



Turun yliopisto
University of Turku

KOHTAAMISTA RAKENTAMASSA

**Opettajan ja oppilaan välisen kohtaamisen ja
kohtaamattomuuden rakentuminen entisten oppilaiden
kokemuksissa**

Marika Puukki
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Lokakuu 2017

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos

PUUKKI, MARIKA: Kohtaamista rakentamassa. Oppilaan ja opettajan välisen kohtaamisen ja kohtaamattomuuden rakentuminen entisten oppilaiden kokemuksissa

Tutkielma, 94 s., 3 liites.

Kasvatustiede

Lokakuu 2017

Tiivistelmä

Tutkimuksessa selvitettiin entisten oppilaiden kokemuksia kohtaamisista opettajien kanssa. Tutkimuksen ensimmäisenä tarkoituksena oli selvittää, mikä tutkittavien kokemuksissa rakensi hyvää kohtaamista opettajan kanssa. Tutkimuksen toisena tehtävänä oli puolestaan selvittää, mikä tutkittavien kokemuksissa rakensi opettajan ja oppilaan välistä kohtaamattomuutta. Tutkimustuloksilla pyrittiin tarjoamaan opettajille välineitä kohtaamisen rakentamiseen oppilaiden kanssa. Lisäksi tarkoitus oli auttaa opettajia havaitsemaan toiminnassaan sellaisia tekijöitä, jotka rakentavat kohtaamattomuuden kokemusta oppilaissa.

Tutkimus toteutettiin fenomenologisena, aineistolähtöisenä tutkimuksena. Pyrkimyksenä oli koota aineisto, jossa oppilaiden yksilöllisyys otettiin huomioon. Tämän vuoksi tutkimusjoukkoon valittiin tutkittavia, joilla oli erilaisia oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyviä taustatekijöitä. Tutkimusjoukkoon kuului kaikkiaan kolmekymmentä tutkittavaa. Aineistossa esiintyneet kohtaamiskokemukset opettajien kanssa olivat syntyneet erilaisissa oppimistilanteissa tutkittavien eri elämänvaiheissa. Tutkimusaineistoa kerättiin kahdella eri tavalla. Osa aineistosta koostui tutkittavien kirjoittamista kertomuksista, joissa tutkittavat kertoivat erilaisista kohtaamiskokemuksistaan opettajiensa kanssa. Toinen osa aineistosta koostui ryhmäkeskustelusta, jossa tutkittavat jakoivat kokemuksiaan opettajakohtaamisistaan sekä toistensa että tutkijan kanssa.

Tutkittavien kokemuksissa opettajan ja oppilaan välinen kohtaaminen ja kohtaamattomuus rakentuivat kolmella eri tasolla: yksilön tasolla, ryhmän tasolla ja oppimisen tasolla. Kullakin kohtaamisen tasolla oli tutkittavien kokemuksissa erilainen tehtävä. Näiltä tasoilta voitiin myös löytää useita kohtaamisen tai kohtaamattomuuden kokemusta rakentavia tekijöitä. Kohtaamisen kokemusta rakensivat esimerkiksi kokemukset siitä, että opettaja välittää, kuuntelee tai on läsnä. Kohtaamattomuuden kokemusta rakensivat puolestaan esimerkiksi kokemukset siitä, että opettaja on epäoikeudenmukainen, tai että opettaja ei osoita luottamusta oppilasta kohtaan. Kokemus kohtaamisesta tai kohtaamattomuudesta saattoi rakentua jo yhdenkin sitä rakentavan tekijän ympärille. Toisinaan kohtaamista tai kohtaamattomuutta oli kuitenkin rakentamassa useampi tekijä samanaikaisesti.

Asiasanat

oppilaan kohtaaminen, oppilaan kohtaamattomuus, kohtaamisen kokemuksen rakentuminen, kohtaamattomuuden kokemuksen rakentuminen, kokemus, fenomenologia, hyvinvointi, kasvu, kasvatus, oppiminen

Sisältö

1	JOHDANTO	5
2	KOHTAAMINEN	7
2.1	Kohtaavan vuorovaikutuksen merkitys kasvatus- ja opetustyössä	9
2.1.1	Kiire, suorituskeskeisyys ja kohtaamattomuus sekä lasten ja nuorten pahoinvointi	10
2.1.2	Kiireetön kohtaaminen edistää oppilaiden hyvinvointia ja oppimista.....	13
2.1.3	Oppilaiden yksilöllisyyden kohtaaminen vuorovaikutuksen kautta.....	14
2.2	Kohtaamisen rakentaminen oppilaan kanssa.....	16
3	FENOMENOLOGINEN TUTKIMUS.....	19
3.1.1	Kokemus fenomenologisen tutkimuksen kohteena	21
3.1.2	Holistinen ihmiskäsitys tutkimuksen taustalla.....	22
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄT	25
5	TUTKIMUSMENETELMÄ.....	26
5.1	Tutkittavat	26
5.2	Aineistonkeruu	27
5.2.1	Ryhmäkeskustelu	28
5.2.2	Kirjoitelmat	29
5.3	Fenomenologinen aineistolähtöinen analyysi	29
5.4	Menetelmän luotettavuus	32
6	TULOKSET.....	37
6.1	Mistä onnistunut oppilaan kohtaaminen rakentuu entisten oppilaiden kokemuksissa?.....	37
6.1.1	Kohtaamisen kokemuksen rakentuminen yksilön tasolla.....	38
6.1.2	Kohtaamisen kokemuksen rakentuminen ryhmän tasolla.....	44
6.1.3	Kohtaamisen kokemuksen rakentuminen oppimisen tasolla	49
6.2	Mistä oppilaan kohtaamattomuus rakentuu entisten oppilaiden kokemuksissa?.....	54
6.2.1	Kohtaamattomuuden kokemuksen rakentuminen yksilön tasolla	56
6.2.2	Kohtaamattomuuden kokemuksen rakentuminen ryhmän tasolla	63

6.2.3	Kohtaamattomuuden kokemuksen rakentuminen oppimisen tasolla	68
7	POHDINTA.....	75
7.1	Tulosten pohdinta.....	75
7.2	Eettinen pohdinta	79
7.3	Tutkimuksen luotettavuus	80
7.4	Tulosten hyödyntämismahdollisuudet	83
7.5	Jatkotutkimusehdotuksia.....	84
8	LÄHTEET	85
9	LIITTEET.....	92

1 JOHDANTO

Koulu on kohtaamisten näyttämö. Koulun käytävät, luokat ja välituntipihat täyttyvät koulupäivän aikana lukuisista vuorovaikutustilanteista, joilla kullakin on oma merkityksensä koulun arjessa. Ylipäätään kohtaamiselta on nykymaailmassa vaikeaa välttyä. Toisten ihmisten kohtaaminen on osa jokapäiväistä arkeamme. Kohtaamiset toisten ihmisten kanssa ovat ihmiselle paitsi väistämätön osa arkea myös merkittäviä hyvinvoinnin sekä kasvun ja kehityksen näkökulmasta. Tarve toisen ihmisen kohtaamiselle näyttää liittyvän ihmisen syvärakenteisiin. On kyse ihmisenä olemisen ja ihmiseksi tulemisen peruskysymyksistä. (Wihersaari 2011, 54.) Ihminen tarvitsee toista ihmistä voidakseen hyvin. Hän tarvitsee tätä myös kasvaakseen ja kehittyäkseen. Kasvu täydeksi ihmiseksi mahdollistuu juuri vuorovaikutuksessa, yhdessä toisten ihmisten kanssa (Ojanen 2000, 60).

Kohtaava, lapsen tarpeista nouseva, vuorovaikutus on väistämättä myös osa kasvatuksen maailmaa (ks. Leinonen 2004, 42; Skinnari 2000, 57; Viskari 2003, 155; Wihersaari 2011, 7). Kohtaamisen kautta kasvatuksessa lähestytään kasvatustieteen perustehtävää, jossa keskeiselle sijalle nousevat ihmisen kasvu ja ihmisyyys itsessään. (Wihersaari 2011, 81.) Kasvattamisen voidaan ymmärtää olevan toisen ihmisen kohtaamista, ymmärtämistä ja auttamista, joka nousee ennen kaikkea kasvatettavan omista tarpeista ja lähtökohdista (Viskari 2003, 155–156). Tarve oppilaan kohtaamiselle on lähtöisin opetus- ja kasvatustyön luonteesta ihmissuhdetyönä (Mäki-Opas 1999, 48). Se on lähtöisin myös laadukkaan kohtaamisen merkityksestä lapsen kasvulle ja kehitykselle (Wihersaari 2011, 54).

Tässä tutkielmassa tarkastellaan opettajan ja oppilaan välistä kohtaamista ja kohtaamattomuutta. Tarkastelun kohteena ovat kohtaamisen ja kohtaamattomuuden kokemusten rakentuminen entisten oppilaiden kokemuksissa. Tutkimusaineistossa esiintyy tutkittavien kohtaamiskokemuksia sekä kansa- että peruskouluajoilta. Lisäksi aineistossa on mukana kohtaamiskokemuksia opettajien kanssa eri asteiden ammattiopinnoista sekä musiikkiopisto-opinnoista.

Tutkielmassa avataan aluksi kohtaamisen, kasvatuksellisen kohtaamisen ja kohtaamattomuuden käsitteitä. Näitä käsitteitä lähestytään tarkastelemalla Martin

Buberin ja Jari Wihersaaren ajattelua (ks. Buber 1993; Värrö 2008; Wihersaari 2011). Seuraavaksi tutkielmassa perehdytään kohtaavan vuorovaikutuksen merkitykseen kasvatusta ja opetustyössä. Tätä aihetta avataan tarkastelemalla tehokkuuden ja suorituskeskeisyyden yhteyttä lasten ja nuorten yhteiskunnassa sekä koulussa kokemaan pahoinvointiin sekä sitä, kuinka kiireettömän kohtaamisen avulla voidaan tutkitusti auttaa lapsia ja nuoria monenlaisissa ongelmissa (ks. Minkkinen 2011, 64–67; Uusitalo 2008, 116–117). Lisäksi tarkastellaan kohtaamisen merkitystä osana inklusiivista, yksilöllisistä oppilaista koostuvaa, koulua sekä kohtaamisen rakentamista oppilaan kanssa.

Tutkimus perustuu fenomenologiseen ajatteluun ja metodologiaan (ks. Perttula 2000; Perttula 2005, Pulkkinen 2010; Virtanen 2006). Fenomenologista ajattelua on avattu tutkielman kolmannessa kappaleessa. Fenomenologiseen metodiin ja analyysiin on puolestaan perehdytty tutkielman menetelmäosion yhteydessä. Tutkimuksessa tutkittavien kokemuksille ja omalle äänelle on pyritty antamaan niiden arvon mukainen sija fenomenologisen ajattelun mukaisesti. Tutkijan oma tulkinta on pyritty jättämään syrjään aineistoa analysoidessa ja tuloksia kirjatessa mahdollisimman hyvin. (ks. Kukkola 2014, 52–53; Pulkkinen 2010, 35–36.) Tutkimuksen pohdinnassa tutkijan omalle äänelle annetaan kuitenkin mahdollisuus kuulua. Pohdinnassa kootaan yhteen tutkimuksen teorian ja tulosten valossa heränneitä ajatuksia tutkijan näkökulmasta.

2 KOHTAAMINEN

Kohtaamisen käsitettä tarkasteltaessa on syytä nostaa esille itävaltalainen ajattelija ja pedagogi Martin Buber (1878–1965). Buberin dialogisuusfilosofiaa on tarkastellut kattavasti Veli-Matti Värri (2008), jonka julkaisua käytetään tässä tekstissä Buberin alkuperäisen teoksen (Buber 1993) ohessa lähdeoteoksena. Martin Buberia pidetään yhtenä 1900-luvun merkittävimpanä dialogisuus- ja kasvatustieteen filosofina. Buberin dialogisuusfilosofia voidaan tiivistää kahteen sanapariin: Minä-Sinä ja Minä-Se. Näillä sanapareilla Buber viittaa ihmisen kahdenlaiseen mahdollisuuteen kohdata toinen ihminen. Hän voi kohdata toisen persoonana (Sinä) tai tarkoitustensa välineenä ja kohteena (Se). (Värri 2008, 333.)

Minä-Se sanaparilla Buber viittaa jokapäiväiseen kokemusmaailmaamme. Tässä maailmassa kohtaamme todellisuuden yksilöinä: havaitsemme, tunnemme, tavoittelemme jotakin. Kuitenkaan Minä-Se ei ole Buberin mukaan aito suhde, sillä se perustuu erillisyyteen ja erotteluun. Tässä suhteessa kokemus maailmasta on minän järjestämä, monologinen. Aitoa toisen ihmisen kohtaamista ei tapahdu. Pahimmillaan monologisuus voi merkitä jopa toisen ihmisen kohtelemista ainoastaan hyödyn, omistushalun tai esimerkiksi vallantahdon kohteena. Monologisuudelle on ominaista oman näkökulman tärkeys. Se voi ilmetä esimerkiksi piittaamattomuutena tai välinpitämättömänä asenteena. Tällaisessa muodossaan monologisuus johtaa eriarvoisuuteen ja kohtaamattomuuteen. (Värri 2008, 334.)

Minä-Sinä sanaparilla Buber kuvaa yhteyden maailmaa. Aito kohtaaminen voi hänen mukaansa tapahtua vain Minä-Sinä-suhteessa. Tällainen suhde edellyttää dialogisuutta. Dialoginen Minä-Sinä-suhde toteutuu, kun ylitämme yksilöllisyytemme, suuntaudumme toisiamme kohti ja annamme toisen tuoda itsensä meitä kohti sellaisena, kuin hän on. Toinen ihminen on hyväksyttävä itselle vertaisena. Myös se on hyväksyttävä, että kohtaajien välillä on eroa ja erillisyyttä. Dialogissa kohtaajien välille syntyy yhteinen välitila, joka on kummankin kohtaajan aikaansaama. Kohtaamisessa ilmenevä yhteys mahdollistaa yhdessä koetun hetken elämisen myös toisen kohtaajan näkökulmasta. Buber kuvaa dialogisuutta ennen kaikkea eettisenä asenteena. Hänen mukaansa dialogisuutta voi vaalia tietoisesti. Sitä voi myös kehittää toisen kuuntelemisen taidoksi. Dialoginen Minä-Sinä suhde voi kuitenkin Buberin mukaan toteutua vain hetkellisesti.

Kukaan ihminen ei kykene olemaan jatkuvasti tilassa, jossa hän on vapaana tahtomisesta ja tarkoituksenhakuisuudesta. (Värri 2008, 335–337.) Osan ajasta elämme siis väistämättä Minä-Se-suhteessa maailmaan ja toisiin ihmisiin.

Kasvatuksen maailmassa kohtaaminen näyttäytyy väistämättä hieman toisenlaisessa valossa. Buberin ajattelun mukaisesti kasvatussuhteet muodostavat erityisen tapauksen dialogisena suhteena. Tämä johtuu siitä, että kasvatuksella pyritään vaikuttamaan kasvatettavaan; sillä pyritään toteuttamaan kasvatuksen päämääriä. Kasvattajalla on myös valtaa kasvatettavaan, mikä tekee asetelmasta erityisen. Tämän vuoksi dialogisuuden periaatteita tulisi vaalia kasvatuksessa Buberin mukaan entistä tarkemmalla huolellisuudella. Kasvatus ei saa olla mieltä vailla olevaa vallan käyttöä. Sen sijaan kasvatussuhteessa lapsen tulisi kokea olevansa rakastettu ja arvostettu. Hänen tulisi voida tulla kuulluksi ja nähdyksi omana itsenään. (Värri 2008, 341–342.) Buberin mukaan olennaista on, että kasvattaja pyrkii herättämään Minä-Sinä-suhteen oppilaassaan (Buber 1993, 164). Tärkeää on myös ymmärtää, että dialogisuuteen perustuvassa kasvatussuhteessa kasvatettava ei ole ainoa, joka kasvaa ja muuttuu. Myös kasvattaja itse kasvaa. Yhteys on molemminpuolisuutta. (Buber 1993, 38.)

Kasvatuksellista kohtaamista on tarkastellut myös Jari Wihersaari (2011). Hänen tarkastelunsa mukaan kohtaaminen voidaan ymmärtää koko kasvatustapahtuman keskeisimpänä tapahtumana. Kyse ei ole kohtaamisesta arkipäiväisessä merkityksessä, vaan aidossa kohtaamisessa tapahtuu syvemmän tason henkistä vuorovaikutusta. Wihersaari määrittelee aidon kasvatuksellisen kohtaamisen kasvatussuhteessa tapahtuvaksi ja kasvatuksen päämääriin pyrkiväksi tapahtumaksi. Tällaisen kohtaamisen ytimessä ovat kasvatuksen lähtökohdat. Tavoitteena on ennen kaikkea kasvatettavan kasvamaan saattaminen, ihmiseksi tuleminen ja ihmisyyden toteutuminen. Aito kohtaaminen vaatii Wihersaaren tarkastelun mukaan perustakseen opettajuuden ja kasvatuksen maailmasta nousevan oikean arvopohjan ja ihmiskäsityksen. Kohtaaminen ei voi perustua ihmisen välineellistämiseen. Wihersaaren mukaan aito kohtaaminen voidaan nähdä myös opetuksen ytimessä. Tällöin ymmärretään, että kasvatussuhde luo edellytykset opettamisen onnistumiselle. (Wihersaari 2011, 279–283.)

Tässä tutkimuksessa kohtaaminen ymmärretään edellä esitellyn Martin Buberin ajattelun mukaisesti Minä-Sinä suhteessa tapahtuvaksi tapahtumaksi, jossa toinen

ihminen kohdataan itselle vertaisena, mutta erillisenä yksilönä. Kohtaamisessa toinen ihminen kohdataan vapaana tahtomisesta ja tarkoituksellisuudesta. (Ks. Värri 2008, 335–337.) Kasvatuksellisen kohtaamisen ymmärretään muodostavan Buberin käsityksen mukaisesti kohtaamisen erityistapauksen, sillä kasvatuksessa kasvatettavaan pyritään vaikuttamaan. Tällöin dialogista asennetta tulee vaalia erityisesti. Pyrkimyksenä on herättää Minä-Sinä suhde oppilaassa. (Ks. Buber 1993, 164.) Wihersaaren mukaisesti kohtaaminen ymmärretään kasvatustapahtuman keskeisimmäksi tapahtumaksi, jolloin tavoitteena on kasvatettavan kasvamaan saattaminen, eikä kohtaaminen perustu ihmisen välineellistämiseen (ks. Wihersaari 2011, 279–283).

Kohtaamattomuus ymmärretään tässä tutkimuksessa Buberin esittämän Minä-Se suhteen kautta. Minä-Se suhteessa kokemus maailmasta on minän järjestämää, jolloin kokijalle on ominaista oman näkökulman tärkeys, eikä aitoa kohtaamista muodostu. Silti ihmisen ymmärretään elävän osan aikaa väistämättä Minä-Se suhteessa, sillä ihminen ei kykene jatkuvasti olemaan vapaana tahtomisesta. Pahimmillaan tällainen monologisuus voi kuitenkin johtaa toisen ihmisen kohtelemiseen esimerkiksi vallankäytön, hyödyn tai omistushalun kohteena. Tällaisessa muodossaan Minä-Se suhde voi johtaa eriarvoisuuteen ja kohtaamattomuuteen. (Ks. Värri 2008, 334.) Kohtaamattomuus ymmärretään tässä tutkimuksessa tällaisena eriarvoisuuden ja kohtaamattomuuden kokemusta muodostavana monologisuuteen pohjautuvana Minä-Se suhteena.

2.1 Kohtaavan vuorovaikutuksen merkitys kasvatus- ja opetustyössä

Vuorovaikutuksen merkitystä kasville ja kehitykselle on tutkittu paljon. Nykyisin tiedetään, että ihmissuhteet vaikuttavat keskeisesti ihmisen kognitiiviseen, emotionaaliseen, sosiaaliseen ja jopa biologiseen kehitykseen. (Karppinen & Pihlava 2016, 118.) Etenkin lapsen ja vanhemman välinen varhainen vuorovaikutussuhde on lapsen kehityksen kannalta merkittävä tekijä (Becker-Weidman 2009; Kilpimaa 2008, 79). Aivojen kehityksen näkökulmasta sosiaalisen vuorovaikutuksen tiedetään olevan paitsi ehdottoman tärkeää, myös hyvin palkitsevaa ja aivoja ravitsevaa (Sajaniemi 2016, 41). Vuorovaikutuksen tiedetään olevan lisäksi oppimisprosessia tukeva tekijä.

Vuorovaikutuksessa välittyvän informaation tiedetään aktivoivan samanaikaisesti useita aivojen eri kerroksissa sijaitsevia hermoverkkopiirejä, mikä edistää oppimista. (Sajaniemi 2016, 41.)

Kaikki vuorovaikutus ei kuitenkaan automaattisesti tue ihmisen kasvua, kehitystä ja oppimista. Vuorovaikutuksen laadun merkitys kasvulle tulee ilmi esimerkiksi lapsen itsetunnon kehitystä tarkasteltaessa. Vuorovaikutuksessa lapsi rakentaa ymmärrystä itsestään ja arvostaan. Kokemus kuulluksi, nähdyksi ja huomatuksi tulemisesta johtaa lapsen käsitykseen siitä, että toiset välittävät hänestä (ks. Hurme & Kyllönen 2014, 102). Tällaisessa vuorovaikutuksessa lapsi voi kokea itsensä arvokkaaksi. Toisaalta tunne siitä, ettei kelpaa, voi vaikuttaa tuhoisasti lapsen itsetuntoon. (Fischbein & Österberg 2009, 31.)

Vuorovaikutuksen laatu on keskeistä myös oppimisen näkökulmasta. Tiedetään, että ihmisen aistijärjestelmä rekisteröi aktiivisesti sosiaalisista, usein sanattomista, viesteistä turvan rauhoittavia ja vaaran ylivalpastuttavia merkkejä. Siten ilmeillä, eleillä ja äänensävyillä on oppimisessa suurempi merkitys, kuin on aiemmin ymmärrettykään. Jatkuva valmiutta ylläpitävä, uhkaavia viestejä välittävä, oppimisympäristö voi tutkitusti jopa estää oppimista. (Sajaniemi 2016, 35.) Sen sijaan läsnä olevalla, kiireettömällä ja hyväksyvällä vuorovaikutuksella voidaan vähentää muun muassa lapsen kokemaa stressiä (Karppinen & Pihlava 2016, 120). Kasvua tukevan vuorovaikutuksen muodostumiseksi aikuisella tulisi siis olla aikaa pysähtyä lapsen äärelle ja kohdata lapsi (Hurme & Kyllönen 2014, 102).

2.1.1 Kiire, suorituskeskeisyys ja kohtaamattomuus sekä lasten ja nuorten pahoinvointi

Läsnä olevan, hyväksyvän, vuorovaikutuksen voidaan ymmärtää olevan monesta syystä tärkeää ihmisen kasvulle. Kuitenkaan nyky maailman kiihtyvässä elämäntahdissa tällaiselle kohtaamiselle ei helposti löydy aikaa. Ajallemme on kuvaavaa tehokkuuden, rahan ja tekniikan ihannointi. Tämä yhteiskunnallinen muutos näkyy myös koulumaailmassa. Kasvatuksen tavoitteet kohdistuvat pitkälti yhteiskunnalliselle menestykselle, tehokkuudelle ja taloudellisille arvoille. (Ks. Puolimatka 1999, 27; Taneli 2012, 252; Viskari 2003, 157; Värrä 2002; Wihersaari 2011, 83.) Sen sijaan

ihmiskäsitys jossa tunteille, kehollisuudelle ja kokemuksellisuudelle annetaan tilaa, nähdään helposti uhkana maailmassa, joka pyrkii esineellistämään ja hallitsemaan (Viskari 2003, 159). Tuottavuuteen ja tehokkuuteen nojaavassa maailmassa myös koululaisen osa on suorittajan osa. Tulokset korostuvat hyvinvoinnin rinnalla. Jatkuva työ ja kiire ajavat läsnäolon edelle. Hetket, jotka mahdollistaisivat kuuntelevan kohtaamisen, ovat vähenemässä. (Arnkil & Seikkula 2014, 146.)

On tärkeää huomata, että tällaisella kovien arvojen korostumisella, tehokkuuden ihannoinnilla ja kovalla kiireellä voi olla vakavia seurauksia kasvavien lasten hyvinvoinnin näkökulmasta. Monet ongelmat ovatkin lisääntyneet viime aikoina. Yhä nuoremmat lapset ovat sortuneet väkivallantekoihin ja rikoksiin. Monilla lapsilla on myös mielenterveysongelmia ja he ovat kokeilleet erilaisia päihteitä. (ks. Viskari 2003, 157; Lammi-Taskula, Karvonen & Ahlström 2009) Lasten ja nuorten pahoinvointi on nähtävissä myös kouluissa. Pahasta olosta voivat viestiä esimerkiksi ongelmat koulutyössä tai muuttunut käyttäytyminen. Oppilaalla saattaa ilmetä vaikeuksia työskennellä ryhmässä. He saattavat häiriköidä tunteilla tai riitaantua opettajien kanssa. Henkisesti pahoinvoivilla lapsilla ja nuorilla esiintyy usein myös tunne-elämän häiriöitä, kuten unettomuutta, masentuneisuutta, ahdistuneisuushäiriöitä, sekä turvattomuuden tunnetta. Joillakin oppilailla ongelmat näyttävät fyysisinä oireina, kuten vatsakipuina, päänsärkinä ja hengenahdistuksena. Lisäksi keskittyminen koulutyöhön voi olla vaikeaa. Koulutehtävät saattavat jäädä tekemättä, ja suoriutuminen koulutyössä heikkenee. (Pönkkö 2009, 135–136.)

On hyvä tiedostaa, että joidenkin lasten elämässä pahoinvointia aiheuttavat juuri koulunkäyntiin liittyvät asiat (Minkkinen 2011, 81). Tiedetään esimerkiksi, että koulun ilmapiiri, joka korostaa tehokkuutta, kilpailua ja suoriutumista voi johtaa oppilaan lisääntyneeseen pahoinvointiin (Gillander Gådin & Hammarström 2003, 169; Jukarainen, Syrjäläinen & Värri 2012, 249). Stressiä ja uupumusta aiheuttavat muun muassa liian suuri työmäärä sekä menestymis- ja suorituspainet (Karvonen 2009, 121–124). Myös oppilaiden keskinäisten sosiaalisten suhteiden ongelmat ovat merkittävä henkiseen pahoinvointiin johtava tekijä kouluissa (Gillander Gådin & Hammarström 2003, 175). Esimerkiksi kiusaaminen kouluissa on todellinen mielenterveydellinen uhka (Salmivalli 2016, 87). Koululaisten kokemassa pahoinvoinnissa on ollut viime vuosina nähtävissä myös polarisaatiota. Ne, joille kasaantuu ongelmia, niitä kasaantuu aiempaa

enemmän. Joissain tapauksissa lasten ja nuorten koulussa kokema pahoinvointi voi johtaa jopa todella traagisiin tapahtumiin. Tämän puolesta puhuvat esimerkiksi viimeisen vuosikymmenen sisään tapahtuneet koulutragediat. (Puolakka 2013, 15.)

Koska koulunkäynti selkeästi on osallisena joidenkin lasten ja nuorten pahoinvointiin, voidaan pohtia, onko oppilaiden ongelmissa kyse paitsi puutteista lapsen itsensä kyvyissä ja voimavaroissa, myös koulun kyvyssä kohdata oppilas ja tämän tarpeet (Lämsä 2009, 34–37). Toisinaan oppilaan ongelmien takaa löytyvät juuri opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen haasteet. Tällainen kohtaamattomuus näyttäytyy koulun arjessa monella tapaa. Opettajat voidaan kokea etäisiksi ja oudoiksi. Heitä voi olla vaikea lähestyä huolien tai oppimisen ongelmien kanssa. Toisaalta lasten ja aikuisten erilaiset maailmat voivat olla toisilleen vieraita, eivätkä opettajat välttämättä edes tiedä, keitä he opettavat. (Salo 2005, 160.) Tiedetään myös, että huonot suhteet opettajiin ja tyytymättömyys koulunkäyntiin saattavat johtaa oppilaiden haasteelliseen käytökseen koulussa (Ikonen, Juvonen & Ojala 2002, 29). Kohtaamattomuus voi heijastua lisäksi suoraan oppimiseen. Oppilas, jonka tarpeet on jätetty huomioimatta, ei kykene oppimaan edellytystensä mukaisesti, jolloin oppimisvaikeudet alkavat kasaantua (Hovila 2004, 41). Vakavan uhan oppimisen etenemiseksi muodostaa etenkin sellainen ilmapiiri, jossa opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta kuvaa pedagogisen rakkauden puute, johon lisäksi yhdistyy opettajan valta-asemaan tukeutuva auktoriteetti (Määttä & Uusinautti 2012).

Oppilaan kannalta ei ole yksi ja sama, mitä tämä kokee tapahtuvan itsensä ja opettajan välillä (Wihersaari 2011, 20). Siksi jokaisen opettajan olisi hyvä pohtia sitä, mihin hän vuorovaikutuksellaan pyrkii (Hurme & Kyllönen 2014, 75–77). Kasvattajana toimivalla aikuisella tulisi olla aikaa pysähtyä lapsen tai nuoren äärelle, jotta aito vuorovaikutus ja kasvatettavan kokemus siitä, että hänestä välitetään, pääsisivät muodostumaan (Hurme & Kyllönen 2014, 102). Opettajan auktoriteettiin tulisi puolestaan yhdistyä tunteenomainen lämpö ja lasta arvostava ilmapiiri (ks. Harjunen 2009; Koskenniemi 1982, 179; Saloviita 2008, 203; Taneli 2012, 256), jonka on voitu osoittaa toimivan suojaavana tekijänä muun muassa mahdollisilta tunne-elämän ja käyttäytymisen vaikeuksilta (Abrams, Conroy, Sutherland, Ogston & Vo 2012). Seuraavaksi tarkastellaan, miten opettaja voi tukea oppilaiden hyvinvointia ja oppimista, sekä

vastata moniin koululaisten ongelmiin kiireettömän, kuuntelevan ja läsnä olevan kohtaamisen keinoin.

2.1.2 Kiireetön kohtaaminen edistää oppilaiden hyvinvointia ja oppimista

Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta on tutkittu maailmalla jo pitkään. Tutkimusten mukaan myönteisellä opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on merkittäviä vaikutuksia oppilaan hyvinvointiin koulussa. (Hylander 2016, 308; Uusitalo 2008, 116–117.) Sen avulla voidaan muun muassa parantaa oppilaan sosioemotionaalisia taitoja ja hyvinvointia sekä edistää koulutyöhön sitoutumista, motivaatiota ja koulumenestystä. Hyvällä opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutussuhteella voidaan myös ehkäistä masennusta, itsetunnon pulmia ja ongelmakäyttäytymistä. (Minkkinen 2011, 66–67; Uusitalo 2008, 116–117.) Jo yksikin hyvä suhde kodin ulkopuoliseen aikuiseen voi suojata lasta psyykkisiltä ja sosiaalisilta vaikeuksilta (Uusitalo 2008, 116–117). Lisäksi tiedetään, että läsnä oleva aikuinen vähentää lapsen kokemaa stressiä (Karppinen & Pihlava 2016, 120).

Opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella tiedetään olevan merkitystä etenkin sellaisen lapsen tai nuoren kohdalla, jolla on ollut vaikea elämän alkutaival ja elinolosuhteet. Opettaja saattaa jopa pystyä kompensoimaan riskiolosuhteissa kasvavien lasten kehitystä. Tätä käsitystä tukevat muun muassa kiintymyssuhdeteoriaan pohjautuvat tutkimukset. Tutkimusten mukaan lapset voivat muodostaa merkityksellisten aikuisten, kuten opettajien, kanssa uudenlaisia kiintymyssuhteita. (Minkkinen 2011, 64.) Monet mielensisäiset pulmat ovat syntyneet vuorovaikutuksessa, usein jo varhaisina elinvuosina, niinpä ne on myös mahdollista kohdata vuorovaikutuksessa. Arjen vuorovaikutuksella on mahdollista eheyttää ja korjata mieltä. (Karppinen & Pihlava 2016, 142.) Opettajan ei tulisikaan väheksyä merkitystään lapsen tai nuoren elämässä palautteen antajana (ks. Veivo-Lempinen 2009, 208–210). Oppilaan opettajalta saama päivittäinen palaute voi olla oppilaalle jopa paljon merkittävämpää kuin esimerkiksi psykologilta harvaksen saatu tuki (Hylander 2016, 306).

Kohtaamisen kautta ei ainoastaan auteta lasta kasvamaan terveeksi ja hyvinvoivaksi aikuiseksi, vaan sillä voidaan tukea merkittävästi myös oppimista. Opetustapahtuman näkökulmasta kohtaamista voidaan pitää jopa koko oppimisen lähtökohtana. Jollei

opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutuksellinen kanava aukea, on opetustilanteen lopputulos väistämättä epäsuotuisa. (Wihersaari 2011, 104.) Toisaalta onnistuneen kasvatussuhteen muodostuttua on tietojen ja taitojen opettaminen mahdollista (Wihersaari 2011, 86–87).

Kohtaamisen tärkeys opetustehtävän näkökulmasta tulee esiin esimerkiksi oppimisen perusrakenteita tarkasteltaessa. Oppimisen yhtenä lainalaisuutena pidetään sitä, että opittava asia rakentuu oppilaan aiemmille kokemuksille ja ymmärrykselle opittavasta asiasta. Kytäkseen jakamaan oppilaille tietoa sellaisessa muodossa ja tavalla, että kasvatettavat voivat ottaa sitä vastaan, opettajan on tunnettava oppilaittensa ajatusmaailmaa. (Dewey 1976, 20–38.) Ymmärrys oppilaan kokemusmaailmasta taas rakentuu juuri oppilaan kohtaamisen kautta. Tärkeänä tehtävänä oppimisen näkökulmasta pidetään myös sitä, että opettaja kykenee saattamaan lapsen sellaiseen mielentilaan, jossa lapsen ajatuksissa on tilaa olla vuorovaikutuksessa ja oppia uutta (Hurme & Kyllönen 2014, 75). Läsnä olevan kohtaamisen kautta opettaja voi luoda tällaista turvallisuudentunnetta oppimisympäristöön ja helpottaa lasten oppimista. Kohtaamisen kautta voidaan tukea myös oppimisvaikeuksista kärsiviä oppilaita. Sellaiset oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, edistyvät opinnoissaan paremmin, mikäli heillä on hyvä suhde opettajaan. (Hylander 2016, 308.)

Kaikkiaan inhimillisen, hyväksyvän ja elävän vuorovaikutuksen tarve oppimiselle on tutkitusti merkittävä. Inhimillinen ja arvostava kohtaaminen on paitsi merkityksellinen myös kustannustehokas oppimisprosessin rakennusaine. Se ei maksa mitään, eikä kuluta ylimääräistä aikaa. On kyse läsnäolosta, tiedostamisesta ja ihmisten välisestä tunneherkkyydestä. (Sajaniemi 2016, 35.) Hyvän kohtaamisen voidaan katsoa johtavan hyvään opettamiseen (Wihersaari 2011, 81).

2.1.3 Oppilaiden yksilöllisyyden kohtaaminen vuorovaikutuksen kautta

Perusopetusta pyritään suomalaisissa kouluissa kehittämään uuden perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 18, viitataan jatkossa POPS 2014) mukaan inkluusioperiaatteen mukaisesti. Inklusioissa on kyse siitä, että opetuksen tavoitteet, sisällöt, menetelmät ja opetus muokataan joustaviksi niin, että ne ottavat huomioon kaikki oppilaat tasa-arvoisesti ja heitä kunnioittaen (ks. Väyrynen 2001, 17–21).

Inklusiiokehityksen myötä oppilaiden erilaisuus kouluissa lisääntyy. Tulevaisuudessa opettajan työ onkin aiempaa vahvemmin kasvatustehtävä, johon sisältyy eettistä harkintaa. (Veivo-Lempinen 2009, 219–220.) Suurelle osalle lapsia pelkkä opetus ei ole enää riittävää. He tarvitsevat turvallisia rajoja sekä aikuisen ohjausta, tukea ja kannustusta, siis tukea kasvulleen ja kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnilleen. Näin on etenkin erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten kohdalla (Veivo-Lempinen 2009, 198–199), jotka ovat kasvava joukko suomalaisissa kouluissa. Erityisen tuen piiriin siirrettyjen lasten määrä on yleisesti ollut jo jonkin aikaa nousussa. Enemmistönä tässä ryhmässä esiintyvät lapset, joilla perusteena erityisopetukseen siirrossa on tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus. (Peltokorpi 2008, 19–20.)

Koska tulevaisuuden koulu kysyy opettajalta ennen kaikkea valmiuksia tulla toimeen erilaisten oppilaiden kanssa, ovat ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot yhä tärkeämpi osaamisen alue opettajille. Riippumatta oppilaan lähtötilanteesta opettajan on kyettävä osoittamaan kiinnostusta oppilasta kohtaan ja rohkaistuttava asettumaan vuorovaikutukseen oppilaan kanssa. (Määttä & Uusinatti 2012.) Etenkin vaikeissa tilanteissa oppilaantuntemus korostuu. Lapsen elämän solmukohtien avautumisen kannalta on tärkeää, että opettaja tutustuu lapseen. Vasta tämän jälkeen voidaan ymmärtää, mitä lapsi tarvitsee tullakseen autetuksi. (Hovila 2004, 181; Koskenniemi 1959, 37–38.) Tällöin opettaja ei voi jäädä tarkastelemaan ainoastaan oppilaan käyttäytymisen ulkoisia piirteitä, vaan hänen on etsittävä toiminnan todellisia syitä (Hurme & Kyllönen, 2014, 84; Salomaa 1954, 121). Oppilaan kanssa on luotava vastavuoroinen suhde ja yhteistyöasenne (Hughes 2011; Karppinen & Pihlava 2016). Lisäksi opettajalta vaaditaan työssään joustavuutta ja herkkyyttä. Eri oppilaat kaipaavat opettajalta eri asioita: toinen läheisyyttä, toinen asiantuntijuutta. (Määttä & Uusinatti 2012.) Joskus käy niin, että opettaja ei voi parhaalla yritykselläkään tehdä paljon oppilaan hyväksi. Tästä huolimatta hän voi olla läsnä oppilaalle. (Hovila 2004, 181.)

Etenkin monien ongelmien kanssa painivien oppilaiden kanssa toimivan vuorovaikutussuhteen rakentamiseen kannattaa panostaa. Sekä tutkimuksissa että käytännön työssä on voitu useaan otteeseen todistaa, että tärkein tekijä ihmisten muutosprosesseissa on toimiva vuorovaikutussuhde autettavaan osapuoleen (Greene 2008, 65). Hyvän vuorovaikutussuhteen avulla kasvattaja voi luoda lapseen tunnesiteen, joka auttaa häntä toteuttamaan kasvatustyötään. Kun kasvattaja on lapselle aidosti läsnä

ja hänestä kiinnostunut, muodostuu kasvattajasta lapselle merkityksellinen ihminen. Tämä johtaa siihen, että lapsi haluaa säilyttää tunnesiteen aikuiseen ja toimii siten, että kasvattajan läsnäolo ja hyväksyntä säilyisivät. Hyvän vuorovaikutussuhteen puitteissa kasvattajan ei tarvitse nojata asemansa luomaan valtaan. Lapsi hyväksyy ohjauksen luottamuksen, arvostuksen ja tunnesiteen pohjalta. Mahdollistamalla tällaisen vuorovaikutuksen syntymisen ja varmistamalla että aikuisella on aikaa olla läsnä lapselle ja ryhmälle, voidaan ratkaista ja ohittaa useita haastavia tilanteita. (Hurme & Kyllönen 2014, 81–94.)

Monella opettajan kohtaamalla, tuen tarpeessa olevalla oppilaalla on nykyisin erilaisia diagnooseja ja luokitteluja koulun tai terveydenhuollon puolesta. Erilaisten oppilaiden kanssa työskenteleville opettajille on myös laadittu useita erilaisia ohjeistuksia siitä, kuinka erityyppisten ongelmien kanssa painivien oppilaiden kanssa on hyvä toimia. Erilaiset luokittelut, kaavat ja metodit saattavat olla opettajalle helpottava tuki kasvatuksessa. Niihin on hyvä tutustua. Kuitenkaan mikään valmis kaava ei lopulta yksinään auta ihmistä eheytyämään ja itsenäistymään. Siihen tarvitaan aitoa kohtaamista ja ymmärtämistä. Kasvatettava on hyväksyttävä sellaisena kuin hän on, hänen omista yksilöllisistä lähtökohdistaan käsin. (Ks. Viskari 2003, 173.) Yksilöllisesti oppilaansa kohtaavaa, hyvää opettajaa voidaan luonnehtia muun muassa seuraavasti: Hän havaitsee oppilaiden haasteet oppimisessa ja henkilökohtaisessa elämässä. Hänellä ei ole oppilaistaan ennakkoluuloja. Hän ymmärtää, että toiset oppilaat ovat epävarmempia kuin toiset. Hänen opetuksessaan oppilailla on tunne siitä, että opettaja välittää heistä ja pyrkii auttamaan heitä. (Uusikylä 2006, 83.)

2.2 Kohtaamisen rakentaminen oppilaan kanssa

Kuten aiemmin tässä tutkielmassa on todettu, kohtaavalla opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella voidaan ehkäistä monia pulmia ja auttaa sellaisia oppilaita, joilla on erilaisia oppimiseen tai hyvinvointiin liittyviä ongelmia. Kohtaamisen rakentamiselle haasteen asettaa kuitenkin usein opettajan työhön liittyvä kiire sekä raskaat vaatimukset, jolloin oppilaan kuunteleva kohtaaminen on vaarassa jäädä opettajan työtaakan varjoihin. Kohtaamisen rakentaminen kiireisessä nykykoulussa ei kuitenkaan ole mahdoton tehtävä. (Arnkil & Seikkula 2014, 146–148.) On vain tärkeää ymmärtää, mistä ja miten dialogisuuteen pohjautuva oppimisympäristö rakentuu.

Kohtaavaa vuorovaikutusta rakentaessa on aivan ensimmäiseksi hyvä tiedostaa, että kohtaaminen tapahtuu aina hetkessä. Mikään toiminta ei koskaan ole alusta loppuun tai laidasta laitaan dialogista. Ennemmin on kyse asennoitumisesta, siitä että yhteisössä vaalitaan dialogisia hetkiä ja annetaan kohtaamisen tapahtumiselle mahdollisuus. (Arnkil & Seikkula 2014, 148.) Aitoa kohtaamista ei voi toteuttaa suunnitelmallisesti. Sitä ei voi pakottaa. Kohtaaminen tapahtuu, jos on tapahtuakseen, kun sille annetaan mahdollisuus. (Wihersaari 2011, 279–283.) Kohtaamisen rakentuminen ei myöskään tarkoita sitä, että kaikkien osapuolten täytyisi ajatella samoin tai olla samanlaisia. Päinvastoin kohtaamisessa on kyse toisen ihmisen ainutlaatuisuuden kunnioittamisesta. Juuri tarve päästä selville toisen ihmisen perustavanlaatuisesta tuntemattomuudesta tekee dialogista tarpeellisen ja mahdollisen. (Arnkil & Seikkula 2014, 20.)

Kohtaamisen rakentumisessa on kyse myös arvoista. Aitoon kohtaamiseen pyrkivän vuorovaikutuksen valmisteleminen palautuu aina kasvattajan omaan pohdintaan kasvatuksen perusteista ja lähtökohdista (Wihersaari 2011, 279–283). Kohtaavaa vuorovaikutusta tavoittelevan opettajan yhtenä tehtävänä on näin ollen pysähtyä pohtimaan sitä, miksi hän toimii työssään, kuten toimii. Elämisen taito sekä terve suhde maailmaan ja toisiin ihmisiin rakentuu pitkälti eksistentiaalisessa, eli itseisarvoisessa ihmissuhteessa. Tällaisessa kasvatussuhteessa lapsi kohdataan hänen ihmisyytensä ja yksilöllisyytensä pohjalta. Lapsella ei ole välinearvoa. Hänen ei oleteta olevan kiltti ja ahkera, älykäs tai menestyvä. Hänen suorituksensa eivät ole hänen arvonsa mittari, vaan häntä arvostetaan pelkästään hänen olemassaolonsa pohjalta. (Mäki-Opas 1999, 44–45.)

Keskeistä kohtaavassa vuorovaikutuksessa on lisäksi aito välittäminen ja kiinnostus lapsen asioista, luottamuksen rakentaminen, inhimillisuus sekä toisen kunnioittamiseen omana itsenään. Hyvässä opettaja-oppilas suhteessa on tilaa toisen kuuntelemiselle, yhdessä tekemiselle, läheisyydelle ja läsnäololle. Tällaisessa suhteessa opettaja ymmärtää oppilaan elämäntilanteen ja ongelmien taustalla vaikuttavat syyt. Vuorovaikutus on lämmintä ja myönteistä, vaikka aikuinen ei hyväksykään kaikkea lapsen tai nuoren toimintaa. Kasvava lapsi tarvitsee myös rajoja, eikä mene rikki, vaikka opettaja joutuu ajoittain näyttämään myös kielteisiä tunteitaan. (Ks. Kilpimaa 2008, 86–87; Lämsä & Takala 2009, 189–190; Uusitalo 2008, 125–127; Veivo-Lempinen 2009, 204–208.)

Hyvän vuorovaikutussuhteen luominen oppilaan kanssa voi tuntua vaativalta tehtävältä. Opettaja voi miettiä, onko hänestä siihen. Jaksako hän olla aina ymmärtäväinen, läsnä oleva ja kärsivällinen aikuinen. Tämän vuoksi on hyvä tiedostaa, että hyvän opettajan ei tarvitse olla täydellinen. Sen sijaan opettajan on hyvä olla humaani niin itseään kuin oppilaitaan kohtaan. Juuri omasta ihmisyydestään käsin opettaja voi aidosti ymmärtää ja kohdata kasvatettavan. (Törmä 2003, 105.)

3 FENOMENOLOGINEN TUTKIMUS

Tutkimus perustuu fenomenologiseen ajatteluun ja metodologiaan. Taustalla vaikuttavat fenomenologian perustajaksi katsotun Edmund Husserlin (1859–1938) ajattelu sekä Suomessa fenomenologista ajattelua eteenpäin kehittäneiden Lauri Rauhalan (1914–2016) ja Juha Perttulan fenomenologiset näkemykset (ks. Virtanen 2006, 163). Tieteellisenä lähestymistapana, etenkin laajassa mielessä, fenomenologia ohjaa tutkimuksen jokaista vaihetta oman ymmärryksen arvioinnista tiedon keruuseen ja aina tulosten analyysiin (Virtanen 2006, 152–153). Tällainen fenomenologisen ajattelun tutkimusta ohjaava näkemys on ollut pyrkimyksenä myös tämän tutkimuksen kohdalla. Siksi tutkimuksen taustalla vaikuttavaa fenomenologista ajattelua avataan lyhyesti seuraavaksi.

Fenomenologisen perinteen muodostumisen katsotaan käynnistyneen saksalaisen filosofin Edmund Husserlin (1859–1938) ajattelun pohjalta 1900-luvun alussa. Alkuaan fenomenologia syntyi filosofiseksi suuntaukseksi. Sittenmin fenomenologisesta ajattelusta on ajan myötä kehittynyt myös fenomenologinen metodologia. (Metsämuuronen 2008, 18; Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 9; Judén-Tupakka 2007, 62.) Fenomenologinen ajattelu on haarautunut aikojen saatossa eri suuntauksiksi Husserlin seuraajien kehittäessä fenomenologista ajattelua eteenpäin. Näin ollen sen menetelmästä, käsitteistä tai varsinaisesta kohdealueesta ei ole tarkkaa yksimielisyyttä. Yleisesti ottaen fenomenologisen kiinnostuksen piiriin kuuluu kiinnostus elettyä todellisuutta, inhimillistä elämismaailmaa sekä sen rakenteita kohtaan. (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 9.) Husserlin käsityksen mukaan fenomenologiassa on kyse ennen kaikkea erityislaatuisesta filosofisesta asenteesta, joka muodostaa loputtoman tehtävän ja avoimen ajattelun mahdollisuuden (Pulkkinen 2010).

Fenomenologialle on ominaista paluu ajattelun lähtökohtiin. Se irrottautuu teoreettisista arvoituksista ja metafysisestä spekuloinnista. Sen sijaan sen kohdealueena ovat asiat itse sellaisina kuin ne ilmenevät. (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 10.) Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkittavan ilmiön ensisijaisuus on kaiken tutkimuksen ydin. Se on samalla myös tutkimuksen tieteellisyyden lähtökohta. (Perttula 2000, 428.) Koska fenomenologian tarkoituksena on pysyä tiukasti kiinni tutkittavassa ilmiössä, on se luonteeltaan puhtaan kuvailevaa. Fenomenologian pyrkimyksenä on

kuvailla ilmiötä juuri sellaisen kuin se ilmenee ja löytää ilmiöistä yleisiä rakenteita. (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 12–13.)

Keskeistä fenomenologisessa ajattelussa on ymmärtää, että tarkastelun kohteena olevat ilmiöt ovat kytköksissä niiden kokijaan (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 10). Husserlin käsityksen mukaan kaikki tieto pohjautuu lopulta kokemukseen. Niinpä todellista maailmaa on tarkasteltava juuri kokemuksen kautta. Husserl ei sinänsä kiellä ulkoisen maailman olemassaoloa ihmisen tajunnan ulkopuolella. Hänen mukaansa on kuitenkin ymmärrettävä, että ihmisen tajunnalle tämä ulkoinen maailma välittyy kokemuksessa. (Virtanen 2006, 153–154.) Husserlin esittelemä fenomenologia lähestyy näin ollen ankaran tieteen ihannetta tarkastelemalla kokemuksen subjektiivista prosessia sekä siinä ilmenevää elämismaailmaa (Pulkkinen 2010, 26). Tällainen empiirinen, kokemukseen pohjautuva tiedonjano ohjaa fenomenologia ymmärtämään toisen ihmisen arkielämää. Tarkastelun kohteena on, millaisista kokemuksista se todellisuus koostuu, jossa ihmiset elävät. (Perttula 2000, 429.)

Fenomenologia on uskollinen kokemuksessa välittyvän ilmiön alkuperäisyydelle. Husserlin mukaan todellisuudelle tulee tehdä oikeutta juuri sellaisena kuin se meille puhtaasti ilmenee. Siksi fenomenologin on jätettävä taakseen yhtä lailla hänen omat ennakko-oletuksensa kuin perinteiset teoriat tietoisuuden luonteesta. Näkemykset on ammennettava yksinomaan siitä, kuinka asiat ovat läsnä meille omana itsenään, omassa tietoisuudessamme. (Pulkkinen 2010, 35–36.) Fenomenologia metodina onkin ennen kaikkea keino hallita sekä tiedostaa tutkimustyöhön tunkeutuvaa tulkinnallisuutta, jotta ilmiö avautuisi fenomenologiselle näkemiselle. Tulkinnallisuutta hallitsemalla tutkija avautuu itse ilmiölle. Hän pyrkii välttämään käpertymistä jo omaksumiinsa käsityksiin maailmasta. (Perttula 2000, 429.)

Fenomenologinen ymmärrys perustuu intuitiolle, ei teoreettiselle tarkastelulle (Judén-Tupakka 2007, 62). Se pakottaa tutkijan lähelle aineistoa ja ohjaa paneutumaan vain siihen (Perttula 2005, 146). Fenomenologisen metodin toteuttaminen on kuulemista, läsnäoloa ja vaikutetuksi tulemistä, ankarasti toteuttaen (Perttula 2000, 441). Metodi ei kuitenkaan ole yhtä kuin suora väylä toisen ihmisen tajuntaan. On kokemuksen tutkimuksen yksi ehto, että tutkija ymmärtää itsensä samanlaiseksi kokevaksi olennoksi kuin ne ihmiset, joita hän tutkii. (Perttula 2005, 143.)

Fenomenologialla ei ymmärretä olevan varsinaista rajattua kohdealuetta. Sen sijaan fenomenologia pyrkii tekemään oikeutta kaikelle ilmenevälle todellisuudelle, kaikessa sen rikkaudessa ja monipuolisuudessaan. (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 10.) Fenomenologiselle tarkastelulle keskeiset kysymykset eivät muodosta myöskään pysyvää tai ennalta määrättyä kokonaisuutta. Se, mikä milloinkin on kysymisen arvoista, määrittyy ajan myötä aina uudelleen ja uudelleen. (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010.)

3.1.1 Kokemus fenomenologisen tutkimuksen kohteena

Fenomenologisessa tutkimuksessa keskeisin mielenkiinnonkohde on ihmisen kokemus (Virtanen 2006, 152). Husserl viittaa kokemuksella toimintaan, jossa kokevan kokemus on läsnä sellaisena kuin se on. Koettava on läsnä. (Himanka 2010, 85–86.) Fenomenologisen käsityksen mukaan ihminen tajunnallisena olentona on kokemuksen olemassaolon lähtökohta. Ihmisen tajunnallinen toiminta on aina johonkin suuntautunutta. Tällöin ihminen kokee elämyksiä. Vaikka ihminen ei aina kykenekään tunnistamaan sitä kohdetta, josta elämys syntyy, on elämys kuitenkin hänelle todellinen. Kokemus ymmärretäänkin fenomenologisessa ajattelussa suhteena. Kokemus on suhde subjektin, toiminnan ja kohteen välillä. Kokemus syntyy, kun ihminen suuntaa tajunnallisen toimintansa kohteeseen. Tätä suhdetta kutsutaan fenomenologiassa myös merkityssuhteeksi. (Virtanen 2006, 165.) Merkityssuhde, siis kokemus, liittää subjektin ja objektin yhdeksi kokonaisuudeksi (Perttula 2005, 116–117).

Husserl ymmärtää kokemukset kerrostuneina ja toisiinsa kytkeytyneinä. Menneessä tapahtuneet kokemukset muodostavat kerrostuessaan ikään kuin oletusarvon tuleville kokemuksille. Kerrostuessaan kokemukset myös kytkeytyvät toisiinsa ja muodostavat monimutkaisen verkoston. Uudet kokemukset nostavat esiin vanhoja kokemuksia tai peittävät niitä. (Taipale 2010, 120.) Kokemuksiamme jäsentää Husserlin ajattelun mukaisesti menneiden kokemusten ohella myös se intersubjektiivinen yhteisö, jossa elämme, jonka normit olemme omaksuneet ja sisäistäneet. Sisäistetyt, omaksi otetut, yhteisön normit vaikuttavat meihin osana itseämme, eivät ulkoa päin. Husserlin mukaan niiden vaikutusvalta on omassa tunnossamme. (Taipale 2010.) Lisäksi Husserlin ymmärryksen mukaan toiset ihmiset vaikuttavat kokemuksissamme ja niiden taustalla (Taipale 2010, 118–119).

Kokemukset ymmärretään fenomenologisessa ajattelussa eri tavoin täydentyneinä. Voidaan ajatella, että jokainen merkityssuhde on aluksi tiedostamaton. Toiset merkityssuhteet täydentyvät sitten toisia tietoisemmiksi – jotkin jäävät jopa tiedostamattomiksi. Kuitenkaan merkityssuhteen täydentymisen aste ei määritä kokemuksen merkityksellisyyttä tai elämyksellisyyttä. Fenomenologisen tarkastelun kannalta sillä, miksi jokin kokemus on toista tiedostetumpi, ei tarvitse olettaa mitään. (Perttula 2005, 118–119.)

Fenomenologisessa tarkastelussa kaiken tyyppiset kokemukset voidaan ottaa huomioon. Kokemusten kirjosta ei tarvitse rajata mitään pois. Fenomenologinen tarkastelu ei sulje ulkopuolelleen esimerkiksi uskonnollista kokemusta tai eettistä arvottamista, vaan pyrkii ymmärtämään niitä. Millaisista kokemuksista, mistä ilmeisyydestä on kyse? Tarkoituksena ei missään nimessä ole pelkistetysti luetella kokemuksia. Sen sijaan pyrkimyksenä on kuvata sitä, miten todellisuus koetaan. Kyse ei myöskään ole yksittäisistä elämyksistä ja mielenliikkeistä tai niiden kuvaamisesta vaan fenomenologian pyrkimyksenä on kuvata kokemuksen yleisiä rakenteita. (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 11.)

3.1.2 Holistinen ihmiskäsitys tutkimuksen taustalla

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on *ihmisen* tietoinen kokemus. Tämä johtaa tilanteeseen, jossa tutkijan tehtäväksi asettuu sen pohtiminen ja määrittelemisen, mitä hän ymmärtää ihmisellä. Miten ihmisen maailmaa ja kokemuksia voi ylipäättään tutkia? Tällaisen ontologisen pohdinnan tuloksena syntyvä tutkimuksen ihmiskäsitys on olennainen osa fenomenologista tutkimusta. Ihmiskäsityksen avaaminen on perusteltua myös tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. Näin on, sillä tutkijalla on aina olemassa joitain olettamuksia tutkimuskohteestaan. Tutkimuksen lähtökohtien avaaminen auttaa lukijaa ymmärtämään niitä tekijöitä, jotka ovat olleet kehystämässä tutkimustyötä siihen lähdeittäessä. (Virtanen 2006, 167.)

Fenomenologista ajattelua Suomessa kehittänyt Lauri Rauhala (1914–2016) on tehnyt merkittävän elämäntyön tarkastellessaan useissa kirjoituksissaan ihmisyyttä ja sen rakentumista. Rauhalan teoreettisen tarkastelun pohjalta on syntynyt vuosien saatossa kokonainen filosofinen ihmiskäsitys (Backman 2009, 301). Tässä Rauhalan holistisessa

ihmiskäsityksessä ihminen reaalistuu kolmessa olemassaolon perusmuodossa. Nämä perusmuodot ovat situationaalisuus, kehollisuus ja tajunnallisuus. Rauhalan käsityksen mukaan olemassaolon perusmuodot edellyttävät toinen toisensa ja ovat yhdessä olemassa, toisiinsa kietoutuneina. (Rauhala 2009, 112–113; Rauhala 2014, 32, 54.)

Situationaalisuudella Rauhala viittaa siihen, että ihminen on aina, alusta alkaen, välttämättömästi suhteessa johonkin. Ihminen on aina jossain paikassa ja suhteessa esinemaailmaan, toisiin ihmisiin, ideaaliseen todellisuuteen, kulttuuriin jne. Suhteissa oleminen ei ole ihmisen olemassaolon kannalta neutraalia. Se ei myöskään ole pysähtynyttä tai lukkiutunutta. Sen sijaan suhteissa oleminen voidaan ymmärtää dynaamisena ja jatkuvasti muutoksen alaisena prosessina. Jokaisen ihmisen tilaatio on aina yksilöllinen, vaikka eri ihmisten tilaatioissa onkin yhteisiä rakennetekijöitä. Ihminen ei myöskään voi vaikuttaa kaikkeen tilaatioonsa. Ihminen esimerkiksi ei voi vaikuttaa siihen, kenen lapseksi ja mihin kulttuuripiiriin hän syntyy. Osa tilaation rakenteesta on välttämättä kohtalonomaista. Osaan tilaatiosta ihminen sen sijaan voi vaikuttaa valinnoillaan. (Rauhala 2009, 114–115.)

Kehollisuudella Rauhala tarkoittaa ihmistä elollisena, orgaanisena olentona. Orgaanisessa tapahtumassa ei ole mukana mitään symboliikkaa. Elimet ja elinjärjestelmät eivät toimiessaan esitä mitään. Ne eivät myöskään ole suhteessa toisiinsa symbolisesti viestejä välittäen. Sen sijaan niiden keskinäiset suhteet ovat jotain aivan muuta. Kehollisuuden kautta ihminen tulee elolliseksi olenoksi. Elämä on orgaanisen olemassaolon olemus. Organismissa osafunktiot muodostavat kokonaisuuden, joka esimerkiksi ihmisen kohdalla muodostuu valtavasta joukosta osatehtäviä. Näiden osatehtävien onnistumista voidaan tutkia, vaikkakin elämä itsessään on tietystä mielessä käsittämätöntä. (Rauhala 2014, 39–41.)

Tajunnallisuudella Rauhala tarkoittaa ihmistä tajunnallisena, mielellisenä olentona. Tajunnallisuus tulee ilmi ihmisen mielten ilmenemisessä ja niiden keskinäisessä organisoitumisessa. Mieli on se, jonka avulla ymmärrämme, tiedämme, tunnemme, uneksimme jne. Se on merkityksen antaja. Mieli koetaan aina jossain tajunnan tilassa, eli elämyksessä. Tajuntaa itseään ei voi havaita, vain sen sisältöjä, joissa tajunta on olemassa. (Rauhala 2014, 34–35.)

Tajunnallisuudesta voidaan erottaa kaksi eri toimintatasoa: psyykkinen ja henkinen (Rauhala 2009, 112). Psyykkinen toimintataso ilmenee tajunnallisena peruskokemuksena. Psyykkisessä tilassa ihminen kokee elämyksiä, tunteita, mielipahaa, haluja jne. Psyykkisessään ihminen on täydellisesti kokemuksensa mukana ilman, että hän ottaisi etäisyyttä tajunnassaan tapahtuvaan. Näin tapahtuu esimerkiksi, kun ihminen on voimakkaasti suuttunut. Tällaisessa tilanteessa hän voi käyttäytyä ns. vihansa viemänä. Psyykkinen taso on ominaista myös eläimille. (Rauhala 2014, 65–66.)

Henkinen toimintataso on seurausta ihmisenä olemisesta. Ilman henkistä tasoa elävä olento ei olisi ihminen. (Rauhala 2009, 113.) Henkisellä tasolla ihmisen psyykkisen tajunnan tilasta tulee objekti. Henkisessään ihminen voi etäännyä esimerkiksi tunteestaan korkeampaan tasoon ja tarkastella sitä. Henkisessään ihmisen on mahdollista myös käsitteellistää affektinsa, jolloin hän voi palauttaa ilmiön tietoisuuteensa uudelleen ja kommunikoida psyykkisistä tiloistaan toisille. (Rauhala 2014, 66.) Henkisellä muodolla on syvärakenteenaan ihmisen muu olemassaolo. Se ei kuitenkaan ole toiminnassaan sidottuna syvärakenteidensa rajoitteisiin. Henkisellä on mahdollisuus itsenäistyä pitkälle. Se voi toimia jopa muiden olemassaolon muotojen etuja ja hyvää vastaan. Henkisen itselleen ottama autonomisuus tekeekin siitä ihmisen tärkeimmän olemassaolon tason. (Rauhala 2009, 117–118.) Juuri henkinen taso erottaa ihmisen myös eläimestä. Psyykkisellä tasolla koetaan ja tajutaan jotain. Kuitenkin vasta henkisellä tasolla koettu ymmärretään merkityksellisenä, jonain. Henkisellä tasolla ilmiö kielellistyy ja saa merkityksensä. (Backman 2009, 336.)

Edellä kuvatut ihmisen olemassaolon perusmuodot, situationaalisuus, kehollisuus ja tajunnallisuus, edellyttävät toinen toisensa ja ovat toisiinsa kietoutuneita (Rauhala 2009, 112–113). Ihmisen olemassaolon näkökulmasta mikään näistä olemuspuolista ei voi puuttua. Ihminen ilmenee persoonana vain siinä kompleksisuudessa, jota eri olemuspuolet yhdessä edustavat. (Rauhala 2009, 190.) Rauhalan ihmiskäsityksen voidaan ymmärtää olevan holistinen ja dynaaminen. Rauhalan ymmärryksen mukaisesti ihmisenä oleminen muodostuu useasta ulottuvuudesta, jotka eivät palaudu toisiinsa, mutta kuitenkin toteutuvat vain keskinäisessä yhteistyössä ja näin ollen muodostavat dynaamisen ykseyden. (Backman 2009, 336.) Tämän tutkimuksen ihmiskäsitystä pohjautuu edellä kuvattuun Lauri Rauhalan ihmiskäsitykseen.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Laadukkaan opettajan ja oppilaan välisen kohtaamisen voidaan ymmärtää olevan merkittävä oppilaan kasvua, oppimista ja hyvinvointia tukeva tekijä (ks. Hylander 2016, 308; Sajaniemi 2016, 35; Uusitalo 2008, 116–117). Tiedetään esimerkiksi, että hyvän kohtaamisen kautta voidaan ennaltaehkäistä monia kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin haasteita sekä tukea erilaisten ongelmien kanssa painivia oppilaita (Minkkinen 2011, 64–67; Uusitalo 2008, 116–117). Opettajan ja oppilaan välistä kohtaamista rakentavalle tiedolle on näin ollen olemassa tarve koulumaailmassa. Tämän vuoksi tutkimuksen ensimmäisenä tehtävänä oli pyrkiä löytämään entisten oppilaiden opettajakokemuksista sellaisia tekijöitä, jotka rakensivat hyvää opettajan ja oppilaan välistä kohtaamista. Tämän tiedon avulla on tarkoitus tukea opettajia kasvua, hyvinvointia ja oppimista tukevan kohtaamisen rakentamisessa oppilaiden kanssa.

Toisaalta opettajan ja oppilaan välisen kohtaamattomuuden ymmärretään johtavan joissain tapauksissa vakaviinkin hyvinvoinnin ja oppimisen ongelmiin (ks. Hovila 2004, 41; Ikonen, Juvonen & Ojala 2002, 29; Minkkinen 2011, 81; Määttä & Uusinautti 2012; Salo 2005, 160). Siksi myös tietoa siitä, minkälainen opettajan toiminta johtaa kohtaamattomuuden kokemukseen, tarvitaan. Tutkimuksen toisena tehtävänä oli näin ollen tarkastella entisten oppilaiden kokemuksia opettajan ja oppilaan välisestä kohtaamattomuudesta. Tällä tiedolla on tarkoitus tukea opettajia, jotta he osaisivat työssään tunnistaa ja välttää sellaisia toimia, jotka aiheuttavat oppilaissa kohtaamattomuuden kokemusta.

1. Mistä onnistunut oppilaan kohtaaminen rakentuu entisten oppilaiden kokemuksissa?

2. Mistä oppilaan kohtaamattomuus rakentuu entisten oppilaiden kokemuksissa?

5 TUTKIMUSMENETELMÄ

Tutkimus on laadullinen, fenomenologinen, aineistolähtöinen tutkimus, jossa tarkastellaan tutkittavien kokemuksia kohtaamisista opettajien kanssa. Ensisijaisesti tarkastelun kohteena olivat tutkittavien peruskouluaikaiset kokemukset. Aineistonkeruun edetessä tutkittavat toivat kuitenkin oma-aloitteisesti esiin myös jatko-opinnoissa sekä musiikkiopisto-opinnoissa kokemiaan merkittäviä opettajakohtaamisia, joita ei haluttu rajata tutkimuksen ulkopuolelle niiden kokemuksellisen merkittävyyden vuoksi. Tutkimuksen näkökulman mukaan opettajan ja oppilaan (tai opiskelijan) välinen kohtaaminen on erityinen kohtaamismuoto sen pedagogisen tarkoituksenmukaisuuden ja opettajan vastuullisen aseman vuoksi (ks. Värri 2008, 341–342). Sama kohtaamisen perusasetelma esiintyy yhtäläillä kaikissa opettajan ja oppilaan välisissä kohtaamisissa, vaikka opetuksen ja kasvatuksen pyrkimykset vaihtuvat oppilaiden iän ja opiskelumuodon välillä.

5.1 Tutkittavat

Tutkimusjoukko koostui kolmestakymmenestä (N=30) tutkittavasta, joista yhdeksän (9) oli miehiä ja kaksikymmentäyksi (21) naisia. Tutkimusjoukkoon pyrittiin etsimään tarkoituksellisesti sellaisia tutkittavia, joilla olisi vaihtelevia kokemuksia koulunkäynnistä ja opiskelusta, sekä erilaisia oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyviä taustatekijöitä (mm. akateeminen kyvykkyys, temperamenttierot, oppimisvaikeudet, sosiaaliset taidot, elämäntilanne, koulunkäynnin ajankohta). Tarkoituksena oli saada aineiston perusteella kuva siitä, miten oppilaan ja opettajan kohtaaminen vaihtelee erilaisten yksilöiden kokemuksissa ja kertomuksissa. Tämän tiedon avulla on tarkoitus tukea opettajia erilaistuvan oppilasjoukon kohtaajana.

Tutkittavat edustivat eri ikäluokkia siten, että koulua oli käyty tutkittavien joukossa 1950-luvulta 2000-luvulle. Tämän lisäksi tutkittavilla oli opettajakokemuksia toisistaan poiketen ammattiopinnoissa, korkeakouluopinnoissa ja musiikkiopisto-opinnoissa. Kaikki tutkittavat olivat täysi-ikäisiä ja he asuivat eri puolilla Suomea. Osa tutkittavista tunsivat toisensa, mutta pääasiallisesti tutkittavat olivat toisilleen vieraita. Tutkittavien joukossa oli ylemmän ja alemman korkeakoulututkinnon suorittaneita, toisen asteen tutkinnon suorittaneita, opiskelijoita ja eläkeläisiä. Tutkimusjoukkoon sisältyi myös

tutkittavia, joilla oli diagnosoituja oppimisvaikeuksia tai tarkkaavaisuushäiriö. Osa tutkittavista kertoi kärsineensä kouluaihana itsetunnon ongelmista, käyttäytymisen haasteista ja kiusaamisesta sekä heikoista sosiaalisista lähtökohdista. Tutkimusjoukko oli myös koulumenestykseltään vaihteleva. Tutkittavien joukossa itse koettu koulumenestys ja oppimiskyky vaihtelivat heikosta keskivertoon ja edelleen hyvään, taitavaan ja lahjakkaaseen. Lisäksi tutkittavat olivat omiin kuvailuihinsa perustuen temperamentiltaan toisistaan poikkeavia. Tutkittavat kuvailivat itseään oppilaina muun muassa seuraavin sanoin: *ujo, vetäytyvä, herkkä, nynny, rauhallinen, hajamielinen, huolimaton, laiska, hiljainen, kiltti, tottelevainen, tunnollinen, miellyttämisenhaluinen, tavallinen, innostunut, aktiivinen, ahkera, tarkkaavainen, pärjäävä, kantaaottava, nopea, näkyvä, äänekäs, kömpelö, koheltaja, naiivi, huomionhakuinen, häiritsevä, omaehtoinen ja haastava.*

5.2 Aineistonkeruu

Fenomenologisessa tutkimuksessa fenomenologinen ajattelu ohjaa tyypillisesti tutkimusta sen kaikissa vaiheissa aina oman ymmärryksen arvioinnista tiedon keruuseen ja tulosten analyysiin (Virtanen 2006, 152–153). Tämän periaatteen mukaisesti on pyritty toimimaan myös tämän tutkimuksen kohdalla. Kun tutkimuksen aihe ensin valikoitui tutkijan oman mielenkiinnon ja kokemusten pohjalta, aineiston keräys käynnistettiin melko pian. Aikaisempaan tutkimukseen tutustuttiin ennakkoon vain sen verran, että tutkimuksen näkökulma onnistuttiin rajaamaan alustavasti ja aineiston keräystä ohjaavat kysymykset saatiin muodostettua (ks. liite 1).

Kokemuksiin pohjautuvan tutkimusaineiston keräämisessä voidaan hyödyntää fenomenologisessa tutkimuksessa monenlaisia tapoja. Ehtona aineiston keräykselle on, että tutkimukseen osallistuvat voivat kuvata kokemuksiaan jollain tavalla, ja että tutkittavan ilmiön ymmärrys on saavutettavissa aineistosta. (Perttula 2005, 140.) Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistoa kerättiin kahdella eri tavalla. Ensimmäisessä vaihtoehdossa tutkittavat osallistuivat Internetissä toteutettuun suljettuun ryhmäkeskusteluun. Toisessa vaihtoehdossa tutkittavat kirjoittivat vapaamuotoisia kirjoitelmia kouluaikaisista kokemuksistaan opettajien kanssa.

Tutkittavat osallistuivat tutkimukseen tutkijan kutsusta tai Internetissä eri sivustoilla jaettuun tutkimuspyyntöön vastaten. Kaikille henkilökohtaisesti kutsutuille annettiin mahdollisuus valita keskustelun ja kirjoitelman välillä. Suurin osa valitsi keskustelun. Internet-sivustoilla jaettuun tutkimuspyyntöön vastanneet kirjoittivat kirjoitelman. Lopulta koko tutkimusjoukosta (N=30) kaksikymmentäyksi (n=21) tutkittavaa osallistui sosiaalisessa mediassa suljetussa ryhmässä tapahtuneeseen ryhmäkeskusteluun ja yhdeksän (n=9) tutkittavaa vastasi kirjoitelman muodossa. Aineistoa kerättiin noin kolmen kuukauden ajan. Sitä kertyi kaikkiaan yli kahdeksankymmentä sivua.

5.2.1 Ryhmäkeskustelu

Ryhmäkeskustelu järjestettiin Internetissä sosiaalisessa mediassa suljetussa ryhmässä, jota tutkija hallinnoi. Kenenkään ulkopuolisen ei ollut mahdollista löytää ryhmää Internetistä tai osallistua siihen. Ryhmään etsittiin osallistujia, joilla oli vaihtelevia kokemuksia koulunkäynnistä ja opiskelusta, sekä erilaisia oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyviä taustatekijöitä (mm. akateeminen kyvykkyys, temperamenttierot, oppimisvaikeudet, sosiaaliset taidot, elämäntilanne). Ryhmään kutsuttiin tutkittavia tutkijan oman tuntemuksen perusteella, mutta myös avoimesti kutsuen erilaisissa sosiaalisen median ryhmissä. Ryhmä koostui lopulta kahdestakymmenestä yhdestä tutkittavasta, joista seitsemäntoista oli naisia ja neljä miehiä.

Tutkittaville kerrottiin alusta saakka keskustelun perustuvan vapaaehtoisuuteen. Tutkittavalle kerrottiin, että hän sai halutessaan jättää osallistumatta mihin tahansa keskustelun aiheeseen. Tutkittavalla oli myös jatkuva mahdollisuus kertoa kokemuksistaan yksityisesti suoraan tutkijalle, mikäli hän ei halunnut jakaa kokemusta koko ryhmän kesken. Ryhmään osallistuvia ohjeistettiin jättämään opettajien tai oppilaitosten nimet pois keskustelusta tutkimuseettisistä syistä.

Ryhmäkeskustelu sosiaalisen median suljetussa ryhmässä osoittautui tuottavaksi ja tutkittavia motivoivaksi tavaksi kerätä aineistoa. Ryhmä oli avoinna keskustelulle noin kolmen kuukauden ajan vuorokauden ympäri, minkä ansiosta jokainen sai osallistua itselleen sopivana ajankohtana. Ryhmäkeskustelu perustui tutkimuspyynnössä esitettyyn kysymyksenasetteluun (liite 1), mutta tutkija vei keskustelua spontaanisti eteenpäin tutkittavien kokemusten herättämien ajatusten mukaisesti. Tutkittavia kehoitettiin

viemään keskustelua eteenpäin myös itse. Tutkittaville painotettiin, ettei ole olemassa väärää tai virheellisiä kokemuksia. Tutkittavien oma ääni haluttiin kuuluviin mahdollisimman selkeästi ja tutkittavien kokemusten annettiin ohjata keskustelua. Tutkittavat rohkaistuivatkin kyselemään ja jakamaan kokemuksiaan itsenäisesti. Parhaimmillaan ryhmä oli hyvin aktiivinen.

5.2.2 Kirjoitelmat

Tutkimusaineiston toinen osa koostui vapaamuotoisista kirjoitelmista, joita kerättiin jakamalla tutkimuspyyntöä (liite 1) Internetissä. Kirjoitelmia kertyi yhdeksän kappaletta. Vastaajista viisi oli miehiä ja neljä oli naisia. Kirjoitelmat ohjeistettiin kirjoittamaan vapaamuotoisesti. Tutkittavia kehoitettiin muistelevaan omaa kouluaikaansa ja kirjoittamaan kokemuksistaan. Kirjoitelman tueksi oli annettu kysymyslista, joka koostui kahdeksasta kysymyksestä (ks. liite 1). Kysymysten tarkoituksena oli auttaa tutkittavaa kokemusten muistelemisessa ja johdattaa tutkittavaa tutkimuksen tehtävän kannalta mielenkiintoisten kysymysten äärelle. Tutkittaville vakuutettiin, että kirjoitelmat käsitellään ja säilytetään ehdottoman luottamuksellisesti, ja että kirjoitelmissa esiintyviä opettajia tai oppilaitoksia ei ole mahdollista tunnistaa jälkikäteen.

5.3 Fenomenologinen aineistolähtöinen analyysi

Fenomenologiseen perinteeseen kuuluvat tutkimukset toteuttavat lähtökohtaisesti aineistolähtöisen analyysin periaatetta, sillä fenomenologiseen ajatteluun sisältyy vahvasti uskollisuus ilmiölle itselleen. Aikaisemmat havainnot, tiedot tai teoriat tutkittavasta ilmiöstä eivät saisi vaikuttaa analyysin toteuttamiseen tai lopputulokseen, jolloin analyysiin lähdetään aineistosta itsestään käsin, ei teorian ohjaamana. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Myös tämä tutkimus pohjautui aineistolähtöiseen analyysiin. Aineiston itsessään annettiin ohjata ymmärryksen muodostumista tutkittavasta ilmiöstä läpi tutkimuksen teon. Analyysissä pyrittiin fenomenologisen metodin mukaisesti vapaaksi ennakkokäsityksistä, joita tutkijalla tutkittavasta ilmiöstä oli. Tarkoituksena oli pyrkiä ymmärtämään, miten tutkittavien kokemus ilmeni tutkijalle omana itsenään. (Ks.

Himanka 2010, 91; Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 12; Perttula 2005, 144–145; Virtanen 2006, 169.)

Kuten jo aiemmin on todettu, fenomenologinen ajattelu on jakautunut useisiin erilaisiin suuntauksiin. Fenomenologisen ajattelun monimuotoisuus näkyy myös tavoissa toteuttaa vaiheittaista fenomenologista analyysia. (Ks. Metsämuuronen 2008, 19; Judén-Tupakka 2007, 70–84; Perttula 2000, 433–440; Virtanen 2006, 175–180). Vaikka toteuttamistavoissa on näkyvissä variaatioita, on vaihtoehtoisten analyysimallien ajattelun pohjalla nähtävissä kuitenkin yhteiset fenomenologisen ajattelun pääperiaatteet. Vaiheistamiseen ei fenomenologisessa tutkimuksessa myöskään vaikuta ainoastaan se, mitä fenomenologista näkökulmaa tutkija seuraa, vaan tutkittavan ilmiön ensisijaisuus nousee voimaansa myös tässä kohtaa; tutkittava ilmiö itsessään ohjaa analyysin vaiheistusta. Vaiheittaisen etenemisen aikana tutkija mm. tiedostaa, kritisoi, kuvaa, muuttaa ja syventää ymmärrystään ilmiöstä sitä mukaa, kun sen olemus ja merkitys aukenee tutkijalle tutkimusprosessin kuluessa. Olennaisinta fenomenologisen analyysin toteuttamisessa on fenomenologisen asenteen säilyttäminen läpi analyysin. (Judén-Tupakka 2007, 86.)

Tässä tutkimuksessa vaiheittaista analyysia ohjasi Amadeo Giorgin fenomenologisen metodin malli (ks. liite 2), joka on ollut lähtökohtana mm. suomalaisen fenomenologisen tutkimuksen kentällä tunnetuksi tulleen Juha Perttulan omassa fenomenologisen metodin muunnelmassa. Amadeo Giorgi voidaan nähdä yhtenä tunnetuimpana nykyisen empiirisen fenomenologian edustajana. (Virtanen 2006, 175.) Giorgin fenomenologinen metodi etenee viiden vaiheen kautta. Vaikka Giorgi esittää perustellun vaiheistuksen analyysin etenemiselle, hän kuitenkin muistuttaa, että metodin tulee aina olla kuuliainen itse ilmiölle. Analyysissä edetään ilmiön ehdoilla siten, että tutkittava ilmiö tavoitetaan parhaalla mahdollisella tavalla. (Virtanen 2006, 175.) Tässä tutkimuksessa Giorgin fenomenologinen metodi toimi analyysin pohjalla, siitä kuitenkin poikettiin hieman analyysin edetessä. Tämä johtui aineiston laadusta keskusteluun pohjautuvana aineistona sekä ilmiöstä itsestään analyysia ohjaavana tekijänä.

Giorgin analyysissa *ensimmäisen vaiheen* tarkoituksena on päästä kokonaisymmärrykseen tutkittavasta ilmiöstä. Tällöin tutkimusaineistoon perehdytään tarkoin. (Virtanen 2006, 175–176.) Molemmat tutkimusaineistot, sekä

ryhmäkeskusteluaineisto että kirjoitelmat, luettiin tässä vaiheessa tarkoin läpi useampaan otteeseen, kunnes tutkijalle muodostui kokonaisnäkemys aineistosta. Ensimmäisessä vaiheessa ryhmäkeskusteluaineisto myös eroteltiin ja yhdistettiin keskustelumuodosta kunkin keskustelijan omaksi kokemusverkostoksi. Tämä tehtiin, jotta tutkija ymmärtäisi paremmin kunkin tutkittavan kokemuksia omana kokonaisuutenaan. Alkuperäinen keskustelumuodossa oleva aineisto kuitenkin säilytettiin tutkittavakohtaisen aineiston rinnalla. Aineiston molempiin muotoihin perehdyttiin. Kaikki kerätty aineisto eri muodoissaan kohdattiin fenomenologisen periaatteen mukaisesti sellaisena, kuin se tutkijalle ilmeni. Aiheeseen liittyvistä ennakkokäsityksistä pyrittiin mahdollisimman hyvin eroon ja tutkittavien kokemuksille pyrittiin avautumaan ymmärtäen ja itse kokien, tutkittavien kokemuksen kautta. (ks. Virtanen 2006, 175–176.)

Analyysin *toisessa vaiheessa* tutkimusaineistosta erotetaan siinä esiintyvät merkitysyksiköt. Merkitysyksiköt sisältävät tutkittavan ilmiön kannalta olennaisen merkityksen. (Virtanen 2006, 177–178.) Tässä vaiheessa aineistoa luettiin yhä uudelleen läpi, kunnes tutkittavien kokemuksista avautui tutkijalle niiden merkitys. Tutkijan ymmärrykselle avautunut merkitys kirjattiin tutkittavien kertomusten yhteyteen, mutta kuvaukset itsessään säilytettiin tutkittavan omalla kielellä (ks. Virtanen 2006, 177–178). Tutkijan tehtävänä ei ole arvottaa, mikä tutkittavan ilmi tuomista merkityksistä on olennainen ja mikä ei (Virtanen 2006, 177–178). Tämän vuoksi kaikille kokemuksille kirjattiin tässä vaiheessa niiden tutkijalle avautuvat merkitykset.

Kolmannessa vaiheessa merkityksen sisältävät yksiköt käännetään tutkittavan kieleltä tutkijan tieteenalan yleiselle kielelle (Virtanen 2006, 178–179). Tässä vaiheessa tutkittavien omien kuvausten yhteyteen kirjoitettiin tutkijan kielelle käännetty kuvaus tapahtumista. Näin toimien säilytettiin käännetyn kuvauksen yhteys alkuperäiseen kuvaukseen. Käännöstä tehdessä tutkijan pyrkimyksenä oli jälleen toteuttaa fenomenologian tärkeintä periaatetta - uskollisuutta ilmiölle itselleen. Käännetylle kielelle oli tarkoitus tallentua vain tutkittavan kokemus puhtaana itsenään, joskin tutkijan kielellä kuvattuna. Tutkijan ennako-oletusten tai tulkintojen mukaan pääsy pyrittiin estämään sulkeistamalla ilmiö sen ulkopuolelle, kuinka tutkija asian luonnollisesti ymmärsi. (Ks. Virtanen 2006, 178–179.)

Neljännessä vaiheessa tutkijan kielelle käännetyistä merkitysyksiköistä muodostettiin kunkin tutkittavan yksilökohtainen merkitysverkosto. Tutkittavien kokemuksissa esiintyneet ja tutkijan kielelle käännetyt merkitysyksiköt tuotiin yhteen kokemuksen kaikessa variaatiossa. Tutkittavien kokemukset säilytettiin kuitenkin vielä toisistaan erillään. Tässä merkitysverkostossa esiintyi kaikki se tutkittavan kokemus, joka tutkijan ymmärrykselle oli välittynyt. Kokemukset säilytettiin yhä niiden alkuperäisessä merkitysyhteydessään, jolloin pyrittiin välttämään kokemusten sirpaloitumista, mikä saattaisi johtaa alkuperäisen merkityksen katoamiseen. (Ks. Virtanen 2006, 179–180.)

Viidennessä vaiheessa tutkittavien yksilökohtaiset merkitysverkostot koottiin lopulta yleiseksi merkitysverkostoksi. Tarkastelu siirtyi yksilökohtaiselta tasolta yleiselle tasolle. Yksittäisissä kokemuksissa esiintyneet merkitysyksiköt ja niiden sisältämä kokemuksen variaatio tuotiin yhteen. Viidennessä vaiheessa yhteen koottu ja tutkijan kielellä kuvattu merkitysverkosto sisälsi lopulta kaikki tutkittavien kokemuksissa esiintyneet, tutkittavan ilmiön kannalta keskeiset sisällöt. Tutkijan tarkastelussa yhteys yksilökohtaiseen merkitysverkostoon säilytettiin tämänkin vaiheen toteuttamisen aikana. (Ks. Virtanen 2006, 180.)

Viimeisessä vaiheessa, Giorgin metodiin lisäten, yleisen merkitysverkoston tarjoamasta kokemusten variaatiosta erotettiin vielä erilaisilla tasoilla ilmenneet kokemukset omiksi kokonaisuuksiksi. Tämä tehtiin ilmiön itsensä johdattamana. Tulososiossa tutkittavien kokemuksista nouseva ymmärrys on esitetty näihin tasoihin jaettuna. Analyysin edetessä, sekä sen jälkeen, tutkimuskysymykset lisäksi tarkastettiin ja muokattiin palvelemaan aineistoa itseään. Se mikä tutkittavien kokemuksissa todella esiintyi merkityksellisenä, haluttiin tuoda fenomenologisen (sekä aineistolähtöisen analyysin) periaatteen mukaisesti esiin, vaikka se johtikin osittaisiin näkökulman tarkennuksiin. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.)

5.4 Menetelmän luotettavuus

Fenomenologisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on syytä tarkentaa katse ensimmäisenä siihen, mistä ymmärrystä ilmiölle etsitään. Fenomenologisen tutkimuksen kohdalla tämä tarkoittaa tarkastelun kohdentamista yksilön inhimilliseen kokemukseen. Ihmisen subjektiivinen kokemus ymmärretään fenomenologisessa

ajattelussa totuuden lähteeksi, jolloin tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta kokemuksen ensisijaisuus on erityisen keskeisessä asemassa. Subjektiiivisen kokemuksen ja ilmiön itsensä ensisijaisuus tutkimuksessa voidaan ymmärtää jopa menetelmällistä täsmällisyyttä ja jämakkyyttä tärkeämpänä ehtona. Onhan sellaista tutkimusta ylipäänsä vaikeaa ymmärtää kokemuksen tutkimukseksi, mikä ei nojaa kokemuksen itsensä ensisijaisuuteen, itsearvoisuuteen ja auktoriteettiin. Näin ollen kaikki sellainen tutkimus, joka ottaa jo lähtökohtaisesti subjektiivisen kokemuksen vakavasti, lähtee fenomenologisesti mielekkäältä perustalta. (Kukkola 2014, 52–53.)

Tässä tutkimuksessa tutkittavien kokemus pyrittiin nostamaan tutkimuksen keskiöön. Tutkimukselle luotiin olosuhteet ja kehykset, mutta tutkittavien kokemuksissa esiintyneen ilmiön itsensä sallittiin ohjata tutkimuksen etenemistä ja näkökulman tarkentumista. Kaikki kokemukset haluttiin ottaa vastaan itsessään arvokkaina, autenttisina informaation lähteinä. Vaikka kokemuksen tiedollinen ensisijaisuus ei tarkoittaisi sitä, että se vastaisi täsmällisesti maailmassa olevaa asiantilaa, ei sitä haluttu ymmärtää mitättömäksi (ks. Kukkola 2014, 52–53). Kokemus ymmärrettiin yksilölle aitona, alkuperäisenä ja totena elämyksenä. Tämä maailmassa ilmenevä kokemus haluttiin tutkimuksessa nostaa sen arvoiselle paikalle. Tältä osin tutkimuksessa pyrittiin noudattamaan fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuden peruseriaatetta: kokemuksen ja ilmiön itsensä ensisijaisuutta.

Tärkeäksi tarkastelun kohteeksi fenomenologisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa nousee myös se, miten tutkija etsii tietoa tutkittavien kokemuksista, mitä työkaluja hän siihen käyttää. Ihmisen kokemuksen tavoittaminen fenomenologisen metodin keinoin eroaa arkisesta suhteesta maailmaan (Perttula 2000, 441). Fenomenologinen metodi pakottaa tutkijan lähelle aineistoa ja ohjaa paneutumaan vain siihen. Tutkijan ymmärrys ilmiöstä on luonteeltaan intuitiivista ja tuntevaa ja voi tapahtua myös sanattomasti. (Perttula 2005, 146.) Tämän tutkimuksen kohdalla tutkittavien kokemusten välittymiselle annettiin aikaa. Aineistoon palattiin useita kertoja, sitä luettiin toistuvasti, tutkittavien kokemuksiin pyrittiin eläytymään itse kokien. Intuitiivinen, tunteva ymmärtäminen oli yksi analyysin työkaluista.

Luotettavuuden arvioinnin näkökulmasta keskeistä on lisäksi tutkijan kyky tavoittaa tutkittava ilmiö sellaisena, kuin se todella ilmenee. Fenomenologinen tutkimus pyrkii

siihen, että tutkijan rekonstruktio tutkittavan konstruktiosta olisi mahdollisimman puhdas. Samalla kuitenkin ymmärretään, että tämän puhtauden absoluuttinen toteutuminen on mahdotonta. Tutkimus on rajallinen, joskin merkittävä, tapa hahmottaa ihmisen elämismailmaa. (Perttula 1995, 44.) Toisen ihmisen kokemuksen kohtaamisessa ja ymmärtämisessä ongelmaksi muodostuu usein se, että havaitsemme asiat oman subjektiivisen kokemuksemme kautta. Kykenemme jakamaan toisten kanssa vain sen, minkä itse pystymme kokemaan. (Taipale 2010, 126–129.) Tutkimusta tehdessä pyrittiin ymmärtämään tutkijan omasta subjektiivisuudesta johtuva rajallinen mahdollisuus saavuttaa tutkittavien kokemusta. Tämän vuoksi ryhmäkeskusteluissa tutkija aina epäröidessään pyysi tutkittavaa avaamaan ajatteluaan ja kokemuksiaan tarkemmin. Epävarmaksi jäänyt ymmärrys myös lopulta jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle, jotta tutkija ei lisäisi tutkimukseen omaa tulkinnallisuuttaan, ja tutkittavien kokemus saisi esiintyä mahdollisimman puhtaana.

Suurimmaksi vaikeudeksi fenomenologisessa tutkimuksessa muodostuu usein tutkimuksen toteuttaminen vapaana ennakko-oletuksista. Tässä kohtaa työvälineeksi fenomenologisessa tutkimuksessa otetaan fenomenologinen asenteenmuutos, reduktio. Reduktio on metodi, joka koostuu kahdesta tapahtumasta: sulkeistamisesta ja mielikuvatasolla tapahtuvasta muuntelusta. Sulkeistamisessa piilee fenomenologian tutkimuksellisen asennoitumisen ydin. Pyrkimyksenä on siirtää syrjään tutkittavaan ilmiöön liitetyt etukäteisoletukset. Sulkeistaessaan tutkija tarkastelee tiukasti sitä, onko hänelle muodostuva kokemus todella tästä tutkimusaineistosta, vai kenties peräisin jostain muualta. (Perttula 2005, 144–145.) Mielikuvatasolla tapahtuvalla muuntelulla viitataan puolestaan rajatumpaan työskentelyyn. Tarkoituksena on seuloa esiin juuri ne tavat, joihin kokemus ilmenee. Tämä seulominen tapahtuu tutkijan mielessä. Tutkijan pyrkimyksenä on erilaisia merkitysyhdistelmiä muunnellen etsiä kokemusten edellyttämät merkitykset. (Perttula 2005, 145–146.) Tutkimuksessa pyrittiin toteuttamaan fenomenologista asenteenmuutosta. Oma ajattelu ja päättelyä reflektoidiin ahkerasti. Tutkittavien kokemusta ei pyritti saavuttamaan jostain ennalta omaksutusta ymmärryksestä käsin, vaan ne pyrittiin tavoittamaan sellaisena kuin tutkittava ne itse ilmaisi. Tutkija tarkasteli kriittisesti omia ennakkokäsityksiään ja sulki tietoisesti ne ulkopuolelle sekä ennalta että analyysin edetessä aina, kun niitä havaitsi.

Hyvin ja ankarasti toteutettu sulkeistaminen lisää fenomenologisen tutkimuksen luotettavuutta. On kuitenkin hyvä ymmärtää, että sulkeistaminenkin on lopulta vain pyrkimys, ei absoluuttinen toimenpide. (Perttula 1995, 44.) Aivan täydelliseen sulkeistamiseen tuskin päästään, sillä tutkija itsessäänkin on subjektiivinen olento. Tämän vuoksi tutkimuksessa on luotettavuuden näkökulmasta tärkeää pyrkiä ennen kaikkea avoimuuteen ja läpinäkyvyyteen. Lukijan on tärkeää saada käsitys niistä lähtökohdista, jotka ovat olleet olemassa tutkimuksen tekemiseen lähdetessä. Kyseessä on tutkijaprofiilin kuvaaminen. (Virtanen 2006, 198–199.) Tutkijan omaa ymmärrystä tutkimuksen peruslähtökohdista, ihmisyyden ja kokemuksen olemuksesta, on avattu tutkimuksen teoriaosassa. Tämä auttaa tutkimuksen lukijaa ymmärtämään tutkimuksen teon lähtökohtia. Näiden tutkimuksen kannalta keskeisten käsitysten avaamisella on tavoiteltu tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja pyritty lisäämään myös tutkimuksen luotettavuutta.

Analyysin edetessä tutkijan tehtäväksi asettuu tutkittavan kokemuksen kuvaaminen, eli deskriptio. Fenomenologisessa tutkimuksessa pyrkimys deskriptioon sisältää tulkinnan välttämisen. Tulkinnasta tuskin kuitenkaan koskaan päästään aivan täysin eroon, sillä aineiston kuvaaminen on subjektiivisen ymmärryksen läpi virtaavaa, vaikkakin tutkija ottaa fenomenologisen reduktion työkalukseksi. Aineiston kuvaamisessa tulkinnan mahdollisuuden vähentämiseksi on tärkeää, että tutkija kuvaa vain sellaiset asiat, mistä hän on ehdottoman varma. Sellaisen kuvaaminen, josta tutkija ei ole intuitiivisella tasolla varma, tekee tutkimuksesta tulkinnallista. Deskriptiossa tärkeää on malttaa ja antaa aikaa varmuuden syntymiselle. Se mikä pysyy piilossa tai epävarmana, saa jäädä kuvauksen ulkopuolelle. (Perttula 2014, 79.)

Deskriptiota toteutettiin tässä tutkimuksessa kolmessa vaiheessa: ensin yksilökohtaista merkitysverkostoa luotaessa, toiseksi yleistä merkitysverkostoa luodessa ja lopuksi vielä kirjatessa tuloksia tutkimuksen ja ilmiön itsensä kannalta mielekkääseen muotoon. Kuvattaessa tutkittavien kokemuksia pyrittiin tuomaan esiin tutkijan ymmärrys tutkittavan kokemuksesta aineistolle mahdollisimman uskollisesti, mutta kuitenkin selkeyden asettamissa rajoissa. Deskriptiota toteutettaessa pyrittiin säilyttämään ja varmistamaan myös sen yhteys alkuperäiseen, tutkittavan omaan, kuvaukseen; tutkittavan kokemus pyrittiin säilyttämään kuvauksessa mahdollisimman alkuperäisenä.

Kaikesta tulkinnallisuudesta pyrittiin eroon. Epäselväksi jäänyt ymmärrys rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle.

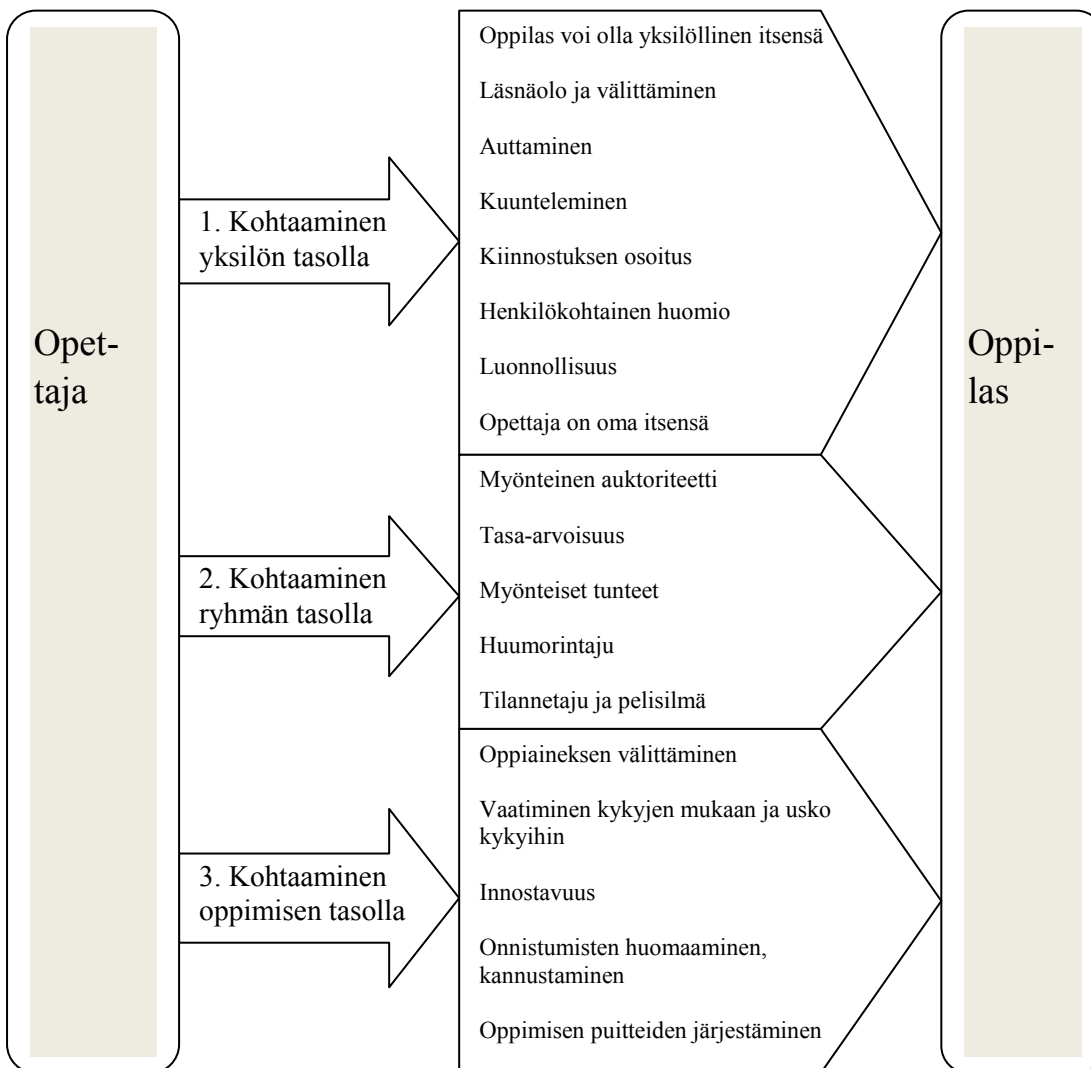
Edellä kuvattujen fenomenologisen tutkimuksen – sekä sen luotettavuuden – kannalta keskeisten tekijöiden lisäksi fenomenologisessa tutkimuksessa on syytä ottaa huomioon myös tutkijan vastuullisuus, mikä on merkittävä osa tutkimuksen luotettavuutta. Vastuullinen tutkija noudattaa systemaattisuutta tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Hän noudattaa fenomenologisen metodin periaatteita ja ulottaa ne kaikkiin tutkimuksen vaiheisiin. (Perttula 1995, 43.) Tässä tutkimuksessa tutkija pyrki vastuullisuuteen tutkimuksen toteuttamisessa sen jokaisessa vaiheessa. Näin toimittiin paitsi luotettavuuden vuoksi, myös tutkimuseettisistä syistä.

6 TULOKSET

6.1 Mistä onnistunut oppilaan kohtaaminen rakentuu entisten oppilaiden kokemuksissa?

Tutkittavien kertomuksissa esiintyi monia erilaisia myönteisiä opettajakohtaamisia. Aineiston perusteella oppilaille merkityksellisten opettajakohtaamisten voidaan ymmärtää tapahtuneen kolmella eri tasolla, jolla kullakin on oppilaan kannalta erilainen merkitys (ks. kuvio 1). Onnistunut oppilaan kohtaaminen ilmeni aineistossa opettajan kyvykkyytenä kohdata oppilas yksilönä (1). Se näyttäytyi myös opettajan taitona kohdata ryhmä ja toimia tässä kohtaamisessa ryhmän johtajana (2). Lisäksi myönteisissä opettajakokemuksissa esiintyi oppimisen tasolla tapahtuvaa kohtaamista (3). Kaikki kolme aineistosta esiin nousutta kohtaamisen tasoa osoittautuivat tutkittavien kokemuksissa tärkeiksi. Ne yhdessä muodostivat kuvan siitä, kuinka opettajalta kysytään taitoa muuntaa työssään oppilaan kohtaajana yksilön kohtaajasta ryhmän kohtaajaksi ja edelleen oppimisen ohjaajaksi.

Tutkimustulokset on esitelty tutkimusaineistossa esiintyneiden kolmen kohtaamistason mukaisesti (kohtaaminen yksilötasolla, kohtaaminen ryhmän tasolla, kohtaaminen oppimisen tasolla). Edelleen kukin taso on jaettu tutkittavien kokemusten pohjalta muodostettuihin kohtaamisen kokemusta rakentaviin tekijöihin. Kohtaamisen kokemusta rakentavalla tekijällä tarkoitetaan sitä ominaisuutta, joka tutkittavan kokemuksessa oli kohtaamisen rakentumisen näkökulmasta keskeinen. Kohtaamisen kokemuksen rakentuminen ei edellytä tutkimusaineiston perusteella sitä, että kaikki kohtaamisen kokemusta rakentavat tekijät esiintyvät samanaikaisesti kohtaamisessa, vaikka joissain kokemuksissa esiintyy samanaikaisesti useampia tekijöitä myös eri kohtaamisen tasoilta. Sen sijaan onnistunut kohtaaminen voi rakentua tutkittavien kokemusten mukaan jo yhdenkin tekijän ympärille. Seuraavaksi tarkastellaan eri tasoilla ilmenneitä kohtaamisen kokemusta rakentavia tekijöitä kunkin tason näkökulmasta erikseen.



KUVIO 1. Onnistuneen kohtaamisen rakentuminen tutkittavien kokemuksissa.

6.1.1 Kohtaamisen kokemuksen rakentuminen yksilön tasolla

Tutkittavien kokemuksissa yksilön tasolla tapahtuva kohtaaminen ilmeni opettajan ja oppilaan kahdenvälisenä kohtamisena, jossa opettaja oli kasvattajan asemassa oppilaaseen nähden. Tällä tasolla kohtamisessa oli kyse oppilaan kasvun ja kehityksen yksilöllisestä tukemisesta. Kohtaamisen kautta opettaja oli oppilaalle tuki ja turvallinen aikuinen. Opettaja oli läsnä, hyväksyi, rohkaisi, kuunteli ja oli kiinnostunut oppilaasta. Häntä oli luonnollista lähestyä ja häneltä oli mahdollista saada apua. Opettajan ja oppilaan välille muodostui Minä-Sinä-suhde; opettaja avautui oppilaalle ja tämän tarpeille, kohtasi oppilaan.

Yksilön tasolla tapahtuvasta kohtaamisesta voitiin aineiston perusteella erottaa kahdeksan erilaista kohtaamisen kokemusta rakentavaa tekijää (ks. taulukko 1). Seuraavaksi tarkastellaan kutakin aineistosta esiin nousutta onnistunutta yksilön kohtaamista rakentavaa tekijää yksittäin.

TAULUKKO 1. Kohtaamisen kokemuksen rakentuminen yksilön tasolla.

Kohtaamisen kokemusta rakentava tekijä	Esimerkkisitaatit
Opettaja kohtaa oppilaan omana itsenään	<i>”Hän kohtasi jokaisen oppilaan ainutlaatuisena yksilönä ja piti meitä arvokkaina.”</i>
Opettaja on läsnä ja välittää	<i>”Oma ala-asteen opettajani osoitti aitoa läsnäoloa mielestäni päivittäin. Hänen luokseen sai aina mennä murheiden kanssa - --”</i>
Opettaja auttaa oppilasta	<i>”Vei kotiinsa tekee tehtävät jos ei onnistunu koulussa.”</i>
Opettaja kuuntelee oppilasta	<i>”Ei kyseenalaistanut mitään, vaan kuunteli ja oli ihminen ihmiselle.”</i>
Opettaja osoittaa kiinnostusta oppilasta kohtaan	<i>”Myönteisiä tunteita tuli niistä hetkistä, kun opettaja oli aidon kiinnostunut ajatuksistani --- halusi tietää, miksi ajattelin, niin kuin ajattelin.”</i>
Opettaja antaa henkilökohtaista huomiota oppilaille	<i>”Miellyttävimmät kohtaamiset opettajien kanssa olivat mielestäni ne, kun opettaja antoi henkilökohtaista palautetta kahden kesken.”</i>
Opettaja kohtaa oppilaan luonnollisesti	<i>”Taideaineissa ja luovissa tilanteissa muistan näitä myönteisiä kokemuksia syntyneen eniten, koska niissä kohtaaminen tapahtui luontevasti ---”</i>
Opettaja on oma itsensä oppilaan kohtaajana	<i>”Heistä ja monista muista opettajista olen ammentanut omaan opettajuuteeni - on ihan ok olla oma, epätäydellinen itsensä.”</i>

Opettaja kohtaa oppilaan omana itsenään

Yksi kohtaamisen kokemusta rakentava tekijä tutkittavien kokemuksissa oli opettajan kyky tai halu kohdata oppilas omana ainutlaatuisena itsenään. Tällä tavoin oppilaansa kohtaava opettaja ei tehnyt eroa oppilaiden välillä, vaan opettaja arvosti jokaista oppilasta omana yksilöllisenä itsenään. Tutkittavien kertomuksissa esiintyi tarvetta tällaiselle kohtaamiselle. Useampikin tutkittava kertoi, että olisi toivonut tullessa kohdatuksi omana itsenään. Moni oli myös kokenut tällaista kohtaamista opettajan taholta. Esimerkiksi eräs tutkittava muistelee opettajaansa näin:

”Hän kohtasi jokaisen oppilaan ainutlaatuisena yksilönä ja piti meitä arvokkaina.”

Omana itsenään kohtaamiseen sisältyi myös kokemus siitä, että kelpasi opettajalle. Opettaja hyväksyi oppilaan sellaisena kuin tämä oli, eivätkä esimerkiksi ulkoiset tekijät vaikuttaneet opettajan haluun kohdata oppilas. Tämä ilmenee hyvin eräessä tutkittavan kertomuksessa:

”Luulen että ihan ensimmäinen opettaja, 1.-2. luokalla opettanut vanha nainen oli tärkein. Hän ei koskaan tehnyt eroa, vaikka vaatteeni haisivat tupakalle ja vaikka lähtökohtani äidin ja juopon enon kasvattamana varmasti tiedettiinkin.”

Opettaja on läsnä ja välittää

Toinen kohtaamisen kokemusta rakentava tekijä tutkittavien kokemuksissa oli opettajan kyky olla läsnä. Jotkut opettajat osoittivat tällaista läsnäoloa päivittäin. Heillä oli aikaa keskustella oppilaiden kanssa ja oppilas saattoi kokea tullessa nähdyksi. Heidän luokseen oli mahdollista mennä myös huolien kanssa. Läsnä oleva opettaja saattoi viettää oppilaan kanssa hetken yhdessä joskus aivan muuten vain, esimerkiksi pelaten peliä. Eräs tutkittava kuvailee kohtaamisiaan opettajan kanssa seuraavasti:

”Koin aitoa läsnäoloa monta kertaa. Hänen kanssaan jotenkin synkkasi ja hänen kanssaan oli kiva jutella tarkemmin esim. kasvien keräilystä, jota itse silloin harrastin. Siitä tuli lämmin olo. Jos tuntien lopulla jäi aikaa, hän joskus pyysi minut opettajanpöydän viereen pelaamaan ristinollaa, ja jos satuin voittamaan, sain laatikosta lakritsipatukan. Hän oli silloin keski-ikäinen mies ja todella mukava kaikille oppilaille. Rauhallinen ja ystävällinen, välittävä.”

Tärkeintä taisi olla, että koin tulevani nähdä. Se tuntui arvokkaalta ja hyvältä.”

Läsnä olevan opettajan kuvailtiin usein myös osoittavan empaattisuutta oppilaita kohtaan. Opettaja näyttäytyi oppilaille välittävänä aikuisena. Hän lohdutti surun hetkellä ja joissain tapauksissa otti jopa lapsen syliin. Etenkin alkuopetusmuistoissa tällaisia opettajia muisteltiin kutsuen heitä äitihahmoiksi.

Opettaja auttaa oppilasta

Kolmas kohtaamisen kokemusta rakentava tekijä aineistossa oli opettajan halu auttaa oppilaita. Näissä kokemuksissa opettaja oli usein enemmän kuin opettaja.. Hän oli ihminen, joka avautui toisen tarpeille. Eräs tutkittava muistelee opettajaansa, jonka hän koki auttaneen itseään seuraavasti:

”AMK-tasolla opettaja pelasti yhden harjoituskentän jatkumisen ja siten määräjassa valmistumiseni empaattisuudellaan, sovittelulla, ymmärtämisellä, omalla ajallaan ylitöitä tehden, minun vuokseni.”

Auttava opettaja näyttäytyi tutkittavien kokemuksissa olleen usein erityisen sitoutunut oppilaisiinsa ja työhönsä. Esimerkiksi eräässä kertomuksessa erityisopettaja sitoutui tukemaan oppilaitaan työpäivän jälkeenkin. Tutkittava kuvaili tätä opettajaa periksi antamattomaksi ja aina hyvään uskovaksi. Opettaja vei oppilaan tarvittaessa kotiinsa tekemään tehtäviä, mikäli työskentely koulussa ei onnistunut. Useassa muussakin kokemuksessa opettaja esiintyi ihmisenä, joka auttoi vaikeuksien yli. Kertomuksissa esiintyy myös muisto, joissa opettaja järjesti oppilaille iltaisin kitarapetusta ja auttoi näin oppilaita oppimaan soittamisen taitoa:

”Eräs miesopettaja on jäänyt mieleen, kun hän piti kitarakursseja iltaisin ja siinä opin soittamaan. Eli tämä opettaja jaksoi panostaa oppilaisiinsa vielä työpäivän jälkeenkin. Siitä jäi mukava muisto.”

Opettaja kuuntelee oppilasta

Neljäs kohtaamisen kokemusta rakentava tekijä tutkittavien kokemuksissa oli opettajan kyky ja halu kuunnella oppilaita. Monelle tutkittavalle oli erityisen tärkeää, että opettaja

kuunteli oppilasta. Joissain tapauksissa opettaja saattoi olla oppilaan elämässä ainoa aikuinen, joka sillä hetkellä kuunteli häntä. Kuunnellessaan opettaja ei kyseenalaistanut tai tietänyt paremmin kuin oppilas itse. Eräs tutkittava kuvailee tällaista kohtaamista seuraavin sanoin:

”Ei kyseenalaistanut mitään, vaan KUUNTELI ja oli ihminen ihmiselle. Ei niinkään ope.”

Opettaja osoittaa kiinnostusta oppilasta kohtaan

Viides tutkittavien kokemuksissa kohtaamista rakentava tekijä oli opettajan kiinnostus oppilasta kohtaan. Kiinnostuksen kautta oppilas saattoi kokea tulleeensa huomatuksi. Oppilas saattoi kokea, että hän ja hänen asiansa olivat opettajalle tärkeitä. Opettajan osoittaman kiinnostuksen kuvailtiin vaikuttavan motivaatioon ja ohjaavan jopa omia valintoja. Eräs tutkittava kuvailee opettajan kiinnostuksen hänen ajatuksiaan kohtaan olleen jopa merkittävämpi myönteisten tunteiden lähde kuin onnistuminen kokeissa:

”Olin hyvä oppilas, joten kokeissa onnistuminen tai hyvä numero ei sinänsä tuonut positiivista tunnetta. Se oli vain suorittamista. Myönteisiä tunteita tuli niistä hetkistä, kun opettaja oli aidon kiinnostunut ajatuksistani – kommentoi vaikka äidinkielen ainetta ja halusi tietää, miksi ajattelin, niin kuin ajattelin. Tai mistä olin keksinyt jonkun idean.”

Opettajan kiinnostus oppilaasta ja tämän asioista voi lämmittää mieltä myös vuosia myöhemmin. Eräs tutkittava oli kohdannut opettajiaan aikuisena kauppareissun yhteydessä. Se, että opettajat yhä muistivat hänen nimensä ja olivat kiinnostuneita hänen elämänsä kulusta, lämmitti tutkittavan mieltä. Tässä tilanteessa hän koki kohtaamista opettajien taholta vielä kouluaikojen päättymisen jälkeenkin:

”Ensimmäisen luokan opettajan ja ammattikoulun opettajan olen nähnyt kerran kaupassa, ja he ovat jutelleet kanssani aikuisiällä. He ovat jääneet positiivisesti mieleeni. Se että muistivat nimeni ja olivat aidosti kiinnostuneita, mitä minulle kuuluu. Toinen opettajista oli nähnyt lehtikirjoituksen yhdestä jutusta, jossa minut oli mainittu ja missä olin ryhmäkuvassa, ja oli iloinen, että olin päässyt siihen mukaan. Ja toinen kertoi myös omasta opetustyöstään sen hetkessä tilanteessa, eli olivat ihanan aitoja ja tasavertaisia ihania ihmisiä.”

Opettaja antaa henkilökohtaista huomiota oppilaalle

Kuudentena kohtaamisen kokemusta rakentavana tekijänä aineistossa esiintyi opettajalta saatu erityinen, usein henkilökohtainen huomio. Opettaja saattoi antaa oppilaalle esimerkiksi erityisiä, henkilökohtaisia tehtäviä, järjestää aikaa oppilaalle tai antaa henkilökohtaista palautetta kahden kesken:

”Miellyttävimmät kohtaamiset opettajien kanssa olivat mielestäni ne, kun opettaja antoi henkilökohtaista palautetta kahden kesken.”

Näissä kertomuksissa välittyy usein se, että tutkittavat kokivat tulleen huomioiduksi opettajan taholta erityisellä tavalla. Opettaja saattoi nostaa oppilaan erityisesti esiin muiden joukosta tai kohdella häntä syystä tai toisesta poikkeuksellisesti:

”Historianopettajani yläasteelta ja lukiosta, joka oli silloin ainoa aikuinen, jonka koin aidosti kuuntelevan minua. Olin hänellä usein iltaisin myös lapsenvahtina, kun hän korjasi kokeita, ja yövyin heillä. Jostakin syystä tämä hyvin ujo, hiljainen ja vähäpuheinen nainen kohteli minua todella hyvin.”

Opettaja kohtaa oppilaan luonnollisesti

Seitsemäs kohtaamisen kokemusta rakentava tekijä yksilötasolla oli tutkimusaineiston perusteella kohtaamistilanteen luonnollisuus. Luonnollinen kohtaaminen rakentui tutkittavien kokemusten mukaan tilanteissa, joissa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus oli luontevaa. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi taideaineiden tunnit ja luovat oppimishetket:

”Taideaineissa ja luovissa tilanteissa muistan näitä myönteisiä kokemuksia syntyneen eniten, koska niissä kohtaaminen tapahtui luontevasti ja niissä olikin aina kysymys oppilaan henkilökohtaisesta näkemyksestä.”

Edelleen tilanteet, joissa perinteinen luokka-asetelma on rikottu, koettiin kohtaamista edesauttaviksi tekijöiksi:

”Mulle tuli mieleen sellaiset opet joiden tunneilla olis tehty muutakin kuin istuttu pulpeteissa, esim. ryhmätöitä. Siis sellaista käytännön tekemistä, jossa ehkä helpompi olla open kanssa puheissa ja muuta. Tavallaan pitäis saada se

ryhmä ehkä eri asetelmaan kuin normaalisti tunnilla. Jossa ehkä ne on äänessä, ketkä yleensä on ja ne ujut hiljaa.”

Aitoon kohtaamiseen sisältyi tutkittavien kokemuksissa luonnollisuus myös opettajan omassa toiminnassa. Tutkittavien kokemuksen mukaan oppilas kyllä huomaa, mikäli opettaja kohtaa oppilaan teennäisesti.

Opettaja on oma itsensä oppilaan kohtajana

Kahdeksantena kohtaamisen kokemusta rakentavana tekijänä yksilön tasolla oli opettajan kyky olla oma inhimillinen itsensä oppilaan kohtajana. Olemalla oma itsensä – erehtyvä, epätäydellinen, kokeva ja tunteva – opettaja näyttäytyi oppilaille toisena ihmisenä, jota oli myös helpompi lähestyä ja ymmärtää. Eräs kertomus valaisee, kuinka opettajan lähestyminen oppilaita kohtaan henkilökohtaisessa asiassa muutti oppilaiden suhtautumista opettajaan ja samalla ennaltaehkäisi kohtaamattomuutta:

”Meillä oli yläasteella vuoden verran bilsanopettajana nainen, joka oli aika tiukka mutta mukava, ja koko luokka piti hänestä. Yhtäkkiä hän muuttui kummallisen ärtyisäksi, jopa paiskoi tavaroita opettajanpöydältä ja suuttui mitättömistä asioista. Se oli rasittavaa, ja ihmettelimme, mikä hänet oli muuttanut. Muutaman kuukauden kuluttua hän pyysi anteeksi ailahtelevaa käytöstään, kertoi olevansa raskaana ja kärsivänsä hormonivaihteluista. Se selitti asian ja hän sai ilman muuta anteeksi. Sen jälkeen osasimme suhtautua ”kiukkukohtauksiin” huumorilla. Jos hän ei olisi kertonut asiasta, olisimme pitäneet häntä epäreiluna milloin ketäkin oppilasta kohtaan, mutta nyt hän oli vain inhimillinen.”

6.1.2 Kohtaamisen kokemuksen rakentuminen ryhmän tasolla

Ryhmän tasolla tapahtuva kohtaaminen ilmeni tutkittavien kokemuksissa opettajan kykyinä kohdata yksilöllisistä jäsenistään koostuva oppilasryhmä ja toisaalta tämän kohtaamisen kautta luoda edellytyksiä myös yksilön kohtaamiselle sekä kohtaamiselle oppimisen tasolla. Ryhmänsä kohtaava opettaja osasi lukea ryhmän erityisyyttä ja toimia sen mukaisesti. Hän oli tasapuolinen toimissaan, mutta omasi kuitenkin pelisilmää ja tilannetajua. Ryhmänsä kohtaava opettaja välitti myönteisiä tunteita ja sai ryhmänkin näin tuntemaan olonsa hyväksi. Opettaja oli ryhmälle auktoriteetti, rauhoitti

ryhmän, mutta oli kuitenkin lempeä. Hän oli ryhmän aikuinen ja muodosti kohtaamisensa kautta ryhmälle turvalliset olosuhteet oppia ja kasvaa.

Ryhmän tasolla tapahtuvasta kohtaamisesta voitiin aineiston perusteella erottaa viisi erilaista kohtaamisen kokemusta rakentavaa tekijää (ks. taulukko 2). Seuraavaksi tarkastellaan kutakin aineistosta esiin nousutta onnistunutta ryhmän kohtaamista rakentavaa tekijää erikseen.

TAULUKKO 2. Kohtaamisen kokemuksen rakentuminen ryhmän tasolla.

Kohtaamisen kokemusta rakentava tekijä	Esimerkkisitaatit
Opettaja hallitsee ryhmän ja on myönteinen auktoriteetti	<i>”--- tunneilla oli hyvä olla ja opiskella, koska hänellä oli niin vahva auktoriteetti levottomaan luokkaan.”</i>
Opettaja kohtelee oppilaita tasa-arvoisesti	<i>”--- ope, jolle kaikki oli samalla viivalla ja samoin pelisäännöin.”</i>
Opettaja välittää myönteisiä tunteita	<i>”Iloinen mieli tarttui oppilaisiinkin ja luokassa oli turvallista olla kun ei tarvinnut pelätä karjumista”</i>
Opettajalla on huumorintajua	<i>”--- jollain kumman tavalla hän sai oppilaat puolelleen. Ehkä syynä oli itseironinen huumori ja hänen heittäytymisensä.”</i>
Opettajalla on tilannetajua ja pelisilmää	<i>”Kaikissa hyvissä opettajissa muistikuvissa yhdistävänä tekijänä on tilannetaju, pelisilmää ja sopiva huumorintaju.”</i>

Opettaja hallitsee ryhmän ja on myönteinen auktoriteetti

Yksi tutkittavien kokemuksen mukaan kohtaamisen kokemusta ryhmän tasolla rakentava tekijä oli opettajan kyky hallita luokka ja toimia myönteisenä auktoriteettina. Asettamalla rajat ja pitämällä työrauhasta kiinni opettajat loivat oppilaille turvallisuudentunnetta, mikä oli tutkittavien kokemuksissa tärkeää. Auktoriteettina

toimiva opettaja oli tutkittavien mukaan vuorovaikutuksessaan napakka mutta kuitenkin positiivinen:

”Ihan loistava tyyppi; hän sai positiivisella asenteella ja napakalla otteella luokkaan työrauhan ja meille luokkahengen.”

Tutkittavat kuvailivat ryhmänsä hallitsevaa opettajaa johdonmukaiseksi ja kiusaamisvastaiseksi. Auktoriteetti tarkoitti tutkittaville kuitenkin muutakin kuin kurin pitämistä ja tiukkuutta. Se oli myös lempeyttä, anteeksiantoa ja erehtyvyyden sallimista. Siltikään ryhmänsä hallitseva opettaja ei ollut oppilaille kaveri, vaan ennen kaikkea aikuinen:

”Toisaalta opettaja oli selvästi aikuinen, ja piti pientä ”hajurakoa” eli ei yrittänyt kaveerata.”

Tutkittavien kokemuksissa esiintyy myös kertomuksia opettajista, joille vuorovaikutus ryhmän kanssa sekä ryhmän hallinta tuntuivat olevan kuin sisäänrakennettu ominaisuus. Nämä opettajat eivät sinänsä tehneet mitään erityistä, vaan kohtasivat ryhmän jo pelkällä olemuksellaan. Heillä näytti olevan luonnostaan erityinen karisma:

”Yläasteella oli monta hyvää opettajaa, joista mainitsen keski-ikäisen miespuolisen maantiedon opettajan, jonka tunneilla oli hyvä olla ja opiskella, koska hänellä oli niin vahva auktoriteetti levottomaan luokkaan. En muista hänen koskaan korottaneen ääntään tai sanoneen mitään negatiivista kenellekään, mutta niillä tunneilla vain oli rauha, hyvä henki ja sekä hän itse että oppilaat nauttivat olla siellä. Kai joillakin opettajilla on luonnostaan sellainen karisma, tai sitten sitä ei ole.”

Opettaja kohtelee oppilaita tasa-arvoisesti

Toisena tutkittavien kokemuksissa ryhmän kohtaamista rakentavana tekijänä esiintyi opettajan kyky tai halu kohdella oppilaita tasa-arvoisesti. Tällaisen opettajan oppitunneilla oppilaille syntyi kokemus siitä, että hän oli tavallinen oppilas toisten joukossa:

”Kaikissa näissä on myös se kokemus itsellä oppilaana, että jotenkin tuntuu siltä että tulisi kohdatuksi ihan vaan siellä ryhmän keskellä.”

Tärkeää oli myös, että kaikkia kohdeltiin samoin pelisäännöin. Tasa-arvoisesti oppilaansa kohtaava opettaja huolehti myös jokaisen oppilaan oppimisesta:

”Yläasteella oli matikan ope, jolle kaikki oli samalla viivalla ja samoin pelisäännöin. Se myös piti huolen että tylsinkin kynä tunnilla ymmärsi asian terävän kynän tylsistymättä.”

Tasa-arvoinen opettaja pyrki olemaan monessa asiassa yhdenmukainen. Yhtäläillä säännöt, kuin vuorot sekä tehtävät olivat tehty kaikkia varten. Tasaveroinen opettaja myös huomasi jokaisen onnistumiset ja tunsii oppilaansa tarpeet sekä osaamisalueet:

”Hän kuitenkin kuunteli ja palkitsi tasapuolisesti. Hän oli yksi syy miksi koulun aloitus tuntui mukavalta. Kai hän oli sellainen "rajat on rakkautta" tyyppi. Tunneilla oli säännöt, jokaisella vuorot, tehtävistä palkittiin, sekä laadusta että määrästä eli opettaja huomasi jokaisen meidän osaamisalueet.”

Samanarvoinen kohtelu oli ennen kaikkea sitä, että oppilaita ei laitettu opettajan taholta arvojärjestykseen, vaan opettaja kohteli oppilaita yhdenmukaisesti:

”Kaikkia kohtaan ollaan reiluja; ei ole suosikkeja eikä vihakkeja.”

Opettaja välittää myönteisiä tunteita

Kolmantena ryhmätasolla tapahtuvan kohtaamisen rakentavana tekijänä tutkittavien kokemuksissa esiintyivät opettajan välittämät myönteiset tunteet. Esimerkiksi opettajan välittämä iloisuus tarttui tutkittavan mukaan oppilaisiinkin:

”Iloiset hyväntuuliset opettajat ovat jääneet parhaiten mieleen. Ala-asteen luokanopettaja oli hyvin usein iloisella päällä, muttei teennäisesti. Ei koskaan menettänyt malttiaan, mutta osasi pitää kurin luokassa. Iloinen mieli tarttui oppilaisiinkin ja luokassa oli turvallista olla kun ei tarvinnut pelätä karjumista.”

Kohtaamista rakensi tutkittavien mukaan myös opettajan pirteys, ystävällisyys sekä oppilaista välittäminen. Eräs tutkittava muistelee opettajaa, joka välitti rauhallisuutta ympärilleen. Opettajan rauhallisuus sai oppilaat kokemaan olonsa levolliseksi:

”Oli myös kerran alakoulussa hyvin mukava miesopettaja, hyvin rauhallisen oloinen, hänen tunnillaan oli levollinen olo kaikilla.”

Tärkeää oli myös, että opettaja välitti oppilaille tunnetta siitä, että hän itse nautti omasta työstään ja oli siitä motivoitunut. Se, että opettaja itse piti työstään, sai oppilaatkin innostumaan, mikä edelleen rakensi mahdollisuutta kohtaamiselle.

Opettajalla on huumorintajua

Neljäntenä kohtaamisen kokemusta ryhmätasolla rakensi tutkittavien kokemuksissa opettajan huumorintaju. Lämpimiä muistoja huumorintajuisista opettajista oli useita. Opettajan huumorintaju ja humoristiset jutut sekä tempaukset hajottivat eräässä kertomuksessa perinteisiä luokkarooleja ja saivat oppilaat motivoitumaan oppimiseen:

”Yläkoulun matikanope, jonka jutut on legendaarisia ja muistan ne vieläkin. Ihan ihmeellistä miten hänen tunneillaan ei ollut huonoja eikä huippuja oppilaita, oppilaita vaan jotka kaikki pysyi kärryillä, kun muilla tunneilla meidän luokka todellakin jakautui takapenkin häiriköihin ja etupulpetin viittaajiin. Tämän opettajan tempauksiin kuului mm lähettää levottomat nuoret juoksemaan kaksi kertaa koulun ympäri, lähteä pohtimaan mitä tapahtuisi jos kitka katoaisi maailmasta ja kun yksi hakkasi viivoittimella pulpetin reunaa, hän teki siitä hakkaamistempauksen - nyt kaikki hakkaa kaks minuuttia viivottimella pöytää niin paljon kuin jaksaa”

Huumorintajuisilla opettajilla oli tapana jäädä tutkittavien mieleen pitkäaikaisina ja lämpiminä muistoina. Yhdeksi hyvän opettajan ominaisuudeksi nimettiin juuri huumorintajuisuus. Huumorilla luotiin olosuhteita kohtaamiselle: ratkaistiin ongelmia sekä ylläpidettiin oppilaiden mielenkiintoa ja viihtyvyyttä. Huumoria viljelemällä opettaja saattoi myös saada oppilaat puolelleen:

”Lukiassa meillä oli jonkin aikaa hyvin omalaatuinen miesopettaja. Periaatteessa hänen tuntinsa olisivat voineet olla fiasko, mutta jollain kumman tavalla hän sai oppilaat puolelleen. Ehkä syynä oli itseironinen huumori ja hänen heittäytymisensä. Vieläkin muistan, että rakkain hänen lapsistaan (siis nimetyistä liimapuikoistaan) oli Pentti. Opettaja myös toimi äänitehosteena videossamme, hän kirkui nauhallemme.”

Opettajalla on tilannetajua ja pelisilmää

Viidentenä ryhmätason kohtaamista rakentavana tekijänä tutkittavien kokemuksissa esiintyi opettajan tilannetaju ja pelisilmä. Opettaja, jolla oli tilannetajua ja pelisilmää, osasi tutkittavien mukaan ratkaista ongelmia luovasti ja intuitiivisesti. Hän myös osasi lukea oppilaiden tunnetiloja ja valita oikeat sanat oikeisiin tilanteisiin. Tilannetajua omaava opettaja tunsi oppilaansa ja tiesi, milloin, miten ja missä tilanteessa oli sopivaa tarttua luokassa ilmeneviin tilanteisiin. Esimerkkinä tällaisesta toiminnasta toimii hyvin seuraava erään tutkittavan kertomus, jossa opettaja päättää häiriköinnin sijaan huomioida oppilaan onnistumisen:

”Muistan erään kotsantunnin, jolloin meidän luokallamme ollut ”vaikea oppilas” onnistui häiriköinnin lomassa jonkin ruuan valmistuksessa erityisen hyvin. Opettaja oli ihana ja huomioi tämän välittömästi kehumalla ja nostamalla hyvän suorituksen esiin. Muistan sen ilon ja hyvän mielen, joka minulle tuli, kun poika sai olla ylpeä ja kehuttu sen sijaan, että moitittiin ja aina laitettiin ”Kakelle”.”

Kertomuksessa opettajan tapa lähestyä oppilasta ei koskettanut ainoastaan yksilön tasolla, vaan myös ryhmä koki yksilön mukana, kuten tutkittavan kertomuksesta ilmenee. Opettaja rikkoi tilanteessa tilannetajullaan perinteistä, totuttua toimintamallia ja rakensi uudenlaista kohtaamista sekä oppilasta että ryhmää kohtaan.

6.1.3 Kohtaamisen kokemuksen rakentuminen oppimisen tasolla

Opettajan tehtävä on tutkittavien kokemuksen mukaan paitsi tukea oppilaan yksilöllistä kasvua ja kehitystä ja kohdata oppilasryhmä mielekkäästi, myös tehdä sitä, mihin hänen ammattinimikkeensä viittaa: opettaa. Oppimisen tasolla tapahtuva kohtaaminen erottuikin tutkittavien kokemuksissa omaksi tärkeäksi kokonaisuudekseen. Tässä kohtaamisessa opettaja kohtasi oppilaan ennen kaikkea yksilöllisenä oppijana. Opettajan välittämä opetuksellinen tuki ja ohjaus kohtasivat oppilaan tarpeet. Oppilas ymmärsi, oppi ja edistyi.

Oppimisen tasolla tapahtuvasta kohtaamisesta voitiin aineiston perusteella erottaa viisi erilaista kohtaamisen kokemusta rakentavaa tekijää (ks. taulukko 3). Seuraavaksi

tarkastellaan kutakin aineistosta esiin noussutta oppimisen tasolla tapahtuneen onnistuneen kohtaamisen tekijää yksittäin.

TAULUKKO 3. Kohtaamisen kokemuksen rakentuminen oppimisen tasolla.

Kohtaamisen kokemusta rakentava tekijä	Esimerkkisitaatit
Opettaja osaa välittää opetettavan asian oppilaille	<i>”--- kun jokin uusi asia selitetään, opettaja todella selittää sen niin että sen ymmärtää.”</i>
Opettaja uskoo oppilaan kykyihin ja vaatii sen mukaisesti	<i>”--- hän sanoi ettei vaadi näitä kaikilta, mutta tiesi mun tarvitsevan enemmän ”puskemista””</i>
Opettaja on innostava	<i>”Lukion historian ope esitti asiat niin mielenkiintoisesti että otin kaikki hissan kurssit ja kirjoitinkin sen myöhemmin.”</i>
Opettaja huomaa onnistumiset ja kannustaa	<i>”Opettaja oli ihana ja huomioi tämän välittömästi kehumalla ja nostamalla hyvän suorituksen esiin.”</i>
Opettaja järjestää oppimisen tuen ja puitteet	<i>”Retkeiltiin ja tehtiin toiminnan kautta paljon.”</i>

Opettaja osaa välittää opetettavan asian oppilaille

Yksi oppimisen tasolla tapahtuvaa kohtaamista rakentava tekijä oli tutkittavien kokemuksen mukaan opettajan taito saada oppilaat oppimaan ja ymmärtämään:

”Oma ala-asteen opettajani on jäänyt ikuisiksi ajoiksi mieleen, se nainen sai meidät oppimaan ja ymmärtämään.”

Opettaja joka kohtasi oppilaan tällä tasolla, osasi välittää tietoa niin, että oppilaat pystyivät ymmärtämään sen. Tällaisella opettajalla tuntui olevan erään tutkittavan mukaan syvempää ymmärrystä ja intuitiivista otetta opettamisessaan. Opettaja osasi välittää asian niin, että sen todella ymmärsi:

”Kun jokin uusi asia selitetään, opettaja todella selittää sen niin, että sen ymmärtää.”

Opettaja myös osasi ja tahtoi opettaa asian niin, että jokainen luokassa, heikompiinkin, oppi.

Opettaja uskoo oppilaan kykyihin ja vaatii sen mukaisesti

Toinen oppimisen tasolla kohtaamisen kokemusta rakentava tekijä oli tutkimusaineiston mukaisesti se, että opettaja uskoi oppilaan kykyihin ja vaatii oppilaalta tämän kykyjen mukaan. Opettajan periksi antamattomuus ja napakkakin vaatimus saivat oppilaat yrittämään enemmän ja parantamaan suorituksissaan. Se, että opettaja vaati enemmän, välitti tutkittaville kokemusta siitä, että opettaja uskoi oppilaaseen ja halusi tukea juuri hänen oppimistaan. Tutkittavien kokemuksissa esiintyy esimerkiksi kertomuksia siitä, kuinka opettaja on rohkeasti puuttunut oppilaan suoriutumiseen:

”Kuviksessa ja lukiossa paras kommentti: ”En ymmärrä mitä sulle tapahtui? Et kyllä ajatellut tässä yhtään. Tule uusintaan niin näytät oikeasti mitä osaat.” Tiukkana sanottu mutta herätti ja lopputulos hyvä.”

Vaativia opettajia arvostettiin tutkittavien kokemuksissa, sillä he saivat oppilaan ajattelemaan enemmän ja onnistumaan. Opettajan vaatiminen edisti oppimista. Toisaalta vaatimusten piti olla sopivia. Sellaisia, että ne todella voi saavuttaa. Kohtaamisen näkökulmasta tämä tarkoitti sitä, että opettaja tunsu oppilaansa ja vaati kultakin tämän kykyjen mukaan. Oppilaantuntemus ja vaatiminen oikeassa hetkessä ja oikeaan tapaan saattoivat kantaa oppilasta yllättävän pitkälle:

”Ammattikorkeessa käytännön harjoittelussa opettaja kävi vaatimassa vaikeita asioita. Kun ymmärsin pienen kamppailun jälkeen, hän sanoi, ettei vaadi näitä kaikilta, mutta tiesi mun tarvitsevan enemmän ”puskemista”. --- Tuntui että joku näki vahvuuteni ja antoi palautetta ja tunnustusta, oikeaan aikaan, oikealla tavalla. Sanotaan nyt vielä, et emmä sitä vielä tuolloin tajunnu, et hän vaikutti. Nyt jälkeensä erikoistumisopintojen myötä oon välillä muistellut ja tajunnut, et hän näki tän puolen mussa jo silloin. Ite taistelin ajatusta vastaan kunnes innostuin. Ja muistan mitä hän sanoi. Enpä kyllä yhdeltäkään muulta jaksolta muista kyllä oikeastaan yhtään mitään.”

Opettaja on innostava

Kolmas kohtaamista rakentava tekijä oppimisen tasolla oli tutkittavien kokemusten mukaan opettajan innostava ote opetuksessaan. Tutkittavat kuvailevat esimerkiksi sellaisia opettajia, jotka olivat niin innostuneita omasta opetettavasta oppiaineestaan, että saivat oppilaatkin innostumaan:

”Hän opetti sellaisella intohimolla, että itsekin sytyin.”

Opettajasta tarttunut innostu kantoi joissain tapauksissa pitkälle. Tutkittavat ilmoittivat innostuksen säilyneen vuosien päähään. Opettajan innostava ja mielenkiintoinen opetus sai oppilaat myös varta vasten hakeutumaan opettajan oppitunneille:

”Ruotsin ja ranskan ope yläasteella oli niin hyvä että kieliin jäi innostus koko loppuelämäksi. Lukion historian ope esitti asiat niin mielenkiintoisesti että otin kaikki hissän kurssit ja kirjoitinkin sen myöhemmin.”

Tällaista innostavaa, opetuksen ja oppimisen tasolla tapahtuvaa kohtaamista olivat tutkittavien kertomuksissa myös opettajan kyky heittäytyä opettamiseen. Kokemuksissa esiintyy opettajia, jotka ovat tutkittavien omin sanoin pistäneet itsensä likoon työssään. Eräs tutkittava kuvailee opettajaansa, jolla oli tapana imeytyä mukaan opetettavaan asiaansa seuraavasti:

”Moni opettaja on jäänyt mieleeni myönteisesti. Ala-asteen hassu, vanha miesrehtori, joka oli ihan pihalla kaikesta, mutta osasi opettaa historiaa ihan huikean hyvin. Hän meni itse mukaan kertomaansa asiaan, ja ikään kuin näytteli kohtauksia luokan edessä. Koko hänen persoonansa muuttui niiksi hetkiksi, ja voi että miten nautin niistä tunteista.”

Ylipäänsä opettajan heittäytyminen, intohimo ja innokkuus opetuksessa sai oppilaat viihtymään tunneilla ja antautumaan oppimiselle. Opettaja siis todella tuntui kohdanneen oppilaansa oppimisen tasolla näissä kokemuksissa.

Opettaja huomaa onnistumiset ja kannustaa

Neljäs kohtaamista oppimisen tasolla rakentava tekijä oli tutkittavien kokemuksissa opettajan kannustus ja kehut. Opettajan kehut olivat jääneet monen tutkittavan mieleen ja ne muistettiin yhä vuosien päästä. Kehujen kautta opettaja muun muassa nosti oppilaiden onnistumisia esiin. Jotkin opettajat onnistuivat kannattelemaan oppilaita kehujen avulla vaikeinakin hetkinä. He huomasivat onnistumiset haasteiden keskeltä ja toivat ne esiin. Kehut ja se, että opettaja huomasi oppilaan tuntuivat tutkittavista hyvältä. Kehujen myötä myös yritti enemmän. Ne vaikuttivat oppilaan itsetuntoon ja oppimismotivaatioon ja edelleen jopa tuleviin valintoihin:

”Kehut vaikutti varmasti ihan itsetuntoon ja sitä kautta myös koko opiskeluun. Se kokemus että on edes jossain parempi kuin keskiverto. Se on vaikuttanut koko elämään ja jatkokoulutukseen. Vaikka ehkä itse tiesi olevansa hyvä Tässä aineessa, ne kehut ja se että opettaja huomaa ne omat taidot, tuntuu mukavalta.”

Myös opettajan kannustaminen koettiin tärkeäksi. Kannustavat opettajat ovat jääneet hyvin mieleen. Opettajan kannustus johti esimerkiksi lisääntyneeseen yrittämiseen ja edesauttoi näin oppimista. Joskus kannustavalla kohtaamisella voi olla jopa kauaskantoisia vaikutuksia:

”Hollaan samaista musan opea. Mutta jos hän ei olisi musiikillisesti kannustanut minua, en olisi tiennyt musiikillista taitavuuttani. Se taas on johtanut lasteni musiikin kiinnostukseen, ja varmasti heidän lasten. Eli valtavan suuri asia tämä opettaja on ollut elämässäni.”

Opettaja järjestää oppimisen tuen ja puitteet

Viides kohtaamista oppimisen tasolla rakentava tekijä oli tutkittavien kokemuksissa opettajan järjestämä oppimisen tuki ja oppimisen monipuoliset puitteet. Tässä näkökulmassa oppilaat kohdattiin yksilöllisinä oppijoina. Tällöin opettaja huomioi tukea ja opetusta antaessaan yhtä lailla niin heikot kuin taitavatkin oppilaat. Opettaja tunsu oppilaittensa erityistarpeet ja tarjosi tukea siihen, mihin sitä tarvittiin. Hän järjesti monipuolisia mahdollisuuksia oppimiselle ja vei oppimisen myös käytännön ja toiminnan tasolle, jotta jokaisella oli mahdollisuus oppia. Opettaja myös tuki oppilaitten

jaksamista tarjoamalla oppimisen vastapainoksi oppilaiden toivomaa mielekästä tekemistä. Lisäksi onnistumisista saatettiin palkita:

”Vei kotiinsa tekee tehtävät jos ei onnistunu koulussa. Retkeiltiin ja tehtiin toiminnan kautta paljon. Joka perjantai laulettiin suomipoppi/iskelmiä. Nameilla/suklaakakulla palkittiin onnistumisia.”

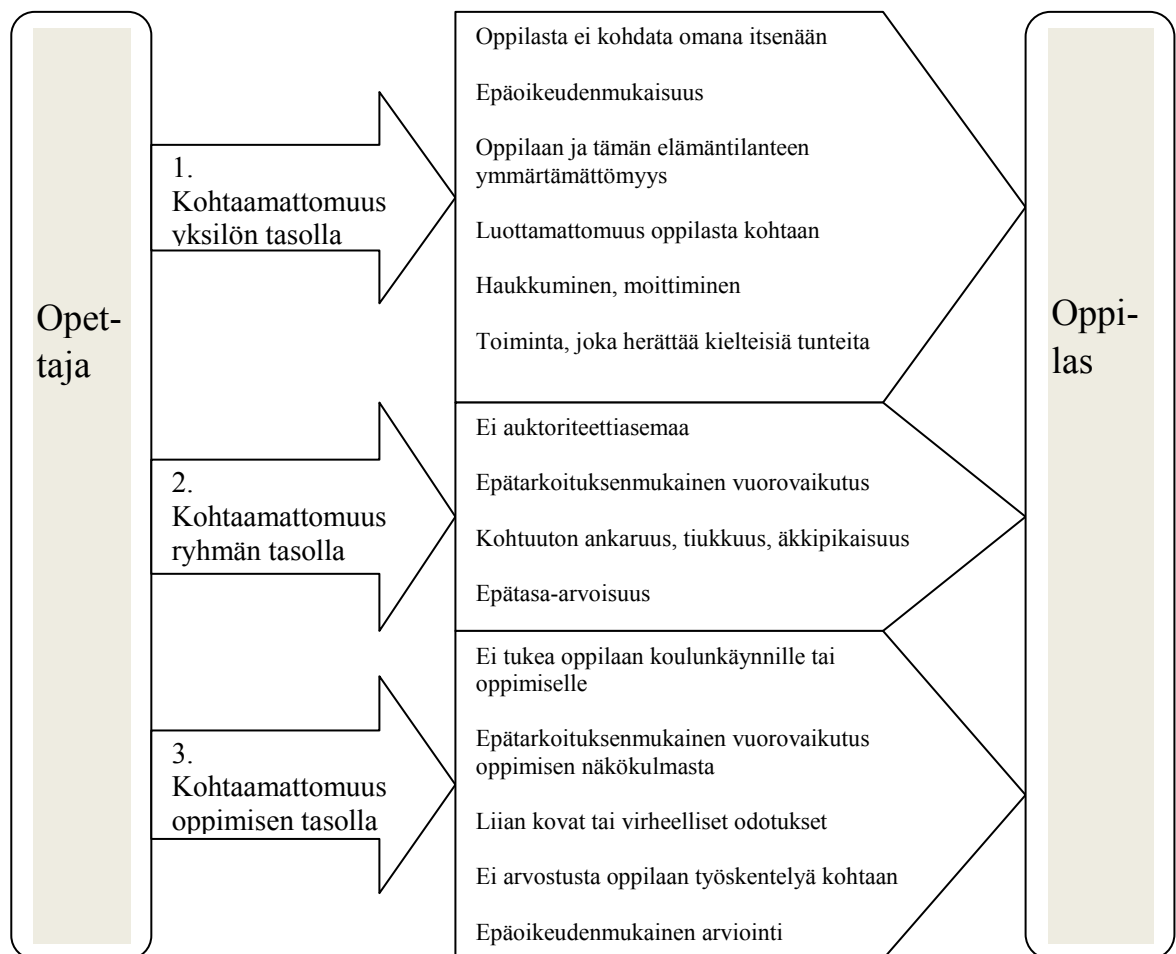
Yksi tapa kohdata tukea tarvitsevia oppilaita oppimisen tasolla oli myös kokemuksissa esiintyvä tarve opetuksen hyvälle strukturoinnille, johdonmukaisuudelle ja keskittymisen tukemiselle. Aineistossa ei esiintynyt niinkään kokemuksia tällaisesta opettajan toiminnasta, sen sijaan kokemus tarpeesta esiintyi useamminkin. Tämän vuoksi tämä näkemys nostetaan tässä kohdin esiin oppimisen tasolla kohtaamista rakentavana tekijänä. Eräs tutkittava, joka itse on kokenut haasteita oppimisessaan, kuvaili tätä tarvetta seuraavasti:

”Vapaamuotoinen opiskelu ja hyppytunnit ei toimi minulle. Kaiken pitäis olla niin johdonmukaista ja hyvin strukturoitua. Kun päin sisällä on kymmenen ”kanavaa” yhtä aikaa päällä niin keskittyminen vie paljon voimia ja siksi oppimista haittaavat häiriötekijät minimiin.”

6.2 Mistä oppilaan kohtaamattomuus rakentuu entisten oppilaiden kokemuksissa?

Tutkittavat toivat kertomuksissaan esiin monia muistoja, joissa he kokivat kohtaamattomuutta eri opettajien taholta. Nämä kokemukset olivat usein vaivanneet pitkään mieltä ja olivat merkittäviä. Tutkittavat kokivat monissa kohdin kohtaamattomuuden vaikuttaneen heihin syvästi. Tutkittavien kokemuksissa esiintyneiden kohtaamattomuuskokemusten voitiin ymmärtää rakentuvan yhtäläisillä kolmella tasolla, joita ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla käytettiin aineistosta esiin nousseena jäsentelyä. Kohtaamattomuus rakentui aineistossa opettajan epäonnistumisena kohdata oppilas yksilönä (1), opettajan kyvyttömyytenä kohdata oppilasryhmä mielekkäästi (2), sekä siinä, että opettaja ei onnistunut kohtaamaan oppilasta oppimisen tasolla (3) (ks. kuvio 2). Kaikki kolme kohtaamattomuuden tasoa ilmenivät tutkittavien kokemuksissa tärkeinä. Ne välittävät kuvaa siitä, kuinka kohtaamattomuus voi ilmetä opettajan taholta laajalla alueella ja merkittävien seurauksin.

Tutkimustulokset on seuraavaksi esitelty kolmen kohtaamattomuustason mukaisesti (kohtaamattomuus yksilön tasolla, kohtaamattomuus ryhmän tasolla, kohtaamattomuus oppimisen tasolla). Nämä kaikki kolme tasoa on edelleen jaettu useampiin kohtaamattomuuden kokemusta rakentaviin tekijöihin kullakin tasolla. Kohtaamattomuuden kokemusta rakentavalla tekijällä tarkoitetaan sitä ominaisuutta, joka tutkittavan kokemuksessa oli kohtaamattomuuden rakentumisen näkökulmasta keskeinen. Kohtaamattomuuden kokemuksen rakentuminen ei tutkimusaineiston perusteella edellytä, että kaikkien kohtaamattomuuden kokemusta rakentavien tekijöiden tulisi ilmetä yhtä aikaa. Sen sijaan jo yksikin kohtaamattomuuden kokemusta rakentava tekijä voi johtaa kohtaamattomuuden kokemuksen muodostumiseen. Kohtaamattomuuden kokemus voi kuitenkin rakentua myös useamman tekijän seurauksena. Lisäksi useamman tason tekijöitä voi olla samanaikaisesti rakentamassa kohtaamattomuuden kokemusta. Seuraavaksi tarkastellaan kohtaamattomuuden kokemusta rakentavia tekijöitä kunkin kolmen tason näkökulmasta tarkemmin.



KUVIO 2. Kohtaamattomuuden kokemuksen rakentuminen tutkittavien kokemuksissa.

6.2.1 Kohtaamattomuuden kokemuksen rakentuminen yksilön tasolla

Tutkimusaineistossa yksilön tasolla tapahtuva kohtaamattomuus ilmeni kokemuksina, joissa tutkittava koki tavalla tai toisella jääneensä opettajan taholta kohtaamatta tai tulleen kohdatuksi väärin. Tällaisessa kohtaamattomuudessa oppilas usein koki, ettei tullut nähdyksi omana itsenään, tai että opettaja ei ymmärtänyt tai kuullut häntä. Oppilas saatettiin ohittaa tai hänen sanaansa ei uskottu. Kohtaamattomuus ilmeni myös epäoikeudenmukaisena kohteluna tai oppilaan väheksymisenä. Tällaiset kokemukset herättivät oppilaissa monia kielteisiä tunteita. Tilanteissa, joissa kohtaamattomuutta rakentui, opettajan ja oppilaan välistä suhdetta kuvaa Minä-Se-suhde. Tämä ilmeni aineistossa muun muassa välinpitämättömyytenä oppilaan asioille, piittaamattomuutena lasten hyvinvoinnista, tai oman hyödyn tavoitteluna ja vallankäyttönä.

Yksilön tasolla tapahtuneesta kohtaamattomuudesta voitiin tutkittavien kokemusten perusteella erottaa kuusi erilaista kohtaamattomuuden kokemusta rakentavaa tekijää (ks. taulukko 4). Nämä yksilön tasolla kohtaamattomuuden kokemusta rakentavat tekijät esitellään seuraavaksi tarkemmin yksittäin.

TAULUKKO 4. Kohtaamattomuuden kokemuksen rakentuminen yksilön tasolla.

Kohtaamattomuuden kokemusta rakentava tekijä	Esimerkkisitaatit
Opettaja ei kohtaa oppilasta omana, yksilöllisenä itsenään	<i>”Kokemukseni oli aika usein, että minua ei nähty, ainakaan sellaisena kuin oikeasti olin.”</i>
Opettaja kohtelee oppilasta epäoikeudenmukaisesti	<i>”Koin tulleen kohdelluksi hyvin epäoikeudenmukaisesti.”</i>
Opettaja ei ymmärrä asiaa oppilaan näkökulmasta	<i>”Eniten olisin kaivannut rehellistä peiliä ja neuvoja. --- aina järkytyin, kun sain moitteita”</i>
Opettaja ei usko oppilaan sanaan	<i>”Opettaja ei uskonut, vaan haukkui minut -- -”</i>
Opettaja moittii tai haukkuu oppilasta	<i>”--- yläasteen liikunnanopettajan pisteliäät kommentit veivät vapaaehtoisenkin liikkumisenhalun moniksi vuosiksi.”</i>

Opettaja herättää oppilaassa kielteisiä tunteita	”--- käsityöope joka uhkaili ja laittoi nurkkaan häpeämään jos tunnilla puhui tai ei osannut muuten käyttäytyä, pelkäsin tunteja..”
--	---

Opettaja ei kohtaa oppilasta omana, yksilöllisenä itsenään

Yksi kohtaamattomuuden kokemusta rakentava tekijä tutkittavien kokemuksissa oli se, ettei tutkittava kokenut tullessa kohdatuksi omana itsenään. Aineistossa tarve tulla nähdyksi opettajan taholta omana yksilöllisenä itsenään toistui useita kertoja. Usein tutkittavan kokemus oli se, että opettaja kohtasi oppilaan ainoastaan oppimisen ja oppimistulosten valossa. Jos koulu sujui hyvin, ei opettajaa kiinnostanut oppilaan muu hyvinvointi tai se, mitä tälle kuului:

”Kokemukseni oli aika usein, että minua ei nähty, ainakaan sellaisena kuin oikeasti olin. Yläasteella erityisesti tuntui siltä, että kun kerran koulu sujuu ja numerot on hyvät, ei ketään kiinnostanut se, että oli paha mieli, kokemus ulkopuolisuudesta ja kiusattuna olemisesta. ”Sullahan on kaikki hyvin, kun numerot on hyvät.” Että ei edes haluta ajatella, että jokin voisi olla huonosti. ”

Lisäksi tutkittavien kokemuksissa esiintyi kokemuksia oppilaiden välisestä vertailusta. Tällöin oppilas ei tullut nähdyksi itsenään, vaan muiden suoriutumisen ja toiminnan kautta. Eräs tutkittava esimerkiksi kuvailee, kuinka koki, että joillain opettajilla oli hänestä ennakkokäsitys, sillä he olivat opettaneet hänen sisarustaan:

”Ylä-asteella muutamalla opettajalla oli heti ennakkokäsitys minusta oppilaana isosiskoni perusteella. Se ei tuntunut mukavalta vaikka siskoni olikin ihan hyvä koulussa. Jos lähtökohtaisesti odotetaan tiettyjä asioita ja verrataan sisarukseen, niin ei tunnu kivalta.”

Tutkittavien kokemuksissa esiintyi myös opettajien kyvyttömyyttä kohdata erilaisia persoonia. Esimerkiksi vetäytyvä ja herkkä oppilas ei aineiston mukaan juuri tullut kohdatuksi koulussa opettajien taholta. Kun oppilas ei itse rohkeasti lähesty opettajaa ja ole ulospäin suuntautunut, ei kohtaaminen muodostu yhtä helposti. Ujo oppilas tarvitsee erilaista lähestymistä kuin rohkea:

”Näkymättömälle ujolle pelokkaalle oppilaalle on ehkä juuri tärkeintä, mikä tietty kaikille, että opettaja sanoillaan ja eleillään kannustaa ja hyväksyy. Mikä tuo keskinäistä kunnioitusta ja luottamusta oppilaan ja opettajan välille. Mä riitän tällaisena kun olen. Ja ehkä jossain vaiheessa oppilaskin uskaltaa luoda opettajaan kontaktia. Ei kaikki ota kontaktia heti ja isossa ryhmässä on aina ne näkyvämmät oppilaat myös läsnä. Mä itse ehkä vähän pelkäsin myös isoa luokkaa ja mitä muut minusta ajattelevat. Eli olin vähän epävarma lapsi sekä nuori.”

Opettaja kohtelee oppilasta epäoikeudenmukaisesti

Toiseksi kohtaamattomuutta tutkittavien kokemuksessa rakensi opettajan epäoikeudenmukainen kohtelu oppilasta kohtaan. Epäreilu kohtelu ja vääryydet jäivät tutkittavien kokemuksissa mieleen vuosikausiksi ja vaivasivat pitkään. Epäoikeudenmukaisuuden tunnetta aiheutti esimerkiksi varoituksetta tulleet ja väärille syille perustuneet puhuttelut sekä perusteettomat luokasta poistamiset:

”Hän poisti minut luokasta kerran, kun kysyin ruotsin ainetta kirjoittaessamme, että mitä "latu" on ruotsiksi. Muille oikea ruotsinkielinen sana kerrottiin, kun he kysyivät, mutta itse jouduin ulos luokasta. Koin tullessi kohdelluksi hyvin epäoikeudenmukaisesti. Ja tämä opettaja ei koskaan halunnut puhua tästä kanssani jälkeensä.”

Eräessä kertomuksessa tutkittava kokee, että opettaja kohtelee häntä epäreilusti muihin nähden. Tutkittava kertoo, kuinka opettaja ei pidä hänestä ja siksi suuntaa häneen tarkoituksellisesti ja muista poiketen moitteita:

”Ope kehuu kuviksen työtä lukiossa kaikille. Sitten kun tajusi että se on mun työ, vaihtuikin ääni kellossa, ja alkoi mutta... Mutta... Mutta... virheiden luettelointi... Kaikki sen tajusi ja tilanne oli surkuhupaisa. Olin inhokkien listalla kun kerran lintsasin yhden tunnin! En hammaslääkärin jälkeen viitsinyt enää mennä kun päättä jomotti. Ei uskonut niin, lintsasin ja inhokkilistalle.”

Aineistossa esiintyy myös kokemuksia, joissa opettaja muiden oppilaiden edessä torunut tutkittavaa syyttä. Epäoikeudenmukaisuuden tunnetta ei aiheuta ainoastaan se, että moite on annettu ilman oikeaa syytä, vaan myös se, että oppilaalle ei anneta mahdollisuutta selittää asiaa omasta näkökulmastaan:

”Eräässä tanssiharjoituksessa, jonkin kaveriluokan edessä, opettaja huusi kaikkien kuullen, että ”Milla (nimi muutettu), sinä nyt pilasit kaiken, musiikki seis, nyt ei väistellä poikapöpöjä, otat siitä pojan kädestä nyt heti kiinni” Ja minähän olin oikein yrittänyt kaapata sitä kättä, juntti kun ei pysynyt rytmissä. Kun yritin korjata asiaa, niin huudettiin ”Hiljaa!”. Näitä tilanteita muistan muitakin. Eli kaikkien edessä nöyryytys ja se, ettei saanut kertoa omaa näkemystä, miten asia meni. Olen miettinyt joskus, olinko itse vain herkkänahkainen noissa tilanteissa, vai olisiko opettaja voinut tuoda asian ilmi toisin.”

Eräässä kertomuksessa opettajan epäoikeudenmukainen kohtelu ja haluttomuus kuulla tai uskoa tutkittavaa johti nöyryytyksen kaikkien edessä ja vielä edelleen rankaisuun arvioinnissa. Tutkittava koki voimattomuutta tämän opettajan toiminnan edessä. Kertomuksessa tutkittava oli ollut edellisen oppitunnin sairaana eikä ollut monista yrityksistä huolimatta onnistunut saamaan selville seuraavan tunnin tehtäviä. Opettaja ei tätä hyväksynyt:

”Opettaja haukkui minut koko ryhmän edessä ja julisti kovaan ääneen, etten huomioi ollenkaan muita ihmisiä jotka osallistuvat tehtävään ja että minulta puuttuu selvästi tunneälyä. Olin itkun partaalla ja halusin juosta ulos luokasta (ja olin siis 20), mutta pakotin itseni suoriutumaan tehtävästä ja selvisin siitä hyvin, muidenkin kehumana. Opettaja antoi numeroa alemman arvosanan (asteikko oli tuolloin 1-5) perustellen, etten ollut vaivautunut selvittämään kurssitehtäviä ja valmistautumaan tehtävääni, mikä oli osa suoritusvaatimuksia.”

Opettaja ei ymmärrä asiaa oppilaan näkökulmasta

Kolmantena kohtaamattomuuden kokemusta yksilön tasolla rakentavana tekijänä aineistossa ilmeni opettajan kyvyttömyys ymmärtää asiaa tai tilannetta oppilaan näkökulmasta. Tällaisissa tilanteissa opettajalta näytti puuttuvan herkkyyys oppilaan ymmärrykselle. Tällaiset tilanteet esiintyivät kertomuksissa usein tapahtumissa, joissa oppilaan tilanne tai suoriutuminen poikkesi jollain tapaa yleisestä. Opettaja saattoi tarkoittaa toiminnallaan periaatteessa hyvää ja ohjata oppilaan esimerkiksi tukiopetukseen, mutta ei ymmärtänyt, kuinka oppilas tilanteen kokee:

”Hölmöin tukiopetuskokemus oli, kun koko koulusta oli seulottu kaikki, jotka eivät osanneet nuotteja (3-6lk) ja luokka oli täynnä ja mä ainoona tyttönä. Kyllä mua hävetti. Mutta minkäs teit. Seuraavalla kerralla pinnasin niistä ja sain

elämäni ensimmäisen ja viimeisen lapun kotiin, jota vanhempani eivät suostuneet allekirjoittamaan, koska pinnasin koulusta. Kauhean iso soppa tuli siitäkin lapusta. No, jäi onneksi viimeiseksi.”

Kyse saattoi olla myös siitä, että opettaja ei ymmärtänyt, kuinka oppilas tilanteen kokee. Opettaja saattoi yrittää ohjata oppilasta toimimaan oikein, mutta ei ymmärtänyt oppilaan erilaista ajattelua, eikä siksi tavoittanut oppilasta toimillaan:

”Rakentavaa palautetta olisin tarvinnut ja oman käytöksen hahmotusapua. Olen nyt vasta aikuisena ADHD-diagnoosia hakiessa alkanut ymmärtää, miksi käytös oli aina kasi tai seiska (aikana, kun kymppi oli vielä vanhojen opettajien mielestä normi, josta rikkeiden jälkeen laskettiin), vaikka pidin itseäni täydellisenä ja kilttinä tyttönä. En myöskään hahmottanut sääntöjen koskevan myös minua, koska ”kiltit tytöthän voivat tehdä mitä haluavat, koska säännöt on tehty tuhmille”. Keskusteleva kasvatus olisi ollut ihan paikallaan. Eniten olisin kaivannut rehellistä peiliä ja neuvoja, kun lähinnä yritin vain suoriutua ja miellyttää opettajia (ja aina järkytyin, kun sain moitteita, vaikka varmasti ihan syystä). Lähinnä opettaja sanoi nimen painokkaasti, kyllä siihen hetkeksi loppuikin. Hetkeksi.”

Eräissä kokemuksessa tutkittava päätetään jättää luokalle. Tämä päätöksen hyvä tarkoitus oppilaan oppimisen tukemiseksi ei koskaan tavoittanut tutkittavaa, vaan jätti syvät jäljet pitkäksi aikaa. Tutkittava ei voinut lapsena ymmärtää päätöstä ja hän syytti luokalle jäämisestä itseään:

”Mulla itselläni oli vähän huono kouluasenne, koska otin luokalle jäämiseni rangaistuksena. Muut saivat jatkaa entisen luokan kanssa ja minut poistettiin. En voinut lapsena käsittää sitä. En olisi tahtonut enää käydä koulua. Ja koin itseni todella tyhmäksi oppimishaasteiden kanssa. Syytin itseäni todella paljon. Ja kai minulla oli vähän se asenne, että jos opettaja jotain sanoo minulle, niin se on moitetta jostain asiasta, missä olin taas epäonnistunut. Luokalle jäämistäni perusteltiin sillä, että saan vahvemman pohjan opiskeluun, kun lukemisen taito paranee. Mutta viihdyin niin hyvin luokassani. Mulla oli hyvät kaverisuhteet siellä ja koin, väärältä ja rangaistukselta, että minut revitään ryhmästä pois, mihin olin kiintynyt.”

Opettaja ei usko oppilaan sanaan

Neljäntenä kohtaamattomuuden kokemusta yksilön tasolla rakentavana tekijänä aineistossa esiintyi tilanne, jossa opettaja ei uskonut oppilaan sanaan. Eräissä kertomuksissa opettaja ei uskonut oppilaan jo tehneen annetut tehtävät:

”Mitä sitten tehdään?” ”Sä et ole voinut lukea sitä vielä!” Tätä päivästä toiseen ala-asteella. Sisuunnuin ja yksi kerta luin annetun tekstin kaksi kertaa, ennen kuin kysyin, mitä tehdään. Olin silti ensimmäinen, joka kysyi ja opettaja sanoi silti, että joko muka luit. Olisin toivonut opettajan uskoneen, että mä jo luin ja asiallisesti antaneen seuraavan ohjeen. ”

Opettaja saattoi myös uskoa luokkatovereita oppilaan itsensä sijaan. Joissain tapauksissa opettaja lisäksi piti kynsin hampain kiinni näkökulmastaan, vaikka näkemyksen virheellisyys uhkasi paljastua:

”Ja onhan kerran yksi ks ope väittänyt oppilaiden kehottamana että mummoni teki neuletyöni. Mikä ei pitänyt paikkansa. Vastasin syytteeseen totuudella ”mummolla oli leikattu peukalot ja asuu meillä kun joudutaan auttamaan, ei voi neuloa.” Vastaus nirppanokalta ”no. Äitisi on sitten tehnyt.” Paskat. Ei tullut enää 10 kässästä, kiitos kateellisten luokkatoverien. Mut enpä ottanut enää valinnaiseksikaan. (Kyseinen ope suhtautuu yhä ynseästi minuun kun olen ollut muinoin opettajana samassa koulussa). Vaikka olemme aikuisia.”

Tutkittavien kokemuksissa opettajan haluttomuus uskoa oppilasta aiheutti paljon mielipahaa, mutta joissain tapauksissa tutkittava jopa säästyi rangaistukselta, koska opettaja ei uskonut häneen. Esimerkiksi häiriköinnin kohdalla rehellisen ja kiltin tytön ei uskottu osallistuneen pahantekoon, vaikka oppilas itse oma-aloitteisesti myönsi asian.

Opettaja moittii tai haukkuu oppilasta

Viidentenä aineistossa yksilötason kohtaamattomuutta rakensivat opettajan oppilaaseen kohdistuneet haukut ja moitteet. Tutkittavien kokemuksissa opettajan ilkeät sanat jättivät syvät jäljet ja saattoivat vaikuttaa tutkittavaan vielä vuosien päästä:

”Liikuntaa taas en harrastanut kuin pakon edessä, koska yläasteen liikunnanopettajan pisteliääät kommentit veivät vapaaehtoisinkin

liikkumisenhalun moniksi vuosiksi. Muistot ovat palanneet mieleen tänä syksynä, kun aloitin liikuntaharrastuksen naisporukassa samassa liikuntasalissa, jossa aikanaan kuulin ilkeitä sanoja. Silloin vannoin, että "ikän en tänne enää tuu."

Opettajan muistettiin huutaneen oppilaalle epäsopivasti turhautuessaan, loukanneen sanoillaan ja haukkuneen oppilaan koko ryhmän edessä. Opettajan moitteet koskivat toisinaan sellaisia asioita, jotka eivät opettajan arvostelun piiriin kuuluneet. Myös kaveriin kohdistunut kielteinen palaute nostatti voimakkaita tunteita:

"Kuudennella luokalla opettaja haukkui luokkatoverin ja tämän vanhemmat, koska tytölle oli laitettu permanentti. Tunsin tilanteessa ahdistusta ja kauhua, myötätuntoa, voimattomuutta. Oli aamun eka tunti. Olimme seisomassa pulpettien vierellä ja sanomassa huomenta, kun opettaja ei päästänytkaan meitä istumaan, vaan piti haukkumapuheensa. Lapsi yritti olla itkemättä, ei ihan onnistunut. Se järisytti mua kyllä silloin pahasti."

Opettajat sortuivat kokemusten mukaan loukkaamaan oppilaita paitsi ulkonäköön myös muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyen. Eräs opettaja haukkui esimerkiksi oppilaan nimen. Joissain tapauksissa opettajan sanojen tarkoituksesta ei oltu varmoja. Sanat jättivät hämmennyksen tunteen. Joskus opettajan moitteet yllättivät täysin ja aiheuttivat kohtaamattomuuden kokemusta aivan odottamattomissa tilanteissa:

"Opettajani tuli luokseni tutkinnon jälkeen, ja odotin totuttuun tapaan, että hän onnittelisi hyvin menneestä tutkinnosta, kuten tapana oli (ja kuten aiempi opettaja oli toiminut), sen sijaan tämä pedagogisesti rajoittunut yksilö totesi onnittelujen sijaan, että "olipas armelias raati!" Siinäpä sitä kiitosta kerrakseen monen kuukauden päivittäisestä monien tuntien harjoittelusta... Yritin jatkaa tämän opettajan kanssa vielä vuoden tämän jälkeen, mutta siitä ei tullut mitään. Olin aivan lukossa tunneille tullessani, ja kylmä hiki valui pitkin selkää..."

Opettajan herättää oppilaassa kielteisiä tunteita

Kuudentena tutkittavien kokemuksissa kohtaamattomuuden kokemusta aiheutti erilaisten kielteisten tunteiden herääminen opettajan läheisyydessä. Tutkittavat kuvailevat, kuinka jotkin opettajat herättivät heissä voimakkaita tunteita jo pelkällä olemuksellaan. Opettaja saattoi nostattaa oppilaassa esimerkiksi huonommuuden tunnetta, vihaa, ahdistusta tai pelkoa:

”Ala-asteella vanha käsityöope joka uhkaili ja laittoi nurkkaan häpeämään jos tunnilla puhui tai ei osannut muuten käyttäytyä, pelkäsin tunteja. En koskaan oppinut käsitöitä kunnolla vaikka olisin halunnut. --- Pelkäsin ja jännitin tunteja niin että kaikki energia meni kai siihen. Nyt vanhempana rakastan käsitöitä ja niiden tekemistä, mutta harmittelen joskus edelleen tuota kokemusta, pelon tunnetta opettajaa kohtaan.”

Lisäksi opettajan kerrottiin herättävän myötähäpeää, hämmennystä ja nolouden tunnetta. Opettaja saattoi toiminnallaan myös säikäyttää herkän oppilaan ja näin aiheuttaa kohtaamattomuutta:

”Tulee mieleen ekaluokalta tapahtuma, kun olin innokas koululainen matematiikan tunnilla. Tehtävä ei heti avautunut ja jouduin opettajalta kyselemään neuvoa moneen kertaan, joten tästä opettaja hermostui ja sanoi äkäisesti oman mielipiteensä, ja minä vähän säikähdin, enkä enää kysellyt opettajalta tämän jälkeen mitään tunnilla. Menin niin kuin omaan kuoreeni ja minulta meni luottamus tähän opettajaan.”

Itku ja häpeä eivät olleet myöskään vieraita tutkittaville opettajakohtaamisissa. Eräissä kertomuksissa opettaja tekee oppilaan virheestä esimerkin koko luokalle ja saa näin oppilaan pois tolaltaan:

”Minä pienenä yhdellä käsityötunnilla, omatoiminen kun olin, leikkasin jonkin kaavan mukaan kangasta. No, pieleenhän meni sekin yritys, ainakin open mielestä. Huusi luokan toiselta puolen, nimellä tietenkin, että tajuan lopettaa (kaikkien muidenkin tekeminen loppui). Olin kiinnittänyt kaavan liian keskelle kangasta, mikä on kankaan tuhlausta. Silloin nolotti ja itketti. Olin järjestänyt oivan opetustilanteen, jossa tuli hyvin selkeästi open kerrottua ja näytettyä viimeistään nyt, mihin kaava tulee kiinnittää.”

6.2.2 Kohtaamattomuuden kokemuksen rakentuminen ryhmän tasolla

Ryhmän tasolla esiintyvä kohtaamattomuus ilmeni aineistossa opettajan kyvyttömyytenä kohdata yksilöistä koostuva oppilasryhmä mielekkäästi ja oppilaat tavoittaen. Opettaja, joka ei kohdannut ryhmäänsä, oli usein vuorovaikutukseltaan tavalla tai toisella häiritsevä. Opettaja huusi, kiljui, saarnasi tai lässytti. Vuorovaikutus opettajan ja ryhmän välillä saattoi olla jopa olematonta, jolloin opettaja puhui tutkittavien kokemuksen mukaan lähinnä seinille. Opettaja, joka ei kohdannut

ryhmäänsä, oli usein ongelmissa luokanhallinnan kanssa. Tilanne saattoi johtaa siihen, että lopulta oppilaat ottivat vallan käsiinsä ja opettaja menetti uskottavuutensa. Mahdollisuutta kohtaamiselle sen muillakaan tasoilla ei tällöin muodostunut. Lisäksi opettaja saattoi olla kohtuuttoman ankara tai tiukka sekä epätasa-arvoinen oppilaita kohtaan.

Ryhmän tasolla ilmenevästä kohtaamattomuudesta voitiin tutkittavien kokemusten perusteella erottaa neljä erilaista kohtaamattomuuden kokemusta rakentavaa tekijää (ks. taulukko 5). Seuraavaksi tarkastellaan jokaista aineistosta nousutta ryhmän kohtaamattomuuden kokemusta aiheuttavaa tekijää erikseen.

TAULUKKO 5. Kohtaamattomuuden kokemuksen rakentuminen ryhmän tasolla.

Kohtaamattomuuden kokemusta rakentava tekijä	Esimerkkisitaatit
Opettaja ei kykene toimimaan auktoriteettina	<i>”Ei saanut mitään kuria luokkaan. --- Se oli sellaista, että oppilaat päätti opettaako hän vai katsoimmeko leffaa.”</i>
Opettajan vuorovaikutus on häiritsevää	<i>”--- oli nolo ja lässytti, eikä ollut yhtään tilanteen tasalla.”</i>
Opettaja on kohtuuttoman ankara, tiukka tai äkkipikainen	<i>”--- opettaja kantoi häiriköineen (ja opettajan reaktiosta säikähtäneen ja lohduttomaan itkuun purskahtaneen) pojan penkkeineen kaikkineen pihalle.”</i>
Opettaja on epätasa-arvoinen oppilaita kohtaan	<i>”Me loput emme olleet mitään opettajan silmissä. Puheet ja katseet täysin erilaiset.”</i>

Opettaja ei kykene toimimaan auktoriteettina

Yksi kohtaamattomuutta ryhmän tasolla rakentava tekijä tutkittavien kokemuksissa oli opettajan kyvyttömyys toimia ryhmän auktoriteettina. Opettajan ongelmat luokanhallinnan kanssa olivat monelle tutkittavalle tuttuja. Kun opettaja ei kyennyt

kohtaamaan luokkaansa sen auktoriteettina, saattoi esimerkiksi oppilaiden oppiminen kärsiä:

”Ei saanut mitään kuria luokkaan. Kauhuleffat ja tetris tuli tutuksi niillä tunneilla. Tietotekniset taidot on siis hyvinkin suppeat.”

Joissain tapauksissa tutkittavat kokivat, että opettaja ei edes yrittänyt hallita luokkaansa. Opettaja luovutti valtaa oppilaille, eikä kohdannut ryhmäänsä siinä roolissa, jossa hänen olisi tullut se kohdata:

Muistelisin, että ei opettaja edes paljon halunnut yrittää pitää järjestystä. Se oli sellaista, että oppilaat päätti opettaako hän vai katsoimmeko leffaa.”

Opettajan kyvyttömyys toimia auktoriteettina saattoi johtaa todelliseen sekasortoon luokassa. Eräessä kertomuksessa opettaja eli tutkittavan kokemuksissa aivan omissa maailmoissaan:

”Tämä opettaja ei koskaan joko huomannut tai tarkoituksella jätti huomiotta kaiken härväämisen luokassa. Siellä kuunneltiin musaa korvalapuista, pelattiin ristinollaa, ja joskus kun oltiin tunnilla koulun auditoriossa luokkatilojen puutteessa, rullattiin sätkiä takapenkissä. Riitti, kun oli rasti nimelistassa tunnin alussa. Lopputunti oli ajantappoa. Kyseinen opettaja eli ihan omissa maailmoissaan ja pikkoveljeni luokka myöhemmin kutsui haukkumanimellä ”Perhoset lentää”, koska vaikutti katselevan katonrajassa jotain olematonta.”

Toisaalta aineistossa esiintyy myös myötätuntoa hankalan ryhmän kanssa painivia opettajia kohtaan. Joissain tapauksissa ryhmä itse ei antanut opettajalle juuri mahdollisuuksia kohdata sitä tarkoituksenmukaisesti. Ryhmän maine saattoi myös vaikuttaa opettajien tapaan kohdata sekä ryhmän että sen yksilöt:

”Sen lisäksi, että oppilaat joutuivat kärsimään hankalan luokan ilmapiiristä, opettaminen oli takuulla tuskaa myös opettajille. Oli mm. tilanne, jossa pian eläkeikäinen naisopettaja suljettiin pimeään komeroon. Luokan maine hankalana opetettavana heijastui varmasti opettajien tapaan kohdata niin meitä yksilönä kuin yhteisönä.”

Opettajan vuorovaikutus on häiritsevää

Toinen kohtaamattomuutta ryhmän tasolla rakentava tekijä tutkittavien kokemuksissa oli opettajan epätarkoituksenmukainen tapa olla vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa. Opettaja saatettiin muun muassa kokea noloksi. Häntä kohtaan saatettiin kokea myötähäpeää:

”Yläasteen aineenopettaja, joka ei saanut luokkaan työrauhaa, oli nolo ja lässytti, eikä ollut yhtään tilanteen tasalla. Luin romaaneja kyseisen opettajan tunneilla. Tunnen herkästi myötähäpeää ja matkan varrella on ollut useitakin opettajia joita kohtaan olen sitä tuntenut. Erityisesti kyllä tätä. Tyyppi oli vaan aina niin pihalla.”

Tutkittavat kokivat, että vaikka opettaja ei voi, eikä hänen tulekaan miellyttää kaikkia, on opettajalla silti ammattinsa puolesta oltava kykyä ja motivaatiota oppilaiden mielekkääseen kohtaamiseen. Eräs opettaja oli jäänyt tutkittavan mieleen, sillä tällä oli tapana flirttailla vastakkaista sukupuolta olevien oppilaiden kanssa. Tällainen käyttäytyminen opettajan taholta ei saanut oppilaita arvostamaan opettajaa:

”Järkyttävien muisto liittyy lukioaikaiseen äidinkielen sijaisopettajaan, joka avoimesti flirttaili luokkani poikien kanssa, ja kutsui ainoastaan poikia kylään ”tukiovetusta saamaan” iltaisin luokseen. Opettaja oli ns. ”seinästä revityn näköinen”, mutta hänen flirttinsa oli ihan järkyttävää katsottavaa ja kuunneltavaa. Luokan pojat halveksivat häntä ja pilkkasivat häntä, kun hän ei ollut kuulemassa. Eivät kuulemma koskisi pitkällä tikullakaan. Silloin ei seksuaalisesta häirinnästä puhuttu, eikä sitä kai tiedostettu, mutta tässä tapauksessa tämä kyseinen sijaisopettaja syyllistyi selkeään seksuaaliseen ahdisteluun. Luokan tytöt eivät tälle opettajalle merkinneet mitään, meidän ohitettiin aika näkymättöminä. Kukaan luokallamme ei ottanut tätä opettajaa tosissaan, vaan hänelle naureskeltiin. Enemmän takana kuin edessä, mutta arvostusta hän ei saanut keneltäkään.”

Häiritseväksi vuorovaikutukseksi koettiin myös opettajan teennäisyys. Oppilaat kyllä huomasivat, mikäli opettaja ei ollut aito kohtaamisessaan:

”Joidenkin kohdalla se oli kiusallista, koska koin olevani jonkinlainen hyväntekeväisyysprojekti. --- Jotenkin se lähestyminen ei ollut aitoa, vaan sellaista alentuvaa ja epämukavan äidillistä ihmiseltä, jota en tuntenut lainkaan. Sellaisella säälivällä tavalla.”

Lisäksi opettajan ulkoiseen olemukseen liittyvät asiat, kuten epäsoviva pukeutuminen tai huono hygienia saattoivat rakentaa kohtaamattomuutta:

”Meillä oli yksi homssuisesti epäsoviviin ja ei-yhteensoviiviin vaatteisiin pukeutunut kieltenopettaja yläasteella, joka istui jalat harallaan eikä pöydässä ollut tavanomaista etulevyä. Koko koulu tiesi sen jälkeen, että opettaja käytti pässinpökkimiä hameen alla. Kyseinen opettaja myös haisi hieltä. En muista senkään vuoden opetuksesta juuri mitään paitsi opettajan suomiaksentin ja kömpelön käytöksen.”

Opettaja on kohtuuttoman ankara, tiukka tai äkkipikainen

Kolmantena ryhmätason kohtaamattomuutta tutkittavien kokemuksissa rakensi opettajan kohtuuton ankaraus tai tiukkuus, jossa ei ollut tilaa oppilaiden inhimilliselle kohtaamiselle. Tällainen opettaja saattoi hyvin ankara ja ankaruudessaan jopa pelottava. Hän myös saattoi vaatia oppilailta asioita, jotka kävivät oppilaiden kykyjen tai jaksamisen ylitse. Toisinaan opettajan henkilökohtainen stressi saattoi välittyä oppilaille, mikä ei tutkittavien kokemuksissa ollut hyvä asia. Eräs tutkittava kertoo muutoin mukavasta, mutta ajoittain hyvin äkkipikaisesta opettajastaan seuraavan muiston:

”Ala-asteen ajoista muistan melko vähän. Selkein negatiivinen muisto minulta on jäänyt liikuntatunnilta, jolloin pidetty luokanvalvojamme turhautui pesäpallopelissä hitaasti lylertäneeseen allekirjoittaneeseen. Opettajan huuto ”Sinäkin Tuomo (nimi muutettu) kuoma, vai pitäisikö paremminkin sanoa kuona”, jäi kummittelemaan 5-luokkalaisen pojan takaraivoon pitkäksi aikaa. Saman opettajan äkkipikaisuudesta sai toki osansa muutkin oppilaat. Mieleen on jäänyt oppitunti, jolloin sama opettaja kantoi häiriköineen (ja opettajan reaktiosta säikähtäneen ja lohduttomaan itkuun purskahtaneen) pojan penkkeineen kaikkineen pihalle.”

Opettaja on epätasa-arvoinen oppilaita kohtaan

Neljäntenä kohtaamattomuutta ryhmän tasolla rakentavan tekijänä tutkittavien kokemuksissa esiintyi opettajan epätasa-arvoisuus oppilaita kohtaan. Näitä kokemuksia aineistossa esiintyi paljon. Kokemuksissa tällainen opettaja saattoi esimerkiksi suosia joitakin oppilaita. Tämän saattoi aistia vaikka opettajan vuorovaikutuksesta:

”Ala-asteella miesluokanvalvojallamme (3-6 lk) oli lempioppilaat n.5 kpl, jotka kaikki pystyi nimeämään. Me loput emme olleet mitään opettajan silmissä. Puheet ja katseet täysin erilaiset. Se tuntui todella epäreilulta. Välillä säälin joitain oppilaita, kun opettaja verbaalisesti ilkeä. Siirtyi aikuisopiskelijoihin meidän jälkeen, koki että oli väärällä alalla itekin.”

Suosiminen saattoi liittyä myös oppilaiden sukupuoleen. Opettajalla saattoi olla esimerkiksi tiukat käsitykset tyttöjen ja poikien rooleista:

”Meillä oli keskikoulussa 60-luvulla naisopettaja, joka suosi poikia. Hän opetti meille maantietoa ja jos Suomen vesistöreitit esim. eivät menneet kuin vettä vaan, hän haukkui tyttöjä tähän tapaan: ”Mitä te täällä koulussa teette? Menkää naimisiin.” Usein hän haukkui tyttöjä naimakelpoisiksi, jotka turhaan käyvät koulua, kun ovat niin laiskoja. Muistan sellaisenkin kerran, että me tytöt jäimme koulun jälkeen ”laiskalle” ja pojat pääsivät kotiin.”

Opettajan koettiin kertomuksissa olleen usein puolueellinen. Hänen koettiin myös jättävän jotkin yksilöt täysin huomiotta. Opettaja saattoi olla epätasa-arvoinen paitsi yleisellä tasolla, myös opetusta antaessaan. Hän saattoi esimerkiksi opettaa ryhmää vain taitavampien edistymisen mukaan. Opettajan epätasa-arvoinen toiminta oli toisinaan piiloista toisinaan täysin avointa. Epätasa-arvoiseksi toiminnaksi koettiin myös opettajan harjoittama avoin vertailu oppilaiden välillä:

”Peruskouluajanani eniten inhosin liikunnassa käytettyä vertailua oppilaiden välillä, varsinkaan kun itse en ollut maailman urheilullisin. Myös liikunnanopettajan suhtautuminen vähemmän lahjakkaisiin liikkujiin oli todella ikävä, lahjakkaisiin oppilaisiin panostettiin. Muita ohjattiin jos aikaa jäi.”

6.2.3 Kohtaamattomuuden kokemuksen rakentuminen oppimisen tasolla

Oppimisen tasolla esiintyvä kohtaamattomuus ilmeni aineistossa opettajan kyvyttömyytenä välittää oppilaille uutta opittavaa asiaa, tukea oppilaan oppimista ja käsitystä itsestään oppijana sekä ohjata oppimisprosessia sen kaikissa vaiheissa. Tämä näyttäytyi muun muassa opettajan haluttomuutena tukea heikkoja, opettajan kohtuuttomina odotuksina oppilasta kohtaan sekä epäoikeudenmukaisena ja väärille syille perustuvana arviointina. Joitakin opettajia kuvattiin opettajina, jotka eivät kerta kaikkiaan osanneet opettaa. Opettaja ei esimerkiksi tavoittanut oppilaittensa

ajatusmaailmaa ja opettanut vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Sen sijaan hän saattoi puhua tunnin toisensa perään itsekseen. Aineistossa esiintyi myös kokemuksia, jossa opettaja ei antanut arvoa oppilaan työlle tai työskentelylle, vaan tyytyi mitätöimään sen sanoillaan. Näissä kokemuksissa opettaja toiminnallaan esti tai ei ainakaan edesauttanut tarkoituksenmukaista oppimista. Oppimisen tasolla tapahtuvaa kohtaamista ei siis syntynyt.

Oppimisen tasolla ilmenevästä kohtaamattomuuden kokemuksesta voitiin aineiston perusteella erottaa viisi erilaista kohtaamattomuuden kokemusta rakentavaa tekijää (ks. taulukko 6). Seuraavaksi esitellään kukin näistä tekijöistä yksittäin.

TAULUKKO 6. Kohtaamattomuuden kokemuksen rakentuminen oppimisen tasolla.

Kohtaamattomuuden kokemusta rakentava tekijä	Esimerkkisitaatit
Opettaja ei tue oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä	<i>”--- opettaja, joka opetti asiat etevämpien mukaan, eikä seurannut, jos joku olisi tarvinnut enemmän ohjausta.”</i>
Opettajan vuorovaikutus on oppimisen näkökulmasta epätarkoituksenmukaista	<i>”Jos opettaja puhuu seinälle (kirjaimellisestikin tässä tapauksessa!), ei se ole opetusta, ei edes luennointia. Se on itsekseen puhumista vailla päämäärää tai tuloksia.”</i>
Opettajalla on liian kovia tai virheellisiä odotuksia oppilasta kohtaan	<i>”--- opettajan pettyneet huokaisut ja se, miten hän kertoi minulle odottaneensa minulta ällää. Tunsin epäonnistuneeni ja tunnollisena oppilaana jotenkin pettäneeni opettajan odotukset.”</i>
Opettaja ei osoita arvostusta oppilaan työskentelyä kohtaan	<i>”Hänellä oli muutenkin tapana piirtää työhön ja lapsena sen koki, että oma oli huono. Ja vaikeata jatkaa, kun opettajalla vahva oma näkemys.”</i>
Opettajan arviointi on epäoikeudenmukaista	<i>”Uskonnon opettaja: kehuut opettajaa kauniiksi ja hyvin pukeutuvaksi, sait 10 todistukseen.”</i>

Opettaja ei tue oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä

Tutkittavien kokemuksissa yksi oppimisen tasolla kohtaamattomuuden kokemusta rakentava tekijä oli se, että opettaja ei anna oppilaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävää tukea tai tukea laisinkaan. Tällaisessa tilanteessa opettaja saattoi esimerkiksi tukea vain taitavia oppilaita ja jättää heikommat oppilaat huomiotta:

”Keskikoulun tokalla luokalla meillä oli matikan opettaja, joka opetti asiat etevämpiin mukaan, eikä seurannut, jos joku olisi tarvinnut enemmän ohjausta. Joulukuun mennessä oli lähes kaikki sen vuoden opetukset käyty läpi. Jokainen sai tunnilla laskea laskuja niin paljon kuin ehti. Opettaja luki sanomalehteä. Vuosikurssiin kuuluivat korko- ja prosenttilaskut, joissa oli ilmeisesti pudonnut auttamattomasti kärryiltä. Niitä sitten opettelun seuraavana kesänä ehtojen muodossa. Opin ja pääsin läpi.”

Toisaalta tilanne saattoi olla myös päinvastainen. Tällaisessa tilanteessa opettaja jätti taitavana oppilaan ilman tukea ja huomiota:

”Olin luokkani ainoa joka osasi lukea. Minut laitettiin yksin kirjastoon lukemaan kirjoja, kun muilla oli äidinkieltä. Tämä tarkoitti sitä, että kouluinnostukseni tapettiin juuri alkuunsa. --- Ekalla on aika monta yksinäistä tuntia tullut vietettyä. Ei se kovin aktivoi olemaan reipas ekaluokkalainen.”

Joissain tilanteissa tutkittavat kokivat, että opettajat eivät tunnistanee oppilaan tuen tarvetta. Opettajilla ei tutkittavien käsityksen mukaan ollut riittävästi tietoa oppilaiden haasteista tai välineitä niiden kohtaamiseen. Toisaalta joissain tapauksissa tutkittavat kokivat, että kyse saattoi olla myös opettajien asenteesta. Huono käytös laitettiin esimerkiksi pelleilyn tai kodin kasvatuksen piikkiin, eikä ymmärretty taustalla vaikuttavaa erityisyyttä. Tutkimusaineistossa esiintyi myös kokemus siitä, kuinka haasteisiin ei tartuttu, mikäli ne eivät olleet riittävän häiritseviä opettajan kannalta, vaikka lapsi toistuvasti suoriutuikin alle oman tasonsa. Tutkittava kuvailee omaa tilannettaan omilta kouluajoiltaan:

”On helppoa huomata tytönkin vaikeudet, kun tyttö kiipeää ikkunalaudalle ja verhoihin ja härvää näkyvästi luokassa. Kun tyttö ei juokse pitkin luokkaa tai ole aggressiivinen, ei sitä pidetä samanlaisena ongelmana, vaikka onkin koko ajan näkyvillä vaeltelua, muille jatkuvaa puhumista, sarjakuvan lukemista salaa pulpetin alla kun opettaja puhuu, ja sitten pihalla oloa siitä, mitä ollaan

tekemässä, tehtävien hukkaamista, jatkuvaa unohtelua, ikkunasta tuijottelua ja ulkona tapahtuvien asioiden ääneen kommentoimista kesken opetuksen, koko ajan ulkona olemista siitä, mitä seuraavaksi tehdään. Näitä ei nähdä ongelmana niin kauan, kuin lapsi ei ole aggressiivinen ja kun kompensoi härväämistä ja häsläämistä ja unohtelua lahjakkuudella tehden tehtävät "vasemmalla kädellä hutaisten", vaikka alisuoriutuukin jatkuvasti ja kärsii omasta unohtelustaan."

Joissain kertomuksissa opettajan koettiin olevan vaikeasti lähestyttävä, jolloin apua ei uskaltanut pyytää, vaan oppilas yritti pärjätä omillaan. Henkilökohtaista oppimisen tukea tutkittavista olisi kaivannut useampikin. Tutkittavien kokemuksissa opettajan tuki oppimiselle ja koulunkäynnille koettiin hyvin tärkeänä. Kohtaamista tuen tasolla suorastaan kaivattiin. Eräässä kertomuksessa tutkittava pohtii sitä, olisiko hänen elämänsä voinut järjestyä toisin, jos olisi tullut kohdatuksi ongelmiensa kanssa:

"Ilman systemaattista ohjausta ja neuvoa siitä, miten pitäisi toimia, ei monikaan osaa muuttaa toimintaansa. Olisin toivonut jonkun näkevän vaikeudet, tunnistavan ne ja antavan niille nimen ja avun, mutta ei silloin näitä nähty kuten nykyisin. Nuorena olisin tarvinnut tukea järjestelmällisyyteen ja viimeistään silloin myös sen, että häiriö olisi tunnistettu ja olisin saanut siihen avun. Voisin olla nyt jossain muualla, tienata elantoni, edetä elämässä toisin. Tai sitten en, jossittelu on turhaa."

Opettajan vuorovaikutus on oppimisen näkökulmasta epätarkoituksenmukaista

Toiseksi kohtaamattomuutta oppimisen tasolla rakensi tutkittavien kokemuksissa opettajan epätarkoituksenmukainen vuorovaikutus oppimisen näkökulmasta. Tällaisessa tilanteessa opettaja ei esimerkiksi osannut lähestyä oppilaiden ajatusmaailmaa ja tuoda opetettavaa asiaa oppilaiden tasolle. Opetus saatettiin myös kokea täysin irralliseksi, vuorovaikutuksettomaksi. Tällainen opetus ei tavoittanut oppilaita ja oppiminen koettiin epämielekkääksi:

"Käänsi selän luokkaan päin ja kirjoitti taululle pikkiriikkistä harakanvarvasta, jota kukaan ei osannut lukea. Tappoi minulta ja muilta kiinnostuksen historiaan ja vielä pahemmin yhteiskuntaoppiin vuosiksi, vaikka ala-asteella oli ollut lempiaineeni. --- Kyseinen opettaja eli ihan omissa maailmoissaan ja pikkuveljeni luokka myöhemmin kutsui haukkumanimellä "Perhoset lentää", koska vaikutti katselevan katonrajassa jotain olematonta. --- Vuorovaikutusta tunneilla ei ollut."

Opettajalla on liian kovia tai virheellisiä odotuksia oppilasta kohtaan

Kolmanneksi kohtaamattomuuden kokemusta oppimisen tasolla aiheuttivat tutkittavien kokemuksissa opettajan virheelliset tai liian kovat odotukset oppilasta kohtaan. Taitavalle oppilaalle opettajan ääneen lausumat odotukset saattoivat jäädä vuosiksi mieleen. Mikäli opettajan odotukset eivät sitten täytyneetkään, saattoi oppilas kokea huonommuudentunnetta:

”Alakoulun opettajani sanoi minulle kerran, että ”sinä kirjoitat vielä seitsemän ällää”. Kirjoitin neljä ällää ja kaksi eettä ja muistin nämä sanat silloin, että en täyttänyt opettajan odotuksia.”

Eräässä kertomuksessa opettajan kovat odotukset olivat ristiriidassa tutkittavan oman kokemuksen kanssa. Vaikka tutkittava on itse tyytyväinen saavutuksiinsa, se ei riitä opettajalle, joka ilmaisee pettymyksensä:

”Lukion päättötodistuksessa kymppi oli opettajan mielestä ristiriidassa kirjoituksissa saamaani arvosanaan, vaikka itse olin tyytyväinen eximiaani. Kohtaamisesta open kanssa jäi mieleen opettajan pettyneet huokaisut ja se, miten hän kertoi minulle odottaneensa minulta ällää. Tunsin epäonnistuneeni ja tunnollisena oppilaana jotenkin pettäneeni opettajan odotukset.”

Toisaalta tilanteissa, joissa oppilaan suoriutuminen oli alle keskitason, oppilaan osaamattomuus saatettiin laittaa kokemuksissa laiskuuden piikkiin, vaikka oppilas koki tehneensä kaikkensa parantaakseen suoriutumistaan. Opettaja ei ymmärtänyt oppilaan vaikeuksia. Odotukset olivat liian korkeat, mikä aiheutti turhautumista molemmissa osapuolissa. Aineistossa esiintyi myös kokemus siitä, kuinka opettaja asetti kovat odotukset pitkän matematiikan ryhmälle, jolloin tutkittavassa syntyi tunne siitä, ettei kehtaa lähestyä opettajaa avun tarpeessa:

”Lukioajoilta mieleeni ovat jääneet pitkän matikan tunnit. Varsinkin ensimmäisillä tunneilla opettaja sanoi, että meille pitkän matikan valinneille matematiikka on suht helppoa, ja lyhyt matikka on enemmänkin sitä palikka-matikkaa. Muistan itse kauhistuneeni tätä ennakkoasetelmaa, varsinkin, kun en itse kokenut itseäni mitenkään huippulaskijaksi. En hänen kursseillaan aina uskaltanut kysyä neuvoa, koska ajattelin, että eihän näin yksinkertaisia juttuja nyt vaan voi kysyä.”

Lisäksi opettaja saattoi olla vaatimuksissaan niin kohtuuton, että oppilaalle syntyi riittämättömydentunne. Tällainen tunne sai aikaan lopulta kokemuksen näkymättömyydestä ja arvostuksen puutteesta:

”Se riittämättömyyden tunne, vaikka mitä yritit ja omasta mielestä kuinka hyvin, ei riittänyt opettajalle. Olin tanssijatyttöjä, mutta opettajan silmissä se ei ollut mitään. --- Me jotka emme harrastaneet suosittuja joukkuelajeja, välttämättä ”loistaneet” missään lajissa, vaikka parhaansa yritti, tuli tunne, että on näkymätön. Ja kyllä muistan miettineeni jo ya:lla, että miten tollanen voi opettaa.”

Opettaja ei osoita arvostusta oppilaan työskentelyä kohtaan

Neljänneksi tutkittavien kokemuksissa oppimistason kohtaamattomuutta edusti opettajan haluttomuus tai kyvyttömyys osoittaa arvostusta oppilaan suoriutumista kohtaan. Tällaisen opettajan palaute oli pääosin kielteistä. Kehuja opettaja ei juuri jakanut. Jopa onnistumisten hetkellä opettaja saattoi löytää suoriutumisesta vain kielteiset ominaisuudet. Eräässä tapauksessa kielteinen asennoituminen ja palaute olivat tutkittavan kokemuksessa opettajan pääasiallinen lähestymistapa oppilasta ja tämän työskentelyä kohtaan:

”Soitonopettaja, joka vaihtui kesken musiikkiopintojen, ja joka ensimmäisten tuntien aikana piti käsiä korvillaan kärsivä ilme karvaisella naamallaan, ja totesi, että ”hyi, kun sä soitat kauhesti!” Häkellyin, lamaannuin ja pelästyin. Olin siinä vaiheessa suorittanut jo kaksi perustutkintoa kiitettävien arvosanoin, joten mielestäni osasin jo hieman soittaa. Jälkikäteen kuulin hänen tehneen saman kaikille oppilaille sillä seurauksella, että suurin osa lopetti instrumenttiopinnot. Itse jatkoin ja suoritin opinnot sisulla loppuun, en antanut hänen pilata haavettani. Jos en osannut läksykappaletta heti oikein, hän huokasi syvään, otti oman instrumenttinsa ja tilutteli omia kappaleitaan koko mun tunnin ajan.”

Opettaja, joka ilmensi arvostuksenpuutetta oppilaan työskentelyä kohtaan, saattoi olla sellainen, joka suhtautui ylipäätään kielteisesti heikompiin oppilaisiin. Tällainen opettaja arvosti vain valikoitujen, taitavien oppilaiden suoriutumista. Edelleen joissain tapauksissa opettajan oma menestyminen opettajana koettiin opettajan taholta tärkeämmäksi kuin oppilaan itsensä edistyminen. Oppilaan epäonnistuminen oli tällöin opettajan menestymisen este. Eräässä kokemuksessa opettajalla oli tapana korjata

oppilaiden kuvataiteen töitä. Opettaja ei nähnyt työssä oppilaan omaa näkemystä ja arvostanut tätä, vaan pyrki muokkaamaan työn oman näkemyksensä mukaiseksi:

”Pidin piirtämisestä ja maalaamisesta. Muistan, kun piirsin kerrostalon pihaan istutettuja pieniä puuntaimia. Opettaja ihmetteli, enkö ymmärrä, että puut ovat isoja ja piirsi piirustukseeni suuria puita. Hänellä oli muutenkin tapana piirtää työhön ja lapsena sen koki, että oma oli huono. Ja vaikeata jatkaa, kun opettajalla vahva oma näkemys.”

Opettajan arviointi on epäoikeudenmukaista

Viidenneksi kohtaamattomuuden kokemusta oppimisen tasolla aiheutti tutkittavien kokemuksissa opettajan epäoikeudenmukainen arviointi. Arviointi eri muodoissaan herätti tutkittavissa vahvoja kielteisiä muistoja. Tutkittavien kokemuksissa opettajan arviointi saattoi esimerkiksi perustua vain suppeisiin oppikirjan tietoihin, jolloin oppilaan oma kiinnostuneisuus ja osaaminen sivuutettiin arvioinnissa:

”Joo, mä sain kolmannella luokalla uskonnon kokeesta kasin kun sijaisopettaja osasi Jeesuksen kertomukset huonommin kuin minä. Vastasin eri tavalla kuin kirjassa, nolla pistettä.”

Opettajan arviointiperusteet saatettiin muutenkin kokea kyseenalaisiksi. Arvioinnin kohdalla koettiin epäreiluttua, rankaisuja, opettajan omien mieltymysten korostamista, riittämättömyyden tunnetta ja epäselvyyttä sekä epäoikeudenmukaisuutta arvioinnin perusteluissa:

”Epäoikeudenmukainen liikunnan opettaja: 5:sta hyppääminen uimahallissa = kiitettävä arvosana.”

Numeroarviointi saattoi aiheuttaa tutkittavassa kokemuksen siitä, että numero osoittaa myös oppilaan itsensä arvoa opettajan silmissä, ei vain hänen suoriutumistaan. Joissain tapauksissa oppimisen ohessa tapahtuva arviointi saattoi painottua ainoastaan heikkouksien huomiointiin. Jopa suosimista esiintyi arvioinnin kohdalla. Opettajien arviointiin saattoi kokemusten mukaan vaikuttaa esimerkiksi mielistelemällä opettajaa:

”Uskonnon opettaja: kehuin opettajaa kauniiksi ja hyvin pukeutuvaksi, sait 10 todistukseen.”

7 POHDINTA

7.1 Tulosten pohdinta

Yhteiskunnassamme ja kouluissamme vallitseva menestymisen ja suorittamisen kulttuuri aiheuttaa tutkitusti monia hyvinvoinnin ongelmia kasvaville lapsille ja nuorille. Lapset uupuvat kovien vaatimusten edessä. He kamppailevat jatkuvien suorituspainneiden alaisina. Lapsilla ilmenee myös ongelmia heidän keskinäisissä sosiaalisissa suhteissaan. (Ks. Gillander Gådin & Hammarström 2003, 169, 175; Jukarainen, Syrjäläinen & Värri 2012, 249.) Lisäksi kohtaamattomuus opettajien kanssa johtaa monenlaisiin murheisiin koulutyössä (ks. Hovila 2004, 41; Ikonen, Juvonen & Ojala 2002, 29; Määttä & Uusinautti 2012; Salo 2005, 160). Lasten ja nuorten pahoinvointi kouluissa ja kodeissa on väistämättä tosi asia. Siihen on kuitenkin olemassa myös keinoja tarttua. Kohtaavalla vuorovaikutuksella voidaan tutkitusti tukea lasten ja nuorten tervettä kasvua. Kohtaamisen kautta voidaan myös ratkaista monia kasvun ja oppimisen ongelmia. (Ks. Hylander 2016, 308; Minkkinen 2011, 64–67; Sajaniemi 2016, 35; Uusitalo 2008, 116–117.) Kouluissa olisikin hyvä löytää aikaa ja keinoja kohtaavan vuorovaikutuksen rakentamiseen. Tämän tutkimuksen yhtenä pyrkimyksenä on ollut löytää entisten oppilaiden kokemuksista sellaisia tekijöitä, joilla kohtaamisen rakentaminen oppilaiden kanssa voisi helpottua.

Aitoa kohtaamista ei voi pakottaa tai liiemmin suunnitella etukäteen. Kohtaamisen rakentamista ei voi myöskään toteuttaa erilaisilla tekniikoilla. Sen sijaan kohtaaminen voi rakentua, jos sille tarjoaa mahdollisuuden. (Wihersaari 2011, 279–283.) On kyse oikeasta asennoitumisesta ja dialogisten hetkien vaalimisesta (Arnkil & Seikkula 2014, 148). Tutkimustuloksissa on esitetty erilaisia kohtaamisen sekä kohtaamattomuuden kokemusta rakentavia tekijöitä. Näitä tekijöitä ei tule ymmärtää tekniikkoina, joilla kohtaamiseen pyritään. Kuten edellä on todettu, sellaisten menetelmien kehittäminen ei ole aidon kohtaamisen näkökulmasta mahdollista. Sen sijaan näiden tekijöiden kautta kohtaamisen muodostumiselle voi avata mahdollisuuden. Asettumalla esimerkiksi läsnäoloon oppilaan kanssa, tarjoamalla kuulevan korvan tai osoittamalla aitoa kiinnostusta oppilasta kohtaan, voi tarjota oppilaalle mahdollisuuden kohtaamiseen opettajan kanssa.

Tutkittavien kokemuksissa opettajan ja oppilaan välinen kohtaaminen rakentui koulussa kolmella eri tasolla. Ensimmäisenä kohtaaminen ilmeni tutkittavien kokemuksissa yksilön tasolla, jolloin opettaja kohtasi oppilaansa Minä-Sinä suhteessa, omaa etuaan tavoittelematta, aidosta kiinnostuksesta kohdattavaa itseään kohtaan. Kohtaamisen kokemusta yksilön tasolla rakensivat tutkimustuloksissa kokemukset siitä, että opettaja kuunteli, oli läsnä ja välitti oppilaasta. Lisäksi kohtaamisen kokemusta opettajan kanssa rakensi muun muassa se, että oppilas saattoi kokea olevansa oma itsensä, ja että opettajakin oli oma itsensä. Nämä tulokset ovat yhdensuuntaisia aiemman tarkastelun kanssa (ks. Kilpimaa 2008, 86–87; Lämsä & Takala 2009, 189–190; Uusitalo 2008, 125–127; Veivo-Lempinen 2009, 204–208). On ilmeistä, että yksilön tasolla rakentuvassa kohtaamisessa on keskeistä juuri aito välittäminen, läsnä olo ja toisen kunnioittaminen omana itsenään. Tällöin vuorovaikutus on hyväksyvää ja lämmintä ja Minä-Sinä suhteelle, aidolle kohtaamiselle, avautuu mahdollisuus.

Toiseksi kohtaaminen rakentui tutkittavien kokemuksissa ryhmän tasolla. Tämä kohtaaminen välittyi tutkittavien kokemuksissa opettajan kykyinä olla vuorovaikutuksessa kokonaisen oppilasryhmän kanssa luoden turvallisuuden tunnetta ja huomioiden oppilaat tasapuolisesti. Tällä tasolla kohtaamisen rakentumisessa voidaan ajatella olevan kyse myös puitteiden luomisesta yksilön ja oppimisen tason kohtaamiselle. Kun opettaja kohtaa ryhmän ja rauhoittaa sen läsnäolollaan, aukeaa mahdollisuus opettamiselle, oppimiselle ja yhdessä olemiselle.

Kolmanneksi kohtaaminen rakentui tutkittavien kokemuksissa oppimisen tasolla. Tässä kohtaamisessa voitiin ymmärtää olevan kyse opettajan kyvystä tavoittaa oppilaiden ajattelu ja tarjota opetettava aines niin, että se edelleen kohtasi oppilaan ajatusmaailman. Tämä tutkimustulos on yhdenmukainen sen kanssa, mitä oppimisen lainalaisuuksista ymmärretään. Opittavan asian voidaan ymmärtää rakentuvan oppilaan aiemmille kokemuksille ja ymmärrykselle (Dewey 1976, 20–38). Kyetäkseen jakamaan tietoa sopivassa muodossa, on opettajan siis tavoitettava oppilaiden ajatusmaailma. Tämä taas tapahtuu kohtaamisen kautta. Kohtaamisen voidaankin ymmärtää olevan opetuksen ytimessä (Wihersaari 2011, 279–283).

Mikäli oppilaan ja opettajan välisen kohtaamisen ymmärretään rakentuvan edellä kuvatuilla kolmella tasolla, kysyy se opettajalta erityistä kyvykkyyttä kohtaajana.

Opettaja ei ole terapeutin tavoin ainoastaan yksilön kohtaaja ja vierellä kulkija. Hän ei myöskään pyri auttamaan oppilastaan vain tietyissä ongelmissa. Sen sijaan opettaja on yhtäläillä yksilön kohtaaja ja koko oppilasryhmän kohtaaja. Hän on sekä kasvun ja hyvinvoinnin tukija että oppimisen ohjaaja. Tehtävä ei ole helppo, etenkin kaiken kiireen ja työtaakan alla, jota opettajat työssään kokevat.

On tärkeää ymmärtää, että vaikka opettajan ja oppilaan välistä kohtaamista voidaan tämän tutkimuksen tulosten valossa nähdä tapahtuvan kolmella eri tasolla ja kullakin tasolla vielä usean erilaisen kohtaamista rakentavan tekijän kautta, ei kohtaamisessa tarvitse olla – tai edes voi olla – samanaikaisesti kyse jokaisen tason jokaisesta tekijästä. Sen sijaan tutkittavien kokemusten mukaisesti kohtaaminen voi rakentua jo yhden kohtaamista rakentavan tekijän varaan. Tutkimusaineistossa yksilö-, ryhmä- ja oppimisen tason kohtaamiset rakentuivat ylipäätään jo keskenään aivan erilaisissa tilanteissa ja erilaisin tavoittein. Loppujen lopuksi on todennäköisesti aina kyse myös opettajan herkkyydestä havaita kohdattavassaan se, mitä tämä kulloinkin tarvitsee. Jää opettajan ymmärryksen arvioitavaksi, onko oppilaalla tarve tulla kuulluksi, tarve kokea itsestään välitettävän tai kenties tarve sille, että opettaja antaa oppilaalle pyyteetöntä läsnäoloa ajan kanssa.

Kohtaavan vuorovaikutuksen vaaliminen kiireisessä ja raskaassa opettajan työssä voi tuntua vaikealta. Työn kiireisyys näyttääkin syövän opettajien antautumista läsnä olevalle kohtaamiselle (Arnkil & Seikkula 2014, 146–148). Siksi on myös hyvä huomata, että kohtaava vuorovaikutus ei välttämättä aina tarvitse erityistä panostusta toteutuakseen. On pikemminkin kyse asenteen muutoksesta ja pienistä arjen teoista. Tutkittavien kokemuksissa merkittävät kohtaamiset olivat usein juuri tällaisia hetkiä. Toisinaan hyvin pienilläkin teoilla rakennettiin kohtaamisen kokemusta. Kohtaamisen kokemukseen johtivat esimerkiksi hetken läsnä olo, kuulluksi tulemisen kokemus tai kokemus siitä, että opettaja oli kiinnostunut ja välitti oppilaasta. Ennen kaikkea kohtaamisen kokemusta rakensi opettajan inhimillisyys sekä itseään että oppilaitaan kohtaan. Se, että oppilas sai kokea olevansa oma itsensä ja että opettajakin oli sitä, oli tutkittavien kokemuksissa tärkeää kohtaamisen rakentumisen kannalta.

Tutkittavien kokemusten perusteella kohtaamattomuuden koulussa voidaan ymmärtää rakentuvan yhtäläisillä kolmella tasolla kuin kohtaamisenkin. Kohtaamattomuutta

esiintyi aineistossa yksilön tasolla, jolloin opettaja ei kohdannut oppilasta ainutlaatuisena yksilönä, vaan esimerkiksi vallan käytön kohteena. Kohtaamattomuutta esiintyi myös ryhmän tasolla, jolloin opettaja epäonnistui ryhmänsä kohtaajana ja ryhmä jäi ilman turvallista aikuista, jonka tehtävänä olisi ollut jäsentää ryhmän toimintaa. Lisäksi kohtaamattomuutta esiintyi oppimisen tasolla. Tällöin opettaja ei syystä tai toisesta onnistunut tehtävässään uusien tietojen ja taitojen välittäjänä.

Jotkin tutkittavien kokemuksissa esiintyneet kohtaamattomuuskokemukset olivat jättäneet erityisen syviä jälki tutkittaviin. Tällaisiin kokemuksiin olivat johtaneet etenkin sellaiset opettajan toimet, jotka olivat aiheuttaneet tutkittavissa voimakkaita kielteisiä tunteita, kuten ahdistusta, pelkoa tai vihaa. Opettajan käyttäytyminen saattoi olla esimerkiksi hyvin pelottavaa. Tällöin oppilas saattoi jännittää tunneilla niin paljon, että se näyttäytyi fyysisinä oireina ja jopa esti oppimista. Toisaalta opettajien hyväkin tarkoitus saattoi kääntyä päälaelleen, mikäli se ei koskaan kohdannut oppilaan maailmaa.

Eräs tutkittava koki kouluaikana luokalle jäämisen, jota hän ei koskaan täysin itse hyväksynyt. Tässä kokemuksessa päätöstä tehneet aikuiset, opettaja mukaan lukien, eivät ymmärtäneet, kuinka raskas heidän päätöksensä oli juuri tälle pienelle lapselle. He ohittivat lapsen kokemuksen ja näkökulman ja päättivät asiasta, jolla oli kauaskantoisia seurauksia oppilaan elämässä. Tutkittava kertoo, kuinka hän on kantanut muun muassa häpeää kokemuksesta pitkään sisällään. Esimerkiksi oman iän kertominen muille oli tutkittavalle vuosia vaikeaa tämän kokemuksen jälkeen. Opettajien olisikin hyvä selvittää oppilaan kokemusmaailmaa tarkoin tällaisia suuria päätöksiä tehdessään. Pienenkin oppilaan kohtaaminen ja kuuleminen on tärkeää häntä itseään tehtäviä päätöksiä koskien. Vaikka päätös toteutettaisiinkin, on sen valmistelu hyvä tehdä oppilaan kokemusmaailma huomioiden. Ehkä tällä tavoin toimien oppilaankin on helpompaa ymmärtää ja hyväksyä aikuisten suunnitelmia.

Kohtaamattomuus ja kohtaaminen voidaan nähdä tietyssä valossa toistensa vastapareina. Opettaja joko kohtaa tai ei kohtaa oppilaitaan. Voidaanko tällaisen ajattelun pohjalta sitten päätellä, että opettaja on huono, mikäli hän ei aina kohtaa oppilaitaan? Buberin ajattelun mukaan näin ei ole. Kohtaaminen on tavoiteltava hetki kahden ihmisen välillä, mutta se ei voi jatkua ikuisesti. Se ei myöskään aina toteudu,

vaikka sitä toivoisimme. Elämme väistämättä suuren osan aikaa myös Minä-Se maailmassa, jossa emme ole aidosti läsnä toistemme kanssa. (Värri 2008, 335–337.) Kohtaamiselle tulee tarjota mahdollisuus. On hienoa, jos kohtaaminen rakentuu. On kuitenkin myös inhimillistä olla kohtaamatta.

Ihminen voi olla kohtaamatta toista. Tällöin hän ehkä ohittaa toisen, tai ei ole aidosti läsnä tilanteessa. Se ei kuitenkaan tarkoita samaa, kuin aiheuttaa toiselle ankaraa kohtaamattomuuden kokemusta. Opettajan ja oppilaan välisen kohtaamattomuuden on voitu osoittaa johtavan joissain tapauksissa vakaviinkin hyvinvoinnin ja oppimisen ongelmiin (ks. Hovila 2004, 41; Ikonen, Juvonen & Ojala 2002, 29; Minkkinen 2011, 81; Määttä & Uusinatti 2012; Salo 2005, 160). Opettajan työssä kohtaajana onkin ehkä tärkeintä välttää aiheuttamasta oppilaalle juuri tällaista kohtaamattomuutta.

7.2 Eettinen pohdinta

Tutkimuksessa tarkasteltiin entisten oppilaiden kohtaamiskokemuksia heidän opettajiensa kanssa. Tarkastelunäkökulma oli oppilaiden kokemuksissa, eikä opettajien itsensä kokemuksista otettu tässä tutkimuksessa huomioon. Voidaan ajatella, että eettisestä näkökulmasta myös toisen osapuolen kuuleminen olisi tärkeää. Toisaalta jokaisen kokemuksen voidaan ajatella rakentuvan sen hetkisessä tilanteessa aina ihmisen aiempiin kokemuksiin kytkeytyneenä (Taipale 2010, 120). Opettajien näkökulman mukaan tuominen ei muuttaisi tutkittavan alkuperäistä kokemusta, eikä sitä, miten kohtaaminen aikanaan tutkittavan kokemuksessa rakentui. Tutkimuseettisistä syistä tutkittavia ohjeistettiin kuitenkin jättämään kertomuksissa ja keskusteluissa oppilaitosten sekä kohtaamiensa opettajien nimet mainitsematta. Näin toimittiin, sillä tutkimuksen kannalta tällainen tieto ei ollut tarpeellista. Lisäksi opettajien ja oppilaitosten nimeäminen olisi ollut eettisesti arveluttavaa yksityisyydensuojan näkökulmasta. (Ks. Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2015, 25; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

Tutkimusaineistoa kerättiin kahdella tavalla. Toinen vaihtoehto oli kirjoittaa tutkijalle kirjoitelma, jossa tutkittava kertoi opettajakohtaamisistaan. Toisessa vaihtoehdossa tutkimukseen osallistuminen tapahtui osana sosiaalisen median ryhmäkeskustelua. Ryhmäkeskustelussa osallistujat näkivät toistensa kirjoitukset ja osallistuivat

keskusteluun niitä koskien. Tämän vuoksi tutkittavia ohjeistettiin olemaan kertomatta ryhmässä keskustelluista asioista ryhmän ulkopuolella. Ryhmä toteutettiin lisäksi suljettuna ryhmänä, johon osallistuminen onnistui vain tutkijan kutsusta. Ulkopuolisen ei ollut mahdollista löytää ryhmää millään hakusanalla, sillä se oli salainen.

Ryhmäkeskusteluasetelmassa voi toisinaan olla vaikeaa kertoa asioista, jotka ovat tutkittavalle arkoja (ks. Alasuutari 2011, 153). Tämän vuoksi tutkittaville painotettiin, että mikäli jokin asia tuntuu liian henkilökohtaiselta kertoa kaikille, voi sen kertoa tutkijalle kahdenvälisesti esimerkiksi sähköpostissa. Tätä vaihtoehtoa myös käytettiin tutkimuksen aikana. Vastaamisen painotettiin myös aina perustuvan vapaaehtoisuuteen. Tutkittavan oli mahdollista jättää vastaamatta tai kieltäytyä vastaamasta tutkijan esittämiin kysymyksiin. Lisäksi tutkija painotti, että kahdenvälinen keskustelu tutkijan kanssa, kuten muukin aineiston käsittely, oli ehdottoman luotettavaa. (Ks. Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2015, 25; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperusta perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä. Opetussuunnitelmassa painotetaan, että jokainen oppilas tulee vastaanottaa kouluissa ainutlaatuisena ja arvokkaana yksilönä. Tähän sisältyy vaatimus siitä, että jokaista yksilöä kuunnellaan sekä heidän oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään kouluyhteisössä. (POPS 2014, 15.) Kohtaamisessa on kyse toisen ainutlaatuisuuden näkemisestä, toisesta välittämisestä ja toisen kuulemisesta (ks. Kilpimaa 2008, 86–87; Lämsä & Takala 2009, 189–190; Uusitalo 2008, 125–127; Veivo-Lempinen 2009, 204–208). Kohtaamisen rakentuminen oppilaan ja opettajan välille on siis jo lähtökohtaisesti eettisesti tärkeä tutkimuskohde koulumaailmassa. Tämän tutkielman pyrkimyksenä on laajassa näkökulmassa edesauttaa eettisten periaatteiden toteutumisessa koulumaailman kohtaamisissa.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimus toteutettiin fenomenologisen metodin keinoin. Tutkielman menetelmäosiossa on jo tarkasteltu tutkimuksen luotettavuutta menetelmän näkökulmasta. Tässä kohtaa tarkastelu toteutetaan näin ollen yleisemmin. Pääasiassa tämän tutkimuksen luotettavuuden voidaan ajatella nojaavan fenomenologisen metodin systemaattiseen noudattamiseen. Fenomenologiselle metodille on ominaista uskollisuus ilmiölle

itselleen sekä tutkittavien alkuperäiselle kokemukselle (ks. Perttula 2000, 428; Virtanen 2006, 152). Menetelmä perustui aineistolähtöisyyteen ja tutkimuksen aikana tutkittavien oma ääni pyrittiin saamaan mahdollisimman hyvin esiin, kuten fenomenologiselle metodille on ominaista.

Tutkijan omiana ajatuksena oli aluksi tarkastella opettajan ja oppilaan kohtaamista ainoastaan tiukasti kohtaamiskäsitteen määrittelyn sisällä. Tutkittavien kokemusten pohjalta näkökulmaa päätettiin kuitenkin laajentaa. Fenomenologisen metodin mukaisesti tutkittavien omalle äänelle ja kokemuksille haluttiin antaa tutkimuksessa sijaa. Kohtaamisen kokemus avautui tutkittavien kokemuksissa selkeästi kolmella erilaisella tasolla, joista muodostettiin tämän tutkimuksen tuloksissa esitetyt kolme opettajan ja oppilaan välisen kohtaamisen tasoa. Tutkittavien kokemuksissa eri tason kohtaamiset olivat niin merkittäviä, että niitä ei haluttu rajata pois, vaikka kohtaamisen käsite tiukasti ilmennettynä tulkitsee kohtaamisen lähinnä kahden yksilön välillä tapahtuvaksi kohtaamiseksi. Sinänsä kohtaamisen käsitteeseen ei tutkimuksessa haluttu puuttua. Sen sijaan tulokset ilmentävät tutkittavien kokeneen kohtaamisen tapahtuneen myös opetuksen ja ryhmän tasolla. Toisaalta mm. Wihersaari (2011, 279–283) määrittelee kohtaamisen juuri opetuksessa keskeiseksi tekijäksi. Lopulta tutkimuksessa on joka tapauksessa esitelty myös yksilön tasolla tapahtuva kohtaamisen ilmeneminen osana tutkimusaineistoa. Varsinaisen Minä-Sinä kohtaamisen voidaankin ajatella tapahtuvan juuri tällä tasolla. Tästä huolimatta voidaan ajatella, että opettajien on tärkeää ymmärtää myös sitä, kuinka oppilaat voivat kokea kohtaamisen rakentuvan yhtä lailla ryhmän ja opetuksen tasolla.

Tutkimusta tehdessä pyrittiin siihen, että tutkittavat avautuisivat kokemuksistaan mahdollisimman rehellisesti, jotta kerätystä aineistosta saataisiin mahdollisimman kattava ja sitä myöden myös tutkimuksen luotettavuutta kyettäisiin lisäämään. Kokemusten jakamisen avoimuutta pyrittiin lisäämään muun muassa siten, että tutkittavia kehoitettiin jättämään kokemuksissa esiintyneiden oppilaitosten ja opettajien nimet mainitsematta. Tutkittavat oli myös valittu eri puolelta Suomea, jolloin he eivät enimmäkseen tunteneet toisiaan, mikä helpotti arkaluontoisen tiedon jakamista. Osa tutkittavista kuitenkin tunsi toisensa erilaisista yhteyksistä. Muun muassa tämän vuoksi tutkittaville tarjottiin mahdollisuus vastata yksityisesti tutkijalle. Tätä mahdollisuutta myös käytettiin.

Tutkimuksessa haluttiin lähestyä oppilaan kohtaamista sellaisesta näkökulmasta, jossa opettaja tulevaisuudessa työskentelee. Tulevaisuuden koulua rakennetaan inklusioperiaatteen mukaisesti, jolloin opettajat kohtaavat jatkossa yhä enemmän erilaisuutta luokissaan (POPS 2014, 18; Veivo-Lempinen 2009, 219–220.) Tämän vuoksi tutkimusaineistoon haluttiin mukaan myös mahdollisimman erilaisia aikuisia. Tutkimusjoukossa olikin mukana paitsi temperamentiltaan, myös koulumenestykseltään erilaisia henkilöitä. Osa tutkittavista oli myös saanut aikuisiässä oppimisvaikeutta tai tarkkaavaisuuden häiriötä koskevan diagnoosin. Tutkittavien yksilöllisyyden ajateltiin lisäävän tutkimuksen luotettavuutta laajentamalla näkökulmaa opettajan kohtaamista oppilaista. Tutkimuksessa ihmisen yksilöllisyydelle on haluttu tarjota mahdollisuus näkyä ja kuulua.

Toisaalta tutkittavien laajan ikäjakauman voisi ajatella johtavan ongelmiin luotettavuuden näkökulmasta, sillä koulu- ja opetuskulttuuri on vuosien varrella muuttunut. Tutkittavien laajasta ikäjakaumasta huolimatta kohtaamiskokemuksissa esiintyi kuitenkin yhtäläisiä peruselementtejä. Sekä kohtamis- että kohtaamattomuuskokemuksia esiintyi sekä nuorien että iäkkäämpien tutkittavien opettajakokemuksissa. Kohtaamisen muodostuminen näyttäisi tutkittavien kokemusten mukaan näin ollen liittyvän ennemminkin opettajan haluun ja kykyyn kohdata oppilas, kuin siihen, millaisen koulutuksen hän on saanut tai millä vuosikymmenellä hän työtään tekee.

Ryhmäkeskustelussa tutkittavien nähtiin virittävän toistensa ajatuksia ja herättävän muistoja. Tällaisen yhteisen keskustelun voi ajatella aktivoivan aiempia kokemuksia, jakamaan sekä käsittelemään niitä ja näin ollen saattamaan niitä entistä paremmin tutkijan tietoon. (Ks. Alasuutari 2011, 155.) Tässä tutkimuksessa jaettujen kokemusten nähtiin toimivan juuri tässä merkityksessä. Mahdollisuuden ryhmäkeskusteluun voidaan ajatella edistäneen kokemusten mieleen palauttamista ja näin ollen tutkimuksen luotettavuutta. Yhteinen keskustelu voi toki aina myös värittää muistoja. Tämän vuoksi tutkittavia kehoitettiin olemaan vastauksissaan mahdollisimman rehellisiä. Tutkittavat nimesivätkin joitain muistoja epävarmoiksi, jolloin ne jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle.

Tutkimuksessa tarkastelunäkökulma oli suunnattu entisten oppilaiden kokemuksiin. Opettajien kokemukset rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle. Toisaalta tutkimuksen tarkoitus oli tutkia juuri sitä, mikä oppilaan kokemuksessa rakentaa kohtaamisen tai kohtaamattomuuden kokemusta. Näin ollen opettajien näkökulmalla ei olisi ollut tutkimuksen luotettavuuden kannalta lisäarvoa.

Fenomenologisessa tutkimuksessa on oleellista, että tutkija ei ilmaise tutkimaansa kokemusta valmiimpana kuin se hänelle ilmenee. Fenomenologian näkökulmasta pyrkimys tai halu ymmärtää enemmän tai varmemmin on analyysia laatiessa tarpeetonta. (Perttula 2005, 148.) Tässä tutkimuksessa kaikki ylimääräinen tutkijan mielessä syntynyt tulkinta pyrittiin jättämään tutkimustulosten ulkopuolelle. Kuitenkin myös fenomenologiseen tutkimukseen voidaan liittää tulkintaa. Se on suotavaa kuitenkin vasta empiiristä osuutta seuraavassa vaiheessa. (Perttula 2000, 440.) Tässä tutkimuksessa kaikki tulkinnallisuus on pyritty jättämään tutkimuksen pohdintaan niin tarkasti, kuin se on ollut tutkijan oman arvion puitteissa mahdollista. Tällä on pyritty lisäämään tutkimuksen luotettavuutta, etenkin fenomenologisena tutkimuksena.

7.4 Tulosten hyödyntämismahdollisuudet

Tiedetään, että läsnä olevan kohtaamisen avulla voidaan tukea merkittävästi lapsen ja nuoren kasvua, kehitystä, hyvinvointia ja oppimista (ks. Minkkinen 2011, 66–67; Uusitalo 2008, 116–117). Kun tulevaisuuden kouluissa oppilaiden erilaisuus edelleen inkluusiokehityksen myötä lisääntyy, tarve läsnä olevalle kohtaamiselle vain kasvaa. Näin on, sillä kohtaavan vuorovaikutuksen kautta voidaan auttaa etenkin sellaisia lapsia ja nuoria, joiden elämässä on paljon vaikeuksia (Minkkinen 2011, 64). Ylipäänsä kohtaavan vuorovaikutuksen kautta voidaan kohdata monia yksilöllisiä oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin ongelmia (ks. Minkkinen 2011, 66–67; Uusitalo 2008, 116–117).

Koska kohtaamisen tarve kouluissa on ilmeinen ja kohtaamisen kautta voidaan tutkitusti auttaa oppilaita, tietoa siitä, minkälaisen opettajan toiminnan oppilaat itse kokevat rakentavan kohtaamista, tarvitaan. Tässä tutkimuksessa pyrittiin etsimään kohtaamisen kokemusta rakentavia tekijöitä entisten oppilaiden opettajakokemuksista. Tämän tiedon avulla opettajien on mahdollista kiinnittää huomiota omaan tapansa olla

vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja kehittää vuorovaikutustaan kohtaavampaan suuntaan.

Toisaalta kouluissa ilmenee myös kohtaamattomuutta opettajien ja oppilaiden välillä. Tällaisen kohtaamattomuuden tiedetään joissain tapauksissa johtavan lisääntyneeseen pahoinvointiin ja oppimisen ongelmiin (ks. Minkkinen 2011, 81). Opettajien olisi näin ollen tärkeää tunnistaa myös sellaisia tekijöitä, jotka aiheuttavat kohtaamattomuuden kokemusta oppilaissa. Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään paitsi kohtaamisen kokemusta rakentavia tekijöitä, myös sitä, mitkä tekijät rakentavat kohtaamattomuuden kokemusta entisten koululaisten kokemuksissa. Tämän tiedon avulla opettajien on mahdollista tunnistaa kohtaamattomuuden kokemukseen mahdollisesti johtavia toimiaan ja välttää niitä työssään.

7.5 Jatkotutkimusehdotuksia

Inklusiiokehityksen myötä erilaisuus kouluissa lisääntyy. Tavalliset opettajat kohtaavat oppilaita, joilla on yhä moninaisempia oppimisen, käyttäytymisen ja hyvinvoinnin ongelmia. (Veivo-Lempinen 2009, 198–220.) Koska kohtaavan kasvatuksen on voitu osittaa auttavan monissa tällaisissa ongelmissa (Greene 2008, 65; Hurme & Kyllönen 2014, 81–94), olisi opettajilla hyvä olla ymmärrystä erilaistuvan oppilasjoukon kohtaajana.

Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukkoon oli tarkoituksellisesti valikoitu tutkittavia, joilla oli erilaisia oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyviä taustatekijöitä. Tutkimuksessa otettiin huomioon erilaiset oppijat osana oppilasjoukkoa. Kuitenkaan tutkimuksessa ei tavoitettu erilaisten oppijoiden kohtaamista omana tutkimuskohteenaan. Erilaiset oppijat olisikin hyvä huomioida jatkossa vielä keskeisemmin kohtaamisen näkökulmasta, jotta opettajille tarjoutuisi välineitä kasvavan yksilöllisyyden kohtaamiseen. Tällainen tutkimus tukisi myös oppilaita. Monilta väärinymmärryksiltä ja virheiltä voitaisiin mahdollisesti välttyä, mikäli opettajat ymmärtäisivät paremmin oppilaidensa yksilöllistä kokemusmaailmaa ja ajattelua (ks. Greene 2008, 65). Etenkin oppilaiden itsensä kokemukset ja näkökulmat olisi tärkeää huomioida tulevissa tutkimuksissa.

8 LÄHTEET

Abrams, L. Conroy, M. Sutherland, K. Ogston, P. & Vo A. 2012. An Initial Evaluation of the Teacher-Child Interaction Direct Observation System: Measuring Teacher-Child Interaction Behaviors in Classroom Settings. *Assessment for Effective Intervention*. 39(1), 12–23.

Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.

Arnkil, T. E. & Seikkula, J. 2014. ”Nehän kuunteli meitä!” Dialogeja monissa suhteissa. Tampere: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Backman, J. 2009. Lauri Rauhala ihmisen ainutkertaisuuden ajattelijana. Teoksessa L. Rauhala. *Henkinen ihminen. Henkinen ihmisessä & Ihmisen ainutlaatuisuus*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. 299–367.

Becker-Weidman, A. 2009. Effects of Early Maltreatment on Development: A Descriptive Study Using the Vineland Adaptive Behavior Scales-II. *Child Welfare* 88 (2), 137-161.

Buber, M. 1993. *Minä ja Sinä. Alkuperäisteos Ich und Du. 1923*. Suom. Jukka Pietilä. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Dewey, J. 1976 (1938). *Education and Experience*. New York: Collier books.

Fischbein, S. & Österberg, O. 2009. *Kaikkien lasten koulu. Erityidpedagoginen näkökulma lasten kohtaamiseen*. Helsinki: Tietosanoma Oy.

Gillander Gådin, K. & Hammarström, A. 2003. Do changes in the psychosocial school environment influence pupils' health development? Results from a three-year follow-up study. *Scand J Public Health* 31, 169-177.

Greene, R. 2008 *Koulun hukkaamat lapset. Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi*. Helsinki: Finn Lectura.

Harjunen, E. (2009). How do teachers view their own pedagogical authority? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(1), 109-129.

Himanka, J. 2010. Fenomenologia ja luonnontieteet. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus Oy. 79–96.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatiossa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

Hughes, D. A. 2011. Kiintymyksen keskeinen vanhemmuus. Tampere: PT-kustannus.

Hurme, K. & Kyllönen, T. 2014. Turvassa! Vahvista lapsen turvallisuuden tunnetta ja varaudu vaaratilanteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hylander, I. 2016. Opettajien psykologinen konsultaatio. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 298–319.

Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. 2002. Oppimisesta, opettamisesta ja oppimisvaikeuksista. Teoksessa Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. (toim.) Kohtaamisia koulupolulla – Kasvun ja oppimisen tuleminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 22–40.

Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värrä (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press. 62–90.

Jukarainen, P., Syrjäläinen, E. & Värrä, V-M. 2012. Kohti turvallista ja hyvinvoivaa koulua – Valvontaa, vastuuta ja elämää erilaisuuden kanssa. Kasvatus 3, 244-253.

Karppinen, A. & Pihlava, P. 2016. Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 115–146.

Karvonen, R. 2009. Nuoret ja stressi. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 121–124.

Kilpimaa, M. 2008. Miten luoda toivoa ja turvallisuutta itsetuhoisille lapsille ja nuorille? Teoksessa K. Määttä & T. Uusitalo (toim.) Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 75–91.

Koskenniemi, M. 1959. Opettamisen taito. Johdatusta oppi- ja ammatillisten koulujen opettajan työhön. Helsinki: Otava.

Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Helsinki: Otava.

Kukkola, J. 2014. Millaisin ehdoin kokemus voi olla tutkimuskohteena mahdollinen? Mielenfilosofisia lähtökohtaehtoja kokemuksen tutkimukselle. Teoksessa K. Koivisto, J. Kukkola, T. Latomaa & P. Sandelin (toim.) Kokemuksen tutkimus IV. Annan kokemukselle mahdollisuuden. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 31–56.

Lammi-Taskula, J., Karvonen, S. & Ahlström, S. (toim.) 2009. Lapsiperheiden hyvinvointi 2009. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

Leinonen, M. 2004. Kohtaako opettaja oppilaansa? Historian näkökulmia opettamisen ja opettajuuden kysymyksiin. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. 17–48.

Lämsä, A-L. 2009. Lasten ja nuorten suhde kouluun. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 33–57.

Lämsä, A-L. & Takala, S. 2009. Sosiaalisesti haavoitetun nuoren kohtaaminen ja kasvun tukeminen. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 185–195.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp Ky.

Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. 2010. Johdanto. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus Oy. 9-22.

Minkkinen, J. 2011. Opettaja ja lasten hyvinvointi. Teoksessa A. Oksanen & M. Salonen (toim.) Toiminnallisia loukkuja: hyvinvointi ja eriarvoisuus yhteiskunnassa. Tampere: Tampere University Press. 63–87.

Mäki-Opas, A. 1999. Murtuneet siivet. Auttamisen ja muuttumisen mahdollisuudet. Tampere: Kirjayhtymä Oy.

Määttä, K. & Uusinautti, S. 2012. Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – Yhdessä vai vastakkain? *International Journal of Whole Schooling*. Vol 8(1).

Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia.

Peltokorpi, E-L. 2008. Välittäminen ja luottamus – tunnehallinnan kivijalat. Teoksessa K. Määttä & T. Uusitalo (toim.) *Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 13–25.

Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 1, 39–46.

Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 5, 428–442.

Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitystulkinta ja ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia. 115–162.

Perttula, J. 2014. Fenomenologia aikuisen kehityksessä. Teoksessa K. Koivisto, J. Kukkola, T. Latomaa & P. Sandelin (toim.) *Kokemuksen tutkimus IV. Annan kokemuksele mahdollisuuden*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 73–90.

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Pulkkinen, S. 2010. Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus Oy. 25–44.

Puolakka, K. 2013. Hyvän mielen koulu. Substantiivinen teoria mielenterveyden edistämisestä yläkoulussa. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 11.6.2017. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68148/978-951-44-9156-6.pdf>

Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Tampere: Kirjayhtymä Oy.

Pönkkö, M-L. 2009. Perheen mahdollisuudet saada lapselle ja nuorelle ammattiapua. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 135–143.

Rauhala, L. 2009. Henkinen ihminen. Henkinen ihmisessä & Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Rauhala, L. 2014 (1983). Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Sajaniemi, N. 2016. Vanhat aivot, uudet oppimisympäristöt – digitalisaatio evolution haastajana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 22-56.

Salmivalli, C. 2016. Kiusaamisen vähentäminen – mahdotontako? Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 79-114.

Salo, U. 2005. Ankarat silkkää hyvyttään. Suomalainen opettajuus. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Salomaa, J.E. 1954. Koulukasvatusoppi. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Saloviita, T. 2008. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: PS-kustannus.

Skinnari, S. 2000. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Taipale, J. 2010. Intersubjektiivisuus ja normaalius. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus Oy. 118–133

Taneli, M. 2012. Kasvatus on kasvamaan saattamista. Kasvatusfilosofinen tutkimus J.A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Törmä, S. 2003. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsijana. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino. 83-107.

Uusikylä, K. 2006. Hyvä paha opettaja. Jyväskylä: Minerva Kustannus.

Uusitalo, T. 2008. Opettaja oppilaan voimaannuttajana ihanneopettajan myyttiä uhmaten. Teoksessa K. Määttä & T. Uusitalo (toim.) Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 115–130.

Veivo-Lempinen, L. 2009a. Auttajan työhyvinvointi. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 215–221.

Veivo-Lempinen, L. 2009b. Nuoren aito kohtaaminen. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 197–213.

Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky. 149–214.

Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino. 155–180.

Värri, V-M. 2002. Kasvatus ja ”ajan henki”- Tulkintoja psykokaapitalismin armottomuudesta. Aikuiskasvatus 22 (2), 92-104.

Värri, V. 2008. Kasvatuksesta ja kasvatusajattelun itseymmärryksestä Martin Buberin dialogisuusfilosofian valossa. Teoksessa A. Kallioniemi, K. Kumpulainen, H. Linnansaari, A.

Toom & M. Ubani (toim.) Ihmistä kasvattamassa: Koulutus – arvot – uudet avaukset. Professori Hannele Niemen juhlaKirja. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 331–346.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusioon monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkariinen, T. Saloviita (toim.). Inklusioon haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 12-29.

Wihersaari, J. 2011. Kohtaaminen – opettajuuden ydin? Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

9 LIITTEET

Liite 1

TUTKIMUSPYYNTÖ

Teen pro gradu -tutkielmaa Turun yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella. Tutkimukseni aiheena on opettajan ja oppilaan välinen kohtaaminen. Kiinnostukseni kohteena ovat nyt jo aikuisten henkilöiden kouluaikaiset kokemukset. Tutkimustiedon avulla on tarkoitus tukea opettajia erilaisten oppilaiden kohtaajina. Kirjoittamalla kokemuksistasi autat kattavan aineiston koonnissa. Työni ohjaajana toimii professori Kimmo Lehtonen.

Ohje vapaamuotoiseen kirjoitelmaan

Muistele omaa koulu aikaasi, itseäsi oppilaana ja opettajiasi. Kirjoita vapaamuotoisesti muistoistasi ja kokemuksistasi kouluajoiltasi. Liitä kertomukseen tieto iästäsi ja sukupuolestasi.

Pyri vastaamaan kirjoitelmassasi ainakin seuraaviin kysymyksiin:

1. Minkälainen koululainen olit omasta mielestäsi?
2. Millä tavoin eri opettajat kohtasivat sinut oppilaana?
3. Koitko aitoa läsnäoloa opettajan osalta? Miltä se tuntui?
4. Minkälaisia tunteita kohtaamiset opettajien kanssa herättivät? Miksi?
5. Ovatko jotkin opettajat jääneet myönteisesti mieleesi? Miksi?
6. Ovatko jotkin opettajat jääneet kielteisesti mieleesi? Miksi?
7. Koetko opettajan toiminnan vaikuttaneen itseesi ja tulevaisuuteesi? Miten?
8. Miten sinut olisi mielestäsi pitänyt kohdata oppilaana? Miksi?

Kaikki kirjoitelmat käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Kirjoittajia tai kirjoitelmissa esiintyviä opettajia, oppilaitoksia tai muita henkilöitä ei ole mahdollista tunnistaa jälkikäteen.

Lähetä valmis kirjoitelma 31.10.2016 mennessä sähköpostitse osoitteeseen:
marpuu@utu.fi

Kiitos vastauksestasi!

Marika Puukki

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos

Liite 2

Lyhyt kuvaus Amadeo Giorgin fenomenologisen analyysin vaiheistamisesta

Ensimmäisessä vaiheessa pyritään saamaan kokonaisnäkemys tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimusaineistoon tutustutaan tarkoin. Tekstin voi lukea läpi niin monesti kuin haluaa. Tärkeää on päästä kokonaisymmärryksen tutkittavien kokemuksista. Tutkijan pyrkimyksenä on eläytyminen tutkittavien kokemukseen. Aineisto kohdataan sellaisena kuin se ilmenee. Luonnollisesta asenteesta ja ennakkokäsityksistä pyritään eroon. Ensimmäisessä vaiheessa luodaan pohja toiselle vaiheelle. (Virtanen 2006, 175–176.)

Toisessa vaiheessa aineistosta erotetaan merkitysyksiköt. Merkitysyksiköt ilmaisevat tutkittavan ilmiön kannalta olennaisen merkityksen. Tutkijan on hyvä ymmärtää, että merkitysyksiköt ovat yhteydessä monella tapaa toisiinsa ja kokonaiskuvaukseen. Tutkijan tehtävänä ei ole arvottaa, mikä tutkittavan ilmi tuomista merkityksistä on olennainen ja mikä ei. Tässä vaiheessa myös tutkittavien oma kuvaus kokemuksestaan säilytetään sellaisena kuin se ilmenee aineistossa. (Virtanen 2006, 177–178.)

Kolmannessa vaiheessa merkityksen sisältävät yksiköt käännetään tutkittavan kieleltä tutkijan tieteenalan yleiselle kielelle. Käännöksen ja alkuperäisen tekstin yhteys kuitenkin säilytetään kirjaamalla tutkijan oma käännös alkuperäisten merkitysten yhteyteen. Käännöksen yhteydessä tutkijan on käytettävä apunaan sulkeistamista ja mielikuvatasolla tapahtuvaa muuntelua päästäkseen fenomenologiselle tasolle. Näiden työkalujen avulla tutkija pyrkii tavoittamaan ilmiön sellaisena kuin se todella on. (Virtanen 2006, 178–179.)

Neljännessä vaiheessa tutkijan kielelle käännettyistä merkitysyksiköistä muodostetaan yksilökohtainen merkitysverkosto. Tämä tapahtuu tiivistämällä keskeiset merkitystihentymät ja sijoittamalla ne sisällöllisesti toistensa yhteyteen. Kaikki ne merkitysyksiköt, jotka on käännetty tutkijan yleiselle kielelle, tulee huomioida. Tässä vaiheessa tutkittavan kokemuksen koko kirjo variaatioineen ilmenee tutkijalle. Tämä tarkoituksena on johtaa siihen, että seuraavassa vaiheessa kokemuksen yleinen merkitysverkosto rakentuu kaikesta kokemuksen variaatiosta. Koska kokemus on luonteeltaan merkitystihentymiä, ei kokemuksia ole tarkoituksenmukaista tutkia sirpaleina. Sirpaloitumisen myötä vaaraksi muodostuisi alkuperäisen merkityksen katoaminen. Tämän vuoksi analyysin edetessä on tärkeää säilyttää kokemuksen erilaisten yksiköiden yhteys niiden laajempaan yhteyteen. (Virtanen 2006, 179–180.)

Viidennessä ja viimeisessä vaiheessa siirrytään yksilökohtaisesta merkitysverkostosta yleiseen merkitysverkostoon. Yleinen merkitysverkosto sisältää jokaisen tutkittavan yksilökohtaisessa merkitysverkostossa esiintyvät, tutkittavan ilmiön kannalta keskeiset, sisällöt. Tällä tasolle ilmiön merkityksiä tarkastellaan yleisellä tasolla. Kuitenkin yhteys yksilökohtaisiin merkitysverkostoihin on säilytettävä analyysin alusta loppuun saakka. (Virtanen 2006, 180.)