OPETTAJA JA OMA LAPSI SAMASSA KOULULUOKASSA

Miten lapsi on sen kokenut?

Katja Kangas

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kesä 2004
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kangas, K. 2004. Opettaja ja oma lapsi samassa koululuokassa. Miten lapsi on sen kokenut? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma, 130 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten lapset ovat kokeneet oman vanhempansa oppilaana olemisen. Aihetta lähestyttiin tutkimalla opettajan merkitystä koululaisen elämässä sekä koulussa viihtymistä ja käytettyjä keinoja tilanteessa selviytymiseen. Tutkimusaineisto kerättiin kirjeitse lehti-ilmoitusten avulla. Lähtökohtana oli laadullinen tutkimus ja tutkimusotteena narratiivisuus. Aineisto analysoitiin teemoittelun ja tyypittelyn avulla. Ne avasivat kertomukset tuloksekkaaseen muotoon.

Opettajan ja luokkatovereiden merkitys kouluikäisen maailmassa peilautuvat teoriassa ja tuloksissa yhteen. Oppimisympäristö vaikuttaa lapsen kehitykseen merkittävästi, joten omasta koululuokasta tulee yksi tärkeimmistä oppimiskonteksteista. Roolien muodostuminen alkaa heti koulunaloitusvaiheessa, joista opettajan lapselle lankeaa häntä koko lopun elämäänsä seuraava “opettajan lapsen rooli”.

Tutkimus osoitti, että oma lapsi ja opettaja samassa koululuokassa ei ole välttämättä lapsen kannalta paras ratkaisu. Koulunaloitukseen osuva vanhemmista irtautuminen jää usein tapahtumatta, ja myös lapseen kohdistetut odotukset ovat muihin vertaisiin nähden korkeammat aiheuttaen eri suunnilta tulevia rooliristiriitoja. Oman vanhemman ei koettu suoraan vaikuttaneen koulussa viihtymiseen, vaikka tilanne heijastuikin luokkatovereiden käyttäytymiseen ja opettajalta saatuun epäreiluun kohteluun. Vanhempi voi kasvatustietoisuudellaan auttaa lasta selviytymään koululuokassa ja luoda puitteet mahdollisuuteen olla oppilas muiden joukossa. Lapsen persoonallisuus, luonteenpiirteet ja oman vanhemman toiminta vaikuttivat keinoihin selviytyä tilanteesta. Se, ottaako omaa lastaan samaan koululuokkaan, tulisi jokaisen opettajana toimivan punnita etukäteen. Tilanteella voi olla tämän tutkimuksen tulosten perusteella arvioiden kauaskantoiset seuraukset.

Avainsanat: koululaisuus, koulussa viihtyminen, opettajan lapsi, rooliristiriidat

1 ÄITI/ISÄ, MINUN OPETTAJANI 6

2 KOULULAISUUS - ASKEL UUTEEN ELÄMÄNVAIHEESEEN 7
2.1 Elämänpiiri laajenee: kotoa kouluun 8
2.2 Ikäkauden tuomat haasteet ja odotukset 12
2.3 Ystävien merkitys kasvaa 14

3 OPETTAJAN ROOLI KOULULAISEN ELÄMÄSSÄ 16
3.1 Ensimmäinen opettaja -vanhemmista irrottautuminen 17
3.2 Kasvatusvastuun kantaja 18
3.3 Auktoriteetti kulttuuriperinnön vaalijana 20

4 LAPSI KOULULUOKASSA 22
4.1 Koululuokka ryhmänä 22
4.2 Oppilaiden väliset suhteet 24
4.3 Oppilaan roolit 26
4.3.1 Roolien muodostuminen 26
4.3.2 Rooliodotukset 28
4.3.3 Rooliristiriidat 30
4.4 Koulussa viihtyminen 33

5 TUTKITTAVANA VANHEMPANSA OPPILAS 35
5.1 Tutkimustehtävät 35
5.2 Tutkimusotteena narratiivisuus 36
5.2.1 Kokemukset kertomuksina 37
5.2.2 Metodina narratiivien analyysi 38
5.2.3 Lähestymistapana kirjoitelmat 39
5.3 Tutkimuksen eteneminen 40
5.3.1 Kirjoituspyynnön lähettäminen 41
5.3.2 Tutkimusjoukon rajaaminen 43
5.4 Aineiston analysointi 46
5.4.1 Teemoittelu 47

4.3.2 Tyypittely 49

6 TEEMAT TARINOIDEN TAKANA 50
6.1 Koulunaloitus oman vanhemman opetuksessa 51
6.2 Kohtelua laidasta laitaan 53
6.2.1 Luokkatovereiden ja ympäristön suhtautuminen 53
6.2.2 Opettajavanhempi ja tärkeä tasapuolisuus 57
6.3 Roolipaineiden puristuksissa 60
6.3.1 Rooliodotusten ristituli 62
6.3.2 Vanhemmasta opettajaksi, lapsesta oppilaaksi 64
6.4 Kasvatustietoisuus kunniassa 67
6.5 Apea yleisilme ei syö koulussa viihtymistä 70

7 ELÄMÄ OPETTAJAN LAPSENA -VIISI TYYPITELTYÄ SELVIYTYMISSTRATEGIAA 75
7.1 Roolipelaaminen eli kaksoiselämä 76
7.2 Opettajan lapsen leima ja käyttäytymismuutokset 78
7.3 Sosiaalinen tuki vanhemmilta 80
7.4 Koulu oli kotini ja koti kouluni 81
7.5 Päättäväiset persoonat 83
7.6 Tulosten koonti: teemat ja tyypit toistensa tukena 85

8 KOKEMUSTEN LUOTETTAVUUS 88
8.1 Eroja aikuisen ja lapsen kokemuksissa 88
8.2 Kultaako aika muistot? 91
8.3 Tutkija luotettavuusvaa’assa 92

9 POHDINTA 95

LÄHTEET 101

LIITTEET 114
Liite 1: Kirjeenkirjoituspyyntö 114

Liite 2: Tutkimusaineisto 115
Liite 3: Teemataulukot 116
Liite 4: Tyyppitaulukko 126
Liite 5. Elämäni opettajan lapsena 127

1 ÄITI/ISÄ, MINUN OPETTAJANI

"Aamupalan syötyään hän heittää koulurepun selkäänsä ja huikkaa ovenraosta: "Hei, hei äiti!" Pihapiiri tempaisee koululaisen mukaan leikkeihin, kunnes kellot kutsuvat päivänavaukseen. Luokan edessä odottavatkin jo tutut kasvot. "Huomenta opettaja!", hän tervehtii kohteliaasti. Mitähän äiti meille tänään opettaa?"

Voisitko kuvitella meneväsi oman vanhempasi pitämälle oppitunnille? Epätavallista tai ei, mutta tähän tutkimukseen osallistujien ei sitä tarvinnut kuvitella. He olivat nimittäin kaikki jo kokeneet tuon tilanteen. Tarinoiden kautta opettajan lapset kirjoittivat minulle siitä, miten he olivat kokeneet oman vanhempansa oppilaana olemisen. Opettajavanhemman, luokkatovereiden ja muun ympäristön suhtautumisen lisäksi etsin opettajan lasten käyttämiä keinoja tilanteesta selviytymiseksi. Lisäksi olin kiinnostunut selvittämään, millaisia vaikutuksia tilanteella oli lapsen koulussa viihtymiseen. Tutkimuksen lähtökohtana on ollut omat kokemukseni ja uteliaisuus selvittää tilanteen vaikutuksia lapseen ja mahdollisesti hänen myöhempään elämäänsä. Aikaisempaa tutkimusta tai kirjallisuutta aiheesta ei ole löytynyt, joten tutkimustehtävät rakentuivat omien kokemusteni pohjalta (liite 5).

Jos muistat vielä ensimmäisen koulupäiväsi, olet onnellisessa asemassa. Sait silloin elämääsi uuden tärkeän aikuisen, opettajan. Koulu pihapiireineen oli silloin vielä outo ja ehkä hieman jännittäväkin. Näin on tapahtunut lähes tulkoon jokaiselle koulutulokkaalle. Poikkeuksen massaan tekevät opettajan lapset ja erityisesti ne, joiden oma vanhempi on ollut opettajana samassa koululuokassa. Koulu on saattanut olla samassa rakennuksessa kodin kanssa, toimia opettajan lasten hoitopaikkana ja pihapiiri leikkialueena. Karttakeppiä heiluttanut oma vanhempi on aiheuttanut monia ristiriitoja niin lapsen kokemiin rooleihin ja rooliodotuksiin kuin arviointiin ja palautteen saamiseenkin.

Opettajan lapseksi syntyminen, kasvaminen ja sen kanssa eläminen on elinikäinen prosessi. Sen juonteet piirtyvät osan mieleen, toisten kasvoihin ja joidenkin muistoihin. Pala opettajan lapsen maailmaa on tässä tutkimuksessa, koskettavia tunteita ja luokkahuoneen ra(i)kkaita tuoksuja.

2 KOULULAISUUS - ASKEL UUTEEN ELÄMÄNVAIHEESEEN

Koulun aloittaminen on lapselle suuri askel. Se merkitsee monella tavalla suuria muutoksia, sillä lapsi astuu konkreettisesti ulos kodista uuteen elämänpiiriin, tovereiden ja opettajien muodostamaan kouluyhteisöön (Mäkinen 1993, 18-19, 37). Lapsen on opittava selviytymään uusien ihmisten kanssa uudessa ympäristössä. Sen lisäksi hänen on totuttauduttava uudenlaiseen elämäntapaan, yhä enenevässä määrin kasvavaan itsenäisyyteen ja vastuuseen omista tekemisistään. (Cole & Cole 2001, 499; Torkkeli 2001, 10.) Lapsuusaika on monin tavoin myöhempään elämään vaikuttava ajanjakso, jossa psyykkisten haasteiden ratkaiseminen toimii kehityksen ponnahduslautana ja joissa epäonnistuminen hankaloittaa jatkokehitystä (Cole & Cole 2001, 503; Nurmi & Salmela-Aro 2001, 89). Oppivelvollisuuden alkaminen on niin merkittävää, että se on nimetty yhdeksi siirtymä- ja elämänkaaren vaiheeksi sekä osaksi elämänkulun ketjua (Antikainen 1998, 101; Marin 2001, 36). Lisäksi kehitysvaiheiden rakentuminen on nykykulttuurissamme tiukasti sidoksissa kronologiseen ikään (Marin 2001, 35–36).

Ensimmäisten kouluvuosien myönteisillä oppimiskokemuksilla on ratkaiseva merkitys lapsen käsitykselle koulusta ja koulunkäynnistä sekä itsestään oppijana (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 36). Näin jo ensimmäisten kouluviikkojen aikana lapselle muodostunut kuva koulutyöstä, opettajasta ja koulutovereista vaikuttaa hänen koulumotivaatioonsa ja aikuiseksi kasvamiseen (Kolari 1987, 47; Linnilä 1994, 59). Koulunaloitusiässä alkaakin erityinen valmistautuminen kohti aikuisuudessa tarvittavia taitoja (Cole & Cole 2001, 503).

Tässä luvussa käsittelen muutamia teorioita, jotka tarkastelevat yhtä koulunsa aloittavan lapsen kehitykseen vaikuttavaa tekijää, sosiaalista ympäristöä. Urie Bronfenbrenner tarjoaa yksilön kehitykselle puitteet, joista Robert J. Havighurst ja Erik H. Erikson löytävät erilaisia odotuksia, haasteita ja kriisejä.

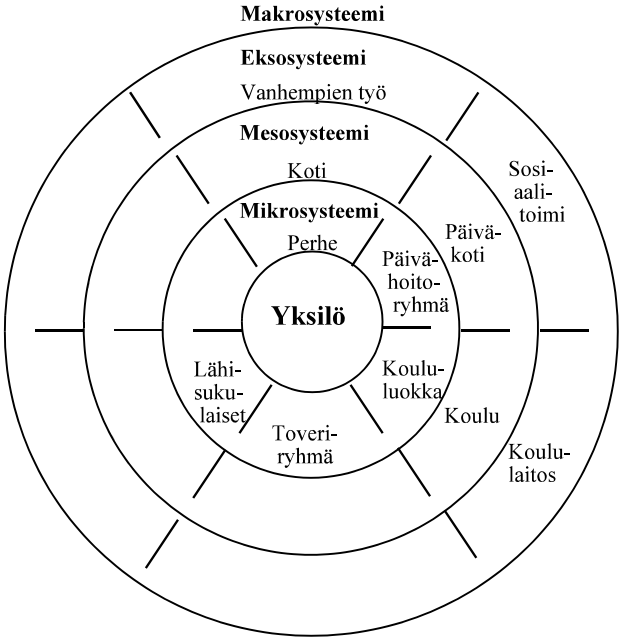
2.1 Elämänpiiri laajenee: kotoa kouluun

Ennen kouluikää lapsen elinympäristö on lähinnä oma koti ja sen pihapiiri. Joillakin se saattaa laajentua jo hyvin varhaisessa vaiheessa esim. päivähoitoon siirryttäessä. Koulunsa aloittavilla lapsilla on siis hyvin kirjava tausta perheineen, hoitopaikkoineen ja sosiaalisine suhteineen. Toisille hyppäys uuteen ympäristöön tapahtuu ensimmäistä kertaa ja sen mukanaan tuomat asiat koetaan uudenlaisina haasteina. Toisilla päiväkoti on saattanut olla etappi ennen koulun aloittamista ja antanut mahdollisuuden toimia ryhmässä sekä harjoittaa näin sosiaalisia taitoja. Toki useampilapsiset perheet, pihapiirin lasten leikit sekä erilaiset kerhot ajavat samansuuntaisten tavoitteiden saavuttamista. Paikkana koulu on kuitenkin uusi, vieras, kiehtova ja ehkäpä pelottavakin uusille koulutulokkaille. Sisarusten tai vanhempien lasten kertomat tarinat saattavat sävyttää odotuksia tulevasta opinahjosta ja omasta opettajasta. Colen ja Colen (2001, 399) mukaan jokainen uusi konteksti tuokin mukanaan uusia tiedollisia ja sosiaalisia haasteita lapselle.

Koulun aloittaminen on lapsen elämän suurimpia muutosvaiheita, se pitää lapsen yhä pitempiä aikoja pois kotoa, jolloin pieni koululainen tarvitsee tukea niin omilta vanhemmiltaan kuin koulun opettajilta. Matka omasta turvallisesta kodista koulun luokkahuoneisiin ei ole määrällisesti pitkä, mutta lapsen elämässä tuo vaihe vaatii suuria harppauksia kohti itsenäisyyttä ja vastuun kantamista. Paljolti tuttujen aikuisten rajaamien ja jäsentämien tilanteiden maailmasta siirrytään nyt monimutkaisempaan ja vaihtelevampaan koulumaailmaan. Koska ihminen on aktiivisesti vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, siitä tulee myös lapsen koko arki ja oppimiskonteksti (Hujala ym. 1998, 8).

Bronfenbrenner (1979, 132) nostaa esiin lapsen kehitykseen vaikuttajista ensisijaisesti perheen, mutta myös erilaiset instituutiot kuten päiväkodin ja koulun, joissa lapsi viettää aikaansa. Ekologisessa sosiaalistumisteoriassa Bronfenbrenner (1979) painottaa juuri kasvuympäristön vaikutusta lapsen kehitykseen. Kokonaisvaltaisuutta korostava teoria esittää yksilöä ympäröivän maailman osina useita sosiaalisia järjestelmiä, jotka kaikki ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Ne laajenevat ja muuttuvat abstraktimmiksi siirryttäessä kotipiiristä yhteiskunnalliselle

tasolle. (Bronfenbrenner 1979, 21–26, 263–265; Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 12; Huttunen 1989, 50–54; Pulkkinen 1996, 37; 2002b 14.)



KUVIO 1.

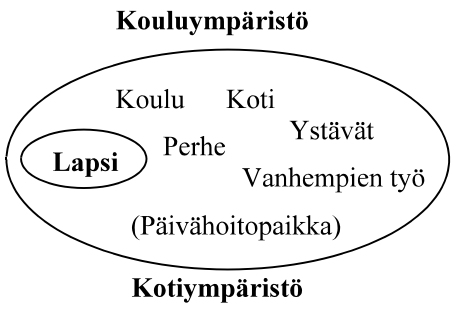
Ekologinen sosiaalistumisteoria Bronfenbrenneria (1979, 22–26) sekä Colea ja Colea (2001, 19) mukaillen.

Bronfenbrennerin (1979) teoria tuo esiin järjestelmien laaja-alaisuuden, mutta myös lasta kiinteästi ympäröivän tukiverkoston. Kun lapsi kehittyy ja kasvaa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, kasvatusta voidaan myös pitää kaikkien järjestelmässä olevien ihmisten välisenä yhteistyönä (Hujala ym. 1998, 8). Lapsen tärkein, läheisin ja välittömin kasvuympäristö on mikrosysteemi, johon lapsella on pysyvimmät ja syvimmät suhteet ja johon hän on päivittäisessä vuorovaikutuksessa. Erityisesti koti ja perhe ovat kaksi lapsen elämän suurinta vaikuttajaa, mutta koulun alkaminen tuo mukanaan myös luokkatoverit ja uuden oppimisympäristön. Yhteiskunta järjestelmineen tulee siis mukaan lapsen elämään jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Koulusta muodostuu eräänlainen jatkumo kodin ja päivähoitopaikan jälkeen. On aika siirtyä aikataulutetun ohjelman mukaiseen elämään ja oppia selviytymään itsenäisesti uudessa ympäristössä. Koulu onkin aivan erityislaatuinen sosiaalinen ympäristö: joillekin lapsille vakava emotionaalista ja sosiaalista kehitystä

jarruttava ja toisilla taas samassa suhteessa edistävä. (Bronfenbrenner 1979, 6, 132; Laine 1997, 252; Pulkkinen 1996, 37.)

Kun lapsi liittyy jäseneksi uuteen yhteisöön, hän luo samalla linkin vanhan ja uuden välille. Mesosysteemi viittaakin niihin ympäristön suhteisiin, joita yksilön mikrosysteemeillä on keskenään. Yksilön kannalta kaikkein kriittisin vaihe on mesosysteemin muodostuminen eli tilanne, jossa hän siirtyy mikrosysteemistä toiseen. Tähän ekologiseksi siirtymäksi nimettyyn tapahtumaan liittyy usein muutoksia yksilöön kohdistuvissa rooleissa ja odotuksissa. Esimerkiksi lapseen kohdistetut odotukset kotona ja koulussa voivat olla hyvin erilaiset. Lähiympäristön tärkeiden ryhmien vaikutus vaihtelee lapsen kehitysvaiheen mukaan ja näin muutos missä tahansa yksilön sosiaalisessa ympäristössä näkyy muutoksena myös yksilössä itsessään. Lapsi reagoi siis tavalla tai toisella myös koulun alkaessa vaihtuvaan elinympäristöön ja uusiin toverisuhteisiin. (Bronfenbrenner 1979, 6, 132; Cole & Cole 2001, 18–19; Hujala ym. 1998, 18; Pulkkinen 1996, 37; Puroila & Karila 2001, 208, 212.)

Vanhempien työn nähdään teorian mukaan vaikuttavan lapseen vain välillisesti, sillä se sijoitetaan kauas lapsen elämänpiiristä, eksosysteemiin (Bronfenbrennerin 1979, 25; Cole & Cole 2001, 19). Kodin ja vanhempien työpaikan väliset suhteet ovat lapsen toimintaympäristön ulkopuolella ja työelämä vaikuttaa lapsen kehitykseen välillisesti, joko tukien tai heikentäen vanhempien roolia kasvattajana (Hujala ym. 1998, 19–20; Puroila & Karila 2001, 209). Eksosysteemistä matka lapsen arkipäivään on pitkä, mutta kun oman vanhemman työ sijoittuu samaan koululuokkaan lapsen kanssa, suhteet muuttuvat ratkaisevasti. Samalla siirrytään lähelle tämän tutkimuksen teoreettista ydintä, sillä vanhemman ammatti vaikuttaakin lapseen suoraan ja monin eri tavoin. Opettajan lapsen elämässä koulu, koti ja opettajavanhempi tai -vanhemmat muodostavat haluamattaankin tiiviin yhteisön, oman ison mikrosysteeminsä. Vanhempien rooli kasvattajana korostuu väistämättä ympärivuorokautisena yhdessäolona perheen jäsenten kanssa, mikä tuo tilanteeseen omat haasteensa.



KUVIO 2. Opettajan lapsen oppimisympäristö.

Hujala ym. (1998, 8) esittelevät ekologisen teorian pohjalle rakentuvan kontekstuaalisen kasvun näkökulman, jossa kasvuympäristön merkitystä tarkastellaan ensisijaisesti kasvavan lapsen näkökulmasta. Sen mukaan lapsi kasvaa ympäristön vaikutuksesta mutta muovaa sitä myös aktiivisesti itse (Pulkkinen 1996, 37; Hujala ym. 1998, 16). Lapsi rakentaa lähiympäristönsä toimintaa omilla ajatuksillaan, valinnoillaan ja toiminnoillaan osallistuen aktiivisesti kasvuympäristönsä vuorovaikutukseen. Oppiminen, kasvu ja kehitys nähdään siten lasten ja aikuisten sekä lasten keskinäisen yhteistoiminnan tuloksena. Kontekstuaalinen kasvun tarkastelutapa käyttää Bronfenbrennerin ekologisen teorian käsitteitä ja rakenteita mutta antaa sille pedagogisen sisällön. Ajattelutavassa siirrytään kasvattamisen tarkastelusta kasvun tarkasteluun. Keskiössä on itse lapsi, hänen toimintansa ja sen konteksti. Malli auttaa kasvattajaa näkemään lapsen kasvuprosessin osana laajempaa kokonaisuutta ja tiedostamaan kasvatuksen vaikutussuhteiden monikerroksellisuuden. Yksilöä voidaan näin ymmärtää vain kontekstissaan. (Hujala ym. 1998, 8-16, 21–22.) Ekologinen ja kontekstuaalinen teoria eivät sulje toisiaan pois, vaan täydentävät tässä tutkimuksessa toisiaan. Bronfenbrenner luo teoriassaan sosiaalistumiselle yhteiskunnan järjestelmien kautta tarjotut puitteet ja niitä sisältöjä kontekstuaalinen teoria aktiivisesti muokkaa kehitystä eteenpäin vieviksi voimiksi.

Tavallisesti erilaisten fyysisten ympäristöjen (esim. koti, koulu, piha, harrastuspaikat) määrä lisääntyy voimakkaasti kouluajan ensi vuosina, mutta miten käy opettajan lasten? Tullaanko tilanteeseen, jossa kaikki nuo kolme (koti, päivähoitopaikka ja koulu) ovat yhtä ja samaa? Koulu rakennuksineen ja opettajineen luulisi olevan jo ennestään tuttu tai ainakin tutumpi opettajan lapselle kuin muille. Opettajan lapsenhan voisi jopa ajatella viettävän keskimääräistä

enemmän aikaa koulussa, jos oma koti sijaitsee samassa pihapiirissä, tai tulevaan opinahjoonsa on käyty tutustumassa jo "hoidossa ollessa" tai ikävän yllättäessä pikaisina vierailuina opettajan pöydän alla. Voidaankin pohtia, miten lapsen elämänpiiri laajenee, jos hän jakaa jo ennestään kotipihansa muiden oppilaiden kanssa.

2.2 Ikäkauden tuomat haasteet ja odotukset

Koulun aloittamisen aiheuttama elämänmuutos vaikuttaa lapsen kaikkiin kehitysalueisiin: psyykkiseen, fyysiseen, sosiaaliseen ja kognitiiviseen. Koulunkäynti vaatiikin pieneltä vasta-alkajalta sekä älyllistä että fyysistä kypsyyttä, tasapainoisuutta ja kykyä sopeutua sosiaalisesti koulun asettamiin vaatimuksiin. (ks. esim. Cole & Cole 2001, 472, 499, 509; Forsius 1992, 81.) Tuon kuuden ala-asteella vietetyn vuoden aikana lapsi kehittyy niin määrällisesti kuin laadullisestikin elinikäänsä suhteutettuna kaikista eniten. Jo uusi ilmapiiri ja sosiaalinen yhteisö asettavat suuria vaatimuksia lapsen sopeutumiselle ja sosiaalisille kyvyille (Cole & Cole 2001, 468, 503). Nykyään esikoulu antaa eväitä lapsen reppuun jo vuotta ennen varsinaista kouluikää ja loiventaa samalla matkaa kohti oikeaa koululaisuutta. Kuitenkin vaatimukset niin koulussa kuin esikoulussakin voivat poiketa siitä, mihin lapsi on kotiympäristössään tottunut. Kulloisessakin kontekstissa suotuisalla tavalla toimiminen edellyttää siis sitä, että lapsi tunnistaa siinä vallitsevat käyttäytymismuodot ja -säännöt ja on valmis toimimaan niiden mukaan (ks. Levine & Havighurst 1989,160).

Yksilön kasvaessa ja kehittyessä hänelle muodostuu käsitys omasta itsestään: minkälainen olen, miten olen erilainen kuin muut, mihin kykenen, mitä arvostan ja pidän tärkeänä tai mitä haluan tulevaisuudelta. Tämä identiteettikäsitys rakentuu ensisijaisesti kontakteista muihin ihmisiin siinä sosiaalisessa ympäristössä, jossa yksilö elää. Juuri nämä sosiaaliset suhteet määrittävät ja muokkaavat hänen kehitystään. (Berger & Luckmann 1995, 147, 195–197; Erikson 1968, 122.) Koulunsa aloittavan lapsen identiteetti on vasta kehittymässä, sillä irrottautumisvaihe omista vanhemmista tapahtuu ensimmäisiä kertoja joko oppivelvollisuuden alkaessa

tai osalla lapsista jo päivähoitoon mentäessä. Omaksi yksilökseen kasvaminen alkaa pikkuhiljaa.

Havighurstin (1948/1982) elämänkaariteoria ja Eriksonin vaiheteoria (1950/1982, 1963) kuvaavat kasvua ja kehitystä sosiaalisessa kontekstissa, jonka yhteiskunta luo ja jonka muodostavat perhe, koulu, toveripiiri ja muu sosiaalinen ympäristö (vrt. myös Bronfenbrenner 1979). Kehitystehtävä-käsite selittää tätä kasvua, jossa iän myötä muuttuva ympäristö vaatii sopeutumista asetettuihin sosiaalisiin vaatimuksiin ja odotuksiin. Se kuvaa myös taitoja ja kykyjä, jotka yksilö omaksuu lisätessään ympäristönsä hallintaa. Erikson (1963, 1982) kuvaa kehitystä erilaisina peräkkäisinä kriiseinä, jotka tulisi ratkaista tietyssä iässä. Kriisin onnistunut ratkaiseminen tuottaa tulevan elämän perusvoimaksi uuden psyykkisen voiman tai itseä koskevan pystyvyyden ja pätevyyden tunteen, jonka avulla yksilö voi kohdata ympäristön taholta tulevat uudet sopeutumisvaatimukset. Tämän kohtaamisen luonne ja lopputulos muovaavat kehityksen suuntaa, persoonallisuuden rakennetta ja yksilön käsitystä itsestään. Fyysinen kypsyminen, ympäristön paineet ja odotukset sekä yksilön pyrkimykset ja arvot aiheuttavat kehitystehtäviä ja kriisejä. Kehitys ja muutos ovat näin ajateltuna sisäisen kypsymisprosessin lisäksi sopeutumista ympäristöstä tuleviin paineisiin. (Cole & Cole 2001, 399; Baldwin 1980, 86; Erikson 1994, 56–57; Havighurst 1982, 5–6, 38–39; Nurmi & Salmela-Aro 2001, 86–90; Pulkkinen 1996, 17.)

Ympäristön odotukset ovat ikäsidonnaisia ja ne muuttuvat yksilön varttuessa. Ihmisen on suoriuduttava sarjasta kehitystehtäviä ja kriisejä, joiden ratkaisemisesta jää persoonallisuuteen jälkiä, kuten pysyviä tapoja toimia ja kokea asioita. Myös suhtautuminen itseen ja muihin ihmisiin muotoutuu niiden myötä. (Baldwin 1980, 86.) Kouluiässä merkittäviksi kehitystehtäviksi nousevat mm. tovereiden kanssa toimeen tuleminen ja itsenäisyyden kehittyminen (Cole & Cole 2001, 469–470, 499; Pulkkinen 1996, 17; Rautava 2001, 145). Koulukypsyyden yksi tärkeimmistä mittareista onkin kyky irrottautua kotoa ja omista vanhemmista, mihin tarvitaan myös vanhempien valmiutta luottaa lapseen (Cole & Cole 2001, 499). Suora seuraus koululaistumisesta nähdään myös lapseen kohdistuvissa odotuksissa ja haasteissa, jotka lisääntyvät, kun lapselle annettu vastuu omien asioiden huolehtimisesta kasvaa.

Eriksonin (1963, 1982) mukaan elämä on jatkuvaa persoonallisuuden kehitystä, joka jäsentyy kahdeksaan toisiaan seuraavaan vaiheeseen. Kouluiässä olevan lapsen kehityskriisissä kamppailevat pystyvyyden ja alemmuudentunteet. Epäonnistumiset vertaisryhmään nähden voivat johtaa kokemuksiin omasta kyvyttömyydestä ja tehdä hallaa itseluottamukselle. Kun onnistumisen elämykset ovat vallitsevampia, neljännen kehitysvaiheen haaste tuottaa elämän perusvoimaksi pystyvyyden ja pätevyyden elämyksen; vaikeissakin tilanteissa yksilö uskoo onnistuvansa, jos vain yrittää riittävästi. Jokaisen vaiheen kehitys on yhteydessä tulevaan, eli kunkin vaiheen aikaisempi kehityshistoria suuntaa uutta kehitystä. Vaikka persoonallisuuteen jää melko pysyviä jälkiä sen mukaan, miten kehitysvaiheista on selvitty, kehityksen lopputulos ei kuitenkaan missään vaiheessa ole täysin ennalta määrätty. Yksilö voi työstää kaikissa vaiheissa myös edellisten vaiheiden prosesseja, joten persoonallisuuden muutos on aina mahdollinen. Näin ajateltuna kukin vaihe sisältää myös uuden mahdollisuuden korjata aiempia epäonnistumisia ja virheitä. (Cole & Cole 2001, 399; Erikson 1994, 56–57; Kari 1996, 79.)

Kun oma vanhempi on luokan edessä jo heti lapsen aloittaessa koulutaivaltaan, koulunaloitus saattaa helpottua, mutta mitä se merkitsee jatkossa? Herää kysymys, estetäänkö vanhempi-opettaja -suhteen sekoittumisella oman lapsen itsenäistymistaipaleen ensiaskeleet. Entä miten on myöhemmin? Alkaako oman identiteetin muodostuminen vertaisiin nähden jälkijunassa, ja vaatiiko omasta vanhemmasta irrottautuminen kehitystehtävän normaalin ajankohdan jälkeen "rajumpaa otetta"?

2.3 Ystävien merkitys kasvaa

Ihminen on sosiaalinen olento, joten on luonnollista, että hakeudumme vertaistemme seuraan. Koulussa sosiaalinen yhteisö on jo valmiiksi luotu, sillä heti ensimmäisestä päivästä lähtien lapsi on osa suurempaa kokonaisuutta, koululuokkaa. Koulunkäynnin alkaminen merkitseekin ystäväpiirin laajenemista ja monipuolistumista sekä uusien koulutovereiden myötä sosiaalisten kontaktien lisääntymistä (Koppinen & Koppinen 1988, 75; Laine 1997, 173; Schmuck &

Schmuck 2001, 25). Oman paikan löytyminen kouluyhteisöstä edellyttää sopeutumista uuteen ryhmään ja yksi sitä edesauttava tekijä ovat muut koululaiset. Oma luokka, johon lapsi tuntee kuuluvansa, antaa oppilaalle sosiaalista perusturvallisuuden tunnetta ja oikeuden olla oppilas muiden joukossa (Kari 1990, 59; 1996, 62). Sopeutuminen uusiin luokkatovereihin ja opettajiin on merkityksellistä senkin vuoksi, että ne muodostavat nyt lapsen ympärille uuden yhteisön, eräänlaisen perheen.

Ikätoverit tulevat kouluiässä lapselle yhä tärkeämmiksi, sillä lapsen irrottautuessa yhä enemmän vanhemmistaan ja kodistaan hän hakee turvaa vertaisistaan (ks. Koski 1992, 53; Schmuck & Schmuck 2001, 27; Sinkkonen 1992, 64). Läheinen ystävä alkaa vähitellen korvata aiemmin vanhemmilta saatua emotionaalista tukea, ja jo koulukäynnin alkuvuosina hänet saatetaan kokea lähes yhtä tärkeäksi kuin vanhemmat (ks. Laine 2002, 13–15; 1997, 178, 183; 1989, 2, 7). Sosiaalinen kehittyminen ja itsenäistyminen tapahtuu parhaiten samanikäisten parissa. Heidän avullaan lapsi harjoittaa vuorovaikutustaitojaan, saa vertailukohtia ja itsensä testausmahdollisuuksia sekä hakee omaa paikkaansa ystäväpiiristään. On tärkeää, että lapsi voi samaistua ikätovereihinsa ja voi samalla tuntea kuuluvansa ystäviensä joukkoon. (Aho 1996, 28; Mussen 1979, 135; Pulkkinen 2002a, 232; Salmivalli 1998, 13.) Lapsi rakentaa käsitystä itsestään kaiken näkemänsä ja kuulemansa perusteella, joten koulu laajentaa lapsen kokemusmaailmaa voimakkaasti. Koulussa lapsesta tulee oppilas, ja hän saa niin opettajalta kuin koulutovereiltakin paljon palautetta suoraan ja välillisesti siitä, millainen hän on. (Aho 1996, 28; Huttunen 1989, 51–52; Koppinen & Koppinen 1988, 73.)

Koulunsa aloittavalla uuteen ryhmään sopeutuminen ja oman paikkansa löytäminen vie aikaa. Lapsi huomaa vähitellen, miten hän tulee joidenkin oppilaiden kanssa paremmin toimeen kuin toisten, ja ajan myötä luokkatovereiden välille syntyykin erilaisia suhteita. Ala-asteikäisille on tyypillistä ystävystyä samaa sukupuolta olevan ikätoverin kanssa ja jos mahdollista myös löytää itselleen paras toveri (Kankaanranta & Linnakylä 1993, 32; Rautava 2001, 145). Hänen kanssaan vietetään paljon aikaa: jaetaan niin ilot, surut kuin salaisuudetkin. Luottamuksesta tulee suhteen kantava voima. Ikävuosien lisääntyessä koululaisten ystävyyssuhteet muodostuvat pysyvämmiksi ja niiden merkitys korostuu yhteistyötaitojen ja

vuorovaikutuksellisen herkkyyden kehityksessä (Kankaanranta & Linnakylä 1993, 11, 17).

Psyykkisessä normaalikehityksessä koulun alkuvuodet ovat tärkeitä erityisesti itsetunnon kasvun kannalta, sillä hyväksytyksi tulemisen kokemukset vahvistavat myönteistä minäkuvaa (Arajärvi 1992, 22). Hyväksytyksi tuleminen onkin lapselle polttavan tärkeää, sillä se antaa tunteen siitä, että kelpaa sellaisena kuin on (Husso 2000, 157; Salmivalli 1998, 13; Turunen 1996, 80). On tyypillistä, että lapsi vertailee itseään toisiin ja arvioi, millä tavalla hän on erilainen kuin muut (Salmivalli 1998, 13). Koska identiteetin luomisen ja itsetunnon herkin ja tärkein aika on juuri peruskoulun ala-asteikä, toveripiiristä ulkopuolelle jääminen tekee lapseen omat jälkensä (Aho 1996, 28; Salmivalli 1998, 12–13). Tätä kokemusta lapsi saattaa kantaa mukanaan vielä vuosia myöhemminkin (Rautava 2001, 145). Kärjistetyin tilanne on silloin, jos lapsi joutuu kiusatuksi. Hänessä on jotain, mistä joku tai jotkin oppilaat eivät pidä (ks. esim. Olweus 1992; Salmivalli 1998, 2003). Tuo jokin saattaa olla ulkoisessa olemuksessa, käytöksessä tai mahdollisesti myös siinä, että lapsen äiti tai isä on opettaja.

Opettajan lapselle suurin muutos koulun alkaessa on se, että hän saa ympärilleen uuden ryhmän, luokallisen koulutovereita. Itsensä vertaaminen muihin alkaa sillä hetkellä, kun lapsi astuu luokkahuoneen ovesta sisään. Se, miten opettajan lapsi löytää oman paikkansa, roolinsa ja luokkatoverinsa on hyvin yksilöllistä. Hän tuo luokkaan tullessaan mukanaan myös yhden uuden tekijän: omat perhesuhteet. Toki niin tekevät muutkin oppilaat, mutta heidän perhesuhteensa näkyvät luokassa vain epäsuorasti. Opettajan lapsen sopeutuminen luokkaan on täten hyvin pitkälti myös muista oppilaista ja omasta opettajavanhemmasta kiinni. Miten muut kokevat tilanteen ja miten se heijastuu heidän käytökseensä? Koska koululuokka on nimenomaan se paikka, joka tarjoaa puitteet ystävyyssuhteiden solmimiseen, on mielenkiintoista selvittää, miten opettajan lapsi sulautuu luokkaan.

3 OPETTAJAN ROOLI KOULULAISEN ELÄMÄSSÄ

Opettaja tulee koulunsa aloittavan lapsen elämään vanhempien rinnalle uudeksi ja tärkeäksi aikuiseksi. Tällä luokan kaitsijalla on kannettavanaan monta eri roolia, sillä hänestä tulee oppilaiden samaistumisen kohde, turvallisuuden tunteen takaaja, varavanhempi ja ainakin aluksi kaikkitietävä auktoriteetti. Karin (1996, 59, 166) ja Tirrin (1999, 27) mukaan koulun yhteiskunnallista ja eettistä tehtävää hoitaessaan opettaja joutuu olemaan useille lapsille ensisijaisesti aikuisen malli ja kasvattaja (vrt. Laine 2000, 51). Vasta tämän jälkeen hänellä on edellytykset toimia menestyksellisesti oppimisen ohjaajana, taitojen opettajana ja arvioijana (Kari 1996, 49–51). Opettajan merkitys näkyy myös siinä, miten koululaiset kilpailevat hänen suosiostaan ja ovat toisilleen siitä kateellisia. Erityisesti opettajan lapset saattavat olla mustasukkaisia oman vanhempansa huomiosta. Muut luokan oppilaat saavat varmasti osakseen yhtä paljon huomiota, jos eivät enemmänkin. (Vuorinen 1998, 190, 198.)

3.1 Ensimmäinen opettaja -vanhemmista irrottautuminen

Kouluun siirtyessään lapsi opettelee riippumattomuutta omista vanhemmistaan, joten erityisesti ensimmäisen opettajan merkitys korostuu (Ijäs 1984, 24; Taffel & Blau 1995, 62). Hänen tehtävänään on aluksi toimia tavallaan kuin varavanhempana, johon lapsi voi koulupäivien aikana turvautua. Lapselle opettaja voi olla tärkeällä tavalla aikuinen, esimerkki ja peili, johon katsomalla voi ymmärtää itseään ja kasvaa eteenpäin (Lindqvist 1998, 20–21). Usein ensiluokkalainen jopa ihailee ja rakastaa opettajaansa yli kaiken. Hän myös tuntee olonsa turvalliseksi, kun opettaja on lähellä ja mikä tärkeintä: häneen voi aina luottaa. Opettaja vaikuttaa lapseen hyvin voimakkaasti, ja tämän takia hänen persoonansa saattaa ikään kuin "leijailla" näkymättömänä myös perheen arjessa. (ks. Tirri 1999, 56.)

Vaikka lapsi tarvitsee koulun alkuvaiheessa turvallisuustankkausta opettajaltaan ja yhteisyyden kokemuksia luokkayhteisössään, hänen erillisyytensä ja yksilöllisyytensä tulisi huomioida (Koppinen & Koppinen 1988, 74). Mitä tapahtuu, kun ensimmäinen opettaja onkin oma äiti tai isä? Pystyykö opettajan lapsi löytämään oman yksilöllisyytensä ollessaan harvoin erossa omasta vanhemmastaan? Miten käy esimerkiksi lapsen yksilöllistymisprosessille, kun omista vanhemmista ei

irrottaudutakaan? Entä miten toimii ympäristö? Hidastaako sekin omalta osaltaan lapsen yksilöllistymisprosessia liittäen lapsen aina osaksi vanhempaansa?

Ensimmäinen opettaja on lapselle uusi auktoriteetti. Aluksi lapsi saattaa suhtautua opettajaan, samoin kuin kotona tai päiväkodissa olevaan auktoriteettiin, luottavaisesti, peläten tai estottomasti. Vähitellen opettaja saa oman roolinsa, josta lapsi samaistaa ja sisäistää itselleen myönteisiä ja kielteisiä ominaisuuksia. Lapsen suhde ensimmäiseen opettajaan on todella tärkeä ja siitä voi muodostua vanhempisuhteen jälkeen tärkein koululaiselle. Suhde opettajaan suuntaa lapsen motivaatiota koulunkäyntiin ja kasvuun kohti aikuisuutta. (Ks. esim. Cole & Cole 2001, 504; Kankaanranta & Linnakylä 1993, 20.)

3.2 Kasvatusvastuun kantaja

Opettaja on avainasemassa lapsen tarpeiden tunnistamisessa. Kari (1996, 61) on eritellyt seitsemän jokaisella yksilöllä esiintyvää tarvetta Skieraan (1986) viitaten. Seuraavaksi esittelen niistä neljä opettajan lapsen kannalta keskeisintä.

1. Emotionaalisen perusturvallisuuden tarve täyttyy, kun lapsi hyväksytään ja häntä rakastetaan sellaisena kuin on. Näin hän kykenee itsekin myöhemmin hyväksymään muut ihmiset sellaisina kuin he ovat. Koulussa oppilaille sosiaalista perusturvallisuudentunnetta antaa mm. oma luokka, johon hän voi tuntea kuuluvansa. Hellström (2004) nostaa esiin lapsen parhaaksi kasvuympäristöksi kodin lisäksi juuri luokan, jossa on selkeät rajat (odotukset), niiden sisällä reviiri (tilaa omille valinnoille) ja ennen muuta rakkautta (aikaa ja huomioita) (Hellström 2004, 3). Myös opettajan lapsi saa ympärilleen oman luokan. Hyväksytäänkö hänet yhdeksi luokkayhteisön jäseneksi omana itsenään, tavallisena oppilaana kuten muut vai joutuuko hän kantamaan aina mukanaan "opettajan lapsen leimaa"? Onko oma luokka silloin mahdollisesti kehitystä edistävä vai hidastava tekijä?

2. Kiitoksen ja tunnustuksen tarve tulee selvästi esiin varsinkin nuorimmilla oppilailla. He tavoittelevat aina opettajan tunnustusta ja kiitosta, mikä kannustaa heitä entistä parempiin suorituksiin. Kun ammattitaitoinen opettaja löytää jokaisesta lapsesta kiitoksen ja tunnustuksen aihetta, hän lisää samalla myös lapsen itseluottamusta. Saako opettajan lapsi riittävästi kannustusta ja kiitosta omista

suorituksistaan, kun opettajana on oma vanhempi? Miten itseluottamusta voi lisätä, jos opettajan aika ei riitä omalle lapselle? Voiko opettajan lapsi tällöin saada kannustavaa palautetta esimerkiksi pelkkien arvosanojen muodossa?
3. Tarve alkuunpanemiseen ja vapauteen joutuu törmäyskurssille koulussa, jonka olosuhteisiin liittyy monia, usein opettajan asettamia, rajoituksia. Jokaista lasta tulisi tukea löytämään oma paikkansa tässä yhteisössä, oli hän sitten oma tai ei. Jo sillä, että lapsi oppii huomaamaan omilla tekemisillään ja luovuudellaan olevan merkitystä myös toisille, on oma vapauttava merkityksensä. Koskevatko samat rajoitukset myös opettajan lasta, vai joutuuko hän esimerkiksi kohtaamaan tiukemmat säännöt?
4. Tarve vastuuseen itsestä ja muista tulee esiin, kun lapsella on tarve olla jotain merkittävää. Tätä pätemisen tarvetta opettaja voi tyydyttää tarjoamalla hänelle esimerkiksi erilaisia luottamustehtäviä luokassa. Miten helposti opettajavanhempi sitten uskaltaa antaa omalle lapselleen luottamustehtäviä? Onko hän herkempi ja tarkempi toimissaan välttyäkseen suosimissyytteiltä? (Kari 1996, 61–63, 1990, 58–60.)

Erikson (1950/1982, 1963) nostaa kehitysteoriassaan esiin myös kannustuksen ja kiitoksen merkityksen lapsen kehitykselle. Se, saako lapsi riittävästi rakentavaa palautetta toiminnastaan, luo pohjan oman pystyvyyden ja erinomaisuuden rakentumiselle (ks. Handsford 1988, 178). Lapselle tärkeät henkilöt, kuten vanhemmat, opettajat ja toverit, rakentavat palautteellaan lapsen käsitystä itsestään, joka puolestaan vaikuttaa myös hänen suhtautumiseensa muihin (Korpinen 1990, 15; Laine 1989, 18). Koska lapsen elämän esikuvina ja malleina toimivat tärkeät aikuiset, myös opettajalla on suuri vaikutus lapsen persoonallisuuden muodostumiseen. Tässä tullaankin opettajan lapsen kannalta kriittiseen vaiheeseen, sillä voidaan kysyä, saavatko opettajan lapset omalta vanhemmaltaan luokkatilanteessa yhtä paljon palautetta, tukea ja kannustusta kuin muut oppilaat.

Opettajan merkitys luokan ilmapiirin luomisessa on keskeinen (Kari 1985, 61; 1990, 72; 1996, 71). Hän on avainasemassa myös toverisuhteisiin liittyvien piirteiden ja ongelmien havaitsemisessa. Ilman tätä herkkyyttä ei oppilaiden sosiaalista käyttäytymistä voi ohjata. (Laine 1989, 3.) Opettajalla on mahdollisuus monin tavoin vaikuttaa siihen, minkälaiseksi kouluyhteisö ja sosiaalinen kanssakäyminen muodostuvat. Hän voi yrittää säädellä luokan ilmapiiriä niin, että oppilaat oppivat

ottamaan jokaisen huomioon ja ettei ketään jätetä toveripiirin ulkopuolelle. (Laine 1997, 180, 195, 206, 223.) Opettajan omat asenteet ja käyttäytyminen vaikuttavat myös siihen, kuinka yleistä kiusaaminen on (Aho 1997, 245). Lasten ei ole helppoa kertoa aikuisille kiusaamisesta, sillä sitä pidetään yleensä kanteluna ja siitä seuraa toisten kosto (Aho 1997, 242).

Miten oma lapsi koululuokassa muuttaa opettajan havainnointiherkkyyttä ja mahdollista asioihin puuttumista? Voiko, pystyykö vai haluaakokaan opettaja muuttaa oman lapsensa asemaa luokassa edullisemmaksi -tai oppilaan kannalta katsottuna joissain tapauksissa edes siedettäväksi? Oma lapsi luokassa saattaa kärsiä, vaikka Laine (1997, 198) muistuttaa, että opettaja itse voi monin tavoin helpottaa oppilaan mahdollista yksinäisyyttä ja auttaa häntä tulemaan toimeen yksinäisyytensä kanssa.

3.3 Auktoriteetti kulttuuriperinnön vaalijana

Ala-asteikäisellä suhteet tovereihin ja opettajiin ovat tärkeitä. Kaverit voivat olla tärkeitä vaikuttajia ja opettaja suuren ihailun kohde, jonka mielipiteet ovat tärkeämpiä ja "oikeampia" kuin omien vanhempien (Aho 1996, 28; Huttunen 1989, 51–52; Rautava 2001, 145). Kaikkonen (1999, 88) huomauttaa, että nykypäivänä oppilas etsii opettajastaan aikuista, joka voi muuten olla vaikeasti tavoitettavissa. Oppilaat arvostavat opettajaa, joka on puolueeton, aito, huumorintajuinen ja oppilaansa vakavasti ottava – siis normaali ihminen hyvine ja huonoine puolineen ja päivineen, joka on koko persoonallaan läsnä (Kaikkonen 1999, 88). Yksi opettajan työn kantavimmista voimista on oppilaiden kehitysvaiheesta johtuvien vaatimusten huomioon ottaminen opetuksessa. Kari (1985, 3) on sitä mieltä, että opettajan merkitys vaihtelee oppilaan eri kehitysvaiheissa. On tosin löydettävissä joitain koko peruskoulun ajan pysyviä kasvatustehtäviä, joista esimerkkinä oppilaiden itsenäisyyden tukeminen (Välijärvi 1999, 102).

Opettaja on kouluyhteisön kulttuuriperinnön vaalija, sillä hän toimii sosiaalisen renkaan osana, jolla on omat perinteensä ja selviönsä. Hän vastaa siitä, että yhteisössä sitoudutaan yhteisiin arvoihin, uskomuksiin ja toimintatapoihin. (Heikkinen, Moilanen & Räihä 1999a, 7–8; Kari 1990, 107.) Opettajat auttavat

oppilaitaan sopeutumaan yhteiskunnan jäseniksi, joten heillä on tärkeä merkitys oppilaiden sosiaalistamisessa. Tähtisen (1992, 5) mukaan vain tämän sosiaalistumisen kautta lapsi integroituu yhteisöönsä. Kari (1996, 74) nostaa opettajan vastuualueista esiin myös oppilaiden sosioaffektiivisten tavoitteiden ja positiivisen norminmuodostuksen saavuttamisen. Niihin päästään hänen mukaansa luokkailmapiirin myönteisyyden, oppimistulosten ja oppilaskeskeisyyden korostamisella. (Kari 1996, 49, 74; 1990, 11.) Kun opettaja kiinnittää opetuksessaan huomiota myös sosiaalisten tavoitteiden toteutumiseen, samalla kehittyy oppilaiden minäkäsitys. Miten opettaja onnistuu luomaan luokkaan myönteisen ilmapiirin, jos oppilasjoukossa on yksi tai useampikin oma lapsi?

Kouluyhteisössä luokan auktoriteettiasema on opettajalla, joka säätelee luokassa tapahtuvaa toimintaa sovittujen sääntöjen ja rajoitusten puitteissa. Opetussuunnitelman ja koulun omien linjausten tulisi käydä käsi kädessä käytännön kanssa. Oppilaat sopeutuvat suhteellisen nopeasti alamaisen rooliin, johon kuuluvat ohjeiden ja määräysten vastaanotto muodollisessa esimiesasemassa olevalta henkilöltä ja määräysten totteleminen, tottuminen keskeytyksiin ja odottamiseen sekä sopeutuminen jatkuvaan kontrolliin ja vertailuun (ks. Kankaanranta & Linnakylä 1993, 19; vrt. Laine 2000, 51, 155–156). Niin kuin muillakin organisaatioilla, myös kouluilla on oma kulttuurinsa, omat tapansa ja perinteensä. Koulukulttuuriin kuuluvat yhteisön arvot, uskomukset, käsitykset, myytit, odotukset, normit, roolit sekä erilaiset seremoniat ja rituaalit, jotka sekä tiedostettuina että tiedostamattomina ohjailevat sekä säätelevät koulun toimintaa. Työyhteisön vanhat ja uudet jäsenet sosiaalistuvat koulun kulttuuriin ja toimivat sen mukaisesti. Heidän käsityksensä oppimisesta, oppilaan ja opettajan roolista, kouluyhteisön jäsenten yhteistyöstä, päätösten teosta ja johtamisesta yhdenmukaistuvat ajan kanssa. (Husu 2002, 129–131; Laine 2000, 60–61, 158–160.) Miten tapahtuu opettajan lasten sopeutuminen kouluyhteisöön? Liitetäänkö auktoriteettiasemassa olevaan opettajaan toisenlaisia odotuksia kuin kotioloissa esiintyvään vanhempaan? Entä millaisia odotuksia ja rooleja itse lapsi kohtaa?

Colen ja Colen (2001, 374) mukaan lapsi omaksuu kasvatuksen avulla yhteisönsä käytännöt, arvot, tiedot ja odotukset. Kouluyhteisössä opettajan perhe on näkyvästi esillä, joten titteleiden myötä heihin kohdistuvat odotukset poikkeavat

muista kouluyhteisön jäsenistä. Opettajan lapseksi tiedostamatta kasvetaan, mutta siihen vanhemmat myös tietoisesti omaa lastaan kasvattavat. Opettajavanhemmat helpottavat lapsensa sopeutumista ympäristöön mukauttaessaan lasta muiden odotuksiin ja yrittäessään ylläpitää hänen yksilöllisyyttään (Kettunen, Krats & Kinnunen 1996, 79). On lopulta lapsen herkkyydestä ja persoonallisuuden peruspiirteistä kiinni, miten hän selviytyy koulun paineista (Kankaanranta & Linnakylä 1993, 32).

Karin (1985) mukaan pessimistisimmät tutkijat ovat tulleet siihen tulokseen, että opettajan vaikutus kaikkeen siihen, mitä oppilaan kehityksessä tapahtuu, on korkeintaan muutaman prosentin luokkaa. Niin monet muut opettajaa voimakkaammat tekijät ovat vaikuttamassa oppilaan kehitykseen. (Kari 1985, 93; ks. myös Kansanen 2002, 12.) Näin ajateltunahan opettaja voisi siis olla kuka kadunmies tahansa, eikä oman vanhemman olo opettajana tekisi tuloksiin sen suurempaa poikkeamaa. Onneksi optimismiakin löytyy, sillä opettajalle on annettu monia tärkeitä rooleja kasvatus- ja opetustavoitteiden toteutumisen hyväksi: toiminnan organisoija, järjestyksen luoja ja ylläpitäjä niin kauan kunnes ohjattavien oma vastuu ja itseohjautuvuus ovat riittävästi kehittyneet. Ja lisäksi kouluoppimisen kannalta tehtävänä on ennen kaikkea opiskeltavan aineksen looginen järjestäminen, toimivasta vuoropuhelusta huolehtiminen ja todellisen kontaktin luominen oppilaan ajatusmaailman ja aikuisen ajatus- ja käsitemaailman välille. (ks. esim. Laine 2000, 44, 50–52; Tirri 1999, 36;).

4 LAPSI KOULULUOKASSA

4.1 Koululuokka ryhmänä

Ihminen viettää suurimman osan ajastaan erilaisissa ryhmissä, joten niistä tulee luonnollinen osa arkipäivää. Ryhmät vaikuttavat yksilön kehitykseen, persoonaan ja päätöksiin, mutta samalla yksilö myös hyödyntää ryhmiä omissa pyrkimyksissään.

Elämänsä aikana ihminen saa ryhmäkokemuksia mm. perheestä, leikkitovereista, koululuokasta ja työelämästä. (Niemistö 2002, 10–16.) Ryhmä määritellään ihmisjoukoksi, jolla on jokin yhteinen tavoite tai päämäärä ja jonka jäsenet ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja myös tietävät kuuluvansa tähän ryhmään (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 18; Jauhiainen & Eskola 1994, 12; Laine 1997, 203). Niemistön (2002, 16) listassa yleisiä tunnusmerkkejä ovat puolestaan mm. tietty koko, tarkoitus, säännöt, vuorovaikutus, työnjako, roolit sekä johtajuus. Schutz (1958, 16) päätyy siihen, että ryhmän kautta yksilö tyydyttää ihmisenä olemiseen kuuluvia luontaisia tarpeitaan. Ryhmän avulla yksilö myös kasvaa ihmisenä ja kuten Jauhiaisen ja Eskolan (1994, 16) mukaan "ryhmä on yksilölle itsetuntemuksen lisäämisen eli reflektion väline". Sosiaalinen kanssakäyminen on yksilön tapa tyydyttää luontaisia tarpeitaan, oppia itsestään uutta ja tiedostaa omia käyttäytymis- ja reagointitapojaan.

Koululuokka muodostaa yhden lapsen kasvun kannalta merkittävimmistä ryhmistä. Luokka on yleensä koulun muodostama kokonaisuus, jonka funktio on koulun sekä yhteiskunnan asettama. Se täyttää mm. kaikki Niemistön (2002, 16) ryhmälle asettamista ehdoista, jolloin oppilaiden yhteisenä tavoitteena on opetussuunnitelman mukainen oppiminen. Perheympäristöön verrattuna merkittävin ero on se, että koulussa lapsia kohdellaan yksilön sijasta ryhmänä (Levine & Havighurst 1989, 160). Forsius (1992, 43) kirjoittaakin osuvasti, miten koululuokka on värikäs, monen yksilöllisen oppilaan yhteisö, missä kunkin olisi pystyttävä suhtautumaan oikealla tavalla jokaiseen muuhun ja sulautumaan itse luokan me-henkeen. Szczepanski (1980, 219–220) korostaa juuri ryhmän syntymiseen tarvittavaa me-tietoisuutta. Lapsilla tämä ilmenee haluna kuulua johonkin ryhmään ja he tuntevat jo voimakkaasti me-henkisyyttä erottaen omat luokkalaiset muista (ks. Kankaanranta & Linnakylä 1993, 17–18). Onnistunut sopeutuminen luokkaan kasvattaakin lapsen henkilökohtaisia voimavaroja ja näin hän siirtyy sujuvasti vanhempien kontrollista ikäistensä yhteisöön (Koppinen & Koppinen 1988, 108).

Koululuokkia tarkasteltaessa tulisi muistaa, että jokainen luokka on oma sosiaalinen järjestelmänsä sisäisine sääntöineen (Handsford 1988, 167). Ryhmä voi näin olla turvan lisäksi myös uhka (mm. Bion 1979, 51). Yksilö joutuu luopumaan osasta omia tarpeitaan ja arvailemaan toisten ihmisten välisiä suhteita sekä niiden

vaikutusta itseensä. Koululuokkaan astuessaan lapsi joutuu myös arvioinnin ja vertailujen kohteeksi tavalla, joka saattaa olla hyvinkin raakaa ja vaikuttaa hänen loppuelämäänsä (Antikainen 1998, 120). Kolikon kääntöpuolella ovat psyykkiset palkinnot, joita ryhmän jäsenyydestä voi saada (Bion 1979, 43). Tämä tapahtuu Bionin (1979, 43) mukaan silloin, kun yksilö kokee saavansa ryhmään liittymisen seurauksena henkistä tyydytystä esimerkiksi ihmissuhteissa.

4.2 Oppilaiden väliset suhteet

Sosiaalisen rakenteen muodostuminen on luonnollinen ilmiö jokaisessa ryhmässä, niin koululuokassakin (Laine 1997, 222). Vuorovaikutuksessa muiden kanssa lapsi joutuu ottamaan huomioon muut yksilöt, joihin liitetään vähitellen tiettyjä odotuksia, mielikuvia ja velvollisuuksia. Näiden pohjalta ryhmään syntyy hierarkinen arvojärjestys, jossa jokaisella jäsenellä on tietynlainen rooli ja asema. (Aho 1997, 227.) Luokassa ja koulussa lapsi joutuu etsimään itselleen paikan: nokkimisjärjestys muodostuu jo varhain eikä voi olla vaikuttamatta esimerkiksi lapsen itsetuntoon. Ryhmässä vallitsevat stereotypiat ja ennakkoluulot vaikuttavat Hymelin, Wagnerin ja Butlerin (1990, 175) mukaan arviointeihin uudesta lapsesta ja ovat ratkaiseva tekijä hänelle ryhmässä muodostuvaan toverisuosioon. Opettajan lapsen toveripiirin muodostaminen vaatii siis usein melkoisia ponnistuksia, jos muut ovat asettaneet hänelle jo tiettyjä etukäteisodotuksia ja roolitoiveita. Pulkkisen tutkimus (1996) tuo tilanteeseen valoa, sillä hänen mukaansa lapsi pystyy myös itse vaikuttamaan siihen, miten muut häneen suhtautuvat. Hän voi etsiä vaikutteita ainakin vapaa-ajan toveripiiristä ja harrastuksista (Pulkkinen 1996, 37). Kun lapsen sosiaalinen asema ja maine ovat ryhmässä vakiintuneet, ne värittävät havaintoja ja arviointeja, joita muut jatkossa tekevät hänen käyttäytymisestään (Ks. Laine 2002, 14; Salmivalli 1998, 21).

Muut lapset eivät luo mielellään kontakteja lapseen, jonka kokevat poikkeavaksi tai vaikkapa kiusatuksi (Olweus 1992, 32–34; Salmivalli 2003, 19). Lisäksi poikkeavat kotiolot voivat aiheuttaa jännitystä ja pelkoa koulun sosiaalisissa suhteissa. Opettajan lapsella tämä tulee voimakkaasti esiin. Kun lapsi tulee uuteen ryhmään, hänen ensisijainen tavoitteensa on saada itselleen tovereita. Tässä onnistuakseen lapsi tarvitsee kokemusta sosiaalisista suhteista, joiden perusmallit

hän on oppinut jo perheen vuorovaikutuksessa (Mussen 1979, 87). Opettajan lapsella on ainakin muutama muista oppilaista erottava tekijä: oma vanhempi luokassa, monia rooliodotuksia ja mahdollisia rooliristiriitoja. Sosiaalisissa suhteissa menestyminen vaikuttaa niin lapsen itsetuntoon kuin luokassa viihtymiseen ja koulumenestykseenkin (vrt. esim. Kari 1996, 65; Olkinuora & Mattila 2001, 18; Salmivalli 1998, 17).

Useimmilla ihmisillä on kaipuu inhimilliseen kiintymyksen ja läheiseen ystävyyteen. Lapsen elämässä ystävyyssuhteilla on monia tärkeitä tehtäviä. Ystävyys tarjoaa hyväksytyksi tulemisen, yhteenkuulumisen ja toveruuden tunteita antaen sekä tukea että varmuutta lapselle. Näin ollen sillä on huomattava emotionaalinen funktio. (Laine 2002, 15; 1997, 163, 178–181; 1989, 1–7.) Parhaimmillaan ystävät vahvistavat toistensa itsetuntemusta ja itsetuntoa sekä tukevat henkistä kasvua ja identiteetin rakentumista (Kari 1985, 12; Laine 1997, 178). Toverisuhteilla on myös erittäin tärkeä tehtävä lapsen sosiaalisten taitojen kehittäjänä (Kari 1985, 12; Laine 1989, 2).

Laineen (1997, 163; 1989, 2) tutkimuksista nousee esiin se, miten hyvien ystävien ja tovereiden muodostamassa sosiaalisessa verkostossa lapsi voi tehdä sosiaalisia vertailuja, kokea ryhmään kuulumista, toisen hyväksyntää ja ymmärtämystä sekä saada virikkeitä ja ajanvietettä. Lapsen sosiaalinen minäkäsitys kehittyykin vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa, sillä ystävät toimivat ikään kuin standardeina, joihin omaa itseä peilataan (Laine 1997, 178; 1989, 1–2; Pulkkinen 2002b, 14). Ilman ystävyyssuhteiden tuomia kokemuksia lapsen on vaikea oppia solmimaan ja pitämään yllä läheisiä sosiaalisia suhteita vertaisiinsa (Laine 1997, 179). Sosiaaliseen kasvuun auttaakin parhaiten se, että lapsen on ollut mahdollisuus toimia ryhmässä (Kankaanranta & Linnakylä 1993, 11).

Oppilaiden sosiaalinen asema luokassa antaa oppilaille erilaiset mahdollisuudet osallistua interaktioon ja roolien ottamiseen (Aho 1997, 139). Yleensä osa oppilaista jää tahtomattaankin ulkopuoliseksi. Eräs nuorten ja lasten tapa korvata sosiaalisia suhteitaan on muuttaa sosiaalisia tarpeitaan ja omistautua koulutehtäville, urheilulle tai muuhun arvostettuun toimintaan (Laine 1997, 191; 1989, 12). Herääkin kysymys siitä, miten opettajan lapsi saa tyydytettyä sosiaaliset tarpeensa? Ovatko siinä apuna vertaiset vai turvautuuko hän korvikekeinoihin? Voiko yltiöahkeruus koulutehtävissä

tai säntillinen harjoittelu kilpaurheilussa menestymiseksi olla pakokeino tai tie arvostuksen saamiseen toveripiirissä? Onko menestyminen opettajan lapselle hyväksytyksi tulemisen edellytys?

Lasten toverisuhteiden epämuodollisessa sosiaalisessa rakenteessa kehittyy heidän oma kulttuurinsa. Koulussa tämä kulttuuri tarjoaa yhdessä virallisten ja järjestäytyneiden rakenteiden kanssa toimivan ympäristön. On kyse monitahoisesta sosiaalisesta ilmiöstä, jossa lapsi saa tukea ja turvallisuutta, mutta häneen kohdistetaan myös erilaisia normeja, odotuksia ja pakkokeinoja. Kulttuuri sosiaalistaa useimmat lapset yhteisöönsä sekä tukee sosiaalisten taitojen kehittymistä ja toverisuhteiden luomista. (Laine 1997, 251.) Onnistuuko koulukulttuuri tehtävässään muodostamaan rakenteet, jotka tukisivat myös opettajan lasten kehittymistä ja sopeutumista koululuokkaan?

4.3 Oppilaan roolit

Sosiaalisen rakenteen muodostumisvaiheessa jaetaan erilaiset roolit ryhmän jäsenten kesken. Näin tapahtuu myös koululuokassa. Yleensä lapsi kantaa luokassa perusrooliaan oppilaana, mutta joskus hän myös saa, tai hänelle annetaan jokin muu rooli. Opettajan lapsi saa oman vanhempansa ammatinvalinnan seurauksena ainutlaatuisen roolinsa. Se, millaisia muotoja, odotuksia, haasteita ja esteitä se yksilön eteen tuo, ratkeaa elämänkulussa aikanaan. Koska opettajan lapsi elää erilaisten roolien ympäröimänä, on oleellista käsitellä rooli-käsitettä hieman tarkemmin.

4.3.1 Roolien muodostuminen

Rooli muodostuu tiettyyn henkilöön kohdistetuista säännöistä, odotuksista ja normeista (Allardt & Littunen 1984, 25; Biddle & Thomas 1996, 11–12; Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1999, 268; Hämäläinen & Sava 1989, 68). Roolilla tarkoitetaan siis ihmisen sosiaaliseen asemaan ja siihen liittyvien tehtävien mukaista käyttäytymistä. Rooleja voi olla useita, mutta identiteettejä ihmisellä katsotaan yleensä olevan vain yksi. (Ojanen 1998, 33.) Rooli voidaan määritellä monella eri

tavalla ja monesta eri näkökulmasta. Uutela (1974, 62) kuitenkin toteaa, etteivät ne ole toisiaan poissulkevia tai selkeärajaisia. Oleellisinta on, mihin roolin ulottuvuuteen halutaan paneutua.

Wright (1987) jakaa roolit kolmeen erilaiseen ryhmään. Hän löytää rooleja, joita on todella vaikea välttää (esim. siskon rooli). Jotkut roolit taas saattavat johtua olosuhteista (esim. oppilaan rooli) ja kolmanteen ryhmään voidaan jakaa roolit, joita kutsutaan hankituiksi rooleiksi (esim. opettajan rooli). (Wright 1987, 3.) Myös Ojala ja Uutela (1993) mainitsevat hankitut roolit. Heidän esittämässään kahtiajaossa roolit ovat joko saatuja tai hankittuja. Saaduista rooleista esimerkkinä ovat mm. sukupuoleen ja ikään liittyvät roolit ja hankituista ammattirooli (Ojala & Uutela 1993, 39–43).

Goffmanin (1971) määritelmä tuo opettajan lapsen rooliin mielenkiintoisen näkökannan. Hän lähtee tutkimaan roolia näyttämöretoriikasta käsin. Elämä on kuin "näytelmä", jossa meillä on erilaisia rooleja. Kun yksilö Goffmanin mukaan ottaa jonkin vakiintuneen sosiaalisen roolin, hän joutuu huomaamaan, että sillä on jo entuudestaan valmis julkisivu. Yksilö joutuu sekä suorittamaan omaa tehtäväänsä että ylläpitämään tuota julkisivua, olipa alkuperäinen tarkoitus sitten kumpi tahansa. (Goffman 1971, 32–37.) Hämäläinen ja Sava (1989) esittävät tähän kriittisen kannanoton, sillä heidän mukaansa roolissa oleminen osoittaa vieraantunutta suhdetta toisiin ihmisiin, omaan persoonallisuuteen ja tunteisiin. Jos kasvava lapsi on koulussa vain oppilaan roolissa, hänhän vain näyttelee olevansa oppilas (Hämäläinen & Sava 1989, 68–70).

Kun lapsi aloittaa koulutaipaleensa, hän saa kannettavakseen useita erilaisia rooleja. Kouluympäristö luo kattavat mahdollisuudet suhteiden muodostumiseen, niiden harjoittamiseen ja sitä kautta erilaisissa rooleissa toimimiseen. Uudessa koululuokassa vallitsee aluksi eräänlainen "roolityhjiö" siihen asti kunnes jokainen oppilas löytää oman paikkansa ja roolinsa. Osa rooleista muodostuu vähitellen, osa annetaan ja osa otetaan (ks. Wright 1987, 3). Roolien muodostumiseen vaikuttavat Enqvistin (1987) mukaan oppilaaseen kohdistetut vaatimukset ja odotukset niin kotona kuin koulussa, mutta myös hänen omat pyrkimyksensä, persoonalliset taipumuksensa ja tavoitteensa sekä toisten oppilaiden kohdistamat odotukset. Oppilaan kyky vastata näihin odotuksiin rakentaa hänen käsitystään itsestään

koululaisena ja ihmisenä yleensä (Enqvist 1987, 15). Koululaisen roolin lapsi saa kantaakseen heti ja kuljettaa sitä mukanaan vielä useita vuosia. Tavallisestihan koululaisella on luokkahuoneessa kolme erilaista perusroolia: oppilas, lapsi ja luokkatoveri. Opettajan lapseen kohdistuvat tilanteesta riippuen lisäksi tyttären tai pojan ja opettajan lapsen roolit. Hän saa syntymälahjakseen erilaisia odotuksia ja velvollisuuksia, jotka tulevat lopullisesti esiin koulunaloittamisiässä.

Ihminen kaipaa Turusen (1996, 33) mukaan roolituntoa kaikissa ikävaiheissa. Lapsuuden tärkein rooli on se, että vanhemmat hyväksyvät lapsen ehdoitta. Lapsen rooli on olla lapsi. Jos lapsi saavuttaa vahvan roolitunnon lapsuusvuosiensa aikana, itsetunto kehittyy myönteiseen suuntaan. (Turunen 1996, 33.) Millaista on sitten syntyä ja kasvaa opettajan lapsen rooliin? Mitkä asiat vaikuttavat tuo roolin muodostumiseen? Yksilöllähän on yleisesti ottaen tavoitteena tulla joksikin sellaiseksi, mitä hän itse pitää toivottavana ja mahdollisena ja mitä hän arvioi myös muiden pitävän toivottavana. Kolarin (1987) mukaan lapsi yrittää näin tasapainotella kodin, koulun ja toveripiirin erilaisten normistojen ja arvomaailmojen välillä. Hänen psyykkisen kestokykynsä on oltava melkoinen, sillä pahimmassa tapauksessa lapsi saattaa joutua eristettyyn ja yksinäiseen asemaan (Kolari 1987, 49). Lapsuuskokemusten merkitystä korostaa myös Turunen (1996, 62–63) todetessaan, että yksilö ratkoo elämäänsä lapsuudesta saatujen kokemusten perusteella.

4.3.2 Rooliodotukset

Kuten jo edellä todettiin, sosiaalinen rooli koostuu niistä odotuksista, jotka kohdistuvat tietyssä asemassa tai tehtävässä olevaan henkilöön (Allardt 1988, 60). Rooli on siis sellaista ryhmän jäsenen käyttäytymistä, jota muut häneltä odottavat (Helkama ym. 1999, 268). Sekä Allardt (1988) että Helkama ym. (1999) asettavat pääpainon sanalle odotus. Rooli on vastaus johonkin sosiaalisen kanssakäymisen odotukseen.

Rainion ja Helkaman (1988, 224–225) mukaan meillä täytyy olla joitakin keinoja ennakoida toistemme käyttäytymismahdollisuuksia. Ihmisten välinen vuorovaikutus antaa erilaisia vihjeitä siitä, miten toinen yksilö olisi luokiteltavissa. Kun sitten olemme käyttäytymispiirteiden tai ulkoisten merkkien avulla sijoittaneet

yksilön johonkin roolikategoriaan, kohdistamme häneen tämän jälkeen tiettyjä käyttäytymisodotuksia, joita voidaan kutsua rooliodotuksiksi. (Rainio & Helkama 1988, 224–225.) Myös säännöt, jotka ohjaavat yksityisten ihmisten käyttäytymistä sosiaalisessa järjestelmässä, voidaan luokitella rooliodotuksiksi (Allardt & Littunen 1984, 25; Biddle & Thomas 1996, 11–12; Hämäläinen & Sava 1989, 68). Mm. sukupuolen, iän, ammatin, kulttuurin, ajan ja paikan mukaan ihmisten käyttäytymiseen kohdistetaan erilaisia odotuksia, jotka vaikuttavat omaksuttujen roolien muodostumiseen. Eskola (1986, 178) näkee rooliodotusten selvyyden ja yhdenmukaisuuden liittyvän siihen, miten henkilö toiminnassaan todella noudattaa roolivaatimuksia eli esittää roolinsa.

Havaintojen tekeminen, niiden ilmaisu ja erityisesti niiden pohjalta tehtyjen tulkintojen ja uskomusten tarkistaminen ovat luonnollisin tapa päästä selville erilaisista rooleista ja rooliodotuksista (Hämäläinen & Sava 1989, 68–72). Miten hyvin lapsi sitten osaa havainnoida ja tulkita ympäristöään ja sieltä tulevia odotuksia? Koppisen ja Koppisen (1988, 108) mukaan kouluikäinen on tässä erityisen taitava, sillä hänen on opittava reagoimaan monenlaisiin odotuksiin kehittäen vähitellen itselleen koti-, koulu- ja toveriminän. Myös Vuorinen (1998, 209) kirjoittaa lapsen tuntevan koko kehityksensä ajan lisääntyvää painetta ottaa huomioon ympäristönsä vaatimukset. Lapsi siis helposti oppii aistimaan vanhempien todelliset aikomukset heidän tekojensa ja käskyjensä takaa ja etsimään sen jälkeen aikuisen mielialaan sopivan roolin. Erityisesti vanhempien asennoitumisesta lapsi jo varhain oppii, millainen käyttäytyminen on hyväksyttyä ja millaista ei katsota suopeasti (Arajärvi 1992, 38; Forsius 1992, 38). Myös kodin yleinen vaatimustaso vaikuttaa paljon lapsen itselleen asettamiin vaatimuksiin (Kolari 1987, 49). Hän kokee painetta käyttäytyä tavalla, joka vastaa hänen omaksumaansa käsitystä hyväksyttävästä käyttäytymisestä. Vertailukohtana saattavat olla joko aikuisten tai tovereiden maailman arvostukset, käsitykset ja muodot. (Vuorinen 1998, 165.) Miksi lapsi sitten motivoituu omaksumaan ympäristön odotukset? Opettajan lapsella tämä omaksumisherkkyys saattaa olla monesti huippuunsa viritetty. Päivän mittaan hänen on aistittava ja valittava joukosta monia roolivaihtoehtoja tilanteeseen parhaiten sopivin: oppilas, lapsi, luokkatoveri, opettajan lapsi vai tytär tai poika. Voidaanko opettajan lapsena olemiseenkin siis tavallaan kasvaa?

Koulussa roolit voivat Hämäläisen ja Savan (1989, 68) mukaan määräytyä virallisesti toiminnan tavoitteiden ja tehtävien mukaisesti. Yleinen, kaikkiin koululaisiin kohdistuva rooliodotus pitää sisällään sopeutumisen luokan toimintaan ja sääntöihin. Koulussa työskenteleviin kohdistetaan myös erilaisia epävirallisia ja epäsuorasti ilmaistuja toiveita ja rooliodotuksia. Opettajan lapsen rooli voitaisiin luokitella kuuluvaksi tähän joko muilta saatuun tai itse asetettuun epäviralliseen rooliin. (Hämäläinen & Sava 1989, 68–70.) Rainiota ja Helkamaa (1988) mukaillen voidaan opettajan lapsen rooliodotukset luokitella normatiivisiksi, sillä heiltä odotetaan tietynlaista käytöstä. Normatiiviset odotukset sisältävät vaatimuksia, joiden täyttymättömyys ei aiheuta pelkästään roolin uudelleenarviointia vaan myös sanktioita ja paheksuntaa (Rainio & Helkama 1988, 227). Opettajan lapsi saattaa vaatia itse itseltään, tai hän kokee muiden vaativan häneltä tietynlaista käyttäytymistä. Roolin rikkomisesta seuraa näin rangaistus, joka voi ilmetä toveripiirin ulkopuolelle jättämisenä tai naurunalaiseksi saattamisena. Kokevatko opettajan lapset rooliodotusten rajoittavan heidän käyttäytymistään? Tämä herättää mielenkiinnon pohtia myös sitä, vastaako heidän näkemyksensä rooliodotuksista todellisuutta.

Oman minäkäsityksen muodostuminen ohjaa oppilasta tiettyyn koululaisen uraan sen mukaan, miten hän kokee onnistuneensa täyttämään hänelle asetetut vaatimukset (Enqvist 1987, 15). Nykyajan lapsille kohdistetaan täysin toisenlaisia vaatimuksia kuin lapsille vain yksi sukupolvi sitten. Näin ajatellen myös opettajan lapseen kohdistuvat vaatimukset ovat aikojen kuluessa muuttuneet. Ennenhän opettaja oli kylän arvostetuimpia henkilöitä -nykyään yksi muista. Samansuuntaisten muutosten läpi voidaan olettaa käyvän myös hänen lapseensa kohdistuvan arvostuksen, odotusten ja vaatimusten.

4.3.3 Rooliristiriidat

Yksilöllä on tilanteesta riippuen useita eri rooleja täytettävänään (Eskola 1986, 179; Morrison & McIntyre 1971, 32). Vaatimusten ristiriita siitä, mitä itse tuntee ja mitä ulkopuolisten tuntee odottavan, voi johtaa rooliristiriitaan (Helkama ym. 1999, 269–270; Morrison & McIntyre 1971, 32). Tähän tilanteeseen tullaan silloin, kun

yksilön on mahdotonta toteuttaa näitä eri suunnilta tulevia odotuksia yhtä aikaa. Hämäläinen ja Sava (1989, 68) sekä Allardt ja Littunen (1984, 25) puhuvat puolestaan roolipaineesta, joka syntyy kun odotukset ovat keskenään ristiriitaisia, epäselviä tai ristiriidassa yksilön arvojen ja asenteiden kanssa.

Roolikonfliktit voidaan jakaa Helkaman ym. (1999) ja Eskolan (1986) mukaan karkeasti kolmeen tyyppiin. Luokittelun mukana kuljetan arvioita siitä, millaisia rooliristiriitoja opettajan lapsi voi joutua kohtaamaan.

1. Roolinsisäinen konflikti syntyy, kun roolin tai aseman haltijaan kohdistuvat odotukset ovat ristiriidassa keskenään. Kouluyhteisössä työskentelevien välille saattaa syntyä ristiriitaisia odotuksia, ja vastinroolien haltijoilla, esimerkiksi opettajalla ja luokan oppilaalla, voi olla erilainen näkemys siitä mitä opettajan lapsen kuuluu tehdä tai miten käyttäytyä. (Allardt & Littunen 1984, 25; Eskola 1986, 178; Helkama ym. 1999, 269–270; Hämäläinen & Sava 1989, 68.)

2. Roolienvälinen konflikti on tilanne, jossa henkilöllä on ainakin kaksi roolia, mutta niihin kohdistuvat odotukset ja vaatimukset menevät ristiin (Eskola 1986, 179; Helkama ym. 1999, 269–270; Morrison & McIntyre 1971, 32). Esimerkiksi opettajan lapselta vaaditaan toisaalta tavallisena oppilaana olemista, mutta myös opettajan lapsena" erityissääntöjen" hyväksymistä ja niiden toteuttamista. Häneltä saatetaan odottaa erityisen esimerkillistä käytöstä toisten oppilaiden halutessa hänen olevan yksi muiden joukossa. Ristiriitaa voi aihetta myös vanhempien vaatimukset. Toisaalta vaaditaan lapsen käyttäytyvän muiden ihmisten parissa sosiaalisesti hyväksyttävästi kun taas kotona lapsen sallitaan käyttäytyvän huomattavasti vapaammin (Newson & Newson 1976, 403; Tähtinen 1992, 6).

3. Roolin ja persoonallisuuden välinen konflikti on tilanne, jossa roolien vaatimusten ja yksilön omien tarpeiden välillä on paljon eroa (Eskola 1986, 179; Helkama ym. 1999, 269–270; Morrison & McIntyre 1971, 32). Näin käy, jos opettajan lapsi haluaisi vanhempansa olevan luokassa hänelle se sama äiti tai isä kuin kotonakin eikä opettaja, jolle hänen täytyisi olla oppilas muiden joukossa saamatta erityiskohtelua. Lapsi saattaa myös joutua tilanteeseen, jossa häneltä odotetaan kiltin oppilaan roolia, kun taas hän itse ei välttämättä haluaisi tällaista toteuttaa. Kokemus siitä, millainen minun pitäisi opettajan lapsena olla, ei välttämättä vastaa käsitystä

omasta itsestä. Vaadittu opettajan lapsen rooli on jotain muuta kuin mihin itse tuntee kykenevänsä.

Rooliristiriitojen syntyyn vaikuttavat Hämäläisen ja Savan (1989) mukaan ainakin se, jos rooliodotuksia ei ole määritelty, selkiytetty eikä tarkistettu, tai se, kun me itse otamme epävirallisella tasolla roolin, jota toiset eivät meille hyväksy. Ristiriitatilanteeseen ajaudumme myös silloin, kun muut pyrkivät antamaan meille rooleja, joita emme osaa tai halua täyttää tai joista emme ole tulleet edes tietoisiksi (Hämäläinen & Sava 1989, 68–70). Lisäksi roolinhaltijan persoonallisuustekijät vaikuttavat roolikonfliktien syntymiseen sekä niiden ylläpitämiseen. Paljon riippuu siitä, miten roolin antaja häneen suhtautuu ja miten voimakkaita paineita antaja haltijaan kohdistaa. Tärkeää on myös huomioida, miten kohdehenkilön itse kokee nämä paineet ja millaista hänen suhtautumisensa niihin on. Pitkähkön ajanjakson kuluessa yksilön persoonallisuus saattaa tämän seurauksena muuttua. (Morrison & McIntyre 1971, 33.) Opettajan lapseen saatetaan kohdistaa odotuksia ainakin vanhempien, luokkatovereiden, toisien opettajien ja oppilaiden vanhempien taholta. Jokainen lapsi kohtaa ja ratkaisee odotukset omalla tavallaan ja niin tekee myös opettajan lapsi. Voiko opettajana lapsesta täten kehittyä keskimääräistä parempi odotusten kohtaaja ja ratkoja?

Gehrken seurantatutkimuksessa (1982, 41) todetaan ammatti- ja kotiroolien lisääntyneen, jos molemmista suunnista kohdistetaan samanaikaisesti vaatimuksia. Yleensähän tässä tilanteessa yksilön rooli määräytyy sen mukaan, kumman osapuolen kohdistamiin odotuksiin hän pääasiallisesti vastaa. Vanhempi osaa yleensä ottaa tilanteeseen sopivan roolin "esittäen" koulussa opettajaa ja kotona vanhempaa. Lapselle tämän olettaisi olevan vaikeampaa, sillä rooliviidakossa seikkailu ei aina ole pelkää leikkiä. Lapsi myöskin itse asettaa vaatimuksia vanhemmilleen sekä kotona että koulussa. Osaako lapsi erottaa ne toisistaan roolien vaihtuessa vai kohdistaako hän vaatimuksia vain henkilöön eikä rooleihin? Ja vaikka ala-asteella lapsi on jo tietoisempi ympäröivästä maailmasta, ymmärtääkö hän, että opettajavanhempi on sama henkilö niin kotona kuin koulussakin? Hänen roolinsa on vain tilanteesta riippuen erilainen.

Yleisesti työskentelyn käsitetään olevan tehokasta, jos yhteisön ja yksilön päämäärien, roolinormien ja rooliodotusten välillä vallitsee yksimielisyys. Jos

yksilöllä on useita rooleja (oppilas, tytär/poika, luokkatoveri), ne synnyttävät yleensä rooliristiriitoja ja ylikuormittumista. Gutek, Repetti ja Silver (1988, 161) tuovat esiin roolien laajentumiseen liittyvän kielteisen lähtökohdan lisäksi roolien myönteisiä vaikutuksia korostavan näkemyksen. Sen mukaan roolien laajentuminen eli moniroolisuus voi merkitä myönteisiä asioita, sillä useiden roolien hallinta kohottaa yksilön itsetuntoa, monipuolistaa hänen persoonallisuuttaan ja lisää sosiaalista pätevyyttä (Gutek ym. 1988, 161). Jos opettajan lapsi kykenee selviytymään onnistuneesti kouluajan rooliviidakosta, luulisi hänen näin ollen kasvaneen entistäkin itsevarmemmaksi ja sosiaaliseksi omaksi itsekseen. Kolikon kääntöpuolella ovat tosin Eriksonia (esim. 1968, 115, 180) lainaten roolihämmennys ja roolien jäsentymättömyys, jotka ovat omiaan hidastamaan identiteetin kehittymistä.

4.4 Koulussa viihtyminen

Oppimistulosten, lapsen psyykkisen hyvinvoinnin ja sosiaalisten taitojen harjaantumisen kannalta on tärkeää, että oppilas viihtyisi koulussa ja omassa luokassaan. Kouluviihtyvyys määritellään yleisesti jokapäiväisen elämän laatuna sekä myönteisenä ja kokonaisvaltaisena hyvänä olona, joka perustuu kokijan sen hetkiseen ja tietyssä ympäristössä koettuun subjektiiviseen elämykseen (Hannus-Gullmets 1980, 1, 25; Liinamo & Kannas 1995, 109; Linnakylä 1993, 40; Olkinuora & Mattila 2001, 20). Olkinuoran (2001, 18; 1979, 2) mukaan viihtyvyyden ja tyytyväisyyden kouluympäristöön heijastavan koko senhetkisen mielekkyyden affektiivista aspektia. Hän viittaa tällä koulun arjessa kohdattavien asioiden, toimintojen ja muiden kokemusten tyydyttävyyteen ja merkitysten kokemista suhteessa oppilaan omiin tarpeisiin, asenteisiin ja tunnetiloihin. Tämä kaikki heijastuu lopulta oppilaiden viihtyvyyskokemuksissa ja kouluasenteissa (Olkinuora & Mattila 2001, 18).

Karin (1985, 60) mukaan kouluviihtyvyys saavutetaan kiinnittämällä erityishuomiota siihen sosiaalisena ilmiönä, tai viihtyvyys voi olla myös heijaste pysyvien tietojen ja taitojen hankkimisesta. Mielekäs opiskeluhan parantaa oppimistuloksia ja sen myötä kouluviihtyvyyttä sekä vähentää oppimisvaikeuksia ja työrauhahäiriöitä (Kari 1996, 65). Tiivistin aiempien tutkimustulosten perusteella

kouluviihtyvyyden merkittävimmiksi tekijöiksi opettajan, koulutoverit ja sosiaaliset syyt (vrt. Hannus-Grullmets 1984, 1; Kari 1977, 44; Vepsäläinen 1980, 77). Ihmissuhteiden ja nimenomaan toverisuhteiden laadulla on näin ollen koulussa viihtymisen kannalta huomattava merkitys (Vepsäläinen 1980, 77, 104, 143).

Oppilaan viihtyvyyttä voidaan tarkastella koulumotivaation kanssa yhdessä, sillä Uusikylän ja Kansasen (1988, 50) sekä Olkinuoran ja Mattilan (2001, 21) tutkimuksissa hyvä koulumenestys korreloi voimakkaasti kouluviihtyvyyden kanssa. Myös Koivumäki (1980, 23) osoittaa yhteyden, mutta vastakkaisena asetteluna: viihtyvyys esiintyy koulussa yhtenä niistä tekijöistä, joihin motivaatio perustuu. Kari (1977) sekä Uusikylä ja Kansanen (1988) vahvistavat tutkimustuloksillaan viihtyvyyden ja sosiaalisen taustan sekä koulumenestyksen ja sitä kautta oppilaiden tyytyväisyyden vastaavuutta (Kari 1977, 45; Uusikylä & Kansanen 1988, 71, 77). Viihtyvyyteen vaikuttavat myös luokan sosioaffektiivinen ilmapiiri, sen iloisuus, lämpimyys ja turvallisuus (Kari 1977, 65; 1985, 53). Oppilaanhan täytyy kokea olonsa turvalliseksi koulussa voidakseen viihtyä siellä (Olkinuora & Mattila 2001, 22). Tämä näkökanta puoltaa kyläkoulujen tärkeyttä opinahjoina, sillä koulun koolla katsotaan olevan merkitystä työrauhan ja koulun ihmissuhteiden kannalta (ks. esim. Hunter ja Schreier 1992, 210). Pienessä koulussa ihmissuhteet ovat usein läheisempiä ja luovat perheenomaisen turvallisuuden tunteen koko oppilasjoukon ympärille.

Koululelämään tyytyväisempiä olivat ala-asteikäiset, joskin sukupuolten välillä oli eroja tyttöjen viihtyessä koulussa poikia paremmin (Liinamo & Kannas 1995, 110; Olkinuora & Mattila 2001, 23–24; Uusikylä & Kansanen 1988, 71–72; Vepsäläinen 1980, 104; Virtaniemi 2004, 5). Useimmitenhan oppilas on pakosta omassa koulussaan, viihtyipä hän sitten siellä tai ei. Hän ei voi myöskään yleensä valita luokkaansa, luokkatovereitaan tai opettajiaan. Harvoin lapsella on mahdollisuus vaihtaa koulua tai luopua koulukäynnistään viihtymättömyyden takia. Hänen on vain sopeuduttava niihin koulutovereihin, joiden joukkoon hän on sattunut joutumaan. (Handsford 1988, 168; Laine 1997, 252.) Harvan opettajan tai hänen lapsensa on helppo myöntää koulua paikaksi, joka aiheuttaa monille negatiivisia elämyksiä (Kari 1996, 75).

Kouluyhteisön sosiaalisten suhteiden on todettu heijastuvan merkittävästi myös lasten terveyskokemuksiin (Välimaa 1995). Tunne siitä, että on hyväksytty ja arvokas kantaa pitkälle tulevaan ja muodostuu osaksi minuutta ja sosiaalista terveyttä. Erityisesti koulun ilmapiirillä on merkitystä lapsen hyvinvoinnille, sillä suurelta osin sosiaalisten verkostojen luominen tapahtuu juuri koulun piirissä. Periaatteessahan lapsella on mahdollisuus valita ystävänsä mistä yhteisöstä tahansa, mutta käytännössä koulu suuntaa ja rajaa lasten ja nuorten ystäväpiiriä. (Välimaa 1995, 177, 189.) Välimaan tutkimustuloksista saan vielä yhden uuden ulottuvuuden tähän tutkimukseen. Opettajan lapsen koulussa viihtyminen ja oppilasryhmässä hyväksytyksi tuleminen ovat ensiarvoisen tärkeää myös kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta.

5 TUTKITTAVANA VANHEMPANSA OPPILAS

Ensimmäiset tunteet, jotka tulevat esiin, kun ryhdyn muistelemaan noita vuosia, ovat hieman ahdistavat. --jälkeenpäin olisin toivonut, että äidin luokalle ei olisi tarvinnut mennä. Koulu tuntui liikaa kodilta myös siksi, että asuimme saman rakennuksen toisessa päässä. Koulu oli läsnä koko ajan myös kotioloissa. --ylipäänsä noita kahta tai neljääkin vuotta hallitse ajatus: halusin olla niin kuin muutkin. (N28)

Sanoisin, että nuo peruskoulussa vietetyt vuodet ovat olleet jotenkin erityisen turvallisia, kun äiti ja isä ovat aina olleet lähellä. (N9)

5.1 Tutkimustehtävät

Tässä tutkimuksessa tutkin oman vanhempansa opetuksessa 7–12 -vuotiaana olleita lapsia. Valtaosa heistä on jo aikuisia, muutama parasta aikaa kyseisessä tilanteessa. Tutkimuksessa olen pyrkinyt selvittämään, millaisena oman vanhemman oppilaana olo näyttäytyy heidän kokemustensa kautta. Suurin osa tutkittavista käyttää retrospektiivistä näkökulmaa opettajan lapsena elämiseen eli peilaavat kokemuksiaan

vuosien ja vuosikymmenten takaa (Aarnos 2001, 156; Marin 2001, 25). Yksinomaan lapsia tutkittaessa olisi ajallinen etäisyys tapahtumiin, kertynyt elämänkokemus ja aikuisen arviointikyky jääneet uupumaan. Aikuisilla tämä kaikki on jo ikään kuin kehyksenä heidän suhteuttaessaan oman vanhemman opetuksessa oloa elämään kokonaisuudessaan. Laajan ikähaitarin ansiosta aineistosta tuli rikas, jopa kolmen sukupolven pituinen. Tuona aikana ovat käyneet niin yhteiskunta kuin kouluinstituutiokin läpi melkoisen muutosprosessin.

Kysymykseen, miten lapsi on kokenut oman vanhemman oppilaana olemisen, etsitään vastausta lapsen näkökulmasta. Tutkimusongelmat muotoutuivat seuraavasti:

1. Miten oma vanhempi opettajana on suhtautunut tilanteeseen?
2. Miten luokkatoverit ja muu ympäristö ovat suhtautuneet tilanteeseen?
3. Miten oma vanhempi luokan opettajana on vaikuttanut koulussa viihtymiseen?
4. Millaisia keinoja opettajan lapset ovat käyttäneet tilanteesta selviytymiseen?

5.2 Tutkimusotteena narratiivisuus

En pyri laatimaan työssäni yleistyksiä enkä todentamaan tarkkoja ennakko-oletuksia vaan kuvailemaan ja ymmärtämään yksittäisen ihmisen sekä suuremman ryhmän toimintaa näiden omista lähtökohdista käsin (Eskola & Suoranta 1999, 132; Tuomi & Sarajärvi 2003, 86). Laadullisessa tutkimuksessa onkin tärkeää säilyttää ihmisen yksittäisyys ja ainutkertaisuus, vaikka yksittäiset tapaukset tulevatkin tunnistettavaksi yleisten piirteidensä avulla. (Varto 1996, 79.) Siksi kvalitatiivisen tutkimusotteen ja menetelmien valinta on työssäni perusteltua.

Lähestyn oman vanhempansa opetuksessa olleiden lapsien kokemuksia narratiivisuuden keinoin kohdistaen huomioni heidän kertomuksiinsa tiedon välittäjinä ja rakentajina (Heikkinen 2001a, 116; Hänninen 1999, 117). Tästä näkökulmasta käsin laadullinen tutkimus on sukeltamista kertomusten monikerroksisiin ja -ulotteisiin maailmoihin, niiden soveltamista ja analysoimista (Eskola & Suoranta 1999, 24; Syrjälä 2001, 213). Narratiivisuudessa sosiaalinen konteksti ja yksilön elämä kutoutuvat yhteen enemmän kuin missään muussa tutkimusotteessa (Heikkinen 2001b, 25). Myös tämä näkemys puoltaa valintojani, sillä opettajan lapsen kokemukset ovat aina sidoksissa ympäristöön, sosiaalisiin

suhteisiin ja sieltä tuleviin odotuksiin. Käytän tässä tutkimuksessa käsitteitä narratiivisuus, tarinallisuus ja kertomuksellisuus toistensa synonyymeinä. Samaan ratkaisuun ovat päätyneet ainakin Hänninen (1999), Heikkinen (2000) ja Syrjälä (2001).

5.2.1 Kokemukset kertomuksina

Ihmisen itsensä ja hänen koko elämänsä katsotaan rakentuvan tarinoiden kertomisen kautta. Kertomusten avulla tulkitaan ja jäsennetään maailmaa, jolloin ymmärrys elämään ja siihen liittyviin tapahtumiin kulkee tarinan muodossa. Myös identiteettiä rakennetaan kerronnan keinoin. Narratiivisessa lähestymistavassa identiteetti ei siis ole pysyvä vaan rakentuu sekä kuulemalla että uudelleen kertomalla, pohtimalla omaa elämää ja liittämällä tämä kertomus yhä uudelleen kulttuuriseen kertomusvarastoon. (Heikkinen 2001a, 18; 2001b, 12; Hänninen 1999, 60–61; Polkinghorne 1988, 150; Syrjälä 2001, 204.) Tarinamuotoa pidetäänkin ihmisten inhimillisenä ominaisuutena ja elämisen perusrakenteena, minkä vuoksi narratiivinen lähestymistapa laadulliseen aineistoon on perusteltua (Eskola & Suoranta 1999, 22). Myös kokemuksia voidaan pitää tarinoina, joita ihmiset elävät ja joita he kertoessaan muotoilevat. Näiden kertomusten avulla kokemukset ja tapahtumat voidaan tehdä ymmärrettäviksi, muistettaviksi ja toisten kanssa jaettaviksi (Syrjälä 2001, 208).

Koska aineistoni koostuu tapahtumista ja kokemuksista, joita opettajan lapset kertovat kouluajaltaan, määrittelen tutkimusaineistoni narratiiviseksi. Kertomusten kautta välittyy merkitys osana yksilön elämänhistoriaa, kokemusmaailmaa ja sosiaalista ympäristöä. Tarinat edustavat sitä kulttuuria, jossa ne ovat syntyneet ja jossa niitä kerrotaan. Todellisuus nähdään siis moniäänisenä ja tieto subjektiivisena, jolloin se on aina kiinteästi ja erottamattomasti yhteydessä henkilöön, joka kertoo ja tietää. (Estola 1999, 132–133; Hänninen 1999, 13, 49, 108.) Ja vaikka kerrommekin tarinaamme nykyhetkessä, näkemyksiimme vaikuttavat aikaisemmat elämänkokemukset ja tulevaisuutta koskevat odotukset (Hänninen 1999, 28; Syrjälä ym. 1996, 138). Siksi elämän käännekohdat voivat muuttaa niitä merkityksiä, joita ihmiset ovat antaneet itselleen ja kokemuksilleen (Syrjälä 2001, 205). Näin ajatellen myös tutkimusaineistoni kirjoittajat ovat vuosien kuluessa luoneet

lapsuuskokemuksista yhä uusia tulkintoja alkuperäisiä kokemuksia ja muistoja muokaten (vrt. Hänninen 1999, 22, 142).

Käsitteellä narratiivi voidaan ymmärtää eri asioita. Sillä voidaan viitata tiedonprosessiin sinänsä eli tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen. Brunerin (1990, 35) määritelmässä se tarkoittaa ihmisten perustapaa organisoida kokemuksia, tietoja ja vuorovaikutusta ympäröivän maailman kanssa, jolloin elämällä itsessään ajatellaan olevan narratiivinen luonne. Tällainen lähestymistapa viittaa konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen, jonka mukaan ihminen rakentaa identiteettiään pohjaten sen jatkuvasti aikaisempien kokemustensa ja tietojensa varaan. Toiseksi narratiivisuutta voidaan käyttää kuvattaessa tutkimusaineiston luonnetta. Se pitää sisällään suulliset ja kirjoitetut tarinat ja tekstit, erilaiset havainnot ja tulkinnat (Estola 1999, 133). Tärkeintä on, että ne kuvaavat jonkin juonellisen tapahtuman, jossa on alku ja loppu ja jonka avulla tapahtuman merkitys välittyy kertojalleen (Polkinghorne 1995, 7). Kolmanneksi narratiivisuudella voidaan viitata aineiston analyysitapoihin: narratiiviseen ja narratiivien analyysiin. Ja neljänneksi narratiivisuudella on vielä käytännöllinen merkitys työvälineenä. Seuraavaksi paneudun tutkimukseni kannalta oleellisimpien eli aineiston analyysitapojen ja tutkimusaineiston luonteen erittelemiseen. (Heikkinen 2001a, 118–125.)

5.2.2 Metodina narratiivien analyysi

Polkinghorne (1995, 6–8) jakaa narratiivisen aineiston käsittelytavan kahteen kategoriaan: narratiivien analyysiin ja narratiiviseen analyysiin. Narratiivien analyysi on kertomusten luokittelua erillisiin kategorioihin, esimerkiksi tapaustyyppien, metaforien tai luokkien avulla. Narratiivisessa analyysissä taas painopiste on uuden ja yhtenäisen tarinan tuottamisessa aineiston kertomusten perusteella. (Polkinghorne 1995, 6–8.) Tämä jaottelu pohjautuu Brunerin (1986) tapaan erotella narratiivinen tiedon ja paradigmaatinen tietämisen muoto. Hänen mukaansa narratiivinen tietäminen on temaattisesti ja johdonmukaisesti etenevän kertomuksen tuottamista. Paradigmaattiselle tietämiselle on puolestaan tyypillistä täsmällinen, loogisten propositioiden välityksellä rakentuva argumentaatio, käsitteiden täsmällinen määrittäminen ja luokittelujen tekeminen. (Bruner 1986, 15–43.) Aineiston

luokittelu, kategorioihin ja tapaustyyppeihin jäsentäminen on näin ollen paradigmaattista tietämistä, jota sovelletaan narratiivien analyysissa.

Tutkimuksessani käytän pääasiassa narratiivien analyysiä, sillä en muodosta aineistosta kokonaan uutta kertomusta, vaan jaottelen yksittäistä kertomusta erillisiin luokkiin ja lisäksi vielä kokonaiset kertomukset omiin tyyppeihinsä. Kirjoittamani tyyppien tarinat voidaan Baronen (1990) mukaan luokitella myös fiktiivisesti muodostetuiksi. Koska tulkitsin ja yhdistin niissä tyyppien tekstejä, muodostui lopullisesta tyyppikertomuksesta tutkijan konstruktio koetusta (Barone 1990, 315; Heikkinen 2001, 124). Toisaalta tulkintahan on aina uusi kosntruktio ilman fiktiivisyyttäkin. Tekemäni jaottelut ja luokittelut esitellään myöhemmin teemoittelu- ja tyypittelyluvussa.

Metodivalinnassa on myös häivähdys narratiivista analyysia, sillä kukin tyyppi on tiivistetty kertomuksen muotoon. Tyyppitarinat eivät kuitenkaan sisällä varsinaista juonta, sillä ne on laadittu lähinnä täydentämään paradigmaattista analyysia.

5.2.3 Lähestymistapana kirjoitelmat

Tutkimusaiheen ja lähestymistavan päätettyäni koitti kirjallisuuden etsimisen ja aineistonkeruun aika. Päätyminen kirjoitelmiin oli luontevaa, sillä tutkimuksen ensisijainen tavoite oli nostaa esiin tutkittavien "ääni", heidän tunteensa, toimintansa ja kokemuksensa. Aineistonkeruuvaiheessa pyysinkin oman vanhempansa oppilaana olleita lapsia kirjoittamaan kokemuksistaan kirjeen. Mahdollisuudella kirjoittaa nimettömänä pyrin rohkaisemaan mahdollisimman monia ottamaan yhteyttä tutkijaan. Samassa yhteydessä haastatteluun valmiit henkilöt ilmoittivat halukkuutensa. Aineistovalinnassa minun oli helppo luottaa siihen, että tarinoiden kirjoittajat myös tiesivät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon. Heillä itselläänhän oli omakohtaista kokemusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2003, 88).

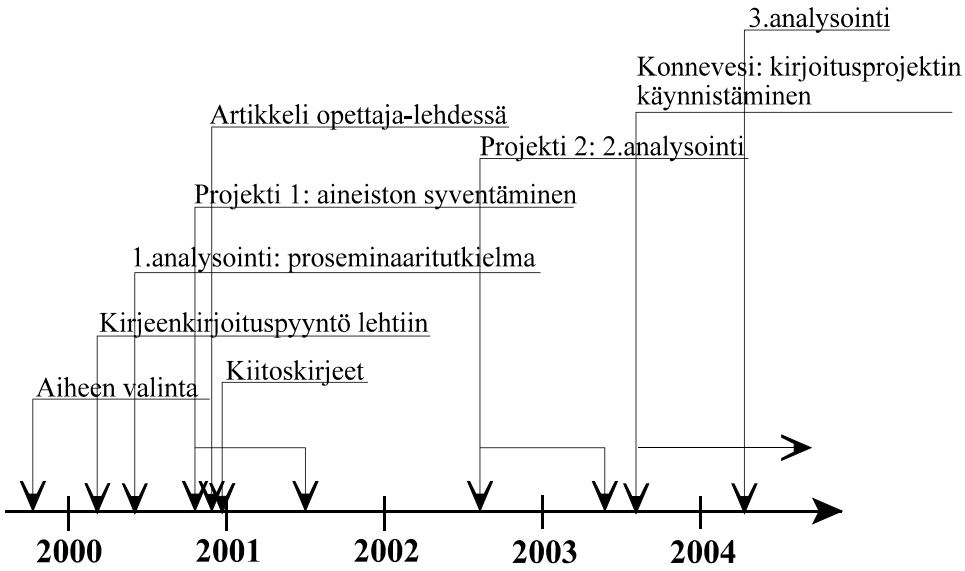
Aiheeni ja tarinallinen lähestymistapa tarjoavat opettajan lapsille viimeistään nyt mahdollisuuden tulla kuulluksi. Kokemusten kautta muotoutuvat myös tarinat, joita ihmiset elävät. (Hänninen 1999, 34; Syrjälä 2001, 208, ks. myös Saarenheimo 1997, 46.) Näin ollen kokemuksista kirjoittaminen avasi monen vanhempansa

oppilaana olleen tarinan kerrottavaan muotoon. Josselsson (1993, 5–11) antaa vahvistuksensa valinnoilleni todetessaan, että kertomusten kautta saadaan arvokkaampaa ja merkittävämpää tietoa inhimillisestä kokemuksesta kuin esimerkiksi strukturoidulla kyselykaavakkeella. Lisäksi narratiivi on yksi niistä ajatusvälineistä, joiden avulla ihminen luo järjestystä kokemuksen kaaokseen ja tekee epätavanomaisen ymmärrettäväksi (Bruner 1990, 47–50). Tämän huomasi myös moni kirjoittajista, sillä he olivat helpottuneita saatuaan kirjoittaa kokemuksistaan. Moni kertoi, etteivät he olleet ennen tähän tutkimukseen osallistumista käyneet oman vanhemman oppilaana oloaikaa pohtien lävitse. Lisäksi aiheesta keskustelu vanhempien kanssa oli jäänyt ja nyt siihen ei monella ollut enää mahdollisuuttakaan.

Riippumatta tutkittavan antaman kuvauksen sisällöstä, määrästä ja laadusta, olen pyrkinyt pitämään sen sellaisenaan tutkimusaineistona ja tutkimuksen kohteena (Ks. Perttula 1995, 44). Aineiston uudelleen lukeminen, tulkinta ja analysointi on toteutettu useaan otteeseen, jolloin osasta kirjoituksia on saattanut nousta edellisellä lukemiskerralla sivuutettuja asioita. Toisaalta narratiivisuuden filosofiaan tukeutuen, tutkija ei voi koskaan kertoa koko tarinaa. Tämä perustuu siihen, että hermeneuttinen kehä on päättymätön, eli aineistoa voidaan tulkita yhä uudelleen. Periaatteessa narratiivinen tutkimus ei siten koskaan tule valmiiksi. (Estola 1999, 136.)

5.3 Tutkimuksen eteneminen

Alkusysäyksen aiheelleni sain loppuvuodesta 1999, jolloin aloitin proseminaaritutkielman tekemisen. Aineistokirjoitelmat keräsin kevään 2000 aikana ja elämäni ensimmäinen tutkimus valmistui saman vuoden toukokuussa. Loppuvuodesta tulokseni saivat valtakunnallista huomiota Opettaja-lehden artikkelissa (Riestola 2000, 32–33) ja jouluksi lähetin tutkimukseeni osallistuneille kiitoskirjeet tulosten saattelemana. Suvantovuosien 2001–2002 aikana hain uutta näkökulmaa ja analysointitapaa aineistooni suorittaen projektiopinnot 1:n ja 2:n. Kypsyttelyn aikana aineiston toinen analysointi valmistui projektiopinnot 2:n viimeisellä viikolla keväällä 2002. Etäisyyden ottaminen ja omien tutkijataitojeni kouluttaminen sysäsivät minua kohti pro gradu -tutkielman maailmaa. Syksyllä 2003

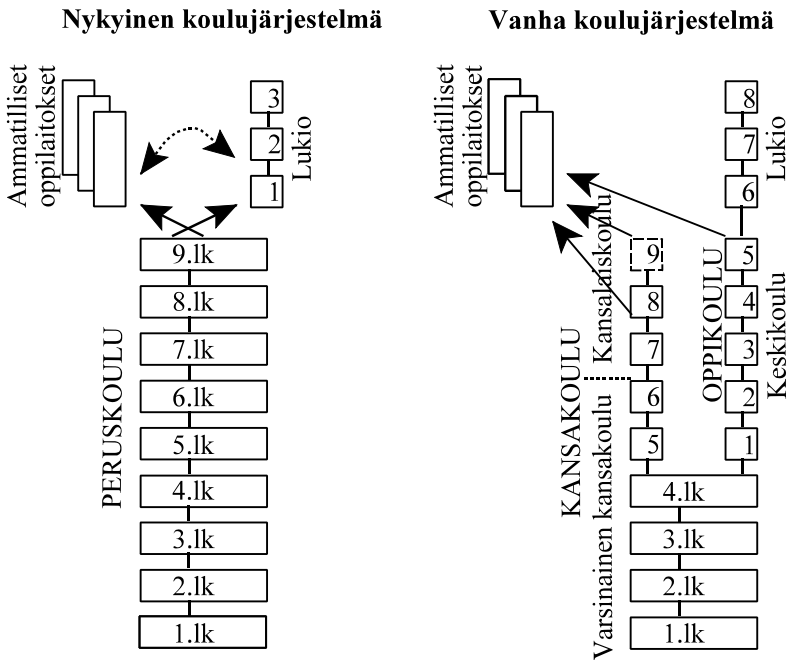


paineli
n
stipend
iaatin
vastuu
harteill
ani
kokoa
maan
aikaan
saanno

ksiani Konneveden tutkimusasemalle. Liikuntatieteellisen opintojen lomassa kirjoitin lauseen silloin, toisen tällöin, mutta todellinen paneutuminen aiheeseen alkoi keväällä 2004. Aineiston läpi käyminen yhä uudelleen tuotti vielä kolmannen ja tuloksekkaan analysoinnin. Lisätäkseni tutkimuksen luotettavuutta ja selkeyttä havainnollistan tutkimuksen etenemisen kuviossa 3. Siinä on aikajanalle tiivistetty tutkimuksen kannalta merkitykselliset tapahtumat.

KUVIO 3. Tutkimuksen eteneminen

5.3.1 Kirjoituspyynnön lähettäminen



Tutkimuksen kohderyhmänä ovat opettajien lapset, joita toinen tai molemmat vanhemmista on opettanut. En halunnut rajata tutkimusjoukkoa tietyn ikäiseksi, vaan tavoittelin mahdollisimman rikasta aineistoa elämänvaiheeseen katsomatta. Kirjoituspyynnössä en myöskään rajannut kouluastetta, joten kokemuksia sain niin ala- ja yläasteella, kansa- ja keskikoulussa kuin lukiossakin vanhempansa opetuksessa olleilta. Kuviossa 4 esitetään nykyinen ja vanha koulujärjestelmä rinnakkain. Se antaa ainakin nykyisen koulujärjestelmän läpikäyneelle selvemmän kokonaiskuvan ja auttoi myös tutkijaa rajaamaan aineiston ikähaarukkaan 7–12 vuotta.

KUVIO 4. Nykyinen ja vanha koulujärjestelmä rinnakkain (Isosaari 1973, 19–20 mukaillen).

Eskola ja Suoranta (1999, 124) kuvaavat vivahteikkaasti kirjoittamisen käyttökelpoisuutta, mahdollisuutta ja aitoutta tutkimusaineistona. Kirjoittaessaanhan ihminen on yksin ajatustensa, kokemustensa, motivaationsa ja kirjoitusvälineidensä kanssa, eikä häntä tällöin häiritse mikään vuorovaikutussuhde. Kirjeen kirjoittamisen kautta on näin mahdollisuus purkautua tai tunnustaa. Se on tarina, joka kerrotaan kuin tosi ystävälle, johon voi luottaa ja jolta ei salata mitään. (Eskola & Suoranta 1999, 124.) Kirjoitelmien rikkauteen luottaen valmistelin kirjeenkirjoituspyynnön (liite 1), jossa kerroin aiheet, joista halusin kirjoitettavan. Pyysin osallistujia kertomaan, miten he ovat kokeneet ajan oman vanhempansa oppilaana ja miten se on vaikuttanut heidän koulussa viihtymiseensä. Tämän aineistonkeruuvaiheen luotettavuutta takaa se, että tutkittavilla oli mahdollisuus kirjoittaa omista subjektiivisista kokemuksistaan nimettöminä ja ilman tutkijan vaikutusta.

Tavoittaakseni mahdollisimman monet oman vanhempansa oppilaina olleet, lähetin helmikuussa 2000 kirjeenkirjoituspyynnön useisiin maakuntalehtiin (Ilkka, Itä-Häme, Itä-Savo, Karjalainen, Keski-Suomalainen, Kouvolan Sanomat, Lapin kansa, Pohjalainen, Pohjolan Sanomat, Savon Sanomat) ja oman laitoksemme opiskelijoiden sähköpostilistalle. Yhteydenottopyynnön vein myös laitoksemme ilmoitustaululle. Opettaja-lehden avulla tavoitin opettajien lapsia joko heidän vanhempansa avustuksella, tai sitten kyseisistä lapsista oli itse tullut opettajia. Maakuntalehtien ilmoitus yleisönosastopalstoilla löysi lukijoikseen myös niitä, joiden kotiin Opettaja-lehti ei tullut. Aineistopyyntö tuotti peräti 123 yhteydenottoa, joista kirjeitä oli 96. Saatu kirjepino yllätti iloisesti, ja pelko pienestä aineistosta osoittautui aiheettomaksi. Opettajan lapsilla oli mahdollisuus kirjoittaa nimettöminä, mutta haastatteluun suostuvia pyysin ilmoittamaan myös yhteystiedot. 27 henkilöä

ilmoitti halukkuuteensa pelkästään haastatteluun kortilla, lyhyellä sähköpostiviestillä tai puhelinsoitolla.

5.3.2 Tutkimusjoukon rajaaminen

Tutkimukseen osallistuminen oli oman vanhempansa oppilaina olleille täysin vapaaehtoista. Vastaaminen lehti-ilmoitukseen perustui heidän tarpeeseensa kertoa omista kokemuksistaan ja haluun auttaa tutkimuksen tekemisessä. Moni myös koki, että kirjeiden kirjoittaminen ja omista kouluvuosista kertominen olivat eräänlaista terapiaa.

> *Oli kuin pato olisi murtunut, kuin kirjoittamani asiat olisivat vain olleet aivoissani odottamassa ulospääsyä. (N63)*

Lähemmäs sadan kirjeen joukosta, rajasin aineiston käsittelemään pelkästään ala-aste- ja kansakouluikäisten eli noin 7–12 -vuotiaiden kokemuksia (Kuvio 4). Näin kirjeiden määrä rajautui 72:ään. Tutkittavien ikähaitari venyi suureksi, sillä vanhin kirjoittaja aloitti koulukäyntinsä 1920-luvulla ja nuorin juuri ennen uuden vuosituhannen vaihtumista vuonna 1999. Iäkkäimmät vanhempansa opetuksessa olleet ovat käyneet kansakoulun, joka vuosien 1972-1977 aikana asteittain lakkautettiin peruskoulun alta (Isosaari 1973, 19–20). Oli koulua käyty sitten kansa- tai peruskouluaikaan, tutkimuksessa käytetään peruskouluun liittyvää ala-aste -termiä, jolla tarkoitetaan kaikkia 7–12 -vuotiaita lapsia. Kansakoulun käyneistä osa siirtyi myöhemmin keski- tai oppikouluun, joiden kaksi ensimmäistä vuotta kuuluvat vielä kyseisiin ikävuosiin. Tämä on huomioitu otoksen rajauksessa.

Vastaanotetut kertomukset olivat laadultaan hyvin erilaisia. Osa kirjoitti tapauksestaan hyvin seikkaperäisesti, osa ei vastannut jokaiseen lehti- tai sähköposti-ilmoituksessa esitettyyn teemaan. Erityisesti sähköpostilla kirjeen kirjoittaneissa oli suuria eroja. Joku oli paneutunut tehtävään useitten sivujen pituisilla kertomuksilla toisten jäädessä muutamiin riveihin. Saattoi olla, että kynnys kirjoittaa helposti ja vaivattomasti sähköpostilla oli pienempi kuin ottaa kirjepaperi

eteensä ja aloittaa työstäminen. Kuitenkin tavallisten käsin kirjoitettujen ja sähköpostilla lähetettyjen kirjeiden osuus tutkimuksessa on yhtä suuri.

Koska aineistosta tuli lopulta hyvin laaja ja sisällöltään rikas, se antoi aihetta pohtia haastattelun mielekkyyttä. Toisiko se esiin enää mitään uutta? Tarkoituksenani ei ollut koota mahdollisimman suurta aineistoa vaan tavoittaa aineiston laadullinen riittävyys sekä saavuttaa tulkinnoilleni kestävyyttä ja syvyyttä (Eskola & Suoranta 1999, 68). Kirjoitetut kokemukset ovat kaiken lisäksi reflektiivisempiä kuin haastattelun kautta syntyneet (ks. Estola 1999, 144; Hänninen 1999, 33). Yksi tapa ratkaista aineiston riittävyys on Eskolan ja Suorannan (1999, 62) sekä Mäkelän (1990, 52) mukaan saturaatio eli kylläänyminen. Sillä tarkoitetaan tilannetta, jossa aineisto ei tuota tutkimusongelman kannalta enää uutta tietoa. Tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin sen teoreettisen peruskuvion, joka tutkimuskohteesta on mahdollista löytää (Bertaux 1983, 37–38; Bertaux & Bertaux-Wiame 1983, 187–188; Eskola & Suoranta 1999, 63; Tuomi & Sarajärvi 2003, 89). Kokemukset kylläänymispisteestä ovat vaihtelevia. Esimerkiksi Bertaux (1983, 37, 187–188; 1982) on päätynyt 15 vastauksen riittävyyteen omaelämäkerroissa. Myös Eskola ja Suoranta (1999, 62–63) ovat 15 vastauksen kannalla kehyskertomusta kohden. Härkönen (1999, 154) taas uskoo kahdeksan vastaajan esseetyyppisen kirjoitelman toimivan kylläänyneen aineiston tavoin. Tässä tutkimuksessa päädyin lopulta käyttämään tutkimusaineistona pelkkiä kirjoituksia, sillä 72 kertomusta oli hyvin kattava otos vanhempansa opetuksessa olleista. Tarinoiden kylläänymisestä kertovat myös saatujen tulosten jakautuminen tiettyihin teemoihin ja tyyppeihin, jolloin uusi kertomus ei tuonut tutkimusongelmien kannalta enää mitään uutta kerrottavaa. Uskon myös tavoittaneeni tällä aineistomäärällä hyvin heterogeenisen ryhmän.

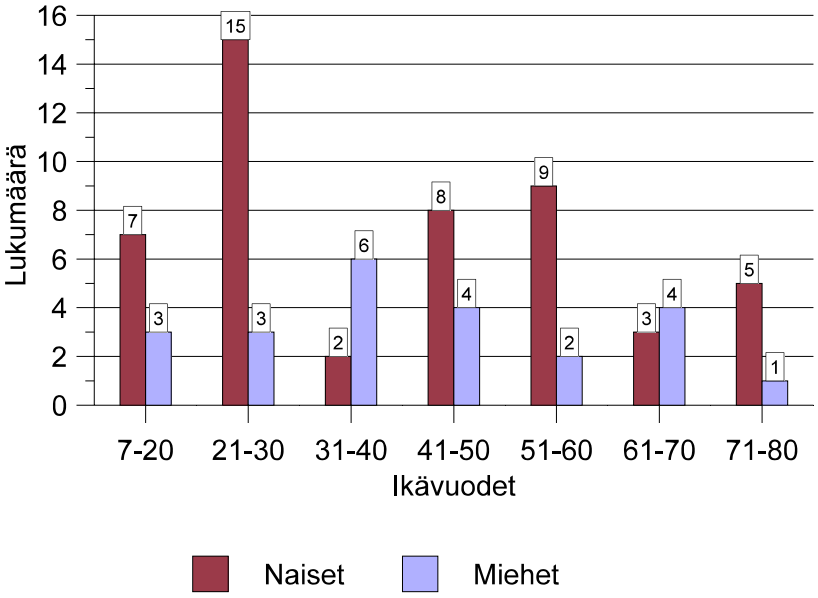
Opettajan lapsien kokemuksia kuvatessani käytän heistä numeroita 1–72 ja kirjaimia N ja M. Kirjaimet kertovat, onko kyseessä nainen (N) vai mies (M), ja numero kirjaimen perässä ilmaisee, monesko vastaaja on ikäjärjestyksessä suhteessa muihin. Numerointi alkaa nuorimmasta kirjoittajasta, joka on 7-vuotias M1 ja päättyy 80-vuotiaaseen M72:een. Näin voidaan seurata sitä, kenen vastauksesta on kyse ja miten tutkittavien vastauksia on hyödynnetty. Lisäksi lukija voi halutessaan etsiä yhtäläisyyksiä tai eroavaisuuksia saman vuosikymmenen, esimerkiksi sota-ajan

opettajalapsista. Maailma ja yhteiskunnan muuttuessa myös eri aikakausilla on oma luonteensa, omat tunnelmansa ja elämää määräävät tapahtumansa. Koska yksilön ikä ja elämänkokemus voivat vaikuttaa vastauksiin, voi taulukosta 1 laskea, minkä ikäisiä tutkittavat ovat kirjoittamishetkellä olleet. Tarkemmin tutkimusjoukon syntymävuosiin ja sukupuolijakaumiin voi tutustua liitteessä 2. Raportoidessani tutkimustuloksia käytän suoria lainauksia, jotka on kursivoitu. Virkkeen loppuun olen sulkumerkkeihin merkinnyt kokemuksistaan kertovan henkilön kirjain-numero -yhdistelmän.

TAULUKKO 1. Tutkimusaineisto

Syntymä-vuosi	1920-1930	1931-1940	1941-1950	1951-1960	1961-1970	1971-1980	1981-1993	
Kirjain-numero-yhdistelmät	N67-M72	N61-N66	N49-N60	N37-M48	N29-N36	N11-N28	M1-N10	
Yhteensä	10	18	8	12	12	6	6	72
Naiset	8	15	6	8	10	3	5	55
Miehet	2	3	2	4	2	3	1	17

Kuvio 6 kuvaa ja tarkentaa koko tutkimusjoukon ikä- ja sukupuolijakaumaa. Aivan kaikki vastanneista eivät maininneet ikäänsä, joten arviointi perustui heidän koulunaloittamisvuoteensa. Ikädiagrammista voi siis päätellä, että suurin osa aineiston osallistuneista on naisia ja että eniten heitä on sekä 21–30 että 41–60 –vuotiaiden ryhmässä.



KUVIO 6. Tutkittavien (n=72) sukupuoli- ja ikäjakauma

5.4 Aineiston analysointi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa tietoa tutkittavasta asiasta. Aineisto pyritään tiivistämään analyysillä kadottamatta silti sen sisältämää informaatiota. Tavoitteena on siis informaatioarvon kasvattaminen luomalla hajanaisesta aineistosta selkeä ja mielenkiintoinen yhteenveto. (Eskola & Suoranta 1999, 138.) Mäkelän (1990) mukaan sekä erot että yhtäläisyydet rikastuttavat tutkimuskohdetta. Samaan kategoriaan sijoittuneiden samanlaisten merkitysten suuri lukumäärä on kiintoisaa, sillä se kertoo ilmiöstä jotakin tyypillistä ja luonteenomaista. Samalla myös yksittäinen ja yllättäväkin erilaisuus tai poikkeus voi antaa kokonaan uuden näkökulman tutkimuskohteeseen. (Mäkelä 1990, 44–45.)

Tavoitteena oli selvittää, miten oman vanhempansa oppilaana olleet ovat kokeneet tilanteen ja onko se mahdollisesti vaikuttanut koulussa viihtymiseen. Tarkoituksena ei ollut vertailla eri oppilaiden kokemuksia keskenään vaan kuvata ja ymmärtää niitä laajemmassa kontekstissaan. Tuloksia hain kolmen analysointikerran avulla. Ensimmäinen tapahtui tematisoinnin kautta keväällä 2000, jolloin proseminaarityöni valmistui. Toisen analysoinnin tulokset olivat valmiina keväällä 2002, jolloin olin jakanut kirjoittajat tyyppeihin erilaisten selviytymiskeinojen

perusteella. Numeroin aineiston samalla uudestaan, sillä kronologisesti etenevä versio oli loogisempi ja antoi myös lukijalle kuvan kirjoittajan iästä ja kokemuksiin vaikuttaneista elämänkokemuksista. Viimeisessä eli kolmannessa analysoinnissa nostin esiin uuden teema-alueen: koulun aloituksen. Lisäksi tarkastelin syvemmin koulussa viihtymistä ja yhdistin teema- ja tyyppianalysointien tulokset. Tämä tapahtui keväällä 2004.

5.4.1 Teemoittelu

Ensimmäisessä aineiston analysoinnissa nostin esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja ja vertailin niiden esiintymistä aineistossa (Eskola & Suoranta 1999, 175). Aloitin analyysin tarkastelemalla jokaisen kirjoittajan kertomusta kokemuksestaan. Kirjeiden lukemisen ja aiheen kokonaiskuvan muodostamisen jälkeen aineistosta oli erotettavissa yhdeksän teemaa (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Tutkimuksen yhdeksän teema-aluetta

Kertomuksen yleisilme	Kasvatustietoisuus
Koulussa viihtyminen	Rooliodotukset
Koulunaloitus	Rooliristiriidat
Luokkatovereiden ja muiden opettajien suhtautuminen	Oppilaan koettu häpeä ja/tai ylpeys
Oppilaiden tasapuolisuus	(Koulun koko ja sijainti)

Kaikkien kirjoittajien kokemukset sisältyivät näihin teemoihin. Viimeistään tässä vaiheessa yritin karistaa omat ennakkokäsitykseni ja antaa tilaa tutkimukseen osallistuneiden omille kokemuksille (Eskola & Suoranta 1999, 132). Tästä huolimatta toisen tutkijan tekemänä luokittelu saattaisi olla erilainen.

Jotta teemoittelu onnistuisi, empirian ja teorian on oltava kiinteässä vuorovaikutuksessa. Kirjallisuuden etsiminen tarkentui aineiston keruu- ja analysointivaiheessa. Näin tutkimuksen empiirinen aineisto ja teoreettinen viitekehys lomittautuivat jo alusta alkaen tiiviisti toisiinsa. Se näkyy tutkimustekstissä

alkuvaiheen aineistonkeruun, tulkinnan ja teorianmuodostuksen rinnakkaisena etenemisenä, niiden osittaisena lomittumisena ja jatkuvana peilautumisena toisiinsa. (Alasuutari 1994, 223; Eskola & Suoranta 1999, 16, 176.) Tehdyt havainnot rajasivat mm. tutkimuskirjallisuuden valintaa ja päinvastoin. Tuloksia esittäessäni pyrin avoimuuteen välttäen liiallista tulkintaa. Luotettavuuden lisäksi tämä parantaa lukijan mahdollisuutta eläytyä lukemaansa ja auttaa häntä ymmärtämään oman vanhempansa oppilaana olleen kokemuksia. Tutkimustuloksista on koottu teematiivistykset liitteeseen 3. Taulukot havainnollistavat oman vanhempansa oppilaana olleen lapsen teema-alueiden määrällistä esiintymistä aineistossa, mikä helpottaa analyysin luotettavuuden arviointia.

Teemojen avulla pystyn esittämään tekstien olennaisimmat asiat pelkistetyssä muodossa ja antamaan ensimmäisen kokonaiskuvan tutkittavasta asiasta. En pyrkinyt pakottamaan aineistoa tiettyyn teemaan, vaan poimin siitä selkeimmin esiin nousseet omiksi teemoikseen. Syventäessäni teemoittelua luin kirjoituksia yhä uudestaan ja pyrin löytämään rivien välistäkin niiden keskeiset merkitykset. Lähestyin kertomuksia aluksi kokonaisuutena edeten tiettyjen asioiden etsintään ja myöhemmin pyrin pääsemään tarinoiden taakse, kirjoittajan kokemusmaailmaan. Omat kokemukseni ja teoria pohjasivat aineistolähtöistä lähestymistapaa antaen minulle mahdollisuuden ymmärtää ilmiötä suhteessa kontekstiin ja tutkittavan elämänvaiheen erityispiirteisiin. (Kiviniemi 2001, 68; Moilanen & Räihä 2001, 53.)

Tulosten esittely etenee kuvailun ja tulkinnan kautta suoriin sitaatteihin. Niiden valinnassa olen pyrkinyt mahdollisimman hyvin ilmiötä kuvaavien tekstien valintaan (Estola 1999, 143). Sitaattien tarkoituksena on tukea tulkintoja, kuvata aineistoa ja elävöittää tekstiä (Eskola & Suoranta 1999, 176; Savolainen 1991, 454). Moilanen ja Räihä (2001) pohtivat sitä, mitä teemoittamisen kaltaisella yleistämisellä saavutetaan. Yhdyn heidän tulkintaansa siitä, että ihmisten kokemukset ja käsitykset koskettavat teemoinakin. Lukijathan voivat löytää tutkimuksesta jotain ihmiselämän kannalta tärkeää ja sellaista, joka koskettaa häntä itseään. (Moilanen & Räihä 2001, 63.)

4.3.2 Tyypittely

Tyypillisiä tapoja tiivistää aineisto niin, ettei mitään olennaista jää pois, on kaksi: edellä esitetty tematisointi ja seuraavaksi käsiteltävä tyypittely (Eskola 2001, 146). Tyypittely edellyttää tarinajoukon jäsentämistä eli teemoittelua, joten analysointitapoina ne täydentävät tässäkin tutkimuksessa toisiaan. Tyypittelyssä on kyse aineiston koonnista selviksi ryhmiksi samankaltaisia tarinoita (Eskola & Suoranta 1999, 182; Syrjälä 2001, 211). Niiden tarkoituksena on tiivistää ja tyypillistää ja niihin sullotaan kaikkea sellaista, jota yksittäisessä vastauksessa ei välttämättä ole (Roos 1988, 202). Roosin (1988, 202; 1987, 42–43) mukaan tyypittely on lukijalle ystävällinen tapa esitellä aineistoa. Yhdistettyjen tyyppien avulla päästään aineiston syvempään analysointiin ja pyritään antamaan ilmiöstä monipuolinen kokonaiskuva (Hänninen 1999, 33; Tuomi & Sarajärvi 2003, 91–92).

Hain tarinoista kirjoittajien tapoja ratkaista epänormaali tilanne: minä vanhempani oppilaana. Kertomusten takaa paljastui persoonallisuuksia, yksilöllisiä ja yhteisiä ratkaisukeinoja. Muodostin aineistosta viisi erilaista tyyppiä, jotka pitävät sisällään yleisimmät ja kattavimmat selviytymiskeinot. Tarkemmin esittelen tyypit luvussa seitsemän, mutta jaottelu on nähtävissä taulukosta 3.

TAULUKKO 3. Aineiston viisi selviytymistyyppiä

Roolipelaaminen eli kaksoiselämä
Opettajan lapsen leima ja käyttäytymismuutokset
Sosiaalinen tuki vanhemmilta
Koulu oli kotini ja koti kouluni
Päättäväiset persoonat

6 TEEMAT TARINOIDEN TAKANA

Olen supistanut yhdeksän teema-alueetta (ks. taulukko 2) viideksi luvuksi, joten läheisimmin toisiinsa liittyvät teemat esitellään yhdessä. Liitteestä 3 lukija voi hakea taustatietoja tulkinnoille ja lainausperusteille, sillä jokaisesta teemasta on koottu oma taulukkonsa kuvioineen. Omaksi luvukseen on yhdistetty kertomuksen yleisilme ja koulussa viihtyminen, samoin rooliodotuksia ja -ristiriitoja käsitellään yhdessä. Luokkatovereiden ja muiden opettajien suhtautumista sekä tasapuolisuutta käsitellään otsikon "kohtelua laidasta laitaan" alla. Koulunaloitus saa kunnian omasta luvustaan, kun taas kasvatustietoisuus pitää sisällään myös koetut häpeän ja ylpeyden tunteet.

Teemoittelun ulkopuolelle jäi lähinnä luokitteluasteikon mitat täyttävä kohta koulun koosta ja sijainnista. Se käsitellään kuitenkin teemojen yhteydessä ja sillä on myös oma taulukkonsa teemaliittessä (liite 3, taulukko 7). Oma oletukseni oli, että pienellä paikkakunnalla ja kylällä asuminen ja opettajana toiminen ovat yksi syy ottaa omat lapset oppilaiksi samaan kouluun. Siksi ei ollut yllätys, että noin 2/3 kirjoittajista oli käynyt aikanaan 2–3 -opettajaisen kyläkoulun. Taajamakoulussa, keskustassa sijaitsevan useamman opettajan opinahjossa, ilmoitti opiskelleensa 20 oppilasta. Kuusi kirjoittajaa jätti asian mainitsematta. Osassa kirjeistä kerrottiin, miten lapsen opettajalle ei pienessä kylässä aina löytynyt vaihtoehtoa.

> *Vanhempien kouluun oli mentävä, sillä lähin naapurikoulu oli parinkymmenen kilometrin päässä, eihän kunta olisi sinne kuljettanut, emmekä osanneet muuta kaivatakaan-- (N26)*

> *Silloin vanhempieni oleminen opettajinani ei tuntunut mitenkään kummalliselta, olinhan koko lapsuutenikin viettänyt koulun vieressä ja usein ollut mukana tunneilla ja tapahtumissa ennen koulun aloittamistakin., sitä paitsi niin pienessä kylässä ei mitään muuta vaihtoehtoa ollutkaan. (N11)*

> *Kun olin 7-vuotias, oli itsestään selvää, että aloitan koulutieni "vanhempieni" koulussa. Jonkun verran kotona puhuimme, mitä se merkitsee, ei sen kummempaa. Minä en juuri tähän asiaan kiinnittänyt huomiota tai pitänyt sitä pahana. Itse asiassa en tainnut edes ajatella, että se olisi jotenkin merkittävä asia. (N12)*

Kyläkouluihin oppilaaksi päätyneistä osa on saanut nauttia molempien vanhempiensa opetuksesta, sillä aineistosta löytyi monta opettajapariskunnan lasta. 20 kirjoittajaa on vertaillut kokemuksiaan sekä äidin että isän opetuksesta. Tuo aika on kestänyt keskimäärin neljä vuotta, mutta muutamalla kaksiopettajaisella koululla opiskelleella on koko ala-asteaika saattanut vierähtää vanhempien hoivissa.

> *Koulu oli niin pieni, että yksi opettaja seurasi luokkaansa aina ylemmälle luokalle vuosi toisensa jälkeen, joten en päässyt äidistäni eroon koko ala-asteen aikana. (N13)*

Alan naisvaltaisuus tulee esiin myös tässä aineistossa, sillä pelkästään äiti on ollut opettajana 35:lla ja isä 18:lla. Kasvu- ja oppimisympäristönä kyläkoulut ovat varmasti olleet mitä mainioin valinta (ks. esim. Hunter ja Schreier 1992, 210).

6.1 Koulunaloitus oman vanhemman opetuksessa

Koulunkäynnin oman vanhemman opetuksessa aloitti hieman yli kolmasosa kirjoittajista. Lopuilla tilanteeseen jouduttiin tai päästiin myöhemmin, luokilla 2–6. Koulunaloitus nostetaan aineistosta esiin sen runsaan esiintyvyyden sekä lapseen kohdistuvien haasteiden ja odotusten vuoksi. 6–7 -vuotistaitteeseen osuu monia psyykkisiä, fyysisiä ja sosiaalisia muutoksia, ja se on yksi ihmiselämän tärkeimmistä taitekohdista (ks. luku 2). Koulunaloitukseen valmistautuu jokainen, niin opettajankin lapsi. Koulutaipaleen ensiaskeleita kuvattiin mm. seuraavasti.

> *Olen kokenut sen puutteena, etten voi muistaa lainkaan, millaista oli mennä kouluun. Puute nousi erityisesti esiin, kun vanhempi poikani meni kouluun. Hän sai luoda ihmissuhteen uuteen aikuiseen, itselleen tärkeään henkilöön. --olen myös omalta osaltani opettajan puolelta saanut kokea sitä, miten merkittävä aikuissuhde ikioma opettaja voi olla, mutta ei totisesti silloin kun siinä paikalla on oma vanhempi. Yläasteelle siirtyminen oli vaikeaa, oudot opettajat ja erilaiset tavat --eikä minulla ollut pohjana kokemusta, että sellaisesta selviää (niin kuin uskoisin muilla olleen ekaluokalle tulemisesta). (N31)*

> *Sanotaan, että ensimmäinen opettaja on lapselle erityisen tärkeä. Minulla kuitenkaan niin ei ole. Se onkin yksi asia, jota olen myöhemminkin miettinyt, ja ollut siitä ehkä hiukan surullinenkin. Olenko menettänyt jotain sellaista, mitä muut lapset ovat saaneet osakseen?*

Ehkä juuri tästä syystä muistan, että minulla oli mukavaa, kun äiti ei joskus voinut mennä töihin ja meillä oli sijainen. --toinen asia, jota olen myöhemmin paljon miettinyt on ensimmäinen koulupäivä. En muista ollenkaan ensimmäistä koulupäivääni, vaikka usein ystävieni kanssa jutellessa tulee esille, että muut sen helposti muistavat. (N15)

--minulla ei muista lapsista poiketen ole lainkaan muistikuvaa ns. ekasta koulupäivästä, joka yleensä on yksi ihmiselämän ikimuistoisista päivistä. (N39)

Osa kirjoittajista surkuttelee kohtaloaan jäätyään vaille ensimmäistä, oikeaa opettajaa. Oma vanhempi oli toki tuttu ja turvallinen, mutta suhteen muodostaminen uuteen aikuiseen kariutui luokan edessä olevaan tuttuun kasvoon. Irrottautuminen omista vanhemmista viivästyi joidenkin kohdalla jopa kokonaiset kuusi vuotta ja heidän kokemuksissaan ensimmäinen oikea koulu oli vasta yläaste.

Siirtyessäni yläasteelle koin suuren romahduksen. Takaisin lähtöruutuun. Kävin sen vaiheen, kuusi vuotta jälkijättöisesti, minkä muut oppilaat olivat jo kokeneet. Viidakon lait -ja suoranainen koti-ikävä-- (M30)

Ero koulun ja kodin välillä hämärtyi. Moni opettajan lapsista nimittäin asui jo valmiiksi koulurakennuksessa, jakoi pihan muiden oppilaiden kanssa ja kävi "hoidossa" opettajapöydän alla. Ei siis ihme, että koulunaloitus ei nouse muistoista esiin erityisenä tapahtumana.

Äitini muistiinpanojen mukaan olisin ollut koulussa aina. Olin siis tavallaan päivähoidossa koululuokassa, vähän virallisemmin olin kai "kuunteluoppilas". Siinä sivussa opin lukemaan ja kirjoittamaan neljän-viiden vanhana enkä oikein osaa sanoa, milloin virallisesti aloitin koulun. (N58)

Koska kävin kouluni ensimmäiset vuodet pienessä koulussa, jossa vanhempani olivat opettajassa, ei mielestäni kodin ja koulun ero selvinnyt silloin minulle. (M41)

Kaikki jännitys puuttui koulunaloittamisesta, koska olin pyörinyt koululla jo niin pitkään aiemminkin, lueskellut Nakkeja ja Akuja opettajanpöydän alla. (N40)

Oli myös niitä, jotka kokivat koulunaloituksen kuin kuka tahansa "tavallinen" ensiluokkalainen. Vaikka moni opettajan lapsi pyöri koululla ennen oppivelvollisuuttaan, oma virallinen oppilaaksi tulo oli odotettu ja jännittävä tapahtuma.

> *Muistan vieläkin ensimmäisen koulupäiväni. Vaikka oma äitini oli eppuluokan opettajani ja koulu entinen kotini, jännitin ensimmäistä koulupäivää vatsa krampissa ihan niin kuin kuka tahansa ekaluokkalainen. (N24)*

6.2 Kohtelua laidasta laitaan

Kouluun siirtyminen on lapselle voimakkaan muutoksen aikaa, jolloin kodin ulkopuolinen maailma ja ihmissuhteet tulevat osaksi lapsen elämää. Muilta saamien positiivisten ja negatiivisten mallien mukaan yksilö oppii mm. muovaamaan omaa käyttäytymistään. Sosiaalinen kanssakäyminen ihmisten välillä ohjaa persoonallisuuden ja oman minuuden kehittymistä. Lapsen kehitys on siis alusta alkaen vahvasti sidoksissa ihmissuhteisiin. (Liikanen 1991, 26; Turunen 1996, 77; Vuorinen 1998, 72.) Opettajan lapsi on kohdannut kouluvuosiensa aikana muiden oppilaiden, heidän vanhempiensa, kyläläisten ja omien vanhempiensa odotukset. Kohtelua on saatu laidasta laitaan niin myönteisessä kuin kielteisessäkin mielessä.

6.2.1 Luokkatovereiden ja ympäristön suhtautuminen

Ala-asteikäiselle lapselle erilleen jääminen on ahdistavaa ja hyväksytyksi tuleminen erityisen tärkeää. Hyväksyntää voidaan hakea joko opettajalta tai tovereilta. Jatkuvasta aliarvioinnista, hylätyksi tulemisesta ja ylipäätään vähäisestä tunnustuksesta on yleensä haitallisia seurauksia lapsen itsetunnolle. Myös lapsen yhteisyyden tunne voi jäädä hataraksi vastavuoroisten suhteiden ollessa niukkoja, kielteisiä ja lyhytaikaisia (Pulkkinen 1984, 87). Lapset myös vahvistavat helposti toistensa käyttäytymistä, jolloin juuri kielteiset tunnelmat leviävät helposti. Armoton julmuus ja välinpitämättömyyskin kuuluvat omaleimaisella tavalla lapsen maailmaan. (Turunen 1996, 77, 80; Taffel & Blau 1995, 75.) Oman hyväksyntänsä ja

paikkansa toveripiirissä joutuu hakemaan myös opettajan lapsi. Kirjoitukset kertovat, miten he kohtasivat asian ehkä vieläkin voimakkaammin kuin vertaiset.

> *--on jäänyt sellainen mielikuva, että sain aika lailla taistella paikastani kaveripiirissä. Itsetunnon kehitykseen näillä kokemuksilla on ainakin ollut kielteiset vaikutuksensa. (N21)*

> *Ensimmäisten luokkien aikana katson ongelmaksi tulleen sen, että suhteeseeni luokkatovereihin vaikutti äitini toimiminen opettajana. Koska oli koko ajan "kotona", sosiaaliset suhteet luokkatovereihini olivat erilaiset kuin heillä keskenään. (M41)*

Ympäristön jälki näkyy usein lapsen ryhdissä, kasvonliikkeissä, puheen sävyissä ja painotuksessa, työtavoissa sekä eleissä. Nämä painuvat lapseen syvälle, usein suorastaan hänen koko olemuksensa ilmiasuun ja ryhtiin. Pilkka, iva ja häpäisy koskettavat yksilöä erityisesti sitten, kun hänen ymmärryksensä ja mielikuvituksensa kehittyy. Turunen (1996) toteaa lapsen todennäköisesti vaurioituvan jotenkin tunne-elämältään ympäristössä, joka kohtelee häntä järjestelmällisesti kaltoin. Esimerkiksi lapsen tapaan ja kykyyn liittyä tulee rajoituksia. (Turunen 1996, 43, 56.) Ala-astetta käyvä lapsi on myös erityisen tarkka siitä, mitä muut sanovat hänen vanhemmistaan. Arvosteluun tunnutaan reagoivan hyvin herkästi.

> *Minua pidettiin opettajan lellikkinä ja vähitellen huomasin olevani yksin välitunnilla kiertelemässä pihamaata. Minua ei haluttu mukaan leikkeihin ja huutojaoissa liikuntatunnilla minut huudettiin aina viimeisenä. --muut oppilaat eivät pitäneet isästäni. Tämä kaikki heijastui minuun siten, etteivät ainakaan saman luokan oppilaat halunneet olla kanssani ja minä koin itseni välillä hyvin yksinäiseksi. Kaikkein pahinta minusta oli kuitenkin se, että minun täytyi omin silmin luokkatilanteessa nähdä, etteivät oppilaat pitäneet isästäni, joka minulle oli hyvin rakas ja kaikki kaikessa. Pahalta tuntui myös se, kun tiesin, että isästä oli kirjoitettu kaikkea rumaa esim. kiipeilytelineisiin. (N27)*

> *Ikävimpänä koin, kun muut oppilaat haukkuivat vanhempiani. Itsekin tietysti haukuin muita opettajia kavereiden kesken, sehän oli tapana, mutta tuntui kuin muut eivät olisi tajunneet, että puhuessaan opettajasta, he samalla puhuivat vanhemmistani. (N20)*

Lapsijoukossa ryhmäsäännöt voivat ovat vieläkin jyrkemmät kuin aikuisilla. Lapset osoittavat selvästi sen, kuka on ryhmässä suosittu, kenestä pidetään ja ketä syrjitään.

Kun lapsi esimerkiksi suljetaan pois toveripiiristä ilman toista korvaavaa toveripiiriä, senhetkisen ja myös tulevien kehityskausien identiteettikehitys saattaa häiriintyä (ks. esim. Laine 2002, 19–20; Salmivalli 1998, 14–15.)

> *Tilanteessa, jossa olin, en voinut koskaan olla täysin samalla viivalla toisten lasten kanssa. Yleensä se ei tullut esille, mutta ääritilanteissa muistan, että jäin ulkopuoliseksi. En kuulunut joukkoon, johon kuuluivat kaikki muut koulun oppilaat. --olin hyvin yksinäinen pari viimeistä ala-asteen vuotta-- (N31)*

Opettajan lapsi on kohdannut niin toveripiirin ulkopuolelle jäämistä kuin kiusaamistakin. Käsittelen seuraavassa lyhyesti jälkimmäistä, josta Erling Roland (1984, 17) käyttää ytimekästä määritelmää: "kiusaaminen on pitkäaikaista henkistä ja/tai ruumiillista väkivaltaa, jonka yksilöt tai ryhmät kohdistavat yhteen uhriin." Tämä edellyttää Olweuksen (1992, 15) mukaan voimasuhteiden tasapainottomuutta, jolloin negatiivisille teoille alttiina olevan on vaikea puolustautua ja hän on jossain määrin avuton ahdistelijansa tai ahdistelijoidensa edessä. Mm. Olweus (1992) ja Salmivalli (1998) ovat saaneet tutkimuksissaan selville, että kiusaaminen ala-asteella on melko yleistä. Kiusatuiksi joutuneista opettajien lapsista suurin osa koki sosiaalisen eristämisen ja ryhmästä poissulkemisen sekä omasta vanhemmasta lähteneen sanailun epäsuorana kiusaamisena (Olweus 1992, 15; Salmivalli 1998, 36). Lapsen herkkyys, arkuus ja varovaisuus saattavat altistaa kiusatuksi joutumista. Hyvä itsetunto on tällöin vahva turva tilanteessa kuin tilanteessa.

> *Minua kiusattiin jonkin verran, tai ainakin koin jonkinlaista syrjintää, joka johtui mielestäni osin siitä, että olin opettajan lapsi. Minut saatettiin esimerkiksi jättää salaisuuden ulkopuolelle peläten, että paljastan sen kotona isälleni. Enemmän kiusatuksi joutumisen muistoja minulla on kuitenkin myöhemmältä ala-asteen luokilta, jolloin en enää ollut isäni koulussa. Olikohan luokkatovereillani tarve purkaa minua kohtaan tuntemansa kaunat silloin, kun emme olleet enää isän näkösällä? --kielteinen suhteutuminen meihin heijastui myös lasten vanhemmista. Pienellä kylällä opettaja helposti "nostetaan jalustalle", "kansan kynttiläksi", jota toiset kunnioittavat ja toiset kadehtivat. (N21)*

> *--kuulin monen selittäneen koulumenestystäni tyyliin "helppohan se on kun isä on opettajana ja tuntee sen opettajan, eiväthän ne viitsi kollegan lapselle huonoja numeroita antaa. --kaipa*

voisin sanoa olevani koulukiusattu, mutta kaipa minä ajattelin, että minkäs tuolle teet ja paukutin eteenpäin. (N32)

Kokeet menivät aina hyvin, mutta luokkatoverit katsoivat sen johtuvan siitä, että näin kokeet etukäteen kotona! Voi että minua loukkasi kuulla kerta toisensa jälkeen: "helppoahan sun on kun äitis on opettaja." (N28)

Tyttöjen kiusaaminen on Olweuksen (1992, 56) ja Salmivallin (1998, 36) mukaan tavallisesti piilotetumpaa, hienovaraisempaa epäsuoraa ahdistelua, kuten juoruamista, huhujen levittämistä ja luokan ystävyyssuhteiden manipuloimista.

Kesän jälkeen aloittaessani kuudetta luokkaa jokin oli muuttunut. Meitä oli samalla luokalla vain kolme tyttöä. Nämä kaksi muuta tyttöä oli kesän aikana lyöttäytynyt yhteen ja minusta tuli kolmas pyörä. He vähän naureskelivat minulle-- (N29)

Muistan, että olin helpottunut tilanteesta, ettei minua uskalleta paljon kiusata, kun vanhemmat suojelevat. Mutta eihän se tietenkään auttanut saamaan kaveruuttani takaisin, varmaankin päinvastoin. (N31)

Kaikki eivät kokeneet joutuneensa kiusan kohteeksi. Heitä kohdeltiin saman veroisina kuin muitakin koulun oppilaita.

Minua ei kiusattu sitä, että olin opettajan lapsi. Jotenkin ehkä itse koin, että en ollut yhtä vapaa kuin luokkatoverini. (M62)

Kaikki olivat kuin opettaja ei olisi minun isäni. Kukaan ei koskaan kohdellut minua erilaisemmin kuin ketään muutakaan. (N5)

Kirjoittajien teksteissä tuli esiin muutama kommentti myös muiden opettajien ja vanhempien suhtautumisesta opettajan lapseen. Olweuksen (1992) mukaan erityisesti opettajien asenteet, tavat ja käyttäytyminen ovat ratkaisevia kiusaamisen estämisessä ja kontrolloimisessa, samoin kuin kiusaamisen kanavoimisessa sosiaalisesti hyväksyttävämpään suuntaan. Joissain tapauksissa opettaja saattaa toimia juuri päin vastoin ja samalla aiheuttaa paljon ikäviä seurauksia. Jokaiselle yksilöllähän tulisi olla oikeus välttyä toistuvalta, tahalliselta nöyryytykseltä. (Olweus 1992, 30, 46–47.)

Myöhemmin oli hankalampaa olla toisen opettajan opetettavana koulussa, jossa isäni oli johtajaopettajana, opettaja kiusasi minua, koska ei hyväksynyt isääni. (M51)

--opettajani joutui erimielisyyksiin isäni kanssa, sillä isäni täytyi koulun johtajana puuttua asioihin, jotka eivät opettajani kohdalla olleet kunnossa. Tästä seurasi se, että opettajani erimielisyydet isääni kohtaan alkoivat heijastua myös minuun-- --muistan myös tapauksen, kun opettajani ryntäsi matematiikan kokeen loputtua viereiseen luokkaan näyttämään koepaperiani isälleni ja huusi kovalla äänellä kaikkien kuullen: "Tyttös ei osaa laskea." (N27)

Vaikka itse ajattelin, että vanhempani kohtelivat minua hyvin tasapuolisesti muihin verrattuna, vaikka eivät kuitenkaan olleet samaa mieltä. Koulun keittäjän tytär oli samalla luokalla kanssani, eikä hän menestynyt yhtä hyvin. Yläasteelle siirtyessäni tämä keittäjä sitten tuumi vahingoniloisena, että "saa nähdä miten sunkin numeroille käy, kun ei oo enää omat vanhemmat niitä antamassa kotiin päin". (N22)

6.2.2 Opettajavanhempi ja tärkeä tasapuolisuus

Lellikkinä en missään tapauksessa ollut. Jälkeen päin vanhempani ovatkin tunnustaneet kohdelleensa ja arvostelleensa minua ankarammin kuin muita, luulen että he yrittivät välttää puheita että kohtelisivat minua paremmin. Kymppejä minulle ei annettu-- --vaihdettuani koulua kohosi keskiarvoni heti kahdeksasta reilusti yli yhdeksään. --piirustukseni ei koskaan päässyt "viikon piirustukseksi", en saanut prinsessan roolia näytelmässä eikä muitakaan erityismainintoja tullut. Koulussa oli tapana stipendillä palkita oppilaita. Vanhempani halusivat jokaisesta löytyvät jotain hyvää ja rasavilleinkin poika saattoi saada stipendin vaikka reippaasta olemuksestaan, jos ei muuta keksitty. Minä vaan en saanut stipendiä. (N11)

Opettajien eettisenä normina pidetään oppilaiden yhtäläistä kohtelua. Ristiriitaa tähän aiheuttaa toisaalta nykyään korostettava yksilöllisen kohtelun periaate. (Lahelma & Gorgon 1999, 92, 95.) 6–12 -vuotiaalle tuntuu kuitenkin olevan tärkeintä opettajan tasapuolisuus kaikkia oppilaitaan kohtaan. Koska tässä iässä muistikuvat jäävät usein pysyvästi mieleen, tulisi opettajan olla tarkka ja tietoinen siitä, että jokainen oppilas saisi kannustusta ja palautetta tasapuolisesti. Se, miten asiassa on onnistuttu oman lapsen kohdalla, valaisevat seuraavat sitaatit.

Kerran olen kysynyt äidiltäni, miksi hän oli niin ankara minua kohtaan koulussa. Vastaus kuului jotenkin tähän tapaan: "Eihän tässä kylässä voinut toisinkaan menetellä, kyllä sinä ymmärrät." Ymmärsinhän minä. (N63)

Jouduin alistumaan, näin jälkeenpäin ajateltuna ehkä hivenen kovempaan koulukuriin kuin muut. Kaikki oli ansaittava. Pääsyni koulun hiihtojoukkueeseen oli kiven alla. Neljästä karsintahiihdosta voitin yleensä kaikki, yhtenä vuonna hävisin yhden, enkä päässyt joukkueeseen, siitä olin katkera. (M51)

Arnesenin (1999, 9) mukaan tasa-arvo koulussa tarkoittaa tasapainottelua samanlaisuuden ja erojen välillä, yksilön kunnioittamisen ja yhteenkuuluvuuden välillä. Tasa-arvo ei kuitenkaan ole vain sukupuolikysymys. Erityiskohtelun ja syrjinnän syynä voivat olla myös muut erot. Tässä tutkimuksessa, kiitos vanhempien ammatin, tulee erityisesti esiin oppilaiden sosiaalinen tausta. Ovatpa oppilaiden lähtökohdat sitten mitkä tahansa, koulun tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhteenkuuluvuutta ja yksilöllisyyttä. (Arnesen 1999, 13.)

Jos joku kuvitteli, että minulla oli etuoikeuksia joidenkin asioiden suhteen niin hän oli kyllä väärässä. Äitini piti visusti erillään kotona koulu- ja kotiasiat. Jälkeenpäin hän on itse muistellut, että omien lasten kanssa piti olla vähän tiukempi kuin muiden, ettei vaan kellään olisi tullut sanomista siitä, että omaa lasta suositaan. Tuon muistan joskus tunteneeni hiljaisessa mielessäni, kun kokeessa olin aivan jonkin pienen virheen vuoksi saanut huomattavasti huonomman numeron kuin kaverini. Yleensä kuitenkin itse ainakin tunsin tulevani kohdelluksi kuin muutkin. (N47)

Opettajan kohdistettu vaatimus sisältää sekä läheisyyden että etäisyyden opettaja-oppilas -suhteissa. Jos opettaja tuntee oppilaan yksityiselämää, on vaarana, että sitä käytetään esimerkiksi rangaistusuhan perusteena. (Reisby 1999, 25.) Roos ja Rotkirch (1997) tuovat esiin, miten poikkeava lapsen ja vanhemman välinen suhde on. Missään muussa suhteessa tuskin arvostellaan, vähätellään, piikitellään tai pakotetaan niin paljon (Roos ja Rotkirch 1997, 11–12). Oman vanhempansa opetuksessa oleva lapsi joutuu väistämättä kohtaamaan kyseisen tilanteen. Kukapa muukaan kuin lapsen oma isä tai äiti tuntisi hänet paremmin?

Tietenkään minä en opettajan lapsena saanut mitään erityiskohtelua isältäni enkä koulussa muiltakaan opettajilta, vaan olin yksi kaikista oppilaista siinä missä muutkin. Isäni onkin sanonut näin jälkeenpäin niistä ajoista, että omaa lastaan on vaikea arvioida, kun täytyi koko ajan muistaa, että minä olen yksi oppilas muiden joukossa eikä saanut ajatella sitä, että olin hänen oma lapsensa. (N27)

Sitä joskus mietin, miten vanhemmat osasivat arvioida käyttäytymistäni ja huolellisuuttani kun he näkivät kotona sotkuisen huoneeni, enkä kotioloissakaan varmasti ollut aina niin hyväkäytöksinen. Sen tietysti voisin mainita, että joskus minua saattoi haitata se, että muut opettajat tietysti ehkä tiesivät minusta enemmän kuin muista oppilaista opettajien huone -keskustelujen takia. (N14)

--tulen varmasti muistamaan ajat, jolloin äitini minua opetti. --kenenkään muun opettajani kanssa en ole vastaavalla tavalla kiistellyt, eikä äitini ole varmasti kenellekään oppilailleen ilmaissut joitakin asioita yhtä kovasti ja naljailevasti kuin minulle. (N17)

Tähtinen (1992) korostaa, miten tärkeä lapsi-vanhempi-vuorovaikutus on lapsen itsekunnioituksen kehitykselle. Jos lapsi kokee vanhempiensa käsitykset itsestään kielteisinä, myös hänelle itselleen muodostuu samanlainen käsitys (Tähtinen 1992, 76). Moni kirjoittaneista koki saaneensa epäoikeudenmukaista kohtelua. Osa toi sen suoraan esiin, mutta osa kertoi ristiriitaisesti kohtelun olleen tasapuolista. He nimittäin pitivät tärkeämpänä, että se ei ainakaan ollut heitä suosivaa. Moni koki olevansa yksi oppilas muiden joukossa, vaikka erikoiskohtelua saatiin yleensä kielteisessä mielessä. Vaikka oma lapsi saattoi jäädä luokassa varjoon vähäisin kehuin ja alakanttiin annetuin numeroin, harva toi esiin vanhempien suhtautuneen heihin täysin kielteisesti.

Koulussa äiti kohteli omia lapsiaan ehdottomasti samalla tavalla kuin muita oppilaita. Mutta näin jälkeenpäin olemme nauraneet sille, että todistukset eivät koskaan olleet hyviä. Äiti piti huolen siitä, ettei häntä päästy moittimaan omien lasten suosimisesta. (N60)

En tosiaankaan muista yhtään tapausta, että isäni olisi minua jotenkin suosinut, vaan ehkä se saattoi olla toisin päin. Tasapuolinen hän mielestäni oli kaikille. (N25)

Isäni pyrki suhteutumaan minuun samalla tavalla kuin muihinkin oppilaisiin. Kun luokkatoverini siitä huolimatta joskus sanoivat hänen lellivän omia lapsia koulussa, oli minun

rankaisemiseni ainakin osoitus siitä, että tasavertaisuus on tosi asia. Siten rangaistuksi tuleminen saattoi lopulta jopa koitua minun edukseni. (N21)

Muutamissa kirjoituksissa tuli esiin tilanne, jossa oman vanhemman kautta myös lapsi pääsi etuoikeutettuun asemaan. Silloin tilanteesta joko otettiin kaikki irti tai sitä häpeiltiin toisten silmätikuksi joutumisen pelossa.

Joulu- ja kevätjuhlien jälkeen jäimme isän, äidin ja muiden opettajien kanssa koulun keittiöön kermakakkua syömään, kun muut olivat jo lähteneet. Silloin koin olevani etuoikeutettu. (N29)

Olihan minulla etuoikeuksiakin, sain leikkiä joulujuhlan näytelmävaatteilla kaikki illat ja istua pimeässä luokan kuusen alla. Syyskesällä sain inventoida kaikki uudet koulutarvikkeet, kun ne tulivat ja jakaa oppilaille. (N53)

Jotain tietyn väristä paperia oli vain yhteen ukkoon. Haluajia oli monta - minä yksi heistä. Isäni antoi sen paperin minulle. Luulen, että se johtui vain siitä, että istuin häntä lähimpänä. Sain kuitenkin kuulla erään tuota paperia halunneen oppilaan suusta, että sain sen vain sen takia, että olen opettajan lapsi. (N9)

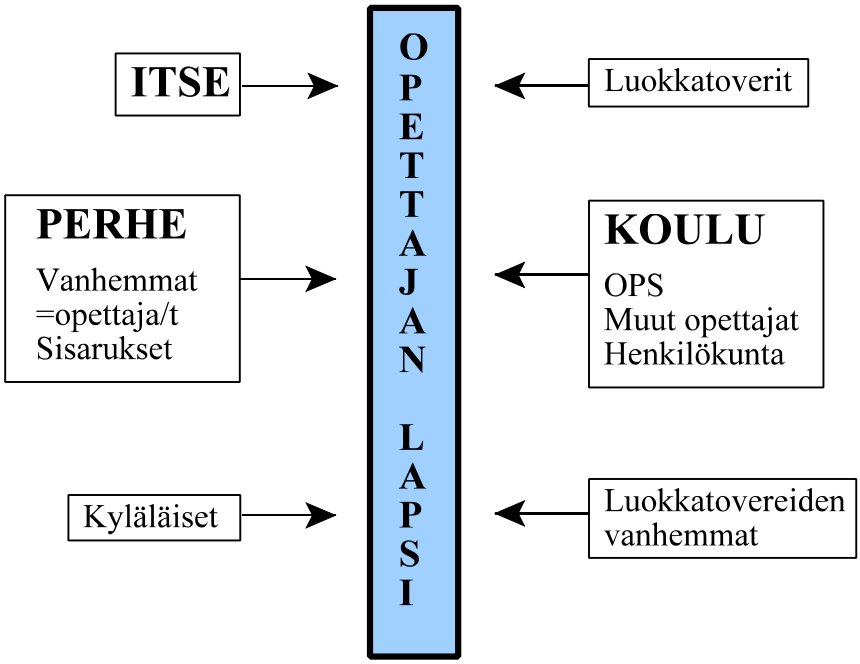
6.3 Roolipaineiden puristuksissa

--ylipäänsä noita kahta tai neljääkin vuotta hallitse ajatus: halusin olla niin kuin muutkin. (N28)

Opettajan ammatin julkinen luonne edellyttää usein esikuvana olemista paitsi kouluaikana, myös sen jälkeen (Elo 1993, 72–73; Wahlsröm 1993, 111). Vaatimus, että opettajan on toimittava ammatillisen arvonsa mukaisesti kaikissa arkielämän tilanteissa, saattaa käydä opettajalle raskaaksi. Kuka jaksaisi olla opettaja 24 tuntia vuorokaudessa (Rinne 1992, 12; Räisänen 1996, 88–91)? Kuin huomaamatta, tämä kaikki periytyy opettajan jälkeläisille, heidän lapsilleen. Vaaditaan esimerkillistä käytöstä, kuuliaisuutta, muiden huomioonottamista, kiltteyttä ja hyviä numeroita. Mutta mistä nuo vaatimukset tulevat ja miten ne syntyvät? Ja miten hyvin lapsi osaa tulkita ympäristöään ja sieltä tulevia odotuksia?

Opettajan lapsi oli koulun ulkopuolellakin "asemansa aavistava". (N42)

Koska opettajan lapsen roolia ei ole missään yleisesti määritelty, lähden tarkastelemaan sitä odotuksista käsin. Näin pääsen parhaiten sisälle siihen todellisuuteen, jota opettajan lapsi elää. Kuviossa 7 havainnollistan aineistosta nousseet opettajan lapsen roolimäärittäjät.



KUVIO 7. Opettajan lapsen roolimäärittäjät

Kirjoittajat kuvaavat sitä, millaista oli syntyä ja kasvaa opettajan lapsen rooliin. Kokemuksia oli laidasta laitaan, sillä vanhemmat vaikuttivat omilla tietoisilla päätöksillään arkipäivän roolien muodostumiseen ja niiden ylläpitämiseen. Oman asemansa lapsi siis oppi tai sen vanhemmat kasvatuksen myötä opettivat.

> *En ole joutunut vetämään mitään opettajan lapsen roolia. Varmaan, monilla on tietynlaisia odotuksia, kun on opettajan lapsi, mutta minulle itsellenikin on tärkeää, että koulu menee hyvin. (N9)*

Sukulaissuhteeni olemassaolo "kiellettiin" molemmin puolin ja esiinnyttiin mahdollisimman virallisesti. (N50)

Tunnollisesti äiti täytti reissuvihkoni, jonka vein isälle kotiin luettavaksi. Aikamoista teatteria, jotta tilanne olisi ollut edes suhteellisen normaali. (N28)

6.3.1 Rooliodotusten ristituli

Lapsi omaksuu helposti ympäristön vaatimukset ja odotukset osaksi omia tavoitteita ja tulevaisuudensuunnitelmia (ks. luku 4.3.2). Tasapainottelu kodin, koulun ja toveripiirin erilaisten normistojen ja arvomaailmojen välillä voi viedä lapsen myös eristettyyn ja yksinäiseen asemaan. Lisääntyvä paine ottaa huomioon opettajan lapsen perintö, esikuvana oleminen, tulee esiin useista kertomuksista. Opettajan lapsi motivoituu omaksumaan ympäristön odotukset velvollisuudentunnosta ja halusta kiillottaa oman vanhemman julkisivua.

Yritin olla lähtemättä mukaan, johonkin mikä oli jollain lailla kiellettyä. Ehkä tiesin joutuvani äidin kans napit vastakkain, jos jäisin kiinni. Tottakai se olis ollu sille häpeellistä, jos sen oma lapsi ois hirvee hulivili. --äiti vähän tilitti mulle miten noloa oli kuulla opettajanhuoneessa sen lapsen typeryyksistä-- (N10)

Vanhemmilleni oli tärkeätä, että opettajien lapset käyttäytyvät kunnolla ja se tietysti lisäsi minun paineitani ja ennalta ehkäisi moneen hölmöyteen mukaan menoa. Tämä koski myös koulua. Jotenkin tunsin itsestään selvyytenä, että en saanut aiheuttaa opettajilleni ylimääräistä huolta. --jouduin aina käyttäytymään ikävystyttävän vastuullisesti -olinhan opettajan poika. (M62)

Opettajan lapsena oleminen lisäsi osittain arkuuttani muiden oppilaiden seurassa, koska minun täytyi olla ehdottoman lojaali sekä oppilaskavereitani, että opettajia, jotka olivat äitini työkavereina myös perhetuttuja, kohtaan. (N36)

Kuvitelma, että olen jotenkin erilainen, parempi kuin muut tai ainakin pitäisi olla. Se on tunnetason juttu, järki on kyllä koko ajan sanonut, etten ole muita kummempi-- (N31)

Kuvitelmat ja aavistukset siitä, miten opettajan lapsen tulisi käyttäytyä ja toimia, kumpusivat kokijoiden sisimmästä. Oman vanhemman vaatimukset ja odotukset

kotona ja koulussa saattoivat olla erilaiset, jolloin niihin pyrittiin vastaamaan erityisesti kouluroolissa. Opettajan lapseen kohdistuvat vaatimukset ovat yhteiskunnan muutosten myötä myöskin muuttuneet. Tutkimukseen osallistuneet edustavat kolmea eri sukupolvea, joten juuri tietynlaisten vaatimusten etsiminen on hankalaa, eikä tässä tutkimuksessa tarkoituksenmukaista. Seuraavassa kuitenkin kahden eri sukupolven edustajan toisistaan poikkeavat kokemukset.

> *Ei äiti koskaan tuonut esille, että meidän olisi pitänyt "olla jotain", koska hän oli opettaja tai hänen "opettajan maineensa" olisi ollut meistä lapsista kiinni. (N33)*

> *Opettajana äitini vaati minulta olemaan paras. (N53)*

Ei siis ihme, että opettajan lapsena olemiseenkin kasvetaan. Rajat ja rangaistukset ne ovat heilläkin. Tosin ehkä hieman erilaiset: tiukemmat ja kovemmat. Ympäristö pitää siitä omalta osaltaan huolen.

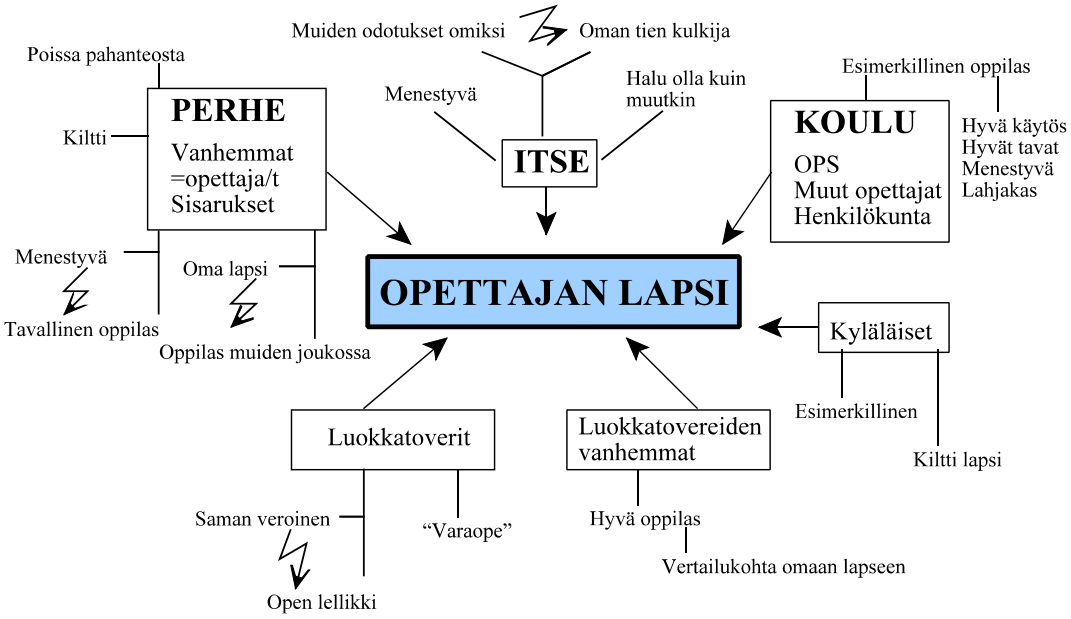
> *Eniten minua harmitti, että ekaluokan opettajani vaati minulta täydellisyyttä, koska olin opettajan lapsi. Hän kertoi aika ikävään sävyyn kaikki ongelmani ja kommellukseni äidilleni aina väsymiseen asti. --meille oli myös teroitettu tulikirjaimin, että vanhempien kouluasioista ei saa puhua kenellekään, jos sattuu jotain kuulemaan. Sen kyllä muistimme hyvin ja tajusimme vanhempien vaitiolovelvollisuuden merkityksen. (N12)*

> *Osa luokkatovereistani epäili minun kertovan kaikki asiat, mitä kukakin luokassa teki, varsinkin kielletyt asiat. --aina oli tietty jännitys ilmassa kun olin paikalla, sillä olinhan opettajan lapsi. Myöskin muiden ihmisten odotukset koulumenestyksestäni painostivat ajoittain, kun kerran olin opettajan lapsi, minun olisi pitänyt olla parhaiden joukossa. (N37)*

Kaikki opettajan lapsen roolimäärittäjät ovat kokemusten kertomaa. Tekstit toivat esiin myös näiden määrittäjien odotukset ja vaatimukset. Kuvio 8 on koottu havainnollistamaan ja kokoamaan edellä käsiteltyjä asioita.

KUVIO 8. Opettajan lapsen rooliodotukset määrittäjineen

6.3.2 Vanhemmasta opettajaksi, lapsesta oppilaaksi



Kun lapsi aloittaa koulutyötä oman vanhemman opetuksessa, hänelle tarjotaan useita uusia rooleja samanaikaisesti. Hänen pitäisi olla oppilas, lapsi, luokkatoveri ja hänen vanhempansa sekä oma että muiden vertaisten opettaja. Useat kirjoittajat miettivät muistojaan rooliteeman parissa. Moni aloittikin kertomuksensa rooliristiriidoista, sillä koulunkäynti oman vanhemman opetuksessa monimutkaisti elämää ja ihan tavallista arkipäivää.

> *Asia on arkaluontoinen, musta aukko, kipupistekin, mutta ei katastrofi. Olihan se toisaalta jakomielinen tilanne sanoa äitiä opeksi, olla osa-aikaoppilas ja kotona oma lapsi. --viidenteen mennessä olin varmaan oppinut pelin hengen. Sopeutunut tuohon roolipelaamiseen. En tiedä, kuinka muut oppilaat pohjimmiltaan suhtautuivat minuun. Muutamia ristiriitatilanteita tuli kuitenkin. --tämä kertoo, kuinka kahdessa eri maailmassa sitä oppi luovimaan. Kotiolot, viralliset ja epäviralliset kontaktit, juohevasti limittäin kuin kotikadun juonen käänteet. (M30)*

> *Elin ns. kaksoiselämää käydessäni koulua isäni opetuksessa. Kun koulupäivänä menin ulos, olin oppilas muiden joukossa-- Opettaja oli opettaja mielessäni ja keskusteluissa muiden kanssa. Koulupäivän loputtua ja vapaapäivinä isäni oli kuin mikä tahansa isä, kävimme*

kalassa, hiihtelimme, elimme ihan normaalia perhe-elämää. Opettaja oli opettaja ja isä oli isä. Ei koulukäynti tuntunut yhtään sen kummalliselta, vaikka oma isä oli opettajana. (M51)

Roolien moninaisuus mutkisti lapsen ja vanhemman suhdetta. Oppilaan ei välttämättä ollutkaan niin helppo kutsua äitiä äidiksi kuin opettajaksi tai päinvastoin. Osa teki tai oma vanhempi opetti lastaan tekemään selvän roolijaon: milloin hän on opettaja ja milloin vanhempi. Näin oma vanhempi pystyi kasvatuksella ja omalla suhtautumisellaan helpottamaan lapsensa oppimista ja samalle luokalle tuloa. Roolien, rooliodotuksen ja päämäärien ollessa selvät, pystyttiin luomaan tehokkaat ja turvalliset puitteet myös koulutyöskentelylle. Kiusallisiakin tilanteita toki tuli. Silloin saatettiin jättää äiti-/opettaja -titteli kokonaan käyttämättä.

Äiti oli kasvattanut meidät jo leikki-ikäisinä erottamaan hänen opettajan ja äidin roolinsa toisistaan. Minulle hän oli opettaja koulussa, ja äiti kotona, joskin meillä oli puolellamme se etu, että opelta saattoi kysyä kenkkuja juttuja vaikka sydänyöllä. (N39)

Kun äitini oli opettajana en oikein tiennyt miten kutsua häntä. Yleensähän lapset kutsuvat opettajaa opettajaksi, mutta minulla oli kaksi vaihtoehtoa, joko opettaja tai äiti. En kehdannut luokkatovereiden aikana koulussa kutsua äidiksi, mutta toisaalta omaa äitiä on vaikea kutsua opettajaksi. Tämän takia vältin kutsumasta häntä opettajaksi tai äidiksi, jos tarvitsin apua sanoin: "Hei, tuutko tänne" tai jotain vastaavaa. (M19)

Oma äiti opettajana oli minulle jollain tavalla kiusallinen asia. Ratkaisuni asiaan oli jo miltei alusta pitäen se, että tein äidilleni selvän roolijaon. Koulussa hän oli opettaja, kotona taasen äiti. Ikään kuin kyseessä ei olisikaan ollut sama ihminen. Ymmärtääkseni tällainen mekanismi ei välttämättä ollut hyväksi kehityksellenni. (M48)

En pitänyt tilannetta mitenkään erityisenä. Koulussa isä oli opettaja ja kotona isä. --en tuolloin edes osannut pitää asemaani lainkaan erityisempänä kuin kenenkään muun oppilaan. Isäni tietysti omalla suhtautumisellaan vaikutta tai oli vaikuttamatta siihen, miten yhteistyö koulussa sujui. (N16)

Lapsi asettaa vaatimuksia erityisesti vanhemmilleen, oli hän sitten kotona tai koulussa. Pystyykö opettajan lapsi erottamaan nuo vaatimukset toisistaan roolien vaihtuessa vai ajaako hän oman vanhemman roolienväliseen konfliktitilanteeseen?

--ajan mittaan siihen tottui, että oma isä tai äiti oli opettajana. Mielestäni en pitänyt sitä mitenkään ihmeellisenä-- Isällä ja äidillä on tietysti molemmilla ns. kouluminä ja kotiminä, eli he olivat vähän erilaisia kotona ja koulussa. Sikälikään en tunnilla ajatellut äitiä äitinä vaan opettajana ja muistaakseni sanoin äitiä ja isää joskus koulussa opettajaksi. En ainakaan muista kutsuneeni heitä tunnilla isäksi tai äidiksi. Luokan ulkopuolella tietysti puhuin heistä isänä ja äitinä vaikka tarkoitinkin luokanvalvojaa. (N14)

Lapsihan yleisesti odottaa saavansa omalta vanhemmaltaan runsaasti huomiota. Miten asiaan suhtaudutaan, kun oma vanhempi joudutaan jakamaan muiden luokkatovereiden kesken? Lapsi saattaa haluta vanhempansa olevan luokassa hänelle se sama äiti tai isä kuin kotonakin, eikä opettaja, jolle hänen täytyisi olla yksi oppilas muiden joukossa saamatta erityiskohtelua. Taas ollaan lähellä ristiriitatilannetta, sillä opettaja-vanhempi joutuu kamppailemaan nyt roolin ja persoonansa välillä.

Jos nyt jotain negatiivista pitää sanoa, niin kyllähän se liika tuttuus ehkä hieman vaikutti. Muistan tiuskineeni ja kiukutelleeni isälleni kun emme liikuntatunnilla pelanneetkaan pesäpalloa vaan jalkapalloa. Helposti kiistatilanteissa unohdin vanhempien opettajan roolin ja käyttäydyin kuin pienet kiukuttelevat kakarat. Tuntuu, että kun siirryin keskustan kouluun vieraan opettajan oppilaaksi viidennelle, minusta tuli reippaampi ja "isompi" oppilas. Vanhemmilleen sitä voi liian helposti näyttää koko tunnekirjon, vieraan seurassa sitä skarppaa enemmän ja pyrkii näyttämään vain hyvät puolensa. (N24)

Lapsien tapaan sopeuduin tilanteeseen hyvin. Vanhempani vieläkin joskus naureskelevat kuinka pihan toisella puolella koulussa ollessa kutsuin molempia opettajaksi tai opeksi kuten muutkin lapset, mutta heti pihan toisella puolella huusin isiä tai äitiä. Joskus roolit olivat kuulemma menneet sekaisin-- (N11)

Omakohtaisista roolinsisäisistä ristiriitatilanteista kirjoitti harva opettajan lapsi. Ehkä erisuuntaisia odotuksia ei niinkään aistittu tai niistä ei vain kirjoitettu. Voihan olla, että ympäristön (esim. luokkatoverit ja opettaja) kohdistamat odotukset olivat samansuuntaisia, jolloin niiden osalta konflikteilta vältyttiin. Oma vanhempi joutui tässä asiassa sitäkin tiukemmalle. Odotukset omalta lapselta ja muilta luokan oppilailta saattoivat olla hyvinkin erilaiset. Esimerkiksi tasapuolista kohtelua toivoivat kaikki, mutta harvoin sitä oma lapsi osakseen sai. Roolin ja persoonallisuuden välisistä ristiriitatilanteista kirjoitettiin sitäkin enemmän.

Opettajan lapsi joutui monesti tilanteeseen, jossa häneltä odotettiin jotain muuta kuin mitä hän itse halusi olla. Tästä esimerkkinä mm. kiltin oppilaan rooli, jota harva halusi itse toteuttaa.

> *Meiltä odotettiin esimerkillistä käytöstä. Jos me tehtiin jotakin kielteistä, kuuli heti, että kuinka ne on voineet tehdä sitä ja sitä. Nehän ovat opettajan lapsia. Kuitenkin me olimme aivan tavallisia lapsia. Se minua kyllä kovasti harmitti ja koin negatiivisena. (N57)*

On yksilöstä ja hänen persoonallisuustekijöistään kiinni, miten paljon rooliristiriitoja syntyy ja kauanko tilanteiden annetaan jatkua. Tähän vaikuttavat myös ympäristö sekä roolin antaja ja roolia hengissä pitävät henkilöt. Jos tilanne jatkuu pitkään, saattaa jopa yksilön persoonallisuus muuttua paineiden kokemisen ja niihin suhtautumisen perusteella.

> *Kutsuin vanhempiani koulussa aina (muistaakseni) opettajiksi. Nimitys muuttui sillä sekunnilla kuin astuin asunnon käytävästä kynnyksen yli koulun eteiseen. Muistan tunteen, että halusin päästä jollakin tapaa samalle viivalle toisten lasten kanssa. Pyrin olemaan ikään kuin vanhempani eivät koulupäivän aikana olisi vanhempiani lainkaan. Olen kokenut tämän tilanteen aikuisiällä sellaiseksi, että kasvoin vetämään kaksoisroolia, ja toisaalta vihaamaan roolin takana olemista. Jotain se on vaikuttanut, vaikeampaa on saada kiinni siitä, mitä kaikkea. (N31)*

6.4 Kasvatustietoisuus kunniassa

Sisällöltään yhdeksi myönteisimmistä teemoista muodostui kasvatustietoisuus. Vaikka se sai kertomuksissa kansankielisen synonyymin kasvatustietoudesta, se on säilytetty tutkimuksessa teemaa kuvaavana käsitteenä. Kirjoittajien kuvaama ominaisuus voidaan määrittää ainakin kolmen eri käsitteen, kasvatustietoisuuden, kasvatustiedon ja pedagogisen tietoisuuden avulla. Hirsjärvi (1980, 1983) viittaa kasvatustietoisuudella tietoisuuteen omasta toiminnasta kasvattajana, sen velvollisuuksista ja oikeuksista. Kasvatustietoisuus on kasvatusta koskevien käsitysten kokonaisuus, joka ilmenee mm. kasvatusteoissa ja -toiminnassa. Aikuisen kasvatustietoisuutta voidaan pitää korkeana, jos hän esimerkiksi on selvillä tavoitteistaan, valikoi kasvatusmenettelyjä ja pyrkii hankkimaan tietoa lapsen

kehityksestä. (Hirsjärvi 1983, 76; 1980, 18–19; Hirsjärvi & Huttunen 1995, 60–62; Pulkkinen 1984, 254.) Värri (2000, 91–92) käyttää käsitettä kasvatustieto kuvaamaan kasvattajan oman prosessoinnin kautta hankittuja tietoja, taitoja, moraaliperiaatteita tai arvoja, joita hän pyrkii edelleen välittämään kasvatettavalleen. Myös Wilenius (1987, 26) tarkastelee kasvatusta kasvatustoimintana, jota ohjaa kasvatustieto. Karjalainen ja Siljander (1997, 66) puolestaan kuvaavat kasvattajan itseymmärrystä ja kykyä havaita toimintaansa ohjaavia perusrakenteita pedagogisella tietoisuudella.

Opettajan lapset nostivat kirjoituksissaan esiin oman vanhemman kasvatustietoisuuden, jota pidettiin oman kehityksen ja oppimisen kannalta myönteisenä ja tärkeänä asiana. Opetussuunnitelma vain vahvistaa tätä käsitystä, sillä yhdeksi opettajan perustehtävistä on kirjattu juuri oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 11). Kun perheen vanhempi on ammatiltaan opettaja, hänen tietoutensa lapsen kasvatuksesta on keskimääräistä korkeampi. Eikö juuri hän ole näin ollen paras mahdollinen kasvattaja lapselleen jo ammattinsa puolesta? Moni kirjoittajista tämän myös huomioi.

> *Meillä oli mielestäni hyvä ja turvallinen koti, jossa oli selvät rajat, joskus ankaratkin rajat sille, mikä oli sopivaa, mikä ei. --jälkeenpäin olen lukuisia kertoja ollut kiitollinen saamastani kasvatuksesta, etenkin tapakasvatuksesta. Luonteviksi opitut käytöstavat ovat osoittautuneet hyväksi aseeksi maailmaa vastaan. (M62)*

> *Luulen, että opettajan lapsena olo on ollut minulle enemmän etu kuin haitta. Minulle luettiin paljon, minun kanssa keskusteltiin-- Äitini on jälkeenpäin puhunut, että hän tietoisesti oli jo ennen meidän syntymäämme päättänyt, ettei opettajuuden anneta sillä tavalla vaikuttaa kehitykseemme, että meitä alettaisiin valmentamaan kouluun jo hyvissä ajoin sen alkamista. --ainakin vanhemmat ovat olleet kasvatustietoisia ja tienneet, mitä lapselta tulee vaatia ja mitä ei. He ovat useimmiten tajunneet lapsen parhaan. (N12)*

> *Opettajan lapsena olosta oli enemmän hyötyä kotioloissa, sillä siellä sai tarpeeksi vanhemman läsnäoloa-- Äiti auttoi läksyjen teossakin-- (M35)*

Opiskelu vanhempien luokalla voi olla myös rikkaus ja mahdollisuus kehittää itseään turvallisessa ympäristössä.

Opiskeluni vanhempieni luokalla antoi taitoa analysoida, taitoa analysoida ihmisyhteisöjä, tilanteita, olemaan jokseenkin objektiivinen. --sain hyvät valmiudet kotoa, joista olen vanhemmilleni kiitollinen. Koulun, ja oma erityistilanne, kehitti herkkyyttä havaita asioita ja analysointitaitoa. (M30)

Tovereiden ympäröimässä koululuokassa opettajan lapsi saattaa olla herkkä kaikelle, mitä oma vanhempi tekee. Vanhemman epäonnistumisen pelon lomasta pilkistää kuitenkin ylpeys omasta vanhemmasta ja hänen kasvatustietoisuudestaan.

Olen tavallaan ylpeä äidistäni, koska hän on kuitenkin ollut "niitä kivoja" opettajia. (N13)

En muista, että olisin koskaan ala-asteen aikana inhonnut tai vihannut sitä, että isäni oli siellä opettajana. Pikemminkin oli siitä ylpeä. Tuntui mahtavalta, että MINUN isäni opetti. (N9)

Ensin se tuntui jotenkin hienolta, että äiti tulee opettajaksi --eräällä tavalla kunnioitin ja ihailin äitiäni opettajana jo silloin-- (N7)

Lapset saattavat olla yhtä aikaa sekä ylpeitä että häpeileviä tuntiessaan, että vanhemmat ovat jollain tapaa hieman erikoisia. Kohtuullinen määrä häpeäntunteita kuuluu lapsena olemiseen ja se ohjaa kasvamista. Häpeän herääminen on merkki siitä, että lapsi alkaa vähitellen aistia ympäristön vaatimukset ja ottaa ne huomioon omassa elämässään. Lapsen häpeäntunteet voivat herätä jo ihan pienistäkin asioista. Jos vanhemmat ovat hieman hullunkurisia lasten silmissä, sekin saattaa nolottaa. (Kapiainen 2000, 22; Turunen 1996, 87–89.)

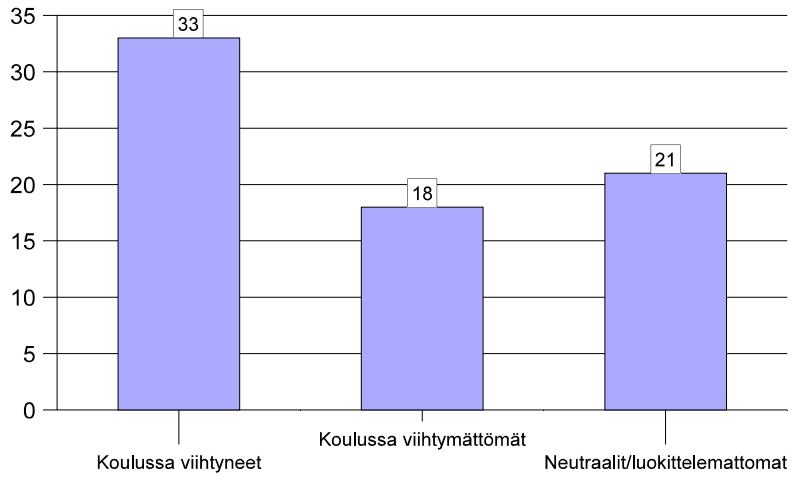
Minua nolotti, kun äitiänikin huvitti kovasti oppilaiden edessä. --joskus minua hieman hävetti, kun isäni vitsaili. (N38)

Minua myös tietyllä tavalla hävetti, jos äiti menetti malttinsa luokassa. (N36)

6.5 Apea yleisilme ei syö koulussa viihtymistä

Kirjeenkirjoituspyynnössä toivottiin oman vanhempansa opetuksessa olleiden lapsien pohtivan tätä aikaa ja sen vaikutuksia heidän koulussa viihtymiseensä. Kokemusten yleistunnelmaa apuna käyttäen paljastuikin viihtymiseen tai

viihtymättömyyteen liittyviä asioita, ja pitkälti niiden perusteella luokiteltiin kirjoittajat kolmeen eri ryhmään: koulussa viihtyneet, koulussa viihtymättömät ja neutraalit tai luokittelemattomat tapaukset. Kuvio 9 havainnollistaa jakaumaa.



KUVIO 9. Tutkittavien (n=72) viihtyminen koulussa

Tutkimustulosten mukaan koulussa on enimmäkseen viihdytty. 33 kirjoittajaa koki viihtyneensä, 18 kirjoitti täysin kielteisistä muistoista ja 21 eli alle kolmasosa jätti asian kokonaan käsittelemättä tai sitten heidän mielestään tilanteella ei ollut suurempaa vaikutusta. Moni kuittasikin asian tiiviisti lausahduksella: "Ihan sama". Se ryhmä tutkimusjoukosta, joka ei kiinnittänyt koulussa viihtymiseen huomiota, tekee loven tulosten luotettavuuteen. Useiden kirjoitusten perusteella voi kuitenkin päätellä, että vaikka oman vanhemman opettajana oloa ei aina pidettykään hyvänä asiana, sen ei ainakaan myönnetty vaikuttaneen koulussa viihtymiseen. Viihtymättömyyden perusteluun käytettiin muita syitä, jotka tutkijan tulkinnan mukaan olivat kuitenkin suurelta osin heijastuksia opettajan lapsen asemasta.

Koulussa viihtymiseen ei vanhempieni läsnäolo vaikuttanut-- (N11)

--en muista pahemmin kokeneeni koulua epäviihtyisäksi tai vastenmieliseksi siksi, että äitini oli opettaja. Ennemminkin noihin tunteisiin vaikuttivat muut asiat-- (N15)

Aiempien tutkimustulosten perusteella tytöt viihtyvät koulussa keskimäärin poikia paremmin (mm. Liinamo & Kannas 1995; Uusikylä & Kansanen 1988; Vepsäläinen 1980). Olkinuora ja Mattila (2001, 233) tuovat asiaan toisenlaista tietoa, sillä heidän mukaansa ala-asteikäisten kouluviihtyvyys on samantasoista. Opettajien lasten kouluviihtyvyyttä tarkasteltiin suhteessa oman vanhempaan oppilaana olemiseen, jolloin vanhempi saattoi olla joko viihtyvyyttä edesauttava tai haittaava tekijä. Tämän tutkimuksen aineisto tukee Olkinuoran ja Mattilan (2001) saamia kouluviihtyvyystuloksia, sillä molemmista sukupuolista n. 45% koki viihtyneensä koulussa. Viihtymättömyyttä koki 28% naisista ja vain 16% miehistä. Tähän vaikutti myös miespuolisten suuri osuus "ihan sama" -luokittelussa. Se ei välttämättä tuonut esiin oppilaan todellista kouluviihtyvyyttä, vaan kuvasi oman vanhemman opettajana olon merkitystä. WHO: n viimeisimpien tutkimustulosten (2004) perusteella koulussa viihtymättömyys on Suomessa Euroopan korkeinta. 11-vuotiaista tytöistä 12,7% ja pojista vain 8,4% ilmoitti viihtyvänsä koulussa (Virtaniemi 2004, 5). Opettajan lasten kokemukset koulussa viihtymisestä ovat näihin tuloksiin verrattuna huippuluokkaa, tytöillä lähes nelin- ja pojilla yli viisinkertainen.

Pyyntö käsitellä koulussa viihtymistä herätti myös kritiikkiä. Eräs kirjoittajista on kuin suoraan lainannut Linnakylän (1993, 55) ajatuksia. Hän esittää kysymyksiä siitä, onko koulussa viihtyminen tärkeää. Eikö koulu olekaan ensisijaisesti oppimista, oppilaan työntekoa varten? Koulukäynnin tarkoitusta pohdittiin siis näin.

Kun kyselette koulussa viihtymisestä, se tuntuu kovin nykyaikaiselta paapomiselta. Viisikymmentäluvulla ei menty kouluun viihtymään, vaan opiskelemaan. (N54)

Pirttiniemi (2000) on saanut tutkimuksessaan selville, että koulussa viihtymisellä on yhteys mm. jatkokoulutuspaikan saamiseen. Hän pitääkin myönteisiä koulukokemuksia elinikäisen oppimisen perustana. (Pirttiniemi 2000, 30, 100.) Oman vanhempansa opetuksessa olleet lapset ovat erilaisista kokemuksistaan huolimatta viihtyneet yleisesti ottaen koulussa hyvin. Kuten edellä esitettiin, tähän ovat voineet vaikuttaa ainakin sosiaalinen tausta, hyvä koulumotivaatio ja

oppimistulokset, miellyttävä luokkailmapiiri sekä hyvät suhteet luokkatovereihin. Ei siis ole yllättävää, että moni opettajan lapsi on jatkanut alkuvuosien opiskelukipinää korkeakoulu- ja yliopistotutkintoihin saakka. Aineisto myös tuki yleistä oletusta siitä, että opettajan lapsista tulee aikanaan opettajia.

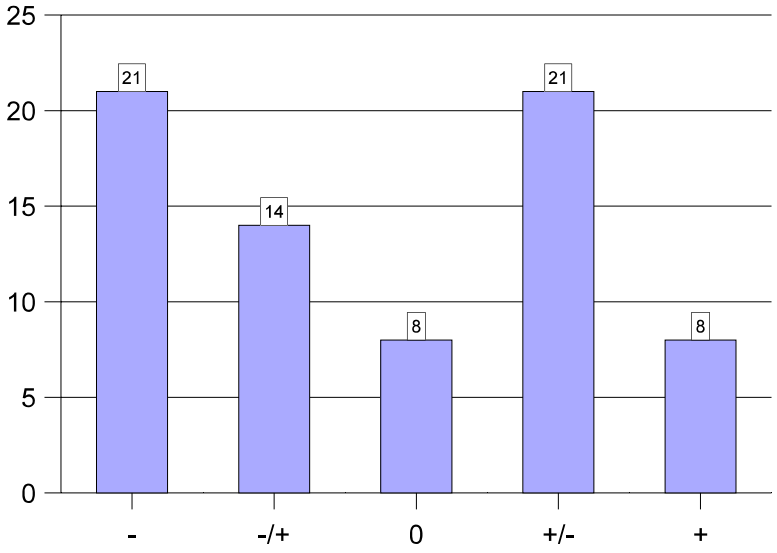
> *Murrosiässä tein juhlallisen valan, söin sata pihlajanmarjaa ja vannoin, etten koskaan igunasgiguna ryhtyisi opettajaksi. Ei tehonnut. Huhtikuussa -95 kävelin rankkasateessa viimeisen kerran yliopiston mäkeä alas opettajanpaperit takin alla. Nyt on menossa neljäs vuosi kouluruokaa, kalvoja, kellonsoittoa-- (N29)*

> *Itse rupesin kuitenkin opettajaksi, mutta vaikea sanoa, miten paljon äidin esimerkki siihen vaikutti (olen äidinkielen opettaja). (N40)*

> *Nyt, kun olen itse opettajana ja poikani on samassa koulussa, olen miettinyt, miksi äitini ei kieltäytynyt minun opettamisestani (ja veljeni ja sisareni opettamisesta). Ehkä siihen aikaan rehtori määräsi, mitä luokkia kukin opettaa eikä siihen ollut opettajilla nokan kopauttamista. Mutta kai sitä sentään olisi voinut toivomuksia esittää? Vai oliko äitini niin huolissaan esikoisensa keskikouluun tulosta, että itse hakeutui jopa luokanvalvojakseni? (N45)*

> *Minulla on nykyään omia lapsia ja aion kyllä tehdä kaikkeni, etten koskaan opeta koulussa heitä. Haluan olla heille äiti, en opettaja. Oma isäni kohteli minua oppilaana monesti huonosti mutta vaikka hän olisi ollut kuinka kiltti, en siltikään olisi halunnut olla vanhempieni oppilas. Albumeissa jokaisessa luokkakuvassa takanani seistä tönöttää isä ja äiti. Vain pikkusisko puuttuu. (N29)*

Nostan koulussa viihtymisen esiin tämän tutkimuksen osalta siksi, että se heijastaa pitkälti niitä tuntemuksia ja asioita, jota koulunkäynti opettajien lasten muistoissa herättää. Jos omalla vanhemmalla on ollut paljon kielteisiä vaikutuksia koulunkäyntiin ja sen onnistumiseen, tuskin koulussa on silloin ylipäätään viihdytty. Myöskin ympäristön suhtautuminen oli kokemuksiin selvästi vaikuttava tekijä. Turvallinen luokkahuoneilmapiiri ja tovereiden hyväksyntä antavat monelle mahdollisuuden olla oma itsensä, saavuttaa hyviä oppimistuloksia ja sitä kautta viihtymistä koulussa. Luokittelin tutkimusaineiston varmuudeksi vielä kertomusten yleisilmeiden mukaan. Saatujen tulosten vertaaminen suoraan kouluviihtyvyysjakaumaan ei ole kuitenkaan itsetarkoitus.



KUVIO 10. Tutkittavien (n=72) kertomusten yleisilme

Kuvio 10 osoittaa viisi tapaa kokea oman vanhemman oppilaana oleminen. Pelkästään kielteisenä asian koki 21 henkilöä, myönteisenä vastaavasti vain kahdeksan. Neutraaleiksi vastauksiksi osoittautuivat kahdeksan kirjoittajan kokemukset. Enimmäkseen huonona kokemusta piti 14 ja enimmäkseen hyvänä 21 henkilöä. Kun kokemukset jaetaan joko hyviin tai huonoihin, oli n. 40% kirjoittajista tyytyväisiä. Ikävänä ja kielteisenä oman vanhempansa oppilaana olon koki noin puolet silloisista lapsista. Näin kirjoittajat ovat kuvanneet kokemuksiaan (suluissa yleisilmeen perusteella tehty luokitus).

Tuntu välillä, että maailma kaatuu päälle pelkästään vanhempien ammattien takia. (N10, –)

Jos minulta kysytään, en suosittele kenellekään omien vanhempien oppilaana olemista. Se on rankkaa molemmille osapuolille. --joskus harmitti, etten ollut aikaisemmin vaihtanut koulua. (N29, –)

Olen kokenut poikana kannalta positiiviseksi, että en ole opettaja. Katson tämän johtuvan omista kokemuksistani. Ehkä olen kokenut jotenkin häpeänä tuon tunteen. --olisin halunnut olla "tavallinen lapsi". (M41, –)

Vaikka oman äidin oppilaana oleminen on myöhemmin herättänyt paljon ajatuksia ja lievää "katkeruutta", en muista varsinaisesti kärsineeni tai surreeni oman äidin oppilaana olemisesta silloin, kun niin oli. (N15, +/–)

Kiitollinen olen erityisesti siitä, että olen saanut olla isäni oppilaana ja kokea sitä kautta myös niitä monia onnen hetkiä, joita en olisi voinut muutoin kokea. Koettelemukset ovat kasvattaneet minua paljon ja tunnen olevani vahvempi ihmisenä kohtaamaan omia kuin muidenkin ihmisten ongelmia. (N27, –)

Ainakin minulle asia on ollut melko helppo. Oudointa on ollut se, että sivusta seuraavat aikuiset ovat surkutelleet hirveää tilannettani. En näe vanhempieni opettajuudessa ja heidän oppilaana olemisessa mitään hirveää. Se on ennen kaikkea asennoitumiskysymys. Luulen, että opettajan lapsena olo on ollut minulle enemmän etu kuin haitta. (N12, +/–)

Opettajan lapsena olemisella on varmasti ollut myös myönteisiä vaikutuksia persoonallisuudenkehitykseen. En ole koskaan erehtynyt luulemaan opettajia ns. paremmiksi ihmisiksi-- --minun on ollut myöhemmissä opinahjoissani helppo luoda tasavertainen kontakti opettajien kanssa. Tämä on varmasti edistänyt oppimista ja lisännyt kouluviihtyvyyttä. (N21, –)

Vaikka on kitkerää mieltä jäänyt noista ajoista hampaankoloon, ovat ne olleet yhtenä kasvualustana näille päiville. (N42, –/+)

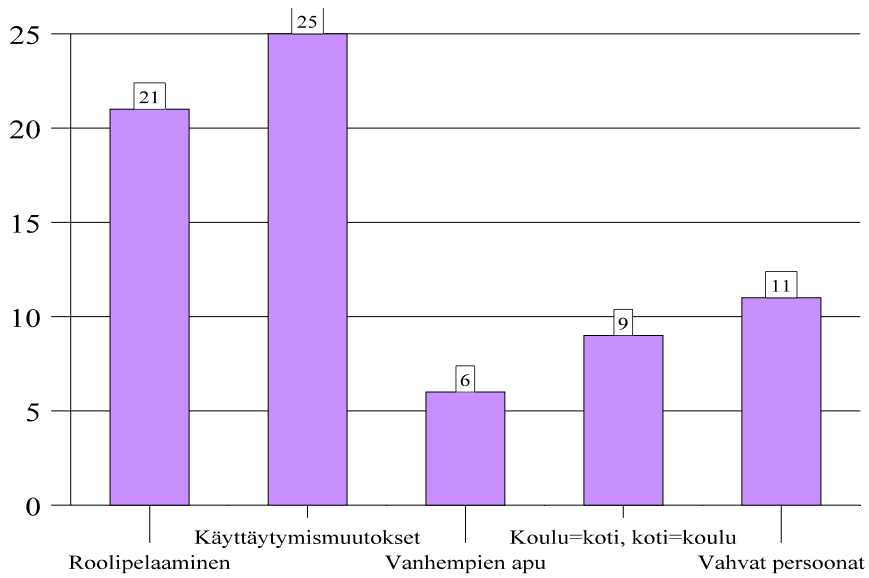
Luulen, että useimmat viihtyivät pienessä koulussamme, minä muiden mukana. (N71, +)

Aineisto on jo pelkästään kirjoitusten yleisilmeiden perusteella hyvin heterogeeninen. Kokemuksia oli laidasta laitaan ja niiden vaikutuksia kuvailtiin sekä tarkasti analysoiden että epäröiden, omin pienin aavistuksin. Luokassa viihtymiseen ei kertomusten yleisilmettä voi eikä kannatakaan suoraan verrata. Moni kirjoittaja saattoi kuvata luokkahuoneen tapahtumia hyvinkin synkästi todeten lopuksi, ettei sillä ollut merkitystä koulussa viihtymiseen. Aineiston voisi siis analysoida uudelleen ja muodostaa tulokset tarinoista välittyneiden tuntemusten pohjalta. Kirjoitettu teksti saa kuitenkin minulta tukensa ja antaa tutkittavien omalle äänelle ansaitsemansa arvon.

7 ELÄMÄ OPETTAJAN LAPSENA -VIISI TYYPITELTYÄ SELVIYTYMISSTRATEGIAA

Ihmisten sopeutuminen tai sopeutumattomuus elämänmuutoksiin ja kriiseihin on yksi tämän tutkimuksen kantavista tutkimustehtävistä. Nuo muutokset uhkaavat ihmisen psyykkistä ja fyysistäkin hyvinvointia ja toisaalta tarjoavat mahdollisuuksia positiivisiin kehityskulkuihin. (Hänninen 1999, 72.) Lapsen elämän suurinta muutosta, koululaistumista, käsittelin alun teorialuvuissa. Nyt paneudun oman vanhempansa opetuksessa olleiden kokemuksiin kyseisestä tilanteesta. Lähtökohtana on kysymys siitä, miten opettajan lapset ovat selviytyneet vaikeistakin elämänmuutoksista ja epätavallisesta elämäntilanteesta. Hänninen (1999, 72) on jaotellut elämänmuutoksen ja hyvinvoinnin suhdetta välittävät tekijät kolmeen kategoriaan: stressitilanteissa käytettyihin selviytymiskeinoihin (esim. Lazarus & Folkman 1984), elämäntilanteeseen liittyviin vastustuskykyä lisääviin resursseihin, kuten sosiaaliseen tukeen (esim. Cobb 1976) ja ihmisen persoonallisiin ominaisuuksiin ja uskoon omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa (Lefcourt 1976). Oman vanhemman oppilaana olo on ollut osalla tutkimukseen osallistuneista hyvinkin pitkä, jopa kuusi vuotta, jatkunut elämäntilanne. Tuosta ajasta selviämistä ovat edesauttaneet juuri edellä mainitut lapsen persoonallisuuden piirteet, sosiaalinen tuki ja usko omiin vaikutusmahdollisuuksiin.

Esitän selviytymisstrategiat tarinatyypittelyn avulla. Tutkijan tehtävänä narratiivisessa tutkimuksessa ei ole toistaa havaintoja sinällään, vaan tehdä niistä uusi tarina tai uusi tulkinta (Estola 1999, 142). Olenkin koonnut esimerkkitarinat useiden samaan tyyppiin sijoitettujen ihmisten kertomuksista ja kirjoittanut heidän tarinansa uudelleen, yhdeksi uudeksi tarinakseen. Näin niiden yksilöllinen tunnistettavuus vähenee, mutta sisällöllinen anti yhteenpunottuna tiivistyy ja konkretisoituu parhaiten. Esimerkkitapausten avulla pystyn tuomaan kattavimmin esiin aineiston sisällöllisen rikkauden, sillä ne valaisevat ja avaavat lukijalle parhaiten tutkittavat asiat. Tarinoiden vahvistamiseksi esitän liitteessä 4 aineiston jakautumisen eri tyyppeihin ja kuviossa 11 tyyppikoot. Otsikkona kaikille tarinoille on käytetty: miten minä olen tilanteesta selviytynyt?



KUVIO 11. Tutkittavien jakautuminen selviytymisstrategiatyypeiksi (n=72)

7.1 Roolipelaaminen eli kaksoiselämä

Aineistosta 21 henkilöä kirjoitti helpottaneensa opettajan lapsen asemaa eräänlaisen kaksoisroolin avulla. Heidän kokemuksensa erottuivat selvästi omaksi tyypikseen ja heidän tarinansa oli helppo kirjoittaa yhtenäiseksi. Naispuoliset opettajan lapset tuntuivat lähtevän helpommin mukaan roolipelaamiseen.

"Olihan se kieltämättä hieman jakomielinen tilanne, mutta kyllä siihen tottui, siihen roolipelaamiseen. Elin tavallaan kaksoiselämää, leikkiä, ettei koulussa ollutkaan se sama ihminen kuin kotona. Olin vuosien aikana oppinut vetämään tuota kaksoisroolia ja samalla vihaamaan sen takana olemista. Kotona olivat vanhempi ja lapsi, koulussa taasen opettaja ja oppilas. Kotiasiat pidettiin visusti erillään kouluasioista. Aamiaispöydästä lähtiessäni huikkasin: "Hei äiti!", kun jo pihaan astuttuani sanoin kohteliaasti: "Huomenta opettaja!". Lapsella on uskomaton taitoa tottua tuohon kaikkeen, kun sitä tarpeeksi kauan jatkuu, ja jatkuihan sitä, useita vuosia. Olin kuitenkin onnellinen siitä, että sain leikkiä olevani kuten muutkin oppilaat ja kutsua äitiäni opeksi. Itse asiassa olin siitä neuroottisen tarkka, miten vanhempaani kulloinkin kutsuin. Väärin kutsuminen oli kiellettyä.

Koulutilanteissa hain vanhempaani tiettyä etäisyyttä ja neutraaliutta. Tunteita ei näytetty, enkä myöskään saanut huomiota niin paljon kuin muut oppilaat.

Sukulaisuussuhteen kieltäminen takasi myöskin virallisen käytöksen, sillä koulussa opettaja oli auktoriteetti. Muiden oppilaiden kanssa samalle viivalle asettuminen vaati hyvin suunniteltua teatteria, että tilanne olisi ollut vähänkään normaali. Puolueellisuus toisaalta hämmensi, sillä vaikka olin oppilas muiden joukossa, minua kohdeltiin eri tavoin. Numeroni olivat keskimäärin huonommat, minulla oli kovempi kuri, en saanut stipendejä tai näytelmärooleja enkä kehujakaan, joita olisin niin kovasti kaivannut. Olihan se tietysti kiusallinen asia ja haitaksi lapsi-vanhempi -suhteelle, mutta samalla se antoi myös taitoa analysoida ihmisiä, asioita ja tilanteita."

Roolipelaajaksi tunnustautui moni opettajan lapsi jo hyvin varhain. Elämätilanne oli siihen tavallaan ajanut, sillä helpoin tapa selviytyä selväjärkisenä rooliviidakossa oli yksinkertaisesti tehdä jako eri rooleille ja niiden käyttöajoille ja -paikoille. Kuten edellä (luku 4.3.) todettiin, lapsi osaa jo taitavasti tulkita ympäristöään, vanhempien odotuksia ja häneltä vaadittuja asioita. Tuo herkkyys tuntuu olevan erityisen kehittynyt nimenomaan oman vanhempansa opetuksessa olleilla. Moni opettajan lapsi olisi varmasti ansainnut Oscarin roolisuorituksestaan aikansa kouluyhteisössä! Tavoitteena oli normaalius, mutta kun sitä ei voitu saavuttaa, oli ratkaistava tilanne toisin. Etäisyyden ottaminen omaan vanhempaan toimi useimmilla, vaikka asia koettiinkin vaikeaksi. Tämä herättää kysymyksen läheisyyden tarpeesta, sen osoittamisesta ja saamisesta. Pystyivätkö vanhemmat antamaan sitä lapselleen tarpeeksi kotona, kouluajan jälkeen? Oman vanhemman huomion jakaminen muiden kanssa oli monille raskas, mutta samalla myös kasvattava kokemus.

Moni kirjoittaja koki saaneensa epäreilua kohtelua: omaan tasoon nähden selvästi huonompia numeroita, kovempaa kuria ja harvoin saatuja näytelmärooleja tai luokanpriimuspalkintoja. Toki asia ymmärrettiin, sillä eihän opettajan suonut antaa omalle lapselleen etuoikeuksia, pikemminkin päinvastoin ettei "kylillä lähde jutut kiertämään". Näin ollen saatua kohtelua pidettiinkin pikemmin oikeutettuna, hyvinkin tasapuolisena olosuhteet huomioonottaen.

7.2 Opettajan lapsen leima ja käyttäytymismuutokset

Eniten oman vanhempansa opetuksessa olleista lapsista käytti selviytymisstrategianaan käyttäytymismuutoksia. 25 kirjoittajaa kuvasivat tarkasti, miten opettajan lapsen leima kulki mukana ja taakka painoi harteilla.

"Opettajan lapselta vaadittiin paljon enemmän kuin muilta oppilailta. Piti pärjätä, käyttäytyä hyvin, olla huolellinen ja esimerkillinen. Tein kuten käskettiin, yritin olla mahdollisimman kiltti, sopeutuva ja ahkera, ettei minusta olisi ollut opettajalle enempää harmia. Tavoittelin jopa täydellisyyttä ja tunnistankin itsestäni perfektionistin piirteitä. Tätä ovat varmasti ruokkineet ajatukset siitä, että minun piti olla parempi kuin muut. Tiesin, että näin ei varmastikaan keskimäärin ole, mutta se tunne on jatkunut aina näihin päiviin asti. Kannan vieläkin eräänlaista opettajan lapsen leimaa otsassani. Sydämestäni haluaisin siitä jo eroon, sillä sen vuoksi olen joutunut muuttamaan niin usein käyttäytymistäni. En ole uskaltanut olla oma itseni, sillä olen pelännyt, mitä muuta ihmiset minusta oikein ajattelevat. Onko minun soveliasta olla tällainen kuin olen?

Hölmöyksiin en useimmiten lähtenytkään mukaan, sillä tiesin ettei minun saanut niin tehdä. Jos näin kuitenkin pääsi käymään, sain siitä satikutia puolta helpommin ja kaksin verroin muihin oppilaisiin verrattuna, sekä koulussa että kotona. Kotoa tulikin erityinen käsky olla kiltisti. Näin vanhempani eivät joutuisi kiusallisiin tilanteisiin ja pääsisimme molemmat helpommalla. Ja kontrollihan oli tiukka, niin itselläni, vanhemmilla, muilla oppilailla kuin kyläläisilläkin. Usein kuulin sanottavan: "Miten se nyt voi, opettajan lapsi!". Välillä tulikin tunne, etten jaksaisi käyttäytyä aina näin ikävystyttävän vastuullisesti! Tein aina kuten käskettiin, olin kuten odotettiin. Minut kasvatettiin myös olemaan sosiaalinen, sillä pitihän opettajan lapsen sopeutua tulemaan toimeen kaikkien kanssa. Toisinaan yritinkin hieman miellyttää muita lapsia, että pääsisin ryhmään mukaan.

Luokkatilanteissa koin helpommaksi olla enimmäkseen taustalla. Rajoitin tarkoituksella viittaamistani, vaikka lähes aina tiesinkin vastaukset. Näin pyrin eliminoimaan sen, ettei minua päästy haukkumaan ainakaan "hikariksi" tai "open lellikiksi". Toisaalta saatuani kokeista hyviä numeroita aihe nousi taas esiin ja

vaikeutti koulunkäyntiäni. Olen oppinut vuosien myötä peittämään omat mielipiteeni ja tunteeni, mikä minua toisaalta harmittaakin. Pieneltä lapselta vaadittiin jo varhain vaitiolovelvollisuutta ja lojaalisuutta sekä oppilaita, opettajia että muita ihmisiä kohtaan. Tuli osata tehdä itsenäisesti vaativia päätöksiä ja pitää moni kiinnostava juttu aivan omana tietonaan."

Tyypin perusluonnetta voisi kuvata kiltiksi, ahkeraksi ja tunnolliseksi. Juuri kaikkea sitä, mitä opettajan lapselta voitaisiin ajatella toivottavan ja odotettavan. Moni ajatteli, että tilanteista selviäminen tapahtuisi helpoiten omaa käyttäytymistä odotettuun suuntaan muuttamalla. Sopeutuvaksi ja vaivattomaksi lapseksi kasvaminen oli tapahtunut vähitellen tai sitten sellaiseksi oli kirjoittajien mukaan vain synnytty. Vaarana tässä kuitenkin oli kiltin tytön tai pojan roolin ottaminen, omien tarpeiden ja mielipiteiden tukahduttaminen sekä liiallinen täydellisyyden tavoittelu. Itseohjautuvuus ei välttämättä ollut kasvamisen ja oppimisen kantavia voimia, vaan tavoitteet ja tulevaisuuden suunnitelmat annettiin ulkoapäin. Tai joissain tapauksissa niitä ei ole tarvinnut antaa vaan lapsi oli aistinut ne itse ja omaksunut omikseen. Voisiko esimerkiksi tässä olla syy, miksi opettajan lapsista tulee niin usein vanhempiensa ammatin jatkajia?

Opettajan lapseen kohdistetut vaatimukset ovat osalla aiheuttaneet myös ahdistusta ja liiallisia paineita. Kirjoittajat ovat purkaneet sydäntään mm. sillä, että heidän mielestään ei ole ollut reilua, että heiltä vaaditaan enemmän vain siksi, että ovat sattuneet syntymään tietyn ammattikunnan jälkeläisiksi. Näyttäisi olevan niin, että opettajan lapset ovat myös erityisen herkkiä sille, millaisen kuvan antavat itsestään ulospäin. Muiden silmissä hyväksytyksi tuleminen on ollut yksi psyykkisen hyvinvoinnin edellytys. Mutta vaikka olisikin survonut itsensä kiltin tytön tai pojan muottiin, ei kirjoittaja välttämättä ollut itseensä tyytyväinen. Rivien välistä paistaa esiin se, miten omaa itseä haettiin: kuka minä olen, millainen saan olla, millainen haluaisin olla. Myös ystävien saaminen oli toisinaan kiven alla ja eikös siihenkin haettu apua muiden miellyttämisajatusta toteuttamalla.

Kaiken kaikkiaan tyypin tarina on kuvaava, toisaalta surullinen, mutta lopulta elämänkokemuksesta oppineen ja asiansa käsitelleen ihmisen ajatelma. Opettajan lapsen leima tuntuu seuraavan saajaansa kouluvuosien jälkeenkin. Yhdeksän vuoden

aikana opitut käyttäytymistavat ovat tulleet osaksi itseä, vaikka eivät olisikaan sitä oikeaksi koettua, omaa itseä. "Tavalliseksi kansalaiseksi" kasvaminen ja oman itsen löytäminen saattaakin olla monille seuraavien vuosien tavoite. Kulissien kadotessa voi kiltin tytön/pojan roolin takaa paljastua jotain muuta, mitä on totuttu näkemään.

7.3 Sosiaalinen tuki vanhemmilta

Oma vanhempi luokassa voi olla myös selviytymistä edesauttava tekijä. Näin oli kokenut kuusi kirjoittajaa, jotka nostivat esiin vanhemman ammattitaitoisen otteen kasvatuksessa ja opetuksessa. Tyyppijoukon pieni koko on myös vahvuus, joka tekee tarinasta yhtenäisemmän ja takaa jokaisen kirjoittajan kädenjäljen näkymisen tekstissä.

"Vanhempani edesauttoivat päätöksillään, käyttäytymisellään ja säännöillään minun selviytymistäni samassa luokassa. Kun muut oppilaat huomasivat, ettei minua "lellitty", sain paikan muiden joukossa eikä minua kiusattu niin helposti. Itse asiassa vanhempani piti huolen, että ainakin minä pysyin ruodussa, sillä jouduin toisinaan varoittavaksi esimerkiksi, jos jotain kiellettyä oli tapahtunut. Huonommista numeroista ja tiukemmasta kurista keskustelimme vanhempani kanssa ja ymmärsin lopulta, miksi kohdallani meneteltiin hieman kovemmin ottein. Minusta se oli ihan perusteltua, sillä sain lisäarvostusta muiden oppilaiden silmissä eikä sanomista näin ollen tullut. Sain siten olla oppilas muiden joukossa, enkä yksinään kuljeskeleva "open pentu". Joskus tuli myös sellainen olo, ettei minua olisi uskallettukaan kiusata, kun vanhempani olivat opettajia.

Vanhempani olivat suosittuja opettajia, heitä kunnioittivat niin oppilaat kuin kyläläisetkin. Luokassa olo oli paljon helpompaa, kun oppilaat pitivät vanhemmistani. Oli kuin he olisivat olleet kaikille isä ja äiti ja näin ollen me kaikki, koko koulu, yhtä perhettä. Pidän itse vieläkin vanhempiani esikuvina, sillä he ovat kasvattaneet minut hyvin. Koulussa oli turvallista, kun äiti ja isä olivat aina lähellä. He antoivat myös tilaa kasvaa ja itsenäistyä sekä tilaisuuden oppia pitämään oman puolensa. Kaikkiin minua koskeviin kahnausjuttuihin he eivät puuttuneet, sillä minun

tuli selvitä niistä itse. Tämä vanhemmista irrottautuminen oli kaikin puolin hyvä asia, sillä kasvoin luokkatoverieni silmissä vahvemmaksi, omaksi itsekseni.

Vanhempieni oppilaana olo on opettanut minut suhtautumaan yleisesti opettajiin kuin tavallisiin ihmisiin. Minulle ei ole missään vaiheessa tullut auktoriteettikammoa ja olen pystynyt tasavertaisesti suhtautumaan myös myöhempiin opettajiin. Muiden opettajien tunneilla olen päässyt ehkä hieman enemmän esiin, sillä omat vanhempani ottivat aikanani koulussa minuun vähän etäisyyttä eivätkä antaneet vastata niin usein kuin muut oppilaat. Koti- ja kouluasiat pyrittiin pitämään erillään, eikä niiden annettu vaikuttaa luokassa puolin eikä toisin."

Erityisesti edelliseen tyyppiin verrattuna, omaksi itsekseen kasvamiseen tarjoutuu tässä tyypissä selvästi paremmat mahdollisuudet. Oman vanhemman apuun luottaneet eivät kokeneet ympäristön paineita niin suurina, vaan turvautuivat omiin ratkaisuihinsa tuntuman mukaan. Tämä mahdollisti samalla myös omasta vanhemmasta irrottautumisen, sillä lapsen omille valinnoille, päätöksille ja mahdollisuuksille selvittää asiat itse annettiin enemmän tilaa. Omien vanhempien ollessa suosittuja opettajia se heijastui myös muiden suhtautumiseen itse opettajan lapseen. Oppitunneilla koettuja nöyryytyksiä ei tarvinnut kenenkään kokea, eikä niitä näin ollen tarvinnut kostaa seuraavalle polvelle.

Tiukat säännöt ja rajoitukset koettiin vain hyväksi asiaksi, sillä arvostus muiden oppilaiden silmissä kasvoi. Miksi siis turhaan vaatia parempia numeroita, jos se heijastuisi kielteisesti toverisuhteisiin ja luokkahuoneen ilmapiiriin? Omalla osaamisella esiin tulemista paikkasi muutaman mielestä myöhemmät vuodet muiden opettajien tunneilla. Auktoriteettikammo on varmasti monella opettajan lapsella kadonnut opintien ensiaskeleissa ja varsinkin, jos koko luokka on ollut kuin yhtä perhettä.

7.4 Koulu oli kotini ja koti kouluni

Varsinkin entisaikaan opettajat saivat kuin työsuhde-etuna asua koulun asuinrakennuksessa. Ei siis ihme, että heidän lapsistaan tuli luokkahuoneen vakituisia vierailijoita tai pikemminkin asukkaita. Koulua kotinaan tai kotia

koulunaan piti yhdeksän kirjoittajaa, joiden kertomuksia lukiessa voi melkeinpä aistia liidun tuoksun ja kokea häivähdyksen opettajan lapsen arkea.

"Kotimme oli koulun asuinrakennuksessa ja leikkipaikkani jaoin koulun muiden oppilaiden kanssa. Jo ennen varsinaista kouluikää vietin paljon aikaani koululla. Kuunteluoppilaana istuin kuin isommatkin oppilaat omassa pulpetissani ja seurasin kiinnostuneena annettua opetusta. Joskus väsähdin ja silloin olikin turvallista mennä opettajapöydän alle ottamaan pienet nokoset. "Hoidossa" ollessani opin ikään kuin vahingossa lukemaan jo ennen kuin minusta tuli oikea koululainen.

Noista ala-astevuosista on päällimmäisenä tunteena jäänyt mieleen turvallisuus. Tunsin koulun, opettajat ja useimmat oppilaatkin jo ennen kuin aloitin oman koulutaipaleeni. Minun on itse asiassa vaikea muistaa, millainen ensimmäinen koulupäiväni oli. Koulunkäynnistä puuttui jännitys ja siitä tulikin kohdallani hyvin arkista. Oman vanhemman oppilaana olosta minulla on enemmäkseen myönteisiä muistoja. Viihdyin koulussa ja minun olikin aina helppo lähteä oppitunnille. Toisaalta koulun ja kodin ero hämärtyi ja olin aina tavallaan kuin "koulussa" tai "kotona". Joskus tuntui epäreilulta ja ärsyttikin, kun koti- ja kouluasiat menivät sekaisin. Kotijutut heijastuivat kouluun ja sen myötä selvittämättömät riidat ja kahnaukset oppitunneille. En voinut viitata, jos olin vanhemmalleni suuttunut. Luokassa saattoi helpommin tiuskia ja ottaa yhteen oman vanhemman kanssa, vieraalle opettajalle yleensä näytti vain ne parhaat puolensa.

Minulle äiti oli koulussakin äiti ja isä isä. En tehnyt open ja vanhemman välillä minkäänlaista roolijakoa, se oli näin mielestäni helpompaa. Kyllähän kaikki tiesivät, että olin opettajan lapsi! Olikin maailman luonnollisin asia, että menin oman vanhempani opetukseen. Sellaiseen ajatukseen ehti tottua ja kasvaa, kun pienestä pitäen pyöri koulun pihamaalla. Kasvuympäristöni oli mitä mainioin ja imin jo äidinmaidossa oppimisen alkeet. Myöhemmin havahduin, että minun oikea ensimmäinen kouluni oli vasta se, missä oma vanhempani ei ollut opettajana. Kotoa ja omista vanhemmista irrottautuminen tapahtui vasta yläasteelle mentäessä, mikä tapahtuikin sitten varsin rajulla tavalla ja kipeästikin."

Kodin ja koulun rajan hämärtyminen koettiin toisaalta turvallisena toisaalta selvästi muista oppilaista erottavana asiana. Vanhemman oppilaana olo oli luonnollinen jatkumo pihapiirin leikkien ja tutussa ympäristössä kasvamisen jälkeen. Luvussa 2 käsiteltiin koululaisuutta yhtenä uutena askeleena lapsen elämässä. Monillahan se mullistaa arkipäivää monin tavoin, mutta tämän tyypin kirjoittajilla koulun alkamisesta ei ollut tullut mullistavaa kokemusta. Suurin osa ei edes muistanut ensimmäistä koulupäivää ja sitä, millaista oli aloittaa koulunkäynti oikeana oppilaana.

Kaikki tyypin kirjoittajat kokivat viihtyneensä koulussa ja nauttineensa koulunkäynnistä. Kasvuympäristö sai kiitosta ja oman vanhemman kasvatustietoisuuden käyttö nähtiin vaikuttaneen kasvatukseen myönteisesti. Ainoana kielteisenä asiana tuli esiin koti- ja kouluasioiden sekoittuminen, sillä kahnaukset kotona saattoivat heijastua myös luokkahuoneen sisäpuolelle. Opettajan lapsi koki saaneensa olla sellainen kuin oli: mitään rooleja ei tarvinnut alkaa esittämään. Toisaalta irrottautuminen kotoa ja omista vanhemmista tapahtui näillä tyypeillä hyvinkin jälkijättöisesti, yleisesti vasta yläasteelle siirryttäessä.

7.5 Päättäväiset persoonat

Päättäväiset persoonat saivat oikeutetusti oman tyyppinsä, sillä he erottuivat kirjoittajajoukosta selvästi. Luonteen vahvuus tuli esiin 11 kirjoittajan kertomuksissa, joissa opettajan lapsena oloon suhtauduttiin tyynesti asenteella "ihan sama". Usko omiin vaikutusmahdollisuuksiin eli vahvana tyyppien kertomuksissa.

"Minulla on vahva luonne ja pitkälti sen ansiosta olen porskuttanut elämässäni eteen päin. Oman vanhemman opettajuudella ei ollut suuremmin vaikutusta koulunkäyntiini. Oma oppimiseni ei ollut kiinni opettajasta, pikemminkin omasta opiskelusta. En ottanut suurempia paineita menestymisestä tai odotuksista. Vaikka olinkin opettajan lapsi, elin omaa elämääni ja minun elämääni kuuluvat ne asiat, mitkä eteen tulevat. Yleensä keksin ratkaisun tilanteeseen kuin tilanteeseen ja löysin itseni luovimasta milloin mistäkin. Ei ollut varmaankaan ihme, että opin ajan myötä käyttämään hieman myös opettajia hyväkseni.

Laitoin kiusaamisyrityksissä vastaan niin fyysisesti kuin psyykkisestikin. Useimmiten nimittelyt menivät toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos. Ja pianhan se loppui, kun ei sille korviaan lotkauttanut. Luokkatoveritkin tuntuivat jossain vaiheessa ymmärtäneen, ettei asialle voi mitään. Minun vanhempani nyt vaan sattuu olemaan luokan opettaja. Samoin tein minäkin ja paukutin eteen päin. Vähän vanhempana tuli tosin kiusauksia todistella luokkatovereille, ettei se opettajan pentu nyt niin mamis olekaan. Piti vähän rikkoa kiltin oppilaan roolia, jos sellainen nyt jossain vaiheessa oli päälleni langennutkaan.

Minulla ei ollut tapana jäädä rannalle ruikuttamaan. Jos jokin asia ei miellyttänyt, pyrin muuttamaan tilannetta niin, että asiat menivät taas mieleni mukaan. Näin alkoi käydä yhtenä syksynä, kun palasimme kesälomilta koulunpenkille. Jokin oli muuttunut, sillä minulla ei ollutkaan enää kavereita. Jouduin kiertelemään pihamaata yksin ja olin ajautunut silmätikuksi. Silloin astelin suoraa päätä isäni puheille ja vaadin koulun vaihtoa. Se onnistuikin nopeasti ja sain aloittaa lähikoulussa kavereitteni kanssa kuin kuka tahansa tavallinen oppilas."

Tyypin persoonat ovat käyttäneet selviytymisstrategianaan omaa psyykkistä vahvuuttaan. Oman vanhemman opettajana olo oli vain pakon sanelema juttu, josta selviydyttiin kuin mistä tahansa muusta arkisesta asiasta. Menestys opinnoissa nähtiin riippuvan pelkästään omasta ahkeruudesta, ei niinkään vanhemman opettajana olosta tai hänen kasvatustietoisuudestaan. Kiusausyrityksiäkin oli toki moni saanut osakseen, mutta niihin ei vain lähdetty mukaan. Elämässä tuntui olevan tärkeämpiäkin asioista kuin luokkatovereiden pillin mukaan tanssiminen tai nimittelyn kohteena oleminen.

Vaikka tyyppiä kuvataan vahvaksi persoonaksi, rivien välistä paistaa kirkkaana myös se, kuinka hänkin olisi halunnut olla ulkokuorensa alla kuin kuka tahansa oppilas. Siksi uuteen kouluun pääseminen oli hänelle helpotus. Vahvuutta kertomuksissa kuvaa se, että oppilas oli huomannut tulleensa tilanteeseen, joka ei enää miellytä häntä. Päätös koulun vaihtamisesta on vaatinut luonteen lujuutta ja rohkeutta vaikuttaa omaan elämään ja tulevaisuutta koskeviin päätöksiin. Toisaalta sen voi tulkita paoksi todellisuudesta.

7.6 Tulosten koonti: teemat ja tyypit toistensa tukena

Tyyppien varjossa

Viiden edellä esitetyn tyypin lisäksi tarinoista löytyy muutamia mielenkiintoisia asioita, jotka haluan nostaa esiin. Nuo asiat jäävät helposti suurempien massojen varjoon ja peittyvät yleistyksien alle. Esille tulleita asioita ei ole kuitenkaan niin paljon, että niistä olisi voinut tehdä oman tyyppinsä. Ne on näin ollen sisällytetty viiteen perustyyppiin, sillä jaotteluperiaatteena toimi kertomuksesta noussut dominoivin selviytymistapa. Esittelen havaintojani tyyppien varjosta rikastaakseni aineiston sisällön kuvausta.

Viidellä kirjoittajista (N7, N10, N17, M48, M64) oli selvästi oma keinonsa päteä vertaistensa joukossa. Ne olivat urheilusaavutukset. Suosio luokkatovereiden keskuudessa hankittiin senttien ja sekuntien avulla, sillä niihin eivät opettajien arvioinnit yltäneet. Tulokset puhuivat puolestaan. Pätemisen ja pärjäämisen tarve tuli tyydytettyä ilman, että oman vanhemman tarvitsi puuttua asiaan mitenkään. Luvussa 4.2 tuli esiin, miten lapsi voi muuttaa sosiaalisia tarpeitaan omistautuessaan mm. urheilulle. Näillä viidellä opettajan lapsella olisi ollut siihen mitä mainioimmat mahdollisuudet.

Muutamien kirjoittajien kohdalla hämmästyin sitä, miten kahden eri kirjoittajan tarinat voivatkin olla niin toistensa kaltaiset (esim. M30 ja N31). Nuo kertomukset olivat kirjoitettu kuin samasta kynästä. Yhtäläisyyksiä tuli esiin myös vanhemman kirjoittajakunnan kertomuksista. Omaa äitiä tai isää pidettiin hyvänä opettajana. Siitä konkreettisena esimerkkinä käytettiin tiukkaa kuria ja hiiskumatonta hiljaisuutta luokkahuoneessa. Nuoremmat tutkittavat eivät nostaneet kyseistä asiaa niinkään esiin. Omaa vanhempaa toki arvostettiin, mutta se ei välittynyt tiukan kurin kautta.

Teemat ja tyypit tiiviissä muodossa

Tulosanalysoinnin yhteenvetona esitän teemat ja tyypit yhteistaulukointina. Sen tarkoituksena on punoa tutkimuksen punainen lanka mahdollisimman ymmärrettävään muotoon. Jokaisesta tyypistä on etsitty teemoittain esiin nousevia, kaikille yhteisiä piirteitä ja kuvaan ne taulukossa tiivistetysti. Näitä teematyyppejä en

muodostanut väkivaltaisesti, vaan sen perusteella, miten selvästi ne kyseistä tyyppiä kuvasivat. Muutama taulukon kohdan olen jättänyt tyhjäksi, mikä kertoo siitä, että kyseinen teema ei noussut tyypissä merkittävästi esiin. Harvassa tarinassa yleensä kirjoitettiin kaikista teemoista, jolloin niiden esiintyminen tyypeissäkin oli vajavaista.

Yhteenvetoja tehdessäni nousi jokaisesta tyypistä selvästi jokin sen selvitymisstrategiaa helpottanut tai parhaiten kuvaava teema. Roolipelaajat keskittyivät roolien, rooliodotusten ja -ristiriitojen kuvaamiseen. Päättäväiset persoonat toivat taas esiin sen, miten rooliristiriitoja ei ollut, kun rajoja rikottiin ja rooliodotuksista pyrittiin eroon. Koti ja koulu yhdessä herättivät muistelemaan roolien sekoittumista ja ilman muistikuvia jäänyttä koulun alkua. Käyttäytymismuutoksia apuna käyttäneet kirjoittivat sisäisestä roolitunnosta ja kovista odotuksista, joissa epäonnistuminen esti koulussa viihtymistä. Vanhempien sosiaalisen tuen avulla iloittiin oikeudesta olla oppilas muiden joukossa, vanhemman hyvästä maineesta muiden keskuudessa ja turvallisuuden tunteen heijastumisesta koulussa viihtymiseen. Selvästi kaikkia tyyppejä koskettanut asia oli vanhemmalta saatu epäreilu kohtelu. Vain koti=koulu –lapset nostivat esiin muutamia etuoikeuksia.

TAULUKKO 4. Teemat ja tyypit yhdessä

Tyypit Teemat	Roolipelaaminen	Käyttäytymismuutokset	Vanhempien tuki	Koti=Koulu	Päättäväiset persoonat
Koulun aloitus	Kaksoiselämä alkaa: roolipelaamisen "oppivuosi", roolihämmennys	-	Vanhemmat helpottivat koulunaloitusta: tuki & turva	Kouluun helppo mennä: hoidossa ennen kouluikää. Jännitys puuttui, ei muista 1.koulupäivää.	Ei muistikuvia
Ympäristön suhtautuminen	Muilta vain yksi rooli: opettajan lapsi –> heijastui kaikkeen	Merkitty henkilö: tarkka kontrolli, odotukset menestymisestä ja esimerkillisyydestä –> tukivat "sosiaalista vääristymää"	Vanhemmat suosittuja: kunnioitusta itselle, ei kiusaamista Opettajat kuin isä ja äiti kaikille	Oppilas muiden joukossa Opettajat kuin isä ja äiti kaikille	Kiusaamista –> selviytyi panemalla vastaan. Kasvoi vahvemmaksi
Tasapuolisuus	Numerot tasoon nähden liian huonoja, kovempi kuri, palautetta ja huomiota vähän. Kehuja harvoin	Ks. roolipelaaminen / tasapuolisuus	Ks. roolipelaaminen / tasapuolisuus	Etuoikeutena vanhempien apulainen	Ks. roolipelaaminen / tasapuolisuus
Roolioodotukset	Selvät roolijaot: oppilas-lapsi, opettaja-vanhempi. Useita rooleja, paljon odotuksia	Sisään kasvaneet roolit ja odotukset. Kiltin, hyvän ja täydellisen oppilaan rooli	Sai olla oppilas muiden joukossa	Ei roolijakoa: roolit unohtuivat helposti	Odotusten rikkominen –> irti opettajan lapsen leimasta
Roolioristiriidat	Tavoitteena ristiriidattomuus. Halusi olla kuin muut, vihasi roolia	Kovat odotukset. Välillä halu olla "tavallinen"	Ei ristiriitoja	Koulu- ja kotiasiat sekaisin kuten myös roolit	Ei ristiriitoja
Kasvatustietous	Mahdollisuus kehittää taitoa analysoida ihmisiä ja ihmissuhteita	-	Vanhemmat esikuvina: oppimista tukeva ilmapiiri, oman lapsen huomioiminen ja tasapuolettomuuden perustelu	Oppimista suosiva ilmapiiri –> ero kodin ja koulun välillä hämärtyi	Oma vanhempi paras kasvattaja niin vanhempana kuin opettajanakin

Koulussa viihtyminen	Ei viihdytty	Menestyminen ja viihtyminen / ahdistus ja viihtymättömyys perfektionisteilla	Turvallisuus ja viihtyminen. Sai olla kuten muut oppilaat	Viihdyttiin	Koulussa opiskelemassa, ei viihtymässä

8 KOKEMUSTEN LUOTETTAVUUS

Tutkimusaineisto koostuu kirjoitelmista, joiden kautta muistoja on palautettu mieleen. Kokemuksista kirjoittaminen vaatii tutkittavilta retrospektiota eli itsensä tarkkailua muistin varassa. (Aarnos 2001, 156.) Kun kirjoitukset laadittiin yksin ja ajan kanssa, niitä oli mahdollisuus myös muokata ja reflektoida syvällisemmin kuin spontaanissa haastattelussa (Estola 2001, 144; Hänninen 1999, 33). Kerronta on oman elämän pohdintaa, jonka avulla ihminen rakentaa minuuttaan (Bruner 1990, 112–122; Fivush 1994, 136). Tarinoiden kertomista voidaan näin ollen pitää tutkimusmetodin lisäksi persoonallisen kasvun välineenä (Syrjälä 2001, 204).

Sisäinen tarina perustuu aina subjektiiviseen kokemukseen, johon kytkeytyvät syvästi yksilön motiivit ja tunteet. Se muuttuu ajan ja elämätilanteiden kuluessa, koska tarinaa tulkitaan aina uudelleen. Sosiaalinen vuorovaikutus ja ympäröivä kulttuuri värittävät sekä rajaavat näitä tulkintoja. (Hänninen 1999, 49, 142.) Kertoessaan ihminen muokkaa yksilölliset kokemukset, tapahtumat ja muistot sosiaalisesti ymmärrettäviksi (Syrjälä 2001, 205). Korkiakangas (1996, 11, 41) huomauttaa, miten juuri lapsuusmuistomme muokkautuvat jatkuvasti uudelleen elämänkulkumme aikana. Tätä muistojen lapsuutta rakentavat omien yksilöllisten muistikuvien ohella lapsuusaikamme olosuhteet ja ympäristöt sekä nykyiset kontekstit, joissa lapsuuttamme muistelemme. Muistomme siis kietoutuvat sosiaaliseen ja kulttuuriseen aikaan ja paikkaan, eli tutkimusjoukon samankaltaisista koulukokemuksista huolimatta kirjoitushetken kokemushorisonttia ovat värittäneet varsin vaihtelevat elämäntilanteet. (Korkiakangas 1996, 11.)

8.1 Eroja aikuisen ja lapsen kokemuksissa

Tutkimuksessani keräsin lapsuusajan kokemuksia, joita sain nykyhetkestä aina vuosikymmenten takaisiin koulumuisteluihin saakka. Kolme opettajan lasta olivat kirjoittamishetkellä parasta aikaa oman vanhemman opetuksessa muiden muistellessa jo taakse jäänyttä elämänvaihetta. Miksi lopulta pääsyin tutkimaan muistoja, enkä keskittynyt pelkästään tällä hetkellä oman vanhempansa oppilaana oleviin lapsiin? Miten olen analyysia tehdessäni ottanut huomioon, että kouluun liittyvät käsitykset voisivat vääristyä aikuisten muistoissa? Välittömät kokemukset ovat vuosien kuluessa saattaneet muuttua monin tavoin. Ja eikö ole arveluttavaa verrata eläkeikäisten ja nuorten kokemuksia, kun vanhemman sukupolven kouluajasta on useita, osan omastakin mielestä muistojen kultaamia, vuosikymmeniä?

Minkä ikäisiltä yksilöiltä tutkija sitten saisi parhaiten relevanttia tietoa? Aivan pienillä lapsilla ei näytä olevan kykyä ajatella itseään samassa mielessä kuin aikuiset, koska heiltä puuttuvat tunteiden, tuntemuksien ja käyttäytymisen analysointikyky (ks. esim. Saarenheimo 1997, 52). Lapsiin verrattuna aikuisen tietoisuus on kehittynyt siten, että oman kokemuksen tiedostaminen on mahdollista, varsinkin kun siihen harjaantuu. Koska kokemukseksi nimitetään ajattelun jäsentämää tai ainakin ajattelunomaisesti jäsentynyttä elämystä, lapsen kokemus on vielä kapea. Tosin sen mahdollista syvyyttä ei tulisi aliarvioidakaan, koska jo varhaiset kokemukset voivat vaikuttaa yksilön persoonallisuuteen. (Turunen 1996, 12, 20–21.)

Turunen (1996) kirjoittaa sisäisen maailman muuttuvan ikävaiheesta toiseen. Miten sitten esimerkiksi lapsen ja keski-ikäisen ajattelu eroavat? Lapsen ajatteluhan saattaa olla vielä omalla tavallaan kuoriutumatonta ja hyvin riippuvaista myös muusta kehityksestä. Varttuessaan ihminen ajattelee muuhun kokemukseen nähden jo itsenäisemmin. (Turunen 1996, 23.) Toinen aikuisen ja lapsen ajattelu-, kokemus- ja tulkintamaailmaa erottava tekijä on havainnot. Yksilö kiinnittää elämänsä eri vaiheissa huomiota eri asioihin sen perusteella, mikä sillä hetkellä on tärkeää. Se, mitä todellisuudessa tapahtuu, voi siis yksilön mielessä muuttua erilaiseksi. (Vuorinen 1997, 13.) Lapsen kokemuksia tarkasteltaessa voi miettiä, miten tietoinen lapsi on omista havainnoistaan? Kuinka paljon lapsen kokemuksiin voi luottaa, jos hänen minäkäsityksensä ja identiteettinsä ovat vasta rakentumassa? Näiden kolmen ala-asteikäikäisen muodostaman “lapsuusyksikön” lisäksi tutkimusjoukko kattaa

jokaisen ikäkauden, eli kirjoituksissa on pohdittu elämää opettajan lapsena eri elämänvaiheista ja -kokemuksista käsin. Pidän sitä tutkimukseni rikkautena.

Vaikka monet lapsuuden aikaiset tapahtumat ja kokemukset ovat vuosien myötä unohtuneet, kannamme lapsuutta mukanamme, sillä se on ohittamaton osa henkilökohtaista historiaamme. Aikuiseksi kehittyminen muuttaa tapaamme käsittää asioita ja tulkita kokemaamme, sillä muistaminen on aktiivista toimintaa, joka palvelee kulloisenkin nykyhetken tarpeita. (Hänninen 1999, 58; Korkiakangas 1996, 11.) Lapsuuden muistelussa onkin paljolti kyse omakohtaisten kokemusten ja mennen ajan tapahtumien ja käsitysten kohtaamisesta nykyhetkessä (Korkiakangas 1996, 18). Estolankin (1999) mukaan tietyt tapahtumat saavat eri merkityksiä elämämme eri vaiheissa; lapsuus voi näyttää aivan erilaiselta riippuen siitä, missä iässä ja millaisten elämänkokemustemme jälkeen sitä tarkastelemme. Tämä vuoksi kokemuksellisella tasolla myös menneisyytemme voi muuttua (Estola 1999, 133-134). Kaikkien lapsuusaikaa muistelleiden mieleen koetut tapahtumat eivät välittyneet täysin kirkkaina. Eräs tarina aloitettiinkin näin.

> *Minulle kokemukset ovat epämääräisiä aavistuksia ja erinäisiä aistittavia tunnelmia ja tuntemuksia. (M48)*

Vaikka ihmisten elämäntilanteet olisivat samankaltaiset, heidän kokemuksensa saattavat erota huomattavasti toisistaan. Tämä johtuu erilaisista kokemuskonteksteista ja -taustoista. Esimerkiksi ihmisen ulkoisen todellisuuden perusteella voi harvoin tehdä tarkkoja päätelmiä siitä, mitä hänen sisäisessä todellisuudessaan tapahtuu. (Perttula 1995, 221; Turunen 1996, 11.) Jokaisen oman vanhempansa opetukseen menneen lapsen elämäntilanne on ollut yksilöllinen kokonaisuus. Heillä ei ole ollut olemassa täysin samaa ympäristöä, jonka suhteessa he olisivat eläneet ja kehittyneet. (Perttula 1995, 220.) Yhteinen nimittäjä heillä on ollut koulu ja vanhempi omana opettajana, mutta konteksti pitää sisällään myös muita muuttujia kuten vertaiset. Suurin kokemuksiin vaikuttava tekijä on kuitenkin yksilö itse. Miten hän asiat aistii, tulkitsee ja lopulta kokee? Muun muassa luonteenpiirteet ovat tähän vahvasti liittyvä tekijä. Tutkimusjoukon suuren ikähaitarin myötä tulisi huomioida taustatarkastelussa myös se, että erot eri

sukupolvien kehityksessä ja elämänkulussa ovat merkittävästi kasvaneet. Oppivelvollisuusaika näyttäytyy 1920-luvulla syntyneen silmin varsin toisenlaiselta kuin esimerkiksi 1980-luvulla lukemaan oppineella.

8.2 Kultaako aika muistot?

> *Minulla ei ole kouluajoistani, isästä opettajana, kuin positiivisia muistoja. Ovatko mahdolliset kielteiset muistot unohtuneet-- (N16)*

Miten sitten tässä tutkimuksessa olisi suhtauduttava lapsuuden kokemuksiin, joista aikuinen kirjoittaa? Saattaa olla, että kaikkia asioita ei edes muisteta tai haluta muistaa, sillä aktiivinen unohtaminen eli torjuminen on yleistä (ks. esim. Billig 1987, 91; Korkiakangas 1996, 32). Joitain kokemuksia on puolestaan voinut aika muokata. Jokaisella kuitenkin tuntuu olevan varsin selkeitä mielikuvia lapsuudesta, vaikka niiden palauttaminen mieleen saattaa vaatia ponnisteluja ja harjaantumista. Tällöin voi huomata lapsen kokemuksen väkevyyden ja sen sitoutumisen nimenomaan välittömiin havaintoihin. Muu tapahtumien sisältö jää häneltä ilmeisesti suurilta osin huomaamatta, sillä lapsi elää tavallaan eri maailmassa kuin aikuiset. Miettinen ja Väänänen (1998, 78) toteavat, että aikuiset puhuvat lapsuudesta usein aikuiskeskeisesti. Tällöin lapsuutta koskeva tieto on sidoksissa aikuisen muodostamiin lapsikuviin ja ideologioihin. Tutkijana minun tehtävänä on kuitenkin luottaa saatuun aineistoon ja jokaisen osallistuneen kertomuksiin yksilöllisenä ja ainutlaatuisena todellisuuden kuvauksena. (Turunen 1996, 49.)

Yksittäisiä ja yksilöllisiä tapahtumia kuvatessa “historiallinen totuus” onkin ongelmallista, sillä kerrotulle ei ole esitettävissä ulkopuolista todistetta. Mutta tarvitseeko sitä tavoitellakaan? Ihmisen voidaan sanoa olevan kertomuksensa, sillä hänen koko elämänsä ja itsensä katsotaan rakentuvan kertomisen kautta (Syrjälä 2001, 204). Tulkintaa omiin kokemuksiin tapahtuu elämänkulun aikana jatkuvasti, ja sen kohteeksi joutuvat erityisesti lapsuusmuistot (Korkiakangas 1996, 41). Tätä menneisyyttä kontrolloimalla ikään kuin rakennetaan nykyisyyttä (Middleton &

Edwards 1990, 10). Näin ajatellen elämän konstruointi saattaa ajan myötä sulauttaa muistot toisiinsa, ja niihin saattaa yhdistyä piirteitä ja yksityiskohtia toisten ihmisten samoja asioita käsittelevistä muistoista ja kertomuksista (Korkiakangas 1996, 36).

8.3 Tutkija luotettavuusvaa'assa

Laadullisessa tutkimuksessa pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Tämä tarkoittaa sitä, että luotettavuuden arvioinnin tulisi koskea koko tutkimusprosessia, koska siihen vaikuttavat väistämättä tutkijan subjektiivisuus, odotukset ja aiemmat tiedot. Jatkuva oman toimintani ja tutkimusprosessin arviointi on ollut yksi tapa lisätä tämän tutkimuksen varmuutta. (Ahonen 1994, 122; Alasuutari 1994, 252; Eskola & Suoranta 1999, 209–211.) Myös aineiston keruun, analyysin, tehtyjen tulkintojen ja raportin muodostamasta kokonaisuudesta on syntynyt tämän tutkimuksen luotettavuuden kantava voima (Eskola & Suoranta 1999, 209–210). Alasuutari (1994, 21) tiivistääkin tämän vaiheikkaan tehtävän tutkijan osoitukseksi siitä, että empiiriset havainnot tukevat yksiselitteisesti johtopäätöksiä. Tutkimuksen eri vaiheiden tarkalla kuvauksella annan lukijalle mahdollisuuden arvioida työn luotettavuutta ja tilaisuuden laajan näkemyksen muodostamiseen koko tutkimuksestani (vrt. Ahonen 1994, 131). Se mahdollistaa myös tutkimuksen toistettavuuden, mutta samalla vaatii soveltamista tutkijan tavoitteisiin. Tätä helpottaakseni kuvasin merkitykselliset tutkimustapahtumat jo aiemmin aikajanalla kuviossa 3.

Tutkijana minun on tehtävä ero omien tietoisuuden rakenteitteni sekä kokemusteni ja tutkittavan kokemusten välille. Sitä helpotti aineiston monipuolinen käsittelytapa ja omien kokemusten uudelleen puiminen (Eskola & Suoranta 1999, 17, 161). Omat arvoni, käsitykseni, asenteeni ja kokemuksenihan ovat olleet vahvasti läsnä tutkimuksen alusta lähtien. Tuskin olisin pystynyt samaistumaan niin hyvin kirjoittajien kokemuksiin, kokemaan lukiessani empatiaa kirjoittajaa kohtaan, saati sitten "keskustelemaan" mielessäni heidän kanssaan, ellen olisi täysin sisäistänyt tutkimusaihettani (ks. liite 5). Kinos (1999, 87) on myös sitä mieltä, että laadullisessa

tutkimuksessa tutkija ei voi kirjoittaa "itsensä ulkopuolelta" eikä tutkia sellaista, josta hänellä itsellään ei ole kokemuksia, josta ei ole kiinnostunut tai johon itse ei osallistu. Olen pyrkinyt suorien sitaattien, useiden analysointikertojen, uudelleen lukemisen ja analyysimenetelmien yhteiskäytöllä siihen, että tutkittavien ääni ei sekoitu omiin kokemuksiin äitini oppilaana olosta. Tietysti lukija voi miettiä tekemiäni valintoja ja sitä, miten ne ovat vaikuttaneet tulosten esittämiseen. Olenko esimerkiksi korostanut huomaamattani jotain minulle itselleni tärkeää aihetta tai kokemusaluetta? Onko minulla mahdollisesti ollut “opettajan lapsen lasit” silmillä värittämässä lukukokemuksiani?

Vaikka sitaatit kuvaavat ja konkretisoivat tutkittavaa ilmiötä, tarinoiden erittely yhä pienempiin osasiin ja irrottaminen merkityssuhteista tai ymmärtämisyhteyksistään saattaa häivyttää niiden alkuperäistä merkitystä. Tällöin yksittäinen kokemus on irrotettu kontekstistaan. (Perttula 1995, 70.) Perttula (1995, 77–78) tuo esiin, miten myös psykologisessa tutkimusprosessissa tutkijan ja tutkittavan kokemukset eivät milloinkaan ole erotettavissa toisistaan. Hän pitää sekä tutkijan että tutkittavan subjektiivisuutta tutkimustyön edellytyksinä, ei sen haittatekijöinä. Jos tutkimuksen luotettavuudella ymmärretään tutkijan neutraalisuus, siihen voidaan päästä vain jättämällä koko tutkimus tekemättä. Koska tämä tutkimus on saanut piirteitä myös psykologian puolelta, Perttulan käsitykset soveltuvat luotettavuuden pohtimiseen. Tutkimusprosessin luotettavuuden arvioinnissa on kuitenkin lopulta kyse tutkijasta itsestään, hänen rehellisyydestään ja uskottavuudestaan, sillä tutkija on työnsä keskeinen vaikuttaja tutkimusaiheen valinnasta sen raportointiin saakka. (Eskola & Suoranta 1999, 209; Perttula 1995, 77–78, 116.)

Tämän tutkimuksen validiutta vahvistaa useiden menetelmien yhteiskäyttö, triangulaatio (Cohen & Manion 1990, 208; Denzin 1989, 307; Eskola & Suoranta 1999, 69; Patton 2001, 555–556; Metsämuuronen 2003, 208). Denzinin (1978) mukaan triangulaatio on toimintasuunnitelma, jonka avulla tutkija kykenee ylittämään henkilökohtaiset ennakkoluulonsa, sillä hän ei voi sitoutua vain yhteen näkökulmaan. Käytännössä tämä merkitsee erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 140–141.) Metodologinen triangulaatio on useiden metodien käyttöä eli samasta

ilmiöstä eri metodein tai tutkimusstrategioin kerättävää tietoa. Analyysimenetelmien triangulaatiolla tutkimustulokset voidaan osoittaa oikeiksi käyttämällä erilaisia tilastollisia testejä tai laadullisia analyysimenetelmiä. (Eskola & Suoranta 1999, 69–70; Patton 2001, 555–556; Tuomi & Sarajärvi 2003, 142).

Triangulaation ideaa toteutin analysoimalla kertomuksia kolmella eri menetelmällä: teemoittaen, tyypitellen ja määrällisten esiintyvyyksien sekä taulukoinnin perusteella. Näin pyrin antamaan aineistosta mahdollisimman monipuolisen ja rikkaan kuvan. Tulosten luotettavuutta taas heikentää aineiston hankinta vain yhdellä menetelmällä, ja useampien tutkijoiden puuttuessa tutkimustulosten perustuminen yhden ihmisen tulkintoihin ja johtopäätöksiin. Kirjallisen selosteen uskottavuutta korostavat kirjoittajien kertomusten suorat lainaukset, jotka tarjoavat lukijalle mahdollisimman aidon ja totuudenmukaisen kuvauksen kirjoittajien kokemuksista. Tätä laadullisten tulosten tarkastelua vahvistavat työn liitteeksi laaditut määrälliset taulukot. Tyypittelyn ongelmaksi saattaa joissain tapauksissa nousta yksilöllisen moninaisuuden peittyminen, vaikka tyyppien erilaisuus korostuisikin (Hänninen 1999, 33). Tässä eräs syy, miksi tulokset on esitetty tyypittelyn lisäksi niin teemoittelun kuin taulukoidenkin avulla.

Valitsemani tutkimusmenetelmä soveltuu tutkimuksen luonteeseen. Kirjeen kirjoittaminen ja omista kokemuksista tarinointi kirvoitti monen opettajan lapsen teroittamaan vuosien aikana ehkä jo hieman tylsynyttä kynänterää. Määrällinen rikkaus piti sisällään myös laatua, sillä asettamiini tutkimustehtäviin sain kiitettävästi vastauksia. Haastattelun jätin lopulta toteuttamatta saturaatioon nojautuen, vaikka se olisi voinut antaa yksityiskohtaisemman ja myös kokonaisvaltaisemman kuvan vastanneista ja heidän kokemuksistaan. Kaikissa vastauksissa ei ollut huomioitu kaikkia pyynnössä esitettyjä kysymyksiä, mutta niiden täydentäminen ja syvempi keskustelu olisivat vaatineet useita yhteydenottoja ja keskustelutuokioita.

Ajatukseni siitä, että kokemuksia tulisi tarkastella mahdollisimman monipuolisesti on vain vahvistunut tutkimuksen edetessä. Olen pyrkinyt saamaan menetelmätriangulaation avulla kattavan ja luotettavan kuvan vanhemman opettajana olosta lapsen kannalta. Laadullisen tutkimusotteen vuoksi tulokset eivät ole sellaisenaan yleistettävissä, vaan ne edustavat oman vanhempansa opetuksessa olleiden kirjoa sen erilaisine muotoineen tietyssä kouluyhteisössä. Myöskään

analyysin toistettavuutta ja sitä myötä samansuuntaisuutta en voi taata, sillä ne ovat aina riippuvaisia kyseisestä tutkimusjoukosta. Uskon kuitenkin, että jokainen vanhempansa opetuksessa ollut löytää yhtymäkohtia omiin kokemuksiinsa tämän aineiston tuloksia lukiessaan.

Eskolan ja Suorannan (1999, 213) mukaan tutkimuksen vahvistettavuus paranee, jos tulokset ovat samansuuntaisia aiempien vastaavaa ilmiötä tarkastelleiden tutkimusten kanssa. Tällä työllä ei ole suoraa yhtymäkohtaa muihin kasvatustieteellisiin tutkimuksiin, minkä vuoksi olen pyrkinyt rakentamaan pohjaa aihetta lähimpänä olleista töistä. Kirjallisuuden hankinta on ollut tämän vuoksi hankalaa ja useiden teosten hajanaisen tiedon yhdistely työlästä. Olen mielestäni löytänyt näiden neljän tutkimustani kypsyttelemäni vuoden aikana aiheeseen parhaiten sopivat teoriateemat ja niiden taustatutkimukset. Lopullisen aineistopaketin löytämistä ovat edesauttaneet aineiston useat analysointikerrat ja näin ollen jatkuva teorian ja aineiston peilautuminen toisiinsa. Keskustelut ohjaajani ja avopuolisoni kanssa ovat vieneet prosessia suunnattomasti eteenpäin. Joku voi ehkä ajatella pitkän, yli neljä ja puoli vuotta kestäneen, tutkimusprosessin heikentävän luotettavuutta. Opiskeluvuosien aikana olen ehtinyt tehdä kaksi proseminaaritutkielmaa ja neljä muuta laajahkoa tutkimusta. Koenkin harjaantuneeni tutkimusten teossa ja kypsyneeni ihmisenä tekemään loppuun toisena opiskeluvuotena aloittamani tutkimuksen.

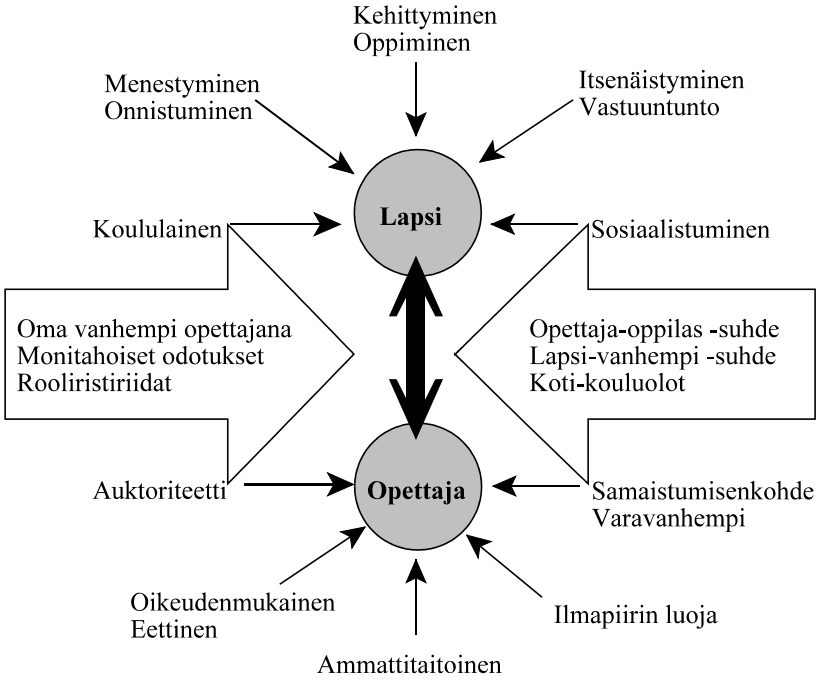
9 POHDINTA

Tutkimusprosessini lähestyessä loppuaan on aika vilkaista hieman olan taakse, pohtia menneitä ja kääntää katse lopulta kohti tulevaa. Koska tämä prosessi on ollut pitkä saaden ideansa viime vuosituhannen puolella, on se aiheuttanut minussa epämääräisen kihelmöivää tunnetta jo pitkän aikaa. Äitini antoi huomaamattaan minulle oman, itseäni lähellä olevan tutkimusaiheen. Sen parissa olen saanut viettää monia tunteja ja matkustaa monta kokemusmatkaa vuosikymmeneltä toiselle.

Toisesta opiskeluvuodesta lähtien mieleni sopukat ovat täyttyneet opettajan lasten kokemuksista ja paloinkin halusta kertoa löydöksistäni muille. Työn loppuun pusertaminen vaati kuitenkin lopulta työelämän töytäisevää kutsua ja lopullista päätöstä tuoda julki vain osa tarinoiden rikkaista sisällöistä.

Työskentelyn aikana minulla oli mahdollisuus keriä auki omia kokemuksiani äitini oppilaana oloajasta (ks. Perttula 1995, 3). Niiden innoittamana kirjoitin myös omia muistojani, jotka löytyvät liitteestä 5. Muiden tarinoiden kautta olen oppinut ymmärtämään paremmin tähän mennessä tekemiäni valintoja, ja kenties tiedostan ne kirkkaampina myös tästä eteenpäin. Ehkä tällaiselle tutkimukselle oli tilausta - enhän löytänyt aiheesta aiempia tutkimuksia, mutta yllätyin iloisesti saamieni kirjoitusten lukumäärästä. Huomasin, että on todella olemassa muitakin, jotka ovat kokeneet saman kuin minä, ja tarinoiden perusteella osa jopa melkein samalla tavalla. Varmasti meistä opettajiksi opiskelevistakin osa joutuu myöhemmin samanlaisen tilanteen eteen: minustako oman lapseni opettaja?

Koska lapsi viettää suurimman osan päivästään koulussa, ei ole lainkaan merkityksetöntä, millaisessa ympäristössä hän pääsee kasvamaan. Lapsen koulunkäynnin onnistumisessa tärkein asiaa edesauttava tekijä on luokan opettaja eli lapsen oma vanhempi, joka pystyy vaikuttamaan suuresti mm. luokan sosioaffektiiviseen ilmapiiriin (Kari 1985) ja oppilaiden välisten suhteiden syntymiseen. Kaikki tämä on yhteydessä oppilaan kokemaan koulussa viihtymiseen. Sen merkitys tulee esiin myös lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, koulumotivaatiota, oppimistuloksia ja hyvinvointia tarkasteltaessa (ks. esim. Olkinuora & Mattila 2001; Uusikylä & Kansanen 1988; Välimaa 1995). Kuviossa 12 pyrin kuvaamaan normaalia opettajan ja lapsen välistä suhdetta ja tuon siihen opettajan lapsen osalta väliin tulevat muuttujat.



KUVIO 12. Opettajan ja lapsen välinen suhde odotuksineen sekä oman vanhemman opetuksessa olemisen suhteeseen tuomat muuttujat

Opettajan ja oppilaan välinen suhde on hyvin merkityksellinen lapsen oppimismotivaation, koulussa viihtymisen ja kasvamisen kannalta. Oman vanhemman oppilaana oleminen tuo suhteeseen monia poikkeuksia ja muuttujia. Opettajan ja oppilaan suhde altistuu tällöin monille häiriötekijöille, sillä suhteeseen kohdistuu paljon erilaisia ja epätavallisiakin odotuksia ja vaatimuksia. Opettaja-oppilas -suhde ja lapsi-vanhempi -suhde sekoittuvat ainakin lapsen mielessä, jolloin opettajaan saatetaan kohdistaa täysin samat vaatimukset kuin vanhempaan, joka tietysti todellisuudessa onkin sama ihminen. Koti- ja kouluolot sekä koululaisen ja lapsen roolit menevät sekaisin. Opettajan lapsi ei kykene välttämättä keskittymään yhtä hyvin niihin asioihin, joiden kanssa muut vertaiset painivat tullessaan koululuokkaan. Miten esimerkiksi sosiaalistuminen ja ryhmäytyminen onnistuvat, kun oma vanhempi on vaikuttamassa siihen, miten muut

häneen suhtautuvat? Toisaalta vanhemman ja lapsen yhteiset kokemukset voivat vahvistaa heidän välistä suhdettaan. Läheisen ihmisen kanssa saa olla kuta kuinkin ympäri vuorokauden.

Teoriaosuudessa lähdin liikkeelle koulunkäynnin aloittamisesta ja niiden tuomista muutoksista lapsen elämässä. Ensimmäisessä analysoinnissani jätin koulunaloituksen kokonaan käsittelemättä, ja vasta uudelleenlukuvaiheessa kohtasivat minun ja tutkittavien intressit asiasta. Usea kirjoittaja oli nimittäin surrut sitä, ettei ollut saanut itselleen “oikeaa opettajaa”. Vanhempi luokan valvovana silmänä ja puhuvana suuna (Laine 2000, 55) ei antanut mahdollisuutta luoda suhdetta uuteen aikuiseen. Irrottautumis- ja itsenäistymisvaihe saattoivat jäädä väliin, mikä kostautui yläasteelle mentäessä entistä suurempina muutoksina. Toki oma vanhempi oli tuttu ja turvallinen, kasvatustietoinen ja ammattitaitoinenkin, mutta opettajaksi ja uudeksi auktoriteetiksi liian arkinen. Koulusta muodostui lapselle ja hänen opettajavanhemmalleen monien tunteiden kohtauspaikka. Tuntien tuoksinassa sekoittuivat niin arkipäiväiset asiat, riidat, näyttämisen halu kuin yritykset sulautua toisten oppilaiden joukkoon. Oman vanhemman merkitys korostui kotikasvatuksen lisäksi myös kouluopetuksessa. Lapsesta tuli, yhtä kirjoittajaa lainatakseni, “vanhempien täyspäiväisen kasvatuksen kohde”.

Kuten edelliset pohdinnat ja kuvio 12 kertovat, tutkimukseni tarkoituksena ei ollut ilmiön määrällinen kartoittaminen vaan vanhempansa opetuksessa olleiden kokemusten syvällinen kuvaaminen. Aineiston runsaus mahdollistikin monipuolisen käsityksen luomisen opettajan lasten kokemuksista. Perusteellinen paneutuminen jokaiseen tarinaan edesauttoi kokemuksellisuuden välittymistä myös omiin tulkintoihini. Työni käsittelee aihetta ainoastaan opettajien lasten näkökulmasta, joten lukijan on otettava huomioon tutkimuksen subjektiivinen näkökulma työn tuloksia tarkastellessaan. Jokaisella meistä on ainutkertainen tapaansa kokea, ajatella, toimia ja kirjoittaa. Näin kukin tarina oli kokijansa näköinen, aito ja koettu -ehkä ajan myötä alkuperäisestä elämänkokemuksen myötä myös rakenteiltaan muuttunut.

Tarkastellessani vanhempansa oppilaina olleiden kertomuksia pystyin havaitsemaan niissä yleisiä piirteitä ja näin muodostamaan kokonaiskuvaa tutkittavasta ilmiöstä. Opettajan lapset pitivät itseään yleisesti aivan normaaleina,

vaikka heidän elämäntyylinsä poikkesikin muista vertaisista. Suurin vaikeus koettiin roolien moninaisuudessa ja niiden taustalla olevissa monensuuntaisissa ja ristiriitaisissa odotuksissa. Teoriaan peilaten erittelin tulosten pohjalta koetut rooliristiriidat, joiden aiheuttajina olivat opettajavanhempi, muut opettajat ja oppilaat, heidän vanhempansa, ympäröivä kyläyhteisö sekä itse kokija. Näiden lisäksi kielteisistä asioista nousivat esiin pääasiassa opettajalta saatu epätasapuolinen kohtelu ja muiden oppilaiden ja opettajien kielteinen suhtautuminen lapseen. Nämä tulokset ovat huolestuttavia, kun tiedetään, miten tärkeä osa vertaiset ja opettaja ovat lapsen elämää ja hänen kehityskulkuaan. Opettajan lasta ympäröineelle kehälle eivät kaikki uskaltaneet astua, jolloin osa tunsi itsensä yksinäiseksi ja ulkopuoliseksi. Nimittely, epäsuora kiusaaminen ja katkerat kommentit olivat monelle arkipäivää. Opettajan lapsen koti oli myös “pyhä paikka”. Koulutoverit tulivat harvoin kylään - sehän olisi kuin opettajan luokse menisi!

Myönteisistä puolista näkyvin osa oli vanhemman kasvatustietoisuudella ja koetulla läheisyydellä. Kouluun oli aina turvallista mennä, sillä tiesi kenen kanssa sai aamunsa aloittaa. Aihetta opiskellut, lapsen kehitysvaiheet ja tarpeet tunteva oma vanhempi oli paras vaihtoehto niin opettajaksi kuin isäksi tai äidiksikin. He, joille oman vanhemman oppilaana olo oli epämiellyttävä kokemus, ovat saattaneet vielä myöhemmässä ikävaiheessaankin tuntea suuria odotuksia tai muiden asettamia vaatimuksia ja väheksyntää.

Tutkimustulokset antoivat käsityksen siitä, että ei ole yhdentekevää, joutuuko tai pääseekö lapsi samaan luokkaan opettajavanhempansa kanssa. Asiaan vaikuttavat monet tekijät kuten lapsen minäkäsitys ja itsetunto sekä hänen luonteenpiirteensä. Oman vanhemman suhtautumista tai kontekstin yhteyttä ei voi myöskään kiistää. Tätä tukee myös lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja kasvatuksen puolesta puhuva Bronfenbrennerin ekologinen sosiaalistumisteoria (1979). Opettajankin lapsi kehittyy ympäristön muovaavana, joskin vähemmän selvärajaisessa maailmassa kuin teoria antaa ymmärtää. Hänen lähiympäristöönsä eli mikrosysteemiin sekoittuvat kodin lisäksi myös koulu ympäristöineen ja työyhteisö jäsenineen. Niiden välille lapsen ei tarvitse luoda uutta linkkiä, vaan ne ovat hänen maailmassaan yhtä ja samaa systeemiä. Näin ajatellen myös vanhemman työpaikka vaikuttaa lapsen elämään suoraan, ei vain välillisesti.

Aloittaessani tutkimusta lähtökohtana oli pyrkimys objektiivisuuteen. En kuitenkaan väitä, etteikö oma kädenjälkeni näkyisi työssä. Toinen tutkija olisi varmasti tehnyt tulkinnasta hyvinkin erilaisen. En pidä subjektiivisuutta kuitenkaan haittatekijänä, vaan pikemminkin tutkimustyön edellytyksenä (ks. Perttula 1995, 77) ja omia kokemuksiani rikkautena. Rivien välistä paistaa ehkä kuitenkin liiallinen negatiivisuus. Erityisesti lainauksien enemmistö koostuu kielteisistä kokemuksista. Toisaalta kirjoittajat helpommin kuvasivat näitä kokemuksia, ja ne nousivat näkyvimmin esiin analysoidusta aineistosta. Tarve tuoda esiin vahvat tunteet ja kokemukset johdattivat minua muun muassa sitaattivalinnoissa.

Aloittamaani tutkimusta on tältä pohjalta mahdollisuus myöhemmin myös jatkaa. Haastateltaviksi ovat lupautuneet lähes kaikki yhteyttä ottaneet, joten aineistosta ei varmasti tulisi puutetta. Teemahaastattelujen avulla voisin syventää kirjeistä saamiani tietoja ja kokemuksia vielä lisää. Henkilökohtaisen suhteen syntyminen tutkijan ja yksittäisen tutkittavan välille helpottaisi omalta osaltaan myös nyt esitettyjen tulosten tulkintaa. Silloinhan pystyttäisiin paremmin liittämään kertomus tiettyyn henkilöön ja hänen taustaansa sekä saamaan näin entistä syvällisempi käsitys tutkittavan kokemuksista. Ja koska kyseessä on laadullinen aineisto, voisi sitä lähestyä yhä uusin ja taas uusin tavoin (Eskola & Suoranta 1999, 73). Tässä juuri eräs syy, miksi analysoin aineistoani niin useaan otteeseen ja monesta suunnasta. Toinen mielenkiintoinen näkökulma olisi tutkia opettajia, joiden luokassa on tai on ollut oma lapsi. Millainen kokemus oli heille? Aikuinenhan tiedostaa itsensä, ympäristönsä ja tehdyt valinnat lasta selkeämmin. Lasten sanotaan olevan sopeutujia, mutta miten sopeutuvat aikuiset?

Lukiessani tarinoita, sain samalla myös itselleni palautetta osuvasta tutkimusaiheen valinnasta. Moni kirjoittaja kiitti minua siitä, että olin antanut heille mahdollisuuden purkaa sydäntään ja vuodattaa paperille useita vuosia sisällään pidettyjä asioita (vrt. Hänninen 1999, 56–57). Tutkijana palasin tarinoiden ääreen yhä uudelleen, sillä niistä sain voimaa ja energiaa jatkaakseni ja viedäkseni tämän tutkimuksen loppuun. Tottahan se on, että synnyin opettajan lapseksi ja olen sitä elämäni loppuun asti, mutta tämän tutkimuksen jälkeen minulla on repussani pino kohtalotovereitteni tarinoita. Meitä on täällä Suomen maassa yllättävän paljon. Lukijaa saattaa kiinnostaa vielä yksi asia. Ottaisinko omat lapseni tulevaisuudessa

omalla luokalleni? Annan tutkimustulosten puhua puolestaan ja kiitän samalla äitiäni lausahduksesta, josta tämä tutkimus sai alkunsa: “Älä sitten koskaan ota omia lapsiasi samalle luokalle, jota itse opetat!”

LÄHTEET

Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001a. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus.

Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001b. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. –näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus.

Aarnos, A. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), 144–157.

Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.

Aho, S. 1997. Kiusaaminen. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.), 226–253.

Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjänen & S. Saari (toim.),113–160.

Airaksinen, T., Elo, P., Helkama, K. & Wahlström, B. 1993. Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa. Opetus ja kasvatus. Helsinki: Painatuskeskus.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Allardt, E. 1988. Sosiologia I. 4.painos. Helsinki: WSOY.

Allardt, E. & Littunen, Y. 1984. Sosiologia. 5.painos. Porvoo: WSOY.

Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.

Arajärvi, T. 1992. Kouluikäisen normaali kehittyminen. Teoksessa T. Arajärvi (toim.), 20–49.

Arajärvi, T. (toim.) 1992. Tasapainoinen koululainen. Porvoo: WSOY.

Asher, S. R. & Coie, J. D. (toim.) 1990. Peer rejection in childhood. Cambridge: Cambridge University Press.

Baldwin, A. L. 1980. Theories of Child Development. 2. painos. NY: Wiley.

Barone, T. 1990. Using the narrative text as an occasion for conspiracy. Teoksessa E. Eisner & A. Peshkin (toim.), 305–326.

Berger, P. L. & Luckmann, T. 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.

Bertaux, D. 1982. The life course approach as a challenge to the social sciences. Teoksessa T. K. Hareve & K. J. Adams (toim.), 127–150.

Bertaux, D. (toim.) 1983. Biography and society. The Life History Approach in the Social Sciences. 2.painos. SAGE Studies in International Sociology 23. Beverly Hills: SAGE.

Bertaux, D. 1983. From the Life-History Approach to the Transformation of Sociological Practice. Teoksessa D. Bertaux (toim.), 29–45.

Bertaux, D. & Bertaux-Wiame, I. 1983. Life Stories in the Baker's Trade. Teoksessa D. Bertaux (toim.), 169–189.

Biddle, B.J. & Thomas, E.J. 1966. Role Theory: Concepts and Reseach. NY: Wiley.

Billig, M. 1987. Arguing and thinking: a rhetorical approach to social psychology. Cambridge: Cambridge University Press.

Bion, W. R. 1979. Kokemuksia ryhmästä: ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta. Suom. L. Syrjälä. Espoo: Weilin+Göös.

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

Brunell, V. & Kupari. P. (toim.) 1993. Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Bruner, J. S. 1986. Actual mind, possible words. Cambridge: MA, Harvard University Press.

Bruner, J. S. 1990. Acts of meaning. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. S. 1996. The Culture of education. Cambridge: MA, Harvard

University Press.

Cobb, S. 1976. Social Support as a Moderator of Life Stress. Psychosomatic Medicine 38, 300–314.

Cohen, L. & Manion, L. 1990. Research methods in education. 3. painos. London: Routledge.

Cole, M. & Cole, S.R. 2001. The Development of Children. New York: Freeman.

Cooper, C. L. & Payne, R. (toim.) 1988. Causes, Coping and consequences of Stress at Work. New York: John Wiley & Sons Ltd.

Denzin, N. K. 1978. The research art. 2.painos. New York: McGraw-Hill.

Denzin, N. K. 1989. The research art. 3.painos. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Eisner, E. & Peshkin, A. (toim.) 1990. Qualitative inquiry in education. The continuing debate. New York: Teacher College Press.

Elo, P. 1993. Koulun mahdollisuudet hyvään. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström, 70–94.

Enqvist, S. 1987. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa Kohtauspaikkana koulu. Toimivat ihmissuhteet - luovat työyhteisö, 14–20.

Erikson, E. H. 1994. Identity and the Life Cycle. New York: Norton.

Erikson, E. H. 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. 2. tarkistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.

Erikson, E. H. 1968. Identity Youth and Crisis. New York: Norton.

Erikson, E. H. 1963. Childhood and society. 2nd ed. New York: W. W. Norton & Co.

Eskola, A. 1986. Sosiaalipsykologia. 9. muuttumaton painos. Helsinki: Tammi.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), 133–157.

Eskola, J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2.painos. Tampere: Vastapaino.

Estola, E. 1999. Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin -narratiiviselämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.), 131–148.

Fivush, R. 1994. Constructing narrative, emotion, and self in parent-child conversation about the past. Teoksessa. U. Neisser & R. Fivush (toim.), 136-157.

Forsius, H. 1992. Kouluun ei aina uskalla tai halua mennä. Teoksessa T. Arajärvi (toim.), 81–88.

Gehrke, N. J. 1982. Teacher´s Role Conflicts: A Grounded Theory-in-Prosess. Journal of Teacher Education 33 (1), 41–46.

Goffman, E. 1971. Arkielämän roolit. Helsinki: WSOY.

Gutek, B.A., Repetti, R. L. & Silver, D.L. 1988. Nonwork Roles and Stress at Work. Teoksessa C. L. Cooper & R. Payne (toim.), 141–174.

Handsford, B. 1988. Teachers and classroom communication. Sydney: HBJ.

Hannus-Gullmets, B. 1984. Kouluviihtyvyys Pohjoismaissa. Helsinki: Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tiedonantoja koulukokeilusta ja tutkimuksesta. No 2.

Hareve, T. K. & Adams, K. J. (toim) 1982. Ageing and life course transitions: an interdisciplinary perspective. London: Tavistock.

Hatch, J. A. & Wisniewski, R. (toim.) 1995. Life history and narrative. London: Falmer.

Havighurst, R. J. 1982. Developmental tasks and education. 3.painos. New York. Longman.

Heikkinen, H. L. T. 2001a. Narratiivinen tutkimus –todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli 2001b, 116–132.

Heikkinen, H. L. T. 2001b. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 175.

Heikkinen E. & Tuomi, J. (toim.) 2001. Suomalainen elämänkulku. Helsinki: Tammi.

Heikkinen, H., Moilanen, P. & Räihä, P. 1999a. Opettajuuden rakentumisen elementtejä. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.), 7–9.

Heikkinen, H., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) 1999b. Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34.

Helakorpi, S. (toim.) 1992. Opettajankoulutus 2000. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hämeenlinna. Julkaisuja 84.

Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1999. Johdatus sosiaalipsykologiaan. 3.painos. Helsinki: Edita.

Hellström, M. 2004. Koti ja koulu kasvatuskumppaneiksi. Luokanopettaja 2/2004, 3.

Hirsjärvi, S. 1980. Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitykset. Teoreettinen tarkastelu. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportteja 88.

Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. 4. uudistettu laitos. Porvoo: WSOY.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.

Hunter, R. & Schreier, E. A. 1992. Elävä opetussuunnitelma. Ala-asteopetuksen suunnittelu. Suom. T. Kananoja. Opetus ja kasvatus. Helsinki: VAPK.

Husso, M-L. 2000. Kokonaisopetus –silta esikoulusta kouluun. Teoksessa E. Korpinen (toim.), 157–166.

Husu, J. 2002. Koulun kasvatuskulttuuri, opettajien ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa. P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), 129–150.

Huttunen, E. 1989. Päivähoidon toimiva arki. Varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus. Suomen kaupunkiliitto?

Hymel, S., Wagner, E. & Butler, L. J. 1990. Reputational bias: View from the peergroup. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.),156–186.

Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet. Suomen kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus.

Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos.

Härkönen, U. 1999. Työtä ja työkasvatusta käsittelevien tekstien sisällön analyysi laadullisen paradigman valossa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.), 149–173.

Ijäs, K. 1984. Perhe. Ihmissuhteen kypsyyskoe. Jyväskylä: Gummerus.

Isosaari, J. 1973. Suomen koululaitoksen rakenne ja kehitys. Helsinki: Otava.

Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Perustietoa ryhmän käytöstä ja ryhmätyöstä sosiaalityöhön sovellettuna. Helsinki: WSOY.

Josselsson, R. & Rieblich, A. (toim.) 1993. The narrative study of lives. Newbury Park: Sage.

Kaikkonen, P 1999. Hyvä vai huono opettaja? Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.), 85–90.

Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. 1993. Kolmasluokkalaisen koulupäivä. Oppilaan kokema opetussuunnitelma. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.), 7–37.

Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.) 1994. Joustavasti oppimaan. 5-8 – vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Kannas, L. (toim.) 1995. Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus.

Kansanen, P. 2002. Opetuksen tutkimuksen käytäntöä. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), 11–24.

Kansanen, P. & Uusikylä, P. (toim.) 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Kapiainen, P. 2000. Kun lapsi häpeää silmät päästään. Keskisuomalainen 21.4.2000, 22.

Kari, J. 1977. Kouluviihtyvyys ja opettajan rooli. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 1.

Kari J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettissosiaalisen ilmaston luojana ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisuja 366/1985. Jyväskylän yliopisto.

Kari, J. 1990. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.

Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.

Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) 2001. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Karjalainen, A. & Siljander, P. 1997. Pedagogisen tietoisuuden paradoksi. Teoksessa P. Siljander (toim.), 66–76.

Kettunen, N., Krats, S. & Kinnunen, U. 1996. Parisuhde ja lasten kasvattaminen. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.), 74–89.

Kinos, J. 1999. Vuoropuhelua lähihistorian dokumenttien kanssa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim), 73–88.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), 68–84.

Kohtauspaikkana koulu. Toimivat ihmissuhteet - luova työyhteisö. 1987. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerus.

Koivumäki, E. 1980. Koulutussuoritusten motivaatioperusta. Opettajan vaikutustavan ja oppilaan piirteiden yhteisvaikutuksesta oppilaan koulumenestykseen. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 79.

Kolari, S.-L.1987. Koulumotivaatiosta. Teoksessa Kohtauspaikkana koulu. Toimivat ihmissuhteet - luova työyhteisö. 46–49.

Koppinen, A & Koppinen M-L. 1988. Itsenäinen lapsi -vapaa aikuinen. Helsinki: Otava.

Koppinen, A. & Ojanen, S. 1980. Pelkääkö lapsesi koulua? Koulupelko tutkimuksen valossa. Helsinki: Otava.

Korkiakangas, P. 1996. Muistoista rakentuva lapsuus. Agraarinen perintö lapsuuden työnteon ja leikkien muistelussa. Kansantieteellinen arkisto 42. Vammala: Suomen muinaismuistoyhdistys.

Koski, M-L 1992. Monet eri ulottuvuudet –lapsen ja nuoren luovuus. Teoksessa T. Arajärvi (toim.), 50–54.

Koulu alkaa kirja vanhemmille. 1994. 8.painos. Porvoo: WSOY.

Kouluikäisten lasten perhe. 1995. 4.painos. Väestöliiton perhekasvatuksen sarja julkaisu n:o 6.

Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.

Korpinen, E. (toim.) 2000. Esiopetus. Nyt! Jyväskylä: TUOPE. Journal of Teacher Researcher 8.

Lahelma, E. & Gordon, T. 1999. Rajankäyntiä - sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa A.-L. Arnesen (toim.), 91–102.

Laine, K. 1989. Yksinäisyyden kokeminen peruskoulun ala-asteella. Turun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Julkaisusarja A:137. Tutkimuksia.

Laine, K 1997. Ihmissuhteet. Teoksessa S. Aho & K. Laine, 163–202.

Laine, K. 1997. Lasten ja nuorten sosiaalinen kulttuuri ja koulu. Teoksessa S. Aho & K. Laine, 251–254.

Laine, Kaarlo. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: SoPhi.

Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.), 13–37.

Laine K. & Neitola, M. (toim.) 2002. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turun yliopisto. Kasvatusalan tutkimuksia 11.

Laurinen, L. (toim.) 1998. Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Jyväskylä: Atena.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. 1984. Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer Publishing Company.

Lefcourt, H. M. 1976. Locus of Control. Current Trends in Theory and Research. Hillsdale: N. J. Erlbaum.

Levine, D. U. & Havighurst, R. J. 1989. Society and education. 7.painos. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Liikanen, P. 1991. Varhaislapsuuden ihmissuhdekokemukset persoonallisuuden ja suomalaisen kulttuurin ilmentäjänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 45.

Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.), 109–130.

Lindqvist, M. 1998. Opettajuus, arvot ja etiikka. Teoksessa R. Sarras (toim.), 15–21.

Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & Kupari, P. (toim.), 39–56.

Linnilä, M-L. 1994. Lapsi ja koulun aloittaminen. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.), 59–61.

Marin, M. 2001. Tarkastelukulmia ikään ja ikääntymiseen. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.), 17–48.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2.uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.

Middleton, D. & Edwards, D. (toim.) 1990. Collective Remembering. London: Sage.

Middleton, D. & Edwards, D. 1990. Conversational Remembering: A Social Psychological Approach. Teoksessa D. Middleton & D. Edwards (toim.), 23–45.

Miettinen, S. & Väänänen, S. Näkökulmia lapsitutkimukseen. Teoksessa L. Laurinen (toim.), 67–80.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), 44–67.

Morrison, A. & McIntyre, D. 1971. Opettajat ja opetus. Suom. A. Kurhela. Helsinki: Weilin + Göös.

Mussen, P. H. 1979. Lapsen psykologinen kehitys. Jyväskylä: Gummerus.

Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), 42–61.

Mäkinen, T. 1993. Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 100.

Neisser, U. & Fivush, R. (toim.) 1994. The remembering self: consruction and accuracy in the self-narrative. Cambridge: Cambridge U.P.

Newson, J. & Newson, E. 1976. Seven Years Old in the Home Environment. London: George Allen & Unwin Ltd.

Niemistö, R. 2002. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. 5. uudistettu painos. Helsinki: Palmenia.

Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 2001. Ihmisen psykologinen kehitys ja elämänkulku. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.), 86–98.

Ojala, T. & Uutela, A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. Helsinki: WSOY.

Ojanen, M. 1994. Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi.

Ojanen, S. (toim.) 1996. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Olkinuora, E. 1979. Oppimisen ja opiskelun mielekkyys. Katsaus kirjallisuuteen ja lähtökohtiin sekä tutkimusprojektin esittely. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 121. Jyväskylän yliopisto.

Olkinuora, E. & Mattila, E. (toim.) 2001. Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A n:o 195.

Olkinuora, E. & Mattila, E. 2001. Oppilaan koulutyön mielekkyyden ja koulujen kasvatustoiminnan edellytysten arviointia. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.), 17–54.

Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Helsinki: Otava.

Patton, M. Q. 2001. Qualitative research & Evaluation methods. 3.painos. London: Sage.

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

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja kouluratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168.

Polkinghorne, D. 1995. Narrative cofiguration in qualititative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.), 5–23.

Pulkkinen, L. 1984. Nuoret ja kotikasvatus. 2.painos. Helsinki: Otava.

Pulkkinen, L. (toim.) 1996. Lapsesta aikuiseksi. Jyväskylä: ATENA.

Pulkkinen, L. 2002a. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: Ps–kustannus.

Pulkkinen, L. 2002b. Koti, koulu ja yksityinen elämänpiiri hyvän elämän ankkureina. Teoksessa A. Rönkä & U. Kinnunen (toim.), 14–29.

Puroila, A-M. & Karila, K. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), 204–226.

Rainio, K. & Helkama, K. 1988. Sosiaalipsykologian oppikirja. Helsinki: WSOY.

Rautava, P. 2001. Lapsuusajan terveyden merkitys elämänkululle. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.), 138–154.

Reinilä, E. 1987. Kouluikäisen sosiaalinen kasvaminen ja mielenterveys. Teoksessa Kohtauspaikkana koulu. Toimivat ihmissuhteet - luova työyhteisö, 35–41.

Riestola, M–L. 2000. Opettajan lapsi roolien ristiaallokossa. Opettaja 46/2000, 32–33.

Rinne, R. 1992. Luokanopettajakoulutuksen haasteet vuonna 2001. Teoksessa S. Helakorpi (toim.), 11–20.

Roos, J. P. 1987. Suomalainen elämä: tutkimus tavallisten suomalaisten elämänkerroista. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Roos, J. P. 1988. Elämäntavasta elämänkertaan: elämäntapaa etsimässä 2. Tutkijaliitto. Jyväskylä: Gummerus.

Roos, J. P. & Rotkirch, A. (toim.) 1997. Vanhemmat ja lapset. Sukupolvien sosiologiaa. Helsinki: Gaudeamus.

Roos, J. P. & Rotkirch, A. 1997. Hirveät vanhemmat. Teoksessa J. P. Roos & A. Rotkirch (toim.), 5–17.

Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: ATENA.

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

Rönkä, A. & Kinnunen, U. (toim.) 2002. Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Saarenheimo, M. 1997. Jos etsit kadonnutta aikaa. Vanhuus ja oman elämän muisteleminen. Tampere: Vastapaino.

Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Tampere: Gaudeamus.

Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaista toimintamalleja. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Sankari, A. & Jyrkämä, J. (toim.) 2001. Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino.

Sarras, R. (toim.) 1998. Puheenvuoroja opettajan ammattietiikasta. Helsinki: OAJ.

Savolainen, P. 1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. Kasvatus 22 (5–6), 451–458.

Schmuck, R. A. & Schmuck P. A. 2001. Group Processes in the Classroom. 8.painos. NY: McGraw-Hill.

Schutz, W. C. 1958. FIRO: A three dimensional theory of interpersonal behaviour. New York: Rinehart.

Siljander, P. (toim.) 1997. Kasvatus ja sosialisaatio. Helsinki: Gaudeamus.

Sinkkonen, J. 1992. Harrastukset: liikaa vai liian vähän? Teoksessa T. Arajärvi (toim.), 59–67.

Syrjälä, L. 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), 203–214.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Syrjälä, L., Estola, E., Mäkelä, M. & Kangas, P. 1996. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 137–151.

Szczepanski, J. 1980. Sosiologian peruskäsitteet. (suom.) M. Koskelo. Helsinki: Kansankulttuuri.

Taffel, R. & Blau, M. 1995. Kouluikä. Viisautta ja vinkkejä varttuvien lasten kasvattajille. Suom. B. Furman. Helsinki: Otava.

Tirri, K. 1999. Opettajana ammattietiikka. Porvoo: WSOY.

Torkkeli, M. 2001. Koulutulokkaiden isät lastensa koulunkäynnin tukena. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 6/2001. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1–2.painos. Helsinki: Tammi.

Turunen, K. E. 1996. Elämänkaari ja kriisit. Jyväskylä: Gummerus.

Tähtinen, J. 1992. Miten kasvattaa pikkulapsia? Kasvatusmoraliteetin ja -suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850–1989 suomenkielisten kasvatus- ja hoito-oppaiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen. Oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella. Helsingin yliopisto. Opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia 66.

Uutela, A. 1974. Symboliset käsitteet sosiaalisen käyttäytymisen selittämisessä. Helsingin yliopiston sosiaalispsykologian laitoksen tutkimuksia 4/1974.

Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vepsäläinen, K. 1980. Peruskoulun seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilaiden koulukäynti ja oppimismotivaation sisältö. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja n:o 13.

Virtaniemi, P. 2004. Pohjanmaan kouluissa oppilaiden viihtymistä heikentävät melu ja pelien vähyys. Ilkka 29.6.2004, 5.

Välijärvi, J. 1999. Opettajan muuttuva asiantuntijuus. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.), 101–106.

Välimaa, R. 1995. Oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta tuesta koulussa. Teoksessa L. Kannas (toim.), 177–192.

Vuorinen, R. 1998. Minän synty ja kehitys: ihmisen psyykkinen kehitys yli elämänkaaren. 2. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.

Värri, V-M. 2000. Hyvä kasvatus -kasvatus hyvään. 3. korjattu painos. Tampere: City Offset.

Wahlström, B. 1993. Koulu hyvän tekijänä. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström, 95–125.

Wilenius, R. 1987. Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos. 4.muuttamaton painos. Jyväskylä: Gummerus.

Wright, T. 1987. Roles of Teachers & Learners. Oxford: Oxford University Press.

LIITTEET

Liite 1: Kirjeenkirjoituspyyntö

HEI, SINÄ OPETTAJAN LAPSI!

Teen opiskeluuni liittyvää tutkimusta Jyväskylän yliopiston opettajankoulutus-laitoksella aiheesta opettaja ja oma lapsi samassa koululuokassa. Työn avulla pyrin selvittämään, millaisia vaikutuksia tilanteella on ollut lapseen ja hänen kehitykseensä.

Olisin kiitollinen, jos sinä, oman vanhempasi oppilaana ollut lapsi, voisit kirjoittaa minulle vapaamuotoisen kirjeen. Kerro, miten olet tilanteen kokenut ja miten se on vaikuttanut koulussa viihtymiseesi. Muistuuko mieleesi ehkä jokin erityinen tapaus? Kuvaa myös hieman luonteenpiirteitäsi.

Voisit mainita myös koulun koon, sukupuolesi, ikäsi ja sen, millä luokka-asteella olit. Jos olet halukas haastateltavaksi, ilmoittaisitko yhteystietosi? Vastauksesi käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, mutta voit halutessasi kirjoittaa myös nimettömänä.

Ystävällisesti,

Katja Kangas
Taitoniekantie 9 F 2
40740 Jyväskylä
E-mail: kkkangas@st.jyu.fi

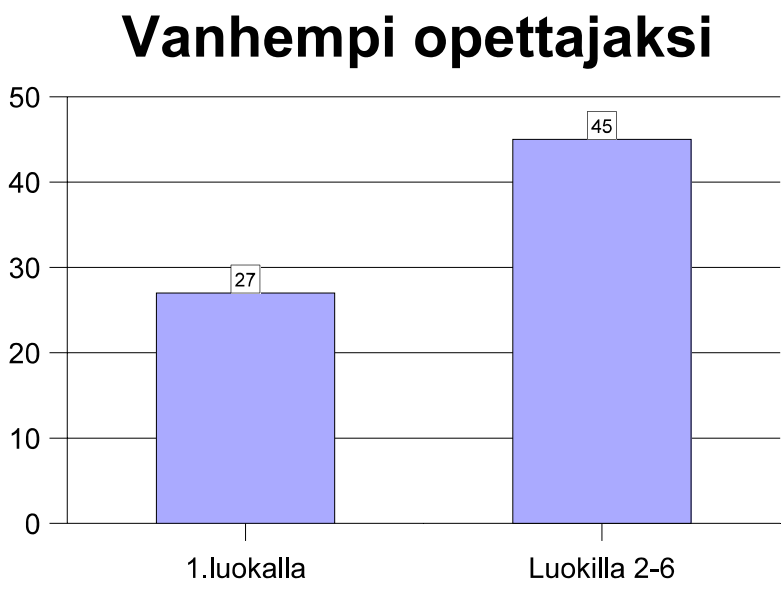
Liite 2: Tutkimusaineisto

Vuosi-kymmen	1980-1990 -luvut	1970-luku	1960-luku	1950-luku	1940-luku	1930-luku	1920-luku
Syntymä-vuosi	1993-M1 1989-M2 1988-N3 1987-N4 -N5 1986-N6 1983-N7 -N8 1982-N9 -N10	1979-N11 -N12 -N13 1978-N14 1977-N15 -N16 -N17 1976-M18 1975-M19 1974-N20 1973-N21 -N22 -N23 1972-N24 1971-M25 1970-N26 -N27 -N28	1968-N29 1966-M30 1963-N31 1961-N32 1960-N33 -N34 -M35 -N36	1958-N37 1957-N38 1956-N39 -N40 1955-M41 1954-N42 -M43 1952-N44 1951-N45 1950-M46 -N47 -M48	1949-N49 1948-N50 1947-M51 1945-M52 1944-N53 1943-N54 -N55 -N56 1942-N57 -N58 -N59 1940-N60	1939-N61 -M62 1935-N63 1932-M64 -M65 1930-N66	1928-N67 1925-N68 -N69 1922-N70 -N71 1920-M72
Yhteensä	n=10	n =18	n=8	n=12	n=12	n=6	n=6
Naiset	8 kpl	15 kpl	6 kpl	8 kpl	10 kpl	3 kpl	5 kpl
Miehet	2 kpl	3 kpl	2 kpl	4 kpl	2 kpl	3 kpl	1 kpl

Liite 3: Teemataulukot

TAULUKKO 1 Koulunkäynti vanhemman opetuksessa

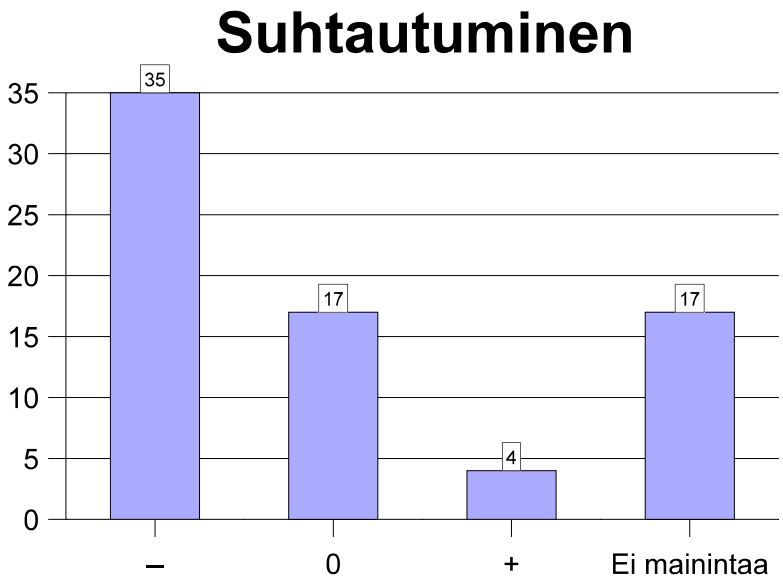
Esiintyminen	Vanhempansa opetuksessa olleet lapset	Yhteensä
Koulunaloitus vanhemman opetuksessa	N7, N10, N11, N13, N15, N24, N26, N28, N31, N33, M35, N38, N40, M41, N42, M46, M52, N53, N55, N56, N57, N58, N59, N60 M62, N67, N68	27
Vanhemman opetukseen luokilla 2-6	M1, M2, N3, N4, N5, N6, N8, N9, N12, N14, N16, N17, M18, M19, N20, N21, N22, N23, M25, N27, N29, M30, N32, N34, N36, N37, N39, M43, N44, N45, N47, M48, N49, N50, M51, N54, N61, N63, M64, M65, N66, N69, N70, N71, M72	45



TAULUKKO 2 Luokkatovereiden ja muiden opettajien suhtautuminen

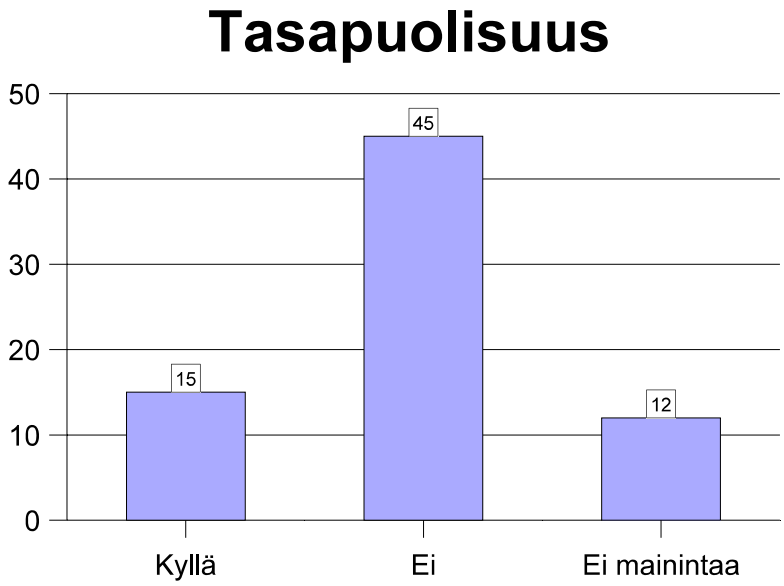
Esiintyminen	Vanhempansa opetuksessa olleet lapset	Yhteensä
–	M1, N3, N4, N6, N7, N9, N10, N12, M18, N20, N21, N22, N23, M25, N27, N28, N29, M30, N31, N32, N33, N37, N38, M41, M43, N44, N45, M46, N47, M51, N54, N56, M62, N63, N67	35
0	M2, N5, N8, N11, N12, N14, N15, N24, N39, N40, M48, N58, N59, N66, N68, N69, N71	17
+	N17, M19, N34, M64	4
Ei mainintaa	N13, N16, N26, M35, N36, N42, N49, N50, M52, N53, N55, N57, N60, N61, M65, N70, M72	17

TAULUKKO 3 Tasapuolisuus



	Esiintyminen	Vanhempansa opetuksessa olleet lapset	Yhteensä
Kyllä			
M1, M2,			

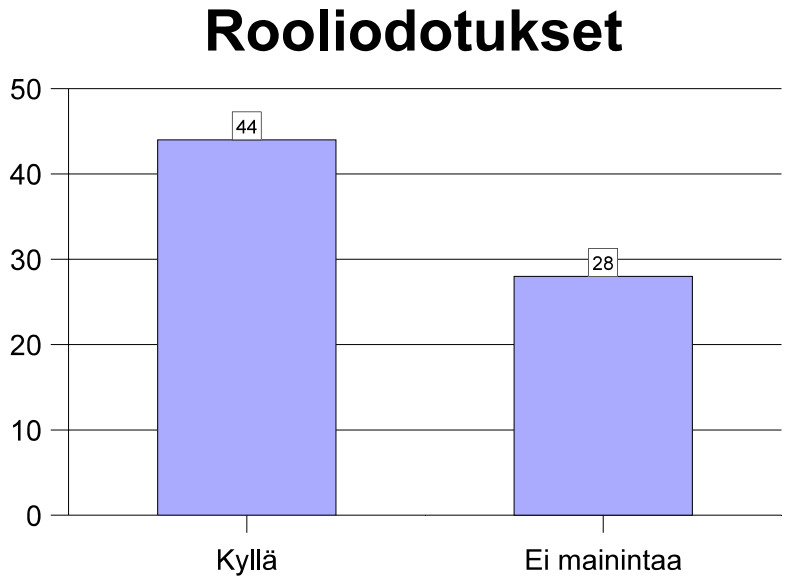
		120 N 6, N 9, N 10 , N 14 , N 16 , N 24 , N 27 ,
	M30, N37, N38, N39, M62, N71	15
Ei	N7, N8, N11, N13, N15, N17, M18, N20, N21, N22, N23, M25, N26, N28, N29, N33, N34, M35, N36, N40, M41, N42, M43, N44, N45, M46, N47, M48, N50, M51, M52, N53, N54, N55, N57, N58, N59, N60, N63, M64, N66, N67, N69, N70, M72,	45
Ei mainintaa	N5, N3, N4, N12, M19, N31, N32, N49, N56, N61, M65, N68	12



TAULUKKO 4 Roolio dotukset

Esiintyminen	Vanhempansa opetuksessa olleet lapset	Yhteensä
Kyllä	M1, M2, N4, N5, N6, N7, N9, N10, N12, N15,	

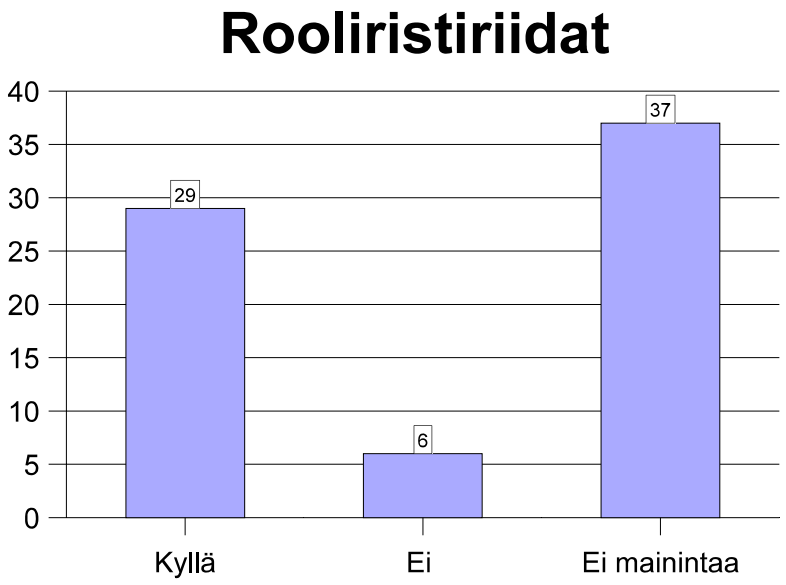
	N16, M19, N23, N26, N27, N28, N29, N31, N32, N33, N34, M35, N36, N37, N38, M41, N42, M43, M46, N47, N50, M51, M52, N53, N57, N61, M62, N63, N66, N67, N68, N69, N70, N71	44
Ei mainintaa	N3, N8, N11, N14, N16, N17, M18, N20, N21, N22, N24, M25, M30, N39, N40, N44, N45, M48, N49, N54, N55, N56, N58, N59, N60, M64, M65, M72	28



TAULUKKO 5 Rooliristiriidat

	Vanhempansa opetuksessa olleet lapset	Yhteensä Esiintyminen
Kyllä	N4, N6, N8, N11, N12, N13, N15, N17, M18,	

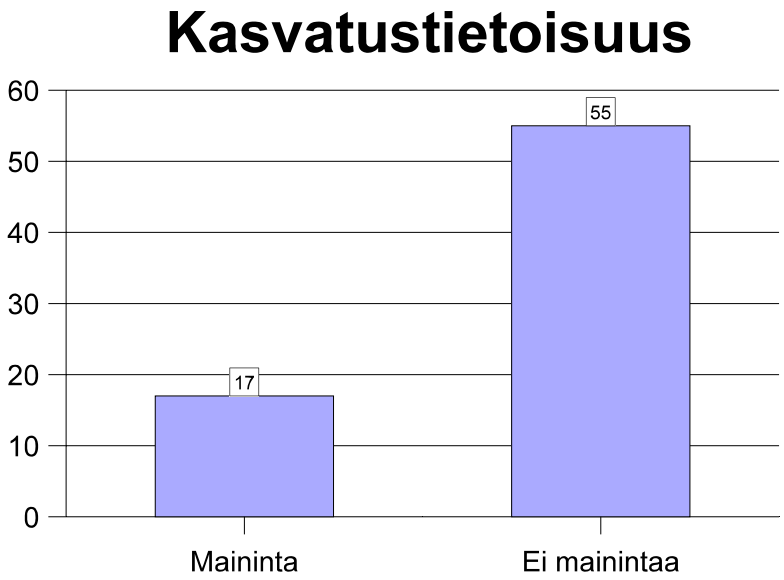
	M19, N20, N22, N24, N26, N28, N29, M30, N31, N33, N34, N37, N38, M48, M51, N58, M62, N67, N68, N69	29
Ei	N14, N16, N39, N47, N49, N71	6
Ei mainintaa	M1, M2, N3, N5, N7, N9, N10, N21, N23, M25, N27, N32, M35, N36, N40, M41, N42, M43, N44, N45, M46, N50, M52, N53, N54, N55, N56, N57, N59, N60, N61, N63, M64, M65, N66, N70, M72	37



TAULUKKO 6 Kasvatustietoisuus

Esiintyminen	Vanhempansa opetuksessa olleet lapset	Yhteensä

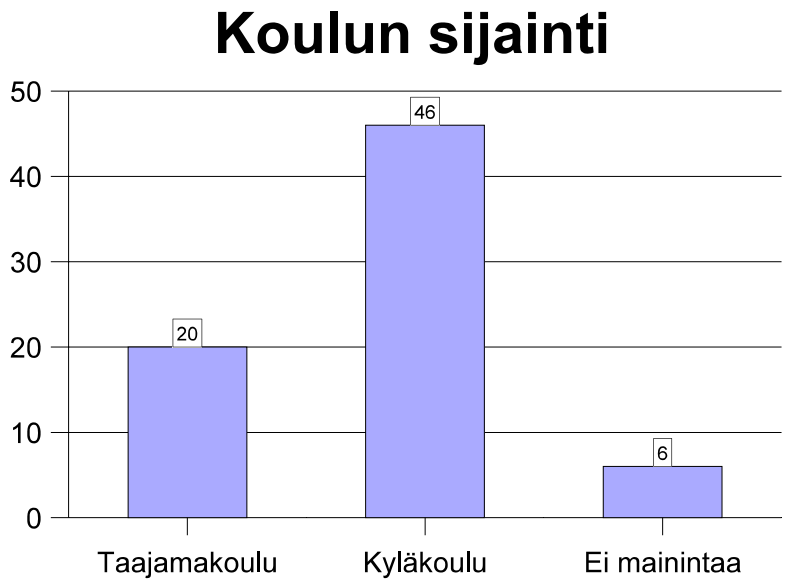
Maininta	N12, N14, N27, N29, M30, M35, N38, N39, M41, N42, N47, M48, N49, N54, M62, M65, N71	17
Ei mainintaa	M1, M2, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N11, N13, N15, N16, N17, M18, M19, N20, N21, N22, N23, N24, M25, N26, N28, N31, N32, N33, N34, N36, N37, N40, M43, N44, N45, M46, N50, M51, M52, N53, N55, N56, N57, N58, N59, N60, N61, N63, M64, N66, N67, N68, N69, N70, M72	55



TAULUKKO 7 Koulun sijainti

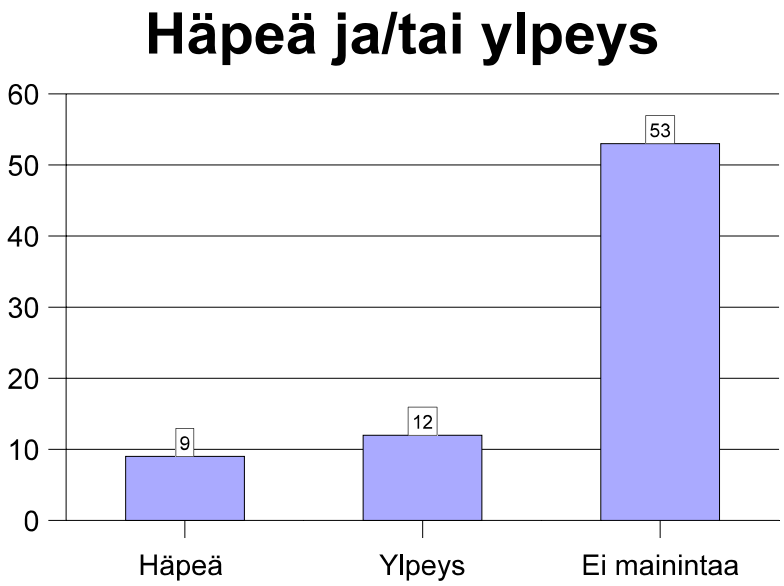
Koulu	Vanhempansa opetuksessa olleet lapset	Yhteensä

Taajama-	M1, M2, N3, N5, N7, N10, N13, N14, M18, N20, M25, N36, N37, N45, N47,M48, M52, N54, N66, M62	20
Kylä-	N6, N8, N9, N11, N12, N15, N16, N17, N21, N22, N23, N24, N26, N27, N28, N29, M30, N31, N32, N33, N34, N38, N39, N40, M41, N42, M43, N44, M46, N49, N50, M51, N53, N55, N56, N57, N58, N59, N60, N61, N63, M65, N67, N68, N69, N71	46
Ei mainintaa	N4, M19, M35, M64, N70, M72	6



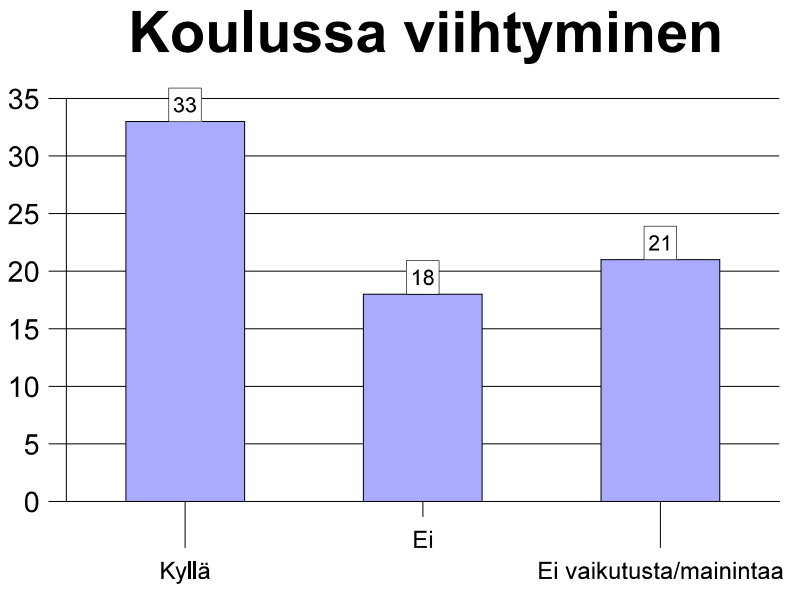
TAULUKKO 8 Häpeä ja/tai ylpeys

Esiintyminen	Vanhempansa opetuksessa olleet lapset	Yhteensä
Häpeä	N15, N20, N26, N28, N36, N38, M41, N45, N71	9
Ylpeys	N7, N9, N10, N13, N14, N17, N27, N38, N47, N49, M64, M65,	12
—> Kirjoittajista aihetta/aiheita käsitteli yhteensä		19
Ei mainintaa	M1, M2, N3, N4, N5, N6, N8, N11, N12, N16, M18, M19, N20, N21, N22, N23, N24, M25, N29, M30, N31, N32, N33, N34, M35, N37, N39, N40, N42, M43, N44, M46, M48, N50, M51, M52, N53, N54, N55, N56, N57, N58, N59, N60, N61, M62, N63, N66, N67, N68, N69, N70, M72	53



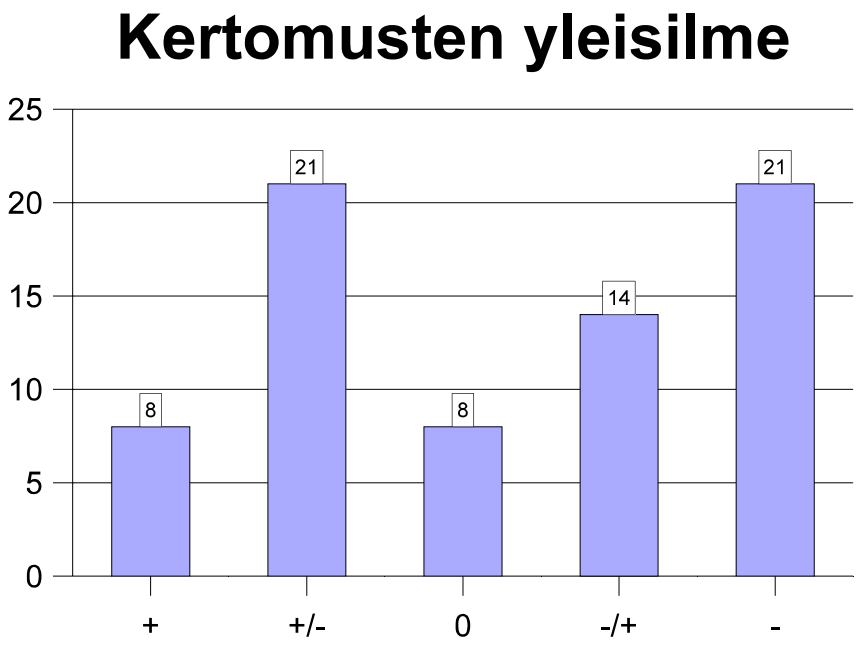
TAULUKKO 9 Koulussa viihtyminen

Esiintyminen	Vanhempansa opetuksessa olleet lapset	Yhteensä
Kyllä	M1, M2, N3, N5, N9, N11, N12, N13, N15, N16, M19, N22, N24, M25, M30, N34, N38, N39, N40, M43, N44, N47, N49, N53, N54, N55, N57, N58, M65, N68, N69, N70, N71, M72	33
Ei	N6, N7, N10, N17, N21, N27, N28, N29, N31, N36, N37, M41, N42, M46, M52, N56, N63, N67	18
Ei vaikutusta/ mainintaa	N4, N8, N14, M18, N20, N23, M25, N26, N32, N33, M35, N45, M48, N50, M51, N59, N60, N61, M62, M64, N66	21



TAULUKKO 10 Kertomusten yleisilme

Esiintyminen	Vanhempansa opetuksessa olleet lapset	Yhteensä
–	N6, N7, N10, N11, N17, N21, N23, N26, N27, N28, N29, M30, N31, N32, N33, N36, N37, M41, N56, N63, N67	21
–/+	N8, M19, N40, N42, N44, N45, M46, M48, N50, N53, N57, N61, M62	14
0	N3, N4, M18, M52, N59, M65, N70, M72	8
+/–	M1, N9, N12, N13, N15, N20, N22, N24, M25, N34, M35, N38, N39, N43, N47, M51, N54, N55, M64, N66	21
+	M2, N5, N14, N16, N49, N60, N71	8



Liite 4: Tyyppitaulukko

Tyyppi	**Aineisto**	**Yhteensä**
Roolipelaaminen	N5, N8, N11, N14, N16, N17, N22, N27, N28, M30, N31, N33, N37, N39, N47, M48, N49, N50, M51, N58, N68	21
Käyttäytymismuutokset	N6, N9, N10, N12, N15, N23, M25, N26, M35, N36, N42, N44, M52, N53, N57, N59, N60, N61, M62, N66, N67, N69, N70, N71, M72,	25
Vanhempien apu	N7, M19, N21, N45, M46, M64	6
Koulu=koti, koti=koulu	M1, N13, N20, N24, N38, N40, M41, N55, M65	9
Päättäväiset persoonat	M2, N3, N4, N9, M18, N29, N32, N34, M43, N54, N56	11

Liite 5. Elämäni opettajan lapsena

“Synnyin 29.1.1978 nelilapsisen perheen toiseksi nuorimmaiseksi. Eipä tainnut isäni ehtiä edes sairaalan odotushuoneeseen istahtamaan, kun jo kätilö tuli esittelemään Kankaan uutta tyttöä. Minut ristittiin Katjaksi -isosiskoni Kerttu-ehdotteluista huolimatta. Luokanopettaja-äitini, maanviljelijä-isäni ja kolmen sisarukseni kanssa vietin varhaislapsuuteni ja minusta kasvoi niin maatalon tyttö kuin opettajan lapsikin. Äidin työpaikka, kunnan pieni kyläkoulu ja tuleva opinahjomme, sijaitsi puolentoista kilometrin päässä kotitalostamme. Ennen kouluikää meitä kasvatti hoitotäti Airi, joka tuli kotiimme aamuvarhaisella lähtien pois äidin palattua koulusta. Hänen tärkeyttään kasvattajana kuvaa ehkä parhaiten isoveljeni lausahdus: “Alkaispa jo koulu, niin Airi tulee meille!”. Muistan erityisesti ne päivät, jolloin äidillä oli pitkä päivä eli koulua oli kolmeen (klo15:een). Silloin Airi teki aina lättyjä! Pikkuveljeni kanssa leikimme paljon yhdessä ja isompana minä osasin myös määräillä. Pakotin kerran hänet mm. prinssikseni ja sanoin, että: “Nyt mennään naimisiin.” Itkua tuhertaen veljeni joutui lopulta ratsastamaan alttarille.

Koulun alkamista taisin odottaa. En oikein muista sitä aikaa tai kyseitä päivää. Muistan pikemminkin edellisenä keväänä olleen tutustumispäivän. Kaikki tulevan syksyn ekaluokkalaiset saivat silloin ensituntuman tulevasta. Ja sehän oli niin, että meitä oli tasan kaksi: minä ja Mika. Luokkaan meille oli varattu omat pulpetit aivan eturivistä. Minulle jäi jotenkin epäselväksi, että koulussa oli tosiaan silloin muitakin. Muistan vain huomioineeni luokan edessä opettavan äitini ja vieressä istuneen Mikan. Tilanne valkeni siinä vaiheessa, kun vastatessani jotain (ilmeisesti hauskaa) luokan takana olleet vanhemmat alkoivat nauraa äänekkäästi. Ja siinä vaiheessa minua hävetti! Muistan olleeni innokas siitä, että nyt sain viitata ja olisinkin halunnut olla äänessä koko ajan. Kilpailuasetelma tuli kai esiin jo siinä vaiheessa.

Aloittaessani koulun syksyllä 1985, sain Mikan lisäksi luokkaani kavereiksi kaikki kaksi tokaluokkalaista: Anssin ja Päivin. Niin, että tilaa oli ja huomiotakin sai jokainen osakseen! Eikä se oppilasmäärä kasvanut paljon seuraavanakaan vuonna. Kun pikkuveljeni aloitti oppivelvollisuutensa, uusia ekaluokkalaisia tuli kolme. Minun, Matin ja äitini lisäksi luokassa oli siis vain kolme perheen ulkopuolista jäsentä (meitä tyttöjä kaksi ja molemmille nimet Katja!). Lukea en vielä osannut

ennen koulun alkua. Koulunkäynnistä en muista niinkään mitään. Joitain erityisiä, mieleenpainuvia muistoja on muutama.
** Joka vuosi koulussamme osallistuttiin pankin piirustuskilpailuun. Noista piirustuksista parhaiten on jäänyt mieleeni ensimmäisen luokan työni, jolla sijoituin kunnassani kolmannelle sijalle. Kuulin vahingossa yläluokasta piirustuksia arvostelemaan tulleiden tyttöjen suusta, miten minä en ollut itse tehnyt sitä työtä vaan äitini. Se tuntui todella pahalta. En voinut käsittää, miten joku voi sanoa niin!*
** Koulussamme oli talvisin tapana hiihtää paljon. Ollessani toisella luokalla, lähdimme hieman pidemmälle hiihtomatkalle. Takaisintulomatkalla äitini antoi luvan hiihtää kouluun omaa vauhtia. Minähän siitä intoutuneena pistin sauvat heilumaan ja kilpailuluonteen omaavana ajattelin kellottaa pohja-ajan. Oli vain yksi ongelma: edessä hiihtänyt Jarmo, joka löntysteli eikä päästänyt millään ohi, vaikka huusin kuinka "latua!". Eipä siinä auttanut muu kuin kiertää umpihangen kautta ohi. Päästyäni takaisin ladulle tämä kelvoton alkoi hiihtää viimeisillä voimillansa suksenkantojeni päällä. Minä siitä suivaantuneena heilautin sauvaani taakse päin ja äitini sai "raivarin". Ei ollut kai olettanut minun tekevän mitään niin tyhmää! Sain kovat haukut, mutta Jarmo ei mitään! Tiesin tehneeni väärin, mutta koin myös epäreilua kohtelua. Miksi vain minä sain torut? Mitään sauvanheilautusta ei olisi koskaan tapahtunut, jos Jarmo olisi päästänyt minut ohitseen...*
** Muistan erityisen hyvin päivät, jolloin äidilläni oli sijainen. Nuorempi versio oli niin nätti ja mukava! Hänelle askartelin kortinkin ennen äitini paluuta hommiin. Vanhemmasta ja tukevammasta tädistä en niinkään pitänyt. Liekö siinä sitten syy, miksi asetin kerran nastan hänen tuolilleen. Pojillehan se oli kauhistus: "Hei oikeasti, Katja laittoi sen! Katja!" Opettajan tytöltä se oli kai ennenkuulumatonta.*
** Vierailimme yläluokassa silloin tällöin, kun meillä oli yhteisiä tunteja. Aamunavaukset tietysti pidettiin aina yhdessä. Yhden vierailun muista erityisesti, sillä minä lauloin silloin yksin. Kappaleeni oli virsi: "Jeesuksesta laulan". Nojasin opettajanpöytään ja kohdistin katseeni takaseinään, eikä minua jännittänyt tai hävettänyt tippaakaan. Olin iloinen, kun sain esiintyä.*
** Koulussa en muistaakseni kutsunut äitiäni koskaan äidiksi vaan opettajaksi. Se oli aivan luonnollista, sillä kaikki muutkin kutsuivat häntä opettajaksi! Tilanne ei ollut*

mielestäni mitenkään epänormaali, olivathan vanhemmat sisaruksenikin käyneet ala-asteen äitini opetuksessa.

Kolmannelle luokalle mentyäni siirryin yläluokan tiukan miesopettajan komentoon, mutta äitini jatkoi opettajani käsitöiden osalta aina kuudenteen luokkaan asti. Kolmannella luokalla jouduin ensimmäistä ja viimeistä kertaa jälki-istuntoon. Jäimme koko luokka opettelemaan Pohjanlahden ja Itämeren näyttämistä kartalta. Sen jälkeen minulle valkeni, mitä tarkoittavat läksyt ja niiden lukeminen. Koulunkäyntiin suhtautuminen muuttui yläluokilla tai ehkä tulin vain tietoisemmaksi todellisuudesta. Alaluokilta mieliin jäivät vain todistukset, joiden rasteja äitini perusteli, kun ei voinut laittaa kaikkia sinne yläpäähän. Ei hän ainakaan vaatinut minua olemaan parempi. Martti-opettajan tunneilla olin kiltti, ahkera, tunnollinen, esimerkillinen ja hyvä oppilas. Kaikkea siis sitä, mitä opettajan lapselta odotettiin ja mitä minä itse itseltäni odotin. Numerot olivat vain työn takana. Kauhistellen muistelen mm. puukäsitöissä tekemääni tuulimyllyä, josta sain 7- tai kuvaamataidon töitä, jotka arvioitiin kahdeksaisen tasoisiksi. Musiikista en saanut kymppiä vasta kun kuudennen luokan keväällä ja liikunnankin kohdalla jouduin odottamaan sitä mielestäni liian kauan. Yläasteelle meitä siirtyi yhteensä neljä: minä ja kolme poikaa. Luokan oppilasmäärä oli näin kuudessa vuodessa kaksinkertaistunut!

Ala-asteella minun oli vaikea saada ystäviä. Se saattoi osittain johtua myös siitä, että olin luokkani ainut tyttö. Olisin kovasti halunnut kaveerata Päivin kanssa, mutta jollain lailla koin muiden koulun tyttöjen estävän sen. Äitini kertoi mm. erään muistikuvan, kun olimme tyttöjen kanssa koulun pihalla ja lähdimme kaikki juosten vastaanottamaan pyörällä kouluun saapunutta Päiviä. Minut kampattiin, etten ehtisi paikalle muiden mukana. Itse en muista koko tilannetta, mutta mahtoi olla äidilleni vaikea katsoa tapahtunutta sivusta. Hän ei tilanteeseen voinut puuttua, olisihan se ollut oman lapsen "suosimista".

Muistan kerran, kun koin hirvittävän pahaa oloa siitä, kun äitiäni haukuttiin. Hän oli kävelemässä tapansa mukaan reippaasti kouluun minun jo keinuessa pomppulaudalla luokkatovereiden kanssa. Eräs tyttö alkoi haukkua äitini kävelytyyliä: "Katso nyt, sehän kävelee kuin ankka!". Minusta äitini käveli oikein kauniisti ja tehokkaasti! Todella kaukana ankkamaisesta.

Äitini oppilaana en voinut aina käyttäytyä niin kuin olisin ehkä muuten tehnyt. Kerran käsityötunnilla epähuomiossa ja kiireessä siksakkasin ompelukoneella itseäni sormeen. Säikähdin aivan kamalasti! En uskaltanut mennä näyttämään haavaa äidilleni, sillä tiesin, että en olisi pystynyt pidättämään tulossa ollutta itkuani. Mieleni teki toki juosta äidin helmaan ja pyytää "pipiin kohtaan puhallusta". Hain vain nopeasti paperia ja yritin peittää veritahrat, sillä minua myös hävetti oma huolimattomuuteni.

Urheileminen ja siinä menestyminen on ollut minulle aina tärkeää. Esiin pääseminen onnistui senttien ja sekuntien kautta ja arvostuksen saaminen vertaisilta onnistui ehkä näin helpoiten. Kovat tavoitteet ja menestyminen elämässä yleensäkin ovat johdattaneet valintojani. Harrastuksia minulla on ollut paljon: yläasteikäisenä mm. vedin vartiota, varhaisnuortenkerhoa, 4H-kerhoa, kävin käsityökerhossa, piano- ja huilutunneilla, pelasin pesä- ja lentopallojoukkueissa ja harjoittelin ohjelmoidusti sekä hiihtoa että yleisurheilua. Ihmettelen vain, milloin luin läksyni, sillä minähän olin koko ajan menossa! Yläasteella numeroni nousivat ala-asteaikaisista entisestään ja päästötodistuksessani keskiarvo oli 9,6.

Ala-asteaikaani muistelen turvallisena ja selkeästi rajat asetettuna ajanjaksona elämässäni. Omat tavoitteeni, kunnianhimoni ja persoonallisuudenpiirteeni ajoivat minut tavoittelemaan parhaan ja esimerkillisen oppilaan titteliä. Yläasteella koin tärkeäksi ottaa huomioon myös opettajat. Joillain tunneilla luokkatoverini vetäytyivät luokan takaosaan pelaamaan ristinollaa. Minä jäin yksin huoneen keskiosaan muiden sanojen mukaan "pelastamaan luokan", mutta itse ajattelin pelastavani itse opettajan. Kukaan muu ei tainnut ajatella, miltä hänestä itsestään mahtoi tuntua! Kokemuksillani on ollut vaikutuksia aina näihin päiviin asti, sillä tiedän kantavani eräänlaista opettajan lapsen sisäistä leimaa mukanani elämäni loppuun asti. Se, miksi minusta tulee lopulta opettaja, on vielä itsereflektion alla. Äidin esimerkki, arvostus opettajan työhön, monipuolisuus, lasten kanssa työskenteleminen, itsensä esille saattaminen vai myönteiset muistot ala-asteelta. Siinä listan alkupäätä. Äitini on ollut eläkkeellä nyt puoli vuotta. Minä vasta aloitan ensi syksynä oman urakkani ja ainakin vielä, ilman omia lapsia samassa luokassa.”