

Meri Kuula

**“Tuon opettajan asenne, sanat, katseet ja
hyväksyntä, ne ovat kantaneet jossakin
sisimmässäni minua läpi elämän”**

Merkittävät opettajakokemukset ja kokemusten vaikutukset

TIIVISTELMÄ

Meri Kuula: "Tuon opettajan asenne, sanat, katseet ja hyväksyntä, ne ovat kantaneet jossakin sisimmässäni minua läpi elämän" - Merkittävät opettajakokemukset ja kokemusten vaikutukset

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

Huhtikuu 2021

Tutkimuksessa tutkittiin merkittäviä opettajakokemuksia sekä kokemusten vaikutuksia entisten oppilaiden näkökulmasta. Tavoitteena oli selvittää, minkälaisen opettajan toiminnan oppilas kokee itselleen merkittävänä sekä miten opettajakokemukset vaikuttavat oppilaaseen ja tämän tulevaisuuteen. Tutkimuksen kohteena olivat kirjoitelma-aineiston muodossa kerätyt kertomukset entisiltä oppilailta. Osallistujia lähestyttiin avoimella kirjoituskutsulla useiden paikallislehtien, Suomi 24-keskustelufoorumin, Tampereen Vanhempien ja Eläkeläiset ry:n Facebook-ryhmien kautta sekä tutkimuksen tekijän omilla sosiaalisen median tileillä. Kirjoitelmia kertyi yhteensä 35 kappaletta. Kirjoitelma-aineisto analysoitiin laadullisin tutkimusmenetelmin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jossa opettajan merkittävä toiminta ja sen vaikutukset luokiteltiin niitä kuvaaviin teemoihin.

Merkittävänä koettu opettajan toiminta kiteytyi teemoihin: *Opettaja uskoi minuun, Opettaja näki minut, Opettaja ei arvostanut, Opettaja opetti inspiroivasti sekä Opettaja välitti meistä*. Oppilaan kokemus opettajan vilpittömästä luottamuksesta, välittämisestä sekä tunne huomatuksi tulemisesta olivat kokijalle merkittäviä. Merkityksellisenä koettiin myös opettajan taito opettaa sekä opettajat, jotka eivät arvostaneet oppilaitaan. Arvostuksen puute ilmeni opettajan epäoikeudenmukaisena, nöyryyttävänä tai vähättelevänä toimintana oppilaita kohtaan.

Kokemusten vaikutukset näkyivät oppilaan elämässä monella eri osa-alueella. Vaikutusmuodot luokiteltiin teemoihin: *Arvomaailma, Itseluottamus, Työ ja opiskelu, Harrastukset ja kiinnostuksen kohteet sekä Turvallisuuden kokemukset*. Kokemuksilla oli vaikutusta paitsi oppilaan itseluottamukseen myös oppilaan arvomaailmaan, jonka pohjalta oppilas kertoi toimivansa edelleen aikuisiällä. Lisäksi opettajakokemukset vaikuttivat oppilaiden elämässä tekemiin valintoihin ja menestykseen työ- ja opiskelu-uralla sekä oppilaan tuleviin harrastuksiin ja kiinnostuksen kohteisiin. Vaikutusta oli myös oppilaan kokemaan turvallisuuden tunteeseen, jolloin toiminta oli lisännyt oppilaan koulussa kokemaa tunnetta turvallisuudesta tai turvattomuudesta.

Suurin osa merkittävistä muistoista kosketti opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, jolloin opettaja oli kohdannut oppilaan yksilönä. Kokemusten vaikutukset olivat merkityksellisyydessään usein oleellisia kirjoittajan elämänpolun muotoutumisessa ja omaksi itseksi kasvamisessa. Opettajan oma herkkyyys ja inhimillisyys toiminnassa ovat tekijöitä, jotka määrittävät oppilaan tulevaisuutta. Yksilöt toimivat omien kokemustensa pohjalta syntyneiden merkitysrakenteiden pohjalta. Tästä syystä opettajan toiminta on yhteiskunnallisesti monin tavoin merkittävää. Koska opettajan taito kohdata oppilas arvostavasti näyttäytyy oppilaan elämässä merkityksellisenä, on myös opettajankoulutusta syytä tarkastella jatkossa erityisesti opettajan toiminnan eettisyyden näkökulmasta.

Avainsanat: Opettajuus, opettajamuisto, koulumuisto, vaikutusvalta, muistot, kertomus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	TUTKIMUKSEN TAUSTA JA KESKEISET KÄSITTEET	8
2.1	OPETTAJA EETTISENÄ TOIMIJANA JA VALLANKÄYTTÄJÄNÄ.....	8
2.1.1	<i>Opettajiin kohdistuvat odotukset ja ammattietiikka</i>	8
2.1.2	<i>Koulun tehtävä ja vaikutus oppijaan</i>	10
2.1.3	<i>Valta opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteessa</i>	12
2.2	OPETTAJA- JA KOULUMUISTOTUTKIMUS.....	14
2.3	TUTKIMUKSENI SIOITTUMINEN OPETTAJAMUISTOTUTKIMUSTEN JOUKOSSA.....	18
2.4	SUOMALAISEN KOULULAITOKSEN JA KASVATUKSEN HISTORIA.....	20
2.4.1	<i>Koululaitoksen historia Suomessa</i>	20
2.4.2	<i>Kasvatuksen muutos</i>	21
3	AINEISTON KERUU JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
3.1	TUTKIMUSAINESTON KERUU PENNA-ALUSTALLA.....	23
3.2	TUTKIMUSAINESTO.....	24
3.2.1	<i>Aineiston perustiedot</i>	24
3.2.2	<i>Kirjoitelma-aineisto ja tutkimusetiikka</i>	25
3.3	TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	28
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
4.1	KVALITATIIVINEN TUTKIMUS.....	29
4.1.1	<i>Laadulliset tutkimusmenetelmät</i>	29
4.1.2	<i>Tutkimukseni paikka tieteenfilosofiassa</i>	29
4.2	KERTOMUSTEN TUTKIMUS.....	30
4.2.1	<i>Kertomuksen merkitys menneessä ja tulevassa</i>	30
4.2.2	<i>Kertomukset tutkimusaineistona</i>	31
4.3	MUISTAMINEN JA MUISTOTUTKIMUS.....	32
4.4	AINEISTON ANALYYSI.....	35
4.4.1	<i>Temaattinen analyysi</i>	35
4.4.2	<i>Aineistolähtöinen sisällönanalyysi</i>	35
4.4.3	<i>Sisällön analyysi vaihe vaiheelta</i>	36
5	MERKITTÄVÄNÄ KOETTU OPETTAJAN TOIMINTA	40
5.1	OPETTAJA NÄKI MINUT.....	41
5.1.1	<i>Opettaja huomioi yksilön</i>	41
5.2	OPETTAJA USKOI MINUUN.....	43
5.2.1	<i>Uskoi oppilaan kyvykkyyteen</i>	43
5.2.2	<i>Keskittyi vahvuuksiin</i>	44
5.2.3	<i>Osoitti luottamusta</i>	45
5.2.4	<i>Kannusti ja rohkaisi</i>	45
5.2.5	<i>Tunnusti oppilaan osaamisen</i>	46
5.3	OPETTAJA VÄLITTI MEISTÄ.....	47
5.3.1	<i>Toimi jäämäkästi</i>	48
5.3.2	<i>Suhtautui lempeästi</i>	48
5.4	OPETTAJA OPETTI INSPIROIVASTI.....	49
5.4.1	<i>Opetti asiantuntevasti</i>	50
5.4.2	<i>Toimi esimerkillisesti</i>	50
5.5	OPETTAJA EI ARVOSTANUT.....	51
5.5.1	<i>Nöyryytti</i>	51

5.5.2	<i>Toimi epäoikeudenmukaisesti</i>	52
5.5.3	<i>Vähätteli</i>	53
6	OPETTAJAN TOIMINNAN VAIKUTUKSET	54
6.1	ARVOMAAILMA	55
6.1.1	<i>Halu toimia, kuten opettaja toimi</i>	55
6.1.2	<i>Halu toimia päinvastoin, kuin opettaja toimi</i>	56
6.2	TYÖ- JA OPISKELU	57
6.2.1	<i>Koulumenestys</i>	58
6.2.2	<i>Opintosuuntauksen valinta</i>	59
6.2.3	<i>Ammatinvalinta</i>	61
6.3	HARRASTUKSET JA KIINNOSTUKSEN KOHTEET	62
6.4	ITSELUOTTAMUS	63
6.4.1	<i>Usko itseensä nousi</i>	63
6.4.2	<i>Usko itseensä laski</i>	65
6.5	TURVALLISUUDEN KOKEMUKSET	66
6.5.1	<i>Kokemus turvallisuudesta</i>	66
6.5.2	<i>Kokemus turvattomuudesta</i>	67
7	TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET	69
7.1	OPETTAJAN VAIKUTUSVALLAN HISTORIAALINEN KONTEKSTI	69
7.2	MUISTAMISEN TAIDON JA KERTOMUKSELLISUUDEN MERKITYS	70
7.3	MERKITTÄVÄNÄ KOETTU OPETTAJAN TOIMINTA	70
7.4	OPETTAJAKOKEMUSTEN VAIKUTUKSET	73
8	POHDINTA	76
8.1	OPETTAJAN MAHDOLLISUUS VAIKUTTAA ON SUURI	76
8.2	TUTKIMUKSEN ANTI OPETTAJANKOULUTUKSELLE JA OPETTAJUUELLE	77
8.3	TUTKIMUKSEN EETTINEN JA SISÄLLÖLLINEN ARVIOINTI	79
8.4	JATKOTUTKIMUSAIHEET	80
9	LÄHTEET	82
10	LIITTEET	89
10.1	LIITE 1 : SAATEKIRJE JA TAUSTATIELOMAKE: PENNA	89
10.2	LIITE 2 SAATETEKSTI: SUOMI 24-KESKUSTELUFOORUMI	93
10.3	LIITE 3: SAATETEKSTI FACEBOOK-RYHMISSÄ (ELÄKELÄISET RY, TAMPEREEN VANHEMMAT) 95	
10.4	LIITE 4: ILMOITUS AINEISTONKERUUUSTA PAIKALLISLEHDESSÄ 1	96
10.5	LIITE 5: ILMOITUS AINEISTONKERUUUSTA PAIKALLISLEHDESSÄ 2	97

1 JOHDANTO

Opettajien vaikutus oppilaiden myöhempään elämään voi olla merkittävä. On myös todettu, että opettajan ja oppilaan välisessä kohtaamisessa piilee valtava voima, sillä kohtaamiset muistetaan vielä vuosikymmeniä myöhemmin (esim. Jahnukainen 2001; Kamila 2012; Uitto & Syrjälä 2008; Uusikylä 2006). Perusopetuslakiin (21.8.1998/628) ja Opetussuunnitelmaan (POPS 2014) on kirjattu lapsen turvallisen kasvun ja kehityksen periaatteet sekä jokaisen oppilaan kohtaamisen ja tukemisen velvoitteet. Suomalaisen koululaitoksen siis halutaan lisäävän oppilaiden yhdenvertaisuutta sekä tukevan turvallisia lähtökohtia elämään. Koulussa opettajan rooli on tässä merkittävä. Opettajan toiminnan vastuullisuus perustuu paitsi tietotaitoon, myös opettajan työn arvo- ja normipohjaan (ks. esim. Opetustyön eettiset periaatteet 2019). Uusikylän (2006, 45–53) sanoin opettajat luovat toiminnallaan kouluun henkisen ilmapiirin, joka antaa oppilaille turvaa tai turvattomuutta, mikä joko kannustaa tai lannistaa.

Vuoden 2019 Kouluterveyskyselyssä peruskoulun 4. ja 5. luokkalaisista vain 37,1 % koki opettajan olevan usein kiinnostunut siitä, mitä hänelle kuuluu. Vuoteen 2017 verrattaessa prosenttiluku oli noussut 0,9 prosenttiyksiköllä. Kuitenkin suurin osa 4.–5. luokkalaisista (81,1 %) koki tulevansa hyvin toimeen opettajiensa kanssa. 8.–9. luokkalaisista 28,3 % kertoo opettajan kohdelleen oppilaita epäoikeudenmukaisesti. 35,3 % kokee opettajien odottavan oppilailtaan liikaa ja 41,7 % 8.–9. luokkalaisista kokee, etteivät opettajat ole kiinnostuneita heidän kuulumisistaan. 27,7 % oppilaista kertoi, ettei opettaja rohkaise mielipiteen ilmaisuun oppitunnilla ja alle puolet 8.–9. luokkalaisista (45,2 %) kokee saaneensa opettajaltaan välittävää ja oikeudenmukaista kohtelua. (Terveiden ja hyvinvoinninlaitos 2019.)

Opettajan vaikutusvalta oppilaaseen voi olla suuri ja sen seuraukset moninaiset. Opettaja on myös tärkeä aikuinen lapselle ja hänellä voi olla korvaamattoman merkittävä rooli lapsen elämässä (esim. McGrath & Van Bergen 2015). Opettajuistokirjallisuudessa ja -tutkimuksessa on käsitelty muun muassa, millaisia piirteitä opettajista muistetaan sekä millainen on ikimuistoinen opettaja (Hernberg 2001; Salo 2005). Opettajiä on myös kategorisoitu muistoaineistojen perusteella esimerkiksi hyviin ja huonoihin opettajiin

(Jahnukainen 2001; Uusikylä 2006). Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli saada kuulla tarina loppuun asti – mihin opettajan toiminta konkreettisesti oppilaiden kokemuksissa johti. Samalla tutkimus antaa hyviä lähtökohtia tärkeään pohdintaan siitä, miten opettajien työtä voitaisiin kehittää suuntaan, joka auttaisi oppilaita löytämään elämälleen parhaat mahdolliset lähtökohdat sekä eväät tulevaan elämään.

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millainen *opettajan toiminta* voi olla oppilaalle merkittävää, sekä sitä, miten kokemukset *vaikuttivat* osaltaan oppilaan tulevaisuuteen. Koska lähtökohtaisesti opettaja on aikuinen ja oppilas on lapsi, ei opettajan ja oppilaan välinen valtasuhde ole koskaan täysin tasavertainen. Tästäkin syystä myös oppilaan tarinan kuuleminen on tutkimuksessani eettisesti perusteltua. (ks. esim. Uitto & Syrjälä 2008, 357, 368.) Tässä tutkimuksessa entiset oppilaat kertovat omin sanoin merkittävinä kokemiaan muistoja opettajistaan. Näihin kokemuksiin sekä muistoihin viitataan tekstissäni termeillä *opettajamuisto* ja *opettajakokemus*. Lisäksi entiset oppilaat kertovat itselleen merkittävien opettajakokemusten *vaikutuksista* ja seurauksista omassa elämässään. Tutkimuksen aineisto kerättiin entisiltä oppilailta kirjoitelmien muodossa.

Opettajaopiskelijoiden opettajamuistoja on tutkittu useissa tutkimuksissa (esim. McGarr & Gavalton 2019; Miller & Shifflet 2016; Smith & Schmidt 2012; Uitto 2011; Uitto & Syrjälä 2008; Vuorikoski 2003). Omalla tutkimuksellani halusin saada myös muiden tarinat kuuluviin, eikä aineistoa kerätty suoraan opettajilta, opiskelijoilta tai muulta yksittäiseltä ihmisryhmältä. Tutkimuksen keskiössä olivat ihmisryhmän sijaan kertomukset, jolloin aineistonkeruussa pyrittiin tavoittamaan laajasti ihmisiä eri ikäluokista. Vastaajia tavoitettiin internetin keskustelupalstojen, kahden eri yhdistyksen, sosiaalisen median sekä lehti-ilmoitusten avulla. Kirjoittajat muistelevat kertomuksissa elämänsä oleellisesti vaikuttaneita opettajia ja kertovat mitä seurauksia tällä heihin ja heidän elämäntarinaansa konkreettisesti oli.

Tutkimukseni yhteiskunnallinen ja käytännöllinen tavoite oli selvittää, minkälainen opettajan toiminta voi olla merkityksellistä ja jopa ratkaisevaa oppilaan tulevaisuuden muotoutumisessa: Millainen opettajan toiminta voi luoda oppilaalle suotuisan ja hyvinvoivan tai mahdollisesti epäsuotuisan tulevaisuuden sekä ennen kaikkea, kuinka voisimme opettajina toimia paremmin.

Tutkielmani etenee teoreettisesta viitekehyksestä kohti tutkimuksen käytännön toteutusta, tuloslukua ja loppupäätelmiä. Aluksi esittelen tutkimuksen kannalta keskeiset teoreettiset lähtökohdat. Tämän jälkeen kuvaan tutkimuksen aineiston keruun etenemisen ja sen lopputulokset kertoen luvun lopussa myös konkreettiset tutkimuskysymykseni, joihin

tutkimuksellani pyrin vastaamaan. Neljännessä luvussa esittelen tälle tutkimukselle valikoimani metodologiset ratkaisut, sekä avaan, kuinka aineiston analyysi eteni vaihe vaiheelta. Seuraavissa luvuissa (5 ja 6) raportoin analyysin myötä saadut tutkimustulokset. Tämän jälkeen tekstissä seuraa tulosten tarkastelu ja johtopäätökset, jossa suhteutan tutkimustulokset jo olemassa olevaan tutkimustietoon. Pohdintaosuudessa käsittelen opettajan mahdollisuutta vaikuttaa sekä tutkimukseni antia opettajuuden ja opettajankoulutuksen näkökulmista. Lopuksi reflektoin tutkimustani kriittisesti ja ehdotan mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA KESKEISET KÄSITTEET

2.1 Opettaja eettisenä toimijana ja vallankäyttäjänä

2.1.1 Opettajiin kohdistuvat odotukset ja ammattietiikka

Vuorikoski (2003) kuvailee koulun toimintaa näytelmänä, jossa opettaja toimii ohjaajana. Käsikirjoitus antaa opettajalle tietyt raamit ja välineet, joilla näytelmän ohjaaminen onnistuu, mutta opetusmenetelmät ja käytännön toteutuksen muodot opettaja saa valita itse. Opetuksen sisällöt määrittelevänä käsikirjoituksena toimii opetussuunnitelma, jota opettajan tulee ohjaajan vapauksista huolimatta aina noudattaa. (Vuorikoski 2003.) Vaikka Vuorikoski on kuvailut näytelmämetaforan vuosia sitten, on se edelleen ajankohtainen: Yhteiskunta asettaa opettajan työlle raamit, joiden sisällä toimia. Opettajan toteuttamalle opetukselle ja toiminnalle koulussa asetetaan vaatimuksia mutta annetaan samalla vapautta päättää, kuinka toteuttaa vaatimukset käytännössä. Nämä valinnat ja valintojen pohjalta tapahtuva toiminta ei kuitenkaan ole samantekevää, sillä kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa merkityksessä opettajat ovat tärkeitä ihmisiä. Erityisesti kasvattajan roolissa työn vaikuttavuus nousee esiin (esim. Salo 2005).

Yhteiskunnan muuttuessa myös kasvatus saa osakseen uusia haasteita, joihin opettajan tulee vastata. Muutosten ja yhteiskunnan sekä yksilöiden odotusten ristipaineessa opettajan työtä kannattelee kuitenkin Tirrin ja Kuusiston (2019) mukaan ammattietiikan periaatteet. Eettisten periaatteiden taustalla vaikuttaviin arvoihin kuuluvat muun muassa: ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus sekä vastuu ja vapaus. Ihmisarvon kunnioituksen tulisi toteutua riippumatta oppilaan taustoista: Jokainen oppilas tulisi nähdä ajattelevana ja oppivana yksilönä. Totuudellisuudella tarkoitetaan vuorovaikutuksessa toteutuvaa kunnioitusta ja rehellisyyttä, keskustelua ja totuuden etsimistä. Oikeudenmukaisuus on arvo, jonka ilmeneminen kaikissa koulussa tapahtuvissa kohtaamisissa on tärkeää ja näkyy käytännössä esimerkiksi tasa-arvoisuudessa sekä syrjinnän ehkäisemisessä, mutta myös oppilaan arvioinnissa. Vastuu ja vapaus määrittyvät opettajan oikeudessa omaan arvomaailmaan mutta samalla velvollisuudessa noudattaa

opetussuunnitelmaa sekä voimassa olevaa lainsäädäntöä. (Tirri & Kuusisto 2019, 50–51, 53–54.)

Moraalinen ulottuvuus on kontekstista riippumatta läsnä kaikessa kasvatuksessa. Kouluympäristössä tämän voi havaita koulun säännöissä, koulun yleisessä toiminnassa sekä opettajan periaatteissa. Opettajan työ on luonteeltaan professionaalista, sillä kyseinen ammatti antaa harjoittajalleen tietyt vastuut, mutta myös vapautta (Tirri & Kuusisto 2019; Tirri 2002, 207). Vapauden voi konkreettisesti havaita esimerkiksi opettajien luokanhallintaan käyttämien keinojen suuressa vaihtelevuudessa. Luokassa ilmaantuvien työrauhahäiriöiden syyt voivat olla hyvin moninaiset. Taustalla voivat vaikuttaa niin yksittäisten oppilaiden oppimisvaikeudet, psyykkiset ongelmat, motivaatio, aikaisemmin koetut kokemukset kuin luokan ryhädynamiikka. Tällöin opettajan olisi toivottavaa ymmärtää tilanne kokonaisuutena, joka voi olla useiden tekijöiden summa. Uusikylän (2006) mukaan opettajan tulisi opettajana ja kasvattajana ottaa huomioon luokan heterogeenisyys eikä vaatia erilaisilta oppilailta samoja suorituksia. Uusikylä toteaa myös, että ongelmien ilmetessä tehokas opettaja käsittelee tilanteen reilusti: Esimerkiksi fyysinen kurinpito on rangaistuksena luvatonta ja oppilaan tilasta poistamiseenkin on olemassa omat säädöksensä. (Uusikylä 2006, 109–111, 113.)

Opetussuunnitelmaa ja perusopetuslakia (21.8.1998/628) tulkiten on lapsen kohtaaminen ja kuuleminen opetustyössä ensiarvoisen tärkeää. Pakkasen (2002) mukaan tämä vuorovaikutus olisi onnistuneimmillaan dialogista kanssakäymistä, jossa opettaja ei korosta asemaansa vallankäyttäjänä. On kuitenkin muistettava, että vaikka opettaja pyrkisi olemaan dialoginen, tulkitsee oppilas opettajaansa itse: Oppilas tulkitsee ja kokee opettajan toiminnat ja sanat subjektiivisesti omien merkitysrakenteidensa kautta (ks. Moilanen & Rähkä 2015). Pakkasen sanoin, tulkinnallisuudesta huolimatta opettajan tulisi teoissaan kuitenkin pyrkiä oppijan hyvään. (Pakkanen 2002.)

Aaltola (2002) toteaa tehokkuuteen ja kaupallisuuteen perustuvan yhteiskunnan ohjaavan ihmistä herkästi tiettyihin yhteiskunnan odottamiin suorituksiin. Tässä opettaja toimii osaltaan sivistyksen rakentajana, jonka tulisi löytää aika ja paikka ihmiselle. Aaltolan (2002) mukaan ihminen voidaan nähdä välineenä eli objektina, tai päämääränä eli ihmisenä. Ensimmäisessä näkökulmassa keskitytään lähtökohtaisesti vastaamaan työelämän vaatimuksiin: tehokkuuden ja aktiivisuuden kasvattamiseen ja ylläpitoon jo koulussa. Toisessa näkökulmassa ihminen nähdään päämääränä, jolloin keskitytään esimerkiksi yksilön arvostamiseen ja oppilaan identiteetin tukemiseen. Törmän (2003) mukaan opettajan tulee kaikessa asiantuntijuudessa ja moniosaamisessa saada olla myös

ihminen, sillä vain omassa inhimillisyydessään hänen on mahdollista aidosti ymmärtää kasvatettavaa. Määttä ja Uusiautti (2012) tuovatkin esiin, kuinka opettajien koulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota persoonista huolehtimiseen pelkän osaamisen sijaan.

Ei tule kuitenkaan unohtaa, että opettaja on koulussa opettamassa. Vastuu alaikäisistä lapsista yhdistettynä koulun hektiseen arkeen lisäävät opettajan työmäärää ja opettaja joutuu pahimmillaan venymään toisinaan myös psykologin, sosiaalityöntekijän ja jopa poliisin rooleihin. Opettajan ammatti tapahtuu käytännössä monenlaisten vaatimusten ja odotusten alaisena (ks. esim. Spoof 2007, 77; Vuorikoski 2003). Samalla opettaja on oppilaalle tärkeä, toisinaan korvaamaton aikuinen, jonka merkitys lapselle ja nuorelle voi olla valtava. Opettaja voi toiminnallaan luoda oppilaalle turvaa ja luottamusta sekä mittaamattoman tärkeitä lähtökohdat kasvuun ja kehitykseen. Opettajan toiminnan seuraukset voivat näkyä paitsi tässä ja nyt, myös lapsen tulevaisuudessa. (esim. McGrath & Van Bergen 2015; Salo 2005; Äärelä 2012.)

2.1.2 Koulun tehtävä ja vaikutus oppijaan

Perusopetuslaki (21.8.1998/628) velvoittaa opetuksen tukevan oppilaiden tervettä kasvua yhteiskunnan jäseneksi. Opetuksen tavoitteeksi määritellään myös riittävän yhdenvertaisuuden turvaaminen sekä elämässä tarpeellisten tietojen ja taitojen antaminen. Lisäksi opetuksen tulee lain mukaan tukea oppilaan tervettä kasvua ja kehitystä. Jokaisella lapsella on oikeus saada opetusta sekä oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön (Perusopetuslaki 628/1998). Peruskoulun Opetussuunnitelma (POPS 2014) linjaa oppilaan rakentavan koulussa omaa ihmiskäsitystään, identiteettiään ja paikkaansa maailmassa. Oppilas luo kouluaikana suhdetta paitsi häntä ympäröivään yhteiskuntaan, kulttuuriin, luontoon ja toisiin ihmisiin, myös suhdetta omaan itseensä. Opetussuunnitelman arvoperustan mukaan jokainen oppilas on sellaisenaan arvokas ja ainutlaatuinen. Kaikilla oppilailla tulisi täten olla täysi ”*oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä*”. Tämä edellyttää koululta oppilaan kohtaamista sekä tämän hyvinvoinnista ja oppimisesta huolehtimista. Koulun tulee huolehtia oppilaan turvallisesta kasvusta ja kehityksestä sekä ennaltaehkäistä mahdollinen syrjäytyminen. (POPS 2014.)

Voidaan siis todeta, että koululla ja koulun henkilökunnalla on juridiset velvoitteet luoda oppilaan kasvua ja kehitystä tukevat puitteet. Peruskoulu onkin oleellinen ajanjakso nuorten syrjäytymisriskin kannalta. Tämä on havaittu tutkittaessa esimerkiksi nuorisovankien vankila-aikaa edeltänyttä elämää. Äärelä (2012) on tutkinut nuorien vankien käsityksiä ja kokemuksia peruskoulusta sekä heidän ajatuksiaan siitä, miten peruskoulua tulisi kehittää.

Haastatteluaineiston mukaan merkityksellisimmäksi kouluaikoja kuvaavaksi kategoriaksi nousi lapsen opettajien merkitys koulunkäynnille. Äärelän mukaan opettajan tulisi muistaa, että niin kauan, kun nuori saapuu kouluun, hän ei ole koulupudokas – olivat kotitehtävät tehtyinä, tai eivät. Oppivelvollisuuskoulun tulisi antaa mahdollisuus kaikille oppilaille. Äärelä kyseenalaistaakin, onko suomalainen koululaitos todellisuudessa ”*heikomman kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman omaaville lapsille ja nuorille vain kaunissanaista mahdollisuuksien tasa-arvoa*”. (Äärelä 2012, 242.) Oppilaiden kokemuksilla koulusta voi olla merkittäviä seurauksia paitsi lapsen oman kasvun myös tämän tulevan elämän muotoutumiseen. Koululaitoksella on mahdollisuus vaikuttaa lapseen ja nuoriin sekä tämän myötä myös laajemmin yhteiskuntaan. Koulun siis tulisi tukea lapsen turvallista yhteiskunnan jäseneksi kehittymistä sekä kasvua omaksi itsekseen, mutta tässä ei valitettavasti aina onnistuta. Niin koulunkäynti yleisesti kuin opettajakohtaamisetkin voivat osaltaan määrittää tai mahdollistaa oppilaan myöhemmässä elämässä tekemiä päätöksiä ja siten myös elämän kulkua (Salo 2005, 21). Myös lasten vanhemmat näkevät koulussa vietetyn ajan hyvin merkitykselliseksi lapselle. Vanhemmat myös odottavat opettajan omaavan kasvatuksellista ja opetusta koskevaa asiantuntijuutta. (Alasuutari 2003, 113–114, 166–167.)

On todettu, että oppilaan kokemuksella positiivisesta opettaja-oppilas-suhteesta voi olla kauaskantoisia vaikutuksia. Positiivinen suhde voi suojata lasta lukuisilta kielteisiltä vaikutuksilta, kuten käyttäytymisongelmilta, huonolaatuiselta lapsen ja vanhemman väliseltä suhteelta sekä erityisopetukseen siirtämiseltä. Lisäksi positiivinen opettaja-oppilas-suhde voi ennustaa oppilaan akateemisia onnistumisia sekä myöhempää elämään kiinnittymistä. Sen sijaan negatiivinen suhde opettajaan lisää todennäköisyyttä työttömyyteen aikuisiällä. Negatiivisia opettaja-oppilas-suhteita kokeneen oppilaan kielteisiltä vaikutuksilta pelastamiseen voi riittää yksikin kokemus positiivisesta vuorovaikutussuhteesta opettajaan. (McGrath & Van Bergen 2015.)

Wilson, Pianta ja Stuhlman (2007) ovat tutkineet oppilaiden sosiaalisten taitojen osaamisen tasoa suhteessa oppilaan luokassa saamaan emotionaaliseen tukeen ja oppimista koskevaan arvioivaan palautteeseen. 946 oppilasta kattaneessa tutkimuksessa luokkahuoneet tyypiteltiin observointien pohjalta neljään luokkahuonetyyppiin: molempien tukien yleinen korkea laatu (1), korkealaatuinen emotionaalinen tuki, mutta heikkolaatuinen arvioiva palaute (2), molempien tukien keskinkertainen taso (3) molempien tukien matala taso (4). Lopuksi tutkijat analysoivat luokkahuonetyypin yhteyden suhteessa oppilaiden sosiaaliseen osaamiseen, joka mitattiin luokassa tehdyillä havainnoilla sekä opettajan arvioinneilla. Havaittiin, että sekä korkealaatuista emotionaalista tukea että arvioivaa

palautetta (luokkahuonetyyppi 1) saaneet lapset osoittivat huomattavasti parempaa sosiaalista osaamista kuin muissa luokkahuoneissa olleet lapset.

Opettajan antaman emotionaalisen tuen merkitys ja vaikuttavuus havaittiin myös suomalaisessa tutkimuksessa. Lämpimän ja oppilasta tukevan opettajan havaittiin lisäävän oppilaan muilta oppilailta saamaa arvostusta, mikä puolestaan vaikutti oppimistuloksiin myönteisesti (Kiuru, Aunola, Lerkkanen, Pakarinen, Poskiparta & Ahonen 2015). Opettajan ja oppilaan välisen suhteen vaikutus todettiin myös 249 kuudennen luokan oppilasta kattaneessa tutkimuksessa, kun lämpimän opettajaoppilassuhteen todettiin olevan selvästi yhteydessä lapsen vahvaan sitoutumiseen koulua kohtaan. Samalla todettiin ristiriitaisen ja kielteisiä tunteita sisältäneen opettajaoppilassuhteen yhteys oppilaan heikompaan kouluun sitoutumiseen. (Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen 2016.)

Opettajan toiminnalla voidaan todeta olevan vaikutusta niin oppilaan sosiaalisen kompetenssin vahvistumiseen (Wilson ym. 2007), elämän polkuun aikuisiällä (esim. McGrath & Van Bergen 2015; Äärelä 2012) kuin koulumenestykseen ja kouluun sitoutumiseen (Kiuru ym. 2015; Muhonen ym. 2016). Opettajan mahdollisuudet vaikuttaa oppilaaseen ovat suuret. Seuraavassa luvussa käsitellän opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen symmetriaa, tai sen puuttumista: miksi opettajan vaikutus ja valta oppilaaseen on niin huomattava.

2.1.3 Valta opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteessa

Valta on väistämätön piirre ihmisten välisessä sosiaalisessa elämässä ja yhteiskunnan rakenteissa. Konkreettisimmillaan valta tarkoittaa kykyä ja mahdollisuutta vaikuttaa. Turner (2005) nostaa esiin, kuinka valtaa tutkiessa ei tulisi keskittyä ainoastaan siihen, mihin vallankäyttö johti, vaan siihen, millä keinoin ihminen on saatu käyttäytymään vallankäyttäjän tahdon mukaisesti. Turnerin (2005) esittämässä valtateoriassa valta voidaan jakaa kolmeen vallankäytön keinoon: pakottamiseen, suostutteluun ja auktoriteettiin. On kuitenkin huomioitavaa, että sosiaalinen, ideologinen sekä historiallinen konteksti vaikuttavat käytetyn vallan muotoihin. Valta syntyy ja toteutuu aina sosiaalisessa tai rakenteellisessa tilanteessa.

Auktoriteettivalta perustuu ryhmän vallitseviin normeihin, joissa henkilöllä, roolilla tai ryhmällä on valta. *Auktoriteettiin* perustuvassa vallassa toiset toimivat auktoriteetin päättämällä tavalla vapaaehtoisesti. Auktoriteettivalta voi olla suoraan annettu sosiaalisesti hyväksytyllä tai muuten rakenteellisesti mahdollisella tavalla, muodollisella sopimuksella tai ryhmäidentiteettiin kuuluvilla käytänteillä. Se on voitu saavuttaa myös johdonmukaisella ja onnistuneella johtajuudella, jolla ryhmä on saatu luottamaan auktoriteetin pätevyyteen

tehtävässään. Tällöin johtajuus hyväksytään ja siitä tulee normatiivista. *Suostuttelu* tarkoittaa vallankäytön muotona käytännössä pyrkimystä saada ihmiset vakuuttuneeksi siitä, mikä on hyväksyttyä. Suostutteluun kuuluu usein neuvottelua ja neuvottelun pohjalta kollektiivisen ratkaisun löytyminen. Vallankäytön keinoista *pakottaminen* ilmenee sen sijaan muiden kontrolloimisena heidän tahtonsa vastaisesti. Pakottamisen kohde ei toimi vapaaehtoisesti vaan hänen omaa mahdollisuuttaan vaikuttamiseen rajoitetaan ja estetään. Kohdetta voidaan manipuloida tai pakottamisessa vedotaan laillisen auktoriteetin päätäntävaltaan. (Turner 2005.) Kouluarjessa opettajan vallankäytön keinot tulevat näkyviksi etenkin silloin, kun opettaja ei ole saavuttanut itselleen auktoriteettia eli oppilaan arvostusta, jolloin oppilas toimisi opettajan haluamalla tavalla vapaaehtoisesti. Tällöin opettaja saattaa turvautua vallankäytönkeinoista esimerkiksi oppilaan pakottamiseen.

Aikuisen ja lapsen välisessä valtasuhteessa aikuinen on lähtökohtaisesti lasta vahvempi. Edes opettajan roolin muuttuminen oppilaansa tukijaksi ja ohjaajaksi opettajan sijaan ei hävitä suhteeseen sisältyvää valta-asemaa, sillä opettajalla on oppilaisiinsa nähden rakenteellinen auktoriteettiasema (Tirri 2002, 205). Yhteisistä opetussuunnitelman määrittämistä velvollisuuksista ja muista lähtökohdista huolimatta opettajat eivät käyttäydy vallankäyttäjinä yhdenmukaisesti: He voivat tähdätä työssään esimerkiksi joko väljempään tai tiukempaan oppilaiden kontrolloimiseen. (Nuutinen 2008.) Myös Salo (2005, 121) kuvaa opettajan ja oppilaan valtasuhdetta epäsymmetriseksi, sillä oppilaalla ei välttämättä ole samanlaista puheen ja toiminnan tilaa kuin opettajalla (myös Kaunisto 2018).

Opettaja on siis vallankäyttäjä jo rakenteellisen auktoriteettiasemansa vuoksi riippumatta siitä, miten toimii (esim. Nuutinen 2008; Tirri 2002). Kun oppilaat toimivat opettajan odottamalla tavalla, on opettaja käyttänyt valtaansa aktiivisesti. Se, millä tavalla tämä vaikutusvallan toteutuminen tapahtuu konkreettisesti, on tapauskohtaista. Haluttuun päämäärään voidaan päästä monella keinolla (esim. Turner 2005). Opettajien toiminnan vaihtelevuus ja opettajien persoonallisuudet ovat kaikessa omalaatuisuudessaan mieleenpainuvia. Koulu on lapselle merkityksellinen tila, paikka ja aika, jossa aikuisen rooli on merkittävä. Seuraavassa alaluvussa käsittelen opettaja- ja koulumuistotutkimusten tarjoamaa tietoa siitä, mitä opettajista muistetaan, millaiset opettajakokemukset koetaan merkittävinä sekä mitä seurauksia kokemuksilla voi kokijalleen olla.

2.2 Opettaja- ja koulumuistotutkimus

Opettajat ovat ammattiryhmä, joka herättää ihmisissä muistoja ja mielikuvia (Salo 2005, 11). Tutkimustiedon valossa voidaan sanoa, että opettajat muistetaan tarkoin vielä pitkän ajan kuluttua. Toisinaan merkittävimmät muistot ovat kokijalleen jopa unohtumattomia.

Koulussa opettajan ulkonäkö ja ruumiillisuus ovat jatkuvasti esillä ja tarkkailun kohteena (ks. esim. Palmu 2007). Opettajaa muistellessa muistelija muistaakin monesti opettajan ulkonäön tarkkaan (Kamila 2012). Myös opettajan luokassa sijoittuminen ja toiminta luokassa jäävät mieleen (Uitto & Syrjälä 2008). Lisäksi opettajan toimesta tapahtuva oppilaan fyysinen koskettaminen on oppilaalle kokemus, joka piirtyy osaksi koulumuistoja hyvinkin selkeästi. Opettajamuistoja koskevassa tutkimuksessa ilmennyt kosketus on toisinaan kurinpidollista ja jopa pakottavaa, mutta toisaalta myös kunnioitusta ja huolenpitoa osoittavat kosketukset muistetaan (Karvonen, Heinonen, Tainio & Routarinne 2018). Ennen kaikkea merkittävänä muistetaan juuri opettajien toiminta ja tavat, joilla he oppilaitaan kohtelevat. Myös opettajat itse ajattelevat, että opettajan persoonalla ja toiminnalla on opettajan työssä oleellinen merkitys (Palmu 2007).

Suomalaisten koulumuistoja on tutkittu eri näkökulmista ja eri kohderyhmiltä. Uitto ja Syrjälä (2008) ovat tutkineet opettajiksi opiskelevien opettajamuistoja kouluajoiltaan. Tutkimusta varten opiskelijat tuottivat muistoistaan kirjoitelmia. Kirjoitelma-aineisto analysoitiin jakamalla kirjoitelmissa toistuneet piirteet kolmeen pääkategoriaan eli teemaan. Toistuneiksi piirteiksi nousivat opettajan kehollisuus (*body*), vallankäyttö (*power*) sekä välittäminen (*caring*).

Muisteltavien opettajien kehosta (*body*) kerrottiin usein fyysisten aistimusten kautta. Muistoissa kerrottiin opettajien ulkonäöstä, eleistä, ilmauksista, äänistä sekä tavoista, joilla opettajat pukeutuivat tai koskettivat. Opettajien kehojen kautta oppilaat tekivät tulkintoja: ilmeet sekä opettajien asennot saattoivat osoittaa opettajan aikomuksia ja pyrkimyksiä opetuksessa sekä odotuksia oppilaitaan kohtaan. Keho myös ilmentää tai paljastaa opettajan välittämisen oppilaita ja heidän opiskeluaan kohtaan. Opettajien välittäminen (*caring*) ilmeni kehon kautta kosketuksina, kuunteluna, halauksin sekä esimerkiksi puuttumisena kiusaamisiin koulussa. Halauksien ohella muistoissa ilmeni myös oppilaiden fyysistä rankaisua kuten läpsimistä sekä välittämisen sijaan välittämisen puutetta. Opettajat, jotka eivät välittäneet oppilaistaan, toimivat oppilaita kohtaan epäkunnioittavasti, sekä suhtautuivat välinpitämättömästi tai väheksyvästi oppilaiden kysymyksiin ja ideoihin. Nämä opettajat eivät olleet kiinnostuneita oppilaistaan ihmisinä, eivätkä myöskään näiden

opiskelusta. Opettajan toiminnan pohjalta oppilas teki oman tulkintansa siitä, välittikö opettaja tästä vai ei.

Vallankäyttöä (*power*) koskeneet muistot sisälsivät oppilaiden kontrollointia esimerkiksi pelolla. Näissä tapauksissa entiset oppilaat muistivat hetkiä, jolloin kokivat tulleensa opettajan toiminnan seurauksena nöyryytetyksi, aliarvostetuiksi tai tunsivat häpeää. Näiden muistojen lisäksi joukkoon mahtui muistoja opettajista, jotka käyttivät valtaansa inhimillisyyden ja tasa-arvoisuuden lisäämiseen ihmisten välillä. Kyseisissä muistoissa oppilaita kohdeltiin yksilöinä, opettajat toimivat reiluina auktoriteetteina, mutta näyttivät oppilaille myös oman inhimillisyytensä omine tunteineen. Opettajien valta ilmeni myös opettajan vaikutuksessa oppilaisiin varhaisista kouluvuosista aina aikuisuuteen saakka. (Uitto & Syrjälä 2008.)

Uitto (2011) on tutkinut myös negatiivisesti värittyneitä oppilaiden muistoja opettajistaan opettajan ja oppilaan välisen valtasuhteen näkökulmasta. Tutkimuksessa 79 kirjoituksessa 141:stä oli muistoja opettajista, jotka suosivat, nöyryyttivät tai muulla tavoin kohtelivat oppilaitaan heitä loukaten. Muistoista oli havaittavissa opettajien ylempi valta-asema suhteessa oppilaaseen sekä useita tilanteita, joissa opettajat hyödynsivät valtaansa. Opettajan raivo, vähättely ja pilkkasanat muistettiin tarkkaan. Muistot opettajan raivoamisesta sekä oppilaille nauraminen olivat ilmentymiä opettajan kehon käyttämisestä yhtenä vallan keinona. Opettajien myös kuvattiin vaikuttaneen oppilaiden mahdollisuuteen oppia esimerkiksi käyttäen vanhanaikaisia opetusmetodeja tai lannistavia sanoja puhuessaan oppilaalle. Kehon kautta tapahtuva valta tarkoitti toisinaan myös fyysistä häirintää, pakottamista tai painostamista. Myös toisten oppilaiden suosiminen oli ilmiö, joka muistettiin. Lisäksi kertomuksissa muisteltiin omaa reaktiota opettajan toimintaan. Usein kirjoittajat muistivat oman kykenemättömyyden vaikuttaa tilanteeseen oppilaana. Tunteikkaat kuvaukset sisälsivät kuvailua paitsi omasta kokemuksesta myös pyrkimyksen ymmärtää opettajan toiminnan taustalla olleita syitä aikuisen ihmisen perspektiivistä.

Opettajaopiskelijoiden koulumuistoista on olemassa myös kansainvälistä tutkimusta. McGarr ja Gavalton (2019) toteuttivat tutkimuksen, jossa analysoitiin espanjalaisen yliopiston opettajaopiskelijoiden tuottamia päiväkirjatekstejä. Teksteissä opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan tarina omasta oppimismatkastaan aina varhaisimmista koulukokemuksista tuoreimpiin kokemuksiin ennen yliopisto-opintoja. Muistojen joukossa oli niin positiivisia kuin negatiivisia koettuja koulumuistoja, joista positiiviset koskivat usein oppimisen iloa, sosiaalista kanssakäymistä muiden ihmisten kanssa sekä saavutuksia koulunkäynnissä, mutta ennen kaikkea opettajia. Kyseisillä opettajilla oli ollut kyky toimivaan

vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa, taito motivoida heitä oppimaan sekä osaamista oppilaiden kontrollointiin tilanteen niin vaatiessa. Näissä tarinoissa oppilas oli kokenut opettajan suhtautuvan työhönsä sitoutuneesti ja tehneensä työnsä kunnolla. Lisäksi tutkimusaineistosta oli havaittavissa opettajan luonteenpiirteiden suuri merkitys oppilaalle. Positiivissa opettajakokemuksissa opettaja oli ollut oppilaita tukeva ja heistä välittävä. Hyvinä opettajina muistettuja opettajia kuvattiin myös esimerkiksi innokkaiksi ja kärsivällisiksi. Negatiiviset muistot koskivat usein kokemuksia, joiden seurauksena oppilas oli kokenut tylsyyttä, pelkoa tai nöyryytetyksi tulemista. Osassa teksteistä huonoina opettajina kuvailut opettajat eivät myöskään valmistautuneet pitämiinsä oppitunteihin kunnolla tai eivät omanneet oppilaan näkökulmasta tarpeeksi tietämystä opetuksen aiheesta. Usein koulukokemukset olivat myös vaikuttaneet kirjoittajaan negatiivisella tai positiivisella tavalla.

Yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa (Miller & Shifflet 2016) saatiin samankaltaisia tuloksia, kun Mistwendin yliopiston luokanopettajaopiskelijoita pyydettiin kertomaan omia peruskoulumuistojaan. Opiskelijat kuvasivat muistelemiaan opettajia niin luonteenpiirteiden kuin korkeatasoisen opetuksen kautta. Kuvatut opettajat olivat usein myös lämpimiä ja välittäviä. Osa muistoista kosketti opettajan toimintaa opettajan piirteiden sijaan. Näissä tapauksissa opettajat tekivät koulunkäynnistä oppilaille mielekästä esimerkiksi taideprojektien, retkien tai muiden lapsille tärkeiden aktiviteettien ja hetkien avulla. Useat opiskelijoista kertoivat myös kokemuksia opettajasta, josta heillä oli negatiivisia kokemuksia. Nämä kokemukset koskivat tunnetta henkilökohtaisen yhteyden puutteesta, kokemusta häpeän tunteesta, opettajan toiminnan arvaamattomuudesta johtuvaa pelkoa tai fyysistä kurinpitoa.

186 kertomusta kattaneessa Pohjois-Coloradolaisessa tutkimuksessa ”*Teachers Are Making a Difference: Understanding the Influence of Favorite Teachers Favorite Teachers*” (Smith & Schmidt 2012) käsiteltiin liikunnanopettajaksi opiskelevien koulumuistoja omista lempiopettajistaan. Opettajien piirteet jaettiin analyysissä kolmeen pääteemaan: oppimaan motivointi (*motivates to learn*), välittäminen opettaessa (*caring in teaching*) sekä anna hyvän kiertää (*pay it forward*). Välittäminen opettaessa sisälsi teemana kokemuksia opettajista, jotka kunnioittivat oppilaitaan, huolehtivat heistä sekä osoittivat lujaa rakkautta (*tough love*). Opettajan osoittama luja rakkaus tarkoitti käytännössä sitä, että opettaja ei päästänyt oppilaitaan helpolla vaan asetti heille suuriakin odotuksia. Samalla opettaja kuitenkin antoi tarvittavat keinot ja tukensa tavoitteiden saavuttamiseksi. Anna hyvän kiertää-teemassa opiskelijat halusivat toistaa oman opettajansa hyvää toimintaa itse opettajana. Näissä

tapauksissa opettajakokemus oli usein inspiroinut opiskelijaa itseään hakeutumaan samalle alalle.

Zacheus ja Järvinen (2007) ovat tutkineet suomalaisten koulumuistoja liikunnan opetuksesta. Laajan tutkimuksen (N=1477) tuloksista oli havaittavissa kielteisten kokemusten olleen usein seurausta opettajan toiminnasta: Opettajat olivat korostaneet opetuksessa kilpailuhenkisyttä yksipuolisesti, eivät olleet huomioineet erilaisia oppilaita tai käyttivät auktoriteettiasemaansa väärin. Eriarvoinen kohtelu kohdistui useimmiten heikompiin oppilaisiin. Tutkimus osoitti, että opettajan eettisesti kyseenalainen toiminta vaikutti osaltaan oppilaan liikuntasuhteen muuttumiseen kielteiseksi.

Opettamuistokirjoituksia analysoineen Salon (2005, 12) mukaan opettajan aiheuttamat oppilaan kokemat vääryyden hetket sisältävät usein joitain samoja piirteitä: Kertoja saattaa esimerkiksi muistaa opettajan puheet hyvinkin tarkkaan ja arvioi muistelemansa tilannetta uudelleen aikuisena. Salon (2005) tutkimissa opettamuistokirjoituksissa muistamisen arvoisina kuvailtiin myös opettajat, jotka muistettiin myönteisessä mielessä. Opettaja, joka osoitti välittämistä, saattoi herättää aikuisessa ihmisessä kiitollisuutta ja kokemusta opettajan merkityksellisyydestä. Kirjoitelmissa oli runsaasti kertomuksia opettajista, jolle kirjoittaja oli kiitollinen sekä opettajista, jotka jättivät tunteen vääryyden kokemuksesta. Merkittävänä muistoina opettajista ja koulusta muistettiin myös koulun aloitus tapahtumana sekä opettajat, jotka kannustivat tai lannistivat (Salo 2005, 23, 27.)

Räty (2003) on tutkinut esikouluikäisten lasten vanhempien koulumuistojen vaikutusta tämänhetkiseen suhtautumiseen koulutusta sekä oman lapsensa koulutusta kohtaan. Tutkimuksessa vanhemmat antoivat arvosanat muistelemalleen kansa- tai peruskoulun toiminnalle. Muistoissa korkeimman arvosanan sai keskimäärin opetuksen laatu. Alemmat arvosanat saivat koulussa saatu rohkaisu sekä kyky huomioida oppilaiden henkilökohtaiset ominaisuudet ja tarpeet. Tutkimuksen valossa etenkin vanhemman koulutusasemalla oli merkitystä suhtautumisessa koulutukseen vastaushetkellä. Ammattikoulun käyneiden vastaajien myönteiset koulumuistot koskivat useimmin koulun kykyä huomata ja kehittää lasten kykyjä. Akateemisesti koulutetut vastaajat kokivat kielteisenä näkökulman, jossa oppilas pärjäisi muuten kuin lähtökohtaisella oppilaan osaamisella. (Räty 2003.)

Vuorikoski (2003) on tutkinut opettajaopiskelijoiden koulumuistoja opettajien vallankäytöstä. Tutkimukseen vastanneet kertoivat muistavansa, kuinka olivat joutuneet esimerkiksi liikuntatunneilla moraalisesti kyseenalaisen vallankäytön kohteeksi ja jopa nöyryytetyiksi. Vuorikosken mukaan opettajaopiskelijoilta kerätyssä aineistossa oli

havaittavissa useita erilaisia vallankäytön keinoja. Myös kiltit ja lahjakkaat oppilaat kertoivat joutuneensa opettajan piiloisten vallankäytön keinojen kohteeksi: Osa opiskelijoista oli kokenut heitä käytetyn hyväksi juuri tunnollisuutensa ja kiltteytensä vuoksi. Näiden kokemusten kokijat olivat usein naispuolisia. He kokivat joutuneensa kantamaan vastuuta koulussa toisinaan myös muista, kuin itsestään. Lisäksi naisopiskelijoiden muistoissa toistuivat kokemukset opettajien vihjailuista siitä, kuinka naisen ei ole mahdollista ymmärtää matemaattisia aineita samoissa määrin kuin miehen olisi. Käytännössä opettajat saattoivat vähätellä tyttöpuolisia oppilaita, valehdella heidän osaamisestaan tai jopa simputtaa oppilaitaan. Vain yhdessä kertomuksista kerrottiin naisopettajien poikiin kohdistuvasta nöyryytyksestä. (Vuorikoski 2003.)

2.3 Tutkimukseni sijoittuminen opettajamuistotutkimusten joukossa

Omassa tutkimuksessani tutkimukseen osallistujia pyydettiin kertomaan heille merkityksellisistä opettajakokemuksista sekä siitä, miten opettajamuistot heihin vaikuttivat. Tämä tutkimus eroaa osasta aiempia tutkimuksia siinä, että tutkimusaineistoa ei ole ollut tuottamassa mikään tietty ihmisryhmä, kuten esimerkiksi opettajat tai opettajaopiskelijat (Uitto & Syrjälä 2008; Vuorikoski 2003) tai tietyn ikäisten lasten vanhemmat (Metso 2001; Rätty 2003). Aineistonkeruussa pyrin tavoittamaan ihmisiä eri kanavia pitkin, pitäen näin keskiössä tutkittavat kertomukset tutkittavan ihmisryhmän sijaan.

Zacheus ja Järvinen (2007) sekä Uitto (2011) ovat tutkineet tutkimuksissaan negatiivisia tai negatiivisesti oppilaaseen vaikuttaneita koulu- ja opettajamuistoja. Minun tutkimukseni tutkimusaineiston kertomukset sisältävät niin positiivisia kuin negatiivisia koettuja muistoja sekä muistojen seurauksia. Tutkimukseni tarkoituksena oli saada kaikenlaiset merkittävät opettajakokemukset kuuluviin – ei pois sulkea jotakin aineistonkeruun tai analyysin ulkopuolelle. Paitsi että en tutkinut ainoastaan haitallisina tai ei-toivottuina koettuja opettajamuistoja ja näiden seurauksia, en myöskään pelkästään esimerkiksi muistoja lempiopettajista (vrt. Smith & Schmidt 2012).

Tutkimuksessani on havaittavissa jossain määrin samoja piirteitä kuin Salon (2005, 13) kirjassa ”*Ankarat silkkaa hyvyttään: suomalainen opettajuus*”, jossa pohditaan opettajuutta elettyjen kokemusten valossa. Myös Salo on pyrkinyt lisäämään tekstillään ymmärrystä siitä, mitä opettajuus voisi parhaimmillaan olla. Äärelän (2012) tutkimus nuorisovankilassa istuvien nuorten koulukokemuksista pyrki tavoittamaan yhdistäviä tekijöitä siitä, millaisena oma peruskoulu aika näyttäytyi vangeille. Minun ja Äärelän tutkimuksissa yhteistä on

koulukokemusten vaikutusten käsittely suhteessa koulun jälkeiseen elämään sekä se, mitkä asiat koulussa koettiin muistoissa merkittävinä.

Tutkin paitsi merkittäviä opettajamuistoja, myös niiden *vaikutusta* kokijaan ja kokijan elämään. Koska valta tarkoittaa kykyä vaikuttaa (ks. Turner 2005), limittyvät vaikuttaminen ja valta termeinä toisiinsa mielestäni oleellisesti. Täten tutkin myös opettajamuistojen vaikutusta eli valtaa suhteessa kertojaan tämän kertomien vaikutuskokemustensa pohjalta. Opettajan käyttämää valtaa on käsitelty opettaja- ja koulumuistotutkimuksissa (esim. Uitto & Syrjälä 2008; Vuorikoski 2003). Omassa tutkimuksessani opettajakokemuksen valta ja vaikutus nähdään ilmiönä, joka ulottuu oppilaan kokemusmaailmaan välillä hyvinkin kauaskantoisin seurauksin. Kokemuksilla voi olla vaikutusta oppilaan käsitykseen itsestään ja täten oppilaan kasvuun ja kehitykseen. Kokemukset vaikuttavat myös oppilaan tekemiin valintoihin tulevaisuudessa. Opettajan toiminnan vaikutuksia ja seurauksia ovat käsitelleet myös esimerkiksi Wilson ym. (2007), McGrath ja Van Bergen (2015) sekä Kiuru ym. (2015) (ks. luku 2.1.2).

On huomioitavaa, että muistelija muistelee mennyttä nykyhetkestä käsin omien merkitysrakenteidensa kautta (Moilanen & Räihä 2015). Täten opettajista kerrottaviin muistoihin vaikuttavat paitsi muistelijan subjektiivinen kokemus, myös oleellisesti opettajiin, opettamiseen ja kasvatukseen kohdistuvat odotukset tänä päivänä. Maailman muuttuessa ja kouluinstituution sekä vallitsevien normien vaihtuessa myös opettajien toiminta on osin sidoksissa vallitsevaan aikaan ja paikkaan. Se mikä ennen oli hyväksyttyä, ei nykyään välttämättä ole sitä. Sama toteutuu toisinpäin. Tästä syystä en ole jättänyt myöskään suomalaisen koulun historiaa ja kasvatuksellisia periaatteiden huomioimista täysin tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Tämän päivän kasvatusta ja opetus ovat muotoutuneet niin institutionaalisessa kuin filosofisessa mielessä historiallisesti, jolloin historia vaikuttaa meissä myös tänä päivänä. Koululaitoksessa ja kasvatuksellisesti hyväksi katsotuissa periaatteissa muutokset tapahtuvat aina suhteessa menneeseen. Myös keräämäni kirjoitelma-aineisto sisältää koulumuistoja aina 1940-luvulta 2010-luvulle asti. Osa kirjoitelmista sijoittuu ajallisesti rinnakkaiskoulujärjestelmän aikaan, jolloin kouluista käytettävä termistö voi olla entuudestaan vieras tämän tutkielman lukijalle. Näistä syistä näen perusteltuna tuoda tutkielmaani lyhyesti näkyviin myös seuraavan alaluvun teeman: koululaitoksen ja kasvatuksen historian Suomessa.

2.4 Suomalaisen koululaitoksen ja kasvatuksen historia

2.4.1 Koululaitoksen historia Suomessa

Koulujen kasvatuksellisiin ja opetuksellisiin päämääriin ovat suomalaisen koululaitoksen historiassa vaikuttaneet sekä yhteiskuntaan ja kulttuuriin että talouteen liittyneet ihanteet ja pyrkimykset (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011). 1800-luvun puolesta välistä aina 1960-luvulle asti elettiin suomalaisen koulutuksen kehityksessä kansakoulun aikaa. *Kansakoulu* perustui ideologiaan, jossa kullekin lapselle tuli antaa tasavertainen mahdollisuus oppia. Koulunkäynnin tuli siis olla mahdollista riippumatta sukupuolesta tai taloudellisista lähtökohdista – siitä, mihin säätyyn lapsi oli syntynyt.

Oppivelvollisuuslain myötä kuuden vuoden mittainen koulusivistys tuli kaikille suomalaisten vanhempien lapsille pakolliseksi. Oppivelvollisuuden mukaan jokaisen lapsen koulusivistykseen kuului kansakoulun perusopetus sekä tämän jälkeen käytävät kansakoulun käytännöllisyyteen painottuvat jatkuuokat tai vaihtoehtoisesti yleissivistävä *oppikoulu*, jonne oli mahdollista pyrkiä erikseen. Valtaosa lapsista kävi koulunsa kuitenkin kansakoulussa ja vasta 1950-luvulla suurempi osa lapsista suurien ikäluokkien koulun aloittamisen myötä oppikoulussa. Suomalaisen yhteiskunnan teollistumisen myötä myös oppikoululaitos laajeni entisestään ja 1950–1960-luvuilla oppikoulusta tuli vähitellen mahdollinen kaikille yhteiskuntaluokille ja myös maaseudulla asuneille lapsille. Kansakoululain uusinnan myötä vuonna 1957 oppivelvollisuusikää pidennettiin 16 ikävuoteen asti (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011.)

Toisen maailmansodan jälkeisenä aikana koulutusjärjestelmää laajennettiin perustellen tätä yhdenvertaisuuden ja demokraattisuuden arvoilla. Samalla koulutukseen lisättiin yhä systemaattisempia tutkintojärjestelmiä sekä tarkentuvaa oppimistulosten seuraamista. Globalisaation seurauksena koulutuspolitiikasta on tullut ajan saatossa markkinasuuntautuneempaa ja uusliberalistisempaa. (Vuorikoski 2003.) Koulutuksen tehtävä on sosiaalista ihmisen yhteiskunnan jäseneksi ja siksi suomalaisen koulun on täytynyt pyrkiä muovautumaan eletävän ajan ja yhteiskunnan muuttuessa. 1960-luvulla Suomessa toteutettiin *peruskoulu-uudistus*, jossa kansakoulu jatkuuokkineen ja oppikoulu sulautettiin yhteen (Tuomaala 2011.) Uusikylän (2006) mukaan oppikoulun opettajissa oli havaittavissa skeptisyyttä ”lahjattomien” ja ”lahjakkaiden” pistämisestä samaan kouluun peruskoulu-uudistuksen myötä. Lahjakkuuden uskottiin olevan synnynnäistä ja pysyvää. Kuitenkin sittemmin todetut kansainväliset tutkimustulokset suomalaisten koululaisten osaamisesta todistivat luulot osaamisen rappeutumisesta peruskoulun myötä vääriksi

(Uusikylä 2006, 27–28.) Suomalaisen koulutuksen historia voidaan nähdä lineaarisena koulutuksen saavutettavuuden ja tasa-arvoisten mahdollisuuksien lisääntymisenä, mutta toisaalta myös lisääntyneenä normina, ihanteena sekä pakkona kouluttautua (Jauhiainen 2011).

2.4.2 Kasvatuksen muutos

Opettaja- ja koulumuistoja tutkittaessa on huomioitava kasvatustieteen menetelmien muutos. Erilaiset tavat opettaa ja kasvattaa ovat jatkuvassa kulttuurisessa ja historiallisessa muutoksessa. Myös opettajamuistot heijastavat aina kunkin ajan historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutunutta tapaa toteuttaa kasvatustieteen ja opetustyötä (esim. Salo 2005, 10). *Koulutus* on järjestelmällistä, konkreettisiin päämääriin tähtäävää institutionaalista toimintaa. *Kasvatus* on puolestaan koko eliniän kestävää ihmiseen kokonaisvaltaisesti vaikuttavaa toimintaa, jonka tavoitteena on paitsi sivistyksen ideaali myös yksilön persoonallisuuden syntyminen (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 40). *Kasvatusta* voidaan tarkastella eri tulokulmista. Kun kasvatustieteen näkökulmasta kasvatuksella yksilö sopeutetaan yhteisöön, on kasvattaminen kasvatustieteen näkökulmasta yksilön persoonallisuuden kehittämistä. Pelkistetyimmillään kasvatustieteen on kuitenkin kahden ihmisen välistä vuorovaikutusta, joka toteutuu niin yksittäisten tekojen, kommunikoinnin kuin tavoitteellisen toiminnan kautta. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 32–35.)

Tähtinen (2011) toteaa kasvatustieteen perustuvan kulloinkin vallitsevaan kuvaan siitä, millainen ihmisen ajatellaan lähtökohtaisesti olevan, sekä siitä, millaiseksi ihmisen toivotaan muotoutuvan: millainen on ihanteellinen ihminen. Tähän vaikuttavat oleellisesti yhteiskunnassa ja kulttuurissa vallitsevat arvot siitä, mitä pidetään hyvänä ja toivottuna ja mitä ei-toivottuna. Koski (2001) on tutkinut suomalaisen koulun vuosien 1924–1977 aapisia ja lukukirjoja. Aapisten kertomukset heijastivat ennen kunkin ajanjakson ihanteellisia malleja yksilöistä esimerkiksi kertomusten avulla ja siten niistä oli löydettävissä myös aikakausien kasvatustieteen määrittäneet arvot. Tarinoissa kerrottiin paitsi lasten arjesta, velvollisuuksista sekä ihmissuhteista, myös toiminnan moraalisisista ulottuvuuksista: oikeasta ja väärästä toiminnasta kunakin aikakautena. Usein aapisten tarinoissa kuvatut ongelmatilanteet liittyivät lapsen tekoihin: lapsi oli toiminut vasten odotuksia valehdellen, kiusaten, häiriten tai olemalla muuten tottelematon. Aapisista oli havaittavissa selvästi pyrkimys välittää lapselle ideaalin maailman piirteitä sekä kuva siitä, millainen lapsi on hyvä lapsi – miten lapsena on hyväksyttävää toimia. Suomen itsenäistymisen ajan jälkeisinä ensimmäisinä vuosikymmeninä kertomuksia ohjailivat kristillinen siveellisyys sekä

isänmaallisuus. Lapsen tuli olla perheestään ja isänmaastaan kiitollinen, rehellinen ja nöyrä, kuuliainen ja ahkera. Tyttöjä kasvatettiin tulevaan tehtävänsä puhdassydämisenä äitinä ja poikia urheaan rohkeuteen tulevassa (työ)elämässä. Lisäksi koulun kasvatukseen liitettiin tavoite terveen kansalaisen ja voimakkaan kansakunnan ihanteen toteuttamisesta (Tuomaala 2001).

Sosiaalinen, kulttuurinen ja taloutta koskeva 1960-luvun murrosaika muovasi myös aapisen kertomuksia. Lapsille pyrittiinkin välittämään enemmän suvaitsevaisuuden, solidaarisuuden sekä yhdessä toimimisen tärkeyttä. Sosiaalisesti ilmenevän hyvyyden tärkeys paikkasi yhä suuremmin tarinoiden hengellistä puolta. Kuva ihanteellisesta lapsesta ja hyväksytystä lapsen toiminnasta muuttui isänmaallisesta ja kristillisestä ajattelusta siihen, että lapsen elämä saikin olla mukavaa ja onnellista. Kertomuksista oli löydettävissä enemmän piirteitä yhteisyydestä ja ystävyydestä. Myös sukupuoliin kohdistuneet odotukset näkyivät tasa-arvoisempina. (Koski 2001).

Lapsen tasa-arvoisempi kohtelu ja lapsen onnellisuuden pitäminen tärkeänä alkoivat näkyä myös lasten kasvatuksessa. Korhosen (1999) väitöskirjatutkimuksessa tutkittiin isyyden muutosta 80 ihmisen elämäntarinan pohjalta. Tutkimuksessa tutkittiin kertojien kokemuksia lapsuudessaan saamasta kasvatuksesta sekä heidän omaa kokemustaan vanhemmuudesta. Tuloksissa havaittiin nuoremman sukupolven kasvatuksen olevan otteiltaan keskustelelevampi ja sallivampi edelliseen polveen verrattuna. Myös suhde omiin lapsiin nähtiin tasavertaisempänä, läheisempänä ja lempeämpänä. Kurinpito kasvatuksessa oli muuttunut ymmärtävään ja neuvottelevaan suuntaan. (Korhonen 1999.) Samankaltainen muutos on havaittavissa myös koulussa tapahtuvan kasvatuksen luonteessa, kun kasvatusta ja oppiminen ovat muuntuneet kohti oppimaan ohjaamista ja oppimisen ohjaamista. Yksilöllisyyttä ja yksilön kehitystä korostava yhteiskunta on muokannut opettajan roolista enemmän oppimiseen ohjaajan. (Vuorikoski 2003.) Linnatsalo (2002) on tutkinut Korhosen (1999) tapaan kasvatusta eri sukupolvissa. Linnatsalon (2002) tutkimuksessa tutkittiin lapseen kohdistettavaa hyväksyntää ja torjuntaa näiden vaikutuksia kasvatuksellisesta näkökulmasta kolmessa eri ikäpolvessa. Tuloksissa eri sukupolvien kokemuksista oli kuitenkin jotain yhteistä: Tutkimuksen kaikkia sukupolvikokemuksia yhdistivät näkemykset lapsena koetun hyväksynnän vaikuttavuudesta kehitykseen positiivisesti.

3 AINEISTON KERUU JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

3.1 Tutkimusaineiston keruu Penna-alustalla

Tämän tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin Yhteiskuntatieteellisen Tietoarkiston Penna-aineistonkeruualustalla. Penna-alustalla kerätyt aineistot arkistoidaan tutkimuksen päätyttyä tietoarkiston Aila-portaaliin, mikä mahdollistaa aineiston jatkokäytön myös tulevissa tutkimuksissa. Tietoarkisto huolehtii, että näin kerättävät aineistot ja vastaajien taustatiedot käsitellään voimassa olevien tietosuojasäädösten mukaisesti. (ks. Penna-kirjoitusaineistojen keruutyökalu.)

Aineistonkeruulomakkeessa vastaajilta kerättiin taustatietoina ikä, sukupuoli, koulutus, kouluaste, jolla muisteltava opettaja opetti sekä paikkakunnan tyyppi, jossa koulu sijaitsi. Saatekirjeessä kirjoittajaa pyydettiin kirjoittamaan muistonsa esseeseen tai tarinan muotoon (ks. Liite 1: Saatekirje ja taustatietolomake: Penna). Tekstin pituuden kirjoittaja sai päättää itse. Tarinassa vastaajaa pyydettiin kuvailemaan muisteltavaa opettajaansa ja kertomaan, miten opettajan toiminta vaikutti vastaajaan ja hänen elämäänsä.

Lukijan mielenkiinnon herättämiseksi Penna-aineistonkeruulinkin takana olevassa saatteessa viitattiin näyttelijä Hannu-Pekka Björkmanin opettajamuistoon (Helsingin Sanomat. 11.2.2019). Opettaja oli todennut nuorelle Björkmanille tällä olevan ”näyttelijän jalat”. Björkman oli kysynyt opettajalta, mitä tarkoittaa näyttelijän jalat, johon opettaja vastasi seuraavasti:

”Rytmität puhetta ja kävelyä kuin näyttelijät. Kävelet, pysähdyt, puhut, sitten jatkat taas kävelyä ja taas pysähdyt. Et sotke asioita. Sinulla on näyttämöllinen rytmitaju.”

Myöhemmin kyseinen opettaja oli pysäyttänyt hänet ja kysynyt, oliko hän miettinyt näyttelijän ammattia. Lehtiartikkelissa Björkman totesi opettajallaan olleen tarkka silmä siihen, mikä tulevilla näyttelijällä oli vielä täysin tiedostamattomassa tilassa.

Opettajamuistotutkimuksen tarkoituksena ei ollut tutkia spesifiä ihmisryhmää, vaan tutkimuskohteena olivat ihmisten tarinat. Tästä syystä tutkimuksen vastaajia pyrittiin tavoittamaan mahdollisimman monia eri väyliä pitkin, jotta ketään ei lähtökohtaisesti

suljettaisi tutkimuksen ulkopuolelle. Aineiston keruu aloitettiin joulukuussa 2019 Suomi 24-keskustelufoorumilta. Keskustelu aloitettiin neljässä eri keskustelukategoriassa: *"Elämäni käännekohta"*, *"Elämäkertani"*, *"Yleistä kasvatuksesta"* ja *"Opettaminen"*. Foorumilla avaamissani keskusteluissa (Liite 2: Saateteksti: Suomi 24-keskustelufoorumi) viittasin julkisuudesta tunnetun kirjailija Tuomas Kyrön opettajamuistoon hänen elämänsä ratkaisevasti muuttaneesta opettajasta, joka aiheutti Kyrössä ryhtiliikkeen juuri silloin, kun sitä kaikkein eniten tarvitsi (Yle 12.11.2018). Viittauksen jälkeen kysyin lukijalta, onko hänellä merkittäviä opettajamuistoja, jotka olisivat vaikuttaneet elämänsuuntaan, siihen millaiseksi ihmiseksi lopulta kasvoi tai kokeeko hän olevansa tämänhetkisessä elämänsä pisteessä juuri opettajan toiminnan tai sanojen johdattamana.

Jotta mahdollisia kirjoittajia olisi tavoitettu mahdollisemman laajasti, otin lisäksi yhteyttä kahteen yhdistykseen: Tampereen vanhempainyhdistykseen sekä Suomen valtakunnalliseen eläkeläisten yhdistykseen. Luvan saatuani sain jakaa aineistonkeruulinkin sekä Tampereen vanhemmat ry:n sekä Eläkeläiset ry:n Facebook-ryhmiin (Liite 3: Saateteksti Facebook-ryhmissä) Myös Tietoarkisto jakoi tiedon tutkimuksesta Facebook- ja Twitter-käyttäjätileillään. Lisäksi tiedotin tutkimuksen aineistonkeruusta omilla sosiaalisen median kanavillani. Koska en halunnut sulkea mitään ihmisryhmää tutkimuksen ulkopuolelle, pyrin tavoittamaan myös ihmisiä, jotka eivät käytä sosiaalista mediaa tai internetin keskustelupalstoja. Siksi ilmoitin tutkimuksesta myös viidessä ilmaisjakelulehdessä Pirkanmaan ulkopuolella pienellä teksti-ilmoituksella¹.

3.2 Tutkimusaineisto

3.2.1 Aineiston perustiedot

Kirjoitelma-aineisto koostui yhteensä 36 kirjoitelmasta. Yksi kirjoitelmista oli lähetetty kahteen kertaan, jolloin analysoitavia kirjoitelmia oli lopulta 35. Kirjoitelmat olivat pituudeltaan 69–1261 sanaa. Kirjoitelmissa oli kirjoitettu aiheista, joista saatetekstissä pyydettiin ja ohjeistettiin kirjoittamaan, minkä vuoksi kertomukset vastasivat hyvin molempiin tutkimuskysymyksiin. Aineisto sisälsi laajan kirjon erilaisia muistoja opettajista. Joukkoon

¹ Ilmoitustekstin pituuden määrätti lehden sähköinen järjestelmä ja hinta. Ilmoitusteksti (Liite 5) julkaistiin Seutunelosissa, Etelä-Suomen Sanomissa, Sompiossa ja Rannikkoseudussa lukijailmoituksille tarkoitetuilla "Sekalaista" ilmoituspaloilla. Kaupunkilehti Kukkoon mahtui pidempi ilmoitusteksti (Liite 4). Kaikki ilmoitustekstit paikallislehdissä julkaistiin 6.-15.1.2020 välisenä aikana.

mahtui niin negatiivisina kuin positiivisina koettuja ja kuvailtuja muistoja sekä muistojen vaikutuksia.

Vastaajista enemmistö oli sukupuoleltaan naisia (21) sekä loput 14 miehiä. Yksi kirjoittaja ilmoitti olevansa muunsukupuolinen. Vastaajia oli monen ikäisiä aina 20 vuotiaista yli 65 vuotiaisiin. Tarinoiden kirjoittajien ikäjakauma painottui aineistossa 20–24 ikävuoteen sekä yli 65-vuotiaisiin. Kokonaisuudessaan kirjoittajien ikähaarukka muodostui 20–64 vuotiaista sekä yli 65-vuotiaista henkilöistä (ks. Liite 1: Saatekirje ja taustatietolomake: Penna).

Perustiedoissa kirjoittajien opettajamuistojen koulujen sijainnit vaihtelivat. Suurin osa merkittävimmistä opettajamuistoista sijoittui kuitenkin kylään tai taajamaan maaseudulla (12). Loput merkittävien muistojen kouluista sijoituivat tasaisesti erityyppisille paikkakunnille. Esimerkiksi suuren kaupungin keskustakouluun sijoittuneita muistoja oli aineistossa kuusi ja pieneen kaupunkiin sijoittuneita viisi kappaletta.

Suurin osa merkittävimmistä opettajamuistoista ajoittui kirjoittajan peruskoulun ala-asteelle tai kansakouluun (20 kirjoitelmaa / 35 kirjoitelmasta). Toiseksi suurin osuus vastauksista ajoittui muistelijan lukioaikaan. Peruskoulun yläasteelle sijoittuvia muistoja oli aineistossa yhteensä neljä ja ammattikoulun opettajasta mainittiin yhdessä kertomuksessa. Yliopisto- ja ammattikorkeakoulun opettajista ei taustatiedoissa ollut tässä aineistossa mainintoja.

Vastaajista valtaosa oli ylimmältä koulutukseltaan korkeakoulutettuja (12). Ylioppilaaksi valmistuneita oli kirjoittajista kymmenen sekä ammatillisen koulutuksen omaavia kahdeksan. Kirjoittajia, jotka eivät olleet kouluttautuneet peruskoulun tai kansa- ja oppikouluyhdistelmän jälkeen, oli viisi.

3.2.2 Kirjoitelma-aineisto ja tutkimusetiikka

Kirjoituksia kerätessä tulee noudattaa ihmistieteiden eettisiä periaatteita. Niiden mukaisesti tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, osallistumisen saa keskeyttää ja kirjoittajien tulee saada tietää henkilötietojen käsittelystä ja aineiston säilyttämisen elinkaaresta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 8–9). Kuula (2006b, 125–126) toteaa tutkimukseen osallistujan yksityisyyden suojan toteutuvan parhaiten silloin, kun tutkittavat ovat tehneet itse päätöksensä tutkimukseen osallistumisesta sekä päättäessään itse, mitä tutkimuksessa haluaa kertoa. Itsemääräämisoikeus on eettisesti tärkeä ja myös välttämätön tutkittavien yksityisyyden kunnioittamisen lähtökohta tutkimuksessa. Oman yksityisyyden rajat tietää vain tutkittava itse, jolloin vapaaehtoisuuden on oltava myös tutkittaville tiedossa.

Tutkittavan päättäessä mitä ja miten tekstissään kertoo, hän määrittää yksityisyyden rajansa itse. Tutkittavaa tulee lisäksi tiedottaa aineistonkeruun yhteydessä, mihin tarkoitukseen aineisto kerätään, kuka aineiston kerää sekä mitä aineistolle konkreettisesti tapahtuu – mihin aineisto tallennetaan ja mihin tarkoituksiin sitä voidaan tutkimuksen päätyttyä käyttää.

Jotta mahdollisuus kertomuksen yhdistämisestä henkilöön minimoidaan aineistosta ja tutkimuksesta, erityisesti suorien tunnisteiden keruuta on syytä välttää. Suoria tunnistetietoja ovat esimerkiksi tutkittavien kuvat ja ääni, nimi, osoite ja syntymäaika. Epäsuorilla tunnistetiedoilla tarkoitetaan tutkittavan työpaikkaa, asuinpaikkaa ja koulua sekä elämänkulun kuvauksia. Myös henkilötietoja sisältävän tutkimusaineiston keruu on sallittua, mikäli tutkittava on antanut tietojensa käyttöön luvan eli suostunut tutkimukseen vapaaehtoisesti ja on päättänyt itse missä määrin henkilökohtaista kertomustaan avaa. (Kuula 2006b 128–129.)

Anonymiteetin suojaamiseksi tutkittavilta ei tässä tutkimuksessa pyydetty nimitietoja, asuinpaikkakuntaa tai muita tietoja, jotka voisivat olla yhdistettävissä kertojaan (ks. Kuula 2006a, 204). Tutkimukseen osallistuvia pyydettiin olemaan mainitsematta kertomuksessaan muisteltavien opettajien, tai muiden henkilöiden, nimiä. Muutamassa kertomuksessa opettajasta puhuttiin nimellä ja joissakin teksteissä mainittiin paikkojen nimiä. Tutkimuseettisistä syistä en ole tuonut näitä tietoja ilmi tässä tutkielmassa. Aila-Portaaliin siirrettävien kertomusten henkilötietojen poistosta on vastannut Tietoarkisto.

Tässä tutkimuksessa tutkittavia tiedotettiin saatekirjeessä aineistonkeruun tarkoituksesta ja päämäärästä. Saatteessa kerrottiin, että aineistoa kerätään pro gradu - tutkielmaa varten ja myös tutkimuksen aihe sekä tutkimusasetelma informoitiin osallistujalle etukäteen. Lisäksi saatetekstistä kävi ilmi tutkimuksen tekijän nimi ja yhteystiedot mahdollisia kysymyksiä varten sekä tutkimuksen tekijän opiskeluala. Vapaaehtoisuus, kirjoituksen muokkaaminen ja osallistumisen peruuttamisen ohjeet keruun aikana kuvattiin Pennan käyttöehdoissa, joihin kirjoituskutsusta oli linkki (<https://services.fsd.tuni.fi/penna/ohje>).

Aineistonkeruulomakkeessa kysyttiin erikseen osallistujan suostumus kertomuksen arkistointiin Aila-portaaliin mahdollisia jatkotutkimuksia varten. Kertomukset, joiden kertojat eivät suostuneet aineiston jatkosäilytykseen tuhotaan välittömästi tämän tutkielman valmistettua. Jatkokäyttöön arkistoitava aineisto on tarkistettu Tietoarkistossa ja mahdolliset kokonaiset henkilönimet poistettu ja korvattu Tietoarkiston käyttämällä kategorisoinnilla, (esim. [Naisopettaja] tai [Miesopettaja]). Jos henkilöihin on viitattu vain etunimellä, poistoja ei ole arkistoaineistoon tehty. Aineisto on kerätty tietosuoja-asetuksen ja tietosuojalain

mukaisesti ”akateemisen ja kirjallisen ilmaisun tarkoituksiin”. Arkistoaineistoon on sillä perusteella saatettu harkinnanvaraisesti jättää jatkokäytön kannalta oleellisia kirjoittajien epäsuoria tunnisteita. Muutama kirjoittaja kertoo, mihin kuntaan tarina sijoittuu. Maininnat paikkakunnista on jätetty arkistoaineistoon. Niiden perusteella kirjoittajaa ja muita tarinoiden henkilöitä on vaikea tunnistaa, sillä lukija ei voi tietää kerrottujen tapahtumien täsmällistä ajankohtaa. Tutkimukseni aineistonkeruuseen vastanneet henkilöt ovat myös omalta osaltaan ratkaisseet eettisiä kysymyksiä kirjoitettuaan ja muokattuaan tekstinsä omaehtoisesti tietoisena siitä, että heidän kirjoitustaan käytetään tutkimusjulkaisuissa (Tietoarkisto 2021.)

Arkistointiluvan antaneiden kirjoitukset on tallennettu Tietoarkistoon jatkokäyttöä varten. Tietoarkistoon arkistoitu tutkimusaineisto on sähköinen tietolähde. Tietoarkiston ohjeiden mukaisesti aineistoon tulee viitata niissä julkaisuissa ja esityksissä, joissa aineistoa tai osaa siitä käytetään. Aineistoille annetaan malliviittaus, joka julkaistaan aineiston kuvailussa ja aineisto-oppaassa (Tietoarkisto 2021.) Pro graduani varten keräämien arkistoitujen kirjoitusten malliviittaus on seuraava: Kuula, Meri (Tampereen yliopisto): Merkittävimmät opettajamuistot -kirjoitusaineisto 2020 [sähköinen tietoaineisto]. Versio 1.0 (2020-10-12). Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [jakaja]. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:fsd:T-FSD3412>

Tutkielman tekijänä olen sitoutunut noudattamaan tutkimuksessani hyvän tieteellisen käytännön periaatteita toteuttaen koko tutkimuksen ajan eettisesti kestävän tutkimustyön mukaista huolellisuutta. Kaikki tutkimuksen vaiheet on raportoitu rehellisesti, avoimesti ja yksityiskohtaisesti. Aiempaan tutkimustietoon ja kirjallisuuteen pohjautuvaa tietoa ja tekijöitä on kunnioitettu viittaamalla alkuperäiseen lähteeseen. (Günther & Hasanen 2021; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2006.)

Tutkimuksen teon eettisiin käytänteisiin kuuluu oleellisena tutkimuksen tarkoituksen ja sitä ohjaavien intressien kriittinen tarkastelu (Hirvonen 2006). Tämä tarkoittaa tutkimuksen objektiivisuuden tarkastelua sekä tutkimuksen tekijän position tiedostamista. Luokanopettajaopiskelijana objektiivisuuteen tähtääminen on ollut tässä tutkimusprosessissa olennaista, sillä tulevana opettajana ymmärrys opettajia kohtaan voisi teoriassa vaikuttaa tekstiaineiston käsittelyyn ja tulkintaan. Tämän vuoksi olen tietoisesti pyrkinyt käsittelemään kertomuksissa kuvatut kokemukset sellaisinaan tekemättä niistä omia tulkintoja. Tutkijana kerron ihmisten kokemuksista välillisesti, jolloin voin ainoastaan kertoa, mitä kertomuksista kävi sellaisenaan ilmi. Analyysissä olen analysoinut jokaisen kertomuksen tieteellisesti hyväksytyillä metodologisilla menetelmillä noudattaen kaikissa

työskentelyvaiheissa ehdotonta huolellisuutta. Tutkimuksen läpinäkyvyyden vuoksi olen raportoinut analyysin vaiheet myös tähän tutkielmaan.

3.3 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tarkoitus on vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaiset opettajan toimintatavat koettiin tässä aineistossa merkittäviksi?
2. Miten kirjoittajat kokevat opettajien toiminnan tai opettajan itsessään vaikuttaneen heihin?

Seuraavassa luvussa kuvaan, kuinka toteutin kirjoitelma-aineiston analyysin käytännössä noudattaen tieteellisesti hyväksytyjä tutkimusmetodeja. Ennen tätä käyn läpi metodologisesti tutkimukseni kannalta oleelliset käsitteet ja paikannan tutkimukseni paikan tieteenfilosofiassa.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 *Kvalitatiivinen tutkimus*

4.1.1 Laadulliset tutkimusmenetelmät

Tässä tutkimuksessa aineiston analysointiin on käytetty laadullisia tutkimusmenetelmiä. Laadullisen analyysin muodot voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen: aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen (Eskola & Suoranta 1998, 153) tai teoriaohjaavaan muotoon. Saarasen ja Puusniekan (2006) mukaan teoria voi olla myös itsessään tutkimuksen päämäärä. Tutkimuksen avulla voidaan esimerkiksi kehittää vanhaa teoriaa tai luoda kokonaan uutta. Vaikka laadullisissa tutkimuksissa ei puhuttaisikaan suoranaisesti operationalisoimisesta, tulisi teoreettisille käsitteille tavoittaa empiirinen vastine, jota tutkia (ks. esim. Saarinen & Kauppinen 2006). Tässä hyödynnän aineiston analysoinnissa teemoittelua etsien aineistosta siinä toistuvia teemoja aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Vaikka tutkimus on aineistolähtöinen, kytketään analyysin myötä esiin tulleet tutkimustulokset lopulta laajempaan kontekstiin sekä aihetta koskevaan tutkittuun tietoon ja tieteellisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105.)

4.1.2 Tutkimuksen paikka tieteenfilosofiassa

Koska tutkittavat tarinat ovat henkilökohtaisia kertomuksia, ei niistä voida tämän tutkimuksen perusteella tehdä yleistettäviä johtopäätöksiä. Ihmistieteissä tavoitteena onkin monesti ymmärtää, eikä ennustaa, kuten luonnontieteissä (Raatikainen 2005). Yksittäisiä kertomuksia tutkittaessa keskiössä ovat ihmisten tarinat. Jokaisen ihmisen elämäntarina on lähtökohtaisesti ainutlaatuinen, subjektiivinen kertomus omasta elämänkulusta. Tutkiessani ihmisten omia kokemuksia ja havaintoja, on kyseessä fenomenologinen tutkimus (Smith 2018).

Laine (2015) toteaa fenomenologian perustuvan ajatukseen, jossa ihminen ja maailma toimivat molemmin puolisessa vuorovaikutuksessa, jossa ihminen vaikuttaa maailmaan ja maailma ihmiseen. Fenomenologiassa kyseistä suhdetta tutkitaan aina yksilön

näkökulmasta. Laine (2015) mainitsee esimerkkinä, kuinka koulumaailma näyttäytyy erilaisena opettajalle kuin esimerkiksi tämän oppilaille. Aikuinen todennäköisesti kokee luokassa tapahtuvat tilanteet eri tavalla kuin samassa tilassa läsnä olevat oppilaat kokevat, sillä opettajan ja oppilaiden näkökulma, perspektiivi, on erilainen. Kunkin ihmisen oma perspektiivi ja sen myötä suhde maailmaan rakentuu yksilön eletyn elämän seurauksena. Perspektiivi toimii eräänlaisena kehyksenä, jonka läpi elämäänsä elää. Tämä kehys muodostuu paitsi elämän mittaan koetuista aiemmista kokemuksista, myös yksilön henkilökohtaisista arvoista, käsityksistä sekä tavoista tuntea. Oman perspektiivinsä kautta kukin ihminen kokee ja tulkitsee niin nykyisyyttä kuin tulevaa sekä muodostaa henkilökohtaisen ymmärryksensä maailmasta. (Laine 2015.)

Vaikka jokainen tutkimusaineiston vastaus olisikin ainutlaatuinen, tulee tutkijan osata suhtautua aineistoon ja tuloksiin myös objektiivisesti ja kriittisesti. Jos esimerkiksi kuvitellaan, että aineistossani esiintyy kirjoitelma, jossa tutkittava kokee ankaran opettajan aiheuttaneen itselleen (oppilaalle) loppuelämän ajaksi huonon itsetunnon, ei tutkija voi vetää tästä johtopäätöstä siitä, että kaikilla ankaran opettajan entisillä oppilailla olisi huono itsetunto. Sen sijaan tutkija voi todeta, että kirjoittaja kokee itse opettajamuistonsa ankarasta opettajasta vaikuttaneen itsetuntoonsa negatiivisesti. (ks. Raatikainen 2005.)

Relativismi (ks. esim. Swoyer 2008) korostaa käsitystä siitä, ettei absoluuttisia totuuksia ole olemassa. Sen sijaan tilanteiden luotettava ja takuuvarma totuus tapahtuu aina suhteessa ympäristöönsä ja laajempaan viitekehykseen. Tässä tutkimuksessani on myös piirteitä relativismista, sillä opettajamuistojen tiedostetaan sijoittuvan ajallisesti suomalaisen koululaitoksen historian eri vaiheisiin sekä näinä ajanjaksoina hyväksytyiksi katsottuihin kasvatuksellisiin käytänteisiin.

4.2 Kertomusten tutkimus

4.2.1 Kertomuksen merkitys menneessä ja tulevassa

Narratiivit eli kertomukset luovat aikaa, paikkaa ja kontekstia (Huttunen 2013, 149). Kertominen itsessään on keino, jolla ihminen pystyy välittämään muille tietoa ja kokemuksiaan (Kujala 2008). Hyvärisen (2006) mukaan vain kertomusten avulla ihmisen on ylipäänsä mahdollista jäsentää, hallita ja ymmärtää niin omaa menneisyyttä kuin tulevaisuuttakin (ks. myös Ropo & Huttunen 2013, 9). Kertomusten avulla ihminen tekee maailmasta merkitysten kautta ymmärrettävän paikan olla ja elää (Ukkonen 2006). Kyky

muistella ja muistojen kertominen ovatkin ihmisenä elämisen perusedellytyksiä (Kosonen 1998).

Myös ihmisen identiteetti, käsitys omasta itsestään, rakentuu juuri hänen kokemiensa kertomusten avulla. Lisäksi kertomusten avulla ihmiset voivat jakaa kokemuksia keskenään ja oppia ymmärtämään kertomuksen takana toimivaa ja tuntevaa toista ihmistä. Vaikka kertomus voikin olla kertojan subjektiivinen kokemus, ei tutkijan tule unohtaa, että myös kokemukset ovat jäsentyneet kulttuurisesti. Sama toteutuu myös toisinpäin: Yksittäiset kertomukset ovat osa kulttuurista ja sosiaalista maailmaamme ja sen rakentumista. (Hyvärinen 2006.) Myös historiallisesta näkökulmasta tarkasteltuna kertomukset ovat merkittävä tapa kerätä tietoa (Ukkonen 2006). Tekstiaineistot voivat lisäksi tarjota lukijalle erinomaisen lähteen, jossa avautuvat myös ne tunteet, ajatukset ja kokemukset, joista ei voi puhua (ks. Paal 2011). Siksi luonnontieteistä eroavat ihmistieteiden tutkimusmenetelmät ovat yhteiskunnallisesti korvaamattomia ja perusteltuja tutkimisen tapoja.

4.2.2 Kertomukset tutkimusaineistona

Narratiivista eli kertomuksellista tutkimusta luonnehditaan tutkimuksellisenä menetelmänä moninaiseksi, eikä sen hyödyntämiseen tutkimuksen kentällä ole olemassa yhtä ainoaa lähestymistapaa (Kaasila, Rajala & Nurmi 2008, 5). Kertomuksia tutkittaessa voidaan puhua narratiivisesta, eli kertomuksellisesta, tai narratiivien, eli kertomusten tutkimuksesta. Polkinghorne (1995) kuvaa *kertomusten* analyysin perustuvan kertomusten tutkimiseen. Käytännössä tämä voi tapahtua esimerkiksi teemoittelun tai tyyppittelyn keinoin. *Kertomuksellinen* analyysi sen sijaan keskittyy esimerkiksi juonirakenteen tarkastelemiseen tai tyyppitarinoiden luomiseen, jolloin useammasta kertomuksesta luodaan yksi, laajempi kertomus (ks. myös Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Kertomuksia tutkittaessa lähestymistapoja aineiston analyysiin on useita. Esimerkiksi Äärelä (2012) on tutkinut narratiivisessa tutkimuksessaan nuorisovankilassa tuomiotaan istuvien ihmisten koulumuistoja. Tutkittava aineisto koostui Äärelän tutkimuksessa vankien haastattelukertomuksista. Tutkija käytti aineiston käsittelyssä laadullista sisällönanalyysiä – tässä tapauksessa luokitellen ja kategorisoiden nuorien vankien kouluvuotia kuvanneet tekijät. Rantalan (2008) tutkimuksen kohteena olivat videoidut tapahtumat, kertomukset koulun arjesta. Etnografisen tutkimuksensa aineiston analyysissä Rantala hyödynsi visuaalisen antropologian metodista lähestymistapaa: Tässä tapauksessa narratiivinen aineistonkeruu videoiden muodossa mahdollisti lasten tunteiden kuvaamisen paitsi verbaalissa myös visuaalisessa muodossa. Oleellista ei ollut Rantalan mukaan niinkään

narratiivien juoni vaan argumentaatiostruktuuri. Myös Uitto ja Syrjälä (2008) ovat tutkineet opettajaopiskelijoiden kouluaikaisia muistoja omista opettajistaan keräten tutkittavilta kertomusaineiston, jota tutkivat kolmesta aineistossa toistuneesta näkökulmasta eli teemasta (ks. luku 2.2.).

Kun aineistona käytetään kirjoitettuja tekstejä, on kirjoittajalla usein mahdollisuus kirjoittaa kertomuksensa yksityisesti sekä Pöysän (2006) mukaan jopa intiimisti. Intiimiydellä Pöysä (2006) kuvaa haastattelun ja kirjoitetun aineiston eroja, sekä sitä, että tekstiä kirjoittaessa tekstin saaja on harvemmin paikan päällä odottamassa vastausta. Tällöin kirjoittamishetki saattaa olla kirjoittajalleen rauhallinen ja yksityinen. Muisteleva kirjoittaminen ei kuitenkaan voi olla vain luovaa tajunnanvirtaa. Tutkija aineistonkerääjän roolissa asettelee kirjoitelmalle raamit ennalta esimerkiksi saatekirjeen muodossa. (Pöysä 2006). Toisaalta mahdollisuus omien ajatusten kirjoittamisesta saattaa kannustaa kirjoittajaa syvempään reflektointiin. Kuten Syrjälä, Estola, Uitto ja Kaunisto (2006, 198) toteavat: *”Jokaisella ihmisellä on oma tarinansa, jota tutkijan tulisi tarkastella sensitiivisesti ja ymmärtäen.”*

Kertomuksia tutkiessa on hyvä tiedostaa niiden historiallinen ja kulttuurinen konteksti sekä muut muistoihin vaikuttavat tekijät. Esimerkiksi muistelmateokset on usein tuomittu epäluotettaviksi lähdeaineistoiksi ilman, että yritettäisiin pohtia tutkimusongelmaa (ks. esim. Teräs 2011). Silti myös muistelmien tutkiminen voi olla merkityksellistä. Pahimmillaan muistojen hyödyntäminen unohdetaan kokonaan. Teräs kyseenalaistaakin liiallisen kritiikin muistelmia-aineistoja kohtaan: Mikäli aineistosta poistetaan subjektiiviset sisällöt, on syytä pohtia, jääkö siitä enää mitään jäljelle. (Teräs 2011) Esimerkiksi yksittäisetkin opettajamuistot asettuvat palasiksi laajempaa kulttuurisesti rakentunutta kertomuskokoelmaa (Salo 2005, 20).

4.3 Muistaminen ja muistotutkimus

Kyky muistaa on niin erottamaton osa elämää, ettei siihen kiinnitetä arkielämässä huomiota. Muisti saa huomiota vasta, kun se ei toimikaan odotetulla tavalla. Yksinkertaisimmillaan muistaminen on taito, jolla ihmisen on mahdollista palauttaa mieleensä aiemmin hankittua tietoa sekä kokemiaan tapahtumia. (Korkiakangas 2006; Tieteen termipankki 2020.) Muistelun myötä mennyt ja nykyisyys yhdistyvät, kun eletyn elämän tapahtumat saavat merkityksen. Muistellessa mennyttä ei muisteta enää tavallisena arkena, vaan erityisinä aikoina ja hetkinä. (Korkiakangas 2006) Muisti ei siis ole ainoastaan passiivinen menneiden tapahtumien ja kokemusten säilöntäpaikka. Sen sijaan muisti luo jatkuvasti kokemusten,

asioiden ja tapahtumien välille merkityksiä. Muistin avulla mieleen jääneet episodit menneestä jäsenyivät selkeämmiksi kokonaisuuksiksi sen sijaan, että tapahtumat säilyisivät mielessä sellaisenaan. Toisin sanoen ihmisen muisti etsii jatkuvasti syy-yhteyksiä muistoilleen. Se tekee menneen ajan ja oman elämän historian hahmottamisesta mahdollista. (Portelli 2006.)

Ihmisen ensimmäiset muistot elämästään sijoittuvat ajallisesti usein toisen ja neljännen ikävuoden väliin. (Draaisma & Leeuwen 2011, 5; Schacter & Pietiläinen 2002, 142). Kun lapsi tiedostaa itsensä muista ihmisistä erillisenä omana yksilönään, on elämäkerrallisen muistin mahdollista alkaa kehittyä. Parhaiten ihmisen muistiin jäävät poikkeukselliset hetket, erikoiset ja yllättävät tilanteet. Esimerkiksi loukatuksi tulemisen kokemukset voivat jäädä tarkkaan osaksi kokijan muistoja pitkäksi aikaa, toisinaan jopa vuosikymmeniksi. Tilanteet, joihin on liittynyt nöyryytetyksi tulemista, tai häpeää, muistetaan aivan erityisellä tavalla ja ne nostavat usein pintaan myös voimakkaita tunteita. Toisaalta äärimmäisen traumaattiset kokemukset, joihin liittyy hengenvaara sekä korostunut jatkuva valppaustila voivat joissain tapauksissa tuottaa muistiin vaurioita. Näin on tapahtunut esimerkiksi joillekin holokaustin aikaan keskitysleireillä olleille vangeille. (Draaisma 2011 & Leeuwen, 40, 44, 72, 168, 182.)

Elämäkertoista kirjoittaessa tukeudutaan useimmiten juuri ihmismuistiin. Omaelämäkertaa koskeville muistoille ja kirjoituksille voidaan havaita yhteisenä piirteenä muistikuvien järjestyminen ja ryhmittäminen ensin aiheisiin, teemoihin sekä tarinoihin ja lopulta palasiksi suurempaa kokonaisuutta. Muistoja yhdistämällä ihminen muodostaa oman henkilökohtaisen kertomuksen elämästään: siitä, millä tavoin oma minuus on muodostunut. (Draaisma & Leeuwen 27–28, 237, 270.) Näin muistot voidaan nähdä menneisyyden tarinoina, jotka auttavat ihmistä ymmärtämään, keitä he ovat (Uitto 2011, 357). Koulumuistoja tutkineen Kososen (1998) mukaan on tärkeää palata esimerkiksi lapsuuden ja nuoruuden muistoihin, sillä tuolloin kasvavan ihmisen subjektiivisuuden muotoutumisessa on eletty tärkeitä aikoja. Aikuisen muistellessa muistellut tilanteet on helpompi sijoittaa myös laajempiin konteksteihin ja muisteltu tilanne tai aika on mahdollista nähdä aikuisen silmin, ymmärtäen oma vaikutus tapahtumiin. Kun aikuinen muistelee omia kouluajojaan, hän rakentaa kokemuksensa uudelleen sijoittaen tapahtumat osaksi omaa elämäntarinaansa (Kosonen 1998, 23–25). Elämän varrella koetut tilanteet siis järjestyvät ja valikoituvat muistoiksi, joiden merkitystä kokija tulkitsee jälkikäteen (Salo 2005, 24).

Kun muisteltavasta hetkestä on kulunut kauan aikaa, ei aina edes muistelijä itse voi tietää varmaksi, onko tilanne tapahtunut juuri siten, kuin muistaa. Muistot voivat myös saada uusia piirteitä muilta saman hetken kokeneilta ihmisiltä heidän jakamiensa muistojen myötä.

(Hohenthal-Antin 2009 27–28.) Muistitietoa onkin helppo kritisoida juuri sen totuudellisuuden vuoksi. Tutkija ei kuitenkaan välttämättä pyri muistoja tutkiessaan löytämään todistettavia faktoja ja totuuksia, vaan on kiinnostunut menneisyyttä koskevan muistitiedon merkityksistä (Fingerroos & Haanpää 2006, 34.) Myös Hohenthal-Antin (2009 27–28) toteaa, ettei muistelemissä ole tärkeintä muistojen paikkansa pitävyys, vaan se, mitä muistot kokijalleen merkitsevät sekä miten muistot ovat osaltaan olleet rakentamassa kertojan identiteettiä sekä elämäntarinaa. Vaikka osa muistoista olisi vaikeammin palautettavissa mieleen, rakentuu niistä silti kunkin ihmisen oma henkilökohtainen kertomus.

Muistitietoon pohjautuvaa tutkimusta ei ole mahdollista toteuttaa täysin objektiivisesti, sillä juuri näkökulmat ovat oleellinen kerronnan osa muistojen tutkimisessa (Portelli 2006, 64). Henkilökohtaisia kokemuksia tutkittaessa tutkijan tulee olla tietoinen paitsi kokemuksen ja kertomuksen subjektiivisuudesta, myös omasta positiostaan tutkijana (Fingerroos & Haanpää 2006, 34–35). Lisäksi useat tekijät vaikuttavat siihen, mitä muistetaan ja siihen, mitä muistoista kerrotaan (Kosonen 1998, 25). Muistoista kertoessa ihminen tekee valinnan, mitä kertoo ja mitä jättää kertomatta. Jos oma toiminta koetaan sellaisena, ettei sitä hyväksyittäisi, voi kertoja päättää olla kertomatta tätä osuutta. (Portelli 2006 58, 60.) Muistitietoon pohjautuva tutkimus antaa enemmän tietoa muisteltavien tilanteiden merkityksestä kertojalle kuin itse tilanteista. Muistoistaan kertovan henkilön subjektiivisuus onkin tässä mielessä myös tutkimuksellisesti tärkeää ja ainutlaatuista. (Portelli 2006.) Myös Kalela (2006, 75–76) toteaa, että vaikka tutkijan pitääkin muistaa ja ymmärtää kertojan positio sekä tämän suhde kerrottavaan aiheeseen, ovat muistitietoon perustuvat ihmisten kertomukset samalla hedelmällinen keino saada tärkeää tietoa kertojan kulttuurista ja yhteisöstä.

Omassa tutkimuksessani tutkittavat kertomukset käsittelevät kirjoittajien henkilökohtaisia opettajamuistoja sekä muistojen konkreettisia vaikutuksia ja seurauksia kirjoittajaan ja tämän elämään. Kuten Salo (2005, 20) toteaa, yksittäisetkin opettajamuistot asettuvat palasiksi laajempaa kulttuurisesti rakentunutta kertomuskokoelmaa. Tutkimani kertomukset pohjautuvat paitsi kertojien subjektiivisiin kokemuksiin myös eritoten muistitietoon, jota ilman emme saisi tämänkään tutkimuksen tarjoamaa arvokasta tietoa oppilaalle merkittävästä opettajan toiminnasta ja toiminnan seurauksista.

4.4 Aineiston analyysi

4.4.1 Temaattinen analyysi

Teemoittelemalla aineistosta on mahdollista etsiä ja nostaa esiin teemoja, eli tutkimustehtävän kannalta relevantteja ilmiöitä ja aiheita. Lukijalle teemoja on mahdollista avata ja perustella aineistosta esimerkiksi lainattujen suorien sitaattien avulla. (Eskola & Suoranta 1998; Juhila 2021; Saaranen & Puusniekka 2006.) Braun ja Clarke (2013, 178) toteavat temaattisen lähestymistavan tarjoavan aineiston analysoijalle metodin, joka joustavuudessaan mahdollistaa vastauksen löytämisen miltei minkä tyypiseen tutkimuskysymykseen tahansa. He kuvaavat metodin joustavuuden tämän vahvuutena ja kuvaavat temaattisen analyysin olevan etenkin aloittelevalle tutkijalle erinomainen vaihtoehto. Analyysi on mahdollista toteuttaa aineistolähtöisesti kerätyssä datassa olevan sisällön perusteella. Tällöin induktiivisessa, eli aineistolähtöisessä, menetelmässä teemoittelua ei tehdä olemassa olevan teorian, vaan tutkittavan aineiston pohjalta (Braun & Clarke 2013, 174; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tässä tutkielmassa aineistonanalyysi on toteutettu aineistolähtöisesti. Tutkimusaineiston kertomuksissa ilmeneviä ilmiöitä on tarkasteltu aineistosta käsin.

4.4.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Aineistolähtöisessä analyysissä teoriaa lähdetään muodostamaan kerätyn aineiston pohjalta. Analyysin toteuttaminen aineistolähtöisesti on perusteltua, kun tutkimuksen tarkoituksena on lisätä tietämystä tietystä ilmiöstä. Eskola ja Suoranta (1998, 19) mainitsevat esimerkkinä tutkittavasta ilmiöstä suomalaisen nälän, jolloin tutkimuksen kannalta on oleellista ottaa selvää siitä, mitä juuri *suomalainen* nälkä merkitsee. Heidän mukaansa tässä tapauksessa olisi huomioitava, että suomalainen nälkä on erilaista verrattaessa esimerkiksi Etiopiassa tapahtuvaan nälkään. Ilmiön olemusta ei siis voida ymmärtää täysin muuten kuin itse ilmiöstä käsin. Aineistolähtöinen analyysi tapahtuikin Eskolan ja Suorannan (1998, 19) sanoin ”*alhaalta ylös*”: empiriasta teoriaan, ilman ennalta päätettyjä määritelmiä ja ennako-oletuksia. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, 122–127) toteavat aineistolähtöisen analyysin etenevän empiirisestä aineistosta käsitteellisempään näkemykseen tutkittavasta aiheesta tai kokonaisuudesta (*ilmiöstä*). Aineistolähtöistä sisällönanalyysiä tehdessä tutkijan tulee pyrkiä ymmärtämään ” *tutkittavia heidän omasta*

näkökulmastaan”, vaikka sisällönanalyysi perustuisikin tutkijan tekemään tulkintaan ja päättelyyn.

Tuomi & Sarajärvi (2018) kuvaavat aineistolähtöisen sisällönanalyysin koostuvan kolmesta vaiheesta: pelkistämisestä, ryhmittelystä ja käsitteellistämisestä. Myös tämän tutkielman analyysi on toteutettu sisältäen nämä kolme aineistolähtöisen analyysin keskeistä vaihetta.



Aineistolähtöinen analyysi aloitetaan aineiston pelkistämällä. *Pelkistämisessä* tutkimusaineistoa typistetään niin, että analysoitava data sisältää pelkistämisen jälkeen vain tutkimuksen kannalta merkitykselliset kohdat. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi aineiston muuttamista lyhyempään muotoon tiivistelmiksi tai aineiston erittelyä osiin. Pelkistämisessä aineistosta voidaan esimerkiksi etsiä tutkimustehtävän kannalta olennaiset ilmaisut ja merkitä nämä tekstiin erivärisin merkinnöin tutkittavien ilmiöiden pohjalta. Näin aineistosta pyritään löytämään tutkimustehtävää käsittelevät ilmaukset tekstistä sellaisenaan. Alkuperäiset ilmaukset nimetään pelkistetyiksi ilmauksi jättämättä aineistosta mitään ulkopuolelle. On huomioitavaa, että samasta alkuperäisestä ilmauksesta on mahdollista havaita useita pelkistettyjä ilmauksia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–127.)

4.4.3 Sisällön analyysi vaihe vaiheelta

Analyysissä kertomuksia on tarkasteltu kahden tutkimuskysymyksen valossa:

1. Millaiset opettajan toimintatavat koettiin tässä aineistossa merkittäviksi?
2. Miten kirjoittajat kokevat opettajien toiminnan tai opettajan itsessään vaikuttaneen heihin?

Aluksi luin keräämäni aineiston useaan kertaan sellaisenaan läpi. Havaitsin, että miltei jokaisesta kertomuksesta oli löydettävissä neljä eri tekijää:

- opettajan piirteet, kuvailu tai luonnehdinta
- esimerkki siitä, miten opettaja konkreettisesti toimi / kertojalle merkityksellinen tapahtuma
- kertojan identiteetti, kuvailu itsestään / millaisena koki itsensä
- vaikutus itseen tänä päivänä / katsaus nykyhetkeen

Tutkin kaikkia 36:ta kertomusta uudelleen merkiten tekstiin kyseiset tekijät omilla värikoodeillaan. Tekijöistä kaksi ensimmäistä: *opettajan piirteet* ja *opettajan toiminta* (Tutkimuskysymys 1) nivoutuivat vahvasti yhteen täydentäen toisiaan ja vastaten samalla ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Samoin kaksi jälkimmäistä tekijää: *kertojan identiteetti* sekä *vaikutus itseen tänä päivänä* limittyvät kertomuksissa toisiinsa ja kertovat opettajan vaikutuksesta suhteessa kertojaan (Tutkimuskysymys 2).

Tämän jälkeen jatkoin analyysiä etsimällä kustakin kertomuksesta sen ydinkohdat ja laatimalla kustakin 35: estä kertomuksesta juonitiivistelmät analyysin selkeyttämiseksi, sillä aineistoa oli kertynyt kaiken kaikkiaan 50 sivua kirjoitettua tekstiä.

Analysoin näin syntyneitä aineistoa pelkistämisen keinoin: Ensin merkitsemällä aineistoon värikoodeilla tutkimustehtävän kannalta olennaiset kohdat. Lisäksi laadin kustakin kertomuksesta tiivistelmät. Tiivistäminen tapahtui kertomuksen edetessä pala palalta (ks. Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Pelkistäminen – esimerkki analyysistä

	Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
OPETTAJAN TOIMINTA	<p><i>Uuden opettajan käytöksessä en havainnut aluksi mitään outoa, mutta vähitellen tajusin, että hän kohtelee systemaattisen työkeästi kahta kaupungin tehtaan asuinalueella asuvaa poikaa. Näillä pojilla oli joka viikko joku läksy tekemättä ja tietysti se ärsytti opettajaa. Mutta tapa, jolla hän ojensi poikia muuttui vähitellen aina vain ilkeämmäksi, poikien osaamista ja älykkyyttä kyseenalaistavaksi ("Sinusta ei voi tulla koskaan mitään", "Sinun taidoillasi ei koskaan voi onnistua"). Vähitellen koko luokka odotti jännittyneenä ja pelokkaana, millä tavalla opettaja nyt sättii kahta poikaa.</i></p>	<p>Muistaa opettajan kohdelleen systemaattisen työkeästi kahta kaupungin tehtaan asuinalueen poikaa.</p> <p>Opettajan käytös alentavaa, kys. oppilaiden älykkyyttä ja osaamista kyseenalaistavaa</p>

VAIKUTUKSET	<p><i>Halusin puuttua epätasa-arvoon ja vääränlaiseen vallankäyttöön kaikilla mahdollisilla tavoilla niin koulussa kuin maailmassa laajemminkin.</i></p> <p><i>Nuoruudessani siihen olikin hyvin väyliä, sillä 1970- ja 1980-luku olivat loputtomien mielenosoitusten aikaa. Aktivismi jäi nuoruuteen, jonne ikävä kyllä jäi myös idealistinen usko suurten muutosten aikaan saamiseen yhdessä toimimalla. Mutta pyrin edelleen kohtaamaan kaikki ihmiset tasavertaisina ja uskallan sanoa, jos näen tai koen ihmisiä kohdeltava jollain tavalla epätasa-arvoisesti ja huonosti</i></p>	<p>Halusi puuttua ympärillään havaitsemiinsa epäkohtiin.</p> <p>Nuoruudessa osallistuminen aktivismiin</p> <p>Haluaa edelleen kohdata ihmiset tasavertaisina</p> <p>Puuttuu muiden huonoon kohteluun edelleen. halusi puuttua maailman epäkohtiin.</p>
-------------	---	--

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä pelkistämistä seuraavaa vaihetta kutsutaan aineiston klusteroinniksi eli *ryhmittelyksi*. Ryhmitellessä koodatuista alkuperäisilmauksista etsitään niitä yhdistäviä ja erottavia tekijöitä. Tämän jälkeen keskenään samankaltaiset ilmiöt ryhmitellään omiksi luokikseen. Näin ryhmittelemällä saadaan luotua alaluokat, jotka nimetään luokassa olevan datan sisällön mukaisesti, sitä havainnollistavalla termillä tai käsitteellä. Yksittäisten ilmiöiden ryhmittelyn myötä saadaan paitsi tiivistettyä aineisto luokkien alle selkeämmäksi kokonaisuudeksi, myös muodostettua pohjaa tutkimuksen rakenteelle. (Tuomi & Sarajärvi 2018 122–127.)

Aineiston sisällön luokittelu etenee alaluokkien nimityksen jälkeen alaluokkien yhdistämisellä keskenään. Näin yhdistetyt alaluokat luokitellaan yläluokkiin sekä yläluokkien muodostuksen jälkeen pääluokkiin. Pääluokkien nimet valikoidaan siten, että ne kuvastavat aineistosta havaittavaa ilmiötä, joka koskee tutkimuksen tehtävää. (Tuomi & Sarajärvi 2018 122–127.) Käytännössä analyysini ryhmittely tapahtui pelkistettyjen ilmausten luokittelulla omiksi alateemoikseen. Analysoinnin edetessä sain muodostettua keskeiset yläteemat alateemoja yhdistämällä. (Taulukko 2).

TAULUKKO 2. Ryhmittely – esimerkki analyysistä

	PELKISTETYT ILMAUKSET	ALATEEMAT	YLÄTEEMAT
OPETTAJAN TOIMINTA	<p>Muistaa opettajan kohdelleen systemaattisen työkeästi kahta kaupungin tehtaan asuinalueen poikaa.</p> <p>Opettajan käytös alentavaa, kys. oppilaiden älykkyyttä ja osaamista kyseenalaistavaa</p>	<p>Toimi epäoikeudenmukaisesti</p> <p>Nöyryytti</p> <p>Vähätteli</p>	<p>Opettaja ei arvostanut</p>
VAIKUTUKESET	<p>Halusi puuttua ympärillään havaitsemiinsa epäkohtiin.</p> <p>Nuoruudessa osallistuminen aktivismiin</p> <p>Haluaa edelleen kohdata ihmiset tasavertaisina</p> <p>Puuttuu muiden huonoon kohteluun edelleen. halusi puuttua maailman epäkohtiin.</p>	<p>Halu toimia päinvastoin, kuin opettaja oli toiminut</p>	<p>Arvomaailma</p>

Pyrin kunnioittamaan kutakin kertomusta analyysissä tiedostaen niiden merkittävyyden ja arvon kirjoittajalle. Näen jokaisen kertomuksen yhtä tärkeänä ja arvokkaana. Ne ovat arvokkaita paitsi tutkimustiedon, myös kunkin kertojan oman elämäntarinan muotoutumisessa. Tämän vuoksi en rajannut aineistosta yhtäkään kertomusta tutkimuksen ulkopuolelle, mikä oli mahdollista pelkistämisen ja ryhmittelyn keinoin.

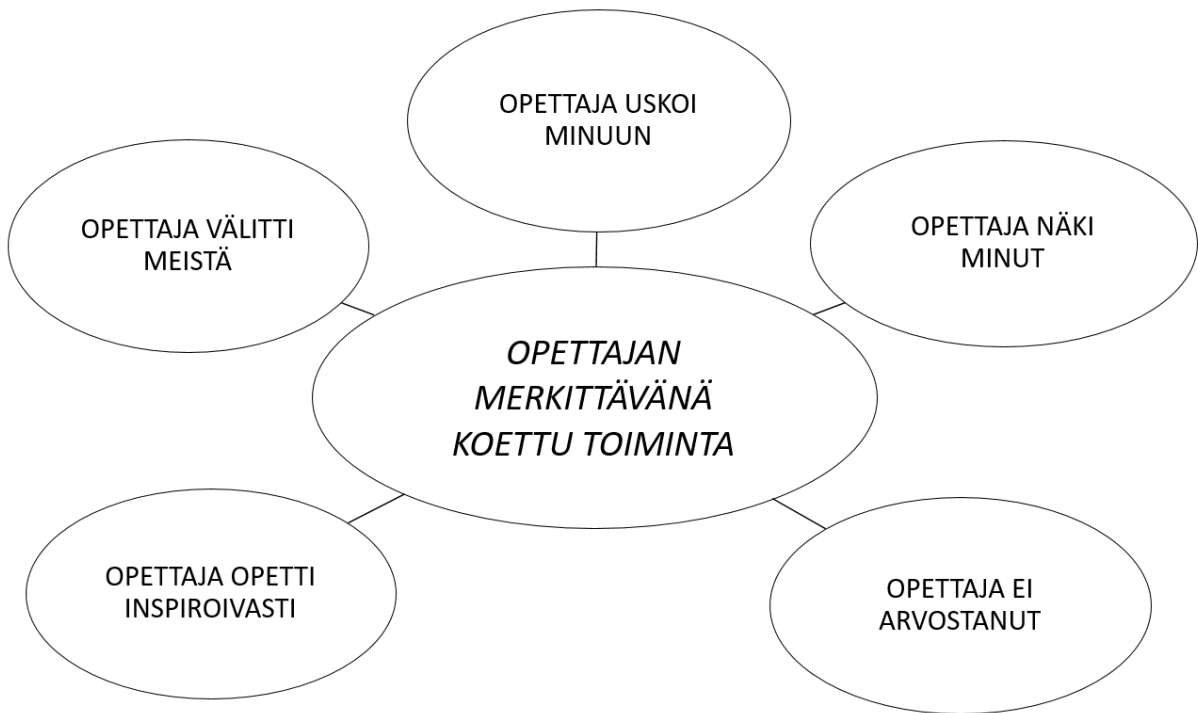
5 MERKITTÄVÄNÄ KOETTU OPETTAJAN TOIMINTA

Analyysin edetessä täsmentyneiksi opettajan toimintaa kuvanneiksi teemoiksi valikoituivat: Opettaja uskoi minuun, Opettaja näki minut, Opettaja ei arvostanut, Opettaja opetti inspiroivasti sekä Opettaja välitti meistä.

Opettajien erilaisia toimintatapoja luokitellessa tarkastelin samalla, millaisia opettajien persoonallisuuden piirteitä oli yhdistettävissä mihinkin toimintoihin sekä sitä, oliko toimintamalleja toteuttaneiden eri opettajien piirteissä havaittavissa säännönmukaisuutta. Pidin analyysin ja aineiston tarkastelun pääpainon kuitenkin tietoisesti opettajien toiminnassa, koska näen tutkimuksellisesti tärkeämmäksi tutkia toimintaa pysyvien piirteiden sijaan, sillä toimintaan voimme tietoisesti vaikuttaa helpommin.

Vastaaajien kertomusten merkittävänä muistettujen opettajien toiminta oli mahdollista luokitella kuvion 1 teemojen alle. Samassa opettajassa kuvattiin ilmenevän useimmiten aina samanaikaisesti useita eri tapoja toimia: Opettaja saattoi opettaa oppilaan näkökulmasta ammattitaitoisesti (teema: *Opettaja opetti inspiroivasti*) ja olla samalla kannustava (teema: *Opettaja uskoi minuun*). Kussakin kertomuksessa oli siis miltei aina kuvailtu useita opettajan toimintatapoja (ks. KUVIO 1) sekä toisinaan myös useita vaikutusmuotoja (ks. KUVIO 7). Mikäli analyysissä olisi analysoitu opettajia omiksi opettajaprofiileikseen, olisi opettajatyyppejä ollut 35 erilaista. Tästä syystä olen etsinyt ja poiminut kustakin kertomuksesta niissä ilmenneet muisteltavien opettajien toimintatavat luokitellen ne teemoihin. Toimintatapoja luokitellessa tarkastelin samalla, millaisia opettajien persoonallisuuksien piirteitä oli liitettävissä kyseisiin tapoihin toimia.

Yläteemoihin kytkeytyvät alateemat toimivat kriteereinä ja perusteluina, joiden avulla opettajan toiminta oli mahdollista luokitella yläteeman alle. Esimerkiksi opettajan epäoikeudenmukainen toiminta oppilasta kohtaan on analyysissä luokiteltu teemaan *Opettaja ei arvostanut*. Alateemat olen esitellyt kunkin yläteeman ohessa omissa alaluvuissaan.

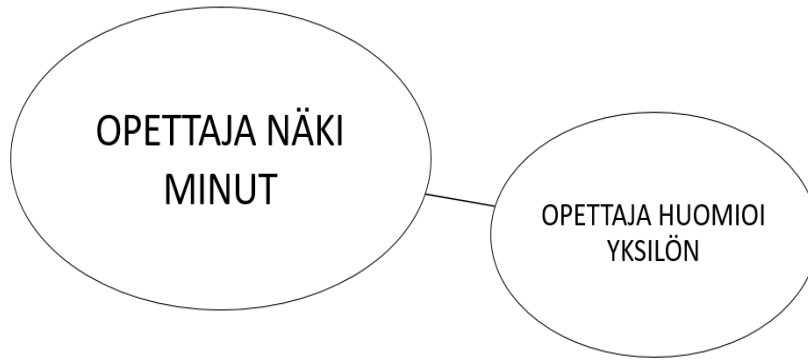


KUVIO 1. Opettajan toiminta

5.1 *Opettaja näki minut*

5.1.1 Opettaja huomioi yksilön

Eräs tutkimukseen vastanneista muistaa hänelle merkittävän opettajan olleen muiden oppilaiden mielestä poikkeava ja kummallinen. Kirjoittaja kuitenkin muistaa itse opettajansa mukavana aikuisena, sillä opettaja kuunteli tämän, omien sanojensa mukaan, pikkuvanhan oppilaan vastauksia oppitunneilla ja antoi kehuja niistä. *"Opettaja näki minut"*, muisteli ja toteaa ytimekkäästi. Sama ilmiö oli havaittavissa useista kertomuksista. Opettaja oli nähnyt oppilaansa ja huomionut tämän. Osa muistoista kosketti muistelijan eli, oppilaan, ja opettajan kahdenvälistä kommunikaatiota, mutta osassa opettajan kerrottiin huomioivan jokaisen luokkansa oppilaista, nähden heistä jokaisen.



KUVIO 2. Opettaja näki minut

Yhdessä kertomuksista kirjoittaja muistelee, kuinka hänen lapsuudessaan 1960-luvulla kasvatus oli lähinnä lasten kurissa pitämistä, toisinaan jopa huutoa ja alistamista sekä etenkin tyttölasten nöyrinä pitämistä. Kirjoittaja muistaa kansakoulunsa miesopettajan aikaan nähden poikkeavana kasvattajana. Muistelija uskoo opettajan ymmärtäneen tytön tulevan köyhästä, isättömästä perheestä. Tälle oppilaalle opettajasta jäivät vahvana mieleen tämän sanat, katseet ja hyväksyntä. Oppilaalle syntyi tunne siitä, että hänet oli nähty.

Nainen (yli 65 vuotta) kertoo hänelle merkityksellisenä muistamansa opettajan opettaneen liikuntaa tytöille liikuntapainotteisessa lukiossa. Nainen muistaa, miten telinevoimistelu vaativine harjoitteineen nojapuilla saattoi aiheuttaa osassa oppilaita pelkoa. Opettaja kuitenkin ymmärsi pelon, eikä arvostellut oppilasta tämän arkuudesta, vaan suhtautui tilanteeseen lempeän kannustavasti. Nainen kertoo, kuinka kyseinen opettaja myös panosti yksilölliseen opetukseen ja jokaisen oppilaan huomioimiseen ja ymmärtämiseen, nähden tällä tavoin oppilaistaan jokaisen.

Useassa kertomuksessa opettajaa kuvailtiin monilla adjektiiveilla: huumorintajuinen, rauhallinen, kiltti, lämmin, arvostettu, tiukka, lempeä, johdonmukainen, jämpä, vaativa, johdonmukainen, suorapuheinen, välittävä, epäoikeudenmukainen, leppoisa, kokenut, kannustava, miellyttävä, joustava, älykäs, kannustava, motivoiva, analyyttinen, pidetty, reilu, ystävällinen, latistava, turvallinen, ilkeä... Mutta yksi luonnehdinta toistui useissa kertomuksissa: opettaja oli huomionut ja huomannut oppilaan yksilönä ja ihmisenä.

5.2 Opettaja uskoi minuun



KUVIO 3. Opettaja uskoi minuun

5.2.1 Uskoi oppilaan kyvykkyyteen

Kertomuksissa, jotka luokittelin tämän teeman alle, oli oppilaalle välittynyt tunne opettajan uskosta oppilaan osaamiseen. Kertomuksista oli myös havaittavissa kokemuksen tärkeys kertojalle ja usein myös kiittolisuus itselle merkittävällä tavalla toiminutta opettajaa kohtaan: Psykologian opettajastaan kirjoittanut vastaaja kertoo kyseisen opettajan olleen ensimmäinen aikuinen, joka uskoi häneen. Lukion ylioppilasjuhlassa kirjoittaja kertoo pidelleensä koulun juhlatilaisuudessa kädessään keltaista ruusua. Ruusu ei ollut vanhempien tuoma onnitteluruusu. Sen sijaan ruusu oli tarkoitettu kiitoksena häneltä psykologian opettajalle, joka ylioppilasjuhlassa onnitellessaan opiskelijaansa totesi myös ääneen uskoneensa tämän onnistumiseen.

Uskoa oppilaan onnistumiseen saatettiin valaa monilla tavoilla. Olennaista kokemuksissa oli kuitenkin opettajan kyky havaita ja huomioida kyseinen oppilas muiden joukosta. Alakoulun ensimmäisen luokan opettajaansa muistellut vastaaja kertoo, kuinka ei osannut lukea koulun alkaessa, kuten osa luokkalaisista osasi. Opettaja huomasi tämän ja laati kyseiselle oppilaalleen oman henkilökohtaisen lukupäiväkirjan. Päiväkirjan avulla oppilas oppi hiljalleen lukemaan ja opettaja palkitsi oppilaansa jouluna ”vuoden tsemppari” - palkinnolla, tähdenmuotoisella kynttilällä. Kirjoittaja kertoo kynttilän olevan hänellä edelleen tallella.

Yli 65-vuotias vastaaja kertoo olleensa kertomuksessaan muistelemanaan aikana lukiossa luokalleen jäänyt. Hän kertoo, kuinka luokalle jääneisiin lukiolaisiin asennoituminen oli kannustavan otteen sijaan hyvinkin skeptistä: *"olisko ammattikoulussa sulle mitään"*, kirjoittaja kuvailee kyseistä suhtautumista. Lukiolainen oli luokalle jäämisestä huolimatta ahkera kirjaston käyttäjä ja lukija. Kertomuksessa muisteltava opettaja oli kertojan sanoin kunnioitettava ja *jokseenkin etäinen* henkilö. Yllättäen eräänä koulupäivänä kyseinen opettaja pysäytti nuoren miehen koulun käytävällä. Opettaja oli huomannut opiskelijansa innokkuuden lukemista kohtaan ja keskusteli tovin opiskelijansa kanssa kirjallisuudesta. *"Tunsin jotain kummallista arvonousua."*, kertoja muistelee hetken vaikutusta itseensä. Ylioppilaskirjoituksissa opiskelija sai kuullun ymmärtämisestä laudaturin kuuden muun "ällän miehen" kanssa. Kertoja muistaa edelleen, miten opettajan kätellessä ylioppilasrivistöä hän totesi tämän miehen kohdalla *"Kyllä minä tiesin. Älä pidä kynttilää si vakan alla"* Loppuun kirjoittaja toteaa, miten: *"Oikea kiitos, pienikin, oikeasta aiheesta riittää pitkään."*

Kertomuksissa aikuisen luottamus oppilaan pystyvyyteen oli luonut lapsen turvaa ja tahtoa jatkaa yrittämistä lannistumatta. Opettajan usko oppilaan kyvykkyyteen koettiin teksteissä merkittävänä ja kokemuksena, jota ei helpolla unohdeta. Tämä on pääteltävissä siitä, että aikuisen luottaessa lapsen osaamiseen, muistettiin lapsena koettu tilanne tai aika tärkeänä kokemuksena yhä aikuisena.

5.2.2 Keskittyi vahvuuksiin

Vahvuuksiin keskittyessä opettaja ymmärsi, kuinka heikosti pärjäävä oppilas saattoi omata taidokkuutta jollain muulla tavoin kuin opetettavassa kontekstissa. Yhdessä kertomuksista vastaaja muistelee, kuinka yritti erään oppitunnin lopuksi kerätä tavaransa ripeästi ja poistua luokasta mahdollisimman nopeasti saatuaan luokan ainoana kokeesta improbaturin. Yläasteen kemianopettaja ehti kuitenkin pysäyttää oppilaansa, joka pelästyi saavansa opettajaltaan läksytyksen. Yllätykseksi pysäyttämisen tarkoitus ei ollutkaan torua. Torumisen sijaan oppilas saikin kehuja, mutta jostain muusta aiheesta, kuin kemian taidoistaan: Opettaja kehui, miten taitava oppilas oli ollut koulun kulttuurikilpailujen tanssiesityksessä, ja kertoi, kuinka opettajainhuoneessakin oppilasta keuhuttiin lahjakkaaksi. Keskustelun jälkeen oppilas lähti luokasta ulos, omien sanojensa mukaan *"ilosta hyppien"*. Opettaja tiesi oppilaan olevan taitava, ja osoitti arvostavansa tätä. Toisin sanoen opettaja keskittyi oppilaan vahvuuksiin heikkouksien sijaan.

5.2.3 Osoitti luottamusta

Opettajan osoittama luottamus oppilaaseen oli oppilaalle tärkeä kokemus. Tuolloin aikuinen auktoriteetti oli luottanut lapseen ja tämän pärjäämiseen, toisinaan ikäiselleen vaativassakin tilanteessa tai asiassa: Nainen (yli 65 vuotta) muistelee, miten hänen kouluaikanaan kotitalouden opetus sisälsi tuohon aikaan myös lastenhoitoa. Kertoja oli itse opettajansa luottohenkilö. Luottamus ilmeni opettajan antaessa oman lapsensa oppilaansa hoidettavaksi: *”...kun nuorempaa vauvaa, joka syntyi silloin talvella, opettaja pisti aina joltain tunnilta työntämään lastenvaunua ja nukuttamaan lasta...”* Kun opettajapariskunta lähti lakanpoimintamatkalle, kysyi opettaja oppilastaan lastenhoitajaksi useammaksi päiväksi. Pariskunnan tehdessä muuttoa syksyllä toiseen kaupunkiin, ilmaisivat he haluavansa ottaa oppilaan mukaansa lastenhoitajaksi. Oppilaan vanhemmat eivät antaneet tähän lupaa, mutta opettajan osoittaman luottamuksen nainen muistaa edelleen.

Eräässä toisessa kertomuksessa yksi muisteltava opettaja tapasi käyttää nopeimpia oppilaitaan luokassa ”apuopettajina”. Kertoja kirjoittaa opettajansa osoittaneen tällä tavoin luottamuksensa oppilaittensa pystyvyyteen: kykenevyyteen toimia opettajan apuna. Kirjoittaja muistaa myös itse olleensa yksi näistä nopeista oppilaista, jotka saivat auttaa opettajaansa. Kokemus opettajan luottamuksen osoituksesta oli oppilaalle tuolloin merkittävä kokemus ja niin vaikuttava, että kokemus on muistissa edelleen.

5.2.4 Kannusti ja rohkaisi

Monissa kertomuksissa merkittävät opettajamuistot kertoivat kannustavista ja rohkaisevista opettajista. Opettajat olivat kannustaneet oppilaitaan monissa tilanteissa. Yksi muistoista kertoi opettajan tilannetajusta ja kyvystä ymmärtää oppilaan näkökulma: Luokanopettaja tapasi kannustaa erityisesti heikompia oppilaitaan ja tuki heitä tavalla, jonka kirjoittaja muisti yhä merkittävänä. Tässä kertomuksessa opettaja huomioi luokan heikompia kirjoittajia jopa kokeiden aikana. Kertomuksen kirjoittaja muistelee, kuinka yhdellä luokan oppilaista oli vaikeuksia tuottaa kirjallisesti ajatuksensa paperille, vaikka oli mielessään sisäistänyt opitun. Opettajan luvalla luokkatoveri sai kuiskata oppilaalle, kuinka muotoilla vastaus paperille. *”Tämän myötä se kannusti tätä oppilasta opiskelemaan enemmän ja antoi tunnetta onnistumisesta”*, kirjoittaja arvelee. Oppilaan tukeminen oli ollut merkittävä kokemus, ja muistiin jäänyt tilanne myös tilannetta sivusta seuranneelle oppilaalle.

Kansakoulussa yhtä vastaajista ehti opettaa kaksi opettajaa, joista toinen oli puhunut itsetuntoa kohottavasti: *”Mutta kansakoulussa toinen opettaja kehui ja kannusti minua,*

sanoen että olen erittäin lahjakas urheilija, monessakin lajissa. Se tuntui hyvältä.”, mies (yli 65 vuotta) muistelee opettajan sanoja sekä tästä seurannutta silloista tunnetta.

Myös nainen (55–59 vuotta) kertoo tekstissään, kuinka lukion opettaja aikoinaan kehui, paitsi kertojaa itseään, myös tämän siskoa, todeten: ”... *siinä siskospari, jotka pääsevät elämässään vielä pitkälle.*” Kirjoittaja kertoo, kuinka opettajan uskoa ja varmuutta sisältävä kommentti *kantoi* häntä vielä lukioajan jälkeenkin. Yksittäinen kommentti, oikealta auktoriteetilta, oli ollut uskottava ja luonut kommentin kohteelle varmuutta myös omaan tulevaisuuteen.

Eräs vastaajista kertoo opettajan kommentista, joka oli ollut hänen itsetuntoaan kohottava. Kommentti oli ollut vastaanottajalleen niin poikkeava ja ainutlaatuinen, että kertoja muistaa tämän edelleen selvästi. Muistelija (nainen 50–54 vuotta) kertoo olleensa lapsena pidempi kuin yksikään luokkansa pojista ja oli epävarmana kommentoinut omaa pituuttaan. Opettaja oli kuullut tämän ja todennut yllättäen oppilaalleen tämän olevan ”missin mittainen”, johon oppilas oli reagoinut seuraavasti:

”Sanoin heti, jo realistiksi oppineeni, ettei tällä naamalla. Ulkonäköpaineet sitä oli jo 1970-80-luvun taitteessakin, vaikei varmasti sellaiset kuin nykyään. ”Eiväthän ne missitkään ilman meikkiä siellä ole”, kuittasi opettajani.”

Kertoja kokee, että spontaanisti saatu kannustava kommentti on kuitenkin ihmeellisesti ja yllättävästi kantanut häntä:

”Oudosti, koska koen, etteivät ulkonäköasiat varsinaisesti ole minulle edes tärkeitä, mutta silti huomasin joskus ajattelevani, miten tärkeä kommentti oli kuitenkin epävarmalle varhaisteinille. Pieni asia, iso asia.”

5.2.5 Tunnusti oppilaan osaamisen

Tässä teemassa opettaja osoitti oppilaan osaamisen selvästi – niin, että oppilas ymmärsi opettajan tietävän oppilaan kyvyistä ja halusi tuoda asian esiin. Oppilaan osaaminen saatettiin osoittaa joko suoraan oppilaalle kahden kesken, muiden oppilaiden kuullen tai esimerkiksi oppilaan vanhemmille.

Yksi vastaajista (mies, yli 65 vuotta) muistelee kertomuksessaan, kuinka opettaja oli ollut otteiltaan hyvinkin tiukka. Kun kansakoululainen kirjoitti ”*harakanvarpaita*”, opettajalla oli tapana läpsäistä oppilasta karttakepillä sormille aina virheen sattuessa. Kertoja muistaa olleensa tuolloin oppilaana ”kova hosumaan”, mutta opettajan systemaattinen opetusmetodi sai oppilaan rauhoittumaan ja koulumenestys parani. Opettaja tapasi käydä myös kotikäynneillä oppilaidensa kodeissa. Yhdellä vierailulla opettaja kertoi tämän oppilaan

vanhemmille, miten suuri muutos pojan oppimisessa oli tapahtunut. Opettaja suositteli oppilastaan lyseoon kertoen tämän vanhemmille: *”..kyllä pojallanne intoa riittäisi”*. Näin opettaja tunnusti oppilaan osaamisen ääneen. Perheen elämäntilanne ei kuitenkaan suosinut pojan pistämistä lyseoon, joten tämä jäi haaveeksi. Nyt yli 65-vuotias mies muistaa opettajansa parhaimpana, jota hänellä koskaan oli.

Nainen (65 vuotta tai enemmän) kertoo olleensa lähtöisin köyhästä perheestä ja uskoo kansakoulun opettajansa ymmärtäneen tämän. Kasvatusta leimasivat tuohon aikaan lähtökohtaisesti naisen sanoin ankaruus ja kuri. Kansakoulun opettaja oli havainnut tämän tytön osaavan laulaa ja jopa totesi ääneen *”ihan kuin enkelit laulaisivat”*, oppilaan laulaessa erään toisen, myöskin köyhästä perheestä tulevan, tytön kanssa. Nainen kertoo opettajan olleen hyvin arvostettu, kuuluen kylällä lääkärin jälkeen miltei saamaan kastiin kuin jumala. Sanat kyseiseltä auktoriteetilta olivat merkinneet paljon ja tyttö päätyi jatkamaan lauluharrastusta ystävänsä kanssa sekä esiintymään useissa Suomen kirkoissa monissa tilaisuuksissa. *”Minä osasin jotain ja hyvin. Ja onnistuin.”*, nainen kertoo.

Eräs kirjoittajista muistelee ala-asteen opettajaansa. Nainen (55–59 vuotta) kertoo kirjoittaneensa yhdeksänvuotiaana kolmannen luokan syksyllä äidinkielen tunnille tarinan, jossa oltiin omenavarkaissa. Opettaja kehuu oppilaan ainetta ääneen ja pyysi tämän lukemaan sen myös muulle luokalle. Yllätys oli oppilaalle suuri: koko luokka nauroi kertomukselle. Oppilas hämmentyi. Hän ei ollut tiennyt, että osaisi kirjoittaa hauskaasti. Tilanteen myötä oppilas jatkoi kirjoittamisharrastustaan. Kokemus oli oppilaalle merkittävydessään käännteentekevä ja tulevaisuuden kannalta ratkaiseva.

5.3 Opettaja välitti meistä

Opettajan välittäminen ilmeni teksteissä usein opettajan tavassa olla otteiltaan sekä lempeän ymmärtäväinen, että johdonmukaisen jämää. Kokemuksissa opettajan ollessa samanaikaisesti lämmin sekä tiukka, oppilaalle syntyi usein tunne turvallisuudesta. Tapauksissa, joissa opettaja asetti lapselle selkeitä rajoja, mutta suhtautui lapseen ymmärtävästi, tästä aidosti välittäen, koettiin opettajan toiminta sellaisena, kuin sen toivottiinkin olevan: *”Opettaja oli erittäin pidetty, eikä ihme: Hän oli sopivan tiukka ja reilu.”*, yksi vastaajista kuvailee.



KUVIO 4. Opettaja välitti meistä

5.3.1 Toimi jämākästi

Otteiltaan jāmpti opettaja puuttui oppilaiden ei-toivottuun käytökseen johdonmukaisesti. Eräs vastaajista kuvailee opettajansa olleen ”*oikein kovaääninen, räväkkä ja tiukka*” mutta samalla ”*hyväntahtoinen*”. Kirjoittaja kertoo lisäksi, kuinka opettaja oli hänelle tärkeä, sekä hänelle oikea ihminen opettamaan myös rajoja: ”*Hän vaati sekä palkitsi:*”, kirjoittaja (nainen, 20–24 vuotta) muistelee. Kertomuksissa jāmpteistä opettajista esimerkiksi kiusaamiseen puuttuminen tapahtui opettajalta jāmākästi ja arkailematta. Opettajan tiukkaa otetta pidettiin näissä teksteissä hyvänä asiana ja tällä tavoin toiminutta opettajaa luotettavana aikuisena. Mies (25–29 vuotta) vastaajista kuvailee opettajansa jāmptiyttä seuraavasti:

”Opettajani oli tiukka, huumorin tajuihin, pätevä ja kumminkin todella ystävällinen. Hänen opetuksensa oli ammattitaitoista ja hän oli pätevä pitämään kuria. Kaikille oli selvillä pelisäännöt kuinka käyttäytyään ja huonosta käytöksestä rankaistiin välittömästi. Jos kiusasi jotain joutui jäämään yksin opettajan kanssa välitunniksi sisälle tekemään tehtäviä eikä päässyt kavereiden kanssa pihalle pelaamaan tai leikkimään.”

”*Pelisäännöt*” ja kurin pitäminen koettiin hyvänä asiana, kun tarkoituksen tiedettiin olevan hyvä. Edellisessä esimerkissä tämä ilmenee opettajan kuvailtaessa olevan ”*kumminkin todella ystävällinen*”, rajojen asettamisen lisäksi. Opettajan toimesta asetetut rajat, säännöt ja johdonmukaisuus tekivät koulusta ja luokasta oppilaalle turvallisen paikan, mikä koettiin teksteissä positiivisena sekä reiluna - tapana, jolla opettajan toivottiinkin toimivan.

5.3.2 Suhtautui lempeästi

Opettajan lempeys ilmeni teksteissä niin toimintana kuin sanoina. Välittävää toimintaa olivat esimerkiksi opettajan hymy ja ymmärtävä katse. Lempeää opettajaa saatettiin kuvailla

kertomuksissa esimerkiksi helposti lähestyttäväksi tai ystävälliseksi. Ennen kaikkea lempeällä opettajalla oli halua käsittää oppilaan näkökulma sekä taito asettua henkisesti oppilaan asemaan: *”Hän oli erittäin positiivinen ja rakastava henkilö, joka tarpeen vaatiessa ymmärsi jos kaikki ei ollut hyvin ja osasi suhtautua tilanteisiin empaattisesti.”*, mies (20–24) kirjoittaa.

Nainen (20–24 vuotta) kertoo tekstissään, kuinka koki opettajansa todella välittäneen oppilaistaan. Opettajaansa nainen kuvailee *rauhalliseksi, kiltiksi, hymyileväiseksi* sekä *jokaisen huomioivaksi*. Lisäksi kirjoittaja kertoo muistavansa, kuinka koulun retkipäivänä pyöräilivät luokan kanssa opettajan luokse, missä olivat saaneet mehutarjoilun. Kertomuksessa opettaja tuntui oppilaalle niin läheiseltä, että oli jopa pyytänyt häntä kirjoittamaan sivun ystäväkirjaansa.

5.4 Opettaja opetti inspiroivasti

Inspiroivasti opettaneiden opettajien opetustavat vaihtelivat. Jossain kertomuksessa opettajan tyyli opettaa saattoi olla käytännönläheinen, toisessa kertomuksessa taas teoreettinen. Joissain tapauksissa opettaja pyrki keskusteluun ja analyttisyyteen painottaen esimerkiksi arvioinnissa tuntiaktiivisuutta. Hyvin opettanut opettaja saattoi olla opetuksessaan otteiltaan erityisen tiukka, toinen lempeän kannustava. Kertomusten opettajat olivat erilaisia, mutta suuressa osassa kirjoituksia vaikuttavat opettajamuistot koskivat juuri opettajaa, joka oli osannut opettaa. Opettajasta välittyi usein tietämys ja osaaminen, kuten nainen (55–59) vuotta kuvailee: *”Hänessä oli särmää ja laaja-alaista kulttuurintuntemusta, jota pienestä maalaispitäjästä ei hevin muilta löytynyt.”*



KUVIO 5. Opettaja opetti inspiroivasti

5.4.1 Opetti asiantuntevasti

Näissä kertomuksissa opettaja oli usein alansa asiantuntija, omaten usein kattavasti tietoa opettamastaan aineesta tai aihealueesta, kuten nainen (50–54 vuotta) muistelee:

”Olemukseltaan hän oli hiirulaisen oloinen, mutta opettaessaan tarinat syttyivät henkiin kun hän lisäili niihin mielenkiintoisia yksityiskohtia ja oli varmasti perehtynyt aiheisiin aika perinpohjaisesti”

Edellä kuvatun osaamisen lisäksi opettajilla oli kertomuksissa usein myös pedagoginen taito opettaa. Tällöin opettajalla oli kykyä soveltaa opettamisen tapoja tilanteelle suotuisimmalla tavalla. Nainen (20–24 vuotta) muistelee lukion aineenopettajansa opetusmetodeja näin:

”Hän tarjosi useita erilaisia tapoja lähestyä psykologian aiheita ja usein antoi myös vaihtoehtoja toteuttaa tehtävät itselle sopivimmalla tavalla. Lisäksi hänen opetuksessaan korostui vahva osaaminen ja hän osasi esimerkiksi kuvata vaikeita asioita mielikuvilla ja muistisäännöillä, joiden ansiosta oppiminen oli tehokasta”

Myös opettajan panostaminen tuntien sisältöihin koettiin tärkeänä. Näissä muistoissa opettaja toi opetukseen vaihtelevuutta tai opetti muuten oppilasta kiinnostaneella tavalla: *”Hän näki paljon vaivaa meidän vuoksi, kun teimme ylimääräisiä luokkaretkiä ja hän keksi aina jotain virkistävää tekemistä eri oppiaineissa.”*, mies (20–24 vuotta) muistelee peruskoulun opettajaansa.

5.4.2 Toimi esimerkillisesti

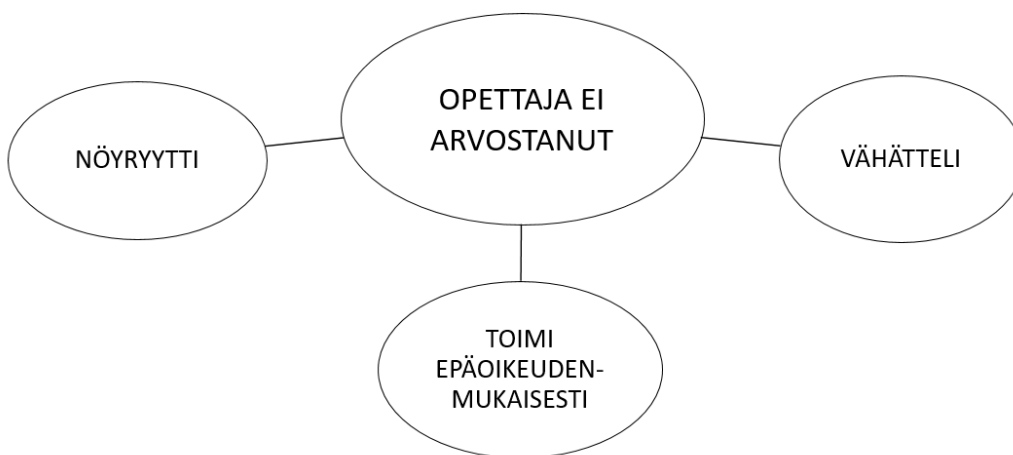
Luokittelin analyysissäni ”Opettaja opetti inspiroivasti” teemaan myös opettajan esimerkillisen toiminnan, joka sekin omalta osaltaan opetti oppilasta. Näissä tapauksissa opettaja toimi omalla toiminnallaan esimerkkinä oppilailleen. Tällöin hän antoi mallin käyttäytymisestä ja muihin ihmisiin suhtautumisesta tai esimerkiksi turvallisuudesta, kuten yksi vastaajista kuvailee: *”Hän käyttäytyi aina niinkuin toivo meidän käyttäytyvän. Pyöräillessä kypärä päässä ja heijastimia piti olla ulkovaatteissa.”* (Mies 25–29 vuotta) Sama vastaaja toteaa myöhemmin tekstissään, kuinka ajattelee opettajan yhtenä tehtävänä juuri esimerkillisen toiminnan: *”Mielestäni ala-asteella opettajan täytyy olla roolimalli ja näyttää suuntaa kuinka elämässä käyttäytyään ja toisia kunnioitetaan.”*

Usein teksteissä tuli ilmi opettajan merkitys nimenomaan muiden ihmisten oikeudenmukaisena kohtelijana – mallina hyväkäytöksisestä ihmisestä. Lukion ranskankielenopettajaansa muistellut vastaaja kertoi vaikuttavana muistona, kuinka opettajansa oli opettanut omalla toiminnallaan: *”millaista on olla ystävällinen ja toiset*

huomioiva ihminen". Opettaja opetti kertomuksissa inspiroivasti myös jotakin sellaista, mikä ei ollut kirjattuna lukujärjestykseen.

5.5 Opettaja ei arvostanut

Aineistossa oli myös muistoja, joissa opettajan toiminta oli koettu negatiivisena. Näissä kertomuksissa opettaja saattoi vähätellä oppilasta, nöyryyttää häntä muiden oppilaiden nähden ja kuullen tai olla toiminnassaan epäoikeudenmukainen.



KUVIO 6. Opettaja ei arvostanut

5.5.1 Nöyryytti

Tilanteet, joissa opettajan oppilaaseen tai oppilaisiin kohdistama pilkka tapahtui julkisesti muiden oppilaiden nähden ja kuullen, tulkitsin ja luokittelin nöyryyttäväksi toiminnaksi. Täten luokittelin kyseiset kokemukset opettaja "Nöyryytti" – alateeman alle ja yläteemaan, jossa *Opettaja ei arvostanut* oppilastaan.

Yli 65-vuotias vastaaja kuvaili tekstissään yksittäistä, mutta traumaattiseksi kokemaansa kansakoulumuistoaan. Vasta kansakoulun ensimmäistä luokkaa käynyt oppilas oli yrittänyt lausua tunnilla sanan "Egypti". Oppilaan suusta oli kuitenkin päässyt Egyptin sijaan "EPYKTI". *"Opettaja huusi ULOS, äläkä tule takaisin ennen kuin osaat sanoa Egypti"*, kirjoittaja kuvailee opettajan reaktiota tilanteeseen. Oppilas lähti itkuisena ja nöyryytettynä kotiinsa kesken koulupäivän. Kotona lapsi harjoitteli äitinsä opastuksella lausumaan hankalaa sanaa ja palasi koululle uudelleen, edelleen pelonsekaisin tuntein. Vastaaja kertoo olevansa 73-vuotias, mutta edelleen kantavansa kyseistä tapahtumaa kipeänä muistoissaan.

Yläkoulun matematiikanopettajaansa muistellut vastaaja kertoo, ettei murrosikäisen opiskelumotivaatio ollut lähtökohtaisesti tuolloin huipussaan. Suhtautumista matematiikan opetteluun ei kuitenkaan kertomuksen mukaan helpottanut kokemus, jossa opettaja pilkkasi oppilastaan:

”Muistan kuitenkin kerran, kun söin mandariinia tunnilla ja hän pilkkasi minua luokan edessä, että näytän marsulta, kun olin pistänyt monta palaa suuhun kerralla ja hän demonstroi tätä luokan edessä.”

Kertoja (Mies 20–24 vuotta) piti tilannetta ”hieman kiusaamisena”. Hän kertoo opettajalla olleen tapana piikitellä oppilaita, jos nämä eivät osanneet tehtäviä. Kirjoittaja kertoo opettajan yrittäneen olla tällä tavoin hauska, mutta lähinnä vain menettäneen auktoriteettiasemansa näin.

5.5.2 Toimi epäoikeudenmukaisesti

Epäoikeudenmukaiset opettajat kohtelivat oppilaitaan eriarvoisesti. Osassa kertomuksia opettajan epäoikeudenmukainen mukainen toiminta kohdistui negatiivisella tavalla kertojaan itseensä, osassa kertoja oli seurannut epäoikeudenmukaisia tilanteita sivusta. Epäoikeudenmukaisesta opettajasta kertoessaan vastaajat saattoivat puhua ”suosikkioppilaista”, sekä oppilaista, joita kohtaan arvostusta ei samassa määrin osoitettu. Tämä ilmiö oli havaittavissa kertomuksessa, jossa vastaaja (nainen 50–54 vuotta) muistelee alkuluokkien opettajaansa muun muassa seuraavasti:

”Hänen toimintaansa leimasi epäoikeudenmukaisuus. Hänellä oli suosikkioppilaita ja niitä, jotka olivat usein hänen rankaisutoimiensa tai vähintäänkin tyytymättömyytensä kohteena. Suosioon pääsi osaamalla asioita, joita hän ei ollut opettanut tai erityisesti syntymällä suurten talojen lapseksi.”

Samankaltainen kokemus opettajan suhtautumisesta eri yhteiskuntaluokkaan kuuluvia oppilaita kohtaan oli havaittavissa myös kahdessa muussa kertomuksessa. Toisessa näistä kertoja muistelee tekstissään alakoulun opettajansa toiminnan aiheuttaneen osalle oppilaista huonommuuden kokemuksia seuraavasti: *”Jouduimme esimerkiksi käymään kierroksen, jossa luettelimme ääneen vanhempiemme ammatteja, ja opettaja ilmeestä näki, mitä ammatteja hän piti arvossa.”*, nainen (20–24) kirjoittaa.

Kaikki epäoikeudenmukaiset opettajakokemukset eivät koskeneet oppilaiden ja heidän perheidensä yhteiskuntaluokkia. Esimerkiksi yksi vastaajista kertoo keskikoulun opettajastaan, joka teetti hänellä käsitöissä haastavampia käsitöitä, kuin muilla oppilailla. *”Kuitenkaan tämä ei näkynyt numerossa, joka oli aina 8, vaikka käsityön jälki oli siistiä ja*

huolellista.”, vastaaja kuvailee opettajansa toimintaa häntä kohtaan. Epäoikeudenmukaista toimintaa leimasi kertomuksissa koettu epätasa-arvoisuus, jossa opettaja kohteli selvästi toista oppilasta paremmin kuin toista. Kyseinen opettajan käytös oli usein myös valitettavan johdonmukaista ja systemaattista.

5.5.3 Vähätteli

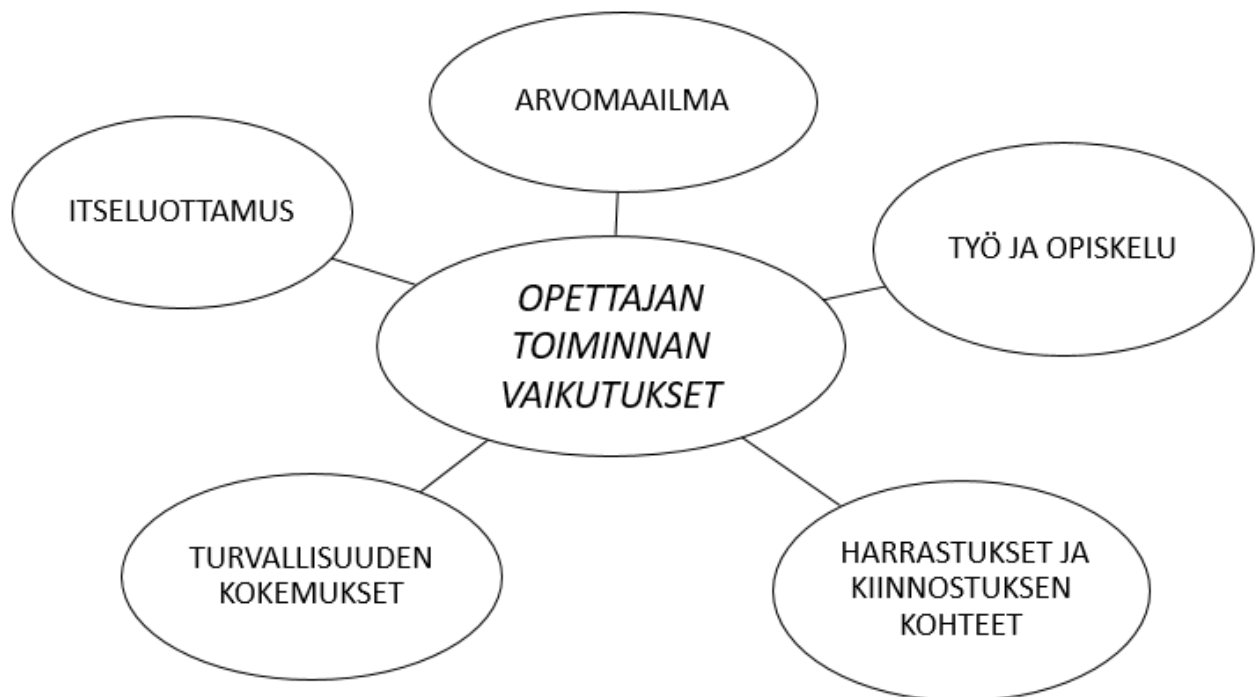
Opettajan vähättely kohdistui kertomuksissa oppilaan osaamisen vähättelyyn tai heikkouden korostamiseen. Kyseisissä kertomuksissa vähättely oli usein sanallista ja kohdistettu suoraan tilannetta muistelevaan kertojaan itseensä. Kuvataiteen opettajaansa muistellut nainen (55–59 vuotta) kertoo, kuinka opettaja kommentoi tämän taitoja alentavasti: *”Kyllä se sinä osasit vielä nelosluokalla piirtää, mutta sille tasolle sitten jäitkin.”*

Oppilaan vähättely saattoi olla epäsuoraa, mutta kuulua silti opettajan sanojen rivien välistä. Esimerkiksi yhteiskuntaopin opettajan pitämää ammatinvalintaohjausta muistellut vastaaja (nainen) kertoi tekstissään ohjaajansa suositelleen hänelle opiskelualaksi hoitoalaa. Nainen kertoo kokeneensa ohjauksen olleen pinnallinen ja sukupuolittunut

Liikunnanopettajaansa muistellut mies (65 vuotta tai enemmän) kertoo, kuinka opettaja ei ollut päästänyt häntä koulujen välisiin urheilukilpailuihin, sillä oppilas olisi opettajan sanoin ”kompastunut omiin jalkoihinsa”, vaikka kyseinen oppilas oli todellisuudessa juuri voittanut korkeushypyn karsinnat.

6 OPETTAJAN TOIMINNAN VAIKUTUKSET

Kertomuksissaan muistelijat kokivat opettajillaan olleen vaikutusta omaan arvomaailmaan, opiskeluun, työuraan, harrastuksiin sekä itseluottamukseen. Lisäksi kertojat muistelivat muistojen aiheuttamia tunnetiloja, kun he kuvasivat tapahtumia. Samalla he avasivat myös tuntemuksia, jotka heräsivät kirjoittamisen aikana. Luokittelin kertomuksissa kuvatut opettajakokemusten vaikutukset kertojassa alateemoihin ja alateemoista muodostettuihin viiteen yläteemaan: Arvomaailma, Työ- ja opiskelu-ura, Harrastukset / kiinnostuksen kohteet, Itseluottamus ja Turvallisuuden kokemukset.



KUVIO 7. Opettajan toiminnan vaikutukset

6.1 Arvomaailma

Opettajan vaikutus oppilaan arvomaailmaan näkyi kertomuksissa usein kahdella tavalla: halussa toimia, kuten oma opettaja oli toiminut tai halussa toimia päinvastoin kuin opettaja toimi. Tapauksissa, joissa kirjoittaja halusi toimia kuten opettajansa, oli opettajan toiminta ollut moraaliltaan ja arvoiltaan sellaista, minkä kertoja kertoi kokevansa hyväksyttävänä sekä mielestään oikeanlaisena.



KUVIO 8. Arvomaailma

6.1.1 Halu toimia, kuten opettaja toimi

Eräs tutkimukseen vastanneista kirjoittaa kertomuksessaan häneen vaikuttaneesta liikunnanopettajasta. Vastaaja kertoo kouluttautuneensa myös itse myöhemmin elämässään opettajaksi ja kokee muistelemansa opettajan olleen alanvalintaan inspiroinut tekijä. Kertoja oli itse liikuntalukiolainen ja koki kyseisen opettajan kokonaisvaltaisen työtteen ja esimerkin vaikuttaneen siihen, että haki myös itse opiskelemaan juuri liikunnanopettajankoulutukseen. Kertoja päätyi kuitenkin myöhemmin elämässään ammatilliseksi opettajaksi ja kertoo ehtineensä tehdä opetus- ja ohjaustyötä yli 30 vuotta. Omassa työssään opettaja pyrkii noudattamaan liikunnanopettajansa oppeja: antamalla enemmän positiivista, kuin negatiivista palautetta. Opettajalla oli vaikutusta tämänkin, tulevan opettajan, arvoihin opettajan työssä. Opettajakokemus oppilaan näkökulmasta vaikutti tahtoon toimia itse samalla tavalla.

Nainen (20–24 vuotta) kuvailee kertomuksessaan opettajaansa sydämelliseksi ja kertoo tämän todella välittäneen oppilaistaan. Kirjoittaja uskoo opettajan vaikuttaneen luokan oppilaisiin positiivisesti luokan niin yhteishengen kuin yksilöllisenkin vaikutuksen tasolla. Lisäksi hän arvelee opettajan pyrkimyksen ja tavan nähdä jokaisessa lapsessa jotain hyvää vahvistaneen oppilaiden itsevarmuutta. Kirjoittajan kertomuksessa kuuluu

paitsi arvostus opettajan toimintatapoja kohtaan myös vahva halu toimia itse samoin:”... *toivon, että itse voisin välittää lapsille samanlaista aitoa välittämistä, luottamuksellisuutta ja arvostusta, kuin hän välitti aikanaan meille.*”, nainen kirjoittaa.

Samankaltainen ilmiö oli havaittavissa toisessakin kertomuksessa. jossa kertojan kemianopettaja oli huonosta kemian menestyksestä huolimatta huomannut tämän olevan hyvä tanssija ja antoi kehuja tästä. Yläasteaikaansa muistellut kertoja opetti aikuisena tanssia lapsille ja pyrki pitämään työssään asenteen, joka kemianopettajallaankin oli ollut: *”Jokainen on hyvä jossain, vaikkei ehkä juuri sillä alalla, joka on minulle opettajana kaikkein rakkain.*” Kertoja pyrki toimimaan samoin kuin oma opettaja oli aikoinaan toiminut.

Eräs kirjoittaja muisteli kertomuksessaan kahta opettajaansa, joista toisen tapaa kohdella muita ihmisiä, tässä tapauksessa oppilaita, ihaili suuresti: *”En ehkä koskaan pääse sille viisauden tasolle, jolla loistava kansakoulun opettajani onnistui vuorovaikutuksessaan, mutta siihen pyrin.*”, kertoo opettajamuiston vaikutuksesta kirjoittajan arvoihin. Aikuinen oli ollut tässä kertomuksessa lapsia kohtaan luja, mutta lempeä auktoriteetti ja tätä vuorovaikutuksen muotoa entinen oppilas pitää nyt oikeanlaisena sekä tavoiteltavana käyttäytymisen mallina.

Psykiatrisen sairaanhoidon opettajaansa muistellut kertoja kertoo opettajansa olleen ajattelutavaltaan hyvin analyyttinen ja myös opetusmetodeiltaan analyyttisyyteen kannustava: *”Hän opetti, ettei itsestäänselvyyksiä ole ja pitää oppia kyseenalaistamaan ja kysymään.*” nainen (60–64) kirjoittaa. Kyseisen opettajan opetus pohjautui metodeiltaan keskusteluun ja opettaja opetti opiskelijoitaan pohtimaan erilaisia tapoja kohdata psyykkisesti sairastunut ihminen. Kertoja toteaa, että vaikka uskoo oman arvomaailmansa olleen jo tuolloin kohdallaan, kokee hän silti opettajan myötä oman käsityksensä ihmisestä ainutkertaisena yksilönä vahvistuneen entisestään.

6.1.2 Halu toimia päinvastoin, kuin opettaja toimi

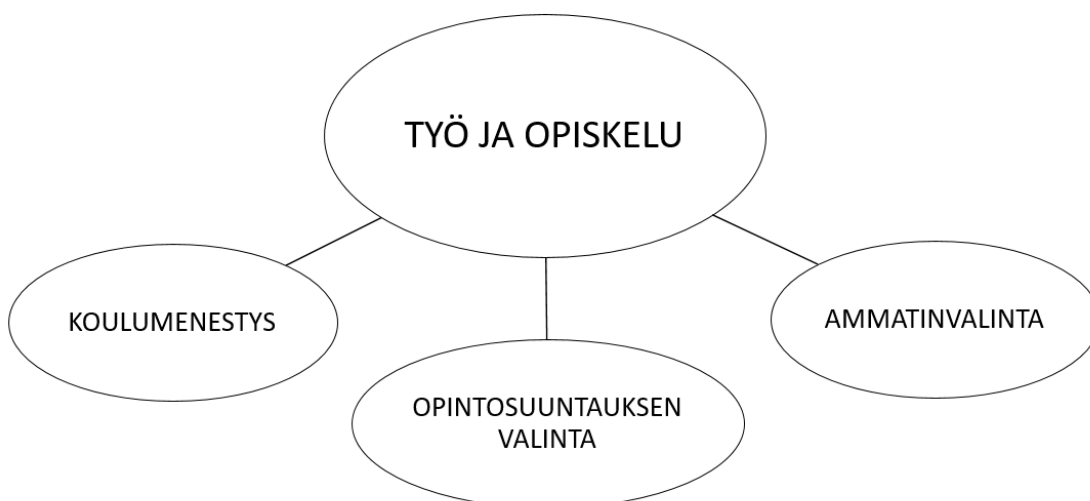
Osa opettajamuistoista aiheutti kokijassa halun toimia toisin kuin opettaja oli toiminut. Tällöin opettaja oli toiminut oppilaan näkökulmasta moraalisesti kyseenalaisella tavalla, joka ei vastannut kirjoittajan arvomaailmaa. Näissä kertomuksissa oli havaittavissa kirjoittajan halu toimia itse muita kohtaan oikein, vaikka opettaja ei olisi toiminut näin.

Yhdessä näistä kertomuksista opettaja valitsi oppilaiden joukosta omia suosikkioppilaitaan sekä niitä oppilaita, jotka olivat rankaisutoimien tai tyytymättömyyden

kohteena. Opettaja suosi erityisesti lapsia, jotka olivat syntyneet taloudellisesti rikkaisiin perheisiin, kirjoittajan sanoin *"suurten talojen lapsiksi"*. Lisäksi opettajan arvostusta sai, mikäli oppilas osasi asioita, joita ei ollut koulussa vielä opetettu. Kirjoittaja muistelee opettajan kasvattaneen oppilaita esimerkiksi sättimällä näitä julkisesti luokan edessä. Näiden kokemusten myötä alkuluokkiaan käyvä oppilas oivalsi jotakin: *"...opin, että aikuiset ihmiset eivät ole aina oikeassa eikä heihin kannata myöskään aina luottaa..."* Kirjoittaja arvioi omanneensa lapsuudessaan ja nuoruudessaan luultavasti tavanomaista voimakkaamman oikeudentunnon. Hän arvelee opettajakokemuksen vaikuttaneen arvoihin myös esimerkiksi poliittisten näkemysten muodossa: *"Melko vasemmalla olen ja yhteiskuntatieteilijä koulutukseltani."*, kirjoittaja kertoo itsestään nyt.

Nainen (55–59 vuotta) kertoo opettajakokemuksiensa vaikuttaneen olennaisesti siihen, millaiseksi ihmiseksi lopulta kasvoi. Hän kertoo pyrkivänsä kohtelevaan kaikkia ihmisiä tasavertaisesti, sekä uskaltavansa puuttua, mikäli näkee muita ihmisiä kohdeltavan epätasa-arvoisesti tai huonosti. Tässä muistelmassa opettajamuistoja mainittiin kahdesta opettajasta: yhdestä, joka kohteli oppilaita asianmukaisesti ja heitä arvostaen, sekä opettajasta, joka kohteli oppilaita, etenkin kahta heistä erityisen epäoikeudenmukaisesti.

6.2 Työ- ja opiskelu



KUVIO 9. Työ ja opiskelu

6.2.1 Koulumenestys

Useassa kertomuksessa opettajakokemukset olivat vaikuttaneet kertojien koulumenestykseen sitä joko heikentäen tai parantaen. Yleensä vaikutus koulumenestykseen kuvattiin arvosanojen muutoksessa. Yksi kirjoittajista kertoo, kuinka opettajan opetustyyli ja suhtautuminen oppilaisiin sekä opettamiseen olivat tehneet matematiikan tunneista kirjoittajalle mieluisia. Opettaja edesauttoi tämän oppilaan keskittymistä sekä tehosti oppimista, mikä näkyi hyvinä arvosanoina.

Koulumenestys oli joissain kertomuksissa opettajan toiminnan aikaansaamaa seurausta motivaation paranemisesta. Mies (25–29 vuotta) kertoo opettajan vaikutuksesta omaan koulumenestykseen seuraavasti:

”Vaikka lukeminen oli tuntunut paikoin tyhmältä syksyn mittaan, en kuitenkaan luovuttanut ja opettajani tsemppauksen ja ohjauksen avulla olin jouluna luokkani innokkaampia ja sujuvampia lukijoita.”

Jo aiemmin mainittu muisto opettajasta, joka piikitteli kertojaa nimittäen häntä marsun näköiseksi, jatkuu kuvauksella tapahtuman vaikutuksista. Vastaja kokee kokemuksen myötä motivaationsa koulunkäyntiä kohtaan laskeneen entisestään: *”Tämä näkyi opiskelumenestyksen heikentymisenä ja kahdeksannen luokan keväänä se oli tippunut numeroon 5.”*

Yhdessä kertomuksista kirjoittaja muisteli lämpimäksi luonnehtimaansa ala-asteen opettajaa, jonka opetustyyli inspiroi ja sai oppilaan kiinnostumaan opetettavista aiheista. Kirjoittaja arvelee juuri kyseisellä opettajallaan olleen ratkaiseva vaikutus omaan oppimiseen ja uskoo, että koulu meni tämän opettajan opetuksessa paremmin, kuin olisi toisen opettajan kanssa mennyt. Lisäksi kirjoittaja uskoo opettajalla olleen vaikutusta myös siihen, millä tavoin näkee koulunkäynnin nykyään: *”Hänen kannustuksensa ansiosta suhtaudun opiskeluun nykyäänkin niin, että näen sen kannattavana ja tärkeänä”* (Nainen, 20–24 vuotta)

Luokan häiriköksi itseään kuvannut vastaja muisteli kertomuksessaan kansakoulun opettajaa, joka oli otteiltaan tiukka, mutta johdonmukainen. Kirjoittaja kertoo, kuinka muistaa oppineensa opettajan napakassa opetuksessa huolelliseksi ensiksi kirjoittamisessa, sekä myöhemmin kaikissa muissakin oppiaineissa. *”Kaikki numerot todistuksessa nousivat edellisen koulun todistukseen verrattuna, ei yhtään nelosta.”*, yli 65-vuotias vastaja muistelee. Tässä kertomuksessa opettajalla oli vaikutusta myös

suhtautumiseen koulua kohtaan, sillä teksti päättyy virkkeeseen: *”Koko koulusta jäi hyvä mieli”*

6.2.2 Opintosuuntauksen valinta

Opettajan toiminnalla oli kertomuksissa usein vaikutusta oppilaan opintosuuntauksen valintaan. Yhdessä näistä kertomuksista nuori mies (20–24 vuotta) kirjoittaa lukion opettajastaan, joka kutsui yhteiskuntaopin tunneilleen yliopisto-opiskelijoita kertomaan oman alansa opinnoista. *”Kiinnostuin tällaisella esittely tunnilla alastani, jota nykyään opiskelen ja olenkin hyvin kiitollinen kyseiselle opettajalle, että hän jaksoi nähdä vaivaa järjestää tällaisia tunteja.”*, mies (20–24 vuotta) toteaa. Hän kertoo myös muistavansa edelleen opettajansa opissa opittuja lakiopin esimerkkitapauksia ja sanoo niiden auttavan opinnoissa yhä tänäkin päivänä.

Toinen vastaaja kertoo olleensa melko villi ja hieman uhmakas oppilas lapsena. Vastaaja kokee muistelemansa alakoulun opettajan käsitelleen häntä erittäin hyvin ja uskoo tällä olleen oleellinen vaikutus siihen, millaiseksi ihmiseksi lopulta kasvoi. Hän ei usko, että olisi päätynyt opiskelemaan akateemista alaa tai päässyt elämässään yhtä pitkälle ilman opettajansa vaikutusta. Lisäksi kertoja arvelee myös muiden luokkansa oppilaiden suunnanneen peruskoulun jälkeen lukioon sekä jatko-opiskelleen tämänkin jälkeen.

Lukioaikaista psykologian opettajaansa muistelleen vastaajan innokkuus psykologiaa kohtaan jatkuu edelleen. Kertoja kertoo opiskelevansa kirjoitushetkellä psykologiaa yliopistossa ja tavoittelevansa myös itse psykologian aineenopettajan pätevyyttä.

Yksi vastaajista kertoo, kuinka opettajan spontaani lausahdus kävi toteen. Lukion fysiikanopettaja oli todennut oppilaan kirjoittaessa taululle, että tästä tulisi oiva kättilö. Tarina ei kerro lausahduksen kontekstista tarkemmin. Lukiolainen tuhahti tilanteessa opettajan sanoille, eikä jäänyt tarkemmin miettimään asiaa. Lukion jälkeen nuori haki opettajankoulutukseen, johon ei päässyt, mutta pääsi sairaanhoitajan koulutukseen. Koulutuksen aikana tarinan kertojalle oli tarjottu töitä synnytysosastolta, mikä samalla ratkaisi hänen erikoistumis suunnauksensa. Lukion fysiikanopettajan lausahdus kävi toteen. Tarinan kertoja ei tuolloin tietoisesti muistanut opettajansa sanoja, jotka tulivat hänelle mieleen vasta jälkikäteen.

Eräs tutkimuksen vastaajista kuvaa, kuinka lukion liikunnanopettajan tapa opettaa oppilaitaan vaikutti vahvasti siihen, mitä kohti lukion jälkeen suuntasi. Opettaja ohjasi kutakin oppilasta yksilöllisesti ja vastasi kaikkiin mieltä askarruttaneisiin kysymyksiin. *”Opettajan kokonaisvaltainen ”työote” ja esimerkki vaikuttivat vahvasti siihen, että hain liikunnanopettajakoulutukseen J:kylään.”*, vastaaja kertoo. Tarinan kertoja ei päätenyt liikunnanopettajaksi, mutta opettajaksi hän päätyi silti.

Yläasteen matematiikan opettaja oli kertojan (nainen, 20–24 vuotta) mukaan napakka ja tiukka, mutta samalla hyvä opettamaan: *”Hän osasi kertoa asiat juuri niin, että meni minun jakeluun ja osasi inspiroida ja tukea.”*, kertoja kuvailee. Opettajan ammattitaidon myötä matematiikantunnit olivat tarinan kertojalle mieluisia ja niiden aikana oppi tehokkaasti uutta. Yläasteen opettajan vaikutus näkyy kertojan sanoin hänen elämässään edelleen. Hän kertoo opiskelevansa lähes 10 vuotta myöhemmin matematiikkaa yliopistossa. Lisäksi kertoja arvelee, ettei olisi kyseisessä pisteettä ilman muistelemansa opettajan vaikutusta.

Jo aiemmin eri teeman yhteydessä viitattu naisen (50–54 vuotta) muisto ammatinvalintaohjauksesta lukiossa vaikutti kertojaan seuraavasti:

”Noh, menin vastaanotolle, missä hän jututti muistaakseni kovin pinnallisesti ja päätyi suositteluun ”jotain hoitoalaa”. Jo nuorena tämä haiskahti bulkkivastaukselta ja sukupuolittuneelta, enkä ottanut sitä vakavasti vaan pikemminkin huvittuneesti vastaan. Joten vaikutusta toki, mutta käänteinen sellainen: älä tukeudu valmiisiin, helppoihin vastauksiin ja vaihtoehtoihin.”

Opettajalta saatu ohjaus siis vaikutti, vaikkakin toisella tavalla kuin opettaja saattoi olettaa. Kertoja ei täsmennä, mitä alaa päätyi opiskelemaan, mutta tekstistä voi päätellä, ettei hoitoala ollut vaihtoehtoista ensimmäinen.

Alakoulun opettajaa kuvattiin eräässä kertomuksista lämpimäksi persoonaksi, joka kohteli oppilaitaan kannustavasti ja tasa-arvoisesti. Opettajalla ei ollut tarinassa vaikutusta kertojan (nainen, 20–24 vuotta) jatkokouluttautumiseen aikuisiällä, mutta suhtautumisessa kouluttautumiseen kyllä:

”Uskon myös, että osa nykyisestä yleissivistyksestä ja järkevyydestä on hänen ansiotaan. En koe, että hän on merkittävästi vaikuttanut siihen, mihin olen päätenyt elämässäni, mutta koen, että hänen kannustuksensa ansiosta suhtaudun opiskeluun nykyäänkin niin, että näen sen kannattavana ja tärkeänä.”

6.2.3 Ammatinvalinta

Monilla vastaajista opettajamuistolla oli vaikutusta oman ammatin valintaan aikuisena. Opettajamuistot saattoivat ajoittua muistelijan alakoulu- tai kansakouluun aikaan, mutta vaikuttaa vielä pitkänkin ajan kuluttua muisteltavasta tapahtumahetkestä. Esimerkiksi alasteen opettajaansa muisteleva kirjoittaja koki opettajansa tuoneen hänelle rohkeutta ja itsevarmuutta saatuaan tämän osallistumaan koulunäytelmään. Oppilas oli ollut ujo ja arka, mutta sai esiintymisestä lopulta häntä vahvistaneen kokemuksen. Vuosia myöhemmin kertoja päätti myös itse hakea opiskelemaan opettajaksi, koska ajatteli hakuvaiheessa opettajankin olevan esiintyjä.

Nainen (55–59) vuotta kertoi äidinkielen opettajastaan lukiossa. Opettaja oli kertomuksessa erittäin tiukka ja suora sanoissaan, mutta siinä mielessä poikkeava, että saattoi esimerkiksi viedä koko luokan kotiinsa kuuntelemaan oopperaa. Kertomuksessa opettaja on kunnioitettava hahmo, jonka hyväksyntää omille äidinkielen ja kirjallisuuden taidoilleen kertoja toivoi ja lopulta saavuttikin. Kirjoittaja toteaa, kuinka *”Hänen [opettajan] ansiostaan sain lukioaikana stipendin juuri tästä (kaunokirjallisuuden) harrastuksesta.”* Kertojan sanoin opettajan vaikutus elämään oli oleellinen lukion jälkeisen opiskelun opintosuunnan sekä myöhemmin myös ammatinvalinnassa. Kertoja elätti itsensä koko aikuisuuden ajan kirjoittamalla ja lukemalla toimittajan, tutkijan ja opettajan ammateissa. Nainen toteaa olleensa jo keskikoulussa hyvä äidinkieleessä, mutta toteaa silti lukion opettajallaan olleen suuri merkitys, eikä osaa sanoa, olisiko tehnyt samoja valintoja elämässään ilman kyseistä opettajaa.

Yksi muistelijoista kertoo kahdesta englannin kielen opettajastaan yläasteella. Opettajien lempeä ja johdonmukainen opetus auttoi kertojan kielen opiskelun alkuun. Kertomuksen kirjoittaja päätyi elämässään myöhemmin matkailualalle, jossa kertoo kielitaidolla olleen käyttöä ja muistelee englannin kielen opettajiaan yhä lämmöllä sekä puhuvansa englantia vieläkin sujuvasti ja ujostelematta. Lisäksi muistelija toteaa hänen mielestään opettajan persoonalla ja ammattitaidolla olevan paljon merkitystä.

Nykyinen isoäiti ja eläkkeellä oleva perhepäivähoitaja kertoo, kuinka oli koko ikänsä töissä lastenhoidon parissa, tavalla tai toisella. Ensikosketuksensa lastenhoitoon hän oli saanut jo jatkokoulussa, kun opettaja oli laskenut omat lapsensa oppilaansa hoidettavaksi niin oppitunneilla, kuin kouluajan ulkopuolella. *”Lapsityövoimaa, mutta minulle mieluisaa”*, nainen muistelee kertomuksessaan kansakouluaikaa ja opettajan myötä tapahtunutta lastenhoitokokemustaan.

Peruskoulun ala-asteen opettajalla oli ollut oppilaan tulevaisuuteen ratkaiseva vaikutus. Oppilas oli kirjoittanut äidinkielellä tarinan, jonka opettaja pyysi lukemaan muulle luokalle ääneen. Luokan nauraessa hausalle tarinalle, oppilas oivalsi jotakin käänteentekevää: *”Tuon opettajan opissa ymmärsin, että minulla on erityistaito”*, hän toteaa. Lapsi alkoi haaveilla kirjailijan urasta ja ryhtyi kirjoittamaan tarinoita. Nyt aikuiseksi kasvanut oppilas toteaa ala-asteen opettajallaan olleen omalle elämänpolulle merkittävä vaikutus: *”Minusta tuli ammattikirjoittaja, ensin toimittaja ja myöhemmin kirjailija ja käsikirjoittaja”*, nainen kertoo.

6.3 Harrastukset ja kiinnostuksen kohteet

Äidinkielen opettajaansa muistellut nainen työskenteli koko ikänsä lukemisen ja kirjoittamisen parissa. Hän kertoo tekstissään, kuinka on tällä hetkellä, eläkeikää lähestyessään, aloittanut nuoruuden kirjoittamisharrastuksensa uudelleen ja kertoo vapaamuotoisen kirjoittamisen tuovan hänelle suuresti iloa.

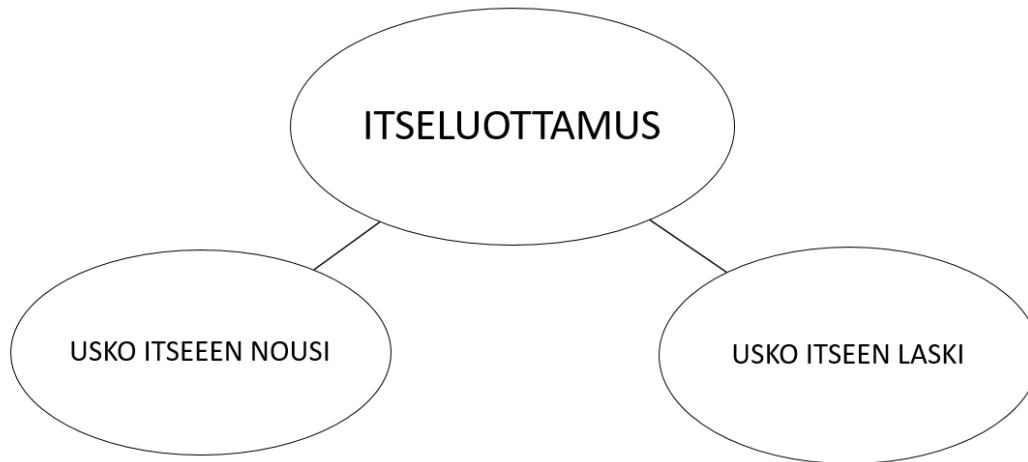
68-vuotias mies kertoo tekstissään kahdesta kansakoulun opettajasta, joista toinen oli suhtautunut pojan liikunnallisiin taitoihin väheksyvästi ja toinen kannustavasti. Jälkimmäisellä oli kertojaan vaikutusta: Hän kertoo, että kannustava opettaja antoi hänelle uudenlaista intoa sekä lisäsyyn jatkaa rakasta urheiluharrastustaan, vaikka luultavasti olisikin jatkanut harrastusta ilman. *”Nyt olen 68-vuotias ja ikäluokassani maailman parhaimmistoa.”*, kirjoittaja toteaa, ja lisää, että vaikka kummankin opettajan sanat ovat yhä vahvasti muistissa, tuntee mies edelleen kiitollisuutta toista opettajaansa kohtaan.

Opettaja saattoi myös lisätä oppilaan kiinnostusta opetettavaa ainetta- tai aihealuetta kohtaan. Eräs vastaajista kuvaa tekstissään, kuinka lukion ruotsin kielen opettaja oli hyödyntänyt tunneilla ruotsina äidinkieltä puhunutta oppilasta. Tarinan kertoja oli kuunnellut oppilaan riikinruotsia ja kertoo seuraavaa:

”Siitä jäi itämään mielenkiinto oppia naapurimaan kieltä ehkä vähän toisella tavalla, kuin mitä muuten olisi ollut. Oli kiehtovaa kuulla kieltä oikealla aksentilla. Nykyäänkin ärsyttää kuunnella sitä töksähtelevää suomen-ruotsia.”

Myös muissa kertomuksissa tuli ilmi opettajan kyky lisätä oppilaiden kiinnostusta oppimiseen. *”Hänen opetustyyliänsä ansiosta innostuin opiskelusta ylipäättään ja sellaisistakin aiheista, joista en ollut aikaisemmin kiinnostunut, kuten luonnontieteistä ja matematiikasta.”*, kuvaillaan opettajaa yhdessä kertomuksista.

6.4 Itseluottamus



KUVIO 10. Itseluottamus

6.4.1 Usko itseen nousi

Uskoa itseen oli saatu opettajan avulla monissa kertomuksissa ja useissa niistä seurausten kuvattiin vaikuttaneen ajallisesti pitkänkin ajan päähän tapahtumatilanteesta – jopa nykyhetkeen sekä omaan itseen tänä päivänä. Näissä kertomuksissa opettajalla oli ollut oppilaan kyvykkyyden kokemukseen sitä nostava vaikutus. Tuolloin kertoja koki saaneensa lisää uskoa itseensä ja omaan mahdollisuuteensa onnistua, Mies (25–29 vuotta) kuvailee opettajansa vaikutusta itseluottamukseen seuraavasti:

”Hän opetti minua uskomaan itseeni ja että mahdottomiltakin tuntuvat asiat voivat onnistua motivaation ja sinnikkään harjoittelun avulla.”:

Itseluottamuksen kokemukset antoivat kertomuksissa oppilaalle paitsi taidon nähdä oman kyvykkyytensä, usein myös varmuutta ja tahtoa pyrkiä rohkeasti kohti omia tavoitteitaan myöhemmin elämässään:

”Uskon kuitenkin opettajan vaikuttaneen tämän lisäksi myös runsaasti omaan kokemukseeni minäpystyvyydestä ja antanut itsevarmuutta siihen, että pystyn oppimaan mitä tahansa, jos vain tahtoa on.” (Nainen 20–24 vuotta)

Eräs kirjoittajista inspiroitui jo ala-asteella omasta luokanopettajastaan. Opettaja kohtasi oppilaansa lämpimästi ja antoi jokaisen oppilaan, myös tämän vahvasti taka-alalla tarkkailevan lapsen, olla oma pohdiskeleva itsensä. Oppilas kirjoitti lapsena

päiväkirjaansa haluavansa olla isona opettaja, sillä opettajan työ vaikutti hänestä *”ihanalta ja mukavalta”* omaa opettajaa seuratessa sekä itse opettajan luvalla apuopettajana luokkalaisilleen toimiessa. Tarina ei kuitenkaan kerro, päätyikö kertoja lapsuuden haaveiden mukaisesti lopulta tavoittelemaan opettajan uraa, mutta opettajalla oli muuten vaikutusta: Kertoja toteaa suuren osan itseluottamuksestaan oppijana ja toimijana rakentuneen juuri kyseisinä ensimmäisinä kouluvuosina. *”En varmasti olisi tämä minä ilman tuota ensimmäistä opettajaani.”*, tekstissä todetaan.

Lukiolainen oli ollut analyyttinen ja aktiivinen keskustelija, mitä kaikki opettajat eivät arvostaneet. Yksi heistä oli kuitenkin poikkeus muiden joukossa. Kyseinen opettaja arvosti oppilaansa pohtivaa aktiivisuutta tunneilla ja oppilas koki tämän aikuisen olevan ensimmäinen, joka myös luotti hänen osaamiseensa. Lukion jälkeen tarinan kertoja suuntasi opiskelemaan kohti haaveammattiaan, lastentarhanopettajaksi, ja kertoo hänessä elävän vahvasti samoja piirteitä kuin lukioaikana. Opettajan usko sai myös oppilaan uskomaan itseensä. Nyt 45–49-vuotias kertoja kuvailee itseään edelleen analyyttiseksi ja pohtivaksi persoonaksi, joka keskittyy näkemään *”kussakin lapsessa sen piilevän positiivisen eteenpäin vievän voiman”*.

Nuori mies kertoo tekstissään ala-asteen opettajastaan, jolla oli ollut iso vaikutus tähän, esiintymisiä jännittäneeseen, poikaan: *”Hänen uskonsa ja kannustuksensa sai minut hyväksymään arkuuteni ja punastumiseni, joista huolimatta esiintyminen onnistuisi hyvin.”*, kirjoittaja kertoo tekstissään. Opettajan lempeä ja kannustava suhtautuminen muutti oppilaan käsitystä omista kyvyistään sekä esiintymisistä selviämiseen: *”Hyvin se sujuikin ja itsevarmuus yleisön edessä kasvoi.”* mies kuvaa muistoaan.

Kertomuksissa, joissa opettaja oli luonut oppilaassa uskoa itseensä, oli oppilas usein myöhemmässä elämässään tehnyt valintoja, joihin uskoi muisteltavallaan opettajakokemuksella olleen vaikutusta. Mies (20–24 vuotta) kuvaa opettajamuiston vaikutusta seuraavasti: *”En usko, että akateemisesti olisin edennyt näin pitkälle ja hän antoi minulle itseluottamusta ja tahtoa yrittää enemmän asioita.”*

Opettajan usko oppilaan pärjäämiseen auttoi oppilasta paitsi parempiin suorituksiin, myös toisinaan hyväksymään itsensä sellaisena kuin on. Yhdessä kertomuksista kertoja muistaa opettajansa uskon ja kannustuksen saaneen myös oppilaan itsensä uskomaan itseensä. Oppilas kertoo olleensa lapsena arka ja pelänneensä esiintymistä. Opettaja kuitenkin opetti, että arkuus ja punastelu yleisön edessä eivät tee esiintyjästä huonompaa, vaan esiintyminen onnistuisi hyvin. *Hyvin se sujuikin ja itsevarmuus yleisön edessä kasvoi*, kirjoittaja toteaa tekstissään.

6.4.2 Usko itseen laski

Joissain kertomuksista opettajan toiminnalla oli ollut oppilaaseen negatiivinen vaikutus. Näissä tarinoissa oppilas usein koki opettajan toiminnan seurauksena olevansa esimerkiksi huono, tyhmä tai riittämätön.

Yhdessä vastaavista tapauksista vastaaja muistelee oppikoulun ensimmäisen luokan englannin tunteja. Opettaja käytti opetusmetodinään kielikylpyä, eikä puhunut sanaakaan suomea. Tarinan kertoja kuvailee tunteneensa huonommuutta muihin oppilaisiin nähden:

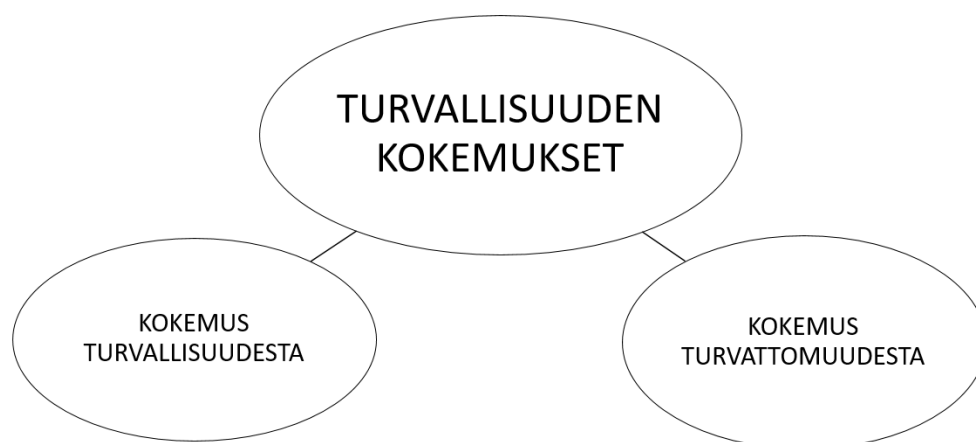
”Tunti jatkui samanlaisena muut osasivat minä en. Samanlainen oli myös ensimmäinen kuukausi. Mies ei puhunut suomen sanaa ja minä oppinut mitään.”

Vastaaja kertoo ihmetelleensä, oliko muita oppilaita tyhmempi sekä saaneensa kevättodistukseen ehdot. ”*Opettaja todellakin antoi suunnan elämälleni*”, kertoo vastaaja opettajamuiston vaikutuksesta.

Nuori nainen kertoi vastauksessaan opettajasta, joka oli väheksynyt tämän taitavuutta esimerkiksi motorisia taitoja vaatineissa tehtävissä: ”*Sain kuulla opettajalta olevani kömpelö, ja että silmäni ja käteni eivät tee tarpeeksi yhteistyötä.*”, nainen kirjoittaa. Opettajan sanoilla oli vaikutusta sanojen kohteeseen vielä pitkään suhteessa omaan kokemukseen kyvykkyydestä. Kertoja kuvaa vaikutusta tekstissään seuraavasti: ”*Nämä kommentit ovat jääneet minulla vahvasti mieleen, sillä muistan vielä lukioaikana ajatelleeni, että en osaa tehdä käsilläni mitään*”. (Nainen, 20–24 vuotta)

Samantapaisia kokemuksia välittyi muistakin kertomuksista. Kertomuksessa, jossa kertoja muisteli, kuinka opettaja oli kommentoinut kuvaamataidon osaamista vähättelevästi (ks. luku 5.5.3) totesi kirjoittaja, kuinka yksittäinenkin kommentti saattaa pysyä mielessä vielä pitkään ja ”*rajata tulevasta jotakin pois, väylien avaamiseen sijaan*”. Vastaaja kertoo, kuinka ei ole kommentin jälkeen pyrkinyt erityisemmin ilmaisemaan itseään visuaalisesti.

6.5 Turvallisuuden kokemukset



KUVIO 11. Turvallisuuden kokemukset

6.5.1 Kokemus turvallisuudesta

Turvallisuuden tunne oli läsnä useissa kertomuksissa. Yhdessä näistä kirjoittaja muistelee ala-asteen opettajaansa, joka vastaanotti oppilaansa kouluun sellaisena kuin tämä oli: varautunut ja hiljainen tarkkailija. Kirjoittaja koki opettajan antaneen oppilaansa olla oma itsensä ja edetä sosiaalisesti omassa tahdissaan. Oppilas piti koulunkäynnistä ja opettaja osasi kehua onnistumisista, kuitenkin myös vaatienn kunnollista työskentelyä. Kertoja koki opettajan itselleen tärkeänä ihmisenä ja kertoo jopa pyytäneensä opettajaa kirjoittamaan sivun ystäväkirjaansa. *”Hän teki sen mielellään ja kuvaksi liimasi kirjaani oman tarrakuvansa.”*, vastaaja kertoo. Lämmin, hymyilevä opettaja luotti oppilaiden osaamiseen ja osoitti tämän heille. *”Minulla oli luokassa turvallinen olo”*, kertoja muistelee tekstissään. Samankaltaista turvallisuutta sai kokea toinenkin nuori, vasta koulunsa aloittanut oppilas. Kertoja (nainen, 20–24 vuotta) muistelee koulun aloittamistaan edeltänyttä aikaa näin:

”Ennen koulun aloitusta samana vuonna olin kokenut paljon. Kuten muuttanut uuteen perheeseen, sekä muuttanut toiselle paikkakunnalle. Kaikki entinen oli minulle nyt mennyttä ja minulle pelkkä koulun aloitus ei ollut uusi ja jännittävä asia, vaan koko vuosi oli ollut yhtä muutosta ja uuden opettelua. Olin siis vasta silloin seitsemän vuotta vanha tyttö.”

Aikuisiksi kasvanut oppilas kertoo myöhemmin tekstissään uskovansa opettajallaan olleen oleellinen vaikutus tähän paljon kokeneeseen lapseen. Opettaja oli kertojan sanoin ”räväkkä” ja ”tiukka”, kunnioitettava auktoriteetti, joka asetti rajoja, mutta oli pohjimmiltaan myös välittävä ja hyväntahtoinen. Tälle oppilaalle opettaja oli jännittävässä elämäntilanteessa erityisen tärkeä aikuinen. Opettaja loi omalta osaltaan koulusta oppilaalle turvallisen ympäristön olla ja kasvaa: *”Luulen että hänen ansiostaan en ikinä tullut kiusatuksi tai syrjityksi. Sain heti kavereita ja elämä lähti rullaamaan omalla painollaan.”*, kirjoittaja kertoo tekstissään.

Turvallisuuden tunne antoi kertomuksissa oppilaille mahdollisuuden olla luokassa oma itsensä, kokien silti olonsa arvostetuksi ja hyväksytyksi sellaisenaan. Yhdessä näistä tarinoista kertoja (mies 20–24 vuotta) muistelee alakoulun luokanopettajaansa, joka loi luokalle yhteisiä rituaaleja:

”Hänellä oli tapana soittaa meille paria biisiä, jonka kanssa meillä oli oma tanssi. Siirsimme siis pulpetit luokassa sivuun ja tanssimme kaikki yhdessä samaan biisiin opettajan johdolla. Se toi hymyn aina kaikkien huulille. Myös saimme juoda teetä tunnilla ja meillä kaikilla oli luokan takana omat mukit.”

Yllä kuvailtu kokemus antaa kuvan opettajan toiminnalla luodusta turvallisesta ja sallivasta ilmapiiristä. Opettaja puuttui kiusaamiseen ja oppilaiden huonoon käytökseen tarinan perusteella arkailematta, mutta myös välitti oppilaistaan. Ilmapiirin ollessa turvallinen on luokassa mahdollista myös rentoutua ja heittäytyä, kuten kertomuksessa muistellaan.

6.5.2 Kokemus turvattomuudesta

Osassa tapauksia opettaja ei luonut oppilaalle turvallisuuden tunnetta – päinvastoin. Yhdessä näistä kertomuksista opettaja suorastaan uhkaili ja pelotteli oppilaitaan. Eräs vastaaja kertoo tekstissään opettajan toiminnasta näin:

”Minun vakavasti edelleen traumatisoiva opettajamuistoni pohjautuu silloisen [kunnan nimi] kansalaiskoulun urheilutunnille, jossa ”Opettaja” pisti pojat saliin ja pyöritti paksua lehmänkettinkiä ja totesi, jos et hyppää, murtukoon nilkat.”

Mies kuvailee kyseistä, yli 40 vuotta sitten tapahtunutta muistoaan, edelleen häntä vakavasti traumatisoivaksi ja toivoo, ettei liikuntaa enää opetettaisi samalla tavalla.

Turvattomuutta oli havaittavissa myös jo aiemmin viitatussa kertomuksessa, jossa opettaja oli käskenyt lapsen ulos luokasta tämän lausuttua sanan ”Egypti”, väärin (ks

myös teema: 5.5.1 Nöyryytti). Muistelija kertoo, kuinka tapaus ei ole vaikuttanut hänen elämäänsä ratkaisevasti, mutta muistaa kokemuksen yhä yli 65-vuotiaanakin vahvasti kipeänä tapahtumana. Turvattomuuden kokemukset aiheuttivat kertomusten perusteella oppilaille pelkoa ja arvaamattomuuden tunnetta - epätietoisuutta siitä, mitä seuraavaksi tapahtuisi. Opettajan tulevaa toimintaa ei voitu arvata ennalta, mutta kokemuksesta oppilas saattoi pelätä pahinta.

Eräissä kertomuksista peruskoulun kuudennen luokan opettajaksi oli vaihtunut olemukseltaan konservatiivinen koulun miesrehtori, joka käytti auktoriteettiasemaansa luoden koko luokkaan pelkoa ja jännitystä. Kirjoittaja muistelee opettajan ojentaneen luokassa systemaattisen julmasti kahta kaupungin tehtaan asuinalueella asuvaa poikaa. Opettaja vaikutti kertomuksen perusteella välillisesti oppilaaseen, joka ei ollut suoraan toiminnan kohteena. Opettajan toiminta loi kertomuksessa koko luokkaan turvattomuutta. Kertoja muistelee, kuinka kyseiseen aikaan lapset kasvatettiin ehdottomaan tottelevaisuuteen: aikuisten sanaa ei tullut kyseenalaistaa ja lapset olivat aikuisiin nähden selvästi alemmassa asemassa. *"Maailma oli sellainen."* – toteamus positioi kirjoittajan muistoissaan kädettömään rooliin, jossa hänellä ei ollut mahdollisuutta vaikuttaa tilanteisiin ja kasvatukseen, kuten aikuisella olisi ollut.

7 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Merkittävänä koettu opettajan toiminta ja sen vaikutukset olivat tässä tutkimuksessa samansuuntaisia kuin aiemmissa saman aihepiirin tutkimusten tuloksissa. Kaikki 35 kertomusta sisälsivät kokemuksia vähintään yhdestä, joskus useammastakin, opettajasta. Usein opettajan toiminnasta oli löydettävissä monia piirteitä samanaikaisesti, kun oppilaistaan välittänyt opettaja oli esimerkiksi myös taitava opettamaan. Samoin merkittävien kokemuksien seurauksia eli vaikutuksen muotoja saattoi olla samassa kertomuksessa useita. Laajan aineistoni analyysi tuo näkyviin ilmiöitä, jotka on tähän asti täytynyt etsiä useista eri tutkimuksista yksitellen. Näissä tutkimuksissa opettaja- ja koulumuistoja on tarkasteltu jo lähtökohtaisesti tietystä näkökulmasta. Esimerkiksi Uitto (2011) on tutkinut negatiivisesti värittyneitä opettajamuistoja, Smith ja Schmidt 2012 lempiopettajia, Zacheus ja Järvinen (2007) koululiikuntamuistoja ja Vuorikoski (2003) opettajamuistoja vallankäytön näkökulmasta. Tämä tutkimus eroaa aiemmista siinä, että kirjoitelma-aineisto ei rajannut ennakoasetelmaltaan tiettyjä merkittäviä opettajakokemuksia tai kokemusten vaikutuksia tutkimuksen ulkopuolelle ja analyysi oli puhtaasti aineistolähtöinen.

7.1 Opettajan vaikutusvallan historiallinen konteksti

Opettajan valta, eli mahdollisuus vaikuttaa, on suuri (Kaunisto 2018; Tirri 2002, 205; Salo 2005, 121). Vallankäytön keinoja on useita (esim. Turner 2005), ja opettajat voivat pyrkiä lähtökohtaisesti esimerkiksi oppilaiden väljempään tai niukempaan kontrollointiin (Nuutinen 2008). Myös tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opettajien tavat hallita oppilaitaan opetustilanteissa vaihtelevat. Osa opettajista oli saavuttanut auktoriteetin ja kunnioituksen, jolloin oppilaat toimivat opettajan toivomalla tavalla vapaaehtoisesti. Kertomuksissa kerrottiin myös opettajista, jotka hallitsivat oppilaita pelolla tai jopa uhkaillen. (Turner 2005.) Kertomuksista oli nähtävissä opettajan suuri vaikutusvalta oppilaisiin niin luokassa ja koulussa, kuin myöhemmin tulevaisuudessa.

Osa kirjoitelmien muistoista koski rinnakkaiskoulujärjestelmän aikaa, kun kertoja kuvasi käyneensä kansa- tai oppikoulua (ks. Tuomaala 2011). Kirjoitelmista oli havaittavissa myös kasvatuksen muuttuminen ajassa (Korhonen 1999). Esimerkiksi oppilaan ruumiillisen kurituksen ja julkisen nöyryytyksen kokemukset sijoituivat kirjoitelmissa usein ajallisesti kauemmas historiaan. Myös nuorempien kirjoittajien kokemuksissa ilmeni opettajien epäoikeudenmukaista tai eettisesti kyseenalaista toimintaa (Uitto 2011), mutta tarinoihin ei sisällynyt kuvauksia fyysisistä rankaisuksista. Kertomuksissa oli nähtävissä myös opettajien saama vahva kunnioitus rinnakkaiskoulujärjestelmän aikaan. Eräässä kertomuksessa, jonka muistot sijoituivat 1960-luvulle, opettaja ”*kuului lääkärin jälkeen lähes samaan kastiin, kuin taivaallinen jumala*”. Nämä muistot kertoivat paitsi arvostuksesta ammattia kohtaan, myös aikaan kuuluneesta aikuisten kunnioituksesta ja nöyrän kuuliaisesta lapsen asemasta suhteessa aikuiseen (ks. esim. Koski 2001).

7.2 Muistamisen taidon ja kertomuksellisuuden merkitys

Kirjoitelmista näkyi selvästi kertomusten merkitys ihmisen identiteetin ja oman elämäntarinan rakentumisessa, kun kirjoittaja oli luonut merkityksiä kokemusten ja niiden seurausten välille (Hyvärinen 2006). Kirjoitelmat olivat kirjoittajilleen jo lähtökohtaisesti merkityksellisiä, kun kirjoittajia pyydettiin kertomaan merkittävistä ja vaikuttavista kokemuksista. Muistin avulla kertojat saivat jäsennettyä syy-yhteyksiä muistoilleen linkittäen tärkeinä koetut tapahtumat oman elämän historiaan ja nykyhetkeen (Portelli 2006). Muistot toimivat tässäkin tapauksessa tarinoina menneisyydestä, jotka kertoivat kirjoittajille jotakin heistä itsestään (Uitto 2011). Myös Kososen (1998, 23–25) mukaan kouluaikoihin sijoittuvat muistot ovat oleellisia tapahtumia oman minuuden kehittämisessä. Aineistoni kertomukset kertoivat tarinan kirjoittajan henkilökohtaisesta näkökulmasta hänen kokemusmaailmastaan käsin. Se, että kertomukset kuultiin juuri kirjoitelmien muodossa, saattoi olla ratkaisevaa, sillä kuten Paal (2011) toteaa, tekstiaineistot voivat paljastaa jotain sellaista, mikä muuten jäisi kuulematta.

7.3 Merkittävänä koettu opettajan toiminta

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että monenlainen opettajan toiminta voi olla oppilaalle merkityksellistä. Merkittävänä koettiin etenkin kokemukset opettajan välittämisestä sekä

kokemus nähdynksi tulemisesta. Lisäksi opettajan asiantuntevuus opettamiseen, oppisisältöihin sekä tapa toteuttaa opetusta koettiin tärkeinä. Samoin opettajan usko oppilaaseen oli oppilaalle merkityksellinen kokemus, mutta myös kokemukset opettajan epäoikeudenmukaisesta, vähättelevästä ja nöyryyttävästä toiminnasta muistettiin tarkoin. Lisäksi aineiston perusteella merkittävät opettajat ovat hyvin erilaisia. Muistettava opettaja saattoi olla lempeä ja empaattinen, sekä esimerkiksi opettaa oppilaalleen muista ihmisistä välittämisen taidon. Toisaalta muistettava opettaja saattoi olla kummallinen ja ei kovin pidetty oppilaiden silmissä, mutta vaikutti silti oppilaan minäkuvaan positiivisesti. Miltei kaikkiin muistoihin liittyi tavalla tai toisella se, että opettaja oli kohdannut oppilaan henkilökohtaisesti. Opettaja ei ollut inspiroinut ainoastaan hahmona luokan edessä, vaan muistoon usein liittyi opettajan ja oppilaan välinen kohtaaminen.

Merkittävänä koetut opettajamuistot kiteytyivät yläteemojen: *Opettaja uskoi minuun*, *Opettaja näki minut*, *Opettaja ei arvostanut*, *Opettaja opetti inspiroivasti* sekä *Opettaja välitti meistä*, alle. Oppilaan tunne aikuisen vilpittömästä luottamuksesta, välittämisestä sekä huomatuksi tulemisesta olivat kokijalle merkittäviä. Tärkeinä ja unohtumattomina koettiin myös opettajan taito opettaa sekä opettajat, jotka eivät arvostaneet oppilaitaan.

'*Opettaja uskoi minuun*' tarkoitti konkreettisimmillaan esimerkiksi opettajan kannustavaa ja rohkaisevaa suhtautumista oppilaan osaamiseen ja toimintaan. Opettaja saattoi keskittyä oppilaan vahvuuksiin heikkouksien sijaan sekä osoittaa sanoillaan ja teoillaan uskoa ja luottamusta oppilaan kyvykkyyteen. Opettajan vahva usko oppilaan osaamiseen ja kehittymiseen on ollut muissakin opettajamuistotutkimuksissa tärkeä opettajan piirre ja toimintatapa. Esimerkiksi opettajana oppilaan haastaminen sopivassa määrin lujan varmasti, mutta oppilasta tukien, on oppilaalle merkityksellistä (Smith & Schmidt 2012).

Myös tunne opettajan nähdyksi tulemisesta oli aiempaa tutkimustietoa vahvistaen (esim. McGarr & Gavalton 2019; Uitto & Syrjälä 2008) merkittävä kokemus useille vastaajista. Kertomuksissa, jotka luokittelin teemaan '*Opettaja näki minut*', oli opettaja nähnyt ja huomionnut oppilaansa tärkeänä yksilönä muiden yksilöiden joukossa. Tällöin opettaja ei kohdellut oppilaita massana ja kertomuksen kertojaa osana massaa. Tämän toiminnan oppilas koki ja muisti merkittävänä kokemuksena yhä aikuisena (ks. myös Salo 2005, 23).

Siinä missä opettajan arvostava kohtelu oppilaitaan kohtaan on muistettavissa vielä vuosikymmeniä kokemuksen jälkeen, myös opettajan ei-toivottu-toiminta muistettiin

merkittävänä kokemuksena. *'Opettaja ei arvostanut'* - teeman kokemukset tarkoittivat sellaista opettajan toimintaa, joka ei kokijan, kertomuksen kirjoittajan, näkökulmasta ollut oppilaita arvostavaa ja kunnioittavaa. Tuolloin opettaja saattoi nöyryyttää oppilasta julkisesti, vähätellä tätä ja tämän osaamista sekä kyvykkyyttä tai olla muilla tavoin epäoikeudenmukainen ja kohdella oppilaita epätasa-arvoisesti. Opettaja- ja koulumuistoihin pohjautuvissa tutkimuksissa on ennenkin havaittu opettajan epäoikeudenmukaista toimintaa (Vuorikoski 2003). Esimerkiksi parempien oppilaiden suosiminen ja heikompien nöyryyttäminen eivät tulleet tässä tapauksessa uutena tietona (esim. Zacheus & Järvinen 2007). Tutkimukseni tulokset ovat linjassa olemassa olevan tutkimustiedon kanssa myös siinä, kuinka epäkunnioittava toiminta oppilasta kohtaan voi olla tunnekokemuksena lapselle niin voimakas, että yksittäisetkin koulussa tapahtuvat tilanteet piirtyvät kokijan muistiin tarkasti (Miller & Shifflet 2016; Uitto 2011; Uitto & Syrjälä 2008).

Kertomukset, joissa *'Opettaja opetti inspiroivasti'* oli opettajan opetus koettu asiantuntevana ja pätevänä. Opettajan taito ja halu luoda opetuksesta oppilaille mielenkiintoista ja virkistävää näkyi myös Millerin ja Shiffletin (2016) tutkimuksessa, jonka mukaan opettajan järjestämät retket ja muut perinteisestä kouluarjesta poikkeavat aktiviteetit koettiin mieluisina ja muistettiin positiivisina kokemuksina. Myös oman tutkimukseni kirjoitelma-aineisto sisälsi muistoja opettajista, jotka panostivat opetukseensa paitsi vierailuilla ja luokan retkillä, myös opettajan omalla asiantuntijuudella opetettavasta aiheesta sekä taidolla kohdata ja opettaa jokaista oppilasta luokassa, eikä ainoastaan luokkaa yhtenä massana. Toisaalta opettaja opetti myös asioita oppiaineiden ulkopuolelta ja opettaen oppilaita omalla esimerkillään. Toiminta, jota oppilaat mallinsivat tai jonka opettajaltaan oppivat, saattoi koskea esimerkiksi turvallisuutta ja itsestä huolehtimisen taitoja tai muiden ihmisten arvostavaa ja oikeudenmukaista kohtelua.

Useissa tarinoissa opettaja synnytti oppilaassa tunteen siitä, että tämä välitti heistä. Merkittävät kokemukset joissa, *'Opettaja välitti meistä'*, ilmenivät opettajan jämäkässä ja lempeässä suhtautumisessa oppilaisiin. Kertomusten perusteella lempeys ja jämäkkyys loivat yhdessä oppilaalle tunteen turvallisuudesta sekä siitä, että he olivat opettajalle tärkeitä. Reiluna auktoriteettina toimiva opettaja kunnioitti oppilaitaan ja kohteli heitä yksilöinä (Uitto & Syrjälä 2008). Välittävä opettaja myös puuttui ja kontrolloi oppilaita tilanteen niin vaatiessa. Esimerkiksi oppilaan epäasialliseen toimintaan, kuten kiusaamiseen, tiukka puuttuminen koettiin tärkeänä (ks. myös McGarr & Gavalton 2019;

Smith & Schmidt 2012). Välittämistä ilmensivät myös opettajan lempeät katseet, eleet sekä lämmin, oppilasta arvostava kohtelu (Miller & Shifflet 2016; Uitto & Syrjälä 2008).

Yksittäisetkin opettajan ja oppilaan välillä tapahtuvat tilanteet jäävät tämän aineiston perusteella oppilaan mieleen hyvinkin tarkasti. Se, että opettajan sanat ja teot muistetaan vuosikymmenten, joskus koko elämän ajan, kertoo siitä, että opettajan toiminta on koettu tärkeänä ja merkittävänä (Draaisma & Leeuwen 2011 70–73, 182; Korkiakangas 2006). Selkeää ja pelkistettyä yhteenvetoa siitä, minkälainen on oikealla tavalla toimiva opettaja, on tämän aineiston pohjalta haastavaa, ellei jopa mahdotonta tehdä. Opettaja voi olla merkittävä ihminen oppilaan elämässä monella tavalla. Yksittäiset tapahtumat opettajan ja oppilaan välillä voivat jättää jäljen, joka vaikuttaa oppilaan tulevaisuuteen tavalla tai toisella.

7.4 Opettajakokemusten vaikutukset

Opettajakokemuksen vaikutukset näkyvät oppilaan elämässä monella tapaa. Merkittävänä muistettut opettajakokemukset sekä niiden vaikuttavuus koettiin kertomuksissa usein tärkeänä osatekijänä paitsi omassa elämässä tehtyihin valintoihin myös omaksi itseksi kasvamisessa. Oppilas saattoi saada itselleen kasvun ja oppimisen kannalta tärkeitä henkisiä resursseja itseluottamuksen muodossa. Opettajalla saattoi olla myös oleellinen vaikutus oppilaan maailmankuvaan ja arvoihin, jotka säätelivät oppilaan toimintaa edelleen aikuisiällä. Opettajakokemukset ohjasivat toisinaan oppilaan elämänpolkua paitsi koulumenestyksen myös tulevan opiskelu- ja työuran suhteen. Joissain tapauksissa opettaja oli herättänyt oppilaan kiinnostuksen esimerkiksi lukuharrastukseen tai urheiluun koulun ulkopuolella ja toisinaan kiinnostus oli läsnä myös nykyhetkessä. Lisäksi opettajan toiminta saattoi vaikuttaa oppilaan turvallisuuden kokemukseen lisäten oppilaan tunnetta turvallisuudesta tai turvattomuudesta.

Opettajakokemusten vaikutukset luokiteltiin analyysissä viiden yläteeman alle. Osa-alueita, joihin kokemukset vaikuttivat, olivat *Arvomaailma*, *Työ- ja opiskelu*, *Harrastukset* ja *kiinnostuksen kohteet*, *Itseluottamus* ja *Turvallisuuden kokemukset*.

Oppilaan *arvomaailma* muovautui opettajakokemuksen vaikutuksesta usein maailmankatsomukseltaan joko sellaiseksi, millaista opettajankin toiminta oli ollut, tai tietoisesti päinvastaiseksi opettajan toimintaan verrattuna. Kertomukset, joissa opettajan toiminta oli ollut oppilaan näkökulmasta epäoikeudenmukaista tai jopa traumatisoivaa, ilmensivät kirjoittajan näkemystä opettajan väärästä ja ei-toivotusta toiminnasta. Näissä

kertomuksissa kertoja kuvasi toimivansa itse päinvastoin omassa elämässään. Opettaja oli antanut esimerkillään tavan, jolla toimiminen ei ollut moraalisesti oikein, eikä täten hyväksyttävä toimintatapa mallintaa itse. Kertomuksissa, joissa opettajan toiminta koettiin oikeanlaiseksi ja muita kunnioittavaksi oli yleensä tapa, jolla myös itse kertoja halusi toimia. Usein näissä kertomuksessa ilmaistiin opettajakokemuksen merkittävä vaikutus omaan itseen: siihen, millaiseksi ihmiseksi lopulta kasvoi. Sama ilmiö on löydettävissä myös liikunnanopettajaksi opiskelevien kertomuksissa lempiopettajistaan, kun opiskelijat halusivat hakeutua alalle ja toimia samoin, kuin oma opettaja oli oppilaitaan kohtaan toiminut (Smith & Schmidt 2012).

Kertomuksista oli havaittavissa opettajan toiminnan vaikutus oppilaan tai opiskelijan tulevaan *työ- ja opiskelu-uraan*. Opettamuistolla koettiin olevan oleellinen vaikutus esimerkiksi omaan koulumenestykseen, jatkokouluttautumiseen ja uravalintaan. Niin opettajan myönteisillä sanoilla, kannustuksella ja hyväksynnällä, kuin latistavalla ja tuomitsevalla puheella ja käytöksellä oli vaikutusta tuleviin valintoihin. Positiiviset ja rohkaisevat muistot saivat kertojan tavoittelemaan unelmiaan rohkeasti, niin koulunkäynnin ja opiskelun, kuin ammatinvalinnan ja työuran suhteen. Nämä tulokset osoittavat myönteisen opettaja-oppilas-suhteen olevan yhteydessä oppilaan akateemisiin onnistumisiin sekä myöhempään elämään kiinnittymiseen (McGrath & Van Bergen 2015; ks. myös Kiuru 2015). Toisaalta myös opettajan ei-toivotulla toiminnalla oli usein seurauksia, kuten esimerkiksi koulumenestyksen heikentyminen (Muhonen ym. 2016). Opettajan toiminta vaikutti osalla kertojista elämään harrastusten tai muiden kiinnostuksen kohteiden muodossa. Kokemuksen kerrottiin herättäneen esimerkiksi innostuksen lukuharrastukseen tai kirjallisuuteen laajemmin. Toisaalta opettajan toiminta saattoi inspiroida kiinnostumaan luonnontieteistä tai kannustus innostaa jatkamaan rakasta urheiluharrastusta, jopa vuosikymmenten ajan tai jatkuvan edelleen kertomuksen kirjoittamisen jälkeenkin. Liikuntatutkimuksia koskeneen tutkimuksen (Zacheus & Järvinen 2007) tuloksissa oli myös havaittavissa seurauksia kiinnostuksen kohteisiin, joskin kiinnostusta rokottavassa mielessä, kun oppilaan liikuntasuhteesta oli muotoutunut huonojen koulukokemusten myötä negatiivinen.

Monissa kertomuksissa opettajan toiminta ja usko oppilaaseen kantoi oppilasta vielä vuosikymmenien päästä. *Itseluottamus*, joka oli saatu kouluaikana, edesauttoi näissä kertomuksissa myöhempää onnistumista ja menestymistä elämässä. Itseluottamukseen saattoi olla opettajan toiminnan seurauksena myös sitä heikentävä vaikutus, sillä toisinaan opettajan toiminta laski oppilaan uskoa itseen. Kuten Salo (2005, 31–36) toteaa,

opettajakokemuksista muistiin piirtyvät erityisen vahvoina kokemukset opettajista, jotka toiminnallaan kannustavat tai lannistavat. Ikävä, itseluottamusta laskenut toiminta muistettiin, ja se usein rajasi oppilaan elämästä jotakin pois sen sijaan, että olisi tuonut jotakin hyvää tai kaivattua.

Yksi vaikutusmuodoista oli oppilaan kokemus ja muisto koetusta *turvallisuuden* tai *turvattomuuden tunteesta*. Kouluaika saattoi olla opettajan toiminnan ansiosta turvallinen kokemus. Tällöin koulussa ei tarvinnut pelätä, ja oppilaistaan välittävään opettajaan pystyi luottamaan (esim. Uitto & Syrjälä 2008). Toisaalta opettajan toiminta saattoi herättää oppilaissa turvattomuuden kokemuksia. Opettajan toiminnan ennalta arvaamattomuus aiheutti lapsessa pelkoa (esim. Miller & Shifflet 2016) ja tilanteen, jossa oppilas oli kykenemätön vaikuttamaan tilanteeseen itse lapsena (Uitto 2011). Sekä turvallisuuden että turvattomuuden kokemukset ilmenivät kertomuksissa useaan kertaan, mistä voidaan päätellä, että vahvat tunnekokemukset jättävät kokijaan vahvan muistijäljen (ks. esim. Draaisma & Leeuwen 2011, 72, 182).

Kertojat myös usein peilasivat omaa tämänhetkistä itseään ja menestystään suhteessa opettajamuistoon ja kokivat muiston vaikuttaneen siihen, millaiseksi ihmiseksi lopulta kasvoi ja kehittyi. Opettajalla oli ollut vaikutusta ja vaikutuksen kuvattiin olevan paitsi suurta myös ennen kaikkea kertojalle itselleen merkityksellistä. Muisteltavia opettajia kohtaan tunnettiin monesti vahvaa kiitollisuutta, mutta toisinaan myös katkeruutta ja pettymystä. Joka tapauksessa opettajan toiminnalla oli ollut vaikutusta kaikkiin tarinansa kertojiin tavalla tai toisella: Kaikissa kertomuksissa opettajakokemus oli ollut vähintään niin merkittävä, että sen muisti pitkänkin ajan jälkeen. Suurimmassa osassa kertomuksia koetut vaikutukset olivat selviä ja merkityksellisyydessään myös oleellisia kunkin kirjoittajan elämänpolun ja oman itsen muovautumisen kannalta.

8 POHDINTA

8.1 Opettajan mahdollisuus vaikuttaa on suuri

Koulun aloitus on lapselle merkittävä tapahtuma, kun leikkivästä lapsesta tulee koululainen. Niin merkittävä, että se on mahdollista muistaa vielä vuosikymmeniä myöhemmin. (esim. Turunen 2012.) Se, millainen aikuinen koulussa vastaanottaa lapsen, ei ole yhdentekevää, sillä opettajan toiminta on merkityksellistä ja monin tavoin vaikuttavaa (Kiuru ym. 2015; McGrath & VanBerghen 2015; Äärelä 2012; Wilson ym. 2007).

Opettajalla on käytössään piiloista ja näkyvää valtaa (ks. Turner 2005). Opettajan koulussa käyttämä valta on paitsi yksilöiden välistä sosiaalista vuorovaikutusta, myös yhteiskunnallista (Vuorikoski 2003). Opettajamuistoista kirjoittanut Salo (2005) muistuttaakin, kuinka subjektiiviset yksittäiset kokemukset ovat henkilökohtaisten kokemusten lisäksi myös ”*kulttuurisesti yhteisiä tarinoita*”, sillä samankaltaisia tapahtumia ovat voineet kokea muutkin yksilöt (Salo 2005, 26). Kokemukset jättävät jälkensä kasvavaan ihmiseen. Yksilön toimiessa omasta kokemusmaailmastaan käsin eivät nämä kokemukset ole yhdentekeviä. Opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa työuransa aikana jopa kymmeneen yksilöihin. Nämä yksilöt rakentavat oman elämänsä kokemustensa myötä syntyneiden merkitysrakenteiden pohjalta, vaikuttaen jälleen omalla toiminnallaan ympäristöönsä ja siten omalta osaltaan myös yhteiskuntaan.

Koulussa tapahtuvan opettajan toiminnan taustalla vaikuttavat kasvatuksellisten päämäärien (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 32–35) lisäksi aina myös koulutuspoliittiset pyrkimykset (Vuorikoski 2003). Pohjimmiltaan kaupalliset ja kilpailulliset tavoitteet yhdistettynä lapsen ainutlaatuisuuden sensitiiviseen kohtaamiseen ja kasvun tukemiseen sekä kasvatuksen luonteen muuttumiseen ajassa (esim. Korhonen 1999) luovat ristiriidan. Opettaja joutuu priorisoimaan ja tekemään nopeita päätöksiä jatkuvasti (Spooft 2007, 77). Päätösten ja toiminnan tulisi olla oppimissuorituksia tehostavaa mutta kasvatuksen ytimen silti perustua eettisiin arvoihin (Tirri & Kuusisto 2019) yksilön tärkeydestä, tasa-arvosta ja inhimillisyyden muistamisesta. Myös Aaltola (2002) toteaa,

että ihminen voidaan nähdä kasvattaessa joko välineenä eli objektina, jolloin oppilasta kasvatetaan työelämän vaatimuksiin: tehokkuuteen ja aktiivisuuteen tai päämääränä, eli ihmisenä, jolloin tavoitteina nähdään yksilön arvostaminen ja oppilaan identiteetin tukeminen. Koulutuksen arvoissa saatetaan puhua kriittisyyteen opettamisen tärkeydestä sekä oppilaan itseohjautuvuuteen kannustamisesta, mutta kasvatettavista pyritään silti tekemään yhteiskunnallisen hyödyn kannalta sopivaan muottiin meneviä yksilöitä. Vuorikosken (2003) mukaan koulutuksen toteutuminen onkin usein ristiriidassa kauniisiin puheisiin ja tavoitteisiin nähden. Ristiriidasta huolimatta sekä opettaja että oppilas joutuvat toimimaan niin valtarakenteiden alaisina kuin niiden toteuttajina päivittäisessä koulunarjessa: Omassa toiminnassa ja yksilöiden välisissä kohtaamisissa, jotka muistetaan tutkitusti vielä vuosikymmenten kuluttua (esim. Hernberg 2001; Salo 2005).

Vaikka opettaja toteuttaakin työssään yhteiskuntapoliittisesti määritettyä sivistysideologiaa, on opettajalla myös pitkälti autonomia ideologian käytännön toteuttamisesta. Se, millaisin keinoin opettaja opetustyötä ja kasvatusta koulussa toteuttaa, on lopulta opettajan käsissä. Tällöin valta, mahdollisuus vaikuttaa, on opettajalla (esim. Turner 2005). Kasvatuksessa ja koulutuksessa tapahtuva vallankäyttö on ajansaatossa muuttanut muotoaan. Aiempi suorana kurinpitona toteutettu valta on nykyään piiloista. Toiminta, joka ei ole oppilasta arvostavaa on esimerkki kyseenalaisista opettajan vallankäytön keinoista, kun oppilas halutaan saada tuntemaan häpeää tai jotakin muuta kielteistä tunnetta (Uitto 2011). Oppilaiden osaamisen vähättely ja eriarvoinen kohtelu ovat esimerkkejä vallankäytön keinoista, joita opettajat ovat käyttäneet niin aiemmassa tutkimuksessa kuin tämänkin tutkimuksen aineiston kokemuksissa (Vuorikoski 2003). Opettajan epäoikeudenmukainen heikompaan oppilaaseen kohdistuva (esim. Zacheus & Järvinen 2007) toiminta voidaan nähdä myös opettajuuteen liitettävien eettisten periaatteiden (Tirri & Kuusisto 2019) vastaisena.

8.2 Tutkimuksen anti opettajankoulutukselle ja opettajuudelle

Kouluterveyskyselyssä 2019 vain 37,1 % 4. ja 5. luokkalaisista koki opettajan olevan usein kiinnostunut siitä, mitä heille kuuluu ja 41,7 % 8.–9. luokkalaisista kokee, etteivät opettajat ole kiinnostuneita heidän kuulumisistaan. Lisäksi 28,3 % 8.–9. luokkalaisista kokee opettajan kohdelleen oppilaitaan epäoikeudenmukaisesti. (Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinninlaitos 2019.) Tutkimukseni perusteella juuri opettajan ja oppilaan välinen kohtaaminen voi vaikuttaa oppilaaseen suuresti. Pelkkä kohtaaminen ei kuitenkaan riitä,

koska oleellista näyttää olevan se, *miten* opettaja oppilaansa kohtaa. Tapa, jolla opettaja toimii, puhuu ja suhtautuu oppilaaseen, on merkityksellistä. Se, että opettaja välittää oppilaastaan, näkee oppilaansa yksilönä ja uskoo tähän, on oppilaalle tärkeää. Opettajan välittävä toiminta sekä usko oppilaaseen kantavat oppilasta usein myös aikuisiällä. Inhimillisten ja eettisten arvojen pohjalta tapahtuva opettajan toiminta näyttää kasvattavan koulussa, opinnoissa ja työuralla menestyviä yksilöitä. Lisäksi se näyttää kasvattavan myös oikeudenmukaisesti muita kohtelevia ihmisiä. Opettajan tietotaitoa opettaa ei voi kuitenkaan väheksyä, koska myös opettajan taito opettaa on oppilaalle tärkeää. Myös Perusopetuslaissa (21.8.1998/628) todetaan opetuksen tarkoituksen olevan *”tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.”*

Törmän (2003) sanoin opettaja voi kohdata oppilaan inhimillisenä ihmisenä vain olemalla sitä myös itse. Terveiden ja hyvinvoinninlaitoksen (2019) selvitysten pohjalta herää kysymys siitä, kuinka tulevien opettajien inhimillisyyden säilyttämisestä huolehditaan opettajankoulutuksessa. Saavatko tulevat opettajat riittävän tuen oman persoonan kautta toimimiseen myös opettajana? Annetaanko opettajaopiskelijoille riittävästi tietoa opettajan työn eettisyyden tärkeydestä? Annetaanko heille tietoa työn merkityksellisyydestä ja vaikuttavuudesta? Jos opettaja voi toimia ihmisenä ihmiselle vain omasta inhimillisyydestään käsin, olisiko opettajankoulutusta syytä kehittää Määtän ja Uusiautinin (2012) ehdottamaan suuntaan: persoonallisuudesta huolehtimiseen pelkän opettamaan oppimisen sijaan. Pohdinnassa päästään dilemmaan siitä, onko opettajan tehtävä kasvattaa myös inhimillistä ihmistä vai lähinnä sopivia yksilöitä yhteiskunnan rattaisiin.

Yksittäisen opettajan harteille ei voi laskea lisävastuuta ja odotuksia ilman tarvittavia työkaluja. Näitä tulisi tuoda lisää opettajankoulutukseen ja myös kouluarkeen, jotta opettajalla olisi oikeasti mahdollisuuksia oppilaiden kohtaamiseen. Ajan rajallisuus, oppimistavoitteet ja luokkakokojen suuruus eivät tue ihmiseksi kasvamista, vaikka se kauniina tavoitteena Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaankin. Päästään keskusteluun siitä, mitä varten koulua käydään. Lapsilla ei ole päätäntävaltaa Suomessa koulunkäyntinsä suhteen. Onko koulujärjestelmämme sisältö kaikessa pakollisuudessaan aidosti lasta varten? Millainen koulu ja millainen opettajan toiminta olisi eettisesti kestävä, eikä osalle lapsista vain Äärelän (2012, 242) esille nostamaa *”kaunissanaista mahdollisuuksien tasa-arvoa”*.

8.3 Tutkimuksen eettinen ja sisällöllinen arviointi

Tässä tutkimuksessa on noudatettu tutkimuseettisiä periaatteita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 8–9) ja aineiston käsittely ja säilytys on toteutettu voimassa olevien tietosuojasäädösten mukaisesti (EU:n tietosuoja-asetus 216/679 ja tietosuojalaki 1050/2018). Tutkimukseen osallistuneet osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Lisäksi saatekirjeessä kerrottiin, kuka tutkimusta tekee sekä tutkimuksen tarkoitus. Kirjoittajien henkilötietoja ei kysytty ja mikäli henkilötietoja sisältyi kertomuksiin, ne on jätetty mainitsematta tutkimuksessa. Myös tietoarkiston Aila-portaaliin tallennetut kertomukset on anonymisoitu Tietoarkiston toimesta. Kirjoittajat myös päättivät itse, mitä kertoivat tai jättivät kertomatta kirjoitelmissaan (Kuula 2006b, 125–126.) Koko tutkimusprosessin vaiheet on raportoitu mahdollisemman läpinäkyvästi ja yksityiskohtaisesti lisäten näin laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi muihin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen on viitattu asianmukaisella tavalla. (Günther & Hasanen 2021; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2006.)

Saatekirjeessä mainittu esimerkki Hannu-Pekka Björkmanin opettajakokemuksesta saattoi paitsi herättää ihmisten mielenkiinnon, myös rajata osan vastauksista pois (Liite 1: Saatekirje ja taustatietolomake: Penna). On mahdollista, että saatekirjeen lukija on ajatellut oman opettajan vaikutuksen vähemmän merkittävänä, vaikka vaikutusta olisikin ollut, ja jättänyt siksi vastaamatta tutkimukseen. Toisaalta Suomi 24-keskustelufoorumien saatekirjeessä mainittu esimerkki koski opettajan lujaa uskoa oppilaaseen ja sen sanottamista ääneen, jolloin opettajan vaikutus näkyi oppilaan ryhtiliikkeenä koulunkäynnin suhteen (Liite 2 Saatekirje: Suomi 24-keskustelufoorumi). Saatteiden esimerkit eivät käsitelleet opettajan kyseenalaista tai traumaattisena koettua toimintaa. Tutkimusaineistoni kertomukset silti sisälsivät myös ikäviä ja traumaattisia tarinoita sekä monenlaisia muita kokemuksia merkittävistä opettajista ja toiminnan vaikutusmuodoista.

Kirjoitusten määrän (n=35) vuoksi tutkimukseni tulokset eivät välttämättä kerro tilastollisesti yleistettävissä olevaa totuutta. Alasuutarin (2011) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan kuuluisi puhua yleistämisestä, koska kyseinen termi viittaa lähtökohtaisesti lomaketutkimukseen. Alasuutari (2011, 250) esittääkin, kuinka laadullisesta tutkimuksesta puhuttaessa *suhteuttaminen* olisi terminä parempi. Näin tutkimuksen tekijä voi arvioida tutkimuksensa luotettavuutta osoittamalla analyysin tulosten kertovan muustakin kuin vain oman tutkimusaineiston sisältämästä tiedosta.

Suhteuttamisen olen toteuttanut tutkimuksessani huomioiden paitsi aihepiiriä koskevan olemassa olevan tutkimustiedon, myös muut opettajan toimintaan ja sen vaikuttavuuteen vaikuttavat tekijät, kuten opettajan ja oppilaan välisen valta-asetelman, kokemusten, koulutuksen ja kasvatuksen ajallisen ulottuvuuden sekä muistin ja kertomuksellisuuden merkityksen.

Tutkimuksen kirjoitelma-aineiston kaikki 35 kirjoitelmaa ovat kirjoittajien subjektiivisia kokemuksia ja kertomuksia opettajakokemuksista sekä niiden vaikutuksista. Pelkästään oman tutkimukseni aineiston pohjalta ei voida väittää, että joka ikinen ihminen kokisi opettajan toiminnan itselle merkittävänä ja omaan itseen vaikuttavana. Tämä ei silti poista sitä tosiasiaa, että monilla ihmisillä on kokemuksia heihin merkittävästi vaikuttaneista opettajista.

Muistotutkimusta tehdessä voidaan kritisoida muisteltavien tapahtumien paikkansapitävyyttä. Tässä tutkimuksessa relevanttia ei kuitenkaan ole totuudellisuus, vaan kokemuksellisuus. Tavoitteenani oli saada ihmisten henkilökohtaiset tarinat kuuluviin, ei niinkään selvittää kaiken kattavaa absoluuttista totuutta. Yhtä ainoa totuutta ei kokemuksellisuuteen pohjautuvassa tutkimuksessa myöskään ole mahdollista saavuttaa. Jokainen yksilö kokee ja elää oman elämänsä omien merkitysrakenteiden pohjalta, omasta henkilökohtaisesta kokemusmaailmastaan käsin.

8.4 Jatkotutkimusaiheet

Keräämääni kirjoitelma-aineistoa voitaisiin hyödyntää jatkotutkimuksissa lähestymällä sitä eri näkökulmista. Opettamuistokertomuksia on mahdollista tutkia esimerkiksi keskittyen kirjoitusten kertomuksellisuuteen: tapaan, jolla ihmiset jäsentävät omaa henkilökohtaista tarinaansa kirjoittaessaan - miten ihmiset kertovat omaa kertomustaan. Kertomuksellisessa tutkimuksessa voitaisiin tulkita esimerkiksi tarinan juonellista etenemistä, kirjoittajan sanavalintoja, sekä sitä, miten kirjoittaja positioi eli asettaa itsensä toimijana koulun tapahtumissa suhteessa opettajaan (Polkinghorne 1995).

Jatkotutkimuksessa olisi mahdollista keskittyä myös entistä tarkemmin opettajan vallankäytön keinoihin paitsi Turnerin (2005) myös muiden valtateorioiden pohjalta. Yksi tulokulma tutkimuksen tekoon olisi tutkia aineistoa ajallisesta näkökulmasta perehtyen tarkemmin opettajan toimintaan kunakin aikakautena. Tämä on mahdollista, koska kirjoittajat ovat kertoneet sekä ikänsä, että käymänsä kouluasteen aineistonkeruun taustatietolomakkeessa.

Aihepiirin tutkimista voisi lähestyä myös aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tyypittelemieni teemojen pohjalta. Halutessaan tutkija voisi laatia näiden pohjalta esimerkiksi kyselylomakkeen, jolloin tutkija kirjoittaisi kysymyksiin valmiita väittämiä ja laatisi vastaajalle arviointiasteikon. Tällä tavoin olisi mahdollista kerätä laajempi määrällinen aineisto ja siten saavuttaa yleistettävissä olevaa tutkimustietoa oppilaalle tärkeästä opettajan toiminnasta tai toiminnan seurauksista.

Ihmisen identiteetin rakentuessa kertomusten varaan omasta elämästä (Hyvärinen 2006) eivät kertomusaineistotkaan ole samantekeviä. Paitsi että ne kertovat tärkeitä yksittäisten ihmisten elämäntapahtumia, ne myös avaavat meille yhteiskunnasta ja kulttuurista tarinoiden muodossa jotain sellaista, mikä ei välttämättä tulisi muuten kuulluksi.

9 LÄHTEET

- Aaltola, J. 2002. Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Kansanvalistusseura, 49–62.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa (Kolmas painos.). Gaudeamus.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. (Neljäs uudistettu painos.) Tampere: Vastapaino.
- Braun, V., & Clarke, V. 2013. Successful qualitative research: a practical guide for beginners. SAGE.
- Draaisma, D., & Leeuwen, S. 2011. Muistikirja: ensimmäisistä muistoista unohtamisen usvaan. Atena.
- Eskola, J., & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- EU:n tietosuoja-asetus 216/679 ja tietosuojalaki 1050/2018.
- Fingerroos, O. & Haanpää, R. 2006. Muistitietotutkimuksen ydinkysymyksiä. Teoksessa Outi Fingerroos, Riina Haanpää, Anne Heimo ja Ulla-Maija Peltonen (toim.) Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Suomen Kirjallisuuden Seuran Tietolipas 214. Helsinki, 25–48.
- Günther, K. & Hasanen, K. 2021. Raportointi ja kirjoittaminen. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/palvelut/menetelmaopetus/> (Luettu 6.4.2021.)
- Helsingin Sanomat. 11.2.2019. <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000005994582.html> (Luettu 3.12.2019.)
- Hernberg, E. 2001. Elämäni opettaja. Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. 4. uud. laitos. Porvoo: WSOY.
- Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa Ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 31–49.

- Huttunen, M. 2013. Narratiivisten identiteettiprosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen. (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere University Press, 125–154.
- Hyvärinen, M. 2006. Kerronnallinen tutkimus. http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf (Luettu 3.4.2020.)
- Jahnukainen, M. 2001. Hyvä paha opettaja eli postmodernin nuorison kouluttamisen ongelma erityiskasvatuksen valossa. *Nuorisotutkimus*, 19 (4), 3–16.
- Juhila, K. 2021. Teemoittelu. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/palvelut/menetelmaopetus/> (Luettu 6.4.2021.)
- Kaasila, R., Rajala, R., Nurmi, K. (toim.) 2008. Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä. Lapin yliopistokustannus.
- Kalela, J. 2006. Muistitiedon näkökulma historiaan. Teoksessa O., Fingerroos, R., Haanpää, A., Heimo & U-M., Peltonen. (toim.) Muistitietotutkimus: metodologisia kysymyksiä. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 67–92.
- Kamila, M. 2012. Katsojana ja katsottuna. Opettajan kontrolloitu ulkoasu. Jyväskylän yliopiston Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 110.
- Karvonen, U., Heinonen, P., Tainio, L., Routarinne, S., & Ahlholm, M. 2018. Opettajan kosketus oppilaiden koulumuistoissa: opettajan toimintaa selittämässä. *Kasvatus & Aika*, 12(4), 5–21.
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., et al. 2015. Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental Psychology*, 51(4), 434–446.
- Korkiakangas, P. 2006. Etnologisia näkökulmia muistiin ja muisteluun. Teoksessa O., Fingerroos, R., Haanpää, A., Heimo, A. & Peltonen, U-M. (toim.) Muistitietotutkimus: metodologisia kysymyksiä. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 120–144.
- Korhonen, M. 1999. Isyyden muutos: keski-ikäisten miesten lapsuuskokemukset ja oma vanhemmuus. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Koski, L. 2011. Sivistystyön ihmiskäsitys: villi-ihmisestä aikuiseksi yksilöksi. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki: kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 159–182.

- Koski, L. 2001. Hyvä tyttö ja hyvä poika: Ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisisissa kertomuksissa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 21–49.
- Kosonen, U. 1998. *Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta*. Jyväskylän yliopisto.
- Kuula, A. 2006a. *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. 2006b. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa Ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 124–140.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uud. p.). PS-kustannus, 29–51.
- Leino-Kaukiainen, P., & Heikkinen, A. 2011. Yhteiskunta ja koulutus. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) *Valistus ja koulunpenkki: kasvatusta ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 16–33.
- Linnatsalo, S. 2002. *Kasvatuksellinen hyväksyntä ja torjunta kolmessa sukupolvessa*. Oulun yliopisto.
- McGarr, O., & Gavalton, G. 2019. Recycled teacher memories and upcycled teacher memories: categorising pre-service teachers' recollections of past teachers. *Cambridge Journal of Education*, 49(5), 623–635.
- McGrath, K., & Van Bergen, P. 2015. Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17.
- Metso, T. 2001. Erilaista ja tuttua. *Koulu vanhempien koulumuistoissa*. Teoksessa T. Tolonen. (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino, 267–282.
- Miller, K., & Shifflet, R. 2016. How memories of school inform preservice teachers' feared and desired selves as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 53, 20–29.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2015. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uud. p.). PS-kustannus, 52–73.

- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M-K. 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus* 47 (2), 112–124.
- Määttä, K., & Uusiautti, S. 2012. Pedagogical Authority and Pedagogical Love-- Connected or Incompatible? *International Journal of Whole Schooling*, 8(1), 21–39.
- Nuutinen, P. 2008. Lasten oikeuksista ja pedagogisesta vallankäytöstä. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/nuutinen.htm> (Luettu 23.12.2019.)
- Paal., P. 2011. Kun sairastuin syöpään: Kirjoitettujen kertomusten funktiosta ja statuksesta. Teoksessa S. Lakomäki, P.Latvala & K. Laurén (toim.) *Tekstien rajoilla: monitieteisiä näkökulmia kirjoitettuihin aineistoihin*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 158–177.
- Pakkanen, M. 2002. Dialogisuus opettajaksi kasvamisen haasteena. Teoksessa P. Sallila, & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Kansanvalistusseura, 241–224.
- Palmu, T. 2007. "ME NIIATAAN JA KIITETÄÄN". Kuri ja järjestys 1970-luvulla tyttö-koulua käyneiden naisten muistoissa. *Kasvatus* 38 (2), 165–174.
- Penna-kirjoitusaineistojen keruutyökalu. <https://services.fsd.tuni.fi/penna> (Luettu 9.4.2021.)
- Perusopetuslaki (21.8.1998/628) (Luettu 7.4.2021.)
- Polkinghorne D.-E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. Falmer Press, 5–23.
- POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: <http://www.oph.fi/download/163777perusopetuksenopetussuunnitelmanperusteet2014.pdf>. (Luettu 23.12.2019.)
- Portelli, A. 2006. Mikä tekee muistitiedosta erityisen? Teoksessa O. Fingerroos, R. Haanpää, A. Heimo & U-M. Peltonen. (toim.) *Muistitietotutkimus: metodologisia kysymyksiä*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 49–64.
- Pöysä, J. 2006. Kilpikirjoitukset muistitietotutkimuksessa. Teoksessa O. Fingerroos, R. Haanpää, A. Heimo & U-M. Peltonen. *Muistitietotutkimus: metodologisia kysymyksiä*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 221–244.
- Raatikainen, P. 2005. "Ihmistieteet - tiedettä vai tulkintaa?" Teoksessa Meurman-Solin & Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus.

- Rantala, T. 2008. Kuva, tarina ja koulu. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R., Nurmi, K. (toim.) Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä. Lapin yliopistokustannus. 7–18.
- Räty, H. 2003. Koulu muistoissa – ja asenteissa. *Kasvatus* 34(2), 130–138.
- Opetustyön eettiset periaatteet. (2019). <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/> (Luettu 5.12.2019.)
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> (Luettu 4.12.2019.)
- Salo, U. 2005. Ankarat silkkää hyvyttään: suomalainen opettajuus. Helsinki.
- Schacter, D. & Pietiläinen, K. 2002. Muistin seitsemän syntiä: miten mieli unohtaa ja muistaa. Helsinki: Terra cognita.
- Smith, M. A., & Schmidt, K. 2012. Teachers Are Making a Difference: Understanding the Influence of Favorite Teachers. *The Qualitative Report*, 17(18), 1–25.
- Spoof, M. 2007. "Pintaa syvemmälle": eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. Helsingin yliopisto.
- Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto, S.-L. 2006. Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa J., Hallamaa, V., Launis, S., Lötjönen & I., Sorvali (toim.) *Etiikkaa Ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 181–202.
- Swoyer, C. 2008. Relativism. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2008 Edition). <https://plato.stanford.edu/entries/relativism/> (Luettu 5.12.2019.)
- Terveiden ja hyvinvoinninlaitos 2019. Kouluterveyskysely 2017 ja 2019. https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary_perustulokset2?alue_0=87869&mittarit_0=199594&mittarit_1=199325&mittarit_2=200346&vuosi_0=v2017# (Luettu 14.3.2021.)
- Teräs, K. 2011. Epäilystä vuoropuheluun: Muistelmateokset historian tutkimuksen aineistona. Teoksessa S. Lakomäki, P. Latvala & K. Laurén (toim.) *Tekstien rajoilla: monitieteisiä näkökulmia kirjoitettuihin aineistoihin*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 181–201.
- Tietoarkisto 2021. Aineistoon viittaaminen. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/aineistot/aineistojen-kaytto-ja-lataaminen/aineistoon-viittaaminen/> (Luettu 7.4.2021.)
- Tirri, K., & Kuusisto, E. 2019. Opettajan ammattietiikka oppimassa. *Gaudeamus*.
- Tirri, K. 2002. Opetustyön etiikka. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Kansanvalistusseura. 203–224.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2006. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) *Etiikkaa Ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 404–415.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf (Luettu 6.4.2021.)
- Tuomaala, S. 2011. Pulpeteista pihoille, metsiin ja kaduille. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) *Valistus ja koulunpenkki: kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 352–369.
- Tuomaala, S. 2001. Poista vetelyys ja basillit – vahvista itsenäistä kansakuntaa! Koululaisten kuva 1920- ja 30-luvun terveystoppaissa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino, 161–179.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos)*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turner, J. 2005. Explaining the nature of power: a three-process theory. *European Journal of Social Psychology*, 35(1), 1–22.
- Tähtinen, J. 2011. Moraali ja terveys kansalais- ja koulukasvatuksen polttopisteessä. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) *Valistus ja koulunpenkki: kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 184–216.
- Törmä, S. 2003. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsejana. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Vastapaino, 83–107.
- Uitto, M. & Syrjälä, L. 2008. Body, Caring and Power in Teacher–Pupil Relationships: Encounters in former pupils' memories. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 355–371.
- Uitto, M. 2011. Humiliation, unfairness and laughter: students recall power relations with teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 273–290.
- Ukkonen, T. 2006. Yhteistyö, vuorovaikutus ja narratiivisuus muistitietotutkimuksessa. Teoksessa O. Fingerroos, R. Haanpää, A. Heimo & U-M. Peltonen. (toim.) *Muistitietotutkimus: metodologisia kysymyksiä*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 175–198.
- Uusikylä, K. 2006. *Hyvä, paha opettaja*. Jyväskylä: Gummerus.

- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Vastapaino, 17–48.
- Yle 12.11.2018. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2018/11/12/tuomas-kyro-teinien-kanssa-pitaa-osata-positiivisen-manipuloinnin-taitoattu> (Luettu 3.12.2019.)
- Wilson, K. H., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. 2007. Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *Elementary School Journal*, 108(2), 81–96.
- Zacheus, T. & Järvinen, T. 2007. "Opettaja pisti suksisauvalla selkään": Vuosina 1923–1988 syntyneiden suomalaisten kielteisiä koululiikuntakokemuksia. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Äärelä, T. 2012. "Aika paljolla vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla.": nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Lapin yliopistokustannus.

10 LIITTEET

10.1 Liite 1 : Saatekirje ja taustatietolomake: Penna

Tarina opettajasta, joka antoi elämälleni suunnan



Muuttiko opettajasi elämäsi suunnan tai uskotko hänen vaikuttaneen siihen? Vaikuttiko opettaja siihen, millaiseksi ihmiseksi lopulta kasvoit? Entä saatatko olla elämässäsi tässä pisteessä mahdollisesti juuri opettajasi sanojen tai toiminnan johdattamana? Jos vastasit kyllä, on sinun tilaisuutesi kertoa tarinasi.

Opettajan merkitys oman elämän suunnalle voi olla joskus suuri, kuten näyttelijä Hannu-Pekka Björkmanille: *"On kuitenkin aika lailla sattumaa, että Björkmanista ylipäänsä tuli näyttelijä. Itsehän hän ei omaa lahjakkuuttaan edes tunnistanut. Koulussa opettaja sanoi nuorelle Björkmanille, että tällä on näyttelijän jalat. Kun Björkman kysyi, mitä se tarkoittaa, opettaja sanoi, että sinä rytmität tekemistäsi. "Kävelet, pysähdyt, puhut, sitten*

jatkat kävelyä ja taas pysähdyt. Et sotke asioita. Sinulla on näyttämöllinen rytmittäjä. Ahaa, vai niin, minä sanoin." Myöhemmin lukiossa opettaja palasi aiheeseen uudestaan ja kysyi, onko Björkman miettinyt sitä näyttelijän ammattia. Eipä ollut. "Mietipäs, hän sanoi. Että tarkka silmä hänellä oli sellaisessa, mikä itsellä oli vielä täysin tiedottomassa tilassa." (Koivuranta 2019.)

Olen luokanopettajaopiskelija Tampereen Yliopistosta ja teen pro gradu –tutkielmaa **merkittävimmistä opettajamuistoista**. Haluan tutkimuksellani selvittää, millaiset opettajan piirteet ja toiminta voivat määrittää oppilaan tulevaisuutta ja miten opettajan vaikutus oppilaan elämään näkyy tutkimukseen osallistuneiden tarinoissa. Tutkimuksen tarkoitus on saada entisten oppilaiden ääni kuuluviin: **Millaisia seurauksia opettajan toiminnalla lopulta oli?** Jokainen kertomus on tutkimuksen onnistumisen kannalta äärimmäisen tärkeä.

OHJEET OSALLISTUMISEEN:

- Kirjoita kertomuksesi mielellään esseen / tarinan muotoon. Tarinan pituuden voit määrittää itse.
- Kerro tarinassasi:

1) Millainen elämäsi oleellisesti vaikuttanut opettaja oli?

2) Mikä opettajan toiminnassa vaikutti sinuun?

3) Miten hän vaikutti sinun elämäsi, millainen suunta elämällesi löytyi?

Lähetä vastauksesi alla olevalla lomakkeella viimeistään 31.1.2020 mennessä.

Kirjoituksen lähettämisen yhteydessä sinulta kysytään muutamia taustatietokysymyksiä.

Kirjoituksestasi voidaan julkaista otteita tutkimuksissa ja niiden yhteydessä voidaan julkaista antamiasi taustatietoja. Kun kirjoitat opettajastasi tai muista yksityisistä henkilöistä, älä käytä oikeita nimiä.

Kirjoituksista ja niiden käytöstä ei makseta korvausta. Lähettäessäsi kirjoituksen annat luvan sen käyttöön pro gradussani. Kirjoituksesi arkistoidaan pysyvästi

Yhteiskuntatieteelliseen tietoarkistoon myöhempää tutkimus-, opetus- ja opiskelukäyttöä varten, jos annat siihen luvan.

Henkilötietoja käsitellään **tietosuojalain** mukaisesti akateemisen ja kirjallisen ilmaisun tarkoitukseen. Tietoarkisto voi tarvittaessa muokata arkistoitavia kirjoituksia tietosuojavaatimusten ja muiden laillisten vaatimusten täyttämiseksi. Ennen vastaamistasi tutustu Pennan **käyttöohjeisiin**.

Suuri kiitos osallistumisestasi tutkimukseen! Mikäli sinulla herää kysymyksiä tutkimukseen liittyen, vastaan niihin mielelläni sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin: Meri Kuula meri.kuula@tuni.fi

Lähde: Koivuranta, Riitta (2019) *Hannu-Pekka Björkman ei uskonut opettajansa vihjailuja näyttelijänkyvyistä ja tunsi katkeruutta siitä, että löysi teatterimaailman niin myöhään*. Helsingin Sanomat 11.2.2019. <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000005994582.html>. Viitattu 17.11.2019

Mikä on sukupuolesi?

- Nainen
- Mies
- Muu

Mihin ikäryhmään kuulut?

Mikä on Sinun koulutuksesi? (valitse korkein loppuun suoritettu koulutuksesi)

Millä kouluasteella kuvaamasi opettaja opetti?

Jos vastasit edellisessä kysymyksessä 'jossakin muualla', täsmennä missä? (0-50 merkkiä)

Millaisella paikkakunnalla kuvaamasi kertomuksen koulu sijaitsi?

Arkistointilupa *

- Kirjoitukseni ja siihen liittyvät taustatiedot SAA arkistoida Tietoarkistoon ja luovuttaa tutkimus, opetus ja opiskelukäyttöä varten.
 - Kirjoitustani ja siihen liittyviä taustatietoja EI SAA arkistoida Tietoarkistoon.
- Kirjoita tarinasi tähän. Voit suurentaa tekstikentän kokoa vetämällä kursorilla alaspäin kentän oikeasta alakulmasta. (0-100000 merkkiä)**



Halutessasi voit palata muokkaamaan lomaketta lähettämisen jälkeen keruun ollessa käynnissä.

Lähetä

10.2 Liite 2 Saateteksti: Suomi 24-keskustelufoorumi

Antoiko opettaja elämällesi suunnan? Kerro tarinasi!

Muuttiko opettajasi elämäsi suunnan tai uskotko hänen vaikuttaneen siihen? Vaikuttiko opettaja siihen, millaiseksi ihmiseksi lopulta kasvoit?

Entä saatatko olla elämässäsi tässä pisteessä mahdollisesti juuri opettajasi sanojen tai toiminnan johdattamana?

Jos vastasit kyllä, on sinun tilaisuutesi kertoa tarinasi osoitteessa <https://services.fsd.uta.fi/penna/opettajatarinat/24> .

Kirjailija Tuomas Kyrö kertoo Ylen artikkelissa (Heikkinen 2018) omanneensa yläasteella pari ennätystä, joista toinen oli poissaoloennätys. Viikonloppuisin pussikaljottelu kiinnosti Kyröä enemmän kuin opiskelu ja arvosanat laskivat roimasti. Kymppiluokka ja eräs opettaja kuitenkin muuttivat kaiken:

"Erään kerran olin taas myöhästynyt aamulla. Pekka otti minut sivuun ja sanoi: "Tuo ei ole reilua muita eikä sua itseäsi kohtaan. Tuomas, sä olet fiksu jätkä, miksi sä käyttäydyt kuin idiootti?"

..."Se lause oli jonkinlainen kirkastuma. Arvostamani miesauktoriteetti sanoi minulle, että olen fiksu jätkä, mutta käyttäydyn kuin idiootti. Jos jätetään se idioottimaisesti käyttäytyminen pois, niin jäljelle jää fiksu jätkä."

..."Kymppiluokan lopussa olin ryhdikkäämpi ja uskoin itseeni. Keskiarvo oli yli kahdeksan ja saatoin valita, mihin lukioon menen."

..."Sen ikäinen jätkä tarvitsee ja etsii miehen malleja. Jollekin se voi olla Jeesus, jollekin kirjan hahmo ja jollekin valmentaja. Kohtasin Pekan silloin, kun tarvitsin hänenlaistaan ihmistä. Pekka ikään kuin virtuaalisesti potkii edelleen perseelle, vaikka olemme nähneet kymppiluokan jälkeen vain kaksi kertaa." (Heikkinen 2018.)

Olen luokanopettajaopiskelija Tampereen Yliopistosta ja teen pro gradu –tutkielmaa merkittävimmistä opettajamuistoista. Haluan tutkimuksellani selvittää, millaiset opettajan piirteet ja toiminta voivat määrittää oppilaan tulevaisuutta ja miten opettajan vaikutus oppilaan elämään näkyy tutkimukseen osallistuneiden tarinoissa. Tutkimuksen tarkoitus

on saada entisten oppilaiden ääni kuuluviin: Millaisia seurauksia opettajan toiminnalla lopulta oli?

Mikäli sinulla on tarina kerrottavana, voit osallistua tutkimukseen osoitteessa: <https://services.fsd.uta.fi/penna/opettajatarinat/24>

Tarkempi ohjeistus on luettavissa samalta sivulta.

Kaikkien tutkimukseen osallistuvien vastaukset käsitellään tietosuojalain mukaisesti. Aineistonkeruualusta on avoinna 30.01.2020 asti.

Jokainen kertomus on tutkimuksen onnistumisen kannalta äärimmäisen tärkeä.

Suuri kiitos osallistumisesta tutkimukseen!

Mikäli sinulla herää kysymyksiä tutkimukseen liittyen, vastaan niihin mielelläni sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin:

Meri Kuula

meri.kuula(a)tuni.fi

LÄHDE:

Heikkinen, A. (2018) Tuomas Kyrö: Teinien kanssa pitää osata positiivisen manipuloinnin taito. <<https://yle.fi/aihe/artikkeli/2018/11/12/tuomas-kyro-teinien-kanssa-pitaa-osata-positiivisen-manipuloinnin-taito>>. Viitattu 9.12.2019.

10.3 Liite 3: Saateteksti Facebook-ryhmissä (Eläkeläiset ry, Tampereen Vanhemmat)

Onko sinulla kokemus opettajasta, jonka koet vaikuttaneen elämääsi tai siihen, millainen ihminen sinusta kasvoi? Tai onko sinulla muu vaikuttava opettajamuisto, jonka haluat jakaa?

Tamperelainen pro gradu –tutkielman tekijä toivoo kirjoituksia merkittävistä opettajamuistoista. Ohjeet kirjoittamiseen ja lisätiedot tutkimuksesta löytyvät oheisen linkin takaa: <https://services.fsd.uta.fi/penna/opettajatarinat/24>

Kiitos jo etukäteen kaikille osallistujille!

10.4 Liite 4: Ilmoitus aineistonkeruusta paikallislehdessä 1

Onko joku opettaja vaikuttanut elämääsi tai onko sinulla muu vaikuttava opettajamuisto, josta haluat kirjoittaa? Osallistu Pennan aineistokeruuseen. Lisätiedot: <https://services.fsd.uta.fi/penna/opettajatarinat/24>

10.5 Liite 5: Ilmoitus aineistonkeruusta paikallislehdessä 2

Onko sinulla joku vaikuttava opettajamuisto? Kirjoita aineistoa tutkielmaan.

<https://services.fsd.uta.fi/penna/opettajatarinat/24>

