



# Koulukotiin sijoitettujen nuorten näkemykset hyvästä opettajuudesta

Sara Lehtimäki  
Pro gradu -tutkielma  
Erityispedagogiikka  
Kasvatustieteiden laitos  
Turun yliopisto  
Helmikuu 2015

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

## TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos / Kasvatustieteiden tiedekunta

LEHTIMÄKI, SARA: Koulukotiin sijoitettujen nuorten näkemykset hyvästä opettajuudesta

Tutkielma, 106 s., 7 liites.

Kasvatustiede

Helmikuu 2015

---

Opettaja on yksi merkittävimmistä henkilöistä kouluikäisen lapsen ja nuoren elämässä (Gordon 2006, 387) ja koulukokemukset säilyvät muistoissamme hyvin vahvoina läpi elämän (Jantunen & Ojanen 2010, 5). Opettaja toimii ammatissaan omien kokemustensa ja näkemystensä sekä koulutuksessa omaksumiensa taitojen pohjalta. Yliopistotasoinen koulutus tuo mukanaan yhteiskunnallista arvostusta (Väljærvi 2006, 18) mutta myös suuria odotuksia ja paineita profession edustajia kohtaan (Niemi 2006, 81).

Opettajien tasokkaasta koulutuksesta huolimatta maastamme löytyy paljon lapsia, jotka ovat vaarassa pudota koulujärjestelmän ulkopuolelle ja esimerkiksi tuoreimmat PISA-tulokset viittaavat koulujen eriarvoistumiseen ja koulun kyvyttömyyteen vastata nuorten todellisuutta vastaaviin ongelmiin (Kupari, Väljærvi, Andersson, Arffman, Nissinen, Puhakka & Vettenranta 2013, 70 – 71). Koulujen ja opettajien toimintaa on siis kyettävä tehostamaan ja kehittämään entistä paremmaksi. Tämän tutkimuksen tavoitteena on antaa puheenvuoro koululaisille ja selvittää koulukotiin sijoitettujen nuorten näkemyksiä hyvästä opettajasta ja hyvän opettajan toiminnasta.

Tutkimus toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena. Tutkimusjoukkona olivat koulukotiin sijoitetut nuoret ja otokseen valikoitui 21 nuorta neljästä Suomen koulukodista. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluin ja aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin teemoittelemalla.

Yhtä lukuun ottamatta kaikki nuoret pystyivät palauttamaan mieliinsä ainakin yhden hyvän opettajan kouluhistoriastaan. Nuoret kuvasivat hyvää opettajaa mukavaksi ja positiiviseksi aikuiseksi, jonka kanssa tuli hyvin toimeen. Hyvä opettaja käytti monipuolisia opetusmenetelmiä, keskusteli paljon ja osasi selittää käsiteltäviä asioita hyvin ja selkeästi. Opettajan tuli olla aidosti innostunut opettamisesta ja opetettavista asioista sekä jaksaa kannustaa oppilaitaan. Erittäin tärkeää oli, että opettaja kunnioitti oppilaita ja hänellä oli aikaa kuunnella ja auttaa sekä kouluun että arkielämään liittyvissä asioissa. Vain aidon läsnäolon kautta opettajan ja oppilaan välille syntyi kunnioittava ja luottamuksellinen suhde, joka koettiin kaiken opetuksen ja yhteistyön perustaksi.

Tutkimus osoitti, että nuoret kaipaavat aitoa läsnäoloa ja ymmärrystä, joita ilman myös itse opiskelu käy vaikeaksi tai jopa mahdottomaksi. Yhteiskunnan lyhytnäköiset säästötavoitteet opetustoimesta pienentävät opettajien mahdollisuutta todelliseen vuorovaikutukseen, oppilaiden aitoon kohtaamiseen ja tasokkaaseen tukeen ja opetukseen. Myös opettajankoulutusta tulee kehittää jatkuvasti todellisia tarpeita vastaavaksi. Oppilaiden koulumotivaatio on paljon helpompi säilyttää kuin palauttaa.

Asiasanat: Lastensuojelu, koulukoti, opettajuus, oppiminen, opetusmenetelmät, opettaja-oppilassuhde.

## Sisällysluettelo

1. JOHDANTO .....	1
2. TURVALLINEN LAPSUUS JA LASTENSUOJELU.....	4
2.1 Avohuolto.....	5
2.2 Huostaanotto .....	5
2.3 Sijaishuolto.....	6
2.4 Huostassapidon kesto ja lakkaaminen.....	7
2.5 Lastensuojelun asiakkaat.....	8
2.5.1 Lastensuojelun piirissä olevien lasten haasteet.....	9
2.5.2 Perheiden problematiikka.....	10
3. SUOMEN KOULUKOTIJÄRJESTELMÄ .....	12
3.1 Lainsäädäntö .....	13
3.2 Koulukotien toiminta .....	14
3.3 Koulunkäynti koulukodissa.....	16
4. TYÖSKENTELY SIOITETTUIJEN LASTEN KANSSA.....	17
4.1 Turvattomuuden vaikutukset.....	17
4.2 Työskentely lasten kanssa .....	18
5. HYVÄ OPETTAJUUS .....	20
5.1 Opetus .....	21
5.1.1 Opetusmenetelmät.....	22
5.1.2 Motivointi.....	25
5.1.3 Oppilaantuntemus .....	27
5.1.4 Oppilaan osallistaminen .....	28
5.1.5 Arviointi .....	29
5.2 Henkilökohtaiset tekijät .....	31
5.2.1 Persoonallisuus.....	32

5.2.2	Autenttisuus .....	33
5.2.3	Tasa-arvoisuus.....	34
5.2.4	Arvot .....	34
5.3	Vuorovaikutus .....	35
5.3.1	Opettajan ja oppilaan välinen suhde .....	35
5.3.2	Oppilaan kuunteleminen .....	38
5.3.3	Luokanhallinta.....	38
5.3.4	Yhteydenpito huoltajiin.....	41
6.	TUTKIMUSONGELMAT.....	42
7.	TUTKIMUSMENETELMÄT.....	43
7.1	Tutkimusjoukko .....	43
7.2	Teemahaastattelu.....	44
7.3	Aineiston määrä ja laatu.....	47
7.4	Laadullisen aineiston sisällönanalyysi .....	50
7.5	Eettiset kysymykset.....	51
7.6	Tutkimuksen luotettavuus .....	53
8.	TULOKSET .....	55
8.1	Opetus .....	55
8.1.1	Opetusmenetelmät.....	55
8.1.2	Motivointi.....	61
8.1.3	Oppilaantuntemus .....	65
8.1.4	Osallistaminen.....	67
8.1.5	Arviointi .....	68
8.2	Henkilökohtaiset tekijät .....	70
8.2.1	Persoonallisuus.....	70
8.2.2	Autenttisuus .....	73
8.2.3	Tasa-arvoisuus.....	75

8.3 Vuorovaikutus .....	77
8.3.1 Luokanhallinta.....	81
8.3.2 Yhteydenpito huoltajiin.....	86
8.4 Opettajien ja koulujen välisiä eroja.....	87
9. POHDINTA .....	90
9.1 Monipuolisuuden mieletön mielekkyys .....	91
9.2 Kaaoksesta kohti kestävää luokka-arkea.....	92
9.3 Salainen opettajapersoonallisuus .....	94
9.4 Oppilaiden mukaan ja heitä varten.....	94
9.5 ”Hyvä opettaja”? .....	96
LÄHTEET .....	97
LIITTEET .....	107
Liite 1: Tutkimuslupa-anomus .....	107
Liite 2: Nuoren tutkimuslupa .....	108
Liite 3: Haastattelurunko.....	109
Liite 4: Nuorten viimeiset vinkin opettajille .....	110

## 1. JOHDANTO

Lempeä luetuttaja, kannustava kasvattaja tai karttakeppiä heiluttanut hirmu. Jokaisella meillä on jonkinlaisia kokemuksia opettajista ja nämä muistot säilyvät vahvoina mielisämme läpi elämän, niin hyvässä kuin pahassa (Jantunen & Ojanen 2010, 5). Opettajasta muodostuu usein yksi merkittävimmistä aikuisista kouluikäisen lapsen elämässä (Ahner, Milanz, Kapper, Schneiderwind & Fisher 2013, 555). Yliopistotasoinen opettajan koulutus on osaltaan ylläpitänyt opettajien hyvää asemaa ja kansallisissa gallupeissa opettajan yhteiskunnallinen arvostus nousee Suomessa muiden arvostettujen professioiden tasolle. (Väljærvi 2006, 18 – 19, 25.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet (2004, 14; teoksesta käytetään jatkossa lyhennettä POPS 2004) määrittelevät opettajien toteuttamalle opetukselle laajoja tavoitteita aina oppilaan itsetunnon kehittämisestä elinikäiseen oppimiseen sekä kriittiseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi kasvattamiseen. Opettajan yhteiskunnallinen vaikutus näkyy niin kulttuurissa, taloudessa kuin maamme kilpailukyvyssäkin. Kouluissa tapahtuvan kasvatustyön odotetaan edistävän myös sivistystä ja moraalista kasvua sekä yksilön että yhteisön tasolla. (Niemi 2006, 83, 91.) Ammattiin kohdistuu siis paljon odotuksia ja paineita yhteiskunnan eri tahoilta.

Opettajien korkeatasoinen koulutus ja vahva yhteiskunnallinen asema luovat ammatin edustajille myös vaikutusvaltaa koulun toimintaa koskevassa päätöksenteossa (Väljærvi 2006, 19). Vaikka koulua koskeva lainsäädäntö, opetussuunnitelmat ja muut ohjeistot määrittävätkin paljolti opettajan työtä (Niemi 2006, 83), professionaalisuus tuo silti mukanaan paljon vapautta ja vastuuta (Tirri 2002, 25). Opettajat eivät ole kuitenkaan mikään homogeeninen ryhmä, jolla on yhtenevät käsitykset koulusta ja sen toiminnasta (Niemi 2006, 80). Hyvän peruskoulutuksen turvaamiseksi on ensiarvoisen tärkeää käydä jatkuvaa keskustelua kasvatuksesta, koulutuksesta ja opettajuudesta (Jantunen & Ojanen 2010, 5; Keurulainen 2006, 231; Niemi 2006, 80).

Yksi suuri keskustelun virittäjä on viime vuosina ollut OECD (Organisation for Economic and Cultural Development), jonka teettämät PISA-tutkimukset herättävät mielenkiintoa aina ilmestyessään. Suomi on ollut perinteisesti aivan koulutusmittausten kärkipäässä, mutta tuoreimmat tulokset ovat herättäneet myös huolta. Vaikka koulutusmahdollisuuksellinen tasa-arvo toteutuukin melko hyvin maassamme, ovat erot heikoimmin ja parhaiten menestyneiden koulujen välillä kasvaneet. Lisäksi PISAn tulokset

kertovat ristiriidasta koulun käytänteiden ja koulun ulkopuolella kohdatun todellisuuden välillä. Pedagogiset keinot, joilla vahvistetaan etenkin poikien motivaatiota ja uskoa opiskelun merkityksellisyyteen, vaativat lisää huomiota. (Kupari, Välijärvi, Andersson, Arffman, Nissinen, Puhakka & Vettenranta 2013, 10, 69 – 71.) On syytä pohtia, miten onnistumme vastaamaan paremmin nuorten todellisiin oppimisen tarpeisiin ja kuinka pystymme kehittämään opettajien osaamista vastaamaan näitä tarpeita.

Metsämuurosen (2006a, 22) mukaan suunnitteilla olevan tutkimuksen aihepiiriä kannattaa etsiä tutkijan omien mielenkiinnon kohteiden tai spesialiteettien joukosta. Oma kiinnostukseni koulukotimaailmaan ja lastensuojeluverkostomme viimeisen silmukan varassa oleviin lapsiin ja nuoriin syttyi jo opintojeni alkuvaiheessa. Proseminaariryöni käsitteli koulukotiin sijoitettujen nuorten taustoja ennen koulukotiin tuloa ja sen yhteydessä huomioni kiinnittyi nuorten hyvin erilaisiin näkemyksiin omahoitajasuhteista. Osan mielestä omahoitaja oli ”aivan paras” kun taas toiset eivät tulleet lainkaan toimeen tämän kanssa. Tämä ristiriita herätti kysymyksen siitä, mikä tekee sijoitettujen nuorten parissa työskentelevästä aikuisesta nuoren mielestä hyvän tai huonon; mitä aikuiset tekevät oikein tai väärin? Tulevana erityisluokanopettajana kiinnostukseni kohdistui erityisesti nuorten parissa toimiviin opettajiin, ja halusin lähteä selvittämään kuinka voisin itse toimia mahdollisimman hyvin koulunkäynnin ongelmien kanssa kamppailevien lasten hyväksi.

Opettajuutta on tarkasteltu jonkin verran alan asiantuntijoiden näkökulmasta ja esimerkiksi Uusikylä (2006) on kerännyt koulunsa jo käyneiden nuorten aikuisten muistoja vanhoista opettajistaan. Harvemmin kysytään kuitenkaan koulua käyviltä lapsilta ja nuorilta itseltään, minkälaista opettajaa he toivoisivat itselleen. Lastensuojelun kentällä on sitä vastoin herätty antamaan puheenvuoro myös lapsille, mutta tutkimukset ovat keskittyneet pitkälti lasten koti- ja perhesuhteisiin sekä elämään sijoituksen aikana tai sen jälkeen (mm. Bardy, Barkman & Janhunen 2000; Haapasalo & Repo 1998; Hiitola 2008; Hämäläinen 2012; Laakso 2009; Lehto-Salo 2011; Pösö 2004). Esimerkiksi Hämäläisen (2012, 193) mukaan olisi kuitenkin hyvä tutkia myös lasten muita verkostoja ja lähiympäristön merkitystä lapsen elämään.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella koulukotiin sijoitettujen nuorten näkemyksiä hyvästä opettajuudesta ja hyvän opettajan toiminnasta. Asiaa kysytään suoraan nuorilta itseltään, sillä tavoitteena on antaa heille mahdollisuus saada äänensä, omat tulkintansa ja ajatuksensa kuuluville (Eder & Fingerson 2002, 181; Eskola & Vastamäki

2010, 27). Tutkimukseen valikoituivat nimenomaan koulukotiin sijoitetut nuoret, sillä heillä on usein suuria ongelmia nimenomaan koulunkäynnissä ja tämän vuoksi oletettiin olevan myös vahvoja näkemyksiä opettajuudesta. Tutkimuksella on tutkijalle selkeä henkilökohtainen merkitys, mutta sillä pyritään myös täyttämään tutkimuskentän aukkoja ja antamaan työkaluja etenkin erityisen tuen tarpeessa olevien lasten ja nuorten kanssa työskenteleville opettajille.

Tieteellisen tiedon kumuloituvan luonteen vuoksi on ensisijaisen tärkeää tutustua valittuun aihepiiriin liittyvään kirjallisuuteen ennen empiiristä tutkimusta (Metsämuuronen 2006a, 23). Siksi aloitan tarkasteluni erittelemällä turvallisen lapsuuden perusteita ja turvattomuutta ehkäisemään kehitettyä suomalaista lastensuojelujärjestelmää. Seuraavassa luvussa pureudutaan koulukotien toimintaan ja merkitykseen lastensuojelun osana ja neljäs luku syventää vielä näkemystä sijoitettujen lasten kanssa työskentelystä. Viidennessä luvussa lukija johdatellaan koulutuksen ja opettajuuden maailmaan hyvän opettajan näkökulmasta tarkasteltuna. Käsiteltyä teoriapohjaa sovelletaan laadullisessa haastattelututkimuksessa, jonka tuloksia ja merkityksiä esitellään raportin loppuluvussa.

Lastensuojelulain (6 §) mukaan alle 18-vuotiasta pidetään lapsena ja 18 – 20-vuotiasta nuorena. Tästä johtuen tutkimuksen teoriaosuudessa puhutaan pääasiallisesti nimenomaan lastensuojelun ja koulukodin piirissä olevista *lapsista* tai *lapsista ja nuorista*. Tutkielman otsikossa ja raportin empiriaosuudessa tutkittuja kutsutaan *nuoriksi* heidän omaa mielipidettään kunnioittaen. Haastateltavat mielsivät itsensä enemmän nuoriksi kuin lapsiksi, joten tutkijan oli luontevaa käyttää myös raportoinnissa heidän omien kokemustensa mukaista määritelmää.



## 2. TURVALLINEN LAPSUUS JA LASTENSUOJELU

YK:n lapsen oikeuksien sopimus on lapsia koskeva ihmisoikeussopimus, joka velvoittaa siihen sitoutuneet maat huolehtimaan lasten erityisestä suojelusta ja huolenpidosta sekä ennen syntymää että sen jälkeen. Sopimuksen mukaan onnellisuus, rakkaus ja ymmärtämys ovat ensisijaisen tärkeitä lapsen täysipainoisen kehityksen kannalta. (Yleissopimus lapsen oikeuksista.) Myös vuoden 2008 alussa Suomessa voimaan tullut uusi lastensuojelulaki (2007/417, 1 §; laista käytetään jatkossa lyhennettä LSL) pyrkii turvaamaan lasten oikeuden turvalliseen kasvuympäristöön, tasapainoiseen ja monipuoliseen kehitykseen sekä erityiseen suojeluun. Lastensuojelulain mukaan vanhemmilla tai muilla huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsen hyvinvoinnista, mutta heitä on tuettava tässä kasvatustehtävässä ja heidät on ohjattava tarvittaessa lastensuojelun piiriin (LSL 2007/417, 2 §).

Lastensuojelun piirissä oleville perheille tarjotaan erilaisia palveluita ja tukitoimia, joiden avulla pyritään turvaamaan lasten riittävän hyvät edellytykset kasvuun ja kehitykseen (Haapasalo & Repo 1998, 2; LSL 2007/417, 2 §). Lastensuojelua on lapsi- ja perhekohtainen lastensuojelu, johon sisältyvät lastensuojelutarpeen selvitys, asiakassuunnitelma, avohuollon tukitoimet, kiireellinen sijoitus, huostaanotto, sijaishuolto ja jälkihuolto. Myös esimerkiksi erityinen tuki opetuksessa, nuorisotyössä tai äitiys- ja lastenneuvolassa lasketaan ehkäiseväksi lastensuojeluksi. (LSL 2007/417, 3 §.) Tarjotuista palveluista räätälöidään jokaisen lapsen ja perheen yksilöllisiä tarpeita vastaava kokonaisuus, jonka puitteissa voidaan tarjota niin aineellista, sosiaalista kuin henkistäkin apua (Bardy & Heino 2013, 20). Erilaisten tukitoimien avulla pyritään turvaamaan lapsen tasapainoinen kehitys ja hyvinvointi, myönteiset ja jatkuvat ihmissuhteet sekä hyvä hoito ja kasvatust (LSL 2007/417, 4 §; Rätty 2004, 98).

Lastensuojelun piirissä olevien lasten määrä on kasvanut jatkuvasti ja myös kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten ja nuorten määrä on ollut nousussa (Bardy & Heino 2013, 23-24; Hämäläinen 2012, 13; Lastensuojelu 2012, 1). Asiakasmäärien noususta huolimatta kunnan on huolehdittava siitä, että lastensuojelu vastaa sisällöltään ja laajuudeltaan kunnassa esiintyvää tarvetta. Kunnan on siis huolehdittava, että lastensuojelun tukitoimia järjestetään kaikille lapsille ja nuorille, joiden terveys tai kehitys on vaarantunut, ja toimet ovat laadultaan riittäviä määrärahoista riippumatta. (Bardy ym. 2001, 90; LSL 2007/417, 11 §; Rätty 2004, 95.)

## 2.1 Avohuolto

Lastensuojelulain mukaan lapsi- ja perhekohtaiseen lastensuojeluun kuuluvat siis lastensuojelutarpeen selvitys, asiakassuunnitelma, avohuollon tukitoimet, lapsen kiireellinen sijoitus ja huostaanotto, sijaishuolto sekä jälkihuolto (LSL 2007/417, 3 §). Lastensuojelussa vallitsee niin sanottu lievimmän riittävän toimenpiteen periaate eli jokaisen perheen kohdalla on toimittava mahdollisimman hienovaraisesti ja käytettävä ensisijaisesti avohuollon tukitoimia (LSL 2007/417, 4 §; Rätty 2004, 85; Taskinen & Törrönen 2004, 13). Kunnalla on velvollisuus ryhtyä avohuollon tukitoimiin, jos 1) kasvuolosuhteet vaarantavat tai eivät turvaa lapsen terveyttä tai kehitystä tai 2) lapsi käyttäytymisellään vaarantaa terveyttään tai kehitystään (LSL 34 §). Edellytyksenä avohuollon tukitoimien järjestämiselle on kuitenkin huoltajan antama suostumus, sillä ennen huostaanottoa lapsen huoltajalla on täysi oikeus päättää lapsen hoidosta, asuinpaikasta ja muista henkilökohtaisista asioista (Rätty 2004, 96).

Avohuollon tavoitteena on tukea lasta ja perhettä omassa elinympäristössään ja ennaltaehkäistä näin ongelmien syntyä ja kasautumista. Muun muassa neuvonnan, taloudellisen tuen, tukihenkilötoiminnan, terapiapalveluiden sekä loma- ja virkistystoiminnan avulla pyritään ehkäisemään huostaanottoja ja turvaamaan lasten ja nuorten kasvua kotiooloissa. (Bardy ym. 2001, 90; LSL 2007/417, 35 §, 36 §; Mikkola 2004, 77; Myllärniemi 2006, 24; Taskinen & Törrönen 2004, 13.) Myös tuen tarjoaminen muualla kuin lapsen kotona on avohuollon aikana mahdollista, mutta tavallisimmin perhe- tai laitossijoituksia edeltää huostaanottopäätös (Haapasalo & Repo 1998, 2; LSL 2007/417, 37 §).

## 2.2 Huostaanotto

Lievimmän riittävän toimenpiteen periaatteen mukaisesti avohuollon tukitoimet ovat aina ensisijaisia huostaanottoon nähden (Rätty 2004, 85). Mikäli avohuollon toimenpiteet osoittautuvat kuitenkin riittämättömiksi, mahdottomiksi tai epätarkoituksenmukaisiksi, arvioidaan lapsen huostaanoton tarve (Myllärniemi 2006, 24). Huostaanottoon on ryhdyttävä, mikäli lapsen terveys tai kehitys on uhattuna, avohuollon tukitoimet on todettu riittämättömiksi tai sopimattomiksi ja on lapsen edun mukaista, että hän asuu muualla kuin kotonaan (Heino 2013, 105; Kangas 2004, 114; LSL 2007/417, 40 §; Myllärniemi 2006, 108; Pösö 2002, 398). Huostaanottoon johtaneet lapsen terveyttä tai kehitystä uhkaavat tekijät voivat olla seurausta vanhempien puutteellisesta hoidosta tai

lapsen omasta käyttäytymisestä, kuten päihteidenkäytöstä tai rikollisuudesta (Kangas 2004, 114; LSL 2007/417, 40 §).

Huostaanotossa vastuu lapsen hoidosta ja huolenpidon järjestämisestä siirtyy vanhemmilta julkiselle vallalle. Se rajaa siis hyvin konkreettisesti vanhempien huoltajuutta ja antaa kunnan sosiaalihuollosta vastaavalle toimielimelle päätösvallan lapsen olinpaikkaa, hoitoa, kasvatusta ja valvontaa koskevissa asioissa. (Heino 2013, 105; Hiitola 2008, 6; LSL 2007/417, 45 §; Mikkola 2004, 77.) Huostaanotto on luonteeltaan hallinto-oikeudellinen vapaudenriistopäätös, lastensuojelun äärimmäisin keino, joka näyttäytyy perheelle usein kriisinä ja puuttumisena perheen itsemääräämisoikeuteen (Mylläriniemi 2006, 101; Rätty 2004, 102; Taskinen & Törrönen 2004, 15). Huostaanottoon johdaneet huolenpidon puutteet ja kodin olosuhteet sekä näiden vaikutus lapsen terveyteen ja kehitykseen ja ilmeneminen lapsen oirehdinnassa on kuvattava ja yksilöitävä tarkkaan. (Rätty 2004, 96-97). Ei ole olemassa yleispätevää vastausta siihen, millainen oireilu ylittää rajan ja milloin on oikea aika ottaa lapsi huostaan tai sijoittaa (Kalland 2012, 216). Sosiaalityöntekijöitä syytetään vuoroin turhan varhain puuttumisesta ja vuoroin liian myöhään auttamisesta – kultaista keskitietä on vaikea määrittää (Bardy ym. 2001, 92; Kivinen 1992, 5). Monesti työntekijöiden on valittava vaikeista vaihtoehdoista se ”vähiten huono” – usein huostaanotto – ja tällöin on tärkeää, että kaikki perusteet on kirjattu tarkasti faktapohjalta asiakirjoihin (Kalland 2012, 216; Rätty 2004, 97)

### 2.3 Sijaishuolto

Mikäli huostaanottoon päädytään, voidaan lapsen sijaishuolto järjestää perhehoitona, laitoshuoltona tai muulla lapsen tarpeiden edellyttämällä tavalla, kuten sukulaissijoituksena (Bardy ym. 2001, 95; Hämäläinen 2012; LSL 2007/417, 49 §). Lastensuojelulaissa ei oteta kantaa sijoituspaikan suhteen eli laitos- ja perhesijoitukset nähdään lain mukaan tasavertaisina vaihtoehtoina (Laakso 2009, 28). Tärkeintä on turvata sijoitetulle lapselle sellaiset arkipäivän olosuhteet, että hänen kasvunsa ja kehityksensä mahdollistuvat (Tuovila 2001, 75). Sijaishuoltopaikka tulisi määrittää aina lapsen iän, tarpeiden ja ongelmien mukaan, mutta tosielämässä sijoitusta määrittävät valitettavan vahvasti kunnan varat ja sijaishuoltopaikkojen tilaresurssit (Rätty 2004, 102).

Suomea on pidetty yleisesti hyvin laitosvaltaisena lastensuojelumaana (Laakso 2009, 28), sillä esimerkiksi vuoden 2012 lopussa huostassa olleista lapsista puolet oli sijoitet-

tuna muualle kuin sijaisperheisiin (Lastensuojelu 2012, 1, 4). Laitosympäristössä lapselle ei voida taata samalla tavoin pysyviä kiintymyssuhteita kuin perheessä ja erityisesti alle kouluikäisiä pieniä lapsia sijoitetaan huomattavasti useammin perheisiin kuin teini-ikäisiä (Hiitola 2008, 38; Kalland 2012, 216; Laakso 2009, 28, THL 2014, 3). Nuorten kohdalla laitossijoitusten yleisyyttä puoltaa huostaanotettujen nuorten vaikea tilanne (Hiitola 2008, 38). Nuoret voivat sijoitusvaiheessa usein jo niin pahoin, että perhesijoitus olisi liian vaikea ja rankka niin perheelle kuin nuorellekin ja lastensuojelulaitoksen useat aikuiset pystyvät tarjoamaan rakentavamman alustan lapsen eheytymiselle (Pasanen 2001, 28).

Mikäli Suomessa päädytään laitossijoitukseen, on tarjolla useita erilaisia vaihtoehtoja. Lapsi tai nuori voidaan sijoittaa esimerkiksi oppilaskotiin, pienryhmäkotiin, yhteisökotiin tai ammatilliseen perhekotiin. Nimitysten viidakko on kasvanut 2000-luvulla sitä mukaa, kun yrityspohjalta toimivat yksityiset lastensuojelulaitokset ovat raivanneet tietään kuntien, valtion ja järjestöjen ylläpitämien lastensuojelulaitosten rinnalle. (Laakso 2009, 36; Yksityiset sosiaalipalvelut 2010, 1.) Lastensuojelupalveluiden kentän laajenemisen myötä erilaiset sijaishuoltoyksiköt pyrkivät erikoistumaan ja tarjoamaan näin spesifejä palveluita tietyille asiakasryhmälle. Tämän tutkimuksen lähtökohtana vaikuttavat koulukodit ovat merkittävä osa sijaishuollon kenttää ja niiden tavoitteena on vastata kaikkein haasteellisimpien lasten ja nuorten tarpeisiin. (Stakes ja valtion koulukodit 2008, 4.)

#### 2.4 Huostassapidon kesto ja lakkaaminen

Huostaanotto on luonteeltaan väliaikainen toimenpide eli se on aina voimassa vain toistaiseksi ja se voidaan purkaa, mikäli lakkauttaminen ei ole lapsen edun vastaista (Bardy ym. 2001, 94; LSL 2007/417, 47 §; Rätty 2004, 102; Taskinen & Törrönen 2004, 15). Huostassapidon jatkamisen edellytyksiä arvioidaan asiakassuunnitelman tarkistamisen yhteydessä, lapsen tai huoltajan hakiessa huostassapidon lopettamista tai kun se muutoin osoittautuu tarpeelliseksi (LSL 2007/417, 47 §). Huostassapito lakkaa viimeistään silloin, kun lapsi täyttää 18 vuotta (Lastensuojelu 2012, 2; LSL 2007/417, 47 §). Väliaikaisesta luonteestaan huolimatta osa etenkin pienenä huostaanotetuista lapsista viettää koko lapsuutensa ja nuoruutensa sijaisperheessä tai laitoksessa (Hiitola 2008, 6; Myllärniemi 2006, 91). Varhainen ja vakauten pyrkivä sijoitus on nähty onnistuneen lasten-

suojelun peruslähtökohtana (Niemi 2003, 21), mutta yhä useammin yhdelle lapselle kasaantuu elämän aikana useita sijoituksia yhden pysyvän paikan sijaan (Bardy ym. 2001, 93).

Lastensuojelutarpeen jatkuva kasvu ja etenkin kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten osuus on nähty helposti mittarina pahoinvoinnin kasvusta ja elinolosuhteiden heikentymistä viime vuosina. Sekä Bardy ja Heino (2013, 13) että Hiilamo ja Kangas (2010, 496) herättelevät kuitenkin pohtimaan asiaa lastensuojelun kehittymisen näkökulmasta. Heidän mukaansa määrien kasvu heijastelee pidemminkin yhteiskunnallista huolenpitoa ja lastensuojelutyön aktiivisuutta. Hiilamon ja Kankaan (2010, 496) tarkastelussa avo- huoltoon panostaneissa kunnissa oli sijoitettu myös enemmän lapsia eli avohuollon tehokkuutta ja sijoitusten lukumäärää ei voida nähdä yksioikoisesti kääntäen verrannollisina toisilleen. Huolen esiin nostaminen herättää tukitoimien tarpeen ja tehostaa auttamisen ketjua – toisinaan aina sijaishuoltoon asti.

## 2.5 Lastensuojelun asiakkaat

Lastensuojelun tarve on siis ilmeinen, mutta keitä nämä lastensuojelun asiakkaana ovat lapset ja perheet oikein ovat? Lastensuojelun tilastoraportin (2012, 1-2, 7) mukaan vuonna 2012 lastensuojelun avohuollon asiakkaina oli noin 87 200 lasta, kodin ulkopuolelle oli sijoitettu 17 830 lasta ja näistä 10 675 oli otettu huostaan. Poikia on sijoitettu kodin ulkopuolelle tyttöjä enemmän aina 1990-luvulta lähtien ja vuonna 2012 kodin ulkopuolelle sijoitetuista 53 % oli poikia ja 47 % tyttöjä (Lastensuojelu 2012, 7).

Ikäryhmittäin tarkasteltuna erityinen huoli ja lastensuojelulliset toimenpiteet näyttäisivät kohdistuvan yhtäältä vauvoihin ja pieniin lapsiin ja toisaalta murrosikäisiin (Bardy ym. 2001, 91). Lapsia kirjataan lastensuojelun asiakkaiksi paljon alle kolmevuotiaina, mutta huostaanotot kohdistuvat useammin erityisesti murrosikäisiin (Heino 2013, 94). Lastensuojelun tilastoraportin (2012, 2) mukaan huostassa olleiden 16 – 17-vuotiaiden lasten osuus väestön ikäryhmästä oli 2,9 % kun se kaikissa alle täysi-ikäisissä oli vain yksi prosentti (Lastensuojelu 2012, 2). Sekä Hiitola (2008, 14) että Myllärniemi (2006, 49) ovat saaneet tarkasteluissaan samansuuntaisia tuloksia, joiden mukaan suurin osa huostaanotetuista lapsista (Hiitolalla 52 % ja Myllärniemiellä 53 %) oli yli 13-vuotiaita. Alle kouluikäisiä ja ala-asteikäisiä oli huostaanotettu ikäryhmittäin tarkasteltuna huomattavasti vähemmän (Hiitola 2008, 14; Myllärniemi 2006, 49).

Myös huostaanottoon johtaneet syyt vaihtelevat ikäryhmittäin. Myllärniemen (2006, 70) tarkastelussa vanhempien päihdeongelmat mainittiin yleisimmin huostaanoton syyksi 0 – 12-vuotiailla. Myös perushoidon ja -turvan puutteet nousivat esille etenkin 3 – 6-vuotiaiden kohdalla. 13 – 17-vuotiailla huostaanoton tarvetta aiheutti eniten nuoren oma rajaton käytös. (Myllärniemi 2006, 70.) Nuorten kohdalla lastensuojeluun johtaneet tekijät liittyvät ympäristön sijaan enemmänkin nuoren omaan käytökseen kuten koulun laiminlyöntiin, pähteidenkäyttöön ja rikoksiin (Pösö 2002, 401). Vanhempien kokema avuttomuus murrosikäisten nuorten edessä näkyy myös siinä, että tässä ikäryhmässä yhä useamman lapsen vanhempi toivoo ja itse pyytää oman lapsensa huostaanottoa (Myllärniemi 2006, 70).

### 2.5.1 Lastensuojelun piirissä olevien lasten haasteet

Lastensuojelun piirissä olevat lapset ovat joutuneet elämään usein monella tapaa kuormitettua lapsuutta, joka heijastuu ongelmina niin psyykkisellä, sosiaalisella kuin fyysisen terveydenkin alueella (Haapasalo & Repo 1998, 19; Heino 2013, 98; Hiitola 2008, 30; Myllärniemi 2006, 70). Huostaanottopäätöksissä ulospäin suuntautuneet sosiaaliset ongelmat (aggressiivisuus, sopeutumattomuus) korostuvat sisäänpäin kääntyneiden emotionaalisten ongelmien (ahdistuneisuus, depressiivisyys) rinnalla (Myllärniemi 2006, 70). Etenkin pojilla diagnoosit painottuvat tarkkaavaisuuden ja ylivilkkauden ongelmiin sekä käytöshäiriöihin kun taas tytöillä todetaan enemmän mieliala- ja ahdistuneisuushäiriöitä (Pasanen 2001, 81). Lehto-Salon (2011, 40 – 42) tarkastelussa koulukotiin sijoitetuista nuorista 88,5 %:lla oli ainakin yksi psykiatrinen diagnoosi, joista yleisimpiä olivat käytöshäiriöt, mielialahäiriöt ja päihdehäiriöt. Näiden lisäksi esimerkiksi itsetuhoisuutta esiintyi peräti 40 %:lla nuorista. (Lehto-Salo 2011, 40 – 42.)

Kaiken kaikkiaan lastensuojelun piirissä olevien lasten oirehdinnan kasautuminen on voimakasta ja heillä esiintyy muihin lapsiin verrattuna enemmän tunne-elämän, tarkkaavaisuuden ja ylivilkkauden sekä käyttäytymisen oirehdintaa. Lasten ja nuorten oirehdinta purkautuu muun muassa fyysisenä aggressiivisuutena, tavaroiden tuhoamisena ja varasteluna, valehteluna sekä lintsamisena koulusta. (Pasanen 2001, 80 – 81, 84.) Lehto-Salon (2011, 40 – 41) tutkimuksessa 70 %:lla koulukotinuorista oli ilmennyt rikollisuutta ja 29 %:lla myös tuomioita ja Pasanen (2001, 80) tarkastelussa 40 % pojista ja 16 % tytöistä oli saanut nuhteita tai virallisen varoituksen poliisilta. Haapasalo ja Re-

po (1998, 22) taas havaitsivat, että 20 – 30 % sijoitettuina olleista lapsista tekee myöhemmin rikoksia ja erityisesti myöhään tapahtunut sijoitus ja sijoituspaikkojen vaihtuminen altistavat epäsosiaaliseen käyttäytymiseen.

Myös koulunkäynnin vaikeudet mainitaan usein nuorten huostaanottopäätöksissä (Myllärniemi 2006, 74). Lehto-Salo (2011, 40 – 42) havaitsi tutkimuksessaan, että koulukotiin sijoitetuilla nuorilla oli keskimääräistä heikommat kielelliset taidot ja monella oli myös oppimisen vaikeuksia kuten lukivaikeutta ja matematiikan haasteita. Myös englannissa ja Ranskassa on havaittu, että lastensuojelulapsilla on muihin lapsiin verrattuna todennäköisemmin ongelmia koulussa, paljon koulun keskeyttämisiiä ja alhainen akateeminen koulutustaso (Denecheau 2011, 277). Ongelmat koulussa selittävät toisaalta tilastollisesti merkitsevästi koulupudokkuuden ja päihdeiden käytön yhteyttä, sillä koulujärjestelmästä putoaminen lisää merkitsevästi päihdeiden käytän riskiä. Sekä koulusta jättäytymisen että myöhemmän päihdeiden käytön taustalla on todettu taipumusta olla tottelematta auktoriteetteja ja sääntöjä. (Drapela 2006, 332, 338.)

### 2.5.2 Perheiden problematiikka

Lasten ja nuorten oirehdinnan lisäksi ja sen rinnalla on syytä tarkastella myös lastensuojelun asiakkaana olevia perheitä. Lastensuojeluongelmat liittyvät hyvin usein siihen, että vanhemmat eivät jaksaa, pysty tai halua pitää huolta lapsistaan riittävästi. Taustalla on monesti mielenterveys- ja päihdeongelmia, perheristiriitoja ja väkivaltaisuutta, jaksamattomuutta ja avuttomuutta. (Bardy ym. 2001, 91; Hiilamo & Kangas 2010, 491; Hiitola 2008, 26; Pösö 2002, 401). Esimerkiksi Myllärniemen (2006, 69) tarkastelussa kolme eniten mainittua huostaanoton perustetta olivat vanhempien päihdeongelmat (43 %:lla), vaikeudet tai kyvyttömyys vanhemmuudessa (34 %:lla) sekä lapsen perushoidon ja -turvan puutteet (32 %:lla). Myös Lehto-Salon (2011, 40 – 42) tutkimuksessa koulukotiin sijoitettujen nuorten vanhemmat listasivat ongelmiksi perheen hajoamisen (83 %), vanhempien päihdeongelmat (71 %) sekä perheväkivallan (63 %).

Huomionarvoista on, että esimerkiksi koulukotiin sijoitettujen nuorten perheissä on havaittu paljon kasautuvia ongelmia (Lehto-Salo 2011, 42; Myllärniemi 2006, 71). Lastensuojelun asiakkaiden joukossa on paljon yksinhuoltajaperheitä ja perheissä ilmenee usein päihdeongelmien lisäksi mm. väkivaltaisuutta, sisäisiä ristiriitoja, taloudellisia vaikeuksia ja uupumusta (Haapasalo & Repo 1998, 22; Hiilamo & Kangas 2010, 491,

495; Lehto-Salo 2011, 40 – 42; Myllärniemi 2006, 71; Pasanen 2001, 116, 124). Pasanen (2001, 116) tutkimuksen mukaan lähes kolmasosa lastenkotilasten vanhemmista oli yrittänyt itsemurhaa eli ongelmat perheissä ovat todellisia ja vakavia. Nämä vanhempien ongelmat johtavat fyysisen ja emotionaalisen hoivan puutteisiin, jotka voivat etenkin pitkään jatkuneina johtaa lapsen kehityksen häiriöihin, hyvinvoinnin heikkenemiseen ja vuorovaikutustrauemoihin (Denecheau 2011, 278; Hiitola 2008, 30; Sinkkonen 2012, 168).

Lastensuojelun asiakkaaksi tulevat perheet kuuluvat väestön lasten köyhyyteen verrattuna selvästi useammin köyhiin perheisiin (Heino 2013, 95). Alhainen koulutustaso ja työttömyys ovat lastensuojeluperheissä huomattavasti muuta väestöä yleisempiä ja monet perheet ovatkin eläneet lyhyt- tai pitkäaikaisesti toimeentulotuella (Hiitola 2008, 23 – 24; Pasanen 2001, 116 – 117). Useammassa tutkimuksessa on myös havaittu, että suurin osa huostaanotetuista lapsista tulee yhden vanhemman perheistä ja esimerkiksi koulukotiin sijoitettujen nuorten vanhemmat ovat eronneet huomattavasti useammin kuin koko väestön lapset (Heino 2013, 94; Hiitola 2008, 23; Kitinoja 2005, 262; Pasanen 2001, 116). Lastensuojelulliset ongelmat saattavat periytyä myös sukupolvelta toiselle, sillä monilla lastensuojelun asiakkaana olevien perheiden vanhemmilla on itselläänkin kokemuksia lapsuuden laitossijoituksista (Hiitola 2008, 25; Pasanen 2001, 116; Pösö 2004, 79).

Kaiken kaikkiaan lastensuojelutarpeen ja etenkin huostaanoton taustalla on lähes aina useampia tekijöitä ja lastensuojeluviranomaisten huoli herää vasta monen riskitekijän tuloksena. Kyseessä on monimuotoinen kokonaisuus, jossa useat eri asiat vaikuttavat toisiinsa ja valitettavan usein myös kasaantuvat riskioiloissa kasvaville lapsille. (Bardy ym. 2001; Denecheau 2011, 279; Haapasalo & Repo 1998, 5; Heino 2013, 97; Myllärniemi 2006, 67; Pasanen 2001, 168.) Lasten väliset hyvinvointierot ovat kasvaneet ja köyhien ja rikkaiden lasten maailmat voivat nykyään olla hyvinkin kaukana toisistaan – osa lapsista pärjää yhä hienommin ja osa joutuu jonottamaan lastensuojelua alati kasvavan tungoksen keskellä (Bardy & Heino 2013, 17). Toisaalta on muistettava, että vaikka jokainen lastensuojelun interventio onkin tavallaan liikaa, on lastensuojelulasten ja -perheiden osuus kaikista suomalaisista lapsista ja perheistä kuitenkin hyvin pieni (Kitinoja 2005, 60). Lisäksi lastenkodissa asuvilla lapsilla on monesti paljon voimavaroja, positiivisia mielikuvia itsestään ja selkeitä tulevaisuuden suunnitelmia, mutta ne on vain muistettava nostaa esiin ja kohottaa ansaitsemaansa arvoon (Pasanen 2001, 171).



### 3. SUOMEN KOULUKOTIJÄRJESTELMÄ

Koulukodit ovat ainoita valtion ylläpitämiä lastensuojeluyksiköitä Suomessa, jotka tarjoavat nimensä mukaisesti sekä koulun että kodin sijoitettavalle lapselle tai nuorelle. Koulukodit ovat siis kasvatustilaksia, joissa lapselle turvataan täysipäiväisen hoidon ja huolenpidon lisäksi myös mahdollisuus koulutukseen ja opiskeluun. (Kitinoja 2005, 67, 159; Salminen 2001, 29.) Koulukodit tarjoavat laaja-alaista ja asiantuntevaa palvelua yhteiskunnassa vaikeimmassa huollollisessa tilanteessa oleville lapsille ja heidän perheilleen. Käytännössä tämä tarkoittaa lastensuojelulain mukaista avo-, sijais- ja jälkihuoltoa sekä mielenterveyslaissa tarkoitettuja mielenterveyspalveluita lukuun ottamatta tahdosta riippumatonta hoitoa. Lisäksi koulukodit pyrkivät tukemaan vanhempia ja huoltajia vanhemmuudessaan ja kasvatustehtävässään. (Kitinoja 2002, 158 – 159; Salminen 2001, 17.) Paikallisten lastenkotien tavoin koulukodeilla on tärkeä tehtävä lähialueen lastensuojelun laitoshuollon järjestäjänä, mutta tämän lisäksi niillä on myös merkittävä rooli valtakunnallisena palveluntuottajana (Kitinoja 2005, 69).

Koulukodit ovat olleet merkittävä osa suomalaista lastensuojelujärjestelmää aina 1800-luvun lopulta lähtien. Koululaitos itsessään oli aikanaan yksi keskeisimmistä välineistä, jonka kautta yhteiskunta pystyi vaikuttamaan yksittäisten perheiden tapaan kasvattaa lapsiaan, ja sijoitus kasvatustilakseen nähtiin kaikkein voimakkaimpana keinona puuttua yksittäisten perheiden elämään. Tässä järjestelmässä koulukodin tehtävä oli jo 1800-luvun lopulla auttaa lasta kasvamaan ja kehittymään niin, että hän kykenee kohtaamaan sen maailman, johon on sijoituksensa jälkeen siirtymässä. Vaikka yhteiskuntamme on muuttunut ja arvomme ja toimintatapamme ovat vuosien saatossa vaihdelleet, on koulukotityön päämäärä yhä 2000-luvullakin samanlainen: kulkea nuoren rinnalla häntä tukien ja eteenpäin auttaen. (Vehkalahti 2004, 16, 316.)

Suomalainen kasvatustilajärjestelmä oli alkuaan vahvasti rikosoikeudellinen ja valtaosa laitosten oppilaista oli sijoitettuna tekemänsä rikoksen vuoksi. Vuodesta 1992 lähtien nuoria on voitu sijoittaa koulukotiin myös psykiatrisin perustein ja mielenterveydeliset tekijät ovatkin korostuneet koulukotisijoituksissa siitä lähtien. (Vehkalahti 2004, 17, 307.) Psykiatristen perusteiden lisäksi koulukotisijoituksen taustalla on nykyään ongelmia koulunkäynnin ja päihteiden kanssa sekä vanhempien kyvyttömyyttä vastata lapsen hoidosta ja kasvatuksesta (Haikari 2009, 167; Pösö 2004, 53). Pösön (2004, 122 – 123) mukaan koulukotien tehtävänä on auttaa nuoria, jotka oirehtivat psyykkisesti ja

rikkomalla sosiaalisia normeja ja joilla on monesti jo pitkä ja monipolvinen lastensuojeluhistoria.

Suomessa on kuusi valtion ylläpitämää ja kaksi yksityistä koulukotia (Kitinoja 2005, 74; Laakso 2009, 16; THL 2014, 10 – 11). Määrä on verrattain pieni kun huomioidaan, että muita lastensuojelulaitoksia ja ammatillisia perhekoteja on maassamme noin 600 (Laakso 2009, 16). Valtion koulukoteja ovat Harvialan koulukoti Harvialassa, Limingan koulutuskeskus Limingassa, Vuorelan koulukoti Nummelassa, Kasvun yhteisöt Mikkelissä, Lagmansgårdenin koulukoti Pännäisissä sekä Sippolan koulukoti Sippolassa (THL 2014, 10 – 11). Näiden lisäksi yksityisiä koulukoteja ovat Perhekuntoutuskeskus Lauste Turussa ja Pohjolakoti Muhoksella (Kitinoja 2005, 74).

### 3.1 Lainsäädäntö

Kuten jo aiemmin mainittiin, koulukodit ovat opetusta järjestäviä lastensuojelulaitoksia (mm. Salminen 2001, 29) ja ne toimivat näin ollen erityisopetuksen ja lastensuojelun leikkauspisteessä (Kitinoja 2005, 67). Lainsäädännöllisesti koulukotityötä määrittelevät keskeisimmin asetus valtion koulukodeista (769/1978), lastensuojelulaki (417/2007) sekä laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta (361/1983). Lisäksi perusopetuslaki (628/1998) ja perusopetusasetus (852/1998) asettavat raamit koulukodeissa annettavalle opetukselle ja mielenterveyslaki (1116/1990) puolestaan ohjaa niissä tehtävää mielenterveystyötä. (Kitinoja 2005, 69; Salminen 2001, 10.)

Asetus valtion koulukodeista (769/1978, 2 §) määrittää, että valtion koulukodeissa annetaan kasvatusta, hoitoa ja perusopetusta sellaisille huostaan otetuille lapsille ja nuorille, joille perhehoito, lastenkoti tai muu lastensuojelulaitos ei ole tarkoituksenmukainen sijoituspaikka. Koulukodeissa voidaan järjestää myös muuta perusopetukseen liittyvää opetusta sekä ammatillista koulutusta. Sijaishuollon lisäksi koulukodit voivat tarjota lastensuojelulain mukaista avohuoltoa ja jälkihuoltoa sekä mielenterveyslaissa tarkoitettuja mielenterveyspalveluja lukuun ottamatta tahdosta riippumatonta hoitoa. (Asetus valtion... 2 §.) Koulukotien yleinen johto ja valvonta kuuluvat sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskukselle kun taas opetuksen ja koulutuksen järjestämistä tarkkailee lääninhallitus (Asetus valtion... 3 §).

### 3.2 Koulukotien toiminta

Koulukotityön toiminnan yleisinä toimintaperiaatteina mainitaan usein yksilöllisyys, yhteisöllisyys, perhekeskeisyys ja toiminnallisuus. Lisäksi esimerkiksi normaalisuus, joustavuus ja ratkaisukeskeisyys ovat usein esillä hoidon lähtökohtia listattaessa. (Kitinoja 2002, 160; Pösö 2004, 42; Salminen 2001, 17 – 19.) Valtion koulukotien strategiassa vuodelle 2020 koulukodeille on kirjattu neljä tärkeää arvoa. Ensimmäkin koulukodeissa uskotaan ihmisen kehittymiseen ja kykyyn oppia kantamaan vastuuta elämästään eli jokaisella lapsella ja nuorella on mahdollisuus kehittyä merkitykselliseksi yhteiskunnan jäseneksi omalla tavallaan. Koulukodeissa kannustetaan myös osallisuuteen ja yhteistyöhön eli nuori ja hänen perheensä nähdään aktiivisina toimijoina ja nuoren auttaminen perustuu aina yhteistyölle. Niin fyysinen kuin psyykinenkin turvallisuus on kaikessa toiminnassa koulukotien ensisijainen ja ehdoton periaate. Viimeisenä arvona esiin on nostettu ammatillisuus ja ammattietiikka, jolla korostetaan osaamisen ja eettisen toiminnan merkitystä koulukotityössä. (THL 2014, 6.)

Koulukotitoiminnan päämääräksi voidaan kiteyttää lyhyesti jo aiemminkin esille tullut ”pyhä kolminaisuus” eli kasvatus, opetus ja hoito (Kitinoja 2005, 68). Näiden kolmen kautta tavoitellaan lapsen kokonaisvaltaista psykososiaalista kuntoutumista turvallisessa ja vuorovaikutuksellisessa ympäristössä (Kitinoja 2002, 159). Monesti konkreettisia päämääriä hoitotyön alussa ovat koulun loppuun saattaminen sekä rikos- ja/tai huume-kierteen katkaiseminen. Näiden osatavoitteiden avulla pyritään siihen, että lapset ja nuoret saavuttaisivat voimavarojensa mukaisen elämänhallinnan ja heillä olisi sijoituksen jälkeen edessään hyvä, yhteiskuntakelpoinen elämä. (Kitinoja 2002, 159 – 160; Salminen 2001, 25 – 26.) Yleisten tavoitteiden lisäksi koulukotien välillä on hieman erikoistumista ja osa laitoksista on kohdistanut palveluitaan esimerkiksi tiettyjen ongelmien hoitoon tai yhteistyöhön psykiatrian kanssa (Bardy ym. 2001, 96; Kitinoja 2005, 74-75; Salminen 2001, 17).

Vaikka lastensuojelun sijaishuoltopäätökset kohdistuvatkin usein kunnan lähialueelle, voidaan koulukoteihin sijoittaa nuoria mistä päin Suomea vain (Pösö 2004, 48). Koulukotiin tullessaan nuoret ovat lähes aina vakavassa ongelmakierteessä, johon aiemmat lastensuojelun tukitoimet eivät ole pystyneet riittävästi puuttumaan (Pösö 2004, 49 – 50, 124; THL 2014, 5). Hyvin usein koulukotiin tulevilla lapsilla ja nuorilla onkin takanaan pitkä lastensuojelu- ja laitoshistoria ja koulukoti nähdään viimeisenä vaihtoehtona paikkaamassa aiempia lastensuojelun puutteita (Kitinoja 2002, 157; Pösö 2004, 122; Salmi-

nen 2001, 27). Esimerkiksi Lehto-Salon (2011, 42) tutkimuksessa 70 % nuorista oli ollut sijoitettuna muualle ennen koulukotisijoitustaan ja myös Haikari (2009, 168) havaitsi, että koulukotisijoitukseen oli päädytty vasta ongelmien alkaessa voimakkaasti kärjistyä. Tällaisessa kriisiytyvässä elämänvaiheessa onnistuneella koulukotihoidolla saattaa olla hyvinkin ratkaiseva ja ennaltaehkäisevä vaikutus nuoren elämässä (THL 2014, 5).

Koulukotiin sijoitettujen nuorten keskeisiä haasteita ovat koulu- ja päihdeongelmat eli koulunkäynnin laiminlyönti ja muut siihen liittyvät ongelmat sekä alkoholin, huumeiden ja lääkkeiden käyttö (Haikari 2009, 187; Pösö 2004, 50). Myös psykiatriset tekijät ovat yleisiä ja esimerkiksi vuonna 2006 Sippolan koulukodin oppilaista 26 % kirjattiin yhdeksi sijoitussyyksi mielenterveysongelmat. Nuoria kuvataan yleisesti masentuneiksi, käytöshäiriöisiksi, rajattomiksi ja aggressiivisiksi ja monet nuoret ovat joutuneet tekemisiin myös virkavallan kanssa. (Haikari 2009, 187; Pösö 2004, 50.) Koulukodit nähdään siis vahvasti kaikkein vaikeahoitoisimpien nuorten sijoituspaikkoina, joilta vaaditaan laaja-alaista asiantuntemusta ja moniammatillista osaamista vaativan hoitotyön onnistumiseksi (Lehto-Salo 2011, 15; Salminen 2001, 17).

Käytännössä jokaiselle nuorelle ja hänen perheelleen räätälöidään oma kasvatus- ja hoitosuunnitelma, johon kirjataan henkilökohtaiset tavoitteet ja suunnitelmat hoidon, kasvatuksen, koulutuksen ja vapaa-ajan osalta. Myös viimeiseksi mainittu eli vapaa-ajan suunnittelu ja ohjattu vapaa-ajantoiminta ovat tärkeä osa koulukotityön arkea, sillä kuten vanha koulukotiväen laitosslogan kuuluu: ”Mikäli me emme keksi lapsille sellaista toimintaa, mistä he pitävät, keksivät he meille sellaista toimintaa, mistä me emme pidä”. (Kitinoja 2002, 160 – 161.) Mielekkään aktiviteetin kehittäminen on tärkeää myös siksi, koska nuoret pyritään monesti irrottamaan heidän aiemmista elämänympyröistään ja ystäväpiiristään. Jo fyysisestikin hieman syrjässä sijaitsevien koulukotien on kyettävä tarjoamaan kiinnostavia ja kuntoutumista tukevia vaihtoehtoja vanhojen huonoksi todettujen elintapojen tilalle. (Pösö 2004, 38.) Kasvatus- ja hoitosuunnitelmaa laadittaessa ja sitä päivitetessä nuorella on aina mukanaan hänelle nimetty omahoitaja, joka on perehtynyt kokonaisvaltaisesti juuri kyseisen nuoren tilanteeseen ja toimii hänen luottoaikuisenaan koko sijoituksen ajan (Kitinoja 2002, 160 – 161).

Oleellinen osa koulukotityötä ja sijoitetun nuoren hoitoa on yhteydenpito erilaisiin yhteistyötahoihin. Tiivis yhteistyö lapsen perheen ja muiden hänelle tärkeiden ihmisten kanssa on yksi koulukotityön peruslähtökohdista (Kitinoja 2002, 161). Myös suhde

psykiatriseen hoitojärjestelmään on hyvin vahva koulukotinuorten yleistyneiden psykiatristen ongelmien, tutkimusten ja hoitojen vuoksi (Pösö 2004, 123; Vehkalahti 2004, 306). Lisäksi yhteydenpito eri viranomaistahoihin kuten poliisiin, oikeuslaitokseen ja kriminaalihuoltoon on valitettavan usein välttämätöntä (Kitinoja 2002, 161).

### 3.3 Koulunkäynti koulukodissa

Koulun merkitys osana koulukotityötä vahvistui merkittävästi peruskouluun siirtymisen myötä 1970-luvun alussa ja kaikkien koulukotien yhteydessä toimiikin nykyään oma peruskouluopetusta antava erityiskoulunsa (Kitinoja 2002, 161; Vehkalahti 2004, 272). Suurin osa nuorista suorittaa sijoituksen aikana peruskoulua, mutta peruskoulunsa suorittaneille nuorille on tarjottava myös mahdollisuus ammattikoulun tai lukion käymiseen tai oppisopimusperusteiseen työhön joko koulukodissa tai lähialueen kouluissa (Asetus valtion koulukodeista 769/1978, 16 §; Kitinoja 2002, 161; Pösö 2004, 45; Salminen 2001, 21—22). Myös peruskouluun suorittavat oppilaat voivat opiskella kunnan peruskoulussa ja toisaalta koulukodin koulussa voi opiskella myös ei-sijoitettuja oppilaita (Kitinoja 2002, 161; Salminen 2001, 21). Pääosin koulukodeissa tarjotaan peruskouluopetusta, jota antavat ovat tehtäviinsä pätevöityneet erityisopettajat tai erityisluokanopettajat (Vehkalahti 2004, 275).

Koulunkäynti rytmittää vahvasti koulukodin arkea luoden siihen päivä-, viikko ja vuosi-rytmin (Pösö 2004, 44). Opetusta leimaa vahvasti yksilöllisyys. Opiskelu tapahtuu pienryhmissä ja jokaiselle lapselle ja nuorelle on laadittu oma henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (Kitinoja 2002, 161). Oppilaskeskeisyys sekä oppilaiden iän, edellytysten ja erityishaasteiden huomioiminen toimivat vahvasti opetusta ohjaavina tekijöinä. Opetuksessa korostetaan myös vahvasti sosiaalista harjaantumista sekä elämänhallintaan liittyviä taitoja. Monen lapsen ja nuoren tavoitteena on yksinkertaisesti peruskoulun loppuun saattaminen ja tämän ohella pyritään harjaannuttamaan jatko-opintovalmiuksia tulevaisuutta silmällä pitäen. (Salminen 2001, 21; Vehkalahti 2004, 274 – 275, 277.)

## 4. TYÖSKENTELEY SIOJITETTUIJEN LASTEN KANSSA

### 4.1 Turvattomuuden vaikutukset

Huostaanotetuilla ja kodin ulkopuolelle sijoitetuilla lapsilla ja nuorilla voi siis ilmetä paljon erilaista oirehdintaa ja käyttäytymisen ongelmia. Lapsista huolehtineet aikuiset eivät ole kyenneet vastaamaan heidän iänmukaisiin tarpeisiinsa ja heille on kehittynyt paljon ongelmia suhteessa itseensä, toisiin ihmisiin sekä ympäristöön (Roine 2000, 45; Tuovila 2001, 14). Etenkin väkivaltaisista kodeista kasvaa nuoria, joille aggressiivisuus on normaali reaktio elämän taisteluun ja itsensä puolustamiseen (Bardy, Barkman & Janhunen 2000, 43). Oireet ovat lapsen tapa kertoa ympäristölleen, että hän tarvitsee apua (Tuovila 2001, 24).

Ihmisen mieli toimii parhaiten olosuhteissa, jotka hän havaitsee turvallisiksi (Hughes 2006, 26). Sijoitettujen lasten persoonallisuus ja psyykkinen rakenne ei ole kuitenkaan päässyt kehittymään rauhassa, sillä heidän elämästään on puuttunut tärkeä kokemus itsen, omien kokemusten ja läheisten ihmisten jatkuvuudesta ja pysyvyydestä (Tuovila 2001, 14). Turvallisuuden puuttuessa lapset pyrkivät luomaan sitä itse ja selviytymään esimerkiksi taistelemalla ympäristöään vastaan, pakenemalla omaan turvaansa tai kieltämällä omat todelliset tunteensa (Bardy ym. 2000, 123; Hughes 2006, 26). Deprivoituneen lapsen on vaikea ilmaista itseään ja säädellä omia tunteitaan, jolloin paha olo purkautuu impulsiivisena toimintana (Hughes 2006, 33; Roine 2000, 47).

Turvattomassa ympäristössä kasvaneella lapsella ei ole ollut erityistä syytä luottaa siihen, että aikuinen pysyy hänen rinnallaan ja auttaa selviytymään arkipäivän haasteista. Tämän vuoksi sijoitettujen lastenkin voi olla vaikea asettua uuden aikuisen ohjaukseen ja luottaa siihen, että hänestä pidetään huolta. (Mäkelä & Vierikko 2004, 85; Pasanen 2000, 67.) Lapset voivat pyrkiä kontrolloimaan ja manipuloimaan tilanteita ja ihmisiä ympärillään, sillä se on ollut edellisessä kodissa ainoa vaihtoehto selvitä eteenpäin (Hughes 2006, 108; Mäkelä & Vierikko 2004, 85; Tuovila 2001, 23). Toisaalta jo pienestä lähtien haastavaan ympäristöönsä sopeutumaan joutuneet lapset voivat olla myös täysin vailla omia toiveita ja valmiita suostumaan kaikkeen, mitä heille ehdotetaan (Mäkelä & Vierikko 2004, 85 – 86).

## 4.2 Työskentely lasten kanssa

Sijaishoidon perustehtävänä on huolehtia jokaisen lapsen ja nuoren emotionaalisesta, älyllisestä ja sosiaalisesta kasvatuksesta sekä fyysisestä terveydestä (Roine 2000, 45; Tuovila 2001, 38). Kodin ulkopuolelle sijoitetun lapsen on tärkeä tulla myönteisesti näkyväksi, tuntea olevansa arvokas ja rakastettava (Bardy ym. 2000, 123; Mäkelä & Vierikko 2004, 32, 42). Hughesin (2006, 9, 100, 141, 395) mukaan kaltoinkohdellun lapsen kohtaamisessa on keskeistä terapeutin asenne, joka edellyttää aikuiselta leikkisyyttä, rakkautta, hyväksyntää, uteliaisuutta ja empatiaa. Myös Roine (2000, 45) korostaa hoidollisen asenteen tärkeyttä lastensuojelulasten kanssa työskenneltäessä.

Lapsi tarvitsee ihmisen, joka haluaa oppia tuntemaan hänet ja jonka avulla hän voi peilata myös itseään ihmisenä (Bardy ym. 2000, 124). Tämä edellyttää aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta, joka on myös koulukotityön ehdoton kulmakivi (Bardy ym. 2000, 124; Tuovila 2001, 39). Toistuvat pettymykset ja huonot aikuissuhteet vaikeuttavat kontaktin luomista sijoitetun lapsen kanssa, mutta aikuisen tulisi silti antaa aikaansa, uskoa lapsen kehityspotentiaaliin ja olla kiinnostunut tämän tunteista ja ajatuksista (Kalland 2012, 211; Pasanen 2000, 67; Tervonen-Arnkil 2000b, 36). Jo aikuisuuden vahva läsnäolo ja kuulluksi tuleminen ovat lapselle eheyttäviä ja arvokkaita kokemuksia (Roine 2000, 45; Tuovila 2001, 31). Näiden kautta lapset oppivat pikkuhiljaa myös luottamaan uusiin aikuisiin ympärillään ja kykenevät kohtaamaan ja käsittelemään omaa pahaa oloaan (Bardy ym. 2000, 123 – 124 ; Hughes 2006, 390; Tervonen-Arnkil 2000a, 34; Tuovila 2001, 28).

Eheyttävät ja luottamusta synnyttävät kokemukset liittyvät monesti aivan tavalliseen yhdessäoloon ja tekemiseen, kuten ruokailuun, auttamiseen ja rajojen asettamiseen (Tuovila 2001, 36). Tervonen-Arnkilin (2000b, 37) mukaan lastensuojelulaitoksissa pidetään yllä hoidollista ja huolenpidollista ilmapiiriä kiinnittämällä huomiota mm. ympäristön viihtyvyyteen, yhdessäoloon, toiminnan sisältöön ja turvallisiin rakenteisiin. Myös fyysinen kosketus on usein tehokas keino viestittää empatiaa ja kiinnostusta ja auttaa lasta tai nuorta säätelemään omia tunteitaan (Bardy ym. 2000, 124; Hughes 2006, 31, 386; Tuovila 2001, 36). Samat asiat ovat tärkeitä myös koulun puolella, jossa lastensuojelun lapset kaipaavat muiden tavoin aivan tavallista koulun arkea, huomiota, kannustusta ja ystäviä (Heino & Oranen 2012, 242). Pelaaminen ja leikkiminen, yhteiset seikkailut ja elämykset luovat jaettuina kokemuksia, jotka murtavat pikkuhiljaa lapsen luomaa suojakuorta (Pasanen 2000, 67).

Toisaalta lastensuojelulapset voivat olla kokemustensa takia hyvin haavoittuneita ja he tarvitsevat tavallista enemmän hyväksyntää ja itsetunnon tervettä tukea. Osalla ongelmat ovat kulminoituneet koulunkäynnin vaikeuksiin, jolloin tarvitaan erityistä ohjausta ja opetusta, luovaa tilaa ja riittävästi rajoja. (Heino & Oranen 2012, 242.) Kaikenlaiset muutokset särkevät lapsen jatkuvuuden kokemuksen ja epävarmuus tulevasta toiminnasta ja ihmissuhteista on haastavaa (Bardy ym. 2000, 10, 14, 25, 123; Roine 2000, 48; Tuovila 2001, 30). Ennakoitavuuteen vaikuttavat ennen kaikkea selkeät säännöt ja rajat, joista jokainen lapsen ja nuoren kanssa työskentelevä aikuinen pitää kiinni. Rajoittamiseen voi liittyä myös fyysistä kiinnipitämistä ja rauhoittumista ennen kuin lapsen omat säätelytaidot kehittyvät riittäväälle tasolle. (Hughes 2006, 381; Roine 2000, 46; Tervonen-Arnkil 2000a, 32; Tuovila 2001, 40 – 41.) Rajoittamisen ja kurinpidon tulee kohdistua aina lapsen käyttäytymiseen, ei lapseen persoonana. ja sen jälkeen on tärkeä osoittaa lapselle, että hän on edelleen arvokas ja hyväksytty teostaan huolimatta (Hughes 2006, 190, 224, 379 – 380, 400 – 401). Aikuisen tarjoamat mallit toisten ihmisten arvostamisesta, tunteiden onnistuneesta säätelystä ja ristiriitojen ratkaisemisesta ilman väkivaltaa välittyvät lapselle ja tukevat tämän myönteistä kehitystä (Roine 2000, 48; Tervonen-Arnkil 2000a, 32).

Työskentely intensiivisessä hoitotyössä vaikeasti oireilevien lasten ja nuorten kanssa on psyykkisesti hyvin kuormittavaa. Lastensuojelulaitosten henkilökunta joutuu kohtaamaan väkivallan uhkaa, haukkumista, nimittelyä ja sekä lasten ja nuorten että näiden omaisten pahaa oloa. (Laakso 2009, 226; Tervonen-Arnkil 2000b, 29, 42.) Tästä huolimatta työntekijät kiintyvät usein lapsiin ja kantavat painavaa vastuuta näiden kasvatuksesta ja tulevaisuudesta. Laakson (2009, 226) mukaan lastenkotityö herättää työntekijöissä paljon ristiriitaisia ja sekavia tunteita, hämillään oloa ja neuvottomuuttakin. (Laakso 2009, 226, 249.) Myös sijoitettujen lasten kanssa työskentelevät opettajat ja muut aikuiset kokevat samoja paineita ja haasteita, johon esimerkiksi koulukodissa on kyettävä reagoimaan.



## 5. HYVÄ OPETTAJUUS

Lastensuojelun lisäksi toinen tutkimukseni kannalta keskeinen käsite on opettajuus. Opettaja mielletään usein yhdeksi merkittävimmistä henkilöistä pienen – ja isommankin – oppilaan elämässä ja opettajan työhön liittyy paljon vaikutusvaltaa ja vastuuta oppilaan kasvusta ja kehityksestä. Opettajalla on keskeinen rooli lapsen tai nuoren itseluottamuksen, sosiaalisten taitojen ja oppimiskokemusten kartuttamisessa eikä kukaan muu koulujärjestelmän henkilö pysty vaikuttamaan yhtä vahvasti oppilaan kehitykseen – niin hyvässä kuin pahassakin. (Gordon 2006, 387; OAJ 2014; Skinnari 2004, 203; Solasaari 2010, 40–41.) Opettajat ovat siis todella merkittäviä toimijoita yhteiskunnassamme ja kaikille yhteisen peruskoulun myötä opettajuus vaikuttaa jollain tavoin jokaisen yksilön elämään.

Opettajan ammattiin liitetään paljon toiveita, odotuksia ja vastuuta. Opettajan on odotettu yhtäältä siirtävän kallisarvoista kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle ja toisaalta kasvattavan nuoresta ikäluokasta itsenäisiä ja kriittisesti ajattelevia kansalaisia (Väljärvi 2006, 11). Opettajille on annettu Suomalaisessa yhteiskunnassa eräänlainen erityistehtävä, johon heitä valmennetaan kansainvälisesti verrattuna hyvin korkeatasoisella koulutuksella. Korkean koulutuksen myötä opettajien harteille asetellaan myös painava vastuullisuuden viitta, jonka myötä heidän odotetaan toimivan korkeaa ammattietiikkaa noudattaen vaikeissakin päätöksentekotilanteissa. (OAJ 2014.) Yhteiskuntamme odottaa, että opettajien pätevyyden avulla korkeatasoinen oppiminen on mahdollisimman monen saavutettavissa (Niemi 2006, 81).

Opettajan työn yhteiskunnalliset ehdot, mahdollisuudet ja odotukset ovat muokkautuneet käsi kädessä koulutusinstituution kehityksen kanssa (Väljärvi 2006, 9). Rankat tulostavoitteet ja yhteiskunnan paineet ohjaavat tehostamaan opetusta kohti huippuosaa- jia tuottavaa kasvatustehdasta ja samalla esimerkiksi luovuuden, inhimillisyyden ja yhteisöllisyyden ihanteet ovat painuneet taka-alalle (Uusikylä 2002, 18). Monesti sanotaan, että lapsi tarvitsee kahta asiaa, rakkautta ja rajoja, mutta yhteiskuntamme malli ohjaa arvottamaan koulutuksen onnistumista pikemminkin yksilön menestymisen, rikkautumisen ja julkisuuden perusteella (Solasaari 2010, 30; Uusikylä 2002, 21). Virallisella tasolla opettajien toimintaa ohjaavat opetustyötä koskeva lainsäädäntö ja normisto, opetussuunnitelmat sekä esimerkiksi Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ) eettiset periaatteet (OAJ 2014).

Opettajien työstä ja ammattitaidosta on kaiken kaikkiaan tullut hyvin julkinen puheenaihe ja työhön kohdistuneet odotukset ovat kasvaneet avoimen keskustelun myötä (Kilpiö & Markkula 2006, 71). Opettajan ammattia arvostetaan Suomessa todella paljon ja se nouseekin vertailuissa toistuvasti yleismaailmallisesti arvostettujen akateemisten ammattien, kuten lääkärien ja lakimiesten, tasolle (Väljärvi 2006, 10). Mutta mitä me todella arvostamme kun sanomme arvostavamme opettajan ammattia? Millainen on korkealle kohottamamme taidokas opettaja ja kuinka odotamme osaavan opettajan toimivan?

Empiirinen tutkimus on yrittänyt lähes 100 vuotta selvittää hyvän opettajan salaisuutta (Hellström 2008, 80). Opetus ja oppiminen ovat kuitenkin monimutkaisia ilmiöitä, emmekä voi päätellä opettajan hyvyyttä esimerkiksi suoraan oppilaiden saavutusten perusteella (Laes 2001b, 235; Uusikylä 2006, 57). Opettaja ei ole pelkkä opetusteknikko, vaan myös kasvattaja, aikuinen auktoriteetti ja kypsän ihmisen malli, joka toimii jokaisessa opetustilanteessa sekä oppimisen tukijana että vuorovaikutteisena kanssatekijänä ja yhteiselämän mallina (Hellström 2008, 263; Niemi 2002, 126; Uusikylä 2006, 155). Opettajan tulee myös kyetä arvioimaan ja kehittämään omaa toimintaansa niin, että se palvelee oppilaiden kasvua ja oppimista parhaalla mahdollisella tavalla (Väljärvi 2006, 21). Hyvästä opettajuudesta on pyritty piirtämään monenlaisia muotokuvia (mm. Uusikylä 2006) ja pitkän historiansa myötä ammattiin on ehditty liittämään myös erilaisia yleisesti hyväksytyjä ”yli-inhimillisyyden” myyttejä (Gordon 2006, 43 – 44).

Seuraavissa kappaleissa pyrin maalaamaan teorian luomaa muotokuvaa tästä myyttisestä kasvattajasta, jota vertaan empiriaosuudessa koulukotinuorten mielikuviin todellisuuden opettajista. Tarkastelu on jaettu kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat syntyneet luetun kirjallisuuden pohjalta. Ne eivät nojaa mihinkään yksittäiseen teoriaan vaan ovat tutkijan näkemyksiä laajan kirjallisuuden muodostamista kokonaisuuksista. Näin ollen opettajuutta kuvataan tässä opetuksen, henkilökohtaisten tekijöiden ja vuorovaikutuksen näkökulmasta, joista jokainen tarkentaa omalta osaltaan opettajuuden keskeisiä piirteitä.

## 5.1 Opetus

Kouluopetus on kasvatusta, jonka avulla pyritään kehittämään oppilaiden persoonallisuutta, tietoja ja taitoja opetussuunnitelman asettamien tavoitteiden mukaisesti (Uusikylä 2002, 10). Suomessa uskotaan vahvasti, että hyvä opettaja ja hyvä opetus ovat pitkälti

sama asia eli opettajuutta voidaan tarkastella opettajan opetuksen ja oppilaan oppimisen kautta (Hellström 2008, 80). Toisaalta alamme ymmärtää, ettei opettajan tärkein tehtävä ole enää pelkkä tiedon jakaminen vaan lisäksi opettajalta vaaditaan kykyä ohjata oppilasta, tukea tämän konstruointiprosessia ja vaikuttaa yleiseen inhimilliseen ja sosiaali- seen kehittymiseen (Laursen 2004, 32; Tynjälä 2006, 112). Lisäksi oppimista tapahtuu formaalin järjestetyn opiskelun ohella paljon myös informaalisesti eli arkisten asioiden ja vuorovaikutuksen kautta (Hellström 2008, 242). Opettaja ei siis ole enää mikään ai- nutlaatuinen oppimisen auktoriteetti vaan oppilaat saavat yhä enemmän vastuuta omasta oppimisestaan ja esimerkiksi tietotekniikan kehitys tarjoaa täysin uudenlaisia mahdolli- suuksia opettajuuden ja opiskelun kehittämiseksi (Kilpiö & Markkula 2006, 70).

Opettaja toteuttaa työssään aina virallista, opetuksen järjestäjän vahvistamaa opetus- suunnitelmaa ja ohjaa oppilaita saavuttamaan opetussuunnitelmassa heille määritellyjä tavoitteita (Hellström 2008, 202; POPS 2004, 10; Uusikylä 2006, 38). Opetussuunni- telma jättää opettajille kuitenkin paljon vapauksia ja harkintavaltaa opetuksensa suun- nittelun, toteuttamisen ja kehittämisen suhteen (Haapaniemi 2010, 79; Tirri 2002, 24; Uusikylä 2006, 38; Välijärvi 2006, 10). Todellisuus ei aina jäsenny tarkkojen opi- piainerajojen mukaisesti, joten toisinaan opettajan on rakennettava opetuksensa laajem- pien opetusta eheyttävien aihekokonaisuuksien ympärille (Hellström 2008, 11; POPS 2004, 38 – 43). Lasta tulisi kasvattaa kokonaisuutena ja yksilönä eikä koulu saa olla irrallinen oppiainejakoinen osa oppilaan elämää (Hellström 2008, 55).

### 5.1.1 Opetusmenetelmät

Opetusmenetelmillä tarkoitetaan opetuksen muotoa eli tapaa, jolla opetus järjestetään (Hellström 2008, 208). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 19) mu- kaan opetuksessa tulee käyttää kullekin oppiaineelle ominaisia menetelmiä ja monipuol- lisia työtapoja, jotka tukevat ja ohjaavat oppilaan oppimista mahdollisimman hyvin. Opettajan tulisi kyetä valitsemaan sellaiset kullekin ikäkaudelle sopivat työtavat, joiden avulla oppilaiden taidot kehittyisivät mm. ajattelun, ongelmanratkaisun, sosiaalisuuden sekä tieto- ja viestintätekniiikan hallinnan osa-alueilla. (POPS 2004, 19) Erilaisia ope- tusmuotoja ovat esimerkiksi opettajakeskeinen, oppilaskeskeinen ja yhteistoiminnalli- nen työmuoto, mutta tutkimusyrityksistä huolimatta mitään selkeää näyttöä jonkin me- netelmän paremmuudesta ei ole löydetty (Hellström 2008, 209, 213). Paras tapa lienee-

kin yhdistää monipuolisesti erilaisia menetelmiä ja ohjata oppilasta opiskelemaan niin itsenäisesti, opettajan ohjauksessa kuin myös vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa (POPS 2004, 18; Uusikylä 2006, 86, 110).

Opettajan tehtävänä on selvittää, mitä oppilas osaa jo valmiiksi, ja muokata sitten opetettava tieto siihen muotoon, että oppija kiinnostuu siitä ja pystyy omaksumaan keskeisen tietoaineksen (Hellström 2008, 175, 259; Uusikylä 2002, 10). Pystyäkseen tähän opettajan on hallittava myös itse opetettava aine ja aihealue (Laursen 2004, 145; Uusikylä 2006, 86). Hyvin valmistautunut opettaja ja suunnitelmallinen opetus viestivät oppilalle, että opettaja välittää heistä ja heidän oppimisestaan (Bergin & Bergin 2009, 158; Uusikylä 2006, 110). Louhela (2012, 94) havaitsi tutkimuksessaan, että strukturointi lisäsi niin yleis- kuin erityisopetuksenkin oppilaiden mahdollisuuksia kokonaisvaltaiseen osallistumiseen ja tuttujen rutiinien myötä tunteihin saatiin sujuvuutta ja lisää aikaa itse opetettavalle aineelle. Myös Sinkkonen (2012, 146) korostaa ennakoitavuuden tärkeyttä lapsen käytöksen hallinnassa ja toisaalta Uusikylän (2006, 66) mukaan yksi opettajan tyypillisimmistä virheistä oppitunnilla on opetuksen epäjohtamukaisuus ja hitaus. Hyvistä suunnitelmista huolimatta opettaja tekee käytännön ratkaisuja tunneilla myös osin sattumanvaraisesti ja joustaa oppilaiden intressien mukaisesti (Keurulainen 2006, 226; Uusikylä 2006, 84).

Opetusmenetelmiä valittaessa on pohdittava opetuksen tavoitteita ja oppilaiden yksilöllisiä oppimistyylejä. Sama opetustapa ei välttämättä ole kaikille se paras vaihtoehto ja opettajan tulisi kyetä vaihtelevaan opetustyyliin joustavasti ja luovasti tilanteen mukaan. (Keurulainen 2006, 226; Uusikylä 2006, 65, 97). Joku voi oppia parhaiten katsomalla, toinen kuuntelemalla ja kolmas esimerkiksi tekemällä (Hellström 2008, 131). Valtakunnallinen opetussuunnitelma velvoittaa opettajan huomioimaan oppilaiden erilaiset oppimistyylit, tyttöjen ja poikien väliset erot sekä yksilölliset kehityserot ja taustat (POPS 2004, 19). Näiden pohjalta ja mielellään myös yhdessä oppilaiden kanssa opettaja rakentaa monipuolisen opetusmenetelmien, -välineiden ja -materiaalien kokonaisuuden, joka vastaa omalla tavallaan jokaisen oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin (Konu 2002, 46; Uusikylä 2002, 10).

Opiskelutilat ja -välineet tulee suunnitella ja järjestää niin, että ne mahdollistavat monipuolisten opiskelumenetelmien ja työtapojen käytön (POPS 2004, 18). Tavallinen luokahuone on voi olla hyvinkin rajoittava ympäristö, mutta opettajalla kykenee laajentamaan oppimisympäristöä esimerkiksi opintoretkien, kirjastokäyntien tai muiden vierai-

lujen avulla. Luokkahuoneeseen sitä vastoin saadaan elävyyttä esimerkiksi audiovisuaalisten välineiden, havainnollisuuden tai vierailijoiden myötä. Ympäristön rikastuttaminen saattaa auttaa myös oppilaiden ei-hyväksyttävän käyttäytymisen ehkäisemisessä, sillä käytöshäiriöt kumpuavat monesti turhautumisesta ja ikävystymisestä. (Gordon 2006, 207 – 210.)

Oppimateriaalilla tarkoitetaan opetuksessa käytettäviä välineitä, kuten oppikirjoja, pelejä ja videoita. Karttakepit ja lukutikut ovat jääneet historiaan ja tilalle on alkanut ilmettyä monipuolisia digitaalisia laitteita ja materiaaleja. (Hellström 2008, 240, 269.) Valta-kunnallisiin tavoitteisiin on kirjattu, että oppimisympäristön varustuksen tulisi tukea oppilaan kehittymistä nykyisen tietoyhteiskunnan jäseneksi ja antaa valmiuksia tieto- ja mediatekniikan käyttämiseen (POPS 2004, 18). Tieto- ja viestintätekniikan (TVT) kehitys antaakin mahdollisuuden rakentaa oppimisen kenttää aivan uudella tavalla ja se tuo opetukseen monipuolisuutta, vaihtelevuutta ja ajankohtaisuutta (Kilpiö & Markkula 2006, 64, 67; Välijärvi 2006, 21). Opetuksessa voidaan hyödyntää monipuolisia lähestymistapoja ja pedagogisia ratkaisuja, kuten verkkopelejä, iPadeja ja älytauluja (Keurulainen 2006, 229; Kupari ym. 2013, 71). Näiden avulla opetuksesta voidaan kehittää entistä elämyksellisempää, havainnollisempaa ja yhteisöllisempää ja lisäksi TVT nopeuttaa tiedonhakua ja mahdollistaa oppilaiden erityistarpeiden huomioimisen entistä paremmin (Kilpiö & Markkula 2006, 67 – 68).

Tieto- ja viestintätekniikka tukee monilta osin hyvin koulun toimintaa ja tavoitteita ja se motivoi usein oppilaita keskittymään hyvin työhönsä (Kilpiö & Markkula 2006, 67 – 68). Teknologiaa ei saa kuitenkaan nähdä itseisarvona ja autuaaksi tekevänä menetelmänä, vaan on pohdittava tarkkaan, kuinka se saadaan valjastettua parhaiten opiskelun tueksi, monesti perinteisten opetusmenetelmien rinnalle (Ketamo & Vasama 2001, 97; Kilpiö & Markkula 2006, 68 – 69). TVT:n käyttö vaatii myös opettajilta ja koululta uudenlaisia resursseja. Opettajan on hallittava sekä teknisten välineiden käyttö että niiden opettaminen ja koulun taas on tarjottava mahdollisuus helppojen ja innostavien verkko-työvälineiden käyttöön. (Kilpiö & Markkula 2006, 65.)

Käytettiin opetuksessa sitten tieto- ja viestintätekniikkaa tai muita opetusmuotoja, on tärkeää antaa oppilaille mahdollisuus ilmaista itseään ja toimia aktiivisina tekijöinä ja ajattelijoina (Hellström 2008, 41 – 42; Laursen 2004,61). Oppilaat haluavat asettaa omia tavoitteitaan ja toteuttaa omia ideoitaan, pelata ja näytellä, tehdä töitä yhdessä muiden oppilaiden kanssa (Hellström 2008, 41 – 42, 316). Heille on annettava aikaa

olla luovia ja oma-aloitteisia ja edetä itselleen sopivaan tahtiin ilman kiirettä ja maanista suorittamisen pakkoa (Uusikylä 2006, 53). Tämä vaatii myös opettajalta uudenlaista asennoitumista, sillä oppilaskeskeisyys kehittää tiedon lisäyksen ohella muun muassa oppilaiden luovuutta, itsetuntoa ja sosiaalisuutta – piirteitä, joita on vaikeampi perinteisillä koulukokeilla mitata (Hellström 2008, 2013). Aktiivisuuteen ja itsenäisyyteen kannustaminen maksavat kuitenkin niihin käytetyn ajan takaisin, sillä tutkimusten mukaan oppilaiden motivoituneisuus ja itseluottamus tietyssä oppiaineessa ovat voimakkaasti yhteydessä opintosuorituksiin kyseisessä aineessa (Kupari ym. 2013, 70).

### 5.1.2 Motivointi

Pelkkien monipuolisten opetusmenetelmien tuominen luokkaan ei riitä turvaamaan todellista oppimista vaan opettajan on kyettävä motivoimaan oppilaansa oppimaan. Oppimiseen innostaminen ja sitä seuraava oppimisesta innostuminen ovat välttämättömiä edellytyksiä itse oppimisprosessille (Ahonen 2002, 65). Onnistunut motivointi voi parhaimmillaan sysätä oppilaan itseään vahvistavaan oppimisen kehään, jossa myönteinen asenne johtaa parempaan osaamiseen ja osaaminen taas ruokkii motivaatiota (Kupari ym. 2013, 70). Oppimisen motivaatioksi riittäisi monesti oppilaan kiinnostus ja innostus aiheesta, mutta usein lasten ja nuorten parissa työskentelevät huomaavat pettymyksiin, että vastassa onkin innostuksen sijaan vastustusta, keskittymiskyvyn puutetta ja välinpitämättömyyttä (Ahmavaara 2010, 99; Gordon 2006, 22). Kiinnostusta riittää monesti vielä koulun aloitusvaiheessa, mutta mitä ylemmille luokka-asteille siirrytään, sitä enemmän opettajan on käytettävä aikaansa ja energiaansa oppilaan motivoimiseen (Ahonen 2002, 65). Ei-motivoitunut oppilas kehittää itselleen korvaavaa viihdykettä ja häiritsee pahimmillaan muiden oppilaiden opiskelua ja opettajan opettamista (Hellström 2008, 243). Oppimismotivaatio onkin tuotava opetussuunnitelman sivuilta oppimistavoitteiden keskiöön myös käytännön opetuksessa (Kupari ym. 2013, 71).

Perinteisesti ajatellaan, että erilaiset palkkiot, kuten hyvät arvosanat tai opettajan huomio, motivoivat oppilaita työskentelemään kohti opettajan, rehtorin tai kunnan asettamia tavoitteita (Gordon 2006, 32). Lapset ovat kuitenkin keskenään hyvin erilaisia ja kiinnostuvat eri tavoin eri asioista (Hellström 2008, 122). Ammattitaitoinen opettaja tutustuu oppilaisiinsa hyvin ja pyrkii sitten motivoimaan heitä yksilöllisesti hankkimansa tiedon perusteella (Uusikylä 2006, 88). Yksi tärkeimmistä lähtökohdista onkin aset-

taa jokaiselle yksilölliset ja saavutettavissa olevat tavoitteet ja tehdä ne myös selvästi näkyväksi oppilaalle (Hellström 2008, 120 – 121).

Kaikki lapset innostuvat oppiessaan uutta ja toisaalta pitkästyvät ja masentuvat virheistä ja epäonnistumisista (Gordon 2006, 35). Oppilas, joka kokee menestyvänsä, motivoituu entistä enemmän ja ”jatka hyvää työtä” –tyylinen suostutteleva motivaatiopalaute kannustaa usein hyvin oppilasta (Uusikylä 2006, 90). Onnistumiset sekä tietojen ja taitojen parantaminen oppilaan omissa kiinnostuksen kohteissa ja omalla etenemisnopeudella johtaa tutkitusti parempaan kouluhyvinvointiin (Konu 2002, 45). Tehtävien tulisi olla mielekkäitä, oppilaita kiinnostaviin asioihin liittyviä ja niissä tulisi huomioida lasten oma näkökulma (Hellström 2008, 120, 316).

Motivoiva opetus on monipuolista ja riittävän haastavaa. Vaihtelu, ongelmanratkaisut ja erilaiset lähestymistavat, kuten tutkiva oppiminen, auttavat pitämään opiskeluintoa yllä. (Hellström 2008, 120; Kupari ym. 2013, 71; Uusikylä 2006, 67, 110.) Kiinnostavat haasteet ja tukevat oppilaan oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta sekä edistävät aktiivisuutta, itseohjautuvuutta ja luovuutta (POPS 2004, 18). Opiskelutehtävien tulisi yhdistyä myös realistisiin elämäntilanteisiin, jotta opittu ei jäisi vain arkielämästä irralliseksi ja abstraktiksi tiedoksi (Laes 2001a, 258; Uusikylä 2006, 67)

Yksi tärkeä tekijä koulumotivaation ylläpitämisessä on luokan yleinen ilmapiiri. Kiristynyt, kilpailua ja rangaistuksia korostava ilmapiiri sammuttaa nopeasti oppilaan uskaluksen ja halun opiskella. (Hellström 2008, 121, 316.) Oppilaan tulee tuntea, että hän on tärkeä osa kouluyhteisöä ja koulu on turvallinen paikka opiskella ja kokea onnistumisen elämyksiä (Uusikylä 2006, 47). Pysyvyyden ja turvallisuuden puute, huonot ihmissuhteet ja raskas motivaatio vievät taatusti motivaation opiskella (Hellström 2008, 120). Opettajan tulee vaalia motivoivaa ilmapiiriä osoittamalla myös oma innostuksensa niin oppilaita kuin oppiainettakin kohtaan (Hellström 2008, 121; Laursen 2004, 33). Oppilaiden täytyy nähdä, että opettaja hallitsee aineensa, on kiinnostunut siitä ja pitää sen opettamista arvokkaana. Näkemällä vaivaa ja tekemällä opettamiaan asioita myös itse opettaja osoittaa, että kyseessä on jotain innostaa ja oppimisen arvoista. (Laursen 2004, 43, 183.)

### 5.1.3 Oppilaantuntemus

Kuten opetusmenetelmien valinta ja oppilaiden motivoitakin osoittaa, jokainen oppilas on aina yksilöllinen ja jokaisella on omat kanavansa oppia ja innostua asioista. Tämän vuoksi opettajan tulisi nähdä jokainen oppija omana ajattelevana ja oppivana persoonaan ja opetella tuntemaan ja hyväksymään hänet ainutkertaisena yksilönä (Hellström 2008, 98; Laursen 2004, 58; OAJ 2014; Uusikylä 2006, 98). Oppilaiden niputtaminen erilaisiin kasvottomiin ryhmiin, kuten lahjakkaisiin, maahanmuuttajiin, erityisoppilaisiin tai yliaktiivisiin, vaikuttavat opettajan ennako-odotuksiin ja alentavat oppilaan itsetuntoa (Gordon 2006, 35). Opettaja ei saa hyväksyä oppilaaseen lyötyjä leimoja, vaan hänen on perehdyttävä henkilökohtaisesti jokaiseen ainutlaatuiseen lapseen ja rakennettava toimintansa sen pohjalta (Laursen 2004, 58; Uusikylä 2006, 88). Opettajalla on mahdollisuus auttaa oppilaita kasvamaan vahvemiksi ja vastuullisemmiksi tai toisaalta jättää syrjäytymisen ja vetäytymisen merkit huomiotta ja ihmistuntemus onkin nostettu viime aikoina yhdeksi opettajan tärkeimmistä ammattitaidon osista (Laes 2001a, 255; Niemi 2002, 126).

Taitava opettaja ei käsittele luokkaa kuin nimetöntä massaa, vaan hän tuntee oppilaansa, heidän tarpeensa ja tulevaisuuden toiveensa ja osaa liittää nämä opetussuunnitelman kasvatustavoitteisiin (Hellström 2008, 259; Laursen 2004, 14). Opettaja pyrkii ymmärtämään oppilaiden erilaisia taustoja, ajattelua ja mielipiteitä ja suunnittelee opetuksensa oppilaiden lähtötason, oppimistyylien ja motivaation pohjalta (Hellström 2008, 303 – 304; OAJ 2014; POPS 2004, 19, 24; Uusikylä 2002, 10). Opettajalta vaaditaan kykyä eriyttää opetuksensa erilaisten oppijoiden edellytyksiä ja oppimistarpeita vastaavaksi ja auttaa jokaista tahdikkaasti ja hienotunteisesti parhaalla mahdollisella tavalla (Hellström 2008, 260; Keurulainen 2006, 226; Niemi 2002, 134; OAJ 2014; Uusikylä 2006, 84).

Oppilaantuntemus auttaa opettajaa hahmottamaan oppilaiden henkilökohtaisia tarpeita ja tavoitteita ja ymmärtämään esimerkiksi sen, etteivät kaikki oppilaat halua viitata tai osallistua aktiivisesti keskusteluun kaiken aikaa (Hellström 2008, 53 – 54; Uusikylä 2006, 83). Opetus vaikuttaa vahvasti ihmisen koko persoonaan ja tuntemalla oppilaansa opettajalla mahdollisuus vaikuttaa mahdollisimman myönteisesti oppilaan yksilöllisyyteen, itseluottamukseen ja hyvinvointiin (Hellström 2008, 303; Skinnari 2004, 181). Hyvä opettaja osoittaaakin aitoa kiinnostusta oppilaisiin ja heidän työhönsä, sillä koulu-terveyskyselyn mukaan opettajan kiinnostus oppilaiden kuulumisista on yksi kouluhyvinvoinnin osatekijöistä (Konu 2002, 39; Uusikylä 2006, 85).



Oppilaantuntemuksen kannalta on hyvin merkittävää, kuinka paljon oppilaita yksittäisen opettajan vastuulle on suotu. Suuret luokat vaikeuttavat opettajan mahdollisuutta perehtyä jokaisen oppilaan taustoihin ja henkilökohtaisiin asioihin ja luokkakoot ovatkin olleet paljon esillä yhteiskunnallisessa keskustelussa viime aikoina. Toisaalta aineenopettajilla on vielä haastavampi tilanne, sillä heillä saattaa olla helposti useampi sata oppilasta, jotka vaihtelevat kurssista ja jaksosta toiseen. On aivan eri asia paneutua kunnolla yhteen alakoulun luokkaan kuin ottaa haltuun valtaosa yläkoulun oppilaita. Tällöin vastuukin jakautuu toki useamman opettajan kesken, mutta yksittäisen opettajan kyky joustaa ja sopeuttaa opetustaan kunkin oppilaan tarpeiden mukaan on väistämättä haastavaa.

#### 5.1.4 Oppilaan osallistaminen

Näkemyksemme oppilaasta ja oppilaan roolista on monipuolistunut vuosien kuluessa ja nykyinen ajatus oppijasta itsenäisenä ajattelijana on muokannut myös käsitystämme itse opetustilanteesta (Laes 2001a, 253). Ei riitä, että aikuinen vain jakaa tietoa ja johtaa toimintaa autoritäärisesti, vaan myös oppilaalla tulee olla mahdollisuus koulun toimintakulttuurin ja oman oppimisympäristönsä luomiseen ja kehittämiseen (POPS 2004, 18 – 19). Oppilaiden osallistaminen opiskelua ja koulunkäyntiä koskevaan päätöksentekoon lisää turvallisuutta ja kouluhyvinvointia (Konu 2002, 39, 45; Uusikylä 2006, 48). Oppilas ei olekaan enää yksisuuntaisen tiedon passiivinen vastaanottaja, vaan myös oppilaiden pyrkimykset ja mielipiteet ansaitsevat huomiota, tukea ja kannustusta (Laurisen 2004, 79). Monessa muussa toiminnassa sama periaate on ollut jo pitkään pinnalla ja tunnemme idean hyvin asiakaslähtöisyytenä (Gerlander & Takala 2000, 167).

Osallistamisella on havaittu olevan monenlaisia hyötyjä. Osallisuus auttaa tunnistamaan omia voimavaroja ja pitämään huolta omista tarpeista ja oikeuksista (Bardy & Heino 2013, 22). Osallistumien antaa myös tervettä itseluottamusta ja edistää luottavaisen minäkäsityksen rakentumista (Ahmavaara 2010, 100; Atjonen 2010, 93 – 94; Bardy & Heino 2013, 22). Yhteinen suunnittelu ja opetuksen osallistava toteutus sitouttavat ja motivoivat oppilaita paremmin opiskeluun ja viestivät oppilaille, että opettaja arvostaa heidän työtään ja sillä on merkitystä (Bergin & Bergin 2009, 159; Gordon 2006, 306; Hellström 2008, 323; Uusikylä 2006, 85). Avoin yhteistyö tukee myös oppilaiden ar-

gumentaatiotaitojen kehittymistä, sosiaalista oppimista ja moraalisen vastuuntunnon vahvistumista (Gordon 2006, 314; Tirri 1999, 188).

Opettajan antama valinnanvapaus herättää oppilaissa luottamusta opettajaa kohtaan ja on toisaalta merkki siitä, että opettaja luottaa oppilaan pystyvän itsenäiseen päätöksentekoon (Louhela 2012, 95). Osallistaminen vaatiikin opettajalta uudenlaista asennetta ja toimintatapaa, sillä hänen on luovuttava perinteisestä auktoriteetinroolistaan ja otettava oppilaat tasa-arvoisesti mukaan yhteisiin pyöreän pöydän keskusteluihin (Tirri 1999, 186 – 187). Opettajan tulee olla avoin oppilaiden ehdotuksille ja perustella hyvin, mikäli ehdotukset eivät ole hänen mielestään sopivia koulun ja oppilaan arkeen (Laursen 2004, 56). Hyvä esimerkki oppilaan osallistamisesta on henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatiminen, jossa oppilas pääsee aktiivisesti vaikuttamaan omaa opetustaan koskevaan päätöksentekoon (Hellström 2008, 257). Laajemmin yhteinen päätöksenteko voi olla vaikka ideointia koulun kehittämiseksi tai yksinkertaisimmillaan esimerkiksi äänestys siitä, pidetäänkö koe perjantaina vai maanantaina (Haapaniemi 2010, 83; Tirri 1999, 187).

### 5.1.5 Arviointi

Arviointi ohjaa vahvasti opetuksen toteutusta ja on yksi keskeinen osa sitä. Arviointi itsessään on hyvin laaja käsite ja sen alla esimerkiksi oppilaan arviointi, koulusuoritusten arvostelu ja koulutuksen arviointi sekoittuvat helposti keskenään (Niemi 2006, 90). Monesti arviointi mielletään kattavaksi yläkäsitteeksi, jolla tarkoitetaan laajasti tulosten vertaamista asetettuihin tavoitteisiin (Hellström 2008, 68, 265). Kouluarvioinnin tavoitteena on tukea ja edistää oppilaan kehitystä yhtäältä antamalla oppilaalle tietoa hänen osaamisestaan ja toisaalta auttamalla opettajaa kehittämään opetustaan paremmin oppimista palvelevaksi (Hellström 2008, 68; Niemi 2006, 90).

Oppilaan arviointiin liittyy paljon opettajan valtaa ja vastuuta (Niemi 2006, 90; OAJ 2014). Vaikka käytettäisiinkin esimerkiksi itse- tai vertaisarviointia, on asiantuntijan valta ja vastuu aina viime kädessä opettajalla (Atjonen 2010, 87). Opettaja päättää esimerkiksi sen, mihin kokeissa keskitytään ja kuinka ne arvostellaan (Hellström 2008, 110; Niemi 2002, 134). Arviointi edellyttää opettajalta eettistä sensitiivisyyttä, tasa-arvoisuutta ja oikeudenmukaisuutta (Atjonen 2010, 87; Niemi 2006, 90; Niemi 2002, 134). Esimerkiksi oppilaan temperamentti tai sukupuoli eivät saisi vaikuttaa oppilaan

arviointiin ja kiitoksia olisi hyvä jakaa tasapuolisesti kaikille, ei jatkuvasti vain samoille oppilaille (Hellström 2008, 267; Uusikylä 2006, 96). Epäoikeudenmukainen arviointi saattaa pahimmillaan johtaa siihen, että oppilas alkaa vihata tiettyä oppiainetta, kyseistä opettajaa ja koko koulua (Uusikylä 2006, 147).

Oppilaan arviointi on muodostunut kiinteäksi osaksi kouluelämän infrastruktuuria ja sen jatkuva läsnäolo vaikuttaa merkittävästi opiskeluilmaperiin, -motivaatioon ja tätä kautta suoraan myös lasten ja nuorten hyvinvointiin (Ahmavaara 2010, 98). Arviointi ei siis ole yhdentekevää eikä sitä saisi toteuttaa kevyesti tai huolimattomasti. Atjonen (2010, 86) onkin määritellyt arvioinnille viisi keskeistä ohjaavaa kysymystä: mitä, miksi, miten, kuka ja milloin. ”Mitä” ohjaa määrittelemään, arvioidaanko esimerkiksi teoriaa vai käytäntöä, prosessia vai tulosta tai edistymistä vai tiimityötä. ”Miksi” määrittelee, onko toiminnan ja arvioinnin tavoitteena esimerkiksi motivointi, palautteen antaminen tai virheiden korjaaminen ja ”miten” taas rajaa sitä, pohjaako arviointi mm. itsearviointiin, ryhmätyöhön, portfolioon tai kokeeseen. ”Kuka” opastaa pohtimaan, suorittaako arvioinnin opettaja, oppilas itse vai vaikkapa opiskelutoveri ja ”milloin” asettaa välitavoitteet ja mittauspisteet esimerkiksi kurssin loppuun tai puoliväliin tai ohjaa jatkuvaan arviointiin. (Atjonen 2010, 86.)

Arviointi kohdentuu kolmeen kokonaisuuteen, oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen (Atjonen 2010, 88). Arvioinnin tulisi olla mahdollisimman monipuolista, jotta oppilaat pääsisivät osoittamaan tietotaitojaan erilaisin tavoin: kirjallisesti, suullisesti, toiminnallisesti, ryhmänä, portfoliona jne. (Atjonen 2010, 93). Viime vuosina arvioinnilta on alettu odottaa enemmän osallistavuutta ja inklusiivisuutta ja esimerkiksi vertais- ja itsearvioinnit ovat yleistyneet opettajan suorittaman arvioinnin rinnalla (Atjonen 2010, 85; Hellström 2008, 266).

Mikäli arviointi tapahtuu vain numeeristen todistusten kautta, nousevat arvosanat helposti oppimisen tavoitteeksi ja tietotaitojen kartuttaminen jää taka-alalle. Pelkkä numeroarvostelu tukee huonosti oppilaan itsetuntemusta ja saattaa kolhia tai pönkittää katteettomasti lapsen tai nuoren minäkuvaa. Muun arvioinnin rinnalla toteutettavat keskustelut tai kirjallinen palaute antavat monesti syvällisempää palautetta niin oppilaan vahvuuksista kuin lisäpanostusta vaativista osa-alueistakin. (Ahmavaara 2010, 98 – 99.) Samalla opettajalla on mahdollisuus saada palautetta sekä omasta opetuksestaan että oppilaan todellisesta kehityksestä ja ymmärryksestä (Laes 2001a, 253). Sopivan palau-

tetilanteen järjestäminen ja kahdenkeskinen keskustelu viestivät myös oppilaalle, että opettaja tarkoittaa mitä sanoo ja haluaa todella auttaa (Uusikylä 2006, 92).

Tapautuipa arviointi sitten miten vain, on tärkeää, että opettaja säilyttää kasvatusoptimisminsa, uskoo oppilaidensa mahdollisuuksiin ja antaa sen näkyä joka päivä opetuksessaan (Uusikylä 2006, 157). Opetuksessa tulee luoda avoin ja kannustava ilmapiiri, jossa oppilaat saavat realistista ja myönteistä palautetta opiskelunsa tuloksista (Kupari ym. 2013, 71; Uusikylä 2002, 10). Mahdollisuus palautteeseen, kannustukseen ja rohkaisuun ovat merkittäviä kouluhyvinvoinnin osatekijöitä ja niiden tulisi kohdistua ennen kaikkea oppilaan käyttäytymiseen, ei oppilaaseen persoonana (Konu 2002, 44; Uusikylä 2006, 144). Hyvän itsetunnon ja realistisen minäkuvan rakentamiseksi kiitoksen ja kannustamisen tulisi olla rehellistä ja realistista eli lasta ei saisi liioin ihannoida eikä lannistaa (Niemi 2002, 134; Sinkkonen 2012, 207). Etenkin murrosiän myötä nuoren suhde ympäristöön ja itseen muuttuu kriittisemmäksi ja objektiivisemmäksi, jolloin on tärkeää antaa tarkempaa palautetta oppilaan todellisesta osaamisesta suhteessa asetettuihin tavoitteisiin (Ahmavaara 2010, 107).

Palkitsemissysteemit eivät saisi perustua pelkästään normatiivisiin kilpailukriteereihin vaan jokainen edistysaskel on suhteutettava aina kunkin oppilaan omiin lähtökohtiin. Jatkuva vertailu tuottaa väistämättä epäonnistumisen elämyksiä, synnyttää epätoivoa ja murentaa itsetuntoa. (Ahmavaara 2010, 100 – 101; Uusikylä 2006, 45, 53, 88, 96.) Opettajan on tehtävä etukäteen selväksi, miksi ja miten arviointia toteutetaan ja mitä siitä seuraa (Atjonen 2010, 94; Uusikylä 2006, 88). Lisäksi on hyvä osoittaa, että myös epäonnistumiset ovat sallittuja ja on lupa vasta opetella olematta täydellisen taidokas (Ahmavaara 2010, 108; Uusikylä 2006, 88). Tällöin on hyvä myös korostaa, että heikot tulokset on parannettavissa harjoituksen ja yritysten avulla eivätkä epäonnistumiset johdu mistään oppilaaseen liittyvästä, peruuttamattomaksi koetusta tekijästä (Uusikylä 2006, 87).

## 5.2 Henkilökohtaiset tekijät

Opettaja on ensisijassa ihminen, jolla on erilaista ammattitaitoa omista erikoistumisalueistaan (Skinnari 2004, 199). Opettaja on työssään sekä ihminen että kasvattaja, jolta odotetaan muun muassa oikeudenmukaisuutta, kypsyyttä ja vahvoja ihmissuhdetaitoja (Laes 2001a, 251; Uusikylä 2002, 11, 32, 74). Opettajalla on oltava tunneälyä ja hänen

tulee tunnistaa sekä omia että oppilaidensa heikkouksia ja vahvuuksia (Skinnari 2004, 203; Uusikylä 2006, 132).

Henkilökohtaisilla tekijöillä on paljon merkitystä opettajan ammatissa ja ne nousevat lähes väistämättä keskusteluun hyvästä opettajuudesta keskusteltaessa. Vaikka persoonallisuuden merkitys opettajan ammatille on yleisesti tiedossa, ei kasvatustieteellinen tutkimus ole onnistunut määrittelemään sitä, mistä tärkeät henkilökohtaiset ominaisuudet koostuvat ja mikä on niiden suhde opettajien muuhun ammatilliseen ja käytännölliseen osaamiseen (Laurson 2004, 10). Seuraavassa tarkastellaan hieman opettajan yksilöllisyyteen liittyviä tekijöitä, kuten persoonallisuutta, autenttisuutta ja arvoja, hyvän opettajuuden näkökulmasta.

### 5.2.1 Persoonallisuus

Opettajan persoona on tärkeä osa hänen työtään ja sen kehittäminen ja hoitaminen ovat sekä opettajan oikeus että velvollisuus (OAJ 2014). Suomessa arvostetaan sitä, että jokainen opettaja on erilainen ja jokainen tekee työtään omalla persoonallaan, kuitenkin opetussuunnitelman asettamissa rajoissa (Hellström 2008, 47, 180). Opetustyössä opettajan oma persoona yhdistyy hänen ammattirooliinsa ja -etiikkaansa eli opettaja tekee työtään ja pohtii kohtaamiaan eettisiä ongelmia omien arvojensa, uskomuksiensa ja tunteittensa valossa (Tirri 1999, 25, 30).

Hyvää opettajaa kuvataan usein mm. ystävälliseksi, oikeudenmukaiseksi ja vastuuntuntoiseksi, myönteiseksi, tarmokkaaksi ja innokkaaksi (Laurson 2004, 48; Uusikylä 2006, 61). Myös omana itsenä oleminen, luotettavuus, innokkuus, huumorintaju ja inhimillisuus nousevat monesti esiin hyvää opettajaa määriteltäessä (Harjunen 2002, 303; Hellström 2008, 28; Uusikylä 2006, 128). Laursonin (2004, 49) tutkimuksessa pääosa opettajista oli ulospäin suuntautuneita, käytti paljon ruumiinkieltä ja otti myös fyysistä kontaktia oppilaisiin (Laurson 2004, 49). Myös huumori värittää monesti hyvän opettajuuden muotokuvaa. Huumorin käyttö vaatii opettajalta kuitenkin taitoa ja oppilaantuntemusta, jotta se toimii positiivisena ja uusiutuvana luonnonvarana eikä loukkaa ketään. (Skinnari 2004, 204; Uusikylä 2006, 106, 132.)

Erilaisista kuvauksista huolimatta hyvä opettajuus ei vaadi tietynlaista persoonallisuutta, eivätkä erilaiset käyttäytymispiirteet ole suoraviivaisesti yhdistettävissä opettajaper-

soonallisuuksiin (Laursen 2004, 149 – 150; Uusikylä 2006, 63). Merkityksellistä on se, että opettaja on löytänyt oman tapansa opettaa ja hänellä on taito luoda läheinen ja luotamuksellinen suhde oppilaisiinsa (Laursen 2004, 50, 150). Myös oppilaiden erilaiset persoonallisuudet vaikuttavat opetuksen onnistumiseen ja erilaiset opettajapersoonallisuudet voivat sopia eri tavoin erilaisille oppilastyypeille (Laursen 2004, 149 – 151; Uusikylä 2006, 57). Ei siis ole yhtä ainoa oikeaa opettajapersoonallisuutta, vaan monenlaiset opettajat voivat olla hyviä opettajia eikä sama opettaja aina ole paras kaikille oppilaille (Hellström 2008, 80, 179; Uusikylä 2006, 57).

### 5.2.2 Autenttisuus

Lapset ja nuoret ovat todella herkkiä sille, välittääkö aikuinen aidosti heistä ja nuoret kritisoivatkin aikuisista helposti kahta piirrettä: epäaitoutta ja kuuntelemattomuutta (Gordon 2006, 60—61; Skinnari 2004, 161). Opettajan työ vaatii täyttä persoonallista sitoutumista ja oppilaat aistivat helposti, mikäli opettaja ei ole aidosti ja vakuuttavasti tätä tee (Laursen 2004, 15, 54; Tirri 1999, 14). Laursen (2004, 19) puhuu autenttisesta opettajuudesta, jolla hän kuvaa opetuksen ja opettajan uskottavuutta ja eheyttä. Myös tässä tarkastelussa autenttisuudella tarkoitetaan opettajan aitoutta ja siihen liittyviä piirteitä.

Laursenin (2004, 28) mukaan yksi tärkeimmistä autenttisuuden tekijöistä on opettajan omakohtainen intentio. Opettaja ymmärtää siis työnsä merkityksen ja haluaa opettaa oppilaitaan. Opettaja on asettanut työilleen omakohtaisia tavoitteita, ja hän pyrkii tekemään sanomaansa eläväksi luokassa. (Laursen 2004, 28, 55.) Autenttiset opettajat säteilevät opettamisen halua ja nauttivat saadessaan tehdä työtään ja opettaa (Harjunen 2002, 307; Laursen 2004, 119). Tämä opetusinto säteilee myös oppilaisiin, jotka kokevat autenttisen opettajan innostavana, uskottavana ja läsnä olevana. Lisäksi autenttinen opettaja kunnioittaa oppilaitaan, on kiinnostunut ainesisällön lisäksi heidän oppimisestaan ja viihtyy heidän seurassaan. Autenttinen opettaja haluaa tehdä yhteis- ja tiimityötä kollegoidensa kanssa. Hän huolehtii omasta kehittämisestään opettajana ja pyrkii samalla vaikuttamaan positiivisesti myös oppilaiden asenteisiin. (Laursen 2004, 17, 28 – 30, 94, 181.)

### 5.2.3 Tasa-arvoisuus

Opettajan tulisi pyrkiä kaikessa toiminnassaan oikeudenmukaisuuteen ja tasapuolisuuteen (Hellström 2008, 61; OAJ 2014; Uusikylä 2006, 88). Tähän kuuluu erityisesti tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen sekä syrjinnän ja suosimisen välttäminen (OAJ 2014). Perusopetus on erinomainen keino lisätä ja edistää niin alueellista kuin yksilöiden ja sukupuolten välistäkin tasa-arvoa ja antaa kaikille yhtäläiset valmiudet toimi tulevaisuuden yhteiskunnassa (POPS 2004, 14). Myös opettajan ammattieettisiin periaatteisiin on kirjattu, että ”ihmisarvoa tulee kunnioittaa riippumatta ihmisen sukupuolesta, sukupuolisesta suuntautuneisuudesta, ulkonäöstä, iästä, uskonnosta, yhteiskunnallisesta asemasta, alkuperästä, mielipiteistä, kyvyistä ja saavutuksista” (OAJ 2014).

Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus eivät kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikille tarjottaisiin aina samaa ja saman verran, vaan opettajan on huomioitava jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet (Ahonen 2002, 73). Opettaja voi myös pyrkiä eliminoimaan sukupuolen ja kotitaustan vaikutuksen sekä opettajan että oppilaiden toimintaan ja oikaisemaan stereotyyppisiä käsityksiä esimerkiksi ammateista ja oppiaineista (Soininen, Karkiainen & Tuusa 2001, 173). Todellisuus viittaa kuitenkin siihen, että opettajat huomioivat tyttöjä ja poikia eri tavalla tiedostamattaan ja esimerkiksi sukupuoliroolimallit elävät vielä lukiolaisillakin sitkeässä (Soininen, Karkiainen & Tuusa 2001, 149 – 150).

### 5.2.4 Arvot

Arvot liittyvät siihen, mitä ihminen ja yhteisö pitävät hyvänä ja tavoittelemisen arvoisena, mitä arvostetaan (Ojanen 2010, 7). Opettajan ammatti on jatkuvasti tekemisissä arvojen kanssa, sillä opettaja joutuu tekemään päivittäin opetuksen tavoitteita ja toteutusta koskevia valintoja, jotka pohjaavat pitkälti opettajan omiin arvoihin. Näiden tiedostettujen ja tiedostamattomien arvojen kautta opettaja peilaa esimerkiksi opetuksen sisältöihin ja metodeihin sekä oppilaan kohtaamiseen liittyviä päätöksiään. (Niemi 2006, 93; Tirri 2002, 23.)

Suomessa opetuksen arvot kiteytyvät valtakunnallisessa opetussuunnitelman perusteissa, jota koulukohtaiset opetussuunnitelmat täydentävät (Tirri 2002, 23—24; Uusikylä 2002, 13). Perusopetuksen arvopohja rakentuu ensisijaisesti ihmisoikeuksien, tasa-arvon ja demokratian varaan ja opetuksen odotetaan edistävän yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön kunnioittamista. Arvoissa korostetaan myös luonnon monimuotoisuuden ja

ympäristön elinkelpoisuuden säilyttämistä sekä monikulttuurisuuden hyväksymistä. Eri oppiaineiden opetus on perusopetuksessa poliittisesti sitoutumatonta ja uskonnollisesti tunnuksetonta. (POPS 2004, 14.) Opetustyön taustalla on siis vahvasti ihmisarvoa, totuudellisuutta, oikeudenmukaisuutta ja vapautta kunnioittavat arvo, joita opettajat siirtävät työnsä kautta kasvaviin oppilaisiin (Uusikylä 2002, 10; Tirri 2002, 27).

### 5.3 Vuorovaikutus

Opettajan työ on luonteeltaan sosiaalista ja se vaatii jatkuvaa älyllistä, sosiaalista ja emotionaalista vuorovaikutusta oppilaiden, omien kollegoiden ja vanhempien kanssa (Keurulainen 2006, 229; Välijärvi 2006, 21). Työn onnistuminen riippuu olennaisesti vuorovaikutuksen toimivuudesta ja opettajan kyky myönteiseen ja toimivaan vuorovaikutukseen oppijoiden kanssa on yksi laadukkaan opetuksen kulmakivistä (Gerlander & Takala 2000, 157; Gordon 2006, 22; Keurulainen 2006, 229). Opettajan ammatissa ihmissuhdeulottuvuus on niin syvä, että ammattia voidaan kutsua ihmissuhdeammattiksi eli intersosiaaliseksi ammatiksi (Gerlander & Takala 2000, 157; Laes 2001b, 236). Ihmissuhde- ja viestintäammattina opettajan työ on jatkuvasti alltiina aikamme kulttuurisille muutoksille (Laes 2001b, 238).

Opettajan intersosiaalinen työ ei ole siis ainoastaan sisältöjen hallintaa ja niiden opettamista, vaan se vaatii opettajalta sekä ihmissuhde- että viestintävalmiuksia (Laes 2001b, 236 – 237). Vuorovaikutustaitoja tarvitaan toimittaessa niin oppilaiden, koulun kuin huoltajienkin kanssa. Vuorovaikutus on kuitenkin jäänyt opettajienkin koulutuksessa usein toisarvoiseksi ja epämääräisemmäksi ainehallinnan rinnalla ja vuorovaikutustaidot ovat jääneet ikään kuin näkymättömäksi osaksi opettajan ammattitaitoa (Gerlander & Takala 2000, 160). Seuraavassa tarkastellaan lyhyesti vuorovaikutuksen elementtejä hyvän opettajuuden näkökulmasta: Mitä lukuisat vuorovaikutustilanteet edellyttävät opettajalta? Kuinka hyvä opettajuus ilmenee opettajan ja oppilaan välisessä pedagogisessa suhteessa tai luokanhallinnassa?

#### 5.3.1 Opettajan ja oppilaan välinen suhde

Opetus edellyttää aina sekä opettajaa että oppilasta ja vuorovaikutus näiden kahden toimijan välillä on yksi opetuksen perustavimmista käsitteistä (Hellström 2008, 90). Opet-



tajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen laatu on yksi ratkaisevimmista tekijöistä opetuksen onnistumisen kannalta (Gordon 2006, 22). Tavoitteena on luoda rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, joka tukisi hyvin avointa keskustelukuluttuuria (POPS 2004, 18; Tirri 1999, 186). Perustava lähtökohta kaikessa kommunikaatiossa on se, että viestin lähettäjä on uskottava ja sitoutunut asiaansa eli esimerkiksi opettajan on myös itse toimittava sen mukaan, mitä hän opettaa (Laursen 2004, 43). Vuorovaikutuksen tulisi olla myönteistä, kannustavaa ja lisätä lapsen luottamusta omaan oppimiskykyynsä (Hellström 2008, 316; Uusikylä 2006, 110). Negatiivinen asennoituminen leimaa oppilasta ja saattaa vaikuttaa oppilaan omaan käsitykseen itsestään (Decker ym. 2007, 103; Uusikylä 2006, 110). Opettaja ei saa esimerkiksi haukkua oppilasta tai tehdä häntä naurunalaiseksi (Laursen 2004, 63).

Oppilaan tärkein suhde koulussa on hänen suhteensa opettajaan (Decker, Dona & Christenson 2007, 102; Gordon 2006, 387). Ilman hyvää opettaja-oppilassuhdetta opettajan erinomaisetkin opetustekniikat ovat hyödyttömiä, sillä oppilaat vapautuvat oppimaan vasta silloin, kun opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on kunnossa (Gordon 2006, 45). Opettajan ja oppilaan välinen suhde on hyvin merkittävä myös oppilaan kouluhyvinvoinnin kannalta (Konu 2002, 39, 45). Turvallisten suhteiden luominen on monesti helpompaa alakoulussa kuin yläkoulussa, jossa ryhmät vaihtuvat useammin ja aineenopettajat viettävät vähemmän aikaa kunkin oppilaan kanssa. Hyvien suhteiden luominen on silti hyvin merkityksellistä myös vanhempien oppilaiden kanssa. (Bergin & Bergin 2009, 153.)

Lämpö, kunnioitus ja luottamus kertovat oppilaalle, että opettaja välittää hänestä ja arvostaa häntä ihmisenä (Bergin & Bergin 2009, 150; Harjunen 2002, 463). Hyvä opettaja kohtaa oppilaansa ihmisinä ja ainutlaatuisina yksilöinä, on kiinnostunut heistä ja auttaa yksilöllisesti parhaansa mukaan (Uusikylä 2006, 67, 83). Tällöin oppilaat tuntevat, että opettaja huomaa ja hyväksyy heidät ja kunnioittaa heitä (Laursen 2004, 60, 79). Oppilaan kunnioittaminen onkin yksi opetustyön tärkeimpiä lähtökohtia ja pedagogisen rakkauden ydin (Hellström 2008, 175; OAJ 2014; Skinnari 2004, 96; Uusikylä 2006, 51). Pedagoginen vuorovaikutus ei synny pakottamalla vaan opettajan on kunnioitettava oppilaitaan ja heidän tavoitteitaan ja oltava kiinnostunut oppilaiden mielipiteistä ja kokemuksista (Hellström 2008, 175; Laursen 2004, 28 – 29, 55, 64 – 65). Käytännössä tämä voi näkyä esimerkiksi siten, että opettaja antaa tarpeeksi tilaa oppilaiden omatoimiselle työskentelylle tai valitsee opetusmateriaalia, joka on merkityksellistä oppilaille

(Laursen 2004, 64). Vasta tällöin oppilaat uskaltavat luottaa opettajaan ja alkavat rakentaa hyväksymistä, kunnioitusta ja arvostusta myös opettajaa kohtaan (Harjunen 2002, 304).

Opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen liitetään usein myös välittäminen (Gordon 2006, 46 – 47; Harjunen 2002, 407; Hellström 2008, 174; Uusikylä 2006, 50). Tuntisuunnitelmat, läksyt tai hyvät arvosanat ovat toissijaisia, jos oppilaan sisäinen maailma on kaaoksessa (Gordon 2006, 70; Uusikylä 2006, 50). Välittäminen on oppilaan näkemistä ja kuuntelemista, näkökulmien ja huolien ymmärtämistä, taitoa olla lähellä ja ohjata tarvittaessa (Harjunen 2002, 465; Uusikylä 2006, 132). Välittäminen on myös tunne, joka muistuttaa hieman vanhemman ja lapsen turvallista kiintymyssuhdetta ja se saattaa auttaa oppimisessa ja emotionaalisessa tasapainossa (Ahnert, Milanz, Kapper, Schneiderwind & Fisher 2013, 554; Hellström 2008, 174). Välittämisen, huomion ja läheisyyden rinnalla oppilaalle on muistettava antaa myös sopivasti omaa tilaa niin fyysisesti kuin psyykkisestikin (Louhela 2012, 96).

Positiivista opettaja-oppilassuhdetta tukee se, että opettaja viihtyy oppilaidensa kanssa, on iloinen nähdessään heitä ja myös ilmaisee sen. Laursen (2004, 65) havaitsi, että etenkin nuorilla oppilailla on välitöntä ja vapautunutta kontaktia oppilaisiin, sillä heidän kiinnostuksen kohteensa ja alakulttuurien tuntemuksensa on lähempänä oppilaiden kokemusmaailmaa. Oppilaat tunnistavat opettajan rentouden ja ilon ja vastaavat siihen samalla tavalla. (Laursen 2004, 14, 65, 70.) Opettajan ja oppilaan välinen suhde on kuitenkin aina asymmetrinen ja opettaja on auktoriteetti-asemassa (Hellström 2008, 203; Tirri 2002, 24). Opettajan onkin osattava rajata vuorovaikutussuhteen läheisyyttä ja selvennettävä itselleen esimerkiksi se, millaisia yksityiselämän asioita hänen ei pidä jakaa oppilaiden kanssa (Laursen 2004, 58, 66).

Toimiva ja turvallinen opettaja-oppilassuhteen rakentaminen on merkityksellistä oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta. Hyvän opettajasuhteen luoneet oppilaat toimivat luokkatilassa rohkeasti, tutkivat ympäristöään ja uskaltavat esittää kysymyksiä (Bergin & Bergin 2009, 142; Laursen 2004, 15). Deckerin ym. (2007, 103) mukaan opettaja-oppilassuhde oli erityisen tärkeä ennustettaessa sosioemotionaalista toimintaa ja sitoutumista, muttei niinkään akateemisia tuloksia. Bergin ja Bergin (2009, 141, 154) havaitsivat, että turvallinen suhde tukee sekä sosioemotionaalista hyvinvointia että koulumenestystä. Myös Ahnert ym. (2013, 564) mukaan läheinen opettajasuhde voi parantaa oppilaan kognitiivista suorituskkyä. Hyvä opettaja-oppilassuhde ennustaa suurem-

paa kiinnostusta ja sitoutumista kouluun sekä vähäisempiä rangaistuksia ja erityisopetussiiroja (Bergin & Bergin 2009, 141, 154 – 156; Decker ym. 2007, 104). Toisaalta huolenpidon ja välittämisen puute voi johtaa koulun keskeyttämiseen (Uusikylä 2006, 51).

### 5.3.2 Oppilaan kuunteleminen

Oppilaat haluavat, että heitä kuunnellaan ja ymmärretään kunnioittavasti (Gordon 2006, 60 – 61, 124). Oppilaan kuunteleminen on sekä auttamisen ja tukemisen työkalu että väline syventää oppilaantuntemusta (Louhela 2012, 95, 109). Opettaja koetaan epäaidoksi, mikäli hän ei osaa tai ehdi kuunnella huolellisesti ja kärsivällisesti oppilaitaan (Laursen 2004, 56). Jokainen oppilaan kohtaaminen tai kohtaamattomuus vaikuttaa oppilaan minäkuvaan ja käsitykseen siitä, onko hän arvokas ja hyväksytty (Gordon 2006, 91; Niemi 2002, 126). Oppilaiden ongelmia on mahdotonta sulkea koulun ulkopuolelle ja erityisen tärkeää onkin ottaa aikaa ja pysähtyä kuuntelemaan oppilasta silloin, kun aloite vuorovaikutukseen tulee oppilaalta itseltään (Gordon 2006, 70; Louhela 2012, 87, 111).

Gordonin (2006) mukaan opettaja viestii helposti hyväksymättömyyttä, arvostelua tai vähättelyä keskustellessaan oppilaiden kanssa heidän ongelmistaan. Hänen mukaansa esimerkiksi määräily, moralisointi tai liika neuvominen kertovat oppilaalle, että opettaja on jollain tavoin heidän yläpuolellaan ja pyrkii kaikessa viisautessaan opastamaan päätöksentekoon kykenemätöntä oppilasta. Liika myötäily tai rauhoittelu taas saa oppilaan tuntemaan, että opettaja yrittää häivyttää tai kieltää oppilaan tunteman ongelman tai hän ei ymmärrä sitä lainkaan. Tällaiset tavat saattavat viestittää oppilaalle, että hänen täytyisi muuttua tai ajatella toisin, että hänessä on jotain vikaa. (Gordon 2006, 74 – 77, 114 – 123.) Opettajan on löydettävä kultainen keskitie: rohkaista puhumaan ja kuunnella, myötäillä ja tukea ja ohjata oppilasta löytämään itse toimiva ratkaisu sopivien kysymysten kautta.

### 5.3.3 Luokanhallinta

Kaikkein suvaitsevaisinkin opettaja joutuu myöntämään, että toisinaan oppilaat käyttäytyvät sopimattomasti ja aiheuttavat ongelmia luokan työskentelylle (Gordon 2006, 36,

53). Työrauhan häiriintyessä luokan ja opettajan energiat suuntautuvat ei-pedagogisiin tavoitteisiin ja kurinpitoon kuluva aika on poissa tehokkaasta ja iloisesta oppimisesta (Ahonen 2002, 71; Hellström 2008, 336). Työrauhan ylläpitäminen ja sen myötä opetuksen mahdollistaminen mielletään monesti yhdeksi opettajan auktoriteetin keskeisimmistä tehtävistä, mutta suuri osa opettajista kokee silti, että juuri oppilaiden kurissapitäminen on heille kaikkein vaikein ongelma luokassa (Gordon 2006, 36; Harjunen 2002, 406; Hellström 2008, 335).

Opettajan on oltava luokkaansa kohtaan ymmärtäväinen, joustava ja lämmin, mutta kuitenkin riittävän tiukka ja määrätietoinen (Harjunen 2002, 307; Skinnari 2004, 204). Gordon (2006, 46) kuvaa tätä kaksijakoisuutta vertaamalla opettajan kahta persoonaa tohtori Jekylliin ja herra Hydeen – toinen on opettamista ja toinen järjestyksenpitoa varten. Opettajan on joka tapauksessa saatava luotua itselleen pedagoginen auktoriteetti, joka syntyy vasta läsnäolon, kunnioituksen ja molemminpuolisen luottamuksen myötä. Opettajan on oltava riittävän itsevarma ja tiedostettava on tehtävänsä lasten ja nuorten kasvattajana. (Harjunen 2002, 406 – 407, 462; Hellström 2008, 18.) Arvomaailmaltaan vahva aikuinen uskaltaa rajoittaa lasta tämän kehityksen suojaamiseksi (Solasaari 2010, 41). Opettajan tiukkuus sääntöjen noudattamisessa viestii oppilaille, että opiskeltava asia on niin tärkeää, että luokassa on oltava keskittymisrauha (Laursen 2004, 53).

Harjusen (2002, 463) mukaan opettajan auktoriteetti rakentuu opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen sekä opettajan toiminnan kautta. Opettajan on oltava reilu ja oikeudenmukainen ja osoitettava välittävänsä oppilaasta (Harjunen 2002, 303). Opettajan auktoriteetti voi rakentua myös asiantuntemuksen, tiedon ja kokemuksen varaan (Gordon 2006, 245; Harjunen 2002, 302). Tällainen auktoriteetti voi olla ansaittu tai myönnetty eli se perustuu joko todelliseen tai kuviteltuun viisauteen, jota oppilas luulee opettajalla olevan (Gordon 2006, 246). Auktoriteetti voi olla myös ulkoapäin lujitettua, opettajan viran ja määräysvallan mukanaan tuomaa aseman vaatimaa auktoriteettia. Tällöin opettaja käyttää oppilaaseen julkista valtaa ja soveltaa koulu yhteisön laatimia sääntöjä. (Harjunen 2002, 298; Hellström 2008, 17.)

Olipa opettajan auktoriteetti rakentunut sitten vuorovaikutussuhteen, asiantuntemuksen tai aseman varaan, ei yksipuolisesti asetettujen sääntöjen ylläpitäminen vallan ja uhkailun avulla toimi kovin pitkään (Gordon 2006, 272). Oppilaat tulee osallistaa luokan yhteisten pelisääntöjen laatimiseen, jotta he voivat hyväksyä ne ja sitoutuvat niihin (Gordon 2006, 37; Uusikylä 2006, 65, 110). Selkeä ja johdonmukainen ohjeistus tuo

turvaa ja auttaa oppilasta ymmärtämään, mitä häneltä odotetaan ja millaisesta toiminnasta seuraa tietty, jokaiselle yhtäläinen rangaistus (Louhela 2012, 93; Uusikylä 2006, 48, 110). Yhteisten sääntöjen muodostuttua opettajan on otettava oma roolinsa ja johdettava ja ohjattava luokan toimintaa määrätietoisesti ja johdonmukaisesti (Harjunen 2002, 306; Laursen 2004, 51; Uusikylä 2006, 65). Opettajan järkevä toiminta ja sääntöjen merkityksen selittäminen antavat oppilaalle syyn kunnioittaa opettajaa ja lisäävät sitä kautta myös opettajan auktoriteettia ja luonnollista arvovaltaa (Bergin & Bergin 2009, 159; Hellström 2008, 16, 18; Laursen 2004, 15).

Koulun kurinpidon on tapahduttava jokaisen lapsen ihmisarvoa kunnioittaen (Yleissopimus lapsen oikeuksista). Opettaja ei saa olla autoritäärinen käskyttäjä, joka uhkailee, rankaisee tai haukkuu oppilaitaan (Gordon 2006, 37; Laursen 2004, 15). Liika vallankäyttö ja kurinpito herättävät oppilaissa kapinaa, vastustusta ja uhmaa ja vähentävät oppilaiden kiinnittymistä kouluun (Bergin & Bergin 2009, 157; Gordon 2006, 37, 256). Ne voivat johtaa myös oppilaiden valehteluun ja opettajan mielistelyyn, luokan ilmapiirin heikentymiseen tai joidenkin oppilaiden vetäytymiseen yhteisestä toiminnasta. Vallankäyttöön perustuva auktoriteetti myös vähenee sitä mukaa kun oppilaat kasvavat, eivätkä ole enää niin riippuvaisia opettajan palkinnoista tai rangaistuksista. (Gordon 2006, 249, 258 – 265.) Samoin tietotekniikan käytön lisääntyminen on johtanut oppilaiden entistä suurempaan itseohjautuvuuteen ja sen myötä opettajan perinteisen kontrollin ja vaikutusvallan vähenemiseen (Kilpiö & Markkula 2006, 70).

Kaiken kaikkiaan opettajan on tartuttava ilmeneviin työrauhaongelmiin nopeasti ja reilusti (Uusikylä 2006, 111). Lasta ei saa jättää yksin, vaan opettajan on kohdattava tilanne ja osoitettava oppilaille, että hänet hyväksytään edelleen (Sinkkonen 2012, 142, 168). On tärkeää erottaa oppilaiden teot oppilaasta itsestään ja kohdistaa palaute toimintaan eikä oppilaan persoonaan (Harjunen 2002, 307). Opettajan tulee ylläpitää myös myönteistä ilmapiiriä ja osoittaa, että tunneilla voi myös viihtyä vaikka yhteisistä säännöistä pidetäänkin kiinni (Uusikylä 2006, 10, 85). Myönteisen, johdonmukaisen ja oppilaita sitouttavan toiminnan avulla opettaja voi ansaita oppilaidensa luottamuksen ja kunnioituksen, hänen auktoriteettinsa rakentuu vahvalle pohjalle eikä luokanhallinta vaadi autoritääristä kurinpitoa.

#### 5.3.4 Yhteydenpito huoltajiin

Opettajan vuorovaikutuksen on suuntauduttava myös koulun ulkopuolelle, oppilaan vanhempiin tai huoltajiin. Lapset ja nuoret elävät samanaikaisesti sekä kodin että koulun vaikutuspiirissä ja vuorovaikutus näiden kasvatusyhteisöjen välillä on välttämätöntä oppilaiden terveen kehityksen ja hyvän oppimisen kannalta (OAJ 2014; POPS 2004, 22). Yhteistyö kodin kanssa vahvistaa opettajan oppilaantuntemusta ja auttaa näin myös opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa (Hellström 2008, 101; POPS 2004, 22). Toimiva vuorovaikutus kodin ja koulun välillä edellyttää molemminpuolista luottamusta ja toisen kasvatus- ja opetusvastuun tukemista (Hellström 2008, 100 -101).

Yhteydenpito vanhempiin tai huoltajiin tapahtuu nykyään hyvin pitkälti sähköisten järjestelmien, kuten Wilman kautta. Myös opettajan ja vanhempien yhteisiä tapaamisia pidetään edelleen hyvin suositeltavina ja ”vanhempainvartit” tai ”kehityskeskustelut” ovatkin tuttuja useimmissa kouluissa. Tapaamisissa voidaan keskustella oppilaan koulumenestyksestä, mahdollisista tukitoimista tai yleisesti koulun ja luokan toiminnasta. (Gordon 2006, 157.) Oppilas on tärkein osapuoli kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, mutta yhteydenpito saattaa silti tapahtua lasten ja nuorten ohi ja heitä kuulematta (Hellström 2008, 103). Onneksi yhä useammat oppilaat ovat alkaneet suosia sitä, että oppilas on mukana yhteisissä tapaamisissa ja saa kertoa oman asiantuntijan näkemyksensä itseään koskevista asioista (Gordon 2006, 162; Hellström 2008, 103).

Huostaanotettujen lasten kohdalla yhteydenpito biologisiin vanhempiin ei välttämättä ole mahdollista tai tarkoituksenmukaista, mutta opettajan on huolehdittava, että oppilasta koskevat viestit saavuttavat hänestä vastuussa olevan huoltajan tai tahon. Koulukodissa yhteydenpito ”kodin ja koulun” eli osaston ja opetuspuolen välillä tapahtuu usein saumattomasti ja luontevasti, sillä yksiköt sijaitsevat samassa pihapiirissä. Henkilökunta on siis toisilleen tuttua ja koulukodissa järjestetään säännöllisiä, jopa päivittäisiä palaverreja, joihin sekä osaston että koulun työntekijät osallistuvat.

## 6. TUTKIMUSONGELMAT

Kuten teoria osoittaa, opettaja on hyvin merkittävä ihminen kouluikäisen lapsen ja nuoren elämässä. Erityisen merkitykselliseksi rooli saattaa muuttua, kun puhutaan lastensuojelun asiakkaana olevista lapsista, joille koulunkäynti ei ole useinkaan ensimmäisenä elämän prioriteettilistalla. Oma tutkimukseni kohdistuu juuri näiden kahden maailman, koulun ja lastensuojelun, leikkauspisteeseen eli koulukotiin, jossa tutkijan kiinnostus on fokusoitunut erityisesti opettajuuteen ja sen määritelmiin. Tutkimuksen tarkoituksena on siis selvittää, kuinka koulukotiin sijoitetut nuoret määrittelevät hyvää opettajuutta ja mistä tekijöistä ”hyvä opettaja” heidän mielestään rakentuu.

Hyvä tutkimuskysymys on Metsämuurosen (2006a, 33) mukaan selkeästi muotoiltu, yksikäsitteinen ja informaatiota tuottava. Tähän pyrkien ja opettajuudesta muodostettuun teoriaan nojaten lopullisiksi tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

1. Mitkä opetukseen liittyvät taidot ja menetelmät tekevät opettajasta nuorten mielestä hyvän opettajan?
2. Millaiset henkilökohtaiset piirteet ja ominaisuudet liittyvät nuorten mielestä hyvään opettajaan?
3. Mitkä opettajan, oppilaan ja huoltajien väliseen vuorovaikutukseen liittyvät kuvaavat nuorten mielestä hyvää opettajaa?

## 7. TUTKIMUSMENETELMÄT

### 7.1 Tutkimusjoukko

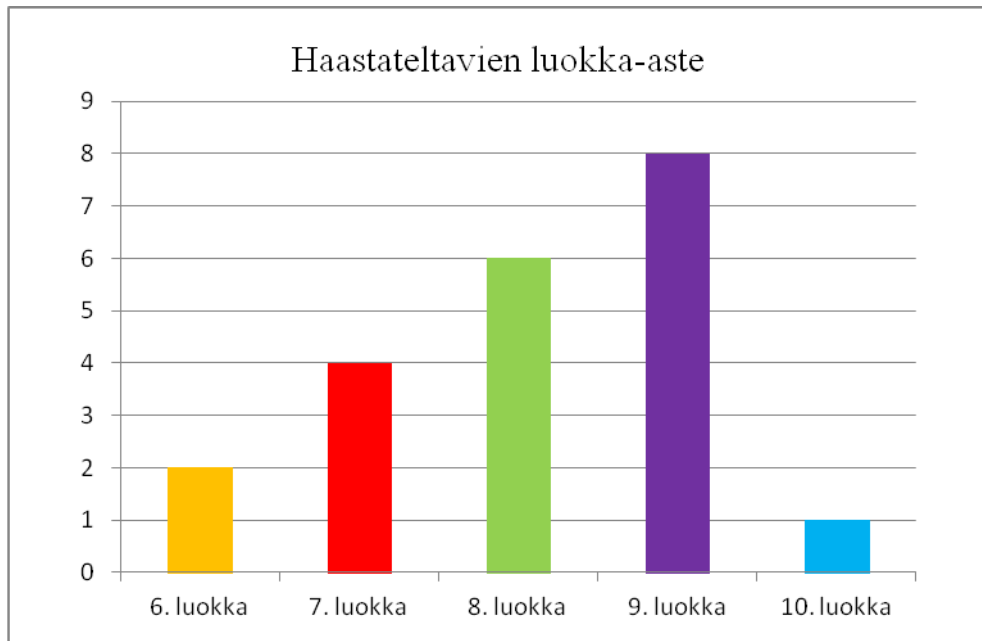
Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa laajoja tilastollisia yleistyksiä vaan pikemminkin kuvata ja ymmärtää tiettyä ilmiötä tai toimintaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Tarkastelussa voidaan keskittyä melko pieneen tutkimusotokseen, sillä jo muutamaakin henkilöä haastatteleamalla on mahdollista saada merkittävää tietoa (Eskola & Suoranta 2008, 18; Hirsjärvi & Hurme 2010, 58 – 59). Haastateltavien määrää tärkeämpää on se, että tutkittavat henkilöt ovat tutkimuksen kannalta oleellisia eli he tietävät paljon tutkittavasta ilmiöstä tai heillä on siitä kokemusta (Silverman 2010, 194; Tuomi & Sarajärvi 2009, 74, 85). Etenkin pienemmän tutkimusjoukon laadullisessa tutkimuksessa otoksen tulisi olla harkiten valittu ja tarkoitukseen sopiva (Metsämuuronen 2006a, 45; Tuomi & Sarajärvi 2009, 86).

Omassa tarkastelussani tutkimusjoukon muodostavat koulukotiin sijoitetut nuoret, joiden näkemyksiä pyrin kartoittamaan. Tutkimukseen osallistui kaikkiaan 21 nuorta neljästä Suomen koulukodista. Koulukodit on nimetty anonyymiteetin turvaamiseksi Talvipäivän, Kevätaamun, Kesäyön ja Syysillan koulukodeiksi ja myös nuorten nimet on vaihdettu. Haastateltavista 13 oli tyttöjä ja kahdeksan poikia ja he olivat iältään 12 – 18-vuotiaita. Nuorimmat olivat kuudennella ja vanhin kymppiluokalla. Kolme nuorta oli tullut koulukotiin lyhyen 2 – 3 kuukauden turvakoti- tai muun laitospäivien jälkeen, mutta kaikilla muilla oli takanaan useampia vuosia kestänyt, pisimmillään jopa 16 vuoden historia sosiaalihuollon parissa. Yhtä lukuun ottamatta kaikki mainitsivat koulukotisijoituksen syyksi koulunkäynnin ongelmat (mm. H2 Ville: *"en menny kouluun"*; H8 Anna: *"ei koulu oikein sujunu"*).

<b>Haastateltavien ikä ja koulukoti</b>					
	Talvipäivä	Kevätaamu	Kesäyö	Syysilta	<b>YHT.</b>
12 vuotta	1				<b>1</b>
13 vuotta					<b>0</b>
14 vuotta	2		1	1	<b>4</b>
15 vuotta			2	2	<b>4</b>
16 vuotta	3	1	1	3	<b>8</b>
17 vuotta	1	2			<b>3</b>
18 vuotta		1			<b>1</b>
<b>YHT.</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>21</b>

Taulukko 1: Haastateltavien ikä ja koulukoti.





Kaavio 1: Haastateltavien luokka-aste.

Tutkimukseni otosjoukko muodostuu siis pääosin alaikäisistä lapsista ja nuorista. Lasten nostaminen tutkimuksen keskiöön on osa lasten kunnioitusta ja toisaalta myös lähtökoh- ta heidän asioidensa aidolle kuulemiselle (Smart 2005, 309). Tässä tutkimuksessa an- neaan puheenvuoro nimenomaan nuorille itselleen ja kuunnellaan heidän näkemyksiään opettajista ja opettajien toiminnasta. Kaikki haastateltavat olivat vielä kouluikäisiä, jo- ten heillä oli tuoretta tietoa ja ajankohtaisia näkemyksiä hyvästä opettajuudesta.

Haastateltavien hankinnassa on tavallista ottaa yhteyttä niin kutsuttuun taustayhteisöön (Hirsjärvi & Hurme 2010, 83; Hämäläinen 2012, 65) ja samoin tässäkin tutkimuksessa lähestyttiin ensin koulukoteja ja niistä vastaavia henkilöitä. Valtion koulukotitoiminnas- ta vastaavalta johtajalta saadun tutkimusluvan jälkeen otin yhteyttä yksittäisten koulu- kotien johtajiin, joilta viideltä sain suostumuksen tutkimuksen toteuttamiseen. Kouluko- tien johtajien sekä koulukotien yhteydessä toimivien koulujen rehtoreiden ja opettajien kautta lähdettiin tavoittamaan tutkimukseen halukkaita nuoria, joita löytyi lopulta nel- jästä koulukodista. Haastatellut nuoret osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja heiltä kerättiin myös kirjalliset tutkimusluvat ennen haastattelun alkua.

## 7.2 Teemahaastattelu

Kun halutaan tietää, mitä joku ajattelee jostakin asiasta, on järkevää ja luontevaa kysyä sitä häneltä itseltään (Eskola & Vastamäki 2010, 26; Hirsjärvi & Hurme 2010, 48;

Tuomi & Sarajärvi 2009, 72). Haastattelun avulla voidaan tutkia kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita ja se onkin yksi laadullisen tutkimuksen käytetyimpiä tiedonkeruumuotoja (Hirsjärvi & Hurme 2010, 34, 48). Myös oman tutkimukseni intresseinä olivat nuorten näkemykset, ajatukset ja mielipiteet ja sen vuoksi päädyin keräämään aineistoa yksilöhaastattelujen avulla.

Haastattelussa on monia etuja suhteessa muihin tiedonkeruumenetelmiin ja yksi keskeisimmistä on haastattelun joustavuus. Haastattelu on aina vuorovaikutustilanne, jossa haastattelijalla on mahdollisuus selventää kysymyksiä, syventää tietoja lisäkysymysten avulla, oikaista väärinkäsityksiä ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 34 – 36; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205 – 206; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Joustavuus mahdollistaa myös kysymysten esittämisen kulloinkin sopivassa järjestyksessä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73) ja antaa toisaalta tilaa myös haastateltavan ajatuksille ja tämän esittämille aiheille (Eder & Fingerson 2002, 185). Myös tässä tutkimuksessa pystyin tarkentamaan nuorten vastauksia, selventämään käyttämiäni käsitteitä ja tarttumaan vuorovaikutuksessa luonnollisesti esille nousseisiin aiheisiin.

Haastattelun etuna on myös se, että se sopii moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin ja sen avulla voidaan tutkia arkoja ja vaikeitakin aiheita (Hirsjärvi & Hurme 2010, 34 – 36; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205 – 206). Etenkin yksilöhaastattelussa korostuu usein luottamuksellisuus ja se voi olla hyvä, mikäli tutkimusaihe on kovin sensitiivinen (Hämäläinen 2012, 59). Toisaalta ryhmähaastattelu saattaa antaa etenkin nuorille varmuutta ja rentoutta kertoa omista ajatuksistaan (Eder & Fingerson 2002, 183). Oppilaiden näkemykset ja kokemukset opettajista eivät välttämättä olisi olleet koulukotinuorille liian herkkiä aiheita esimerkiksi ryhmähaastatteluun ja pohdin myös sitä vaihtoehtoa tutkimuksen alkuvaiheessa. Valitsin kuitenkin yksilöhaastattelut, sillä omien mieltymysten ilmaiseminen ryhmässä olisi saattanut johtaa nuorille ikäviin tilanteisiin ja toisaalta ryhmän jäsenet olisivat voineet provosoida toisiaan tietynlaisiin vastauksiin.

Haastattelijan läsnäolo motivoi usein tutkittavia paremmin kuin esimerkiksi kotiin lähetetty tutkimuslomake (Hirsjärvi & Hurme 2010, 35 – 36; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205 – 206), mutta tämä läsnäolo aiheuttaa myös yhden haastattelun heikkouksista: haastattelu on todella kallis ja aikaa vievä aineistonkeruumuoto (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74). Koin molemmat puolet myös omaa tutkimusta toteuttaessani. Nuoret olivat erittäin motivoituneita osallistumaan tutkimukseen ja olivat otettuja siitä, että olin saapunut joskus pitkänkin matkan takaa vain heitä varten. Toisaalta Suomen koulukodit on

hajautettu onnistuneesti eri puolille maata ja auton mittariin kertyi lähemmäs toista tuhatta kilometriä pelkkien haastattelumatkojen puitteissa. Haastattelut ja niitä varten ajettut matkat veivät paljon aikaa ja päivien sopiminen vaati toisinaan varsin paljon aikataullisia järjestelyjä.

Tarkemmin määriteltynä tutkimukseen valikoitui lopulta puolistrukturoitu teemahaastattelu, joka sopii hyvin juuri arvostusten ja niiden perustelujen tarkasteluun (Metsämurtonen 2006b, 115). Teemahaastattelu rakentuu tiettyjen aihepiirien eli teemojen ympärille, mutta keskustelussa jätetään silti runsaasti tilaa vastaajien omille ajatuksille ja vapaalle keskustelun etenemiselle (Eder & Fingerson 2002, 184; Eskola & Suoranta 2008, 87; Hirsjärvi & Hurme 2010, 47 – 48; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Haastattelun keskeiset aihealueet on siis määrätty etukäteen, mutta keskustelu ei rajoitu strukturoidulle haastattelulle tyypillisiin tarkkoihin kysymyksiin, jolloin tutkittavan ääni nousee paremmin kuuluviin (Eskola & Vastamäki 2010, 28; Hirsjärvi & Hurme 2010, 48).

Teemahaastattelun keskeinen elementti on onnistuneesti rakennettu teemarunko, joka luo haastatteluun tiettyä rakennetta ja auttaa varmistamaan, että kaikkien haastateltavien kanssa on keskusteltu samoista, tutkimuksen kannalta olennaisista asioista (Eskola & Suoranta 2008, 87; Eskola & Vastamäki 2010, 26). Teemarunko on eräänlainen tukilista, joka rakentuu usein tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja tärkeiden käsitteiden kautta (Eskola & Vastamäki 2010, 36; Hirsjärvi & Hurme 2010, 66; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Myös omassa tutkimuksessani teemarunko muodostui opettajuuteen liittyvän kirjallisuuden ja teoriasta nousseiden opettajuusnäkemysten pohjalta. Hahmottelin haastattelurungossa tärkeitä aihekokonaisuuksia (opetus, henkilökohtaiset tekijät, vuorovaikutus), joiden alle listasin muutamia tärkeitä avainsanoja (Liite 3).

Hyvän rungon avulla pystyin käymään kaikkien nuorten kanssa luontevasti läpi oleellisia aiheita ja viemään keskustelua eteenpäin, mikäli haastateltava ei keksinyt mitään sanottavaa. Aloitin kaikki keskustelut yleisellä jutustelulla ja muutamalla taustakysymyksellä. Tämän jälkeen kysyin, oliko nuori ollut monessa koulussa ennen koulukotia ja löytyikö kouluhistoriasta joku erityisen hyvä opettaja. Yhtä lukuun ottamatta kaikki pystyivät palauttamaan mieliinsä jonkun hyvän opettajan joko jostain aiemmasta tai nykyisestä koulusta. Näin keskustelu ohjautui luontevasti siihen, millainen tämä hyvä opettaja oli ollut ja mikä teki juuri hänestä hyvän opettajan. Haastattelun päätteeksi pyysin jokaiselta vielä jonkin nuoren mielestä tärkeän ”viimeisen vinkin”, jonka hän toivoi tulevan erityisluokanopettajan muistavan.

### 7.3 Aineiston määrä ja laatu

Laadullisessa tutkimuksessa perehdytään monesti varsin pieneen otokseen, mutta näitä pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti (Eskola & Suoranta 2008, 18). Oman tutkimukseni aineisto muodostui alun odotuksista poiketen jopa yllättävän suureksi, sillä maamme kahdeksasta koulukodista peräti puolet oli osallisena tutkimuksessa ja myös haastateltavien määrä kasvoi tutkimuksen laadullisen otteen huomioiden kattavaksi. Etenkin kvantitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan usein saturaatiosta eli tilanteesta, jolloin tiedonantajat alkavat toistaa itseään eivätkä tuota enää tutkimusongelman kannalta uutta tai merkittävää tietoa (Eskola & Vastamäki 2010, 42; Tuomi & Sarajärvi 2009, 87). Saturaatioon vetoaminen ei sovi kriteeriksi kaikkeen laadulliseen tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87) mutta tämän tutkimuksen laajassa haastatteluaineistossa pystyttiin havaitsemaan myös hieman saturaatiota eli samojen näkemysten toistumista. Lyhyin haastattelu kesti 14 minuuttia ja pisin taas 34 minuuttia. Kaikkiaan 21 haastattelusta kertyi 7 tuntia ja 2 minuuttia materiaalia, joka vastasi litteroituna 147 sivua tekstiä.

Määrää tärkeämpi tekijä laadullisessa tutkimuksessa on aineiston laatu. Omassa tutkimuksessani aineiston laatua paransi ensinnäkin se, että haastateltavat edustivat tutkimuksen kohteena olevaa tutkimusjoukkoa ja heillä voitiin olettaa olevan ensikäden tietoa ja kokemuksia tarkasteltavasta aiheesta (Sarajärvi & Tuomi 2009, 85; Silverman 2010, 194). Lisäksi haastattelurunko oli rakennettu huolella (Hirsjärvi & Hurme 2010, 184) ja sen toimivuutta ja suunniteltuja kysymyksiä testattiin esihaastattelussa ennen varsinaisen tutkimusaineiston keräämistä (Eskola & Vastamäki 2010, 40 – 41; Hirsjärvi & Hurme 2010, 72 – 73; Silverman 2010, 197). Tutkimusotoksen oletettiin jäävän sen verran vähäiseksi, ettei teemarunkoa testattu täysin autenttisesti koulukotiin sijoitettua nuorta haastatteleamalla, mutta pääsin harjoittelemaan käytännön tilannetta yleisopetuksen yhdeksättä luokkaa käyvän nuoren kanssa. Sain tällöin hyvää kokemusta teemojen etenemisestä ja kysymysten asettelusta sekä varmuutta varsinaisten tutkimushaastattelujen toteuttamiseen.

Haastattelun onnistumisen kannalta voi olla hyvä, että tutkittavat saavat tutustua tutkimuksen teemoihin tai aiheeseen ennen varsinaista haastattelua (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Haastateltaville ei lähetetty haastattelun teemarunkoa etukäteen, mutta kaikille oli informoitu tutkimuksen aiheesta ja he olivat saattaneet pohtia opettajuutta jo ennen haastattelutilannetta. Kaikki haastattelut nauhoitettiin, sillä nauhurin käyttö mahdol-

listi katkottoman ja mahdollisimman luontevan haastattelutilanteen. Lisäksi sain tällöin keskittyä täysin haastateltavaan ja keskusteluun, kun kaikki sanottu tallentui kuunneltavaksi jälkikäteen. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 75, 92.)

Sekä haastattelija että haastateltava ovat aktiivisia toimijoita haastattelutilanteessa ja molemmat vaikuttavat myös vuorovaikutuksen laatuun ja tulemaan (Fontana & Frey 2005, 716). Haastattelun anti onkin riippuvainen siitä, onnistuuko haastattelija luomaan keskusteluun hyvän ja luottavaisen ilmapiirin (Eskola & Suoranta 2008, 93). Pysin jutustelemaan nuorten kanssa hieman vapaammin ennen itse tutkimusaiheeseen siirtymistä ja kaikille kerrottiin, että tilanteessa esille tulleet asiat ovat luottamuksellisia eikä vastauksia voida mitenkään jäljittää tai yhdistää haastateltuihin nuoriin. Nuorille myös korostettiin, ettei haastattelussa haeta ”oikeita vastauksia” tai absoluuttista tietoa vaan tavoitteena on nostaa esille heidän näkemyksiään ja mielipiteitään. Tämä vähensi varmasti osaltaan ”emmä tiiä” -vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 2010, 96), vaikka niitäkin toki ilmeni useissa haastatteluissa. Kaiken kaikkiaan haastattelutilanteet vaikuttivat oikein hyviltä ja avoimilta ja haastateltavien luottamus onnistuttiin saavuttamaan keskustelun aikana.

Teemahaastattelu edellyttää hyvää kontaktia tutkijan ja tutkittavan välillä eli myös haastattelupaikan valinta on hyvin olennainen tekijä haastattelun onnistumisen kannalta. Paikan tulisi olla mahdollisimman rauhallinen ja haastateltavalle luonnollinen ja turvallinen. (Eder & Fingerson 2002, 183; Eskola & Vastamäki 2010, 29; Hirsjärvi & Hurme 2010, 74.) Kaikki haastattelut suoritettiin koulukodeissa eli nuorille tutulla ”kotikentällä” (Eskola & Vastamäki 2010, 30). En tiennyt haastattelutiloja etukäteen enkä pystynyt juurikaan vaikuttamaan niihin, mutta tilat olivat siitä huolimatta hyvin onnistuneita. Kolmessa koulukodissa meille osoitettiin suljettu ja häiriötön tila, jossa haastattelu saatiin toteuttaa täysin rauhassa ja varmoina siitä, ettei kukaan kuule keskustelua. Syysillan koulukodissa haastattelutilana toimi erään osaston oleskelutila, jossa yksi osaston ohjaajista kulki muutaman kerran keskustelijoiden ohi. Tämä ei tuntunut kuitenkaan häiritsevän haastatteluvuorossa olleita nuoria ja he kertoivat silti hyvin avoimesti omista näkemyksistään.

Pysin järjestämään myös istumajärjestyksen haastattelun kannalta suotuisaksi. Hirsjärven ja Hurmeen (2010, 74, 91) parasta olisi istua vastakkain tai kulmikkain, jolloin haastattelija ja haastateltava näkevät toistensa ilmeet ja eleet. Keskustelijat eivät saisi myöskään olla liian kaukana toisistaan, ettei äänityksen laatu tai luottamuksellinen il-

mapiiri kärsi (Hirsjärvi & Hurme 2010, 91). Sekä Kesäyön että Kevätaamun kouluko-  
deissa haastattelut tehtiin kulmittain asetelluilla sohvilla, jolloin tilanteeseen syntyi mu-  
kava ja luonteva tunnelma. Talvipäivän koulukodin tilassa oli muutama tuoli ja pöytä,  
joista haastateltava sai valita aina itselleen mieluisan paikan. Itse istuin usein vastakkain  
tai kulmittain haastateltavan valitseman pöydän vieressä. Syysillan koulukodissa suurin  
osa haastatteluista toteutettiin nuorten toiveesta pöydän ääressä ja niin, että istuin vas-  
takkain haastateltaviin nähden. Yksi haastateltava halusi siirtyä sohvalle ja istui tällöin  
kulmittain minuun nähden. Kaikissa tilanteissa oli helppo havainnoida nuorten ilmeitä  
ja eleitä, mutta toisaalta nuorten oli luontevaa katsella myös muualle, mikäli katsekon-  
takti alkoi tuntua kiusalliselta.

Eskola ja Vastamäki (2010, 32) huomauttavat, että ikä- tai statuserot voivat haitata haas-  
tattelutilannetta. Kerroin kaikille nuorille, että olen on tuleva erityisluokanopettaja ja  
pieni ikäero oli kaikkien kohdalla melko ilmeinen. Tämä ei kuitenkaan tuntunut vaikut-  
tavan haastattelutilanteisiin negatiivisesti eikä häirinnyt avointa keskustelua. Pysin käyt-  
tämään nuorten kanssa heille selkeää ja ymmärrettävää kieltä ja karsin esimerkiksi tur-  
hat käsitteet ja sivistyssanat pois (Eskola & Vastamäki 2010, 34; Hirsjärvi & Hurme  
2010, 53). Ensimmäisten haastattelujen aikana huomasin, että etenkin ”opetusmenetel-  
mät”-käsite oli nuorille hyvin vieras ja vältin tätä seuraavissa haastatteluissa. Perinteistä  
valta-asetelmaa mursi myös se, että nuorten aloitteille ja kommenteille annettiin tilaa  
(Eder & Fingerson 2002, 185) ja nuorille osoitettiin, että heidän mielipiteistään oltiin  
todella kiinnostuneita (Hirsjärvi & Hurme 2010, 132).

Haastatteluaineiston laatua parantaa myös haastattelupäiväkirjan pito. Päiväkirjaan voi-  
daan merkitä esimerkiksi sellaisia kysymysmuotoja, jotka ovat tuottaneet haastateltavil-  
le vaikeuksia tai jotka ovat olleet erityisen hyviä. Lisäksi voidaan kirjata huomioita  
haastateltavista ja heidän ympäristöstään ja helpottaa näin myöhempää tulkintaa. (Hirs-  
järvi & Hurme 2010, 184.) Kirjasin kaikkien haastattelupäivien jälkeen pienet muistiin-  
panot haastattelutilanteesta, haastateltavien käyttäytymisestä ja muista olennaisista sei-  
koista. Ensimmäisten merkintöjen pohjalta kehitin haastattelun kulkua hieman luonte-  
vammaksi ja kaikista muistiinpanoista pystyin luomaan yleiskuvan haastattelujen onnis-  
tumisesta.

#### 7.4 Laadullisen aineiston sisällönanalyysi

Ensimmäinen vaihe aineistonkeruun jälkeen on haastatteluiden kirjoittaminen puhtaaksi eli litterointi (kts. Eskola & Vastamäki 2010, 42; Metsämuuronen 2006b, 122). Aloitin siis litteroimalla aineiston helpommin käsiteltävään muotoon ja häivyttämällä samalla kaikki tiedonantajien tunnistettavuuden mahdollistavat tekijät, kuten nimet ja paikkakunnat (Tuomi & Sarajärvi 2009, 22). Litteroinnin jälkeen pääsin käsiksi varsinaiseen aineistonanalyysiin, joka toteutui tässä tutkimuksessa sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi on kaikkiin laadullisiin tutkimuksiin soveltuva perusanalyysimenetelmä, jossa hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan mielekästä, selkeää ja yhtenäistä tietoa eli järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota (Eskola & Suoranta 2008, 137; Sarajärvi & Tuomi 2009, 91, 108).

Aloitin analyysin perehtymällä aineistoon eli lukemalla litteroitua aineistoa läpi ja hahmottamalla jonkinlaista mielikuvaa siitä (Eskola 2010, 191). Tarkastelu ohjautui teorian ja sen pohjalta rakennetun teemarungon mukaan eli kiinnitin huomiota kohdennetusti nuorten erilaisiin kuvauksiin opettajuudesta (Alasuutari 2011, 40; Eskola & Suoranta 2008, 87; Tuomi & Sarajärvi 2009, 92 – 93). Toisaalta pyrin antamaan tilaa myös aineistolle ja etsin myös sieltä nousevia uusia teemoja. Tällaisessa teoriaohjaavassa päätelyssä tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat sekä aineistolähtöisyys että valmiit mallit eli aikaisempi tieto ohjaa analyysiä muttei rajoita sitä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97, 116).

Poimin aineistosta siis kiinnostuksen kannalta olennaiset kohdat, jolloin tekstimassa pelkistyi hieman hallittavammaksi määräksi erillisiä raakahavaintoja. (Alasuutari 2011, 40; Eskola & Suoranta 2008, 87; Tuomi & Sarajärvi 2009, 92 – 93.) Tässä vaiheessa aineistoa ei vielä karsittu, vaan kaikki kiinnostavat kohdat huomioitiin ja teemoiteltiin eli jaoteltiin uuteen tekstitiedostoon teorian muodostamien teemojen alle (Eskola 2010, 189 – 190; Eskola & Vastamäki 2010, 43; Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Analyysin jälkeen oli synteesin vuoro eli lähdin luomaan teemoitelluista raakahavainnoista suurempia kokonaiskuvia (Alasuutari 2011, 40, Hirsjärvi & Hurme 2010, 143). Samalla aineisto myös abstrahoitettiin eli yksittäiset kommentit irrotettiin tietyistä keskusteluista ja tapahtumista ja niistä pyrittiin yhdistelemään laajempia opettaja-näkemyksiä (Metsämuuronen 2006b, 122).

Viimeinen vaihe tutkimuksen on ”arvoituksen ratkaiseminen” (Alasuutari 2011, 44) eli tulosten tulkinta. Pohdinta-kappaleessa kuvaan näkemyksiäni siitä, mitä aineistosta löy-

tyi ja kuinka analysoituja tuloksia tulisi tulkita. Pohdinnassa olen pyrkinyt kytkemään löydettyjä tuloksia edellä kuvattuun taustateoriaan ja suhteuttamaan nuorten näkemyksiä aiempiin tutkimustuloksiin opettajuudesta. (Eskola 2010, 194, 197.) Pohdinnassa ei siis pyritä tuomaan esiin varsinaisesti uusia tuloksia, vaan jo avattuja tuloksia tarkastellaan laajemmin käytännön merkitysten ja tulevaisuuden kannalta (Metsämuuronen 2006a, 65, 68). On pitkälti tutkijan tieteellisen mielikuvituksen varassa, millaiseen pohdintaan ja kuinka hedelmällisiin tulkintoihin laadullisessa tutkimuksessa lopulta päädytään (Eskola & Suoranta 2008, 145).

### 7.5 Eettiset kysymykset

Tieteellisen tutkimuksen uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys perustuvat siihen, että tutkija noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK 2012; Tuomi & Sarajärvi 2009, 132). Jo tutkimusaiheen valinta on itsessään eettinen kysymys, jota käsiteltäessä on määritettävä, kenen ehdoilla aihe valitaan ja miksi tutkimukseen ryhdytään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129). Tämän tutkimuksen aihe on valittu pohjimmiltaan tutkijan henkilökohtaisten intressien kautta, mutta valinnassa on huomioitu myös nuorten mahdollisuus saada äänensä kuuluviin ja vaikuttaa. Vaikka aihe liittyy vahvasti tutkijan tulevaan ammattiin, on taustalla myös toive kehittää nuorten parissa toimivien opettajien osaamista paremmin heidän todellisia tarpeitaan vastaavaksi.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012) mukaan kaikkeen tutkimukseen on sovellettava tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tutkittavia on informoitava riittävän selvästi tutkimuksen tavoitteista, menetelmistä ja mahdollisista riskeistä sekä siitä, mihin saatuja tuloksia tullaan käyttämään (Silverman 2010, 155; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Tutkimukseen osallistumisen on oltava vapaaehtoista ja jokaisella on oikeus myös keskeyttää mukanaolonsa milloin tahansa (Nieminen 2010, 35; Silverman 2010, 155; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Sekä taustayhteisöille että haastatelluille nuorille kerrottiin jo hyvissä ajoin ennen haastatteluja tutkimuksen sisällöistä ja menetelmistä ja samat asiat kerrattiin vielä jokaiselle nuorelle erikseen kunkin haastattelun alussa. Nuoret suostuivat haastatteluun vapaaehtoisesti ja heille myös painotettiin, että haastattelu on mahdollista keskeyttää milloin vain.



Alaikäisten lasten osalta on tapana pyytää tutkimuslupa sekä lapselta että hänen huoltajaltaan, mutta Suomessa ei ole mitään virallista lainsäädäntöä siitä, kuka saa päättää lapsen osallistumisesta tutkimukseen (Mäkelä 2010, 80; Nieminen 2010, 33). Monet päiväkodeissa ja kouluissa tehtävät tutkimukset on luettu osaksi niiden toimintaa, jolloin päätösoikeus ja -vastuu on jätetty lapselle tai nuorelle itselleen. Huoltajan suostumusta ei tarvita etenkin silloin, kun tutkimuksesta ei ole alaikäiselle mitään haittaa tai nuori on jo itse pätevä päättämään osallistumisestaan. (Mäkelä 2010, 78, 83.). Myös instituution johtaja voi toisinaan päättää tutkimusluvista, mikäli tutkimukseen ei tallenneta yksilöityjä tunnistetietoja, kuten nimiä tai henkilötunnuksia (Nieminen 2010, 40). Tässä tutkimuksessa tutkimusluvut pyydettiin sekä valtion koulukotitoiminnasta vastaavalta johtajalta (Liite 1), koulukotien johtajilta sekä nuorilta itseltään (Liite 2). Vanhempien suostumusta ei koettu tarpeelliseksi, sillä nuorten arvioitiin olevan riittävän kyvykkäitä päättämään itse omasta osallistumisestaan ja nuorten arjesta vastaavilta koulukodeilta saatiin jo tutkimuslupa.

Nuorille kerrottiin, että haastatteluista kerätty aineisto on täysin luottamuksellista eli saatuja tietoja ei luovuteta ulkopuolisille ja niitä käytetään vain luvattuun tarkoitukseen eli Pro gradu-tutkielman tekemiseen (Nieminen 2010, 37; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Tutkimuksen teossa on huomioitu myös tutkittavien anonymiteetti. Sekä tutkittavien nuorten että osallistuneiden koulukotien nimet ja muut tunnistamisen mahdollistavat tekijät (mainitut opettajat, koulut, paikkakunnat) on koodattu pseudonimillä tai poistettu kokonaan tutkimusraportista. (Silverman 2010, 155; Tuomi & Sarajärvi 2009, 22, 131.) Myös viittaukset esimerkiksi joustavaan perusopetukseen tai tietyille koulukodille tyypilliseen rangaistusmenettelyyn on irrotettu pseudonimestä, jotta näistä ei voi päätellä nuoren todellista identiteettiä.

Eettisyys ulottuu myös tutkimuksen laatuun, sillä kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009, 127) toteavat, ”laadullinen tutkimus ei ole välttämättä laadukasta tutkimusta”. Tutkimuksen teossa on noudatettava rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta (TENK 2012). Tutkijalta odotetaan vastuuntuntoa ja laatua niin tutkimusmenetelmien valinnassa, tutkimuksen toteutuksessa kuin sen raportoinnissakin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127, 131). Tutkijan on myös kunnioitettava muiden tutkijoiden työtä viittaamalla asianmukaisesti heidän töihinsä ja tutkimustuloksiinsa (TENK 2012; Tuomi & Sarajärvi 2009, 133). Tutkimuksessa on pyritty korkeaan laatuun, huolellisuuteen ja tarkkuuteen. Tutkimusmenetelmät valittiin ja toteutettiin huolella, tuloksissa ja tulkinnoissa on annettu tilaa

nuorten äänelle ja tutkimusraportin kirjoittamisessa on pyritty selkeyteen ja huolellisuuteen.

Eder ja Fingerson (2002, 185 – 186) nostavat yhdeksi eettisyyden näkökulmaksi myös vastavuoroisuuden. Heidän mukaansa tutkittavan yksilön ja yhteisön on saatava jotain ”vastineeksi” osallistumisestaan tutkimukseen. Tämä tutkimus antoi nuorille mahdollisuuden tulla kuulluksi ja antaa palautetta kouluikäisen elämässä hyvin keskeisen aikuisen, opettajan, toiminnasta. Toivon mukaan tutkimus auttaa myös kouluja ja opettajia kehittämään toimintaansa paremmin nuorten toiveita ja tarpeita vastaavaksi.

## 7.6 Tutkimuksen luotettavuus

Laadulliseen haastattelututkimukseen liittyy aina paljon luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä. Validiteetti ja reliabiliteetti eivät perinteisesti ymmärrettyinä sovellu kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi (Eskola & Suoranta 2008, 211), mutta haastattelun luotettavuus voidaan silti pyrkiä varmistamaan mahdollisimman hyvin.

Luotettavuuteen liittyvät esimerkiksi tutkimuksen kohde ja tarkoitus sekä tutkijan omat sitoumukset aiheeseen liittyen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Me tarkastelemme asioita aina tietystä kulttuurisesta ja historiallisesta näkökulmasta ja meidän on oltava tietoisia oman taustamme vaikutuksesta näkemyksiimme (Smart 2005, 309; Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Opettajuutta tutkivalla tulevalla erityisopettajalla on väistämättä jonkinlaisia ennakkokäsityksiä ja -oletuksia tutkimusaiheeseen liittyen ja etenkin vastavalmistuvan opettajan mielikuvat saattavat olla idealistisia ja jopa naiiveja. Tutkija tiedosti tämän ennakoasetelman ja pyrki tunnistamaan aineistonkeruuseen, sen tulkintaan ja raportointiin mahdollisesti vaikuttaneita käsityksiään. Tiedostamalla oman viitekehjensä tutkija pystyi antamaan paremmin äänen nuorten todellisille kertomuksille ja ehkäisemään omien käsitysten heijastumista niihin.

Myös monet tutkimuksen metodivalinnat tukevat tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen tiedonantajat oli valittu tarkasti tutkimusongelmaan liittyen ja heitä haastateltiin rauhallisessa ympäristössä omalla kotikentällään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Ennen varsinaista haastattelua suoritettiin esihaastattelu (Eskola & Vastamäki 2010, 40; Silverman 2010, 272) ja itse haastattelut nauhoitettiin pienimpienkin huomioiden tallentamiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Haastattelutilanteissa onnistuttiin luomaan hy-

vä ja luottamuksellinen ilmapiiri ja yksilöhaastattelut mahdollistivat nuorten mielipiteiden ilmaisun ilman vertaisilta tulevaa painetta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140 – 141). Haastatteluissa ei esimerkiksi havaittu, että tutkittavat olisivat muokanneet vastauksiaan sen mukaan, mitä olettivat tutkijan toivovan tai odottavan (Eskola & Vastamäki 2010, 33). Lisäksi tutkija suoritti kaikki haastattelut itse, jolloin hän pystyi kontrolloimaan haastattelutilanteiden yhteneväisyyttä ja saattoi myös reflektoida kokemuksiaan seuraavissa haastatteluissa ja tutkimusraportin kirjoittamisessa.

Tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa on hyvä huomioda, että haastateltavat valittiin koulukotien henkilökunnan avulla ja vapaaehtoisuuteen pohjaten. Tämä saattoi rajoittaa tutkittavien moninaisuutta ja karsia joukosta joitain nuoria. Haastattelututkimuksessa otosjoukko jää kuitenkin monesti hieman suppeaksi, joten uskallamme olettaa, että otos oli Pro gradu-tutkielman laajuuteen nähden riittävä ja edustava. Kaiken kaikkiaan aineiston laajuus tuki laadullisen tutkimuksen luonteen huomioon ottaen tutkimuksen luotettavuutta.

Vapaamuotoisen haastatteluaineiston analysointi, tulkinta ja raportointi ovat usein ongelmallisia valmiiden mallien puuttuessa (Hirsjärvi & Hurme 2010, 35). Aineiston analyysimenetelmänä käytetty sisällönanalyysi oli kuitenkin tutkijalle entuudestaan tuttu menetelmä ja se sopi hyvin käytettäväksi tähän tutkimukseen. Analyysin kulku on kuvattu raportissa selkeästi vaihe vaiheelta, jolloin myös lukijalla on mahdollisuus seurata tulosten ja johtopäätösten muodostumista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232 – 233; Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Löydettyjä tuloksia on pyritty avaamaan myös haastatteluista poimittujen suorien lainausten avulla, mikä lisää lasten äänen kuuluvuutta ja osallistaa lukijan tulkintojen pätevyuden tarkasteluun (Eder & Fingerson 2002, 196 – 197; Eskola & Suoranta 2008, 216 – 217).

Yksi laadullisen tutkimuksen perusvaatimuksista on se, että tutkija on varannut riittävästi aikaa tutkimuksensa toteuttamiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142). Tämän tutkimusprosessin luotettavuutta lisää osaltaan se, ettei tutkimuksen valmistumisessa ole kiirehditty ja jokaiseen vaiheeseen on perehdytty huolellisesti. Toisaalta tutkimusta ei ole jätetty myöskään hyllylle makaamaan, vaan se on edennyt hiljalleen jatkuvasti. Lisäksi tutkija on saanut prosessin aikana palautetta ohjaajaltaan ja tutkijakollegoiltaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142), joiden myötä tutkimusta on pystytty kehittämään ja viemään eteenpäin.

## 8. TULOKSET

Tutkimuksen keskeinen osa on tulososa, jossa tutkija kuvaa aineistostaan löytämiään tuloksia ja pyrkii vakuuttamaan lukijan siitä, että tulokset ovat luotettavia, oikein johdettuja ja tulkittuja (Metsämuuronen 2006a, 61 – 62). Seuraavassa kappaleessa hahmotellaan aineistosta nousseita opettajuus-kuvia ja löydettyjä tuloksia perustellaan havainnollistavien lainausten avulla. Tulokset on jaettu jo teoriaosiossa esitellyn kolmen kokonaisuuden mukaisesti. Erittely aloitetaan opetukseen liittyvistä huomioista, joiden jälkeen siirrytään ensin henkilökohtaisiin ja sitten vuorovaikutuksellisiin tekijöihin.

Tuloksia tarkasteltaessa on hyvä muistaa, että opettajan hyvänä ja pahana kokeminen on osittain subjektiivista (Uusikylä 2006, 83). Lisäksi haastateltavana olleet nuoret ovat juuri murrosiässä, jolloin alakoululaisen positiiviset silmälasit on jo jätetty taakse ja opettaja nähdään vahvemmin lähinnä kritiikin kohteena (Skinnari 2004, 159). Nuorten kuvaukset ovat siis aina heidän henkilökohtaisia kokemuksiaan, jotka ovat saattaneet saada tilanteesta riippuen niin positiivisia kuin negatiivisiakin lisävaihteita.

### 8.1 Opetus

#### 8.1.1 Opetusmenetelmät

Oppilaiden kuvaukset hyvästä opettajasta sisälsivät paljon viittauksia opetusmenetelmiin ja tähän teemaan liittyviä mainintoja löytyikin kaikkein eniten. Opetusmenetelmien toivottiin olevan mielenkiintoisia ja monipuolisia, jotta ne innostaisivat ja motivoisivat opiskelemaan. Samojen juttujen toistaminen koettiin tylsäksi ja ankeaksi. Monipuolisuutta tunteihin toi esimerkiksi työtapojen vaihtelu ja eri aistikanavien hyödyntäminen. Yksi nuorista mainitsi, että jo pelkästään se, kun ”*saa oppia uutta ja tietää asioista*” (H2: Ville) teki tunnista mielenkiintoisen. Monipuolisuus helpotti etenkin sellaisten oppilaiden opiskelua, joilla oli vaikea keskittyä pitkäjänteiseen opiskeluun, ja eri aistikanavien hyödyntäminen tarjosi useampia väyliä omaksua tietoa.

*”No ois se nyt kiva et ois sillee monipuoliset oppitunnit ja mielenkiintoiset ettei ois sellaset ykstoikkoset ja tylsät tunnit.”* (H8: Anna)

*”Joo koska mulle pitää olla oikeesti monipuoliset koska mä kyllästyn niin helposti ja niinku must tulee ihan levoton ja jalat pyörii jossain lattail ja*

*mul menee ihan niinku keskittymiskyky jonnekki ihan muualle ja mä alan puhuu jostain ihan omasta” (H19: Pinja)*

*”et just siin on se et jos joku ei opi lukemal ehkä niin hyvin ku kuuntele-  
malla ni toinen taas oppii toisella ni sit niinku pitää muuttaa, on kannatta-  
vaa muuttaa.” (H2: Ville)*

Oppilaat toivoivat, ettei tunneilla jämhähdettäisi niin orjallisesti oppikirjaan, vaan laajennettaisiin opiskelua esimerkiksi erilaisten artikkeleiden, videoiden ja muiden opetusmateriaalien avulla. Työskentely jatkuvasti *”naama kii kirjassa”* (H11: Neea) ja samat *”tehtävät yks viiva kolme joka ikinen tunti”* (H19: Pinja) koettiin turhauttavina ja oppilaat odottivat monipuolisia tehtäviä myös kirjan ulkopuolelta. Luokkaan toivottiin enemmän toimintaa ja konkreettisia käytännön harjoituksia. Yksi oppilaista ehdotti, että esimerkiksi biologian tunnilla voisi lähteä ulos *”vaik kattoo tonne jotain sillee”* (H20: Heidi) kirjan pänttäämisen sijaan. Jatkuva kirjan työstäminen saattoi jopa ohjata oppilaita välttelemään tylsäksi koettuja tehtäviä vastaamalla tahallisesti väärin asetettuihin kysymyksiin.

*”joitain asioit voidaan tehdä konkreettisesti. Esimerkiks meil on nyt terveystiedos, oli edellises, edelliseen kokeeseen oli kaikkee ensiapuu ja tollast, et me harjoteltiin tos salissa kylkiasentoo, ni se tekee, et ei aina istuta siel luokas et me voidaan just lähtee ja kokeilee jotain tällast mikä on niinku tärkee osata.” (H21: Tiina)*

*Karoliina: ”Sit mä kirjotan siihen, mä kirjotan väärät vastaukset joskus”  
Haastattelija: ”Nii et sit sä oot kuitenkin tehny ne?” Karoliina: ”Nii” (H5:  
Karoliina)*

Mielekkyyttä oppituntiin sai myös keskustelun avulla. Nuoret toivat vahvasti esiin keskustelun merkityksen hyvän oppitunnin rakennusaineena ja taitavan opettajan työkaluna. Keskustelun myötä oppitunnin aiheita työstettiin yhdessä ja näin opiskeltavat asiat myös avautuivat oppilaille paremmin. Toisaalta avoin keskustelu mahdollisti myös aiheen laajentamisen oppilaille sopivalla tasolla ja saattoi kiinnittää irralliselta tuntuvia yksityiskohtia paremmin todelliseen elämään. Yksi nuorista toi esille myös sen, että

ilman keskustelua opettaja ja oppilas eivät saa ”mitää semmost varmistust et sä varmasti opit” (10: Matias). Hiljaisen työskentelyn korvaaminen vuorovaikutteisemmalla opetuksella nostettiin myös yhdeksi syyksi siihen, miksi monen nuoren koulumenestys koheni koulukodissa.

*”No sillai et puhutaan eri aiheist, tehään eri asioit eikä tyyliin kuunnella sitä opettajaa just tyyliin yht kerrallaan” (H19: Pinja)*

*”No se sit taas, ensiks [opettaja] selittää jotain jostain aiheesta esim jos me puhutaan kemiasta ja sit se saattaa välillä lähtee siihen et ku kemias on ydinreaktio, sit lähetään ydinvoimaloihin, sit lähetään tähän ja näin ja sit vaihetaan valtioihin ja sit seuraavaks puhutaanki täst hetkest ja uutisist ja se keskustelu niinku lähtee vaan niinku yksinkertasesi, --- et niinku tulee sellasii välitaukoja et ruvetaa vaa niinku keskustelee jostai aiheesta tai kesken vihkomuistiinpanojen jos joku tietää jotain ni niinku lähetään keskustelemaan” (H10: Matias)*

*”Kyllä me jutellaan aika paljon. Mut se onki just se et varmaan sen takii aika monen koulun tääl onnistuuki ku tä ei oo sellast hiljast opiskeluu” (H2: Ville)*

Tekniset välineet nousivat esille monissa haastatteluissa, mutta nuorten näkökanta niiden tarpeellisuuteen vaihteli. Osa oli sitä mieltä, että tietotekniikan hyödyntäminen opetuksessa oli tärkeää ja toi opetukseen monipuolisuutta, mielekkyyttä ja selkeyttä. Opettajan tietotekninen osaaminen koettiin hyödylliseksi myös sen takia, että tällöin opettaja pystyi opettamaan tärkeitä taitoja myös oppilailleen. Muutama nuorista taas totesi, että tietokoneet ja muut tekniset välineet eivät olleet mitenkään välttämättömiä tai ensisijaisen tärkeitä opetuksessa. Yksi nuorista korosti sitä, ettei tekniikka ollut ainoa autuaaksi-tekevä oppitunnin pelastaja vaan opettajan tuli pyrkiä opettamaan ”ehkä enemmän monipuolisesti, se et ei opeta aina niinku samalla tavalla”. (H2: Ville).

*”No ei siit sillai jos kirjast vaan kattoo jotain kuvii ni ei siit saa sellast kunnon, semmost tiätsä et tietää millanen se oikeesti on. Sillee et ku kattoo jotain videoo ni siit saa kyl paremman kuvan siit niinku” (H16: Vesa)*

*”se osas niinku, se pysty niinku opettaa kaikki et miten koneel tehään kaikki kirjutukset ja tällee et, --- ku meil oli sellanen hieno älytaulu mihin sai niinku kynäl aina piirtää kaikkee” (H21: Tiina)*

Monipuolisuuden vastapainona osa nuorista kuvaili hyvän opettajan oppituntien olevan *”siis ihan perus oppituntei”* (H9: Linnea) ilman mitään sen suurempia taikatemppeja. *”Ihan normi oppitunnit”* (H18: Aatu), joissa opettaja opetti taululla ja tehtiin itsenäisesti tehtäviä, koettiin selkeiksi ja toimiviksi. Muutama nuori tunnisti muiden innostuvan monipuolisista oppitunneista, mutta itse he toivoivat saavansa *”suorittaa koulun niinku koulu suorittaa et ilman minkää näkösii niinku ylimääräsii sähläyksii”* (H10: Matias). Yksi nuori taas totesi, ettei opetuksen tarvitse olla mitenkään erityisen monipuolista, sillä yksi toimiva tapakin riittää hyvin.

*”No useimmiten se on sillee et se selittää ja kertoo ja sit tehään tehtävät”* (H15: Niko)

*”ei mua oikeestaan sinänsä kiinnosta, mä haluun vaan saada koulun käyty. Ei mua enää kiinnosta mikään monipuolisuus tai kiinnostus ku ei mua kiinnosta periaattees ees käyä kouluu mut ku se on pakko käydä.”* (H12: Oona)

*”eihän sen tartte olla monipuolinen jos se on toimiva se yks tyylä mikä sil on, ni kylhän sillonki toimii ihan hyvin.”* (H7: Tero)

Opetusmenetelmien ohella nuoret toivat esille myös muita oppitunnin onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä. Hyvä opettaja osasi selittää asioita *”sillee et niist niinku ymmärtää jotain”* (H1: Jenna) ja hänellä on aikaa *”aina auttaa jos tarvii niinku apuu”* (H11: Neea). Huonot selitykset ja vähäinen apu koettiin turhauttavina ja yksi nuori kertoikin jättävänsä tehtävät helposti tekemättä, mikäli opettaja ei osannut auttaa riittävästi. Eri-tyiskoulut ja -luokat olivat monen nuoren mielestä toimivia juuri siksi, että pienemmissä ryhmissä opettajalla oli paremmin aikaa auttaa ja selittää asioita useammalla eri tavalla. Hyvä opettaja puhui asioista selvästi ja huutamatta ja hänen kanssaan oli helppo oppia.

*”et niinku mun mielest [opettajan nimi] on hyvä opettaja siin --- se niinku, se osaa niinku avaa enemmän sitä ni jos ei osaa jotain ni se osaa avaa sitä enemmän” (H3: Heikki)*

*”Sillee et se osaa opettaa sen tietyn asian, ku jos niinku meiän matikan ope on vaikka pois ja sit joku toinen tulee opettaa ni sit sitä ei ymmärrä ku se tekee ihan eri taval. Ja sit sillee et se opettaa sen niinku oikein, et se ei tee sitä niinku monen mutkan kautta. Et sillee et ymmärtää sen.” (H16: Vesa)*

Opettajan kyky selittää ja avata opeteltavia asioita pohjasi nuorten mielestä siihen, että opettaja hallitsi itse kyseisen aihealueen. Opettajan heikko aineenhallinta johti siihen, että opetus kärsi ja sen myötä myös oppilaiden oppiminen jäi huteraksi. Opetettavien asioiden osaaminen näkyi erityisesti kykynä keskustella aiheesta, selittää tärkeitä kohtia ja vastata oppilaiden kysymyksiin. Kaksi nuorta nosti erityisesti esiin englannin tunnit, joissa opettajan oma heikko ääntämys sekä epävarmuus sanastossa ja kielioppiasioissa turhauttivat oppilaita. Kaksi nuorta oli muista poiketen sitä mieltä, ettei opettajan ollut välttämätöntä hallita käsiteltävää asiaa kovin perusteellisesti. Heidän mielestään riitti, että opettajalla oli jotain perustietoja yleisimmistä asioista ja loput saattoi tarkistaa opettajan oppaista tai muista tietolähteistä. Tietoa tärkeämpää oli se, että opettaja oli itse kiinnostunut aiheesta ja valmis oppimaan uutta oppilaiden mukana.

*”No onhan se vähän tyhmää et opettaja ei osaa sitä asiaa mitä se yrittää opettaa. Ja siis se et, sit ei niinku oppilaatkaa välttämät silloin niinku ymmärrä.” (H21: Tiina)*

*”Mm, niinku et osaa käydä esimerkiks historiaa, ku sehän on niin laaja ni itekki osaa niinku keskustella niinku siitä asiasta, se opettaja, ja niinku sellast pitkää niinku sellast hyvää keskusteluu asiast, ---” (H7: Tero)*

*”No eihän toi nykyään enää niin tarkkaa oo koska opettajil on ne mitkä opettajan kirjat tai vihkot mistä ne voi aina vähän luntata. --- tietenki jokainen jotain asioit tietää ja muistaa ja osaa opettaa ilman mitää, mut kyl niit on sit aina jossain vaihees ketkä sit kättelee vähän sielt kirjojen välistä*



*ja vähän, kyl se on vähän niin nykyään et ei se oo enää siitä kiinni et osaaksä et jotain perusjuttuja ku osaa ni se riittää.” (H12: Oona)*

*”ei sen tartte osata opetettavii asioit koska sil on ne kummiski esillä, mut jos se niinku itekki halua oppii ja tiätsä nähä siin ni ei sil oo niin välii --- sillee et koska, no kyl nyt matikan open on tärkeä osaa opetettavat asiat koska muutenhan se menee ihan päin seinää mut esimerkiks joku historia tai tämmönen ni ei sen tartte osaa niit ite et sen pitää samal ite ettii tietoo ja olla kiinnostunu” (H20: Heidi)*

Hyvä opettaja osasi nuorten mielestä myös joustaa opetuksessaan tarpeen ja oppilaidensa mukaan. Opettaja osasi antaa sopivasti tehtäviä jokaisen oman taitotason mukaan, kokeita oli mahdollista tehdä silloin kun se on kunkin oppimisen kannalta mielekästä ja esimerkiksi oppimisvaikeuksista kärsivän oppilaan kokeeseen valmistautumista oli mahdollista tukea vinkkaamalla hieman, mihin asioihin lukemisessa kannattaa keskittyä. Opettaja pystyi myös joustamaan omista tavoistaan ja tarjoamaan mahdollisuuksia opiskella esimerkiksi lukemalla, kuuntelemalla tai tekemällä – siten kuin kullekin parhaiten sopii.

*”No vähän sellasii yksilöllisempii et jotkut, tai mistä kukaki oppii parhaiten. Ku peruskouluissa on se yks ja sama et jos sä et opi siit ni sit se on sun oma ongelma” (H2: Ville)*

*”No hyvä tunti on sillee et niinku et ei anna liikaa tehtävii ja antaa tavaltaa niinku taitojen mukaa et sillee ---” (H3: Heikki)*

Joustoa toivottiin myös tunnin rakenteeseen ja yleiseen työtahtiin. Oppilaat kuvasivat, että hyvä opettaja antoi välillä pitää taukoja ja pätki opetustaan pienempiin osiin huomattessaan oppilaissaan väsymystä tai levottomuutta. Jos suunniteltu asia saatiin käytyä läpi nopeammin kuin opettaja on ajatellut, voitiin siirtyä jo seuraavaan aiheeseen tai pitää hieman taukoa ja esimerkiksi piirtää tai kuunnella musiikkia. Hommat oli tärkeä saada hoidettua, mutta hyvin sujuneen työrupeaman jälkeen oppilaat odottivat palkinoksi pientä joustoa ja rentoutta myös opettajan suunnalta. Yksi nuorista oli ollut aikai-

semmin joustavassa perusopetuksessa (JOPO) ja hänen mukaansa juuri joustavuuden tarjoama itsenäisyys ja päätäntävalta omista tekemisistä olivat todella hyviä asioita.

*”No joustaa esimerkiks niinku se ala-asteen maikka et joo ei nyt vaik tehä tehtävii vaa lähetää käymää ulkon tyylii pelaa fudist ja sit mennää tekee tehtävii et niinku pystyy joustaa asioista.” (H7: Tero)*

*”No niinku esimerkiks jos tekee vaik hyvii juttui, tai sillee et käytös on ollu vaiks sen mukaista et voi tehä mitä vaa ni kyl se mun mielest pitäis jotenki palkita tai sillee. Ei ehkä peruskoulussa mut täällä, koska tääl on vähän vaikeempi opiskella.” (H4: Jamina)*

*”Nii meiän luokas se ainaki menee sillee et sit ku me hoidetaan kaikki tehtävät ja tommoset ni sit se saattaa vähän joustaa et voidaan päästä atk-luokkaan tai voidaan kuunnella musiikki tai jotain tämmöst” (H8: Anna)*

Kaksi nuorta mainitsi, että hyvä opetus riippuu opettajasta ja oppitunnista. Hyvä tunti saattoi olla aiheesta riippuen erilainen ja kutakin aihetta peilaten hyvä sellaisenaan. Oli myös hyvä, että opettaja oli löytänyt oman tapansa opettaa ja uskalsi mukauttaa opetustaan löytämänsä tyylin mukaan. Oman tyyliinsä löytänyt opettaja uskalsi jopa kritisoida opetussuunnitelmaa ja pyrki hakemaan omalle oppilasryhmilleen mielekkäitä opetuskeinoja tämän ulkopuolelta.

*”[opettajan nimi] on niin vahva persoona koska se sanoo sen omat mielipiteet ja tekee sen mielest mikä on niinku oikein et jos joku on [opettajan nimi] mielest et ei tos opetussuunnitelman jutus oo mitään järkee et ette te opi täst mitään ni se menee sanoo suoraan rehtoril et ei tos oo yhtään mitään järkee, ei oo mitään järkee ja mun mielest pitäis opettaa näin ja näin ja näin et harkitse asiaa koska mun mielest tos ei oo mitään järkee, et turha tos on opettaa ku oppilaat ei opi mitään.” (H19: Pinja)*

### 8.1.2 Motivointi

Hyvää opettajuutta pohtiessaan nuoret toivat esiin paljon motivaatioon liittyviä asioita. Pelkät opetusmenetelmät eivät kantaneet yksinään, ellei opettaja osannut motivoida op-

pilaita. Yksi hyvä keino saada oppilaat innostumaan opiskelusta oli osoittaa, että aihe oli kiinnostava ja innostumisen arvoinen. Opettajan oma mielenkiinto ja aktiivisuus yhteisessä toiminnassa kannustivat esimerkillään oppilaitakin työn touhuun. Myös opettajan kannustus ja sinnikkyys nousi esiin todella monessa haastattelussa ja nuoret kuvailivat hyvän opettajan jaksaneen luottaa ja kannustaa vaikeinakin hetkinä.

*”Et kyl opettajan pitää näyttää omaa kiinnostustaki siihen aiheeseen koska ei nuorii, ei meitä kiinnosta pätkän vertaa jos se puhuu ku sillee, vähän niinku ku kuolee ni se sydänjuttu menee sillee tasaseks, se puhuu sillee samal linjal, se on tylsää” (H20: Heidi)*

*”ja se osallistu niinku luokan yhteiseen toimintaan et se ei vaan ollu sillai et anto ohjeet ja sit teki jotain paperihommii itte, et se ei ollu sellast, et se oli intensiivisesti siin opetukses mukana” (H21: Tiina)*

*”No se kannusti tosi paljon, et se oli varmaan sellanen” (H17: Meri)*

*”vaik mä niinku olin tosi hankala nii se ei luovuttanu, se niinku piti mulle jotain, se jutteli mun kaa ain kahestaa ja sit se piti mulle kaiken maailman tukiopetuksii ja yritti selittää mulle, mä muistan ku mä itkuu väänsin ku se yritti selittää mulle jotain matikan tehtävii ja mä en ymmärtäny mut se ei siltikää luovuttanu.” (H12: Oona)*

Perinteiset keppi-porkkana-menetelmät nousivat myös esille haastatteluissa. Nuoret olivat sitä mieltä, että palkintojen avulla motivoiminen oli hyvä asia ja ne toimivat hyvinä kannustimina opiskelulle. Yksi haastateltava muisteli tyytyväisenä saaneensa karkkia hyvin onnistuneen koulupäivän päätteeksi, toisille motivaattoreina toimivat muun muassa elokuvan katselu, pääsy atk-luokkaan tai yleisesti vain jokin kiva tekeminen. Yksi nuorista oli sitä mieltä, ettei palkitseminen ole välttämättä niin tarpeellista muissa kouluissa, mutta koulukodin kaltaisessa erityiskoulussa se toimii hyvänä kannustimena *”koska tääl on vähän vaikeempi opiskella.”* (H4: Jamina). Palkintojen sijaan rangaistuksien kautta motivoiminen nähtiin hieman kiistanalaisempana. Muutama nuori kertoi, että ellei tehtäviä tehdä tunnilla niin ne jäädään tekemään koulun jälkeen tai vaikkapa illalla koulukodin osastolla. Tästä ei kerrottu kovinkaan ihastuneeseen sävyyn, mutta nuoret kyllä myönsivät, että pelko välituntien tai vapaa-ajan menettämisestä sai yleensä

ryhtymään työn touhuun. Yksi oppilas kuvaili hyvän opettajan pitäneen niin tiukkaa kuria, ettei ”kukaan vaan uskaltanu tehdä siel mitää pahaa ni sit ei jääny mitään muuta tekemist ku opiskella” (H13: Petri).

*”Siis meil oli sellast, joku ihme sellanen taulukko, mis oli niinku meiän luokan oppilaitten nimet, sit siin oli jotain sellasii ympyröitä, sellasii pahvist leikattui ympyröitä, oli musta, punenen, valkoinen, vihree, keltainen ja sit siinä aina niinku et olik sã käyttäytyny hyvin vai huonosti. Jos olit käyttäytyny hyvin ni sit pääs tekee kaikkee niinku, tiätsä kaikkee kivaa, hauskaa. --- se oli aika kiva. Sit se ketä oli saanu tiätsä eniten niinku hyvii päivii ni sit sai jonku palkinnon siit.”* (H5: Karoliina)

*”tääl on myös se et ku koulust ollaan myös niinku osastoil yhteyksis mis me sit asutaan ni, se on hyvin mahollist et ”jaa et sä jaks tehä näit tehtävii, no ei tarvii mennä välkällekään” ja ”et sä oot jaksanu tehdä tänään olenkaa mitää ni ei sun tarvii tos kahdelt lähtee et meil on neljää saakka täs ihan hyvin aikaa” tai ”no et sä tehny tos kahden tunnin aikanakaan mitää, no mä ilmoitan osastol et sul on sisäpäivä” ja, elikkä siis niinku, sit lähtee koko vapaa-aika jos ei saa niinku tehtyy mitää et kyl siin niinku, harvemmin tääl niin tehään koska kyl ne hommat lähtee siit sit vauhtii, eikä tääl paljoo vaadita.”* (H10: Matias)

Yksi hyväksi koettu motivoinnin menetelmä oli maalailta nuorille kuvia tulevaisuudesta ja tämän päivän valintojen vaikutuksista niihin. Opettaja saattoi vedota esimerkiksi luokalle jäämiseen tai kertoa, miksi tiettyä oppiainetta on tarpeen opiskella tulevaisuuden kannalta. Yhden nuoren kuvaama hyvä opettaja oli itse hyvin aktiivisesti mukana suunnittelemassa nuorten jatko-opintomahdollisuuksia ja asettamassa niihin suhteutuvia tavoitteita. Toinen nuori taas kertoi, ettei halua päätyä yhteiskunnan elätettäväksi ja pyrkii sen takia suorittamaan koulunsa nyt kunnialla pakettiin.

*”Joo et jos esimerkiks jos on tullu tiätsä sillee et, et tota, miten sen selittäis, et jos on vaiks et me kysytään et mitä me hyödytään täst näin ni niinku et jos joku meist hakis vaiks sellaseen duuniin mis tarvittais jotain, vaik matematiikkaa, vaik pankkialalle ni kyl se niinku avaa sitä juttuu aika paljon.”* (H3: Heikki)

*”Koska emmä mikskää sosiaalipummiks haluu, kyl mä nyt haluun kummiski tienata omat ruuat ja et mä voisin joskus tehdä muutaki ku vaan möyrii tuol noi ja mieltii et vitsi ku ei oo rahaa ja vitsi ku ei oo sitä ja tätä ja tätä et ei oo ruokaa, ei oo vaatteita, ei oo mitään ja sit se menee just siihen et ryypätään joka päivä ja käytetään kaikkee kamaa ja masennutaan ja sit loppujen lopuks kuolee joskus kakskyt viiva kolkyt vuotiaana siihen et on käyttäny huumeita.” (H12: Oona)*

Samoin kuin opetuksen järjestämisessä, myös motivoinnin kannalta oli hyvä jos opettaja kykeni joustamaan tunnilla oppilaskohtaisesti. Opettajan tuli pitää kiinni tietyistä teke- misistä, mutta opiskelusta voitiin silti pitää pieniä taukoja ja toisaalta ahkerimmat saivat tehdä halutessaan enemmänkin tehtäviä. Opettajan pakottaminen ja painostaminen koetiin huonoksi ja vastaavasti opettajan antama tila motivoi oppilaita tahdittamaan omaa opiskeluaan. Jos oppilas ei esimerkiksi pystynyt keskittymään tehtäviin heti tunnin alus- sa, niin opettaja saattoi antaa hänen *”istuu ensin sen kymmenen minuuttii ja sit niinku rupee tekee niit.”* (H11: Neea). Luokan taakse voitiin myös rakentaa oma tila, jonne oppilas sai mennä lepäämään hetkeksi kun opiskelu ei innostanut. Lisäksi kullekin oppi- laalle sopivan tasoiseksi räätälöidyt tehtävät ja valinnanvaihtoehdot nostivat motivaatio- ta.

*”No välil saa nukkuu jonku aikaa” (H15: Niko)*

*”No siis se, tota, niinku sillee kysy aina sillee et mikä aine aina kiinnostais ja tällee näi anto vaihtoehtoja ja sano tyylit jos meinas jollain leikkaa kiinni ni kysy luokkalaisilta et pidetäänkö pieni breikki, mennää käymää ulkona tällee näi tyylit pelaa fudist tai jotai tällast ni sit on ok et mentii hetkeks aikaa ja sit mentii takas tekee tehtävii.” (H7: Tero)*

*”Kyllähän niin sanotust opettamiseen kuuluu se et, ainaki erityiskouluis et et sä voi pistää heti sellast niinku, tai siis jonkinäkösen rajan sä voit pistää johonki mut kyl sun täytyy vähän pystyy joustamaan kaikkes. Et se et niin sanotust nostaa oppimismotivaatio ja kouluun tulemisen jaksamist et jos tietää et jotkut asiat voidaan sopia.” (H10: Matias)*

Toisaalta muutama nuori myönsi, etteivät parhaimmatkaan motivointikeinot aina toimineet – aina ei vain kiinnostanut. Vain yksi nuori kertoi, ettei opettaja edes yrittänyt innostaa luokkaa oppimaan vaan *”niinku oikeesti, ihan oikeesti, ihan ihan ihan oikeesti, se vaan kattoo joko teeveetä, puhuu puhelimesta tai on koneella”* (H4: Jamina). Muut nuoret olivat enemmänkin sitä mieltä, ettei opettajalla ollut keinoja kohottaa motivaatiota ellei nuorta itseään kiinnostanut. Oppimismotivaation oli siis löydyttävä ensisijaisesti nuorista ja oppilaista itsestään, sitä *”ei voi vaan laittaa toiselle jotain niinku kiinnostusta kalloon”* (H12: Oona). Etenkin JOPO-luokalla ollut nuori korosti, ettei opettajilla ollut juurikaan vaikutusvaltaa oppilaiden motivaatioon ja luokalla pärjäsivät ne, jotka halusivat itse tehdä töitä – joillakin tämä toimi ja joillain ei.

*”No emmä tiä ku ei se aina välttämät oikee saanukkaa. Et jos ois saanu ni enhän mä sit ois täällä.”* (H12: Oona)

*”No tääl opiskellaan vähän niinku ittensä takia. --- Sillee niinku, ku sä tuut tänne, sä opiskelet tavallaan niinku ittes, sillee et ku sä opiskelet tääl ni sillä taval sä saat niinku työn ja kaikkee, et sä et opiskele tavallaan niinku kenenkään muun takii vaan niinku ittes. Et miten sun elämä jatkuu tän jälkeen.”* (H1: Jenna)

### 8.1.3 Oppilaantuntemus

Nuoret kuvailivat haastatteluissa runsaasti erilaisia oppilaantuntemukseen liittyviä asioita. Yksi tärkeimmistä hyvän opettajan merkeistä oli se, että opettaja kuunteli ja ymmärsi oppilaita. Hyvä opettaja ymmärsi, mikä on esimerkiksi kullekin paras tapa oppia ja kuunteli toisaalta myös henkilökohtaisia asioita. Kuunteleva opettaja oppi tuntemaan myös oppilaidensa henkilökohtaisia vahvuuksia ja haasteita, kuten adhd:n tuoman levottomuuden tai oppimisvaikeuden aiheuttaman ahdistuksen.

*”mut hyvä opettaja se on ollu ja se ymmärtää jos mul on vaikeeta.”* (H9: Linnea)

*”ne oli, ne ymmärsi, ne oli koulutettu ymmärtämään, tääl ei ymmärretä”* (H20: Heidi)

*”No ku tiätsä ei ne niinku kuuntele ja ne ei ymmärrä sitä mitä mä niinku, tai miten mä niinku opin ja tällee. Ja sit ku ne ei kuuntele yhtään.”* (H16: Vesa)

Hyvä opettaja käytti oppilaantuntemustaan hyväksi, jotta osasi toimia ja joustaa juuri sopivasti jokaisen oppilaan tarpeiden mukaan. Jos oppilaalla oli henkilökohtaisia asioita, jotka vaivasivat mieltä, niin opettaja saattoi joustaa hieman tunnin tavoitteista ja keksiä oppilaalle muuta tekemistä tai antaa esimerkiksi osan tunnille suunnitelluista tehtävistä läksyksi. Toisaalta hyvä opettaja hyödynsi oppilaantuntemustaan myös opetusta suunnitellessaan ja sopeutti tehtävät oppilaiden taitotasolle, *”ei niinku aliarvioi, yliarvioi”* (H3: Heikki). Jo yksilölliset oppisuunnitelmat ohjasivat siihen, että oppilaat tekivät eritasoisia tehtäviä ja opettajan oli oltava tietoinen siitä, missä kukakin etenee.

*”No kylhä semmosestaki pystyy keskustelea et sehän yleensä on just se selitys et jos et niinku et, sori mä oon tänään vähän hakusessa et mul on menny aika huonosti toi viikonloppu ni sehän ottaa sen heti erilaisena asenteena niin sanotusti siihen et sekin sit osaa joustaa vähän eri tavalla.”* (H10: Matias)

*”Mm, no esimerkiks ku tääl on niinku mä sanoin ni tääl on ihmisii tosi eri taustoist ni kyl joillekki, joissain asiois pitää olla joillekki joustava, esimerkiks meidän luokal on, tehään niinku kolmee eri, esimerkiks vaik matikan tunnil meil on kolme eri matikkaa, joku tekee seiskaa, joku ysiluokkainen ku se on yksilöllistetty ja joku tekee jotain niinku yksilöllistetty ysin kirjast ja joku tekee normii, esimerkiks mä ja tällee näi et kyl niinku pitää olla joustava sellasis asiois et pitää ymmärtää et ei kaikki voi osaa kaikkee ja, kyl niinku pitää joustaa jossain niinku normiki asiois.”* (H20: Heidi)

Kaksi nuorta kiinnitti huomiota siihen, että oppilaansa tunteva opettaja osasi toimia oppilaan kanssa oikein myös muutoin kuin oppituntien osalta. Toinen oppilas kertoi, että huonot kokemukset aiemmista ihmissuhteista seurasivat häntä edelleen eikä hän sietänyt esimerkiksi minkäänlaista fyysistä kontaktia kurinpidollisessa mielessä. Hyvän opetta-

jan tuli tietää tällaisista traumaattisista kokemuksista ja pyrkiä toimimaan kyseisen oppilaan kohdalla juuri hänelle sopivalla tavalla. Toinen nuori painotti, että opettajan tuli osata antaa oppilaille myös tilaa. Opettaja ei saisi olla ”koko ajan niinku ihos kiinni”, jotta oppilaat saisivat ”niinku hengittää rauhas” (H1: Jenna).

*”muhun on käytetty joskus, tai mua on niinku hakattu pienempänä ni mä en voi niinku sietää sitä et jos joku koskee muhun et mä en niinku, mä kilahan heti, ni jos tommonen opettaja joka käyttää väkivaltaa ni, ei se tuu, se ei tuu onnistumaan mun kanssa koska mä oon niin vahvasti niinku sitä vastaan, --- ni sitte siin vaihees tuli sellanen et ku ne otti kiinni, ku ei siedä sitä et ottaa niinku kukaan kiinni ni sit siin vaihees mä vähän pillastuin ehkä enemmänki”* (H12: Oona)

#### 8.1.4 Osallistaminen

Hyvä opettaja osasi osallistaa oppilaansa aktiivisesti mukaan toimintaan ja sen suunnitteluun. Suurin osa nuorista kuvasi, että he pääsivät itse vaikuttamaan koulupäivän kulkuun ja työskentelyyn ja vastaavasti vain kaksi mainitsi, ettei heillä ollut juurikaan saanaa koulun arkeen liittyvissä asioissa. Kaksi nuorta kertoi, että oppilaat saivat ehdottaa erilaisia toimintamalleja, mutta päätösvalta oli kuitenkin selkeästi opettajalla, joka ”kattoo sen mukaa et se, onnistuuks se vai ei ja sit niinku” (H11: Neea).

*”No kyl me aika paljon pystytään ite vaikuttaa siihen et mitä tehdä”* (H2: Ville)

*”Saatiin aika pitkältikin vaikuttaa asioihin”* (H7: Tero)

*”No siis kyl me saadaan yleensä aina ehdottaa, välil se menee läpi sillai niinku ku [opettajan nimi] opettaa meil matikkaa ja äikkää ni kyl me saadaan välil tiäks sillai ehdotella ja tällasta mut yleensä se sanoo et mitä tehdä hän koska kuitenkin [opettajan nimi] yleensä tietää paremmin et mikä on hyvä tehdä nyt et saa tehtyy ja tällai, mut kyl me saadaan ehdottaa niinku jos tulee tyylit et hei eiks tä ois parempi tehdä näin ja näin päin ni kyl [opettajan nimi] voi sillon sanoo et joo tai ei se mieltii tai riippuu ja”* (H19: Pinja)



Nuorten mielestä vaikutusmahdollisuuden jakaminen myös nuorille oli pääosin hyvä asia. Nuoret kuvailivat yhteisen päättämisen olevan ”hyvä järjestely” (H3: Heikki), joka ”on niinku toiminu” (H10: Matias). Yksi nuori perusteli nuorten osallistamista sillä, että nuoret sitoutuivat paremmin, mikäli saivat hieman vapaammin itse päättää tekemisistään. Nuoret esittivät, että päätöksenteko voisi koskea esimerkiksi oppituntien paikkaa ja sisältöä; oppilaat saisivat ehdottaa, missä järjestyksessä annettuja aineita opiskellaan ja mitä esimerkiksi liikunnassa voitaisiin tehdä. Opettaja voi koota esimerkiksi taululle päivälle suunnitellut oppiaineet, joista oppilaat saavat ”valita et mikä niinku tehään eka” (H3: Heikki). Opettaja voi pitää myös erillisiä vapaatunteja, joissa oppiainetta tärkeämpää olikin yhdessäolo ja joiden sisällön oppilaat saivat ideoida ja päättää vaikka äänestämällä. Toisaalta oppilaat voitiin myös osallistaa päättämään opetusmenetelmistä ja valitsemaan itselleen ja luokalleen parhaita opiskelutyylejä.

*”No kyl ehkä sillee niinku siin näkemykses et ku tääl niinku nuoret ei oo kauheen mielellään koulus niin niin kyl se ainaki auttais et nuoret varmaan tulis paremmin yhteistyöhön jos sais enemmän päättää et mitä tekee, kosk tääl on kaikki aika pakotettuu tai sillee.” (H20: Heidi)*

*”No siis, tai siis meil oli sillee et nuoret, tai oppilaat sai niinku, tai opettaja aina kysy et miten halutaan, niinku esim lukemalla tai et se lukee tai miten me opitaan niinku parhaiten ni tollasii asioit jäi niinku ehkä eniten mieleen” (H17: Meri)*

### 8.1.5 Arviointi

Suurin osa nuorista kiteytti koulussa tapahtuvan arvioinnin kahteen todistukseen, jouluna saatavaan välitodistukseen ja kevään päätteeksi annettavaan todistukseen. Vain yksi nuori nosti esille viikoittain tapahtuvan arvioinnin, jossa oppilaat saivat joka perjantai kertoa kuinka viikko oli heidän mielestään sujunut. Todistukseen tiivistetyt arviot olivat pääosin numeerisia, mutta oppilailla oli eriäviä näkemyksiä siitä, olivatko pelkät numerot riittäviä arvioinnin välineitä. Osa nuorista keskusteli opettajansa kanssa tulevista tai saaduista numeroista ja pohti yhdessä, mitä oppilaan kannattaisi parantaa ja missä tehdä enemmän töitä. He olivat myös sitä mieltä, että arvioinneista oli hyvä ja tarpeellista

keskustella, jotta oppilas oli tietoinen omasta menestyksestään ja pystyi myös vaikuttamaan siihen tarpeen tullen.

*”No se vähän kertoo et minkäsuuntast numeroo on tulos mistäki ja mitä vois ehkä parantaa ja, kertoo sellasii hyvii neuvoi” (H2: Ville)*

*”Joo siis meil on ainaki ennen jouluu oli ja sit nyt joulun jälkeenki oli et just katotaan mitä korotetaan ja sillee” (H11: Neea)*

Osa ei sitä vastoin jutellut arvioinneista opettajan kanssa eikä kokenut, että se olisi hyvän opettajuuden kannalta tarpeen – numerot ilmestyivät todistukseen ja se riitti. Yksi nuori mainitsi, että oppilailla oli kyllä oma mielikuvansa menestyksestä ilman keskusteluakin, joten se ei sikäli ollut mitenkään välttämätöntä. Muutama totesi, ettei heitä kiinnostanut keskustella arvioinneista opettajan kanssa, sillä heitä ei kiinnostanut koko koulunkäynti tai heillä oli jo paikka esimerkiksi peruskoulun jälkeiseen ammattistarttiin, jossa oli mahdollista korottaa arvosanoja. Yksi nuori kuvaili, ettei arvosanoista keskustelu ollut varmaankaan tarpeen hänen kanssaan, sillä hänen koulumenestyksensä oli kuitenkin varsin hyvällä tasolla. Muutama haastateltava totesi, että opettajan ei tarvitse välttämättä keskustella arvioinneista, mutta he kysyvät itse kyllä, mikäli jokin arviointi on jäänyt vaivaamaan.

*”Niä kyl mä niinku, ei me sillon sillä taval juteltu koska, no mun kans se ei ollu varmaan tarpeellista ku me saatiin kutosella sit kevättodistukseen sit ensimmäiset numerot ni laskin joskus, joku puoltoistvuot sitte et mul oli olu kaheksan piste kaks se” (H21: Tiina)*

*”Mut kyl mä aika usein vaiks kysyn opettajalt et miks se on päätyny johonki numeroon” (H15: Niko)*

Keskustelun ohella hyvän opettajan oli tärkeä muistaa kaksi nuorten puheista esiin noussutta asiaa: Arviointivälien oli oltava selkeitä eikä opettaja saanut antaa numeroita ns. naamakertoimen perusteella. Yksi nuori valitteli sitä, ettei opettaja pitänyt heille kokeita selvästi ja riittävän usein vaan oppilaat joutuvat itse pyytämään kokeita tehtäviksi. Toinen taas oli harmistunut siitä, että hän oli saanut epäoikeudenmukaisen nume-

ron liikunnasta, koska ”se [opettaja] ei oikeen tykänny must enkä mä siit” (H1: Jenna). Kummallekin oli jäänyt tilanteista huono ja ärsyynyt olo.

*”et siel on muutama oppilas kelle se on jotain kokeita pitäny ku on tarpeeks kauan niinku kinunu ja muistutellu että hei missäs se mun koe on koska ei niin aineit saa suoritettua jos ei tee niit kokeita, ja sit ku ne kokeet pitäs tulla aina siin välissä jotenki et menee tietyn välimatkan sitä kirjaa eteenpäin ja sit koe ja sit taas tietty pätkä ja sit taas koe”* (H12: Oona)

## 8.2 Henkilökohtaiset tekijät

### 8.2.1 Persoonallisuus

Persoonallisuus koettiin tärkeäksi ja siihen liittyviä mainintoja nousi aineistossa esille kolmanneksi eniten heti opetusmenetelmien ja luokanhallinnan jälkeen. Persoonallisuuden liittyvät piirteet nousivat yleensä ensimmäisenä puheeseen kun oppilailta kysyttiin hyvästä opettajasta. Oppilaat kuvasivat, että hyvän opettajan tuli olla mukava ja ”*semmonen vaa kenen kaa tulee niinku toimeen*” (H11: Neea). ”Mukava” opettaja nousi esille kaikkiaan 15 eri haastattelussa. Mukavan opettajan kanssa oli ”*niinku mukava olla samal luokal*” (H8: Anna) ja ”*mukava käydä keskusteluita ja mukava sellanen luokkatunnelma*” (H7: Tero). Asioiden sujumista helpotti se, että opettaja oli sosiaalinen ja ulospäin suuntautunut. Mukavakaan opettaja ei tosin yksinään taannut sitä, että nuoret olisivat viihtyneet tai käyneet koulussa.

*”No sellanen mukava, sellanen...”* (H14: Ronja)

*”Mut sillon ku mä kävin ni se oli kiva ja näin, mut emmä käyny kouluu”*  
(H18: Aatu)

*”No mun mielest esimerkiks, mä tuun toimeen melkeen kaikkien ihmisten kaa et mun mielest vaan sillai mukava ja et on vaan sosiaalisesti jotenki, mun mielest jos halua opettajaks ni pitää olla sosiaalisesti et ois niinku lahjakas ja tälle.”* (H19: Pinja)

Hyvää opettajaa kuvattiin myös iloiseksi ja positiiviseksi. Hän oli *"ain niinku hyväl tuulella"* (H20: Heidi) ja jaksoi innostaa oppilaita omalla positiivisella asenteellaan. Hyvässä opettajassa *"pitäis olla jotain, jonki verran hauskuuttaki, ettei oo semmonen mykkä, semmonen niinku vihasen näkönen."* (H4: Jamina). Lisäksi opettajan tuli *"pysyy käyttämään huumorintajuu"* (H10: Matias) ja *"heittää läppää tiätsä nuorten kaa"* (H3: Heikki), vaikka sovituista rajoista pidettiin tiukasti kiinni.

*"[opettajan nimi] on vaan se et se on tosi positiivinen ihminen, --- se on niinku tosi mukava, tsemppaava, ihan sika-ihana ihminen niinku persoonana, tosi vallottava persoona et se vaan tulee siit jotenki sillai positiivisuus ja huumorintaju"* (H19: Pinja)

*"[opettajan nimi] on jotenkin positiivinen, sellanen ilonen ihminen, kaikki muut näyttää vaan aina et niitten naama on ku norsun vitul"* (H1: Jenna)

*"Sellanen, no, osaa heittää läppää ja vähän natsi ja emmä tiä."* (H13: Petri)

Nuorten kuvaama hyvä opettaja oli myös sopivan rauhallinen ja rento. Rento opettaja *"ei niinku jäkätä koko ajan"* (H16: Vesa) eikä *"raivoo joka asiasta"* (H14: Ronja), mutta osasi kuitenkin pitää luokan perussäännöistä kiinni. Rento opettaja ei ärsyttänyt oppilasta ja työskentely toimi tämän vuoksi paremmin. Yhden oppilaan toiveet *"sopivan rennosti"* opettajasta olivat oletettavasti hieman ristiriidassa luokan yleisten järjestys-sääntöjen kanssa, sillä hänen mukaansa esimerkiksi takki päällä istumisesta tai jalkojen pitämisestä pöydällä ei olisi tullut aina huomauttaa.

*"Sellanen rento, jonka kans pystyy just puhuu, öö, mut kuitenkin sellanen joka pitää myös säännöist kii, niinku ihan perussäännöist"* (H17: Meri)

*"Kiva, rento, ei suuttunu mistään ikinä"* (H18: Aatu)

*"et niinku mun mielest [opettajan nimi] on hyvä opettaja siin, tai niinku hyvä esimerkki ku se on suht rauhallinen, öö, ja tai no enemmän ku suht rauhallinen (naurahdus)"* (H3: Heikki)

Nuoret mainitsivat myös persoonallisuudenpiirteitä, joita hyvästä opettajasta ei toivottu löytyvän. Opettaja ei saanut olla ärsyttävä eikä provosoida oppilaita käytöksellään. Hyvän opettajan vastakohta oli nuorten mukaan *”tylsä ja inhottava”* (H8: Anna) sekä *”paskamainen käytökseltään”* (H7: Tero). Huonoa opettajaa kuvailtiin myös vain itseään ajattelevaksi ja ylimieliseksi persoonaksi, joka kuvitteli itsestään liikoja. Yksi haastateltavista kertoi kokeneensa henkistä ja fyysistä väkivaltaa koulussa ja korosti moneen kertaan, ettei väkivaltainen persoona sopinut työskentelemään lasten eikä varsinkaan koulukotinuorten kanssa. Toisinaan epämiellyttäviä tunteita oli vaikea paikallistaa tai kuvata sen tarkemmin ja huonojen kokemusten syy kuitattiin vain lyhyesti *”emmä tiä”* (H4: Jamina; H5: Karoliina)

*”Hirveit, ärsyttävii, tuntuu et ne on koko ajan niinku ihos kiinni, ei saa niinku hengittää rauhas tai silla tai, emmä osaa sano sitä mut sillai”* (H1: Jenna)

*”No siis se oli luonteeltaansa niin ärsyttävä, se löys must aina huonot puolet, vaik mä tein, okei, mä tiedän, mä lintsasin koulust koko ajan sillo, mut silti ku mä lintsasin just sen luokanvalvojan takii ku mä en vaan jaksanu kattoo sen naamaa.”* (H9: Linnea)

*”Koska ne on, ne on niin rasittavia, siis ne ärsyttää ihan tahallee, ne ärsyttää sua, jos sul palaa pinna ni sit ne on ”hahhahahhaa”, nauraa siin vieres vaa, siis ne ärsyttää oikeesti.”* (H18: Aatu)

Lukuisista kuvatuista persoonallisuudenpiirteistä huolimatta osa haastatelluista huomautti, ettei ”hyvää persoonallisuutta” voinut yksiselitteisesti määrittää tai se ei ollut olennaista. Yksi nuori mainitsi, että *”jokaisen mielest hyvä tyyppi on erilainen”* (H2: Ville) eikä sen pohtimiseen kannattanut sen vuoksi uhrata turhan paljon aikaa. Kaksi muuta nuorta kuvailivat, että yhteiset kiinnostuksen kohteet saattoivat muokata mielikuvaa toisesta positiivisemmaksi ja siksi esimerkiksi musiikista tykkäävä ja siinä pärjäävä oppilas tuli erityisen hyvin toimeen juuri musiikin opettajan kanssa. Toisaalta seitsemän nuorta oli sitä mieltä, ettei opettajan tarvinnut olla välttämättä kovin ihmeellinen persoona tai erityisen hyvä tyyppi *”koska sehän on kumminki vaan opettaja”* (H4: Jamina). Persoonallisuutta tärkeämpää oli esimerkiksi osata opettaa ja hallita luokkaa hyvin.

*”Öö, no kyl mä niinku, no mun musiikin opettajat on aina ollu ihan semikivoi kosk mä tykkään nii paljo musiikist ni sinänsä --- semmoset ihmiset jotka on musikaalisii tulee mun kans yleensä ihan semihyvin toimeen.”*

(H19: Pinja)

*”Mun mielest se ei oo niinku tärkeintä et sä oot niinku kaikkien mielest se kiva ja sä oot just se mahti-opettaja ja kaikki niinku tykkää susta, --- koska kyl mä mielummin haluun semmosen opettajan joka niinku osaa opettaa ja kunnioittaa mua vaikkei se niinku oliskaan mikään maailman paras tyyppi.”* (H21: Tiina)

*”no mua ei loppujenlopuks virallisesti kiinnosta et onks mun opettaja niin sanotust hyvä tyyppi tai aito mut se et, se just ku ne ei virallisesti niinku vaikuta itse siihen opiskeluun. Et kylhän se nyt, kyl mä nyt opettajaa jaksan kattoo jos se pystyy tekemään asioit tällee näin vaiks se ei oiskaan mun mielest kauheen hyvä tyyppi ni kylhän me sen kans toimeen pystyn tulemaan.”* (H10: Matias)

### 8.2.2 Autenttisuus

Itse sana autenttisuus ei esiintynyt nuorten puheessa, mutta haastateltavat mainitsivat kuitenkin paljon siihen liittyviä piirteitä. Nuoret kuvasivat esimerkiksi, että hyvä opettaja on oppilaiden parissa oma itsensä eikä esittänyt mitään. Opettaja ei saanut yrittää lii-  
kaa tai esittää olevansa ”jotenki kiinnostunut tai parempaa ku on” (H20: Heidi), vaan hänen tulisi ”olla normaali ittensä” (H1: Jenna).

*”Mm, pitää olla aina oma ittensä, sillä selvii parhaiten. Ainakin mun mielestä”* (H2: Ville)

*”et on niinku oma ittensä ja on aito eikä niinku just mee se et pukeutuu sinne opettajan kuoreen ja ”mä olen vaan opettaja ja mä en ole ihminen ja mä tulen tänne vaan opettaa teitä ja that’s it”.”* (H19: Pinja)

Nuoret korostivat myös, että opettajan tuli olla aidosti läsnä ja kiinnostunut sekä opettamisesta että oppilaistaan. Hyvä opettaja ”tykkää siis opettamisest” (H16: Vesa) eikä

*”oo vaan sellanen et ei kiinnosta et se vaan opettaa nopee et se pääsee töistä pois”* (H14: Ronja). Hyvä opettaja ei pitänyt opettamista pelkkänä palkan vuoksi tehtävänä työnä, vaan hän viihtyi oppilaidensa kanssa ja oli kiinnostunut heidän asioistaan ja kuumisistaan. Kouluasioiden lisäksi opettaja saattoi esimerkiksi kysellä kuluneesta viikonlopusta ja oli kiinnostunut myös oppilaiden kouluajan ulkopuolisesta elämästä.

*”siis sillee et tuntu et se ei pidä sitä pelkkänä työnä vaan oikeesti niinku kiinnostaa oppilaitten asiat. --- sen oikeesti huomaa siit et tyylii viikonlopun jälkee et no miten on menny ja esimerkiks [opettajan nimi] tollee noi et kysyy ku mul on vieläki esimerkiks jonkulaist juomis-ongelmaa ni se aina kysyy et tuliko sössitty lomilla ja kysyy et miks ja tällee näi ja sanoo et no tsemppii ens lomille ja tällee näi”* (H7: Tero)

*”Sillee et se niinku halua opettaa, tai et halua olla opettaja eikä mikään pelkän rahan takii tulee opettaa.”* (H13: Petri)

Aito ja hyvä opettaja osasi tuoda myös omat tunteensa sopivasti esille ja kertoi jotain myös omasta elämästään. Aito opettaja puhui suoraan ja valehtelematta eikä pettänyt oppilaille antamiaan lupauksia. Opettaja ei saanut olla myöskään kaksinaamainen vaan hänen tuli olla myös aidosti tietynlainen; jos opettaja oli tiukka, hän oli sellainen aidosti ja reilusti kaikille.

*”No, nii, opettaa aidosti ja se niinku tuo ne omat tunteensaki sielt esille, nii.”* (H9: Linnea)

*”Et se ei oo sellanen ketä valehtelee tai pettää lupauksii.”* (H5: Karoliina)

*”No ei oo semmonen niinku kaksnaamanen, tai sillee et on vaik esim muille oppilaille rennompi ja sit muille semmonen kiree, se ei oo mun mielest aitoo. Et jompikumpi, joko se on oikeesti kiree, niinku aidosti, tai sit se on aidosti rento. Sitä mä sil tarkotan.”* (H4: Jamina)

Autenttisuuteen viittaavista huomioista huolimatta nuorten oli vaikeaa määritellä, mistä tiesi onko opettaja aito vai ei. Osa oli sitä mieltä, että *”sen vaan niinku näkee”* (H20: Heidi), *”sen vaan huomaa ku keskustelee”* (H15: Niko) tai sen vain aistii. Muutama

haastateltava sitä vastoin totesi, että he näkevät opettajaa vain koulussa eivätkä voineet sen vuoksi tietää oliko hän aito eli samanlainen kuin koulun ulkopuolella

*”emmä tiä, mä jotenkin aistin ihmisest jotenkin et onks se sen kuoren sisällä vai tuleeks se niinku ulos ihan täysin.”* (H21: Tiina)

*”Toisaalt ku eihän sitä nää ku koulussa ni ei sitä tunne muuten. Emmä oo koskaan perehtyny”* (H2: Ville)

*”Emmä tiä, se pitäis tietää et jos sä tiedät sen niinku vapaa-ajaltaki ni sit sä tietäisit”* (H18: Aatu)

Vaikeista määritelmistä huolimatta opettajan aitous koettiin pääosin tärkeäksi, sillä *”aitous on ihmisessä aina tärkeä”* (H19: Pinja). Aitous vaikutti opettajan asenteeseen ja sen myötä opettaja pystyi myös synnyttämään paremman suhteen oppilaisiinsa. Yhden nuoren mukaan opettajan oli tärkeää olla aito oma itsensä jo senkin vuoksi, että tällöin hän jaksoi itse paremmin työssään.

*”Tottakai jokaisella on se jonkilainen kuori mut se että, kuinka paljon sä annat sen kuoren läpi ni mun mielest se on tärkeä et jos sä pystyt antaa mahdollisimman paljon ni se on hyvä juttu --- ja se et sä saa silt oppilaalt mitään jos sä et oo myöskin aito”* (H21: Tiina)

*”Mut se aito ni mä ajattelen sen ihan sillä kannalla, et niinku sen opettajan jaksamisen kanalta koska ethän sä voi niinku esittää mitään toista roolia et sehän käy niinku työn kannalt aika raskaaks jos oot niinku kaheksan tuntii päivästä sillai, yrität esittää jotain muuta mitä sä oot ni sehän tulee vaan niinku hankalammaks ja hankalammaks.”* (H10: Matias)

### 8.2.3 Tasa-arvoisuus

Yksi hyvän opettajan tärkeimmistä ominaisuuksista oli tasa-arvoisuus. Kaikilla tuli olla samat säännöt ja kaikkia tuli kohdella samanarvoisesti. Tasa-arvoisuus oli osa toisen ihmisen kunnioittamista ja ilman tasa-arvoisuutta *”ni aikalail kaikki menee sit niinku metsään kaikki muut”* (H19: Pinja). Epätasa-arvoinen opettaja synnytti oppilaissa nega-



tiivisia tuntemuksia ja saattoi pahimmillaan johtaa siihen, ettei huonoa kohtelua kokenut oppilas halunnut käydä koulussa lainkaan.

*”No se on niinku kaikessa pitää olla tasa-arvonen. --- Se on tääl aika tärkeet et kaikil on samat säännöt. --- Ei saa suosia yhtä oppilasta koska sitte just syntyy sellasii oppilaita, jotka ei käy kouluu.” (H2: Ville)*

*”et kaikille niinku sama jako, koska sillonhan se ei ois niinku hyvä opettaja jos se pistäis kaikki niinku eri viivoille.” (H3: Heikki)*

*”Siis mä en tykkää jos esimerkiks toiset oppilaat, se kunnioittaa niitä paremmin ku muita, se on todella epäreiluu.” (H5: Karoliina)*

Tasa-arvoisuus näkyi sekä opettajan sanoissa että teoissa, siinä *”miten se kohtelee niinku oppilaita”* (H17: Meri). Opettajalla ei saanut olla suosikki- tai inhokkioppilaita, vaan kaikki ansaitsivat yhtäläistä kohtelua luokassa ja luokan ulkopuolella. Opettaja ei saanut esimerkiksi palkita suosikkioppilaitaan antamalla heille jatkuvasti kiitosta ja etuoikeuksia tai katsomalla sormien läpi lempioppilaidensa rikkeitä. Vastaavasti opettaja ei saanut ottaa ketään silmätikukseen ja *”koko ajan jollekki sano jostain”* (H14: Ronja). Kaksi nuorta nosti esiin myös sen, että tasa-arvoinen opettaja kohteli kaikkia samalla tavalla riippumatta oppilaan etnisestä taustasta, sukupuolesta tai iästä.

*”No kyl opettajan nyt mun mielest täytyy olla tasa-arvonen kaikkii kohtaan et ei se voi niinku jotain lellii ja jotain inhota, niinku kaikkii kohtaan tasa-arvonen” (H8: Anna)*

*”Juu, ei se siis niinku oo, samanlaitti se esimerkiks jos mä ja joku muu luokkalainen ollaan yhtä kiltisti ni kyl se samanlaitti meit siit palkitsee tai sit jos ei käyttäydy kunnol ni rankaistaa sen verran mitä on.” (H9: Linnea)*

*”Oli, et ei meit jaoteltu iän, rodun tai mitenkää muutenkaa et meil oli mun lisäksi muitakin ei suomalaisia ja, et se ei niinku lähteny siit et mistä sä olet kotosin, tai tietyst luokalla on aina se et kuka on vanhin et olihan oppilaitten kesken ain sitä et me väiteltiin siit et kuka on vanhin ja kuka on nuorin, mut se et opettajan silmissä me kaikki oltiin vaan niinkun vuonna 98 syntyneitä lapsia joita kohdellaan tasavertaisesti katsomatta ikään, ro-*

*tuun ja sukupuoleen et ne oli sillee niinku, siit huomaa heti et se oli sellainen” (H21: Tiina)*

Tasa-arvoinenkin opettaja osasi kuitenkin joustaa oppilaiden mukaan eikä seissyt liian jyrkästi ”tasapuolisuutensa” takana. Nuoret ymmärsivät, että kaikki oppilaat eivät ole samanlaisia eivätkä täysin identtiset järjestelyt olleetkaan välttämättä aina oikeudenmukaisin ratkaisu kaikille. Joillekin voitiin suoda tiettyjä erityisjärjestelyjä, mutta opettajan täytyi selittää ja perustella ne riittävän selkeästi.

*”Oli ne sillee, kylhän ne tietenkä piti kattoo et kaikki tuli eri taustoist ja ei kellää ollu, ei kukaan oo täydellinen oppilas mut kyl sillee niinku --- Kyl nyt siis vähän pitää ottaa huomioon jotain seikkoi” (H20: Heidi)*

*”Tasa-arvonen sen takii koska, öö, koska niinkui välil ei niinku ihan kaikille tasa-arvoo mut sit niinku siihen on selitetty myös et jos jollain on erikoisjärjestely ni se on selitetty myös et minkä takii” (H3: Heikki)*

### 8.3 Vuorovaikutus

Nuoret kuvailivat, että hyvän opettajan kanssa vuorovaikutus oli melko tasapuolista, avointa ja luonnollisesti eteenpäin polveilevaa. Jutustelun ei tarvinnut aina liittyä tiiviisti opiskeltavaan asiaan, vaan välillä voitiin harhautua keskustelemaan esimerkiksi opettajan tai oppilaiden arkeen liittyvistä asioista ja palata sitten taas koulumaailmaan. Avoimen vuorovaikutuksen edellytyksenä oli opettajan ja oppilaan sekä koko luokan välinen luottamus; aremmistakin asioista uskalsi keskustella kun *”tietää et se jää niinku meidän luokan sisälle et se ei niinku mikään mee eteenpäin sillee” (H7: Tero).*

*”Siis melkein mistä tahansa voidaan keskustella et --- tasapuolisestihan kaikki niinku keskustele koko ajan et kaikil on niinku oikeus tulla mukaan et ei se, sielt nyt niinku tuu sellast et mä oon niinku oikeessa et ei siel niinku tappelemaan ruveta mut, semmonen niinku kaikki on tasapuolisesti äänessä, keskustelu niinku niin sanotusti elää ihan samal taval ku kaikkien muittenki ihmisten kans.” (H10: Matias)*

*”Eei, me juteltiin kaikesta --- Välillä me juteltiin vaikka tunti jostain ihan niinku, ihan jostain, vaikka jostain puun kasvusta, siis ei mitenkään kouluun liittyvistä jutuista, et vaikka jostain vapaa-ajan, mitä nyt on, mitä teit viikonloppuna” (H18: Aatu)*

*”No sekin, se et jos oppilas luottaa opettajaan ja pystyy esimerkiksi kertoo jos kotona on jotain huonosti tai kotona ei pysty kertoo jostain, ni sit on niinku joku aikuinen, luotettava sellanen, jolle voi keskustella asiasta” (H21: Tiina)*

Haastatteluista kävi ilmi, että hyvän opettajan ja oppilaan välille syntyi aina jonkinlainen suhde ja nuoret pitivät tätä suhdetta tärkeänä. Opettaja-oppilassuhde ei kuitenkaan syntynyt itsestään, vaan prosessi vaati paljon aikaa ja yhdessäoloa. Suurissa kouluissa ja oppilasryhmissä opettajalla oli usein liian vähän aikaa yhdelle oppilaalle, jolloin kunnan suhdetta ei päässyt syntymään. Liian isoilla oppilasmassoilla opettaja ei ehtinyt keskittymään oppilaan ohjaamiseen vaan lähinnä *”semmoseen teoreettiseen puoleen et nää pitää vaa saada opittua ja saada kokeet tehty et päästään niinku kevätlukukaudesta yli”* (H19: Pinja). Samoin opettajan pitkät poissaolojaksot ja jatkuvasti vaihtuvat sijaiset haittasivat hyvän suhteen kehittymistä. Yksi nuori muisteli erittäin lämmöllä alakoulun opettajaansa, joka oli ollut heidän luokallaan aina ensimmäisestä luokasta kuudenteen luokkaan asti ja jota hän kävi edelleen joskus tervehtimässä.

*”No esimerkiksi no, mul oli kakkos-kolmos-luokalla mul oli sillee et mun opettajat vaihtu koko aika ku mun ihan oma opettaja oli niinku sairastunu syöpään ja sit niinku se ei päässyt ni meillä oli niinku sijaisii koko aika. Et niinku välillä oli kaks kuukaut sijainen ja sen jälkeen oli, öö, taas joku pari kuukaut sijainen ja sit taas vaihtu et liikaa opettajii.” (H3: Heikki)*

*”Siis no mä olen ollut [paikkakunnalla] lyseossa aikasemmin kans ja siel niinku ei ollu virallisest niinku, luokanvalvoja oli olemas mut ei niihin opettajiin saanu minkää näköstä kontaktii --- Et siin ei niinku saanu minkäänäköst virallist kontaktii, ei siin niinku kauheesti tullu kyselykään asioit koska kaikki tuli kuitenkin niinku selkeesti, mut ei se sillee niinku, ei sielt tullu mitää semmost varmistust et sä varmasti opit tai et onks sul nyt niinku kaikki kunnossa tai mitään muutakaa et --- mut sit taas niinku joitaki*

*erityiskoulujaki on ollu semmosii et eihän ne nyt, joko semmosii et se on niinku niin pieni ryhmä mut silti se opettaja ei pysty ole minkään näköses kontaktis suhun et se vaa istuu siel tuolil ja selittää välil ja sanoo et tee tehtävät ja sit se niinku lähtee pois, sillee niinku tilasta et ei se oo niinku mitään tekemisis sun kanssa” (H10: Matias)*

Yksi tärkeimmistä tekijöistä hyvän opettaja-oppilassuhteen luomisessa oli kunnioitus. Toisen ihmisen kunnioittaminen oli ”siit mist kaikki lähtee” (H21: Tiina), koko koulu-työskentely perusta. Ilman kunnioitusta koulussa oli vaikea saada mitään aikaiseksi. Kunnioittava suhde syntyi vastavuoroisesti: oppilaat alkoivat kunnioittaa opettajaa kun he huomasivat, että opettaja kunnioitti myös heitä. Vastaavasti ”jos sä et kunnioita ite ni sit sä ansaitset vaa halveksuntaa” (H10: Matias).

*”Siihen [kunnioitukseen] perustuu koulu. Aika paljolti. Ainaki meiän luokassa se perustuu siihen.” (H2: Ville)*

*”No ei mun mielest siit tulis mitään jos ei kunnioittais oppilaita” (H17: Meri)*

*”Ja kyllähän siel jonkinnäköst kunnioitustakin täytyy olla et se on varmaan toisiks tärkein asia et eihän siel mitään saa aikaseksikaa et jos on heti sellanen epämiellyttävä asenne sua kohtaan ni ei kummallakaa oo semmost niinku, ei se toimi.” (H10: Matias)*

*”Niä ku mul on se periaate et jos mua kunnioitetaan ni mä kunnioitan takas mut jos mua ei kunnioita ni ehän mäkään kunnioita missään määrin.” (H7: Tero)*

Oppilaat kuvailivat, että opettajan kunnioitus ilmeni tämän käytöksestä ja vuorovaikutuksesta. Kunnioittava opettaja kohteli oppilaitaan hyvin ja kuunteli heidän mielipiteitään. Kunnioitukseen ei myöskään kuulunut oppilaiden mollaaminen tai tuomitseminen esimerkiksi osaamattomuuden tai muiden ongelmien takia. Kolme nuorta sanoi, että kunnioitusta oli vaikea selittää, mutta sen vain aisti ja huomasi jotenkin.

*”Sille et ei pidä meit niinku oikeesti ihan ku jotain paskakasaa, me ollaan niinku ihmisii et mei olla niinku mitään paskaa. --- tommost niinku haukkumista ja sortamista ni tommost ei tarvii niinku kenenkää kuunnella varsinkaa miltään erityiskoulun opettajalta.” (H12: Oona)*

*”No ettei se kuitenkaa pidä meit minään orjin siel” (H13: Petri)*

*”Se et se antaa, jos sä oikeesti pyydät sen puheenvuoroo ni se antaa sun puhuu ja se kuuntelee mitä sul on sanottavana, ja se niinku, se ei lähe heti tuomitsemaan et astut luokast sisään ja olet vaikka musta ni sit se kattoo vähän sillai et, tai sit ei opeta niinku kunnolla tai tällasta.” (H21: Tiina)*

Vuorovaikutuksen kannalta oli myös tärkeää, että hyvällä opettajalla oli aikaa ja halua kuunnella oppilaita. Opettajalla ei saanut koskaan olla niin kiire, ettei hän ehdi pysähtymään oppilaan luo ja auttamaan, mikäli oppilas tarvitsi apua. Opettajan tuli auttaa koulutehtävissä, mutta yhtäläillä muiden huolien kuunteleminen koettiin tärkeäksi. Opiskeltavat asiat eivät voineet olla niin merkittäviä, että niitä oli pakko työstää orjallisesti eteenpäin, mikäli oppilaalla oli jokin muu mieltä painava asia. Kuunteleminen oli tärkeää, jotta opettaja ja oppilas pystyivät sopimaan yhteisistä asioista ja oppilas koki tulleen kuulluksi.

*”mun mielest se on hyvä asia jos kuuntelee koska, nii, kuuntelee, se on vaan hyvä asia, pitää kuunnella --- ku oikeest, ei voi olla niin tärkeet joku vesistö tai joku vastaava, ei se voi olla niin tärkeetä ku kuunnella nuorii” (H20: Heidi)*

*”Se et jos pyytää apua niin opettaja antaa sulle sen ajan, omasta ajastaan sitä et se niinku kuuntelee sun ongelman ja mitä sä et ymmärrä siin tehtäväs ja tällöin se myös niinku kykenee auttaa sua paremmin. Ja jos sul on niinku helppo keskustella sen opettajan kanssa ni se auttaminenki on paljon helpompaa.” (H21: Tiina)*

*”--- se et niinku jos se et ku mullakin on ollu täs nyt vähän niinku omii perhe-asioit mitkä on menny vähän päin persettä ihan suomeks sanottuna ni kyl mä oon niinku opettajan kans jutellu ku emmä niinku aikuisten kaa juttele yleensä sillee niinku mun lähesiten asioista mut [opettajan nimi] on*

*niinku ainoo kenen kans mä pystyn juttelee sillai niinku aikuisten kesken kunnolla” (H3: Heikki)*

Muutama nuori kertoi huonoista kokemuksista ja negatiivisista tunteista, kun opettajalla ei ollut aikaa kuunnella ja auttaa. Kuuntelemattomuus liitettiin vahvasti huonoksi koettuun opettajaan ja opettajan ajan puute herätti muun muassa ärsytystä. Yksi haastateltava mainitsi, ettei halunnut keskustella asioistaan opettajan kanssa, koska omista asioista kertominen saattoi vaikuttaa esimerkiksi lomille pääsyyn.

*”ei sillee et se on koko ajan tuol toisella oppilaalla et se ei voi koskaa auttaa, se on ärsyttävää. Tai niinku jos ei kuuntele yhtää, se on vaa muitten luona.” (H5: Karoliina)*

*”ku tääl jos mä meen tääl puhuu samoi juttui ni mitä siel pysty puhuu aikuisten kaa ni sit siithä palaa lomat ja jos on jotain tiätsä et on menny vaik joku huonosti ni tääl ei niinku pysy mikään sisäl et ei tääl oikeen voi puhuu mitään” (H20: Heidi)*

### 8.3.1 Luokanhallinta

Haastatellut nuoret olivat lähes yksimielisiä siitä, että opettajan oli kyettävä hallitsemaan ryhmänsä ja pitämään riittävää työrauhaa yllä. Opettaja ei saanut siis olla *”liian rento”* (H15: Niko), vaan välillä oli oltava tiukka ja pidettävä yhteisistä säännöistä tarkasti kiinni. Luokanhallinta koettiin tärkeäksi, jotta *”hommat pysyy kasas”* (H11: Neea) ja *”ettei se mee yli siellä”* (H2: Ville). Opettajan hyvä ote luokasta takasi myös tärkeän työrauhan, sillä turha hälinä tuntui häiritsevältä ja *”kaikki pyörii vaan ympäriinsä”* (H6: Elisa). Yhden oppilaan mielestä opettajan oli oltava tiukka, koska koulukodissa vain *”pitää olla tiukkaa, tänne tulla kärsimään”* (H1: Jenna)

*”No sen opettajan pitää olla välil niinku tiätsä kiree, ei sellanen löysä niinku ”en jaksa, tehkää te mitä lystätte”, ei sellanen, välil sen pitää oikeesti olla kiree jos on oikeesti jotain jos luokas vaiks oikeesti tapellaan tai jotain.” (H5: Karoliina)*

*”Mut virallisest sanottuna ni emmä jaksa kattoo esimerkiks sitä et joku luokkakaveri perseilee siin vieres koko ajan et ohan se niinku hyvä ote luokasta ni se on varmaa yks tärkeimmist et siel pystyy tekemää ees jotain.” (H10: Matias)*

Vain kolme oppilasta viittasi puheissaan siihen, ettei opettajan ollut välttämätöntä ylläpitää tiukkaa kuria luokassa, mutta hekään eivät kiistäneet työrauhan merkitystä kokonaan. Yhden nuoren mielestä hyvä opettaja sai luotua jo itsessään luokkaan sellaisen ilmapiirin, ettei ylenmääräistä kurinpitoa tarvittu. Esimerkiksi oppilaiden kunnioitus ja tasa-arvo johtivat siihen, ettei oppilaiden tarvinnut kapinoida opettajaa vastaan ja käytös oli luontaisesti toivotunlaista. Myös toinen haastateltava perusteli kantaansa sillä, että opettajan ja oppilaiden välinen luottamus johti jo itsessään hyvään työskentelyilmapiiriin. Kolmas nuori taas totesi, että luokan toiminta perustui pikemminkin luokkatovereiden paineeseen eikä opettajan käskyttämiseen.

*”Sen takii mun mielest et hyvää otet luokkaan, ei tarvii olla hyvää otetta jos osaa noi yläpuolel olevat asiat et oppilaat käyttäytyy ihan itekki jos niit kunnioitetaan ja ollaan tasa-arvosii et ei tarvii sillai et jos niit kiinnostaa se aihe, ni ei niil oo mitään aihet kapinoida tai tehä tämmöst jos ne on oikeesti kiinnostuneit siit asiast ja oikeesti pitää siit opettajast ni ei mun mielest sillon tarvii niinku, sillon se tulee luonnostaan et siel ollaan hiljaa ja keskitytään.” (H19: Pinja)*

*”Ehkä se perustuu enemmän se opettajan ja oppilaitten välinen työnteke siihen opettajan ja oppilaan väliseen luottamukseen” (H2: Ville)*

*”Pystyy aina opiskelee. Kyl jos ei jaksa sitä kuunnella ni sit sanoo muille et turpa kii ni kyl ne siit sit hiljenee jos sä sen sillai tarpeeks oikein sanot” (H18: Aatu)*

Luokanhallinnassa keskeistä oli, että koko luokalle oli olemassa yhteiset pelisäännöt, joita kaikki noudattivat yhtäläillä. Sääntöjen oli oltava selkeitä, jotta jokainen tiesi odotetun käyttäytymisen rajat ja pystyi ennakoimaan toimintansa seurauksia. Säännöt ja niiden rikkomisesta seuraavat rangaistukset oli myös kyettävä perustelemaan oppilaille,

jotta he ymmärsivät mikä meni vikaan ja missä odotettiin parannusta. Rangaistusten oli myös oltava yhtäläisiä kaikille oppilaille; jokainen sai esimerkiksi koulun alueelta poistumisesta saman jälki-istunnon eikä rangaistuksia jaettu oppilaskohtaisesti.

*”Se on tääl aika tärkeet et kaikel on samat säännöt.” (H2: Ville)*

*”No sillai et oppilaat osaa luottaa, ne tietää miten sä toimit, --- et tiedettiin mitä saa tehdä ja mitä ei saa tehdä, oli selkeet kaikki --- jos se oli vaik lukutunti ni kaikki ties et piti olla hiljaa ja tällast et, niinku säännöt oli meidän luokassa selkeet ja niit noudatettiin koska ne oli sellasii perusasioita et just vaik lukutunnilla hiljaisuus ja sit annetaan työrauha toisille, olihan siel tietysti näit mekkaloitsii, jokases luokas on, mut silti et meil oli hyvä ilmapiiri luokassa” (H21: Tiina)*

Hyvän luokanhallinnan kannalta opettajan oli oltava myös sopivan rento ja kyettävä joustamaan tietyissä asioissa. Liian tiukat säännöt saattoivat johtaa siihen, että oppilaat alkoivat kapinoimaan opettajaa vastaan ja luokan ilmapiiri muuttui huonommaksi. Hyvä opettaja osasi siis olla myös joustava, *”antaa siimaa”* (H3: Heikki) eikä anna *”kauheet jälki-istuntoo aina ihan pienest asiast”* (H6: Elisa). Opettajan tuli siis kyetä pitämään rajat ilman turhaa tarkkuutta tai jatkuvaa nipottamista, olla *”rento mut ei niinku liian rento”* (H1: Jenna). Opettaja voi myös käyttää pelisilmäänsä ja keksiä vilkkaille oppilaille jotain sopivaa oheistekemistä, kuten lattioiden lakaisemista, jotta he pääsivät purkamaan ylimääräistä energiaansa ja muilla säilyi työrauha. Vain yksi nuori kuvaili, että hyvä opettaja oli todella tiukka eikä joustonut lainkaan oppilaiden toiveiden mukaan.

*”sit se just menee siihen et ku opettaja on liian tiukka ni oppilas alkaa kapinoimaan sitä vastaan ja sit se meneeki sellaseks, niinku ei siin enää opi mitään ku siel on vaan sellanen, niin sellanen kiree ilmapiiri” (H17: Meri)*

*”No siis kaikilla on selkeet rajat mut on kuitenkin sen verran rento et pystyy kuitenkin olee siel eikä oo sellast et säännöt on just jotain et istu suorassa, älä koskaan puhu paitsi puhuteltaessa tai jotain tällasta” (H21: Tiina)*

*”tyylit et jos se sanoo ensin et ei mun tarvii nyt enää tehdä ku mä oon tehny tehtävät ni sit mä voin vaiks lakasta lattiat jos mä en jaksa olla paikallani*



*tai sit mä otan jotain julisteit pois seinält tai, se aina keksii näit keinoin mil saa hyvin pidetty työrauha” (H19: Pinja)*

Valtaosa nuorista oli sitä mieltä, että äänen korottaminen ei ollut hyvä tapa pyrkiä saamaan luokkaa hallintaan. Monen nuoren puheessa hyvään opettajaan liitettiin kuvaus ”*se ei ikinä niinku huutanu*” (H6: Elisa) ja vastaavasti huutaminen yhdistettiin huonompaan opettajaan. Äänen korottaminen herätti oppilaissa lähinnä ärsytystä tai huvitusta, halua huutaa takaisin tai nauraa opettajalle. Monet totesivat, että opettajan kannatti vain odottaa rauhassa ja hiljaa esimerkiksi oppilaan raivonpuuskan laantumista eikä ainakaan lähteä huutoon mukaan. Luokan mielialan ennakointi ja keskustelu ”*normaalilla äänensävyllä*” (H4: Jamina) olivat parempia tapoja pyrkiä rauhoittamaan luokka ja tilanne. Kolme tyttöä toi esiin, että äänen korottaminen saattoi kuitenkin joskus olla tarpeen. Mikäli opettaja oli yleensä melko rauhallinen, niin ”*sellanen yksinkertanen niinku napakka kielto tai käsky, sillai kertaalleen*” (H21: Tiina) riitti hyvin ja auttoi luokan hiljentämisessä. Ääntä korotettaessakin oli hyvä muistaa sopiva positiivisuus, ”*et silti sil on positiivist siin sen huudos et se nauraaki välillä vaiks se huutaaki*” (H19: Pinja).

*”Jos joku huutaa ni se huutaa aikansa, [opettajan nimi] antaa sen huutaa, tai tavallaan niinku et sei puutu siihen ku se loppuu nopeemmin ku jos se alkaa sanoo jotain ni siit tulee liian iso keskustelu, kukaan jaksa kuunnella sitä. Se on vaa hiljaa, sit se, luokka hiljenee nopeemmin --- jos se alkaa niinku huutaa tai sanoo jotain siihen ni sit se vaa jatkuu ja jatkuu ja jatkuu ja jatkuu...” (H1: Jenna)*

*”Nii et hyvä ote luokast, miten sen niinku sanoo et, et ei huuda, osaa niinku lukee jos jollain keittää yli ja osaa niinku kontrolloida --- et osaa sillee niinku kontrolloida tai niinku lukee tilanteit et jos jollain vaik keittää niinku yli ni sen niinku huomaa sitte ja se niinku sanoo et tuu käymää tuol ja puhutaan vähän et ettei sit niinku kaikil lähe lapasest.” (H3: Heikki)*

*”Kyl mun mielest pitäis niinku, mä en oikeen tiä miten mä voisin tän sanoo, ettei se ote oo niinku semmonen et huutamalla saadaan kaikki asiat sillee haltuu, mitä se esimerkiks niinku joku luulee, vaa et sen pitää olla semmonen niinku hyvä ote et osaa esittää asiat ihan normaalisti. --- et ei*

*se huutamalla kyllä selvii. Koska sillon tulee just se riski et on pakko huu-  
taa takasin tai jotain.” (H4: Jamina)*

Myös perinteiset rangaistukset esiintyivät nuorten puheissa ja monet mainitsivat opetta-  
jien uhkailleen esimerkiksi jälki-istunnolla tai tehtävien teolla tunnin jälkeen. Uhkai-  
siin suhtauduttiin kuitenkin hieman ristiriitaisesti: Osan mielestä esimerkiksi jälki-  
istunnon vaara sai tekemään tehtävät annetussa ajassa kun taas toisia rangaistuksista  
muistuttaminen lähinnä ahdisti ja ärsytti. Rangaistusten paine tehoi moneen sen takia,  
että nuorille vapaa-aika ja välitunnit olivat hyvin tärkeitä eikä niitä haluttu menettää. Oli  
siis pienempi paha totella opettajaa kuin taistella vastaan ja menettää vielä omaa vapaa-  
aikaansa. Joillekin jo pelkkä opettajan vilkaisu tai sormimerkit riittivät muistuttamaan  
kuinka tulikaan käyttäytyä. Toisille jälki-istunnot näyttäytyivät täysin turhina ja merki-  
tyksettöminä. Oppilaat eivät ymmärtäneet, miten ylimääräisen tunnin istuminen hyödyt-  
ti heitä ja osa jätti jälki-istunnot kokonaan istumatta.

*”sit kummiski must tuli yhtäkkiä sen silmätikku ni se oli aina yrittämäs  
tunkee mulle jälki-istuntoo ja sit mä lopetin niis jälki-istunnois, no ekat  
pari, no ekan reilu kuukauden mitä mul oli jälki-istuntoo ni sillon mä kä-  
vin niit istuu mut sit mä lopetin niitten istumisen ku niit tuli joka asiast.”  
(H7: Tero)*

*”Jos joku piti meteliä ni näytti vaan sormel ovee ja sit piti mennä ulos”  
(H16: Vesa)*

*”Ei oikee.. mut siis, no ne on just ne rangaistukset et jos et tee tehtävii ni  
oot välitunnin sisällä ni kyl ne sit ehkä siit ni ku tääl tupakoi melkein kaik-  
ki nuoret ni sit on periaattees pakko päästä ulos ja.. niin ni sit se on just se  
et on pakko tehdä ne tehtävät sillon tunnil” (H9: Linnea)*

Viisi nuorta mainitsi, että opettaja on joskus käynyt fyysisesti kiinni oppilaaseen rau-  
hoittaakseen luokan tilanteen. Kaksi nuorta toi asian esiin negatiivisessa valossa ja ku-  
vasi tilannetta ”fyysisenä väkivaltana” (H12: Oona) tai muutoin sekavana ja huonona  
tilanteena. Kolme nuorta puhui kontaktista pikemminkin ammattimaiseen kiinnipitoon

viitaten eli he kuvasivat melko neutraalisti opettajan oikeutta pitää oppilasta paikallaan, mikäli tämä on vaaraksi itselleen tai muille.

*”sit se homma lähti ihan käsistä et sit mul oli opettajan kaa riitaa koko aika et niinku huudettii toisille pää punasena, paikkoi meni rikki ja öö mä haukuin heitä koska mulla meni hermo, mä jouduin kerran soittaa mun faijanki sinne koska se opettaja oli niinku käyny käsiks muhun niinku et se oli niinku napannu must kiinni ja heittäny niinku lattialle.” (H3: Heikki)*

*”Joo siis se nyt on vaan se että jos nuori käyttäytyy aggressiivisesti itseään tai muita kohtaan ni joudutaan laittaa niinku maahan, sama ku poliisit voi pistää ja vartijat, ni tääl on samat menetelmät et niil on ihan samat koulutukset.” (H9: Linnea)*

Oppilaat kuvasivat, ettei opettajan tarvinnut pitää kuria kun hommat toimivat hyvin, mutta tarpeen tullen sopiva palautus oli paikallaan. Pari nuorta totesi myös, ettei luokka aina vaan pysynyt opettajan hallussa ja tällöin ainakin koulukodeissa oli apuvoimia saatavilla. Nuori voitiin tällöin kantaa *”johonki sviittiin tai siis erkkaan tai johonki vastaanvaan”* (H20: Heidi) rauhoittumaan.

*”Emmä tiedä siis, jos sil tulee hankaluuksii ni se joutuu hankkii lisää ihmisii sinne et ei se yksin siin kyl pärjäis et, se on sit se hälytys minkä se joutuu tekemään et ei sen pahempaa.” (H9: Linnea)*

### 8.3.2 Yhteydenpito huoltajiin

Valtaosa nuorista kertoi, että hyvä opettaja oli pitänyt yhteyttä kotiin tai lastensuojelulaitokseen. Yhteydenpito tapahtui esimerkiksi Wilman kautta, sähköpostilla, laitoksen sisäisen viestinnän kautta tai kasvotusten esimerkiksi vanhempainillassa. Yksi nuori kertoi, että opettaja oli osallistunut myös hänen palavereihinsa sosiaalitoimen kanssa. Osan mukaan viestittely oli päivittäistä, jonkun kohdalla opettaja otti yhteyttä lähinnä tiedotusasioissa tai ongelmatilanteissa.

Nuoret suhtautuivat yhteydenpitoon vaihtelevasti. Osan mielestä yhteys vanhempiin tai laitokseen oli hyvä asia. Yhteydenpidon myötä myös kotona tai laitoksessa tiedettiin,

miten koulupäivä oli sujunut ja päinvastoin. Kahden nuoren mielestä opettajan yhteydenpito oli ärsyttävää, sillä he kokivat opettajan soitelleen turhista ja pienistä asioista eivätkä olisi halunneet vanhempien tai osaston tietävän esimerkiksi koulupoissaoloista. Osan mielestä yhteydenpito oli toisinaan hyvä ja toisinaan ei; kaikista asioista ei olisi haluttu kerrottavan kotiin, mutta toisaalta viestittely ymmärrettiin oppilaan parhaaksi. Loppujen mielestä yhteydenpidolla ei oikeastaan ollut mitään väliä. Heitä ei kiinnostanut soitteliiko opettaja kotiin vai ei ja toisaalta esimerkiksi vanhempainilloissa ei koettu tehtävän mitään niin mullistavia päätöksiä, että sillä olisi ollut suurta merkitystä.

*”No kai se ihan hyväkin on sit et sielläkin tietää vähän miten nyt menee.”*  
(H11: Neea)

*”No välil ehkä ei ois halunnu tietyist asioist mut kyl se sit niinku loppupeleis”* (H17: Meri)

*”No emmä tiä, emmä oikee ikin niinku perehtyny niinku siihen asiaan sen enempää et ei mua oikeen kiinnostanu sekään juttu et pitääks se yhteyttä vai eiks se pidä. Se nyt vaa oli vähän siin joskus niinku, ensin niinku, niin, no emmä tiä...”* (H12: Oona)

#### 8.4 Opettajien ja koulujen välisiä eroja

Haastatteluissa nousi esille myös muutamia muita teemoja, joita haastattelija ei ollut teorian pohjalta hahmotellut. Nuoret pohtivat esimerkiksi luokan- ja aineenopettajan välisiä eroja sekä eroavaisuuksia tavallisen ja erityiskoulun välillä. Viisi nuorta kiitteli aineenopettajajärjestelmää toimivaksi, koska *”se on vähän ärsyttävää olla koko ajan saman kaa”* (H1: Jenna). Etenkin huonon opettajan osuessa kohdalle pysyvyys oli ollut *”paska juttu oikeestaan et se oli niinku pysyvä et se ei niinku vaihtunu millonkaa”* (H3: Heikki). Aineittain vaihtuvat opettajat toivat kaiken kaikkiaan vaihtelua ja ehkäisivät kärjistyneitä tilanteita epämuukavien opettajien kanssa.

*”No ohan se mut välillä sekin tietenki rupee ärsyttää sit ku on tarpeeks kauan samojen naamojen kaa”* (H2: Ville)

*”Mun mielest se on sillee ihan jees [aineenopettajajärjestelmä] et jos on joku sellanen mitä ei oikeesti siedä ni ei sitä tarvii koko ajan kattookkaan”*  
(H21: Tiina)

Muutama nuori ilmaisi, että erityiskoulu oli miellyttävämpi opiskelupaikka kuin tavallinen kunnallinen koulu. Erityiskoulu koettiin hieman helpommaksi, sillä siellä selitettiin asiat paremmin, opetusmenetelmät olivat miellyttävämpiä ja luokkakoot pienempiä, joten opettajalla oli paremmin aikaa auttaa ja keskustella. Keskusteleva opetus vähensi hiljaista ja yksinäistä puurtamista, joka etenkin erityistä tukea tarvitseville nuorille saattaa olla haastavaa. Kaksi nuorta tosin valitteli, että erityiskoulun yhdysluokissa oli haastavaa opiskella, koska kaikki etenivät niin omaa tahtia ja opettajan saattoi olla vaikea *”pysyy niinku peräs niinku siin mitä ketäki tekee”* (H15: Niko). Toinen näistä odottikin jo innolla pääsevänsä pois koulukodista ja takaisin oman opettajansa luokalle.

*”Siel [erityiskoulussa] selitetään asiat ehkä vähän paremmin ja siel kuunnellaan ja emmä tiä. Tehtävätki on helpompia”* (H1: Jenna)

*”No luokkakoot ainaki. On nyt opetusmenetelmät kans ihan erilaisii, et tääl kerkee opettaja auttaa oppilait ja kun on avustaja ni kerkee viel paremmin ja normaalikoulus se nyt ei aina ihan onnistu”* (H2: Ville)

*”No on siin just sillee et jos sä oot niinku normiluokas ku sielhä on niinku enemmän ihmisiiki ja näin ni eihän ne opettajat niinku ehi sielt mitenkää auttaa jokaist ja näin mut sit ku on tos erityisluokas ni kyl ne niinku tulee sit, sillee niinku vaikei pyytäiskää, sit ne on niinku enemmän mukaa siin kaikes.”* (H11: Neea)

*”Mm. Mut ku meiän luokaski on nyt kai kuus oppilasta joo, --- siis tos on kolmee tai neljää eri luokka-astetta ni se on vähän vaikeeta.”* (H4: Jamiina)

Neljä nuorta koki, että erityiskoulun opettajat olivat olleet jollain tavoin parempia opettajia kuin tavallisen koulun opettajat. Erityiskoulussa *”opettajat osaa niinku opettaa sillee et oppii jotain”* (H8: Anna) ja hyvä opetus *”näky numeroissa niinku oikeesti”*

(H17: Meri). Yksi nuori arvioi, että ero selittyi tiukemmillä valintaperusteilla; normaali-kouluihin tarvittiin niin valtavasti opettajia, että joukkoon mahtui väistämättä sekä hyviä että hieman huonompia. Yhden nuoren mielestä erityiskoulun opettajat olivat sitä vastoin *”ihan perseestä”* (H18: Aatu), eikä hän nähnyt mitään sen positiivisempaa erityiskoulun opettajakunnassa. Toinen nuori taas valitteli erityiskoulun pienempää opettajamäärää, sillä hän olisi halunnut opiskella esimerkiksi espanjaa, mutta pätevän opettajan puute vesitti suunnitelmat. Muutama nuori totesi, ettei eri koulujen välillä ollut juurikaan eroja opettajien suhteen: *”ei niit oo missää semmost kouluu mis ois pelkkii hyvii opettajii tai pelkkii huonoi opettajii”* (H12: Oona).

*”No tääl nyt on ehkä ollu mukavempii opettajii ku, no tääl ne on niinku erityisopettajii, tääl saa sitä enemmän apuu ja ne ei oo niin niponipo-opettajii.”* (H9: Linnea)

*”Mm... emmä kyl tiää onks ollu eroo koska kaikist löytyy hyvät opettajat, kaikist löytyy huonot opettajat”* (H20: Heidi)

*”No opetukses ei oo sinänsä mitään eroo, et kylhän tääl on niinku ton opetussuunnitelman mukaan opetus ja tällee, tietyst niinku opettajan persoonat vaihtelee niinku joka paikas.”* (H21: Tiina)

## 9. POHDINTA

Tulos-osiossa on esitelty haastatteluaineistosta esille nousseita huomioita ja alustavia yleistyksiä niistä. Olen pyrkinyt kuvaamaan havaintoja mahdollisimman tarkasti ja totuudenmukaisesti, mutta tutkittavien henkilökohtaisia kokemuksia tarkasteltaessa on hyvä muistaa, että tutkija tekee johtopäätöksissään väistämättä jonkinasteista yksinkertaistamisen väkivaltaa kohteelleen (ks. Pösö 2004, 116). Pohdinnassa käydään läpi tärkeimpiä tuloksista löytämiäni teemoja ja niitä verrataan teoriaan sekä yhteiskunnan nykytilaan.

Tiivistetysti tärkeimmät tulokset olivat, että opettajan tulisi opettaa monipuolisesti, joustaa yksilöllisesti, kuunnella ja kohdata oppilaansa sekä kyetä hallitsemaan ryhmänsä, jotta opiskelu olisi yleensä ottaen mahdollista. Opetus ei saisi nojata yksinomaan kirjaan tai perinteisiin kynä-tehtävä-menetelmiin, mutta toisaalta moderni tietotekniikkakaan ei pelasta yksitoikkoiselta opetukselta. Nuoret kaipasivat monipuolisuutta, keskustelua ja erilaisia materiaaleja ja tehtäviä. Lähes kaikilla oli taustallaan jonkinlaisia koulunkäynnin ongelmia ja monilla myös muita haasteita esimerkiksi aiempien ihmissuhteiden, mielenterveyden ja käyttäytymisen saralla. Harvan mielessä koulu priorisoitui tärkeimmäksi osa-alueeksi elämässä, jolloin puuduttava samojen asioiden ja työtapojen toistaminen oli omiaan lisäämään ahdistusta koulua kohtaan. Pirstaleinen mieli ei pysty suuntaamaan keskittymistään yhtä tehokkaasti ja vaatii vahvemmin ulkoisen ohjaajan apua.

Oppilaiden kohtaaminen, opetuksessa joustaminen ja luokanhallinta nivoutuivat nuorten puheissa tiiviisti yhteen. Hyvällä opettajalla oli aikaa pysähtyä yksilöllisesti jokaisen luo ja olla aidosti vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa. Autenttinen läsnäolo antoi opettajalle näkemystä oppilaiden taustoista, taidoista ja kehityskohdista ja auttoi ymmärtämään jokaisen yksilöllisiä tarpeita ja toimintatapoja. Hyvä opettaja pyrki joustamaan koulun arjessa havaintojensa mukaan, jolloin oppilaat huomasivat, että opettaja todella kunnioitti heitä ja pyrki toimimaan heidän parhaakseen. Tämä kunnioitus synnytti vastavuoroisesti luottamusta ja kunnioitusta myös opettajaa kohtaan, jolloin esimerkiksi työrauha ja opiskelumotivaatio kohenivat kuin itsestään. Kunnioituksen puute sitä vastoin johti oppilaiden kapinointiin ja esimerkiksi negatiivisina koettuihin rangaistuksiin, jotka eivät pidemmän päälle luoneet kestäväää pohjaa koulutyölle.

## 9.1 Monipuolisuuden mieleton mielekkyys

Nuorten näkemykset hyvästä opettajasta painoutuivat selvästi kolmeen osa-alueeseen: opetusmenetelmiin, luokanhallintaan ja persoonallisuuteen. Opetusmenetelmiin liittyvää kirjallisuutta on paljon ja suurin osa yliopiston opettajankoulutuksestakin painottuu juuri didaktiikkaan eli opetusoppiin (Nuutinen 2002, 98). En osannut kuitenkaan odottaa, että menetelmät painottuisivat niin vahvasti myös koulunkäynnin ongelmien kanssa painivien nuorten puheissa. Herää kysymys, ovatko nuoret kohdanneet vain epäsoivia opetusmenetelmiä ja menettäneet tämän vuoksi innostuksensa koulunkäyntiin vai ovatko he oppineet arvostamaan toimivia opetusmenetelmiä vasta ongelmien myötä?

Nuorten tärkein toive opetuksen osalta oli monipuolisuus. He odottivat eri aistikanavien hyödyntämistä, käytännön harjoituksia ja jotain muuta kuin pelkkää kirjan lukemista ja työstämistä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 19) ohjaavat monipuolisten työtapojen käyttöön ja eri oppiaineiden didaktiikkaa käsittelevät kirjat pursuavat monipuolisia opetusvinkkejä (mm. Cantell 2004; Kallioniemi & Luodeslampi 2005; Linna 1999). Myös kirjasarjojen opettajan oppaat ovat kehittyneet ja irtautuneet hiljalleen pelkästä kirjan täyttämisestä kohti monimuotoista oppimista. Silti moni opettaja suorittaa oppikirjaa kuin pyhää teosta ja vanhemmat soittelevat hädissään koululle, jos matematiikan kirjassa on joululoman alkaessa vielä tyhjiä aukeamia jäljellä.

Nykypäivän oppiminen ei ole kuitenkaan vain irrallisten faktojen pänttäämistä tai yksittäisten tehtävien suorittamista. Oppilaita tulisi valmistaa elinikäiseen oppimiseen (POPS 2004, 14), jonka myötä heille kehittyisi valmius hankkia tietoa ja oppia uutta läpi elämän. Tätä ajatellen myös nuorten esille nostama tietotekniikka ja tietoteknisten valmiuksien kehittäminen on noussut yhä keskeisempään rooliin yhteiskunnassamme. Kouluja varustellaan älytauluilla, oppilaille hankitaan iPadeja ja vanhat atk-luokat ikiaikaisine pöytäkoneineen alkavat jäädä historiaan. Jo valtakunnallinen opetussuunnitelman määrittelee, että oppimisympäristön varustuksen tulisi tukea oppilaan kehittymistä nykyisen tietoyhteiskunnan jäseneksi ja antaa valmiuksia tieto- ja mediatekniikan käyttämiseen (POPS 2004, 18). Nuoret olivat kuitenkin Kilpiön ja Markkulan (2006, 65 – 69) tavoin sitä mieltä, ettei tietotekniikan käyttäminen ole mikään itseisarvo tai opetuksen pelastava tekijä. Se saattaa tehdä opetuksesta selkeämpää ja mielekkäämpää, mutta on loppujen lopuksi lähinnä lisäarvo muutoin hyvän opetuksen ohessa.

Nyky maailma pursuaa laitteita, ruutuja ja välkkyviä valoja. Lähes jokaisen taskusta löytyy älypuhelin tai jokin muu laite, jolla pääsee seikkailemaan vaikka toiselle puolelle



maapalloa missä ja milloin vain. Tylsyyden kokeminen saattaa tuntua vieraalta ja sietämättömältä. Kriittisesti arvioiden tämän voi ajatella heijastuvan myös oppitunteihin, joihin kaivataan lisää virikkeitä. Tutkimuksen nuoret perustelivat kuitenkin toivettaan monipuolisuudesta samansuuntaisesti kuin opetuksen ”asiantuntijat”. Monipuolisuuden kuvattiin esimerkiksi helpottavan eri tavoin oppivien ja eri taidot omaavien oppilaiden oppimista (vrt. mm. POPS 2004, 19; Uusikylä 2002, 10), motivoivan opiskeluun (vrt. Hellström 2008, 120; POPS 2004, 18; Uusikylä 2006, 110), vähentävän turhautumisesta johtuvaa häiriökäyttäytymistä (vrt. Gordon 2006, 207) sekä helpottavan koulunkäyntiä ja parantavana oppimistuloksia (vrt. Kupari ym. 2013, 70). Monipuolisuus ei ole siis vain modernin virike-yhteiskunnan nuorten turha vaatimus vaan todellinen avunpyyntö kohti kestävämpää koulunkäyntiä ja oppimista. Talouden tiukentuminen ja monen kunnan suunnittelemat säästöt opetushenkilöstöstä ja -välineistä eivät ainakaan helpota toivotunlaisen opetuksen järjestämistä, vaan tuottavat pahimmillaan yksipuolista massaopetusta joka saattaa syödä heikomman oppilaan viimeisetkin motivaation rippeet.

## 9.2 Kaaoksesta kohti kestävää luokka-arkea

Toinen suuri teema nuorten puheessa oli luokanhallinta, josta nuorilla oli pitkälti teoriaa vastaava kuva. Nuoret olivat lähes yksimielisiä siitä, että opettajan on pystyttävä ylläpitämään työrauhaa jollain tavoin, jotta oppiminen olisi yleensä ottaen mahdollista (vrt. mm. Harjunen 2002, 308; Heino & Oranen, 242; Hellström 2008, 335). Samoin kuin Gordon (2006, 37) ja Laursen (2004, 15) myös tämän tutkimuksen nuoret painottivat, ettei opettaja saisi kuitenkaan korottaa ääntään eikä alistaa tai mielivaltaisesti käskyttää oppilaitaan. Aivan kuten teoriaosiossakin kuvattiin, liika vallankäyttö ja kurinpito herättivät oppilaissa lähinnä kapinaa ja vastustusta eikä tällainen toiminta edistä yhteistoimintaa ja vuorovaikutusta (Bergin & Bergin 2009, 157; Gordon 2006, 37, 256). Sen sijaan yhteiset ja kaikille tasavertaiset pelisäännöt nousivat haastatteluissa keskeisiksi. Selkeiden sääntöjen myötä nuoret tiesivät, millaista käytöstä heiltä odotettiin ja mitä mistäkin seurasi. (vrt. Louhela 2012, 93; Uusikylä 2006, 48, 110.)

Kahden nuoren puhe luokanhallinnasta vastasi hyvin pitkälti Harjusen (2002) näkemystä pedagogisesta auktoriteetista. He totesivat, ettei opettajan varsinainen kurinpito ole tarpeen, sillä hyvä ilmapiiri syntyy opettajan ja oppilaan välisen luottamuksen ja kunnioituksen kautta (vrt. Harjunen 2002, 302 – 303, 463). Tällainen kuva korostaa oppilai-

den kohtaamista ainutlaatuisina ihmisinä ja tulevina yhteiskunnan jäseninä. Kuvausten kaltainen ihmisyyden kunnioittaminen saattaa olla osalle itsestäänselvyys ja se voi toteutua automaattisesti monen opettajan työssä. Pedagoginen auktoriteetti ja oikeastaan koko luokanhallinta jää kuitenkin melko marginaaliseen asemaan esimerkiksi opettajankoulutuksessa. Opiskelijoita valmennetaan hienoihin opetusnäytteisiin, tutkielmiin ja koulu yhteisön kehittämiseen, ja pedagogisen auktoriteetin oletetaan kehittyvän jossain siinä ohessa. Opiskelija saattaa saada opetusharjoittelussa ohjaajastaan riippuen palautetta myös luokanhallinnasta, mutta muutoin teemaa sivutaan vain varsin ohuesti.

Perusopetuslaissa (1998/628, 29 §) määritellään, että opetuksen järjestäjän tulee laatia ja ohjeistaa suunnitelma kurinpitokeinoista ja kasvatuskeskustelun käytöstä. Kasvatuskeskustelun lisäksi kurinpidollisiksi keinoiksi mainitaan mm. luokasta poistaminen, jälki-istunto, kirjallinen varoitus ja määräaikainen koulusta erottaminen (Perusopetuslaki 1998/628, 35 §, 36 §). Lain määritelmät opastavat kuitenkin vain jo syttyneiden tulipalojen sammuttamiseen eivätkä ohjaa ennaltaehkäisemään kurinpidollisia toimia. Nuoret eivät olleet kuitenkaan yksimielisiä siitä, toimivatko rangaistukset oikeasti kasvattavina menetelminä koulussa. Tehtäviä saatettiin työstää vapaa-ajan menettämisen pelossa, mutta toisaalta osa myönsi vähät välittävänsä rangaistuksista tai kyseenalaisti niiden merkityksen nuoren kannalta (H5 Karoliina: *”Mitä se meit hyödyttää?”*). Hyödyttävätkö tällaiset kurinpidolliset ohjeistukset siis opettajien arkista työtä vai tulisiko jo koulutuksessa pyrkiä kehittämään pedagogista auktoriteettia, jolla ehkäistä vastaavia tilanteita?

Yleisluontoiset puheet fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallisesta oppimisympäristöstä (mm. POPS 2004, 18) ja laaja teoreettinen tietämys oppilasryhmän käsittelystä (mm. Gordon 2005; Harjunen 2002; Uusikylä 2006) olisi syytä laskea käytännön tasolle ja kiinnittää huomio pieniin luokka-arjen viihtyvyyttä lisääviin käytännön tekoihin ja toimintamalleihin. Nuoret eivät pyydä luokanhallinnan suhteen täysin mahdottomia – he toivovat lähinnä tasapuolisuutta, kunnioitusta ja keskustelua ilman huutoa – mutta silti se koetaan yhdeksi vaikeimmista asioista opettajan työssä (ks. Gordon 2006, 36). Ristiriitainen aihe nousi haastatteluissa toiseksi eniten esille hyvästä opettajuudesta puhuttaessa. Olisiko meidänkin syytä perehtyä asiaan hieman paremmin? Tulisiko pedagogisen auktoriteetin kehittäminen ottaa yhdeksi tasavertaiseksi osaksi opettajankoulutusta?

### 9.3 Salainen opettajapersoonallisuus

Persoonallisuuteen liittyviä mainintoja esiintyi yhteensä vasta kolmanneksi eniten, mutta se oli yleensä ensimmäinen asia, jota nuoret kuvasivat kun heiltä kysyttiin hyvästä opettajasta. Nuoret pyrkivät siis teorian tavoin määrittelemään ”hyvää opettajuutta” myös henkilökohtaisten tekijöiden kautta. Hyvää opettajaa kuvattiin muun muassa mukavaksi, iloiseksi ja sellaiseksi, jonka kanssa tulee hyvin toimeen. Vastaavasti tylsä, ärsyttävä ja ylimielinen persoona koettiin huonoksi. Samoin esimerkiksi Laursen (2004, 48) kuvaa hyvää opettajaa pirteäksi ja ulospäin suuntautuneeksi ja Uusikylä (2006, 61) puolestaan korostaa ystävällisyyttä ja oikeudenmukaisuutta.

Runsaista kuvailuista huolimatta peräti kolmasosa nuorista oli kuitenkin sitä mieltä, ettei persoonallisuus ollut lainkaan tärkeä tekijä opettajuuden kannalta. He korostivat, että opettaja on kuitenkin ”vain opettaja” eikä tämän tarvitse olla mitenkään erityisen hyvä tyyppi, kunhan esimerkiksi opetustaidot ja luokanhallinta ovat kunnossa. Myös Laursen (2004, 151) havaitsi, että opetuksen laatu on oppimisen kannalta paljon merkityksellisempi tekijä kuin opettajan persoonallisuus. Uusikylä (2006, 57) ei sitä vastoin unohtaisi persoonallisuuden merkitystä kokonaan vaan korostaa, että erilaiset opettajapersoonallisuudet voivat olla sopivia erilaisille oppilaille.

Yleisessä puheessa kuulee kuitenkin usein puhuttavan juuri ”tyypillisistä opettajista” ja opettajuutta pidetään kutsumusammattina, johon tietynlaiset ihmiset hakeutuvat. Useat opettajankoulutuslaitokset pitävät kirjallisen pääsykokeen lisäksi erillisen soveltuvuus-kokeen, jossa arvioidaan hakijan ”soveltuvuutta opettajan ammattiin” (mm. Helsingin yliopisto 2014). Käytäntö ohjaa kysymään, onko olemassa sittenkin jokin suurempi ”opettajapersoonallisuus”, joka on luotu toimimaan opettajan ammatissa? Ja toisaalta: painotammeko liikaa henkilökohtaisten tekijöiden merkitystä, mikäli koulua käyvät nuoret eivät ole itsekään vakuuttuneita sen tärkeydestä?

### 9.4 Oppilaiden mukaan ja heitä varten

Teorian muodostamien aihealueiden lisäksi nuorten puheesta nousi esille yksi suuri teema, joka esiintyi useassa eri kohdassa: joustavuus. Nuoret korostivat, että opettajan tulisi pystyä joustamaan esimerkiksi oppituntien rakenteessa, tehtävissä ja kurinpidossa, olla ”rento mut ei niinku liian rento” (H1: Jenna). Opettajan pitäisi siis ymmärtää oppilaiden henkilökohtaisia asioita ja joustaa niiden mukaan pitäen kuitenkin ohjat käsis-

sään. Nuoret painottivat, että sopiva jousto on tärkeää etenkin heidän kaltaistensa erityiskoulua käyvien nuorten kanssa, joille perinteinen hiljainen opetus ja koulun struktuuri on muutenkin haastavaa.

Opettajuuden teorit eivät nosta esiin vastaavaa ”rentoutta”, mutta korostavat nuorten tavoin esimerkiksi tehtävien mukauttamista oppilaan mukaan ja opetuksen eriyttämistä kunkin oppilaan edellytyksiä ja taitotasoa vastaavaksi (ks. Hellström 2008, 260; Keurulainen 2006, 226; Niemi 2002, 134). Käytännössä oppituntien tauottaminen tai pienen lepotilan järjestäminen voi olla kouluissa hyvin hankalaa ja eriyttäminen saattaa rajoittaa eri monisteen antamiseen tai helpotettujen tehtävien järjestämiseen. Integraation ja inklusion ihanteet tuovat luokkiin yhä heterogeenisempiä oppilasryhmiä samaan aikaan kun talouden leikkurit vähentävät opetustunteja, opettajien täydennyskoulutusta ja avustajaresursseja. Tällaisessa tilanteessa opettajan on hyvin haastavaa huomioida jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet ja taitotasot.

Todellinen ja tehokas eriyttäminen vaatii koulun puolesta resursseja, jotka mahdollistavat nuorten toivomaa oppilaiden kohtaamista, kuuntelua ja läsnäoloa. Esimerkiksi Konu (2002) totesi väitöskirjassaan, että positiiviset oppimiskokemukset, mahdollisuus tulla kuulluksi sekä opettajan kiinnostus oppilaan asioista ovat hyvin merkittäviä tekijöitä kouluhyvinvoinnin kannalta. Etenkin sijoitettujen lasten ja nuorten voi olla vaikea oppia luottamaan aikuiseen (Mäkelä & Vierikko, 85), joten läsnäolo ja huolenpito ovat erityisen tärkeitä. Oppilaan oirehdinta on avunpyyntö (Tuovila 2001, 24), joka opettajan tulee pystyä kuulemaan ja johon tulee aina reagoida. Haastatteluissakin ilmeni, että pelkkä opettajan läsnäolo ja oppilaan kuunteleminen ovat itsessään tärkeitä ja eheyttäviä kokemuksia (Roine 2000, 45; Tuovila 2001, 31).

Nuoret kokivat pienet erityisopetuksen luokat mielekkäiksi etenkin niiden koon takia, sillä pienessä porukassa opettajalla oli aikaa kuunnella, auttaa ja keskustella oppilaiden kanssa. Yhdessäolo ja yhteiset kokemukset edistivät positiivista vuorovaikutusta (Tuovila 2001, 36) ja myönteiset asenteet opettajaa kohtaan heijastuivat myös muuhun koulunkäyntiin. Jatkuvasti pienenevät resurssit ja suurenevat luokkakoot eivät sitä vastoin edistä oppilaiden yksilöllistä kohtaamista eivätkä jätä opettajalle aikaa kuunnella lapsia ja nuoria tai reagoida näiden tarpeisiin. Säästöjen kerääminen alati suurempien massaluokkien kanssa saattaa tuottaa suuren laskun osan pudotessa opetuksen vauhdista tai kadottaessa kokonaan motivaationsa opiskeluun.

## 9.5 ”Hyvä opettaja”?

Tämän tutkimus on tuonut esiin sen, että opettajalla on valtava vaikutus kouluikäisen nuoren elämään ja kouluaikeiden hyvät ja huonot kokemukset jäävät vahvoina oppilaiden mieliin. Jokaisella nuorella oli paljon sanottavaa opettajista ja opettajuudesta ja yhtä lukuun ottamatta kaikki pystyivät – onneksi – myös nimeämään ainakin yhden hyvän opettajan kouluhistoriastaan. Näkemykset hyvästä opettajasta olivat hyvin moninaisia, eikä hyvän opettajuuden muotokuvaa onnistuttu yksiselitteisesti maalaamaan tässä tutkimuksessa. Nuoret toivat kuitenkin esiin paljon hyviä ideoita, toiveita ja ehdotuksia, joiden avulla allekirjoittaneen kaltainenkin vastavalmistuva noviisi pystyy kehittämään itseään ja opettajuuttaan paremmin nuorten tarpeita vastaavaksi.

Muistutin kaikkia nuoria haastattelun päätteeksi siitä, että olen valmistumassa piakkoin itsekin erityisluokanopettajaksi ja kysyin heiltä ”viimeistä vinkkiä”, jonka he toivoisivat tuoreen opettajan muistavan. Nuorten viimeiset neuvot nykypäivän ja tulevaisuuden kasvattajille löytyvät kokonaisuudessaan liitteistä (Liite 4), mutta tiivistetysti he toivoivat aikuisilta kunnioitusta, kohtaamista, ymmärrystä sekä sopivaa rentoutta ja joustoa. Näiden kautta opettajan ja oppilaan välille syntyi hyvä suhde, joka mahdollisti positiivisen ilmapiirin, hyvän oppimisen ja sopivan työrauhan ilman huutoa tai rangaistuksia.

Tässä tutkimuksessa on kartoitettu koulukotiin sijoitettujen nuorten näkemyksiä opettajuudesta. Koulukotiin sijoitetut nuoret ovat kulkeneet usein jo pitkän matkan lastensuojelun ja koulun tukiverkoston polulla ja heidän näkemyksensä opettajista ovat voineet kärjistyä koulunkäynnissä ilmenneiden ongelmien takia. Tulevaisuudessa olisikin mielenkiintoista tarkastella vastaavan ikäisten perusopetuksen oppilaiden näkemyksiä opettajista ja verrata näitä koulukotinuorten käsityksiin. Toisaalta olisi mielenkiintoista selvittää eri-ikäisten oppilaiden tai opiskelijoiden mielikuvia ja tarkastella, muuttuvatko ihmisten käsitykset opettajuudesta iän tai koulutusasteen myötä. Myös vastaavien kysymysten esittäminen opettajaopiskelijoille, hiljattain valmistuneille tai pitkään töissä olleille opettajille antaisi herkullista vertailupohjaa nuorten käsityksiin nähden.

## LÄHTEET

- Ahmavaara, U. 2010. Arvioinnin vaikutus ihmiseksi tulemisessa – ajatuksia oppilaan arvostelusta. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen. 2010. Arvot kasvatuksessa (toim.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 98—109.
- Ahnert, L., Milanz, A., Kapper, G. Schneiderwind, J. & Fisher, R. 2013. The Impact on Teacher-Child Relationships on Child Cognitive Performance as Explored by Priming Paradigm. *Developmental Psychology* 49 (3), 554-567.
- Ahonen, J. 2002. Eettinen opettaja – eettinen vaikuttaja. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta & R. Sarras (toim.) *Etiikka koulun arjessa*. Helsinki: Otava. 65—73.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. painos). Tampere: Vastapaino.
- Atjonen, P. 2010. Arviointi kasvatuksessa. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen. 2010. *Arvot kasvatuksessa (toim.)*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 85—97.
- Bardy, M., Barkman, J. & Janhunen, T. 2000. *Elämäni tarina. Lukemisto lapsuuden kokemuksista lastenkodissa ja perhehoidossa*. Helsinki: Stakes.
- Bardy, M. & Heino, T. 2013. Katsaus lastensuojelun toimintaympäristöihin. Teoksessa M. Bardy (toim.) *Lastensuojelun ytimissä*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos. 13—42.
- Bardy, M., Salmi, M. & Heino, T. (toim.) 2001. *Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun*. Helsinki: Stakes. Raportteja 263.
- Bergin, C. & Bergin, D. 2009. Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review* 21, 141—170.
- Cantell, H. (toim.) 2004. *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Decker, D. M., Dona, D. P. & Christenson, S. L. 2007. Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*. 45 (2007), 83—109.
- Denecheau, B. 2011. Children in residential care and school engagement or school 'dropout': what makes the difference in terms of policies and practices in England and France? *Emotional and Behavioural Difficulties*. 16 (3), 277—287.

Drapela, L. A. (2006). Investigating the effects of family, peer, and school domains on postdropout drug use. *Youth & Society*, 37 (3), 316–347.

Eder, D. & Fingerson, L. 2002. Interviewing children and adolescents. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) *Handbook of interview research*. Thousand Oaks, London & New Delhi. Sage, 181—201.

Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus. 179—203.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus. 26—44.

Fontana, A. & Frey, J. H. 2005. The Interview: From neutral stance to political involvement. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The sage handbook of qualitative research* (3. painos). Lontoo: Sage Publications. 695—728.

Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu*. Suom. M. Savolainen. Helsinki: Lasten Keskus.

Gerlander, M. & Takala, E. 2000. Viestinnän opetus inerpersonaalisiin ammatteihin koulutettaessa. Teoksessa M. Valo (toim.) *Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta*. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylä 2000. 156—181.

Haapaniemi, R. 2010. Yhteisöllisyys ja kasvatusyhteisöt. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen. 2010. *Arvot kasvatuksessa* (toim.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 75—84.

Haapasalo, J. & Repo, A. 1998. Sijoitettujen lasten kehitys. Katsaus tutkimuksiin. Sosi- aali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskukseen julkaisuja 36/1998. Helsinki: Sta- kes.

Haikari, J. 2009. *Latu auki elämään. Sippolan koulukodin historia 1909—2009*. Hä- meenlinna: Kariston Kijrapaino Oy.

Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Kasvatusalan tutkimuksia 10. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Hautamäki, A. 2012. Lapsen kiintymyssuhteet ja niiden vaarantuminen. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen. Helsinki: Sanoma Pro Oy. 29—69.

Heino, T. & Oranen, M. 2012. Lastensuojelun asiakkaiden koulunkäynti – erityistäkö? Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino. 217—247.

Heino, T. 2013. Lastensuojelun tilastot, asiakkaat ja palvelut. Teoksessa M. Bardy (toim.) Lastensuojelun ytimissä. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus. 84—107.

Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus.

Helsingin yliopisto 2014. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Valintakokeet. Viitattu 10.12.2014. <http://www.helsinki.fi/behav/valinnat/valintakokeet.htm#Luokan>

Hiilamo, H. & Kangas, O. (2010): Liiallista huolta vai todellista hätää? Yhteiskuntapolitiikka 75, (5) 488—497.

Hiitola, J. 2008. Selvitys vuonna 2006 huostaanotetuista ja sijaishuoltoon sijoitetuista lapsista. Lastensuojelun sijaishuollon kehittäminen Tampereella, Tampereen seutukunnassa ja Etelä-Pirkanmaalla –hanke. Työpapereita 21/2008. Helsinki: Stakes.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Huuhka, J. 2000. Käytöshäiriö – kuvausta käyttäytymispiirteiden taustatekijöistä ja keskeisistä käsitteistä. Teoksessa K. Tervonen-Arnkil (toim.) Vaikeahoitoisten lasten ja nuorten hoitomenetelmiä lastensuojelulaitoksissa. Sijaishuollon neuvottelukunnan julkaisuja 16. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto. 8—13.

Hämäläinen, K. 2012. Perhehoitoon sijoitettujen lasten antamat merkitykset kodilleen ja perhesuhteilleen. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 56/2012. Helsinki: Väestöliitto.

Jantunen, T. & Ojanen, E. 2010. Arvot kasvatuksessa (toim.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.



- Kalland, M. 2012. Varhaislapsuuden tunnesuhteet ja sijoitettu lapsi. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) Varhaislapsuuden tunnesuhteet ja niiden suojeleminen. Helsinki: Sanoma Pro Oy. 207—216.
- Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. (toim.) 2005. Uskonnonopetus uudella vuosituhannella. Kirjapaja. Helsinki.
- Kangas, U. 2004. Lastensuojelu ja lapsen huolto. Teoksessa A. Puonti, T. Saarnio & A. Hujala (toim.) Lastensuojelu tänään. Helsinki: Tammi. 105—118.
- Karppinen, S. 2000. Lapsen henkilökohtainen hoito ja huolenpito lastensuojelulaitoksessa: omahoitajamenetelmä. Teoksessa K. Tervonen-Arnkil (toim.) Vaikeahoitoisten lasten ja nuorten hoitomenetelmiä lastensuojelulaitoksissa. Sijaishuollon neuvottelukunnan julkaisuja 16. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto. 14—20.
- Ketamo, H. & Vasama, J. 2001. Lasten ja nuorten matkaviestinten käyttö. Teoksessa M. Anttila, T. Laes & J. Suomala (toim.) Opettaja oppimassa. Tutkimustietoa opettajuudesta, oppimisesta ja opetuksesta. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 69. 97—115.
- Keurulainen, H. 2006. Opettajan osaaminen opettajankoulutuksen suunnittelun lähtökohdista. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 221—231.
- Kilpiö, A. & Markkula, M. L. 2006. Tietoyhteiskuntakehitys – opettajat odotusten ja mahdollisuuksien ristipaineessa. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 63—72.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vetteranta, J. 2013. PISA12 Ensituloksia. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20.
- Laakso, R. 2009. Arjen rutiinit ja yllätykset – etnografia lastenkotityöstä. Acta Universitatis Tamperensis 1444. Tampere: Tampere University Press.

Laes, T. 2001a. Psykologi opettajana – psykologin näkökulmaa oppimiseen ja opettamiseen. Teoksessa M. Anttila, T. Laes & J. Suomala (toim.) Opettaja oppimassa. Tutkimustietoa opettajuudesta, oppimisesta ja opetuksesta. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 69. 251—265.

Laes, T. 2001b. Opettaminen – viestintää ja kommunikaatiota. Teoksessa M. Anttila, T. Laes & J. Suomala (toim.) Opettaja oppimassa. Tutkimustietoa opettajuudesta, oppimisesta ja opetuksesta. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 69. 235—249.

Lastensuojelu 2012 – Barnskyddet 2012 – Child welfare 2012. Tilastoraportti 30/2013. Suomen virallinen tilasto. Sosiaaliturva 2013. Helsinki: Stakes.

LSL. Lastensuojelulaki. 13.4.2007/417.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>

Laursen, P. F. 2004. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Suom. K. Kontturi. Helsinki: Finn Lectura.

Lehto-Salo, P. 2011. Koulukotisijoitus – nuoren toinen mahdollisuus? Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Linna, H. 1999. Lukuonni. Kirjallisuuden opetus ala-asteella. Helsinki: WSOY.

Louhela, V. 2012. Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa. Akateeminen väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.

Metsämuuronen, J. 2006a. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky. 15—78.

Metsämuuronen, J. 2006b. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky. 79—148.

Mikkola, M. 2004. Lastensuojelulain tausta. Teoksessa A. Hujala, A. Puonti & T. Saarnio (toim.) Lastensuojelu tänään. Jyväskylä: Gummerus. 77—84.

Myllärniemi, A. 2006. Huostaanottojen kriteerit pääkaupunkiseudulla. SOCCAn ja Heikki Waris –instituutin julkaisuja 7. Helsinki: SOCCA Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.

Mäkelä, J. & Vierikko, I. 2004. Kuinka yhteys löytyy? Vuorovaikutusterapia huostaan otettujen lasten hoidon tukena. Espoo: SOS-Lapsikylä ry.

Mäkelä, K. 2010. Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkosäätely. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 67—88.

Narikka, J. 2004. Palvelujen järjestäminen, hallinto, ohjaus ja rahoitus. Teoksessa A. Hujala, A. Puonti & T. Saarnio (toim.) Lastensuojelu tänään. Jyväskylä: Gummerus. 21—60.

Niemi, H. 2002. Opettajan työ on kasvatusta kaiken aikaa. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta & R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Helsinki: Otava. 125—137.

Niemi, H. 2003. Mihin kuulun, kuka olen? Koti, ihmissuhteet ja identiteetti perhehoitossa kasvaneen nuoren aikuisen äidin elämäkertomuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 73—98.

Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 25—42.

Nuutinen, P. 2002. Kasvatustieteestä opettajankoulutuksen perustieteenä. Teoksessa P. Nuutinen & E. Savolainen (toim.) 50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Joensuu yliopiston Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. 93 – 101. Tulostettu 9.12.2014. <http://sokl.uef.fi/juhlakirja/PDFt/13PirjoN.pdf>

OAJ 2014. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Tulostettu 28.2.2014. <http://www.oaj.fi/cs/oaj/opettajan%20eettiset%20periaatteet>

Ojanen, E. 2010. Arvot, tosiasiat ja sivistys. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen. (toim.) Arvot kasvatuksessa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 7—16.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1 – 12. Luonnos 19.9.2014. Tulostettu 10.10.2014.

[http://www.oph.fi/download/160358\\_opsluonnos\\_perusopetus\\_luvut\\_1\\_12\\_19092014.pdf](http://www.oph.fi/download/160358_opsluonnos_perusopetus_luvut_1_12_19092014.pdf)

Pasanen, T. 2001. Lastenkodin asiakaskunta. Psykiatrinen tutkimus lastenkotilasten kehityksellisistä riski- ja suojaavista tekijöistä, oirehdinnasta sekä hoidontarpeesta. Turun yliopiston julkaisuja. Annales Universitatit Turkuensis. Sarja C. Osa 170. Turku: Turun yliopisto.

Pasanen, T. 2000. Elämyspedagogiikasta ja terapiasta käytöshäiriön hoidossa. Teoksessa K. Tervonen Arnkil (toim.) Vaikeahoitoisten lasten ja nuorten hoitomenetelmiä lastensuojelulaitoksissa. Sijaishuollon neuvottelukunnan julkaisuja 16. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto. 61—70.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki. 21.8.1998/628. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pösö, T. 2002. Lasten suojeleminen on pysyvästi ajankohtaista. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto. 397—405.

Pösö, T. 2004. Vakavat silmät ja muita kokemuksia koulukodista. Tutkimuksia 133. Helsinki: Stakes.

Roine, M. 2000. Terapeuttinen osasto- ja yhteisöhoito. Teoksessa K. Tervonen Arnkil (toim.) Vaikeahoitoisten lasten ja nuorten hoitomenetelmiä lastensuojelulaitoksissa. Sijaishuollon neuvottelukunnan julkaisuja 16. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto. 45—51.

Räty, T. 2004. Oikeusturvatekijät lastensuojelussa. Teoksessa A. Hujala, A. Puonti & T. Saarnio (toim.) Lastensuojelu tänään. Jyväskylä: Gummerus. 85—104.

Silverman, D. 2010. Doing qualitative research (3. painos). London: Sage.

Sinkkonen, J. 2012. Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun. Helsinki: WSOY.

- Sinkkonen, H-M. 2007. Kadonneet pojat. Monitapaustutkimus ESY-poikien kompleksisesta koulu-urasta ja elämäkulusta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Smart, C. 2005. From children's hoes to children's voices. *Family Court Review*, 40 (3), 307—319.
- Soininen, M., Karkiainen, R. & Tuusa, J. 2001. Luokanopettajiksi opiskelevat sukupuolten välisen tasa-arvon toteuttajina. Teoksessa M. Anttila, T. Laes & J. Suomala (toim.) *Opettaja oppimassa. Tutkimustietoa opettajuudesta, oppimisesta ja opetuksesta*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 69. 149—190.
- Solasaari, U. 2010. Arvot, rakkaus ja rajat. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen. 2010. *Arvot kasvatuksessa (toim.)*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 30—41.
- Stakes ja valtion koulukodit (2008). *Valtion koulukotien strategia vuoteen 2015*. Helsinki: Stakes.
- Taskinen, S. & Törrönen, M. 2004. Lastensuojelun käsitteistä ja tilasta. Teoksessa J. P. Roos (toim.) *Huostaanottokirja*. Jyväskylä: Design Nurmisaari Turku. 12—20.
- Tervonen-Arnkil, K. 2000a. Lapsen eristäminen huolenpitona lastensuojelulaitoksessa. Teoksessa K. Tervonen Arnkil (toim.) *Vaikeahoitoisten lasten ja nuorten hoitomenetelmiä lastensuojelulaitoksissa*. Sijaishuollon neuvottelukunnan julkaisuja 16. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto. 28—34.
- Tervonen-Arnkil, K. 2000b. Lyhytaikainen tehostettu huolenpito osastohoitona. Teoksessa K. Tervonen Arnkil (toim.) *Vaikeahoitoisten lasten ja nuorten hoitomenetelmiä lastensuojelulaitoksissa*. Sijaishuollon neuvottelukunnan julkaisuja 16. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto. 35—44.
- THL 2014. *Valtion koulukotien strategia vuoteen 2020*. Stakes. Tulostettu 1.10.2014 [http://www.valtionkoulukodit.fi/images/pdf/valtion-koulukotien-strategia\\_2020-esite.pdf](http://www.valtionkoulukodit.fi/images/pdf/valtion-koulukotien-strategia_2020-esite.pdf)
- Tirri, K. 1999. *Opettajan ammattietiikka*. Helsinki: WSOY.

Tirri, K. 2002. Opetustyön keskeiset eettiset ongelmakohdat. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta & R. Sarras (toim.) *Etiikka koulun arjessa*. Helsinki: Otava. 23—33.

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

Tuovila, P. 2001. *Eheänä elämään. Lastenkoti korjaavana kokemuksena*. Helsinki: Suomen kasvatus- ja perheneuvontaliitto ry.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Viitattu 14.9.2014.

[http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_verkkoversio040413.pdf.pdf#overlay-context=fi/ohjeet-ja-julkaisut](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_verkkoversio040413.pdf.pdf#overlay-context=fi/ohjeet-ja-julkaisut)

Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 99—122.

Uusikylä, K. 2006. *Hyvä, paha opettaja*. Helsinki: Minerva-kustannus.

Uusikylä, K. 2002. Rohkeus ja välittäminen – opettajan moraalinen peruspilarit. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta & R. Sarras (toim.) *Etiikka koulun arjessa*. Helsinki: Otava. 9—21.

Valtakunnalliset sijaishuollon laatukriteerit 2004. Laituri-projekti. Sijaishuollon neuvottelukunnan julkaisuja 18. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Vehkalahti, K. 2004. *Kissanpäiviä ja koulunkäyntiä. 110 vuotta kasvatustyötä Vuorelan koulukodissa*. Nummela: Vuorelan koulukoti.

Välijärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 9—26.

Yksityiset sosiaalipalvelut 2010. Suomen virallinen tilasto. Tilastoraportti 25/2011. Sosiaaliturva 2011. Helsinki: Stakes.

Yleissopimus lapsen oikeuksista 2014. Tulostettu 4.6.2014.

<https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>

## LIITTEET

### Liite 1: Tutkimuslupa-anomus

Asia

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

16.2.2014

Pyydän kunnioittavasti tutkimuslupaa tehdäkseni Pro Gradu -tutkielmani aiheesta ”Koulukotiin sijoitettujen lasten käsitykset hyvästä opettajuudesta”.

Opiskelen erityisluokanopettajaksi Turun yliopistossa ja olen tulevan ammattini kannalta kiinnostunut siitä, miten erityisopettaja voi parhaalla mahdollisella tavalla tukea oppilastaan koulun arjessa. Aiheesta löytyy jonkin verran tutkimuksia asiantuntijoiden näkökulmasta, mutta itse oppilaiden ääni on päässyt tarkasteluissa heikommin kuuluville. Tutkimukseni tarkoituksena on kartoittaa nimenomaan lasten ja nuorten omia näkemyksiä siitä, kuinka erityisopettaja – itsekin tulevana sellaisena – voisi mahdollisimman hyvin ohjata ja tukea koulu-uraa.

Tarkoitukseni on haastatella koulukotinuoria heidän näkemyksistään ja kokemuksistaan aiheeseen liittyen. Suoritan haastattelut teemahaastatteluna nuorille sopivana ajankohtana ja heille sopivimmassa paikassa (oletettavasti koulukotinne tilat). Haastattelu tulee kestämään yhden nuoren korkeintaan yhden tunnin. Noudatan tutkimuksessani ehdottomia salassapitosäännöksiä eli tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti eikä henkilötietoja tai koulukodin nimeä ole mahdollista tunnistaa tutkimusraportista. Tutkimuksen kannalta olisi ensiarvoisen tärkeää saada haastatteluun nuoria mahdollisimman monesta eri koulukodista; tämä parantaisi tulosten luotettavuutta ja tutkittavien anonymiteettiä.

Pro Gradu -tutkimustani ohjaa lehtori Minna Kyttälä ([minna.kyttala@utu.fi](mailto:minna.kyttala@utu.fi), puh. 023 333 8812). Ohjaajaltani saa tarvittaessa lisätietoja tutkielmastani.

Yhteistyöterveisin

*Sara Lehtimäki*

Sara Lehtimäki

p. 044-2121216

[shmleh@utu.fi](mailto:shmleh@utu.fi)



## **Millainen on hyvä opettaja?**

### Nuorten näkemyksiä kartoittava haastattelututkimus

#### **Arvoisa tutkimukseen osallistuva nuori**

Nimeni on Sara Lehtimäki ja opiskelen erityispedagogiikkaa Turun yliopistolla. Teen parhaillaan Pro gradu –tutkielmaani koulukotiin sijoitettujen nuorten opettajanäkemyksistä. Tarkoitukseni on haastatella yhteensä 15—20 nuorta useammasta Suomen koulukodista ja kartoittaa näiden kertomusten avulla nuorten omia näkemyksiä siitä, millainen on hyvä opettaja.

Haastattelun sisältö on ehdottoman luottamuksellista ja vastauksia käsitellään täysin anonyymisti. Toisin sanoen haastateltavan henkilöllisyys ei ilmene missään vaiheessa aineistoa käsiteltäessä tai siitä raportoidaessa eikä myöskään yksittäisen koulukodin tietoja mainita.

Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista ja haastattelu on mahdollista keskeyttää niin halutessaan.

*Sara Lehtimäki*

Sara Lehtimäki

\*\*\*\*\*

#### **TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISLUPA**

Nimi: \_\_\_\_\_

osallistun ( )

en osallistu ( )

nuorten opettajanäkemyksiä kartoittavaan haastattelututkimukseen.

Paikka \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ kuuta 2014

\_\_\_\_\_  
Allekirjoitus

### Liite 3: Haastattelurunko

#### Taustatietoja:

- Ikä?
- Kuinka kauan koulukodissa?
- Miksi tullut?
- Millainen tausta lastensuojelussa?
- Onko ollut esim. erityisopetuksessa
- Millainen opettajasysteemi koulukodissa:
  - Pysyvät / vaihtuvat ryhmät?
  - Pysyvä / vaihtuva opettaja?

#### Jos pohdit aiempia / nykyistä koulua...

- Onko ollut joku erityisen hyvä opettaja? Millainen? Miksi?
- Joku erityisen hankala ope? Millainen? Miksi?

#### Mikä hyvää / huonoa seuraavilla aihealueilla:

- opetusmenetelmät, -materiaalit
- oppitunnin rakenne
- motivointi
- osallistaminen
- arviointi
- erityisopetus, tukitoimet
- persoonallisuus
- oppilaantuntemus
- tasa-arvoisuus
- vuorovaikutus luokassa
- ope-oppilas –suhde
- kuri, luokanhallinta, auktoriteetti
- yhteys kotiin / osastolle

#### Liite 4: Nuorten viimeiset vinkin opettajille

Seuraavassa on jokaisen nuoren viimeinen vinkki hyvälle opettajalle.

*”Rento, ei valita liikaa asioist, emmä osaa sanoo.” (H1: Jenna)*

*”No emmä varmaan ku ei tunne ni ei tiä mut varmaa ainoot vinkit on et tekee sen minkä parhaiten osaa. Yrittää vaan pysyy siinä muodossa et se kunnioitus on siel keskinäistä mut silti opettajahan on se luokan niinku pää. Mut sekään ei sit saa mennä yli tietenkää.” (H2: Ville)*

*”Öö, heität huumorii, ymmärrät nuoria ja tota, pidät pään kylmänä” (H3: Heikki)*

*”Ymmärtää oppilaitaki, ottaa myös niitäki esiin tai sillee niinku, sillee niinku, tää on vähän vaikee sanoo mut siis, yrittää ottaa mahdollisimman hyvin huomioon myös oppilaat, ettei oo sillee et asiat menee just sillee miten ite sanoo vaan et jos niille tulee jotain mielipiteitä ni kyllä nekin pitää ottaa huomioon. Ja olla myös kiltti totta kai.” (H4: Jamina)*

*”Emmä tiä. Et osaat kunnioittaa oppilaita” (H5: Karoliina)*

*”No varmaan tää, kunnioittaa oppilaita jos mä oisin opettaja ja sitte kuunnella ja auttaa, mm, noi on varmaan kaikkist parhaimmat. Ja sit et teilläki ois kans tota toimintaa, pitäis olla ainaki.” (H6: Elisa)*

*”No olemas just nimenomaan joustava ja ottamal niinku, keskustelemal tyylä vapaa-ajastaki et miten on menny vapaa-aika et, niinku et onks minikälaist kaveriporukkaa, niinku et mitä niinku tekee sillee niinku et osottaa niinku sen et oikeesti ei oo pelkkää työtä vaan niinku et oikeesti niinku, ei siis sillee niinku, periaattees niinku sille käytännös välittää siit miten sil toisel menee ja mitä sille kuuluu, sille ryhmälle ja pitää niinku yllä hyvää yhteishenkee ja on niinku valmis just sillee tyylä jos on joku luokkaretki ni tuhlaamaan niinku pari tuntii omast vapaa-ajast et pystyy niinku järjestää jonku luokkaretken ja tälle näi koska se niinku kummiski, jos on niinku yläkouluikäsi ni se kumminki jonku verran kummiski, tai ala-asteikäsi, kutosii, vitosii, ni kyl se niille jonku verran merkitsee et opettaja on valmis niinku uhraamaan vapaa-aikaansaki niinku siihen oppilaisiin.” (H7: Tero)*

*”No olemal rento ja joustava ja...siin ainaki tulee, saattaa tulla aika hyvä tyyppi jos on rento ja joustava.” (H8: Anna)*

*”No kannattaa aina muistaa ottaa se muiden mielipide huomioon ja jos yks töppää ni ei rankase siit koko luokkaa vaan rankasee siit sitä kuka töppää ja joustaa välil, ettei koko ajan vaa opiskella et voi välil olla leppumpiiki tuntei. Täälläki esimerkiks joskus opettaja palkitsee sen et mennä käymää keittiös kahvilla ja tällee. Nii, ei mul oikee muuta oo.” (H9: Linnea)*

*”Mä neuvoisin semmost asiaa, minkä suurin osa tekee virheen et ku niin sanotust nuori lähtee, sanotaanko hakemaan omaa tilaansa jonnekki muualle – älä juokse perässä! Elikkä siis suomeks sanottun se on se ainoa tilanne et mitä tääl niinku suurin osa tekee virheit et nuori lähtee niinku pois päin, niinku kävelee jonnekki muualle piiloon niin sanotusti, ni suurin osa opettajist tai ohjaajist ni nehän lähtee suoraan perää, vaik sillä just haetaan rauhottumista et niin sanotut kiusantekijät, opettajat sun muut ni niist eroon vähäks aikaa, ja sit niinku päästetään höyryt, annetaan laskeutuu ja sit tullaan takasi sillai vähän rauhallisempana. --- Joo mä olen katellu semmost vähän liikaaki. Viimeks yhdelt nuorelt vietiin ovi semmoses tilantees et se viimehenki ykstiityisyys vietiin. Sit ihmeteltii ku se oli käyny jotenki aggressiiviseks ohjaajii kohtaan.” (H10: Matias)*

*”No sun pitää olla semmonen rento ja semmonen kuitenkin et, niin, emmä oikeen, no tos on varmaan suunnilleen ne kaikki asiat. Rento mutta kuitenkin sellanen vähän...” (H11: Neea)*

*”Yrität ymmärtää niit ja sillee et, et et oo sellanen niinku jäkä jäkä koska sit on niinku, jos oot sellanen niinku joka jäkättää joka asiasta ni oppilaat sitte niinku vähemmän sit tykästyy et mitä enemmän sä oot sellanen niinku, niinku sitä helpompi on sit niinku kuunnella ja ymmärtää ja niinku olla sillee et, emmä oikeen osaa kunnol selittää mut, sellanen joka niinku tietää niinku et mitä tekee ja osaa niinku vähän soveltaa niit omiiki ratkasui et ei oo aina niin sillee et voi vitsi me ei voitu tehdä näin ja näin ja näin, et ehkä sit enemmän miettii et mikä on paras ratkasu kenellekki oppilaalle.” (H12: Oona)*

*”Olla natsi --- S: Onks siin mitään rajaa et voiks olla liian natsi? ---  
PETRI: No, ei nyt kuitenkaa sillee et sä telkeet niit oppilait johonki koppii  
mut pidät niille vaan rajoi et ne ei saa tehdä mitää” (H13: Petri)*

*”Mm, ettei huuda oppilaille.” (H14: Ronja)*

*”Emmä osaa sanoo. Mut ei kumminkaa saa olla liian virkaintonen tai  
semmonen.” (H15: Niko)*

*”No et kaikki on tasa-arvosii ja jos sä näät et joku ei pysty keskittyä ni sil-  
lee tiätsä et, et antaa sille aikaa sillon.” (H16: Vesa)*

*”No varmaan mitä mä sanoin just sellanen niinku, ei kuitenkaa niinku lii-  
an rento mut sillai et pitää säännöist kii ja, varmaan se.” (H17: Meri)*

*”Oo rento, et älä valita joka asiast vaa anna vähän niinku, anna vähän  
niinku siimaa mut jos se alkaa menee ihan niinku huonoks ni sitte huuda  
ja kovin.” (H18: Aatu)*

*”No tota mun mielest se on aina sillai et muista kuunnella oppilait koska  
kauheen moni opettaja pistää ihan korvien välist niinku ”ei mä en nyt, ei”  
vaan et pitää, vaiks sil oppilaal oiski joku et se ei voi oppia ni mun mielest  
pitää vaan kuunnella se asia et vaikkei sitä asiaa pystyis toteuttaa tai jos  
se on joku sellanen mitä ei oikeest pysty tekee ni mun mielest se asia pitäis  
silti ain kuunnella. Et se on mun mielest väärin et oppilait jätetään kuunte-  
lematta et pitää kuunnella esimerkiksi ku muaki on koulukiusattu niin kau-  
an entisis kouluis ni ei opettajat kuunnellu mua ku mä yritin sanoo et hei  
tää! tehään tällast ja tällast, ne on vaa ”mm joo”, mun mielest oppilast pi-  
tää aina kuunnella niinku sinänsä koska siit tulee niinku, kuunteleminen.  
Muut tulee sit sillai niinku et jos sä kuuntelet oppilait ni nehän antaa vink-  
kei sillai et mitä niinku jos tekee jotain vaik väärin ni sit jos kuuntelee ni  
sit pystyy myös parantaa.” (H19: Pinja)*

*”Kuuntele nuorii. Siis oikeesti, jotku nuoret on sellasii et ne sanoo turhast  
mut sä kyl ite huomaat sen, mut oikeesti kuuntele jos jotku nuoret halua ju-  
tella sun kaa ni kyl sä ehit opettaa sitä vaik jotain matikkaa myöhemmin et  
oikeesti jos nuoril on jotain sanottavaa ni pitää kuunnella. Tai sillee mä  
ainaki ite tekisin koska kyl meilt tulee ihan fiksuuki sielt suusta. Ja niin tu-*

*lee niinku, sust tullaan tykkämään enemmän jos sä ymmärrät nuorii tai ees yrität ymmärtää tai vaikutat silt et sä oot kiinnostunu joittenki asioist, ei liikaa mut sillee. Nii, kuuntele, koska nuoret kertoo sulle aika hyvin ite.”*  
(H20: Heidi)

*”Se et kaikki on tasa-arvosia eikä pidä ajatella et jos toi on niinku jostain muusta maasta kotosin ni se ei oo et, se ei tarkota et sil olis vähemmän taitoja ku muilla. Koska mulle on se itelleni tehty ja musta se tuntu tosi väärältä ja sen takii mulle se on tärkeätä ettei muille käy niin. Ja se et just et sä kuuntelet niit oppilaita ja kaikki edellä mainittu et mitä nyt toski on et noi kannattaa muistaa mun mielest tos järjestyksessä et, ja sit niinku ei pitä pitää aina säännöist niinku just tasan tarkkaan niinku niin vaan aina arvioi sen tilanteen ja menee sit sen mukaan mut ei kuitenkaan kaihda sääntöjä ihan täysin.”* (H21: Tiina)