

759

## KERRO KERRO KUVASTIN

Opettaja oppilaan peilinä läheisriippuvuus  
-näkökulmasta tarkasteltuna

Hanna Lehtimäki

Tytti Rapeli

Kasvatustieteen pro gradu

-tutkielma

Syksy 1997

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Lehtimäki, H. & Rapeli, T. 1997. Kerro kerro kuvastin - opettaja oppilaan peilinä läheisriippuvuus -näkökulmasta tarkasteltuna. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Tämä kvalitatiivinen tutkimus tarkastelee sitä, toimiiko opettaja oppilaille läheisriippuvuutta edistävänä vai ehkäisevänä peilinä. Tutkimus tarkastelee myös läheisriippuvuuteen yhteydessä olevien ominaispiirteiden esiintymistä koululuokassa sekä sitä, tukeeko opettajan suhtautuminen omaan kasvuunsa hänen toimimistaan oppilaan kasvuille tilaa antavana peilinä. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata yksittäisten opettajien kokemuksia, käsityksiä ja näkökulmia sekä esittää ne mahdollisimman tarkasti alkuperäisessä muodossaan. Tutkimuksessa ei pyritä yleistettävien johtopäätösten tekemiseen tai haastattelujen keskinäiseen vertailemiseen.

Tutkimus pohjautuu Tommy Hellstenin käsitteeseen läheisriippuvuus sekä näkemykseen läheisriippuvuuden synnystä ja ilmenemisestä. Tutkimuksen yhtenä aihealueena on opettajan kasvu ihmisenä sekä tämän kasvun tarkastelu oppilaan kannalta katsottuna.

Tiedonkeruumenetelmänä on käytetty strukturoitua avointa haastattelua. Tutkimushenkilöinä on kolme erilaisissa kouluympäristöissä työskentelevää ala-asteen opettajaa. Haastattelujen perusteella opettajat toimivat etupäässä läheisriippuvuutta ehkäisevinä peileinä. Heidän luokissaan esiintyi useita läheisriippuvuuteen liitettäviä käyttäytymispiirteitä. Heille opettajana kasvaminen on osa ihmisenä kasvamista ja liittyy merkittävästi tekijänä opettajan työhön.

Opettaja on tärkeässä tehtävässä toimiessaan oppilaan peilinä. Omalta osaltaan hän voi joko edistää tai ehkäistä oppilaan kasvua itsenäiseksi yksilöksi, ja terveenä peilinä toimiessaan tukea oppilaan tunne-elämän kehitystä oikeaan suuntaan. Tästä syystä olisi tärkeää, että opettajan toimimista oppilaan peilinä tuotaisiin enemmän esiin jo opettajankoulutuksessa ja läheisriippuvuus -teemaa käsiteltäisiin osana ihmisenä ja opettajana kasvamista. Myös se, että haastattelemamme opettajat totesivat luokis-

saan esiintyvän monia läheisriippuvuuteen liitettäviä piirteitä puoltaa tätä näkemystä.

Avainsanat: Läheisriippuvuus, tunteet, peilaus, reflektio, kasvu, vuorovaikutus, identiteetti

## SISÄLLYSLUETTELO

TIIVISTELMÄ .....	2
SISÄLLYSLUETTELO .....	4
1 JOHDANTO .....	7
2 LÄHEISRIIPPUVUUS -KÄSITTEEN HISTORIAA JA MÄÄRIT- TELYÄ .....	9
3 LAPSEN MINUUDEN SYNTY JA ITSENÄISTYMISSKEHITYK- SEN HÄIRIINTYMINEN .....	10
4 LÄHEISRIIPPUVUUDEN SYNTY .....	12
5 TUTKIMUKSEN LUONNE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ .....	14
6 AINEISTONKERUU JA TULKINTA .....	16
6.1 Standardoitu avoin haastattelu .....	16
6.2 Haastattelun sisällön suunnittelu .....	17
6.3 Esihaastattelu .....	18
6.4 Tutkimuksen suorittaminen .....	18
6.5 Haastatteluaineiston analysointi .....	21
6.5.1 Alustava analysointi .....	22
6.5.2 Analysointi ongelmittain .....	23
7 TUTKIMUSHENKILÖIDEN ESITTELY .....	24
8 PEILAUS .....	26
8.1 Lapsen ja ympäristön peilaussuhde .....	26
8.2 Peilaus - tunteet ja tarpeet .....	26

8.3 Aikuisen omat kokemukset ja omien tunteiden kohtaaminen . . . . .	30
8.4 Tunteiden nimeäminen ja niistä puhuminen . . . . .	33
8.5 Häiriöt peilauksessa . . . . .	35
9 LAPSEN JA AIKUISEN ROOLIT SEKÄ RAJAT . . . . .	40
10 LÄHEISRIIPPUVUUDEN ILMENEMINEN . . . . .	44
10.1 Häpeä . . . . .	44
10.2 Syyllisyys . . . . .	47
10.3 Ulkoaohjautuminen . . . . .	47
10.4 Arvostuksen etsiminen ja suorittaminen . . . . .	50
10.5 Kyvyttömyys luottaa muihin . . . . .	52
10.6 Vallanhalu . . . . .	53
11 OPETTAJAN ROOLI . . . . .	56
11.1 Opettaja oppilaan kasvun ja erillisyyden tukijana . . . . .	56
11.2 Opettaja oppilaan kuuntelijana . . . . .	58
12 OMAA TYÖTÄÄN TUTKIVA OPETTAJA JA OPETTAJAN KASVU . . . . .	60
13 OPETTAJAT LÄHEISRIIPPUVUUTTA EHKÄISEVINÄ PEILEINÄ? . . . . .	63
13.1 Opettaja terveenä peilinä . . . . .	63
13.2 Pekka . . . . .	63
13.3 Leena . . . . .	65
13.4 Tuomo . . . . .	66
13.5 Läheisriippuvuuspiirteiden ilmeneminen luokassa . . . . .	67
13.6 Opettajat läheisriippuvuutta ehkäisevinä peileinä - todellako? . . . . .	68

14 LUOTETTAVUUS .....	70
14.1 Totuusarvo .....	70
14.2 Sovellettavuus .....	72
14.3 Pysyvyys .....	73
14.4 Neutraalisuus .....	74
15 ARVIOINTIA JA POHDINTAA .....	75
15.1 Tutkimusmenetelmän arviointia .....	75
15.2 Ehdotuksia jatkotutkimuksen tekoa varten .....	76
15.3 Johtopäätökset .....	76
LÄHTEET .....	78
LIITE 1 .....	87
LIITE 2 .....	88

## 1 JOHDANTO

Opettaja kohtaa nykyisin koulussa yhä heterogeenisemmän oppilasjoukon. Tämä edellyttää suuntautumista aikaisempaa enemmän opetuksen sosiaaliseen puoleen (Fullan 1994, 22; Hargreaves 1994, 14). Kansanen (1993, 42-45) mainitseekin, että didaktisten taitojen lisäksi opettajalla on oltava psykologisia ja kasvatustieteellisiä tietoja sekä kykyä opettajan työn erityisluonteen vaatimaan kokonaisuuksien hallintaan (ks. myös Kari 1996, 49-50). Opettajalta tämä edellyttää oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvun tukemista sekä heidän huomioon ottamista tuntevina, ajattelevina, itsenäisinä ja erilaisista taustoista tulevana yksilöinä.

Opettaja-oppilassuhde on tärkeä ihmissuhde lapsen elämässä, sillä opettaja on aikuinen, jonka kanssa lapsi tulee varmasti olemaan tekemisissä. "Juuri tässä suhteessa lapsi voi kokea tyydytystä onnistuessaan tai pettymystä tullessaan torjutuksi" (Gordon, 1979, 217). Opettajan tavalla reagoida oppilaan tunteisiin ja tarpeisiin on merkitystä sille, millaiseksi oppilas itsensä kokee. Gordon (1979, 22) mainitsee suhteen opettajan ja oppilaan välillä olevan hyvän silloin, kun vuorovaikutus on rehellistä ja suoraa ja kun oppilas tuntee, että hänestä välitetään ja häntä kunnioitetaan. Hyvään suhteeseen kuuluu myös riippumattomuus ja vapaus, jolloin oppilaalla on tilaa kasvaa itsenäisenä persoonana.

Tarkastelemme tutkimuksessamme opettajan ja oppilaan välistä suhdetta läheisriippuvuus -viitekehystä käsin. Läheisriippuvuus, josta alettiin Suomessa puhua muutamia vuosia sitten, tuli käsitteenä tunnetuksi 1990-luvun alussa lähinnä Tommy Hellstenin "Virtahepo olohuoneessa" -kirjan myötä. Viitekehys avaa näkökulman siihen, mitä lapsen ja aikuisen välisessä peilaussuhteessa tapahtuu ja tarkastelee peilaussuhdetta siinä ilmenevien häiriöiden kannalta.

Tärkein aiheenvalintaan vaikuttanut tekijä oli henkilökohtainen kiinnostuksemme aihetta kohtaan. Halusimme tutkimusaiheen, joka olisi merkittävä oman ihmisenä ja opettajana kasvun kannalta sekä tarjoaisi mahdollisuuden syvällisempään oman elämän pohdintaan. Halusimme myös aiheen, joka olisi suhteellisen uusi opinnäytetyön aiheena. Opinnäytetöissä

läheisriippuvuutta on aiemmin käsitelty lähinnä alkoholistiperheiden lapsia tutkittaessa. Halusimme laajentaa läheisriippuvuus -käsitteen opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen.

Opettajan kasvusta ja opettajasta oman työnsä tutkijana on tällä vuosikymmenellä puhuttu paljon. Kasvamisen ajatus tuodaan esiin myös Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kehittämissuunnitelmassa. Siinä opettajuuteen liitetään kiinteästi jatkuva oman työn tutkiminen, ammatillinen kasvu sekä elinikäinen persoonallinen kasvuprosessi. (Juutinen, Korpinen & Malinen 1993, 35-36.) Halusimme nostaa kasvun ajatuksen esiin myös omassa tutkimuksessaamme, sillä toimiessaan oppilaan peilinä on opettajan suhtautumisella omaan kasvuunsa merkittävä vaikutus siihen, miten opettaja tukee oppilaan yksilöllistä kasvua ja antaa tilaa keskeneräisyydelle.

Tutkimuksemme päätarkoituksena oli selvittää, toimiiko opettaja oppilailleen läheisriippuvuutta edistävänä vai ehkäisevänä peilinä. Lisäksi halusimme saada selville, miten läheisriippuvuus ilmenee luokassa sekä tukeeko opettajan suhtautuminen omaan kasvuunsa hänen toimimistaan oppilaan kasvulle tilaa antavana peilinä. Tutkimuskohteenamme oli kolme ala-asteen opettajaa, joita haastatteleamalla pyrimme luomaan kuvaa yksittäisen opettajan näkemyksistä ja kokemuksista sekä tavasta reagoida oppilaiden erilaisiin tunteisiin.

Tutkimusmenetelmänä käytimme standardoitua avointa haastattelua. Koska päätimme valita vain yhden tutkimusmenetelmän, katsoimme tämän palvelevan parhaiten tutkimustehtäväämme. Haastattelun avulla uskoimme saavamme tietoa asioista, joita on vaikea havainnoida suoraan. Patton (1980, 195-197) mainitseekin, että haastattelu antaa mahdollisuuden tarkastella toisen ihmisen näkökulmia ikäänkuin sisältä käsin.



## 2 LÄHEISRIIPPUVUUS -KÄSITTEEN HISTORIAA JA MÄÄRITTELYÄ

Läheisriippuvuus -käsite ilmestyi terapeuttiseen sanastoon USA:ssa 1970-luvun lopussa (Irwin 1995, 658). Läheisriippuvuus -käsite tulee englanninkielisestä termistä co-dependency, joka suoraan käännettynä merkitsee kanssariippuvuutta (Hellsten 1992, 56). Aluksi käsite liitettiin perheisiin, joissa esiintyi alkoholismia tai muuta aineriippuvuutta, sillä alkoholistien perheenjäsenet "sairastuivat kanssa" (Prest & Protinski 1993, 352; Westermeyer 1997). Sittemmin läheisriippuvuuden käsite on laajentunut. Nykyisessä merkityksessä se liitetään mihin tahansa perheeseen, jossa tietyt kirjoittamattomat ja lausumattomat säännöt vallitsevat. Nämä säännöt kieltävät ongelmien esille tuomisen, tunteiden avoimen ilmaisemisen, suoran ja rehellisen keskustelun, heikkouden ja epätäydellisyyden olemassaolon sekä luottamuksen muihin ihmisiin ja omaan itseensä. (Beattie 1994, 44, 46-47; Hellsten 1992, 37, 56-58.)

Subby (1984, 26) määrittelee läheisriippuvuuden tunne-elämää, psyykeä ja toimintaa koskevaksi tilaksi, joka kehittyy yksilölle tämän joutuesssa pitkään olemaan alttiina ahdistaville säännöille, jotka estävät tunteiden avoimen ilmaisun sekä suoran keskustelun. Myös Heikkilän (1995, 18) mukaan riippuvuus estää ihmistä kokemasta todellista vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Se estää ihmistä niin ikään näkemästä todellista itseä ja kokemasta aitoja tunteita. Kristeri (1995, 27) yhtyy edellisiin määritelmiin toteamalla läheisriippuvuuden olevan ulkoahjautuvuutta: ihminen ei ohjautu sisältä omista tunteistaan ja tarpeistaan käsin, vaan jokin itsen ulkopuolella oleva tekijä määrää, mitä saa tuntea ja tarvita.

Vaikka läheisriippuvuuden käsite on ollut käytössä vasta suhteellisen vähän aikaa, ei se ilmiönä kuitenkaan ole uusi. Psykologian ja psykiatrian piirissä on samasta ilmiöstä ja siihen liittyvistä käyttäytymismuodoista puhuttu pitkään. Beattien (1994, 49) mukaan ihmisten käytöksessä on aina ollut piirteitä, jotka nykyisin liitetään läheisriippuvuuteen.

### 3 LAPSEN MINUUDEN SYNTY JA ITSENÄISTYMISKEHITYKSEN HÄIRIINTYMINEN

Lapsen varhainen minäkäsitys muodostuu lapsen ja vanhempien välisessä vuorovaikutussuhteessa, jossa lapsi saamiensa kokemusten ja ympäristön antaman palautteen välityksellä muokkaa käsitystä itsestään (Vuorinen 1984, 181). Saavuttaakseen johdonmukaisen ja ehjän identiteetin lapsi tarvitsee ympärilleen vanhempiensa rakkautta ja myötätuntoa. Tämä luo perustan myönteisen minäkuvan kehittymiselle sekä myöhemmille ihmissuhteille. (Furman 1993, 192; Hanses 1987, 18.)

Mahlerin (1975, 3) kehitysteorian mukaan lapsen psyykinen syntymä etenee vaiheittain. Ihanteellisessa tilanteessa kehitys etenee täydellisen riippuvuuden tilasta eriytymisen ja yksilöitymisen tilaan, jossa lapsi erillisenä yksilönä säätelee suhdettaan toisiin ihmisiin. Minuuden muodostumisen kannalta on tärkeää, että lapsi saa rauhassa harjoitella erillisyyttään hyväksyvässä ja turvallisessa ilmapiirissä, jolloin hän saa kokemuksen itsensä määräämisen ja tilanteiden hallinnan tunteesta. (Mahler, Pine & Bergman 1975, 52-56.) Vanhempien läheisyys, myötäeläminen ja erillisyyteen kannustaminen ovat tärkeitä lapsen aloitteellisuuden ja turvallisuuden tunteen vahvistumisen kannalta. Howesin ja Cicchettin (1993, 251) mukaan turvallinen suhde vanhempiin helpottaa lapsen itsenäistymistä ja irtautumista vanhemmista.

Vuorinen (1995, 199) mainitsee lapsen itsenäistymispyrkimysten rajoittamisen ja liiallisen puuttumisen hänen toimintaansa rajoittavan lapsen mahdollisuuksia tuntea itsensä aloitteelliseksi ja estävän erillistymistä. Lapsesta tulee tällöin korostuneen riippuvainen itsen ulkopuolisista tyydytyksen ja turvallisuuden lähteistä. Keltikangas-Järvisen (1985, 44) mukaan itsenäistymiskehityksen häiriöihin kuuluu kyvyttömyys erottaa toisistaan omat ja toisten tunnetilat. Tällaisesta oman identiteetin hämärtymisestä on Hoggin ja Frankin (1992, 371) mukaan kyse läheisriippuvuudessa (ks. myös Krestan & Bepko 1991, 57).

Arajärven (1989, 23) mukaan lapsi harjoittelee erillisyyttään ja itsenäisyyttään sanomalla vastaan ja olemalla eri mieltä vanhempien kanssa.

Näin hän kokeilee mahdollisuuksiaan säädellä omaa käyttäytymistään. Vanhempien tulisikin tarjota lapselle tilanteita, joissa hän saa valita, onnistua ja kokea näin tyydytystä. Jos vanhemmat osoittavat rakastavansa lasta myös tämän ollessa eri mieltä, vihainen tai suuttunut, lapselle syntyy kokemus siitä, että hän on hyväksytty kaikkine tunteineen omana, aitona itsenään.

Mikäli lapsi ei tule hyväksytyksi kaikkine tunteineen ja hänen tahtoaan ei kunnioiteta, hänen identiteetin kehityksensä estyy. Lapsen kehityksen kannalta on tuhoisaa, mikäli hän ei saa mahdollisuutta harjoitella tahtomista, omien rajojen löytämistä ja rakentavia tapoja olla ei mieltä. (Koppinen & Koppinen, 1988, 65.) Maier (1965, 40-41) mainitsee Eriksonia mukaillen lapsen liian kontrolloimisen johtavan siihen, että lapsi alkaa hävetä omaa tahtoaan, erehdyksiään ja epäonnistumisiaan. Tällöin lapsen itsekontrolli ei pääse kehittymään ja hänen kasvamisensa itsenäiseksi yksilöksi häiriintyy. (ks. myös Ackerman 1991, 61-62.)

Rieker ja Carmen (1986, 364) mainitsevat, että lapsi joka on joutunut sopeutumaan vanhempien odotuksiin, on samalla kadottanut kosketuksen omaan itseensä: hän ei tiedä, mitä hän tuntee, tahtoo, tarvitsee ja kuka hän oikeastaan on (ks. myös Briere 1992, 46; Horney 1969, 47). Horney (1951, 18-21) mukaan heikko minuuden tunne johtaa siihen, että ihminen kokee itsensä usein ulkopuoliseksi. Hän ei uskalla olla aidosti oma itsensä ja asettaa itseään alttiiksi vuorovaikutustilanteissa, vaan eristäyty sisäiseen yksinäisyyteen. Eristäytymällä hän pyrkii suojaamaan itseään ja estämään omien virheiden ja heikkouksien paljastumista. Myös Toskala (1982, 56) puhuu lapsen eristäytyvästä käyttäytymisestä. Toistuvat epäonnistumiset välittävät lapselle kuvaa siitä, että hän on kokonaan arvoton ja tämän seurauksena lapsi alkaa vetäytyä ponnisteluista.

Stettbacher (1992, 31, 33) mainitsee, että yksilö muodostaa aikaisemmissa ihmissuhteissa kokemiensa tunteiden ja aistimusten pohjalta odotuksia joiden kautta hän orientoituu uusiin ihmissuhteisiin. Koska yksilön aikaisemmat myönteiset ja kielteiset kokemukset ovat jättäneet ihmiseen pysyvän jäljen, ne siirretään tietoisesti tai tiedostamattomasti jokaiseen uuteen ihmissuhteeseen. (ks. myös Egeland, Jacobvitz & Sroufe 1988, 1081.)

Lawson, Peterson ja Lawson (1983, 179) toteavatkin, että jos lapsi on saanut vanhemmilta osakseen arvaamatonta käyttäytymistä, on seurauksena lapsen kyvyttömyys luottaa muihinkaan aikuisiin. (ks. myös Egeland 1991, 52; Takala & Takala 1984, 156.)

#### 4 LÄHEISRIIPPUVUUDEN SYNTY

Läheisriippuvuutta syntyy Subbyn (1984, 26) mukaan perheessä, jossa tunteet ja tarpeet kielletään ja vuorovaikutus on puutteellista. Tällaisissa perheissä varsinkin kipeät asiat jäävät käsittelemättä. Achte, Alanen ja Tienari (1982, 91) puhuvat niin sanotusta perhemyytistä, jolla tarkoitetaan perheen yhteisiä puolustuskeinoja. Niiden avulla peitetään perheessä vallitsevia ahdistavia jännitteitä ja suojellaan perhettä ulospäin. Tyypillinen perhemyytti on niin kutsuttu "valeyhteisyys", jolla tarkoitetaan kuvitelmaa ikuisesti harmonisesta ilmapiiristä ja yhteisyydestä. Tällaisessa perheessä vihamieliset tunteet ovat kiellettyjä. (ks. myös Kalliopuska & Karjalainen 1988, 133 - 134.) Kristerin (1995, 24-25) mukaan perhe, joka kieltää vaikeiden asioiden olemassaolon elää harhassa, että ne lakkaavat olemasta, kun niitä ei huomata ja niistä ei puhuta. Vanhempien ja lasten välille muodostuu eräänlainen näkymätön muuri, josta lasten tunteet ja tarpeet kimpoavat takaisin. Koska lapset ovat kyvyttömiä käsittelemään niitä itsekseen, he lakkaavat kuuntelemasta niitä. Tunteet ja tarpeet säilyvät, mutta ne työntyvät lapsen tietoisuuden ulottumattomiin. (ks. myös Beattie 1994, 157; Hellsten 1992, 37-38.)

Lapsi oppii nopeasti perheessä vallitsevat säännöt ja alkaa sopeutua näihin. Hän tekee kaikkensa, jotta häntä ei hyljättäisi. Jos lapsi vaistoa, ettei hänen itkuaan keestetä, hän oppii pidättämään sitä. Jos lapsi uhmaa ja hänen kiukkuaan ei ymmärretä, hän tukahduttaa sen. Jos lapsen pelolle ei löydy syyliä, hän torjuu sen pois tietoisuudestaan. Jos lapsen rakauden ja lohdutuksen tarpeita ei nähdä, hän hylkää ne itsekin. Lapsen tunteet ja tarpeet eivät kuitenkaan kuole, mutta hän joutuu ikäänkuin jäädyt-

tämään ne. (Kristeri 1995, 31; Seppänen 1994, 9-11; Hosia 1994, 3-4.) Pitääkseen tukahdutetut tunteet pois tietoisuudesta lapsi sitoo valtaosan persoonallisuudestaan niiden hillitsemiseksi (Hellsten 1992, 41). Tätä aidon minuuden tilalle kehittynyttä persoonallisuutta Bleiberg (1984) nimittää "valeyksi" (Harter 1996, 26; ks. myös Winnicot 1966, 140-152). Morganin (1991, 727) mukaan valemien kehittyminen ja todellisten tunteiden ja tarpeiden syväjäädyttyminen johtavat läheisriippuvuuden syntymiseen.

## 5 TUTKIMUKSEN LUONNE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, toimiiko opettaja oppilaille läheisriippuvuutta edistävänä vai ehkäisevänä peilinä. Lisäksi tarkastelemme, millaisia läheisriippuvuuteen liittyviä ominaispiirteitä luokassa esiintyy sekä tukeeko opettajan suhtautuminen omaan kasvuunsa oppilaan kasvulle tilaa antavana peilinä.

Aluksi ajattelimme valita tutkimuksemme kohdejoukoksi työssä olevien opettajien sijasta opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoita. Päädyimme kuitenkin ammatissa oleviin opettajiin, sillä ajattelimme heillä olevan kokemuksen tuomaa syvyyttä ja paremman mahdollisuuden peilata kysymyksiä käytännön koulutilanteisiin, koska he ovat päivittäin kanssakäymisissä oppilaiden kanssa (ks. Hirsjärvi & Hurme 1985, 130).

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen fenomenologinen tutkimus. Kvalitatiivisella tutkimuksella tarkoitetaan tavallisesti ei-tilastollista tutkimusta, jonka tutkimusaineisto esitetään kielellisessä muodossa. (Perttula 1995, 52.) Syrjälän (1988b, 80-81) mukaan kvalitatiivisen tiedon avulla pyritään ilmiön kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. Se on elävää ja yksityiskohtaista kuvausta ihmisten kokemuksista, tunteista ja näkemyksistä. Kvalitatiivinen tieto on ihmisten omalla kielellä esitettyä ja se sisältää suoria lainauksia ihmisten puheesta (ks. myös Patton 1990, 40).

Patton (1990, 68) mainitsee, että fenomenologinen lähestymistapa voidaan nähdä jopa synonyymina kvalitatiiviselle tutkimusmetodille. Perttulan (1995, 54, 66) mukaan fenomenologia on kiinnostunut yksilöllisistä merkityksistä ja sitä voidaankin pitää spesifisti psykologisena tutkimusotteena, jossa tarkastellaan ilmiötä sellaisena kuin se ilmenee ihmisten kokemuksissa. Fenomenologisen psykologian tutkimusaineisto kerätään yleensä haastattelemalla, jolloin haastattelijan tehtävänä on saada tutkittava kuvaamaan kokemuksiaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti.

Perttulan (1995, 61) mukaan eksistentiaalisen fenomenologian näkökulmasta tarkasteltuna ei voida ajatella tutkittavan ilmiön näyttäytyvän yleisenä kokemuksena, vaan tutkittava ilmiö on nähtävä nimenomaan tutkimukseen osallistuvien ihmisten kokemuksena. Tutkimuksemme keskeiseksi

kiinnostuksen kohteeksi muodostuikin yksittäisten opettajien kokemusmaailma, ajatukset, tunteet ja näkemykset siitä, millaisena peilinä he oppilailleen toimivat. Emme olleet kiinnostuneita yleisesti siitä, miten opettajat vuorovaikutustilanteessa toimivat, vaan tutkimukseemme osallistuneiden opettajien tavoista toimia. Tutkimuksessamme pyrimme tarkastelemaan ilmiöitä sellaisina kuin opettajat itse ne kokivat ja kertoivat.

Pää tutkimustehtävä:

Toimiiko opettaja läheisriippuvuutta ehkäisevänä vai edistävänä peilinä oppilailleen?

Osatutkimustehtävät:

Mitä läheisriippuvuuteen liittyviä piirteitä opettaja tunnistaa luokassaan?

Miten opettajan suhtautuminen omaan kasvuunsa tukee hänen toimimistaan oppilaan kasvulle tilaa antavana peilinä?

Tutkimus selvittää läheisriippuvuuden ilmenemistä koululuokassa. Ensimmäistä tutkimustehtävää analysoimme tarkastelemalla opettajien haastattelussa antamia vastauksia heidän suhtautumisestaan omiin ja oppilaidensa tunteisiin. Toiseen tutkimustehtävään haimme vastausta kysymällä opettajilta konkreettisten esimerkkien avulla, millaisia läheisriippuvuuspiirteitä he oppilaissaan tunnistavat. Kolmatta tutkimusongelmaa selvitimme kysymällä opettajien ajatuksia ihmisenä kasvamisesta sekä siitä, miten he voivat edistää omaa ja oppilaidensa kasvua. Kaikki kolme tutkimusongelmaa liittyvät läheisesti toisiinsa, joten emme rajoittuneet vastauksia etsiessämme vain tiettyyn aihealueeseen. Vastaukset ongelmiin löytyivät osittain koko haastattelurungon alueelta.

## 6 AINEISTONKERUU JA TULKINTA

### 6.1 Standardoitu avoin haastattelu

Tutkimusmenetelmänä käytimme standardoitua avointa haastattelua. Patton (1980, 202; 1990, 284) mainitsee standardoidun avoimen haastattelun olevan paras menetelmä, kun haastateltavia on mahdollista tavata vain rajoitetun ajan. Tapasimme jokaisen haastateltavamme vain kerran, minkä vuoksi katsoimme tämän menetelmän olevan meille sopivan. Koska tarvittava informaatio oli jokaiselta haastateltavalta saatava yhdellä haastattelukerralla, oli kysymykset ja niiden järjestys suunniteltava huolellisesti etukäteen. Tämä on ominaista standardoidulle haastattelulle. (Patton 1990, 285.)

Olimme laatineet myös tarkentavat kysymykset pääosin etukäteen. Jätimme kuitenkin mahdollisuuden tarkentaa kysymyksiä edelleen kussakin haastattelutilanteessa. Näin pyrimme varmistamaan, että haastateltava ymmärtäisi kysymykset mahdollisimman tarkasti ja me saisimme tutkimuksen kannalta luotettavaa tietoa. Mikäli joku haastateltavista alkoi kertoa jostakin myöhemmäksi aiotusta aihealueesta, emme keskeyttäneet häntä, vaan annoimme hänen vapaasti kertoa ja esitimme myöhemmin tarvittavia aihealuetta tarkentavia kysymyksiä. Näin haastattelussamme yhdistyi teemahaastattelulle ominainen piirre, jollaiseksi Patton (1990, 288) mainitsee tilannekohtaisuuden huomioon ottamisen haastattelussa (ks. myös Hirsjärvi & Hurme 1985, 86).

Pattonin (1980, 195-197; 1990, 278-279) mukaan haastattelun tavoitteena on saada selville asioita, joita ei voi havainnoida suoraan. Haastattelun avulla voidaan saada tietoa haastateltavan tunteista, ajatuksista sekä hänen tavastaan jäsentää maailmaa. Haastattelu antaa mahdollisuuden tarkastella toisen henkilön näkökulmia ikään kuin sisältä käsin. Koska päätimme käyttää vain yhtä tutkimusmenetelmää tulimme edellä mainituista syistä siihen tulokseen, että haastattelun avulla saamme luotettavampaa tietoa kuin esimerkiksi pelkän havainnoinnin avulla. Kyselylomaketutkimuksen puolestaan ajattelimme olevan riittämättömän. Syrjäläinen (1994, 86)



toteaa, että silloin kun ihminen nähdään tuntevana, ajattelevana ja tavoitteellisena yksilönä ei aineiston keruu kyselylomakkeiden avulla ole riittävä (ks. myös Cohen & Manion 1985, 303). Lisäksi ajattelimme, että tutkittavien saattaisi olla vaikeampi motivoitua kirjalliseen haastatteluun ja vastausten sisältö saattaisi jäädä suppeaksi. Tällöin emme myöskään olisi kyenneet esittämään tarkentavia kysymyksiä, jotka mahdollistavat haastattelun ohjauksen oikeaan suuntaan.

## 6.2 Haastattelun sisällön suunnittelu

Aihealueemme nousi läheisriippuvuus -viitekehuksesta käsin. Tavoitteenamme oli selvittää, toimiiko opettaja läheisriippuvuutta edistävänä vai ehkäisevänä peilinä lapselle. Kysymystemme avulla pyrimme myös saamaan selville, miten läheisriippuvuuspiirteet opettajan näkemyksen mukaan ilmenevät koululuokassa ja miten hän suhtautuu näihin piirteisiin. Halusimme myös selvittää opettajan suhtautumista omaan ja oppilaiden kasvuun. Tavoitteidemme pohjalta muodostui kolme erilaista aihealuetta: tunteet ja niiden käsittely, läheisriippuvuudelle tyypillisten ominaispiirteiden ilmeneminen luokassa sekä oppilaan ja opettajan kasvu.

Haastattelun sisällön suunnittelu tapahtui prosessiluontoisesti. Testasimme kysymyksiä kolmeen otteeseen opiskelutovereillamme selvittääksemme kysymysten ymmärrettävyyttä, tarkoituksenmukaisuutta ja riittävyyttä. Saamaamme palautetta apuna käyttäen muokkasimme ja tarkensimme kysymyksiä mahdollisimman sopiviksi ja asianmukaisiksi kunnes ne mielestämme olivat tutkimuksen tarkoituksen kannalta relevantteja. Pohdittavaksi jää, olisivatko kysymykset muokkautuneet toisin, mikäli olisimme testanneet niitä opiskelutovereiden sijaan työssä olevilla opettajilla.

### 6.3 Esihaastattelu

Hirsjärven ja Hurmeen (1985, 57) mukaan esihaastattelujen tarkoituksena on testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja kysymysten muotoilua. Esihaastatteluilla pyritään myös saamaan selville haastattelun keskimääräinen pituus sekä harjaannuttamaan haastatteliijoita varsinaiseen haastattelutehtäväänsä. Ennen varsinaisten haastattelujen suorittamista teimmekin kaksi koehaastattelua. Koehaastateltavina oli kaksi opettajankoulutuslaitoksen opiskelijaa, joista toinen teki sillä hetkellä pitempiaikaista opettajan sijaisuutta. Haastattelujen avulla halusimme vielä testata haastattelurunkomme sekä kysymystemme toimivuutta: onko kysymysten järjestys johdonmukainen sekä saammeko laadituilla kysymyksillä riittävän kattavia vastauksia. Lisäksi halusimme testata oman haastattelutapamme toimivuutta ja nauhurin käyttöä sekä todeta, mikä on haastatteluun tarvittava aika. Koehaastattelusta saamiemme kokemusten perusteella haastattelurunko ja kysymykset tuntuivat toimivilta emmekä tehneet niihin muutoksia.

### 6.4 Tutkimuksen suorittaminen

Halusimme tutkimukseemme neljä opettajaa, joiden oletimme pohtineen tai olevan halukkaita pohtimaan tutkimuksessamme esiin nousevia aihealueita. Siksi valitsimme haastateltaviksi opettajia, joiden kanssa olimme olleet tekemisissä eri yhteyksissä opiskelumme aikana. Uskoimme heidän paneutuvan haastatteluun tosissaan. Pidimme tärkeänä myös sitä, että haastateltavat edustaisivat mahdollisimman erilaisia kouluja ja heidän kokemuksensa opettajan työstä olisivat eri mittaisia. Lisäksi halusimme, että haastateltavamme edustaisivat kumpaakin sukupuolta. Kaikki valitsemamme henkilöt olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseemme.

Ennen varsinaista haastattelua lähetimme haastateltaville kirjeen (Liite 1), jossa kerroimme tarkemmin haastattelun aiheesta, sisällöstä ja kestosta. Kehotimme heitä halutessaan pohtimaan etukäteen joitakin haastattelussa esiin tulevia kysymyksiä, sillä uskoimme sen helpottavan

varsinaisiin haastattelukysymyksiin vastaamista. Jokaiselle haastateltavalle jäi 1-2 viikkoa aikaa pohtia kysymyksiä ja peilata niitä käytännön kouluelämässä esiin tuleviin tilanteisiin.

Varsinaiset haastattelut suoritimme kevään viimeisillä kouluvii-koilla. Kevätkiireistä johtuen yksi haastateltavista kieltäytyi lopulta osallistu-  
masta haastatteluun. Päätimme kuitenkin olla hankkimatta uutta haastatelta-  
vaa pois jääneen tilalle. Haastatteluista kaksi suoritettiin haastateltavien  
kouluilla ja yksi yliopiston pienryhmätilassa. Haastattelut ajoituivat iltapäi-  
vään, jolloin opettajilta löytyi parhaiten aikaa paneutua haastatteluun (ks.  
Grönfors 1982, 111).

Osallistuimme kumpikin haastattelutilanteeseen toisen meistä  
toimiessa varsinaisena haastattelijana ja toisen tilanteen havainnoijana.  
Päädymme tähän ratkaisuun, sillä uskoimme haastattelutilanteen sinällään  
antavan merkityksellistä tietoa, joka yksittäiseltä haastattelijalta saattaisi  
jäädä huomaamatta. Osallistuessamme yhdessä haastattelutilanteeseen,  
saattoi kumpi tahansa meistä esittää tarkentavia kysymyksiä. Ajattelimme  
lisäksi, että kummankin läsnäolo haastattelutilanteessa helpottaisi yhteistä  
tulosten analysointia ja lisäisi tutkimuksemme luotettavuutta. (ks. Syrjälä  
1988a, 141-142.) Kummankin osallistuessa haastattelutilanteeseen saatoim-  
me myös keskustella haastattelun kulusta sekä tilanteessa esiin nousseista  
ajatuksista ja tuntemuksista heti haastattelun jälkeen. Näin saimme tilan-  
teesta laajemman ja monipuolisemman kuvan. Emme myöskään uskoneet  
molempien läsnäolon häiritsevän haastattelutilannetta haastateltavan kan-  
nalta.

Esitellessämme tutkimusaihettamme haastateltaville emme  
missään vaiheessa puhuneet läheisriippuvuus -käsitteestä, sillä ajattelimme,  
että se olisi saattanut suunnata aiheen etukäteispohdintaa ja kysymyksiin  
vastaamista epätarkoituksenmukaisella tavalla. Tiedostaessaan läheisriippu-  
vuus -ilmiön kielteisen merkityksen opettajat olisivat saattaneet pyrkiä anta-  
maan vastauksissaan mahdollisimman myönteisen kuvan ja vastata sen  
mukaisesti, mikä heidän mielestään olisi ihanteellisinta. Mielestämme aiheen  
käsittely ei myöskään vaatinut läheisriippuvuus -käsitteen esiin tuontia. Tältä  
osin olemme poikenneet fenomenologiselle tutkimusotteelle ominaisesta

käytännöstä, jonka mukaan tulisi lähteä liikkeelle siitä, miten haastateltava määrittelee tutkittavan käsitteen. Mikäli olisimme kysyneet haastateltavilta mitä he ymmärtävät läheisriippuvuus -käsitteellä, haastateltavat olisivat saattaneet sisällyttää siihen muita merkityksiä kuin mitä me olemme sille antaneet. Tällöin myös vastaukset olisivat muokkautuneet eri tavalla.

Grönfors (1982, 107) mainitsee, että haastattelijan tulisi luoda haastattelulle mahdollisimman otollinen ilmapiiri. Tässä voi edesauttaa niin sanotut "verryttelykysymykset", joiden päätarkoituksena on myönteisen haastatteluilmapiirin luominen ja mahdollisen jännityksen poistaminen. Hirsjärvi ja Hurme (1985, 87) jatkavat, että haastattelu on tärkeää aloittaa laajoilla ja helpoilla kysymyksillä, jotta haastateltava saa tuntea osaavansa vastata kysymyksiin. Aloittaessamme haastattelun kertosimme tutkimuksen aiheen ja kysyimme haastateltavilta, millaisia ajatuksia ja tuntemuksia lähettämämme esikysely oli heissä herättänyt. Tämän ajattelimme helpottavan varsinaiseen haastatteluun ryhtymistä.

Hirsjärven ja Hurmen (1985, 88) mukaan tutkimuksen yhtenä keskeisenä virhelähteenä saattaa olla ihmisen muisti. Tästä johtuen on tärkeää esittää kysymyksiä, joiden avulla haastateltava saataisiin palauttamaan mieleen käytännön tilanteita mahdollisimman tarkasti. Pyrimmekin laatimaan haastattelukysymykset siten, että opettajien olisi helppo vastata niihin käytännön koulutilanteista käsin (ks. Perttula 1995, 65-66). Näin ajattelimme saavamme mahdollisimman rehellistä ja läpielettyä tietoa.

Haastattelun tallentamisessa käytimme nauhuria, emmekä tehneet kirjallisia muistiinpanoja. Tällä tavalla halusimme saada aikaan mahdollisimman luontevan ilmapiirin ja keskustelun, joka sujuisi katkoitta. Nauhoittamalla haastattelun saimme tallennettua myös äänensävyt, painotukset, tauot ym. viestinnässä ilmenevät vivahteet, jotka ilman nauhurin käyttöä jäisivät tallentamatta. (ks. Hirsjärvi & Hurme 1985, 82.) Mielestämme haastateltavat suhtautuivat nauhurin käyttöön luontevasti ja ilmapiiri oli vapautunut. Yksi haastateltavista halusi lisäksi käyttää apuna kynää ja paperia jäsentääkseen ja kootakseen ajatuksiaan haastattelun aikana.

Haastattelukysymykset jakaantuivat kolmeen osaan (Liite 2). Ensin kysyimme tunteiden ilmaisusta luokassa sekä siitä, miten opettaja

reagoi oppilaiden tunteisiin ja tukee heidän tunne-elämänsä kehittymistä. Näin ajattelimme haastateltavien pääsevän nopeimmin sisälle aiheeseen. Haastattelun toisessa osassa kysyimme millaisia läheisriippuvuuteen liittyviä käyttäytymispiirteitä opettaja tunnistaa luokassaan sekä miten hän niihin suhtautuu. Loppuosan kysymykset käsittelivät oppilaan ja opettajan ihmisenä kasvamista. Näiden kysymysten oletimme olevan vaikeimpia, ja siksi sijoitimme ne haastattelun loppuun. (ks. Hirsjärvi & Hurme 1985, 87.) Haastattelun tarkoituksena oli myös selvittää, miten opettaja tukee oppilaan kasvua itsenäiseksi ja erilliseksi yksilöksi.

Haastateltavat suhtautuivat aiheeseen vakavasti, vaikuttivat kiinnostuneilta ja pitivät aihetta tärkeänä. Heidän tavassaan vastata kysymyksiin näkyi, missä määrin he olivat aihetta pohtineet. Yhdelle haastateltavista aihe oli selvästi tuttu, mikä näkyi hänen vastaustensa jäsentyneisyydessä ja laajuudessa. Toisen haastateltavan kohdalla aiheen aikaisempi omakohtainen pohdinta ilmeni osassa kysymyksiä. Kolmannella oli aluksi vaikeuksia päästä sisälle aiheeseen, mikä ilmeni muun muassa vaikeutena tavoittaa kysymysten ydintä sekä vastausten epätarkkuutena.

## 6.5. Haastatteluaineiston analysointi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysointi alkaa jo tiedonkeruuvaiheessa, vaikka se lopullisesti tapahtuukin vasta tutkimuksen loppuvaiheessa. Syrjälän (1990, 38) mukaan aineiston koonti, analysointi ja raportointi etenevät niin samanaikaisesti, ettei niitä voi erottaa toisistaan. Vasta yksittäisen vaiheen läpikäyminen avaa näkymiä seuraavaan. Omassa tutkimusprosessissamme huomasimme tämän todeksi muun muassa siinä, että aineiston analysointi alkoi jo haastatteluvaiheessa ja jatkui raportoinnin loppuvaiheeseen saakka. Siirtyminen tutkimusvaiheesta toiseen muutti myös näkemyksiämme ja avasi uusia näkökulmia sille, miten edetä. Alasuutari (1993, 10) mainitseekin, että laadullinen tutkimusprosessi on aina jossain määrin ainutkertainen, muuttuva ja uutta luova.

Hirsjärven ja Hurmeen (1985, 116) mukaan kvalitatiivinen aineisto voidaan analysoida usealla eri tavalla. Tutkittavasta ilmiöstä, ongelmanasettelusta ja aineiston laajuudesta riippuu, mikä menettely kulloinkin on sopiva. Patton (1990, 376) mainitsee kaksi haastattelujen analysointitapaa: tapauksittain ja aiheittain tapahtuvan analyysin. Omassa tutkimuksessamme päädyimme haastattelujen analysointiin etupäässä aiheittain, mikä aiheen käsittelyn kannalta tuntui luontevimmalta. Lopuksi pohdimme jokaisen opettajan haastattelussa antamaa tietoa vielä tapauksittain.

Kvalitatiivisen analyysin tulisi Pattonin (1990, 374-375) mukaan olla kuvailevaa ja välttää liian aikaista tulkintaa. Tällä tavalla lukijalle jää mahdollisuus tulkita ja tehdä omat johtopäätöksensä tuloksista. Olemmekin pyrkineet pääasiassa kuvailemaan tutkimusaineistoa sekä välttämään pitkälle meneviä johtopäätöksiä.

#### 6.5.1 Alustava analysointi

Analysointivaiheen alussa aukikirjoitimme jokaisen haastattelun sanatarkasti (ks. Syrjäläinen 1994, 87). Haastattelujen kuunteleminen ja purkaminen yhdessä tarjosi mahdollisuuden jakaa ajatuksia sekä tehdä huomioita jo aukikirjoitusvaiheessa. Kirjoitettuumme haastattelut auki, luimme ne huolellisesti läpi ja teimme tekstiin tarkempaa analysointia helpottavia merkintöjä.

Alunperin tarkoituksenamme oli analysoida haastattelut tapauskohtaisesti sekä erottaa teoria ja tutkimusosuus selkeästi toisistaan. Luettuumme haastatteluja ja teoriaa uudelleen läpi tulimme kuitenkin siihen tulokseen, että ne olisi mielekästä sijoittaa lomittain. Ajattelimme kokonaisuuden olevan tällöin lukijan kannalta ymmärrettävämmän sekä teorian ja käytännön olevan mahdollisimman luontevasti verrattavissa toisiinsa.

### 6.5.2 Analysointi ongelmittain

Ennen varsinaisen analysoinnin aloittamista kävimme haastattelut läpi tutkimusongelmittain. Jokaisen tutkimusongelman kohdalla mietimme muutaman omaa työskentelyämme helpottavan kysymyksen, joiden avulla oli helpompi tarkastella käsiteltävää aineistoa ja löytää tutkimuksemme kannalta olennainen. Tämän jälkeen kirjoitimme jokaisesta haastattelumateriaalista tärkeäksi katsomamme aineksen tapauksittain, mikä helpotti aineiston käsittelyä ja analysointia.

Seuraavassa vaiheessa aloitimme teorian ja haastattelujen yhteensovittamisen. Luimme teoriaosuuden alusta uudelleen ja liitimme haastatteluaineistoa teorian lomaan kohdissa, joissa ne luontevasti yhdistyivät toisiinsa. Samalla muokkasimme teoriaosuutta poistaen tutkimuksemme kannalta tarpeetonta. Yhdistäessämme teoriaa ja käytäntöä toisiinsa, emme säännönmukaisesti tuoneet esiin kaikkien kolmen opettajan näkemyksiä, mikäli jonkun opettajan haastattelumateriaalista puuttui teorian kannalta olennainen tieto. Tällaisessa tapauksessa olemme saattaneet yhdistää teorian ja käytännön vain yhden tai kahden opettajan osalta. Joitakin asioita käsitelimme ainoastaan teoreettisesti, sillä katsoimme asiat tutkimusaiheemme kannalta merkittäväksi, vaikka niille ei löytynyt yhtymäkohtia opettajien puheesta.

Lopuksi kävimme tutkimusaineistomme läpi ongelmittain etsien vastauksen kuhunkin tutkimusongelmaan jokaisen tutkimushenkilön haastattelusta. Emme vertailleet haastateltavien vastauksia keskenään vaan tarkastelimme kutakin haastattelua itsenäisenä kokonaisuutena mahdollisimman alkuperäisessä muodossa.

Tutkimustulosten analysointi kahdestaan mahdollisesti laajemman kokonaiskuvan luomisen, sillä pystyimme haastatteluja analysoidessamme keskustelemaan aineiston nostattamista ajatuksista ja näin yhdistämään kaksi näkökulmaa toisiinsa.

## 7 TUTKIMUSHENKILÖIDEN ESITTELY

*Pekka* on 42-vuotias miesopettaja, joka on toiminut opettajana kaikkiaan 18 vuotta, ala-asteella 14 vuotta. Haastatteluhetkellä hänellä oli opetettavanaan ison kaupunkikoulun 3. luokka, jota hän on opettanut ensimmäisestä luokasta alkaen. Pekalla on neljä omaa lasta.

Haastattelu tapahtui Pekan koululla pienryhmätilassa koulupäivän päätyttyä. Haastattelutilanne oli rauhallinen ja alusta alkaen oli havaittavissa, että aihe ei ollut Pekalle uusi. Hän vastaili laajasti ja monisanaisesti. Vastauksista saattoi päätellä, että ne olivat pitkälle pohdittuja ja omakohtaisen kokemuksen kautta muovautuneita. Hän piti aihetta tärkeänä ja suhtautui haastatteluun avoimesti.

*Leena* on 39-vuotias naisopettaja, joka on toiminut opettajana kahdeksan vuotta. Haastatteluhetkellä Leenalla oli opetettavanaan pienen kaupunkikoulun neljäs luokka. Tätä luokkaa Leena oli opettanut ensimmäisestä luokasta alkaen. Omia lapsia Leenalla on kaksi.

Haastattelu tapahtui Leenan koulupäivän päätyttyä hänen omassa luokassaan. Haastattelutilanne oli iloinen ja vapautunut. Leena vastaili vuolaasti ja toi avoimesti esiin kokemuksiaan käytännön koulutilanteista. Valtaosaan kysymyksistä vastaus tuli helposti ilman pidempiä pohdintoja. Joihinkin kysymyksiin Leena kaipasi tarkennusta ja miettimisaikaa.

*Tuomo* on 29-vuotias miesopettaja, joka toimii opettajana kaksiopeettajaisessa maaseutukoulussa. Opetettavana Tuomolla on yhdysluokka, jossa on luokka-asteet 3-6. Kaiken kaikkiaan Tuomo on toiminut opettajana viisi vuotta. Hänellä ei ole omia lapsia.

Tuomon haastattelu tapahtui arki-iltapäivänä yliopiston pienryhmätilassa. Tuomo oli hyvin kiinnostunut tutkimusaiheestamme ja ennen varsinaisen haastattelun alkua hän kyselikin siitä paljon. Tuomo kertoi, ettei ollut aikaisemmin juurikaan pohtinut asioita, joita tutkimuksemme käsitteli. Ehkä juuri tästä johtuen hänen vastauksensa olivat aluksi hyvinkin jäsentymättömiä eivätkä vastanneet esitettyihin kysymyksiin. Välillä Tuomon oli



vaikea saada kiinni asian ytimestä. Tuntui myös, että hänen oli runsas-sanaisuudestaan huolimatta vaikea ilmaista todellisia ajatuksiaan ja tunteitaan. Kaikesta huolimatta hän piti tutkimusaihettamme tärkeänä ja sanoi tämän herättäneen hänessä monia ajatuksia, joiden pohdinta tulisi varmasti jatkumaan myös haastattelun jälkeen.

## 8 PEILAUUS

### 8.1 Lapsen ja ympäristön peilaussuhde

Alusta alkaen lapsi aistii sitä, miten vanhemmat häneen suhtautuvat. Hän seuraa hyväksyvätkö vai torjuvatko vanhemmat ne ominaisuudet, joita lapsi ilmentää. (Lewis & Michalson 1983, 121; Winnicot 1971, 112.) Vuorinen (1984, 175) kutsuu tätä lapsen ja vanhempien välistä vuorovaikutusta peilaussuhteeksi.

Peilaussuhteessa vanhemmat viestittävät omalla suhtautumisellaan lapselle, mikä on hyvää ja mikä paha. Vanhempien toimiminen myönteisenä peilinä edellyttää, että he myötäelävät lapsen sisäisiä tiloja ja heijastavat niitä lapselle. Tällöin lapsi voi nähdä itsensä hyväksyttynä ja hänen sisäiset tilansa tulevat vähitellen osaksi hänen minuuttaan. (Toskala 1982, 26-27; ks. myös Stern 1985, 144.) Peilin toisena puolena on vanhempien myötäelämisen puute ja heijastamattomuus. Tällöin lapsi näkee itsessään olevan jotakin kiellettyä ja paha, sellaista mikä uhkaa hänen suhdettaan vanhempiinsa. Lapsi alkaa kontrolloida sisäistä maailmaansa ja koettaa poistaa tai työntää syrjään sen, minkä kokee pahana ja ei-toivottuna. (Toskala 1982, 26-27; Crittenden 1993, 39.)

### 8.2 Peilaus - tunteet ja tarpeet

Lewisin (1989, 69) mukaan lapsen tunne-elämän kehitys riippuu siitä, miten ympäristö vastaa hänen sisäisiin tiloihinsa ja tunteidensa ilmaisuun. Jotta tunteet voisivat tulla osaksi lapsen minuutta, tarvitsee lapsi Horneyn (1951, 18) mukaan turvallisen ympäristön, jossa niitä voi kokea. Tunteilleen lapsi tarvitsee vanhempien hyväksyvän peilin. Hellsten (1992, 22-24) mainitsee, että lapsen kokiessa esimerkiksi voimakasta surua, ei hän ensin tunnista surua omaksi tunteekseen. Jos vanhemmat kuitenkin näkevät ja hyväksyvät lapsen surun, voi lapsi ottaa tunteen itselleen. Hän saa luvan olla surullinen

ja kokemuksen siitä, että surun tunne on hyväksyttävä. Näin lapsi peilaa kaikki muutkin tunteensa (ks. myös Furman 1993, 324; Kajamaa 1990, 4.) Jos vanhemmat hyväksyvät lapsen avuttomuuden, pelon, vihan, ilon jne., lapsi alkaa vähitellen hahmottaa nämä tunteet osaksi omaa minuuttaan. Samalla tavalla myös tarpeet, kuten turvallisuuden tarve, arvostuksen tarve, läheisyyden tarve jne., tarvitsevat hyväksyvän peilin tullakseen osaksi lapsen persoonallisuutta. (Hellsten 1992, 24; ks. myös Hellsten 1996, 105.) Kun lapsi saa riittävän usein tuntea tulevansa hyväksytyksi aitona itsenään, hänen identiteettinsä erillisenä yksilönä alkaa selkiytyä (Miller, A. 1986, 61-62).

Vanhempien ohella opettaja on tärkeä aikuinen lapsen elämässä. Omalla käyttäytymisellään, ilmeillään, eleillään ja puheellaan hän viestittää lapselle, mikä on hyväksyttyä, mikä ei. Lapsi oppii nopeasti, mitkä tunteet ovat sallittuja ja millaisella käyttäytymisellä saa opettajan hyväksynnän. Jokainen haastattelemamme opettaja kertoo ilmaisevansa itse erilaisia tunteitaan luokassa ja rohkaisevansa myös oppilaita ilmaisemaan tunteitaan. Näin he viestittävät oppilaille, että erilaiset tunteet ovat sallittuja ja niiden ilmaiseminen on hyväksyttyä.

Kysyttäessä Pekalta, miten tunteita ilmaistaan hänen luokassaan, hän kertoo, että niistä puhutaan yhteisesti ja myös yksittäinen oppilas saattaa tulla puhumaan omista tunteistaan opettajalle. Pekan tiedostuneisuus peilinä toimimisesta näkyy siinä, että hän ajattelee opettajan omien tunteiden ilmaisemisen avaavan myös oppilaita ilmaisemaan tunteitaan.

*Yks kanava on se, että kertoo omista tunteistaan, että ite avautuu ja ite on niinku avoin ja sitte siinä eri tasolla kun on, oppilaat ja opettaja on eri ikäinen, niin kyllä mä uskon silti siihen, että pystyy niitä tunteita avaamaan omien tunteitten ja omista tunteista puhumisen kautta ja voihan sen sillainkin tehdä, että aikuinen puhuu omista tunteistaan, joita on silloin sen ikäsenä lapsena kokenut, voii jonkun muiston kertoo. Lapsi avautuu sillaikin, kun aikuinen kertoo tänkin hetken tunteista.*

Pekan tavoin myös Leena ajattelee omien tunteiden ilmaisemisen auttavan oppilaita tunteidensa ilmaisemisessa. Leena kertoo oppilaidensa ilmaisevan erityisesti yhteisen ilonsa jostakin asiasta. Myös jotkut yksittäiset oppilaat kertovat omia iloisia asioitaan opettajalle. Leenan luokassa on myös oppilaita, jotka ilmaisevat pettymyksensä ja epäonnistumisensa hyvinkin voimakkaasti. Tuomo toteaa kuudesluokkalaisilla tunteiden ilmaisemisen olevan selvästi rajoituneempaa kuin alempien luokkien oppilailta ja hänen mukaansa aika paljon tunteita jää piiloon. Jotkut oppilaat tuovat kuitenkin tunteitaan voimakkaasti esiin. Myös Tuomo näkee opettajan ja oppilaan peilaussuhteen merkityksen. Hänen mielestään on hyvä asia, että opettaja ilmaisee tunteitaan luokassa, sillä jos haluaa, että opettaja-oppilassuhde toimii, niin sen pitää olla vuorovaikutteinen. Myöhemmin hän kuitenkin miettii täytyykö opettajan rajoittaa omaa aitoa tunnekokemuksensa ilmaisua. Tuomo puhuu tunteiden ilmaisemisesta melko yleisellä tasolla eikä hänen vastauksestaan käy ilmi, missä määrin hän itse ilmaisee tunteitaan tai rajoittaa niiden ilmaisemista.

Gordonin (1979, 64, 161) mukaan lapsen tulisi saada kokea, että hänen tunteitaan ja tarpeitaan ymmärretään ja ne hyväksytään. Hän tarvitsee kuulluksi ja nähdyksi tulemistä. Opettajalta tämä vaatii viisautta kohdata lapsen sisällä oleva todellisuus ja kykyä olla turvallisesti läsnä lapselle. Näin hän voi auttaa lasta saamaan yhteyden omiin tunteisiinsa ja tarpeisiinsa sekä rohkaista häntä niiden ilmaisemisessa. Jos oppilas tuntee, että häntä kuunnellaan, hänestä välitetään ja hänen tunteitaan ymmärretään, hän alkaa suhtautua lämpimästi ja luottavaisesti opettajaan. Pekan kertoman mukaan hänen luokassaan oppilailta on läheinen ja luottavainen suhde opettajaan sekä toisiinsa. Tähän voidaan ajatella olevan vaikutusta sillä, mitä Pekka kertoo omien myönteisten tunteidensa ilmaisemisesta luokassa:

*Hirveen paljon on läheisyyttä lapsilla keskenään ja sitten minulla on lapsiin hyvin läheinen kontakti. Semmonen, jota oon tässä ihan kolmen vuoden aikana pitänyt esillä on semmonen, että tietyin välein mä sanon lapsille, että mä tykkään heistä, koska*

*mä uskon, että lapset helposti jos niitä torutaan jostakin niin voi aatella, että nyt se aikuinen ei tykkää musta, mutta sitten kun viestitään ihan ääneen se, että mä tykkään susta, mutta se teko oli ajattelematon, niin se lapsi ei yhdistä sitä siihen tai hän voi luottaa, että kyllä hänestä tykätään.*

Pekka pyrkii osoittamaan oppilaille hyväksyntää sellaisina kuin he ovat; oppilaiden ei tarvitse pelätä, että suhde opettajaan olisi uhattuna väärän teon tai epäonnistumisen vuoksi. Näin hän tukee oppilaan minuuden kasvua ja tunne-elämän kehitystä terveeseen suuntaan. Pekka on huomannut myös opettajan tavan ilmaista myönteisiä tunteitaan heijastuvan peilin tavoin lapselle. Tämän hän mainitsee näkyvän luokassaan siten, että oppilaat ovat alkaneet viestiä samalla tavalla toisilleen tai opettajalle.

*Se kyllä heijastuu sitte peilin tavoin, että huomaa, että lapset rupeavat viestimään samalla tavalla toisillensa tai aikuista kohtaan, että lapsi voi yht'äkkiä tulla sanomaan, että ope mä tykkään susta.*

Myös Leenan luokassa oppilaat ovat aistineet, että opettajaan voi luottaa ja he hakeutuvat opettajan lähelle. Leena kertoo oppilaiden läheisydentarpeen näkyvän erityisesti välitunneilla, kun oppilaat hakeutuvat opettajan lähelle ja kertovat omista asioistaan. Se saattaa näkyä myös siten, että esimerkiksi lukutunnilla joku oppilas tulee opettajan viereen istumaan. Leena kertoo oppilaiden läheisydentarpeen herättävän myönteisiä tunteita. Tällöin oppilas saa kokea, että hänestä välitetään ja hänen tarpeensa hyväksytään. Tämä puolestaan edistää luottamuksellisen suhteen syntymistä opettajan ja oppilaan välillä.

*Se on aika liikuttavaa ja tuntuu kauheen kivalta, kun vielä jotenki hirveen herkästi tän ikäsillä pojilla on semmonen, että mä oon kuule iso jätkä, että mitään tämmösiä vauvojen juttuja, että*

*jos joku poika vielä tekee tämmösen, niin se kyllä kauheesti lämmittää.*

Myös Tuomo ymmärtää oppilaiden läheisydentarpeen, mutta kokee vaikeaksi löytää keinoja vastata siihen:

*Kyllä sen oikeestaan tietää, että ne sitä tarvii, mutta sitä on vaikeempi löytää konsteja sitten kun ne on isompia. Se tunne sinällään, se tunneilmasto, mikä luokassa on niin sehän voi sinällään olla jo hirveen kokoava, ettei siinä tarvi konkreettista sylissä istumista.*

Tuomo tiedostaa oppilaiden läheisydentarpeen ja hänen asenteensa sitä kohtaan on myönteinen. Hänen esimerkistään ei kuitenkaan käy ilmi, miten hän siihen vastaa ja missä määrin läheisyydelle on tilaa hänen luokassaan.

### 8.3 Aikuisen omat kokemukset ja omien tunteiden kohtaaminen

Steele (1976, 14) mainitsee, että vanhemman kokemukset omasta lapsuudesta ja tuolloin saadusta hoivasta tulevat aikaisempaa tiedostetummiksi oman lapsen syntymän myötä (ks. myös Furman, E. 1969, 67-68). Bowlbyn (1973, 323) mukaan vanhempien reagointi lapsen eri tunteisiin riippuu suurelta osin siitä, miten heitä itseään on kohdeltu lapsena, miten heidän vanhempansa ovat tulkinneet heidän tunteitaan ja käyttäytymistään. (ks. myös Stern 1992, 16) Tätä tukee myös Polanskyn, Gaudinin, Ammonsinkin ja Davisin (1985, 265) tutkimus, jonka mukaan monet lastensa hoitoa laiminlyövät äidit ovat itse joutuneet lapsuudessaan laiminlyönnin kohteeksi ja vaille emotionaalista hoivaa sekä tarpeidensa tyydytystä. (ks. myös Garbarino & Gilliam 1980, 111; Steele 1976, 13-14.)

Miller, Nunnally ja Wacelman (1980, 132) toteavat, että jos vanhemmat ovat joutuneet torjumaan monia tunteita jo lapsena, heidän sisäl-

leen on jäänyt paljon käsittelemätöntä ja tukahdutettua tunneainesta. Kohdatessaan lapsessa näitä omassa sisimmässään kiellettyjä tunteita, on vanhempien joko käsiteltävä omat tunteensa ja hyväksyttävä niiden olemassaolo tai estettävä tunteiden esiinnousu myös lapsessa. Mikäli vanhemmat eivät kohtaa omia tunteitaan heijastuu se, mitä he omassa sisimmässään pelkäävät myös heidän suhteessaan lapseen.

Opettaja joutuu päivittäin kohtaamaan lapsen erilaisia tunteita. Tämä saattaa nostattaa hänessä esiin omia torjuttuja tai tiedostamattomia tunteita, jotka hänen on joko kohdattava ja käsiteltävä tai kiellettävä niiden olemassaolo edelleen. Opettaja heijastaa oppilaille niitä tunteita, jotka saavat olla olemassa hänessä itsessään. Se, miten opettaja suhtautuu omiin tunteisiinsa vaikuttaa luonnollisesti hänen suhtautumiseensa oppilaiden tunteisiin. Pekka toteaa saman asian seuraavin sanoin:

*Se jos itessänsä käy tunteita läpi ja on niinku nimenny ja kohdannu niitä, niin kyllä niitä silloin pystyy kohtaamaan toisessakin ihmisessä lapsi tai aikuinen. Jos sanotaan toisin päin toi sama kysymys niin en mä pysty kohtaamaan toisissa semmosta, mitä mä en oo kohdannu itsessäni.*

Briere (1992, 139) mainitseekin, että kyetäkseen toimimaan lapsen erilaisille tunteille tilaa antavana peilinä on opettajan tunnistettava omat tunteensa ja tarpeensa sekä hyväksyttävä ne osaksi omaa persoonaansa. Leena korostaa omien tunteiden hyväksymisen ja tunnistamisen merkitystä sekä sitä, että opettaja on tärkeässä roolissa auttaessaan oppilasta tunnistamaan omia tunteitaan. Hän sallii sekä itselleen että oppilaille myös niin sanotut kielteiset tunteet. Hän painottaa, että tunteille löytyy aina joku syy ja niistä on hyvä puhua. Näin Leena viestittää tukevansa sellaisen ilmapiirin muodostumista luokkaan, jossa oppilaan ei tarvitse pelätä kielteisiääkään tunteita ja jossa tunteista voi puhua.

*Musta se on ensimmäinen asia, että niinku pystyy hyväksymään tai tunnistamaan erilaiset tunteet ja sitten hyväksymään*

*ne itsesssänsä. Oon yrittäny sillä tavalla myöskin oppilaita auttaa tunnistamaan omia tunteitaan, että jos mä suutun ja kiivastun ja korotan ääntäni ja muuta, niin mä sen jälkeen kun rauhotun niin kerron, että miksi näin. Eli ett niinku kaikille on luvallista hermostua ja siihen aina löytyy joku syy ja sen voi myös itselleen tunnustaa. Musta se on tärkeetä.*

Leenan pohdintaa tukee Koppisen ja Ojasen (1980, 64-65) toteamus, että vasta hyväksyessään omat kielteiset tunteensa, opettaja pystyy antamaan oppilaille luvan tuntea näitä tunteita. Omalla suhtautumisellaan hän voi osoittaa, että vaikeita ja pelottaviakin tunteita voi oppia kohtaamaan ja ilmaisemaan ja siten saada vähitellen selviämisen eväitä ja voimavaroja elämään (Ankkuri-Ikonen 1995, 29). Myös Tuomo pohtii omien tunnekokemusten merkitystä sille, miten kykenee kohtaamaan ja ymmärtämään oppilaan tunteita:

*Jos ei itellä ole semmosta tunnekokemusta mitä oppilas on kokenut niin semmonen aiheuttaa varmasti vaikeutta, että ei oo semmosta tarttumapintaa tietynlaiseen kokemukseen, että miltä se niinku on ittestä tuntunu, niin silloin tulee se, että ei löydy sitä ymmärtämystä ja empatiaa sitä oppilasta kohtaan ja se tuntuu vaikeelta lähestyä.*

Opettajien vastauksista ilmenee se, että he tiedostavat omien tunteiden kohtaamisen olevan edellytyksenä sille, että pystyy kohtaamaan toisen tunteita. Heidän vastauksistaan ei kuitenkaan selviä, ovatko jotkin oppilaiden tunteista olleet heille vaikeita kohdata ja saaneet heidät käsittelemään omia tunteitaan. Niistä ei myöskään ilmene, kokevatko he jotkin omista tunteistaan vaikeiksi hyväksyä, mikä vaikuttaisi heidän suhtautumiseensa oppilaan tunteisiin.



#### 8.4 Tunteiden nimeäminen ja niistä puhuminen

Aikuisen antaman tunnepeilin lisäksi lapsi tarvitsee aikuista myös nimeämään tunteita ja puhumaan niistä lapsen kanssa. Furmanin (1993, 150) mukaan aikuisen tulisi auttaa lasta jäsentämään tunteitaan antamalla tälle käyttöön tunteita kuvaavia käsitteitä, kuten "vihainen", "surullinen", "iloinen", "innostunut" (ks. myös Batcher 1981, 16). Haastateltavistamme opettajista Pekka mainitsee pitävänsä tärkeänä sitä, että luokassa opetellaan nimeämään tunteita. Hän kertoo, että hänen luokassaan tunneasiat otetaan usein esille. Yhdeksi konkreettiseksi tavaksi tunteista puhuttaessa hän mainitsee sen, että istutaan piirissä, jolloin kaikki näkevät toisensa. Tällöin on helppo jutella sekä kertoa ajatuksiaan ja tunteitaan.

*Niitä tunnejuttuja on niin paljon otettu esiin. Yks mikä on tämänönnen konkreettinen apu on niinku se, että istutaan silleen piirissä, että siinä on niinku helppo kommunikoida ja se on ihan viestintään muutenkin vaikuttava tekijä ja se on ihan tähän tunneilmastoonkin vaikuttava tekijä, että kaikki näkee toisensa ja tässä on se porukka.*

Tunteiden nimeämisen ja niistä puhumisen avulla lapsi oppii hallitsemaan ja jäsentämään tunteitaan sekä saamaan niistä otteen. Harrisin (1994, 17) mukaan tunteiden ilmaiseminen sanoin auttaa lasta ymmärtämään itseään ja toisia mahdollistaen samalla emotionaalisen vuorovaikutuksen.

Koski (1985) mainitsee, että ensisijainen tehtävä omista tunteista puhumaan oppimisessa on perheellä (Arajärvi & Varilo 1985, 65). Perheessä, jossa vanhemmat ovat tietoisia omista tunteistaan ja tarpeistaan, on myös lapsella lupa kuunnella omia tunteitaan ja tarpeitaan sekä ilmaista niitä. Kun tunteet uskalletaan purkaa ja näyttää ja niistä keskustellaan, opitaan luottamaan siihen, mitä tunnetaan, koetaan ja sanotaan. Näin perheessä syntyy luottamus, ettei tule hylätyksi, vaikka sanoo rehellisesti, mitä tuntee. (Kristeri 1995, 23.)

Luokan vuorovaikutus- ja tunnemallit heijastavat opettajan tapaa toimia sekä hänen suhtautumistaan tunteisiin ja niiden ilmaisemiseen. Opettaja kertoo käyttäytymisellään arvostaako hän oppilaitaan. Hän voi kannustaa tai lannistaa, tukea itsetuntoa tai murentaa sitä. (Suonio 1993,145.) Metsä-Simolan (1986,12) mukaan opettajan tulisi antaa oppilaalle riittävästi turvallista tilaa kokeilla ja tuntea erilaisia tunteita. Opettajan tulisi kyetä toimimaan rajojen asettajana ja peilinä ilman että lapsi tuntee itsensä hylätyksi tai häväistyksi. Peruskoulun opetussuunnitelmassa (1994, 42) mainitaan, että koulun tehtävänä on tukea oppilaiden itseluottamuksen kehittymistä sekä rohkaista oppilaita ilmaisemaan itseään. Koulussa opettaja on tärkeässä asemassa luokan myönteisen tunneilmaston ja avoimen vuorovaikutuksen luomisessa. Omalta osaltaan Leena pyrkii vaikuttamaan luokan tunneilmastoon rohkaisemalla oppilaita ilmaisemaan tunteitaan. Hän kertoo ilmaisevansa itsekin omat tunteensa luokassa ja siten auttavansa myös oppilaita tunnistamaan ja ilmaisemaan tunteitaan. Leenan tavoin Tuomo pitää tärkeänä rohkaista oppilaita ilmaisemaan tunteitaan. Hän sanoo periaatteen olevan, että oppilaat saavat puhua opettajalle kaikesta.

Koppinen ja Ojanen (1980, 64) mainitsevat luokan vuorovaikutuksen avoimuuteen vaikuttavan sen, miten opettaja lähestyy oppilastaan, koskettaa tätä, ilmaisee tälle tunteitaan ja reagoi oppilaan tunteenilmauksiin ja toimiin. Se, miten opettaja pystyy kuuntelemaan itseään ja tunnistamaan omia myönteisiä ja kielteisiä tunteitaan sekä ilmaisemaan niitä ja puhumaan niistä on perusta sille, millaiseksi luokan tunneilmasto ja vuorovaikutus muodostuvat. Itseilmaisun tukeminen ja siihen rohkaiseminen luovat pohjaa terveen itseluottamuksen kehittymiselle. Pekka on pyrkinyt luomaan luokkaan avoimen tunneilmaston. Hän mainitseekin olevan tärkeää, että oppilaita rohkaistaan ilmaisemaan tunteitaan, sillä tunteilla on suuri merkitys ihmisen elämässä. Myös Pekka sanoo rohkaisevansa oppilaita ilmaisemaan tunteitaan puhumalla heille omista tunteistaan, sillä hän uskoo oman avautumisen avaavan myös oppilasta. Hän kertoo rohkaisseensa oppilaita puhumaan mm. peloistaan kertomalla omista lapsuudenaikaisista kokemuksistaan.

Uusikylä (1994, 194) mainitsee opettajan vaikuttavan oppilaisiin eniten omalla käyttäytymisellään, roolimallina. Myös Tuomon puheesta ilmenee, että hän ajattelee opettajan käyttäytymisellä olevan merkittävää vaikutusta oppilaisiin ja heidän käyttäytymiseensä. Hän mainitsee olevan tärkeää, että opettaja katsoo itseään peilistä ja miettii, mitä itse antaa oppilailleen. Hänen mielestään opettaja-oppilas -suhteen tulee olla vuorovaikutteinen: jos haluaa rohkaista oppilaita ilmaisemaan tunteitaan ja olemaan sitä mitä ovat, niin myös opettajan tulee laittaa itsensä alttiiksi ja kertoa omista tunteistaan oppilaille.

*Mun mielestä on tarpeellista jokaisen opettajan mennä niinku kans kattoon itseensä peilistä, ett mitä niinku ite antaa oppilaille. Jos haluaa, että se homma ylipäättään toimii, niin kyllä sen pitää olla vuorovaikutteista. Kyllä se on altistumista kauheen paljo itte. Ei sitä niinku millekään jalustalle voi opettaja asettua jos sanoo, että se on tärkeää, että oppilaat ilmasee tunteitaan ja rohkeesti on sitä mitä on, niin kyllä se opettajan rooli on sitt tarkkaan mietittävä että mitä se on.*

Uusikylä (1994, 194) jatkaakin, että opettajan tulisi itse pyrkiä saavuttamaan ne tavoitteet, joihin oppilaan odotetaan pääsevän; toisin sanoen hänellä tulisi olla myönteinen ja realistinen kuva itsestä - kuva, joka ei kestääkseen vaadi jatkuvaa vahvistusta ja ulkoisia palkkioita.

### 8.5 Häiriöt peilauksessa

Lapsen ja vanhemman välinen peilaustapahtuma on altis monenlaisille häiriöille. Häiriöitä syntyy, kun vanhemmat ovat kykenemättömiä kohtaamaan omia tunteitaan, tai kun heidän suhtautumisensa lapseen on epäjohdonmukaista tai keskenään ristiriitaista. Myös vanhempien fyysinen tai psyykkinen poissaolo aiheuttaa häiriöitä peilaussuhteessa. (Hellsten 1992, 25)

Vanhempien ollessa kykenemättömiä kohtaamaan kaikkia tunteitaan ovat he lapsen peileinä vain osittain heijastavia. Tällainen peili heijastaa lapselle vain osan tunteista. Se saattaa heijastaa esimerkiksi vain myönteisiä tunteita ja jättää ns. kielteiset tunteet heijastamatta. (Hellsten 1994, 43; ks. myös Hägglund, Pylkkänen & Taipale 1978, 109.) Toskala (1982, 29) mainitsee, että mikäli vanhemmat ovat kykenemättömiä läpielämään suruun, vihaan tai pettymykseen liittyviä tunteita, lapsi oppii, että niiden olemassaolo ja ilmaiseminen ei ole hyväksyttyä. Myös Crittenden (1993, 35) mainitsee, että jos vanhemmat tukahduttavat omat tunteensa eivätkä kykene ilmaisemaan niitä, oppivat lapset kieltämään tunteensa sekä lopettavat niiden ilmaisemisen. Lapsen havaitessa että vanhemmat eivät hyväksy häntä kaikkine tunteineen ja tarpeineen, hän ei kykene käsittämään tätä vanhemmista johtuvaksi, vaan kokee itse olevansa paha. Fennell (1997, 4) toteaa hyljeksivän käyttäytymisen ja emotionaalisen väärinkohtelun johtavan kielteisen minäkuvan syntymiseen. Näin tapahtuu, koska lapsi ei kykene erottelemaan omaa itseään vanhemmassa näkyvistä tunteista (Hellsten 1992, 29). Lapsella on lisäksi tarve säilyttää kuva vanhemmista hyvänä (Shengold 1979, 539). Siksi hän syyllistää itsensä ja tekee johtopäätöksen, että hän itse on huono ja kelpaamaton (Briere 1992, 27-28). Tämä saa lapsessa aikaan pakonomaisia pyrkimyksiä vanhempien hyväksynnän ja rakkauden saavuttamiseksi. Lapsi joutuu kieltämään omia tunteitaan ja tarpeitaan ja pakottautumaan vanhempien odotuksiin. (Toskala 1982, 29; ks. myös Crittenden 1993, 39.)

Peilaussuhde häiriintyy myös, kun vanhempien suhtautuminen lapseen on epä johdonmukaista ja peilit heijastavat milloin yhdellä, milloin toisella tavalla. Lapsen maailmassa ei ole jatkuvuutta, mihinkään ei voi luottaa. (Söderling 1993,75.) Arajärven (1989, 106) mukaan peilaussuhteessa tapahtuu epä johdonmukaisuutta myös silloin, kun vanhemman suhtautuminen lapseen vaihtelee sen mukaan, millä tuulella hän on tai vanhempien suhtautuminen lapseen on keskenään ristiriitainen. Ackerman (1978, 62) toteaa, että epä johdonmukainen suhtautuminen lapseen ja vanhempien ennakoimaton käyttäytyminen aiheuttaa lapsessa syyllisydentunteita. Seu-

rauksena saattaa olla lapsen liiallinen sopeutuminen sekä aloitteellisuuden ja luovuuden häviäminen.

Myös opettajan ja oppilaan peilaussuhde on altis monenlaisille häiriöille. Opettaja lapsen peilinä saattaa olla vain osittain heijastava. Näin on silloin, kun opettaja sallii vain myönteisten tunteiden olemassaolon tai arvostaa oppilasta hänen kiltteytensä tai menestymisensä perusteella. Se, miten luokassa käsitellään ongelmia ja vaikeita tunteita kuten vihaa, pelkoa, pettymystä heijastaa oppilaalle sitä, miten tällaisiin tunteisiin suhtaudutaan, miten niitä kohdataan ja miten hyväksytyjä ne ovat. Omalta osaltaan opettaja joko auttaa oppilaita kohtaamaan erilaisia tunteita tai osoittaa ne pelottaviksi, vähäpätöisiksi tai kielletyiksi. Pekka on auttanut oppilaita kohtaamaan tunteitaan, muun muassa pelkojaan seuraavalla tavalla:

*Joskus esimerkiksi kun on peloista juteltu, niin oon kertonu mitä oon ite lapsena pelänny. Lapset tykkää hirveesti kuunnella semmosia kertomuksia, jotka on jostakin lapsuuden kodista ja mä oon lapsille kertonu semmosen tilanteen, että mä lapsuudenkodissani pelkäsin semmosta vinttiä. Kyllä mä uskon, että semmonen kertomus avas lapsia kertomaan omia pelkojaan ja toisaalta sitten surujaan. Ja semmonen, mikä on myöskin iso käyttövara on, että mä kerron omista lapsista, mitä ne kokee ja tuntee ja mitä onnettomuuksia on sattunu ja jotain tämmösiä, niin se avaa sitten oppilaita.*

Kertomalla omista lapsuuden aikaisista kokemuksistaan ja tunteistaan Pekka toimii oppilaille peilinä, josta heijastuu, että pelon tunteet ovat luonnollisia ja niistä voidaan puhua. Suhtautumisellaan Pekka auttaa oppilaita huomaamaan, että heidän tunteensa ovat hyväksytyjä. Myös se, minkä Pekka kertoo olevan luokassaan yhteisenä sääntönä auttaa oppilaita kohtaamaan ja käsittelemään vaikeitakin tunteita. Luokan sääntönä on, että kenenkään erilaisille mielipiteille tai tunteille ei saa nauraa. Luokassa on puhuttu toisen asemaan asettumisesta ja siitä, miltä toisesta tuntuu jos

hänen tunteitaan väheksytään. Pekka jatkaa, että hänen luokassaan tunteille annetaan lupa:

*Lapset saa kertoa, että mitkä asiat on mielessä. Saa kertoa iloja ja saa kertoa suruja ja se mikä on puhuttu, niin meidän luokassa saa itkeä ja saa nauraa. Se on semmonen lupa ja se tarkoittaa tietysti sekä aikuisia että lapsia.*

Pekan turvallisuutta herättävä suhtautuminen luo mahdollisuuden myönteisten tunnekokemusten syntymiselle myös sellaisessa tilanteessa, jossa lapsella ei ole mahdollisuutta aitoihin tunteisiin suhteessa vanhempiinsa. Cicchetti, Toth ja Hennessy (1993, 321) mainitsevatkin, että tilanteissa, joissa lapsen ja vanhempien välinen peilaussuhde on vääristynyt, on erityisen tärkeää, että opettaja kykenee toimimaan terveenä peilinä lapselle. Myönteinen ja turvallinen suhde opettajaan voi korjata joitakin niistä negatiivisista kokemuksista, joita lapsi on kohdannut suhteessaan vanhempiinsa.

Kaikki haastattelemamme opettajat kertovat, etteivät pidä mitään tunteita kiellettyinä. Heidän mielestään jokaisella on oikeus kaikkiin tunteisiin. Tämä näkyy muun muassa Pekan vastauksesta kysyttäessä, kokeeko hän jotkut tunteet epäsopivina.

*En pidä epäsopivina, koska tunteita ei voi silleen káskeä. Se pitäis niinku itessänsä ja toisissa ihmisissä ottaa ihan semmosena vastaan kun ne tunteet on.*

Pekan mielestä pettymyksen ja vihan tunteiden kokeminen on inhimillistä ja ne on tärkeä oppia kohtaamaan. Hän katsoo, että nämä tunteet eivät riko lasta vaan kasvattavat elämää varten. Kysyttäessä, mitä tunteita oppilaiden kielteiset tunteet Pekassa herättävät, hän kertoo vuosien aikana ja omien lastensa kautta saaneensa varmuutta kohdata kielteisiä tunteita ja antaa oppilaan kokea niitä:

*...että ymmärtää ja ei niinku hätkähdä sitä tunnetta vaan ajattelee, että sä saat kokea näin ja antaa sille tietyllä tavalla aikaa ja on turha, että menee hosumaan siihen, että se tunne pitäis mennä ohi vaan sen voi käydä läpi sen tunteen.*

Pekan tavoin myös Leena ja Tuomo suhtautuvat oppilaan erilaisiin tunteisiin hyväksyvästi. Kysyttäessä Leenalta pitääkö hän joitakin tunteita epäsovivina hän vastaa että ei, koska jokainen tuntee asiat omalla tavallaan. Hänen mielestään toinen ihminen ei voi sanoa mitä toinen voi tuntea ja mitä ei. Leena ajattelee lasten reaktioiden olevan yleensä melko spontaaneja. Hänen mielestään raja kulkee ilman muuta siinä, että toista ei saa vahingoittaa. Samaan kysymykseen Tuomo vastaa seuraavasti:

*En mä lähtis sanoon näin ollenkaan, että jotkut tunteet on epäsovivia. Tunteeseenhan on oikeus. Sitten se, että jos yksilöllä ei jotenkin oo tietoo, että jotkut tunteet voi vaikka loukata toista niin niistä täytyis sitte keskustella, mutta jos se tunne tavallaan kielletään, niin ei siinä ole edellytyksiä edetä, niin mä ajattelisin.*

Pekan, Leenan ja Tuomon vastauksista on vedettävissä johtopäätös heidän toimimisestaan oppilaan tervettä kasvua edistävinä peileinä. Asiaa voidaan kuitenkin tarkastella myös kriittisesti pohtimalla sitä, näkyvätkö opettajien asenteet sanojen lisäksi myös heidän toiminnassaan käytännön koulutilanteissa. On helppo sanoa hyväksyvänsä kaikki tunteet tiedostamatta välttämättä itsekään omaa todellista suhtautumistaan, mikä saattaa näkyä esimerkiksi ilmeinä, eleinä tai äänenpainoina. Haastattelun avulla todellista suhtautumista on vaikea saada selville.

## 9 LAPSEN JA AIKUISEN ROOLIT SEKÄ RAJAT

Krestanin ja Bepkon (1991, 54-55) mukaan toimivassa perheessä perheenjäsenten roolit ovat selvät: lapset saavat olla kehitysvaiheensa mukaisia lapsia ja vanhemmat toimivat vastuullisen aikuisen tavoin (ks. myös Koski 1982, 11). Aikuiset tarjoavat lapselle tukea ja turvaa eikä lapsen tarvitse kantaa huolta hänelle kuulumattomista asioista. Kaufman ja Pattison (1982, 667-668) mainitsevat toimimattomassa perheessä perheenjäsenten roolien kääntyneen pääläelle: lapsi joutuu olemaan vanhempana sisaruksilleen tai vanhemmilleen aikuisten voimavarojen sitoutuessa muualle. Näin tapahtuu esimerkiksi perheessä, jonka elämää leimaa vanhempien alkoholismi. (ks. myös Ackerman 1991, 50-51; Duckert 1982, 104; Williams & Klerman 1984, 295.) Roolit vääristyvät myös silloin, jos vanhemmat purkavat omia ongelmiaan lapselle. Joutuessaan ottamaan hänelle kuulumattoman roolin, on lapsen hylättävä oma tarvitsevuutensa ja oikeutensa olla lapsi (Grusec & Walters 1991, 190). Näin lapsen kehitys ja kasvu omaksi itsekseen ei pääse tapahtumaan tarkoituksenmukaisella tavalla.

Opettajan oman identiteetin selkeys ja itsenäisyys on tärkeää lapsen ja opettajan välisessä kanssakäymisessä, sillä lapsen on saatava olla lapsi myös koulussa ja vierelleen hän tarvitsee opettajan turvallista aikuisuutta. Itsenäinen ja sisäistä turvallisuutta kokeva opettaja pystyy kohtaamaan oppilaiden voimakkaatkin tunnepurkaukset. Hän kykenee myös asettamaan rajat, joiden puitteissa oppilas voi kokea olonsa turvalliseksi, kasvaa vastuulliseksi ja oppia itse löytämään omat rajansa. Turvallisten rajojen sisällä oppilaalla on tilaa olla oma itsensä kaikkine tunteineen ja tarpeineen. (Koppinen 1995, 13.)

Lasten ja aikuisen roolien selkeyttä tai vääristyneisyyttä on haastattelun avulla mahdollista saada selville vain jossain määrin. Haastattelemiemme opettajien kertoman perusteella voimme kuitenkin päätellä, että heidän luokissaan lapsen ja aikuisen roolit ovat kutakuinkin selvät. Tarkastelemme roolien jakautumista lähinnä sen kannalta, miten opettaja reagoi oppilaan ilmaistessa voimakkaasti tunteitaan; kykeneekö hän ottamaan



tunteenilmauksen vastaan, olemaan oppilaalle läsnä ja asettamaan turvalliset rajat.

Pyydettyäessä Pekkaa miettimään jotakin esimerkkitilannetta oppilaan voimakkaasta tunteenilmaisusta hän kertoo tapauksesta, jossa eräs poika oli saanut voimakkaan raivokohtauksen ja uhkasi vahingoittaa kaveriaan:

*Välitunnilla oli sattunu semmonen tilanne, että kaverit oli nauranu, vai eikö ne ollu valinnu joukkueeseen ja se oli aivan tulta ja tappuraa se poika. Sitten lapset tuli sisään ja se poika sano, että hän tappaa sen toisen tai hän lyö sitä, niin hän tais sanoo. Mä otin hänet syliin ja pidin tiukasti sylissä kiinni.*

Pekan tavasta suhtautua näkyy, että hän kykenee ottamaan vastaan oppilaan odottamattoman, voimakkaan tunteenpurkauksen. Tilanteessa, jossa oppilas ei hallitse omia tunteitaan vaarantaen toisten turvallisuuden, Pekka asettaa turvalliset rajat, joiden sisällä oppilas saa käydä tunteensa läpi. Pitämällä oppilasta sylissään Pekka estää tätä vahingoittamasta toisia, mutta osoittaa samalla läheisyyttä ja hyväksyntää lapsen kokemukselle. Tällöin oppilaan tarve tulla hyväksytyksi omana itsenään ja saada läheisyyttä tulee kohdatuksi. Samalla hän voi vähitellen oppia itse löytämään omia rajojaan.

Pyydettyäessä Leenaa muistelemaan tilannetta, jolloin joku oppilas olisi ilmaissut voimakkaasti tunteitaan, hän kertoo tilanteesta, jossa oppilas huusi opettajalle suoraa huutoa. Leena yritti ensin saada oppilasta rauhoittumaan, mutta totesi sitten, että on parempi antaa hänen purkaa kiukkunsa. Oppilaan rauhoituttua Leena keskusteli hänen kanssaan ja tilanne ratkesi. Esimerkistä käy ilmi, että Leena pystyy antamaan oppilaalle tilaa käydä läpi voimakkaankin tunteen. Hän osoittaa myös hyväksyntää oppilaalle keskustelemalla tämän kanssa ja vastaa oppilaan tarpeeseen tulla kuuluksi ja nähdyksi omana itsenään.

Tuomon suhtautuminen oppilaan tunnereaktioihin on pitkälti samankaltainen Pekan ja Leenan kanssa. Tuomo tosin ei kerro mitään esi-

merkkiä käytännön koulutilanteesta, jolloin hän olisi joutunut kohtaamaan oppilaan voimakkaan tunnereaktion. Hän kuitenkin kertoo, ettei koe vaikeana ottaa vastaan oppilaan voimakasta tunteenilmaisua. Hän ei halua estää oppilasta kokemasta todellisia vaikeitakaan tunteita, vaan hänen mielestään oppilaan tulee antaa rauhassa tuntea se, mitä hän tuntee. Tuomo pitää tärkeänä sitä, että mennään tunteiden taakse ja lähdetään käsittelemään niitä kulloisestakin tilanteesta käsin. Hänen mielestään tilanteille tulee antaa aikaa ja tärkeää on se, että asioista keskustellaan.

Kosken (1985, 65) mukaan perheessä, jossa kunnioitetaan jokaisen erillisyyttä ja arvoa omana itsenäisenä yksilönä, ei perheenjäsenten yksityisyyden rajoja rikota. Sen sijaan perheessä, jossa rajat ovat häiriintyneet, perheenjäsenet rikkovat toistensa yksityisyyttä tunkeutumalla toistensa alueelle, vastaamalla toistensa puolesta ja "tietämällä" toistensa ajatukset. (ks. myös Kaufman & Pattison 1986, 49-50.) Tällaisessa perheessä lasten itsenäistymiskehitys jää puutteelliseksi ja vuorovaikutusta leimauttavat epätasa-arvo sekä vallankäyttö.

Luokkaan pätevät samat säännöt kuin perheeseen. Se, miten opettaja kunnioittaa oppilaiden yksilöllisyyttä ja rajoja luo pohjan oppilaiden ja opettajan toisiaan kohtaan osoittamalle kunnioitukselle ja erillisyyden arvostamiselle. Koppisen ja Koppisen (1988, 24) mukaan oppilaan rajoja rikkova ja valtaa käyttävä opettaja kieltää oppilailtaan kyvyn havaita ja tuntea itse. Hän tietää paremmin, mikä on lapsen parhaaksi sekä antaa ohjeita ja neuvoja ylhäältä käsin. Näin hän säilyttää oman valta-asemansa ja ylläpitää oppilaiden alistaisuutta ja riippuvuutta itsestään. Luokassa, jossa ei tiedetä tai tahdota toisten puolesta eikä kohdella toisia itsen jatkeena, syntyy aitoa välittämistä ja jokaisella on tilaa olla ja kasvaa omana itsenään.

Ojasen ja Keski- luopan (1995, 18) mukaan opettajan toimiessa aikuisella tasolla sekä opettaja että oppilaat voivat tulla tietoisiksi erillisyydestään ja tasa-arvoisuudestaan. Tällöin kumpikin oppii kunnioittamaan toista sekä antavana että saavana osapuolena. Opettaja, jonka aikuisuuden aste ei kestä auktoriteetin menetystä, asettuu oppilaiden yläpuolelle säilyttääkseen auktoriteettiasemansa suhteessa oppilaaseen. Ilmapiiri luokassa jää tällöin pidättyväksi ja turvattomaksi (Ojanen & Keski- luopa 1995,19).

Ojasen ja Keskiuopan (1995, 19) näkemykseen yhtyen Tuomo toteaa tasavertaisuuden ihmisenä opettajan ja oppilaan välillä olevan sitä, että opettaja on maan tasalla, niin myös oppilaat. Hänen mielestään lähtökohta on siinä, että sekä opettajalla että oppilailla on oikeus ilmaista mielipiteensä ja olla oma itsensä.

*Se lähtökohta on siinä, että opettaja on maan tasalla, mutta myöskin oppilaat. Se tasavertaisuus tarkoittaa myöskin sitä, että oppilailla on myöskin oikeus ilmaista mielipiteensä ja opettajalla on oikeus ilmaista mielipiteensä, jokaisella on oikeus olla oma itsensä, kyllä se lähtökohta on siinä.*

Myös Pekka ajattelee tasavertaisuuden olevan sitä, että sekä oppilas että opettaja saavat ilmaista tunteitaan ja puhua niistä. Pekka jatkaa, että aikuisen on kuitenkin oltava vastuullisempi siitä, miten ilmaisee tunteitaan luokassa. Turvallinen opettaja kykenee tukemaan oppilaan itsenäistymistä ja erillistymistä sekä kestää oppilaan eriävät mielipiteet, tunteet ja itseensä kohdistuvan arvostelun. Pekan mukaan erillisyyteen kuuluvat omat mielipiteet ja tunteet sekä itsenäiset ratkaisut.

*Positiivisessa mielessä itsensä erilliseksi tunteva on sellainen, joka uskaltaa tehdä erillisiä ratkaisuja ja päätöksiä. Jokaisella saa olla eri mielipide ja myös oma tunne. Jossakin tilanteessa jotakin jännittää ja joku toinen sanoo, että en mä yhtään jännitä niin sallitaan molemmat.*

Suhtautumisellaan Pekka viestittää tukevansa oppilaan kasvua itsenäiseksi, omaksi persoonakseen. Myös Leena mainitsee oppilaan itsenäistymisen tukemisen olevan sitä, että antaa oppilaille tilaa tehdä omia ratkaisuja ja päätelmiä sovitussa rajoissa. Itseensä kohdistuvasta kritiikistä Leena toteaa, että siihen menee helposti itse tunteella mukaan ja kritiikkiä saattaa olla vaikea ottaa vastaan. Hän sanoo kuitenkin kunnioittavansa oppilaiden eriäviä mielipiteitä ja ottavansa ne vakavasti. Leena kannustaa

oppilaita myös ilmaisemaan mielipiteitään ja hän pitää tärkeänä, että niistä keskustellaan.

*Kyllä siihen oppilaan kritiikkiin menee helposti ite tunteella mukaan. Toisaalta mä kyllä kunnioitan oppilaiden mielipiteitä, mä oon sanonukkin niille, että on hirveen hyvä, että jos on semmonen selkee mielipide, niin sen saa ilmasta, mutta se on sitten toinen juttu, että onko se välttämättä niin - siitä voi keskustella.*

## 10 LÄHEISRIIPPUVUUDEN ILMENEMINEN

### 10.1 Häpeä

Koettuaan, ettei ole tullut rakastetuksi kaikkine tunteineen ja tarpeineen, lapsi alkaa kokea ne hävettäväksi ja kieltää niiden olemassaolon. (Hellsten 1992, 44-45; Hellsten 1996, 96-99.) Eriksonin (1968, 108-110) mukaan häpeää syntyy myös, mikäli vanhemmat liiallisesti rajoittavat ja kontrolloivat lapsen kasvua. Tällöin lapsen oman tahdon ja itsehallinnan kehittyminen estyy. Liian rajoittamisen vallitessa lapsi ei pääse itsenäistymään ja hänen kehitystään varjostaa kasvava häpeän tunto. (ks. myös Cork, R.M. 1992, 62.)

Hellsten (1992, 45-46) mainitsee, että häpeä ei kohdistu pelkästään ihmisen tunteisiin ja tarpeisiin, vaan se liittyy kokonaisvaltaisesti ihmisen arvoon ja olemassaoloon. De Riveran (1989, 29) mukaan häpeään liittyy syvällä oleva tunne omasta huonoudesta. Ikonen ja Rechartt (1994, 133, 138) toteavat häpeän olevan tunne, joka on seurausta hyväksyvän vastavuoroisuuden puutteesta. Mikäli lapsen ja vanhempien välisestä suhteesta on puuttunut hyväksyvä vastavuoroisuus, heijastuu tämä myös opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Jos vanhemmat ovat olleet liian vaa-

tivia, lapsi saattaa kokea myös opettajan antamat tehtävät ja oppimistavoitteet uhkaavina, jolloin koulusta tulee lapselle ahdistava ja painostava paikka. (Toskala 1982, 51-52.)

Jokaisen haastattelemamme opettajan luokasta löytyy oppilas, jonka käytöksessä korostuu itsensä vähättelevä ja huonommuudentunteen kokeminen. Tuomon luokassa olevan oppilaan kohdalla alemmuudentuntoinen käyttäytyminen näkyy eristäytymisenä, minkä Cermak (1986, 18) sekä Hogg ja Frank (1992, 372) liittävätkin läheisriippuvaan käyttäytymiseen. Hogg ja Frank (1992, 372) toteavat eristäytyvän käyttäytymisen takana olevan arkuutta ja pelkoa torjutuksi ja satutetuksi tulemisesta. Leena kertoo luokassaan olevasta oppilaasta, joka koki aikaisemmin voimakasta alemmuudentunnetta. Alemmuudentunto näkyi Leenan mukaan oppilaan kohdalla kaiken eteen lyyhistymisenä ja oman osaamattomuuden kieltämisinä.

*Se on surullista tuota se näky mun yhdellä oppilaalla semmosena kaiken eteen lyyhistymisenä ja semmosena ilmeenä, että ope apua. Se oli kaikista kauheinta siinä vaiheessa, kun mä huomasin, että hän kokee sitä huonommuutta ja hän kokee, että on vaikeeta, eikä voi myöntää mulle, että on mitään vaikeeta.*

Toskalaa (1982, 51-52) mukailen Leena kertoo taustalla olleen kodin korkean vaatimustason sekä liian suurten odotusten, jotka aiheuttivat oppilaalle paineita ja huonommuudentunnetta. Leena kertoo puuttuneensa tilanteeseen keskustelemalla vanhempien kanssa, mikä auttoi vanhempia ymmärtämään lapsen tilannetta. Tämän seurauksena oppilaan suhtautuminen itseensä muuttui Leenan kertoman mukaan huomattavasti.

*Tilannetta on hirveesti helpottanu se, kun me nyt ollaan pystytty vanhempien kanssa siitä puhumaan sillä tavalla, että vanhemmat ei odottais niin paljon kun he odottivat jatkuvasti, vaikka mä yritin sanoa, että nyt ei ole laiskuudesta kyse, että hom-*

*mat ei hoidu. Kun rima kotona on kauheen korkea ja lapsi pelkää viedä kaikkea kotiin niin se on semmonen, mikä lisää sitä alemmuudentunnetta ja se oli aivan kauheeta tässä välillä, mutta se alkaa nyt helpottaa ja sen selvästi huomaa, että kun vanhemmat ymmärsi sen mitä mä tarkoitin, niin tota se lapsikin oli hirveen helpottunu. Selvästi ne oli kotonakin puhunu siitä ja se oli mennyt tälle pojallekin perille, että sä oot meille tärkeä semmosena kun sä oot.*

Leena osoitti käyttäytymisellään oppilaalle, että hänen arvonsa ei ole kiinni suorituksista. Näin hän tukee oppilaan itsearvostuksen vahvistumista ja toimii häpeää ja huonommuudentunnetta ehkäisevänä peilinä.

Pekka kertoo luokassaan olevan oppilaan, jonka häpeilevä ja alemmuudentuntoinen käyttäytyminen näkyy muun muassa siinä, että oppilas moittii itseään, aliarvioi ja mitätöi omia töitään sekä sanoo itseään hölmöksi ja huonoksi. Pekka on pohtinut syytä oppilaan alemmuudentuntoiselle käytökselle ja löytänyt taustalta isoveljen aliarvioivan suhtautumisen. Pekka toteaa tämän toimivan oppilaalle häpeää ja alemmuutta aiheuttavana peilinä:

*Jotenkin tuntuu niinku pahalta se, että siinä on toteutunu ja toteutuu vahvasti se semmonen peili. Se isoveli painaa kovasti alas sitä veljeään. Tämän oppilaan itsensä haukkuminen ja alemmuudentunto saattaa olla ihan sitä ja samoilla sanoilla kun se isoveli just sano hänelle.*

Pekan vastauksesta ilmenee hänen tiedostuneisuutensa siitä, että toinen ihminen toimii toiselle peilinä, mutta se, miten hän itse on suhtautunut oppilaan alemmuudentunteeseen ja onko hän pyrkinyt omalta osaltaan tukemaan tämän itsearvostuksen kehittymistä, ei käy haastattelusta ilmi.

## 10.2 Syyllisyys

De Riveran (1989, 29) mukaan syyllisyys ilmoittaa ihmiselle, milloin hän toimii väärin. Hogg ja Frank (1992, 371) mainitsevat läheisriippuvuudelle olevan ominaista sen, että ihminen kokee syyllisyyttä myös asioista, joista hänen ei tarvitsisi syyllistyä. Tällöin syyllisyyden tunteet nousevat siitä, että ihminen ei tunnista omia rajojaan. Hän kantaa vastuuta asioista, jotka eivät hänelle kuulu. Pekka tunnistaa luokassaan oppilaan, jonka itseään syyllistävää käyttäytyminen tulee korostuneesti esille. Syitä pohtiessaan Pekka tuo esille lapsen tavan syyllistää itseään asioista, joista hän ei ole vastuussa. Yhtenä syynä oppilaan käyttäytymiseen Pekka näkeekin perheessä tapahtuneen avioeron, josta lapsi kokee syyllisyyttä.

*Siinä perheessä on tapahtunu avioero ja se lapsi syyllistää itseään siitä avioerosta, että näissä paljon mieltii tämmösissä tilanteissa sitä perhettä, että se lapsi niinku ottaa sen syyllisyyden ja ajattelee, että se johtu minusta kun minä olin tuhma. Mä luulen, että sillä pojalla on paljon semmosta taakkaa.*

Woitiz (1989, 22-23) mainitseekin, että väärän syyllisyyden juuret ovat usein lapsuudessa. Vanhemmat saattavat tietoisesti tai tiedostamattaan siirtää omia syyllisyyden tunteita lapsen kannettavaksi. Toisaalta lapsi saattaa myös itse syyllistää itseään asioista, joiden hän pelkää horjuttavan perheen tasapainoa (Seppänen 1994, 15). Toskalan (1991, 174-175) mukaan lapselle muodostuu tällöin minäkuva, josta käsin hän pitää itseään syyllisenä tapahtumiin, joihin hänellä ei ole todellista vastuuhdettä.

## 10.3 Ulkoaohjautuminen

Beattie (1994, 157) mainitsee läheisriippuvuuden yhdeksi keskeiseksi tuntomerkiksi ulkoaohjautumisen. Cermakin (1986, 11) mukaan ihminen on tällöin oppinut reagoimaan toisten tunteisiin ja tarpeisiin sen sijaan, että

ohjautuisi omista tunteistaan, ajatuksistaan ja tarpeistaan käsin. (ks. myös Briere 1992, 46; Favorini 1995, 827-828; Horney 1969, 32.) Beattie (1994, 157) jatkaa toteamalla, että läheisriippuvan ihmisen vaikeutena on usein omien mielipiteiden muodostaminen ja itsenäisten ratkaisujen tekeminen. Hänen on vaikea ilmaista itseään, ellei tiedä mitä muut ajattelevat, sillä hän pelkää sanovansa jotain väärää tai loukkaavansa muita ja siksi hän on jatkuvasti varuillaan.

Pekka näkee luokassaan olevan oppilaan vaikeuden tehdä itsenäisiä päätöksiä johtuvan siitä, että hänen omille mielipiteilleen ja päätöksilleen ei ole annettu tilaa.

*Tässä on mun mielestä kyse siitä, että lapsen ei oo annettu tehdä päätöksiä, että vanhemmat sanoo, miten tehdään ja kun lapsi kysyy, että minkä värisen paidan paan päälleni niin aina sanotaan siihen vastaus.*

Pekka itse pitää tärkeänä sitä, että lapsi oppii tekemään itsenäisiä päätöksiä ja käyttäytymisellään hän tukee oppilaan kasvua tähän suuntaan.

*Tässä on hyvä alottaa ihan pienistä asioista, että annetaan vaihtoehtoja ja sanotaan, että nyt sä saat päättää ja toisaalta myöskin sanotaan, että nyt sun pitää päättää. Annetaan mahdollisuus päättää, mutta toisaalta tehdään myöskin se, että lapsen on tehtävä se päätös. Just omista päätöksistä vastuun ottaminen, tää liittyy niinkun siihen, että siihen on hyvä ohjata. Että kokee sen vapauden siitä päätöksenteosta, mutta sitten kokee myöskin sen vastuun, että sitten mä joudun kantamaan myöskin sen vastuun.*

Leena mainitsee luokassaan olevista sisaruksista, joiden on vaikea ilmaista mielipidettään mistään asiasta. Syitä etsiessään hän miettii, mitä omalla käyttäytymisellään heijastaa oppilaille löytämättä kuitenkaan



vastausta. Mielenpitojen ilmaisuun Leena pyrkii rohkaisemaan oppilaita järjestämällä muun muassa pieniä valintatilanteita, joissa oppilaat saavat harjoitella oman mielenpiteen muodostamista ja ilmaisemista.

*Oon yrittänyt lähteä kauheen pienistä asioista. Pienen asian pystyy jokainen jostakin sanomaan.*

Myös Tuomo pyrkii tukemaan ja rohkaisemaan oppilaidensa itseilmaisua antamalla heille valintatilanteissa vaihtoehtoja ja tekemällä tarkentavia kysymyksiä.

*Jossain tilanteessa voi tehdä tarkentavia kysymyksiä ja tavallaan auttaa oppilasta tai kysyä sitten, että onko sun mielestä asia näin vai näin, eliä antaa tavallaan valinnan.*

Hän sanoo myös perustelevansa omat ajatuksensa ja mielenpiteensä ja auttavansa oppilaita näin muodostamaan ja ilmaisemaan mielenpiteitä. Näin toimiessaan opettajat tukevat oppilaiden riippumattomuutta toisten ajatuksista ja tunteista sekä heidän ohjautumistaan sisältä käsin.

Hellsten (1996, 67-68) jatkaa, että läheisriippuva ihminen on usein oppinut kieltämään omat kielteiset tunteensa. Hän on sisäistänyt oppimansa mallin, jonka mukaan kielteisten tunteiden kokeminen ja ilmaiseminen ei ole hyväksyttävää (Rieker & Carmen 1986, 365). Hyväksynnän saamisen ehtona on ollut kiltteys ja toisten miellyttäminen. Tullessaan väärin kohdelluksi hän ei kykene puolustautumaan, vaan hylkää mieluummin itsensä, jotta muut eivät hylkäisi häntä (Seppänen 1993, 86). Koulussa tällainen lapsi saattaa joutua helposti kiusaamisen kohteeksi. Joskus oppilas saattaa tuntea itsensä alusta alkaen ryhmään kuulumattomaksi, jolloin eräs keino liittyä ryhmään voi Pikasin (1990, 77) mukaan olla uhriksi asettuminen. Olweus (1986, 31-32) mainitsee, että kiusaamisen uhrit ikään kuin lähettävät ympäristöönsä viestejä, että he ovat pelokkaita ja epävarmoja eivätkä uskalla puolustautua, mikäli he joutuvat kiusaamisen kohteeksi.

Pekka kertoo luokastaan löytyvän oppilaan, joka tulee helposti kiusatuksi. Hän toteaa miettineensä, onko oppilaassa joku piirre, joka ikäänkuin kutsuu kiusaamaan. Pekka kertoo, että kyseinen oppilas on erittäin hyväsydäminen ja kiltti.

*Tämmönen yks poika on, joka on niinku hirveen hyväsydäminen ja oon miettiny, että onko hänessä joku semmonen piirre, että se kutsuu vähän niinku kiusaamaan.*

Olweusta (1986, 31-32) mukailen Pekka ajattelee, että oppilas saattaa käyttäytymisellään viestittää, että häntä saa kiusata ja asettua asemaan, jossa hän ei yritäkään puolustautua.

*Se poika tietyllä tavalla antaa kiusata itteensä, että se uhrin rooli ja käyttäytyminen, niin siinä voi olla semmosta niinku tunnelmastoo, että mua saakin kiusata.*

Pekka on pyrkinyt tukemaan oppilaan tervettä kasvua rohkaisemalla tätä puolustamaan itseään ja näin käyttämään kielteisiä tunteita hyväkseen rakentavalla tavalla. Näin Pekka rohkaisee oppilasta olemaan mukautumatta toisten väärinkohteluun ja olemaan hylkäämättä itseään.

*Se, että jos hän joskus tönäsiskin takasin ja osottas sen, kun hän on voimakas, että hän pystys myöskin fyysisesti torjumaan sen tai joskus niinku sanomaan tiukasti, että nyt lopetatte sen, että silloin se porukka säikähtäs, että ai jaa tää ei annakaan kiusata itteensä.*

#### 10.4 Arvostuksen etsiminen ja suorittaminen

Ihminen, joka ei ole saanut kokea hyväksyntää omana itsenään sekä arvostusta pelkän olemassaolonsa tähden, alkaa suorittaa elämäänsä ja etsiä

arvoaan itsensä ulkopuolelta. Hän pyrkii tekemään täsmällisesti ja virheettömästi kaiken, sillä hän on korostuneen riippuvainen muiden arvioinneista ja mielipiteistä. Erityisen herkkä hän on kielteisen arvioinnin suhteen. Tällainen ihminen pyrkii pakonomaisesti olemaan hyvä ja saamaan ihailua sekä näin välttämään muiden negatiivista palautetta. (Toskala 1991, 174-175; ks. myös Fennell 1997, 4.)

Hägglundin (1985b, 164-165) mukaan lapsi, joka on perheessään selvinnyt ja saanut arvonsa välillisesti osaamisensa ja vanhempien odotuksiin vastaamisen kautta, on koulussa todennäköisesti oppilas joka menestyy ja pyrkii parhaisiin mahdollisiin suorituksiin. Pekan luokasta löytyy oppilas, joka pyrkii suorituksissaan täydellisyyteen. Oppilas ahdistuu siitä, jos suoritus ei ole hänen oman mittapuunsa mukaan riittävä. Pekka näkee oppilaan täydellisyyteen pyrkimisen johtuvan kodin vahvasta kilpailuilmapiiristä, mikä heijastelee myös oppilaalle vaatimusta olla paras. Toskalan (1982, 51-52) mukaan suoritusten kautta arvonsa ansainnut lapsi peilaa oppimistaan, osaamistaan ja kelpaamistaan opettajan hyväksyntään, mistä muodostuu hänen itsetuntonsa perusta koulussa (Toskala 1982, 51-52). Vasta suoritteidensa ja menestymisensä kautta lapsi kokee itsensä tärkeäksi ja arvokkaaksi. Hän tarkkailee jatkuvasti, mitä opettaja häneltä odottaa ja pyrkii käyttäytymään sen mukaisesti. Mikäli oppilas ei kykene vastaamaan omiin tai toisten odotuksiin, hän kokee itsensä huonoksi ja epäonnistuneeksi. Tämä saa hänet yrittämään entistä enemmän, jotta hän saisi takaisin arvonsa, jonka kokee menettäneensä.

Myös Leenan luokasta löytyy oppilas, joka pyrkii suorituksissaan täydellisyyteen ja jonka on vaikea hyväksyä epäonnistumista. Leenan kertoman mukaan kyseessä on lahjakas oppilas, joka on tottunut menestymään ja saamaan ihailua suoritustensa kautta. Omasta suhtautumisestaan oppilaaseen Leena kertoo seuraavaa:

*Mä aina keskustelen siitä, että susta nyt tuntuu siltä, että tää on heikko. Mä sanon, että mun mielestä tää on hyvä numero ja oon niinku yrittäny laimentaa sitä, tai oon antanu hetken raivota, mut sitten rauhoittanu ja tasottanu sitä tilannetta.*

Leena suhtautuu oppilaan kokemukseen vakavasti ja sallii hänen tunteensa, vaikka hänen mielestään siihen ei olisikaan aihetta. Vastauksesta ei kuitenkaan voi tehdä suoraa johtopäätöstä, että Leena tietoisesti pyrkisi tukemaan oppilaan oikeanlaista itsearvostusta. Pekan tapa suhtautua oppilaan täydellisyysspyrkimyksiin on jokseenkin samankaltainen kuin Leenan. Lisäksi hän korostaa erilaisuuden hyväksymistä sekä sitä, että oppilaat eivät vertaisi omia suorituksiaan toisten suorituksiin.

*Siinä, mitä mä ite pyrin tekemään, niin sanomaan sille lapselle, että se riittää kun sä olet parhaas yrittäny. Ihan kaiken kaikkiaan se erilaisuuden hyväksyminen, että suoritukset on erilaisia eikä kannata verrata toiseen vaan niinku omaan suoritukseen, että sainko mä tehtyä paremmin kun aikasemmin oon saanu tehtyä. Siinä täytyy järjestää tilanteita, että se lapsi häviää ja kokee niitä pettymyksiä.*

Suhtautumisellaan Pekka peilaa oppilaille realistista minäkuva, johon kuuluvat myös epäonnistumiset ja pettymysentunteet. Osoittaessaan oppilaille hyväksyntää epäonnistumisista huolimatta oppilailla on tilaa luopua liian suurista vaatimuksista itseään kohtaan.

Myös Tuomo kertoo luokastaan löytyvän oppilaan, jonka käytöksessä korostuu täydellisyyteen pyrkiminen. Hän mainitsee keskustelleensa asiasta sekä oppilaan että tämän vanhempien kanssa, mutta kokeneensa vaikeaksi vaikuttaa asiaan.

### 10.5 Kyvyttömyys luottaa muihin

Oppilasta, jonka käyttäytymisessä selkeästi näkyy kyvyttömyys luottaa muihin, eivät haastattelemamme opettajat luokissaan tunnistaneet. Läheisriippuvuuteen oleellisesti liittyvänä ominaispiirteenä tarkastelemme sitä kuitenkin teoreettisesti seuraavassa.

Ihmisen alkuperäinen ominaisuus on kyky luottaa muihin ihmisiin. Guttmanin (1989, 255) mukaan toistuvat pettymykset ja väärinkohtelu johtavat kuitenkin vähitellen siihen, että kyky luottaa tulee yhä vaikeammaksi (ks. myös Alanen 1970, 15). Tämä johtaa eristäytymiseen ja kyvyttömyyteen kokea läheisyyttä. Luottamattomuus toisiin ihmisiin ja elämään on usein niin syvällä, että ihminen ei ole enää siitä tietoinen. Hellstenin (1992, 63-64, 66) mukaan tällainen ihminen on "sairastunut vahvuuteen"; hän kantaa elämää omissa käsissään. Ihminen on vahva, mutta hänen vahvuutensa on sairasta vahvuutta. Sen perustana on oman heikkouden kieltäminen. Hän ei tarvitse ketään eikä koskaan näytä olevansa heikko. Näin hän säilyttää illuusion omasta vahvuudestaan. Niinpä hän ei myöskään koe lepoa eikä turvaa. (ks. myös Hellsten 1994, 110-112.)

Vahvuuteen sairastuneen oppilaan saattaa olla vaikea ottaa vastaan minkäänlaista apua. Hän torjuu opettajan neuvot ja kieltäytyy tarvitsemasta tukea. (Woitiz 1989, 29.) Hän selviytyy kaikesta korostuneen itsenäisesti ja viestittää käyttäytymisellään selviävänsä ilman muita. Tällainen oppilas kätkee tunteensa ja saattaa antaa ulospäin kuvan, että mikään ei loukkaa eikä satuta häntä. Vahvuuteen sairastuneen oppilaan on usein myös vaikea ottaa vastaan opettajan ohjausta ja myönteistä palautetta.

## 10.6 Vallanhalu

Yksi läheisriippuvuuden ominaispiirteistä on vallanhalu. Horneyn (1969, 40) mukaan yksilö saattaa käyttää valtaa jakelemalla käskyjä tai käyttämällä muita hyväkseen omien tavoitteidensa saavuttamiseksi. Vallan väärinkäyttö juontaa juurensa usein lapsuuden emotionaalisesta yksinäisyydestä. Lapsi ei ole saanut riittävästi kokea olevansa vanhemmille tärkeä ja ainutlaatuisen. Hän on saattanut kasvaa vailla pysyvän aikuisen turvaa tai liian ankaraassa ja vaativassa ympäristössä, josta on puuttunut lapsen emotionaaliset tarpeet hyväksyvä aikuinen. (Hägglund, Pylkkänen & Katajamäki 1983, 51; ks myös Hägglund 1985a, 236; Pulkkinen 1981; 140, 143.) Mikäli vanhemmat eivät ole kyenneet eläytymään lapsen tunnemaailmaan, on lapsen si-

sälle jäänyt tyhjä tila, jota hän pyrkii täyttämään suuruuskuvitelmillä ja vallankäytöllä (Seppänen 1994, 51).

Kohutin (1979) mukaan lapsi, joka ei ole saanut osakseen ehdotonta rakkautta, tarvitsee jatkuvasti muita ihmisiä antamaan tunnustusta, ihailua ja vakuuttelua hänen hyvydestään. Hyväksynnän hakeminen ja itsekeskeisyys näkyvät hänen tavassaan korostaa omaa tärkeyttään, ainutlaatuisuuttaan ja saavutuksiaan. (Vuorinen 1995, 237.) Itseensä kohdistuvaa kritiikkiä hän ei siedä lainkaan, sillä se muistuttaa häntä sisäisestä arvottomuuden ja tyhjyyden tunteesta. Hänen on myös vaikea sietää toisten menestystä, sillä se herättää hänessä voimakasta huonommuuden tunnetta. Tämän vuoksi hän suosiikin ympärillään ihmisiä, jotka eivät uhkaa hänen asemaansa itsenäisyydellään, lahjakkuudellaan tai vahvuudellaan. (Lönnqvist 1985, 70-71.)

Koulussa vallanhaluisuus näkyy muun muassa siten, että oppilas päättää kenen kanssa välitunneilla ollaan ja kuka jätetään ulkopuolelle; hän saattaa nöyryyttää muita oppilaita pakottamalla heidät milloin minkäkinlaiseen käyttäytymiseen ja alistaa toiset omille säännöilleen. Tarkoituksena ei ensisijaisesti ole toisen oppilaan loukkaaminen vaan oman vallan todistaminen. Tällöin sillä, kuka joutuu uhriksi ei niinkään ole väliä; tärkeintä on se, että hän on tarpeeksi puolustuskyvytön. (Keltikangas-Järvinen 1985, 24)

Kaikki haastattelemamme opettajat toteavat luokissaan esiintyvän jossain määrin vallan väärinkäyttöä. Pekan mukaan erään oppilaan vallankäyttö näkyy muun muassa korostuneena huomion etsimisenä tai torjuvana käyttäytymisenä muita oppilaita kohtaan, mikä saattaa ilmetä esimerkiksi ryhmästä pois sulkemisena. Vallankäytön Pekka pyrkii estämään puhumalla oppilaan kanssa. Hän haluaa myös antaa oppilaalle erityistä huomiota, mikäli kyse on huomiontarpeesta johtuvasta vallankäytöstä.

*Että niinku estää sen vallankäytön mahdollisuuden, esimerkiksi menee suoraan puhumaan sille lapselle, että nyt sä pyrit hallitsemaan toisia. Tän lapsen kanssa voi niinku jutella siitä, että onko nyt joku semmonen asia, joka painaa mieltä tai että niin-*

*ku estää vallankäytön mahdollisuuden, mutta osoittaa sitä huomiota, jos huomaa, että se huomionsaaminen on tarpeen.*

Näin käyttäytyessään Pekka näkee oppilaan vallankäytön takana olevan mahdollisen huomiontarpeen ja pyrkii vastaamaan tähän oppilaan todelliseen tarpeeseen. Tällöin hän ohjaa oppilaan kasvua oikeaan suuntaan.

Leenan luokassa vallankäyttö ilmenee erään oppilaan kohdalla siten, että hän sanoo miten asiat tehdään. Oppilas hallitsee muuta luokkaa myös sillä, että hän on jatkuvasti esillä kaikessa ja saa näin ihailua osakseen.

*Täällä on selkeesti semmosia, jotka kovalla äänellä sanoo, että tämä asia tehdään näin. Sitten yks tyyppi tässä on semmonen, joka saa ansaittuakin ihailua osakseen, mutt mä huomaan, että se saattaa välillä lannistaa toisia ja hän vähän hallitseekin sitä muuta joukkoa, kun hän on jatkuvasti esillä kaikessa.*

Tuomon luokassa vallankäyttö näkyy erään oppilaan kohdalla siten, että tämä on paljon äänessä ja hänellä on tarve hallita koko luokkaa sekä päättää yhteisistä asioista.

*Se näkyy niinku siinä, että hän on niinku paljon äänessä, hänellä on omasta mielestään oikeus keskeyttää toisten juttu, hänellä on niinku tarve hallita koko luokkaa.*

Leenan ja Tuomon vastauksista ei käy ilmi, miten he pyrkivät vaikuttamaan tilanteeseen, joten heistä oppilaan kasvua edistävinä tai ehkäisevinä peileinä on vaikea tässä yhteydessä tehdä johtopäätöksiä.

## 11 OPETTAJAN ROOLI

### 11.1 Opettaja oppilaan kasvun ja erillisyyden tukijana

Hollo (1952, 22) toteaa opettajan työn olevan kokonaisvaltaista kasvamaan saattamista. Varsinaisen opetustyön ohella opettajan tehtävänä on ohjata oppilaita kasvamaan erillisiksi, itsenäisiksi yksilöiksi, tukea heidän itsetuntemustaan ja itsensä ilmaisemista sekä tunne-elämän kehitystä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994). Tähän liittyen Leena toteaaakin itsenäisyyden lähtökohtana olevan itsensä tuntemisen ja hyväksymisen. Hänen mielestään on tärkeää, että oppilas tuntee koulussa olonsa hyväksytyksi omana itsenään taitoineen ja puutteineen.

*Itsenäisyys lähtee oman itsensä tuntemisesta ja hyväksymisestä ja sitten niinku se, että tuntee itsensä koulussa hyväksytyksi sellasena kun on taitoineen ja puutteineen.*

Leena toivoo voivansa tukea oppilaiden itsenäistymistä pyrkimällä antamaan myönteistä palautetta silloin, kun oppilas hoitaa hänen vastuulleen annetut tehtävät.

Kalliopuskan ja Karjalaisen (1988, 142) mukaan tunne-elämältään tasapainoinen ihminen on itsenäinen kannanotoissaan, valinnoissaan ja päätöksissään. Leena haluaakin tukea oppilaan itsenäistä kasvua antamalla oppilaille tilaa tehdä omia ratkaisuja ja päätelmiä.

*Itsenäistymisen tukeminen on semmosta, että antaa sille oppilaalle tilaa myöskin tehdä omat ratkaisut ja päätelmät.*

Leena kertoo myös luokassaan toteutettavan työskentelytavan olevan sellainen, joka kasvattaa oppilasta itsenäisyyteen ja vastuuseen. Kyseinen työskentelytapa korostaa oppilaan valinnanvapautta ja itsenäistä suunnittelua.



Kalliopuska ja Karjalainen (1988, 142) jatkavat toteamalla tasa-painoisen ja itsenäisen ihmisen näyttävän tunteensa avoimesti ja olevan spontaani niin myönteisten kuin kielteistenkin tunteiden ilmaisemisessa. Myös Tuomon mielestä oppilas on itsenäinen silloin, kun hän kokee voivansa vapaasti ilmaista ajatuksiaan sekä olla oma itsensä kaikissa tilanteissa. Itsenäisyys näkyy Tuomon mielestä myös siinä, että oppilas kertoo avoimesti tunteistaan ja kokemuksistaan.

*Ihminen on itsenäinen silloin, kun hän kokee, että hän voi olla oma itsensä kaikissa tilanteissa ja kun hän tuntee, että hän oikeesti voi ilmasta niitä ajatuksiaan; kun hän sanoo, mitä hän tuntee ja kokee ja voi sillä tavalla puhumalla ilmasta niitä kokemuksia.*

Myös Pekka mainitsee, että on tärkeää ohjata oppilaita pohtimaan itsenäisesti ratkaisuja ongelmiin sekä tekemään itsenäisiä päätöksiä ja ottamaan niistä vastuu. Pekan mielestä oppilaan itsenäistymisen tukeminen tarkoittaa sitä, että oppilas löytää omat heikkoutensa ja vahvuutensa sekä oppii hyväksymään itsensä.

*Itsenäisyyden tukeminen tarkoittaa semmosta niinku terveeseen itsetunnon kasvua ja rohkeutta ja ennakkoluulottomuutta. Terve itsetunto tarkoittaa mun mielestä sitä, että ihminen myöntää puutteensa, omat heikkoutensa, omat kipunsa ja sitten myöskin omat vahvuutensa ja löytää niinkun itensä ja voi sanoa ääneen sen, että tän mä osaan ja myöskin sanoa ääneen sen, että tässä mä koen vaikeutta.*

Pekka, kuten muutkin haastattemamme opettajat pitävät oppilaan itsetuntemuksen ja itsenäistymisen tukemista tärkeänä. Heidän vastauksissaan näkyy Peruskoulun opetussuunnitelman asettamat tavoitteet opettajan tehtävistä oppilaan kasvun tukijana. Haastattelun ja pelkkien sanojen perusteella on kuitenkin vaikea tietää, mitä eri käsitteet ja sanat kullekin

opettajalle merkitsevät ja miten ne toteutuvat käytännön kouluelämässä. Ojasen (1996b, 11) mukaan opettajan olisikin tärkeää ymmärtää, miten hän omalla käyttäytymisellään vaikuttaa oppilaisiin. Tällöin pyrkimys kehitykseen ja muutokseen ei jää ainoastaan kehottamisen tasolle, vaan opettaja tukee ja kannustaa kokonaisvaltaisesti oppilaan minuuden kehittymistä ja eheytymistä.

### 11.2 Opettaja oppilaan kuuntelijana

Kasvatusilmapiiri, jossa oppilaaseen luotetaan ja jossa häntä kuunnellaan, vahvistaa oppilaan itsetuntoa. Sen sijaan välinpitämätön ilmapiiri estää oppilaan kehitystä itsenäiseksi ja erilliseksi yksilöksi. (Pulkkinen 1985, 51.) Myös Gordonin (1979) mukaan kuuleminen ja ymmärtäminen ovat keskeisiä asioita oppilaan kohtaamisessa. Hän käyttää käsitettä aktiivinen kuuntelu, jolla hän tarkoittaa oppilaan vierelle pysähtymistä, tämän aitoa kohtaamista ja sen kuuntelemista ja kuulemista, mitä oppilas viestittää. Kysyttäessä Leenalta, mitä hän ymmärtää oppilaan kunnioittamisella, hän liittyy sen oppilaan kuuntelemiseen.

*Se on mun mielestä oppilaan kuuntelemista. Se on oikeestaan kaikkein tärkeintä, koska jos kuuntelee niin silloin myös kuulee mitä oppilaalla on sanottavaa ja silloin pystyy kunnioittamaan.*

Leena on tiedostanut kuuntelemisen merkityksen opettaja-oppilas -suhteessa. 'Aktiivinen kuuntelu auttaakin opettajaa kohtaamaan oppilaansa kokonaisvaltaisesti omana persoonana sekä ymmärtämään paremmin, miten tämä tuntee. Kuunnellessaan ja kuullessaan oppilasta opettajalle voi avautua mahdollisuus tavoittaa jotain oppilaan sisäisestä todellisuudesta ja lähestyä häntä uudella tavalla. (Ojanen 1985, 184-186.) Ojasen (1985, 184-186) mukaan aktiivinen kuuntelu rakentaa opettajan ja oppilaan välistä suhdetta, koska se antaa oppilaalle kuulluksi tulemisesta syntyvän merkityk-

sellisyyden tunteen. Pekka haluaakin kuuntelemisellaan osoittaa olevansa kiinnostunut oppilaan asioista.

*Musta on hyvin hauska niinku silleen kuunnella lasta, että mikä sille on tärkeätä, niinku semmonen tutustuminen ja sen kuunteleminen mitä se lapsi kertoo ja sitten kun on kiinnostunu siitä asiasta lisää, niin huomaa, että se on hirveen innostunu se lapsi, että ope kysykin eikä vaan antanu mennä sen korvien ohi.*

Osoittamalla kiinnostusta oppilaan asioita kohtaan Pekka antaa oppilaalle merkityksellisyyden tunteen ja tukee näin hänen itseilmaisun kehittymistä.

Gordon (1979, 35, 61-62) mainitsee, että kuuntelutilanteessa opettajan on oltava läsnä koko olemuksellaan, mutta silti säilytettävä oma itseytensä ja erillisyytensä. Opettaja ei saa antaa oppilaan tunteiden vaikuttaa niin että hänenkin on vaikea olla, toisin sanoen hänen ei pidä ottaa oppilaan ongelmaa omakseen. Opettajan olisi erotettava, milloin on kyseessä oppilaan ongelma ja milloin opettajan oma ongelma. Opettajan on koettava oppilaan tunteet kuin ne olisivat hänen omiaan, mutta niiden ei pidä antaa tulla todella omiksi. Samaa asiaa Pekka pohtii seuraavasti:

*Jos joku lapsi sanoo esimerkiksi epäoikeudenmukaisuudesta jotakin, niin on hyvä miettiä, että johtuuko tai onko se niinku sen lapsen ongelma eikä minun ongelma. On tärkeätä niinku pohtia, että kenen ongelmasta on kyse, ettei ota niinku sitä ongelmaa, jos selvästi tietää, että se on nyt sen lapsen ongelma.*

Tukiessaan lapsen kasvua erilliseksi yksilöksi on myös opettajan, kuten Gordon (1979, 35) mainitsee, tiedostettava oma erillisyytensä. Vasta oman erillisyytensä kautta voi opettaja toimia oppilaan erillisyyttä tukevana peilinä.

## 12 OMAA TYÖTÄÄN TUTKIVA OPETTAJA JA OPETTAJAN KASVU

Luokkahuone tarjoaa jatkuvasti uutta ainesta ja uusia tilanteita, joiden synnyttämät kokemukset olisi hyvä käydä läpi tutkimisen eli reflektion avulla. (Ojanen 1996b, 12-13) Reflektiolla tarkoitetaan muun muassa suunnittelua ja arviointia, joiden avulla kehitetään toimintaa ja työskentelymalleja. Reflektiivisuuden luonteeseen kuuluu perusteellinen ja monipuolinen syventyminen omiin ajatuksiin, olettamuksiin, toimintaan ja tunteisiin sekä etäisyyden otto vallitsevasta käytännön tilanteesta. (Ojanen 1993, 127.) Raivolan (1993, 21-22) mukaan reflektiossa etsitään yhteyksiä, selityksiä ja ymmärrystä omalle toiminnalle ja valinnoille. Ojanen (1996a, 53) näkee reflektion eräänlaisena peilinä tai ikkunana, jonka kautta omaa toimintaa tarkastellaan. Uskaltaessaan katsoa, kyseenalaistaa ja analysoida menettelytapoja ja tavoitteita voi opettaja löytää uuden suunnan omalle ajattelulle ja toiminnalleen.

Kasvatus on aina suhteessa olemista. Ojanen (1985, 159, 161) toteaaakin, että "tietoisuuteen toisista sisältyy tietoisuus itsestä ja tietoisuuteen omasta itsestä sisältyy tietoisuus toisista." Tiedostava henkilö kykenee huomioimaan monipuolisesti oman käyttäytymisensä seuraukset ja analysoidaan ongelmatilanteen siten, että ongelman alkuperäiset syy-yhteydet vallottuvat. Leena näkeekin voivansa edistää omaa kasvuaan olemalla avoin ja oma itsensä sekä ottamalla vastaan niin myönteisen palautteen kuin kritiikin. Tämän huomioon ottaen Leena pyrkii pohtimaan omaa kasvuaan ja muuntautumaan siihen suuntaan, minkä itse kokee tärkeäksi. Tällaisen kasvun Leena toivoo olevan jatkuvaa.

Toskala (1989, 20-22) mainitsee, että itsetuntemuksen lisääminen on yhteyden parantamista sisäisen ja ulkoisen maailman välillä siten, että ne lähentyvät toisiaan. Yleensä tämä merkitsee eri tilanteisiin liittyvien tunteiden, kokemusten, ajatusten ja mielikuvien yhteyksien tutkimista sisäisen maailman tapahtumiin. Hänen mukaansa ihminen voi lisätä itsetuntemustaan muun muassa omien henkilökohtaisten pohdintojen, läheisten ja työtoverien kanssa käytävien keskustelujen sekä erilaisen kirjallisuuden avulla. Toskalan ajatuksiin liittyen Pekka mainitsee konkreettisenä esimerk-

kinä oman kasvun edistämisessä olevan hyvien kirjojen lukemisen, luentojen kuuntelemisen sekä oman elämän peilaamisen näiden kautta. Omaa kasvuaan Pekka ajattelee voivansa edistää myös ihmisten avoimen kohtaamisen kautta.

*No ihmisten ja erilaisten ihmisten kohtaaminen ja avoin kohtaaminen on yks asia. Avoimuuden kautta pystyy kyllä niinkun kohtaamaan ja oppimaan uutta. Yks semmonen ihan oma alueensa on se, että kirjallisuudesta lueskelee semmosia hyviä kirjoja, kuuntelee hyviä luentoja ja kuuntelee, että mitä noissa on semmosta peilaamista ja minun elämäni annettavaa.*

Haavio (1969, 13-16) näkee opettajuuden persoonaan sitoutuneena kasvatustehtävänä, joka on ennen kaikkea kokonaisvaltaista ihmisenä olemista ja kasvamista. Pekalle opettajana kasvaminen merkitsee nimenomaan ihmisenä kasvamista. Hänelle kasvaminen merkitsee empatian kasvua siinä mielessä, että opettajana pystyy samaistumaan sekä lapsen että koko perheen elämäntilanteeseen yhä enenevässä määrin. Leena tarkastelee kysymystä ihmisenä ja opettajana kasvamisesta lähinnä ammatillisen kasvun kannalta. Hänen mielestään opettajan työ sinänsä on sellaista, joka kasvattaa ihmisenä joka päivä. Leena pitää etuoikeutena sitä, että voi olla tekemisissä niin monenlaisten ihmisten kanssa ja tämän hän näkee merkittävänä tekijänä myös oman kasvamisen kannalta. Tuomo ajattelee voivansa edistää omaa kasvuaan niiden virikkeiden kautta, joita työ hänelle tarjoaa erittelemättä niitä sen tarkemmin. Hänelle kasvaminen merkitsee liikkeellä olemista ja jatkuvaa kehittymistä.

*Mä mietin sitä, että hetkinen poljenko mä paikallani ja onko tää semmosta toistoa, että pitäis jo suuntautua johonkin uuteen juttuun ja niinku uusiutua itekin, että oisko ittersä kannalta parempi, jos vaikka samaa hommaa lähtis tekemään muualle ja muunlaiseen ympäristöön oman opettajaksi kasvamisen ja sen identiteetin kasvun kannalta. Kyllä sen huomaa, että kun on*

*opiskellu niin ei oo valmis, mutta kun on viis vuotta ollu opettajana niin ei sitä oo sittenkään valmis. Semmonen niinku kasvu-prosessi on päällä. Se kasvu merkitsee paljon kun jos ajattelee tätä elämää ja mitä siihen liittyy, niin se on aika semmonen oleellinen juttu ja se merkitsee myöskin sitä, että jollain lailla kokee, että tässä elämässä on kiinni ja voi niinku kokea olevansa tarpeellinen.*

Opettaja-oppilassuhteen tärkeimpänä tekijänä Weizsäcker pitää opettajan persoonaa. Hän toteaa opettajan kasvulla olevan läheisen yhteyden oppilaan kasvuun: kun opettaja kasvaa voi oppilaskin kasvaa. (Ojanen 1985, 162.) Weizsäckeriin liittyen jokainen haastattemistamme opettajista ajatteleekin opettajan kasvulla olevan merkittävää vaikutusta sille, miten opettaja omalta osaltaan kykenee tukemaan oppilaan kasvua. Näin ollen opettajan, joka haluaa oppia ymmärtämään oppilaitaan, on oltava valmis ymmärtämään omaa itseään.

## 13 OPETTAJAT LÄHEISRIIPPUVUUTTA EHKÄISEVINÄ PEILEINÄ?

### 13.1 Opettaja terveenä peilinä

Opettaja toimii läheisriippuvuutta ehkäisevänä peilinä, mikäli hän sallii lapsen erilaiset tunteet, kykenee vastaamaan niihin sekä antaa lapselle turvallisen tilan kokea niitä. Hän toimii terveenä peilinä myös auttaessaan oppilaita tunnistamaan ja nimeämään erilaisia tunteita sekä rohkaistessaan heitä ilmaisemaan niitä. Kun luokassa keskustellaan asioista, oppilaiden mielipiteille annetaan tilaa ja heitä rohkaistaan itsenäiseen ajatteluun, voidaan luokan ilmapiiriin ajatella olevan oppilaan itsenäistä kasvua tukevan. Tervettä kasvua tukeva ilmapiiri on myös sellainen, jossa lapsi tulee nähdyksi ja kuulluksi omana itsenään ja jossa hänen turvallisuuden- ja läheisyydentarpeensa tulevat kohdatuiksi. Myös opettajan valmius pohtia omaa kasvuaan ja avoimuus mahdolliselle muutokselle tukevat hänen toimimistaan oppilaan kasvua edistävänä peilinä, sillä tila omalle kasvulle ja muutokselle antaa myös oppilaalle luvan kasvaa erilliseksi ja itsenäiseksi yksilöksi. Olemme pyrkineet luomaan kokonaiskuvan jokaisen haastattelemamme opettajan toimimisesta oppilaan peilinä. Seuraavassa tarkastelemme jokaista opettajaa erikseen.

### 13.2 Pekka

Pekan haastatteluvastausten perusteella hänen voidaan ajatella toimivan läheisriippuvuutta ehkäisevänä peilinä. Tätä voidaan perustella muun muassa sillä, että Pekka kertoo ilmaisevansa itse erilaisia tunteitaan luokassa. Näin hän viestittää oppilaille, että kaikki tunteet ovat sallittuja. Pekan luokassa on myös yhteisenä sääntönä, että siellä saa itkeä ja nauraa ja että kenenkään tunteita tai mielipiteitä ei saa väheksyä.

Pekka antaa luvan myös oppilaiden voimakkaille tunteille, mutta raja kulkee siinä, että toista ei saa vahingoittaa. Näin hän toimii, kuten Met-

sä-Simola (1993, 145) mainitsee, turvalliset rajat asettavana aikuisena, joka antaa oppilaille mahdollisuuden työstää omia tunteitaan ja saada kokemuksen siitä, että opettajalla on tilanne hallinnassaan. Pekan luokassa opetellaan myös tunnistamaan ja nimeämään tunteita, mikä auttaa oppilaita jäsentämään niitä ja hyväksymään tunteet osaksi omaa persoonaa (ks. Furman 1993, 150). Pekan luokassa keskustellaan vaikeistakin tilanteista. Nämä seikat tukevat hänen toimimistaan läheisriippuvuutta ehkäisevänä peilinä sillä, kuten Subby (1984, 26) mainitsee, läheisriippuvuutta syntyy päinvastaisissa tilanteissa, joissa tunteet ja tarpeet kielletään ja vuorovaikutus jää puutteelliseksi.

Pekka pyrkii rohkaisemaan oppilaita itsenäisyyteen ja omien mielipiteiden ilmaisemiseen. Tällöin hänen voidaan ajatella toimivan läheisriippuvuutta ehkäisevänä peilinä, sillä läheisriippuvuudelle on ominaista itsenäisten ratkaisujen ja omien mielipiteiden muodostamisen vaikeus (ks. Beattie 1994, 157).

Pekka kertoo luokassaan opettajalla ja oppilailta olevan läheiset suhteet keskenään. Hänen luokassaan läheisydentarpeita kohdataan ja niille annetaan tilaa. Pekka kohtaa myös oppilaiden tarpeen tulla hyväksytyksi omana itsenään sallimalla heille erilaiset tunteet ja ilmaisemalla heille välittämistä heidän teoistaan ja saavutuksistaan huolimatta.

Pekka tiedostaa opettajana oman kasvunsa tärkeyden sekä yhteyden oman kasvun ja oppilaan kasvun välillä. Kuten Weizäckerkin mainitsee, opettajan ja oppilaan kasvulla on läheinen yhteys: kun opettaja kasvaa, voi oppilaskin kasvaa (Ojanen 1985, 162). Pekan valmiuden työstää omaa ihmisenä ja opettajana kasvua voidaan ajatella tukevan hänen toimimista oppilaan yksilöllistä kasvua tukevana peilinä.

Pekan haastattelussa tulee useassa kohdassa ilmi hänen tiedostuneisuutensa yksilöiden välisestä peilaussuhteesta ja opettajan toimimisesta oppilaan peilinä. Haastatteluvastauksista ilmenee myös, että Pekka on pohtinut sitä, millaisena peilinä itse toimii oppilailleen ja pyrkinyt vaikuttamaan siihen tietoisesti. Peilisuhteen tiedostaminen sinällään ei riitä osoittamaan opettajan toimimista oppilaan kasvua edistävänä peilinä, mutta sen



voidaan ajatella tukevan sitä. Pekan kohdalla peilisuhteen tiedostaminen näkyy kuitenkin myös siinä, mitä hän kertoo omasta toiminnastaan.

### 13.3 Leena

Leenan haastattelun perusteella häntä voidaan pitää läheisriippuvuutta ehkäisevänä peilinä. Leena kertoo ilmaisevansa luokassa erilaisia, voimakkaitakin tunteita. Tätä kautta hän pyrkii rohkaisemaan myös oppilaita tunnistamaan ja ilmaisemaan tunteitaan ja samalla viestittämään, että eri tunteet ovat sallittuja ja hyväksytyjä. Leena pyrkii myös perustelemaan omat tunnereaktionsa ja puhumaan niistä. Näin hän välittää oppilaille, että tunteisiin löytyy aina syy. Puhumalla tunteista Leena luo luokkaan turvallista ilmapiiiriä ja viestittää, että erilaiset tunteet kuuluvat elämään eikä niitä tarvitse pelätä.

Horneyn (1951, 18) mukaan lapsi tarvitsee tunteilleen aikuisen hyväksyvän peilin, jotta ne voisivat tulla osaksi lapsen minuutta. Sallimalla oppilaiden erilaiset, myös voimakkaat tunteenilmaisut, asettamalla turvalliset rajat ja keskustelemalla oppilaiden kanssa vaikeistakin tilanteista, Leena toimii oppilaan tunteet hyväksyvänä peilinä ja vastaa heidän turvallisuuden- sekä hyväksytyksi ja ymmärretyksi tulemisen tarpeisiinsa.

Beattien (1994, 157) mukaan yksi läheisriippuvuuden keskeinen tuntomerkki on ulkoahjautuminen. Tällöin, kuten Cermak (1986,11) mainitsee, ihminen on oppinut reagoimaan toisten tunteisiin ja tarpeisiin ja on kadottanut kosketuksen omiin tunteisiin, ajatuksiin ja mielipiteisiin. Koska Leena pyrkii rohkaisemaan oppilaita muodostamaan ja ilmaisemaan omia mielipiteitä ja suhtautuu vakavasti heidän näkemyksiinsä ja ajatuksiinsa, hänen voidaan ajatella tukevan oppilaan itsenäistä kasvua ja ohjautumista sisältä käsin ja näin toimivan oppilaan tervettä kasvua edistävänä peilinä.

Leenan mielestä opettajan valmiudella kasvaa on ilmeistä merkitystä myös oppilaan kasvun kannalta. Koska Leena suhtautuu tosissaan omaan kasvuunsa, pyrkii muokkaamaan omaa toimintaansa ja pysymään avoimena muutokselle, voidaan hänen katsoa toimivan myös oppilaan

kasvulle tilaa antavana peilinä. Leenan haastatteluvastauksista ei käy ilmi, onko hän pohtinut omaa toimintaansa oppilaan peilinä. Joistakin Leenan vastauksista ilmenee kuitenkin, että hän on tiedostanut opettaja-oppilassuhteen peilausluonteen.

#### 13.4 Tuomo

Tuomo vastaa moniin haastattelukysymyksiin yleisellä tasolla, mistä syystä ei aina voi olla varma, koskevatko hänen ajatuksensa myös hänen omaa toimintaansa. Tuomon vastausten perusteella häntä voidaan kuitenkin pääasiassa pitää oppilaan tervettä kasvua tukevana peilinä. Tuomo ei kerro, missä määrin hän itse ilmaisee luokassa tunteitaan. Hän tiedostaa kuitenkin vuorovaikutteisuuden tunteiden ilmaisemisessa ja korostaa sitä, että mikäli opettaja haluaa rohkaista oppilaita ilmaisemaan tunteitaan on hänen laitettava itsensä alttiiksi ja ilmaistava omia tunteitaan oppilaille.

Tuomon toimimista läheisriippuvuutta ehkäisevänä peilinä puoltaa se, että hänen mielestään kaikkiin tunteisiin on oikeus ja tunteille pitää antaa tilaa ja aikaa. Tuomo toteaa olevan tärkeää, että tunteista puhutaan luokassa ja vaikeistakin tilanteista keskustellaan. Näin toteutuu se, mitä Gordon (1979, 64) mainitsee: lapsen tulee saada kokea, että hänen tunteitaan ja tarpeitaan ymmärretään ja ne hyväksytään; hän tarvitsee nähdyksi ja kuulluksi tulemista.

Tuomo pyrkii antamaan tilaa oppilaiden erilaisille mielipiteille sekä auttamaan heitä omien valintojen tekemisessä. Näin hän tukee oppilaiden kasvua itsenäisiksi ja muista riippumattomiksi. Oppilaiden läheisyysdentarpeesta puhuttaessa Tuomo sanoo tiedostavansa sen. Hänen mielestään on kuitenkin vaikea löytää tapoja vastata näihin tarpeisiin. Näin yleisellä tasolla esitetystä näkemyksestä on kuitenkin vaikea tehdä johtopäätöstä hänen toimimisestaan oppilaan läheisyysdentarpeisiin vastaavana peilinä.

Oman kasvun Tuomo näkee tärkeänä ja toivoo sen olevan jatkuvaa. Hän tarkastelee kasvua lähinnä ammatillisen uusiutumisen kan-

nalta ja näkee sen vastakohtana paikallaan polkemiselle. Hän ei niinkään liitä opettajana kasvua ihmisenä kasvamiseen ja muuttumiseen, mutta ajattelee kuitenkin opettajan valmiudella kasvaa olevan merkitystä sille, miten opettaja kykenee tukemaan oppilaan kasvua. Kasvulle myönteisenä opettajana Tuomoa voidaan pitää oppilaan kasvulle tilaa antavana peilinä.

### 13.5 Läheisriippuvuuspiirteiden ilmeneminen luokassa

Haastattelemamme opettajat tunnistivat luokissaan lähes kaikkia teoriasamme käsiteltyjä läheisriippuvuudelle ominaisia käyttäytymispiirteitä. Nämä näkyvät alla olevassa taulukossa.

TAULUKKO 1

Läheisriippuvuudelle ominaisten käyttäytymispiirteiden ilmeneminen luokissa

	Alemmuudentunne	vääräsyllisyys	ulkoajohtaminen	oman arvon suorittaminen	luottamattomuus	vallanhalu
Pekka	*	*	*	*		*
Leena	*		*	*		*
Tuomo	*			*		*

Jokainen haastattelemamme opettaja on tunnistanut luoksaan alemmuudentuntoisen, omaa arvoaan suorittavan sekä vallanhaluisen oppilaan. Myös oppilaan ulkoajohtuvan käyttäytymisen on tunnistanut kaksi opettajaa. Mietimme, ovatko nämä piirteitä, jotka ovat tunnistettavissa muita helpommin. Ainoastaan yksi opettajista tunnisti luoksaan väärää syyl-

lisyyttä kokevan oppilaan. Luottamattomuutta sen sijaan ei kukaan maininnut luokassaan esiintyvän. Pohdimmekin, onko väärää syyllisyyttä ja luottamattomuutta ylipäätään vaikea havaita.

Opettajia yksittäisesti tarkasteltaessa voidaan todeta, että Pekka pohdii monipuolisesti luokassaan esiintyvien läheisriippuvuuspiirteiden ilmenemistä. Hän tiedostaa myös niihin liittyviä, oppilaiden taustoista nousevia syy-yhteyksiä ja pyrkii tukemaan oppilaiden kasvua kussakin tilanteessa hyväksi näkemäänsä suuntaan. Leena tarkastelee läheisriippuvuuspiirteiden ilmenemistä luokassa lähinnä kuvailemalla miten ne esiintyvät. Osassa tapauksia hän pohtii myös syy-yhteyksiä ja kotitaustan vaikutusta erilaisille käyttäytymispiirteille. Tuomo pitää lähinnä läheisriippuvuuspiirteiden kuvailemisessa erittelemättä juurikaan syitä tai taustaa oppilaiden käyttäytymiselle.

### 13.6 Opettajat läheisriippuvuutta ehkäisevinä peileinä - todellako?

Haastattelun avulla saatuihin vastauksiin ja niiden pohjalta tehtyihin johtopäätöksiin on syytä suhtautua kriittisesti. Pelkän haastattelun avulla on vaikea saada kattavasti selville tutkimustehtävämme ja aiheemme mukaisia asioita. Ensiksikin opettajien saattaa olla vaikea tiedostaa omaa toimintaansa. Toiseksi heidän on helppo sanoa toimivansa tietyllä tavalla tai kannattavansa tietynlaisia, kenties ihanteellisina pitämiänsä toimintamalleja, mikä ei kuitenkaan takaa sitä, että kerrotut toimintamallit vastaisivat käytännön koulutilanteessa toteutettuja toimintatapoja.

Tekemillemme johtopäätöksille olisi ainakin joiltain osin saatu enemmän katetta ja johtopäätökset olisivat saattaneet olla monipuolisempia, mikäli olisimme esittäneet useampia kysymyksiä ja tehneet niistä kattavampia. Esimerkiksi läheisriippuvuuspiirteiden yhteydessä olisi voinut kysyä opettajan suhtautumista eri käyttäytymispiirteisiin yksityiskohtaisemmin, jolloin näiltä osin olisi saatu enemmän tietoa opettajan toimimisesta läheisriippuvuutta edistävänä tai ehkäisevänä peilinä.

Haastattelun suppeudesta johtuen jouduimme joissain kohdin tekemään johtopäätökset ainoastaan yhden tai kahden haastattelussa esiin tulleeseen esimerkin perusteella, mikä saattaa heikentää johtopäätösten uskottavuutta. Pohdimme myös, että osaa tutkimusaiheeseemme liittyvistä asioista saattaa olla mahdotonta saada selville kattavienkaan kysymysten avulla. Ainoa mahdollisuus näiltä osin olisi tutkijan pitkäaikainen havainnointi ja osallistuminen luokkatilanteisiin.

## 14 LUOTETTAVUUS

Syrjälän (1988a, 145) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden osoittaminen on monivaiheinen prosessi, jota ei voida tarkastella erillisenä itse tutkimusprosessista eikä tutkimuksen raportoinnista. Lincoln ja Guba (1985) mainitsevat kvalitatiivisen tutkimusotteen luotettavuuden koostuvan totuusarvosta, sovellettavuudesta, pysyvyydestä ja neutraalisuudesta (Perttula 1995, 100).

### 14.1 Totuusarvo

Totuusarvon kriteerinä voidaan Ahosen (1994, 129) mukaan pitää vastuuta, jolla viitataan siihen, miten yhteneväisiä tutkittavien ilmaisuissaan tarkoittamat merkitykset ovat tutkijan asioille antamien merkitysten kanssa, sekä sitä, missä määrin nämä merkitykset vastaavat teoreettisia lähtökohtia. Ahonen (1994, 129) jatkaa tarkastelemalla luotettavuutta aitouden näkökulmasta: aineisto on aitoa, kun tutkimushenkilöt puhuvat samasta asiasta kuin tutkija olettaa. Samoin johtopäätösten tulee vastata sitä, mitä tutkittava tarkoitti. Saadaksemme haastateltavat puhumaan siitä, mistä oli tarkoitus, testasimme kysymyksiämme useaan otteeseen opiskelijatovereillamme. Näin saimme kysymyksistämme mahdollisimman ymmärrettäviä ja asian ytimeen osuvia. Myös haastattelun aikana ohjasimme haastateltavia tarkentavien kysymysten avulla pysymään tutkittavassa asiassa. (ks. Hirsjärvi & Hurme 1985, 129.)

Patton (1990, 295) pitää kysymysten muotoilua tärkeänä haastattelun onnistumiseen vaikuttavana seikkana. Syvähaastattelunkaltaisessa haastattelussa kysymysten tulisi olla sillä tavalla avoimia, että ne eivät ohjaa haastateltavan tunteita tai ajatuksia tiettyyn suuntaan. Jättääksemme tilaa haastateltavan omille tunteille ja ajatuksille, pyrimme laatimaan haastattelukysymyksistämme mahdollisimman avoimia. Esimerkiksi halutessamme saada selville, miten opettaja reagoi oppilaan voimakkaaseen tunteenilmaisuuksiin, kysyimme "Mitä tunteita ja ajatuksia tämä sinussa herättää?" Toi-

sin sanoen kysymyksemme ei sisältänyt oletusta mistään tietystä tunteesta tai ajatuksesta. Patton (1990, 305) jatkaa toteamalla, että kysymysten selkeyden vuoksi on tärkeää, että yksi kysymys sisältää vain yhden asian. Pyrimme ottamaan tämän huomioon haastattelukysymyksiä laatiessamme. Tällöin haastateltavalle ei jäänyt epäselväksi, mihin kysymykseen hänen odotettiin vastaavan (ks. Patton 1990, 306).

Wahlström (1992) viittaa totuusarvoon myös uskottavuuden käsitteellä, jonka mukaan riittää, että tutkijan tutkittavien ilmaisuille antamat merkitykset ovat uskottavia. Kvalitatiivinen tutkimus on tältä osin luotettava, mikäli tutkijan raportoinnin voidaan ajatella vastaavan tutkittavan alkuperäistä kokemusta. (Perttula 1995, 43, 100.) Ahonen (1994, 154) mainitseekin, että tutkijan tulisi litteroitujen haastatteluesimerkkien avulla osoittaa, että tutkittavien ilmaisuissa on riittäviä aineksia tutkijan tekemiin päätelmiin. Lisätäksemme tutkimuksemme luotettavuutta pyrimme säilyttämään tutkittavien alkuperäiset ilmaisut mahdollisimman muuttumattomina. Käytimme myös suoria lainauksia, jotta lukijalla olisi mahdollisuus tehdä omat päätelmänsä suoraan haastateltavien puheenvuoroista. (ks. Patton 1990, 392.) Myös Connelly ja Clandinin (1990, 8) toteavat, että uskottavuus syntyy osaltaan siitä, että tilaa jätetään lukijan omalle ajattelulle. Lukijan johtopäätöksille ja tulkinnoille jää tilaa etenkin silloin, kun alkuperäiset lainaukset sijoitetaan teorian lomaan. Tällöin niiden katsotaan selittävän itse itseään. (ks. myös Campbell 1988, 61.)

Arvioitaessa tutkimuksen luotettavuutta totuusarvon osalta on kiinnitettävä huomiota myös siihen, tutkittiinko todella sitä, mitä tarkoitettiin tutkittavan (ks. Goez & LeCompte 1984, 221). Pyrimme laatimaan haastattelukysymykset siten, että saisimme mahdollisimman hyvin selville opettajien suhtautumisen sekä omiin että oppilaiden tunteisiin ja tarpeisiin; opettajien suhtautumisesta näkyy, millaisena peilinä he oppilailleen toimivat. Näin ollen ajattelemmekin tutkineemme sitä, mitä oli tarkoitus tutkia. Pohdimme kuitenkin myös sitä, että mikäli kysymyksemme olisivat olleet laajempia ja yksityiskohtaisempia, olisimme saaneet luotettavampaa tietoa. Olisimme saattaneet saada erilaista tietoa myös, mikäli olisimme tuoneet haastattelussa esille lä-

heisriippuvuus -käsitteen. Tämä olisi saattanut suunnata opettajien ajatuksia eri tavalla ja mahdollisesti tuoda käsitteeseen erilaista sisältöä.

Ahosen (1994, 122) mukaan tutkijan subjektiivisuus, hänen aikaisemmat tietonsa ja odotuksensa vaikuttavat väistämättä tutkimiseen. Tämän vuoksi on hyvä tiedostaa omat lähtökohdat ja tunnustaa niiden vaikutus aineiston hankintaan sekä johtopäätösten tekoon. Tällainen hallittu subjektiivisuus on yksi tutkimuksen luotettavuutta puoltavista tekijöistä. Patton (1990, 472) mainitsee, että laadullisessa tutkimuksessa tulisi raportoida riittävästi tietoja tutkijasta. Tutkijan tulee kertoa kaikki se tieto, mikä on saattanut vaikuttaa aineiston keräämiseen, analysointiin ja tulkintaan.

Tutkittavat olivat meille entuudestaan jossain määrin tuttuja, millä ajattelemme olleen pääasiassa myönteistä vaikutusta haastattelutilanteeseen. Haastattelutilanne oli alusta alkaen luonteva ja yhteys haastattelijan ja haastateltavan välille syntyi helposti. Haastateltavat myös vastasivat kysymyksiin pääpiirteissään avoimesti. Koska meillä oli kustakin haastateltavasta tietty ennakkokäsitys, voidaan sillä kuitenkin kriittisesti tarkasteltaessa nähdä olleen vaikutusta vastausten analysointiin.

Ennen varsinaisia haastatteluja teimme kaksi koehaastattelua harjaannuttaaksemme haastattelutekniikkaa ja todetaksemme kysymystemme riittävyuden. Koska kokemuksemme haastattelijana toimimisesta ovat kuitenkin vähäiset, emme välttämättä pystyneet huomioimaan kaikkea, mikä haastattelun kulun ja luotettavuuden kannalta olisi oleellista.

Oma kiinnostuksemme aiheeseen, elämäkatsomuksemme, ihmiskäsityksemme sekä omat kokemuksemme ovat osaltaan vaikuttaneet tutkimuksemme sisältöön ja suuntaan. Opettajiksi opiskelevina emme myöskään voi tarkastella tutkittavaa ilmiötä täysin ulkopuolisina.

## 14.2 Sovellettavuus

Sovellettavuutta arvioidaan sen mukaan, missä määrin tutkimus on siirrettävissä muihin vastaaviin yhteyksiin (Perttula 1995, 100). Syrjäläisen (1994, 101) mukaan sovellettavuus toteutuu parhaiten, kun tutkimuksen eri vaiheet,



käsitteet, tekniikat ja teorialuki raportoidaan mahdollisimman tarkasti. Syrjälä (1988a, 143) mainitsee, että mikäli edellä mainittuja seikkoja on tarkasteltu riittävän perusteellisesti, voivat muut tutkijat vertailla tutkimuksesta saatuja tuloksia muihin samankaltaisiin tutkimuksiin. Tutkimuksemme sovellettavuutta luotettavuuden osalta puoltaa se, että olemme pyrkineet raportoimaan tutkimuksen eri vaiheet mahdollisimman tarkasti. Syrjäläisen (1994, 101) mukaan lopullinen sovellettavuusarviointi jää jokaisen tutkimuksen osalta tutkimuksen lukijalle.

### 14.3 Pysyvyys

Syrjäläinen (1994, 101) mainitsee, että tutkimuksen pysyvyys on perinteisesti pyritty osoittamaan tulosten samana pysymisenä tutkijasta riippumatta. Laadullisessa tutkimuksessa perinteinen pysyvyys -arviointi on kuitenkin osoitettu epärelevantiksi, sillä tutkimustilannetta ja -prosessia on mahdollista toistaa täysin samanlaisena. Tältä osin tutkimuksen luotettavuus voidaan kuitenkin osoittaa koko tutkimustilanteen arvioinnilla. Syrjälän (1988a, 144) mukaan luotettavuutta lisää pysyvyyden kannalta se, kuinka yksimielisiä samassa tutkimuksessa mukana olevat tutkijat ovat tuloksista. Toisin sanoen kyse on siitä, ovatko eri tutkijoiden kokoamat merkitykset riittävän yhtenäisiä, jotta niiden avulla voidaan tehdä tutkittavasta ilmiöstä samanlaisia päätelmiä. Teimme tutkimuksen kaikki vaiheet yhdessä. Myös jokaisessa haastattelutilanteessa olimme molemmat läsnä: toisen toimiessa varsinaisena haastattelijana, toisen tilanteen havainnoijana. Näin saatoimme heti haastattelutilanteen jälkeen verrata näkemyksiämme ja tehdä johtopäätöksiä tilanteesta, mikä auttoi tulosten kirjoittamisessa. Huomasimme kunkin haastattelun tehtyämme näkemystemme olevan pääosin yhteneviä. Myöhemmät haastattelujen läpikäynnit, keskustelut ja näkökulman tarkistukset vahvistivat yhteistä linjaa. Näin tarkasteltuna voitaneen tutkimustamme pitää pysyvyyden kannalta luotettavana. Tutkimuksemme pysyvyyttä voidaan kuitenkin tarkastella myös kriittisesti. Mietimme olisimmeko saaneet samanlaisia tuloksia, mikäli olisimme tehneet haastattelut yksin toisen

osallistuessa ainoastaan haastattelujen analysointiin. Näin toinen meistä olisi voinut tarkastella vastauksia haastattelutilanteesta ulkopuolisena.

#### 14.4 Neutraalisuus

Lincolnin ja Cuban (1985) mukaan neutraalisuuden kriteerinä voidaan pitää vahvistettavuutta, jolla tarkoitetaan sitä, missä määrin eri analyysikeinot vahvistavat toisiaan tai vääristävät tutkittavan ilmiön alkuperäisyyttä (Perttula 1995, 101). Cohen ja Manion (1980, 254) käyttävät triangulaation käsitettä, jolla tarkoitetaan useamman kuin yhden menetelmän käyttöä tutkimusaineiston koonnissa. Eri menetelmien välisestä triangulaatiosta on kyse silloin, kun verrataan esimerkiksi haastattelun ja havainnoinnin avulla saatuja tuloksia toisiinsa. Triangulaation avulla tutkija voi puolustaa tutkimuksensa luotettavuutta, mikäli hän on käyttänyt useita metodeja tai tietolähteitä tai mikäli tutkimuksen tekoon on osallistunut useampia tutkijoita. (Syrjälä 1988, 140; ks. myös Patton 1990, 468.) Perttula (1995, 101) mainitsee, että tutkimuksen luotettavuus ei neutraalisuuden osalta voi koskaan olla täysin absoluuttista, sillä tutkittavan ilmaisema kokemus ei voi edetä täysin muuttumattomana, alkuperäisessä muodossa tutkijalle ja edelleen lukijalle.

Tutkimuksemme luotettavuutta neutraalisuuden osalta vahvistaa se, että tutkimuksen tekijöitä oli kaksi. Luotettavuutta heikentää kuitenkin se, että olemme käyttäneet tutkimusmenetelmänä ainoastaan haastattelua. Havainnointi toisena tutkimusmenetelmänä olisi tuonut tutkimukseemme lisää syvyyttä ja nostanut mahdollisesti esiin asioita, joita emme haastattelun avulla saaneet selville.

## 15 ARVIOINTIA JA POHDINTAA

### 15.1 Tutkimusmenetelmän arviointia

Pidimme kvalitatiivisen tutkimusotteen valintaa alusta asti tutkimusaiheemme kannalta itsestäänselvyytenä, sillä halusimme saada syvällistä ja kokonaisvaltaista tietoa. Emme myöskään pyrkineet tulosten vertailuun tai yleistämiseen, vaan tavoitteenamme oli yksittäisten opettajien ajatusten ja kokemusten kuvaaminen sekä ilmiön valottaminen heidän näkökulmastaan. Tutkimusmenetelmänä käyttämämme standardoitu avoin haastattelu mahdollisti sen, että tutkijan oli helppo ohjata haastattelun kulkua tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaiseen suuntaan. Näin pystyimme karsimaan epäolennaista tietoa ja varmistamaan sen, että jokaiselta haastateltavalta saadaan vastaukset samoihin kysymyksiin. Toisaalta avoimessa standardoidussa haastattelussa korostuvat haastattelijan ja haastateltavan roolit eikä tilanteesta pääse muodostumaan yhtä keskustelunomaista kuin avointa haastattelumenetelmää käytettäessä.

Koska päädyimme ainoastaan yhden tutkimusmenetelmän käyttöön, oli haastattelumenetelmä mielestämme tämänkaltaisessa aiheessa paras mahdollinen. Monipuolisemman ja perusteellisemmän tiedon saamiseksi olisi observointimenetelmän käyttö haastattelun rinnalla tuonut tutkimukseen kuitenkin laajempaa näkökulmaa sekä lisännyt luotettavuutta. Ajankäyttömme ollessa rajallinen päätimme kuitenkin luopua observoinnin käytöstä toisena tutkimusmenetelmänä.

Tutkimustuloksemme huomioon ottaen on aiheellista pohtia, saimmeko haastatteluissamme liian myönteistä tietoa. Vastatessaan kysymyksiin suullisesti on haastateltavan liian helppo kaunistella vastauksia ja esiin tulee vain subjektiivinen näkemys omasta toiminnasta. Lisäksi oman toiminnan kriittinen tarkastelu ja omien puutteiden ja heikkouksien myöntäminen ei ole helppoa ja saattaa vaatia syvempää luottamusta haastattelijan ja haastateltavan välillä.

Aluksi tutkimusongelmaa muokatessamme pohdimme, olisiko tutkimuksemme kannalta tarkoituksenmukaisempaa haastatella opettajia vai oppilaita. Oppilaita haastatteleamalla olisimme saaneet oppilaan kokemuksen siitä, miten opettaja suhtautuu oppilaaseen tuntevana, ajattelevana ja itsenäisenä yksilönä. Ajattelimme kuitenkin, että oppilaiden saattaisi olla vaikea eritellä kokemuksiaan sanallisesti sekä puhua tunteista käsitteellisellä tasolla.

## 15.2 Ehdotuksia jatkotutkimuksen tekoa varten

Jatkotutkimuksia miettiessämme nousee mieleemme muutamia näkökulmia, joista käsin aihetta voisi tarkastella. Haastatteleamalla sekä opettajia että oppilaita saataisiin tutkimusaiheeseen kaksi näkökulmaa, joiden yhtenevyyttä ja eriävyyttä voitaisiin vertailla ja saada näin totuudenmukaisempi kuva tutkittavasta ilmiöstä. Observointi haastattelun lisänä antaisi niin ikään syvyyttä tutkimukselle.

Läheisriippuvuuspiirteiden tarkasteluun toisi laajempaa näkökulmaa opettajien haastatteleamisen lisäksi myös vanhempien haastattelu. Näin saataisiin perusteellisempia käytännöntukea läheisriippuvuuspiirteiden synnylle ja taustalle. Tutkimuskohteeksi voitaisiin valita myös muutama yksittäinen oppilas, joiden käyttäytymistä, taustoja ja ihmissuhteita tutkittaisiin tarkemmin haastattelun ja observoinnin avulla. Opettajan tapoja toimia ja tukea oppilaiden yksilöllisyyttä ja itsenäistä kasvua voitaisiin niin ikään tutkia. Tämä auttaisi opettajia huomaamaan, miten pienilläkin suhtautumistai toimintatapojen muutoksilla voi vaikuttaa oppilaiden kasvuun myönteisellä tavalla.

## 15.3 Johtopäätökset

Haastattelemamme opettajat antoivat varsin myönteisen kuvan toimimisesta oppilaan terveenä peilinä, ja heidän luokissaan tunteita käsiteltiin ja

niistä keskusteltiin. Luokkakokojen ollessa suuria ja ajan rajallista jäävät tunteiden käsittely ja oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen kuitenkin käytännössä usein liian vähäiselle huomiolle. Läheisriippuvuuspiirteet ovat myös yleisiä ja samalla osa koulun arkea, joten aihe on tärkeä ja ajankohtainen. Ajattelemmekin, että läheisriippuvuus -aihetta ja opettajan toimimista oppilaan peilinä olisi hyvä käsitellä jo opettajankoulutuksessa, sillä etenkin alasteella opettaja on tärkeässä asemassa ja voi vielä omalta osaltaan vaikuttaa lapsen minuuden ja tunne-elämän kehitykseen. Toivomme, että tutkimuksemme herättäisi pohdintaa aiheen tärkeydestä ja innostaisi opiskelijoita ja opettajia miettimään omaa toimimistaan oppilaan peilinä.

## LÄHTEET:

- Achte, K.; Alanen, Y.O. & Tienari, P. 1982. Psykiatria meille kaikille. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Ackerman, R.J. 1991. Lapsuus lasin varjossa. Suom. Teuvo Peltoniemi. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Ankkuri-Ikonen, A. 1995. Ei mitä tahansa turvallisuutta, mutta turvattomuuden kestämiselläkin on rajansa. Ryhmätyö 24(1), 24-30.
- Alanen, Y. O. 1970. Psykiatria, perhe ja yhteisö. Espoo: Weilin+Göös.
- Arajärvi, T. 1985. Lapsen psyykinen, somaattinen ja neurologinen kehitys sekä normaalit kehitykselliset kriisit. Teoksessa T. Arajärvi & E. Varilo (toim.) Lastenpsykiatria tänään. Espoo: Weilin+Göös, 23-32.
- Batcher, E. 1981. Emotion in the Classroom. A Study of Children's Experience. New York: Praeger Publishers.
- Beattie, M. 1994. Irti läheisriippuvuudesta. 3. painos. Suom. Pirjo Latvala. Porvoo: WSOY.
- Bowlby, J. 1973. Separation Anxiety and Anger. London: The HogartPress.
- Briere, J. N. 1992. Child Abuse Trauma: Theory and Treatment of the Lasting Effects. London: Interpersonal Violence.
- Campbell, J. K. 1988. Inside Lives: The Quality of Biogaphy. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) Qualitative Research in Education. Focus and Methods. Explorations in Ethnography Series. New York: Falmer Press, 59-75.
- Cermak, T. L. 1986. Diagnosing and Treating Co-dependence. Minneapolis: Johnston Institute Books.
- Cicchetti, D., Toth, L.S. & Hennessy, K. 1993. Child Maltreatment and School Adaptation: Problems and Promises. Teoksessa D. Cicchetti & L.S. Toth (toim.) Child Abuse, Child Development and Social Policy. Advances in Applied Developmental Psychology. 8, 301-330.

- Cohen, L. & Manion, L. 1985. *Research Methods in Education*. 2. painos. London: Croom Helm.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 1990. Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher* 19(5), 2-14.
- Cork, R.M. 1992. Unohdetut lapset. 3. Painos. Suom. Saini Lanu. Helsinki: A-klinikkasäätiön julkaisu.
- Crittenden, P. M. 1993. An Information - Processing Perspective on the Behavior of Neglectful Parents. *Criminal Justice and Behavior*, 20 (1) 27-48.
- De Rivera, J. 1989. Choice of Emotion and Ideal Development. Teoksessa Duckert, F. 1982. *Alkoholproblem går att lösa*. Lund: Bröderna Ekstrands Tryckeri.
- Egeland, B. 1991. A Longitudinal Study of High-Risk Families: Issues and Findings. Teoksessa R. H. Starr & D. A. Wolfe. *The Effects of Child Abuse and Neglect*. New York: The Guilford Press, 33-56.
- Egeland, B., Jacobvitz, D. & Sroufe, L.A. 1988. Breaking the Cycle of Abuse. *Child Development* 59, 1080-1088.
- Erikson, E. 1968. *Identity Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton & company.
- Favorini, A. 1995. Concept of Codependency: Blaming the Victim or Pathway to Recovery? *Social Work Journal of the National Association of Social Workers* 40 (6), 827-830.
- Fennell, M.J.V. 1997. Low Self-Esteem: A Cognitive Perspective. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy* 25(1), 1-25.
- Fullan, M. 1994. *Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Suom. T. Kananoja. Helsinki: VAPK.
- Furman, E. 1969. Treatment via the Mother. Teoksessa: R. A. Furman & A. Katan (toim.) *The Therapeutic Nursery School*. New York: International Universities Press, 64-123.
- Furman, E. 1993. *Auta lasta kasvamaan*. Suom. Maija Suhonen ym. Helsinki: Yliopistopaino.
- Garbarino, J. & Gilliam, G. 1980. *Understanding Abusive Families*. Lexington: Lexington Books.

- Goez, J. P. & LeCompte, M. D. 1984. *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Orlando: Academic Press.
- Gordon, T. 1979. *Viisas opettaja*. Suom. Irmeli Järnfelt. Helsinki: Tammi.
- Grusec, J. E. & Walters, G. C. 1991. *Psychological Abuse and Childrearing Belief Systems*. Teoksessa R.H. Starr & D.A. Wolfe. *The Effects of Child Abuse and Neglect*. New York: The Guilford Press, 33-56.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Guttman, H.A. 1989. *Children in Families with Emotionally Disturbed Parents*. Teoksessa L. Combrinck-Graham (toim.) *Children in Family Contexts*. New York: The Guilford Press, 252-276.
- Haavio, M. 1969. *Opettajapersoonallisuus*. 4. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Hanses, O. 1987. *Kun ei ole tilaa tunteille*. *Ryhmätyö* 16 (2), 17-20.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Ages*. London: Teachers College Press.
- Harris, P. L. 1994. *The Child's Understanding of Emotion: Developmental Change and the Family Environment*. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 35 (1), 3-28.
- Harter, S. 1996. *Historical Roots of Contemporary Issues Involving Self-Concept*. Teoksessa B. A. Bracken. *Handbook of Self-Concept. Developmental, Social and Clinical Considerations*. New York: John Wiley & Sons.
- Heikkilä, A. 1995. *Riippuvuus - valheiden verkko*. Hämeenlinna: Karisto.
- Hellsten, T. 1992. *Virtahepo olohuoneessa. Läheisriippuvuus ja sisäisen lapsen kohtaaminen*. 7. painos. Helsinki: Kirjapaja.
- Hellsten, T. 1994. *Elämän lapsi. Vastuulliseen aikuisuuteen*. 6. painos. Helsinki: Kirjapaja.
- Hellsten, T. 1996. *Ihminen tavattavissa. Kohtaamisen taito*. Helsinki: Kirjapaja.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. *Teemahaastattelu*. 3. painos. Helsinki: Gaudemus.



- Hogg, J. A. & Frank, L.O. 1992. Toward an Interpersonal Model of Codependence and Contradependence. *Journal of Counseling & Development*. 70, 371-375.
- Horney, K. 1951. *Neurosis and human growth*. London: Broadway House.
- Horney, K. 1969. *Sisäiset ristiriitamme*. Suom. Kai Kaila. Espoo: Weilin+Göös.
- Hosia, K. 1994. Hallitsevat tarpeet - hallitut tunteet. *Ryhmätyö* 23(1), 2-5.
- Howes, P. W. & Cicchetti, D. 1993. A Family - Relational Perspective on Maltreating Families. Teoksessa D.Cicchetti & L.S. Toth (toim.) *Child Abuse, Child Development and Social Policy. Advances in Applied Developmental Psychology*. 8, 249-299.
- Hägglund, T.-B. 1985a. Asosiaalisuus nuoruusiässä. Teoksessa T-B. Hägglund (toim.) *Nuoruusiän psykiatria*. Jyväskylä: Gummerus, 232-240.
- Hägglund, T.-B. 1985b. Persoonallisuuden narsistiset häiriöt. Teoksessa T-B. Hägglund (toim.) *Nuoruusiän psykiatria*. Jyväskylä: Gummerus, 161-178.
- Hägglund, T.-B., Pylkkänen, K. & Katajamäki, M. (toim.) 1983. *Itsetunto vai itsehuo* Jyväskylä: Gummerus. Suomen nuorisopsykiatrisen yhdistyksen vuosikirja IV.
- Hägglund, T.-B., Pylkkänen, K. & Taipale, V 1978. *Nuoruusiän kriisit*. Jyväskylä: Gummerus.
- Irwin, H.J. 1995. Codependence, Narcissism and Childhood Trauma. *Journal of Clinical Psychology* 51, 658-665.
- Juntumaa, R. 1995. Riippuvuus - välttämätön yhteys toiseen ihmiseen. *Ryhmätyö* 24(2), 2-4.
- Juutinen, M., Korpinen, E. & Malinen, P. (toim.) 1993. *Kohti opettajuutta*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 5.
- Kajamaa, R. 1990. Rehellisyyden ja aitouden - totuuden - merkitys vanhempien ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa. *Ryhmätyö* 19(2), 2-5.

- Kalliopuska, M. & Karjalainen, S. 1988. Perheen elämänkaari. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kansanen, P. 1993. Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 40-51.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kaufman, E. & Pattison, E. M. 1982. The Family and Alcoholism. Encyclopedic Handbook of Alcoholism. New York: Gardner Press.
- Kaufman, E. & Pattison, E. M. 1986. Alkoholismin perhe- ja systeemiterapia. Teoksessa M. Penttonen & R. Wiman (toim.) Päihdeongelmista perheongelmiin. Päihdehuollon koulutusaineisto -sarja. 1986/3, 36-50.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1985. Aggressiivinen lapsi. 2. painos. Helsinki: Otava
- Koppinen, M.-L. 1995. Sisäinen turvallisuus -oppimisen perusta. Ryhmätyö 24 (1), 9-14.
- Koppinen, M.-L & Koppinen, A. 1988. Itsenäinen lapsi - vapaa aikuinen. Helsinki: Otava.
- Koppinen, A. & Ojanen, S. 1980. Pelkääkö lapsesi koulua? Koulupelkotutkimuksen valossa. Helsinki: Otava.
- Koski, M.-L. 1982. Lapsiperhe ja päihdeongelma. Teoksessa Lapsiperhe ja päihdeongelma. Sosiaalihuollon julkaisuja 6/1982. Helsinki, 6-13.
- Koski, M.-L. 1985. Häiriintyneet perhesuhteet. Teoksessa T. Arajärvi & E. Varilo (toim.) Lastenpsykiatria tänään. Espoo: Weilin+Göös, 63-65.
- Krestan, J.-A. & Bepko, C. 1991. Codependence: The Social Reconstruction of Female Experience. Journal of Feminist Familytherapy. 3-4, 49-65.
- Kristeri, I. 1995. Haavoittunut vanhemmuus. Jyväskylä: Gummerus.
- Lawson, G., Peterson, J. S. & Lawson, A. 1985. Alcoholism and the Family. A Guide to Treatment and Prevention. Rockville: An Aspen Publication
- Lewis, M. 1989. What Do We Mean When We Say Emotional Development? Teoksessa L. Cirillo, B. Caplan & S. Wapner (toim.) Emotions

- in Ideal Human Development. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 53-75.
- Lewis, M. & Michalson, L. 1983. Children's Emotions and Moods. Developmental Theory and Measurement. New York: Plenum Press.
- Lönnqvist, J. 1985. Johtamisen ja johtajan psykologiasta. 2. painos. Helsinki. Valtion painatuskeskus: Julkaisusarja B n:o 34.
- Mahler, M., Pine, F. & Bergman, A. 1975 The Psychological Birth of the Human Infant. New York: Basic Books.
- Maier, H. W. 1965. Three Theories of Child Development. New York: Harper & Row.
- Metsä-Simola, S. 1986. Aikuisen ihmisen itsetunnosta. Ryhmätyö 15(2), 12-14.
- Miller, A. 1986. Lahjakkaan lapsen tragedia. 4. painos. Suom. Tuulikki Lahti. Porvoo: WSOY.
- Miller, S. , Nunnally, E. & Wacelman, D. 1980. Puhutaan. Se auttaa. Suom. Erkki Hakala. Porvoo: WSOY.
- Morgan, J.P. 1991. What Is Codependency? Journal of Clinical Psychology. 47, 720-729.
- Ojanen, S. 1985. Opettajien työnohjaus kasvattajan tukena. Espoo: Weilin+Göös.
- Ojanen, S. 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 125-147.
- Ojanen, S. 1996a. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51-61.
- Ojanen, S. 1996b. Miksi tarvitaan tutkivaa opettajaa? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 11-17.
- Ojanen, S. & Keski-Luopa, L. 1995. Kehittyvä nuori tarvitsee aikuisen opettajan. Opettaja 9, 18-19.
- Olweus, D. 1986. Mobbing. Vad vi vet och vad vi kan göra. Stockholm: Liber. Utbildningsförlaget.

- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2. Painos. Newbury Park: SAGE Publications.
- Perttula, J.P. 1995. *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Pikas, A. 1990. *Irti kouluväkivallasta*. Suom. Eeva Pilvinen. Imatra: Oy Ylä-Vuoksi.
- Polansky, N. A., Gaudin, J., Ammons, P. & Davis, K. 1985. The Psychological Ecology of The Neglectful Mother. *Child Abuse and Neglect*, 9, 265-275.
- Prest, L.A. & Protinsky, H. 1993. Family Systems Theory: A Unifying Framework for Codependence. *American Journal of Family Therapy*, 21, 352-360.
- Pulkkinen, L. 1981. *Kotikasvatuksen psykologia*. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Pulkkinen, L. 1985. Perhekasvatus vastuunottoon suuntaajana. Teoksessa I. Ruoppila (toim.) *Oppilaiden persoonallisuuden tukeminen ja arvo maailman kehittäminen*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita. Jyväskylän yliopisto, 47-57.
- Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi - kasvu ja kasvattaminen*. Porvoo: WSOY, 9-30.
- Rieker, P.P. & Carmen, E. 1986. The Victim to Patient Process: The Disconfirmation and Transformation of Abuse. *American Journal of Orthopsychiatry*, 56, 360-370.
- Seppänen, S. 1993. *Olla vai elää? Mitätöity lapsi aikuisena*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Seppänen, S. 1994. *Läheisriippuvuus ja sen hoidot*. Helsinki: European.
- Shengold, L.L. 1979. Child Abuse and Deprivation: Soul Murder. *Journal of American Psychoanalytical Association*, 27, 533-559.

- Steele, B. F. 1976. Violence Within the Family. Teoksessa R. E. Helfer & C. H. Kempe 1976. Child Abuse and Neglect. The Family and the Community. Cambridge: Ballinger Publishing Company, 3-23.
- Stern, D. N. 1985. The Interpersonal World of the Infant. New York: Basic Books.
- Stern, D. N. 1992. Maailma lapsen silmin. Suom. Eeva-Liisa Jaakkola. Porvoo: WSOY.
- Stettbacher, J.K. 1992. Kärsimyksen mielekkyys. Suom. Leena Vallisaari. Porvoo: WSOY.
- Subby, R. 1984. Inside the Chemically Dependent Marriage: Denial and Manipulation. Teoksessa Co-dependency: An Emerging Issue. Pompano Beach: Health Communications, 25-29.
- Suonio, K. 1993. Hyvä opettaja 2. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi - kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY, 144-149.
- Syrjälä, L. 1988a. Tapaustutkimuksen uskottavuuden osoittaminen. Teoksessa L. Syrjälä & M. Numminen. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 135-145.
- Syrjälä, L. 1988b. Tutkimusaineisto tapaustutkimuksessa. Teoksessa L. Syrjälä & M. Numminen. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 77-117.
- Syrjälä, L. 1990. Yksilön merkitys koulun kehittämistoiminnassa: Touko Voutilainen ajattelijana ja rehtorina. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 68.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 67-112.
- Söderling, L. 1993. Alkoholismin aakkoset. Suom. Kati Niemi. Suomen Alfa-klinikat.
- Takala, A. & Takala, M. 1984. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Porvoo: WSOY.
- Toskala, A. 1982. Pelot. Neuroottinen ahdistuneisuus. Porvoo: WSOY.
- Toskala, A. 1989. Itsetuntemus ja johtajuus. Jyväskylä: Gummerus.

- Toskala, A. 1991. Kognitiivisen psykoterapian teoreettisia perusteita ja sovelluksia. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus.
- Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatusta. Porvoo: WSOY.
- Vuorinen, R. 1984. Minätietoisuuden synty ja kehitys varhaislapsuudessa. Teoksessa I. Kojo & R. Vuorinen. Tietoisuus ja alitajunta. Porvoo: WSOY.
- Vuorinen, R. 1995. Persoonallisuus ja minuus. 4. painos. Porvoo: WSOY.
- Westermeyer, R. 1997. The Codependency Idea: When Caring Becomes a Disease. [Http:// www.cts.com/crash/habtsmrt/cdpnt.htm](http://www.cts.com/crash/habtsmrt/cdpnt.htm). 23.5. 1997
- Williams, C. N. & Klerman, L.V. 1984. Female Alcohol Abuse: Its Effects on the Family. Teoksessa S.C. Wilsnack & L.J. Beckman (toim.) Alcohol problems in Women: Antecedents, Consequences and Intervention. New York: The Guilford Press, 280-312.
- Winnicott, D.W. 1966. The Maturational Processes and The Facilitating Environment. 2. painos. New York.
- Winnicott, D. W. 1971. Playing and Reality. London: Tavistock Publications.
- Woitiz, J. G. 1989. Irti noidankehästä. Alkoholistien aikuiset lapset. Suom. Hannu Savolainen. Porvoo: WSOY.

LIITE 1: HAASTATELTAVILLE ENNEN HAASTATTELUA LÄHETETTY  
KIRJE

Hei !

Jyväskylässä 15.5. 1997

Kiva kun lupauduit haastateltavaksemme ja autat meitä näin gradun valmistumisessa. Tutkimuksessamme pyrimme siis selvittämään sitä, miten opettaja kohtaa oppilaita erilaisine tunteineen ja tarpeineen sekä auttaa heitä kasvamaan itsenäisiksi ja erillisiksi yksilöiksi.

Haastattelukysymyksiin vastaamista saattaa helpottaa muutamien asioiden pohtiminen etukäteen, mikä kuitenkin ei ole välttämätöntä haastattelun kannalta. Halutessasi voit kiinnittää huomiota siihen, millaisia tunnereaktioita luokassasi esiintyy, miten itse reagoit näihin, millaisia tunteita ja ajatuksia nämä sinussa herättävät. Voit myös miettiä, mitä oppilaan kasvun tukeminen mielestäsi on ja miten sinä opettajana voit tukea tätä kasvua.

Lisäksi voi pohtia, tunnistatko luokastasi seuraavanlaisia oppilaita:

- oppilas, joka eristäytyy helposti ?
- oppilas, joka syyllistää itseään helposti muiden virheistä?
- oppilas, joka tuntee usein alemmuuden- tai huonommuudentunnetta?
- oppilas, joka pyrkii miellyttämään ja vastaamaan opettajan odotuksiin?
- oppilas, joka pyrkii suorituksissaan täydellisyyteen ja jonka on vaikea hyväksyä epäonnistumista?
- oppilas, joka takertuu opettajaan tai muihin oppilaisiin?
- oppilas, joka joutuu luokassa helposti uhrin tai syntipukin rooliin?
- oppilas, jonka on vaikea olla tarvitseva ja ottaa vastaan opettajan apua tai ohjausta?
- oppilas, jonka on vaikea tietää, mitä tahtoo sekä tehdä päätöksiä ja muodostaa omia mielipiteitä?
- oppilas, joka korostuneesti pyrkii saamaan osakseen opettajan tai muiden oppilaiden ihailua ja huomiota?
- oppilas, joka pyrkii hallitsemaan muita ja käyttämään valtaa luokassa?

Tavataan haastattelun merkeissä \_\_\_/ \_\_\_1997 klo \_\_\_\_.  
Haastattelu kestää 1 - 1½ h.

Keväisin graduterveisin,

Hanna Puijola ja Tytti Rapeli

## LIITE 2: HAASTATTELURUNKO

Johdantona aiheeseen opettajalta kysytään esikyselyn herättämistä tunteuksia ja kerrotaan tutkimuksen tarkoituksesta.

Taustatietoina kysytään opettajan ikä, kuinka monta vuotta ollut opettajana sekä tämänhetkinen opetettava luokka-aste ja omat lapset.

- Millaisia tunteita oppilaasi ilmaisevat koulussa? Millä tavalla?
- Onko mielestäsi tarpeellista rohkaista oppilaita ilmaisemaan tunteitaan ja puhumaan niistä? Miksi?
- Rohkaisetko itse oppilaita tunnistamaan ja ilmaisemaan tunteitaan sekä puhumaan niistä? Millä tavalla? Tuleeko mieleesi joku esimerkkutilanne?
- Mitä mieltä olet siitä, että opettaja ilmaisee tunteitaan luokassa? Miksi?
- Mitä mieltä olet siitä, että opettaja kertoo oppilaille omista tunteistaan eri luokkatilanteissa? (Onko tärkeää?) Miksi? (Ellei tärkeää, miten käsittelet esiin nousevia tunteita?)

Usein puhutaan ns. myönteisistä ja kielteisistä tunteista. Millaiset tunteet ovat mielestäsi myönteisiä ja millaiset kielteisiä tunteita?  
(Jos kielteisiä tunteita ei ole, tuntuvatko jotkin tunteet toisia vaikeammilta kohdata?)

Mitä tunteita nämä oppilaiden kielteiset tunteet sinussa herättävät?

- Koetko jotkin tunteet tai tunnereaktiot epäsopiviksi? (Miksi? Mitä epäsopeville tunteille tai tunnereaktioille pitäisi mielestäsi tehdä?)

-Tuleeko mieleesi tilannetta, jolloin oppilas olisi purkanut voimakkaasti tunteitaan? Kerro siitä! (Mitä tapahtui?) Miten reagoit ja mitä teit? Mitä nyt ajattelet reagointitavastasi?(Miten haluaisit/ et haluaisi reagoida?) Mitä tunteita ja ajatuksia tällainen voimakas tunnepurkautuminen sinussa herättää?

-Tuleeko mieleesi tilanteita, jolloin oppilas olisi kapinoinut opettajaa vastaan tai kritisoinut opetusta, tapoja tai annettuja ohjeita? Kerro niistä!

Mitä teet tällaisessa tilanteessa?

Mitä tunteita ja ajatuksia oppilaan kapina ja kriittisyys sinussa herättävät?

-Ilmeneekö oppilaiden läheisyyden tarve luokassa? Miten?

Mitä tunteita nämä tarpeet sinussa herättävät?

Miten vastaat tähän?

jatkuu



## LIITE 2

Luokassa on monenlaisia oppilaita, joista jokaisen tunteisiin ja tarpeisiin on suhtauduttu kotona eri tavalla. Jotkut oppilaista ovat ehkä joutuneet tukahduttamaan ainakin osan tunteistaan ja tarpeistaan. He ovat saattaneet joutua hankkimaan vanhempien hyväksynnän suorituksillaan, vanhempia miellyttämällä, ja vastaamalla heidän odotuksiinsa. He ovat ehkä joutuneet alistumaan ja oppineet häpeämään itseään. Nämä opitut käyttäytymis- ja tunnemallit näkyvät usein myös koulussa. Tunnistatko oppilaissasi seuraavanlaisia tyyppisiä:

- oppilas, joka syyllistää itseään helposti muiden virheistä?
- oppilas, joka tuntee usein alemmuuden- tai huonommuudentunnetta?
- oppilas, joka pyrkii miellyttämään ja vastaamaan opettajan odotuksiin?
- oppilas, joka pyrkii suorituksissaan täydellisyyteen ja jonka on vaikea hyväksyä epäonnistumista?
- oppilas, joka joutuu luokassa helposti uhrin tai syntipukin rooliin?
- oppilas, jonka on vaikea olla tarvitseva ja ottaa vastaan opettajan apua tai ohjausta?
- oppilas, joka helposti eristäytyy?
- oppilas, joka takertuu opettajaan tai muihin oppilaisiin?
- oppilas, jonka on vaikea tietää, mitä tahtoo sekä tehdä päätöksiä ja muodostaa omia mielipiteitä?
- oppilas, joka korostuneesti pyrkii saamaan osakseen opettajan tai muiden oppilaiden ihailua?
- oppilas, joka pyrkii hallitsemaan muita ja käyttämään valtaa luokassa?

Millä tavalla tämä ilmenee? Mitä tunteita ja ajatuksia tällainen oppilas sinussa herättää? Miten pyrit tai voisit pyrkiä ohjaamaan tällaisen oppilaan kasvua?

- Mitä mielestäsi tarkoittaa oppilaan kunnioittaminen?
- Mitä mielestäsi tarkoittaa tasavertaisuus ihmisenä opettajan ja oppilaan välillä?
- Mitä oppilaan itsenäistymisen tukeminen mielestäsi tarkoittaa?
- Millä tavalla haluat tukea oppilaan itsenäistymistä?
- Minkälainen on mielestäsi itsenäinen, oman itsensä erilliseksi tunteva oppilas?
- Mitä ihmisenä/opettajana kasvaminen sinulle merkitsee?
- Miten sinä opettajana voit edistää omaa kasvuasi?
- Miten opettajan valmius pohtia omaa toimintaansa ja kasvaa ihmisenä vaikuttaa mielestäsi siihen, miten hän tukee oppilaidensa kasvua?