1173

MISTÄ ON HYVÄT OPETTAJAT TEHTY?

Ekaluokkalaisten käsityksiä hyvästä opettajasta

Virpi Moilanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Chydenius-Instituutti
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2000

TIIVISTELMÄ

Moilanen V. 2000. Mistä on hyvät opettajat tehty? Ekaluokkalaisten käsityksiä hyvästä opettajasta. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 100 s. ja 3 liitettä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia ekaluokkalaisten käsityksiä hyvästä opettajasta. Tarkoituksena oli selvittää, millaisia ominaisuuksia ja tehtäviä hyvällä opettajalla ekaluokkalaisten mielestä pitää olla. Tutkimuksen teoriaosassa on perehdytty ekaluokkalaisen kehitystasoon ja ajatusmaailmaan, sekä niihin ominaisuuksiin ja tehtäviin, joita hyvältä opettajalta vaaditaan. Ekaluokkalaisen ajattelu on Piaget'n mukaan vielä hyvin konkreettisessa vaiheessa, ja se täytyi ottaa myös haastattelutilanteessa huomioon.

Tutkimukseni kuuluu laadullisen tutkimuksen piiriin ja siinä on käytetty fenomenografista menetelmää. Fenomenografinen tutkimus pyrkii selittämään käsityksiä ja kuvaamaan ilmiöitä sellaisenaan kuin tutkittavat ne kokevat. Tutkimuksen kohderyhmänä oli ekaluokkalaiset lapset, jotka kertoivat omista kokemuksistaan ja käsityksistään käsinuken ja kuvien avulla. Lisäksi he kirjoittivat kirjeen, jossa kertoivat millaisen opettajan he haluaisivat itselleen.

Aineistoanalyysi alkoi tutustumalla aineistoon, jonka jälkeen tutkimukselle oleelliset merkitykset nostettiin esiin. Tämän jälkeen aineisto kategorioitiin ominaisuuksien mukaan ja analysoitiin yksilöllisesti.

Tutkimustulokset osoittivat, että hyvä opettaja on empaattinen, kannustava ja huomaavainen. Hän osaa myös opettaa. Jokainen kohderyhmän lapsi korosti opettamisen tärkeyttä ja sitä, että opettajan pitää osata opettaa ja ylläpitää luokassa työrauhaa. Lisäpisteitä opettaja sai huumorintajusta, sillä lapset katsoivat sen tuovat piristystä tavalliseen koulupäivään.

Kohderyhmän yhdensuuntainen näkemys vahvisti yleistä käsitystä siitä, että lasten aikaisemmilla kokemuksilla on suuri vaikutus heidän käsityksiinsä ja mielipiteisiinsä. Saman opettajan roolimallilla ja esimerkillä oli siis luonnollisesti vaikutusta myös kohderyhmäni näkemyksiin ja kokemuksiin. Kokemuksien karttuessa ja useampiin opettajiin tutustuttaessa myös käsitykset voivat muuttua.

On tärkeää kuunnella pienten oppilaiden mielipiteitä ja käsityksiä koulusta, sillä siellä lapset viettävät suuren osan päivästään. Tutkimukseni osoittaa, että pienilläkin lapsilla on suuria ajatuksia, joita meidän aikuisten olisi hyvä hiljentyä kuuntelemaan.

Avainsanat: ekaluokkalainen, opettaja, fenomenografia

SISÄLLYS

1 JOHDANTO **3**

2 ELÄMÄÄ EKALUOKKALAISEN SILMIN **5**

2.1 LAPSEN AJATTELUN KEHITYS 5
2.2 KOKEMUKSET JA HAVAINNOINTI LAPSEN KÄSITYKSIEN TAUSTALLA 8
2.3 MIELIKUVITUKSEN JA SATUJEN VAIKUTUS EKALUOKKALAISEN ELÄMÄÄN 11
2.4 LAPSEN ELÄMÄÄN VAIKUTTAVAT IHMISET 13

3 HYVÄ OPETTAJA **17**

3.1 OPETTAJAN MERKITYS EKALUOKKALAISELLE 17
3.2 HYVÄN OPETTAJAN OMINAISUUDET JA OPPIMISKÄSITYKSIEN VAIKUTUKSET OPETTAMISEEN 19
3.3 OPETTAJAPERSOONALLISUUS 25
3.4 OPETTAJAN EETTISET ARVOT 29
3.5 OPETTAJALTA VAADITTAVAT TAIDOT JA TIEDOT 31

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT **36**

5 TUTKIMUSMENETELMÄT **37**

5.1 LAADULLINEN TUTKIMUS 37
5.2 FENOMENOGRAFINEN TUTKIMUS 38
5.3 FENOMENOGRAFISEN TUTKIMUKSEN VAIHEET 41
5.3.1 Teoreettinen perehtyminen *41*
5.3.2 Ongelmanasettelu *42*
5.3.3 Aineiston hankinta *42*
5.3.4 Tulkitseva analyysi *43*
5.4 LAPSIHAASTATTELU 45
5.4.1 Tutkimusluvan hankkiminen *46*
5.4.2 Lapsi haastateltavana *47*

6 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN OSUUS **50**

6.1. AINEISTON KERÄÄMINEN 50
6.2 HAASTATELTAVIEN KUVAUS 51
6.3 AINEISTON ANALYYSI 52
6.4 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS 54

7 TUTKIMUSTULOKSET **59**

7.1 IHANNEOPETTAJAN OMINAISUUDET 59
7.2 OPETTAJAN ETIIKKA JA SÄÄNNÖT 66
7.3 OPETTAJAN TEHTÄVÄT 70
7.4 LASTEN KÄSITYSTEN POHJALTA MUODOSTUNEET OPETTAJATYYPIT 72

8 "KOSKA OPETTAJAT OVAT SEMMOISIA KUIN OVAT." **74**

9 LOPUKSI **78**

LÄHTEET **82**

LIITE 1 KIRJE VANHEMMILLE **89**

LIITE 2 HAASTATTELURUNKO **90**

LIITE 3 HAASTATTELUSSA KÄYTETYT KUVAT **94**

1 JOHDANTO

"Opettajan ja oppijan välillä on paljon positiivista riippuvuutta, joka on eettisesti arvokasta ja edistää oppimista. Varsinkin lapsen kohdalla opettaja voi tärkeällä tavalla olla aikuinen, esimerkki ja peili, johon katsomalla voi ymmärtää itseään ja kasvaa eteenpäin. Vähä vähältä oppija itsenäistyy, saa selviytymisen taitoja ja lopulta on kykenevä etenemään omassa varassaan omiin päämääriinsä."

(Lindqvist 1998, 20 - 21)

Pro gradu –työssäni olen tutkinut ekaluokkalaisten käsityksiä ihanneopettajasta. Vaikka hyvän opettajan ominaisuuksia ja määritelmiä on tutkittu paljon, tutkimukseni poikkeaa kohteensa vuoksi aiemmista tutkimuksista. Koulunsa aloittaneelle lapselle opettajan merkitys on erittäin suuri. Häntä ihaillaan, ja hänen käytöksensä vaikuttaa oppilaan kasvuun ja kehitykseen. Saatamme vielä vuosikymmenienkin jälkeen muistaa juuri tuon ensimmäisen opettajan. Millainen hän oli ja mitä hän teki? Omat muistoni ensimmäisestä opettajastani ovat lämpimät. Muistan, kuinka hän kertoi meille tarinoita Jeesuksesta, ja kuinka ihana niitä oli kuunnella. Oli turvallinen ja hyvä olla. Hän oli hyvin oikeudenmukainen ja hänen käytöksestään ilmeni lähimmäisenrakkaus. Vaikutti siltä, että opettajani rakasti kaikkia oppilaitaan yhtä paljon. Muistan, kuinka pienenä katsoin ihailevasti opettajaani, kun hän halasi ja kehui myös syrjittyjä lapsia. Hänen käytöksensä ja esimerkkinsä osoittivat, kuinka tärkeää on ottaa toiset ihmiset huomioon.

Lämpimät muistoni ja tuleva ammattini olivat syy siihen, miksi valitsin tutkimuskohteeksi juuri opettajakäsityksen. Mielestäni on oikeutettua, että ekaluokkalaiset saavat itse kertoa, mitä mieltä he opettajastaan ovat ja mitä asioita he hänessä arvostavat. Mikä on tärkeää ja mikä epäoleellista. Mielenkiintoista on tarkastella, pitävätkö kirjallisuuden määritelmät hyvästä opettajasta ekaluokkalaisten mielestä paikkansa ja millainen *hyvä opettaja* ekaluokkalaisten mielestä on. Aikakautemme muutokset ovat varmasti

vaikuttaneet opettajuuteen ja opettajilta vaadittaviin ominaisuuksiin, ja siksi teoriaosassa onkin katsahdus opettajuuden historiaan ja aiempaan ideaaliin.

Lisäksi on hyvä muistaa, että pienellä lapsella on monia tarpeita, ja opettajan pitäisi pystyä tukemaan ja kannustamaan lasta hänen koulutiellään. Pienet oppilaat ovat myös hyvin herkkiä; he kokevat asiat toisin kuin aikuiset.

Tutkimukseni lähtökohtana oli kuunnella lasten käsityksiä ja mielipiteitä, sekä saada selville heidän ajatuksiaan hyvästä opettajasta ja koulusta yleensä. Tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia ominaisuuksia ja tehtäviä opettajalla pitää ekaluokkalaisen mielestä olla. Kohderyhmänä olivat ekaluokkalaiset, koska opettaja on heille erittäin tärkeä aikuinen, jolla on suuri vaikutus heidän elämään. Opettaja voi olla vanhempien jälkeen tärkein aikuinen koululaiselle. Lisäksi pyrin tutkimuksellani avaamaan uusia näkökulmia opettajuuteen ja lapsiin opettajuuden arvioijina. Opettajien on hyvä miettiä, millaisia opettajia he haluavat olla ja miten he voivat päästä siihen päämäärään. Kuunteleminen ja avoin keskustelu lasten kanssa kasvatuksen yhteisistä päämääristä, ja siitä, mitä he opettajassaan arvostavat, antaa opettajalla uuden näkökulman opettajuuteen ja kasvatukseen yleensä.

Lasten haastattelu tarjosi parhaan mahdollisen tavan löytää vastauksia tutkimustehtäviin. Haastattelussa lapset saivat kertoa omista koulukokemuksistaan. Lisäksi apuna käytettiin kuvia ja käsinukkea, joiden avulla lapset pystyivät kuvaamaan hyvän opettajan toimintaa. Kirjeen kirjoittaminen vahvisti yleisesti haastattelusta saatuja tietoja ja toi sitä kautta myös luotettavuutta aineiston analyysiin.

2 ELÄMÄÄ EKALUOKKALAISEN SILMIN

Tutkimukseni perustuu ekaluokkalaisen käsityksiin ihanneopettajasta. Tässä ja seuraavissa luvuissa tarkastelen ekaluokkalaisen ajattelutapaa ja hänen suhtautumistaan ympäristöönsä. Lisäksi perehdyn siihen, miten seitsemänvuotias muodostaa käsityksiään ja kuinka sadut ja mielikuvitus vaikuttavat hänen elämäänsä ja ajatusmaailmaansa.

"Ensimmäiset kouluvuodet ovat tärkeä vaihe lapsen elämässä. Silloin tuetaan, vahvistetaan ja kehitetään varhaiskasvatuksessa luotua taito- ja tietopohjaa sekä oppimisasenteita. Myönteisillä oppimiskokemuksilla on ratkaiseva merkitys lapsen käsitykselle koulusta ja koulunkäynnistä sekä itsestään oppijana. Alkuopetuksessa on keskeistä, että lapsi oppii luottamaan itseensä ja omiin kykyihinsä." (Opetushallitus, opetussuunnitelman perusteet 1994.)

2.1 Lapsen ajattelun kehitys

Tutkimukseni kannalta on oleellista tietää, missä vaiheessa ekaluokkalaisen ajattelun kehitys on: millä tavoin he ajattelevat ja muodostavat käsityksiä ympäristöstään? Mm. Piaget ja Vygotsky ovat tutkineet laajasti lapsen ajattelun kehitystä ja nykyinen kasvatuskäsityksemme pohjautuu mm. näihin teorioihin.

Piaget tunnetaan vaiheteoriastaan, jossa hän kuvaa ajattelun kehitystä eri ikäkausien aikana. Teoriaan sisältyy olettamus siitä, että erilaiset toiminta- ja oppimisvalmiudet kypsyvät aina tietyssä järjestyksessä. Piaget'n teorian mukaan lapsi etenee ajattelussaan hierarkkisesti niin, että hänen täytyy hallita edellisen hierarkian taso ennen kuin pystyy etenemään korkeammalle tasolle. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 65 - 66.) Näitä ajattelun tasoja on Piaget'n teoriassa neljä: sensomotorinen kausi (0 - 2 v.), esioperationaalinen kausi (2 - 5/6 v.), konkreettisten operaatioiden kausi (6/7 - 10/11 v.) ja formaalisten operaatioiden kausi (11/12 - eteenpäin). Piaget'n mukaan

ekaluokkalaisen ajattelu on siis konkreettisten operaatioiden tasolla. 6 - 7-vuotias alkaa ajatella asioita representaatioiden (sisäisten mielikuvien) varassa yhdistellen niitä monella eri tavoin. Lapsen ajatteluun ja ongelmaratkaisuun vaikuttavat hänen konkreettiset kokemuksensa ja havainnolliset mielikuvansa. Lapsi pystyy hallitsemaan sellaisia operaatioita kuin lisääminen ja vähentäminen ja sen, että ne ovat käänteisiä niin, että ne kumoavat toisensa. (esimerkiksi yhteen- ja vähennyslaskuissa.) Hän ymmärtää, että asioita voidaan luokitella ja järjestää jonkin ominaisuuden mukaan ja että luokituksia voidaan vaihdella ja muuttaa. Lapsi pystyy ajattelemaan representaatioiden varassa, jos asiat, joita hän käsittelee ovat konkreettisia. (Piaget & Inhelder 1977, 90 - 100; Takala & Takala 1988, 117, 126.)

Seitsenvuotiaan käyttäytymisessä voi havaita ajattelua ennen toimintaa ja tätä kautta harkintataidon saavuttamista. Hänen sosiaalinen ja älyllinen itsekeskeisyytensä vähenee, ja hän pystyy uudenlaiseen ajatteluun, jolla on tärkeä merkitys älykkyyden ja tunne-elämän kannalta. (Piaget 1988, 64.) Piaget'n teorian mukaan ekaluokkalainen pystyy kertomaan koulukokemuksistaan ja opettajastaan. Vaikka heidän ajattelun tasonsa on vielä hyvin konkreettista, pystyvät he rajoitetusti ymmärtämään ja määrittelemään abstrakteja käsitteitä ja keskustelemaan niistä. Osa tämän kehitysvaiheen lapsista pystyy ymmärtämään syyn ja seurauksen yhteyden. Lisäksi he muistavat omia kokemuksiaan vuosien takaa. (Kortesluoma & Hentinen 1995, 120 - 121.)

Piaget'n teoria näkyy myös Jaraston & Sinervon (1998, 35-38) käsityksissä lapsen ajattelusta. Heidänkin mukaansa lapsen ajattelussa on minäkeskeisyyttä ja paljon samoja piirteitä kuin ennen kouluikää. Pikkuhiljaa lapsi siirtyy uuteen kypsempään vuorovaikutussuhteeseen, ja toisen huomioon ottaminen on luontevampaa. Lapsen omat kokemukset ja aikuisen esimerkki ja ohjaaminen auttavat häntä löytämään tasa-painon itsensä ja toisten välillä. Ennen varhaismurrosikää lapsen ajattelu on konkreettista ja kirjaimellista. Asiat pitäisi ilmaista konkreettisin ilmauksin, jotta lapsi voisi ymmärtää ne. Kuvakieli, vertaukset ja erilaiset henkiset käsitteet jäävät epäselviksi tai niiden tulkinta on luovaa. Lapsi oivaltaa asioita vaistonvaraisesti, ja siksi hänellä voi olla jo varsin

syvällisiä näkemyksiä vaikeistakin kysymyksistä. Vaikka lapsen tiedot ja kokemukset eivät vielä riitä selittämään elämään liittyviä kärsimyksen ja pahan ongelmia, hänellä on hyvin omaperäisiä tulkintoja, jotka ovat antoisia aikuisillekin. Ajattelun kehitys on hyvin monisäikeistä, ja siksi on vaikea määritellä, milloin tietyt piirteet muuttuvat.

Vygotsky (1982, 177) puolestaan uskoo, että kouluikäinen lapsi on saavuttanut jo melko korkean abstraktitason esinemaailmaan. Koulussa hänen täytyisi siirtyä käsitteelliseen kieleen, joka ei käytä sanoja vaan sanojen mielikuvia, sillä oppiessaan lukemaan ja kirjoittamaan lapsen täytyykin oppia käsitteellistämään kieltä, koska kirjoitettu kieli on puhuttua kieltä abstraktimpaa.

Vygotsky on yksi konstruktivismin tunnetuimmista uranuurtajista. Vygotskyn pedagogisen ajattelun yksi keskeisimmistä käsitteistä on lähikehityksen vyöhyke, jossa hän painottaa oppimisen edellytyksiä ja sitä, kuinka oppiminen voi kulkea kehityksen edellä niin, että se antaa jatkuvasti uusia haasteita oppijalle. Oppilaalla on mahdollisuus edetä kahdella vyöhykkeellä. Alimmalle vyöhykkeelle hän pääsee itsenäisesti omin voimin ilman ulkopuolisten apua. Ylärajalle hän pääsee sosiaalisen ohjauksen ja tuen avulla. Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan näiden rajojen välistä aluetta, ja opetuksen olisikin suuntauduttava juuri lähikehityksen vyöhykkeelle, jotta siitä olisi oppilaalle apua.(Rauste-von Wright & von Wright 1994, 119.)

Näyttää siltä, että ekaluokkalaiset pystyvät kertomaan omakohtaisista kokemuksistaan hyvinkin luotettavasti. Ajattelun taso on vielä hyvin konkreettisella tasolla, mikä täytyy haastattelutilanteessa ottaa luonnollisesti huomioon. Tutkimukseni etuna onkin se, että lapset saavat kertoa omakohtaisista kokemuksistaan ja käsityksistään, mikä pitäisi olla heille hyvin luontevaa ja helppoa. Mikään vaiheteoria ei luonnollisesti ole oikea tai väärä. Ikään sidotut teoriat ovat hankalia siksi, että ihmisten elämä ei noudata samaa kaavaa, eikä selviä ikärajoja periaatteessa voida erottaa. Ihmiselämän kattavana kuvauksena ne ovat kuitenkin toimivia viitekehyksiä ja valintani, Piaget ja Vygotsky palvelevat mielestäni työtäni parhaimmin.

2.2 Kokemukset ja havainnointi lapsen käsityksien taustalla

"Kokemusta ei voi luoda. Se pitää kokea."
- Albert Camus –

Lapsen kokemukset kehittyvät ympäristön vuorovaikutuksessa. Ympäristön vaikutus näkyy niissä laajasti. Myös aikuisten käyttäytyminen heijastuu lasten käyttäytymiseen ja käsityksiin. Lapsi oppii kokemustensa avulla ymmärtämään monia tärkeitä inhimillisiä arvoja. Lapsella on kykyä ja avoimuutta kokea korkeatasoisia kokemuksia. Ne jättävät häneen myös oman jälkensä. Lapsen suhde todellisuuteen on vivahteikas ja mutkikas, koska hänellä on hyvin vilkas sielunelämä. Elämysten kirjo on laaja ja jotta se aukeaa, täytyy lapsella olla yhteyksiä toisiin ihmisiin ja heidän välittämiinsä virikkeisiin. Aikuisten näkemykset ja ihanteet vaikuttavat lapsen kokemuksien aukeamiseen. Aikuiset luovat lapsen kasvuympäristön, mikä vaikuttaa myös lapsen kokemuksiin ja käsitysten muodostamiseen. Kokemuksien kautta lapsi osaa odottaa elämältä tiettyjä asioita. Se on merkki siitä, että jotain on herännyt hänen kokemuksissaan. (Turunen 1993, 23 - 25.)

Ollessaan muiden ihmisten parissa lapsi tekee jatkuvasti havaintoja, huomioita ja tulkintoja toisista ihmisistä. Luokassa lapsi tarkkailee opettajan liikehdintää; onko se rauhallista, kiireistä, hermostunutta jne. Havainnoinnin perusteella lapsi tekee tulkintoja opettajastaan. Onko opettaja hyvällä tuulella, voiko häntä lähestyä ja miten tulee käyttäytyä? Havainnoinnin kautta saatua tietoa kutsutaan *sosiaaliseksi tiedoksi*. Lapset saavat tietonsa muista ihmisistä ollessaan heidän kanssaan vuorovaikutuksessa. He tekevät havaintoja ja tulkintoja kognitiivisen päättelyn tuloksena. Havaintojen ja tulkintojen painotus vaihtelee eri tilanteissa. Lapset siis havaitsevat ja käsitteellistävät sosiaalisen maailmansa ja sosiaaliset suhteensa sosiaalisen kognition avulla. Ajatusten prosessointi ja muodostaminen tapahtuu hyvin usein tiedostamatta sitä. (Laine 1997, 69.)

Havaintotoiminta ja kognitiivinen päättely ei tapahdu kaikilla ihmisillä samalla tavalla. Pienen lapsen toiminnat tapahtuvat luonnollisesti eri tavalla kuin

aikuisella. Havaitsemiseen vaikuttavat havaitsijan olemassa olevat tiedot, jotka ovat kokemuksien kautta kehittyneet. Havaintotoimintaa ohjaavat ja muokkaavat aikaisemmat ajatusmallit eli skeemat, jotka muuttuvat uusien havaintojen seurauksena. (vrt. konstruktivismi tai kokemuksellinen oppiminen). Tällaista kognitiivista toimintaa kutsutaan *adaptaatioprosessiksi*, johon sisältyy samanaikaisesti assimilaatiota ja akkomodaatiota. *Assimilaatiosta* puhuttaessa tarkoitetaan sitä, että havaintojen tekijä suhteuttaa ja sulattaa uuden havaintoaineksen ajattelutoimintaansa ja jo olemassa olevaan tietorakenteeseen. Tällöin hän muovaa havaitsemaansa todellisuutta älyllisten edellytysten mukaisesti. *Akkomodaatiossa* puolestaan uusi havaintoaines muokkaa ja muuntaa havaitsija aikaisempaa ajattelutapaa ja tietorakennetta. Havaitsija siis muuttaa aiempia käsityksiään uuden tiedon vaikutuksesta niin paljon kuin hänen älyllinen kapasiteettinsa antaa. Tässä prosessissa myös yksilön aiemmat skeemat muuttuvat. (Laine 1997, 70.)

Ihmiset muokkaavat ja prosessoivat ohimeneviä kokemuksia kuvallisten, kielellisten ja muiden symbolien avulla todellisuutta kuvaaviksi malleiksi. Nämä mallit ohjaavat sekä arviointia että toimintaamme. Symbolien avulla ihmiset antavat tapahtumille ja kokemuksilleen merkityksen, muodon ja jatkuvuuden. Symbolit toimivat ajattelumme välineenä. Kognitiiviset representaatiot muodostuvat kokemusten pohjalta, ja ne tuottavat ajattelullemme sisällön ja materiaalin. (Bandura 1997,18 - 19.)

Olemassa oleva tietorakenne ohjaa ihmisen tarkkaavaisuutta, valikointia ja tulkintoja. Esimerkiksi jos lapsi on huomannut, että joku oppilas kiusaa usein toisia, hän havaitsee helposti myös uudet kiusaamistapaukset. Skeemojen välityksellä aiemmin saatu tieto vaikuttaa uusien tietojen valintoihin. Havainnoimisesta muodostuu tällä tavoin myös valikoivaa. Lapsi saattaa havaita kiusaajasta ainoastaan hänen huonot puolensa, eikä huomaa hänen hyviä puolia ollenkaan. Tilanne saattaa muuttua, jos kiusaaja auttaa häntä tai on mukava juuri hänelle. Tällöin hänen kiusaajaan liittyvät skeemansa saattavat muuttua. Tässä prosessissa tapahtuu uuden havaintoaineksen, aiempien tietorakenteiden ja toiminnan vuorovaikutus. (Laine 1997, 70.)

Olemassa oleva tietämys vaikuttaa siihen, mitä saatavilla olevasta tietotulvasta pystytään havainnoimaan tai mitä halutaan havainnoida. Havainnoitsija kiinnittää huomionsa sellaisiin asioihin, joihin hänellä on olemassa olevia skeemoja ja riittäviä taustatietoja, jotka muodostavat hänelle merkityksiä. Hänellä on siis tietynlaisia valmiuksia havainnoimiseen. Jos havaitsemisessa on puutteellisuuksia, saattaa joidenkin tapahtumien ymmärtäminen tuottaa vaikeuksia. Tällöin ihminen usein tiedostamattaan täydentää havaintojaan niin, että hän saa asioilleen ymmärrettävän selityksen. Tässä on yksi syy siihen, miksi eri ihmiset havaitsevat saman asian eri tavoilla. (Laine 1997, 71.)

Myös emootiot ja motivaatio vaikuttavat valikoivaan havainnoimiseen. Lapset ja aikuiset havaitsevat niitä asioita, joista he ovat kiinnostuneita. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa havainnoidaan sekä itseä että muita. Havainnoija tarkkailee myös muiden käyttäytymistä omaan itseensä, kuinka muut häneen suhtautuu. Jo pieni lapsi peilaa itseään muiden ihmisten toimintaan. (Laine 1997, 71 - 72.)

" Ihminen havaitsee ja prosessoi erityisesti niitä asioita, jotka antavat aineksia hänen oman mielenrauhansa ja psyykkisen tasapainonsa ylläpitämiseen."

- Laine 1997 -

Henkilöhavainnointi on oleellinen osa sosiaalisessa kanssakäymisessä. Lapsi muodostaa sen perusteella käsityksensä toisista ihmisistä, muun muassa opettajastaan. Henkilökäsitysten muodostamiseen liittyy yksilön oma asenne. Se tarkoittaa ihmisen taipumusta arvioida ihmisiä, ryhmiä, sosiaalisia taitoja tai yleensä ympäristönsä tapahtumia myönteisestä kielteiseen suuntaan. Yleisesti asenne toista ihmistä kohtaan on joko arvostavaa tai ei-arvostavaa tai hyväksyvää tai ei-hyväksyvää. Asenteeseen vaikuttavat havainnoitsijan tiedot ja uskomukset toisista ja se, mitä hän ajattelee heistä. Lisäksi siihen vaikuttavat hänen tunteensa. Usein tunteet ovat tiedostamattomia ja perustelemattomia. Henkilökäsityksiä muodostettaessa tunteilla on kuitenkin suurin ja voimakkain vaikutus. (Laine 1997, 81 - 82.)

Henkilökäsitykset muodostuvat sekä havainnoimisen että sosiaalisen kognition välityksellä. Tähän prosessiin vaikuttavat havainnoitsijan asenteet omaan

itseensä ja muihin ihmisiin sekä hänen kokemustaustansa ja arvioitavan ihmisen persoonallisuus ja käyttäytyminen. Noin seitsemänvuotiaana lapsi alkaa tunnistamaan persoonallisuuspiirteitä ja käyttämään niitä tulkinnan apuna henkilökäsityksiä muodostaessaan. Lisäksi hän kiinnittää vielä paljon huomiota konkreettisiin seikkoihin ja fyysiseen toimintaan. Lapsi ei liitä ominaisuusilmaisuun mitään tarkennuksia, ja siksi kuvaukset voivatkin olla hyvin suurpiirteisiä. Hän ymmärtää, että jokaisella ihmisellä on psykologinen elämä, mutta näkee ihmisen ajattelun, mielipiteet ja tunnetilat yksiselitteisinä. (Laine 1997; 82, 84.)

2.3 Mielikuvituksen ja satujen vaikutus ekaluokkalaisen elämään

Ekaluokkalainen rakastaa satuja, ja hänellä on usein hyvä mielikuvitus. Koska käytän lasten haastatteluissa mielikuvitusta ja sadun maailmaa apunani, on syytä perehtyä siihen, miten ekaluokkalainen kokee sadut ja kuinka ne vaikuttavat hänen elämäänsä.

"Mahdollisuuksien rajat näkee vasta kurkistamalla mahdottomaan." (Perttula)

Lapsen luovuus ilmenee kuvitteellisena, mielikuvien luomisena ja niiden jakamisena toisten kanssa. Lapsi liikkuu yhtä aikaa kahdella todellisuuden tasolla, arkitodellisuudessa ja mielikuvamaailmassa. Molemmat ovat hänelle yhtä tosia. Molemmissa maailmoissa ovat omat lait voimassa. (Koski 1992, 51.)

Kouluikäisen mielikuvitus kukoistaa. Lapsi nauttii satujen, tarinoiden ja myyttien maailmasta ja niiden luomista kuvista. Muisti, mielikuvitus ja tunne hallitsevat tässä vaiheessa erityisesti kehitystä. Kuuden - seitsemän vuoden iässä vapautuu suunnattomasti energiaa, jota lapsi aikaisemmin tarvitsi oman kehonsa hallitsemiseen ja siihen tutustumiseen. Lapsen energia vapautuu mielikuvituksen käyttöön, ja se ilmenee mm. luovuutena, henkisinä kykyinä, tunteiden ilmaisussa ja herkkyydessä. Lapsi haluaa kokeilla omia taitojaan ja oppia tuntemaan uusia auktoriteettejä. Kouluikäiset pitävät siitä, että heille

puhutaan tunteen ja mielikuvituksen kieltä. Tällöin he saavat itse muodostaa sisäisiä kuvia, joiden kanssa työskennellä. (Neuschutz 1984; 12, 64, 74.)

6 - 7 -vuotiaana lapsi alkaa kokea aivan tunteita, jotka kuuluvat vain hänelle ja joita toiset eivät voi tietää. Tällöin hän alkaa rakentaa omaa sisintään, mikä näkyy hänen leikeissään. Myös satujen kerronta alkaa varsinaisesti tässä vaiheessa. Saduissa on onnellinen loppu, ja paha saa palkkansa. Vaikeissa ratkaisuissa voittaa ihmisessä oleva hyvä. Sadut eivät kerro todellisuudesta, vaan vertauskuvallisesti ihmisten sisäisistä tapahtumista. Satujen symboliikka on todenmukaista ja niissä on aitoja kuvia ihmisten tunteista ja sisäisistä elämyksistä. Saduista syntyy lapsille kuva, joka elää ja joustaa. Tämä on tärkeä, sillä lapsella ei ole vielä kykyä ajatella puhtaasti abstraktisella tasolla. Tämän takia heitä koskettaakin enemmän tunteisiin, elämyksiin ja kuvalliseen muotoon puettu teksti, johon he voivat eläytyä ja mukautua. Tällöin he kokevat ja ymmärtävät asian niin kuin se on heille helpointa. Se vastaa heidän omaa kehitysvaihettaan, joka ei ole vähempiarvoinen kuin aikuisten ajattelu, vaan rakennettu eri pohjalle niin, että lapsi itse ymmärtää sen. (Heinälä, Jantunen, Kalpio & Pakarinen 1996, 132 - 133.)

Mielikuvitus luo lapselle siivet, joiden avulla hän voi kokea ja nähdä kaikenlaista. Se antaa lapselle vapauden mahdollisuuksien maailmassa. Mielikuvituksen käyttöön voi liittyä todellisuuden selkeä havaitseminen ja sen pohjalta uusien mahdollisuuksien ja ratkaisujen löytäminen. Mielikuvitus ei siis ole todellisuudesta pakenemista. Se voi olla vaikkapa vapautta etsiä luovuuden avulla uusia ja erilaisia ratkaisuja elämään. (Kurkela 1996, 85 - 87.) Tämän tutkimuksen haastatteluissa lapset käyttivät usein apunaan mielikuvitusta, jonka avulla asioita oli helpompi käsitellä ja esittää. Olin myös ottanut haastatteluun mukaan eläinhahmojen kuvia, joiden avulla keskustelimme esimerkiksi opettajan ominaisuuksista.

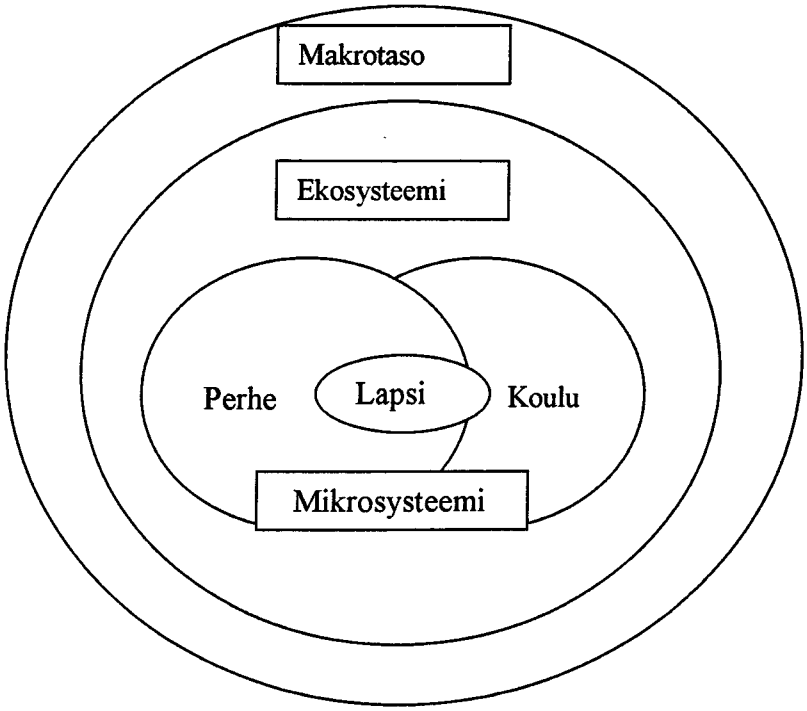
Leikin ja mielikuvituksen suhde todellisuuteen täytyy säilyä, mutta se ei saa myöskään kahlita. Leikki ja mielikuvitus ottavat leikkiin tarvittavat materiaalit ulkoisesta ja sisäisestä todellisuudesta. Leikki ja mielikuvitus muodostuu näistä elementeistä soveltamalla niitä omien tarpeiden mukaan. Tällä tavoin

muodostuu leikkitodellisuus, joka on arkitodellisuuden kaltainen monessakin suhteessa. Oikeasta todellisuudesta se poikkeaa ehkä merkittävimmin niin, ettei siellä ole yhtä paljon rajoittavia sääntöjä. Kuitenkin leikkitodellisuudessa noudatetaan lakeja, joista sovitaan. Haluttaessa lakeja voidaan myös muuttaa. Kuitenkin tiettyinä hetkinä lait ovat sellaisia kuin ovat ja niitä täytyy noudattaa, vaikka ne eivät siinä tapauksessa edes miellyttäisi leikkijää. (Kurkela 1996, 85 - 87.)

Mielikuvitus, sadun ja leikin maailma luovat lapselle mahdollisuuksia tulevaa elämää varten. Leikkitodellisuudessa hän etsii uusia mahdollisuuksia kehitykselleen. (Bergström 1996, 61-62.) Leikkiympäristön tulisi olla turvallinen ja samalla haastava. Sen pitäisi tarjota lapsille mahdollisuus kokeilla rajojaan ja taitojaan. Leikit auttavat lasta kehittymään monipuolisesti. Opettajien tulisi edesauttaa lapsia saavuttamaan heidän älylliset, sosiaaliset, emotionaaliset ja fyysiset rajansa ja mahdollisuutensa leikkien ja muun toiminnan avulla. Monipuoliset päivittäiset leikit ja toiminnat kehittävät lasten kognitiivista kehitystä ja rakentavat terveen pohjan lapsen elämälle. (Leppo, Davis & Crim 2000, 142 - 147.)

2.4 Lapsen elämään vaikuttavat ihmiset

Ennen kouluikää lapsi on tiivisti sidoksissa perheeseensä ja hoitajiinsa. Kouluiässä lapsen suhteet ulkopuolisiin aikuisiin ja lapsiin lisääntyvät (Jarasto & Sinervo 1998, 113). Perhe ja läheiset ihmiset vaikuttavat lapsen kehitykseen ja ajatusmaailmaan. Lapsi muodostaa oman käsityksensä itsestään mm. läheistensä käyttäytymisestä. Bronfenbrennerin (1979, 132) mukaan lapsen kehitykseen vaikuttaa ensisijaisesti perhe, mutta myös erilaiset instituutiot, joissa lapsi viettää aikaansa. Tästä muodostuu lapsen ympäristö-ekologinen konteksti. Tämän ekologinen konteksti tarjoaa meille mahdollisuuden tutkia lapsuutta ja lapsen kehitystä.



Kuvio 1. Bronfenbrennerin ekologinen malli

Bronfenbrennerin mallista selviää hyvin lapsen tukiverkosto ja ympäristö, jotka vaikuttavat lapsen elämään. Lapsen elämän kaksi suurinta vaikuttajaa mikrosysteemissä ovat luonnollisesti perhe ja koulu. Perheen sosiaalinen tausta, ympäristö ja kulttuuri tarjoavat lapselle kokemuspohjan, joka vaikuttaa hänen arvoihinsa ja näkemyksiinsä. Mikrosysteemissä lapsi elää ja kokee asioita. Ekosysteemi ja makrotaso ovat laajempia kokonaisuuksia, jotka myös vaikuttavat lapseen isommalla sektorilla suoraan tai välillisesti esimerkiksi joukkoviestinnän kautta.

Bronfenbrennerin malli korostaa ihmisten vuorovaikutuksen merkitystä lapsen kehitykseen. Mallissa kasvatus nähdään kaikkien kasvatukseen osallistuvien ihmisten välisenä yhteistyönä. Lapsi kehittyy ja kasvaa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Tärkein ja läheisin kasvuympäristö on perhe ja koti, johon lapsella on pysyvät ja syvimmät suhteet. Myös muut läheiset, kaverit, koulu ja harrastuspiirit ovat mikrosysteemiä, jonka kanssa lapsi on tiivisti vuorovaikutuksessa. Rakastava vuorovaikutus luo pohjan ja perustan lapsen kasvulle ja kehitykselle. Suhde aikuisiin ja kavereihin merkitsee lapselle paljon. (Huttunen 1989, 51 - 52.)

Perheen, aikuisten, tovereiden ja koulun merkitystä ei voi kiistää. Lapsen elämä koostuu suurelta osin juuri mikrosysteemissä. Siellä hän kokee onnistumisen, ilon, surun ja suuttumuksen tunteita. Hän oppii luottamaan läheisiin ja tietämään miten ja millä tavoin missäkin tilanteessa ja paikassa käyttäydytään ja suhtaudutaan häneen. Samalla lapsi myös muodostaa ja rakentaa itsestänsä kuvaa: millainen hän on ja miten muut häneen suhtautuvat? Perheen vuorovaikutuksessa lapsi oppii sosiaalisten suhteiden perusmallit (Takala & Takala 1988, 47).

Lapsi omaksuu vanhemmiltaan ja sisaruksiltaan käyttäytymismallin, sillä he ovat lapsen esikuvia ja roolimalleja. Lapsen ja vanhempien välinen suhde ja perheen ilmapiiri vaikuttavat lapsen kehitykseen ja elämiseen yleensä. Perhe luo, opettaa ja vahvistaa perusrooleja, ja samaistuessaan vanhempiinsa lapsi omaksuu heidän tapojaan ratkaista elämään liittyviä haasteita. (Jarasto & Sinervo 1998, 80 - 100.) Myös koululla on Bronfenbrennerin mukaan suuri vaikutus lapsen elämään. Se ei ole ihme, sillä ovathan lapset suurimman osan päivästään koulussa. Koulun vaikutusta ekaluokkalaisen elämään tarkastellaan seuraavassa luvussa.

Myös Sarasto & Sinervo (1998, 114) ovat tehneet teoksessaan eräänlaisen reikäleipämallin lapsen elämään vaikuttavista ihmisistä. Heidän mallissaan perheen, ystävien ja koulun lisäksi myös sukulaiset olivat tärkeitä henkilöitä lasten elämässä. Suvusta voi olla turvaa ja tukea elämän vaikeissa tilanteissa. Lapsi voi turvautua isovanhempien tai muiden sukulaisten apuun, jos vanhemmilla ei jostain syystä ole aikaa tai heille on vaikea puhua. Serkuista voi tulla läheisiä ystäviä, vaikka heitä harvoin tavattaisiinkin. Suvun vahva piirre onkin sen pysyvyydessä, mikä antaa tietynlaista turvallisuutta. Vaikka sukulaiset asuisivatkin kaukana, he ovat usein puheissa ja ajatuksissa läsnä. Sitä kautta he tulevat myös lapsille läheisimmiksi. Myös Saraston ja Sinervon mukaan sukulaisten voimavarat jäävät valitettavan usein käyttämättä.

Ikätoverit ovat eritäin tärkeitä ekaluokkalaiselle. Heidän avullaan lapsi harjoittaa omia vuorovaikutussuhteitaan ja hakee omaa paikkaansa ystäväpiiristään.

Lapsi muodostaa minäkuvaansa toisilta saamansa palautteen avulla. Kavereiden mielipiteillä ja ajatuksilla on suuri vaikutus lapsen näkemykseen elämästä ja asioista yleensä. Usein lapset uskovatkin paremmin ikätovereitaan kuin vanhempiaan tai toisia aikuisia.

Saraston & Sinervon (1998, 116) mukaan sosiaalinen kehittyminen ja itsenäistyminen tapahtuu parhaiten juuri lapsiryhmässä samanikäisten parissa. On tärkeää, että lapsi voi samaistua ikätovereihinsa ja voi samalla tuntea kuuluvansa ystävien joukkoon. Ystävien suurta merkitystä kuvaa hyvin myös se, että vertaisryhmä sanelee sen, mitä puetaan päälle ja mikä on muotia. Lapsi vertaa usein itseään toisiin. Millä tavalla hän on samanlainen ja erilainen kuin muut. Piaget (1988, 63-64) on huomannut, että seitsemän ikävuoden jälkeen lasten ryhmäkäyttäytyminen selvästi muuttuu. Lasten yhteisillä säännöillä on erittäin suuri merkitys peleissä ja leikeissä. Lapset sopivat yhteiset, yhdenmukaiset säännöt ja he kontrolloivat toisiaan, että sääntöjä noudatetaan. Yhteistoiminnan muuttuminen liittyy läheisesti sosiaaliseen kehitykseen.

3 HYVÄ OPETTAJA

"Olet hyvä opettaja, jos sallit itsellesi vapauden kunnioittaa omaa persoonallisuuttasi, käyttää ammattitaitoasi, rakastaa oppilaitasi ja työtäsi, uudistua, innostua, onnistua ja epäonnistua, oppia jatkuvasti uutta myös niiltä, jotka on sinulle annettu." *(Kaarina Suonio 1993, 144)*

Opettajalta vaaditaan paljon. Ammattitaitoon liittyy muutakin kuin aimo annos teoriaa. Opettajan työ on kokonaisvaltaista toimintaa, johon vaikuttaa koko opettajan persoonallisuus. Kaarina Suonion kuvaus hyvästä opettajasta kertoo siitä kokonaisvaltaisuudesta, jota opettajalta vaaditaan. Ammattitaidon lisäksi tarvitaan rakkautta ja motivaatiota työtä ja oppilaita kohtaan.

Seuraavissa luvuissa tarkastellaan ominaisuuksia ja piirteitä, joita opettajan ammatissa tarvitaan ja edellytetään. Aluksi kuitenkin tarkastellaan opettajan merkitystä nuoren oppilaan elämälle.

3.1 Opettajan merkitys ekaluokkalaiselle

Koulun aloittaminen on lapselle suuri askel. Siihen liittyy paljon tärkeitä ja ainutkertaisia hetkiä. Riemun ja ilon lomassa väreilee jännitystä ja epävarmuutta. Koulun odotukseen liittyy siis sekä iloa että huolta. Lapsi odottaa uteliaana kouluun liittyviä asioita. Odotuksiin vaikuttavat myös kavereiden ja aikuisten kertomat tarinat koulusta, kavereista ja opettajista. (Sarasto & Sinervo 1998,147 - 152.)

Koska lapsen elämän esikuvina ja malleina toimivat tärkeät aikuiset, myös opettajalla on suuri vaikutus lapsen persoonallisuuden muodostumiseen. Opettajalla on merkittävä asema oppilaan kehittymisessä, vaikka kotona malleina ovat omat vanhemmat ja isommat sisarukset. Tosin useille lapsille opettaja joutuu olemaan tänä päivänä ensisijaisesti aikuisten malli ja kasvattaja.

Alemmilla luokilla opettajan asemalla on vielä suurempi vaikutus, koska hän on merkittävä samaistumisen kohde. Oppilas rakentaa itsestään kuvaa oppijana opettajalta saamansa palautteen ja huomion mukaan. Usein ekaluokkalainen jopa ihailee ja rakastaa opettajaansa yli kaiken. Opettaja voi näyttää hänen silmissään kauniilta ja kaikkitietävältä, vanhalta ja viisaalta. Vaikka vanhempien ihailu on jo ohi, opettajaa nostetaan jalustalle arvoon arvaamattomaan. Kun opettaja lapsen silmissä osaa ja tietää kaiken, hän pyrkii omaksumaan opettajan antamat asiat mahdollisimman hyvin. Hän myös tuntee olonsa turvalliseksi, kun opettaja on lähellä ja mikä tärkeintä, opettajaan voi aina luottaa. Vanhempia voi joskus hieman kiukuttaakin opettajan nouseminen ylimmäiselle palkintopallille vanhempien edelle. Lapsen ihastuminen opettajaansa voi näkyä myös kotona. Hän saattaa vedota opettajan luomiin sääntöihin ja paheksua vanhempiensa tietämättömyyttä. Hän voi keksiä uusia sanontoja, joita on kuullut oman opettajansa käyttävän ja matkia myös muuten opettajan käyttäytymistä. Opettajan persoona vaikuttaa lapseen hyvin voimakkaasti, ja tämän takia opettajan persoona ikään kuin "leijailee" näkymättömänä perheen arjessa. (Sarasto & Sinervo 1998, 152 - 153.) Tämä näkyi myös lasten haastatteluissa, sillä oman opettajan persoonallisuus korostui useissa eri vastauksissa.

Opettajan lisäksi lapselle tärkeitä henkilöitä koulussa ovat kaverit. He tuovat sosiaaliseen maailmaan uuden ulottuvuuden. Lapset haluavat kuulua johonkin ryhmään ja he tuntevat jo voimakkaasti me - henkisyyttä. Meidän luokka on lapselle tärkeä ja hän tuntee olevansa osa sitä. Lasten sosiaaliset taidot kehittyvät luokassa. He oppivat selvittämään erimielisyyksiä ja keskustelemaan niistä toisten kanssa – oppivat ottamaan toiset huomioon. (Sarasto & Sinervo 1998, 154 - 155.) Myönteiset ja hyväksytyksi tulemisen kokemukset tukevat itsetuntoa ja lisäävät yleisen minäkuvan myönteisyyttä ja oman minän hyväksymistä (Kääriäinen & Wiegand 1996, 197). Myös opettajalla on tärkeä asema lasten vuorovaikutussuhteissa. Hänen tulisi luottaa lasten omiin taitoihin vuorovaikutuksessa ja pienten ongelmien selvittämisessä. Vaikeuksien ilmetessä oppilaiden on tärkeä tietää, että opettajaan voi luottaa ja häneltä voi pyytää apua ongelmiin. Tällaisissa tilanteissa tulee myös hyvin esille opettajan oikeudenmukaisuus ja käsitys kasvatuksellisesta asenteessa ja arvoista.

3.2 Hyvän opettajan ominaisuudet ja oppimiskäsityksien vaikutukset opettamiseen

Hyvällä opettajalla tulee olla terve itsetunto ja luottamus itseensä ja omiin taitoihinsa. Hänellä on oltava sellainen sisäinen voima ja herkkyys, että hän pystyy kannattamaan ja kannustamaan oppilaitaan. (Suonio 1993, 145.)

Jyväskylän yliopistossa suoritettiin vuonna 1977 tutkimus, jossa kartoitettiin ihanneopettajan piirteitä. 2000 vastaajan joukko koostui 16 – 60 -vuotiaista, joista 157 oli opettajan koulutuksen opiskelijoita. Tärkeimmiksi piirteiksi kohosivat läheisyys ja toverillisuus. Oikeudenmukaisuutta pidettiin seuraavaksi tärkeimpänä piirteenä. Hyvä opetustaito ylsi seuraavalle sijalle, ja sen jälkeen tulivat hyvä työrauhan ylläpitäminen, huumorintaju ja kärsivällisyys. (Kari 1991, 142 - 144.)

Opettajalla on merkittävä rooli oppijan terveen itsetunnon vahvistamisessa ja myönteisten oppimiskokemusten syntymisessä. Hyvä opettaja hyväksyy ja yrittää huomioida oppilaansa ainutkertaisena ihmisenä. Hän suhtautuu oppilaaseen inhimillisesti ja oikeudenmukaisesti kunnioittaen oppilaan oikeuksia. Hyvä opettaja ymmärtää ja käsittelee tahdikkaasti oppilaan persoonallisuutta ja yksityisyyteen liittyviä asioita. (Airaksinen 1998, 20 - 21.) Opettajan täytyy olla myös aito ja opetuksen hänen itsensä näköistä (Luukkainen 1999, 379). Epäaitoa roolia ylläpitävä työskentely on henkisesti kuluttavaa ja vie samalla mahdollisuuden opettajan ja oppilaan tasa-vertaiselta yhteistyöltä (Koro 1999, 132).

Hyvän opettajan kriteerit nousevat kulttuuristamme, yhteiskunnastamme ja ympäristöstämme. Hyväksi opettajaksi halutessaan opettaja voi ympäristöstä tulleen painostuksen takia joutua tinkimään omasta persoonallisuudestaan, identiteetistään ja itseohjautuvuudestaan. Mukautuessaan toisten vaatimuksiin ja odotuksiin, hän ei voi itse muodostaa omaa hyvää opettajuuttaan ja tämän takia hänen persoonallisuutensa saattaa kärsiä. (Laine 1998, 112.) Puhutaan sosiaalistumisesta ammattiin. Opettaja alistuu, mukautuu ja alkaa opettaa varman päälle. Sosialisaatiossa opettaja usein hylkää ideaalimallinsa hyvästä

opetuksesta ja siirtyy vanhempien kollegojen ylläpitämän vakiintuneen käytännön toteuttajiksi törmättyään riittävän monta kertaa opetusta määrittäviin kehys- ja reunaehtoihin. (Kääriäinen & al. 1996, 41; Rinne 1986, 27.) Kuitenkin oman persoonallisuuden voimavarat saattavat luoda paremman, luonnollisemman, onnellisemman ja tasapainoisemman opettajan. Hänen luonnollinen esimerkkinsä voisi säteillä lapsiin uskoa osaamiseen, selviytymiseen, yhteiseen ja positiiviseen tulevaisuuteen. (Laine 1998, 112.) Hänen esimerkkinsä myös osoittaisi sen, että jokainen ihminen saa olla oma itsensä ja ainoastaan omana itsenään ihminen voi olla onnellinen.

Hyvä opettaja uudistuu, innostuu ja oppii jatkuvasti (Suonio 1993, 144). Persoonallisuus, sen kehittäminen ja hoitaminen on yksi opettajan työn keskeisimmistä piirteistä (Airaksinen 1998), sillä opettaminen on vahvasti sidoksissa opettajan persoonallisuuteen (Räisänen 1996, 11). 90-luvulla oppiminen ja ammatillinen kehitys ovat saaneet uuden jalansijan kasvatusalalla. Jatkokoulutus, kurssit ja muu itsensä kehittäminen on muodikasta ja tavallaan trendi-ilmiökin. En kuitenkaan missään nimessä halua vähätellä opettajan ammatillisen kehityksen tarpeellisuutta, sillä opettajan työssä jos missä tarvitaan herkkyyttä ajan muutoksille.

Opettajuus oli myös aiheenamme pedagogisessa seminaarissa Chydenius–Instituutissa keväällä 2000. Siellä professori Aaltola painotti sitä, että opettajan täytyy olla ajan hermoilla. Hänen täytyy ymmärtää, että lapset elävät tätä aikaa ja tässä yhteiskunnassa. Opettajalla pitää olla näkökulma ajankohtaisiin, yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin ja ristiriitoihin, sillä niillä on vaikutusta kouluun ja oppilaiden elämään. (Aaltola 2000.) Opettajien täytyy auttaa oppilaitaan oman sisäisen todellisuuden rakentamisessa. Se edellyttää sitä, että opettaja tukee oppilaan henkistä kasvua sekä ohjaa itsetuntemukseen, eheään itsetuntoon sekä sosiaalisiin ja yhteistoiminnallisiin taitoihin. (Patrikainen 1997, 7.) Kasvatus ei ole siis ainoastaan ihmisen harjaannuttamista, vaan se on myös ihmisen sopeuttamista omaan aikaansa ja yhteiskuntaan. Yhtä tärkeää on myös herättää ajatukset itsestä ja yhteiskunnasta. (Aaltola 1988, 86.) Herkkyyden tärkeyttä korostaa myös se, että opettajan tulisi täyttää yhteiskunnan odotukset siitä, mihin suuntaan oppilaita halutaan ohjata (Airaksinen 1998).

Yhteiskuntapainotteisten tavoitteiden (esim. tehokkuustavoitteet, jatkuvuuden edistäminen) ei kuitenkaan saisi antaa ohittaa yksilöpainotteisia tavoitteita (esim. henkinen kasvu, vastuullisuus, sosiaalisuus, perustaidot).

Edellinen luku kuvastaa myös uuden aikamme opettajahabitusta. Enää ei ainoastaan riitä, että opettaja osaa opettaa ja on empaattinen. Lisäksi hänen täytyy kouluttaa itseään jatkuvasti ja pitää itseään ajan tasalla seuraamalla ja tarkkailemalla yhteiskuntaa. Opettajasta onkin tullut uuden aikamme tarkkailija, joka osaa varautua muutoksiin ja vaatimuksiin, jotka koko ajan lisääntyvät. Lisäksi opettaja on myös oman työnsä tarkkailija ja kriittinen arvioija, joka tasapainoilee ammattikysymystensä välissä. Myös Crawford (2000, 258 - 259) pohtii uuden aikamme koulua ja opettajuutta. Hänen mukaansa on tärkeää, että opettajien hyvinvoinnista pidetään huolta, koska pitemmällä aikavälillä se vaikuttaa myös lapsiin ja koulumaailmaan. Opettajien koulutuksella ja persoonallisella ohjauksella on vaikutusta tulevaisuuden opetukseen ja kouluun. Opettajia mietityttää vaikeat kysymykset koulutuksesta, opetuksen haastavuudesta, teknologian vaikutuksesta ja uuden aikakauden oppijoista. Ainoa tapa saada kysymyksiin edes jonkinlaisia vastauksia on jatkokoulutus ja ajan hermoilla pysyminen. Miettiessämme tulevaa voimme vain arvata, että kysymykset vain lisääntyvät ja uusia ajan tuomia muutoksia tulee jatkuvasti.

Työelämän ja yhteiskunnan muuttuminen aiheuttaa siis uudenlaisia haasteita ihmisen oppimiselle ja ajattelulle. Myös koulu on muutospaineiden alaisena. (Patrikainen 1997, 5.) Yhteiskunnan muutokset vaikuttavat käsityksiimme oppimisesta ja opetuksesta. Ne myös tukevat käsitystämme siitä, että opettajien tulee olla ajan hermoilla. Behavioristisen oppimiskäsityksen jälkeen aloimme arvostaa oppilasta yksilönä ja omien tietojensa ja taitojensa rakentajana. Ilmeisesti voisimmekin puhua tällä hetkellä konstruktivistisen oppimiskäsityksen aikakaudesta. Opettajien pitäisi pystyä muokkaamaan ja uudelleen rakentamaan myös omaa oppimiskäsitystään yhteiskunnan muutosten paineessa. On syytä muistaa, että elämänkokemukset vaikuttavat opettajan työskentelyyn. Entiset oppilaat, nykyiset opettajat opettavat suunnilleen samoin kuin heitä itseään on opetettu; ovathan opettajankoulutuslaitoksiin valitut

parhaiten koulussa menestyneitä yksilöitä, jotka ovat hyvin sisäistäneet koululaitoksen tavat ja perinteet. (Kääriäinen & al. 1996, 38.)

Oppimis-, tiedon- ja ihmiskäsitykset vaikuttavat opettajan pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan. Usein ne ovat niin sidoksissa toisiinsa, etteivät opettajat yleensä edes käsittele niitä irrallisina. Puhuessaan työnsä keskeisimmästä sisällöstä opettaja käyttää tietoisesti tai tiedostamattaan ilmaisuja, joissa kaikki nämä kolme käsitettä yhdistyvät. (Patrikainen 1999, 79 - 82.) Opettajan käyttöteorian pohjana on näistä käsityksistä muodostunut kokonaisuus. Opettaja yhdistää oppimiaan asioita arvomaailmaansa. Peruskoulutus, teoreettinen perehtyneisyys ja käytännön kokemus rakentuvat arvomaailman pohjalta oman työn arkimalliksi. Käyttöteorian pohjana on siis arvomaailma, johon sisältyy oppimis-, tiedon- ja ihmiskäsitys. (Luukkainen 1999, 32 - 33.)

Oppimis-, tieto-, ja opetuskäsitykset vaikuttavat opettajan asennoitumiseensa ja toimintaansa osittain jo opetuksen suunnitteluvaiheessa, mutta varsinkin itse opetustilanteissa ja opetuksen tuloksellisuuden arvioinnissa. (Olkinuora 1994, 58) Opettajan käsitykset kasvatuksesta ja lapsen ominaisuuksista vaikuttavat hänen kasvatustyöhönsä. Kasvattajan ihmiskäsitys on aina sidoksissa yhteiskunnan yhteiseen ihmiskäsitykseen. Opettajan ihmiskäsitykseen vaikuttaa kulttuuri, mutta myös koko ihmiskunnan käsitys kasvatuksesta ja ihmisestä. (Hirsjärvi 1982, 5.) Eri oppimiskäsityksillä on erilaiset lähtökohdat, joissa oppilaalla ja opettajalla on omat tehtävänsä. Seuraavaksi tarkastelen yleisimpien oppimiskäsitysten näkökulmia opettajan roolista ja tehtävistä.

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan opettajan tehtävä on luoda sellaiset olosuhteet, jossa oppilas voi oppia mahdollisimman tehokkaasti. Opettaja on ärsykkeiden valitsija ja säätelijä. Behavioristisessa suuntauksessa opettajapersoonallisuus jää taka-alalle, koska sen yhdensuuntaisesta vaikutuksesta ei ole luotettavaa fakta-aineistoa. (Niemi 1986, 83 - 87.) Oppimisprosessi käsitetään behaviorismissa selkeäksi, joka muistuttaa kulttuurimme arkikäsitystä oppimisesta. Opetussuunnitelmat on laadittava etukäteen yksityiskohtaisesti, ja niissä tulee ilmetä tavoitteeseen johtava

tehtävä/ärsyke-toiminto/reaktio –yksiköiden sarja. Opettajan tehtävänä on aineksien esittäminen suunnitelmien määrittelemällä tavalla. (Rauste-von Wright & von Wright 1994b.)

Humanistisen suuntauksen edustaja puolestaan korostaa ihmisyyttä ja yksilöllisyyttä. Opettajan persoonalla on keskeinen merkitys. Ihanneopettaja on tasapainoinen ja lämmin persoona, joka ilmaisee ystävällisiä tunteita. Hän on ihminen sanan täydessä merkityksessä. Hän on reilu, empaattinen, ystävällinen, demokraattinen ja vastuuntuntoinen. Hyvällä opettajalla on itseluottamusta ja omantunnonarvoa.(Niemi 1986, 83 - 87.)

Koskenniemen & Hälisen (1970) mukaan humanistinen oppimiskäsitys korostaa oppilaan aktiivista roolia. Jokaisella on erilainen kokemusmaailma, joka luo pohjaa oppimisille. Opettajan työssä korostuukin aikaisempaa enemmän ohjaaminen, toiminta vuorovaikutustilanteissa, opetusmenetelmät sekä myös se, että oppilaalla on vastuu omasta työstään, oppimisestaan ja sen arvioinnista.(ks. Patrikainen 1997, 73 - 77, 1999)

"Nykyinen oppimiskäsitys korostaa oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä. Oppilaan käsitykset ja odotukset ohjaavat sitä, mihin hän havaintonsa kohdistaa, mitä informaatiota ottaa vastaan ja millaisen tulkinnan sille antaa. Jokainen oppija on yksilö, jonka kokemusmaailma tuottaa erilaiset lähtökohdat uuden oppimiselle. Keinot ohjata oppimista riippuvat tästä yksilöllisestä kokemushistoriasta. Tehokas opettaminen on ennen kaikkea optimaalisten oppimismahdollisuuksien luomista sekä positiivisen oppimishalun virittämistä ja säilyttämistä pedagogisin keinoin. Se merkitsee opettajan roolin muuttumista entistä enemmän opiskelun ohjaajaksi ja oppimisympäristön suunnittelijaksi. Koska oppiminen on pitkälti sosiaalista vuorovaikutusta, oppimisympäristön suunnittelussa sekä ihmisten keskinäiset suhteet että oppijan ja opittavan kohteen välinen interaktio." (Opetushallitus 1994.) Edellä kuvattua oppimiskäsitystä kutsutaan konstruktiiviseksi oppimiskäsitykseksi.

Katsahdus opettajuuden historiaan

Koska muutokset vaikuttavat käsityksiimme opettajuudesta ja opetuksesta opettajuuden käsitys ja persoonallisuus onkin ajan kuluessa muuttunut. Opettajan työ nähtiin hyvin erilaisena 1800-luvun lopussa verrattuna tähän päivään. Silloin opettajalta vaadittiin sellaisia ominaisuuksia ja piirteitä, joilla hän jaksaisi työssään. Nykyään painotetaan enemmän opetuksellista näkökulmaa, opetuksen luonnetta sekä opettajan persoonallisuutta. Olai Wallin mukaan (Kari 1991, 134 - 135) yksi tärkeimmistä asioista opettajan työssä olikin aiemmin terveys, sillä sen ansiosta opettajat jaksoivat raskaassa koulutyössä. Opettajan piti olla itse kasvanut, sillä, "joka tahtoo kasvattaa toisia, pitää olla myös itse kasvanut." Opettajalla täytyi olla vilpitön rakkaus nuoriin, hurskas ja kristillinen mielensuunta, sekä raitis ja hilpeä mielenlaatu. Kansakoulun opetustoimi vaati myös tasapuolista taipumusta kaikkiin siinä harjoitettaviin aineisiin sekä yleensä käytännöllistä kykyä koulun hoitamiseen. Opettajan työtä kohtaan piti olla myös kutsumus, joka lähtee ihmisen sisältä.

Työrauha oli huomattavasti tiukempi. Kurinpidolliset keinot olivat aivan toiset kuin nykyajan opettajilla. Kasvatus oli vuosisatamme alussa jo yhteiskunnallisen rakenteenkin vuoksi hyvin erilaista. Ajan arvot ja kasvatukselliset näkemykset ovat vaikuttaneet silloinkin opettajilta vaadittaviin ominaisuuksiin ja persoonaan. Hyvänä esimerkkinä muutoksesta onkin juuri kurinpito, johon suhtautuminen on reilusti muuttunut vuosikymmenien saatossa. Esimerkiksi Bernhardt (1964 44 - 112) on pohtinut kurinpitoon liittyviä kysymyksiä ja hänen mukaansa kurinpidollisia syitä täytyy miettiä. Hän pohtii muun muassa sitä, ovatko ne oleellisesti tärkeitä ja onko lapsilla mahdollista noudattaa niitä. Turhilla säännöillä ei saada aikaan toivottuja tuloksia, vaan turhautumista ja epäonnistumisen tunnetta.

Kautta aikojen opettajuuteen on liitetty useita ihanteellisia ja epärealistisia ominaisuuksia. Osa on säilynyt sitkeästi vielä tähän päivään saakka, vaikka uusi tietämys opettajuudesta on ne useasti kumonnut. Ennen esimerkiksi ajateltiin, että hyvä opettaja ei erehdy koskaan. Hän tietää aina enemmän kuin

oppilaansa. Hän on aina iloinen ja loputtoman kärsivällinen. (Koro 1998,132.) Nykyään opettaja voi jo myöntää erehdyksensä ja olla aito oma itsensä. Yhteiskuntamme muutokset vaikuttavat käsityksiimme ja maailmankuvaamme. Opettajan ammattikuva ja työn vaatimukset muuttuvat yhteiskunnan muutosten mukana. Tämän tutkimuksen tulokset kuvastavat tätä aikaa ja ajan henkeä ja sitä, minkälaisia käsityksiä tämän päivän ekaluokkalaisilla opettajasta on.

3.3 Opettajapersoonallisuus

Opettajan persoonallisuus kuvastaa hyvin kokonaisvaltaista opettajan työtä. Opettajan koko olemus ja persoonallisuus vaikuttaa työhön, halusipa hän sitä tai ei. Tirrin (1999, 30) mukaan opettajan ammatillisuutta ja ajattelua onkin vaikea erottaa opettajan omasta persoonasta. Joskus keskustelu opettajan persoonallisuudesta saattaa myös ärsyttää, koska silloin puhutaan opettajan henkilökohtaisista ominaisuuksista (Niemi 1986, 81). Raja opettajan persoonan ja ammatillisuuden välillä on siis häilyvä. Helposti saattaa käydä niin, että opettajan arvostelu liittyykin hänen persoonallisuuteensa ja henkilökohtaisiin ominaisuuksiinsa. Silloin myöskään kritiikki ei todennäköisesti kasvata hedelmää. Päinvastoin opettaja voi sulkeutua kuoreensa suojellakseen itseään ja omaa minuuttaan.

Koska opettaja työskentelee koko persoonallaan, hänen voi olla vaikea löytää tilaa heikkouksilleen. Ongelmien ilmetessä opettaja saattaa rakentaa ympärilleen muurin, jonka avulla hän haluaa osoittaa hallitsevansa työn kaikissa olosuhteissa. Hänen voi olla myös vaikeaa myöntää heikkouksiaan muiden edessä. (Heikkinen 1998, 99) Heikkoudet saattavat tuntua liian henkilökohtaisilta, koska kyse on omasta persoonasta. Opettajan työssä heikkous ja ongelmat heijastavat koko persoonaa, ja opettaja voikin tuntea itsensä huonoksi opettajaksi jopa yhdenkin heikkouden takia. Myös Heikkisen (1998, 96) mukaan opettajan persoonan ja ammatillisuuden välisen tasapainon löytäminen voi olla vaikeaa. Opettajan täytyy olla jatkuvasti läsnä omana itsenään. Toisten työkavereiden kohtaaminen ei onnistu ammattiroolista käsin vaan persoonana, omana itsenä.

Humanistisen psykologian mukaan hyvä opettaja on persoona, joka huomioi toisia ihmisiä, syventyy heihin ja on kiinnostunut heistä. Hän on empaattinen ja hyväksyvä. Hän auttaa toisia kasvamaan, oppimaan ja tulemaan joksikin. Hän antaa lasten ilmaista vapaasti itseään, antaa heille vastuuta ja vapautta. Hän luottaa lasten taitoihin löytää vastaukset ja kuuntelee lasten ajatuksia ja vastauksia. Näihin ominaisuuksiin vaikuttaa opettajan koko persoona, millainen hän on. Opetusmetodit tukevat opettajan persoonallisuutta opetustilanteissa, mutta eivät pelkästään luo hyvää ilmapiiriä ja turvallisuuden tunnetta luokkaan. (Kari 1994, 162.) Opettajia olisi rohkaistava ja tuettava käyttämään omaa persoonaansa. Silloin opettajat vapautuisivat ja vahvistuisivat viemään uudella innolla opittuja tietoja ja taitoja omaan luokkaansa. (Lauriala 1998, 122.) Jo opettajankoulutuksessa suuntaudutaan yhtä paljon rikkaan, monipuolisen, itseään toteuttavan minän kehittämiseen kuin siihen, että harjoitellaan erillisiä taitoja, jotka ovat yhteisiä kaikille opettajille. Opettajankoulutuksen yksi tärkeimpiä tehtäviä onkin opettajan minäkäsityksen kehittäminen. Vaikka opettajapersoonallisuuden merkitystä korostetaan, täsmällisiä normeja siitä, minkälainen persoonallisuuden tulisi olla, ei haluta antaa. Opettajille annetaan yleissuunta, ja jokaisen on valittava siitä oma reittinsä omien arvojensa ja persoonallisuutensa mukaan. (Niemi 1986, 87 - 88.)

Karin (1988, 51) mukaan opetuksen laatuun vaikuttaa opettajan persoonallisuus eivät niinkään opetusmetodien valmiudet. Sellainen opettaja, joka pyrkii sosiaalisen kasvatuksen tavoitteisiin ja tarjoaa omalla persoonallisuudellaan oivallisen samaistumisen kohteen, pääsee todennäköisesti asettamiinsa tavoitteisiin. Tämän takia opettajan persoonallisuus ja opetusmetodit saattavat aiheuttaa ristiriitaa kasvatuksen tavoitteita pohdittaessa. Vilpan (1993, 154) muistellessa omia opettajiaan yksi heistä muistuu parhaiten mieleen. Hän oli persoonallinen opettaja, joka opetti asioita elävää kieltä käyttäen ja joka oli aidosti kiinnostunut ja perehtynyt oppiaineisiin. Hän oli Vilpan mielestä aito ja hyvä opettaja, jolla oli huumoriakin mukana opetuksessa. Vilpan mukaan hyvillä opettajilla on persoonallista säteilyvoimaa, jolla he saavat kosketuksen oppilaisiin.

Yksi opettajapersoona ei voi täyttää kaikkia rooliodotuksia ja sen takia on hyvä, että kouluissamme on useita opettajia, jotka voivat täydentää toisiaan omalla persoonallaan. Nykyisten opettajatutkimuksien perusteella opettajilla toivotaan olevan mahdollisimman paljon persoonallista auktoriteettia. Opettajan johtamisen menetelmät ja persoonallisuuden piirteet vaihtelevat ja se on hyvä, sillä eri luokka-asteilla tarvitaan erilaisia johtamistyylejä ja persoonallisuuksia. (Kari 1994, 155.)

Opettajapersoonallisuuteen kuuluu kaikki ne ominaisuudet, jotka opettaja omaksuu itsessään. Usein persoonallisuudesta kuitenkin ilmenee ihmiselle läheisin ja vahvin ominaisuus, joka tulee opettajan valttikortiksi. Haavio (1969) on koonnut teoksessaan *Opettajapersoonallisuus* useita eri piirteitä, jotka mm. voivat muodostaa opettajan persoonallisuuden. Seuraavassa tarkastellaan muutamia näistä rooleista.

Kärsivällinen opettaja

Kärsivällisyys on opettajalle tärkeä ominaisuus. Opettajan kärsivällisyyttä ja pitkää pinnaa tarvitaan usein. Haavion (1969, 44 - 48) mukaan tuskin yhdessäkään muussa ammatissa kysytään kärsivällisyyttä niin paljon kuin opettajan ammatissa. Kärsivällisyys on erittäin tärkeää, sillä kärsimättömyydellä voi olla pedagogisesti erittäin huonoja seurauksia. Oppilaat voivat pelätä opettajaansa ja tulla aroiksi. Heidän kunnioituksensa laimenee, ja opettaja saattaa olla jopa pilkan kohde raivokohtauksiensa vuoksi. Varsinkin vanhemmat oppilaat saattavat huvittua opettajan kärsimättömyydestä. Se saattaa ilmetä myös ärtymyksenä. Opettaja on kärsimätön ja pahantuulinen useista asioista. Tällainen ilmapiiri vie luokasta työnilon, ja kaikilla on epämukava olla. Kärsimättömyys osoittaa opettajan olevan sisäisesti voimaton häiriöiden sattuessa. Luonnollisesti yksityiselämän ikävyydet ja ongelmat saattavat vaikuttaa opettajan kärsivällisyyteen, jolloin voimat eivät enää riitä itsehillintään. Opettajan on hyvä kuitenkin muistaa, että kärsivällisyys ei merkitse tunteettomuutta ja kylmyyttä, vaan tasapainoisen tilan saavuttamista.

Iloinen ja kannustava opettaja

"Hilarem doctorem Deus diligt" - "Iloista opettajaa Jumala rakastaa."
- Augustinus -

Humoristiset ja iloiset opettajat muistetaan vielä vuosien jälkeen. Heidän positiivinen elämän asenteensa ja persoonallinen otteensa on tehnyt lähtemättömän vaikutuksen. Joskus opettajan vitsit eivät olleet hauskoja, mutta opettajan persoona ja hänen tyylinsä ovat silti jääneet mieleen. Koulussa voi välillä hellittää ja ottaa rennosti.

Opettajan iloisuus vaikuttaa suuresti luokan ilmapiiriin. Opettaja pystyy tunnustamaan omat vikansa ja myötäelämään oppilaiden mukana. Hän uskaltaa nauraa myös itselleen ja ottaa myös itsensä leikinlaskun kohteeksi. Hän antaa oppilaidenkin nauraa ja osaa ottaa huumorin mukaan myös opetettaviin asioihin. Tällaiset iloiset hetket tuovat väriä koulupäivän harmauteen ja antavat voimia työteolle. Vitsien kertominenkin helpottaa tunnin kulkua ja piristää mieltä, mutta niiden käytössä pitää olla varovainen. Vakavista ja kunnioitettavista asioista ei saa vitsailla, sillä ne saattavat loukata ja hämmentää oppilaiden mieltä. Lisäksi alinomainen vitsien kertominen latistaa taas tunnelmaa, ja oppilaiden mielenkiinto laantuu. Pahimmissa tapauksissa opettaja tekee itsestään narrin, ja oppilaiden kunnioitus opettaja kohtaan laimenee. (Haavio 1969, 70 - 72.)

Opettajan sisäinen ilo ja positiivinen elämänasenne näkyvät työssä ilman jatkuvaa vitsailua. Jokainen opettaja tuo iloisuuden kuitenkin persoonallisuudellaan esille, toisille vitsien kertominen on helppoa ja luonnollista, kun taas toiselle iloinen elämän asenne riittää. Totta on kuitenkin se, että *ilo on pedagogista voimaa. (Haavio 1969, 72.)*

Huomaavainen opettaja

Nuorille oppilaille opettajan huomio, tunnustus ja kiitos ovat erittäin tärkeitä asioita. Niiden avulla he pyrkivät parempiin suorituksiin. Ammattitaitoinen

opettaja kannustaa ja kiittää jokaista oppilastaan. Hän osaa huomioida heitä yksilöllisesti. Oppilaan huomioimisessa ja kannustamisessa on kysymys oppilaan itsetunnon rakentamisesta ja kehittämisestä. Lisäksi opettajan ollessa esikuvana oppilailleen, lapset voivat oppia opettajan esimerkistä kannustamaan ja kiittämään myös luokkakavereitaan. (Kari 1988, 59.)

Opettajalla pitää olla myös herkkyyttä aistia lasten huolet ja tarpeet. Lapsen täytyy tuntea olonsa turvalliseksi ja tärkeäksi. Opettaja voi luoda edellytykset perusturvallisuudelle luokassa (Kari 1988, 59.) Huomaavainen opettaja haluaa oppilailleen hyvää. Hän haluaa ymmärtää oppilastaan ja tämän elämäntilannetta. Opettaja on tällöin myös valmis näkemään vaivaa toisen takia. Hän voi osoittaa huolenpitoaan ja auttaa oppilasta löytämään omat mahdollisuutensa elämässä. (Tirri 1999, 56.)

Mäki-Oppaan (1993, 58) mukaan erityisesti alkuopetuksessa olevat lapset tarvitsevat aikuisen fyysistä ja turvallista läheisyyttä. Se tukee lasten tasapainoista kehitystä. Kasvava lapsi kaipaa ja tarvitsee aikuisen syliä ja kehollista läheisyyttä. Se luo hänelle voimaa ja uskoa omaan itseensä. Opettaja voikin vanhempien ohella antaa turvaa ja rakkautta oppilaille. Hänen täytyy vain osoittaa huomiotaan tasapuolisesti kaikille. On hyvä muistaa, että kiltit ja hiljaiset tytöt tarvitsevat yhtä paljon huomiota kuin vilkkaat pojat.

3.4 Opettajan eettiset arvot

Ammattietiikka ohjaa opettajan kaikkia vuorovaikutussuhteita. Opettajan täytyy pohtia ja arvioida oman toimintansa motiiveja ja päämääriä myös eettiseltä pohjalta. (Airaksinen 1998.) Opettajan työssä korostuu eettinen puoli, koska hän on tekemisissä lasten kanssa, jotka eivät välttämättä tiedä omia oikeuksiaan ja joilta puuttuu kyky ja tietämys hoitaa omia asioitaan. Eettisyys vaikuttaa myös siihen, että opettaja on tekemisissä lasten älyllisten toimintojen kehittämisessä, ja se vaikuttaa myöhempään elämään ja elämässä selviytymiseen. Lisäksi opettaja toimii oppilailleen mallina, jolloin hänen on hyvä kiinnittää huomiota

omaan persoonallisuuteensa ja arvoihinsa, jotka näkyvät kaikessa käyttäytymisessä. (Laine 1998, 112.)

Jotta opettaja pystyy ratkaisemaan moraalisia ongelmia oikeudenmukaisesti ja asiaankuuluvalla tavalla, tulee hänellä olla kehittynyt käsitys oikeudenmukaisuudesta sekä kykyä empatiaan ja huolenpitoon lähimmäisestä. Empatia ja toisen rooliin asettuminen auttavat moraalisia kysymyksiä ratkaistaessa. Opettaja pystyy tällöin asettumaan toisen ihmisen rooliin ja katsomaan asiaa hänen näkökulmastaan. Työssään opettaja joutuu tekemään opetuksen päämääriä ja tavoitteita koskevia valintoja. Näiden valintojen taustalla ovat arvot, jotka opettaja on omaksunut tietoisesti tai tiedostamatta. (vrt. opettajan käyttöteoria, Luukkainen 1993.) Koulun arvoja edustaa sekä valtakunnallinen että koulukohtainen opetussuunnitelma. Opettajalla on nykyään aikaisempaa suurempi mahdollisuus vaikuttaa opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Sen ansiosta hänellä on myös enemmän vastuuta oppilaista. (Tirri 1999; 26, 54 - 55.)

Opettajan täytyy tiedostaa omat eettiset arvonsa ja ihanteensa, joiden pohjalta hänen eettinen ajattelunsa muodostuu. Vaikeuksien ilmetessä hänen täytyy myös kysyä itseltään, minkälainen ihminen hän haluaa olla ja millaisia ratkaisuja hän haluaa tehdä. Hänen täytyy pohtia, onko hänen persoonansa sopusoinnussa niiden eettisten ihanteiden kanssa, joihin hän pyrkii. Aristoteleen mukaan ihmisen persoona ja ajattelu kulkevat käsi kädessä; opettajan persoonallisuus vaikuttaa siis eettisten ratkaisujen tuloksiin. (Tirri 1999, 30 - 31.)

Puhuttaessa opettajan ammattietiikasta ei voida puhua jostain tietystä eettisestä oppimisjärjestelystä, jonka periaatteita opettajan tulisi noudattaa. Jokaisella opettajalla on oma arvomaailmansa, joka ohjaa hänen arvovalintojaan. Kuitenkin opettajan tulee noudattaa niitä arvoja, joihin koko kouluyhteisö on sitoutunut. Opetustyötä koskevassa lainsäädännössä määritellään opettajan perustehtävä ja vastuu; Opetuksen sisältö puolestaan määritellään opetussuunnitelmassa. Lähtökohtana eettisille periaatteille on YK:n ihmisoikeuksien julistus. (Tirri 1999, 43.)

Humanistinen ihmiskäsitys ja ihmisen kunnioittaminen ovat myös eettisten periaatteiden pohjana kasvatuksessa. Opettajan täytyy olla oikeudenmukainen oppilaitaan ja työryhmää kohtaan. Oikeudenmukaisuuteen sisältyvät erityisesti tasa-arvo, syrjinnän ja suosion välttäminen, kuulluksi tuleminen ja oikeus selvittää ristiriidat. (Airaksinen 1998.) Viljasen (1988, 27) mukaan opettajan työtä voidaan verrata tuomarin ammattiin. Opettajan ollessa tuomarintehtävässään häneltä odotetaan ehdotonta oikeudenmukaisuutta ja humaanisuutta kurinpitokeinojen käytössä. Opettajalta edellytetään, että hän on oikeudenmukainen ja objektiivinen myös antaessaan oppilailleen arvosanoja todistuksiin ja arvioidessaan heidän koulukokeitaan. Myös Haavio (1969, 49) korostaa opettajan oikeamielisyyttä arvosanojen antamisessa, rankaisemisessa ja yleisessä suhtautumisessa oppilaisiinsa.

Opettajan puolueettomuus eri osapuolia kohtaan konfliktitilanteissa on itsestään selvä vaatimus. On pyrittävä siihen, että molempia osapuolia kohdellaan oikeudenmukaisesti. Tällöin ei oteta huomioon henkilöiden erilaisuutta tai heidän tarpeitaan, vaan opettaja tekee päätökset puolueettomasti ja tasavertaisesti. (Tirri, 1999, 47.) Opettaja voi suhteuttaa oikeudenmukaisuutta niin, että hän huomioi oppilaiden eri lähtökohdat ja arvioi tilanteita myös näistä näkökulmista. Erilaisista näkökulmista johtuen opettajan vaatimukset voivat olla yksilökohtaisia niin, että ne ovat suhteessa samanarvoiset. Tirri (1999, 47) puhuu tällaisista tapauksissa verrannollisuus- ja tarpeenmukaisen jakamisen periaatteesta.

3.5 Opettajalta vaadittavat taidot ja tiedot

Hyvä opettaja osaa opettaa. Hän hallitsee kohtuullisesti opetettavan sisällön ja osaa välittää sen myös oppilailleen. Ennen kaikkea hän osaa siirtää innostuksen opetettavista asioista oppilaisiin. (Suonio 1993, 145 - 146.) Teoreettinen tietämys yksin ei takaa hyvää opetustaitoa. Tiedollisesti lahjakkaat opettajat voivat olla sielullisesti yksipuolisia tietoihmisiä, joilta puuttuu joitakin pedagogisesti erittäin arvokkaita ominaisuuksia tai kykyjä. Pelkästään älý ja tietorikkaus eivät siis tee hyvää opettajaa. Toki tiedollisestikin lahjakkaat

opettajat voivat suoriutua tehtävästään hyvin. (Haavio 1969, 33.) Opettajan ammattitaito perustuu suurelta osin kokemuksien kautta saatuun tietoon ja pohdintaan, mikä on missäkin tilanteessa sopivaa. Se ei siis pohjaudu ainoastaan teoreettisen tiedon soveltamiseen erityistilanteissa, vaan siinä on mukana myös kokemuksien kautta tullutta tietoa. (Schön 1987.)

Opettajien täytyy osata tulla toimeen monenlaisten lasten kanssa. Wolfson-Steinbergin (2000, 38 - 42) mukaan opettajien on osattava kohdella lapsia tasa-arvoisesti luokittelematta heitä häiriköiksi tai kilteiksi lapsiksi. Hän painottaa artikkelissaan sitä, että lapsi alkaa helposti käyttäytyä oletetulla tavalla ja toimia asetetun roolin mukaisesti. Opettajan tulisikin huomata *häirikkölapsessa* myös hyviä asioita. Lisäksi opettajan tulisi tarkkailla, kuinka muut lapset kohtelevat häntä. Usein toisten, *kilttien lasten* käyttäytyminen voi edesauttaa häirikkölapsen toimintaa ja sitä kautta lisätä konfliktien määrää. Kannustamalla ja luottamalla häirikkölapseen opettaja antaa hänelle mahdollisuuden. Lapsi huomaa, että häneen uskotaan ja hänellä on mahdollisuus käyttäytyä toisin. Avarakatseisuus onkin yksi hyvän opettajan tuntomerkeistä. Hänen täytyy uskoa ja luottaa lapsiin, ei tuomita heitä. Lapsi huomaa, jos opettaja ei usko häneen. Luonnollisesti myös opettajan oma käyttäytyminen vaikuttaa lapsiin, sillä he ottavat mallia opettajan esimerkistä.

Työn kokonaisvaltaisuudesta johtuen opettajan tulee hallita monia asioita: opettaa, kasvattaa, ohjata, olla esikuvana, hallita luokkaa jne. Heikkilä (1988, 46) jakaa opettajalta vaadittavat perustaidot neljään osaan.

1) Tilanneherkkyys

Opettajalla tulee olla taito kokea ja havaita eri tilanteet, joita koulussa tapahtuu. Tällaisen kyvyn omaava opettaja pystyy toimimaan jatkuvasti muuttuvissa, ennalta odottamattomissa tilanteissa. Opettaja käyttää havainnoinnissaan koko persoonaansa - taitojaan, tietojaan, tunteitaan, kokemuksiaan, asenteitaan, myötäelämistään. Opettajan täytyy suhtautua opetukseen aidosti ja tunteella. Häneltä vaaditaan tiettyä tilanneherkkyyttä. Jotta opetus- ja oppimisprosessi toteutuisi, tarvitaan siihen opettajan kokonaisvaltaista persoonallista otetta.

Lisäksi opettajan tulee hallita ja sisäistää opettava asia, jotta opetustilanne olisi onnistunut. Tilannesidonnainen opettaja myötäelää oppilaidensa tunteita ja ymmärtää, mitä oppilaat ajattelevat. Näin opettaja pystyy myös kontrolloimaan oman opetuksensa kulkua ja sitä, miten oppilaat sen sisäistävät. (Heikkilä 1988, 46 - 47.) Tilanneherkkyyttä ja aistikkuutta ovat korostaneet myös monet muut. Esimerkiksi Haavio (1969, 28 - 29) käyttää nimitystä pedagoginen tahdikkuus. Hänen mukaansa *pedagoginen tahdikkuus* on ammatillista havaitsemis- ja tarkkaavaisuuskykyä, joka tarkoittaa, että opettajalla on oltava hyvä yleissilmäys kaikkiin luokassa oleviin tilanteisiin. Tahdikkuuteen vaikuttaa myös tilanteen nopea arviointi. Hetkellinen tilanne on osattava nopeasti arvioida, ja löytää nopeasti oikea reagointitapa tilanteen ratkaisemiseksi. On löydettävä sellainen menettelytapa, että kaikki näkökohdat pääsevät oikeuksiinsa. Käytännössä pedagogisen tahdikkuuden syntyprosessi on aivan välähdyksenomainen, intuition ohjaama tapahtuma.

2) Taito oppia jatkuvasti uutta aktiivisesti toimimalla ja kokeilemalla

Opettajan persoonallisuuden tulee olla avoin ja riskinottokykyinen, jotta kokeileva toiminnallisuus toteutuisi. Erityisesti pienten lasten opetuksessa on hyötyä siitä, että opetuksessa on kokeellista ja leikinomaista toimintaa. (Heikkilä 1988, 46 - 47.) Opettaja voi käyttääkin opetuksessa erilaisia roolileikkejä, sosiodraamaa ja simulaatiopelejä. Koulukäytännössä ei ole olemassa tiettyä oikeaa opetusmenetelmää tai tekniikkaa. Jokainen opettaa hänelle sopivalla tyylillä, niin kuin se hänen persoonaansa sopii.

3) Taito tehdä tarkkoja havaintoja

Opettajalla tulee olla taito tehdä havaintoja paitsi omasta sisäisestä myös ulkoisesta todellisuudesta. Havaintojen tulisi kohdistua opetus- ja kasvatusprosessiin ja siihen, mitä muutoksia niissä tapahtuu. Liiallinen tarkkailu saattaa kuitenkin viedä opettajan opetustapahtuman ulkopuolelle. Tällöin hänen roolinsa muuttuu passiiviseksi tarkkailijaksi, joka ei puutu muutoksiin – oppimistapahtumiin. Havainnoimisella tarkoitetaan siis sellaista

molemminpuolista toimintaa, joka ei pysähdytä oppimis- ja kasvatusprosessia, vaan päinvastoin vie sitä eteenpäin parhaimpaan mahdolliseen suuntaan. (Heikkilä 1988, 46 - 47.)

4) Taito omaksua ja kehittää uusia malleja ja teorioita

Opettajalla tulee olla taito luoda uusia teorioita, joilla hän voi ymmärtää ja selvittää kasvatus- ja opetustilanteiden ongelmatilanteita. Hänen pitää pystyä peilaamaan omaa toimintaansa ja kokemuksiaan sekä muodostamaan oikeita käsitteitä, käsittelemään ymmärrettävästi symboleita että symbolijärjestelmiä. (Heikkilä 1988, 48.) Opettajan toimintoja ja ajatuksia ohjaavat henkilökohtaiset uskomukset, arvot ja periaatteet. Kokemukset vaikuttavat hänen ajatusmaailmaansa. Kun opettaja laajentaa ongelmatietouttaan, hän tekee sen henkilökohtaisten näkemysten, teorioiden, käsitejärjestelmien ja opetukseen liittyvien uskomuksien kautta. Opettaja ylläpitää ja kehittää teorioita opetettavista aineista, oppilaistaan, omasta roolistaan opettajana ja opettajan tehtävistä. Nämä teoriat, joita opettaja käyttää, eivät ole suoria kopioita kasvatuspsykologian oppikirjoista tai luennoista. Ne ovat teorioita, jotka nousevat esiin havainnoista, omien kokemusten yleistämisestä, uskomuksista, arvoista ja ennakkoluuloista. (Clark 1988 Tornbergin 1994, 27 mukaan.)

Luokanopettajat tarvitsevat kaikkia edellä mainittuja taitoja. Jotkin taidot korostuvat aina sen mukaan, mitä asioita opettajan työssä painotetaan. Heikkilän (1988, 49) mukaan tilanneherkkyys ja taito oppia jatkuvasti uutta ovat erittäin tärkeitä taitoja silloin, kun opettajan työtä pidetään käytännöllisenä soveltamisena ja tilanteeseen sidottuna toimintana. Jos taas vaaditaan, että opettajan työn tulee olla käytännön tasolla luovaa, taito tehdä tarkkoja havaintoja on hyvin oleellinen. Taito omaksua ja kehittää uusia malleja ja teorioita on tärkeä silloin, kun opettajan työ käsitetään tieteeseen perustuvaksi ja tieteen keinoin perusteltavaksi toiminnaksi. (Heikkilä 1988, 49.) Kun kaikki nämä taidot yhdistetään, voidaan todellakin puhua kokonaisvaltaisesta opetuksesta, jossa opettajan persoona on täysillä mukana.

Opettajalla, jolla on hyvä ammatillinen minäkäsitys, on rohkeutta etsiä luovia ratkaisuja työssään. Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus on tasapuolista ja runsasta. Opettaja myös huomioi oppilaitaan yksilöllisesti. Hänen ei tarvitse pohtia omaa toimintaansa ja hän pystyy huomioimaan oppilaidensa tarpeet. (Burns 1982; Pehunen 1981; Rosenberg, Räisäsen 1996, 37 mukaan.)

Heikkilän listasta puuttuu vielä yksi hyvin olennainen ja tärkeä taito, jota opettaja tarvitsee. Opettajan täytyisi myös osata ylläpitää luokassa työrauhaa. Muun muassa Koron (1994, 143) mukaan opettajia on kautta aikojen askarruttanut kysymys sitä, miten saada aikaan luokassa työrauha, joka mahdollistaa oppimisen ja kasvun kannalta suotuisat olosuhteet oppilaille että opettajalle. Työrauhan käsite on muuttunut ratkaisevasti kouluhistorian aikana. Nykyään ollaan suvaitsevaisempia, eivätkä rangaistukset ole yhtä kovia kuin esimerkiksi vuosisadan alussa.

Hyvän opettajan määrittely on erittäin vaikeaa. Yhteiskunnan muutokset ja aika vaikuttavat arvomaailmaamme ja sitä kautta arvostettaviin ominaisuuksiin. Myös se, kuka opettajaa arvioi, vaikuttaa siihen, mitkä ominaisuudet ja taidot nähdään tärkeinä. Hyvältä opettajalta vaaditaan paljon. Opettaja ei ole koskaan valmis, vaan aina on mahdollista kehittää itseään. Hyvä opettaja pitää itsensä ajan tasalla ja on sitä kautta tietoinen koulumaailman uusista tuulista. Se ei kuitenkaan yksin riitä, sillä lisäksi hyvältä opettajalta vaaditaan tiettyjä ominaisuuksia, joita edes koulutus ei voi taata. Empaattisuus, terve arvomaailma, kärsivällisyys ja elämänasenne vaikuttavat myös opettajan työhön ja niillä on suuri vaikutus siihen, millainen opettaja työssään on. Pysähtyneisyyden aika on opettajan ammatissa kielletty käsite.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia ekaluokkalaisten käsityksiä hyvästä opettajasta. Tarkoituksena oli selvittää minkälaisia ominaisuuksia ja tehtäviä opettajalla pitää ekaluokkalaisen mielestä olla. Kohderyhmän valinta tuli luonnollisesti aiheen mukaan ja se tuntui luontevalta, sillä opettajan merkitys ekaluokkalaiselle on erittäin tärkeä. Opettaja voi olla vanhempien jälkeen tärkein aikuinen koululaiselle.

Tutkimustehtäväksi tuli siis selvittää ekaluokkalaisten käsityksiä siitä:

1 Millainen on hyvä opettaja?

1.1 Millaisia ominaisuuksia hänellä on?
1.2 Mitä tehtäviä opettajalla luokassa on?
1.3 Mitä sääntöjä opettajan tulee noudattaa?

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

5.1 Laadullinen tutkimus

Suomalaisen kasvatustieteellisen tutkimuksen menettelykäytäntöjä on aika ajoin kritisoitu varsin voimallisesti. Positivistisen metodologian ihannointi jatkui 1970–luvulle saakka, paikoin pidemmällekin. 1980–luvun alussa mielenkiinto kvalitatiivista tutkimusta kohtaan kasvoi. (Eskola & Suoranta 1998, 30 – 31.) Nykypäivänä laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus on noussut kasvatustieteen piirissä merkittäväksi tutkimusmenetelmäksi (Kaikkonen 1999, 427). Myös tämä tutkimus pohjautuu kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmiin. Tässä tutkimuksessa kohteena olivat lapset ja heidän käsityksensä. Laadullisen tutkimuksen menetelmin pystyin mielestäni parhaiten lähestymään tutkimuskohdettani. Tässä luvussa tarkastelen käyttämiäni menetelmiä ja niiden sopivuutta tekemääni tutkimukseen.

Hirsjärven (1997, 160 - 161) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Kvalitatiivinen tutkimus sisältää ajatuksen todellisuuden moninaisuudesta, jota ei voi pirstoa mielivaltaisesti osiin. Tapahtumat muokkaavat samanaikaisesti toinen toistaan, ja siksi on mahdollista löytää monensuuntaisia suhteita. Laadullisessa tutkimuksessa pyritäänkin tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Siinä ei pyritä asettamaan asioita riippuvuuden tai syyn ja seurauksen suhteeseen niiden yhdessä esiintymisen toiminnallisen yhteyden perusteella. Silti niiden välillä voidaan nähdä ontologinen yhteys. Laadullinen tutkimus pyrkii enemmänkin ymmärtämiseen kuin selittämiseen Laadullisen tutkimuksen tavoittelema ihmisen toiminnan tai ajattelun ymmärtäminen on selitettävää siinä mielessä, että se osoittaa, mistä henkilöiden käsitysten vaihtelussa on kysymys. Englannin kielelliset ilmaukset helpottavat meitä käsittämään mistä on kyse. Tutkija siis kiinnostaa käsityksen takana oleva *reason* eikä *cause*. Hänen kohteenaan on tutkimushenkilöiden harjoittama *reasoning*, jonka sisäisiä

yhteyksiä hän tutkii. Ymmärtäminen voidaan katsoa siis olevan selittämisen laji. (Ahonen 1994, 125 - 126.)

Tutkijaan vaikuttavat yleiset arvot, sillä ne vaikuttavat siihen, miten me pyrimme ymmärtämään tutkimiamme ilmiöitä. Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on se, että tutkija ymmärtää tutkimuskohdetta. Yleisesti todetaan, että laadullisessa tutkimuksessa on pyrkimyksenä pikemminkin löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa vaaditaan tutkijalta empaattista lähestymistapaa varsinkin silloin, kun on käytetty erityisiä observointi- ja haastattelumenetelmiä. Se on tärkeää, koska tällaisissa tapauksissa ihminen tutkii toista ihmistä ja ponnistelee ymmärtääkseen tutkittavan erilaisia näkökantoja. (Hirsjärvi & al. 1997, 161,181; Kari 1986, 24.) Erityisesti lapsia haastateltaessa empaattisuus ja luotettava vuorovaikutussuhde ovat olennaisen tärkeitä. Lapsella on oltava turvallinen olo ja hänen on ehdottomasti voitava luottaa aikuiseen, jonka kanssa hän keskustelee.

Haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastattelussa on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. (Hirsjärvi 1997, 202.) Myös lapset saattavat vastata kysymyksiin niin kuin kuvittelevat aikuisten haluavan. Tämän takia haastattelijan tulee olla erityisen herkkänä ja valppaana lasten vastauksia kuunnellessaan. On myös tärkeää, että haastattelija muistuttaa lasta siitä, ettei oikeita vastauksia kysymyksiin ole ja että juuri hänen omat mielipiteensä ja ajatuksensa ovat tärkeitä.

5.2 Fenomenografinen tutkimus

Fenomenografia tutkii sitä, miten ja millä tavalla ihmiset muodostavat käsityksensä ympäröivästä maailmasta. Fenomenografian nimi tuleekin sanasta "ilmiö" ja "kuvata". Kokemustausta ja ikä vaikuttavat siihen, kuinka erilaisia käsityksemme ovat. Samaa ilmiötä koskevat käsitykset vaihtelevat henkilöstä toiseen. Ihmisten spontaanisesti muodostuneita arkikokemuksia voidaan kutsua esikäsityksiksi. Nämä toimivat pohjana sille, miten ihmiset muodostavat uusia kokemuksiaan. Edellisillä käsityksillä on siis vaikutusta uusien käsityksien

muodostumiseen. Fenomenografit tutkivat käsityksiä empiirisesti, koska heitä kiinnostavat laadullisesti erilaiset tavat, joilla ihmiset käsittävät ympärillään olevaa maailmaa. Empiirisessä tutkimuksessa hankitaan aineisto, josta tehdään johtopäätöksiä ja lopulta kuvaus. (Ahonen 1994, 114.)

Koska fenomenografisen tutkimuksen perustana on tietty käsitys ilmiöiden ja ihmisen ajattelun suhteesta ja tiedonmuodostuksen ehdoista, soveltuu se tutkimukseeni, jossa tutkin ekaluokkalaisten käsityksiä ihanneopettajasta. Teoriataustassa olen tarkastellut käsityksiä opettajuudesta ja lapsen kehityksestä, jotta pystyn selvittämään fenomenografisen tutkimusprosessin ja sen tuoman luotettavuuden. Ahosen (1994, 114 - 115) mukaan fenomenografi pitää ihmistä olentona, joka liittää mielessään oliot ja tapahtumat selittäviin yhteyksiin. Tällä tavalla ihminen muodostaa koetuista ilmiöistä käsityksiä.

Tutkimustani ajatellen on hyvä tietää, että myös lapset muodostavat kokemuksiensa ja havaintojensa avulla käsityksiä, jotka he liittävät jo aikaisempaan kokemustaustaansa. He muokkaavat ja pilkkovat kokemuksistaan muodostunutta tietoa niin, että se sopeutuu heidän sen hetkiseen ajatusmaailmaansa. Ekaluokkalaisen lapsen kokemusmaailma on huomattavasti pienempi kuin aikuisen, ja sen takia hänen täytyy muokata uusi tieto hänelle ymmärrettävään muotoon. Emme kuitenkaan saa vähätellä koululaisen ajatusmaailmaa ja kokemustaustaa, sillä koulu on hänelle tuttu ympäristö, jossa hän viettää suuren osan päivästään. Siellä ollessaan hän samalla oppii päivittäin uusia asioita kokemalla ja havainnoimalla ympäristöään.

Fenomenografinen tutkimus perustuu siihen, että ihminen on intentionaalinen olento, joka pyrkii rakentamaan itselleen kuvan maailmasta. Ihminen pyrkii jäsentämään maailmansa kartaksi, jonka avulla hän pystyy suunnistamaan eli suhteuttamaan kokemukset toisiinsa ja tekemään tarkoituksenmukaisia toimintapäätöksiä. Kokemuksien kautta ihminen rakentaa itselleen ajatusrakennelman, joka on hänen kannaltaan järkevä ja auttaa selittämään uusia kokemuksia. Jerome Bruner ja Kieran Egan ovat todenneet, että jo paljon alle kouluikäisillä lapsilla on valmiita käsityksiä ihmisten toiminnan periaatteista. Lapsella on orastava tietoinen käsitys ihmisen toiminnan moraalista

periaatteista, ja häneen tulee myös suhtautua tietoa tarkoituksellisesti rakentavan oliona. (Ahonen 1994, 121.)

Tutkiessani ekaluokkalaisten käsityksiä ihanneopettajasta tulee minun tunnistaa lapsen kehitysvaihe, mitä hän ajattelee ja mitkä ovat tärkeitä asioita hänen elämässään. Perehdyttyäni tutkimuksiin lasten ajattelusta ja kehityksestä pyrin teoriataustan avulla vertaamaan teoriaa ja aineistoa toisiinsa sekä analysoimaan aineistoa tietystä näkökulmasta. Minun täytyi myös tutustua opettajuuden käsitteeseen sellaisena kuin kasvatustieteilijät ovat sitä määritelleet. Tutkimustuloksissa nähdään lasten ja kasvatustieteilijöiden määritelmien mahdollinen samansuuntaisuus ja se, millä eri käsitteillä lapset ja tutkijat niistä puhuvat.

Teoreettinen perehtyminen aiheeseen herkistää tutkijan tekemään opettajuutta koskevia kysymyksiä ja erottelemaan tutkimushenkilöiden käsitysten elementtejä toisistaan haastattelemalla. Teoria on tärkeää osa tutkimusprosessia. Ilman sitä tutkimus latistuu rakennettomaksi kuvailuksi, jossa on muodottomia sitaattikokoelmia. Fenomenografiassa ei kuitenkaan käytetä teoriaa käsitysten luokitteluun ennakolta, koska silloin tutkija hukkaisi suuren osan sitä informaatiota ja uutta tietoa, jota hän voi avoimella käsittelyllä saada aineistostaan. (Ahonen 1994, 123.)

Laadullista tietoa tavoitteleva tutkija kysyy haastateltaviensa ilmaisusta, mikä sen merkitys on eli mikä ajatus siihen sisältyi. Merkitys paljastuu usein vasta ilmaisun asia- tai tilanneyhteydestä. Sen takia ilmaisua tulee tarkastella näitä yhteyksiä vasten sen sijaan, että se otettaisiin sellaisenaan erillisenä aineistonsa palana. Tutkijan pitää siis käsitellä tutkimushenkilöittensä lausumia usein niin laajoina yksiköinä kuin mahdollista eikä osoitella niitä. Ilmaisun merkitys riippuu sekä ilmaisun tekijästä (tutkimushenkilöstä) että sen tulkitsijasta (tutkijasta), joka ymmärtää ilmaisun merkityksen oman asiantuntijuudensa ja henkilökohtaisen mielensisältönsä avulla. Sitä objektiivisemmin tutkija voi tavoittaa tutkimushenkilön tarkoittaman merkityksen, mitä laajemmin hän on teoriataustaan perehtynyt ja mitä paremmin hän tietää oman viitetaustansa. Tietty subjektiivisuus aineiston tulkinnassa säilyy aina.

Tiedostettuna se ei kuitenkaan haittaa, sillä oma kokemustausta auttaa paneutumaan toisen lähtökohtiin. Tutkijan on hyvä seurustella aineistonsa kanssa jatkuvasti, ensin merkityksiä tulkittaessa, sitten aineistoa luokitellessaan ja vieläpä raporttia kirjoittaessaan. Teorian tulee antaa vaikuttaa aineiston tulkintaan, koska lopullinen teoria syntyy vasta aineistoa käsiteltäessä. Tutkimus eteneekin vaiheittain spiraalina. (Ahonen 1994, 123 - 125.)

5.3 Fenomenografisen tutkimuksen vaiheet

5.3.1 Teoreettinen perehtyminen

Fenonomenografinen tutkimus on alunperin saanut juurensa kognitiivisesta oppimiskäsityksestä. Sen mukaan oppiminen tapahtuu siten, että oppilas kehittää mielessään kokemuksen ja vuorovaikutuksen kautta saamastaan informaatiosta ajatusrakenteita. Fenomenografinen tutkimus sisältää siis niitä käsityksiä, joita henkilöt ovat muodostaneet. Fenomenografisen tutkijan täytyykin perehtyä aiheeseen kognitiivisen psykologian pohjalta, jolloin hän saa tietoa siitä, miten käsitteet muodostuvat ihmisten mielessä. Kognitiivisen oppimisen taustalla ovat sekä Jean Piaget´n tutkimukset lasten ajattelusta, mutta myös Piaget´n teorioiden kritisoijat kuten Lev Vygotski, Jerome Bruner ja Margaret Donalson. Luonteeltaan fenomenografinen tutkimus on hyvin lähellä opetusta ja opettajaa. Tutkija pyrkii osoittamaan, miten oppilaiden käsitysten kirjo tutkitulla alueella sisällöllisesti ja laadullisesti vaihtelee. (Ahonen 1994, 132) Jotta tutkija osaa lähestyä tutkimushenkilöitään ja ohjata haastattelua haluamaansa suuntaan, tulee hänen perehtyä sekä tutkimuskohteensa ajatteluun ja kehitykseen että tutkittavan asian teoriaan. Näin tutkija pystyy syventymään ja keskittymään haastatteluun ja jatkamaan haastattelua sujuvasti keskustellen. Erityisesti lasta haastateltaessa täytyy haastattelijan kuunnella lasta tarkoin ja edetä lasten antamien johtolankojen varassa. Näin tutkija saa syvällistä ja aitoa tietoa, joka on tullut luonnollisesti esille. Lasten käsityksiä täytyy myös tulkita mahdollisimman laajasti ottamalla huomioon kaikki ympärillä oleva, mikä johtaa keskustelun aiheeseen. Pienikin asia saattaa olla syynä lapsen reagoimiseen tietyllä tavalla. Kategorioita ja ilmiöiden merkityksiä

muodostettaessa täytyy olla todella huolellinen ja pohtia myös omia viitekehyksiään, jotteivät ne vaikuttaisi liikaa käsitteiden tulkintaan.

5.3.2 Ongelmanasettelu

Tutkija tekee ongelmanasettelunsa niiden teoreettisten lähtökohtien pohjalta, jotka hän on kohdannut asiaa koskevaan tutkimukseen perehtyessään. Nämä lähtökohdat hän muotoilee ongelmiksi, jolloin niistä muodostuu tarpeeksi teoriapohjaisia ohjaamaan empiirisen aineiston hankintaa ja käsittelyä niin, että tutkijan oma teorian edelleen kehittely sujuu. Ongelmista tutkija etenee muodostamalla niihin tutkimushenkilöille annettavat tehtävät, kuten keskeiset haastattelukysymykset, piirrokset tai kirjoitustehtävät. Ongelmat, jotka on hyvin sidottu teoriaan, auttavat tutkijaa haastatteluissa tekemään tarpeeksi syvälle luotaavia kysymyksiä. Samoin erilaiset tehtävät ankkuroituvat tutkimusongelmien kautta tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. (Ahonen 1994, 132 - 137.)

5.3.3 Aineiston hankinta

Haastattelu on yleisin fenomenografisen aineiston hankintamenetelmä. Haastattelussa toteutuu intersubjektiivisuus, joka liittyy fenomenografiseen tiedonkäsitykseen. Hakiessamme tietoa toisen ihmisen ajattelusta käytämme omaa tietoisuuttamme, jonka rakenteet heijastuvat siihen, miten tulkitsemme toisen henkilön ajatuksia. Intersubjektiivinen luottamus edellyttää, että tutkija tiedostaa omat lähtökohtansa, jolloin hän voi arvioida niiden vaikutusta haastateltavan ilmauksiin sekä siihen, mitä haastateltava jättää sanomatta. (Ahonen 1994, 132 - 137.)

Toinen intersubjektiivinen luottamus syntyy silloin, kun haastateltava keskittyy kuuntelemaan, mitä haastateltava sanoo. Jos tutkija miettii haastateltavan vielä puhuessa seuraavaa kysymystä, saattaa häneltä jäädä huomaamatta jokin olennainen seikka, johon hänen olisi ehkä pitänyt lisäkysymyksellä puuttua. Haastattelijan on oltava aktiivinen kuuntelija, joka on aidosti kiinnostunut

haastateltavastaan. Hänen on paneuduttava puhekumppaninsa tarkoituksiin ja tehtävä seuraavat kysymykset näihin liittyen. Silloin haastattelutilanteesta tulee joustava ja luonnollinen, ja haastattelu etenee tavallaan haastateltavan antamien johtolankojen mukaan. (Ahonen 1994, 136 - 137.)

Kolmas tärkeä seikka intersubjektiivisessa luottamuksessa on se, että haastateltava luottaa haastattelijaan. Vuorovaikutuksen tulee olla luonnollista keskustelua eikä kuulustelua. Siksi onkin tärkeää, että haastattelija kuuntelee haastateltavaa, jolloin kysymykset liittyvät edelliseen aiheeseen. Tutkimuksen luotettavuus saattaa kärsiä, jos haastattelutilanne on ollut kuulustelunomainen ja haastateltava on pyrkinyt vastaamaan oikeaksi oletettuja vastauksia ilmaisematta omia rehellisiä mielipiteitään. (Ahonen 1994, 136 - 137.)

5.3.4 Tulkitseva analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa tulkinta koostuu ajatukselliseen kokonaisuuteen, ei ulkoisesti ja mekaanisesti määriteltävään yksikköön. Ainoastaan sellaisesta ilmaisusta, jossa on ajatuksellinen kokonaisuus, voi perustellusti tulkita jonkin merkityksen. Tutkija määrittelee tulkintayksikön lukemalla ilmaisut ja tarkkailemalla, miten laajalle niiden ajatusyhteydet tekstissä ulottuvat. Lukemalla haastatteluja rinnakkain teorian ja ongelmanasettelun kanssa voi paljastaa vähitellen, missä tulkintayksiköiden rajat kulkevat. Tulkintayksiköitä ei voi määritellä etukäteen niin, että esimerkiksi lause, puheenvuoro, tekstin kappale tai koko haastattelu olisi yksikkö. Määrittely tehdään vasta tulkinnan aikana ja sen ehdoin. Kun aineisto on hankittu teemahaastattelulla, yhteen teemaan liittyvät keskustelut näyttävät aluksi muodostavan luonnollisen yhtenäisen kokonaisuuden. Usein teemakokonaisuudet pysyvätkin tulkintayksiköinä. Kuitenkin täytyy muistaa, että keskustelun sisälle saattaa muodostua useita ajatuskokonaisuuksia. Tutkijan täytyy jäsentää ne lukiessaan ja tulkitessaan litteroitua keskustelua. Hän tulkitsee tiettyä teemaa koskevasta keskustelusta ensin yhden merkityksen, mutta myöhemmin hän voi löytää ehkä useampiakin merkityksiä samaisesta teemasta. Jälkimmäistä tukeva teksti on silloin oma tulkintayksikkönsä riippumatta siitä, että se ulkoisesti ja teemaltaan liittyisi edelliseen. Usein tulkintayksiköt asettuvatkin limittäin toisiinsa nähden

siten, että samat ajatusyhteydet tukevat useampaa merkitystä. Olennaista on, ettei tulkittavan merkityksen ajatuksellisia yhteyksiä katkaista. Ilmaisu täytyy aina ottaa kokonaisuutena. (Ahonen 1994, 143.)

Merkitysten tulkitseminen ilmaisuista edellyttää samanaikaisesti sekä tutkijan teoreettisten lähtökohtien muistamista että aineiston ilmaisujen lukemista niiden omia yhteyksiä vasten. Ilmaisuja, jotka jäävät tutkijan ongelmanasettelun ja teoreettisen viitekehyksen ulkopuolelle, ei tulkita merkityksiksi. Ainoastaan silloin, kun tutkimushenkilön ilmaisut saavat tutkijan muuttamaan radikaalista ongelmanasetteluaan ja kehittämään teoriaa, otetaan ne tulkittavaksi. Yksittäisiä lausahduksia ei sinänsä tulkita merkityksiksi, jos niillä ei ole minkäänlaista yhteyttä keskustelun kokonaisuuteen. (Ahonen 1994, 144 – 145.)

Tulkitut merkitykset voivat muodostua sellaisenaan kategorioiksi. Tutkija voi usein pelkistää ja yhdistää merkityksiä toisiinsa sekä ilmaista johtopäätöksiä teoreettisten käsitteiden avulla. Näin hän selkeyttää tutkimustaan ja auttaa lukijaa mieltämään tuloksensa. Merkitysten yhdistäminen perustuu siihen, että tutkija havaitsee niissä yhteisiä ajatuselementtejä. Kategorioita muodostettaessa voidaan helposti ylitulkita merkityksiä. Jotta tutkija saisi koottua aineistostaan selkeän ja kohtuullisen määrän kategorioita, saattaa hän tuntea kiusausta pakottaa jotkin ilmaisut sellaisiin merkityskategorioihin, joihin niissä ei ole riittävästi aineistoa. Tämän välttämiseksi tutkijan täytyy pitää tutkittavien ilmaisut esillä itselleen sekä lukijalleen. Näin luokittelua voi jatkuvasti tarkastaa. (Ahonen 1994, 144 - 145.)

Aineiston analysoinnissa on siis useita vaiheita. Ennen analysointia litteroin haastattelut sana sanalta kasetille. Tämä on erittäin tärkeää, sillä tällä tavoin saamme aineistostamme kokonaisvaltaisen käsityksen, eikä vastaukset ole irrallaan asiayhteyksistä. Saatuani litteroinnin valmiiksi luin sitä useita kertoja alleviivaten ja tehden siihen merkintöjä. Tämän jälkeen luin taas teoriaa ja mietin, millä tavoin aineistoni kohtaa teorian. Aineiston tulkinnassa ja merkitysten löytämisessä meni koko kesä ja vasta syksyn alussa aineistoni kategoriat ja kokonaisuus alkoi selvitä. Vaikeaa oli myös pitää itseni kurissa ettei ylitulkinnut aineistoa liiallisen innokkuuden takia. Maltti ja aika kuitenkin

auttoivat tässä asiassa. Parin kuukauden jälkeen aineisto antoi taas enemmän. Olen pyrkinyt laittamaan mahdollisimman paljon tutkittavien ilmaisuja esille, jotta lukija voi itse tarkastella johtopäätösten tekemistä. Tutkimustuloksien muutamia ilmauksia olen joutunut lyhentelemään liian pitkän asiakokonaisuuden takia. Olen pyrkinyt tekemään sen kuitenkin niin, että lukija saisi mahdollisimman luotettavan kuvan keskustelusta. Joitakin varsin hyviä keskustelupätkiä tai käsinukke-esityksiä olen joutunut jättämään pois liiallisen pituuden vuoksi. Lasten kirjeet yleensä täydensivät jo haastatteluista saatuja tietoja ja usein lapsi kirjoittaessaan muisteli, mitä olimme aikaisemmin puhuneet. Joissakin tapauksissa tuli vielä uusia ominaisuuksia tai odotuksia ilmi, mutta näissäkään tapauksissa mitään merkittävää ei selvennyt. Eskolan & Suorannan (1998, 69) mukaan piirustuksia voidaankin käyttää analyysin tukena ja se lisää myös tutkimuksen luotettavuutta.

Koska haastatteluni on vapaan keskustelun ja teemahaastattelun välimuoto, siinä ei ole selkeää teemojen muodostamaa kokonaisuutta. Teemat ja aineiston merkitykset esiintyivät haastattelussa vapaankeskustelun ansiosta vapaassa järjestyksessä.

5.4 Lapsihaastattelu

Lapsia tutkittaessa pitää huomioida omia erityiskysymyksiä ongelmanasettelusta, tutkimusmetodiikasta ja havaintojen tulkinnasta. Tutkijoiden on pohdittava eettisiä kysymyksiä koko tutkimusprosessin ajan kysymyksenasettelusta tulosten julkaisemiseen saakka. Hänen tulee kunnioittaa tutkittaviensa intimiteettiä ja ymmärtää omaa tutkimuskohdettaan. On mietittävä, millaisia tutkimuksia lapsille voi tehdä, mikä on tarpeellista ja hyödyllistä. Tutkijalla on myös velvollisuuksia lapsia kohtaan, koska lapset ovat fyysisesti ja psyykkisesti aikuisia heikompia, eikä heillä ole tietoa ja kokemusta tutkimukseen liittyvistä asioista. Ydinehtona lasten tutkimuksessa on hyvinvoinnin ja terveyden tukeminen ja ylläpitäminen. Tutkimus ei saa sisältää mitään etukäteen tiedossa olevia riskejä, jotka vaarantaisi lapsen kehityksen

kulkua. (Ruoppila 1999, 26 - 28.) Lapsiin täytyy suhtautua kunnioittaen ja luottamuksellisesti. He ovat tärkeä tutkimuskohde, jota pitää arvostaa.

YK:n Lapsen oikeuksien yleissopimus takaa lapsille mm. seuraavanlaisia ihmisoikeuksia, jotka on hyvä muistaa lapsia haastateltaessa ja suunniteltaessa tutkimusta, jossa kohteena ovat lapset.

Oikeuden tulla kuulluksi ja huomioonotetuksi kaikissa itseään koskevissa asioissa. (12 artikla)

Oikeuden vapaasti ilmaista mielipiteensä, joka oikeutena kattaa vapauden hakea, vastaanottaa ja levittää kaikenlaista tietoa ja ajatuksia. (13 artikla)

Oikeuden yksityisyyteen ilman mielivaltaista siihen puuttumista kenenkään muun taholta. (16 artikla)

5.4.1 Tutkimusluvan hankkiminen

Lasten tutkimuksessa ensimmäinen eettinen askel on suostumuksen tai luvan hankkiminen kirjallisesti lasten vanhemmilta. Tämän takia täytyy vanhemmille laatia kirje, jossa kerrotaan millainen tutkimus on, mitä menetelmiä haastattelussa aiotaan käyttää ja kuinka lasten sekä perheiden anonymiteetti aiotaan turvata. Kirje on hyvä luetuttaa ohjaajan ohella joillakin vanhemmilla, jotka eivät kuulu tutkimuksen otokseen. (Ruoppila 1999, 32.)

Suomessa tutkimusluvan kieltäneiden osuus on ollut vähäinen, ja sen pitämiseksi samalla tasolla on syytä huolehtia luvan pyytämisestä asiallisesti ja kohteliaasti vanhempien päätöstä kunnioittaen. Tällä tavoin voimme turvata seuraavien tutkijasukupolvien mahdollisuudet. Vaikka vanhemmat ovat ensisijaisia tutkimusluvan myöntäjiä, täytyy myös lapselta kysyä lupa. Lapsille täytyy myös kertoa, minkälainen haastattelu on ja mitä siellä tehdään. Jos haastattelussa on erilaisia tehtäviä, tulee tutkijan kertoa niistä lapsille tavalla,

jonka he ymmärtävät. Tämän takia tarvitaan harjoitustehtäviä, joilla varmistetaan, että kaikki ovat ymmärtäneet tehtävät. (Ruoppila 1999, 32 - 39.)

5.4.2 Lapsi haastateltavana

Laadullisen aineiston ehkä yleisin hankintamenetelmä on haastattelu. Haastattelun tavoitteena on selvittää, mitä jollakulla on mielessään. Kyseessä on eräänlainen vuoropuhelu, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja on hänen johdateltavissaan.(Eskola & Suoranta 1998, 86.)

Lapsen haastattelu on aina haastava tehtävä. Lapsi eroaa aikuisesta tutkimuskohteena monella tavalla, ja siksi tutkijan ja kohteen vuorovaikutuksella on erittäin suuri merkitys. Kortesluoman ja Hentisen (1995, 126) mukaan luotettavan haastattelutiedon saaminen edellyttää lapsen ja haastattelijan kokemusten ja maailmojen yhteensovittamista. Koska pieni lapsi ei pysty kuvaamaan kokemuksiaan ja tunteitaan yhtä taidokkaasti kuin aikuinen, täytyy haastattelussa käyttää lapsen ikään soveltuvaa kommunikaatiota. Stonen & Lemanekin (1990, 41 - 42) mukaan on erittäin tärkeää, että lapsihaastattelussa käytetään yksinkertaista sanastoa, lyhyitä lauseita sekä tarkkoja ja yksilöityjä kysymyksiä, jotka edellyttävät konkreettista vastausta. Kysymykset "kerro jotain koulustasi" ja "mikä on mieli aineesi koulussa" tuottavat aivan erilaisia vastauksia. (Ks. Kirmanen 1999, 199.) Tiller (1988, 48) puolestaan korostaa lasten haastatteluissa sitä, että kysymysten on oltava selkeitä ja mielellään niin muotoiltuja, ettei niihin käy vastaukseksi kyllä tai ei. Samalla lapsille tulisi viestittää, ettei vastauksiin ole oikeita eikä vääriä vastauksia. Tieto vapauttaa lapsen vastaamaan vapaammin ja luonnollisesti.

Lapsen ja aikuisen tulkinnat asioista voivat olla hyvin erilaisia. On muistettava, että lapsi ei välttämättä ymmärrä puheena olevaa asiaa samalla tavalla kuin haastattelija, mutta kuitenkin ymmärtää sen oikealla tavalla. (Kirmanen 1999, 200.) Huolellinen suunnittelu on ensiarvoisen tärkeää. Kysymysten ja haastattelurungon täytyy olla selvänä, samoin kaikkien muiden asioiden, joita haastattelussa mahdollisesti tulee esille. Pitää osata myös varautua siihen, että

haastattelu ei etene suunnitelman mukaisesti, vaan vastauksia voi tulla missä järjestyksessä tahansa. Lasten juttuihin tulee kyetä mennä mukaan, jotta haastattelusta tulisi luonnollinen ja mahdollisimman antoisa tapahtuma. Aiheen rajaus täytyy tietysti säilyttää. Esihaastatteluilla on myös suuri merkitys. Itseäni se auttoi valtavasti. Huomasin, mitä kohtia minun tulee vielä suunnitella paremmin ja missä on parantamisen varaa. Esihaastattelun jälkeen osasin myös varautua paremmin tulevaan tilanteeseen. Huomasin, että haastatteluun täytyy valmistautua huolellisesti ja olla mukana sataprosenttisesti kokokoko ajan. Esivalmistelut ovat siis erittäin tärkeät. Se, kuinka kerrot lapselle haastattelusta ja tulevista tehtävistä, pohjustaa tulevan haastattelun. Myös niin sanotuilla lämmittelykysymyksillä on suuri vaikutus alkujännitystä laukaistaessa. Tutkijan on osattavat huomioida haastattelutilanteeseen vaikuttavat tilannesidonnaiset tekijät, jotka vaikuttavat vastauksiin sekä vuorovaikutus.

Tuttu ja rauhallinen haastattelupaikka on tärkeä tunnelman luoja haastatteluun. Lapsen voi motivoida alkuun pienellä lahjalla kiitokseksi siitä, että hän on rohjennut lähteä mukaan. Tärkeää on myös korostaa sitä, että tutkija on kiinnostunut juuri kyseisen lapsen ajatuksista ja mielipiteistä. (Kirmanen 1999, 202 - 204.) Lämmittelykysymysten ja pikku lahjan jälkeen on mukavampi aloittaa varsinainen haastattelu, joka luonnollisesti tapahtuu haastattelijan ja lapsen välillä. Pienet hengähdystauot ovat myös paikallaan. Dovenberg & Pramling (1991, 27) korostavat myös haastatteluajankohdan tärkeyttä. Väsynyt lapsi ei jaksa keskittyä, vaan suuntaa ajatuksensa kotimatkaansa. Nälkäinen lapsi ajattelee vain ruokaa, ja mieluisen leikin keskeyttäminen latistaa tunnelman ja vie lapselta motivaation koko haastatteluun. Haastattelutilanteen tulee olla kiireetön, ja lapsen täytyy saada miettiä rauhassa vastauksiaan.

Haastattelussa käsiteltävä aihepiiri muodostaa haastattelurungon. Tarpeen mukaan haastattelussa tehdään lisäkysymyksiä, joilla saadaan tarkennuksia tai konkreettisia esimerkkejä vastauksiin. (Kirmanen 1999, 205.) Pienten lasten kanssa tehdyt haastattelut ovat usein tyypiltään teemahaastattelun ja avoimen keskustelun välimuotoja tai haastatteluja, joihin on liitetty esimerkiksi kuva- tai piirrostehtäviä. Haastattelu tulisi lopettaa iloisiin asioihin, jotta lapselle jäisi tilanteesta hyvä mieli. (Kirmanen 1999, 205.)

Teemahaastattelu on lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto. Avoimuuden ja joustavuuden vuoksi se soveltuu hyvin lapsihaastatteluun ja omaan tutkimukseeni. Syvällisyyden ja laajuuden vuoksi aineistoa voidaan tulkita hyvin monin eri tavoin. Usein teemoista rakentuu kokonaisuuksia, joissa samat asiat tukevat toisiaan eri yhteyksissä, ja siksi se lisää myös tutkimuksen luotettavuutta. Koska teemahaastattelussa tutkitaan ihmisen mielipiteitä ja asenteita on hyvä, että ihmiset saavat itse kertoa asioitaan ja asenteistaan. Haastattelutilanteiden etuna on se, että haastattelija ja haastateltava ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Joustavuutta haastattelutilanteisiin tuo mahdollisuus muuttaa aiheiden ja kysymysten järjestystä haastattelun edetessä. Myös lisäkysymyksiä voi esittää aina tarvittaessa. Teemahaastattelun aineisto antaa hyvin laajat mahdollisuudet vastausten tulkintaan, ja tarpeen vaatiessa haastattelija voi ottaa uudelleen yhteyttä haastateltaviin täydentävien kysymysten varalta. Teemahaastattelun suurin heikkous on sen luotettavuus, sillä ihmisillä on taipumus antaa sosiaalisesti hyvinä pidettyjä vastauksia. Teemahaastattelun tarjoamat laajat mahdollisuudet vastausten tulkintaan, voivat koitua myös heikkoudeksi, sillä tällöin mahdollisuudet virhearviointiin monipuolistuvat. (Hirsjärvi & Hurme 1993, 35 - 45, 128 - 130.)

On tärkeää, että tutkija on riittävästi perehtynyt tutkimusmenetelmiin ja kykenee siten valitsemaan tutkimukselleen läheisimmät ja tutkimustaan parhaiten palvelevat menetelmät. Tutkijan on arvostettava tutkimuskohdettaan ja oltava rehellinen työlleen sen kaikissa vaiheissa. Tutkittavien ja yleensäkin eettisten arvojen kunnioittaminen takaa paremmat jatkotutkimusmahdollisuudet niin itselle kuin tulevillekin sukupolville. Tutkimusmenetelmät ohjaavat tutkimustyötä ja antavat sille tieteellisen rungon. Tämän tutkimuksen menetelmät pohjautuvat pitkälti fenomenografiseen menetelmään. Seuraavissa kappaleissa kerrotaan, kuinka tutkimus on toteutettu.

6 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN OSUUS

6.1. Aineiston kerääminen

Tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelemalla erään ala-asteen ensimmäisen luokan oppilaita keskisuuressa kaupungissa Pohjanmaalla. Oppilaat olivat minulle entuudestaan tuttuja. Haastatteluun osallistui kuusi lasta – kolme tyttöä ja kolme poikaa. Oppilaat valittiin yhdessä luokanopettajan kanssa niin, että kohderyhmän jakauma olisi mahdollisimman heterogeeninen. Valitsin kyseisen luokan tutkimuskohteeksi, koska oppilaat olivat minulle tuttuja suoritettuani luokassa kuuden viikon opetusharjoittelujakson. Harjoittelun aikana pystyin jo havainnoimaan ja seuraamaan lapsia. Äidinkielen tunnilla myös Aapisessa oli aiheena hyvä opettaja, jolloin oli mainio tilaisuus keskustella lasten kanssa graduni aiheesta. Lapset eivät kuitenkaan tienneet, että tulisin haastattelemaan heitä myöhemmin kyseisestä aiheesta.

Ennen haastattelua kerroin lapsille haastattelusta ja kysyin, haluaisivatko he siihen mukaan. Heidän suostumuksensa jälkeen lähetin oppilaiden vanhemmille kirjeen (liite 1), jossa pyysin myös heiltä luvan. Olin pyytänyt luvan myös oppilaiden opettajalta. Haastattelut tapahtuivat koulussa kouluaikana. Ennen haastattelua olin tehnyt esihaastattelun kahdella lapsella, jotta saisin tietoa haastatteluni sopivuudesta. Esihaastattelu oli erittäin tarpeellinen, ja sen avulla pystyin vielä parantelemaan haastattelurunkoani.

Varsinainen haastattelu tapahtui huhtikuun lopussa 2000. Haastattelut onnistuivat mielestäni hyvin. Huolellinen valmistautuminen ja se, että lapset olivat tuttuja, auttoivat tilannetta. Lapset kertoivat rentoutuneesti omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Myös piirrokset (liite 3) ja käsinukella näytteleminen auttoivat lapsia unohtamaan haastattelutilanteen. Haastattelun alussa lapset saivat valita viidestä kuvasta itselleen eläinopettajan. Vaihtoehtoina olivat karhu, kissa, pupujussi, siili ja koira. Myöhemmin lapsille näytettiin kuvia koulumaailmasta. Niissä oli erilaisia tilanteita, joita lapset saivat

kommentoida. Suurin osa lapsista myös esitti tilanteiden ratkaisuja käsinukella. Joistakin lapsista huomasi, että he oikein nauttivat päästessään kertomaan omia ajatuksiaan ja että aikuinen kuunteli heidän juttujaan. Tällaisissa tilanteissa asia saattoi hieman ryöstäytyä käsistä, ja silloin piti ohjata lasta kysymysten avulla takaisin tarkoitettuihin teemoihin. Joissakin kohdissa lapsia saattoi hieman jännittää, jolloin helpotin kysymystä ja kerroin, ettei niihin ollut oikeita vastauksia. Kerroin myös, että olin kiinnostunut vain kyseisen lapsen mielipiteestä. Lapset kävivät luonani yksitellen. Aluksi kerroin haastattelusta ja nauhoituksesta. Yhdessä kokeilimme toimiiko nauhuri ja miltä äänemme kuulostaa. Joidenkin tutkijoiden mukaan nauhurin käyttö lisää jännitystä, mutta Kortesluoman ja Hentisen (1995, 125) mukaan nykyajan lapset tottuvat nauhurin olemassaoloon ja unohtavat sen käytön nopeasti. Tämä kuitenkin edellyttää sitä, että nauhuriin on tutustuttu yhdessä ennen haastattelun alkua. Itse huomasin, etteivät haastateltavani todellakaan jännittäneet nauhuria.

Ennen haastattelua lapsi sai valita itselleen aarrearkusta lahjan kiitokseksi siitä, että oli tullut haastatteluun. Lisäksi juttelimme menneestä pääsiäisestä ja muista tapahtumista, joita oli tapahtunut lähiaikoina. Kun ilmapiiri oli rentoutunut eikä lapsi enää vaikuttanut jännittyneeltä, aloitimme haastattelun.

Haastateltavien joukkoon mahtui puheliaita, lahjakkaita, vilkkaita ja ujoja lapsia. Haastattelut kestivät kahdestakymmenestäviidestä minuutista reiluun tuntiin. Aineiston pituus on 50 sivua, jonka lisäksi lapset kirjoittivat "rehtorille" kirjeen, jossa he kertoivat millaisen opettajan he haluaisivat. Oppilaat piirsivät kirjeeseen myös opettajan kuvan.

6.2 Haastateltavien kuvaus

Lapset olivat iältään 7 - 8 -vuotiaita. Nimet on muutettu henkilöiden yksityisyyden suojaamiseksi. Tutkimuksessa käytetään seuraavia nimiä: Annukka, Päivikki, Tuulikki, Jere, Tuomas ja Topias. Kaikki lapset osasivat kirjoittaa ja lukea. He olivat hyvin erilaisia taustoiltaan, ja se oli yksi syy, miksi heidät valittiin tutkimukseen. Heterogeenisen ryhmän valitseminen ei ollut

vaikeaa, sillä myös Jaraston & Sinervon (1998, 28) mukaan ekaluokkalaiset ovat taidoiltaan, kehitykseltään ja taustaltaan hyvin erilaisia. Toiset ovat ujoja ja syrjäänvetäytyviä, toiset puolestaan pyrkivät huomion keskipisteeksi. Osalla on vankka itseluottamus ja toisilla erittäin vähän uskoa omiin taitoihinsa. (Takala & Takala 1988, 209.) Päivikki, Tuomas ja Topias edustavat tämän ryhmän rohkeita ja puheliaita lapsia. He ovat myös hyvin taitavia kaikissa kouluaineissa. Annukka ja Jere ovat myös taitavia koululaisia, joskin he ovat joissakin asioissa hiukan epävarmoja. Tuulikki on erittäin reipas ja iloinen koululainen. Hänkin osaa jo lukea ja kirjoittaa, mutta on muita lapsia ujompi. Tuulikki tarvitsee paljon opettajan ohjausta tehtävien teossa.

6.3 Aineiston analyysi

Aineistoni analyysi alkoi kokonaiskuvan muodostamisella ja avoimella tarkastelemisella. Giorgin (1988) mukaan ensimmäisen vaiheen tarkoituksena onkin löytää kokonaisvaltainen käsitys aineistosta. Lisäksi tutkijan on pyrittävä eläytymään tutkittavan kokemukseen. Lukiessani lasten vastauksia mieleeni nousi haastattelutilanteiden ilmapiiri ja tunnelma. Lasten persoonallisuus ilmeni vastauksissa voimakkaasti, ja se helpotti eläytymistäni lasten kokemuksiin. Perttulan (1995, 70) mukaan onkin tärkeää, että tutkija pystyy sulkeistamaan omat ennakkokäsityksensä, jotteivat ne vaikuta aineiston analyysiin. Kun tutkimushenkilöiden käsitykset ovat tulkinnassa paljastuneet, on aika luokitella niiden merkityssisällöt. Luokittelu tekee käsitysten joukon hallittavaksi ja samalla selittää niiden erilaisuutta. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tekemään aineistosta löytyneet merkitykset ymmärrettäviksi. Tutkijan täytyy tehdä johtopäätöksiä siitä, missä suhteissa tutkimushenkilöiden käsitykset tutkittavasta asiasta vaihtelevat. Tutkija lähtee liikkeelle ihmisen monisäikeisyydestä, eikä siksi tyydy ennalta muodostettuihin muuttujiin selittääkseen, miksi joillakin ihmisillä on tietynlaisia käsityksiä. *"Ainoastaan silloin, jos tutkija havaitsee ilmiöiden luonteeseen liittyvän yhteyden johonkin ulkoisen rakenteellisen seikan ja tietyn käsityksen välillä, hän ryhtyy kuvaamaan esimerkiksi nais- ja mieskäsityksiä, kristillisiä käsityksiä jne. Muissa tapauksissa tutkija ei käytä ulkoisia tekijöitä selittäjinä, vaan pyrkii tekemään käsitykset*

ymmärrettäviksi niiden omissa aidoissa ajatteluyhteyksissä". (Ahonen 1994, 125 – 126.)

Syvemmän aineiston tarkastelemisen jälkeen keräsin aineistosta pinnalle nousseita merkityksiä, joiden pohjalta pystyin kategorioimaan aineiston. Kategorioinnin jälkeen kokosin myös jokaisen yksilön olennaisimmat opettajuuteen liittyvät merkitykset niin, että jokaisen yksilölliset käsitykset löytyivät. Seuraavaksi hahmottelin yksilökohtaiset merkitysverkostot. Tässä vaiheessa myös teksti muuttuu tieteelliseksi tekstiksi. Perttulan (1995, 74) mukaan vaihetta kutsutaan tutkijan käännöstyöksi – ja siltä se välillä tuntuikin.

Viimeisessä vaiheessa pyrin tekemään yksilökohtaista merkityksistä yleistettäviä, vaikka kohderyhmäni olikin aika suppea suurempaa yleistettävyyttä ajatellen. Kysymys on siirtymisestä yksilökohtaisista merkitysverkostoista yleiseen merkitysverkostoon (Perttula 1995, 84). Yleisen merkitysverkoston tulee sisällyttää kaikkien tutkittavien yksittäismerkityksistä esiin nousseet ja tutkittavan ilmiön kannalta olennaisimmat sisällöt.

Joskus aineistossa on yksi ilmaisu, joka tukee kategoriaa. Toisinaan niitä voi olla hyvinkin monta. Tutkijaa kiinnostaa merkitysten laadullinen erilaisuus, eikä niiden määrä tai edustavuus jossain joukossa. Tutkijan tavoitteena on löytää mahdollisimman paljon relevantteja merkitysluokkia kuvaamaan tutkimushenkilöiden käsityksiä. Merkityskategoriaa tukevien ilmaisujen määrä ei ole oleellinen kysymys senkään takia, että laadullinen tutkimus kohdistuu yleensä niin pieneen määrään tutkimushenkilöitä, ettei merkityskategorioiden edustavuutta ikä tai muussa vastaavassa ryhmässä voida määritellä. Usein saattaa käydä niinkin, että teoreettisesti kiinnostavin merkityskategoria voi olla tutkittavien joukossa hyvinkin marginaalinen. Marginaalinen ilmaisu voi kuitenkin paljastaa oleellisen teoreettisen ulottuvuuden tutkittavassa asiassa. Sitä voi edustaa vain ehkä yksi henkilö, mutta kiinnostavuus perustuu laadulliseen sisältöön. (Ahonen 1994, 127.)

6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Kokemuksia tutkittaessa käytetään tiettyjä kriteereitä mitattaessa tutkimuksen luotettavuutta. Tärkeitä seikkoja ovat mm. tutkimusprosessin johdonmukaisuus, reflektointi ja reflektoinnin kuvaus, aineistolähtöisyys ja tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus. Lisäksi tärkeitä asioita ovat tavoiteltavan tiedon laatu, metodien yhdistäminen, tutkijayhteistyö ja tutkijan subjektiivisuus. (Perttula 1995, 102 - 103.)

Tutkimuksen johdonmukaisuus tarkoittaa sitä, että tutkimuksen perusrakenne aineistonhankintatavasta tutkimuksen raportointiin etenee johdonmukaisesti ja niiden välillä ilmenee looginen yhteys. Tutkijan on myös pystyttävä perustelemaan tutkimukselliset valintansa kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa. Lisäksi raportista tulee käydä ilmi tutkimuksen prosessin kulku ja kokonaisuus. Tutkimusaineiston analyysi tulee myös kuvata raportissa konkreettisesti. Tutkimusaineisto on keskeisessä asemassa, koska kvalitatiivinen tutkimusprosessi etenee aineiston ehdoilla. (Perttula 1995, 102 - 103.) Tässä tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan mahdollisimman selkeästi ja johdonmukaisesti tutkimuksen kulku ja kokonaisuus. Lukija voi arvioida tutkimuksen etenemistä ja prosessia vaihe vaiheelta. Mukana on myös tutkijan omaa arviointia ja perusteluja vaiheiden kulusta ja päätöksistä, joita on tehty.

Tutkimuksen tuloksien tulee olla sidoksissa todellisuuteen ja siihen kontekstiin, jossa tutkittavat ihmiset ovat tutkimustilanteessa olleet. Kontekstisidonnaisuudella tarkoitetaan sitä, että merkityssuhteet ovat mielekkäästi tutkittavissa tutkittavan ihmisen todellisuudessa ja ympäristössä. Yksilökohtaisuus olisikin hyvä säilyttää mahdollisimman pitkälle, jotta kontekstisidonnaisuus ja yksilöllisyys eivät katoaisi liian varhain. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan saavuttaa persoonakohtaisesti yleistä tietoa. Tieto ilmaistaan kielellisesti. Persoonakohtainen yleinen on käsitteellistä yleistä, jossa on kuvattu yhden ihmisen koettuja merkitysverkostoja. (Perttula 1995, 102 - 103.) Suppean kohderyhmän vuoksi olen pystynyt säilyttämään yksilöllisen perspektiivin tutkimuksessani. Kuitenkin kategorioiden

muodostamisessa piti olla tarkkana, etteivät merkitykset kategorioinnin aikana muuttuisi. Kohderyhmän määrä ei takaa yleistettävää luotettavuutta, mutta antaa sitäkin tarkemmat tiedot juuri näiden oppilaiden käsityksistä ja kokemuksista. Lisäksi tutkijan läheinen suhde kontekstiin, jossa tutkittavat olivat, lisää aineiston luotettavuutta ja aineiston analyysistä tehtyjä päätelmiä.

Useampien tutkimusmetodien käyttö lisää tutkimuksen luotettavuutta. Myös tutkijayhteistyö lisää luotettavuutta, koska tutkimusmenetelmistä tulee todennäköisesti systemaattisempia ja niiden käsittelyssä ollaan ankarimpia yhteistyötä noudatettaessa. Yksittäinen tutkimustulos ei välttämättä ole epäluotettava, vaikka muut tutkimukset eivät tuloksia vahvistaisikaan. Tutkimustulokset kumoutuvat vasta silloin, kun aiemman kanssa ristiriitainen tieto on saatu kumottua aikaisempien ankarien menettelytapojen tuloksena. Luotettavuutta arvioitaessa tulee huomioida myös tutkijan subjektiivinen ote ja vastuullisuus. Viime kädessä vastuullisuuden arvioimiseen pystyy kuitenkin vain tutkija itse. (Perttula 1995, 103 - 104.)

Laadullisen aineiston luotettavuuteen vaikuttavat kaksi asiaa: Se, *miten aineisto ja siitä tehdyt tulkinnat ja merkitykset vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisuissaan tarkoittamia merkityksiä ja se, missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia.* Tutkimuksen luotettavuudessa on kysymys tulkintojen validiteetista, aitoudesta. Aineisto on aitoa silloin, kun tutkimushenkilöt puhuivat tai muuten ilmaisivat itseään samasta asiasta kuin tutkija oletti. Aineiston on myös oltava relevanttia ongelmanasettelun taustana olevien teoreettisten käsitteiden suhteen. Johtopäätökset eli tulkitut merkitykset ja merkityskategoriat ovat valideja silloin, kun ne vastaavat sitä, mitä tutkittavat ovat tarkoittaneet. Toisin sanoen tutkija ei ole esimerkiksi ylitulkinnut aineistojen ilmaisuja. Validiteetin riskitekijänä ovat sekä tutkijan että tutkittavan mielessä vaikuttavat merkitykset tulkinnassa ja päättelyssä, jos tutkija ei ota niitä hallitusti huomioon. Luotettavuuden kriteerit koskevat kahta tutkimusvaihetta, aineiston ja kategorioiden muodostamista. Tutkimus saavuttaa aitouden kriteerin, kun aineiston hankinnassa vallitsee intersubjektiivinen luottamus ja yhteisymmärrys. Tämä toteutuu, mikäli tutkija pitää teoreettiset lähtökohtansa johdonmukaisesti mielessään. (Ahonen 1994, 129 - 132.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnin lähtökohtana on kyky tavoittaa ilmiö sellaisena kuin se tutkittavalle ilmenee. Kun fenomenologinen tutkimus tutkii ihmisen ja hänen ulkoisesta todellisuudesta muodostuvia kokemuksia, pyrkii se tavoittamaan toisen ihmisen konstruktion ja tekemänsä rekonstruktion identtisyyttä. Tutkijan ei oleteta olevan yli-ihminen, joka kykenee näkemään ilmiöt ilman omaa ymmärrystä. Tutkimuksesta tulee epäluotettava, jos tutkija ei pyri kuvaamaan alkuperäistä kokemusta. Luotettavuuden kannalta on olennaista, ettei tutkija ole muokannut ilmiötä alkuperäisestä mieleiseensä suuntaan teorioiden ja merkityssuhteiden mukaan. (Perttula 1995, 104 - 105.)

Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on hyvä huomioida aineiston keruun menetelmätavat ja yksityiskohtainen kerronta. Tuloksia arvioitaessa lukija voi myös arvioida tulkintoja lainauksien avulla. Olen pyrkinyt tuomaan esille jokaisen lapsen omat kokemukset ja käsitykset opettajuudesta. Neutraalin otteen säilyttäminen tulkintoja tehdessä oli välillä vaikeaa, koska tunnen lapset niin hyvin. Heidän persoonallisuutensa tulee teksteissä niin hyvin ilmi, että pakostakin tulkintoja tulee tehtyä myös rivien välistä. Vasta johtopäätöksissä olen tehnyt jonkinlaista yhteenvetoa ja koonnut lasten käsityksiä yleistettävyyden tasolle siinä määrin, missä se on mielestäni ollut mahdollista. Myös tässä kohdassa lukija voi itse arvioida tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen luotettavuutta tukee myös se seikka, että haastattelutilanteen huolellinen suunnittelu ja itse haastattelun turvallinen ja kiireetön ilmapiiri lapselle tutussa ympäristössä tutun ihmisen kanssa. Se, että lapset olivat minulle tuttuja, lisää tutkimuksen luotettavuutta. Myös Dovenborgin ja Pramlingin (1993, 35) mukaan haastatteluaineiston analysoinnissa ja tulkinnassa on etuna, jos aikuinen tuntee lapsen ja ympäristön, jossa lapsi toimii. Tutkimuksen luotettavuutta tukee myös se, että olin etukäteen hyvin perehtynyt tutkimusmenetelmiin ja erityisesti lasten haastatteluun. Niiden tietojen avulla pystyin valmistautumaan haastatteluun huolella huomioiden lapset ja heidän tunteensa. Lisäksi tein ennen varsinaista haastattelua

koehaastattelun, jonka avulla pystyin ennakoimaan tulevaa haastattelua, sekä parantamaan epätarkkoja kysymyksiä.

Myös haastatteluajankohta on otettu huomioon. Lapsia haastateltiin aamupäivästä ja he saivat tulla haastatteluun haluamassaan järjestyksessä niin ettei mieluista hommaa täytynyt jättää kesken. Lapsi sai käydä myös haastattelun välissä syömässä, jolloin nälän tunne ei haitannut keskittymistä. Dovenborgin ja Pramlingin (1991, 26) mukaan tarkkaan harkittu haastatteluajankohta ja kiireetön tunnelma edesauttavat haastattelun onnistumista.

Lasten ajattelun taso on otettu tutkimuksessani huomioon. Haastattelua suunniteltaessa lasten ajattelun konkreettinen taso on huomioitu muun muassa kysymyksiä mietittäessä. Kortesluoman ja Hentisen (1995, 123) mukaan haastattelijan täytyy osata muotoilla kysymykset sellaiseen muotoon, että lapsi pystyy ymmärtämään ne. Lisäksi haastattelijan on perehdyttävä lasten ajattelun tasoon ja kykyyn käsitellä asioita, jotta haastattelutilanteessa ei tule kommunikointiongelmia.

Tämän tutkimuksen haastattelussa joissakin vastauksissa ilmeni mielikuvituksen ja todellisuuden sekoittuminen. Ihanneopettajaa kuviteltaessa se on hyvin luonnollista, sillä onhan kyse vasta seitsemänvuotiaista lapsista. Esimerkiksi Jere pojan esityksissä mielikuvitus näkyi ylitse muiden. Seuraavassa katkelmassa Jere esittää käsinukella opettajaa ja kuvassa olevaa poikaa, joka näyttää iloiselta.

Jere (opettajana): No niin Henri. Oletkos nyt vähän iloisemmalla päällä?
Jere (oppilaana): Kyllä. Heti kun sanoin hänelle, että anteeksi, hän halasi minua ja halusi olla minun kaverini.
Jere (opettajana):No sepä hyvä. Tässä saat oikein kaksikymppisen rahaa.
Jere (oppilaana):Voi kiitos opettaja!

Virpi: Opettajako antoi sille rahaa? Miks se anto sille rahaa?
Jere: Siks, että se oli noin rehellinen ja pyysi siltä pojalta anteeks.

Virpi: Pitäskö sun mielestä opettajan antaa rahaa, jos on ollu kiltti?
Jere: No eii! Mut jotakin niinku esimerkiks hyvän mielen tai jotain sellaista.
Virpi: Millä tavalla se opettaja voi antaa hyvän mielen?
Jere: No esimerkiks sanoa hyvän asian. Tai sen matikan kokeen ja sitten siinä tullee.. tai sitte nantaa jonku tarran tai ihan mitä tahansa. Paitsi ei yleensä rahaa.

Tällaisissa tapauksissa oppilas usein kuitenkin itse korjasi tilanteen tarkentamalla vastauksiaan. Myös Jaraston & Sinervon (1998, 30,38) mukaan todellisuus ja mielikuvitus voivat seitsemänvuotiaalla punoutua yhteen, vaikka ero niiden välillä alkaakin jo kirkastua.

Garbarino ja Stott (1992,177 – 178) huomauttavat, että lapsilta saatu tutkimusaineisto on luotettavinta juuri silloin, kun haastattelussa on puhuttu asioista, jotka ovat lasta lähellä tai jotka ovat osa hänen jokapäiväistä elämäänsä. Tuskin kukaan voi kiistää sitä, etteikö opettaja olisi jokapäiväinen osa lapsen elämää, ja muutenkin tärkeä henkilö lapselle. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan toisaalta kritisoida sillä, että lapset saattavat antaa vastauksia, joita luulevat aikuisten haluavan kuulla.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan kritisoida suppeasta kohderyhmästä. Kuitenkin tarkoituksena oli tutkia juuri näiden lasten käsityksiä opettajuudesta, eikä niinkään yleistää lasten käsityksiä ihanneopettajan ominaisuuksista. Siinä tapauksessa olisin valinnut enemmän lapsia tutkimukseen ja ehkä myös erilaisen lähestymistavan lapsiin.

7 TUTKIMUSTULOKSET

"Muistatko ne opettajat, jotka aikanaan merkitsivät sinulle paljon?
Miten he antoivat sinulle sen mitä tarvitsit?
Mikä teki heistä niin erikoisen?"

Tutkimustuloksissa jokaisen lapsen ääni ja kokemukset on pyritty tuomaan esille aiheittain ja välillä myös yksilöittäin, jonka jälkeen niistä on tehty johtopäätöksissä niin yleistettävät tulokset kuin katson mahdolliseksi. Tulokset kertovat kuitenkin enemmän juuri näiden oppilaiden kokemuksista ja käsityksistä.

7.1 Ihanneopettajan ominaisuudet

Tässä luvussa tarkastellaan lasten käsityksiä ihanneopettajan ominaisuuksista ja kuvataan, millä tavoin kukin lapsi on oman mielipiteensä kertonut.

Tuomas oli toivonut ennen koulun alkamista, että olisi tuntenut opettajansa. Hänen mielestään olisi ollut kivaa, että hän olisi etukäteen tiennyt ja tuntenut opettajansa. Seuraavassa on ote keskustelusta, jossa puhuimme lastenkomiteasta.

Virpi: Minkälaisen opettajan sinä valitsisit itsellesi?
Tuomas: No semmosen kivan. Huolehtii, ei huuda, vaikka jos se ei jaksa enää kuunnella vaikka mejä luokassa melutaan, ni se sanoo voitteko te olla hiljaa?
Virpi: Miksi se ei saa huutaa?
Tuomas: Ettei tuu esim jollekki, vahingossa säikähtää. Ja tullee pahamieli jollekki oppilailla.

Tuomaksen mielestä oppilaiden tulisi saada itse valita opettajansa. Hän myös huomautti, että laiskat oppilaat valitsisivat itselleen sellaisia opettajia, jotka antaisivat heidän tehdä mitä haluaa. Tuomas siis ymmärtää, mitä tapahtuisi, jos

oppilaat saisivat todella valita itselleen opettajan. Myös Päivikki on Tuomaksen kanssa samoilla linjoilla:

Virpi: Miksei oppilaat saa valita itselleen opettajaa?
Päivikki: No, koska opettajat on sellasia ku on.
Virpi: Mitäs sattuis ku oppilaat sais ite valita opettajat?
Päivikki: Sit niillä ois varmaan hauskaa.
Virpi: Kummilla. Oppilaillako?
Päivikki: Nii.
Virpi: Minkälaisia opettajia he valitsis?
Päivikki: Sellaisia, jotka antaa vaan leikkiä (naurua)
Virpi: Minkälaiset opettajat ei tulis valtiuksi?
Päivikki: No jotka pitää koko ajan tunteja
Virpi: Semmosia ei valittas. Minkälaisen sää haluaisit valita, jos sää saisit olla lastenkomiteassa valitsemassa?
Päivikki: No semmosen joka pitää paljon matikkaa ja lukemista, ni ois ihan kivaa.
Virpi: Leikkisittekö te jotain kivaa?
Päivikki: No välillä.
Virpi: Vähän levähtää.
Päivikki: Muttei koko ajan.
Virpi: Mitäs sitten tapahtus?
Päivikki: Kaikki alkas huutaa aivan.
Virpi: Tapahtusko muuta?
Päivikki: No, mölyäis nii kauheesti, ettei jaksais kuunnella, ni vois tulla pää kipeeksi.

Haastattelussa Tuomas valitsi itselleen koiran eläinopettajaksi, koska hänen ystävällään on koira ja se on tosi mukava. Hän kertoi tarkasti koiran elkeet ja kuinka se kotiin mennessä toivottaa ihanasti tervetulleeksi. Haastattelusta ilmenee, että Tuomas kokee tuntemansa aikuiset ja eläimet turvallisina, koska hän tietää ja tuntee heidän käyttäytymismallinsa ja tapansa.

Seuraavassa esimerkissä Annukka valitsee itselleen eläinopettajaa. Vaihtoehtoja oli viisi. Tässä vaiheessa on jäljellä enää kolme eläintä; karhu, kissa ja pupujussi.

Virpi: Minkä eläimen sää valitsisit itsellesi opettajaksi?
Annukka: Ei karhua ainakaa...
Virpi: No?
Annukka: Koska se voi yhtäkkiä Mrrrrmurrr..(näyttää käsillä ja ilmeillään pelottavan karhun hyökkäystä)
Virpi: Murista?
Annukka: Nii ja kissa voi rääpästä....
Virpi:...No miks sää valitsit tuon pupujussin?
Annukka: No-o.. ko se on niin kivan näkönen ja sillä on niin pitkät korvat – tietää millon vaara lähellä.... No jos on tosi hiljanen ni on pitkät korvat ni hiljanen ihminen ja pieni. Aikuiset ihmiset ei aina välttämättä kuule joutuu lujemmalla äänellä – puhumaan.
Virpi: Mutta tämä pupujussi kuulee..
Annukka: Nii vaikka kuinka hiljaa puhuu.(Annukka)

Annukka toivoo saavansa aikuisilta huomiota. Hänen vastauksistaan ilmenee usein katkeruus siitä, ettei häntä ole huomioitu. Opettaja ei ole ollut paikalla tai hän ei ole välittänyt ongelmista, joista Annukka on kertonut. Annukan mielestä opettajan pitäisi kuunnella ja huomioida oppilaitaan. Annukka myös kertoo, ettei kotonakaan aina kuunnella ja sen takia hänelle on luultavasti vieläkin tärkeämpää, että edes opettaja huomioisi hänet. Karhu ja kissa jäivät valitsematta, koska molemmissa oli yllättäviä ja pelottavia piirteitä. Muriseminen ja rääpiminen voivat tässä tilanteessa kuvastaa pelottavaa ja satuttavaa opettajaa.

Huolehtivaisuus ja huolenpito ilmeni hyvin lasten esityksissä, joissa he näyttelivät käsinukella opettajaa erilaisissa tilanteissa. Hyvin monissa esityksissä opettaja oli ymmärtäväinen henkilö, joka halusi auttaa ja kannustaa lasta. Lindqvistin (1998, 18) mukaan ennen kaikkea opetus ja kasvattaminen ovat ne keinot, joilla lisätään ihmisen kykyä selviytyä elämänsä vaikeuksista. Opettaja on tässä suhteessa avainasemassa tietojensa, taitojensa, elämänkokemuksensa ja persoonansa kautta.

Seuraava lainaus on tilanteesta, jossa opettaja näkee surullisen pojan itkemässä käytävällä. Jere esittää käsinukella opettajaa ja surullista poikaa seuraavasti:

Jere (opettajana): No Henri, mitä sinä? Mitä nyt on sattunut, että itket? No mikä nyt on.? Voithan sää opettajalle kertoa. (lohduttavalla äänellä)
Jere (oppilaana): Mmm... Minä kaaduin portaikossa ja sitten isot pojat tulivat nauramaan ja pilkkas minua. Ja sitten minä tulin tänne nurkkaan vaa yksikseni itkemään.(nyyhkytystä)
Jere(opettajana): No äläs nyt. Kerron varmasti opettajalle, että ison luokan pojat ovat sinua kiusannut. No, no. Rauhallisesti nyt. Ai simulla vuotaa polvesta verta. No pistetääs laastari. No niin taas – Välitunti loppui! Trrr.

Myös Jeren mielestä opettajan pitää huolehtia ja kannustaa oppilaitaan. Jere tykkäsi erityisesti käsinukella esittämisestä ja tilanne antoikin hyvän kuvan siitä, millainen käsitys hänellä on opettajasta ja hänen toiminnastaan. Jeren esittämä opettaja on hellä, huomioiva ja kannustava, mutta tilanteen tullen myös vaativa ja anteeksiantavainen.

Oppilaiden puheesta ilmeni usein, että opettajalla pitää olla aikaa oppilailleen ja hänen tulee huomioida jokaista oppilasta. Lasten mielestä opettajan pitää kannustaa oppilaita ja huomioida, jos jokin asia menee hyvin.

Virpi: Pitääkö open puuttua jos tommonen poika itkee käytävässä?
Tuomas: Pitää.
Virpi: Mitä sen pitää sillon tehä?
Tuomas: No kysyy, mikä on ja mikä sitä itkettää ja sitte jos muut ei leiki ni sanoo, et pitää kaikkien kanssa leikkiä.
Virpi: Mmmm. Millä tavalla se opettaja voi lohduttaa?
Tuomas: No halaamalla vähäsen, pitää kädestä kiinni.

Topias: Ja mullekki on käyny kerran sillalailla, että ku mää tulin ekaluokalle, ni mä en oikein tykänny siitä (matematiikasta), mutta olin silti aika hyvä siinä.
Virpi: Joo-o niin. Huomasko se opettaja sitä.

Topias: Ei se tainnu huomata.
Virpi: Se varmaan luuli, että sää tykkäät siitä, ku sull meni niin hienosti. Mitäs luulet, miltä siitä Henristä tuntuu kun se opettaja huomioi sitä?
Topias: No kannattaa ainakin hyvän opettajan huomioida kaikki ja sanoo niille jotain, että ne piristyy.

Topiaksen puheesta ilmenee selvästi se, kuinka tärkeää oman opettajan palaute on. Myös hyvät oppilaat tarvitsevat kannustusta ja kehuja. Minä halusin lohduttaa Topiasta ja selittää opettajan huomioimatta jättämistä. Kuitenkin tein virheen ja siirryin liian joutuin haastattelussa eteenpäin. Onneksi Topias itse jatkoi kertomustaan ja kertoi oman mielipiteensä asiasta. Hänen mielestään myös hyvät oppilaat tarvitsevat kannustusta ja huomiota ja että kaikkia oppilaita täytyy huomioida yksilöllisesti taitojen ja kykyjen mukaan. Myös Jaraston & Sinervon (1998, 28 - 30) mukaan ekaluokkalainen tarvitsee paljon tukea ja kannustusta. Hän on hyvin herkkä moitteille ja saattaa pahoittaa mielensä hyvinkin pienistä asioista. Tunteiden osoittaminen ja niiden vaihtelu kuuluvat asiaan. Opettajan kehu ja kiitos kannustaa ja rohkaisee lasta pitkälle eteenpäin. Myös Niemen (1998, 53 - 54) mukaan opettajan merkitys lapsen motivaatiolle ja koulussa viihtymiselle on erittäin tärkeä.

Erityisesti Jerelle oli tärkeää, että opettaja osaa kannustaa ja huomioida oppilaita. Useissa vastauksissa ja esityksissä ilmeni kannustamisen tärkeys. Epävarmoille oppilaille kannustaminen ja huomioiminen on erityisen tärkeää. Tällöin lapsi huomaa, että hänestä välitetään ja hänen taitoihinsa luotetaan. Positiivinen palaute antaa oppilaalle luottamusta omiin taitoihinsa.

Niemen (1998, 54) mukaan oppilaastaan aidosti kiinnostunut opettaja osoittaa käytöksellään oppilaalle, että tämä on tärkeä. Myös Sarasto & Sinervo (1998, 152) korostavat kannustamisen tärkeyttä. Heidän mukaansa lapsen itsetunto kasvaa ja tiedot ja taidot kehittyvät, jos hän kokee riittävän usein onnistuneisuutta.

Jere: Mut mää kyllä (tykkään)ett mua kehutaan ja muitakin kehutaan.

Virpi: No miten se opettaja voi sitten lohduttaa, kun sää sanoit, että lohduttaa?
Jere: Niinku esimerkiksi taputtamalla selkään, halata tai pyyhkii silmästä pois ku on itkeny. Kyyneleet.

Päivikki on reipas ja taitava koululainen. Seuraavassa Päivikki on valitsemassa itselleen eläinopettajaa piirrettyjen kuvien perusteella.

Päivikki: Pupujussi näyttää nyt hyvältä.
Virpi: Miks sää valitsit juuri pupujussin?
Päivikki: Ku se on niin lystikkään näkönen.
Virpi: No niin... Mitäs kaikkea te tekisitte sen kans?
Päivikki: (naurua) No se näyttää niin kiltiltä ja iloiselta.
Virpi: Nii justii. Pittääkö opettajan olla iloinen?
Päivikki: Pittäää
Virpi: Pittääkö sen kertoa hauskoja juttuja?
Päivikki: Ei oo pakko, mutta olis se kivaa.
Virpi: Keksisik sää sille jonkun nimen?
Päivikki: Hupsis.(hymyä)

Hänen iloisuutensa ja avoin luonteensa näkyvät haastattelussa. Päivikin esityksissä ja vastauksissa ilmeni huolehtivaisuus, oikeudenmukaisuus ja positiivinen elämänasenne. Seuraavaksi Päivikki esittää opettajaa käsinukella ja Sanna oppilasta, joka näyttää kuvassa iloiselta.

Päivikki (opettajana): Oletpa sinä tehnyt matikka oikein hyvin. Kaikki oikein.
Päivikki (oppilaana): Onko?
Päivikki (opettaja): Juu. Sinä taidat olla oikein reipas tyttö?
Päivikki (oppilaana): Juu..

Virpi: Miltä Sannasta tuntuu, ku se rupee lukemaan?
Päivikki: No että se oppii äkkiä lukemaan.
Virpi: Hyvä. Oliko se mukavaa. Mitä se ajattelee siitä?
Päivikki: Että kyllä meillä on hyvä opettaja. (naurua)
Virpi: No mitäs se ope ajattelee?

Päivikki: No että onpas meillä mukava tyttö!

Opettajan ei täydy olla hauska tai huumorintajuinen, mutta lasten mielestä se olisi kuitenkin mukavaa vaihtelua koulun arkeen. Kaikki pitivät hauskuutta mukavana lisänä, muttei välttämättömyytenä. Heidän käsitysten mukaan huumorintajulla ei ole vaikutusta opetukseen, mutta muuten se olisi mukava ominaisuus. Osan puheesta myös ilmeni se, että kouluun on tultu oppimaan eikä leikkimään ja pitämään hauskaa.

Virpi: Pitääkö opettajan kertoa hauskoja juttuja?
Topias: Ei välttämättä, mutta kuitenki se ois aika kiva.

Virpi: Pittäkö sen (opettajan) kertoa hauskoja juttuja?
Päivikki: Ei oo pakko, mutta olis se kivaa.

Virpi: Pitäskö opettajan olla hauska?
Tuomas: Joo-o.
Virpi: Miksi sen pitäs olla hauska?
Tuomas: Että lapset saa nauraa välillä. Ettei aina vaa puhuta matikasta.

Tuulikki edustaa kohderyhmän iloista, mutta epävarmaa ja hiukan arkaakin oppilasta. Seuraavassa Tuulikki alkaa kirjoittaa kirjettä. Juttelemme siitä, millaisen opettajan hän haluaisi.

Virpi: No minkälaisen opettajan sää itsellesi valitsisit?
Tuulikki: Kiva ja sanos aina mitä tehä...

Tuulikin epävarmuus ilmenee vastauksissa. Hänellä ei ole vielä riittävästi varmuutta ja itseluottamusta, jota koulussa tarvitaan. Hän tarvitsee tukea ja ohjausta, jotta hän tietää mitä hänen pitää tehdä ja miten. Tuulikin vastauksista ilmeni tarkkojen ohjeiden ja tietojen tärkeys. Ne luovat hänelle varmuutta ja selkeyttä toimintaan. Hänelle opettaja on ohjaava auktoriteetti, jonka neuvoja ja ohjeita hän tarvitsee. Tuulikki ei osannut tarkalleen kertoa millaisen opettajan hän haluaisi. Kuitenkin haastattelusta ilmeni, että opettajan täytyy olla

ystävällinen ja ymmärtäväinen. Lisäksi hänen täytyy opettaa, sillä sitä vartenhan koulussa ollaan. Raja koulun ja päiväkodin välillä on selkeä.

7.2 Opettajan etiikka ja säännöt

Eettiset arvot pohjautuvat arvomaailmamme ja elämänkatsomukseemme. Opettajan työssä puhutaan ammattietiikasta. Ihmissuhdetyössä eettiset arvot ja kysymykset ovat aina pinnalla ja ne puhututtavat ihmisiä. Lapset muodostavat oman arvomaailmansa pitkälti perheen ja ympäristön vaikutuksesta ja mm. Turusen (1993, 23) mukaan lasten kokemukset kehittyvät juuri vuorovaikutuksessa muun ympäristön kanssa. Lapsia haastateltaessa puhuimme säännöistä, sillä lapset eivät vielä pysty käsitteellistämään sanaa etiikka tai arvostus. Osalla tutkimukseni lapsista oli selkeät säännöt, mitä opettaja saa ja ei saa tehdä.

Seuraavassa esimerkissä Tuomas kertoo minkälaisia sääntöjä hänen mielestään opettajan tulee noudattaa.

Virpi: ... Vai saako se ope tehä mitä haluaa?
Tuomas: Ei kyllä! Mutta se ei saa huutaakkaan ja sen pitää päästää lapset tarpeeksi ajoissa välkälle esim jos lapset tietää, et nyt on välkkä ja se ei päästäkkää.
Virpi: Joo-o. Mitä se ope ei saa missään nimessä tehä?
Tuomas: Syyttää lapsia jostain asiasta,..
Virpi: Millä tavalla syyttää?
Tuomas: Että sillai että huonosti menny matikan kokeet tai että huonoa käsialaa. Jos ei oo vielä oppinu oikein kunnolla. Ei saa lapsetkaan tehä mitä sattuu.
Virpi: Nii justii. Pitää valvoa sitä luokkaa. Millä tavalla?
Tuomas: Esim ku mennää päivänavaukseen, meilläki se kattoo ettei riehuta jonossa, mut sitte jos ope näyttää jotain tei tehän kuvaamataitoo, ni sielläkää ei sais meluta.

Tuomas on sosiaalinen, energinen ja hyvin liikunnallinen lapsi. Eloisuutensa takia välitunnit ovat hänelle tärkeitä, niin kuin monille muillekin lapsille. Välitunnilla saa juosta ja leikkiä kavereiden kanssa. Seuraavassa esimerkissä välitunnin tärkeys tulee spontaanisti esille. Tuomaksen mielestä on väärin, jos

opettaja ei päästä oppilaita välitunnille. Tuomas kokee välitunnin omaksi ajakseen, jolloin saa olla ulkona kavereiden kanssa. Tällaisessa tapauksessa opettajan tulisi siis arvostaa oppilasta ja päästää hänet ulos leikkimään ystävien kanssa. Useinhan oppilaista välitunnit ovat koulun paras asia. Tuomaksen onneksi opettajat harvoin pitävät oppilaita sisällä välitunnin aikana, ja jos näin käy, kyse voi olla jostain rangaistuksesta. Lisäksi vastauksesta ilmenee lasten konkreettinen ajattelun taso, sillä oppilaiden laatimat säännöt ovat hyvin konkreettisia ja sellaisia, jotka ovat oppilaita lähellä.

Oman opettajan esikuva on vahvana oppilaiden mielessä, ja useissa vastauksissa esikuva todella näkyy näkyy. Se on luonnollista, sillä lapsethan muodostavat käsityksensä kokemusten kautta ja oman opettajan esimerkki on ainut kokemus opettajuudesta koulumaailmassa. Se voi myös olla osaksi syynä siihen, miksi oman opettajan malli hyväksytään aidosti ja mukisematta.

Oikeudenmukaisuus ja huolenpito nousivat myös monien lasten vastauksissa esille. Seuraavassa esimerkeissä Päivikin ja Annukan mielipiteitä asiasta.

Virpi: Millä tavalla opettajan pitää puuttua asiaan?
Päivikki: No sen pitää kysyä , mikä sillä on ja jos sitä on kiusattu, ni se menee sanomaan sille jota on kiusattu, ettei saa kiusata.

Päivikin mielestä opettajan pitää huolehtia oppilaistaan ja hän ei saa olla liian ankara. Opettajan pitää puuttua oppilaiden ongelmiin ja huolehtia, että oppilaat selviävät. Myös Annukalle oikeudenmukaisuus oli tärkeää. Kaikkien lasten haastatteluista kävi ilmi, että opettajan tulee välittää lapsista ja lohduttaa heitä vaikeissa tilanteissa. Opettajan tulee huolehtia oppilaistaan arvostaa heitä ja tukea heitä heidän ongelmissaan. Tämä on hyvin ajankohtainen aihe, sillä koulukiusaus ja pahaolo koulussa ovat yleistyneet. Lehdissä ja uutisissa puhutaan paljon opettajien mahdollisuuksista ja kyvyistä selvittää koulukiusaamista ja oppilaiden vaikeuksia. Oppilaat ovat hyvin ajan tasalla, koska heidän vastauksistaan käy ilmi, että opettajan oppilaille antama aika ja huolenpito ovat niitä ensisijaisia asioita, joita oppilaat opettajaltaan odottavat.

Annukka: No ei mulla oo ollu joka välkällä kaveria, mutta en mää siitä oo itkeny, enkä mitään. Mä oon vaa ollu yksin ja kattonu muita, ku muilla on hauskaa.
Virpi: No ook sää kertonu siitä opettajalle?
Annukka: No oon, mutta ope on sanonut sitten, että Leevin luokka-asiamiehen pitää tulla kattoon, et mikä mulla on välkällä, mut Leevi ei oo tullu koskaan.
Virpi: Ook sää käyny sanomassa?
Annukka: No en mää oo viihtiny, ku niillä on ollu hauskaa poikien kaa... keskeyttää toisten leikkejä.

Annukka: Pitäs ainakin kattoo perää, ettei tekis tuhmuutta.

Annukka olisi selvästi toivonut, että opettaja olisi itse puuttunut asiaan eikä sysännyt sitä toisen oppilaan harteille. Hän olisi halunnut opettajan huomiota ja turvaa ongelman ratkaisemiseksi, ja kun hän ei tätä saanut, hänen ongelmaansa ei löytynyt ratkaisua. Annukalla oli useita vastaavanlaisia esimerkkejä, joissa katkeruus antamattomasta huomiosta kävi ilmi. Tässä tilanteessa Annukka olisi juuri tarvinnut opettajan empatiaa.

Empatialla tarkoitetaan kykyä ymmärtää ja kokea toisen tunteita, sekä kykyä tuntea samoja elämyksiä kuin toinen. Lindqvist (1998, 15 - 18) painottaa juuri empaattisuuden tärkeyttä opettajan ammattietiikasta puhuttaessa. Hänen mukaan opettajan ammattietiikka edellyttää ensisijaisesti toisen ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittamista sekä kykyä asettua toisen ihmisen asemaan ja elämäntilanteeseen. Se on empaattisuutta toista ihmistä kohtaan; halua ymmärtää toista ihmistä ja selvittää hänen elämäänsä liittyviä konkreettisia asioita. Tutustumalla oppijan elämäntilanteeseen, opettaja ymmärtää oppilastaan paremmin hänen omasta näkökulmastaan. Empatian avulla opettaja pystyy kokemaan, miltä toisesta tuntuu. Tällainen kyky perustuu aidon näkökulman vaihtamiseen. Asettuessaan takaisin omaan itseensä opettaja voi aidosti auttaa oppilastaan. Tämä muistuttaa paljon ns. "kultaista sääntöä", jossa kehotetaan *tekemään toiselle niin kuin haluaisimme itsellemme tekevän.*

Topias ja Jere kertovat seuraavassa lainauksissa omia käsityksiä opettajan oikeuksista ja säännöistä.

Topias: No hyvä opettaja on sellanen, että se ei suutu kauheen helpolla, mutta joihinkin asioihin se voi suuttua.

Virpi: Minkälaisia sääntöjä opettajan tulee noudattaa?
Jere: Semmosia, ettei paljon komentele lapsia esimerkiks turhan takia. Tai jotenkin semmosesti toisenlailla.
Virpi: Ai millä tavalla?
Jere: Sanoa ihan turhasta, et nyt menkää jälki-istuntoon. Niin opettaja ei saa tehdä.

Virpi: Millainen se (opettaja) on?
Jere: No se on sellainen, että pitää rangaista, jos tekee jotain tuhmaa.

Topiaksen vastauksista ja puheesta käy ilmi, että myös opettajalla on oikeus joskus suuttua ja että lapsetkin ymmärtävät sen. Luokassa yksinkertaisesti on joskus tilanteita, jolloin opettajalla on oikeus suuttua. Myös Jeren mielestä opettaja saa olla joskus jopa ankara, jos lapset eivät tottele, mutta hän muistuttaa myös siitä, ettei opettaja saa turhasta syyttää ja komentaa lapsia.

Jälki-istunto näytti olevan aika monen ekaluokkalaisen mielessä. Topiaskin kertoi, ettei vielä ekaluokalla voi jäädä jälki-istuntoon, mutta siitä huolimatta se näytti olevan monella pojalla mielessä. He pitävät sitä jotenkin kaukaisena, mutta toisaalta hyvin lähellä olevana rangaistuskeinona, joka tulee kohdistumaan kohta myös heihin. Selvästi heitä hiukan jännittää paljon puhuttu jälki-istunto, ja siksi se on myös hyvin päällimmäisenä ajatuksissa. Myös vanhemmat ovat voineet kotona kertoa, että jos koulussa ei käyttäydy hyvin, joutuu jälki-istuntoon. Myös tällainen harmiton pelottelu on saattanut saada joidenkin poikien mielikuvituksen liikkeelle.

7.3 Opettajan tehtävät

Tutkimukseni ekaluokkalaisille opettajan tärkein tehtävä oli opettaminen. Kaikki kuusi lasta mainitsivat sen joissakin asiayhteyksissä. Haastatteluissa kävi ilmi, että he halusivat selkeästi erottaa päiväkodin ja koulun rajan. He ovat nyt koulussa, ja koulussa opetellaan asioita, joita opettaja opettaa. Opettajan pitää huolehtia myös siitä, että luokassa on työrauha ja että jokainen oppilas pystyy keskittymään työhönsä. Myös Henckin ja Williamsin (1984) mukaan opettaja on oppimisen auttaja (Räisänen 1996, 41). Nykypäivänä opettajan tehtävä on muuttunut luennoitsijasta ja kuulustelijasta opiskelun ohjaajaksi ja motivoijaksi. Opettajan tulisi auttaa oppilaitaan hankkimaan itsenäisesti tietoa sekä motivoimaan oppilaitaan ongelmanratkaisutaidoissaan. (Enqvist, Jakobson & Wiegand 1987, 13.)

Tuomaksella on hyvin selkeä kuva siitä, miten ja mitä opettajan pitää opettaa. Seuraavassa esimerkissä Tuomas kertoo, millä tavoin hänen mielestään opettajan pitää opettaa.

Virpi: Mitä sen (opettajan) pitää opettaa?
Tuomas: No kaikkia, mitä ei oo vielä oppinu. Ni semmosta pitää oppia.
Virpi: Miten se opettaja pitäs niitä opettaa?
Tuomas: No näyttää meille esimerkiksi miten se tehään ja antaa oppilaiden sit kokeilla

Tuomaksen mielipide on kuin suoraan Deweyn kuuluisasta sanonnasta "Learning by doing" tai Kolbyn kokemuksellisen oppimisen teoriasta, jossa kokemuksen kautta opitaan asioita. Lapset ovat aktiivisia ja he haluavat kokeilla ja tehdä erilaisia asioita. Opettajan kannattaisi käyttää tätä aktiivisuutta hyväksi, koska lasten ennakkoluuloton asenne ja innostuneisuus kaikenlaiseen tekemiseen on parhaimmin juuri kouluikäisillä. Koululainsäädännön mukaan opettajan tehtävänä on suunnitella ja edistää koulutyötä siten, että koululle asetetut tavoitteet toteutuvat. Lisäksi opettajan täytyy osallistua koulun työrauhan ylläpitämiseen ja käyttäytyä asemansa edellyttävän tavalla. (Suomen Kuntaliitto, Kerhokeskus - Koulutyön tuki)

Työrauhasta oppilailla oli myös sanansa sanottavana. Seuraavissa esimerkkilainauksissa Päivikki, Topias, Tuomas ja Annukka sanovat oman käsityksensä luokan työrauhasta.

Päivikki: Se (ope) ei saa antaa lapsien häiritä toisiaan tunnilla.

Topias: No sillon ku tehään tehtäviä täytys olla työrauha, mutta silloin ku tehää jotai toista jotain leikkiä vaikka, silloi ei täy olla työrauha, mutta sillonkaa ei saa meluta sillai että toiset luokat häiriintyy.
Virpi: No tuota pitäskö sun mielestä opettajan pitää leikkejä?
Topias: Ehkä.

Virpi: Miksi niien piti mennä nurkkaan?
Annukka: Siks ku ne oli kauheesti metelöiny.
Virpi: Pitääkö luokassa olla aina hiljasta?
Annukka: Mmm... Pitää antaa toisille työrauha?
Virpi: Pitääkö luokassa aina olla hiljaista?
Annukka: Ei. Sillon ku saa puheenvuoron, mutta muitten pitää olla, mutta se joka saa puheenvuoron, ni se saa puhua.

Virpi: Pitääkö tunnilla olla työrauha?
Tuomas: Pitää.
Virpi: Miksi?
Tuomas: Muuten ei voi keskittyä siihen omaan työhön.
Virpi: Miten ope saa työrauhan?
Tuomas: No esimerkiksi näyttää peukkua, tai meillä ope soittaa riangelia ja näyttää peukkua. Sitten se sanoo:(matkii hiljaisella ja hillityllä äänellä opettajaa)Nyt hiljennytään, minun korviini kantautuu melua.

Tuomas näyttää olevan tyytyväinen oman opettajansa tapaan vaatia työrauhaa. Oleellista on myös se, että opettajan ei Tuomaksen mielestä tarvitse huutaa eikä korottaa ääntään työrauhaa vaatiessaan.

Luokan ilmapiiri vaikuttaa siihen, miten lapsi pystyy vastaanottamaan ja soveltamaan saamaansa tietoa. Rauhattomassa ja levottomassa luokassa on mahdoton keskittyä ja oppia. Jos luokassa on jatkuvaa supinaa ja levottomuutta, on lähes mahdotonta keskittyä opetukseen ja siihen, mitä opettajalla on asiaa. (Sarasto & Sinervo 1998, 156.) Lisäksi koulunsa aloittanut lapsi etsii rajojaan ja testaa, mitä eri käyttäytymisestä seuraa, vaikka hän pystyy omaksumaan toiminnan sääntöjä ja ohjeita, joiden noudattamista vaaditaan kaikilta (Takala & Takala 1988, 139). Tämän takia luokassa tarvitaan työrauhaa, ja sen vaatiminen on oppilaiden mielestä opettajan tehtävä.

Myös opettajat tarvitsevat työrauhaa. Työrauha antaa sekä oppilaille että opettajalle mahdollisuuden keskittyä omaan työhönsä ja samoin se lisää keskittymiskykyä ja antaa voimia työntekoon. Räisäsen (1996, 82) tutkimuksen mukaan yli puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista piti hyvänä ominaisuutenaan sitä, että heidän luokassaan ei ollut järjestysongelmia. He olivat kuitenkin heti perään lisänneet, etteivät mielestään olleet auktoriteetteja.

7.4 Lasten käsitysten pohjalta muodostuneet opettajatyypit

Tutkimustuloksissa ilmenee kolmenlaisia lasten käsityksistä rakentuvia opettajatyyppejä. Ensimmäisen opettajatyypin tärkeimpiä tehtäviä ovat opettaminen ja oikeudenmukaisuus. Toisessa tyypissä painottui enemmän huomionottaminen. Kolmas tyyppi oli ensimmäisen ja toisen tyypin välimuoto, jonka mukaan opettaminen ja huomioonottaminen ovat yhtä tärkeitä asioita.

Opettava ja oikeudenmukainen opettaja

Päivikin, Tuomaksen ja Topiaksen mielestä opettajan tärkeimpiä tehtäviä on opettaminen ja oikeudenmukaisuus. Heidän mielestään opettajan täytyy keskittyä opettamiseen ja siihen, että oppilaat pystyisivät keskittymään koulunkäyntiin. Opettajan tulee siis huolehtia luokan työrauhasta ja oppilaiden hyvinvoinnista niin, että jokaisella on hyvä olla koulussa. Näiden oppilaiden mielestä myös oppilaiden täytyy osata käyttäytyä koulussa ja sitä kautta

edesauttaa oppimista ja opetusta. Vaikka lapset painottivatkin opettamisen tärkeyttä, odottivat he opettajaltaan myös huolenpitoa ja kannustusta.

Huomaavainen ja huolehtiva opettaja

Annukka ja Jere painottivat erityisesti huolenpidon tärkeyttä. Opettajan pitää huolehtia siitä, että oppilailla on hyvä olla. Oppilaan täytyy pystyä luottamaan opettajaan ja siihen, että hän on tarvittaessa paikalla. Molempien lasten mielestä opettajalla pitää olla aikaa kuunnella ja kannustaa lasta, sillä silloin oppilaalle tulee hyvä mieli ja hänellä on hyvä olla koulussa. Myös näiden lasten mielestä opettajan pitää osata opettaa, mutta huolehtivaisuus ja huomaavaisuus menivät kuitenkin opetuksen edelle.

Ohjaava ja kannustava opettaja

Tuulikin vastaukset tukivat molempien kategorioiden vastauksia ja senpä takia erottelin sen vielä yhdeksi omaksi luokakseen. Tälle oppilaalle niin opetus kuin myös kannustus ja huolenpito olivat tärkeitä seikkoja. Hänkin kuvasi esitysten ja kuvien avulla, kuinka hänen opettajansa toimii ja loi niiden pohjalta oman opettajakategoriansa.

8 "KOSKA OPETTAJAT OVAT SEMMOISIA KUIN OVAT."

Tutkimukseni lapsilla oli luokittelusta huolimatta yllättävän samansuuntainen käsitys ihanneopettajan ominaisuuksista. Oman opettajan malli vaikutti oppilaiden muodostamiin käsityksiin ja uskon, että näin olisi tapahtunut myös siinä tapauksessa, että haastateltavat olisivat tulleet useammasta ekaluokasta. Luonnollisesti myös yksilöllisiä eroja ilmeni lasten persoonallisuuksien mukaan.

Tutkimukseni kohderyhmän ihanneopettaja on empaattinen ja ihmisläheinen opettaja, joka ymmärtää lapsen tunteita. Hän huomio ja kannustaa lasta, huolehtii oppilaistaan ja lohduttaa heitä tarpeen tullen. Hyvä opettaja ei huuda lapsille, eikä ole liian ankara. Tutkimustuloksista ilmenee ekaluokkalaisen herkkyys ja hellyyden tarve. Ekaluokkalainen pystyy huolehtimaan koulunkäynnistään ja tekemään monia vastuullisiakin asioita, mutta samalla hän tarvitsee ohjaavaa ja turvallista aikuista, joka pitää hänestä huolta. Tutkimustuloksista voi lukea sen, ettei ekaluokkalainen pärjää pelkän "opettavaisen" opettajan kanssa, vaan että opettaja on oppilaalle myös paljon muuta. Tätä tulkintaa tukevat myös lasten haastattelut, joista kävi ilmi, että he kokevat opettajan tavallaan "äitihahmona", joka suojelee ja pitää huolta, mutta lisäksi opettaa. Opettajalla on uransa aikana useita eri rooleja. Opettaja on esimerkiksi huolehtivainen persoona, jolla on inhimillisiä piirteitä. Hänellä on myös kasvattajan rooli, jossa hän ymmärtää ja huomioi oppilasta.(Ks. Henck & Williams 1984; Räisänen 1996.) Käytin haastattelussa kuvia eläinhahmoista, joista lapsi sai valita itselleen oman opettajan. Koira ja pupujussi olivat lasten suosikkeja. Kolme lasta valisti koiran ja kolme pupujussin. Opettajaksi valittiinkin sellaisia eläinhahmoja, jotka näyttivät tai olivat ominaisuuksiltaan turvallisia ja tuttuja. Lisäksi valintoja perusteltiin reippaan ulkonäön ja kiltteyden perusteella.

Yleensä ekaluokkalaiset hyväksyvät ennakkoluulottomasti oman opettajansa. Osa tutkimusryhmäni oppilaista piti omaa opettajaansa hyvän opettajan esikuvana. Oma opettaja oli siis toiminut oikein erilaissa tilanteissa ja saanut

sitä kautta oppilaan hyväksynnän. Tällä tavoin jopa ekaluokkalainen, jolla ei ole vielä kokemusta muista opettajista, pystyy arvioimaan omaa opettajaansa ja sitä, millainen hyvän opettajan pitää olla. Kertoessaan kokemuksistaan lapsi kuvaa omaa käsitystään hyvästä opettajasta ja siitä, miten hänen mielestään opettajan olisi pitänyt toimia. Tällaisissa tapauksissa oman opettajankaan malli ei vaikuta, jos oppilas tuntee olevansa väärin kohdeltu. Lapsen kehittyessä ja kokemustaustan kasvaessa kritiikki ja vaatimuksetkin kasvavat. Alkuopetuksessa työskentelevillä opettajilla on toki paljon yhteisiä ominaisuuksia, mutta varmasti joukkoon mahtuu myös niitä opettajia, joista ei pidetä, ja joihin ei luoteta. Uskon, että tällaisissakin tilanteissa lapset kertoisivat omat tunteensa ja kokemuksensa opettajan toiminnasta. Lapsikin ymmärtää, jos häntä kohdellaan kaltoin.

Ekaluokkalaisten mielestä hyvä opettaja osaa opettaa ja pitää luokassa yllä työrauhaa. Hän myös huolehtii oppilaistaan ja pitää heidän puoliaan. Opettaja on tuomari, jonka päätöksiin luotetaan. Opettaessani erästä kakkosluokkaa huomasin, kuinka tärkeitä ja tarvittavia opettajan päätökset ovat. Oppilaat myös turvautuivat minuun ristiriitatilanteissa ja heille oli tärkeää, että he saivat purkaa pahaa oloaan. He oppivat tietämään, että opettaja selvittää asiat, jos niistä tullaan hänelle kertomaan. On kuitenkin tärkeä muistaa, että oppilaiden on myös osattava selvittä keskenään välejään, muuten opettajan aika menee tuomarin tehtäviin ja muu opetus jääkin taka-alalle. Myös tutkimuksestani kävi ilmi, että opettajan oletettiin huolehtivan ja hoitavan kaikki asiat, oli kyse sitten riidoista tai muista konflikteista.

Opettaja saa olla huumorintajuinen, hauska ja vitsejä kertova, mutta se ei ole välttämättömyys. Pääasia on, että opettaja osaa opettaa. Tässä ehkä kuvastuu ekaluokkalaisen vastuu koulusta ja käsitys siitä, että kouluun on tultu oppimaan, eikä viihtymään leikkien ja vitsien pariin. Oppilaat ovat ylpeitä siitä, että ovat jo koulussa ja sen takia on tärkeä, että koulun ja päivähoidon välille tehdään selkeä ero. Onhan sentään kyse ensimmäisestä virallisesta etapista lapsen elämässä; hänestä on tullut koululainen!

Lasten mielestä opettajan tuli pitää luokassa työrauhaa ja heidän mielestään oli oikeutettua, että opettaja vaati sitä. Oppilaiden mielestä myös oppilaiden tuli käyttäytyä koulussa vaadittavalla tavalla ja näin edesauttaa työrauhan ylläpitämistä. Tutkimustulos tukee myös Jaraston ja Sinervon (1998, 30 - 35) näkemystä, sillä heidän mukaansa ekaluokkalainen suhtautuu tunnollisesti sääntöihin, varsinkin silloin, kun hän on ollut niitä itse laatimassa ja voi tunnistaa omikseen. Kun lapsi kokee, että häntä on kuunneltu ja hänen mielipiteistään on välitetty, hän on valmis noudattamaan yhteisesti laadittuja sopimuksia. Työssäni olen myös huomannut tämän. Sovimme luokassamme yhteiset säännöt, joihin kaikki sitoutuivat allekirjoittamalla sopimuksen. Tämän jälkeen jokainen oppilas huolehti luokkansa järjestyssäännöstä, ja siitä, että niitä noudatettiin. Jos sääntöjä ei noudatettu ja rikkeitä tuli tietty määrä, oppilas sai luokan määräämän rangaistuksen. Aarnos (1998, 45) haluaa korostaa myös opettajan vastuuta, sillä hänen mukaansa oppilas on valmis hyväksymään kurinpidon ja valmis myös kantamaan vastuuta järjestyksen pidossa, jos opettaja on täyttänyt lapsen odotukset ihmisläheisyydestä ja välittämisestä.

Myös empaattisuus ja ihmisläheisyys korostuivat lasten vastauksissa. Ekaluokkalaiset painottivat opettajan ymmärrystä ja myötäelämisen taitoa. Opettajan pitää ymmärtää, kuinka pieni ihminen asiat kokee ja missä hän tarvitsee ohjausta ja tukea. Läheisyyden, kannustuksen ja hoivauksen tarve ilmeni vastauksissa usein. Mäki-Opas (1993, 58 - 62) korostaa rakkauden merkitystä kasvatuksessa. Erityisesti hän painotta fyysisen kosketuksen ja läheisyyden osoittamista. Hellä kosketus on lyömisen vastakohta. Kun kosketuksella ja läheisyydellä osoitetaan rakkautta, lapsi tuntee olonsa turvalliseksi ja hänen kasvu- ja oppimisympäristöstään tulee suotuisa.

Kuten tässä tutkimuksessa, myös Kuokkasen ja Minkkisen (1987) tekemän tutkimuksen mukaan opettajien tärkeimpiä ominaisuuksia olivat rohkaisevaisuus, auttavaisuus, tasa-arvoisuus ja huumorintajuisuus. Tutkimuksessa kohderyhmänä olivat 9 – 13 -vuotiaat, joten he olivat tämän tutkimuksen kohderyhmää vanhempia. Tulokset tukivat toisiaan ikäerosta huolimatta. Tämän tutkimuksen tulokset poikkesivat Kuokkasen ja Minkkisen tutkimuksesta eniten siinä, että ekaluokkalaiset painottivat opettajan taitoa ja

kykyä opettaa. Se oli yksi tärkeimpiä taitoja, joita opettajalla piti ekaluokkalaisten mielestä olla. Ennen kaikkea tutkimustulokseni tukevat sitä käsitystä, että myös pienillä lapsilla on suuria ja tärkeitä ajatuksia, joita ei koskaan pitäisi vähätellä.

9 LOPUKSI

"Lasten ja imeväisten suusta sen totuuden kuulee."
- Suomalainen sananlasku -

Tarkastellessani tutkimustuloksia huomasin, että niistä löytyi juuri samoja ominaisuuksia kuin kasvatustieteen klassikon Martti Haavion teoksesta Opettajapersoonallisuus. Lasten ajatukset ja käsitykset tukevat siis Haavion käsitystä opettajapersoonallisuuteen liittyvistä ominaisuuksista. Vuonna 1969 tehty teos on lasten käsitysten mukaan siis hyvinkin ajankohtainen, vaikka mukana on joitakin kohtia, jotka ovat ajan mukana hieman muuttuneet.

Kun vertaillaan uudempia kasvatustieteen teorioita, teoksia ja määrittelyjä opettajuudesta, voidaan huomata, että niissä opettajuutta on käsitelty jo varsin laajana kokonaisuutena. Lasten mielipiteet ja käsitykset ovat kuitenkin konkreettisia, ja niitä on itsessään vaikea verrata kasvatusalan kirjallisuuteen. Valitsemallani lähestymistavalla olen mielestäni löytänyt teorioista yhtäläisyyksiä ekaluokkalaisten ajatteluun.

En olisi uskonut, että pienet lapset korostavat näin paljon opetuksen tärkeyttä. Uskon, että oman opettajan esikuva ja opetuspainotteisuus vaikuttivat pienten lasten kokemuksiin ja sitä kautta myös käsityksiin. Lisäksi vastauksiin saattoi vaikuttaa myös oppilaiden tietoisuus uudesta statuksesta koululaisena; halu vetää raja tarhan ja koulun välille.

Kun opettajuuden historiaa tutkitaan, löydetään sieltä joitakin ikuisuusmyyttejä, jotka säilyvät opettajan ammattikuvassa tulevaisuuden murroksista huolimatta. Yksi ikuisuusmyyteistä on oikeudenmukainen opettaja, joka ylläpitää luokassa järjestystä, ja jonka tehtävänä on opettaa. Järjestyksen pidossa ja opetuksessa on kuitenkin tapahtunut muutoksia ja nykyajan lapset uskaltavat vaatia opettajaltaan toisenlaista huomiota ja oikeudenmukaisuutta. Ennen opettajan huolehtiminen ja kurinpito oli erilaista. Toiminta luokassa oli opettajajohtoisempaa ja autoritäärisempää. Opettaja oli usein ankara

kurinpitäjä. Nykyään opettajan tehtävänä on kurinpitoa enemmän oppimisen ohjaaja ja kasvattaja, joskin villeissä ja levottomissa luokissa opettaja voi joutua tuomariksi ja työrauhan ylläpitäjäksi – kuitenkin inhimillisimmin keinoin kuin ennen.

Tutkimustuloksieni perusteella opettaja voisi olla huumorintajuisempi ja iloisempi, jotta luokan ilmapiiri olisi vapaampi ja rentoutuneempi. Ajat ovat tosiaan muuttuneet. Nykyään lapset pääsevät kertomaan oman mielipiteensä ja kokemuksensa opetuksesta. Aiemmin siihen ei ollut mahdollisuutta ja jos olisi ollutkaan, olisivatko tuon ajan lapset halunneet huumorintajuisen vai huomaavaisen opettajan ja olisivatko he edes uskaltaneet sanoa toivomustaan ääneen?

Tutkimustani olisi mahdollisuus jatkaa useasta eri näkökulmasta. Seurantatutkimus siitä, miten lasten käsitykset hyvästä opettajuudesta muuttuvat iän myötä, olisi mielenkiintoinen. Myös vertaileva tutkimus opettajien ja oppilaiden käsityksistä olisi kiinnostava. Haastattelemalla lapsia eri luokista saman asian tiimoilta kiinnostaa. Löytyisi varmasti enemmän roolimalleja. Myös vanhempien oppilaiden mielipiteitä voisi tutkia esimerkiksi kirjoitelmien avulla. Parhaat muistot opettajastani on myös yksi varteenotettava vaihtoehto – tosin aika kuultaa muistot...

Econ (1990, 44-46) mukaan tutkielma on tieteellinen silloin, kun *"tutkimuskohde on täsmällinen ja se on määritelty niin, että muutkin voivat sen tunnistaa. Tutkimuksen on myös esitettävä tutkimuskohteesta jotakin, mitä ei ole ennen sanottu tai sitten esitettävä uudesta näkökulmasta ennestään tunnetut seikat. Sen lisäksi, että tutkimuksesta on oltava hyötyä muille, on sen annettava perusteet siinä esitettyjen hypoteesien oikeiksi ja vääräksi osoittamiselle, ja siinä on annettava ainekset keskustelun jatkamiselle."* Tutkimuskohteeni oli mielestäni hyvin tarkka ja rajattu, ja sen takia myös hyvin tunnistettavissa. Tutkimuskohde; pienten lasten käsitykset ja mielipiteet, on itsessään aika uusi ilmiö varsinkin, kun heidän käsityksensä ovat tutkimuksen päätehtävänä. Lapsia on tutkittu ennenkin, mutta tässä tutkimuksessa heidän ajatuksiaan ja mielipiteitään kuunneltiin ja haluttiin verrata alan teoksiin ja teorioihin. Varsin

yllättävää olikin, että pienillä lapsilla on niin suuria ajatuksia, jotka tosiaan tukivat alan käsityksiä opettajuudesta. Toivon, että tutkimuksestani olisi hyötyä muille. Uskon myös, että kun opettaja tai muu kasvattaja syventyy lukemaan tutkimustani, hän saa siitä uutta ajattelemisen aihetta. Lasten puheenvuorot ja kirjallinen anti muodostavat yhdessä kokonaisvaltaisen paketin, josta lukija pystyy muodostamaan omat arviointinsa. Olisi hyvä, että opettajat heräisivät ajattelemaan ja miettimään, millaisia opettajia he itse ovat, ja millaisia opettajia he haluaisivat olla. Toivon, että tätä kautta he löytäisivät oman opettajuutensa uudelleen. Jokaisella meistä on vara kasvaa ja kehittää itseään. Olen perustellut tutkimuksessani esitettyjä hypoteeseja parhaani mukaan ja on hyvä, jos perusteluni herättävät lukijassa kysymyksiä. Silloin lukija on miettinyt, mitä todella haluan sanoa, ja miten asiat hänen mielestään ovat. Econ vaatimus keskustelun jatkamisesta täyttyy silloin, kun lukijalla on halu kertoa ja keskustella tutkimusaiheesta ja omista näkemyksistään. Toivon, että näin käy.

Tämän tutkimuksen teko on antanut minulle paljon. Olen ollut tyytyväinen aiheeseeni, sillä sen ansiosta tutkimuksen teko on ollut mielekästä. Aihe on lähellä itseäni, sillä olen erikoistunut alkuopetukseen, ja niinpä pienten oppilaiden ajatukset ja käsitykset koskettavat aivan erityisesti mieltäni. Lukemani tutkimuskirjallisuus antoi paljon ajattelemisen aihetta sekä omaa opettajuuttani että tutkimustani ajatellen. Myös opettajan työtä tehdessäni olen pohtinut tutkimukseni tuloksia, ja miettinyt, kuinka lapset kokevat asioita ja teenkö juuri nyt oikein. Käyn tällä hetkellä tutkimukseni aikaansaamaa sisäistä kasvuprosessia ja toivon, että myöhemmin urani aikana minussa löytyy tahtoa kehittää itseäni. Erityisen kiitollinen olen lapsille, jotka uskalsivat haastattelussa antaa itsestään niin paljon ja kertoivat aidosti omista kokemuksistaan. Hymyssä suin muistelen heidän kommenttejaan ja heillä tulee aina olemaan paikka sydämessäni.

Äitini lähetti minulle Sonja Haran runon ollessani ensimmäistä kertaa opettajana valmistuttuani lastentarhanopettajaksi. Silloin tiesin, että minusta tulee *oikea* opettaja. Tavoitteeni on toteutumassa. Tulevaisuudessa haluan tehdä parhaani, ja kuunnella lasten ajatuksia siitä, millainen minun pitäisi opettajana olla. Toivottavasti yllän edes osin täyttämään lasten asettamia toiveita.

"Etsi ja löydä;
päivästä parasta,
viikosta valoa,
kuusta kultaa,
vuodesta väriä."

- Sonja Hara -

LÄHTEET

Aaltola, J. 1988. Humanismi kasvatuksen perustana. Teoksessa A. Kantola (toim.) Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Atena, 75 - 91.

Aaltola, J. 2000. Pedagoginen keskusteluseminaari. Kokkola, Chydenius – Instituutti.

Aarnos, E. 1998. Oppilas oman itsekontrollinsa rakentajana. Jyväskylän yliopisto, Chydenius - Instituutin tutkimuksia 5.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113 - 160.

Airaksinen, T. 1998. Opettaja, arvot ja muuttuva ammatti. Teoksessa Puheenvuoroja opettajan ammattietiikasta. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 4-13.

Bandura, A. 1997. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo, 13 - 82.

Bergström, M. 1996. Aivofysiologinen näkökulma leikkiin ja esiopetukseen. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönnberg (toim.) Anna lapsen leikkiä. Jyväskylä: Atena, 61 - 62.

Bernhardt, K. S: 1964. Discipline and Child Guidance. Toronto: Mc Graw-Hill Book Company.

Bronfenbrenner, U. 1979. The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Desing. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.

Donaldson, M. 1983. Miten lapsi ajattelee. Espoo: Amer yhtymä Oy.

Dovenborg, E. & Pramling, I. 1992. Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer. Solna: Amqwist & Wiksel.

Eco, U. 1990. Oppineisuuden osoittaminen eli miten tutkimus tehdään. Tampere: Vastapaino.

Enqvist, S., Jakobson, M. & Wiegand, E. 1987. Kohtauspaikkana koulu. Toimivat ihmissuhteet – luova työyhteisö. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.

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

Garbarino, J., Stott, F.M. & Faculty of The Erikson Institute. 1992. What Children Can Tell Us. Eliciting, Interpreting and Evaluating Critical Information from Children. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Giorgi, A. 1988. The Phenomenological Psychology of Learning and the Verbal Learning Tradition. Teoksessa A. Giorgi (toim.) Phenomenology and Psychological Research. Pittsburg: Duquesne University, 23 - 85.

Grawford, P. 2000. Preparing School Personel for the 21stCentury. Childhood Education. 76, 5, 258 - 259.

Haavio, M. 1969. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Heikkinen, H. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 93 - 109.

Heikkilä, J. 1988. Luokanopettajan opetustyyli ja luovuus. Teoksessa A. Kantola (toim.) Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Atena, 25 - 42.

Heinälä, T., Jantunen, K., Kalpio, E. & Pakarinen, A. 1996. Sadun merkitys lapselle. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönnberg (toim.) Anna lapsen leikkiä. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 132 - 133

Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatusajattelussa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B1.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Huttunen, E. 1989. Päivähoidon toimiva arki. Varhaiskasvatuksen käytännön kehittäminen. Helsinki: Suomen Kaupunkiliitto.

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

Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. Kasvatus 30,5,427.

Kari, J. 1988. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.

Kari, J. 1991. Opettajalta vaadittavia ominaisuuksia. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Helsinki: WSOY, 134 - 144.

Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena - Kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 194 - 215.

Koro, J. 1999. Opettajuus ja koulun kehittäminen. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Jyväskylä: Atena, 130-141.

Kortesluoma, R-L. & Hentinen, M. 1995. Laadullinen haastattelu lapsen kokemusten tutkimisessa. Hoitotiede 7, 3, 119 - 127

Koski, M - L. 1992. Monet eri ulottuvuudet - Lapsen ja nuoren luovuus. Teoksessa T. Arajärvi (toim.)Tasapainoinen koululainen. Helsinki: WSOY, 55- 54.

Kurkela, K. 1996. Leikin todellisuus. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönnberg (toim.) Anna lapsen leikkiä. Jyväskylä: Atena, 85 - 87

Kuokkanen, R. & Minkkinen, J. 1987. Oppilaiden yleiskäsitys opettajasta ja "hyvä opettaja" oppilaiden arvioimana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro –gradututkielma.

Kääriäinen, H., Laaksonen P. & Wiegand E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.

Laine, K. 1997. Sosiaalinen havaitseminen. Teoksessa S. Aho & K. Laine Minä ja muut. Helsinki: Otava.

Lauriala, A. 1998. Uudistaja – opettaja kouluyhteisössä. Teoksessa Niemi H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena,120 - 129.

Leppo, M. L., Davis D. & Crim B. 2000. The Basics of Exercising the Mind and Body. Childhood Education 76, 3, 142 - 147.

Lindqvist, M. 1998. Opettajuus, arvot ja etiikka. Teoksessa Puheenvuoroja opettajan ammattietiikasta. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 14 - 21

Luukkainen, O. 1998. Mitä muutosta haetaan. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Jyväskylä: Atena, 35 - 39.

Mäki-Opas, A. 1993. Älä katko kasvavan siipiä. Auttava, terapeuttinen kasvatus Lauri Rauhalan eksistentiaalis –fenomenologisesta näkökulmasta tarkasteltuna. ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS E13.

Niemi, H. 1986. Opettajan persoonallisuuden merkitys koulutyössä. Teoksessa E. Kähkönen & M. Pyysiäinen (toim.) Opettaja tulevaisuuteen kasvattaja. Helsinki: Kirjapaja, 81 - 93.

Niemi, H. 1998. Jos sulla on halua oppia. Teoksessa Niemi H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena,39 - 55.

Neuschutz, K. 1984. Pehmeät lelut. Hämeenlinna: Lasten keskus.

Olkinuora, E. 1994. Oppimis-, tieto-, ja opetuskäsitykset toimintaa ohjaavina taustatekijöinä. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettaja koulutuksen linjojen hahmottelua. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 54 - 73.

Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuu: Joensuun yliopisto Kasvatustieteen tiedekunta.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Jyväskylä: PS-kustannus.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena – johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Juva: WSOY:

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994b. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus, 26-48.

Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 31.

Schön, D. A. 1987. Educating the reflective practioner. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Suonio, K. 1993. Hyvä opettaja 2. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Helsinki: WSOY, 144-150.

Takala, A. & Takala M. 1988. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Porvoo: WSOY.

Tiller, P.O. 1988. Baern som sakkyndige informenter. Teoksessa M.K. Jensen (toim.) Interview med baern. Socialforskningsinstituttet, Köpenhavn. Rapport 9, 41-73.

Tirri, K. 1998. Opettajan ammattietiikka on vuorovaikutusta. Teoksessa Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 23 - 30.

Tornberg, A. 1994. Opettajan ajattelun tutkimuksesta. Kasvatus 25, 1, 27.

Turunen, K. E. 1993. Lapsen arvot. Teoksessa Saksala E. (toim.) Kasvun paikka. Helsinki: Oy Yleisradio Ab. Opetusjulkaisut, 21 - 25.

Viljanen, E. 1988. Opettajankuva opettajan kasvatuksen lähtökohtana. Teoksessa A. Kantola (toim.) Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Atena kustannus Oy, 25 - 42.

Vilpa, E. 1993. Hyvä opettaja 3. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Helsinki: WSOY, 150 - 156.

Vygotsky, L. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin + Göös.

Wolfson-Steinberg, L. 2000. "Teacher! He Hit Me!" "She Pushed Me!" Where Does It Start? How Can It Stop? Young Children 55, 3, 38 - 42.

Liite 1 Kirje vanhemmille

HYVÄT VANHEMMAT 15.3.2000

Opiskelen Chydenius-Instituutissa luokanopettajaksi. Olen ollut harjoittelemassa lapsenne luokassa helmi-maaliskuussa.

Teen tutkimusta ekaluokkalaisten käsityksistä koulusta ja opettajista. Haluaisin haastatella lastanne. Haastattelu tapahtuu koulussa huhtikuun lopussa. Haastattelun yhteydessä lapsille näytetään kuvia koulutilanteista, joista lapset saavat kertoa, mitä niissä tapahtunut. Pyrin toteuttamaan haastattelun niin, että se olisi mahdollisimman mukava ja miellyttävä kokemus lapsille.

Kaikkea haastattelusta saamaani tietoa tulen käsittelemään nimettömänä ja luottamuksellisesti.

Ystävällisesti etukäteen kiittäen

Virpi Moilanen

Halutessanne voitte ottaa minuun tai ohjaajaani yhteyttä.

Virpi Moilanen
Aarnos
Asemakatu 17 A 16 Puh. 040-5941416
90100 OULU (08) 312 1006

Tutkimukseni ohjaaja on

Erikoistutkija Eila
Chydenius-Instituutti
Puh. (06) 829 4253

- *Leikkaa ja palauta koululle.*

Lapseni _____ saa osallistua koulussa tehtävään haastatteluun. ☐

Lapseni _____ ei saa osallistua koulussa tehtävään haastatteluun. ☐

Huoltajan allekirjoitus _____

Liite 2 Haastattelurunko

HAASTATTELU

- Toivota tervetulleeksi ja kerro, mikä tämä haastattelu on.
- Kerro, nauhurista ja miksi äänität keskustelun. Kokeillaan nauhoittamista.
- Näytä aarrearkkua ja anna valita itselleen yllätys, koska tuli haastatteluun
- Kerro haastattelupapereista, joita on esillä ja miksi ne on siinä...

LÄMMITTELY KYSYMYKSIÄ

- Miten sinun pääsiäislomasi meni?
- Mitä teit? Söitkö pääsiäismunia? Muniko kana niitä? Kävitkö virpomassa?

– Kerro, mitä itse teit...

- Kenen kanssa leikit?
- Oliko mukavaa? Mikä oli mukavinta tai hauskinta?

Leikitäänpä että olemme eläinkoulussa. Nyt sinä saat valita itsellesi opettajan.

MINKÄ OPETTAJAN SINÄ VALITSISIT?

Tässä on kolme vaihtoehtoa: Kukko, Kissa, Karhu

No entäs jos vaihtoehtoja tulee kaksi lisää: Jänis, Koira

Opettajuus, opettajapersoonallisuus, ominaisuudet (lapsen mielikuvitus)

MIKSI VALITSIT JUURI TÄMÄN ELÄIMEN OPETTAJAKSI?

Mikä siinä on oli parasta?

Miksi se on mukava, kiltti, hyvä opettaja? Millainen se on?

Kertooko se hauskoja juttuja? Nauraako se?

Millainen opettaja on hauska? Mitä se tekee? Kerro esimerkki?

VOIT KÄYTTÄÄ TÄTÄ KAISA-OPETTAJAA APUNASI

JA ESITTÄÄ MUKAVAA OPETTAJAA (NÄYTÄ ESIMERKKIÄ)

(liite 2)

Opettajan taidot, huomioonottaminen, ihmisyys

Seuraavaksi näytän sinulle kolme kuvaa.

VÄLITUNTI ON OHI JA OPETTAJA NÄKEE TÄMÄN TYTÖN / POJAN KÄYTÄVÄSSÄ.

MIKSI TÄMÄ TYTTÖ ON NIIN SURULLINEN?
Onko opettaja voinut saada hänet noin surulliseksi?

Onko sinun opettajasi on saanut sinut joskus surulliseksi?

Mitä hän teki, että sinulle tuli paha mieli?

Miten sovitte asian?

MITÄ OPETTAJAN TULISI TEHDÄ, SILLOIN KUN ON PAHA MIELI?

Miten se voi lohduttaa? Miten se voisi auttaa?

Miltä tytöstä tuntuu?

(voit käyttää myös käsinukkea apunasi ja esittää, minä voi olla tuo surullinen tyttö)

TÄSSÄ NÄET SAMAN TYTÖN ILOISENA LUOKASSAAN

MIKSI TYTTÖ ON ILOINEN?

Voiko opettaja saada oppilaan iloiseksi ? Miten?

Onko sinun opettaja saanut sinut joskus iloiseksi?

Kerro miten? Miltä sinusta tuntui silloin?

PITÄISIKÖ OPETTAJAN HUOMIOIDA TYTTÖÄ? MITEN? MIKSI?

Miltä tytöstä tuntuu? mitä hän ajattelee tytöstä?

MITEN OPETTAJASI ON KEHUNUT SINUA? Miltä se tuntui?

(liite2)

TÄSSÄ KUVASSA HANNALLA ON TYLSÄÄ

MIKSI HANNALLA ON TYLSÄÄ? (Johtuuko se opettajasta?)

MITÄ OPETTAJAN TULISI TEHDÄ? MITEN? Entä jos se ei auta?
Miltä oppilaasta tuntuu, kun opettaja huomioi häntä?

Hyvä olet jaksanut hienosti! Jaksatko vielä?

Katsotaanpas vielä yksi kuva.

Työrauha, kuri, säännöt

VÄLITUNTI ON OHI JA OPETTAJA TULEE LUOKKAAN.

MITÄ OPETTAJA SANOO, KUN HÄN TULEE LUOKKAAN? Mitä jos se ei auta?

Laitimmainen tyttö heittelee yhä vaan lentsikoita? Mitä opettajan tulee tehdä? Miltä muista oppilaista tuntuu? Miltä sinusta tuntuisi?

Miten opettaja saa työrauhan?
Minkälainen on hyvä työrauha?
Tarvitaanko luokassa työrauhaa?

MITÄ SÄÄNTÖJÄ OPETTAJAN TULEE NOUDATTAA?
MITÄ OPETTAJA EI SAA TEHDÄ?

HYVÄ! OLET JAKSANUT TOSI HIENOSTI
- *ENÄÄ ON JÄLJELLÄ VAIN MUUTAMA KYSYMYS*

(liite 2)

Ihanneopettajan ominaisuuksia

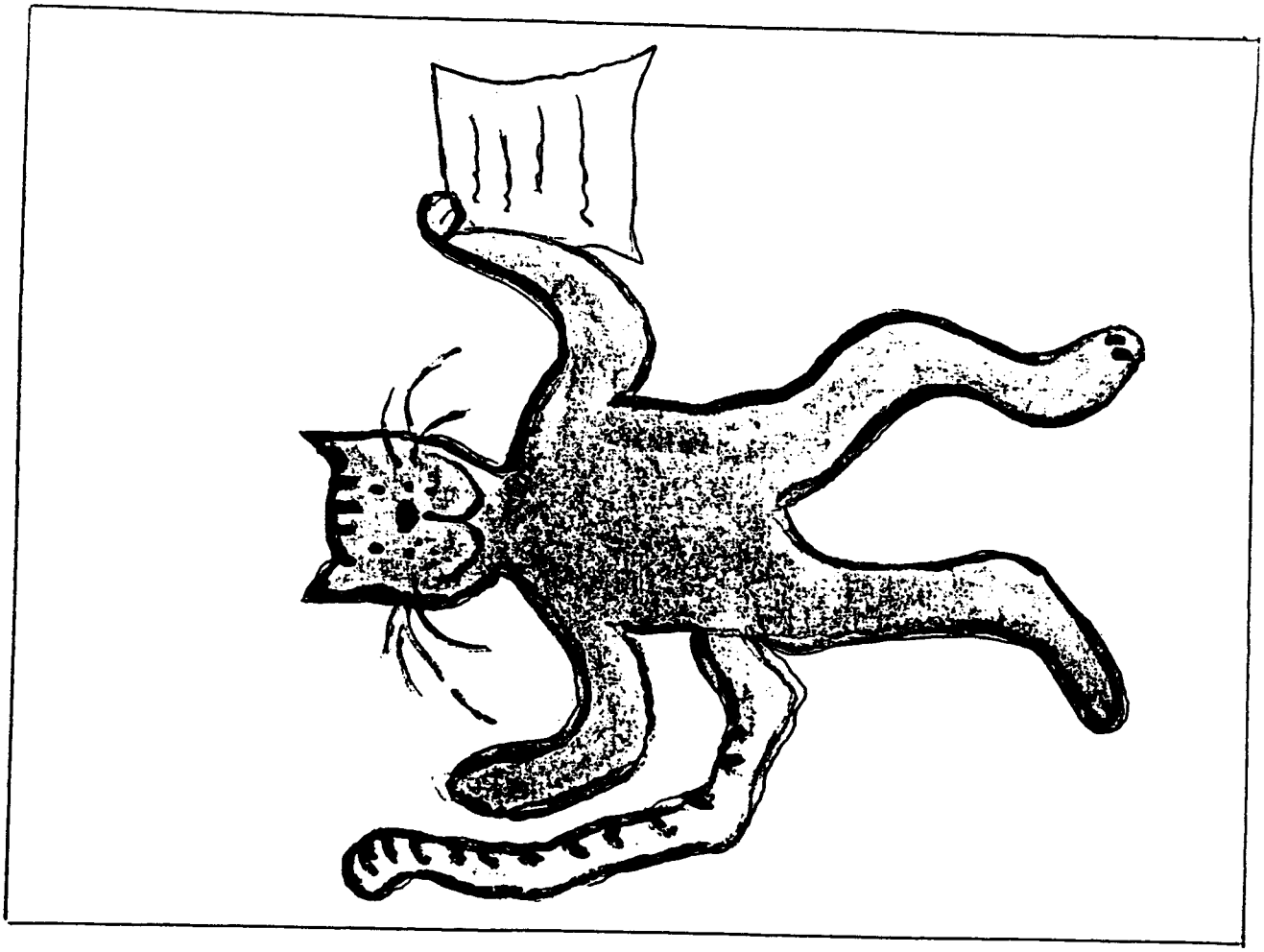
MILLAISESTA OPETTAJASTA SINÄ PIDÄT?
PITÄISIKÖ LASTEN SAADA ITSE VALITA ITSELLEEN OPETTAJA?
Jos olisi sellainen lastenkomitea, joka valitsisi opettajat, niin millaisia opettajia he valitsisivat? Mitä he opettaisivat? Mitä sitten tapahtuu?

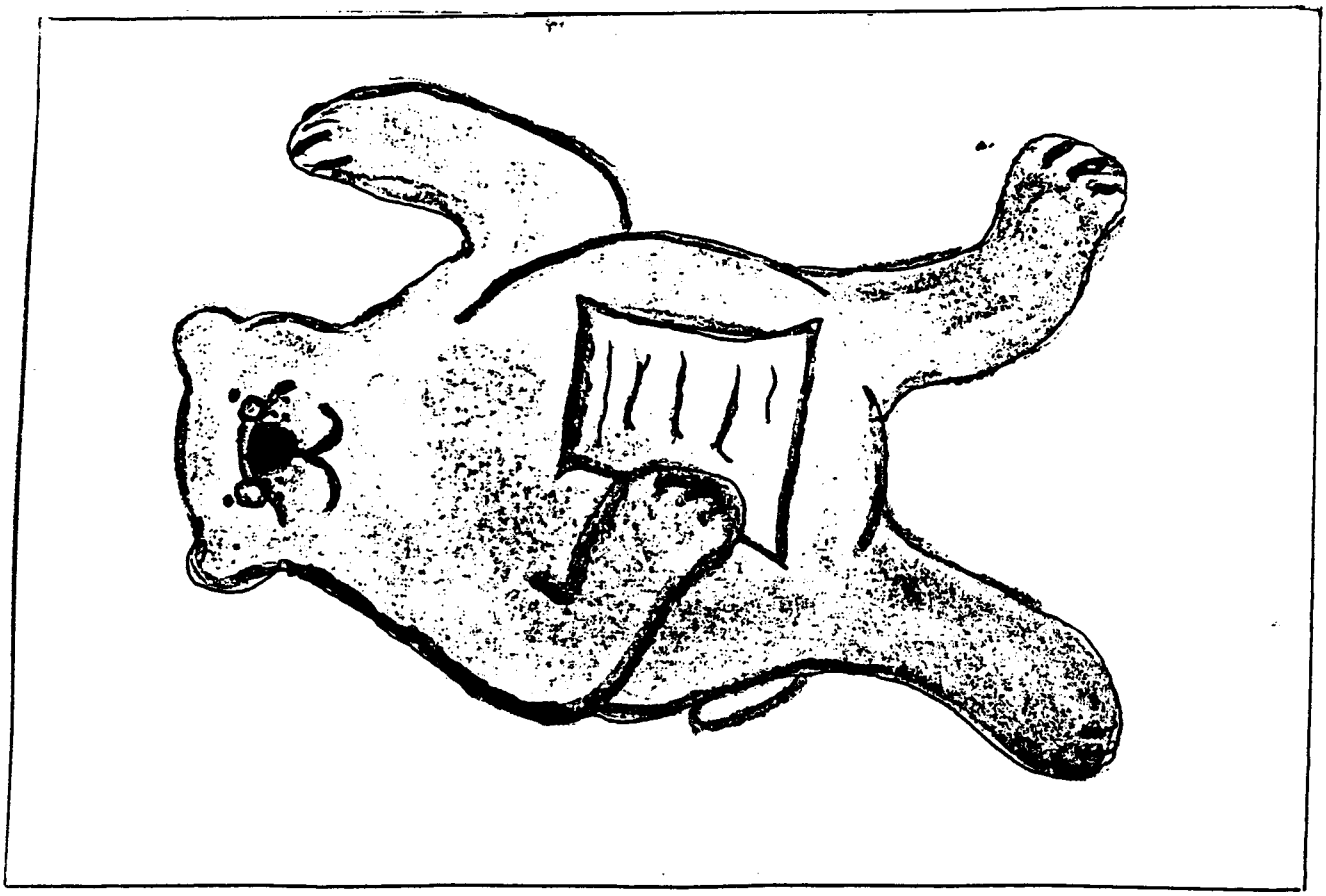
KIRJEEN KIRJOITTAMINEN JA PIIRTÄMINEN
Lopuksi saat kirjoittaa koulunrehtorille tai presidentille leikisti kirjeen millaisen opettajan sinä haluaisit. Olet varmaan kirjoittanut joskus joulupukille ja toivonut lahjoja. Nyt saatkin kirjoittaa rehtorille ja toivoa sellaista opettajaa, kuin sinä haluaisit.
Millainen se on? Mitä juttuja se osaa ja mitä hän tekisi tein kanssa? Miten opettaja opettaisi teitä?

KIITOS SINULLE!
SINUSTA OLI MINULLE SUURI APU.
(Lopuksi vielä lapsen valitsema yllätys aarrearkusta)

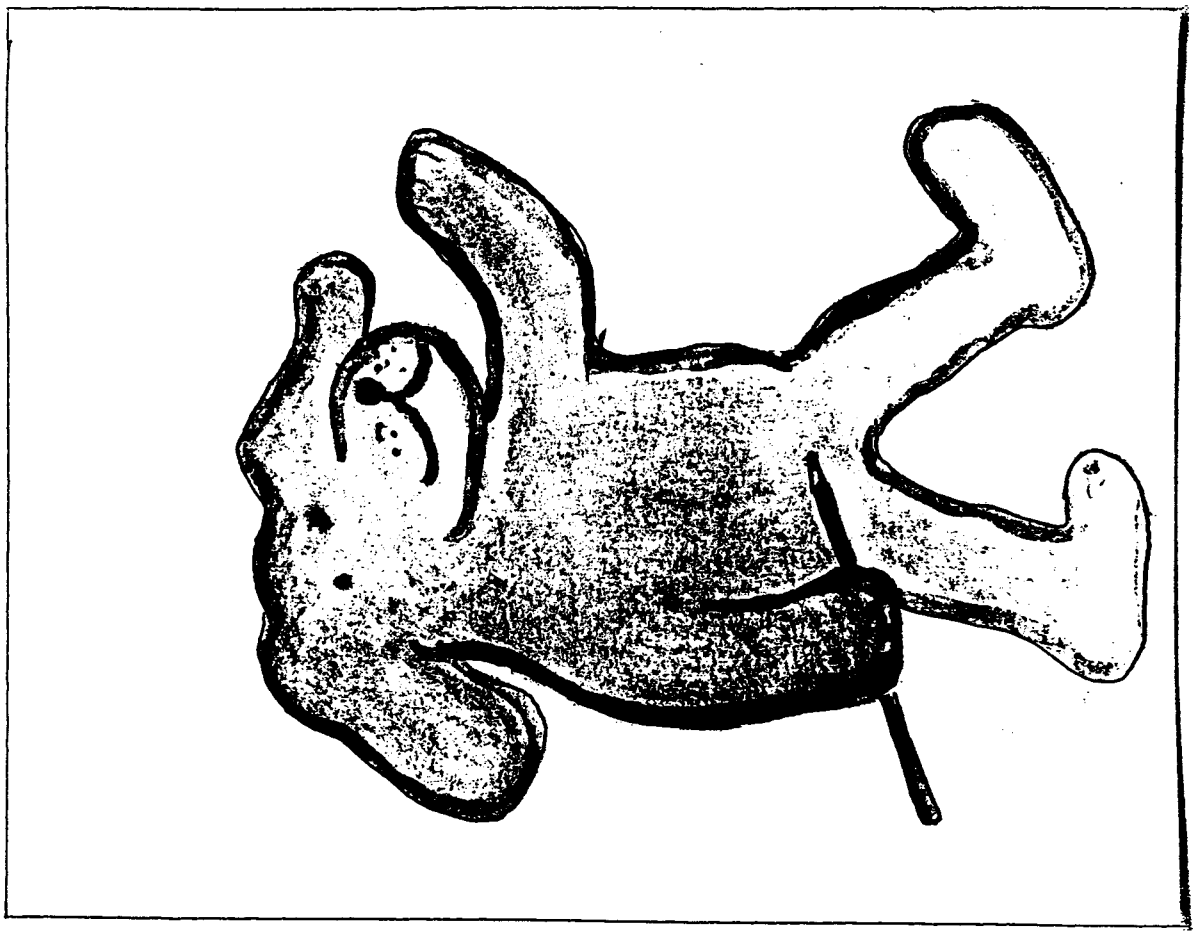
Pidetäänkö vielä haastattelun jutut meidän kahdenkeskisenä ***salaisuutena*** *niin kauan, että muutkin ovat käyneet täällä, jottei sinun vastauksesi vaikuta muiden oppilaiden valintoihin...*

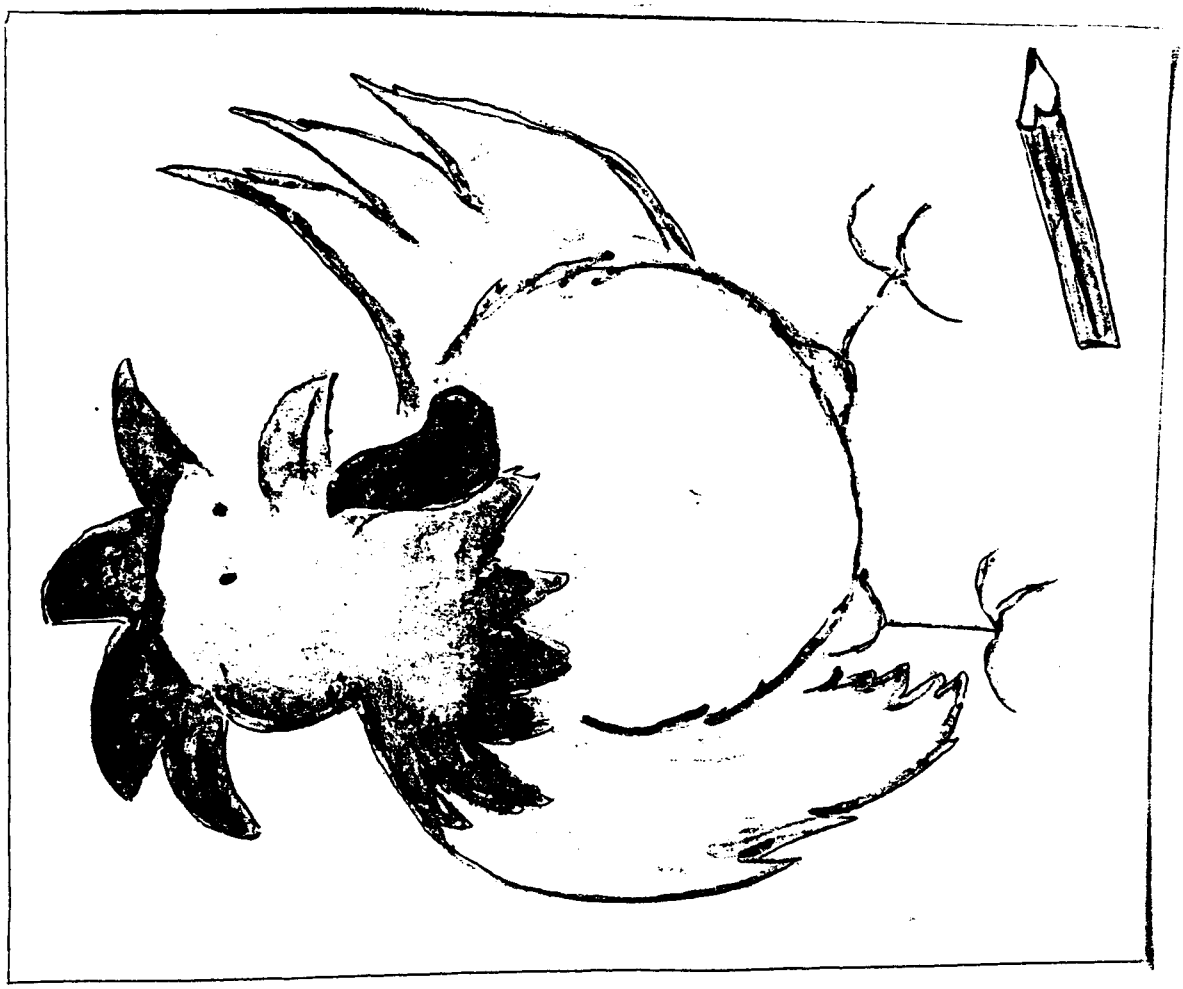
Liite 3 haastattelussa käytetyt kuvat



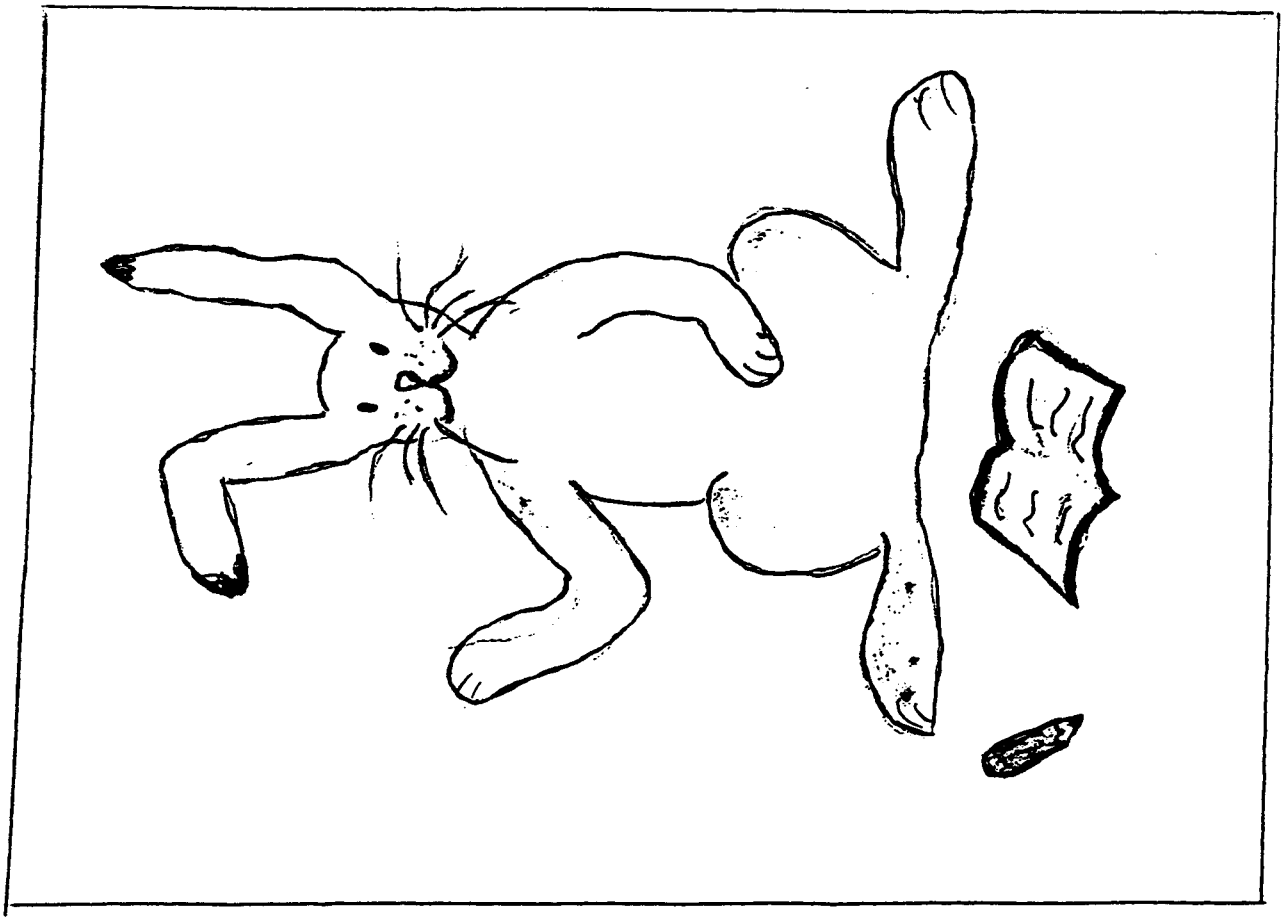


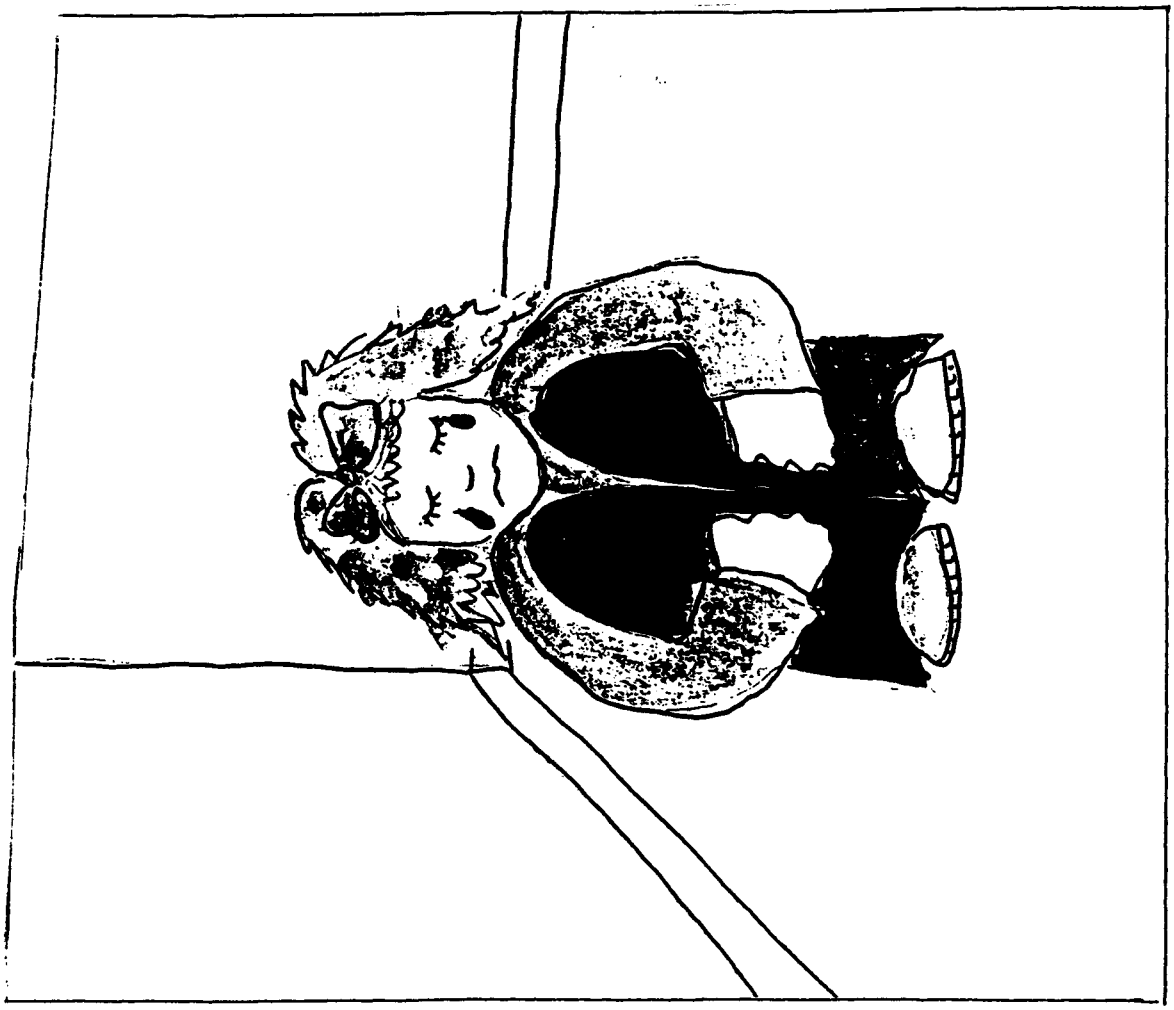
(liite3)



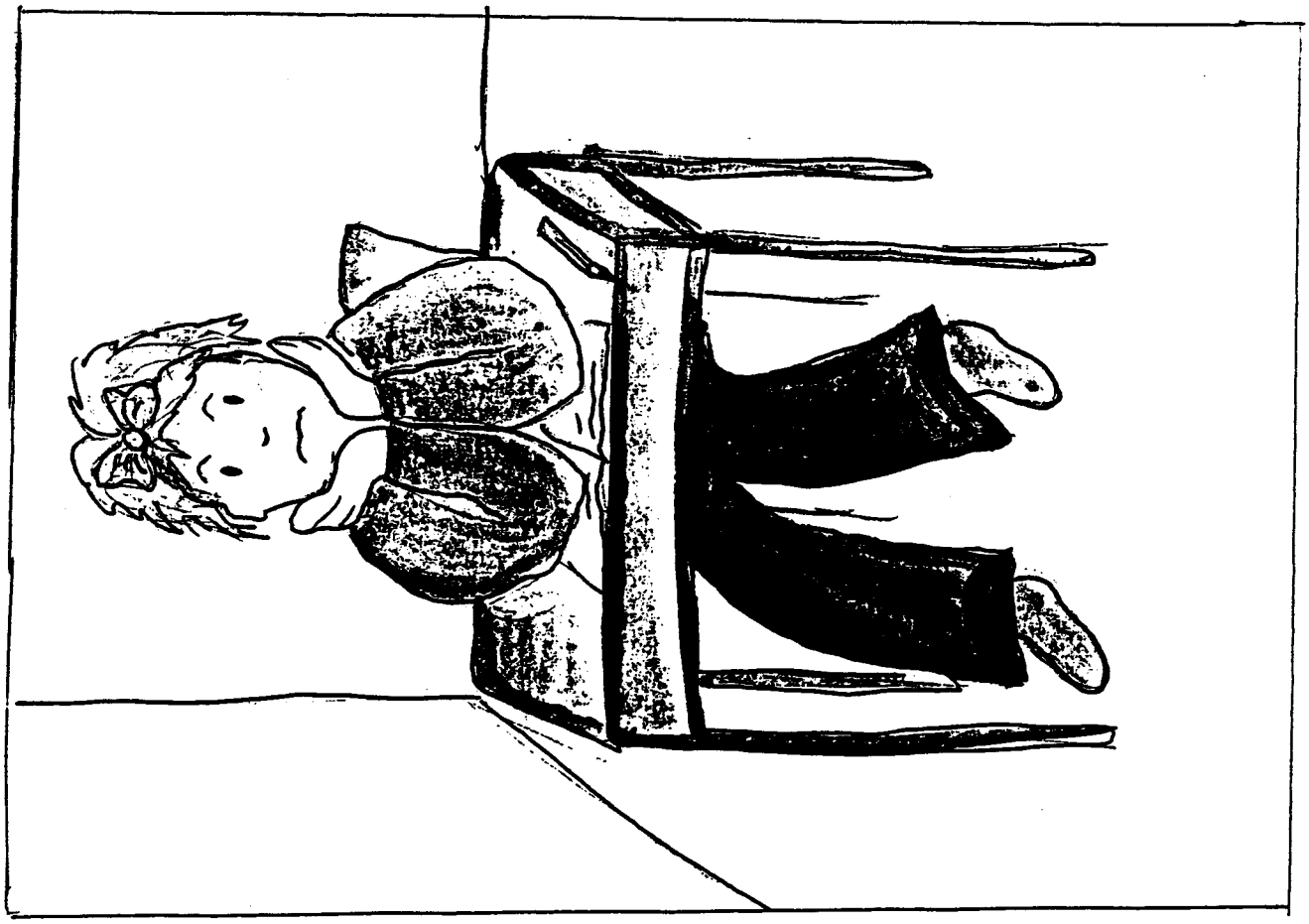


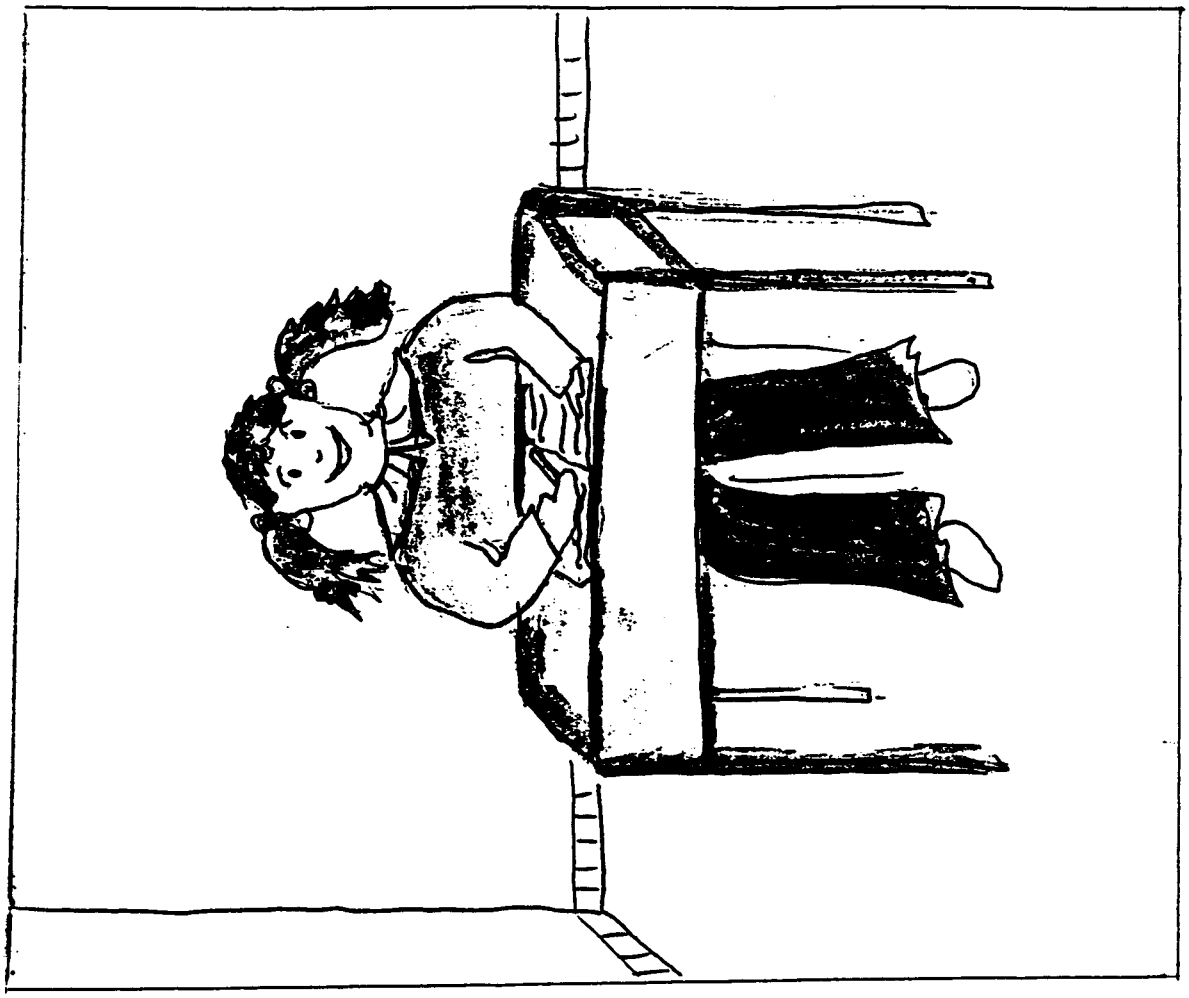
(liite 3)



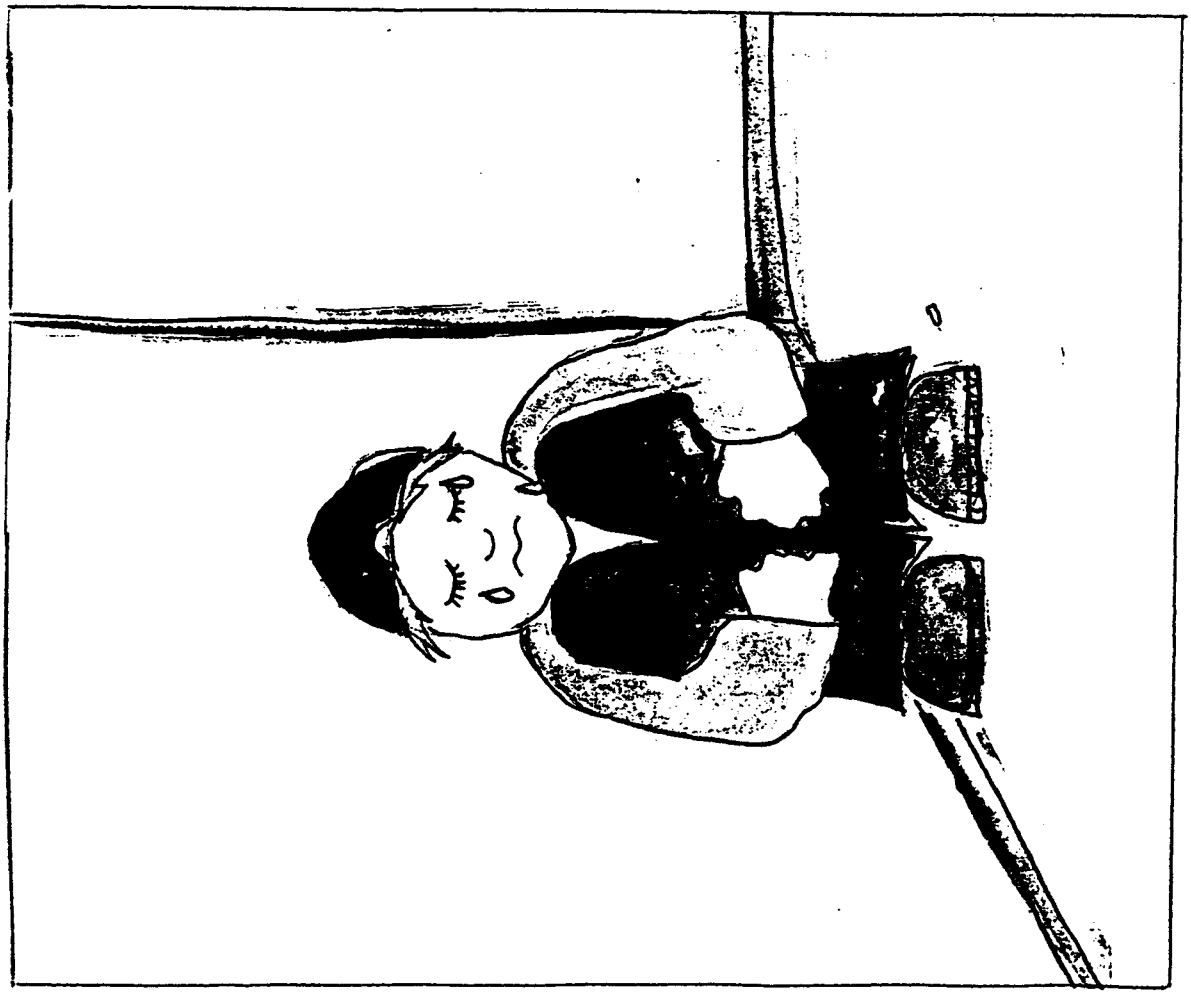


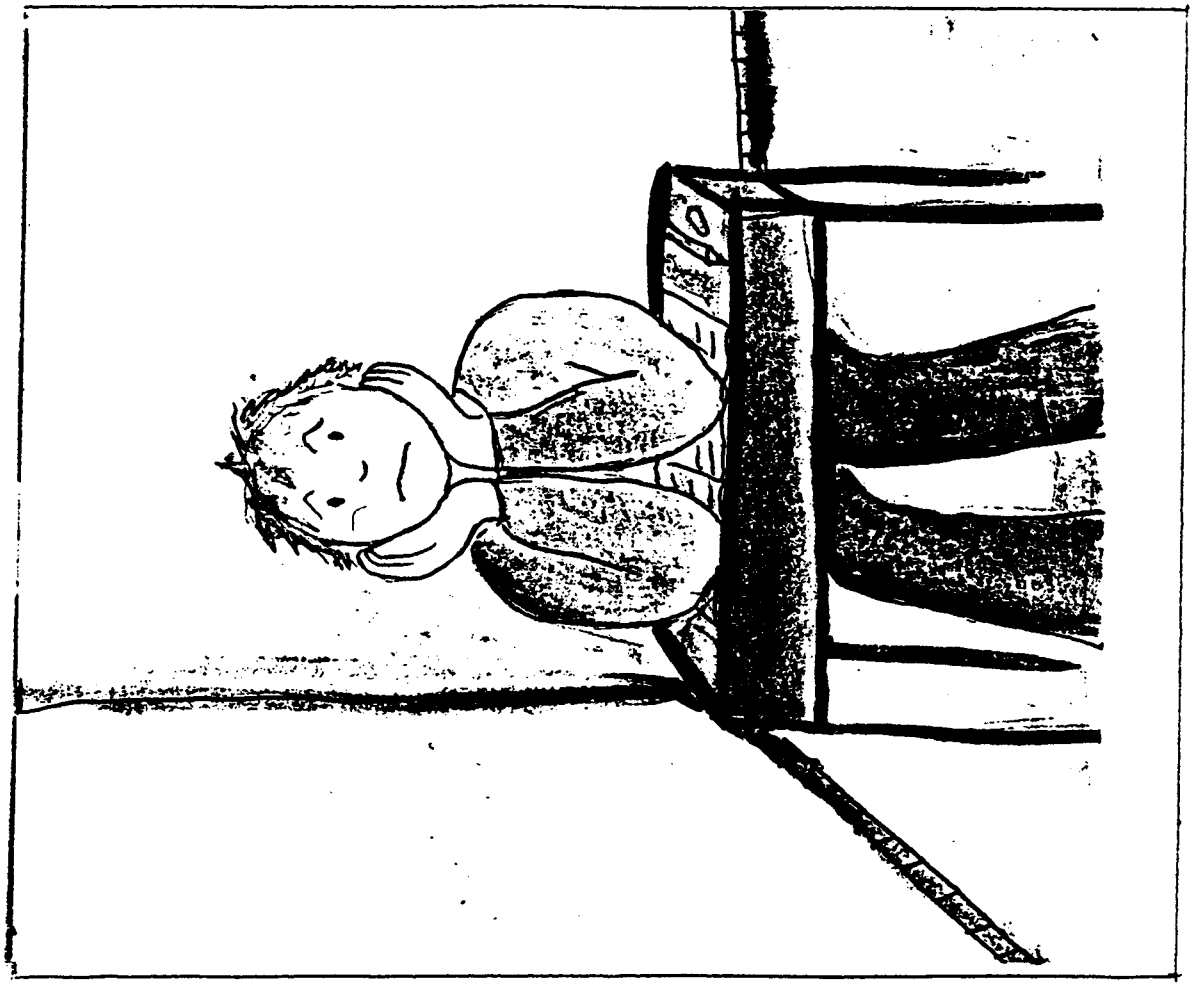
(liite 3)



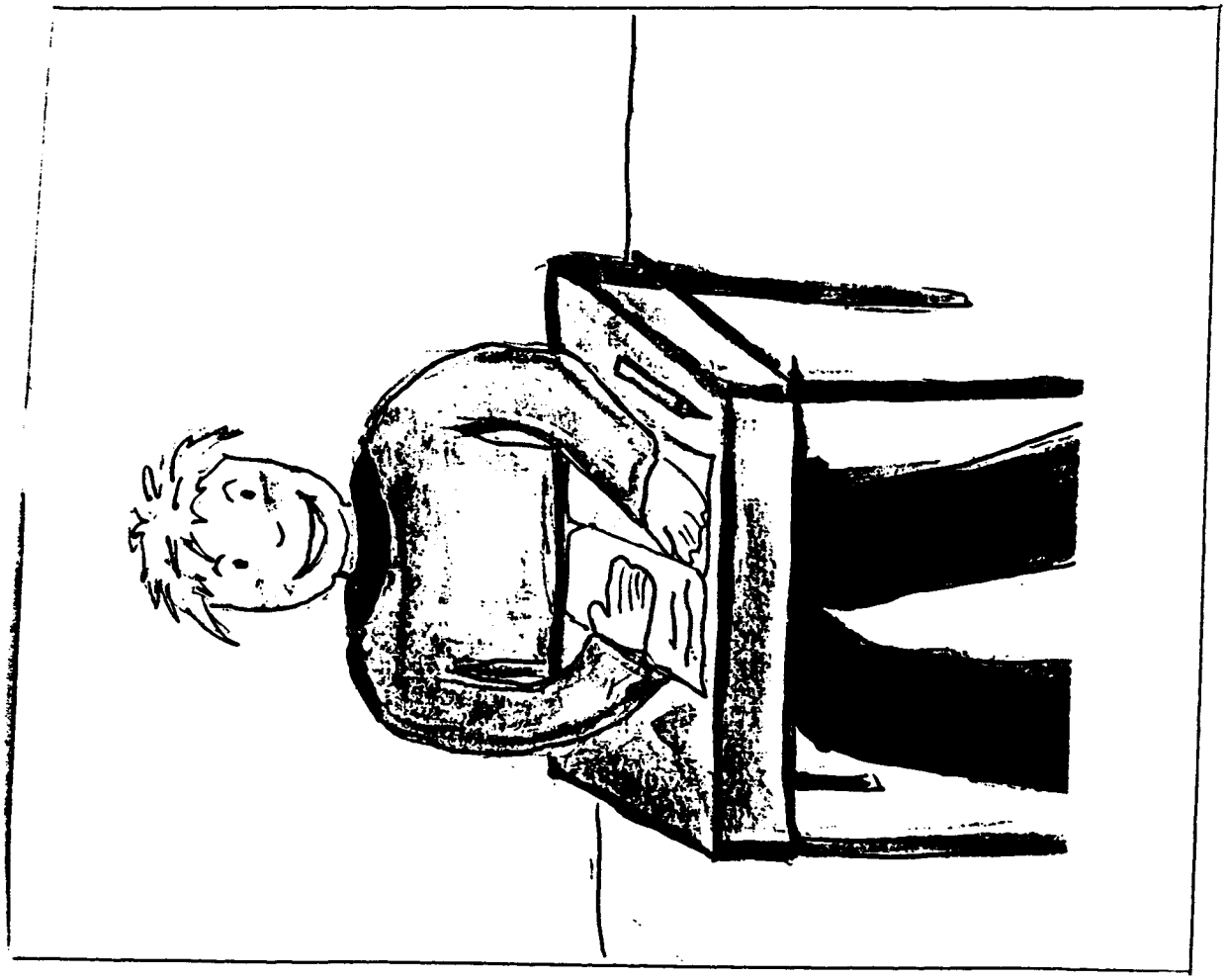
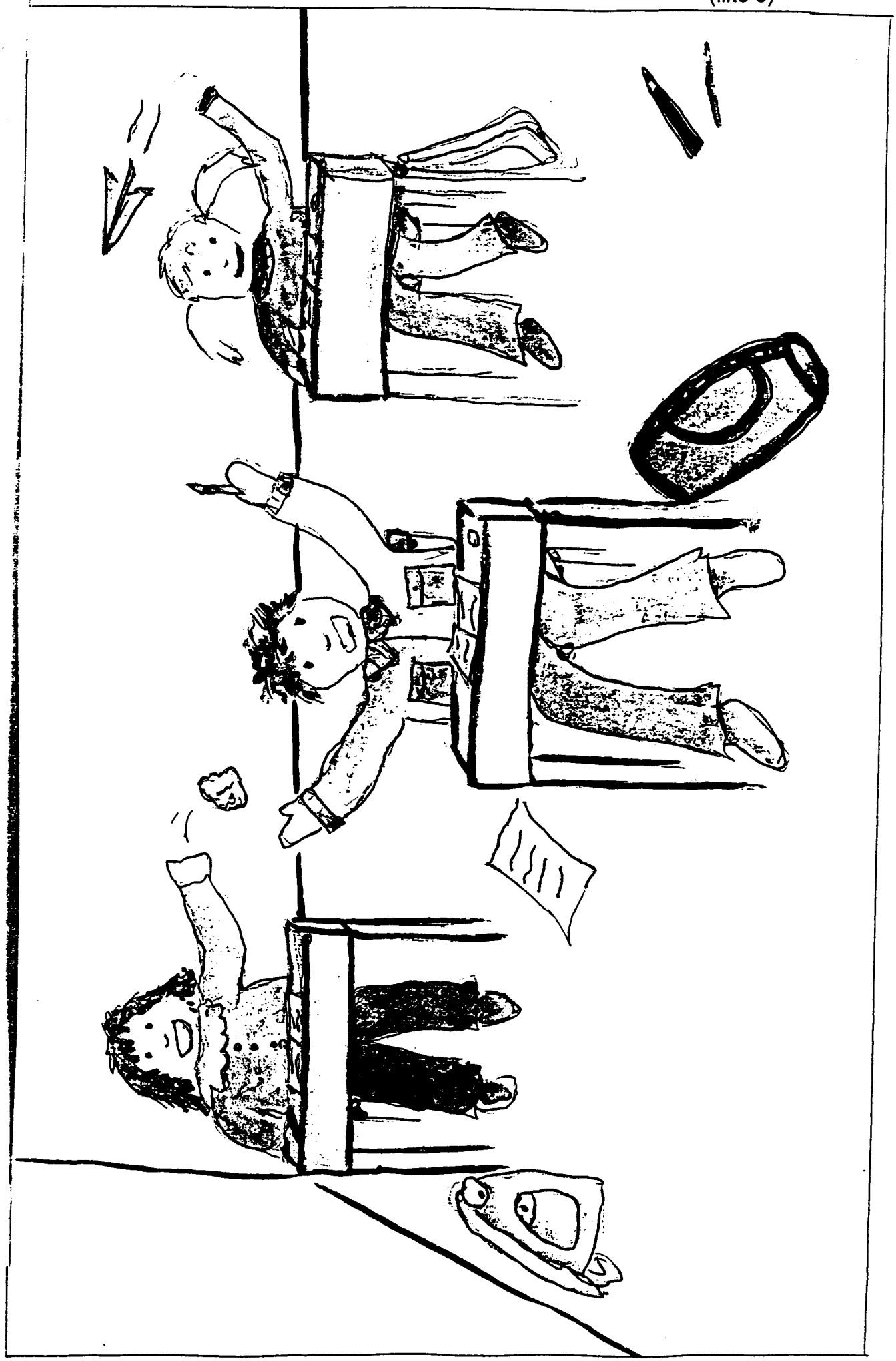


(liite 3)





(liite 3)



(liite 3)