



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

AHONEN JAANA JA KLASILA HEIDI

Ammatillinen välittäminen opettaja-oppilassuhteessa – Miesluokanopettajien kertomuksia välittämisestä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2016



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

| | | | |
|--|---------------------------------------|--|---------------------------------|
| Luokanopettajankoulutus Luokanopettajankoulutus | | Tekijä/Author Ahonen Jaana ja Klasila Heidi | |
| Työn nimi/Title of thesis Ammatillinen välittäminen opettaja-oppilassuhteessa - Miesluokanopettajien kertomuksia välittämisestä | | | |
| Pääaine/Major subject Kasvatustiede | Työn laji/Type of thesis Pro gradu | Aika/Year tammikuu 2016 | Sivumäärä/No. of pages 67+10 |
| Tiivistelmä/Abstract <p>Pro gradumme aiheena on miesopettajan välittäminen opettaja-oppilassuhteessa alakoulukontekstissa. Aiemmassa tutkimuksessa välittämistä on määritelty hyvin naisvaltaisesti ja stereotypisoivalla tavalla sukupuolta korostavaksi. Valitsimme tutkimuksemme osallistujiksi miesopettajat, koska heidän ääntään on kuultu vähän välittämisen tutkimuksessa. Tutkimuksemme pääkäsitteenä on välittäminen, jonka ajattelempa olevan yksi rakkauden ilmenemismuoto.</p> <p>Tutkimuskysymyksemme on I. Mitä miesopettajat kertovat välittämisestä opettaja-oppilassuhteessa?. Tähän kysymykseen etsimme vastauksen narratiivisen tutkimuksen keinoin. Narratiivisuus ei pyri yleistettävään totuuteen, vaan tarjoaa tietoa. Tutkimusaineiston muodostaa kolme kerronnallista haastattelua, joista yksi pohjautuu ennakkoon tehtyyn kirjoitelmaan. Haastattelimme kolmea pohjoissuomalaista miesopettajaa, joiden haastatteluissa käytimme puolistrukturoitua haastattelumenetelmää. Analysoimme tutkimusaineistomme teoriaohjaavalla sisällönanalysilla.</p> <p>Miesopettajien kertomuksista saimme tulokseksi, että välittäminen opettajan työssä on pakollinen valinta sekä osa ammattitaitoa. Lisäksi he kertoivat välittämisen ilmenemisestä käytännössä. Opettajat ajattelivat tehneensä valinnan välittävän suhteen rakentamisesta jo ammatin valitessaan. Kertomusten mukaan opettajalla on velvollisuus välittää oppilaistaan ja olla kiinnostunut heidän asioistaan. Hänen täytyy tuntea oppilaansa, jotta hän voi välittää oppilaistaan ja osoittaa välittämistään heidän tarpeidensa mukaan. Välittäminen ei synny itsestään vaan se vaatii pitkäjänteistä työtä. Opettajan työssä välittäminen ilmenee käytännössä oppilaiden yksilöllisenä kohtaamisena, keskusteluilla heidän kanssaan sekä arkisena huolenpitona. Opettajien kertomuksissa välittämiseen liittyy myös haasteita. Välittävässä opettaja-oppilassuhteessa myös oppilailla on aktiivinen rooli.</p> <p>Miesopettajat kertoivat välittämisen olevan osa heidän työtään. He kertoivat voivansa välittää omalla persoonallaan. Välittämisen määrittelemisen naisellisenä ominaisuutena ja toimintana rajoittaa välittämisen näkemistä osana opettajan ammattitaitoa. Sukupuolet erottelevasta välittämisen määritelmästä tulee pyrkiä kohti ammatillisen välittämisen käsitettä. Kasvatuksen mahdollistumiseksi jokaisen opettajan on tärkeä luoda ammatillinen välittävä suhde oppilaidensa kanssa, sillä se on perustana opettajan työlle. Ammatillista välittämistä raamittavat perusopetuslaki, valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä ammattieettiset ohjeet, mutta se ei kuitenkaan vaadi opettajalta tietynlaisia ominaisuuksia tai tapoja.</p> | | | |
| Asiasanat/Keywords välittäminen, opettaja-oppilassuhde, miesopettaja, narratiivisuus | | | |

Sisältö

| | |
|---|-----------|
| 1 Johdanto | 1 |
| 2 Välittäminen opettaja-oppilassuhteessa | 5 |
| 2.1 Välittämisen piirteet | 6 |
| 2.1.1 Luonnollinen ja eettinen välittäminen | 7 |
| 2.1.2 Kohtaaminen | 8 |
| 2.1.3 Tunne | 10 |
| 2.1.4 Valinta ja asenne | 11 |
| 2.1.5 Käytännöt ja haasteet | 12 |
| 2.2 Perusopetuslaki, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja ammattieettiset periaatteet | 15 |
| 2.3 Opettaja-oppilassuhde | 17 |
| 2.4 Kohti ammatillista välittämistä | 19 |
| 2.4.1 Sukupuolittunut välittämisen määritelmä | 21 |
| 2.4.2 Ammatillinen välittäminen | 23 |
| 3 Tutkimuksen toteutus | 27 |
| 3.1 Narratiivisuus | 27 |
| 3.2 Miesopettajien kertomukset | 29 |
| 3.2.1 Aineistonkeruu | 30 |
| 3.2.2 Haastattelu | 31 |
| 3.2.3 Tutkijan positio | 32 |
| 3.3 Aineiston analyysi | 33 |
| 3.3.1 Analyysin vaiheet | 34 |
| 3.3.2 Teoriaohjaava sisällönanalyysi | 35 |
| 4 Tulokset: Välittäminen miesopettajien kertomuksissa | 38 |
| 4.1 Pakollinen valinta | 39 |
| 4.1.1 Kiinnostus oppilaista | 41 |
| 4.1.2 Oppilaiden tunteminen | 43 |
| 4.1.3 Pitkäjänteinen työ | 45 |
| 4.2 Välittäminen ilmenee käytännössä | 46 |
| 4.2.1 Kohtaaminen | 47 |
| 4.2.2 Keskustelu | 48 |
| 4.2.3 Arkinen huolenpito | 49 |
| 4.2.4 Haasteet | 49 |
| 4.2.5 Oppilaiden aktiivinen rooli välittämisessä | 52 |
| 4.3 Osa ammattitaitoa | 55 |

| | |
|---|-----------|
| 5 Päätelmät | 58 |
| 5.1 Välittäminen persoonakysymys..... | 59 |
| 5.2 Ammatillinen välittäminen olennainen osa opettajan työtä..... | 61 |
| 5.3 Eettiset kysymykset ja uskottavuus..... | 63 |
| 5.4 Pohdinta | 66 |
| Lähteet | 68 |

1 Johdanto

On sillä tavalla, että ei osaa näyttää sitä ja on tietysti niitäkin, ettei ihan sydämestään tunne, että sitä on just kaikkein välittävin asenne päällä. Mutta on sitten semmosia tilanteita missä se on vaikeempi näyttää. Vaikka yhdelle oppilaalle, joka.. [...] jos mä vaadin siltä jotain aika monesti samaa, mitä mä vaadin kaikilta muiltakin, niin se kokee sen jotenkin kohtuuttomana. Niin sille tulee siitä pieni lukko päälle. Se saattaa laittaa vaikka pään pulpettiin. Sitten, että sulkeutuu ihan täysin. Sitten siinä on sama mitä yrittää, niin ei löydä semmosta yhteistä. Sitten siinä voi olla vaikka tunnin eikä se siitä liikaha mihinkään. Siinä se on käsien alla ja vaikka siinä kuin yrittää jutella, niin sitten tuntuu, ettei tällä oo mitään tehoa. Totta kai sillä on tehoa, että mä oon siinä. Kyllä se vaikuttaa, mutta tavallaan, ku siitä ei saa mitään takaisin. Ei se näytä mitään. Niin sitten sitä vähän niinku turtuu siihen tilanteeseen, että eihän tästä oo mitään hyötyä. Sitten ku sitä ite lähtee pois siitä, niin sitten aika monesti se alkaa hakkaan päätä siihen pulpettiin ja niinku pyytää, että mun on pakko tulla takaisin siihen. [...]

Mutta sitten onhan sitä monesti jotain keksinyt, vaikka ku sieltä ei yhtään sanaa tuu tai se on siellä käsien alla. Niin sitten mä oon monesti tarjonnut paperia ja yrittänyt miettiä, että mikä voi olla nyt tän syy, että mistä tuli tällönnen jumi. Ku ei se oo se, että vaaditaan samoja tehtäviä. Sitten mä oon monesti ottanut paperia. Mä oon kirjoittanut sinne väittämiä ja sanonut, että pistä OK siihen mikä on totta. Siellä on eri väittämiä, siellä on vaikka että "ope on epäreilu", "oppilas sai liikaa läksyä", "rehtori on epäreilu", "kaverit kiusaa" ja sitten mä kirjotan sinne kaikki mahdolliset, jotka musta vois olla. Sitten se on toiminut monesti. Se on vähän nostanut päätään ja sitten se on pistänyt OKn siihen kohtaan, minkä mä oon kirjottanu. Tai sitten aina jos mä lähen siitä pois, niin mä aina jätän paperin palan, johon se voi kirjoittaa jonku viestin mulle. Emmä voi silleen vaan lähtee siitä pois, että pakko on joku paperin pala jättää. Joskus on päätynyt silleen, että se ihan oikenee se solmu, mutta sitten

joskus on silleen, että se jää vähä niinku auki. Että eipä oo sitten löytänyt mitään. [...] Sitten sitä alkaa kyseenalaistaan, välitänkö mä sitten oikeesti tosta tyyplistä, ku lähtee pois siitä. Kiinnostaako mua oikeesti miten sillä menee? No sitten tulee se, että en minä tiiä.. että olokoon nyt sitten siinä, että mitäpä mä voin tehdä. Ei voi tehdä sen enempää. Sitten, ku ei oo semmosia positiivisia kokemuksia yhdessä niin on paljon vaikeampi olla semmonen välittävä. (Ope B)

Ylläoleva lainaus on katkelma yhden tutkimukseemme osallistuneen miesopettajan kertomuksesta välittämisestä työssään. Hän kuvailee käytännön välittämistä ja siihen liittyvää haasteellista tilannetta. Kuten esimerkissä tulee ilmi, välittäminen on pitkälle opettajan asennoitumista eli välittämisen kokemista tärkeäksi. Välittäminen vaihtelee suhteen osapuolten ja tilanteen mukaan, joten se ei ole pysyvää vaan jatkuvasti muuttuvaa. Välittäminen vaatii kykyä reflektoida omaa toimintaansa. Esimerkin opettajakin pohtii useaan kertaan välittämistään ja kyseenalaistaa välillä kokonaan välittämisensä. Tästä huolimatta hän kokee tahtoa ja velvollisuutta välittää oppilaastaan. Tärkeintä välittämisessä on halu kuunnella, ymmärtää ja tukea suhteen toista osapuolta ja sitoutua hänestä välittämiseen, vaikka keinot tämän toteuttamiseen olisivatkin toisinaan haastavia löytää.

Luokanopettajankoulutuksemme aikana olemme huomanneet, että opettajan rooli on tärkeä lapsen kasvattajana, turvallisena aikuisena. Tämä käsitys on vahvistunut entisestään tätä Pro gradu –tutkielmaa tehdessämme. Opettaja voi olla lapselle aikuinen, jonka kanssa lapsi viettää suurimman osan päivästä. Hänellä on suuri rooli turvallisen ja välittävän ilmapiirin luojana, sillä jokaisen oppilaan tulisi kokea olonsa hyväksi koulupäivän aikana. Yleensä välittäminen yhdistetään luokanopettajan työhön kuuluvaksi (Smedley & Pepperell, 2010, s. 261). Luottamuksellisen ja kestävä opettaja-oppilassuhteen muodostumiselle opettajan välittäminen oppilaista on ehdotonta. Opettajien on odotettu välittävän lapsista, joiden kanssa he työskentelevät, sillä voidaan ajatella, että vanhempi antaa lapsen hyvinvoinnin opettajan ja koulun vastuulle (Smedley & Pepperell, 2010, s. 261).

Suomalainen yhteiskunta on muuttunut valtavasti viime vuosikymmenien aikana ja yhteiskunnan arvot sen myötä. 1990-luvun laman myötä yhteiskuntamme hallitseviksi arvoiksi

nousivat talous ja tehokkuus, jotka ankkuroituivat myös kasvatuksen kentälle. Yhteiskuntamme arvomyllerryksen jälkeen tarvitaan pohdintaa kasvatuksen todellisesta tavoitteesta, joka ei suinkaan ole tehokkuus vaan yksilön kasvu. (Wiheraari, 2010, s. 82–83.) Tällaisen kehityksen myötä on tarpeen pysähtyä pohtimaan pehmeiden arvojen merkitystä. Millainen arvo annetaan toisen ihmisen välittämiselle ja aidolle kohtaamiselle? Tutkielman aiheessamme korostuvat pehmeät arvot, jotka tuovat kontrastia nyky-yhteiskunnan koville arvoille.

Kandidaatin tutkielmamme *Välittäminen opettajan työssä* (2015) on parityönä tehty kirjallisuuskatsaus välittämiseen liittyvistä käsitteistä sekä välittämisestä erityisesti luokanopettajan työssä. Aiheeseen perehtyessä huomasimme, että tutkimusta välittämisestä on tehty vähän miesten näkökulmasta, minkä vuoksi kiinnostuimme lähestymään aihetta heidän näkökulmastaan. Pro gradussamme aiheena on miesopettajien välittäminen opettaja-oppilassuhteessa ja olemme rajanneet näkökulman alakoulukontekstiin. Tutkimuksemme pääkäsitteenä on välittäminen, jonka ajattelemme olevan yksi rakkauden ilmenemismuoto. Pedagoginen rakkaus tarkoittaa tutkimuksessamme opettajan välittämistä oppilaista.

Aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa välittämistä on käsitelty ja määritelty hyvin naisvaltaisesti (esim. Noddings, 1984). Miesopettajien välittämistä koskevissa tutkimuksissa välittäminen on määritelty stereotypisoivalla tavalla sukupuolta korostavaksi (mm. Smedley & Pepperell, 2010). Tutkimuksissa myös oletetaan, että miesopettajien välittäminen on erilaista kuin naisopettajien (Hansen & Mulholland, 2005). Tutkimuskirjallisuudessa tuli esiin miesten kokemukset välittämisestä sukupuolen rajoittamana (Mills, Haase & Charlton, 2015; Hjalmarsson & Löfdahl, 2014; Hansen & Mulholland, 2005; Cushman, 2005).

Pyrimme Pro gradullamme laajentamaan käsityksiä välittämisestä ja tuomaan tunnustetuksi monipuolisempia tapoja osoittaa välittämistä. Valitessamme kohdejoukoksemme miesopettajat halusimme tuoda miesten ääntä keskusteluun, koska yleisessä keskustelussa heitä on kuultu vähän tästä aiheesta. Meidän lähtökohtanamme ei ole jaotella välittämistä sukupuolen mukaan, vaan ajatella se olennaiseksi osaksi opettajan työtä sukupuolesta riippumatta. Tutkimme aihetta seuraavalla tutkimuskysymyksellä: *1. Mitä miesopettajat kertovat välittämisestä opettaja-oppilassuhteessa?*

Olemme keränneet tutkimusaineistomme narratiivisen tutkimuksen keinoin, koska lähtökohtanamme on kertojan näkökulma (Erkkilä, 2008, s. 198). Olemme kiinnostuneita siitä, miten yksittäiset opettajat jäsentävät kokemuksiaan ja millaista tarinaa tai juonta hän niistä kertoo (ks. Erkkilä, 2008, s. 196). Aineistomme koostuu kolmesta puolistrukturoidusta kerroinnallisesta haastattelusta sekä yhdestä kirjoitelmasta. Olemme käyttäneet aineiston analysointiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Miesopettajien välittämisen tutkimisesta on hyötyä sekä itselle, että muille. Tutkimus tuo miehille lisää tietoisuutta välittämisen tärkeydestä sekä sen vaikutuksista lapsiin. Se tekee väittämisen käsitettä, sukupuolirooleja ja –odotuksia näkyvämmäksi sekä tuo ilmi, ettei ole olemassa tiettyä tapaa tai muotoa välittää. Tutkimus auttaa näkemään kriittisemmässä valossa sen, että naisellinen ja naisiin liitetty tapa välittää olisi ”oikeanlaista” välittämistä. Tutkielman hyötynä on myös sukupuolten tasa-arvon huomioiminen sekä opettajien että oppilaiden keskuudessa. Tasa-arvo edellyttää, että myös miesopettajilla täytyy olla oikeus sekä velvollisuus välittää. Tutkielman avulla pyritään antamaan jokaiselle oppilaalle mahdollisuus olla välittäjänä ja välittämisen kohteena. Opettajalla on siis suuri vastuu tiedostaa esimerkkinsä myös välittämisessä, sillä jokainen opettaja sukupuolesta riippumatta toimii roolimallina ja antaa oppilaille mallia välittämisestä.

2 Välittäminen opettaja-oppilassuhteessa

Pro gradumme teoreettinen viitekehys muodostuu välittämistä ja miesopettajan välittämistä koskevasta kirjallisuudesta. Tutkimuksen pääkäsitteenä on välittäminen, jolla ei ole selkeää määritelmää. Olemme määritelleet välittämisen niiden käsitteiden kautta, joiden ajattelempa liittyvän läheisesti välittämiseen. Näitä käsitteitä ovat pedagoginen rakkaus, huolenpito ja huolenpidon etiikka. Käsittelemme välittämisen jaottelua luonnolliseen ja eettiseen välittämiseen sekä välittämiseen liittyviä piirteitä, joita ovat kohtaaminen, tunne, opettajan valinta ja asenne sekä käytännön teot, joihin liittyy erilaisia haasteita. Puhumme välittämisen ilmenemisestä opettaja-oppilassuhteena sekä esittelemme, miten välittäminen esiintyy perusopetuslaissa, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja opettajan ammattieettisissä periaatteissa. Teoreettisen viitekehyyksen lopuksi perehdymme miesopettajien välittämistä koskevaan tutkimuskirjallisuuteen.

Välittämistä on määritelty seuraavasti: välittäminen on paljon muutakin kuin fyysisten perustarpeiden tyydyttämistä. Ihmisenä olemiseen liittyy huolenpidon saaminen ja antaminen siinä mielessä, että me kaikki haluamme tulla kuulluiksi, huomioiduiksi, ymmärretyiksi ja vastaanotetuiksi. Välittäminen on myös eettinen kannanotto siihen, mikä kasvatuksessa on tärkeintä. Välittämisen etiikka rakentaa siltaa inhimillisen elämän eri puolien välille. Sen näkökulmasta kasvatusta, opetus ja huolenpito liittyvät kiinteästi toisiinsa. (Estola, 1997, s. 45.)

Keskeisiä piirteitä opettajan työssä ovat vahvat sidokset omaan persoonaan ja tunteisiin sekä työn eettiset haasteet (Estola, Kaunisto, Keski-Filppula, Syrjälä & Uitto, 2005, s. 15). Myös välittäminen on yleensä yhdistetty luokanopettajan työhön kuuluvaksi. Opettajien on odotettu välittävän lapsista, joiden kanssa he työskentelevät. Lisäksi on oletettu, että välittäminen on positiivista ja ihmisläheistä. Voidaan ajatella, että vanhempi antaa lapsen hyvinvoinnin opettajan ja koulun vastuulle. (Smedley & Pepperell, 2010, s. 261.) Tämä perustelee hyvin sitä, minkä vuoksi erityisesti luokanopettajan tulisi olla välittävä opettaja.

Hyvä opettaja hallitsee ammattilaisena oppisisällöt ja opetustekniset yksityiskohdat. Opettajuuden ydin löytyy kuitenkin aidosta kiinnostuksesta eli rakkaudesta sekä lapsia että toutta kohtaan. Rakkaus tai pedagoginen rakkaus on ajankohtainen ja ihmiselämään kes-

keisesti kuuluva asia. Se on totuudenmukaista elämystä tai käsitystä ihmisarvosta, joka johdattaa myös käytännön tekoihin kasvavien itsensä hyväksi. (Skinnari, 2004, s. 22–23, 160.) Kulttuurimme taipumus yhdistää rakkaus intohimoon tai eroottiseen rakkauteen, on yksi syy siihen, että rakkaus ajatellaan harvoin sopivaksi aiheeksi kasvatuksen oppeihin (Hinsdale, 2012, s. 36).

Meidän käsityksemme mukaan välittäminen on yksi rakkauden ilmenemismuoto. Pedagogisella rakkaudella tarkoitamme opettajan välittämistä oppilaista, minkä vuoksi rinnastamme pedagogisen rakkauden käsitteen välittämiseen. Valitsimme tutkielmamme pääkäsitteeksi välittämisen-käsitteen pedagogisen rakkauden sijaan, sillä haluamme painottaa enemmän välittämisen näkymistä käytännössä, rakkauden käytännöllistä puolta.

Välittäminen on opettajan tietoinen päätös (O'Connor, 2008, s. 121), joka synnyttää henkilökohtaista rakkautta sekä aiheuttaa epäitsekkyyttä. Tällainen rakkaus motivoi kasvattajaa sitoutumaan työhönsä ja motivoi opettajan työhön. (Hoveid & Finne, 2014, s. 256.) Pedagoginen rakkaus on kasvatuksen onnistumisen tärkeimpiä edellytyksiä (Haavio, 1969, s. 41, 43). Sen tavoitteena on ihminen, joka kykenee elämään elämänsä ulkoisista ja sisäisistä paineista vapaana. On tärkeää pyrkiä ymmärtämään rakkauden kokemusta kasvatuksen ja opetuksen yhteydessä, koska rakkaus on keskeinen elämää eteenpäin vievä voima. Jokainen ihminen kaipaa tulla huomatuksi, hyväksytyksi ja kunnioitetuksi eli rakastetuksi (Skinnari, 2004, s. 193, 207–208). Pedagoginen rakkaus ei kuitenkaan ole järjenvastaista tunteilua tai tahdotonta sivustaseuraamista (Määttä & Uusiautti, 2011, s. 34) vaan kärsivällisyyttä, luottamusta ja anteeksiantamista opettajan ja oppilaan välillä (FitzSimmons & Uusiautti, 2013, s. 239). Opettajan huolena voi olla, miten voi ilmentää rakastavaa läsnäoloa tarpeeksi voimakkaasti, jotta oppilaat ymmärtävät opettajan tarkoituksen ja tuntevat riittävästi turvallisuutta rakentaakseen avoimen, vastaanottavaisen ja luottavan suhteen opettajaan (Hinsdale, 2012, s. 37).

2.1 Välittämisen piirteet

Olemme koonneet tähän lukuun opettajan työn välittämiseen liittyviä piirteitä, joiden avulla olemme määritelleet välittämistä. Esittelemme ensin välittämisen jaottelun luonnol-

liseen ja eettiseen välittämiseen. Sen jälkeen käsittelemme kohtaamisen tärkeyttä opettajan työssä. Välittämiseen liittyy vahvasti myös tunteet. Opettajan työssä välittäminen ei ole kuitenkaan pelkkää tunnetta, vaan se on myös opettajan oma valinta ja asenne. Välittäminen näkyy opettajan työssä käytännön tekoina sekä haasteina.

2.1.1 Luonnollinen ja eettinen välittäminen

Ihmisen elinpiiri voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen kehään. Henkilökohtaisia siteitä muodostavat ihmissuhteet, kuten lapsi-vanhempisuhteet, kuuluvat sisempään kehään. Näihin suhteisiin sisältyy aito rakkaus, jolloin välittäminen on luonnollista ja kestää suuriakin vastoinkäymisiä. Arkielämässä muodostettavat ihmissuhteet, kuten opettaja-oppilassuhteet, kuuluvat puolestaan ulompaan kehään. Odotukset, tilanteet, tunteet ja säännöt tyypillisesti hallitsevat näissä suhteissa. Nämä suhteet koetaan luonteviksi silloin, kun suhteen ja siihen liittyvän kontekstin toimintaa ohjaavat säännöt ovat suhteen molemmille osapuolille selvillä ja ne kyetään hyväksymään yhteisesti. Niin kauan kuin säännöistä ollaan samaa mieltä, ne ovat apu säilyttää suhteet helppona ja toimivana. Tärkeintä on molemmin puolinen arvostus ja kunnioitus. Tässä suhteessa tunteet eivät ole niin vahvasti läsnä kuin sisemmän kehän suhteissa, mikä mahdollistaa toiminnan vahvemman analysoinnin ja säätelyn. (Noddings, 1984, s. 46–48.)

Noddingsin (1984) mukaan välittäminen voidaan jakaa myös luonnolliseen ja eettiseen välittämiseen. Luonnollinen välittäminen perustuu tahtoon ja tarve välittää kumpua puhtaasti tunteesta: teemme jotain toisen hyväksi, koska haluamme. Omat kokemukset luonnollisesta välittämisestä mahdollistavat eettisen välittämisen. Sitä siivittävät muistot siitä tunteesta, joka syntyi, kun saimme välittämistä tai itse välitimme onnistuneesti. Eettinen minuus mahdollistaa aidon välittämisen, sillä siinä voimme tuntea velvollisuutta välittää, vaikka emme aina haluaisikaan välittää. Eettinen välittäminen on ihmisen sisäistä tarvetta välittää, vaikkei sinänsä tuntisi välittävänsä. Sen pohjalta tapahtuva toiminta voi joko vahvistaa tai heikentää välittämistä. (Noddings, 1984, s. 79–83.) Välittämiselle ei voi meidän mielestämme tehdä näin selvää kahtiajakoa, sillä ei ole perusteltua väittää pelkästään toista näistä luonnolliseksi välittämiseksi. Myös eettinen välittäminen voi perustua tahtoon ja kummuta tunteesta, joten sekin sisältää luonnollista välittämistä. Opettaja voi työssään

välittää oppilaistaan, vaikka ei tuntisi välittävänsä. Toisaalta hän voi välittää oppilaistaan myös tunteen pohjalta.

Pedagogisessa rakkaudessa on käytetty samankaltaista jaottelua eettiseen ja luonnolliseen kuin välittämisessä on käytetty. Eettistä puolta tarvitaan, sillä pedagoginen rakkaus pelkää luonnonomaisena tunteena joutuu helposti harhateille. Tällöin opettaja voi alkaa kohdella oppilaita epäoikeudenmukaisesti ja puolueellisesti. Opettaja voi myös saavuttaa rakkautta tekemällä rakkauden tekoja lasta kohtaan siten, että käyttäytyy ikään kuin rakastaisi häntä. (Haavio, 1969, s. 24, 39–40, 42–43.) Clementin (1996, s. 13) mukaan emme itse valitse välittämistä vaan enemmänkin koemme velvoitteen toisia ihmisiä kohtaan.

2.1.2 Kohtaaminen

Opettajan työn erikoisuutena on se, ettei asiantuntemuksesta huolimatta voi taata työn lopputulosta. Siksi tärkeää on opettajan aikomus ja oikea asenne. Perusta on kohtaamisessa, jonka kautta oppimistilanne mahdollistuu. (Wihersaari, 2010, s. 104.) Opettajan henkilökohtaiset arvot ja uskomukset vaikuttavat hänen pedagogisiin valintoihinsa (Stenberg, 2011, s. 20). Onkin tärkeää, että opettaja tiedostaa omat arvonsa, ihmiskäsityksensä ja ajatuksensa hyvästä elämästä, jotta hän voi myös kohdata oppilaansa aidosti (Stenberg, 2011, s. 15).

Opettamisessa kyse on toisen ihmisen kohtaamisesta, ymmärtämisestä ja auttamisesta hänen omista lähtökohdistaan ja tarpeistaan käsin. Toisen ihmisen ymmärtäminen ja auttaminen edellyttävät, että opettaja kehittää ammattitaitoaan myös itsetuntemuksen osalta. (Viskari, 2003, s. 155–156) Jotta oppisi rakastamaan kasvatettavia, olisi ensin opittava rakastamaan aidosti itseään kaikkine valoineen ja varjoineen (Skinnari, 2004, s. 51). Välittämisen etiikka vaatii oman työn reflektointia, omien tunteiden sekä arvojen tarkastelua. Kyky kyseenalaistaa toimintaansa lisää myös valmiutta nähdä erilaisia vaihtoehtoja kasvatustilanteissa sekä ratkoa moraaliristiriitoja. (Estola, 1997, s. 46.) Välittämisen ja huolenpidon etiikka on myös osa opettajan ammatillista kasvua. Se saa erilaisia muotoja uran ja elämän eri vaiheissa olevilla opettajilla. (Estola, 1997, s. 46.)

Pedagoginen rakkaus on sekä opettajan pyrkimystä vahvistaa oppilaitaan tunteellisesti, henkisesti ja älyllisesti että opettajan itsensä ylittämistä. Opettajan rakkaus oppilaisiinsa

heijastuu usein myös heiltä takaisin opettajaan. Näin oppilaat ja opettaja voivat kasvaa ja vahvistua yhdessä. (Halpin, 2009, s. 98, 101.) Refleктоivan käytännön kautta tiedostaen oman sosiaalisen sijaintinsa suhteessa oppilaisiinsa opettajat sitoutuvat rakastamaan päivittäin oppilaitaan. Lisäksi opettajan valitessa rakastaa oppilaitaan hän kieltäytyy esineellistämstä heitä. (Hinsdale, 2012, s. 44.) Opettajalle oppilaat ovat ihmisiä eivätkä persoonattomia työn kohteita.

Rakkaus ei vaadi opettajalta mitään erityisiä ominaisuuksia vaan toisen ihmisen aitoa, eettistä, kunnioittavaa ja arvostavaa kohtaamista kasvatustilanteissa. Pedagogisen rakkauden tavoitteena ei ole toisen ihmisen hallinta, vaan hänen kohtaamisensa kaikessa ainutkertaisuudessaan ja hänestä välittäminen. Välittäminen on ongelmallista, jos opettajat ovat tietoisesti tai tiedostamattaan omassa asiantuntijaroolissaan. Opettajan ja oppilaiden välille muodostuu etäisyyttä, jos opetus ja oppiminen nähdään pelkästään tiedollisena prosessina. (Viskari, 2003, s. 165, 169, 176.) Pieni lapsi tarvitsee niin läheistensä kuin kasvattajien huolenpitoa ja ohjaamista kasvaakseen itsenäiseksi yksilöksi (Juujärvi, 2007, s. 220; Määttä & Uusiautti, 2012). Kaikki ihmiset tarvitsevat välittämistä, minkä vuoksi välittäminen on universaali ilmiö. (Tronto, 1993, s. 108–110; Noddings, 2005, s. 17.)

Välittäminen on hyvin kontekstisidonnaista ja hyvän välittämisen sisältö vaihtelee eri kulttuureissa. Se tapahtuu aina tietyssä ainutlaatuisessa tilanteessa ja vaatii henkilökohtaisesti koetun ihmissuhteen, jossa mahdollistuu yksilön todellinen kohtaaminen. (Clement, 1996, s. 11; Noddings, 1984, s. 33.) Se esiintyy laajemmassa sosiaalisessa kontekstissa opettaja-oppilassuhteessa niin luokkahuoneessa kuin sen ulkopuolellakin (O'Connor, 2008, s. 117). Opettajan työssä on tärkeää lapsen kohtaaminen ja kiinnostus lapsista ei vain oppilaina vaan ihmisinä (Garza et al., 2014, s. 5). Yksi pedagogisen rakkauden perusta on yksilön tunnistaminen ainutlaatuiseksi ja arvokkaaksi (Skinnari, 2004). Tavoitteena on oppilaan vahvistaminen, ei ”parantaminen” (Garrison & O’Quinn, 2004, s. 55). Kasvattajan tehtävänä on löytää lapsen olemus sekä mahdollisuudet eli kohdata lapsi kokonaisena ihmisenä. Kohtaamisen tulee olla kuitenkin vastavuoroista ja suhteen tasapuolinen opettajan ja oppilaan välillä. (Buber, 1993, s. 163; Suoranta, 2000, s. 154.)

Kaikki ihmiset ovat vastuussa toisistaan, mutta suurin vastuu on aina minällä. Jokainen kohtaaminen toisen ihmisen kanssa on minän vastuuta toiseen. (Levinas, 1998, s. 107–108).

Näin myös opettajalla on aina eettinen vastuu oppilaidensa kohtaamisesta. Määttä ja Uusiautinen (2011) mukaan välittämisen etiikka on osa opetusta ja jopa sen keskeisimpiä tavoitteita ja metodeja. Eettinen välittäminen merkitsee opettajan työssä aitoa välittämistä eli pyrkimystä ymmärtää ja suojella oppilaita sekä tukea heidän kehitystään. Koulun arjessa opettajan on tärkeää painottaa oppilaista huolehtimista ja empaattisuutta. (Määttä & Uusiautinen, 2011, s. 31–32.)

2.1.3 Tunne

Tunnetyö näyttää olevankin erottamaton osa välittävää opettamista. Välittävä opettaminen voi olla yhteydessä sekä negatiiviseen että positiiviseen tunnetyöhön. Vaikka negatiivinen tunnetyö on vaativaa opettamisessa, sillä on positiivinen vaikutus opettajan itsetuntoon. Tutkimuksen mukaan välittävä opettaminen on opettajalle tärkeä älyllinen ja ammatillinen asenne. Se on tiedollista, tunteellista, haastavaa, vaativaa ja tarkkaan harkittua. Opettaja kertoo nauttivansa auttaessaan oppilaita oppimaan ja saadessaan heille hyvän mielen, mikä puolestaan tekee hyvän mielen hänelle itselleen. Hänelle on tärkeää oppilaan koko persoona, eikä hän halua ajatella oppilasta pelkkänä oppilaana. Oppilaiden akateemisen kasvamisen lisäksi merkityksellistä on sosiaalisten tarpeiden täyttäminen. (Isenbarger & Zembylas, 2006, s. 120–121, 124, 130, 132.)

Ihmisten ja tilanteiden erityispiirteet nousevat tarkastelun kohteiksi välittämisessä samoin kuin huolenpidon etiikassa, joten intuitiivisen tiedon ja tunteiden merkitys korostuu. Päätöksenteko perustuu tietoon, joka nousee ihmisten erilaisista kokemuksista ja tilanteen vaihteluista. Tästä syystä tieto on hyvin subjektiivista ja epävarmaa. Se kuitenkin tavoittaa inhimillisen olemassaolon haavoittuvuuden paremmin kuin eettisten sääntöjen ja normien kankea soveltaminen, mikä tekee siitä oikeutettua. (Juujärvi, 2007, s. 218–219.)

Opettamiseen liittyy kasvatus yhdistettynä lämpöön ja rakkauteen. Jokaisen opettajan henkilökohtaiset uskomukset heidän roolistaan oppilaista välittämisessä muodostaa korvaamattoman osan heidän identiteettiään. Tunteiden roolia opettajan työssä on harvoin tunnustettu julkisessa politiikassa ja opettajan ammatillisilla standardeilla on taipumus vähätellä tai jättää emotionaaliset ulottuvuudet opettajan roolista. Opetusta ei voi kuitenkaan

ilmaista teknisenä kelpoisuutena, vaan ydin on ihmisvuorovaikutuksen ja tunneymmärryksen ympärillä. Nykyiset standardit jättävät huomiotta välittämisen ja henkilökohtaisten arvojen roolin opettajan työssä. Tällainen rationaalinen ajattelutapa opettajan työstä ei pyri tunnistamaan, vahvistamaan ja välittämään opettajan työn kompleksisempaa sosiaalisesti sitoutunutta luonnetta ja keskustelua identiteetistä. (O'Connor, 2008, s. 117–119.) Opettajan oletetaan hallitsevan järjellään niin opetustilanteita kuin omia tunteitaan. Välittävänä opettajana hän hyväksyy niin omat kuin oppilaidensa tunteet oleelliseksi osaksi opetusvuorovaikutusta. (Viskari, 2003, s. 159, 170.)

2.1.4 Valinta ja asenne

Välittäminen on tunnetta, toimintaa ja reflektiota, mikä syntyy opettajien tahdosta motiivoida, auttaa ja inspiroida opiskelijoita. Opettajien kokemuksilla välittämisestä on vaikutusta sekä heidän tarpeeseen ylläpitää positiivisia ammatillisia suhteita oppilaisiinsa että yksilöllisiin uskomuksiin heidän roolistaan opettajana. Tutkimuksensa pohjalta O'Connor näkee välittämisen valintana, jonka jotkut opettajat ovat tehneet pyrkiäkseen tiettyyn filosofiaan ja ammatillisiin päämääriin. Oppilaista välittäminen oli tärkeä osa tutkimukseen osallistujien työtä ja yleisesti toimi sekä motivaationa jatkaa opettamista ja ”todella uuvuttavana” ammatillisena vaatimuksena. (O'Connor, 2008, s. 117–118, 125.)

Pedagogiseen rakkauteen ei voi pakottaa, vaan lähtökohtana täytyy olla asennoituminen: rakkauden kokeminen tärkeäksi, jopa kasvatuksen tärkeimmäksi asiaksi. (Skinnari, 2004, s. 26.) Kasvatustyötään ammatikseen tekeviltä voidaan edellyttää kunnioitusta ja tunteenomaista sitoutumista lapseen, halua kuunnella, puhua, ymmärtää ja tukea (Estola, 1997, s. 46). Pedagogisessa yhteydessä sitoutuminen merkitsee yksilön päätöstä rakastaa toista ja ylläpitää tuota suhdetta toiseen pitkällä aikavälillä (Loreman, 2011, s. 2-3). Atjonen (2004) esittelee Sockettin [1993] pohjalta ammatillisen asiantuntijan viisi hyvettä, joista yhtenä on välittäminen:

Huolenpito tai välittäminen on asiantuntijan kolmas hyve, joka sitoutuu perustaltaan yksilön tunne-elämään. Joidenkin tutkijoiden mukaan kyseessä on enemmän feminiininen kuin maskuliininen ominaispiirre, joka merkitsee oppilassuhteessa huolehtimista, tunteiden huomioonottamista ja kunnioittamista.

Huolenpidon raja ylihuolehtimiseen tai sentimentaalisuuteen on joskus häilyvä, ja huolehtiminen voi tehdä opettajan työn raskaaksi. Silti välittävä suhtautuminen oppilaaseen ja hänen tarpeisiinsa on välttämätöntä pedagogisessa työssä. Dialoginen suhde oppilaisiin lähtee huolenpidon asenteesta ja auttaa opettajaa tasapainottamaan yksilöiden ja oppilasryhmien odotuksia ja tarpeita toisiinsa. (Atjonen, 2004, s. 48.)

Rakkaus ei ilmesty yksilöön ulkoapäin eikä myöskään yksilön tahdosta riippumatta sisältäpäin. Koska yksilö voi vaikuttaa tapaansa vastata, niin myös rakkaus voidaan ajatella valintana (Lanas & Zembylas, 2014, s. 6.) ja asenteena, jonka kohdistamme tietoisesti toisia kohtaan (Oliver, 2001, s. 220). Rakkauden valitseminen ei ole pakko vaan tahdon ja valinnan asia (Hooks, 2000, s. 4-5). Lisäksi valinta rakastaa ei ole staattinen vaan jatkuvasti vahvistamista vaativa päätös (Oliver, 2001, s. 220–221), joka valitaan joka hetki uudestaan vuorovaikutustilanteissa (Lanas & Zembylas, 2014, s. 7).

Se miten vastaamme sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisiimme määrittää oman subjektimme ilmentymisen. Valitessamme miten vastaamme, valitsemme samalla tapamme olla joka hetkessä (Hinsdale, 2012, s. 38, 42). Vastaus ja reaktio ympäristöstä tulevaan ei ole valinta vaan tahdosta riippumatonta (Lanas & Zembylas, 2014, s. 7). Reagointia ei voi estää, mutta siihen miten vastaa voi vaikuttaa (Lanas, 2011, s. 26). Kaikki vastauksemme sosiaaliin tilanteisiin sanoista tilanteeseen poistumiseen ovat minän suoria vastauksia kyseessä olevaan tilanteeseen. Tätä vastaamista ja minän ilmentymistä sosiaalisissa tilanteissa rajoittavat tilanne ja konteksti, jossa tilanne tapahtuu ja vastauksemme ilmentyy. Se ei kuitenkaan ole täysin passiivista ja hallintamme ulkopuolella vaan vastuu vastauksestamme on kuitenkin aina meidän. (Lanas & Zembylas, 2014, s. 7.)

2.1.5 Käytännöt ja haasteet

Erilaisten kasvattajien välittäminen ilmenee eri tavoin. Toisaalta myös erilaiset lapset tarvitsevat erilaista välittämistä. (Noddings, 1984, s. 32–33, 38; Garza, Alejandro, Blythe & Fite, 2014, s. 5) Näin ollen yksilön huomioimisen merkitys korostuu (Noddings, 2005, s. 17; Garza et al., 2014, s. 1). Sanojen tasolle jäävä välittäminen tai välittämiseen kehottaminen

ei riitä kasvattamaan lasta välittäjäksi ja välitettäväksi. Lapsille tulee osoittaa omalla toiminnallaan ja käytöksellään, mitä välittäminen tarkoittaa ja miten se näytetään arkipäivän tilanteissa. Aikuisen tehtävä on näyttää välittämisen mallia sekä keskustella lapsen kanssa välittämisen haasteista sekä annista, sillä aikuisen arvostus välittämiseen heijastuu usein lapselle muodostuvaan arvostukseen. (Noddings, 1998, s. 190.) Eräs esimerkki tästä on se, että opettaja löytää yhden hyvän asian jokaisesta oppilaasta ja kertoo tämän oppilaalle kouluvuoden alussa. Tämä on tärkeä perusta välittäväille ja hyväksyville ilmapiirille ja antaa mahdollisuuden uuteen alkuun niille oppilaille, jotka sitä tarvitsevat. Emotionaalinen työ opettamisessa on selvästi yksi välittämisen tapa ja rakentaa myös opettajan ja oppilaiden välisiä suhteita. Tällaista tunnetyöskentelyä ovat muun muassa oppilaiden ongelmien ja huolien kuuntelu, neuvojen tai ohjeiden antaminen sekä lämmön ja rakkauden näyttäminen. (Isenbarger & Zembylas, 2006, s. 121, 123.)

Rakkaus on valinnan lisäksi aikomus sekä toteutus (Hooks 2000, s. 4–5). Rakkaus vaatii ponnisteluja. Toisissa suhteissa ponnistelua tarvitsee enemmän kuin toisissa, mutta aina tarvitaan ponnisteluja. Rakkautta ei voi kuitenkaan pelkistää tiettyihin tekoihin, koska rakastavat teot ovat aina suhteellisia ja riippuvaisia toisten vastareaktioista. Lisäksi ne on sidottu siihen kontekstiin, missä niitä toteutetaan. (Lanas & Zembylas, 2014, s. 9.)

Haavion (1969, s. 43) mukaan pedagoginen rakkaus ilmenee kärsivällisyytenä, luottavaisuutena ja anteeksiantavaisuutena. Skinnari (2004, s. 25–26) näkee sen taas ilmenevän omassa ja toisen persoonan henkistä ainutlaatuisuutta kunnioittavana sekä rakastavana läsnäolona sekä toimintana. Noddings (2005, s. 14) taas ajattelee, että välittäminen ilmenee vuorovaikutuksessa valppaana kuunteluna sekä mahdollisimman positiivisena vastaamisena (Noddings, 2005, s. 14). Täytyy keskittyä aidosti vastaanottamaan toisen viestejä eli kuulla, tuntea ja nähdä sen, mitä toinen oikeasti pyrkii ilmaisemaan. Välittäjä paneutuu välitettävään ja häneen asiaansa. Jokaiselle yksilölle tulisi vastata tavalla, joka varmentaa ja vaalii tätä suhdetta. Suhteen ehtona on, että välittämisen kohde ymmärtää välittäjän pyrkimyksen välittää. Välittäjästä lähtevässä välittämisessä puolestaan tämä asettuu kohteen yläpuolelle ja päättää toisen puolesta, mikä on tälle parhaaksi. (Noddings, 2005, s. 16–19.)

Niin välittäjän kuin välittämisen kohteenkin persoonan autonomia on ehdoton ehto aidolle välittämiselle. Osapuolten persoonan autonomiaa uhkaava välittäminen on vääristynyttä,

koska välittämisen tavoite on juuri yksilöllisen kasvun tukeminen. Persoonan autonomiasta kumpuaa myös ajatus välittäjän sitoutumisesta auttaa välittämisen kohdetta kaikkien taitojensa mukaan. Tähän kyetäkseen on tunnettava kohde hyvin ja osattava suhteuttaa hänet suhteessa itseensä, jotta voisi ymmärtää toista tämän omilla ehdoilla. Omilla ehdoilla välittäminen voi myös tarkoittaa sitä, että uskaltaa kyseenalaistaa toisen ehdot eikä vain automaattisesti hyväksy niitä. (Clement, 1996, s. 27–29.) Välittäminen usein vaatii välittävän tarpeiden laittamisen välittäjän omien tarpeiden edelle, mutta tietty itsekkyyks on kuitenkin säilytettävä, jottei suhde mene epätasapainoon (Clement, 1996, s. 33; ks. myös Gilligan 1982, s. 90). Noddingsin (1998) mukaan välittämisen etiikan nojalla välittäjän tulee vetäytyä välittämissuhteesta, jos kohde alkaa vaatia älyttömiä. Muuten on vaarana, että välittäjä kadottaa kyvyn välittämiseen. (Noddings, 1998, s. 189.)

Välittäjän ja välittämisen objektin suhde on aina ainutkertainen, mikä toisaalta voi johtaa tietyn henkilön suosimiseen. Toisen tarpeisiin vastaaminen ja ihmissuhteiden ylläpito ovat merkittäviä välittämissuhteen toteutumisessa. Toisaalta aina ei kyetä vastaamaan kaikkien tarpeisiin, koska ihmisen rajallisuudesta aiheutuva inhimillinen resurssipula estää sen. Osa välittämisen etiikan perustaa on siis myös ihmissuhteiden ylläpidon priorisoiminen. (Clement, 1996, s. 11, 19.) Lisähaasteita erilaisten oppilaiden tarpeisiin vastaamiseen luo etnisen ja kielellisen monimuotoisuuden lisääntyminen kouluissa (Garza et al., 2014, s. 1).

Pedagogisen rakkauden keskiössä on opettajan henkilökohtainen ja ammatillinen asennoituminen siihen, että hän rakastaa oppilaassa olevaa potentiaalia. Opettajalta eniten rakkautta tarvitsevilla lapsilla on usein heikoimmat keinot ja taidot ottaa vastaan ja arvostaa sitä. Rakastavan pedagogisen suhteen rakentamiseen kuuluu toisinaan toistuvat torjumiset ja viivästynyt kiitollisuus. (Hatt, 2005, s. 673.) Välittävän suhteen rakentaminen edellyttää myös pitkäjänteistä työtä. Toisaalta juuri välittäminen auttaa opettajaa uskomaan ja ponnistelemaan jokaisen oppilaan nykyisen sekä tulevan potentiaalin saavuttamisen tukemisessa (ks. Hatt, 2005, s. 686).

Oma subjektiivisuutemme riippuu muista, joten opettajan tulee tiedostaa olevansa yhteydessä toiseen (ks. Oliver, 2001). Yksilölle tuntematon ilmiö tai asia voi haastaa yhteyden ylläpidon pedagogisessa suhteessa, koska tuntematon helposti vieraannuttaa minän toisesta ja tekee toiseen samaistumisen vaikeaksi. Tällaisen haasteen edessä pedagogisen

suhteen tarkoituksena on kehittää toimivampia yhteyksiä toiseen. (Hinsdale, 2012, s. 38.) Rakkaus on eettistä toimintaa, joka motivoi ja liikuttaa minää toista kohti eli auttaa suhteen ylläpitämisessä. Rakkaus voidaan siis ajatella avoimuutena toiseen. (Oliver, 2001, s. 218, 220.)

Fyysisiä, helliä välittämisen näkökulmia, voidaan tulla korostaneeksi liikaa, vaikka ne siinänsä tärkeitä ovatkin. Jotkut kulttuurimme näkökohdat välittämiseen voivat olla ongelmallisia niin mies- kuin naisopettajille. Esimerkiksi ylitunnollinen välittäminen voi estää ja rajoittaa lasten oppimista ja toisekseen ohjata opettajia kohtuuttomiin odotuksiin ja vaatimuksiin itseään sekä oppilaita kohtaan. (Hansen & Mulholland, 2005, s. 123.) Pedagoginen rakkaus ei pyri opettajan uhrautumiseen vaan hyvään opettajuuteen, jossa opettaja luottaa oppilaidensa kykyihin ja tekee määrätietoista ja sinnikästä työtä osoittaakseen tämän (Määttä & Uusiautti, 2011, s. 35).

2.2 Perusopetuslaki, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja ammattieettiset periaatteet

Opettajan työssä oppilaista välittäminen on olennaista. Välittäminen ilmenee aina suhteessa ja opettajan työssä välittäminen tapahtuu opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa. Perusopetuslaki, valtakunnallinen perusopetussuunnitelman perusteet sekä opettajan ammattieettiset periaatteet muodostavat välittävälle suhteelle tietynlaiset puitteet, vaikka tämä suhde on vapaaehtoinen ja erilainen jokaisen opettajan ja oppilaan välillä.

Vuoden 1999 alusta voimaan tullut perusopetuslaki määrittelee peruskoulun yleistavoitteet siten, että opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja (628/1998, 2§). Opetushallituksen julkaisema perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ([POPS], 2014) perustuu Suomen peruskoululakiin. Perusteet tukeutuvat myös YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen, joka antaa perusopetukselle oikeudellisen perustan. (POPS, 2014, s. 12). YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan jokaista lasten kanssa ja lasten hyväksi työskentelevää velvoittaa sopimuksen yleisperiaatteet. Näitä periaatteita ovat yhdenvertaisuus ja syrjimättömyys, lapsen edun ensisijaisuus, lapsen oikeus suojeeluun, huolenpitoon ja kehittymiseen sekä lapsen oikeus ilmaista näkemyksensä ja tulla

kuulluksi ja lapsen näkemysten kunnioittaminen. Sopimuksen mukaan jokaisella lapsella on oikeus hyvään elämään sekä yksilölliseen, ruumiilliseen, henkiseen, moraaliseen ja sosiaaliseen kehittymiseen. (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista, 1989.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) kuvaa perusopetuksen arvoperustaa, jonka mukaan perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen. Ihmisyyttä kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Sivistys näkyy tavassa suhtautua itseensä, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, arvostaen itseään, toisia ihmisiä sekä ympäristöä. Hän osaa käyttää tietoa kriittisesti sekä pyrkii itsesääteilyyn ja vastuunottoon omasta kehittämisestä ja hyvinvoinnista. Perusteiden mukaan perusopetus rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle, ja näin edistää hyvinvointia. (POPS, 2014, s. 14)

Perusopetuksen yhtenä tärkeänä tavoitteena on mainittu se, että oppilaat oppivat arjen taitoja sekä itsestään huolehtimista. Siten he myös kasvavat huomaamaan, kuinka tärkeitä ovat ihmissuhteet ja keskinäinen huolenpito. (POPS, 2014, s. 20) Koulussa lähtökohtana tulee olla yhteinen vastuu ja huolenpito jokaisen hyvästä ja turvallisesta koulupäivästä. Kaikkien oppilaiden tarpeet, edellytykset ja vahvuudet tulee ottaa huomioon koulutyön järjestämisessä. (POPS, 2014, s. 33.) Perusopetuslain (1267/2013) mukaan opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskelu-ympäristöön. Tämän vuoksi opetuksen järjestäjän tulee laatia opetussuunnitelman yhteydessä suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä toimeenpanna suunnitelma ja valvoa sen noudattamista ja toteutumista. (1267/2013, 29§.)

Uusi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) määrittelee opiskelijahuollon olevan opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa oppilaitosyhteisössä. Perusopetuslaissa oppilashuollolla tarkoitetaan opiskeluhuoltoa. (1287/2013, 3§.) Opetussuunnitelman mukainen opiskeluhuolto on toimintaa, jonka avulla tuetaan yhteisöllistä ja yksilöllistä hyvinvointia sekä terveellisen ja turvallisen oppimisympäristön syntymistä, edistetään mielenterveyttä ja ehkäistään syrjäytymistä sekä edistetään oppilaitos-

yhteisön hyvinvointia. Tällaisen opiskeluhuollon avulla tuetaan oppimista sekä tunnustetaan, lievennetään ja ehkäistään mahdollisimman varhain oppimisen esteitä, oppimisvaikeuksia ja opiskeluun liittyviä ongelmia. (1287/2013, 6§.)

Opettajien ammattieettisten periaatteiden taustalla olevat arvot ovat ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus sekä vastuu ja vapaus (OAJ, 2015). Eettisten periaatteiden mukaan opettajan tulee hyväksyä ja ottaa huomioon oppilas ainutkertaisena ihmisenä. Hänen tulee kunnioittaa oppijan oikeuksia sekä suhtautua häneen inhimillisesti ja oikeudenmukaisesti. Erityisesti opettajan tulee ottaa huomioon huolenpitoa ja suojelua tarvitsevat oppijat. Mitä nuoremman oppijan kanssa opettaja työskentelee, sitä suurempi vastuu hänellä on oppilaasta. (OAJ, 2015.) Martikaisen (2005) mukaan huolenpito on yksi keskeisimmistä opettajien eettisistä periaatteista. Huolenpito nähdään empaattisena välittämisenä ja yksilöllisistä erityistarpeista huolehtimisena, mutta toisaalta myös yhteisöön ja yhteisön käytäntöihin sekä sääntöihin sitouttamisena. (Martikainen, 2005, s. 119.)

2.3 Opettaja-oppilassuhde

Opettajan ja oppilaan välinen suhde on tutkimuksemme tarkastelun kohteena. Välittäminen ilmenee aina suhteessa, minkä vuoksi alakoulun kontekstissa tämä suhde on opettaja-oppilassuhde. Välittäminen on suhde, minkä vuoksi välittämistä ja huolenpitoa ei voida määritellä niin, että se olisi mikään tietty muoto tai joukko tietynlaisia käyttäytymistapoja. Tämä perustuu olettamukseen, että inhimillisen olemassaolomme ja hyvinvointimme perusta on inhimillinen kohtaaminen ja sen sisältämä intuitiivinen vastaaminen toisen ihmisen tarpeisiin. Välittämiseen tarvitaan siis toisaalta joku, joka välittää ja joku, josta välitetään. (Noddings, 1984, s. 4-6, 9.) Välittämissuhde on yhteyttä ja kohtaamista vähintään kahden ihmisen välillä. Todellinen välittäminen vaatii sen, että sekä välittäjän että välittämisen kohteen tulee antaa suhteeseen jotain. (Noddings, 2005, s. 15.)

Suhde ei perustu vapaaehtoisuuteen, vaan se on luonnollisesti olemassa sellaisena kuin on. Pitkäkestoisissa ihmissuhteissa on yleensä molemminpuolista huolenpitoa. Suhde on vastavuoroinen tapahtuma, johon molemmat osapuolet tuovat oman osuutensa ja näin muovaavat sitä. Vaikka se sisältää riippuvuussuhteita, sen tavoitteena on itsenäisyys. (Juujärvi, 2007. s. 221.) Tärkeää on siis ihmisten välisten suhteiden ylläpitäminen ja rikastaminen.

Suhteesta voidaan usein erottaa huolehtija ja huolenpidon kohde, joten suhde ei myöskään ole tasavertainen. (Juujärvi, 2007, s. 217,221; Noddings, 2012, s. 772.)

Olemuksemme ilmentyminen ja minän todentuminen pohjautuu jatkuvaan suhteelliseen vuorovaikutukseen ympäristön kanssa. Näin rakkaus voidaan ajatella myös suhteellisena ilmiönä, mikä tarkoittaa, että rakkaus ylittää minän. Tällöin rakkautta ei voida nähdä annettuna tai perustavanlaatuisesti meissä olevana (Lanas & Zembylas, 2014, s. 6-7), vaan se ilmenee eri tavalla eri paikoissa ja ajassa (Morrison, Johnston, & Longhurst, 2012, s. 8).

Vanhempien ohella opettaja on aikuinen, joka on vahvasti osa lapsen arkea. Opettaja-oppilassuhteella on suuri merkitys oppilaan henkiselle hyvinvoinnille, luokan ilmapiirille sekä kouluhyvinvoinnille. (Uusitalo, 2008, s. 116–117; Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2009, s. 51; Konu, 2004, s. 45.) Ei siis riitä, että opettaja pitää työstään, lapsista ja kollegoistaan, vaan hänen tulee sitoutua lapsiin ja heidän hyvinvointiin (Konu, 2004, s. 45). Toimivaan kasvatussuhteeseen kuuluu vastavuoroisuus, joka kumpuaa molemminpuolisesta kunnioituksesta ja luottamuksesta. Jokaisen kasvatettavan kanssa on erikseen ansaittava kasvattajan asema. (Hollo, 1959, s. 74–94.) Hyvän opettaja-oppilassuhteen perusedellytys on siis luottamuksen ja välittämisen osoittaminen (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2009, s. 70). Kasvatuksellisessa rakkaudessa ei ole kuitenkaan kysymys siitä, että lapset voisivat tehdä mitä haluavat. Opettaja joutuu vaatimaan lapsilta ja nuorilta myös sellaista velvollisuuksien täyttämistä, joka ei heitä miellytä. (Viskari, 2003, s. 162–163.)

Opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta on käytetty käsitettä pedagoginen suhde (Atjonen, 2004, s. 27). Pedagoginen suhde tarkoittaa sitä inhimillistä vuorovaikutusta, joka ilmenee opetustapahtumassa opettajan ja hänen oppilaidensa välillä. Tavallisesti siinä keskitytään opettajan ja yhden oppilaan väliseen suhteeseen. Koulupedagogiikassa vuorovaikutus koskee useimmiten useita oppilaita samanaikaisesti. Pedagogisessa suhteessa aikuisen ja lapsen tai opettajan ja oppilaan välillä tunnusomaista on asymmetria. Se ei ole este demokraattiselle tai tasa-arvoiselle suhteelle, vaan se viittaa osapuolten erilaiseen asemaan pedagogisessa interaktiossa. Tämän vuoksi opettajalla on aikuisena vastuu ratkaisuista pedagogisessa suhteessa. Lapsi kuitenkin tarvitsee aikuisen ohjausta kehittyäkseen itsenäiseksi yksilöksi. Tästä näkökulmasta pedagoginen suhde on välttämätön. (Kansanen, 2004, s. 75–76.)

Luonteeltaan pedagoginen suhde on vuorovaikutusta ja keskinäistä toimintaa. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus tapahtuu oppilaan itsensä takia. Suhde edellyttää lapselta ja oppilaalta luottamusta ja tukeutumista aikuiseen, jolta puolestaan edellytetään lapsen parhaaksi pyrkimistä sekä pyyteetöntä suhtautumista. Luonnollisesti tämä luottamus ja tukeutuminen ovat lapsen ja hänen omien vanhempiansa välillä toisenlaista kuin oppilaan ja opettajan välillä. Lisäksi opettajan tulee suhteessa suunnata nykyhetken lisäksi katse jo tulevaisuuteen, mikä vaatii häneltä uskoa oppilaan kykyihin, taipumuksiin ja mahdollisuuksiin. (Kansanen, 2004, s. 76–77, 79.)

Pedagogiseen suhteeseen ei voi pakottaa, sillä pakotettuna suhteesta tulee vastenmielinen. Suhde perustuu parhaimmillaan vapaaehtoisuuteen ja sen ilmapiiri on myönteinen. Tämä kuitenkin tekee suhteen araksi ja haavoittuvaksi. Ymmärrettävää on, ettei pedagoginen suhde onnistu automaattisesti kaikkien kesken. Jo alusta alkaen suhteesta tulee tiedostaa, että se on väliaikainen. Sen lopullisena tavoitteena on tehdä itsensä tarpeettomaksi. Suhteen merkitys on mahdollistaa lapsen kasvu asteittain itsenäiseksi ja täysivaltaiseksi persoonaksi. (Kansanen, 2004, s. 77–78.)

Kun opettaja ja oppilas kohtaavat koulussa oppimistarkoituksessa syntyy pedagoginen suhde. Se edellyttää kaikilta osallistumista, aktiivisuutta ja kuuntelemista, jolloin kiirehtimistä tai hoputtamista pitää välttää. Lisäksi tarvitaan avoimuutta eli erilaisuuden ja joustavuuden sallimista. Suhteen eettisyyttä joudutaan tarkastelemaan, koska sen toinen osapuoli ei ole kypsä ymmärtämään ja puolustamaan omaa hyväänsä. Myös suhteen asymmetrisyyden, koululuokan oppilasluvun määrän ja koulun sosiaalisen kasvatuksen tavoitteiden vuoksi koulussa joudutaan tekemisiin oikeudenmukaisuuden tai tasa-arvon kanssa. (Atjonen, 2004, s. 27, 39 ja 42.)

2.4 Kohti ammatillista välittämistä

Välittäminen tulisi nähdä osana opettajan ammattia eikä sitä tulisi erotella sukupuolen mukaan. Tutkimuskirjallisuuden mukaan nais- ja miesopettajien toimintaan kohdistuu erilaisia odotuksia, mikä voi johtaa eroihin heidän käyttäytymisessään. Haluaisimme nostaa esiin näitä osin tiedostamattomiakin oletuksia sukupuoleen liittyvistä odotuksista ja eroista.

Näitä olisi jokaisen tärkeä tiedostaa, jottei tule automaattisesti toistaneeksi ja näin vahvistaneeksi olemassa olevia sukupuolirooleja ja -erottelua. Välittäminen määritellään usein hyvin feminiiniseksi ominaisuudeksi, mutta myös miesopettajilla on tarve välittää (Hanlon, 2009), joten heillä tulisi olla yhtäläinen mahdollisuus sekä velvollisuus välittää.

Ammatillinen välittäminen opettajan työssä on kiinnostusta lapsiin ja halua tehdä työtä heidän parhaakseen. Se vaatii opettajan valinnan välittämiseen sekä oppilaan yksilöllisen kohtaamisen, ei niinkään tietynlaisia ominaisuuksia. Opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa ilmenevää välittämistä voi osoittaa pienilläkin käytännön teoilla. Opettaja-oppilas-suhteen välittämistä raamittavat perusopetuslaki, valtakunnallinen perusopetussuunnitelman perusteet sekä opettajan ammattieettiset ohjeet. Opettajan välittäminen on kasvatuksen tärkein edellytys sekä samalla toimii motivaation lähteenä opettajalle.

Smedleyn ja Pepperellin (2010, s. 259) tutkimuksen mukaan miespuolisilla luokanopettajaopiskelijoilla on sukupuolittunut käsitys välittämisestä. Tutkimukseen osallistuneiden miespuolisten luokanopettajaopiskelijoiden kommentit osoittavat, että heillä on miehinä olemassa joitakin huolia ja vaikeuksia liittyen välittämiseen ja luokanopettajuuteen, erityisesti välittämisen, fyysisen kontaktin ja riskin suhteessa. Eräs opiskelija sanoi tuntevansa, että hän on ”ei miesten maalla”. Miehistä, välittämisestä ja luokanopettajuudesta on tehty stereotyyppisiä oletuksia, jotka luovat paineita. (Smedley & Pepperell, 2010, s. 273.)

Tutkimuksen mukaan miespuoliset opettajaopiskelijat hyötyisivät mahdollisuudesta reflektoida käsitystään välittämisestä opettajan työssä sekä sitä, vaikuttaako sukupuoli tämän ymmärryksen muotoilussa (Smedley & Pepperell, 2010, s. 259). Yksilöllisen reflektion ja muiden sosiaalisen viestinnän on nähty olevan keskeistä opettajan ammatillisen identiteetin rakentamisessa ja ammatilliset identiteetit ovat nähty keinoina, joilla yksilölliset opettajat neuvottelevat ja refleктоivat sosiaalisesta näkökulmasta rooliaan. Blumeria [1969] lainaten O’Connor (2008) toteaa, että henkilökohtainen käyttäytyminen nousee esiin vuorovaikutuksesta toistensa kanssa ja tunteet ovat sosiaalisesti rakentuneet ja kyllästyneet. Se tulee myös huomioida, että organisaatiolliset rakenteet kouluissa ohjaavat opettajien tunnekäyttäytymistä ja muokkaavat heidän käsityksiään sopivista ilmaisutavoista. (O’Connor, s.118–119.) Toivomme, että meidänkin tutkimuksemme auttaa tutkimukseen osallistuvia

selkiyttämään omaa välittämistään ja auttaa heitä kehittymään opettajan työssään sekä opettaja-oppilassuhteissa.

2.4.1 Sukupuolittunut välittämisen määritelmä

Useiden tutkimusten mukaan (Mills, Haase & Charlton, 2015; Hjalmarsson & Löfdahl, 2014; Hansen & Mulholland, 2005; Cushman, 2005) miesopettajiin kohdistuu monenlaisia ennako-odotuksia etenkin sukupuolirooleihin ja maskuliinisuuteen liittyen. Miesopettajiin kohdistuvilla odotuksilla on normalisoiva vaikutus miesopettajiin ja heidän tapaansa tehdä työtä. Miesopettajien vähyys etenkin alakoulun puolella saa aikaan sen, että he ovat hyvin etuoikeutettuja, mutta toisaalta heihin kohdistuu vahva odotus olla "todellinen mies". (Mills, Haase & Charlton, 2015, s. 71.) Myös Hjalmarssonin ja Löfdahlin (2014, s.280) tutkimuksessa nousi esiin se, että miesopettajat pitävät itseään etuoikeutettuna vähemmistönä, mutta toisaalta tuntevat huomattavaa painetta niin omalta kuin muidenkin taholta suorittaa tietynlainen maskuliinisuus. Odotukset ja raamit ovat tiukat ja niistä poikkeavia oudoksutaan, epäillään ja tarkkaillaan. Kaikkien miesten identiteetti ei kuitenkaan istu näihin odotuksiin ja tietynlaiseen muottiin miesopettajasta (Mills et al., 2015).

Länsimaisen kulttuurin tavat rakentaa maskuliinisuutta tekee miesten ja välittämisen välillä olevan yhteyden haastavaksi. Tutkimuskirjallisuus osoittaa, että miesopettajiin kohdistuu lukuisia vaativia ja joskus ristiriitaisiakin rooleja. Hansenin ja Mulhollandin (2005) tutkimuksen mukaan miesopettajia tarvitaan tuomaan tasapainoa kouluihin olemalla jollain tavoin erilaisia kuin naisopettajat, mutta myös tarjoamaan kolmenlaista tapaa välittää: kollegoiden kunnioittaminen, sukupuolistereotyyppioiden torjuminen sekä isän korvikkeena oleminen. (Hansen & Mulholland, 2005, s. 119–120, 129.) Miesopettajien välittäminen nähdään tämän mukaan suppeana välittämisenä, joka on vahvasti kytköksissä sukupuoleen.

Miesopettajien välittämiseen ja työhön luokanopettajana esitetään tutkimuskirjallisuuden mukaan raskaitakin syytöksiä. Miehillä fyysiseen kontaktiin opettaja-oppilassuhteessa liittyy suuri pelko tulla syytetyksi seksuaalisesta hyväksikäytöstä tai seksuaalisesta häirinnästä (Cushman, 2005. s. 235; Mills et al., 2015, s. 74). Tämä pelko raskauttaa valtavasti miesopettajien työtä läpi uran (Cushman, 2005, s. 235–236). Tällaisen pelon takana on vahva keskustelu, jossa opetusta rakennetaan feminiininä toimintana. (Mills et al., 2015, s. 74.;

ks. myös King, 1998, s. 76.) Miesopettajat noudattavat tarkasti sääntöjä lapsen koskettamisesta, kun taas naiskollegat useimmiten sivuuttavat vain ne. Fyysinen kontaktin ei tarvitse sisältyä miesopettajan opetustyyliin, mutta sen pitäisi olla kuitenkin vaihtoehto siinä missä naisillekin. Esteisiin ja asenteisiin näiden haasteiden takana pitäisi puuttua ja lieventää. Kaikki opettajat kamppailevat pysyäksään päivittäisten vaatimusten tahdissa, joten ylimääräiset miehisyyteen liittyvät vaatimukset saattavat johtaa päätökseen jättää opettajan uran. (Cushman, 2005, s. 235–236, 239–240.)

Koska opettajan työ on vahvasti kytketty naiseuteen ja perhe-elämään, täytyy miesopettajien etenkin alakoulun puolella toimiessaan puolustella työnsä valintaa (Hjalmarsson & Löfdahl, 2014, s. 281). Helposti kyseenalaistetaan se, että mies todella puhtaasti haluaisi työskennellä lasten kanssa. Usein myös vanhemmat ovat huolissaan, jos heidän lapsellaan onkin alaluokilla naisopettajan sijaan miesopettaja. (Mills et al., 2015, s. 74.) Lisäksi alakoulun miesopettajiin voi kohdistua mm. "homottelua", koska yleisesti alakoulunopettajana työskenteleminen on epämiehekästä (Mills et al., 2015, s. 74; Hjalmarsson & Löfdahl, 2014, s. 280).

Miesopettajiin kohdistuvilla hegemonista maskuliinisuutta korostavilla odotuksilla näyttäisi tämän pohjalta olevan negatiivisia vaikutuksia miesopettajiin, jotka ovat haluttomia tai osin kykenemättömiä täyttämään niitä. (Mills et al., 2015, s. 75.) Myös Hjalmarssonin ja Löfdahlin (2014) tutkimus tukee tätä väitettä. He lisäksi toteavat, että puolestaan hegemonisen maskuliinisuuden allekirjoittavat miehet ovat usein arvostettuja ja saavat huomattavaa sosiaalista valtaa. (Hjalmarsson & Löfdahl, 2014, s. 280, 282.) Odotusten mukaiset miehet mukautuvat normalisoituihin maskuliinisuuden rakenteisiin, jotka surullisesti sulkevat pois muita tapoja olla miespuolinen. Halu toimia miesopettajana alakoulussa, mihin liitetään vahvasti välittäminen ja kasvatus, voi nostaa ristiriitaisia tunteita, koska samaan aikaan miehen tulisi toimia maskuliinisena roolimallina lapsille. (Mills et al., 2015, s. 80–82.)

Miesopettajat yhdistetään maskuliinisuuteen, joka taas linkitetään auktoriteettiin. Tämä vahvistaa käsityksiä siitä, että miesopettajan tulisi kontrolloida ja pärjätä haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. (Mills et al., 2015, s. 76.) Myös Hjalmarssonin ja Löfdahlin (2014, s. 289) tutkimuksessa tuli vahvasti esiin odotus auktoriteettiasemaan ja kurinpitoon.

Cushmanin (2005) tutkimuksessa tuli esiin paljon miesopettajiin kohdistuvia stereotypioita, joita etenkin naisopettajat pitivät yllä. Huolenpidon ja tuen sijaan painotus oli kurissa ja auktoriteetissa. Miesopettajia pidettiin itsevarmempina, tehtäväsuuntautuneempina, utilitaristisempina ja autoritaarisempina kuin naisia. Miesten halu olla tunteellisempi ja hyväsydämisempi oli usein rajoitettua vuorovaikutuksessa lasten kanssa ja sai aikaan epäilyjä. Tutkimukseen osallistuneet miehet tiedostivat ja kyseenalaistivat nämä vaatimukset, mutta harvoin kuitenkaan käytännössä haastoivat niitä. Miesopettajille on siis tarkasti määrätty rooli toteuttaa stereotyyppistä hegemonista maskuliinisuutta, mikä vahvistaa perinteisiä sukupuolirooleja. Lapset sisäistävät sivussa kokoajan tätä roolierottelua, vaikka nykyajan pyrkimys on sukupuolineutraaliuteen. (Cushman, 2005, s. 233–234).

Naisissa oleva hoivaaminen ja välittäminen mielletään naisellisuuden laajentumaksi (Gilligan, 1982, s. 171). Tämä aiheuttaa ongelmia peruskoulun miesopettajille, koska toimissaan työn vaatimilla tavoilla kuten luomalla välittävän suhteen oppilaidensa kanssa, he joutuvat ylittämään sukupuolen rajoja ja rikkomaan kulttuurin hallitsevia käsityksiä miehisyydestä. Pienten lasten opettajat ovat kulttuurissamme automaattisesti oletettu välittävän ja tarjoavan välittämistä oppilailleen. (King, 1998, s. 65, 83.)

2.4.2 Ammatillinen välittäminen

Erilaiset vuorovaikutussäännöt miesten ja naisten kesken vaativat lisätutkimusta. Nykyinen tilanne aiheuttaa sekaannusta ja stressiä sekä painostaa mukautumaan hegemoniseen maskuliinisuuteen vastoin monien miesalakoulunopettajien luonnollista välittävää taipumusta. Hyvän alakoulun opettajan ominaisuudet ovat kuitenkin pitkälti sukupuolineutraaleja. Kouluissa on tarvetta sellaisille opettajille, sukupuolesta riippumatta, jotka johtavat koulua niin, että kannustavat suhteet kukoistavat. Tällöin ei ole väliä opettajan sukupuolella. Lisäksi on tarve opettajille, jotka voivat osoittaa tunteellisia tarpeita sekä pojille että tytöille ja kannustaa lapsia liikkumaan yli stereotyyppisten sukupuoliodotusten. (Cushman, 2005, s. 239.)

Irlantilainen haastattelututkimus välittämisestä miesten ihmissuhteissa paljasti, että miehillä on välittämiseen liittyviä tarpeita. Ne aiheuttavat jännitteitä ja ristiriitoja miesten elämässä, kun he pyrkivät yhtä aikaa pitämään yllä maskuliinisuuden ideaaleja ja samalla neuvottelivat emotionaaliseen läheisyyteen ja välittämiseen liittyvistä odotuksista ihmissuhteissaan. Tämä tuo esiin välittämisen kaksi diskurssia: perinteisen mieselättäjyyden sekä välittävän maskuliinisuuden rakentamisen miesten taholta. Välittävän maskuliinisuuden vaikeutena on se, että välittäminen liitettiin feminiinisyteen ja näin sitä pidettiin vähempiarvoisena. Vaikka monet miehet suhtautuivat välittävään maskuliinisuuteen ristiriitaisesti ja vastustaen, oli myös miehiä, jotka kokivat muutoksen välittävään maskuliinisuuteen tervetulleena. (Hanlon, 2009, s. 197–198.)

Miesopettajat korostavat sosiaalisten suhteiden tärkeyttä opettajan työssä. Se luo heille mahdollisuuden olla välittävä. Miesopettajien tulkitaan osoittavan välittämistä oppilailleen nähden paljon vaivaa edesauttaakseen koulun juhlien tekemistä viihtyisiksi oppilaille ja heidän vanhemmilleen muun muassa järjestelemällä tilat ja äänentoiston. Tämä tilanne valaisee tarvetta välittämisen käsitteen väljempään tarkasteluun keinona vastustaa taipumusta tulkita käyttäytyminen sukupuolittuneiksi tavoiksi. Vallitsevien kulttuuristen käsitysten mukainen määritelmä miespuolisen opettajan työlle jättää usein tietyt näkökohdat kuten emotionaalisuuden, välittämisen ja yhteenkuuluvuuden pois, koska ne mielletään naisellisiksi käyttäytymiseksi ja toiminnaksi. (Hjalmarsson & Löfdahl, 2014, s. 287–290.)

Kuitenkin useissa tutkimuksissa on osoitettu, että juuri opettajan työn emotionaalinen puoli on erittäin merkittävä osa opettajan työtä ja ammatti-identiteetin rakentumista (O'Connor, 2008; Isenbarger & Zembylas, 2006). Nykyinen tilanne painostaa miesopettajia mukautumaan hegemoniseen maskuliinisuuteen, vaikei kokisi sitä omakseen. Normalisoituun maskuliinisuuteen mukautuminen sulkee pois muita tapoja olla miespuolinen opettaja (Mills, Haase & Charlton, 2015, s. 82). Välittämisen tutkimuksessa oleellista on tunnistaa sen vaikutus, joka instituutioiden rakenteilla ja diskursseilla on ammatillisiin rooleihin ja opettajien kykyyn välittää oppilaistaan (O'Connor, 2008, s. 119).

Tunteet ovat olennainen osa pienten lasten opettajien työtä. Tätä taustaa vasten on helppo ymmärtää se, että hoivan ja huolenpidon ammattien on nähty sopivan naisille, joiden on muutenkin todettu määrittelevän identiteettinsä läheisten ihmissuhteiden ja huolenpidon kautta. (Estola, 1997, s. 46.) Yhä edelleen välittämisen vastuu on liitetty vahvasti naisiin ja nähdään 'naisten työnä'. Naiset on nähty sopivan opettamaan pieniä lapsia, kun on symbolisesti ajateltu opettajan olevan kuten rakastava äiti. (Warin & Gannerud, 2014, s. 193–194.) Länsimaisen sukupuoliluokittelun mukaisesti historiallinen linkki välittämisen ja naisten työn välillä aliarvioi luonnollista välittämistä sekä samanaikaisesti vähentää mahdollisuutta nähdä välittäminen ammatillisena (Warin & Gannerud, 2014, s. 193).

Tietoisuus välittämisen ilmenemisestä useilla erilaisilla tavoilla on tärkeää kaikille opettajille sukupuolesta välittämättä. Miesopettajien välittämisen tapoja ei tarvitsisi rinnastaa naiskollegoiden tapaan välittää oppilaistaan. (Hansen & Mulholland, 2005, s. 121.) Miesopettajille on mahdollisesti tarkoituksenmukaisempaa tavoitella ammattimaista suhteellista puolta välittämisen jatkumosta, mikä merkitsee sitoutumisen ja suhteen painottamista vanhemmuuden ja hellyyden sijaan (Vogt, 2002, s. 262). Tällainen ammatillisen suhteellisen välittämisen ajatus voisi sallia paremmin miesten välittämisen sekä edistää sitä, että lasten opettaminen nähtäisiin ammattimaisena eikä ainoastaan naisena olemisen luonnollisena laajentumana (Hansen & Mulholland, 2005, s.129–130). Välittämisen näkeminen tällaisella suhteellisella tavalla eikä naisellisena ominaisuutena jättää tilaa välittää niin miehille kuin naisillekin (Noddings, 2001, s. 100). Ammattimaisen suhteen rakentaminen lapsiin on yhtä tärkeää kaikille opettajille. Tällainen ajattelu voisi nostaa opettajan työn statusta. (Hansen & Mulholland, 2005, s.130.)

Tiivistetysti välittäminen on pohjimmiltaan opettajien ja oppilaiden välisiä suhteita sekä opettajien, niin miesten kuin naisten, tapoja nähdä, miten he voivat toteuttaa nämä suhteet käytännössä. Välittämistä ei kuitenkaan pitäisi ottaa itsestään selvyytenä, eikä sitä pitäisi myöskään kaventaa stereotyyppisillä käsityksillä. (Smedley & Pepperell, 2010, s. 264.)

Opettajan ammatillinen välittäminen on eettistä välittämistä. Se ei ole niin tunteellista ja henkilökohtaista kuin luonnollinen välittäminen, joka voi väsyttää opettajaa ja raskauttaa hänen työtään. Ammatillinen välittäminen liittyy välittämisen enemmän ammattitaitoon,

eikä naisten ”itsestään selväksi” ominaisuudeksi. Ammatillinen välittäminen ei ole sukupuolittuneita tapoja vaan yksilöllisesti vaihtelevaa välittämistä, mikä mahdollistaa siis välittämisen väljemmän tarkastelun. Koska ammatillinen välittäminen on osa opettajan työtä, niin jokaisella opettajalla tulee olla sekä oikeus että velvollisuus siihen. Ammatillisessa välittämisessä opettajan koko persoona vaikuttaa enemmän välittämisen osoittamiseen kuin opettajan sukupuoli.

3 Tutkimuksen toteutus

Valitsimme tutkimuksemme metodiksi narratiivisen tutkimuksen, koska olemme kiinnostuneita siitä, miten yksittäinen ihminen jäsentää kokemuksiaan ja millaista tarinaa tai juonta hän niistä kertoo (ks. Erkkilä, 2008, s. 196.) Lähtökohtana on siis kertojan näkökulma (Erkkilä, 2008, s. 198). Narratiivisen tutkimuksen keinoin saamme aineistostamme vastauksia tutkimuskysymykseemme.

Tutkimuksen empiirisen osuuden toteutimme loka-marraskuun vaihteessa. Haastatelimme kolmea miesopettajaa, joista yksi kirjoitti myös kirjoitelman ennen haastattelua. Tutkimuksen aineisto on hankittu narratiiviselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan harkinnanvaraisesti keskittyen muutamaan opettajaan. Näiden opettajien tarinat ovat tutkimuksemme analyysin lähtökohtana samoin kuin Kujalalla (2007). Aineiston analyysia kutsumme teoriaohjaavaksi sisällönanalyysiksi. Sisällönanalyysi perustuu siis tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä.

3.1 Narratiivisuus

Narratiivisuuden ja sen lähikäsitteiden käyttö on suhteellisen vakiintumatonta ja epäyhtenäistä (Heikkinen, 2001, s. 118). Narratiivisen tutkimuksen synonyymina käytetään suomenkielessä kerronnallista tai tarinallista tutkimusta (mm. Estola, Kaunisto, Keski-Filppula, Syrjälä & Uitto, 2005, s. 19; Hänninen, 2002, s. 15; Kujala, 2007, s. 14; Syrjälä, 2005, s. 370; Viljamaa, 2012, s. 23). Narratiivisuudessa tarinan, kertomuksen tai narratiivin avulla saamme ymmärrystä asioista (Hänninen, 2002, s. 15). Suomenkielessä narratiivi ja kertomus ovat yleisesti samaa tarkoittavat käsitteet (Kujala, 2006, s. 108). Käytämme tutkimuksemme käsitteitä narratiivisuus ja kerronnallisuus sekä narratiivi ja kertomus toistensa synonyymeinä. Erottelemme kuitenkin tarinan ja kertomuksen käsitteet toisistaan. Viitauksissa pyrimme käyttämään niitä käsitteitä, joita kyseinen tutkija on alun perin käyttänyt. (Vrt. Kujala, 2006, s. 18.)

Tarinan ja kertomuksen käsitteiden eroja on selitetty muun muassa seuraavalla tavalla. Tarina etenee säännömukaisesti tapahtumien mukaan, kertomus puolestaan voi alkaa

vaikka tapahtumien lopusta. Samasta tarinasta voi olla siten monta toisistaan poikkeavaa kertomusta. Aineisto esiintyy kertomuksina. Tarina siis sisältyy kertomukseen eli tarina voidaan vain päätellä kertomuksen pohjalta. (Hyvärinen, 2006, s. 5.)

Kertomukset ajatellaan tapana ymmärtää omaa elämää ja tehdä oman elämän tapahtumia merkityksellisiksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010, s. 218.) Ihmiset jäsentävät maailmaansa ja kokemuksiaan kertomalla (Estola et al., 2005, s. 19). Inhimillistä elämää tutkiesamme emme voi löytää mennyttä maailmaa sellaisenaan, vaan siitä välittyvä tulkittava kuva narratiivien eli kertomuksien välityksellä (Kujala, 2008, s. 39). Kertomus on siis tärkeä kokemuksen välittäjä (Hyvärinen, 2006, s. 3). Kokemuksen käsite on keskeinen narratiivisuudessa. Kerrottujen tarinoiden ajatellaan kuvaavan kokemusmaailmaa. Inhimillisten kokemusten tutkiminen on ongelmallista, koska toisen ihmisen kokemuksia ei voi tavoittaa sellaisenaan, vaan erilaisten kuvausten kautta. Nämä kuvaukset sisältävät jo koetun tulkintaa. Kertomukset kokemuksen kuvauksina eivät ole fiktioita tai satuja. (Erkkilä, 2008, s. 201.)

Pro gradussamme kertomukset toimivat tutkimusvälineenä. Käsittelemme ja analysoimme keräämämme aineistoa kertomuksina. (Estola et al., 2005, s. 19.) Opettajien tarinat ovat tutkimuksemme analyysin lähtökohtana samoin kuin Kujalalla (2007). Tarinoista syntyy kertomuksia, kun tutkittavat konstruoivat tarinansa tutkimuksen käyttöön joko kirjoitettuna tarinana tai haastattelupuheena. Kun tutkijana analysoimme ja tulkitsemme tekstejä, ne muuttuvat narratiiveiksi. (Kujala, 2007, s. 27.)

Valitsimme tutkimuksemme metodiksi narratiivisen tutkimuksen, joka kohdistuu subjektiivisten kokemusten tutkimiseen (Kujala, 2007, s. 14). Olemme kiinnostuneita siitä, miten yksittäinen ihminen jäsentää kokemuksiaan ja millaista tarinaa tai juonta hän niistä kertoo (ks. Erkkilä, 2008, s. 196.) Kokeva ja kertova ihminen on nostettu tutkimuksen keskiöön narratiivisuudessa (Erkkilä, 2005, s. 21). Lähtökohtana on siis kertojan näkökulma, minkä vuoksi tavoiteltavampaa on yksilön ainutlaatuisen näkökulman ymmärtäminen kontekstissaan kuin esimerkiksi joidenkin asioiden paikkansapitävyyden tarkistaminen muiden lähteiden avulla. (Erkkilä, 2008, s. 198.)

Kerronnallisuudesta ei ole olemassa tutkimuksen metodologiaa tai vain yhtä teoriaa, vaan sille on ominaista moninaisuus (Viljamaa, 2012, s. 29). Narratiivisuudella voidaan viitata lähestymistapaan, jossa huomio kohdistuu kertomukseen tiedon välittäjänä ja rakentajana

tai myös aineiston käsittelytapaan (Heikkinen, 2001, s. 116, 122). Sillä voidaan viitata myös ihmisen tapaan jäsentää kokemuksiaan tarinan muotoon ja tutkimusaineiston luonteeseen (Erkkilä, 2008, s. 196). Narratiivinen aineisto voi olla kirjoitettua tekstiä, puhetta ja myös ei-kielellistä viestintää (Kujala, 2006, s. 39).

Narratiivisuus metodina auttaa selvittämään niitä merkityksiä, joita ihmiset itse sekä heitä ympäröivä kulttuuri antavat tutkittavalle teemalle. Tällöin ei voi ulkoapäin määritellä ilmiötä haastattelukysymyksin tai –teemoin, vaan tutkittavat itse määrittelevät sen heillä käytössä olevin käsittein. (ks. Kujala, 2007, s. 14–15.)

Olemme käyttäneet narratiivisuutta samoin kuin Erkkilä (2005) tutkimuksessaan. Tutkimuksessamme narratiivisuus ilmenee tietämisen tavan lisäksi tutkimusaineiston hankinnassa ja sen analyysissa. Tutkimuksen aineisto on hankittu narratiiviselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan harkinnanvaraisesti keskittyen muutamaan opettajaan. Aineiston muodostaa kolme haastattelua, joista yksi pohjautuu ennakkoon tehtyyn kirjoitelmaan. Yksi haastattelu sisältää useita pieniä kertomuksia (Erkkilä, 2005, s. 24.), minkä vuoksi puhumme tutkimuksessamme narratiivisesta viitekehyksestä. Tutkimukseemme valikoitui sellaiset opettajat, jotka mieltävät itsensä välittäviksi. Välittämistä ei heille kuitenkaan tarkemmin määritelty, vaan he ovat itse määritelleet olevansa välittäviä opettajia.

Narratiivinen tutkija pyrkii kuvaamaan kokemuksen monia ulottuvuuksia ja ymmärtämään, miten kokemus on kerrotussa tarinassa mukana. Tutkijalle voi riittää yhdenkin ihmisen kertomus kulloinkin tutkittavana olevasta asiasta, koska kertojan reflektio on toivottavaa. Narratiivisessa tutkimuksessa kokemusta pidetään luonteeltaan muuttuvana. (Erkkilä, 2008, s. 201–202.)

3.2 Miesopettajien kertomukset

Tutkimusaineistomme koostuu kertomuksista, jotka eivät ole milloinkaan pelkästään yksilön kertomuksia, vaan yksityinen on aina myös yleistä (Hyvärinen, 2006, s. 3; Kujala, 2007, s. 34). Kertomus ei ole koskaan itsestään selvästi yksityinen tai subjektiivinen, vaan kertominen on kulttuurisesti jäsentynyttä silloinkin, kun kerrotaan kaikkein yksityisimmistä kokemuksista. Kertomuksilla on siis kulttuurisesti jaetut mallit, perinteet ja lajityypit. (Hyvärinen, 2006, s. 3.)

3.2.1 Aineistonkeruu

Tutkimusaineistomme koostuu yhdestä ennakkokirjoitelmasta sekä kolmesta haastattelusta. Haastattelimme kolmea pohjoissuomalaista miesopettajaa marraskuun 2015 alku-puolella. Haastateltavilla on työkokemusta suurimmaksi osaksi alakoulusta puolesta vuodesta yli kymmeneen vuoteen. Yksi osallistujista on työskennellyt pääosin esi- ja alkuope-tuksessa sekä kaksi muuta 4-6 luokilla. Tällä hetkellä opettajat työskentelevät pienestä ky-läkoulusta taajamakouluun. Kaksi heistä ovat koulutukseltaan luokanopettajia sekä yksi lastentarhaopettaja, joka on kuitenkin valmistumassa luokanopettajaksi. Tutkimukseen osallistujat ovat iältään 26–35-vuotiaita.

Haastattelujen kesto vaihteli reilusta puolesta tunnista reiluun tuntiin. Yhteensä niiden kesto oli 2 tuntia 18 minuuttia ja litteroituna tekstiä syntyi 34 A4-arkkia. Laadimme haas-tatteluihin kysymysrunгон (liite 3). Kysymysrunгон taustakysymyksiin katsoimme mallia Erkkilän (2005) tutkimuksesta. Yhden haastattelun runko muodostui ennakkokirjoitelman pohjalta (liite 1). Etukäteen lähetimme haastateltaville viisi aiheeseen liittyvää kysymystä, jotka loivat perustan haastattelulle (liite 3). Itsellämme oli lisäksi valmiita tarkentavia kysy-myksiä aiheesta sekä teimme niitä myös tarpeen tullen haastattelutilanteessa. Emme kui-tenkaan määritelleet haastateltaville välittämisen käsitettä tai avanneet teoriaamme, vaan he tuottivat kertomukset omien käsitystensä pohjalta. Vaikka haastatteluissa oli valmis ky-symysrunko, annoimme haastateltaville muutoin mahdollisimman vapaat kädet kertoa ai-heesta. Pyrimme kysymyksillä pitämään keskustelun aiheessa, mutta emme orjallisesti noudattaneet niitä. Toimintamme tavoitteena oli mahdollisimman vähän itse vaikuttaa saamamme aineiston sisältöön.

Haastattelut toteutimme rauhallisessa suljetussa tilassa yliopistolla sekä yhden haastatel-tavan työpaikalla hänen työpäivänsä päätteeksi. Haastattelutilanteissa ei ollut muita läsnä kuin haastateltava ja me tutkijat. Jokainen oli valmis kertomaan aiheesta niin pitkään kuin halusimme eikä heillä ollut kiire poistua haastattelutilanteesta. Haastattelun päättyessä keskustelimme siitä vielä hetken jokaisen haastateltavan kanssa. Nauhoitimme haastatte-lut puhelimella, josta siirsimme ne sitten tietokoneelle litteroitaviksi. Valitsimme omat pu-helimemme nauhurin sijaan, koska äänenlaatu oli niissä huomattavasti parempi.

3.2.2 Haastattelu

Samoin kuin Kujalalla (2006) kävi omassa tutkimuksessaan, mekin jouduimme muuttamaan aineistonkeruuta osallistujien tarpeiden mukaan haastatteluun kirjoitelman sijasta. Pyrimme tutkimuksessamme ymmärtämään miesopettajien kokemuksia välittämisestä opettaja-oppilassuhteessa, joten valitsimme aineistonkeruutavaksi kerronnallisen haastattelun. Siinä tutkijan tehtävänä on pyytää kertomuksia, antaa tilaa kertomuksille sekä esittää sellaisia kysymyksiä, joihin hän olettaa saavansa vastaukseksi kertomuksia. Kertomalla jaetaan ja tehdään ymmärrettäväksi kokemuksia eli se on yksi vuorovaikutuksen väline. Kertomuksissa oletetaan asioita tunnetuiksi ja näin välitetään sanatonta tietoa ja jaettuja oletuksia kulttuurista. (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, s. 191.)

Kerronnallisen haastattelun toteutuksessa ei ole yhtä oikeaa tapaa vaan se voidaan toteuttaa monella tapaa riippuen aihepiiristä, haastattelutekniikasta, kysymysten määrästä ja tavoitellusta vuorovaikutuksesta. Haastatteluissamme halusimme miesopettajilta kertomuksien välityksellä mahdollisimman aitoja ja omakohtaisia kokemuksia heidän välittämisestään työssään. Tämän vuoksi jätimme haastattelukysymyksillä laajan tilan kertojalle ja olimme itse kuuntelijan roolissa haastattelijoina, kuten kerronnalliseen haastatteluun kuuluu. (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, s. 192–193, 198–199.) Tutkimuksessamme kerronnallinen haastattelu on vain yleinen pyrkimys koota kertomuksia. Kertomus syntyy aina kertomisen hetkellä ja tuottaa jotain uutta. Kertoja voi nähdä ja tuottaa itsensä uudelleen, joten kertominen on etsimistä ja uuden luomista eikä valmiin tunnustamista. (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, s. 201, 203, 220.)

Haastateltaville tilaa antamalla pyrimme siihen, että he kertoisivat asioista, jotka ovat heille itselleen merkittäviä. Miellämme haastattelutilanteen vuorovaikutustilanteeksi, jossa niin haastattelija kuin haastateltava vaikuttavat haastattelussa muodostuvaan kertomuksen syntyyn (Erkkilä, 2005, s. 45). Haastattelussa on tärkeää rakentaa luottamuksellinen suhde haastateltavan ja haastattelijoiden välille. Haastattelijoiden persoonallisuudet ovat keskeisessä asemassa tutkimuksessa. (Erkkilä, 2005, s. 27.)

Käytimme kerronnallisessa haastattelussamme puolistrukturoitua haastattelumenetelmää. Meillä oli kaikille haastateltaville sama kysymysrunko, mutta sanamuodot saattoivat

hieman vaihdella haastattelujen välillä. Lisäksi teimme joka haastattelussa tilanteen mukaan tarkentavia kysymyksiä. Puolistrukturoiduille menetelmille on ominaista tällainen tapa, että jokin haastattelun näkökohta on ennalta päätetty ja muut vaihtelevat haastattelujen mukaan (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 47). Vaikka kysymysrunko oli meillä sama, niin puolistrukturoidun haastattelun mukaisesti haastateltavat saivat vastata vapaasti omin sanoin eikä vastauksia ollut sidottu valmiisiin vastausvaihtoehtoihin (Eskola & Suoranta, 1996, s. 65).

3.2.3 Tutkijan positio

Mitä voimakkaammin kerronnallinen haastattelu lähenee strukturoitua teemahaastattelua, sitä voimakkaammin tutkijan ääni tulee esiin esitettävien kysymysten ja valmiiksi valittujen teemojen muodossa. Lisäksi tulee huomioida, että kertoja aina suuntaa tarinansa ja äänensä jollekin olettamalle henkilölle tai laajemmalle yleisölle, jota tutkija hänelle edustaa. (Erkkilä, 2005, s. 45.) Meillä voi suuresti vaikuttaa se, että naispuolisina henkilöinä haastattelemme miehiä. Edustamme lisäksi luokanopettajaopiskelijoita sekä tulevia naisopettajia, mikä mahdollisesti aiheuttaa olettamuksia haastateltaville. Olemme myös haastateltaviamme nuorempia, mikä voi myös vaikuttaa kertomusten muodostumiseen ja sisältöön.

Aineiston keruun aikana jouduimme pohtimaan omaa positiotamme tutkimuksessamme, kun meillä oli haasteita saada osallistujia tutkimukseemme. Pohdimme onko meidän aiheemme liian haastava, lähestymistapamme aiheeseen väärä vai lähestymmekö opettajia väärällä tavalla. Keskustelimme myös siitä, että kokevatko miesopettajat jotenkin uhkavaksi sen, että naisina tulemme utelemaan heiltä tällaisesta hyvin naisten vahvuudeksi mielletystä aiheesta. Pohdimme jopa estääkö sukupuolemme tavoittamasta miesten kertomuksia aiheesta, onnistuuko meidän naisina edes tutkia tätä aihetta miesten näkökulmasta ja voimmeko edes pyrkiä tutkimaan sitä.

Kuulijalla on siis merkittävä rooli haastateltavan kertomisessa. Tilanteen ja haastateltavan vaihtuessa kertomuksen muoto ja sisältö olisi toinen. Haastattelumetodi on siis aina tilansidonnainen ja merkityksiä luova tapahtuma. (Erkkilä, 2005, s. 45.) Jokainen haastateltava mainitsi jollain tavalla siitä, että hänen kertomansa on juuri kyseisen tilanteen tulosta

ja seuraavalla kerralla saattaisi valita jo osat sanoista toisin. He halusivat ehkä korostaa sitä, että heidän kertomansa ei ole mikään pysyvä totuus. Lisäksi haastattelu menetelmänä voi vaikuttaa siihen, mitä asioita välittämisestä nousi esiin ja miten se nähtiin toiminnassa. Esimerkiksi observoimalla olisi saattanut tulla ilmi sellaisia tapoja, joita on hankalampi tiedostaa itse omasta toiminnastaan tai saada sanallistettua.

3.3 Aineiston analyysi

Narratiivisen tutkimuksen ydin on kertomusten analyysi. Sen tarkoituksena on tutkia muun muassa kertomuksia sinänsä, niiden yleisiä rakennepiirteitä, lajityyppejä ja traditioita. (Hänninen, 2002, s. 16.) Kujalan (2007, s. 29) mukaan narratiivien analyysi on kuin minkä tahansa laadullisen aineiston analyysi luokitteluihin ja muine kategorisointeihin. Syrjälä (2005) kysyykin, että eikö kaikissa laadullisen tutkimuksen analyysitavoissa ole jotain samaa. Laadullista aineistoa järjestellään, pilkotaan tai syntetisoidaan tulkintojen tekoa varten. (Syrjälä, 2005, s. 367.) Toisaalta narratiivista aineistoa ei voi tiivistää yksiselitteisesti jäännöksettä numeroiksi tai kategorioiksi, vaan sen jatkokäsittely edellyttää aina tulkintaa (Heikkinen, 2001, s. 122).

Hajimme tutkimuskysymykseemme vastauksia analysoimalla tutkimukseen osallistuvien opettajien kertomuksia välittämisestä opettajan työssä. Keskitymme siihen, mitä ja miten opettajat kertovat välittämisestä työssään. Emme siis keskity siihen, miksi opettajat kertovat välittämisestä siten, miten he kertovat.

Tutkimuskysymykseemme *Mitä miesopettajat kertovat välittämisestä opettaja-oppilassuhteessa?* etsimme vastauksen opettajien kertomuksista, siitä, miten he kuvaavat välittämisen työssään. Avasimme aineistoa kolmen analyysikysymyksen avulla, joita ovat:

- Mitä välittäminen on opettajan työssä?
- Millainen on välittävä opettaja-oppilassuhde? sekä
- Miten välittävä suhde rakentuu?.

Varsinainen aineiston analyysi tapahtuu tutkijan mielessä, ainutlaatuisena prosessina, jossa tutkija vuorovaikutuksessa tekstin kanssa muodostaa mielikuvia tekstin ilmaisemasta asiasta, organisoii informaatiota ja myös omaa lukutapaansa (Hannula, 2007, s. 118). Analyysin

nimen löytämistä tärkeämpää on pohtia, miten analyysin tekee. Oletuksena on, että ei ole olemassa laadullista tutkimusta, joka tuottaisi objektiivisia tutkimustuloksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 166.)

3.3.1 Analyysin vaiheet

Laadullisen aineiston analyysissä on monia eri vaiheita. Analyysivaiheessa eritellään, luokitetaan aineistoa, synteessissä pyritään luomaan kokonaiskuvaa ja esittämään tutkittava ilmiö uudessa perspektiivissä (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 143). Tutkimuksessamme pyrimme luomaan kokonaiskuvaa opettajan välittämisestä työssään, erityisesti opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa. Analyysissa aineistokokonaisuudesta edetään kokonaisuudesta osiin, aineiston luokitteluun sekä luokkien yhdistelyyn. Synteessissä edetään analyysistä takaisin kokonaisuuteen, tulkintaan sekä ilmiön teoreettiseen uudelleen hahmottamiseen. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 144.) Meidän analyysimme perustana on aineiston kuvaileminen, jolla pyrimme kartoittamaan (mies)opettajan välittämisen piirteitä (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 145).

Ensimmäinen tehtävä aineiston analyysissa on litteroida eli kirjoittaa nauhoitetut haastattelut tekstiksi (Erkkilä, 2005, s. 52). Kirjoitimme haastatteluaineistomme heti aineistonkeruun jälkeen marraskuussa 2015. Jaoimme haastattelujen litteroinnit siten, että molemmat kirjoittivat yhden kokonaisen haastattelun ja yhden haastattelun jaoimme puolesta välistä. Aineiston litteroinnin tarkkuudesta ei ole yksiselitteistä ohjetta (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 139). Kirjoittaessamme haastatteluja lisäsimme tarpeelliset välimerkit ja poistimme puheessa esiintyvät ylimääräiset sanat ja sanojen toistot. Nämä toimenpiteet eivät vaikuttaneet sisältöön ja sisällön tulkintaan merkittävästi. Jossain mielessä välimerkkien asettaminen sisältää tulkinnan siitä, mitkä asiat kuuluvat toisten yhteyteen ja mitkä eivät. Tässä mielessä voidaan ajatella, että olemme aloittaneet aineiston tulkinnan jo puhtaaksikirjoituksesta. (ks. Erkkilä 2005, s. 52.)

Aineiston luokittelu on analyysissa olennainen osa. Se luo kehyksen, jonka varassa haastatteluaineistoa voidaan myöhemmin tulkita sekä yksinkertaistaa ja tiivistää. Se on välttämätöntä, jos haluaa esimerkiksi vertailla aineiston eri osia toisiinsa tai tyyppitellä tapauksia.

Luokittaessa aineistoa jäsenämme tutkittavaa ilmiötä vertailemalla aineiston eri osia toisiinsa. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 147.) Tässä tutkimuksessa olemme käyttäneet aineiston luokittelussa apuna tutkimusongelmaa, aineistoa itseään sekä omaa tutkijan intuitiotamme (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 148). Aineiston luokittelun jälkeen seuraavana vaiheena on aineiston uudelleen järjestely laaditun luokittelun mukaisesti. Luokkia joudutaan sekä pilkkomaan että yhdistelemään uusiksi luokiksi. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 149.)

3.3.2 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Päädyimme nimeämään oman tutkimusaineiston analyysimme teoriaohjaavaksi sisällönanalyysiksi. Sisällönanalyysissa ennen analyysin aloittamista tulee määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla esimerkiksi yksittäinen sana tai keskustelussa myös lause (Tuomi & Sarajärvi, 2003, s. 112). Tutkimuksessamme analyysiyksikkönä ovat opettajan ajatukset, jotka koostuvat joko yksittäisistä lauseista tai useista lauseista. Miles ja Huberman (1988, s. 23) ovat kuvanneet aineistolähtöisen laadullisen aineiston analyysia kolmevaiheiseksi prosessiksi, jota Tuomi ja Sarajärvi (2003) esittelevät. Prosessiin kuuluvat aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely sekä abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi, 2003, s. 110-111). Analyysimme etenee pääosin aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöisessä analyysissa (Tuomi & Sarajärvi, 2003, s. 116).

Tutkimusaineiston analyysi alkaa pelkistämällä eli redusoinnilla. Pelkistämisessä analysoitava informaatio eli data on tutkimuksessamme kirjoitettu haastatteluaineisto. Aineistoa pelkistetään karsimalla aineistosta tutkimukselle epäolennainen pois. Pelkistäminen voi tapahtua siten, että auki kirjoitetusta aineistosta etsitään tutkimustehtävän kysymyksillä niitä kuvaavia ilmaisuja. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, s. 111- 112.) Aloitimme haastattelujen pelkistämisen lihavoimalla aineistosta avainsanoja. Tämän jälkeen tiivistimme näiden sanojen perusteella esimerkin yhteen tai useampaan sanaan. Esimerkin perässä olevat sanat tiivistävät koko esimerkin keskeisen teeman. Seuraavassa on esimerkki meidän tavastamme pelkistää aineistoa.

***Pakkohan** mun on välittää, että se niinku mun puolelta mä yritän. Eihän sitä ihmisenä aina onnistu siihen, että sitä sydämestään pystyy aina asettumaan toisen asemaan ja haluamaan toiselle parasta, mutta **opettajana** mulla on*

*pakko siihen. Että mun on pakko välittää ja kyllä siihen kasvaa, että on pakko välittää jokaisesta oppilaasta. Vaikka toisaalta sieltä oppilaan näkökulmasta ne kokemukset ois sulle pelkästään negatiivisia tai ne yhteiset hetket niin silleen tuntuu, että aina tulee niinkö opettajan niskaan kaikki, kaikki kura. Mutta silti pitää pystyä ymmärtämään sitä, että et sä opettajana voi mitään muuta kuin välittää ja tehdä aina niinku parasta, parasta sille ja se ois niinku ainoa tie, miten voi päästä eteenpäin. (Ope B) **opettajan pakko välittää oppilaista***

Aineiston pelkistämisen jälkeen ryhmittelimme eli klusteroimme aineistomme avainsanojen ja tiivistysten avulla luokiksi. Ryhmittelimme samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ja yhdistelimme luokiksi sekä nimesimme luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Luokittelussa aineisto tiivistyy, koska yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin. Näin syntyneet alaluokat ryhmittelimme edelleen pääluokkiin, jotka nimesimme teoriasta johdetuista aiheista. Pääluokat ryhmittelimme tutkimuskysymyksestämme johdettuihin yhdistäviin luokkiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, s. 112–113.)

Aineiston ryhmittelyn jälkeen abstrahoinme aineistomme, jossa erottelimme tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon ja tämän perusteella muodostimme teoreettisia käsitteitä. Käytimme apuna teoriassamme esiintyviä käsitteitä. Etenimme abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä alkuperäisinformaation (aineiston?) käyttämistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Ryhmittelyvaiheemme oli jo osa abstrahointia. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, s. 114.)

Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenimme periaatteessa aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöisessä analyysissä. Analyysien ero on siinä, miten abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Teoriaohjaavassa tuomme teoreettiset käsitteet esiin valmiina, ilmiöstä ”jo tiedettyinä”, kun taas aineistolähtöisessä analyysissä ne luodaan aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, s. 116.)

Sisällönanalyysimme perustuu siis tulkintaan ja päättelyyn, jossa etenimme empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijana muodostamme kuvauksen tutkimuskohteesta yleisten käsitteiden avulla. Teoreettisiin käsitteisiin

aineistomme liitämme abstrahoinnissa ja tuloksissa esittelemme empiirisestä aineistosta muodostetun mallin, käsitejärjestelmän, käsitteet tai aineistoa kuvaavan teeman. Tuloksissa kuvaamme myös luokittelujen pohjalta muodostetut kategoriat tai käsitteet ja niiden sisältö. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, s. 115.)

4 Tulokset: Välittäminen miesopettajien kertomuksissa

Tässä luvussa käsittelemme välittämistä opettajan työssä. Luku vastaa tutkimuskysymykseemme *Mitä miesopettajat kertovat välittämisestä opettaja-oppilassuhteessa*. Tutkimusaineistomme perusteella välittäminen esiintyy opettajan työssä pakollisena valintana, joka vaatii opettajalta kiinnostusta oppilaistaan, heidän tuntemustaan sekä pitkäjänteistä työtä. Miesopettajien kertomusten mukaan välittäminen ilmenee käytännössä kohtaamisena, keskusteluna, arkisena huolenpitoa sekä haasteina. Välittävässä opettaja-oppilassuhteessa myös oppilaalla on aktiivinen rooli. Välittäminen on osa opettajan ammattitaitoa. Opettajien kertomuksissa välittäminen on luonteva osa heidän työtään ja he liittivät siihen myös fyysisyyden. Alla olevassa taulukossa kuvaamme tutkimusaineiston tulokset otsikkotasolla ja niiden suhteet toisiinsa (taulukko 1). Jokaisen alaluvun alussa olevassa taulukossa on esitelty tarkemmin kyseisen luvun keskeisimmät tulokset.

| VÄLITTÄMINEN MIESOPETTAJIEN KERTOMUKSISSA, VÄLITTÄVÄ OPETTAJA-OPPILASSUHDE | |
|--|--|
| Yläluokka | Alaluokka |
| Välittäminen on pakollinen valinta | Kiinnostus oppilaista Oppilaiden tunteminen Pitkäjänteinen työ |
| Välittäminen ilmenee käytännössä | Kohtaaminen Keskustelu Arkinen huolenpito Haasteet Oppilaiden aktiivinen rooli |
| Välittäminen on osa ammattitaitoa | Luonteva osa opettajan työtä Fyysisyys rajoitteena |

Taulukko 1. Välittäminen miesopettajien kertomuksissa, välittävä opettaja-oppilassuhde.

Miesopettajat ajattelivat tehneensä valinnan välittävän suhteen rakentamisesta jo ammatin valitessaan. Välittävä opettaja-oppilassuhde toimii kertomusten mukaan perustana koko opettajan työlle, minkä vuoksi jokaisen opettajan on tärkeä panostaa sen rakentumiseen ja ylläpitoon. Opettajalla on velvollisuus välittää oppilaistaan ja olla kiinnostunut hei-

dän asioistaan. Voidakseen välittää oppilaistaan sekä osoittaa välittämistään oikealla tavalla, opettajan täytyy tuntea oppilaansa. Välittäminen ei synny itsestään vaan se vaatii pitkäjänteistä työtä.

Toinen asia, josta miesopettajat kertoivat, oli se, millä tavalla välittäminen ilmenee käytännössä. Opettajat toivat kertomuksissaan esiin käytännön tekoja, joilla he ilmentävät välittämistään. Näitä olivat kohtaaminen, keskustelu ja arkinen huolenpito. Välittämisen osoittaminen vaihteli osin oppilaiden sukupuolen mukaan, mutta enemmän opettajat korostivat sen olevan persoonasta kiinni. Lisäksi kertomuksissa ilmeni haasteita, joita opettajat välittämisen osoittamisessa olivat kohdanneet. Oppilaan aktiivisuus välittävässä opettaja-oppilassuhteessa ilmeni oma-aloitteisuutena vuorovaikutuksessa esimerkiksi sanallisena palautteena, fyysisesti tai uskoutumisena sekä luottamuksena opettajaan. Oppilaiden välittäminen sai erilaisia ilmenemismuotoja iän ja yksilön mukaan.

Miesopettajien kertomusten mukaan välittäminen on luonnollinen osa heidän työtänsä sekä ammattitaitoansa. Aineistosta nousi vähän sukupuolen aiheuttamia rajoitteita ja haastateltavien mukaan välittäminen liittyy enemmän koko persoonaan, ei vain sukupuoleen. Kaikki kolme tutkimukseemme osallistunutta opettaja ovat kertomusten mukaan saaneet välittää heille itselleen luonnollisella tavallaan.

4.1 Pakollinen valinta

Miesopettajat kertoivat välittämisen olevan työssään pakko ja velvollisuus, joka kuuluu opettajan ammattiin. Koska välittäminen on opettajan työssä pakollinen valinta, hänen tulee olla kiinnostunut oppilaistaan. Opettajan täytyy tuntea oppilaansa ja olla valmis tekemään pitkäjänteistä työtä, jotta välittäminen mahdollistuu. Taulukossa 2 on esiteltyinä keskeisimmät tulokset välittämisestä pakollisena valintana opettajan työssä.

| Välittäminen on pakollinen valinta | |
|------------------------------------|---|
| Alaluokka | Opettajan pelkistetty ilmaus |
| Kiinnostus oppilaista | <ul style="list-style-type: none"> * edellytys välittävän suhteen rakentumiselle * jatkuva kuunteleminen * läsnäolo * huomioiminen * aitous * opettajan pitää olla kiinnostunut oppilaista, koska välittäminen on opettajan työssä pakollinen valinta |
| Oppilaiden tunteminen | <ul style="list-style-type: none"> * luottamus * luo pohjan välittävälle suhteelle * vaatii aikaa * lasten erilaisuuden huomioonottaminen * tilannetaju eli "pelisilmä" |
| Pitkäjänteinen työ | <ul style="list-style-type: none"> * jatkuva välittämiseen pyrkiminen * ei luovuta * antaa uusia mahdollisuuksia * keksii uusia keinoja * muutos hidasta * rankkaa, mutta palkitsevaa * välittämisen mahdollistuminen vaatii opettajalta myös pitkäjänteistä työtä |

Taulukko 2. Välittäminen on pakollinen valinta.

Opettajat perustelivat kertomuksissaan välittämisen pakkoa sillä, että opettamisesta ja kasvattamisesta ei tule mitään, jos opettaja ei välitä oppilaistaan. Opettaja ei voi siis työssään valita välittääkö hän oppilaistaan vai ei. Hän on tehnyt valinnan jo valitessaan opettajan ammatin, sillä siihen kuuluu muitakin asioita kuin kouluaineet. Koulua on turha käydä, jos oppilailla on oppimista estäviä asioita. Opettaja-oppilassuhteella on suuri merkitys opettamisessa sekä koko koulun toiminnassa.

Kyllähän se [opettaja-oppilassuhde] on niinku tavalleen koko opettamisen lähtökohta. Koko koulun lähtökohta on tavalleen se, että niinkö oppilaitten ja opettajien väliset suhteet on hyvät ja oppilaitten keskinäiset suhteet ja ennen kaikkea se, että oppilaiden keskinäiset suhteet on tosi hyvät. Mun mielestä se tarkoittaa myös sitä, että oppilaan ja opettajan välillä on hyvä luottamuksellinen suhde. Että kyllähän sen nyt täytyy olla ihan semmonen ensimmäinen perusasia, mikä koulussa on, että mikään asia voi toimia. (Ope B)

Esimerkissä opettaja mieltää opettaja-oppilassuhteen koko opettamisen lähtökohdaksi. Hyvä luottamuksellinen opettajien ja oppilaiden välinen suhde täytyy olla ensimmäinen perusasia koulussa, jotta mikään asia voi toimia. Myös muut opettajat pitävät opettaja-oppilassuhdetta perustana koko työlleen ja panostavat suhteen rakentamiseen ja ylläpitoon. Yksi opettajista kertoo panostavansa välittävään suhteeseen enemmän kuin mihinkään muuhun. Hänelle suhteeseen panostaminen on panostamista toimivaan suhteeseen ja keskinäiseen kunnioitukseen. Välittävä suhde oppilaisiin merkitsee opettajalle sitä, että hän yrittää välittää oppilaistaan ja hänellä on kokoajan halu tehdä parasta jokaiselle oppilaalle.

Pakkohan mun on välittää, että se niinku, mun puolelta mä yritän. Eihän sitä ihmisenä aina onnistu siihen, että sitä sydämestään pystyy aina asettumaan toisen asemaan ja haluamaan toiselle parasta, mutta opettajana mulla on pakko siihen. Että mun on pakko välittää ja kyllä siihen kasvaa siihen, että on pakko välittää jokaisesta oppilaasta. Vaikka toisaalta sieltä oppilaan näkökulmasta ne kokemukset ois sulle pelkästään negatiivisia tai ne yhteiset hetket niin silleen tuntuu, että aina tulee niinkö opettajan niskaan kaikki, kaikki kura. Mutta silti pitää pystyä ymmärtämään sitä, että et sä opettajana voi mitään muuta kuin välittää ja tehdä aina parasta, parasta sille ja se ois ainoa tie, miten voi päästä eteenpäin. (Ope B)

Opettajan kertomuksen mukaan opettajalla on velvollisuus pyrkiä välittämään jokaisesta oppilaastaan ja tehdä parhaansa heidän eteensä, vaikka tämä ei aina onnistuisikaan. Mikäli opettaja haluaa kasvattaa oppilaitaan kokonaisvaltaisesti, hänellä ei ole muuta mahdollisuutta kuin välittää oppilaistaan.

4.1.1 Kiinnostus oppilaista

Jotta opettajan välittäminen mahdollistuu, hänen tulee olla kiinnostunut oppilaiden asioista. Välittäminen näkyy kiinnostuksena oppilaista ja heidän asioistaan, ei vain oppimisesta. Myös välittävä opettaja-oppilassuhde perustuu tähän kiinnostukseen.

Ja sitten se välittävään suhteeseen liittyy se, että oon kiinnostunut niistä lapsista muutenkin kuin sen mitä ne oppii. Niin ei niijen elämä oo se koulu vaan

välillä sillon, ku on sopiva tilanne, niin voijaan vähän aikaa jutella niistä asioista, joita niillä on mielen päällä. Onko se hirven mehtähtystä vai valokuvamista vai koiran kanssa lenkkeilyä ja olla kiinnostunut niinkö myös niistä asioista, joita ne tekee vapaa-ajalla. (Ope C)

Oppilaiden kuunteleminen on keskeinen tapa osoittaa kiinnostusta oppilaista. Muita tapoja osoittaa välittämistä oppilaille on jatkuvan kuuntelun lisäksi keskustelu sekä oppilailta kyseleminen. Oppilailla on halu tulla kuulluiksi, joten opettajan on tärkeää jättää tilaa oppilaiden omista asioista keskusteluun. Oppilaiden kuuntelemiseen liittyy myös opettajan läsnäolo. Oppilas aistii opettajan läsnäolosta sen, kiinnostaako opettajaa hänen asiansa vai ei. Siksi on tärkeä pysähtyä aidosti kuuntelemaan oppilaita. Kuunteleminen ja keskustelu edistävät opettaja-oppilassuhteen rakentumista tasa-arvoiseksi ihmissuhteeksi ja ovat edellytys välittävälle suhteelle.

No sitten tavallaan se jatkuva kuunteleminen, keskustelu, mutta sitten se aina, on niinku oppitunnit, mutta melekeen yks isoin hetki millon sitä voi näyttää sitä välittämistä niin on aina kaikki semmoset pienet hetket välitunnilla tai ku ollaan tekemässä jotain projektia. Sitten sitä on kahestaan oppilaan kanssa tai pienessä ryhmässä. Sillon pystyy aina heittää jotain tavallaan ohi koulun jotain vapaa-ajasta kysyä [...] semmosia yhteisiä pieniä kokemuksia. Kysyä vähän niitten jostain harrastuksesta tai mikä on just niitten oma asia, se ei oo kenenkään, se ei oo oppilaitten yhteinen asia. Just tämän oppilaan persoona, joku häneen liittyvä asia, hänen oma asia. Tai sitten myös, että kertoo tavallaan omasta elämästä. Tuo itestäkin vähän semmosen inhimillisen puolen esille. Voi tavallaan välillä unohtaa niinkö sen, että sitä ollaan opettaja oppilas. Tässä on niinku kaks ihmistä, vähä vanhempi ja vähän nuorempi. (Ope B)

Opettaja kertoo kuuntelun ja keskustelun lisäksi erityisen merkittäviä olevan pienet hetket ja yhteiset kokemukset, jotka liittyvät jollain tavalla oppilaan omaan persoonaan. Välittävän suhteen rakentuminen lähtee aitoudesta, kuuntelemisesta ja huomioon ottamisesta. Myös oppilaiden huonot tuntemukset ja epäonnistumiset tulee hyväksyä, koska ne ovat osa inhimillisyyttä. Lisäksi opettajan oman inhimillisyyden esille tuominen on välittämisessä tärkeää.

Ja oon mie sanonukki joskus. Että nyt oli huono viikonloppu, nyt väsyttää. Niinhän ne on niilläki. Ja mie uskon, että se on tietyllä tavalla vahvuus, myös sitte siinä koko jutussa. Se lissää omaa auktoriteettiä, se ku sä pystyt. [...] tämmösiä niinku, tietyllä tavalla ihmisyyden osottamisia. (Ope A)

Opettaja kertoo, että inhimillisyyden näyttäminen vahvistaa suhdetta opettajan ja oppilaan välillä.

4.1.2 Oppilaiden tunteminen

Välittävän opettaja-oppilassuhteen rakentumiselle on tärkeää molemmin puolinen tuntemus ja luottamus, koska se luo pohjan koko suhteelle. Välittävä suhde vaatii luottamusta, jonka rakentuminen edellyttää puolestaan toisen tuntemista.

Se [välittäminen] rakentuu monista asioista. Alussahan se rakentuu siitä että, luodaan se, että jos on uus ryhmä, niin tietysti meän pitää luoda niinku, molemmin puolinen luottamus ja, tietyllä tapaa tuntemus. Niinku sitä, mitä osotat välittämistä tai ei-välittämistä jossakin tilanteessa, niin pitää olla pohja sille, että me tunnetaan suunnilleen toisemme. Se on niinku alussa tärkeätä, se että antaa lapselle sen, oppilaalle sen tilan, tutustua sinuun ja sinun tapoihin. (Ope A)

Uuden luokan kanssa opettajan ei ole niin helppo näyttää välittämistä, kun suhde oppilaisiin tuntuu etäisemmältä. Ajan kanssa opettaja oppii varmasti tuntemaan oppilaat ja sen myötä oppii näyttämään välittämistä paremmin erilaisille persoonille. Toinen opettaja toteaaakin, että uuden ryhmän kanssa alku on tärkein ja sille pitää jättää aikaa, jotta ryhmän jäsenet, niin opettaja kuin oppilaat, oppivat tuntemaan toisensa. Eri oppilaille välittämisen osoittamisen kaavat tai asiat ovat pääpiirteittäin samat. Opettajat kuitenkin huomioivat oppilaiden erilaisuuden välittämisessä. Seuraavassa on opettajan esimerkki oppilaan huomioimisesta välittämisessä.

Totta kai sitä [oppilaiden erilaisuuden] ottaa huomioon [...]. Tai sitä mennee lapsen ehoilla. Ku oppii tuntemaan, siinä alussa ku opit tuntemaan ne lapset

nii tietyllä tavalla sie näät, et mimmonen hänellä on toimintatapa. Ja semmonen niinku ilmaisutaito tai miten se ilmaisee itseään. Ja sitte tota, koitat tukea sitä aluksi ja sitte koittaa ehkä heittää myös jotaki uusia. Et ei siinä nyt sen kummempia. Joka ei ole ikinä sylissä käyny, ni ei mennä väkisin syliin ottamaan. (Ope A)

Opettajan tulee mennä välittämässä lapsen ehdoilla ja osoittaa myös välittämistä oppilaan tarpeiden mukaisesti. Jotta opettaja voi välittää oppilaistaan ja osoittaa välittämistään oikealla tavalla, hänen täytyy tuntea oppilaansa.

Opettajan ”pelisilmä” eli tilannetaju nousi kertomuksissa tärkeäksi osaksi opettajan työtä. Se on taito, joka kehittyy kokemuksen myötä. Pelisilmän avulla opettaja tunnistaa tilanteita ja osaa ottaa huomioon oppilaiden tunnetiloja valintoja tehdessään. Tämä on ratkaisevaa, jotta opettaja voi tehdä oppilaan edun mukaisia valintoja. Opettajan tulee kyetä joustamaan suunnitelmissaan, kun tilanne sitä vaatii. Opettajan tehtävä on esimerkiksi huomata se, jos joku ei pysty omaksumaan opetettavaa asiaa. Etenkin haastavissa tilanteissa opettajan ”pelisilmän” tärkeys korostuu.

Tässä [haastava tilanne, jossa oppilas ei ota välittämistä vastaan] taas se pelisilmä ja semmonen tilannetaju, on niinku avainasemassa. Että pittää tunnistaa tietyllä tavalla se, että missä kohtaa puuttuu johonki tilanteeseen. Jos lapsi on vaikka pois tolaltaan, nii menneekö heti siihen, ottaa tilanteen haltuun vai tota antaako, ottaako aikalisän ennenku mennee, että nyt rauha ja sitte ehkä. Mutta se on niinku tärkeää, että se ei jää kesken. Vaan sitte niinku, ko on ehkä jo tullu hymyä tai jotaki, ni sitte vähä niinku ohimennen siinä, että onko sulla nyt kaikki ok. Mikä tuo äskeinen oli? (Ope A)

Opettajan mukaan haastavissa tilanteissa on tärkeää pysähtyä pohtimaan asianmukaista reagointitapaa eikä syöksyä välittömästi tilanteeseen. Tilannetta ei saa kuitenkaan jättää huomiotta vaan se on tärkeä hoitaa loppuun. Opettajan tilannetaju voi säästää myös negatiivisen palautteen annolta ja näin rakentaa luottamuksellisempaa ja välittävämpää suhdetta oppilaaseen.

4.1.3 Pitkäjänteinen työ

Miesopettajien kertomuksissa työssä välittäminen on myös pitkäjänteistä työtä. Tämä merkitsee sitä, että opettajan tulee jatkuvasti yrittää välittää jokaisesta oppilaastaan, vaikka opettaja ei itse saisi oppilaalta positiivista palautetta tai mitään palautetta. Opettaja ei saa siis heti antaa periksi tai luovuttaa oppilaan kohdalla, vaan hänen pitää antaa oppilaalle aina uusia mahdollisuuksia.

Eräessä opettajan kertomuksessa välittäminen on myös pitkäjänteistä työtä esimerkiksi haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Tällaisessa tilanteessa opettajan pitää enemmän tiedostaa se, että hänen tulee osoittaa välittämistä myös tälle oppilaalle. Hänen pitää miettiä, että miten käyttäytyä tai miten toimia haastavasti käyttäytyvän oppilaan kanssa. Tämä auttaa opettajaa selvittämään itselleen, mikä on hänen keino pärjätä tämän oppilaan kanssa. Opettaja liittyy pitkäjänteiseen työhön myös oman kunnianhimonsa siinä, että hän haluaisi myös saada jotakin muuttumaan haastavasti käyttäytyvässä oppilaassa. Hän kertoo, että tällaisen pitkäjänteisen työn tuloksen kaikista hankalimmin käyttäytyvien oppilaiden kohdalla huomaa esimerkiksi puhetyylistä, joka muuttuu pikku hiljaa ihan erilaiseksi. Pitkäjänteinen työ saattaa olla myös opettajalle rankkaa, josta seuraava esimerkki kertoo. Välittäminen vaatii välillä opettajalta itseltään tsemppausta.

Jos vaikka kuin paljo yrittää tehdä jollekin oppilaalle parasta. Sama mitä sä yrität, niin se ei toimi. Se ei ota niinku onkeen siitä. Sää tavalleen epäonnistuit sen kanssa ja sä et saa sitä kunnioittamaan sua tai sä et saa sitä innostumaan jostakin asiasta. Sama mitä se yrität, sä oikein suunnittelet jonku jutun suoraan sille, ettei kellekään muulle, suoraan sille. Sä tarjoat sille jonku kivan paperin ja se repiin sen näin (näyttää käsillä) suoraan. Niin kyllä se vaatii taas vähän silleen uudestaan, että no, nyt pääset [opettaja] vaan tästä yli. Ja että nyt pitää keksiä jotain muuta. Eikä se, että antaapa olla tään asian. Et siihen liittyy ne kokemukset, että jos aina vaan antaa eikä ikinä saa mitään takaisin. Niin sitten vaa iha tosi paljon tsemppausta, että jaksaa olla kiinnostunut ja nähä positiivisia puolia. (Ope B)

Välittäminen ja jatkuva kiinnostus sekä oppilaan parhaaksi toimiminen voivat tuntua raskealtaakin opettajan työssä. Etenkin, jos opettajan ja oppilaan välinen suhde ei ole vastavuoroinen. Opettajan työhön kuitenkin kuuluu keksiä jatkuvasti uusia keinoja selvitä haastavistakin tilanteista. Toisaalta pitkäjänteisen työn tulokset ovat myös opettajan työn suurimpia iloja ja motivaation lähteitä.

4.2 Välittäminen ilmenee käytännössä

Miesopettajat kuvaavat kertomuksissaan sitä, miten välittäminen ilmenee käytännössä. Miesopettajien kertoessa välittämisestään työssään, he kertovat käytännön teoista ja kuvaavat niitä. Miesopettajien mukaan välittäminen ilmenee käytännössä kohtaamisena, keskusteluna, arkisena huolenpitona ja haasteina. Lisäksi se näkyy oppilaiden aktiivisena roolina välittävässä suhteessa, sillä välittäminen on aina vastavuoroista. Nämä tulokset on esitelty tiivistetysti taulukossa 3.

| Välittäminen ilmenee käytännössä | |
|----------------------------------|--|
| Alaluokka | Opettajan pelkistetty ilmaus |
| Kohtaaminen | <ul style="list-style-type: none"> * oppilaat yksilöinä * osoittaa oppilaille heidän olevan tärkeitä opettajalle * pienet hetket |
| Keskustelu | <ul style="list-style-type: none"> * luonnollinen tapa osoittaa välittämistä * arkisissa tilanteissa * oppilaita kiinnostavista sekä heidän omista asioistaan * sanallisella vuorovaikutuksella välittäminen selkeä tuoda esiin * edellyttää opettajan läsnäoloa |
| Arkinen huolenpito | <ul style="list-style-type: none"> * välittäminen ei ole "suurempia temppuja" * huolehtimista hyvin arkisissa asioissa |
| Haasteet | <ul style="list-style-type: none"> * kodin ja koulun väliset erot * välittämisen ilmaiseminen oppilaalle * oppilas ei ota välittämistä vastaan * tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus * tiukat keinot * oppilaan paras * välittävän asenteen puuttuminen * erilaiset tilanteet * oppilaiden erilaisuus ja erilaiset ilmaisutavat sekä tarpeet |
| Oppilaiden aktiivinen rooli | <ul style="list-style-type: none"> * myös oppilaat osoittavat välittämistä opettajalle * oma-aloitteisuus * sanallinen palaute * fyysisyys * luottamuksen osoittaminen |

Taulukko 3. Välittäminen ilmenee käytännössä.

4.2.1 Kohtaaminen

Opettajat osoittavat välittämistään käytännössä kohtaamalla jokaisen oppilaansa yksilönä. Opettajat kertovat, että kukin oppilas ansaitsee tulla opettaja-oppilassuhteessa kohdatuksi yksilönä ainakin kerran päivässä.

Pyrkiä siihen, että jokaista oppilasta, edes sen hetken kohtaa niin, että siinä ei oo muita. Se voi olla täällä luokassa, niin että mä oon siinä vieressä ja käyn, että "mites menee". Se voi olla ohimennen tehtäviä tarkistaessa tai tehtäviä tehdessä. Että mä käyn kysymässä vain häneltä jotain. Enkä niin, että yleisesti kysyn, että miten teillä menee. Tai että mä aina kysyisin muilta, mutta

jätän aina muutaman kohtaamatta. Niin, että mun mielestä se kohtaaminen on nimenomaan se, et siinä tulee se tunne sille lapselle, että opettaja välittää, minä olen opettajalle tärkeä. Siis mä en oo vaa oppilas oppilaiden joukossa vaan minä olen minä ja minä olen tärkeä tuolle opettajalle. Että ehkä se on se, mitä mä sillä.. Välillä tiedostamattaki tulee tehtyä sitä, että koska ne [oppilaat] on mulle tärkeitä, sekin joka on kaikista hankalin ja haastavin, nii sillä on merkitystä mulle. (Ope C)

Kohtaamisen avulla opettaja osoittaa oppilailleen, että he ovat kaikki tärkeitä hänelle. Se voi tapahtua pienissä tilanteissa koulupäivän aikana.

Aina on kaikki välitunnilla, ku mä kävelen niitten ohi niin aina muutaman sanan vaihtaa jostakin tai jos käytävällä tulee yks oppilas vastaa, niin ei kävele ohi vaan silloin pieni hetki kohdata ja muutama sana vaihtaa. (Ope B)

Tällaiset pienet hetket, joissa opettaja huomio oppilaan ja kohtaa hänet yksilönä mahdollistavat sen, että lapselle voi syntyä tunne siitä, että opettaja välittää hänestä. Opettajalta ei siis vaadita oppilaiden yksilölliseen kohtaamiseen ”ylimääräistä” aikaa koulupäivän aikana, vaan hän voi tehdä sen ohi mennessä, pieninä hetkinä.

4.2.2 Keskustelu

Miesopettajien kertomusten mukaan välittämisen osoittamisessa yksi luonnollisin tapa oli keskustelu oppilaiden kanssa. Keskustelua käytiin muun muassa oppilaita kiinnostavista asioista sekä heidän omista asioistaan. Lisäksi keskusteltiin arkisissa hetkissä kuten koetilanteissa. Myös huumorin kautta opettajat osoittivat välittämistä. Luonnolliseksi tavaksi erään opettajan välittämisessä nousi sanallinen vuorovaikutus.

Se [sanallinen vuorovaikutus] on varmaan tavallaan helpoin tapa tuoda niinku selkeästi esille se, että minä välitän. Että vaikka se, tarvii tuekseen sen, että mun pitää näyttäytyä siltä oikiasti ja mun elekieli pitää olla semmonen, että puhun totta. Että lapset kyllä niinku vaistoaa sen tai ne osaa lukea sen, että jos mä sanon, että joo tuo on tosi hyvä, mutta silti mä oon semmonen

niinku, että no ei todellakaan oo. Että mää vaa sanon sen siks että sille tulis hyvä mieli. Se, että se tarttee sen, että mun pitää olla läsnä siinä tilanteessa.
(Ope C)

Sanallisesti välittäminen on selkeä tuoda esille, mutta se edellyttää opettajan läsnäoloa tilanteessa. Oppilaat aistivat opettajan eleistä ja läsnäolosta, onko opettaja puheissaan toisissaan vai ei.

4.2.3 Arkinen huolenpito

Miesopettajat toivat kertomuksissaan esiin, ettei välittäminen ole yleensä sen suurempia temppeja vaan voi näyttäytyä huolehtimisena hyvin arkisissa asioissa. Opettaja huolehtii esimerkiksi, että lapsella on tarpeeksi vaatetta päällä. Oppilaat eivät välttämättä heti yhdistä tätä välittämiseen, mutta myöhemmin ymmärtävät, että opettaja ei vain ärsyttääkseen tee sitä, että pakottaa esimerkiksi laittamaan pipon päähän.

No, mitäs näitä [konkreettisia keinoja osoittaa välittämistä lapselle] nyt on. Varmaan ruokailu on yksi ja tavaroista huolehtiminen. [...] Ihan arkisissa asioissa. Ja semmonen huomiointi. Huomiointi siihen tekemiseen. Että sitte tiettyllä tavalla myös se luottamus, että antaa sille oppilaalle sen tilan tehdä itte, ehkä sitte sieltä taustalta seuraa itte, puuttuu jos on tarvetta. (Ope A)

Välittäminen ei vaadi opettajalta paljoa, sillä se on ihan arkista huolenpitoa ja oppilaan huomiointia sekä luottamusta oppilaaseen.

4.2.4 Haasteet

Kun opettajat kertoivat välittämisen ilmenemisestä käytännössä, he kertoivat samalla myös haasteista, joita he ovat kohdanneet välittäessään. Haastavia tilanteita on tullut kodin ja koulun välisistä eroista, välittämisen ilmaisemisessa oppilaalle sekä siinä, että oppilas ei ota välittämistä vastaan. Myös tasa-arvoinen ja oikeudenmukainen välittäminen ovat

tuntuneet toisinaan haastavilta. Välittäminen ei ole pelkkää hempeilyä vaan se voi toisinaan vaatia tiukkojakin keinoja ja haastaa opettajaa. Eräs opettaja kertoi tilanteesta, jossa välittämisen keinot näyttäytyivät melko rajuina.

Oli alkusyksy, leikki-tunti [esikoulussa] ja tämmönen perustilanne että, ku ei ollu [lapsella] ehkä kokemusta isossa ryhmässä toimimisesta ja oli vaa se oma tahto. Nii, pikkuauto toisen pojan kädestä. Annoin mahdollisuuden, että annatko takasi, sen pikkuauton nyt, että ku ei voi toisen. Hän [toinen lapsi] oli ajamassa sillä, että et sie voi niinku ottaa vain. Nää on meän yhteisiä autoja, nii. Ei. Ei millään. Annoin vielä uuen mahollisuuen. Nyt sulla on vielä mahollisuus itte antaa se pois, että muuten sitte [ope] joutuu ottamaan sen sulta käestä, niinku antamaan sen takasi tälle toiselle. Että mie niinku kävin lävitte, että mikä tässä on periaate, miten tämä maailma pyörii täällä. Ei. No sitte jouduin ottamaan sen kädestä ja sitä seurasi semmonen episodi, semmonen puolen tunnin paini. Eli jouduin ihan fyysisesti pitämään sitä polvenkorkusta lasta, jolla oli nii iso raivotila, sillä oli melkein miehen voimat. Ja piti vaihtaa tilaa. Ja, mennä pienempään tilaan, ettei sattuis kenellekään mitään. Siellä pienemmässä tilassa päästin hänet irti. Olin siellä hänen kanssaan ja aina ku tuli jotaki käteen, ni otin sen sitte siinä niinku pois kädestä. Sitä kesti se puoli tuntia ja sitte molemmat oli ihan poikki. [...] Seuraavana päivänä oli poissa, että niinku pidetään taukoa. Siitä eteenpäin, ei mitään. Tuli seuraavana päivänä, ei mitään. Yhtään semmosta omimistilannetta. Se oli vaa yks semmonen ulospuhallus, siitä kulttuurierosta ja siitä, että mihin on tottunu. Ja se otti vain niin mahottomasti luonnon päälle. Se oli pakko niinku jossaki vaiheessa, että se koulun käynti on mahdollista, se oli pakko tulla ulos. Se onneksi tuli siinä alussa ja ihan normi leikin lopuksi. Et joskus ne välittämisen keinot ja tilanteet voi olla aika rajujaki. Tietenki opettajan pitää miettiä myös laki. Missä vaiheessa niinku menee, missä on fyysisen kosketuksen rajat. (Ope A)

Opettaja joutui toimimaan lapsen oman tahdon vastaisesti, minkä vuoksi toiminta ei lapsesta varmasti tuntunut siinä hetkessä välittämiseltä. Välittämiseen kuitenkin kuuluu myös tällainen toiminta. Pieni lapsi ei pysty ajattelemaan kovin kauas kantoisesti ja voi ajatella

esimerkiksi vielä hyvin minäkeskeisesti, joten tällaisissa tilanteissa aikuisella on vastuu huolehtia lapsen parhaasta. Kertomuksen tilanne jopa edellytti opettajalta (lopulta) rajumpien keinojen käyttöä, jotta lapsen paras ja sitä kautta välittäminen mahdollistui. Yhteisten pelisääntöjen ja rajojen oppiminen tuottavat lopulta paljon hyvää lapselle, vaikka aina opetteleminen ei niin mieluista olisikaan. Opettaja toiminnassaan koko episodin ajan minimooi niin muille kuin lapselle itselleen mahdollisesti aiheutuvat vaarat. Opettaja myös viesti lapselle, että hyväksyi ja ymmärsi lapsen raivon ja antoi hänelle tilan käsitellä ja purkaa tunteensa. Hän toi kertomuksessaan myös esiin, että opettajalla on toiminnassaan tietyt raamit kuten laki, joiden puitteissa tulee toimia ja vastuu toiminnasta on aina hänellä.

Välittäminen opettajana ei ole aina helppoa, vaan sen ilmaisemiseen voi liittyä myös haasteita. Haasteet voivat liittyä oppilaiden erilaisuuteen ja erilaisiin ilmaisutapoihin ja tarpeisiin, joihin opettaja ei osaa omilla luonnollisilla välittämisen tavoilla vastata. Opettaja voi kuitenkin opetella myös muita keinoja välittää niistä oppilaista, joille hänen omat välittämisen tavat eivät tunnu niin luonnollisilta. Aiemmat kokemukset lapsen kanssa vaikuttavat siihen kuinka helppoa on olla välittävä hänelle. Jos oppilas ei ota välittämistä vastaan, tekee se opettajalle välittämisen ilmaisemisen haasteelliseksi, ellei jopa mahdottomaksi. Tällaisissa tilanteissa opettajalle voi tulla turhautuneisuutta ja halu luovuttaa, kun mikään ei tunnu toimivan. Opettajan vastuulla on kuitenkin turhautumisesta huolimatta yrittää lapsen luoda välittävää suhdetta lapsen kanssa niin kauan kuin toimii hänen opettajanaan. Vaikka suhde voi toimia vasta, kun se on vastavuoroinen.

Toisissa suhteissa välittäminen on haastavampaa. Opettajan tulee kuitenkin ammattilaisena pyrkiä kaikissa suhteissa oikeudenmukaisuuteen.

Kuin paljon siihen [välittämiseen] käytännössä aina käyttää energiaa niin se vaihtelee. Kyllähän sitä helposti jättää jonku oppilaan joskus huomiotta tai ei välittämättä aina oo niin kiinnostunut sen asioista. Kyllähän semmosiakin hetkiä tulee, mutta niitä pitää tosi paljon työstää ja miettiä, että niitä tulis mahdollisimman vähän. Että pystyisit ottamaan jokaisen oppilaan mahdollisimman tasa-arvoisesti, yhtä reilusti, kaikille yhtä paljon huomiota. (Ope B)

Opettaja on ihminen ja toisten asioista voi olla helpompi kiinnostua ja heille antaa helpommin huomiota. Opettajalla on kuitenkin vastuu välittää ja hänen pitääkin kiinnittää huomiota ja tehdä töitä sen eteen, että huomioi jokaisen ja pyrkii kohtelemaan oppilaita tasa-arvoisesti.

4.2.5 Oppilaiden aktiivinen rooli välittämisessä

Välittävä opettaja-oppilassuhde näkyy opettajien mukaan oppilaiden aktiivisena roolina välittämisessä. Välittäminen ei ole jotain mitä vain opettaja siirtää oppilailleen vaan myös oppilaat osoittavat välittämistä opettajalle; se on aina kahden kauppa. Oppilaiden opettajaan kohdistama välittäminen saa opettajan tuntemaan, että hän on onnistunut jossakin ja hänellä on oppilaan elämässä merkittävä rooli muutenkin kuin opettajana. Opettajien kertomusten mukaan oppilaat osoittavat välittämistään oma-aloitteisuutena, sanallisella palautteella, fyysisesti sekä luottamusta osoittamalla. Välittämisen osoittaminen vaihtelee oppilailta iän sekä persoonallisuuden mukaan.

Opettajien kertomuksissa oppilaiden oma-aloitteisuus ajatellaan välittämisen osoituksena opettajalle. Tavot ovat moninaisia, mutta tärkeintä on se, että oppilas omasta tahdostaan haluaa kohdentaa sen juuri opettajalle. Suhteen vastavuoroisuuden kannalta on tärkeää, ettei opettaja ole aina toiminnan tai vuoropuhelun aloitteellinen osapuoli. Seuraavassa esimerkissä yksi opettajista ajattelee aloitteellisuuden olevan merkinä opettaja-oppilassuhteen kehittymisestä.

Sen [välittämisen] voi lukea, jos oppilas ottaa sinuun, on aloitteellinen sinua kohtaan. Esimerkiksi että kato, kato miten tein tämän tai tulee joku erikseen pyytämään sinua kattomaan vaikka jotaki, nii se voi olla jo osoitus siitä, että se on nyt niinku, on tietyllä tavalla se opettaja-oppilassuhde menny jonku askeleen eteenpäin. (Ope A)

Oma-aloitteisuuden lisäksi oppilaat osoittavat opettajien kertomusten mukaan välittämistään opettajalle paljon sanallisen palautteen kautta. Kertomuksissa nousi sanallisen välittämisen ilmaisun keinoista suullisen palautteen lisäksi esiin huumori, piirtäminen ja kirjoittaminen.

No tavallaan, tavallaan kaikki palaute, mitä ne niinkö kohdistaa mulle, musta tuntuu, että se on välittämistä. Iha jokainen, mikä tahansa kommentti, minkä ne haluaa kertoa mulle minusta tai jostain muusta asiasta, mutta ne haluaa kertoa sen just mulle. Niin kyllä se niinkö tuntuu, että on se semmosta välittämistä. Tosi paljon. Niin ja kyllä se nyt tuntuu erityisen paljon, ku ne niinkö antaa positiivista palautetta. Tavallaan antaa positiivista palautetta millainen mä oon opettajana. Niin kyllä se sitten tuntuu vielä aika paljon. Tai se, että joskus oli kirjoittanu semmosen ajatuskartan taululle, siinä oli mun nimi. Niinku mind map. Sitten oli kaikkia viivoja ja valtava määrä kaikkia positiivisia asioita. Mutta ne niinkö, että ei se, että siellä on valtava määrä asioita, mutta se että ne haluaa kirjoittaa sen ja näyttää mulle. Niin kyllä se tuntuu välittämiseltä. (Ope B)

Opettaja kertoo, että kaikki oppilaiden taholta tuleva palaute on heiltä välittämisen osoitusta. Erityisen hyvältä tuntuu positiivinen palaute oppilailta siitä, millainen hän on opettajana. Ratkaisevaa on juuri se, että oppilaat haluavat kohdistaa ja näyttää palautteen juuri hänelle. Osa oppilaista osoittaa opettajalleen välittämistä fyysisesti, toiminnallisoin keinoin tai hakeutumalla opettajan läheisyyteen. Helpoimmin oppilaat osoittavat välittämistä välitunnilla tai esimerkiksi liikunnantunnilla, kun luokka on vapaasti tai toiminnallisesti tekevässä jotakin.

Jos mä oon istumassa opettajan pöydän takana niin ne tulee aivan lähelle, saattaa tulla melkein koko luokka ja ne menee piirteleen kaikkia siihen taululle. [...] Se on ehkä hyvä esimerkki, että ne kaikki tulee siihen, iha melekeen muhun kiinni siihen ja tulee siihen sitten taululle piirtelemään. Sitten siihen kokoontuu melkeen koko luokka. On tietenkin aina osa ketkä ottaa etäisyyttä, mutta ne ei tuu sitten siihen. (Ope B)

Oppilaat osoittavat välittämistä myös läheisyydellä, tulemalla opettajan lähelle fyysisesti. Osalle lapsista lähelle tuleminen ei kuitenkaan ole luonnollinen tapa osoittaa välittämistä, vaan he ottavat etäisyyttä opettajaan. Läheisyys ei välttämättä ole heille luonnollinen tapa osoittaa välittämistä.

Opettajien kertomuksissa luottamus on tärkeä osa välittämistä. Oppilaan välittämistä osoittaa se, että hän uskaltaa kertoa opettajalle luottamuksellisia asioita. Näitä ovat esimerkiksi huolien ja murheiden kertominen tai välitunnilla tai koulun ulkopuolella tapahtuneiden asioiden kertominen. Oppilaiden luottamus voi näkyä myös seuraavan esimerkin kaltaisena tukeutumisenä opettajaan.

Joskus oppilaat tulevat kertomaan myös minulle, jos joku toinen koulun aikuinen on heille sanonut tai puhunut tympeästi tai käyttäytynyt siten, että he ovat kokeneet sen epäoikeudenmukaiseksi. (Ope C)

Oppilaat selvästi luottavat, että tämä opettaja ymmärtää heitä ja on valmis pitämään heidän puoliaan oikeudenmukaisuuden nimissä. Opettajalle uskoutuminen osoittaa luottamusta, mitä välittäminen vaatii.

Kuten aikaisemmissa esimerkeissä on tullut jo ilmi, oppilaiden välittämisen osoittaminen vaihtelee. Iän myötä välittäminen ei enää ilmene niin välittömästi ja mukana on enemmän kyseenalaistamista, mutta samat periaatteet pätevät iästä huolimatta. Oppilaiden välittämisen osoittamisen tavat vaihtelevat, koska kaikki ovat ihmisinä erilaisia. Jotkut osoittavat sitä fyysisesti halaamalla, tulemalla syliin tai puhumalla omista kiinnostuksen kohteista. Toiset eivät taas ole niin välittömiä toiminnassaan, vaan osoittavat välittämistä pienillä asioilla.

Sitten joku semmonen ujo ja vetäytyvä, joka mennee sinne, aina vetäytyy jokaisesta tilanteesta. Niin on niitten vaikeampi näyttää. Tuntuu, että no jos niillä onkin jotain näytettävää ja jos ne haluaa näyttää sitä. Kyllä mä luulen, että on. Mutta se ei oo niille niinkö semmosta, mitä mun on niin helppo huomata. Tavalleen niinkö, että oppii tuntemaan oppilasta. (Ope B)

Kertomuksessa nousi esiin, että ujon ja vetäytyvän voi olla vaikeampaa näyttää välittämistään opettajalle tai opettajan on haastavampi huomata sitä. Toinenkin opettaja kertoi, että hänen on hankalampi nähdä oppilaan välittäminen, joka ei tule sanallistamisen kautta. Hänen kertomuksessa oppilaidenkin välittäminenkin tulee paljon kertomisen ja sanallistamisen kautta. Opettajat eivät siis välttämättä huomaa kaikkia oppilaiden välittämisen tapoja, minkä vuoksi oppilaan tuntemus on välittävän suhteen ytimessä.

4.3 Osa ammattitaitoa

Miesopettajat kertoivat välittämisen olevan luonteva osa heidän työtään. Jokainen on saanut välittää oppilaistaan omalla luonnollisella tavallaan. Opettajat liittivät välittämisen persoonaan. Jokainen opettaja liitti fyysisyyden välittämiseen. Alkuopetuksessa työskentelevä opettaja kertoi fyysisyyden olevan luonnollinen osa pienten lasten välittämisen ilmaisua, eikä hän tuonut esille siihen liittyviä rajoitteita. Kahden muun opettajan kertomuksissa fyysisyys aiheutti myös joitakin rajoitteita välittämisen osoittamiseen. Toinen heistä oli joutunut pohtimaan niitä etenkin uransa alkuvuosina. Toinen kertoi, että opettajana hänen täytyy osoittaa välittämistä erilailla kuin esimerkiksi perheenjäsenten kanssa. Kuitenkaan nämä kaksi opettajaa eivät puhuneet fyysisyydestä pelkästään rajoitteena, vaan sen ajateltiin kuuluvan olennaisesti välittämiseen. Tämän luvun keskeiset tulokset on kuvattuna taulukossa 4.

| Välittäminen on osa ammattitaitoa | |
|-----------------------------------|--|
| Alaluokka | Opettajan pelkistetty ilmaus |
| Luonteva osa opettajan työtä | * opettajat välittävät omalla luonnollisella tavallaan * välittäminen omalla persoonalla |
| Fyysisyys rajoitteena | * alkuopetuksessa ei rajoitteita, koska luonnollinen asia * yleiset miesopettajiin kohdistuneet syytökset aiheuttivat ensimmäisiin työvuosiin rajoitteita * kosketus * haaste; oppilaiden erilaisuuden huomiointi |

Taulukko 4. Välittäminen on osa ammattitaitoa.

Alaluokilla läheisyys on luonnollinen asia, eikä opettaja kertonut siinä olevan rajoitteita.

Esi- ja alkuopetuksessa lapset on vielä sitte, kaipaa läheisyyttäki tietyllä tavalla, että. Siellä, siellä on iha arkipäivää, että oppilas tulee syliin. Ja kokisin sen aika haastavaksi, että kääntysin pois päin, toisinpäin tuolille, että ei niinku voi tulla syliin, vaan ku. Se on tietyllä tavalla lapselta semmonen luottamuksen osotus kuitenkin, se hakee turvaa tai jotaki ja. Kaipaa sitä. Nii sitte, syli annetaan. (Ope A)

Kahdella muulla opettajalla fyysisyys ajateltiin rajoitteena välittämiselle. Hekään eivät kuitenkaan korostaneet sitä.

Yhdessä kertomuksessa tuli esiin miesopettajiin kohdistuneet syytökset, joita kyseisen opettajan koulutuksen aikana käsiteltiin paljon. Nämä olivat aiheuttaneet opettajan ensimmäisiin työvuosiin rajoitteita.

Koen, että miesopettajana näihin [välitunneilla sattuviin] harmeihin oli varsinkin ensimmäisinä työvuosina hankala suhtautua, kun minulle on luontevaa lohduttaa lasta silittämällä olkapäältä tai rutistamalla hellästi harteista. Naisopettajan on helpompia toimia näin, itse en aluksi uskaltanut. Osa oppilaista kuitenkin selvästi odotinkin tällaista lohtua, siksi nykyään, oppilaasta riippuen, saatan rauhoitella häntä myös pitämällä kiinni olkapäistä ja laskeutumalla hänen tasolleen.

Varsinkin siihen aikaan, ku ite opiskeli ja valmistu, niin sillon paljon puhuttuun siitä, että mitä on, puhuttiin seksuaalisesta häirinnästä ja ynnä muusta. Että kuin varovainen pitää olla ja ku koulutuksessa siitä puhuttiin, että ei saa koskia ja plap-laplaa ja. Sitte se kuitenkin jotenkin tavallaan soti sitä mun ajatusta vastaan, ku mä oon aina ollu paljon tekemisissä lasten kaa ja ollu ammana nuorempana tut-tujen perheissä ja näin. Ja se, että mä en ite aattellu sitä koskaan niin, että joku aattelee sen niin. Tai sillon nostettiin syytteitä siitä, että opettaja on ottanut kiinni oppilasta ja semmosia. Niin jotenkin mä olin hirmu varovainen siitä, että no apua, voinko mä koskia. No aattele, että pikkutyttö tulee tai poika tai isompikin, joka itkee, että sille on sattunu. Niin mitä isä ja äiti tekee kotona? Ottaa sylliin. Sitten itellä on semmonen, että no varmaan sitä vois lohduttaa niin, mutta sitten en mä voinut, ku mä aattelin, että mitä jos tästä tuleekin jotain tämmöstä. Ja sillä lailla, mutta jotenkin niinkö, että nyt siitä on päässy sillä lailla sinuksi sen asian kanssa, että mä aattelen, että mä tiedostan sen tilanteen, joo. Mää ymmärrän, että joku lapsi on semmonen, se siitä ehkä näkkeekin sen, että se ei halua, että sitä kosketaan. Ja mutta joku toinen on taas semmonen, että se tulossa heti aivan siihen kylykeen. Ja jotenkin ku oppii tunteen niistä lapsista sen, että jotakin sää voit ottaa aivan reilusti ja rutistaa ja se auttaa siihen.

Mutta se ajatus, [...] että miesopettajana on niinku.. miehiä vastaan ne nostettiin aina ne syytteet sillon. Että jotenkin se koetaan, että se on naiselle luontevampaa,

eikä siitä niinku sillain tuu mittään. Ehkä se niinku herkemmin aatellaan joksikin muuksi, ku miesopettaja on kyseessä. (Ope C)

Vaikka opettajana fyysisyyteen liittyviä kysymyksiä pitää miettiä, niin välittäminen ja oppilaiden kanssa ”oleminen” on kuitenkin samanlaista kuin muidenkin ihmisten kanssa.

No tietysti on semmonen, että eihän sitä fyysisesti. Sitä mieltii, että miten sitä fyysisesti koskee. Että ehkä siinä on silleen paljon tarkempi, mitä sitä ois vaikka omien perheen jäsenien kanssa. Ei sitä sillä tavalla. Aika tarkkana sitä on, että millä tavalla voi koskea fyysisesti ja sillä tavalla se on fyysisesti paljon etäisempää mitä se on omien pikku sisarusten kans. Että eihän sitä silleen ketään ota syliin tai mieltii, että miten varsinkin ku alkaa olla 5.luokkalaisia. Että ei ne nyt silleen. Ne voi olla tosi herkkiä sille, että niitä vähän haluaa tai. Varsinkin ku on miesopettaja ja jos tyttöjä haluaa tai no pojathan on nyt kauhusta kankeina. Mutta ehkä tuo on niinku, että mikä vois olla iha luonnollista, sillee, että koskettaa fyysisesti tosi paljon, mutta sitten ehkä 5.luokkalaisten kanssa se on. Alakaa olla silleen, että sitä on tosi varovainen. Kahtoo, että oppilas on varmasti valmis siihen, että sitä voi tuota laittaa käet olkapäälle tai jotain. [...] Mutta muuten kai se on semmosta, mitä sitä nyt aina. Niin ei sen kummempaa oo olla opettajana ku yleensä ihmisten kanssa. Samalla tavalla kai sitä heittää juttua ja on niinku muittenkin kans. (Ope B)

Molemmissa kahdessa viimeisimmässä esimerkissä opettajat kertoivat, että kosketuksessakin pitää ottaa huomioon oppilaiden erilaisuus. Toiset tarvitsevat fyysistä tukea, kuten halausta lohdutukseksi.

5 Päätelmät

Pääosin tutkimusaineistomme tuki aiempaa tutkimustietoa. Sukupuolen osalta aiemmat tutkimustulokset olivat ristiriidassa aineistomme kanssa. Aiemmissa miesopettajien välittämistä koskevissa tutkimuksissa sukupuoli korostuu keskeiseksi asiaksi. Tämän vuoksi tutkimuksemme lähtöoletuksena oli, että sukupuoli rajoittaa välittämistä etenkin miesopettajilla. Alun perin muotoilimme tutkimuskirjallisuuden pohjalta toiseksi tutkimuskysymykseksi *Mitä miesopettajat kertovat sukupuolen rajoituksista välittämisessä opettaja-oppilassuhteessa?*.

Tutkimuksemme miesopettajien kertomukset ovat esimerkkejä siitä, millaista välittäminen opettaja-oppilassuhteessa voi olla, mutta niistä ei voi tehdä kaikkia miesopettajia koskevia yleistyksiä. Heidän kertomuksensa ovat kuvia siitä todellisuudesta, jossa he toimivat. Aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta poiketen tutkimuksemme osallistuneiden miesopettajien kokemuksissa sukupuoli ei määrittänyt heidän välittämistään, eivätkä he kokeneet sitä rajoittavana tekijänä. Koska lähtöoletuksemme ei saanut tukea aineistostamme, päädyimme luopumaan toisesta tutkimuskysymyksestä. Muutoin olettamuksemme olisi pakottanut tuloksia. Emme korostaneet sukupuolta tutkimuksessamme, mikä saattaa olla yhtenä syynä siihen, ettei sukupuoli noussut myöskään aineistostamme esiin. Opettajat eivät erottelleet kertomuksissaan miesten ja naisten välittämistä opettajan työssä. Yleisesti he nostivat esiin fyysisyyden ja yhdessä vastauksessa tuli seksuaalisuus esiin, mutta kertomuksissa ei tullut miehisyyden kyseenalaistamista. Osallistujat kertoivat, että kokevat voivansa välittää omalla persoonallaan. Yksi osallistujista totesi, että välittäminen on persoonakysymys! Miesopettajat korostivat kertomuksissaan välittämistä osana opettajan työtä ja ammatillisuutta.

Opettajan välittämisen näkemistä ammatillisena rajoittaa välittämisen määrittelemisen yleensä naisten ominaisuudeksi ja toiminnaksi. Tutkimuksessamme miesopettajat kertoivat välittämisen kuuluvan opettajan ammatillisuuteen ja olevan osa opettajan työtä. Opettajan ja oppilaan välinen suhde on merkityksellinen, sillä aiempien tutkimusten mukaan se vaikuttaa oppilaan henkiseen hyvinvointiin, luokan ilmapiiriin sekä kouluhyvinvointiin. Tutkimuksessamme opettajien kertomuksissa opettaja-oppilassuhteen ajateltiin olevan perustana opettajan työlle. Kasvattamisesta ja opettamisesta ei tule mitään, ellei opettaja välitä

oppilaistaan. Välittäminen on opettajan tietoinen päätös ja asenne, joka vaatii opettajalta pitkäjänteistä työtä. Opettajan ammatillinen välittäminen ei vaadi tietynlaisia ominaisuuksia, vaikka sille on määritelty puitteet perusopetuslaissa, valtakunnallisen perusopetus suunnitelman perusteissa sekä opettajan ammattieettiset ohjeissa.

5.1 Välittäminen persoonakysymys

Tutkimuksen aluksi olimme kiinnostuneet siitä, että aiheuttaako sukupuoli rajoituksia. Tämä kysymys nousi aiemmista tutkimuksista, joissa sukupuoli korostui todella rajoittavaksi miesopettajien välittämisessä (Mills, Haase & Charlton, 2015; Hjalmarsson & Löfdahl, 2014; Hansen & Mulholland, 2005; Cushman, 2005). Länsimainen kulttuurimme erottaa miehet ja naiset opettajina ja asettaa tietynlaisia paineita opettajien työhön, niin välittämisen osalta kuin muutenkin (ks. Cushman, 2005, s. 239; Hjalmarsson & Löfdahl, 2014, s. 287–290). Emme halunneet kuitenkaan korostaa sukupuolta ja täten erottaa miesten ja naisten välittämistä aiempien tutkimusten tavoin. Kysyimme miesopettajilta yleisesti välittämisestä opettaja-oppilassuhteessa tuomatta esiin, että teoriamme perusteella sukupuoli voisi rajoittaa tai jopa estää heidän välittämistään. Opettajat ovat kaikki ihmisiä ja opettajina samanarvoisia. Jokainen on oma persoonansa ja sukupuoli kuuluu vain osaksi ihmisen persoonaa.

Tavoitteenamme oli vain selvittää nouseeko sukupuoli aineistosta esiin vai ei. Näin toimiessa meillä ei korostunut sukupuolen vaikutus aineistossa. Sukupuolia erottelemalla se näyttää myös nousevan merkittäväksi, mutta ehkä vain siksi, että sitä on jo lähtökohtaisesti korostettu. Meidän tutkimuksemme lähtökohtana oli se, että välittäminen on yleensä määritelty naisten näkökulmasta ja nähty heille ominaiseksi (Estola, 1997, s. 46; Warin & Gannerud, 2014, s. 193–194). Kuitenkin myös miesten tulisi voida välittää ja ilmentää sitä yhtä lailla kuin naiset. Tämän vuoksi halusimme selvittää sukupuolta korostamatta, mitä miehet itse aiheesta kertovat ja miten välittäminen näyttyy heidän kertomuksissaan.

Hjalmarsson ja Löfdahl (2014) toteavat tutkimuksessaan, että, erityisesti alakoulun puolella työskentelevät miesopettajat joutuvat puolustelemaan työnsä valintaa, koska opettajan työ kytketään vahvasti naiseuteen. Miehillä odotetaan huolenpidon ja tukemisen sijaan

auktoriteettiasemaa ja kurinpitoa. (Hjalmarsson & Löfdahl, 2014, s. 281, 289) Myös Cushmanin (2005) tutkimuksessa esiin tuli monia miehiin kohdistuvia stereotyyppioita, jotka rajoittivat miesten halua olla tunteellisempi sekä hyväsydämisempi vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Teoriassamme tuli siis esiin paljon tällaisia miesopettajiin kohdistuvia välittämistä haastavia odotuksia ja paineita, mutta aineistostamme fyysisyyttä lukuun ottamatta näitä ei ilmennyt.

Fyysisyys nousi ainoana sukupuoleen liittyvänä rajoitteena aineistostamme, mutta jäi kokonaisuudessa aika pieneen rooliin eikä opettajat pitäneet sitä kuitenkaan esteenä välittämiseksi. Yksi opettajista kertoi, että ensimmäisinä työvuosina oli hankala suhtautua välitunneilla sattuneisiin tapahtumiin, kun hänelle on luontevaa lohduttaa lasta silittämällä olkapäältä tai rutistamalla hellästi harteista. Hänen mielestään naisopettajan on helpompi toimia näin, eikä hän itse aluksi uskaltanut toimia samoin. Samanlaista pelkoa ilmeni myös aiemmissa tutkimuksissa (Cushman, 2005, s. 235; Mills et al., 2015, s. 74).

Cushmanin (2005) tutkimuksessa tuli esiin, että miehet kyllä tiedostavat ja kyseenalaistavat sukupuolirajoitukset, mutta eivät usein käytännössä yritä toimia niitä vastaan vaan ennemmin mukautuvat niihin. Eräs tutkimukseemme osallistuneista miesopettajista kertoi aluksi kohdanneensa rajoituksia, joita vastaan hän myöhemmin toimi. Hän totesi hyväksi asiaksi sen, ettei ollut toiminut sukupuolirajoitusten mukaan. Kokemusten kautta opettaja huomasi, että lapset tarvitsevat myös fyysistä välittämisen osoitusta, eikä opettajan sukupuoli vaikuta siihen, vaan myös hän voi miehenä osoittaa sitä. Vaikka opettaja voi itse vaikuttaa omaan työhönsä, niin toisaalta on oleellista tunnistaa myös instituutioiden rakenteiden ja diskurssien vaikutus opettajan rooleihin ja välittämiseen (O'Connor, 2008, s. 119). Toisen opettajan mukaan fyysisyys ei ole este välittämiseksi opettajan työssä, vaikka se voi rajoittaa joitakin opettajalle luonnollisia tapoja osoittaa välittämistä. Hän korosti, ettei välittäminen ole sinänsä sen kummempaa opettajana kuin yleensä ihmisten kanssa.

Omissa kertomuksissaan miesopettajat eivät korostaneet sukupuolta, mistä voimme tuoda johtopäätöksen, että heidän mukaansa välittäminen ei ole sukupuolesta kiinni. Eräässä opettajan kertomuksessa välittäminen nähtiin enemmän opettajan persoonaan liittyväksi.

Tämän opettajan kertomuksessa tuli vahvasti esiin se, että hän ei kokenut joutuneensa välittämään muiden odotusten tai vaatimusten mukaan. Hän toteaaakin, että kukaan ei voi tulla sanomaan, miten pitäisi välittää. Hänen mukaansa välittäminen on täysin persoonakysymys, minkä vuoksi kukaan ei voi määrätä tietynlaisia välittämisen tapoja toiselle. Opettajan oma persoona onkin määritelty yhdeksi opettajan työn keskeiseksi piirteeksi (Estola, Kaunisto, Keski-Filppula, Syrjälä & Uitto, 2005, s. 15). Välittämisen erilaisuus tulee ihmisen koko persoonasta, ei vain sukupuolesta. Jokaisella tulisi olla mahdollisuus välittää omilla vahvuuksillaan (Mills et al., 2015).

5.2 Ammatillinen välittäminen olennainen osa opettajan työtä

Tutkimukseemme osallistuneista opettajista jokainen kertoi välittämisen olevan osa opettajan työtä. Jokainen heistä halusi panostaa välittävään opettaja-oppilassuhteeseen työssään. Välittämisen ajateltiin olevan olennainen ja jopa välttämätön osa opettajan työtä. Opettaja on siis tehnyt välittämisen valinnan jo valitessaan opettajan ammatin. Opettajan ammatillisuuteen kuuluu välittää oppilaista.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että opettaja-oppilassuhteella on suuri merkitys oppilaan henkiselle hyvinvoinnille, luokan ilmapiirille sekä kouluhyvinvoinnille. (Uusitalo, 2008, s. 116–117; Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2009, s. 51; Konu, 2004, s. 45.) Opettajien kertomusten perusteella voimme todeta, että opettaja-oppilassuhteella on vieläkin suurempi merkitys. Kertomusten mukaan opettaja-oppilassuhteella on suuri merkitys opettamisessa sekä koko koulun toiminnassa. Erään opettajan mukaan opettaja-oppilas-suhde on koko opettamisen lähtökohta. Luottamuksellinen suhde täytyy olla ensimmäinen asia koulussa, jotta mikään asia voi toimia. Myös muiden kertomuksissa opettajan ja oppilaan välinen suhde on perustana heidän työlleen.

Kaikkien opettajien on yhtä tärkeää rakentaa lapsiin ammattimainen suhde (Hansen & Mulholland, 2005, s. 130). Ammatillinen välittäminen kuuluu jokaisen opettajan työhön. Opettajien kertomusten mukaan opettamisesta ja kasvattamisesta ei tule mitään, ellei opettaja välitä oppilaistaan. Työssään opettajalla on siis velvollisuus pyrkiä välittämään jokaisesta oppilaasta ja tehdä parhaansa heidän eteensä, mikäli hän haluaa kasvattaa oppilaitaan kokonaisvaltaisesti.

Tutkimuksessamme opettajat kertoivat ammatillisen välittämisen olevan sitoutumista opettajan ja oppilaan välisen luottamuksellisen suhteen rakentamiseen sekä halua toimia oppilaan parhaaksi. Myös Vogt (2002, s. 262) toteaa, että ammatillisuus välittämisessä merkitsee sitoutumisen ja suhteen painottamista vanhemmuuden ja hellyyden sijaan. Koska opettajan ja oppilaan välinen suhde on ulkoisen kehän suhde, ei ole tarkoituskaan, että suhteessa saavutettaisiin sama läheisyys kuin vanhempien kanssa. Sisäisen kehän suhteessa olisi paljon vaaroja kuten suosiminen. Opettajan välittäminen oppilaista pitää olla ammatillista, jotta esimerkiksi oikeudenmukaisuus oppilaiden välillä toteutuisi.

Välittäminen on opettajan tietoinen päätös (O'Connor, 2008, s. 121), joka motivoi opettajaa sitoutumaan työhönsä (Hoveid & Finne, 2014, s. 256). Opettajan ammatillinen välittäminen on siis asennetta. Se ei ole pelkkää tunnetta, vaan tahtoa toimia oppilaan parhaaksi ja halua osoittaa hänelle välittämistä. Tulostemme perusteella voimme todeta, että osoitukseen välittämistään oikealla tavalla opettajan tulee tuntea oppilaansa ja olla kiinnostunut heidän asioistaan. Opettajien kertomusten mukaan oppilaista välittäminen ei välttämättä ole aina helppoa, vaan vaatii pitkäjänteistä työtä opettajalta. Opettajalla on työnsä puolesta velvollisuus pyrkiä rakentamaan sekä ylläpitämään välittävä suhde oppilaisiinsa.

Perusopetuslaki, valtakunnallisen perusopetussuunnitelman perusteet sekä opettajan ammattieettiset ohjeet määrittelevät puitteet opettajan ammatilliselle välittämiselle. Välittäminen ei vaadi kuitenkaan tietynlaisia ominaisuuksia vaan jokaisen tulisi saada välittää omalla tavallaan. Välittämisen tulisi nähdä opettajan työssä ammatillisena. Tämä mahdollistaisi sen, että välittäminen pysyisi osana opettajan työtä eikä raskauttaisi opettajan muuta elämää. Tällainen ajattelu edistäisi myös lasten opettamisen näkemistä ammattimaisena eikä vain naisena olemisen luonnollisena laajentumana (Hansen & Mulholland, 2005, s.129–130).

5.3 Eettiset kysymykset ja uskottavuus

Tutkimusaiheemme käsittelee hyvin henkilökohtaisia ja herkkiäkin aiheita, joten tutkimuksen eettisyys on tärkeä huomioida. Osallistujien henkilöllisyys sekä työpaikka tulee pitää salassa. Emme tutkijoina saa muuttaa osallistujien kertomaa, jotta emme tule vääristäneeksi sitä. Säilytämme aineistojamme salasanan takana ja hävitämme ne asianmukaisesti, kun emme niitä enää tarvitse. Turvaamme osallistujien anonyymiyden käyttämällä opettajista lyhenteitä Ope A, Ope B ja Ope C. Kerroimme osallistujille myös mahdollisuudesta nähdä litterointi ja kommentoida raporttiamme (ks. Hänninen, 2002, s. 34).

Tarinallisen lähestymistavan eettistä arvoa on luonnehdittu sanomalla, että se antaa tutkimukseen osallistuville ihmisille "äänen". Tarinallisessa tutkimuksessa pyritään tuomaan esiin tutkimukseen osallistuvien ihmisten oma tapa antaa asioille merkityksiä, samoin kuin muussakin laadullisessa tutkimuksessa. Tarinallisen tutkimuksen piirissä ajatellaan, että kertomukset välittävät näitä merkityksiä parhaiten. (Hänninen, 2002, s. 34)

Koska tarinallinen lähestymistapa on kiinnostunut asioista, jotka ovat ihmisille tärkeitä ja merkityksellisiä, on sillä mahdollisuus auttaa ihmisiä refleктоimaan elämäänsä. Tämä tekee tarinallisesta tutkimuksesta eettisesti haastavaa. (Hänninen, 2002, s. 34.) Haasteenamme on tuoda esiin opettajien näkemykset heitä kunnioittavasti, mutta samalla totuudenmukaisesti (Elbaz-Luwisch, 2007, s. 377). Vaikka kertomukset kuvaavat kokijansa kokemusmaailmaa, niin narratiivisen tutkimuksen perusolettamuksen mukaan emme koskaan tutkijoina voi täysin tavoittaa kertojan kokemuksia (Erkkilä, 2008, s. 201). Haastattelu tai tarina, joka on tekstinä edessämme, on yksi konstruktio monista mahdollisista todellisuuden representaatioista (Erkkilä, 2005, s. 52). Nämä erilaiset versiot eivät kuitenkaan kyseenalaista kertomusten totuusarvoa tai vähennä tutkimuksen luotettavuutta, vaan ovat osa kerronnallisen tutkimuksen peruluonnetta (Kujala, 2006, s. 162). Narratiivinen tutkimus ei pyri yleistettävää totuuteen, vaan tarjoaa tietoa, josta muut voisivat hyötyä tai tuoda esiin huomioita ihmisten kokemuksista ja niiden eri ulottuvuuksista (Josselson, 2007, s. 538).

Ennen aineistonkeruuta valitsimme tutkimusmenetelmäksi haastattelun sijaan kirjoitelman. Koska tutkimuksen aihe on henkilökohtainen, niin ajattelimme, että osallistujien olisi helpompi kertoa kirjoitelman muodossa. Ajattelimme kirjoitelman mahdollistavan sen, että

osallistuja saa prosessoida aihetta omassa rauhassa, eikä tarvitse olla heti valmiita vastauksia. Omien kokemustemme perusteella ajattelimme, että haastattelutilanteessa voi olla kovempi paine tilanteen luonteen vuoksi. Tutkimusaiheen vuoksi haastatteluun tulisi pystyä luomaan hyvin luottamuksellinen vuorovaikutus.

Lisäksi pohdimme, että haastattelussa haastattelijan kysymykset saattavat ohjata haastateltavan vastauksia. Haastateltavan persoonallisuus tai muut ulkoiset tekijät voivat häiritä haastattelijan tulkintaa. Kujalan (2006, s.31) tavoin pohdimme, miten kerätä miesopettajien kertomuksia, joissa tulisi esiin jotakin todellista, heille merkityksellistä, aitoa ja autenttista. Tiedostimme, että meillä kaikilla on varauksia, kun kerromme itsestämme. Miesten tarinoita, joissa keskeisenä sisältönä ovat feminiinisinä pidetyt aiheet kuten tunteet, ihmissuhteet ja perhe, pidetään usein poikkeuksellisina (Kujala, 2006, s. 32; Erkkilä & Mäkelä, 2000). Jouduimme pohtimaan, luovatko miesopettajat kohdejoukkona meille haasteen, kun aiheenamme on yleisesti helposti feminiinisinä piirteensä pidetty välittäminen.

Haastattelujen kautta voidaan tutkia arkoja ja vaikeitakin aiheita. Haastattelun etu on, että ihminen tutkimuskohteena nähdään merkityksiä luovana ja aktiivisena osapuolena. Hän saa tuoda esiin itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Tutkijoina syvensimme haastattelua esittämällä lisäkysymyksiä tai pyytämällä perusteluja. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 35.) Tutkimuksessamme haastattelu oli lopulta parempi valinta menetelmäksi, koska se oli osallistujille luontevampi tapa kuin kirjoittaminen. Jos olisimme pakottaneet osallistujat kirjoittamaan kertomuksen, tämä olisi laskenut meidän tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä.

Kerronnallinen haastattelutilanne vaatii haastattelijalta luovuutta ja kuuntelua enemmän kuin metodista jäykistelyä ja loppuun asti harkittuja kysymysten muotoiluja (Kujala, 2006, s. 166). Meilläkin oli tarkoituksena muotoilla haastattelun kysymysten enemmän pyyntömuotoihin ”Kerro meille” tai ”Meitä kiinnostaa tämä”, mutta haastattelutilanteessa kysymykset tulivat luontevammin kysymysten muodossa ja ”ääneen ihmettelynä”, kuten ”Miten sä toimit sitte siinä tilanteessa?”. Pyyntömuotoiset kysymykset olisivat houkutelleet kertomusta paremmin esiin, jossa on enemmän mukana kokemuksellisuutta kuin kysymykseen vastaamisessa, jolloin ilmiö näyttäytyy aidompana. (Kujala, 2006, s. 166.)

Monet haastattelun hyvät puolet sisältävät yhtä aikaa myös ongelmia. Haastattelutilanteen tarjoama joustavuuden käyttö järkevällä tavalla vaatii haastattelijalta taitoa ja kokemusta. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 35.) Mekin huomasimme kokemuksen merkityksen. Ensimmäisessä haastattelussa meillä oli paljon vaikeampaa kysyä tarkentavia kysymyksiä kuin kahdessa jälkimmäisessä. Hirsjärven ja Hurmeen (2011, s. 35) mukaan haastattelijan tehtäviin tulisi kouluttautua. Me emme ole täysin samaa mieltä, koska koulutuksesta huolimatta jokainen haastattelu on erilainen riippuen haastattelun osapuolista ja kaikista muistakin asioista kuten vireystilasta.

Haastattelimme kaikki haastateltavat rauhallisessa tilassa, jotta sekä haastateltavat että me haastattelijat voisimme keskittyä vain haastatteluun. Yhdessä tallenteessa kuuluvuus oli paikoittain hieman heikkoa, mikä haastoi meitä litteroinnissa. Emme lähteneet arvailemaan näitä kohtia vaan merkitsimme aineistoon ylös epäselvät kohdat. Litteroimme haastatteluaineiston heti haastattelujen jälkeen, koska se parantaa tutkimuksen laatua. Litterointiin ja luokitteluun sovimme yhteiset säännöt, jotta kaikki haastattelut tuli litteroitua ja luokiteltua samalla tavalla. (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 185.)

Haastattelu sekä haastatteluaineiston purku vie paljon tutkijan aikaa (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 35), mutta toisaalta on usein vaivattomampi vaihtoehto tutkimukseen osallistujalle. Me saimme osallistuja juuri sen vuoksi, että vaihdoimme aineistonkeruu tavaksi haastattelun kirjoitelman sijasta. Haastatteluaineiston analysointi, tulkinta ja raportointi olivat kieltämättä haastavia, koska niiden toteuttamiseen ei ole mitään tiettyjä tapoja. Meillä oli apua siitä, että meitä on kuitenkin kaksi henkilöä tekemässä analysointia ja tulkintaa. Näin pysyimme paremmin analysoinnissa narratiivisuuden rajoissa ja välttyimme ylitulkinnalta.

Meidän haastattelemamme opettajat vaikuttivat aika ulospäinsuuntautuneilta, mikä voi vaikuttaa siihen miten he välittämistä osoittavat tai mitkä muodot oppilaiden tavoista tunnustavat. Meidän tutkimuksessamme myös menetelmä voi vaikuttaa siihen, että sanallinen vuorovaikutus korostui sanatonta enemmän. Välittämisen ja tunteisiin liittyvien kokemusten sanallistaminen on vaikeaa. Välittäminen voi olla niin automatisoitunutta ja "luonnollista", että oma toiminta voi olla huomaamatonta. Tämän takia opettajien pitäisi osata tiedostaa oma käyttäytyminen ja sen taustalla olevat arvot sekä näiden vaikutus oppilaisiin, jotta nämä tulisivat myös haastattelussa esiin.

5.4 Pohdinta

Alkuoletuksenamme oli, että miesopettajien välittäminen on rajoitettua ja sukupuolella on keskeinen rooli välittämisessä, koska aiemmat tutkimukset korostivat sukupuolen vaikutusta. Oma tutkimuksemme kuitenkin kyseenalaisti meidän käsityksemme, sillä miesopettajat kertoivat välittämisestä hyvin luonnollisena ja välttämättömänä osana työtään. Heidän mukaan välittävä opettaja-oppilassuhde on koko työn perusta. Aineistossa sukupuoli ei noussut keskeiseksi, minkä vuoksi jätimme pois toisen tutkimuskysymyksemme *Mitä miesopettajat kertovat sukupuolen rajoituksista välittämisessä opettaja-oppilassuhteessa?*. Emme halunneet korostaa sukupuolta välittämisessä pakottamalla vastauksia tähän kysymykseen.

Tutkimustulostemme pohjalta voimme todeta, ettei välittämistä tarvitse määritellä sukupuolen mukaan vaan välittämisen tavat vaihtelevat niin välittäjän kuin välitettävän koko persoonan sekä tilanteen mukaan. Sukupuolet erottelevasta välittämisen määritelmästä tulee pyrkiä kohti ammatillisen välittämisen käsitettä. Välittäminen on siis osa opettajan ammattitaitoa ja välttämätön osa kasvatustyötä, minkä vuoksi kaikkien opettajien on tärkeää rakentaa ammattimainen välittävä suhde oppilaidensa kanssa. Välittäminen ei vaadi ylimääräistä aikaa, suuria tekoja tai tietynlaisia ominaisuuksia. Siihen riittää opettajan välittävä asennoituminen työhönsä, joka ilmenee arjessa oppilaan arvostavana kohtaamisena, pieninä käytännön tekoina sekä valintoina oppilaan parhaaksi.

Tutkimukseemme osallistuneista opettajista kaksi oli isompien oppilaiden opettajina ja yksi pienten opettajana. Nämä taustat voivat näkyä opettajien välittämisen kertomuksissa, sillä niiden mukaan eri-ikäisillä lapsilla välittäminen on erilaista. Isommilla oppilailla välittäminen näkyy enemmän sanallisena ja pienemmillä se näkyy fyysisenä välittömyytenä. Muutenkin pienet oppilaat ilmaisevat spontaanimminkin välittämistä, kun isommat oppilaat. Miesopettajat kuitenkin kertoivat, että myös persoonalliset erot vaikuttavat välittämisen osoittamiseen.

Tutkimuksemme aineistosta ei noussut sukupuoleen liittyviä välittämisen haasteita. Välittävällä opettajalla on pyrkimys tehdä työtään lasten parhaaksi, mikä ei aina ole helppoa ja ongelmattonta. Opettajat kertoivat välittämisen haasteista, joita he ovat kohdanneet arjessaan. Välittämisen tunnistamisen oli opettajien kertomusten mukaan haastavaa, kun se on

erilaista kuin oma välittäminen. Tällaisissa tilanteissa näille oppilaille voi olla myös vaikeampi osoittaa välittämistä, kun opettaja ei voi osoittaa välittämistään omalla luonnollisimmalla tavallaan. Haasteet eivät kuitenkaan estä välittämistä, vaan ne kuuluvat osaksi sitä.

Jos välittäminen on opettajille itsestäänselvyys, voi olla vaikea sanallistaa esimerkiksi omia välittämisen osoittamisen muotoja. Lisäksi kertominen edellyttää omien tapojen tiedostamista sekä sanallistamista. Koska välittämistä ja omia välittämisen tapoja voi olla haastava sanallistaa, meidän tutkimuksessamme olisi ollut hedelmällisintä yhdistää observointi ja haastattelu. Observoinnin eli havainnoinnin kautta olisimme voineet tavoittaa sellaisia välittämisen muotoja, joita tutkittavat eivät tiedosta toiminnastaan tai eivät halua kertoa. Observointi soveltuu hyvin juuri vuorovaikutuksen kuten meillä opettaja-oppilassuhteen analyysiin. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 38.) Aiheesta voisimme tehdä jatkotutkimuksen etnografialla, jolloin havainnoimme opettajien kouluarkea sekä opettajien ja oppilaiden välittämisen osoituksia. Havainnointijakson jälkeen voisimme tehdä täydentävän haastattelun, jossa hoksautamme opettajia kiinnittämällä huomion johonkin yksittäiseen pieneen tapahtumaan esimerkiksi kysymällä ”Teit tällä tavalla tuossa tilanteessa. Ajattelitko, että tämä voisi olla välittämisen osoittamista oppilasta kohtaan?”. Etnografiasta olisi hyötyä myös opettajille, koska he voisivat sen kautta oppia tunnistamaan laajemmin sekä omia että oppilaidensa välittämisen muotoja.

Aineistonkeruu auttoi meidän Pro gradu –tutkielmamme edistymisen lisäksi meitä tutkijoita henkilökohtaisessa ammatillisessa kasvussamme. Haastattelujen aikana saimme tärkeää tietoa tutkimusaiheestamme sekä opettajuudesta. Kuulimme haastattelujen ulkopuolella myös opettajien muita kokemuksia työstään ja koulutuksestaan. Yhden haastattelun teimme opettajan omalla työpaikallaan, jolloin saimme mahdollisuuden tutustua heidän kouluunsa ja kuulla heidän kouluarjestaan.

Pro gradumme tuo miesten ääntä välittämisestä käytävään keskusteluun. Näin tutkielmamme auttaa laajentamaan käsityksiä välittämisestä sekä tuomaan tunnustetuksi monipuolisemmat tavat osoittaa välittämistä. Tutkimuksemme lisää tietoisuutta välittämisen tärkeydestä opettajan työssä. Tasa-arvoisuus välittämisessä opettajan työssä edellyttää, että kaikilla opettajilla täytyy olla oikeus ja velvollisuus välittää oppilaistaan.

Lähteet

- Atjonen, P. (2004). *Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Buber, Martin. (1993). *Minä ja sinä*. Juva: WSOY.
- Clement, G. (1996). *Care, Autonomy, and Justice. Feminism and the Ethic of Care*. Boulder: Westview Press.
- Cushman, P. (2005). Let's hear it from the males: Issues facing male primary school teachers. *Teaching and Teacher Education* 21(3), 227-240.
- Elbaz-Luwisch, F. (2007). Studying teachers' lives and experience. Narrative inquiry into K-12 teaching. In Clandinin, D. J. (Ed.) *Handbook of narrative in inquiry. Mapping a methodology*. (p. 357-382). USA: Sage publications.
- Erkkilä, R. (2005). *Moniääninen paikka - opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Erkkilä, R. (2008). Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta – ymmärtäminen*. (s. 195-226). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Estola, E. (1997). Välittäminen varhaiskasvatuksen perustana. Teoksessa Opetusalan Ammattijärjestö OAJ (toim.) *Suorin tie ei aina ole lyhin. varhaiskasvatuksessa oppimisen alku*. (s. 44–49). Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ.
- Estola, E.; Kaunisto, S.-L.; Keski-Filppula, U; Syrjälä, L. & Uitto, M. (2005). *Lupa kertoa, aikaa kuunnella, tila kasvaa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Evans, R. & Jones, D. (2008). Men in caring, parenting and teaching: exploring men's roles with young children. *Early Child Development and Care*, 178 (7-8), 659–664.
- FitzSimmons, R. & Uusiautti, S. (2013). Critical Revolutionary Pedagogy Spiced by Pedagogical Love. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 11(3). 230-243. Haettu 30.11.2015 osoitteesta: <http://www.iceps.com/archives/444>

- Garrison, J. & O`Quinn, E. J. (2004). Creating loving relations in the classroom. In D. Liston & J. Garrison (Ed.) *Teaching, learning, and loving. Reclaiming passion in educational practice* (p. 49-64). New York: RoutledgeFalmer.
- Garza, R., Alejandro, E. A., Blythe, T. & Fite, K. (2014). Caring for Students: What Teachers Have to Say. *Hindawi Publishing Corporation, 2014, 1-7*
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Haavio, M. H. & Takala, A. (1969). *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Halpin, D. (2009). Pedagogy and Romantic love. *Pedagogy, Culture & Society, 17(1)*, 89-102. doi:10.1080/14681360902742910
- Hanlon, Niall (2009). Caregiving masculinities: An exploratory analysis. In Lynch, Kathleen, Baker, John, Lyons, Maureen (Ed.) *Affective equality. Love, care and justice*. (p. 180–198). London: Palgrave Macmillan.
- Hannula, A. (2007). Systemaattinen tekstinanalyysi - Kohteena Paulo Freiren pedagogian klassikkoteokset. Teoksessa Syrjäläinen, E.; Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin* (s. 111-125). Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Hansen, P. & Mulholland, J. A. (2005). Caring and elementary teaching. *Journal of Teacher Education, 56(2)*, 119–131.
- Hatt, B. (2005). Pedagogical love in the transactional curriculum. *Journal Of Curriculum Studies, 37(6)*, 671-688. doi:10.1080/00220270500109247
- Heikkinen, H. L. T. (2001). Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 116-132). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hinsdale, M. (2012). Choosing to Love. *Paideusis, 20(2)*, p. 36-45. Retrieved from <http://journals.sfu.ca/paideusis/index.php/paideusis/article/view/286/183>
- Hjalmarsson, M. & Löfdahl, A. (2014). Being caring and disciplinary – male primary school teachers on expectations from others. *Gender and Education, 26(3)*, 280-292.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu - Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Tallinna: Oy Yliopistokustannus, HYY ryhmä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Hollo, J. (1959). *Kasvatuksen teoria. Johdatus yleiseen kasvatustieteeseen*. Helsinki: WSOY.
- Holopainen, P.; Järvinen, R.; Kuusela, J. & Packalen, P. (2009). *Työrauha tavaksi – Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Hooks, B. (2000). *All about love: New visions*. New York: William Morrow and Company, Inc.
- Hoveid, M. H. & Finne, A. (2014). 'You have to give of yourself!': Care and love in pedagogical relations. *Journal of Philosophy of Education*, 48(2), 246- 259.
- Hyvärinen, M. (2006). *Kerronnallinen tutkimus*. Haettu 18.9.2015 osoitteesta: <http://www.uta.fi/yky/yhteystiedot/henkilökunta/mattikhyvarinen/index/Kerronnallinen%20tutkimus.pdf>
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvaari, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu - tutkimus, tilanteen ja vuorovaikutus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hänninen, V. (2002). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampereen yliopistopaino: Tampere.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120–134.
- Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research. In Clandinin, D. J. (Ed.) *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. (p. 537-566). USA: Sage publications.
- Juujärvi, S. (2007). Huolenpidon etiikka. Teoksessa Juujärvi, S., Myyry, L. & Pessa, K. (toim.) *Ettinen herkkyyden ammatillisessa toiminnassa* (s. 213–248). Helsinki: Tammi.
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kujala, T. (2006). *"Ei pirise enää koulun kello" - Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymiskokemuksista*. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Kujala, T. (2007). Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa Syrjäläinen, E.; Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. (s. 13-39). Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Kujala, J. (2008). *Miesopettaja itsenäisyyden ajan Suomessa elokuvan ja omaelämäkerran mukaan*. Oulu: Oulun Yliopisto
- Lanas, M. (2011). *Smashing potatoes – Challenging student agency as utterances*. University of Oulu: Acta Universitatis Ouluensis E120.
- Lanas, M., & Zembylas, M. (2014 ifirst). Towards a Transformational Political Concept of Love in Critical Education. *Studies In Philosophy And Education*, (Preprints), 1-14.
- Levinas, E. (1998). *Entre nous. On thinking-of-the-other*. (käänt. M. B. Smith & B. Harsav) The Athlone Press: London.
- Loreman, T. (2011). *Love as pedagogy*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Martikainen, T. (2005). *Inhimillinen tekijä: Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1988). *Qualitative data analysis - A sourcebook of new methods*. (8th printing). USA: Sage publications.
- Mills, M.; Haase, M. & Charlton, E. (2008). Being the 'right' kind of male teacher: the disciplining of John. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 71-84.
- Morrison, C-A., Johnston, L., & Longhurst, R. (2012). *Critical geographies of love as spatial, relational and political*. Progress in Human Geography. doi:10.1177/0309132512462513.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2011). Pedagogical love and good teacherhood. *In education* 17(2), 29-41.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – yhdessä vai vastakkain?. *International journal of whole schooling*, 8(1), 21-39.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley, California: University of California Press.
- Noddings, N. (1998). *Philosophy of education*. Boulder: Westview Press.

- Noddings, N. (2001). The caring teacher. In Richardson, V. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4. p.) (p. 99- 105). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781.
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126.
- Oliver, K. (2001). *Witnessing: Beyond recognition*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (2015). *Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet*. Haettu 14.10.2015 osoitteesta: <http://www.oaj.fi/cs/oaj/opettajan%20ammattietiikka%20ja%20eettiset%20periaatteet>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Haettu 14.10. osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. [POPS 2014]. Haettu 14.10.2015 osoitteesta: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Perusopetuslaki 239/2007. Haettu 14.10.2015 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2007/20070239>
- Perusopetuslaki 628/1998. Haettu 14.10.2015 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Skinnari, S. (2004). *Pedagoginen rakkaus: Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Smedley, S. & Pepperell, S. (2010). No Man's Land: Caring and male student primary teachers. *Teachers and Teaching: theory and practise*, 6(3), 259–277. <http://dx.doi.org/10.1080/713698737>
- Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. Juva: WS Bookwell Oy.

- Suoranta, Juha. (2000). *Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatustieteen ajattelu tässä ajassa*. 3. korjattu painos. Tampere: Tampere University Press.
- Syrjälä, L. (2005). Kertomuksen tutkija kasvatustieteen maastossa. *Kasvatus*, 36 (5), 366-372.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2003). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2012). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Tammi.
- Viljamaa, E. (2012). *Lasten tiedon äärellä - Äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Viskari, S. (2003). Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari S. (toim.) *Opettajan vaiettu valta* (s. 155–177). Tampere: Vastapaino.
- Vogt, F. (2002). *A caring teacher: Explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care*. *Gender and Education*, 14(3), 251-264.
- Warin, J. (2014). The status of care: linking gender and 'educare'. *Journal of Gender Studies*, 23(1), 93–106.
- Warin, J. & Gannerud, E. (2014). Gender, teaching and care: a comparative global conversation. *Gender and Education*, 26(3), 193–199.
- Wihersaari, J. (2010). *Kohtaaminen - opettajuuden ydin?*. Tampere: Tampere University Press.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. (1989). Unicef. Haettu 14.10.2015 osoitteesta: https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf

LIITE 1

Hei,

Olemme tekemässä Pro gradu -tutkielmaa välittämisestä opettaja-oppilassuhteessa. Ai-
hetta on tutkittu vähän miesten näkökulmasta, minkä vuoksi olemme kiinnostuneita tutki-
maan yksittäisten miesopettajien kertomuksia. Tarvitsemme tutkimuksen aineistoksi kirjai-
telmia alakoulun miesopettajilta. Pro gradumme osallistuu Suomen Akatemian tutkimus-
hankkeeseen, joten tutkimustuloksia käytetään opettajankoulutuksen kehittämisessä. Kä-
sittelemme kirjoitelmat anonymoineina eikä osallistujien nimet tule esille missään vaiheessa
tutkimusta. Olisiko sinulla mahdollisuutta osallistua kirjoittamalla aiheesta?

Kirjoitelman aiheena on miesopettajan kokemukset välittämisestä. Voit pohtia aihetta kir-
joitelmassasi vastaamalla esimerkiksi seuraaviin kysymyksiin:

1. Koetko, että sinulla on välittävä suhde oppilaidesi kanssa?
2. Miten osoitat välittämistä oppilaalle?
3. Miten oppilaat osoittavat välittämistä sinulle?
4. Onko välittäminen erilaista riippuen oppilaasta? Miten se vaihtelee?

Kirjoitelma on vapaamuotoinen eli voit valita muodon, pituuden ja otsikon itse. Anna mah-
dollisimman paljon konkreettisia esimerkkejä tilanteista. Jokainen kokemuksesi on arvokas
tutkimuksen kannalta!

Kirjoitelmat palautetaan sähköpostilla tiistaihin 20.10. mennessä. Jos haastattelu tuntuu
sinulle luontevammalta tavalta osallistua, voimme tehdä haastattelun valitsemissasi pai-
kassa. Voit ottaa meihin yhteyttä sähköpostitse. Vastaamme mielellämme!

Sähköpostimme: heidi.klasila@student.oulu.fi ja jaana.kukkonen@student.oulu.fi

**Osallistumisesi tutkimukseemme on tärkeää. Olemme erittäin kiitollisia, jos pystyt osal-
listumaan.**

Ystävällisin terveisin

Heidi Klasila ja Jaana Ahonen

luokanopettajakoulutus, kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto

LIITE 2

Hei,

Teemme Pro gradu -tutkielmaa välittämisestä opettaja-oppilassuhteessa. Aihetta on tutkittu vähän miesten näkökulmasta, minkä vuoksi olemme kiinnostuneita tutkimaan yksittäisten miesopettajien kertomuksia. Käsittelemme aineistot anonyymeina eikä osallistujien nimet tule esille missään vaiheessa tutkimusta.

Sinulla on kaksi vaihtoehtoista tapaa osallistua tutkimukseen. Molemmissa vaihtoehdoissa kysymykset ovat samat, mutta toteutustavat hieman poikkeavat.

a. vaihtoehto

Kirjoitat lyhyesti apukysymysten avulla **omista kokemuksista välittämisestä**. Tämän jälkeen teemme täydentävän **haastattelun**. Kirjoitelman tarkoituksena on auttaa sinua viritäytymään aiheeseen sekä auttaa meitä hahmottamaan kehystä haastatteluun. Kirjoitelma lähetetään siis meille ennen haastattelua.

b. vaihtoehto

Pohdit aihetta apukysymysten avulla ennen haastattelua. Tämän vaihtoehdon valitessasi, sinun **ei tarvitse kirjoittaa** mitään, vaan teemme suoraan **haastattelun** aiheesta.

Jos olet valmis osallistumaan, otathan meihin yhteyttä! Lähetämme sinulle apukysymykset ja sovimme haastatteluajan. Vastaamme mielellämme kaikkiin kysymyksiisi tutkimukseen liittyen.

Olemme erittäin kiitollisia, jos pystyt osallistumaan! :)

Ystävällisin terveisin

Jaana Ahonen ja Heidi Klasila

jaana.kukkonen@student.oulu.fi ja heidi.klasila@student.oulu.fi

luokanopettajakoulutus, kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto

LIITE 3

Osallistujan taustatiedot:

- etunimi
- minkä ikäinen
- milloin valmistunut
- kuinka monta vuotta ollut töissä
- minkälaisissa kouluissa
- millä luokka-asteilla

Pro gradumme osallistuu Suomen Akatemian tutkimushankkeeseen

--> tutkimustuloksia käytetään opettajankoulutuksen kehittämisessä

- Aineistot käsitellään anonyymeina eikä osallistujien nimet tule esille missään vaiheessa

Kerro **lyhyesti** ennen varsinaista aihetta

- Miksi valitsit opettajan ammatin?
- Mikä on sinulle tärkeintä opettajuudessa?/ tärkeimmät arvot?
- Mitä eväitä haluat oppilaillesi antaa?
- Kannustaako työyhteisösi panostamaan opettaja-oppilassuhteeseen?

Aiheeseen liittyvät kysymykset:

"Ollaan kiinnostuttu luokanopettajien välittämisestä opettaja-oppilassuhteessa. Erityisesti miesopettajien, koska sitä on tutkittu niin vähän. Juuri siksi sinun kokemuksesi on tärkeitä."

Konkreettiset esimerkit arjesta!

1. Koetko, että sinulla on välittävä suhde oppilaidesi kanssa?
 1. Miten välittävä suhde rakentuu?
2. Miten osoitat välittämistä oppilaalle?
 1. Millaisina käytännön tekoina ja valintoina välittäminen näkyy arjessa?
3. Miten oppilaat osoittavat välittämistä sinulle?
4. Onko välittäminen erilaista riippuen oppilaasta? Miten se vaihtelee?

1. opettajan ja oppilaan näkökulmasta
5. Onko ollut tilanteita, joissa sinun on ollut haastava välittää?
 - Onko tilannetta, että oppilas ei ole ottanut välittämistä vastaan? Miten olet toiminut siinä?
 - tuleeko mieleen **muuta**?

Osallistujalle:

Aihe: miesopettajan kokemukset välittämisestä

1. Koetko, että sinulla on välittävä suhde oppilaidesi kanssa?
2. Miten osoitat välittämistä oppilaalle?
3. Miten oppilaat osoittavat välittämistä sinulle?
4. Onko välittäminen erilaista riippuen oppilaasta? Miten se vaihtelee?
5. Onko ollut tilanteita, joissa sinun on ollut haastava välittää?