

”Muistot sytyttivät sisälläni oppimisen ja yhdessä jakamisen palon”

Opettajaopiskelijoiden koulumuistot ja niiden vaikutus alanvalintaan sekä opettajuuteen

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Laura Haapalahti
Viivi Salakari

22.4.2023
Rauma

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Laura Haapalahti ja Viivi Salakari

Otsikko: ”Muistot sytyttivät sisälläni oppimisen ja yhdessä jakamisen palon”: Opettajaopiskelijoiden koulumuistot ja niiden vaikutus alanvalintaan ja opettajuuteen

Ohjaaja: Yliopistotutkija Ville Mankki

Sivumäärä: 60 sivua, 2 liitesivua

Päivämäärä: 22.4.2023

Kouluarki on merkittävää aikaa ihmisten elämässä. Lapset ja nuoret viettävät peruskoulussa ison osan arjestaan ja tästä ajasta jää usein muistiin erilaisia muistoja, joilla on tärkeä merkitys muiston kantajalle. Koulumuistoja voi jäädä erilaisista hetkistä, opettajista, koulukavereista ja koulupäivän tapahtumista. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää koulumuistoja erityisesti opettajaan liittyen. Lähdimme selvittämään, millaisia koulumuistoja opettaja-oppilassuhteen näkökulmasta opettajaksi opiskelevilla on, ja miten nämä muistot ovat vaikuttaneet alalle hakeutumiseen sekä heidän opettajuuteensa. Tutkimuksemme teoriatausta koostuu kahdesta laajemmasta teemasta, jotka ovat: opettajan ja oppilaan välisen suhde ja koulumuistot. Näiden teemojen alle mahtuu paljon erilaista tutkimusta opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta sekä tutkimusta koulumuistoista, niiden syntymisestä ja tulkinnoista.

Tutkimus on laadullinen tutkimus. Aineisto on kerätty Turun yliopiston opettajaopiskelijoilta Rauman kampukselta. Aineistonkeruu on toteutettu kirjoituspyynnöllä Webropolin kautta. Lomakkeessa oli kaksi avointa kysymystä, joihin vastaajat saivat vastata vapaasti. Tutkimukseemme osallistui 29 opiskelijaa. Aineiston analysoimme aineistolähtöisellä sisällönanalysillä. Tulokset tiivistyivät analyysissä molempien kysymyksien osalta kolmeen pääteemaan.

Aineistomme jäsentyi ensimmäisen kysymyksen vastausten osalta kolmeen pääteemaan, jotka ovat 1) opettaja tukena ja kannustajana, 2) ikävä opettaja sekä 3) hyvänä pidetty opettaja. Kaikki näistä sisältävät useamman alateeman, jotka tarkentavat yläteemojen sisältöä. Ensimmäinen yläteema piti sisällään koulumuistoja, joissa opettajan toiminta koettiin kannustavaksi ja sensitiiviseksi sekä häneltä saatiin positiivista palautetta. Toinen yläteema sisälsi koulumuistoja opettajan ikävänä koetusta toiminnasta. Näissä muistoissa opettaja muuan muassa vähätteli oppilaiden taitoja, pilkkasi tai suosi tiettyjä oppilaita. Viimeinen yläteema sisälsi muistoja, joissa korostettiin opettajan hyvää tyyliä opettaa ja kunnioitusta herättäviä opettajia, joilla oli auktoriteettia. Aineiston joukossa oli sekä myönteisiä että kielteisiä koettuja muistoja. Aineistosta heijastuu vahvasti erilaiset piirteet, joita opettajaopiskelijat pitävät tärkeinä ja hyvinä piirteinä opettajissa.

Toisen kysymyksen kohdalla aineistosta nousi kolme pääteemaa: 1) opettaja esikuvana, 2) opettajan virheistä opittua sekä 3) opettajan toiminnalla ei koettu olevan vaikutusta. Suurin osa vastanneista opettajaopiskelijoista koki, että koulumuistolla on ollut jonkinlaista vaikutusta heidän opettajuutensa rakentumiseen. He halusivat joko jollain tavalla jäljitellä entisen opettajansa toimintaa, tai välttää tekemästä samoja virheitä. Osa vastaajista koki myös, että muistolla on ollut vaikutusta opettajankoulutukseen hakeutumisessa. Muutama opettajaopiskelija koki, ettei muistolla ollut minkäänlaista vaikutusta kumpaankaan seikkaan: heidän opettajuuteensa eikä alanvalintaan.

Tutkimuksen avulla voidaan ymmärtää paremmin, millaisia vaikutuksia opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella ja suhteella on. Koulumuistoja ei ole juurikaan kerätty 2000-luvun puolelta, joten mielestämme on tärkeää saada talteen myös tuoreempia koulumuistoja. Tulevana opettajana on hyvä myös pohtia omia kokemuksiaan ja niiden vaikutusta omaan elämään sekä sitä, miksi on opettajankoulutukseen hakeutunut.

Avainsanat: opettaja-oppilassuhde, koulumuistot, vuorovaikutus, alanvalinta

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Opettajan ja oppilaan välinen suhde	6
2.1	Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus	7
2.2	Pedagoginen suhde	11
2.3	Opettaja-oppilassuhde ammatinvalintaa määrittämässä	13
3	Koulumuistot	15
3.1	Muisti ja muistojen syntyminen	15
3.2	Koulumuistojen tutkimusta	16
3.3	Opettaja-oppilassuhde koulumuistotutkimuksessa	19
4	Tutkimuksen toteuttaminen	23
4.1	Kvalitatiivinen tutkimus	24
4.2	Aineiston kerääminen ja tutkittavat	26
4.3	Aineiston analyysi	28
5	Opettajaopiskelijoiden koulumuistot	32
5.1	Opettaja tukena ja kannustajana	32
5.2	Ikävä opettaja	34
5.3	Hyvänä pidetty opettaja	36
6	Koulumuistojen vaikutus alanvalintaan ja opettajuuteen	39
6.1	Opettaja esikuvana	40
6.2	Opettajan virheistä opittua	41
6.3	Opettajan toiminnalla ei koettu olevan vaikutusta	42
7	Johtopäätökset ja pohdinta	44
	Lähteet	51
	Liitteet	61
	Liite 1. Saatekirje	61
	Liite 2. Kyselylomake	62

1 Johdanto

Koulu-aika on tärkeä osa ihmisen elämänkaarta. Kouluajasta jää mieleen erilaisia muistoja ja näillä muistoilla on usein suuri merkitys niiden omistajalle. Usein koulumuistoja värittää tunne, joka on sävyltään myönteinen tai kielteinen. Tutkimuksissa on tullut esille, että erityisesti varhaiset koulumuistot ovat jääneet mieleen ja ne koetaan tärkeinä. (Arola 2015, 8–10.) Kysyttäessä ihmiseltä merkittävistä koulumuistoista ei niistä nouse esiin vain tietynlaiset kertomukset. Kertomuksia on niin opettajista, koulukavereista, kouluruokailusta, koulumenestyksestä, koulumatkoista kuin kiusaamisestakin. (Rothenberg 1994, 369–379; Arola 2015, 8–10.) Vanhemmissa suomalaisissa koulumuistoissa painottuu selvästi erilainen rangaistuskulttuuri sekä fyysisen ja henkisen vallan käyttö, jota ei toivottavasti lähiaikoina koulunsa käyneillä enää ole.

Koulumuistoja on kerätty talteen monilta vuosikymmeniltä, mutta nimenomaan opettajaopiskelijoiden koulumuistoja on tutkittu vähemmän ja muistojen koettua vaikutusta alanvalintaan vieläkin vähemmän. Koulumuistoja on kerätty ja kerätään talteen muun muassa kirjoituskilpailussa, internetin keskustelupalstoilta ja muistelutyöpajoilta (Arola & Löfström 2011, 115). Useat koulumuistotutkimusten muistot ovat melko vanhoja ja harva vastaajista on käynyt koulunsa 2000-luvun puolella. Tämän takia mielestämme on tärkeää kerätä talteen myös tuoreempia koulumuistoja. Suomalaisissa koulumuistoissa merkittävä tapahtuma on ollut peruskouluun siirtyminen 1970-luvulla (Arola & Löfström 2011, 114). Eri aikaan koulunsa käyneillä voi olla hyvinkin erilaisia koulumuistoja, sillä kokemukset rakentuvat siinä ajassa, yhteiskunnassa ja elämäntilanteessa, jossa eletään (Perttula 2008, 150–151).

Aiempien tutkimusten perusteella koulumuistoilla on tärkeä rooli opettajuuden rakentumisessa opettajaopiskelijoiden mielestä (Heikkilä, Uusiautti & Määttä 2012, 223). Ammatinvalinnan osalta aihetta ei ole kuitenkaan juurikaan tutkittu. Monessa tutkimuksessa, jossa on tutkittu syitä hakeutua opettajankoulutukseen, on jossain lauseessa saatettu mainita, että aiemmilla kokemuksilla tai koulumuistoilla voi olla vaikutusta alanvalinnassa.

Vaikutuksen merkittävyyttä ei kuitenkaan ole sen tarkemmin määritelty, sillä se on usein vaikeaa. Ihmisen elämä ja ammatinvalinta, se mitä olemme nyt, muotoutuu niin monen muuttujan summasta (Heikkilä ym. 2012, 223).

Koulumuistot ovat usein yhteydessä siihen, millainen opettaja halutaan olla ja millaista käytöstä vältetään tulevana opettajana. Pohja ja malli on saatu omilta lapsuuden opettajilta.

Tutkimusten mukaan monilla opettajaopiskelijoilla joku vanha opettaja toimii usein roolimallina oman opettajuuden rakentumisessa. Hänen toimintaansa ihailaan. Opettajan käytöksestä ja olemuksesta halutaan tuoda piirteitä myös omaan opettajuuteen. Toisaalta taas halutaan välttää tuottamasta oppilaille samanlaisia kokemuksia kuin oma opettaja on tuottanut itselle aikoinaan, jos muisto on jäänyt ikävänä mieleen. (Chang-Kredl ja Kingley 2014, 33; Smith & Schmidt 2012, 1–25.)

Kiinnostus koulumuistoihin opettaja-oppilassuhteen näkökulmasta heräsi, kun pohdimme omien koulumuistojemme vaikutusta siihen, millaisia opettajia haluaisimme itse olla. Usein kun lähtee pohtimaan, millainen tulevana opettajana haluaa olla, niin alkaa vertailemaan ajatuksia entisiin opettajiin ja heidän toimintaansa. Koulunkäynti on osa ihmisten lapsuutta ja elämää, joten on toivottavaa, että jokainen oppilas saa koulussa välittävän opettajan ja oikeudenmukaista opetusta ja kasvatusta. Vaikka tutkimme opettajaopiskelijoiden koulumuistoja opettaja-oppilassuhteen näkökulmasta, jota on jonkin verran jo tutkittu, niin tutkimuksemme avulla saadaan myös uutta näkökulmaa koulumuistotutkimuksen aihepiiriin toisen tutkimuskysymyksemme kautta. Koulumuistojen keräämisen lisäksi toivoimme toisen tutkimuskysymyksen herättävän mielenkiintoista pohdintaa siitä, kokevatko opettajaopiskelijat koulumuistojen mahdollisesti vaikuttaneen heidän alan valintaansa tai opettajuuteen laajemmin. Olisi tärkeää, että opettajaopiskelijat pystyisivät tunnistamaan erilaisia syitä ja motiiveja, miksi he haluavat opettajaksi sekä ajoittain pohtisivat, miten heidän aikaisemmat kokemuksensa ja muistonsa ovat vaikuttaneet heidän opettajuuteensa (Vuorikoski, 2003).

Näiden ajatusten sekä aiemman koulumuistotutkimusten ja teoreettisen taustan pohjalta tutkimuksemme pohjaksi muodostui kaksi tutkimuskysymystä, joihin lähdimme hakemaan vastauksia. Tutkimuskysymykset ovat: 1) millaisia koulumuistoja opettajaopiskelijoilla on opettaja-oppilassuhteen näkökulmasta ja 2) miten nämä muistot ovat vaikuttaneet opettajaopiskelijoiden alanvalintaan ja opettajuuteen laajemmin? Tutkimuksen teoriatausta koostuu kahdesta laajemmasta osiosta, joista ensimmäinen on opettajan ja oppilaan välinen suhde. Tässä osiossa olemme pyrkineet avaamaan opettaja-oppilassuhteen käsitettä ja kaikkea sitä mitä se voi pitää sisällään. Ensimmäisessä osiolla on pyritty taustoittamaan toista tutkimuskysymystämme. Toisen laajemman osion aiheena on koulumuistot. Muistojen syntymisen tutkimuksen ja aiemman koulumuistotutkimuksen kautta pyrimme pohjustamaan ensimmäistä tutkimuskysymystämme.

2 Opettajan ja oppilaan välinen suhde

Opettajan ja oppilaan välinen suhde on moninainen ja monitahoinen, mutta erittäin merkittävä osa koulua ja oppimista. Yksinkertaistettuna se on yksittäisen opettajan ja oppilaan vastavuoroisen vaikuttamisen tulos, jossa molemmilla on omat tunnuspiirteensä (Sabol & Pianta 2012, 214). Se muotoutuu koulussa opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen kautta, on dynaaminen ja vaikuttaa moneen asiaan. Opettajan ja oppilaan välinen suhde on muun muassa yhteydessä opettajien ja oppilaiden sopeutumiseen ja viihtyvyyteen koulussa (Hamre & Pianta 2001, 626). Positiivisella suhteella opettajan ja oppilaiden välillä on tutkimusten mukaan myös vaikutusta oppilaan oppimistuloksiin (Pianta & Stuhlman 2004; Gehlbach, Brinkworth & Harris 2011, 691; Martin, Collie & Graham 2019, 861, 871). Opettajan rooli suhteessa on siis suurimmaksi osaksi pedagoginen auktoriteetti, mutta akateemisen opetuksen lisäksi opettajat ovat kasvattajia. He pyrkivät kasvattamaan lapsista “kunnan kansalaisia”, opettamalla heille käytöstapoja ja erilaisia elämän selviytymistaitoja. (Hamre & Pianta 2001, 626.)

Piantan (2001) mukaan opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta on eroteltavissa kolme selkeää ulottuvuutta: läheisyys, konflikti ja riippuvaisuus. Läheisyys opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa tarkoittaa sitä, kuinka lämmin suhde on ja kuinka helposti lähestyttäväksi oppilas kokee opettajansa. Joskus opettajan ja oppilaan välistä suhdetta koettelee erilaiset konfliktit. Konfliktilla tarkoitetaan negatiivista käytöstä suhteessa tai vastavuoroisen vaikuttamisen puutetta kokonaan. Riippuvuus opettaja-oppilassuhteessa tarkoittaa lapsen takertuvaisuutta ja omistushalua opettajaa kohtaan. On näyttöä siitä, että oppilaat, jotka saavat muodostettua vahvan ja positiivisen suhteen opettajan kanssa pääsevät usein pälkähästä käyttäytyttyään satunnaisesti huonosti, sillä opettajat tuntevat heidät ja heidän kokemuksensa. (Hamre & Pianta 2001, 626–627.)

Opettaja-oppilassuhteen on katsottu olevan osa syy opettajien työhyvinvointiin niin positiivisessa kuin negatiivisessakin mielessä (Soini, Pietarinen & Pyhäntö 2008, 250). Negatiivisena koettu suhde ja jatkuva konflikti opettajan ja oppilaan välillä on työhyvinvointia heikentävä tekijä. Lisäksi jos opettaja kokee, ettei ole täyttänyt velvollisuuttaan esimerkiksi lasten oppimisen suhteen tai välittää oppilaistaan niin paljon, että hän kantaa huolta lapsen henkilökohtaisista murheista, opettaja voi helposti väsyä työssään (Falk, Shephard & Mendenhall 2022, 2–6). Opettajat pitävät välittämistä kuitenkin yhtenä tärkeänä osana heidän työtään ja osalle se on yksi merkittävä syy hakeutua alalle, jossa pääsee

työskentelemään lasten kanssa (O'Connor 2008). Opettaja-oppilassuhteet koetaan siis myös voimavarana ja työhön motivoivana tekijänä.

Yksi vaikuttava tekijä suhteen laatuun on sukupuoli, jonka vaikutusta opettaja-oppilassuhteeseen on tutkittu jonkin verran. Tutkimustulokset osoittavat opettajan kokevan usein enemmän kielteisiä tunteita poikia kohtaan kuin tyttöjä kohtaan. Opettaja-oppilassuhteen koettiin myös olevan erilainen niiden oppilaiden kanssa, jotka tarvitsivat enemmän tukea, kuin toiset. Opettajat kokivat enemmän kielteisiä tunteita niitä oppilaita kohtaan, joille he antoivat enemmän yksilöllistä tukea. Myönteisiä ja lämpimiä tunteita sisälsi sellainen opettaja-oppilassuhde, jossa oppilas oli sitoutunut vahvasti kouluun ja oppimiseen, kun taas heikosti kouluun sitoutuneet oppilaat aiheuttivat enemmän ristiriitaisia ja kielteisiä tunteita opettaja-oppilassuhteeseen. (Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen 2016 117–120.) Opettajan omalla käsityksellä opettaja-oppilassuhteesta on tärkeä merkitys (Claessens, van Tartwijk, van der Want, Pennings, Verloop, den Brok & Wubbels 2017, 276).

Opettajan empatialla on suuri merkitys positiivisen opettaja-oppilassuhteen luomisessa. Jos opettaja osoittaa välittävänsä oppilaistaan sekä käyttävänsä aikaa ja vaivaa oppilaiden ajatusten miettimiseen, siihen mitä oppilaat tuntevat, niin saadaan luotua aika hyvä pohja suhteelle. Empaattinen opettaja antaa myös hyvät edellytykset oppimiselle, sillä empatia lisää kouluun kuuluvuuden tunnetta, joka on yhteydessä oppimistuloksiin. (Cai, Yang, Ge & Weng 2022.)

2.1 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on yksi tärkeimmistä tekijöistä onnistuneelle koulunkäynnille (Gehlbach, Brinkworth & Harris 2011, 691). Vuorovaikutus tarkoittaa kirjaimellisesti osallisten vaikuttamista vuoron perään. Synonyyminä käsitteelle vuorovaikutus käytetään joskus sanaa interaktio. Jotkut pitävät sitä parempana käsitteenä, sillä se poistaa sanan vaikutus. Kasvatuksessa ja opetuksessa on kuitenkin pohjimmiltaan kyse pyrkimyksestä vaikuttaa toiseen ja siksi käytämme tutkimuksessa interaktion sijasta käsitettä vuorovaikutus kuvaamaan opettajan ja oppilaan välistä vastavuoroista toimintaa. (Kansanen 2004, 38–45.) Vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä on edellytys opettaja-oppilassuhteen syntymiselle. Sen kautta luodaan uusi suhde ja muutetaan jo olemassa olevaa

suhdetta. Vuorovaikutussuhteella opettajan ja oppilaan välillä on suuri merkitys oppilaiden iästä riippumatta (Gehlbach ym. 2011, 692).

Tutkimukset osoittavat, että vuorovaikutussuhde oppilaan ja opettajan välillä on dynaaminen ja ajan myötä laadultaan muuttuva (Lynch & Cicchetti, 1992; Gehlbach ym. 2011, 700).

Vuorovaikutustapahtumaan osallistuu usein useampi oppilas samaan aikaan, mutta se on silti henkilökohtaista (Kansanen 2004, 40). Vuorovaikutus ja näin ollen myös opettaja-oppilassuhde on erilainen jokaisen oppilaan ja opettajan välillä. Ajoittain joidenkin oppilaiden kanssa vuorovaikutusta voi olla enemmän kuin toisten kanssa. Se voi lisäksi olla luonteeltaan erilaista eri oppilaiden kanssa. Myös vuorovaikutustilanne ja ympäristö sekä lasten ikä voivat vaikuttaa vuorovaikutuksen luonteeseen. (Gehlbach, ym. 2011, 692; Rasku-Puttonen 2006, 114.) Tietyissä hetkessä joku voi tarvita tukea oppimiseen, toinen hymyn ja huomiota.

Jokainen oppilas kokee vuorovaikutuksen erilaisena kuin muut, sillä heidän lähtökohtansa ja aiemmat kokemuksensa ovat erilaisia.

Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on välttämätön osa opetusta ja kouluarkea. Ilman vuorovaikutusta on vaikea kuvitella opettamista tai oppimista. Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen vaikutusta oppilaiden koulumenestykseen on tutkittu paljon kansainvälisesti. Tutkimusten mukaan opettajan ja oppilaan välinen suhde erityisesti oppilaan varhaisina kouluvuosina on kytköksissä siihen, miten oppilas menestyy koulussa (Pianta & Stuhlman 2004; Gehlbach ym. 2011, 691; Martin, Collie & Graham 2019, 861–871).

Toisaalta opettajan ja oppilaan välinen ristiriitainen suhde on yhteydessä oppilaan heikompiin saavutuksiin sekä heikompaan itsetuntoon (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme, & Maes 2008; Gehlbach ym. 2011, 691). Opettaja-oppilassuhteen muutoksella voi olla myös vaikutusta oppilaan oppimistuloksiin (Gehlbach ym. 701).

Vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä tapahtuu eri paikoissa koko koulupäivän ajan ja joskus myös koulupäivien ulkopuolella (Kansanen 2004, 78). Luokkahuoneessa tapahtuvan vuorovaikutuksen lisäksi opettaja-oppilassuhde rakentuu esimerkiksi kohtaamisista ruokalassa, välitunneilla tai käytävillä. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on siis paljon muutakin kuin erilaisten tietojen ja taitojen opettamista (Viskari 2003, 169–170).

Opettamisvastuun lisäksi opettaja on myös kasvattaja. Ero kasvatuksella ja opetuksella ei ole suuri ja niitä on vaikea erottaa pedagogiikassa. (Kansanen 2004, 41.) Eri oppiainesisältöjen lisäksi oppilaille opetetaan koulussa käytöstapoja sekä mikä on oikein ja väärin tai toivottua ja

epätoivottua käytöstä. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus heijastaa luokassa vallitsevia arvoja ja normeja (Rasku-Puttonen 2006, 114).

Piantan (1999) mukaan opettajan lämmin suhde oppilaaseen erityisesti alkuopetuksessa lisää oppilaan sosioemotionaalista hyvinvointia. Hyvä vuorovaikutus ja opettajan tunnetuki luokkahuoneessa on yhteydessä oppilaan hyviin sosiaalisiin taitoihin (Wilson, Pianta & Stuhlman 2007, 81–96). Usein sanotaankin, että yksi tärkeä osa kasvatusta ja opetusta on välittäminen ja huolenpito. Opettaja voi ilmentää oppilaista välittämistä luokassa esimerkiksi tervehtimällä, katsekontaktilla, hymyllä tai kuulumisten kysymisellä. (Viskari 2003, 169–170.)

Oppilaat arvostavat sitä, että opettaja on kiinnostunut oppilaistaan, heidän oppimisestaan ja että oppilaat tulevat huomatuiksi (Hosio 2021, 127). Oppilaat saattavat kokea, että opettajan ja oppilaan välille jää etäisyyttä, jos opettaja pitäytyy vain asiantuntijaroolissaan (Viskari 2003, 169–170). Tämän takia opettajan ja oppilaan välinen suhde onkin monimuotoisempi ja syvempi. Opettaja välittää oppilaistaan ja päin vastoin. Välittäminen on yhteydessä myös opettamiseen. Opettaja tarvitsee tiedon lisäksi kokonaisvaltaista tietoa oppilaasta, jotta oppilasta voidaan ymmärtää ja auttaa kehittämään hänen valmiuksiaan. Tunnekokemukset ovat merkityksellisiä oppilaan oppimisen kannalta, sillä ne liittyvät oleellisesti motivaatioon. Välittävä opettaja hyväksyy tunnekokemukset osaksi opetusvuorovaikutusta. (Viskari 2003, 169–170.)

Opettajalla on kiistaton vaikutus siihen, kuinka oppilas viihtyy koulussa (Manninen 2018, 69–94; Danielsén, Samdal, Hetland & Wold 2009). Hyvän opettaja-oppilassuhteen pohjana pidetään usein molemminpuolista luottamusta ja avoimuutta. Molemminpuolisen luottamuksen kautta luodaan turvallinen oppimisympäristö ja kaikki osapuolet saavat enemmän irti koulupäivistä. Oppilaat odottavat opettajalta erilaisissa tilanteissa tasavertaisuutta, johdonmukaisuutta ja reilua. Jos opettaja sanoo jotain, niin hänen on myös toimittava sanojensa mukaisesti, muuten luottamus kärsii. Kun oppilaat luottavat opettajaan, he uskaltavat avautua opettajalle, joka kehittää opettajan oppilaan tuntemusta ja se vuorostaan auttaa opetuksen suunnittelussa. Kun opettaja taas luottaa oppilaisiin, hän pystyy antamaan oppilaille enemmän vapauksia ja se mahdollistaa monipuoliset toimintatavat. Molemmat, opettaja ja oppilaat hyötyvät siis luottamussuhteesta merkittävästi. Luottamuksen kautta saadaan rakennettua hyvä ja toimiva oppimisympäristö. Tällaisessa oppimisympäristössä jokainen yksilö, niin opettaja kuin kaikki oppilaatkin tuntevat itsensä arvostetuiksi ja

hyväksytyiksi. (Pollari & Koppinen 2010, 26–29.) Opettajan lisäksi myös vanhemmat ja luokkatoverit vaikuttavat oppilaan kouluviihtyvyyteen (Danielsen ym. 2009, 309–310).

Opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on vaikutusta myös opettajan hyvinvointiin ja työssä jaksamiseen. Opettajan ammatin on todettu olevan yksi stressaavimmista ammateista (Spilt, Koomen & Thijs 2011, 458). Opettajat ottavat monesti harteilleen oppilaiden henkilökohtaisia huolia. He murehtivat, jos oppilaat eivät pääse vastoinkäymisistään yli tai eivät vaikka opi. Tällaisissa tilanteissa opettajasta voi tuntua, ettei ole täyttänyt velvollisuuttaan ja voivat sitä kautta vaikuttavat usein negatiivisesti opettajan jaksamiseen. (Falk, Shephard & Mendenhall 2022, 2–6.) Opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella voi olla vaikutusta oppilaan itsetunnon kehittymisen lisäksi myös opettajan ammatilliseen ja henkilökohtaiseen itsetuntoon (Spilt ym. 457). Toisaalta opettajat voivat saada paljon positiivisia ja voimaannuttavia kokemuksia toimiessaan vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa.

Suhteet opettajan ja oppilaiden välillä vaikuttaa monella tavalla luokkaan ja siellä vallitsevaan ilmapiiriin sekä siihen, miten oppilaat suhtautuvat opetukseen ja oppimiseen. Opettajalla on iso vastuu vuorovaikutuksesta koulussa. He aikuisina omaavat usein paremmat vuorovaikutustaidot. Opettaja valvoo ja ylläpitää luokassa tapahtuvaa vuorovaikutusta sekä puuttuu ja pyrkii muokkaamaan sitä tarpeen mukaan. (Rasku-Puttonen 2006, 113.) Vuorovaikutuksen seurauksena syntyvä suhde opettajan ja oppilaan välille on tärkeä ihmissuhde ja se antaa mallin myös oppilaiden väliselle vuorovaikutukselle (Pollari & Koppinen 2010, 26). Kiuru, Aunola, Lerkkänen, Pakarinen, Poskiparta, Ahonen, Poikkeus & Nurmi (2015) tutkivat opettajan ja oppilaiden sekä oppilaiden keskinäisten suhteiden vaikutusta oppimiseen ja toisten hyväksymiseen. Tutkimuksen mukaan positiivisena koettu suhde opettajaan ennusti parempaa oppilaiden välistä hyväksyntää, ja oppilaiden hyvät suhteet ennustivat oppilailta positiivisempia tunteita opettajaa kohtaan. Tutkimustulokset osoittivat myös, että lämmin ja oppilaita tukeva opettaja vaikuttaa usein positiivisesti myös oppilaiden välisiin suhteisiin.

Tällaisilla keskinäisillä positiivisilla vuorovaikutussuhteilla on iso rooli lapsen itsetunnon kehittymisen ja oppimisen kannalta (Kiuru ym. 2015,434). Koulu on useimmiten oppilaan merkittävin perheen ulkopuolinen sosiaalinen ympäristö. Sosiaalisia suhteita koulussa oppilaalla ovat muun muassa opettajan ja oppilaan välinen suhde, oppilaan ja muiden oppilaiden väliset suhteet sekä koulun muun henkilökunnan ja oppilaan väliset suhteet. Kun

oppilaat kokevat oppimisen iloa ja onnistumisen tunteita sekä saavat kannustavaa palautetta, oppilaalle muodostuu positiivinen minäkuva sekä koulussa viihdytään paremmin. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand. 1997, 46.) Suuri merkitys opettajan lämpimällä vuorovaikutuksella on lisäksi sellaisiin lapsiin, jotka ovat syrjäytymisvaarassa. Lämmin ilmapiiri ja opettajan tuki voi myötävaikuttaa syrjäytymisvaarassa olevan lapsen kiinnittymistä kouluun ja oppimiseen. (Hamre & Pianta, 2005.) On todettu, että laadukkaat vuorovaikutussuhteet edistävät myös lasten itsesäätely- sekä sosiaalisten taitojen kehittymistä (Pianta 1999).

2.2 Pedagoginen suhde

Opettajan ja oppilaan välistä luonnollista vuorovaikutusta, jota tapahtuu nimenomaan opetustapahtumassa kutsutaan pedagogiseksi suhteeksi. Pedagoginen suhde voi olla vuorovaikutusta opettajan ja yhden oppilaan välillä tai useamman oppilaan kanssa samanaikaisesti. Vuorovaikutus on erilaista opettajan ja oppilaan välillä oppilaan iästä riippuen. Opettajan ja nuoren oppilaan pedagoginen suhde on asymmetrinen ja heillä on erilainen asema suhteessa ja vuorovaikutuksessa. Opettajat ovat koulussa tekemässä työtään ja oppilaat täyttämässä oppivelvollisuuttaan. Opettajalla ja oppilaalla on siis melko erilaiset roolit koulun seinien sisäpuolella. (Kansanen 2004, 39, 54–55, 75.) Opettaja on auktoriteetti, joka on vastuussa luokasta ja oppilaista, hallitsee tietyt sisällöt, tiedot ja taidot sekä jatkuvasti muuttuvat tilanteet (Pollari & Koppinen 2010, 25; Kansanen 2004). Opettaja yrittää parhaansa mukaan opettaa opetussuunnitelman mukaisia tietoja ja taitoja tavoitteiden mukaisesti oppilaille. Oppilaiden tarkoitus taas olisi kysyä, ihmetellä, kuunnella, opiskella ja eri menetelmin oppia tämä opetettava sisältö. Tämä vaatii riittävää motivaatiota opittavaa ainesta kohtaan. (Kansanen 2004, 39, 54–55, 73, 75.)

Pedagogisen suhde ja vuorovaikutus suhteessa tähtää lapsen parhaaseen ja vähitellen tämän itsenäistymiseen. Se on välttämätön lapsen kasvulle ja kehitykselle. Siihen ei voida kuitenkaan pakottaa ja vuorovaikutus vaatiikin lapselta luottamusta ja tahtoa lukeutua aikuiseen. Suhde vaatii lapselta luottamusta aikuiseen. Pedagoginen suhde ei ole pysyvä, mutta sen tulisi kestää niin kauan, että lapsi on saavuttanut riittävän kehityksen tason. Suhteen lopullinen tarkoitus on tehdä itsensä tarpeettomaksi niin, ettei opettajaa enää tarvita. Käytännössä siis, kun opettaja on opettanut ja lapsi on oppinut kaiken, mitä opettaja voi lapselle opettaa, niin häntä ei enää tarvita. Pedagogisen suhteen käsitteen rinnalla on didaktinen suhde. Didaktinen suhde syntyy, kun opettaja alkaa ohjaamaan pedagogisessa

suhteessa oppilaan toimintaa tiettyjen ennalta määritettyjen tavoitteiden mukaisesti.

(Kansanen 2004, 54–55, 76–78, 80–81.)

Erilaisten taitojen ja tiedon opettaminen ja oppiminen on perinteisin kouluun liitettävä tapahtuma opettajan ja oppilaan välillä, mutta oppimista tapahtuu paljon myös muualla kuin koulun seinien sisäpuolella (Kansanen 2004, 40–41, 56). Oppiminen voi tapahtua opettajan kanssa käytävän vuorovaikutuksen lisäksi vertaisten kanssa käytävän vuorovaikutuksen seurauksena. Se voi olla tietoista tai tiedostamatonta. Opettajan ohjaama ja järjestämä toiminta, jota usein kutsumme opettamiseksi on taas pääosin tietoista toimintaa, jolla on tietty päämäärä ja tavoitteet. Opetusmenetelmiä on kuitenkin monia erilaisia, joilla nämä asetetut tavoitteet pyritään saavuttamaan. Opettajalla on suomalaisessa opetusjärjestelmässä suhteellisen vapaat kädet näiden menetelmien valinnassa. (Kansanen 2004, 43, 55.)

Kouluilla ja opettajilla on suuri vaikutus siihen, millaisia yksilöitä kasvatamme yhteiskuntamme jäseniksi (Niemi 2006, 73). Opettaja on usein väistämättä lasten mukana jakamassa lapsuuden ilot ja surut, onnistumisen kokemukset ja pettymykset. Onhan opettajat keskeisessä osassa vaikuttamassa lasten kasvuun ja kehitykseen sekä läsnä ison osan heidän lapsuudestaan. Se miten opettaja näihin tärkeisiin tapahtumiin osallistuu jää varmasti monen lapsen mieleen ja vaikuttaa heidän tulevaisuuteensa jollain tavalla. Parhaassa tapauksessa oppilas saa yhden turvallisen aikuisen lisää elämäänsä, jolle voi kertoa itselle tärkeitä asioita ja kysyä mieltä askarruttavia kysymyksiä. Joissain tapauksissa opettaja voi olla ainoa turvallinen aikuinen lapsen elämässä.

Iso osa pedagogista suhdetta ja opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta on palautteen anto ja arviointi. Palautteen anto on osa päivittäistä opetusta ja toimintaa. Se voi olla suullista tai kirjallista. Myös erilaisilla eleillä ja ilmeillä voidaan osoittaa esimerkiksi onnistumista tai epäonnistumista. Palautetta annetaan molempiin suuntiin, opettajat oppilaille ja oppilaat opettajalle. Oppilailla on oikeus saada tietoa omasta osaamisestaan ja kehittymisestään. Tärkeintä palautteen antamisessa on sen määrä ja laatu. Rakentava ja kannustava palaute on yksi hyvän opettaja-oppilassuhteen tunnusmerkeistä (Manninen 2018, 98). Palautteen puute tai sen kohdistaminen väärin asioihin voi vaikuttaa suhteeseen negatiivisella tavalla ja laskea oppilaan itseluottamusta sekä motivaatiota oppimiseen ja koulussa käymiseen. Esimerkiksi oppilaan rankaiseminen oppimattomuudesta ei ole tarpeenmukaista oppimisen kannalta, eikä se täytä rakentavan ja kannustavan palautteen kriteerejä. Jos joku oppilaista ei opi, opettajan tulisi rankaisemisen sijaan pohtia syitä oppimattomuudelle. Oppimattomuus ei aina johdu

oppilaan laiskuudesta tai motivaation puutteesta. (Kansanen 2004, 57.) Rakentava ja kannustava palaute taas voi parhaassa tapauksessa johtaa onnistumisen kokemuksiin, sisäiseen motivaatioon, asioiden syvälliseen oppimiseen ja hyvään suhteeseen opetettavan aineen sekä oman oppimisen kanssa. Rakentavan palautteen antaminen ja vastaanottaminen jo varhaisessa vaiheessa luultavasti edesauttaa oppilaita myös tulevaisuudessa suhtautumaan saatuun palautteeseen paremmin, eikä sitä ole niin vaikea vastaanottaa ja prosessoida.

2.3 Opettaja-oppilassuhde ammatinvalintaa määrittämässä

Opettaja-oppilassuhteen vaikutusta ammatinvalintaan ei ole tutkittu kovin paljon. Opettajan ammatinvalintaan johtaneita syitä yleisellä tasolla on kuitenkin tutkittu enemmän ja osassa tutkimuksista nousee esiin entisten opettajien vaikutus opettajankoulutukseen hakeutumiseen. Tutkimusten mukaan entisillä opettajilla on joiltain osin koettu olevan vaikutusta alalle hakeutumiseen omalla käyttäytymisellään ja tavalla kohdata oppilaita. Sekä negatiivisilla, että positiivisilla kokemuksilla entisistä opettajista on todettu olevan vaikutusta opettajan ammatinvalintaan (Hong 2010, 1534). Opettaja-oppilassuhteella on katsottu olevan tärkeä rooli myös ammatissa jaksamiseen ja siinä pysymiseen, kun on päästy työelämään (O'Connor 2008, 124).

Jos lapsuuden opettajalla koettiin olevan vaikutusta opettajankoulutukseen hakeutumiseen, niin usein alalle hakeuduttiin juuri siitä syystä, että tulevana opettajana haluttiin joko jäljitellä tätä opettajaa tai ehkäistä sellaista toimintaa, jota itse joutui kokemaan koulussa opettajan toiminnan seurauksena. Entisen opettajan toiminnasta haluttiin tuoda omaan työhön opettajana samanlainen lämpö ja välittäminen oppilaita kohtaan, sekä heidän yksilöllisten tarpeiden huomioiminen. (Chang-Kredl & Kingsley 2014, 31–33.) Toisaalta taas entisen opettajan toiminta saattoi synnyttää halun luoda itse opettajana parempia kokemuksia lapsille verrattuna omiin kokemuksiin ja siksi hakeuduttiin opettajan ammattiin (Hong 2010, 1534). Opettajana koettiin voivan vaikuttaa esimerkiksi yhteiskunnassa vallitsevaan epätasa-arvoon ja auttaa ehkäisemään sitä. Se nähtiin tärkeänä osana alalle hakeutumisessa. Taustalla oli oma kokemus opettajan luomasta epätasa-arvosta. (Chang-Kredl & Kingsley 2014, 31–33.)

Tutkimusten mukaan opettajat hakeutuvat alalle myös muista syistä (Dundar 2014, 445–460). Motiivit hakeutua opiskelemaan opettajaksi liittyvät usein läheisesti heidän omiin näkemyksiinsä opettajan ammatista (Bergmark, Lundström, Manderstedt & Palo, 2018, 266–281). Myös perheellä ja läheisillä ihmisillä on koettu olevan suuri vaikutus ammatinvalintaan

ja opettajankoulutukseen pyrkimiseen. Erityisesti vanhempien asenteilla koetaan olevan iso merkitys. (Ralph & MacPhail 2015.) Vanhempien asenteiden ja arvojen lisäksi heidän omilla ammateillaan on usein vaikutusta. Jos jompikumpi vanhemmista on opettajia tai suvussa on muuten opettajia, niin se voi vaikuttaa myös lasten ammatinvalintaan. (Chang-Kredl & Kingsley 2014, 31.) Lisäksi kumppanin mielipiteillä ja kannustuksella tai sen puutteella voi olla merkitystä ammatinvalinnassa ja koulutukseen hakeutumisessa (Fray & Gore 2018, 157; Lanas & Kelchtermans 2015, 26).

Näiden lisäksi on tutkittu myös muita syitä hakeutua opetuslalle. Yhdeksi merkittävimmistä tekijöistä alalle hakeutumisessa nähdään tutkimusten mukaan sisäinen ja altruistinen motivaatio. Osalla opettajuuteen motivoi siis epäitsekkäät asiat, kuten muiden auttaminen ja heidän tarpeistaan huolehtiminen sekä kasvun ja kehityksen tukeminen. Toiset taas yksinkertaisesti kokevat nauttivansa opetuksesta ja lasten kanssa työskentelystä niin paljon, että siksi hakeutuvat alalle. Nämä syyt ammatinvalinnassa korostuvat erityisesti länsimaisessa tutkimuksessa. (Fray & Gore 2018, 154–158; Goller, Ursin, Vähäsantanen, Festner & Harteis 2019, 243–244.) Tutkimusten mukaan virolaiset, saksalaiset ja suomalaiset opettajaopiskelijat kokevat erityisesti sosiaalisen tasa-arvon parantamisen työn kautta yhdeksi tärkeimmäksi syyksi hakeutua opettajankoulutukseen (Taimalu, Luik, Kantelinen & Kukkonen 2021, 30; Goller ym. 2019, 243). Altruistisista syistä opettajankoulutukseen hakeutuneet näkevät opettamisen yhteiskunnallisesti arvokkaana ja tärkeänä työnä (Heinz 2015, 266).

Osa opettajista ja opettajaopiskelijoista kokee myös ulkoisen motivaation tekijät tärkeiksi syiksi kouluttautua opettajaksi. Tällaisia syitä olivat esimerkiksi pitkät lomat, joustavat työajat ja hyvät työllistymismahdollisuudet. Osalle myös palkka ja työn turvallisuus oli syy hakeutua opettajankoulutukseen. Kaikille opettajille opettajan ammatti ei ole ensimmäinen vaihtoehto, mutta kokevat, ettei heillä ole muuta vaihtoehtoa. (Fray & Gore 2018, 154–158; Heinz 2015, 267.) Useat opettajaksi hakeutuvat kertovat kuitenkin kokevansa opettajan ammatin “kutsumuksena” (Kari 1996, 48–49).

3 Koulumuistot

Koulumuistoja on kerätty talteen paljon erityisesti 1900-luvulla koulunsa käyneiltä ihmisiltä niin kansainvälisesti kuin Suomessakin. Muistojen sisällöt vaihtelevat suuresti. Niissä on kuvailtu opetusta ja oppimista, esiintymistä, opettajan toimintaa tai ulkoista olemusta sekä koskettamista. Muistoja kuvataan usein myönteisinä tai kielteisinä kokemuksina. Myönteisinä muistoina nousevat esiin erilaiset onnistumisen kokemukset ja hyvinä koetut opettajat. Hyvinä koetut opettajat ovat eri tutkimusten mukaan osanneet opettaa mielenkiintoisella tavalla ja ovat saaneet oppilaille kokemuksen siitä, että opettaja välittää heistä. Kielteisesti sävyttyneissä muistoissa on kuvailtu esimerkiksi tilanteita, joissa on koettu kiusaamista, nöyryyttämistä ja fyysistä kurittamista.

3.1 Muisti ja muistojen syntyminen

Ihminen tarvitsee muistia moneen eri asiaan. Muistia tarvitaan arkisen elämän perusasioissa kuten ihmisten välisessä keskusteluissa, uuden oppimisessa, ongelmanratkaisussa sekä työssä käymisessä. (Kalakoski 2007, 13–19.) Muistot syntyvät erilaisten kokemusten ja tilanteiden seurauksena, vuorovaikutuksessa ja oppimalla (Assmann 2006, 211). Yksi muistin tärkeimmistä tehtävistä on luoda henkilökohtaisia merkityksiä, joiden avulla ymmärrämme maailmaa ja jonka mukaan toimimme (Conway & Loveday 2015, 574–581). Muisti on tärkeä edellytys sille, että ihminen tuntee itsensä ja tietää mistä on tulossa ja minne hän on menossa (Kalakoski 2007, 13–19). Muistot tekevät ihmisistä ihmisiä. Luotamme muistoihin lähes kaikessa mitä teemme. (Assmann 2006, 212.)

Muisti on järjestelmä, joka vastaa informaation hetkellisestä ja pitkäaikaisesta säilyttämisestä. Se liittyy olennaisesti tiedonkäsittely prosesseihin kuten tarkkaavaisuuteen, havaitsemiseen, kieleen ja ajatteluun. Muistin tutkimus on monitahoista, koska muisti kytkeytyy monin eri tavoin ihmisen toimintaan. Muisti ei ole yksi yhtenäinen toiminnallinen järjestelmä, vaan se käsittää eri osajärjestelmiä. (Kalakoski 2007, 13–19.) Muisti voidaan jakaa kolmeen osaan. Proseduraalinen muisti varastoi erilaisia fyysisiä taitoja, kuten vartalon liikkeitä, joita opimme. Semanttinen muisti pitää sisällään tietoja, joita meille opetetaan ja joita kuulemme tai luemme. Se on erittäin tärkeä oppimisen kannalta. Episodinen muisti tallentaa ihmisen elämään liittyviä tärkeitä hetkiä ja tapahtumia. Sitä voidaan kutsua myös elämäkertamuistiksi. (Assmann 2006, 212.) Tutkimuksemme kannalta episodinen muisti on

tärkeimmässä roolissa, sillä sen avulla ihmiset voivat muistaa muun muassa koulumuistot, joita keräsimme.

Muistot ovat katoavia, muuttuvia ja usein häilyviä (Assmann 2006, 213; Conway & Loveday 2015, 573–581). Ongelma muistojen tutkimuksessa on siinä, että ei ole tarkkoja menetelmiä tosien ja vääristyneiden muistojen erottelemiseksi (Kalakoski 2007, 136). Muisti on altis virheille. Elävän tuntuiset muistot eivät välttämättä vastaa todellisuutta tai ole yhtenevä sen kanssa, miten joku toinen on tilanteen kokenut. Muisti on luonteeltaan konstrukttiivinen eli rakentuva, jolloin ihmisten muistoissa kokemukset muuttuvat suhteessa aikaisempiin kokemuksiin. (Kalakoski 2007, 135–137.) Toisaalta muistojen vääristyminen ja sen seurauksena esimerkiksi itsensä yliarvioiminen ei ole aina vain huono asia, sillä muistot auttavat ylläpitämään positiivista ja itsevarmaa minäkuva (Conway & Loveday 2015, 573–581). Syntyneet muistot voidaan jakaa neljään ryhmään: yksilöllisiin, sosiaalisiin, poliittisiin ja kulttuurisiin muistoihin. Muistot voivat olla joko tietoisia tai tiedostamattomia. (Assmann 2006, 211.)

Historiantutkimuksessa käytetään suullisen perimätiedon eli muistojen lisäksi dokumentaarisia todisteita (Keightley 2010, 61). Kun aikuinen muistelee lapsuuttaan ja nuoruuttaan, on keskeinen kysymys perinteisessä historiantutkimuksessa se, muistaako hän lapsuuteensa sijoittuvat asiat oikein. Muistaminen ei takaa tapahtuman todellisuutta (Keightley 2010, 60). Toisaalta useat muistitutkimukset osoittavat, että ihmiselle merkitykselliset muistot lapsuudessa ja nuoruudessa eivät heikenny ja lapsuuden muistoja pystyy jopa vanhuusiässäkin palauttamaan mieleen. Lapsuuden ja nuoruuden muistelussa tyypillistä on kokemusten uudelleentulkinta. Kokemuksia muistellessa ihminen saattaa pohtia muistojen ja kokemusten merkitystä myöhemmälle elämälleen. Jokainen kerrottu muisto tai tarina on tulkinta menneisyydestä, jossa sekoittuvat lapsuuskokemukset ja ajan eri kerrostumista kumpuavat tulkinnat kokemuksista. (Vehkalahti & Jouhki 2022.)

3.2 Koulumuistojen tutkimusta

Koulumuistoja on tutkittu jonkin verran Suomessa ja kansainvälisesti. Koulusta, opettajista ja kouluajasta muistetaan monenlaista. Mieleenpainuvia muistoja saattavat olla kertotaulujen opettelu, esseen kirjoittaminen, hiihdon oppitunnit tai puheen pitäminen luokan edessä. Myönteiset ja parhaat muistot koulusta voivat koskettaa oppimisen ja onnistumisen iloa sekä opettajan hyviä pedagogisia käytäntöjä: opettaja on saattanut herätellä oppilaiden uteliaisuuden opiskeltavaa aihetta kohtaan mielenkiintoisilla tavoilla. Vaikeina muistoina

nousevat esiin kouluun lähtemisen hankaluus, kilpailutilanteet, nöyryyttämisen tunne, pelko vastata opettajan esittämiin kysymyksiin ja opettajan vertailu muihin oppilaisiin tai sisaruksiin. (Rothenberg 1994, 369–379; Arola 2015, 1–15.)

Vanhemmissa suomalaisissa tutkimuksissa opettajien vallankäyttö ja kurinpito ovat isoja teemoja, jotka nousevat usein esiin. Opettajan auktoriteetti ja kunnioitus, tiukka kuri, fyysiset rangaistukset sekä epätasa-arvo sukupuolten ja eri sosioekonomisesta asemasta tulevien oppilaiden välillä ovat vaikuttaneet monen kouluarkeen 1900-luvun alussa. Muistojen perusteella 1900-luvun loppupuolella syntyneiden käymä koulu on eronnut tästä ainakin fyysisten rangaistusten ja tiukan kurin osalta. Monet näistä koulunkäyntiin vaikuttaneista teemoista ovat olleet osa myös 2000-luvulla koulua käyneiden lasten arkea, joskin usein hieman eri muodossa. (Tanggaard & Nielsen 2013, 77–84.)

Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura on toteuttanut Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Kansanrunousarkiston kanssa Minun koulumuistoni-nimisen keruuhankkeen. Muistoja kertyi lähes kokonaisuudelta vuosisadalta. Arola jäsentää artikkelissaan Vuosisadan koulumuistot keruukohteena aineistoa eri teemoiksi. Yhtenä merkittävänä teemana koulumuistoista nousee esiin opettajamuistot sekä koulukuriin ja rangaistuksiin liittyvät muistot. Tutkimus on jaettu viiteen teemaan, josta opettajamuistot ovat toisena teemana. Muistojen mukaan opettajat ovat jääneet mieleen kannustajina ja esikuvina, mutta toisaalta myös rankaisijoina, nöyryyttäjinä tai jopa pahoinpitelijöinä. Koulukurista muistoja ilmeni pääosin 1920–1960-luvulla syntyneillä ja opettajakertomuksia tuli kaikilla kouluaikaansa muistelleilla. (Arola 2015, 1–15.)

Opettajan ruumiillisuutta ja fyysistä kosketusta on tutkittu myös muiden toimesta, vaikkakin opettajan kosketusta itsessään koulumuistoissa on tutkittu verrattain vähän. Karvosen, Heinosen, Tainion, Routarinteen ja Ahlholmin (2018) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten kosketustilanteita on kuvattu koulumuistoissa ja millä opettajan toimintaa on selitetty tällaisissa tilanteissa. Myös Karvosen ym. (2018) tutkimuksessa opettajiin liittyvissä muistoissa yhtenä teemana nousevat esiin opettajan kosketus ja kurittaminen. Heidän tutkimuksessaan aineisto koostuu kirjallisessa muodossa olevista muistoista. Muistot kosketuksesta ja kurituksesta ovat nousseet spontaanisti koulumuistoista esiin omana teemanaan. Kosketuksista mainitaan kirjoitelmissa kurinpidolliset kosketukset kuten oppilaan työntäminen, syöttäminen, taluttaminen ja kiinnipitäminen. Toisaalta taas osa kirjoittajista

kuvasi opettajan kosketusta myös positiivissävytteisesti huolenpidoksi, hoitamiseksi, halaamiseksi sekä kättelyksi.

Kurinpitoon liittyvät kosketusmuistot ovat aineistoissa vahvasti edustettuna, ja ne ovat jääneet oppilaiden mieleen. Fyysistä kurittamista on esiintynyt monien edellä mainittujen koulumuistojen kirjoittajien oppivelvollisuusaikana ja se on ollut “tavallinen” keino pitää kuria. Ruumiillinen kuritus on kielletty vuonna 1832 oppikouluissa ja kansakoulussa vuonna 1914. Siitä huolimatta fyysistä kurittamista ja rankaisemista on jatkunut opettajien toimesta vielä pitkään ja loppunut laajemmin vasta vuonna 1984, kun uusi lastensuojelulainsäädäntö astui voimaan. Kouluhallitus ei juuri puuttunut koulukuriin kuin vain äärimmäisissä tilanteissa. On esitetty väitteitä, että vanhemmat eivät ole nostaneet esiin opettajan ruumiillista kurittamista lasta kohtaan, koska lastensuojelun lainsäädäntö uudistui vasta 1984. Toisaalta vaikka kirjoitelmissa esiintyy paljon koulumuistoja kurinpidollisista toimenpiteistä, ei voida olla varmoja siitä, kuinka yleistä fyysinen kurittaminen todellisuudessa on ollut. (Karvonen, Heinonen, Tainio, Routarinne & Ahlholm 2018, 5–21.)

Koulumuistojen kertojat kokevat joskus, että heidän tulisi selittää koulussa kokemaansa fyysistä kurittamista jollain tavalla. Kurittamiseen liittyviä tilanteita, jossa opettaja on käyttäytynyt julmasti fyysisiä voimakeinoja, on selitetty esimerkiksi yksilöllisillä ominaisuuksilla. Toisaalta taas tarkoituksenmukaisena pidettyä kurinpitoa selitettiin tapahtuma-ajalle tyypillisten toimintatapojen pohjalta. Muistelijat ovat myös kuvanneet kirjoituksissaan samanlaisia kosketuksia erilaisin ilmaisin: esimerkiksi tukistamisesta on saatettu käyttää sanoja ”lempeä päänpöyrytys” ja toisaalta sitä on voitu kuvata ”retuuttamiseksi.” (Karvonen ym. 2018, 11.)

Paitsi että fyysinen kurittaminen on noussut vahvasti esiin joissain koulumuistoissa, on muistelmissa lisäksi kirjoitettu ahdistavasta ja painostavasta koulun ilmapiiristä. Koulun tiukka kuri ja kirjoittamattomat säännöt ovat erityisesti tyttökouluikäisten koulumuistoissa esillä. Tällaiset kirjoittamattomat säännöt aiheuttivat oppilaissa kunnioitusta ja jopa pelon ilmapiiriä, jotka kuuluivat olennaisena asiana tyttökouluilmapiiriin. Ahdistavan järjestyksen kokemukset ovat olleet ruumiillisia; juoksemista, pitkään seisomista ja pitkään paikallaan oloa. Fyysinen kosketus ei ollut ainoa osa koulukuria, vaan siihen on voitu lukea mukaan myös vallitseva ilmapiiri, muunlainen ruumiillinen toiminta sekä henkinen väkivalta. (Palmu 2007, 165–174.)

Koulumuistoja on tutkittu myös opettajaopiskelijoiden opettajuuden ja ammatillisen identiteetin rakentumisen näkökulmasta. Jokaisella opettajaopiskelijalla on jonkinlainen kuva siitä, millainen on hyvä opettaja. Tämä kuva muodostuu kouluvuosien aikana, kun he tarkkailevat omien opettajiensa toimintaa. Omaa opettajuutta ja hyvän opettajan kuvaa pohtiessaan opettajaopiskelijat usein muistelevat entisiä opettajiaan. Heidän kauttaan mietitään, halutaanko olla samanlaisia kuin he vai toimia täysin eri tavalla. Aiempien opettajien toimintatavoista myös tietoisesti otetaan elementtejä myös omaan opetukseen. Monilla opettajaopiskelijoilla on siis roolimalli omilta kouluvuosiltaan ja koulumuistoja pidetään tärkeänä osana oman opettajuuden rakentumista. Koulumuistoja kuitenkin hyödynnetään harvoin opettajankoulutuksessa. Opettajankoulutus on verrattain lyhyt siihen nähden, kuinka pitkään lapset Suomessa käyvät koulua. Omien kouluvuosiensa aikana he kerkeävät muodostaa jo aika vahvan käsityksen siitä, millainen on hyvä opettaja. (Heikkilä ym. 2012, 216–223.)

3.3 Opettaja-oppilassuhde koulumuistotutkimuksessa

Opettaja-oppilassuhdetta koulumuistoissa on tutkittu jonkin verran eri aikakausina. Aikakausten välillä on kuitenkin eroja teemojen suhteen. Esimerkiksi opettajan vallankäyttö, ajalle tyypilliset rangaistustavat ja oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu ovat joitakin aiemmissä tutkimuksissa esiintyviä näkökulmia, joita on kuvattu hieman eri tavalla aikakaudesta riippuen. Iso osa tehdystä koulumuistotutkimuksesta keskittyy jollain tapaa opettajan ja oppilaan välisen suhteen ympärille, luultavasti juuri sen merkittävyyden ja vaikutusvallan takia. Eihän kouluja olisi ilman opettajia ja oppilaita, eikä opetusta ilman opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Koulumuistotutkimuksessa kokemukset painottuvat usein koulun henkilökuntaan ja erityisesti opettajiin liittyviin muistoihin (Jokila 2021, 384). Osassa tutkimuksista koulumuistojen kirjoittajat tai kertojat ovat edustaneet ns. tavallisia ihmisiä, kun taas osassa kohderyhmänä ovat olleet nimenomaan opettajaopiskelijat, kuten tässäkin tutkimuksessa.

Yksi merkittävä koulumuistojen tutkija erityisesti opettaja-oppilassuhteen näkökulmasta Suomessa on Minna Uitto. Hän on tutkinut aihetta monesta näkökulmasta yksin ja yhdessä muiden tutkijoiden kanssa. Uitto on muun muassa kirjoittanut artikkelin valtasuhteista opettajien ja oppilaiden välillä, johon hän sai kerättyä 141 kirjoitelman aineiston tehtyään kirjoituspyynnön Yhteishyvä-lehden kautta. Tässä artikkelissa valtasuhde opettajan ja oppilaan välillä on luonut melko negatiivisia muistoja joillekin oppilaille. Koulumuistoissa on

pätkiä tilanteista, joissa opettaja käyttää kirjoittajan mukaan valta-asemaansa väärällä tavalla hyväkseen. Osa opettajista oli aineiston mukaan nöyryyttänyt ja nauranut oppilaille sekä suosinut joitain oppilaita toisten kustannuksella. (Uitto 2011, 273.) Nöyryyttämisen tunteet voivat liittyä myös virheen tekemiseen luokan edessä. Virheen tekeminen ja huono pärjääminen koulussa on usein oppilaalle häpäisevä kokemus, joka muistetaan vuosien ja vuosikymmenten jälkeen. (Rothenberg 1994, 369–379.)

Tätä 141 kirjoitelman aineistoa Uitto on käyttänyt myös kahdessa muussa artikkelissaan. Ensimmäinen artikkeli kuvaa opettajuutta ammatillisesta ja henkilökohtaisesta näkökulmasta. Toisessa artikkelissa kuvataan opettajuutta sukupuolen näkökulmasta. Ensin mainitussa artikkelissa on tutkittu opettajien yksityiselämää ja sen vaikutusta opettaja-oppilassuhteeseen. Artikkelin mukaan opettaja-oppilassuhteet tulee aina nähdä sekä yksityisinä, että ammatillisina. Monissa kirjoitelmissa entiset oppilaat ovat muistelleet sitä, miten hyvin he vieläkin muistavat jotain yksityiskohtia entisten opettajien henkilökohtaisesta elämästä sekä, miten muistavat nähneensä kyseistä opettajaa eri paikoissa myös koulupäivien ulkopuolella vuosia peruskoulun päättymisenkin jälkeen. Tasapainottelu yksityiselämän ja ammatillisen elämän välillä korostuu erityisesti, kun sosiaalisen median rooli yhteiskunnassa on nousussa. (Uitto 2012, 293–294.)

Toisessa artikkelissa tarkastellaan opettajan sukupuolen ja tunteiden roolia koulumuistoissa ja opettaja-oppilassuhteessa. Tässä artikkelissa aineistona käytettiin seitsemän naisopettajan koulumuistoja omista opettajistaan. Näiden muistojen mukaan sukupuoli nähtiin yhtenä merkittävänä tekijänä sille, millainen opettaja-oppilassuhde kouluaihana luotiin. Suurimmassa osassa koulumuistoja sukupuoli on yksi ensimmäisistä opettajan ominaisuuksista, joka kerrotaan. Osassa muistoissa sukupuoli nähtiin myös määrittävän sitä, millainen opettaja on luonteeltaan. Koulumuistot vahvistivat stereotypioita siitä, millaisena tyypillisesti oletettua mies- tai naisopettajaa pidetään. Naispuolisia opettajia pidettiin herkemmin huolehtivaisina ja välittävinä, kun taas miehiä kurinpitäjinä. (Uitto & Estola 2009, 517–518.) Tietynlaiset opettajatyypit näkyvät myös muissa tutkimuksissa. Tyypillisiä opettajatyyppejä ovat: 1) kiltti ja äidillinen opettaja, usein naisoletettu, 2) iloinen ja rento opettaja, usein miesoletettu ja 3) tiukka ja vakava opettaja, josta on jäänyt vain negatiivisia muistoja. (Heikkilä ym. 2012, 221.)

Opettaja-oppilassuhdetta on kuvattu eräässä Uiton artikkelissa aineistosta esiin nousseiden kolmen teeman kautta: ruumiillisuus (body), välittäminen (caring) ja valta (power).

Ruumiillisuus näkyi kasvatusalan opiskelijoiden koulumuistoissa opettajan yleisessä

olemuksessa sekä erilaisissa eleissä ja ilmaisuissa, joiden katsotaan usein heijastavan joko välittämistä tai välinpitämättömyyttä oppilaita kohtaan. Ruumiillisuus näyttäytyi muistoissa opettajan olemuksena ja persoonallisuutena esimerkiksi niin, että opettajaa kuvattiin isoäitimäiseksi, väsyneeksi oppilaisiin ja räjähdysherkäksi. (Uitto & Syrjälä 2008, 359–360.) Opettajan käyttäytyminen ja olemus ovat sellaisia asioita, jotka usein jäävät oppilaiden mieleen, kun he muistelevat kouluaikojaan. Opettajaopiskelijoiden mieleen jäivät ulkoisista asioista erityisesti opettajan karisma ja puhetyyli. (Heikkilä ym. 2012, 221.)

Välittäminen näkyi näissä koulumuistoissa sekä oppilaista välittämisenä, että opettajan mielenkiintona omaa työtänsä ja opetettavaa asiaa kohtaan. Eräs entinen oppilas muisteli opettajan pitäneen oppilaitaan kuin omina lapsinaan ja antaneen halauksen jokaiselle oppilaalle aina koulupäivän päätteeksi. (Uitto & Syrjälä 2008, 361–367.) Opettajien mukaan oppilaista välittäminen on tärkeä osa heidän jokapäiväistä työtään ja se on suuri syy siihen, miksi ovat alalle hakeutuneet (O'Connor 2008). Toinen esimerkki välittämisestä eräässä muistossa oli opettaja, johon kirjoittajan mukaan pystyi aina luottamaan, että hän kuuntelee oppilaiden surut ja murheet. Välittämisen puute näkyi myös osassa muistoista. Jotkut opettajat eivät olleet vaivautuneet selvittämään riitoja, eivätkä kuunnelleet oppilaiden tärkeitä asioita. (Uitto & Syrjälä 2008, 361–367.) Oppilaista välittäminen on piirre opettajassa, joka tekee hänestä oppilaiden mielestä ihailtavan henkilön (Smith & Schmidt 2012, 1–25).

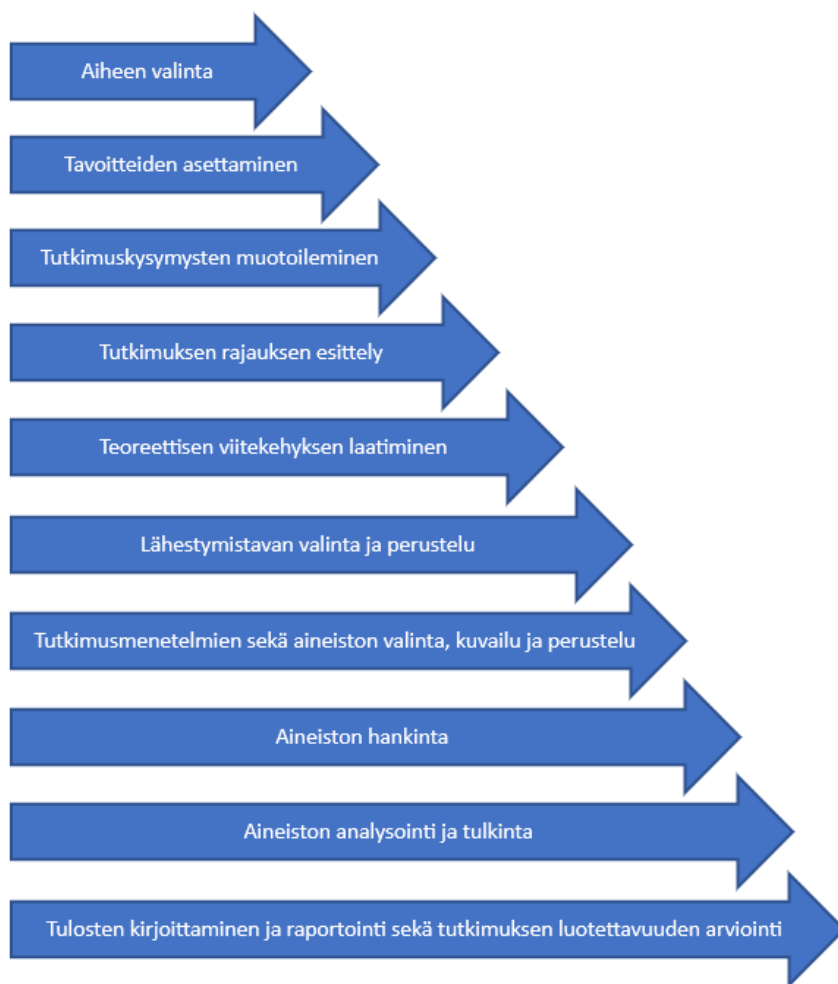
Opettajan valta tai vallankäyttö näkyi muistoissa pääosin negatiivisena asiana. Jotkut kasvatusalan opiskelijat kertoivat opettajan käyttäneen pelkoa kontrolloinnin välineenä. Osa muisti erilaisia tilanteita, joissa he tunsivat itsensä aliarvostetuiksi, nöyryytetyiksi ja nolatuiksi opettajan toiminnan seurauksena. Toisaalta valta nähtiin osassa koulumuistoissa myös positiivisena asiana. (Uitto & Syrjälä 2008, 365–367.) Auktoriteettia, joka on oikeudenmukainen ja kykenee asettamaan tietyt rajat, pidetään yhtenä tärkeänä piirteenä opettajassa (Heikkilä ym. 2012, 223). Näissä muistoissa opettaja nähtiin auktoriteettina, joka omalla esimerkillään auttoi ja rohkaisi oppilaita elämän eri osa-alueissa. Monelle tällainen opettaja oli eräänlainen roolimalli. Tällainen opettaja nähtiin osasyynä sille, että opetuslalle tuli haettua. (Uitto & Syrjälä 2008, 365–367; Heikkilä ym. 2012, 223.)

Opettaja-oppilassuhteet eivät ole tutkimusten mukaan aina samanlaisia vaan muuttuvat vuosien varrella ja toisaalta voivat myös jatkua oppivelvollisuuden päättymisen jälkeenkin (Lynch & Cicchetti 1992; Gehlbach ym. 2011, 700). Muistot entisestä opettajasta syntyivät usein toistuvan kaavamaisen käyttäytymisen seurauksena, mutta myös yksittäiset hetket

saattavat pitkälti määrittää koko muistoa suhteesta tietyn opettajan kanssa. Monessa koulumuistossa nousee esiin juuri jokin tietty hetki tai lause minkä opettaja on sanonut. Opettajan toiminnalla ja opettaja-oppilassuhteella voi näin olla kauaskantoisia vaikutuksia niin henkilökohtaisella kuin ammatillisellakin tasolla elämässä. (Uitto 2011,16.)

4 Tutkimuksen toteuttaminen

Lähdimme toteuttamaan tutkimusta kuvion 1. mukaisesti. Aloitimme tutkimusprosessin aiheen valinnalla. Pohdimme muutamia mielenkiintoisia ideoita löydettyämme yhteisiä mielenkiinnonkohteita tutkimuksen kannalta. Olimme molemmat kiinnostuneita ihmisten kokemusten tutkimisesta, ja sitä kautta aiheeksi valikoitui koulumuistojen tutkiminen. Aihe tarkentui ja rajautui matkan varrella teoriataustan ja aiempien tutkimusten pohjalta koskemaan nimenomaan opettajaopiskelijoiden koulumuistoja ja niiden vaikutusta opettajuuteen ja alanvalintaan. Laadimme alustavan tutkimussuunnitelman, jossa suunnittelimme, mitä tulemme tekemään ja missä vaiheessa. Asetimme myös tavoitteet tutkimukselle ja muotoilimme ensimmäiset versiot tutkimuskysymyksistä.



Kuva 1. Laadullisen tutkimuksen eri vaiheet (Juuti & Puusa, 12)

Seuraavaksi lähdimme tutustumaan syvemmin teoreettiseen viitekehykseen ja aiheesta tehtyyn aiempaan tutkimukseen. Tässä vaiheessa aihe tarkentui ja päätimme lähteä tutkimaan opettajaopiskelijoiden koulumuistoja erityisesti opettaja-oppilassuhteen näkökulmasta. Toiseksi halusimme tutkia, miten opettajaopiskelijat kokevat koulumuistojensa vaikuttaneen koulutukseen hakeutumiseen ja opettajuuteen. Pohdimme eri vaihtoehtoja aineiston keräämiseen ja mahdollisia analyysitapoja. Vaihtoehtoina aineiston keruuseen meillä oli haastattelu ja kirjoituspyyntö. Haastattelu rajautui kuitenkin melko nopeasti pois vaihtoehdoista, sillä koimme, että kirjoituspyynnön avulla saamme koottua laajemman aineiston käytettävissä olevan ajan puitteissa. Aineiston hankinnan yhteydessä myös analyysitapa lähti kallistumaan kohti aineistolähtöistä sisällönanalyysia ja siihen sisältyvää teemoittelua. Aineiston keräämisen jälkeen aloimme analysoimaan ja tulkitsemaan aineistoa. Lopuksi kirjasimme tulokset ylös ja pohdimme tutkimuksen luotettavuutta.

4.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Tutkimuksemme on toteutettu laadullisena poikkileikkaustutkimuksena. Laadullisesta tutkimuksesta käytetään suomenkielisissä tutkimusraporteissa ja metodioppaissa muun muassa synonyymeja kvalitatiivinen, ymmärtävä ja pehmeä. Joissain tapauksissa laadullisesta tutkimuksesta puhutaan myös ihmistutkimuksena. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 23.)

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään esimerkiksi kuvaamaan ja selittämään erilaisia ilmiöitä, antamaan tulkintoja ilmiöille ja ymmärtämään erilaista toimintaa (Juuti & Puusa 2020, 76, 81; Vilkka 2005, 97). Lähtökohtana siinä on todellisen, moninaisen elämän kokonaisvaltainen kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161; Vilkka 2005, 97). Merkityksellistä laadullisessa tutkimuksessa ei ole se, missä määrin tai kuinka usein ilmiötä esiintyy vaan tutkijaa kiinnostaa ilmiön erilaiset näkökulmat (Juuti & Puusa 2020). Määrällisen tutkimukseen verrattuna laadullinen tutkimus voi esimerkiksi tarjota vaihtoehtoisia näkökulmia, nostaa esiin mielenkiintoisia aiheita, selittää havaintoja määrällisten tietojen perusteella sekä täydentää aukkoja määrällisiin katsauksiin (Cohen, Morrison & Manion 2018, 288).

Vaikutteita laadullinen tutkimus on saanut esimerkiksi hermeneutiikasta, fenomenologiasta ja analyyttisestä kielifilosofiasta, niiden perusajatukset toimivat lähtökohtina laadulliselle tutkimukselle. Useimmiten laadullisessa tutkimuksessa nojataan enemmän tai vähemmän fenomenologiaan. Se tarkoittaa sitä, kuinka ihmiset kokevat erilaisia ilmiöitä omassa elämässään (Juuti & Puusa 2020, 72). Fenomenologiassa keskeistä on ihmiskäsitys ja

tiedonkäsitys. Ihmiskäsityksessä kiinnostuneita ollaan siitä, millainen ihminen on tutkimuskohteena. Tiedonkäsityksessä keskeistä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. (Tuomi & Sarajärvi 2008, 34.) Tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden kokemukset ja muistelut ovat erittäin keskeisessä asemassa ja siksi tutkimus pohjautuukin osittain fenomenologisiin ja narratiivisiin lähtökohtiin. Molemmissa tärkeää on ihmisten omakohtainen kokemus, mutta fenomenologiassa ei haluta kokemuksen reflektiota samalla tavalla mukaan kuin narratiivisessa lähestymistavassa (Erkkilä 2008, 202). Meidän tutkimuksessamme reflektiolla on iso merkitys erityisesti toisen tutkimuskysymyksen kohdalla.

Narratiivisuuden lähtökohtana on erilaiset kertomukset esimerkiksi omaelämäkerrat, muistelmat tai päiväkirjat. Tällaisten kertomusten avulla pyritään tekemään oman elämän erilaisia tapahtumia merkityksellisiksi ja ymmärtämään niitä. Aineiston keruussa voidaan pyytää vastaajia muistelemaan jotain tiettyä tapahtumaan ja kuvailemaan sitä joko suullisesti tai kirjallisesti. (Hirsjärvi ym. 2009, 217–219.) Siinä on tärkeää, että ihminen saa mahdollisimman vapaasti kertoa omasta elämästään tai rajattuna jostain sen tietystä vaiheesta. Narratiivista ajattelua käytetään, kun ajatellaan arjen tapahtumia ja siihen liittyviä sosiaalisia suhteita. Haasteena on, että kokemuksia on mahdotonta ilmentää muille ihmisille sellaisenaan. Kuvaus ja kertomus sisältää aina jo tulkinnan. (Erkkilä 2008, 199–201.)

Tutkimusta tehdessä tutkijan on pyrittävä totuudellisuuteen. Tämä koskee sekä tutkimusprosessia että tutkimustuloksia. Lisäksi tutkimuseettiset kysymykset tulee tutkijan ottaa huomioon koko tutkimusprosessin ajan. Kun arvioidaan määrällistä tutkimusta ja sen luotettavuutta, validiteetti ja reliabiliteetti ovat keskeisiä käsitteitä. Validius määrällisessä tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että arvioidaan, tutkitaanko juuri sitä ilmiötä, jota on tarkoitus tutkia. Reliabiliteettia tarkastelemalla taas tutkitaan tutkimuksen luotettavuutta eli tarkastellaan, onko esimerkiksi tilanne, jossa mittaus tapahtuu, mittaaja ja muut satunnaiset muuttujat huomioitu niin, etteivät ne vaikuta tutkimuksen toteutukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Näiden käsitteiden merkitystä kvalitatiivisessa tutkimusperinteessä ei voi sellaisenaan ottaa käyttöön arvioitaessa tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa voi validius tarkoittaa, että tarkastellaan tutkimuksen kohteena olevan ilmiön eheyttä. Reliaabeliutta laadullisessa tutkimuksessa tuottaa kahden tai useamman mittauksen tuottama samanlainen lopputulos. (Aaltio & Puusa 2020, 180.) Laadullisessa tutkimuksessa ja sen luotettavuudesta keskusteltaessa nousee esiin objektiivinen tieto ja tutkijan pyrkimys puolueettomuuteen. Tutkija on tutkimusasetelmassa tulkitsija, ja hän tulkitsee tutkittavaa

kohdetta oman kehyksensä läpi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Pyrimme kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tekemiämme valintoja ja vaiheita prosessin aikana, jotta lukijan on mahdollista arvioida tutkimuksen luotettavuutta.

Laadulliselle eli kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkittavien joukko ei ole kovin suuri, eikä siitä voida tarkastella tilastollisia todennäköisyyksiä tai yleistyksiä (Alasuutari 2011, 38). Laadullista tutkimusta tehdessä voi olla vaikeaa määrittää sopiva määrä tutkittavia. Aineistoa ajatellen määrällä ei ole niin suurta merkitystä, vaan laadulla (Vilka 2005, 126). Aineiston saturaatiota eli kylläntymistä voidaan jossain määrin pitää hyvänä kohtana aineiston riittävyden arviointiin. Saturaatio tarkoittaa esimerkiksi haastattelussa vastauksissa ilmenevää toistoa. (Aaltio & Puusa 2020, 184; Cohen ym. 2018, 673.) Se, että jokin ilmiö toistuu kahdessa vastauksessa ei kuitenkaan tarkoita kylläntymistä, vaan jokaisen luokan tulisi toistua aineistossa useammin kuin yhdesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87).

4.2 Aineiston kerääminen ja tutkittavat

Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiin kuuluvat muun muassa haastattelu, havainnointi, kyselyn tekeminen ja erilaisiin dokumentteihin perehtyminen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Näitä hankintamenetelmiä usein myös yhdistellään toisiinsa tutkimusta tehdessä (Juuti & Puusa, 2020, 77). Perinteisesti suullisen perimätiedon tutkimuksessa käytetään haastattelua (Keightley 2010, 61). Toisaalta edellä mainittuja aineistonkeruumenetelmiä voidaan käyttää myös määrällisen tutkimuksen aineistonkeruuseen laadullisen tutkimuksen lisäksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Aineiston keruu, sen kvalitatiivisesta luonteesta huolimatta ei vaadi aina fyysistä kontaktia tutkittavien kanssa, vaikka se usein mielletään osaksi laadullista tutkimusta (Hirsjärvi ym. 2009, 194).

Tutkimuksen aineisto on kerätty kirjoituspyynnöllä (liite 2), jossa toivoimme osallistujilta vastausta kahteen avoimeen kysymykseen. Vastaaminen tapahtui Webropolin kautta. Aineistoa säilytettiin salasanalla suojatussa kansiossa. Ensimmäisessä kysymyksessä vastaajat saivat kertoa jostakin heille merkityksellisestä koulumuistosta, jossa opettaja on ollut läsnä. Toisessa kysymyksessä kehoitettiin pohtimaan kyseisen muiston mahdollista vaikutusta heidän alanvalintaansa tai opettajuuteen laajemmin. Molemmat kysymykset näkyivät vastaajalle samalla sivulla heti linkin aukaistua. Päätimme asetella kysymykset näin, jotta vastaaja voi toisen kysymyksen kautta pohtia myös ensimmäisen kysymyksen muistoa. Molempiin kysymyksiin vastaaminen oli vapaaehtoista. Tarkoituksena oli, että osallistujat saavat

anonyymisti, mahdollisimman vapaasti vastata kysymyksiin. Emme kokeneet tarpeelliseksi kerätä vastaajista mitään taustatietoja, sillä ne eivät olleet tutkimuksemme kannalta merkittäviä.

Avointen kysymysten etu on se, että vastaajat saavat vastata vapaasti esitettyihin kysymyksiin ja saadaan sellaisia näkökulmia esiin, joita ei ehkä olisi osattu kuvitella etukäteen. Avointen kysymysten avulla vastaajat pääsevät ilmaisemaan itseään paremmin ja osoittamaan tunteiden voimakkuutta. (Hirsjärvi ym. 2009, 201.) Toisaalta jos avoimia kysymyksiä on paljon, vastaaja voi helpommin jättää vastaamatta, sillä ei jaksa nähdä vaivaa kirjoittamiseen. Tämän takia pidimme tärkeänä, ettei kysymyksiä olisi kovin montaa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet vastasivat molempiin kysymyksiin. Vastausten pituus vaihteli muutamasta sanasta monen rivin pituisiin teksteihin. Vastausten pituutta emme vastauslomakkeessa rajanneet mitenkään. Sisällytimme kaikki vastaukset tutkimukseemme.

Pohdimme alussa jonkin verran aineiston keruuta joko kirjoituspyynnöllä tai haastatteluilla. Määrällistä tutkimusta emme edes harkinneet, sillä opettajamuistoja ei tavoiteta kvantitatiivisella kyselylomakkeilla. Päätimme kuitenkin lopulta kerätä aineiston kirjoituspyyntönä haastattelun sijaan sen takia, että vastaajilla olisi rauhassa aikaa miettiä vastauksiaan. Muita syitä oli vastaajien anonymiteetin säilyminen sekä se, että halusimme vastauksen vain kahteen laajempaan kysymykseen. Uskoimme kirjoituspyynnön palvelevan tällaisiin kysymyksiin vastaamista paremmin. Kirjoituspyynnön avulla uskoimme myös saavamme kattavamman aineiston käytettävissä olevan ajan puitteissa (Hirsjärvi ym. 2009, 195). Haastattelu olisi toki mahdollistanut lyhyemmiksi jääneiden vastausten tarkentamisen sekä lisäkysymysten tekemisen ja siksi myös haastattelulla olisi ollut mielenkiintoista kerätä aineisto tutkimukseemme. Tavoittelimme noin 20 vastausta tutkimukseemme.

Tutkittavien osalta merkityksellisin asia oli, että he olisivat opettajaopiskelijoita. Muuten emme rajanneet tutkittavien joukkoa, sillä uskoimme, että kaikilla opettajaopiskelijoilla on tärkeitä koulumuistoja omasta lapsuudestaan ja nuoruudestaan opettaja-oppilassuhteeseen liittyen. Erilaiset taustatiedot vastaajista eivät olleet oleellisia tutkimuskysymyksiämme ajatellen, emmekä siksi kysyneet mitään taustatietoja vastaajista. Myös tutkimuksen eettisiin periaatteisiin kuuluu, että vastaaja voi osallistua tutkimukseen nimettömänä ja hänestä saadut tiedot pysyvät luottamuksellisina (Cohen ym. 2007, 57).

Kirjoitimme saatekirjeen (liite 1), jossa toivoimme mahdollisimman monelta opettajaopiskelijalta vastausta ja lähetimme kirjoituspyynnön lokakuussa 2022 Turun

yliopiston, Rauman kampuksen kaikille suomenkielisillä linjoilla opiskeleville opettajaopiskelijoille. Kirjoituspyyntö lähetettiin opiskelijoille yliopiston sähköpostilistojen kautta. Saatekirjeessä kerrottiin lyhyesti tutkimuksen tarkoituksesta ja tavoitteista sekä ilmaistiin vapaaehtoisuus siihen vastaamiseen. Liitteenä sähköpostiviestissä oli tietosuojaseloste. Painotimme myös saatekirjeessä käyttävämme aineistoa eettisesti ja niin, että vastaajien ja koulumuistoissa esiintyvien henkilöiden anonymiteetti säilyy. Saatekirjeen liitteenä oli tietosuojalomake. Kyselyyn oli aikaa vastata 12 päivää. Tässä ajassa saimme vastauksia yhteensä 29 kappaletta.

Aineisto oli meidän tarkoituksiimme hyvän kokoinen ja vastausten määrä ylitti odotuksemme. Saturaaion eli kylläntymispisteen määrittelemisen on usein vaikeaa laadullisessa tutkimuksessa, jossa lähtökohtana on ihmisen kokemus. Jokaisen ihmisen kokemus on aina ainutlaatuinen. Siksi uskomme, että ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme olisi voinut tulla paljon lisää erilaisia vastauksia suuremmalla tutkimusjoukolla. (Vilka 2005, 128.) Näillä resursseilla 29 vastauksen aineisto oli kuitenkin riittävä meidän tutkimuksemme kannalta. Näidenkin vastausten joukosta löytyi paljon samankaltaisia ilmiöitä. Tutkimuksen tavoitteet ja tarkoitus määrittävät sen, kuin suuri määrä tutkittavia tulisi olla (Juuti & Puusa 2020, 84–85).

4.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tavoitteena on koota järkevä kokonaisuus tutkittavasta ilmiöstä, jonka perusteella voidaan tehdä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä (Juuti & Puusa 2020, 11). Sisällönanalyysiä voidaan käyttää sekä kvalitatiivisessa että kvantitatiivisessa tutkimuksessa ja sekä induktiivisena että deduktiivisena analyysinä (Elo & Kyngäs 2008, 107–115). Tutkimuksemme aineisto on analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tällöin kyse on induktiivisesta sisällönanalyysistä, jossa johtopäätöksiä on tehty aineistosta käsin (Juuti & Puusa, 2020, 11; Tuomi & Sarajärvi 2008, 122). Induktiivista sisällönanalyysiä on sopiva käyttää menetelmänä, kun aikaisempaa tutkimusta ilmiöstä ei juuri ole tai se on vähäistä (Elo & Kyngäs 2008, 117–115). Induktiivinen lähestymistapa tarkoittaa, että tehdään tulkinta yksittäisestä yleiseen (Tuomi & Sarajärvi 2008, 122).

Muistotutkimuksessa tutkijalla on useita vaihtoehtoja analysoida aineistoa, mutta usein tutkijat analysoivat muistoihin liittyvän tutkimusaineistonsa induktiivisesti (Keightley 2010, 65). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä Miles ja Huberman (1994) mukaan aineisto: 1) redusoidaan eli pelkistetään, 2) klusteroidaan eli ryhmitellään ja 3) abstrahoidaan eli luodaan

teoreettisia käsitteitä. Pelkistämässä kyse on aineiston tiivistämisestä tai pilkkomista osiin, ryhmittelyssä etsitään aineistossa samankaltaisuuksia tai eroavuuksia kuvaavia käsitteitä ja abstrahoinnissa muodostetaan teoreettisia käsitteitä, jossa pyritään löytämään tutkimuksen kannalta olennainen tieto (Tuomi & Sarajärvi, 109–111). Puusa (2020, 148, 154–155) selittää saman asian synteessin ja analyysin käsitteiden kautta. Analyysin tarkoituksena on tutkija luoda aineistosta yhtenäinen kokonaisuus. Analyysissä yhdistetään synteesi ja analyysi. Analyysi tarkoittaa aineiston pilkkomista pienempiin osiin, jonka jälkeen tutkija tekee edellisen vaiheen pohjalta synteesejä eli kokoaa uudelleen. Analyysin päämääränä on tehdä onnistuneita tulkintoja. Tavoitteena on, että tutkija voi tulosten perusteella irtaantua yksittäistapauksista ja kertoa tuloksista jotain yleisellä tasolla. (Puusa 2020, 148, 154–155.) Tätä ennen on kuitenkin hyvä tutustua aineistoon ja lukea se useaan kertaan läpi avoimesti (Puusa 2020, 151).

Teemoittelu on yksi tapa analysoida laadullista tutkimusta ja sen voidaan katsoa olevan yksi sisällönanalyysin muoto. Teemoittelun tarkoituksena on lähteä tutkimaan aineistoa joko teorialähtöisesti, jolloin pohjalla on jokin valmis lajittelu teemoihin tai aineistolähtöisesti, millaisia teemoja haastattelusta tai kirjallisista vastauksista löytyy. Sen tavoitteena on löytää aineistosta tutkimuksen kannalta keskeiset ja toistuvat asiat eli teemat. Osa teemoista voi heijastua lähes kaikissa vastauksissa tai vain muutamassa. Ennen teemojen muodostamista teksti voidaan kvalifioida tai koodata. Tämä voi auttaa hahmottamaan erilaisia tekstistä nousevia merkityksiä ja keskeisiä aiheita. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 105–106; Juhila 2021; Tuomi & Sarajärvi 2009; Puusa 2020, 152–153.)

Koodaamisen tarkoitus on, että tekstimuotoinen aineisto pilkotaan osiksi erilaisten ominaisuuksien mukaan ja samanlaisia ominaisuuksia sisältävät osat yhdistetään. Syntyneille luokille annetaan nimet se sisältämän ominaisuuden mukaan. Suuremmat luokat voidaan koodata vielä alaluokiksi. Kaikki muodostetut luokat auttavat vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Koodaaminen on osittain tutkijan valinta, sillä aineistot ovat yleensä sen verran monipuolisia, että koodaamista voidaan tehdä monesta eri näkökulmasta. (Juhila 2021; Puusa 2020, 152–153.) Koodauksen pohjalta lähdimme teemoittelemaan aineistoa. Koodasimme ja teemoitelimme molempien tutkimuskysymysten aineistot erikseen.

Kun teemat ovat muodostuneet, voidaan alkaa kokoamaan jokaisesta haastattelusta tai kirjoitelmasta eri teemoja kuvastavia osia. Teemat voivat tarkentua ja muuttua aineistoa tarkasteltaessa useampaan kertaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 105–106.)

Teemat on hyvä käydä läpi useampaan kertaan, jotta ollaan varmoja niiden tärkeydestä (Puusa 2020, 153). On tärkeää, että teemat syntyvät nimenomaan analyysin seurauksena, eikä niin, että tutkijalla on ennen analyysiä jo mielessään tietyt teemat, joihin alkaa keräämään sopivaa sisältöä aineistosta. Teemojen läpikäynnin yhteydessä on tyypillistä esittää pätkiä aineistosta tukemaan ja havainnollistamaan kyseistä teemaa ja sen sisältöä. (Juhila 2021.) Lainausten avulla tehdään lukijalle näkyväksi tutkijan ajattelua ja päättelyä aineiston analyysin vaiheista. Näin lukija voi arvioida tehtyjä tulkintoja ja niiden taustoja. (Puusa 2020, 154.)

Hyödynsimme aineiston analyysissä edellä mainittuja aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita sekä teemoittelua ja koodaamista. Analysoimme molempiin kysymyksiin saamamme vastaukset erikseen samoja vaiheita käyttäen. Lähdimme aineiston osalta liikkeelle lukemalla sen useampaan kertaan läpi, jolloin saimme hyvän yleiskuvan sen sisällöstä. Tämän jälkeen lähdimme pelkistämään sitä. Poimimme jokaisesta vastauksesta tutkimuskysymystemme osalta oleelliset asiat alleviivaamalla ne ja siirtämällä erilliseen tiedostoon. Tämän jälkeen lähdimme tutkimaan, millaisia teemoja niistä voisi muodostaa. Lähdimme värikoodaamaan vastauksissa esiintyviä samankaltaisia ilmiöitä eri väreillä.

Koulumuistojen osalta myönteiset ja kielteiset muistot erottuivat heti. Näistä muodostui aluksi kaksi yläteemaa. Myönteisten koulumuistojen osalta erotimme aineiston vielä kolmanneksi yläteemaksi. Erotteluun päädyimme sen perusteella, että osassa muistoja kuvattiin selkeästi yhden oppilaan ja opettajan välistä suhdetta. Toisissa muistoissa taas kerrottiin enemmän opettajan suhteesta koko luokkaan ja millaista vuorovaikutus oli tätä kautta. Näin muodostuivat lopulliset kolme yläteemaa ensimmäisen kysymyksen osalta. Nimet näille teemoille muotoutuivat kuitenkin prosessin edetessä nykyiseen muotoonsa. Osa vastausten ilmiöistä oli aluksi kahden yläteeman välillä ja pyrimme yläteemojen nimien kautta erottamaan selkeämmin niiden sisältöä.

Toisen kysymyksen osalta pelkistettyjen vastausten kokoaminen yläteemoiksi oli hieman mutkattomampaa. Aineistosta nousi selkeästi kolme yläteemaa. Ensimmäinen yläteema sisälsi sellaisia vastauksia, joissa opettajaa pidettiin esikuvana. Toinen ilmiö, joka nousi toisen kysymyksen osalta selkeästi, oli ettei entisen opettajan virheitä haluta toistaa. Vastausten joukossa oli myös paljon vastauksia, joissa koettiin, ettei opettajan toiminnalla ollut vaikutusta, joko oman opettajuuden rakentumiseen tai alalle hakeutumiseen.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa on yleensä paljon, joten merkityksellistä on analyysivaiheessa tutkimuksen kannalta hyödyttömän tiedon poistaminen (Cohen 2018, 668).

Pelkistysvaiheessa poistimme aineistosta sellaiset kohdat, jotka eivät olleet oleellisia tutkimuskysymysten näkökulmasta. Kun tutkittava aineisto on analysoitu, tulee tulokset tulkita ja selittää (Puusa 2020, 148). Joskus kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysissä luokittelun tai kategorioiden muodostamisen jälkeen tehdään kvalifointia, joka tarkoittaa sitä, että kuinka monta kertaa esimerkiksi haastattelussa toistuu jokin sama asia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 120; Puusa 2020, 152).

5 Opettajaopiskelijoiden koulumuistot

Ensimmäisen tutkimuskysymyksemme avulla pyrimme selvittämään millaisia koulumuistoja nimenomaan opettaja-oppilassuhteen näkökulmasta opettajaopiskelijoilla on.

Sisällönanalyysin, koodaamisen ja teemoittelun avulla aineiston analyysissä nousi esiin kolme yläteemaa: 1) opettaja tukena ja kannustajana, 2) ikävä opettaja ja 3) hyvänä pidetty opettaja.

Tulokset on tiivistetty taulukkoon 1. Ensimmäisessä teemassa korostuu erityisesti opettajan ja yksittäisen oppilaan välinen kahdenkeskinen suhde ja sen merkitys. Yläteema “hyvänä pidetty opettaja” eroaa tästä niin, että siinä korostuvat sellaiset tilanteet, joissa opettajan on vuorovaikutuksessa tietyllä tavalla koko luokan kanssa, eikä niinkään yksittäisten oppilaiden kanssa.

Taulukko 1. Opettajaopiskelijoiden koulumuistot opettaja-oppilassuhteen näkökulmasta

YLÄTEEMA	ALATEEMA
Opettaja tukena ja kannustajana	Opettajan tuki ja apu Opettajan huomio Positiivinen palaute Opettaja näki oppilaassa opettaja-ainesta Sensitiivinen opettaja
Ikävä opettaja	Oppilaan taitojen vähättely Pilkkaminen/kiusaaminen Huomiotta jättäminen Opettaja ei huomionnut yksilöllisiä tarpeita Opettajalle ei uskallettu puhua Opettaja suosi tiettyjä oppilaita
Hyvänä pidetty opettaja	Hyvänä koettu opetustyyli Kunnioitusta herättävä opettaja Opettaja oppilaiden kaveri Opettaja välitti aidosti oppilaistaan

5.1 Opettaja tukena ja kannustajana

Yläteema “opettaja tukena ja kannustajana” pitää sisällään paljon erilaisia koulumuistoja, joissa opettajan ja yksittäisen oppilaan vuorovaikutus on koettu positiivisena ja muistot ovat jääneet lämpiminä opettajaopiskelijoiden mieleen (taulukko 1). Näissä muistoissa opettaja on koettu sensitiivisenä ja lempeänä, häneltä on saanut tukea, apua ja huomiota sekä positiivista palautetta. Joku opettaja näki oppilaassaan jo nuorena opettaja-ainesta. Ensimmäisessä teemassa keskeistä on nimenomaan opettajan ja yksittäisen oppilaan välinen suhde koulussa.

Opettajan välittämistä oppilaistaan kuvataan monessa tutkimuksessa yhdeksi tärkeimmäksi tekijäksi positiivisen opettaja-oppilassuhteen luomisessa (Lavy & Naama-Ghanayim 2020, 1; Heikkilä ym. 2012, 223; Chang-Kredl ja Kingley 2014, 33; Viskari 2003, 169–170). Tämä heijastuu myös meidän tutkimuksessamme. Opettajiin liittyvistä muistoista nousevat useassa vastauksessa esiin muistot opettajan tuesta ja rohkaisusta. Tämä teema sisältää muistoja opettajan henkilökohtaisesta rohkaisusta ja kannustuksesta yksittäistä oppilasta kohtaan. Opettajan sensitiivisyydellä koettiin olleen suuri merkitys oppilaan kouluun sopeutumiseen ja siellä pärjäämiseen.

En muista mikä tilanne oli, mikä sai minut menettämään malttini, mutta sen seurauksena heitin kirjan ja istuin pulpettini ääreen. Ehkä hieman itsekin säikähdin omaa reaktiotani tilanteeseen. Opettaja nosti kirjan lattialta ja sanoi, että joskus menee hermot.

Kun opettaja välittää oppilaistaan, hän haluaa, että oppilaat menestyvät ja saavuttavat täyden potentiaalinsa. Välittämisellä tai välinpitämättömyydellä opettaja voi vaikuttaa merkittävästi oppilaiden uskomuksiin ja asenteisiin itseään ja elämää kohtaan. (Lavy & Naama-Ghanayim 2020, 9.) Opettajien toteuttama ylöspäin eriyttäminen koettiin merkittävänä asiana peruskoulun aikana. Tällöin oppilaat saavat kokemuksen siitä, että heidän yksilölliset tarpeensa otetaan huomioon. Muutama kirjoittaja koki, että opettajan tuen avulla saavutettiin jotain, mitä ei luultavasti yksin olisi pystytty tekemään ja tämä koettiin itsetuntoa ja motivaatiota kohottavana tekijänä. “Sain tehtyä opettajan avustuksella (ehkä 5lk) hienon rasia/arkun, jossa oli ylöspäin levenevät sivut, lohenpyrstöliitokset ja kaareva kansi. Se rasia on antanut itsevarmuutta käsitöihin ja muistuttaa edelleen itsensä ylittämisestä silloin.”

Palautteen anto koettiin aineistossa myös tärkeäksi ja se nousi muutaman opettajaopiskelijan koulumuistoissa esiin. Sen lisäksi, että koulussa on lämmin ilmapiiri ja opettajalla ja oppilaalla on hyvä vuorovaikutussuhde, on tärkeää se, miten opettaja antaa palautetta oppilaalle rakentavasti (Pianta, La Paro, Payne, Cox & Bradley 2002). Eräs vastaajista korosti nimenomaan kriittisen palautteen antamisen merkitystä oppimisen kannalta. “Muistan musiikin opettajani olleen minulle erityisen kannustava. Hän sanoi antavansa minulle kaunistelematta myös kriittistä palautetta, koska hän uskoi, että minusta voisi tulla vaikka mitä, kunhan uskon itseeni.” Myös toinen vastaaja koki kritiikin ja virheistä oppimisen olevan oppimisen parasta antia. Hän kertoi kriittisen palautteen tuntuneen aluksi kamalalta, mutta olevansa jälkeinpäin kiitollinen siitä.

Muistot opettajan jakamista kehuista ovat mieleenpainuvia ja vahvistavat itsetuntemusta. Läheisten ihmisten kannustus, kehut ja mielipiteet voivat olla joiltain osin määrittämässä, mille alalle lähdetään suuntautumaan (Ralph & MacPhail 2015). Opettajan sanoilla voi siis olla kauaskantoisia vaikutuksia. Kehut voivat kohdistua moniin asioihin esimerkiksi sinnikkyuteen, avuliaisuuteen, oppimistuloksiin ja ahkeruuteen. Muutamassa vastauksessa opettajaopiskelijat kuvailivat, kuinka muistavat opettajan sanoneen näkevänsä heissä opettaja-ainesta. “Muistan hänen sanoneen, että minusta tulisi hyvä opettaja. Tämä kohotti siihen aikaan huonoa itsetuntoani merkittävästi.”

Myös oppilaan kokemus siitä, että opettaja välitti hänestä, nousee esiin koulumuistoista. Välittämistä koettiin niin koulupäivien aikana, kuin peruskoulun päättymisen tai opettajan vaihtumisenkin jälkeen. Muutamassa vastauksessa kuvailtiin, kuinka eräs opettajaopiskelija oli jälkikäteen kuullut opettajan välittäneen edelleen hänestä. “Vielä senkin jälkeen, kun toinen opettajista vaihtoi koulua, niin hän sisarukseni kautta toisesta koulusta lähetti minulle aina terveisiä ja kyseli kuulumisiani.” Tämä kokemus oli vahvistanut vastaajan muistikuvaa kyseisestä opettajasta, hänen lämpimästä ja välittävästä olemuksesta sekä olleet tärkeitä muistoja hänelle.

5.2 Ikävä opettaja

Aineistostamme nousi esiin myös useita kertomuksia ikävistä muistoista opettajiin liittyen. Tällaisissa koulumuistoissa opettaja vähätteli oppilaiden taitoja, pilkkasi oppilaita, jätti huomiotta, suosi tiettyjä oppilaita toisten kustannuksella eikä huomionnut oppilaiden yksilöllisiä tarpeita (taulukko 1). Eräässä vastauksessa kirjoittaja muistelee: “Opettaja oli sanonut, ettei lapsenne ole mitenkään erityinen tai hyvä oikein missään, hän on liian tarkkakatseinen ja kysyy asioita ääneen, joten hän on huonosti kasvatettu.” Salo (2005, 32) kirjoittaa, että usein koulun ikävät muistot jakautuvat kahteen perusteemaan: ikäviin koulukokemuksiin ja koulun yksitoikkoisuuteen. Usein muistot ovat koulusta hyviä tai huonoja, harvoin siltä väliltä. Opettajat tyypillisesti muistetaan ja jaetaan kannustajiksi ja lannistajiksi. (Salo 2005, 31–36.) Tähän tutkimukseen vastanneista muutama kertoo selvästi kokeneen opettajan toiminnan lannistavana. Noin puolet mainitsevat opettajan olleen kannustava ja rohkaiseva. Loput vastauksista eivät kuulu selkeästi kumpaankaan.

Koulussa kohdatut vääryydet muistetaan usein tarkasti eikä niistä kokemuksista välttämättä uskalleta puhua kuin vasta usean vuoden tai vuosikymmenen jälkeen. Häpeän ja huonouden tunteesta voi tulla oppilaalle avainkokemuksia. Häpeä usein liittyy osaamattomuuden

kokemukseen. (Salo 2005, 120–127.) Aineistostamme löytyy muutamia muistoja, jossa opettajaopiskelijat kokivat, että heidän entiset opettajansa vähättelivät heidän osaamistaan. “Äidinkielen opettaja kertoi, että en tule pärjäämään yliopistossa, koska en ollut hyvä äidinkielessä lukiossa.” Näillä sanoin yhdessä vastauksessa kuvailtiin opettajan vähättelyä. Tätä harmiteltiin vieläkin, sillä opettajalta olisi toivottu enemmän positiivista tukea.

Koulussa opettaja ja oppilas ovat tietyllä tapaa eriarvoisessa asemassa, joten häpeästä voi olla hankalaa puhua (Salo 2005, 120–127). Nöyryyttävät kokemukset nousevat mieleen vuosienkin jälkeen ja ovat esillä koulumuistoihin liittyvässä tutkimuksessa (Rothenberg 1994, 369–379). Meidän aineistossamme vastaajat eivät kirjoittaneet kirjoitelmaansa kokeneensa tapahtumassa nimenomaan häpeän tunnetta, mutta opettajan toiminta on aiheuttanut oppilaassa kielteisiä ja ikäviä tuntemuksia. Useat vastaajat kertoivat opettajan ikävistä sanoista ja vähättelystä. “Muistan alakoulun opettajani siitä että hän ei antanut minun lukea ääneen tunnilla. Koin, että opettaja kiusaa ja tekee tämän tahallaan.” Kyseinen vastaaja kertoi, ettei uskaltanut puhua opettajalle, vaikka häntä vaivasi se, miten opettaja kohteli häntä.

Muutamassa muussakin koulumuistossa koettiin, että opettaja ei huomionnut kaikkia oppilaita tasavertaisesti. “Alakoulun opettajalla oli "lemmikki" meidän luokassa. Häneen verrattiin aina kuinka hän osaa ja hän sai näytelmissä aina parhaat osat.” On tyypillistä, että oppilaat voivat kokea, ettei huomio mene aina tasan ja monet oppilaat kokevat jäävänsä ilman huomiota, vaikka opettaja yrittäisi jakaa sitä kaikille (Whitted & Dupper 2008, 336). Tällaisissa tilanteissa vastaajat kokivat opettajan välinpitämättömänä ja, että muiden huomio oli pois heidän omasta huomion saamisestaan. Osalla opettajista kerrottiin olevan suosikki oppilaita luokassa, joita suosittiin eri tavoin. Heille jaettiin enemmän kehuja tai annettiin mielekkäämpiä tehtäviä. Myös sukupuoli nousi koulumuistoissa epätasa-arvoa edistäväksi tekijänä. Eräs kirjoittaja kertoi, että hänen entinen opettajansa suosi selkeästi poikia. Kirjoittaja kokee, että hän kohteli tyttöjä huonommin kuin poikia ja se on jäänyt vahvana hänen mieleensä omilta kouluajoiltaan.

Koulumuistoissa ilmeni opettaja-oppilassuhteen osalta myös pilkkaamista ja suoranaista kiusaamista. Eräs vastaaja kertoi entisen englannin opettajan kirjoittaneen hänen koulukirjansa takalehteen kuulumisia ja hänelle opettaja oli kirjoittanut ”luokan huonoin”. Monien oppilaiden kamalin kokemus koulusta pitää sisällään kiusaamista opettajan toimesta. Tämä voi olla henkistä tai fyysistä kiusaamista. Whittedin ja Dupperin (2008, 329) mukaan tällaista kiusaamista sattuu yllättävän paljon. Heidän tutkimuksensa mukaan 34 % oppilaista

ilmoitti kokeneensa pilkkaamista, jonka kohteena olivat he itse ja heidän perheensä (Whitted & Dupper 2008, 336). Myös meidän aineistossamme esiintyi sekä oppilaan, että oppilaan perheen pilkkaamista.

Toinen kokemus liittyy siihen kun tein vauvantossuja 10-vuotiaana tulevalle pikkusiskolleni. Ensin opettaja nauroi kun kerroin nelikymppisen äitini olevan raskaana, keksitkö tuollaisen tarinan ja sitten, että tossu on liian isoja väljään kudottu. Kun kieli keskellä suuta tein toista tossua kotona, hän väitti, että onko tämä äitisi kutoma.

Erään vastaajan mieleen oli jäänyt tapahtuma, jossa opettaja oli riidellyt toisen opettajan kanssa. Hänelle oli myöhemmin selvinnyt, että he olivat olleet aviopari. Hän kuvaili vastauksessaan, että opettajien toiminta oli epäasiallista, ja koki saaneensa esimerkin siitä, että työ ja vapaa-aika on hyvä pitää erillään. Opettajan ikävää toimintaa myös ymmärrettiin osittain opettajaopiskelijoiden keskuudessa aineiston perusteella. Eräs opettajaopiskelija kirjoitti, että uskoi omalla herkkyydellään olevan osaa siinä, että kyseinen tapahtuma hänen ja opettajan välillä oli aiheuttanut hänessä niin vahvoja tunteita.

Olin 2-luokkalainen ja muistan luokanopettajani riitelevän suureen ääneen toisen opettajan kanssa. Muistan kun menin heidän väliin ja kysyin miksi he riitelevät. Muistan, että he eivät reagoineet kysymykseeni mitenkään ja jatkoivat riitelemistä.

Yhtenä ikävänä muistona opettajaopiskelijat pitivät sellaisia tilanteita, joissa opettajan opetustyyli ei motivoinut oppilaita. “Toisinaan hän piirsi jotain taululle, mikä meidän tuli kopioida, mutta hän ei edes kertonut piirtämästään mitään. Käytännöllisesti katsoen opettajamme ei siis koskaan opettanut” Tällaisissa vastauksissa opettajan opetustyyli oli huonolla tapaa jäänyt mieleen. Toisaalta taas koulumuistot sisältävät monien tutkimusten mukaan usein myös sellaisia opettajia, jotka ovat itsekin innostuneita opettamastaan aineesta ja innostavat tätä kautta myös oppilaita innostumaan (Heikkilä 2012, 223).

5.3 Hyvänä pidetty opettaja

Tässä teemassa nousi esiin kuvailut kunnioitusta herättävistä opettajista, joilla oli oppilaiden mukaan hyvä opetustyyli, ja he välittivät aidosti kaikista oppilaistaan (taulukko 1). Heikkilän ym. tutkimuksessa (2012, 223) opettajaopiskelijoilta kysyttiin, millaiset piirteet ovat tärkeitä opettajassa. Tällaisia piirteitä olivat muun muassa, että opettaja on läsnä, luotettava ja turvallinen, sekä oikeudenmukainen, reilu ja rento. Osa näistä piirteistä nousi heidän entisten opettajiensa piirteistä, joita he pitivät hyvinä opettajina. Näitä piirteitä opettajaopiskelijat

kokivat haluavansa tuoda myös omaan työhönsä. (Heikkilä ym. 2012, 223.) Meidän aineistossamme tällaisten hyvänä pidettyjen opettajien piirteitä kuvailtiin muun muassa adjektiiveilla: lempeä, rauhallinen, jämäkkä, hauska. Yksi vastaaja kuvailee hyvänä pitämäänsä opettajaa näillä sanoilla: “Molemmat olivat äidillisiä, lempeitä ja ihania opettajia, jotka tuntuivat oikeasti välittävän meistä. He olivat lempeydestään huolimatta kuitenkin jämäkkiä ja kaikki tuntuivat kunnioittavan heitä.”

Monet kuvasivat koulumuistoissaan sellaista opettajaa, jonka opetustyyliä pidettiin hyvänä ja mielenkiintoisena. Myös Rothenberg (1994, 369–379) raportoi samankaltaisista koulukokemuksista: oppilaat muistavat mielenkiintoiset ja hauskat oppitunnit. Opettajaopiskelijat kokivat, että tällaista opettajaa jaksettiin kuunnella ja hänen tunneillaan opittiin paljon. Kun oppilas kokee, että opettaja välittää hänestä, on se yhteydessä siihen, että oppilas pyrkii parempiin oppimistuloksiin (Cothran & Ennis 2000, 106–117). Inspiroivat opettajat ja opettajat, jotka olivat innostuneita opetettavasta aineesta nousevat myös Heikkilän ym. tutkimuksessa (2012, 223) esiin, kun opettajaopiskelijoilta kysyttiin, millaisia he haluaisivat olla opettajina.

Muistan ihanina tunteina yläasteen uskonnon tunnit. Opettajamme oli todella luova. Hän piirsi usein opetettavasta aiheesta taululle tarinan, näytteli jollakin tunneilla ja opetti monilla erilaisilla tavoilla. Joillakin tunneilla teimme ryhmätyönä sarjakuvan tunnin aiheesta ja Martin Lutherista piti esittää räppi.

Kunnioitusta herättävät koulumuistoissa sellaiset opettajat, jotka osasivat ottaa haastavat tilanteet haltuun ilman huutamista tai rangaistusten pelkoa. Kahdessa kirjoitelmassa “lempeä ankaraus” ja “lempeydestä huolimatta jämäkkä” koettiin opettajan vahvuutena ja sellaisena piirteenä, jota opettajaopiskelijat kunnioittivat entisessä opettajassaan. Opettajat, jotka välittivät aidosti oppilaistaan ja kyselivät heidän kuulumisiaan, koettiin myös tärkeiksi. Tällaiset opettajat olivat jättäneet syvän jäljen opettajaopiskelijoiden muistoihin.

Opettajamme, oikein herttainen mukava rouvashenkilö, osasi ottaa kaikki oppilaat eritavoin huomioon. Luokallamme oli kaksi oikein villiä poikaa, jotka eivät osanneet käyttäytyä oikeastaa millään oppitunnilla, pojat heittelivät opettajia kynillä ja kumeilla, nimittelivät kaikenmaailman ilkeyksillä. Ensimmäisillä kotitalouden tunneilla pojat heittelivät muunmuassa jauhoja. Tästä opettaja ei ymmärrettävästi pitänyt. Opettaja ei huutanut ja eikä tuominnut tekoa koko luokan edessä vaan otti pojat erilliseen keskusteluun luokan ulkopuolelle. Tämän jälkeen pojat käyttäytyivät hyvin ja osallistuivat oppitunteihin normaalisti. Tämä opettaja oli aidosti kiinnostunut mitä oppilaille kuuluu ja monesti kyselikin koulun käytävillä, että mitä kuuluu.

Myös hauskat ja rennot opettajat, jotka ovat olleet ikään kuin oppilaiden kavereita ovat jääneet selkeästi opettajaopiskelijoiden mieleen niin tässä tutkimuksessa, kuin aiemmissakin tutkimuksissa (Heikkilä ym. 2012, 223). Tällaiset opettajat eivät korostaneet olevansa auktoriteetti luokassa, vaan uskalsivat heittäytyä mukaan oppilaiden touhuihin.

Luokkaretkillä opettaja tuntui pikemminkin aikuiselta kaverilta, jonka kanssa reissasimme. Mukana oli myös muutaman oppilaan vanhempi valvojana, mikä rentoutti tunnelmaa. Nämä retket olivat ikimuistoisia, koimme niin paljon hauskaa yhdessä. Olimme yksi tiivis paketti, emmekä jättäneet ketään yksin tai ulkopuolelle. Ope ja muut aikuiset saattoivat spontaanisti yhtymään meidän lapsekkaisiin touhuihimme, joka teki niistä entistä miellyttävämpiä hetkiä.

Hyvänä pidetyn opettajan kuvaukset eivät ole juuri muuttuneet ajan saatossa. 1900-luvun alkupuolella koulua käyneen oppilaan mukaan hyvä opettaja kertoo tarinoita ja tuo omaa näkökulmaansa opetukseen. Vuosituhannen loppupuolella kuvaukset hyvästä opettajasta ovat samansuuntaisia. Oppilaiden mukaan hyvä opettaja osaa oman oppiaineensa sisällöt ja opettaa ne mielenkiintoisella ja ymmärrettävällä tavalla. Hyvä opettaja myös heidän mukaansa kuuntelee oppilaita. Yhden tutkimuksessa haastateltavan sanoin: hyvä opettaja on sellainen opettaja, josta tykätään. (Tanggaard & Nielsen 2013, 82.)

6 Koulumuistojen vaikutus alanvalintaan ja opettajuuteen

Toisessa kirjoituspyynnössä pyysimme vastaajia pohtimaan ja arvioimaan, onko merkityksellinen koulumuisto opettaja-oppilassuhteesta katsottuna vaikuttanut opettajakoulutukseen hakeutumiseen tai yleisesti oman opettajan ammatti-identiteetin rakentumiseen. Aineistosta muodostui kolme teemaa: 1) opettaja esikuvana, 2) opettajan virheistä opittua sekä 3) opettajan toiminnalla ei koettu olevan vaikutusta. Tulokset on tiivistetty taulukkoon 2.

Tutkimusten mukaan koulumuistoilla on erityisesti vaikutusta opettajuuteen ja oman ammatti-identiteetin rakentumiseen (Vuorikoski 2003; Heikkilä ym. 2012). Entisillä opettajilla ja heidän käyttäytymisellään on koettu olevan vaikutusta myös ammatin valintaan joiltain osin. Erityisesti opettajan käyttäytymisellä ja tavalla kohdata oppilaita on koettu olevan vaikutusta ammatinvalintaan. Sekä negatiivisilla, että positiivisilla kokemuksilla uskotaan olevan vaikutusta alalle hakeutumiseen. (Hong 2010, 1534.) Aineistossa molempia kokemuksia pidettiin tärkeinä, negatiivisista kokemuksista koettiin, että opittiin miten ei ainakaan tulisi opettajana toimia. Positiiviset kokemukset koettiin hyödyllisenä erityisesti siitä näkökulmasta, että tiedostaa millaisia kokemuksia voi tarjota omille oppilailleen.

Taulukko 2. Koulumuistojen koettu vaikutus opettajankoulutukseen hakeutumiseen ja opettajuuteen

YLÄTEEMA	ALATEEMA
Opettaja esikuvana	Opettajan tyyliä opettaa ja toimia oppilaiden kanssa arvostetaan ja tavoitellaan. Opettajan rauhallisuutta ja tapaa toimia haastavaksi koetuissa tilanteissa ihailaan. Toivotaan, että saadaan annettua samanlaisia onnistumisen kokemuksia omille oppilaille, kuin oma opettaja antoi itselle.
Opettajan virheistä opittua	Vältetään tekemästä samoja virheitä kuin oma opettaja. Vältetään tuottamasta omille oppilaille samanlaista oloa, jonka oma opettaja on saanut aikaan.
Opettajan toiminnalla ei koettu olevan vaikutusta	Muistolla ei koeta olevan vaikutusta ammatinvalintaan tai/ja opettajuuteen. Yksittäisellä muistolla ei koeta olevan vaikutusta ammatinvalintaan. Opettajan ammatti on ollut lapsuuden haave.

6.1 Opettaja esikuvana

Yläteema opettaja esikuvana kuvastaa kirjoitelmissa esiin noussutta ilmiötä opettajaopiskelijoiden kunnioituksesta ja ihailusta entistä opettajaansa kohtaan (taulukko 2). Kirjoitelmissa kerrottiin, että osalla vastaajista kokemukset ja muistot opettajasta tai hänen toiminnastaan kouluaikoina ovat vaikuttaneet omaan opettajuuteen tai suoraan opettajan alalle hakeutumiseen. Monissa vastauksessa mainittiin jokin piirre, mitä he ihailivat opettajassaan. Tällaisia piirteitä opettajissa olivat muun muassa tasavertaisuus, huomioonottava, helposti lähestyttävä sekä sensitiivinen.

Useassa kirjoitelmassa kuvattiin opettajaa esikuvaksi ja eräs vastaaja kertoi arvostavansa entistä opettajaansa vielä 45 vuoden jälkeen. Opettajan opetustyyliä ja tapaa toimia oppilaiden kanssa ihailaan. Kirjoitelmissa kerrottiin, että tulevana opettajana halutaan toimia samalla tavalla kuin tämä esikuvana toiminut opettaja. ”Haluaisin itekin olla tulevaisuuden ammatissani jollekin lapselle tällainen kannustava henkilö, joka antaa vahvistusta hänen taidoilleen ja kyvyilleen.” Kirjoittajien mukaan tällaisia opettajia toivotaan enemmänkin kouluihin opettamaan. Erityisesti haastavissa tilanteissa vakuuttavasti toimineet opettajat jäivät opettajaopiskelijoiden mieleen. Tulevana opettajana halutaan myös luoda omille oppilaille samanlaisia positiivisia kokemuksia, kun ovat itse kokeneet.

Myös Heikkilä ym. (2012) sekä Chang-Kredl ja Kingley (2014, 33) tutkimuksissaan kirjoittavat, että opettajaopiskelijat kuvailivat haluavansa toimia esikuvana oppilailleen samoin kuin heidän opettajansa on toiminut. Opiskelijat kertoivat myös, että opettajana toimiessaan he aikovat käyttää samoja rutiineja ja toimintatapoja kuin he ovat kouluaikoina opettajansa johdolla käyttäneet. Smith & Schmidt (2012, 1–25) tutkimuksessa ilmenee, että hyvänä esikuvana toiminut opettaja voi olla myös tärkein syy hakeutua opiskelemaan opettajaksi. Usein, kun opettajaopiskelijat muistelevat entisiä opettajiaan, he haluavat joko jäljitellä opettajan toimintaa tai välttää samanlaista toimintaa, koska ovat itse kokeneet sen negatiivisena. Omaan työhön ja opettajuuteen on haluttu tuoda esimerkiksi entisen opettajan lämpö ja välittäminen, sekä oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen lapselle vaikeissa tilanteissa. (Chang-Kredl & Kingley 2014, 32–33.)

Pyrin säilyttämään näitä piirteitä omassa opetuksessani: lapsilähtöistä toimintaa, lasten lempeää kohtelua sekä tasa-arvoisuuden opettamista. Suojellaan haavoittuvaisia, pienempiä, rohkaistaan lasta kasvamaan ja vahvistetaan hänen opetustaan mielenkiinnonkohteiden avulla, opetellaan arkielämän selviytymisen taitoja ja kasvattaa lapsista itsenäisiä, mutta ryhmässä pärjääviä yksilöitä.

Salon (2005, 59) mukaan oppilaat saattavat ihastua opettajaansa ja pitää häntä esikuvana. Opettaja antaa tällä tavoin motivaatiota oppimiseen. “On se opettajuuteen vaikuttanut, sillä olen muistellut monesti hänen opetustyyliään semmoisena esimerkillisenä, jollaiseksi itsekin haluaisi tulla.” Meidän tutkimuksessamme ihailtaviksi piirteiksi nousivat opettajan persoonallisuuden tai ammattitaitoon viittaavat piirteet, ei niinkään ulkoiset ominaisuudet. Näitä piirteitä opettajaopiskelijat kertoivat haluavansa itsekin tuoda omaan opetukseen ja vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. ”Haluaisin luoda positiivista ja innostavaa ilmapiiriä ja hyödyntää monipuolisia sekä luovia opetusmenetelmiä.”

Jotkut kuvailivat, että uskovat saaneensa omasta kokemuksestaan itselleen kyvyn ymmärtää lapsia paremmin ja olla empaattisempi oppilaita kohtaan. “Pystyn ymmärtämään paremmin oppilaita, joilla on samoja ongelmia ja toivottavasti tukemaan heitä.” Vastauksissa kuvailtiin sitä, että opettajaopiskelijat näkevät opettaja-oppilassuhteen vaikuttavan oppilaaseen. Jos he toimivat tulevassa työssään kannustavana ja empaattisena opettajana, se vaikuttaa myönteisesti oppilaisiin, heidän oppimiseensa ja itsevarmuuteensa. Opettajan empatialla on todettu olevan iso vaikutus lasten kasvuun ja kehitykseen esimerkiksi oppimistulosten, lukemisen ja kuuluvuuden tunteen osalta koulussa (Cai ym. 2022).

6.2 Opettajan virheistä opittua

Tutkimusten mukaan osa opettajaopiskelijoista ja jo valmistuneista opettajista kokee, että ikävät muistot ovat vaikuttaneet opettajakoulutukseen hakeutumiseen. He haluavat antaa lapselle myönteisiä muistoja ja kokemuksia kouluajoilta, parempia kun itse ovat lapsuudessaan joutuneet kokemaan. Koulussa koettu ikävä muisto opettajaan liittyen, kuten häpäiseminen luokan edessä näyttää vaikuttavan siihen, että ei haluta itse toimia opettajana niin. (Miller & Snifflet 2015; Heikkilä ym. 2012; Chang-Kredl & Kingsley 2014, 33; Hong 2010, 1534.)

Toivon että itse luokanopettajana ymmärrän erilaiset oppilaat ja heidän tarpeensa. Huomaisin oppilaiden tunnetiloja paremmin ja osaisin sensitiivisesti mutta kannustaen itseilmaisuuksiin ja totutella ääneen lukemiseen pienillä askeleilla, esim. parin kanssa ääneen lukua (mitä ei ollut silloin kun itse olin ala-asteella 1980 luvulla). Ettei oppilailleni syntyisi pelkoja luokassa esiintymiselle ja he uskaltaisivat sanoa mielipiteensä.

Opettajana koetaan merkitykselliseksi puuttua koulussa ja laajemmin yhteiskunnassa vallitsevaan epätasa-arvoon ja auttaa ehkäisemään sitä koulussa ja tulevaisuuden yhteiskunnassa oppilaita valistamalla (Chang-Kredl & Kingsley 2014, 33). Tämä heijastui

myös meidän aineistossamme. “Haluan, että kaikki lapset ovat samanarvoisia ja kaikkia lapsia voidaan tukea. Taidan taistella leijona emon lailla heikompien puolesta ja nostaa haasteet voitettaviksi.” Opettajan epäasiallinen toiminta kuten vähättely ja epäoikeudenmukaisuus koettiin voimakkaasti sellaiseksi piirteeksi, jota ei haluta toistaa toimiessaan itse opettajana. Moni tällaista kohtelua kestänyt opettajaopiskelija kertoi haluavansa kohdella tulevassa työssään kaikkia oppilaita hyvin ja tasavertaisesti, kannustamalla eikä polkemalla alaspäin.

Kyseinen opettaja suosi selkeästi oppilainaan olevia poikia, joita hän aina kohteli tyttöihin nähden paremmin. Olen aina lasten kanssa työskennellessäni pyrkinyt kohtelevaan jokaista oppilasta tasavertaisesti. Minua on ärsyttänyt aina epätasavertainen kohtelu, jo omina kouluaikoinani.

6.3 Opettajan toiminnalla ei koettu olevan vaikutusta

Muutamassa vastauksessa kirjoittajat ilmaisivat, että koulumuistoilla ei koettu olevan minkäänlaista vaikutusta alalle hakeutumiseen eikä näissä vastauksissa koettu muistoilla olevan vaikutusta tai otettu kantaa sen vaikutuksesta myöskään omaan opettajuuteen. Osa ei ollut koskaan ajatellut hakeutuvansa alalle, mutta ovat kuitenkin jotenkin ajautuneet sinne. “Minusta tuntuu, ettei minun koulupolkuni vaikuttanut mitenkään siihen, miksi yllättäen päätin hakeutua opettajankoulutukseen.”

Osa niistä vastaajista, jotka kokivat, ettei koulumuistolla ollut vaikutusta joko heidän opettajuutensa rakentumiseen tai alalle hakeutumiseen, oli aina tiennyt haluavansa työskennellä lasten kanssa ja kertovat siksi hakeutuneen opettajankoulutukseen. “Muistan jo lapsena miettineeni opettajan ammattia, ja tämä opettaja vahvisti sitä.” He eivät kokeneet koulumuistoilla olevan yksin vaikutusta alanvalintaan. Muistoilla koettiin kuitenkin olevan osan kohdalla vahvistava vaikutus alalle hakeutumisessa. Osa näistä vastaajista kuvaili, että kokevat muiston oman opettajansa toiminnasta vaikuttaneen omaan opettajuuteensa.

Muistot opettajista eivät välttämättä ole suoranaisesti saaneet minua hakeutumaan opettajankoulutukseen. Olen niin kauan kuin muistan tiennyt, että haluan tehdä töitä lasten kanssa ja opettajankoulutus tuntui sitä kautta luontevalta vaihtoehdolta. Koen kuitenkin, että opettajieni tavat opettaa ovat kuitenkin vahvasti vaikuttaneet omaan opettajuuteeni. Siihen millainen opettaja haluan itse olla. Lempeä, mutta jämää.

Koulumuiston vaikutusta alan valintaan ei pohdittu kovin monessa vastauksessa sen tarkemmin. Muutamassa vastauksessa pohdittiin muiston vaikutusta alalle hakeutumiseen, mutta ei oltu varmoja siitä, kuinka suuri vaikutus sillä on tähän prosessiin todellisuudessa ollut ja miltä osin. Eräs vastaaja kuvailee ajatuksiaan näin: “Kouluun hakemiseen ei ehkä

niinkään, tai voi olla pienesti, mutta ei ehkä niin paljoa.” Suurimmassa osassa vastauksia oli keskitytty tarkastelemaan syvemmin koulumuiston vaikutusta opettajuuden rakentumisen näkökulmasta.

7 Johtopäätökset ja pohdinta

Aineistomme perusteella opettajaopiskelijoilla on paljon erilaisia koulumuistoja opettaja-oppilassuhteen näkökulmasta. Laadullista tutkimusta tehtäessä, johtopäätöksiä ei kuitenkaan tehdä yleistettävyyden kannalta. Tutkimuksen kautta saadaan selville, mikä on merkittävää ja toistuu usein ilmiössä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 182.) Aineiston analyysin yhteydessä pyrimme tiivistämään aineistossa useasti toistuvat teemat ylä- ja alateemoihin. Analyysin ja sen pohjalta tekemämme tulkinnan perusteella saimme monipuolisia vastauksia tutkimuskysymyksiimme, eli siihen millaiset muistot opettajaopiskelijoilla on jäänyt mieleen opettaja-oppilassuhteen näkökulmasta ja miten he kokevat muiston vaikuttaneen heidän alanvalintaansa ja opettajuuteen laajemmin.

Koulumuistojen osalta esiin nousi niin myönteisiä kuin ikäviäkin muistoja. Myönteiset muistot jakautuivat kahdenlaisiin koulumuistoihin. Ensimmäinen puolikas koostui koulumuistoista, joissa opettajaopiskelijat kokivat opettajan toiminnalla olleen positiivinen vaikutus heidän oppimiseensa ja hyvinvointiinsa. Näissä muistoissa opettaja kannusti ja tarjosi tukea oppilaille sekä ymmärsi heidän yksilölliset tarpeensa. Opettajan toiminnasta välittyi aito välittäminen. Toisessa puolikkaassa taas opettajan ja koko luokan välinen vuorovaikutus koettiin onnisistuneena sekä myönteistä ja kannustavaa ilmapiiriä tukevana. Tällainen opettaja ylläpiti positiivista ilmapiiriä asettumalla lasten tasolle, hassuttelemalla ja tarjoamalla mielenkiintoista opetusta. Ikävissä koulumuistoissa korostui yksilön kokemus omasta osaamattomuudesta ja huomiotta jäämisestä. Koulumuistoissa esiintyi myös oppilaiden pilkkaamista kirjallisesti ja suullisesti.

Koulumuistojen koettu vaikutus oli vaihtelevaa. Suurin osa vastaajista koki, että kertomillaan koulumuistoilla oli jotain vaikutusta oman opettajuuden rakentumiseen. Saman suuntaisia tuloksia on saatu koulumuistojen vaikutuksesta opettajuuteen myös muissa tutkimuksissa (Heikkilä ym. 2012, 223). Koulumuistoissa kuvailtujen opettajien toiminnasta haluttiin esimerkiksi tuoda erilaisia paloja omaan opetukseen, koska ne koettiin toimivina. Toisaalta taas moni opettajaopiskelija, ikävien koulumuistojen seurauksena kertoi haluavansa välttää tuottamasta omille oppilailleen samanlaista oloa, jota itse joutui kokemaan. Muutama opettajaopiskelija koki, että koulumuistolla oli myös vaikutusta alalle hakeutumiseen. Vastaajien joukossa oli myös sellaisia, jotka eivät ottaneet kantaa kuin toiseen osa-alueeseen. Vaikutti siltä, että koulumuiston vaikutusta omaan alanvalintaan oli vaikeampi pohtia, sillä siihen on saattanut vaikuttaa niin paljon muitakin tekijöitä. Osa vastaajista ilmoitti suoraan

myös, etteivät kokeneet muistolla olevan vaikutusta kumpaankaan, opettajuuteensa eikä alalle hakeutumiseen. Muutama opettajaopiskelija kertoi tietäneensä jo lapsena, että haluavat tulla opettajiksi.

Tutkimustulokset ovat aika lailla linjassa verrattuna aiempaan tutkimukseen. Tutkimusten mukaan ihmisillä on monenlaisia ja keskenään hyvin erilaisia merkittäviä muistoja kouluajoiltaan, joissa opettaja on ollut keskeisesti mukana. Meidän tutkimusaineistossamme ei nouse kuitenkaan esiin yhdessäkään vastauksessa opettajan käyttämä fyysinen koskettaminen tai väkivalta. Aikaisemmissa koulumuistotutkimuksissa opettajan kosketustilanteet ovat olleet yleisiä muistoja, joita ihmiset muistelevat vuosien ja vuosikymmentenkin jälkeen. Koulumuistotutkimuksessa ovat nousseet esiin sekä opettajan lempeä koskettaminen, kuten halaus tai olalle taputtaminen, mutta toisaalta myös fyysinen kurinpitäminen tai oppilaan häpäisevä käytös (Karvonen ym. 2018). Syy siihen, miksi meidän tutkimuksessamme ei mainittu opettajan käyttämästä fyysisestä kosketuksesta tai jopa väkivallasta, johtuu luultavasti yhteiskunnallisesta muutoksesta fyysisen kurinpidon osalta. Lasten fyysisen ja alistavan kurittamisen kieltävä laki on tullut voimaan vuonna 1984 (Yle 09.04.2014). Vaikka kyselylomakkeessamme ei kysytty vastaajan ikää, arvelemme kuitenkin, että suurin osa vastaajista on käynyt peruskoulun 2000-luvun alkupuolella tai joitakin vuosia ennen, joten fyysistä kurinpitoa koulussa ei ole enää saanut harjoittaa heidän kouluaikoinaan. Mielenkiintoista on, ettei aineistossamme esiinny myöskään tilanteita, joissa kuvattaisiin opettajan lempeää kosketusta.

Eriyisesti vanhemmissa koulumuistotutkimuksissa korostettiin usein sitä, että opettaja oli auktoriteetti, jota jopa pelättiin (Karvonen ym. 2018, 12). Opettajan asema auktoriteettina nähtiin näiden koulumuistojen perusteella osittain negatiivisena asiana, sillä valtaa käytettiin väärin. Vääränlainen vallankäyttö johti siihen, että monille oppilaille jäi nöyryyttäviä ja väkivaltaisia muistoja omilta kouluajoiltaan. Meidän aineistomme mukaan opettajaopiskelijat näkivät auktoriteettiaseman koulumuistoissaan pääosin positiivisena ja ihailtavana asiana, sillä opettajat käyttivät asemaansa muistelijoiden kokemuksen mukaan hyvin. He saivat pidettyä sen avulla työrauhan luokassa ja opettajia kunnioitettiin. Heidän opetustyyliänsä koettiin myös hyväksi ja mielenkiintoiseksi.

Kun tutkimuksessamme kysyttiin opettajaopiskelijoilta koulumuistoja opettaja-oppilassuhteen näkökulmasta katsottuna, saimme useita vastauksia siihen liittyen, millaisia piirteitä hyvällä opettajalla on. Kuvailut hyvästä opettajasta liittyvät niihin myönteisiin muistoihin, joissa on

opettaja keskeisesti mukana. Koulumuistoissa kuvailtiin, että hyvä opettaja on muun muassa oikeudenmukainen, empaattinen, lempeä, hauska, innostava ja esikuva. Nämä piirteet haluttiin ottaa mukaan omaan opettajan työhön. Opettajaopiskelijat kokivat, että muistot ja kokemukset ovat antaneet perspektiiviä siihen, miten he haluavat toteuttaa omaa opettajan työtään.

Pyysimme kirjoituspyynnössä ensimmäisen kysymyksen osalta vastaajia kertomaan yhden merkittävän koulumuiston erityisesti opettaja-oppilassuhteen näkökulmasta. Kun kouluaikoja muistellaan, lähdetään helposti pohtimaan ensimmäisenä niitä kokemuksia, jotka ovat olleet eriskummallisia ja mieleenpainuvia. Tavanomaisuus ja arkipäiväisyys usein unohtuu ja mieleen jäävät ongelmalliset ja oudot tilanteet tai tapahtumat. Oppilaan ikävä kokemus opettajasta, joka on toiminut epäoikeudenmukaisesti tai epäasiallisesti voi vaikuttaa oppilaan yleisiin uskomuksiin muistakin opettajista. Aikaisemmat myönteiset kokemukset opettajista ennustavat oppilailla myönteisiä uskomuksia muistakin opettajista. (Davis 2006, 193–223.) Kaikilla vastaajista tuli mieleen jokin merkittävä koulumuisto yhtä vastaajaa lukuun ottamatta. Hän koki, ettei hänellä tullut mieleen yhtään koulumuistoa, eikä osannut myöskään selittää miksi yllättäen hakeutui opettajankoulutukseen.

Kun pohdimme toisen kysymyksen muotoilua, pyrimme kysymyksen kohdalla muodostamaan sellaisen lauseen, että kysymyksiä lukenut henkilö saisi siitä sellaisen mielikuvan, että myös vastaus “ei ole vaikutusta” on oikea, hyväksyttävä vastaus. Pyrimme siihen, että tutkimuksemme osallistujaa ei yritetä ohjata mihinkään suuntaan vaan vastaaja saa vapaasti pohtia muiston vaikutusta omaan opettajuuteen ja opettajankoulutukseen hakeutumiseen. Yritimme muodostaa mahdollisimman objektiivisen kysymyksen, jotta saisimme totuudenmukaisia vastauksia. Koimme onnistuneemme tässä, sillä saimme hyvin erilaisia vastauksia ja perusteluja pohdinnoille. Saimme myös niitä vastauksia, joissa arveltiin ettei muistolla ole ollut vaikutusta alalle hakeutumiseen tai siihen millainen opettaja halutaan olla.

Ennen aineiston keräämistä pohdimme myös kysymysten asettelun vaikutusta vastaajien kirjoituksiin, sillä kyselylomakkeessamme molemmat avoimet kysymykset oli asetettu samalle sivulle. Vastaaja on siis pystynyt mahdollisesti miettimään jonkin sellaisen muiston, jolla uskoo olevan vaikutusta opettajankoulutukseen hakeutumiseen. Pohdimme myös ensimmäisen kysymyksen muodostamista niin, että vastaaja ei kokisi paineita sen suhteen, että yhden kerrottavan muiston täytyisi olla jollain tapaa erittäin merkityksellinen, jotta sen

voisi kertoa. Tästä huolimatta, vaikka kysyimme vain yhtä merkittävää muistoa, osa vastaajista ei kyennyt nimeämään vain yhtä. Muutamassa vastauksessa kerrottiin useampi muisto. Joissakin vastauksissa kerrottiin ylipäättään muistoista kyseiseen opettajaan liittyen, eikä keskitytty johonkin tiettyyn tapahtumaan.

Tutkimuksemme yhtenä tavoitteena oli saada lisätietoa siitä, millaisia koulumuistoja opettajaopiskelijoilla on. Aineiston pohjalta voidaankin tarkastella, että jäävätkö tietentyypiset muistot paremmin opettajaopiskelijoiden muistiin kuin toiset. Oli mielenkiintoista tutkia aineistosta jäivätkö esimerkiksi ikävät kokemukset helpommin opettajaopiskelijoiden mieleen kuin myönteiset muistot, kun heitä pyydettiin pohtimaan jotain merkityksellistä koulumuistoa opettaja-oppilassuhteen näkökulmasta. Aineisto jakautui kuitenkin aika tasan myönteisten ja ikävien kokemusten osalta, joten ainakaan sen perusteella ei voida tehdä mitään yleistystä. Aineiston joukosta löytyi myös muutamia vastauksia, joita oli vaikea luokitella myönteiseksi tai kielteiseksi.

Niin kuin ihmisen muistista tiedetään, muistot saattavat muuttua ajan myötä ja jopa vääristyä (Assmann 2006, 213; Conway & Loveday 2015, 573–581). Pohdimme sitä, kuinka tämä seikka on voinut vaikuttaa tutkimukseemme. Tilanteet koetaan aina yksilön lähtökohdista käsin. Vaikka tutkimukseemme vastannut ei muistaisikaan tapahtumaa oikein, hänen tarkoituksenaan on kuitenkin ollut vastata mahdollisimman todenmukaisesti. Toisaalta voi olla, että jopa vääristynyt muisto on voinut ollut mukana vaikuttamassa opettajaopiskelijan hakeutumisessa ja siten ei anna totuudenmukaista kuvaa perusteluista, jotka ovat ohjanneet opettajan alalle. On myös mahdollista, etteivät kaikki vastaajat ole kertoneet omakohtaista, oikeaa koulumuistoa. Tämä on hyvä huomioida tulosten arvioinnissa.

Kun arvioidaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta, ei arviointiin ole yksiselitteisiä ohjeita (Tuomi & Sarajärvi 2009). Arviointi tapahtuu kokonaisuutena, jossa otetaan huomioon tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus. Juutin & Puusan (2020, 175) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi voidaan tiivistää kolmeen käsitteeseen: “uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys”. Uskottavuudessa on kyse siitä, että tutkittavat ja tutkimusta lukevat henkilöt luottavat siihen, että aineisto on kerätty asianmukaisesti sekä sen analyysi on toteutettu huolella ja tutkimustulos on luotettava. Luotettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija on pystynyt vakuuttamaan lukijan sen osalta, että hän on osannut valita perusteltuja lähestymistapoja ja menetelmiä toteuttaessaan tutkimuksen ja ratkaistakseen tutkimusongelman. Tutkimuksen eettisyys kuvaa sitä, että tutkimuksen teon aikana on

noudatettu hyviä eettisiä periaatteita. Toisaalta Tuomi ja Sarajärvi (2009, 134–135) ovat sitä mieltä, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyy erilaisia käsityksiä laadullisen tutkimuksen eri suuntauksien vuoksi.

Tieteellisen tutkimuksen tekijällä on itsellään vastuu hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattamisesta. Tutkimuksen uskottavuus ja eettisyys kulkevat rinnakkain. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133.) Pyrimme tutkimuksessamme noudattamaan hyviä tieteellisiä käytäntöjä ja perustelevaan tekemiämme valintoja lukijoille. Käsittelimme aineistoa, niin ettei siihen päässyt kukaan ulkopuolinen käsiksi sekä säilytimme vastaajien ja kirjoituksissa esiintyvien ihmisten anonymiteettin poistamalla kaikki kohdat, joista tunnistaminen olisi ollut mahdollista. Arvioimme prosessin aikana myös omia valintojamme. Valitsimme lähestymistavat ja menetelmät tarkoituksenmukaisesti eri vaiheiden osalta, jotta saimme rakennettua toimivan kokonaisuuden (Aaltio & Puusa 2020, 177–178). Tavoitteenamme oli tuoda näkyväksi omaa ajatteluprosessiamme eri vaiheiden osalta, jotta lukija voi muodostaa myös omia tulkintojaan ja arvioida meidän tekemiämme valintoja. Samasta laadullisesta aineistosta voi olla monta erilaista tulkintaa, koska ihmiset havaitsevat ja tulkitsevat asioita eri tavalla (Puusa 2020, 155). Tämä tutkimus ja aineiston analyysi edustaa kahden henkilön näkökulmaa ja olemme yrittäneet kuvata sitä, miten olemme näihin tulkintoihin päätyneet.

Tutkijan suhtautuminen tutkimusaineistoon on hänen itsensä valittavissa. Hän voi ajatella aineiston kertovan täysin vääristelemättömästä todellisuudesta tai sitten hän voi suhtautua aineistoonsa suhteellisemmin ja ajatella sen olevan muotoutunut tarkoituksen perusteella. (Puusa 2020, 149.) Meidän tutkimuksemme aineisto sisältää muistoja, joten suhtautumistapa aineistoon täytyy suhteuttaa siten, että kirjoittajat voivat muistaa asioita ja tapahtumia jopa eri tavalla kuin todellisuudessa on tapahtunut. Kun ihminen hakee tietoa säilömuististaan, kyse on usein tiedon uudelleen rakentamisesta (Kalakoski 2007, 136). Merkittävä ja mieleenpainuva muisto on voinut vuosien varrella muuttua ja saada uusia merkityksiä. Tällaisen tutkimuksen haittana voi olla, että ei voida tietää, onko tutkittavat vastanneet tutkimukseen vakavasti ja vastanneet rehellisesti tai kuinka oikein koulumuistot muistetaan (Hirsjärvi ym. 2009, 195). Tutkimuksemme pohjautuu kuitenkin pitkälti ihmisten kokemuksiin, joten sen puolesta ei ole mielekästä pohtia niiden todenmukaisuutta vääristymisen näkökulmasta. Kokemukset ovat kertojalle todellisia. (Erkkilä 2008, 201.) On hyvä kuitenkin tiedostaa, että muistot ja erityisesti tulkinnat niistä voivat muuttua vuosien varrella.

Tutkimuksen eettisiin periaatteisiin kuuluu, että vastaaja voi osallistua tutkimukseen nimettömänä ja hänestä saadut tiedot pysyvät luottamuksellisina (Cohen ym. 2007, 57). Koimme, että onnistuimme tässä hyvin. Tutkimukseemme osallistuminen oli vapaaehtoista ja saimme vastaukset nimettöminä. Emme keränneet vastaajista mitään taustatietoja. Kirjoitelmat eivät sisältäneet yksityiskohtaista tietoa, kuten paikannimiä tai henkilöiden nimiä. Emme siis itse voineet päätellä kenenkään tapahtumaan liittyvien ihmisten henkilöllisyyttä tai muutamaakaan henkilökohtaista tietoa. Jos kirjoitelmat olisivat sisältäneet tällaisia tietoja, joista olisi ollut mahdollista tunnistaa ihmisiä, niin olisimme poistaneet tällaiset kohdat aineistosta tai muokanneet niitä niin, ettei tunnistaminen olisi ollut mahdollista. Voidaan kuitenkin pohtia tilannetta, että joku kirjoitelmissa mainituista henkilöistä lukisi tutkimusta. On mahdollista, että tutkielmaa lukiessa joku voi tunnistaa itsensä tekstistä.

Tutkimuksiin osallistuminen on voinut herättää vastaajissa monenlaisia tunteita. Tutkimusta tehdessä meidän tarkoituksenamme ei ole ollut herättää tutkimukseen osallistujissa kielteisiä tunteita. Saimme kuitenkin useita vastauksia ikävistä kokemuksista kouluajoilta. Koulumuistot ovat vastaajien henkilökohtaisia kokemuksia ja ikävien muistojen muistelu on voinut herättää vastaajassa kielteisiä tunteita. Muistojen tuominen mieleen on voinut avata kipeitä haavoja, aiheuttaa epävarmuutta tai hämmentyneisyyttä. Toivomme, ettei näin ole, eikä tutkimukseen osallistuneille tai lukijoille aiheudu tutkimuksesta haittaa.

Vaikka koulumuistoja pidetäänkin merkittävänä, jotkut opettajaopiskelijoista kertoivat, miten vaikeaa on erottaa, kuinka vahvasti koulumuistot ovat vaikuttaneet heidän opettajuuteensa. Koulu, harrastukset ja koti ovat kaikki muodostavat elämän ja vaikuttavat alitajuisesti siihen, mitä olemme tänä päivänä. (Heikkilä ym. 2012, 223.) Muistin konstruoiminen eli uudelleen rakentuminen on voinut myös vaikuttaa siihen, millaiseksi ihminen on kasvanut. Myönteiset muistot omasta opettajasta ovat voineet ajan mittaan vahvistaa sitä tunnetta, että haluaa hakeutua opettajankoulutukseen tai olla tietynlainen opettaja, vaikka lopulta perimmäinen syy ei olekaan omissa opettajakokemuksissa. Monessa tutkimuksessa mainittiin, että aiemmilla kokemuksilla on koettu olevan jonkinlaista vaikutusta alanvalintaan, mutta monikaan tutkimus ei keskittynyt tähän, vaan enemmän muihin tekijöihin. Olisikin mielenkiintoista tehdä tutkimusta laajemmalla tutkimusjoukolla opettaja-oppilassuhteen merkityksestä juuri ammatinvalintaan liittyen.

Tutkimusta tehdessä nousi esiin muutamia muitakin kiinnostavia jatkotutkimusaiheita. Aiheeseen perehdyttyämme huomasimme, että tutkimusta on melko vähän siitä, miten koulussa koetut muistot vaikuttavat identiteetin kehittymiseen (Arwas & Flum, 2020). Useat vastaajat kokivat kyllä koulumuistojen vaikuttaneen omaan opettajuuteen tai motivaatioon opiskelua kohtaan. Suomalaista vertailevaa tutkimusta siitä, miten koulumuistot ovat muuttunut vuosien tai vuosikymmenten ei myöskään juuri ole kokemuksemme perusteella. Positiivista on, että PISA 2012-tutkimuksen mukaan oppilaiden ja opettajien välinen suhde on muuttunut myönteisemmäksi (Väljærvi & Kupari, 2015). Myös Kämppi, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kangas (2012) toteavat toteuttamassaan koululaistutkimuksessa, että oppilaiden ja opettajien välinen suhde on muuttunut myönteisemmäksi 1994–2010 välisenä aikana. Osa syy tähän voi olla opettajan roolin muuttuminen ajan saatossa ja fyysisten kurinpitokeinojen kieltäminen. Opettajien on tärkeää tiedostaa lämpimän vuorovaikutussuhteen vaikutus ja merkitys oppilaan koulumenestykseen, joka on yhteydessä siihen erityisesti varhaisina kouluvuosina (Pianta & Stuhlman 2004; Gehlbach ym. 2011, 691; Martin ym. 2019, 861–871).

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Arola, P. (2015). Vuosisadan koulumuistot keruukohteena. Koulumuistot – kokemuksia koulusta, tutkimusta muistelusta. *Koulu ja menneisyys*, 53, 1–15.
- Arola, P. & Löfström, J. (2011). Keruukohteena päiväkotij- ja koulumuistot. *Kasvatus & Aika*, 5(3), 114–115.
- Arwas, F. & Flum, H. (2020) "Pushing me ahead before I was ready was a serious mistake!"- School memories and identity development. *International Journal of Educational Research*, 103, 1–12.
- Assmann, A. (2006.) Memory, individual and collective. Teoksessa Goodin, E. R. & Tilly, C. (toim.), *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis* (210–226). New York: Oxford University Press.
- Autio, R. (2014). Lasten ruumiillinen kuritus kiellettiin 30 vuotta sitten – vielä joka neljäs tukistaa. *Yle Uutiset* 9.4.2014. Haettu 27.03.2022 osoitteesta <https://yle.fi/a/3-7182651>
- Bergman, U., Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A-B. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European journal of teacher education*, 41(3), 266–281.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher–child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46, 367–391.

- Cai, Y., Yang, Y., Ge, Q. & Weng, H. (2022). The interplay between teacher empathy, students' sense of school belonging, and learning achievement. *European journal of psychology of education*.
- Chang-Kredl, S. & Kingsley, S. (2014). Identity expectations in early childhood teacher education: Pre-service teachers' memories of prior experiences and reasons for entry into the profession. *Teaching and teacher education*, 43, 27–36.
- Claessens, L. C. A., van Tartwijk, J., van der Want, A. C., Pennings, H. J. M., Verloop, N., den Brok, P. J., Wubbels, T. (2017). Positive teacher-student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *The Journal of educational research (Washington, D.C.)*, 110(5), 478–493.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2018. *Research Methods in Education*. Routledge.
- Conway, M. & Loveday, C. (2015). Remembering, imagining, false memories & personal meanings. *Consciousness and cognition*, 33, 574–581.
- Cothran, D. J., & Ennis, C. D. (2000). Building bridges to student engagement: Communicating respect and care for students in urban high schools. *Journal of Research and Development in Education*, 33(2), 106–117
- Danielsen, A., G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 309–310.
- Davis, A. H. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *The Elementary School Journal*, 106(3), 193–223.
- Dundar, S. (2014). Reasons for choosing the teaching profession and beliefs about teaching: A study with elementary school teacher candidates. *College student journal*, 48(3), 445–460.

- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Eskola, J. & Suoranta J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Erkkilä, R. (2008). Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus* (s. 195–226). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Falk, D., Mendenhall, M. & Shephard, D. (2022). “I always take their problem as mine” – Understanding the relationship between teacher-student relationships and teacher well-being in crisis contexts. *International journal of educational development*, 95.
- Fray, L. & Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007-2016. *Teaching and teacher education*, 75, 153–163.
- Gehlbach, H., Brinkworth, M. E. & Harris, A. D. (2011). Changes in teacher-student relationships. *British journal of educational psychology*, 82(4), 690–704.
- Goller, M., Ursin, J., Vähäsantanen, K., Festner, D., & Harteis, C. (2019). Finnish and German student teachers’ motivations for choosing teaching as a career. The first application of the FIT-Choice scale in Finland. *Teaching and teacher education*, 85, 235–248.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5), 949–967.
- Hamre, B. K. & Pianta R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child development*, 72(2), 625–638.

- Heikkilä, V., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2012). Teacher Students' School Memories as a Part of the Development of Their Professional Identity. *Journal of Studies in Education*, 2(2), 215–229.
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational research and evaluation*, 21(3), 258–297.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and teacher education*, 26(8), 1530–1543.
- Hosio, M. (2022). Välittävä kasvatus ja opetus peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kokemana. *Kasvatus & Aika*, 16(2), 124–129.
- Jokila, S. (2021). Avaus koulumuistotutkimukseen Kyläkoulumuistot katveessa? *Kasvatus & Aika*, 15(3–4) 384–389.
- Juhila, K. (2021). Koodaaminen. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 22.3.2023 osoitteesta: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/teemoittelu/>
- Juhila, K. (2021). Teemoittelu. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto Haettu 22.3.2023 osoitteesta: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/koodaaminen/>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisessä. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 61–74). Helsinki: Gaudeamus.

- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75–85). Helsinki: Gaudeamus.
- Kalakoski, V. (2007). *Muistikirja*. Helsinki: Edita.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Helsinki: PS-kustannus.
- Kantelinen, R., Kukkonen, J., Luik, P. & Taimalu, M. (2021). Why they choose a teaching career? Factors motivating career choice among Estonian and Finnish student teachers. *Trames (Tallinn)*, 25(1), 19–35.
- Kari, J. (1996). *Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus*. Keuruu: Kustannusyhtiö Otava.
- Karvonen, U., Heinonen, P., Tainio, L., Routarinne, S. & Ahlholm, M. (2018). Opettajan kosketus koulumuistoissa: Opettajan toimintaa selittämässä. *Kasvatus & Aika*, 12(4), 5–21.
- Keightley, E. (2010). “Remembering Research: Memory and Methodology in the Social Sciences.” *International Journal of Social Research Methodology*, 13(1), 60–65.
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M-K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A-M. & Nurmi, J-E. (2015). Positive Teacher and Peer Relations Combine to Predict Primary School Students' Academic Skill Development. *Developmental psychology*, 51(4), 434–446.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. (2012). Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Pohjoismaissa 1994–2010 – WHO-koululaistutkimus (HBSCstudy). Opetushallitus, Jyväskylän yliopisto, Terveyden edistämisen tutkimuskeskus. Koulutuksen seurantaraportit 2012:8.

- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. (1997). *Tutkiva ja muuttuva koulu*. Juva: WSOY.
- Lanas, M. & Kelchtermans, G. (2015). “This has more to do with who I am than with my skills” – Student teacher subjectification in Finnish teacher education. *Teaching and teacher education*, 47, 22–29.
- Lavy, S. & Naama-Ghanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers’ caring and sense of meaning at work with students’ self-esteem, well-being, and school engagement. *Teaching and teacher education*, 91.
- Lynch M., Cicchetti D. (1992). Maltreated children’s reports of relatedness to their teachers. *New Directions for Child Development*, 57, 81–108.
- MacPhail, A. & Ralph, A. M. (2015). Pre-service teachers' entry onto a physical education teacher education programme, and associated interests and dispositions. *European physical education review*, 21(1), 51–65.
- Manninen, S. (2018). Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 612, 69–94. Väitöskirja.
- Martin A. J., Collie, R. J. & Graham, S. (2019). Teacher-Student Relationships and Students' Engagement in High School: Does the Number of Negative and Positive Relationships With Teachers Matter? *Journal of educational psychology*, 111(5), 861–876.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: Sage.
- Miller, K & Shifflet, R. (2016). How memories of school inform preservice teachers’ feared and desired selves as teachers. *Teaching and teacher education*, 53, 20–29.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M-K. (2016). Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus*, 47(2), 112–124.

- Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2013). School Memories Situating School. *Scandinavian journal of educational research*, 57(1), 71–88.
- Niemi, H. (2006). Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A.-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen* (s.73–94). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- O'Connor, E., Dearing, E., & Collins, B. (2011). Teacher–child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48, 120–162.
- O'Connor, K. A. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126.
- Palmu, T. (2007). "Me niataan ja kiitetään". Kuri ja järjestys 1970-luvulla tyttö-koulua käyneiden naisten muistoissa. *Kasvatus*, 38(2), 165–174.
- Perttula, J. (2008). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkiminen* (s. 115–162). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J. & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family and school characteristics and child and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225–238.
- Pianta, R. & Stuhlman, W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School psychology review*, 33(3), 444–458.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus*, 28(4), 244–257.

Pollari, J. & Koppinen M-J. (2010). *Ketä kannattaa opettaa?* Jyväskylä: PS-kustannus.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.

Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.145–156). Helsinki: Gaudeamus.

Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden yhteistyö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 111–125). Tampere: Vastapaino.

Rothenberg, J. (1994) Memories of schooling. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 369–379.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus>. [Viitattu 29.11.2022.]

Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & human development*, 14(3), 213–231.

Salo, U-M. (2004). *Ankarat silkkaa hyvyyttään: suomalainen opettajuus*. Helsinki: WSOY.

Smith, M. A., & Schmidt, K. (2012). Teachers Are Making a Difference: Understanding the Influence of Favorite Teachers. *The Qualitative Report*, 17(18), 1–25.

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011.) Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher - Student Relationships. *Educational psychology review*, 23(4), 457–477.

Tuomi, J & Sarajärvi, A. (2012). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Tähtinen, J. & Vititie, P. (2015). Elämäkerta ja -muistitietotutkimuksesta uusia avauksia kasvatuksen historialle. Teoksessa Sääntti, Janne (toim.), *Koulumuistot - kokemuksia koulusta, tutkimusta muistelusta* (s.16–45). Helsinki: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.
- Uitto, M & Syrjäjä L. (2008). Body, caring and power in teacher-pupil relationships: encounters in former pupils' memories. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 355–371.
- Uitto, M. & Estola E. (2009). Gender and emotions in relationships: teachers recalling their own teachers. *Gender and Education*, 21(5), 517–530.
- Uitto, M. (2011). Humiliation, unfairness and laughter: students recall power relations with teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 273–290.
- Uitto, M. (2012). “Behind every profession is a person”: students' written memories of their own teacher-student relationships. *Teaching and Teacher education*, 28(2), 293–301.
- Van Hook, C. (2002.) Preservice teachers reflect on memories from early childhood. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23(2), 143–155.
- Vehkalahti, K. & Jouhki, E. (2022). Lapsuuden ja nuoruuden historian näkökulmia muistitietotutkimukseen. Teoksessa U. Savolainen & R. Taavetti (toim.), *Muistitietotutkimuksen paikka. Teoriat, käytännöt ja muutos* (s. 366–391). Turenki: Hansaprint Oy.
- Vilkkä, H. (2005). *Tutki ja kehitä*. Helsinki: Tammi.
- Viskari, S. (2003). Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.), *Opettajan vaiettu valta* (s.169–170). Tampere: Vastapaino.

- Vuorikoski, M. (2003). Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä, & S. Viskari (toim.), *Opettajan vaiettu valta* (s. 131–154). Tampere: Vastapaino.
- Väljärvi, J. & Kupari, P. (2015). Millä eväillä uuteen nousuun? PISA 2012 – tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6.
- Whitted, K. S. & Dupper, D. R. (2008). Do Teachers Bully Students?: Findings From a Survey of Students in an Alternative Education Setting. *Education and urban society*, 40(3), 329-341.
- Wilson, K. H., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *Elementary School Journal*, 108(2), 81–96.

Liitteet

Liite 1. Saatekirje

Hei sinä opettajaksi opiskeleva!

Oletko koskaan pysähtynyt miettimään koulumuistojasi ja niiden vaikutusta ammatinvalintaasi? Nyt sinulla olisi tilaisuus reflektoida omia koulumuistojasi ja samalla auttaa meitä!

Olemme maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita ja teemme pro gradu- tutkielmaa opettajaopiskelijoiden koulumuistoista. Tutkimme aiheita erityisesti opettaja-oppilassuhteen näkökulmasta. Tutkimuksemme tarkoituksena on saada myös tietoa koulumuistojen mahdollisesta vaikutuksesta alanvalintaan ja opettajuuteen laajemmin.

Haemme vastauksia kahteen avoimeen kysymykseen. Kysymyksiin vastataan nimettömästi ja aineistoa käytetään niin, ettei yksittäisiä henkilöitä voida tunnistaa tekstistä (lisätietoja tietosuojalomakkeesta). Tutkimukseen on aikaa osallistua 28.10.2022 saakka. Pääset osallistumaan tutkimukseemme alla olevan linkin kautta.

<https://link.webpolsurveys.com/S/EC3D1EBCD1A98E7A>

Jokainen vastaus on meille arvokas ja tutkimuksen kannalta merkittävä.

Kiitos sinulle jo etukäteen!

Viivi Salakari, vvsala@utu.fi

Laura Haapalahti, lasosal@utu.fi

