitenkaan ole vain sisällön ryhmitelyä, vaan kunkin kategorian kohdalla analysoitiin kaksi puolta. Referentiaalinen aspekti, joka vastaa kysymykseen mitä käsitetään, sekä strukturaalinen aspekti, joka vastaa kysymykseen, miten ilmiö rajautuu ja mihin opettajan huomio on kiinnittynyt tässä kuvauskategoriassa. (Marton & Booth, 1997).

Lopulliset kuvauskategoriat abstrahoitii aineistosta luokittelemalla merkityksellisiä ilmauksia, kunnes muodostui joukko sisäisesti johdonmukaisia ja toisistaan erottuvia tuloskategorioita. Tässä tutkimuksessa kiinnostus ei siis kohdistunut yksittäisiin opettajiin, vaan aineistossa ilmeneviin käsitystapoihin, jotka edustavat opettajien jakamia ja kulttuurisesti muotoutuneita merkityksiä. (Huusko & Paloniemi, 2006).

Tässä vaiheessa arvioin aineiston riittävyttä suhteessa tutkimuskysymykseen. Fenomenografisessa tutkimuksessa tavoitteena ei ole saturaatio eli aineiston laadullinen kylläntyminen, vaan tutkittavan ilmiön laadullisen vaihtelun mahdollisimman kattava tavoittaminen (Marton, 1981, Åkerlind, 2005). Arvioin aineistoa sen perusteella, tarjosivatko haastattelut enää uusia, laadullisesti toisistaan eroavia näkökulmia pedagogiseen rakkauteen vai oliko jo aiemmissa haastatteluissa tunnistettu variaatio riittävän monipuolista muodostamaan eheän tulosvaruuden. Analyysin edetessä havaittiin, että aineisto oli sisällöllisesti riittävän rikas mahdollistamaan ilmiön eri ulottuvuuksien kuvaamisen (Vilka, 2025). Toisaalta merkittäviä uusia näkökulmia löytyi vielä myöhemmistä haastatteluista esimerkiksi haastateltavien muun koulutustaustan perusteella. Tällä aineistolla on kuitenkin mahdoton arvioida, olisiko useampi haastattelu tuottanut merkittävästi laajemman tulosvaruuden tästä perusjoukosta.

Yksittäisistä merkitysyksiköistä siirryttiin kohti abstrahointia, jossa yksiköjä vertailtiin keskenään samankaltaisuuksien ja laadullisen vaihtelun tunnistamiseksi. Tässä vaiheessa painopiste siirtyi pelkästä sisällöstä (”mitä sanotaan”) siihen, mitä ilmiötä puhe edustaa. Esimerkiksi merkitysyksiköt, joissa puhuttiin leikistä, halaamisesta ja aitoudesta, tunnistettiin edustavan relationaalista yhteyttä. Huomasin, että opettajien puheessa toistuva ilmaisu ”sydämen voittaminen”, toimi tärkeänä siltana yksittäisen teon ja laajemman käsitteen, kuten kiintymyssuhteen, välillä. Fenomenografian tavoitteena on kuvata ilmiön laadullista vaihtelua kollektiivisella tasolla, ei yksittäisten käsitysten yleisyyttä (Huusko & Paloniemi, 2006; Marton, 1981).

Alla oleva taulukko (Taulukko 2.) havainnollistaa, miten aineistosta poimittuja merkitysyksiköitä on tulkittu ja miten ne ovat alkaneet muodostaa laadullisesti toisistaan eroavia kuvauskategorioita. Esimerkit on valittu edustamaan analyysissä tunnistettuja eri käsitystapoja.

Taulukko 2. Esimerkkejä analyysipolusta: litteraatista merkitysyksiköksi ja käsitystavaksi.

<b>Alkuperäinen aineisto-katkelma (litteraatti)</b>	<b>Poimittu merkitysyksikkö (meaning unit)</b>	<b>Alustava tulkinta / käsitystapa</b>
”Se välitön oppilaan välittäminen kumpuaa sieltä omasta henkilökohtaisesta suhteesta Jumalan kanssa. Mä en usko, että se onnistuisi ilman Jumalaa.”	Opettajan kokemus hengellisestä vakaumuksesta pedagogisen rakkauden ja jaksamisen ehdottomana lähteenä.	<b>Hengellinen perusta:</b> Rakkaus Jumalan antamana voimavarana.
”Sitten ne [lapset] kasvoi seitsemän senttiä pituutta ja hymyä kasvoilla, kun ne ajatteli, että ”Jes! Me oltiin parempia kuin Oulun väki.””	Yhteisöllisen ylpeyden ja ”me-hengen” luominen positiivisen ja leikillisen palautteen kautta.	<b>Relationaalinen yhteys:</b> Myönteinen ilmapiiri ja yhteenkuuluvuus.
”Koska me rakastetaan, niin me laitetaan rajat, koska me rakastetaan, niin se on välittämistä ja sen takia me ollaan tosi tiukkoja.”	Rajojen asettaminen ja jämmäkyys ymmärrettynä välittämisenä ja turvallisuuden takaamisena.	<b>Normatiivinen huolenpito:</b> Rakkaus rajoina ja suojeluna.
”Nyt pitää rakentaa työskentelytapa, missä niillä värikyynillä onkin se käyttömerkitys... [siinä] haasteista on tullut se helmi.”	Tietoinen pedagoginen ratkaisu, jossa oppilaan haaste käännetään vahvuudeksi luovan ja toiminnallisen menetelmän avulla.	<b>Ammatillisuus:</b> Rakkaus pedagogisina ratkaisuina, ratkaisukeskeisyytenä ja eriyttämisenä.
”Työyhteisössä saa kertoa väsymyksestä... virheitä saa tehdä ja me autetaan toisia.”	Avoin ja armollinen työyhteisö toimii turvaverkkona, joka sallii inhimillisen heikkouden.	<b>Resilientti opettajuus:</b> Opettajan ammatillinen itesesäätely, joka mahdollistaa jatkuvan välittämisen.

Fenomenografisessa analyysissä tutkijan rooli on olennainen, sillä käsitysten tunnistaminen, jäsentäminen ja nimeäminen perustuvat tutkijan tulkintaan (Huusko & Palo-niemi, 2006). Pyrin tiedostamaan omat ennako-oletukseni ja refleктоimaan niitä analyysin eri vaiheissa, jotta haastateltujen opettajien esiin tuomat merkitykset voisivat

nousta aineistosta mahdollisimman uskollisesti. Analyysin luotettavuutta pyrittiin vahvistamaan palaamalla toistuvasti alkuperäiseen aineistoon ja varmistamalla, että muodostetut kuvauskategoriat perustuivat opettajien puheeseen ja olivat erotettavissa toisistaan selkeiden merkityserojen perusteella (Huusko & Paloniemi, 2006).

Seuraavassa vaiheessa kaikki poimitut merkitysyksiköt koottiin yhteen niin sanotuksi merkitysyksiköiden joukoksi (pool of meanings). Tässä vaiheessa yksittäisten haastatteluvien taustat häivytettiin, ja analyysi keskittyi merkitysyksiköiden väliseen vertailuun. Vertailun avulla aineistosta etsittiin laadullisia eroja ja samankaltaisuuksia, sillä fenomenografian tavoitteena on kuvata nimenomaan ilmiön vaihtelua (Marton, 1981). Tämä vaihtelu löytyy peilaamalla eri haastatteluvien ilmaisemia merkityksiä toisiinsa.

Samankaltaisia merkityksiä sisältävät yksiköt ryhmiteltiin alustaviksi teemoiksi, jotka vähitellen tiivistyivät viideksi pääkategoriaksi eli kuvauskategoriaksi. Kategoriat nimettiin, niille määriteltiin ydinsisältö sekä niitä rajaavat tekijät. Kuvauskategoriat edustavat tämän tutkimuksen päätulosta, ja niiden avulla laaja haastatteluaineisto saatiin jäsenneltyä ymmärrettävään ja tieteellisesti perusteltuun muotoon. On kuitenkin huomattava, etteivät kuvauskategoriat kuvaa yksittäisten opettajien ajattelua, vaan yleisempiä ja kollektiivisia käsitystapoja (Huusko & Paloniemi, 2006). Tästä syystä sama opettaja saattoi puheessaan ilmentää useampaa eri kategoriaa.

Fenomenografiassa kategoriat eivät ole vain teemoja, vaan ne kuvaavat käsitysten välisiä laadullisia eroja. Tässä vaiheessa etsittiin eroja esimerkiksi siinä, miten opettajat ymmärtävät valtasuhteen, kunnioituksen ja rakkauden suhteen. Eräs opettaja kuvasi olevansa luokan ”diktaattori”, kun taas toinen korosti valtasuhteen osittaista purkamista. Molemmat ilmaukset sijoitettiin kategoriaan ”Normatiivinen huolenpito ja rajat”, mutta ne osoittivat kategorian sisäistä laadullista vaihtelua. Pedagoginen rakkaus voi olla sekä suojelevaa auktoriteettia että hierarkiaa purkavaa kohtaamista. Analyysissa kiinnitettiin huomiota myös siihen, miten vahvasti aineistosta nousi esiin käsitys pedagogisesta rakkaudesta pedagogisena toimijuutena. Tällöin se ei ole vain tunne, vaan hyvin tietoisia pedagogisia ratkaisuja. Tämä ilmenee esimerkiksi eriyttämisenä, toiminnallisten menetelmien käyttönä tai sinnikkäänä ratkaisujen etsimisenä vaikeisiin tilanteisiin.

Analyysin viimeisessä vaiheessa kuvauskategorioita tarkasteltiin suhteessa toisiinsa muodostamalla niistä kategoriajärjestelmä eli tulosavaruus (outcome space). Kyseessä on synteesi, jossa kategoriat asetetaan loogiseen suhteeseen toisiinsa nähden kuvaamaan ilmiön kokonaisrakennetta (Huusko & Paloniemi, 2006; Marton, 1981). Tässä tutkimuksessa tulosavaruus jäsentyy hierarkkisesti ja kehämäisesti. Se osoittaa, etteivät käsitykset ole irrallisia, vaan ne muodostavat loogisesti sisäkkäisen kokonaisuuden, jossa näkökulman laajentuminen kategoriasta toiseen syventää ymmärrystä koko ilmiöstä. Tässä vaiheessa tunnistettiin myös niin sanotut ulottuvuuksien vaihtelut eli ne tulosavaruuden kuvauskategorioiden rajakohdat, joiden myötä opettajan näkökulma pedagogiseen rakkauteen laajenee. (Huusko & Paloniemi, 2006)

Esimerkki synteessin muodostumisesta: Analyysissa havaittiin, että opettajan ammatillinen toiminta, kuten ratkaisukeskeisyys, ei ole irrallinen osa opettajuutta, vaan se kumpuaa syvemmistä kerroksista. Ilman hengellistä perustaa, ”pysyminen Jumalan rakkautessa”, opettajat kokivat, että heidän inhimillinen rakkautensa uupuisi tai loppuisi kesken. Yksittäisistä merkitysyksiköistä (esim. rukous, leikki, rajat, eriyttäminen) muodostui analyysin lopputuloksena kokonaisvaltainen malli. Siinä pedagoginen rakkaus näytetään viitenä sisäkkäisenä kerroksena: hengellisenä ytimenä, suhteiden tasona, normatiivisena huolenpitona, ammatillisuutena ja resilienssinä.

Lopullisten kategorioiden loogista suhdetta arvioitiin tunnistamalla variaation ulottuvuuksia, jotka leikkaavat kaikkien kategorioiden läpi, mutta joiden painopiste muuttuu siirryttäessä kategoriasta toiseen. Erityisen keskeiseksi analyysissa nousi hengellinen perusta (kategoria 1), joka osoittautui koko tulosavaruuden ”ontologiseksi ankkuriksi”. Analyysissa havaittiin, että tämä kategoria ei ole vain yksi näkökulma muiden joukossa, vaan se toimii muiden kategorioiden mahdollistajana. Esimerkiksi ammatillinen kekseliäisyys (kategoria 4) tai resilienssi (kategoria 5) saavat eettisen voimansa ja merkityksensä juuri tästä perimmäisestä vakaumuksesta.

Tulosavaruuden rakentamisessa noudatettiin Martonin ja Boothin (1997) asettamia laadukriteereitä, joilla varmistettiin kuvauskategorioiden laadullinen erillisuus. Analyysivaiheessa huolehdittiin siitä, että jokainen muodostettu kategoria ilmentää uniikkia ja sel-

keästi rajattua tapaa kokea tutkittava ilmiö. Kategorioiden välisiä loogisia suhteita tarkasteltiin analysoimalla ulottuvuuksien vaihtelua, mikä mahdollisti tiiviin mutta kattavan kuvauksen ilmiön eri puolista ilman päällekkäisyyksiä (Marton & Booth, 1997; Åkerlind, 2005). Tämä analyyttinen prosessi varmistaa, että tulokset ovat ankkuroituja aineistoon sekä syventää ymmärrystä pedagogisesta rakkaudesta dynaamisena ilmiönä kristillisten koulujen kontekstissa. Analyysin luotettavuuden ja läpinäkyvyyden varmistamiseksi prosessi on pyritty avaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti.

## 6 Tutkimustulokset - Pedagogisen rakkauden variaatio

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset, jotka vastaavat pääkysymykseen kristillisten koulujen opettajien käsityksistä pedagogisesta rakkaudesta. Luokittelun tukena käytetään suoria sitaatteja, jotka on valittu havainnollistamaan kunkin käsitystavan tyyppisiä piirteitä. Analyysi havainnollistaa, miten käsitys pedagogisesta rakkaudesta syvenee käytännön toiminnan tasolta aina eksistentiaaliseen vakaumukseen saakka.

Seuraavassa taulukossa (Taulukko 3) esitetään kooste tutkimuksen tuloksista. Muodotetut pää- ja alakategoriat sekä niitä vastaavat merkitysyksiköt. Taulukko sisältää myös edustavia esimerkkilainauksia, jotka avaavat kunkin kategorian sisällöllistä variaatiota ja tekevät näkyväksi opettajien monimuotoiset käsitykset pedagogisesta rakkaudesta.

Taulukko 3. Pedagogisen rakkauden variaatio

<b>Esimerkkilainauksia</b>	<b>Alakategoria</b>	<b>Pääkategoria</b>
”Mä pysyn siinä Jumalan rakkaudessa... se välitön oppilaan välittäminen kumpuaa sieltä omasta henkilökohtaisesta suhteesta Jumalan kanssa.”	Pedagoginen rakkaus kutsuksena ja Jumalasta kumpuavana voimana	Hengellinen perusta
”Kun Herra sanoi, että jokainen lapsi on kokonainen maailma. Jos mä lohdutan yhtä lasta, niin mä lohdutan kokonaista maailmaa.” ”Sinä olet se kaikkein arvokain aarre.”	Lapsi Jumalan luomana ja arvokkaana	
”Sua oikeesti kiinnostaa se lapsen asia, että sä kysyt, mitä heille kuuluu... meillä on melkein tunti aikaa vaan keskustella.”	Nähdyksi ja kuulluksi tuleminen	Relationaalinen yhteys

Esimerkkilainauksia	Alakategoria	Pääkategoria
<p>”Antakaa kaikin aistein lapsille positiivista palautetta... mä lasken hetkeksi käden olkapäälle, näytän peukkua ja hymyilen.”</p>		
<p>”Lapsille leikki on yks tärkeimpiä rakkaudenosoituksia... He ymmärtää sen. Se on heille rakkautta, kun sä leikit heidän kanssa ja pellet.”</p> <p>” Mä oon rohkeasti käyttänyt sanaa rakas, että lapset kuulisit tosi paljon.”</p>	Aitous, lämpö ja vastavuoroisuus	
<p>”Rakkaus ja rajat ei ole vastakohta. Koska me rakastetaan, niin me laitetaan rajat, koska se on välittämistä.”</p> <p>”Opettaja on pääasiassa vastuullinen sen luokan ilmapiiristä ja luokan turvallisuudesta... se mahdollistaa sen oppimisen.”</p>	Rajat, turvallisuus ja auktoriteetti	Normatiivinen huolenpito
<p>”Mun ei tarvitse nolata ketään kenenkään aikana, vaan mä voin kahden kesken puhua asiasta.”</p> <p>”Varmistaa, että se oppilas ei lähde kotiin ilman että se tuntee, että hänellä on kummiskin yhteys sun kanssa sen vaikean tilanteen jälkeen.”</p>	Oppilaan integriteetin ja kunnioituksen turvaaminen rajojen asettamisen yhteydessä	

Esimerkkilainauksia	Alakategoria	Pääkategoria
<p>”Joka päivä muistat nähdä niissä ihmisissä jotakin vahvuuksia ja hyvää.”</p> <p>”Täytyy ymmärtää myös se oppilaan paras.... nyt just mä en voi antaa tälle oppilaalle näin paljon tehtäviä, kun hänellä on kotona hankalaa.”</p>	Oppilaan potentiaalin tukeminen ja eriyttäminen	Ammatillinen kekseliäisyys
<p>”Me tehdään täällä paljon sellaista ylimääräistä.”</p> <p>”Siinä vaiheessa, kun on se tunnetila, että nyt mä en enää keksi keinoja, niin sitten vielä pitää katsoa itse oikein pitkästi peiliin. Mitä mä vielä voisin tämän lapsen kanssa tehdä toisin.”</p>	Pedagogiset keinot ja positiivinen ohjaus	
<p>”Ylimääräinen byrokratia... kuormittaa niin paljon, että väsy.”</p> <p>”Jos oma jaksaminen on huono, niin eihän sitä jaksaa huomioida oppilaita niin hyvin.”</p>	Oman jaksamisen suojaaminen	Resilientti opettajuus
<p>”Mä oon opettaja... ja mä pysyn siinä ja mun mielestä on aivan ihana se, että on yhteistyökumppaneita, joiden kanssa voi sitten tehdä ... ettei tarvitse yrittää yksin ja se on mun mielestä yks erittäin iso osa ammatillisuutta.”</p>	Työn rajat ja luottamus siihen, että kaikki ei ole opettajan käsissä	

## 6.1 Tulosavaruus ja variaation ulottuvuudet

Pedagogisen rakkauden tulosavaruus muodostuu viidestä kuvauskategoriasta, jotka kuvaavat ilmiön laadullista vaihtelua kristillisten koulujen opettajien puheessa. Nämä kategoriat ovat seuraavassa taulukossa.

Taulukko 4. Pedagogisen rakkauden viisi kuvauskategoriaa

1.	Hengellinen perusta	Pedagoginen rakkaus vakaumuksena, identiteetin perustana ja voimavarana
2.	Relationaalinen yhteys	Pedagoginen rakkaus aitona ihmisyytenä ja kiintymyksenä
3.	Normatiivinen huolenpito	Pedagoginen rakkaus turvallisina rajoina ja eettisyytenä
4.	Ammatillinen kekseliäisyys	Pedagoginen rakkaus sitoutumisena ja pedagogisina ratkaisuina
5.	Resilientti opettajuus	Pedagoginen rakkaus ammatillisena resilienssinä

Kategoriat eivät ole toisistaan irrallisia, vaan ne muodostavat hierarkkisen ja sisäkkäisen kokonaisuuden, jossa laajempi ymmärrys, kuten hengellinen vakaumus, antaa merkityksen suppeammille ulottuvuuksille, kuten pedagogisille ratkaisuille. Kuvauskategorioiden välistä vaihtelua on tässä tutkimuksessa tarkasteltu kolmen variaation ulottuvuuden kautta. Nämä ulottuvuudet auttavat hahmottamaan, miten painopiste muuttuu, kun opettajan näkökulma siirtyy kategoriasta toiseen. Siinä missä kuvauskategoria määrittelee pedagogisen rakkauden olemuksen tietystä näkökulmasta käsin, variaation ulottuvuudet avaavat niitä teemoja, joiden suhteen ymmärrys muuttuu tai laajenee kategoriasta toiseen siirryttäessä. (Åkerlind, 2005).

Tunnistetut pedagogisen rakkauden variaation ulottuvuudet ovat ensiksi pedagoginen toiminta, joka kuvaa pedagogisen rakkauden ilmenemistä käytännön tasolla. Seuraavaksi opettajan rooli, joka määrittelee opettajan position ja suhteen lapseen. Ja viimeisenä esteet ja uhat -ulottuvuus, joka nimeää tekijät, jotka kussakin kategoriassa näyt-

täytyvät pedagogisen rakkauden toteutumisen haasteina. Nämä ulottuvuudet muodostavat tulosavaruuden rakenteen (ks. Taulukko 5), jossa kukin sarake edustaa yhtä ulottuvuutta ja kukin rivi yhtä laadullisesti erilaista tapaa ymmärtää pedagoginen rakkaus.

Taulukko 5. Pedagogisen rakkauden tulosavaruus ja variaation ulottuvuudet

<b>Kuvauskategoria</b>	<b>Käsityksen sisältö</b>	<b>Pedagoginen toiminta</b>	<b>Opettajan rooli</b>	<b>Esteet ja uhat</b>
<b>1. Hengellinen perusta</b>  Vakaumus, kutsumus ja identiteetti.	Rakkaus on Jumalan antama voima ja kutsumus nähdä lapsi Jumalan luomana arvokkaana aarteena.	Rukous, ”Jumalan rakkaudessa pysyminen”, ”siementen kylväminen” ja ”Hengessä vaeltaminen”.	<b>Välittäjä ja kylväjä:</b> Opettaja on välittäjä Jumalan rakkaudelle.	Oman vakaumuksen hämärtäminen, hengellinen väsymys ja ”omassa voimassa” yrittäminen.
<b>2. Relationaalinen yhteys</b>  Inhimillinen lämpö ja kiintymys.	Rakkaus on aitoa läsnäoloa ja ainutlaatuisen persoonan kohtaamista ”sydänten tasolla”.	”Sydämen voittaminen”, kiintymyssuhteen rakentaminen, haavoittuvuus ja aitous ilman ammatillista kuorta.	<b>Aito ihminen:</b> Lämmin aikuinen, joka uskalletaan kohdata lapsen omana itsenään.	Kiire, ajan puute pienille kohtaamisille ja liiallinen ammatillinen etäisyys.
<b>3. Normatiivinen huolenpito</b>  Turvallisuus, rajat ja eettisyys.	Rakkaus on eettistä vastuuta ja turvallisen tilan luomista ohjauksesta tarvittavalle kasvajalle.	Jämäkkä rajojen asettaminen, konfliktien selvittäminen keuhkiaan nolauttamatta, anteeksianto ja ”puhtaan pöydän” tarjoaminen.	<b>Turvallinen auktoriteetti:</b> Vastuullinen ”paimen”, joka suojelee lasta asettamalla rajat.	Tunnekuohuissa tapahtuvat yllätykset, epäohjonmukaisuus ja ryhmän edun vs. yksilön oireiden ristiriita.

Kuvauskate- goria	Käsityksen si- sältö	Pedagoginen toiminta	Opettajan rooli	Esteet ja uhat
<b>4. Ammatillinen kekseliäisyys</b>  Pedagogiset rat- kaisut ja sitoutu- minen.	Rakkaus on pe- dagogista vai- vannäköä, rat- kaisukeskei- syyttä ja uskoa oppilaan oppi- mispotentiaaliin silloinkin, kun perinteiset kei- not eivät riitä.	Tietoisia peda- gogisia valintoja, kuten toiminnal- lisiä menetel- miä, eriyttä- mistä ja yksilöl- listen ”oppimis- lukkojen” avaa- mista.	<b>Ratkaisukes- keinen mahdol- listaja:</b>  Luova asiantun- tija, joka raivaa esteitä oppimi- sen tieltä.	Byrokratia ja suuret ryhmä- koot, resurssien puute ja epä- olennaiseen keskittyminen.
<b>5. Resilientti opettajuus</b>  Ammatillinen jaksaminen ja palautuminen	Rakkaus on am- matillista kestä- vyyttä ja itse- myötätuntoa ja rajojen asetta- mista, jotta voi olla tasapainoi- nen aikuinen lapselle.	Tietoinen rajojen asettaminen työlle, tilantei- den nollaaminen ja työyhteisön tukeen turvautu- minen.	<b>Reflektiivinen itsesäätelijä:</b>  Inhimillinen ja rajallinen asian- tuntija, joka huolehtii omasta jaksami- sestaan.	Armottomuus it- seä kohtaan, uh- rautuminen, ra- jattomuus ja vai- keus nollata ti- lanteita.

## 6.2 Hengellinen perusta ja kutsumus

Ensimmäiseen kuvauskategoriaan, eli hengelliseen perustaan, kuului 65 merkitysyksik-  
köä, eli 13 % kaikista merkitysyksiköistä. Tässä kuvauskategoriassa pedagoginen rak-  
kaus ymmärretään eksistentiaalisena perustana ja kutsumuksena, kasvatustyön, iden-  
titeetin, olemisen ytimenä. Tämä kategoria muodostuu kolmesta keskeisestä alakate-  
goriasta: opettajan vakaumuksesta ja kutsumuksesta, kristillisestä ihmiskäsityksestä  
sekä hengellisestä ammennuksesta työn voimavarana. Tässä kuvauskategoriassa pe-  
dagoginen rakkaus ei jäseny ensisijaisesti opettajan yksilöllisenä suorituksena tai pel-  
kästään emotionaalisenä tilana, vaan se kytkeytyy opettajan henkilökohtaiseen maail-

mankatsomukseen ja uskonnolliseen orientaatioon. Rakkaus näyttäytyy tällöin ulkopuolisena, opettajaa kannattelevana voimavarana, joka antaa pedagogiselle toiminnalle merkityksellisyyttä ja suuntaa.

Haastateltavien puheessa korostui näkemys pedagogisesta rakkaudesta ilmiönä, jota ei koeta täysin yksilön tahdonalaisesti tuotettavana, vaan pikemminkin vastaanotettavana ja edelleen välittyvänä resurssina. Hengellisyys rakentuu tässä kategoriassa myös opettajan työssä jaksamista tukevaksi merkitysjärjestelmäksi. Erityisesti kuormittavissa tilanteissa opettajat kuvasivat omien emotionaalisten voimavarojensa rajallisuutta, jolloin he tukeutuivat uskonnolliseen viitekehukseensä selviytymis- ja merkityksenannon keinona.

*Mä pysyn siinä Jumalan rakkaudessa... Mä ajattelen niin, että rakkaus tulee kumminkin Häneltä, että ei sitä minusta löydy puristamalla, mä väsyin heti.*

*Joka päivä tarvitsee turvautua ja riippua Jumalassa ja ottaa vastaan Hänen rakkauttaan ja ottaa vastaan anteeksiantoa ja armoa itse. Niin sitten sä voit osoittaa sitä muita kohtaan.*

Hengellinen perusta muuttaa tavan, jolla opettaja näkee oppilaan. Lapsi ei ole vain kasvatuksen kohde tai haaste, vaan Jumalan kuva. Tämä käsitystapa velvoittaa opettajaa kunnioittamaan oppilasta tämän käytöksestä riippumatta. Oppilas nähdään äärettömän arvokkaana yksilönä, jolla on Jumalan asettama tarkoitus.

*Kun Herra sanoi, että jokainen lapsi on kokonainen maailma. Että se näkökulma jäi mun sydämeen, että jos mä voin auttaa yhtä lasta eteenpäin, niin se on kokonainen maailma, joka menee eteenpäin. Jos mä lohdutan yhtä lasta, niin mä lohdutan kokonaista maailmaa.*

*Mä painotan sitä, että... jokainen näistä lapsista on luotu juuri tätä aikaa varten, ne on luotu Jumalan suunnitelman mukaan ja Jumalalla on hyvä suunnitelma ihan jokaiselle.*

Tässä kategoriassa opettajan rooli on tulosvastuullisen suorittajan sijaan ”kylväjä”. Pedagoginen rakkaus on tässä yhteydessä toivon ylläpitämistä silloinkin, kun inhimilliset näkymät ovat heikot. Opettajat kokivat, että heidän tehtävänsä on välittää ehdotonta hyväksyntää, joka kantaa oppilasta myös koulun ulkopuolella.

*Me kylvetään siemeniä täällä. Ja Jumala antaa kasvun sellaisena, kuin Hän haluaa, silloin kun Hän haluaa, niin kuin Hän haluaa.*

*Mä pysyn siinä Jumalan rakkaudessa. Se välitön oppilaan välittäminen kumpuaa sieltä omasta henkilökohtaisesta suhteesta Jumalan kanssa.*

Hengellisen perustan ja kutsumuksen kuvauskategoriassa pedagoginen rakkaus on itseisarvoista ja ehtymätöntä, silloinkin kun inhimillinen rakkaus ehtyy. Se antaa opettajalle kykyä sietää keskeneräisyyttä ja kohdata vaikeitakin tilanteita armollisuuden kautta. Hengellinen viitekehys toimii suojakilpenä uupumista vastaan ja samalla saa opettajan toimimaan aktiivisesti välinpitämättömyyttä, toimimattomuutta, puuttumattomuutta vastaan. Se auttaa kulkemaan oppilaan rinnalla ”extra-askeleita”. Vastuu lapsen kasvusta ja rakastamisesta jaetaan Jumalan kanssa. Tämä käsitystapa on perusta ja ydin, joka antaa suunnan ja voiman kaikille muille pedagogisen rakkauden ilmenemismuodoille.

### **6.3 Relationaalinen yhteys ja aitous**

Relationaalisen yhteyden ja aitouden kuvauskategoriaan tuli eniten merkitysyksiköitä, 153 kappaletta eli 32 % kaikista merkitysyksiköistä. Tässä kuvauskategoriassa pedagoginen rakkaus siirtyy hengelliseltä perustasolta ihmistenvälisen vuorovaikutuksen ja kiintymyssuhteen tasolle. Tässä käsitystavassa rakkaus ymmärretään syvänä, subjektiivisena yhteytenä opettajan ja oppilaan välillä. Tässä käsityskategoriassa pidetään tärkeänä opettajan kykyä kohdata oppilas yksilöllisesti sekä rakentaa luottamuksellinen suhde. Tähän käsityskategoriaan kuuluvat myös käsitykset siitä, että oppilaan kohtaamista voi tehdä myös osin ilman ammatillista suojakuorta, oman haavoittuvuutensa ja inhimillisyytensä paljastaen.

Aineistossa korostui käsitys, jonka mukaan pedagoginen rakkaus on kiintymyssuhteen rakentamista. Kun opettaja onnistuu luomaan lapseen syvän luottamussuhteen, kasvatustyö ja rajojen asettaminen helpottuvat merkittävästi. Tällöin lapsi ei toimi oikein pelosta, vaan halusta säilyttää arvostamansa yhteys opettajan kanssa. Rakkaus nähdään tässä kategoriassa voimana, joka sitoo opettajan ja oppilaan yhteen yhteisellä matkalla.

*Kun voittaa lapsen sydämen, niin sitten on helppo kasvattaa. Että se on hyvin yksinkertaista, että jos mä voitan sen lapsen sydämen ja satsaan siihen kiintymiseen, niin silloin kaikki on paljon, paljon helpompaa. Ja sitten siinä käy niin, että se lapsi haluaa totella, koska se lapsi ei halua, että se suhde, kiintymyssuhde rikkoutuu.*

*Mitä syvempi ja parempi yhteys mulla on, sitä helpommaksi se työ muuttuu. Koska sen sijaan että sä vaadit, sä vaan keskityt siihen suhteeseen oppilaan kanssa ja silloin se oppilas automaattisesti... Mitä tärkeämmäksi hän kokee sen yhteyden, niin sitä enemmän hän rupeaa varomaan käytöstään.*

Tässä käsityskategoriassa pedagoginen rakkaus edellyttää opettajalta aitoutta ja joskus myös suojakuorettomuutta. Opettaja ei näyttäydy oppilaille kylmänä ammattilaisena, vaan myös haavoittuvana ihmisenä, joka uskaltaa jakaa omat tunteensa, niin ilon kuin väsymyksenkin. Tämä inhimillinen aitous kutsuu myös oppilasta olemaan aito ja luo kouluun ”ison perheen” tuntua, jossa jokainen tulee nähdyksi omana itsenään.

*Mä pyrin opettajana siihen, että mulla ei ole kuorta, vaan mä olen ihan se (nimi), mikä mä oikeasti olen. Oli yks aamu, kun tää kyseinen lapsi tuli mun luokse, kosketti mua silleen ja sanoi että Xxx, sinä näytät vähän tänään väsyneeltä. Ja mä tirskautin kyllä. Mä sanoin, että tiedätkö, että ihana, kun sä näit sen, että tuo on sulle lahja.*

*Hän [harjoittelija] sanoi, että hän ei löydä sanoja. Täällä ei olekaan niin kuin opettaja ja oppilaat, vaan hänellä on semmoinen tunne, että hän joka aamu tulee päiväksi niin kuin isoon perheeseen, missä yritetään lämmön ja semmoisen välittämisen kautta päästä yhdessä eteenpäin.*

Pedagoginen rakkaus ilmenee tässä käsityskategoriassa myös hyvin konkreettisina tekoina ja sanavalintoina. Haastatteluissa nousivat esiin arjen pienet eleet, kuten hymy, tervehtiminen, kosketus ja ”rakas”-sanan rohkea käyttö. Nämä teot viestivät oppilaalle, että hän on arvokas ja pidetty silloinkin, kun hän epäonnistuu tai käyttäytyy huonosti. Rakkaus on tässä yhteydessä myönteistä huomioimista ja läsnäoloa.

*Mähän niin kuin ihan rohkeasti oon käyttänyt sanaa rakas, kun jotenkin mä ajattelen, että rakkaus ja rakas -sana on semmoinen... Mä saatoin sanoa, että ”kuulepa nyt rakas pieni xxx...” Mä viljelin sitä rakas -sanaa siellä arjessa, että lapset kuuli sitä tosi paljon.*

*Hymy ja moikkaaminen, halaaminen, kaikki tällaiset osoittaa sitä välittämistä. Tärkein työkalu on hymyssä. Että jos mä kuljen täällä nyrpeänä, niin se vaikuttaa koko työilmapiiriin.*

Kategoriassa 2 pedagoginen rakkaus on relationaalista ja subjektiivista. Se painottaa, että ilman aitoa inhimillistä yhteyttä pedagogiset menetelmät jäävät etäisiksi. Rakkaus on tässä kategoriassa tietoinen valinta asettua alttiiksi ja kohdata oppilas ”sydän sydäntä vasten”. Se luo kasvatukselle emotionaalista perustaa, joka kantaa vaikeidenkin hetkien yli.

Relationaalisen yhteyden kategoriassa kunnioitus ei ole vain kohteliaisuutta, vaan se ulottuu myös oppilaan katsomuksellisen vapauden ja identiteetin varjelemiseen. Tässä käsityskategoriassa pedagoginen rakkaus tarkoittaa myös tilan antamista oppilaan omalle kasvulle ilman, että opettaja pyrkii muovaamaan oppilasta omien mieltymystensä tai vakaumuksensa mukaiseksi (Saari 2009). Eräs opettaja kuvaa tätä vapauden ja kunnioituksen suhdetta seuraavasti:

*Mä en halua rakentaa mitään sellaista, mikä on mun näköistä, vaan mä haluan antaa niille [oppilaille] välineitä, että ne voi rakentaa sen oman näköisen elämän ja uskon ja maailmankatsomuksen. Se on sitä vapautta ja kunnioitusta.*

#### **6.4 Huolenpito ja turvalliset rajat**

Huolenpidon ja turvallisten rajojen kuvauskategoria käsitti 118 merkitysyksikköä eli 24 % kaikista tunnistetuista merkitysyksiköistä. Tässä kuvauskategoriassa pedagoginen rakkaus näyttäytyy eettisenä vastuuna, jämäkkyytenä ja suojeluna. Tässä käsitystavassa huomio on turvallisen kasvuympäristön luomisessa ja ylläpitämisessä. Opettaja asemoituu selkeästi auktoriteettiasemaan, mutta pedagoginen rakkaus näyttäytyy oppilaan ihmisarvoa suojaavana periaatteena myös rajaamistilanteissa. Haastateltavat korostivat, että haastavat ja korjaavat keskustelut käydään ensisijaisesti kahden kesken, jolloin vältetään oppilaan julkinen nolaaminen ryhmän edessä.

Kunnioitus jäsentyy tässä kategoriassa vastavuoroisena ilmiönä. Opettaja edellyttää oppilailta kunnioittavaa käyttäytymistä osana turvallisen ja työrauhan mahdollistavan oppimisympäristön rakentamista, mutta osoittaa sitä myös itse pidättäytymällä vallan väärinkäytöstä, julkisesta häpäisemisestä sekä emotionaalisesti hallitsemattomasta vuorovaikutuksesta. Rakkaus ei siis ole tässä yhteydessä niinkään tunteellisuutta, vaan se on aktiivista rajanvetoa ja puuttumista, jota ohjaa lapsen paras. Rajat ymmärretään välttämättömiksi. Ne tekevät rakkaudesta totta arjen haastavissa tilanteissa.

Haastateltavien puheessa toistui vahvasti ajatus, jonka mukaan rakkaus ja rajat eivät ole toistensa vastakohtia. Päinvastoin rajojen asettaminen nähtiin nimenomaan välittämisenä ja rakkautena. Opettaja on niin sitoutunut oppilaan hyvinvointiin, ettei hän salli tämän toimia vahingollisella tavalla. Tässä roolissa opettaja toimii ikään kuin "turvallisenä paimenena", joka asettaa kehykset lapsen kasvulle.

*Rakkaus ja rajat ei ole vastakohta. Koska me rakastetaan, niin me laitetaan rajat, koska se on välittämistä ja sen takia me ollaan tosi tiukkoja ja just, että on täysi nollatoleranssi koulukiusaamiseen ja kiroilemiseen ja tottelemattomuuteen. Se luo turvallisuutta ja se on rakkautta.*

*Mä saatan ennen työpäivääkin rukoilla vaan kärsivällisyyttä itselleni. Mutta mä koen, että se on kasvatusta hyvään käytökseen ja toisten kunnioittamiseen, se ehkä vaatii sellaista rajaamista ne tilanteet myös.*

Vaikka opettaja asettuu tässä kategoriassa jämäkäksi auktoriteetiksi, pedagoginen rakkaus suojelee oppilaan ihmisarvoa myös rajaamisen hetkellä. Haastateltavat painottivat, että vaikeat asiat selvitetään kahden kesken, jotta oppilasta ei nolata ryhmän edessä. Kunnioitusta kuvataan tässä kategoriassa molemminpuolisena. Opettaja vaatii kunnioitusta luodakseen turvallisen ilmapiirin, mutta hän osoittaa sitä myös itse kieltäytymällä vallan väärinkäytöstä, julkisesta nolaamisesta tai ”lihallisesta” riitelemisestä.

*Mulla on oma työhuone. Jos mulla on paha päivä, niin mä saatan olla aika paljon tässä. Ja etten mä nolaa ketään kenenkään aikana, vaan mä voin kahdenkesken puhua asiasta. Mä voin valita minkälaisia sanoja mä käytän.*

*Mun tehtävänä on pysyä aina niin kuin, Hengessä vaeltaa. Hengessä pysyy rauhallisena ja ottaa asioita huomioon ja selville niin että mä en lähde siihen lihalliseen riitelemiseen tai mihinkään semmoiseen.*

Erytinen piirre tässä kategoriassa on kristilliselle pedagogiikalle tyypillinen painotus anteeksiantoon ja uuteen alkuun. Kun rajaa on rikottu ja seuraamukset on kärsitty, asia katsotaan loppuun käsitellyksi. Pedagoginen rakkaus ilmenee tavoitteena pyyhkiä vanhat virheet pois ja tarjota oppilaalle puhdas pöytä seuraavana päivänä tai seuraavalla oppitunnilla. Yhteyden palauttaminen konfliktin jälkeen nähtiin ensisijaisen tärkeänä ja tämä näkökulma tuli vahvasti esiin lähes kaikissa haastatteluissa.

*Sitten kun asia on selvitetty ja käsitelty, jälki-istunto on istuttu tai mitä ikinä onkaan, niin sitten ei enää puhuta siitä. Että sitten se on hoidettu ja niinku meidän synnitkin, ne unohdetaan ja sitten mennään eteenpäin.*

*Varmistaa, että sä et lähde kotiin ilman että se oppilas tuntee, että hänellä on kummiskin yhteys sun kanssa sen koulupäivän jälkeen ja sen vaikean tilanteen jälkeen.*

Kategoriassa 3 pedagoginen rakkaus on normatiivista ja suojelevaa. Se osoittaa, että rakkaus on vastuuta luoda sosiaalinen järjestys, jossa jokaisen on hyvä olla. Pedagogisen rakkauden vastakohtana tässä kuvauskategoriassa kuvailtiin puuttumattomuutta,

josta puhuttiin välinpitämättömyytenä. Tässä kategoriassa opettaja ei pelkää käyttää valtaansa, mutta hän käyttää sitä palvelevasti. Valtaa voi käyttää estääkseen vääryyttä ja suojellakseen heikompia. Pedagoginen rakkaus on tässä yhteydessä luja kehys, jonka sisällä armo ja uusi alku mahdollistuvat.

## 6.5 Ammatillinen kekseliäisyys

Ammatillisen kekseliäisyyden kuvauskategoria muodostui 94 merkitysyksiköstä, joka on 19 % kaikista merkitysyksiköistä. Tässä kuvauskategoriassa pedagoginen rakkaus näytetään tietoisena ammatillisena toimintana, asiantuntijuutena ja luovina ja toiminnallisina ratkaisuuina. Tässä käsitystavassa painopiste siirtyy pelkämästä kasvatussuhteesta konkreettiseen pedagogiseen osaamiseen. Pedagoginen rakkaus ymmärretään opettajan ammatillisena sitoutumisena siihen, että jokainen lapsi voi onnistua, oppia ja yltyä omaan parhaaseensa. Se ilmenee tavoitteena nähdä oireiden ja haasteiden taakse sekä sitkeänä pyrkimyksenä rakentaa polkuja oppimisen tielle silloinkin, kun perinteiset menetelmät eivät riitä.

Tässä käsityskategoriassa näytetään opettajan tavoite valjastaa lapsen mielenkiinnon kohteet ja vahvuudet oppimisen hyödyksi. Haastateltavien puheessa esiintyi ajatuksia positiivisesta pedagogiikasta ja toiminnallisista menetelmistä. Tähän kategoriaan sijoitettiin myös erään haastateltavan yritystoiminnaksikin kehkeytynyt toiminnallinen opetusmenetelmä, jota hän kouluttaa toisillekin ja jota hän antoi luvan kuvailla tutkimusraportissa. Haastateltava käytti termiä ”rakkaudellinen pedagoginen huijaus”, jossa opettaja houkuttelee lapsen vaikean tehtävän äärelle luomalla siihen innostavan ja leikillisen kehysten. Ammatillisesta näkökulmasta tämä voidaan määritellä lapsilähtöiseksi ja toiminnalliseksi motivointistrategiaksi. Siinä missä perinteinen opetus saattaisi törmätä lapsen vastustukseen, opettajan periksiantamaton pedagoginen kekseliäisyys mahdollistaa oppimisen esteiden ylittämisen. Haastateltavan kuvaamassa kehittämässään väritaskumenetelmässä didaktinen tavoite, esimerkiksi kirjoittaminen, kätetään pelilliseen kehukseen, mikä vähentää lapsen kokemaa kuormitusta ja vahvistaa pystyvyyden tunnetta. Tämä osoittaa, että pedagoginen rakkaus on kristillisessä koulussa myös syvää didaktista vaivannäköä ja lapsen yksilöllisyyden kunnioittamista käyttämällä lapsen mielenkiinnonkohteita ideoinnin lähtökohtana.

*Mä itse sanoisin kun sä puhut pedagoginen rakkaus, niin mä oon sanonut, että tää on tämmöinen, rakkaudellinen pedagoginen huijaus tietyllä tapaa eli lapset innostuu siitä oheisesta tekemisestä niin paljon, että se ikävä puuha jää huomaamatta. Siinä on konkreettisesti tapahtunut se, että haasteista on tullut helmi.*

Toiminnallisten menetelmien käyttöä perusteltiin myös sillä, että ne antavat opettajalle paremman mahdollisuuden toteuttaa edellisessä kuvauskategoriassa kuvattuja tapoja luoda suhdetta oppilaisiin.

*Kun lapset alkaa tehdä siinä oppitunnilla niitä taskuharjoituksia, niin opettajan vapautuu, koska ne [harjoitukset] on rakennettu sillä tavalla, että he tekevät kukin omaa vauhtiensa, niin opettaja vapautuu mielestäni todella olennaisiin rooleihin. Opettaja vapautuu, no siihen perinteisempään, että mä pystyn kiertämään ja mä pystyn katselemaan, että miten ne hommat sujuvat. Mutta se, että mä oon sanonut, että antakaa kaikin aistein, kaiken aikaa lapsille positiivista palautetta, että kun mä kuljen jonkun lapsen ohi, niin että mä lasken hetkeksi käden vaikka olkapäälle. Mä pystyn toiselle näyttää peukku. Mä pystyn siinä samassa vielä hymyilemään ja antamaan vaikka hymyn ja katseenkin vielä eri lapsille. Että mä koen hurjan tärkeäksi sen, että ne lapset päivän aikana huomioi, että nyt minut nähtiin.*

Ammatillisuus näyttäytyy myös sitkeänä pyrkimyksenä löytää jokaiselle oppilaalle sopivat tavat edetä opinpolulla. Pedagoginen rakkaus on tässä kategoriassa eriyttämistä ja jatkuvaa "peiliin katsomista" ja pohtimista, olisiko vielä mahdollista löytää jokin opetusmenetelmä, pedagoginen ratkaisu tai lapsen mielenkiinnon kohde, jota hyödyntää oppimisessa. Opettaja ottaa vastuun siitä, ettei oppilas jää paitsioon suuren ryhmän keskellä. Tämä vaatii opettajalta sekä pedagogista taitoa että eettistä tahtoa venyä omien rutiiniensa ulkopuolelle.

*Siinä vaiheessa, kun on se tunnetila, että nyt mä en enää keksi keinoja, niin sitten vielä pitää katsoa itse oikein pitkästi peiliin. Mitä mä vielä voisin tämän lapsen kanssa tehdä toisin.*

*Sitä mä mietin aina, että miten pystyisi myös niinku niitä [hiljaisia] huomamaan. He voi jäädä vähän paitsioon. Mutta sitten että yrittää, pyrin silleen olemaan mahdollisimman kannustava ja sanoo sitten myös silloin, kun pystyy niin kahden kesken, että "hei, meni hienosti tunti."*

Pedagoginen rakkaus ammatillisena toimintana pitää sisällään myös realismin ja omien rajojen tunnistamisen. Haastateltavat kuvasivat rakkautta ratkaisukeskeisyytenä, jossa

ongelmiin ei juututa, vaan etsitään ratkaisuja, voimavaroja ja tarvittaessa muiden ammattilaisten apua. Pedagoginen rakkaus on tässä yhteydessä lapsen kokonaisvaltaista suojelemista ja asiantuntijuuden jakamista työyhteisössä.

*Mä oon opettaja ja mä pysyn siinä. On niitä yhteistyökumppaneita, joidenka kanssa voi sitten tehdä, jotka tuo ihan eri näkökulmaa sen oppilaan tilanteen ja sen asioihin, ettei tarvitse edes yrittää yksin. Ja se on mun mielestä yks erittäin iso osa ammatillisuutta.*

*Pitäisi eriyttää vielä enemmän ja tehdä paljon enemmän vielä materiaalia. Että se on se, missä voisi kehittyä ja mitä voisi jatkuvasti miettiä. Ja mikä voisi olla sitten joillekin hyvinkin ne parhaaksi.*

Kategoriassa 4 pedagoginen rakkaus on instrumentaalista ja asiantuntijakeskeistä. Se osoittaa, että rakkaus koulumaailmassa vaatii toteutuakseen vahvaa ammattitaitoa ja pedagogista rohkeutta. Tässä kategoriassa pedagoginen rakkaus ei ole vain asennoitumista, vaan se on tekoja, jotka mahdollistavat oppilaan kasvun ja osallisuuden. Se on opettajan ammatillisuutta, jossa rakkaus kanavoituu opetusjärjestelyiksi, yksilölliseksi tueksi, monialaiseksi yhteistyöksi ja myös periksiantamattomaksi ratkaisujen etsimiseksi.

## **6.6 Resilientti opettajuus**

Resilientin opettajuuden kuvauskategoria on pienen ja muodostuu 55 merkitysyksiköstä eli 11 % kaikista merkitysyksiköistä. Viidennessä kuvauskategoriassa pedagoginen rakkaus kääntyy opettajan sisäiseksi voimavaraksi ja kyvyksi suojella omaa jaksamistaan. Tässä kategoriassa pedagoginen rakkaus ei näyttäyty vain ulospäin suuntautuvana toimintana, vaan se on ammatillista resilienssiä eli kykyä asettaa rajat ja huolehtia itsestään, jotta opettaja voi pysyä läsnä olevana aikuisena oppilailleen.

Aineistossa esiintyi käsitys siitä, että pedagoginen rakkaus edellyttää selkeää eroa työn ja yksityiselämän välillä. Osa vastaajista koki, että aito välittäminen on mahdollista helpommin, jos opettaja osaa suojata itsensä oppilaiden raskaiden elämäntilanteiden kantamiselta kotiin.

*Ammatillisuus on sitä, että sä erotat työn ja vapaa-ajan. Se auttaa jaksamaan, ettei kannata oppilaiden asioita kotiin, koska muuten sä uuvut, etkä sä pysty enää antamaan mitään.*

Rakkaus nähdään tässä kategoriassa kurinalaisuutena. Opettaja tunnistaa, että hänen kykynsä välittää on rajallinen resurssi, jota on suojeltava ammatillisilla rajoilla. Kristillisessä koulussa resilienssi kytkeytyy myös hengelliseen vakaumukseen. Haastatteluissa nousi esiin ajatus siitä, ettei opettajan tarvitse olla rakkauden alkuperäinen lähde, vaan hän toimii sen välittäjänä. Tämä näkökulma poistaa suorituspaineen ja antaa levollisuutta työhön.

*Mä pysyn siinä Jumalan rakkaudessa... ei sitä minusta löydy puristamalla, mä väsyn heti. Se on se lähde, josta mä ammennan, että mä jaksan taas kohdata ne haastavatkin tilanteet.*

Rukous ja muu hengellinen tuki jäsentyivät haastateltavien puheessa konkreettisina keinoina säädellä omaa kuormitusta ja vahvistaa kärsivällisyyttä tilanteissa, joissa yksilölliset voimavarat koettiin rajallisiksi. Resilientti opettajuus ilmenee tässä yhteydessä kykynä tunnistaa ja säädellä omia tunteita sekä palautua kuormittavista tilanteista oppituntien välillä. Pedagoginen rakkaus näyttäytyy tällöin intentionaalisenä toimintana, jossa opettaja pyrkii tietoisesti katkaisemaan edeltävien vuorovaikutustilanteiden emotionaalisen jatkumon eikä siirrä aiempien konfliktien tai kuormituksen vaikutuksia seuraaviin kohtaamisiin.

*Täytyy pystyä nollaamaan se edellinen tunti ennen seuraavaa... opettajan on tärkeää säilyttää tietty tyyneys, ettei se väsymys tai kiukku purkaudu viattoon oppilaisiin.*

Tämä itsesäätely vaatii korkeaa itsetuntemusta ja halua suojella oppilasta opettajan omalta huonolta päivältä. Aineisto osoittaa, että resilienssi rakentuu myös luvasta olla epätäydellinen. Pedagoginen rakkaus ulottuu opettajien väliseen suhteeseen, jossa väsymyksen ja virheiden sanoittaminen on sallittua.

*Työyhteisössä saa kertoa väsymyksestä. Meillä hyväksytään ihmisten keskenäisyys. Se, että saa tehdä virheitä ja pyytää anteeksi, on ihan elinehto tässä työssä.*

Haastateltavat kuvasivat myös tilanteita, joissa oman inhimillisyyden ja väsymyksen näyttäminen oppilaille on kääntynyt pedagogiseksi voitoksi, kun oppilaat ovat alkaneet osoittaa vastavuoroista huolenpitoa.

Tällä kuvauskategoriolla oli erityinen yhteys ensimmäiseen kategoriaan, eli hengelliseen perustaan, joka toimii vahvasti kaikkien muiden kategorioiden mahdollistajana, mutta

erityisesti tämän. Eräs opettaja korosti, ettei rakkaudellinen kohtaaminen tapahdu automaattisesti, vaan se vaatii jatkuvaa mielen ja kielen tasolla tapahtuvaa suuntautumista.

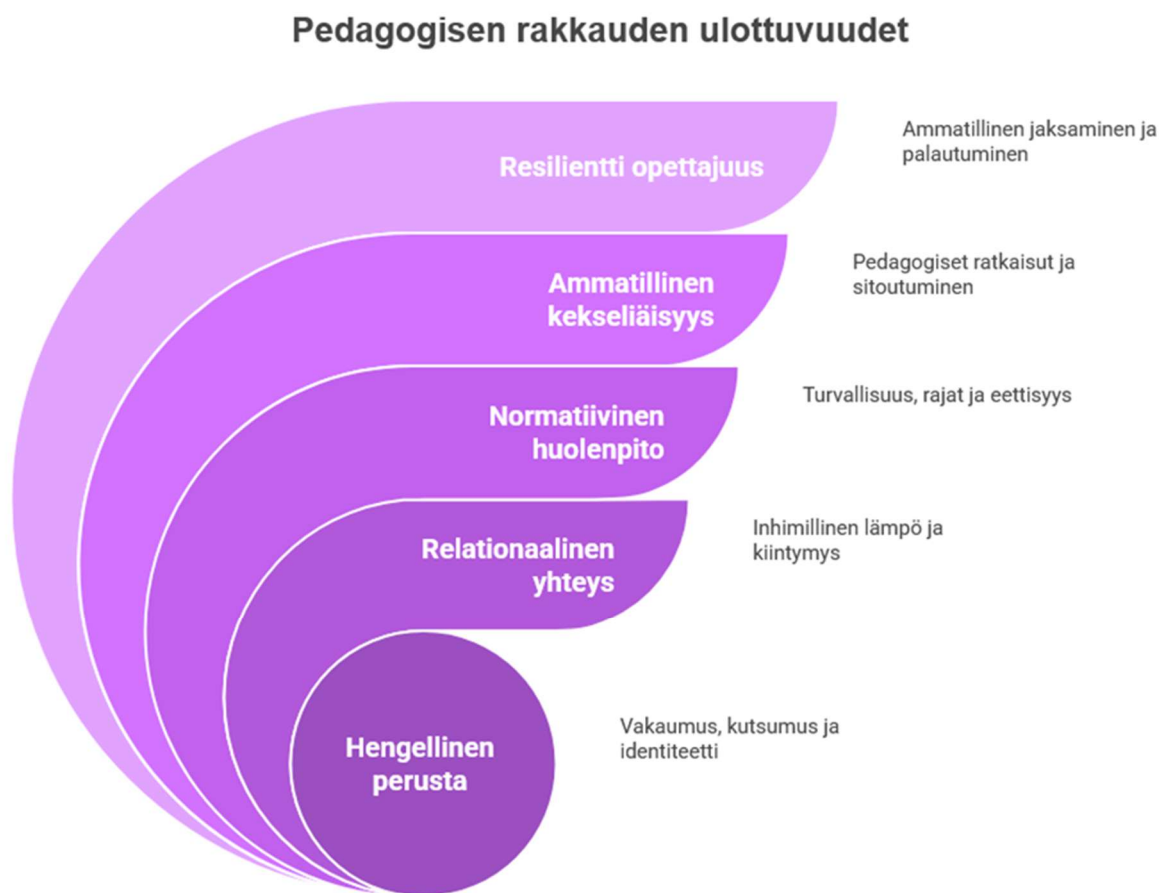
*Kyllä mä sanoisin, että se on tosi tietoisista. Mun mielestä se rakkaus on semmoinen asia, mikä ei tule itsestään... se on hyvin tietoisista koko ajan, päivittäistä semmoista. Mä puhun niitä [periaatteita] ääneen itselleni ja oppilaille, ja jos mä en tee sitä, niin mä tiedän, että ei se automaattisesti tapahdu.*

Tämä ”tietoisuus” linkittyy vahvasti opettajan ammatilliseen resilienssiin ja itsesäätelyyn. Rakkaus vaatii opettajalta jatkuvaa sisäistä dialogia, jolla hän muistuttaa itseään kasvatuksen perusarvoista silloinkin, kun arki on kuormittavaa. Samaan aikaan haastateltavat tunnistivat tämän vaatimuksen jännitteen suhteessa omaan inhimilliseen rajallisuuteensa. Pedagoginen rakkaus kuvattiin jopa ”mahdottomana tehtävänä”, jos opettaja joutuu turvautumaan vain omiin voimavaroihinsa:

*Niin en tiedä, ehkä vaan sen, että armo ja rakkaus vaatii. Ja maailman vaikein asia, tai siis silleen, se ei oo mitään helppoa... se on ihan mahdotonta omassa voimassa itse asiassa, niin sitten meidän pitää olla tosi armollisia itsellemme ja oppilaille.*

Lainauksessa esiintyvä ilmaisu ”armo ja rakkaus vaatii” osoittaa, että armollisuus ja rakkaudellisuus vaativat opettajalta kurinalaisuutta. Tällöin pedagoginen rakkaus muuttuu eettiseksi vaatimukseksi, joka edellyttää opettajalta kykyä myöntää omat virheensä ja kohdata oppilas epätäydellisyyden kautta. Tämä toimii siltana opettajan hengellisen vakaumuksen ja sen aktiivisen ylläpitämisen sekä arjen käytännön tekojen välillä.

## 6.7 Kuvauskategorioiden muodostama tulosavaruus



Kuvio 2. Diagrammi esittää pedagogisen rakkauden ulottuvuudet viidessä kerroksessa.

Kuva: NapkinAI

Fenomenografisessa tutkimuksessa kuvauskategoriat muodostavat kokonaisuuden, joka kuvaa tutkittavan ilmiön laadullista vaihtelua kollektiivisella tasolla. On tärkeää huomata, että kategoriat eivät kuvaa yksittäisiä opettajia, vaan erilaisia tapoja hahmottaa pedagoginen rakkaus. Sama haastateltava voi ilmentää puheessaan useita eri käsitystapoja tilanteesta ja kontekstista riippuen. Kategorioiden väliset erot kuvaavatkin huomion kiinnittymistä ilmiön eri ulottuvuuksiin.

Fenomenografisessa tutkimuksessa analyysin tavoitteena on muodostaa kuvauskategorioista loogisesti sisäkkäinen hierarkia, jossa laajemmat ja monimutkaisemmat käsitystavat sisältävät ja edellyttävät suppeammat näkökulmat (Marton & Booth, 1997; Åkerlind, 2005). Kuvauskategorioiden välinen hierarkia perustuu siihen, kuinka laaja-

alaisesti ilmiö hahmotetaan. Kuvauskategorioiden välinen hierarkia perustuu siis siihen, kuinka laaja-alaisesti ilmiö hahmotetaan. Tässä tutkimuksessa tulosavaruus jäsentyy eksistentiaalisesta perustasta kohti ammatillista jaksamista.

Eksistentiaalisella tasolla (kategoria 1: hengellinen perusta) näkökulma on laajimmillaan, kun pedagoginen rakkaus kytketään vakaumukseen ja opettajien perimmäisiin arvoihin. Tämä taso toimii perustana kaikille muille kategorioille. Tällöin huomataan, että relationaalinen yhteys (2), normatiivinen huolenpito (3) ja ammatillinen kekseliäisyys (4) saavat kestäväytensä ja tarkoituksensa opettajan hengellisestä viitekehyksestä ja kutsuksesta. Rakkaus nähdään ylhäältä annettuna voimavarana, joka määrittää tavan kohdata lapsi Jumalan luomana ja arvokkaana aarteena.

Inhimillisen kohtaamisen tasolla (kategoria 2: relationaalinen yhteys) pääpaino on opettajan ja oppilaan välisessä aidossa, inhimillisessä suhteessa. Huomio kiinnittyy opettajan persoonalliseen tapaan luoda rakkaudellinen kasvatussuhde kuhunkin oppilaaseen yksilöllisesti sekä luokkaan kokonaisuutena. Pedagoginen rakkaus ymmärretään subjektiivisena, ”sydänten tasolla” tapahtuvana yhteytenä, jossa opettaja riisuu ammatillisen roolinsa kohdatakse lapsen aidosti. Siirtymä ensimmäisestä kategoriasta toiseen edellyttää näkökulman muutosta siitä, miten hengellisestä vakaumuksesta siirrytään siihen, miten se kanavoidaan käytännön vuorovaikutukseksi ja ehdottomaksi hyväksynnäksi.

Sosiaalisen ympäristön tasolla (kategoria 3: normatiivinen huolenpito) näkökulma laajenee koskemaan koulu yhteisön sääntöjä, eettistä kehystä ja turvallisuutta. Pedagoginen rakkaus ja rajat eivät näyttäydy vastakohtina, vaan rajat nähdään tärkeänä huolenpidon muotona. Tämä taso varmistaa, että pedagoginen rakkaus on vastuullista. Pedagoginen rakkaus luo turvallisen tilan, jossa lapsen on hyvä kasvaa. Jämäkkyys ja nolaamattomuus ovat tämän tason tärkeitä toimintatapoja, samoin opettajan kyky pyytää itsekin anteeksi. Tässä kategoriassa huomio laajenee siis yksilöllisestä suhteesta laajempaan eettiseen vastuuseen ja turvallisuuden takaamiseen.

Pedagogisen toiminnan tasolla (kategoria 4: ammatillinen kekseliäisyys) huomio kiinnittyy konkreettisiin pedagogisiin ratkaisuihin, didaktiseen kekseliäisyyteen ja eriyttämiseen. Pedagoginen rakkaus ymmärretään aktiivisena investointina ja keinona edistää

oppimista. Tällä tasolla toteutuvat luovien ja toiminnallisten menetelmien kokeileminen ja käyttö ja periksiantamaton ratkaisujen etsiminen oppilaan onnistumisen mahdollistamiseksi. Ammatillinen asiantuntijuus muuttuu tässä kategoriassa ihmissuhdepääomaksi. Siirtyä tähän kategoriaan tapahtuu, kun tunnistetaan opettajan ammatillinen osaaminen ja didaktiset valinnat pedagogisen rakkauden toteuttamisen välineiksi.

Ammatillisen jaksamisen taso (kategoria 5: resilienssi opettajuus) toimii koko mallin mahdollistajana ja suojakehänä. Se kääntää katseen opettajan omaan resilienssiin ja itsetuntemukseen. Pedagoginen rakkaus ei nimittäin pysy yllä itsestään, vaan se vaatii opettajalta taitoa vetää työlleen rajat, nollata vaikeat tilanteet ja huolehtia omasta jaksamisestaan. Ilman tätä suojaavaa kerrosta opettaja uupuisi, ja hänen voimansa välittää rakkautta loppuisivat kesken. Tähän kategoriaan sisältyy opettajien itsereflektiota, jossa tiedostetaan ja hyväksytään omaa inhimillistä rajallisuutta osana pedagogisen rakkauden kokonaisuutta.

Analyysissa havaittiin merkittävä dynaaminen yhteys ammatillisen kekseliäisyyden (4) ja relationaalisen yhteyden (2) välillä. Erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla intensiivinen pedagoginen vaivannäkö voi rakentaa pohjaa syvälle inhimilliselle luottamukselle. Kun opettaja käyttää ammatillista kekseliäisyyttään etsiessään ratkaisuja haastaviin tilanteisiin, tämä yhteinen ponnistelu voi mahdollistaa lapsen ”sydämen voittamisen”.

Aineisto osoittaa, että opettajien käsitykset ovat dynaamisia. Vaikka painopiste voi tietyssä hetkessä olla hyvin käytännöllisessä toiminnassa (4), se kumpuaa samanaikaisesti syvästä vakaumuksesta (1) ja vaatii pysyäkseen elävänä ammatillista resilienssiä (5).

Käsitystapoja voidaan kuvata sisäkkäisinä systeemeinä. Laajempi näkökulma, kuten opettajan maailmankatsomuksellinen hengellinen perusta, sisältää ja antaa merkityksen suppeammille ulottuvuuksille, kuten ammatillisille ratkaisuille. Opettajat eivät siis ”siirry” kategoriasta toiseen, vaan heillä on käytössään moniulotteinen ”merkitysten varanto”, josta he ammentavat eri tavoin kasvatustilanteiden eri tilanteissa. Ulottuvuuksien vaihtelu havainnollistaa kategorioiden välisiä kytköksiä ja sitä, miten ne yhdessä muodostavat monipuolisen kokonaiskuvan tutkittavasta ilmiöstä.

## 7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kristillisten koulujen opettajien käsityksiä pedagogisesta rakkaudesta. Fenomenografisen analyysin tuloksena hahmottui viisi laadullisesti erilaista käsitystapaa, jotka muodostavat hierarkkisen tulosavaruuden. Seuraavaksi tarkastellaan tuloksia suhteessa aiempaan tutkimukseen, arvioidaan niiden merkitystä ja pohditaan tutkimuksen luotettavuutta.

### 7.1 Tulokset suhteessa aiempaan tutkimukseen ja ohjaaviin asiakirjoihin

Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat ja syventävät ymmärrystä pedagogisesta rakkaudesta erityisesti kristillisen perusopetuksen kontekstissa. Tulokset osoittavat, että opettajien käsitykset eivät ole irrallisia saarekkeita, vaan ne kytkeytyvät tiiviisti sekä kasvatustieteelliseen perinteeseen että koulujen arvopohjaa ohjaaviin dokumentteihin.

Tutkimukseni tulokset, erityisesti kategoria 2 eli relationaalinen yhteys ja kategoria 4 eli ammatillisuus, vastaavat suoraan nykyiseen hyvinvointitutkimukseen (esim. Hyrsky, 2024; Shao ym., 2025). Haastateltujen opettajien korostama ”pysähtyminen” ja ”sydämen voittaminen” ja niistä seuraavat positiiviset vaikutukset opettaja-oppilassuhteessa liittyvät vahvasti Hyrskyn (2024) havaintoihin siitä, että pedagoginen suhde on merkittävin selittäjä oppilaan kouluviihtyvyydelle. Tämä asenne kytkeytyy suoraan siihen, mitä aiemmassa tutkimuksessa kutsutaan pedagogiseksi tahdikkuudeksi (Määttä ym., 2014); opettajien kuvaama taito lukea tilanteita ja kohdata oppilas ”sydämen tasolla” ilman ammatillista suoja-kuorta on empiirinen ilmentymä tästä tahdikkuudesta.

Tulokset resonoivat vahvasti Nel Noddingsin (2005; 2012) välittämisen etiikan kanssa. Noddingsin korostama opettajan vastaanottavaisuus ja oppilaan tarpeisiin vastaaminen näkyi aineistossa esimerkiksi kykynä joustaa vaatimuksista oppilaan elämäntilanteen mukaan. Siinä missä perinteinen opettajuuspuhe korostaa usein ammatillista etäisyyttä ja roolin säilyttämistä, tämän tutkimuksen opettajat näkivät ”suoja-kuorettomuuden” ja inhimillisen haavoittuvuuden (kategoria 2) avaimena aitoon yhteyteen. Tämä haastaa osittain Kauppisen (2007) esittämän kritiikin pedagogisen rakkauden mahdollisesta valankäytöstä. Opettajien kuvaama pyrkimys aitoon ja hierarkioita purkavaan kohtaamiseen on linjassa Anghelin ja Iftimin (2023) ajatuksen kanssa, jonka mukaan laadukas

pedagoginen suhde vaatii opettajalta halua asettua alttiiksi ja olla rehellinen. Opettajan aktiivinen osallistuminen lasten leikkiin, ja oppilaiden oma aloitteellisuus osoittavat, että pedagoginen rakkaus rakentuu vastavuoroisessa suhteessa jaetun toiminnan kautta. Aineistosta löytyvä painotus arjen pienten kohtaamisisten aktiivisesta ja tietoisesta järjestämisestä ja tavoitteesta oppilaan nähdäksi tulemisesta vastaa myös Kallisen ym. (2021) havaintoja lasten arjen hyvinvoinnin perustasta, jossa kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen on lapsille itselleen ratkaiseva tekijä.

Analyysi osoittaa, että pedagoginen rakkaus asettuu keskeiseksi tekijäksi suomalaisen kouluhyvinvoinnin kentällä. Se konkretisoi Leskisenojan (2016) PERMA-malliin pohjautuvat luokkakäytänteet eläväksi vuorovaikutukseksi. Fernströmin, Vuorisen ja Uusitalon (2021) mukaan oppilaiden kokema yhteenkuuluvuus on keskeinen osa-alue kouluhyvinvoinnissa, mutta erityisesti poikien kohdalla tässä on havaittavissa puutteita. Tämä korostaa pedagogisen rakkauden merkitystä. Opettajan kyky luoda aitoja ja hyväksyviä suhteita voi tukea juuri niitä hyvinvoinnin osa-alueita, joilla oppilaat tuntevat itsensä ulkopuolisiksi. Aineistosta noussut resilienssi-kategoria linkittyy laajempaan positiivisen pedagogiikan keskusteluun, jossa Anghel ja Iftimi (2023) korostavat rakkauden ja luottamuksen merkitystä opetuksen eettisenä perustana. Samalla se kytkeytyy Downeyn (2008) esittämään ajatukseen kouluressilienssin vahvistumisesta positiivisessa ja välittävässä ilmapiirissä. Myös Pant ja Rastogi (2024) esittävät, että opettajan itsearviointi ja reflektiivinen ote ovat olennaisia hyvinvointia edistävän pedagogiikan toteuttamisessa. Tässä valossa rakkaus ei ole vain ulospäin suuntautuvaa välittämistä, vaan myös opettajan reflektiivistä työtettä ja jaksamisestaan huolehtimista, joka luo perustan koko kouluyhteisön kukoistukselle.

Kategoria 1 eli hengellinen perusta tuo merkittävän lisän aiempaan empiiriseen tutkimukseen. Se syventää Kirsti Saaren (2009) havaintoja agape-rakkaudesta osoittamalla, että haastateltujen opettajien antamissa merkityksissä hengellisyys ei kaikille ole vain arvo, vaan konkreettinen jaksamisen ja pedagogisen rakkauden lähde, ”pysyminen Jumalan rakkaudessa”. Tämä vahvistaa Tirrin (1999) ja Sillanpään (2024) ajatuksia opettajuudesta kutsumustehtävänä, joka vaatii jatkuvaa itsekasvatusta ja reflektiota.

Sillanpää (2024) korostaa itserakkauden olevan välttämätön esiehto pedagogiselle rakkaudelle, mutta tämän tutkimuksen aineisto tarjoaa tähän vivahteikkaan näkökulman. Opettajat eivät paikantaneet rakkautta itsestään nousevaksi, vaan kertoivat sen tulevan heidän käyttöönsä hengellisestä perustasta. Tämä viittaa siihen, että maailmankatsoimuksellisessa kontekstissa pedagoginen rakkaus vahvistaa opettajan ammatillista resilienssiä siirtämällä painopisteen opettajan omasta suorituskyvystä kohti armollisuutta ja kokemusta siitä, että hän on itse ensin rakkauden kohde. Tämä havainto saa merkittävää tukea Chenin (2024) tuoreesta kansainvälisestä tutkimuksesta, jossa Chenin (2024, s. 1366) mukaan opettajat arvioivat resilienssinsä osa-alueista nimenomaan hengellisen resilienssin (spiritual resilience) kaikkein vahvimaksi ( $M = 5,28$  asteikolla 1–6), jopa fyysistä tai emotionaalista resilienssiä merkittävämmäksi. Näin ollen pedagoginen rakkaus ei ole vain ulospäin suuntautuvaa työtä, vaan se kääntyy suojaamaan opettajaa uupumuksesta (kategoria 5), mikä antaa uudenlaista syvyyttä Anghelin ja Iftimin (2023) esittämälle holistiselle näkemykselle, jossa sielun ja mielen hyvinvointi ovat kytköksissä toisiinsa.

Hengellinen perusta ja itserakkaus eivät kuitenkaan näyttäydy tässä aineistossa toisiaan poissulkevinä, vaan pikemminkin hierarkkisenä jatkumona. Siinä missä sekulaari rakkauden pedagogiikka voi paikantaa rakkauden alkulähteen yksilön psyykkiseen rakenteeseen, kristillisessä kontekstissa Jumalan rakkaus toimii ontologisena alkulähteenä, joka mahdollistaa sekä terveen itsearvostuksen että pyyteettömän lähimmäisenrakkauden. Opettaja voi rakastaa itseään ja oppilaitaan, koska hän kokee olevansa ensin itse ehdottoman rakkauden kohde. Näin ollen pedagoginen rakkaus jäsentyy hengellinen vakaumuksen kautta vahvistaen opettajan omaa ihmisyyttä ja itsemyötätuntoa, muuttuen siten käytännön pedagogiseksi toiminnaksi.

Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) eivät käytä termiä pedagoginen rakkaus, tutkimuksen tulokset osoittavat opettajien toteuttavan POPS:n arvo-perustaa käytännössä. Tulosten kategoria 3 (normatiivinen huolenpito) kytkeytyy POPS:n vaatimukseen turvallisesta oppimisympäristöstä ja eettisestä kasvusta. Opettajien kuvaama ”rajoilla välittäminen” ja nolaamisen välttäminen toteuttavat opetussuunnitelman vaatimusta oppilaan ainutlaatuisuuden ja arvokkuuden kunnioittamisesta (POPS 2014, s. 15).

Tämä opettajien pyrkimys selvittää konfliktit kahden kesken ja välttää julkista nolautamista saa painavan perustelun Saxerin ym. (2025) löydöksistä. Koska opettaja-oppilassuhteen konfliktit kytkeytyvät suoraan oppilaiden fyysiseen pahoinvointiin, on pedagoginen rakkaus, tässä tapauksessa tahdikas ja kunnioittava konfliktien hallinta, suoraa terveyden edistämistä ja psykologisen turvan rakentamista. Lisäksi tässä tutkimuksessa tunnistettu ammatillinen kekseliäisyys (kategoria 4) on avainasemassa oppilaan akateemisen minäkäsityksen vahvistamisessa. Saxerin ym. (2025) mukaan vahva usko omiin kykyihin suojaa oppilasta myöhemmiltä riidoilta opettajan kanssa, mikä alleviivaa pedagogisen rakkauden dynaamista ja didaktista luonnetta. Opettajan vaivannäkö oppimisen esteiden poistamiseksi on samalla investointi kestävään ja vähäkonfliktiseen ihmissuhteeseen.

Opettajien pyrkimys välttää oppilaan julkista nolaamista ja eettinen vastuu kohdata oppilas arvostavasti haastavissakin tilanteissa vahvistavat myös Äärelän (2012) havaintoja pedagogisesta rakkaudesta stigmatisoinnin eli leimaamisen vastakohtana. Samalla aineistossa esiin nouseva ”paimenrooli” asettuu kiinnostavaan teoreettiseen jännitteeseen Kauppisen (2007) esittämän pastoraalisen vallan kritiikin kanssa. Siinä missä Kauppinen näkee vaaran oppilaan passivoimisesta huolenpidon kohteeksi, tämän tutkimuksen opettajat mielsivät auktoriteetin nimenomaan palveluna ja turvallisena kehysrakenteena. Tämä on linjassa Anghelin ja Iftimin (2023) korostaman turvallisen sosioemotionaalisen tilan kanssa. Opettaja käyttää valtaansa rakentaakseen tilan, jossa lapsi uskaltaa epäonnistua ja kasvaa ilman häpeän pelkoa. Lisäksi aineistossa korostunut oppilaan potentiaalinen näkeminen ja vahvuuksien huomaaminen on suorassa linjassa POPS:n (2014, s. 20) tavoitteen kanssa, jossa oppilasta rohkaistaan tunnistamaan oma erityislaatunsa. Tutkimus osoittaa, että kristillisten koulujen opettajat kykenevät kääntämään opetussuunnitelman abstraktit arvot ”rakkaudelliseksi toiminnaksi”, joka tukee oppilaan minäkuvaa ja itsetuntoa.

Tutkimuksen tulokset ovat erittäin yhdenmukaisia kristillisten koulujen omien tavoitteiden kanssa (esim. Espoon kristillinen koulu, 2025; Agape-keskus, 2025). Erityisesti haastateltavien kuvaama ”koulun näyn sanoittaminen” ja rakkauden mallintaminen vastaavat koulujen pyrkimystä luoda yhteisöjä, joissa Kristuksen rakkaus on toiminnan

perusta. Saman suuntaisia havaintoja kristillisen koulun yhteisöllisyyden ja turvallisuuden kokemuksesta ovat tehneet myös Muotka ja Kankainen (2018), joiden etnografisessa tutkimuksessa kristilliset arvot, kuten lähimmäisenrakkaus ja armollisuus, ilmenivät kristillisen koulun arjen rutiineissa ja vuorovaikutussuhteissa.

Mielenkiintoinen havainto aineistosta on se, miten opettajat toteuttavat ammatillista asiantuntijuuttaan kytkemällä kristillisen arvopohjan johdonmukaisesti indoktrinaation välttämiseen ja oppilaan katsomuksellisen vapauden kunnioittamiseen. Sen sijaan, että arvopohja ja neutraalius nähtäisiin toisilleen vastakkaisina, ne näyttäytyvät toisiaan tukevinä. Kristillinen ihmiskäsitys velvoittaa opettajaa suojelemaan lapsen oikeutta omaan ajatteluun. Lahden kristillisen koulun (2025) korostama oppilaan vapaus näkyi aineistossa opettajien pyrkimyksenä kunnioittaa oppilaan omaa persoonallisuutta, mielipiteitä ja luovuutta ja oppimistyyliä. Tulokset vahvistavat Saaren (2009) havainnon siitä, ettei kristillinen pedagoginen rakkaus tarkoita ideologista sitouttamista. Se näyttäytyy pikemminkin dialogisena suhteena, joka tunnistaa oppilaan itseisarvon, itsemääräämisoikeuden ja tarjoaa psykologisesti turvallisen ympäristön tilan kasvaa omaksi itsekseen ilman tarkoituksellista painetta omaksua tiettyä vakaumusta.

## **7.2 Tutkimuksen tuottama uusi ymmärrys käsityksistä pedagogisesta rakkaudesta**

Tämä tutkimus vahvistaa aiemman tutkimuksen (esim. Määttä & Uusiautti, 2012; Saari, 2009) havainnot pedagogisesta rakkaudesta kasvatuksen perustana, mutta se tuo esiin kaksi aiemmin hieman katveeseen jäänyttä ulottuvuutta eli pedagogisen rakkauden merkityksen opettajan oman ammatillisen resilienssin lähteenä sekä rakkauden dynaamisen, lähes didaktisen luonteen. Jälkimmäistä kuvattiin aineistossa sinnikkäänä pedagogisten ratkaisujen etsimisenä ja oppimisen esteiden voittamisena. Esimerkitapauksesta käytettiin ilmaisua ”haasteesta muotoutui helmi”, tapauksessa, jossa keksittiin uusi toiminnallinen opetusmenetelmä. Nämä löydökset viittaavat siihen, että kristillisessä kontekstissa pedagoginen rakkaus ei ole ainoastaan eettinen ihanne, vaan se on strateginen ja jaksamista tukeva ammatillinen voimavara.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että kristillisten koulujen opettajien käsitykset pedagogisesta rakkaudesta muodostavat hierarkkisen ja sisäkkäisen kokonaisuuden.

Åkerlindin (2008) mukaan opettajuuden kehittyminen on siirtymistä kapeammasta tietoisuudesta kohti monimutkaisempia ja laaja-alaisempia käsitystapoja, joissa uudet taset sisältävät ja integroivat itseensä aiemmat, suppeammat näkökulmat. Tässä tutkimuksessa tunnistettu tulosavaruus heijastaa juuri tällaista käsitteellistä monitasoisuutta. Siinä missä pedagoginen rakkaus voidaan kapeimmillaan ymmärtää vain yksittäisinä pedagogisina menetelminä tai suorituksina (kategoria 4), laaja-alaisin käsitystapa integroi nämä osaksi opettajan identiteettiä ja hengellistä perustaa (kategoria 1). Åkerlindin (2008) logiikan mukaan opettaja, joka kykenee hahmottamaan pedagogisen rakkauden hengellisenä kutsumuksena, ei hylkää ammatillisia ratkaisuja tai relationaalista yhteyttä, vaan pikemminkin antaa niille syvemmän merkityksen ja kestävämmän pohjan.

Saxer ym. (2025) osoittavat tilastollisesti opettajan ja oppilaan välisten konfliktien negatiiviset ja pitkäkestoiset vaikutukset, he peräänkuuluttavat lisää tutkimusta niistä käytännön strategioista, joilla opettajat voivat näitä suhteita rakentaa. Tämä tutkielma vastaa tähän tarpeeseen kuvaamalla niitä konkreettisia keinoja, joilla kristillisen koulun opettajat pyrkivät ”voittamaan oppilaan sydämen” ja ylläpitämään yhteyttä haastavissakin arjen tilanteissa.

Aiemmissä tutkimuksissa (esim. Downey, 2008; Hyrsky, 2024) on keskitytty enemmän siihen, miten pedagoginen rakkaus vaikuttaa oppilaaseen, hänen motivaatioonsa, hyvinvointiinsa tai oppimistuloksiinsa. Tässä aineistossa pedagoginen rakkaus kääntyykin myös opettajan suuntaan. Opettajat kuvaavat, että ”pysyminen Jumalan rakkaudessa” on se voima, joka estää heitä uupumasta. Nykyisessä keskustelussa opettajien uupumuksesta ratkaisuna tarjotaan usein työhönohjausta tai resurssien lisäämistä. Tämän tutkimuksen tulokset ehdottavat, että myös maailmankatsomuksellinen ankkuri ja kutsumus voivat toimia merkittävänä suojaavana tekijänä, resilienssinä työuupumusta vastaan.

Kuten Chen (2024) osoittaa määrällisesti hengellisen ja sosiaalisen resilienssiin yhteyden työtyytyväisyyteen, hänen tutkimuksensa peräänkuuluttaa syvempää ymmärrystä siitä, miten nämä resilienssin osa-alueet ilmenevät opettajien arjessa. Tämä tutkielma

täydentää tätä kuvaa osoittamalla, että kristillisessä kontekstissa hengellinen re-silienssi ei ole vain passiivista jaksamista, vaan se muuttuu aktiiviseksi ”pedagogiseksi kekseliäisyydeksi” ja ”sydämen voittamiseksi”. Kun opettaja kokee olevansa ”rakkau-den välittäjä” eikä sen alkuperäinen lähde, paine täydellisestä onnistumisesta helpot-tuu. Tämä havainto on tärkeä nykyisessä keskustelussa opettajien uupumisesta. Hen-gellinen viitekehys tarjoaa opettajalle armollisuutta, jota perinteinen tulosvastuullinen koulumaailma harvoin mahdollistaa.

Teoreettisessa kirjallisuudessa pedagoginen rakkaus on usein hyvin vakavaa, eettistä ja ”pysyvää asennetta” (Haavio, 1948). Tämän tutkimuksen mukaan rakkaus voi olla myös leikkisää, dynaamista ja strategista. Opettaja käyttää pedagogista suhdetta ja lapsen innostusta toiminnallisuuteen työkaluna, jolla lapsi saadaan ylittämään kognitiiviset es-teensä. Tämä tuo pedagogiseen rakkauteen didaktisen ulottuvuuden, joka aiemmasta, varsinkin filosofisesta tutkimuksesta on puuttunut. Se osoittaa, että pedagoginen rak-kaus ja tehokas opetus eivät ole erillisiä, vaan pedagoginen rakkaus on myös didaktiik-kaa. Toki myös leikillisyyttä on tutkittu ja löydetty sen oppimista edistäviä vaikutuksia, mutta tässä tutkimuksessa leikillisuus yhdistyy opettajien käsityksissä pedagogiseen rakkauteen. Aineistosta nousi ajatus siitä, että leikki on lapsen ”rakkauksen kieli” ja leik-kiminen oppilaiden kanssa on ”lahja lapsille”. Toisaalta leikki voi olla keino oppimisen haasteiden selättämiseen ja motivaation löytämiseen leikillisyyden myötä ja näin ollen osa pedagogista rakkautta on toimia aktiivisesti lapsen oppimisen parhaaksi ja opettaja heittäytyä aktiivisesti leikkiin ja käyttämään leikillisyyttä oppimisen tukemisessa.

Tämän tutkimuksen aiempaa tutkimusta täydentävä löydös on pedagogisen rakkauden ilmeneminen pedagogisena kekseliäisyytenä. Tässä aineistossa pedagoginen rakkaus näyttäytyy myös aktiivisena, älyllisenä ja periksiantamattomana ”salapoliisityönä”. Haastateltavan kuvaama toiminnallisten menetelmien etsiminen kätkee sisäänsä syvän ammatillisen sitoutumisen. Opettaja ei tyydy yhteen menetelmään, vaan on valmis etsi-mään jokaiselle oppilaalle yksilöllisiä didaktisia avaimia, joilla oppimisen lukot voidaan avata ja saada lapsi sietämään epämukavuusalueella ponnistelua ja itselle vaikean asian harjoittelua.

Tämä tulos osoittaa, että kristillisen koulun opettajien käsityksissä pedagoginen rakkaus on myös sinnikäs ja periksiantamaton älyllinen ponnistus ja luova prosessi, jossa opettaja kantaa vastuuta oppilaan onnistumisesta silloinkin, kun perinteiset keinot eivät riitä. Pedagoginen kekseliäisyys onkin tässä tutkimuksessa nähtävissä pedagogisen rakkauden ammatillisena muotona. Se on kieltäytymistä luovuttamasta ja jatkuvaa uusien mahdollisuuksien rakentamista jokaisen oppilaan kohdalla erikseen. Lisäksi monialaisen yhteistyön tekeminen oppilaan parhaaksi pedagogisen rakkauden nimissä oli käsitystapa, jota en aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta löytänyt.

Kauppinen (2007) näki aiemmassa tutkimuksessa pedagogisen rakkauden joskus valankäyttönä, joka asettaa oppilaan passiiviseksi huolenpidon kohteeksi. Tämän tutkimuksen tulokset tarjoavat tähän vivahteikkaamman näkökulman. Kristillisessä kontekstissa korostuva *Imago Dei* -ajattelu eli ihmisen luominen Jumalan kuvaksi, luo perustan radikaalille ontologiselle tasavertaisuudelle, jossa opettaja ja oppilas ovat pohjimmiltaan samanarvoisia. Tämä ei kuitenkaan tarkoita pedagogisen auktoriteetin tai valtasuhteen purkamista. Päinvastoin moni opettaja kuvaa olevansa vastuullinen tai jämäkkä ohjaaja sekä henkisen että fyysisen turvallisuuden takaamiseksi. Merkittävää on kuitenkin se, mihin tämä auktoriteetti perustuu. Tulokset viittaavat siihen, että opettajan auktoriteetti ei vaadi tuekseen virheetöntä ammatillista ”kulissia” tai etäistä yläpuolelle asettumista. Koska molemmat osapuolet nähdään inhimillisinä ja Jumalan edessä samanarvoisina, opettaja voi olla samanaikaisesti sekä auktoriteetti että aito, erehtyväinen ihminen, jopa itkeä oppilaiden edessä. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan pedagoginen rakkaus mahdollistaa auktoriteetin, joka on riisuttu tarpeettomasta kovuudesta tai suojakuoresta, mutta joka säilyttää kasvatuksellisen vastuun ja johtajuuden.

### **7.3 Tutkimuksen luotettavuus**

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta ei arvioida tulosten toistettavuutena, vaan painopiste on tutkimusprosessin kokonaisvaltaisessa arvioinnissa (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen, 2011). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta tarkastellaan laadulliselle tutkimukselle tyypillisen nelijaon kautta: uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus (Eskola & Suoranta, 1998; Lincoln & Guba, 1986; Tuomi & Sarajarvi, 2018).

Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkijan tekemät tulkinnat vastaavat tutkittavien todellisia käsityksiä (Eskola & Suoranta, 1998). Fenomenografisessa tutkimuksessa uskottavuutta arvioidaan erityisesti kuvauskategorioiden sisäisen johdonmukaisuuden, keskinäisen erottuvuuden sekä aineistoperustaisuuden näkökulmista (Huusko & Paloniemi, 2006; Marton & Booth, 1997). Analyysiprosessissa on pyritty uskollisuuteen haastateltavien alkuperäisille merkityksille, vaikka aineistoa on tiivistetty merkityksyksiköiksi. Tulokategoriat on pyritty muodostamaan niin, että ne heijastavat aineiston variaatiota, vaikka ne ovat tässä tutkimuksessa osittain limittäisiä. Uskottavuutta lisää myös se, että tulosluvussa on käytetty suoria sitaatteja, jolloin lukija voi itse arvioida kerrotun ja tulkitun tiedon välistä yhteyttä.

Tämä tutkimus ei ole yleistettävissä koskemaan suomalaisia perusopetuksen opettajia yleisesti, sillä tutkimuksen perusjoukkona olivat Suomen kristillisten koulujen opettajat. Siirrettävyydellä tarkoitetaan tulosten sovellettavuutta muihin konteksteihin (Eskola & Suoranta, 1998), mutta tässä työssä tavoitteena on ollut ymmärtää syvällisesti juuri tämän tietyn ryhmän käsityksiä. Tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä myöskään kaikkiin kristillisten koulujen opettajiin, koska otanta oli määrältään rajallinen. On huomiotava, että tutkimukseen saattoi valikoitua vapaaehtoisuuden pohjalta opettajia, joille pedagoginen rakkaus on jo ennalta merkityksellinen teema, mikä on voinut vaikuttaa aineiston rikkauteen mutta myös sen rajautumiseen. Toisaalta voidaan pohtia, voisiko osa tuloksista palvelu jollain tasolla myös julkista koulua. Vaikka kategoria 1 on sidoksissa kristilliseen maailmankuvaan, kategoriat 2–4 tarjoavat universaaleja työkaluja kaikille opettajille. ”Sydämen voittaminen” eli vuorovaikutussuhteen rakentaminen ja ratkaisukeskeisyys pedagogisten keinojen ja opetusmenetelmien valitsemisessa ovat käsitteitä, jotka voisivat rikastuttaa yleistä pedagogista keskustelua ja opettajankoulutusta.

Varmuus liittyy tutkimusprosessin avoimuuteen ja siihen, miten tutkija tiedostaa oman roolinsa (Eskola & Suoranta, 1998). Kuten Ruusuvoori, Nikander ja Hyvärinen (2010) toteavat, tutkijan on pystyttävä perustelemaan tekemänsä valinnat. Olen raportoinut tutkimusprosessin kulun niin avoimesti, että lukija voi seurata analyysin etenemistä haastatteluista kohti tuloskaavioita. Tutkijalla on fenomenografiassa tärkeä tulkinnallinen valta, ja on mahdollista, että toinen tutkija olisi voinut jäsentää aineiston toisin.

Oma maailmankatsomuksellinen läheisyyteni tutkittaviin voi vaikuttaa tulkintoihin sekä ilmiön ymmärtämisen että itsestäänselvyyksien huomaamatta jäämisen näkökulmasta. Luotettavuuden varmistamiseksi olen kuitenkin pyrkinyt säilyttämään fenomenografisen 'toisen asteen näkökulman'. Tämä tarkoittaa, etten ota kantaa siihen, ovatko opettajien kuvaamat sielulliset tai hengelliset kokemukset ontologisesti olemassa, vaan keskityn heidän käsityksiinsä tutkittavasta ilmiöstä. Anghelin ja Iftimin (2023) tutkimus osoittaa, että tällaisten käsitteiden analysointi on perusteltu osa nykyaikaista, holistista kasvatustieteellistä keskustelua, mikä vahvistaa valitun lähestymistavan akateemista uskottavuutta. Toisaalta työtehtävänäni eroavat merkittävästi tutkimukseen osallistuneiden tehtävistä eli en toimi itse opettajana ja tämä on voinut tukea ilmiön tarkastelua ilman vahvoja ammatillisia ennako-oletuksia. Myös tekoälyn käyttö on raportoitu avoimesti luvussa 7.4, mikä on osa prosessin varmuuden arviointia.

Vahvistuvuus tarkoittaa sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea aiemmasta tutkimustiedosta tai muista lähteistä (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkimuskysymykset perustuivat aiempaan teoreettiseen kirjallisuuteen, vaikka pedagogiseen rakkauteen liittyvässä kirjallisuudessa olisi ollut tarjolla myös muita näkökulmia. Esimerkiksi yhteiskunnallisen muutoksen näkökulman rajaaminen pois on tietoinen valinta, joka on ohjannut analyysia. Tulosten vahvistuvuutta on pyritty varmistamaan peilaamalla muodostettuja käsituskategorioita aiempaan fenomenografiseen ja pedagogista rakkautta käsittelevään tutkimukseen (Lincoln & Guba, 1986; Marton & Booth, 1997).

#### **7.4 Tutkimuksen eettisyys**

Tutkimus on pyritty toteuttamaan hyvän tieteellisen käytännön periaatteita noudattaen. Suomessa tutkimusetiikkaa ohjaavat Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) laatimat ohjeet, erityisesti Ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa sekä Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa (TENK, 2019; TENK, 2023). Eettisyys määritellään tässä prosessissa tutkijan toimintana ”tiedosta vastuullisena tietäjänä” (TENK, 2023) mikä tarkoittaa eettistä valveutuneisuutta tutkimuksen kaikissa vaiheissa suunnittelusta raportointiin saakka. Näissä ohjeissa korostetaan tutkimukseen osallistuvien ihmisarvon, itsemääräämisoikeuden ja yksityisyyden kunnioittamista sekä tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja vastuullisuutta.

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa eettiset kysymykset ovat ohjanneet tutkimusasetelman ja menetelmän valintaa. Tavoitteena on ollut tuottaa tietoarvoa, joka palvelee kasvatusalaa ilman, että aiheutetaan haittaa tutkittaville (TENK, 2023). Tutkimus kohdistuu opettajien käsityksiin pedagogisesta rakkaudesta, eikä tutkimuksessa tarkoituksellisesti kerätä arkaluonteisia henkilötietoja eikä puututa tutkittavien fyysiseen tai psyykkiseen koskemattomuuteen. Tutkimuskysymyksissä ei ollut kysymyksiä tutkittavien uskonnollisesta vakaumuksesta, mutta oli jo ennalta arvattavissa, että tutkittavat saattavat tuoda avoimesti esille maailmankatsomuksensa ja siihen liittyviä näkemyksiään. Haastateltaville on erityisesti tähän liittyen tuotu esille aineiston anonymisointi. Toisaalta useampi haastateltavista toi esille oman avoimuutensa maailmankatsomuksensa suhteen sekä yritystoiminnan aloittanut haastateltava yrityksensä sekä sen syntymiseen johtaneiden tapahtumien suhteen.

Koska tutkimus kohdistuu pieneen ammattiryhmään eli kristillisten koulujen opettajiin, on tutkijan eettisessä pohdinnassa huomioitu erityisesti sisäinen tunnistettavuus (Kuula, 2011). Vaikka suorat tunnisteet poistetaan, ammattiyhteisön jäsenet saattavat tunnistaa toisensa puhetavasta tai jaetuista kokemuksista. Tämän vuoksi yksityisyyden suojan tilannekohtainen arviointi on ollut jatkuva osa tutkimusprosessia. Fenomenografinen lähestymistapa tukee tätä eettistä lähtökohtaa, sillä tutkimuksen kohteena eivät ole yksittäiset henkilöt vaan aineistossa ilmenevät käsitystavat, eikä tutkimuksen tavoitteena ole arvioida, arvottaa tai vertailla tutkittavia (TENK, 2019). Yksittäisten tutkittavien käsitykset on järjestetty kuvauskategorioiksi, jolloin yksilöllinen vastaus muuttuu osaksi laajempaa kokonaisuutta. Tutkimusraportissa ei käytetä koodinimiä tai haastattelunnumeroita, jotta tutkittavien anonymiteetti säilyisi mahdollisimman korkeana myös julkaistussa opinnäytetyössä. Samoin merkitysyksiköiden numeroinnit poistettiin tutkimusraportin lopullisesta versiosta, jottei niistäkään pystyisi päättelemään, mitkä ajatukset ovat samalta haastateltavalta.

Aineiston keruussa on noudatettu TENK:n (2019) ohjeita tutkittavien vapaaehtoisuudesta ja informoidusta suostumuksesta. Konkreettisenä toimena olen toimittanut kristillisten koulujen rehtoreille etukäteen tutkimuslupahakemuksen ja tiedotteen tutkimuksesta mahdollisille haastateltaville välitettäväksi, sekä haastatteluun ilmoittautuneille tietosuojailmoituksen ja lomakkeen tietoon perustuvasta suostumuksesta

(informed consent). Tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista, ja osallistujille on annettu riittävästi tietoa tutkimuksen tarkoituksesta, aineiston käytöstä, anonymisoinnista sekä oikeudesta keskeyttää osallistuminen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa ilman seurauksia (TENK, 2019). Haastattelutilanteissa on pyritty luomaan luottamuksellinen ja kunnioittava ilmapiiri. Olen tiedostanut asemani vuorovaikutustilanteessa ja pyrkinyt antamaan tilaa haastateltavien omille merkityksenannoille ilman ohjaavaa tai painostavaa otetta.

Aineiston analyysivaiheessa tutkimusetiikka on konkretisoitunut erityisesti tulkinnan vastuullisuutena ja rehellisyytenä aineistoa kohtaan. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti analyysissa on vältetty sepittelyä tai tulosten vääristelyä (TENK, 2023). Fenomenografisessa analyysissa tutkijalla on olennainen rooli käsityskategorioiden muodostamisessa, mikä edellyttää tietoisuutta omista ennako-oletuksista ja refleksiivistä työskentelyä (TENK, 2023). Yksittäisiä sitaatteja käytetään ainoastaan havainnollistamaan käsitystapoja, ja ne on irrotettu tunnistettavista asiayhteyksistä tutkittavien yksityisyyden suojaamiseksi. Aineisto sisältää opettajien puhetta oppilaista, kouluuyhteisöstä ja joissain kohdin myös oppilaiden haavoittuvista elämäntilanteista. Tutkimuksessa on pyritty huomioimaan myös niin sanottu toissijainen suojattavuus. Vaikka oppilaat eivät ole tutkimuksen kohteina, heihin viitataan aineistossa, mikä edellyttää erityistä huolellisuutta aineiston käsittelyssä ja raportoinnissa. (Kuula 2011).

Aineiston käsittelyssä ja säilytyksessä noudatetaan EU:n yleistä tietosuojasetusta (2016/679) sekä Suomen tietosuojalaki (1050/2018). Aineistoa on säilytetty suojatusti, ja tietosuojasetuksen säilytyksen rajoittamisen periaatteen mukaisesti (artikla 5) henkilötietoja sisältävä aineisto hävitetään asianmukaisesti tutkimusprosessin valmistuttua.

Tutkimuksen raportointivaiheessa eettiset ratkaisut näkyvät siinä, miten aineistoa ja tuloksia esitetään. Tutkimuksessa vältetään tutkittavia leimaavia tai arvottavia ilmaisuja. Tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta arvioidaan laadulliselle tutkimukselle ominaisilla kriteereillä, kuten tutkimusprosessin avoimuudella ja kuvausten yhteensopivuudella tehtyihin tulkintoihin (Ronkainen & co., 2011). Kuten Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) toteavat, tutkijan on pystyttävä perustelemaan tekemänsä valinnat, eikä

aineiston taakse voi piiloutua. Raportoin tutkimusprosessin kulun niin avoimesti, että lukija voi seurata analyysin etenemistä haastatteluista kohti tuloskaavioita. Tuon raportissa esille myös mahdolliset omat ennako-oletukseni, jotta subjektiivisuuden ja systemaattisuuden suhde on läpinäkyvä (TENK, 2023).

Pro gradu -prosessini yksi tavoitteista oli opetella tekoälyn käyttöä, ja hyödynsinkin sitä useissa eri vaiheissa. Aiheen ideoinnista lähtien tieteellisten lähteiden etsimiseen sekä kieliasun huoltoon ja tekstin sujuvoittamiseen on hyödynnetty tekoälypohjaisia kielimalleja (esim. Keenious, ChatGPT/Google Gemini). Tekoälyä käytin myös lauserakenteiden muotoilun tarkistamiseen, tekstin tiivistämiseen ja sanastovalintojen tukena sekä tekstikappaleiden järjestyksen pohtimisen apuna. Lisäksi käytin NapkinAI:ä kuvan tekemiseen taulukosta. Tekstin asiasisältö on kuitenkin tutkijan tuottamaa, ja vastaan tekstin oikeellisuudesta sekä tieteellisestä argumentaatiosta.

Prosessin aikana havaitsin selkeästi tekoälyn rajoitteet. Tekoälysovelluksen kanssa vuorovaikutuksessa ilmeni toistuvasti tilanteita, joissa sovellus tuotti virheellistä tietoa tai teki vääriä oletuksia, kun faktatietoa ei ollut tekoälyn saatavilla, nk. hallusinointi. Tämä vaati jatkuvaa valppautta ja faktantarkistusta. Prosessissa tekoälyn tuottamia vastauksia haastettiin, mikä johti usein siihen, että sovellus myönsi virheellisyytensä tai sen, ettei se pääse käsiksi haettuun tutkimustietoon. Nämä tilanteet korostivat sitä, että tekoäly on toiminut vain työkaluna, eikä sen tuottamaa tietoa ole pidetty luotettavana ilman asian tarkistamista alkuperäislähteistä.

## **7.5 Jatkotutkimusaiheet**

Tähän tutkimukseen osallistui opettajia useista kristillisistä kouluista. Koulut eroavat toisistaan sekä taustayhteisönsä että sen suhteen, miten pedagogista rakkautta johdetaan ja ylläpidetään esimerkiksi osana yhteisesti sovittuja toimintatapoja tai opiskelu- huoltosuunnitelmia. Jatkotutkimuksissa olisi perusteltua tarkastella tarkemmin opettajien ja rehtorien kokemuksia pedagogisen rakkauden johtamisesta sekä siitä, miten rakkaudellinen toimintakulttuuri integroidaan osaksi koulun strategista johtamista. Olisi kiinnostavaa selvittää ilmiön koettua vaikuttavuutta kouluyhteisön toimintaan ja työhyvinvointiin.

Johtamisen näkökulma rajattiin tässä tutkimuksessa pois työn laajuuden hallitsemiseksi, vaikka sillä voidaan olettaa olevan tärkeä merkitys pedagogisen rakkauden toteutumisen ja juurtumisen kannalta. Lisäksi kristillisten koulujen vertaaminen muiden opetuksenjärjestäjien kouluihin voisi tuottaa uutta tietoa siitä, missä määrin pedagoginen rakkaus näyttäytyy kontekstisidonnaisena ilmiönä ja mitkä sen piirteet ovat laajemmin siirrettävissä eri koulukonteksteihin.

Tutkimus, joka kohdistuisi kristillisten koulujen oppilaiden subjektiivisiin kokemuksiin, tarjoaisi tärkeän näkökulman pedagogisen rakkauden merkitykseen. Se voisi syventää ymmärrystä ilmiön vaikutuksista oppilaiden hyvinvointiin, osallisuuden kokemuksiin ja koulussa viihtymiseen. Oppilaiden kokemuksia tutkimalla olisi mielenkiintoista saada tietoa, onko tietoisesti toteutetulla, koulun toimintakulttuuriin vahvasti juurrutetulla pedagogisella rakkaudella pitkäaikaisia vaikutuksia oppilaiden itsetuntoon, hyvinvointiin, jopa elämänvalintoihin. Tällainen laajempi seurantatutkimus auttaisi ymmärtämään pedagogisen rakkauden kantavuutta yksilön elämänculussa.

## Lähteet

- Agape-keskus. (2025). *Suur-Helsingin kristillisen koulun verkkosivut*.  
<https://www.kristillinenkoulu.org/> (Luettu 9.12.2025.)
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä, 113–160.
- Anghel, O & Iftimi, A-M. (2023). 2. Positive Pedagogy in Art Teacher Training. *Review of Artistic Education*. 26. 156–162. DOI: 10.2478/rae-2023-0022.
- Buber M. (1947). *Between Man and Man*. Trans Ronald Gregor Smith. Kegan Paul.
- Buber, M. (1953). *Reden über Erziehung*. Verlag Lambert Schneider.
- Buber, M. (1986/1923). *Minä ja sinä*. Saksankielisestä alkuteoksesta Ich und Du. Suom. Jukka Pietilä. Therapie-säätiön julkaisusarja 1986:1. Therapie-säätiö.
- Bowden, J. (2005). Reflections on the phenomenographic team research process. Teoksessa J. Bowden & P. Green (toim.) *Doing developmental phenomenography*. RMIT university press, 11–31.
- Cedercreutz, Miro (2019). *Agape-keskuksen rakkauden pedagogiikka: Käytäntöjä Agape-keskuksen käyttöön*. Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Chen, J. (2024). Reimagining Teacher Resilience for Flourishing. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33, 1363–1372. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00810-5>
- Downey, J. A. (2008). Recommendations for fostering educational resilience in the classroom. *Preventing School Failure* 53 (1), 56–64.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Espoon Kristillinen koulu (2025). *Espoon kristillisen koulun opetussuunnitelma*.  
<https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-ylops-service/api/dokumentit/33388232> (Luettu 13.11.2025.)

- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2014). Students' perception of instrumental support and effort in mathematics: The mediating role of subjective task values. *Social Psychology of Education: An International Journal* 17 (3), 527–540.
- Fernström, N., Vuorinen, K., & Uusitalo, L. (2021). Hyvinvointi, kouluonnellisuus ja vahvuuksien käyttö kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisilla. *Sosiaalipedagogiikka*, 22, 113–137. <https://doi.org/10.30675/sa.102943>.
- Francis, H. (1993). Advancing phenomenography: questions of method. *Nordisk Pedagogik* 13, 68–75.
- Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. (2010). How comprehensive school students perceive their psychological school environment? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (2), 133–150.
- Haavio, M. (1948) *Opettajapersoonallisuus*. Gummerus.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271–283. <https://doi.org/10.1177/003804070808100303>
- Harva, U. (1955). *Aikuiskasvatus. Johdatus aikuiskasvatuksen teoriaan ja työmuotoihin Suomessa*. Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37 (2), 162–173.
- Hyrsky, B. (2024). *Pedagoginen suhde – koulun kulmakivi: Subjektiviisen kouluhyvinvoinnin ja koulunäkemyksien selittäminen pedagogisen suhteen laadulla*. Helsingin yliopisto.
- Janhunen, K-M. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Publications of the University of Eastern Finland.

- Kauppinen, E. (2007). Kasvattajan rakkaus: vastavuoroisen pedagogiikan mahdollisuus. Teoksessa T. Aittola, J. Eskola, J. Suoranta (toim.), *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*, s. 79–96. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Kallinen, Kati & Nikupeteri, Anna & Laitinen, Merja & Lantela, Lauri & Turunen, Tuija & Nurmi, Henna & Leinonen, Jaana. (2021). Lasten arjen hyvinvoinnin tekijät. *Kasvatus & Aika*. 15. 10.33350/ka.80332.
- Kuula, Arja. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. 2., uud. P., Vastapaino.
- Lahden Kristillinen koulu. (2025). *Lahden kristillisen koulun opetussuunnitelma*. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-ylops-service/api/dokumentit/33673689> (Luettu 13.11.2025.)
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä*. Lapin yliopisto.
- Lincoln, Y.S. and Guba, E.G. (1986). *But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation*. *New Directions for Program Evaluation*. 1986: 73–84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- Loreman, T. (2011). *Love as pedagogy*. Sense Publishers.
- Louhela, V. (2012). *Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa*. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis 130. Juvenes Print.
- van Manen, Max. (2016). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. 10.4324/9781315417134.
- Mansfield, C., F., Beltman, S., Broadley, T., Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education* 54, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Marton, F. (1981). Phenomenography? Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200.
- Marton, F. (1988). Phenomenography. A research approach to investigating different

- understandings of reality. Teoksessa: Robert Sherman & Rodman Webb (toim.) *Qualitative research in education. Focus and methods*. Falmer, 141–161.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- Marton, F. & Pong, W.Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher education research & development*, 24 (4), 335–348
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. International Methelp.
- Muotka, A-K & Kankainen, P. (2018). *Kristilliset arvot kristillisen koulun arjessa*. Etnografinen tapaustutkimus erään kristillisen koulun arjesta. Lapin yliopisto.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus- yhdessä vai vastakkain? *International Journal of Whole Schooling*, 8 (1), 21–39.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2013) Love-Based leadership in early childhood education. *Journal of Education Culture and Society*, 2013. 10.15503/jecs20131-109–120.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2014a). *Rakkaus. Tunteita, taitoja, tekoja*. Kirjapaja.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2014b). Love-based leadership at school as a way to well-being in pupils - theoretical and practical considerations. *International Journal of Education* 6 (3).
- Määttä, K. (2025). Epilog: Die Bedeutung der Pädagogischen Liebe in der Erwachsenenbildung. In: Vanderheiden, E., Mayer, CH., Ferreira Barcelos, A. (ed.) *Pädagogische Liebe in der Erwachsenenbildung*. Springer, Cham.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-032-05199-8\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-032-05199-8_23)
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuun yliopisto.

- Noddings, N. (1999) Caring and competence, in: G. Griffin (Ed.) *The education of teachers*. National Society for the Study of Education.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools. An alternative approach to education*. (2. painos). Teachers College, Columbia University.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771–781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- OAJ. *Comeniuksen vala eli opettajan vala*. <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/opetus-tyon-eettiset-periaatteet2/comeniuksen-vala-eli-opettajan-vala/> (Luettu 9.12.2025.)
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education (PISA)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- Pant, D. & Rastogi, A. (2024). Development of wellbeing among school learners through positive pedagogy. *International Journal of Wellbeing*, 14 (2), 3203, 1–27. <https://doi.org/10.5502/ijw.v14i2.3203>
- Patrick, H., Ryan, A. M. & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology* 99 (1), 83–98.
- Piippola, V. (2011). *Pedagoginen rakkaus: tulkintoja opettajan rakkaudesta*. Lapin yliopisto.
- Puolimatka, T. (1999). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. (2002). *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Tammi.
- Richard, J. F., Schneider, B. H. & Mallet, P. (2012). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, 33 (3), 263–284.

- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S., & Paavilainen, E. (2011). *Tutkimuksen voimasanat*. WSOY.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. teoksessa J. Ruusuvuori, Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.), *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Saari, K. (2009). *Dialogisuus ja kohtaaminen – Tutkimus kristillisten koulujen toimintakulttuurista kasvatussuhteen näkökulmasta*. Tutkimuksia 307. Yliopistopaino.
- Salomaa, J. E. (1947). *Koulukasvatusoppi*. WSOY.
- Saxer, K., Schnell, J., Mori, J., & Hascher, T. (2025). The Relationship Between Student Well-Being and Teacher–Student and Student–Student Relationships: A Longitudinal Approach Among Secondary School Students in Switzerland. *Education Sciences*, 15(3), 384. <https://doi.org/10.3390/educsci15030384>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon & Schuster.
- Shao, Y., Zhu, H., Kong, W., Li, W., & Zhang, C. (2025). How teacher caring behavior affects high school students' English academic performance: The mediating role of academic emotions. *Medicine*, 104(24), e42751. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000042751>
- Sillanpää, P. (2024). *Rakkauden pedagogiikan perusteet. Narratiivinen kirjallisuuskatsaus rakkaudesta sitä kasvun ja kasvatuksen näkökulmasta katsoen*. Turun yliopisto.
- Skinnari, S. (2004). Pedagoginen rakkaus ja ihmisen idea aikuiskasvatuksen haasteina. *Aikuiskasvatus*, 24(2), 154–163. <https://doi.org/10.33336/aik.93555>
- Sinkkonen, J. (2018). *Kiintymyssuhteet elämänkaaressa*. Duodecim.
- Smith, J. R. (2017). *Student perceptions of teacher care: Experiences and voices of recent high school graduate*. Iowa state University. Digital Repository. Graduate Theses and Dissertations.

- Solasaari, U. (2003). *Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan – Max Schelerin kasvatustilosophiaa*. Helsingin yliopisto.
- Suldo, S. M., Huebner, E. S., Friedrich, A. A. & Gilman, R. (2009). Life Satisfaction. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (Ed.) *Handbook of Positive Psychology in Schools*. Routledge, 27–35.
- Suldo, S. M., McMahan, M. M., Chappel, A. M. & Bateman, L. P. (2014). Evaluation of the teacher-student relationship inventory in American high school students. *Journal of Psychoeducational Assessment* 32 (1), 3–14.
- Taneli, M. (2012). *Kasvatus on kasvamaan saattamista. Kasvatustilosophinen tutkimus J. A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta*. Turun yliopisto.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). (2025). *Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2025*. Tilastoraportti 44/2025. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Tirri, K. (1999). *Opettajan ammattietiikka*. WSOY.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2019). *Ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Tammi.
- Uljens, M. 1989. *Fenomenografi – forskning omuppfattningar*. Studentlitteratur.
- Valtioneuvoston asetus (422/2012) 3 § ja 10 §
- Vilkka, H. (2025). *Tutki ja kehitä*. 6., uudistettu painos. Santalahti-kustannus.
- Åkerlind, G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 321–334.

Åkerlind, G. S. (2008). A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education*, 13(6), 633–644.

Äärelä, T. (2012). ”Aika paljollon vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamalla.” *Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan*. Lapin yliopisto.

Äärelä, T., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2014). “The teacher should not just boss around all the time” Good teacherhood in the light of young prisoners´ experiences. *Problems of education in the 21st century*, 2014–01, Vol.60 (1), p.10–22

## Liitteet

### Liite 1. Teemahaastattelurunko

Lapin yliopisto  
Kasvatustieteen tiedekunta  
yleinen kasvatustiede  
Marttiina Kainulainen

#### TEEMAHAASTATTELURUNKO

1. Miten määrittelet tai käsität pedagogisen rakkauden? Mitä se sinulle opettajana merkitsee?
2. Kysymykset käsitteistä:
  - Miten käsität sanan \_\_\_\_\_
  - Miten tämä näkyy käytännön tasolla työssäsi?
  - Entä haastavissa tilanteissa?
  - Kerro käytännön esimerkkejä.
  - Miten ammatillisuus, valtasuhteet, jaksamisen rajat jne. liittyvät tähän käsitteeseen tai sen toteuttamiseen työssäsi?

Käsitteet:

- lämmin vuorovaikutussuhde
- kunnioitus
- välittävä suhde
- sitoutuminen oppilaan parhaaseen

3. Miten omassa arjen työssäsi näyttäytyy oppilaiden vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen?
4. Koetko, että nämä edellä keskustellut ja pedagogiseen rakkauteen liittyvät tavoitteet ohjaavat tietoisesti toimintaasi? Vai ovatko nämä enemmänkin jotain, jonka huomaa vasta jälkikäteen?
5. Onko vielä jotain, mitä haluaisit sanoa tähän teemaan liittyen, mitä en ole osannut kysyä?

## **Liite 2. Tiedote tutkimuksesta**

Lapin yliopisto  
Kasvatustieteen tiedekunta  
yleinen kasvatustiede  
Marttiina Kainulainen

9.1.2026

### **Hyvä kristillisen koulun opettaja!**

Etsin haastateltavakseni kristillisten koulujen opettajia kysyäkseni heidän ajatuksiaan ja käsityksiään liittyen pedagogiseen rakkauteen kristillisessä koulussa. Teen teemahaastatteluja pro gradu -tutkielmaani varten.

Opiskelen Lapin yliopiston kasvatustieteen maisteriohjelmassa työn ohessa ja työskentelen Lappeenrannassa Kristillinen kasvatus Omenapuu ry:ssä, joten pedagoginen rakkaus ja kristillinen kasvatus on itsellenikin lähellä sydäntä.

Tarkoitukseni on tehdä teemahaastatteluja etäyhteyksillä, kestoiltaan jokainen noin tunnin verran. Tallennan nauhoitetut haastattelut tietokoneelle. Tavoitteeni on saada haastattelut (7 kpl) tehtyä kevään 2026 aikana eri puolella Suomea sijaitsevien kristillisten koulujen opettajille.

Käsittelen tutkimuksessa kerättyjä aineistoja hyvän tieteellisen käytännön mukaan ja pyrin raportoinnissa anonymisoimaan haastatteluvastaukset niin, että yksittäisiä vastaajia ei pysty ulkopuolinen tunnistamaan. Eli henkilöiden ja koulujen nimet sekä murteelliset ilmaisut muokataan niin, että niistä ei voi päätellä kenestä mahdollisesta vastaajasta on kysymys. Tutkimukseen osallistuvilla on oikeus myös keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa.

Pro gradu tallennetaan Lapin yliopiston verkkosivuille ja sitä voi halutessaan käyttää esimerkiksi kristillisten koulujen opettajien koulutuksen suunnittelussa.

Työni ohjaavana opettajana toimii Päivi Rasi-Heikkinen Lapin yliopistosta.

### **Olisitko juuri sinä innokas osallistumaan? Otathan yhteyttä!**

Ystävällisin terveisin,  
Marttiina Kainulainen

### Liite 3. Tutkimukseen osallistumista koskeva suostumus

Lapin yliopisto

TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISTA  
KOSKEVA SUOSTUMUS

Kasvatustieteen tiedekunta  
yleinen kasvatustiede  
Marttiina Kainulainen

27.1.2026

#### Tutkimukseen osallistumista koskeva suostumus (informed consent)

Sinua pyydetään osallistumaan tutkimukseen, jossa tarkastellaan Suomen kristillisten koulujen opettajien käsityksiä pedagogisesta rakkaudesta. Haastattelu toteutetaan etäyhteydellä ja se äänitetään. Äänite litteroidaan ja analysoidaan osana tutkimusaineistoa.

Osallistuminen on vapaaehtoista, ja voit keskeyttää haastattelun tai peruuttaa suostumuksesi milloin tahansa ilman seuraamuksia. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta ennen peruuttamista tehtyyn käsittelyyn.

Haastatteluaineisto käsitellään luottamuksellisesti EU:n tietosuojasetuksen (2016/679, GDPR) edellyttämällä tavalla, eikä aineistoa luovuteta ulkopuolisille henkilöille. Tutkimuksessa noudatetaan Hyvän tieteellisen käytännön suosituksia. Henkilötiedot suojataan ja aineisto anonymisoidaan tutkimusvaiheessa: suorat henkilötiedot poistetaan, tunnistamista mahdollistavia yksityiskohtia muokataan tai yleistetään, ja murteellisia ilmauksia voidaan kielellisesti muokata. Tutkimuksen raportoinnissa sitaatteja käytetään huolellisesti ja anonymisointiperiaatteita noudattaen, jotta yksittäisten henkilöiden tunnistamisen riski olisi mahdollisimman pieni. Aineistoa käytetään ainoastaan tähän tutkimukseen.

Osallistumalla haastatteluun annat suostumuksesi siihen, että haastattelu äänitetään ja että antamiasi tietoja käytetään edellä kuvatulla tavalla tutkimustarkoituksessa.

Olen lukenut ja ymmärtänyt edellä esitetyn ja suostun osallistumaan tutkimukseen.

Ystävällisin terveisin,  
Marttiina Kainulainen

## Liite 4. Tietosuojailmoitus

### **TIETEELLISEN TUTKIMUKSEN Seloste käsittelytoimista EU:n yleinen tietosuoja-asetus Laatimispäivä: 23.1.2026**

#### **Tutkimuksen kuvaus ja henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset**

Teemahaastattelututkimus kristillisten koulujen opettajien käsityksistä pedagogisesta rakkaudesta.

Tässä selosteessa kuvataan, miten henkilötietojasi käsitellään tutkimuksessa.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Sinuun ei kohdistu mitään negatiivista seuraamusta, jos kieltäydyt osallistumasta tutkimukseen tai jos keskeytät osallistumisesi tutkimukseen missä vaiheessa tahansa. Jos keskeytät osallistumisesi tutkimukseen, ennen keskeytystä kerättyä aineistoa voidaan kuitenkin käyttää tutkimuksessa. Tämän selosteen kohdassa 17 kerrotaan tarkemmin, mitä oikeuksia sinulla on ja miten voit vaikuttaa tietojesi käsittelyyn.

#### **1. Tutkimuksen rekisterinpitäjä**

Lapin yliopisto

#### **2. Kuvaus tutkimushankkeesta ja henkilötietojen käsittelyn tarkoitus**

Tutkimuksessa kerätään ainesittoa etäyhteyksillä / puhelimitse toteutettavilla teemahaastatteluilla nauhoittaen keskustelut. Haastattelussa keskitytään selvittämään haastateltavien käsityksiä pedagogisesta rakkaudesta, mutta käsitellään myös taustamuuttujia, kuten vastaajien koulutusta ja työuraan liittyviä asioita sekä arvoihin ja maailmankatsomukseen liittyviä asioita. Nämä henkilötiedot anonymisoidaan tutkimustulosten käsittelevä vaiheessa.

Jokainen tutkimukseen osallistunut saa a) kirjallisen tutkimustiedotteen, joka sisältää tietoa tutkimushankkeesta ja sen tavoitteista sekä b) tämän tietosuojailmoituksen joko fyysisenä kopiona tai linkkinä sähköiseen versioon.

### 3. Yhteistyöhankkeena tehtävän tutkimuksen osapuolet ja vastuunjako

### 4. Tutkimusryhmä ja sen päätutkija

### 5. Tietosuojavastaavan yhteystiedot

Lapin korkeakoulukonsernin tietosuojavastaavana toimii lakimies X X. Häneen saa yhteyden sähköpostiosoitteesta.

### 6. Tutkimuksen suorittajat

Tutkimuksen suorittaa Marttiina Kainulainen

### 7. Tutkimuksen nimi, luonne ja tutkimuksen kestoaika

Tutkimuksen nimi: Kristillisten koulujen opettajien käsityksiä pedagogisesta rakkaudesta

Kertatutkimus                       Seurantatutkimus

Henkilötietojen käsittelyn kesto: Tutkimus valmistuu vuoden 2026 aikana.

Tutkimushankkeen päättyessä henkilötiedot hävitetään tietoturvallisia menetelmiä hyödyntäen tässä selosteessa määritellyn mukaisesti.

### 8. Henkilötietojen käsittelyn oikeusperuste

Henkilötietoja käsitellään yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan 1 kohdan perusteella:

tutkittavan suostumus

## 9. Mitä tietoja tutkimusaineisto sisältää

Tutkimuksessa käsitellään tutkittavien nimi-, yhteystieto-, koulutus- ja työtietoja sekä mahdollisesti tietoja heidän uskonnollisesta vakaumuksestaan tai maailmankatsomuksestaan tai arvomaailmastaan.

## 10. Arkaluonteiset henkilötiedot

Tutkimuksessa käsitellään seuraavia arkaluonteisia henkilötietoja:

- Rotu tai etninen alkuperä
- Poliittiset mielipiteet
- Uskonnollinen tai filosofinen vakaumus
- Ammattiliiton jäsenyys
- Geneettiset tiedot
- Biometrinen tietojen käsittely henkilön yksiselitteistä tunnistamista varten
- Terveys
- Luonnollisen henkilön seksuaalinen käyttäytyminen tai suuntautuminen

Erityisiin henkilötietoryhmiin kuuluvien tietojen käsittely toteutetaan ainoastaan tietosuojasetuksen 9 artiklan 2-kohdan mukaisesti 1) rekisteröidyn nimenomaisen suostumuksen perusteella ja 2) kun käsittely on tarpeen yleisen edun mukaista arkistointia, tieteellistä ja historiallista tutkimusta tai tilastointia varten tietosuojasetuksen mukaisesti unionin oikeuden tai jäsenvaltion lainsäädännön nojalla.

## 11. Mistä lähteistä henkilötietoja kerätään

Haastateltavilta, jotka ovat ottaneet yhteyttä tutkimuksen tekijään ja suostuneet haastateltaviksi.

## 12. Tietojen siirto tai luovuttaminen tutkimusryhmän ulkopuolelle

Haastatteluaineistoja ei luovuteta ulkopuolisille. Tutkimusraporttiin kirjataan tutkimustuloksia ilman henkilötietoja tai muita tunnistetietoja. Suorat lainaukset pyritään anonymisoidaan myös murteellisia ilmaisuja muokkaamalla.

### **13. Tietojen siirto tai luovuttaminen EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle**

Tietoja ei siirretä tai luovuteta Euroopan unionin tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.

### **14. Automatisoitu päätöksenteko**

Automaattisia päätöksiä ei tehdä.

### **15. Henkilötietojen suojauksen periaatteet**

Tiedot ovat salassa pidettäviä.

#### **Manuaalisen aineiston suojaaminen:**

Tutkimukseen osallistuneiden suostumuslomakkeet säilytetään tietoturvalisesti digitoituna salauksella varustetulla levyasemalla tai levyasemilla ja/tai muistitikulla tai muistitikuilla. Pseudonymisoitu tutkimusaineisto säilytetään salasanalla ja käyttäjätunnuksilla

varustetuilla päätteillä, sekä tarpeen vaatiessa myös varmuuskopioina salatuilla levyasemilla ja/tai muistitikuilla.

Tietojärjestelmissä käsiteltävät tiedot:

- käyttäjätunnus  salasana  käytön rekisteröinti  kulunvalvonta  
 muu, mikä:

Suorien tunnistetietojen käsittely:

- Suorat tunnistetiedot poistetaan analysointivaiheessa  
 Aineisto analysoidaan suorien tunnistetiedoin, koska (peruste suorien tunnistetietojen säilyttämiselle):

## 16. Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen

- Tutkimusrekisteri hävitetään  
 Tutkimusrekisteri arkistoidaan:  
 ilman tunnistetietoja  tunnistetiedoin

## 17. Mitä oikeuksia sinulla on ja oikeuksista poikkeaminen

Yhteyshenkilö tutkittavan oikeuksiin liittyvissä asioissa on tämän ilmoituksen kohdassa 1 mainittu henkilö.

### Rekisteröidyn oikeudet

#### Suostumuksen peruuttaminen (GDPR, 7 artikla)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritettujen käsittelyjen lainmukaisuuteen.

#### Oikeus saada pääsy tietoihin (GDPR, 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi tutkimuksessa ja mitä henkilötietoja siinä käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

#### Oikeus tietojen oikaisemiseen (GDPR, 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

#### Oikeus tietojen poistamiseen (GDPR, 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista seuraavissa tapauksissa:

- a) henkilötietoja ei enää tarvita niihin tarkoituksiin, joita varten ne kerättiin tai joita varten niitä muutoin käsiteltiin;
- b) peruutat suostumuksen, johon käsittely on perustunut, eikä käsittelyyn ole muuta laillista perustetta;
- c) vastustat käsittelyä (kuvaus vastustamisoikeudesta on alempana) eikä käsittelyyn ole olemassa perusteltua syytä;
- d) henkilötietoja on käsitelty lainvastaisesti; tai
- e) henkilötiedot on poistettava unionin oikeuteen tai jäsenvaltion lainsäädäntöön perustuvan rekisterinpitäjään sovellettavan lakisääteisen velvoitteen noudattamiseksi.

Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

#### Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (GDPR, 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen, jos kyseessä on jokin seuraavista olosuhteista:

- a) kiistät henkilötietojen paikkansapitävyyden, jolloin käsittelyä rajoitetaan ajaksi, jonka kuluessa tutkimuksen tekijä voi varmistaa niiden paikkansapitävyyden;
- b) käsittely on lainvastaista ja vastustat henkilötietojen poistamista ja vaadit sen sijaan niiden käytön rajoittamista;
- c) Tutkimuksen tekijä ei enää tarvitse kyseisiä henkilötietoja käsittelyn tarkoituksiin, mutta sinä tarvitset niitä oikeudellisen vaateen laatimiseksi, esittämiseksi tai puolustamiseksi; tai
- d) olet vastustanut henkilötietojen käsittelyä (ks. tarkemmin alla) odotettaessa sen todentamista, syrjäyttävätkö rekisterinpitäjän oikeudet perusteet rekisteröidyn perusteet.

#### Oikeus siirtää tiedot järjestelmästä toiseen (GDPR, 20 artikla)

Sinulla on oikeus saada Marttiina Kainulaiselle toimittamasi henkilötiedot jäsennellyssä, yleisesti käytetyssä ja koneellisesti luettavassa muodossa, ja oikeus siirtää kyseiset tiedot toiselle rekisterinpitäjälle tutkimuksen tekijän estämättä, jos käsittelyn oikeusperuste on

suostumus tai sopimus, ja käsittely suoritetaan automaattisesti. Kun käytät oikeuttasi siirtää tiedot järjestelmästä toiseen, sinulla on oikeus saada henkilötiedot siirrettyä suoraan rekisterinpitäjältä toiselle, jos se on teknisesti mahdollista.

#### Vastustamisoikeus (GDPR, 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin tutkimuksen tekijä ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää rekisteröidyn edut, oikeudet ja vapaudet tai jos se on tarpeen oikeusvaateen laatimiseksi, esittämiseksi tai puolustamiseksi. Tutkimuksen tekijä voi jatkaa henkilötietojesi käsittelyä myös silloin, kun sen on tarpeellista yleistä etua koskevan tehtävän suorittamiseksi.

#### Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kohdassa kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuojasetuksessa ja Suomen tietosuojalainsäädännössä säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

#### **Valitusoikeus**

Sinulla on oikeus tehdä valitus tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli katsot, että henkilötietojesi käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä.

Yhteystiedot:

#### **Tietosuojavaltuutetun toimisto**

Linkki: [Ilmoitus tietosuojavaltuutetulle](#)