

***”Se ei ole aivan mikä tahansa ihmissuhde”***

Luokanopettajien, oppilaiden ja vanhempien näkemyksiä pedagogisessa suhteessa  
ilmenevästä kiintymyksestä

Sanni Liukko

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Syksy 2013

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Liukko, S. 2013. ”Se ei ole aivan mikä tahansa ihmissuhde”. Luokanopettajien, oppilaiden ja vanhempien näkemyksiä pedagogisessa suhteessa ilmenevästä kiintymyksestä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. 135 sivua.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajien, oppilaiden ja vanhempien näkemyksiä pedagogisessa suhteessa ilmenevästä kiintymyksestä. Tutkimuskysymysten mukaisesti tutkimuksessa selvitettiin opettaja-oppilassuhteessa syntyvien kiintymyskokemusten muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä sekä kiintymykselle annettuja merkityksiä. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös sitä, että voiko luokanopettaja olla oppilaalleen kiintymyssuhdeteorian mukainen toissijainen kiintymyksen kohde.

Tutkimusaineisto hankittiin syyslukukaudella 2012 kolmen keskisuomalaisen luokan luokanopettajilta, oppilailta ja vanhemmilta. Tutkimusluokkien luokanopettajilta aineisto hankittiin teemahaastatteluilla. Oppilaiden aineisto kerättiin kaikille tutkimusluokkien oppilaille annetuilla kirjallisilla tehtävillä sekä osalle oppilaista toteutettujen teemahaastatteluiden kautta. Vanhempien aineisto kerättiin tutkimusluokkien oppilaiden mukana kotiin toimitetun lomakekyselyn avulla. Lisäksi varsinaisessa tutkimusaineistossa on mukana esitutkimusvaiheessa saadut kyselyvastaukset kahdelta luokanopettajalta. Esitutkimusaineisto mukaan luettuna tutkimusaineistoa tuotti viisi opettajaa, 65 oppilasta sekä 24 vanhempaa. Laadultaan ja määrältään rikas aineisto analysoitiin kvalitatiiviselle tutkimusotteelle tyypillisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimustulosten mukaan opettaja ja oppilas kokivat kiintymystä toisiaan kohtaan. Opettajien ja oppilaiden kiintymyskokemukset näyttäytyivät toisistaan erillisinä sekä erilaisista tekijöistä muodostuvina kokonaisuuksina. Pedagogisessa suhteessa koettu kiintyminen myös merkitsi opettajille ja oppilaille eri asioita.

Opettajien kiintymyskokemukset syntyvät ammatillisten velvoitteiden ohjaamana ja oppilaiden yksilöllisen tuntemisen pohjalle. Kiintymyksellisten tunteiden koettiin kannustavan muun muassa vahvempaan emotionaaliseen läsnäoloon sekä oppilaiden tarpeiden tehokkaampaan huomiointiin. Kiintymys edisti myös esimerkiksi opettajan sisäistä motivaatiota työssä toimimiseen sekä tuotti kokemusta paremmasta työssä jaksamisesta.

Oppilaiden kiintymyskokemukset syntyivät puolestaan vahvasti opettajan, mutta myös vanhempien toiminnasta käsin. Opettajaan kiintyminen edellytti muun muassa kokemusta opettajan mukavuudesta, luotettavuudesta ja tuttuudesta. Kiintymisen nähtiin olevan yhteydessä esimerkiksi kouluun sitoutumiseen sekä koulussa koettuun turvallisuuteen. Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että opettajan on mahdollista olla oppilaalleen toissijainen kiintymyksen kohde.

Avainsanat: luokanopettaja, oppilas, kiintymys, pedagoginen suhde, kiintyminen, toissijainen kiintymyksen kohde

# SISÄLTÖ

<b>JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>1 KIINTYMYS .....</b>	<b>8</b>
1.1 KIINTYMYSSUHDETEORIA .....	8
1.2 KIINNITTYMINEN, KIINTYMINEN JA KIINTYMYSSUHTEET .....	11
1.3 TURVALLISET JA TURVATTOMAT KIINTYMYSSUHTEET .....	13
<b>2 OPPILAAN KIINTYMYSSUHTEET JA KOULU .....</b>	<b>17</b>
2.1 VARHAISEN KIINTYMYSKOKEMUKSEN YHTEYKSIÄ KOULUIKÄISEN TOIMINTAAN .....	17
2.2 TOISSIJAISET KIINTYMYKSEN KOHTEET .....	21
<b>3 KOULULUOKASSA ILMENEVÄT KIINTYMYSSUHTEET .....</b>	<b>25</b>
3.1 OPETTAJA-OPPILASSUHDE .....	25
3.1.1 Opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde .....	25
3.1.2 Pedagogisen suhteen hyödyt oppilaalle .....	27
3.2 OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLISET KIINTYMYSKOKEMUKSET .....	30
<b>4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>34</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>37</b>
5.1 TUTKIMUSMENETELMÄT .....	37
5.1.1 Kvalitatiivinen tutkimusote .....	37
5.1.2 Tutkimusotteen fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne .....	39
5.1.3 Lapset tutkimuksen tiedonantajina .....	41
5.1.4 Teemahaastattelu ja lomakekysely aineistonkeruumenetelminä .....	43
5.2 AINEISTON HANKINTA .....	45
5.2.1 Aineistonhankinnan taustatekijät.....	45
5.2.2 Tutkimusaineistoa opettajilta.....	46
5.2.3 Aineistonkeruu oppilailta .....	48
5.2.4 Vanhempien näkökulma .....	50
5.3 TUTKIMUSAINIESTON ANALYYSI .....	51
5.4 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN ARVIOINTI .....	53

<b>6 TULOKSET .....</b>	<b>58</b>
6.1 LAPSELLE TÄRKEÄT AIKUISET .....	58
6.2 OPPILAS KIINTYY OPETTAJAANSA .....	60
6.2.1 Oppilaiden näkemyksiä kiintymyksellisen suhteen edellytyksistä.....	61
6.2.2 Aikuisten näkemyksiä oppilaan kiintymisen taustatekijöistä.....	64
6.2.3 Vanhemmat voivat edistää oppilaan kiintymistä opettajaan .....	67
6.3 OPETTAJAAN KIINTYMINEN ON OPPILAALLE TÄRKEÄÄ.....	69
6.3.1 Kiintyminen lisää opettajaan luottamista sekä turvallisuuden tunnetta .....	69
6.3.2 Kiintyminen tukee oppilaan koulumenestystä ja edistää koulussa viihtymistä.....	71
6.3.3 Kiintymyksellisessä suhteessa opettajasta tulee tärkeä aikuinen .....	76
6.4 OPETTAJA KIINTYY OPPILAIISIINSA .....	78
6.4.1 Kiintyminen on seurausta ammatillisista tehtävistä .....	78
6.4.2 Oppilaan ja vanhemman toimet vaikuttavat kiintymiseen .....	81
6.4.3 Ammatillisuus ja oppilaisiin kiintyminen .....	84
6.4.4 Oppilaisiin kiintyminen ohjaa opettajan toimintaa.....	87
6.4.5 Opettajan kokemus kiintymys lisää työn mielekkyyttä.....	89
<b>7 KESKEISET TUTKIMUSTULOKSET .....</b>	<b>91</b>
7.1 LUOKANOPETTAJIEN, OPPILAIEN JA VANHEMPIEN NÄKEMYKSIÄ PEDAGOGISESSA SUHTEESSA ILMENEVÄSTÄ KIINTYMYKSESTÄ .....	91
7.2 KIINTYMYSKOKEMUSTEN YKSILÖLLISYYS .....	96
<b>8 POHDINTA .....</b>	<b>103</b>
8.1 KIINTYMYKSEN ON OSA HYVÄÄ PEDAGOGISTA SUHDETTA .....	103
8.2 KIINTYMYSKOKEMUKSESTA HYÖTYY SEKÄ OPPILAS ETTÄ OPETTAJA .....	105
8.3 LUOKANOPETTAJA TOISSIJAISENA KIINTYMYKSENKOHOITAJANA .....	109
8.4 TUTKIMUKSEN MERKITYS JA JATKOTUTKIMUSHAASTEET .....	111
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>115</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>128</b>
LIITE 1. OPETTAJIEN ENSIMMÄINEN TEEMAHAASTATTELURUNKO.....	128
LIITE 2. OPETTAJIEN TOINEN TEEMAHAASTATTELURUNKO .....	129
LIITE 3. OPPILAIEN ENSIMMÄINEN LOMAKEKYSELY (LK1).....	130
LIITE 4. OPPILAIEN TOINEN LOMAKEKYSELY (LK2).....	131
LIITE 5. OPPILAILLE TOTEUTETTU TEEMAHAASTATTELURUNKO (TH3).....	133
LIITE 6. VANHEMMILLE TOTEUTETTU KYSELY.....	134

## JOHDANTO

Pedagoginen suhde on opetustapahtuman aikana opettajan ja oppilaan välille muodostuva aito ja inhimillinen vuorovaikutussuhde (Kansanen 2004, 75). Koska opettajan päivittäinen opetus- ja kasvatustyö perustuu hyvin pitkälti tuon suhteen olemassaoloon, on pedagogisen suhteen piirteitä ja merkityksiä tutkittu viimeisten vuosikymmenten aikana hyvin aktiivisesti (Siljander 2002, 76; Uitto 2011, 31). Uusien tutkimusten toteuttaminen on kuitenkin edelleen ajankohtaista, sillä yhteiskunnan kehittymisen myötä myös opetus- ja kasvatustyön piirteet sekä pedagogiseen suhteeseen kohdistetut odotukset muotoutuvat toistuvasti uudelleen (Suoranta 1997, 22-23; Uusikylä & Atjonen 2007, 209-211; Viskari 2003, 170-172; Värrö 2002, 144-145).

Suomalaisen perusopetuksen näkökulmasta tarkasteltuna kenties selvin opettaja-oppilassuhdetta määrittävä muutos on ollut pitkään vallalla olleen opettajakeskeisyyden vähittäinen vaihtuminen kohti oppilaskeskeisyyttä (Uusikylä & Atjonen 2007, 8-9; POPS 2004, 14, 18; Kansanen 2004, 99-101). Tuon muutoksen myötä opettajien ja oppilaiden väliset vuorovaikutussuhteet ovat vielä kuluvankin vuosituhannen aikana kehittyneet entistä luontevammiksi sekä läheisemmiksi. Käytännön koulutyössä se näkyy esimerkiksi siinä, että opettaja ei ole enää ainoastaan oppilaitaan yläpuolelta ohjaileva auktoriteettihahmo sekä siinä, että oppilaan on mahdollista luottavaisesti tukeutua kasvussaan oman opettajansa tarjoamaan tukeen. (Uusikylä & Atjonen, 2007, 210, 214-215; Nevalainen & Nieminen 2010, 69-71; Piironen- Malmi & Strömberg 2008, 125-126; Pollari & Koppinen 2010, 26).

Tämän tutkimuksen keskeisimpänä lähtökohtana on ollut oma kiinnostukseni juuri opettajan ja oppilaan välistä ihmissuhdetta kohtaan. Tarkemmin aihe rajautui tuossa suhteessa ilmenevän kiintymyksen tarkasteluun oman kasvatustilafilosofiani sanallistamisen myötä, samalla kun jäin pohtimaan luokanopettajan mahdollisuutta olla oppilaalleen kiintymyssuhdeteorian mukainen *toissijainen kiintymyksen kohde* (ks. esim. Bowlby 1969, 397; Cassidy 1999, 14-15). Kiintymyssuhdeteoriaan perehtyminen osoitti, että aikaisemmat teoreettiset tiedot eivät juurikaan ottaneet kantaa siihen, kuinka opettajan ja oppilaan välisessä pedagogisessa suhteessa ilmenevät yksilölliset *kiintymiskokemukset* muodostuivat tai mitä merkitystä niillä mahdollisesti voisi olla. Näiden

tekijöiden pohjalta muodostuvat myös tutkimustyötäni ohjaavat varsinaiset tutkimuskysymykset.

Omalla tutkimuksellani pyrin löytämään vastauksia kysymyksiini, joihin en löytänyt vastausta yksistään taustateorioihin perehtymällä. Luokanopettajana toimimisen näkökulmasta haluaisin löytää vastauksia ensinnäkin siihen, voiko suomalaisessa perusopetuksessa työskentelevä luokanopettaja olla oppilaalleen toissijainen kiintymyksen kohde sekä toiseksi siihen, kokevatko luokanopettaja ja oppilas kiintymystä toisiaan kohtaan. Ymmärrystäni näiden mielenkiintoisten kysymysten tiimoilta pyrin lisäämään toteuttamalla laadullista tutkimustyötä johon tiedonantajina osallistuu luokanopettajia, oppilaita sekä oppilaiden vanhempia. Eri tiedonantajaryhmille toteutettavien kyselyiden ja haastatteluiden kautta toivon saavani kattavasti aitoja koulumaailmasta nousevia kokemuksia ja mielipiteitä pedagogisessa suhteessa ilmenevästä kiintymyksestä niin oppilaan kuin opettajankin näkökulmasta.

Vaikka tutkimustyöni toteuttamiselle on tieteellistä tarvetta on samalla yhtenä päämääränä ehdottomasti myös oman ammatillisuuteni kehittäminen. Tutkimuksen taustalla vaikuttaa kiistatta omassa opettajuudessa keskeiseksi kokemani ihanteet siitä, että luokanopettajana toteuttamani opetus- ja kasvatustyön tulisi mahdollisuuksien mukaan perustua lapsen aitoon kohtaamiseen sekä oppilaan kasvun ja kehityksen kokonaisvaltaiseen tukemiseen. Tulevana luokanopettajana toivoisinkin löytäväni tämän tutkimustyön avulla itselleni esimerkiksi konkreettisia keinoja, joilla voisin kasvavien luokkakokojen ja opetustyössä koetun kiireen keskellä parhaiten tukea laadukkaan, läheisen ja kiintymyksellisen opettaja-oppilassuhteen muodostumista. Samoin haluaisin saada näkökulmia myös siihen, kuinka tulevana kasvatusalan ammattilaisena voisin olla oppilaille sellainen turvallinen aikuinen, johon lapset todella uskaltavat tukeutua niin iloissaan kuin suruissaan. Tutkimustulosteni laajemman käytettävyyden kannalta koen tärkeäksi senkin, että voisin tunnistaa ja nimetä kiintymykselliseksi koetun opettaja-oppilassuhteen tuomia hyötyjä oppilaille, mutta myös opettajille.

Tutkimustyöni aihepiiri sekä tutkimustyölle asettamani tavoitteet tekevät tästä tutkimuksesta kohtalaisen laajan. Itselleni kuitenkin tutkimustyön toteuttamisen mielekyys, vaikka kiistatta myöskin sen suurimmat haasteet, syntyvät juuri työn laajuuden sekä työlle asettamieni tavoitteiden pohjalta. Tavoitteeni esimerkiksi johdattelevat minut tarkastelemaan opettajan ja oppilaan välistä suhdetta niin pedagogista suhdetta kuvailevien teorioiden kuin erilaisten kiintymyssuhdeteorioiden näkökulmista. Vaikka

molempia näistä teoreettisista lähtökohdista on tutkittu varsin kattavasti viimeisten vuosikymmenten ajan, on esimerkiksi koulussa esiintyviä kiintymyksellisiä suhteita tutkittu vielä yllättävän vähän (vrt. Kerns 2008, 368). Siitä syystä koenkin mielenkiintoiseksi, että voin omassa tutkimustyössäni lähestyä opettaja-oppilassuhteen keskeisiä piirteitä samanaikaisesti molempien tutkimuskenttien tarjoamista näkökulmista käsin. Toivon, että nämä itse tärkeäksi kokemani teoriat voivat tämän tutkimuksen kautta tarjota tuken-  
sa myös omalle opettajuudelleni.

# 1 KIINTYMYS

## 1.1 Kiintymyssuhdeteoria

Nykyiset kehityspsykologiset näkökulmat perustuvat sille oletukselle, että lapsi tarvitsee läheiseksi kokemansa aikuisen tuomaa turvaa ja pysyvyyttä kehittyäkseen tasapainoisesti. Osaksi modernia kehityspsykologiaa tämä näkemys muodostui John Bowlbyn (1907-1990), englantilaisen lastenpsykiatrin ja psykoanalyytikon, luoman *kiintymyssuhdeteorian* (*Attachment theory*) kautta. Teoria tuotettiin kirjalliseen muotoon vuosien 1969-1980 välisenä aikana julkaistussa *Attachment and loss* -trilogiassa ja nykyäänkin yksilöiden välisiä kiintymyksellisiä suhteita tarkastellaan pääasiassa kiintymyssuhdeteoriassa esille nostettujen teemojen ja termistöjen tukemana. (Sinkkonen & Kalland 2011, 13-14; Cassidy & Shaver 1999; Goldberg 2000b, 3-5.)

Kiintymyssuhdeteorian varsinaiset juuret ulottuvat 1940-luvulle, jolloin Bowlby havaitsi lapsen varhaisvuosinaan kokeman äidistä erottamisen sekä muista tekijöistä johtuvan äidillisen hoivan puutteen olevan yhteydessä lapsen myöhempään psyykkiseen hyvinvointiin (Bowlby 1944; 1951, 47; 1957, 11; Ainsworth & Bowlby 1991, 333). Bowlbyn (1951, 47) mukaan useissa erillisissä tutkimuksissa oli havaittu, että niin pysyvä kuin väliaikainenkin lapsen erottaminen äidistä saattoivat vahingoittaa lapsen kehitystä erotilanteen aikana, sen jälkeen ja myös pysyvästi. Yksikään vallalla ollut psykoanalyttinen teoria ei kuitenkaan ennen kiintymyssuhdeteoriaa keskittynyt varsinaisesti tarkastelemaan varhaislapsuuden todellisten kokemusten yhteyttä psykologiseen kehitykseen, vaan selityksiä haettiin ennemminkin lapsen mielikuvamaailmaa tarkastelemalla (Bretherton 1991, 10).

Bowlbyn (1988a, 120) mukaan kiintymyssuhdeteoria kehitettiin psykoanalyttisen objektisuhdeteorian pohjalta, mutta lopulliseen muotoutumiseen vaikuttivat useat muutkin tieteenalat. Kiintymyssuhdeteorian taustalla vaikuttavatkin erityisen vahvasti muun muassa etologiset näkemykset siitä, että lapsella on *sisäsyntyinen tarve kiintyä* häntä hoivaavaan aikuiseen (Bowlby 1988a, 120; Laschinger 2008, 7; Sinkkonen & Kalland 2005, 7). Kiintymyssuhdeteoriassa yhdytään eläinkunnan tutkimuksissa (esim. Harlow 1958) yleisesti tunnustettuun näkökulmaan siitä, että yksilön toiminta ohjaa



leimautumiseen perustuva biologinen tarve hakeutua tutun ja turvallisen hahmon läheisyyteen suojelua, lohdutusta tai tukea tarvitessaan (Bowlby 1958; 1980, 39-41; 1988a, 28, 120-121).

Kiintymyssuhdeteoria korostaa, että kiintymyssuhteen syntymisen myötä kiintymyksen kohteesta tulee myös eräänlainen turvallisuusperusta (Waters & Cummings 2000, 165-166). Käsitteenä *turvallisuusperustan (secure-base)* toi kiintymyssuhdeteoriaan Mary Ainsworth, yksi Bowlbyn merkittävimmistä kollegoista (Goldberg 2000b, 1; Kirmanen 2000, 47). Turvallisuusperusta-ajatuksen mukaisesti lapsi ja nuori tukeutuu kiintymyksenä kohteeseen säilyttääkseen sisäisen turvallisuuden tunteensa ympäröivään maailmaan tutustuessaan (Bowlby 1988a, 11; Ainsworth & Bowlby 1991, 5). Turvallisuusperustan mahdollistamana lapsi voi tutkia ympäristöään tai uusia tilanteita ja välimatkaa säätelämällä lapsi voi pitää itse huolen, että turvallisuusperustan antama tuki on riittävän helposti saavutettavissa (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall 1978, 256; Mercer 2006, 61-62; Salo 2002, 61). Aikuisen tärkein tehtävä lapsen turvallisuusperustana toimimisessa on toisaalta antaa turvaa ja lohdutusta lapsen niitä kaivatessa, mutta toisaalta myös olla puuttumatta lapsen tekemiseen silloin kun tilanne ei sitä vaadi (Kalland 2013; Ainsworth ym. 1978, 21-23). Vähitellen iän lisääntyessä lapsi kykenee irrottautumaan turvallisuusperustastaan kokonaan, ensin vain muutamiksi tunneiksi ja myöhemmin huomattavasti pidemmiksi ajoiksi. Vastentahtoinen eroon joutuminen turvallisuusperustasta aiheuttaa kuitenkin iästä huolimatta aina stressiä. (Bowlby 1988a, 122: 1977, 201.) Myöhemmissä elämänvaiheissa turvallisuusperustana voi toimia myös muut kuin varhaislapsuuden ensisijaiset kiintymyksen kohteet (Riley 2011, 11; Becker-Weidman 2008, 41).

Erytisen keskeinen näkemys kiintymyssuhdeteoriassa on, että varhaislapsuudessa äitiin tai muuhun ensisijaiseen kiintymyksen kohteeseen kohdistuva kiintymyssuhde voi kehittyä joko *turvalliseksi tai turvattomaksi* (Rusanen 2011, 57). Turvattomat kiintymyssuhteet mahdollistuvat, koska sisäsyntyisen läheisyyden tarpeen vuoksi kehittyvä lapsi kiinnittyy aina johonkin ihmiseen, huolimatta siitä millaista läheisyyttä tämä henkilö kykenee tarjoamaan (Bowlby 1977, 202; Sinkkonen 2001, 31-33). Turvallisen kiintymyssuhteen muodostuminen mahdollistuu silloin kun lapsi voi luottaa siihen, että kiintymyksen kohde on saatavilla ja vastaa sensitiivisesti lapsen erilaisiin tarpeisiin (Bowlby 1988a, 124; Howe, Brandon, Hinings & Schofield 1999, 18). Kiintymyssuhdeteorian mukaan onnistunut kiintymyssuhde tuottaa lapselle iloa ja vankan perusturvalli-

suuden tunteen kun puolestaan turvaton kiintymyssuhde saa lapsen epävarmaksi ympäristöään ja toisia ihmisiä kohtaan. Varhaislapsuuden merkittävimmän kiintymyssuhteen turvallisuudella tai turvattomuudella on yhteys myöhempään psyykkiseen hyvinvointiin ja muun muassa siihen, kuinka yksilö pystyy kiintymään muihin ihmisiin niin keskilapsuudessa, nuoruudessa kuin aikuisuudessakin. (Bowlby 1988b, 4; 1988a 119-121; 1977, 206; Fonagy 2001, 28-29.)

Varhaisten vuorovaikutuskokemusten yhteydet myöhempään psyykkiseen hyvinvointiin perustellaan kiintymyssuhdeteoriassa vahvasti *sisäisten työskentelymallien (internal working models)* muotoutumisella (Thompson 1999, 267). Sisäiset työskentelymallit ovat todellisten kokemusten pohjalta syntyneitä toimintaa ohjaavia tiedostamattomia psyykkisiä rakenteita ja ne sisältävät oletusmalleja niin ulkopuolisesta maailmasta kuin itsestä suhteessa maailmaan (Sinkkonen 2004, 1867; 2002, 155). Bowlbyn (1973, 203) mukaan sisäisten työmallien keskeisenä piirteenä ovat yksilön omat näkemykset siitä, ketkä ovat hänen kiintymiskohteensa ja kuinka he hyväksyvät hänet sekä vastaavat hänen tarpeisiinsa. Kiintymyssuhdeteoriassa juuri sisäisten työmallien nähdään ohjaavan sitä, kuinka yksilö havainnoi ympäristöään, ennakoi syy-seuraus –suhteita sekä suunnittelee tulevaisuuttaan (Sinkkonen 2001, 37; Hautamäki 2011, 31; Kirmanen 2000, 47).

Sisäiset työskentelymallit muodostuvat varhaislapsuudessa itseä arvostaviksi ja luottavaisiksi silloin, kun vanhempi on huomionnut lapsen tarpeet hoivalle ja huolenpidolle sekä kunnioittanut pikkulapsen tarvetta itsenäiseen ympäristön tutkiskeluun. Välinpitämättömyys näitä tarpeita kohtaan sen sijaan aiheuttaa sen, että lapsi näkee sisäisten työskentelymalliansa kautta itsensä arvottomaksi ja epäpäteväksi. (Bretherton 1991, 23.) Sinkkosen ja Kallandin (2005, 9) mukaan sisäiset työskentelymallit vaikuttavat yksilön kehitykseen ja hyvinvointiin muodostamalla ikkunan, jonka kautta yksilö arvioi kolmea asiaa: *omaa itseään* sen valossa, kokeeko hän ansaitsevansa huolenpitoa vai onko arvoton, *toisia ihmisiä* nähden muut ihmiset yleisesti luotettavina tai epäluotettavina sekä *vuorovaikutusta* oman itsen ja muiden välillä siten, että arvioi onko omien tunteiden esille tuominen kannattavaa.

Bowlbyn (1988a, 130) mukaan kiintymyssuhdeteoriassa sisäisten työskentelymallien vaikutus yksilön myöhempään hyvinvointiin selittyy sillä, että tärkeimmissä kiintymyssuhteissa syntyneillä malleilla on taipumus olla pysyviä. Mallien pysyvyyttä vahvistaa Rusasen (2011, 286) mukaan se, että ne syntyvät tavallisesti koko pitkän lapsuu-

den aikana toistuvien kokemusten pohjalle. Periaatteessa jokaisen uuden merkityksellisen ihmissuhteen myötä sisäisten mallien muuttuminen on kuitenkin mahdollista ja käytännössä malleja työstetään, kehitetään ja muovataankin aktiivisesti läpi koko elämän (Punamäki 2002, 174). Sisäisistä työskentelymalleista nousevat odotukset kuitenkin ohjaavat käyttäytymistä tiedostamattomalla tasolla ja ihmisellä on taipumus pyrkiä vahvistamaan aiemmin syntynyttä näkemystä itsestään, myös silloin kun se ei välttämättä ole eduksi omalle hyvinvoinnille (Gerhardt 2008, 169-170). Nykytutkimuksessa sisäisten työskentelymallien pysyvyys onkin ollut kiinnostuksen kohteena esimerkiksi siitä syystä, että tarvitaan toimivia hoitomuotoja turvattomissa oloissa kasvaneiden lasten sisäisten työskentelymallien muuttamiseksi (Becker-Weidman 2008, 53, 58-59).

## 1.2 Kiinnittyminen, kiintyminen ja kiintymyssuhteet

Kiintymyssuhdeteorialle keskeinen termi *attachment* voidaan käyttöyhteydestä riippuen suomentaa kiinnittymiseksi, kiintymiseksi tai kiintymyssuhteeksi. *Kiinnittymisestä* puhutaan tavallisesti silloin kun tarkastellaan vauvan varhaista leimautumista hoitajiinsa ja *kiintyminen* puolestaan mahdollistuu vasta myöhemmissä kehitysvaiheissa kiinnittymisen tuomien kokemusten pohjalta. (Sinkkonen & Kalland 2005, 10.) *Kiintymyssuhde* sen sijaan korostaa sitä, että kiintymystä ei voi tarkastella yksilön sisäisenä ominaisuutena vaan nimenomaan suhteessa johonkin toiseen yksilöön (Kirmanen 2000, 46). Varsinaisesti kiintyminen voidaan ymmärtää ensimmäisessä vuorovaikutussuhteessa opituksi käytännön taidoksi. Silti sitä ei voi automaattisesti siirtää osaksi toista vuorovaikutussuhdetta vaan jokaisessa suhteessa vallitsee omanlaisensa kiintymys (Rusanen 2013; Ainsworth 1991, 38).

Rusasen (2011, 27) mukaan kiintymyssuhdeteoriassa kiintymyksellä viitataan ensisijaisesti tunnesiteeseen, joka muodostuu lapsen ja sen henkilön välille, jota lapsi pitää turvallisimpana. Bowlby (1988a, 121) kuvaa kuitenkin myös muita myöhemmin lapsuudessa, nuoruudessa ja aikuisuudessa syntyviä emotionaalisesti merkityksellisiä ihmissuhteita kiintymykselliseksi. Kiintymyksellisestä suhteesta voidaankin Cassidyyn (1999, 12) esittämien näkökulmien mukaisesti puhua silloin, kun suhde muodostuu kahden tietyn ihmisen välillä niin vahvaksi, että toista ei voi korvata enää muilla ihmisillä ja erottautuminen toisesta aiheuttaa stressiä sekä nostaa esille erilaisia kiintymyskäyttäytymisen muotoja. Bowlbyn (1988a, 27-28) mukaan kiintyminen toiseen ihmi-

seen merkitsee sitä, että henkilö on vahvasti taipuvainen etsimään läheisyyttä tuosta ihmisestä erityisesti kokiessaan uhkaa ja ollessaan hädissään tai peloissaan.

Kiintymyssuhteisiin liittyy olennaisesti siis se, että vastentahtoiset erotilanteet kiintymyksen kohteesta sekä uudet ja pelottavilta tuntuvat tilanteet aktivoivat yksilössä *kiintymyskäyttäytymistä*, eli tuovat esille käytännön tasolla näkyvät toimintatavat, joiden avulla yksilö pyrkii saavuttamaan ja ylläpitämään läheisyyttä kiintymyksensä kohteeseen (Bowlby 1969, 258-260; 1980, 39-41). Kiintymyskäyttäytymisen muodot ovat aina yksilöllisiä ja ne liittyvät muun muassa yksilön luontaiseen temperamenttiin sekä varhaisissa vuorovaikutussuhteissa saatuihin kokemuksiin. Pienillä lapsilla kiintymyskäyttäytymisen aktivoituminen näkyy pääasiassa itkuna. Leikki- ja kouluikään edetessä ilmenemismuodot lisääntyvät ja erimerkiksi tilanteeseen sopimaton kiukuttelevuus, komentaminen tai vetäytyminen voivat hyvinkin olla reaktioita esimerkiksi lapsen jännittyneisyydestä. (Sinkkonen 2001, 32; Rusanen 2011, 27-28, 31-33.) Lapsen rajallisten elämäkokemusten vuoksi kiintymyskäyttäytyminen voi aktivoitua aikuisen silmissä varsin tavanomaisissakin tilanteissa (Rusanen 2011, 34). Turvalliseksi koetun aikuisen tuki on näissä tilanteissa aina kuitenkin tarpeen, koska kiintymyskäyttäytymisen aktivoitumisen on huomattu estävän ympäristön toimintaan osallistumista siihen asti, kun turvallisuuden tunne on uudestaan saavutettu (Howe ym. 1999, 16).

Ihmisille luontainen taipumus kiintymyskäyttäytymiseen on läsnä läpi elämän. Aikuisuutta kohti edetessä yksilön kyky hallita kiintymyskäyttäytymisensä ilmenemistapoja on kuitenkin parempi ja siksi käyttäytymismuotojen intensiteetti myös pienenee. Nuoruudessa ja aikuisuudessa kiintymyskäyttäytyminen ei aktivoitu enää niinkään elämän luonnollisissa erotilanteissa tai pettymyksissä vaan erityisesti silloin kun ihminen kokee itsensä sairaaksi, ahdistuneeksi, väsyneeksi tai pelästyneeksi. Vielä lapsuusvuosien jälkeenkin kiintymyskäyttäytymiseen vastaamisella on kuitenkin selvä yhteys yksilön turvallisuuden tunteen ylläpitämiseen. (Bowlby 1969, 261; Howe ym. 1999, 14-16.)

Kiintymyssuhdeteoriassa kiintymiseen ja kiintymyssuhteisiin liitetään vahvasti myös *eroahdistuksen* käsite. Paikoitellen eroahdistusta käytetään hyvin pitkälti synonyymisesti kiintymyskäyttäytymisen kanssa (ks. Bowlby 1988a, 29-30), mutta täsmällisemmin eroahdistus kuvaa kuitenkin sitä tilannetta, kun kiintymyskäyttäytymisen muotoihin ei ole vastattu (Ainsworth & Bowlby 1991, 5). Eroahdistuksen erityispiirteenä on,

että yksilö ei pysty sammuttamaan kiintymiskäyttäytymisen muotoja heti erotilanteen päätyttyäkään (Boyd & Bee 2009, 152).

Bowlbyn luoman kiintymyssuhdeteorian myötä kiintymisen ja kiintymyssuhteiden merkitys on yleisesti tunnustettu. Lapsen ja aikuisen välinen kiintymyssuhde sisältää Poijulan (2008, 81) mukaan kolme myöhemmän psyykkisen terveyden kannalta tärkeää elementtiä. Lapsuusvuosien aikana syntyneet kiintymyssuhteet kannustavat läheisten ihmissuhteiden arvostamiseen ja haluun solmia läheisiä suhteita pelkäämättä hylätyksi tulemista. Ne lisäävät myös nuoruutta kohti kasvavan lapsen kykyä säädellä voimakkaita tunteita joutumatta niiden musertamiksi sekä taitoa nähdä ja huomioida muut ihmiset itsensä tavoin yksilöinä, joilla on omat tunteensa sekä tarkoitusperänsä. (Poijula 2008, 81-82; ks. myös Hughes 2011, 148-149).

### **1.3 Turvalliset ja turvattomat kiintymyssuhteet**

Kiintymyssuhdeteorian myötä kahden ihmisen välisessä vuorovaikutuksessa syntyvät kiintymyssuhteet on nähty joko turvallisina tai eri tavoin turvattomina. Varhaislapsuudessa muotoutuneen turvattoman kiintymyssuhteen leima ei kuitenkaan automaattisesti ennusta läpi elämän kestäviä vaikeuksia eikä turvallinenkaan kiintymyssuhde takaa täydellisen ongelmatonta elämää (Sinkkonen 2001, 46; 2002, 150). Yksilön kehityksen kannalta turvallisella kiintymyssuhteella on kiistatta kuitenkin omat etunsa ja se nähdäänkin lapsen hyvinvoinnin kannalta parempana. Kaikki kiintymyssuhdetyylit tuovat kuitenkin yksilön kehityskulkuun omat voimavaransa ja kehitystehtävänsä. (Sinkkonen & Kalland 2005, 9; Punamäki 2002, 177-180.)

Turvalliset kiintymyssuhteet mahdollistuvat silloin, kun yksilöstä itsestään nousevat tarpeet huomioidaan tarvitsemallaan (Bowlby 1988b, 3-4; Silvén & Kouvo 2010, 75). Lasten kohdalla turvallista kiintymistä edistävät aikuisen antama huomio, läheisyys sekä käytettävyys (Ainsworth ym. 1978, 150-151, 312). Turvalliset kiintymysmallit edistävät yksilön hyvinvointia, koska juuri niissä sisäiset työskentelymallit kehittyvät itseen ja ympäristöön luottavaiseksi. Myöhemmän lapsuuden ja nuoruutensa aikana turvallisesti kiintynyt joutuu kuitenkin pettymystensä kautta oppimaan esimerkiksi sen, että muut ihmiset eivät aina toimi hänen oletusmalliensa mukaisesti. Varhaislapsuutensa turvallisissa kiintymyssuhteissa elänyt lapsi joutuu opettelemaan lisäksi sen, että maa-

ilmassa on myös pahuutta ja että kaikkiin ihmisiin ei kannata luottaa (Sinkkonen & Kalland 2005, 9; Punamäki 2002, 178).

Eri tavoin turvattomaksi kiintymyssuhde muodostuu vastaavasti silloin kun yksilön tarpeita ei huomioida ja sen vuoksi hän ei voi ehdoitta luottaa kiintymyksensä kohteen tarjoamaan apuun (Bowlby 1988b, 3-4; Poijula 2007, 82-83). Lapsilla turvaton kiintymys muodostuu muun muassa silloin, kun aikuinen ei tue lasta hänen tarvitessaan apua, mutta puuttuu kuitenkin lapsen autonomiseen tekemiseen ja pyrkimykseen tunkeutuvasti, rajoittavasti tai ylihuolehtivasti (Kuusinen 2009, 6). Myöhempanä kehitystehtävänä turvattomasti kiintyneellä lapsella ja nuorella voi olla esimerkiksi empatiakyvyn muodostaminen sekä luottamuksen oppiminen uusissa ihmissuhteissa (Sinkkonen & Kalland 2005, 9; Sinkkonen 2001, 57-58).

Kiintymyssuhdeteorian syntymisen myötä turvallisten ja turvattomien kiintymyssuhteiden määrittelyihin on luotu lukuisia erilaisia menetelmiä. Tunnetuin niistä on Mary Ainsworthin kehittänyt kokeellinen asetelma, *vierastilanne (Strange Situation Procedure)*. Vierastilanteen avulla tarkastellaan kahta asiaa: sitä, kuinka pieni lapsi reagoi ympäristön muutokseen silloin kun lapsen kokemaa stressiä tietoisesti lisätään sekä sitä, kuinka lapsi käyttää kiintymyksensä kohdetta turvallisuusperustana noissa tilanteissa (Ainsworth ym. 1978, 32-44, 234-240; Hautamäki 2011, 34; Sinkkonen & Kalland 2005, 7). Muita lasten kiintymyssuhteen määrittelyyn käytettyjä menetelmiä ovat esimerkiksi Everet Watersin ja Kathleen Deanen kehittämä leikki-ikäisten lasten toimintaa tarkasteleva Q-Set-mittari (ks. esim. Rusanen 2011, 61-72) sekä Patricia Crittendenin kehittämä vierastilanteen muunnos Preschool Assessment of Attachment (ks. esim. Crittenden 1992). Aikuisten kiintymyssuhteiden määrittelyssä kenties vahvimmin tunnustetaan puolestaan Mary Mainin ja Ruth Goldwayn kehittämä haastattelumenetelmä, The Adult Attachment Interview (ks. esim. Hesse 1999).

Turvallisten ja turvattomien kiintymyssuhteiden luokittelu herättää tutkijakentässä paljon kiinnostusta, mutta tarkkojen luokitteluiden muodostaminen ei ole mitenkään ongelmatonta. Sinkkonen (2002, 148) mukaan tutkijat ovatkin yksimielisiä vain vierastilanne –menetelmän käytöstä ja tulkinnasta. Esimerkiksi latenssi-ikäisten lasten kiintymyssuhteiden tarkasteluun on luotu jo monia eri menetelmiä, mutta mitään niistä ei ole hyväksytty laajasti käyttöön (Sinkkonen 2004, 1869). Varhaislapsuuden kiintymyssuhteiden tutkiminen onkin myöhempiä ikäkausia helpompaa, koska silloin kiintymyskäyttäytymisen muodot näkyvät selkeimmin (Sinkkonen 2002, 150). Juuri varhaislapsuuteen

sijoittuvalla vierastilanne –menetelmällä kiintymystyyppit voidaan jakaa neljään eri luokkaan, yksi niistä on turvallinen ja kolme eri tavoin turvattomia. Samankaltaiset luokat toistuvat kuitenkin myös myöhemmissä kehitysvaiheissa toteutetuissa kiintymyssuhdeluokituksissa (Hautamäki 2011, 45; Rusanen 2011, 61-63; Goldberg 2000b, 4) ja siksi tässä tutkimuksessa onkin mielekästä tuoda esille piirteitä vain tämän laajasti tunnetun kiintymysluokittelun pohjalta.

*Turvallisesti kiintyneillä (secure, Type B)* lapsilla on luottamus siihen, että hoivaava aikuinen tarjoaa tukea ja turvaa tarvittaessa. Kokemus on osoittanut, että hädän ilmaisu on seurannut hoivaavan aikuisen myötätuntoinen lähestyminen sekä siitä seuraava helpotus. (Ainsworth ym. 1978, 311-314; Ainsworth & Bowlby 1991, 6.) Lapsi on voinut käyttää aikuista aktiivisesti turvallisuusperustana ja on siten voinut keskittyä luottavaisesti ympäristönsä tutkimiseen sekä uuden oppimiseen (Bowlby 1988a, 11-12, 123-126). Turvallisen kiintymyksen mahdollistamana lapsi kykenee irrottautumaan ensimmäisistä elinvuosistaan lähtien aikuisesta luottaen siihen, että aikuinen tulee takaisin (Ainsworth ym. 1978, 234-240). Sinkkosen (2004, 1867) mukaan turvallisesti kiintyneet lapset osaavat myöhemmissä ihmissuhteissaan käyttää useimmiten sekä järkeä että tunteita ja siksi he ovat empaattisia ja usein toveripiirissäänkin suosittuja.

*Välittelevästi kiintyneet (avoidant, Type A)* lapset ovat oppineet, että aikuinen ei aina tarjoa turvaa lapsen sitä pyytäessä ja kokemus on myös osoittanut, että huomiota ei saa ainakaan aikuisen tunteisiin vetoamalla (Sinkkonen 2001, 45; Ainsworth ym. 1978, 316-321.) He ovat oppineet olemaan käyttämättä aikuista turvallisuusperustana ja siksi myös pyrkivät välttämään tarvitsevuutensa osoittamista sekä erityisesti kielteisten tunteiden ilmaisu (Hautamäki 2005, 36-37). Välittelevästi kiintyneet lapset oppivatkin jo varhaisessa vaiheessa näkemään mahdollisia syy-seuraus –suhteita oman ja hoitajansa toimintojen välillä. He pyrkivät oman toiminnan hallintaan, koska sitä kautta lapsi on voinut suojautua aikuisen antamilta torjuvilta reaktioilta. Vielä myöhemminkin välittelevästi kiintyneille on ominaista loogisuuden ja järkipärisyyden painottuminen ja tunteiden ilmaisu sosiaalisissa suhteissa voi olla hallittua, vähäistä ja jopa vääristynyttä. (Ainsworth 1978, 316-321; Sinkkonen 2004, 1867; Hautamäki 2011, 25.)

*Ristiriitaisesti kiintyneiden (ambivalent-resistant, Type C)* lasten kokemus on, että aikuinen on toimissaan impulsiivinen ja epäjohdonmukainen (Sinkkonen 2004, 1867; Hautamäki 2011, 35-36). Siksi lapselle ei kehity kykyä käsitellä hoitajansa toiminnasta aiheutuvaa mielipahaa ja suhde aikuiseen on jännitteinen sekä kaksijakoinen. Käytän-

nössä lapsi saattaa esimerkiksi samanaikaisesti sekä hakea että vastustaa kontaktia aikuiseen. (Ainsworth ym. 1978, 314-315.) Ristiriitaisesti kiintyneet lapset hakevatkin usein huomiota impulsiivisen huomionhakuisuuden sekä kielteisten tunteiden sävyttämien strategioiden keinoin, koska kokemus on osittanut aikuisen reagoivan niihin varmemmin (Ainsworth ym. 314-316; Sinkkonen 2001, 44). Myöhemmissä sosiaalisissa suhteissa ristiriitaisesti kiintynyt henkilö voi olla esimerkiksi taipuvainen huomionhakuisuuteen ja muodostamaan riippuvaisia suhteita toisiin ihmisiin (Punamäki 2002, 179).

Neljäs vierastilanteessa esiintyvä kiintymismalli on *epäjärjestäytyneesti kiintyneet (disorganized – Type D)*. Tähän ryhmään kuuluvat ne lapset, jotka eivät ympäristön kaoottisuuden vuoksi ole pystyneet muodostamaan minkäänlaista toimivaa kiintymysstrategiaa (Sinkkonen 2004, 1867; Main & Solomon 1990, 123-125). Epäjärjestäytyneesti kiinnittyneille lapselle on tavallista, että esimerkiksi stressaavat sosiaaliset tilanteet laukaisevat ennalta arvaamattomia, poikkeavia tai ristiriitaisia toimintamalleja (Main & Solomon 1990, 123-125, 146-155; Ainsworth & Eichberg 1991, 161-163). Sinkkonen (2004, 1867) mukaan epäjärjestäytyneesti kiintyneet lapset saattavat pelätesään esimerkiksi jähmettyä paikoilleen sen sijaan, että hakisivat turvaa aikuisesta. Tyypillistä on myös se, että tavallisesti käytös näyttäisi pintapuolisesti olevan normaalia, mutta tarkemman analyysin myötä voidaan havaita myös erilaisia outoja piirteitä, kuten piiloteltua irvistelyä tai stereotyyppistä liikehdintää (Sinkkonen 2004, 1967; Main & Solomon 1990, 123-125). Varhaislapsuuden epäjärjestäytynyt kiintymyssuhde voi vaikeuttaa myöhempää omien tunteiden hallintaan ja näkyä esimerkiksi perusteettoman vihaisuuden sekä aggressiivisuuden kautta. Tämä voi vaikeuttaa esimerkiksi sosiaalisten suhteiden ylläpitoa. (Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson 2008, 84, 88-89, 92.)



## 2 OPPILAAN KIINTYMYSSUHTEET JA KOULU

### 2.1 Varhaisen kiintymyskokemuksen yhteyksiä kouluikäisen toimintaan

Tutkijakentässä on jo pidemmän aikaa ollut syvä kiinnostus siihen, mihin kaikkeen varhaislapsuudessa koettu turvallinen tai turvaton kiintymyssuhde todella myöhemmissä elämänvaiheissa vaikuttaa (mm. Geddes 2003; 2005; Dallaire & Winbaum 2005; Raikes & Thompson 2008; Sroufe, Egeland, Carlson & Collins 2005; Thompson 2008). Toisaalta tutkimustuloksia tästä ei kuitenkaan ole tarjolla kovinkaan kattavasti, sillä luotettavien tutkimustulosten saaminen on pitkien tutkimusaikojen vuoksi hyvin työlästä (Silvén & Kouvo 2008, 110). Suomalaisen koulujärjestelmän ja suomalaisten oppilaiden näkökulmasta on myös varsin ongelmallista, että tarjolla olevat tutkimukset ovat pääasiassa ulkomailla tehtyjä ja erilaisen kulttuuriympäristön sekä koulujärjestelmän vuoksi niissä saadut tulokset soveltuvat suomalaiseen koulumaailmaan vain osittain.

Ulkomaisissa tutkimustuloksissa varhaisten vuorovaikutuskokemusten on havaittu vaikuttavan erityisesti esi- ja alkuopetusikäisten lasten toimintaan. Muun muassa Granot ja Maysless (2001, 538) ovat osoittaneet varhaislapsuudessa koettujen läheisten suhteiden edistävän lapsen sopeutumista niin kouluun kuin sitä ennen tapahtuvaan päivähoidon (ks. myös Silvén & Kouvo 2008, 108; 2010, 84). Myös Raikesin ja Thompsonin (2008) mukaan lasten kouluun sopeutuminen helpottuu turvallisten kiintymyskokemusten myötä. Tuon amerikkalaistutkimuksen tulokset osoittivat, että lapsen varhaisissa kiintymyssuhteissaan kokema sensitiivisyys vähentää esimerkiksi taipumusta käyttää aggressiivisia toimintatapoja vertaisten kanssa toimiessaan sekä lisää rakentavien ratkaisumallien käyttöä sosiaalisissa ongelmatilanteissa. Yleisesti havaittiin, että lapset tulkitsevat vertaistensa toimintaa varhaisten kiintymyskokemusten ohjaamana ja sen vuoksi turvattomasti kiintyneillä lapsilla oli taipumus tulkita sosiaalisia tilanteita negatiivisemmin turvallisesti kiintyneisiin verrattuna. (Raikes & Thompson 2008, 335-337, 339; ks. myös Rusanen 2011, 104-107.) Sosiaalisen kanssakäymisen näkökulmasta kouluikäiselle lapselle toisten toiminnan tulkitseminen sekä omien tunteiden säätely ovatkin merkityksellisiä taitoja, sillä niissä taidoissa pärjäävä oppilas on tavallisesti sosiaalisempi pidetympi ja onnistuu luomaan parempia vertaissuhteita kuin esimerkiksi turhaan

aggressiivisuuteen taipuvainen lapsi (Seifer & Hoffnung 2000, 420-422; Woolfolk 2007, 76-77). Siksi äidin sensitiivisyyden vahvistamat sosiaaliset kyvyt voivatkin vaikuttaa siihen, että lapsi kokee vähemmän yksinäisyyttä esi- ja alkuopetusvuosinaan ja siten myös sopeutuu kouluun helpommin (Granot & Mayses 2001; Raikes & Thompson 2008, 335).

Varhaiset vuorovaikutuskokemukset ovat yhteydessä lapsen koulutoimintaan myös kielellisten taitojen kautta. Laajassa yhdysvaltalaisessa seurantatutkimuksessa varhainen puhutun kielen taito havaittiin turvallisesti kiintyneillä yli kolmevuotiailla lapsilla huomattavasti paremmaksi kuin varhaislapsuudessaan turvattomasti kiintyneillä lapsilla (Belsky 2005, 86-87). Suomalaisten tutkimustulosten mukaan juuri varhaiset kielelliset kokemukset edistävät lapsen ymmärrystä oman äidinkielen peruselementeistä sekä vauhdittaa alkuopetusvuosina tapahtuvaa lukemaan ja kirjoittamaan oppimista (Silvén, Poskiparta & Niemi 2004, 160-161; Silvén & Kouvo 2008, 109). Alkuopetusvuosien kannalta varhaiset kiintymyskokemukset ovat merkityksellisiä siitäkin syystä, että lapsen kokeman sensitiivisyyden on havaittu ennustavan vähäisempää stressiä lapsen koulu-uran aloittamiseen liittyvissä luonnollisissa erotilanteissa (Dallaire & Winbaum 2005, 403-406; ks. myös Rusanen 2011, 99-100). Käytännössä tämä helpottaa lapsen osallistumista koulutoimintaan ja Rusanen (2011, 270) pohtiikin, että antaisiko varhaislapsuudessa koettu turvallisuudentunne selityksen sille, miksi osa lapsista kykenee koulupäivän aikana keskittymään ja oppimaan paremmin.

Vaikka tutkimustuloksia varhaisten kiintymyskokemusten vaikutuksista on helppompaa löytää esi- ja alkuopetusikäisiin lapsiin liittyen, voi varhaislapsuuden erilaiset kiintymyskokemukset vaikuttaa lapsen koulutoimintaan vielä pitkään esi- ja alkuopetusvuosien jälkeenkin. Englantilais tutkija Heather Geddes on tutkinut laajasti peruskouluikäisiä lapsia ja luonut sen pohjalta oppimisprofiilit varhaislapsuutensa erilaisissa turvattomissa kiintymyssuhteissa eläneistä oppilaista (ks. taulukko 1). Oppimisprofiilien luomisen taustalla on Geddesin (2003; 2005) näkemys siitä, että opettajien tietoisuus varhaislapsuuden kiintymyskokemusten yhteyksistä koulutoimintaan edistäisi lapsen pärjäämistä kouluympäristössä (Geddes 2003, 223, 241; 2005, 92-93). Geddes (2003, 241) uskookin, että lapsen turvallisuudentunnetta tukevan työskentelyn kautta opettaja voi vaikuttaa oppilaidensa sisäisiin työskentelymalleihin ja näin edistää lapsen hyvinvointia myös myöhemmissä elämänvaiheissa.

Geddesin (2003, 2005) luomissa oppimisprofiileissa kuvataan varhaisvuosinaan välttelevästi, ristiriitaisesti sekä epäjärjestäytyneesti kiintyneiden lasten koulutoiminnassa näkyviä piirteitä suhteessa opettajaan, koulutehtäviin ja yleisesti kouluun sekä oppilaan koulutoimintaan vaikuttavien taitojen ja vaikeuksien kautta. Yhteiseksi piirteeksi kaikista turvattomien kiintymyssuhteiden oppimisprofiileista nousee taipumus alisuoriutumiseen sekä eri tavoin ilmenevä ahdistunut suhtautuminen koulu- ja luokkatileisiin. (Geddes 2003, 2005.)

TAULUKKO 1 Turvattomasti kiintyneiden oppilaiden oppimisprofiilit (Geddesin 2003; 2005 tutkimustulosten pohjalta suomentanut ja soveltanut S. Liukko)

	Välttelevästi kiintyneet (A)	Ristiriitaisesti kiintyneet (C)	Epäjärjestäytyneesti kiintyneet (D)
<b>Oppilaan suhtautuminen kouluun</b>	- Pinnallisesti välinpitämätön uusien tilanteiden tuottamaa ahdistusta kohtaan	- Selkeästi ahdistunut ja epävarma	- Ulospäin näkyvän kontrollonin ja kaikkivoipaisuuden taustalla vahvasti ahdistunut
<b>Oppilaan suhtautuminen opettajaan</b>	- Ei tunnusta tarvitsevansa opettajan apua - Ei halua olla fyysisesti opettajan lähellä	- Tarve olla opettajan huomion kohteena - Silminnähdyn riippuvainen opettajasta - Ilmaisee vihamielisyyttä opettajaa kohtaan silloin kun omat ja opettajan tavoitteet eivät kohtaa	- Suuria vaikeuksia osoittaa luottamusta opettajan auktoriteettia kohtaan, mutta todennäköisesti hyväksyy rehtorin auktoriteetin - Ei välttämättä hyväksy, että tulee opetetuksi
<b>Oppilaan suhtautuminen tehtävään</b>	- Tarve sitoutua tehtävään itsenäisesti ilman opettajan tukea - Mahdollinen opettajaa kohtaan koettu vihamielisyys suunnataan tehtävään - Sitoutuminen tehtävään vähentää pakollista vuorovaikutusta opettajan kanssa	- Huomattavia vaikeuksia ylläpitää toimintaa ilman tukea - Kyvyttömyys sitoutua tehtävään, koska kokee tehtävien estävän opettajan antamaa huomiota	- Tehtävä voi näyttäytyä haasteena pätemättömyyden tunnetta kohtaan ja siksi reagoi tuntemalla häpeää sekä hyljeksimällä tehtävää - Vaikea hyväksyä, ettei tiedä tai osaa jotain - Tarve näyttää siltä, että tietää kaiken valmiiksi
<b>Oppilaan taidot ja vaikeudet</b>	- Alisuoriutumisen riski, koska ei halua tulla autetuksi - Kielen käyttö on rajoittunutta - Luovuuden käyttö on rajoittunutta	- Alisuoriutumisen riski, koska ei sitoudu tehtäviin - Kielelliset taidot voivat olla hyvin kehittyneitä ja osaa käyttää kieltä hallitakseen opettajan huomiota - Oppiminen voi olla sidoksissa vihamielisyyteen	- Alisuoriutumisen riski, koska ei halua tulla opetetuksi - Oppiminen todennäköisesti hyvin alhaisella tasolla - Käsitteellinen ajatustyö vaikeaa - Ei vaikuta luovalta tai mielikuvituksekalta

Oppimisprofiilin mukaan *välttelevästi* kiintyneet lapset pitävät aktiivisesti yllä turvalliseksi kokemaansa välimatkaa opettajaan. Koska opettajan läheisyys ei tunnu miellyttävältä, he saattavat myös kieltää tarvitsevansa opettajansa apua ja keskittyvät mieluummin annettuun tehtävään kuin ovat vuorovaikutuksessa opettajansa kanssa. Lapsuudessa välttelevästi kiintynyt lapsi ei tavallisesti kiinnitä juurikaan opettajan huomiota ulkoisilla toimillaan, mutta sisäisesti oppilas kokee ahdistusta esimerkiksi uusissa tilanteissa. Kielellistä taitoa tai luovuutta vaativat tehtävät voivat olla näille lapsille vaikeita, koska

usein nämä taidot ovat rajautuneita. Välttelevästi kiintyneille lapsille onkin hyödyksi, että opettaja osoittaa olevansa sensitiivisesti läsnä, mutta ei kuitenkaan painosta oppilasta vuorovaikutukseen. (Geddes 2005, 80-85.)

*Ristiriitaisesti* kiintyneet lapset puolestaan nimenomaan hakeutuvat oppimisprofiilinsa mukaan opettajansa huomion kohteeksi. Itsenäiseen työskentelyyn sitoutuminen on heille vaikeaa, sillä he voivat kokea sen rajoittavan mahdollisuuksia olla opettajan kanssa vuorovaikutuksessa. Muista turvattomasti kiintyneistä lapsista ristiriitaisesti kiintyneet lapset erottuvat koulussa kuitenkin siinä, että heidän kielenkäyttö on tavallisesti hyvin kehittyntä ja he osaavat käyttää sitä hallitakseen opettajalta saamaansa huomiota. Ristiriitaisessa kiintymyssuhteessa kasvaneita lapsia opettaja tukee parhaiten sillä, että ymmärtää oppilaan riippuvuuden taustalla olevia tekijöitä ja ei siten esitä oppilaalle kohtuuttomia itsenäisyyden ja itseohjautuvuuden vaatimuksia. (Geddes 2003, 234-241.)

Oppimisprofiilin mukaan *epäjärjestäytyneesti* kiintyneiden lasten koulutoimintaa sävyttää sisäinen pätemättömyyden tunne, mutta samanaikaisesti heillä voi olla tarve vaikuttaa ulkoisesti kaikkivoipaiselta. Näiden oppilaiden on hyvin vaikea hyväksyä sitä, että he eivät osaa jotain ja siksi myös tehtävät jäävätkin usein kesken. Tämä vaikuttaa siihen, että yleisesti tarkasteltuna näiden lasten oppiminen on hyvin alhaisella tasolla. Käytännössä opettaja voi tukea epäjärjestäytyneesti kiintyneen lapsen kehitystä tarjoamalla tälle ymmärrystä sekä turvallisen ympäristön koulupäivän ajaksi. Näiden lasten kohdalla opettajan toimet eivät kuitenkaan välttämättä ole riittävät, vaan muutos pitäisi tapahtua ensisijaisesti kouluajan ulkopuolisessa elinympäristössä. Koulun kannalta on huomattavaa, että varsin usein epäjärjestäytyneestä kiintymyssuhteesta seuraava toimintamalli tulkitaan koulussa aktiivisuuden- ja tarkkaavuuden häiriöksi. Tämä on valitettavaa, koska silloin oppilas ei saa sitä tukea mitä eniten tarvitsisi. (Geddes 2005, 89-92.)

Turvallisille kiintymyssuhteille Geddes ei ole luonut varsinaista oppimisprofiilia. Geddes (2005, 92) nostaa kuitenkin esille, että tavallisesti turvallisesti kiintyneet lapset tulevat kouluun luottaen opettajan tukeen ja auttavaisuuteen sekä oppimisen mielekkyyteen. Mercerin (2006, 92) mukaan koulunkäynti turvallisesti kiintyneillä lapsilla on tavallisesti helpompaa, koska heillä on taipumus sitoutua annettuihin sääntöihin muita paremmin (ks. myös Howe ym. 1999, 54-55). Turvattomasti kiintyneihin verrattuna koulutyöskentelyyn osallistuminen turvallisesti kiintyneille todennäköisesti luontevampaa siitakin syystä, että he suhtautuvat luottavaisesti uusiin tilanteisiin ja pyrkivät aktiivisesti tutkimaan ympäristöään. Turvattomasti kiintyneillä lapsilla sen sijaan sisäinen

työskentelymalli korostaa epäonnistumisen todennäköisyyttä henkilökohtaisista ponnisteluista huolimatta. (Becker-Weidman 2008, 42-43; Hautamäki 2011, 31; Sinkkonen 2001, 37.) Koulussa turvalliset ja turvattomat kiintymyskokemukset tulevat esiin myös siinä, että varhainen hoiva on ehtinyt jo muovata kouluun saapuneen lapsen hermojärjestelmää ja sitä kautta määrittyy esimerkiksi se, minkälaiset asiat lapsi kokee stressaaviksi. Turvattomasti kiintyneet lapset vaikuttavatkin olevan turvallisesti kiintyneitä lapsia herkempiä arkistenkin stressikokemusten vaikutuksille myös kouluympäristössä. (Gerhardt 2008, 79-81, 85-86.)

Edellä esiteltyjen oppimisprofiilien ja muiden tutkimustulosten yhteydessä on syytä huomioida kuitenkin sekin, että mikään näistä ei yksistään kerro koko totuutta varhaisten kiintymyskokemusten yhteyksistä kouluikäisen toimintaan. Kiintymyssuhteiden vaikutuksia myöhempään kehitykseen tutkinut Ross A. Thompson (2005) on nostanut esille, että vaikka varhaisilla kokemuksilla on todennäköisesti yhteys myöhempään toimintatapoihin, on varhaisten kiintymyskokemusten seurauksista on hyvin vaikea tehdä kaikkiin tilanteisiin sopivia yleistyksiä. Tämä johtuu siitä, että ensinnäkin kaikki kiintymyssuhteet ovat luokituksista huolimatta toisistaan erilaisia ja jokaisella yksilöllä on oma subjektiivinen kokemus vain itse kokemastaan suhteesta. Toisekseen ihminen elää aina muuttuvien ympäristöolosuhteiden vaikutuspiirissä ja sen vuoksi varhaisvuosien vaikutukset eivät näyttäydy myöhemmissä vaiheissa välttämättä odotetunlaisesti. Esimerkiksi varhaislapsuudessaan turvattomasti kiintynyt lapsi on saattanut kokea päivähoitovuosinaan turvallisuutta siinä määrin, että varhaislapsuuden huonot kokemukset eivät ole enää niin merkittäviä tekijöitä kouluikään tullessaan. (vrt. Thompson 2005, 270-276.) Toisaalta juuri muuttuvien ympäristöolosuhteiden vaikutus kannustaa opettajaa tarjoamaan koulussa jokaiselle lapselle mahdollisimman turvallisen kasvuympäristön, sillä kun voi vaikuttaa lapsen kehityskulkuun (vrt. Geddes 2003, 241).

## **2.2 Toissijaiset kiintymyksen kohteet**

Kiintymyssuhdeteorian mukaan lapset alkavat jo varsin varhaisessa vaiheessa muodostamaan ensisijaisen kiintymyssuhteen rinnalle myös muita merkityksellisiä ihmissuhteita (Bowlby 1969, 304; Cassidy 1999, 14-15). Tavallisimmin nämä muut merkitykselliset ihmissuhteet muodostuvat lapsen sekä hänen elinpiirissään vahvimmin läsnä olevien henkilöiden välille (Bowlby 1969, 305; Ainsworth 1989, 711). Nämä kiintymyssuhde-

teoriassa *toissijaisiksi kiintymyksen kohteiksi (subsidiary attachment-figure)* kutsutut tärkeät ihmiset eivät kuitenkaan lapsuusvuosien aikana korvaa ensisijaista kiintymyksen kohdetta, vaan esimerkiksi stressitilanteissa lapsi pyrkii edelleen mieluiten hakeutumaan tärkeimmäksi kokemansa aikuisen seuraan (Bowlby 1969, 207; Hautamäki 2011, 19, 30; Mercer 2006, 38-39). Käytännössä lapsilla onkin vahva taipumus järjestää kiintymyksensä kohteet jopa tietoisuutensa ulkopuolella tärkeysjärjestykseen (Rusanen 2012, 4; 2013; Sinkkonen 2001, 49-50). Kiintymyssuhdeteoriassa tuota tärkeysjärjестystä kuvataan nimityksellä *kiintymyssuhteiden hierarkkisuus* (Kobak, Rosenthal & Serwik 2005, 77-80).

Toissijaisten kiintymyksen kohteiden määrä vaihtelee yksilöllisesti lapsuuden varhaisvuosista lähtien. Tavallisesti toissijaisten kiintymyksen kohteiden määrä kuitenkin kasvaa lapsen iän myötä, sillä lapsen elinpiirin kasvaessa kiintymyssuhteiden muodostuminen mahdollistuu myös perheen ulkopuolisiin henkilöihin (Cassidy 1999, 15). Viimeistään keskilapsuuteen mennessä lapsen sosiaalinen verkosto onkin laajentunut erilaisilla koulun sekä vapaa-ajan kautta muodostuneilla ihmissuhteilla ja siten lapsen on mahdollista kiintyä vähitellen myös välittömän lähipiirinsä ulkopuolisiin ihmisiin (Kobak ym. 2005, 73).

Lasten sosiaalinen verkosto muodostuu Lindesmithin, Strausin ja Denzinin (1999, 264) mukaan kuuteen kategoriaan luokiteltavista *tärkeistä toisista*. Kiintymyssuhdeteorian näkökulmasta tarkasteltuna näihin henkilöihin sisältyvät myös kaikki kiintymyksen kohteet (vrt. Ainsworth 1989, 711; Kobak ym. 2005, 73). Tämän tärkeistä toisista muodostuvan sosiaalisen verkoston ensimmäisessä kategoriassa on lapsen huoltajat, sisarukset ja muut kaikkein lähimmät sukulaiset. Toisessa kategoriassa puolestaan perheen ystävät ja muut perheen arjessa läsnä olevat tärkeät ihmiset. (Lindesmith ym. 1999, 264-265.) Kiintymyssuhdeteorian näkökulmasta tarkasteltuna näihin kahteen ensimmäiseen kategoriaan kuuluvat lapselle kaikkein tärkeimmät ihmiset ja näistä kategorioista lapsi myös valitsee varhaisvuosinaan niin ensisijaisen kuin toissijaisia kiintymyksen kohteita. Tärkeiden toisien kolmanteen kategoriaan kuuluu ihmissuhteet, jotka syntyvät erilaisten vertaissuhteiden pohjalta, esimerkiksi koulussa tai naapurustossa. Neljänteen puolestaan nousevat erilaiset lasten kanssa toimivat ammattilaiset, eli henkilöt jotka ovat ammattinsa kautta vahvasti läsnä lapsen elämässä sekä vaikuttavat sitä kautta lapsen elämän kulkuun. (Lindesmith ym. 1999, 264-265; myös Denzin 1982, 31.) Näihin kiintyminen mahdollistuu vasta hieman myöhemmin, aikaisintaan sitten kun lapsella on ollut mah-

dollisuus viettää aikaa näiden henkilöiden kanssa (vrt. Ainsworth 1989, 711). Viimeistään kuitenkin leikki-ikästä lähtien juuri näistä henkilöistä voi muodostua lapselle kiintymyssuhdeteorian mukaisia kodin ulkopuolisia toissijaisia kiintymyksen kohteita. Viidennen kategoriaan sijoittuu lapsen ihailemat kuvitteelliset ja todelliset henkilöt, joihin lapsi on tutustunut lähinnä esimerkiksi median, kirjallisuuden tai musiikin kautta. Kuudennessa kategoriassa on puolestaan poliisit, palokuntalaiset ja muut julkisen elämän hahmot. (Lindesmith ym. 1999, 265; Denzin 1982, 31.) Kahden viimeisen kategorian hahmot ovat lapselle kaukaisempia ja käytännössä he ovatkin lapselle läsnä pääasiassa vain mielikuvituksen tasolla. Aidosti vastavuoroisen suhteen puuttumisen vuoksi lapsen suhdetta näihin ei kiintymyssuhdeteorian mukaisesti voi kuvailla kiintymykselliseksi, vaikka osana lapsen sosiaalista verkostoa ne voivatkin luoda lapselle turvallisuuden tunnetta.

Lapsen sosiaalinen verkosto voidaan Lindesmithin ja muiden (1999) luokittelun mukaisesti nähdä varsin laajaksi ja periaatteessa kiintymyksellisiä suhteita lapsi voi muodostaa moniin luokittelussa esille nouseviin henkilöihin. Varsinaiset kiintymyssuhdeteorian mukaista kiintymyssuhdetta lapsi ei kuitenkaan todennäköisesti voi muodostaa kaikkien tärkeiksi kokemiensa henkilöiden kanssa. Ainsworthin (1991, 38) mukaan kaikki aidosti kiintymykselliset suhteet muodostuvat aina yhteisten kokemusten pohjalta ja niiden tulee olla luonteeltaan myös kohtalaisen pysyviä tai pitkäkestoisia. Bowlby (1969, 307) sen sijaan kuvailee, että juuri toissijaisissa kiintymyssuhteissa keskeinen suhdetta määrittävä tekijä ei ole pitkä historia tai suhteen pysyvyys vaan tällaiset kiintymyksen kohteet voivat myös vaihtua kehityksen myötä. Olennaista kuitenkin on, että suhteen lyhyemmästä kestosta tai hierarkkisesti heikommasta asemasta huolimatta, suhteen syvenemisen myötä toisesta ihmisestä tulee tärkeä ja siksi suhteessa voi kokea myös turvallisuutta (Ainsworth 1991, 38; Bowlby 1969, 307). Näidenkään kiintymyssuhteiden korvaaminen ei ole mahdollista, vaan tarvittaessa tilalle muodostetaan täysin uusi ja omanlaisensa ihmissuhde. (Ainsworth 1991, 38.)

Kiintymyssuhdeteorian mukaan ensimmäiset kiintymyssuhteet syntyvät siis tavallisesti perhepiirissä, mutta myöhemmin kiintymys voi hyvinkin kohdistua esimerkiksi opettajaan, urheiluvalmentajaan tai ystävän vanhempaan (Ainsworth 1989, 711; Van Ryzin 2010, 146-147). Yksilön kehityksen edetessä kiintymyssuhteiden hierarkkinen järjestys muuttuu ja kiintymys kohdistuu enemmän vertaisiin. Pääpiirteittäin kiintymyssuhteissa edetäänkin siten, että varhaislapsuudessa ensisijainen kiintymyksen kohde on

kaikkein tärkein ja muut tärkeät kiintymyssuhteet kohdistuvat lähipiiriin aikuisiin. Keskilapsuudessa ensisijainen kiintymyksen kohde on edelleen merkittävin, mutta rinnalle on tullut jo Lindesmithin, Strausin ja Denzinin (1999) luokittelun kolmanteen ja neljännenteen kategoriaan sijoittuvia aikuisia ja lapsia. Lopulta fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen kehittymisen myötä vertaissuhteista tulee nuoruudessa ja varhaisaikuisuudessa yhä tärkeämpiä ja ne nousevatkin vähitellen merkitykseltään yhtä tärkeiksi kuin varhaislapsuudessa lähipiirissä syntyneet kiintymyssuhteet. (Kobak ym. 2005, 83-84; Golberg 2000a, 172-181; Seibert & Kerns 2009, 353-355.)

Läpi elämän toissijaisia kiintymyssuhteita sävyttää kuitenkin se, että tavallisesti kiintymyksen kohteella on yksilön elämässä jokin jollain tavalla rajattu rooli. Siihen liittyy myös Bowlbyn (1969, 307) näkemys siitä, että toissijaiset kiintymyksen kohteet voivat vaihdella kehityksen myötä. Kouluikäisellä lapsella erilaisiin rooleihin liittyviä kiintymyssuhteita syntyy esimerkiksi opettajaan, valmentajaan tai seurustelukumppaniin. Tavallista on, että roolien määrittelemillä osa-alueilla toissijainen suhde voi ohittaa ensisijaisen kiintymyksen kohteen merkittävydessään. (Cassidy 2008, 15-16; Bowlby 1969, 305.)



## 3 KOULULUOKASSA ILMENEVÄT KIINTYMYSSUHTEET

### 3.1 Opettaja-oppilassuhde

#### 3.1.1 Opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde

Suomalaiseen perusopetukseen osallistuva lapsi viettää paljon aikaa koulun vaikutuspiirissä ja tapaa opettajaansa enemmän kuin ketään muuta kodin ulkopuolista aikuista (Navalainen & Nieminen 2010, 69). Opettaja on tavallisesti koulupäivän aikana oppilaan tärkein aikuiskontakti ja siksi heidän välilleen muodostuu aina jonkinlainen vuorovaikutteiden suhde. Myös koulun perusfunktiot, oppiminen ja opettaminen, ovat vahvasti sidoksissa opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. (Uusikylä & Atjonen 2007, 20-21; Gordon 2006, 22-23.) Koulumaailmaan rajautuvasta lapsen ja aikuisen välisestä vuorovaikutussuhteesta käytetään kasvatustieteessä Kansanen (2004, 75-79) ja Hellströmin (2008, 174-175) mukaan nimitystä *pedagoginen suhde* (ks. myös van Manen 1994; Uitto 2011, 31-35). Tämä suhde syntyy kahden ihmisen välille, mutta samanaikaisesti vastaavanlainen suhde syntyy myös opettajan ja muiden samassa ryhmässä olevien oppilaiden välille (Uitto 2011, 33).

Pedagoginen suhde eroaa muista vuorovaikutussuhteiden muodoista lähtökohtaisesti siitä syystä, että suhteen molemmilla osapuolilla on omat ulkoa asetetut erityistehtävänsä (Kansanen 2004, 75). Perusopetuslaki (1998/628) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2004, 14) määrittävät opettajalle kasvatus- ja opetusvelvollisuuden ja oppilaalle puolestaan oppivelvollisuuden. Siksi opettajan ja oppilaan välinen suhde perustuukin toisen osapuolen tavoitteelliseen kehittämiseen yhteiskunnan normien mukaisesti. Näistä suhteen osapuolille annetuista erityistehtävistä seuraa myös pedagogisille suhteille tyypillinen *asymmetrisyys*. Opettaja on kiistatta valta-asemassa oppilaaseen nähden, mutta toisaalta hän on samalla myös velvoitettu suunnittelemaan toimintansa oppilaansa yksilöllistä kasvua ja kehitystä tukevaksi. (Uusikylä & Atjonen 2007, 21; Kansanen 2004, 75.) Olennaista on, että opettaja ei voi saavuttaa lapsen edun mukaista kasvatus- ja opetustehtävää tarkastelemalla vain oppilaan nykytilaa ja sen hetkistä edistymistä. Siksi opettajan tuleekin huomioida lapsen kyvyt, taipumukset ja mah-

dollisuudet sekä tukea oppilasta tämän tulevaisuuden potentiaalien saavuttaminen mielessään. Tällainen opettaja-oppilassuhteeseen kuuluva *tulevaisuusluonne* erottaa pedagogisen suhteen monista muista vuorovaikutussuhteiden muodoista. (Kansanen 2004, 78; Uitto 2011, 32; Haavio 1954, 38-39.)

Käytännössä pedagoginen suhde on olemassa vain oppilaan kehitystehtävien saavuttamista varten ja leimalliset piirteensä pedagogiseen suhteeseen tuleekin myös suhteen *väliaikaisuudesta ja päämääräsuuntaisuudesta*. (Uitto 2011, 33.) Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta sävyttää se, että suhde ei sellaisenaan voi ikinä olla pysyvä vaan useimmiten suhteen päättymisen hetki tiedetään jo ennalta. Ammattitaitoinen opettaja tiedostaakin tämän ja pyrkii alusta lähtien tekemään itsestään tarpeetonta kasvattamalla lasta kohti itsenäisyyttä ja täysivaltaisuutta. Pedagogiseen suhteeseen kuuluu olennaisesti, että oppilaantuntemuksen avustamana opettaja ohjaa opetus- ja kasvatustyötään oppilaasta itsestään nousevien tavoitteiden mukaisesti sekä oppilaan parasta ajatellen. (Kansanen 2004, 76-78.)

Suomalaisessa perusopetuksessa opettajan ja oppilaan välinen suhde nähdään osaksi oppilaan psyykkistä ja sosiaalista oppimisympäristöä. Koska lain mukaan oppilaalla on oikeus kasvaa ja kehitystä tukevaan oppimisympäristöön, opettajan tulisi tietoisesti panostaa pedagogisen suhteen muodostumiseen. (Perusopetuslaki 1998/628; POPS 2004, 18; Uusikylä 2006, 156-158). Vaikka vastuu opettaja-oppilassuhteen muodostumisesta onkin opettajalla, ei oppilasta voi pakottaa osalliseksi pedagogiseen suhteeseen. Tästä johtuen onnistuneen opettaja-oppilassuhteen muodostuminen edellyttääkin oppilaalta vähintään aitoa halua sekä avoimutta tuon suhteen syntymiseen. (Uitto 2011, 32; Hellström 2008, 174-175; Kansanen 2004, 77.) Valitettavasti kaikki opettajan ja oppilaan väliset vuorovaikutussuhteet eivät kuitenkaan muodostu hyviksi ja Uiton (2011, 32) mukaan silloin on aiheellista kysyä onko kyseessä todellinen pedagoginen suhde.

Aidosti hyvän pedagogisen suhteen muodostuminen mahdollistuu lähtökohtaisesti silloin, kun opettaja tutustuu oppilaisiinsa yksilöinä (mm. Laursen 2004, 58-61; Uusikylä 2006, 83; Haavio 1954, 37-38). Hyvän suhteen syntyminen edellyttää myös sitä, että opettaja hyväksyy oppilaat sellaisenaan, arvostaa näiden yksilöllisiä eroja ja osoittaa tämän myös käytännön tasolla oppilailleen (Hellström 2008, 174; van Manen 1994, 142-143; Gordon 2006, 56-57). Oppilaan kannalta erityisen merkityksellistä on kuitenkin se, että opettaja näyttäytyy lapselle luotettavana aikuisena, johon on turvallista tu-

keutua koulun arjessa (Kansanen 2004, 77; Raatikainen 2008, 18-21, 48-49). Tätä opettaja voisi tukea olemalla aito, osoittamalla oppilailleen empatiaa sekä olemalla emotionaalisesti oppilaansa käytettävissä (Laursen 2004, 66-70; Cooper 2011, 35-39, 50; Uitto 2011, 34-35; Wentzel 2012, 25-26).

### **3.1.2 Pedagogisen suhteen hyödyt oppilaalle**

Hyvän opettaja-oppilassuhteen piirteisiin ja merkityksiin keskittyvissä tutkimuksissa on havaittu, että pedagoginen suhde voi tukea lapsen kasvua ja kehitystä monin eri tavoin. Laadukkaasta pedagogisesta suhteesta seuraavat hyödyt on yhdistetty esimerkiksi koulumotivaatioon (Wentzel 2009), akateemisten- ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen (mm. Hamre & Pianta 2001; Wentzel 2002) sekä oppilaiden yleiseen hyvinvointiin koulussa (mm. Konu 2002).

Oppilaalle annettujen kehittymistehtävien täyttämisen ja opinnoissa menestymisen kannalta oppimiseen motivoituminen on erittäin tärkeää. Käytännön koulutyössä motivoituminen ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys, sillä useimmiten oppimisen keskeiset päämäärät annetaan oppilaalle valmiina (Ford & Smith 2009, 269-270). Myös suomalaista perusopetusta ohjaavien tavoitteiden pääasialliset linjaukset laaditaan toisaalla ja oppilailla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa niihin. Oppilaalle itselleen valtakunnan taholta annetut oppimistavoitteet eivät kuitenkaan välttämättä näyttäydy kovin merkittävänä ja siksi opettajalta vaaditaan kykyä tukea oppimiseen motivoitumista. (Kansanen 2004, 101-103; Ford & Smith 2009, 269-270.)

Uusikylän ja Atjosen (2007, 111) mukaan yksi opettajan ammattitaidon osatekijä on, että opettaja kykenee käyttämään pedagogiseen suhteeseen kuuluvaa oppilaantuntemusta avuksi opetuksen oikeanlaisessa kohdistamisessa sekä yksilöllisessä motivoinnissa. Vahva oppilaantuntemus edistää opettajan mahdollisuuksia tunnistaa oppilaiden yksilölliset kyvyt siten, että jokainen yksilö saa riittävästi haasteita, mutta saa mahdollisuuden myös kasvun kannalta välttämättömiin onnistumisen kokemuksiin. Wentzelin (2002, 295, 298) mukaan useimmiten oppilaat motivoituvat pyrkimään parhaisiin mahdollisiin sosiaalisiin ja akateemisiin tuloksiin juuri silloin, kun opettaja odottaa oppilaidensa yrittävän aina parhaansa omien kykyjensä puitteissa (ks. myös Rosenthal & Jacobson 1968).

Opettajan vaikutusvalta oppilaan oppimiseen motivoitumisessa ei kuitenkaan rajoitu yksistään opettajan aktiivisen toiminnan tuloksiin vaan laadukas oppilaan ja opet-

tajan välinen suhde on jo itsessään merkittävästi oppilaan motivoitumista ja kouluun sitoutumista edistävä tekijä (Decker, Dona & Christenson 2006, 104; Wentzel 2009, 301). Wentzelin (2009, 304-307; 2012, 26-28) mukaan opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa syntyvä emotionaalisesti oppilasta tukeva ilmapiiri onkin käytännössä suurin yksittäinen motivoitumiseen vaikuttava tekijä. Sen lisäksi motivoitumista tukee myös oppilaan luottamus siihen, että opettaja pyrkii toimimaan hänen parhaakseen (Raatikainen 2011, 21) ja ottaa huomioon hänen yksilölliset tarpeensa (Englehart 2009, 714-715).

Oppimiseen motivoitumisen ohella ja sen avustamana laadukas pedagoginen suhde tukee oppilasta koulumaailmaan sisältyvien akateemisten ja sosiaalisten tavoitteiden saavuttamisessa myös muutenkin. Erityisen merkitykselliseksi oppilaan kasvua ja kehitystä tukeväksi tekijäksi pedagoginen suhde muodostuu siksi, että hyvässä vuorovaikutussuhteessa oppilaat luottavat opettajaansa sekä vapautuvat oppimaan (Elias & Schwab 2006, 324-325; Gordon 2006, 46). Opettaja-oppilassuhteen merkityksiä tutkinut Bridget Cooper (2011, 62) nostaa myös esille näkökulman siitä, että todennäköisesti oppilaat kuuntelevat, osallistuvat, työskentelevät ahkerasti sekä oppivat parhaiten sellaisen opettajan kanssa, josta he aidosti pitävät (ks. myös Powell & Kusuma-Powell 2010, 163-165). Kenties juuri tästä syystä oppilaan kokemus opettajansa reiluudesta, auttavaisuudesta ja ymmärtäväisyydestä on osoitettu oppimista edistäväksi tekijäksi (Molinari, Speltini & Passini 2013, 70). Pedagogisen suhteen yhteyttä oppilaan akateemiseen menestymiseen voitaneen selittää osittain myös sillä, että tuon vuorovaikutussuhteen laadulla on osoitettu olevan yhteyksiä oppilaan kognitiivisiin taitoihin sekä niiden menestyksekkääseen hyödyntämiseen kouluympäristössä (Ahnert ym. 2013, 554, 564).

Akateemisten taitojen ohella opettaja-oppilassuhteen laadulla on osoitettu olevan yhteys myös oppilaan sosiaalisiin taitoihin. Lukuisissa eri tutkimuksissa turvallisen opettaja-oppilassuhteen on osoitettu tukevan lapsen toimintaa vertaistensa kanssa (mm. Cohen 2005, 53-54; Hamre & Pianta 2001; Pianta 2006; Wentzel 2009). Opettajan on osoitettu toimivan aktiivisesti oppilailleen mallina sosiaalisesti soveliaasta käytöksestä ja hyvä opettaja-oppilassuhde myös edistää oppilaan mukautumista opettajan antamaan esimerkkiin (Englehart ym. 2009, 716; Haavio 1954, 131-135). Myönteisen opettaja-oppilassuhteen onkin havaittu suojaavan oppilasta negatiivisen kouluilmapiirin vaikutuksilta sekä vähentävän oppilailla ilmenevää epätoivottua käyttäytymistä (Kuperminc ym. 2001, 155). Huomattavaa on myös, että juuri opettaja-oppilassuhteen kautta oppi-

laat muodostavat käsityksensä ulkopuolisista auktoriteeteista, ympäröivän elämän tuomista käytösvaatimuksista sekä oikeudenmukaisuudesta asymmetrisissä ihmissuhteissa (Molinari ym. 2013, 58). Lapsen itsensä kannalta lienee merkittävää, että turvallisessa suhteessa opettajan kanssa opittuja sosiaalisia taitoja oppilas voi hyödyntää koulumaailman ulkopuolellakin (Cohen 2005, 53-54; Wentzel 2009, 310).

Ulospäin näkyvien oppilaan ominaisuuksien ja taitojen ohella pedagoginen suhde on oppilaalle merkityksellinen myös oppilaan kokeman henkilökohtaisen hyvinvoinnin tasolla. Konun (2002) luoman koulun hyvinvointimallin mukaan oppilaan kokema hyvinvointi on tiiviissä yhteydessä oppimiseen ja kasvamiseen. Tuon mallin mukaan oppilaan hyvinvointi syntyy koulun olosuhteiden, sosiaalisten suhteiden, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien sekä terveydentilan osatekijöistä. Opettaja-oppilassuhde vaikuttaa mallin mukaan oppilaan hyvinvointiin osana sosiaalisia suhteita ja käytännössä sillä onkin aivan oma erityinen ja tärkeä asemansa. (Konu 2002, 45.) Laadukas opettaja-oppilassuhde on yhteydessä myös esimerkiksi lapsen minäkäsitykseen, itsetuntoon sekä turvallisuudentunteeseen (Wentzel 2009, 302-304, 307) ja aikaisemmin esiteltyjen pedagogisen suhteen määrittelyjen myötä voisi olettaa, että laadukas opettaja-oppilassuhde edistää myös esimerkiksi oppilaan mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen ja tukee siten oppilaan hyvinvointia myös muiden kouluhyvinvoinnin osatekijöiden kautta.

Oppilas viettää paljon aikaa opettajansa vaikutuspiirissä ja siksi pedagogisen suhteen tuomat hyödyt oppilaan kasvuun ja kehitykseen voivat olla varsin laaja-alaiset. Aikaisemmin nousi jo esille, että esimerkiksi eri syistä riskioppilaisiksi luokitelluille oppilaille lämmin opettaja-oppilassuhde on erityisen tärkeä (Buyse, Verschueren & Doumen 2011, 45; Wentzel 2009, 314; Decker ym. 2007, 104-105). Silti on kuitenkin syytä ymmärtää, että onnistuneenkaan opettaja-oppilassuhteen hyödyt eivät näyttäyty kaikkien oppilaiden kohdalla samalla tavoin, vaan käytännössä ne saavat yksilölliset painotuseronsa jokaisessa erillisessä ihmissuhteessa. Lopulliset merkitykset syntyvätkin aina nimenomaan yksittäisen oppilaan oman kehityshistorian pohjalta (Uitto 2011, 33; Wentzel 2012, 31-32) ja siksi opettajakaan ei voi varmasti ennustaa sitä, kuinka kukakin oppilas pedagogisesta suhteesta hyötyy. Juuri pedagogiseen suhteen tulevaisuusluonne ja määräaikaaisuus aiheuttavat sen, että opettaja ei välttämättä koskaan pääse todistamaan opetus- ja kasvatustehtäviensä merkittävimpiä tuloksia (Uitto 2011, 33; Laursen 2004, 110, 114).

### 3.2 Opettajan ja oppilaan väliset kiintymyskokemukset

Hyvässä pedagogisessa suhteessa oppilaan ja opettajan välinen ihmissuhde muodostuu tiiviiksi ja läheiseksi. Siksi kiintymyssuhdeteorian mukaan opettajan on periaatteessa mahdollista olla lapselle toissijainen kiintymyksen kohde (mm. Ainsworth 1989; Cohen 2005; Decker ym. 2006; Hamre ym. 2012). Syvällisempi tutkimus oppilaan opettajaansa kohtaan kokemasta kiintymyksestä on kuitenkin vähäistä ja nämä pääasiassa ulkomailla tehdyt tutkimukset keskittyvät enimmäkseen päiväkotitai yläkouluikäisten lasten kiintymyskokemuksiin (mm. Bergin & Bergin 2009; Van Ryzin 2010). Keskilapsuuden kiintymyssuhteita tutkineen Kernsin (2008, 368) mukaan tutkimuskentällä onkin selkeä puute erityisesti alakouluikäisten lasten toissijaisten kiintymyksen kohteiden tarkemmasta tutkimuksesta. Olemassa olevien tutkimustulosten kautta voidaan kuitenkin pyrkiä tarkastelemaan sitä, miten oppilas mahdollisesti kiintyy opettajaansa ja mitä merkitystä tuolla kiintymyksellisellä suhteella oppilaan näkökulmasta voisi olla.

Berginin ja Berginin (2009) mukaan opettajaan kohdistuva kiintymys mahdollistuu silloin, kun opettaja huolehtii lapsista lämpimästi, kunnioittavasti sekä luottamusta herättäen. Näiden amerikkalaistutkijoiden mukaan kiintymyksen nähdään mahdollistuvan parhaiten päivähoidossa sekä alkuopetuksessa, koska silloin lapset ovat pääasiassa yhden opettajan kanssa, ja siten lapsilla on kiintymyksellisen suhteen saavuttamisen kannalta riittävästi aikaa olla vuorovaikutuksessa opettajansa kanssa. Tämänkin jälkeen opettajilla ja oppilailla on toisiinsa läheinen suhde, mutta varsinaista kiintymystä ei välttämättä yhteisen ajan niukkuudesta johtuen voi muodostua. (Bergin & Bergin 2009, 150.) Amerikkalaisesta koulujärjestelmästä poiketen Suomessa oppilaat ovat tiiviisti yhden opettajan kanssa ensimmäiset kuusi kouluvuotta. Berginin ja Berginin (2009) tutkimustuloksia soveltaen suomalaisessa perusopetuksessa kiintymisen opettajaan voisi siis olla mahdollista koko alakoulun ajan jos opettajan toiminta kannustaa lapsia kiintymiseen.

Amerikkalaistutkija Carolee Howes (1999) esittelee kolme kriteeriä, joiden pohjalta voidaan tarkastella lapsen elämään kuuluvien aikuisten mahdollisuutta toimia toissijaisina kiintymyksen kohteina. Koulumaailmaan liitettynä tarkastelu kohdistuisi ensinnäkin siihen, että tarjoaako opettaja oppilaalleen fyysistä ja henkistä huolenpitoa. Toisekseen tarkasteltaisiin sitä, että onko opettajalla jatkuva tai säännöllinen asema oppilaansa arkisessa elämässä sekä kolmanneksi sitä, kuinka opettaja panostaa oppilaaseen

emotionaalisesti. (vrt. Howes 1999, 673.) Nämä Howesin (1999, 673) esittelemät toissijaisen kiintymyksen kohteen vähimmäisvaatimukset eroavat aikaisemmin esille tulleesta Ainsworthin (1991, 38) vaatimuksista erityisesti suhteen keston näkökulmasta. Howes (1999, 684) nostaakin esille, että esimerkiksi opettajat voivat olla toissijaisia kiintymyksen kohteita, vaikka suhde on määräaikainen ja kohtalaisen lyhyt. Tämä johtuu siitä, että suhteen pitkäkestoisuus ei ole niin merkittävää kuin se, että yhdessä vietetty aika toistuu säännöllisesti ja että lapsi pystyy luottamaan opettajansa pysyvyyteen (Howes 1999; myös Bowlby 1969, 307).

Kiintymyssuhdeteorian valossa tarkasteltuna oppilaan kiintyminen opettajaan perustuu lähtökohtaisesti siihen, että kiintymyksellisten suhteiden luominen on ihmisluonnolle hyvin ominainen piirre läpi elämän. Erityisesti lapsille on tavallista hakea itseään kokeneemmalta ihmiseltä suojaa, lohdutusta ja tukea turvallisuudentunteen saavuttamiseksi. (Bowlby 1988a, 120-121.) Pienten alakoululaisten kohdalla opettajaan kohdistuvan kiintymyksellisen suhteen syntymistä edistää myös se, että lapsen kotona saama hyväkään emotionaalinen tuki ei välttämättä riitä tuottamaan oppimisen edellyttämää turvallisuuden tunnetta pitkän koulupäivän ajaksi (Rusanen 2011, 214). Siksi oppilaan voidaankin nähdä tarvitsevan opettajaansa turvallisuusperustaksi koulupäivän toimintoja ja mahdollistamaan (mm. Hamre ym. 2012; Ahnert ym. 2013).

Valtaosa aiemmista opettaja-oppilassuhdetta kiintymysteorian pohjalta tarkastelevista tutkimuksista keskittyy pedagogisessa suhteessa mahdollisesti ilmenevän kiintymyssuhteen tuomiin hyötyihin oppilaille. Määrällisesti näitä tutkimuksia ei ole paljoa, mutta saadut tulokset ovat hyvin linjassa laadukkaan pedagogisen suhteen hyötynäkökulmien kanssa (vrt. esim. Ahnert ym. 2013). Opettajaan kohdistuvan kiintymyksellisen suhteen on havaittu esimerkiksi edistävän lapsen kognitiivista prosessointia (Ahnert ym. 2013, 561-564) ja akateemista menestystä (Van Ryzin 2010, 145-146), koulussa tarvittavien sosiaalisten suhteiden muodostusta (Cohen 2005, 53-54) sekä oppimiseen motivoitumista (Wentzel 2012, 23-24). Kiintymyssuhteen vaikutuksia koulumenestykseen selitetään esimerkiksi sillä, että opettajan toimiessa oppilaan turvallisuusperustana voi oppilas rauhassa tutkia ympäristöään ja osallistua koulupäivän eri toimintoihin (Ahnert ym. 2013, 564).

Kiintymyssuhteisiin ja pedagogiseen suhteeseen keskittyvien teorioiden mukaan merkityksellisen suhteen muodostuminen opettajaan on lapsen edun mukaista. Erityisen tärkeä kiintymyksellisen suhteen muodostuminen olisi turvattomissa olosuhteissa kas-

vaneiden lasten kohdalla, mutta lapsuuden kokemuksien vuoksi kuitenkin juuri turvattomasti kiintyneiden lasten on vaikeampi muodostaa kiintymyssuhdetta opettajaansa. (Bergin & Bergin 2009, 151, 155; Riley 2011, 15.) Kennedy ja Kennedy (2004, 252) ovat kuitenkin huomanneet, että opettajilla on taipumusta tulkita turvattomasti kiintyneiden lasten käytöstä ymmärtämättömästi ja negatiivissävytteisesti. Tämä on valitettavaa, koska opettajan tarjoama turvallinen kiintymys voisi tarjota lapselle mahdollisuuden niin sisäisten työskentelymallien kuin niiden pohjalta syntyneiden oppimisprofiilien uudelleenmuodostamiseen (Geddes 2003, 233, 241).

Kaikkiaan oppilaan mahdollinen kiintyminen opettajaan on vahvasti liitoksissa opettajan aktiiviseen toimintaan, ammattitaitoon ja läheisyyteen. Opettajan ammatissa oppilaaseen muodostettava läheinen suhde heijastuu usein myös siihen, että oppilasta tulee opettajilleen tärkeitä yksilöitä ja opettaja voi kokea jollain tasolla kiintymystä oppilaitaan kohtaan (Bowlby 1969, 305-307; Ainsworth 1989, 711; 1991, 38; Uusikylä & Atjonen 2007, 214-216; Goldstein 1997, 69-72). Oppilaisiin kohdistuvaa kiintymystä on kuitenkin tutkittu erittäin vähän ja siksi sen tarkka määrittely ei ole mahdollista. Käytännössä pedagogisen suhteen asymmetrisen luonteen vuoksi opettajan oppilastaan kohtaan kokema kiintymys ei kuitenkaan voi olla samanlaista kuin oppilaan kiintymys opettajaan (Bowlby 1988a, 121). Todennäköisesti oppilaisiin kohdistuva kiintymys ei myöskään ole samanlaista kuin vanhempien kiintymys lapsiinsa tai aikuisten välisissä suhteissa ilmenevä kiintymys. Siksi opettajan kokema kiintymys pohjautuneekin kiintymyssuhdeteorian valossa oppilaisiin kohdistuvan vahvan emotionaalisen panostuksen sekä yhdessä vietetyn ajan määrään (Bowlby 1969, 305-307; Ainsworth 1989, 711; 1991, 38). Kiintymyssuhdeteorian mukaan lapsen toimintaa ohjaa tavallisesti *hoivaan hakeutumisen (careseeking)* tarve kun taas aikuisella toiminta on *hoivan tarjoamiseen (caregiving)* painottuvaa (Bowlby 1988a, 121). Opettaja-oppilassuhteessa opettajalla on luonnollisesti hoivan tarjoajan rooli ja oppilaalla puolestaan hoivaan hakeutujan rooli.

Opettajan mahdollinen kiintyminen oppilaisiin ei kuitenkaan ole yksistään ammattitaitoon, ammatillisiin tehtäviin tai annettuihin rooleihin liittyvä ominaisuus. Kiintymyssuhdeteorian mukaan myös opettajan henkilökohtaiset kokemukset voivat vaikuttaa oppilaisiin kohdistuvien kiintymyskokemusten muodostumiseen (Kennedy & Kennedy 2004). Aikaisemmat kiintymyskokemukset saattavat määrittää muun muassa sen, että onko opettajalla lähtökohtaisesti halua kiintyä oppilaisiinsa ja kuinka opettajalla on kykyjä huolehtia ammatin edellyttämästä hoivan tarjoajan roolista. Oppilaiden toimin-



taan kohdistetut odotukset sekä lasten kohtaamisesta seuraavat tunnereaktiot määrittävätkin kiintymyssuhdeteorian mukaan ammattitaidon ohella aikaisemmissa vuorovaikutussuhteissa muodostuneista henkilökohtaisista sisäisistä työskentelymalleista käsin. (Kennedy & Kennedy 2004, 251-252.)

Opettajan ja oppilaan välille syntyvä kiintymyksellisyys ei siis ole itsestään selvyys, mutta useimmiten toimivassa pedagogisessa suhteessa voi kuitenkin muodostua mahdollisuus merkityksellisen ihmissuhteen syntymiseen puolin ja toisin. Laadukkaassa suhteessa on mukana aitoa välittämistä, sitoutumista oppilaan kasvun ja kehittymisen tukemiseen sekä hoivan tarjoamista ja sen vastaan ottamista. Kiintymyssuhdeteorian mukaan juuri näistä tekijöistä muodostuu myös aikuisen ja lapsen väliset kiintymiskokemukset.

## 4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on tutkia luokanopettajien, oppilaiden ja vanhempien näkemyksiä pedagogisessa suhteessa ilmenevästä kiintymyksestä. Työn toteuttamisen keskeisimpänä lähtökohtana on henkilökohtainen mielenkiintoni opettaja-oppilassuhteen piirteitä kohtaan. Erityisesti kiinnostukseni on kohdistunut siihen, että kokevatko opettaja ja oppilas kiintymystä toisiaan kohtaan sekä siihen, että voiko suomalaisessa kouluympäristössä työskentelevä luokanopettaja toimia oppilaalleen toissijaisena kiintymyksen kohteena.

Tutkimuksena tämä sijoittuu aihepiirinsä vuoksi kahden vahvan tutkimuskentän välimaastoon. Toisaalta taustalla vaikuttavat kiintymyssuhdeteoria sekä muut kiintymyssuhteista tehdyt tutkimukset, mutta toisaalta myös opettajan ja oppilaan välistä pedagogista suhdetta selventävä teoreettinen tieto. Kiintymyssuhteita on psykologian alalla tutkittu viimeisten kolmenkymmenen vuoden ajan varsin kattavasti, mutta lähinnä vain lapsen ja vanhemman tai vertaisten välisistä suhteista käsin. Opettajan ja oppilaan välistä pedagogista suhdetta on puolestaan tutkittu kasvatustieteellisellä tutkimuskentällä varsin runsaasti, mutta siinä tuotettu teoreettinen tieto ei lähesty tuota suhdetta riittävän usein ihmiselle luontaisesta kiintymisen tarpeesta käsin. Näin ollen myöskään opettajan ja oppilaan välille muodostuvasta kiintymyksellisestä suhteesta ei ole tarjolla aikaisempaa tutkimustietoa kovinkaan kattavasti ja erityisesti suomalaisessa kulttuuripiirissä toteutetulle tutkimukselle on siksi todella tarvetta. Aikaisempien tutkimustulosten pohjalta ei voi muodostaa kuvaa siitä, kuinka juuri pedagogisessa suhteessa ilmenevä kiintymys muodostuu tai mitä merkityksiä mahdollisella kiintymyksellä opettajan ja oppilaan näkökulmasta tarkasteltuna on. Tämän tutkimustyön avulla pyrin löytämään ja nimeämään niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat kiintymyksellisen suhteen muodostumiseen sekä tunnistamaan kiintymykselliseksi koetun suhteen tuomia positiivisia vaikutuksia niin opettajalle kuin oppilaallekin.

Tutkimusaihe nousee itselleni tärkeäksi niin henkilökohtaisen kuin tieteellisen kiinnostukseni kautta. Henkilökohtainen kiinnostus muodostuu oman kasvatustieteellisen pohjalta, sillä koen esimerkiksi turvallisuusperustana toimimisen sekä lapsille turvallisten kiintymiskokemusten tarjoamisen olennaiseksi osaksi omaa opettajuuttani. Tieteel-

linen kiinnostus tutkimuksen toteuttamiseen syntyi puolestaan kasvatustieteiden sanallistamisen myötä, sillä käytännöntehtävä osoitti konkreettisesti teemaan keskittyvien tieteellisten teorioiden niukkuuden. Tutkimustyön tarkoituksena onkin toisaalta tukea omaa opettajuuttani tarjoamalla teoreettista vahvistusta itse tärkeiksi kokemilleni asioille, mutta toisaalta pyrkimyksenä on lisätä tietoisuutta myös yleisesti opettajan ja oppilaan välisen kiintymyksellisen suhteen syntyä tukevista tekijöistä sekä kiintymykselle annetuista merkityksistä. Samalla toivon voivani hieman vastata myös Kernsin (2008, 368) havaitsemaan puutteeseen latenssi-ikäisten lasten toissijaisia kiintymyksen kohteita käsittelevästä teoriasta.

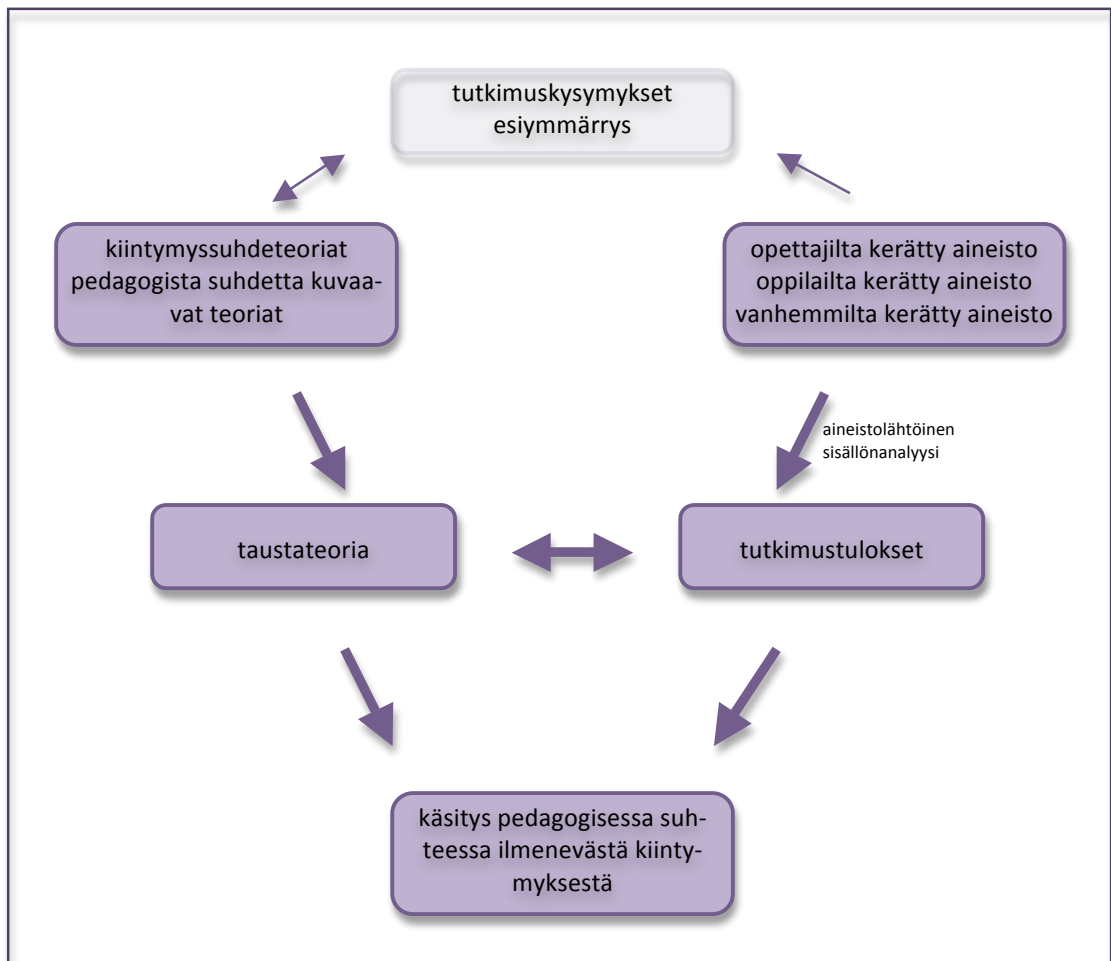
Tutkimuksessa pyritään etsimään vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Voiko opettaja olla oppilaalle toissijainen kiintymyksen kohde?
2. Kiintyykö oppilas opettajaan?
  - a. Miten opettajaan kohdistuva kiintymys syntyy?
  - b. Mikä merkitys tuolla kiintymisellä on?
3. Kiintyykö opettaja oppilaaseen?
  - a. Miten oppilaaseen kohdistuva kiintymys syntyy?
  - b. Mikä merkitys tuolla kiintymisellä on?

Edellä listatut tutkimuskysymykset jakautuvat kolmeen pääkysymykseen sekä niitä mahdollisesti edelleen tarkentaviin lisäkysymyksiin. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastelu kohdistuu selkeästi kiintymyssuhdeteorian mukaiseen toissijaiseen kiintymyssuhteeseen ja siksi kiintymystä tarkastellaan siinä vahvasti kiintymyssuhdeteorian pohjalta muodostuneiden termien kautta. Kiintymyksellä viitataan ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä nimenomaan lapsen taipumukseen hakea tukea ja turvaa hoivan tarjoajan roolissa olevalta opettajalta (Bowlby 1988a, 121). Toisessa ja kolmannessa tutkimuskysymyksessä kiintymys ymmärretään sen sijaan laajemmin, ja sanakirjamääritelmien mukaisesti toiseen ihmiseen kohdistuvana voimakkaana sekä tunnepohjaisena mieltymisenä ja kiinnittymisenä (MOT 2012a, 2012b). Sanakirjamääritelmän käyttäminen mahdollistaa myös muiden kuin varsinaisten kiintymyssuhdeteorian mukaisten kiintymyssuhteiden tutkimisen osana tätä tutkimusta. Termien vaihtuvuuden vuoksi ensimmäistä tutkimuskysymystä en kuitenkaan esitä suoraan tutkimuksen tiedonantajille,

vaan vastauksen uskon löytyvän muihin tutkimuskysymyksiin saatujen vastausten myötä.

Tutkimuksen varsinainen toteuttaminen pohjautuu niin aiemmissa tutkimuksissa luotuihin teorioihin kuin tiedonantajina toimivien opettajien, oppilaiden ja vanhempien tuottamaan tutkimusaineistoon. Teoreettista pohjaa tämän tutkimuksen toteuttamiseen rakennetaankin juuri erilaisten kiintymyssuhdeteorioiden ja pedagogista suhdetta tarkastelevien teorioiden pohjalta. Aikaisempien vastaavien tutkimusten puutteen vuoksi määrällisesti ja laadullisesti rikas aineisto analysoidaan puhtaasti aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin, koska sillä tavoin tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden ääni saadaan mahdollisimman hyvin kuuluviin. Tutkimusta ohjannut tutkimusasetelma on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Tutkimusta ohjannut tutkimusasetelma

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Tutkimusmenetelmät

#### 5.1.1 Kvalitatiivinen tutkimusote

Tieteellisessä tutkimustyössä tarvittava tutkimusote valitaan tutkimusongelmien ja käytettävien metodien mukaisesti kvantitatiiviseksi, kvalitatiiviseksi tai niiden yhdistelmäksi (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 5-6; Metsämuuronen 2006, 211-222). *Kvantitatiivista*, eli määrällistä, tutkimusotetta käytetään tavallisesti silloin, kun tutkimuskysymyksiin haetaan täsmällisiä ja tilastollisesti todennettavissa olevia vastauksia (Varto 1996, 13-14; Tuomivaara 2005, 31; Alasuutari 1995, 34-35). *Kvalitatiivista*, eli laadullista, tutkimusotetta puolestaan käytetään silloin kun halutaan ymmärtää tutkittavan kohteen laatua, ominaisuuksia tai merkityksiä kokonaisvaltaisemmin (Denzin & Lincoln 2011, 8; Alasuutari 1995, 38). Tutkimusongelmien ohjaamana voidaan päätyä myös laadullisen määrällisen tutkimusotteen yhdistämiseen. Silloin tutkimusotteesta käytetään nimitystä *mixed methods*. (Creswell 2013, 215.) Tämä tutkimus toteutettiin puhtaasti kvalitatiivisen tutkimusotteen mukaisesti.

Kvalitatiivista tutkimusotetta on vaikeaa kuvailla perusteellisesti yleisellä tasolla, koska sillä voidaan tarkoittaa eri tilanteissa eri asioita (Denzin & Lincoln 2011, 3; Tuomi & Sarajärvi 2009, 17). Useimmiten kvalitatiivinen tutkimusote kuitenkin liitetään nimenomaan ihmisen ja ihmisen maailman, eli elämismaailman, tarkasteluun (Varto 1994, 23; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 5). Tuolloin tutkimus kohdistuu tavallisimmin siihen, mitä ihmiset tekevät, ajattelevat tai tuntevat. Tutkittava asia pyritäänkin kvalitatiivisessa tutkimuksessa tuomaan erilaisten tutkimusmetodien avulla näkyväksi, jolloin se voidaan ottaa myös tietoisien tarkastelun kohteeksi. (Patton 2001, 14, 145; Varto 1996, 87, 101; Denzin & Lincoln 2011, 3). Tähän tutkimukseen kvalitatiivinen tutkimusote sopi hyvin, koska tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä pedagogisessa suhteessa ilmenevästä kiintymyksestä juuri todellisten kokemusten pohjalta (vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 160-161; Patton 2002, 13-14).

Koska tutkimukseni sijoittuu kasvatustieteellisen tutkimuksen kenttään, on myös kvalitatiivisen tutkimusotteen piirteitä hyvä tarkastella tälle tieteenalalle eriteltyjen piirteiden kautta. Kasvatustieteissä kvalitatiivinen tutkimusote näkyy Bogdanin ja Biklenin (2003, 3-7) mukaan tutkimuksen naturalistisena lähtökohtana, laadullisina aineistonkeruutapoina, aineiston induktiivisena tarkasteluna, taustatekijöihin kohdistuvana kiinnostuksena sekä yksilöiden antamien merkitysten arvostamisena. Samojen piirteiden kautta kvalitatiivista tutkimusotetta lähestyvät myös Allen ja Walker (2000, 18-20) esitellessään erilaisia läheisten ihmissuhteiden tutkimustapoja.

Kvalitatiivisen tutkimuksen *naturalistinen* lähtökohta tarkoittaa sitä, että tutkija pyrkii hankkimaan tutkimuksessa tarvittavaa tietoa luonnollisista ja todellisista tilanteista (Bogdan & Biklen 2003, 5; Patton 2002, 40). Puhtaimmillaan naturalistinen lähtökohta näyttäytyy observointiin perustuvissa tutkimuksissa, mutta yhtäläillä kokonaisvaltaisista tiedon hankintaa voidaan toteuttaa esimerkiksi haastatteluihin tai valmiisiin dokumentteihin perustuvan aineiston pohjalta (Bogdan & Biklen 2003, 5; Hirsjärvi ym. 2009, 163-164). Tässä tutkimuksessa tietoa hankittiin luokanopettajien, oppilaiden ja vanhempien henkilökohtaisista näkemyksistä käsin ja tutkijana en pyrkinyt aiheuttamaan muutoksia opettajien tai oppilaiden todellisiin kiintymyskokemuksiin. Aineistoa hankkiessani kannustin tiedonantajia kuvailemaan heidän henkilökohtaisia kokemuksiaan, haaveitaan ja mielipiteitään niiden omassa luonnollisessa muodossaan ja varsinaisesta tutkimusaineistosta pyrin tavoittamaan tutkittavien omat näkökulmat opettajaan tai oppilaaseen kohdistuvasta kiintymyksestä. Siksi kvalitatiivisen tutkimusotteen naturalistisen piirteen voi nähdä olevan läsnä tässä tutkimuksessa (vrt. Eskola & Suoranta 1999, 16; Hirsjärvi ym. 2009, 163-164).

Naturalistisen lähtökohdan mahdollistamiseksi kvalitatiivisessa tutkimuksessa *aineistonkeruu* pyritään toteuttamaan niin, että tutkittavan oma ääni pääsee kuuluviin (Denzin & Lincoln 2001, 3-4; Creswell 2013, 186). Laadullisia aineistonkeruutapoja on olemassa lukuisia erilaisia, ja niihin lukeutuvat myös tässä tutkimuksessa käyttämäni menetelmät, teemahaastattelu sekä avoin lomakekysely (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Tavallisimmin tutkimusaineisto kerätään tai muunnetaan litteroinnin kautta sanalliseen muotoon, koska silloin tutkijan on mahdollisuus analysoida aineistoa sen pienimmistäkin yksityiskohdista käsin (Bogdan & Biklen 2003, 5). Mahdollisuus yksityiskohtien tarkasteluun on tärkeää, sillä usein kvalitatiivisen aineiston tarkastelu toteutetaan tavallisesti *induktiivisesti* eli yksittäisistä tapauksista yleiseen tosiasiaan johtaen. (Bogdan &

Biklen 2005, 6; Patton 2002, 55-57; Cresvell 2013, 186; MOT 2013). Induktiivisessa tarkastelussa aineistoa kunnioitetaan omana kokonaisuutenaan ja tulokset nousevat aineistosta käsin. Tutkijan ennako-olettamuksien siis ei tulisi ohjata tutkimuksesta saatavia tuloksia lainkaan (Eskola & Suoranta 1999, 19). Tässä tutkimuksessa tutkimusaineiston induktiivinen tarkastelu oli tutkimuksen toteuttamisen ehdoton lähtökohta, sillä vastaavia aikaisempia tutkimuksia ei ollut saatavilla. Näin ollen omien ennako-olettamusten tiedostaminen, aineiston kunnioittaminen sekä sen tarkka analysointi oli ainut mahdollisuus pedagogisessa suhteessa ilmenevän kiintymyksen tarkastelulle. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 164) mukaan induktiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen lähtökohta ei olekaan aikaisemman teorian testaaminen, vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu sekä sitä kautta laajeneva ymmärrys.

Bogdanin ja Biklenin (2005, 6) mukaan kvalitatiiviselle tutkimusotteelle on tyyppillistä, että tutkija on kiinnostunut tutkittavan ilmiön taustalla vaikuttavista asioista. *Taustatekijöiden* tarkastelun avulla tutkija pystyy selvittämään, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet tutkittavan ilmiön muotoutumiseen. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa ei oltu kiinnostuneita yksistään vain siitä, miten pedagogisessa suhteessa ilmenevä kiintymys näyttäytyy. Sen sijaan kiinnostus kohdistui yleisesti opettajan ja oppilaan väliseen ihmissuhteeseen sekä kiintymiskokemusten ja koulumaailman yhteyksiin. Luokanopettajilta, oppilailta ja vanhemmilta haluttiin omakohtaista tietoa siitä, kuinka opettajan ja oppilaan väliset kiintymiskokemukset syntyivät ja millaisia merkityksiä niille annettiin. Bogdanin ja Biklenin (2005, 7) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa ollaankin kiinnostuneita nimenomaan siitä, millaisia *merkityksiä* tutkittavat itse nostavat esille tutkittavaa ilmiötä kuvatessaan (ks. myös Allen & Walker 2000, 20; Creswell 2013, 186).

### **5.1.2 Tutkimusotteen fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne**

Kvalitatiivisesta tutkimusotteesta voidaan erotella erilaisia tieteenfilosofisia suuntauksia tutkimuksessa korostuvien piirteiden mukaan. Tässä tutkimuksessa uutta tietoa tuotettiin ihmisten yksilöllisten kokemusten pohjalta ja muun muassa siitä syystä tutkimuksen voidaan ajatella kuuluvan fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteen piiriin. Näin tutkimuksen toteuttamisen taustalla vaikuttivat niin fenomenologinen kuin hermeneuttinenkin tieteenfilosofia sekä niiden pohjalta muodostuvat ihmiskäsitykset ja tiedonkäsitykset. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 24; Laine 2010, 29-31.)

Tässä tutkimuksessa pyrittiin fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaisesti todellisen kokemusmaailman tutkimiseen ja ymmärtämiseen. Fenomenologisen tutkimusperinteen mukaisesti kokemuksia tarkastellaan suhteessa omaan elämäntodellisuuteen ja siksi kokemuksellisuus voidaan nähdä yksilön maailmasuhteen perusmuotona (Laine 2010, 29). Fenomenologisen tutkimustyön kannalta on kuitenkin merkityksellistä ymmärtää, että yksilön suhde maailmaan on *intentionaalinen*. Tällä tarkoitetaan sitä, että kaikki kokemukset merkitsevät yksilölle jotain ja siksi todellisuus värittyy henkilökohtaisten pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten valossa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34-35; Patton 2002, 104; Niikko 2003, 13-15; Laine 2010, 29.) Tässä tutkimuksessa intentionaalisuus korostui vahvasti, sillä tutkimuksen kohteena olevat kokemukset kiintymyksestä muotoutuvat aina henkilöhistorian sekä yksilöllisten merkitysten kautta. Luokanopettajien, oppilaiden ja vanhempien näkemykset pedagogisessa suhteessa ilmenevästä kiintymyksestä ovatkin väistämättä liitoksissa omiin subjektiivisiin kokemuksiin ja kiintymyssuhdeteorian mukaan esimerkiksi yleinen suhtautuminen kiintymyksellisyyteen muodostuu jo varhaislapsuuden kokemuksista lähtien. (Bowlby 1988a, 130; Geddes 2003; 2005; Kennedy & Kennedy 2004.)

Yksilöllisten tiedonantajien kuvaamien kokemusten tutkiminen ja ymmärtäminen edellyttää tutkijalta aina jonkinlaisten tulkintojen tekoa ja siksi fenomenologiseen tutkimusperinteeseen liittyy useimmiten olennaisesti hermeneuttinen ulottuvuus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Hermeneutiikalla tarkoitetaan yleistetysti ymmärtämistä sekä tulkintaa ohjaavaa teoriaa. Hermeneutiikan avulla pyritään fenomenologisessa tutkimusprosessissa löytämään sääntöjä tarvittavien tulkintojen tekemiseen, mikä käytännössä edistää mahdollisimman oikeellisten tulkintojen muodostumista. (Varto 1996, 27; Laine 2010, 28-33.) Ilman hermeneuttista ulottuvuutta tämänkään tutkimuksen toteuttaminen ei olisi ollut mahdollista.

Hermeneutiikan tarjoamasta tuesta huolimatta fenomenologisen tutkimuksen vaikeus syntyy nimenomaan tutkimustyön tulkintoihin perustuvasta luonteesta. Tässäkin tutkimuksessa ymmärrystä opettajan ja oppilaan välisessä pedagogisessa suhteessa ilmenevään kiintymykseen haettiin nimenomaan tutkimusaineistosta tehtyjen tulkintojen kautta. Tulkinnallisessa tutkimuksessa ongelmana on Varton (1994, 58) mukaan se, että tutkija pyrkii ymmärtämään toisia ihmisiä ja heidän toimiaan omien kokemustensa ja henkilökohtaisen ymmärryksensä pohjalta (ks. myös Bokdan & Biklen 2003, 23). Tästä



seuraakin se, että yksittäiset asiat eivät koskaan näyttäydy tutkijalla ja tutkittavalle täysin samanlaisina (vrt. Laine 2010, 28; Moilanen & Räihä 2010, 47).

Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa tutkimuksessa yksilön intentionaalisen maailmasuhteen vaikutuksia voidaan rajoittaa lähestymällä tutkittavaa ilmiötä kahden eri tason kautta. Ensimmäinen taso, eli perustaso, muodostuu sekä tutkijalla että tutkittavalla olevasta aiheesta käsittelevästä esiymmärryksestä. Tutkimustilanteessa varsinaista tietoa saadaan kun tutkittava kuvailee omalla perustasollaan kokemuksiaan ja niihin liittyvää ymmärrystään mahdollisimman luonnollisesti. Tutkimustyön toteuttamisen kannalta tutkijan on olennaista tiedostaa oma esiymmärryksensä voidakseen irrottautua siitä tutkimusta tehdessään. Vasta esiymmärryksensä perustasolta irrottautuneena tutkija pysyy siirtymään toiselle tasolle refleктоimaan, tematisoimaan ja käsitteellistämään tutkimusaineistossa esiintyviä ensimmäisen tason merkityksiä. (Laine 2010, 32; Varto 1994, 63.) Tässä tutkimuksessa toiselta tasolta tapahtuva tulkinta mahdollistettiin sillä, että tutkijana olin määritellyt esiymmärrystäni ennen aineistonkeruun aloittamista.

Tutkimusaineiston tulkinta ei ole kvalitatiivisessa tutkimusotteessa usein kovin helppoa. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä tulkintoja tehdään hermeneuttisen kehän mukaisesti ja tietoa saadaan käymällä tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. (Laine 2010, 36; Varto 1994, 66-70.) Käytännössä tutkimuksellinen dialogi tarkoittaa tietoisesti toteutettua kehämäistä liikettä aineiston ja omien tulkintojen välillä. Tässäkin tutkimuksessa tulkintojen muodostus pohjautui aineiston syvälliseen tuntemiseen. Työstövaiheessa nousseiden tulkintojen oikeellisuutta tarkasteltiin tietoisesti ja tulkintojen kriittisen arvioinnin kautta pyrittiin löytämään todennäköisimmät ja uskottavimmat tulkinnat tutkittavien kuvauksista. (Gadamer 2004, 30-34.) Tulkintoja tehdessäni pyrin pitämään esiymmärrykseni tietoisesti syrjässä, mutta tutkimustyön edetessä tiedonantajien esille tuomat asiat vaikuttivat väistämättä tutkijan oman ymmärryksen uudelleenmuotoutumiseen. Siksi esiymmärrystä piti tarkastella aktiivisesti koko tutkimusprosessin ajan.

### **5.1.3 Lapset tutkimuksen tiedonantajina**

Varsin usein lapsia koskeva tutkimus toteutetaan pääasiassa aikuisilta kerättävän aineiston pohjalta. Lasten todellisten näkökulmien saavuttamiseksi olisi kuitenkin hyvin merkittävää, että lasten oma ääni pääsisi tutkimusaineistossa esille. (Christensen & James 2000, 2; Scott 2000, 98-99; Greig, Taylor & MacKay 2007, 186.) Lasten kuulemista

vältetään välillä kenties turhaankin, sillä Järvensivun (2007) mukaan lapset ovat hyviä vastaajia kun kysymykset liittyvät lapsille tärkeisiin tilanteisiin ja arkiseen elämään. Tässä tutkimuksessa oppilaat haluttiin ottaa tutkimuksen tiedonantajiin mukaan, koska ketkään muut eivät olisi olleet yhtä päteviä asiantuntijoita kuvailemaan pedagogisessa suhteessa ilmenevää opettajaan kohdistuvaa kiintymystä (Järvensivu 2007; Greig ym. 2007, 31; Eder & Fingerson 2001, 181).

Lapsen oman äänen saavuttaminen ei kuitenkaan ole tutkijalle helppo tehtävä, sillä lapsuus asettaa erityisiä vaatimuksia tutkimuksen toteuttamiselle (Eder & Fingerson 2001, 181). Yksi aineistonkeruuta vahvasti vaikeuttava tekijä syntyy lapsen ja aikuisen välisestä luonnollisesta valtaerosta. Tavallisesti lapset elävät aikuisten vallan ja kontrollin alaisuudessa ja lapset eivät pyri pois asemastaan aineistonkeruutilanteissakaan. (Alasuutari 2005, 152-153.) Käytännössä tämä saattaa vaikuttaa tutkimustilanteissa jopa niin, että lapset pyrkivät antamaan aikuisille oikeiksi olettamansa vastaukset (Järvensivu 2007). Erityisesti vaikeiksi kokemissaan tutkimustilanteissa korostuu lapselle luontainen pyrkimys myötäillä aikuisia sekä vastata sosiaalisesti suotavan tavan mukaisesti (de Leeuw, Bogers & Smith 2004, 413). Tämän tutkimusaineiston hankintaa sävyttikin todennäköisesti se, että lapset eivät tunteneet minua ennalta ja siksi valtaero oli varmasti jossain määrin läsnä aineistonhankinnassa. Valtaeron tuomia vaikeuksia pyrin kuitenkin tietoisesti välttämään luomalla luottamusta ja turvallisuutta herättävät tutkimustilanteet. Oppilaille muun muassa luvattiin, että edes oma opettaja ei tule lukemaan oppilaiden vastauksia missään vaiheessa. Lapsille myös pyrittiin alusta asti selventämään, että omien mielipiteiden ilmaisu ja tutkimukseen osallistuminen ei toisi oppilaille ikäviä seuraamuksia.

Valtaeron tuomien vaikeuksien ohella lasten osallistaminen tiedonantajan rooliin vaatii tutkijalta usein erityistä panostusta siitäkin syystä, että aineistonhankinnan tulee tapahtua lasten kielellisille ja kognitiivisille taidoille sopivilla tasolla (Järvensivu 2007; Greig, Taylor & MacKay 2007, 31; Eder & Fingerson 2001, 181). Esimerkiksi Valkonen (2006, 94-95) on lasten käsityksiä tutkiessaan huomannut, että monet aikuisten käyttämät termit ovat lapsille liian abstrakteja ja tiedonhankinnassa ne pitää korvata lastentajuisiksi (ks. myös de Leeuw ym. 2004, 411). Tässä tutkimuksessa juuri lasten kielellinen ja kognitiivinen taitotaso ohjasi vahvasti lasten kanssa toteuttavaa aineistonkeruuta. Vaikka tarkoituksena oli selvittää pedagogisessa suhteessa ilmeneviä kiintymyssuhteita, ei kiintyä –sanasta johdettuja sanoja voinut lasten kanssa käyttää. Ne eivät ol-

leet alakouluikäisille lapsille vielä tuttuja. Lasten kanssa vieraiden sanojen käyttämistä pyrittiin välttämään ja kiintymystä kuvattiin termin ”tärkeä aikuinen” kautta. Käytettäväksi valittu termi oli kuitenkin hyvin yleisluontoinen ja siksi termiä pohjustettiin yhteisen tarinan ja sen pohjalta käydyn keskustelun kautta.

#### **5.1.4 Teemahaastattelu ja lomakekysely aineistonkeruumenetelminä**

Tässä tutkimuksessa käytettyjen aineistonkeruumenetelmien valintaa ohjasi teoreettinen tietämys tutkimustyypille hyvin sopivista menetelmistä sekä esitutkimusvaiheessa saadut kokemukset. Aineistonkeruumenetelmien valintaa ohjasi tarve saada lisätietoa pedagogisessa suhteessa ilmenevästä kiintymyksestä juuri todellisten kokemusten pohjalta. Tästä syystä tarkasti strukturoidut kyselyt sekä myös keskeisesti nykytilaa tarkasteleva observointi jätettiin jo varhain aineistonkeruuvaihtoehtojen ulkopuolelle. Oletin, että niiden aineistonkeruumenetelmien kautta kiintymyksen taustatekijöitä sekä merkityksiä ei olisi pystytty kuvailemaan riittävän laajasti. (Eskola & Suoranta 1999, 15-16; Hirsjärvi & Hurme 2001, 11, 36, 38; Tuomi & Sarajärvi 2009, 72.)

Aineistonhankinta toteutettiin tässä tutkimuksessa kolmelta eri tiedonantajaryhmältä: luokanopettajilta, oppilailta ja vanhemmilta. Taustoiltaan nämä tiedonantajaryhmät olivat niin erillisiä toisiinsa nähden, että tutkimuksessa käytetyt aineistonkeruumenetelmät oli tarpeen valita kunkin ryhmän kohdalla erikseen. Oppilaisiin kohdistuvassa aineistonkeruussa pyrittiin huomioimaan lapsen tutkimiseen liittyviä erityispiirteitä mahdollisimman hyvin. Lapsilta ei haluttu vaatia pitkäaikaista intensiivistä keskittymistä ja siksi aineistonkeruu toteutettiin vaiheittain kolmen erillisen tutkimustapahtuman kautta (Valli 2010, 105-108). Vaiheittaista aineistonhankintaa tuki myös pyrkimys tarjota lapsille mahdollisuus tutustua tutkijaan luontevasti tutkimuksen edetessä (Aarnos 2010, 173). Käytännössä kaksi tutkimusprosessin ensimmäistä vaihetta toteutettiin avoimien lomakekyselyiden muodossa ja kolmas haastattelemalla. Tämä mahdollisti sen, että kussakin tutkimustapahtumassa voitiin lähestyä kiintymiskokemukseen liittyviä teemoja eri lähtökohdista. Aineistonkeruun prosessiluonne mahdollisti myös sen, että tutkijana pystyin hakemaan tarkennuksia edellisessä vaiheessa vastausten pohjalta. Kahden erilaisen aineistonkeruumenetelmän hyödyntäminen tuki tässä tutkimuksessa lapsen oman äänen kuulumista sekä kvalitatiiviselle tutkimusotteelle olennaista pyrkimystä kokonaiskuvan luomiseen (Valli 2010, 105-108; Eskola & Suoranta 1999, 16).

Lasten kohdalla lomakekyselyyn päädyttiin tässä tutkimuksessa, koska sen käyttäminen mahdollisti koko koululuokan tutkimisen samanaikaisesti. Lomakekyselyn valinnalla pyrittiin vähentämään myös lasten tutkimisessa läsnä olevan valtaeron vaikutuksia, koska näin lapsi ei vastannut henkilökohtaisesti suoraan tutkijalle. Tutkijana halusin kuitenkin olla tutkimustilanteissa läsnä motivoimassa lapsia sekä tukemassa lomakekyselyssä esitettyjen kysymysten ymmärrystä. (Scott 2000, 103; Valli 2010, 103, 108-109.) Vanhempien kohdalla lomakekysely oli puolestaan luonnollinen valinta aineistonkeruumenetelmäksi, sillä näin vanhemmat saivat itse valita kyselyyn osallistumisen ajankohdan. Pyrkimyksenä oli laatia mahdollisimman vähän vaivaa aiheuttava kysely, koska sen ajateltiin edistävän saatavien vastausten lukumäärää. (Valli 2010, 107-108.)

Kaikki tämän tutkimuksen lomakekyselyt toteutettiin avointen kysymysten kautta. Tällä tarjottiin vastaajille vapaus tuoda esille juuri itse henkilökohtaisesti tärkeäksi kokemansa asiat (Foddy 2003, 14, 128; Hirsjärvi ym. 2009, 201). Vallin (2010) mukaan lomakekyselyiden rakentamisen olisi hyvä tapahtua vasta siinä vaiheessa, kun tutkimusongelmat on täysin varmentuneet. Näin voitaisiin estää turhien kysymysten esittäminen ja kuitenkin toisaalta voitaisiin varmistaa kaikkien olennaisten asioiden esiintulo (Valli 2010, 104). Tässä tutkimuksessa kaikkien kysymysten ei ollut kuitenkaan alunperinkään tarkoitus olla yhtä merkittäviä, vaan joidenkin kysymysten tehtävänä oli enemminkin aiheeseen johdattelu.

Opettajien aineistonkeruuseen sopivia menetelmiä testattiin puolestaan esitutkimusvaiheessa teemahaastattelun, sähköpostikyselyn sekä kirjoitelmapyyynnön kautta. Kyselyyn ja kirjoitelmaan perustuva aineistonkeruu tuotti esitutkimusvaiheessa hyvin asianmukaista aineistoa ja niiden valinta olisi mahdollistanut laajahkon otoskoon. Teemahaastattelun ominaisuus tarjota erityisen syvällistä tietoa tutkittavasta asiasta vaikutti tutkimuskysymysten kannalta kuitenkin toimivimmalta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 11). Opettajien aineistonkeruumenetelmän lopulliseen valintaan vaikuttikin myös ymmärrys siitä, että kvalitatiivisessa tutkimusotteessa aineiston määrällisellä laajuudella ei ole keskeistä merkitystä. Keskeisenä päämääränä kun ei ole tilastollisesti mitattavien sääntönmukaisuuksien ja yleistysten muodostuminen. (Hirsjärvi ym. 2009, 181-182; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85-86.)

Haastattelumuodoksi tässä tutkimuksessa valittiin puolistrukturoituihin haastattelumenetelmiin kuuluva teemahaastattelu. Teemahaastattelumenetelmässä tutkija muo-

dostaa tutkimuskysymystensä pohjalta teemoja sekä laatii mahdollisesti niitä tarkentavia kysymyksiä. Näistä muodostuu teemahaastattelurunko, jonka varaan haastattelutilanne rakentuu. (Eskola & Suoranta 1999, 88; Tuomi & Sarajärvi 2009, 48, 75.) Tässä tutkimuksessa käytettyjen teemahaastattelurunkojen suunnittelu pohjautui tutkimussuunnitelmaan, tutkimuskysymyksiin sekä teemoja sivuaviin aikaisempiin tutkimuksiin (Eskola & Suoranta 1999, 78; Hirsjärvi & Hurme 2002, 54, 66). Käytännössä teemahaastattelu voidaan toteuttaa yksin, pareittain tai ryhmissä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61). Tässä tutkimuksessa opettajien haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Lapsia sen sijaan haastateltiin pareittain, koska sen ajattelin olevan lapsille helpompaa (Eder & Fingerson 2001, 183).

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä teemahaastattelut ovat tavallisia, koska ne tukevat pyrkimystä nähdä ihminen varsinaisena tiedon lähteenä eli subjektina (Hirsjärvi & Hurme 2002, 34-35). Teemahaastattelun valintaa tässä tutkimuksessa puolsi myös Eskolan ja Suorannan (1999, 88) näkemys siitä, että haastattelu- menetelmänä se tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden hallita haastattelun sisältöjä, mutta on kuitenkin riittävän avoin edustamaan vastaajien aitoa puhetta. Teemahaastattelun joustavuus ja vuorovaikutuksellisuus tarjoavatkin tutkijalle mahdollisuuden myös esittää lisäkysymyksiä sekä pyytää tarkennuksia ja perusteluita haastattelun edetessä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34-35, 49; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Tässä tutkimuksessa mahdollisuus lisäkysymyksien esittämiseen oli erityisen tärkeä, koska aiempi tutkimus ei tarjonnut valmiita vastauksia tutkittavista teemoista. Siksi tutkimuksen onnistumisen kannalta oli olennaista, että haastateltavat saivat vapaasti kuvata näkemyksiään (Eskola & Suoranta 1999, 19).

## **5.2 Aineiston hankinta**

### **5.2.1 Aineistonhankinnan taustatekijät**

Tiedonantajien valinta perustui tässä tutkimuksessa osittain kvalitatiiviselle tutkimusotteelle tyypilliseen harkintaan, mutta osaksi myös satunnaisuuteen (Eskola & Suoranta 1999, 18). Harkintaa tiedonantajien valinta edellytti, koska aineiston laadun kannalta halusin tutkimukseen osallistuvien oppilaiden olevan vähintään kymmenenvuotiaita. Opettajien kohdalla tutkimusryhmän heterogeenisuutta pyrittiin tietoisesti lisäämään

valitsemalla mukaan sekä naisia että miehiä. Satunnaisuutta osallistujien valintaan toi kuitenkin luonnollisesti se, että näinkin laajaan tutkimukseen osallistuvia luokanopettajia on Keski-Suomen maakunnan alueelta kohtalaisen vaikeaa löytää. Lopulliset osallistujat valikoituivatkin yksistään osallistumiseen halukkaiden opettajien kautta.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat hankittiin sähköpostitse tai henkilökohtaisesti toimitettujen tutkimuspyyntöjen avulla. Koulujen rehtoreille sekä opettajille toimitettujen tutkimuspyyntöjen ohessa mainittiin, että tutkimusta tehdään opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa esiintyvään kiintymykseen liittyen. Varsinaisia tutkimuskysymyksiä tai haastattelurunkoa en kuitenkaan kuvannut tarkemmin. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat koulutukseltaan luokanopettajia ja jokainen toimi koulutustaan vastaavassa kokopäiväisessä tehtävässä. Tiedonantajina toimineet oppilaat ja vanhemmat valikoituivatkin luontevasti tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien tutkimushetkellä opettaman oppilasryhmän mukaan. Tutkimukseen osallistuneille luvatussa anonymiteetin säilyttämiseksi raporttiin ei kirjata tarkemmin kouluja tai henkilöitä yksilöiviä tietoja (Kuula 2006, 108-113).

Kvalitatiivisessa tutkimusotteessa menetelmäoppaat eivät anna tarkkoja määritelmiä sopivalle näytteen koolle (Eskola & Suoranta 1999, 61; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85-86). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen varsinaiseen aineistonkeruuvaiheeseen osallistuneiden luokanopettajien määrä rajattiin kolmeen, koska jokainen opettaja toi oppilaiden ja vanhempien muodossa mukanaan noin 30 henkilöä tiedonantajien kokonaismäärään. Kaikkiaan varsinaista tutkimusaineistoa kerättiin kolmen opettajan lisäksi 65:ltä oppilaalta ja 24:ltä vanhemmalta. Tutkimusaineisto hankittiin kahdesta eri kunnasta valtaosin syksyn 2012 aikana. Vain esitutkimusvaiheessa kahdelta opettajalta hankittu kirjallinen aineisto on kerätty aikataulullisesti kevään 2012 aikana ja osittain myös Keski-Suomen maakunnan ulkopuolelta.

### **5.2.2 Tutkimusaineistoa opettajilta**

Tässä tutkimuksessa opettajien tuottama aineisto hankittiin pääasiassa telemahaastatteluiden kautta, mutta tutkimusaineistossa on mukana myös muilla menetelmillä esitutkimusvaiheessa hankittu aineisto kokonaisuudessaan. Varsinaiset tutkimushaastattelut toteutettiin syyslukukauden 2012 aikana haastateltavien toiveiden mukaisesti heidän työpaikoillaan (Eskola & Suoranta 1999, 92). Ennen haastatteluita esittelin itseni sekä kuvasin tutkimuksen toteutukseen liittyviä vaiheita ja tutkimuskysymyksiä yleisellä tasol-

la. Muistutin opettajia myös luvatusa anonymiteetista, ja pyysin suullisesti luvan haastatteluiden nauhoittamiseen sekä saatujen aineistojen käyttämiseen. (Kuula 2006, 115-119.) Joissakin haastatteluissa oli ulkopuolisista tekijöistä johtuvia keskeytyksiä, mutta keskeytyksen jälkeen haastattelut jatkuivat luonnollisesti käsillä olevasta asiasta. Ilmapiiri haastattelutilanteissa oli mielestäni ystävällinen ja avoin, tutkijana pyrinkin tukemaan keskustelevaa ilmapiiriä aktiivisesti sanattoman viestinnän ja vahvistamisen avulla (Hirsjärvi & Hurme 2001, 116-121).

Opettajille toteutetut yksilöhaastattelut olivat keskenään varsin erimittaisia. Sitä tosin selittää se, että tutkimuksen toteuttamisen mielekkyyden kannalta kahta opettajaa haastateltiin kahdesti ja yhtä vain kerran. Teemahaastatteluiden toteutumista ohjasi näin ollen myös kaksi ennalta laadittua haastattelurunkoa (liitteet 1 ja 2), mutta yhdelle opettajista haastattelurungot yhdistettiin yhdeksi kokonaisuudeksi. Lopullisen teemahaastattelurungon sisältämät teemat mukailivat pitkälti tutkimuskysymyksieni määrittelemiä aihepiirejä. Varsinaisten teemojen lisäksi haastattelurunkoon kirjattu useita kysymysten muotoon laadittuja tarkentavia teemoja helpottamaan haastatteluiden käytännön toteutusta (Eskola & Suoranta 1999, 90). Ennalta laadittuja kysymyksiä ei kuitenkaan välttämättä käytetty alkuperäisessä muodossaan tai runkoon kirjatussa järjestyksessä. Teemoina useimmat niistä olivat kuitenkin läsnä varsinaisissa tutkimustilanteessa tehdyissä kysymyksissä. (Eskola & Suoranta 1999, 88-90; Hirsjärvi & Hurme 2002, 54, 66-67.)

Selvytyden vuoksi tässä tutkimuksessa teemahaastatteluihin osallistuneille opettajille on haastattelujärjestyksen mukaan annettu nimitykset Opettaja1, Opettaja2 sekä Opettaja3. Nimityksillä Opettaja4 ja Opettaja5 viitataan puolestaan vain esitutkimusvaiheessa kirjallista aineistoa tuottaneisiin opettajiin. Tutkimushaastatteluiden käytännötoteutukseen oli yhteydessä se, että tutkimukseen osallistuneista opettajista Opettaja1 sekä Opettaja2 oli aloittanut uuden oppilasryhmän kanssa syksyllä 2012 ja Opettaja3 toimi puolestaan kolmatta vuottaan saman oppilasryhmän opettajana. Kuudetta vuosiluokkaa opettanut naisopettaja (Opettaja1) sekä neljättä vuosiluokkaa opettanut miesopettaja (Opettaja2) osallistuivat kahteen erilliseen teemahaastatteluun ja kuudetta vuosiluokkaa opettanut miesopettaja (Opettaja3) puolestaan vain yhteen haastatteluun. (ks. taulukko 2) Haastatteluista saatu aineisto litteroitiin ja yhdessä esitutkimusaineiston kanssa opettajat tuottivat yhteensä 34 sivua puhtaaksi kirjoitettua aineistoa.

Taulukko 2. Yhteenveto tutkimusaineistoa tuottaneista opettajista

	Opetettava vuosiluokka	Vuodet nykyisen luokan kanssa	Teemahaastatteluiden lukumäärä
<b>Opettaja1</b>	6. vuosiluokka	1. yhteinen vuosi	Kaksi teemahaastattelua
<b>Opettaja2</b>	4. vuosiluokka	1. yhteinen vuosi	Kaksi teemahaastattelua
<b>Opettaja3</b>	6. vuosiluokka	3. yhteinen vuosi	Yksi teemahaastattelu
<b>Opettaja4</b>	2. vuosiluokka	2. yhteinen vuosi	Ei teemahaastatteluja (kirjoitelmana toteutettu aineistonkeruu esitutkimusvaiheessa)
<b>Opettaja5</b>	4. vuosiluokka	1. yhteinen vuosi	Ei teemahaastatteluja (sähköpostikyselynä toteutettu aineistonkeruu esitutkimusvaiheessa)

### 5.2.3 Aineistonkeruu oppilailta

Jo aiemmin on noussut esille, että oppilaita aineisto kerättiin kolmivaiheisen prosessin kautta. Prosessi oli suunniteltu niin, että edellisiin vaiheisiin osallistuminen tuki seuraavassa vaiheessa toimimista, edellytys se ei kuitenkaan ollut. Tutkimusprosessin kaksi ensimmäistä vaihetta toteutettiin luokassa yhteisesti ja tehtävien tekemiseen osallistui-  
vat kaikki tutkimushetkellä paikalla olleet oppilaat. Tämä oli mahdollista, koska kaikissa kolmessa tutkimusluokassa jokaisen oppilaan vanhemmat olivat antaneet suostumuk-  
sensa kyselymuotoisten tutkimusten toteuttamisen lapsilleen. Lasten pareittain toteutet-  
tuihin teemahaastatteluihin valittiin sen sijaan oppilaista satunnaisesti noin puolet. Va-  
lintaa ohjasi vanhemmilta saadut haastatteluluvat, lasten halukkuus osallistumiseen sekä  
mieluisan haastatteluparin löytyminen (Aarnos 2010, 173).

Selvyyden vuoksi tutkimuksessa mukana olleet luokat on nimetty opettajien mu-  
kaisesti nimityksillä Tutkimusluokka1, Tutkimusluokka2, Tutkimusluokka3. Lomake-  
kyselyissä aineistoa tuottaneet oppilaat ovat saaneet satunnaisen järjestysnumeron ja  
heistä käytetään esimerkiksi nimityksiä Oppilas1 tai Oppilas65. Oppilaiden teemahaas-  
tattelut sen sijaan erotetaan pareittain niin, että nimityksenä käytetään esimerkiksi Pari1  
tai Pari 16.

Aineistonhankintaprosessin ensimmäisessä vaiheessa pyrittiin muodostamaan ko-  
konaiskäsitystä lapsen sosiaaliseen verkostoon kuuluvista tärkeistä aikuisista. Käytän-  
nössä ensimmäinen vaihe koostui yhteisestä lukukokemuksesta (Torey Haydenin Pöllö-  
poika –teoksen ensimmäinen luku) ja sen pohjalta käydystä keskustelusta sekä näiden



jälkeen vastattavasta avoimesta lomakekyselystä (liite 3, 1LK). Tässä lomakekyselyssä lapsia pyydettiin laatimaan listaa itselle tärkeiksi kokemistaan aikuisista sekä perustelemaan valintojaan pienoiskirjoitelmien avulla. Tärkeiden aikuisten hahmottamisen ohella ensimmäisen vaiheen tavoitteena oli muodostaa lasten kanssa yhteinen ymmärrys myös tutkittavasta teemasta mahdollisimman lastentajuisin termein. Määrällisesti aineistonkeruun ensimmäiseen vaiheeseen osallistui kaikkiaan 65 oppilasta ja he tuottivat yhteensä 21 sivua puhtaaksi kirjoitettua aineistoa (ks. taulukko 3).

Prosessin toisessa vaiheessa lapsia ohjattiin kohdistamaan katse opettajan toimintaan. Oppilaat kuvasivat täydennyslauseita sisältävän lomakekyselyn (liite 4, 2LK) avulla näkemyksiään ja kokemuksiaan opettajansa toiminnasta sekä opettajaan kohdistuvia odotuksiaan. Tämän tutkimusvaiheen kautta laajennettiin ymmärrystä oppilaiden kokemasta opettaja-oppilassuhteesta. Aineistonhankinnallisten tavoitteiden ohella tämä tutkimusvaihe oli suunnattu tukemaan myös tutkijaan kohdistuvan luottamuksellisuuden muodostumista, sillä ajattelin sen hyödyntävän tutkimusprosessin seuraavana vaiheena olevan teemahaastattelun toteuttamista. Puhtaaksi kirjoitettua aineistoa tästä tutkimusvaiheesta saatiin 63:n vastaajan avulla yhteensä 32 sivua (ks. taulukko 3)

Lapsien kanssa toteutetun aineistonhankinnan viimeinen vaihe oli pareittain toteutetut teemahaastattelut (liite 5, 3TH). Varsinainen haastattelutilanne pyrittiin muodostamaan lapsille mahdollisimman mukavaksi ja luontevaksi, monille lapsille jo pelkäävät oppitunnilta poistuminen hetkeksi teki haastatteluun osallistumisesta mieluisan kokemuksen. Halukkaista lapsista ei ollut puutetta ja koulupäivien aikana toteutettuihin teemahaastatteluihin valikoitui 32 oppilasta. Valitettavasti teemahaastatteluihin pääsi osallistumaan myös yksi lapsi, jolle ei erikseen oltu saatu vanhempien virallista lupaa haastattelumuotoisen tutkimuksen toteuttamiseen. Siksi tämän oppilaan vastauksia ei kirjattu osaksi aineistoa ja näin parihaastatteluihin osallistuneita oppilaita katsottiin olevan todellisuudessa 31. Haastatteluiden ajallinen kesto oli tavallisesti noin kymmenen minuuttia ja litteroitua aineistoa kertyi kaikkiaan 33 sivua (ks. taulukko 3).

Taulukko 3. Yhteenveto tutkimukseen osallistuneista oppilaista ja heidän tuottamasta aineistomäärästä

	Ensimmäinen lomakekysely (LK1)	Toinen lomakekysely (LK2)	Teemahaastattelut (TH)
<b>Luokka1 (6. lk)</b>	24 oppilasta (14 poikaa, 10 tyttöä)	22 oppilasta (13 poikaa, 9 tyttöä)	10 oppilasta (6 poikaa, 4 tyttöä)
<b>Luokka2 (4.lk)</b>	21 oppilasta (11 poikaa, 10 tyttöä)	20 oppilasta (11 poikaa, 10 tyttöä)	11 oppilasta (5 poikaa, 6 tyttöä)
<b>Luokka3 (6.lk)</b>	20 oppilasta (6 poikaa, 14 tyttöä)	20 oppilasta (6 poikaa, 14 tyttöä)	10 oppilasta (4 poikaa, 6 tyttöä)
<b>Oppilaiden vastauksia yhteensä</b>	65 oppilasta (31 poikaa, 34 tyttöä)	63 oppilasta (30 poikaa, 33 tyttöä)	31 oppilasta (15 poikaa, 16 tyttöä)
<b>Litteroitua ja puh- taaksi kirjoitettua aineistoa (A4)</b>	21 sivua	32 sivua	33 sivua

### 5.2.4 Vanhempien näkökulma

Opettajan ja oppilaan välisessä pedagogisessa suhteessa ilmenevään kiintymykseen haluttiin näkökulmia myös tutkimukseen osallistuneiden lasten vanhemmilta. Aineistonkeruutavaksi valittiin lomakekysely, koska sen uskottiin toimivan tässä tutkimuksessa parhaiten. Käytännössä lomakekyselyt (liite 6) oli luotu niin, että vanhemmat toivat esille näkemyksiään ensin kiintymyksestä yleisesti suhteessa omaan lapseensa. Vasta tämän jälkeen vanhemmille esitettiin kysymyksiä opettajan ja oppilaan välisestä kiintymyksestä. Ensimmäiset kysymykset eivät olleet tutkimuksen sisällölle keskeisesti olennaisia, mutta niiden avulla johdateltiin vanhempia tutkimuksen aiheeseen. Näin halusin tutkijana välittää vanhemmille myös kuvaa siitä, että tunnustan kotona syntyvien kiintymyssuhteiden ensisijaisuuden.

Tutkimuspyyntö toimitettiin vanhemmille oppilaiden mukana, se oli kirjattu osaksi tutkimuslomaketta. Lisäksi kahdessa luokassa (Luokka1 ja Luokka2) tutkijalla oli mahdollisuus laittaa koteihin tutkimuspyyntö sähköisen viestintäjärjestelmän kautta. Vanhempien osallistumista ei vaadittu vaan ennemminkin korostin sitä, kuinka kovasti arvostan vanhempien mahdollista osallistumista. Myöskään tarkkarajaista palautuspäivämäärää tutkimukseen osallistumiselle ei annettu. Paperisen tutkimuslomakkeen ohella vanhemmille annettiin mahdollisuus vastata kyselyyn anonymisti luotettavan verkossa olevan kyselypalvelun kautta. Kaikkiaan vastauksia saatiin 24:ltä vanhemmalta ja puh-  
taaksi kirjoitettua aineistoa yhteensä 16 sivua.

### 5.3 Tutkimusaineiston analyysi

Tämän tutkimuksen analysointiin käytettiin sisällönanalyysia, joka on yksi kvalitatiivisen tutkimusotteen perusanalyysimenetelmistä. Erityisen hyvin sen voidaan nähdä sopivan juuri fenomenologis-hermeneuttisten tutkimusten analysointiin, sillä tutkittavien oma ääni pääsee sisällönanalyysissa hyvin esille. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 95.) Sisällönanalyysia käytettiin tässä tutkimuksessa väylänä aineiston tiivistämiseen ja yhdistämiseen niin, että yleistävän kuvailun kautta voitiin tehdä päätelmiä tutkimuskysymyksiin liittyen sekä luoda uutta tietoa tutkittavasta aiheesta (Eskola & Suoranta 1999, 138; Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 21; Tuomi & Sarajärvi 2009, 103, 108). Sisällönanalyysin muodoksi valittiin aineistolähtöisyys, koska pyrkimykseni oli tarkastella kiintymiskokemuksia puhtaasti aineistosta käsin ilman ennakoasettamuksia (Eskola & Suoranta 1999, 19). Teorialähtöisen sisällönanalyysin toteuttaminen ei olisi kunnolla edes onnistunut, koska aihetta ei ole tutkittu suomalaisessa kulttuuripiirissä aiemmin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113-114).

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi toteutettiin tässä tutkimuksessa kuvion 2 mukaisesti edeten. Ensimmäinen työvaihe analyysin toteuttamisessa oli aineiston sanatarkka litterointi nauhoitteista sekä kirjallisten vastausten tarkka puhtaaksikirjoitus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Aineistolähtöisen analyysin toteuttaminen edellyttää aineiston hyvää tuntemusta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 143) ja siksi litteroinnin jälkeen käytin paljon aikaa lukemalla aineistoa kokonaisuudessaan useita kertoja. Lukuprosessin ohessa tarkastelin omia ennako-olettamuksiani ja pidin tietoisesti niitä mahdollisimman hyvin erillään aineistosta nousevien näkökulmien kanssa (Eskola & Suoranta 1999, 19). Vasta vähitellen aineiston monitahoisen ja yksityiskohtaisen tarkastelun myötä siirryin analyysiyksikköjen valintaan (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Analyysiyksiköiksi valitsin toistuvasti esille nousseita tutkimuksen kannalta olennaisia sanoja, lauseita ja ajatuskokonaisuuksia. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 25; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95, 110).

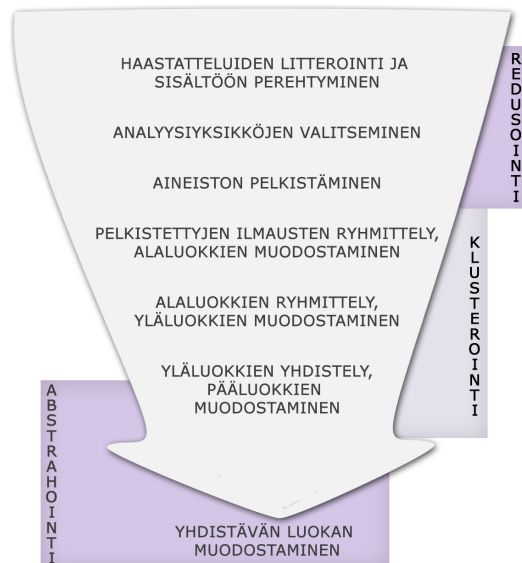
Analyysiyksikköjen valinnan jälkeen sisällönanalyysissa keskityttiin aineiston pelkistämiseen eli *redusointiin*. Redusoinnin tavoitteena oli aineiston tiivistäminen analyysiyksikköiden avulla sekä merkityksellisten erillisten ilmausten löytäminen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108-109). Tässä tutkimuksessa tiivistämisen toteuttamista vaikeutti kuitenkin käytettävien termien moniulotteisuus. Mahdollisimman luotettavien tutkimustulosten saavuttamiseksi pelkistetyt ilmaukset muodostettiin lopulta niin, että tutki-

mukseen osallistuneiden henkilöiden alkuperäisilmaukset olivat vielä hyvin vahvasti läsnä.

Aineiston pelkistämisen jälkeen siirryttiin aineiston ryhmittelyyn, jota kutsutaan myös *klusteroinniksi* (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Tässä vaiheessa aineistosta etsittiin mahdollisia samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia, jotka sitten ryhmiteltiin ja nimettiin sisältöjen mukaisesti (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 28-29; Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Ryhmittelyssä on Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan useampia vaiheita. Tämänkin tutkimuksen sisällönanalyysistä voidaan erottaa omiksi vaiheisiinsa alkuperäisilmauksien ja aineiston pelkistämisen pohjalta muodostettujen *alaluokkien* laatiminen, alaluokkien pohjalta saatujen *yläluokkien* muodostaminen sekä yläluokkien kautta muodostettavien *pääloukkien* luominen ja lopuksi yhdistävän luokan muodostaminen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Kaikille vaiheille oli olennaista, että uusi luokka muodostettiin edeltävään pohjautuen. Siksi tässäkin tutkimuksessa palattiin jokaisen luokan muodostamisen jälkeen alkuperäiseen aineistoon ja tarkistettiin analyysin eteneminen kyseiseen pisteeseen (Laine 2010, 35-36).

Laajasta aineistosta johtuen sisällönanalyysin ala- ja yläluokkia oli tässä tutkimuksessa kohtalaisen runsaasti. Luokitusten toteuttamiselle erityispiirteensä toi myös tutkimuksessa kolmelta eri taholta hankittu aineisto. Vaikka aineistoa käsiteltiin kokonaisuutena, oli toisaalta aiheellista toteuttaa analyysia myös eritellysti opettajien, oppilaiden ja vanhempien tuottamien aineistojen pohjalta. Tämä mahdollisti vertailun eri tiedonantajien välillä sekä ymmärryksen lisäämisen kunkin tiedonantajaryhmän näkökulmasta tarkasteltuna. Vasta pääloukkien muodostamisen myötä luokituksissa esiintyviä päällekkäisyyksiä poistettiin mahdollisuuksien mukaan ja siten esimerkiksi yläluokkia tarkkailemalla saa kattavan kuvan aineistossa erityisen korostuneesti esille nousevista teemoista.

Sisällönanalyysille olennainen vaihe oli myös aineiston *abstrahointi* eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Klusterointi ja abstrahointi toteutuivat tässä tutkimuksessa osittain samanaikaisesti; abstrahointi tuli tutkimuksessa ajankohtaiseksi vasta pääloukkien myötä. Tämä oli tietoinen valinta, koska tutkittavien oma ääni pyrittiin pitämään mukana analyysissä mahdollisimman pitkälle. Abstrahoinnin toteuttaminen mahdollisti lopulta aineistolähtöisen sisällönanalyysin yhdistävän luokan saavuttamisen ja analyysin päättämisen.



Kuvio 2. Tutkimuksen aineistolähtöinen sisällönanalyysi

#### 5.4 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi

Jokisen (2008, 243) mukaan tieteellisen tutkimuksen tärkeimmät tehtävät ovat luotettavan tiedon tuottaminen maailmasta sekä todellisuuden mallintaminen. Kvalitatiivisen tutkimusotteen luotettavuuden arvioinnille ei kuitenkaan ole tarjolla mitään yksittäistä menetelmää (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140) ja Eskolan ja Suorannan (1999, 209, 211) mukaan luotettavuuden arviointi koskeekin koko tutkimusprosessia. Tässä tutkimustyössä sen luotettavuutta on osoitettu ensisijaisesti avoimuuden kautta, ja siksi tutkimuksen toteuttamista on kuvattu tarkasti ja liitteisiin on sisällytetty tutkimuksen aineistonhankintaan käytetyt rungot (Hirsjärvi ym. 2002, 214-215, 240). Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan tarkastelemalla sen uskottavuutta, siirrettävyyttä, totuudellisuutta ja vahvistettavuutta sekä lopuksi vielä tutkimustulosten yleistettävyyttä (Eskola & Suoranta 1999, 212-213; Lincoln & Guba 1985, 294-301; Tuomi & Sarajärvi 2009, 137-139; Willberg 2009).

Tutkimuksen *uskottavuuden* saavuttaminen oli tässä tutkimuksessa tavoitteena koko tutkimusprosessin ajan. Käytännössä uskottavuutta pyrin edistämään esimerkiksi toteuttamalla koko aineistonhankinnan itsenäisesti, jotta tutkimusaineiston keruussa ei olisi vaihtelua eri opettajien, oppilaiden tai vanhempien välillä. Aineiston analyysin toteutin ennakko-olettamukseni tiedostaen ja vahvasti aineistoon nojaten. Hermeneuttisen

kehän mukaisesti palasin alkuperäiseen aineistoon toistuvasti ja tarkistin siihen mennessä muodostetut luokat yhä uudestaan. Aineistoa klusteroidessa pyrin pitämään alkuperäisten ilmausten sisällöt mahdollisimman autenttisina ja siitä syystä abstrahointi aloitettiin mahdollisimman myöhäisessä vaiheessa. Kuvatunlainen tiivis yhteys aineistoon ja tietoisuus ennako-olettamuksista tuki tässä tutkimuksessa objektiivisiin ja näin myös uskottaviin tuloksiin pääsemistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112; Willberg 2009, 7; Eskola & Suoranta 1999, 17.)

Tässä tutkimuksessa saadut tutkimustulokset perustuvat monipuoliseen ja rikkaaseen aineistoon. Aineiston riittävyyden osoittaa se, että jo tässäkin aineistossa tutkittavien vastauksissa toistui samat teemat ja tutkimusongelmien kannalta aineiston *saturaatio* saavutettiin (Eskola & Suoranta 1999, 62-63). Tutkimusaineiston monipuolisuus ja kyläntyminen tukee ajatusta siitä, että tutkimuksen *siirrettävyys* voi olla mahdollista. Siirrettävyyttä edistää myös se, että aineiston analyysi toteutettiin tieteellisesti hyväksytyin menetelmin ja myös tutkimuksen kulkua on kuvailtu osana raporttia (Willberg 2009). Tutkimustuloksia hyödyntävän tulee kuitenkin esimerkiksi ottaa huomioon, että tutkimus on tehty suomalaisessa perusopetuksessa alakouluikäisten parissa ja siten siirrettävyys muihin kulttuuriympäristöihin tai edes yläkoulun puolelle ei ole varauksitta mahdollista (Lincoln & Cuba 1985, 295, 297).

*Totuudellisuutta* on pyritty tässä tutkimuksessa tietoisesti edistämään tarkasti ja rauhallisesti suoritettulla analyysillä (Willberg 2009). Ennen analysointiprosessin varsinaista aloittamista on käytetty huomattavasti aikaa alkuperäisen aineiston lukemiseen. Runsaan lukemisen myötä aineisto tuli tutuksi ja se alkoi myös avautua alustavasti (Eskola & Suoranta 1999, 153). Läpi tutkimusprosessin jatkunut aktiivinen vuorovaikutus aineiston kanssa tukee tulkintojen perustumista huolellisesti tehtyyn sisällönanalyysiin satunnaisten poimintojen sijaan. Näin se tukee näin myös tutkimuksen totuudellisuutta. (Eskola & Suoranta 1999, 213.)

Tutkimuksen *vahvistettavuutta* on edistetty tuomalla mahdollisuuksien mukaan esille tutkijan tulkintoja tukevaa kirjallisuutta tulosten pohdinnassa (Eskola & Suoranta 1999, 213). Kyseessä on kuitenkin jossain määrin uusi tutkimusaihe, joten kaikille tulkinnolle ei vertailukohteita ole tarjolla aiemmista tutkimuksista. Näiltä osin tutkimuksen luotettavuus nojaa tutkimusprosessin tarkkaan kuvailuun, ja lopullisen arvioinnin luotettavuudesta saa tehdä lukija itse.

Tutkimuksen uskottavuuden, siirrettävyyden, totuudellisuuden ja vahvistettavuuden ohella tutkimuksen luotettavuudesta kertoo vielä tutkimustulosten yleistettävyys. Toisaalta kvalitatiivisella tutkimusotteella toteutettujen tutkimustulosten yleistettävyys on aina hieman ongelmallista (Patton 2001, 581-584) ja usein ajatellaankin, että yleistettävyys ei ole kvalitatiivisen tutkimuksen ensisijainen tavoite. Toisaalta kuitenkin juuri tutkimustulosten yleistettävyyteen liittyy tutkimustyön toteuttamisen tarpeellisuus ja mielekkyys (Eskola & Suoranta 1999, 65-68; Varto 1996, 101). Kvalitatiivisessa tutkimusotteessa yleistettävyys ei siis perustu siihen, että saadaan tilastollisesti yleistettäviä tuloksia vaan siihen, että pienikin tutkimusjoukko voi tarjota syvällisiä näkemyksiä tutkittavasta aiheesta ja siksi kvalitatiivinen tutkimus tuo esille esimerkin yleisestä (Patton 2001, 14; Varto 1996, 87, 101). Tässä tutkimuksessa yleistettävyyden vaikeus korostuu kuitenkin edelleen aihevalinnan myötä, sillä on kiintymyssuhdeteorian tuntemisen myötä on aiheellista arvioida, kuinka luotettavaa kiintymiskokemusten yleistettävyys on. Toisaalta kiintymiskokemukset ovat aina niin henkilökohtaisia, että varmuudella ei voida ennustaa läheisen suhteen syntyyn vaikuttavia tekijöitä tai läheisen suhteen merkityksiä yksilöille. Toisaalta kuitenkin tässäkin tutkimusaineistossa painotuseroista huolimatta opettajien, oppilaiden ja vanhempien vastauksissa toistui samat teemat. Siitä syystä itse tutkijana näkisin, että tässä tutkimuksessa saadut tulokset olisi mahdollista muodostaa uusissa yhteyksissä vastaavanlaisiksi ja näin tulokset olisivat yleistettäviä (Varto 1996, 101).

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen eettisyyttä on edistetty noudattamalla mahdollisimman hyvin Suomen akatemian tutkimuseettisiä ohjeita koko tutkimusprosessin ajan (ks. Suomen Akatemia 2003). Tutkimus on pyritty toteuttamaan rehellisyyttä sekä yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta edistäen. Koko tutkimusprosessin ajan aikaisemmissa tutkimuksissa muodostetut teoriat on lähdeviitteiden avulla erotettu niin toisista aiemmista teorioista kuin tutkijan omista näkökulmista. (Kuula 2006, 34-35; Bokdan & Biklen 2003, 43.)

Tutkimusaineiston hankkimisessa on pyritty tiedonantajan eettiseen huomiointiin. Eettisyyden perustana on ollut opettajien, oppilaiden ja vanhempien osallistumisen vapaaehtoisuus. Tiedonantajille kerrottiin mitä varten tutkimusaineistoa kerätään ja kuinka aineistoa tullaan käyttämään. Luonnollisesti myös asianmukaisista aineistonkeruun edellyttämistä luvista huolehdittiin ennen aineistonkeruuprosessin aloittamista. (Kuula

2006, 99, 106; Nieminen 2010, 33). Tutkijana sitouduin salassapitovelvollisuuteen tutkimuksen aikana saamieni henkilökohtaisten tietojen suhteen (Kuula 2006, 91).

Tutkimukseen osallistuneille opettajille, oppilaille ja vanhemmille on luvattu täysi anonymisuus. Sen vuoksi tutkimuksen yhteydessä ei tuoda esille mitään tarkasti yksilöiviä tietoja yhdestäkään tutkimukseen osallistuneesta henkilöstä. Tutkimukseen osallistuneet henkilöiden erottamiseksi kaikille annettiin vain tässä tutkimuksessa käytetty nimi- ja numerokoodi. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 16-17; Kuula 2006, 200-201, 214-215.) Luvattu anonymisuus toteutuu tässä tutkimuksessa lähes kaikkien tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kohdalla erittäin hyvin. Ainoan poikkeuksen tähän tekee se, että todennäköisesti Opettaja1 ja Opettaja2 tunnistavat toisensa tästä tutkimuksesta, laajemmalle tunnistettavuus ei kuitenkaan onneksi leviä. Vaikka tutkimusprosessin aikana kummallekaan opettajalle ei kuvattu toisessa luokassa tapahtuvaa aineistonhankintaa, on luonnollista että samassa alakoulussa työskentelevät opettajat tiedostavat toistensa luokissa meneillään olevan tutkimusprosessin olemassaolon. Käytännössä tämän eettisen ongelman olisi voinut välttää hyväksymällä vain yhden tutkimusluokan kustakin koulusta.

Anonyymiyteen pyrkiminen on otettu huomioon myös tutkimusaineiston säilyttämisessä. Aineisto on sähköisessä muodossa, mutta vain yhdellä kotitietokoneella. Tutkimusaineistoon ei ole päässyt käsiksi tutkijan lisäksi kukaan muu. Tutkimusprosessin loppuun saattamisen jälkeen kaikki teemahaastatteluiden nauhoittamisesta tulleet äänitiedostot hävitetään, koska niissä riski yksilöiden tunnistettavuuteen on mahdollinen (Kuula 2006, 131). Sen sijaan anonymisoidut litteroidut aineistot voidaan säilyttää mahdollisia jatkotutkimuksia varten, sillä Kuulan (2006, 100, 112) mukaan siihen ei tarvita tutkimukseen osallistuneilta henkilöiltä erillistä lupaa.

Omat eettiset haasteensa tämän tutkimuksen toteuttamiseen on tuonut lasten osallistaminen tutkimuksen tiedonantajiin. Tutkimusaiheen kannalta kuitenkin lasten kuuleminen on jo itsessään on eettiseksi toiminnaksi nähtävissä oleva teko (Vehkalahti, Rutanen, Langström & Pösö 2010, 21). Tutkimuksen eettisyyttä pyrittiin edistämään myös lasten tutkimukseen liittyvien erityiskysymysten aktiivisen huomioinnin kautta (ks. luku 5.1.3). Aineistonkeruu pyrittiin esimerkiksi toteuttamaan lapsen ymmärryskyvyn rajoissa ja niin, että asioiden käsittely ei aiheuta lapsille turhaa hämmennystä. Oppilaille osoitetut tehtävät kuvattiin kuitenkin myös luokanopettajille siltä varalta, että oppilaista jo-



ku reagoisi henkilökohtaisten asioiden käsittelyyn tutkimustilanteen ulkopuolella.  
(Bogdan & Biklen 2003, 43-47.)

## 6 TULOKSET

### 6.1 Lapselle tärkeät aikuiset

Yksi tämän tutkimuksen tavoitteista oli tutkia luokanopettajan mahdollista asemaa lapsen toissijaisten kiintymyksen kohteiden joukossa. Siksi tutkimukseen osallistuneita lapsia pyydettiin aineistonkeruuprosessin ensimmäisessä vaiheessa (1LK, liite 2) listaamaan itselleen tärkeitä aikuisia sekä kirjoittamaan pieniä kirjoitelmia siitä, miksi he kokivat juuri nämä aikuiset itselleen tärkeiksi. Lasten tuottamien vastausten (N=65) pohjalta voitiin tarkastella lasten sosiaaliseen verkostoon kuuluvia tärkeitä aikuisia sekä nähtiin esimerkkejä siitä, keitä lapsen ensisijaiset ja toissijaiset kiintymyksen kohteet tavallisesti ovat.

Aineistossa omat vanhemmat näyttäytyivät selvästi lapselle tärkeimmiksi aikuisiksi, sillä kaikkiaan 59 lasta nosti listauksissaan ensimmäisenä esille äitinsä, isänsä tai molemmat vanhemmat yhdessä. Vain neljässä vastauksessa isovanhemmat, vanhempien sisarukset tai omat isommat sisarukset nostettiin esille ennen omia vanhempia ja kahdessa kirjoitelmassa ei oltu nimetty ketään itselle tärkeää aikuista. Omien huoltajien tärkeyttä perusteltiin sillä, että heidän koettiin tarjoavan apua ja huolenpitoa sekä tuovan turvallista oloa lapsille. Tärkeyden katsottiin olevan yhteydessä myös yhdessä vietetyn ajan määrään sekä yhteiseen elämänmittaiseen historiaan. Vastauksissa äidin, isän ja vanhempien tärkeys perustui siihenkin, että juuri heidän koettiin mahdollistavan harrastukset ja muut lapselle mieluisat asiat. Kaikki tutkittavat eivät kuitenkaan kyenneet tuomaan esille perusteita omien vanhempien tärkeydelle ja vanhemman roolin koettiin selittävän koettua tärkeyttä riittävästi.

*”Minulle tärkeitä aikuisia ovat äiti ja isä, koska he auttavat vaikeissa päätöksissä ja heille voi kertoa luottamuksellisesti asioita. Heiltä saa turvaa, apua ja elämän ohjeita.” (Oppilas21)*

*”Isä ja äiti ovat minulle tärkeitä koska he auttavat ja tukevat jos tarvitsee. He myös antavat minun harrastaa sitä mitä itse haluan ja he antavat ruuan ja kodin ja kaiken mitä tarvitsen hyvään elämään.” (Oppilas4)*

*”Äiti on tärkeä koska hän on äitini.” (Oppilas15)*

Tutkimukseen osallistuneista kuudestakymmenestäviidestä lapsesta kaikkiaan 56 toi listauksissaan esille omien vanhempien ohella myös muita tärkeiksi kokemiaan aikuisia. Huoltajien jälkeen tärkeiksi aikuisiksi nostettiin esille useimmin isovanhemmat, vanhempien sisarukset, kummit sekä muut perheen pitkäaikaiset ystävät. Heidän tärkeyttä tarkasteltiin pitkälti samojen perusteiden avulla kuin vanhempien tärkeyttä. Samalla esille kuitenkin nousi myös tärkeiksi koettujen aikuisten hierarkkinen järjestys, jossa vanhemmat olivat tavallisesti kaikkein tärkeimpiä.

*”Mummut ja papat on aikalailta samanlailla tärkeitä kun äiti ja iskä, mutta kuitenkin äiti ja iskä huolehtii vähän enemmän.” (Oppilas10)*

*”Mummun ja papan kanssa olen myös ollut paljon pitkästä ajomatkasta huolimatta. Olen heille tärkeä. Tiedän sen siitä, että jotain asioita kielletään ja se perustellaan aina. Lopputulos on se, että se on minun parhaaksi.”  
(Oppilas6)*

Oppilaiden ensimmäisessä tehtävässä laadituista listauksista ja kirjoitelmista nähtiin myös, kuinka oppilaat sisällyttivät opettajansa itselleen tärkeiden aikuisten joukkoon. Oma-aloitteisesti tärkeistä aikuisista kirjoittaessaan opettajat eivät nousseet lasten kuvauksissa kovinkaan vahvasti esille, sillä vain viisi lasta kirjasi opettajan tärkeiksi kokeimensa aikuisten joukkoon. Näissä viidessä vastauksessa opettajan tärkeä asema perustui siihen, että opettajan koettiin opettavan ja auttavan lapsia. Kuvauksissa nousi esille myös se, että opettajista tulee luonnollisesti tärkeitä, koska heidän kanssaan tehdään yhteistyötä paljon. Kaikki opettajan tärkeäksi nimenneet oppilaat toivat esille senkin, että opettaja ei voi olla samalla tavalla tärkeä kuin omat huoltajat.

*”Opettajat, he ovat osa elämäni. Heistä on tullut todella rakkaita, vaikei samalla tavalla kuin vanhemmista. Opettajat myös pitävät huolta meistä oppilaista ja opettavat meille kaikkea uutta – ja välillä jotain mielenkiintoista.”  
(Oppilas66)*

*”Eri tavalla tärkeänä aikuisena on opet ja valkut. Ne ovat minulle tärkeitä ja auttavat minua. Yleisissä asioissa, eivät he sillä tavalla läheisiä ole mutta ovatpahan vaan.” (Oppilas5)*

Tutkimusprosessin myöhemmissä vaiheissa oppilaita johdateltiin pohtimaan opettajan tärkeyttä tutkijan toimesta. Toisessa lomakekyselyssä (2LK, liite3) lapset vastasivat täydennyslauseiden kautta muun muassa siihen, että kokivatko he oman opettajansa itselleen tärkeäksi vai eivät ja miksi. Lapsille pareittain toteutetuissa teemahaastatteluisissa (3TH, liite 5) lapset puolestaan pohtivat opettajansa tärkeyttä muun muassa kuvailemalla sitä, kuinka opettajan tärkeys eroaa vanhempien tärkeydestä.

Vaikka ensimmäisessä tehtävässä vain murto-osa oppilaista nosti oma-aloitteisesti opettajansa tärkeiksi kokemiensa aikuisten joukkoon osoittaa sekä täydennyslausettevään (N=63) että oppilaiden teemahaastatteluiden (N=31) kautta saatu aineisto sen, miten opettajalla on oma paikkansa oppilaille tärkeiden aikuisten joukossa. Täydennyslausettevään osallistuneista oppilaista 51 koki opettajansa tärkeäksi ja vain kuusi toi esille sen, että opettaja ei ollut tärkeä. Loput kuusi oppilasta eivät olleet osanneet muodostaa mielipidettään täydennyslausettevään vastatessaan. Oppilaiden teemahaastatteluissa sen sijaan kaikki 31 oppilasta kuvasivat opettajan jollain tavalla itselleen tärkeäksi aikuiseksi. Aineistonkeruun kahdessa jälkimmäisissä vaiheissa oppilaat perustelivat opettajan tärkeyttä täysin samojen teemojen kautta kuin ensimmäisessä kyselytehtävässä (1LK) asiaa pohtineet viisi oppilasta.

*”Ope sillein tärkeä minulle koska nään häntä lähes joka päivä ja hänhän kuitenkin opettaa minua ja auttaa.” (Oppilas44)*

*”Se nyt ei sitten kuitenkaan ole niin tärkeä kuin vanhemmat välttämättä. Mutta on se nyt sillei kuitenkin. Ja ilman sitä olisi vähän vaikeeta pärjätä koulussa.” (Oppilas21)*

*”Ope huolehtii vanhempien tehtävät päivän aikana. - Niin eihän sun porukat tule paikalle mitenkään salamana koulupäivän aikana jos sulle jotain sattuu niin silloin sitten se ope voi auttaa.” (Pari3)*

*”Se opettaa kaikkia taitoja mitä sä tulet tarvitsemaan elämässä. Ope tietää enemmän ja siksi on erilailta tärkeä kun vanhemmat.” (Pari4)*

## 6.2 Oppilas kiintyy opettajaansa

Tämän tutkimuksen aineistosta nousi esille niin opettajien, oppilaiden kuin vanhempienkin näkemyksiä siitä, mitkä tekijät vaikuttavat pedagogisessa suhteessa ilmenevään oppilaan kiintymyskokemuksen muodostumiseen. Oppilaiden kuvauksissa keskeisiksi tekijöiksi nousi opettajiin tutustuminen, opettajien luotettavuus sekä oppilaisiin kohdistuva välittäminen. Vanhempien ja opettajien vastauksissa oppilaiden kiintymisen nähtiin muodostuvan muun muassa lastenkin aineistossa esiintyneiden lapsen huomioimisen sekä turvallisuuden tunteen kautta. Yleisesti oppilailta vaikutti olevan kiintymyssuhdeteorian termein ilmaistuna hoivaan hakeutujan rooli ja siksi myös kiintymyksellisen suhteen muodostumista edellyttäneet tekijät keskittyivät lähinnä opettajan toimintaan. Aineistosta ei noussut esille keinoja, joilla oppilaat olisivat itse pyrkinet tietoisesti edistämään kiintymistä opettajaansa. Aikuiset sen sijaan kokivat, että niin oppilas itse

kuin oppilaan vanhemmatkin saattoivat vaikuttaa opettajaan kohdistuvan kiintymykseen muodostumiseen.

### 6.2.1 Oppilaiden näkemyksiä kiintymyksellisen suhteen edellytyksistä

Pareittain toteutetuissa teemahaastatteluissa oppilailta (N=31) kysyttiin, että olivatko he kokeneet opettajansa välittömästi itselleen tärkeäksi aikuiseksi. Vain yksi oppilas totesi opettajan olleen itselleen heti tärkeä, muut kolmekymmentä tutkittavaa kuvasi tärkeyden muodostuvan vähitellen. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat toivatkin läpi aineiston esille erilaisia kiintymyksellisen suhteen muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä.

Kaikkiaan 24 teemahaastatteluun osallistunutta lasta nosti esille sen, että opettajaan kiintymisen on yhteydessä yhdessä vietetyn ajan määrään. Kiintymisen koettiin toisaalta olevan luonnollinen seuraus viidesti viikossa toistuvasta yhdessäolosta, mutta toisaalta yhteinen aika ei kuitenkaan yksistään riittänyt takeeksi kiintymyksellisen suhteen muodostumiselle. Kiintymyksellisen suhteen syntymisen kannalta yhdessä vietetty aika nähtiin kuitenkin merkittäväksi muun muassa siitä syystä, että kiintymisen edellytti oppilaiden kuvauksissa mahdollisuutta tutustua opettajaan rauhassa.

*”Opesta tulee ehkä sillei tärkeä kun ope on ollut pidemmän aikaa ja on joka päivä ja paljon on sen kanssa tekemisissä.” (Pari3)*

*”Eihän ope voi olla heti tärkeä kun ei sitä tiedä vielä ollenkaan. – Niin, siihen pitää ensin tutustua.” (Pari1)*

Oppilaiden puheissa tutustumisella ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa viitattu yksistään opettajan henkilökohtaisesta elämästä oppimiseen vaan ennemminkin opettajan käyttämien opetus- ja kasvatustutkimusten tuntemiseen. Tällaisen tutustumisen myötä oppilaat oppivat ennakoimaan opettajan vaatimuksia sekä sitä, kuinka opettaja reagoi erilaisiin kouluarjessa ilmeneviin tilanteisiin. Aineistossa kiintymyksellisen suhteen muodostumiselle nousi tärkeäksi, että oppilaat saivat tottua opettajansa tapoihin.

*”Ope ei ollut tärkeä heti kun tuli luokan eteen. Se oli vaan enemmän semosta kiinnostusta siitä, että mimmonen ope se on tai miten se opettaa. Eihän ope voi olla sillei hirmu tärkeä heti kun se tulee luokkaan.” (Pari2)*

*”Ja sitten kun Opettaja tuli ja alko sitten tottumaan siihen että tollanen ope tuli niin sitten siitä tuli tärkeä.” (Pari11)*

*”Lopulta siihen alkoi kuitenkin tottumaan, että se räksyttää siellä.” (Pari11)*

Tutustumisen ja yhdessä vietetyn ajan ohella opettajaan kohdistuva luottamus koettiin edellytykseksi kiintymyksellisen suhteen muodostumiselle. Luottamukseen liittyviä te-

kijöitä käsiteltiin ennalta laaditun teemahaastattelurungon (ks. 3TH, liite 5) vuoksi kaikissa lasten parihaastatteluissa, mutta noin puolet haastateltavista nosti opettajan luotettavuuden haastattelutilanteissa esille jo ennen ennalta laadittujen kysymysten esittämistä. Tähän tutkimukseen osallistuneiden lasten kohdalla oli varsin tavallista, että oppilaiden toimintaa ohjasi perustavanlaatuinen halu kokea opettajat luotettavina. Kaikista tutkimukseen osallistuneista oppilaista (N=65) vain yksi nosti esille yleisen epäluottamuksen opettajia kohtaan ja myöhemmin sama oppilas myös kuvasi sitä, että ei näe tarvetta kokea opettajaansa tärkeäksi.

*”Oikeestaan aina mä haluan luottaa opettajiin samalla lailla.” (Pari16)*

*”En luota opettajiin.” (Oppilas25)*

Oppilaiden halu luottaa opettajiinsa vaikutti selvästi oppilaiden ennakkoasenteisiin, mutta se ei kuitenkaan antanut takuuta luottamuksellisen suhteen muodostumisesta. Aineiston mukaan oppilaat arvioivat opettajan toimintaa aktiivisesti ja muodostivat sen perusteella kuvan siitä, missä asioissa opettajaan saattoi luottaa ja missä ei. Tässä aineistossa oppilaiden aikaisemmat kokemukset epäluotettavaksi koetuista opettajista eivät vaikuttaneet myöhemmissä suhteissa koettuun luottamukseen.

*”Luottamus ei ole heti vaan pitää jutella ja tutustua ja kaikkee. –Niin, tutustuu paremmin kun aika kuluu ja sitten voi luottaa.” (Pari3)*

*”Edelliseen opeen ei voinut luottaa, nyt voi. Tai nykyinen ope ei ainakaan ole tehnyt mitään semmosta mitä edellinen teki. – Niin ope ei ole suoraan tehnyt mitään semmosta minkä takia siihen voisi luottaa mutta ei myöskään mitään miksi ei voisi.” (Pari5)*

Haastatelluista oppilaista kaikki 31 toi esille erilaisia keinoja, joilla opettaja saattoi oman toimintansa kautta edistää kiintymyksellisen suhteen edellyttämää luotettavuutta. Opettajan nähtiin edistävän itseensä kohdistuvaa luottamusta toimimalla oikeudenmukaisesti ja reilusti kaikkia oppilaitaan kohtaan. Muutamat oppilaat olivat tietoisia opettajan sitovasta vaitiolovelvollisuudesta ja yksityisten asioiden kunnioitus koettiin yleisesti luottamusta edistäväksi tekijäksi. Oppilaiden kuvauksissa opettajan luotettavuutta edisti myös hyviksi koetut opetus- ja kasvatustaidot.

*”Nykyinen ope on tasapuolinen vaikka se rähähtäis jollekin.” (Pari4)*

*”Opettaja on luotettava silloin kun hän on tasapuolinen ja ei näytä jotain tehtäviä muille.” (Pari4)*

*”No esim. jos on vaikka joku asia tai sillei niin sillä opella on se mikä nyt onkaan vaitiolovelvollisuus että se ei sitä sitten puhu eteenpäin.” (Pari14)*

*”On tärkeää, että on hyvä ope. Että se osaa opettaa.” (Pari8)*

Kiintymyksellisen suhteen nähtiin edellyttävän myös kokemusta opettajan mukavuudesta. Mukavuus toimi oppilaiden kuvauksissa kuitenkin eräänlaisena yleiskäsitteenä ja se liitettiin myös esimerkiksi käytettyjen opetus- ja kasvatustieteiden mielekkyyteen, opettajan luotettavuuteen sekä opettajan tuntemiseen. Lasten puheissa mukavaksi koettu opettaja oli kiltti ja reilu sekä huolehti sovittujen sääntöjen noudattamisesta. Mukavuuden kautta tuotiin esille myös se, että oppilaat eivät halua kokea opettajaansa pelottavaksi.

*”No ope on ainakin hirveen kiltti. – Ja se on tiukka. Tai siis tiukka puuttuun kaikkeen huonoon juttuun.” (Pari6)*

*”Ope ei saa olla ilkeä tai tiukkapipo.” (Pari14)*

*”Niin, ei voi olla semmonen että se vaikka huutaa jos tekee jonkun pienenkin virheen.” (Pari15)*

Oppilaiden kuvauksissa opettajan mukavuuden kautta tuotiin esille sekin, että opettajan tuli välittää oppilaistaan. Aineiston mukaan opettajaan kiintymistä edistikin juuri se, että opettaja oli kiinnostunut oppilaansa asioista ja pyrki aktiivisesti huomioimaan oppilaitaan. Käytännössä oppilaasta välittämisen koettiin näkyvän esimerkiksi siinä, että opettaja pyrki olemaan läsnä ja auttamaan oppilaitaan silloin kun heillä oli paha mieli. Oppilaiden kokemus opettajan auttavaisuudesta ja huolehtivaisuudesta yhdistettiin myös koulussa koettuun turvallisuuteen.

*”Ja sitten saa tukea jos joku harmittaa. Jos on vaikka mennyt tosi huonosti koe niin sitten se auttaa ja lohduttaa.” (Pari9)*

*”Kai se jotenkin yrittää auttaa jos on jotenkin tosi kökkö päivä. Yrittää piristää tai jotain, en mä tiedä. Ja sitten huolehtii jos me ollaan vaikka luokkaretkellä niin ei jätä meitä pimeään metsään yksin. Se pitää meidät turvassa.” (Pari5)*

*”Ei olisi kiva jos toista ope huomioisi koko ajan ja sitten itse jäisi syrjään, ei tuntuisi kivalta, siitä tulisi semmonen outo olo. – Niin semmonen yksinäinen.” (Pari4)*

Oppilaiden kuvauksissa tunne opettajan aidosta välittämisestä koettiin kiintymyksellisen suhteen syntymisen kannalta hyvin tärkeäksi edellytykseksi. Kouluvuosiensa aikana oppilaat kuvasivat kuitenkin saaneensa myös kokemuksia siitä, kuinka opettajien välittäminen ei aina ole aitoa. Siksi oppilaat pystyivätkin pohtimaan myös sitä, kuinka kiintymyksellisen suhteen muodostuminen vaikeutui, jos opettajan osoittama välittäminen tuntui teennäiseltä.

*”Niin mutta sitten muuten se edellinen ope oli tuhma. Ei se oikeesti välittänyt meistä. Kukaan meidän luokasta ei tykännyt siitä.” (Pari10)*

*”On tärkeitä että se oikeesti välittää eikä vaan tekovälitä sillai että leikkis että välittää mutta ei oikeestikaan välitä.” (Pari4)*

## 6.2.2 Aikuisten näkemyksiä oppilaan kiintymisen taustatekijöistä

Lapsilta kerättyjen aineistojen lisäksi myös aikuisten tuottamasta aineistosta tarkasteltiin opettajaan kohdistuvan kiintymyksellisen suhteen edellytyksiä ja kaikki tässä tutkimuksessa tutkimusaineistoa tuottaneet opettajat (N=5) ja vanhemmat (N=24) nostivat tutustumisen yhdeksi oppilaan kiintymiskokemuksen taustatekijäksi. Aikuisten kuvauksissa tutustumista lähestyttiin kuitenkin vahvasti nimenomaan opettajalle muodostuvan oppilaantuntemuksen kautta, sillä sen nähtiin olevan suoraan yhteydessä oppilaiden kiintymiskokemusten muodostumiseen. Tutkimusaineistoa tuottaneet aikuiset kokivatkin, että juuri vahvan oppilaantuntemuksen pohjalta opettajalla oli mahdollisuus tiedostaa oppilaiden yksilölliset tarpeet ja sillä nähtiin olevan oppilaan kiintymistä tukeva vaikutus.

*”Kun tulee tietoa oppilaista niin silloin voi hyödyntää niitä tietoja ja nähdä, että tälle oppilaalle onkin tämä tärkeää. Sitten voi antaa vastuutehtäviä ja sen mukasia toimintoja. Oppilaille tämä on tärkeää.” (Opettaja2)*

Oppilaaseen tutustumisen nähtiin aikuisten tuottamassa aineistossa lisäävän opettajaan kiintymistä erityisesti silloin, kun opettaja osoitti samalla olevansa halukas tuntemaan oppilaansa yksilöinä. Neljän opettajan ja jopa kolmentoista vanhemman vastauksissa kuvattiin, että opettaja saattoi tukea lapsen kiintymistä olemalla avoimesti kiinnostunut tämän elämästä. Oppilaille ajateltiin olevan tärkeää, että opettaja tiedostaa oppilaalle henkilökohtaisesti merkitykselliset asiat.

*”Opettaja edistää kiintymistä olemalla kiinnostunut oppilaasta myös henkilökohtaisella tasolla.” (Vanhempi4)*

*”Mutta musta tuntuu, että en mä ole kuitenkaan opettajana varmaan tarpeeksi tehnyt oppilaiden kiintymisen eteen, en ole jotenkin vaan päässyt. Ehkä eniten edistän sillä, että käyn vaan juttelemassa sillon tällön, sillai pikkuhiljaa. Ja sitten mä olen ollut esim. välkällä katsomassa kun he tekevät rekillä temppuja ja siinä sitten jutellut.” (Opettaja1)*

*”Opettaja edistää kiintymistä olemalla kiinnostunut lapsen asioista, harrastuksista ja ottamalla lapsen persoonan huomioon.” (Vanhempi15)*

Opettajien ja vanhempien kuvauksissa nousi esille, että oppilaaseen kohdistuvan tutustumisen lisäksi oppilailla pitäisi olla mahdollisuus tutustua vastavuoroisesti myös opettajiinsa. Oppilaista poiketen opettajat ja vanhemmat tarkoittivat tutustumisella kuitenkin



nimenomaan tarvetta tuntea opettajaansa osittain myös henkilökohtaisella tasolla. Muutamat tutkimukseen osallistuneet vanhemmat sekä kaksi opettajaa toivat esille, että lapselle opettajaan kiintyminen on helpompaa silloin kun opettaja ei piiloudu täysin ammatillisen roolinsa varjoon.

*”Minusta tutustuminen ja kiintyminen on kavereita. Silloin kun tutustutaan niin myös kiinnytään. Silloin voi kertoa niin kun, tai opettajakin voi miettiä mitenkä paljon kertoo omista asioistaan.” (Opettaja2)*

*”Mä olen niin kun hirveen avoin ja kerron niin kun omastakin elämästäni asioita, en tietenkään ihan kaikkea. Mutta oon semmonen avoin, välitön ja tunteellinen. Jos ei ole avoin niin ei voi oppilas sillai kiintyä ehkä opettajaan, jos ope ei anna yhtään itsestään.” (Opettaja3)*

*”Kiintymistä voi edistää kyselemällä välillä oppilaan harrastuksista, kodista ja muista arjen asioista. Ja kertomalla välillä myös itsestään pieniä asioita!” (Vanhempi6)*

*”Opettaja voi edistää lapsen kiintymistä kun päästää lapsen lähelleen opettajan työssä eikä vain pysy open roolin takana ja auktoriteettina.” (Vanhempi10)*

Kaikki tutkimusaineistoa tuottaneet opettajat ja kahdeksan vanhempaa nostivat esille myös, että vastavuoroinen tutustuminen sekä sen myötä mahdollistuva oppilaan kiintyminen tapahtui opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen kautta. Keskinäisessä vuorovaikutuksessa oleminen nähtiin koulutoimintaan luonnollisesti kuuluvaksi tapahtumaksi. Neljä opettajaa ja kuusi vanhempaa kokivatkin, että erityisesti myönteiset yhteiset kokemukset edistivät oppilaan kiintymistä opettajaansa.

*”Opettaja edistää kiintymistä olemalla vuorovaikutuksessa hänen kanssaan ja järjestämällä välillä ”rennonpaakin” yhdessäoloa luokan ja lapsen kanssa.” (Vanhempi3)*

*”Kiintymys syntyy vuorovaikutuksessa, yhteisen jakamisen sekä ymmärtämisen kautta.” (Opettaja2)*

Tutustumisen liittyvien tekijöiden ohella kiintymyksellisen suhteen edellytyksiksi nousi aikuisten tuottamista aineistoista erilaiset turvallisuuteen liittyvät tekijät. Aikuisten kuvauksissa turvallisuus näyttäytyi kuitenkin varsin moniulotteisena terminä ja siihen liitettiin useita yksittäisiä tekijöitä. Nämä tekijät vastasivat monin paikoin oppilaiden vastauksissa mukavuuden kautta esille tuotuja asioita.

Tutkimusaineistoa tuottaneista viidestä opettajasta kolme nosti esille, että koulu-toimintaa ohjaavat säännöt muodostavat oppilaan kouluturvallisuuden perustan. Näiden opettajien ja viiden vanhemman kuvauksissa kiinnitettiin huomio siihen, että oppilaille annetut tai oppilaan kanssa yhdessä muodostetut säännöt muodostivat rajat, joiden puitteissa oppilaiden odotettiin koulussa toimivan. Sääntöjen määrittelyn koettiin lisäävän

oppilaan kokemusta opettajan turvallisuudesta ja näin edistävän myös kiintymyksellisen suhteen syntymistä. Oppilaan turvallisuuskokemuksen muodostumisen kannalta koettiin merkittäväksi, että opettaja oli valmis myös valvomaan sovittujen sääntöjen noudattamista.

*”Se että sovin uuden porukan kanssa aina yhdessä luokan säännöt (ja pidän rajoista kiinni), koetaan toisaalta nipoiluna, mutta useimmiten turvallisena asiana. (Opettaja5)*

*”Opettaja edistää kiintymistä välittämällä oppilaista ja asettamalla rajoja. Asioihin myös puututaan heti kun esim. näkee/kuulee jotain, jotta pienet asiat eivät paisu suuriksi. (Vanhempi6)*

*”Turvallista sanoa mitä ajattelee tai mitä tuntee. Hyväksytään erilaisuutta. Ei voida pilkata toisia siitä, että mitä sä noin ajattelet tai tunnet. Ja kunnioitetaan.” (Opettaja2)*

Kiintymyksen taustatekijöitä eritellessään kolme opettajaa ja kahdeksan vanhempaa nosti esille, että opettajan toiminnan johdonmukaisuus ja tasavertaisuus on yhteydessä oppilaan turvallisuuskokemukseen sekä kiintymiseen. Aineistossa oppilaiden uskottiin esimerkiksi kiintyvän paremmin opettajaan, joka johdonmukaisesti edellytti kaikilta oppilailta samanlaista käytöstä. Oppilaiden uskottiin myös kokevan oppimisympäristönsä turvallisemmaksi silloin, kun kukaan oppilaista ei ollut perusteetta erityisasemassa. Tasavertaisuutta edistäväksi tekijäksi nähtiin kuitenkin sekin, että opettaja otti toimintaansa huomioon oppilaiden yksilölliset piirteet.

*”Sääntöjen noudattaminen valvonta ei ole aina kauhean mukavaa lapsista, ja toisaalta ei se ole minustakaan. Mutta sitten toisaalta on se niinkin että pitää asettaa se oppilas omalle paikalleen niin kun yhdeksi luokan jäseneksi jolla on samat säännöt kuin muilla.” (Opettaja1)*

*”Ja sitten kun muut oppilaat näkevät että vaikeasti käyttäytyvä Oppilas tottelee omaa opettajaa niin se tuo turvallisuuden tunteen muille oppilaille siitä että ope on voittanut tämän oppilaan. Mutta sitten jos oppilas voittaa opettajan niin muilla oppilailta on turvaton olo siitä että tämä, täällä hallitseekin tämä herra Oppilas.” (Opettaja2)*

*”Usein se keskustelu ja päätöksenteko on eri asiat. Kovaäänisin ei voi päättää vaan kaikkien mielipide pitää saada esiin. - - - Oppilaille on myös tärkeää, että on turvallista sanoa mitä ajattelee tai mitä tuntee” (Opettaja2)*

Turvallisuuden kautta aineistossa nousi esille myös oppilaan huomioon ja oppilaasta välittämisen yhteys kiintymyksellisen suhteen muodostumiseen. Kaikki viisi tutkimusaineistoa tuottanutta opettajaa ja vanhemmista kymmenen koki, että oppilas kiintyi mieluummin opettajaan, jolle uskoi itse olevansa tärkeä. Oppilaalle uskottiin olevan merkityksellistä, että opettaja on aidosti oppilaidensa käytettävissä sekä osoittaa itse kokevansa oppilaat tärkeiksi. Opettajista neljä kuvasi myös sitä, kuinka erityisen tärkeää opetta-

jan välittäminen oli niille lapsille, joilla on kotioloissa tai omassa käytöksessään jotain vaikeuksia.

*”Lapset uskaltavat kiintyä, kun näkevät, että ope on johdonmukainen ja toisissaan ja välittää heidän tekemisistään.” (Opettaja5)*

*”Opettaja voi edistää kiintymistä osoittamalla huomiota, kehumalla kun on kehuttavaa ja antamalla niin negatiivista kuin positiivista palautetta.” (Vanhempi9)*

*”Jos aikuiset osoittavat kiintymystä ja mielenkiintoa niin lapset vaistoavat hyvin herkästi sen. - - - Tällaisille lapsille on erityisen tärkeää, että tietää että ope tuntee ja tietää että ope haluaa välittää.” (Opettaja2)*

Oppilaiden kokema turvallisuus sekä kokonaisvaltainen huomiointi edisti opettajien ja vanhempien mukaan myös oppilaan luottamusta opettajaansa. Aineiston mukaan tämä oli merkityksellistä, koska oppilaiden tavoin myös opettajat ja vanhemmat nostivat luottamuksen kiintymyksellisen suhteen edellytykseksi.

*”Näät asiat liittyy kyllä vahvasti toisiinsa, kiintymys ja luottamus... Ei voi kiintyä jos ei luota ja vähän päinvastoin.” (Opettaja3)*

*”Kiintymyksellisen suhteen muodostuminen on varmaan sellasta pitkälle luottamuksen rakentamista tai sellaisen luottamuksellisen suhteen syntymistä. Ja luottamus ei tarkoita vaan sitä että hän luottaa minuun että jos hän sanoo jotain niin minä pidän asiat omana tietona, ei ollenkaan. Vaan mun mielestä luottamus on sillä tavalla laajempi käsite että siihen kuuluu semmosta toisen kokonaisvaltaista huomioon ottamista.” (Opettaja1)*

### **6.2.3 Vanhemmat voivat edistää oppilaan kiintymistä opettajaan**

Tässä tutkimusaineistossa niin opettajat kuin vanhemmatkin tunnistivat kodin mahdollisuudet tukea lapsen kiintymistä opettajaansa. Kahdestakymmenestä neljästä kyselyyn osallistuneesta vanhemmasta kaikkiaan 22 vastaajaa kuvasikin erilaisia tekijöitä, joilla uskoivat voivansa vaikuttaa oppilaan ja opettajan väliseen suhteeseen. Teemahaastatteluihin osallistuneista kolmesta opettajasta vastaavia asioita pohti kaksi opettajaa.

Oppilaan kiintymistä opettajaan voitiin aineiston mukaan tukea puhumalla opettajasta ja koulusta kotona myönteisesti. Vanhemmat tiedostavat, että opettajan kritisointi lapsen kuullen siirsi negatiivisen suhtautumisen myös oppilaan asenteisiin. Tästä syystä myös opettajat nostivat esille toiveen siitä, että kotona suhtauduttaisiin opettajan toimiiin luottamuksellisesti.

*”Vanhempi voi edistää lapsensa ja opettajan välistä suhdetta osoittamalla, että itse arvostaa opettajan työtä ja tukee opettajan toimia eikä aseta opettajaa kyseenalaiseen rooliin. Kritisoida ja aliarvostaa opettajaa vanhempi siirtää negatiivisen ajatusmallin lapseensa.” (Vanhempi10)*

*”Vanhemmat voivat tukea positiivisella asenteella ja puhella lapsen kiintymistä opettajaan. Tärkeää on, että kotona tuetaan opettajan toimia.”*  
(Vanhempi3)

*”Vanhempi voi auttaa hyvän suhteen syntymiseen puhumalla opettajasta positiivisia asioita. Negatiivisävytteisillä mielipiteillä ja kommentteilla voi saada ison särön aikaan.”* (Vanhempi18)

*”Toivoisin sitä luottamusta myös sieltä kotoa tänne opettajan suuntaan. Se heijastuu täysin myös siihen lapsen suhtautumiseen minuun, koska ne on kuitenkin tavallaan semmonen yksikkö, oppilas ja vanhemmat.”* (Opettaja1)

Vanhemmat nostivat kuitenkin esille myös sen, että niin oppilas kuin vanhemmatkin saivat olla opettajan kanssa asioista eri mieltä. Vanhemmat halusivat jakaa lapsilleen myös omia mielipiteitään lapsen opettajasta, mutta he myös kuvasivat sitä, kuinka mielipiteistä puhuminen olisi hyvä tehdä opettajan valintoja kunnioittaen. Vanhempien mukaan lapsille tulisivatkin tehdä aina selväksi, että opettajan valinnat voivat olla perusteltuja ja oikeutettuja vaikka ne poikkeaisivat vanhempien näkemyksistä. Yleisesti vanhempien koettiin tukevan oppilaan suhdetta opettajaan keskustelemalla lapsen kanssa tilanteista, joissa oppilas oli kokenut opettajan toimineen väärin.

*”Kiintymistä edistetään puhumalla opettajasta arvostavaan sävyyn ja keskustelemalla lapsen kanssa tilanteista, joissa lapsi kokee tulleensa väärinkohdeksi opettajan taholta.”* (Vanhempi2)

*”Puhumalla positiivisesti ja myönteisesti opesta. Tukemalla open valintoja ja sanoja, voi toki keroa vanhempana olevansa eri mieltä, mutta sanoa että ope on perustellut ja valinnut näin, ihmiset voivat tehdä eri asioita eri tavoilla – tekemällä ne silti oikein. Puhumalla myönteisesti koulusta ja oppimisesta, hoitavalla aikuisten väliset asiat lapsen sitä kuulematta.”* (Vanhempi6)

Oppilaiden kiintymiskokemuksiin pystyttiin vanhempien tuottaman aineiston mukaan vaikuttamaan myös sillä, että lapsia kannustettiin olemaan opettajan kanssa vuorovaikutuksessa sekä tukeutumaan opettajaan koulupäivän aikana. Myös opettajien ja vanhempien välinen suhde kuvattiin aineistossa oppilaan kiintymystä edistäväksi tekijäksi, sillä vanhemmat saattoivat avoimen vuorovaikutuksen kautta edistämään lapseensa kohdistuvaa oppilaantuntemusta. Opettajat puolestaan kokivat, että vanhempien ja opettajan välinen hyvä suhde heijastui suoraan lapsen toimintaan.

*”Oppilaan kiintymistä voi tukea kannustamalla lasta juttelemaan opettajan kanssa.”* (Vanhempi17)

*”Oppilaan kiintymistä tuetaan kannustamalla lasta kääntymään opettajan puoleen rohkeasti.”* (Vanhempi19)

*”Mä uskon, että se käy käsikädessä että kun opettajalla on kivat välit vanhempiin niin se vaikuttaa lapsiin. Elikkä se, että tulee kiintymystä siitä että kotona ajatellaan että tää on nyt meidän ope ja tää on meidän lasten ope.”*  
(Opettaja2)

### 6.3 Opettajaan kiintyminen on oppilaalle tärkeää

Kiintymyksellisen suhteen muodostumiseen vaikuttavien tekijöiden ohella tässä tutkimuksessa tutkittiin myös sitä, mitä merkityksiä opettajaan kohdistuvalla kiintymyksellä on. Teemahaastatteluihin (3TH) osallistuneet oppilaat (N=31) toivat kiintymyksellisen suhteen merkityksiä esille muun muassa pohtimalla luottamuksellisen suhteen tärkeyttä sekä kuvailemalla opettajan osoittamaa huomiota ja huolenpitoa. Opettajilta ja vanhemmilta kiintymisen merkityksiä tiedusteltiin puolestaan aiheeseen kohdennettujen kysymysten kautta suoraan.

Oppilaiden, opettajien ja vanhempien tuottamat aineistot tukivat pitkälti toisiaan ja eri tiedonantajien tuottamista aineistoista nousseet keskeiset teemat ovat monin paikoin toisiaan vastaavia. Kuvaukset kiintymyksellisen suhteen merkityksistä osoitti, että monet osatekijät olivat samanaikaisesti niin kiintymyksellisen suhteen edellytyksiä kuin myös sen seurauksia. Analyysissa saatujen luokitusten mukaan opettajaan kiintyminen lisäsi esimerkiksi opettajaan luottamista ja turvallisuuden tunnetta sekä tuki oppilaan koulunkäyntiä ja kasvamista.

#### 6.3.1 Kiintyminen lisää opettajaan luottamista sekä turvallisuuden tunnetta

Aikaisemmin nousi esille, että kokemus opettajan luotettavuudesta oli perustavanlaatuisen edellytys kiintymyksellisen suhteen muodostumiselle. Niin oppilaiden, opettajien kuin vanhempienkin tuottamassa aineistossa opettajaan kohdistuvan luottamuksen koettiin kuitenkin olevan myös seurausta opettajaan kohdistuvasta kiintymisestä. Aineiston mukaan kokemus opettajan tärkeydestä vaikutti kasvattavan opettajaan luottamista edelleen.

*”Ehkä kun se on tullut tärkeämmäksi niin on tullut myös enemmän sitä luottamusta.” (Pari13)*

*”Mielestäni oppilaan jonkin verran tulee kiintyä opettajaansa, koska silloin luottamuksellisen suhteen muodostuminen on mahdollista.” (Vanhempi12)*

Opettajaan muodostuneen läheisen suhteen turvin oppilaat kokivat voivansa jakaa opettajalle omia asioitaan. Oppilaat kuvasivatkin, että vasta luottamuksellisessa suhteessa he uskalsivat lähestyä opettajaa arkojenkin asioiden kanssa. Luottamuksen saavuttaminen ei kuitenkaan ollut yksinkertaista, sillä lähes puolet parihaastatteluihin osallistuneista oppilaista kuvasi esimerkiksi arvioivansa opettajan luotettavuutta aina uudestaan ennen

kuin kertoi opettajalleen koulussa kokemastaan kiusaamisesta. Vanhemmilta kerätyn tutkimusaineiston mukaan puolestaan juuri kiintymyksellisessä suhteessa syntynyt syvempi luottamus edisti opettajaan tukeutumista koulupäivän aikana.

*”Kiintymyksen myötä opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutus on syvempää. Lapsi uskaltaa puhua silloin opettajalle vaikeistakin asioista, esim. kiusaamisesta.” (Vanhempi20)*

*”Opeen luottaminen aika tärkeää kun silloin voi pyytää apua.” (Pari12)*

*”Se että ope on tärkeä vaikuttaa siihen, että pystyy esim. kertomaan sille jos joku välkällä kiusaa sua ettei ope sitten kerro koko luokalle.” (Pari7)*

*”Opettajaan kiintyminen on tärkeää, koska lapsen on luotettava myös omaan opettajaan ja sitten tietää voivansa kertoa opettajalle myös asioitaan jos vaikka joku asia mietityttää.” (Vanhempi17)*

*”Varmaan se esim. että just jos jotain kiusataan niin ope ei ala siitä mitenkään nauraa tai ala jutteleen siitä jokaiselle vaan se että se suhtautuu siihen vakavasti että uskaltaan ylipäätään kertoa.” (Pari2)*

*”Kiintyminen tuo turvallisuutta ja luottamusta lapsen ja opettajan väliseen suhteeseen” (Vanhempi4)*

Opettajilta kerättyssä aineistossa luottamusta käsiteltiin oppilaita ja vanhempia laajemmin. Opettajien kuvauksissa opettajaan kohdistuva luottamus sisälsi myös luottamusta opettajan kasvatustoiminnassaan tekemien valintojen oikeellisuuteen. Syvällisen luottamuksen ajateltiin vaikuttavan siihen, että oppilas koki opettajan esille tuomat asiat merkityksellisinä ja pystyi luottamaan opettajan pyrkimykseen toimia aina lapsen parasta ajatellen. Opettajaansa kiintyneiden oppilaiden koettiin luottavan siihen, että opettajan tärkeäksi kuvaamat asiat todella olivat tärkeitä vaikka lapsesta ne ei välttämättä siltä tuntuisikaan.

*”Kiintynyt oppilas ajattelee niin että mitä toi ope sanoo niin se oikeesti tarkoittaa sitä että se on mun parhaaksi ja mun kannattaa tehdä tämä nyt. Ei tietenkään aina mutta noin pääsääntöisesti edes. Että oppilas niin kun luottaa siihen että opettaja kyllä tietää aikuisena ihmisenä oppilaan parhaan.” (Opettaja1)*

*”Kyllä se kiintymättömyys varmaan näkyy sellasena oppilaan hälläväliä asenteena. Että kyllä se näkyy että ei paljon paina noi jutut.” (Opettaja1)*

*”Oppilas pystyy luottaan siihen, että asiat toimii täällä järkevästi ja niin kun, myös tunnetasolla järkevästi.” (Opettaja1)*

Oppilaiden, opettajien ja vanhempien tuottamissa aineistoissa syvällisemmän luottamuksen koettiin vaikuttavan oppilaan turvallisuuden kokemukseen koulussa. Oppilaiden kuvauksissa syvällinen luottamus ja siihen liittyvä kiintymys vahvasti turvallisuus-

den kokemusta entisestään. Turvallisuutta lisäsi myös oppilaiden kokemus siitä, että opettaja todella auttaa ja huolehtii heistä koulupäivän aikana.

*”Se että opettaja auttaa ja huolehtii on tärkeää kun siitä tulee turvallinen olo.” (Pari11)*

*”Open huolehtiminen ja auttaminen tekee koulusta turvallisen.” (Pari9)*

Aineistossa turvallisuus ja luottamus oli yhteydessä toisiinsa myös sitä kautta, että turvallisuuden nähtiin lisääntyvän kun oppilaalla oli uskallusta jakaa itselleen arkoja asioita opettajalleen. Teemahaastatteluihin osallistuneista kolmesta opettajasta kaikki nostivat esille, että kiintymyksellisessä suhteessa oppilaat halusivat opettajan apua arkisten ristiriitatilanteiden selvittämiseen. Oppilaiden tuottamassa aineistossa puolestaan kuvattiin, että juuri kiintymyksellisessä suhteessa opettajan luotettiin pitävän oppilaansa turvassa. Yksi teemahaastatteluun osallistuneista opettajista nosti esille myös sen, että opettajalla oli oman toimintansa kautta mahdollisuus vahvistaa oppilaan tunnetta perusturvallisuudesta.

*”Oppilaat saavat sanoa mielipiteitään ihan suoraan. Sitten mun mielestä hyvin avoimesti tänäkin aamuna tuli muutamia juttuja, joita lähdetään nyt selvittämään.” (Opettaja3)*

*”Jos esim. joku vaikka kiusaa niin sitten ope puolustaa.” (Pari8)*

*”On turvallinen olo kun tietää että ope voi auttaa niissä asioissa.” (Pari6)*

*”Oppilaalla tulisi olla luottamus opettajaan, aikuiseen ihmiseen, jolle uskalletaan puhua jos jokin asia mietityttää, tai ei ymmärrä.” (Vanhempi8)*

*”Mutta kyllähän opettaja paikkaa paljon niin kun perheessä ja tälleen vaikeita tilanteita ja kyllähän jos perheessä esimerkiksi puuttuu isä niin kyllä sen vaistoo ja näkee että mitä se lapsi hakee opettajastaan. Ehkä se on sitä että tänä päivänä joutuu paikkaamaan semmosta jos sitä perusturvaa ja semmosta ei sieltä kotoa saa.” (Opettaja3)*

### **6.3.2 Kiintyminen tukee oppilaan koulumenestystä ja edistää koulussa viihtymistä**

Teemahaastatteluihin osallistuneita opettajia pyydettiin kuvailemaan näkemyksiään siitä, miten oppilas hyötyy opettajaan kiintymisestä. Kaikki kolme haastatteluihin osallistunutta opettajaa nosti esille, että opettajaan kiintyminen on yhteydessä oppilaan oppimistuloksiin sekä edistää oppilaan viihtymistä koulussa. Aineistossa niin opettajat, oppilaat kuin vanhemmatkin näkivät kiintymyksellisen suhteen keskeisesti koulunkäyntiä ja oppimista tukevaksi tekijäksi.

Kiintymyksellisen suhteen hyötyjä pohtiessaan teemahaastatteluihin osallistuneet opettajat nostivat esille omakohtaisia kokemuksiaan siitä, kuinka opettajaansa kiintyneet oppilaat sitoutuivat yleensä paremmin koulunkäyntiin. Myös vanhempien vastauksissa opetukseen sitoutuminen ja koulunkäyntiin motivoituminen nostettiin esille kiintymyksellisen suhteen seurauksena. Opetukseen sitoutumisen ja kiintymisen yhteyttä selitettiin vanhempien vastauksissa muun muassa sillä, että merkityksellisessä ihmissuhteessa lapsen uskottiin pyrkivän toimimaan luonnostaan aikuiselle mieliksi ja siksi koulutehtävät hoidettiin paremmin.

*”Kyllä kiintyneet oppilaat sitoutuvat paremmin koulutyöhönsä. Kyllä on sen oppimisen ja tulosten kannalta tosi hyödyllistä.” (Opettaja1)*

*”Kiintymys auttaa myös opiskelussa, koska lapsi haluaa toimia opettajan ”mieliksi” ja hoitaa tehtävänsä.” (Vanhempi3)*

*”Oppilaasta tulee kiintymisen myötä motivoituneempi opiskelija, hän jakaa kuunnella ja uskoo opettajaa paremmin.” (Vanhempi2)*

*”Kiintyminen auttaa lapsen oppimista ja motivaatiota koulunkäyntiin.” (Vanhempi2)*

Aikuisten vastauksissa nousi esille myös se, että kiintymyksellisen suhteen myötä oppilaat toivat tavallisesti omia ajatuksiaan aktiivisemmin esille sekä osallistuvat opetukseen luottavaisemmin. Erityisesti vanhemmat toivat esille näkemyksen siitä, että kiintymyksellisessä suhteessa syntyneen vahvan luottamuksen myötä oppilaiden oli helpompi olla oma aito itsensä koulussa. Vanhemmat uskoivat, että sen turvin oppilaat uskalsivat näyttää koulussa avoimemmin omat onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset.

*”Mä ainakin toivoisin että kiintymisellä olisi semmosia vaikutuksia luottamukseen. Mun mielestä se semmonen avoimuus on niin tärkeä ja vähän niin kun huumorillakin höystetty. Mä muistan esim. viimevuonna kun oli semmonen ihmisen biologian jakso ja kun se on aina vähän semmonen mikä aiheuttaa kaikkea kuiskuttelua. Ja tosi avoimesti voitiin käsitellä sitä ja tuli kunnon kysymyksiä, se nyt oli vaan esimerkki asiasta jota pystyttiin hyvin käsittelemään kun se tilanne on mikä se on siellä meidän luokassa.” (Opettaja3)*

*”Luokassa on helpompi olla oma itsensä ja kertoa mielipiteensä, kun opettajaan voi luottaa.” (Vanhempi22)*

*”Oppilaalle tulee turvallinen olo ja näin hän myös uskaltaa olla oma itsensä onnistumisten ja epäonnistumisten kanssa.” (Vanhempi13)*

*”Oppilas osallistuu koulutyöhön mieluummin kun pitää opettajastaan.” (Vanhempi11)*

Opetukseen sitoutumisen ja osallistumisen ohella teemahaastatteluihin osallistuneet opettajat uskoivat kiintymyksellisen suhteen olevan yhteydessä siihen, kuinka oppilas oli valmis ottamaan opettajaltaan opetusta vastaan. Kiintymyksellisen suhteen myötä



oppilaiden uskottiinkin luottavan paremmin siihen, että opettaja pyrki toimintansa kautta aktiivisesti edistämään oppilaan etua. Koulumenestystä tämän ajateltiin edistävän siksi, että oppilaiden ajateltiin ottavan opettajan taholta määritellyt tavoitteet paremmin osaksi omaa toimintaansa.

*”Kyllähän sä luonnollisesti otat mieluummin vastaan asioita sellaselta ihmiseltä johon sä luotat ja johon sä olet kiintynyt kun sillon jos on aivan ulkopuolinen olo ja semmonen että viitsi mä en yhtään diggaa tai välitä tosta ihmisestä ollenkaan, se on vaan opettaja joka jakaa plaa plaa juttuja.”*  
(Opettaja3)

*”Akateemisten, tai tietty puhumattakaan kasvatuksellisten, tavoitteiden saavuttaminen helpottuu kun oppilas kiintyy. Jos hän uskoo minun säännöt niin kyllähän se vaikuttaa kun uskoo että ne on hänen parhaakseen.”*  
(Opettaja1)

*”Jos sä olet oppilalle vaan joku opettaja mutta et mitenkään sen tärkeämpi tai muuta niin hän tuskin sitoutuu samalla tavalla myöskään sitten siihen sun antamaan kasvatukseen ja opetukseen. Ainakaan siihen kasvatuspuoleen.”*  
(Opettaja1)

Opettajien kuvauksissa nousi esille kuitenkin sekin, että opettajaan kiintyminen ei suinkaan ollut edellytys koulussa pärjäämiselle. Oppilaat, jotka eivät opettajaa tärkeäksi kokeneet, saattoivat edistyä koulussa muiden kanssa samalla tavalla. Kahden teemahaastatteluihin osallistuneen opettajan kuvauksissa nousi kuitenkin esille, että yhteistyö kiintymättömien lasten kanssa oli hankalampaa ja siksi heillä saattoi välillisesti olla myös heikommät mahdollisuudet koulussa pärjäämiseen.

*”Voi olla että he jopa pärjäävät hyvin koulussa ja pystyvät hoitamaan sen ihan hyvinkin mutta tota se on sitten aikalailla niin ottamatta kontaktia ainakaan siihen opettajaan sen päivän aikana.”* (Opettaja1)

*”Mutta mun mielestä siinä oli semmosta että opettaja ei ollut mitään ja nimenomaan ala-asteen opettajalla jos ei ole mitään merkitystä niin kyllä se hankaloittaa kaikkea heidän kanssaan. Siksi heillä on välillisesti myös huonommat mahdollisuudet menestyä koulussa.”* (Opettaja1)

Oppilaiden teemahaastatteluista saadun aineiston analysointi osoitti, että myös oppilaiden mielestä kiintymyksellinen suhde oli jossain määrin yhteydessä koulussa menestymiseen. Oppilaat eivät kuitenkaan osanneet yhdistää tunnetta opettajan tärkeydestä suoraan koulumenestykseen, mutta kiintymyksellisen suhteen osatekijäksi koettu opettajan huomiointi koettiin oppilaan omaa toimintaa ohjaavaksi tekijäksi. Teemahaastatteluihin osallistuneista oppilaista (N=31) kaikkiaan 22 oppilasta oli sitä mieltä, että kokemus opettajan huomiosta kannusti korkeampaan tuntiaktiivisuuteen sekä parempaan koulumenestykseen. Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat eivät kuitenkaan nähneet kiintymyksellistä suhdetta omaa koulumenestystä ohjaavana tekijänä, vaan muutamien

oppilaiden kuvausten mukaan taustalla vaikutti ennemminkin oppilaan sisäinen halu pärjäämiseen.

*”On hyvä, että ope on huomioi, koska siksi oppii paljon paremmin.” (Pari2)*

*”Kyllä mä ainakin haluan olla aktiivisempi tunnilla silloin kun ope huomioi sen.” (Pari14)*

*”Open huomiointi auttaa pyrkimään parempaan koulumenestyksessä.” (Pari9)*

*”Mielelläni yritän näyttää kaikille opeille että osaan. - Niin, ei sillä huomiolla loppupelissä ole niin väliä. Haluan pärjätä kuitenkin.” (Pari6)*

Vastauksissaan oppilaat nostivat esille, että kiintymyksellisessä suhteessa koettu huomiointi lisäsi koulussa viihtymistä ja teki oppimisesta helpompaa sekä mukavampaa. Teemahaastatteluun osallistuneiden oppilaiden puheista välittyi näkemys siitä, että luottamuksellisessa suhteessa opettajalta oli myös helpompi pyytää apua itselleen vaikeiden oppisisältöjen ymmärtämiseen.

*”On aina kivempi ja oppiminenkin helpottuu kun ope huomioi. (Pari1)*

*”Tunnilla on mukavampaa kun ope huomioi.” (Pari1)*

*”Opettajan tärkeydestä on semmosta väliä, että pystyy kertomaan ja tai niin ihan vaan kysymään jos jotain ei ymmärrä. - Niin ja sitten se on tosiaan niin paljon helpompaakin jos se ope tosiaan auttaa. Niin sitten on paljon helpompi oppia asioita kun ei tarvitse itse sitten keksiä miten ne asiat sitten menee.” (Pari2)*

Oppilaiden tavoin opettajat ja vanhemmat toivat esille, että opettajaan kiintyminen oli yhteydessä oppilaan kouluviihtyvyyteen. Teemahaastatteluihin osallistuneet opettajat kuvasivatkin, että mukavaksi ja reiluksi koetun opettajan kanssa työskentely oli oppilaille todennäköisesti mieluisampaa. Kiintymyksellisen suhteen uskottiin edistävän myös sitä, että luokassa voitiin toimia vapautuneesti.

*”Oppiminen on mielekkäämpää kun tykkää opesta.” (Vanhempi24)*

*”Lapsi viihtyy paremmin koulussa.” (Vanhempi16)*

*”Luultavasti myös oppilaat nauttii koulusta enemmän silloin kun semmosta keskinäistä kiintymystä syntyy.” (Opettaja1)*

*”Kyllähän se semmosta tervanjuontia on jos opettajasta ei pidä ja kokee että ei ole reilu ja vaikka pompottaa tai jotain ja vaatii vaikka liikaa tai tai jotain muuta niin kyllähän se kiintyminen nyt varmasti vaikuttaa sun kouluviihtyvyyteen tai muuta.” (Opettaja3)*

*”Just varmaan kiintymisen takia meillä on tosi hyvä meininki tuolla luokassa.” (Opettaja3)*

Kiintymyksellisen suhteen koettiin oppilaiden ja opettajien tuottamassa aineistossa tukevan koulussa viihtymistä myös turvallisuuden tunteen kautta. Oppilailta kerätyn aineiston mukaan koulusta tuli mieluisa ympäristö silloin, kun opettajan toiminta koettiin luotettavaksi ja tasavertaiseksi. Huomiotta jäämisestä seuranneen yksinäisyydenkokemuksen koettiin sitä vastoin johtavan kokemukseen epämieluisasta oppimisympäristöstä. Aineistossa nousikin esille, että oppilaalla oli taipumus muodostaa käsityksensä yleisesti koko koulusta muun muassa opettajalta saamansa huomion pohjalta.

*”Ehkä se että jos ope mitenkään huomioi ja on täällä ihan oman onnensa nojassa niin ehkä se sitten ja jos ei saa mitenkään apua niin koulusta tulee helpposti aika tylsää. Mutta sitten jos taas saa aika paljon huomiota ja auttaa niin tulee paljon kivempaa.” (Pari2)*

*”Just siksi että koulu ei tunnu tyhmältä kun on hyvä ja kiva ope.” (Pari14)*

*”Se on työrauhan halunen ja se sitten tota haluaa rakentaa tota luokan henkeä ja ei anna kenenkään kiusata ketään ja pitää oppilaita tärkeinä. Niin ja on kiltti ja pitää sovituista jutuista kiinni.” (Pari7)*

Kolmesta teemahaastatteluihin osallistuneista opettajista kaksi nosti esille sen, että käytännössä oppilaan kokema kiintymys näkyy nimenomaan koulussa viihtymisen ja opettajan kunnioittamisen kautta.

*”Ei ole pakko näyttää nyrpeetä naamaa vaan sen vuoksi että on koulussa. Niin, että varmaan semmosena viihtymisenä, viihtymisenä koulussa ja nimenomaan koulutehtävien parissa. Ei niinkään semmosena hälläämisviihtymisenä, se ei mun mielestä kerro mitään semmosesta oppilaan kiintymyksestä.” (Opettaja1)*

*”Oppilas ei ainakaan pyristele vastaan että joku asia voisi olla kivaa tai inostuu jostain. Voi niin kun olla open nähden ihan vaikka innostuneelta jostain kouluasioista.” (Opettaja1)*

*”Ja mä luulen että se kiintyminen näkyy ihan siinä että me pystytään hassuttelemaan ja pitämään sitä huumoria yllä. Ja siinä se että miten ne tulee ottaa sitä kontaktia ja ei pelkää ja kuitenkin tottelee ja ei sillei nurise ja ei takana narise. Ja se mun mielestä vaan kertoo siitä meidän välisestä hyvästä niin kun yhtyedestä ja kiintymyksestä.” (Opettaja3)*

*”Se on inhottavin tilanne kun se opettaja jonkun hienon elämänviisauden tai näin tai on ollut joku konfliktitilanne ja sitten kun se niin oppilaat menee tonne pihalle väentämään sinne sitä asiaa ja toteavat että se on vaan opettaja niin sitä ei tarvitse ajatella. Tai ties vaikka tapahtuisikin sitä joittenkin asioiden kohdalla, mutta kuitenkin se että pystyy aistimaan sen että tilanne on avoin.” (Opettaja3)*

*”Onhan se tympee homma kun jos selkeästi näet että on joku semmonen josta näkee ettei ei vaan kiinnostaa ja on tyhmää ja mälsää ja säkin olet nyt vähän tyhmä ja muuta niin onhan se.” (Opettaja1)*

*”Opettaja on ihminen jota oppilaan pitäisi kunnioittaa ja tulla toimeen. Niin eli sillä on kyllä mun mielestä todella iso merkitys että oppilas kiintyy.” (Opettaja1)*

### 6.3.3 Kiintymyksellisessä suhteessa opettajasta tulee tärkeä aikuinen

Tässä tutkimuksessa kerätyn aineiston mukaan kiintymyksen myötä opettajasta tulee oppilaille tärkeä aikuinen. Aikuisten tuottamassa aineistossa opettajan tärkeys nousi esille yhtenä oppilaan kiintymiskokemukseen liitetystä merkityksistä. Oppilaiden kuvauksissa opettajan tärkeys oli luonnollisesti läsnä läpi aineiston aineistonhankinnassa tehtyjen termivalintojen myötä.

Tutkimusaineistoa tuottaneista viidestä opettajasta kaikki toivat jollain tavalla esille, että opettaja on useimmiten lapselle merkityksellinen kodin ulkopuolinen aikuiskontakti. Kiintymisen koettiin lisäävän oppilaan kokemusta opettajan tärkeydestä sekä sitä, kuinka oppilaat kokivat tarvitsevansa opettajansa läheisyyttä ja emotionaalista läsnäoloa. Käytännössä kuitenkin eri oppilaiden tiedostettiin kiintyvän opettajaan aina eri tavoin. Kiintymisen intensiivisyyden koettiin vaikuttavan esimerkiksi siihen, kuinka aktiivisesti oppilaat tarvitsivat opettajansa huomiota.

*”Kiintymyksen myötä suhteessa on aitoa välittämistä ja sitä, että tarvitsee toista.” (Opettaja1)*

*”Toiset oppilaat kiintyvät enemmän kuin toiset. Olen huomannut, että erityislapsen lapset ja ne jotka ovat tukeutuneet minuun esim. perhe- ja ystävyys-suhteissa, kiintyvät usein siten, että hakeutuvat kaikkialla (välitunneilla, kaupassa nähdessään...) seuraani ja haluavat että keskityn kuuntelemaan heitä. Yksi porukka on sitten läheisyyskaipuiset lapset, ne jotka kaipaavat kovasti syyliä. Heidän kanssaan halaillaan sitten useammin.” (Opettaja5)*

Myös oppilaiden ja vanhempien tuottamista aineistoista nousi esille, että kiintymyksellisessä suhteessa opettajasta tulee oppilaille merkittävä kodin ulkopuolinen aikuishahmo. Oppilaiden teemahaastattelussa opettaja koettiin henkilöksi, johon voitiin tukeutua myös niissä asioissa, joista ei kotona haluttu puhua ja oppilaat myös luottivat siihen, että opettaja ei kerro kaikkia asioita oppilaan vanhemmillekaan. Vanhemmilta kerättyissä kyselyaineistoissa nousi esille ajatus siitä, että opettajaan kiintymisen myötä lapsi sai yhden turvallisen ja luotettavan aikuisen mallin lisää. Aineistossa kodin ulkopuolisten turvallisten mallien tarjoaminen nähtiin lapsen edun mukaiseksi, koska silloin oppilas sai kokemusta erilaisista aikuisista.

*”Ope ei mene vanhemmille kertomaan heti mitä koulussa. – Niin ei mene heti jos jostain sanoo niin kertomaan kotiin ja sanomaan että nyt tää tyttö on vaikka ihan masentunut tai jostain tommosta. Niin ei mene sekaantumaan heti tommosiin asioihin.” (Pari3)*

*”Opelle on helpompi kertoa jostain juttuja kun vanhemmille sillei jännästi.” (Pari3)*

*”Yksi turvallinen aikuinen lisää lapsen elämässä.” (Vanhempi24)*

*”On hyvä, että lapsi saa monenlaista turvallisia aikuisen malleja.”  
(Vanhempi3)*

*”Lapsi saa yhden turvallisen ja luotettavan aikuisen ihmissuhteen ja mallin  
lisää.” (Vanhempi19)*

*”Opettaja on silloin tärkeä perheen ulkopuolinen aikuinen joka vaikuttaa  
lapsen elämään säännöllisesti.” (Vanhempi4)*

Opettajan asemaa oppilaille tärkeänä aikuisena tuotiin kahden teemahaastatteluihin osallistuneen opettajan taholta esille myös sitä kautta, että opettajalla oli mahdollisuus tukea lapsen itsetunnon ja omakuvan muodostumista. Toinen näistä opettajista kuvasi, kuinka erityisesti kouluikäiset lapset muodostivat vielä aktiivisesti kuvaa itsestään ihmisenä. Kouluympäristössä oppilaan nähtiin saavan niin vertaisiltaan kuin opetushenkilökunnalta jatkuvasti palautetta toiminnastaan, joiden perusteella oppilas saattoi luoda samalla kuvaa siitä, kuinka kodin ulkopuolinen maailma hyväksyy hänet. Esille nousi kuitenkin myös se, että käytännössä kaikkia opettajaan kohdistuvan kiintymyksen merkityksiä ei voida hahmottaa vielä kouluvuosien aikana vaan aineiston mukaan on varsin mahdollista, että kiintymyskokemusten todelliset merkitykset näkyvät vasta myöhemmissä elämänvaiheissa.

*”Olisihan se ainakin toivottavaa että kokisi sen oman opettajan kivana ja luotettavana ja niin kun oikeudenmukaisena ja semmosena. Ihan siksikin että kun lapsi tulee kouluun niin se on niitä ensiaskeleita siihen että miten mut hyväksytään mun kodin ulkopuolella erilaisissa ryhmissä ja myös se tunne siitä että hyväksyykö mut toi vieras aikuinen nyt ja muuta.” (Opettaja1)*

*”Kiintymyksellä on merkitys kun siirrytään eteenpäin. Ei tiedetä oikeastaan mitä jollekin jää mieleen, kaikille eri asioita.” (Opettaja2)*

Opettajien tavoin muutamat oppilaiden teemahaastatteluihin osallistuneista lapsista nostivat esille, että opettajan antama huomio auttoi oppilasta luomaan positiivista kuvaa itsestään. Oppilaiden pohdintojen mukaan opettajalla oli siinä määrin merkittävä rooli heidän elämässään, että huomiotta jääminen saattoi luoda jopa virheellisen kuvan omista taidoista ja kyvyistä. Erityisen vaikeaksi huomiotta jäämisen uskottiin olevan niille oppilaille, jotka eivät taitojensa puolesta pärjänneet koulussa kovinkaan vahvasti.

*”Niin ja kyllähän se aina semmosta itsetuntoa parantaa kun ope huomioi sut.” (Pari4)*

*”Mutta kyllähän siinä tulee semmonen olo, että mä en osaa mitään enkä pysty mihinkään jos opettaja ei pysty tai halua auttaa.” (Pari2)*

*”Mutta tietty jos ei ole mikään maailman paras oppilas koulussa ja opekaan ei huomio niin siinä tulee varmasti semmonen olo että on täys nolla. Niin jos opettaja ei viitti keskittyä siihen.” (Pari4)*

Vanhemmat kokivat opettajan lapsellensa tärkeäksi aikuiseksi siitäkin syystä, että opettajan ja oppilaan välinen suhde tarjosi oppilaille mahdollisuuden harjoitella elämään kuuluvia erotilanteita. Vaikka lasten kuvattiin ymmärtävän, että opettajat voivat vaihtua, koettiin väistämättä edessä olevan erojen kuitenkin aiheuttavan lapselle surua. Toisaalta surun käsittely nähtiin vanhempien kuvauksissa myös lapselle tärkeäksi kokemukseksi ja juuri opettajaan kiintyminen tarjosi tähän luonnollisen mahdollisuuden.

*”Usein opettajia on useita, joten lapsi ymmärtää, että opettajakin voi vaihtua.” (Vanhempi1)*

*”Jos ko. suhde on oppilaan ainut toimiva ja turvallinen suhde sen loppuminen voi olla lapselle liian rankka. Tosin suhde on saanut jo vahvistaa lasta ja näin ollen viedä häntä eteenpäin.” (Vanhempi13)*

*”Viime vuonna lapsellani vaihtui erittäin pidetty, mukava opettaja uuteen. Lapsi oli hyvin kiintynyt ekaan opettajaansa, mutta ”erotilannetta” käsiteltiin kotona ja koulussa ja se auttoi. Erotkin ovat osa elämää.” (Vanhempi19)*

*”Lapsi voi surea kun opettaja vaihtuu. Se on kuitenkin luonnollista elämää, eikä surusta mene rikki.” (Vanhempi20)*

## **6.4 Opettaja kiintyy oppilaisiinsa**

Kaikki tähän tutkimukseen aineistoa tuottaneet opettaja (N=5) kuvasivat kiintyvän oppilaisiinsa lähes poikkeuksetta. Oppilaisiin kohdistuva kiintymys näyttäytyi kuitenkin täysin omanlaisena kiintymyksen muotona, sillä kiintymisen taustalla vaikutti pedagogiselle suhteelle tyypilliset piirteet. Yleisesti opettajan kiintymiskokemukset vaikuttivat pohjautuvan kiintymyssuhdeteorian termein ilmaistuna hoivan tarjoajan rooliin.

### **6.4.1 Kiintyminen on seurausta ammatillisista tehtävistä**

Tässä tutkimuksessa oppilaisiin kohdistuvan kiintymisen nähtiin kuuluvan osaksi opettajan ammattia ja kiintymykselliset suhteet muodostuivat pelkästään pohjimmiltaan vuoksi, että oppilas oli vahvasti läsnä opettajansa arkisessa elämässä. Yleisesti tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että kiintyminen on luonnollinen seuraus opettajan ammatissa toimimisesta. Aineistossa nousikin esille, että oppilaisiin kohdistuva kiintyminen ei ollut välttämättä tietoinen valinta vaan ennemminkin eräänlainen opetus toiminnan taustalla vaikuttava perusolettamus. Toisaalta opettajan kiintymyksen koettiin kohdistuvan koko oppilasryhmään mutta toisaalta samalla myös yksittäisiin oppilaisiin erikseenkin.

*”Mutta ei se ole mitenkään tietoinen valinta että mä kiinnyn nyt tässä vaan se on oikeastaan osa sitä luokanopettajan työtä mun mielestä että mä kiinnyn omaan luokkaani. Ei ole tullut vielä semmosta luokkaa johon mä en olisi kiintynyt.” (Opettaja1)*

*”Tietysti tässä on sitten asennoitunutkin niin, että oppilaat ottaa tosi vakavasti niin kai se sitä kautta tulee myös se kiintyminen. Vakavassa suhteessa olen tähän ihmisryhmään niin silloin sitä kiintyy.” (Opettaja3)*

Oppilaisiin kiintymistä perusteltiin aineistossa sillä, että oppilasryhmän koettiin olevan merkittävä osa opettajan elämää. Opettajat nostivat oppilaiden ja vanhempien tavoin esille sen, että useimmiten tiiviissä ihmissuhteissa kiintymistä syntyy väistämättä. Kaikki teemahaastatteluihin osallistuneet opettajat kokivatkin, että oppilaisiin kohdistuva kiintymys oli seurausta yhdessä vietetyn ajan määrästä. Opettajat kuvasivat myös sitä, kuinka oppilaisiin kohdistuva kiintymys syveni yhteisten vuosien myötä.

*”Sitä vaan tiettyihin ihmisiin kiintyy ja tietysti oppilasryhmää pitää yhtenä semmosena hirveen tärkeänä osa-alueena omaa elämää. - - - Ja mulle käy muutenkin niin kun mä olen pitkän ajan jonkun ihmisen kanssa niin mulle tulee semmosta kiintymisen fiilistä.” (Opettaja3)*

*”Se on varmaan ihan luonnollista kun sä olet paljon jonkun ihmisen kanssa niin kyllä sä kiinnyt. Me vietetään niin paljon aikaa. Sä teet paljon töitä ja enemmän kun omien lapsien kanssa tulee vietettyä päivässä aikaa näiden kanssa. Ja se on pitkä rupeama jos teet sen kolme vuotta heidän kanssaan ja sulla alkaa olla semmonen yhteinen historia ja kaikkee.” (Opettaja1)*

*”Meidän koulussa on periaatteessa kolme vuotta sama opettaja. Kerran vedin yhden luokan kaikki kuusi vuotta ja täytyy kyllä sanoa, että niiden oppilaiden kohdalla se kiintymys meni vielä syvemmälle.” (Opettaja2)*

Yhdessä vietetyn ajan ohella teemahaastatteluun osallistuneet opettajat kokivat oppilaisiin kiintymisen edellyttävän oppilaiden tuntemista. Sekä opettajat että vanhemmat toivat esille, että vahvaan oppilaantuntemukseen pyrkiminen on opettajan ammatillinen velvollisuus. Oppilaantuntemuksen muodostumisen koettiin olevan yhteydessä juuri siihen, miten henkilökohtainen kiintymys oppilasryhmän yksilöihin alkoi muodostumaan. Kaikki viisi tutkimusaineistoa tuottanutta opettajaa kuvasi, että oppilaisiin kohdistuvat kiintymykselliset tunteet syntyvät juuri oppilaiden yksilöllisten piirteiden huomaamisen kautta. Myös vanhemmat näkivät oppilaantuntemuksen opettajan kiintymistä edistäväksi tekijäksi. Tutkimukseen osallistuneista kuudestakymmenestäviidestä oppilaista 58 koki, että opettajat olivat halunneet tutustua heihin.

*”Kiintymys on sitä tuttuutta, että tulee tutuksi. Jotenkin semmosta samantalaisuutta tai voi olla vaikka erilaisuutta joka jää mieleen.” (Opettaja2)*

*”Kiintymystä syntyy sitä kautta, että tuntee positiivisena jonkun asian. Ja sitten toinen voisi olla semmonen, karkee jako mikä nyt tulee mieleen, on sem-*

*moset jolla mä tiedän että on joku tai jotain hankaluuksia niin niihin kiintyy kanssa.” (Opettaja1)*

*”Opettajan kiintymistä edistää kun hän opettelee tuntemaan lapsen niin hyvin kun se koulun puitteissa on mahdollista ja ennen kaikkea hyväksyy lapsen persoonan sellaisena kuin se on, yrittämättä muuttaa lapsen ominta persoonaa.” (Vanhempi10)*

Oppilaantuntemuksen koettiin tässä aineistossa ohjaavan opettajan kiintymyskokemusten muodostumista myös opettajalle muodostuvien empatiatunteiden kautta. Kaksi teemahaastatteluihin osallistunutta opettajaa kuvasi kuinka esimerkiksi tietoisuus oppilaan henkilökohtaisista vaikeuksista toimi usein kiintymistä suuntaavana tekijänä. Yksi haastatelluista opettajista kertoi panostavan tietoisesti erityisesti niihin oppilaisiin, joiden taustalla on vaikeita elämäntilanteita.

*”Siis semmoset joista tietää että niillä on jotain vaikeuksia niin oppimisessa, tai omassa itsessään tai ihan omassa elämässään. Niin kyllä ne on sitten semmoset joiden kautta empatiatunteet on vahvana kiintymyksen viitottajana myöskin.” (Opettaja1)*

*”Sitten minun sydäntä lähellä on erityisesti ne lapset joilla on hyvin vaikeita elämäntilanteita ollut.” (Opettaja2)*

*”Mulla kiintymiseen vaikuttaa vahvasti se tietämys siitä, että kenellä ei ole niin kun on heikompi se lähtötilanne. Mä sitten satsaan semmisiin hommiin kun tiedän että tämä kaveri tarvii ensi sijaisesti mun huomioo ja tsemppiä.” (Opettaja2)*

Tutkimusaineistoa tuottaneet opettajat nostivat esille, että opettajana työskennellessään he sitoutuivat tekemään työtä oppilaidensa parhaaksi. Käytännössä tämän nähtiin tarkoittavan sitä, että opettaja pyrki huomioimaan lasten yksilölliset tavoitteet ja myös pyrkivät edistämään oppilaidensa kehittymistä niiden tavoitteiden suhteen. Juuri tämän ammatille tyypillisen tehtävän koettiin huomattavasti kiintymiskokemusten muodostumista edistäväksi tekijäksi. Käytännössä oppilaaseen panostamisen loi kuitenkin vähitellen myös eroja eri oppilaisiin kohdistuvan kiintymyksen syvyydessä. Useissa opettajien kuvauksissa toistui muun muassa ajatus siitä, että erityisen työläiksi koettuihin oppilaisiin kiintyminen saattoi tapahtua hitaammin, mutta vähitellen kuitenkin juuri heistä tuli opettajalle erityisen tärkeitä. Tämä vahvasti edelleen käsitystä siitä, että oppilaisiin kohdistuva kiintymys oli tulos yhdessä vietetyn ajan määrästä.

*”Kun tekee kovasti töitä lasten kanssa ja on yhteisiä tavoitteita, niin sitä vaan jotenkin ”hitsautuu” porukaksi. Kai se on vähän niinkin, että kun johonkin ihmiseen (tai asiaan) panostaa täysillä ja käyttää aikaa, niin siihen tuppaa kiintymään.” (Opettaja5)*

*”Jos mietitään nyt vaikka tätä yhtä oppilasta joka on todella työläs. Hänen kanssaan tehdään todella paljon töitä ja hänestä on vaivaa. Mutta toisaalta*



*hän on yksi niistä kehen on kiintynyt eniten myöski. Että tavallaan se miten paljon olet jonkun kanssa tekemisissä niin vaikuttaa kiintymiseen.”*  
(Opettaja1)

*”Jotenkin niihin aitoihin ja toiset huomioiviin tyyppeihin kiintyy ehkä nopeiten. Haastaviin lapsiin kiintymyssuhde muodostuu usein hitaammin, mutta kiintymys on sitten jotenkin syvempää. Kouluvuoden aikana sitä on välillä ihan uuvuksissa tiettyjen lasten kanssa, mutta näin loman koettaessa huomaa ikävöivänsä eniten juuri heitä.”* (Opettaja5)

Aineistossa oppilaisiin kiintymisen koettiin syntyvän opettajalle kasvatustehtävän myötä annetun vastuunkin kautta. Vastuun ajateltiin olevan selitys sille, että opettaja-oppilassuhteessa lapsen kiintymisen tapahtuu nopeammin kuin monessa muussa ihmissuhteessa. Lapsen koettiin aineistossa hyötyvän siitä, että opettaja kiintyi tähän yksilönä ja siksi oppilaisiin pyrittiin kiintymään myös opettajan tavoitteellisesta toiminnasta käsin.

*”Jotenkin se liittyy mun mielestä siihen vastuuseen. Ihan vaan sen vuoksi kun se tulee niin nopeesti. Semmonen että nää on mun oppilaita ja mä oon näistä vastuussa.”* (Opettaja1)

*”Kiintymisessä on mulle varmasti vahvasti semmonen taustalla että ne on kuitenkin jonkun lapsia, se että kun he ovat kuitenkin niiden omien äitiensä ja isiensä omia rakkaita. Mun täytyy vastata siihen tavallaan siihen vastuuseen mikä mulle annetaan että mä olen niiden kanssa sitten sen neljä-viisi-kuusi tuntia päivässä ja kuitenkin koko sen kouluvuoden ajan myös heidän elämässään vahvasti läsnä.”* (Opettaja1)

#### **6.4.2 Oppilaan ja vanhemman toimet vaikuttavat kiintymiseen**

Vaikka tutkimusaineisto osoitti, että kiintymisen on luonnollinen osa ammattia nousi aineistosta toistuvasti esille myös suhteen inhimillisyys. Käytännössä tämä näkyi siinä, että aineiston mukaan niin oppilaat kuin vanhemmatkin saattoivat vaikuttaa opettajan kiintymiskokemuksiin.

Tutkimusaineistoa tuottaneet opettajat kuvasivat, että oppilaan persoonallisuuden piirteet vaikuttavat opettajan kokemaan kiintymykseen. Yleisesti kiintymisen koettiin olevan helpompaa niihin oppilaisiin, jotka näyttäytyivät luokkatoiminnassa hyvántahoisina ja helppoina. Kiintymiskokemukset saattoivat kuitenkin syntyä myös sellaisten persoonallisuuden piirteiden kautta, jotka perinteisessä koulutyössä eivät aina ole kovin arvostettavia. Myös se, että oppilaan persoonallisuuden piirteet oli opettajalle henkilökohtaisesti läheisiä, tuki kiintymyksellisen suhteen muodostumista. Yksi teemahaastatteluihin osallistuneista opettajista toi esimerkiksi esille, kuinka oppilaan kanssa kohtaava huumorintaju tai yhtenevät kiinnostuksen kohteet loivat luonnostaan kiintymyksellisen suhteen. Kiintymyksellisiä tunteita kuvattiinkin muodostuvan useimmiten lähes

kaikkia oppilaita kohtaan, mutta käytännössä eri piirteet vaikuttivat kiintymyksellisen suhteen syvyyteen.

*”Tietty häiläivät oppilaat ovat sillä tavalla hankalampia ja ei niihin synny kiintymys samalla tavalla kun siihen kilttiin joka sua tottelee.” (Opettaja1)*

*”Kiinnyn oppilaan persoonaan, jokaisen ainutlaatuisuuteen!” (Opettaja5)*

*”Kiintymyksen syntymiseen riittää joskus pelkää se, että henkilö on minulle haaste, hän on mielenkiintoinen ja motivoiva.” (Opettaja4)*

*”Tietystihän sitä yrittää olla tasapuolinen ja tällai, mutta onhan se ihan selvä asia että tietyt persoonat ne vaan niin kun kolahtaa. Mullakin on nyt muutama poika, jolla on huumorintaju ihan samanlainen kun mulla ja muutkin kiinnostuksen kohteet yhdistää meitä. Niin tietysti jos on tällaisia kosketuspintoja niin kun oppilaan kanssa niin siinä tulee vähän niin kun väkisinkin sitä kanssakäymistä ja yhteistä touhua. Ja sitten se saa vähän niin kun silmät vilkkumaan enemmän samaan suuntaan tiettyjen oppilaiden kanssa.” (Opettaja3)*

Oppilaan persoonallisten tekijöiden lisäksi oppilaan koettiin toiminnallaan vaikuttavan opettajan kokemaan kiintymyksen syvyyteen. Opettajan ja oppilaan välinen toimiva yhteistyö koettiin yleisesti kiintymyksellisen suhteen syntyä edistävänä tekijänä. Opettajien kokemuksissa oppilaisiin kiintymistä edisti myös se, että oppilas halusi omaaloitteisesti jakaa itselleen merkityksellisiä asioita opettajalleen. Opettajan kiintymistä tuki myös huomio siitä, että oppilas oli avoimesti halukas läheisen suhteen luomiseen.

*”Ryhmässä ollaan ja ryhmänä on tietysti se kiintymys samanlailla kaikkiin, mutta tietysti siellä nousee joitakin semmosia sitten jotka itsekin ottavat kontaktia enemmän, tulee lähemmäksi ja avaa enemmän ja haluaa susta enemmän.” (Opettaja3)*

*”On täältä jotain aivan hellyttäviäkin lapsia noussut. Niin kun eilen yksi poika kertoi, että ei malta kun saa tänään semmoisen lentokoneen valmiiksi. Niin musta oli ihana silloin kun he itse tulevat mulle tällaisia pieniä asioita jakamaan.” (Opettaja1)*

*”Mutta kyllä sitten semmonenkin asia kun se yhteistyö pelaa ja homma niin kun toimii niin se on kyllä, sekin tuo semmosta kiintymystä.” (Opettaja3)*

Aineiston mukaan oppilas saattoi toiminnallaan myös vaikeuttaa opettajan kiintymistä itseensä. Kiintymistä vaikeuttava toiminta ei välttämättä ollut pelkäämistä huonoa käyttäytymistä tai opettajaan kohdistuvaa kapinointia, vaan kyseessä saattoi olla esimerkiksi oppilalle hyvinkin tavanomainen toimintatapa. Aineistossa nousi esille esimerkiksi tilanne, jossa opettaja koki oppilaan liiallisen ripustautumisen hidasteeksi oppilasta kohtaan koetun kiintymyksellisen suhteen muodostumiseen. Toisaalta yksi haastatelluista opettajista nosti esille myös tilanteen, jossa oppilaan kyvyttömyys muokata toisessa

ympäristössä opittuja toimintatapojaan johti kokemukseen kiintymyksellisen suhteen puutteeseen.

*”Toisaalta luokassa on joitakin semmosia, jotka hakeutuu siihen sun seuraan ja toisaalta ehkä myös estää sitä tutustumista muihin sitten. Tää on ollut mulle ongelma just yhen tytön kanssa, joka tulee aina mun viereen ja niin kun vangitsee sen tilan sitten muilta. Tämä tyttö kun on vähän ulkona muista tytöistä niin hän on varmaan tottunut siihen, että hän sitten saa sen aikuisen ottaa niin kun omakseen ja kertoa omat asiansa. - - - Tähän oppilaaseen oli alkuun vaikea kiintyä.” (Opettaja1)*

*”Tämä uusi oppilas oli jotenkin niin niissä omissa asioissaan parkkiintunut niihin mitä hän oli siellä tehnyt ja sen oli sitten vaikeampi nähdä että täällä on sääntöjä ja muita ja pitää toimia niin kun muutkin. Ja siinä voin kyllä sanoa että ei kiinnitytty puolin eikä toisin.” (Opettaja3)*

Niin opettajat kuin vanhemmatkin nostivat esille, että oppilaiden ohella myös vanhemmat pystyivät vaikuttamaan opettajan kiintymiskokemuksiin. Tässäkin yhteydessä esille nousi oppilaantuntemus, jonka koettiin syventyvän edelleen vanhempien kanssa tehdyn yhteistyön kautta. Vanhempien nähtiin tuovan opettajan ymmärrystä sellaisia asioita, joita yksistään koulumaailmasta tarkasteltuna ei ollut mahdollisuutta huomata.

*”Se mitä koulussa näen on se pinta ja sitten kun tästä mä nään vanhemmat niin alkaa aika usein sen jälkeen avautuu monia semmosia ajatuksia, joita en ole ajatellutkaan. Eikä suinkaan siis vaan huonoja asioita vaan ylipäättään niitä tajuaa sitten vasta alkaa aatella.” (Opettaja1)*

*”Vanhempien kautta pääsen vielä tarkemmin lapsiin tutustumaan ja sitä kautta saan sitä työtä jatkettua.” (Opettaja2)*

*”Vanhemmat voivat edistää opettajan kiintymistä lapseen. Uudessa tilanteessa lapsen ”käyttöohjeet” helpottavat opettajaa. Vanhempainvartit edesauttavat myös tutustumiseen.” (Vanhempi16)*

Kaksi opettajien teemahaastatteluihin osallistunutta opettajaa kuvasi sitäkin, että vanhempien tunteminen edisti opettajan ymmärrystä lapsen toimintaan vaikuttavista taustatekijöistä. Siksi perheeseen tutustuminen edisti myös kiintymyksellisen suhteen muotoutumista. Vanhemmat puolestaan näkivät koulun toimintoihin osallistumisen keinoksi tutustua opettajaan sekä tukea opettajan kiintymistä oppilaisiin.

*”Mutta hirveen hyvä keino oppia tykkäämän lapsista on nähdä sen vanhemmat. Mun mielestä se on mulle aina tosi tärkeätä. Vanhempainilta oli jo tosi kiva, mutta sitten varsinkin kun näkee kahdenkesken ja he kertovat lapsesta lisää.” (Opettaja1)*

*”Nyt on esim. edellisen luokan oppilaan pikkusisko niin perhe on jo tuttu. On erittäin helppoa luoda suhdetta. Tai ikään kuin voidaan jatkaa siitä mihin jäätiin sen edellisen lapsen kanssa.” (Opettaja2)*

*”Vanhemmat voivat tukea opettajan kiintymistä osallistamalla lapsen koulunkäyntiin, kuten vanhempainiltoihin, keskusteluihin ym. jotta tutustuu opettajaan.” (Vanhempi22)*

Vanhempien vaikutus opettajan kiintymiskokemuksiin muotoutui myös siitä, että yhteistyö vanhempien kanssa kannusti opettajaa sitoutumaan oppilaidensa kanssa työskentelyyn entisestään. Tässä aineistossa niin opettajat kuin vanhemmatkin kokivat tärkeäksi, että oppilaan kasvatuksessa on samat päämäärät koulussa ja kotona. Opettajan kokemus siitä, että vanhemmat ovat samaa mieltä oppilaan vaikeuksista, lisäsi motivaatiota panostaa oppilaan kanssa tehtävään työhön.

*”Esimerkiksi tähän yhteen oppilaaseen tuli välittömästi aivan erilainen suhde kun vanhemmat jäivät niin avoimesti puhumaan. Tuli heti paljon semmosta ymmärrystä. Ja sitten tuli vielä semmonen vahvasti, että ollaan vanhempien kanssa tässä jotenkin samoilla linjoilla. He myöntävät ongelmat, mitkä on tietty näin opettajan silmin varsin itsestään selviä. Niin tässä on niin kun hyvää maaperää tehdä pojan kanssa nyt töitä. (Opettaja1)*

*”Puolin ja toisin voidaan tukea kasvatustyötä.” (Vanhempi23)*

Vanhemmat saattoivat omalla toiminnallaan joko tukea tai vaikeuttaa lapsiinsa kohdistuvaa kiintymistä ja tässä aineistossa esimerkiksi kotoa opettajaan kohdistuva epäluottamus koettiin vahvasti kiintymistä vaikeuttavaksi. Opettajat kuvasivat myös sitä, kuinka vanhempien kohtuuttomat vaatimukset saattoivat heijastua oppilaisiin kohdistuviin tunteisiin, jolloin myös kiintyminen kyseiseen lapseen on vaikeampaa. Vastaavasti kuitenkin myös vanhempien positiivisiksi koettujen yhteydenottojen nähtiin tukevan lapsen kiintymistä.

*”Kiintymiseen vaikuttaa myös vanhemmat. Mä sitä eilen mietin kun yksi isä tykittää mulle sähköpostia lähes päivittäin jostain mun mielestä vähän niin kun pikkuseikoista. - - - toisaalta sitten on taas semmoset ihanat ja myönteiset viestit, semmoset kannustavat viestit joiltain vanhemmilta ja ne kyllä ne auttaa myös kiintymään lapseen.” (Opettaja1)*

### **6.4.3 Ammatillisuus ja oppilaisiin kiintyminen**

Tutkimusaineistossa nousi siis esille erilaisia tekijöitä, joiden koettiin edistävän tai vaikeuttavan oppilaisiin kiintymistä. Suhteen erityispiirteen vuoksi opettajalla on kuitenkin mahdollisuus vaikuttaa kiintymiskokemukseensa, sillä opettaja toimii lasten kanssa koulutettuna ammattilaisena. Oppilaisiin kiintymisen nähtiinkin olevan eräänlaista ammatillista kiintymistä ja siksi vastaavaa kiintymystä ei muissa ihmissuhteissa koettu esiintyvän.

Oppilaisiin kiintymistä kuvattiin tässä aineistossa luonnolliseksi seuraukseksi ammatin menestyksekkäästä hoitamisesta, joskin aineistossa nousi esille myös monia tekijöitä, joilla kiintymiskokemuksen muodostumiseen oli tietoisesti mahdollisuus vaikuttaa. Opettajien tuottamassa aineistossa kenties keskeisin kiintymistä edistäväksi teki-

jäksi nousi opettajan aito halu kiintymiseen. Neljän tutkimusaineistoa tuottaneen opettajan mielestä kiintymyksellisen suhteen syntyyn tulikin pyrkiä aktiivisesti myös opettajan oman toiminnan kautta. Vain yksi haastatteluihin osallistuneista opettajista kuvasi, että hänen mielestään kiintyminen tapahtuu pääasiassa luonnostaan ja siksi hän ei ollut valmis myöskään muokkaamaan omaa toimintaansa kiintymyksellisen suhteen syntymistä edistääkseen.

*”Kiintymiseen kosketuspintaa oppilaaseen etsitään eri kulmilta. Osan kanssa se voi löytyä heti. Osan kanssa tarttumapintaa etsitään eri puolilta.”*  
(Opettaja4)

*”Niin en mä tiedä olenko mä tehnyt tietoisesti mitään sen kummempaa. En ole lähtenyt mitenkään kosiskelemaan tai kalastelemaan, en ole lähtenyt mitenkään omaa käytöstäni muuttamaan tai näin. Sitten vaan pyritään pärjäämään, asiat hoidetaan mutkattomasti ja näin.”* (Opettaja3)

*”Kiintyminen tapahtuu luonnostaan. Mulla aika paljon asiat tapahtuu luonnostaan ja no ei nyt tunnepohjalta kun kyllä mä aika paljon ajattelen asiat ihan järjellä tai järkipohjalta pyrin käymään asioita läpi, mutta tunteet on mulle kuitenkin tosi tärkeä juttu.”* (Opettaja3)

Koska joihinkin oppilaisiin kiintymisen nähtiin olevan vaikeampaa kuin toisiin, edellytti kiintymyksellisen suhteen muodostuminen joidenkin oppilaiden kohdalla opettajan ammattitaidon aktiivista hyödyntämistä. Vaikeuksia läheisen suhteen muodostumisessa oli esimerkiksi silloin kun oppilaan toimintamallit eivät olleet opettajalle henkilökohtaisesti mieluisia. Tämän koettiin aiheuttavan opettajassa vastareaktion, jolloin tiedostamattomalla tasolla toimiva pyrkimys kiintymyksellisen suhteen muodostumiseen jäi taka-alalle. Aineiston mukaan opettajan oli silti mahdollista voittaa tällaiset tunteet halutessaan lähestymällä ammattitaitonsa turvin tilannetta toisesta näkökulmasta.

*”Minulla oli henkilökohtaisesti ongelmia kiintyä yhteen oppilaaseen. Toisaalta se on hellyyttävä siinä kuinka hän hakee vanhempaa tämän ikäisenä. Ja totta kai hän on oman kasvatuksensa tulos myöskin ja hän on tottunut olemaan varmaan aikuisten huomion keskipisteenä. Mutta mulle tulee henkilökohtaisesti sellanen olo, että kuule sä olet yksi ryhmästä ja mä en ole vain sua varten. Olen kaikkia varten yhtälailla ja myös sitä hiljaseempaa, joka ei mua tule nykimään. Mutta niin, täähän on tietty tyhmää ja mun täytyy päästä siitä eroon. Jos tunne voimistuu niin pitää taistella sitä vastaan ja muistaa ammatillisuus.”* (Opettaja1)

Tässä tutkimuksessa pedagogisessa suhteessa koettu kiintyminen nähtiin aivan omanlaisensa kiintymyksen muotona ja opettajan koettiinkin esimerkiksi kiintyvän oppilaaseen ilman, että oppilaan oli koettava kiintymystä opettajaan. Kiintymykselliseen suhteeseen pyrkiminen nähtiin opettajan ammatilliseksi tehtäväksi ja siksi kiintyminen tapahtui useimmiten kaikkien kohdalla. Oppilaan piirteet ja toimintatavat saattoivat vaikuttaa

kuitenkin siihen, kuinka nopeasti ja kuinka syvällisesti opettaja oppilaaseen kiintyi. Aineistossa nousi esille vain yksi tilanne, jossa oppilaan oman toiminnan oli koettu ehkäisevän opettajan kiintymisen täysin.

*”Vastavuoroisuuden ei tarvitse olla kiintymyksen ehtona – se voinee olla yksisuuntaistakin.” (Opettaja4)*

*”Lapsi voi kiintyä opettajaan, mutta mikään pakko tai edes onnistuneen opettaja-oppilassuhteen edellytys se ei ole. Kiintymys lapsen ja opettajan välillä on erilaista kuin vanhemman ja lapsen välinen. Opettaja käy lapsen elämässä lyhyemmän ajan (yleensä) kuin vanhempi. Opettajan ja oppilaan (eli lapsen) välinen kiintymys voi olla lapsen elämässä todella merkityksellinen asia.” (Vanhempi18)*

Opettajien tuottamissa aineistoissa nousi esille, että tavallisesti kiintymys eroaa eri oppilaiden välillä. Tämän ei kuitenkaan koettu tarkoittavan sitä, että opettaja voisi arvottaa kiintymykselliset suhteet tärkeysjärjestykseen tai että kiintymyksessä olevat erot asettaisivat oppilaat automaattisesti epätasa-arvoiseen asemaan. Ennemminkin sillä kuvattiin sitä, että jokaisessa opettaja-oppilassuhteessa muodostuva kiintymys oli toisista suhteista erillinen ja muodoltaan ainutlaatuinen. Opettajan työn inhimillisen luonteen vuoksi oppilaisiin kohdistuva kiintymys saattoi kuitenkin luoda eroja oppilaisiin kohdistuvissa tunteissa. Aineistossa ammatilliseen kiintymykseen liitettiin vaatimus siitä, että opettajan toiminnasta ei saanut välittyä oppilaille tietoa mahdollisista kiintymyksellisistä eroista eri oppilaiden välillä.

*”Kiintymys eroaa eri oppilaiden välillä. Minun mielestäni tämä on fakta. Jokainen ihmissuhde on ainutlaatuinen. Mutta jokainen ihmissuhde on uniikki, hieno.” (Opettaja4)*

*”Ehkä mä sen haluan sanoa että ammattieettisesti kuuluu olla niin että lapsi ei sitä näe ainakaan pitkän päälle että kenestä ope tykkää ja kenestä ei tai jostain muuta. Kyllähän se kuuluu meidän ammattietiikkaan että niitä ei saa näyttää.” (Opettaja1)*

*”Mutta tokihan se omassa elämässä ja niihin omiin lapsiin se kiintymys on vielä kovempaa jotenkin. Onhan siinä semmonen selkeä ero että kotona ne tunteet näytetään niin hyvässä kun pahassa.” (Opettaja3)*

Ammatillisen kiintymisen piirteisiin liitettiin aineistossa myös tietoisuus kiintymyksellisen suhteen määräaikaaisuudesta. Opettajat nostivat esille, että oppilaat olivat läsnä opettajan elämässä tietyn ajan ja määräajan täytyessä oppilaiden tulikin siirtyä eteenpäin. Opettajien kuvauksissa kiintymyksellisestä suhteesta luopuminen koettiin myös osaksi ammattitaitoa.

*”Ja ehkä aikasemmin oli aina ikävä sitä edellistä luokkaa kun mä alotin seuraavan kanssa. Musta tuntu kauheen vieraalta ja mietin että missä ne mun omat vanhat on. - - - Kuitenkin se tapahtuu nykyään nopeammin ettei ole*

*enää niin ikävä sitä edellistä porukkaa vaan se uusi alkaa tuntua omalta.”  
(Opettaja1)*

*”Mä tiedän aina sen ajan mitä oppilaat tässä ovat. Sisäinen kello kertoo että lapsen pitää lähteä yläkouluun ja yhdessäolon aika on rajattu.” (Opettaja2)*

#### **6.4.4 Oppilaisiin kiintyminen ohjaa opettajan toimintaa**

Opettajan kiintymiskokemusten syntymisen ohella tässä tutkimuksessa halusin selvittää myös sitä, mitä merkityksiä oppilaisiin kohdistuvalla kiintymyksellä on. Yleisesti tutkimusaineiston mukaan opettajan kokemaan kiintymykseen liittyvät merkitykset voitiin jakaa niihin tekijöihin, jotka näkyvät opettajan toiminnan kautta oppilaille sekä niihin, jotka vaikuttavat opettajaan enemmän henkilökohtaisella tasolla. Koska oppilaisiin kohdistuva kiintymys syntyy tavallisesti opettaja-oppilassuhteeseen kuuluvien tekijöiden myötävaikutuksesta, ei opettajan kokema kiintymys välttämättä tuonut opettajan toimintaan aivan uusia piirteitä. Sen sijaan se ennemminkin kannusti opettajaa entistä parempaan ammattinsa harjoittamiseen.

Kolmesta teemahaastatteluihin osallistuneesta opettajasta kaksi kuvasi, kuinka oppilaaseen kohdistuva kiintymiskokemus kannusti panostamaan oppilaantuntemukseen entisestään. Kiintymiskokemukset helpottivat oppilaan kanssa toimimista, koska opettajat kokivat muistavansa oppilaidensa asioita sitä paremmin mitä läheisempi suhde oli. Sen myötä opettajien oli helpompaa myös kohdentaa oma toimintansa oppilaiden tarpeiden mukaiseksi.

*”Kiintymys lisää henkilökohtaista kiinnostus oppilaista. Ei vain kouluaineis-  
sa vaan asioihin mihin lapsella on tärkeä suhde.” (Opettaja2)*

*”Semmosen lapsen muistaa johon kiintyy.” (Opettaja2)*

*”Muistan oppilaiden asioita paljon ja se on mun mielestä jännä kun mulla on  
muuten mun mielestä niin huono muisti, mutta tässä työssä se fokuoittuu niin.  
Ehkä se kertoo vaan siitä että mä koen sen niin kun tärkeäksi sen luokan.”  
(Opettaja1)*

*”Kiintyessään sitten oppii myös toimimaan heidän kanssaan ja niin kun hei-  
dän tasollaan.” (Opettaja1)*

Käytännössä kiintymyksellisen suhteen koettiin vaikuttavan erityisesti kuitenkin siihen, että opettajalle syntyi aito halu panostaa kasvatus- ja opetustyöhön oppilaista itseltään nousevien tarpeiden mukaisesti. Kiintymisen myötä opettajat halusivat myös panostaa siihen, että löytäisivät ratkaisuja oppilaidensa ongelmiin. Aineiston mukaan opettajan kokema kiintymys näyttäytyikin käytännössä siinä, että opettaja oli valmis tekemään työtä oppilaansa puolesta sekä sitoutui työhönsä vahvasti.

*”Mutta tämä yksi oppilas on kovin kovasti mielessä ja mietin kuinka hänen kohdallaan saataisiin semmosia sopivia rajoja tehtyä.” (Opettaja2)*

*”Oppilasta kohtaan koettu kiintymys näkyy tunteena tai haluna tehdä jotain tiettyä lapsen puolesta ja edestä” (Opettaja2)*

*”Kiintyminen vaikuttaa opettajan toimintaan.” (Opettaja1)*

*”Kiinnyn helposti oppilaisiin ja joudun ajoittain muistuttamaan itselleni, että sekin päivä aina koittaa, kun heistä joutuu eroamaan. Toisaalta, kiintymyksen ”ansioista” sitoudun täysillä työhöni.” (Opettaja5)*

Aineiston mukaan oppilaisiin kohdistuvan kiintymyksen koettiin lisäävän myös opettajan halua olla emotionaalisesti läsnä oppilailleen. Opettajien tuottamissa aineistoissa nousi esille, että kiintymisen myötä he huomioivat oppilaitaan herkemmin osana arkista vuorovaikutusta. Käytännön luokkatilanteessa oppilaan yksilöllinen huomiointi näyttäytyi aineiston mukaan esimerkiksi pieninä oppilaaseen kohdistuvina kannustavina eleinä tai oppilaalle annetun vastuutehtävän muodossa. Opettajat uskoivat juuri tämän tapaisien asioiden olevan oppilaan näkökulmasta tärkeitä seurauksia opettajan kiintymyksellisistä tunteista.

*”Kiintymyksellisessä suhteessa on tiivistä yhteistyötä ja sitoutumista sekä lasten huomioimista yksilöllisesti.” (Opettaja4)*

*”Ja luulen että kun semmosta kiintymyksen tunnetta osoittaa niin silloin oppilaat ajattelee että ope välittää heistä ja se on tärkeä se kontakti.” (Opettaja1)*

*”Nimenomaan mä olen tämmönen olalle taputtaja ja saatan huppua suorittaa ja koskea ihan ohimennen olalle tällai näin.” (Opettaja3)*

*”Kiintyminen näkyy toivottavasti hymystä tai jostain että kyselee kuuntelemisia ja jollain lailla koskettaa tai sanoo että kiva tai hyvä tai sillälaila julkisesti kiittää että olipas hyvä. Tai antaa jonkun vastuutehtävän että sä varmaan voisitkin tehdä tän kun sulta tää sujuu tai jotain. Mutta tätähän voisi varmasti tehdä jotain paljon enemmän jos esim. jäisi aikaa ihan siltä peruskomentamiselta.” (Opettaja1)*

Kiintymyksen koettiin vaikuttavan myös siihen, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus oli lämmintä ja välitöntä. Opettajat tiedostivat, että oppilaaseen kiintyminen saattoi vaikuttaa siihen, kuinka opettaja oli yhteydessä oppilaaseen. Opettajan kiintymyksellisten tunteiden toivottiinkin välittyvän oppilaalle siinä määrin, että oppilas koki opettajan välittävän hänestä aidosti sekä siinä, että oppilaat uskoivat olevansa opettajalleen tärkeä.

*”Kiintyminen vaikuttaa yhteyteen oppilaan kanssa.” (Opettaja2)*

*”Mun mielestä pitää olla ihan oikeesti jotain semmosta aitoa välittämistä että se välittyy sitten myöskin lapsille niin kun se tunne. Tunne siitä että mä olen opettajalle tärkeä ja olen tärkeä osa tätä luokkaa.” (Opettaja1)*



Aineistossa nousi esille vain yksi tapaus, jossa opettaja kuvaili avoimesti kiintymyksellisen suhteen puuttumista. Tuon tilanteen kuitenkin vahvasti opettajien kuvauksia kiintymyksellisen suhteen yhteyksiä vuorovaikutuksen lämpimyyteen ja välittömyyteen, sillä kiintymyksellisten tunteiden puuttumisen kuvattiin heijastuvan suhteen laatuun juuri näiltä osin. Kiintymättömyys yhdistyikin kylmempään ja teknisempään vuorovaikutukseen opettajan ja oppilaan välillä.

*”Sitten asialinjalla mentiin, näin pitäisi tehdä ja olla ja kaveri yritti ja näin. Eikä siinä mitään, kaveri teki mitä piti, mutta se oli heti paljon semmosta virkamiesmäisempää se meidän suhde. Ihan selkeesti että siitä puuttu semmonen lämpö ihan kokonaan. Semmonen lämpö että oltais päästy jutuissa pidemmälle niin se puuttu. Ja sitten vaan asiat käsiteltiin asioina ja näin.”*  
(Opettaja3)

*”Ja vois kuvitella jos mä en olisi kiintynyt tohon ryhmään ja toisinpäin niin se olisi varmaan paljon semmosta kylmempää ja teknisempää toi homma. Mä luulen että se ilmapiiri ja se välittömyys mitä meillä tuolla on johtuu siitä kiintymyksestä.”* (Opettaja3)

#### 6.4.5 Opettajan kokema kiintymys lisää työn mielekkyyttä

Opettajan toimintaan vaikuttavien tekijöiden ohella oppilaisiin kiintyminen vaikutti myös opettajan sisäisiin kokemuksiin, sillä aineistosta nousi esille se, kuinka oppilaisiin kiintyminen on tärkeää opettajan itsensäkin vuoksi. Aineiston mukaan opettajana toimiminen oli mukavampaa silloin, kun oppilaisiin oli muotoutunut kiintymyksellinen suhde. Kiintymyksen koettiin yleisesti lisäävän oppilaisiin kohdistuvia positiivisia tunteita sekä myös halua viettää aikaa oppilaiden kanssa. Teemahaastatteluihin osallistuneista opettajista kaksi toi esille, että työstä saattoi nauttia kunnolla vasta sitten kun oppilaista oli tullut itselle tärkeitä.

*”Mulle se tuo ainakin sitä luontevuutta työhön ja sitä että on mukava mennä töihin ja että siellä on tärkeitä ihmisiä mulle. Olisihan se kauheeta ajatella että ne ei hitsi ne on siellä ne samat oppilaat, samat pällinaamat on siellä taas ja ei halua. Selviää vaan päivästä päivään jotenkin.”* (Opettaja3)

*”Kiintymyksellisen suhteen myötä haluan olla oppilaiden kanssa.”* (Opettaja3)

*”Kyllähän se nyt on tavallaan tän työn suola. Että kyllä mä tunnistan itsestäni sen että ennen kun mä olen kiintynyt niihin oppilaisiin niin kyllä se tuntuu enemmän työltä. Että kyllä sä sitten sen jälkeen kun kiintyy niihin niin enemmän sitoudut niihin ja sä nautit siitä itse.”* (Opettaja1)

*”Kyllä se kiintyminen nyt merkkää tosi paljon. Koska kyllähän se ennen kun näistä oppilaista oppii pitämään ja oppii heitä tuntemaan niin tää työ on aika puuduttavaa. Että sen jälkeen kun saa niihin oppilaisiin sellasen suhteen että ne tuntuu omilta ja että heidät tuntee niin heistä alkaa väistämättä sen jälkeen tykkäämään.”* (Opettaja1)

Oppilaisiin kohdistuvan kiintymyksen koettiin aineistossa lisävään myös opettajan sisäistä motivaatiota ammattinsa toteuttamiseen. Opetus- ja kasvatustyön asettamia vaatimuksia ei koettu kiintymyksellisissä suhteissa niin raskaiksi, sillä opettajilla oli aito halu edistää oppilaidensa kehittymistä. Kiintymyskokemusten koettiin olevan yhteydessä työn yleiseen mielekkyyteen ja työssä jaksamiseen. Vasta kiintymyksellisen suhteen muodostumisen jälkeen opettajat kuvasivat kokevansa oppilaat omiksi.

*”Oppilaisiin kiintyminen luo motivaatiota ja kyllähän se varmaan merkitsee semmosta että kokee olevansa mukavuusalueellaan jollain tavalla.” (Opettaja3)*

*”Mulla se liittyy paljon siis omaan jaksamiseenkin. On miellekästä käydä töissä.” (Opettaja3)*

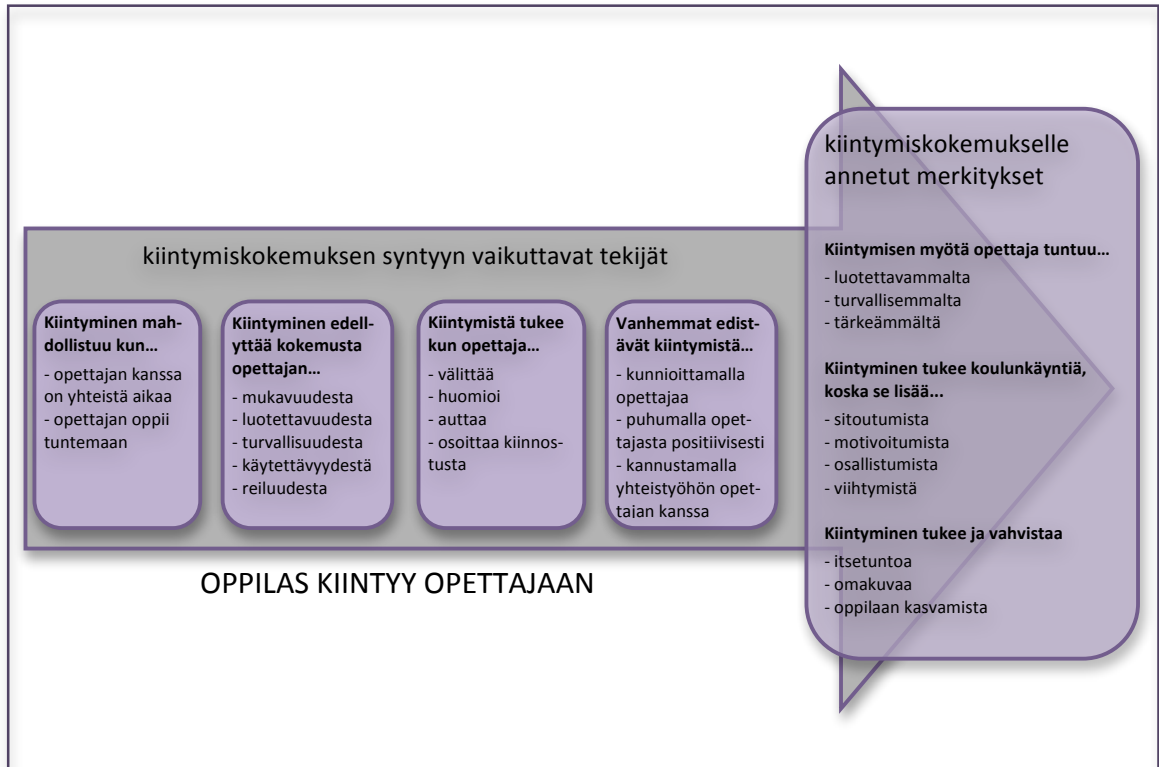
*”On näihin kiintymystä jo syntynyt. Esimerkiksi se eilinen mainos se oli aivan huikee. Ja mä vein sen ylpeänä openhuoneeseen. että katsokaas mitä mun lapset teki.” (Opettaja1)*

## 7 KESKEISET TUTKIMUSTULOKSET

### 7.1 Luokanopettajien, oppilaiden ja vanhempien näkemyksiä pedagogisessa suhteessa ilmenevästä kiintymyksestä

Tässä tutkimuksessa on tutkittu pedagogisessa suhteessa ilmenevää kiintymystä. Tutkimustuloksissa opettajien ja oppilaiden kiintymiskokemukset näyttäytyivät aikuisten ja lasten kiintymyssuhteille tyypilliseen tapaan toisistaan erillisinä sekä erilaisista tekijöistä muodostuvina kokonaisuuksina (vrt. Bowlby 1988a, 121). Pedagogisessa suhteessa koettu kiintyminen oli myös eri syistä merkittävää opettajille ja oppilaille. Opettajaan kohdistuvaan kiintymykseen saatiin tässä tutkimuksessa näkökulmia opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen keskeisesti vaikuttavilta osapuolilta, eli oppilailta, opettajilta ja vanhemmilta. Opettajien kiintymiskokemusten tarkastelu toteutettiin puolestaan pitkälti vain opettajien itse tuottaman aineiston pohjalta. Tässä luvussa keskeisimpiä tutkimustuloksia kootaan ensin *opettajaan kohdistuvaan kiintymykseen* liittyen ja tämän jälkeen *opettajan kokemasta kiintymyksestä* käsin.

Tutkimustulosten mukaan opettajaan kohdistuva kiintyminen on oppilaille varsin luonnollista ja suurin osa tutkimukseen osallistuneista lapsista koki opettajansa itselleen tärkeäksi aikuiseksi. Aineisto osoitti, että oppilaiden kiintymiskokemukset muodostuvat vahvasti opettajasta muodostuneiden mielikuvien varaan, mutta myös opettajan todellisista toimintatavoista käsin. Aineistosta ei sen sijaan noussut esille tapoja, joilla oppilaat olisivat itse pyrkineet aktiivisesti edistämään opettajaansa kiintymistä. Tutkimustulosten pohjalta muodostettu *malli oppilaiden kiintymiskokemusten syntyisestä sekä kiintymiselle annetuista merkityksistä* (kuvio 3) nostaa esille keskeisimpiä tutkimustuloksia pedagogisessa suhteessa ilmenevästä opettajaan kohdistuvasta kiintymyksestä.



KUVIO 3. Malli oppilaiden kiintymiskokemusten syntymisestä sekä kiintymiselle annetuista merkityksistä

Tutkimustuloksissa oppilaiden kiintymisen syntyyn vaikuttavat tekijät oli jaoteltavissa asioihin, joiden koettiin olevan kiintymyksellisen suhteen edellytyksiä sekä asioihin, joiden kautta opettaja tai vanhemmat saattoivat tukea kiintymyksellisen suhteen muodostumista. Oppilaiden tuottamassa aineistossa opettajaan kiintymisen koettiin luonnolliseksi seuraukseksi yhdessä vietetystä ajasta, ja siksi yhdessäolo olikin ehdoton edellytys kiintymyksellisen suhteen muodostumiselle. Pelkkä yhteinen aika ei kuitenkaan taannut kiintymyksellisen suhteen muodostumista vaan kiintymisen edellytti myös kokemusta opettajan tuntemisesta. Oppilaiden puheissa opettajan tunteminen liittyi pääasiassa opettajalle ominaisten opetustapojen tuntemiseen sekä niiden käyttöön tottumiseen. Tutkimukseen osallistuneet aikuiset sen sijaan uskoivat, että oppilaiden olisi hyvä tuntea opettajansa jossain määrin myös henkilökohtaisella tasolla.

Koska tutkimustulosten mukaan oppilaiden kiintymisen muodostui opettajasta muodostuneiden mielikuvien sekä käytännön toiminnan pohjalta, nousi aineistossa esille lukuisia vaatimuksia opettajan toimintaa kohtaan. Tutkimustulosten mukaan oppilaan halu syvän ja kiintymyksellisen suhteen muodostamiseen opettajan kanssa edellytti kokemusta opettajan mukavuudesta, luotettavuudesta, turvallisuudesta, käytettävyydestä ja reiludesta. Opettajan koettiin edistävän kiintymistä erityisesti huomioimalla ja autta-

malla oppilaitaan aktiivisesti sekä osoittamalla aitoa kiinnostusta. Kiintymiskokemuksien muodostumisen kannalta oppilaille oli erittäin tärkeää saavuttaa tunne siitä, että opettaja välittää heistä aidosti.

Tämän tutkimuksen mukaan oppilaan kiintymiskokemuksen muodostumiseen voitiin vaikuttaa myös varsinaisen pedagogisen suhteen ulkopuolelta, sillä tutkimustulosten mukaan oppilaan vanhemmilla on mahdollisuus edistää tai ehkäistä lapsensa kiintymistä opettajaansa. Vanhemmat saattoivat tukea lapsensa kiintymistä esimerkiksi puhumalla opettajasta positiivisesti sekä kannustamalla lasta yhteistyöhön opettajansa kanssa. Käytännössä oppilaiden koettiin saavan kotoaan mallit siihen, kuinka opettajaan tuli suhtautua ja vanhempien taholta opettajaan kohdistuvan epäkunnioituksen koettiin näkyvän lapsen koulutoiminnassa esimerkiksi hankaluutena luottaa opettajaan. Tutkimustuloksissa nousikin esille näkemys muun muassa siitä, kuinka vanhempien ei ole pakko olla opettajan kanssa kaikesta samaa mieltä, mutta aikuisena mielipiteet tulee esittää opettajaa kunnioittaen.

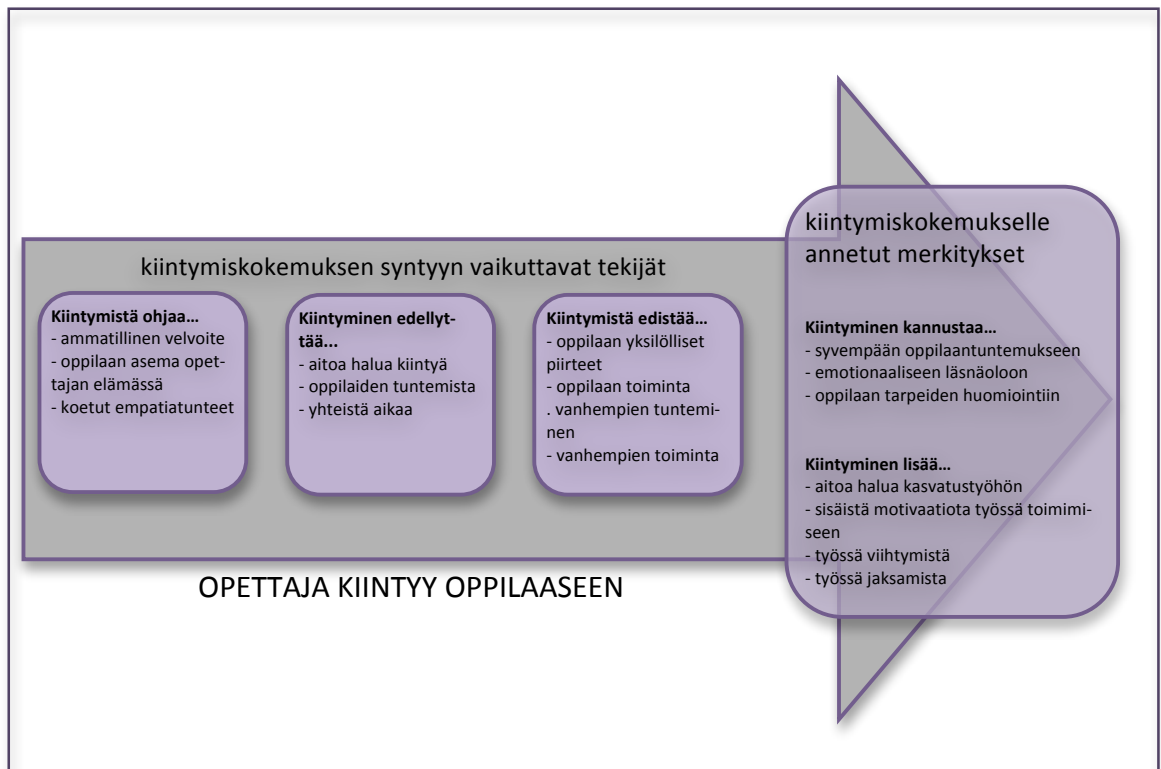
Kiintymiskokemuksen syntyyn vaikuttavien tekijöiden ohella tutkimuksessa tarkasteltiin opettajaan kohdistuvan kiintymyksen merkityksiä oppilaalle. Tuloksissa niin opettajat, oppilaat kuin vanhemmatkin kuvasivat opettajaan kohdistuvan kiintymyksen olevan yksi vahvasti koulunkäyntiä ja oppimista sävyttävä tekijä. Kiintymiskokemuksen nähtiin lisäävän oppilaan sitoutumista, motivoitumista sekä osallistumista koulutyöhön. Tästä johtuen tutkimukseen osallistuneet aikuiset kokivat positiivisen kiintymiskokemuksen olevan yhteydessä myös oppimiseen ja varsinaiseen koulumenestykseen.

Akateemisten hyötynäkökulmien ohessa oppilaan kiintymiskokemus nähtiin merkittäväksi myös lapsen kokeman kouluhyvinvoinnin kannalta. Tulosten mukaan oppilaan kiintymisen edisti kokemusta opettajan luotettavuudesta sekä vaikutti yleiseen turvallisuuden tunteeseen. Tämä näkyy siinä, että kiintymisen myötä lapset uskalsivat esimerkiksi tukeutua opettajaansa koulupäivän aikana niin iloissaan kuin murheissaan sekä kykenivät jakamaan avoimemmin omat onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset.

Tutkimustulosten mukaan kiintymyksellinen suhde omaan luokanopettajaan näyttäytyi kokonaisuudessaan varsin merkittävältä oppilaan kasvun kannalta. Monet positiiviseen kiintymyskokemukseen liitetyt hyödyt olivat läsnä opettajan ja oppilaan arkisessa vuorovaikutuksessa, mutta tutkimustuloksissa nousi esille ajatus myös siitä, että merkittävimmät hyödyt saattavat näkyä vasta paljon myöhemminkin. Kiintymyksellisen suhteen nähtiin tarjoavan oppilaalle hyvää pohjaa terveen itsetunnon sekä myönteisen

omakuvan muodostumiseen. Tutkimustulosten mukaan juuri kiintymiskokemuksen myötä opettajasta tuli oppilaalle merkityksellinen aikuinen.

Pedagogisessa suhteessa ilmenevää kiintymystä tutkittiin tässä tutkimuksessa myös opettajan kokemasta kiintymyksestä käsin. Tutkimustulosten pohjalta muodostettu malli opettajan kiintymiskokemusten syntymisestä sekä kiintymiskokemuksille annetuista merkityksistä (kuvio 4) nostaa esille keskeisimmät tutkimustulokset oppilaaseen kohdistuvasta kiintymyksestä.



KUVIO 4. Malli opettajan kiintymiskokemusten syntymisestä sekä kiintymiskokemuksille annetuista merkityksistä

Opettajien oppilaitaan kohtaan kokema kiintymys syntyy tämän tutkimuksen mukaan useiden osatekijöiden kautta. Tutkimustulokset osoittivat, että lähtökohtaisesti oppilaisiin kohdistuva kiintyminen edellyttää aina vähintäänkin aitoa halua kiintymyksellisen suhteen muodostumiseen sekä mahdollisuutta tuntea oppilaat yksilöinä ja viettää heidän kanssaan aikaa. Halu kiintymyksellisen suhteen luomiseen näyttäytyi aineistossa opettajan tietoisena kiintymyspyrkimyksenä, mutta myös opetustoimintaa ohjaavana perusolettamuksena. Opettajien kuvauksissa korostuikin näkemys siitä, että oppilaisiin kohdistuva kiintymys muodostui oikeastaan jo ulkopuolelta annettuihin kasvatus- ja opetus-

tavoitteisiin sitoutumisen myötä ja siksi oppilaisiin kiintyminen koettiin usein eräänlaisena ammatillisena velvoitteena. Näin myös kiintymiskokemuksen muodostumista ohjasi tieto siitä, että opettajalle on luotettu vastuutehtävä lasten kasvattamisessa.

Varsinaista kiintymyksellisen suhteen syntyä kuvatessaan opettajat nostivat toistuvasti esille oppilaantuntemuksen merkittävyyden. Tulosten mukaan inhimillinen ja kiintymyksellinen suhde oppilaaseen muodostui oppilaan yksilöllisen tuntemisen sekä persoonallisten piirteiden arvostamisen kautta, mutta myös esimerkiksi oppilaan vaikeuksien ymmärtämisestä. Aineiston mukaan oppilaantuntemuksen myötä syntyvät empatiatunteet olivatkin yksi oppilaisiin kohdistuvaa kiintymystä ohjaavista tekijöistä ja ne vaikuttivat muun muassa siihen, keihin oppilaisiin opettaja halusi panostaa erityisesti.

Tutkimustulosten mukaan oppilaisiin kohdistuva kiintyminen ei kuitenkaan voinut syntyä yksistään opettajan sisäisistä lähtökohdista käsin vaan ennen kaikkea vuorovaikutteisessa suhteessa oppilaan kanssa. Tuloksissa kiintymiskokemuksen inhimillisyyttä kuvasi se, että niin oppilaiden kuin vanhempienkin toiminta saattoi opettajien kokemusten mukaan olla kiintymistä edistävää tai estävää. Käytännössä aineistossa nousi esille kuitenkin vain yksi tapaus, jossa oppilaan toiminta oli estänyt opettajan kiintymiskokemuksen täysin. Tavalliseksi sen sijaan osoittautui se, että vaikeiksi koettujen oppilaiden kanssa kiintyminen tapahtui hitaammin ja se vaati opettajalta tietoista ammatillista pyrkimystä läheisen suhteen muodostamiseen.

Kiintymyksellisen suhteen syntyyn vaikuttavien tekijöiden ohella myös opettajien kohdalla pyrittiin selvittämään kiintymiskokemuksen keskeisimpiä merkityksiä. Tulosten mukaan oppilaisiin kohdistuva kiintymys toimi niin opettajien kuin oppilaiden hyvinvointia edistävänä tekijänä. Opettajat kokivat kiintymyksellisen suhteen kannustavan heitä panostavan entisestään oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomiointiin käytännössä. Oppilaisiin kohdistuvan tunnesuhteen myötä opettajat kuvasivat olevansa myös vahvemmin emotionaalisesti läsnä oppilailleen ja se koettiin heijastuvan niin oppimiseen kuin oppilaiden henkisen hyvinvoinnin tukemiseen.

Myös opettajien henkilökohtainen hyvinvointi sai tutkimustulosten mukaan kiintymiskokemuksesta tukea. Kiintymisen myötä opettajat saivat sisäistä motivaatiota ulkoisten tavoitteiden säätelemässä tehtävässä toimimiseen ja sen koettiin edistävän työssä jaksamista. Välittömässä ja aidossa vuorovaikutussuhteessa työn kuvattiin olevan mielekkäämpää ja siksi oppilaisiin kiintymisen koettiin myös vähentävän työn kuormit-

tavia tekijöitä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kuvasivatkin haluavansa kiintyä oppilaisiinsa niin itsensä kuin oppilaidensakin vuoksi.

## 7.2 Kiintymyskokemusten yksilöllisyys

Tässä tutkimuksessa saatujen tutkimustulosten kattavuus mahdollisti keskeisten tutkimustulosten esittämisen edellä esitettyjen opettajan ja oppilaan kiintymyskokemuksia kuvaavien mallien muodossa (kuviot 3 ja 4 luvussa 7.1). Kyseiset mallit perustuvat aineistossa vahvimmin esille nousseihin asioihin ja siksi ne myös antavat yleistettävällä tasolla olevan näkökulman tutkittavasta ilmiöstä (Patton 2001, 14; Varto 1996, 87, 101). Tutkimusaineiston sekä siitä muodostettujen tulosten syvälinen tarkastelu kuitenkin osoittaa, että tiedonantajien kuvauksissa on selkeästi havaittavissa yksilöllisiä painotuseroja kiintymyskokemuksiin liittyen. Kiintymyssuhdeteorian ja muiden aikaisempien tutkimusten valossa näiden yksilöllisten erojen havaitseminen on varsin luonnollista, sillä kiintymyssuhdeteorian mukaan yksilön kiintymyskokemukset hahmottuvatkin aina oman henkilökohtaisen kiintymyshistorian pohjalta (Bowlby 1973, 203; Sinkkonen & Kalland 2005, 9). Tästä syystä jokaisessa opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa välittää aina omanlaisensa kiintymys (vrt. Ainsworth 1991, 38; Rusanen 2013). Pedagogisessa suhteessa ilmenevän kiintymyskokemuksen yksilöllisyyden havainnollistamiseksi haluan seuraavaksi tuoda esille vielä tässä tutkimuksessa eri tutkimusluokissa korostuneita tekijöitä. Aineiston pohjalta on muodostettu tutkimusluokkakohtaiset kuviot *opettajan ja oppilaiden vastauksissa keskeisesti esiintyneistä kiintymyksellisen suhteen syntyyn vaikuttavista tekijöistä sekä kiintymyskokemukselle annetuista merkityksistä* (kuviot 5, 6 ja 7).

*Tutkimusluokka1:ssä* (kuviokuva 5) kerätty aineisto osoitti, että Opettaja1:n kiintymyskokemukset syntyivät vahvasti ammatin myötä annetun vastuutehtävän pohjalta. Hän koki oppilaat itselleen läheisiksi ja halusi sitoutua oppilaidensa asioiden edistämiseen myös emotionaalisella tasolla. Aidosti välittävän suhteen muodostuminen edellytti hänen mielestään oppilaiden tuntemista, mutta myös vanhempien ja oppilaiden toiminnalla oli yhteys Opettaja1:n kiintymiskokemuksen muodostumiseen. Tutkimustulosten mukaan Opettaja1 pyrki kiintymykselliseen suhteeseen aktiivisesti ja tietoisesti.

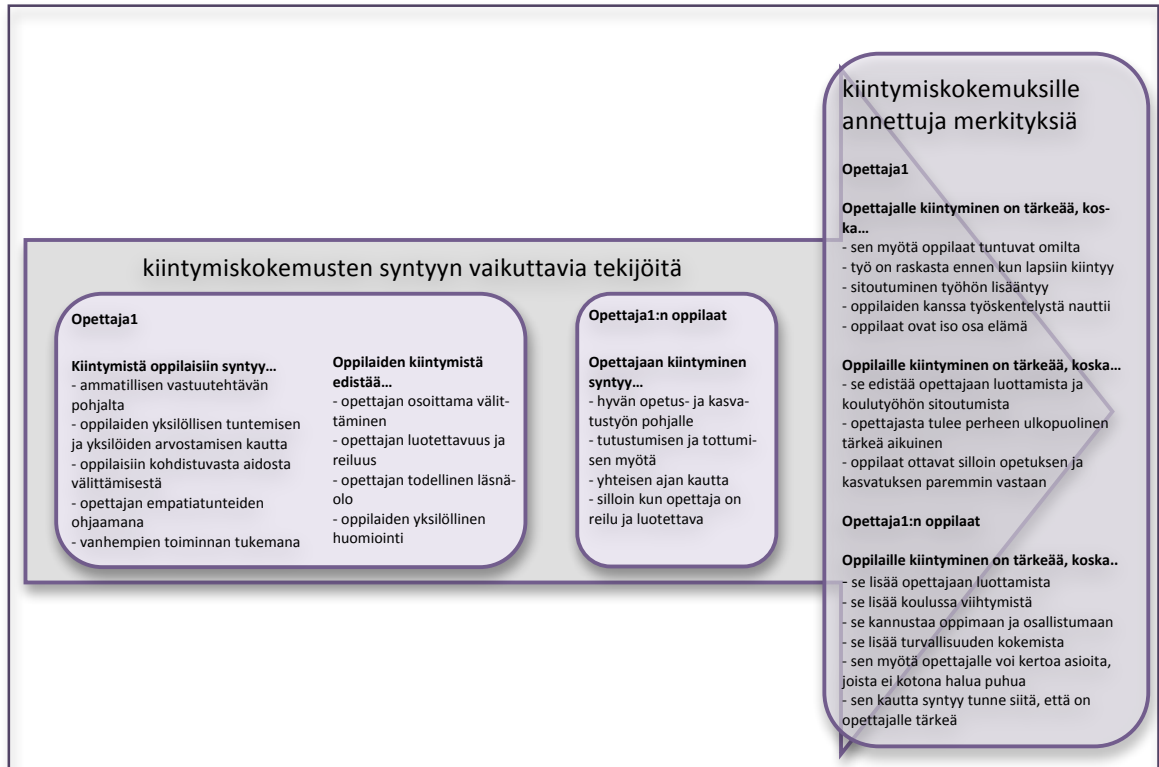
Opettaja1 pyrki edistämään oppilaidensa kiintymiskokemuksia olemalla luotettava sekä läsnäoleva aikuinen luokassa. Erityisen tärkeäksi oppilaan kiintymiskokemuk-



sen osatekijäksi tämä opettaja koki oppilaidensa yksilöllisen huomioinnin osana kouluarkea ja siksi Opettaja1:n kuvauksista nousikin paljon esimerkkejä tavoista, joilla hän pyrki oppilaitaan huomioimaan. Opettaja1:n oppilaat puolestaan toivat tuottamisissaan aineistoissa esille, että useimmiten opettajaan kiintyy lähes väistämättä yhdessä vietetyn ajan myötä. Vahvimmin heidän vastauksissaan korostui kuitenkin näkemys siitä, että kiintymyksellisen suhteen muodostuminen edellytti ennen kaikkea kokemusta opettajan reiludesta, luotettavuudesta sekä aidosta välittämisestä.

Tutkimusluokka1:ssä kerätyn aineiston tarkastelu osoittaa, että pedagogisessa suhteessa ilmenevä kiintymys on merkityksellistä tuossa luokassa niin oppilaille kuin opettajallekin. Opettaja1 kuvasi, kuinka kiintymisen myötä oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen muuttuu luontevammaksi ja sen vuoksi työssä toimiminen myös helpottuu. Koska Opettaja1 kokee oppilaiden olevan merkittävässä roolissa omassa elämässään, hän kokee erityisen tärkeäksi, että oppilaiden kanssa on mukava tehdä työtä yhdessä. Juuri kiintymiskokemuksen muodostumisen myötä Opettaja1 kuvasi saavuttavansa tunteen siitä, että oppilaat ovat omia.

Työvuosiensa aikana saatujen kokemusten myötä Opettaja1 näki myös oppilaiden kiintymiskokemukset merkityksellisiksi, sillä juuri sen myötä hän uskoi oppilaiden hyväksyvänopettajan itselleen merkitykselliseksi aikuiseksi. Myös Opettaja1:n oppilaat näkivät opettajaan kohdistuvan kiintymyksen tärkeäksi, sillä sen koettiin lisäävän muun muassa opettajaan luottamista. Tuosta luottamuksesta johtuen he kokivat, että omalle opettajalle saattoi kertoa myös sellaisia asioita, mistä omille vanhemmille ei haluttu puhua. Kenties merkittävimpana kiintymyksellisen suhteen seurauksena Opettaja1:n oppilaat toivat esille, että he tiesivät voivansa tukeutua opettajaansa aina häntä tarvitessaan.



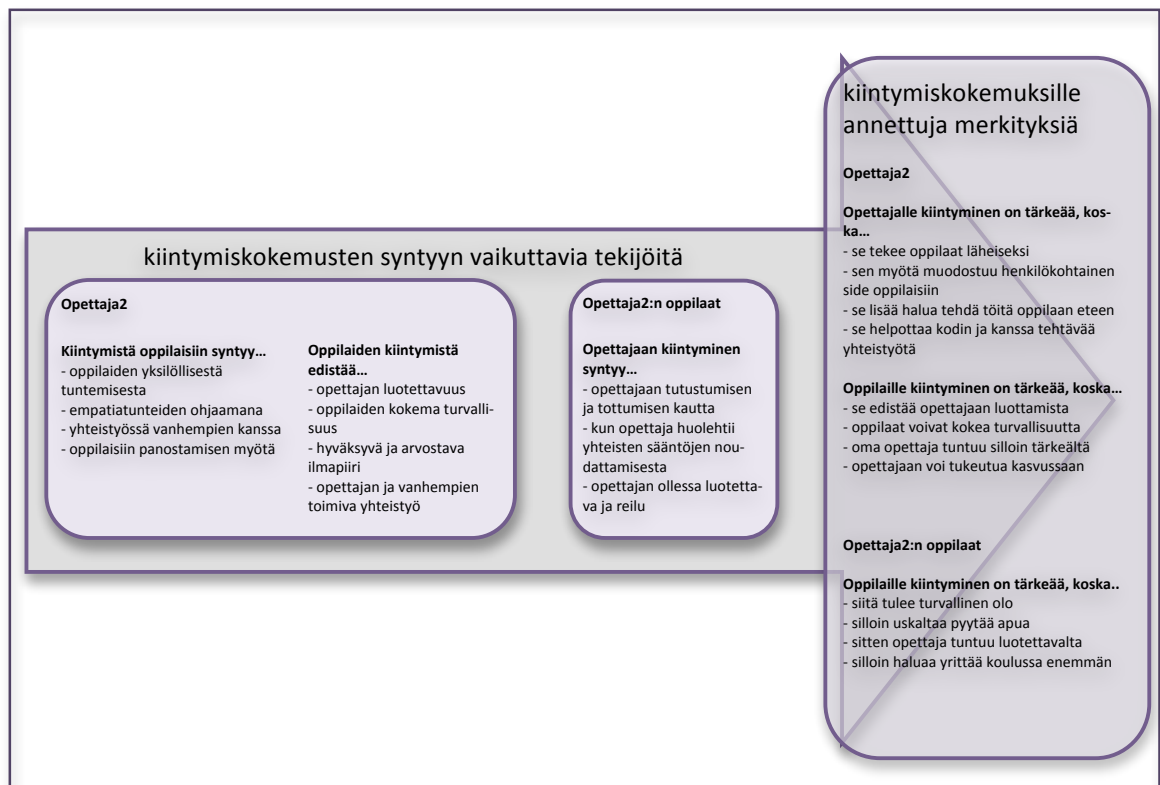
Kuvio 5. Tutkimusluokka1:n opettajan ja oppilaiden vastauksissa keskeisesti esiintyneet kiintymyksellisen suhteen syntyyn vaikuttavat tekijät sekä kiintymiskokemukselle annetut merkitykset

*Tutkimusluokka2:ssa* (kuvio 6) kerätty tutkimusaineisto osoitti, että keskeisin kiintymykselliseen suhteeseen kannustava tekijä Opettaja2:lle on oppilaiden yksilöllinen ja henkilökohtainen tunteminen. Kiintymyksellisen suhteen edellyttämän syvällisen oppilaantuntemuksen saavuttaminen ei Opettaja2:n mielestä mahdollistu kuitenkaan ainoastaan oppilasta opettamalla, vaan hän kuvasi tekevänsä tietoisesti paljon yhteistyötä myös oppilaidensa perheiden kanssa. Käytännössä Tutkimusluokka2:n opettaja koki kiintyneensä aina kaikkiin oppilaisiinsa, mutta kiintymiskokemuksen syvyys saattoi vaihdella esimerkiksi oppilasta kohtaan koettujen empatiatunteiden ohjaamana. Tämä opettaja tiedosti haluavansa tukea erityisesti vaikeista olosuhteista tulevia oppilaitaan.

Opettaja2:n mielestä oppilaiden kiintymiskokemukset syntyivät turvallisessa, hyväksyvässä ja arvostavassa ilmapiirissä, siksi hän myös kuvaili pyrkivänsä näihin omassa toiminnassaan. Opettaja2:n oppilaat kuvasivat puolestaan opettajaan kiintymisen edellyttävän lähtökohtaisesti ainakin opettajan tuntemista sekä opettajan toimintatapoihin tottumista. Ehdottomaksi edellytykseksi kiintymyksellisen suhteen muodostumiselle Opettaja2:n oppilaat nostivat kuitenkin kokemuksen opettajan mukavuudesta ja reiluu-

desta. Näiden oppilaiden vastauksissa nousi vahvasti esille vielä kapinointi edellistä, huonoksi koettua, opettajaa kohtaan.

Tutkimusluokka2:ssa kerätyn aineiston pohjalta saadut tulokset osoittivat, että pedagogisessa suhteessa koettu kiintymys vaikutti tässä luokassa niin opettajan kuin oppilaidenkin toimintaan. Opettaja pyrki tietoisesti tukemaan oppilaiden kiintymistä itseensä, koska hänen mielestään koulussa opettajaa kohtaan koetun kiintymyksen todelliset merkitykset saattoivat näyttäytyä vasta vuosien päästä. Kiintymyskokemuksen muodostuminen oli oppilaille tärkeää ja Opettaja2:n oppilaat kuvasivat opettajaan kiintymisen tuovan ennen kaikkea turvallisuutta koulunkäyntiin, mutta se kannusti myös yrittämään koulutyön parissa enemmän. Opettaja2 kokikin, että vastavuoroisen kiintymyksen myötä oppilaat uskalsivat tukeutua häneen emotionaalisesti. Hän tunnisti itsestään myös sen, että oppilaisiin kohdistuvat kiintymiskokemukset kasvattivat hänen aitoa haluaan tehdä töitä oppilaidensa parhaaksi.



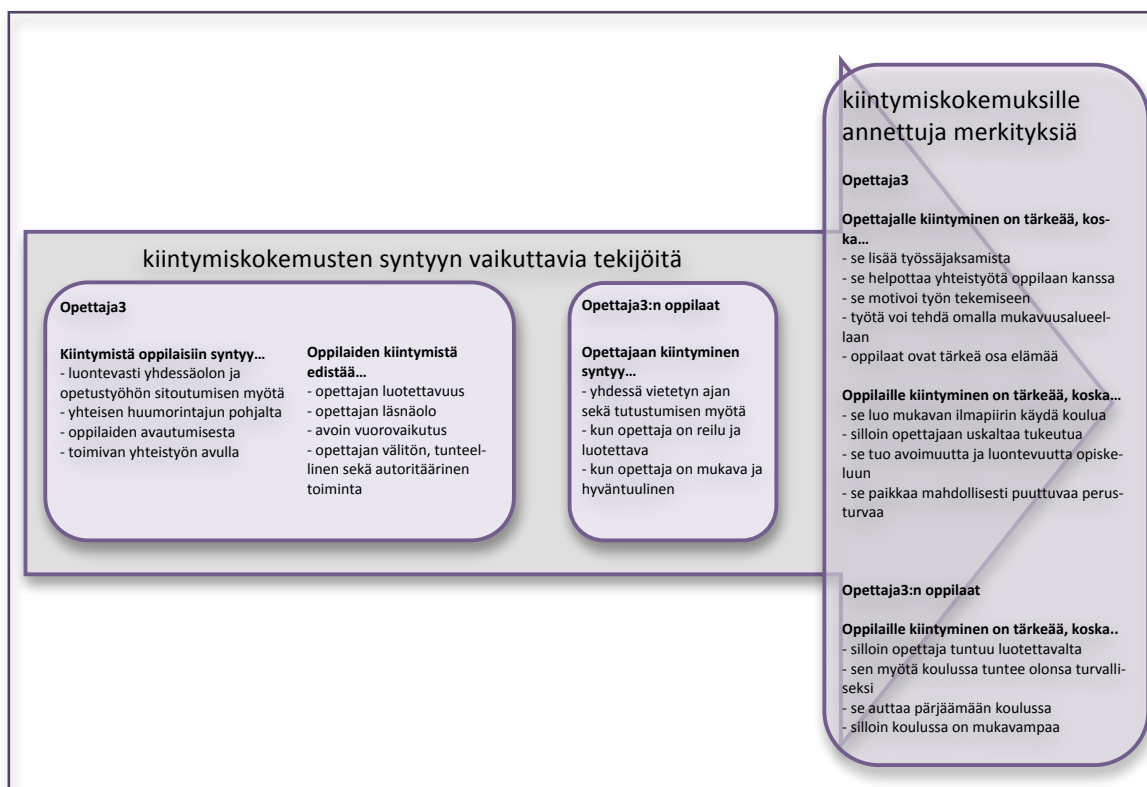
Kuvio 6. Tutkimusluokka2:n opettajan ja oppilaiden vastauksissa keskeisesti esiintyneet kiintymyksellisen suhteen syntyyn vaikuttavat tekijät sekä kiintymyskokemukselle annetut merkitykset

*Tutkimusluokka3:sta* (kuvio 7) saadut tutkimustulokset osoittivat, että Opettaja3 koki oppilaisiin kohdistuvien kiintymyksellisten tunteiden olevan luonnollista seurausta yhdessäolosta sekä opetustyöhön sitoutumisesta. Vaikka Opettaja3 koki kiintyvänsä oppilaisiinsa pääsääntöisesti aina, muodostui kiintymys jokaista oppilasta kohtaan aina yksilöllisesti. Kiintymyskokemuksen syvyyteen vaikutti tilanteesta riippuen Opettaja3:n mielestä esimerkiksi oppilaan oma halu kiintymyksellisen suhteen muodostamiseen tai oppilaan ja opettajan samankaltaiseksi koettu huumorintaju.

Tutkimuksessa saatujen tulosten mukaan Opettaja3:n mielestä oppilaiden kiintymyskokemukset syntyivät yhdessäolon ohella muun muassa opettajan luotettavuuden sekä avoimen vuorovaikutuksen kannustamana. Opettaja3:n tavoin oppilaat nostivat esille näitä asioita, mutta esittivät edellytyksenä myös sen, että opettajan tuli olla mukava ja hyväntuulinen. Erityisenä piirteenä Tutkimusluokka3:n aiheistossa nousi opettajan toteamus siitä, että hänellä ei ole halua edistää kiintymyksellisen suhteen muodostumista itselleen ominaisia toimintatapoja muuttamalla.

Tutkimusluokka3:ssa saatujen tulosten mukaan Opettaja3 koki oppilaisiin kohdistuvan kiintymisen erityisen tärkeäksi, sillä oppilaat olivat luonnollisesti merkittävä osa hänen elämäänsä. Kiintymyksellinen suhde oli Opettaja3:lle merkittävä työssä jaksamisen ja viihtymisen osatekijä, koska vuorovaikutus oppilaiden kanssa on kuitenkin yksi luokanopettajana toimimisen edellytyksistä. Työn mielekkyyteen kiintymiskokemus vaikutti hänelle myös sisäisen motivaation vahvistumisen kautta.

Kiintymisen myötä syntyvän välittömän ilmapiirin Opettaja3 koki niin omaksi kuin oppilaidensakin edun mukaiseksi. Oppilaiden kiintymiskokemuksien Opettaja3 ajatteli tuovan lapsille turvallisuutta sekä lisäävän halua tukeutua opettajaan omissa ongelmissaan. Myös Tutkimusluokka3:n oppilaat näkivät kiintymisen olevan yhteydessä opettajan luotettavuuteen ja koulussa koettuun turvallisuuteen. Lisäksi sen koettiin vaikuttavan esimerkiksi koulussa pärjäämiseen, koska mukavaksi koetun opettajan kanssa oppimiseen haluttiin panostaa enemmän.



Kuvio 7. Tutkimusluokka3:n opettajan ja oppilaiden vastauksissa keskeisesti esiintyneet kiintymyksellisen suhteen syntyyn vaikuttavat tekijät sekä kiintymiskokemukselle annetut merkitykset

Tutkimusluokittain erotellut tulokset osoittavat selvästi erilaisia painotuseroja niin kiintymyksellisen suhteen syntyyn vaikuttavissa tekijöissä kuin sille annetuissa merkityksissäkin. Näiden yksilöllisten painotuserojen tarkastelu osoittaa konkreettisesti sen, kuinka erilaisista tekijöistä pedagogisessa suhteessa ilmenevä kiintymys tässä aineistossa muodostuu. Aikaisemmissa tieteellisissä tutkimuksissa tuotetun tiedon mukaan nämä erot selittyvät sillä, että pedagogisessa suhteessa ilmenevän kiintymyksen taustalla vaikuttavat niin opettajan (Kennedy & Kennedy 2004, 251-252) kuin oppilaankin henkilökohtaiset kiintymyshistoriat (Geddes 2003; 2005). Erityisesti kuitenkin oppilaiden kohdalla varhaislapsuuden turvallisilla ja turvattomilla kiintymiskokemuksilla voi olla merkittävä yhteys opettajaan kiintymisessä, sillä varhaisvuosien aikana muodostuneet sisäiset työskentelymallit eivät ole ehtineet muokkautua niin paljon ympäristön vaikutuksesta (vrt. Bowlby 1973, 203; Gerhardt 2008, 169-170; Thompson 2005, 270-276).

Käytännössä tutkimusluokkien pohjalta näkyvät painotuserot osoittavat sen, että opettaja ei voi rakentaa läheistä ja kiintymyksellistä suhdetta kaikkien oppilaidensa kanssa samalla tavalla. Tiettyjä edellytyksiä kiintymiskokemusten muodostuminen varmasti asettaa, mutta opettajalta vaaditaan todennäköisesti myös herkkyyttä tunnistaa yksittäisten oppilaiden tarvitsemat lähestymistavat. Opettajan näkökulmasta tässä tutkimuksessa havaitut kiintymiskokemusten yksilölliset piirteet puhuvat kuitenkin senkin puolesta, että tietoinen pyrkimys kiintymiskokemusten muodostumiseen ei useimmiten estä omien persoonallisten lähestymistapojen käyttämistä. Tähän tutkimukseen osallistuneissa tutkimusluokissa kiintymiskokemusten muodostumisessa painottui eri tekijät, mutta silti kiintymyksellinen suhde oli jokaisessa tutkimusluokassa mahdollistunut ja suurin osa oppilaista koki opettajansa itselleen tärkeäksi aikuiseksi. Oman työn kuormittavuuden kannalta opettajien olisikin syytä ymmärtää, että todennäköisesti opettaja voivat tukea pedagogisessa suhteessa syntyvien kiintymiskokemusten muodostumista itselleen luontaisten tapojen kautta, ja silti luoda itselleen sekä oppilaalleen hyvät mahdollisuudet kiintymiskokemusten muodostumiseen.

## 8 POHDINTA

Tässä työssä olen keskittynyt pedagogisessa suhteessa ilmenevän kiintymyksen tarkasteluun. Tutkimuskysymysteni ohjaamana varsinainen aineistonhankinta keskittyi vahvasti siihen, kuinka opettajan ja oppilaan väliset kiintymiskokemukset muodostuvat sekä siihen, mikä merkitys niillä kokemuksilla opettajalle tai oppilaalle voi olla. Pohdinnassa tuon esille vastaukset tutkimuskysymyksiini, mutta haluan tehdä sen suhteuttamalla tulokseni osaksi opettaja-oppilassuhdetta. Siitä syystä nostan esille vielä teoreettisia näkemyksiä niin pedagogista suhdetta kuin kiintymyssuhteita käsittelevästä taustateoriastani. Ensin esittelen perusteluni sille, miksi koen kiintymyksen olevan olennainen osa hyvää pedagogista suhdetta ja sen jälkeen tarjoan esimerkkejä siitä, miksi opettaja-oppilassuhteessa koettu kiintymys on tärkeää. Ennen tutkimuksen merkittävyyden ja jatkotutkimushaasteiden pohtimista tarkastelen vielä suomalaisen luokanopettajan mahdollisuuksia toimia toissijaisena kiintymyksen kohteena.

### 8.1 Kiintymys on osa hyvää pedagogista suhdetta

Pedagoginen suhde on kahden ihmisen välille muodostuva inhimillinen vuorovaikutussuhde (Kansanen 2004, 75). Vaikka suhteen osapuolet valikoituvat satunnaisesti ja arkinen vuorovaikutus on monin tavoin ulkoa ohjattua, on omien kokemusteni ja tässä tutkimuksessa saatujen tulosten valossa syytä uskoa, että kyseessä aito ja todellinen ihmissuhde. Kaikkien ihmissuhteiden tavoin myös jokaisessa yksilöllisessä pedagogisessa suhteessa on omat piirteensä, omat heikkoutensa ja vahvuutensa sekä oma läheisyyden tai etäisyyden asteensa. Opettajalla on kuitenkin ammattinsa puolesta eettinen velvollisuus pyrkiä luomaan mahdollisimman laadukas pedagoginen suhde jokaisen oppilaansa kanssa (OAJ 2006). Siksi opettajan tulisi mielestäni olla tietoinen niistä tekijöistä, joilla laadukkaan pedagogisen suhteen muodostumista voidaan käytännön koulutyössä edistää.

Amerikkalaistutkija Kathryn R. Wentzel on esittänyt mielestäni mielenkiintoisen toteamuksen siitä, että kiintymyssuhdeteoria on luonut vahvat suuntaviivat sille, millaisena hyvä opettaja-oppilassuhde nyky-yhteiskunnassa nähdään (Wentzel 2009, 302;

2012, 22-23). Wentzel (2009; 2012) ei artikkeleissaan kuitenkaan perustele toteamustaan minkään yksittäisen tieteellisen tutkimuksen avulla, vaan kuvaa kiintymyssuhdeteorian lähinnä lisänneen yleistä ymmärrystä siitä, millainen hyvä aikuisen ja lapsen välinen suhde on. Omassa tutkimuksessani koen Wentzelin toteamuksen kuitenkin todentuvan kiistatta, sillä tutkimustuloksissani löytyneet kiintymyksellisen opettaja-oppilassuhteen syntyyn vaikuttavat tekijät ovat samoja kuin aiemmissa tutkimuksissa löydetty laadukkaan pedagogisen suhteen osatekijät sekä kiintymyssuhteiden muodostumiselle osoitetut edellytykset (vrt. esim. Kansanen 2004, 75-78; Uitto 2011, 31-35; Bowlby 1988a, 121-126; Cassidy 1999).

Wentzelin toteamusta tukien tutkimustuloksissani nousivat esille esimerkiksi kiintymyssuhdeteorian esille tuomat näkemykset siitä, että lapsen ja aikuisen välille muodostuva merkityksellinen ihmissuhde edellyttää lapseen kohdistuvaa fyysistä ja henkistä en huolenpitoa sekä lapsen kokemusta aikuisen osoittamasta huomiosta, läheisyydestä ja käytettävyydestä (mm. Bowlby 1988a, 120-121; 1969, 305-307; Ainsworth ym. 1978, 150-151; Howes 1999, 673; ks. myös Pianta, Nimetz & Bennett 1997, 265-267, 275; Cooper 2011 35-39). Samoin tutkimustuloksissani toistui myös pedagogista suhdetta kuvailevissa teorioissa korostuvat näkemykset siitä, että hyvä opettaja-oppilassuhde edellyttää esimerkiksi oppilaiden yksilöllistä tuntemista ja yksilöllisten piirteiden arvostamista sekä opettajaan kohdistuvaa luottamusta (mm. van Manen 1994, 142-143; Raatikainen 2008, 18-21; Cooper 2011, 35-39; Haavio 1954, 37-38; ks. myös Bowlby 1988b, 2-4; 1988a, 124). Nämä asiat olen nostanut esille myös kootessani keskeisimpiä tutkimustuloksia opettajan ja oppilaan kiintymiskokemusten muodostumisesta (ks. luku 7.1, kuvat 3 ja 4).

Koska omassa tutkimuksessani halusin lähestyä opettaja-oppilassuhdetta tarkastelemalla sitä kiintymyksen näkökulmasta, olen tätä tutkimustyötä toteuttaessani pohtinut paljon sitä, miksi varsinkin kotimainen hyvää pedagogista suhdetta tarkasteleva teoreettinen tieto esitetään niin usein ilman selvää yhteyttä kiintymyssuhdeteorioihin (ks. esim. Kansanen 2004; Uusikylä 2006). Osana tutkimustyöni toteuttamista perehdyinkin aidosti vertaillen tutkimuksen taustalla vaikuttavien teorioiden yhtäläisyyksiin ja huomasin, että eri teorioissa turvallisen kiintymyssuhteen ja hyvän opettaja-oppilassuhteen muodostuminen edellyttävät lähes samoja tekijöitä. Edellä luettelemini tekijöiden ohella molemmissa teorioissa nousee esille myös esimerkiksi aikuisen vastuu vuorovaikutussuhteen muodostumisesta ja laadusta (ks. esim. Uitto 2011, 32; Kansanen 2004, 77;



Bowlby 1988a, 121; Ainsworth ym. 1978, 150-151), suhteen perustuminen yhdessä vietylle ajalle ja yhteisille kokemuksille (Ainsworth 1991, 38; Howes 1999, 684; Kansanen 2004, 75), molempien osapuolien aito halu merkityksellisen ihmissuhteen muodostumiseen (Uitto 2011, 32; Hellström 2008, 174; Bowlby 1977, 202) sekä aikuisen tarjoaman emotionaalisen panostuksen (Cooper 2011, 35-39; Laursen 2004, 66-70; Howes 1999, 673) ja aikuisen tuoman turvallisuuden tunteen tärkeys (Bowlby 1988a, 11, 124; Kansanen 2004, 77; Raatikainen 2008, 18-21). Käytännön koulumaailmassa nämäkin tekijät läheisen suhteen muodostumista edistävät tekijät ovat niin vahvasti läsnä, että ne nousivat toistuvasti esille myös omassa aineistossani. Siksi olen nimennyt ne myös pedagogisessa suhteessa muodostuvien kiintymiskokemusten syntyyn vaikuttaviksi tekijöiksi (ks. tarkemmin luku 7.1, kuviot 3 ja 4).

Omassa tutkimuksessani kiintymyssuhteita ja pedagogisia suhteita käsittelevät teoriat näyttäisivät siis olevan osittain hyvin lähellä toisiaan ja siksi kiintymyksellisen opettaja-oppilassuhteen tai hyvän pedagogisen suhteen muodostumista ei ole välttämättä tarkastella toisistaan irrallisina ilmiöinä. Jos ajattelen kiintymyksen olevan osa hyvää pedagogista suhdetta, voin tämän tutkimuksen tuloksia hyödyntää myös käytännön tasolta nousevina näkökulmina yleisesti siihen, mitkä tekijät ovat opettajan ja oppilaan kannalta merkittäviä laadukkaana pedagogisen suhteen muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä. Oma tutkimustyöni nostikin esille myös muutamia aikaisempien teorioiden ulkopuolisia näkökulmia, joiden uskoisin tukevan opettajaa laadukkaaseen pedagogiseen suhteeseen panostamisessa. Tutkimustulokseni osoittivat esimerkiksi sen, kuinka tärkeää vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on myös hyvän opettaja-oppilassuhteen saavuttamisen näkökulmasta. Itselleni aiheellinen muistutus oli myös opettaja-oppilassuhteen inhimillisuus ja se, kuinka oppilaiden tai jopa vanhempien toiminta voi vaikuttaa tiedostamattomallakin tasolla haluuni pyrkiä läheiseen opettaja-oppilassuhteeseen. Tutkimustulokseni ja aiemmat teoreettiset tiedot osoittavatkin, että kiintymyksellisen ja hyvän opettaja-oppilassuhteen muodostumista ei voi pitää itsensäenselvyytenä.

## **8.2 Kiintymiskokemuksesta hyötyy sekä oppilas että opettaja**

Edellisessä luvussa nostin esille, että kiintymys voidaan nähdä osaksi laadukasta pedagogista suhdetta, ja jo siitä syystä kiintymykselliseen opettaja-oppilassuhteeseen olisi

oikeastaan perusteltua aktiivisesti pyrkiä. Tässä tutkimuksessa halusin kuitenkin saada myös käytännön koulumaailmasta nousevia esimerkkejä siihen, mitä merkityksiä kiintymyksellisellä opettaja-oppilassuhteella on niin oppilaalle kuin opettajallekin. Tulevana opettajana olin erityisen kiinnostunut oppilaaseen kohdistuvien hyötynäkökulmien löytämisestä ja nimeämisestä, mutta luonnollisesti kiinnostukseni kohdistui myös mahdollisista yhteyksistä omaan työhyvinvointiini.

Oppilaan kannalta saamani tutkimustulokset kiintymiskokemusten hyödyistä toistivat pitkälti samaa, mitä aiemmat kasvatustieteelliset tutkimukset ovat osoittaneet pedagogisen suhteen hyödyiksi oppilaalle (vrt. esim. Pianta 2006; Wentzel 2009; Hamre & Pianta 2001; Elias & Schwab 2006). Keskeisimpien tutkimustulosteni mukaan opettajaa kohtaan koettu kiintymys tukee eri tavoin oppilaan suhtautumista opettajaansa, omaan itseensä sekä koulunkäyntiin yleisesti (ks. tarkemmin luku 7.1, kuvio 3). Samat teemat ovat nousseet esille myös aikaisemmissa tutkimuksissa, joissa hyvän pedagogisen suhteen on havaittu tukevan muun muassa oppimiseen sitoutumista (ks. Elias & Schwab 2006; Decker ym. 2007) ja oppimiseen motivoitumista (ks. Wentzel 2009; 2012). Omien tutkimustulosteni kanssa linjassa ovat myös tutkimustulokset, joissa hyvän opettaja-oppilassuhteen on havaittu olevan yhteydessä myös esimerkiksi oppilaan itsetuntoon, oppilaan koulussa kokemaan turvallisuuteen (ks. Wentzel 2009; Konu 2002) sekä opettajaan kohdistuvaan luottamukseen (ks. Raatikainen 2011).

Tutkimustuloksistani nousevien oppilaiden kiintymiskokemusten totuudellisuus on siis varsin kiistatta osoitettavissa aikaisempien tutkimusten valossa. Opettajan osalta tässä tutkimuksessa saatujen tulosten totuudellisuus on sen sijaan vaikeampi osoittaa, sillä pedagogisen suhteen merkityksiä ei ole juurikaan tutkittu opettajan näkökulmasta tarkasteltuna. Itselläni ei ole kuitenkaan mitään syytä epäillä tutkimustuloksiani, sillä ne on muodostettu luokanopettajien aitojen kokemusten pohjalta ja siksi ne antavat esimerkin pedagogisessa suhteessa koetun kiintymyksen todellisista hyödyistä (Patton 2001, 14; Varto 1996, 87, 101). Omasta mielestäni näiden tulosten merkittävyyttä lisääkin juuri se, että tutkimustulokseni tarjoavat lisätodisteita siihen, miksi luokanopettajana tulisi tietoisesti pyrkiä läheiseen suhteeseen oppilaansa kanssa. Itse näkisin, että opettajien olisi hyvä ymmärtää, kuinka opettaja-oppilassuhteeseen panostaminen voi olla niin opettajan itsensä kuin oppilaan edun mukaista (ks. tarkemmin luku 7.1, kuvio 4).

Tutkimukseni tuloksista sain mielestäni kattavasti käytännön kokemuksista nousevia perusteita sille, miksi kiintymykselliseen opettaja-oppilassuhteeseen olisi hyvä

pyrkiä. Omaan opettajuuteeni kuuluu kuitenkin hyvin vahvasti pyrkimys oppilaan kasvun ja kehityksen kokonaisvaltaiseen tukemiseen, ja siksi haluan perustella opettaja-oppilassuhteeseen panostamisen tärkeyttä vielä muutamalla taustateoriasta nousevalla näkökulmalla. Yleistetysti kokisin, että juuri kiintymiskokemusten myötä opettajan on mahdollista tarjota oppilailleen sellaista tukea, mitä yleensä turvallisessa kiintymyssuhteessa aikuinen voi lapselle tarjota (vrt. Bowlby 1988a, 123-126; Ainsworth ym. 1978, 234-240).

Mielestäni lastenkasvatukseen osallistuvien luokanopettajien tulisi olla tietoisia siitä, että kiintymyssuhdeteorian mukaan lapsi tarvitsee mahdollisuuden tukeutua merkittäväksi kokemaansa aikuiseen aina pelkoa tai hämmennystä kokiessaan (Ainsworth ym. 1978, 21-23; Ainsworth & Bowlby 1991, 5). Koulumaailmassa tämä tarve korostuu väistämättä, sillä oppilaat työskentelevät toistuvasti omien kykyjensä äärirajoilla ja oppilaille on tarve käyttää opettajaansa turvallisuusperustana esimerkiksi uuden oppimisesta aiheutuvaa stressiä tai sosiaalisissa tilanteissa syntyneitä pettymyksiä käsittelemään (vrt. Van Ryzin 2010, 145). Tässä tutkimuksessa saatujen tulosten mukaan opettajaan kohdistuva kiintymys edistää opettajaan turvautumista, koska kiintymiskokemusten myötä opettaja tuntuu oppilaasta luotettavammalta, turvallisemmalta ja tärkeämmältä (ks. luku 7.1, kuvio 3). Opettajalle muodostuvat kiintymiskokemukset tekevät puolestaan opettajasta helpommin lähestyttävän, sillä käytännössä kiintymys heijastuu vahvempaan emotionaaliseen läsnäoloon sekä oppilaan tarpeiden huomiointiin (ks. luku 7.1, kuvio 4). Jos opettaja siis haluaa tarjota oppilailleen mahdollisuuden tukeutua opettajaansa turvallisuusperustana, mahdollistuu tämä parhaiten pyrkimällä läheiseen ja vastavuoroisesti kiintymykselliseen suhteeseen.

Vaikka tutkimukseen osallistuneet opettajat, oppilaat tai vanhemmat eivät tuoneet turvallisuusperustaa terminä kertaakaan esille, voidaan kuitenkin tutkimusaineistosta löytää toistuvasti viitteitä siitä, että kiintymyksellisessä suhteessa opettajaa todella käytetään turvallisuusperustana. Esimerkiksi Tutkimusluokka1:n ja Tutkimusluokka2:n oppilaiden vastauksissa korostui näkemys siitä, että kokiessaan opettajansa turvalliseksi he pystyvät tukeutumaan opettajaansa aina apua tarvitessaan (ks. luku 7.2, kuvat 5 ja 6). Sen lisäksi kaikkien tutkimusluokkien vastauksissa toistui myös näkemys siitä, että kiintymyksellisen suhteen myötä oppiminen on mielekkäämpää ja helpompaa (ks. luku 7.2, kuvat 5, 6 ja 7). Juuri nämä voidaan mielestäni esittää todisteena opettajan asemasta jonkinlaisena turvallisuusperustana, sillä kiintymyssuhdeteoriassa turvallisuusperus-

tan tärkeimpiä tehtäviä ovat juuri esimerkiksi turvan ja lohdutuksen tarjoaminen niitä tarvittaessa (Ainsworth ym. 1978, 21-23). Kiintymyksellisen suhteen tuoma tuki oppimisen mielekkyydelle ja helppoudelle voidaan puolestaan selittää sillä, että turvallisuusperustansa läheisyydessä oppilaat uskaltavat vapautua oppimiseen, koska tietävät opettajan pitävän heistä huolta (vrt. Bowlby 1988a, 11; Van Ryzin 2010, 145-146; Ahnert 2013, 564).

Oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemisen näkökulmasta kaikkein tärkein kiintymyksellisen opettaja-oppilassuhteen vaikutus näyttäytyy kuitenkin mielestäni siinä, että sen kautta opettajalle syntyy mahdollisuus vaikuttaa oppilaan sisäisiin työskentelymalleihin (ks. Thompson 2005, 270-276). Tässä tutkimuksessa saattujen tulosten mukaan opettajan kiintymyskokemus kannustaa opettajaa muun muassa entistä parempaan oppilaantuntemukseen, vahvempaan emotionaaliseen läsnäoloon sekä oppilaiden tarpeiden parempaan huomiointiin (ks. luku 7.1, kuvio 4). Näiden tekijöiden tärkeys nousee esille myös esimerkiksi Heather Geddesin luomissa turvattomasti kiintyneiden oppilaiden oppimisprofiileissa. Geddesin (2003; 2005) mukaan varhaislapsuudessaan välttelevästi kiintyneille lapsille opettajan sensitiivinen läsnäolo on keskeinen oppimista, kasvamista ja kehittymistä tukeva tekijä. Ristiriitaisesti kiintyneet oppilaat hyötyvät puolestaan siitä, että opettaja ymmärtää mukauttaa oppilaaseen kohdistuvat vaatimukset oppilaan tarpeiden mukaisiksi. (Geddes 2003, 234-241; 2005, 80-85.) Omien tutkimustulosteni mukaan kaikkien näiden oppilaan kiintymishistoriasta nousevien tarpeiden kohtaaminen mahdollistuu parhaiten juuri silloin, kun opettaja tietoisesti haluaa muodostaa läheisen suhteen oppilaansa kanssa.

Aiemmin totesin, että opettajalla on eettinen vastuu luoda laadukas pedagoginen suhde jokaisen oppilaansa kanssa (OAJ 2006). Tulevana opettajana haluan luonnollisesti vastata tuohon eettiseen velvollisuuteen ja tarjota parhaan mahdollisen kasvualustan jokaiselle oppilaalleni. Tutkimukseni myötä haluan tarjota välineitä muillekin opettajille tämän tehtävän toteuttamiseen, sillä opettajina voimme tarjota turvallisen aikuisen mallin myös turvattomien kiintymiskokemusten ympäröimänä eläneelle oppilaalle (Geddes 2003; 2005; Thompson 2005, 270-276; Nevalainen & Nieminen 2010, 69-70). Mahdollisten oppilaan puolelta nousevien vaikeuksien läheisen suhteen muodostumisessa pitäisikin mielestäni olla opettajalle merkki nimenomaan siitä, että juuri kyseiselle oppilaalle opettaja-oppilassuhteen tuoma turvallisuus voi olla erityisen tärkeää (vrt. Geddes 2003; 2005; Bergin & Bergin 2009; Riley 2011; Gernhardt 2008, 169-170). Onkin siis

tärkeää ymmärtää, että välittömässä, läheisessä ja lämpimässä opettaja-oppilassuhteessa opettajalla on mahdollisuus edistää lapsen hyvinvointia, vaikuttaa oppilaidensa sisäisiin työskentelymalleihin ja aikaansaada muutos, jolla on merkitystä pitkälle tulevaisuuteen (vrt. Geddes 2003, 241; Uusikylä 2010, 87).

### **8.3 Luokanopettaja toissijaisena kiintymyksenkohteena**

Yksi tämän tutkimustyön keskeisimmistä lähtökohdista on ollut oma haluni saada selvyyttä siihen, voinko luokanopettajana työskennellessäni toimia oppilaalle toissijaisena kiintymyksen kohteena. Ulkomailla tuotetut taustateoriat ovat osoittaneet sen olevan periaatteessa mahdollista, mutta tutkimukseni avulla halusin saada varmuutta myös vielä suomalaisessa kulttuuripiirissä kerätyn aineiston kautta. Seuraavaksi vastaankin tätä teemaa käsitelleeseen tutkimuskysymykseeni nostamalle esille näkökulmia siitä, kuinka omat tutkimustulokseni kohtaavat amerikkalaistutkija Carollee Howesin (1999, 673) esittelemät kolme kriteeriä toissijaisen kiintymyssuhteen muodostumisesta (ks. tarkemmin luku 3.2).

Howesin (1999, 673) käyttämän kriteeristön mukaan aikuisten ja lasten välisissä toissijaisissa kiintymyssuhteissa on olennaista, että aikuinen tarjoaa lapseen kohdistuvaa fyysistä ja henkistä huolenpitoa. Omissa tutkimustuloksissani oppilaat kokivat saavansa opettajaltaan huomioita ja he kokivat opettajan myös huolehtivan itsestään. Koska opettaja näyttäytyi oppilailleen yleisesti luotettavana, uskallettiin opettajaan tukeutua niin mieltä askarruttavissa asioissa kuin uusien asioiden oppimiseen liittyvässä epävarmuudessa. Tuloksissa toistui ajatus myös siitä, että opettajalla on vahva yhteys oppilaidensa koulussa kokemaan turvallisuuden tunteeseen. Mielestäni nämä perusteet puhuvat sen puolesta, että suomalaisen luokanopettajan voidaan nähdä tarjoavan oppilaalleen fyysistä ja henkistä huolenpitoa (vrt. Howes 1999, 673).

Toissijaisten kiintymyssuhteiden muodostumisen kannalta on merkittävää myös, että aikuisella on keskeinen ja jatkuva asema lapsen elämässä (Howes 1999, 673). Omissa tutkimustuloksissani yhteisen ajan määrä nousi niin luokanopettajien, oppilaidenkin kuin vanhempien vastauksissa toistuvasti esille. Konkreettisimman esimerkin luokanopettajan ja oppilaan yhteisen ajan määrästä antaa mielestäni yhden teemahaastatteluihin osallistuneen opettajan esille tuoma ajatus siitä, että hän viettää enemmän aikaa oppilaidensa kanssa kuin omien alakouluikäisten lastensa kanssa. Yleisesti lasten

kuvauksissa korostui näkemys siitä, että he olivat tottuneet viettämään opettajansa kanssa paljon aikaa ja luottivat vahvasti myös yhdessäolon jatkuvuuteen. Suomalaisessa perusopetuksessa luokanopettajalla on siis keskeinen ja jatkuva asema oppilaidensa elämässä. Oppilaat myös kokivat opettajan olevan keskeinen ja tärkeä aikuinen itselleen.

Viimeiseksi kriteeriksi toissijaisena kiintymyksen kohteena toimimiseen Howes (1999, 673) esittää vaatimuksen siitä, että opettajan tulee panostaa oppilaisiinsa henkilökohtaisesti emotionaalisella tasolla. Tutkimustuloksissani opettajan emotionaalinen panostus näkyy mielestäni esimerkiksi siinä, kuinka opetus- ja kasvatustyöhön sitoutumisen myötä opettajille muodostuu tavallisesti voimakas ja tunnepitoinen side oppilaisiin. Kiintymiskokemuksen seurauksia kuvatessaan opettajat myös kertoivat, kuinka oppilaaseen sitoutuminen lisäsi entisestään oppilaaseen kohdistuvaa välittämisen tunnetta, pyrkimystä emotionaaliseen läsnäoloon sekä halua panostaa opetus- ja kasvatustyöhön entistä syvällisemmin ja henkilökohtaisemmin. Näiden tekijöiden perusteella voidaankin mielestäni päätellä, että opettajat voivat halutessaan todella panostaa emotionaalisesti työhönsä ja myös oppilaisiinsa, lapsiin ja nuoriin joiden parhaaksi työtään tekee.

Suomalaisessa perusopetuksessa luokanopettajan on siis tutkimustulosteni mukaan mahdollista saavuttaa kaikki Howesin (1999) esittämät toissijaisen kiintymyksen kohteen kriteerit. Näin ollen omat tutkimustulokseni ovat myös linjassa sen aiemmin tuotetun teoreettisen tiedon kanssa, että opettaja voi toimia oppilaansa toissijaisena kiintymyksen kohteena (vrt. Bergin & Bergin 2009; Bowlby 1969; Howes 1999). Käytännössä tutkimustulokseni osoittavat kuitenkin toteen myös sen, että kaikilla oppilailta ei ole yhteneviä mahdollisuuksia käyttää opettajaansa toissijaisena kiintymyksen kohteena. Tämä johtuu esimerkiksi siitä, että opettajien kokemat empatiatunteet vaikuttivat siihen, kuinka he yksittäisen oppilaan kanssa työskentelyyn panostavat sekä siitä, että oppilaan persoonallisuudenpiirteiden ja toimintatapojen koettiin vaikuttavat oppilaaseen kohdistuvan tunnesiteen syvyyteen. Onkin siis varsin todennäköistä, että muun muassa näistä tekijöistä johtuen oppilaisiin kohdistuva emotionaalinen panostus vaihtelee eri oppilaiden kohdalla ja joidenkin oppilaiden kohdalla opettajan emotionaalinen panostus voi olla jopa niin alhaista, että Howesin (1999) esittelemät kriteerit toissijaiselle kiintymyksen kohteille eivät täyty.

Koska tutkimukseni on toteutettu suomalaisessa kulttuuripiirissä, nousee esille väistämättä yksityiskohtia nimenomaan suomalaiseen perusopetukseen liittyen. Tutki-

mustulosteni kautta saan vahvistusta esimerkiksi aiemmin (luvussa 3.2) esittämäni ennako-olettamukseen siitä, että suomalaisessa perusopetuksessa oppilaan on mahdollista kiintyä luokanopettajaansa koko alakoulun ajan. Koska tässä tutkimuksessa oppilaiden tutkimusaineisto hankittiin neljänneltä ja kuudennelta vuosiluokalta, on siten virheellistä olettaa opettajan ja oppilaiden välisten kiintymyssuhteiden olevan mahdollisia ensisijaisesti vain ensimmäisinä kouluvuosina (vrt. Bergin & Bergin 2009). Samalla tutkimukseni osoittaa mielestäni myös sen, että ainakin suomalaisessa kulttuuripiirissä opettajat ja oppilaat voivat kokea kiintymystä toisiinsa hyvinkin lyhyen tuttavuuden jälkeen (vrt. Ainsworth 1989, 711). Tämän perustelen sillä, että kahdessa tutkimusluokassa opettaja-oppilassuhteen luominen oli aloitettu vain muutamia kuukausia ennen aineistonkeruuta, ja silti kaikkien tiedonantajaryhmien tuottamassa aineistossa välittyi vahva kuva jo muodostuneesta kiintymyksellisyydestä. Oman tutkimukseni perusteella minun onkin helppo sitoutua Bowlbyn (1969) ja Howesin (1999) näkemykseen siitä, että toissijaisissa kiintymyssuhteissa suhteen ajallinen kesto ei ole oleellisesti merkittävä tekijä. Siksi myös Ainsworthin (1989, 711) näkemys siitä, että kiintymyksellisyyttä syntyy vain pitkäkestoisissa vuorovaikutussuhteissa, ei näyttäydy tässä tutkimuksessa pätevänä.

#### **8.4 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet**

Tämän kasvatustieteellisen tutkimustyön toteuttaminen on mielestäni ollut tärkeää. Tutkimustyöni merkittävyyttä selittää ensinnäkin se, että aihe on tieteellisesti arvioituna ajankohtainen ja tarpeellinen. Toisekseen tutkimuksen merkittävyys nousee siitä, kuinka tutkimustulokseni tarjoavat tukea arkiseen koulutyöhön ja voivat lisätä luokanopettajien ymmärrystä hyvän pedagogisen suhteen merkityksistä niin oppilaalle kuin opettajallekin.

Tutkimustyöni tieteellistä tarpeellisuutta perustelee useat taustateorioista esille nousevat tekijät. Ensinnäkin tämän tutkimustyön arvokkuus liittyy siihen, että olen voinut tarjota nimenomaan suomalaisessa perusopetuksessa koottua tietoa opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta. Tämä on tärkeää, koska erilaisten kulttuuri- ja kouluympäristöjen vuoksi esimerkiksi Yhdysvalloissa tai Isossa-Britanniassa aiemmin tuotetut tieteelliset näkökulmat eivät välttämättä ole suoraan Suomeen siirrettävissä (vrt. Lincoln & Cuba 1985, 295-297). Toisekseen tieteellistä merkittävyyttä tutkimustyöni saan siitä,

että tutkimusaiheeni on mielestäni erittäin ajankohtainen. Tutkimustyön kautta olen voinut nostaa esille sellaisia opettaja-oppilassuhteen piirteitä, joiden ilmeneminen on oikeastaan mahdollistunut vasta 2000-luvun puolella kun opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on muuttunut entistä luontevammaksi, läheisemmäksi ja merkityksellisemmäksi (Uusikylä & Atjonen 2007, 210, 214-215; Pollari & Koppinen 2010, 26). Vastaavaan aihepiiriin keskittyviä tutkimuksia ei ole kovinkaan kattavasti tehty, vaikka yhteydet käytännön koulumaailmaan ovat selviä. Kolmas tieteellinen peruste liittyy enemmän kiintymyssuhdeteoriaan ja siellä Kernsin (2008, 386) havaitsemaan puutteeseen keskilapsuuden toissijaisia kiintymyssuhteita käsittelevistä tutkimuksista. Omalla tutkimuksellani olen hieman vastata tuohon teoriatarpeeseen nimenomaan suomalaisen kouluympäristöön liittyen.

Mielenkiintoiseksi tämän tutkimustyön toteuttamisen on tehnyt erityisesti se, että aiheena se liittyy kahden vahvan tutkimuskentän välimaastoon. Itselleni tutkimuksen keskeisintä antia onkin ollut muun muassa ymmärrys näiden tutkimuskenttien läheisyydestä ja merkittävydestä luokanopettajana toimimiseen. Tämän tutkimuksen kautta haluaisinkin kannustaa myös muita luokanopettajia perehtymään aktiivisesti kiintymyssuhdeteoriaan, sillä sen liittäminen omaan käyttöteoriaan tukee mielestäni vahvasti niin opettajan omaa kuin oppilaankin hyvinvointia. Tulevana luokanopettajana koen, että molempien tässä tutkimuksessa läsnä olleiden tutkimuskenttien tunteminen tarjoaa tukenensa opetus- ja kasvatustyön toteuttamiseen.

Koska tutkimusaihe nousi lähtökohtaisesti oman opettajuuteni pohjalta, on tutkimusprosessi muodostunut itselleni henkilökohtaisesti hyvin tärkeäksi. Tutkimuskysymykset muodostin osittain taustateoriassa havaitsemiä aukkojen pohjalta, mutta ehdottomasti myös oman kiinnostukseni mukaan. Siksi itselleni onkin ollut varsin merkittävää, että sain tutkimuskysymyksiini hyvät ja kattavat vastaukset. Tutkimuksessa saadut tulokset ovat samalla tarjonneet itselleni tukea oman opettajuuteni kehittämiseen ja tutkimustyön myötä olen saanut tieteellisen oikeutuksen itse kasvatustyössä merkitykselliseksi kokemilleni asioille. Näin tutkimus on antanut myös varmuutta itselleni opettajana toimimiseen.

Kokonaisuudessaan tämän tutkimuksen keskeisin anti ei mielestäni ole niinkään täysin uuden tiedon tuottaminen, vaan ennemminkin pedagogisessa suhteessa koettavan kiintymyksen tärkeyden tunnustaminen. Olen pyrkinyt tuomaan esille sen, että kiintymyksellisen suhteen tuomat hyödyt eivät rajoitu pelkästään tässä tutkimuksessa esille



nousseisiin esimerkkeihin, vaan jokaisen oppilaan ja opettajan kohdalla läheisen suhteen hyödyt ovat yksilölliset (vrt. Thompson 2005, 270-276). Siksi jokainen suhde tarvitsee myös yksilöllistä panostusta.

Tutkimustyöni kautta halusin tuottaa myös käytännönläheistä materiaalia kiintymyksellisen ja laadukkaan pedagogisen suhteen tueksi. Runsaan ja kattavan tutkimusaineistoni vuoksi olen voinut muodostaa keskeisistä tutkimustuloksistani aikaisemmin esittelemäni mallit opettajan ja oppilaan kiintymiskokemusten syntyemisestä ja kiintymiselle annetuista merkityksistä (ks. luku 7.1, kuviot 3 ja 4). Mielestäni nämä mallit tarjoavat niin helposti käytettävässä muodossa esimerkkejä niistä konkreettisista asioista, joilla voidaan tukea läheisen ja merkityksellisen suhteen muodostamista. Samalla ne tukevat kiintymyksellisen suhteen eteen tehtävää työtä, sillä ne kokoavat esimerkkejä myös kiintymiskokemusten positiivisista vaikutuksista. Huomattavaa kuitenkin on, että mallit eivät missään nimessä pyri olemaan aukottomia totuuksia, vaan jokainen luokanopettaja voi täydentää niitä omista kokemuksistaan lähtien. Itse näkisinkin, että näiden mallien tärkein tehtävä on kannustaa luokanopettajaa pohtimaan omaa toimintaansa sekä pyrkimään tietoisesti läheiseen ja merkittävään opettaja-oppilassuhteeseen jokaisen oppilaansa kanssa.

Vaikka mielestäni tässä tutkimuksessa on kiistatta onnistuttu lisäämään tietoisuutta pedagogisessa suhteessa ilmenevästä kiintymyksestä, ei ymmärrys tästä temasta ole vielä missään nimessä täydellistä. Siksi näenkin lukuisia jatkotutkimushaasteita pelkäämään koulumaailmaan liittyvien kiintymiskokemusten kentässä. Jo yksistään vastaavanlaisen tutkimuksen toistaminen esimerkiksi vertaillen pieniä ja isoja kouluja toisi arvokasta lisätietoa sekä lisäisi tiedon käytettävyyttä eri ympäristöissä. Laajempaa näkemystä samojen tutkimuskysymysten mukaiseen työskentelyyn toisi myös esimerkiksi tutkimuksen toteuttaminen eri ikäisten lasten parissa tai erilaisia tutkimusmenetelmiä hyödyntämällä. Erityisen mielenkiintoiseksi näkisin tiedonhankinnan observointiin perustuvilla tekniikoilla, sillä se tarjoaisi paremmin tietoa myös niistä tilanteista kun opettajan ja oppilaan välille ei ole muodostunut kiintymyksellistä sidettä.

Mielenkiintoista olisi mielestäni selvittää myös opettajan ja oppilaan välistä suhdetta koko perusopetuksen ajalta. Tässä tutkimuksessa keskityttiin nimenomaan luokanopettajaan ja siten tulokset käsittävät suomalaisessa perusopetuksessa ensimmäiset kuusi kouluvuotta. Jatkotutkimusaiheeksi voisikin sopia myös se, että onko oppilaiden mahdollista muodostaa opettajiin merkityksellisiä ihmissuhteita vielä yläkoulussakin.

Kiinnostavaa olisi esimerkiksi ottaa yhteys tässä tutkimuksessa kuudelle vuosiluokalla olleisiin oppilaisiin, sillä nyt he ovat jo yläkoululaisia ja opiskelevat tiuhaan vaihtuvien aineenopettajien opetuksessa.

Tutkimuksessani saatujen tulosten valossa luokanopettaja voi olla oppilaalleen kiintymyssuhdeteorian mukainen toissijainen kiintymyksen kohde. Varsinaisia kiintymysluokitteluita tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tehty ja siksi ei myöskään tarkkaan tiedetä, kuinka yleistä tällaisten toissijaisten kiintymyssuhteiden muodostuminen on. Kiintymyssuhdeteorian mukaisten kiintymyssuhteiden luokittelu ja niiden tutkiminen ei välttämättä onnistuisi yksistään kasvatustieteellisen tutkimustyön kautta, mutta yhteistyössä muiden tieteiden kanssa tämänkin mielenkiintoisen asian tutkiminen olisi varmasti mahdollista. Tärkeä huomio kuitenkin jatkotutkimustarpeiden kannalta on, että tutkimustuloksissani lähes jokainen oppilas nimesi opettajansa itselleen tärkeiden aikuisten joukkoon. Siksi tuon suhteen merkittävyyttä on vielä aiheellista tutkia edelleen.

## LÄHTEET

- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 172-188.
- Ahnert, L., Milanz, A., Kapper, G. Schneiderwind, J. & Fisher, R. 2013. The Impact of Teacher-Child Relationships on Child Cognitive Performance as Explored by Priming Paradigm. *Developmental Psychology* 49 (3), 554-567.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. 1978. *Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates inc.
- Ainsworth, M. D. 1989. Attachments Beyond Infancy. *American Psychologist* 44 (4), 709-716.
- Ainsworth, M. D. & Bowlby, J. 1991. An Ethological Approach to Personality Development. *American Psychologist* 46 (4), 333-341.
- Ainsworth, M. D. S. 1991. Attachment and other affectional bonds across the life cycle. Teoksessa C. M. Parkers, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (toim.) *Attachment across the life cycle*. London: Tavistock/Routledge, 33-51.
- Ainsworth, M. D. & Eichberg, C. 1991. Effects on infant-mother attachment of mother's unresolved loss of an attachment figure, or other traumatic experience. Teoksessa C. M. Parkers, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (toim.) *Attachment Across the Life Cycle*. London: Tavistock/Routledge, 160-186.
- Alasuutari, P. 1995. *Laadullinen tutkimus*. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 145-162.
- Allen, K. R. & Walker, A. J. 2000. Qualitative research. Teoksessa C. Hendrick & S.S. Hendrick (toim.) *Close relationships. A sourcebook*. London: Sage Publications, 19-30.

- Becker-Weidman, A. 2008. Vuorovaikutteinen kehityspsykoterapia: teoria. Suom. L. Ritanen. Teoksessa A. Becker-Weidman & D. Shell (toim.) *Auta lasta kiintymään. Vuorovaikutteinen kehityspsykoterapia traumaperäisen kiintymyshäiriön hoidossa*. Tampere: PT-kustannus, 37-76.
- Belsky, J. 2005. Attachment Theory and Research in Ecological Perspective: Insights from Pennsylvania Infant and Family Development Project and the NICHD Study of Early Care. Teoksessa Grossmann, K. E., Grossmann, K. & Waters, E. (toim.) *Attachment from Infancy to Adulthood. The Major Longitudinal Studies*. New York: The Guilford Press, 71-97.
- Bergin, C. & Bergin, D. 2009. Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review* 21, 141-170.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S.K. 2003. *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theories and Methods*. 4. painos. Boston: Pearson Educational Group.
- Bowlby, J. 1944. Forty-four Juvenile Thieves: Their Character and Home-Life. *International Journal of Psychoanalysis* 1944 (25), 19-52.
- Bowlby, J. 1951. *Maternal Care and Mental Health*. Monograph Series No. 2. Geneva: World Health Organisation.
- Bowlby, J. 1957. Lasten hoivan ja hellyyden tarve. Lyhennetty alkuperäisteoksesta. Suom. L. Jokinen. Helsinki: WSOY.
- Bowlby, J. 1958, The Nature of the Child's Tie to His Mother. *International Journal of Psycho-Analysis* 1958 (39), 350-373.
- Bowlby, J. 1969. *Attachment and loss. Vol. I: Attachment*. New York: Basic Books Inc.
- Bowlby, J. 1977. The Making and Breaking of Affectional Bonds. 1. Aetiology and Psychopathology in the Light of Attachment Theory. *British Journal of Psychiatry* 1977 (130), 201-210.
- Bowlby, J. 1980. *Attachment and loss. Vol. III: Loss sadness and depression*. New York: Basic Books Inc.
- Bowlby, J. 1988a. *A Secure Base. Clinical Applications of Attachment Theory*. London: Tavistock/Routledge.
- Bowlby, J. 1988b. Developmental Psychiatry Comes of Age. *The American journal of Psychiatry* 1988 (145), 1-10.
- Boyd, D. & Bee, H. 2009. *Lifespan Development. Fifth Edition*. USA: Pearson Education Inc.

- Bretherton, I. 1991. The roots and growing points of attachment theory. Teoksessa C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (toim.) *Attachment Across the Life Cycle*. London: Tavistock/Routledge, 9-32.
- Buyse, E., Verschueren, K. & Doumen, S. 2011. Preschoolers' Attachment to Mother and Risk for Adjustment Problems in Kindergarten: Can Teachers Make a Difference? *Social Development* 20 (1), 33-50.
- Cassidy, J. & Shaver, P. R. 1999. Preface. Teoksessa J. Cassidy & P. R. Shaver (toim.) *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications*. New York: The Guilford Press.
- Cassidy, J. 1999. The Nature of the Child's Ties. Teoksessa J. Cassidy & P. R. Shaver (toim.) *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications*. New York: The Guilford Press, 3-20.
- Cassidy, J. 2008. The Nature of the Child's Ties. Teoksessa J. Cassidy & P. R. Shaver (toim.) *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications*. 2. uudistettu painos. New York: The Guilford Press, 3-20.
- Christensen, P. & James, A. 2000. Introduction. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. Second edition. London: Routledge. 1-9.
- Cohen, D. L. 2005. Exploring the role of secondary attachment relationship in the development of attachment security. University of North Texas. Väitöstudkimus. Viitattu 6.4.2013. Luettavissa [digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc4891/m2/1/high\\_res\\_d/](http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc4891/m2/1/high_res_d/).
- Cooper, B. 2011. *Empathy in Education. Engagement, Values and Achievement*. London, Continuum International Publishing Group.
- Christensen, P. & James, A. 2008. Introduction. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. Second edition. London: Routledge. 1-9.
- Crittenden, P. M. 1992. Quality of attachment in the preschool years. *Development and Psychopathology* 4 (2), 209-241.
- Cresswell, J. W. 2013. *Research Design. Qualitative, Quantitative, & Mixed Methods Approaches*. 4. painos. London: SAGE Publication.

- Decker, D. M., Dona, D. P. & Christensin, S. L. 2006. Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology* 45 (2007), 86-109.
- Dallaire, D. H. & Winbaum, M. 2005. Predicting children's separation anxiety at age 6: The contributions of infant-mother attachment security, maternal sensitivity, and maternal separation anxiety. *Attachment & Human Development* 7 (4), 393-408.
- Denzin N.K. & Lincoln, Y.S. 2011. Introduction. The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research* 4. Los Angeles: Sage Publications, 1-25.
- Denzin, N. K. 1982. The Significant Others of Young Children: Notes Towards a Phenomenology of Childhood. Teoksessa K. M. Borman (toim.) *The Social Life of Children On A Changing Society*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 29-46.
- Eder, D. & Fingerson, L. 2001. Interviewing Children and Adolescents. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) *Handbook of Interview Research*. London, SAGE Research Methods, 181-202.
- Elias, M. J. & Schwab, Y. 2006. From Compliance Responsibility: Social and Emotional Learning and Classroom Management. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (toim.) *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 309-342.
- Englehart, J. M. 2009. Teacher-Student Interaction. Teoksessa L. J. Saha & A. G. Dworkin (toim.) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Volume 21. New York: Springer, 711-722.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. 3. painos. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Foddy, W. 2003. Constructing Questions for Interviews and Questionnaires. *Theory and Practice in Social Research*. 6. painoksesta tehty e-kirja. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fonagy, P. 2001. *Attachment Theory and Psychoanalysis*. New York: Other Press.
- Ford, M. E. & Smith, P. R. 2009. Commentary: Building on a Strong Foundation: Five Pathways to the Next Level of Motivational Theorizing. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.) *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge, 265-276.

- Gadamer, H-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suomentanut valikoiden I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Geddes, H. 2003. Attachment and the child in school. Part I: Attachment theory and the 'dependent' child. *Emotional and Behavioural Difficulties* 8 (3), 231-242.
- Geddes, H. 2005. Attachment and Learning. Part II: The learning profile of the avoidant and disorganized patterns. *Emotional and Behavioural Difficulties* 10 (2), 79-93.
- Gerhardt, S. 2008. Rakkaus ratkaisee. Varhaisen vuorovaikutuksen merkitys aivojen kehittymiselle. 2. painos. Suom. M. Kivirauma. Helsinki: Edita.
- Goldberg, S. 2000a. Attachment and development. London: Arnold Publishers.
- Goldberg, S. 2000b. Introduction. Teoksessa S. Goldberg, R. Muir & J. Kerr (toim.) Attachment theory. Social, Developmental and Clinical Perspectives. USA: The Analytic Pres Inc., 1-15.
- Goldstein, L. S. 1997. Teaching with Love. A Feminist Approach to Early Childhood Education. *Rethinking Childhood* 1. New York: Peter Lang.
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Suom. M. Savolainen. Helsinki: Lasten Keskus.
- Graig, A., Taylor, J & Mackay, T. 2007. Doing Research with Children. Second edition. London: SAGE Publications
- Granot, D & Mayseless, O. 2001. Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development* 25 (6), 530-541.
- Haavio, M. 1954. Opettajapersoonallisuus. 3. painos. Jyväskylä: Gummerrus.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2001. Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eight Grade. *Child Development* 72 (2), 625-638.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K. & Scott-Little, C. 2012. A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal* 49 (1), 88-123.
- Harlow, H. F. 1958. The Nature of Love. *American Psychologist* 1958 (13), 573-685.
- Hautamäki, A. 2011. Lapsen kiintymyssuhteet ja niiden vaarantuminen. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen. Helsinki: WSOY, 29-70.
- Hautamäki, A. 2005. KIINTYMYSSUHDETEORIA – teoria yksilön kiin(nit)ymisestä tärkeisiin toisiin ihmisiin, kiintymyssuhteen katkoksista ja merkityksestä kehityk-

- selle. 1.-4. painos. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY, 13-66.
- Hayden, T. 2005. Pöllöpoika. Suom. S. Mikkola. Helsinki: Otava.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hesse, E. 1999. The Adult Attachment Interview. Historical and Current Perspectives. Teoksessa J. Cassidy & P. R. Shaver (toim.) Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications. New York: The Guilford Press, 395-433.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. 15. uudistettu painos. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Howe, D., Brandon, M., Hinings, D. & Schofield, G. 1999. Attachment Theory, Child Maltreatment and Family Support. A Practice and Assessment Model. London: Macmillan Press Ltd.
- Howes, C. 1999. Attachment Relationships in the Context of Multiple Caregivers. Teoksessa J. Cassidy & P. R. Shaver (toim.) Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications. New York: The Guilford Press, 671-687.
- Hughes, D. A. 2011. Kiintymyskeskeinen vanhemmuus. Toimivuutta kasvatukseen. Suom. L. Ritanen. Tampere: PT-kustannus.
- Jokinen, K. 2008. Miten laadullinen tutkimus vakuuttaa? Teoksessa K. Lempiäinen, O. Löytty & M. Kinnunen (toim.) Tutkijan kirja. Tampere: Vastapaino, 243-250.
- Järvensivu, M. 2007. Lapset lomaketutkimuksen vastaajina. Tilastokeskuksen hyvinvointikatsaus 1/2007. Viitattu 20.5.2013. Luettavissa: [http://www.stat.fi/artikkelit/2007/art\\_2007-04-12\\_002.html](http://www.stat.fi/artikkelit/2007/art_2007-04-12_002.html)
- Kalland, M. 2013. Lapsuuden kiintymyssuhteet elämän eväsrepussa. Luentodiat 18.3.2013 Riihimäen MLL:n teemaillasta. Viitattu 24.3.2013. Luettavissa <http://riihimaki.mll.fi/@Bin/117185/Mirjam+Kalland.pdf>.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitteitä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kirmanen, T. 2000. Lapsi ja pelko. Sosiaalipsykologinen tutkimus 5-6 –vuotiaiden lasten peloista ja pelon hallinnasta. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 78. Kuopio.



- Kennedy, J. H. & Kennedy, C. E. 2004. Attachment Theory: Implications for School Psychology. *Psychology in the Schools* 41 (2), 247-259.
- Kerns, K. A. 2008. Attachment in Middle Childhood. Teoksessa J. Cassidy & P. R. Shaver (toim.) *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications*. 2. uudistettu painos. New York. The Guilford Press, 366-382.
- Kobak, R., Rosenthal, N. & Serwik, A. 2005. The Attachment Hierarchy in Middle Childhood. Conceptual and Methodological Issues. Teoksessa K. A. Kerns & R. A. Richerdson (toim.) *Attachment in Middle Childhood*. New York, Guilford Press, 71-88.
- Konu, A. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. & Blatt, S. J. 2001. School Social Climate and Individual Differences in Vulnerability to Psychopathology among Middle School Students. *Journal of School Psychology* 39 (2), 141-159.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kuusinen, K-L. 2009. *Terapiasuhde ja emotionaalinen säätely kiintymyssuhdeteorian näkökulmasta*. 4. painos. Teoksessa K-L. Kuusinen (toim.) *Kognitiivinen psykoterapia ja kiintymyssuhdeteoria*. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 4, 1-27.
- Laine, T. 2010. *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.
- Laschinger, B. 2008. Attachment Theory and The John Bowlby Memorial Lecture 2006. A Short Story. Teoksessa S. Benamer & L. White (toim.) *Trauma and Attachment. The John Bowlby Memorial Conference Monograph 2006*. London: Karnac Books, 5-10.
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001. *Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi*. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*. Helsinki: WSOY, 21-43.
- Laursen, P. F. 2004. *Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen*. Suom. K. Kontturi. Helsinki: Finn Lectura.

- de Leeuw, E., Borgers, N. & Smits, A. 2004. Pretesting Questionnaires for Children and Adolescents. Teoksessa S. Presser, J. M. Rothgeb, M. P. Couper, J. T. Lessler, E. Martin, J. Martin & E. Singer (toim.) *Methods for Testing and Evaluating Survey Questionnaires*. John Wiley & Sons, New York. 409-429.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. USA, Beverly Hills: SAGE.
- Lindesmith, A. R., Straus, A.L. & Denzin, N. K. 1999. *Social Psychology*. 8. painos. Kalifornia: SAGE Publication.
- Main, M. & Salomon, J. 1990. Procedures for Identifying Infants as Disorganized/Disoriented during the Ainsworth Strange Situation. Teoksessa M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (toim.) *Attachment in the Preschool Years. Theory, Research, and Intervention*. Chicago: the University of Chicago Press, 121-160.
- van Manen, M. 1994. Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry* 24 (2), 135-175.
- Mercer, J. 2006. *Understanding Attachment: parenting, child care, and emotional development*. USA: Pragaer.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp ky.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-69.
- Molinari, L., Speltini, G. & Passini, S. 2013. Do perceptions of being treated fairly increase students' outcomes? Teacher-student interactions and classroom justice in Italian adolescents. *Educationat Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice* 19 (1), 58-76.
- MOT 2012a = MOT Uusi suomen kielen sanakirja: kiintyä / kiintymys. Viitattu 15.8.2012. Luettavissa <http://mot.kielikone.fi.ezproxy.jyu.fi/mot/jyu/netmot.exe>
- MOT 2012b = MOT Kielitoimiston sanakirja: kiintyä / kiintymys. Viitattu 15.8.2012. Luettavissa <http://mot.kielikone.fi.ezproxy.jyu.fi/mot/jyu/netmot.exe>.
- MOT 2013 = MOT Gummerrus Uusi suomen kielen sanakirja: induktiivinen. Viitattu 11.8.2013. Luettavissa <http://mot.kielikone.fi.ezproxy.jyu.fi/mot/jyu/netmot.exe>.
- Nevalainen, V. & Nieminen, A. 2010. *Opettajan psykologia*. Helsinki: Edita.

- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 25–42.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85.
- OAJ 2006 = Opettajan ammattijärjestö OAJ RY. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Viitattu 3.8.2013. Luettavissa [http://www.oaj.fi/portal/page?\\_pageid=515,447767&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL)
- Patton, M.Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Perusopetuslaki 1998/628.
- Pianta, R. C. 2006. Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (toim.) Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 685-710.
- Pianta, R. C., Nimentz, S. L. & Bennett, E. 1997. Mother-Child Relationships, Teacher-Child Relationships, and School Outcomes in Preschool and Kindergarten. Early Childhood Research Quarterly 12 (3), 263-280.
- Piironen-Marlmi, U. & Strömberg, S. 2008. Välittämisen pedagogiikka. Helsinki: Tammi.
- Pojjula, S. 2008. Lapsi ja kriisi. Selviytymisen tukeminen. 2. painos. Helsinki: Kirjapaja.
- Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2010. Ketä kannattaa opettaa? Jyväskylä: PS-kustannus.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Powell, W. & Kusuma-Powell, O. Becoming an Emotionally Intelligent Teacher. California: SAGE Company.
- Punamäki, R-L. 2002. Kintymyssuhteen ja traumaattisen kokemuksen yhteys. 1.-2. painos. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY, 174-197.
- Raatikainen, E. 2001. Luottamus koulussa. Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 236.

- Raikes, H. A. & Thompson, R. A. 2008. Attachment security and parenting quality predict children's problem-solving attributions, and loneliness with peers. *Attachment & Human Development* 10 (3), 319-344.
- Riley, P. 2011. *Attachment Theory and the Teacher-Student Relationship. A practical guide for teachers, teacher educators and school leaders.* New York: Routledge.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. 1968. *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development.* New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Rusanen, E. 2013. Yle TV2 ajankohtaisohjelmat. A2 Teema ÄIDIT TÖIHIN. Viitattu 26.2.2013.
- Rusanen, E. 2012. Minuuden ehyt syntymä ja turvallinen kiintymyssuhde. Haastattelija ja kirjoittaja yhteiskuntatieteiden tohtori Maija Pietikäinen. 5/2012. *Steinerkasvatusehti* 2/2012 nettiliite. Viitattu 22.2.2013. Luettavissa [www.steinerkoulu.fi/index.php?page=nettiliite](http://www.steinerkoulu.fi/index.php?page=nettiliite).
- Rusanen, E. 2011. *Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys.* Helsinki: Finn Lectura.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 2009.*
- Salo, S. 2002. Kiintymyssuhteen merkitys elämänkaaren aikana. Teoksessa J. Sinkkonen (Toim.) *Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle.* Helsinki: WSOY, 44-77.
- Scott, J. 2000. *Children as Respondents. The Challenge for Quantitative Methods.* Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with Children. Perspectives and Practices.* Second edition. London: Routledge. 87-108.
- Seibert, A. C. & Kerns, K. A. 2009. Attachment figures in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development* 22 (4), 347-355.
- Seifer, K. L. & Hoffnung, R. J. 2000. *Child and Adolescent Development.* 5. painos. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Siljander, P. 2005. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen.* 2. painos. Helsinki: Otava.
- Silvén, M., Poskiparta, E. & Niemi, P. 2004. The Odds of Becoming a Precocious Reader of Finnish. *Journal of Educational Psychology* 96 (1), 152-164.

- Silven, M & Kouvo, A. 2008. Onko läheisillä perhesuhteilla kauaskantoisia vaikutuksia lastemme elämään? Teoksessa A. R. Lahikainen, R-L. Punamäki & T. Tamminen (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: WSOY, 98-116.
- Silvén, M. & Kouvo, A. 2010. Vuorovaikutus, varhainen kiintymyssuhde ja psyykinen hyvinvointi. Teoksessa M. Silvén (toim.) Varhaiset ihmissuhteet. Polku lapsen suotuisaan kehitykseen. Helsinki: Minerva Kustannus, 65-89.
- Sinkkonen, J. 2004. Kiintymyssuhdeteoria – tutkimuslöydöksistä käytännön sovelluksiin. *Duodecim* 120 (15), 1866-73.
- Sinkkonen, J. 2002. Kiintymyssuhteen häiriöiden yhteydet psykopatologiaan. 1.-2. painos. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY, 146-173.
- Sinkkonen, J. 2002. Lapsen arvoituksen äärellä. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.) Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY, 7-12.
- Sinkkonen, J. 2001. Lapsen puolesta. Helsinki: WSOY.
- Sinkkonen, J. & Kalland, M. 2011. Johdanto. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen. Helsinki: WSOY, 13-16.
- Sinkkonen, J. & Kalland, M. 2005. Johdanto: Ihminen tarvitsee toisen läheisyyttä. 1.-4. painos. Teoksessa Sinkkonen & M. Kalland (toim.) Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY, 7-12.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. & Collins, W. A. 2005. Placing Early Attachment Experiences in Developmental Context: The Minnesota Longitudinal Study. Teoksessa K. E. Grossmann, K. Grossmann & E. Waters (toim.) Attachment from Infancy to Adulthood. The Major Longitudinal Studies. New York: The Guilford Press, 48-70.
- Suomen Akatemia. 2003. Suomen Akatemian tutkimuseettiset ohjeet. Viitattu 28.5.2013. Luettavissa <http://www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/Julkaisut/Suomen%20Akatemian%20eettiset%20ohjeet%202003.pdf>.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutukset. Tampere: Vastapaino, 9-21.

- Thompson, R. A. 1999. Early Attachment and Later Development. Teoksessa J. Cassidy & P. R. Shaver (toim.) *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications*. New York: The Guilford Press, 265-286.
- Thompson, R. A. 2008. Early Attachment and Later Development: Familiar Questions, New Answers. Teoksessa J. Cassidy & P. R. Shaver (toim.) *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications*. 2. uudistettu painos. New York: The Guilford Press, 348-365.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomivaara, T. 2005. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Viitattu 18.5.2013. Luettavissa <http://www.mv.helsinki.fi/home/ttuomiva/Y125luku1.pdf>.
- Uitto, M. 2011. *Storied relationship; Student recall their teachers*. Acta Universitatis Oulensis. E, Scientiae. Oulu: University of Oulu.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2007. *Didaktiikan perusteet*. 4. painos. Helsinki: WSOY.
- Uusikylä, K. 2006. *Hyvä, paha opettaja*. Helsinki: Minerva-kustannus.
- Uusikylä, K. 2010. *Vastaiskuja inhimillisen elämän puolesta*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Valkonen, L. 2006. *Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Van Ryzin, M. 2010. Secondary school advisors as mentors and secondary attachment figures. *Journal of Community Psychology* 38 (2), 131-154.
- Varto, J. 1996. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestävää lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 10–23.
- Viskari, S. 2003. *Pedagogisen rakkauden mahdollisuus*. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino.
- Värri, V-M. 2002. *Hyvä kasvatust – kasvatust hyvään. Dialogisen kasvatustun filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. 4. painos. Tampere: Pamooere University Press.
- Waters, E. & Cummings, E. M. 2000. A Secure Base From Which To Explore Coles Relationships. *Child Development* 71 (1), 164-172.

- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B. & Carlson, E. 2008. Individual Differences in Infant-Caregiver Attachment: Conceptual and Empirical Aspects of Security. Teoksessa Teoksessa J. Cassidy & P. R. Shaver (toim.) Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications. 2. uudistettu painos. New York: The Guilford Press, 78-102.
- Wentzel, K. R. 2002. Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development* 73 (1), 287-301.
- Wentzel, K. R. 2009. Students' Relationships with Teachers as Motivational Contexts. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.) Handbook of Motivation at School. New York: Routledge, 301-322.
- Wentzel, K. R. 2012. Teacher-Student Relationships and Adolescent Competence at School. Teoksessa T. Wubbels, P. den Brok, J. Tartwijk & J. Levy (toim.) Interpersonal Relationships in Education. An Overview of Contemporary Research.
- Willberg, E. 2009. Laadullisen aineiston luotettavuus. Luentomateriaali. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden laitos, erityispedagogiikan yksikkö. Viitattu 22.5.2013. Luettavissa <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/eri/opiskelu/opiskelu-info/prosem/laadullinen>.
- Woolfolk, A. 2007. Educational Psychology. 10. painos. Boston: Pearson Education.

## **LIITTEET**

### **Liite 1. Opettajien ensimmäinen teemahaastattelurunko**

Teemahaastattelu toteutetaan opettajien työpaikoilla mahdollisimman pian syysluku-  
kauden alkamisen ja uuden oppilasryhmän saamisen jälkeen.

Käsitteen ymmärtäminen

- Mitä kiintymys tarkoittaa?
- Mitä se merkitsee sinulle opettajana?

Mihin kiintyminen vaikuttaa?

- Haluatko kiintyä oppilaisiin?
- Miksi haluat kiintyä?
- Haluatko, että oppilaat kiintyy?

Sait uuden luokan syksyllä

- Lähditkö rakentamaan kiintymystä tietoisesti?
- Mitä olet tehnyt oman kiintymyksen eteen?
- Onko jotain lapsia noussut, joihin kiintymys on syntynyt heti? Miksi?
- Onko jotain lapsia noussut, joihin on ollut vaikea kiintyä? Miksi?
- Teetkö jotain, jotta lapset kiintyisivät sinuun?

Vapaa sana



## Liite 2. Opettajien toinen teemahaastattelurunko

*Haastattelun teemoina juurikin oppilaan ja opettajan välinen kiintymys, sen syntyminen ja merkitys käytäntöön.*

Teemahaastattelussa esitettäviä apukysymyksiä opettajalle

- Mitä opettajan ja oppilaan välinen kiintymys mielestäsi on?
- Mitä kiintymys merkitsee sinulle opettajana?
- Mihin oppilaassa kiintyy?
- Miksi oppilaisiin kiintyy?
- Miten oppilasta kohtaan koettu kiintymys näkyy?
- Eroaako opettajan kokema kiintymys eri oppilaiden välillä?
  - o Jos kiintymyksessä on oppilaskohtaisia eroja niin vaikuttaako se jotenkin luokan toimimiseen?
- Kuinka mielestäsi oppilas kiintyy sinuun opettajana?
  - o Miten se näkyy oppilaasta?
  - o Mikä merkitys mielestäsi on sillä, että oppilas kiintyy opettajaansa?
  - o Onko merkitystä oppimisedellytyksiin?
  - o Mitä jos kiintyminen oppilaan ja opettajan välillä ei jostain syystä onnistuu

### Liite 3. Oppilaiden ensimmäinen lomakekysely (LK1)

#### Kokoelma pieniä kirjoitelmia

Nyt pääset kuvailemaan vielä tarkemmin omia todellisia ajatuksiasi ja mielipiteitäsi äskeisen keskustelun lisäksi. Kirjoitelmat tehdään erillisille papereille. Sanni ei anna niitä muiden luettavaksi.

#### Kirjoitelma 1: Välittämisen tärkeys

Miksi sinulle on tärkeää, että koet aikuisten välittävän sinusta?



#### Kirjoitelma 2: Minulle tärkeät aikuiset

Ketkä aikuiset ovat sinulle tärkeitä?

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

- Miksi he ovat sinulle tärkeitä?
- Oletko sinä heille tärkeä? Mistä voit tietää sen?

(Voit kirjoittaa kaikista haluamistasi henkilöistä joko erikseen tai samassa kirjoittelussa.)

#### Kirjoitelma 3: Vielä muutama asia...

Onko myös joitakin sellaisia aikuisia, joille koet olevasi tärkeä vaikka sinulle itsellesi he eivät ole niin tärkeitä? Keitä he ovat?

Toivoisitko olevasi jollekin aikuiselle vielä tärkeämpi kuin nyt uskot olevasi?

- Kenelle? Miksi?
- Mitä voisit itse tehdä asialle?

**Liite 4. Oppilaiden toinen lomakekysely (LK2)**

Kysymykset 1 - 3: Täydennä keskeneräinen lause loppuun. Kerro muitakin ajatuksiasi kysymykseen liittyen.

Kysymykset 4 – 8: Valitse ensin sopivampi vaihtoehto (kieltävä tai myöntävä). Tämän jälkeen täydennä keskeneräinen lause loppuun. Kerro muitakin ajatuksiasi kysymykseen liittyen.

Saat lisäpaperia jos tarvitset.

1. Opettaja on reilu silloin kun...

---

---

---

---

2. Opettaja on auttavainen silloin kun...

---

---

---

---

3. Luotan siihen että opettaja...

---

---

---

---

4. Opettaja tuo / ei tuo turvallisuutta. Tiedän sen siitä, että...

---

---

---

---

5. Opettaja pyrkii / ei pyri huomiomaan minua. Tiedän sen siitä, että...

---

---

---

---

---

6. Opettajani on halunnut / ei ole halunnut tutustua minuun. Tiedän sen siitä, että...

---

---

---

---

---

7. Opettajani haluaa / ei halua tietää mitä minulle kuuluu. Tiedän sen siitä, että...

---

---

---

---

---

---

8. Opettajani on / ei ole minulle tärkeä, koska...

---

---

---

---

---

---

KIITOS !

### **Liite 5. Oppilaille toteutettu teemahaastattelurunko (TH3)**

Suurin osa oppilaista kuvasi aikaisemmin omat vanhemmat kaikkein tärkeimmiksi aikuisiksi. Myöhemmin kyselin vielä ajatuksista omaa opettajaa kohtaan ja suurin osa oli sitä mieltä että myös opettaja on omalla tavallaan tärkeä. Selvästi vastauksista nousi esille kuitenkin mielipide siitä, että opettaja ei ole niin tärkeä kuin esimerkiksi vanhemmat ja muutenkin opettaja on erilailla tärkeä kuin vanhemmat tai muut huoltajat.

#### **Millä tavalla opettaja sitten on tärkeä?**

- Miksi opettaja on tärkeä?
- Mitkä asiat johtavat siihen, että opettajasta tulee teille tärkeä? Yrittääkö opettaja tehdä jotain tarkoituksella että voisitte luottaa häneen paremmin?
- Onko ihan sama kuka teitä opettaa? Entä jos opettaja jääkin yhtäkkiä pitkälle sairauslomalle? Miltä tuntuu kun opettaja vaihtuu?

Monet kuvasivat vastauksissaan sitä, että opettajan pitää hoitaa opetustehtävänsä hyvin. Teidän vastauksissa nousi esille myös se, että opettajan pitää auttaa ja huolehtia oppilaistaan. **Miksi nuo asiat ovat tärkeitä?**

- Vaikuttaako se jotenkin siihen, mitä ajattelette koulusta ja koulunkäynnistä?
- Teettekö itse asioita jotenkin toisin silloin kun oma opettaja huolehtii tehtävistään hyvin? Mitä asioita ja miten?
- (Haluatteko pyrkiä parempaan opettajan huomion vuoksi?)
- Luuletteko että opettaja toimii jotenkin tietyllä tavalla jos kokee tai ei koe teitä tärkeäksi?

## Liite 6. Vanhemmille toteutettu kysely

Tervehdys Sinulle kuudesluokkalaisen oppilaan vanhempi!

Olen kuluneen syksyn aikana tarkastellut opettajan ja oppilaan välistä suhdetta pro gradu - tutkielmaani liittyen. Kiinnostukseni kohteena on oppilaan elämänpiiriin liittyvät erilaiset kiintymyssuhteet. Oppilailta ja opettajilta saamieni aineistojen ohella haluaisin tarkastella myös vanhempien näkemyksiä tutkimukseni aihepiiristä ja siitä syystä lähestyn myös Sinua. Toivoisin, että voisit edistää tutkimustani vastaamalla seuraaviin kysymyksiin. Kaikki tiedot ovat luotamuksellisia, yksilöiviä tietoja vastaajista en edes kerää.

Kyselyyn voi vaihtoehtoisesti vastata myös verkossa osoitteessa: <http://goo.gl/Waawq> . Halutessanne kyselyyn voi vastata molemmat vanhemmat erikseen. Paperisen kyselylomakkeen voi palauttaa lapsenne luokanopettajalle.

Vastaan mielelläni jos Sinulla on jotain kysyttävää tutkimukseeni liittyen.

Sanni Liukko ([sanni.liukko@jyu.fi](mailto:sanni.liukko@jyu.fi))

### Vastaajan taustatiedot (ympyröi oikea vaihtoehto)

Vastaajan sukupuoli    nainen                    mies

Vastaajan ikä                    25-29    30-34    35-39    40-44    45-49    50-54    55-59    60-64    65-

### Kuvaile omin sanoin

1. Mitä kiintyminen lapseen merkitsee sinulle?

---



---



---

2. Mitä kiintyminen merkitsee lapsellesi?

---



---



---

3. Kuinka ylläpidät kiintymystä lapseesi?

---



---



---

4. Tuleeko lapsen mielestäsi kiintyä myös opettajaan? Miksi?

---

---

---

---

5. Mitä etuja näet siinä, että lapsi kiintyy opettajaansa?

---

---

---

---

6. Mitä haittoja näet siinä, että lapsi kiintyy opettajaansa?

---

---

---

---

7. Voiko vanhempi vaikuttaa oman lapsensa ja hänen opettajansa väliseen suhteeseen? Miten?

---

---

---

---

8. Kuinka opettaja ylläpitää kiintymystä lapseesi?

---

---

---

---

Kiitos vastauksestasi!