

Kerttuli Kalliovalkama & Pauliina Pitkänen

MELKEIN KUIN KAVERI VAI KYLMÄ AUKTORITEETTI?

Opettaja-oppilassuhde ja opettajakuvat suomalaisissa
lastenkirjasarjoissa

TIIVISTELMÄ

Kerttuli Kalliovalkama ja Pauliina Pitkänen: Melkein kuin kaveri vai kylmä auktoriteetti? Opettaja-oppilassuhde ja opettajakuvat suomalaisissa lastenkirjasarjoissa

Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Luokanopettajakoulutus
Huhtikuu 2023

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, miten opettajia ja opettaja-oppilassuhteita kuvataan suomalaisessa lasten- ja nuortenkirjallisuudessa. Kirjallisuuteen liitetään vielä nykypäivänakin kasvatuksellinen eetos, ja lapset oppivat siten paljon asioita kirjallisuuden kautta. Tämän takia koimme tarpeelliseksi selvittää, minkälaisen kuvan suomalaiset lasten- ja nuortenkirjat antavat opettajista ja opettaja-oppilassuhteista lukijoilleen. Usein kirjallisuus käsittelee yhteiskunnallisesti merkitykselliseksi koettuja aiheita ja ilmiöitä sekä niiden muutoksia. Lasten- ja nuortenkirjallisuudessa koulu ja siellä muodostuvat ihmissuhteet ovat yksi näistä. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat: *”Millaisena opettaja-oppilassuhde näyttäytyy suomalaisissa lasten ja nuortenkirjallisuuden kirjasarjoissa?”* ja *”Miten opettajat esitetään suomalaisissa lasten- ja nuortenkirjallisuuden kirjasarjoissa?”*.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostui opettaja-oppilassuhdetta ja opettajakuvia käsittelevistä luvuista. Opettaja-oppilassuhdetta tarkasteltiin pedagogisen suhteen keskeisten osatekijöiden, vuorovaikutuksen, auktoriteetin ja valta-asetelmien näkökulmasta. Opettajakuvien tarkastelussa hyödynnettiin aiempien tutkimusten tekemiä erilaisten opettajatyyppeiden jaotteluja, joita on ennenkin hyödynnetty myös kirjallisten aineistojen analyysin tukena.

Tutkimusaineistoksi valikoituivat 1990–2020 lukujen lasten ja nuorten kirjasarjat, joita yhdisti kouluaiheinen sisältö. Fyysinen aineisto kerättiin Pirkanmaan kirjastoista ja Tampereen lastenkirjainstituutista. Teoksia valikoitui mukaan yhteensä 25 kappaletta. Metodologisina lähtökohtina toimivat kuvailevan kirjallisuuskatsauksen ja narratiivisen tutkimusstrategian näkökulmat, ja analyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysia.

Tutkimustulosten mukaan opettaja-oppilassuhteita kuvattiin aineistossa monimuotoisesti. Ne esitettiin pääosin lämpiminä vuorovaikutuksellisinä suhteina, joiden kuvaamisessa korostui useimmiten välittäminen. Osassa teoksista suhdetta kuvattiin myös välinpitämättömyyden, opettajan luokanhallintakeinojen ja tasapuolisuuden näkökulmasta. Lisäksi opettajan rajallinen huomiokyky ja oppilaiden puuttuminen opettajan henkilökohtaiseen elämään olivat teemoja, jotka toistuivat useissa teoksissa.

Opettajakuvat näyttäytyivät hyvin heterogeenisenä joukkona. Teoksissa ilmeni opettajakuvien osalta kritiikkiä yhteiskunnassa vallitsevia käytänteitä ja ajatuksia kohtaan, mutta opettajien ammatillisen osaamisen kuvaaminen jäi puuttumaan lähes kokonaan useista teoksista. Pääosin opettajat kuvattiin luotettavina ja hyvinä opettajina, mutta opettajahahmojen välittämien opettajakuvien vertaaminen tosielämän opettajiin oli haastavaa hyvin pintapuolisen kuvauksen takia. Suppeimmillaan opettajia kuvattiin vain lähinnä ulkonäöllisten piirteiden kautta, kun taas monipuolisimmissa opettajakuvissa korostuivat myös opettajien erilaiset ideologiat ja reflektointikyky.

Avainsanat: opettaja-oppilassuhde, pedagoginen suhde, opettajakuvat, auktoriteetti

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Kerttuli Kalliovalkama and Pauliina Pitkänen: Like a friend or a cold authority? The teacher-student relationships and teacher images in Finnish children's and youth book series.

Master's thesis

Tampere University

Class teacher education

April 2023

The purpose of this study was to find out how teachers and teacher-student relationships are described in Finnish children's and youth literature. An educational ethos is common in literature for children and youth, and children learn a lot of things by reading literature. That is why we felt it important to find out what kind of picture Finnish children's and youth books pass on to their readers of teachers and teacher-student relationships. Socially significant phenomena and their changes are also observed often in the literature, which make school life and its relationships a common topic in children's and youth literature. The research questions of this study were "*How does the teacher-student relationship appear in Finnish children's and youth literature book series?*" and "*How are teachers presented in Finnish children's and youth literature book series?*".

The theoretical framework of the study consisted of chapters dealing with the teacher-student relationship and teacher images. The teacher-student relationship was examined from the perspective of key components of the pedagogical relationship, interaction, authority and power structures, and the analysis of teacher images utilized the breakdown of different types of teachers constructed and used in previous studies.

Series of books for children and young people from 1990–2020 were selected as research material, which were combined by school-related content. The physical books were collected from the libraries of Pirkanmaa and the Tampere Children's Book Institute. A total of 25 books were selected. In the implementation of the data, the perspectives of a descriptive literature review and a narrative research strategy were used, and the method of analysis was the content analysis.

According to the research results, teacher-student relationships were described in various ways in the material. Those relationships were mainly presented as warm, interactive relationships and the portrayal emphasized caring. In some of the books, the relationship was also described from the point of view of indifference, the teacher's class management methods and equality. In addition, the teacher's limited attention capacity and the students' interference in the teacher's personal life were themes that were repeated in several stories.

The teachers were described as a very heterogeneous group. Regarding the images of teachers, the works showed criticism of the prevailing practices and ideas in society, but the depiction of teachers' professional competence was almost completely absent in many books. The teachers were mainly portrayed as reliable and good teachers but comparing them to real-life teachers was challenging due to the very superficial portrayal in multiple stories, where the teachers were portrayed mainly through their external features. That left the teacher images narrow. Ability to reflect and different ideologies were found only in the wider teacher images.

Keywords: teacher-student relationship, pedagogical relationship, teacher images, authority

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

1	JOHDANTO	5
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	8
2.1	Opettaja-oppilassuhde	8
2.1.1	<i>Opettaja-oppilassuhde kasvatustieteissä</i>	8
2.1.2	<i>Opettaja-oppilassuhde ja auktoriteetti</i>	14
2.1.3	<i>Opettaja-oppilassuhde ja vuorovaikutus</i>	17
2.1.4	<i>Opettaja-oppilassuhteen ajallinen tarkastelu</i>	18
2.2	Opettajakuvat	22
2.3	Henkilöhahmotutkimus.....	26
2.4	Lastenkirjallisuuden sarjakirjat	28
2.4.1	<i>Lyhyt katsaus lastenkirjallisuuden historiaan</i>	28
2.4.2	<i>Lasten- ja nuortenkirjallisuuden tutkimuksesta</i>	30
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	32
3.1	Tutkimustehtävä- ja kysymykset	32
3.2	Metodologiset valinnat	32
3.2.1	<i>Laadullinen tutkimus</i>	32
3.2.2	<i>Kuvaileva kirjallisuuskatsaus</i>	33
3.2.3	<i>Narratiivinen tutkimusstrategia</i>	35
3.3	Aineiston keruu	36
3.4	Aineiston analyysi	40
3.4.1	<i>Sisällönanalyysi</i>	40
4	TUTKIMUKSEN TULOKSET	42
4.1	Opettaja-oppilassuhde suomalaisissa lasten- ja nuorten kirjasarjoissa	42
4.1.1	<i>Luokanhallinta opettaja-oppilassuhteessa</i>	42
4.1.2	<i>Välittäminen ja välinpitämättömyys opettaja-oppilassuhteessa</i>	45
4.1.3	<i>Opettajan henkilökohtaisuus opettaja-oppilassuhteessa</i>	47
4.1.4	<i>Tasa-arvoisuus opettaja-oppilassuhteessa</i>	50
4.2	Opettajakuvat suomalaisissa lasten- ja nuorten kirjasarjoissa	51
4.2.1	<i>Opettajakuvien syvyys</i>	51
4.2.2	<i>Opettajakuvat nimitysten ja ulkonäön osalta</i>	52
4.2.3	<i>Opettajakuvat suhteessa yhteiskuntaan</i>	54
4.2.4	<i>Opettajan kompetenssi opettajakuvissa</i>	57
5	POHDINTA	61
5.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	61
5.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	65
5.3	Merkitys ja jatkotutkimusaiheita	67
	LÄHTEET	69
5.4	Analysoidut teokset.....	69
5.5	Lähteet	70

1 JOHDANTO

Lasten- ja nuortenkirjallisuus on jo pitkään ollut merkittävässä roolissa suomalaisissa kouluissa, jossa sen lukemiseen on kannustettu myös vapaa-ajalla. Sen kautta voidaan käsitellä lapsille ja nuorille olennaisia elämäntapahtumia ja ilmiöitä sekä lähestyä kipeitäkin aiheita, joiden kautta lukija voi peilata esimerkiksi omia kokemuksiaan aiheesta ja käsitellä niiden herättämiä tunteita (Karjalainen, 2001). Lasten- ja nuortenkirjallisuus määritellään poikkeuksellisesti kohdeyleisönsä perusteella, jonka vuoksi sen alle lukeutuu valtava määrä erilaisia kirjallisuuden alalajeja (Voipio, 2022). Koska sen aiheet kumpuavat useimmiten lasten ja nuorten omasta kokemusmaailmasta, ovat myös kouluaiheiset teokset yleisiä (Karjalainen, 2001). Tulevina luokanopettajina olemmekin kiinnostuneita siitä, millaisina opettajat ja opettaja-oppilassuhteet esitetään lasten- ja nuortenkirjallisuudessa.

Kirjallisuuden voidaan nähdä olevan tiiviissä vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa, sillä yhteiskunnan muutokset ja ilmiöt vaikuttavat siihen, mistä kirjoitetaan. Samalla kirjallisuus muun muassa toisintaa, haastaa ja muokkaa ajatuksia ja käsityksiä eri yhteiskunnallisista aiheista vaikuttaen siten yhteiskuntaan. (ks. esim. Karkulehto, 2012) Kuvatessaan tarinoissa koulumaailmaa lasten- ja nuortenkirjallisuus välittää samalla käsityksiä esimerkiksi opettajista, erilaisista opettaja-oppilassuhteista ja koulumaailman ilmiöistä. Katariina Stenbergin (2011) mukaan opettaja ja koulu ovatkin aina poliittisia aiheita, sillä koulun voi nähdä peilaavan yhteiskunnan arvoja ja rakenteita. Nämä kaikki tekijät tekevät lasten- ja nuortenkirjallisuuden opettajahahmoista ja opettaja-oppilassuhteista perustellun tutkimusaiheen myös kasvatustieteelliselle tutkimukselle.

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää, millaisina opettaja-oppilassuhteet ja opettajahahmojen välittämät opettajakuvat ilmenevät suomalaisissa lasten- ja nuortenkirjallisuuden kirjasarjoissa. Lähestymme aihetta kasvatustieteellisestä näkökulmasta, mutta hyödynnämme analyysimme tukena

myös kirjallisuudentutkimuksen tutkimustietoa lasten- ja nuortenkirjallisuudesta sekä henkilöhahmotutkimuksesta. Varsinainen teoreettinen viitekehysemme koostuu opettaja-oppilassuhteen kasvatustieteellisestä tutkimuksesta sekä opettajakuvien tutkimuksesta, jota on tehty niin kasvatustieteen kuin kirjallisuustieteenkin tutkimusaloilla.

Opettaja-oppilassuhdetta eli pedagogista suhdetta on tutkittu kasvatustieteen kentällä paljon. Sillä nähdään olevan yhteyttä niin opetuksen toimivuuteen kuin oppilaiden ja opettajien hyvinvointiinkin (ks. esim. Corbin ym., 2019; Roorda ym., 2017). Opettaja-oppilassuhteen käsitteen on luonut 1920-luvulla Herman Nohl, jonka ajatuksiin teoreettinen tarkastelumme pohjautuu muun muassa Juha Hämäläisen (2017) ja Pauli Siljanderin (2014) tutkimuksiin nojaten. Lisäksi tarkastelemme opettaja-oppilassuhdetta vuorovaikutuksen, auktoriteetin ja valtasuhteen näkökulmasta, sillä ne kaikki ovat olennaisessa osassa tutkittaessa opettaja-oppilassuhteen kuvaamista suomalaisessa lastenkirjallisuudessa (ks. esim. Hellström, 2010; Sutela, 2022; Lehtinen, Vauras & Lerkkanen, 2016).

Opettajakuvien osalta hyödynnämme Martti T. Kuikan (1993) tutkimuksessa jaottelemaa seitsemää opettajatyyppeä, jotka kuvaavat opettajakuvan muutoksia 1940-luvulta 1990-luvulle. Kuikan (1993) mukaan opettajakuvat ovat aina tiiviissä yhteydessä yhteiskunnan muutoksiin ja ihanteisiin. Opettajakuva sisältääkin käsityksiä opettajasta sekä opettajan tehtävistä, asemasta ja ominaisuuksista, joita opettajiin mielletään. Ne voivat sisältää esimerkiksi opettajien itsensä, vanhempien, koulutuslaitosten ja ammattijärjestöjen näkemyksiä siitä, millainen opettaja on tai hänen tulisi olla. (Kuikka, 1993.) Suomalaisen kaunokirjallisuuden opettajakuvia on tutkittu aiemmin esimerkiksi osana Jukka Sahlbergin (2009) ja Pekka Silventoisen (2008) väitöskirjatutkimuksia. Opettajakuvista on myös tehty useita pro gradu -tutkielmia.

Tässä tutkimuksessa olemme rajanneet tarkastelumme vuosina 1990–2022 julkaistuihin suomalaisiin lasten- ja nuortenkirjallisuuden kirjasarjoihin, joiden teoksista vähintään yksi oli selvästi kouluaiheinen. Lopullinen aineistomme koostui 25 teoksesta, jotka kuuluivat 15 eri kirjasarjaan. Metodina käytimme kuvailevaa kirjallisuuskatsausta, jonka tavoitteena on tarkastella tutkittavaa ilmiötä laaja-alaisesti ja luokitellen (Salminen, 2011). Tutkimuksemme taustalla vaikutti myös narratiivinen lähestymistapa, joka korostaa kertomuksia tiedon

rakentajina ja välittäjinä (Heikkinen, 2018). Analyysimenetelmänä käytimme sisällönanalyysia, jonka avulla muodostimme aineistostamme nousevista teemoista kategorioita tutkimiemme ilmiöiden hahmottelemiseksi. Hyödynsimme analyysimme tukena myös henkilöhahtutkimuksen menetelmiä, jotta saimme tuotua näkyväksi opettajakuviin vaikuttaneita opettajahahmojen eri ominaisuuksia.

Tutkimustulostemme mukaan lasten- ja nuortenkirjallisuuden opettaja-oppilassuhteet esitetään pääosin lämpiminä vuorovaikutussuhteina, jotka rakentuvat onnistuessaan molemminpuolisen luottamuksen ja kunnioituksen varaan. Opettaja-oppilassuhteissa näkyi usein molemminpuolista välittämistä, sillä oma opettaja muodostui oppilaille tärkeäksi ja monet opettajahahmot vaikuttivat välittävän aidosti oppilaistaan. Enemmän hajontaa oli siinä, millaisina opettajien luokanhallintataidot ja auktoriteetti esitettiin. Tosielämän ilmiöistä opettaja-oppilassuhteen osalta korostuivat lisäksi opettajien rajallinen huomiokyky, mahdollinen välinpitämättömyys, tasapuolisuuden tärkeys ja oppilaiden toisinaan liialliseksi kasvava kiinnostus opettajan henkilökohtaista elämää kohtaan.

Opettajakuvien osalta tutkimustuloksemme esittävät opettajat hyvin heterogeenisenä joukkona. Suurin osa opettajahahmoista jäi hyvin litteiksi, jolloin opettajakuvat rakentuivat vain yhden tai muutaman hallitsevan piirteen varaan eivätkä olleet kunnolla verrattavissa tosielämän opettajiin. Opettajakuvissa näkyi jonkin verran kritiikkiä eri yhteiskunnallisia teemoja ja opettajien toiminta- tai ajatustapoja kohtaan. Toisinaan taas opettajan ulkonäkö tai nimi nousi hallitsevaan osaan opettajakuvassa. Opettajien ammatillinen osaaminen jäi usein vähemmälle huomiolle, vaikka opettajat esitettiinkin pääosin luotettuina ja hyvinä opettajina.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Opettaja-oppilassuhde

2.1.1 Opettaja-oppilassuhde kasvatustieteissä

Koulun ja opettajien keskeisimpänä tehtävänä oppilaiden hyvän tulevaisuuden takaamiseksi on kasvattaa heistä yhteiskuntakelpoisia kansalaisia, jotka kantavat vastuuta toisistaan ja edistävät yhteistä hyvää (Uusikylä, 2006). Niin oppilaiden vanhempien kuin opettajienkin toimesta toteutetussa kasvattamisessa, on aina kyse erilaisten ihmissuhteiden ja vuorovaikutusten verkoista. Elämän varrella syntyvistä suhteista opettajan ja oppilaan välinen suhde kulkee mukana koko koulutaipaleen ajan. Se miten ja millaiseksi suhde rakentuu, voi olla merkittävää suhteen molempien osapuolien näkökulmasta ja vaikuttaa siihen, millaiseksi henkilön tulevat opettaja-oppilassuhteet muodostuvat uusien ihmisten kanssa.

Opettaja-oppilassuhdetta kuvataan kasvatustieteissä usein myös nimellä pedagoginen suhde. Sosiaalipedagogiikan professori Juha Hämäläinen (2017) on tutkinut käsitteen 1920-luvulla luonutta saksalaista sosiaalipedagogiikan teoreetikkoa Herman Nohlia (1879–1960). Hämäläisen mukaan Nohl oli henkítieteellisen, erityisesti historialliseen hermeneutiikkaan nojaavan pedagogiikan kehittäjä, jonka mukaan pedagogisessa suhteessa on kyse kasvatettavan ja kasvattajan välisestä suhteesta, jossa tasapainoillaan kasvatuksen ja itsekasvatuksen kentällä. (Hämäläinen, 2017.) Toisin sanoen kasvatettavan kasvua pyritään mahdollistamaan sekä kasvattajan osallisuudella että kasvatettavan itsekasvatuksella. Termit kasvattaminen ja itsekasvatus eroavat toisistaan etenkin aktiivisen toimijan kannalta. Kasvattamisessa on tässä tapauksessa kyse opettajan aktiivisesta osallisuudesta kasvatukseen. Itsekasvatuksella taas tarkoitetaan kasvatettavan itsensä käynnistämää ja ohjailemaa toimintaa, joka vaikuttaa hänen kasvuunsa. (Hellström, 2010.)

Kahden subjektin, kasvatettavan oppilaan ja kasvattajana toimivan opettajan, välillä on tärkeä ja erityislaatuinen ihmissuhde, joka perustuu toimiessaan keskinäisen kunnioituksen periaatteelle. Kasvattajan eli opettajan tulee toimia kasvattajan roolinsa mukaisesti, mutta samalla antaa oman kasvatustahtonsa rinnalla tilaa kasvatettavan eli oppilaan itsekasvatukselle ja itsenäisille valinnoille. (Hämäläinen, 2017.)

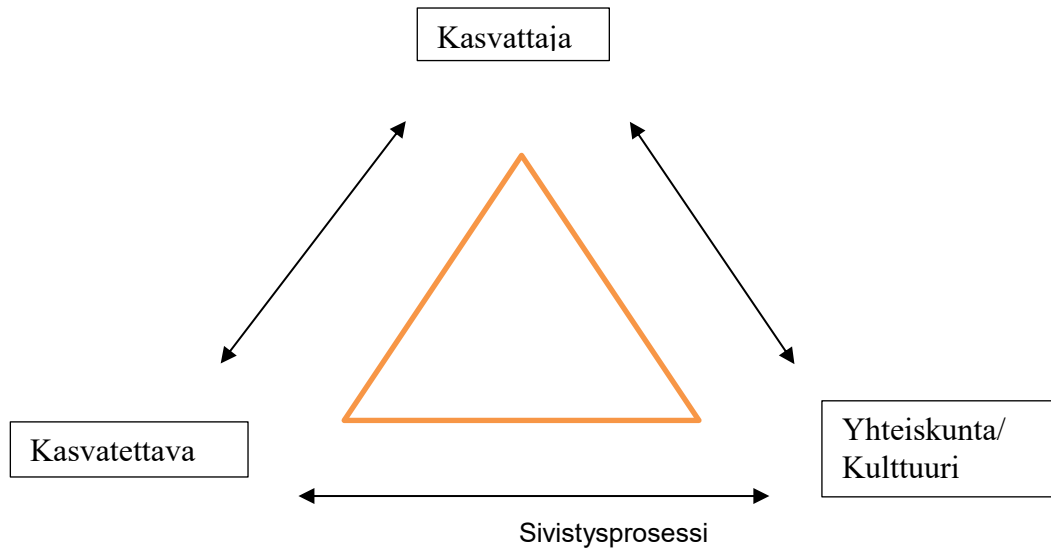
Herman Nohlin teorian mukaan pedagogisen suhteen päämääränä on kasvaminen itsenäiseksi, kypsäksi, tiedostavaksi ja vastuulliseksi persoonaksi, joka onnistuu kasvattajan ja kasvatin tahtojen välisessä jännitteessä keskinäisen kunnioituksen periaatteen myötä. Suhteen molemmat osapuolet tulee nähdä subjekteina. Molemmat ovat omia itsenäisiä persoonia, jotka tuovat suhteeseen oman lisänsä. Tähän liittyy myös vahvasti termi pedagoginen tahdikkuus, jolla tarkoitetaan kasvattajan pidättäytymistä alistamasta kasvattiaan ja antamalla tilaa kasvatettavan itsemääräämiselle. (Hämäläinen, 2017.) Pauli Siljanderin (2014) mukaan pedagoginen suhde tulee ymmärtää inhimillisenä vuorovaikutussuhteena pelkän ammatillisten roolien kautta välittyvänä suhteen sijaan. Pedagogisen tahdikkuuden lisäksi kasvattajan rehellisyys ja ymmärtäväisyys ovat olennainen osa pedagogisen suhteen etiikkaa ja toimivuutta. Kasvatettavaa ei tule pitää vaikuttamisen kohteena, vaan nähdä hänet suhteen toisena osapuolena. Olennaista on kyetä eläytymään myös hänen asemaansa ja pyrkiä ymmärtämään hänen elämänsä historiaansa. (Hämäläinen, 2017.) Hämäläinen (2017) on muodostanut Herman Nohlia mukaillen koosteen pedagogisen suhteen keskeisistä osatekijöistä:

1. Molemminpuolisuuden ja yhteisyyden periaate (subjekti-subjekti-suhde)
2. Kaksoisjännite (objekti-subjekti-dialektiikka)
3. Kasvatuksen polaariset rakenteet ja pedagoginen paradoksi (vaikuttaminen-vetäytyminen-dialektiikka)
4. Intentio: "henkinen intressi", kasvupotentiaalinen mahdollistaminen ja itsekasvatustahdon herättäminen
5. Perusta: rakkaus ja luottamus
6. Eetos: avoimuus, joustavuus, luovuus, spontaanisuus, tahdikkuus, tilannesidonnaisuus ja antimanipulatiivisuus

7. Kasvatuksen erityislaatuisuus ja omalakisuus inhimillisen toiminnan muotona (kasvatussuhde erityisenä ihmissuhteena)

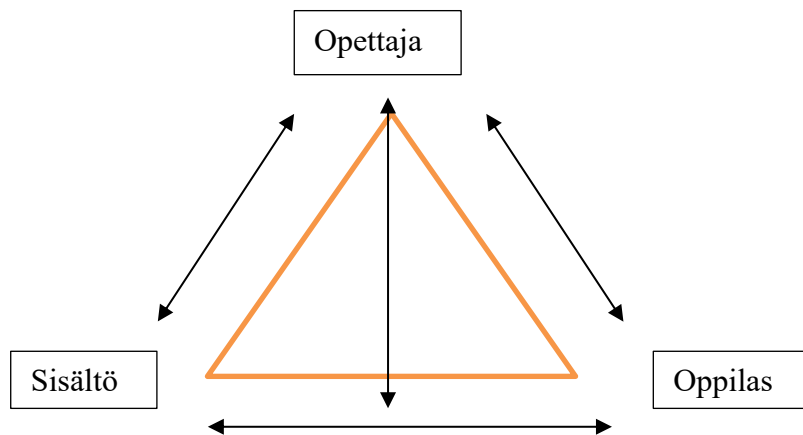
Martti Hellströmin (2010) mukaan pedagogista suhdetta voidaan luonnehtia kolmella tavalla: spontaani, intentionaalinen ja tulkitseva. Hänen mukaansa on tärkeää, että suhde ymmärretään spontaanisti syntyväksi, erityiseksi ja omanlaiseksi suhteeseen opettajan ja oppilaan välillä. Intentionaalisuudella hän tarkoittaa opettajan välittävän oppilaasta sellaisena kuin oppilas on. Tällöin opettaja pyrkii ymmärtämään oppilaan käyttäytymistä ja näkemään, mitä kaikkea oppilaasta voisi tulevaisuudessa tulla. Opettajan tulee myös kyetä tulkitsemaan kasvatettavaansa tilannekohtaisesti ja antaa oppilaalle mahdollisuuksia ottaa enemmän vastuuta osallistumisestaan tilanteissa, jotka sen mahdollistavat. Pedagogisen suhteen keskiössä onkin kohtaaminen, jonka kautta oppilas saa tuntea olonsa turvalliseksi ja luottamukselliseksi. (Hellström, 2010.)

Pedagogista suhdetta voidaan tarkastella Pauli Siljanderin (2014) mukaan myös kolmen eri peruselementin: kasvatettavan, kasvattajan ja yhteiskunnan/kulttuurin tasolla, jotka ovat kaikki yhteydessä toisiinsa. Kasvatettavan ja yhteiskunnan välillä vallitsee pedagoginen perussuhde, jonka sisälle kuuluvat sivistysprosessi ja kulttuurin uusintaminen sekä uudistaminen. Tämä perussuhde tarvitsee tuekseen kasvattajan, joka on vastuussa sekä kasvatettavalle että yhteiskunnalle sivistysprosessin toteutumisesta. Opettajalla on kasvattajana siten velvollisuus huolehtia, että pedagogisen suhteen päämääränä on oppilaiden kasvattaminen yhteiskuntakelpoisiksi sivistyneiksi kansalaisiksi, jotka takaavat kulttuurin jatkumisen ja paremman tulevaisuuden seuraaville sukupolville. (Siljander, 2014.)



Kuvio 1. Pedagoginen suhde (Siljander, 2014)

Kun pedagogista suhdetta tarkastellaan vielä laajemmalla tasolla, voidaan ottaa mukaan saksalaisen filosofin Johan Herbartin luoma didaktinen kolmio, jota Katariina Stenberg (2011) on käsitellyt osana teostaan *Riittävän hyvä opettaja*. Didaktisen kolmion pääelementit ovat opettaja, oppilas ja sisältö, joiden kaikkien välillä olevat suhteet ovat merkityksellisiä. (Stenberg, 2011.) Hellström (2010) mainitsee kolmion kuvaavan opetuksen minimiedellytyksiä, joita ilman opetus ei olisi opetusta. Stenbergin (2011) mukaan pedagoginen suhde sisältyy didaktiseen kolmioon opettajan ja oppilaan välille kuvaten sitä, *miksi* opetetaan. Tämän lisäksi opetuksen tarvitsee onnistuakseen myös oppilaan ja sisällön välisen suhteen sekä opettajan ja opetettavan sisällön välisen suhteen eli sen, *mitä* opetetaan. Didaktinen suhde taas kuvaa opettajan suhdetta oppilaan ja sisällön väliseen suhteeseen keskittyen siihen, *miten* opetetaan. (Stenberg, 2011.)



Kuvio 2. Johan Herbartin didaktinen kolmio (Stenberg, 2011)

Pedagogista suhdetta eli opettaja-oppilassuhdetta tarkasteltaessa on hyvä kiinnittää huomiota myös suhteen molempien osapuolten hyväksytyihin käyttäytymistapoihin. Opettajalta oletetaan tietynlaista tapaa kohdata oppilaansa ja käyttäytyä asemansa edellyttämien raamien mukaisesti. Nämä raamit kannattelevat pedagogista suhdetta niin eettisesti kuin emotionaalisesti. Kari Uusikylän (2006) kirjassa *Hyvä, paha opettaja* käsitellään opettajan roolia pedagogisena toimijana ja tiedon lähettiläänä. Vaikka kirja on kirjoitettu lähes kaksi vuosikymmentä sitten, siinä määriteltyjen hyvän opettajan piirteiden vaikuttavat nähdäksemme koulumaailmassa edelleen.

Uusikylän (2006) mukaan opettajan ammatin tärkein perusta on suhde oppilaisiin. Opettajalla on merkittävä rooli oppilaan itsetunnon vahvistamisessa ja myönteisten oppimiskokemusten syntymisessä. Opettajan tulee taata oppilaalle sellainen kasvatusalusta, jossa hänen minäpystyvyytensä pääsee valloilleen, häntä kunnioitetaan ja hänet hyväksytään varauksettomasti omana itsenään turvaa ja rakkautta antaen. Varauksettoman, avoimen ja empaattisen ilmapiirin luominen onnistuu, kun opettaja osaa kohdata oppilaansa ihmisinä. Hän välittää ja auttaa heitä parhaansa mukaan ilman ennakkoluuloja. Hän osaa joustaa suunnitelmissaan, mutta pitää samanaikaisesti huolen yhteisten sääntöjen noudattamisesta. Hän on reilu ja rehellinen sekä osaa ylläpitää myönteistä luokkahenkeä. Hän on aidosti kiinnostunut oppilaistaan ja on

oikeudenmukainen jokaista kohtaan. Hän on välittävä ja auttavainen ja ennen kaikkea turvallinen aikuinen, johon oppilaiden on helppo tukeutua. (Uusikylä, 2006.)

Opettajan ja oppilaan välistä pedagogista suhdetta on tutkittu melko paljon sekä kasvatustieteissä että psykologian tieteenalalla. Opettaja-oppilassuhteen laadulla on todettu olevan vaikutusta suhteen molempien osapuolten elämään, mikä lisää sen merkityksellisyyttä oppimisen ulkopuolella. Corbinin ym. (2019) mukaan opettajat, joilla on hyvä ja lämmin suhde oppilaisiinsa pystyvät korkeampiin saavutuksiin lukuvuoden aikana kuin ne opettajat, joiden opettaja-oppilassuhteet ovat negatiivisempia. Tutkimuksen mukaan ristiriitaiset opettajan ja oppilaan väliset suhteet voivat aiheuttaa opettajille lisääntyneitä uupumusta ja emotionaalista ahdistusta. (Corbin ym., 2019.) Opettaja-oppilassuhteiden on nähty olevan yhteydessä myös oppilaiden kouluun sitoutumiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen (Roorda ym., 2017). Tämän lisäksi on tutkittu suhteen vaikutusta tukea tarvitsevien oppilaiden ja oppimisvaikeuksien kanssa painivien oppilaiden koulutyöhön.

Jari-Erik Nurmen (2012) tutkimus keräsi yhteen tietoja aiemmin toteutetuista 19:sta opettaja-oppilassuhteeseen liittyvästä tutkimuksesta ja vertaili niiden tuloksia keskenään. Tuloksista ilmenee, että esimerkiksi oppilaan taidot ja temperamentti vaikuttavat siihen, millaiseksi opettajan suhde oppilaaseen muodostuu. Tutkimustulosten mukaan opettaja-oppilassuhteet ovat usein konfliktialttiimpia ja lapsiriippuvaisempia ongelmakäyttöön ajautuvien oppilaiden kanssa. Korkean opiskelumotivaation omaavien ja koulutyöhön sitoutuneempien oppilaiden kanssa suhteet ovat läheisempiä ja vuorovaikutuksellisempia samoin kuin akateemisesti lahjakkaiden oppilaiden kanssa. (Nurmi, 2012.) Myös Linda Ewen (2019) tutkimustulosten mukaan opettajat kokivat, että suhde ADHD-diagnoosin saaneeseen oppilaaseen ei ollut emotionaalisesti yhtä läheinen kuin se saattoi olla muiden oppilaiden kanssa. Opettajan ja ADHD-diagnosoidun oppilaan välinen suhde sisälsi myös enemmän konflikteja ja vähemmän yhteistyötä. Tällaisissa suhteissa todettiin olevan riskinä myös vertaisten syrjintä ja yksinäisyys. (Ewe, 2019.)

Opettaja-oppilassuhteita on tutkittu myös sukupuolen vaikutuksen osalta. Esimerkiksi Gravesin ja Howesin (2011) tutkimuksen tulosten pohjalta todettiin, että opettajien suhteet tyttöihin olivat lämpimämpiä ja läheisempiä kuin poikiin.

Samassa tutkimuksessa havaittiin myös etnisen taustan vaikuttavan opettaja-oppilassuhteeseen. Vuorovaikutuksen todettiin olevan myönteisempää ja vähemmän konfliktialtista, jos opettajan ja oppilaan etniset taustat ovat samat. (Graves & Howes, 2011.) Opettaja-oppilassuhde muotoutuukin monien eri tekijöiden yhteisvaikutuksessa, mikä tekee siitä subjektiivisesti koetun merkittävän ihmissuhteen.

2.1.2 Opettaja-oppilassuhde ja auktoriteetti

Auktoriteetin käsitettä pidetään toisinaan vanhanaikaisena ja negatiivisia mielikuvia luovana, jos se mielletään opettajan kyseenalaiseksi vaikutusvallaksi ja vallankäytöksi suhteessa oppilaisiin. Monet ajattelevat sen olevan alistava ja oppilaita pelotteleva tapa luoda järjestystä luokkahuoneeseen. Vaikka auktoriteetin käsitettä ei enää nykyisin käytetä samalla tavalla koulumaailman kontekstissa, on se edelleen osa opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Martti Hellströmin (2010) mukaan auktoriteetti on keskeinen elementti pedagogisessa suhteessa silloin, kun suhteessa on mukana kiintymystä, rakkautta, hyväntahtoisuutta ja kunnioitusta toisia kohtaan. Voidaankin ajatella, että kyse ei ole enää kasvattajan vallan luomasta pakosta toimia sääntöjen mukaisesti. Sen sijaan kyse on kasvatettavan ja kasvattajan välisen tärkeän suhteen pelisäännöistä kiinnipitämisestä sen takia, että suhteen molemmat osapuolet kokevat sen merkitykselliseksi.

Auktoriteetin käsitteen yhteydessä voidaan myös puhua eri tavoin hankituista auktoriteeteista. Virkamiehellä eli esimerkiksi poliisilla on auktoriteettia, joka perustuu hänen ammattiinsa kuuluvalla julkiselle vallalle. Lapsen vanhemmalle auktoriteetti taas syntyy ikään kuin itsestään arkisen vuorovaikutuksen ohessa lapsen tarpeet huomioon ottaen. Opettajan tulee rakentaa auktoriteettiaan tietojen, taitojen ja toimintatapojensa avulla samalla kasvatettavan luottamus ansaiten. Vanhempien ja opettajien kohdalla on myös kyse pedagogisesta vallasta, joka perustuu kasvattajan ja kasvatettavan yhteiseen tahtoon. Siinä kasvattaja tahtoo kasvattaa ja kasvatettava tahtoo taipua kasvatettavaksi. (Hellström, 2010.) Koska kyseessä on suhde, jossa toinen on kasvattaja ja toinen kasvatettava, on mukana väistämättä aina valta-asetelma. Se ei kuitenkaan merkitse sitä, etteikö suhde olisi läheinen tai

kunnioitukseen perustuva. Se tarkoittaa kasvattajan velvollisuutta ja vastuuta kasvatettavan oppimisesta, arvioinnista, turvallisuudesta ja hyvinvoinnista. (Sutela, 2022.) Nämä yhdessä rakentavat välittämiseen perustuvan auktoriteettisuhteen, jossa molemmat osapuolet kunnioittavat toisiaan omissa rooleissaan.

Opettaja-oppilassuhteessa valta-asetelma on keskeinen tekijä esimerkiksi oppituntien työrauhan takaamisessa. Puheenvuorojen pyytäminen viittaamalla on yksi opettajan valta-asemaa korostava tekijä. Jotta jokaisen ääni pääsee kuuluviin ja opetus onnistuu, oppitunneilla on välttämätöntä olla pelisäännöt, joiden mukaan toimitaan. Kasvattaja pitää valta-asetelmansa nojalla huolen siitä, että pelisääntöjä noudatetaan. Katja Sutelan (2022) mukaan valta-asetelmaan liittyy myös luottamuksen piiri. Opettajalla on velvollisuus käyttää valtaansa oikein ja oppilaiden luottamuksen arvoisesti niin, että se palvelee jokaisen oppimispolkua ja kehittymistä. (Sutela, 2022.) Tällöin opettaja ei käytä valtaansa pyrkiäkseen rajoittamaan oppilaiden toimijuutta, vaan enemmänkin sen mahdollistamiseen.

Puhutaan myös kasvatusvallasta, joka on sidoksissa pedagogiseen suhteeseen ja kiintymykseen. Valta syntyy, kun kasvatettava vapaaehtoisesti hyväksyy kasvattajan auktoriteetin. Auktoriteettia ei siten tule sekoittaa autoritäärisen kasvatukseen, jolla tarkoitetaan kasvattajakeskeistä kasvatustyyliä. Tällöin kasvattaja käyttää tietoisesti valtaansa hyväksi ja tekee kasvatukseen liittyvät päätökset itse neuvottelematta niistä muiden kanssa. Tässä kasvatustyyllissä korostuvat kontrollointi, pakottaminen, nöyryys ja kurinpito, jotka lopulta juontavat juurensa vanhaan testamenttiin ja uskonnollisiin vaatimuksiin. (Hellström, 2010.) Autoritäärisellä kasvatustyyli eroaa siten merkittävästi siitä, miten auktoriteetti nykypäivänä ymmärretään.

Heli Eväsojan ja Soili Keskisen (2005) mukaan 2000-luvun ajatusten mukaan auktoriteetti perustuu isolta osin vapauteen ja valintaan kunnioittaa auktoriteettia, ei niinkään pelkoon tai pakkoon. Menneisyydessä auktoriteetti nähtiin käskyvaltana, jota ei ollut tarpeen perustella tai sallittua kyseenalaistaa. Tällöin auktoriteetin nähtiin perustuvan pakkoon ja palkintoihin, joita auktoriteetti kohdisti alaisiinsa. Piirteitä tästä on nähtävissä vielä nykypäivänkin koulumaailmassa, jossa lopulliset säännöt laatii opettaja vahtien niiden toteutumista eri toimintatapoihin nojautuen. Uudemman auktoriteettikäsitteen

mukaan vapaaehtoisuus on perusta auktoriteetin alistussuhteelle, jolloin auktoriteettina toimivan tulee ansaita asemansa omilta alaisiltaan tai koulukontekstissa oppilailtaan. Auktoriteettiasemassa valtasuhde on aina keskiössä, sillä auktoriteetti on ylemmässä asemassa alaisiinsa nähden. Hän käyttää valtaansa alaisiinsa saavuttaakseen jotakin, jolloin oppilaiden tai alaisten on olennaista ymmärtää auktoriteetin toiminta perusteluineen. (Eväsoja & Keskinen, 2005.) Tällöin auktoriteettia totellaan, sillä auktoriteetin välttämättömyys ymmärretään esimerkiksi isojen ryhmien ohjauksessa ja koulun kaltaisessa instituutiossa.

Eväsoja ja Keskinen (2005) jakavat opettajan auktoriteetin viralliseen ja epäviralliseen auktoriteettiin. Virallinen auktoriteetti saadaan opettajan aseman sekä lain ja kouluinstituution sille suomien oikeuksien kautta, jolloin virallisen auktoriteetin voidaan nähdä käyttävän asemavaltaa. Epävirallisen auktoriteetin opettaja ansaitsee oppilailtaan saadessaan oppilaat pitämään itsestään ja ansaitessaan heidän luottamuksensa. Epävirallinen auktoriteetti voi käyttää henkilökohtaista valtaa. Kaikki henkilökohtaisen vallan käyttö ei silti lukeudu sen piiriin, sillä auktoriteetti perustuu aina kohteidensa hyväksymään eli oikeutettuun vallankäyttöön. Opettaja ei siten voi saavuttaa henkilökohtaista auktoriteettia käyttämällä henkilökohtaista valtaansa ilman oppilaiden vapaata tahtoa ja hyväksyntää. (Eväsoja & Keskinen, 2005.)

Elina Harjunen (2002) on tutkinut *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta* -väitöskirjassaan pedagogisen auktoriteetin syntyä. Pedagoginen auktoriteetti on Harjusen mukaan yhteydessä pedagogiseen suhteeseen. Hän kokoaakin Herman Nohlin ajatuksia todeten pedagogisen suhteen olevan luonteeltaan dialoginen, ei toista välineellistävä saatikka esineellistävä. Se on suhde, johon liittyy sekä rakkaus että auktoriteetti, jotka yhdessä molemmat määräävät kasvatussuhteen pedagogisen rakenteen. (Harjunen, 2002.) Harjusen (2002) mukaan auktoriteetti ei enää ole itsestäänselvyys, jonka opettaja haalii virkaan astuessaan. Opettajilla ei ole oppilaiden elämässä samanlaista merkitystä kuin ennen, joten auktoriteetti tulee ansaita omalla osaamisellaan. Auktoriteettisuhteen toteutuminen on kiinni opettajan omasta halusta olla eettinen, välittävä ja oikeudenmukainen kasvattaja. (Harjunen, 2002.) Vastuu auktoriteetin saamisesta on siten siirtynyt opettajalle

itselleen, kun menneisyydessä opettaja sai sen ammattinsa kautta valmiiksi annettuna.

2.1.3 Opettaja-oppilassuhde ja vuorovaikutus

Opettaja-oppilassuhteessa on kaikkien muiden ihmisten välisten suhteiden tavoin kyse vuorovaikutuksellisuudesta. Koulussa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus koostuu keskusteluista ja yhteisestä toiminnasta. Se on merkittävä vaikuttaja oppilaan tietojen ja taitojen omaksumisessa sekä sosioemotionaalisisessa kehityksessä. Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta voidaan tarkastella opettajajohtaisen vuorovaikutuksen tai lapsilähtöisen vuorovaikutuksen näkökulmista käsin. Opettajajohtoisessa vuorovaikutuksessa painotetaan opettajan roolia luokan ”johtajana” ja oppilaan roolia harjoitusten toteuttajana. Opettajajohtaisen teorian lähtökohdat ovat behaviorismissa, kun taas lapsilähtöisen vuorovaikutuksen juuret löytyvät konstruktivistisesta teoriasta. Lapsilähtöinen vuorovaikutus perustuu ajatukselle siitä, että lapset ovat aktiivisia tiedon rakentajia ja opettaja aktiivisesti edistää heidän oppimistaan erilaisten oppimistilanteiden avulla. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen, 2016.) Olennaisin ero on siinä, nähdäänkö oppilas aktiivisena toimijana vai vain opettajan ohjaaman toiminnan toteuttajana.

Edellä mainitut vuorovaikutustavat eroavat paljolti toisistaan myös sen mukaan, millainen rooli opettajalla on. Opettajalähtöisessä vuorovaikutuksessa opettajan rooli on olla tiedon kertoja. Opetus saattaa olla toistoon perustuvaa ja kontrolloitua. Oppilaat opiskelevat pääasiassa itsenäisesti, ja vuorovaikutus on melko yksipuolista. Lapsilähtöisessä vuorovaikutuksessa opettajan rooli taas on tukea ja rohkaista aktiivisuuteen ja yhteistyöhön olemalla aikuinen, joka mahdollistaa oppilaiden työskentelyä erilaisten monipuolisten työtapojen kautta. Hän pyrkii siihen, että tieto rakentuu oivallusten ja yhteenvetojen avulla oppilaan omien tutkimusten ja aiemmin opittujen tietojen pohjalta. Vuorovaikutus on tässä mallissa vastavuoroisempaa kuin opettajalähtöisessä vuorovaikutuksessa. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen, 2016.)

Stenbergin (2011) mukaan vastavuoroiseen vuorovaikutukseen kuuluva dialoginen ilmapiiri luo turvallisuutta ja avoimuutta opetustilanteisiin. Se antaa oppilaille mahdollisuuksia tuoda esille erilaisia näkemyksiä ja omia käsityksiään

kustakin aiheesta, eikä kenenkään tarvitse kohdata vähättelyä toisten toimesta. Tarkoituksena on tarjota turvallinen keskusteluympäristö, jossa opettaja ja oppilaat voivat yhdessä pohtia erilaisia aiheita ja kehittyä niin yksilöinä kuin ryhmänä oppien jatkuvasti toisiltaan. (Stenberg, 2011.) Lapsilähtöisessä ja vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa oppilas on tiedon vastaanottajan sijaan sitä aktiivisesti luova toimija, jonka mielipiteille, kokemuksille ja näkemyksille annetaan tilaa opettajan toimesta.

Opettajalähtöistä ja oppilaslähtöistä vuorovaikutusta voisi verrata myös ajallisesti muuttuvaan opettajan rooliin ja opettajakuvaan. Vielä muutama vuosikymmen sitten luokkahuonevuorovaikutus oli yksipuolisempaa kuin nykypäivänä. Opettajan rooli oli olla behavioristisen oppimisteorian tavoin tiedon jakaja, jota oppilaat hänen auktoriteettinsa turvin tottelivat. Nykyisin vuorovaikutuksen nähdään olevan paljon monipuolisempaa ja vastavuoroisempaa eli lähempänä lapsilähtöistä vuorovaikutusteoriaa, jolloin myös opettajan rooli aikuisena on muuttunut kohti ymmärtäväisempää ja empaattisempaa aikuista (ks. myös Korhonen, 2006).

2.1.4 Opettaja-oppilassuhteen ajallinen tarkastelu

Ajallisesti tarkasteltaessa opettaja-oppilassuhde on muuttunut merkittävästi viime vuosisadalta tähän päivään. Merja Korhosen (2006) mukaan lasten ja nuorten oikeuksien korostamisen myötä aikuisten valmiiksi saama auktoriteettiasema on lieventynyt. Opettajan ammattiin sisältyvää virallista auktoriteettia ja sen myötä annettua asemaavaltaa ohjaavat lainsäädännön muutokset ovat tuoneet lapsen oikeudet ja hyvinvoinnin keskiöön, minkä myötä opettajien ja muiden kasvattajina toimivien aikuisten vallankäyttöä ja sen muotoja on rajoitettu. Nykypäivänä koulun rangaistusmenetelmien tulee olla kohtuullisia, ja niiden käyttö tulee perustella niin oppilaalle itselleen kuin hänen vanhemmilleen. Opettajan vallankäyttö on siis lainsäädännön kautta ulkopuolelta ohjailtua, ja hänen tulee olla tietoinen oman vallankäyttönsä moraalista perustasta. (Eväsoja & Keskinen, 2005.) Opettajan vallankäyttö on siten muuttunut tarkemmin säädellyksi ja ohjailtuksi kuin menneen vuosisadan alussa.

Timo Saloviidan (2007) mukaan jo 1900-luvun alkupuolella kasvatustilanteissa korostettiin opettajan ja oppilaan välisen suhteen osalta

lapsen ja aikuisen välistä luottamusta ja myönteisyyttä, jota rankaisemisen nähtiin heikentävän. Kasvatusfilosofia näki kasvatuksen onnistuvan paremmin kurinpitoon ja pelkäämiseen nojaavien kasvatustapojen sijaan oppilaan rakastaessa ja kunnioittaessa opettajaansa. Tämä erosi suuresti 1800-luvun koulun kasvatuskäsityksestä, jossa kuri sekä siihen liitettävät rangaistukset, kuuliaisuus ja sokea tottelevaisuus nähtiin edellytyksinä onnistuneelle kasvatukselle ja siten oppilaiden siveelliselle kehitykselle (ks. esim. Ojakangas, 1998).

Fyysinen kuritus kiellettiin kouluissa vuonna 1914, mutta sen ei voida katsoa loppuneen silloin, sillä esimerkiksi koulutarkastajat saattoivat jättää tapaukset kokonaan huomiotta ja siten hiljaisesti hyväksyä kurituksen (Saloviita, 2007). Korhosen (2006) mukaan vielä 1950-luvulla vallitsevana kasvatuskäsityksenä oli aikuisten auktoriteettiasemaa korostava kasvatustapa. Se ihannoiki kuria ja salli jopa lapsen fyysisen rankaisemisen osana kasvatusta, jotta lapsista kasvaisi kuuliaisia ja tottelevaisia kansalaisia (Korhonen, 2006). Lapsen fyysinen kurittaminen kiellettiin kokonaan vasta vuonna 1983 asetetussa laissa, jossa se on muotoiltu seuraavalla tavalla: *”Lasta ei saa alistaa, kurittaa ruumiillisesti eikä kohdella muulla tavoin loukkaavasti”* (Finlex 361/1983 1§). Saloviidan (2007) mukaan vasta tämä laki lopetti kokonaan fyysisten rangaistusten käyttämisen kouluissa tehdessään siitä rikosoikeudellisesti rangaistavaa. Tämän voi nähdä osaltaan muuttaneen opettaja-oppilassuhdetta auktoriteetin pelkäämisestä kohti välittämistä ja molemminpuolista luottamusta.

Saloviidan (2007) mukaan 1960-luvun siirtymä jälkiteolliseen yhteiskuntaan muokkasi myös opetuksen ja kasvatuksen arvoja. Perinteinen vallankäyttö ja sen muodot kyseenalaistettiin kasvatuksessa, kun niitä haastamaan nousivat ajatukset vapaasta kasvatuksesta (Saloviita, 2007). Yhdeksi esimerkiksi Saloviita (2007) nostaa A. S. Nellin vuonna 1968 suomennetun kirjan *Summerhill*, jossa vapaa kasvatustapa ja demokraattinen koulu toimivat uusina kasvatustapoina opettajien ja oppilaiden päättäessä yhdessä koulun asioista. Nuorisokulttuurin synty 1950-luvulla alkoi myös osaltaan voimistaa nuorten itsetuntoa ja asemaa yhteiskunnassa, mikä on muuttanut yhdessä lastenoikeuksien kehittymisen kanssa lapsen ja aikuisen välistä suhdetta kohti tasa-arvoisempaa (Saloviita, 2007).

Suomessa toteutettiin 1970-luvulla peruskoulu-uudistus, jonka myötä kansa- ja oppikoulut vaihtuivat yhdeksänvuotiseen peruskouluun. Maksuton peruskoulu toi mukanaan tasa-arvoisemmat opiskelumahdollisuudet kaikille suomalaislapsille asuinpaikasta ja perhetaustasta huolimatta. Vastapuolena monien oppilaiden koulumatkat pidentyivät, sillä peruskouluja ei löytynyt enää kansakoulujen tapaan joka kylästä. (Aho, 2002.) Maaseudulla opettajat olivat aiemmin asuneet usein kouluilla, ja he olivat osallistuneet ahkerasti kylän sosiaalisiin tapahtumiin. Opettajuus ei ollut loppunut työpäivän päättymiseen, vaan opettaja oli opettajan roolissa myös vapaa-ajallaan. (Säntti, 2003.)

Saloviidan (2007) mukaan opettajan persoona alkoikin muuttua etäisemmäksi oppilaille, kun perinteiset lähiyhteisöt hajautuivat teollistumisen ja kaupungistumisen myötä. Yhteiskunta alkoi hyväksyä yhä moninaisempia elintapoja ja toimintakulttuureja, jonka myötä tarve opettajan esimerkillisyydelle ja mallikansalaisuudelle väheni. Opettaja-oppilassuhde muuttui yhä enemmän kouluinstituution sisäiseksi suhteeksi, eivätkä opettaja ja oppilaat välttämättä tunteneet toisiaan koulun ulkopuolella. (ks. esim. Säntti, 2003.)

Olli Luukkaisen (2006) mukaan 1980-luvulla opettajiin alettiin suhtautua yhä enemmän asiantuntijoina. Opetuksen keskiössä olivat asiasisällöt ja faktat yksilöllisyyden tai arvosidonnaisuuden sijaan. Edeltävänä vuosikymmenenä vallalla olleesta kouludemokratiasta ja oppilaskuntatoiminnasta luovuttiin 1980-luvun puolivälissä pariksi kymmeneksi vuodeksi, sillä ne nähtiin liian politikoivina, eikä oppilaskuntatoimintaa ollut muodostettu pakolliseksi peruskoulu-uudistuksessa. (Tujula, 2017). 1990-luvulla keskiöön nousivat keskustelut opettajuuden muutoksesta opetuksen yksilöllistämisen, globalisaation ja teknologian kehityksen myötä, jolloin kyky oman työn arviointiin, reflektointiin ja tutkimiseen nähtiin keskeisiksi. 2000-luvulle siirryttäessä opettajalta odotettiin lisäksi osallistumista yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja kehittämiseen. Opettajuus eli kuva opettajan työstä onkin aina aikansa tuotos, johon vaikuttavat arkityön edellytysten lisäksi yhteiskunnan odotukset. (Luukkainen, 2006.)

Opettajuuden muutoksen ohessa opettaja-oppilassuhde muuttui peruskoulun synnyn myötä, sillä peruskoulun opettajalta alettiin vaatia yhä syvempää oppilastuntemusta eriyttävän ja yksilöllisen opetuksen sekä onnistuneen kokonaisvaltaisen arvioinnin toteuttamiseksi. Peruskoulussa opettajan tehtävänä on huolehtia siitä, että kaikki oppilaat menestyvät

opinnoissaan lähtökohdistaan huolimatta. Tämä vaatii opettajalta enemmän aikaa ja tukitoimia kohdistettuna heikommin pärjääviin oppilaisiin. Vaatimukset paremmasta pedagogisten tukitoimien hallitsemisesta kasvoivat myös oppilastuntemuksen vaatimusten rinnalla. Tämän myötä opettaja-oppilassuhteen merkitys nousi yhä keskeisemmäksi onnistuneessa opetuksessa. (Simola, 1995.)

Marjo Vuorikoski (2003) kuvaa aikansa eli 2000-luvun vaihteen individualistisen yhteiskunnan korostaneen kasvatussuhteessa tasavertaisuutta ja oppilaiden itseohjautuvuutta, jolloin opettajien voidaan nähdä toimivan yhä enemmän oppimisen ohjaajina ja oppimistoiminnan organisoijina. Hänen mukaansa *”kasvattaja tai perinteinen kasvattajan auktoriteetti nähdään perinteisesti menneeseen maailmaan kuuluvina”* (Vuorikoski, 2003, s. 30). Korhosen (2006) mukaan lasten kehityksestä saatu tutkimustieto on lisäksi kiinnittänyt huomion lapsen tarpeiden täyttämiseen ja lapsikeskeiseen toimintaan kasvatuksessa, jonka keskiöön on noussut yksilöllisyyden korostaminen, mikä näkyy myös opetuksessa.

Korhosen (2006) mukaan nykypäivän lapset ja nuoret ovat tietoisempia omista oikeuksistaan, joten he eivät välttämättä alistu sokeasti tottelemaan yksipuolisesti asetettuja kieltoja ja käskyjä, vaan opettajan ja muiden aikuisten on usein ansaittava oma auktoriteettinsa (ks. myös. Simola, 1995). Tämän muutoksen myötä koulun auktoriteetti instituutiona on heikentynyt, jolloin auktoriteetin syntyminen ja saavuttaminen jää yhä enemmän opettajan itsensä vastuulle (Eväsoja & Keskinen, 2005). Korhosen (2006) mukaan kasvatuskulttuurimme onkin viime vuosikymmeninä muuttunut tottelevaisuus- ja kuuliaisuuskulttuurista kohti keskustelu- ja neuvottelukulttuuria. Menneisyyden annettuun auktoriteettiin ja kuriin nojaava opettaja-oppilassuhde on siten hyvin erilainen kuin nykypäivän opettaja-oppilassuhde, jonka nähdään rakentuvan pedagogisen rakkauden ja luottamuksen varaan (ks. esim. Hämäläinen, 2017).

Opettaja-oppilassuhteeseen sisältyvä kasvatustapa on Korhosen (2006) mukaan *”[–] aina sidoksissa aikaan ja paikkaan ja kulloinkin läsnä oleviin kulttuurisiin määreisiin”* (Korhonen, 2006, s. 65). Eri ajassa tai sosiaalisessa ympäristössä kasvaneet ihmiset arvostavat ja sietävät kasvatuksessa erilaisia asioita, jolloin itseen kohdistettuja kasvatustapoja pidetään usein luonnollisina omassa ajassaan (Korhonen, 2006). Samaan aikaan sukupolvilla on tapana kyseenalaistaa edeltäjiensä kasvatustapoja. Esimerkiksi 1970-luvun perheiden

vapaan kasvatuksen voi nähdä kannanottona 1950-luvulle asti vallinneeseen kuria ja kuuliaisuutta korostavaan kasvatustapaan. 2000-luvun alun rajoja ja rakkautta korostava kasvatustapa taas toimii vastapuheenvuorona vapaalle kasvatukselle korostamalla rajoja rakkauden rinnalla. (Korhonen, 2006). Kasvatus ja opettajan rooli kasvattajana ovatkin jatkuvassa muutoksessa, mikä tekee myös opettaja-oppilassuhteesta aikaansa sidotun jatkuvasti muuttuvan ilmiön.

2.2 Opettajakuvat

Opettajakuvalla tarkoitetaan Martti T. Kuikan (1993) mukaan käsitystä opettajasta, hänen tehtävistään ja asemastaan sekä ihanteista, joita opettajiin on kohdistettu eri aikakausina. Opettajakuvat ovat hänen mukaansa tiiviissä yhteydessä yhteiskunnan muutoksiin sekä esimerkiksi yhteiskunnan, opettajankoulutuksen, opettajien itsensä ja esimerkiksi ammattijärjestöjen kulloinkin arvostamiin asioihin. Kuikka (1993) keskittyi tutkimuksessaan opettajakuvan muuttumiseen Suomen opettajankoulutussuunnitelmissa 1940-luvulta 1990-luvulle ja muodosti sen perusteella seitsemän erilaista opettajatyyppejä kuvaamaan suomalaisia opettajia. Hän kutsuu niitä seuraavilla nimillä: *kutsumusopettaja*, *virkamiesopettaja*, *opetusteknikko*, *tiedostava opettaja*, *didaktisesti ajatteleva opettaja*, *tutkiva opettaja* ja *reflektioiva opettaja*. Hänen mukaansa ne korostavat aina jotakin piirrettä muita voimakkaammin ja opettajilla voi samanaikaisesti olla piirteitä useista eri opettajatyypeistä. (Kuikka, 1993.)

Kutsumusopettajan opettajatyypin syntyä Jyväskylän seminaarin alkaessa kouluttaa kansakouluopettajia vuonna 1863. Opettajan työ nähtiin kutsumusammattina, jossa opettajan tuli käyttäytyä roolinsa mukaisesti myös vapaa-ajallaan. Hänen oletettiin noudattavan opettajille koululaissa määriteltyjä eettisiä normeja, jotka koskivat muun muassa raittiutta ja yleistä hyvää käytöstä. Kutsumusopettajan kuvaa onkin kritisoitu kautta aikain vanhoillisuudesta sen sitoessa opettajan konservatiivisiin arvoihin sekä oikeistolaisuudesta, jota perusteltiin uskonnollisiin ja isänmaallisiin arvoihin sitoutumisella. Kutsumusopettajatyypin sai väistyä 1970-luvun opettajankoulutusuudistuksen myötä, mutta Kuikan (1993) mukaan keskustelu opettajantyöstä

kutsumusammattina nousi uudelleen ajankohtaiseksi 1990-luvun talousahdingon myötä. Tällöin opettajan olennaiseksi tehtäväksi nähtiin elämäkatsomuksellisten ja isänmaallisten arvojen välittäminen oppilaille globaalistuvassa maailmassa selviytymiseksi. (Kuikka, 1993.)

Virkamiesopettajan opettajakuva sai alkunsa 1500-luvun koululainsäädännöstä, joka korosti opettajan eettisiä hyveitä ja hänen velvollisuuttaan noudattaa niitä valtion virkamiehenä. Virkamiesopettaja tekee työnsä työajan puitteissa ja tehtyjä sopimuksia noudattaen, joten työtä tehdään siitä maksettavan palkan mukaan. Ammattijärjestöön kuuluminen ja sen ohjeiden noudattaminen on myös tavallista. Virkamiesopettajatyypin oli yleinen etenkin 1970- ja 1980-luvuilla, jolloin ammattijärjestöt nousivat keskeiseen asemaan yhteiskunnassa viedessään läpi palkka- ja työehtosopimusuudistuksia. 1990-luvun lama muutti virkamiesopettajan kuvaa, kun talousahdinko pakotti tarkastelemaan opettajan työnkuvaa uudelleen. (Kuikka, 1993.)

Opetusteknikko keskittyy teknologian sekä erilaisten opetusmateriaalien ja -välineiden tuomiin mahdollisuuksiin opetuksessa. Teknologisilla ratkaisuilla ja niiden kautta eriyttämisellä ja oppilaiden itseohjautuvuuden mahdollistamisella pyrittiin vastaamaan yksilöllisyyden vaateeseen sekä ratkaisemaan oppimisvaikeuksia. Opettajan työssä teknologiset ratkaisut alkoivatkin näkyä osana opetusta 1950-luvulta alkaen. Etenkin 1970-luvulla opetuksessa pyrittiin yhä enemmän objektiivisen tiedon välittämiseen, jolloin opetettavaan asiaan ei otettu kantaa. Kritiikkiä opetusteknikkotyyppi on saanut osakseen etenkin opetuksen mekaanistumisesta, suoritustavoitteiden korostumisesta ja oppilaan asettamisesta pelkän tiedon vastaanottajan rooliin. (Kuikka, 1993.)

Tiedostava opettaja korostaa opettajan merkitystä yhteiskunnallisena tiedostajana ja vaikuttajana. Ihanteeksi nähtiin opettaja, joka yhteiskunnan haitallisten rakenteiden ja yhteyksien huomaamisen lisäksi pyrki aktiivisesti muuttamaan niitä sekä kasvattamaan oppilaansa samaan. Tiedostava opettaja syntyi 1960-luvun radikalismien ja vasemmistolaisen ajattelun nousun myötä. Opettajakuva rauhoittui 1970-luvun aikana ja on muuttunut yhä enemmän poliittisesta aktivismista kohti yhteiskuntakritiikkiä, joka nykypäivänä kohdistuu poliittisten teemojen lisäksi usein esimerkiksi ympäristöasioihin. (Kuikka, 1993.)

Didaktisesti ajatteleva opettaja syntyi 1960-luvun opettajakoulutuksen kehittämisen myötä. Opettajatyypin analysoi opetustilanteita, tekee

havaintojensa perusteella muutoksia opetukseensa ja toimintatapoihinsa sekä arvioi tekemiensä muutosten vaikutukset opetustapahtumaan. Hän ei vain tyydy olemassa oleviin opetusmenetelmiin, vaan kykenee kehittämään omat menetelmänsä vastatakseen eriyttämisen, yksilöllisen opetuksen ja eri oppilaiden sekä tilanteiden vaatimukseen. Didaktisesti ajatteleva opettaja tekee työtä omalla persoonallaan ja kehittää itseään jatkuvasti. (Kuikka, 1993.)

Tutkivan opettajan tyypissä korostuu tutkimuksen ja tieteen tekemisen hyödyntäminen osana opettajan työtä. Tällöin opettaja on kykenevä tarkastelemaan omaa ja luokkansa toimintaa tieteellisin perustein sekä hyödyntämään tieteellistä tutkimusta mahdollisten haasteiden ratkaisemisessa. Ajatukset opettajasta oman työnsä kehittäjänä eivät olleet uusia, mutta tutkivan opettajan osalta olennaiseksi nousi opettajakoulutuksen yhtenäistymisen myötä siirtyminen yliopistoon 1970-luvulla ja tieteellisen tutkielman tekemisen vakiintuminen osaksi tutkintorakennetta. (Kuikka, 1993.)

Refleктоiva opettaja kykenee arvioimaan omaa työtänsä ja erilaisia tilanteita kriittisesti sekä hahmottaa asiat laajoissa asiayhteyksissään. Hän tiedostaa opettajan työn eettiset kysymykset ja reflektoi omaa toimintaansa ja tekemiään päätöksiä jatkuvasti niiden kautta. Opettaja ratkaisee kohtaamiaan ongelmia luovasti ja on valmis tekemään muutoksia, kun niitä tarvitaan. Refleктоivaksi opettajaksi kasvu alkaa opettajaopinnoissa, ja jatkuu läpi koko työuran tulematta koskaan täysin valmiiksi. (Kuikka 1993.) Jukka Sahlberg (2009) huomauttaakin, että Kuikan refleктоivan opettajan tyypissä on paljon ihanneopettajan piirteitä.

Refleктоivan opettajan opettajakuvan piirteitä löytyy myös Olli Luukkaisen (2004) väitöskirjassa *Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* muodostamasta opettajan tulevaisuuskuvasta, joka korostaa esimerkiksi opettajan jatkuvaa kasvua ja itsensä kehittämistä, laajaa sisällönhallintaa ja opettajan työn eettisten ulottuvuuksien huomioimista. Opettajakuvassa painottuu lisäksi opettajan työn yhteiskunnallisuus, tulevaisuussuuntautuneisuus, kasvava yhteistyö eri tahojen kanssa sekä opettajan kyky huomioida oppijoiden yksilöllisiä tarpeita osana opetusta. (Luukkainen, 2004.)

Kaunokirjallisuuden välittämiä opettajakuvia on myös tutkittu useiden tutkijoiden toimesta. Sahlberg (2009) tutki kirjallisuustieteen väitöskirjassaan *Hyvin toimeentulevat irralliset. Opettajan representaatioita suomalaisissa romaaneissa* suomalaisten romaanien esittämiä opettajakuvia sekä niiden

opettajakuvauksiin liittyviä ideologisia kytköksiä. Kaunokirjallisuuden opettajahahmojen ideologisuus esitettiin tutkimustulosten mukaan lähes poikkeuksetta kriittisesti, ja kritiikki esitetään usein karikatyyrimaisen kuvauksen, ironian tai satiirin keinoin. Opettajakuvat näyttäytyvät tutkimustulosten valossa moninaisina, ja opettajahahmot saavat useita erilaisia kirjallisia funktioita. Niiden kautta voidaan esimerkiksi ottaa kantaa eri yhteiskunnallisiin ilmiöihin tai ne voivat auttaa rakentamaan tarinan toista henkilöahmoa. (Sahlberg, 2009.) Opettajakuvat voivat yhteiskunnan toisintamisen lisäksi haastaa erilaisia suhtautumis- ja toimintatapoja suhteessa yhteiskunnan ilmiöihin.

Pekka Silventoisen (2008) *Kouluromaanien opettajakuva 1930-luvulta 1990-luvulle – ihanteellisia, kapinallisia ja oman tien kulkijoita* -väitöskirjan tutkimustulosten mukaan kouluromaanien opettajakuvat olivat pääosin uskottavia, eheitä ja johdonmukaisia suhteessa omaan aikaansa, mutta niiden välittämässä opettajakuvissa oli suurta hajontaa. Opettajat saatettiin esittää positiivisessa valossa reflektioivina, kehittymishaluisina ja uudistusmielisinä tai päinvastaisesti urautuneina, kehittymättöminä ja tapoihinsa juurtuneina. (Silventoinen, 2008.) Opettajakuvien voikin nähdä olevan yhteydessä oman aikansa yhteiskunnalliseen kontekstiin, vaikka niiden välittämät käsitykset opettajista olisivat arvolutautuneita.

Opettajakuviin liittyen on tehty myös useita opinnäytetöitä. Sasu Laaksosen (2014) Pro gradu -tutkielmassa nousi esille opettajakuvien keskinäinen ristiriitaisuus, mikä näkyy analyysin pohjalta muodostetuissa opettajakuvissa: olosuhteiden uhri, sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja, kansainvälinen huippuosaaja ja elinikäinen oppija. Sanna Lapinojan (2012) tutkielmassa taas näkyy negatiivinen muutos opettajan ammattiin suhtautumisessa, ja tutkimuksessa opettajakuviksi muodostettiin neljä negatiivissävytteistä opettajakuvaa: ylikuormittunut ja epätoivoinen opettaja, (ali)arvostettu asiantuntija, sopeutuja sekä välinpitämätön opettaja. Noora Keckman (2003) taas tutki kasvatustieteen Pro gradu -tutkielmassaan suomalaisen nuorisokirjallisuuden opettajakuvauksia sekä niiden vertautumista virallisiin kouluteksteihin. Essi Vehkalahti (2010) tarkasteli Timo Parvelan Ella-kirjojen opettajakuvaa kasvatustieteen Pro gradu -tutkielmassaan. Janna Junnonaho (2020) tutki kirjallisuustieteen kandidaatintutkielmassaan suomalaisen lastenkirjallisuuden opettajahahmoja, jotka hänen tutkimustulostensa mukaan

jäivät usein vaille syvyyttä ja näkökulmahenkilöhahmon roolia, eivätkä olleet siten kunnolla verrattavissa todellisen maailman opettajiin.

2.3 Henkilöhahmotutkimus

Tutkimuksemme sivuaa myös kirjallisuustieteen henkilöhahmotutkimusta, sillä olemme kiinnostuneet aineistomme henkilöhahmojen välisistä opettaja-oppilassuhteista sekä teosten välittämistä opettajakuvista, jotka ilmenevät usein juuri henkilöhahmojen kuvauksen kautta. Tässä osiossa esittelemme muutamia teorioita, joiden avulla kaunokirjallisuuden henkilöhahmoja on pyritty esittämään ja tarkasteltu aiemmissa tutkimuksissa.

Sahlbergin (2009) mukaan kirjallisuustieteessä ei ole olemassa kaiken kattavaa mallia, jonka kautta tavoitettaisiin kaikki henkilöhahmon olennaiset merkitykset ja ulottuvuudet. Sen vuoksi monipuoliset tutkimustavat ovat tarpeellisia ja paljon käytettyjä. Henkilöhahmojen nähdään rakentuvan tekstin lisäksi lukijan mielen sisällä. Lukija muodostaa mielikuvan henkilöhahmosta tekstin antamien vihjeiden perusteella vuorovaikutuksessa lukijan omien kokemusten, ajatusten ja tunteiden kanssa eli yhteydessä lukijan henkilökohtaiseen kontekstiin. Tämän vuoksi henkilöhahmot koetaan subjektiivisesti, vaikka henkilöhahmon rakennusosaset olisivatkin tekstissä selvästi kaikkien nähtävillä. (Sahlberg, 2009.) Henkilöhahmoja tutkittaessa tekstistä objektiivisesti kerättävät havainnot saavat siis rinnalleen tutkijan subjektiivisen kokemuksen hahmoista.

James Phelan (2022) on jakanut henkilöhahmojen osatekijät kolmeen eri komponenttiin: mimeettiseen, temaattiseen ja synteettiseen, jotka voivat esiintyä henkilöhahmoissa samanaikaisesti, yksittäin tai jonkin niistä korostuen. Henkilöhahmon mimeettinen komponentti esittää hahmon ihmisenkaltaisena mahdollisena todellisen maailman henkilönä esimerkiksi kuvailemalla sen ominaisuuksia ja toimintaa. Temaattinen komponentti kuvaa sitä, kuinka teksti nostaa esille henkilöhahmon kautta erilaisia kulttuurisia, ideologisia, filosofisia ja eettisiä teemoja. Synteettinen komponentti sen sijaan korostaa henkilöhahmon tekstuaalisuutta ja keinotekoisuutta, joiden nähdään nykypäivän käsityksen mukaan olevan aina läsnä kaunokirjallisuudessa. (Phelan, 2022.)

Henkilöhahmot voidaan jakaa karkeasti pää-, sivu- ja taustahenkilöhahmoin. Päähenkilöt ovat tarinan tapahtumien keskiössä. Sivuhenkilöhahmot osallistuvat myös tarinan tapahtumiin olematta kuitenkaan huomion keskipisteenä, kun taas taustahenkilöhahmot jäävät litteiksi hahmoiksi tarinan taustalle. Sahlberg (2009) esittääkin E. M. Forsterin (1964) jakaneen teoriassaan henkilöhahmot litteisiin ja pyöreisiin. Äärimuodossaan litteät hahmot tulevat nähdyksi vain yhden idean tai ominaisuuden perusteella. Pyöreillä henkilöhahmoilla sen sijaan on monipuolisuutta, useita ominaisuuksia ja kehityskaari tarinan aikana, mikä vähentää hahmon ennakoitavuutta. (Sahlberg, 2009.) Rimmon-Kenanin (1991) mukaan Forsterin malli ongelmaksi nousee sen kahtia jaottelu, jolloin se ei kykene kuvaamaan tarpeeksi kattavasti kaunokirjallisuudelle tyypillisiä vivahde-eroja. Rimmon-Kenan (1991) esitteleekin teorian tilalle Joseph Ewenin tavan hahmottaa henkilöhahmoja kolmen eri jatkumon kautta: kompleksisuuden, kehittyvyyden ja tietoisuuden tai sisäisen elämän kuvauksen (ks. myös Silventoinen, 2008).

Kompleksisuuden jatkumon toisessa ääripäässä ovat yhden ominaisuuden perusteella kuvatut henkilöhahmot eli allegoriset henkilöhahmot. Sieltä löytyvät myös karikatyyriset henkilöhahmot, joiden jokin piirre esitetään liioiteltuna, sekä tyypit, jotka ilmentävät yksittäisen ihmisen sijaan kokonaisessa ihmisryhmässä esiintyvää piirrettä. Nämä kaikki ovat usein muuttumattomia ja sivurooleihin jääviä henkilöhahmoja, jotka jäävät kehittyvyyden jatkumon kehittymättömään päähän. Toisen ääripään muodostavat kehityskaareltaan merkittävät, monivaiheiset ja muuntautumiskykyiset henkilöhahmot. Viimeisen jatkumon muodostaa sisäisen elämän ja tietoisuuden kuvaus, joka voi keskittyä niin henkilöhahmon ajatusten, aistimusten, kokemusten, unien tai ympäröivän maailman sekä siitä tehtyjen havaintojen kuvaamiseen. Jatkumon toisen ääripään kuvaustapa taas ei kuvaa ollenkaan henkilöhahmon sisäistä maailmaa, vaan rajoittuu pelkästään hänen ja hänen toimintansa ulkoiseen kuvailuun. (Rimmon-Kenan, 1991.)

Henkilöhahmojen kuvaus voi tapahtua suoraan tai epäsuorasti, mutta yleisimmin molempia tapoja yhdistellen. Suoran kuvauksen kautta henkilöhahmon ominaisuudet ovat suoraan luettavissa tekstistä. Epäsuorassa kuvauksessa henkilöhahmo taas rakentuu tekstin tarjoamien viitteiden pohjalta lukijan täydentämänä. (Sahlberg, 2009.) Olennaiseksi nousee myös kysymys

siitä, kenen näkökulmasta henkilöhahmot esitetään. Saako henkilöhahmo oman äänen vai esitetäänkö hänet aina jonkin toisen hahmon näkökulmasta? Kuvataanko hänen sisäistä maailmaansa vai tuleeeko hän nähdyksi vain ulkopuolelle näkyvän toimintansa kautta?

Esittelemiämme henkilöhahmotutkimukseen liittyviä jaotteluja ei ole mielekästä tarkastella toisiaan poissulkevinä vaan enemmänkin toisiaan täydentävinä ja kehittävinä teorioina, jotka pyrkivät paljastamaan jotakin uutta henkilöhahmojen olemuksesta. Omassa tutkimuksessamme käytämme teorioita analyysimme tukena, mutta emme erottele aineistomme henkilöhahmoista näkyville kaikkia erilaisia ominaisuuksia ja tasoja, sillä keskitymme opettajakuvien ja opettaja-oppilassuhteen kannalta olennaisiin seikkoihin.

2.4 Lastenkirjallisuuden sarjakirjat

2.4.1 Lyhyt katsaus lastenkirjallisuuden historiaan

Lasten- ja nuortenkirjallisuuden synnyn nähdään liittyvän 1700–1800-lukujen vaihteessa kehittyneeseen nykyaikaiseen lapsikäsitteeseen, joka syntyi Euroopan ylempien yhteiskuntaluokkien alkaessa hahmottaa lasten tarpeiden ja kiinnostuksenkohteiden eroavan aikuisista. Tähän vaikutti myös 1800-luvulla Suomeenkin rantautunut romantiikan aatevirtaus. Sen myötä lapsuutta ja lapsiin liitettäviä ominaisuuksia, kuten viattomuutta, luonnonläheisyyttä ja spontaaniutta, alettiin ihannoida niin kirjallisuudessa kuin yhteiskunnassa laajemminkin. Lastenkirjallisuudella nähtiin olevan keskeinen rooli kansalaisyhteiskunnassa. Sen kautta suomalaisiin pyrittiin iskostamaan isänmaata, perhettä ja uskontoa ihannoiva arvomaailma osana kasvatusta, johon lastenkirjallisuuden nähtiin tiiviisti osallistuvan. Kasvatustieteellisen näkökulman lisäksi lastenkirjallisuuteen panostamisen voi nähdä myös lasten arvostuksen kasvamisena, sillä lapsille alettiin tuottaa yhä enemmän ja monipuolisemmin heille suunnattua kirjallisuutta. (Ihonen, 2003.)

Lastenkirjallisuus kasvoikin Suomessa vauhdilla 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa yhteiskunnan modernisoitumisen myötä. Lukuharrastus yleistyi, kun ihmisten koulutustaso, varallisuus ja vapaa-ajan määrä kasvoivat. Nuoruudesta syntyi uusi elämänvaihe, ja nuorille alettiin kirjoittaa yhä enemmän sukupuolen

mukaan eriteltyjä tekstejä osana lasten- ja nuortenkirjallisuutta. (Huhtala, 2003) Kaisu Rättyän (2003) mukaan 1920-luvulla viihdekirjallisuus yleistyi, kirjojen painomäärät kasvoivat ja kirjallisuuden taso laski. Samalla viihteellisyys monipuolisti aiemmin lähinnä kasvatuksellisesta sisällöstä koostunutta lasten- ja nuortenkirjallisuuden kenttää. Kirjallisuuden aiheet alkoivat käsitellä yhä enemmän lasten ja nuorten omaa elämänpiiriä ja heille ajankohtaisia aiheita. Esimerkiksi koululaisromaani vakiintui suomalaiseen kirjallisuuteen Kersti Bergrothin suosikiksi nousseen Eeva-kirjasarjan myötä, jonka osat julkaistiin vuosina 1917–1923. (Rättyä, 2003.) Koululaisromaanit oli yleensä suunnattu kaikille lapsille ja nuorille, eikä niitä ollut yleensä rajattu sukupuolen mukaan (Voipio, 2022).

Sittemmin lasten- ja nuortenkirjallisuuden aiheet ovat monipuolistuneet merkittävästi, mutta kouluaiheet ovat edelleen yleisiä tarinoiden ammentaessa aiheensa usein lasten omasta elämänpiiristä (ks. esim. Voipio, 2022). Maija Karjalaisen (2001) mukaan lapsille suunnattujen kertomusten voidaan nähdä muuttuvan kasvatusihanteiden ja -tavoitteiden mukaisesti. Yhteiskunnan muutosten myötä lapset ovat nousseet lastenkertomuksissa päärooliin, ja varoittavat ja kieltoja asettavat aikuiset on jätetty tarinassa pienemmälle huomiolle. Lastenkirjallisuuden kautta voidaan lähestyä arkojakin aiheita kuten esimerkiksi vanhempien eroa, läheisen kuolemaa tai koulukiusaamista. Tämä luo lapselle tilaisuuden käsitellä monipuolisesti erilaisia ja kipeitäkin tunteita sekä päästä mahdollisesti keskustelemaan niistä yhdessä aikuisen kanssa tarinan johdattelemana. (Karjalainen, 2001.)

Vuosituhanneen vaihteen lastenkirjallisuuden vahvimpia tuntomerkkejä ovatkin realismi ja huumori, jotka yhdessä luovat keinoja vaikeiden asioiden kohtaamiseen. Lastenkirjallisuus nähdään myös auttavan lasta tutustumaan ja tottumaan lähiympäristönsä ilmiöihin, ja samalla aihepiirin sekä sanaston tuttuus helpottavat lukemaan oppimisessa. (Karjalainen, 2001.) Nykypäivän lasten- ja nuortenkirjallisuus onkin muuttunut yhteiskunnan mukana pyrkiessään vastaamaan lukijoidensa tarpeisiin, ja sen tavat kuvata käsittelemiään ilmiöitä ovat vapautuneet vuosien mittaan. Lasten- ja nuortenkirjallisuus määritellään poikkeuksellisesti kohdeyleisönsä mukaan, joten se sulkee sisäänsä valtavan määrän eri lajityyppejä ja aiheita sisältäessään kaiken lapsille ja nuorille kohdistetun kirjallisuuden. (Voipio, 2022.) Moninaisuuden vuoksi olemmekin

rajanneet tämän tutkimuksen tarkastelukohteeksi kouluaiheiset lapsille ja nuorille suunnatut kirjasarjat.

Karjalaisen (2001) mukaan lastenkirjallisuudesta löytyy paljon sarjakirjallisuutta, johon suuri osa helppolukuisesta lastenkirjallisuudesta sisältyy. Hän esittää sarjakirjojen tuovan lapsilukijalle tuttuutta ja siten lisäävän lukunautintoa, sillä ”*sarjakirjoissa lyhyet episodimaiset luvut rakentavat kertomuksen, jonka juonikaavio toistuu sarjan seuraavissa osissa*” (Karjalainen, 2001, s. 79). Rättyän (2003) mukaan kirjat muodostuvat yhtenäiseksi sarjaksi niiden yhtenevien henkilöhahmojen, tapahtumapaikkojen, tematiikan tai kohderyhmän perusteella. Osa kirjasarjoista on myös kustantajasarjoja, jotka on saatettu niputtaa yhteen kustannusten säästämiseksi samankaltaisella ulkonäöllä yhteisen kustantajan ollessa ainoa teoksia yhdistävä tekijä (Rättyä, 2003). Jätämme ne tutkimuksessamme tarkastelun ulkopuolelle, sillä keskitymme vain kirjasarjoihin, joiden teoksilla on saman kirjasarjan sisällä yhteisen tekijän lisäksi myös samoja henkilöhahmoja tai tapahtumapaikkoja.

2.4.2 Lasten- ja nuortenkirjallisuuden tutkimuksesta

Paula Havasteen (2003) mukaan suomalainen lastenkirjallisuuden tutkimus oli hyvin niukkaa ennen 1960-lukua, jolloin kiinnostus lasten- ja nuortenkirjallisuutta kohtaan alkoi nousta. Hänen mukaansa tällöin pelättiin lastenkulttuurin rapistumista kansainvälisen massakulttuurin tulon myötä, mikä synnytti yhdessä sen suosion kasvun kanssa kasvavan määrän tutkimusta ja kritiikkejä kohdistuen lasten- ja nuortenkirjallisuuteen. Kritiikkien avulla kuluttajaa pyrittiin ohjaamaan kohti parempia valintoja. 1970- ja 1980-luvuilla huomio olikin lasten- ja nuortenkirjallisuuden laatuvaatimuksissa, joissa korostettiin kotimaisen kirjallisuuden merkitystä käännösviihdettä ja sen kaupallisuutta vastustavana voimana. Laman myötä lastenkirjallisuuden julkaisumäärät ja siihen kohdistettu kritiikki laskivat rajusti 1990-luvulla, eikä kritiikki palannut ennalleen enää laman helpottamisen jälkeen. (Havaste 2003.)

Myry Voipion mukaan (2022) lasten- ja nuortenkirjallisuutta tutkitaan nykypäivänä paljon niin kirjallisuustieteen menetelmin kuin monitieteellisestikin, ja tämän myötä tutkimusnäkökulmien ja käytettyjen menetelmien joukko on moninainen. Tutkimukset ovat saattaneet painottua lasten- ja

nuortenkirjallisuuteen itsessään tai etenkin monitieteisissä tutkimuksissa myös sen välinearvoon (Voipio, 2022). Havasteen (2003) mukaan 2000-luvulla yhteiskunnallinen huomio on siirtynyt myös lasten lukutaidon ja -innon heikkenemiseen. Ongelmaa on sittemmin yritetty ratkaista esimerkiksi muun muassa eri hankkeiden ja projektien avulla (ks. esim. Lukuliike, 2023), ja esimerkiksi Lastenkirjainstituutti on koonnut kotisivuilleen niin lasten lukutaitoa kuin lasten- ja nuortenkirjallisuutta tutkivia väitöskirjoja ja muita opinnäytetöitä. Lastenkirjainstituutti pitää yllä myös aiheita tutkivien tahojen tutkimusverkostoa ja erilaisia listauksia Suomessa julkaistavasta lasten- ja nuortenkirjallisuudesta. (Lastenkirjainstituutti, 2023.) Nykypäivän lasten- ja nuortenkirjallisuudentutkimus näyttäytyykin moninaisena, hyvinvoivana ja järjestäytyneenä tutkimuskenttänä, joka tuottaa jatkuvasti uusia tutkimuksia aiheeseen liittyen.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimustehtävä- ja kysymykset

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, millaisiksi opettajia ja heidän suhteitaan oppilaisiin kuvataan suomalaisessa lasten- ja nuortenkirjallisuudessa. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisena opettaja-oppilassuhde näyttäytyy suomalaisissa lasten- ja nuortenkirjallisuuden kirjasarjoissa?
2. Miten opettajat esitetään suomalaisissa lasten- ja nuortenkirjallisuuden kirjasarjoissa?

3.2 Metodologiset valinnat

3.2.1 Laadullinen tutkimus

Laadulliselle eli kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä tutkia jotakin tiettyä ilmiötä perusteellisesti. Tarkoituksena ei ole pyrkiä kvantitatiivisen tutkimuksen tavoin tilastollisiin yleistyksiin, vaan saada monipuolinen ja laaja käsitys tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Usein laadullisissa tutkimuksissa ollaan kiinnostuneita tutkittavien henkilöiden näkökulmasta ja ajatuksista ilmiön taustalla sekä siitä, miten he kokevat, näkevät tai luovat merkityksiä kyseiselle ilmiölle (Puusa & Juuti, 2020). Laadulliselle tutkimukselle onkin yleistä tutkimuksen osallistavuus monipuolisten aineistonkeruumenetelmien tavoin (Eskola & Suoranta, 1998). Omassa tutkimuksessamme osallistavuus tai tutkittavien henkilöiden niin sanottu personointi jää kuitenkin hieman pimentoon, sillä tutkimme kirjailijoiden julkaisuja keskittyen tekstin sisältöön kirjailijoiden sijaan. Kirjailijat eivät myöskään ole tietoisia tutkimuksesta eli he eivät ole osallistuneet siihen, eivätkä luultavasti

tietoisesti pyri kirjoissaan käsittelemään tutkimiamme ilmiötä: opettaja-oppilassuhdetta ja opettajakuvia.

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimamme aineisto on tutkijasta riippumatta toteutettua tekstiä (Eskola & Suoranta, 1998). Kun kyseessä on ihminen niin aineiston kerääjänä kuin tulkitsijana, ei laadullisesta tutkimuksesta saatu tieto voi koskaan olla täysin objektiivista (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkija päättää tutkimusasetelmasta ja johdattaa tutkimusta tulkintojensa mukaan tutkimusprosessin edetessä (Kiviniemi, 2018). Näin ollen saatu tieto perustuu aina jollakin tapaa tutkijan omiin päätöksiin ja esimerkiksi siihen, mitkä asiat tutkija huomioi tai jättää huomiotta tekstiä tulkitessaan. Tieto on siten aina subjektiivista, vaikka tutkija pyrki työskentelyssään kohti objektiivisuutta. Laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyttä ei lähdetä hakemaan suurella otannalla, vaan tärkeämpää on keskittyä perusteelliseen laadukkaaseen analyysiin (Eskola & Suoranta, 1998).

Teorian eli viitekehyksen osuus laadullisessa tutkimuksessa on olennainen, eikä laadullista tutkimusta olisi ilman teoriaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kerätyn aineiston ja viitekehyksen välillä toimii vuorovaikutteisuus, joka auttaa tutkijaa käsitteellistämään tutkittavaa ilmiötä (Kiviniemi, 2018). Ilmiön tulkinta levittäytyy koko tutkimusprosessin ajalle (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkimuskysymykset ja tutkimussuunnitelma saattavat muuttaa muotoaan ja tarkentua tutkimuksen edetessä sekä mahdollisesti kohdentua uusiin mielenkiinnon kohteisiin. Teoriaa rakennetaankin usein aineistolähtöisesti eli pyritään käsitteellistämään tutkittavaa ilmiötä teorian kautta tekstistä ilmenevien poimintojen avulla. (Kiviniemi, 2018.)

3.2.2 Kuvaileva kirjallisuuskatsaus

Kirjallisuuskatsaukset tarkoittavat yleisesti tutkimuksia, joissa tutkitaan ja tulkitaan kirjallista tekstiaineistoa, kuten valmiita tutkimuksia ja kirjallisuutta (Salminen, 2011). Niitä voidaan luonnehtia monimenetelmällisiksi ja analyttisiksi tutkimuksiksi, joissa yhdistyy sekä tieteellinen että luova prosessi. Perinteisesti kirjallisuuskatsausten tutkimusaineistona käytetään muun muassa tutkimusartikkeleita, opinnäytteitä, väitöskirjoja tai asiakirjoja (Vilkka, 2023). Oma tutkimuksemme käsittelee kuitenkin lasten- ja nuortenkirjallisuuteen lukeutuvia

teoksia. Tarkan tutkimusmetodin määrittely on hieman epäselvempää, kun keikutaan kasvatustieteiden ja kirjallisuustieteen välimaastossa. Tutkimuksemme mukailee kuitenkin hyvin paljon kuvailevan kirjallisuuskatsauksen menetelmiä, vaikka kaikki sen kriteerit eivät täysin täytykään.

Ari Salmisen (2011) mukaan kirjallisuuskatsaukset voidaan jakaa kolmeen alalukuun niiden sisällöllisten piirteiden perusteella: kuvailevaan kirjallisuuskatsaukseen, systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen ja meta-analyysiin. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa aineistot voivat olla laajoja, eikä niiden keräämiselle ole asetettu tiettyjä reunaehtoja tai kriteerejä. Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa taas on tärkeämpää, että lähteet ovat keskinäisessä yhteydessä toisiinsa ja että niiden etsimisessä on käytetty tietynlaista systemaattista seulontaa tiettyjen kriteerien mukaisesti. (Salminen, 2011.) Toisin sanoen systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa pyritään yhdistämään ja tiivistämään aiemmissa tutkimuksissa havaittuja tietoja, kun kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa taas tutkittavaa ilmiötä tutkitaan laaja-alaisesti ja luokitellen. Meta-analyysi poikkeaa edellisistä erityisesti aineiston analyysin pohjalta, sillä se on matemaattisempi ja määrällisempi ja vaatii laajan aineiston tulosten tilastoimiseen (Salminen, 2011).

Tutkimuksemme sijoittuu kuvailevan kirjallisuuskatsauksen alle, sillä tutkimme yleisesti suomalaista lastenkirjallisuutta. Aineistonkeruumme ei ole yhtä rajattua kuin se olisi systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa, mutta keskitymme tiettyjen yhteneväisyyksien löytymiseen kirjoissa. Näistä lisää aineiston analyysi -osiossa. Tarkoituksenamme on löytää tutkimillemme ilmiöille erilaisia laaja-alaisia kuvauksia sekä mahdollisesti luokitella ja kategorisoida niitä omiksi pienemmiksi osioikseen.

Kuvaileva kirjallisuuskatsaus voidaan jakaa vielä kahtia kahden erilaisen orientaation: narratiivisen ja integroivan katsauksen osalta. Narratiivista katsausta on käytetty paljon opetuslalla (Salminen, 2011), ja se kulkee käsi kädessä myös oman tutkimuksemme lähtökohtien kanssa. Narratiivisen katsauksen tarkoituksena on luoda laaja kuva käsiteltävästä ilmiöstä sekä mahdollisesti sen historiasta ja kehityksestä ajan saatossa. Se myös pyrkii tulosten helppolukuisuuteen ja ajantasaisuuteen, mutta ei kuitenkaan varsinaiseen analyttiseen lopputulokseen. (Salminen, 2011.) Narratiivisen kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on tutkittavan ilmiön johdonmukainen ja

vakuuttava kuvailu aineiston analyysin pohjalta (Vilkka, 2023), mihin pyrimme myös tässä tutkimuksessa.

3.2.3 Narratiivinen tutkimusstrategia

Kuvailevaa kirjallisuuskatsausta voi lähestyä narratiivisen eli kerronnallisen tutkimusstrategian näkökulmasta, koska tutkittavana aineistona ovat tarinat ja kertomukset. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan koko ihmisten elämä perustuu tarinoille, sillä arinoita kuunnellaan lapsesta asti ja niitä kerrotaan myöhemmin eteenpäin jälkipolville. Tarinoiden ja kertomusten avulla hankitaan myös tietoa ja välitetään sitä eteenpäin (Heikkinen, 2018). Ihmisille on luontaista kommunikoida ja selittää elämäänsä tarinoiden ja kertomusten kautta, ja usein tarinoiden nähdäänkin heijastelevan ihmisiä ympäröivien kulttuurien tapoja ja tottumuksia sekä olevan yhteydessä eri yhteiskunnallisiin tilanteisiin. Tarinoiden ajatellaan monesti kulkevan käsi kädessä todellisen käytännön elämän kanssa. (Puusa, Hänninen & Mönkkönen, 2020.)

Juuri tätä ajatusta tarinoiden peilaamasta todellisuudesta hyödynnetään narratiivisen tutkimuksen kentällä, jossa huomio kiinnitetään kertomuksiin tiedon rakentajina ja välittäjinä (Heikkinen, 2018). Tarinoiden voidaankin ajatella niin toisintavan todellisuutta kuin muokkaavan sitä ollen siten aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Näin ollen kertomuksia tutkitaan monilla eri tieteenaloilla monin eri tavoin sekä riippuen esimerkiksi tutkimuskysymysten ja aineiston muotoilusta. Aineisto voidaan kerätä tutkimuksen aikana esimerkiksi haastatteluiden kautta tai kuten omassakin tutkimuksessamme käyttämällä valmiita tekstejä (Eskola & Suoranta, 1998).

Variaatiota narratiivisen tutkimuksen sisällä on myös sen suhteen, mihin aineistossa on tarpeen kiinnittää huomiota. Heikkisen (2018) mukaan narratiivinen tutkimusstrategia voidaan karkeasti jakaa kahtia elämäkerralliseen tutkimusotteeseen ja narratiivisen diskurssin tutkimusotteeseen. Elämäkerrallinen tutkimusote keskittyy siihen, mitä tarinoiden ja kertomusten taustalla tapahtuu, mistä jokin juonenkäännö johtuu ja miksi ihmiset toimivat kuten toimivat kerrotussa tilanteessa. Narratiivisen diskurssin tutkimusotteessa taas keskitytään tarinoihin pelkästään teksteinä. Tällöin ei lähdetä pohtimaan syitä tapahtumaketjujen takana, vaan tulkitaan sitä, miten todellisuutta rakennetaan

tutkittavissa teksteissä. (Heikkinen, 2018.) Tutkimuksessamme on nähtävissä piirteitä narratiivisen diskurssin tutkimusotteesta, sillä olemme kiinnostuneita siitä, miten lastenkirjoissa kuvataan opettajia sekä heidän suhdettaan oppilaisiin.

3.3 Aineiston keruu

Aineistoksemme valitsimme suosituimpien suomalaisten lasten- ja nuortenkirjojen koulunkäyntiin keskittyvät teokset 1990-luvulta nykypäivään. Käytimme valikoinnissa apuna Tuija Mäen vuonna 2021 ilmestynyttä teosta *Lasten ja nuorten jatko- ja sarjakirjat*, josta etsimme aineistomme kriteereihin vastaavia kirjasarjoja. Kriteerimme olivat seuraavat:

1. Kirjan tulee olla suomalaisen kirjoittajan kirjoittama.
2. Kirjasarjassa tulee olla julkaistu ainakin 2–3 kirjaa.
3. Vähintään yksi kirjasarjan kirjoista on selvästi kouluaiheinen.

Etsimme Mäen (2021) kirjasta *Lasten ja nuorten jatko- ja sarjakirjat* hakusanalla ”koulu” kaikki teokset, jotka vastasivat kriteereihimme. Aineistoksi saimme kattavan 25 kirjan kokoelman. Kaksi teosta valikoitui mukaan myös Mäen kirjan ulkopuolelta niiden julkaisuajankohdan vuoksi. Nämä teokset olivat vuonna 2022 ilmestyneet Timo Parvelan *Ella ja kaverit kansankynttilöinä* (2022) sekä Paula Norosen *Yökoulu ja järkyttävä jättizombi* (2022).

TAULUKKO 1. Teokset julkaisuvuoden mukaan

Teoksen nimi	Teoksen kirjailija (t)	Teoksen julkaisuvuosi
		1990-luku
Hullu luokka	Kaisa Ikola ja Minna Kulmala	1990
Ella ja kiristäjä	Timo Parvela	1995
Hullu luokka ja kadonneen opettajan arvoitus	Kaisa Ikola ja Minna Kulmala	1996
Heinähattu, Vilttitossu ja Iso Elsa	Sinikka Nopola ja Tiina Nopola	1997
Reuhurinteen ala-aste	Tuula Kallioniemi	1997
		2000-luku
Kukka Kaalinen koulutiellä	Sari Peltoniemi	2002

Ella Lapissa	Timo Parvela	2003
Koulu on kivaa, Konsta	Tuula Kallioniemi	2005
Risto Räppääjä ja Hilpuri Tilli	Sinikka Nopola ja Tiina Nopola	2005
Viivi Pusu ja kaverikaruselli	Tittamari Marttinen	2005
Weeti ja waraolympialaiset	Tuula Sandström	2005
Viivi Pusu ja lumottu luokkasormus	Tittamari Marttinen	2007
Rokkirehtori ja rämöpäät	Jukka-Pekka Palviainen	2007
		2010-luku
Karoliina ja lentävä reppu	Tuula Kallioniemi	2010
Konsta, talenttitähti	Tuula Kallioniemi	2011
Supermarsu ja kutistuva koulu	Paula Noronen	2011
Meidän luokka pipot vauhdissa	Tittamari Marttinen	2011
Heinähattu, Vilttitossu ja ärhäkkä koululainen	Sinikka Nopola ja Tiina Nopola	2013
Reuhurinne: hässäkkää ja hätähoujuja	Tuula Kallioniemi	2013
Ella ja kaverit karkaavat koulusta	Timo Parvela	2014
Allu ja salaperäinen opettaja	Jukka-Pekka Palviainen	2018
Allu ja kummituskartano	Jukka-Pekka Palviainen	2019
Supermarsu ja outo toveri	Paula Noronen	2019
		2020-luku
Ella ja kaverit kansankynttilöinä	Timo Parvela	2022
Yökoulu ja järkyttävä jättizombi	Paula Noronen	2022

Teosten julkaisuajankohdat jaottelimme neljän vuosikymmenen mukaan, ja jokaiselta vuosikymmeneltä on mukana vähintään kaksi teosta. 1990-luvulta viisi (5) kappaletta, 2000-luvulta kahdeksan (8) kappaletta, 2010-luvulta kymmenen (10) kappaletta ja 2020-luvulta kaksi (2) kappaletta. 2020-luvun teosten määrä on muita vähäisempi, sillä muutama 2010-luvun teos sijoittuu hyvin lähelle 2020-lukua.

TAULUKKO 2. Teokset kirjasarjoittain

Kirjailija (t)	Kirjan ja kirjasarjan nimi	Julkaisuvuosi
Kaisa Ikola	Hullu Luokka -sarja	
Kaisa Ikola ja Minna Kulmala	Hullu luokka	1990
	Hullu luokka ja kadonneen opettajan arvoitus	1996
Timo Parvela	Ella -sarja	
	Ella ja kiristäjä	1995
	Ella Lapissa	2003
	Ella ja kaverit karkaavat koulusta	2014
	Ella ja kaverit kansankynttilöinä	2022
Sinikka Nopola ja Tiina Nopola	Heinähattu ja Vilttitossu -sarja	
	Heinähattu, Vilttitossu ja Iso Elsa	1997
	Heinähattu, Vilttitossu ja ärhäkkä koululainen	2013
	Risto Räppääjä -sarja	
	Risto Räppääjä ja Hilpuri Tilli	2005
Tuula Kallioniemi	Reuhurinne -sarja	
	Reuhurinteen ala-aste	1997
	Reuhurinne: Hässäkkää ja hätähousuja	2013
	Konsta -sarja	
	Koulu on kivaa, Konsta	2005
	Konsta, talenttitähti	2011
	Karoliina -sarja	
	Karoliina ja lentävä reppu	2010
Sari Peltoniemi	Kukka Kaalinen -sarja	
	Kukka Kaalinen koulutiellä	2002
Tittamari Marttinen	Viivi Pusu -sarja	
	Viivi Pusu ja kaverikaruselli	2005
	Viivi Pusu ja lumottu luokkasormus	2007
	Meidän luokka -sarja	
	Meidän luokka pipot vauhdissa	2011
Tuula Sandström	Weeti -sarja	
	Weeti ja waraolympialaiset	2005
Jukka-Pekka Palviainen	Rokkirehtori -sarja	
	Rokkirehtori ja rämäpäät	2007
	Allu -sarja	
	Allu ja salaperäinen opettaja	2018
	Allu ja kummituskartano	2019
Paula Noronen	Supermarsu -sarja	

	Supermarsu ja kutistuva koulu	2011
	Supermarsu ja outo toveri	2019
	Yökoulu -sarja	
	Yökoulu ja järkyttävä jättizombi	2022

Kirjasarjoja on mukana yhteensä viisitoista (15) kappaletta ja ne ovat yhdeksän (9) eri kirjailijan kirjoittamat. Kaisa Ikolalta ja Minna Kulmalalta on mukana yksi (1) sarja, Timo Parvelalta yksi (1) sarja, Sinikka ja Tiina Nopolalta kaksi (2) eri kirjasarjaa, Tuula Kallioniemen kirjasarjoja on mukana kolme (3), Sari Peltoniemeltä yksi (1), Tittamari Marttisen kirjoittamia kirjasarjoja on listallamme kaksi (2), Tuula Sandströmiltä yksi (1), Jukka-Pekka Palviaiselta kaksi (2) ja Paula Noroselta kaksi (2) eri kirjasarjaa.

Tutkimuksessamme emme huomioi kirjailijoiden taustatietoja, kuten ikää tai sukupuolta, emmekä keskity millään tapaa heihin kirjailijoina. Sen sijaan tutkimme ainoastaan teosten tekstistä löydettäviä kuvauksia opettajakuvista ja opettaja-oppilassuhteesta ymmärtäen kuvausten olevan riippumattomia kirjailijoiden omista käsityksistä tutkimastamme aiheesta. Jätimme tutkimuksemme ulkopuolelle myös teosten sisältämät kuvat, sillä koimme niiden olevan yhdenmukaisia tekstissä mainittujen asioiden kanssa tuomatta mukaan juurikaan mitään uutta. Opettajahahmojen kuvauksia tutkiessamme emme myöskään erotelleen erikseen opettajahahmojen sukupuolta tai ikäjakaumaa aiheen rajaamiseksi.

TAULUKKO 3. Teosten opettajamäärät

Teoksen nimi	Opettajahahmojen määrä
Hullu luokka	kolme
Ella ja kiristäjä	yksi
Hullu luokka ja kadonneen opettajan arvoitus	kahdeksan
Heinähattu, Vilttitossu ja Iso Elsa	yksi
Reuhurinteen ala-aste	kaksi
Kukka Kaalinen koulutiellä	kaksi
Ella Lapissa	yksi
Koulu on kivaa, Konsta	yksi
Risto Räppääjä ja Hilpuri Tilli	yksi

Viivi Pusu ja kaverikaruselli	yksi
Weeti ja waraolympialaiset	kaksi
Viivi Pusu ja lumottu luokkasormus	yksi
Rokkirehtori ja rämäpäät	yksi
Karoliina ja lentävä reppu	yksi
Konsta, talenttitähti	yksi
Supermarsu ja kutistuva koulu	kaksi
Meidän luokka pipot vauhdissa	kaksi
Heinähattu, Vilttitossu ja ärhäkkä koululainen	yksi
Reuhurinne: hässäkkää ja hätähousuja	kaksi
Ella ja kaverit karkaavat koulusta	yksi
Allu ja salaperäinen opettaja	yksi
Allu ja kummituskartano	yksi
Supermarsu ja outo toveri	kaksi
Ella ja kaverit kansankynttilöinä	yksi
Yökoulu ja järkyttävä jättizombi	kolme

Teokset erosivat keskenään niissä kuvattujen opettajien määrien mukaan. Taulukkoon 3 on laskettu mukaan ainoastaan sellaiset opettajat, joita kuvattiin teoksissa tarpeeksi laajasti. Esimerkiksi sivulauseessa mainitut rinnakkaisluokan opettajat olemme jättäneet kokonaan taulukon ulkopuolelle, sillä heitä ei kuvattu yleensä sukunimeä tarkemmin. Suurimmassa osassa teoksista esiintyi vain yksi opettaja, mutta esimerkiksi Ikolan ja Kulmalan *Hullu luokka ja kadonneen opettajan arvoitus* teoksessa opettajia oli jopa kahdeksan kappaletta. Tätä selittää osaltaan teoksen sijoittuminen yläkouluun, jossa oppilailta on useimmissa oppiaineissa oma aineenopettajansa. Alakoulua käsittelevissä teoksissa oppilaita opetti useimmin vakituisesti vain yksi opettaja.

3.4 Aineiston analyysi

3.4.1 Sisällönanalyysi

Laadullisen aineiston analyysiin on lukematon määrä erilaisia analyysivaihtoehtoja. Näistä sisällönanalyysi on perinteisin, ja se sopii käytettäväksi useisiin tutkimuksiin (Puusa, 2020). Sisällönanalyysin voidaan katsoa toimivan joko sellaisenaan yksittäisenä metodina tai ajatella sen olevan jonkinlainen yläkäsite tai suurempi teoreettinen kehys erityyppisille tarkemmille

analyysitavoille (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kaikki sisällönanalyysin alle sijoittuvat analyysitavat noudattavat kuitenkin melko yleisesti samaa etenemiskaavaa. Ensiksi tutustutaan aineistoon ja luetaan se läpi tarkasti moneen kertaan. Tämän jälkeen pyritään pelkistämään aineistoa eli jätetään sieltä pois kaikki sellainen, mikä ei ole tutkimuksen tulosten kannalta olennaista. Sitten jaetaan aineisto pienempiin sisältöihin ja lopuksi tulkitaan. (Puusa, 2020.)

Sisällönanalyysissä aineiston pienempiin osiin jakaminen voi tapahtua esimerkiksi teemoittelun, tyypittelyn, luokittelun tai kategorisoinnin avulla. Teemoittelussa aineistosta pyritään nostamaan esille erilaisia tutkimuskysymysten kannalta olennaisia teemoja tai aiheita. Tarkoituksena on tutkia näiden teemojen esiintyvyyttä koko aineistossa ja samalla peilata niitä teoriaan. (Eskola & Suoranta, 1998.) Teemoittelua käytetään usein myös narratiivisen tutkimuksen analyysinä, sillä tekstiä on helpompi käsitellä erittelemällä sieltä esiin nousevia lauseita tai sitaatteja erilaisiin teemoihin (Puusa, 2020). Tyypittelyn taas voidaan ajatella olevan jatkumoa teemoittelulle; aineiston ryhmittelyä jatketaan etsimällä samankaltaisuuksia esimerkiksi juuri teemoittelulla saatujen aiheiden mukaisesti. Toisin sanoen pyritään muodostamaan aineistosta sellaisia erilaisia kokonaisuuksia, joiden voidaan nähdä kuuluvan samaan ryhmään ja noudattavan ryhmälle tyypillistä tapaa kuvata asioita. (Eskola & Suoranta, 1998.)

Aineistoa voidaan kuvata sisällönanalyysissä myös määrällisesti. Kun aineistoa on saatu jaoteltua erilaisiin ryhmiin, luokkiin tai teemoihin, voidaan laskea kunkin niistä yleistyvyyttä aineistossa. Voidaan tutkia mitä kategoriaa aineistossa ilmenee eniten tai mitä vähiten. Nouseeko jokin ilmiö esiin muita selvemmin tai onko jotain termiä käytetty muita vähemmän. (Eskola & Suoranta, 1998.)

Tutkimuksessamme analyysivaihe etenee sisällönanalyysin tavoin ensin jakamalla teoksista poimimamme huomiot isompiin kokonaisuuksiin eli teemoihin tai kategorioihin niiden samankaltaisuuksien perusteella. Tämän jälkeen analysoimme jokaista teemaa läpi tarkemmin ja mahdollisesti tyypittemme sen sisältämät pienemmät osiot omiksi osioikseen.

4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

4.1 Opettaja-oppilassuhde suomalaisissa lasten- ja nuorten kirjasarjoissa

Opettaja-oppilassuhteiden kuvaaminen oli aineistossamme monimuotoista ja teosten kesken vaihtelevaa. Muodostimme kuvausten pohjalta neljä kategoriaa, joita yhdistivät samankaltaisuudet suhteen kuvauksessa. Kukin kategoria esiintyi aineistossamme useammassa eri teoksessa. Kategorioiden yläkäsitteet ovat seuraavanlaiset: luokanhallinta, välittäminen/välinpitämättömyys, opettajan henkilökohtaisuus ja tasa-arvoisuus. Jotkin kategorioista ovat selkeärajaisempia kuin toiset, ja osa sopii vastaamaan myös toiseen tutkimuskysymykseemme eli kysymykseen aineistossa esiintyvistä opettajakuvista.

4.1.1 Luokanhallinta opettaja-oppilassuhteessa

Monessa teoksessa opettajat kuvattiin hieman hölmöinä, alemman asemansa hyväksyvinä ja auktoriteetin puutteeseen turhautuneina aikuisina. Heillä ei ollut keinoja muodostaa luokkaan sellaista ilmapiiriä, jossa vallitsisi molemminpuolinen kunnioitus. Sen sijaan luokassa riitti usein hälinää ja sekasortoa, eikä opettaja välttämättä jaksanut puuttua asiaan millään tavoin.

“Eevan kännykkä soi kesken tunnin. -Eeva, laita puhelin kiinni, opettaja Henkka Saksi pyytää salamana. -Kuinka monta kertaa minun pitää huomauttaa tästä asiasta! - Mutta... Eeva kiemurtelee ja vilkuilee kännykkää. Hän painaa vihreän luurin kuvaa. -Haloo, Eeva täällä...” (Marttinen, 2011, s. 9.)

”Muurahaiskarhu Lipsanen hakkasi karttakepillä pöytää ja huusi: -Hiljaa nyt ja rauhoittukaa! Mutta kukaan ei kuunnellut. -Ei tästä tule mitään, te olette ihan riehaantuneita, Muurahaiskarhu sanoi ja käveli kaikkien ihmetykseksi luokan takana olevaan isoon tarvikekaappiin. -Tulen sitten ulos kun olette rauhoittuneet.... Sehän sopi meille. Tanssimme pulpeteilla ja lauloimme uusimpia hittejä...” (Noronen, 2011, s. 20.)

Esimerkiksi Tittamari Marttisen teoksessa *Meidän luokka pipot vauhdissa* (2011) opettaja Henkka Saksi on moneen otteeseen huomauttanut oppilaille siitä, ettei

puhelimia ole hyväksyttävää käyttää tuntien aikana. Silti säännöistä piittaamattomat oppilaat esittelevät toisilleen uusia soittoääniä ja taustakuviaan sekä vastaavat puhelimeen oppitunnin aikana. Paula Norosen teoksessa *Supermarsu ja kutistuva koulu* (2011) ympäristöopin opettaja Muurahaiskarhu Lipsanen menettää viimeisetkin toiveenriipeensä luokan hallintaan saamisesta ja sulkee itsensä piiloon tarvikekaappiin. Kaisa Ikolan ja Minna Kulmalan *Hullu luokka* (1990) -teoksessa opettaja Lentävä Komeetta taas ei saa pidettyä luokkaansa kiinnostuneena opetuksesta – työrauhan säilymisestä puhumattakaan. Vain yksi oppilas kuuntelee tunneilla osallistuen opetukseen aktiivisesti.

Kaikissa teoksissa luokanhallintataidot eivät kuitenkaan olleet puutteellisia. Muutamissa tapauksissa opettajan luokanhallintataidot olivat jopa esimerkillisiä ja niitä korostettiin tekstissä muun muassa sääntöjen noudattamisella. Sinikka ja Tiina Nopolan kirjassa *Heinähattu, Vilttitossu ja ärhäkkä koululainen* (2013) oppilaat toimivat useimmiten sääntöjen mukaisesti, ja esimerkiksi jokainen koulupäivä alkaa yhteisellä huomenen toivotuksella. Ikolan ja Kulmalan *Hullu luokka* (1990) -teoksessa hiljaisuuden vaatiminen ja kurinpito ovat yhteistä kaikille opettajille, mutta keinot ja niiden toimivuus vaihtelevat. Tuula Sandstömin kirjassa *Weeti ja waraolympialaiset* (2005) mainitaan opettajan etukäteen miettimä istumajärjestys työrauhan ja eriyttämisen kannalta osana luokanhallintaa.

Kokonaisuudessa opettajien auktoriteettia, luokanhallintaa ja sitä edistäviä toimia kuvattiin silti melko vähän tai ne kuvattiin tehottomina. Tuula Kallioniemen *Reuhurinteen ala-aste* (1997) ja *Hässäkkää ja hätähousoja* (2013) -romaanien kerronnassa jopa hypättiin lähes kokonaan yli tilanteista, joissa opettaja puuttui oppilaiden käytökseen. Nopoloiden *Heinähattu ja Vilttitossu* -sarjan opettajilla taas oli hetkittäin vaikeuksia pitää villit pikkuoppilaat hallinnassaan. Kuvaus keskittyi lähinnä oppilaiden riehumiseen, ja opettajien kiellot ja kehotukset sivuutettiin oppilaiden toimesta. Samaan aikaan opettajat olivat oppilailleen tuki ja turva, jota kuunneltiin tiukan paikan tullen. Sari Peltoniemen (2002) *Kukka Kaalinen koulutiellä* -romaanissa opettaja nähtiin jopa mahdollisena suojelijana, joka voisi puuttua kiusaamiseen sellaista huomatessaan auktoriteettinsa kautta. Näissä opettajakuvissa olikin samoja piirteitä kuin Uusikylän (2006) ajatuksissa

opettajasta välittävänä, turvallisena ja luotettavana aikuisena, jotka hän listaa osaksi onnistuneen opettaja-oppilassuhteen vaatimuksia.

Luokanhallinnan voisi siis kuvata olleen teoksissa melko kaksijakoista: valta oli joko opettajalla, jolloin opetus oli opettajajohtoista ja opettaja oppilaiden kunnioittama, tai valta oli oppilaiden käsissä, jolloin opettaja ja opetus usein kärsi myös arvostuksen puutteesta. Sutelan (2022) mukaan valta-asetelmalla onkin keskeinen osa opettaja-oppilassuhteessa ja luokanhallinnan takaamisessa. Opettajan valta-asetelma edesauttaa luokan sääntöjen noudattamista, ja opettaja on sitä oikein käyttäessään oikeutettu oppilaiden luottamuksen ja arvostuksen saamiseen. (Sutela, 2022.) Useimmiten toimiviksi kuvatut luokanhallinta-tilanteet muodostuivat perinteisen luokahuonevuorovaikutusmallin mukaisesti, jossa opettaja ohjeisti ja oppilaat vastasivat kysymyksiin viittaamalla. Tilanteet, joissa esiintyi luokanhallinnan ongelmia, olivat usein sellaisia, joissa opettajalla ei ollut auktoriteettia suhteessa oppilaisiinsa. Auktoriteetin puuttuessa ei myöskään yhteisten pelisääntöjen noudattaminen välttämättä onnistu, joten opettajan tulee ansaita auktoriteetti itselleen luokanhallinnan onnistumiseksi, sillä nykyisin auktoriteetin alistussuhteen nähdään perustuvan vapaaehtoisuuteen (Eväsoja & Keskinen, 2005).

Joissain teoksissa otettiin myös kantaa entisajan luokanhallintakeinoihin. Esimerkiksi Sari Peltoniemen (2002) *Kukka Kaalinen koulutiellä* -kirjassa eläkeikäisellä Filunkiuksella on oletus siitä, että opettaja rankaisisi häntä myöhästymisestä nurkassa seisottamisella tai raipaniskuilla. Nopoloiden *Heinähattu, Vilttitossu ja ärhäkkä koululainen* (2013) kirjassa taas on eräs kohta, jossa poliisisetä muistelee omaa kouluaikaansa:

”Ei ennen vanhaan sellaista suvaittu. Opettaja löi karttakepillä sormille, jos oli ankaralla päällä. Ja kun se oli oikein kiukkuinen, se antoi tukkapöllyä. Ja lauantaina me istuimme jälki-istunnossa, jos olimme puhuneet tunnilla äänekkäästi.” (Nopola & Nopola, 2013, s. 24.)

Näissä tapauksissa luokanhallintakeinoiksi nähtiin kuuluvaksi kurittamisen keinot, jolloin oppilaiden tottelemisessa ei ole kyse vapaaehtoisen auktoriteettiaseman hyväksymisestä. Ennen vanhaan auktoriteetti nähtiin pikemminkin käskyvaltana, joka perustui pakkoon ja kyseenalaistamattomuuteen (Eväsoja & Keskinen, 2005). Luokanhallintataitojen ja auktoriteetin nykytilanteen nähdään nykypäivänä olevan kytköksissä opettajan haluun olla eettinen, välittävä

ja oikeudenmukainen kasvattaja (Harjunen, 2002). Karjalaisen (2001) mukaan kirjallisuudessa onkin nähtävissä muutoksia kunkin aikakauden kasvatusihanteiden ja -tavoitteiden mukaisesti, minkä voi nähdä myös tässä aineistostamme nostetussa vastakkainasettelussa. Muutos on huomattavissa myös lasten ja aikuisten rooleissa. Nykypäivänä lapset kuvataan usein kirjojen pääroolissa, kun taas varoittavat ja kieltoja asettavat aikuiset eivät saa enää kovinkaan paljoa palstatilaa. (Karjalainen, 2001.) Huomasimme tämän myös omassa aineistossamme, jossa oppilaat olivat pääosin tarinoiden ja kuvattujen opettaja-oppilassuhteiden keskipisteessä, ja opettajahahmot kieltoineen ja mahdollisine kurinpidollisine toimineen jätettiin usein vähemmälle huomiolle.

4.1.2 Välittäminen ja välinpitämättömyys opettaja-oppilassuhteessa

Osassa aineistomme teoksista opettajat sivuuttivat oppilaidensa huolen, kiusaamistilanteet tai esimerkiksi oppilaiden poissaolon tunneilta merkittävän usein. Monesti opettajat huomasivat asiat vasta, kun jotain pahaa oli jo ehtinyt tapahtumaan. Peltoniemen teoksessa *Kukka Kaalinen koulutiellä* (2002) opettaja Marja Nieminen kiinnittää huomiota Kukka Kaalisen nimittelyyn vasta jälkikäteen oppilaiden hihitellessä keksimälleen nimimuunnokselle. Kallioniemen teoksessa *Reuhurinteen ala-aste* (1997) opettaja Aapeli Käki taas ei huomaa yhden oppilaansa hätätilaa vaatteiden katoamisen takia, vaan keskittyy nokkahuilutunnin aloittamiseen muiden oppilaiden kanssa. Nopoloiden teoksessa *Heinähattu, Vilttitossu ja Iso Elsa* (1997) opettaja ei huomaa Vilttitossun koulusta lintsaamista, vaikka se toistuu useina peräkkäisinä päivinä. Norosen *Supermarsu ja outo toveri* (2019) -kirjassa opettaja ei puutu millään tavoin Simon kiusaamiseen, vaikka oppilaat vielä erikseen häntä siitä informoivat.

“[--] Simolla ei ollut itku kaukana. -Ja kaiken lisäksi Simolla on niin pieni pyörä. Nyt kaikki remahtivat nauramaan. Minä en enää kestänyt. -Opettaja, miksi sinä annat Anteron olla noin ilkeä Simolle?! Opettaja katsoi minua. -Syöpäs nyt kääryleesi Emilia, että päästään kulttuurikeskukseen. En syönyt. -Vastaa miksi? Etkö oikeasti huomaa mitään? Opettaja meni ihan punaiseksi. -Nyt hiljaa! Ja kuulkaas nyt. Ei silmälasit ketään mihinkään sytytä. Ja jos jollain on pieni pyörä, niin mitä sitten. Minä kihisin sisältäpäin. Miten ihmeessä opettajat olivat välillä tuollaisia nössöjä, etteivät puuttuneet mihinkään!” (Noronen, 2019, s. 37.)

Vaikka Simoon kohdistettu kiusaaminen on kerronnassa ilmiselvää, ei opettaja reagoi siihen mitenkään, vaan vaihtaa puheenaiheen takaisin ruokailemiseen.

Siljanderin (2014) mukaan opettajan välinpitämättömyys oppilaitaan kohtaan vähentää oppilaiden turvallisuuden tunnetta sekä ajatusta siitä, että opettajan olisi aikuinen, johon voi aina luottaa ja tukeutua tilanteessa kuin tilanteessa. Opettajan välinpitämättömyyden kuvaaminen monessa teoksessa saakin miettimään pedagogisen suhteen toimivuutta. Jos välittämisen kuvataan puuttuvan monissa eri tilanteissa, voidaanko tällöin enää puhua toimivasta opettaja-oppilassuhteesta? Mielestämme ei voi. Tällöin Hellströmin (2010) peräänkuuluttama opettaja-oppilassuhteen keskeisin tekijä eli kohtaaminen jää puuttumaan, eivätkö oppilaat tule nähdyksi ja kuulluksi oman hätänsä, tarpeidensa ja asioidensa osalta.

Tämän välinpitämättömyyden vastakohtana aineistossa on kuitenkin huomattavissa runsaasti välittämistä. Esimerkiksi Peltoniemen kirjassa *Kukka Kaalinen koulutiellä* (2002) opettaja puuttuu lopulta oppilaiden väliseen kiusaamistilanteeseen nostamalla esille erilaisia esimerkkejä asioista, joita ei kannata vaihtaa, vaikka joku niitä pilkkaisikin. Timo Parvelan teoksessa *Ella Lapissa* (2003) niin opettajan välttäminen oppilaistaan kuin oppilaidenkin välittäminen opettajastaan kuvataan erityisen suorasti monissa eri tilanteissa.

“Toisin kuin liukuhihna, minä olen täällä pelkästään lapsia varten, ja nyt yksi minun lapsistani on mennyt liukuhihnan mukana tuosta aukosta, sanoi opettaja.” (Parvela, 2003, s. 6.)

“Me ihailimme opettajaa. Opettaja oli taitava. Opettaja oli nero. Opettaja oli meidän oma Nerolando da Vinskimme.” (Parvela, 2003, s. 94.)

Opettaja kuvailee lapsia ikään kuin omiksi lapsikseen, minkä tulkitsemme välittämiseksi. Oppilaiden puolelta välittäminen näkyy myös opettajan ihailuna sekä opettajan ajattelemisena juuri heidän omana opettajanaan. Välittämisellä on suuri merkitys pedagogisen suhteen eli opettaja-oppilassuhteen sisäisessä toimivuudessa. Siljanderin (2014) mukaan pedagoginen suhde tulee nähdä inhimillisenä vuorovaikutussuhteena, ja inhimillisyyteen kuuluu osaaminen asettua suhteen toisen osapuolen asemaan. Kokonaisuudessaan välittämistä oli aineistomme teoksissa huomattavasti enemmän kuin välinpitämättömyyttä, mikä viestii myös hyvää opettaja-oppilassuhteen osalta.

“Opettaja oli tosi jalo ja herkkä ihminen. Hän oli valmis pakenemaan, vaikka ei saisi enää koskaan joululahjoja. Hän oli valmis uhraamaan sekä omat että lapsensa joululahjat pelastaakseen meidät.” (Parvela, 2003, s. 53.)

”Työt juoksivat täyttä päätä opettajan luokse ja halasivat häntä.” (Palviainen, 2019, s. 43.)

Läheisyyden ja välittämisen kuvaamisessa oli myös paljon eroja teosten välillä. Joissain teoksissa välittämistä kuvattiin oppilaiden puolesta uhrautumisena, sanoin tai halaamisen kaltaisten eleiden kautta. Toisissa teoksissa läheisyyttä ja välittämistä kuvattiin reilujen sääntöjen, kannustamisen ja auttamisen kautta. Näin oli esimerkiksi Kallioniemen teoksessa *Koulu on kivaa Konsta* (2005). Joissain teoksissa läheisyyttä korostettiin oppilaiden tunnepurkausten, kosketuksen tai yhteen hiileen puhaltamisen kuvauksella kuten esimerkiksi Parvelan *Ella Lapissa* (2003) teoksessa tai Parviaisen kirjassa *Allu ja kummituskartano* (2019). Norosen kirjassa *Yökoulu ja jättizombi* (2022) kuvataan myös läheistä opettaja-oppilassuhdetta ja yhteistyötä niin oppilaiden, opettajien kuin koko yhteisön kanssa, kun koko koulu koittaa saada kiinni karannutta hirviövauvaa.

Usein alakoulun elämää kuvaavissa teoksissa opettajan ja oppilaan välistä suhdetta luonnehdittiin läheiseksi ja lämpimäksi eli molemminpuolisen välittämisen mukaisesti. Sellaisissakin teoksissa, joissa opettaja-oppilassuhteen kuvaaminen jäi melko minimalistiseksi, oli havaittavissa läheisyyttä ja molemminpuolista välittämistä. Yläkoulua kuvaavissa Ikosen *Hullu luokka* -sarjan teoksissa suhteen läheisyys taas riippui enemmän opettajan henkilöllisyydestä kuin oppilaiden suhtautumisesta yleisesti opettajiin. Toisten opettajien kanssa suhde saattoi olla todella hankala, mutta toisten opettajien kanssa suhde toimi paremmin ja oli läheisempi. Se tuo näkyväksi opettaja-oppilassuhteen henkilökohtaisuuden, sillä suhde rakentuu aina opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa kahden aktiivisen toimijan välille (ks. Hämäläinen 2017).

4.1.3 Opettajan henkilökohtaisuus opettaja-oppilassuhteessa

Monissa aineistomme teoksissa korostui oppilaiden näkemys opettajasta pelkästään ammatin näkökulmasta. Monesti oppilaat yllättyivät huomattessaan opettajien olevan ihmisiä myös opettajaroolinsa ulkopuolella, ja että heillä on myös koulun ulkopuolinen elämä omine kiinnostuksenkohteineen, ihmissuhteineen ja unelmineen. Esimerkiksi Marttisen kirjassa *Viivi Pusu ja lumottu luokkasormus* (2007) päähenkilö Viivi on pienenä ajatellut opettajan

asuvan koululla. Parvelan *Ella ja kaverit karvaavat koulusta* (2014) -teoksessa oppilaat taas eivät oikein ymmärrä opettajansa henkilökohtaisia rajoja, vaan häiritsevät häntä useasti myös kouluajan ulkopuolella.

“Varmalla oli tosiaan oma elämänsä koulun ulkopuolella. Minua nauratti, että olin pienenä kuvitellut opettajan asuvan koululla ja nukkuvan yöt meidän luokassa. Arvelin, että hän vetäisi luokan kaapista iltaisin retkivuoteen ja kävisi siihen nukkumaan. Aamulla hän menisi suihkuun ja meikkaisi jumppasalin pukuhuoneessa.” (Marttinen, 2007, s. 161.)

“Oli kiinnostavaa huomata, että opekin oli ihminen. Hieman yksinäinen tosin.” (Marttinen, 2007, s. 161.)

“Luekaa lukukirjasta kertomus “Opettajallakin on oma elämä” ja pysykää kaukana naulakoista ja vaatekaapeista.” (Parvela, 2014, s. 76.)

Suurimmassa osassa teoksista opettaja ei ole oppilaille entuudestaan tuttu koulun ulkopuolelta, mutta poikkeuksiakin löytyi. Esimerkiksi Kallioniemen *Reuhurinteen ala-aste* -kirjoissa oppilaat törmäävät opettajaansa usein myös vapaa-ajallaan, ja opettaja vaikuttaa olevan oppilaille melko läheinen. Hänen elämästään koulun ulkopuolella tiedetään jonkin verran, ja hänet on totuttu näkemään kylällä myös koulupäivien jälkeen. Opettaja ei vaikuta häiriintyvän siitä, että oppilaat tietävät hänen yksityisasioistaan. Jukka-Pekka Palviaisen kirjassa *Allu ja kummituskartano* (2019) opettajan papukaija on hoidossa yhdessä oppilaista, mikä myös kuvaa heidän suhteensa muotoa koulun ulkopuolisessa elämässä. Tällöin opettaja ja oppilaat ovat selvästi tuttuja keskenään vapaa-ajallakin.

Usein oppilaiden tietämättömyys opettajan henkilökohtaisesta elämästä näkyi osassa teoksista ymmärtämättömyyden lisäksi korostuneena kiinnostuksena opettajan vapaa-aikaa ja omaa elämää kohtaan. Osassa teoksista oppilaat ovat todella kiinnostuneita esimerkiksi opettajan rakkauselämästä. Siihen puuttuminen nousi keskeiseksi aiheeksi muutamassa teoksessa: Palviaisen kirjassa *Rokkirehtori ja Rämöpäät* (2007) oppilaat luovat opettajalleen deitti-ilmoituksen, jotta hän löytäisi itselleen sopivat puolison. Ikolan ja Kulmalan *Hullu luokka* (1990) -teoksessa oppilaat ovat kiinnostuneita opettaja Kurt Mullerin ja koulunkäynninohjaajan mahdollisesta rakastumisesta, jonka tapahtumisessa he myös pyrkivät avustamaan. Parvelan romaanissa *Ella ja kaverit karvaavat koulusta* (2014) oppilaat taas viettävät vapaa-aikaansa

salaisessa tapaamispaikassaan opettajan takapihalla, josta he pystyvät tarkkailemaan, mitä opettajan kotona tapahtuu.

“Opettaja oli jostain kumman syystä siirtänyt meidän salaisen tapaamispaikkamme liiterinsä taakse. Liiterin takaa me emme enää nähneet suoraan opettajan olohuoneeseen. Se ei kuitenkaan haitannut, sillä yksi meistä päivysti aina liiterin portailla ja raportoi, mitä opettajan kotona tapahtui. Meistä oli tärkeää tietää, että opettajalla ja hänen perheellään oli kaikki hyvin.” (Parvela, 2014, s. 13.)

Yksityisyyden loukkaamisen taustalla vaikuttaa olevan kuitenkin hyvä tarkoitus, sillä oppilaat tarkkailevat opettajan kotia varmistaakseen opettajan ja hänen perheensä voivan hyvin. Useissa aineistomme teoksissa oppilaat myös huolestuvat herkästi, jos opettaja käyttäytyi tavoistaan poikkeavasti tai oli esimerkiksi poissa koulusta ilman oppilaiden tietämää syytä. He saattoivat alkaa selvittää asiaa ja sotkeutua entistä enemmän opettajan yksityiselämään. Tämä oli yleistä etenkin Parvelan *Ella ja kaverit* -kirjoissa. Useat niistä alkavat tilanteesta, jossa opettaja käyttäytyy oppilaiden mukaan kummallisesti tai oudosti. Oppilaat kokevat velvollisuudekseen selvittää, mistä on kyse samalla valmistautuen pelastamaan opettajan mahdollisesta hädästä.

Samankaltaisia esimerkkejä löytyy myös aineistomme muista teoksista: Kallioniemen teoksessa *Reuhurinteen ala-aste* (1997) oppilaat hämmentyvät opettajansa Aapeli Käen sairastumisesta, joka saa oppilaat epäilemään ja selvittämään, onko opettajalle sattunut jotakin. Ikolan kirjassa *Hullu luokka ja kadonneen opettajan arvoitus* (1996) oppilaat luovat mitä vilskeimpiä teorioita siitä, miksi sijainen ei saavukaan paikalle. Peltoniemen *Kukka Kaalinen koulutiellä* (2002) -teoksessa oppilaat uskovat opettajan olevan kaapattu, kun hänellä onkin poikkeavan väriset kynnet ja hän haisee kummalliselta.

Opettajan henkilökohtaisen tilan ja elämän ymmärtämättömyydellä sekä henkilökohtaisiin asioihin sekaantumisella voisi ajatella olevan yhteys 1960-luvulla vaikuttaneeseen käsitykseen ”kyläkoulunopettajasta”. Tuolloin varsinkin maaseuduilla opettajat saattoivat todella asua kouluilla, ja heidät nähtiin opettajan roolissa usein vapaa-ajallaankin (Säntti, 2003). Vaikka opettajan roolin nähdään muuttuneen 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen jälkeen ”kyläkoulunopettajasta” ja mallikansalaisuuden perikuvasta kohti tavallista työssä käyvää ihmistä (ks. esim. Säntti, 2003), voidaan huomata, että menneisyyden ajattelutapa näkyy edelleen monessa aineistomme teoksista.

Opettaja-oppilassuhteen kuvauksen voidaan siten katsoa jakautuvan aineistomme kirjoissa kahtia: kouluinstituution sisäisen ja koulun ulkopuolisen opettaja-oppilassuhteen kuvaamiseen, jotka toisinaan limittyvät opettajan henkilökohtaisen elämän sekoittuessa opettajan roolin kanssa.

4.1.4 Tasa-arvoisuus opettaja-oppilassuhteessa

Aineistossamme näkyi myös vaihtelua siinä, miten opettaja suhtautui eri oppilaisiinsa. Tällöin opettaja-oppilassuhde saattoi näyttäytyä hieman erilaisena eri henkilöhahmojen osalta samankin teoksen sisällä. Joissakin teoksissa opettajat suosivat toisia oppilaita muiden yli. Tämä näkyi esimerkiksi Sandströmin *Weeti ja waraolympialaiset* (2005) kirjassa, jossa opettaja suosii Weetin ideoita muita enemmän. Opettajat saattoivat myös muodostaa melko pysyviä mielikuvia oppilaistaan. He eivät siten meinanneet uskoa, jos oppilas käyttäytyikin heidän mielikuvistaan poikkeavalla tavalla. Näin käy esimerkiksi Nopoloiden *Heinähattu, Vilttiossu ja ärhäkkä koululainen* (2013) -kirjassa, jossa opettaja ei ole uskoa Heinähatun huonoa käytöstä, sillä yleensä hän toimii mallioppilaan tavoin ja opettaja pitää häntä luokan kilteimpänä tyttönä.

Opettajien tavoin myös oppilaat suhtautuivat vaihtelevasti opettajiinsa ja muodostivat heistä melko pysyviä mielikuvia aineistossamme. Toisen opettajan tunnilla hyvin käyttäytyvät oppilaat saattoivat toisaalla koetella jonkun muun opettajan hermoja. Tämä näkyy aineistossa etenkin sijaisista puhuttaessa sekä lkolan yläkouluelämää kuvaavissa *Hullu luokka* -sarjan teoksissa, joissa oppilailla on hyvin erilainen suhde eri opettajiin. Matematiikan opettaja Lentävä Komeetta toimii heille hivin lähteenä ja häntä pilkataan hyvin avoimesti. Luokanvalvojalleen Aliisalle oppilaat taas ovat kuin enkeleitä, ja saksanopettaja Kurtin kohtelu taas vaihtelee tyttöjen ja poikien välillä. Usein oppilaat ajattelevat muodostamiensa mielikuvien kuvaavan lähes opettajan koko persoonaa, mikä selittää myös osaltaan aiemmin mainittua oppilaiden järkyttymistä opettajan käyttäytyessä heidän odotustensa vastaisesti.

Oppilaiden käyttäytymisen vaihtelu eri opettajien kohdalla saattaa olla yhteydessä persoonallisuuksien yhteensopivuuteen sekä kunkin opettajan auktoriteettiin ja ryhmänhallintataitoihin. Ihmisten väliset vuorovaikutussuhteet ovat aina henkilökohtaisia, joten myös opettaja-oppilassuhde koetaan

subjektiivisesti. Opettaja ei kuitenkaan koskaan saisi osoittaa eriarvoista suhtautumista oppilaisiinsa vaan hänen tulisi kohdella jokaista tasapuolisesti ja tasa-arvoisesti. Opettajalta odotetaan oppilastuntemusta ja huolehtimista siitä, että jokainen oppilas, lähtökohdistaan huolimatta saa tasa-arvoista opetusta ja opinnoissaan menestymistä (ks. Vuorikoski, 2003). Tämä toteutui suurimmassa osassa aineistomme teoksista, mutta ei kaikissa. Toisinaan teokset nostivat esille oppilaiden hyvin kipeitä kokemuksia opettajan epätasa-arvoisuuden tai ennakkoluulojen aiheuttamista väärinkäsityksistä tehden näkyviksi usein näkymättömiin jääviä aiheita.

4.2 Opettajakuvat suomalaisissa lasten- ja nuorten kirjasarjoissa

Aineistostamme oli löydettävissä hyvin moninaisia opettajakuvia. Ne vaihtelivat niin syvyytensä kuin välittämänsä kuvauksen osalta ääripäästä toiseen. Teosten opettajahahmot jäivät kuitenkin itsessään melko litteiksi, sillä ne eivät kehittyneet ollenkaan tai juuri ollenkaan teosten sisällä. Opettajien sisäistä elämää ja tietoisuutta kuvattiin niukasti ja opettajahahmot esitettiin usein melko yksipuolisesti tai jotakin piirrettä selvästi korostaen. Opettajakuvien moninaisuutta lisäsi se, että eri teokset ja opettajahahmot korostivat hieman erilaisia piirteitä, jolloin niiden opettajakuvat erosivat myös toisistaan. Opettajat näyttäytyivät moninaisena joukkona, jonka opettajakuvissa oli paljon vaihtelua.

4.2.1 Opettajakuvien syvyys

Suppeimmiksi opettajakuvat jäivät teoksissa, joissa opettajahahmot esitettiin lähinnä taustahenkilöitä tai hyvin karikatyyrimaisina tai allegorisina henkilöhahmoina. Tällöin opettajat kuvattiin vain yhden tai kahden hallitsevan piirteensä kautta. Litteiksi jäivät opettajahahmot tunnisti opettajiksi lähinnä opettajanimityksen tai perinteisenä pidetyn luokkahuonevuorovaikutuksen kautta. Tämänkaltaisia opettajakuvia edustivat esimerkiksi Nopoloiden *Heinähattu, Vilittossu & ärhäkkä koululainen* (2013) -kirjan Lumikkia muistuttava opettaja, Palviaisen *Allu*-sarjan opettaja ja Kallioniemen teoksen *Karoliina ja lentävä reppu* (2010) opettaja Juho Marjanen.

Vastaavasti toisessa ääripäässä opettajat esitettiin hieman pyöreämpinä, moniulotteisempina ja inhimillisinä henkilöihahmoina. Tällöin henkilöihahmojen kuvauksessa korostui Phelanin (2022) mimeettinen komponentti eli kuvatun hahmon ihmisenkaltaisuus, joka näkyi esimerkiksi opettajahahmon tunteiden, kokemusten ja ajatusten kuvaamisena osana kerrontaa ulkoisten ominaisuuksien ja toiminnan rinnalla. Kaikista moniulotteisin opettajakuva oli Palviaisen (2007) *Rokkirehtori ja rämöpäät* teoksessa, jossa kerronta keskittyy kuvaamaan hetkittäin myös opettajan omaa henkilökohtaista elämää. Tämän lisäksi opettajan henkilökohtaista elämää kuvataan myös hieman Kallioniemen *Reuhurinne*-sarjan opettaja Aapeli Käen osalta ja Sandströmin *Weeti ja waraolympialaiset* (2005) -romaanin opettajahahmo Tanja Kääriäisen tapauksessa. Näissä kaikissa teoksissa opettaja oli yksi päähenkilöistä, mikä nousi korosteiseksi aineistossamme, jossa suurin osa opettajahahmoista jäi sivu- tai taustahenkilön rooliin.

4.2.2 Opettajakuvat nimitysten ja ulkonäön osalta

Opettajan henkilökohtaisen elämän ja hänen omien ajatustensa kuvaus oli harvinaista, mikä siirsi huomion opettajan ulkoisiin ominaisuuksiin ja toimintaan sekä muiden ihmisten käsityksiin opettajasta. Useimmat teokset keskittyivät kuvaamaan opettajia vain koulukontekstissa, jolloin opettajan henkilökohtainen identiteetti jäi täysin näkymättömiin.

” Meitä jännitti enemmän kuin koskaan, sillä me emme tienneet edes opettajan nimeä. Itse asiassa emme tienneet, oliko hänellä nimeä. Ehkä hän oli pelkkä opettaja vähän niin kuin Mustanaamiokin on pelkkä Mustanaamio.” (Parvela, 2022, s. 32.)

Opettajaa ei välttämättä tunnettu kovin hyvin tai hänet nähtiin pelkkänä opettajana ihmisen sijaan, jolloin häntä saatettiin kutsua vain opettajaksi kiinnittämättä huomiota hänen omaan nimeensä tai persoonallisuuteensa. Yhdeksi yleiseksi opettajakuvia jakavaksi elementiksi tulkitsimmekin oppilaiden tavan kutsua opettajaansa joko kokonimellä tai erilaisilla lempinimillä. Kutsumatavat vaihtelivat paljon teoksesta toiseen, mutta säilyivät pitkälti ennallaan aina koko teoksen läpi.

Kokonimen käyttäminen oli yleisintä, ja opettajat esiteltiin teoksissa usein niin etu- kuin sukunimellä. Esimerkiksi Kallioniemen *Reuhurinne*-sarjan opettaja Aapeli Käki esiintyy kirjasarjassa aina kokonimella. Useimmiten nimet olivat perinteisiä suomalaisia nimiä tai teoksen omalle tyylille uskollisia nimiyhdistelmiä, kuten Norosen *Supermarsu*-sarjan opettajahahmot Leena Lahna ja Muurahaiskarhu Lipsanen. Valtaosassa aineistomme teoksissa opettaja esiteltiin kokonimella, ja oppilaille oli olennaista tietää ja kertoa opettajan sukunimi ikään kuin todistaakseen tuntevansa opettajansa.

” – Onko sinulla mukava opettaja? Isonapa uteli. – On, kamalan mukava. Sen nimi on Pyllykkä. – Onpas harvinainen nimi! – Sen sukunimi on Ankkanen, Vilttitossu jatkoi. – Pyllykkä Ankkanen, Isonapa ihmetteli.” (Nopola & Nopola, 2013, s. 24.)

Vaikka Vilttitossu ei muista opettajansa nimeä oikein ja tulee vahingossa keksineeksi tälle lempinimen, poliisi Isonapa pitää hänen puheitaan uskottavina Vilttitossun tietäessä opettajan kokonimen. Myöhemmin kirjassa Annukka Pylkkänen ei ole kovin mielissään kiertämään lähteneestä lempinimestään, joka on kovaa vauhtia vakiintumassa oppilaiden käyttöön ja muodostumassa siten osaksi hänen opettajakuvaansa. Aineistossamme opettajien nimet ja etenkin lempinimet olivat usein kiinteä osa opettajakuva, sillä niiden kautta saatettiin viestiä suhtautumista opettajaan, hänen asemaansa yhteisössä tai kuvata jotakin hänelle ominaista piirrettä. Esimerkiksi Palviaisen *Rokkirehtori ja Rämäpäät* (2007) -romaanissa opettajaa kutsutaan Rehtoriksi, sillä hän on koko koulun ainoa opettaja. Ikolon *Hullu luokka* -sarjassa taas osalla opettajista on vakiintuneet lempinimet, jotka kuvaavat samalla oppilaiden suhtautumista heihin. Sputnikiksi kutsuttua sijaista oppilaat pitävät alussa erikoisena, pelottavana ja epäinhimillisenä, mitä nimi korostaa entisestään. Lentävä Komeetta nimellä kulkeva matematiikan opettaja sen sijaan on saanut nimensä pyöreästä ulkonäöstään, vaikka lempinimi heijastelee myös oppilaiden huvittunutta suhtautumista opettajaansa.

”Musiikinopettajamme Leena Lahna tuli luokkaan. Hänellä oli vaaleansävyinen mekko ja samansävyinen neulepaita. Me pidimme hänestä, vaikka hän onkin vähän tylsimys.” (Noronen, 2011, s. 6.)

Opettajista puhuessaan aineistomme oppilaat päätyivät usein keskittymään opettajan mukavuuden lisäksi hänen ulkonäkönsä, jonka teoksissa ajatellaan toisinaan viestivän myös opettajan persoonallisuudesta, moraalista tai kyvystä hoitaa ammattivelvollisuutensa. Opettajat esitettiin useimmiten huoliteltuina ja siisteinä, mutta monesti jonkin tietyn piirteen myötä määrittyvinä henkilöhahmoina. Opettajan ulkonäkö ja ulkoinen olemus nousivatkin toisinaan korosteisiksi opettajakuvien näkökulmasta. Esimerkiksi Parvelan teoksessa *Ella ja kiristäjä* (1995) ulkonäön ajatellaan viestivän opettajan luonteesta: ”Minä epäilen liikunnanopettajaa, sillä hän on kalju. Kiristäjät ovat usein kaljuja ja isoja.” (Parvela, 1995, s. 29). Nopoloiden kirjassa *Heinähattu ja Vilttitossu ja ärhääkkä koululainen* (1995) taas keskeiseksi nousee opettajan Lumikkia muistuttava ulkonäkö, jonka kautta opettaja tulee nähdyksi läpi koko teoksen.

Sandströmin *Weeti ja waraolympialaiset* (2005) -teoksessa opettaja Tanja Kääriäisen lihavuus nousee esille useita kertoja, ja sen kautta selitetään opettajan halua välttää totista kilpailua ja suorittamista liikunnantunneilla. Vastaavasti toisen koulun opettajan Ensio Majurin kuria ja voittamista korostava asenne näkyy myös hänen omassa pukeutumisessaan kisamerkkeinä ja jämpinä olemuksena. Ulkonäkö toimii ikään kuin vahvistuksena opettajan ideologisille ajatuksille. Tämä vankistaa omalta osaltaan hahmosta välittyvää opettajakuvaa luoden siitä karikatyyrisemmän korostamalla selvästi jotakin piirrettä muiden yli.

4.2.3 Opettajakuvat suhteessa yhteiskuntaan

Kokonaisuudessaan aineistomme opettajakuvat antoivat käsityksen opettajasta yhteiskunnallisesti luotettavana ja luotettuna toimijana. Useissa opettajahahmoissa ja niiden välittämässä opettajakuvissa korostui kuitenkin kritiikki jotakin ajan ilmiötä tai opettajan toimintatapaa kohtaan. Opettajakuvissa oli myös nähtävissä jonkin verran ideologisia ja arvoihin perustuvia elementtejä. Ne esitettiin usein karikatyyrimaisten tai allegoristen henkilöhahmojen kautta, jotka rakentuvat lähinnä yhden ominaisuuden tai piirteen liioittelun varaan (ks. Rimmon-Kenan, 1991). Näiden hahmojen yleisyys selittänee osaltaan opettajahahmojen litteiden yleisyyttä aineistomme teoksissa.

Esimerkiksi Kallioniemen *Hässäkkää ja hätähousuja* (2014) -romaanissa esiintyvä Hillevi Helander eli Hätähousu-Helanterin henkilöahmoa leimaa jatkuva kiire, jonka hän luo omalla toiminnallaan. Hän ohittaa oppilaiden kommunikointiyritykset, asiat ja avunpyynnöt vedoten samaiseen kiireeseen, mutta ei tunnu itse tajuavan tätä tai kiireensä aiheuttamaa huolimattomuutta. Ikolan *Hullu luokka* -sarjan Lentävän Komeetan karikatyyrimainen henkilöahmo taas on pitkälti karnevalisoitu oppituntien aikana tapahtuvassa munkin syömisessään ja kahvin juomisessaan, jotka korostavat hänen epäammattimaisuuttaan. Niin kiire kuin joidenkin opettajien löyhä työmoraali lienevät tuttuja ja ongelmallisiksi koettuja koulumaailman ilmiöitä useimmille suomalaisille.

Sandströmin *Weeti ja waraolympialaiset* (2005) -teoksen opettajahahmot ja niiden välittämät opettajakuvat taas eroavat merkittävästi toisistaan niin arvopohjaltaan, toimintatavoiltaan kuin ideologioiltaan, mikä luo asetelman vastakkainasettelusta. Tämä vastakkainasettelu korostaa hahmojen edustamien opettajakuvien eroja suhteessa toisiinsa. Tanja Kääriäisen hahmo edustaa innovatiivista, eettisesti valveutunutta, yli-innokasta ja muutoshenkistä opettajakuvaa, joka muistuttaa Kuikan (1993) refleктоivaa opettajaa ja Luukkaisen (2004) tulevaisuuden opettajakuvaa. Ensio Majurin hahmo taas on konservatiivinen, kurin ja sääntöjen puolesta puhuja, jonka välittämä opettajakuva henkii vaikutteita ennen 1950-lukua vallinneesta kurinpidollista auktoriteettia korostaneesta opettajakuvasta. Molemmat hahmot esitetään kriittisessä valossa vastakkainasettelun kautta, vaikka teoksen edessä he alkavat arvostaa myös toistensa näkökulmia luoden yhteistä maaperää. Tämä oli poikkeuksellista aineistossamme, jossa opettajahahmojen kehittymättömyys oli yleisempää.

Aineistomme opettajakuvissa näkyi vielä jonkin verran rippeitä opettajan ammatin aiemmasta yhteiskunnallisesta erityisarvostuksesta. Esimerkiksi Nopoloiden romaanissa *Risto Rappääjä ja Hilpuri Tilli* (2005) Rauha-täti ajattelee saavansa parempaa kohtelua lukeutuessaan opettajiin: *“Pelastuslaitokselta luvattiin lähteä heti. Totta kai ne lähtevät pelastamaan, kun on kyse opettajaihmisestä, Rauha ajatteli tyytyväisenä.”* (Nopola & Nopola, 2005, s. 77). Suurimmassa osassa teoksista opettajan ammatti esitettiin kuitenkin enemmänkin vaatimattomana kutsumusammattina, jota toteuttavia opettajia

kuvailtiin moraaliltaan puhtoisiksi niin työnsä kuin vapaa-aikansa osalta. Opettajakuvissa korostuikin Kuikan (1993) kutsumusopettajan opettajakuva, sillä opettajan odotettiin käyttäytyvän vapaa-ajallaankin opettajalle määriteltyjen eettisten normien mukaisesti. Tämä näkyi aineistossamme etenkin oppilaiden opettajistaan tekemissä oletuksissa.

“Minä en olisi ikinä uskonut opettajan syyllistyvän konnuuksiin, minä puuskahdin. -Ei ikinä. Opettajat ovat puhtaita ja jaloja olentoja, Tiina nyyhkäisi. -Opettajien päämääränä on korkein totuus ja lasten paras, Tuukka julisti. -Opettaja on majakka sivistyksen pimenevässä illassa, Pukari mörähti.” (Parvela, 2014, s. 83.)

Kutsumusopettajan opettajakuva nousi aineistossamme esiin esimerkiksi Palviaisen Rehtorin, Kallioniemen Aapeli Käen ja Parvelan *Ella*-kirjojen opettajan hahmoissa. Kaikissa näissä kirjasarjoissa opettaja esiintyi koulunsa ainoana opettajana. Hän oli tunnettu koko kylän keskuudessa ja tuttu näky oppilaille myös koulupäivän ulkopuolella, mikä viittaa osaltaan myös entisaikojen kyläkouluopettajan opettajatyyppiin. Kutsumusammattieetos ja sen kritisointi näkyi toisinaan myös korostettuna yli-innokkuutena. Esimerkiksi Marttisen *Viivi Pusu ja kaverikaruselli* (2005) -kirjan opettajahahmo toteaa: ”*Harkitsin kesätyötä, Varma tunnusti. -Minua hirvittää ajatella pitkää kesälomaa*” (Marttinen, 2005, s. 143). Samankaltaista yli-innokkuutta löytyi myös Sandströmin (2005) Tanja Kääriäisen opettajahahmosta, joka halusi keksiä kaiken uudestaan toteuttaakseen sen eettisesti kestävämmällä tavalla. Koska aika loppui kesken, jatkoi hän touhuamista vapaa-ajallaankin.

Vastanäkökulmana yli-innokkuudelle ja valtavalla motivaatioille aineistomme opettajakuvissa korostui vielä voimakkaammin opettajien uupumus ja jaksamisen haasteet. Esimerkiksi Kallioniemen *Karoliina ja lentävä reppu* (2010) -romaanin litteäksi jäävä opettajahahmo Juho Marjanen tulee nähdyksi lähes pelkästään uupuneisuutensa kautta:

”Juho Marjanen huokaa. Hän muistuttaa ilmeeltään hiukan eskarin Marjaleenaa, joka oli joskus hurjan uupunut. On tärkeää, että nukkuu tarpeeksi, muutoin uupuu.” (Kallioniemi, 2010, s. 11).

Juho Marjasta kuvailevat kohdat korostavat nimenomaan väsymystä ja uupumusta, joiden varaan hahmo rakentuu. Peltoniemen kirjan *Kukka Kaalinen koulutiellä* (2002) opettaja taas on niin väsynyt työhönsä, että hänen

kaksoissiskonsa sijaistaa häntä salaa osana päivistä. Kallioniemen *Hässäkkää ja hätähousuja* (2014) -teoksessa oppilaat pelkäävät opettajansa Aapeli Käen karkaavan, sillä hän on näyttänyt uupuneelta viime aikoina ja miettinyt työnsä mielekkyyttä. Parvelan romaaneissa uupuneisuutta ja työn kuormittavuutta hermoille kuvataan myös useassa kohtaa, vaikka samalla opettaja vaikuttaa nauttivan työstään oppilaiden opettajana. Aineistomme opettajakuvat esittävätkin monesti opettajat samanaikaisesti kutsumustyötään tekevinä ja työtaakkansa alla kipuilevina ammattilaisina, jotka pyrkivät silti hoitamaan työnsä hyvin ja tekemään parhaansa lasten eteen.

4.2.4 Opettajan kompetenssi opettajakuvissa

Aineistomme teoksissa opettajahahmojen kuvauksessa keskityttiin usein muihin asioihin kuin varsinaisen opetuksen ja opettajuuden kuvaamiseen, minkä myötä opettajan pedagoginen osaaminen, sisällönhallinta tai esimerkiksi oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen opetuksessa näkyivät vain vähän aineistomme opettajakuvissa. Opettajahahmojen kehittymättömyyden vuoksi ammatillista kasvua ei ollut juurikaan nähtävissä. Jopa kaikista moniulotteisimmat ja pyöreimmät opettajahahmot esitettiin aineistossamme lähes poikkeuksetta juurtuneina omiin toiminta- ja ajattelutapoihinsa, joista he eivät välttämättä kuitenkaan olleet itse tietoisia. Kuikan (1993) ja Luukkaisen (2004) peräänkuuluttama opettajien reflektointikyky jäi usein näkymättömiin aineistomme opettajakuvauksissa, sillä teosten kertojat kuvasivat vain harvoin opettajien sisäistä maailmaa.

Aineistomme opettajakuvissa korostui luottamus opettajiin ja heidän ammattitaitoonsa. Oppilaiden vanhemmat eivät juurikaan kyseenalaistaneet opettajan toimintaa, vaan luottivat opettajaan myös tilanteissa, joissa kokivat hänen toimintansa hieman kummalliseksi. Koti ja koulu tekivät joissakin teoksissa yhteistyötä, mutta kommunikointi oli vaivalloista, sillä se toteutui pääosin kasvojen tai paperilapuilla. Opettajahahmot vaikuttivat saavan toteuttaa opetuksensa itsenäisesti omien mieltymystensä mukaan, mikä tukee käsitystä suomalaisista opettajista korkeasti koulutettuina ja luotettuina ammattilaisina. Opettajat esitettiin pääosin hyvinä ja pidettyinä opettajina, jotka pyrkivät

toimimaan lasten parhaaksi, vaikka nämä toisinaan kävivätkin opettajien hermoille. Tämä näkyy esimerkiksi seuraavissa sitaateissa:

“Tietokoneita luokkaan. Piippu tekee tämän tahallaan. Yrittää saada minut hermostumaan, mutta minähän en vähästä hermostu. Minä olen rauhallinen kuin tulivuori Krakatau vuonna 1883, opettaja mutisi... Minun hermoni ovat kuin jäävirta. Tyyneydelleni vetää vertoja vain aamupäivän raukeus Pearl Harborissa 7. joulukuuta 1941”. (Parvela, 2014, s. 8.)

“Kyllä tämä tästä. Tekniikka on ihmistä varten eikä päinvastoin. On pelkästään järkevää sijoittaa rahat laitteisiin eikä opettajien palkkoihin ja lasten hyvinvointiin. Tekniikalla pisakin paranee, niin kuin sanonta kuuluu. Hengitän syvään ja rauhallisesti ja selätän tämän tauluhirviön yhtä loistokkaasti kuin Wasa-laiva neitsytpurjehduksensa.” (Parvela, 2014, s. 10.)

“Luovin vaikeuksien läpi yhtä vaivattomasti kuin Apollo 13 kiersi kuun vuonna 1970...Minun mielenrauhalleni vetää vertoja vain ilmalaiva Hindenburgin majesteettillinen lento vuonna 1937 [–]” (Parvela, 2014, s. 11.)

Parvelan (2014) opettaja kuvailee itseään historiallisesti merkittävien tapahtumien, paikkojen ja asioiden kautta, minkä voi nähdä korostavan opettajahahmon sivistyneisyyttä. Samalla sitaateissa näkyy opettajan kyky säädellä omia tunteitaan ja rauhoitella itseään. Ne ovat taitoja, jotka aineistomme opettajahahmot vaikuttivat hallitsevan hyvin. Opettajat esitettiin tarinoissa pääosin rauhallisina ja asiallisina, vaikka tarinoiden tapahtumat olisivat voineet ajaa tosielämän ihmisen stressistä, huolesta tai ärsytyksestä sekaisin. Toisinaan teoksissa kuvattiin opettajan kamppailevan tunteidensa kanssa, vaikka samalla hän suoriutui työstään ulkoisesti moitteetta. Esimerkiksi Ikolan *Hullu luokka* -sarjan saksanopettaja Kurt Mullerin kuvataan hengittelevän syvään ja pyyhkivän hikeä otsaltaan useissa kohtauksissa pysyäkseen rauhallisena, mitä oppilaat eivät vaikuta huomaavan.

Usein opettajat kuvattiin rauhoittelijan roolissa myös oppilaiden kanssa. Tämä näkyy esimerkiksi Nopoloiden *Heinähattu ja Vilttitossu ja Iso Elsa* (1997) -kirjassa, jossa koko luokka säikähtää kuusen alta syöksynyttä Vilttitossua metsäretkellä. Opettaja on se, jonka tulee saada rauhoiteltua panikoivat lapset tarjoten heille lohtua, keskustelutukea ja selityksiä tapahtumasta yli pääsemiseksi. Aineistomme opettajakuvissa korostui myös oppilaiden kannustaminen, innostaminen ja kekseliäisyys opetuksen toteuttamisessa. Opettajahahmot vaikuttivat lähes poikkeuksetta pyrkivän järjestämään oppilaille mielekäästä opetusta sekä toimimaan heidän hyvinvointiaan edistäväillä tavoilla. Palviaisen *Rokkirehtori ja rämöpäät* (2007) -teoksessa Rehtori esimerkiksi

rakentaa oppilaiden kanssa koulun pihapuihin puumajan käsityötunneilla. Samalla maja tarjoaa oppilaille rauhallisen mietiskelypaikan ja lisää luokan yhteishenkeä yhteisen tavoitteen ja yhteistyön myötä. Norosen romaanissa *Yökoulu ja jättizombi* (2022) opettajahahmot taas kääntävät tosielämän tapahtumia oppimistilanteiksi, jolloin opetus ammentaa lasten omasta kokemusmaailmasta.

Toisaalta useissa teoksissa opettajia kuvattiin vain suppean luokkahuonevuorovaikutuksen toteuttajina, jolloin heidän ammatillinen osaamisensa ei tullut näkyviin osana opettajakuvaa. Tällöin opettajakuva saattoi jäädä hyvin yksiulotteiseksi korostamalla vain jotakin ideologiaa, yhteiskunnallisesti merkittävää teemaa tai muuta yksittäistä ominaisuutta.

Opettajan kompetenssiin liittyvä auktoriteetti esitettiin aineistossamme monesti kuin valmiiksi annettuna tai saavutettuna, jolloin opettajilla joko oli tai ei ollut auktoriteettia. Aineistomme opettajien auktoriteetti vaikutti rakentuneen molemminpuolisen kunnioituksen ja tuntemisen varaan, jonka toteutuessa oppilaat käyttäytyivät pääosin hyvin. Esimerkiksi Palviaisen kirjassa *Rokkirehtori ja Rämöpäät* (2007) oppilaat vaikuttivat tottelevan ainoaa opettajaansa mielellään, sillä pitävät tätä hauskana, reiluna ja hyvänä opettajana. Ikolan *Hullu luokka* -sarjassa osa oppilaista on lähes pitelemättömiä saksanopettaja Kurt Mullerin ja matematiikanopettaja Lentävän Komeetan tunneilla, mutta he käyttäytyvät moitteettomasti luokanvalvojansa Aliisan silmien alla molemminpuolisen kunnioituksen ja arvostuksen myötä.

Aineistomme sijaisopettajiin sen sijaan suhtauduttiin poikkeuksetta varauksella, jos heidän toimintatapansa erosivat totutuista ja luottamukseen pohjautuvaa opettaja-oppilassuhdetta ei ollut vielä syntynyt. Esimerkiksi Ikolan *Hullu luokka ja kadonneen opettajan arvoitus* (1996) -romaanissa oppilaat vaikuttavat suorastaan pelkäävän Sputnik-sijaistaan tämän tiukan kurinpidon myötä. Kallioniemen *Reuhurinteen ala-aste* (1997) -teoksessa oppilaat taas luulevat sijaisen kidnappanneen heidän opettajansa, sillä pitävät sijaistamaan tullutta pientä mummoa pelottavana ja epäilyttävänä. Todellisuudessa kyseessä on heidän opettajansa mummo, ja epäilykset osoittautuvat täysin turhiksi.

Sijaisten kustannuksellaan pyrittiin myös tekemään paljon sellaista, jota oman opettajan tunneilla ei todennäköisesti olisi uskallettu tehdä. Oppilaat

vaikuttivat olevan tietoisia sijaistensa tietämättömydestä liittyen esimerkiksi koulun sääntöihin ja oppituntien käytäntöihin.

”Tänään te saatte päättää, mitä lauletaan, sijainen lupaa. -Ei lauleta, vaan kuunnellaan musiikkia, koko luokka huutaa. -Saatte päättää, mitä kuunnellaan, sijainen lupaa. - Kuunnellaan kännykkämusiikkia! Luokka huutaa. -Ei kai me sellaista...sijainen aloittaa. -Sinä lupasit! Luokka huutaa. -Hyvä on sitten.” (Marttinen, 2011, s. 17.)

Sitaatissa näkyy, miten oppilaat ohjasivat lähes täysin tunnin kulkua. Opettajalla ei ole juurikaan päätäntävaltaa oppitunnin etenemiseen, vaan oppilaat ovat ottaneet ohjat käsiinsä, jolloin ei opettajan auta kuin suostua heidän vaatimuksiinsa. Usein luokanhallinta ja opettajan auktoriteetti olikin sijaisten kohdalla melko olematonta, ja oppitunnit levisivät käsiin. Usein sijaisen pätevyyttä verrattiinkin olemassa olevaan opettajakuvaan, joka oli muodostunut pitkälti oman opettajan varaan tai yleisesti opettajiin liitettyjen stereotyyppien pohjalta. Sijaisen poiketessa tästä hänet nähtiin epäilyttävänä, mutta sen mukaisesti toimiessaan epäpäteväänkin sijaiseen saatettiin suhtautua opettajan kaltaisesti.

”Miksi te olette puun takana, neiti Tilli? Rehtori kysyi. - Minä..tutkin puun vuosirenkaita, Rauha sanoi. - Se on hyvä,opettajan pitää olla kiinnostunut monista asioista”. (Nopola & Nopola, 2005, s. 29.)

Kukaan koululla ei kyseenalaista opettajaksi epäpätevän Rauha-tädin soveltuvuutta sijaisopettajan tehtävään, sillä he eivät ole tietoisia tämän todellisesta identiteetistä. Rauha-täti myös toimii teoksessa opettajalle tyypilliseksi ajatellulla tavalla, joten hänen käytöksensä sopii rehtorin mielensisäisen opettajakuvan raameihin. Opettajakuvat vaikuttavat siis toimivan aineistomme teoksissa myös malleina, joiden kautta opettajahahmoon suhtaudutaan suhteessa muihin opettajiin.

5 POHDINTA

5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkastelimme lasten- ja nuortenkirjallisuuden kirjasarjoissa esiintyviä opettaja-oppilassuhteita ja opettajahenkilöhahmojen välittämiä opettajakuvia kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Molempia tutkimuskohteitamme kuvattiin aineistossa hyvin vaihtelevasti niin kuvauksen kuin sen syvyydenkin osalta. Opettaja-oppilassuhde rakentui aineistossamme lähinnä henkilökemioiden, kohtaamisen ja tuttuuden varaan, jolloin opettajien opetustaitoon jäi vähemmälle huomiolle. Aineistomme opettajakuvista suuri osa ei asettunut selvästi mihinkään teoreettisen viitekehiksemme opettajakuvakategoriaan, sillä niissä oli vain joitakin piirteitä kategorioista tai ne jäivät niin suppeiksi, ettei niitä pysty sijoittamaan mihinkään kategoriaan.

Tutkimustulostemme mukaan opettaja-oppilassuhteen kuvaaminen jäi aineistossamme toisinaan melko pintapuoliseksi kerronnan keskittyessä opettajahahmojen osalta lähinnä perinteisen luokkahuonevuorovaikutuksen kuvaamiseen. Oppilaat olivat pääosin hyvin kiintyneitä omaan opettajaansa. Yleensä opettaja-oppilassuhde kuvattiin tulkintamme mukaan lämpimäksi ja melko läheiseksi, vaikka oppilaat eivät olisi tunteneet opettajaansa kovin syvällisesti. Mukana oli molemminpuolista välittämistä ja luottamusta, ja opettajat vaikuttivat olevan aidosti kiinnostuneita oppilaidensa hyvinvoinnista. Nämä kaikki voidaan nähdä hyvän opettaja-oppilassuhteen rakennusosaksiksi (ks. esim. Hellström 2010; Hämäläinen, 2017). Toisaalta kiusaaminen, oppilaiden yllättävät poissaolot tai kummallinen käytös saattoi jäädä opettajilta huomaamatta tai he eivät puuttuneet siihen mitenkään, mikä loi aineistomme sisälle ristiriitaisuutta ja realismia. Tosielämässäkkin opettajan aika ja huomiokyky on rajallinen, joten

välittämisestä huolimatta suuren oppilasryhmän kanssa jää helposti asioita huomaamatta.

Opettaja-oppilassuhteeseen olennaisena osana kuuluva luokanhallinta tapahtui monissa teoksissa kuin itsestään, ja kerronta lähinnä hyppäsi yli tilanteista, joissa opettaja joutui puuttumaan oppilaiden toimintaan. Tämä saattoi olla osaltaan kirjailijoiden tietoinen valinta, jolla vältettiin ottamasta kantaa erilaisiin opettajien käyttämiin luokanhallintamenetelmiin, sillä ne ja opettajien auktoriteettiasema ovat olleet jo pitkään paljon mielipiteitä herättänyt aihe kasvatuksen kentällä. Aineistomme opettajahahmojen auktoriteettiasema suhteessa oppilaisiin vaihteli, ja samat oppilaat saattoivat toimia selvästi eri tavoin eri opettajien ja etenkin sijaisten kanssa. Tämä kuvaa mielestämme myös tosielämän todellisuutta perustuen omiin kokemuksiimme sijaisopettajana toimimisesta. Uudemman auktoriteettikäsitteen mukaan auktoriteetti ei tule enää automaattisesti opettajan roolin myötä, vaan opettaja saa sen oppilailtaan molemminpuolisen luottamuksen ja kunnioituksen kautta, jolloin auktoriteetin kunnioittamisen nähdään perustuvan pakon sijaan vapaaehtoisuuteen (Eväsoja & Keskinen, 2005). Tällöin opettaja-oppilassuhteen merkitys korostuu, mikä selittää osaltaan aineistomme teosten oppilashahmojen erilaista suhtautumista sijaisopettajiin.

Tutkimustulostemme mukaan oppilaat eivät lopulta tunteneet opettajiaan kovin hyvin tai ollenkaan koulumaailman ulkopuolella. He olivat usein kiinnostuneita opettajiensa yksityiselämästä ja luulivat tuntevansa opettajansa läpikotaisin. He tarkkailivat tai törmäilivät opettajaansa vapaa-ajallaan sekä saattoivat sekaantua hänen yksityisasioihinsa, mikä esitettiin teoksissa usein humoristisessa valossa. Tosielämässä toiminta olisi moraalisesti kyseenalaista ja opettajan yksityisyyttä loukkaavaa, mikä lisännee aiheen huumoriarvoa. Karjalaisen (2001) mukaan huumori ja realismi ovatkin tyypillisiä lasten- ja nuortenkirjallisuuden aiheita 2000-luvulla lasten omasta kokemusmaailmasta kumpuavien aiheiden rinnalla, mikä näkyi selvästi myös analysoimissamme teoksissa.

Aineistossamme kuvattiin useita eri koulumaailman ilmiöitä osana tarinamaailman tapahtumia. Tosielämän ilmiöistä teoksissa näkyi esimerkiksi suosimista, kiusaamista, ennakkoluuloisuutta sekä kodin ja koulun yhteistyön haasteita ja onnistumisia. Opettaja-oppilassuhteessa tasapuolisuus ja sen puute

nousi osassa aineistomme teoksissa keskeiseen rooliin, sillä suosimisen esitettiin vääristävän myös opettajan arvostelukykä ja aiheuttavan kitkaa opettaja-oppilassuhteeseen. Uusikylän (2006) mukaan reiluus, tasapuolisuus ja niiden myötä hyvän luokkahengen ylläpitäminen ovatkin opettajalta vaadittuja ominaisuuksia hyvän opettaja-oppilassuhteen luomiseksi. Tämä on nähtävissä myös aineistomme teoksissa, joissa oppilaiden näkökulma toi joissain teoksissa esille opettajan epätasa-arvoiseksi koetun kohtelun ja sen mukanaan tuoman jännitteen luokan oppilaiden välille.

Lastenkirjallisuudelle tyypillisesti lapset olivat useimmiten aineistomme teoksissa tarinan keskiössä ja opettajahahmot eli aikuiset jäivät vähemmälle huomiolle (ks. myös Karjalainen, 2001). Tarinoissa on paljon vauhdikkaita sattumuksia ja tosielämässä jopa hengenvaarallisiksi mielletäviä tilanteita, joihin opettajahahmot puuttuvat vain lievin keinoin. Kaikki kääntyi aina lopulta hyvin, eikä kenellekään ei sattunut mitään. Opettajan toimintaa ei tunnut näkevän laiminlyöväenä tai puutteellisena, vaan huomio kiinnittyi lasten edesottamuksiin. Lasten oma toimijuus, osallisuus ja aktiivisuus nouseekin teoksissa keskeiseen osaan, joten näemme aineistomme teosten noudattavan Hämäläisen (2017) ajatustapaa opettaja-oppilassuhteesta kahden subjektin eli toimijan välisenä suhteena. Samalla aineistomme teoksissa on paljon piirteitä lapsilähtöisestä vuorovaikutuksesta, jossa lapset toimivat aktiivisina tiedon muodostajina, mitä opettaja pyrkii edistämään vaihtelevissa oppimistilanteissa (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen, 2016).

Aineistomme opettajakuvat olivat usein yhdistelmä vanhaa ja uutta opettajakäsitystä sekoitettuna jonkin opettajan ominaisuuden liioitteluun. Usein opettajahahmot jäivät tutkimustulostemme mukaan melko litteiksi, mikä tukee Junnonahon (2020) kandidaatintutkielmassaan tekemiä havaintoja lastenkirjallisuuden opettajahahmoista syvyyttä ja näkökulmahenkilöhahmon roolia vaille jäävinä henkilöahmoina. Aineistomme opettajakuvat esittivät opettajat heterogeenisenä ryhmänä, jonka sisällä oli runsaasti vaihtelua niin persoonallisuuksissa, toiminta- ja ajatustavoissa kuin ulkoisissa ominaisuuksissakin. Tämä kuvaa mielestämme osuvasti todellisuutta, sillä tosielämän opettajat ovat yhtä lailla moninainen ryhmä, jotka yhteisesti linjatuista yhteiskunnallisista kasvatustavoitteista huolimatta toteuttavat käytännön työtään hyvin eri tavoin. Kirjallisuuden opettajakuvien on aiemminkin todettu olevan

moninaisia, sillä opettajat on saatettu esittää positiivisessa valossa reflektioivina, kehittymishaluisina ja uudistusmielisinä tai päinvastaisesti urautuneina, kehittymättöminä ja tapoihinsa juurtuneina (ks. Silventoinen, 2008).

Iso osa aineistomme opettajahahmoista jäi kuitenkin niin litteiksi, ettei niiden pohjalta ollut mielekästä muodostaa Kuikan (1993) jaottelun kaltaisia monipuolisia opettajakuvia. Opettajakuvassa korostui usein lähinnä neutraalius tai jonkin piirteen liioittelu, joka näkyi useissa tapauksissa yhteiskunnallisena kritiikkinä tai kannanottona liioittelun myötä esille nostettuun aiheeseen. Opettajakuvissa näkyivät esimerkiksi opettajien uupumus ja kuormittuneisuus, kutsumusammattieetoksen ja yli-innokkuuden kritisointi, eroavat ideologiat sekä kritiikki opettajien itse luomaa jatkuvaa kiirettä kohtaan. Sahlberg (2009) onkin omassa tutkimuksessaan todennut, että kaunokirjallisuuden opettajahahmot ovat merkittävän usein karikatyyrisiä, ja opettajahahmojen ideologisuus esitetään lähes aina kriittisessä valossa. Teimme samankaltaisia havaintoja joistakin aineistomme teoksista ja niiden opettajakuvista, mutta toisaalta opettajiin suhtauduttiin isossa osassa teoksia myös neutraalisti tai jopa ihailien, jolloin kritiikille ei jäänyt sijaa.

Opettajat esitettiin lähes poikkeuksetta melko perinteisiä arvoja noudattavina ja moraalisesti puhtoisina ihmisinä. Monissa aineistomme opettajahahmoissa näkyikin Martti Kuikan (1993) *kutsumusopettajan* opettajakuva, joka korostaa opettajan moraalista ja eettistä vastuuta. Tällöin opettaja on roolissaan vapaa-ajallaankin, ja hänen oletetaan käyttäytyvän sen mukaisesti myös koulukontekstin ulkopuolella (Kuikka, 1993). Tutkimustulostemme mukaan opettajan tavallisesta poikkeava käytös nähtiin huolestuttavana, ja opettajan inhimillisyys saattoi tulla oppilaille yllätyksenä, koska opettajan oletettiin käyttäytyvän vapaa-ajallaankin opettajan rooliin sopivalla tavalla. Tämä eroaa voimakkaasti omasta opettajakuvastamme, sillä ajattelemmekin nykypäivän opettajan olevan oikeutettu vapaa-ajallaan toimimaan lain puitteissa itse sopivaksi katsomallaan tavalla ilman opettajan roolin tuomia moraalivelvoitteita.

Useat aineistomme opettajahahmot sisälsivät myös piirteitä Kuikan (1993) *reflektioivan opettajan* opettajakuvasta, jolle on tyypillistä esimerkiksi oman toiminnan reflektointi, luova ongelmanratkaisu ja opettajan eettisen vastuun hahmottaminen. Piirteet näkyivät tosin vain niissä teoksissa, jotka kuvasivat

opettajahahmon sisäistä maailmaa ja ajatuksia nostaan samalla opettajan päähenkilöksi oppilaiden rinnalle. Nämäkään opettajahahmot eivät kuitenkaan aina onnistuneet näkemään toimintansa vaikutuksia oppilaan näkökulmasta käsin, jolloin oppilas saattoi kokea opettajalle onnistuneena tai selvänä näyttäytyneen tilanteen hyvin päinvastaisesti. Tämä korostaa mielestämme opettaja-oppilassuhdetta ennen kaikkea kahden ihmisen välisenä ihmissuhteena.

Aineistomme opettajakuvissa korostui niiden pysyvyys, mikä näkyi esimerkiksi opettajahahmojen kehittymättömyydessä tarinoiden aikana ja oppilaiden tavassa muodostaa vakiintuneita vaikeasti murrettavia käsityksiä opettajistaan. Opettajakuvista puuttui lähes kokonaan kaikki opettajan pedagogiseen osaamiseen ja ammatilliseen kasvuun liittyvä kuvaus. Opetuksen toteuttamisen tai sisältöjen kuvaaminen oli myös usein niukkaa kerronnan keskittyessä opetuksen kannalta epäolennaisiin seikkoihin. Siten tutkimustulostemme mukaan tosielämän teoriat eivät ole täysin sovellettavissa kirjallisuuden opettaja- ja oppilashahmojen tutkimiseen, vaikka niistä löytyykin yhtymäkohtia. Tämä johtopäätös on yhteneväinen Sahlbergin (2009) tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan opettajahahmot myös sijoittuvat monesti tarinoissa rooleihin, joissa opettajuuden sijaan korostuvat täysin muut asiat. Opettaja-oppilassuhde näyttäytyi teoksissa siitä huolimatta usein merkityksellisenä ihmissuhteena. Opettajakuvat taas nostivat esille yhteiskunnallisesti merkittäviä aiheita ja korostivat opettajien monipuolisuutta, ammatin vaatavuutta ja opettajien joukon moninaisuutta.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksemme aihe eli opettajakuvat ja opettaja-oppilassuhde suomalaisessa lastenkirjallisuudessa ei sisällä eettisyyden tai sensitiivisyyden näkökulmasta kovinkaan hankalia tutkimusasetelmia. Tutkiessamme valmiiksi tuotettua lastenkirjallisuutta emme tarvinneet erikseen tutkimuslupia, eikä meidän tarvinnut huolehtia tutkimukseen osallistuvien henkilöiden anonymiteetista tai aineiston oikeaoppisesta säilytyksestä. Tällaisessa kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa on kuitenkin eettisyyden kannalta hyvä painottaa sitä asiaa, että tutkimamme kuvaukset opettajakuvista ja opettaja-oppilassuhteista eivät heijastele

kirjailijoiden omia näkökulmia kyseisistä aiheista. Vaikka mainitsemmekin kirjailijat nimeltä aineiston luotettavuuden ja tulosten toistettavuuden takia, emme missään kohtaan oleta kirjailijoiden itsensä olevan tutkimuksemme osallistujia. Tutkimme valmiita lastenkirjallisuuden teoksia ja niiden sisältöä, emme itse kirjailijoita.

Eettisyyden lisäksi laadullisen tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa voidaan Puusan ja Juutin (2020) mukaan keskittyä termeihin uskottavuus ja luotettavuus. Uskottavuudella tarkoitetaan tutkittavien omien käsitteellistysten vastaavuutta tutkittavien käsityksiin (Eskola & Suoranta, 1998). Omassa tapauksessamme on olennaista pohtia, olemmeko varmasti tulkinneet erilaiset kirjalliset kuvaukset uskottavalla tavalla. Olemmeko tulkinneet opettaja-oppilassuhteen kuvaukseen jotain sellaista, mitä tekstistä ei tosiasiallisesti ole löydettävissä? Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen yhtenä heikkoutena on, että tutkimus saattaa usein sisältää tutkijan havaintoja tai ennako-oletuksia, vaikka ne pyrittäisiinkin sulkemaan analyysin ulkopuolelle (Vilkkä, 2023). Samaan aikaan kirjallisuustieteen näkökulmasta henkilöhaamotutkimus, jonka alle tutkimuksemme osin sijoittuu, on aina tulkinnanvaraista. Henkilöhaamon nähdään rakentuvan tekstin lisäksi lukijan mielessä, jolloin se syntyy aina subjektiivisesti. (ks. Sahlberg, 2009).

Sekä aineiston keräämis- että analyysivaiheessa olemme kuitenkin pyrkineet kohti objektiivisuutta pyrkimällä jättämään ulkopuolelle omat kokemuksemme sekä käsityksemme tutkimastamme aiheista. Ymmärrämme kuitenkin sen, että tämänkaltainen henkilöhaamotutkimus tai laadullinen tutkimus ylipäättänsä ei voi koskaan olla täysin objektiivinen, vaan se on aina myös subjektiivista. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan olekaan pyrkiä täyteen objektiivisuuteen, vaan ymmärtää tutkijan subjektiviteetti ja tutkijan keskeinen rooli tutkimusprosessin luotettavuuden arvioinnissa. Luotettavuutta ja tutkimuksen pyrkimystä objektiivisuuteen lisää myös kahden tutkijan osallisuus havainnointiin (Eskola ja Suoranta, 1998). Olemme molemmat lukeneet tutkimamme teokset itsenäisesti, muodostaneet omat havaintomme ja vertailleet niitä vasta sen jälkeen keskenään, mikä lisää tutkimuksemme luotettavuutta.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan pohtia myös validiteetin ja reliabiliteetin näkökulmasta. Tutkimuksemme vastaa alkuperäistä suunnitelmaa ja olemme tutkineet sitä mitä on luvattu eli tutkimus on pätevä. (Tuomi & Sarajarvi, 2018.)

Sisäisen validiteetin näkökulmasta käsittelemämme teoriapohja opettajakuvista ja opettaja-oppilassuhteista on loogisessa suhteessa keskenään ja menetelmällisten ratkaisujen kanssa. Tutkimustulokset ovat toistettavissa ja aineiston tulkinta ja johtopäätökset pätevässä suhteessa toisiinsa, eivätkä ne sisällä ristiriitaisuuksia (Eskola & Suoranta, 1998). Täten myös reliabiliteetin käsite toteutuu. Tutkimuksessa noudatimme myös Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) hyvän tieteellisen käytännön kriteerejä, joiden peruseriaatteisiin lukeutuvat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (TENK 2023). Olemme huolehtineet asianmukaisesta viittaustekniikasta, vastuullisesta arvioinnista ja tutkimustulosten läpinäkyvyydestä, mikä varmistaa tutkimuksemme asianmukaisuuden.

5.3 Merkitys ja jatkotutkimusaiheita

Lasten- ja nuortenkirjallisuus on ollut jo pitkään isossa osassa lapsiperheiden arkea niin koulumaailmassa kuin kotonakin. Monessa perheessä käydään kirjastoissa ja kirjakaupoissa ja käytetään aikaa lukemisen parissa. Lapset oppivat kirjojen kautta asioita ja saattavat tutkiskella ympäröivää yhteiskuntaa kirjojen tapahtumien ja henkilöiden avulla. Siksi on perusteltua tutkia, millaisen kuvan lasten- ja nuortenkirjat antavat koulumaailmasta, opettajista ja siellä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta osana ihmissuhteiden verkostoa. Lapset saattavat jännittää koulun aloittamista, ja kirjojen avulla he voivat osittain valmistua siihen, mikä heitä siellä odottaa (ks. esim. Karjalainen 2001). Toisaalta lapset saattavat myös ottaa kirjoista vaikutteita omaan toimintaansa tai verrata ja rakentaa omaa suhdettaan opettajiin lukemiensa kirjojen avulla.

Usein lastenkirjallisuus myös heijastelee yhteiskuntaa ja siinä vallitsevia kasvatuseriä samalla niitä haastaen (Karjalainen 2001). Yhteiskunta synnyttää tietynlaista kirjallisuutta ja kirjallisuus taas kommentoi, kritisoii ja toisintaa yhteiskuntaa. Molemmat vaikuttavat toisiinsa ja tämä on huomattavissa kunkin ajan kirjallisuutta tutkittaessa. (ks. esim. Karkulehto 2012.) Jatkotutkimusaiheena olisikin mielenkiintoista selvittää, miten koulumaailmaa koskettaneet yhteiskunnalliset muutokset näkyvät eri aikakausien kirjallisuutta tutkittaessa. Toinen kiinnostava kysymys olisi, vaikuttaako opettajan ammatin arvostuksen muutos ja kasvatustapojen murros opettajien ja heidän

oppilassuhteensa kuvaamiseen eri vuosikymmenten lasten- ja nuortenkirjallisuudessa. Oman tutkimuksemme aineisto koostui vuonna 1990–2020 julkaistuista lasten- ja nuortenkirjasarjoista, eikä tällä aikavälillä ollut huomattavissa selkeitä muutoksia opettajien tai opettaja-oppilassuhteen kuvauksissa. Tulokset voisivat kuitenkin olla toisenlaiset, jos vastakkaisaseteltuna olisikin esimerkiksi 1920-luvun ja nykypäivän lasten- ja nuortenkirjat. Suomalaisen lasten- ja nuortensarjakirjallisuuden kirjailijakunta on kuitenkin suppeahko, joten aihetta voisi olla perusteltua tutkia myös käännöskirjallisuuden osalta.

LÄHTEET

5.4 Analysoidut teokset

- Ikola, K. & Kulmala, M. (1990). *Hullu luokka*. Helsinki: Kirjapaja.
- Ikola, K. (1996). *Hullu luokka ja kadonneen opettajan arvoitus*. Helsinki: Kirjapaja.
- Kallioniemi, T. (1997). *Reuhurinteen ala-aste*. Helsinki: Otava.
- Kallioniemi, T. (2005). *Koulu on kivaa, Konsta*. Helsinki: Otava.
- Kallioniemi, T. (2010). *Karoliina ja lentävä reppu*. Helsinki: Otava.
- Kallioniemi, T. (2011). *Konsta, talenttitähti*. Keuruu: Otava.
- Kallioniemi, T. (2013). *Reuhurinne, hässäkkää ja hätähousuja*. Helsinki: Otava.
- Marttinen, T. (2005). *Viivi Pusu ja kaverikaruselli*. Pieksämäki: RT-Print Oy.
- Marttinen, T. (2007). *Viivi Pusu ja lumottu luokkasormus*. Pieksämäki: RT-Print Oy.
- Marttinen, T. (2011). *Meidän luokka pipot vauhdissa*. Ruotsi: Scanbook AB.
- Nopola, S. & Nopola T. (1997). *Heinähattu, Vilittossu ja Iso Elsa*. Helsinki: Tammi.
- Nopola, S. & Nopola, T. (2005). *Risto Räppääjä ja Hilpuri Tilli*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Nopola, S. & Nopola T. (2013). *Heinähattu, Vilittossu ja ärhäkkä koululainen*. Helsinki: Tammi.
- Noronen, P. (2011). *Supermarsu ja kutistuva koulu*. Helsinki: Gummerus kustannus Oy.
- Palviainen, J-P. (2007). *Rokkirehtori ja rämöpää*. Helsinki: WSOY.
- Parvela, T. (1995). *Ella ja kiristäjä*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Parvela, T. (2003). *Ella Lapissa*. Helsinki: Tammi.
- Parvela, T. (2014). *Ella ja kaverit karkaavat koulusta*. Helsinki: Tammi.
- Peltoniemi, S. (2002). *Kukka kaalinen koulutiellä*. Helsinki: Tammi.
- Sandström, T. (2005). *Weeti ja waraolympialaiset*. Helsinki: WSOY.

- Palviainen, J-P. (2018). *Allu ja salaperäinen opettaja*. Helsinki: WSOY.
- Palviainen, J-P. (2019). *Allu ja kummituskartano*. Helsinki: WSOY.
- Noronen, P. (2019). *Supermarsu ja outo toveri*. Helsinki: Gummerus kustannus Oy.
- Parvela, T. (2022). *Ella ja kaverit kansankynttilöinä*. Helsinki: Tammi.
- Noronen, P. (2022). *Yökoulu ja järkyttävä jättizombi*. Helsinki: Gummerus kustannus Oy.
- Palviainen, J-P. (2018). *Allu ja salaperäinen opettaja*. Helsinki: WSOY.

5.5 Lähteet

- Aho, L. (2002). Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa Julkunen, M.-L. *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus* (2., uus. p.). WSOY, 19–38.
- Corbin, C., Alamos, P., Lowenstein, A., Downer, J. & Brown, J. (2019) The Role of Teacher-Student Relationships in Predicting Teachers' Personal Accomplishment and Emotional Exhaustion. *Journal of school psychology*, 77, 1–12.
- Grawes, S. L. & Howes, C. (2011). Ethnic differences in social-emotional development in preschool: the impact of teacher child relationships and classroom quality. *School Psychology Quarterly*. 26(3), 202–214.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere Tampere: Vastapaino.
- Eväsoja, H. & Keskinen, S. (2005). Opettaja auktoriteettina ja vallan käyttäjänä. Teoksessa Keskinen, S., Eväsoja, H., Heikintalo, T., & Rantala, T. *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä: artikkelisarja*. Okka-säätiö, 12–65.
- Ewe, L. (2019) ADHD Symptoms and the Teacher-Student Relationship: A Systematic Literature Review. *Emotional and behavioral difficulties* 24.2, 136–155.
- Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 361/1983. Annettu Helsingissä 1.1.1984.
- <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830361#Pidm45053758424784>

- Harjunen, E. (2002). *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin?:otteita opettajan arjesta*. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Väitöskirja
- Havaste, P. (2003). Lastenkirjojen kritiikki ja tutkimus. Teoksessa Huhtala, L., Grönn, K., Loivamaa, I. & Laukka, M. *Pieni suuri maailma: suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia*. Helsinki: Tammi, 143–147.
- Heikkinen, H. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5.painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 2018.
- Hellström, M. (2010). *Sata sanaa kasvatuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huhtala, L. (2003). Kasvun aika. Teoksessa Huhtala, L., Grönn, K., Loivamaa, I. & Laukka, M. *Pieni suuri maailma: suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia*. Helsinki: Tammi, 38–46.
- Hämäläinen, J. (2017). Pedagoginen suhde Herman Nohlin mukaan. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 18, 151–158.
- Ihonen, M. (2003). Suomalainen lastenkirjallisuus 1800-luvulla. Teoksessa Huhtala, L., Grönn, K., Loivamaa, I. & Laukka, M. *Pieni suuri maailma: suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia*. Helsinki: Tammi, 12–19.
- Junnonaho, J. (2020). *Karttakepin heiluttajia vai kasvatuksen ammattilaisia: Opettajahahmot toimijoina lastenkirjoissa*. Kasvatustieteen Kandidaatintutkielma. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202005064976>
- Karjalainen, M. (2001). Realistisen lastenkirjan lapsikuva. Teoksessa Suojala, M. & Karjalainen, M. *Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. Otava, 56–84.
- Karkulehto, S. (2012). Kotimainen kirjallisuus ja yhteiskunta – kuka lohduttaisi maailmaa? *Kirjallisuudentutkimuksen Aikakauslehti Avain*, 3, 63–67.
- Keckman, N. (2003) *Opettaja suomalaisessa nuorisokirjallisuudessa*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitos.
- Korhonen, M. (2006). Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Nummenmaa, A. R., Korhonen, M., Rasku-

- Puttonen, H., Hännikäinen, M., Ikonen, M., Kronqvist, E.-L., & Korkeamäki, R.-L. *Kasvatusvuorovaikutus*. Vastapaino, 51–69.
- Kiviniemi, K. Laadullinen tutkimus prosessina. 2018. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5.painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 2018.
- Kuikka, M. T. (1993). Opettajakuva muuttuminen 1940-luvulta 1990-luvulle. Teoksessa *Koulu ja menneisyys: Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja*. Suomen kouluhistoriallinen seura, 31, 104–121.
- Laaksonen, S. (2014). *Opettajan opettajuus – katsaus Opettaja-lehden opettajakuvaan tradition ja ajan hengen ristitulessa*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96491/GRADU-1418975927.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lapinoja, S. (2021). *Iltapäivälehtien opettajakuvat ja koronapandemian niissä aiheuttamat muutokset*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitos. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-202106228687.pdf>
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M.-K. (2016). *Kasvatuspsykologia*. (3.painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lukuliike (2023). *Kansallinen lukutaito-ohjelma*. Haettu 12.4.2023 osoitteesta <https://lukuliike.fi/lukutaito-ohjelman-eri-osaohjelmat/>
- Luukkainen, O. (2006). Muuttuva opettajuus. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 204–213.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampereen yliopisto. Väitöskirja. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mäki, T. (2021). *Lasten ja nuorten jatko- ja sarjakirjat*. Helsinki: Avain.
- Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher–child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177–197
- Ojakangas, M. (1998). *Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen*. Tutkijaliitto.

- Phelan, J. (2022). *Narrative Medicine: A Rhetorical Rx*. Taylor and Francis.
<https://doi.org/10.4324/9781003018865>
- Puusa, A. (2020) Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. & Aaltio, I. 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. & Aaltio, I. 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 2020.
- Puusa, A., Hänninen, V. & Mönkkönen, K. (2020). Narratiivinen lähestymistapa organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. & Aaltio, I. 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 2020.
- Rimmon-Kenan, S. (1991). *Kertomuksen poetiikka*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective Teacher-Student Relationships and Students' Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261.
<https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Rättyä, K. (2003) Sarjakirjan nousu. Teoksessa Huhtala, L., Grün, K., Loivamaa, I. & Laukka, M. *Pieni suuri maailma: suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia*. Helsinki: Tammi.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Opetusjulkaisuja 62. Julkisjohtaminen 4. Vaasan yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-349-3>
- Saloviita, T. (2007). *Työrauha luokkaan: löydä omat toimintamallisi*. PS-kustannus.
- Sahlberg, J. (2009). *Hyvin toimeentulevat irralliset. Opettajan representaatioita suomalaisissa romaaneissa*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66462/978-951-44-7700-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Tampere: Vastapaino.

- Silventoinen, P. (2008). *Kouluromaanien opettajakuva 1930-luvulta 1990-luvulle: ihanteellisia, kapinallisia ja oman tien kulkijoita*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20043/koulurom.pdf?sequence=1>
- Simola, H. (1995). *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sutela, K. (2022). *Näkyväksi tekemisen taito. Pedagoginen kohtaaminen opetuksessa*. PS-kustannus.
- Säntti, J. (2003). Muuttuva opettajuus sotienjälkeisessä Suomessa. Teoksessa Rantala, J. (toim.) *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki, s. 172–188.
- Tujula, M. (2017). ”Tehän voitte nyt tehdä nää joulujuhla-askartelut” – Vaikuttamisen vaikeus alakoulussa. *Kasvatus & Aika* 11(4) 2017, 70–87
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68765/30503>
- Tuomi, J. & Sajajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu laitos). Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Uusikylä, K. (2006). *Hyvä, paha opettaja*. Helsinki: Minerva.
- Vehkalahti, E. (2010). ”Alussa oli vain suo, luokka ja minä, sanoi opettaja.” *Opettajakuva Timo Parvelan Ella-kirjoissa*. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajainkoulutuslaitos.
- Vilka, H. (2023) *Kirjallisuuskatsaus metodina, opinnäytetyön osana ja tekstilajina*. Helsinki: Art House.
- Voipio, M. (2022). Minuuden kirjallisia rakennuspalikoita. Nuortenkirjallisuuden kehityksestä, piirteistä ja tutkimuksesta. Teoksessa Laaksonen, K. (toim.) *Johdatus lastenkirjallisuuden tutkimukseen*. Tampere: Lastenkirjainstituutti, 81–116.

Vuorikoski, M. (2003). Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. *Opettajan vaiettu valta*. Vastapaino, 17–48.