



EIJA KAUPPINEN

Opettajien tunnenarratiivit ja niiden rakenneanalyysi

Musiikin ja matematiikan aineenopettajien
opettajuus ja elämäntilanne



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
Pinni B:n luentosalissa 1096, Kanslerinrinne 1, Tampere,
28. päivänä toukokuuta 2010 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos

Myynti
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto

Puh. 040 190 9800
Fax (03) 3551 7685
taju@uta.fi
www.uta.fi/taju
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu
Juha Siro

Taitto ja ulkoasu
Mari Pakarinen/Juvenes Print

Acta Universitatis Tamperensis 1522
ISBN 978-951-44-8086-7 (nid.)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 961
ISBN 978-951-44-8087-4 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

KIITOKSET

Tunteisiin ja opettajuuteen perehtyminen on ollut kiehtovaa. Tunteet linkittyvät olemisen ja toiminnan eri alueisiin niin monin tavoin, että kiinnostavia uusia kytköksiä ilmaantui väitöskirjaprosessin aikana useita. Opettajan työtä koskevan ymmärryksen lisäksi ymmärrän nyt ehkä aikaisempaa paremmin ihmistä, hänen sosiaalisuuttaan, oppimista, vallankäyttöä ja myös esimerkiksi musiikkia. Tavalla tai toisella tunteet linkittyvät näihin kaikkiin.

Tutkimukseni alkuvaiheessa vastasin vältellen, jos minulta kysyttiin sen aihepiiriä. Varovasti kerroin, että olen kiinnostunut opettajan työhön liittyvistä tunteista. Väitöskirjaprosessin kuluessa tunteiden tutkimus on kuitenkin lisääntynyt kasvatuksen alueella siinä määrin, että nyt jo kerron vapautuneesti tutkimukseni aiheen.

Opettajuuden tutkiminen tunteiden näkökulmasta olisi ollut mahdotonta ilman ohjaajaani professori Juha Suorantaa. Kun alkuvaiheessa epäilin aihepiirin tutkimuksellisia mahdollisuuksia, hän kannusti tarttumaan aiheeseen ja johdatti ensin tunteiden sosiologisen tutkimuksen pariin. Kiitos siitä. Monet kiitokset Juhalle myös tuesta, rohkaisusta ja ohjauksesta tutkimuksen eri vaiheissa.

Kiitokset myös kahdeksalle haastateltavalleni. Oli hienoa saada perehtyä opettajuuteen ja opettajan työhön kertomustenne kautta.

Kiitos väitöskirjani esitarkastajille professori Kaarina Määtälle ja yliassistentti Tarja Aaltoselle. Asiantuntevat ja perusteelliset lausuntonne osoittivat käsikirjoitukseni heikot kohdat. Samalla ne kuitenkin kannustivat korjaamaan käsikirjoitusta. Kiitos myös alkutarkastuksen tehneelle dosentti Leena Kurjelle.

Väitöskirjan valmistuminen on vaatinut vuosia. Siitä huolimatta sukulaiseni, ystäväni ja kollegani ovat jaksaneet olla kiinnostuneita työn etenemisestä. Kiitos

siitä teille kaikille. Koin kysymyksenne ja tiedustelunne yksinomaan kannustavina. Erityiset kiitokset rohkaisusta kuuluvat yliopistonlehtori Sara Sintoselle. Lastenpsykiatri Leena Linna-Koskelaa kiitän laulun ja muun musiikin lomassa käydyistä keskusteluista, joissa pohdimme tunteita, tunteiden olemusta tai kokemuksen painoarvoa instituutioiden toiminnassa.

Lopuksi lämpimät kiitokset Olli-Pekalle, Liisalle ja Pekalle. Teidän arjessanne väitöskirjatyöni on ollut läsnä usean vuoden ajan. Kiitos, että olette uskoneet työn valmistumiseen.

Espoossa 22.4.2010

Eija Kauppinen

TIIVISTELMÄ

Opettajan työhön ja tunteisiin kohdistuvan tutkimukseni päämääränä on ymmärtää ja kuvata opettajan työhön liittyviä tunteita, opettajien kokemuksia työstään ja haastattelukertomusten tunnepuheessa rakentuvaa opettajuutta. Opettaja kasvaa ja toimii tietyn yhteiskunnan jäsenenä sekä opiskelee ja työskentelee tietyssä yhteisössä. Siksi opettajana olemisessa ei ole kyse vain yksilöllisistä ominaisuuksista vaan niistä mahdollisuuksista ja rajoituksista, joita kyseinen kulttuuri opettajalle tarjoaa.

Tutkimuksessani tarkastelen opettajuutta konstruktiona, joka rakentuu opettajien haastattelupuheessa erilaisina positioina tai asemina. Tunteet ovat keskeinen positioinnin väline. Siten lähestymistapani antaa erityisen painoarvon erilaisiin ammatillisiin tilanteisiin liittyville tunteille. Tunteen määrittelen kehollismielelliseksi prosessiksi, jonka alkuperä on sosiaalinen. Jotta tunne olisi olemassa, on oltava kokija, joka tuntee tunteen.

Tutkimuksen empiirisenä aineistona ovat kahdeksan aineenopettajan haastattelut. Haastattelujen aikaan heistä viisi opetti musiikkia ja kolme matematiikkaa perusopetuksen 7–9 luokilla.

Toteutin tutkimukseni aineistolähtöisesti. Kun analyysin alkuvaiheessa analysoin haastattelupuheen tunnesisältöjä, havaitsin, että opettajien haastattelut muodostuvat lukuisista pienistä kertomuksista. Nimesin nämä kertomukset tunnenarratiiviksi. Tunnenarratiivilla tarkoitan tutkimuksessani kertomusta tai haastattelupuheen osaa, joka on kertomuksellinen kokonaisuus ja jonka aiheena voi olla tunne tai jokin muu asia tai joka sinänsä on tunteen kuvaus.

Analyysin seuraavassa vaiheessa jäljitin haastattelujen sisältämät tunnenarratiivit ja luokittelin ne sen mukaan, miten lähelle toisiaan niiden tunnesisällöt

asettuivat ja millaisesta tunteisiin liittyvästä toiminnasta niissä kerrottiin. Näin syntyivät rakkauden, riittämättömyyden, tunteiden ymmärtämisen ja tunnetekojen narratiivien luokat. Tunnenarratiivien luokittelun jälkeen analysoin, miten kertoja positio eli paikantaa itsensä, oppilaat ja muut narratiivissa esiintyvät henkilöt.

Rakkausnarratiiveissa opettaja paikannetaan filantrooppi-auttajaksi, innostajaksi ja kutsumusopettajaksi. Osa rakkausnarratiiveista kertoo musiikinopettajien läheisestä tai vaihtoehdottomasta suhteesta musiikkiin. Riittämättömyyden narratiivit käsittelevät opettajan riittämättömyyden tunteita, kykenemättömyyttä, voimattomuutta, osaamattomuutta, jaksamattomuutta tai väsymystä. Näissä narratiiveissa opettaja saa selviytyjän, antautujan tai sopeutujan ja uhrin positiot.

Tunteiden ymmärtämisen luokkaan sijoitin narratiivit, joissa opettajat puhuivat tilanteen tajuamisesta ja myötätunnosta, hienotunteisuudesta tai arvostamisesta. Tällöin opettajat paikantuvat ymmärtäjiksi, auttajiksi ja tilanteen hallitsijoiksi. Opettajat puhuivat myös muun muassa oppilaiden asenteiden muuttamisesta, pelon poistamisesta ja innostamisesta. Koska kyse on silloin toisen, yleensä oppilaan, tunnetilaan suuntautuvasta toiminnasta, luokittelin nämä narratiivit tunnetekojen narratiiveiksi. Tunnetekojen narratiiveissa opettaja paikannetaan pelkojen poistajaksi, oppilaan rohkaisijaksi ja tukijaksi, innostajaksi ja eettiseksi toimijaksi.

Tutkimuksessani kysyn myös, millä tavoin opettajien tunnepuhe kytkeytyy heidän elämänkulkuunsa. Vastatakseni tähän kysymykseen laadin opettajien haastattelujen ja tunnenarratiivien pohjalta heidän elämänkulkunsa tarinat. Tarinoiden ensimmäisenä tehtävänä on valottaa opettajan elämän käännekohtia ja käännekohtiin kietoutuvia tunteita. Opettajien elämäntarinat tuovat esiin tunteiden sosiaalisuuden ja vuorovaikutuksellisuuden. Lisäksi tunteet näyttävät ohjaavan olennaisesti elämänkulkua koskevia ratkaisuja. Tarinoiden toisena tehtävänä, kuten myös koko tutkimukseni tehtävänä, on tarjota mahdollisuus ymmärtää musiikin ja matematiikan opetusta ja opettajien ammatillista maailmaa uudesta näkökulmasta.

Tunnenarratiiveissa opettajat puhuvat työstään eettisin sävyin: opettaja välittää ja auttaa, tuntee työn kutsumukseksen, toimii tasapuolisesti ja hallitsee omat tunteensa. Hän innostaa oppilasta opiskelemaan ja luo turvallista ilmapiiriä, jotta oppiminen olisi mahdollista. Tutkimusaineistoni pohjalta on mahdollista tehdä johtopäätös, että opettajuus on perustaltaan eettistä ja emotionaalista työtä vaativaa. Keskeistä opettajuudessa on rakkaus, sitoutuminen toisen hyvään.

AVAINSANAT: opettajuus, tunne, narratiivi, tunnenarratiivi, positio, rakkaus, emotionaalinen työ

ABSTRACT

The aim of this research is to understand the emotional nature of the teaching profession, how teachers experience their work, and what kinds of professional identities music or mathematics teachers construct through spoken emotional expressions about their work and everyday lives. A teacher develops and acts as a member of a certain society, studies and works in a certain community at a certain time. To be a teacher is not simply a matter of personal qualities, but of the possibilities and limitations of a given culture.

In this research, professional identity is seen and studied as something constructed through speech, and the construction of identity through speech is seen as a process of positioning in which emotions play a central role. Through this approach, the significance of emotions in situated conditions in the professional lives of teachers is emphasized.

I define emotion as a process which is social and bodily in origin. For emotion to exist, there must be those who experience it, who feel the feeling.

The empirical data of my research consists of interviews with five experienced music teachers and three experienced mathematics teachers. At the time of the interviews, five were teaching music and three mathematics to grades 7 to 9 of the basic comprehensive education, with pupils ranging in age from 13 to 15 years.

I carried out my research based on the collected data. During the early phases of the analysis, I discovered that the interviews with the teachers were made up of numerous small stories. I called these emotion narratives. By emotion narrative, I refer to a story or part of the interview which constitutes a narrative entity and whose subject may either be an emotion or something else which is actually a description of a feeling.

The analysis proceeds by discovering and categorizing emotion narratives within the data. I classified the emotion narratives contained in the interviews

into groups according to their emotional content and tone, as well as what kinds of actions connected to emotion were reported. This gave rise to the narrative categories of love, inadequacy, emotional understanding, and emotional actions. The next phase of analysis was to interpret how music teachers define and position themselves, students, and other actors within these narratives.

In the love narratives, the teacher is positioned as a philanthropist and helper, one who inspires and who is a teacher by calling. Some of the love narratives recount the teachers' closeness and relationship with music. The inadequacy narratives are concerned with the teachers' feelings of inadequacy, inability, powerlessness, ineptness, inability to cope, or weariness. In these narratives, the teacher assumes the positions of survivor, quitter or adapter, and victim.

To the category of emotional understanding, I assigned those narratives in which the teachers spoke of comprehending the situation and of sympathy, sensitivity, or appreciation. This put the teachers in the position of those who understand, who help and who are in control of the situation. The teachers also spoke, among other things, about changing pupils' attitudes, banishing fears, and giving inspiration. Since this is a matter of activity directed towards the emotional state of another individual, the pupil, I classified these narratives as emotional action narratives. In emotional action narratives, the teacher takes the position of banisher of fears, giver of encouragement and supporter, provider of inspiration, and ethical actor.

In my research, I also pose the question of how teachers' emotional speech is linked to descriptions of their life history. To respond to this question on the basis of the teachers' interviews and emotion narratives, I outline their life stories. The first task of the stories is to shed light on turning points in their lives and the emotions surrounding these turning points. The teachers' life stories bring out the social and interactive nature of emotions. Moreover, the feelings appear to decidedly direct solutions pertaining to the life histories. The second task of these stories, as well as of my research as a whole, is to open up new opportunities for understanding the nature of music and mathematics teaching along with the actual teaching world of teachers.

In emotion narratives, the teachers speak of the ethical nature of their work: the teacher cares and helps, feels a calling to his/her job, acts fairly, and is in control of his/her own feelings. S/he inspires pupils to study and creates a safe atmosphere to enable learning. The research data leads to the conclusion that teaching is fundamentally ethical and emotional work. Central to being a teacher is love and a commitment to the well-being of others.

KEYWORDS: professional identity, emotion, narrative, emotion narrative, position, love, emotional work

SISÄLTÖ

Siinä ne turhautumisen pointit	13
Mulla on oikeastaan tällä hetkellä unelmatilanne.....	16
1. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	18
Tutkimuskysymykset ja keskeiset käsitteet.....	20
Kokemuksen sosiaalisuus	23
Vuorovaikutuksessa rakentuva todellisuus	24
Tutkimushaastattelut	27
Narratiivit jäsentämisen välineinä.....	31
Positioiden analyysi	35
Tutkimuksen paikantaminen ja rakenne	38
2. TUNNE JA OPETTAJUUS.....	41
Tunne, emootio, mieliala ja affekti	41
Tunnetutkimuksen moninaisuus.....	42
<i>Komponenttimalli</i>	43
<i>Arvostelmateoria</i>	45
<i>Sosiaaliset tunneteoriat</i>	46
Opettajuuden käsite	48
Opettajapuhe ja sen kehykset valtiollisissa asiakirjoissa.....	51
Suomalaisen opettajatutkimuksen teemoja.....	54
Kansainvälinen opettamisen ja opettajien tutkimus.....	60
Opettajan työn tunnetutkimus	68
3. TUNNEPUHEEN JA POSITOIDEN ANALYYSI.....	75
Aineiston työstäminen	77
Tunneilmaisujen tulkinta	79
Tunnenarratiivin löytyminen	82
Tunnenarratiivien luokittelu.....	83
Opettajapositioiden analyysi	84
Pohdinta	91
4. OPETTAJIEN ELÄMÄNKULKU TARINOINA	94
Elämäntarinaa kuvaavien elämäntarinoiden luominen.....	95

Opettajien tarinoiden tehtävä	98
Yksilölliset tunnenarratiivit elämänsä valossa.....	98
<i>Miksi kaikkeen on pitänyt vaan ajautua</i>	99
<i>Mulla on perusteet tälle</i>	102
<i>Mä jo alusta lähtien näin itseni kasvattajana</i>	104
<i>Odotahan, kyllä mä vielä opin!</i>	107
<i>Mä olen aika paljon elänyt tälle työlle</i>	108
<i>Suhteellisen tyytyväinen olen tähän nykytilanteeseen</i>	111
<i>Mulla on oikeestaan tällä hetkellä unelmatilanne</i>	112
<i>Pitää vaan löytää se oma tie</i>	115
Käännekohtat elämänsä jäsentäjinä	116
Tie aineenopettajan ammattiin	119
Opettajan työssä.....	120
Pohdinta	123
5. OPETTAJUUS RAKKAUDEN JA RIITTÄMÄTTÖMYYDEN NARRATIIVEISSA	127
Musiikin vastustamaton voima	129
Oppilaan auttaminen ja kohtaaminen	132
Innostamisen mahdollisuus	135
Ongelmallinen ja tukea tarvitseva oppilas	136
Arki haastaa ihanteet.....	137
Vaikeuksien yli vaivatta tai vahvempana	138
Kun ei ehdi.....	141
Olen huono enkä tahdo jaksaa	141
Aiheeksi loppuun palaminen	143
Puhetta burnoutista	144
Nyt mä tiedän	146
Pohdinta	147
6. OPETTAJUUS TUNTEIDEN YMMÄRTÄMISEN JA TUNNETEKOJEN NARRATIIVEISSA	159
Tilanteen tajuaminen	162
Myötätunto ja hienotunteisuus	163
Pelosta turvallisuuteen	165
Kiinnostuksen herättäminen	167
Sovelias toiminta	169
Pohdinta	171
7. TUTKIMUKSEN KOKOAVA POHDINTA	184
Tunnenarratiivien opettajaposition	186
Opettajan työn eettinen ulottuvuus	193

Tunnenarratiivien luokittelun osuvuus.....	194
Tunnepuheen välittyminen	199
Opettajan työn sääteleminen.....	201
Välittäminen edellyttää emotionaalista työtä.....	204
Tuntemisen merkityksellisyys	207
Tunteet ja oppiminen	210
Coda	213
Lähteet.....	216
LIITE 1	229
LIITE 2	234

Tuulikki

SIINÄ NE TURHAUTUMISEN POINTIT

no tää on
tosi tämmönen testi
hurja syy
mikä siinä pohjimmiltaan on
mitä mä oon pohtinu

ensinnäkin niin
se lähtökohta on jo siinä
että opettajan työ ei oo mun kutsumusammatti
vaan se on enemmän ehkä sit kuitenkin ollu ilmaisupuolella
ja taiteilijapuolella

ja mä oon lähteny tavallaan
virunu kilttinä tyttönä suoraan koulun penkiltä
tai niin kuin sitten vyöryny siihen
Sibelius-Akatemian koulumusiikkiosastolle

vanhemmatkin pitivät sitä hyvänä vaihtoehtona
kun siitä saa vakaan ammatin
opettajan ammatin

ja toisaalta mä en mikään semmonen yltiölahjakas koskaan
missään musiikissa sillee ollu
että olis
voinu kuvitella jo heti
heti silloin joskus kouluaikana

että siitpä suoraan solistiselle osastolle

tai toisaalta tietysti laulaminen oli mulle semmonen
että kyllähän
ei se pois ollu suljettu joku laulajan
työnkuvakaan
mutta tuota
siinä olis pitänyt enemmän tahdonlujuutta olla
sitt itelläkin

ja tietyssä mielessä lahjojakin
mutta kuitenkin semmosta monia asioita
jotka ois sitt vienyt sitä eteenpäin

no se on semmonen yks
että minust tuntuu
että se on suurimpia syitä
joka sitt kun on tässä
samassa paikassa ollu niin kauan
niin aiheuttanu sellaista turhautumista

kun ei oo saanu itseään liikkeelle
siis sitä muutosta
että mitä nyt tässä oikeen sitten haluaa

sitten tietysti se
että kun
ei tossa koulussa ei sitten
no just se
oma ilmaisullinen puoli menee lukkoon
niin paljon sitten
niin on ääniongelmia
on vähän kuulo-, tinnitusongelmia
ja on uniongelmia
ja tämmösiä mitä se melu ei millään tavalla vähennä

ett mä koen
että yks tekijä on tässä huonounisuudessakin on
toi tommonen meluisa työ

ett tokihan siellä on sitt upeitakin kokemuksia
esimerkiksi juhlatkin

kun harjotellaan
ja sitten niitten toteutuminen
ja konsertit ja kaikki tälläset
ja oppitunneillakin

mutta kaiken kaikkiaan niin
voimia vievää

että siinä ne tais tulla ne turhautumisen pointit.

Marianne

MULLA ON OIKEASTAAN TÄLLÄ HETKELLÄ UNELMATILANNE

no mulla on oikeestaan tällä hetkellä
niin kun
jos mä ajattelen peruskoulunopettajana
ja matematiikan opettajana
niin mull on aika unelmatilanne
jossain mielessä
että osaks
puoliks

koska tässä mä oon kymmenisen vuotta
yritin ajaa koulussa semmosta
että me perustettais yks matikkaluokka
mutt ei semmonen
joka pyritään ulkopuolelta
vaan oman koulupiirin oppilaista valikoitais ne
jotka haluaa

ja nyt me ollaan sitte
enkä oo saanu sitä läpi
koska se on olevinaan hirveen elitististä ja muuta
ennen kun sitten tästä koulupiiristä alko hävitäkin
ja huomattiin
että niit on vähän siellä sun täällä niitä luokkia
niin silloin rehtori pelästy
että mehän menetetään oppilaita

ja sitt hän sano
ett voitaisko me nyt sitt perustaa

ja meillä on ollu
että ensimmäinen pääs nyt ylioppilaaks

eli mul on nyt joka luokka-asteella
paitsi nyt kaheksannella luokalla
nyt on sellanen nuori mies
joka saa kokeilla tänä vuonna ekaa kertaa
tätä matikkaluokkaa
niin mul on joka luokka-asteella ollu yks matikkaluokka
joka on tietysti matikanopettajalle ihanaa

ilo

joo
ja se on siis sillei
että niill ei ollu pääsykoetta
vaan ne on vaan kuudennella luokalla lähetetty lappu
ett ketkä on kiinnostuneita
ja niistä on valittu yks luokallinen.

1. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tunteet ovat olleet filosofien kiinnostuksen kohteena läpi historian, ja niitä on tutkittu myös antropologian, psykologian ja sosiologian aloilla. Tunnesuhteet ovat perustana monimuotoiselle vuorovaikutukselle, jakamiselle ja yhteistoiminnalle, joissa tarvitaan kiintymystä ja kiinnittymistä. Siksi tunteet ovat olennaisesti sitä, mitä olemme, ja ehkä juuri siksi niistä on kirjoitettu niin paljon. Filosofi Martha Nussbaum (2001) on todennut, että tunteiden kokemisessa on pohjimmiltaan kyse ihmisen tarvitsevyydestä. Toisaalta tunteet on nähty myös kielteisenä ilmiönä, rationaaliselle ajattelulle vastakkaisina tai rationaalista ajattelua häiritsevinä sisäisinä aistimuksina, joita ei voi tutkia ja joilla ei ole tutkimuksellista mielenkiintoa. Ehkä juuri tästä syystä tunteita on tutkittu kasvatuksen alalla suhteellisen vähän, vaikka opettaminen ja oppiminen perustuvat suureksi osaksi vuorovaikutukseen ja sen kautta myös tunteisiin (Oatley & Nundy 1996; Boler 1997; Hargreaves 1998, 2001a; Schutz & Lanehart 2002).

Tuulikin ja Mariannen narratiivit ilmentävät kahta erilaista suhdetta opettajan työhön. Toinen narratiivi kertoo turhautuneisuudesta ja toinen opettajan työn tuottamasta tyytyväisyyden tunteesta. Molemmista narratiiveista käy ilmi ihmisen kiinnittyminen sosiaaliin suhteisiin, aikaan ja paikkaan. Tuulikki ja Marianne kuvaavat ja selittävät nykyisyyttä niin menneellä kuin vallitsevilla olosuhteilla. He puhuvat itsestään opettajana, kollegana, äitinä tai tyttärenä. Opettajan työ on toiselle kutsumus ja onnen lähde, toiselle ajautumisen väsyttävä tulos.

Ammatteja koskevat puhetavat ammentavat aineksensa yhteisesti jaettuista tiedoista, käsityksistä ja uskomuksista. Kulttuuriset käsitykset ja uskomukset säätelevät myös tunteita, tuntemista ja tunteista puhumisen tapoja. Nämä kuvaamisen tavat ja eri ammatteihin sopivat tunteet opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Myös arjen yleiset ajatusmallit ja käytännöt ohjaavat sitä, millaisiksi opettajana oleminen ja toimiminen ylipäätään muotoutuvat. Vaikka kulttuurinen puhetapa tarjoaa ainekset kokemuksen kuvaamiseen, tämä kokemusten kulttuurisuus ei millään tavoin himmennä yksilön kokemusta tai tee siitä vähemmän aitoa. Opettajien kutsumus- ja väsymyspuheessa on kyse yksilön kokemuksesta.

Olen tutkimuksessani syventynyt opettajien haastattelupuheen tunnesisältöön. Katson, että opettajan työn emotionaalista ulottuvuutta on hyvä avata erityisesti opettajan kokemuksen näkökulmasta. Lisäksi ajattelen, että opettajien puheen tunnesisällöt ilmentävät niin yksilöllisesti koettua kuin sosiaalisesti jaettua suomalaisen koulukasvatuksen arvomaailmaa ja ideologiaa. Useissa sosiologisissa, psykologisissa ja filosofisissa tunneteorioissa ajatellaan, että yksilö asettuu tunteiden avulla vuorovaikutukseen maailman kanssa (Denzin 1984; Hochschild 1983; Ben-Ze'ev 2000; Nussbaum 2001). Lisäksi diskursiivisessa tunnetutkimuksessa tunteiden sanallistamista pidetään välineenä, joka tuottaa tietynlaisen todellisuuden (Harré & Gillet 1994; Gergen 1999; Gerrod Parrot 2003). On siis mahdollista ajatella, että tunteet linkittävät toisiinsa kulttuuriset määrittelyt ja yksilön kokemukset. Tunteiden välityksellä erilaiset diskursiiviset käytännöt alkavat hallita yksilön tapoja jäsentää itseään.

Haastatteluaineistoon perustuvan tutkimukseni ensimmäisenä tavoitteena on nostaa esiin opettajana olemista koskevia kulttuurisia uskomuksia ja ajatusmalleja, jotka auttavat käytännön työssä mutta jotka toisaalta rajoittavat opettajan toimintaa. Toisena tavoitteena on kuvata opettajan työtä sellaisena kuin se haastateltavieni kertomuksista välittyy. Pyrkimysteni taustalla vaikuttaa sosiologi Norman K. Denzinin (2001, 39) ajatus: ”Jokainen on kuten kaikki muut, mutta kukaan ei ole kuin toinen.” Opettajat jäsentävät itseään kulttuuristen mallien, tunnediskursioiden ja puhetapojen mukaisesti, mutta jokaisen opettajan elämänkulku on omanlaisensa.

Tutkimukseni merkittävyys käytännön opetustyön kannalta syntyy opettajan työtä koskevien yhteisten olettamusten ja ajatusmallien näkyväksi tekemisestä. Haastateltavien tunnepuheen analyysi tarjoaa muille opettajille mahdollisuuden verrata omia kokemuksiaan haastateltavien

tarinoihin. Tällainen reflektointi voi johtaa oman arjen ja asiayhteyksien ymmärtämiseen uudella tavalla. Tutkimuksellinen intressini on siis lähinnä emansipatorinen (ks. Pietilä 2005, 108–111). Toisaalta tutkimukseni tarjoaa kaikille koulutuksen ammattilaisille ja päättäjille mahdollisuuden pohtia kouluopetuksen toimintatapoja ja järjestämistä. Jokainen sukupolvi oppii ja sisäistää jo omana kouluaikanaan oppimista ja opetusta koskevat vakiintuneet näkemykset, ja siksi koulun käytäntöjen muutos on hidasta (ks. esim. Nuthall 2005). Jo pelkästään sen vuoksi kannattaa pyrkiä yhteisten oletusten näkyväksi tekemiseen ja purkamiseen.

TUTKIMUSKYSYMYKSET JA KESKEISET KÄSITTEET

Opettajan työhön ja tunteisiin kohdistuvan tutkimukseni empiirisenä aineistona ovat kahdeksan aineenopettajan haastattelut. Kun muotoilin tutkimukseni opettajuuden kulttuuriseen määrittelyyn liittyvää tavoitetta muotoon, joka ohjasi tutkimuksellisia ratkaisuja, se kiteytyi näin: *Millaista opettajuutta musiikin ja matematiikan aineenopettajat rakentavat haastattelujen tunnepuheessa?*

Tutkimukseni toisen tavoitteen eli opettajien kokemusten ymmärtämisen ajattelin saavuttavani osittain samalla, kun vastaan muotoilemaani tutkimuskysymykseen. Onhan tunnepuhetta analysoidessa välttämätöntä pyrkiä ymmärtämään myös haastateltavien kokemuksia. Olen kuitenkin pyrkinyt ymmärtämään opettajien kokemuksia myös heidän elämänsä kautta. Tällöin ensimmäisen tutkimuskysymyksen rinnalle nousi tutkimustani ohjaamaan kysymys siitä, millä tavoin opettajien tunnepuhe kytkeytyy heidän elämänsä kulkunsa.

Tutkimuskysymykset sinällään ovat kuitenkin pelkistäviä. Haastattelujen tunnepuheessa rakennetun tai rakentuvan opettajuuden analysointi ja kuvaaminen on edellyttänyt, että tutkimusprosessin aikana olen ensin perehtynyt tunteiden kielellisen ilmaisun tapoihin aineistossa ja että olen tehnyt tulkintoja opettajien tunnepuheesta. Siksi tutkimusprosessin eri vaiheissa olen joutunut pohtimaan muun muassa tunteiden sanallistamista koskevia kysymyksiä. Käsittelen näitä seikkoja ja tunteiden tulkinnan prosessia yksityiskohtaisemmin kolmannessa luvussa.

Tutkimukseni keskeisenä käsitteenä on opettajuus, jota opettajan työtä koskevissa keskusteluissa käytetään paljon ja jota usein käytetään pohtimatta sen merkitystä. Tutkijat ovat myös määritelleet opettajuutta

eri tavoin, ja sitä on pidetty hyvin suomalaisena käsitteenä (ks. luku 2). Risto Patrikainen (1999, 15) tarkoittaa opettajuudella opettajan pedagogista ajattelua, toimintaa ja niiden välistä refleksiivistä yhteyttä. Olli Luukkainen (2004, 92) puolestaan toteaa, että opettajuuteen sisältyy useita eri tekijöitä ja että opettajuus on kaksiulotteinen ilmiö, jonka muodostavat toisaalta opettajan oma ja toisaalta yhteiskunnan opettajalta edellyttämä orientaatio opettajan työtehtäviin (Luukkainen 2004, 91). Hannu L.T. Heikkinen (2001, 28) katsoo opettajuuden tarkoittavan kertomuksissa syntyvää ammatillista identiteettiä.

Näkemyksieni mukaan opettajuuden määrittely kytkeytyy kysymyksiin todellisuuden luonteesta ja niistä keinoista, joilla todellisuutta koskevaa tietoa saavutetaan. Koska näen ei-materiaalisen todellisuuden rakentuvan sosiaalisesti, määrittelen *opettajuuden ajatukselliseksi ja käsitteelliseksi konstruktioksi, joka rakentuu opettajien haastattelupuheessa erilaisina positioina tai asemina, joihin opettaja paikantuu haastateltavien puheessa tai joihin haastateltavat paikantavat itsensä tai muut opettajat kertoessaan muun muassa opetustyöstään, oppiaineesta, oppilaista ja koulun käytännöistä.*

Positioinnissa on kyse kertomusten rakentamisesta ja kertomuksista, joissa yksilön toiminnasta tulee ymmärrettävää ja joissa mukana olevat ihmiset saavat tietyt paikat. Keskustelun kuluessa positiointi voi tapahtua itsestään ja tiedostamatta, tai se voi olla tarkoituksellista, jolloin toinen osapuoli tietoisesti ikään kuin pakotetaan tiettyyn positioon. Toinen osapuoli voi suostua tarjottuun positioon tai vastustaa sitä ja paikantaa itsensä toisin. (van Langenhove & Harré 1999, 16–18.) Positioinnin voima ja merkityksellisyys piilevät siinä, että tietty positio sallii toimijalle tietyt toiminnat, ja samaan aikaan toiset toiminnat estyvät. Toiminnan sosiaalinen merkitys määräytyy sosiaalisen tilanteen mukaan. (Harré & Moghaddam 2003, 5–6.)

Haastattelukertomuksissa opettajat käyttävät kertomustensa aineksina omia kokemuksiaan ja niitä yhteisesti jaettuina opettajuuden merkityksiä, jotka ovat heidän ulottuvillaan haastatteluhetkellä. He eivät kuvaa mitään puheen ulkopuolella olevaa ilmiötä, vaan opettajuus syntyy haastattelupuheessa kertomishetkellä, kun käytännön toiminnasta ja yhteisistä tiedoista ja uskomuksista peräisin olevat ainekset sulautuvat kokemuksen- ja muistinvaraisesti yhteen. Opettajuus tuotetaan tämän tutkimuksen haastattelupuheissa tietynlaiseksi, mutta samaan aikaan se on jatkuvan rakentumisen tilassa. Kaikki opettajan työtä koskeva kielellinen toiminta rakentaa opettajuutta uudelleen. Tutkimuksellisesti puheessa tuotettu opettajuus ja

opettajuudelle annetut merkitykset eivät aukea aineistosta sellaisenaan, vaan niiden näkyväksi saattaminen tapahtuu tekemieni tulkintojen kautta.

Sanalla *tunnepuhe* tarkoitan tunteiden ja muiden affektiivisten tilojen kielellistä kommunikaatiota kerronnassa. Tunnepuhe ei viittaa vain vakiintuneiden tunnesanojen käyttöön. Puheessa tunteita ja kokemuksia ilmaistaan ottamalla ne tarkoituksellisesti kerronnan kohteeksi tai ne voivat saada ilmaisunsa kerronnan ohessa. Kun tunteita ilmaistaan tarkoituksellisesti vuorovaikutuksessa, keskustelijat nimeävät ja kuvaavat tunteita sekä kokemuksiin liittyviä tapahtumia ja kuvailevat kokemuksen situationaalisia olosuhteita. (Fiehler 2002, 86–89.) Äänenkäyttöön liittyvä ei-verbaalinen oheisviestintä voi muuttaa sanallistetun merkityksen toiseksi. Siksi huomioin analyysivaiheessa nämä niin sanotut paralingvistiset keinot – huokaukset, naurahdukset, intonaation muutokset – siinä määrin kuin se äänitteitä kuuntelemalla on mahdollista.

Samoin kuin opettajuudesta, myös tunteesta on vaikea esittää kaikkien hyväksymää määritelmää. Tunneteorioiden kenttä on monimuotoinen ja yksityiskohdissaan lähes rajaton. Tunteita on tutkittu monilla tieteenaloilla antiikin filosofiasta aina nykyhetken neurobiologiseen aivotutkimukseen saakka. Kattava tunteen määritelmä on täten tavoittamaton ideaali, ja voin esittää ainoastaan tutkimustani ohjanneen ja tutkimuksen myötä kehittyneen näkemykseni.

Ymmärrän tunteen ensinnäkin *kehollis-mielelliseksi prosessiksi*. Jotta tunne olisi olemassa, on oltava kokija, joka tuntee tunteen. Tunteen herättäjänä voi olla jokin ulkopuolinen tapahtuma tai se voi syntyä ajatusten voimasta. Sen keskeinen piirre on intentionaalisuus: tuntemisen prosessi saa aikaan liikkeen, se liikuttaa ja se saa kokijansa suuntautumaan joihinkin kohti. Me olemme iloisia jostain ja rakastamme, pelkäämme tai häpeämme jotakin. (Ben-Ze'ev 2000; Denzin 1984; Nussbaum 2001; ks. Järveläinen 2003.)

Vaikka tunne vaatii kokijansa, useiden tunteiden alkuperä ei kuitenkaan ole sisäinen, vaan tunteet ja tunteiden ilmaisutavat opitaan pääosin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Hochschild 1983; Harré & Gillett 1994; Lupton 1998). Tämä on mahdollista, koska kokemuksemme tallentuvat kehon monimuotoisiin muistijärjestelmiin (Damasio 2003; LeDoux 2003). Mikäli tunteista tullaan tietoisiksi, ne voidaan tarkoituksellisesti sanallistaa eli ilmaista kielellisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opituin tavoin (vrt. Järveläinen 2003, 96–97). Lisäksi meillä on kyky muovata tunnekokemusta tai käyttää puheessa tunneilmaisuja omien tarkoitukspe-

riemme ajamiseen (Hochschild 1983; Ilmonen 1999; Korvajärvi 2001; vrt. Barbalet 2001). Kyse on siis sangen monitasoisesta ilmiöstä, jossa ihminen on kehollis-mielellisenä olentona suhteessa ympäristöön (Nussbaum 2001, 71–72; Lupton 1998, 27–31).

Koska suomen kielessä sanat tunne ja emootio ovat päällekkäisiä ja koska tutkimukseni kohdistuu tunnepuheeseen eikä tunteeksi nimittämäämme ilmiöön, *käytän sanaa tunne kolmesta asiasta: tunteesta, tutkimuksesta ja mielialasta*. Kun puhun tunteen kokemisesta, tarkoitan jonkin edellä mainitun affektiivisen tilan aistimusta. Tarkempien erottelujen tekeminen ei ole tarpeen, koska voin tarkastella haastattelupuheen tunnesäiltöä vain kielenkäytön kautta pääsemättä koskaan suoraan toisen subjektiiviseen kokemukseen (Denzin 1984; Polkinghorne 1988; Kurkela 2005). Tarkempien erottelujen tekeminen ei ole tarpeen myöskään siksi, että olen tutkimuksessani kiinnostunut ennen kaikkea siitä, miten ja millaiseksi opettajuus tulkitsemisani tunneilmaisuuissa ja lausumissa rakentuu.

KOKEMUKSEN SOSIAALISUUS

Tutkimuskysymykseni sisältää oletuksen tunteeksi kutsutun ilmiön ja yksilön sisäisen kokemusmaailman olemassaolosta. Esitetty tunteen määritelmä perustuu suurelta osin Norman K. Denzinin (1984) tunneteorianaan, jossa korostetaan tunteiden ja kokemusten ruumiillisuutta ja situationaalisuutta (ks. luku 2). Pidän ihmisen suhdetta maailmaan tulkinnallisena, kokemukseen ja ymmärtämiseen perustuvana, kuten tämä suhde hermeneuttis-fenomenologisessa traditiossa esitetään (vrt. Kupiainen 2005b, 39; Anttila 2005, 552–557). Maailma ei avaudu kokijalle sellaisenaan, vaan tulkinnan kautta, ja tulkinnan lähtökohtana on tulkitsijan oma elämismaailma ja merkityshorisontti (Kupiainen 2005a, 88–92). Tunteilla on tässä tulkinnallisuudessa tärkeä osa, sillä juuri emotionaalisuuden, tunteiden kokemisen, kautta ihmiset asettuvat vuorovaikutukseen ympäristön kanssa ja tulkitsevat niin kokemuksiaan kuin maailmaa ja todellisuutta (Denzin 1984, 141).

Täten tutkimukseni lähtökohtana on, että yksilö on merkityksiä luova ja todellisuutta konstruoiva kokeva sosiaalinen subjekti. Kaksi inhimillisen olemassaolon ulottuvuutta eli kokemuksellisuus ja sosiaalisuus kietoutuvat olemassaolossa ja kielenkäytössä toisiinsa ja toisistaan erottamattomiksi. Toisaalta ihmiset kertovat kokemuksistaan ja tunteistaan ja kuvaavat niitä

kieltä käyttäen, ja toisaalta he samalla rakentavat minuuttaan ja todellisuutta kielenkäytöllä (Jokinen & Juhila 1999, 67; vrt. Burr 2003, 8).

Sosiaalipsykologi Vilma Hänninen (2002) on kehittänyt väitöskirjatutkimuksessaan tarinallisen kiertokulun teoriaa. Sen taustaoletus on, että ihmisellä on sisäinen maailma, mieli tai tajunta ja että tämä sisäinen maailma on myös sosiaalisesti rakentunut (ks. Hänninen 2002, 14). ”Sisäinen tarina on siis yksilön mielen sisäinen, sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja kulttuurista juontuva, mutta yksilölliseen kokemushistoriaan ankkuroituva, luova ja muuttuva elämäntilanteen jäsenysprosessi, joka kytkeytyy motiiveihin ja emootioihin”, kuvaa Hänninen (2002, 49) sisäisen tarinan käsitettään. *Kertomus* on tarinallisen kiertokulun teoriassa sisäisen tarinan esitys merkkien muodossa, kuten esimerkiksi haastateltavan kertomus tutkimushaastattelussa. *Draama* on elävässä elämässä tapahtuva toiminnallinen prosessi, jossa ihmiset pyrkivät toteuttamaan sisäisessä tarinassa mutoilemaansa projektia. (Hänninen 2002, 19–22.)

Tarinallisen kiertokulun teoriaan sisältyvät vielä sosiaalisen tarinavarannon ja tilanteen käsitteet. Hännisen mallissa tilanteeseen kuuluvat niin materiaaliset olosuhteet kuin sosiaaliset normit ja säännötkin. *Sosiaalinen tarinavaranto* puolestaan viittaa sellaisten sosiaalisten kertomusten joukkoon, jotka ovat yksilön käytettävissä. Sosiaalinen tarinavaranto muuttuu jatkuvasti, ja osa siitä tulee osaksi henkilökohtaista tarinavarantoa. Myös henkilökohtainen tarinavaranto muuttuu ja elää, koska henkilökohtaisesti tulkitut kokemukset ovat luonnollisesti osa henkilökohtaista tarinapääoma. (Hänninen 2002, 20–21.)

VUOROVAIKUTUKSESSA RAKENTUVA TODELLISUUS

Käytän tutkimuskysymyksessä sanaa rakentuminen, jolla viitataan todellisuuden sosiaaliseen rakentumiseen ja muuttuvaan olemukseen. Todellisuus ei ole pysyvää, vaan jatkuvan tulkitsemisen myötä sitä myös luodaan ja rakennetaan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Berger & Luckmann 1994; Burr 2003). Erilaisilla symbolisilla eleillä, kuten esimerkiksi kielellä, on todellisuuden rakentamis- tai rakentumisprosessissa keskeinen asema. Ainekset rakentamiseen ammennetaan henkilökohtaisesta elämänhistoriasta ja jo aiemmin yhteiseen todellisuuteen vakiintuneista uskomuksista, käsityksistä, ajatuksista ja kulttuurisista tarinoista (ks. Berger & Luckmann

1994; vrt. Denzin 2001, 60–62). Vakiintuneilla kielenkäytön tavoilla on aivan erityisen tärkeä osa tässä merkitysten luomisessa, sillä kieli ei ole vain merkitysten kuvaamisen väline vaan merkitykset luodaan kieltä käyttäen (Polkinghorne 1988; Gergen 1999; Burr 2003).

Todellisuuden ja tiedon sosiaalista rakentumista painottavan konstruktionistisen ajattelutavan voi katsoa juontuvan toisaalta fenomenologisen filosofian traditiosta ja toisaalta sosiologisen sosiaalipsykologian edustajan ja oppi-isän George Herbert Meadin ajatuksista. Yksi kielen rakentumista ja symbolisia eleitä käsittelevän Meadin teorian perusväittämiä on, että minuus (self) ei ole syntymässä saatua. Minuuden kehityksen lähtökohtana on kyllä biologinen organismi ja fyysinen ympäristö, mutta varsinainen minäksi kasvaminen tapahtuu sosiaalisissa suhteissa. (Mead 1962/1992, 135.)

Ensimmäisessä vaiheessa yksilö kehittyy suhteessa lähiympäristön toisiin. Yksilö jäsentää toisten suhtautumista häneen itseensä ja omaa suhtautumistaan näihin tiettyihin toisiin. Toisessa vaiheessa suhtautumisen jäsentämiseen alkaa vaikuttaa myös se sosiaalinen ryhmä tai yhteisö, jonka jäsen hän on. Näin vähitellen kehittyy minuus (self), jolla on kaksi puolta: toimiva, reagoiva subjektiminä ”I” ja tätä tarkkaileva objektiminä ”Me”. (Mead 1962/1992, 158–178.)

Tiedonsosiologisessa tutkielmassaan Peter Berger ja Thomas Luckmann (1994) kuvaavat yksilön ja yhteiskunnan välistä suhdetta sisäistämisen, objektivoinnin ja ulkoistamisen prosessina. Ideana on, että yksilön ja yhteiskunnan välinen suhde on dialektinen eli molemmat muokkaavat toisiaan. Lapsi syntyy tiettyyn yhteiskuntaan ja tiettyyn sosiaaliseen maailmaan, jotka ovat olemassa hänelle objektiivisina. Synnyttyään yksilö ei kuitenkaan ole heti yhteiskunnan jäsen, vaan hän tulee sen jäseneksi sisäistämisen ja sosialisoinnin kautta. (Berger & Luckmann 1994, 147–148.) Sosialisoinnin ensimmäisessä vaiheessa eli primaarisosialisoinnissa sisäistäminen tapahtuu merkityksellisten toisten kautta. Yksilölle kehittyy kuva itsestään ja sosiaalisesta maailmasta prosessissa, joissa tunteilla on suuri merkitys:

On ilmeistä, että primaarisosialisointi sisältää enemmän kuin pelkkää kognitiivista oppimista. Se tapahtuu olosuhteissa, joissa vallitsee voimakas emotionaalinen lataus. Voidaan perustellusti olettaa, että tunteenomainen kiinnittyminen merkityksellisiin toisiin on tiedollisen oppimiskyvyn tärkeä edellytys. Lapsi samastuu merkityksellisiin toisiin lukuisilla emotionaalisilla tavoilla, mutta kaikissa tapauksissa sisäistämisen

edellytyksenä on samastuminen. Lapsi sisäistää merkityksellisten toisten roolit ja asenteet ja omaksuu ne omiksi rooleikseen ja asenteikseen. Merkityksellisiin toisiin samastumisen kautta hän oppii tunnistamaan itsensä ja hankkimaan subjektiivisesti vakaan ja uskottavan identiteetin. Yksilön minä on siten reflektiivinen muodostuma, joka heijastaa merkityksellisten toisten siihen kohdistamia asenteita; yksilöstä tulee se, miksi hänen merkitykselliset toisensa kutsuvat häntä. Se perustuu toisista lähtevän tunnistamisen ja itsetunnistamisen, objektiivisesti annetun ja subjektiivisesti omaksutun identiteetin väliseen dialektiikkaan. (Berger & Luckmann 1994, 150.)

Primaarisosialisaatiossa yleistetyn toisen käsitteestä tulee vähitellen yksilön tietoisuuden pysyvä rakenne. Sekundaarisosialisaatiossa on kyse erilaisten instituutioiden tavanomaisten merkitysten ja sanattomien sopimusten omaksumisesta. Mitä pidemmälle eriytyntä on yhteiskunnan työn- ja tiedonjako, sitä enemmän tarvitaan erilaisia instituutioita huolehtimaan yksilön sosiaalistamisesta. Koulutus on yksi esimerkki tällaisesta sosiaalistavasta instituutiosta. (Berger & Luckmann 1994, 156–166.) Sosiologi Zygmunt Bauman (1997, 37) toteaa, että ryhmät muokkaavat yksilön minuutta objektiminän kautta. Ryhmässä yksilölle kehittyy vähitellen käsitys häneen kohdistuvista odotuksista ja sopivasta käyttäytymisestä.

Meadin (1962/1992) mukaan minuuden kehitysprosessi on mahdollinen, koska ihmisillä on kyky käyttää keskinäisessä kommunikoinnissa merkitseviä symboleita. Kommunikointi on eleiden keskustelua, jonka kuluessa asiat saavat merkityksensä. Merkitsevä symboli on ele, jolla on sama merkitys kommunikoinnin kaikille osapuolille. Kieli on yksi tällainen merkitsevien symbolien järjestelmä, joka tekee mahdolliseksi ajattelun ja reflektoinnin eli toiminnan tietoisien harkinnan (Mead 1962/1992, 68–76). Nämä ovat puolestaan mielen ja minuudenkin kehittymisen ehtoja (Mead 1962/1992, 134).

Myös Berger ja Luckmann (1994) tuovat esiin, että kieli on merkittävä juuri sisäistämisen, objektivoinnin ja ulkoistamisen prosesseissa. Yksilön subjektiivinen identiteetti on arkipäivän keskusteluissa jatkuvan ylläpitämisen ja muuntamisen tilassa. Vaikka ihmiset viestivät myös ei-kielellisesti, on puhe kuitenkin keskeinen määrittelyn väline.

Se, että kieli ylläpitää ja muuntaa identiteettiä, perustuu kielen antamaan mahdollisuuteen objektivoida asioita. Tämän objektivoitumisen kautta ihminen voi esimerkiksi tietoisesti tutkia elämänkokemuksiaan, ja ne voivat jäsentyä kokonaisuuksiksi puheissa ja keskusteluissa. Voikin sa-

noa, että kielenkäyttö pitää yllä yhteistä todellisuutta, jos ympäristö myös muuten tukee sitä eli tarjoaa ylläpidolle uskottavuusrakenteen. Samaan aikaan kieli ja yhteiskunnassa oleminen ovat kuitenkin myös muuntumisen edellytyksiä. (Berger ja Luckmann 1994, 173–178.)

Tiivistän edellä esitetyn niin, että tässä tutkimuksessa yksilöä pidetään kokevana ja emotionaalisen sosiaalisen subjektina, joka luo merkityksiä ja konstruoi todellisuutta. Kaksi inhimillisen olemassaolon ulottuvuutta eli kokemuksellisuus ja sosiaalisuus kietoutuvat olemassaolossa ja kielenkäytössä toisiinsa ja toisistaan erottamattomiksi. Toisaalta ihmiset voivat kertoa kokemuksistaan ja tunteistaan ja pyrkiä kuvaamaan niitä kieltä käyttäen, mutta samalla he puhuessaan rakentavat minuuttaan ja todellisuutta (Jokinen & Juhila 1999, 67; vrt. Burr 2003, 8).

Kun opettajat tutkimukseni haastatteluissa kertoivat työstään, he puhuivat arkipäivän kokemuksistaan ja tunteistaan ja samalla rakensivat ehkä osittain huomaamattaankin todellisuutta tietynlaiseksi. Tämä sama todellisuuden rakentamisen ulottuvuus liittyy kaikkeen kielelliseen toimintaan, ja siten esimerkiksi tutkimukseni, kaiken muun opettajatutkimuksen ohella, on osa todellisuuden kielellisen rakentumisen prosessia.

TUTKIMUSHAASTATTELUT

Opettajuuteen ja tunteisiin keskittyvä tutkimukseni perustuu kahdeksan aineenopettajan haastattelukertomuksiin. Pyrin ymmärtämään haastattelutilanteessa kerrottuja kokemuksia tavalla, joka on ominaista filosofiselle hermeneutiikalle (ks. Schwandt 2000, 301). Tarkoitukseni ei ollut etsiä mentaalisia syy-seuraussuhteita tai selittää tutkittavien kokemuksia heidän ominaisuuksillaan. Olin kiinnostunut yksittäisen opettajan elämänkulusta, hänen elämänhistoriastaan ja hänen tunteistaan ja siitä, miten koettu elämä ja sosiaalinen todellisuus kietoutuvat dynaamisesti toisiinsa. Lisäksi analysoin diskursiivisesti haastattelupuheen sisältämiä opettajuuden kulttuurisia jäsenyyksiä suhteessa nykyiseen yhteiskunnalliseen ja koulutusta koskevaan keskusteluun.

Toisaalta olin siis kiinnostunut opettajista yksittäisinä tapauksina ja toisaalta heidän puheestaan kielellisen konstruoinnin näkökulmasta. Kumpikaan kiinnostuksen kohde ei edellyttänyt suurta, kattavaa aineistoa. Tapaustutkimuksissa ei etsitä yleistettävyyttä perinteisessä mielessä, vaan tapaukset ovat esimerkinomaisia (Hirsjärvi & Hurme 2008, 58; Eskola &

Suoranta 1998, 65). Diskursiivinen analyysi on puolestaan yksityiskohtaisuudessaan niin aikaa vievää, että haastateltavia ei kannata eikä tarvitse olla useita (Hirsjärvi & Hurme 2008, 155; Eskola & Suoranta 1998, 198).

Ennen varsinaisia haastatteluja harjoittelin haastattelun tekoa kahden koehaastattelun avulla. Näiden koehaastattelujen myötä totesin, että jo kaksikin haastattelua on opettajaa koskevien määrittelyjen näkökulmasta sängen antoisia. Lopullisen päätöksen haastateltavien lukumäärästä tein kuitenkin vasta kolmen ensimmäisen varsinaisen tutkimushaastattelun literoinnin jälkeen. Tällöin olin saanut käsityksen syntyvän aineiston määrästä ja laadusta sekä myös tuntuman kielellisen analyysin hitauteen.

Haastateltavien valintaperusteeksi asetin opettajakokemuksen ja tuttavuuden asteen. Etsin haastateltaviksi aineenopettajia, joilla on usean vuoden kokemus peruskoulun yläluokkien opettamisesta ja joita en tuntenut hyvin ennen haastatteluja. Kokeneisiin opettajiin keskittymisen taustalla oli oletus, että opettaja oppii ammattiinsa vähitellen kokemuksen myötä ja samalla tapahtuu koulukulttuuriin eli koulun käytäntöihin sopeutuminen. Uran alkuvaiheessa opettaja joutuu ehkä paneutumaan sisältöosaamiseen, mikä haastatteluissa väistämättä nostaisi esiin nimenomaan aineenhallintaan liittyviä asioita. Läheinen tuttavuus olisi taas saattanut tuoda keskusteluun sellaisia tunteita, jotka eivät liity varsinaisesti opettajan työhön.

Halusin haastateltavakseni musiikinopettajia, sillä tutkimusta aloittaessani olin toiminut liki kaksikymmentä vuotta erilaisissa musiikin opetustehtävissä. Viimeiset viisitoista vuotta näistä olin ollut perusopetuksen luokkien 7–9 musiikin aineenopettajana. Opettajan työn emotionaalista ulottuvuutta koskevat pohdinnat olivat saaneet alkunsa juuri tuota työtä tehdessäni. Valitsin toiseksi opettajaryhmäksi matematiikan opettajat, sillä oletin, että he ammentaisivat haastattelujensa ainekset hieman toisenlaisesta tarinavarannosta kuin musiikinopettajat. Lisäksi arkikeskusteluissa musiikkiin liitetään tunteet, kun sen sijaan matematiikkaa pidetään vähemmän tunnepitoisena oppiaineena. Toisaalta näillä kahdella oppiaineella on myös yhteistä. Sekä musiikilliseen että matemaattiseen osaamiseen oletetaan usein liittyvän synnynnäinen lahjakkuus.

Etsin kriteerit täyttäviä musiikinopettajia ensin internetin kautta siten, että sain listalle kymmenen musiikinopettajan nimet. Matematiikan opettajista olin yhden tavannut aiemmin. Tiesin hänen täyttävän valinnan ehdot: hän oli kokenut yläkoulun matematiikan opettaja eikä varsinaisesti tuttavani. Kaksi muuta löysin kollegan laatimalta listalta, johon hän oli kerännyt kokeneiden yläkoulun matematiikan opettajien nimiä.

Halusin haastateltaviksi sekä naisia että miehiä, mutta heidän lukumääränsä määräytyi käytännön tilanteen mukaan. Koulussa musiikkia opettavista opettajista suurin osa on naisia, siksi edellä olevat ehdot täytettäviä opettajia oli helpompi löytää naisopettajista. Lisäksi useilla musiikkia opettavilla miesopettajilla on sellaisia ylimääräisiä työtehtäviä, joiden perusteella heidät olisi helppo tunnistaa tutkimusraportissa esitetyistä kuvuksista. Lopulta haastateltavieni joukossa oli viisi musiikin ja kolme matematiikan opettajaa. Naisopettajia oli viisi, ja heistä neljä opetti musiikkia. Miehiä oli siis kolme, ja heistä yksi oli musiikin opettaja.

Koska tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja ymmärtää nykyisyyttä opettajien kokemushistoriaa vasten, valitsin haastatteluun aiheita sekä elämänkulusta että tunteista ja tunnekokemuksista. Mietin kuitenkin jo ennen haastattelua, mitä mahdollisia asioita elämänkulun ja tunteiden teema-alueiden alla tulisi käsitellä. Osaltaan käytin tässä hyväkseni omaa opettajakokemustani; tiesin, mihin eri asioihin tai tahoihin opettajan työ on sidoksissa. Pohtiessani opettajan työn ja tulevien haastattelujen sisältöä hyödynsin myös erilaisia opettajan työtä koskevia malleja, joissa kuvataan opettajan työhön liittyviä seikkoja ja työn eri osa-alueita (Kansanen 1996, 45–50; Lahdes 1997, 249–260; Kiviniemi 2000, 172–189; Eloranta & Virta 2002, 133–156). Vähitellen opettajan toiminta hahmottui kehittyväksi suhteiden verkostoksi, jota lähdin lopulta jäljittämään haastattelun suhteellisen väljillä aihepiireillä:

Elämänkulku ja työ

- nykyinen työ ja työyhteisö
- suhde opetettavaan aineeseen
- oman opettajuuden tarina
- ihmissuhteet opettajan työssä

Tunne ja työ

- tunne ilmiönä
- tunteet kasvatuksessa
- tunteet opettajan työssä ja työyhteisössä
- opettaja tunnetoimijana

Lisäksi suunnittelin neljä pyyntöä tai kysymystä:

- Kerro tilanteesta, jossa olet tietoisesti pyrkinyt vaikuttamaan omaan tunneilmaisuuksi.
- Kuvaa opettajan työn parhaita ja huonoja puolia.

- Mitä muuttaisit opettajan työssä, jos sinulla olisi siihen mahdollisuus?
- Mitä odotat tulevaisuudelta?

Ennen ensimmäisten haastattelujen toteutusta olin ajatellut, että tekisin kaksi haastattelukierrosta. Ideana oli, että toisen kierroksen pohjana olisivat ensimmäiset haastattelut. Loin opettajien ensimmäisten haastattelukertomusten pohjalta heidän henkilökohtaiset elämäntarinansa (ks. luku 3). Halusin antaa ne haastateltavien kommentoitaviksi. Oli luontevaa haastatella heitä uudelleen tässä yhteydessä. Lähetin haastateltaville ennen toista haastattelukertaa heidän omat tarinansa niin, että he saattoivat tutustua tarinaan ennen haastattelua.

Tapasin tällöin uudelleen viisi haastateltavaani. He kommentoivat laitimiani tarinoita, kuvasivat senhetkistä tilannettaan ja kertoivat uudelleen jo samoja asioita kuin ensimmäisessä haastattelussa. Toisen kierroksen viiden haastattelun pohjalta kävi ilmeiseksi, etteivät nämä toiset haastattelut toisi mitään ratkaisevasti uutta tutkimukseeni. Kahdeksan ensimmäisen haastattelun aineisto riittäisi haastatteluissa rakentuvan opettajuuden jäljittämiseen. Samalla kävi ilmeiseksi se, että elämänkulun tarinoita oli edelleen muokattava.

Tutkimukseni perustuu siis ensimmäisen haastattelukierroksen kahdeksaan haastatteluun. Tein nämä haastattelut huhtikuun 2003 ja tammi-kuun 2004 välisenä aikana käyttäen edellä kuvaamaani haastattelurunkoa. Etukäteen laadituilla teemoilla halusin varmistaa, että samat elämäkerralliset vaiheet – opiskelu, uran alkuvaihe, nykyisyys ja tulevaisuuden odotukset – tulivat käsitellyiksi kaikkien kanssa ainakin jossain määrin.

Yritin luoda haastattelutilanteista luottamuksellisia, kahden opettajan välisiä keskusteluhetkiä. Asemani väitöskirjatutkimuksen tekijänä nousi kuitenkin aika ajoin esiin haastattelujen kuluessa. Korostin omaa opettajataustaan ja kerroin tutkimuksellisesta tavoitteestani eli pyrkimyksestä ymmärtää opettajan työn emotionaalista puolta ja opettajuutta nyky-yhteiskunnassa. Yritin näin poistaa epäilyjä, että tutkimuksessani jotenkin arvioisin haastateltavien ammattitaitoa tai persoonallisuutta. Koska omasta opettaja-ajastani oli tuolloin kulunut vain vähän aikaa, olin hyvin perillä koulujen tilanteesta ja tulossa olevista uudistuksista. Tunsin hyvin opettajan työn sisällön. Se helpotti sekä haastatteluteemojen valitsemista että tarkentavien kysymysten esittämistä.

Haastattelutilanteissa rohkaisin haastateltavia kuvailemaan asioita kertomuksin (ks. Laine 2001; Erkkilä & Mäkelä 2002). Kysymysten si-

jaan pyysin heitä ”kertomaan” ja ”kuvailemaan”. Täsmäntävät kysymykset esitin tavallisesti kysymysmuotoisina. Useimmat haastateltavat puhuivat paljon, ja minulle jäi lähinnä hyväksyntää osoittavan kuuntelijan rooli. Kahden haastateltavan kohdalla olin enemmän keskustelijan asemassa. Hyvin koulutetut ja puhumaan tottuneet haastateltavani olivat taitavia kielen käyttäjiä. Heidän haastattelukertomuksensa ovat litteroituina helpopolukuisia ja kielellisesti rikkaita.

Haastattelujen ilmapiiri tuntui pääosin myönteiseltä. Lähes kaikissa haastattelutilanteissa syntyi vahva tunne, että tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat suostuneet haastateltaviksi, koska halusivat auttaa minua tutkimuksessani. Useimpien haastateltavien kanssa syntyi vaikutelma, että he olivat etukäteen päättäneet heittäytyä keskusteluun avoimesti. Kahden opettajan haastattelussa tunsin, että he olivat päättäneet purkaa harmittavat asiat ja puhua suoraan työn kielteisistä puolista. Kaksi muuta opettajaa tulivat tilanteeseen varautuneina, ja koin, että he käyttivät puheessaan aluksi passiivimuotoa luodakseen asiallisen ja asiantuntevan vaikutelman.

Litteroitujen haastattelukertomusten lukuvaiheessa pohdin haastateltavien vilpittömyyttä ja haastattelutilanteen vaikutusta aineiston laatuun. Luotan haastateltavien vilpittömyyteen haastattelutilanteessa: he kertoivat työstään niin kuin he työnsä siinä tilanteessa kokivat. Kertomusten tarkka vastaavuus tapahtuneen kanssa ei kuitenkaan ole olennainen kysymys, kun tarkastellaan opettajuuden rakentumista opettajien puheessa haastattelutilanteessa. Puheen ainekset ovat peräisin yhteisesti jaetusta sosiaalisesta tarinavarannosta, ja siten puheessa saavat joka tapauksessa ilmaisuensa ehkä osittain tiedostamattomatkin opettajuutta koskevat vakiintuneet ajattelumallit ja normit.

NARRATIIVIT JÄSENTÄMISEN VÄLINEINÄ

Opettajan työhön ja tunteisiin keskittyvällä tutkimuksellani oli kaksi päätaavoitetta. Toisaalta tutkin opettajien haastattelujen tunnepuheessa rakentuvaa opettajuutta ja toisaalta pyrin ymmärtämään opettajien kokemuksia. Ensimmäinen tavoite edellytti, että jäljitin tutkimuksen alkuvaiheessa opettajien haastattelujen tunnesisältöjä. Sovelsin tähän tunnistamiseen Norman K. Denzinin (1984) hermeneuttista tulkintamallia ja lähdin liikkeelle yksittäisistä ilmaisuista ja kielellisistä rakenteista. Keskityin ensin haastattelupuheen yksittäisiin sanoihin ja toteamuksiin ja yritin siten sel-

vittää, miten tunnelataukset puheessa syntyvät. Pian kuitenkin havaitsin, että tunnepuheen ymmärtäminen ja tulkitseminen edellyttivät yksittäisiä ilmaisuja pidempien tekstiosuuksien tulkitsemista. Näin löytyivät tunnesisältöä ilmaisevat tekstikokonaisuudet, jotka nimesin psykologi Richard Lazaruksen (1999) näkemysten pohjalta tunnenarratiiviksi (emotion narrative).

Puheen tunnesisältöjen aineistolähtöinen jäljittäminen johdatti minut narratiivien tutkimuksen pariin. Narratiivinen lähestymistapa sopi myös opettajien kokemusten ymmärtämiseen. Ymmärtämisen pyrkimystä varten laadin opettajien haastattelukertomusten pohjalta heidän elämäntarinansa. Opettajien elämäntarinoiden käyttäminen perustuu etenkin siihen narratiivisen tutkimuksen perusajatukseen, että tapahtumien järjestäminen ajallisiksi episodeiksi on olennainen todellisuuden jäsentämisen tapa (Bruner 1986; Polkinghorne 1988) tai strategia ajan, prosessin ja muutoksen yhteensovittamiseksi (Herman 2009, 2).

Selostan analyysiprosessin kulkua yksityiskohtaisemmin luvussa kolme. Luvussa neljä esitän opettajien elämänkulun tarinat tarkastellen niitä kasvatuksen alalla käydyn keskustelun näkökulmasta. Tässä yhteydessä keskityn tarkastelemaan narratiivisen tutkimuksen lähtökohtia.

Käsitteellä *narratiivi*, englannin kielisissä esityksissä *narrative*, on monia merkityksiä (Hänninen 2002, 19). Se voi viitata muun muassa kognitiiviseen rakenteeseen, tapaan jäsentää kokemusta sekä mihin tahansa puhuttuun tai kirjoitettuun esitykseen (Herman 2009, 7). Myös käsitteellä narratiivisuus (narrativity) on useita merkityksiä. Tieteellisessä keskustelussa se voi tarkoittaa tiedonprosessia sinänsä, tutkimusaineiston luonnetta, aineiston analyysitapaa tai narratiivien käyttöä ammatillisena työvälineenä (Heikkinen 2002, 186–187). Sisäisen tarinan käsitteen luonut sosiaalipsykologi Vilma Hänninen (2002, 15) määrittelee ”tarinallisen” ja ”narratiivisen” synonyymeiksi, ja tarinallisella tai narratiivisella tutkimuksella hän tarkoittaa tutkimusta, jonka keskeisenä välineenä on tarina, kertomus tai narratiivi.

Todellisuuden kohtaaminen tuottaa siis merkityksellisiä kokemuksia, jotka syntyvät, kun ihminen järjestää tai jäsentää tapahtuvia asioita. Myös sosiaalisen konstruktionismin keskeinen teoreetikko Kenneth Gergen (1999) luonnehtii narratiivisuutta tapahtumien jäsentämiseksi. Arkiajattelussa elämän nähdään menevän ylös- ja alaspäin, välillä eteenpäin ja välillä taaksepäin, joskus koetaan täyttymyksen hetkiä ja joskus on turhautumisen aika. Juuri tällaiset ajattelutavat osoittavat tarinallisuuden

olevan läsnä jokapäiväisessä elämässä. Tarinalla on aina jokin päämäärä, ja jos päämäärä on myönteinen, on kyseessä ehkä kehitystarina tai menestystarina. Jos päämäärä on kielteinen, kertoo tarina taantumisesta. (Gergen 1999, 68–70.)

Merkityksellisissä kokemuksissa ja merkityksissä on kyse toiminnasta. Siksi merkitysten maailmaa on mahdotonta tavoittaa luonnontieteellisen tutkimustradition keinoin. Siihen ei voida tarttua eikä sitä voida mitata. Merkitysten ymmärtämistä vaikeuttaa lisäksi se, että ihmisellä on suora pääsy vain omiin ajatuksiinsa ja merkityksiinsä. Muiden ihmisten merkitysten maailmat avautuvat kielen ja käyttäytymisen kautta. Kielellinen aineisto onkin siten ainoa mahdollinen aineistomuoto merkitysten ja kokemusten tutkimuksessa. (Polkinghorne 1988, 1–5.)

Psykologi Donald J. Polkinghorne (1988, 161) mukaan narratiivisesti suuntautuneet tutkijat voidaan jakaa kahteen ryhmään. Deskriptiivistä tutkimusta tekevät pyrkivät tutkimuksellaan kuvaamaan jo olemassa olevia narratiiveja. Narratiivien kuvaamiseen ei kuitenkaan liity olettamusta, että narratiivinen juoni olisi sellaisenaan tarjolla tutkijalle. Esimerkiksi haastatteluaineistossa jo pelkästään yhden henkilön kertomuksesta voi löytyä useampia samanaikaisia juonia. Jos tutkijan pyrkimyksenä on kuvata tietyn ryhmän käyttämiä narratiiveja, hän saattaa joskus löytää yhden kaiken kattavan narratiivisen juonen, joka on kyseisen ryhmän yhteinen. (Polkinghorne 1998, 161–167.)

Toinen narratiivisen lähestymistavan suuntaus on selittävä narratiivinen tutkimus. Sen ideana on tarjota narratiivinen selostus, joka laittaa tietyn lopputuloksen kannalta olennaiset tapahtumat ja syyt ajalliseen järjestykseen. Narratiivinen syy on kuitenkin eri asia kuin luonnontieteellisen tutkimuksen kausaalisuus. Narratiivisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii selostamaan uudelleen, miten tietyt tapahtumat ja toiminnot ovat johtaneet tiettyyn lopputulokseen. (Polkinghorne 1988, 170–177.)

Narratiivisen juonen tavoittamiseksi on esitetty erilaisia menettelytapoja ja malleja. William Labov (1972) on kehittänyt mallin, jossa aineistoa muokataan ja pelkistetään ydinnarratiivien löytämiseksi.¹ Narratiivisuus on silloin metodi, jolla tapahtumien sekvenssi ja niitä koskevan puheen lauseiden kielellinen sekvenssi yritetään saada vastaamaan toisiaan.

¹ Ks. myös Labov & Waletzky 1967. Labovin mallissa on kyse narratiivien analyysistä. Heikkinen (2002, 191) haluaa erottaa narratiiveihin suuntautuvan narratiivien analyysin uuden kertomuksen tuottamiseen pyrkivästä narratiivisesta analyysistä, ja oikeastaan juuri samaa jakoa Polkinghorne (1988, 161) tarkoittaa erottaessaan toisistaan kuvailevan ja selittävän analyysin.

Tavoitteena on näin jonkinlainen yhteenveto menneestä tapahtumasta. Narratiivilla on runko, jonka muodostavat ajallisesti toisiaan seuraavat lauseet, joista osalla on merkitystä narratiivin juonen kannalta ja osalla ei. Ydinnarratiivin muodostaminen ei edellytä kommentoivien ja arvioivien osuuksien huomioimista, mutta niillä on merkitystä esimerkiksi kuulijan virittäjänä. Juuri arvioivat osuudet tuovat esiin koko narratiivin tarkoituksen eli sen, miksi se kerrotaan. (Labov 1972, 359–375.)

Polkinghorne (1988) ja Labov (1972) puhuvat teorioissaan vain vähän tunteista tai affektiivisuudesta. Siksi heidän ajattelussaan tuntuu korostuvan rationaalinen näkökulma. Kulttuuripsykologi Jerome Bruner (1986) on nostanut narratiivisen ajattelutavan loogis-rationaaliseen jäsentämiseen perustuvan ajattelutavan rinnalle. Samalla hän tuo esiin tunteiden sosiaalisen luonteen. Tunteilla ei ole pysyviä merkityksiä, vaan ne saavat merkityksensä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, ja siten ne ovat osa tilanteeseen liittyvää tietoa. Ajattelu, tunteet ja toiminta eivät ole toisistaan erillisiä: toiminta syntyy ajattelun ja tunteiden voimasta. (Bruner 1986, 115–118.) Tunteet ovat myös olennainen kertomiseen punoutuva aines (Hänninen 2002, 68–71), ja narratiiville on tyypillistä, että se kertoo, mitä jonkin tunteen kokeminen on (Herman 2009, 22).

Narratiivisen tutkimuksen lähtökohtia pohtineet Jean D. Clandinin ja Michael Connelly (2000, 54–57) ovat kehittäneet narratiivista tutkimusta varten vuorovaikutuksen, jatkuvuuden ja situaation muodostaman metaforisen kolmidimensionaalisen tilan. Se tarjoaa yhden mallin tunteiden, kokemusten ja ajallisuuden narratiiviseen tarkasteluun. Vuorovaikutusolottuvuus muodostuu henkilökohtaisesta ja sosiaalisesta, ja siinä suunta voi olla joko sisäänpäin tai ulospäin. Sisäänpäin suuntautuva tarkastelu kohdistuu muun muassa tunteisiin, toiveisiin ja moraalisiin asenteisiin, kun taas ulospäin suuntautuvassa huomio keskittyy olemassaolon ehtoihin. Jatkuvuus ilmentää olemassaolon ajallisuutta, ja siinä saa ilmaisunsa menneet, nykyisyys ja tuleva. Situaatio viittaa fyysisiin olosuhteisiin. (Clandinin & Huber 2004, 162–163.)

Narratiivisen tutkimuksen tärkeimpiä käsitteitä näyttävät olevan kokemus ja ajallisuus. Omassa tutkimuksessani ajallinen jatkuvuus menneisyydestä tulevaisuuteen oli tärkeä jo haastattelurunkoa muodostaessani ja tietenkin opettajien elämänkulun tarinoita kirjoittaessani. Myös tiettyyn tilanteeseen tai yhteyteen sijoittumisen merkityksellisyyttä on korostettu narratiivisessa tutkimusta käsittelevässä kirjallisuudessa. Clandinin ja Connelly (2000) puhuvat situaatiosta. Kognitiivisen narratiivisen tutki-

muksen edustaja David Herman (2009) sanoo puolestaan narratiivin aina sijaitsevan jossakin. Tällöin hän viittaa toisaalta siihen tilanteeseen, jossa narratiivi kerrotaan, ja toisaalta laajempaan esimerkiksi erilaisten tekstien tai diskurssien kontekstiin (Herman 2009, 9, 17–18). Diskursiivisen psykologian edustajat Luk van Langenhove ja Rom Harré (1999, 15) tuovat perinteisten ajan ja paikan käsitteiden avulla tapahtuvan todellisuuden hahmottamisen rinnalle keskustelujen todellisuuden, jonka avulla sosiaalista maailmaa voi tarkastella symbolien käytön ja retoriikan näkökulmasta.

Tutkimuksessa käytän käsitteitä tarina ja narratiivi synonyymisesti, Hännisen (2002, 19–20) tavoin ymmärrän niiden tarkoittavan ajallista merkityskokonaisuutta, jolla on alku, keskikohta ja loppu. Sen sijaan käsitteellä tunnenarratiivi on tutkimuksessani oma merkityksensä. Viitaan sillä ajatukselliseen kokonaisuuteen, jonka aiheena on tunne tai tunteisiin liittyvä tapahtuma (ks. luku 3). Kertomuksella tarkoitan kielelliseen esitykseen, kuten esimerkiksi haastattelukertomukseen, ja yksi kertomus voi sisältää useita tarinoita tai narratiiveja (vrt. Hänninen 2002, 20).

POSITIOIDEN ANALYYSI

Tutkimukseni lähtökohtana oli ajatus, että opettajuus rakentuu opettajien haastatteluissa erilaisina positioina tai asemina, johon opettaja näissä kertomuksissa paikannetaan. Haastattelutilanteessa opettajat kertovat kokemuksistaan ja ammentavat aineksia kertomuksiinsa toisaalta omasta elämänhistoriastaan ja toisaalta sosiaalisesta todellisuudesta, yhteisestä tarinavarannostamme. Tutkimuksen kiintopiste siirtyy yksittäisen opettajan elämänculusta opettajuuden kulttuurisiin merkityksiin ja keskustelujen todellisuuden eli kielenkäytön ja diskurssien tarkasteluun.

Yhteistä diskursiivisen tutkimuksen eri suuntauksille on näkemys todellisuuden sosiaalisesta alkuperästä: todellisuus ja tieto tuotetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja toiminnassa kieltä käyttäen. Eri suuntausten painotukset poikkeavat kuitenkin toisistaan.

Diskurssianalyysilla tarkoitetaan tutkimusta, joka kohdistuu merkitysjärjestelmien rakentumiseen puheessa tai teksteissä. Diskurssi määritellään eri traditioissa eri tavoin, mutta suomalaisessa diskursiivisessa tutkimuksessa sen ymmärretään tavallisesti tarkoittavan ”merkityssuhteiden kokonaisuutta, joka rakentaa todellisuutta tietyllä tavalla”. (Suoninen 1999, 19–21.) Diskursiivisen tutkimuksen kohteena eivät ole yksittäisen ihmisen

mentaaliset tilat ja sisäinen maailma, vaan huomio kohdistuu kielenkäyttöön ja niihin tapoihin, joilla asioista ja asiantiloista puhutaan (Jokinen 1999, 39–41).

Diskursiivisessa psykologiassa keskitytään kielenkäyttöön sosiaalisena toimintana ja silloin esimerkiksi tunteita tutkittaessa kohdistetaan huomio siihen, kuinka ihmiset käyttävät tunteiden ilmaisua puheessaan. Dekonstruktionismissa kielenkäytön voimaa tarkastellaan systeeminä, jolla tietoa ja valtaa tuotetaan. Konstruktivistisessä suuntauksessa katsotaan jokaisen ihmisen konstruoivan todellisuuden omalla tavallaan, vaikka kielenkäytössä onkin yhteisiä piirteitä ja aineksia. (Burr 2003, 15–20.)

Tutkimukseni voi katsoa lähestyvän diskursiivista psykologiaa, sillä ensimmäisen tutkimuskysymyksen muotoilun taustalla on ajatus, että tunneilmaisut ovat yksi opettajuuden rakentamisen keino. En kuitenkaan halua kiistää tunteeksi nimittämämme ilmiön olemassaoloa. Ihmiset kokevat tunteiksi kutsuttuja kehollis-mielellisiä prosesseja ja oppivat näiden prosessien eli tunteiden ilmaisutavat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Samalla he kuitenkin oppivat käyttämään tunneilmaisuja asioiden ja asiantilojen tuottamiseen ja rakentamiseen puheessa. Täten tutkimukseni kannalta olennainen kysymys ei ole, viittaavatko haastateltavien tunneilmaisut ”aitoihin” sisäisiin tunteisiin. Olennaista on sen sijaan se, miten tunnepuhetta käytetään rakentamaan tiettyjä todellisuuden tiloja, kuten esimerkiksi omaa minuutta opettajana.

Kun sosiaalisessa konstruktionismissa puhutaan ihmisen omaa itseä koskevista käsityksistä, käytetään yleensä käsitettä identiteetti. Sen avulla halutaan välttää persoonallisuuden käsitteen mukanaan tuomat viittaukset essentialistiseen tapaan ymmärtää ihminen (Burr 2003, 106). Tutkimuksessani keskityn kuitenkin siihen, miten opettajasta puhutaan, ja käytän sanaa opettajuus viittaamaan puheessa rakentuvaan ajatukselliseen konstruktioniin. Tällöin en tee eroa sen välillä, puhuuko opettaja itsestään vai opettajista kollektiivisesti. Ajatukseni on, että molemmissa tapauksissa puhuja ammentaa puheensa aineksia yhteisesti jaetusta sosiaalisesta tarinarannosta.

Paikoin saatan kuitenkin käyttää sanaa minuus viittaamaan yksilön itseä koskeviin käsityksiin. Sanan minuus käytöllä haluan tuoda tällöin esiin näkemykseni, että ihminen on kehollis-mielellinen kokonaisuus ja että yksittäisellä ihmisellä on mahdollisuus toimijuuteen diskurssien täyttämässä maailmassa. Todellisuus rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (ks. Burr 2004, 150), mutta ainakin tietyissä olosuhteissa ja tilanteissa

ihmisellä on mahdollisuus vastustaa vallitsevia diskursseja (ks. Holland ym. 2001).

Yksi toimijuuden kannalta joustava käsite diskursiivisessa psykologiassa on positioinnin eli paikantumisen käsite (Burr 2003, 113). Positiointi tapahtuu kertomuksia rakentamalla. Kertomuksissa yksilön toiminnasta tulee ymmärrettävää ja hän saa tietyn paikan. Positio on siten metaforinen käsite, jolla viitataan tietyn toimijan moraalisiin ja henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Keskustelun kuluessa positiointi voi tapahtua tahattomasti tai se voi olla tarkoituksellista. Toinen osapuoli voidaan pakottaa tarkoituksellisesti tiettyyn positioon, johon hän voi suostua tai jota hän voi vastustaa paikantamalla itsensä toisin. (van Langenhove & Harré 1999, 16–18.) Sosiaalinen ympäristö määrää sen, minkälaiset positiot toimijoilla ovat ylipäätään mahdollisia. (Harré & Moghaddam 2003, 5–6.)

Positiointi tapahtuu siis keskustelussa, ja näkemykseni mukaan keskustelun voi ymmärtää tässä yhteydessä hyvin laajasti, esimerkiksi myös tieteelliseksi keskusteluksi. Van Langenhoven ja Harrén (1999, 16) mukaan kaikkeen keskusteluun sisältyy positioinnin lisäksi sosiaalisia tekoja (social acts) ja tarinamalleja (story lines). Kaikki toiminta on tarkoituksellista ja toimintojen merkitykset ovat edellä mainittuja tekoja (social acts). Tarinamallit ovat vakiintuneita sosiaalisten episodien esitystapoja, joiden mukaan tapahtumat ja positiot kehkeytyvät. (Harré & Moghaddam 2003, 5–6; Langenhove & Harré 1999, 17–18; ks. Saarilampi 2007, 29–30.)

Diskursiiviselle tutkimukselle on tyypillistä, että analyysitapa rakennetaan tutkimuskohtaisesti ja tutkimuskohteeseen sopivaksi, sillä valmista analyysimenetelmää tai -mallia ei ole olemassa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 155; Anttila 2005, 410). Tässä tutkimuksessa ensimmäisen analyysivaiheen myötä totesin tunnepuheen merkitysten rakentuvan narratiivisesti. Toisessa vaiheessa analysoin tunnenarratiiveja diskursiivista lukutapaa käyttäen ja keskityin luennassa siihen, miten opettajat paikantavat itsensä eli millainen toiminta esitetään esimerkiksi mahdollisena, sallittuna, oikeutettuna tai vääränä. Mielenkiintoni kohteena oli opettajuuden rakentuminen puheessa, ja position käsite tuntui sopivan hyvin tutkimukseni apuvälineeksi. Yksityiskohtaisen kuvauksen analyysiin liittyvistä menetelytavoista ja ratkaisuista esitän luvussa kolme.

Tulkitsevan otteen ja positioiden analyysin yhdistämisen taustalla oli ajatus, että tällä menettelyllä pystyn ylittämään yksilöllisen ja yhteisen, henkilökohtaisen ja sosiaalisen rajan. Ymmärtäminen ja tulkitseminen ovat kuitenkin tärkeitä tutkimuksen koko kaaren kannalta. Koko tutki-

musprosessi on ymmärtämisen prosessi, jossa vähitellen hahmottuu kuva tutkittavana olevasta ilmiöstä, opettajuudesta.

TUTKIMUKSEN PAIKANTAMINEN JA RAKENNE

Tutkimukseni peruslähtökohtana on, että tunteet, ihmisen minuus ja myös opettajuus rakentuvat ennen kaikkea sosiaalisesti. Näin tarkastelun painopiste on opettajuuden kulttuurisissa merkityksissä ja resursseissa, joita käyttäen opettajuutta rakennetaan. Näkökulma on toinen kuin tutkimuksissa, joissa painotetaan yksilöllisten ominaisuuksien määräävyyttä. Näen siis kulttuuristen merkitysten ja erilaisten sosiaalisten tarinamallien tarjoavan kehykset tai rajat, joiden sisällä opettajat voivat minuuttaan tai persoonallista ja sosiaalista identiteettiään rakentaa (vrt. Ylijoki 2003, 240–241). Samalla haluan nähdä ihmisen kuitenkin myös toimijana, en vain erilaisten diskurssien vankina (vrt. Burr 2002).

Subjektiviteettiin liittyvät kysymykset ovat olleet keskeisiä konstruktionistisessa keskustelussa viime vuosina, sillä osa konstruktionismia kohtaan esitetystä kritiikistä on kohdistunut nimenomaan käsitykseen ihmisen toimijuudesta. Vivien Burr (2002; 2004) on yksi tämän kritiikin esittäjistä. Hänen mukaansa sosiaalisessa konstruktionismissa on vaarana, että se korostaa liiaksi identiteetin sosiaalisuutta ja ihmisen oma toimijuus ja kyky refleksiiviseen toimintaan unohdetaan (Burr 2004, 136). Näin voi tapahtua erityisesti äärimmäisen tiukassa konstruktionismissa, jossa esimerkiksi ajattelun, tietoisuuden ja minuuden ajatellaan nousevan diskursseista (Burr 2003, 105). Burrin kanta on, että yksilö voi vastustaa diskurssien voimaa. Diskurssi voi määrittää yksilön tietynlaiseksi, mutta samaan aikaan hän voi vastustaa tarjottua määritelmää, hänelle tarjottua paikkaa tai positiota (Burr 2003, 111).

Myös kokemuksista on käyty keskustelua, ja keskeinen kysymys on ollut, millaisessa suhteessa sosiaalinen ja henkilökohtaisesti koettu ovat toisiinsa nähden. Juhilan (1999, 171) mukaan tämän aihealueen keskustelussa on mahdollista erottaa kaksi päälinjaa. Kognitivismin rajoilla liikkuvaan suuntaukseen kuuluvat muun muassa Bergerin ja Luckmannin, Ian Parkerin ja Michael Billigin näkemykset. Yhteistä näissä näkemyksissä on pyrkimys ihmisen sisäisen maailman huomioimiseen, vaikka subjektien rakentumisen ymmärtäminen edellyttääkin kielenkäytön tutkimista. Sen sijaan diskursiivisessa psykologiassa ei haluta edetä sisäiselle alueelle,

koska subjektiviteettia voidaan lähestymistavan edustajien mukaan tutkia vain kielellisesti rakentuvana ilmiönä. Jotkut vahvan konstruktionismin edustajat jopa kieltävät sisäisen maailman olemassaolon kokonaan. Diskursiivisen psykologian johtoajatukseksi onkin, että puhuessaan ihmiset rakentavat subjektiviteettiaan ja että tällöin he käyttävät yleisesti käytössä olevia puhetapoja. Subjektiviteetin kielellisen rakentamisen tutkiminen ei ole kuitenkaan tutkijalle tie puhujan sisäiseen maailmaan. (Juhila 1999, 171–174.)

Edellä referoitujen näkemysten valossa omaa tutkimustani on vaikea yksiselitteisesti sijoittaa tiettyyn katsantokantaan. Ehkä tiukka määrittely ei olekaan tarpeen. Olemassaolo ja arki voivat olla niin monimuotoisia, että niiden tarkastelu useammasta näkökulmasta on välttämätöntä tai ainakin tuloksellista. Todellisuus on kerroksista, ja siksi tutkimuskin voi liikkua todellisuuden eri kerrostumissa. Kielenkäytön yksityiskohtiin pureutumisen lisäksi tutkimukseni on osaltaan narratiivista ja se ottaa huomioon yksittäiset elämänhistoriat. Sen lisäksi, että havaintoni mukaan merkitykset syntyvät kertomuksellisesti, narratiivisen lähestymistavan käyttöä tutkimuksessani tukee muun muassa neurologi Antonio Damasion (2000) käsitys yksilön elämäkerrallisesta ja ajallisuuteen kietoutuvasta itsestä:

Yksilöllisen elämän mittaan omaelämäkerrallisessa itsessä tapahtuvat muutokset eivät johdu vain eletyn menneisyyden uudelleen muokkaamisesta, joka tapahtuu tietoisesti tai piilotietoisesti, vaan myös ennakoidun tulevaisuuden esittämisestä ja uudelleen muotoilusta. Uskon, että itsen evoluution keskeinen piirre liittyy näiden kahden vaikutuksen eli eletyn menneisyyden ja ennakoidun tulevaisuuden tasapainoon. Henkilökohtainen kypsyyks tarkoittaa sitä, että tulevaisuuden muistot, jotka ennakoimme mahdollista tulevaa aikaa varten, vaikuttavat joka hetki voimakkaasti omaelämäkerralliseen itseen. Haluina, toiveina, tavoitteina ja velvollisuuksina hahmottamiemme kuvitelmien muistot vaikuttavat kunkin hetken itseen. Epäilemättä ne vaikuttavat myös eletyn menneisyyden uudelleen muotoiluun sekä tietoisesti että piilotietoisesti, samoin sen persoonan luomiseen, jollaisena pidämme itseämme hetkestä hetkeen. (Damasio 2000, 204–205.)

Kirjan toisessa luvussa luon katsauksen opettajia ja opettamista käsitteleviin tutkimuksiin. Keskityn esityksessäni erityisesti suomalaisen opettajakeskusteluun, koska suomalaiset aineenopettajat ammentavat opettajuutensa ainekset todennäköisesti nimenomaan Suomessa käydystä opettajakeskustelusta. Tosin suomalaisen opettajatutkimuksen mielenkiinnon

kohteet ja metodologia myötäilevät kansainvälistä keskustelua. Toinen luku sisältää myös lyhyen katsauksen tunnetutkimuksen monimuotoiseen ja rikkaaseen kenttään. Kolmas luku on tutkimusprosessin kuvaus, jossa kerron analyysin etenemisestä ja tunnenarratiivin käsitteestä. Luku sisältää tutkimusmetodologisia pohdintoja. Neljännessä luvussa esitän tunnenarratiivien pohjalta luomani opettajien elämäkulkujen kuvaukset, opettajatarinat. Tällöin rinnastan sekä yksittäisten opettajien että kahden eri aineenopettajaryhmän kertomuksia toisiinsa ja opettajista käytyyn keskusteluun. Luvut viisi ja kuusi sisältävät tunnenarratiiveista analysoimieni opettajapositioiden kuvauksia, joista teen yhteenvedon viimeisessä luvussa ja muodostan samalla opettajuutta ja erityisesti opettajuuden emotionaalisuutta koskevan yhteenvedon. Seitsemännessä luvussa pohdin myös tutkimukseni tuloksia tunteista ja erityisesti opettajuudesta käydyn keskustelun valossa.

2. TUNNE JA OPETTAJUUS

Opettajan työhön ja tunteisiin kohdistuvan tutkimukseni kaksi keskeistä käsitettä ovat tunne ja opettajuus. Molempia käytetään ja molemmista puhutaan monilla tavoilla, joskus jopa pohtimatta, minkälaisista ilmiöistä oikeastaan on kyse. Tavallisesti sekä opettajuudesta että tunteista puhumiseen liittyy lähtökohtainen oletus siitä, että ihmisen persoonallisuus ratkaisee, minkälaista opettajuus on tai minkälaisia tunteita koetaan ja miten niihin reagoidaan.

Tämä luvun tarkoituksena on avata tunteen ja opettajuuden käsitteitä sekä näiden käsitteiden teoreettista tarkastelua ja tutkimusta. Tunteen käsitteen osalta esitykseni perustuu kansainvälisiin tunneteorioihin, vaikka tunteet ja tunteista puhumisen tavat mitä suurimmassa määrin ovatkin kulttuurisia. Opettajuuden osalta keskityn esityksessäni ennen kaikkea suomalaiseen opettajatutkimukseen, koska ymmärrän opettajuuden rakentuvan puheessa ja siten tässä tutkimuksessa ennen kaikkea suomen kielessä. Lisäksi kuvaan lyhyesti, millaisia pohdintoja on esitetty opettajan työhön ja tunteisiin liittyvissä ulkomaisissa tutkimuksissa.

TUNNE, EMOOTIO, MIELIALA JA AFFEKTI

Suomen kielen perussanakirjassa (*s.v. emootio*) emotion määritelmänä on ”tunne, tunnetila”. Tunteen sanotaan olevan ”tuntemuksen sävyttämä tietoinen elämys, tunnetila, emootio” (mt, 3. osa, 354). Suomen kielessä

tunne- ja emootio-sanojen arkikielen merkitykset ovat lähellä toisiaan, ne ovat lähes synonyymiset. Suvi Ronkaisen (1999b, 132) mukaan englannin kielessä käsitteiden emotion ja feeling ero ilmenee parhaiten verbin ja substantiivin erona: ”tunnen (to feel) tunteen (emotion)”. Kuitenkin esimerkiksi tunnetutkija Deborah Lupton (1998, 5) on todennut, että käsitteiden feeling ja emotion erottelu ei ole aina tutkimuksellisesti välttämätöntä.

Joissakin teoreettisissa tarkasteluissa emootion ja mielialan välille on tehty ero keston perusteella. Emootio on kestoltaan lyhytaikainen, ja pidempään kestävää tunnetilaa kutsutaan mielialaksi (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 164). Oatleyn ja Jenkinsin (1996, 124) näkemys on samankaltainen. Heidän mukaansa tunneperäiset ilmeliikkeet ja fyysiset reaktiot kestävät muutamia sekunteja. Tiedostettavissa ja raportoitavissa olevat emootiot (emotion, feeling) ovat kestoltaan muutamia minuutteja tai tunteja, ja mielialat (mood) kestävät muutamista tunteista kuukausiin (Oatley & Jenkins 1996, 165). Myös Linnenbrink ja Pintrich (2002, 71) katsovat, että emootio ja mieliala eroavat toisistaan juuri kestoltaan. Affektin he määrittelevät laajemmaksi kolmitasoiseksi käsitteeksi, joka sisältää tunteisiin liittyvät luonteenpiirteet, tunteet ja mielentilat (Linnenbrink & Pintrich 2002, 71).

Tutkimukseni varsinaisena kohteena on opettajuus, jota tarkastelen puheessa ja tunneilmaisuin rakentuvana ja rakennettuna. Siksi ei ole olennaista, liittyykö haastattelujen tunnepuhe tunteeseen vai mielialaan. Tunteen ajallinen kesto käy usein ilmi tekstikontekstista, mutta siitä huolimatta on vaikea tehdä päätelmää tunnekokemuksen laadusta. Puhun siis työssäni tunteesta, vaikka kyse olisikin mahdollisesti emootiosta, mielialasta, affektista tai tunneperäisestä asenteesta. Tunneteorioita esitellessäni käytän kuitenkin sanaa emootio, sillä useissa tunneteoreettisissa tarkasteluissa käsitteiden emootio ja tunne välille tehdään selkeä ero (ks. Ben-Ze’ev 2000; Damasio 2000, 2001 & 2003; Järveläinen 2003; Robinson 2007).

TUNNETUTKIMUKSEN MONINAISUUS

Filosofian alaan kuuluvassa väitöskirjassaan Petri Järveläinen (2003) tarkastelee kahdenkymmenen viime vuoden aikana käytyä angloamerikkalaista filosofista emootiokeskustelua jaotteleamalla teorioita stoalaisen ja

aristoteelisen perinteen mukaan. Keskeinen kysymys filosofisten emootioteorioiden muodostamisessa on, painotetaanko jotain emootion yksittäistä tekijää vai ajatellaanko emootion muodostuvan komponentiaalisesti. Stoalaisissa emootioteorioissa painottuu kognitiivinen komponentti ja emootioita pidetään arvostelmina, kun taas aristoteelisestä perinteestä kumpuavissa teorioissa huomioidaan myös emootion muut ainesosat. (Järvelänen 2003, 27–30.)

Tunneteorioiden jako stoalaiseen ja aristoteeliseen perinteeseen on yksi tapa hahmottaa filosofisen tunnetutkimuksen kirjavaa kenttää. Raja stoalaisen ja aristoteelisen perinteen välillä on kuitenkin häilyvä: sitoutuminen esimerkiksi stoalaiseen perinteeseen ei tarkoita, etteikö voisi huomioida aristoteelisestä perinteestä nousevia näkemyksiä.

Tunteita on tutkittu ja tarkasteltu myös muilla tieteenaloilla. Filosofian ohella keskeinen tunnetutkimuksen tieteenala on ollut ja on edelleen psykologia. Yhteiskuntatieteissä ja kasvatuksen alueella tunteet eivät ole olleet kiinnostava tutkimuskohde, ja esimerkiksi sosiologiassa tunteista on kiinnostuttu vasta aivan viime vuosikymmenten aikana (Hargreaves 1998, 838; Näre 1999, 9–10).

Nykyisten tunneteorioiden kenttä on monimuotoinen ja lähes rajaton. Käsittelen tässä lyhyesti vain kolmea keskeistä toisistaan poikkeavaa tunneteoreettista lähestymistapaa. Psykologi Aaron Ben-Ze'evin (2000) tunneteoriat edustaa komponenttiteorioita. Ben-Ze'evin näkökulma on lähinnä psykologis-filosofinen. Filosofi Martha Nussbaumin (2001) filosofinen arvostelmateoria edustaa lähinnä stoalaista arvostelma-perinnettä. Sosiaalisten tunneteorioiden lähtökohtia käsittelen lyhyesti Deborah Luptonin (1998) esityksen ja Norman K. Denzinin (1984) tunneteorian pohjalta.

Komponenttimalli

Ben-Ze'ev (2000) kuvaa tunneteoriassaan emootion (emotion) ominaispiirteitä ja komponentteja. Ominaispiirteet koskevat koko emotionaalista kokemusta, kun taas komponentit liittyvät tunnekokemukseen liittyvien elementtien käsitteelliseen jaotteluun. Teorian lähtökohtana on kolme keskeistä väitettä: muutoksen havaitseminen saa aikaan tunnekokemuksen, tyypillinen emotionaalinen merkitys on vertaileva ja tyypillinen emotionaalinen kohde on ihminen.

Ensimmäisen väitteen mukaan tunne koetaan, kun joko omassa tai läheisten tilanteessa tapahtuu myönteinen tai kielteinen muutos. Tunteiden lisäksi muutoksissa aktivoituu myös tietoisuus, mutta vain henkilökohtaisesti merkittävät tapahtumat saavat aikaan tunnekokemuksen. Muutoksen havaitsemisen yhteydessä oma tilanne rinnastetaan joko muiden tilanteeseen tai omaan aikaisempaan tilanteeseen. Emotionaaliseen kehykseen kuuluu siis yhtä hyvin oleva kuin myös se, mikä tulee olemaan tai voisi olla. Myös saatavilla olevat vaihtoehdot ovat merkityksellisiä. Mitä lähempänä tietty vaihtoehto meitä on, sitä emotionaalisesti merkittävämmäksi se meille tulee. Kolmas väite liittyy kysymykseen tunteen kohteesta. Sen mukaan tunteidemme kohteena on tavallisesti joko oma itsemme tai muut ihmiset. (Ben-Ze'ev 2000, 13–29.)

Ben-Ze'ev (2000, 13) nimeää neljä tunteille tyypillistä piirrettä, jotka ovat epävakaisuus, suuri intensiteetti, osittainen näkökulma ja suhteellinen lyhytaikaisuus. Kaksi ensimmäistä liittyvät mentaalisen järjestelmän epävakaisuuteen ja sopeutumattomuuteen tapahtuvassa muutoksessa. Näkökulman osittaisuudella tai kapeudella Ben-Ze'ev tarkoittaa sitä, että emootiot suuntaavat mielenkiintomme tiettyyn kohteeseen. Lyhytaikaisuus viittaa tunteiden tilapäisyyteen. Näiden neljän koko emootiota koskevan ominaispiirteen lisäksi emootio jaetaan Ben-Ze'evin teoriassa neljään komponenttiin, jotka ovat kognitio, arviointi, motivaatio ja tunne (feeling). Näistä kolme ensimmäistä eli kognitio, arviointi ja motivaatio muodostavat emootion intentionaalisen dimension. On kuitenkin huomattava, että niistä ei synny erillistä kokonaisuutta, vaan yhdessä tuntemisen kanssa ne muodostavat tunteeksi nimittämämme ilmiön. (Ben-Ze'ev 2000, 32–50.)

Emootion kognitiivinen komponentti tarjoaa kohdetta ja tilannetta koskevaa tietoa eli se ikään kuin kuvailee kohteen, joka sitten arvioidaan. Mikään tunne ei voi syntyä ilman tietoa. Tosin tämä tieto voi perustua myös uskomukseen. Esimerkkinä voi käyttää moottoripyöräilyä: jos pelkäämme ajaa moottoripyörää, meillä on jotain tietoa tai uskomuksia moottoripyöräilyn vaaroista. Arvioiva komponentti onkin yksi emootion tärkeimmistä osista, sillä tunne ei voi koskaan olla neutraali. Arvioinnin yksityiskohtainen kuvaaminen voi olla vaikeaa, mutta usein kykenemme sanomaan, onko arviointi myönteinen vai kielteinen. Kolmas intentionaaliseen dimensioon kuuluva komponentti oli motivaatio, joka ilmenee haluamisena tai esimerkiksi valmiutena muuttaa olosuhteita. (Ben-Ze'ev 2000, 52–64.)

Emotion neljäs komponentti, tunne (*feeling*), on Ben-Ze'evin (2000, 64) mukaan hankalin selitettävä ja kuvattava. Ben-Ze'ev sanoo tarkoittavansa tunnekomponentilla tietoisuuden tiloja, jotka ilmentävät omaa tilaamme ja joita ei ole suunnattu tiettyyn kohteeseen. Vaikka tunnekomponenttia on vaikea kuvata, se on olennainen osa emootiota (Ben-Ze'ev 2000, 65). Neurobiologin näkemys tunteesta voi auttaa ymmärtämään Ben-Ze'evin tarkoittaman tunnekomponentin olemusta. Antonio Damasion (2003, 87) hypoteesi on, että ”tunne on aistimus tietystä kehontilasta ja aistimus tietystä ajatustavasta ja tiettyyn teemaan liittyvistä ajatuksista”. Tunnekomponentissa näyttäisi siis olevan kyse kehollisesta tilasta, emotionaalisen prosessin käynnistymisestä.

Arvostelmateoria

Nussbaum (2001, 22) kertoo äitinsä kuolemaan liittyvistä tapahtumista ja sanoo kertomuksensa tuovan esiin tunteille tyypillisiä piirteitä: ”– niiden hätä ja kiihko; niiden taipumus ottaa valtaansa koko ihminen ja saada hänet toimimaan ylitsekäyväällä voimalla; niiden yhteys tärkeisiin kiintymyssuhteisiin, joilla ihminen määrittelee elämäänsä; ihmisen voimattomuuden tunne niiden edessä; niiden ilmeinen ja vastakkainen suhde ’rationaalisuuteen’ kylmän laskelmoinnin ja hyötylaskelmien analyysin merkityksessä; niiden läheinen yhteys toisiinsa niin kuin toivo vaihtuu epävarmasti peloksi, niin kuin yksittäinen tapahtuma muuttaa toivon suruksi, niin kuin suru syytä etsiessään ilmaisee itsensä vihassa, niin kuin kaikki nämä voivat olla taustalla olevan rakkauden ilmaisukeinoja.”

Vaikka kuvauksessa tunteet valtaavat tai ottavat voimallisesti otteeseensa ihmisen, edustaa Nussbaumin (2001) näkemys stoalaista tunneteoriaperinnettä, joka korostaa tunteiden arvostelmaluonnetta. Tunteiden kokemisessa on pohjimmiltaan kyse ihmisen tarvitsevyydestä ja itseriituisuuden puutteesta. Kun jokin asia herättää meissä tunteen, se on meille tärkeä hyvinvointimme kannalta, ja samaan aikaan se on oman hallintamme ulkopuolella. (Nussbaum 2001, 22–23.)

Joissakin arkikäsitelyissä tunteita pidetään jopa eläimellisinä voimina, jotka valtaavat ihmisen vastustamattomasti ja joilla ei ole älyllisyyden kanssa mitään tekemistä. Stoalainen näkemys tunteista poikkeaa tällaisesta käsityksestä monin tavoin. Vaikka tunteilla onkin kehollinen perusta, ne eivät kuitenkaan ole vailla kognitiivista ulottuvuutta. Stoalaisen näemyksen mukaan tunteilla on kohde, joka on aina intentionaalinen eli se

nähdään ja tulkitaan aina jollakin tavalla. Juuri tämä tapa nähdä ratkaisee tunteen laadun eli esimerkiksi pelolla ja toivolla voi olla sama kohde. Kohde vain nähdään eri tavoin. Pelossa jokin asia uhkaa meille tärkeää asiaa tai henkilöä, toivon liittyy mahdollisuus parempaan meille tärkeässä asiassa. Tunteissa tunteiden kohde siis nähdään jollakin tavalla. Sen lisäksi tunteisiin liittyy kohdetta koskevia uskomuksia, jotka auttavat tunnistamaan tunteen. Tunnistaakseen tunteen on tarkasteltava sitä koskevia ajatuksia, ja siksi ajattelun on oltava yksi tunteen ulottuvuus. (Nussbaum 2001, 25–30.)

Tunteiden intentionaalisuus ja niihin liittyvät uskomukset ovat yhteydessä arvoihin: tunteen kohde on aina jollain tavoin merkityksellinen kokijalle. Siten tunteilla on yhteys myös yksilön hyvinvointiin. Tunteiden arvoulottuvuus voi johdattaa kysymään kreikkalaisen eudaimonistisen etiikan keskeisen kysymyksen: miten ihmisen tulisi elää? Kysymyksen annettu vastaus on ihmisen eudaimonia eli hänen käsityksensä ihmisen hyvinvoinnista ja onnellisuudesta. (Nussbaum 2001, 30–32.)

Jos uskomuksilla on siis keskeinen asema tunteiden kokemisessa, voi ymmärtää, että tunteilla on sosiaalinen ulottuvuutensa. Henkilökohtainen elämänhistoria muokkaa ihmisten uskomuksia, mutta samaan aikaan sosiaaliset normit muovaavat niitä. Uskomuksissa sosiaaliset normit puolestaan välittyvät ihmisen emotionaaliseen elämään. Tunteiden sosiaalisuuteen liittyy myös kysymys tunteiden yleismaailmallisuudesta. Jotkut inhimilliset tunteet, kuten rakkaus, pelko, viha ja suru, ovat yleismaailmallisia, sillä niiden perusta on ihmisen kiintymyssuhteissa ja haavoittuvuudessa. Osa tunteista on kuitenkin eri yhteiskunnissa ja yhteisöissä erilaisia, sillä esimerkiksi fyysiset olosuhteet, uskonnot ja emotionaaliset käytännöt vaikuttavat tunteisiin, niiden kokemiseen ja ilmaisuun. (Nussbaum 2001, 140–153.)

Sosiaaliset tunneteoriat

Tunteiden sosiologiaa tutkinut Deborah Lupton (1998, 10) jakaa tunnetutkimuksen kahteen pääsuuntaukseen. Ensinnäkin tunteita voidaan pitää ihmiselle luontaisina, sisäisinä tunteina tai aistimuksina. Tällöin emotionaalisen minän kannalta keskeisiksi väitetään niin sanottuja syntymässä saatuja perustunteita ja tunnetilojen alkuperä nähdään näin ollen yksilölliseksi. (Lupton 1998, 10–11.) Toinen vaihtoehto on pitää tunteita sosiaalisesti konstruoituina. Tällöin ajatellaan, että ihminen kokee, ymmärtää

ja nimeää emootiot sosiaalisten ja kulttuuristen prosessien kautta. Tähän traditioon kuuluvat muun muassa strukturalistinen, fenomenologinen ja poststrukturalistinen lähestymistapa. (Lupton 1998, 17–27.)

Strukturalistinen lähestymistapa on ollut hallitseva näkökulma sosiologisen tunteiden tutkimuksen alueella. Sen mukaan koetun tunteen ja tilanteeseen liittyvän arvion välillä on yhteys. Strukturalistit ovat kuitenkin kiinnostuneita kontekstin makrososiaalisista tekijöistä. He katsovat, että sosiaaliset instituutiot, järjestelmät ja valtasuhteet muovaavat tunteita. Täten yksilön tunnetilalla on välitön yhteys hänen asemaansa sosiaalisessa järjestelmässä tai ryhmässä. (Lupton 1998, 17–19.)

Poststrukturalistisessa tunnetutkimuksessa korostetaan kielen merkitystä ja tunteiden katsotaan olevan diskursiivisia käytäntöjä. Kiinnostuksen kohteena ovat tunteiksi miellettyjen ruumiillisten aistimusten kielellinen tulkitseminen tunteiksi ja niiden esittäminen tunteina. Tunteiden ja sanojen suhdetta ei pidetä siis tunteiden kuvaamisena, vaan minuuden ja todellisuuden neuvotteluna. (Lupton 1998, 24–27.)

Fenomenologisen tulkintatavan mukaan tunteet ovat puolestaan osa minuutta. Ne ovat myös osa tapaa, jolla arvioimme muita ja toimimme muiden kanssa. Tunteiden katsotaan olevan tulkintoja, mutta niitä ei pidetä sisäisen mentaalisen tilan tuotteina. Ne perustuvat ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja arvioon situaatiosta, joka sekkin on kulttuurisen sopeutumisen ja elämismaailman tuote. Siten tunteet ilmentävät yksilön ymmärrystä sekä itsestään ja muista ihmisistä että sosiaalisesta ympäristöstä. (Lupton 1998, 21.)

Norman K. Denzinin (1984) tunteiden fenomenologisen tarkastelun keskeinen käsite on itsetuntemus (self-feeling). Hän huomioi määritelmässään emootioiden ruumiillisuuden, ajallisuuden ja sosiaalisuuden ja määrittelee emootiot itsetuntemuksiksi (self-feeling), jotka koetaan tiettyssä ajassa ja paikassa kehollisesti. Niiden alkuperä on sosiaalinen, eli ne syntyvät itseen tai muihin suuntautuvan emotionaalisen ja kognitiivisen toiminnan tuloksena. Itsetuntemus (self-feeling) viittaa mihin tahansa tunteeseen, jonka henkilö tuntee. Se ei siis rajoitu vain pieneen tunteiden joukkoon, vaan Denzin haluaa laajentaa sen kattamaan kaikki tunnekokemukset. Lisäksi hän toteaa, että emotionaalisuus viittaa prosessiin, jossa yksilö tuntee tunteen. Ihmisen kokemalla tunteella on kolminkertainen rakenne, johon kuuluvat tunteen merkitys määritelmän muodossa, tunteen kokemisen merkitys ja kokemuksen kautta tuleva moraalinen ja sisäinen tunne. (Denzin 1984, 48–51.)

Olen ammentanut tutkimuskysymyksen yhteydessä esittämäni tunteen määritelmään aineksia etenkin Norman K. Denzinin tunteen määritelmästä yhdistämällä tunteen yksilöllisen ja sosiaalisen ulottuvuuden (ks. luku 1). Näkemykseni on, että tunteet koetaan tai ainakin ajattelemme kokevamme ne henkilökohtaisesti ja usein myös kehollisina. Sosiaalisten tunneteorioiden mukaisesti katson tunteiden ja niiden ilmaisutapojen olevan perustaltaan kuitenkin sosiaalisia. Tunteet ja niiden ilmaisutavat opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

OPETTAJUUDEN KÄSITE

Tutkimukseni toinen käsite – opettajuus – ei ole käsitteenä yksiselitteinen. Lisäksi käsite on sängen suomalainen ja suomen kieleen perustuva eikä sille löydy englannin kielestä täsmällistä vastinetta. Kansainvälisessä kirjallisuudessa käytetään usein ilmaisua *teacher profession* samantyyppisessä merkityksessä (Luukkainen 2004, 80). Kasvatustieteilijä Janne Sääntti (2007, 16) tosin toteaa, että termi opettajuus ei ole täysin suomalaista alkuperää. Hän katsoo englannin kielessä käytettyjen ilmausten *teacherness*, *teacherness* ja *teacherness* viittaavan suomenkielisen opettajuus-sanan kanssa suunnilleen samaan asiaan. Sääntti toteaa kuitenkin itsekin, etteivät edellä mainitut englanninkieliset termit liene vakiinnuttaneet paikkaansa akateemisessa keskustelussa. (Sääntti 2007, 16.)

Arkipäivän keskusteluissa sanaa opettajuus käytetään usein miettimättä sanan merkitystä tarkasti. Sen sijaan opettajan työtä ja ammattia koskevissa tutkimuksissa käsitettä on määritelty eri tavoin. Keskityn tässä yhteydessä suomalaisissa tutkimuksissa esitettyihin määrittelyihin, sillä näkemykseni mukaan haastateltavieni puhe kytkeytyy ennen kaikkea suomalaiseen opettajakeskusteluun. Käsitettä *teacher profession* sivuan kansainvälistä opettajatutkimusta käsittelevässä osuudessa.

Kasvatustieteilijä Risto Patrikainen (1999, 15) tarkoittaa opettajuudella opettajan pedagogista ajattelua, toimintaa ja niiden välistä refleksiivistä yhteyttä. Väitöskirjatutkimuksensa pohjalta hän esittää neljä erilaista opettajuuden mallia, joissa ihmiskäsityksen, tiedonkäsityksen ja oppimiskäsityksen alakäsitteet asettuvat keskinäiseen järjestykseen eri tavoin. Esimerkiksi opetuksen suorittaja -opettajuudessa ihmiskäsityksen eettisessä ulottuvuudessa painottuu etäinen ja mekaaninen suhtautuminen oppilaisiin, kun taas kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja -opettajuudessa opet-

tajan suhde oppilaisiin on läheinen. Ohjaajaopettajat näyttivät arvostavan omaa työtään ja pyrkivän kehittämään omaa osaamistaan. (Patrikainen 1999, 117–147.)

Kasvatustieteilijä Hannu L.T. Heikkinen (2001, 13) on väitöskirjatutkimuksessaan tarkastellut opettajuutta narratiivisena identiteettinä ja pyrkinyt kehittämään opettajankoulutukseen välinettä ammatillista identiteettityötä varten. Heikkisen (2001, 28) mukaan opettajuus tarkoittaa hänen tutkimuksessaan kertomuksissa ja itseilmaisujen kautta syntyvää ammatillista identiteettiä.

Kasvatustieteilijä Olli Luukkainen (2004, 92) asettaa väitöskirjatutkimuksensa päätehtäväksi opettajuuden käsitteen määrittelyn. Lähtökohtana hänen tutkimuksessaan kuitenkin on, että opettajuus on opettajan työn ilmentymä. Toisaalta hän toteaa myös, että opettajuuteen sisältyy useita eri tekijöitä ja että opettajuus on kaksiulotteinen ilmiö, jonka muodostavat toisaalta opettajan oma ja toisaalta yhteiskunnan opettajalta edellyttämä orientaatio opettajan työtehtäviin (Luukkainen 2004, 91). Tutkimustuloksina Luukkainen (2004, 189–251) esittää useita erilaisia määritelmiä siitä, mitä opettajuus on, miten opettajan pitäisi toimia ja millaisia rooleja opettajalla tulisi olla. Luukkaisen tutkimuksen toisena tavoitteena oli luoda kuva siitä, mitä opettajuus on vuonna 2010. Tulevaisuuden opettajuuden osatekijöinä ovat sen mukaan sisällön hallinta, oppimisen edistäminen, eettinen määrä, tulevaisuushakuisuus, yhteiskuntasuuntautuneisuus, yhteistyö ja itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen eli jatkuva oppiminen (Luukkainen 2004, 265–304).

Opettajuuden voi määrittellä monin tavoin. Kun jokin ilmiö määritellään, otetaan samalla ainakin epäsuorasti kantaa myös todellisuuden luonteeseen ja keinoihin, joilla tätä todellisuutta ja ilmiötä koskevaa tietoa saadaan. Ehkä lähimmäksi omaa näkemystäni asettuu kasvatust sosiologi Hannu Simolan (1995) esittämä opettajuuden määritelmä. Väitöskirjatutkimuksessaan Simola (1995, 5) toteaa, ettei opettajuus hänen tutkimuksessaan ”viittaa ihmisiin vaan joukkoon määritteitä ja niiden välisiä suhteita”. Kun omassa tutkimuksessani ajattelen opettajuuden rakentuvan opettajien haastattelupuheessa, se Simolan tutkimuksessa rakentuu arvovaltaisessa asiantuntijapuheessa ja valtiollisissa asiakirjoissa.

Kun arjen puheissa ja myös tieteellisessä keskustelussa puhutaan opettajista, keskitytään usein yksilön ominaisuuksiin. Usko ihmisen persoonallisuuden määräävyyteen ja minuuden muuttumattomaan ytimeen näyttää elävän, vaikka sosiaalisen ympäristön merkitys ihmisen kasvussa toisaalta

ymmärrettäisiin. Filosofiasa ihmisen olemuksellista pysyvyyttä painottavaa ihmiskäsitystä nimitetään essentialistiseksi (ks. Kannisto 1994). Sosiologi Stuart Hall (1999) käyttää ilmaisua valistuksen subjekti kuvaamaan vastaavaa identiteettikäsitystä, jonka mukaan ihmisillä on muuttumattomana pysyvä olemuksellinen keskus (Hall 1999, 21). Identiteetti tai minuus olisi ikään kuin nappu, joka puhkeaisi kukkaan tai omaksi itsekseen elämänkulun myötä.

Ihmisen olemus voidaan mieltää kuitenkin myös kulttuurisesti. Tällöin ihmisen minuuden ja identiteetin, kuten myös koko sosiaalisen todellisuuden, ajatellaan syntyvän ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (ks. luku 1). Sosiologinen subjektikäsitys lähtee tästä ajatuksesta. Identiteetin katsotaan rakentuvan suhteessa merkityksellisiin toisiin. Postmodernissa subjektikäsityksessä identiteetin nähdään muokkaantuvan jatkuvasti sen mukaan, miten ihminen tuotetaan tai esitetään erilaisissa kulttuurisissa järjestelmissä. (Hall 1999, 21–23.)

Tässä tutkimuksessa opettajuus ei siis viittaa ihmiseen tai yksilölliseen identiteettiin, vaan puheessa rakentuvaan tai rakennettavaan ajatukselliseen malliin. Tällaisen opettajuuden määritelmän taustalla ovat kuitenkin kulttuurinen ihmiskäsitys sekä sosiologisen ja postmodernin rajamailla liikkuva käsitys subjektista. Oletan, että opettajan henkilökohtainen käsitys itsestään rakentuu ainakin jollain tavoin eheäksi elämänkulun myötä. Sen sijaan hänen ammatillinen identiteettinsä muuttuu todennäköisesti sen mukaan, millaisessa yhteisössä opettaja toimii ja millä tavoin opettajasta puhutaan yhteiskunnassa eri aikoina.

Tutkimukseni lähtökohtana on täten ajatus, että haastateltavat hahmottavat opettajan ammatin ja itsensä opettajana sen mukaisesti, millaisia aineksia eli yhteisesti jaettuja tietoja, käsityksiä ja uskomuksia sosiaalinen tarinavaranto heille sallii. Puhuessaan he rakentavat opettajuutta tarjolla olevien tulkintaresurssien mukaan. Oma merkityksensä tässä prosessissa on sillä, minkälaisia opettajan työtä ja ammattia koskevia käsityksiä ja uskomuksia kertoja on sisäistänyt. Osa sosiaalisen tarinavarannon aineksista tai todellisuuden versioista on hallitsevampia kuin toiset, ja ne saattavat vakiinnuttaa asemansa yleispätevinä totuuksina (ks. Jokinen ym. 1993, 89–96). Ehkä juuri nämä hegemoniset versiot todellisuudesta myös sisäistetään helpommin.

OPETTAJAPUHE JA SEN KEHYKSET VALTIOLLISISSA ASIAKIRJOISSA

Hannu Simola (1995) on väitöskirjatutkimuksessaan pyrkinyt luomaan kuvauksen siitä, miten suomalaisesta ”kansanopettajasta”, koulusta ja opettajankoulutuksesta on puhuttu valtiollisissa asiakirjoissa 1860-luvulta 1990-luvun alkuun. Tavoitteena on ollut jäljittää erityisesti puheessa tapahtuneita muutoksia ja rekonstruoida 1990-luvun alun opettajapuheen peruselementtejä (Simola 1995, 45). Tutkimuksen aineistona ovat olleet tietyt koulutusta koskevat lait ja asetukset, kansakoulun ja peruskoulun opetussuunnitelmat tai opetussuunnitelmien perusteet sekä erilaiset, muun muassa opettajankoulutusta koskevat mietinnöt (ks. Simola 1995, 364–367).

Tekstien diskursiivisen luennan myötä on kiteytynyt malliopettajasta puhumisen neljä kehityslinjaa: yksilöllistyminen, tavoiterationalisoituminen, dekontekstualisoituminen ja tieteenalaistuminen. Peruskoulun opettajuudesta puhumisen Simola näkee puolestaan perustuvan neljään totuuteen, joita ovat didaktinen tiedeperusta, tavoitetietoisuus, yksilökeskisyys ja tutkintovelvollisuus. (Simola 1995, 333–354.)

Kansakouluaikaisissa teksteissä puhutaan oppilaan yksilöllisistä taipumuksista. Kuitenkin vasta peruskoulutekstit asettivat koulun tehtäväksi oppilasyksilön ainutkertaisen kokonaispersoonallisuuden kehittämisen ja oppimisen edistämisen yksilöllisten tarpeiden pohjalta. Samalla asiakirjojen pedagoginen puhe alkaa asettaa opettajalle vaatimuksia oppilaan yksilöllisestä kohtaamisesta. Teksteissä joukkojen koulu on muuttunut yksilölliseksi oppimisympäristöksi ja tultaessa 1990-luvulle opettajasta on tullut oppilasyksilöiden opintojen ohjaaja. (Simola 1995, 334–335.)

Opettajapuheen yksi totuus on, että opettajan työn kohde on oppilasyksilö. Oppilasyksilön oppimisen ohjaajana opettajalla tulee olla hyvät tiedot oppilaasta, jotta optimaalisen oppimisympäristön ja yksilöllisen opetusohjelman luominen olisi mahdollista. (Simola 1995, 345.) Koulupuheen yksilöllistymiseen liittyy myös arviointipuheen ilmaantuminen peruskoulun myötä asiakirjateksteihin. Kun opettaja kansakoulukaudella oli kansalaiskelpoisuuden takaaja, tuli hänen tehtäväkseen peruskouluteksteissä oppilaiden valikointi ja itsevalikointiin ohjaaminen. (Simola 1995, 335.)

Malliopettajuudesta puhumisen institutionaalisen kehyspuheen muutoksissa näkyy opetuksen tavoitteiden rationalisoituminen. Kansakouluajan

teksteissä ilmaistuista kasvatuksellisista päämääristä siirrytään peruskoulu-teksteissä tavoitteisiin, jotka eivät ilmaise vain koulutyön suuntaa vaan myös ajattelua, jonka mukaan oppitulokset ovat saavutettavissa ja mitattavissa (Simola 1995, 336).

Peruskoulun vuoden 1970 opetussuunnitelmassa puhutaan hierarkkisesta tavoitejärjestelmästä, ja vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa tavoitteet muuttuvat yhä sitovammiksi. Systemaattinen tavoitejärjestelmä saa lopulta ilmaisunsa vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa, joissa tavoitteet ilmaistaan oppilasyksilöiden oppimistavoiteina. (Simola 1995, 94.) Simola näkee edellä kuvatun tavoiteajattelun muutoksen heijastuvan opettajasta puhumiseen: opettaja muuttuu oppimäärien käsittelijästä opetussuunnitelman toteuttajaksi. 1990-luvun alkupuolen opettajapuheen totuuksia on opettajan vahva usko tavoitteisiin ja sitoutuminen yhdessä laadittuun koulun opetussuunnitelmaan. (Simola 1995, 336–345.)

Simolan (1995, 337) mukaan jokainen valtakunnallinen opetussuunnitelma edustaa myös jonkinlaista näkemystä koulusta instituutiona. Puhe koulusta oppimisen ja opettamisen erityisenä paikkana katoaa teksteistä vähitellen, mikä edustaa malliopettajuudesta puhumisen kehyspuheen koltamatta kehityslinjaa eli dekontekstualisoitumista. Vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmassa koulu esiintyy lasten työpaikkana ja pienoisyhteiskuntana. Peruskoulun vuoden 1970 opetussuunnitelmassa ja vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa koulusta puhutaan pedagogisena virastona, ja vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa koulusta on tullut palveluyritys. ”Samalla luonnehdinnat koulusta muuttuvat yhä enemmän visioiksi, toiveiksi ja utopioiksi siitä, mitä koulun pitäisi olla ja irtoavat yhä enemmän siitä, mitä koulu todellisuudessa on.” (Simola 1995, 337.) Palveluyritykseksi muuttuneessa koulussa opettaja ei enää opeta, vaan luo tehokkaalle oppimiselle optimaalisia oppimisympäristöjä (Simola 1995, 100).

Neljännessä kehyspuheen muutoksessa eli tieteenalaistumisessa on kyse opettajankoulutuspuheesta tapahtuneista muutoksista. Jo seminaariajan opettajankoulutukseen sisältyi kasvatukseen, mutta niiden osuus ylioppilaspohjaisista opinnoista oli kuitenkin vain noin kymmenesosa. Vuoden 1967 Opettajavalmistustoimikunnan mietintö tuo tähän muutoksen ja painottaa kasvatustieteellisen tiedon asemaa opettajankoulutuksessa. Opettajasta ei puhuta enää yleistietäjänä ja -taitajana vaan opetus- ja kasvatuskysymysten asiantuntijana.

Vuoden 1974 mietintö syventää edelleen kasvatustieteellisen tiedon merkitystä opettajan työn tietoperustana. Opettajasta tulee didaktinen

ajattelija. Vuoden 1989 mietintö tuo puolestaan opettajapuheeseen mukaan muun muassa moraalis-aatteellisuuden ja opettajapersoonallisuuden korostamisen. (Simola 1995, 339–341.)

Koulun dekontekstualisoituminen ja opettajan työn tietoperustan tieteenalaistuminen kytkeytyvät opettajapuheen totuuteen, jonka mukaan ”opettajan työn tietoperusta on didaktinen kasvatustiede”. Vahvan tiedeperustan uskotaan tarjoavan opettajan työhön muun muassa kokemuksia vankemman tutkimuksellisen perustan, jonka varassa opetustyö voi kehittyä rationaaliseksi toiminnaksi (Simola 1995, 344.)

Simola (1995, 345) päätyy tutkimuksessaan johtopäätökseen, että on perusteltua sanoa opettajuuspuheen professionalisoituneen valtiollisessa kouludiskurssissa erityisesti peruskoulu-uudistuksen jälkeen. Koulun pakollisuus, joukkomuotoisuus ja tutkintovelvollisuus haastavat kuitenkin opettajan ammatin professionalismin. Siksi opettajan ammattia luonnehtiikin paremmin Hannu Simolan mukaan Michel Foucault’n käyttämä ilmaisu pastoraalinen professionalismi. (Simola 1995, 348.) Kouluopetusta ja -oppimista koskevaa, valtiollisissa asiakirjoissa rakentuvaa asiantuntijapuhetta Simola luonnehtii puolestaan ilmaisulla toiveiden rationalismi. Näin siksi, että koulua koskevassa kehittämisspuheessa näytetään unohtavan koulun joukkomuotoisuus. (Simola 1995, 342.)

Toiveiden rationalismi ja pastoraalinen professionalismi kuvaavat lähinnä sitä, miten peruskouluopettajuudesta puhutaan 1990-luvun alun suomalaisissa valtiollisissa asiakirjoissa. Toiveiden rationalismi liittyy opettajasta puhumisen kehyspuheeseen. Se ilmentää koulusta ja opettajan koulutuksesta puhumisen hiljaista periaatetta tai kielioppia. Pastoraalinen professionalismi kuvaa opettajuuspuhetta hallitsevaa periaatetta. (Simola 1995, 349.)

Ennen 1990-luvun puoliväliä ilmestyneiden opetussuunnitelma- ja opettajankoulutustekstien diskursiivisen analyysin perusteella opettajuuskeskustelua näyttää peruskoulu-uudistuksen jälkeen hallinneen pastoraalisen professionalismin vire. Opettajan ammatti on tieteenalaistunut, ja opettajan etiikkaan liittyvien kysymysten paluu opettajakeskusteluun 1980-luvulla toi tullessaan aitoon professioon kuuluvaa filantrooppista palvelueetosta (Simola 1995, 345–346). Mutta millaisista näkökulmista opettajuutta on lähestytty kasvatustieteellisessä tutkimuksessa 1990-luvulla ja 2000-luvun alussa?

SUOMALAISEN OPETTAJATUTKIMUKSEN TEEMOJA

Kasvatustieteilijä Sinikka Ojanen on toimittanut 1990-luvulla kaksi pääosin kansallisen opettajatutkimuksen artikkelikokoelmaa, joiden nimi *Tutkiva opettajuus* antaa jo sinällään vihjeen siitä, että opettajan ammatin perustaa pidetään tieteellisenä ja että opettajankoulutus on tieteellistä koulutusta.

Vuonna 1993 ilmestyneen ensimmäisen artikkelikokoelman johdannossa Ojanen (1993, 8) toteaa kirjan kaikkien puheenvuorojen lähtevän siitä ajatuksesta, että käytännön ”praktikon sitoutuminen tutkimustietoon parantaa praktiikkaa”. Artikkeleista kolme käsittelee joko opettajan sudetta tutkimukseen tai opettajaa tutkijana. Niissä kysytään, onko koulutyön tehokkuutta pystytty parantamaan tutkimuksen avulla, onko pedagoginen ajattelu tutkimista ja missä määrin tutkimustyö antaa opettajille valmiuksia kehittää omaa työtään. Kirjan muut artikkelit käsittelevät muun muassa opettajan reflektiota, opettajan itseohjautuvuutta, opettajan praktista tietoa sekä koulua sosiaalisen muutoksen keskuksena ja elinikäistä oppimista koulun kehittämisen lähtökohtana. Vuonna 1996 ilmestyneen toisen osan teemat ovat hyvin samankaltaiset. Kirjassa pohditaan muun muassa tutkivan opettajan käsitettä, reflektiota ja pedagogista ajattelua.

Kasvatustieteilijä Hannele Niemen (1998) toimittama kirja *Opettajuus modernin murroksessa* syntyi vuonna 1995 käynnistyneen opettajankoulutuksen vaikuttavuushankkeen tiimoilta. Kirjan tavoitteena on esitellä sellaisia koulun ja opettajankoulutuksen kehittämistarpeita, joita edellä mainittu tutkimusprojekti nosti esiin. Artikkelien aihepiirien painopiste näyttää olevan käytännön koulutyössä: aktiivinen oppiminen ja sen esteet, tieto- ja viestintätekniikan asettamat haasteet opettajalle, medialukutaito, koulun eettiset haasteet, opettajan työn raskaus ja rehtorin vastuu. Tavalla tai toisella kaikkien artikkelien sisältö nivoutuu opettajan toimintaan koulussa. Niiden taustalta kuultaa aivan kirjan nimen mukaisesti ajatus, että yhteiskunta on muutoksessa ja että tämä muutos vaatii opettajalta uudenlaisia taitoja. Toisaalta kirjassa tuodaan esiin myös se näkemys, että opettajat tarvitsevat muutoksessa tukea ja että muun muassa opettajien työoloja olisi uudistettava.

Opettajankoulutuksen vaikuttavuushankkeen puitteissa järjestettiin sekä Oulussa että Hämeenlinnassa seminaarit, joissa pohdittiin kouluun kohdistuvia odotuksia. Seminaareihin osallistui opettajankoulutuksen, koulujen, yhteiskunnan eri alojen ja vanhempien edustajia.

Kasvatustieteilijä Leena Syrjälä (1998, 30–32) on koonnut artikkelissaan yhteen tulevaisuuden opettajaan kohdistuvia odotuksia, jotka esitän tässä yksikköön muotoiltuna ja luettelomuodossa:

- Opettaja on kasvattaja ja rohkaisija.
- Opettajan tulee ymmärtää muun muassa työ- ja talouselämää aineenhallinnan ohella.
- Opettajan on luotava edellytykset ymmärtää eri kulttuureita.
- Opettajan on ymmärrettävä yrittäjyyttä ja osattava kasvattaa yrittäjyyteen.
- Opettajan täytyy olla ihmissuhdetaidot hallitseva ammattilainen.
- Opettajan perusvalmiuksiin kuuluvat vuorovaikutukselliset taidot, ongelmanratkaisutaidot ja kyky kohdata ristiriitatilanteita.
- Opettajalta vaaditaan yhä enemmän aktiivista toimimista, uudistumista ja muutoskykyisyyttä.
- Opettajan olisi osallistuttava aktiivisesti yhteiskunnan toimintaan.

Opettajan työn tulevaisuutta on jäljittänyt myös Opetushallitus. Se järjesti 1990-luvun loppupuolella kaksivuotisen OPEPRO-hankkeen, jossa selvitettiin opettajien tulevia perus- ja täydennyskoulutustarpeita sekä niiden laatua ja määrää. Hankkeen puitteissa julkaistiin muun muassa opettajan työtodellisuutta koskeva selvitys (Kiviniemi 2000) ja loppuraportti (Luukkainen 2000). Molemmat raportit sisältävät katsauksen ennen kaikkea Suomessa tehtyyn opettajatutkimukseen ja ilmentävät osaltaan 1990-luvulla opettajan ammatista käytyä keskustelua. Raporteissa esille otetuissa opettajatutkimuksen teemoissa on tiettyä yhdenmukaisuutta aikakauden artikkelikokoelmien aihepiirien kanssa: opettajan käyttöteoria ja sen reflektointi, tutkiva opettaja, tutkiva asenne työhön, professionaalisuus, eettisyys ja muutosprosessin kohtaaminen.

Hankkeen opettajan työtodellisuuteen keskittyvän osion tehtävänä oli selvittää opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä muun muassa opettajan työstä ja opettajuuden muuttumisesta (Kiviniemi 2000, 34). Selvityksessä syntyi opettajien haastattelujen pohjalta kuva siitä, mitkä tekijät ovat muuttamassa opettajan työn luonnetta. Vuosituhannen vaihteen muutostendensseiksi nimetään muun muassa oppilaiden häiriökäyttäytymisen lisääntyminen, oppilaiden ongelmien lisääntyminen, koulun ja opettajan arvovallan yleinen murentuminen, kasvatuskäsityksen sumentuminen, koulun hallinnollisen toimintakyvyn muuttuminen, lasten ja nuorten kulttuurin muuttuminen ja viihteellistyminen, kiireen ja ristipaineiden lisääntyminen sekä opetuksen sisällöllinen sirpaloituminen ja moninaistuminen. (Kiviniemi 2000, 172.)

Raportin teksti sisältää myös opettajien, opettajankouluttajien ja tutkijan näkemyksiä siitä, millaisia vaatimuksia ja toimenpiteitä muutokset opettajalta edellyttävät. Esitän niistä joitakin suorina lainauksina luettelomuodossa:

- Opettajan tulisi kyetä hallitsemaan yhä selkeämmin ilmenevä koulunvastainen alakulttuuri.
- Opettajien tulisi kyetä myös omien tunteidensa hallintaan vaikeiden tapausten käsittelyssä.
- Kouluissa tulisi olla [siten] selkeät kasvatukselliset periaatteet, joista opettajat pitäisivät johdonmukaisesti kiinni ja joista myös oppilaat olisivat tietoisia .
- [Toisaalta] opettajat korostivat, että myös kotien kanssa olisi kyettävä luomaan yhteisöllistä kasvatuskulttuuria yhteisten kasvatuspäämäärien saavuttamiseksi.
- Opettajat ja opettajankouluttajat korostivat, että eettisten kasvatuseriaatteiden hahmottamisen tulisi olla olennaisella sijalla mainitunkaltaisessa yhteistyössä.
- Opettajan työhön katsottiin liittyvän jatkuvat uudistumisen ja kouluttautumisen paineet.
- Opettajien tulisi kyetä kunnioittamaan oppilaidensa persoonallisuutta ja heidän erilaisuuttaan (Kiviniemi 2000, 174–180).

OPEPRO-hankkeen loppuraportissa esitetään ehdotuksia keskeisistä kehittämisalueista. Nämä opettajankoulutusta koskevat ehdotukset sisältävät näkemyksiä myös opettajalta vaadittavista taidoista. Esitän joitakin esimerkkejä annetuista ehdotuksista suorina lainauksina.

- Opettaja tarvitsee työnsä selkärangaksi itse työstetyn käyttöteorian, näkemyksen työstään ja sen perusteista. Se elää ja kehittyy, eikä ole koskaan kesken tai valmis. Käyttöteoria perustuu ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykseen. Niiden pohtimisen tulee kuulua tiiviisti kaikkien perus- ja täydennyskoulutukseen. Opettajan tiedostava ote on opettajakoulutuksen keskeinen tavoite.
- Tulevaisuuden opettajuus tarkoittaa valmiutta aktiivisesti osallistua yhteiskunnan suuntaa koskevaan keskusteluun, taitoa vaikuttaa keskustelun sisältöön ja halua suunnata kehitystä. Samalla se ilmenee haluna rakentaa omaa opettajuutta jatkuvasti uudeksi näistä aineksista.
- Tietotyötä tekevän opettajan tärkein taito on itse jatkuvasti jäsentää ympäristön muutosta, suhteuttaa sitä omiin realistisiin mahdollisuuksiin sekä määrittää, mitkä muutokset ja niiden seuraukset ovat oman työn kannalta tärkeimpiä. Valmius luopua vanhasta on tällöin vähintään yhtä tärkeää kuin taito hyödyntää uusin

- tieto oman työnsä kehittämässä. Opettaja tarvitsee valintojensa pohjaksi myös vahvan henkilökohtaisen kasvatusnäkemyksen.
- Erityispedagogisella osaamisella tulee olla opettajien työssä ja koko kouluyhteisössä merkittävä sija. Tämä koskee kaikkia opettajia, ei vain erityisopettajia.
 - Kansainvälistyminen edellyttää opettajalta kielitaitoa, jota ammatillisen opettajan on täydennettävä ammatillisella sanastolla (Luukkainen 2000, 231–239.)

Kasvatustieteilijät Erno Lehtinen ja Teija Hiltunen toimittivat vuonna 2002 artikkelikokoelman *Oppiminen ja opettajuus*. Kirjan tarkoituksena oli tuoda esiin oppimiseen ja opettamiseen liittyvää tutkimustietoa julkaisua edeltäviltä vuosilta (Lehtinen & Hiltunen 2002, 6). Artikkelien aihepiirit ovat osittain samoja kuin jo aiemmin esitellyissä kokoelmissa: tutkiva opettaja, opettajan itseohjautuvuus ja itsesäätely, opettajan ammatin eettinen ulottuvuus sekä teknologiset oppimisympäristöt, jotka siis liittyvät tieto- ja viestintäteknikkaan. Lisäksi kokoelmassa pohditaan oppimista taitona, uskomusten merkitystä oppimisessa ja opettamisessa sekä koulun oppiaineisiin ja arviointiin liittyviä kysymyksiä.

Edellä esitellyissä artikkeleissa ja selvityksissä mielenkiinto on lähes poikkeuksetta kohdistunut opettajan ajatteluun, tietoon ja oppimiseen, joita on tutkittu yksilön sisäisinä prosesseina ja myös persoonallisuuteen kytkeytyvinä kysymyksinä. Painopiste on ollut ennen kaikkea yksilön kognitiivisissa prosesseissa, vaikka myös esimerkiksi opetustyön yhteiskunnallista ulottuvuutta ja koulukontekstia on artikkeleissa käsitelty. Artikkeleiden keskeisenä lähtökohtana on ollut näkemys, että yhteiskunta on voimakkaasti muuttumassa ja että tämä tilanne vaatii uudenlaista osaamista niin opettajilta kuin opettajankoulutukselta. Laatimani listat osoittavat, että suomalaisessa opettajakeskustelussa on esitetty lukuisia opettajan ominaisuuksiin ja toimintaan kohdistuvia vaatimuksia.

Opettajuuteen kohdistuvissa tutkimuksissa opettajien omille kokeumuksille on jäänyt tilaa vain vähän. Opettajat eivät ole juuri tulleet kuuluisiksi (Syrjälä & Heikkinen 2002, 157). Tähän tilanteeseen on haettu muutosta muun muassa narratiivisen tutkimusotteen kautta. Opettajien elämänkertomuksiin perustuvia tutkimuksia tehtiin Suomessa jo 1990-luvun loppupuolella, ja 2000-luvun alussa Suomessa ilmestyivät ensimmäiset narratiivista opettajatutkimusta käsitelleet teokset.

Opettajatutkimukseen keskittyneen kasvatustieteilijän Hannu L.T. Heikkisen (2001) väitöskirjatutkimuksen keskeinen käsite oli narratiivinen

identiteetti. Tutkimuksessaan Heikkinen (2001, 13) pyrki kehittämään elämänkertomuksiin pohjautuvaa ammatillisen identiteettityön välinettä opettajankoulutukseen. Vuonna 2002 ilmestyi opettajuuden tutkijoiden Leena Syrjälän ja Hannu L.T. Heikkisen toimittama teos *Minussa elää monta tarinaa*. Toimittajat halusivat kirjallaan tuoda esiin opettajan työn yhteiskunnallisen yhteyden. Opettajien äänen kuuleminen on kirjan toimittajien mukaan tärkeää, koska opettajien kertomusten kautta avautuu erilaisia näkökulmia yhteiskunnan ja koulun muutoksiin.

Teoksen aloitusartikkelissa Saara-Kaisa Syrjälä (2002, 15–16) esittelee kaikkietävän kansankynttilän mallitarinan, jonka hän on luonut opettajien haastattelukertomusten pohjalta. Mallitarinan opettaja on oikeudenmukainen kutsumusopettaja, joka haluaa tehdä maailmasta paremman paikan. Vapaa-aikanaan hän toteuttaa kutsumustaan. Tarinan voi ajatella ilmentävän aikaisempaa ja ehkä nykyistäkin opettajaideaalia sellaisena kuin se opettajien tarinoissa välittyy. Kasvatustieteilijät Eila Estola ja Leena Syrjälä (2002, 85) jäljittävät puolestaan, mitä kutsumus on ja mikä merkitys kutsumuksella on opettajan työssä. Opettajien kertomusten analyysiin perustuvat muut artikkelit käsittelevät opettajaksi opiskelua, opettajan uran alkuvaiheita ja musiikin merkitystä opettajan elämässä. Lisäksi teoksessa tarkastellaan narratiivisen tutkimusotteen teoreettis-filosofisia lähtökohtia sekä elämäkertoja ja -kertomuksia opettajaksi kasvamisessa.

Opettajan työn yhteiskunnallinen luonne ja eettinen ulottuvuus ovat myös tutkijoiden Marjo Vuorikosken, Sirpa Törmän ja Sinikka Viskarin (2003) kirjan *Opettajan vaiettu valta* teemoja. Artikkeleissaan he pohtivat muun muassa opettajan työhön kytkeytyvää valtaa, opettajaopiskelijoiden kuvauksia opettajasta, kokemuksia sukupuolesta koulun käytännöissä ja pedagogista rakkautta. Kirjoittajien ajatuksena oli avata keskustelua aihepiireistä, joita aikaisemmassa suomalaisessa opettajakeskustelussa on käsitelty vain vähän (Vuorikoski, Törmä & Viskari 2003, 13).

Vuorikoski (2003, 18) kysyy muun muassa, mikä on sosialisointi ja kasvatuksen suhde koulutuksessa ja millaisia seurauksia opettajien professiopyrkimyksistä on ollut opettajuudelle. Pohdintojensa yhteenvedossa hän toteaa, että opetussuunnitelmassa määritellyistä ja opettajien opettamista tiedoista on tuotettu usein neutraali kuva. Samalla opettajasta on tehty rationaalinen ja puolueeton toimija. Kaikesta huolimatta tilanne on kuitenkin se, että yhteiskunta säätelee erilaisin keinoin opettajien toimintaa. Opettajat puolestaan käyttävät valtaa omalla tahollaan. Vallan ja vallankäytön muotoja on kuitenkin vaikea havaita. Siksi opettajan työn

yhteiskunnalliset kytkennät ja kaikkeen koulutukseen kytkeytyvä näkymätön valta tulisikin tehdä näkyväksi. (Vuorikoski 2003, 17–47.)

Viskari ja Vuorikoski (2003) tarkastelevat opettajuutta kasvatustieteen opiskelijoiden kirjoittamien opettajatarinoiden pohjalta. Opiskelijoiden tarinoissa opettajan työ on arkista ja käytännöllistä. Vuorikosken ja Viskarin mukaan opiskelijoiden tarinat ilmentävät selkeästi arvioinnin keskeistä asemaa nykypäivän koulutuksessa. Opettaja näkyy niissä tunteiltaan neutraalina toimijana, joka pitää etäisyyttä oppilaisiin ja joka ei juuri tee yhteistyötä muiden kanssa. (Viskari & Vuorikoski 2003, 55–81.)

Kahdessa seuraavassa artikkelissa palataan erityisesti 1990-luvulla opettajatutkimuksessa suosittuun teemaan eli opettajan reflektioon. Törmä (2003a) tarkastelee ensimmäisessä artikkelissaan opettajan valintoja ja opetuksen arvopohjaa. Hän esittää, että opettajan olisi osattava aina uudelleen kyseenalaistaa ja tarkistaa omat arvonsa ja ihmiskäsityksensä (Törmä 2003a, 104). Toisen artikkelin aiheena on koulun piilo-opetussuunnitelma. Piilo-opetussuunnitelma syntyy koulun vakiintuneista käytännöistä, asenteista ja normeista, joista ei useinkaan avoimesti keskustella ja joita on vaikea muuttaa. Siten ne myös pitävät yllä vakiintuneita valtarakenteita. (Törmä 2003b, 109–129.) Kirjan kahdessa viimeisessä artikkelissa käsitellään valtaa, sukupuolta ja pedagogista rakkautta.

Viidentoista viime vuoden aikana on keskusteltu myös opettajan työn etiikkaa sivuavista kysymyksistä. Kasvatustieteilijä Juha Suoranta (2000) pohtii teoksessaan *Kasvatuksellisesti näkeväksi* muun muassa oikeutta tulla huomioiduksi, kuulluksi ja rakastetuksi kasvatussuhteessa. Myös kasvatustilfilosofi Veli-Matti Värriin (1997, 180) mukaan dialoginen kasvatussuhde merkitsee ennen kaikkea kohtaamista, kasvatettavan näkökulman huomioon ottamista ja pyrkimystä auttaa kasvatettava hyvään elämään. Molemmat kirjoittajat tarkastelevat kasvatusta yhteiskuntaan kytkeytyvänä toimintana. Teoksessaan *Pieta* valtiotieteilijä Mika Ojakangas (2001) pohtii kasvatusta ja kasvatussuhdetta länsimaisen filosofian ja tieteellisen keskustelun kautta. Tarkastelun keskiössä ovat välittäminen ja rakkaus elämän mielekkyyden tuojina.

Tiivistetty katsaus opettajan työhön liittyvään tutkimukseen osoittaa, että opettajatutkimus on suuntautunut viime vuosina yhä enemmän opettajan työn eettiseen ja kokemukselliseen ulottuvuuteen. Voisi jopa katsoa kouluopetuksen kasvatuksellisen puolen saaneen yhä enemmän painoarvoa alan keskusteluissa. Selkeästi opettajan työn emotionaaliseen puoleen keskittynyttä tutkimusta on kuitenkin Suomessa tehty suhteellisen vähän.

Ääneen lausumattomana tai selkeästi artikuloimattomana opettajan työn emotionaalinen puoli liittyy kuitenkin esimerkiksi opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta ja opettajan etiikkaa koskeviin keskusteluihin.

KANSAINVÄLINEN OPETTAMISEN JA OPETTAJIEN TUTKIMUS

Vaikka suomalaisten opettajien haastatteluissa rakentuvan opettajuuden kannalta on ehkä merkityksellisintä suomalainen opettajakeskustelu, katsaus opettamista ja opettajuutta käsittelevään kansainväliseen tutkimukseen on myös tarpeen. Välittyväthän kansainvälisen kasvatuksen tutkimuksen ainekset ja kehityssuunnat suomalaiseen tutkimukseen ja keskusteluun. Opettamista ja opettajia koskevaa tutkimusta on tehty mittava määrä, ja siksi käytän tässä katsauksessa lähteinä kasvatuksen, musiikkikasvatuksen ja matematiikan opetuksen tutkimuksen käsikirjoissa ja lehdissä julkaistuja artikkeleita, joissa on kootusti käsitelty alalla tehtyä tutkimusta. Tarkoitus on näin saavuttaa jonkinlainen käsitys siitä, minkälaisia teemoja opettamisen tutkimuksessa on käsitelty.

Keväällä 2009 ilmestyi opettamisen ja opettajien tutkimusta käsittelevä kaksiosainen käsikirja *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Kirjassa näyttää painottuvan amerikkalainen tutkimus, mutta kuten käsikirjassa myöhemmin todetaan, amerikkalaisilla oppimista, opettamista ja arviointia koskevilla näkemyksillä on tapana levitä laajasti. Ne myös suuntaavat rahoitusta hankkeisiin, joiden tarkoituksena on tukea amerikkalaisten tutkimusten pohjalta tehtyjen aloitteiden toteuttamista (LeCompte, 52). Siksi näiden näkemysten tarkastelu on paikallaan myös esimerkiksi suomalaisen opettajuuden kannalta.

Käsikirjan johdantoartikkelissa kasvatussociologit Lawrence J. Saha ja A. Gary Dworkin (2009) toteavat, että opettaja on ollut sidottuna hyvää opettamista ja opettajan roolia koskeviin perinteisiin käsityksiin. Kahden viime vuosikymmenen aikana käsitykset ovat kuitenkin muuttuneet. Kirjoittajien mukaan kasvatuksen kentällä tapahtuneet muutokset edellyttävät, että opettajista ja opettamisesta saatua tutkimustietoa tarkastellaan huolellisesti.

Aikaisemmin koulutuksen nähtiin edistävän yleistä hyvää ja koulutukseen sijoitettujen resurssien uskottiin hyödyntävän koko yhteiskuntaa. Kohoavien kustannusten vuoksi eri puolilla maailmaa on ryhdytty mini-

moimaan koulutuksen resursseja. Opettajat ja koulutushallinto on haluttu asettaa vastuuseen siitä, että koulutukseen suunnatut varat käytetään tehokkaammin. Lisäksi koulutuksen kustannuksia on haluttu siirtää yhä enenevässä määrin kuluttajille, mikä on tarkoittanut muun muassa koulujen yksityistämistä ja lisääntyneitä opiskelijamaksuja. Tämä kehitys on vähentänyt opettajan ammatille tyypillistä itsenäisyyttä ja autonomiaa, ja opettajan ammatti on menettänyt professionaalisen luonteensa. Samalla on katoamassa ammatille tyypillinen kollegiaalisuus, kun opettajiin kohdistuva kontrollointi lisää epävarmuutta ja opettajien välistä kilpailua. (Saha & Dworkin 2009, 3–5.). Lisääntyneitä kontrolloita ja opettajan ammatin professionaalisen luonteen murtumista ovat kommentoineet myös muut tutkijat 2000-luvulla (ks. Ball 2003; Hargreaves 2009; Day & Smethem 2009).

Kasvatustutkimuksen sosiologi Margaret D. LeCompte (2009) käy artikkelissaan läpi opettamisen ja oppimisen tutkimuksen vaiheita 1920-luvulta nykypäivään. Tutkimus on jakautunut kahteen pääsuuntaukseen. Toisessa tutkijat ovat työskennelleet kasvatuksen kentällä keskittyen tutkimuksissaan yleensä luokkahuoneessa tapahtuvaan toimintaan. Toisessa suuntauksessa tutkimuksen kohteena on ollut opettamisen ja oppimisen laajempi konteksti, joka on käsittänyt sekä koulukontekstin että yhteiskunnan. (LeCompte 2009, 25–26.)

1930-luvulta 1970-luvulle kasvatuksen tutkimuksen kenttää hallitsi mittaamiseen ja testeihin perustuva tutkimus, joilla pyrittiin muun muassa turvamaan työelämän näkökulmasta tärkeiden tietojen ja taitojen tehokas oppiminen. Testausten mielekkyydestä on keskusteltu paljon. Siitä huolimatta suurin osa kasvatuksen tutkimuksesta keskittyy edelleen oppilaiden suoritusten mittaamiseen, suoritusten parantamiseen sekä erilaisten normeihin ja kriteereihin perustuvien testien tekemiseen. Tämän kokeelliseen tutkimukseen painottumisen taustalla on kirjoittajan mukaan tutkijakoulutus. Tutkijakouluttajien tausta on usein käyttäytymistieteellinen, eivätkä he yleensä huomioi muilla tieteenaloilla tehtyä kasvatuksen ja koulutuksen tutkimusta. (LeCompte 2009, 26.)

Kasvatuksen tutkimusta ovat kokeellisen tutkimuksen ohella tehneet muun muassa sosiologit, antropologit, historioitsijat, taloustieteilijät ja yhteiskuntatieteilijät. 1920-luvulta lähtien ja 1980-luvulle tultaessa he olivat tutkineet muun muassa

- oppilaiden ja opettajien käyttäytymistä observointitutkimuksin
- kouluja organisaatioina
- koulujärjestelmän poliittista ja rakenteellista dynamiikkaa

- opettajan rooliin ja muihin mahdollisiin tehtäviin sosiaalistumista
- opettajan ja oppilaan ominaispiirteitä survey-analyyseilla
- opintomenestyksen ja ammattiin pääsyn välistä suhdetta
- kouluun ja koulutukseen liittyviä kokemuksia kulttuurin siirtämisen näkökulmasta
- lasten erilaisia kulttuurisia taustoja, eroja ja koulutusta
- opettajan työn luonnetta ja ammattia professiona vertaillen opettajan ammattia muihin vastaavanlaisiin ammatteihin (ks. LeCompte 2009, 28–30).

Amerikkalainen kasvatustieteellisen tutkimuksen yhdistys American Educational Research Association AERA julkaisi ensimmäisen käsikirjansa vuonna 1963, ja siinä etusijalle asetettiin kokeellisin menetelmin tehdyt tutkimukset. Niiden katsottiin edustavan oikeaa tutkimusta, ja toisenlaisista näkökulmista tehdyt tutkimukset jätettiin huomiotta. Seurauksena oli, että seuraavan kahden vuosikymmenen ajan keskityttiin positivistiseen ja loogis-deduktiiviseen tutkimukseen. (LeCompte 2009, 27.)

AERAn kahden ensimmäisen käsikirjan sisältö painottui kokeelliseen tutkimukseen ja mittaamiseen, vaikka toisesta käsikirjasta olikin jo löydettävissä viittauksia kriittisiin lähestymistapoihin. 1980-luvulla ilmestyneessä kolmannessa osassa on havaittavissa merkkejä paradigmaattisesta ja epistemologisesta muutoksesta kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksessa. Aikaisemmassa kirjassa oli kyllä käsitelty oppijoiden eroja, mutta mielenkiinto kohdistui yksinomaan kognitiivisiin eroihin. Kolmas käsikirja sisälsi neljä lukua, joissa älykkyyden, lahjakkuuden, luovuuden ja kyvyttömyyden lisäksi tarkastellaan myös kieltä. Opettamista, opettajaa ja sisältöjen opettamista koskevista luvuista kaksi käsitteli oppilaan ja opettajan ajattelua, vaikka muuten näkökulma oli edelleen oppiaineuksen siirtämisessä.

Vuonna 2001 ilmestyneen AERAn neljännen käsikirjan tavoitteena oli jäsentää kolmannen käsikirjan jälkeistä sekavaa kasvatuksen kenttää. Se haastoi vallitsevat paradigmat esittelemällä konstruktivistisia, sosiokulttuurisia ja kriittisiä näkökulmia ja käsitteli aikaisempaa enemmän kontekstia ja yhteiskuntaan liittyviä kysymyksiä. Tästä huolimatta neljäskin käsikirja säilytti edeltäjilleen tyypillisen ”sisäisen” näkökulman, jossa mielenkiinto kohdistui luokkahuoneen toimintaan ja oppilaiden akateemisen suoriutumisen varmistamiseen. Kuitenkin monet tutkimukset ovat osoittaneet, että koulutukseen liittyvien ongelmien alkuperä on usein koulujen ulkopuolella. (LeCompte 2009, 32–43.)

Amerikkalainen opettajankouluttaja Cheryl J. Craig (2009) käsittelee artikkelissaan opettajatutkimusta (teacher research), jota tekevät joko opettajat tai yliopistojen tutkijat tai molemmat yhteistyössä ja jossa tutkittavia ilmiöitä lähestytään opettajien näkökulmasta. Tällaisen lähestymistavan puitteissa opettajista on tehty toiminta-, tapaus- ja narratiivista tutkimusta sekä muun muassa omaan työhön, opettamiseen ja opettajankoulutukseen kohdistuvaa tutkimusta. Lisäksi on tutkittu muun muassa opettajien yhteistyötä, opettajakeskustelua sekä opettajayhteisöjä ja -verkostoja. Artikkelissa viitataan tutkimuksiin, joista huomattava osa on tehty 2000-luvulla.

Opettajan näkökulman huomioivan tutkimussuuntauksen alkujuurret ovat kuitenkin varhaisemmat. Kasvatustieteilijä Joseph Schwab aloitti 1960-luvulla käytäntöjen tutkimuksen, ja jo sitä ennen Kurt Lewin oli luonut toimintatutkimuksen käsitteen. Yhtä aikaa Schwabin kanssa teki Euroopassa tutkimustaan tutkiva opettaja -käsitteen luojaksi kutsuttu Lawrence Stenhouse, joka yhdisti toisiinsa opetussuunnitelman ja ammattillisen kehittymisen. John Elliott sai tutkimussuuntauksessa aikaan hermeneuttisen käänteen, ja Wilfred Carr ja Stephen Kemmis toivat siihen kriittis-emansipatorisen näkökulman. Kasvatustieteilijä Freema Elbaz-Luwischia lainaten Craig antaa kuitenkin ymmärtää, että amerikkalainen Schwab oli kasvatusteoreetikoista ensimmäinen, joka todella kiinnitti huomiota oppilaiden ja opettajien kokemuksiin. Schwabin ajatukset loivat pohjan tutkimukselle, jossa kiinnostuksen kohteena ovat opettajien erilaiset tiedot. (Craig 2009, 62.)

Opettajan tietoon keskittyvissä tutkimuksissa on kysytty muun muassa, mitä ja kuinka opettajat tulevat tietämään opettajankoulutuksessa ja opettajan työssä ja minkälainen on käytännöllisen ja formaalin tiedon suhde. On kysytty, mitä opettajat tietävät ja mikä tieto on opettajalle olennaista. Keskusteluun ovat kietoutuneet myös kysymykset tiedon luonteesta ja aivan olennaisena kysymyksenä se, millaisessa kontekstissa tieto on tuotettu. Opettamisen kontekstiin liittyvinä esimerkkeinä ovat Jean D. Clandinin ja Michael Connellyn tutkimukset, joiden mukaan opettajat elävät kahdessa maailmassa. Toinen niistä on luokkahuoneen maailma ja siihen liittyvät suhteet. Toinen on luokkahuoneen ulkopuolinen maailma, jossa opettajat kohtaavat kaikki heihin kohdistuvat odotukset. Näiden välissä kohtaavat teoria ja käytäntö, ja kaikkeen opettajan teoreettiseen tietoon sekoittuu toiminnan kautta hankittua tietoa. (Craig 2009, 63–64.)

Keväällä 2009 ilmestyneen opettamisen ja opettajien tutkimuksen käsikirja sisältää edellä mainittujen lisäksi lukuisia tutkimusalueita ja aihepiirejä. Opettajien tutkimukseen keskittynyt käsikirjan ensimmäinen osa on jaettu kuuteen lukuun. Ensimmäinen niistä on johdanto opettajista tehtyyn tutkimukseen, ja se sisältää muun muassa edellä referoidut katsaukset. Johdantoluku käsittelee myös historiallista kehitystä, sosiaaliteudessa esitettyjä teorioita ja kvantitatiivisten menetelmien käyttöä opettajia tutkittaessa. Toinen luku keskittyy lähinnä opettajankoulutuksesta tehtyyn tutkimukseen. Aihepiireinä ovat opettajankoulutuksen historia, opettajakelpoisuus ja kvalifikaatiot, opettajien täydennyskoulutus, mentoreiden rooli opettajankoulutuksessa ja ammatillinen kehittyminen.

Opettajien ominaispiirteitä kuvaavan luvun artikkelit käsittelevät opettajan statusta ja arvovaltaa, opettajien poliittista orientaatiota, tiedon ulottuvuuksia ja laatua, arvoja, johtajuutta ja sukupuolista syrjintää. Käsikirjan ensimmäisen osan luvuista laajin on luku, jonka otsikkona on opettajan käyttäytyminen. Se sisältää kymmenen artikkelia, joiden teemoina ovat muun muassa opettajien ja vanhempien yhteistyö, opettajat ja demokraattinen koulutus, sitoutuminen, emotionaalinen sääntely ja opettajien uskomukset. Opettajien elinkaari -otsikon alla käsitellään esimerkiksi opettajan työtä, valtaa ja itsenäisyyttä sekä loppuun palamista. Vertailevaan tutkimukseen keskittyvä viimeinen luku rakentaa siltää käsikirjan toiseen osaan, jossa opettamista lähestytään muun muassa oppiainneiden näkökulmasta.

Tiivistetty esitys jo yksinomaan vuonna 2009 julkaistun opettamisen tutkimuksen käsikirjan ensimmäisestä osasta kertoo, että opettamisesta ja opettajista tehty tutkimus on mittavaa ja aihepiireiltään moninaista. Jos katsoo opettajia ja opettamista käsitteleviä lehtiä, havaitsee suhteellisen nopeasti saman seikan. Yli sata vuotta ilmestyneen *Teacher College Record* -lehden kotisivuilla on lista artikkelien aihepiireistä. Artikkelit on luokiteltu seitsemäntoista aihepiiriin alle. Yksi näistä on esimerkiksi tutkimusmenetelmät, jonka alta löytyy 70 artikkelia. Oppimisesta on 132 artikkelia, opettamista käsitteleviä artikkeleita on 196, ja opettajankoulutus on aiheena 114 artikkelissa. Näyttää siis siltä, että opettaja on ollut kasvatuksen kentällä suosittu tutkimuskohde. Musiikkikasvatuksessa tilanne ei välttämättä ole ollut vastaavanlainen.

Vuonna 2004 *Psychology of Music* -lehden kolmas numero sisältää artikkeleita, joissa kartoitetaan eri puolilla maailmaa tehtyä musiikkikasvatuksen tutkimusta. Brittiläisen musiikkikasvatuksen tutkimuksesta kir-

joittavan ryhmän (Welch, Hallam, Lamont, Swanwick, Green, Hennessy, Cox, O’neill & Farrell 2004, 239–240) mukaan brittiläisessä musiikkikasvatuksen tutkimuksessa oli aikaisemmin kolme ryhmittymää. Musiikin psykologiaan keskittyvän ryhmän keskeisin mielenkiinnon kohde oli musiikillisen lahjakkuuden testaaminen. Tällöin uskottiin, että musikaalisessa suoriutumisessa on olennaista säveltasojen erottelukyky ja rytmisten kuvioiden hahmottaminen. Toinen ryhmä keskittyi musiikilliseen luovuuteen, ja kolmas ryhmä teki työtään kouluissa ja muissa oppilaitoksissa. Tällä hetkellä musiikkikasvatuksen tutkimusalueita on lukuisia:

- musiikillisen ymmärtämisen luonne ja kehitys
- musiikin vastaan ottaminen
- musiikin estetiikka
- opetussuunnitelman arviointi
- musiikki ja persoonallisuus
- musiikkikasvatuksen historia
- instrumentaalisten ja esittämisen taitojen kehitys
- musiikillinen motivaatio ja musiikin sosiaaliset funktiot
- musiikkiterapia. (Welch ym. 2004, 240.)

Brittiläisten koulujen musiikinopetukseen keskittyvissä tutkimuksissa on pyritty löytämään hyviä käytäntöjä ala- ja yläkoulujen opetukseen. Tutkimuksissa on käsitelty muun muassa opetussuunnitelman toimivuutta, oppilaiden oppimista, säveltämistä ja populaarikulttuuria. Kirjoittajat toteavat, että musiikkia opettavia opettajia ja opettajan roolia on Isossa-Britanniassa tutkittu kuitenkin vain vähän. (Welch ym. 2004, 258–261.)

Yhdysvalloissa musiikkikasvatuksen tutkimusta on tehty paljon, ja siksi yhden kirjoittajan on mahdotonta luonnehtia kyseistä aluetta kattavasti (Price 2004, 322). Toisin kuin Isossa-Britanniassa Yhdysvalloissa on tehty runsaasti esimerkiksi observointitutkimusta oppilaan ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta (Price 2004, 327; ks. myös Ebie 2002, 285). Skandinaviassa musiikkikasvatuksen tutkimus on kehittynyt erityisesti sen jälkeen, kun Ruotsissa, Suomessa, Norjassa ja Tanskassa alkoi 1980-luvulla musiikkikasvatuksen tohtorien koulutus. Näissä maissa musiikki kuuluu koulussa opettavien oppiaineiden joukkoon, ja koulujen musiikinopetuksesta onkin tehty tutkimusta jonkin verran. Ruotsissa on tutkittu muun muassa sitä, kuinka opettajat tulkitsevat musiikinopetuksen tavoitteita ja kuinka opetussuunnitelman pyrkimykset toteutuvat koulujen arjessa. Norjassa on tutkittu musiikin käsitteellistämistä opetussuunnitelmissa, opetussuunnitelman toteuttamista ja opettajan jokapäiväistä opetustyötä. Lisäksi opettajankoulutuksen yhteydessä on tutkittu muun

muassa opettajan ammattiin sosiaalistumisen mutkikasta prosessia ja opettajaidentiteettiä. (Jörgensen 2004, 292–299.)

Myös matematiikan opetusta on tutkittu runsaasti ja aihepiiriin liittyviä käsikirjoja on useita. Vuonna 2007 ilmestyi *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. Sen avausartikkelissa matematiikan opetusta tutkinut Paul Cobb toteaa, että matematiikan opetus on mahdollista mieltää suunnittelutieteeksi (design science), jonka ”kollektiivisena missiona on kehittää, testata ja tarkistaa väitteitä oppimisprosessin tukemiseksi” (Cobb 2007, 3). Ilmaisuu suunnittelutiede viittaa laaja-alaiseen valikoimaan erilaisia tutkimusmetodeja, jotka kaikki voivat olla hyödyllisiä pyrittäessä matemaattisen oppimisprosessin tukemiseen. Tällöin erityisen keskeiseksi seikaksi muodostuu teoreettisen näkökulman käytettävyys eli kysymys siitä, millä tavoin tietty teoreettinen näkökulma edistää edellä esitettyä yhteistä päämäärää. (Cobb 2007, 8–9.)

Cobb (2007) käy artikkelissaan läpi neljä erilaista matematiikan opetuksen tutkimusnäkökulmaa, joita hän arvioi kahden kriteerin valossa. Ensimmäisenä tarkastelun kohteena on, kuinka yksilö käsitteellistetään erilaisissa teoreettisissa näkökulmissa. Toisena kriteerinä on, kuinka tietty teoreettinen näkökulma lisää oppimisprosessin ymmärtämistä ja tukee tämän ymmärryksen toteutumista käytännössä.

Ilmaisu kokeellinen psykologia viittaa psykologisen tutkimuksen traditioon, jonka puitteissa on kehitetty erilaisia arvioinnin välineitä ja arvioitu erilaisten opetussuunnitelmallisten ja opetuksellisten lähestymistapojen tehokkuutta. Ymmärrän Cobbin tarkoittavan tällä samaa tutkimusperinnettä, johon viitataan puhuttaessa mittaamiseen keskittyvästä tutkimuksesta. 2000-luvulla kokeellinen tutkimus on saanut jälleen tukea hallinnollisista aloitteista, kuten esimerkiksi No Child Left Behind -ohjelmasta, joissa kokeellisesta, mittaamiseen perustuvasta tutkimuksesta on puhuttu täsmällisenä ja objektiivisena tapana tuottaa tietoa. (Cobb 2007, 15.)

Jokaiseen tiedon luonnetta koskevaan väitteeseen sisältyy jokin käsitys yksilöstä. Kokeellisessa psykologisessa tutkimuksessa on kyse abstraktista, kollektiivisesta yksilöstä. Oppilas on kokoelma erilaisia mitattavia psykologisia tekijöitä, ja häntä luonnehditaan kollektiivisesta subjektista ilmenevien poikkeamien mukaan. Näkökulma poistaa yksilön luokkahuoneesta eikä huomioi luokkatilanteen tuomia haasteita. Siksi kokeellisen psykologian tuottama tieto palvelee lähinnä hallinnon tarpeita eikä varsinaisesti opetuksen kehittämistä. (Cobb 2007, 16–21.)

Kun matematiikan opettamista lähestytään kognitiivisen psykologian näkökulmasta, ovat kiinnostuksen kohteena opettajien ja oppilaiden tekemät tulkinnat ja ymmärrys. Tässä lähestymistavassa tulkintaa ja ymmärrystä tarkastellaan sisäisinä kognitiivisina prosesseina. Tutkimustraditiossa on erotettavissa kaksi suuntausta. Toisessa on kehitetty matemaattisen oppimisprosessin teorioita ja toisessa keskitytty oppilaan ajatteluun tiettyllä matematiikan osa-alueella. Ensiksi mainitun suuntauksen piirissä on tutkittu muun muassa matemaattista ajattelua, ajattelun kehittymistä sekä oppilaiden tekemiä tulkintoja opetuksesta ja tehtävien suorittamisesta. Jälkimmäisessä suuntauksessa on tutkittu muun muassa geometrista, tilastollista ja varhaista numeraalista ajattelua. (Cobb 2007, 21–22.)

Jos kokeellisessa psykologiassa on kyse kollektiivisesta yksilöstä, on kognitiivisessa psykologiassa kyse ihanneyksilöstä. Kognitiivinen psykologia tuottaa tietoa luokkahuoneopetuksen ja pedagogiikan kehittämiseen, vaikkakaan alan tutkijat eivät välttämättä aina pohdi tiedon käytettävyyttä. (Cobb 2007, 21–22.)

Sosiokulttuurisessa teoriassa keskitytään prosessiin, jossa yksilö kehittää ajatteluaan osallistuessaan tiettyihin kulttuurisiin käytäntöihin. Kognitiivisen psykologian ja sosiokulttuurisen teorian välistä eroa voi selventää vertailemalla, millä tavoin näissä lähestymistavoissa ymmärretään välineiden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys. Kognitiivisessa näkökulmassa välineiden ja toisten toimintojen katsotaan olevan oppilaan ajattelun ulkopuolella ja tutkimuksellinen mielenkiinto kohdistuu siihen, miten oppilaat tulkitsevat niitä. Sosiokulttuurisessa kyseenalaistetaan sosiaalisten ja kognitiivisten prosessien erillisuus ja oppilaiden katsotaan osallistuvan kulttuurisiin käytäntöihin ilman toistensa läsnäoloakin. Luokkahuoneessa tapahtuvan toiminnan kannalta sosiokulttuuriseen teoriaan pohjautuvalla tutkimuksella on Cobbin mukaan vain vähän annettavaa. Kyseinen teoreettinen lähestymistapa voi kuitenkin olla hyödyksi esimerkiksi tutkittaessa ja analysoitaessa opettajien suunnittelemaa opetuksellisia käytäntöjä. (Cobb 2007, 22–25.)

Neljäs teoreettinen lähestymistapa matematiikan opetuksen tutkimukseen on jaetun kognition (distributed cognition) näkökulma. Se on omaksumat joitakin elementtejä sosiokulttuurisesta teoriasta ja on ikään kuin vastareaktio kognitiivisen tutkimuksen valtavirralle. Kun sosiokulttuurisen teorian edustajat ymmärtävät kulttuuriset käytännöt laajasti, niin jaetun kognition näkökulmassa huomioidaan yksilön välitön konteksti, hänen fyysinen, sosiaalinen ja symbolinen ympäristönsä. Tässä näkökulmassa kognitio

ikään kuin leviää lähiympäristöön, josta tulee ajattelun resurssi. Jaettua kognitiota edustavat tutkijat ovat muun muassa analysoineet hyvinkin teknisiä työhön liittyviä toimintoja, kehittäneet uudenlaisia matemaattisen ajattelun muotoja ja analysoineet oppilaiden ajatteluprosesseja tietynlaisissa oppimisympäristöissä. Cobbin näkemys on, että jaetun kognition näkökulmalla on enemmän annettavaa luokkahuoneessa tapahtuvaan toimintaan kuin sosiokulttuurisella teoriolla, koska siinä luokkahuoneessa tapahtuvat prosessit nähdään uusina ja kasvavina tilanteina. (Cobb 2007, 25–29.)

Suppea katsaus kansainväliseen opettamisen ja opettajien sekä musiikkikasvatuksen ja matematiikan opetuksen tutkimukseen osoittaa, miten moninaisia kasvatuksen tutkimuksen kohteet voivat olla. Opettamista ja opettajia tutkittaessa voidaan keskittyä niin yleisiin kasvatuksellisiin kysymyksiin kuin tietyn oppiaineen opettamiseenkin. Kasvatuksen tutkimuksen päälinjojen tarkastelu vahvistaa kuitenkin käsitystä, että opettamisen ja oppimisen emotionaaliseen puoleen on kiinnitetty huomiota vain vähän. Tutkimusta on kuitenkin tehty, ja aihepiiri on ollut esillä kansainvälisessä keskustelussa.

OPETTAJAN TYÖN TUNNETUTKIMUS

Suomalaisessa opettajatutkimuksessa on opettajan työhön liittyviä tunteita tutkittu eksplisiittisesti suhteellisen vähän. Sen sijaan kansainvälisestä keskustelusta löytyy tutkimuksia, joissa tutkimuskohteena on ollut nimenomaan opettajan työn emotionaalinen puoli. Vaikka tutkimukseni tunneteoreettisessa osuudessa totesin pitäväni tunteita kulttuurisina ilmiöinä, tarjoavat ulkomailla tehdyt opettajan tunteisiin keskittyneet tutkimukset kuitenkin hyödyllisiä tutkimusteoreettisia pohdintoja tutkimukseni aiheesta. Ne myös kuvaavat omalta osaltaan, mistä puhutaan, kun puhutaan opettajan työn emotionaalisuudesta.

Opettajantyön tunnepuoltakin tutkineen Andy Hargreavesin (2001a, 1057) mukaan mielenkiinto opettamisen ja tunteiden tutkimiseen lisääntyi huomattavasti 1990-luvulla. Teknisten ja kognitiivisten opetusikäsitusten painottamiselle muodostivat vastakohtan tutkimukset, joissa keskityttiin välittämiseen, tunneälyyn ja tahdikkuuteen opettajan työssä. Kyseisissä tutkimuksissa tunteita tarkasteltiin yksilöllisestä ja psykologisesta näkökulmasta. Jokaisella ammatilla on kuitenkin oma kulttuurinsa, joka muovaa tunteita ja tunteiden ilmaisua kyseisissä yhteyksissä. Siksi

tunteita pitäisi tarkastella laajemmasta kuin yksilöllisestä näkökulmasta myös opettajan ammatin yhteydessä. (Hargreaves 2001a, 1056–1057.)

Hargreaves (1998, 841) toteutti 1990-luvun puolivälissä haastattelututkimuksen, jossa oli tavoitteena selvittää opettamiseen ja koulutuksessa tapahtuneisiin muutoksiin liittyviä tunteita. Tutkimuksessa haastateltiin 32:ta kanadalaista vuosiluokkien 7–8 opettajaa. Analyysivaiheessa opettajien litteroiduista haastatteluista etsittiin ilmaisut, joilla opettajat viittasivat työnsä emotionaalisiin tekijöihin. Tämän jälkeen aineisto jaettiin teemoihin, joita olivat muun muassa ”suhteet oppilaisiin, vanhempiin, johtajiin ja muihin kollegoihin” ja ”opetussuunnitelmamuutosten herättämät tunteet”. (Hargreaves 1998, 841–842.)

Tutkimus vahvisti näkemyksen, että oppilaat ovat opettajille tärkeitä ja että opettajien suhde oppilaisiin on emotionaalinen. Opettajien työstään saama palkinto näytti olevan laadultaan psyykkistä. Useat haastateltavat kertoivat, kuinka emotionaalinen suhde oppilaisiin auttaa opettajaa saavuttamaan tietyt sosiaaliset tavoitteet ja luomaan luokkahuoneeseen oppimiselle suotuisan tunneilmapiirin. Haastateltavien puheesta välittyi välittämisen etiikka, jossa kunnioitus ja kunnioituksen opettaminen ovat tärkeitä. Opettajat kertoivat kiinnittävänsä huomiota oppilaiden asenteisiin, pyrkimykseen ja emotionaalisiin reaktioihin. He pyrkivät laajentamaan oppilaidensa kulttuurista näkökulmaa ja erilaisten kulttuurien tuntemusta. Lisäksi opettajat kertoivat tavoitteistaan kasvattaa oppilaista suvaitsevaisia ja kunnioittavia kansalaisia. (Hargreaves 1998, 842–845.)

Haastatteluihin osallistuneet opettajat tuntuivat tiedostavan työnsä emotionaalisen luonteen. Heidän näkemyksensä oli, että oppilaiden keskinäisen emotionaalisen ymmärryksen kehittäminen vaikuttaa myös akateemiseen oppimiseen. Tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistäminen oli opettajille tärkeää. Emotionaaliset suhteet ja sosioemotionaaliset tavoitteet vaikuttivat kaikkeen, mitä opettajat tekivät. Ne muovasivat opettajien tapaa suunnitella opetusta, opettaa ja reagoida muutoksiin. (Hargreaves 1998, 845.)

Haastattelukertomusten perusteella näytti siltä, että opettajat käyttivät useita opetusmenetelmiä. Vain harvat haastateltavat uskoivat, että oli olemassa yksi paras opetustapa. Erilaisten menetelmien valikoima teki mahdolliseksi auttaa yksittäisiä oppilaita heidän tarpeidensa mukaisesti. Opettajilla oli myös käytössään menetelmiä, joilla he pyrkivät motivoimaan oppilaitaan. Sopivan menetelmän ratkaisi oppilaan emotionaalinen tai älyllinen tarve, ja motivoinnin kannalta merkittäviä tunteita näyttivät

olevan ennen kaikkea jännitys ja ilo. Opetuksen suunnittelu saattaa vaikuttaa sellaiselta opettajan työn osa-alueelta, johon ei juuri liity tunteita. Haastattelujen perusteella on kuitenkin niin, että aloittaessaan suunnittelun opettajat pyrkivät ensin intuitiivisesti ymmärtämään oppilaan kiinnostuksen kohteita. Heidän tavoitteenaan on sitouttaa oppilaat opiskeluun valitsemalla muun muassa sopivat materiaalit. Lisäksi opettajille itselleen oli tärkeää suunnitteluun liittyvä vapauden tunne. (Hargreaves 1998, 846–850.)

Tutkimuksensa johtopäätöksenä Hargreaves (1998, 850) toteaa, että opetusta ei voi kaventaa tekniseksi taidoksi eikä neutraaleiksi vaatimuksiksi. Opettamiseen kietoutuvat niin emotionaalinen ymmärtäminen kuin emotionaalinen työ. Tutkimukseen osallistuneet opettajat näyttivät arvostavan työssä syntyviä emotionaalisia siteitä ja ymmärrystä, jonka he saivat aikaan oppilaiden kanssa. Nämä emotionaaliset suhteet ja emotionaalinen sitoutuminen antavat opettajille energiaa. Ne myös näyttävät vaikuttavan kaikkeen, mitä opettajat tekevät. (Hargreaves 1998, 850.)

Hieman myöhemmässä tutkimuksessaan Hargreaves (2001a) esittelee emotionaalisen maantieteen käsitteen, jota hän käyttää kuvaamaan läheisyyden ja etäisyyden rakenteita inhimillisessä vuorovaikutuksessa. Tässä tutkimuksessa haastateltavia opettajia oli 53, ja haastattelukertomusten analyysin pohjalta Hargreaves kuvaa opettajien työhön liittyvää sosiokulttuurista, moraalista, ammatillista ja fyysistä etäisyyttä.

Sosiokulttuuriseen etäisyyteen liittyvissä pohdintoissaan Hargreaves (2001a) käsittelee opettajan ja vanhempien välistä suhdetta. Haastattelujen perusteella sosiokulttuurinen etäisyys ei välttämättä johdu puutteellisista tiedoista tai esimerkiksi ennakkoluuloista. Näyttää nimittäin siltä, että opettajat yrittävät etäisyyttä pitämällä suojella itseään loppuun palamiselta. Moraalisen etäisyyden tiimoilta artikkeli käsittelee kasvatuksen päämääriä ja eri osapuolien päämäärien välistä yhteneväisyyttä. Moraalinen hyväksyntä ja arvostus loivat läheisyyttä opettajan ja vanhempien välille. Kielteisiä tunteita sen sijaan herätti se, jos vanhemmat tai kollegat eivät arvostaneet opettajan päämääriä. Opettajan akateemisten päämäärien ja osaamisen kyseenalaistaminen sai aikaan vahvimmat kielteiset tunteet tämän tutkimuksen opettajissa. (Hargreaves 2001a, 1062–1068.)

Ammatilliseen etäisyyteen sisältyvät opettajan ammatillista autonomiaa ja opetuksellisia ratkaisuja koskevat pohdinnat. Fyysiseen etäisyyteen kuuluvat puolestaan vuorovaikutuksen intensiteettiin liittyvät asiat. Tässä yhteydessä nousevat esiin myös vallankäyttö opettajan ja vanhempien vä-

lisessä suhteessa sekä opettajan tekemä emotionaalinen työ. (Hargreaves 2001a, 1068–1075).

Johtopäätösten aluksi Hargreaves (2001a, 1075) toteaa, että tunteet ovat olennainen osa opetusta. Tunteiden, tunneälykkyyden ja välittämisen edistäminen kasvatuksessa ei kuitenkaan hänen näkemyksensä mukaan riitä, vaan on myös ymmärrettävä opettajien tunteiden taustoja: Miksi opettajat tuntevat niin kuin tuntevat? Tiiviimpi yhteydenpito ja lisääntynyt läheisyys eivät välttämättä lisää emotionaalista ymmärrystä eri osapuolten välillä. Lasten kasvatusta koskevista päämääristä tulisi keskustella enemmän, ja samalla opettajan professionaalisuus tulisi määritellä uudelleen siten, että vanhemmista voisi tulla opettajan yhteistyökumppaneita. Opettajia ei saisi enää kuormittaa lisäämällä opetuksen sisältöjä ja asettamalla uusia vaatimuksia. Opettajien väliseen yhteistyöhön käytettävissä olevaa aikaa ei myöskään tulisi enää rajoittaa. (Hargreaves 2001a, 1075–1076.)

Toisessa emotionaalisen maantieteen käsitteeseen liittyvässä artikkelissaan Hargreaves (2001b, 503) keskittyy kuvaamaan opettajien välisen suhteiden emotionaalista dynamiikkaa. Tutkimuksen mukaan opettajat ottivat mielellään vastaan kollegojen antamat kehuva kommentit. Yleensä tällaiset kiitokset annetaan julkisissa tilanteissa esimerkiksi silloin, kun opettaja on lähdössä pois koulusta. Työn laatua koskevaa myönteistä palautetta annetaan harvoin työtilanteissa. Hargreaves katsoo tämän osoittavan, että opettajien välillä vallitsee edelleen hiljainen kilpailu tai etteivät he näe syytä antaa hyvää palautetta. Opettajat pyrkivät kuitenkin rakentamaan ja vahvistamaan samanhenkisyyttä. Vastakkainasettelua halutaan välttää eikä ammatillisista näkemyseroista mielellään keskustella. Ristiriitatilanteet näyttivät aiheuttavan suurimmat kielteiset tunteet. Opettajat eivät kokeneet niitä mahdollisuutena kehittää toimintaa. (Hargreaves 2001b, 523–524.)

Kasvatustieteilijä Michalinos Zembylas (2003a) on kartoittanut kahden vuosikymmenen aikana tehtyä opettajan työn tunnetutkimusta ja katsoo siinä ilmenneen kaksi aaltoa. Ensimmäisen aallon tutkimukset toivat esiin tunteiden keskeisyyden ja merkittävyyden kasvatuksessa, oppimisessa ja opettamisessa. Näiden tutkimusten tärkein argumentti oli, että oppiminen ja opettaminen ovat affektiivista, inhimilliseen vuorovaikutukseen perustuvaa toimintaa. Ensimmäisen aallon tutkimuksissa käsiteltiin myös stressiä ja loppuunpalamista. Opettajien kokemuksia ei kuitenkaan jäsenetty emotionon käsitettä käyttäen. (Zembylas 2003a, 107.)

Toisessa aallossa on keskitytty sosiaalisiin suhteisiin ja tunteisiin luokan tai koulun vuorovaikutussuhteissa (Zembylas 2003a, 107). Näiden tutkimusten taustalla ovat lähinnä sosiologinen tunnetutkimus ja opettajan työn sosiaalista luonnetta koskeva sosiologinen tutkimus. Ajatuksena on ollut, että sosiaalinen vuorovaikutus hallitsee opettajan yksilöllisiäkin tunteita ja että sosiaaliset suhteet suurelta osin määräävät opettajan tunteet. Tämän aallon tutkimuksissa on opettajien tunteita tutkittu esimerkiksi koulutuspoliittisten uudistusten ja tarkastustoiminnan yhteydessä. Myös opettajan tekemä emotionaalinen työ on ollut huomion kohteena. (Zembylas 2003a, 109–113.)

Toisen aallon tutkimusten tuottama tärkein tieto on, että opettaminen on affektiivista toimintaa, johon sisältyy paljon emotionaalista työtä. Zembylas jää kuitenkin kaipaamaan tutkimusta, jossa tunteita olisi tarkasteltu suhteessa koulukulttuuriin, ideologiaan ja valtaan: kuinka erilaiset käytännöt vakiinnuttavat ja säätelevät emotionaalista työtä opettamisen ja opetussuunnitelmien kontekstissa. Tutkimuksessa ja myös koulutuksen käytännöissä pitäisi tarkastella opettajan sisäisiä, ihmissuhteisiin ja valtasuhteisiin liittyviä tekijöitä toisiinsa liittyvinä ja kokonaisuutena. Lisäksi pitäisi pyrkiä kehittämään opettajaa voimaannuttavaa ja opettajuutta (teacher self) kehittävää pedagogiikkaa. (Zembylas 2003a, 113–114.)

Opettajan työhön ja tunteisiin liittyvän tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia pohtiessaan Zembylas (2003b) pohtii myös identiteetin käsitettä. Hän esittelee kolme erilaista identiteettikäsitystä eli eriksonilaisen, sosiokulttuurisen ja poststrukturalistisen identiteetin.

Eriksonilaisen identiteetin määritelmä sisältää sekä yksilöllisen että sosiaalis-kontekstuaalisen ulottuvuuden. Painopiste on kuitenkin yksilöllisessä ulottuvuudessa. Identiteetti nähdään suhteellisen yhtenäisenä kokonaisuutena, joka muodostuu toisiinsa vaikuttavista itsenäisistä tekijöistä. Yksilöllä on mahdollisuus mukautua erilaisiin tilanteisiin ja henkilökohtaisiin yhteyksiin. Sosiokulttuurista identiteettikäsitystä edustaa Lev Vygotskin teoria. Zembylas nostaa esiin Vygotskin näkemyksen, jonka mukaan yksilöllistä mentaalista toimintaa voi ymmärtää vain tutkimalla sosiaalisia ja kulttuurisia prosesseja. Identiteetin muodostumisessa kohtaavat yksilölliset valinnat ja kontekstille ominaiset kulttuuriset välineet. Valtaan ja valtasuhteisiin liittyviin kysymyksiin on kuitenkin kiinnitetty vain vähän huomiota. (Zembylas 2003b, 218–220.)

Poststrukturalistisessa näkökulmassa ”identiteetti on intersubjektiivisten diskurssien, kokemusten ja tunteiden dynaaminen prosessi”. Näkemys

kyseenalaistaa yhtenäisen identiteetin mahdollisuuden ja käsityksen, että identiteetin muodostumista voisi tarkastella huomioimatta sosiaalista ja poliittista kontekstia. (Zembylas 2003b, 221.)

Poststrukturalistiset opettajan tunteita koskevat tutkimukset painottavat kielen ja sosiaalisten käytäntöjen merkitystä. Tunteet ovat sosiaalisia ja sosiaalisesti kontrolloituja. Jotta voisi ymmärtää tunteiden merkitystä identiteetin muodostumisessa, täytyy tarkastelun keskiöön nostaa valtaan ja vastarintaan liittyvät kysymykset. Poststrukturalististen ja feminististen tutkimusten kohteena ovat kulttuurin, vallan ja ideologian suhteet erilais-
ten tunnediskurssien luomisessa ja opettajan toiminta suhteessa näihin tunnediskursseihin. Tunteiden näkeminen diskursiivisina käytäntöinä ei kuitenkaan Michalinos Zembylasin mukaan riitä opettajien tunteita tutkittaessa, vaan tällöin olisi otettava huomioon myös tunteiden kehollisuus ja performatiivisuus. (Zembylas 2003c, 108–110.)

Michalinos Zembylasin (2003c, 110) näkemys tunteesta (emotion) perustuu neljään oletukseen:

- Tunteet eivät ole yksityisiä eivätkä universaaleja. Ne eivät myöskään ole ärsykeitä, jotka yksinkertaisesti vain tapahtuvat. Edellä esitetyn sijaan tunteet muodostetaan kielen kautta ja ne liittyvät laajempaan sosiaaliseen elämään. Tällainen näkemys tunteista haastaa yksityisen ja julkisen välille tehdyn selkeän jaottelun.
- Valtasuhteet kuuluvat luonnollisena osana tunnepuheeseen ja muovaavat tunteiden ilmaisua. Ne sallivat tiettyjen tunteiden tuntemisen ja estävät toisten tunteiden tuntemisen.
- Tunteiden avulla on mahdollista luoda tilaa sosiaaliselle ja poliittiselle vastarinnalle. Esimerkiksi feministinen poststrukturalistinen kritiikki valottaa tunnediskurssien vastakkaisuutta tunnistamalla ”vastapainottavia diskursseja” tai ”häiritseviä diskursseja”. Tällaiset vastadiskurssit ovat vastarinnan ja minän muodostumisen paikkoja.
- On tärkeää huomata kehon merkitys emotionaalisessa kokemuksessa. Tämä näkemys ei viittaa sisäiseksi ymmärrettyyn tunteeseen, vaan painottaa kehollisuutta osana minuuden muodostumista. Jos tunne ymmärretään sekä keholliseksi että performatiiviseksi, näkyy subjektikin uudessa valossa ja tavalla, joka hylkää yksilöllisen psykologisen minuuden.

Tunteiden tutkimuksessa tulisi kiinnittää huomiota ennen kaikkea siihen, mitä tunneilmaisulla tehdään (Zembylas 2003c, 117). Zembylas on omassa etnografisessa tutkimuksessaan tutkinut, kuinka sosiaaliset konventiot, yhteisön kuri, koulutuspolitiikka ja luonnontieteiden opetusta koskevat

vaatimukset muovaavat opettajan itseään ja luonnontiedettä kohtaan tuntemia tunteita. Tutkimushenkilönä olleen opettajan, Catherinen, koulussa oli selkeä emotionaalista ilmaisua koskeva sääntö, jonka mukaan opettajan on säädeltävä tunteitaan ja ilmaistava niitä opettajalle sopivalla tavalla. Kontrolloitavat tuntemukset liittyivät pedagogisten materiaalien valinnasta aina omaa hyvinvointia koskeviin tunteisiin.

Catherine oli innostunut tavallisesta poikkeavasta progressiivisesta pedagogiikasta. Seurauksena oli, että useat kollegat kehottivat häntä opettamaan normaalilla tavalla ja toimimaan kuten muut. Tämä sai Catherinen tuntemaan voimattomuutta ja henkilökohtaista riittämättömyyttä. Catherine tunsu häpeää, koska hänen pedagogiikkaansa ei hyväksytty ja häntä pidettiin erilaisena, jopa poikkeavana. Catherine ei enää uskonut, että hänen ajatuksellaan pedagogiikasta oli arvoa, eikä hän kyennyt toteuttamaan ajatuksiaan. (Zembylas 2003c, 121–122.)

Zembylasin (2003c, 124) mukaan opettajat voivat tulla tietoisiksi heihin kohdistuvista erilaisista vallan tekniikoista, jos opettajan tunteita ja identiteettiä tarkastellaan poststrukturalistisesta näkökulmasta. Opettajilla tulisi olla tilaisuus kriittisen emotionaalisen lukutaidon kehittämiseen siten, että he voisivat ymmärtää oman toimintansa emotionaalisia lähtökoh-
tia. Täten heillä olisi mahdollisuus ymmärtää, kuinka emotionaaliset diskurssit rakentuvat ja kuinka diskurssit muovaavat opettajan identiteettiä. Poststrukturalistinen näkökulma voi myös auttaa opettajia nujertamaan ja uudistamaan heidän työhönsä liittyvät emotionaaliset säännöt. (Zembylas 2003c, 124–125.)

Andy Hargreaves ja Michalinos Zembylas edustavat tutkijoita, joiden tutkimuksellinen mielenkiinto on suuntautunut nimenomaan opettajan työn emotionaaliseen puoleen. Molemmat tutkijat ovat tutkineet aihepiiriä pitkään ja kirjoittaneet siitä runsaasti. Siksi olen käsitellyt nimenomaan heidän tutkimustaan tässä yhteydessä. Kasvatukseen ja tunteisiin liittyviä kysymyksiä ja tutkimuksia käsitellen myös pohdintaluvussa seitsemän.

3. TUNNEPUHEEN JA POSITOIDEN ANALYYSI

Tunteiden sanallistamiseen liittyvissä tutkimuksissa mielenkiinto on suunnattu yleisimmin tunnesanoihin ja niiden kuvaamiin tunteisiin (Scherer 2001, 184). Kieleen vakiintuneet tunnesanat – suomen kielessä esimerkiksi viha, häpeä, rakkaus, mustasukkaisuus – eivät ole kuitenkaan ainoa tapa kertoa tai kuvata tunteita tai tuntemuksia. Esimerkiksi saksankielisessä kontekstissa tunteiden kommunikointia tutkineen Reinhard Fiehlerin (2002, 86–89) mukaan tunteista voidaan puhua tarkoituksellisesti neljällä eri tavalla: tunteet nimetään tunnesanoin, tunteita kuvataan, kokemukseen liittyviä tapahtumia kuvataan tai kuvataan kokemuksen situationaalisia olosuhteita.

Aaro Hellaakosken (1928) runo Naurua on yksi esimerkki, miten monivahteisesti ja herkästi tunteita on mahdollista ilmaista suomen kielellä.

Niin hassunkurisen touhun nään:
suu tuoss’ on sepposen seljällään,
suu pieni ja hampaaton.
Se naurua on!

Suu pieni, sua mik naurattaa?
Mikä ilo noin sirriin silmät saa?
Näin kyselen turhaan lapseltain.

Se nauraa vain.

Se on lämmintä maitoa pullollaan.
Sill' on äidin suukkonen otsallaan.
Se on kurkkua myöten kylläinen
peto pikkuinen.

Sinä paljon vaadit ja paljon saat.
Sinä siunaat kättemme toukomaat.
Nyt vasta ne tähkän kantaa:
sinä annat meidän antaa.

Ilman ainuttakaan rakkaus-sanaa runo avautuu minulle rakkauden kuvauksena. Se on täynnä rakkautta ja hellyyttä lapseen, joka on pieni ja joka tarvitsee aikuisen huolenpitoa. Runo tuo esiin kertomisen hetken ja tilanteen: kertoja, isä, katselee lastaan, joka on vielä hyvin pieni ja jonka ajatukset ovat hänelle salaisuus. Lapsella ei ole sanoja itsensä ja ajatustensa ilmaisuun. Rakastava äiti on juuri ruokkinut ahnaasti syöneen lapsen, joka on nyt tyytyväinen ja hyväntuulinen. Lapsi tarvitsee paljon huolenpitoa ja aikaa, mutta toisaalta lapsi on tärkeintä elämässä niin kertojalle kuin yleensäkin ihmisille, ja kaikki elämässä tehdään lapsen ja elämä jatkumisen vuoksi. Lapsi pyhittää elämän, jossa tärkeää on antamisen lahja.

Tutkimukseni alkuvaiheessa kiteytin tutkimukseni tavoitteen kysymykseen, johon vastaaminen edellytti kuitenkin useassa vaiheessa toteutettua aineiston käsittelyä ja analyysia. Yksi näistä vaiheista oli haastattelujen tunnepuheen analyysi. Aaro Hellaakosken runo on esimerkkinä siitä, miten monin tavoin tunnepuhetta tai affektiivisten tilojen kuvauksia voidaan kielellisissä ilmaisuissa tuottaa. Tunnepuhetta eivät ole vain vaikiintuneiden tunnesanojen käyttö, vaan tunteita ilmaistaan mitä moninaisimmin keinoin. Niin tunteiden ilmaisu kuin niiden tulkintakin, ymmärtäminen, vaatii tulkintahalua ja herkkyyttä. Koska tunteita on pidetty subjektiivisina ja jopa mahdottomina tutkia, olen halunnut tässä luvussa melko yksityiskohtaisesti kuvata, miten aineistolähtöisen tutkimukseni olen toteuttanut ja millaisia tutkimuksellisia ratkaisuja analyysiprosessin kuluessa tein.

AINEISTON TYÖSTÄMINEN

Opettajan työhön ja tunteisiin keskittyvän tutkimukseni empiirisenä aineistona olivat kahdeksan aineenopettajan haastattelut. Aloitin äänittämieni haastattelujen työstämisen haastattelupuheen litteroinnilla. Kahdeksasta haastattelusta litteroin itse kolme ensimmäiseksi tekemääni haastattelua. Muiden haastattelujen litteroinnin suoritti kirjoittaja, jonka tehtävänä oli litteroida kaikki äänitteillä ollut puhe siten kuin hän sen ymmärsi. Pyysin litteroijaa merkitsemään muistiin mahdolliset epäselväksi jääneet sanat. Litteroija kirjoitti kaiken puhutun merkiten välimerkit siten kuin hän niiden paikat äänitteiltä tulkitsti.

Analyysin alkuvaiheessa muokkasin litteroidun tekstiaineiston rivimuotoon, joka sellaisenaan oli jo tulkintaa ja analyysin varhaisia vaiheita (Gee 1999, 99–118; Kvale 1996, 163–165; Riessman 1993). Rivimuotoon muokkaamisen taustalla olivat sosiolingvistiikkaa tutkineen James Paul Geen (2005) näkemykset. Hänen mukaansa ihmiset puhuvat pyrähdyksittäin, ja tämä piirre koskee kaikkia kieliä. Yksi pyrähdys sisältää aina jonkin uuden informaation. Puhuesaan ihminen kuitenkin yleensä ajattelee pyrähdystä laajempia asiakokonaisuuksia. Siksi puheesta on erotettavissa pysähdyksiä ja intonaatiota seuraamalla useamman pyrähdyn käsittäviä merkityskokonaisuuksia, säkeistöjä (stanzas). (Gee 2005, 118–128.)

Aluksi työstin litteroitua tekstiä siis hiljalleen merkitysisältöjen mukaisiksi riveiksi, aivan kuin teksti saisi runomuodon. Jotkut pienet toistot ja lisäkommentit saivat myös omat rivinsä, samoin kuin pitkän lauseen viimeiset sanat. Koska analyysin perimmäisenä kohteena olivat puheessa rakentuvat opettajapositiot eikä puhe sinänsä, poistin tässä luvuvaiheessa tunnesisällön ymmärtämisen ja tulkinnan kannalta merkityksettömiltä tuntuvat täytesanat ja toistot (esimerkiksi ”tota, tota”, ”niinku”, ”semmonen, semmonen”).

Tämän jälkeen luin riveiksi jaotellut haastattelut uudelleen kuunnellen samalla äänitteitä. Huomioni kohteena olivat tällöin haastateltavien puheen lyhyet tauot, joiden mukaisiksi korjasin aineistoni rivijaottelun. Kun pysähdys ei ollut erotettavissa, jätin rivijaottelun ensiksi valitsemaani muotoon. Rivijaottelun lisäksi puheen rytmitystä, pysähdyksiä ja intonaatiota seuraamalla oli mahdollista havaita merkityskokonaisuuksia, jotka olivat muutaman rivin mittaisia. Näin syntyneiden muutaman rivin mittaisen merkityskokonaisuuksien eli säkeistöjen väliin olen jättänyt tyhjän rivin. Samalla poistin litteroinnin yhteydessä merkityt isot kirjaimet ja pisteet, sillä kirjoitettu puhe hengitti nyt rivien ja säkeistöjen mukaisesti.

Esimerkiksi Helinän suorasanaiseksi litteroitu teksti

Ja mä oo tullu tänne kouluun silloin kun tää koulu on perustettu elikkä mä oon tän ensimmäinen, ensimmäinen ja toistaiseksi ainoa musiikinopettaja, mikä on tehnyt tietysti sen, että täällä ei oo tarvinnu astua kenenkään saappaisiin vaan on sitten voinut ihan itse hankkia kaikki. On saanut ja joutunut hankkimaan ihan kaikki tarvikkeet ja ja voinut sitten luoda sellaisen kulttuurin kun on halunnut ja itse hyväksi havainnut ja voinut kokeilla. Että ei oo mitään kaavoja ollu, mihin ois ollu pitänyt sopeutua. Tai että meillä on aina tehty näin, koska sitä ei oo täällä ollu. Että se vähitellen muodostuu, jos muodostuu.

sai muodon:

ja mä oon tullu tänne kouluun silloin
kun tää koulu on perustettu
elikkä mä oon tän ensimmäinen,
ensimmäinen ja toistaiseksi ainoa musiikinopettaja

mikä on tehnyt tietysti sen
että täällä ei oo tarvinnu astua kenenkään saappaisiin
vaan on sitten voinut ihan itse hankkia kaikki
on saanut ja joutunut hankkimaan ihan kaikki tarvikkeet
ja voinut sitten luoda sellaisen kulttuurin
kun on halunnut ja itse hyväksi havainnut
ja voinut kokeilla.

että ei oo mitään kaavoja ollu
mihin ois ollu pitänyt sopeutua

tai että meillä on aina tehty näin
koska sitä ei oo täällä ollu.
ett se vähitellen muodostuu jos muodostuu
(Helinä 1: 14–29)

Musiikkikoulutuksen saaneena miellyin säkeistömuotoiseen aineistoon. Haastateltavani todellakin puhuivat pyrähdyksittäin, mikä toi esiin puheen rytmin ja kertojan tavan hahmottaa kertomaansa. Säkeistömuotoinen aineisto helpotti merkitysten ja kertojan kertomiseen liittyvien tunteiden ymmärtämistä. Muokattuani ensimmäisen haastattelun edellä kuvatulla tavalla päätin käyttää samaa tapaa koko aineistoon.

TUNNEILMAISUJEN TULKINTA

Tunteiden kommunikointi on kaiken kaikkiaan tulkinnallinen prosessi, jonka ensimmäisessä vaiheessa puhuja tulkitsee tunteitaan kuuntelijalle, joka tekee omia tulkintojaan. Keskustelun edetessä tunteiden tulkintoja työstetään yhdessä eteenpäin. (Fiehler 2002, 85–86.) Sama pätee elämänkulkuun keskittyvässä tutkimushaastattelussa: elämästään kertova haastateltava tulkitsee kokemuksiaan ja näin syntyvä kertomus on tutkimukseen kuuluva tulkinta (Riessman 1993; Denzin 2001, 61). Haastattelutilanteessa tutkimukseeni osallistuneet opettajat kertoivat työstään ja työhön liittyvistä kokemuksistaan. Samalla he tulkitsivat tunteitaan ja kokemuksiaan. Haastattelijana tulkitsin haastateltavan puheen tunnesisältöä ja esitin joitain tarkentavia kysymyksiä.

Kun luin litteroituja haastatteluja, olivat ”keskustelukumppanina” haasteltavien sijaan tekstit ja haastatteluäänitteet. Tunteiden yhteinen prosessointi ei enää tuolloin ollut mahdollista ja tulkintojen tekeminen jäi minun tehtäväkseni.

Luin rivimuotoon saatettuja haastattelukertomuksia eläytyen ja mahdollisimman avoimena kertomusten tunneilmaisuille, joita luodaan myös muuten kuin vakiintuneita tunnesanoja käyttäen. Eläytyvästä lukutavasta tunteiden tutkimuksen perustana kirjoittaneen Norman K. Denzinin (1984, 137–140) mukaan tunteiden sosiaalisuus antaa mahdollisuuden astua toisen kokemusten maailmaan ja ymmärtää, tulkita toisen tunteita oman emotionaalisuuden kautta. Psykoanalyttisesti suuntautuneissa keskusteluissa on jopa menty vielä pidemmälle ja esitetty, että tulkinnan kohteena tällaisessa tapauksessa olisivatkin toisen puheen itsessä herättämät tunteet tai tunnevasteet (ks. Tähkä 2001, 223–284; Kurkela 2005).

Aineistolähtöisen analyysini ja aineistosta tekemiäni tulkintojen perusteella tunteet saavat ilmaisunsa haastatteluaineistossani seuraavin keinoin:

- Tunteet saavat ilmaisunsa arvostelmina siten, että jokin asia haastattelun kuluessa arvioidaan myönteiseksi tai kielteiseksi; tämän havaitsee haastattelukertomuksista sangen nopeasti, kun pyrkii ymmärtämään niiden sisältämiä tunneilmaisuja.
- Tunneilmaisuja rakennetaan vertailujen avulla; usein vertailu tapahtuu ajassa taaksepäin siten, että nykytilannetta verrataan menneeseen: kollegan tilannetta omaan, omaa koulua muihin kouluihin.

- Tunneilmaisuja saatetaan rakentaa myös suhteessa mahdolliseen; tällöin on kyse usein opettajan työhön ja koulumaailmaan liittyvistä ideaaleista.
- Tunteet ilmenevät myös haluamisen, tahtomisen, odotuksen ja toiveiden ilmaisuissa.
- Tiettyjen verbien käyttöön sisältyy affektiivinen ulottuvuus.
- Tunneilmaisuus voi olla kuvaus, ja usein tunnepitoinen kerronnan osa sisältää useamman tunteen kuvauksia; yhteen tapahtumaan saattaa liittyä sekä iloa että luopumisen tuskaa.

Yksittäisiin tunneilmaisuihin sisältyvä arvioiva ulottuvuus on useimpien rivimuotoiseen aineistoon merkitsemieni kohtien yhteinen piirre. Lähes jokainen merkitsemäni kohta on mahdollista luokitella joko myönteiseksi tai kielteiseksi. Psykologi Klaus R. Schererin (2001, 184) mukaan tunnesanoihin kohdistuvissa tutkimuksissa on havaittu, että useat tunnesanat ovat kaksidimensionaalisia: myönteinen–kielteinen ja aktiivinen–passiivinen. Tällainen sijoittelu tai luokittelu on kuitenkin tunteiden yksinkertaistamista (Scherer 2001, 184). Myös tässä tutkimuksessa tunteiden tai tunneilmaisujen nimeäminen myönteiseksi tai kielteiseksi olisi ollut yksinkertaistamista eikä se olisi tuonut esiin aineiston hienovaraisuutta ja rikkautta.

Arviointi on kuitenkin useimpien yksittäisten sanojen tai lausumien olemassa oleva ja kiistämätön piirre. Yksittäiset ilmaisut ovat useimmin joko selvästi myönteisiä tai selvästi kielteisiä: *mä olen hirveen onnellinen; mun ei tartte enää tehdä sitä hommaa; se oli ihan toivotonta; se on hirvittävän turhauttavaa; mulla on unelmatilanne*. Joskus myönteiseksi ja kielteiseksi nimeäminen näyttää hankalalta: *nyt kyllä kadehdin, kun mä katon tyttäriäni, niin ne saa lapsensa heti hoitoon*. Sekä arviointiulottuvuuden että ylipäättään puheen tunnesisällön ymmärtämisen kannalta on ratkaisevaa puhetilanne ja se, kenen näkökulmasta asiaa tai tapahtumaa katsotaan.

Arviointi esitetään puheessa suorana arviointina tai kommenttina, joka esitetään olla-verbin ja adjektiivin tai substantiivin yhdistelmänä: olla läheinen, olla tärkeä, olla turhauttava, olla onni, olla pettymys, olla harmi. Joissakin tapauksissa tunnelataus ja arvioinnit luodaan verbejä ja vertailuja käyttäen:

ja mä oon tullu tänne kouluun silloin
kun tää koulu on perustettu
elikkä mä oon tän ensimmäinen,
ensimmäinen ja toistaiseksi ainoa musiikinopettaja

mikä on tehnyt tietysti sen
 että täällä ei oo tarvinnu astua kenenkään saappaisiin
 vaan on sitten voinut ihan itse hankkia kaikki

on saanut ja joutunut hankkimaan ihan kaikki tarvikkeet
 ja voinut sitten luoda sellaisen kulttuurin
 kun on halunnut ja itse hyväksi havainnut
 ja voinut kokeilla.

että ei oo mitään kaavoja ollu
mihin ois ollu pitänyt sopeutua.

tai että meillä on aina tehty näin
 koska sitä ei oo täällä ollu
 ett se vähitellen muodostuu jos muodostuu

Kertomuksen tunnelataus syntyy siis verbien käytöstä, ja sen vuoksi toisen säikeistön sävy muuttuu (a) tyytyväisyydestä (b) tyytymättömyydeksi, kun verbien paikkoja vaihdetaan:

(a)
 että täällä ei oo tarvinnut astua kenenkään saappaisiin [+]
 vaan on sitten voinut ihan itse hankkia kaikki [+]

(b)
 että täällä ei oo voinut astua kenenkään saappaisiin [-]
 vaan on sitten tarvinnu ihan itse hankkia kaikki [-]

Luin kaikki haastattelukertomukset uudestaan merkiten niistä kohdat, joissa jokin asia tai seikka arvioidaan myönteiseksi tai kielteiseksi. Ensimmäisen intuitiivisen lukutavan ja toisen arviointeihin keskittyvän lukutavan merkinnät kohdistuivat samoihin tekstiosuuksiin. On tietenkin mahdollista, että toisella lukukerralla minua johdattivat ensimmäisen lukukerran päätelmät. Tästä huolimatta vakuutuin lukuprosessin myötä siitä, että arvioinnin esittäminen ja tunteiden ilmaiseminen liittyvät toisiinsa. Havainto ei sinänsä ole yllättävä, sillä onhan tunteiden arvostelmaluonne nostettu esiin erityisesti kognitiivisesti painottuneissa tunneteorioissa (ks. Järveläinen 2003; Robinson 2007).

TUNNENARRATIIVIN LÖYTYMINEN

Yksittäisten tunneilmaisujen poiminta tekstistä ei kuitenkaan ollut riittävä puheen varsinaisen tunnesisällön tai haastateltavan kokemuksen ymmärtämiseksi. Haastattelupuheessa tunneilmaisut esiintyivät lähekkäin, kytkeytyivät toisiinsa ja ovat olennainen osa kerrontaa. Havaitsin, että tietyn puheosuuden tunnesisältö saattoi olla jotain muuta kuin sen sisältämien yksittäisten tunneilmaisujen sisältö. Tunnesisällöt eivät tuntuneet avautuvan yksinomaan yksittäisten toteamusten tai sanojen kautta, vaan tunnesisältöjen ymmärtäminen vaatii pidemmän tekstin osan huomioimista. Kun luin haastattelukertomuksia tästä näkökulmasta, ne alkoivat hahmottua lukuisten pienten kertomusten kokoelmiksi.

Edellä kuvattujen havaintojen perusteella syntyi tunnenarratiivin käsite. Tunnenarratiivin (emotion narrative) käsitteen olen lainannut Richard Lazarukselta (1999) soveltaen sitä omaan käyttööni. Lazarus (1999, 205) määrittelee tunnenarratiivin kertomukseksi tai juoneksi, jossa kuvataan tunteiden ylläkköitä ja niiden taustoja ja joka auttaa määrittelemään tietyn toiminnan tai toimimattomuuden syitä.

Tässä tutkimuksessa tarkoitan tunnenarratiivilla kertomusta tai haastattelupuheen osaa, joka on ajatuksellinen kokonaisuus ja jonka aiheena voi olla tunne tai jokin muu asia tai tapahtuma. Sen ytimenä on jokin suomen kieleen vakiintunut tunnesana (esimerkiksi onni, ilo, suuttumus), arvostelma tai haluamisen, tahtomisen, odotuksen tai toiveen ilmaisu. Yleensä tämä ydin tuo esiin keskeisen kokemuksen tai tapahtuman, jonka kertoja haluaa kertoa. Tunnesisältö voi syntyä myös kokonaisuudesta eli tietyn narratiivin voi tulkita esimerkiksi rakkauden kokemuksen kuvaukseksi, vaikka se ei sisältäisi yhtään rakkaus-sanaa.

Ennen kuin saatoin analysoida, millaista opettajuutta aineenopettajat tunneilmaisullaan kertomuksissa rakentavat, oli jäljitettävä haastattelukertomusten tunnenarratiivit. Kompassina tässä vaiheessa toimivat aineistosta poimitut ja merkityt tunneilmaisut, joilla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan siis puheen kielellistä tunnesisältöä. Yleensä tietyn kerronnan jakson ydin tai huippukohta on jokin tunneilmaisu, jonka ympärille narratiivi kietoutuu.

Narratiivista tutkimusmetodologiaa kehittänyt Catherine Kohler Riessmann (2001, 699) toteaa, että narratiivin alun ja lopun määrittely on tulkintaa ja sitä ohjaa tutkijan teoreettinen mielenkiinto. Koska lähestyin opettajuutta puheen tunnesisällön kautta, oli nimenomaan tun-

nesisällön muutos narratiivin rajojen määrittämisen kannalta olennainen asia. Tunnesisällön muutosten lisäksi tarkkailin haastateltavien kerronnallisia tapoja eli tapoja aloittaa kertomus ja tapoja osoittaa sen loppu, jotka vaihtelivat haastateltavan mukaan. Myös haastattelun aikana esittämäni kysymykset olivat osaltaan rakentamassa kertomuksia.

TUNNENARRATIIVIEN LUOKITTELU

Kun olin jäljittänyt tunnenarratiivit aineistostani ja rajannut ne, jaottelin narratiivit ryhmiin sen mukaan, miten lähelle toisiaan niiden tunnesisältö asettui. Näin muodostuivat rakkauden, riittämättömyyden, tunteiden ymmärtämisen ja tunnetekojen narratiivien ryhmät. Aineistolähtöisen analyysin myötä syntyivät tietyt luokittelukriteerit, joiden pohjalta sijoitin tietyn narratiivin tiettyyn kategoriaan.

Joidenkin narratiivien luokittelu oli vaikeaa. Esimerkiksi myötätunnosta kertovan narratiivin saattoi toisaalta tulkita rakkauden ilmaukseksi, mutta toisaalta myötätunnon kuvaukset kietoutuivat läheisesti emotionaalaisesta ymmärtämisestä kertomiseen. Koska tunteet sekä koettuina että kielellisesti ilmaistuina liittyvät toisiinsa ilman selkeäpiirteisiä rajoja, on tällaisten kategorioiden tekeminen keinotekoisia. Luokittelu palveleekin yksinomaan tutkimuksellisia tavoitteita: se tekee aineiston hallinnan ja analysoinnin mahdolliseksi. Siksi tuloslukujen lukijan on hyvä muistaa, että opettajuutta rakennetaan kaikkien kategorioiden narratiiveissa.

Luokittelun yhteydessä haastattelujen joitakin osuuksia jäi analyysin ulkopuolelle. Näin siksi, että keskityin nimenomaan tunnepuheen analyysiin. Haastatteluissa oli osioita, joiden affektiivisuus jäi mieltymysten asteelle. Vaikka näistä haastattelun osista oli eroteltavissa kertomuksellisia kokonaisuuksia, narratiiveja, rajasin ne analyysin ulkopuolelle niiden mielen affektiivisuuden vuoksi. Ne eivät olleet varsinaisia tunnenarratiiveja. Samalla tämän rajauksen myötä analysoitava haastattelupuhe pysyi määrältään hallittavana.

Taulukko 1. Tunnanarratiivien neljä kategoriaa ja niiden kriteerit

Rakkausnarratiivit
<ul style="list-style-type: none">- Opettaja käyttää sanaa rakkaus ja tarkoittaa sillä esimerkiksi syvällistä pitämistä tai kiintymystä. On hyvä huomata, että kun kyse on pedagogisesta rakkaudesta, on kyse opettajan tunteesta.- Narratiivi on kiintymyksen tai syvällisen pitämisen kuvaus.- Narratiivissa käytetään metaforaa, esimerkiksi <i>johonkin on niin tiivis suhde ettei siitä pääse irti</i>.- Narratiivi kuvaa välittämistä, huolehtimista, läheisyyttä tai myötätuntoa oppilasta kohtaan, tasapuolista kohtaamista ja kohtelua joko omana kokemuksena, toisen kokemuksena tai yleisellä tasolla.
Riittämättömyyden narratiivit
<ul style="list-style-type: none">- Narratiivien aiheina ovat kykenemättömyys, voimattomuus, osaamattomuus, huonous, jaksamattomuus tai väsymys.
Tunteiden ymmärtämisen narratiivit
<ul style="list-style-type: none">- Opettajat puhuvat sekä tilanteen tajuamisesta että myötätunnosta, hienotunteisuudesta ja arvostamisesta.- Narratiivit kertovat muun muassa tunteen jakamisesta ja halusta auttaa toista tilanteesta tehdyn tulkinnan pohjalta.- Narratiiveissa saatetaan puhua monenlaisten tunteiden ymmärtämisestä.
Tunnetekojen narratiivit
<ul style="list-style-type: none">- Narratiiveissa puhutaan pelosta, turvallisuudesta, osaamattomuudesta, omaa osaamista koskevasta ennakkoluulosta tai liiallisista vaatimuksista.- Narratiivit käsittelevät motivointia.- Narratiiveissa pohditaan tunteiden säätelyä ja tunteiden näyttämistä opettajan työssä.

OPETTAJAPOSITIOIDEN ANALYYSI

Tutkimuksellisen mielenkiintoni kohde oli ensisijaisesti opettajuus ja etenkin opettajuuden rakentaminen ja rakentuminen haastattelukertomuksissa. Lähestyin opettajuutta paikantumisenä puheessa ja nimenomaan tunteiden näkökulmasta, sillä tunteet ovat keskeinen positioinnin eli paikan-

tumisen väline (Gerrod Parrot 2003). Toinen tavoitteeni on luoda kuvaa opettajuuden emotionaalisesta puolesta, jota on tutkittu vähemmän kuin esimerkiksi opettajien käyttöteorioita ja oppiaineen opettamiseen liittyvää sisältötietoa (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 402–404; ks. myös Tornberg 2000, 1–49). Jo puheen tunnesisällön analysoinnissa kävi ilmeiseksi, että emotionaalisuus on yksi itsestä ja siten myös opettajuudesta kertomisen ulottuvuus.

Tunnenarratiivien luokittelun jälkeen analysoin jokaisen narratiivin sisällön lähes poikkeuksetta säkeistöittäin keskittyen sisällön lisäksi siihen, mitä puheella tehdään. Kyseessä on diskursiivinen analyysi, jossa olennaista on se, miten kertoja positioi eli paikantaa itsensä ja muut kertomuksessa esiintyvät henkilöt ja millaisia sanoja ja ilmauksia hän käyttää puheessaan (Burr 1995a, 2003, 2004; Harré & Langenhove 1999).

Positiointiteorian kehittäjien Luk van Langenhoven ja Rom Harrén (1999) mukaan positioinnissa on kyse henkilökohtaisten tarinoiden luomisesta. Näiden henkilökohtaisten tarinoiden myötä henkilön toiminnasta tulee ymmärrettävää ja suhteellisen rajattua, määrättyä. Samalla määrittyvät keskusteluun osallistuvien henkilöiden paikat, positiot, joilla on läheinen yhteys keskusteluun tuotuihin tarinamalleihin tai tarinalinjoihin. Sosiaalisessa tilanteessa tai episodissa tapahtuvaa positiointia voi kuvata kolmion avulla, jonka kärkinä ovat positio, sosiaalinen teko (social act, social force) ja tarinamalli (story line). (Van Langenhove & Harré, 1999, 16–17.) Taiteilijan kulttuurisia tarinamalleja analysoinut Marja-Liisa Saarilampi (2007, 30) toteaa, että käsitteen story line suomentaminen on ongelmallista. Hän käyttää siitä käännoästä tarinamalli. Muita käsitteen käännoöksiä ovat muun muassa juonirakenne, tarinalinja, tarinaydin ja tarinajuoni. (Saarilampi 2007, 30.)

Jos käsitteestä story line käyttää käännoästä tarinamalli, tarinamallia ei tulisi ymmärtää positiointiteorian yhteydessä pysyväksi, muuttumattomaksi malliksi (Saarilampi 2007, 30). Painottaakseni tarinallisten mallien joustavuutta ja kytkeytymistä kulttuurisiin merkityksiin käytän käsitteestä story line käännoästä tarinalinja. Van Langenhove ja Harré (1999, 17) toteavat, että keskustelut sisältävät erilaisia tarinalinjoja ja että positiot kytkettyvät juuri niihin. He selventävät käsitteitään keskusteluesimerkkiä käyttäen. Esimerkistään löytämänsä tarinalinjat he nimeävät ”opettamisen” ja ”kovien aikojen” tarinalinjoiksi (Van Langenhove ja Harré 1999, 18–19). Davies ja Harré (2001, 267–269) erottelevat omasta esimerkistään lääketieteellisen hoidon, paternalismin, yhteisen seikkailun ja femi-

nistisen protestin tarinamallit. Näihin liittyvät illokutionaariset voimat tai sosiaaliset teot ovat vastaavasti myötätunto, alentuvaisuus, muistutus ja valitus. Kun keskustelija tuo keskusteluun tietyn stereotypian sisältävän tarinalinjan, voi toinen keskustelija vahvistaa tai vastustaa sitä esimerkiksi tuomalla keskusteluun uuden tarinalinjan. (Davies ja Harré 2001, 268–269.)

Positiot siis rakentuvat keskusteluissa vakiintuneiden tarinalinjojen ja sosiaalisten tekojen myötä (van Langenhove & Harré 1999, 16–20; Davies & Harré 2001, 267–270; Harré & Moghaddam 2003, 5–6; ks. Saarilampi 2007, 28–32). Analysoin opettajapositioiden rakentumista tunnenarratiiveissa tarkastelemalla keskusteluun tuotuja tarinalinjoja ja keskustelussa tapahtuvia sosiaalisia tekoja. Näiden elementtien lisäksi huomioin analyysissäni kertomusten narratiiviset elementit eli muun muassa kertojan, kertomusten henkilöt ja tapahtumien kulun. Analyysi eteni tunnenarratiivien säköistöjen mukaisesti, säkeistö säkeistöltä. Ensimmäisenä esimerkkinä esitän rakkausnarratiiviksi luokittelemani erittäin lyhyen tunnenarratiivin:

(1)

voit sä aatella
ett sun elämää ois ollu ilman musiikkia?

(2)

en

(3)

mitä siit puuttuis?

(4)

lähes kaikki

ei se oo mitenkään mahdollista

(5)

siis mä oon palannu tän saman sairauden ääreen niin monta kertaa
että eri ammatteja tehdessäni

(6)

että mä varmaan teen tätä hommaa
vaikken mä sais palkkaakaan

(7)

ett se

tää on hölmö dilemma

ett kokee olevansa kuitenkin

niin kuin pätevä tähän hommaan

niin sitt se rakkaus siihen työhön

ja siihen aiheeseen
 on niin valtava
 ett sitä varmaan tekee
 ihan pelkästä rakkaudesta torvimusiikkiin
 (8)
 että en mä voi ajatella sitä elämää muuten
 (Ismo 34:25–35:1)

Narratiivin säkeistöt tulkitsin seuraavasti ottaen huomioon haastateltavalle esittämäni kysymyksen, josta narratiivi ja paikantaminen saavat alkunsa:

- (1) Haastattelijana esitän keskustelun aiheen ja tarjoan haastateltavalle pohdittavaksi vaihtoehtoa, että elämään ei kuuluisi musiikkia. Samalla tuon keskusteluun kysymykseni ilmaiseman omistautumisen tarinalinjan, jossa omistautumisen kohteena on tässä säkeistössä musiikki ja jonka mukaan musiikki on tärkeintä elämässä: elämää ei ole ilman musiikkia.
- (2) Haastateltava hylkää tarjoamani vaihtoehdon, jonka mukaan musiikki voisi puuttua hänen elämästään. Samalla hän hyväksyy omistautumisen tarinalinjan ja ilmaisee näin, että musiikki on hänelle tärkeää.
- (3) Suostutellakseni haastateltavaa kertomaan asiasta enemmän esitän uudelleen ensimmäiseksi tarjoamani vaihtoehdon ja kysyn sen merkitystä.
- (4) Haastateltava vakuuttaa, että tarjottu vaihtoehto ei hänen kohdallaan olisi mitenkään mahdollista. Elämä olisi tyhjää ilman musiikkia.
- (5) Haastateltava ilmaisee, että myös musiikin opettaminen on hänelle tärkeää. Hän jatkaa omistautumisen tarinalinjaa, mutta tuo siihen mukaan opettajan työlle omistautumisen.
- (6) Haastateltava vakuuttaa omistautumistaan,
- (7) tuo keskusteluun ammattitaidon tarinalinjan sekä vakuuttaa työlle omistautumistaan puhumalla rakkaudesta työhön ja musiikkiin. Haastateltava todistaa olevansa työlleen antautunut ammattilainen
- (8) eikä muiden vaihtoehtojen löytyminen ole mahdollista.

Luokittelin esimerkkinä käyttämäni narratiivin rakkausnarratiiviksi, jossa musiikinopettaja kertoo suhteestaan musiikkiin ja opettajan työhön. Hän positioi, paikantaa itsensä kutsumusopettajaksi, jolle työ ei ole vain työtä, vaan omistautumista ja vaihtoehtotonta. Samaa tunnenarratiivien säkeistörakennetta hyödyntävää diskursiivista analyysitapaa käytin kaikkien analysoitavaksi ottamieni tunnenarratiivien tulkitsemiseen.

Kun analysoin tunnenarratiivien tarinalinjoja, tulin ainakin osittain tietoiseksi omaksumistani kulttuurisista stereotyyppioista ja oletuksista. Vaikka haastattelutilanteessa ajattelin esittäväni neutraaleja, ennako-

oletuksiin sitoutumattomia kysymyksiä, jouduin analyysiprosessin myötä toteamaan, että oma puheeni väistämättä kiinnittyy kulttuurisiin merkityksiin ja uskomuksiin. Esimerkiksi eri rakkausnarratiiveihin liittyvien kysymysteni pohjalta voi tehdä johtopäätöksen, että uskon muun muassa musiikille omistautumisen olevan tyypillistä musiikkialan ammattilaiselle, oppilaiden kohtaamisen olevan opettajalle ongelmallista ja turvallisuuden luomisen olevan mahdollista.

Joidenkin pitkien tai muuten vaikeasti hahmotettavien tunnenarratiivien kohdalla käytin analyysin apuvälineenä James Paul Geen (1999, 110) makrorakenneanalyysia, jossa kertomuksen vaiheita ovat asetelma, ongelma, tapahtumien kulku, arviointi, ratkaisu ja coda. Joissakin tapauksissa Geen rakenneanalyysin soveltaminen tunnenarratiivien analyysissa auttoi hahmotamaan kertomuksen kulkua ja siten tulkitsemaan paikantumista.

Musiikinopettaja Tuulikin kertomus työhön liittyvästä turhautuneisuuden tunteesta on toinen esimerkki tunnenarratiivista, joka kuvaa turhautuneisuuteen kytkeytyviä tapahtumia ja arviointeja liittämällä niitä toisiinsa. Haastattelun alussa kysymykseni Tuulikille oli: *No kuule, kerro ihan ensiksi sun tän hetken työstä ja työpaikasta.* Tuulikki vastasi kysymykseeni ja kertoi melko pian työssään kokemasta turhautuneisuuden tunteesta. Pyysin häntä kertomaan tarkemmin turhautumisen tunteen taustasta: *...”osaisiks sä tarkemmin kertoa, mikä sen tekee, että onks se – sen turhautuneisuuden? – niin, jolloin haastateltava kertoo esimerkkinä olevan narratiivin.*

Tuulikki kuvaa turhautuneisuuden lähteitä jäsentäen niitä ajallisesti:

1.

no tää on
tosi tämmönen testi
hurja syy
mikä siinä pohjimmiltaan on
mitä mä oon pohtinu

2.

ensinnäkin niin
se lähtökohta on jo siinä
että opettajan työ ei oo mun kutsumusammatti
vaan se on enemmän ehkä sitt kuitenkin ollu ilmaisupuolella
ja taiteilijapuolella

3.

ja mä oon lähteny tavallaan
virunu kilttinä tyttönä suoraan koulun penkiltä
tai niin kuin sitten vyöryny siihen
Sibelius-Akatemian koulumusiikkiosastolle

4.

vanhemmatkin pitivät sitä hyvänä vaihtoehtona
kun siitä saa vakaan ammatin
opettajan ammatin

5.

ja toisaalta mä en mikään semmonen yltiölahjakas koskaan
missään musiikissa sillee ollu
että olis
voinu kuvitella jo heti
heti silloin joskus kouluaikana
että siitpä suoraan solistiselle osastolle

6.

tai toisaalta tietysti laulaminen oli mulle semmonen
että kyllähän
ei se pois ollu suljettu joku laulajan
työnkuvakaan
mutta tuota
siinä olis pitänyt enemmän tahdonlujutta olla
sitt ittelläkin

7.

ja tietyssä mielessä lahjojakin
mutta kuitenkin semmosta monia asioita
jotka ois sitt vienyt sitä eteenpäin

8.

no se on semmonen yks
että minust tuntuu
että se on suurimpia syitä
joka sitt kun on tässä
samassa paikassa ollu niin kauan
niin aiheuttanu sellaista turhautumista

9.

kun ei oo saanu itseään liikkeelle
siis sitä muutosta
että mitä nyt tässä oikeen sitten haluaa

10.

sitten tietysti se
että kun
ei tossa koulussa ei sitten
no just se
oma ilmaisullinen puoli menee lukkoon
niin paljon sitten
niin on ääniongelmia
on vähän kuulo- tinnitusongelmia
ja on uniongelmia
ja tämmösiä mitä se melu ei millään tavalla vähennä

11.

ett mä koen
että yks tekijä on tässä huonounisuudessakin on
toi tommonen meluisa työ

12.

ett tokihan siellä on siltä upeitakin kokemuksia
esimerkiksi juhlatkin
kun harjotellaan
ja sitten niitten toteutuminen
ja konsertit ja kaikki tälläset
ja oppitunneillakin

13.

mutta kaiken kaikkiaan niin
voimia vievää

joo

14.

että siinä ne tais tulle ne turhaamisen pointit

(1) Narratiivi kertoo Tuulikista, eli narratiivin kertojaminä asetetaan kertomuksen päähenkilöksi. (2) Työtä koskevaksi ongelmakseen Tuulikki määrittää turhautuneisuuden ja kutsumuksen puutteen. (3) Kiltiksi kasvatettuna tyttönä, (4) vanhempien tuen ja (5–8) oman lahjakkuuden ja tahdonlujisuuden rajoitusten myötä Tuulikki ikään kuin ajautui opettajaksi. (12) Työn hyvistä puolista huolimatta turhautuneisuutta on lisännyt paikalleen jääminen, (10–11) työn rasittavuus ja (9) oma epävarmuus. (13) Seurauksena tästä on, että työ on kaiken kaikkiaan väsyttävää. (14) Codassa eli kertomuksensa lopetuksessa Tuulikki esittää kokoavan toteamuksen, että nämä edellä esitetyt ovat kaikki osaltaan lisänneet turhautuneisuuden kokemusta.

Tuulikin turhautuneisuuden narratiivi sisältää elämäkerralliselle kerrokselle tyypillisiä elementtejä: ”minä” elämänkulun tuntevana kertojana, sukupuoli, vanhemmista kertominen, elämänkulun kriittiset kohdat (Denzin 1989, 23). Lisäksi elämäkerralliset kertomukset sisältävät yleensä esityksellisiä elementtejä, joiden kautta kertojan minuus avautuu tietynlaisena kertomisen hetkellä (Riessman 2001, 701). Esimerkinarratiivissa Tuulikki määrittelee itsensä opettajaksi, joka ei tahdo jaksaa työtään, koska hänellä ei ole työssä menestymiseen vaadittavaa kutsumusta. Asiat ovat tapahtuneet hänelle ilman selkeitä omia valintoja tai pyrkimyksiä.

Tuulikin turhautuneisuuden narratiivin vaiheittainen selostus on kuvaus siitä, miten sovelsin Geen rakenneanalyysia opettajapositioiden analyysiin. Tämän lisäksi otin huomioon tunnenarratiivien tekstikonteksin eli sen, minkälaisessa yhteydessä tunnenarratiivi kerrottiin ja minkälainen puhe ja keskustelu narratiivia edelsi. Tämä oli välttämätöntä muun muassa narratiivissa tehtyjen viittausten ymmärtämiseksi. Esimerkiksi toisen säkeistössä olevalla ilmaisulla ’se lähtökohta’ viittaa narratiivia edeltäneeseen pyyntöön kertoa enemmän turhautuneisuudesta. Lisäksi analysoin tunnenarratiivien tarinaliijoja ja sitä, mitä kertoja pyrkii narratiivin kuluessa tekemään.

POHDINTA

Tunnenarratiivi riveineen ja säkeistöineen oli tutkimuksessani aineiston jäsentämistä ja analyysia helpottava tutkimuksellinen työväline, joka toi esiin puheen tunnepitoisuuden moninaisuuden ja kerroksisuuden. Haastateltavat puhuivat omista tunteistaan ja kokemuksistaan. Samaan aikaan he saattoivat kertoa tulkinnoista, joita olivat tehneet toisten hen-

kilöiden tunteista. Näyttää myös siltä, että tunteet ovat aina mukana kertomisessa. Vaikka kertomisen aiheena ei olisikaan tietty tunne, kertomukseen sisältyy affektiivisia aineksia. Haastattelukertomusten emotionaaliset sävyt eivät synny yksittäisistä sanoista, vaan pienistä kertomuksista, joissa kokemuksia jäsennetään, vertaillaan ja arvioidaan.

Olen tässä luvussa pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseni analyysiin kytkeytyviä taustaoletuksia ja analyysiprosessin myötä tekemiäni ratkaisuja mahdollisimman avoimesti ja yksityiskohtaisesti. Tavoitteena on ollut, että tutkimukseni lukijana voisit ymmärtää, millaisen tulkintaprosessin tuloksena aineistosta jäljittämäni opettajaposition ovat syntyneet. Menettelytapojen huolellinen raportointi on yksi keskeinen laadullisen tutkimuksen arviointikriteeri (Raunio 1999, 330). Niin tätä lukua kuten myös tulevia lukuja kirjoittaessani olen pyrkinyt mahdollisimman suureen läpinäkyvyyteen.

Tunteet eivät ole irrallisia muusta kokemisesta, ajattelusta tai kertomisesta. Aineistoni pohjalta näyttääkin siltä, että tunne ei ole vain yksi elämyksen, tietämisen, uskomisen ja toivomisen tapainen kokemustyyppi vaan mukana näissä kaikissa. Siksi ei oikeastaan ole ihme, että aikaisemmin suomen kielessä puhuttiin tunne-sanalla sydämen liikutuksesta, mielenliikutuksesta, mielen vaikutuksesta tai vain liikutuksesta (Siironen 2001, 22).

Diskursiivisen psykologian näkökulmasta tunteista kirjoittaneet Rom Harré ja Grant Gillett (1994) katsovat, että diskursiivinen lähestymistapa eli mentaalisten prosessien tutkiminen diskurssien ominaisuuksina on tarjonnut uudenlaisen näkökulman tunnetutkimukseen. Diskursiivisessa tunnetutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ennen kaikkea tunneperäisten tuntemusten (emotional feelings) ja ilmaisujen (displays) tehtävästä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tunteet ovat tiettyinä hetkenä tapahtuvia tunneperäisiä tuntemuksia ja ilmaisuja², joilla saattaa kyllä olla fysiologinen perusta, mutta jotka eivät ole olemassa sellaisenaan. Ei siis ole olemassa esimerkiksi vihan tunnetta, vaan on hetkiä ja tilanteita, jolloin ihminen tuntee olevansa vihainen. Ihmiset eivät kuitenkaan pidä kaikkia kehollisia tuntemuksia tunteina. Jotta tuntemusta pidettäisiin tunteena, sen olisi ilmaistava arvostelmaa, ja se saattaa olla samalla myös sosiaalinen teko. (Harré & Gillett 1994, 144–146.)

Harré ja Gillett (1994) väittävät myös, että emotionaalisten tuntemusten ja ilmaisujen kuvaamiseen käytettyjä sanoja käytetään harvoin ilmai-

² Ilmaisu ei tässä tarkoita kielellistä ilmaisua, vaan kaikkia muita esimerkiksi kehollisia tapahtumia, joiden kautta tunteet ilmenevät.

semaan tunnetta. He käyttävät esimerkkinä lausahdusta ”olen kateellinen sinulle” ja toteavat, että näin ilmaistuna on tuskin kyse kateudesta. Tunteita tutkittaessa onkin mahdollista keskittyä muun muassa siihen, miten tiettyjä tunnesanoja käytetään (Harré ja Gillet 1994, 148). Juuri tästä on osittain kysymys tässä tutkimuksessa, kun analysoin opettajan paikantamista haastattelukertomusten tunnenarratiiveissa. Toisaalta haluan antaa tilaa myös opettajien kertomuksista välittyville kokemuksille. Tutkimukseni yhtenä lähtökohtana on näkemys, että tunne on kehollismielellinen prosessi, joka vaatii kokijansa ollakseen olemassa.

4. OPETTAJIEN ELÄMÄNKULKU TARINOINA

Yksilön tunnekokemuksia ohjaavat sekä henkilökohtainen elämänhistoria että sosiaaliset normit (Nussbaum 2001, 140). Jotta voisi ymmärtää suomalaista opettajuutta, sen rakentumista ja emotionaalista ulottuvuutta, on toisaalta ymmärrettävä yksittäisten opettajien elämänkulkua ja henkilökohtaisia merkityksenantoja ja toisaalta jäljitettävä opettajuutta koskevia kulttuurisia puhetapoja. Norman K. Denzin (2001) kuvaa henkilökohtaisen historian erilaisissa yhteyksissä tapahtuvaksi kerronnalliseksi oman elämän uudelleen muotoiluksi. Tällaiseen elämänkerronnalliseen muotoiluun sisältyy menneiden kokemusten kuvauksia ja kokemusten tulkintoja minäkertomusten muodossa. Haastattelutilanteessa syntyvät elämänhistoriat muodostuvat juuri näistä aineksista. (Denzin 2001, 60–61.)

Suomalaisessa yhteiskunnassa opettajan työ on akateeminen ammatti, johon vaaditaan yliopistollinen koulutus. Niin luokanopettajan kuin aineenopettajankin elämän voi ajatella kulkevan suhteellisen vakiintuneiden vaiheiden kautta: lapsuus ja kouluaika, opiskelu, ensimmäinen työpaikka, työkokemuksen karttuminen, nykyisyys ja tulevaisuuden odotukset. Tutkimukseni haastattelurunko rakentui suureksi osaksi tämän ajattelumallin pohjalta. Haastattelutilanteessa pyysin opettajaa esimerkiksi kertomaan lapsuusajan musiikkiharrastuksesta tai koulunkäynnistä. Opettajat itse päättivät, mitä ja kuinka paljon he eri vaiheisiin liittyvistä tapahtumista kertoivat.

Yksilö elää ja toimii suhteessa ympäristöön ja toisiin ihmisiin. Kaikkien kertomusten rakennusainekset ovat peräisin yhteisesti jaetusta sosiaalisesta tarinavarannosta. Myös tieteellinen kirjallisuus on osa tätä tarinavarantoa. Osan tarinavarannon aineksista yksilö sisäistää omaksi pääomakseen esimerkiksi opintojen myötä. Opettajaopiskelija sosiaalistuu omaan alaansa ja omaksuu vähitellen esimerkiksi opettajuutta koskevia olettamuksia ja käsityksiä, kuten myös muiden alojen opiskelijat oman heimokulttuurinsa (ks. Ylijoki 2003).

Sosiaalinen tarinavaranto on kuitenkin jatkuvassa muutoksen tilassa. Arjen kohtaamiset ja käytännöt tuottavat jatkuvasti uusia aineksia yhteisesti jaettuun tarinavarantoon. Siten voi ajatella, että yhteiskunnan muuttuminen ja koulutuspolitiikan linjaukset muokkaavat osaltaan opettajan työtä koskevia käsityksiä ja uskomuksia. Täten ne muovaavat myös opettajuutta. Sen lisäksi ne muokkaavat myös arjen materiaalisia ehtoja.

ELÄMÄNKULKUA KUVAAVIEN ELÄMÄNTARINOIDEN LUOMINEN

Narratiivisen tutkimuksen perusajatuksia on, että jäsenämme maailmaa, elämää, sen tapahtumia ja merkityksiä kertomusten kautta, tarinallisesti (Bruner 1986; Polkinghorne 1988; Gergen 1999). Koostin haastateltavien kertomusten pohjalta juonelliset, ajallisesti etenevät elämänkulun tarinat. Tavoitteena oli, että henkilökohtaiset opettajuuden tarinat avautuisivat näin kokonaisuutena, jonka pohjalta opettajien kokemuksia on helpompi ymmärtää. Jokaisella ihmisellä on oma historiansa, joka tekee hänen elämänsään ainutkertaisen. Siksi haastateltavien elämänvaiheet saavat kertomuksissa toisistaan poikkeavia merkityksiä. Jokaisella opettajalla on omat merkitykselliset toisensa, kasvuympäristönsä, oman oppialansa kulttuuri ja työyhteisönsä, jotka ovat muovanneet ja muovaavat kokemuksia ja tunteita.

Opettajien elämäntarinoissa esittelen tutkimukseen osallistuneet opettajat lukijoille, mutta samalla haluan saada heidän äänensä kuulluksi. Jokaisen opettajan elämäntarinan teksti pohjautuu heidän haastattelussa käyttämiinsä lausumiin ja sanoihin. Tavoitteena on ollut, että tarinoissa säilyisi edes osittain haastattelun alkuperäinen emotionaalinen sävy (vrt. Richardson 1994 & 2001).

Kun jäsensin haastattelukertomuksia elämänvaiheiden mukaan, kiinnitin huomiota erityisesti siihen, miten tietty tapahtuma on seurannut

toista ja miten tapahtumat liittyvät toisiinsa. Tällainen jäsentämisen tapa muistuttaa Polkinghornen (1988, 161) selittävän narratiivisen tutkimuksen ideaa. Tarinoiden luomisessa käytin haastatteluista löytämiäni tunnenarratiiveja. Järjestin jokaisen opettajan tunnenarratiivit ajalliseen järjestykseen elämänvaiheiden mukaan. Järjestyksen perustana oli jo edellä mainittu aineenopettajan elämänvaiheita kuvaava juonirakenne: lapsuus ja koulu-aika, opiskelu, työura ja nykyisyys.

Juonirakenteen mukaisesti elämänvaiheisiin liittyvistä narratiiveista karsin ensin pois sellaiset, jotka eivät vieneet elämäntarinallista kokonaisuutta olennaisesti eteenpäin. Jäljelle jääviä narratiiveja tiivistin niin, että niissä kiteytyy kyseisessä elämänvaiheessa elämäntarinaa eteenpäin vienyt tai muuttanut tapahtuma tai kokemus, tunne. Vähitellen hahmottuivat ajallisesti rakentuvat elämäntarinat, jotka kertovat haastateltavan sanoilla hänen kokemuksistaan ja muistoistaan niin kuin hän ne haastatteluhetkellä koki, kertoi ja muotoili.

Etukäteen muotoiltu nelivaiheinen juonirakenne muutti muotoaan jokaisen opettajan kohdalla. Esimerkiksi opiskeluaika saattoi jakautua kahteen eri koulutusvaiheeseen. Luonnollisesti myös työura muotoutui eri opettajilla useista erilaisista jaksoista muun muassa vaihtuvien työpaikkojen mukaan. Lisäksi on todettava, että elämäntarinat tarinoissa työura ja nykyisyys limittyvät toisiinsa. Silti jokaisen opettajan elämäntarinan voisi esittää juonirakenteena, ja esimerkiksi Emmen elämäntarinan voisi tiivistää vaiheiksi seuraavasti:

- lapsuus: halu taiteelliseen ilmaisuun lapsuudesta lähtien
- nuoruus: pianon soittaminen harrastuksena, hakeutuminen opettajan ammattiin oli jo selvää
- opiskeluaika: musiikinopettajaopinnot ja opettajasijaisuuksia
- ensimmäinen vakinainen virka: epävarmuus, yksinäisyys ja loppuun palaminen
- vuorotteluvapaa: opintojen täydentäminen ja lisäopinnot
- uusi työpaikka: musiikkia arvostetaan ja varmuus omasta tehtävästä
- tulevaisuus: uusia asioita ja uusia haasteita.

Juonirakenteesta ei kuitenkaan välity elämäntarinan kokemuksellinen, emotionaalinen ulottuvuus. Elämäntarinoiden tehtävä onkin välittää opettajien kokemukset ja elämäntarinaa kietoutuvat tunteet niin tutkimuksen lukijalle kuin tekijällekin.

Kirjailija Annie Dillard on kuvannut fiktiivisen tekstin kirjoittamista narratiiviseksi kollaasiksi ja verrannut sitä kubismiin (Denzin 2001,

18–19; ks. myös Löytönen 2004, 106–110). Antonella Sbrillin (1991, 158) mukaan kubistinen taiteilija on tarkkailija: ”Taiteilijat tiedostivat perinteisten esitystapojen mielivaltaisuuden ja sovinnaisuuden: tarkkailija ei suinkaan seiso paikoilleen nauliintuneena todellisuuden edessä vaan liikkuu koko ajan muodostaen yhteenvedon silmän tallentamien kuvien perusteella. Katsekaan ei ole liikkumaton vaan toimii kuin luotain. Se rekonstruoi lukemattomien kokeilujen kautta havaitsemansa välimatkat, koot, tasot, syvennykset, ulkonemat, pinnat jne.”

Lainaus sopii kuvaamaan haastatteluaineiston pohjalta rakennettujen opettajatarinoiden luomista. Kubististen kuvien lailla ne ovat palasista koottuja. Tiivistetyn tarinan luominen oli jatkuvaa yhteenvedon tekemistä ja yhteyksien rekonstruoinnista. Tarina koostuu siis palasista, ulkonemista ja syvennyksistä. Siitä huolimatta se voi kuitenkin kertoa jotain olennaista tarinan päähenkilön elämästä, sillä haastattelutilanteessa haastateltavat yleensä kertovat elämänsä tärkeistä tapahtumista tai episodeista (Richardson 2001, 880).

Opettajien elämäntarinat ovat tulkintani tulosta, ja tulkintavaihtoehtoja olisi varmasti ollut monia. Esitetyissä muodoissaan elämäntarinat ovat minun ymmärrykseni kerrotuista kertomuksista. Tulkinnoissani on kuitenkin kyse yksinomaan tekstien eli haastattelukertomusten tulkinnasta. Tulkitsen haastateltavien kokemuksia tekstissä ja tekstinä.

Elämäkulun tarinoiden luomisen ensimmäisessä vaiheessa karsin pois joitakin sanoja (semmonen, niinku), joilla ei kertomuksen kulun tai kokemussällön suhteen tuntunut olevan erityistä merkitystä. Samalla lisäsin joitakin ja-, kun- ja sitten-sanoja, jotka ovat eri tapahtumien välisen yhteyden ymmärtämisen kannalta tärkeitä. Lisäksi olen muuttanut tietoja tai nimiä, joiden pohjalta kertojaopettajan saattaisi tunnistaa: instrumentit, koulun nimet, harrastukset ja toiset ammatit. Olen keksinyt kouluille uusia nimiä ja hämärtänyt tarinoiden tapahtumien ajankohtia. Kaiken tämän olen tehnyt, jotta voisin häivyttää haastateltavien henkilöllisyyden.

Annoin pian elämäntarinoiden laadinnan jälkeen viidelle haastateltavalleni nähtäväksi heidän elämäntarinansa. Samalla haastattelin heitä uudelleen muun muassa heidän tilanteestaan toisen haastattelun hetkellä. Haastateltavat sanoivat tarinoiden kuvaavan heidän elämänkulkuun hyvin, mutta tarinoiden puhekielistä kieliä he vierastivat. He eivät kokeneet kieltä omakseen. Kaksi haastateltavaa pyysi, että muuttaisin heidän elämäntarinoidensa kielen lähemmäksi kirjoitettua kieltä. Sen jälkeen olen muokannut kaikkien elämäntarinoiden kieltä poistaen puhekielisiä

ilmaisuja sekä muuttaen ja täydentäen sanoja kirjoitetun kielen muotoon. Poistin myös yhden haastateltavan pyynnöstä hänen tarinastaan elementin, jonka poistaminen oli haastateltavalle merkityksellinen asia.

OPETTAJIEN TARINOIDEN TEHTÄVÄ

Haastattelin tutkimukseni aikana kaiken kaikkiaan kahdeksaa aineenopettajaa. Musiikinopettajia oli viisi, ja heistä neljällä oli jo pitkä kokemus opettajan työstä. Vain yksi musiikinopettaja oli ollut työssä alle kymmenen vuotta. Hänelläkin oli työkokemusta viisi vuotta. Tutkimukseni kolme matematiikanopettajaa oli ollut opettajan työssä yli viisitoista vuotta. Haastateltavani ovat näin ollen kokeneita opettajia, joilla on ehtinyt olla elämässään erilaisia käännteitä ja käännekohtia.

Ajallisesti etenevien elämäntarinoiden yhtenä tehtävänä onkin tuoda esiin sekä elämän käännekohtia ja elämän käännekohtiin kietoutuvia tunteita. Elämäkulun tarinoiden tärkeimpänä tehtävänä on kuitenkin antaa tilaa opettajien kokemuksille. Opettajien äänille ei ole välttämättä ollut tilaa opettajia koskevissa tutkimuksissa (Heikkinen & Syrjälä 2002; Syrjälä, Estola & Uitto 2006). Vaikka luomani tarinat ovat tulkintojani, perustuvat ne opettajien omiin kertomuksiin elämästään ja kokemuksistaan.

YKSILÖLLISET TUNNENARRATIIVIT ELÄMÄNKULUN VALOSSA

Kielellisistä merkityksistä kirjoittanut Mikko Lehtonen (2000, 199) sanoo, että tekstin lukija voi tuottaa monenlaisia merkityksiä yhdestä tekstistä. Hän kuvaa lukemista termillä *bricolage*, jolla voidaan tarkoittaa improvisointia, taideteoksiin liittyen kollaasia tai jo olemassa olevien materiaalien muuttamista yhdistämällä ne johonkin toiseen kokonaisuuteen. (Lehtonen 2000, 199.) Lukija voi siis lukea ja tulkita opettajien tunnenarratiivien pohjalta luomiani elämäkulun tarinoita eri tavoin. Tärkeää on olla avoin ja pyrkiä ymmärtämään toisen eli tarinan kertojan kokemusta työstään, kuunnella häntä, sillä kuten Nussbaum (2001, 146) toteaa: jokaisella on kyky ”kuvitella itsensä toisen kenkiin”.

TUULIKKI

Miksi kaikkeen on pitänyt vaan ajautua

Se lähti jo ihan pienestä pitäen laulun puitteissa. Äiti on ollut kova laulamaan, ja se on tarttunut minuunkin. Rupesin käymään naapurilla pianotunneilla yhdeksänvuotiaana, lukioaikana jonkun verran laulutunneilla ja koulun kuoroissa. Sitten siihen tulivat pohjalaiset kansanlaulut. Kävin keikoilla, esiinnyin näissä pohjalaispiireissä, kun suku on sieltäpäin kotoisin.

Siitä se lähti, että pyrinpä tässä Sibelius-Akatemiaan, koulumusiikkiosastolle. Näyttelemistäkin arasti joskus koulu-aikaan ajattelin, mutta se jäi aika alkuunsa. Olin hirmu arka ja arastelin pienistäkin vastoinkäymisistä, ja itsekritiikki oli niin älyttömän voimakas. Se laulaminen oli se, jossa tavalla tai toisella olisin halunnut jotakin paljon enemmän.

Opettajan työ ei ole mun kutsumusammatti, vaan se on enemmän ehkä ollut ilmaisupuolella ja taiteilijapuolella. Olen lähtenyt, virunut kilttinä tyttönä suoraan koulun penkiltä Sibelius-Akatemian koulumusiikkiosastolle. Vanhemmatkin pitivät sitä hyvänä vaihtoehtona. Siitä saa vakaan opettajan ammatin. Toisaalta en mikään yltiölahjakas koskaan musiikissa ollut. Tai toisaalta tietysti laulaminen, ei se pois ollut suljettu laulajan työnkuvakaan, mutta olisi pitänyt enemmän tahdonlujutta olla. Ja tietysti mielessä lahjojakin.

Olin tumput suorana: ihanaa, pääsin nyt pääkaupunkiseudulle, Sibelius-Akatemiaan, ja kaikki on uutta ja ihanaa. Jälkeenpäin ajatellen olisi enemmän voinut tehdä omia valintoja. Toisaalta siinä on se ristiriita, että jos olisi ollut kova palo nimenomaan opettajan työhön, olisi voinut ajatella, mistä kaikesta on opettajantyöhön hyötyä. Kun olisi ollut hiffaavampi, niin olisi voinut omaa ilmaisua lähteä kehittämään. Kansanmusiikkiosasto perustettiin opiskelujen loppuvaiheessa ja harkitsin sitä, mutta en tullut pyrkineeksi ja sitten rupesi lapsikin tulemaan. Sain musiikinopettajan paperit ja rupesinkin odottamaan, vaikka ei pitänyt.

Olin musiikkikoulussa nokkahuilunsoiton opettajana ja syksyllä aloitin koulussa. Olin ekan vuoden vaan sijaisena, sitten opettaja läksi pois ja sanoi, voisinko olla toisenkin vuoden. Me muutettiin ja haluttiin etsiä täältä lähempää sitä työtä. Toisen koulun tunnit tulivat kokonaan ja sitten ylitunteja toisesta. En hirveästi hakenut, taas vaan ajauduin. Miksi kaikkeen pitänyt vaan ajautua ja sitten olen jämähtänyt siihen, mikä mulle on tullut.

Kyllähän siitä jo kaksikymmentä vuotta tulee. Olen kahdella yläasteella tai yläkoulussa, kaksikymmentä pidettävää tuntia ja sitten yks ylitunti musiikkiesitysten hoidosta. Vähän tuntuu, että hiukkasen jämähtänyt olo tässä kyllä on. Ei muutakaan ole syttynyt mielessä ja hiukan turhautunutkin välillä on työskentelyote. Kun ei ole saanut itseään liikkeelle, siis sitä muutosta, mitä nyt tässä haluaa. Koulussa oma ilmaisullinen puoli menee lukkoon: on ääniongelmia, on vähän kuulo-, tinnitusongelmia ja on uniongelmia, mitä se melu ei millään ta-

valla vähennä. On upeitakin kokemuksia, esimerkiksi juhla ja konsertit ja kaikki ja oppitunneillakin. Mutta kaiken kaikkiaan niin, voimia vievää.

Kun tekee musiikkia ohjelmia, se on minun tapani tulla huomatuksi, ja olen saanutkin kiitosta siinä. Mutta siltikin mä koen itseni huonoksi opettajaksi. En ole johdonmukainen, en ole mikään organisaattori, en ole mikään hurjan innovatiivinen. Ehkä turhautuminen, se on tavallaan sen hedelmä, että kokee, että en pysty kehittämään itseäni. En ole sinut teknisen välineistön kanssa ja bändisoiton kanssa esimerkiksi. Ehkä ammattitaitokin on vähän jähmettynyt tiettyihin uomiinsa, että en ole uskaltanut näille lisäkoulutusjutuille menemään. On vähän väsynyt siihen räminään, meluun. Haluaisin hyvin hiljaista musisointia ja kuitenkin vaatimukset on kovemmat. Sitä halutaan niin paljon, kevyttä musiikkia niin.

Kyllä mä tahdon sen työn hoitaa hyvin, mitä mä teen. En halua löysäillä, mutta kun tämä on pohjaton suo. Me voisimme uhrata elämämme ja vapaa-aikamme ja kaikkemme tähän. Tehdä sovituksia ja suuria proggiksia ja kaikkea. Mä en vaan tunne siihen sellaista kutsumusta. Se olisi mun tuhoni. En jaksaisi sitä mitenkään, en mitenkään. Positiivisinta mun musiikinopettajuudessa on, että olen hirveän tunnevoimainen ihminen ja parhaimmillaan pystyn välittämään oppilaille sen musiikin kautta sen, mitä se musiikki voi antaa niille. Tai se välittyy, että mitä se mulle antaa, niin sitä kautta sitten oppilaillekin.

Toisaalta ne sitten arvostaakin, minusta tuntuu, kun ne huomaa, että joku on rehellisesti sitä mitä on. Luulen, että olen aika hyvin pystynyt olemaan myöskin tuossa opetustyössä sitä mitä olen. Paljon ne antaa kanssa anteeksi senkin takia, ett ne tajuaa, millainen ihminen on. Mä olen siis aidosti myös pallo hukassa, että koen, että en ole vielä kovin aikuinenkaan. Ikää neljäkymmentäkuusi, mutta en ole aikuinen. Myöhäismurrosikäinen olen vielä.

Lyhyesti sanottuna, olin murrosiässä hyvin kiltti tyttö. Olen vanhempieni ainoa lapsi, ja olen edelleenkin heistä hyvin riippuvainen. He ovat minulle hyvin rakkaat. Tavallaan sitten irrottautuminen, itsenäistyminen jatkuu koko ajan. Voi olla, että vasta sitten, kun vanhemmat kuolevat, niin sitten tulee se lopullinen vapautus, jos ajattelee vaikka positiivisestikin tätä. Tietyllä tavalla kokee oppilaatkin samalla linjalla olevaksi, kun nekin hakee sitä itsenäistymistä omista vanhemmistaan ja sitten itse hakee. Siinä on myöskin jonkinlainen ristiriita, joka väsyttää kanssa.

Mutta on siinä sitten, kun tässä huomaa, että kun vanhenee, niin se ristiriita saattaa tulla vielä suuremmaksi. Ei mikään ihanne olekaan se, että pitäisi olla joku arvokas viisikymppinen tai kuusikymppinen tätönen siellä. Ei se ole mikään, johon pyrin ehdottomasti. Mutta kuitenkin tietty stabiilius, jota toivosi. Kyllä oikeastikin toivoisin, että tulisi tunne-elämään vakautta, joka voisi heijastua vähän rauhoittavana tekijänä oppilaisiin ja ympäristöön eikä hurlumheina. Tai toisaalta innostavanakin välillä, mutta välillä ristiriitaa tuottavana ja vähän

väsyttävänä. Toivoisi, että saisin tilaa hiljaisuudelle. Että hiljaisuus täyttyisi minut jotenkin ja että sitä pystyisi välittämään muillekin.

Taas tänä vuonna tuntuu, että olen ehtinyt hirveän vähän kaikkea. Kun vanhenee niin väsy. Onko se sitten sitä vanhenemista vai mikä lienee, että tuntuu, että voimia menee niin paljon. Sitä ei kerkeä, mitä joskus kerkesi. Ja opetuksesakin se tai tuntien pitämisessä se joukkojen hallinta ja niin sanottu kurinpito, niin se on hirveen raskasta. Ja laitteitten kanssa vörkkääminen, kun joku prakaa tai kun kaikki ei ole kohdallaan. Huomaa, että tulee tällaisia – itselläkin rupeaa olemaan vaihdevuositädin kireitä fiiliksiä, että kun toi tavara ei ole tuossa paikassa. Ja musiikissakin sitten olen miettinyt, että olenko tästä nuorisomusiikista edennyt niin kauas, että mitkä upposi lauluissakin oppilaisiin vielä joskus vuosia sitten, niin ei uppoakaan enää.

Välillä poden huonoa omaatuntoa, että kun en jaksa bongailla tuolta noita uusia bändien biisejä. Mutta se veisi niin hirveästi aikaa ja olisi kanssa kamalan turhauttavaa, kun ei ne välttämättä sitten olekaan suosittuja oppilaitten keskuudessa.

Tästä arvomaailmasta se, että me oltaisiin jotain kansankynttilöitä, opettajia isolla o:lla, niin se on niin kaukainen asia kyllä minulle. Ohjaajia, pitäisi olla ohjaajia, että me annettaisiin vinkkejä ja herätettäisiin uteliaisuutta oppilaissa, että miten ne pystyisi löytämään tietoa ja säilyttämään oman uteliaisuutensa ja oman innovatiivisuutensa. Kanssakulkijoita tavallaan pitäisi olla, aikuisia kanssakulkijoita. Tietysti antaa sitä turvallisuuttakin, mutta myöskin omia vahvoja omia persooniamme, että ei kiellettäisi elämää jotenkin.

Se kaksinaismoralismi on aika kauheaa. Tietysti koululaitos, se sitten ruokkii sitä kaksinaismoralismia. Koko ajan kytee siis aggressiot, koko ajan sekä oppilaitten että opettajien puolella. Niitä vaan pidätellään siellä. Joskus on semmoinen olo, että jos pääsisi purkaa, niin hirveä mäiskehän siellä kävisi.

Mielenkiintoista tämä elämä on. Ehkä jotenkin hirveästi haluasi jotain muuta ja sitä ei oikein tiedä, mitä se muu on. Olen ollut yhden vuoden vuorotelluvapaalla vähän 90-luvun puolivälin jälkeen. Se meni hirveän äkkiä se vuosi. Mulla oli kaikkia harrastuksia ja sitten tutustuin nykyiseen miesystävääni silloin. Sekin vei hirveästi voimavaroja. Mutta en kaivannut töihin ja vähän jännitin sitä uudestaan töihin menoa. Tuli kyllä semmoinen olo, että haluaisi uudestaan sen kokemuksen.

Toisaalta tässä vaan räpiköi, mutta toisekseen on luottavaisin mielin sillä lailla, että tuntuu, että kuitenkin jostakin sitten tulee eteen. Kyllä mä olen sitäkin mieltä, että jos joku tulee oikein voimakkaasti joku visio jostain, niin kyllä se sitten toteutuu. Ja sitten, jos ei ole toteutuakseen, niin hyvä näin.

Välillä, kun aina rukoulen, tärkein rukous minulle on ”Herra näytä mulle tie, mitä minun tulee käydä”. Että se tosiaankin tulisi mulle selkeäksi sitten se tai että mut johdatettaisiin niitä teitä pitkin, mitkä olisi minulle oikein. Ja tietysti se, että kaikki omat riippuvuudet ja pelot poistuisivat. Pelko siitä, että miten itse pärjää.

Että tosiaan pysyykö terveenä ja pysyykö lapsi terveenä ja pärjääkö elämässä. Sitten myöskin suhde vanhempiin sillä lailla, ettei pelkää niitten vanhenemista ja poistumista tästä elämästä. Tämmöistä vapautta minä toivon.

Emma

Mulla on perusteet tälle

Muistan joitain varhaisia kokemuksia, että on musiikkia ja minulla on huivi tai semmoinen ja minä liikun, tanssin musiikin tahdissa. Olen aina halunnut ilmaista itseäni ihan koko kehollani ja musiikki tietysti on ollut se ilmaisun syyttäjä. Olen musiikkia harrastavasta perheestä. Meillä oli piano ja oli kitara silloin, kun olen ollut ihan pieni. Isä ihan koulutti itseänsä työn ohella. Hän on siis jonkinlainen puoliammattilainen ja tehnyt pitkän uran orkesterinjohtajana. Ja äiti harrasti laulamista, niin että kyllä se musiikki on koko ajan ollut osa mun elämäni.

Sehän on aivan sattumanvarasta kenelle sitten osuu se bingolappu, että okei bingo – sulle tuli tämä musiikkiharrastus. Että kun meillä oli se piano, niin ilman muuta minut ohjattiin pianotunneille. Sello olisi voinut olla mulle se oikea soitin, koska mä olen hirveen melodinen tyyppi.

Murrosikä oli aika... mä kapinoin tosi paljon ja myöskin se kapinointi sitten tietysti kohdistui tähän pianonsoittoon. Sitten mulle tuli esiintymispelkovihe. Kyllä se paniikkihäiriötä pikkusen muistutti, että yhtäkkiä ei muista mitään, totta kai black out. No sitten mä jätin soittamisen ja mä itse asiassa jätin sen kolmeksi vuodeksi. Mun elämässä oli kyllä hirveen paljon kiinnostavampia asioita silloin.

Lukion jälkeen nimenomaan opettajuus oli sellainen kristallisoitunut, mutta että mitä: onko se musiikin- vai onko se luokanopettajan homma vai mikä se nyt sitten on. Ne taideopinnot tietysti kiinnostivat mutta opettaminen myöskin. Sitten mä jotenkin ajauduin siihen musiikkiin.

Valmistuin reilut kaksikymmentä vuotta sitten, mutta olin jo sitä ennen tuntiopettajana täällä lukiossa ja yläasteella. Sitten olin Pengermäellä ja sitten menin ensimmäiseen virkapaikkaan, kun valmistuin. Mä olin siellä kymmenen vuotta.

Mä olen käynyt läpi semmoisen ison kriisin 90-luvun alussa. Mulla oli todella burnout. Olin jo kysellyt pitkän aikaa, että minkä ihmeen takia mä teen tätä työtä. Mitä ihmeen hyötyä tästä työstä on. Kyllä se kliimaksi oli se, että silloin yhtenä keväänä mulla oli sellainen tilanne, että mä en enää meinannut jaksaa nousta sängystä ja lähtee kouluun. Oli pieni yläaste ja sosiaalialan oppilaitos, niin se oli raskasta. Sitten siinä tuli vähän ahdistavakin tilanne, ihan työvoimapolitiittinen tilanne, että se keskiasteen koulutus alkoi muuttuu hirveen voimakkaasti ja tämmöiset taideaineen opinnot muuttuivat pääasiallisesti valinnaisiksi.

Siis se on ihan realiteetti se, että jos oppiaine on luonteeltaan valinnainen, niin se ehdottomasti lisää paineita opettajalle. Pitää myydä se oppiaine elikkä

tehdä siitä oppilaita kiehtova ja kiinnostava niin, että he sen valitsevat ja että sulla pysyy ne tunnit.

Sitten iso tekijä oli se, että koska en ole koskaan mitenkään pelännyt sanoa sitä, mitä ajattelen. Ja mä ajattelen paljon kaikista asioista. Mulla oli kauhean pieni työyhteisö siellä yläasteella ja mä koin sen hirveen ahdistavaksi. Mä tunsin hirveän useasti niin, että on joku semmoinen muu porukka ja sitten mä olen aina yksin. Mä en saanut semmoista tukea oikein. Vaikka kyllä mä sain rehtorilta, joka oli ihan oikeastaan mun ystäväkin. Mutta sitten kun niitä pieniäkin juttuja tulee tarpeeksi, niin sitten alkaa jotenkin se tunnelmasto tulla vähän epämiellyttäväksi.

Olin selvästi kyllä myöskin masentunut, mutta selvisin siitä sillä, että itse jäin virkavapaalle ja lähdin opiskelemaan ja vielä täydentämään tutkintoa. Se auttoi minua ihan hirveästi – muuta lääkitystä ei tarvittu. Pidin sen sellaisen välivuoden ja sitten tulin tänne jo tuntiopettajaksi.

Se opiskeluprosessi oli itse asiassa hirveän tärkeä prosessi. Sen jälkeen erityisesti rupesin ajattelemaan myöskin kasvatustieteen ja kasvatustieteen ja kasvatustieteen kautta. Mä luin silloin paljon kirjoja ja olen nytkin sitten lukenut, kun mä olen tehnyt kasvatustieteen aineopinnot eli siis cumun. Ja sitten mä olen opiskellut 40 opintoviikkoa teatterikorkeakoulussa. Eli minulla on myöskin tanssipedagogiikan sivuainepätevyys. Mä olen niin kuin pohtinut näitä asioita, että mitä on mielekäs oppiminen ja miten oppilas ylipäättään oppii. Mulla on sellainen olo, että mulla on nyt perusteet todella tälle, mitä mä teen ja miten mä toimin.

Tämä on ihan tavallinen koulu, että täällä ei ole mitään erikoisluokkia, mutta mä koen jollain tavalla, että musiikkia arvostetaan tässä koulussa hyvin paljon. Ei tietenkään kaikki ei arvosta samalla tavalla, mutta onneksi se taho arvostaa jolla on myös valtaa. Eli sanotaan, että rehtorit ja erityisesti yläasteen rehtori arvostavat mun työtä. Ja se tarkoittaa, että mä olen saanut hyvin paljon resursseja. Esimerkiksi meidän koulussa on ollut monta vuotta siviilipalvelusmies, joka on rockmuusikko ja joka selkeästi on vaikuttanut työviihtyvyyteen todella paljon.

Mulla on vielä tällä hetkellä aivan siis tuplaonni, kun mulla on myös harjoittelija työvoimatoimiston kautta eli nyt mulla on kaksi poikaa ja molemmat on aivan loistavia rockmuusikoita. Osa tätä meidän koulun musiikkikasvatuskulttuuria on se, että me olemme tarjonneet oppilaille mahdollisuuden soittaa koulun musiikkiluokissa bändeissä joko ohjatusti tai omaehtoisesti. Molemmat kundit ohjaa niitä bändejä.

Mun filosofiani tässä koulun musiikinopetuksessa on se, että parhaimmillaan koulun musiikkikasvatusta on tarjota oppilaille sitä henkilökohtaista musiikkisuhdetta. Parhaimmillaan se nimenomaan johtaa sitten vielä siihen, että ne hommaavat ne soittimet ja menevät tunneille.

Kaikki kuitenkin menee vähän sellaisissa kymmenen vuoden sykleissä, että mä odotan, mitä nyt tulee. Itse asiassa mulla onkin vähän muutakin kieltämättä

nyt juuri, kun kymmenen vuotta on kulunut. Tanssi on nyt semmoinen juttu. Mä teen sitä koulussa jonkin verran ja sitten ohjaan ihan siis harrastajatanssia koulun ulkopuolella.

Mikä tässä on kaikkein ihaninta on se, että sä voit löytää itsestäsi tavallaan sellaisia ihan uusia juttuja. Se on todella hienoa. Siis minua ei pelota mitenkään vanheneminen. Itse asiassa elämänlaatu on parantunut koko ajan huomattavasti. Tietysti kai voi olla sitä kremppaa ja sellaista voi vähän tulla, mutta liikunta auttaa siihenkin aika hyvin. Mutta sä voit tehdä asioita, joita sä et ole tehnyt aikaisemmin. Mä jo suhtaudun elämään vähä sillä tavalla, että mä haluan aina katsoa kaikki kortit. No nyt on sellainen elämänvaihe, että jos on joku kiinnostava kortti, niin mä katson sen. Elämä on kuitenkin kohtuullisen lyhyt, että kannattaa tehdä just sitä, mitä haluaa.

ISMO

Mä jo alusta lähtien näin itseni kasvattajana

Minä olen siis Niemistöltä kotoisin ja siellä vaikuttaa, nyt vähän hiipuvana kynttilänä, tällainen Puhaltajapojat. Se on aikoinaan ollut yksi Suomen parhaita nuorisopuhallinorkestereita. Siinä kylässä oli vähän semmoinen tapa, että soitettiin, ja jos ei joku soittanut niin sitä pidettiin idioottina. Siellä kaikki soitti ja sisko soitti ja naapuri soitti.

Se oli sillä tavalla aika varma paketti, että siellä oli soitonopetusta ja oli eritasoisia orkestereita ja sitten oli ulkomaan matkoja. Meidän harjoittelupaikat oli järjestetty niin hyvin, että me saatiin ihan vapaasti käydä soittamassa koulun tiloissa iltamyöhään. Kun ala-asteen koulu päättyi kahden kolmen aikaan, niin sinne tuli sitten kaikki soittajat. He valtasivat luokat ja meillä oli aika sutina siellä sitten iltaan asti, kun me soitettiin jokainen omassa luokassa. Ja välillä pidettiin taukoa ja taas soitettiin. Sitä niin kuin kasvoi aikalailta ammatilliseen musiikin tekemiseen. Orkesteri teki semmoisen viisikymmentä keikkaa vuodessa ulkomaita myöten. Ja hirveen moni siitä nyt on jäänyt musiikin pariin tekemään töitä. Joku on nuottikustantaja tai joku on orkesterin klarinetisti tai kuka missäkin on. Se oli sellainen aika ihme aika, mutta kaikki soitti. Kaikki mun ystävät ovat soittaneet koko ikänsä, etten tunne oikeastaan muita ystäviä kuin muusikoita.

Aloitin pasuunalla ja se on mun pääinstrumentti ollut koko ajan Akatemiassakin. Mutta sitten se alkoi vähän kyllästyttää se putkeen puhaltaminen. Sitten kitarahan olen soittanut murrosiästä lähtien ja Akatemiassakin soittelee sitä jonkin verran. Kylässä tarvittiin yhteen bändiin kitaristi. Siitä se lähti liikkeelle. Mä aloin soittaa kitaraa ja se oli ihan hyvä valinta. Sillä mä olen tienannut paljo enemmän kuin pasuunan soitolla.

Täytyy säälien kertoa, että kun sitten päätin hakea Akatemiaan, niin vuodessa opettelini kolme kappaletta pianolla. Mähän olin sosiaalityöntekijä siinä

vaiheessa ja tietysti soitin koko aika ja kävin kitaratunneilla ja soitin, se oli big bandissa, ja vaimo opiskeli Akatemiassa. Mä kävin musiikkikasvatusosaston opiskelijoiden järjestämässä pikkujouluissa vaimoni kanssa ja päätin, että mä haluun tähän laitokseen. Näillä on hyviä bileitä. Toinen syy oli se, että katsoin kalenterista, kuinka pitkä on opettajan kesäloma. Se on kaksi ja puoli kuukautta. Yes, tämä on hyvä homma.

Oikeasti semmoinen vakavahenkinen syy on se, että toi sosiaaliohjaaja-aika anto viitteitä siihen, että tähän vois olla ihan oikeasti hauskaa hommaa, tämä opettaminen. Sitten oli vielä semmoinen syy, että olin hakenut heti ylioppilaskirjoitusten jälkeen solistisella pasuunalla Akatemiaan. Mutta se jäi sillä tavalla viittä vaille siitä. Vaikka valmistauduin hyvin silloin, niin en päässyt, ja tavallaan sitä kautta sitten, niin oikea osasto oli Muka-osasto. Mutta tosissaan se viimeinen päätös oli nämä kaksi ensimmäistä syytä, että niillä on hyvät bileet ja että on kaksi ja puoli kuukautta kesälomaa. Aika raadollisia päätöksiä.

Kun oli koko ikänsä soittanut, niin Akatemiasta sai itselleen paljon hyviä musiikillisia ideoita ja oppi tuntemaan muusikoita ja bändejä ja sai soittaa erilaista musiikkia ja opettajat oli älyttömän kivoja. Se musiikillinen puoli oli tosi pitkälle vietyä, mutta siis opettamaan mä en oppinut Akatemiassa. Opettamaan mä opin sosiaaliohjaajakoulutuksessa. Varsinkin kun opettaja on kasvattaja, sano kuka mitä tahansa, niin sen täytyy olla kasvattaja. Niin ei sieltä kasvatuksellisia tietoja tai taitoja kyllä tullut. Että mitenkö kohdataan nuori, kun sillä voi olla mitä tahansa ongelmia, miten se ryhmä hallitaan tai miten saadaan menemään tunnit jouhevasti.

Tässä on tehty kaikennäköisiä ammatteja cateringista lähtien, mutta aina se musiikki on sitten tullut takasin. Musiikki on tauti, mikä ei parane. Musiikki on se, mitä haluaa tehdä ja toisaalta mä koen, että osaan opettaa musiikkia kohtuullisen hyvin. Se on kivaa. Ja nyt tietysti on se, että mä en itse halua keikalle mennä. Olen saanut tarpeeksi keikkaelämästä. Että tuli jossain vaiheessa ajettua ympäri Suomea ja soitettua milloin missäkin.

Jo Akatemiaan tullessa olin varmaan aikalailla erilainen, että mä jo alusta lähtien näin itseni kasvattajana. Olin ihan varma siitä, että tämä on mun homma. Kun piti pasuunasta sitä b-kurssia tehdä, mä aloin laskemaan, että ei hemmetti. Mä haluun kouluun, mähän haluun tehdä sitä duunia, ja sitten mä sanoin sorromnoo. Jopa vähän sitten järkkäilin loppuvaiheen opintoja, kun täällä alkoi työt olemaan. Ihan viimeisiä opiskeluja tein sillä tavalla, että olin jo täällä töissä ja että ajoin sitten täältä Helsinkiin.

Tulen toimeen kyllä kaikenlaisten oppilaiden kanssa, ja se johtuu myös siitä sosiaaliohjaajan koulutusajasta. Siinä näkemystä tuli nuorten ongelmista ja kehitysvaiheista ja tämmöisestä ihan eri tavalla, mikä on ollut valtavan suureksi avuksi tässä hommassa. Että ei ole vain aineenopettaja jota ei voisi vähempää kiinnostaa, miksi se ei ole koulussa. Se kakara, jos sille tulee jotain ongelmia.

Tämä kurssimuotoinen koulu systeeminä tukee varsinkin keskitasoa vähän heikompia oppilaita, ja työyhteisönä tämä on kohtuullinen. Hyvää tässä on lisäksi se, että tässä on päässyt kasvatukselliseenkin puoleen aika pitkälle; että musiikki on vaan niin kuin väline kasvattaa kakaroita. Ja kun tämä on tämmöinen kehityskoulu, niin on jo opittu tekemään töitä yhdessä ja suunnittelemaan asioita. Nyt on sitten aikamoinen murros edessä, kun rehtori jää eläkkeelle ensi keväänä.

Mutta onhan tämä palkkataso ihan perseestä, että tämän koulun siivoojat saa parempaa palkkaa kuin minä tästä hommasta. Olen monelle sanonut, että mä harrastan musiikinopettamista. Mä käyn viettämässä päivää täällä ja käyn juttelemassa aikuisten ihmisten kanssa, ja sitten kello kahdelta mulla alkaa työt. Ehkä se taloudellinen puoli on se suurin miinus koko tänä aikana. Sitten mulla on tämä päätyö. Mä olen sosiaali-alan yrittäjä.

Minusta tuntuu, että jotkut opettajat koittaa olla sellaisia täydellisiä maasiinoita, jotka hoitaa kaikki maailman asiat täydellisesti oikeassa järjestyksessä, mapitettuna kohdalleen ja aina löytyy oikea lappu oikeaan kohtaan. Niin kuin automaatti – pistät sinne palkan sisään, niin sieltä tulee toimintaa. Sehän on koulumaailmassa, että kerkeisi puhumaan ihan oikeasti.

Johtajan kanssa meillä on ollut aika kovaäänisiä keskusteluita, silloin kun olin luokka-asteen vastaava. Toki siinä vaiheessa sain kokea aika vakava burnoutin. Mulla oli parhaimmillaan sataviisikymmentä oppilasta, kenen luokanvalvoja mä olin, ja mä annoin sieluni sille hommalle. Tietysti se on vähän tämä rakkaus nuoriin ja kasvatuksellinen puoli. Mä saatoin perjantai-illat istuu puhelimesta jutellen äitien kanssa, että kuinka tämä homma pitäisi tehdä, kun sillä on tämmöisiä ja tämmöisiä vaikeuksia. En osannut olla oikein niin kuin virkamies siinä hommassa, enkä hankkinut vastapainoa. Siihen tietysti liittyi vähän näitä kotiongelmiä lisäksi. Sitten lähdin baariin laittaa ruokaa.

Olin aika vaikeassa tilassa noin nupillisesti. Ajoin itseni käytännössä ihan loppuun, ettei oikein enää kiinnostanut yhtään mikään. Alko viina maittaa aika komeasti ja täytyi siinä sitten vähän ryhdistäytyä. Mutta niistä on puhuttu sen jälkeen ja edelleenkin meillä on näkemyseroja asioista. Jos tehdään asioita, jotka selvästi kiristää nuorten maailmaa sillä tavalla, että niitten on vaikeampi oppia, niin sitten mä olen siitä sanonut. Mutta nyt mä olen pitänyt kyllä siitakin turpani kiinni. Ehkä siihen liittyy sekin, että mä toivon, että vois toimia joskus johtotehtävissä.

Mutta minä syytän rehtoria aika pitkälle siitä että tuli tämä burnoutti. Hän ei nähnyt sitä tilannetta, että toi poikahan juoksee itsensä hengiltä eikä osannut rauhoittaa, että ota pa iisisti. Mutta toki nyt ymmärrän. Hänellä ei ole semmoisia tuntosarvia nähdä ihmisten tilaa.

Se oli valtava juttu viime vuonna puhua se asia läpi ja sekin on osaltaan sitä parantumista siitä burnoutista, että pystyy sen käymään läpi sen. Ne syyt, ne prosessit, ne syytökset. Ja asettamaan ne pöydälle ja sanomaan, että okei, ne ovat tässä. Nyt lähetään eteenpäin. Että nyt on sellainen olo, että olen tavallaan vahvempi kun koskaan.

LEENA

Odotahan, kyllä mä vielä opin!

Soitin selloa, koska äiti oli sellonsoitonopettaja. Äiti opetti alkeet, ja kun me muutettiin Helsinkiin, hän pani minut ystävälleen sellotunneille. Kahdeksan tai yhdeksän vanhana aloitin vielä pianonsoiton.

Lukion jälkeen eläinlääketieteellinen oli toisena vaihtoehtona Sibelius-Akatemian lisäksi. Mutta Sibelius-Akatemian pääsykokeet olivat ensin, ja satuin pääsemään sinne enkä sitten ruvennut miettimään. Akatemiassa oli sellainen olo, että täytyy osata kaikkea ja oli kuitenkin olo, ettei osaa mitään kunnolla. Ei ollut kunnollinen sellisti, ei ollut kunnollinen pianisti, ei ollut kunnollinen laulaja. Sitten Klasu sanoi meille, ettei opettajan tarvitse osata kaikkea. Hurrattiin, se oli mahtavaa, helpottavaa. Akatemian jälkeen ajattelin, että olisi pitänyt opiskella jotain muuta. Silloin olisin saanut rauhassa harrastaa soittamista.

Valmistuin vanhamuotoiseksi musiikinopettajaksi 80-luvulla, mutta auskultoin vasta myöhemmin. Ajattelimme silloin kurssikavereiden kanssa, ettemme halua kouluun opettajiksi. Nyt olen ollut koulussa reilu kymmenen vuotta ja sitä ennen olin sellonsoitonopettajana. Vasta muutama vuosi sitten jätin sen. Musiikkiopistossa tuntiohjelmana ei voi valita oppilaitaan, jos ei ole lehtori tai päätoiminen. Siellä voi olla hyviä ja voi olla kaikennäköisiä oppilaita, jotka isä ja äiti pakottavat tunneille. Oppilaitten kanssa olivat hyvät välit, mutta ei se vaikuta siihen, ovatko he kiinnostuneet harjoittelemisesta.

Musiikkiopiston työaika on ok, kun lapset ovat pieniä. Yhtenä vuotena lapset olivat kotona. Minä lähdin musiikkiopistoon aina kahdeksi, vein lapset hoitoon ja mies tuli viideltä. Se oli lapsille optimaalista. Mutta kun tulin seitsemältä kotiin, olin kiipeilypuu, eikä ollut yhtään omaa aikaa. Se oli raskasta ja ajattelin, etten jaksaa kuin yhden vuoden. En yhtään enempää. Hain virkaa koulusta ja sain. Yllätyin ja sain valita jopa koulunkin.

Koulussa ensimmäiset kaksi kolme vuotta oli hirveitä, aivan kauheita. Sattui myös niin, että äiti kuoli marraskuussa silloin ensimmäisenä syksynä. Että siihen tuli vielä tämä surutyö. Itkin, kun valmistelin tunteja, se oli hirveää. Kaikki piti luoda uudestaan eikä ollut minkäänlaista tajua, kun olit ollut sellonsoitonopettaja ja sitten joudut kouluun. ”Mihin mä oon sut oikein rohkaissut”, mun mieskin sanoi. ”Että mene nyt, kun se olisi perhe-elämälle parempi.”

Se oli hirveää. Ei ollut minkäänlaista tajua, ja koetin harjoitella lauluja etukäteen. Kuvaava oli, kun yksi ysiluokka halusi laulaa Procol Harumin Homburgin. Upea laulu, mutta en tuntenut sitä. Ajattelin, okei, pistetään prima vistana. Voit kuvitella, miltä se kuulosti. Yksi poika sanoi, miten sä oot voinu päästä musiikinopettajaksi, kun et osaa soittaa tätä laulua. Kyllä se tuntui, että hiiskatti. Väännän tuolta niskat nurin. Odotahan, kyllä mä vielä opin.

Sain viran ja valitsin koulun, joka yhdistettiin toiseen kouluun kahden vuoden päästä. Sitten menin Kukkulaan ja viihdyin, kun siellä oli vielä vanha rehto-

ri. Kun hän jäi eläkkeelle, tuli rehtori, joka ilmoitti, että hän vaihtaa opettajakunnan kolmen vuoden sisällä. Hänellä ei ole ihmissuhdetaitoja, hän sanelee, hän on kylmä, hän saattaa räjähtää. Siellä jaksoivat ne, jotka olivat saaneet viran ja joilla oli muutama vuosi eläkeikään.

Ei minulla ylitsepääsemättömiä ongelmia kenenkään oppilaan kanssa ollut. Ihmettelinkin, että miten mä en jaksa. En vaan jaksa. Vasta kesäkuussa tajusin jutun, kun oli jo järjestynyt vuorotteluvapaa. Tajusin, kun ystävättäreni sanoi: ”Sulla on depis.” Jos esimies on kyvytön hoitamaan ihmissuhteita, ei siinä jaksa olla. Opettajat eivät jaksa ja tekevät rutiininsa, ja väsymys voi mennä niin yli että sairastelee.

Kun olin vuorotteluvapaalla, rehtori esitti, että koulusta voitaisiin vähentää musiikintunteja. Ihan valmistelematta, ei sitä ollut pöytäkirjassa. Hän käytti hyväkseen sitä, että olin vuorotteluvapaalla. Kollega soitti: ”Sorry, en pystynyt tekee mitään.” Silloin mä ajattelin, se oli lokakuuta, ajattelin, enpä mene sinne takaisin. Olen ollut tyytyväinen, etten mennyt.

Vuorotteluvapaalla ajattelin, miksi en tekisi jotain hyödyllistä ja kivaa. Nyt olen saanut musiikkiterapeutin ja maisterin paperit. Siihen kuului ryhmäterapia, jossa joutui vastakkain omien pelkojensa kanssa. Joutui käsittelemään omat vanhat traumansa, ja nyt on helpompaa opettaa ja helpompaa olla oppilaitten kanssa. En mene esittämään opettajaa sinne, en mene esittämään aikuista. Ei ole sellaista oloa, että minun täytyy kynsin hampain yrittää. Nyt osaan asettua siihen ja nyt mä nautin opettajana olosta. Minä tiedän miltä minusta tuntuu.

Tällä hetkellä minulla on kaks yläastetta, toisessa olen neljättä vuotta vuorotteluvapaan jälkeen ja toisessa toista. Viihdyn hyvin. Ihan kun työssä ei olisi huonoja puolia ollenkaan. Hyvää työssä on se, kun saa oppilaiden kanssa tehdä kaikenlaista. Niillä on mahdollisuus näyttää taitonsa erilailla. Ei ole pakko soittaa: ne voi laulaa, ne voi pitää esitelmän. Oli mieleetöntä, viime syksynä rupesi tulemaan seiskaluokan poikia kuoroon. Se on hyvä puoli, että olen ihmisenä ja opettajana onnistunut.

HELINÄ

Mä olen aika paljon elänyt tälle työlle

Ihan ensin soittoharrastus alkoi muutamalla sellotunnilla, mutta sello vaihtui hyvin pian pianoon. Mä olen aloittanut soittamisen kuusivuotiaana ja varmaan idea on tullut vanhemmilta, mutta kyllä se pian muuttui omaksi ideaksikin. Ei minulla koskaan käynyt soittamisen lopettaminen mielessä. Kyllä se oli itsestään selvä, että haluan soittaa. Mä tykkäsin siitä ja siihen liittyi joku semmoinen kunnianhimo myöskin, että halusi edetä siinä, kun se suju ihan hyvin. Oikein isoja musiikillisia oivalluksia tuli oikeastaan vasta opiskeluaikana silloisen pianonsoitonopettajan myötä.

Lukion jälkeen lähdin opiskelemaan saksaa ja päätin, että musiikin harrastaminen jatkuu. Tein sitä vuoden verran ja totesin, että kyllä sen pitää olla toisinpäin. Se ei kuitenkaan riittänyt, että opiskeli muuta ja harrasti musiikkia.

Itseasiassa lähdin opiskelemaan musiikinopettajaksi sen tähden, että mä olin ihan varma, että musiikinopettajaksi on mukava opiskella. Ja se piti kyllä ehdottomasti paikkansa. Täydensin sitten saksan opinnot niin, että mä sain siitä cumun, että mulla on pätevyys opettaa myös sitä. Kyllä mä tykkäsin sitäkin opiskella, ja se oli ihan hyvä vastapaino ja mukavaa. Ja se oli ihan tämän työpaikan saannin kannalta hyvä asia silloin alkuun.

En pitänyt missään vaiheessa mahdottomana ajatusta, että musta ihan oikeasti tulee musiikinopettaja. Mutta ehkä se oli alkuun vielä enemmän se, että siellä saa tehdä niin monipuolisesti kaikkea ja opiskella monipuolisesti musiikista kaikkea. Sitten sen aikana vahvistui se ajatus, että ihan oikeastikin voisi lähteä tähän työhön. Ja sitten tietysti myöskin jotkut onnistumisen elämykset, kun huomaa, että tähänään toimii. Ja muutamat oikein hyvät hetket opetusharjoittelusta nimenomaan oppilaiden kanssa. Kyllä nekin oli osoitusta siitä, että tällä asialla mä voin vaikka jotain tehdäkin. Että sillä on jotain merkitystä.

Olen täällä viidettä vuotta musiikinopettajana. Mä olen tullut tänne kouluun silloin kun tämä koulu on perustettu elikkä olen tämän koulun ensimmäinen ja tois-taiseksi ainoa musiikinopettaja, mikä on tehnyt tietysti sen, että täällä ei ole tarvinnut astua kenenkään saappaisiin, vaan on voinut ihan itse hankkia kaikki. On saanut ja joutunut hankkimaan ihan kaikki tarvikkeet ja voinut sitten luoda sellaisen kulttuurin, kun on halunnut ja itse hyväksi havainnut ja voinut kokeilla. Ei ole ollut mitään kaavoja, mihin olisi pitänyt sopeutua, että meillä on aina tehty näin.

Meillä on ollut tosi mukava työyhteisö ja mä olen viihtynyt erittäin hyvin. Nyt tämä on kasvanut sellaiseksi, että meitä opettajia on jo yli neljäkymmentä ja talo on täysi oppilaita. Siinä on tapahtunut kyllä ihan selkeästi muutos, että talosta on tullut vähän rauhattomampi ja se sellainen lintukoto, mistä aloitettiin, niin se on jo muuttunut. Täällä oli kauhean kotoisaa ja kuviot pieniä silloin kun liikkeelle lähdettiin. Että kun me aloitettiin tämä koulu ja kaikki piti silloin luoda alusta asti, niin siinä oli semmoinen pioneerihenki, että yhdessä tehtiin. Nyt meitä on paljo enemmän.

Meillä on ollut hirveän harmoninen, hirveän hyvä työyhteisö ja on edelleenkin. Kun mä olen täällä oloaikana kokenut henkilökohtaisesti hyvin isoja asioita, niin kyllä ne on täällä hirveän hyvin otettu huomioon tai otettu vastaan. Ja töihin paluu sen jälkeen, kun mun aviomies kuoli, tehtiin mulle hirveen helpoksi tai mahdollisimman helpoksi ainakin.

Se tapahtui toisen syksyn ihan alussa. Ehdin olla viikon töissä ja sitten mä jäin sairaslomalle. Ensín sen takia että mies oli niin huonossa kunnossa ja sitten hän kuoli. Olin kaiken kaikkiaan kuukauden poissa, kolme viikkoa sitten hänen kuolemansa jälkeen. Sitten sitä mielti, että tulenko töihin nyt vai vähän myöhemmin. Tuntui, ettei se mun oma olo siitä viikossa tai kahdessa kuitenkaan

hirveästi miksikään muutu. Että sillä tavalla ei ollut niin väliä, tulenko mä sen kolmen viikon jälkeen vai neljän vai viiden.

Kyllä täällä vallitsee sellainen yleinen arvostus musiikkia kohtaan ja rehtori viestii usein sitä, että haluaa sellaisissa pienissä asioissa tukea missä voi. Ja tilaisuuudet, mitä koko koululle järjestetään musiikin merkeissä, niin kyllä ne saa aina hyväksynnän. Ei mulle tule työkaverit sitten valittamaan, että tunteja menee. Että tämmöiset puitteet on hyvät, mutta sitten se, miten äärettömän vähän sitä seitsemännellä luokalla on, niin se rassaa koko ajan. Näitten uusien tuntijakojen myötä kun tuntuu, että aina vaan viedään pohjaa pois siltä mitä tekee. Luodaan entistä hankalammat olosuhteet. Vaikka siinä kuinka päällään seisoi, niin siinä ei ehdi tekemään niin paljon kuin haluaisi.

Tänä vuonna tätä työn rankkuutta on ehkä lisännyt se, että meillä on ollut muutama opettaja pitkäaikaissairana. On taas jouduttu tekemisiin, ei nyt onneksi kuoleman kanssa, mutta sairauksien kanssa, vakavien sairauksien. Ja oikeastaan tänä vuonna on ensimmäistä kertaa paljastunut myöskin asioita, mitkä kytee: ihmisten välisiä erimielisyyksiä, joita ei ole osattu ratkaista loppuun asti. Olen itse onnistunut pysymään niistä aika hyvin ulkona, niin että ei ole ketään työkaveria, ketä pitäisi väistellä.

Sitten meillä on täällä yleisopetuksen puolella ollut aika paljon hankaluuksia, käytöshäiriöitä, aika hankalia sellaisia. Ne on muuttaneet mun työn luonnetta hyvin paljon. Mä oon muutaman kerran joutunut toteamaan, että mulla on jäänyt sille musiikin opettamiselle vähemmän aikaa tai tuntien valmisteleminen. Kun hirveästi joutuu selvittelemään, että kuka teki ja mitä teki, niin se on välillä aika turhauttavaa. Se tuntuu, että se on poissa jostakin tärkeämmästä, itse opetustyöstä. Se on vaikuttanut myös siihen, että sitten ei ole ollut ihan yhtä pitkä pinna musiikkitunneilla. Nyt nousee tunteet pintaa nopeammin tietyissä asioissa, negatiiviset tunteet, ja pinna on lyhentynyt myöskin omilla tunneilla.

Mä olen kokenut, että mä olen just sen jälkeen, kun mun mies kuoli, niin mä oon aika paljon elänyt tällä työllä. Kun mä olen asunut ja elänyt yksin, niin mulla on ollut mahdollisuus omistautua tälle työlle. Siitä on tullut välillä ehkä liiankin tärkeää osa elämää. Sitä on ollut hyvin, hyvin kiinteästi kouluun sidoksissa, ja arki pyörinyt pitkälti vaan koulun ympärillä. Ehkä nyt jo vähän on sitten tullut sellainen suhteellisuuden taju, että työ on työtä.

Tulevaisuuden kuviot on hieman auki, mutta tämä on siitä jännä työ, että toivoo että itse kehittyisi työssä aina vaan paremmaksi. Kun ne samat oppilaat on täällä vaan sen kolme vuotta, niin toivoo että niiden kolmen vuoden aikana saisi aina vaan enemmän irti siitä työstä tai enemmän annettua oppilaille. Ja tietysti sitä on miettinyt, että kaipaako sitä itse jotain muuta myöskin. Että miten säilyttää kiinnostuksen tähän työhön. Vaikka kyllä se näiden nuorten mukana hyvin tulee, ettei tunnu siltä, että koko ajan samaa toistaisi. Jonkunlaista tarvetta musiikinopetuksen yleiseen kehittämiseen tunnen myöskin. Meidän täytyy itse tämän musiikkikasvatuksen asemasta pitää huolta. Eihän sitä kukaan muukaan tee.

JANNE

Suhteellisen tyytyväinen olen tähän nykytilanteeseen

Kemia oli mieliaine jo koulussa. Yliopistoon minä lähdin lähinnä nimenomaan sen kemian ansiosta, ja sitten siihen oli luontevaa ottaa se matematiikka toiseksi aineeksi ihan pakollisenakin. Jossain aika varhaisessa vaiheessa vaihdoin sen matematiikan pääaineeksi. Ehkä se siinä taustalla oli se opettajan pätevyuden saaminen.

Muita töitä en olekaan sanottavammin tehnyt. Se ensimmäinen koko vuoden työpaikka oli täällä Kivelän koulussa. Silloin oli peruskoulu tulossa tänne, ja ylemmät luokat olivat kansalaiskoululuokkia. Vasta seiskaluokalle oli tullut peruskoulu siinä vaiheessa, ja siellä oli hyvin hankala se oppilasaines. Se oli oikeastaan aika raskas ja vaativa työpaikka, se ensimmäinen koko vuoden työpaikka. Seuraavana vuonna pääsin auskultoimaan. Sitten olin vuoden yhteiskoulussa, joka oli aika tasokas koulu. Sitten palasin takasin tänne.

Ensimmäiset kymmenen vuotta olen opettanut ihan noita perinteisiä matemaattisia aineita – matikkaa, fysiikkaa ja kemiaa, mutta siinä sivussa opiskelin atk:ta. Valmiina opettajana olin kesäyliopistossa kolmena kesänä ja kun tähän kouluun tarvittiin erityisesti atk-opettajaa, niin sitten tämä työnkuva muuttui.

Noin kymmenen vuotta olin sitten pääasiassa atk-opettajana. Se teetti ylimäärästä työtä noitten laitteitten kanssa ja niin kemian opettamisesta luopui mielellään, koska se taas teettää välitunneilla ylimääräistä työtä. Että joutuu katsomaan niitä tavaroita ja aineita valmiiksi ja järjestelemään niitä demonstraatioita.

No nyt se atk:n opetus on vähentynyt. Buumi on mennyt ohi niin, että valinnaisaineena ne tuntimäärät eivät ole enää niin isoja mitä aikaisemmin. Nyt on sitten enimmäkseen matematiikkaa. Tässä välissä oli melkein kymmenen vuotta, että en opettanut fysiikkaa ja kemiaa lainkaan, mutta tänä syksynä otin kemiantunteja vielä lisäksi. Onhan se ihan mielenkiintoista taas sitäkin opettaa.

Sitten minä olen nyt kuudetta vuotta apulaisrehtorina. Että tämä on tämmöinen kolmas vaihe tässä työssä. Se työnkuva muuttui aika paljon näiden apulaisrehtorin töiden myötä. Teen lukujärjestykset ja se kyllä on teettänyt töitä kesälläkin jonkun verran. En ole pystynyt sitä opettajan pitkää kesälomaa pitämään. Varsinkin ne ensimmäiset vuodet se oli kyllä tavallaan henkisesti rikasta. Nyt siihen on sillä tavalla jo tottunut ja työlääntynyt, että kyllähän se työmäärä lisääntynyt huomattavasti ja oikeastaan ei ehdi paljon mitään omia harrastuksia enää.

Tämä alue on semmoinen suhteellisen vakavarainen ja vanhemmilla koulutustaso on normaalia korkeampi. Se näkyy täällä koulussakin, että suurella osalla vanhemmista on akateeminen koulutus. Oppilaat ovat aika kunnianhimoisia ja se osaamisen taso on keskitasoa parempi kyllä täällä. Motivaatio on aika korkea ja voi sanoa, että tavallaan opettajalta siinä mielessä vaaditaan myös enemmän. Ne kotiodotukset ovat aika suuret siihen koulunkäyntiin nähden.

Kyllähän tämä työ kaiken kaikkiaan on aika raskasta ja suhteellisen pakko-tahtistakin. Se vie henkisiä voimavaroja. Se on ihmissuhdetyötä ja moneen muu-hun työhön verrattuna luokkatilanteessa joutuu ehkä henkisesti panostamaan paljon enemmän. Vähän 110 prosenttisesti pitäisi olla siinä läsnä. Kun jatkuvasti on tekemisissä murrosikäisten kanssa, niin kyllähän se syö niitä henkisiä voima-varoja. Tietty levottomuus – se on ehkä se.

Toisaalta tässä täytyy sanoa, että ikä on helpottava tekijä. Onhan se ajan myötä muuttunut jollain lailla helpommaksi tämä työ, kun on tullut tätä ikää ja kokemusta. Ja sitten siinä sivussa omat lapsensakin jo ehtinyt kasvattaa aikuiseksi. Tavallaan se ymmärtämys murrosikäisiä kohtaankin on eri pohjalla kuin silloin nuorena opettajana.

Kun nyt tosiaan kuudetta vuotta on tässä tämä apulaisrehtorin homma ollut mukana, niin aika-ajoin tuntuu, että elämä on muuttunut liikaa työkeskeiseksi. Ei pysty sillä tavalla tarpeeksi irrottautumaan, etenkin kun kesälomat ovat lyhen-tyneet. Viime kesänäkin pystyin pitämään vaan viisi viikkoa kesälomaa ja silloin tuntui, että palautumisaika ei ollut tarpeeksi pitkä. Opettajan työ on henkistä rankkaa. Se vaatii sen pitkän kesäloman, että siitä pystyy sillä tavalla irrottautu-maan ja palautumaan. Että hiukan nyt raskaalta ehkä tuntuvat kaikki nämä apu-laisrehtorin velvoitteet. Mutta suhteellisen tyytyväinen olen tähän nykytilantee-seen. Että jos tässä nyt terveenä jaksaa eläkeikään saakka. Kuusi ja puoli vuotta.

MARIANNE

Mulla on oikeestaan tällä hetkellä unelmatilanne

Lähdin ihan opiskelemaan, että minusta tulee matematiikanopettaja. Mulla on vähän sukurasitusta, kun isän kaikki siskot ovat olleet opettajia ja äiti on ollut. Kaikki kansakoulunopettajia aikanaan. Olisin oikeestaan halunnutkin kansakou-lunopettajaksi, mutta mulla ei ollut mitään laulu- tai piirustustaitoja tai mitään. Eli sitten minun piti valita aineenopettaja.

Olen mennyt nuorena naimisiin, siihen aikaan mentiin. Ja lapsia ruvettiin tekemään siihen aikaan 23–25-vuotiaana, ja sitten en ollut valmis. Niin kai teki kaikki ystävätkin. Että sitten samalla opiskelin ja sitten jossain vaiheessa hoitelin lapsia. Mulla oli kolme peräkkäin. En voinut ajatellakaan, että menen kokopäi-vätöihin. Kun oli allergiaa ja oli hirveästi kaikkea, ja täällä oli hirveen huono päivähoitotilanne. Jota nyt kyllä kadehdin, kun katson tyttäriäni, niin he saavat heti lapsensa hoitoon. Silloin ei saanut. Sitten olin aika monta vuotta kotona.

Sitten kävin sitä atk:n approa suorittamassa, kun minä ajattelin, etten keh-taa enää hakea töihin mihinkään, kun puhuttiin aina, että pitäisi olla kauhe-asti kokemusta. Sitten olin iltakoulussa ja alakoulussa sijaisena, ja totesin, että ehkä haen tälle alalle. Tämä tuntu kivalta. Hain auskultoimaan ja vähän alta nelikymppisenä sain paperit. Sitten heti keväällä olin täällä sijaisena sen loppu-

kevään, ja sitten olin tämmöisen ohjaavan opettajan sijaisena sen ensimmäisen vuoden. Sitten sainkin tämän viran.

Olen nyt ollut kai viistoista vuotta täällä. Me tultiin yhtä aikaa mun nuoremman lapsen kanssa tähän kouluun silloin. Se oli kyllä aika kurja vaihtoehto. Sen muistan, että minulle annettiin se vaikein luokka tietysti. Se, jota kukaan muu ei huolinut. Jälkikäteen olen ymmärtänyt, että se oli luokka, josta tuli ihan oikeasti roistoja. Ja yksi niistä roistoista sanoi, että jos minä en käyttäydy kunnolla, niin hän antaa mun lapselle turpiin. Silloin koin itse, että olen puun ja kuoren välissä, kun oma lapsi oli seiskalla ja tämä oli iso ysluokkalainen.

Mutta hirveän vähän loppujen lopuksi niitä kahnauksia oli. Silloin ihan ensimmäisinä vuosina muistan, että olen pari kertaa joutunut tosi pahaan hankaukseen. Siis sillä tavalla oppilaan kanssa, että hän on tullut ihan silmille.

Sen muistan ihan elävästi kyllä, että kun tulin taloon niin musta oli aivan ihanaa, että minä olen opettaja. Ja sain tehdä tämmöistä hauskaa työtä ja mulla on kivoja kollegoja. Mä halusin kokeilla kaikkea uutta tai halusin yleensä kokeilla mitä vaan. Sitten opin kolmessa vuodessa, että tuli kylmää vettä niskaan aina, kun halusin jotain kokeilla. Aina joku tokaisi jotain tylsää. Ja opin pitämään todella suutani välillä kiinni, kun halusin kokeilla jotakin. Sen takia, etten ärsyttäisi muita. Se todella jopa ärsytti.

Jouduin atk-opettajaksi heti, kun se ajettiin sisään tänne. Kun ei ollut näitä halukkaita silloin. Sen mukana jouduin joka vuosi pari kertaa koulutukseen ja totesin, että siellähän tapaa näitä innokkaita opettajia. Eli se oli sitten se purkamisväline, missä pystyi aktiivisten kollegoiden kanssa keskustelemaan, koska he olivat vapaaehtoisesti lähteneet tämmöisiin. Aina, kun olen päässyt, niin olen yrittänyt mennä mukaan johonkin, koska on kiva tavata kollegoja, jotka ovat innostuneita omasta alastaan.

Mulla on oikeastaan tällä hetkellä peruskoulunopettajana ja matematiikan opettajana aika unelmatilanne. Mulla on nyt joka luokka-asteella ollut yksi matikkaluokka, joka on tietysti matikanopettajalle ihanaa. Niillä ei ole pääsykoetta, vaan kuudennella luokalla lähetetty lappu, että ketkä on kiinnostuneita ja niistä on valittu yksi luokallinen. Ne on ihan hyviä ja kivoja luokkia ja sehän on matematiikan opettajan unelma, kun saa opettaa itseään paljon lahjakkaampia lapsia. Että niitähän on joka luokassa ollut useita kuitenkin, jotka on mua lahjakkaampia selvästi.

Rinnakkaisluokkana on aina normaali luokka, ja nyt poikkeuksellisesti opetan jopa kemiaakin, jota en ole moneen vuoteen opettanut. Nyt on saatu nuoria miehiä, jotka mielellään opettaa akt:ta, ja olen onnellinen, ettei tarvitse yökaudet enää tehdä sitä hommaa. Ilmasta työtä kunnalle. Me tehtiin varmaan kahdeksan tuntia ylimäärästä joka viikko. Se oli ihan toivotonta, ja jälkikäteen ajattelen, että tyhmiä oltiin ihan oikeasti. Kyllä siinä opettaja palaa loppuun, jos se tekee ilmastä työtä liikaa. Ja vain koneiden takia. Oppilaiden takia sitä tekisikin mielellään, mutta ei koneiden takia.

Olen nyt kanssa siitä onnellisessa asemassa, että mulla ei ole yhtään lasta kotona ja mieskin on hyvin suvaitsevainen. Ei tarvitse juosta töistä kotiin. Mutta olen huomannut sen, että töitä on paljon. Jos koulu päättyy kello kolme ja teen sen työni kunnolla, niin mä olenkin täällä viiteen asti. Jos päättyy yhdeltä, niin olen kello kolme täällä vielä. Se on ihan uutta tässä opettajan ammatissa tällä hetkellä.

Olen ollut täällä nyt viistoista vuotta, niin aina on ollut opetussuunnitelmasa uudistuksia. Me ei olla yhtään opetussuunnitelmaa tehty niin, että oltaisiin saatu kolme vuotta ensin kokeilla läpi koko peruskoulun ja sen jälkeen katsottu, mikä meni hyvin ja mikä huonosti. Vaan on tullut taas uusi. Se on hirvittävän turhauttavaa. Eniten opettajana mun työtä haittaa, kun rehtori ei osaa organisoida työtään. Eli lukujärjestykset ei tule ajoissa. Se on se, joka kengässä hiertää aina vähän, mutta olen tottunut, että se on nyt reunaehto.

Mutta sen olen huomannut, ettei tarvitse jännittää. Mun ei tarvitse olla yhtään mitään muuta, kun mitä olen. Iästä on se hyvä puoli, että enää ei ole niin väliä, jos tukka vähän roikkuu jostain tai vaikka punastuu, jos näkyy alushame ja oppilas huomauttaa. Mä sanon vaan, että aijaa, kiitos kun sanoit. Että siis osaa suhtautua hyvin luontevasti erilaisiin elämäntilanteisiin. Se on hirveen hyödyllistä, ettei ole niin niuhu itsensä suhteen eikä aseta itselleen liikaa paineita. Sen olen oppinut tässä vuosien mittaan. Ja tietysti omien lasten murrosiän myötä oppii ymmärtämään murrosikäistä sillä tavalla, että jos se oppilas on hapan ja se murjottaa, niin se ei välttämättä kohdistu minuun. Nuori opettaja loukkaantuu helposti murrosikäiseen, kun se on vaan hapan.

Kyllä kauheasti on ollut hyötyä iästä ja elämäkokemuksesta. Ja tietysti se, että hallitsee sen oman aineensa sillä tavalla, että tietää jo. Ei tarvitse etsiä mitään, vaan ne on jo etsitty. Vaikka joku sanoo, että eihän yläasteella tarvitse osata mitään, mä koen, että mitä paremmin aineeni hallitsen, sitä parempi opettaja olen. Mä koen aina, etten osaa tarpeeksi. Voisin osata vaikka kuinka paljon lisää. Sehän opettajan ammatissa on myös huono puoli, että voisit aina tehdä työsi paremmin. Koska eihän sillä ole ylärajaa, miten hyvin voisi sen työnsä tehdä.

Olen jaksanut aika hyvin. Sen vaan huomaa vähän, kun tulee vanhemmaksi, että sitä kaipaa hiljaisuutta enemmän. Se on ehkä se, joka rasittaa aika paljon. Sitä ei oikeastaan huomaa; sitten kun on se hiljaisuus, niin sitten huomaa, että nauttii. Oikeastaan toivon vaan, että saisin ihan rauhassa tehdä tätä työtä. Ettei tarvitsisi taas hötkyillä jonkun uuden suunnitelman kanssa. Että saisin ihan rauhassa tehdä niitä töitäni tässä mielessä. Ja että kollegoiden kanssa syvenisi yhteistyö ja että jaksaisin olla vielä innostunut.

PEKKA

Pitää vaan löytää se oma tie

Pääsin matematiikkaan suoraan todistuspisteillä ja tulin Helsinkiin. Lukion biologiasta tykkäsin, mutta että olisin lähtenyt biologiaa opiskelemaan, niin ei. Hitaana lukijana olisin ollut aika pulassa. Mutta matemaattinen puoli soljui, ja kemia ja fysiikka siinä sivuaineena, ja opiskelut kyllä imaisivat.

Teatteriharrastus alkoi täällä Helsingissä opiskeluvuosien myötä. Ensimmäisessä koko vuoden koulupestissäkin tuli tämä näytelmäkerho vastaan. Silloinen rehtori tiesi, että aha sinä tulet kesäteatterista, että päivää, meillä olisi tällainen kerho. Tämä teatterikerho tuli siihen rinnalle kyllä heti.

Kun silloin viimeisenä viidentenä opiskeluvuonna rupesin tekemään sijaisuuksia, niin sehän oli ehdottoman upea koulutusvuosi. Olin eri kouluissa viikon viiva puolitoista kuukautta. Rautalassa olin pitempään. Se oli vielä sen ajan keskikouluvalintaa, ja kerkesin kokea senkin, että neljäkymmentä oppilasta istuu pitkissä riveissä. Mutta minä sain sen hyppysiin. Ne olivat ihan sormen ympärillä, ja se loi kyllä uskoa. Sitten ehdin olla yhden kokonaisen lukuvuoden Nuppulassa, yläastetta ja lukiota. Sitten oli armeijavuosi ja armeijan jälkeen auskultoin.

Siihen aikaanhan auskultointi tuli jälkijunana. Että ensin oli aineopinnot. Sain hirveästi siitä auskultointivuodesta ja todella nautin. Koin, että se oli hyödyllinen vuosi, mutta todella rankkahan se on – arviointi ja funtsaaminen, että aha mistä tai mikä mättää. Sitten opettajat matikka-kemiapuolelta puhuivat, että tuntiopettajuus olisi ja päätoimisuus.

Heti siinä ensimmäisen vuoden keväällä minulle tuli näytelmäprojektikin. Varmaan sitten kun tätä teatteria teki niin tajusi että ok, tämä on oikeastaan hyvä ratkaisu. Sain palkkaa opettajantyöstä ja myöskin näytelmän tekemisestä. Jossain vaiheessa on sitten syhyhynyt, että pitäisikö enemmän lähteä tätä tekstintekopuolta ja jotain toimittajan hommaa tekemään. Että kyllähän jossain vaiheessa elämää on ollut pieniä ammatinvalinnallisia funtsauksia. Silloin tietysti, kun saa suitsutusta joltakin, että sinä olet ihan väärässä paikassa ja että tajuatko, mitä resursseja sinulla olisi annettavana. Mutta onhan minulla näille nuorillekin annettavaa, täällä.

Matikan puolella on ihan hyvä, että on nämä tietyt ongelmanratkaisut ja kevätpuolella sitten nämä rentoutukset ja luovuudet. Se luo potkua, että kyllä minulla on täällä matikankentälläkin mahdollisuus vaikuttaa.

Ne ongelmanratkaisut lähtivät auskultointivuodesta. Emme halunneet tehdä mitään perusseminaarityötä, vaan ideana oli kehittää opettajalle materiaalia opettajan työtä varten. Testasimme tiettyjä ongelmatehtäviä. Että miten joku ongelmatehtävä toimii. Sieltä se on varmaan eniten se innostus säilynyt, ja kuuluu se ihan persoonakuvaan. Kyllä se tähän pulppuavaan ihmiskuvaan tai luonteeseen kuuluu, että matematiikkakin sisältää vaihtelevia osioita. Se on varmaan se jakamisen puoli.

Kun olin ollut töissä viisitoista vuotta, niin seitsemän kuukauden vuorot-
teluvapaa oli aivan loistava ja ehdoton. En mennyt mihinkään toiseen duuniin,
vaan olin todella niin kuin vapaaherra ja ehdin harrastaa enemmän laulupuolta
ja teatteripuolta. Lähdin syyskuun alussa ja sitten huhtikuun alussa viimeiseen
jaksoon palasin.

Mutta se oli hirveän itsekästä, se täytyy sanoa. Olin kahdeksannen luokan
luokanvalvoja ja niin nämä kahdeksannet kysyivät, varsinkin pojat: ”Oltiinks me
niin ällöttäviä tai hankalia, että sä läksit pois?” Minä yritin palattuani kertoa, että
kyllä minä enemmän pidin breikkiä opettajanhuoneesta ja siitä kollega- ja siitä
koulumiljööstä. ”Teitä mä kaipasin.”

Työkokemusta on kaksikymmentä vuotta ja tällä hetkellä minulla on vaan
yläasteen tunteja. Olen pitänyt sen aika lailla siinä perusmäärässä, mikä meillä
on opetusvelvollisuus. On ihanaa, että näytelmäkerho on myös. Että sen tietää jo
suunnittelupäivässä maaliskuussa. Onhan se lisuke ja se myöskin on pr:ää tähän
matikanopettajan työhön. Se on ihan hyvä laajennus tai siis isompikin laajennus
kuin pelkkä minun pääkopan vastapaino tässä työssä.

Vuorotteluvapaa kautta opin rauhallisesti hyväksymään, että on tiettyjä
asioita, joihin et voi itse vaikuttaa. Pitää vaan löytää se oma tie ja toisesta kor-
vasta sisään ja luovuttaa tietyllä lailla, että pitää itsensä terveenä ja vahvempana.
Kyllähän tässä moniin asioihin silleen tulee paineita. Unet kärsii. Jotkut jutut
jäävät pyörimään illalla. Ehkä kun on pitkään ollut talossa, niin on sitä ja tätä,
niin se taito, että opit sanomaan sen ”ei” ja pitämän hyvän mielen. Etten ollut
mikään paskiainen, kun kieltäydyin, vaan että tämä on ihan ok. Sen balanssin
kun tajuaa.

Varmaan yksi vaihtoehto ammatillisesti on, että tästä hommasta jää eläkkeel-
le. Että sen kaksikymmentä vuotta toimii nuorten kanssa ja saa siitä hemmetisti,
ja se vuorovaikutus ja se uusiutuminen jatkuu. Mutta varmaan siihen kuuluu
kyllä jotain breikkejä sitten.

Mutta onko se tämä talo vai onko se joku muu talo, vai tuleeko muutto
maaseudun suuntaan. Se on varmasti semmoinen visio, mikä säilyy ja varmaan
harrastuspuolelta säilyvät laulut ja teatterit ja tällaiset tekemiset. Ja se muksun
kasvaminen, sehän on tärkeää. Että on yksikin oma muksu, mitä seurata ja katsoa
sen koulunkäyntiä ja kehitystä.

KÄÄNNEKOHDAT ELÄMÄNKULUN JÄSENTÄJINÄ

Opettajien elämäntarinat tuovat esiin elämänkulun merkityksellisiä het-
kiä, jotka saattavat olla jopa elämän käännekohtia. Käännekohtalla tarkoi-
tan opettajan kohtaamaa tapahtumaa tai kokemusta, joka on muuttanut
tai muovannut hänen kokemustaan itsestään tai elämästään (ks. Denzin

1989, 70; 2001, 34–35). Sosiologi Norman K. Denzin käyttää tällaisesta elämänkulkuun vaikuttaneesta hetkestä tai tapahtumasta nimitystä epiphany, esiintulo, ilmestys. Käännepohdiksi tulkittavat hetket voivat olla niin voimakkaita, että ne muuttavat ihmisen koko elämän. Käännepohda voi olla seurausta pitkään kumuloituneista kokemuksista tai kyse voi olla hetkestä, joka paljastaa elämäntilanteen taustalla olevia tekijöitä. On myös mahdollista, että tietyn käänteentekevän hetken merkitystä työistetään tai merkitys ymmärretään vasta myöhemmin. (Denzin 1989, 71; 2001, 145–147.)

Hännisen (2002, 72) mukaan elämänmuutokset ja käännepohdat ovat kiinnostava tutkimuskohde, koska niihin sisältyy mahdollisuus parempaan tulevaisuuteen. Toisaalta kehitys voi kääntyä kielteiseksi. Vaikka en ole kerännyt haastatteluaineistoa elämän käännepohdian näkökulmasta, käytän käännepohdan käsitettä opettajien elämänkulun ja kokemusten tulkinna apuvälineenä. Haastattelutilanteissa haastateltavat puhuvat heille merkityksellisistä asioista ja tapahtumista. Keskustelin heidän kanssaan ennen kaikkea heidän työstään. Elämäntarinoissa esille nousevat merkitykselliset hetket eivät välttämättä ole koko elämää koskevia suuria käännepohdia vaan ennen kaikkea opettajan työhön liittyviä muutoksen tai uuden oivalluksen hetkiä.

Joissakin elämäntarinoissa opettajan työura kulkee eteenpäin melko taiseisesti. Esimerkiksi matematiikan opettaja Janne on tehnyt koko opettajauransa samassa koulussa ilman keskeytyksiä ja kriisitilanteita. Muutoksia työhön ovat tuoneet lähinnä opettavien aineiden vaihtuminen ja apulaisrehtoriksi ryhtyminen. Tarina tuo esiin aikaa ja sen rajallisuutta koskevat kokemukset. Ajan puute näyttää muovaavan opettajan kokemusta siitä, miten mielekästä työ on. Jannen jokapäiväisessä työssä atk-laitteiden huolto ja kemiallisten aineiden käsittely ovat vaatineet ylimääräistä aikaa ja panostusta. Apulaisrehtorin työn mielekkyyttä vähentää kokemus, että omaa aikaa ei ole enää riittävästi. Ajan rajallisuuden vuoksi työ tuntuu hallitsevan elämää liiaksi.

Mariannen elämänkulun ja työuran kannalta sijaisuudet ovat olleet merkityksellisiä. Ne lisäsivät itseluottamusta omiin kykyihin opettajana, ja opettajan työ alkoi tuntua mahdolliselta ja jopa houkuttevalta vaihtoehdolta. Työuran aikana merkityksellinen, asioiden tilaa valaiseva oivallus oli se, että työyhteisössä ei ollut sopivaa puhua tai herättää keskustelua oman työn kehittämistä. Marianne löysi ratkaisuksi omassa työyhteisössä vaikeamisen. Hän etsi opetuksen kehittämistä kiinnostuneita kollegoja

muista kouluista. Pekalle tärkeä työhön liittyvä oivallus on ollut muun muassa se, että työyhteisössä on asioita, joita ei vain voi muuttaa.

Kolmen musiikinopettajan elämäntarinan merkittäväksi käännekohtaksi muodostuu loppuun palaminen ja siitä selviytyminen. Ismon uralla käännekohta johti lopulta vahvuuden ja hallinnan tunteen saavuttamiseen. Emmen tarina sisältää kuvauksen vähitellen kehittyvästä väsymyksestä, joka johti työuran suureen käännekohtaan. Musiikin opetuksen muuttuminen valinnaiseksi ja tuen puuttuminen työyhteisössä ahdistivat. Pikkuhiljaa työstä katosi mielekkyys, ja Emma päätti pitää väli vuoden. Vuorotteluvapaa ja opiskelu muuttivat elämänkulun myönteiseksi, sillä ne auttoivat löytämään aikaisempaa vahvemman pohjan opettajan työlle.

Leena yritti aikansa sovittaa yhteen soitonopettajan työn ja perhe-elämän, kunnes päätyi vaihtamaan musiikkiopiston opettajan työn koulun musiikinopettajan työhön. Vaihdos vaati odotettua enemmän ponnisteluja osaamattomuuden ja avuttomuuden tunteiden voittamiseksi yhdistettynä samanaikaiseen surutyöhön. Koulutyössä suuri käännekohta Leenan työurassa tapahtui, kun koulun rehtori ajoi koko työyhteisön kriisiin. Leenan kannalta ratkaisevaa oli hänen oivalluksensa, että rehtorin toimintatavat olivat mielivaltaisia ja että hänen on hyvä vaihtaa koulua. Päätös jäädä vuorotteluvapaalle, opiskella ja vaihtaa koulua muuttivat kokemuksen opettajana olemisesta myönteiseksi.

Yhteistä elämäntarinoiden käännekohtien ja muutoksen hetkissä on niiden emotionaalisuus. Loppuun palamiseen liittyvät tapahtumat ovat herättäneet kielteisiä tunteita, joiden alkuperä on useissa tapauksissa työyhteisön vuorovaikutussuhteissa ja jotka ovat johtaneet muutokseen. Elämäntarinoissa käännekohdat muuttavat koettua elämää myönteiseen suuntaan. Esimerkiksi uupumuksesta selviytyminen johtaa voimaantumisen kokemuksiin, joita elämäntarinoiden kertojat kuvaavat ilmaisuin *mulla on nyt perusteet todella tälle, olen tavallaan vahvempi kun koskaan ja tiedän miltä minusta tuntuu*.

Voimaantumisteoriaa kehittänyt Juha Siitosen (1999, 117) mukaan voimaantuminen tarkoittaa sisäistä voimantunnetta, joka on itsestä lähtevää, mutta johon vaikuttavat toiset ihmiset, olosuhteet ja sosiaaliset rakenteet. Sisäiseen voimantunteeseen kytkeytyvät niin ihmisen päämäärät kuin omiin kykyjä ja kontekstia koskevat uskomukset (Siitonen 1999, 118). Tunteilla on keskeinen osa näiden kaikkien muodostumisessa. Siitosen mukaan ihminen käyttää emootioita johtolankoina, kun hän arvioi kontekstin suomia edellytyksiä sekä mahdollisuuksiaan asettaa päämääriä

ja saavuttaa niitä. Hän viittaa esityksessään tunnetutkija Keith Oatleyn emotion määritelmään, jonka mukaan emotion muodostuu kognition, halun ja affektiivisuuden elementeistä. (Siitonen 1999, 151.) Muidenkin kognitiivisten tunneteorioiden näkökulmasta tunteet ovat merkityksellisiä päämääriä, kykyjä ja kontekstia koskevien uskomusten muodostumisessa ja siten myös sisäisen voimantunteen heräämisessä. Esimerkiksi Aaron Ben-Ze'evin (2000) teoriassa emotion muodostuu kognition, arvioinnin, motivaation ja tuntemisen komponenteista (ks. luku 2).

Tämän tutkimuksen opettajien elämäntarinoissa olennaista on kuitenkin näkemys, että voimaantuminen on läheisessä yhteydessä muun muassa hyväksynnän ja arvostuksen kokemuksiin sekä ilmapäiriin turvallisuuteen, avoimuuteen, ennakkoluulottomuuteen ja rohkaisemiseen (ks. Siitonen 1999, 142–151). Emman ja Leenan elämäntulkujen kääntymistä myönteiseen suuntaan tukivat uudet työyhteisöt, joissa heidän työtään arvostettiin ja joissa heillä oli mahdollisuus vaikuttaa opetusta koskeviin ratkaisuihin. Siitonen (1999, 62) määrittelee voimaantumisteoriaansa lähtökohdaksi myös voimaantumisen ja hyvinvoinnin yhteyden. Hänen näkemysensä on, että ”jos ihminen voi voimaantua omista lähtökohdistaan tietyssä kontekstissa, voimaantumisen kokemusta seuraa todennäköisesti myös hyvinvoinnin kokemus” (Siitonen 1999, 164).

TIE AINEENOPETTAJAN AMMATTIIN

Monet opettajien elämäntarinoiden yhteisistä piirteistä ovat itsestään selviä. Esimerkiksi musiikinopettajien lapsuudessa alkanut musiikkiharrastus on tällainen seikka. Tämä yhtäläisyys on ymmärrettävää, sillä ennen musiikin ammattiin tähtäävien opintojen aloittamista on yleensä pitänyt harrastaa ja opiskella musiikkia jo pitkään. Musiikkiharrastuksen aloittamisessa vanhemmilla tai yhteisöllä on ollut merkittävä osa. Tuulikin, Emman ja Leenan vanhemmat ovat olleet joko aktiivisia musiikin harrastajia tai ammattilaisia. Ismoa innosti kyläyhteisössä vallitseva musiikin harrastamisen kulttuuri. Selvää kuitenkin on, että kaikilla musiikinopettajilla on ollut elämässään läheinen suhde musiikkiin. Tarkastelen musiikinopettajien suhdetta musiikkiin yksityiskohtaisemmin rakkausnarratiivien yhteydessä (ks. luku 5).

Kertomukset musiikin aineenopettajakoulutukseen hakeutumisesta poikkeavat toisistaan. Helinä ja Ismo lähtivät ensin opiskelemaan jotain muuta alaa tai oppiainetta ja hakeutuivat vasta tämän jälkeen musiikin

aineenopettajakoulutukseen. Ismo valmistui sosiaaalialalle ja oli jo työssä, ennen kuin päätti hakea musiikin aineenopettajakoulutukseen. Emmalle opettajuus oli selvä, ”kristallisoitunut” kuten hän asia ilmaisee, mutta oppiaineen valinta vaati pohdintaa. Leena ja Tuulikki lähtivät opiskelemaan musiikkia, koska olivat sitä harrastaneet ja onnistuivat musiikkikasvatusosaston pääsykokeissa. Kumpikaan ei kuitenkaan alkuvaiheessa tähdännyt koulun musiikinopettajan työhön.

Matematiikanopettaja Janne muutti yliopisto-opintojen alkuvaiheessa aineyhdistelmänsä vastaamaan paremmin opettajan työtä. Mariannelle opettajuus oli toiveammatti, mutta matematiikan opettajaksi ryhtyminen selkiytyi vasta sijaisuuksien myötä. Myös Pekalle ajatus opettajuudesta kirjastui hänen tehdessään opettajansijaisuuksia viidentenä opiskeluvuonna. Todellisissa opetustilanteissa syntyneet myönteiset kokemukset näyttävät vaikuttaneen näissä tapauksissa päätökseen opettajan työhön hakeutumisesta. Myös Helinä ja Ismo olivat kokeneet opettajan työn mukavaksi joko sijaisuuksia tehdessään tai opetusharjoittelujen aikana.

Onnistuminen lisää uskoa omiin kykyihin. *Se oli sen ajan vielä keski-kouluvalintaa, että kerkesin kokee senkin. Että nelkylt oppilasta istuu pitkissä riveissä ja ensin oli vähän omat höpinät... ja mä sain sen hyppysiin. Ja reksi tuli sitte, että ne on polttanu koulun ilmoitustaulun ja päiväkirjan, että se on koulun hurjin luokka. Että ne oli ihan mun sormen ympärillä, niin se loi kyllä uskoa että siihen aikaanhan auskultointi tuli sitte jälkijunana, että ensin oli aineopinnot.*

OPETTAJAN TYÖSSÄ

Leena ja Emma lukuun ottamatta haastateltavat ovat tehneet lähes koko tähänastisen uransa nykyisissä kouluissaan. Uran alkuvaiheessa he ovat yleensä kuitenkin olleet ensin vuoden tai kaksi jossain muussa koulussa. Leena aloitti uransa sellonsoiton opettajana musiikkiopistossa, mutta siirtyi kymmenen vuoden jälkeen yläkoulun musiikinopettajaksi. Hän sai kaupungin vakinaisen viran ja on vaihtanut muutaman kerran koulua. Emma vaihtoi koulua ensimmäisen kymmenen vuoden jälkeen ja on nyt ollut nykyisessä koulussaan kymmenen vuotta. Helinä sai ensimmäisen virkansa heti opintojen jälkeen ja on edelleen samassa koulussa. Jotkut haastateltavat kuitenkin kertoivat, että olivat pohtineet tai pohtivat haastattelujen aikaankin koulun tai jopa työn vaihtoa.

Tuulikki määrittelee itseään kertoen, mitä hän ei ole. Hän ei ole kutsumusopettaja, ei lahjakas, ei omia ratkaisuja tekevä, ei innovatiivinen, ei aloitekykyinen eikä hyvä opettaja. Tuulikin jäsenyys tuo käänteisesti esiin, mitä kaikkea hänen näkemyksensä mukaan hyvä opettaja on: kutsumusopettaja, lahjakas, ongelmanratkaisutaitoinen, innovatiivinen ja aloitekykyinen. Parhaiksi puolikseen opettajana hän kokee tunneherkkyyden ja aitouden. Ismo kertoo kasvaneensa ammattimaiseen musiikin tekemiseen ja tulevaisuuteen erilaisten oppilaiden kanssa. Hän määrittelee itsensä ennen kaikkea kasvattajaksi. Leenalle siirtyminen musiikkiopiston soitonopettajan työstä koulun musiikinopettajaksi oli ponnistus nimenomaan musiikillisesti. Lisäopinnot auttoivat häntä ymmärtämään omia kokemuksiaan ja kohtaamaan oppilaat aidosti.

Elämäntarinat tuovat esiin opettajan uraa helpottavia asioita. Janne ja Marianne kokevat iän karttumisen ja elämäkokemuksen helpottavan opettajan työtä. Lisäksi omat lapset ovat opettaneet ymmärtämään murrosikäisten ajatusmaailmaa ja käyttäytymistä. Ismolle, Leenalle ja Emmalle vahvuutta opettajantyöhön ovat tuoneet joko muun alan koulutus tai lisäopinnot. Ismon näkemyksen mukaan sosiaaliohjaajan koulutus on ollut hyvä pohja opettajantyöhön, sillä se on auttanut näkemään, minkälaisia ongelmia nuorilla voi olla. Emma löysi perusteet opetukselleen opintojen kautta. Musiikinopettaja Leenan opettajantyötä helpottivat musiikkiterapiaopinnot:

juuri se
mitä mä sanoin
että kun oli joutunu kohtaamaan omat pelkonsa
ja käsittelemään omat vanhat traumansa
ja käsitteli niitä

että oli tietyllä tavalla intuitiivisesti sellanen olo
että mä tiedän
osaa asettua siihen

siihen kun ajattelee
niin kuin tää positiivinen regressio

siis ei sillä tavalla
että mä heittäydyin sitten
ja käyttäydyin kun murroikäinen
vaan mulla on itsessäni se tietoisuus

okei että
mä muistan
miltä musta tuntu
ton ikäsenä
tai ehkä vähän vanhempana mulla
mutta kuitenkin

ett ne aistii sen
ett mä en yritä olla sit kateederilla
katsoa niin kuin ylhäältä alaspäin
vaan ett se on niin kuin ihminen ihmiselle.

Pyysin haastateltavia kertomaan haastattelun loppupuolella, miten he kehittäisivät koulua tai koululaitosta. Tämä pyyntö kirvoitti Tuulikin kertomaan, minkälaista koulussa pitäisi olla. Hän käyttää vankilametaforaa kuvaamaan koulun nykyistä tilannetta:

koulunkin pitäis olla sellanen paikka missä
missä viihtyis
ja oppilaat haluaa olla
ja opettajatkin haluaa

mut hirveen paljon sitä
koulunhan täyttää opettajien ja oppilaitten huokaukset
että voi kun tää loppuis

niin tulis kesäloma
tai koulupäiväkin loppuis

niin että tietysti missä tahansa työssä niin on
mutta jotain siinä on semmosta
jonka vois tehdä paljo paljo miellyttävämmäks.

...tää on vähän tällasta vankilameininkiä että

opetussuunnitelmien hirvee tuijottaminen kahlitsee ja
ei uskalleta kaataa jotain rajoja
rajoja siis sillä tavalla
että tosiaan junnataan
mennään vanhojen kuvioitten mukaan ja

pelätään

mitä ympäristö ja vanhemmat sanoo
 ja mitä muut koulut sanoo
 mitä kollegat sanoo ja
 pitäs
 ja just semmosta rentoutta pitäs saada kanssa että

eihän maailma kaadu
 jos tämä tämä
 tämä juttu ei ihan tässä toimi niinku oon ajatellu
 että voinpa kokeilla tätä kuitenkin

Sekä tiivistetyistä elämänkulun tarinoista että haastatteluista käy ilmi, että omaa työyhteisöä kommentoidaan osin kielteisesti. Opettajat saattavat todeta: *olen viihtynyt koulussa hyvin*, mutta saman haastattelun aikana he kertovat joko kollegoista tai työyhteisön hengestä kielteisiä asioita. Leena on haastateltavista ainoa, joka ei mainitse nykyisiin kollegoihin liittyvistä kielteisistä kokemuksista.

Haastatteluista käy myös ilmi, että opettajien kokemusten mukaan koulun arjessa on vain vähän aikaa keskustella yhteisistä asioista. Myöskään yhteissuunnittelua ei ehditä tai haluta tehdä. Marianne on löytänyt opetuksen kehittämistä kiinnostuneita opettajia koulun ulkopuolisista koulutustilaisuuksista. Helinä ja Pekka ovat tehneet yhteistyötä muiden aineiden opettajien kanssa ja pitäneet sitä antoisana. Pekka ohjaa koulussaan teatterikerhoa ja tekee sen puitteissa yhteistyötä muun muassa äidinkielen ja musiikin opettajien kanssa. Helinän koulussa on valinnaisaineena musiikkiteatterikurssi, jonka hän järjestää yhdessä äidinkielen opettajan kanssa. *Kyllä se tietyllä tavalla on huipentuma, se musiikkiteatterikurssi, eikä vähiten sen takia, että sen saa tehdä toisen opettajan kanssa, mikä on aika harvinaista herkkua kuitenkin.*³

POHDINTA

Kaksi haastateltavaani on valmistunut aineenopettajan ammattiin 1970-luvulla, neljä 1980-luvulla ja kaksi 1990-luvun alussa. Näiden vuosikymmenten aikana suomalainen koulutusjärjestelmä on muuttunut, ja muutokset ovat vaikuttaneet myös opettajan ammattiin. Vuoden 1970 pe-

³ Helinä TN3

ruskoulu-uudistuksen jälkeen peruskoulun ja myöhemmin perusopetuksen tuntijakoa sekä opetussuunnitelmia on uudistettu vuosina 1985, 1994 ja 2004. Uudistuksissa saavat ilmaisunsa kulloisetkin yhteiskunnalliset ja koulutuspoliittiset näkemykset ja tahtotilat. Ne herättävät keskustelua ja saattavat vaikuttaa yksittäisen opettajan arkeen suuresti. Oletin etukäteen, että nämä muutokset ja esimerkiksi opetussuunnitelmien perusteiden uudistaminen heijastuisivat tavalla tai toisella opettajien kertomuksista. Haastattelukertomuksissaan opettajat kuitenkin jäsentävät ja selittävät kokemuksiaan ennen kaikkea omalla toiminnallaan ja lähiympäristöllä eivätkä niinkään yhteiskunnalla ja sen muutoksilla.

Kasvatustieteilijä Janne Sääntti (2007) on väitöskirjatutkimuksessaan tutkinut opettajien kirjoittamissa elämäkertoissa rakentuvaa opettajuutta. Hän havaitsi aineistossaan kolme erilaista kirjoitustapaa. Osassa kirjoituksista korostui kuvaileva ja selostava funktio. Osassa opettajat kertoivat tunnoistaan melko avoimesti. Kolmannessa kirjoitustavassa opettajat sijoittivat itsensä historialliseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin. (Sääntti 2007, 371–375.) Jos vertaan tutkimukseni haastattelujen kerrontaa Sääntin havaitsemiin opettajien kirjoitustapoihin, on tutkimukseni haastattelukerronnassa kyse omien tunteiden suhteellisen avoimesta pohdinnasta.

Kerroin haastateltavilleni, että tutkimukseni kohteena olivat opettajan työ ja tunteet. Ehkä tutkimuksen tunnetee ja tunteista puhuminen johdattivat heidät jäsentämään kerrontaansa ennen kaikkea henkilökohtaisista ja yksilöllisistä lähtökohdista. Syynä voi olla myös usko valtavirran psykologian selitysmalliin, joka on opettanut pitämään tunteita ja muita mentaalisia ilmiöitä alkuperältään sisäisinä ja selittämään yksilön toimintaa hänen ominaisuuksillaan (Burr 2004, 13–15; Parker 2007, 1–5). Ehkä uskoa yksilöllisten ominaisuuksien merkittävyyteen on vahvistanut vielä se, että opettajasta puhutaan usein yksilöllisenä ja itsenäisenä toimijana (ks. luku 2). Kertoessaan työstään ja kokemuksistaan haastattelemani opettajat pohtivat osaamistaan, erityisesti oppiaineensa hallintaa ja taitoa kohdata oppilaat. Muut vuorovaikutussuhteet jäävät vähemmälle tarkastelulle. Rehtoreista tai johtajista haastateltavani kuitenkin puhuivat, ja tarinoista ilmenee selkeästi, miten suuri merkitys esimiehen toiminnalla on opettajan kokemukseen työstään.

Naisopettajien kertomuksissa sukupuoli saa suuremman merkityksen kuin miesten kertomuksissa. Kertomuksissaan he paikantavat itsensä naisille tyypillisiin asemiin. He puhuvat itsestään muun muassa äitinä, vaimona, tyttärenä, kilttinä tyttönä, arvokkaana ”tätösenä” ja vaihdevuosissa olevana. Naisten ker-

tomuksissa työ ja elämän yksityinen alue kietoutuvat toisiinsa. Esimerkiksi Marianne jäi hoitamaan lapsia kotiin ja aloitti opettajanuransa lähellä neljäkymmentä ikävuotta. Vaihtoehtoja ei ollut, kun lapsille ei ollut hyvää hoitoa saatavilla. Miesopettajat mainitsevat lapsensa, mutta juuri mitään muuta viittauksia omaan sukupuoleen tai asemaan miehenä ei ole. Ismo puhuu itsestään yhden kerran miehenä, kun hän kertoo tunti-ilanteen hallinnasta.

Vain muutamat maininnat opettajien kertomuksissa viittaavat koulutyön yhteiskunnalliseen yhteyteen. Matematiikanopettajat Janne ja Pekka mainitsevat peruskoulun tai peruskoulun tulon ja sen aikaansaaman muutoksen aineenopettajan työssä. Musiikinopettajat Emma ja Helinä sekä matematiikanopettaja Marianne ottavat kantaa oppiaineiden yhteiskunnalliseen arvostukseen. Tein haastattelut vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisten opetussuunnitelmien valmisteluvaiheessa. Uusi tuntijako oli annettu vuonna 2001. Uutta tuntijakoa ja opetussuunnitelman perusteita kommentoitiin tutkimushaastatteluissa. Opetussuunnitelmien uudistustyön koettiin selkeästi lisänneen opettajan työtä. Musiikinopettajat kokevat rasitteena tuntien vähyden ja siitä aiheutuvan tunteen, etteivät voi työssään saavuttaa haluamaansa.

Opettajien elämäntarinat tuovat selkeästi esiin elämän ja tunteiden sosiaalisuuden ja vuorovaikutuksellisuuden. Oleminen ja kokeminen ovat sidoksissa ympäristöön ja sen sosiaalisiin ja materiaalsiinkin ehtoihin. Vaikka tunteisiin on suhtauduttu ja suhtaudutaan epäilevästi tai niiden merkityksellisyys haluttaisiin kiistää, näyttävät tunteet olennaisesti ohjaavan tekemiämme ratkaisuja ja tapaamme olla maailmassa.

Opettajien elämänkulun tarinoiden tehtävänä on siis ollut tuoda esiin opettajien kokemuksia työstään ja opettajan ammatista. Tarinat olen laatinut opettajien kerronnan ja kielenkäytön mukaisesti, ja näin olen halunnut turvata sen, että tarinoissa edelleen kuuluisi opettajien ääni haastatteluissa kerrotulla tavalla. Olen halunnut olla uskollinen heidän kertomuksilleen ja tavoilleen jäsentää elämänkulkuaan. Tästä huolimatta elämänkulun tarinat ovat minun laatimiani ja siinä mielessä fiktiivisiä (ks. Heikkinen 2002, 192).

Oma kysymyksensä on se, kuinka tarkasti tarinat vastaavat tosiasiallisia tapahtumia. Tähän kysymykseen voi esittää vastakysymyksen: Kuka määrittää, mitä tosiasialliset tapahtumat ovat? Eikö ole niin, että kysymys on aina kokemuksista ja niiden tulkinnasta ja että todellisuus tuotetaan kertomuksissa? Narratiivista työkalua opettajankoulutukseen kehittänyt Hannu L.T. Heikkinen (2002, 195) toteaa muun muassa Jerome

Brunerin ja Robert Rinehartin näkemysten pohjalta, että olennaista on tarinan todentuntu. Silloin tarina puhuttelee lukijaa tämän omien kokemusten kautta ja lukijan voi ymmärtää sen uudella tavalla. Juuri tämä on ollut tarkoitukseni. Elämänkulun kuvausten ja koko tutkimuksenikin tavoitteena on ollut avata uudenlainen näkökulma sekä opettajuuteen että tunteiden ymmärtämiseen, kokonaisvaltaisesti ja kokemuksellisesti.

5. OPETTAJUUS RAKKAUDEN JA RIITTÄMÄTTÖMYYDEN NARRATIIVEISSA

Jaottelin haastattelujen sisältämät tunnenarratiivit ryhmiksi ensin sen mukaan, miten lähelle toisiaan niiden tunnesisällöt asettuivat tai millaisesta tunteisiin liittyvästä toiminnasta niissä kerrottiin. Näin syntyivät rakkauden, riittämättömyyden, tunteiden ymmärtämisen ja tunnetekojen narratiivien luokat. Rakkausnarratiiveiksi luokittelin kertomukset, joissa kertojat puhuvat rakkaudesta tai joiden voi tulkita kertovan kiintymyksestä, syvällisestä pitämisestä, välittämisestä, aidosta kohtaamisesta tai huolenpidosta. Lisäksi olen luokitellut rakkausnarratiiveiksi myös narratiivit, joissa opettaja haluaa edistää oppilaan hyvää innostaen häntä musisointiin.

Suomen kielen perussanakirjan (2001) mukaan rakkaus on ”syvä eroottinen kiintymys toiseen henkilöön”, ”muu syvä kiintymys” tai ”syvä kiinnostus, mieltymys tai esimerkiksi harrastus johonkin”. Filosofit ja tutkijat ovat yrittäneet löytää joitakin kaikkia rakkauden eri muotoja yhdistäviä piirteitä. Yhdeksi tällaiseksi yhdistäväksi piirteeksi on sanottu yhteyden ja liittymisen ajatus (Fromm 1956; Ojanen 2002, 42).

Psykoanalyttikko Eric Frommin (1956) rakkautta koskevien pohdintojen lähtökohtana on ihmisen tarvitsevuus: samalla kun ihminen on tietoinen itsestään ja toisista ihmisistä, hän on tietoinen myös erillisyydestään. Tämän erillisyyden ongelman ratkaiseminen on ihmisen elämän keskeinen tehtävä. Vaikka yhdenmukaisuus muiden kanssa ja luova toiminta saattavat tuoda lievitystä erillisyyden ongelmaan, on ainoa täydellinen ratkaisu siihen rakkaus. Ilman rakkautta ja liittymistä rakkauden sitein toisiin ihmisiin erillisyydestään tietoinen ihminen kokee häpeää ja syyllisyyttä. Rakkaus ei kuitenkaan tarkoita riippuvuutta. Aidossa, kypsässä rakkaudessa ihminen säilyttää itsenäisyytensä ja yksilöllisyytensä, vaikka hän hakeekin yhteyttä toisiin ihmisiin. (Fromm 1956, 23–38.)

Fromm korostaa rakkauden aktiivista luonnetta. Rakkaus on ihmisessä vaikuttava voima, joka saa ilmauksensa toiminnassa. Ihmiset ajattelevat usein rakastetuksi tulemista sen sijaan, että he pohtisivat omaa rakastamisen kykyään (Fromm 1956, 15). Rakkaudessa on kuitenkin kyse ensisijaisesti vuorovaikutuksessa tapahtuvasta antamisesta. Antaminen tarkoittaa, että ihminen päästää toisen osalliseksi elämänsä tärkeistä asioista, sen iloista ja suruista. Rakastaminen ja antaminen ruokkivat toisen elämähalua ja synnyttävät vastarakkautta. Rakkaus on myös huolenpitoa, vastuuntuntoa, kunnioitusta ja tietoa. Jos aktiivinen huolenpito puuttuu, puuttuu myös rakkaus. (Fromm 1956, 40–45.)

Teologi Martti Haavio on kirjoittanut Erich Frommin kanssa samaan aikaan. Haavion aihepiirinä oli kuitenkin opettajan työhön liittyvä pedagoginen rakkaus. Frommin rakkautta ja Haavion pedagogista rakkautta koskevat näkemykset ovat kuin sukua toisilleen. Kun Fromm (1956, 45) sanoo, että rakkaudessa on kyse rakkauden kohteen elämän ja kasvun aktiivisesta huolenpidosta, toteaa Haavio (1954, 73) puolestaan, että ”pedagoginen rakkaus auttaa opettajaa kuuntelemaan lapsen sisäistä luontoa ja ottamaan siitä ohjeita”.

Haavion (1954) pedagogiseen rakkauteen sisältyy kaksi ulottuvuutta, luonnonmukainen ja siveellinen. Kiintymys kaikkia lapsia kohtaan on luonnonmukaista, synnyinlahjana saatua rakkautta, joka sisältää halun auttaa, suojella ja tukea kasvatettavaa, eteenpäin pyrkivää elämää. Pedagogisen rakkauden siveellinen, eettinen puoli viittaa velvoituksen tunteeseen, joka muotoutuu opettajakokemuksen ja pohdintojen myötä. Opettaja tuntee vastuuta toisaalta yleisestä elämänarvojen säilyttämisestä ja toisaalta lapsen persoonallisuuden kunnioittamisesta. Pedagogiseen rakkauteen saattaa usein sisältyä laajempikin vastuunotto, jolloin opettaja

tuntee tarvetta edistää vähäosaisten tai sorrettujen asemaa. (Haavio 1954, 67–71.)

Haavion (1954, 71) ajatus on, että luonnonmukainen rakkaus tarvitsee siveellisen puolen pitämään huolta opettajan puolueettomuudesta ja oikeamielisyydestä. Ilman luonnonmukaisesta tunteesta syntyvää kiintymystä pedagoginen rakkaus on kuitenkin vailla lämpöä ja sydämellisyyttä, jotka synnyttäisivät oppilaissa vastakaikua (Haavio 1954, 71). Frommin näkemyksiä soveltaen voisi ajatella, että opettajalla puuttuu silloin kyky herättää oppilaissa vastarakkautta.

Suomalaisessa kasvatustieteellisen keskustelussa mielenkiinto pedagogista rakkaudesta kohtaan väheni 1960-luvulla, kun behaviorismin asema kasvatustieteessä vahvistui (Viskari 2003a, 157). Kymmenen viime vuoden aikana pedagoginen rakkaus on jälleen alkanut kiinnostaa tutkijoita ja aihetta käsitteleviä artikkeleita on ilmestynyt useita (Viskari 2003a, 160; Skinnari 2004b, 19). Lisäksi opettajien ammattijärjestö on antanut vuonna 1999 opettajan eettisen ohjeistuksen, joka korostaa välittämisen ja kunnioituksen merkitystä opettajan työssä.

Useimmat haastattelukertomusten rakkausnarratiivit kertovat pedagogiseksi rakkaudeksi tulkittavista välittämisen tunteista ja huolenpidosta. Välittämisen ja huolenpidon kohteena on yleensä oppilas. Opettaja paikannetaan kertomuksissa joko oppilaan auttajaksi tai oppilaan innostajaksi. Musiikinopettajat puhuivat kiintymyksen, välittämisen ja huolenpidon lisäksi suhteestaan musiikkiin ja musiikkiin innostamisesta. Tulkitsin musiikkisuhteesta kertovat narratiivit kertomuksiksi rakkaudesta. Ne eivät välttämättä sisällä sanaa rakkaus, vaan niissä kuvataan tiivistä yhteyttä musiikkiin muun muassa ilmaisuin *ilman musiikkia elämässä ei ole mitään; musiikki on kaikki ja musiikki läsnä aina*. Todennäköisesti juuri tällaiset ajattelumallit ovat opettajan ajattelun taustalla myös silloin, kun hän haluaa innostaa oppilaitaan musiikin tekemiseen.

MUSIIKIN VASTUSTAMATON VOIMA

Musiikinopettajien haastattelukertomuksissa suhde musiikkiin ilmenee rakkaussuhteena, jos rakkaus on liittymistä johonkin. *Se on se tauti, mikä ei parane*, kertoo musiikinopettaja Ismo suhteestaan musiikkiin. Elämästä puuttuisi lähes kaikki, jos musiikkia ei olisi – musiikin voima on niin vastustamaton. Kahdessa rakkausnarratiivissaan Ismo paikantaa itsensä

musiikin ja opettamisen ammattilaiseksi. Hän kertoo hakeneensa useita kertoja muun alan työhön, mutta on joka kerta palannut opettamaan musiikkia. Musiikki on tauti ja parantumaton sairaus. Näissä määrittelyissä kiintymys musiikkiin on erityisen syvää ja sairauksien lailla kertojan tahdosta riippumatonta. Musiikki on kutsumus ja myös opettajana toimiminen on kutsumusta.

Diskursiivista tunnetutkimusta tehnyt Derek Edwards (2001, 243–244) on löytänyt kymmenen tunteiden kuvauksen ulottuvuutta analysoidessaan litteroituja keskusteluita. Näitä ulottuvuuksia ovat muun muassa ”tunne irrationaalisenä – rationaalisenä” ja ”kontrolloitua toimintaa – passiivista reagointia” (ks. Suoninen 2002, 379). Kun Ismo puhuu suhteestaan musiikkiin, hänen toimintansa näyttää irrationaaliselta ja passiiviselta reagoinnilta tunteen voimaan.

Helinälle musiikki on ollut kuin lapsuuden ystävyysuhde, joka on vähitellen kehittynyt elämänmittaiseksi kumppanuudeksi. *Varmaan ihan ensimmäinen idea, kun mä oon aloittanut kuusvuotiaana, on tullut vanhemmilta. Mutta kyllä se siitä varmaan hyvin pian muuttu omaksi ideaksikin, että ei mulla koskaan käynyt soittamisen lopettaminen mielessä. Etten mä ikinä sitä harkinnu tai muuta. Että kyllä se oli itsestään selvä, että mä haluan soittaa... mä tykkäsin siitä ja kyllä siihen liittyy joku semmonen, kun se suju ihan hyvin, niin semmonen kunnianhimo sitten myöskin, että halusi edetä siinä.*⁴ Helinän narratiivissa tunne on seurauksellinen, ja samalla se tuo esiin ajatuksen musiikillisesta lahjakkuudesta. Soittaminen sujui, ja kokemus omasta kyvykkyydestä vahvisti suhdetta musiikkiin. Opiskelujen alkaessa *mun ensimmäinen valinta oli kuitenkin se, että mä lähdin opiskelemaan kieliä ja päätin, että musiikin harrastus jatkuu. Mutta mä tein sitä vuoden verran ja totesin, että ei tää oo hyvä, ett kyllä sen pitää olla toisinpäin. Että se ei riittänyt kuitenkaan se, että opiskeli muuta ja harrasti musiikkia.*⁵

Musiikinopettaja Emmen kotona musiikki on ollut merkittävässä asemassa, koska hänen isänsä oli puoliammattilainen ja harjoitteli kotona. *Kyllä se musiikki on ollut semmonen, että se on niin kuin tullut sieltä ihan varhaislapsuudesta. Se on koko ajan ollut osa mun elämäni... mä oon hirveesti halunnu ilmaista itseäni ihan koko kehollani ja se musiikki tietysti on ollu se semmonen ilmaisun syyttäjä.*⁶

⁴ RK12

⁵ RK13

⁶ RT34

Musiikinopettaja Tuulikin suhde musiikkiin on syntynyt ennen kaikkea laulamisen kautta. Hän esiintyi lapsena paljon, ja laulaminen oli keskeisellä sijalla myös opiskeluissa. *Mutt sitt se laulaminen oli, semmonen, jossa mä tavalla tai toiselle olin halunnu jotakin, jotakin paljon enemmän.* Opiskeluaikana *mulle tuli ensinnäkin äänellisesti vaikeuksia siellä. Että siinänsä ei muuttunu suhde musiikkiin, mutt just toi tommonen äänitekniset ongelmat niin oikein puhkes kukkaan sillä lailla, että mulla oli semmonen lauluopettajakin, joka vähän oli, ei niiku osannu vetästä oikeesta narusta ja niin sitä sato minä vieläkin korjailen.*⁷

Musiikinopettaja Leena rakentaa haastattelussaan toisenlaista, rakkauspuheelle vastakkaista musiikkisuhdetta. Musiikki ei saa Leenan elämässä erityisasemaa, vaikka se on ollut aina läsnä hänen elämässään. Hän on ammattimuusikoiden lapsi ja saanut hyvän musiikkikoulutuksen jo lapsuudessa, mutta tästä huolimatta hakeutuminen Sibelius-Akatemian koulumusiikkiosastolle ei ollut selvää, sillä hänellä on ollut elämässään useita kiinnostuksen kohteita. Musiikinopettajan ammatti ei ollut tietoinen valinta eikä kutsumus, vaan yksi vaihtoehto. Koska tieto pääsystä Sibelius-Akatemiaan tuli ennen muita pääsykokeita, Leena aloitti opinnot koulumusiikkiosastolla.

Musiikinopettajien lapsuus- ja nuoruusiän soittoharrastusta käsittelevät kertomukset sivuavat myös musiikillista lahjakkuutta. *Sitten mun vanhemmat kertoo vaan – se on semmonen ihan yleinen vitsi meillä – mä oon ollu kuulemma puolitoistavuotias, niin mä oon säestänyt itseäni kitaralla ja laulanut... mutta että ehkä siinä on totta joku se, että puolitoistavuotiaana mä oon siis todella laulanut jo puhtaasti jotakin lauluja.*⁸ Vaikka opettajat paikantavat lapsuus- ja nuoruusvaihetta koskevissa kertomuksissa itsensä musiikillisesti lahjakkaiksi, yhdistävät he työssä kokemansa riittämättömyyden tunteet osittain musiikilliseen osaamiseen. Paikantumisen muutos musiikillisesti lahjakkaasta musiikillisesti keskinkertaiseen tai puutteelliseen tapahtuu haastattelun edetessä, kun puhe siirtyy lapsuus- ja opiskeluaikaisten muistojen kautta nykyiseen tilanteeseen. Musiikinopettajat ovat kuitenkin havainneet opettajakokemuksen lisääntyessä, että opettajan ammatti vaatii monia muitakin taitoja kuin musiikillista osaamista. Vajavaisiksi koetut muusikon taidot eivät välttämättä olekaan opettajalle rasite, sillä kokemuksen myötä opettajuus on kehittynyt kohti kasvattajan ja ohjaajan tehtävää.

⁷ Tuulikki 5

⁸ RK9

Opettajien kertomuksissa läheinen suhde musiikkiin on ollut musiikinopettajille ensisijainen kimmoke tai vaikutin hakeutua musiikkiopintoihin lukion jälkeen. Matematiikanopettajien kertomuksissa suhde matematiikkaan ei vaikuta samalla tavalla läheiseltä. Taustalla on kuitenkin kouluaikainen kiinnostus ja käsitys omista kyvyistä. Aineenhallintaan ei matematiikanopettajilla liity riittämättömyyden tunteita.

OPPILAAN AUTTAMINEN JA KOHTAAMINEN

Rakkausnarratiiveissa haastateltavat puhuvat myös oppilaan tukemisesta, kohtaamisesta, kunnioittamisesta ja rohkaisemisesta. Kertomukset saavat tällöin eettisen sävyn. Haastateltavat paikantavat opettajan auttajan tai filantroopin asemaan. Ilmaisulla filantrooppi-auttaja viittaa kertomuksiin, joissa opettaja suuntautuu oppilaan hyvinvointiin tai kantaa huolta oppilaasta suorastaan uhrautuen. Opettaja haluaa auttaa oppilaita eteenpäin, rohkaista heitä, luoda turvallista ilmapiiriä ja kohdata aidosti oppilaan. Opettajalle on merkityksellistä, miten oppilas voi. Hän tahtoo, että oppilaan elämä sujuu ja että oppilas pääsee eteenpäin. Filantrooppi-auttaja myös iloitsee oppilaan onnistumisesta, mikä antaa oppilaille itseluottamusta ja rohkeutta jatkaa eteenpäin. Näihin kertomuksiin sisältyy itsestään selvästi myös se julkilausumaton ja ainakin haastattelujen kuluessa reflektoimatta jäävä lähtökohta, että opettaja tietää, mikä on oikein ja mitä hyvä elämä tarkoittaa.

Paikantaessaan itsensä filantroopiksi yksi haastateltava käyttää muun muassa ilmaisua *rakkaus nuoriin*. Tällöin narratiivi on kertomus, jossa opettaja välittää ja on vakuuttunut pyrkimyksensä hyvään. Opettaja on niin sitoutunut pyrkimyksensä, että hän unohtaa oman hyvinvointinsa yrittäessään tukea oppilaita ja heidän perheitään. Narratiivissa tunne esitetään seuraukselliseksi ja voimakas omistautuminen vie mennessään loppuun palamiseen saakka. Kertojaminä ilmaisee asettaneensa etusijalle auttamisen, eikä työlle ollut lopulta mitään vastapainoa. *Mä sain kokee tämmösen aika vakava burnoutin, josta sitten lähin ravintolaan laittamaan ruokaa. Ja se oli – olin aika vaikeessa tilassa noin nupillisesti... ajoin itseni käytännössä ihan loppuun, ettei oikein enää kiinnostanut yhtään mikään.*⁹

⁹ RT48

Voi sitte vähän jeesata, että nyt sun kannattaa tehdä näin ja näin esimerkiksi, et on sellasta näkökulmaa siihen, et mitä se musiikinopetus [saattaa merkitä¹⁰] ihmisille joista ei tuu musiikin ammattilaisia vaan ehkä musiikin harrastajia. Mitä se saattas merkitä, et se saattaa merkitä sitä että on vaikka kerran pari viikossa soittovuoro tuolla luokassa ja ne saa vähän musiikinopetusta siinä, ne löytää ehkä harrastuksen mikä saattaa jopa viedä niitä elämässä niin pitkälle et niistä ei tuu esimerkiksi alkoholisteja. Koska on kiva soittaa kitaraa kun on paha olo. Eikä vetää viinaa.¹¹ Musiikinopettaja auttaa oppilasta eteenpäin elämässä tarjoamalla hänelle mahdollisuuden musiikin harrastamiseen. Musiikki ja musiikin harrastaminen on silloin vaihtoehto, ja opettajan tehtävä on auttaa oppilasta tämän vaihtoehdon löytämisessä.

Myös kohtaamisesta kerrottaessa opettaja paikantuu auttajaksi. Kyky kohdata oppilas on auttamisen edellytys. Opettaja voi auttaa oppilasta eteenpäin, jos hän osaa tai jos hänellä on ensin mahdollisuus kohdata oppilas ja ymmärtää hänen tilanteensa. Opettajan olemisen tai oppilaiden kohtaamisen aitous herättää kuitenkin pohdintoja. Joissakin tapauksissa opettajat puhuvat aitoudesta rinnastaen sen näyttelemiseen: *joskus siellä joutuu näyttämään vähän suuttuneempaa kuin onkaan, mutta ei siellä kyllä muuten näyttämällä pärjää.¹²* Kohtaamisen taitoon voi myös oppia.

Me-muotoisessa läsnäolo-puheessa yksi haastateltava pohtii, ovatko opettajat oikeasti valmiita kohtaamaan oppilaat. Hän kyseenalaistaa opettajien aidon kiinnostuksen oppilaita kohtaan kysyen, onko oppilaan tiedolle ja tarinoille tilaa oppitunneilla. Arvostavatko opettajat oikeasti oppilaan tietoa? Oppilaan kohtaaminen määrittyy oppilaan tietojen ja kokemusten huomioimiseksi, läsnäoloksi ja vuorovaikutukseksi. *Että vuorovaikutustilanne on semmonen, että silloin ollaan siinä läsnä eikä mietitä kuumeisesti jotaki, että mitä mä nyt ostan kaupasta, kun mun pitää laittaa ruokaa lapsille.¹³* Vaikka opettaja puhuu me-muodossa, osoittaa hän kertomuksellaan pohtineensa kohtaamisen ongelmaa ja tekee implisiittisen minä–muut-erottelun itsensä ja muiden opettajien välillä. Kuitenkin myös muut haastattelemani opettajat puhuvat oppilaan kohtaamisesta tai kohtaamisen vaikeudesta.

Kohtaamisista kertovaan puheeseen sisältyy tai sen taustalla on lausumattomana ajatus toisen ihmisen kunnioittamisesta. Kunnioittamisesta

¹⁰ Epäselvä ilmaisu äänitteessä

¹¹ RK2

¹² RK18

¹³ RK8

puhutaan tarinoina tai käyttäen sanoja arvostaminen ja kunnioittaminen. Musiikinopettaja Tuulikille arvostamisen opettaminen on hänen kasvatustyönsä päämäärä. Hän haluaa, että oppilaat kasvaisivat empaattisiksi ja oppisivat arvostamaan itseään ja toisiaan. Muissa kertomuksissa puhutaan opettajan oppilasta kohtaan osoittamasta kunnioituksesta, jonka sanotaan ilmenevän muun muassa siinä, miten oppilaille puhutaan ja miten heitä kohdellaan. Kuin Luukkaan evankeliumin (Luuk. 6:31) ohjeesta ”ja niin kuin te tahdotte ihmisten tekevän teille, niin tehkää se heille” ammentaen opettaja pohtii oman toimintansa ja kunnioituksen merkitystä.

niin mä olen oppinu kantapään kautta
ett se on sanottava kahden kesken

koska murrosikänen loukkaantuu
ja kuka tahansa loukkaantuu
jos sun asioita puidaan kaikkien kuullen

en mäkään tykkäis
jos mä oisin loukannu jotain kollegaa
ett sen kailottais opettajanhuoneessa ääneen kaikkien kuullen
ett kyll mä mielummin kuulen
ett hän sanoo sen mulle kahden kesken

ett se on kunnioitus...

kunnioitus toista ihmistä kohtaan
ett sen mä oon oppinu vuosien mittaan
ett se on niin kun
se ehdoton edellytys
että niin kun voi tulla toimeen¹⁴

Rakkausnarratiiveiksi luokitelluissa kertomuksissa opettajat siis puhuvat muun muassa oppilaiden auttamisesta ja tukemisesta. Näin ollen näissä narratiiveissa opettajan työ nähdään ennen kaikkea kasvatustehtävänä. Myös tunnetyön narratiiveissa opetuksen tehtävä on laajempi kuin vain oppiaineen ja siihen liittyvien taitojen opettaminen. Esimerkiksi matematiikanopettaja Pekalle *äksät on sellainen kieli millä mennään* ja Ismolle hyvää nykyisessä koulussa on se, että *täss on päässy kasvatukselliseenkin*

¹⁴ RK34

*puoleen aika pitkälle, että musiikki on vaan niin kuin väline kasvattaa kakaroita.*¹⁵

INNOSTAMISEN MAHDOLLISUUS

Olen luokitellut innostamisesta ja kiinnostuksen herättämisestä kertovat narratiivit rakkausnarratiiveiksi siksi, että opettajat puhuvat niissä suuntautumisesta johonkin. Innostuminen musiikista on suuntautumista musiikkiin. *Oppilas kiinnostuu ja innostuu musiikista niin, että se seuraa hänen elämänsä loppuun asti... Mä sytytin sen kipinän ja se on mun mielestä mun tehtävä.*¹⁶

Musiikinopettajien tavoitteena on tarjota oppilaille mahdollisuus hyvän musiikkisuhteen luomiseen. He puhuvat oppilaiden innostamisesta musiikin tekemiseen tai kertovat, kuinka he yrittävät herättää oppilaiden kiinnostuksen musiikkiin. He ovat innostajia, jotka avaavat oppilaille musiikillisen maailman. Olen luokitellut osan innostamisen narratiiveista tunnetyön narratiiveiksi. Silloin on kyse kiinnostuksen herättämisestä lähinnä oppitunnilla tapahtuvaan opiskeluun.

Myös matematiikanopettajien kertomuksista löytyy innostamisen narratiiveja, mutta niissä painottuvat opiskeluasenteen muuttaminen ja tunnetyön tekeminen eivätkä niinkään oppiaineesta pitäminen ja suhteen luominen oppiaineeseen. Matematiikanopettaja Pekalle innostaminen on opetuksen lähtökohta, ja hänen kertomuksissaan opettaja kohottaa heikon leimalla varustetun oppilaan itsetuntoa ongelmaratkaisutehtävillä: *se ei ookaan pelkkä motivointi, semmonen hetken porkkana, vaan se on mun mielestä isompi. Eli asenne matikkaan, että ahaa matikka on myös tällasta, että matikka on kiva oppiaine.*

Innostuksen herättäminen tai kiinnostuksen syöttäminen eli innostajana toimiminen on opettajien kertomuksissa keskeistä. Jotta oppilasta voi auttaa eteenpäin oppimisessa ja elämässä, on hänet ensin saatava kiinnostumaan. Opettajien kertomuksissa oppilaan kiinnostus oppiaineeseen ja oppimiseen herää onnistumisen kokemusten kautta. Onnistumisen kokemukset ovat puolestaan mahdollisia, jos opettaja pystyy purkamaan oppimiseen ja tuntitilanteisiin liittyvät pelot. Luokkahuoneeseen on luotava turvallinen luottamuksen henki. Opettajien haastattelukertomuksissa

¹⁵ RK35

¹⁶ RK10

kouluun liittyy kielteisiä tuntemuksia – epäonnistumisen pelkoa, itsetunnon puutetta, vihaa. Opettajien on tehtävä työtä turvallisuuden tunteen luomiseksi, pelkojen poistamiseksi ja itsetunnon kohottamiseksi.

ONGELMALLINEN JA TUKEA TARVITSEVA OPPILAS

Rakkausnarratiiveissa opettajat reflektoivat työtään ja toimintaansa niimenomaan suhteessa oppilaisiin. Oppilas on useimmissa narratiiveissa joko tarinan päähenkilö tai tärkein sivuhenkilö. Kun opettaja paikantaa itsensä haastattelujen kuluessa, saa oppilas samalla hänen kertomuksissaan tietyt paikat.

Opettajat puhuvat oppilaasta käyttäen useimmin juuri sanaa oppilas. Muita oppilaaseen viittaavia ilmaisuja ovat nuori, lapsi, tyttö, poika, murrosikäinen tai kakara ja reppana, jotka ovat yksittäisten kertojen käyttämiä ilmaisuja. Ainoastaan muutamissa narratiiveissa oppilaasta puhutaan yksikön kolmannessa persoonassa. Yleensä opettajat puhuvat oppilaista käyttäen eri ilmaisujen monikkomuotoja tai sanoja ne, niitä ja niille, mikä tekee oppilaista opettajien puheessa yhdenmukaisten yksilöiden joukon. Joukkopuheessa saa todennäköisesti ilmaisunsa kouluopetuksen perinteiseen järjestämistapaan eli luokkaopetukseen kytkeytyvä ajattelumalli, jossa opetusryhmien nähdään koostuvan suhteellisen samanlaisista yksilöistä.

Opettajien haastattelukertomusten oppilaspuhe näyttää noudattavan kahta päälinjaa. Ongelmapuheeksi nimittämässäni puhettavassa oppilas jäsennetään jollakin tavoin ongelmalliseksi, ja toisessa puhettavassa oppilas paikannetaan opettajan huomion, tuen ja rohkaisun tarvitsijaksi. Molemmissa puhettavoissa oppilas on opettajien toiminnan tai tekojen kohde ja viestien vastaanottaja.

Haastattelupuheessa oppilaiden ongelmat yhdistyvät yksinhuoltajuuteen, perheen varattomuuteen, asuinalueeseen, tunnelukkoihin, sairauteen tai murrosikään. Musiikinopettaja Ismo kertoo, että sosiaalityössä hankkimansa kokemuksen vuoksi hän tietää, millaisia ongelmia oppilailta voi olla, kun mennään rankalle tasolle. Oppilaan ongelmat eivät kuitenkaan välttämättä näy luokkatilanteessa, vaan opettajien kertomuksissa ongelmien havaitseminen vaatii opettajalta herkkyyttä ja kiinnostusta oppilaan kohtaamiseen. Haastattelujen oppilaspuhe on melko ongelmakeskeistä. Kun oppilaiden sukupuoli tuodaan kertomuksissa esiin, ovat tyttöjen ongelmia pelot ja poikien ongelmia esimerkiksi levottomuus ja välinpitämät-

tömyys. Ongelmattomat ja koulusta keskimääräisesti selviytyvät oppilaat saavat kertomuksissa tilaa vain vähän.

Oppilaasta puhutaan myös opettajan huomion, tuen ja rohkaisun tarvisijana. Opettajien kertomuksissa oppilas on heräteltävä, joka kiinnostuu ja innostuu asioista opettajan toimesta. Oppilas on opettajan innostamiseen tähtäävän toiminnan kohde. Lisäksi oppilas tarvitsee turvaa ja ohjausta, jotta onnistuminen, kehittyminen ja kasvu itsenäiseksi olisi ylipäätään mahdollista.

ARKI HAASTAA IHANTEET

Haastattelukertomusten rakkausnarratiiveissa saa opettajan työn perustana ilmaisunsa yksi suomalaisen opettajuuden ihanne, pedagoginen rakkaus. Opettaja välittää, huolehtii ja innostaa. Opettajien ammattijärjestön antama opettajan eettinen ohjeistus sisältää samankaltaisen kuvauksen oppilaan parhaaseen tähtäävästä opettajasta. Ohjeistus on ehkä osaltaan ollut muovaamassa sosiaalisessa tarinavarannossa elävää käsitystä hyvän opettajan olemuksesta.

Koulusta ja opetuksesta käytävässä keskustelussa hyvälle opettajuudelle on asetettu myös muita kriteereitä kuin välittäminen ja huolenpito, ja esimerkiksi opettajatutkimuksessa on esitetty kuvauksia opettajalta vaadittavista ominaisuuksista ja taidoista. Lehtori Marjo Vuorikoski (2003, 17) on todennut, että opettajuudesta käytävässä keskustelussa opettajan on oletettu olevan joustava, emotionaalisesti tasapainoinen ja innovatiivinen uuden tiedon etsijä.

Tulevaisuuden opettajuutta tutkinut Olli Luukkainen (2004) esittää väitöskirjassaan, millaista opettajuuden tulisi olla vuonna 2010 ja millaista osaamista opettajilta silloin odotetaan. Tutkimustulosten kautta hän kiteyttää tulevaisuuden opettajuuden skenaarion, jonka osatekijöitä ovat sisällön hallinta, oppimisen edistäminen, eettinen päämäärä ja tulevaisuushakuisuus. Skenaariossa hyvä opettavan alan teoreettinen ja käytännön hallinta on edelleen opettajan työn keskeinen perusta. Sen lisäksi opettajan keskeisiä tehtäviä ovat muun muassa oppilaan valmiuksien ja oppimisen edistäminen, vastuuseen kasvattaminen sekä maailman tulkkina toimiminen. Opettaja on eettinen yhteiskunnallinen toimija, joka huolehtii omasta ammattitaidostaan ja on yhteistyökykyinen. (Luukkainen 2004, 265–304.)

Arkipäivän työssä opettaja kohtaa kuitenkin arjen haasteet. Tämän

tutkimuksen riittämättömyyden narratiiveissa opettajan työn haasteita ovat ennen kaikkea ajan puute, kiire ja oppilaiden suuri määrä. Silti koulu koskevassa kehittämiskeskustelussa opettajille asetetut vaatimukset ja tavoitteet koskevat opettajaa, sillä ne ovat osaltaan rakentamassa opettajaa ja opettajuutta koskevia yleisiä käsityksiä ja ajatusmalleja. Opettajaan kohdistuvat implisiittiset ja eksplisiittiset odotukset voivat olla yksi syy opettajien henkiseen pahoinvointiin (Syrjäläinen 2002, 12). Pahoinvoinnin kaikuja on havaittavissa myös tämän tutkimuksen riittämättömyyden narratiiveissa.

Jos rakkausnarratiivit heijastelevat opettajaan kohdistuvia eettisiä ihanteita, kuvaavat riittämättömyyden narratiivit opettajan työn ja toiminnan esteitä. Olen luokitellut riittämättömyyden narratiiveiksi kertomukset, joissa opettajat puhuvat riittämättömyyden tunteista tai joissa he toteavat jonkin asian riittämättömäksi tai puutteelliseksi. Olen sijoittanut tähän kategoriaan myös narratiivit, jotka jollain tavoin kytkeytyvät kykenemättömyyteen, voimattomuuteen, osaamattomuuteen, huonouteen, jaksamattomuuteen tai väsymykseen.

Riittämättömyyden narratiiveissa opettajalle rakentuu kolme erilaista positiota, jotka olen nimennyt selviytyjäksi, antautujaksi ja uhriksi. Lisäksi kolmessa narratiivissa opettaja paikannettiin eettiseksi toimijaksi ja kahdessa narratiivissa vastarannankiiskeksi, joka jollain tavoin asettuu opettajayhteisön yleistä ajattelutapaa vastaan.

VAIKEUKSIEN YLI VAIVATTA TAI VAHVEMPANA

Haastattelukertomuksissa opettajat puhuvat eri yhteyksissä työn raskaudesta. Tällaiset opettajien tekemät huomiot ja kommentit ovat yleensä kerroksen lomassa tehtyjä yleisiä arvostelmia opettajan työstä. Haastateltavat kertovat opettajan työn olevan raskasta jo siksi, että se on ihmissuhdetyötä, joka on tiukasti sidoksissa aikatauluun ja joka vaatii opettajalta satakymmenprosenttista läsnäoloa luokassa. Lisäksi opettajan työhön sisältyy aikaisempaa enemmän opetuksen ulkopuolista suunnittelua, mikä myös nimetään osasyiksi opettajien väsymykseen.

Selviytyjän positio rakentuu riittämättömyyden narratiiveissa, joissa työhön tai yleensä elämänkulkuun liittyvät ongelmat tai vaikeudet tulevat ratkaistuksi myönteisesti tai joissa kertomuksen päähenkilö selviytyy

vaikeuksista voittajana. Ne ovat selviytymistarinoita kertojilleen merkityksellisistä asioista: työn raskaudesta, puutteellisesta aineenhallinnasta, läheisen kuolemasta tai työuupumuksesta. Kertomuksista käy ilmi, että eri elämävaiheissa työ ja muu elämä limittyvät toisiinsa.

Opettajan työuran alkuvaihe on opettajien kertomusten mukaan ollut vaativa. Matematiikanopettaja Jannen ensimmäinen työvuosi osui peruskoulun alkuvaiheeseen. Hänen ensimmäisessä työpaikassaan oli vielä silloin entisen kansalaiskoulun oppilaita. Oppilaat olivat levottomia ja heillä oli oppimisvaikeuksia, mikä oli haasteellista uudelle opettajalle. Se ei kuitenkaan lannistanut. Auskultoituun ja oltuaan opettajana kunnan toisessa koulussa yhden vuoden, Janne palasi ensimmäiseen kouluun ja on edelleen työssä siellä. Haastattelujen aikaan eli työuran loppuvaiheessa Jannelle aiheutti ongelmia apulaisrehtorin tehtävien kautta lankeava työn määrä. Se ei ole kuitenkaan ole varsinaisesti taakka, vaikka viekin aikaa esimerkiksi harrastuksilta.

Musiikinopettaja Leena puhuu jaksamiseen ja osaamiseen liittyvistä ongelmista, kun hän kertoo työuransa murrosvaiheesta, jossa soitonopettajan työ vaihtui aineenopettajan työhön. Aluksi Leena yritti sovittaa soitonopettajan iltatyötä perheen aikatauluihin, koska hän halusi hoitaa lapsiaan mahdollisimman paljon kotona. Lasten kotihoito oli tärkeä asia myös anopille. Työn ja kotihoidon raskas yhdistelmä sai lopulta aikaan vaihdoksen soitonopettajan työstä koulun musiikinopettajan virkaan. Uusi työ tavallisessa peruskoulussa vaati toisenlaisia taitoja kuin instrumenttiopettajan työ ja *ensimmäiset kaks kolme vuotta oli aivan hirveitä, aivan kauheita. Tosin sattui myös niin, että mun äiti kuoli marraskuussa silloin ensimmäisenä syksynä. Että siihen tuli vielä tää surutyö. Mutta kyllä ne oli niin, että mihin mä oon pääni pistäny. Ja meidän Matti kanssa, että voi ei, mihin mä oon sut – se sano – rohkassut. Että mee nyt, että ois niin kuin perhe-elämälle parempi, että ois koulun työajat.*¹⁷

Musiikilliseen osaamiseen liittyvät riittämättömyyden tunteet ovat olleet Leenan seurana aika ajoin opettajauran kuluessa. Tunne musiikillisten taitojen riittämättömyydestä kylvettiin jo opiskeluaikana: *En mä tiedä, annettiinko sitten ymmärtää sitä niin kuin opetuksessa, mutta kuitenkin, sitä oli kuitenkin tietyllä lailla ehkä itsellä sellanen olo, että täytyy osata. Ja oli sellanen olo, mulla ainakin, ett mä osaan kaikkea vähän, mutta en mitään*

¹⁷ RT2

*kunnolla. Ei ollu kunnollinen sellisti, ei ollu kunnollinen pianisti, ei ollu kunnollinen laulaja.*¹⁸

Heti valmistumisen jälkeen Leena ajautui kriisiin soittamisensa kanssa. Kriisin laukeamisessa auttoi tuttava, joka jakoi samanlaiset tuntemuksensa Leenan kanssa. Vaihdettuaan musiikkiopiston soitonopettajasta perusopetuksen aineenopettajaksi Leena joutui jälleen kamppailemaan instrumenttitaitojensa kanssa. Klassisen musiikin koulutuksen saaneella musiikinopettajalla ei ollut hallinnassa esimerkiksi rumpujen tai kitaran soitto. Popmusiikki oli kuulunut opintoihin ainoastaan valinnaisena kurssina. Kun Procol Harumin Homburg-kappaleen säestys ei tunnilla sujunut ja oppilas kyseenalaisti Leenan koulutuksen, Leena sisuuntui: *Mä ajattelin, että väännän toltä niskat nurin ja että ootahan! Kyllä minä vielä opin.*¹⁹ Selviytymisen takana oli päätös selviytyä.

Myös muut musiikinopettajat kertovat soittamiseen liittyvistä vaikeuksista tai ongelmista. Opettajien kertomuksista ilmenee, että opettajilta odotetaan erilaisten soittimien ja esimerkiksi erilaisten tyyllilajien hallintaa ja sitä, että hän osaisi kirjoittaa esimerkiksi radiossa soitettuja hittikappaleita muistiin ja tuntisi kitarariffit. Opettajat ovat yleensä kyenneet ohittamaan tällaiset vaatimukset hyväksyen taitojensa ja mahdollisuuksiensa rajallisuuden.

Emman oma murrosiän kapinointi kohdistui muun muassa soittamiseen: *ja sitten mulle tuli tällainen esiintymispelkovihe. Kun mä olin aika pitkällä sitten viisitoistavuotiaana, niin muistan siinä keskikoulun yläluokilla, että oli niitä kaikenmaailman esiintymisiä sellaisissa tilaisuuksissa niin mä melkein sanoisin – sitä mä oon nyt itse analysoinut sitä – kyllä se paniikkihäiriötä pikkusen muistutti, semmonen, että yhtäkkiä ei muista mitään... ei niin kun mitään, semmonen niin kuin black out.*²⁰ Emma lopetti soittamisen kolmeksi vuodeksi mutta aloitti harjoittelun uudelleen ennen musiikinopettajakoulutukseen hakeutumista. Haastattelun toisessa yhteydessä Emma puhuu musiikinopettajan työssä tarvitsemistaan taidoista ja kertoo, että hänen opettajuutensa kannalta ei ole olennaista hänen muusikontaitojensa keskinkertaisuus vaan kyky innostaa. Oivallus on ollut jaksamisen kannalta tärkeä, sillä sen kautta löytyi myös työn mielekkäisyys.

¹⁸ RT3

¹⁹ RT4

²⁰ RT35

KUN EI EHDI

Osa opettajan kohdalle osuvista ongelmista näyttävät sellaisilta, joille ei voi mitään. Niihin ei haeta tai niihin ei ajatella edes olevan ratkaisua, sillä usein ongelmia aiheuttavat asiat eivät ole opettajan vaikutuksen tai tahdon alaisia: oppilaat ovat murrosiässä, oppilaita on paljon ja aikaa vähän ja opetuksen ulkopuolisia tehtäviä on nykyisin enemmän. Näissä narratiiveissa opettaja voi vain hyväksyä asiantilan ja asettua antautujan positioon.

Yläkoulussa opettaja tekee työtään murrosikäisten kanssa, mikä tekee työstä jo sinänsä raskasta. Samoin työn kiireisyys on piirre, jolle opettaja ei tunnu voivan mitään. Matematiikanopettaja Mariannella ei ole aina aikaa oppilaiden kohtaamiseen: *Eihän joka tunti pysty jokaista ollenkaan. Että kun huomaa oikein, että aijaa, sitäkään mä en huomannu tänään. Että tässä mielessä. Mutta jos on kaksoistunti, niin silloin ehtii jokaiselle edes sanoa jotain. Mutta jos on yksöistunti, niin ei ehdi.* Musiikinopettaja Helinä kamppailee musiikin tuntien vähyyden kanssa: *miten äärettömän vähän sitä seiska luokalla on, niin se on tietysti semmonen asia, mikä rassaa koko ajan. Tuntuu, että vaikka siinä kuinka päällään seisoisi, niin siinä ei ehdi tekemään niin paljon kuin haluaisi.*

Opetuksen ohella tehtävän muun työn lisääntyminen herättää opettajissa riittämättömyyden tunnetta ja myös muita tunteita, kuten harmia ja ärtymystä. Musiikinopettaja Helinän koulussa oli haastatteluvuonna ilmennyt oppilailla ongelmia, joissa *kyse ei oo vaan ihan villeistä pikkupojista, vaan taustalla on isompiakin ongelmia.* Oppilaiden lisääntyneiden ongelmien myötä Helinän työ on muuttunut. Ongelmat ovat vieneet aikaa opetukselta ja tuntien valmistelulta, ”itse asialta” eli siltä, mitä kertoja haluaisi tehdä ja mikä hänen näkemyksensä mukaan olisi tärkeintä. *Toivoisi, että se musiikkikasvatus olisi enemmän siellä musiikin puolella välillä.*

OLEN HUONO ENKÄ TAHDO JAKSAA

Ongelmat voivat vaatia opettajalta enemmän kuin vain sopeutumista tilanteeseen. Ne voivat aiheuttaa voimattomuuden tunnetta, väsymystä ja huonouden tunteita. Tällaisissa kertomuksissa rakentuvaa opettajuutta kuvaan sanalla uhri viitaten henkilöön, joka jollakin tavoin joutuu kärsimään asemastaan. Raja antautujan ja uhrin position välillä on kuitenkin

hienonhieno. Olen nimennyt kertomuksessa rakentuvan opettajaposition antautujaksi, jos kertomuksessa opettajan kohdalle osuva este tai hankaluus on opettajan vaikutuspiirin tai tahdon ulkopuolella. Jos hankaluus tuntuu synnyttävän opettajassa voimattomuuden tunnetta esimerkiksi koulukulttuurissa elävän vaatimuksen edessä tai jos se vahingoittaa opettajaa jollakin muulla tavoin, käytän opettajaposition nimitystä uhri.

Kun opettaja paikannetaan uhrin positioon, on kyse kertomuksista, joissa esimerkiksi oppilaiden suuri määrä estää opettajaa toimimasta näkemyksensä mukaan ja aiheuttaa väsymyksen tunnetta. *Ehkä se on se, se että pitäisi ehtiä, haluaisi saada niin paljon aikaan niin monen ihmisen kanssa. Että tää on tavallaan sitten kuitenkin myös niin pirstaleista, että kun se ihmismäärä, jonka kanssa on tekemisissä, on niin hirveen iso. Ja sitten, no yhdellä kollegalla tiedän, että... sattu monta sellasta ryhmää täällä koulussa, missä oli keskimäärästä enemmän hankaluuksia ja sama jatkui sitten kotona omien teini-ikäisten kanssa, joita yksinhuoltajana kasvattaa. Niin siinä varmaan tuli sitten mitta täyteen, ettei jaksanu.*²¹

Musiikinopettaja Tuulikille erilaisten ohjelmien ja esitysten tekeminen on tapa tulla huomatuksi ja saada kiitosta. Kiitoksesta huolimatta hän tuntee itsensä ”huonoksi opettajaksi”: hän ei ole organisaattori eikä innovatiivinen uuden etsijä, ja näiden puutteiden lisäksi ammattitaito on vähän jähmettynyt tiettyihin uomiinsa. Tuulikkia vaivaa huonouden tunne ja toisaalta opettajan työn rajattomuus, minkä hän on tunnistanut työssään ja mitä hän vastustaa: *Ett kyllä mä tavallaan tahon sen työn hoitaa hyvin, mitä mä teen ja ett en mä niinku sillä tavalla halua löysäillä. Mut toisekseen haluaisin löysäillä sillä tavalla, ett kun tää on pohjaton suo toisaalta tää. Ett mähän voisin upota tähän. Mähän voisin, me voitaskin tehdä, me voitas uhrata elämämme ja vapaa-aikamme ja kaikkemme tähän. Tehä sovituksia ja suuria proggiksia ja kaikkee, ja sitten sen mä tietäsin, että sillä tiellä, kun mä en tunne siihen sellasta kutsumusta, niin se olis mun tuho että mä en jaksais sitä mitenkään, en mitenkään. Ett mä en vaan pysty sellaseen.*²² Huonouden ja turhautuneisuuden tunnetta tällaisen selkeän rajauksen tekeminen ei kuitenkaan poista.

Tuulikin huonouden kokemukseen kietoutuvat ajatukset musiikin paikasta ja arvostamisesta kouluyhteisössä. Toisaalta musiikkia kyllä arvostetaan kouluyhteisöissä, mutta toisaalta Tuulikki pohtii asiaa ja epäilee jopa omaa näkemystään kokiessaan syyllisyyttä ylimääräisten musiikki-

²¹ RT12

²² RT15

harjoitusten järjestämisestä. *Arvostaakohan sitä ittekkään sitä niin paljo... miks pitää olla huono omatunto. Päinvastoin just pitäis olla, mutta ei voi mitään, kun on jotenki vähän niinku alistettu osa.*

Kysymys musiikin asemasta oppiaineena askarruttaa jokaista haastattelemaani musiikinopettajaa. Työn arkea vaivaa tuntien vähyyys, ja jokainen heistä on kokenut musiikin merkityksen vähättelyä työnsä puitteissa, vaikka musiikkia koulussa yleisesti arvostetaankin. Ikäluokka toisensa jälkeen opettaja joutuu vakuuttamaan oppilaat tai heidän vanhempansa musiikin opiskelun mielekkyydestä. Lisäksi tuntien vähyiden vuoksi opettajan on mahdotonta tehdä työtään niin hyvin kuin haluaisi. Aikaansaannos ja suorituksen taso eivät vastaa odotuksia, jotka musiikinopettajat ovat sisäistäneet todennäköisesti oman koulutuksensa kautta.

AIHEEKSI LOPPUUN PALAMINEN

Kun pyysin opettajia kertomaan haastattelujen aluksi nykyisestä työstään tai työurastaan, kaksi haastateltavaa kertoi oma-aloitteisesti heti haastattelun alkuvaiheessa väsymyksestään tai loppuun palamisestaan. Kolme opettajaa puhui aiheesta myöhemmin haastattelun kuluessa. Haastattelijana en siis ottanut esiin tätä aihepiiriä, vaan opettajat itse päättivät kertoa kokemuksistaan. Kun haastateltava oli ottanut aiheen esiin, esitin hänelle joitakin tarkentavia kysymyksiä, mikäli se tuntui tarpeelliselta. Tiedustelin myös, onko haastateltavien kollegoilla ollut jaksamisongelmia, ja kysyin, miten niitä on koulussa käsitelty.

Haastattelukertomuksissa opettajan väsymys tai burnout liitetään joko rehtorin toimintaan tai opettajien työyhteisöön ja omaan elämäntilanteeseen. Oppilaat puuttuvat uupumuksen kertomuksista lähes kokonaan, vaikka toisaalla haastatteluissa murrosikäisten kanssa työskentelyn sanotaan olevan raskasta. Haastatteluissa opettajat puhuvat oppilaista, kun kysyn opettajan työn myönteisiä puolia. Ehkä tilanne on niin, että oppilaat ja heidän onnistumisensa ovat oikeasti parasta opettajan työssä ja ongelmia aiheuttavat työn muut tekijät.

Kertoessaan virka- tai vuorotteluvapaaseen johtaneesta väsymyksestään opettajat käyttävät ilmaisuja *burnout*, *väsymys*, *en jaksanut*, *depis* ja *masennus*. Käsitteenä ja ilmiönä burnout on siis heille tuttu. Burnoutin tai väsymyksen syvyyden ja vakavuuden arviointi on kertomusten perusteella

mahdotonta ja tarpeetontakin, sillä olennaista on opettajien kokemus tilanteestaan, työolosuhteistaan ja mahdollisuuksistaan.

Kolmella opettajalla burnout ja työuupumus on ollut työuran käännekohta. Elämäkertoihin keskittyvässä tutkimusmetodologiassaan sosiologi Norman K. Denzin (2001, 34) kuvaa elämänkulun kriittistä hetkeä juuri käsitteellä käännekohta, epiphany. Käännekohtassa elämä muuttuu ja saa yleensä uuden suunnan (Denzin 2001, 144–145.; Denzin 1989, 70–71). Opettajien elämänkulun käännekohtissa ei kuitenkaan ole kyse äkillisestä tapahtumasta ja muutoksesta, vaan väsymys ja uupumus ovat edenneet vähitellen kohti pistettä, jonka jälkeen ainoastaan muutos on mahdollinen. Uupumuksensa tai väsymyksensä todenneet viisi opettajaa jäivät virka- tai vuorotteluvapaalle. Musiikinopettajat Tuulikki ja Ismo ja matematiikanopettaja Pekka jatkoivat entisissä kouluissaan vuorotteluvapaan jälkeen, mutta musiikinopettajat Leena ja Emma vaihtoivat koulua samassa yhteydessä.

PUHETTA BURNOUTISTA

Suurissa puhekielisisissä sitaateissaan musiikinopettajat Leena, Ismo ja Emma puhuvat uupumuksestaan monikerroksisesti, taustoja, tapahtumia ja tunnelmia kuvaten.

Ennen nykyistä koulua olin vuoden vuorotteluvapaalla ja sille lähdin sen takia, koska edellisessä koulussa oli sitten rehtori, joka ei oikein, jolla ei ollut ihmissuhdetaitoja. Sen takia sieltä lähti, en pelkästään minä, vaan aika iso joukko ihmisiä vaihtui. Oppilaiden kanssa meni erittäin hyvin, mutta jos esimies on kyvytön hoitamaan ihmissuhteita, niin ei siinä jaksa olla... että kun hän tuli sinne, niin hän ilmoitti, että hän vaihtaa kolmen vuoden sisällä opettajakunnan. ... mä ihmettelinkin, että miten mä en jaksa, mä en vaan jaksa. Että kun oppilaat on kivoja, että miten mä en jaksa. Ja vasta kesäkuussa mä tajusin, yks mun ystävättäreni sanoi, että mä huomasin, että sulla oli depis. Vasta sitten kun mulle oli järjestynyt toi vuorotteluvapaa. (Leena)

Mä sain kokee tämmösen aika vakava burnoutin, josta sitten lähin ravintolaan laittamaan ruokaa, ja se oli, olin aika vaikeessa tilassa noin nupillisesti... siit on muutama vuosi aikaa, ett se oli semmoinen, ajoin itseni käytännös ihan loppuun, ett ei oikein enää kiinnostanu yhtään mikään. Alko toi viina maittaa aika komeesti ja täyty siinä sit vähän ryhdistäytyä, mut niist on puhuttu sen jälkeen...

mä annoin sieluni sille hommalle ja tietysti se on vähä tää rakkaus nuoriin ja kasvatuksellinen puoli... en hankkinu vastapainoo siihen hommaan, ett siihen tietysti liitty vähän näitä kotiongelmia siihen lisäksi... ja silloin se työ alkoo kärsimään, ja alkoo uni, oli vähän sellasta, asiat unohtu. En mä muistanu tehä asioita, ei ollu semmmosta kapasiteettia hallita elämää ympärillä. (Ismo)

Mulla oli sellanen tilanne, että mä en enää meinanu jaksaa nousta sängystä ja lähtee kouluun tai sit mä lähin ihan niin kuin viime tipassa ja menin takki päällä luokkaan. Se niin kuin kertoo siitä, ett se oli kauhee kriisi tavallaan siellä. Vaikka kukaan muu ei sitä ulkopuolelta nähny, kaikki vaan näki mut semmosena, kun mä oon aina ollu: kauheen energinen ja semmonen toimiva ja aktiivinen. Kaikki vaan näki. Kyllä mä pinnistelin, mut mä itse tiesin, että ei kaikki ei oo hyvin ja silloin mä harkitsin ihan vakavasti myös ihan uranvaihtoa. Silloin mä olin vielä sen ikänen, että mä oisin voinu opiskella toisen ammatin. (Emma)

Siin on tietysti moniakkin, että on semmosia ihan jotakin persoonallisia tekijöitä ja omassa elämäntilanteessa jotain ehkä tilanteita... että oli pieni yläaste ja ammatillinen oppilaitos niin se oli mulle raskasta ihan selvästi. Siis se tavallaan yhdistää kaks hyvin erityyppistä, että tavallaan aikuisten opettaminen ja sit se yläasteen opettaminen ja sit piti vielä fyysisesti vaihtaa toiseen paikkaan. Ja sitten siinä tuli ihan semmonen vähän ahdistavakin tilanne toisaalta, ihan tämmönen ihan työvoimapoliittinen tilanne, että se keskiasteen koulutus, se alkoo muuttuu hirveen voimakkaasti ja siihen tuli semmonen tilanne, että siellä myöskin tämmöset taideaineen opinnot muuttu pääasiallisesti valinnaisiks... [ja sitten] mul oli kauheen pieni työyhteisö siellä yläasteella ja mä koin sen hirveen ahdistavaks. mä tunsin hirveen useesti niin, ett on joku semmonen muu porukka, ja sit mä oon aina yksin ja mul on jotenkin erilainen mielipide kuin muilla ja sitten mä en siellä saanu semmmosta tukea oikein. (Emma)

Minä syytän rehtoria aika pitkälle siitä, että tuli tää burnoutti. Ett hän ei nähny sitä tilannetta, ett toi poikahan juoksee ittensä hengiltä ja ei osannu rauhoittaa, ett otapa iisisti. Mut toki nyt ymmärrän miksei: ei hänellä oo semmosia tuntosarvia nähdä ihmisten tilaa... se oli valtava juttu viime vuonna puhua se asia läpi, ett se, ja mä sain sanoo, tietysti vähän kuittasin, mut sain sanoa sen asian. Ett se on hänen ammattitaitonsa on ihan jossain muualla ja ymmärrän sen ja kunnioitan sitä, ett sikäli tehny hyvän työn. Eihän kaikilla ihmisillä, meillä on erilaisia taipumuksia ja taitoja. Ja sekin on osaltaan sitä parantumista siitä burnoutista, että pystyy sen käymään läpi sen: ne syyt, ne prosessit, ne syytökset, ja asettamaan ne pöydälle, ja sanoo, ett okei, ne on tässä, ett nyt lähetään eteenpäin. Että kyl nyt on sellanen olo, ett mä olen tavallaan vahvempi kun koskaan tekeen töitä. (Ismo)

NYT MÄ TIEDÄN

Sekä Leena että Emma käyttivät vuorotteluvapaan opiskeluun. Emma totesi, että muuta lääkitystä ei tarvittu. Jos loppuun palaminen opetti Ismolle ajankäyttöä, Leenalle ja Emmalle sen kautta löytyi uusi näkökulma musiikinopettajan työhön ja opettamiseen. Ennen väsymyksen huipentumista Emma oli miettinyt useasti työnsä mielekkyyttä ja ihmetellyt, mitä hyötyä hänen työstään on. Vuorotteluvapaan aikaisen opiskelun kautta työn tarkoitus selvisi. *Mä jouduin sen käymään todella, sen prosessin läpi ja silloin mulle kirkastu se, että okei, miksi mä oikein opetan. Ja miksi tää on niin tärkeätä, miks ihmisen kasvamisen kannalta se, että oppilaalla on näitä välineitä ilmaista itseään ja ilmaista tunteitaan, käsitellä tunteitaan, nuorella ihmisellä. Niin musisointi on kaikkein tärkein.*²³ Vuorotteluvapaan jälkeen Emma vaihtoi heti koulua, ja hän on nyt tyytyväinen siitä, että uudessa koulussa musiikkia arvostetaan ja että hänellä on toimintamahdollisuuksia.

Leenalle hänen oma opettajuutensa kirkastui musiikkiterapiaopinnoissa. Nyt hän tietää, mitä on olla opettaja. *Se musiikkiterapian opiskelu vaikutti sen, että mulla on hirveen paljo helpompaa opettaa, hirveen paljon helpompaa olla oppilaitten kanssa, koska mä oon itse jouduin siinä musiikkiterapiaopinnoissa, kun meillähän oli siis tää, siihen kuulu se ryhmäterapia. Niin kun on joutunut itse vastakkain niiden omien taannoisten pelkojensa kanssa, niitä on joutunu käsittelemään. Elikkä nyt mä en mene esittämään opettajaa sinne, mä en mee esittämään aikuista... Ett ne aistii sen, ett mä en yritä olla sit kateederilla, katsoa niin kuin ylhäältä alaspäin, vaan ett se on niin kuin ihminen ihmiselle.*

Myös musiikinopettaja Tuulikki mainitsee olleensa työuransa aikana kerran vuorotteluvapaalla. Hän käytti sen pääasiassa lepäämiseen. Matematiikanopettaja Pekka puhuu haastattelunsa aikana vuorotteluvapaasta, väsymyksestä ja loppuun palamisesta. Hän ei kuitenkaan selkeästi tuo esiin, että hän olisi jäänyt vuorotteluvapaalle nimenomaan väsymyksen vuoksi. Kun oppilaat olivat protestoineet Pekalle hänen pitämänsä taukoa, Pekka oli selittänyt pitävänsä sitä nimenomaan opettajanhuoneesta. Kun Pekka puhuu työuupumuksen oireistaan, hän kertoo nukkumiseen ja unensaantiin liittyvistä ongelmista sekä siitä, että asiat jäävät pyörimään mieleen. Pekka on kuitenkin saanut apua kuntoutuksesta, koska nyt hän *osaa hoidella pääkoppaa*. Haastattelukertomuksissa Tuulikin ja Pekan vuo-

²³ RT32

rotteluvapaat eivät ole samalla lailla elämän käännekohtia kuin Leenan, Emman ja Ismon tarinoissa, mutta jaksamisen kannalta ne näyttävät olleen merkityksellisiä.

POHDINTA

Tämän tutkimuksen rakkausnarratiiveissa rakentuva opettajan filantrooppi-auttajan positio saa aineksensa todennäköisesti toisaalta suomalaisen kasvatukseen juurtuneesta pedagogisen rakkauden hengestä ja toisaalta käytännön koulutyössä vahvistuvasta kasvatustehtävästä. Haastattelukertomusten opettaja auttaa ja innostaa oppilaita ja tarjoaa onnistumisen elämyksiä. Opettaja myös iloitsee oppilaan onnistumisesta. Pedagoginen rakkaus näyttää olevan opettajuuspuheen keskeinen rakennusaine edelleen, ja ehkä juuri siksi välittäminen, huolenpito ja oppilaan tukeminen välittyvät vahvasti opettajien kertomuksista.

Sosiologi Hannu Simolan (1995) väitöskirjatutkimuksen tulosten mukaan opettajuuspuhe on professionalisoitunut peruskoulun tulon ja opettajankoulutuksessa tapahtuneiden muutosten jälkeen. Tähän ovat vaikuttaneet opettajan ammatin akatemisoituminen, lisääntynyt ammatillinen autonomia ja myös filantrooppisen palvelueetoksen vahvistaminen muun muassa opettajan ammatin eettisten lähtökohtien ja oppilaan yksilöllisten tarpeiden korostamisen myötä. (Simola 1995, 345–346.) Simolan (1995, 348) mukaan peruskouluaikeeseen opettajuuspuheeseen sisältyvät piirteet oikeuttavat käyttämään nimitystä pastoraalinen professionalismi, jolla hän viittaa Michael Foucault'n kuvaamaan pastoraaliseen eli paimentavaan valtaan. Paimentava valta ei ole pakottavaa, vaan ”se lupaa pelastusta, se on uhrautumaan valmista, yksilöllistävää ja yksilöstä itsestään totuutta tuottavaa, elinkautista valtaa” (Simola 1995, 320).

Valtiollisten asiakirjojen oppilaspuhe on yksilöllistynyt jo 1960-luvulta lähtien, ja niissä oletetaan opettajan kohtaavan jokaisen oppilaan yksilöllisesti, mutta siitä huolimatta koulu on säilyttänyt perinteisen joukkomuotoisuutensa (Simola 1995, 343–348). Koulun arjessa opetusryhmien koko ja luokatilat rajoittavat opettajan mahdollisuutta kohdata oppilas henkilökohtaisesti, mikä nousi esiin myös tämän tutkimuksen haastatteluissa. Lisäksi yksityiskohtaiset opetussuunnitelmat, yksityiskohtaisesti suunnitellut oppisisällöt ja oppikirjojen tarkka noudattaminen saattavat

rajoittaa oppilaan tietojen ja tiedonjäsentämistapojen huomioimista opetuksessa. Tällaiset toimintamallit ohjaavat osaltaan opettajuutta kohti paimentavaa valtaa, jolloin kasvattaja oikeat valinnat varmistaakseen ikään kuin lähetystyötä tehden juurruttaa kasvatettavien joukkoon tarvittavat opinkappaleet (vrt. Varis 1984, 13–14). Eivätkö koulun käytännöt pakota silloin opetuksen vastaamaan Paulo Freiren (2005, 75–79) kuvaamaa tallettavaa kasvatusta, jossa ”tieto on lahja itseään tietävinä pitäviltä niille, joita he pitävät tietämättöminä”?

Pedagogisen rakkauden yhteydessä on hyvä pohtia myös hyvän ja pahan rajaa. Teologi Martti Lindqvist (2002, 153) puhuu paternalistisesta järjestyksestä pohtiessaan auttamisammatteihin kietoutuvaa hyvää ja paha. Paternalismissa hyvä auttaja tarjoaa turvaa ja ymmärrystä ja tietää autettavaa paremmin, mikä tälle on hyväksi. Auttamissuhteessa vaarana on siirtymä hyvästä pahaan. Suhteessa voi tulla hetki, jolloin auttajasta tulee hyväksikäyttäjää tai jolloin auttaja hylkää autettavan. (Lindqvist 2002, 153–154.) Aikuisen ja lapsen, kasvattajan ja kasvavan välisessä kasvatussuhteessa voi olla hienovarainen raja, missä rakkaus ja vihamielisyys ottavat mittaa toisistaan tai missä rakkaus liukuu salakavalasti rakkauttomuuteen. Amerikkalainen kasvatusfilosofi bell hooks (2000) kuvaa rakkauden ja rakkauttomuuden häilyvyyttä omien lapsuusmuistojensa kautta ja toteaa, etteivät esimerkiksi ”sinun parastasi ajatellen” tapahtuva epäoikeudenmukainen kohtelu, kuritus, loukkaava puhe tai huomiotta jättäminen sovi yhteen rakastavan vanhemmuuden kanssa.

Myös kouluopetusta ja opettajuutta on mahdollista tarkastella rakkauden, rakkauttomuuden ja paimentavan vallan näkökulmasta. Jos rakkaus mielletään bell hooksin (2000, 6) tavoin haluksi ruokkia toisen hyvää, saa rakkauttomuus ilmaisunsa kouluopetuksessa silloin, kun kouluopetuksen perinne ja järjestämistavat estävät opettajaa kohtaamasta oppilasta henkilökohtaisesti tai kun oppilaan ajatuksia, kokemuksia ja kiinnostuksen kohteita ei mielletä opetuksessa merkityksellisiksi. Oppilaan kokemus ei saa sijaa opetuksessa, jos paimentavalle vallalle ominaiseen tapaan jo etukäteen tiedetään, millainen oppilas tai oppilaan ajatusmaailma on ja millainen sen tulisi olla.

Teoksessaan *All About Love* hooks (2000) pohtii rakkautta ja sen olemusta kasvatussuhteessa. Kuten Erich Fromm (1956), myös hooks ajattelee rakkauden olevan aktiivista. Silloin rakkauden olemassaolo ei ole itsestään selvää eikä pysyvää, vaan jotain, joka on tahdon asia ja joka saa ilmaisunsa toiminnassa. Rakkauden sijasta tulisikin puhua rakastamisesta.

Hooks (2000, 6) toteaa: ”Jos ymmärrämme rakkauden – tai rakastamisen – haluksi ruokkia toisen henkistä kasvua, on selvää, että emme voi loukata emmekä kohdella ketään huonosti.” Olennaista näissä bell hooksin pohdinnoissa on rakkauden näkeminen toimintana, sillä silloin rakkauden (tai rakastamisen) ymmärtää toteutuvan toiminnassa aina uudelleen.

Hooksin (2003, 131) mukaan rakkauteen (tai rakastamiseen) kuuluvat huolenpito, sitoutuminen, tieto, vastuullisuus, kunnioitus ja luottamus (trust). Kouluopetuksessa nämä rakkauden ainekset muodostavat opettajan ja oppilaan välisen suhteen perustan ja tekevät mahdolliseksi molemminpuolisen tiedon jakamisen. Sen sijaan hallintaan perustuvassa kulttuurissa oppilaat ja opiskelijat oppivat pelkäämään ja epäilemään ajattelu- ja toimintakykyään. Pedagogiikkaa hallitsee kilpailu, ja kilpailuhenki värittää kaikkea toimintaa ja tekee yhdessä oppimisen mahdottomaksi. (hooks 2003, 130–132.) Koska rakastamiseen perustuvassa oppimisympäristössä ajatusten ja tunteiden jakaminen on mahdollista, voi rakkaus toimia kasvatuksessa kaikenlaisen hallinnan vastavoimana. (hooks 2003, 137.)

Pedagogiikan käytäntöihin keskittyvässä teoksessaan *Teaching to Transgress* hooks (1994) toteaa, että osallistavassa kasvatuksessa jokaisella on mahdollisuus oppia. Opettaja tai kasvattaja pitää huolta itsestään niin, että hän voi täysipainoisesti toteuttaa itseään ja tukea oppilaitaan tulemaan kokonaisiksi, täysivaltaisiksi toimijoiksi (hooks 1994, 13–15). Vastavuoroisuuteen ja osallistamiseen tähtäävä opettaja ei voi olla kiinnostunut vain oppilaan älyllisen puolen kehittämisestä, vaan hänen tulee ymmärtää ja tukea myös oppilaan hyvinvointia ja henkistä kasvua (ks. hooks 1994, 21).

Vastavuoroisuuden pedagogiikalla on kuitenkin useita haasteita suomalaisessa koulukulttuurissa. Vaikka oppilaat nähdään koulutusta koskevissa asiakirjoissa ja usein myös opettajien puheessa yhdenmukaisena joukkona, kohtaavat koulun arjessa opettajan ja oppilaiden lisäksi taustoiltaan ja tiedoiltaan erilaiset ihmiset. Eri osallistujien äänet saattavat saada silloin erilaisen painoarvon, ja sen vuoksi on tärkeää, että opettaja tutkii herkällä otteella oppilaiden välisiä valtasuhteita (ks. Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 325; Rekola & Vuorikoski 2006, 23).

Opettajien haastattelukertomusten perusteella opettajat näyttävät havaitsevan erilaisten näkökulmien ja jännitteiden olemassaolon luokkatilanteissa. Kertomuksissaan he osaavat tulkita jännitteitä ja luoda oppimista edistävän ilmapiirin, vaikka he eivät ajattelekaan oppituntien jännitteiden johtuvan valtasuhteista vaan lähinnä oppilaiden ongelmista ja ongelmalli-

suudesta. Opetusryhmän jännitteiden pohdinta nimenomaan valtasuhteina saattaisi kuitenkin avata opettajille uuden näkökulman omaan toimintaan ja oppilaiden välisiin suhteisiin.

Ajatus tiedon ja kokemusten jakamisesta on hooksin vapauttavan pedagogiikan ydin, mutta se on vasta vapauttavan toiminnan lähtökohta. Hooks puhuu eri teoksissaan välillä vapauden pedagogiikasta ja välillä sitoutumiseen ja dialogiin perustuvasta pedagogiikasta. Hänen ajattelunsa keskeisin väite säilyy samana: opetuksen on rohkaistava oppilasta kriittiseen ajatteluun. Tämä on mahdollista, mikäli opiskelu tapahtuu avoimessa jakamisen ilmapiirissä. Jakaminen ja jakamisen vaatimus eivät koske kuitenkaan vain oppilaita, vaan jakamisen ehtojen ja riskien on oltava molemmille osapuolille eli opettajalle ja oppilaille samanlaiset. Opettajan valmius omien kokemusten jakamiseen on tärkeää, sillä se vapauttaa hänet kaikkietävän kuulustelijan roolista. (hooks 1994, 21.) Osallistavassa kasvatuksessa on siis kyse perinteisten valtasuhteiden purkamiseen tähtäävästä pedagogiikasta, jossa yhdessä toimien rakennetaan tasa-arvoista ja vastavuoroista oppimisyhteisöä.

Aidossa, rakkauteen perustuvassa vapauttavassa kasvatuksessa oppilas ei ole autettava kohde, vaan opettajan ja oppilaan suhde on vastavuoroinen ja tasavertainen (ks. Freire 2005, 90; Suoranta 2005, 20). Heidän välilleen syntyy aito yhteys, dialogi, kun he yhteistyössä suuntaavat ajattelunsa ja kriittisen pohdintansa yhteiseen kohteeseen (Freire 2005, 101–102). Jos näkemystä pedagogisesta rakkaudesta laajennettaisiin hyvää tarkoittavasta huolenpidosta kohti kokemuksellista ja tiedollista vastavuoroisuutta, sisältyisi siihen oppilaan kunnioittamisen ja oppilaasta huolehtimisen lisäksi oppilaan kokemusten ja tietojen huomioiminen ja jakaminen. Silloin pedagoginen rakkaus antaisi voimaa sekä oppilaalle että opettajalle. Aito kohtaaminen jättäisi tilaa oppilaan tavoille jäsentää kokemuksiaan ja vapauttaisi opettajan sellaisista riittämättömyyden tunteista, jotka haastattelukertomuksissa liitettiin tietämisen pakkoon ja jatkuvaan tietojen päivittämiseen.

Riittämättömyyden tarinat heijastelevat opettajan työn esteitä, joista eri opettajat selviytyvät eri tavoin. Narratiivien kolme opettajapositiota – selviytyjä, antautuja ja uhri – kuvaavat tätä selviytymistä. Oletin etukäteen, että opettajien erilaiset riittämättömyydentunteet olisivat jotenkin kytköksissä myös pedagogisen rakkauden ihanteeseen. Haastattelukertomusten perusteella näyttää kuitenkin siltä, että riittämättömyyden tunteet eivät kytkeydy välittämisen ja huolenpidon ihanteisiin kuin osittain. Suuri oppilasmäärä ja aikapula ovat esteitä, jotka saavat kyllä aikaan riittämättömyydentunnetta

mutta joihin opettaja yksinkertaisesti sopeutuu. Hän ei ota huolenpidosta ja välittämisestä velvollisuuden taakkaa vaan katsoo kykenevänsä havaitsemaan ja ymmärtämään oppilaan tilanteen, vaikka henkilökohtaisille kohtaamisille ei olisikaan aikaa. Riittämättömyyden tunteet liitetäänkin kertomuksissa useammin oppiaineeseen ja työyhteisön ihmissuhteisiin.

Matematiikan opettajat puhuvat aineenhallinnasta lähes yksinomaan myönteisesti. Opettajakokemuksen myötä on Pekka kehittänyt omaa osaamistaan innostumalla erilaisista ongelmanratkaisutehtävistä. Mariannella on perusopetuksen matematiikkaan tarvittava tietämys hyvin hallinnassa, mutta silti häntä vaivaa tunne, ettei osaa riittävästi. Aina voisi osata enemmän, mutta raja tähänkin asiaan on osattava laittaa itse.

Musiikinopettajat puhuvat sen sijaan musiikilliseen osaamiseen liittyvistä puutteista. Ismo toteaa: *mul on vieläki pianonsoitto aivan avutonta*. Tämä ei ole kuitenkaan hänelle rasite, sillä *hän kokee olevansa kuitenkin niin kuin pätevä tähän hommaan*.²⁴ Leena, Emma ja Helinä kertovat, että omat taidot ovat rajalliset ja että on oppilaita, joita ei oikeastaan enää pysty ohjaamaan mitenkään. Toisaalta tämä ei tuota heille ongelmaa, koska he näkevät musiikinopettajan ydintehtäväksi innostamisen. Tuulikki kokee omat musiikilliset taitonsa puutteellisiksi ja sanoo sen olevan väsyttävää.

Musiikin aineenopettajan koulutus on perinteisesti painottunut musiikillisiin opintoihin. Siksi opettajien kokemukset riittämättömistä musiikillisista taidoista herättävät kysymyksiä. Miksi musiikinopettajat perusteellisesta musiikkikoulutuksestaan huolimatta kokevat musiikilliset taitonsa puutteellisiksi? Aiheuttavatko oppilaiden musiikillinen maailma ja toiveet musiikinopettajille haasteita, joihin hän ei pysty vastaamaan tai ei halua vastata? Vai vahvistaako suomalaisen musiikkikasvatuksen perinne ja aikaisempi arviointikulttuuri pyrkimystä erinomaisuuteen niin, että musiikin ammattilainenkin tuntee taitonsa vajavaisiksi?

Haastattelemistani opettajista viisi on ollut työuransa aikana vuorotteluvapaalla. Kolme heistä kertoo työhön liittyvästä syvästä väsymyksestä, jonka vuoksi he ovat jääneet vuorotteluvapaalle. Kaksi muuta opettajaa kertovat väsymyksestä ja vuorotteluvapaasta mutta eivät selkeästi yhdistä näitä asioita toisiinsa. Näiden viiden opettajan kertomuksista ei käy ilmi, että heidän uupumustaan olisi virallisesti diagnosoitu työuupumukseksi. Kyse ei kuitenkaan ole vain tavasta puhua työhön liittyvistä ongelmista, vaan kertojat ovat oikeasti kokeneet olleensa syvästi väsyneitä kuvaamisensa elämäntilanteissa.

²⁴ Ismo, TN34.

Työuupumus (burnout) ymmärretään tällä hetkellä pitkällä aikavälillä kehittyväksi työperäiseksi stressioireyhtymäksi, jonka kolme ulottuvuutta ovat uupumusasteinen väsymys, kyynistyneisyys ja heikentynyt ammatillinen itsetunto (Maslach, Schaufeli & Leiter 2001, 399). Uupumusasteinen väsymys tarkoittaa väsymystä, joka on läsnä kaikissa tilanteissa. Se ei liity esimerkiksi vain kiireeseen työssä, vaan se vaivaa myös vapaa-aikana. Kasvava kyynisyys ilmenee työn ilon katoamisena ja työn mielekkyyden ja merkityksen kyseenalaistamisena. Ammatillisen itsetunnon heikkeneemiseen kuuluvat puolestaan huonommuuden tunteet ja suoriutumiseen kohdistuvat pelot. (Kalimo & Toppinen 1997, 9.)

Työuupumustutkimuksen auktoriteetit Christina Maslach, Wilmar Schaufeli ja Michael Leiter (2001) ovat tehneet yhteenvedon 25 vuoden aikana alalla tehdystä tutkimuksesta. He toteavat, ettei työuupumusta voi tarkastella vain yksilöllisten tekijöiden näkökulmasta. Kehitteillä olevassa teoreettisessa mallissa työuupumukseen kytkeytyy kuusi työn organisointiin liittyvää tekijää: työmäärä, kontrolli, palkitseminen, yhteisö, reiluus ja arvot. Näistä erityisen merkitykselliseksi on arvioitu reiluus, sillä reiluus tukee työntekijän itsearvostusta ja luo yhteisöllisen jakamisen tunnetta (Maslach, Schaufeli & Leiter 2001, 415).

Tutkimukseni haastateltavat puhuvat väsymyksestä ja huonouden tunteista, ja he ovat joutuneet kysymään itseltään työn mielekkyyttä. Työyhteisön ihmissuhteet saavat kuitenkin haastateltavien kertomuksissa erityisen painoarvon, sillä kaikki viisi väsymyksestä kertovaa puhuvat myös suhteistaan rehtoriin tai muihin opettajiin. Emma koki olevansa työyhteisössään yksin. Vaikka rehtori antoi hänelle tukensa, se ei poistanut epämiellyttävää erillisyyden tunnetta. Leenan kertomuksessa väsymyksen syynä on rehtorin epäeettinen ja epäoikeudenmukainen toiminta. Ismo ja hänen esimiehensä näkivät eri tavoin, mikä luokka-astevastaavan työssä on tärkeää. Tuulikki tunsu itsensä yksinäiseksi, ja Pekka halusi vuorotteluvapaan yhteydessä irrottautua nimenomaan työyhteisöstään, opettajista. Lisätaakkaa aiheuttavat opetuksen ulkopuolisen työn määrässä tapahtunut kasvu ja kiire, aikapula.

Ensimmäiset työuupumustutkimukset tehtiin ihmissuhdeammattien parissa, koska ajateltiin, että näihin ammatteihin liittyy paljon ihmisten kohtaamisesta koituvaa emotionaalista taakkaa (Hakanen 2002, 291). Muita ammatteja tutkittaessa näkemykselle ei ensin saatu vahvistusta, vaan esimerkiksi työmäärä ja aikapaineet näyttivät merkittävämmiltä kuin ihmisten kohtaamiseen liittyvä rasitus. Kun tutkimus suunnattiin täsmäl-

lisesti tunnettyöhön, sen huomattiin lisäävän työntekijöiden rasitusta - sen lisäksi, että työmäärä ja aikapaine jo sinänsä rasittivat. (Maslach, Schaufeli & Leiter 2001, 408.) Voi siis ajatella, että opettajan työssä opettajaa kuormittavat sekä emotionaaliset tekijät että työn yleiset rasitustekijät.

Psykohistorioitsija Juha Siltala (2005, 74) muistuttaa aikaisempiin tutkimuksiin viitaten, että työuupumus ja työnilo ovat kaksi eri ulottuvuutta. Työnilo liittyy työn sisältöön, kun taas työuupumusta aiheuttavat esimerkiksi epäreiluus ja se, ettei työnsä sisältöön voi itse vaikuttaa. Opettajan ammatissa työn sisältönä on oppilaiden kanssa tehtävä työ, opettaminen. Vaikka haastattelemani opettajat puhuvat oppilaiden lisääntyneestä levottomuudesta ja murrosiän hankaluuksista, nimeävät he työn parhaiksi puoliksi nimenomaan mahdollisuuden tehdä työtä nuorten kanssa.

Annoin sieluni sille hommalle

se

ett mul oli parhaimmillaan 148 oppilasta
kenen luokanvalvoja mä olin

ett mull oli kaks luokka-astetta
kun tääl on luokka-astevastaava

tällä hetkelläkin
kun on neljä luokka-astevastaavaa
niin sillon yhdellä on 110 oppilasta

mikä järjestelmänä
kun sen oikein hoitaa
toimii hyvin

ja ne asiat
mitkä johti siihen
niin siinä vaiheessa luokka-astevastaavilla
oli aika lailla ylimääräisiä hommia
esimerkiks tää kummiyritystoiminta se
niin tällä hetkellä sen hoitaa ihan erillinen ihminen kokonaan

ehkä siitä joku oppi jotain
ett se voi ajaa

mutt että se
ett mä annoin sieluni sille hommalle
ja tietysti se on vähä tää rakkaus nuoriin
ja kasvatuksellinen puoli
ja sitt se

että kun jotenkin tuntu
että mä tiedän
mitä mä tiedän
tai mul on ainakin jotain vihjeitä
mitä vanhempien pitäis tehdä niitten kakaroitten kanssa
missä kohtaa niitten pitää olla tiukka
ja missä ei

sitt mä saatoin perjantai-illat istuu puhelimessa

jutellen äitien kanssa
ett kuinka tää homma pitäis tehdä
kun sill on tämmösiä ja tämmösiä vaikeuksia

ett mä teen
mä pistin vähän itteni
mä en osannu olla oikein niin kuin virkamies siinä hommassa

Silloin ollaan läsnä siinä

esimerkiks
jos puhutaan oppilaan tiedosta
niin oppilaalla on ihan valtavasti tietoa
hänhän on täynnä tietoa
mutt ei se nyt sattumalta
oo aina sitä samaa akateemista tietoa
mitä meillä on

ja arvostetaanko me ihan oikeesti
sitä hänen tietoonsa
onks sille tilaa
siell oppitunneilla

että samalla tavalla näissä muissa vuorovaikutussuhteissa
että kohdataanko me ihan oikeasti oppilas niin kuin ihmisenä

vai kohdataanks me se aina sillai
että minä olen opettaja
ja minä tiedän
mikä on sinulle parasta

ja riippumatta siitä
että kuka tää on
ja mikä hänen elämäntilanteensa on

että halutaanks me ees kuulla sitä tavallaan
että mikä se hänen tarinansa on

no tietysti okei sit joku sanoo
no ei täällä oo aikaa semmoseen

mutta sitten mä oon oppinu sellasen asian
tässä aika kantapään kautta että
kun ei meillä oo mitään muuta
kun tämä hetki

me ei tiedetä
mennyt on mennyt
mitäs niistä

ei me tiedetä tulevasta
ei me voida sanoa
mitä tapahtuu viidentoista minuutin kuluttua
että vuorovaikutustilanne on semmonen
että silloin ollaan siinä läsnä

eikä mietitä kuumeisesti jotaki
että mitä mä nyt ostan kaupasta
kun mun pitää laittaa ruokaa lapsille

mietitään sitä sitt siellä kaupassa
ku mennään sinne

että meidän jotenki elämää vaivaa sellanen
ihan hirvee hösötys ja
että sitt kun ollaan siinä tilanteessa
vaikk tottakai musiikkiluokassakin tulee hirveen useesti semmonen
kauhee
meininki

että se on hirveen semmosta hektistä koko ajan
ja kuumeista

mutt kuitenkin
että ollaan siinä läsnä

ja heti jotenkin
pitää olla jotenki aistit sillei avoimina

ja sitte kiinnostunu niistä

musta se on se on yks opettajan työn
ihan lähtökohta se

että on kiinnostunu oppilaista
on kiinnostunu siitä maailmasta
missä ne elää

se on aika vaikee
mun mielestä tehä opetustyötä
jos sua ei vähään aikaan tavallaan kiinnosta se maailma
miss ne elää

tietysti me ei voida tietää
mihin
minkälaiseen maailmaan
mikä se on se maailma
joskus
me voidaan tietenkin visioida
että ehkä se on tämmönen tai tämmönen

mutt että
se läsnäolo siinä
hetkessä
ja sitten oppilaitten kuuleminen siinä hetkessä
ne on musta tosi tärkeitä

ja kohtaaminen
niin kuin ihmisinä

kylläpäs tää rönsyilee
tää juttu

Matikka on se keskusteluväline

Se on varmaan
mikä on laajentunu tässä vuosikymmenten mittaan
että matikanopettaja
vois sanoo
että yläasteella kasvattaja

mä koen
ett se olis parempi titteli
mä en tiedä

miten mussanpuolella
että kuinka paljon sä pystyt olee aineopettaja
ja kuinka paljon siinä on myöskin sitä kasvussa mukana olemista

mutt kyl matikassa
niin selkeesti laajentunu se puoli
ja matikka on se keskusteluväline
mutt onpa sitte yksinhuoltajaperheitä
tai muita onglmia
ja tunnelukkosia ynnämuuta

niin kun siinä touhuat siinä
siellä porukan kanssa
niin se matikka ja polynomit
ja jotku aksät
on semmonen kieli
millä mennään
mutt kyllhän siihen liittyy se

että keroon
koita nyt jaksaa
ai sä et kerinny syödä aamupalaa
mites me nyt tästä

ja mitähän mä nyt voin tonne kotiin päin vinkittää
että sattuuko olemaan väkivaltaset vanhemmat
tai muuta vastaavaa

6. OPETTAJUUS TUNTEIDEN YMMÄRTÄMISEN JA TUNNETEKOJEN NARRATIIVEISSA

Tunteiden sosiaalista alkuperää painottavissa lähestymistavoissa tunteiden havaitsemisen ja ymmärtämisen perustaa pidetään sosiaalisena. Yksilö kasvaa tietyn kulttuurin jäseneksi ja oppii sekä tunteet että niiden ilmaisua koskevat säännöt vähitellen jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Hochschild 1983; Denzin 1984; Harré & Davies 1994; Lupton 1998, 15). Läheisissä ihmissuhteissa tunteiden tulkintaa harjoitellaan ja tarvitaan koko ajan. Siksi on luonnollista, että ihmiset kokevat ymmärtävänsä toistensa kokemuksia. Vaikka on vaikeaa sanoa varmasti, mihin toisen ihmisen tunteiden ymmärtäminen perustuu, on kuitenkin selvää, että tunteiden ilmaiseminen ja ymmärtäminen kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Lupton 1998; Wierzbicka 1999).

Kyky tarkastella tapahtumia toisen ihmisen näkökulmasta kehittyi siis lapsuudesta lähtien sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja erityisesti kiintymyssuhteissa. Siten toisen tunnetilan ymmärtäminen tai ainakin oletus toisen tunnetilan ymmärtämisestä on inhimillisen olemassaolon keskeinen piirre ja sosiaalisen vuorovaikutuksen perusta. Oletus mahdollisuudesta

ymmärtää toisen tunteita tai tunnetilaa on ollut yksi tämän tutkimuksen lähtökohta niin kuin inhimilliseen kokemuksellisuuteen suuntautuvissa tutkimuksissa yleensäkin. Tutkijana voin ymmärtää haastateltavien kokemuksia ja tunnepuhetta.

Tutkimushaastattelujen teema-alueina olivat nykyinen työ, opiskeluaika ja tulevaisuuden odotukset, ja tässä mielessä haastattelut sivusivat elämäkerrallista ajattelua. Suunnittelin etukäteen myös tunteita ja tunteiden hallintaa koskevia kysymyksiä, koska opettajan työ kietoutuu monin tavoin tunteisiin ja on osin myös tunteisiin vaikuttamista eli emotionaalista työtä. Sanoessani näin tarkoitan sosiologi Arlie Hochschildin (1983) emotionaalisen työn käsitteellä kuvaamaa tunteiden käsittelyä tai säätelyä. Useimpien haastateltavien kanssa tunteet ja emotionaalinen työ nousivat esille haastattelun aikana muutenkin kuin keskustelun aiheena, sillä tunteet kietoutuvat kerrontaan monin tavoin (Hänninen 2002, 68–70).

Hochschildin (1998, 6) mukaan ihmisten jakamassa kulttuurisessa maailmassa on olemassa eräänlainen ”tunteiden sanakirja”, joka sisältää opitut tunteet ja tunteiden mallit. Ihmiset tunnistavat ja määrittelevät tunteitaan näiden mallien mukaan. Samalla tavalla voidaan puhua ”tunteiden raamatusta”, joka puolestaan sisältää mallit siitä, mitä tietyssä tilanteessa pitäisi tuntea tai olla tuntematta. (Hochschild 1998, 6–11.) Nämä kulttuuriset mallit ohjaavat sekä tunteiden kokemista että tunteiden muokkaamista ja ilmaisua. Tunnetyön kohteena voivat olla omat tunteet siten, että esimerkiksi palveluammattissa oleva työntekijä muokkaa omia tunteitaan tilanteisiin sopiviksi ja yrittää siten saada asiakkaassa aikaan tietyn tunne- tai mielentilan. Tällaiseen tunnetyöhön Hochschild viittaa käsitteellään *emotional labor*. Tunnetyö voi tapahtua myös yksityisellä alueella, jolloin sitä kutsutaan termeillä *emotion work* tai *emotion management*. (Hochschild 1998, 7; vrt. Korvajärvi 2001, 204–206; Ahokas 1998, 121–122). Kyse on tällöin oman tunteen muokkaamisesta sisäistetyn kulttuurisen mallin mukaiseksi tai yrityksestä tukahduttaa tai saada aikaan jokin tunne (Hochschild 1998, 9).

Esitin haastateltaville kysymyksiä tunteiden näyttämisestä tai peittämisestä, kun tällainen kysymys sopi luontevasti keskustelun kulkuun. Vastauksissaan opettajat refleктоivat omaa toimintaansa tästä näkökulmasta. Tunteiden käsittely ja muokkaaminen tulivat kuitenkin esille myös muussa kerronnassa.

Kun luokittelin ja analysoin haastattelujen tunnenarratiiveja, kiinnitin huomiota muun muassa siihen, kuka narratiivissa toimii kertojana ja

kenen kokemuksesta kerrotaan. Havaittiin, että osassa tunnenarratiiveja opettajat kertoivat tunteiden ymmärtämisestä. Tämän lisäksi aineistosta löytyi emotionaalista työstä kertovia narratiiveja, joissa opettajat kuvaavat, kuinka he pyrkivät muuttamaan oppilaiden asenteita, poistamaan oppilaiden pelkoja, innostamaan oppilaita oppiaineen opiskeluun tai säätelemään omaa tunneilmaisuaan. Näin syntyi kaksi läheisesti toisiinsa liittyvää narratiivien luokkaa, tunteiden ymmärtämisen ja tunnetekojen narratiivien luokat.

Näkemykseni on, että toisen tunnetilaan vastaaminen tai vaikuttaminen edellyttää ensin oletusta ja tulkintaa toisen senhetkisestä tunnetilasta. Näin ollen tunteiden ymmärtämisen ja tunnetekojen narratiiveilla on yhteys toisiinsa. Siksi käsittelenkin näiden narratiivien opettajapositioita samassa luvussa.

Analysoin tunnenarratiiveissa rakentuvia opettajapositioita positioihin keskittyvän lukutavan avulla. Koska tunne on prosessi, on vaikeaa ja jopa epätarkoituksenmukaista luokitella tunteita, tunneilmaisuja ja tunteiden kuvauksia tiettyyn tiukasti rajattuun kategoriaan. Tunteet limittyvät toisiinsa, vaihtuvat hetkessä ja kietoutuvat yhteen ajattelun kanssa (ks. Ben-Ze'ev 2000, 4–5). Siksi luomani kategoriat ovat väljiä, ja perheyhtäläisyyden ajatusta noudattaen olen sisällyttänyt tiettyyn luokkaan tunnenarratiivit, joiden sisällöt muistuttavat jollain tavoin toisiaan. Olen luokitellut tunneperäisiksi myös ilmaisut asenne ja motivaatio, sillä näihin molempiin psykologiassa kognitiiviseksi luokiteltuun käsitteeseen sisältyy affektiivinen komponentti (Erwin 2001, 14; Augoustinos & Walker 1995).

Tunteiden ymmärtämisestä kertovissa narratiiveissa opettajat puhuvat sekä tilanteen tajuamisesta että myötätunnosta, hienotunteisuudesta ja arvostamisesta. Tilanteen tajuamisessa on tavallisesti kyse toisen ihmisen mielentilan ja elämäntilanteen ymmärtämisestä, ja myötätunnon narratiiveissa kerrotaan muun muassa tunteen jakamisesta ja halusta auttaa toista.

Tunnetekojen narratiivit olen jaotellut kolmeen alaryhmään. Ensimmäinen ryhmä muodostuu narratiiveista, joissa puhutaan pelosta, turvallisuudesta, osaamattomuudesta, omaa osaamista koskevasta ennakkoluulosta tai liiallisista vaatimuksista. Kertomuksissa pelko oli usein juuri oppilaiden pelkoa siitä, etteivät he osaa vaadittuja asioita. Siten useissa tapauksissa kuvaukset turvallisen ilmapiirin luomisesta oli tulkittavissa kertomuksiksi pelon ilmapiirin poistamisesta. Toisen tunnetekojen narratiivien alaryhmän muodostavat motivaatiota käsittelevät narratiivit.

Kolmannen alaryhmän narratiiveissa opettajat pohtivat tunteiden säätelyä ja tunteiden näyttämistä opettajan työssä.

TILANTEEN TAJUAMINEN

Tunteiden ymmärtämisen narratiiveissa oppilaan tilanteen ja luokan tai opetustilanteen ilmapiirin ymmärtäminen vaikuttaa olevan yksi opettajuuden perusulottuvuus. Kaiken toiminnan lähtökohtana on, että opettaja tuntee oppilaat ja että tunteiden tilanteissa hän osaa herkästi tulkita, mitä oppilaiden puhe tai toimintatavat heidän tilanteistaan viestittävät. Opettaja paikannetaan oppilaiden ongelmien havaitsijaksi. *Se on varmasti koko opettajuuden yks avainsana tässä työssä jaksamisessa ja ylipäänsä ammattitaidollisessa puolessa. Että sun on oltava kiinnostunu siitä että miks se oireilee noin, miten mä pystyn auttaa, missä tulee vastaan mun ammattitaidon rajat, milloin mun pitää hiffata luokanvalvojana tai matikanopettajana: nyt otetaan koulupsykologi tai erityisopettaja.*²⁵

Oppilaiden tilanteiden ongelmallisuudesta puhuminen on yhteinen piirre kaikissa haastattelukertomuksissa (ks. luku 7). Oppilaiden levottomuuden ja ongelmien lisääntymisen myötä opettajan työssä painottuu kasvattajana toimiminen, ja joissakin narratiiveissa oppiaine eli tässä tutkimuksessa musiikki tai matematiikka nimetään kasvattamisen välineeksi. Joidenkin oppilaiden kanssa opettajan työ on rajojen laittamista, mutta samalla oppilaita kohdellaan ymmärtävästi.

Opettajuudesta tehdyissä tutkimuksissa opettajuuden on todettu kehittyvän opettajakokemuksen myötä kohti kasvattajan ja ohjaajan roolia (Patrikainen 1999, 138; Harjunen 2002, 465). Opettajat kertovat ymmärtämyksen lisääntyvän myös iän karttuessa. Matematiikan opettajan Mariannen mukaan *iästä on se hyvä puoli, ett enää ei oo niin väliä... osaa suhtautua hyvin luontevasti erilaisiin elämäntilanteisiin. Se on hirveen hyödyllistä, ettei oo niin niuhu itsensä suhteen eikä aseta itselleen liikaa paineita.*²⁶ Tilanteen tajuamisen narratiiveissa opettajat kertovat, että kyky ymmärtää oppilaiden tunteita ja maailmaa kehitty nimenomaan kokemuksen kautta; se ei liity vain opettajakokemuksen vaan ylipäänsä elämäkokemuksen karttumiseen. *Omien lasten murrosiän myötä oppii ymmärtämään*

²⁵ EY2

²⁶ MA25

*murrosikästä sillä tavalla, että jos se oppilas on hapan ja se murjottaa, niin se ei välttämättä kohdistu minuun. Että nuori opettaja loukkaantuu helposti murrosikäseen, kun se on vaan hapan.*²⁷

Vaikka haastattelukertomuksista käy ilmi, että kaiken kerronnan ja kerronnassa kuvatun toiminnan taustalla on oletus tunteiden ymmärtämisestä, oma tai toisen tilan tajuaminen ei kuitenkaan ole selvää. Esimerkiksi uupumuksen yhteydessä opettaja ei välttämättä tunnista omaa tilaansa. Toinen ihminen voisi auttaa näkemään tilanteen, jos oma väsymys on ylittävää.

Tilanteiden ymmärtämisen narratiiveissa opettaja on siis ymmärtäjän positiossa ja ymmärtäminen esitetään opettajan työn perustaksi. Opetettavat tiedot ja taidot ovat toissijaisia tähän inhimillisen vuorovaikutuksen peruslähtökohtaan eli toisen ihmisen kokemuksen ja lähtökohtien ymmärtämiseen nähden. Opettajuus on herkkyyttä ja kiinnostusta ymmärtää toisen ihmisen kokemusta, ja samalla opettaja on havainnoija, auttaja ja tilanteen hallitsija. Opettajaksi kasvaminen tapahtuu elämän- ja opettajakokemuksen myötä ja aina suhteessa toisiin ihmisiin. Vaikka koulun ulkopuoliset ihmissuhteet eivät ole läsnä näissä narratiiveissa vahvasti, niiden merkitys nousee esille toisaalla haastatteluissa.

MYÖTÄTUNTO JA HIENOTUNTEISUUS

Myötätunnosta ja hienotunteisuudesta kertovissa narratiiveissa opettajat paikantuvat samalla tavoin kuin tilan ja tilannetajun narratiiveissa: ymmärtäviksi havainnoijiksi, auttajiksi ja tilanteen hallitsijoiksi. Kunnioitus saa kuitenkin niissä erityisen painoarvon. Myötätunnon ja hienotunteisuuden väliin on vaikea vetää tarkkaa rajaa. Olen tulkinnut myötätunnon ja hienotunteisuuden kertomuksiksi narratiivit, joissa käytetään kyseisiä sanoja, puhutaan toisen tunteen jakamisesta muulla tavoin ja kerrotaan toisen tunteiden ottamisesta huomioon omassa toiminnassa.

Tutkimuksen alueella myötätuntoa on kuvattu eri tavoin (Frost ym. 2006, 27). Yhteistä kuvauksissa näyttää olevan, että myötätunto kohdistuu toisen tilanteeseen ja että myötätuntoon kytkeytyy auttaminen tai huolenpito (caregiving). Suomen kielen perussanakirjassa (2001, *s.v. myötätunto*) määritellään ”myötämieliseksi osanotoksi jkn vaikeuksissa

²⁷ EY32

olevan tunteisiin” ja hienotunteisuus puolestaan liitetään tahdikkaaseen toimintaan. Itse asiassa molempiin määritelmiin sisältyy ajatus toiminnasta. Tunnetutkija Aaron Ben-Ze’evin (2000, 327) mukaan myötätunto ilmenee tilanteissa, joissa ajatellaan, että toista on kohdannut huomattava epäonni. Myötätunto poikkeaa säälin tunteesta tavallisesti siinä, että myötätunnon kohde on vertainen ja jollain tavoin lähipiiriin kuuluva. Lisäksi myötätuntoon liittyy henkilökohtainen sitoutuminen ja voimakkaampi halu auttaa. (Ben-Ze’ev 2000, 327–328.)

*Töihin paluu sen jälkeen, kun mun aviomies kuoli, tehtiin mulle hirveen helpoksi tai mahdollisimman helpoksi ainakin, että kyllä mun mielestä se on, on tällaset isot asiat saanu elää täälläkin ihan rauhassa. Mutta siinä yhteydessä just tuli se, että mulle tuli oppilas kysymään, että hei mitä sulle kuuluu ja että miten sä pärjää. Niin silloin mulle tuli se, että hyvänen aika, ei teidän tarvi näitä asioita kantaa.*²⁸ Myötätuntoa osoittivat niin kollegat kuin oppilaat. Narratiivi sisältää kuitenkin äänenlausumattoman vaatimuksen, että opettajan on oltava aina oppilasta vahvempi ja kestävämpi ja että henkilökohtaiset asiat suljetaan koulun ulkopuolelle.

*Mun tuli vaan semmonen, tieks kauhee olo, kun mä sille yhdelle pojalle. Mä menin oikein tälle lähelle ja hmrmhr, jotain tällasta sanoin. Ja mä huomasin, että se vähä niin ku sille. Mulle tuli sillei kauhee olo, että näin sille kotonakin varmaan käy. Mull tuli ihan hirvee olo, tosi paha olla, ett just näin siellä on isä ja äiti ihan samalla tavalla, sille vaan huudetaan koko ajan... kun se on mulle niin hirveen tärkeä se, että se just, että mä koko ajan kannustan hyvä hyvä hyvin menee, jes jes te ootte loistavia, mahtavia. Että kun ei ihmisen kyllä Suomessa saa liikaa kehuja ja koulussa varsinkaan.*²⁹

Tunnetutkimuksessa myötätuntoon yhdistetään halu auttaa, ja tavaltaan myötätuntoa pidetään siis näissä määrittelyissä seurauksellisena tai seurauksia tuottavana tunteena. Haastattelukertomuksissa myötätunnon seuraukset ilmenevät toiminnassa tai ne voivat johtaa toiseen tunteeseen. Toisaalta myötätunto saattaa myös syntyä toiminnasta, eikä kokija välttämättä edes tunnista, mikä myötätunnon kokemuksen saa aikaan.

Opettajan ja oppilaan välisissä suhteissa myötätunnon ja hienotunteisuuden kertomukset liittyvät myös siihen, että opettaja ymmärtää oppilaan tilanteen ja toimii niin, että kasvojen säilyttäminen on mahdollista. Tämä tarkoittaa asioiden hoitamista siten, ettei oppilaan asioita käsitellä julkisesti eikä oppilaille aiheuteta mielipahaa.

²⁸ EY27

²⁹ EY12

Myötätunnon narratiivi voi olla näkökulmaltaan myös kielteinen ja kertoa myötätunnon puutteesta. *Kun tulin uutena opettajana, niin mulle annettiin se vaikein luokka tietysti, jota kukaan muu ei huolinut. Se on aina se. Joka on sekin väärin... olemme yrittäneet keskustella opettajanhuoneessa, että nuoremmille opettajille ei saa antaa kaikkein hankalia luokkia, koska se antaa negatiivisen kuvan siitä ammatista.*³⁰ Myötätunnon puutteesta kertoo oman edun asettaminen toisen edun edelle. Toisaalta taas narratiivi tuo esiin kertojan myötätunnon uran alussa olevia opettajia kohtaan, kuten myös kollegoiden menettelytavan herättämän moraalisen närkästyksen.

PELOSTA TURVALLISUUTEEN

Tunnetekojen narratiivit sisälsivät kertomuksia pelosta, osaamattomuudesta ja turvallisen ilmapiirin luomisesta. Useissa narratiiveissa kerrotaan nimenomaan oppilaiden oletetuista pelon tunteista, jotka liittyvät osaamattomuuteen, epäonnistumiseen tai virheiden tekemiseen. Opettajat puhuvat oppilaiden itsetunnon tukemisesta, rohkaisusta ja oppilaiden asenteen muuttamisesta myönteiseksi oppiainetta ja oppimista kohtaan. Siten opettajat paikantavat itsensä näissä tunnetekojen narratiiveissa pelkojen poistajiksi, myönteisen tunteen tai ilmapiirin luojaiksi, oppilaan tukijoiksi ja rohkaisijoiksi.

Suomen kielen perussanakirjan (2001, *s.v. pelko*) määritelmän mukaan pelko on ”selvästi tajuttavan tai kuvitellun vaaran aiheuttama hädän, tuskan tunne”. Aaron Ben-Ze’ev (2000, 478) kuvaa pelkoa (fear) tunteeksi, joka toivon (hope) lailla suuntautuu tulevaisuuteen ja jonka kohde jollain tavoin uhkaa selviytymistä. Kun tekstissäni käytän sanaa pelko, viittaa sillä myös pelon sukulaistunteiksi luokiteltaviin tunteisiin. Tunteiden psykologisissa luokituksissa tällaisia sukulaistunteita ovat muun muassa ahdistus ja hermostunut odotus (Fischer & Tangney 1995, 12). Lisäksi kielessä on olemassa merkitykseltään läheisiä sanoja, suomen kielessä muun muassa kammo, kauhu, fobia, ahdinko, ahdistus, piina ja hätä. Erilaisten pelon ilmausten yhteinen ominaisuus kuitenkin on, että ne ovat sävyltään kielteisiä.

Kun opettaja yrittää poistaa tai vähentää oppilaan kokemaa pelkoa jotakin asiaa tai asiaintilaa kohtaan, hän siis oikeastaan yrittää muuttaa

³⁰ EY36

oppilaan uskomusta pelon kohteesta. Pelon poistajaksi itsensä paikantava opettaja kertoo, että jotkut tytöt itkevät kokeissa ja että tytöt pelkäävät matematiikkaa ja omaa osaamattomuuttaan. Lisäksi ryhmän paine saattaa olla niin kova, että virheitä ja virheiden tekemistä pelätään. Toisaalta tilanne on hankala myös hyvälle oppilaille, sillä ryhmän paine ei välttämättä salli kenenkään olevan hyvä tai edes kiinnostunut oppiaineesta. Pelon poistajaksi tai pelosta vapauttajaksi paikantuva opettaja puhuu oppilaille heidän pelkojaan lievittääkseen. *Mä oon sanonu, että ihminen on ihan hyvä, vaikka se ois 6 tai 7 matikassa. Että se ei tee sitä ihmistä huonommaksi. Että koska se on tää matematiikka on semmonen. Että ne todella osa on tosi säikköjä ja ne ei näyttäisi vihkoja ja ne pelkää. Että virheen tekeminen on niille kauheeta.*³¹

Pelko ja se, ettei luota omiin kykyihinsä, on joidenkin oppilaiden kohdalla oppimisen este. Isossa ryhmässä pelon poistaminen voi olla hankalaa, eikä opettaja välttämättä paikanna itseään aktiiviseksi toimijaksi vaan kertoo itsetunnon lisäämisen olevan mahdollista lähinnä pienryhmäopetuksessa: *Jotku on sitte pystyny sieltä hyvin palaamaan siihen isoon ryhmäänki ja päässy siinä työssä sillä tavalla sinuiks ittensä kanssa, että enemmän uskonu niihin omiin kykyihin.*³² Joissakin narratiiveissa osaamattomuutta, suurta ryhmäkokoja ja arviointijärjestelmää pidetään syinä siihen, miksi jotkut oppilaat pitävät itseään ja taitojaan huonoina jo yläkouluun tullessaan. Samalla yläkoulun opettajat paikantuvat asiantunteviksi ja osaaviksi opettajiksi, jotka voivat purkaa vääriä uskomuksia esimerkiksi käyttämällä uudenlaisia tehtäviä.

Haastateltavat puhuivat myös turvallisen ilmapiirin luomisesta luokkatilanteessa. Yhteistyön rakentaminen lähtee siitä, että opettaja on *rehellisesti oma itsensä*. Turvallisuuden tunteen luomisessa auttaa myös, jos opettaja saa ainakin kerran tunnissa oppilaat nauramaan. *Ei että mä oon tyhmä vaan että ne kokee semmosen helpottuneen hetken – että täähän saattaa olla ihan kivaa ja asia etenee.*³³ Lisäksi ryhmän hallinnan ja työrauhan olla oltava kunnossa, niin *ettei ketään mollata*. Turvallinen tilanne syntyy myös siitä, että kaikki huomioidaan, opettaja osaa oppilaiden nimet ja että kaikilla on mahdollisuus osallistua. Tehtävien pitää olla riittävän yksinkertaisia niin, että kaikki voivat niistä selviytyä.

³¹ TT30

³² TT7

³³ TT13

Opettaja saattaa kuitenkin käyttää pelon tunnetta myös ryhmän hallinnan välineenä. Kun haastattelutilanteessa kysyin oppilaiden mahdollisista peloista, yksi haastateltava kertoi, että pelko on myös ikään kuin väline, jolla ryhmästä voi ottaa otteen. Hän kertoi luovansa itsestään hieman pelottavan ja arvaamattoman kuvan ulkopuolella, ja siksi oppilaat saapuvat ehkä ensimmäisille tunneille hieman pelokkaina. Kertojan mukaan siitä on hyvä aloittaa luokassa ja mennä eteenpäin. Opettaja siis voi luoda tunteita ja vaikutelmia, jotka auttavat muun muassa ryhmän hallinnassa. *Ehkä vähän niin opettajan saadakseen auktoriteettiasemaa, niin joskus täytyy olla vähän cool ja mennä sillei vähän opettajamaisesti.*³⁴

Kun haastateltavat puhuvat myönteisen ilmapiirin luomisesta, kertomuksissa korostuu rohkaisijan tai tukijan positio, ja onnistumisen kokemukset ovat merkityksellisiä niin matematiikan kuin musiikinkin oppimisessa. Kertomuksiin sisältyy ajatus, että onnistumisen kokemukset lisäävät oppilaiden itseluottamusta ja opettajan tehtävänä on saada aikaan näitä kokemuksia. Oppilaan tukijaksi itsensä paikantava matematiikanopettaja käyttää oppilaiden rohkaisun ja itsetunnon tukemisen välineinä ongelmanratkaisutehtäviä ja tarinan kerronta -metodia, jotka ovat hyviä sekä huonon leimalla yläkouluun saapuville että helposti oppikirjan kertaustehtäviin pitkästyville lahjakkaille kympin oppilaille. Kyse voi olla myös omaa osaamista koskevien uudenlaisten ajattelutapojen luomisesta. Musiikinopettajat puhuvat haastatteluissa useaan otteeseen onnistumisen kokemuksista. Musiikin opetuksen antia tai merkityksellisyyttä on opettajien mukaan vaikea pukea sanoiksi, mutta onnistumisen kokemusten tärkeys on täysin selvää.

KIINNOSTUKSEN HERÄTTÄMINEN

Tunnetekojen narratiiveissa opettajat kertoivat myös kiinnostuksen herättämisestä ja oppilaiden innostamisesta. Aihe liittyy läheisesti myös motivaatioon ja motivointiin, vaikka kaikki haastateltavat eivät juuri näitä ilmaisuja käytä puheessaan. Kiinnostuksen herättäminen opiskelua tai oppiainetta kohtaan näyttää olevan opetustyön ydinaluetta. Myös rakkauden narratiiveissa opettajat puhuivat innostamisesta. Tällöin opettajan työn perimmäisenä tavoitteena on halu parantaa oppilaiden elämänlaatua (ks.

³⁴ TT14

luku 6). Olen luokitellut kiinnostuksen herättämisestä kertovat narratiivit tunnetekojen luokkaan, mikäli narratiiveissa puhutaan lähinnä tuntitilanteeseen liittyvästä motivoinnista. Myös näissä narratiiveissa opettajat paikantuvat lähinnä inspiroijiksi tai innostajiksi.

Musiikinopettaja kertoo, että hän aloittaa opetuksensa oppilaiden äänimaailmasta eli kännyköiden soittoäänistä tai elokuvamusiikista. Perusteeksi hän esittää, että tällainen lähestymistapa eli arkipäivästä tutujen melodioiden tunnistaminen saa oppilaat kiinnostumaan klassisesta musiikista. Kertomuksissaan opettajat muistelevat myös opiskeluaikaa, sillä se oli yksi aihepiiri, josta pyysin haastateltavia kertomaan. Näissä tarinoissa yksi kertojista puhuu motivointitaidoista opettajan pedagogisten taitojen yhteydessä. Kertojan näkemys on, että musiikki on sellainen oppiaine, joka ei juurikaan vaadi oppilaiden motivointia, eikä kyseistä aihetta juuri käsiteltykään opintojen yhteydessä. Musiikki itsessään motivoi oppilaita.

Mä jouduin sen käymään todella sen prosessin läpi ja silloin mulle kirkastu se, että okei miksi mä oikein opetan ja miksi tää on niin tärkeetä, miksi ihmisen kasvamisen kannalta se, että oppilaalla on näitä välineitä ilmaista itseään ja ilmaista tunteitaan, käsitellä tunteitaan nuorella ihmisellä. Niin musisointi on kaikkein tärkein [asia musiikinopetuksessa]. Jos hän innostuu musisoimaan, niin se menee aika luontevastikin, että sitt hän innostuu ottaa selvää asioista, häntä rupee kiinnostaa musiikin teoria, hän halua mennä tunneille, hän kiinnostuu musiikin tekijöistä... mun tehtävä on musiikinopettajana edistää musisointia.³⁵

Kun kasvatuksen alueella keskustellaan motivoinnista tai innostamisesta, tulevat usein samassa yhteydessä ilmaistuksi opetuksen tavoitteet. Joissakin tämän tutkimuksen kertomuksissa mainitaankin opetuksen päätavoitteeksi kiinnostuksen herättäminen musiikkiin tai opiskeluun. Yläkoulun musiikinopettajalla voi olla tilaisuus olla musiikillisen maailman avaaja, ja juuri silloin oppilaassa syntynyt innostus tuntuu erityisen hienolta. Vaikka opettaja kokisi olevansa musiikillisilta taidoiltaan keskinertainen, työ voi olla palkitsevaa ja opettaja voi tuntea tyytyväisyyttä.

³⁵ EY8

SOVELIAS TOIMINTA

Sopivissa yhteyksissä esitin haastatteluissa tunteiden osoittamista ja säätelyä koskevia kysymyksiä. Joissakin tunnetekojen narratiiveissa liikutaan hyvin eettisten kysymysten parissa ja lähestytään opettajan työtä koskevia normeja ja ääneen lausumattomia sääntöjä. Opettaja paikantuu narratiiveissa eettiseksi toimijaksi, joka pohtii, millainen toiminta on opettajalle sopivaa ja millainen ei. Tosin näyttää siltä, että eettinen ulottuvuus on läsnä kaikissa tunnetekojen narratiiveissa, jos opettajan etiikkaa tarkastellaan opettajien ammattiyhdistyksen julkaisemien opettajan ammattietiikan ohjeiden näkökulmasta.

Vihan, inhon ja suuttumuksen tunteet ovat psykologian alueella pyrittävä erottamaan toisistaan. Viha (hate) on kokonaisvaltainen kielteinen asenne jotakin sellaista kohtaan, jota pidetään jollakin tavoin pahana. Inhoa (disgust) taas tunnetaan jotain sellaista kohtaan, jolla on epämiellyttäviä ominaisuuksia. Suuttumuksen (anger) aiheuttajana on epäoikeutettu tai vääränlainen toiminta, jonka koemme väheksyvän itseämme. Se nähdäänkin moraalisesti hyväksyttävämmäksi tunteeksi kuin viha. Näin siksi, että suuttumuksen katsotaan johtuvan jonkin toiminnasta. Suuttumusta voidaan pitää perusteltuna tai oikeutettuna tunteena myös sen vuoksi, että se usein ymmärretään reaktioksi epäoikeudenmukaisuuteen. Vihaan sen sijaan liittyy kokonaisvaltainen kielteinen arvio toisesta henkilöstä, ja siksi siihen kohdistuu moraalista kritiikkiä. (Ben-Ze'ev 2000, 380–401.)

Joskus opettajan suuttumuksen syynä on oppilaan sopimaton käytös oppitunnilla. Opettajat kertovat, että suuttuminen on harvinaista ja että suuttumisen jälkeen he haluavat selittää oppilaille suuttumuksensa syyn ja pyytää anteeksi. Kun yksi poika häiritsi koetta edeltävää kertaustuntia, opettaja suuttui ja poisti hänet luokasta. Seuraavana päivänä kahdenkeskisessä tilanteessa opettaja yritti hyvittää tai pehmentää tilannetta toteamalla, että jälki-istunto tuli käytöksestä, ei persoonasta. Episodi johti siihen, että oppilaan käytös muuttui opettajan kertoman mukaan parempaan suuntaan.

Mä oon sillä tavalla kiltti ihminen toisaalta, että yritän miellyttää vähän joka tahoo, niin sitten myöskin liikaa niitä oppilaita, että sitten toisekseen se on hirveen raskasta välillä, että kun pihtaa sitä, että yrittää niin kuin lempeydellä saada kaikki toimimaan. Mutta kyllä välillä on sitten, on joskus oikein kunnan rämähdys, että sitten se on ihan omituista. Mutta sitten se tulee tavallaan heti sen jälkeen, että melkein selittelen sitä, että miksi tällä lailla,

*että kyllä mä ainakin yritän vältellä aggressioitten näyttämistä ja se on kanssa semmonen niin kun raskas palakin.*³⁶

Suuttumus voi kuitenkin olla opettajalle kaiken kaikkiaan epämiellyttävä kokemus. Kaikista tunteista suuttumuksen ja vihan tunteita säädel-
lään ehkä eniten ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Kouluyhteisössä tunteiden ilmaisua säädelään muutenkin kuin vain luokassa. Joidenkin narratiivien pohjalta näyttää siltä, että koulussa harkitaan usein omaa toimintaa sen synnyttämien tunteiden ja seurausten näkökulmasta. Vihan tunteita ei välttämättä näydetä, mutta ne ovat olemassa: *koko ajan kytee siis ja just aggressiot on semmoset, jotka siellä [on] koko ajan sekä oppilaitten että opettajien puolella. Että niitä vaan pidätellään siellä. Et joskus on semmonen olo, että jos pääsis purkaa, niin hirvee mäiskehän siellä kävisi.*³⁷

Yksi opettaja kertoo säätelevänsä myös oman innostuksensa näyttämistä kollegoille eikä halua enää puhua oman työn kehittamisestä toisille opettajille. Kertoja on tulkinnut toisten opettajien ärsyyntyvän ja ilmaisee, että tämän havaittuaan hän on halunnut välttää aiheuttamasta tällaisia tuntemuksia kollegoissa. Kertomuksessa rakentuu asetelma, jossa kertojainä on kehittäjä ja kollegat pysyttelevät vanhoissa toimintatavoissaan. Samanlainen asetelma toistuu useimpien opettajien kertomuksissa, mikä herättää pohtimaan kouluyhteisöjen ja ylipäätään erilaisten ryhmien ja työyhteisöjen kulttuureja. Vai onko näissä kertomuksissa kyse sosiaalisesta tarinavarannosta nousevasta perinteisestä tarinamallista, jossa päähenkilö ahkerasti työtä tehden joutuu kamppailemaan muiden kateutta vastaan?

Psykologi Richard Lazaruksen (1999) mukaan aikaisemmin ajateltiin, että suuttumuksen tukahduttaminen on vahingollista. Nykyisin katsotaan, että suuttumuksen hillitseminen tai ilmaiseminen on kiinni sen synnyttäneen sosiaalisen tilanteen seurauksista. Jos suuttumuksen ilmaisen seurauksena työestetään sen ihmistenvälistä perustaa, se voi suojella ihmissuhteita ja jopa lisätä luottamusta. Jos vihaa ei työestetä, se voi johtaa etäännyntymiseen tai ihmissuhteen päättymiseen. (Lazarus 1999, 223.)

³⁶ TT16

³⁷ TUULIKKI 37

POHDINTA

Useimpien opettajien kertomusten taustalta on tulkittavissa oletus, että opettaja ymmärtää oppilaan tunteita ja tilannetta. Haastateltavat eivät kyseenalaista ymmärtämisen mahdollisuutta eivätkä pohdi mitään muuta vaihtoehtoa haastatteluissaan. Kokemusten ja tunteiden kommunikointi kuuluu jokapäiväiseen sosiaaliseen toimintaan (Fussell 2002, 1). Ehkä siksi toisen kokemusten ja tunteiden ymmärtämistä pidetään itsestään selvänä.

Tutkimuskirjallisuudessa tunteiden ymmärtämistä on tarkasteltu muun muassa yksilöllisen kyvykkyyden näkökulmasta. Lahjakkuustutkija Howard Gardnerin (1999) moniälykkyysteorian käsitteet inter- ja intrapersoonallinen lahjakkuus kuvaavat kahta lahjakkuuden osa-aluetta. Interpersoonallisesti lahjakkaat ymmärtävät hyvin toisten ihmisten tarkoitusperiä ja haluja; intrapersoonallisesti lahjakkaat ymmärtävät erityisen hyvin omaa itseään. Näistä lahjakkuuden muodoista erityisesti intrapersoonallisen lahjakkuuden perusta on emotionaalinen. (Gardner 1999, 43.) Tunneälystä kertovalla teoksellaan mainetta saavuttanut Daniel Goleman (1995) puhuu tunneälyn ohella tunnekyvykkyydestä. Hän kuvailee tunneälyn erilaisten yksilöllisten taitojen kokoelmana, johon kuuluvat muun muassa itsensä motivointi, sinnikkyys, mielihalujen hillitseminen, mielentilojen hallinta, empatia ja taito ajatella selvästi eri tilanteissa. Tunnekyvykkyys on eräänlainen metakyky, joka säätelee taitoa käyttää erilaisia muita kykyjä. (Goleman 1995, 54–57.)

Tunneälyä tutkineiden John D. Mayerin, Peter Saloveyn ja David J. Caruson (2000, 101) mukaan tunneäly ei voi kuitenkaan olla pelkkä henkilökohtaisten ominaisuuksien kokoelma. Heidän mallissaan tunneäly on nelivaiheinen prosessi, johon sisältyvät havaitseminen, integrointi, ymmärtäminen ja hallinta. Neljännessä vaiheessa eli tunteiden hallinnassa on kyse omien ja muiden tunteiden käsittelystä, ja siihen sisältyy muun muassa kyky olla avoin tunne-elämyksille oikealla tavalla oikealla hetkellä. Hyvään tunteiden hallintaan kuuluu myös erilaisten emotionaalisten toimintatapojen harkinta. (Mayer et.al 2000, 107–110.) Mallin kolmessa ensimmäisessä vaiheessa tunneäly esitetään kognitiivisena ja yksilön sisäisenä tapahtumana, mutta mallin neljässä vaiheessa tunneäly liitetään sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

Tunteiden ymmärtämisestä ja emotionaalisesta työstä kertovien narratiivien pohjalta näyttäisi siltä, että tunnenarratiivien opettaja on sekä inter- että intrapersoonallisesti lahjakas. Toisaalta narratiivit tuovat selkeästi esiin haastateltavien käsityksen siitä, että kyky ymmärtää oppilaiden tunteita ja maailmaa kehittyy opettajan työn ja elämäkokemuksen myötä. Tukea tämä opettajien näkemys saa muun muassa kasvatustieteilijä Risto Patrikaisen (1997) väitöstutkimuksesta, jonka mukaan opettajuus kehittyy kokemuksen myötä kohti kasvattajan ja ohjaajan orientaatiota.

Arjen kohtaamisissa kerromme kokemuksistamme, kysymme kysymyksiä ja selitämme asioitamme tarkemmin. Kokemusten vaihto kulkee keskusteluissa eteenpäin. Oppitunneilla tilanne saattaa kuitenkin olla toinen, sillä koulun käytännöt eivät välttämättä jätä tilaa toisen kohtaamiselle. Kasvatusta koskevassa keskustelussa on tuotu esiin kouluopetuksen joukkomuotoisuus ja perinne, jossa ei jää tilaa oppilaan kokemuksille eikä ajatuksille (Simola 1995, 348; Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 330–331).

Tutkija Kaarlo Laine (2000, 119) on analysoinut, minkälaiselta kokemukselliselta tilalta oppitunti näyttää oppilaiden kirjoituksissa ja oppituntia käsittelevissä sosiodraamoissa. Opettajan asema on niissä keskeinen, sillä opettaja määrittelee sosiaalisen tilanteen ehdot ja on toiminnan käynnistäjä. Oppilaat pyrkivät aistimaan opettajan tunnetilan, ja oppitunnin ilmapiiri syntyy heti tunnin alussa. Näin syntynyt tunneilmapiiri muoaa luokan toimintaa ryhmänä ja ohjaa luokassa tapahtuvaa vuorovaikutusta. (Laine 2000, 121–123.)

Myös tämän tutkimuksen haastatteluissa opettaja on keskeinen toimija. Vain joissakin yksittäisissä narratiiveissa oppilas saattaa osallistua opetuksen tavoitteiden tai sisällön määrittelyyn. Opiskeltavien asioiden ja tehtävien määrittäminen ja valitseminen on opettajan tehtävä. Opettaja luo myönteistä ilmapiiriä ja innostaa oppilaita opiskeluun. Aivan kuten Kaarlo Laineen tutkimuksessa, opettaja näyttää olevan luokkahuoneen tunneilmaston ja ilmapiirin kannalta keskeinen toimija.

Kuvasin luvun alussa lyhyesti sosiologi Arlie Hochschildin (1983; 1998) emotionaalisen työn käsitettä. Useissa ammateissa työntekijä joutuu säätelemään tai muokkaamaan tunteitaan ja tunneilmaisuaan esimerkiksi saadakseen asiakkaan tuntemaan olonsa miellyttäväksi (Hochschild 1983; 2003). Tunnenarratiiveja analysoidessani luokittelin tunnenarratiivin tunnetekojen narratiiviksi, jos aiheena tai teemana oli emotionaalinen työ, pyrkimys muuttaa asenteita, poistaa pelkoja tai innostaa. Haastattelukertomusten opettaja tekee jatkuvaa emotionaalista työtä vi-

rittääkseen oppilaassa oppimisen kannalta myönteisiä tunteita. Hän myös muokkaa omia tunteitaan ja tunneilmaisuaan opettajalle sopivaksi katso-
mansa toiminnan mukaisesti.

Tutkimukseni tunnetekojen narratiiveissa opettajien tekemä emotio-
naalinen työ liittyy usein oppimiseen ja oppimisen edistämiseen. Tällaisissa
tilanteissa emotionaalinen työ on sävyltään hyvin myönteistä. Kyse ei ole
opettajan omien tunteiden tukahduttamisesta ja epäaitojen tunteiden
esittämisestä, vaan luontevasta luokkatilanteeseen kuuluvasta toiminnas-
ta. Opettaja yrittää toiminnallaan luoda oppimiselle suotuisat olosuhteet
ja auttaa oppilasta oppimaan. Pyrkimys ei näytä olevan millään tavoin
ristiriidassa opettajan tunteiden kanssa.

Tutkijat Qin Zhang ja Weihong Zhu (2008) ovat olleet kiinnostu-
neita opettajan tekemästä tunnetyöstä eli siitä työstä, mitä opettaja tekee
omien tunteidensa ja tunneilmaisunsa kanssa. Tavoitteena on ollut selvit-
tää tunnetyön ja loppuun palamisen tai työtyytyväisyyden välistä yhteyttä
opettajan työssä kiinalaisessa kulttuurissa. Opettajan tekemää tunnetyötä
on tutkimuksessa jäsennetty kolmella tunnetyössä mahdollisella toiminta-
tavalla: pinnallisella toiminnalla, syvällisellä toiminnalla sekä autenttisuus-
della. Pinnallisessa toiminnassa (surface acting) toimija tietää tuntevansa
toisin kuin esittää tuntevansa. Syvällisessä toiminnassa (deep acting) toi-
mija yrittää saada itsessään aikaan tunneilmaisunsa kanssa yhdenmukaisia
tunteita. Autenttisuudella viitataan vaistomaisten ja aitojen tunteiden ai-
toon ilmaisuun. (Zhang & Zhu 2008, 108.)

Kiinalaisessa kulttuurissa opettajat näyttävät ensisijaisesti toimivan sy-
vällisen toimintatavan mukaan. He yrittävät tuntea ja elää tunteita, joita
osoittavat oppilaille. Tämän katsotaan heijastavan kiinalaiselle kulttuurille
tyypillistä mentaliteettia ”ajatella tunteiden läpi” eli opettajien tapaa pi-
tää huolta oppilaistaan. Syvällinen toimintatapa näyttää myös suojaavan
opettajia loppuun palamiselta. (Zhang & Zhu 2008, 116–117.) Yhtenä
johtopäätöksensä Zhang ja Zhu (2008, 118) esittävät, että opettajien
olisi hyvä pyrkiä työssään syvälliseen toimintatapaan ja autenttisuuteen
pinnallisen toimintatavan sijaan.

Johtopäätös ja edellä kuvatun tutkimuksen lähtökohta herättävät ky-
symyksiä. Voiko opettaja päättää, että hän kokee työssään tiettyjä tuntei-
ta? Vaatiiko opettajan tunnepitoinen toiminta aina emotionaalista työtä?
Voiko opettaja välittää ja huolehtia oppilaista ilman, että huolenpito vaatii
omien tunteiden työstämistä?

Englantilaiset tutkijat Gail Hebson, Jill Earnshaw ja Lorrie Marchington (2007) käyttävät emotionaalisen työn käsitettä analysoidessaan englantilaisten opettajien kokemuksia opettajan ammattitaidon arviointijärjestelmästä sekä opettajan ammatissa tapahtuvia muutoksia. Tutkimuksessa haastateltiin 26:tä opettajaa, jotka kokivat ammatillisen kyvykkyytensä tulleen kyseenalaistetuksi joko arviointimenettelyssä tai muussa arvioinnissa. (Hebson, Earnshaw & Marchington 2007, 684.)

Kaikki haastateltavat katsoivat emotionaalisen työn olevan keskeinen asia hyvässä opetuksessa. Tällöin emotionaaliseksi työksi ymmärrettiin hyvien suhteiden luominen oppilaisiin. Taitavalla opettajalla on hyvät suhteet oppilaisiin, ja suhde oppilaisiin on keskeinen asia opettajan ammatillisen identiteetin kannalta. Haastateltavat opettajat luottivat itseensä opettajina ja uskoivat tekevänsä hyvää työtä, koska heidän tekemällään emotionaalisella työllä on merkitystä luokkahuoneessa. He kokivat kuitenkin, että käytössä olevassa opettajien ammattitaidon ja suoriutumisen arviointimenettelyssä ei huomioida riittävästi hyvän opettaja-oppilassuhteen merkitystä. Arvioinneissa annettiin enemmän painoarvoa esimerkiksi tavoitteiden asettamiselle ja oppilaiden suoriutumisen järjestelmälliselle arvioinnille. (Hebson, Earnshaw & Marchington 2007, 685–687.)

Tutkimukseni rakkausnarratiiveissa opettaja haluaa auttaa oppilasta ja edistää hyvää hänen elämässään. Rakkausnarratiiveista huokuu välittämisen eetos. Tunteiden ymmärtämisen ja tunnetekojen narratiiveissa opettaja uskoo ymmärtävänsä oppilaan tilannetta ja pyrkii omalla toiminnallaan luomaan oppilaassa ja luokkayhteisössä oppimiselle suotuisia tunteita ja ilmapiiriä. Oppimiselle myönteisen ilmapiirin luomisen ja kielteiseksi koettujen tunneilmaisujen hallinnan voi katsoa edustavan emotionaalista työtä, kun se määrittellään omien tai toisten tunteiden ja tunneilmaisun työstämiseksi ja käsittelyksi. Välittämisen ja auttamisen yhteydessä kysymys emotionaalisesta työstä on sen sijaan ongelmallisempi. Voivatko välittäminen ja auttaminen olla opettajan työn ydintä ilman, että opettaja joutuu tekemään työtä näiden tunteiden hyväksi? Onko mahdollista, että opettajankoulutus ja ennen kaikkea opettajana toimiminen opettavat opettajan sitoutumaan oppilaan hyvään ilman, että se vaatii tunteiden työstämistä?

On oltava kiinnostunut

se on varmaan oltava semmonen johtava ajatus
yks maikalla

että ihan turha lähteä aattelemaan
että mä haluan pöntätä näille nyt ne matikan laskusäännöt
vaan yks johtavana on kyllä
tutustua siihen ryhmään
ja oppii aistimaan että

eikä tyytyä näkemään
että aha toi häiriköi tunteilla
vaan nimenomaan
miks se häiriköi

ja se on varmasti koko opettajuuden yks avainsana
tässä työssä jaksamisessa
ja ylipäänsä ammattitaidollisessa puolessa
että sun on oltava kiinnostunu siitä
että miks se oireilee noin

miten mä pystyn auttaa
missä tulee vastaan mun ammattitaidon rajat
milloin mun pitää hiffata luokanvalvojana
tai matikanopettajana
nyt otetaanki koulupsykologi tai erityisopettaja

ja matikassahan meillä esimerkiksi
niin on samanaikaisopetusta
elikkä erityisopettajan kanssa

eli multa saattaa ryhmästä syystä tai toisesta
niin työpari
tai ykskin joskus
mutta usein on kahelleensa kivempi mennä
niin he ei koe missään nimessä
että se on leima
tai rangaistus
vaan etuoikeus
he opiskeleekin yhen tunnin

tai vaikka kaikki sen viikon tunnit
tai sen jakson tunnit erityisopettajan kanssa

...siellä saattaa olla
lukipuolen ongelmia
hahmottamisessa ynnä muussa
tai sitten tiedollisii aukkoja
aiemmista kurseista
lintsauksista ynnä muista johtuen

tai sitten ihan
levottomuutta
johonki niin ku
mikä tää on ADHD-puolen suuntaan
tai tämmösiä että
erilaisia

ja tavallaan alussa ei vielä
tarkemmin tiedetäkään
ja sitten me pystytään erityismaikankin kanssa funtsailemaan
että miltä näyttää

ja sitte on tietysti nää
joilla on selkeesti sitte ihan se rooli
isossa ryhmässä
se on ihan eri poika tai tyttö siellä kahen hengen kanssa
tai opettaja kolmantena
erityisopettaja

ja hänell on auskuja
ja se on meillä semmonen jännä
ja siinä haetaan välillä sitte balanssia

Ikä on helpottava tekijä

...toisaalta tässä täytyy sanoa
että ikä on semmonen
semmonen tietty helpottava tekijä että

että onhan se niin kuin ajan myötä muuttunut
jollain lailla helpommaksi tää työ
kun on tullut tätä ikää ja kokemusta

ja sitten tossa sivussa omat lapsensaki jo ehtinyt kasvattaa aikuiseksi
niin sitten
tavallaan se ymmärtämys
mitä murrosikäisiä kohtaankin on eri pohjalla
kuin silloin nuorena opettajana...

Musiikillinen ilmaisu oli kaikkein tärkeintä

mä osallistuin eri näkösiin tilaisuuksiin
mä sain semmosia hyviä vaikutteita

niin silloin mulle
silloin mä niin kuin itse sen oikein vahvasti
mulle tuli se
mä sain oikein herätyksen

että musisointi
se musiikillinen ilmaisu
se on kaikkein tärkeintä...

...tää oli yks juttu
joka kolahti mulle siellä

että tää tämmönen demokraattinen
ja vuorovaikutuksellinen
ihan yksinkertaisesti
että miten järjestetään oppimisympäristöjä
että miten hirveen hyvä on tämmönen ympyrä
jossa kaikki istuvat
minä istuin siellä ympyrässä oppilaitten kanssa

ja nyt tavallaan niin kuin kymmenen vuoden jälkeen

miten se toimii kun tauti
siis miten hieno se tilanne on
että miten vuorovaikutuksellista se on

ja miten se
mikä toimii huonosti kateederin ja oppilaitten pulpettien välissä
se hirveen helposti jää semmoiseksi yhdensuuntaiseksi

minä
siis tää perinteinen kateederiopetus niin se

vaikka mitä
tottakai nykyään työtapoja on monenlaisia
tehdään ryhmätyötä ja näin pois päin

mutta just musiikissa
jossa on tää yhteisöllisyys hirveen tärkeä
niin se on niin mahtavaa nähdä se
miten oppilaat opettaa toisiaan

ja miten paljon
itse asiassa monesti
se on tehokkaampaa oppimista
kun se
että tulee sanoo
että teppäs nyt näin

vaikka sekin
tottakai opettajalla on se asiantuntijuus
jossain asiassa

mutt oppilaalla itsellään on ihan hirveesti sitä asiantuntijuutta

eli siis jos mä tästä tiivistän vielä
tää on rönsyilyä tää puhe
mutta siis

mä jouduin
sen käymään todella

sen prosessin läpi
ja silloin mulle kirkastu se
että okei
miksi mä oikein opetan
ja miksi tää on niin tärkeätä

miks ihmisen kasvamisen kannalta se
että oppilaalla on näitä välineitä ilmaista itseään

ja ilmaista tunteitaan
käsitellä tunteitaan
nuorella ihmisellä

niin musisointi on kaikkein tärkein

ei se siis
jos hän innostuu musisoimaan

niin se menee aika luontevastikin
että sitt hän innostuu ottaa selvää asioista
hän innostuu ottaa selvää
häntä rupee kiinnostaa musiikin teoria

hän halua mennä tunneille
hän kiinnostuu musiikin tekijöistä
hän

siis tietooahan on aivan mielettömästi
netti väärällään

mutt
että mä koen
että mun tehtävä ei oo olla
mikään
joku ihmeellinen vihkoonkirjoittaja
ja jonkun
mekaanisen tiedon jakaja

vaan mun tehtävä on musiikinopettajana
edistää
musisointia

ja tietysti musiikin kuuntelu kuuluu
siis musisointiin myöskin
että se on musiikkia

mä
tai siis kuunnellaan musiikkia myöskin
mutta enimmäkseen kyllä ehdottomasti
niin soitetaan ja lauletaan

ja kun mä tän oivalsin
ja sitten
kun mä oon saanu nää tukihenkilöt vielä
nääh mun oikeat kädet

niin sitten mulla on sillä tavalla
että lukion tunnit
mä hoitelen niin kun yksistäni
mutta sitten yläasteen tunneilla
niin mulla on sitten aina jompikumpi näistä kundeista

koska he on hyvä apu opettajalle
koska se on hirveen hyvä
kun me soitetaan paljon
esimerkiksi kitaraa aluksi

niin se on hirveen hyvä
että on joku
joka voidaan nopeesti yhdessä tsekata
jotain käden asentoja
tai otteita
vaikka ne oppilaat todella opettaa toisiaan
mutta joskus on myöskin hyvä sillei aluksi
että on enemmän

ja sitt on ihan kiva
kun soitetaan bändissä
niin on hauskaa
kun siellä on joku semmonen soittaja mukana
joka on hirveen hyvä

niin sitten muksutkin saa semmost potkuu
siihen omaan soittamiseensa

että se kulkee
se niin kuin tukee sitä se musiikki
se tukee sitä

elikkä jos mä aattelen just vielä
nimenomaan mun tähnekistä tilannetta täällä
musiikinopettajana tässä koulussa

niin en mä tiedä
voisko ihminen olla tyytyväisempi ja onnellisempi

että täällä on hirveen myönteinen henki musiikkiin
ja oppilaat on ihan
tosi innostuneita

Mä nautin opettajana olosta

...kun oli joutunu kohtaamaan omat pelkonsa
ja käsittelemään omat vanhat traumansa
ja käsitteli niitä

että oli tietyllä tavalla intuitiivisesti sellanen olo
että mä tiedän

osaa asettua siihen

siihen kun ajattelee
niin kuin tää positiivinen regressio

siis ei sillä tavalla
että mä heittäydyin sitten
ja käyttäydyin kun murroikäinen

vaan mulla on itsessäni se tietoisuus
okei että
mä muistan
miltä musta tuntu
ton ikäsenä
Tai ehkä vähän vanhempna mulla
mutta kuitenkin

että ne aistii sen
että mä en yritä olla sitten kateederilla
katsoa niin kuin ylhäältä alaspäin
vaan ett se on niin kuin ihminen ihmiselle

kyll se mun mielestä on helpomoi silloin että
enhän mä voi saano nyt kaikille
että kaikkien pitäis
koska mä tiedän
ett ihmiset on erilaisia
ja toiset ei välttämättä halua kohdata niitä omia
tai uskalla kohdata niitä
Eikä kaikilla oo välttämättä tarvettakaan siihen
Tai tule tilannetta
jossa joutuis kohtaamaan omat pelkonsa

mutt mä vaan
siis mulle itselleni
se oli ehdottomasti se
että nyt
nyt mä nautin siitä opettajan olost

Että kaikki pystyis olemaan siellä rennosti

oikeastaan mä oon sitä tänä vuonna
miettinyt monta kertaa sillain
että kun
jotenkin aloittaisi sen sillä tavalla
että saisi itsekin tietoa niistä oppilaista
että missä mennään
sekä niin kun
vaikka ihan tavallisilla rytmiharjoituksilla
ja bodyperkussiojutuilla
ja kaikulaululla ja
tällaisella

niin tuntuu
että niissä nousee niin kauheen selvästi heti esille
ne oppilaat

joilla on jotakin hankaluuksia
tai jotka on niin ujoja tai arkoja
että heidän täytyy rikkoo se tilanne jollakin
että eivät vain voi antaa sen mennä

mä oon itseasiassa miettinyt sitä siltäkin kannalta että
onko se sitten joillekin oppilaille ihan liian julmaakin
että ne laittaa tällaiseen tilanteeseen
jota ne ei

vaikka toki mä yritän tehdä sen niin kun
niin turvalliseksi ja helpoksi
kun vaan mahdollista

mutta nyt varsinkin tänä vuonna tuntuu
että on ollu kuitenkin niin paljon oppilaita
ketkä kokee sen
kenellä on sitten tarve rikkoa se tilanne

kun taas itse tietäisi sen

miten palkitsevaa se voi olla oppilaille
ja koko ryhmälle
kun he saavat yhdessä toteutettua jonkun semmosen
pienenkin musiikillisen jutun

mutta kun siellä on muutama tai yksikin riittää
joka haluaa sen rikkoa
niin sehän pystyy sen tekemään

niin se on kieltämättä mietityttänyt
että miten sen voi vielä muuten siinä
tai saada vielä
paremmin semmosen ilmapiirin aikaiseksi
että kaikki pystyisi olemaan siellä
ihan rennosti

7. TUTKIMUKSEN KOKOAVA POHDINTA

Tutkimuksessani olen tarkastellut opettajuutta ajatuksellisena konstruktiona, joka muuttuu ja rakentuu aina uudelleen diskursiivisessa, kielellisessä toiminnassa. Tavoitteeni on ollut saattaa näkyväksi opettajaa koskevia kulttuurisia uskomuksia ja ajatusmalleja, jotka kehystävät opettajan työstä puhumista ja myös opettajana olemista. Opettajasta puhumisen tavat ja ainekset ovat sidoksissa aikaan, yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja koulutuspoliittisiin ratkaisuihin. Erityisen merkitsevän opettajuudesta tekee sen kietoutuminen yksilön ja yhteisön uskomus- ja valtarakenteisiin. Opettajuus on yksi merkityksellinen koulun käytäntöjen ja toimintatapojen perusta. Tätä yhteyttä olen pyrkinyt ymmärtämään niin opettajien elämänkulun tarinoiden kuin tunnenarratiivien diskursiivisen analyysin kautta.

Arkiajattelussa tunnutaan ymmärtävän, että opettajan työ on emotionaalista. Kun aloitin tutkimukseni, minulla oli jo omaan opettajakokemukseeni perustuva näkemys, että tunteilla on keskeinen asema opettajan työssä. Tästä huolimatta haastattelemieni aineenopettajien kertomuksissa välittyvä opettajan työn vahva emotionaalisuus yllätti minut. Haastateltavani kertoivat opettajan työhön liittyvistä tunteistaan ja kokemuksistaan, ja samalla he rakentavat opettajuuttaan tietynlaiseksi. Sen lisäksi opettajuus rakentuu heidän puheessaan myös tarkoittamatta, kulttuurisista puhetavoista ja uskomuksista kummuten.

Opettajan työn ja opettamisen emotionaalista ulottuvuutta on käsitelty tutkimuskirjallisuudessa suhteellisen vähän, eivätkä tunteet näytä olleen ylipäätään kiinnostava tutkimuskohde kasvatuksen alalla ennen 2000-lukua (Schutz & Lanehart 2002, 67; Schutz & Pekrun 2007, 3–4). Siten ehkä ymmärrys siitä, mitä emotionaalisuus oppimisessa ja opettamisessa oikeastaan merkitsee, on vielä vajavaista ja täsmentymätöntä. Vaikka kasvatuksessa tunteita on tutkittu vähän, on tunteiden tutkimuksen kenttä muuten moninainen. Tunteita on tutkittu eri tieteenaloilla, ja tunnetutkijat ovat olleet kiinnostuneita muun muassa tunteiden luokittelusta, tunteiden oppimisesta, tunteiden kielellisistä ilmaisuista, tunteisiin liittyvistä kasvonilmeistä ja fysiologisista muutoksista (Lupton 1998; Scherer 2001; Schutz & DeCuir 2002). Kasvatuksen alalla tunteita on tutkittu lähinnä kasvatuspsykologiassa muun muassa testiahdistuksen ja attribuutioiden näkökulmasta (Schutz & Lanehart 2002, 67). Tilanne on kuitenkin muuttumassa nyt, kun tunteiden on havaittu olevan osa jokapäiväistä sosiaalista, kulttuurista ja poliittista elämää (Zembylas 2007, 293).

Tutkimuskohteen rajaus ja tutkimuskohdetta koskeva teoreettinen ymmärrys määrittävät sen, miten tunteita tutkimuksessa lähestytään ja millaista tietoa niistä etsitään. Tutkimuksessani olen lähtenyt liikkeelle tunteiden sosiaalisuutta painottavista tunneteorioista, joiden mukaan tunteet ja tunteiden ilmaisutavat opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Hochschild 1983; Harré & Gillett 1994; Lupton 1998). Myös minuuden näen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvaksi, ja tässä sosiaalisuutumisprosessissa kielellä on keskeinen asema (Mead 1962/1992; Berger & Luckmann 1994). Koska mielenkiintoni kohde tässä tutkimuksessa on opettajuuden rakentuminen tunnepuheessa, oli haastatteluaineisto luonteva ja teoreettiseen näkökulmaani sopiva aineisto. Aineiston keräämistä haastatteluini puolsi myös tavoitteeni ymmärtää opettajien kokemuksia.

Haastattelin tutkimustani varten kolmea matematiikan ja viittä musiikin aineenopettajaa. Työstin litteroidun aineiston analyysin alkuvaiheessa ensin rivi- ja säkeistömuotoon. Seuraavassa vaiheessa luin haastattelukertomuksia eläytyen ja mahdollisimman avoimena kertomusten tunneilmaisuille (ks. Denzin 1984, 137–140). Tämän analyysivaiheen myötä havaitsin, että puheessa tunteita ilmaistaan muun muassa arvostelmina, puheena mahdollisesta, haluamisena sekä vertailuja ja kuvauksia käyttäen (ks. luku 3). Tunteiden ilmaisutavoista tekemilleni havainnoille löytyy tukea tunneteoreettisesta kirjallisuudesta (ks. Scherer 2001; Fiehler 2002; Siirainen 2001).

Tunteiden ilmaisutapojen analysoinnin ja tekemieni tulkintojen myötä päädyin kuitenkin lopulta johtopäätökseen, että haastattelujen tunnesisällön ymmärtäminen edellyttää keskittymistä yksittäisiä tunneilmaisuja pidempiin tekstiosuuksiin. Tunteista ja kokemuksista puhutaan ja niitä kuvataan kertomusten muodossa. Tukea tälle havainnolle sain psykologi Richard Lazaruksen (1999) tunnenarratiiveja koskevista näkemyksistä. Lisäksi tunteiden tutkimuksesta kasvatuksen alalla kirjoittaneet Paul A. Schutz ja Jessica T. DeCuir (2002, 129–130) ovat sanoneet, että kokemuksia ja tunteita voidaan ymmärtää prosesseina ja niiden tutkiminen tämän prosessiluonteen mukaisesti voisi olla avain tunteiden ymmärtämiseen kasvatuksessa. Näkemykseni on, että narratiivien tutkimus on yksi tapa lähestyä tunteita ja tunteiden prosessiluonnetta.

Tunnepuheen sisältö ei siis avautunut yksittäisten ilmaisujen tai vakiintuneiden tunnesanojen kautta, vaan tunnepuheen ymmärtäminen vaati pidemmän tekstiosan huomioon ottamista. Kun luin haastatteluja tästä näkökulmasta, ne hahmottuivat vähitellen lukuisten pienten kertomusten kokoelmiksi. Nämä kertomukset nimesin tunnenarratiiveiksi psykologi Richard Lazaruksen (1999) käsitettä lainaten. Täten tässä tutkimuksessa tarkoitan tunnenarratiivilla kertomusta tai haastattelupuheen osaa, joka on kertomuksellinen kokonaisuus ja jonka aiheena voi olla tunne tai jokin muu asia tai joka sinänsä on tunteen kuvaus, ilmaisu.

Jaottelin haastattelujen sisältämät tunnenarratiivit ryhmiksi sen mukaan, miten lähelle toisiaan niiden tunnesisällöt asettuivat ja millaisesta tunteisiin liittyvästä toiminnasta niissä kerrottiin. Näin syntyivät rakkaiden, riittämättömyyden, tunteiden ymmärtämisen ja tunnetekojen narratiivien luokat. Ryhmittelyn jälkeen analysoin tunnenarratiivit keskittyen sisällön lisäksi siihen, miten kertoja puheessaan positioi eli paikantaa itsensä ja muut kertomuksessa esiintyvät henkilöt.

TUNNENARRATIIVIEN OPETTAJAJOSITIOT

Keskeisenä teoreettisena välineenä tutkimuksessani on ollut positioinnin eli paikantumisen käsite. Se sallii toimijalle tietyt toimintavalkoimat ja sulkee samalla osan pois. Positiointi tapahtuu keskusteluissa ja rakentuu keskustelujen kuluessa kertomuksissa, joissa henkilöiden toiminnasta tulee ymmärrettävää ja joissa henkilöt saavat tietyt paikat. (Hárre & Moghaddam 2003, 5–6; v. Langenhove & Harré 1999, 16–18.)

Rakkausnarratiiveiksi luokittelin kertomukset, joissa opettajat puhuvat rakkaudesta tai joiden voidaan tulkita kertovan kiintymyksestä, syvällisestä pitämisestä, välittämisestä, aidosta kohtaamisesta tai huolenpidosta. Osa rakkausnarratiiveista kertoo musiikinopettajien läheisestä tai vaihtoehdotomasta suhteesta musiikkiin. Yksi musiikinopettaja asettui kuitenkin tietoisesti vastustamaan tällaista rakkauspuhetta. Hänelle musiikki on ollut yksi monista kiinnostuksen kohteista.

Muissa rakkausnarratiiveissa opettaja paikannetaan filantrooppi-auttajaksi, innostajaksi ja kutsumusopettajaksi. Filantrooppi-auttajaopettajan toiminnalle on ominaista oppilaan hyvinvointiin suuntautuminen ja oppilaasta huolehtiminen jopa uhrautumiseen asti. Innostajana toimiminen tarkoittaa puolestaan innostuksen herättämistä tai kiinnostuksen syöttämistä. Innostaminen esitetään kertomuksissa opettajan keskeiseksi tehtäväksi, sillä voidakseen auttaa oppilasta eteenpäin oppimisessa ja elämässä opettajan on saatava ensin oppilas kiinnostumaan opiskeltavasta aiheesta tai oppiaineesta.

Kun rakkauden narratiivit kertovat pääsääntöisesti opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta, riittämättömyyden tunteet kohdistuvat opettajaan itseensä ja hänen omaan toimintaansa. Narratiivit käsittelevät opettajien riittämättömyyden tunteita, kykenemättömyyttä, voimattomuutta, osaamattomuutta, huonoutta, jaksamattomuutta tai väsymystä. Ne ovat puutteiden tai vajavaisuuksien kertomuksia, jotka herättävät pohtimaan rakkausnarratiivien heijastelemien opettajaihanteiden määräävyyttä ja hallitsevuutta.

Riittämättömyyden narratiiveissa opettajat puhuvat muun muassa taitojensa ja toimintamahdollisuuksiensa puutteista. Näissä narratiiveissa opettajalle rakentuu kolme erilaista positiota, jotka olen nimennyt selviytyjäksi, antautujaksi tai sopeutujaksi ja uhriksi. Kun kertomuksessa opettajan kohdalle osuvan esteen tai hankaluuden nähdään olevan opettajan vaikutuspiirin tai tahdon ulkopuolella eikä opettaja aktiivisesti pyri toimimaan asiantilan muuttamiseksi, olen nimennyt opettajaposition antautujaksi tai sopeutujaksi. Jos hankaluus tuntuu synnyttävän opettajassa voimattomuuden tunnetta esimerkiksi koulukulttuurissa elävän vaatimuksen edessä tai jos se vahingoittaa opettajaa jollakin muulla tavoin, käytän opettajaposition nimitystä uhri. Selviytyjä pyrkii aktiivisesti pois vaikeuksista tai vaikeista tilanteista ja on jopa saanut elämälleen uuden suunnan vastoinkäymisten jälkeen.

Tunteiden ymmärtämisen narratiiviksi luokittelin narratiivit, joissa opettajat puhuivat tilanteen tajuamisesta ja myötätunnosta, hienotunteisuudesta tai arvostamisesta. Tilanteen tajuamisessa on kyse toisen ihmisen mielentilan ja elämäntilanteen ymmärtämisestä. Näissä narratiiveissa opettaja paikannetaan ymmärtäjän positioon. Hän havaitsee ja ymmärtää oppilaan tilanteen ja ongelmat ja haluaa myös auttaa tätä. Myötätunnon narratiivit ovat kertomuksia tunteen jakamisesta ja halusta auttaa toista. Opettajat paikantuvat samalla tavoin kuin tilan ja tilannetajun narratiiveissa eli ymmärtäjiksi, auttajiksi ja tilanteen hallitsijoiksi.

Taulukko 2. Opettajapositiot rakkausnarratiiveissa

Positio	Esimerkkejä toiminnasta
Rakkaus musiikkiin	Haluaa ennen kaikkea tehdä musiikkia. Haluaa ilmaista musiikin kautta. Nauttii musiikin tekemisestä ja kuuntelusta. Musiikki on osa itseä.
Auttaja	Osaa auttaa oppilasta hänen ongelmissaan. Palauttaa äidin uskon omaan lapseensa. Tukee oppilaita ja vanhempia heidän ongelmissaan. Antautuu täysin oppilaiden auttamiseen. On kiinnostunut oppilaan maailmasta ja tarinoista. On kiinnostunut oppilaan tilanteesta. Rohkaisee tyttöjä soittamaan. Iloitsee oppilaan onnistumisesta. Luo turvallista ilmapiiriä. Välttää siirtämästä omia murheita toisen taakaksi. Huolehtii, että kaikilla on mahdollisuus osallistua. Haluaa opettaa oppilaat arvostamaan toisia. Laittaa rajoja oppilaille. Kohtelee oppilaita oikeudenmukaisesti. Suhtautuu ymmärtävästi.
Innostaja	Innostaa oppilaita musiikin tekemiseen. Antaa välineet musiikin tekemiseen ja innostaa.
Kutsumusopettaja	Haluaa olla nimenomaan opettaja. Nimittää itseään kutsumusopettajaksi, jolle opettajaksi ryhtyminen oli selvää.

Taulukko 3. Opettajapositiot riittämättömyyden narratiiveissa

Positio	Esimerkkejä toiminnasta
Selviytyjä	<p>Etsii aktiivisesti ratkaisua ongelmaan.</p> <p>Tunnistaa omat puutteensa ja kehittää taitojaan.</p> <p>Harjoittaa ja kehittää taitojaan.</p> <p>Hyväksyy, ettei voi osata kaikkea.</p> <p>Hakee apua ongelmiinsa.</p> <p>Säilyttää toimintakykynsä ongelmatilanteessa.</p> <p>Tuntee toisten arvostavan itseään.</p> <p>Kokee loppuun palamisen vahvistaneen itseään.</p> <p>Selviytyy paniikkihäiriön kaltaisesta tilanteesta.</p>
Antautuja, sopeutuja	<p>Tekee velvollisuutensa.</p> <p>Toteaa, että jokaisen oppilaan kohtaaminen on mahdollonta.</p> <p>Kokee, että voisi antaa paljon enemmän toisenlaisin opetusjärjestelyin.</p> <p>Ymmärtää, ettei tarvitse osata kaikkea.</p> <p>Käyttää vanhaa ohjelmistoa opetuksessaan.</p> <p>Hakee hiljaisuutta.</p> <p>Hyväksyy työn huonot puolet.</p>
Uhri	<p>On riippuvainen toisten hyväksynnästä.</p> <p>Ei jaksaa kehittää itseään.</p> <p>Kokee olevansa huono opettaja.</p> <p>Tuntee syyllisyyttä.</p> <p>Ei ehdi tehdä kaikkea tarvittavaa.</p> <p>Taitamaton rehtori saa hänessä aikaan loppuun palamisen.</p> <p>On ajautunut elämässään erilaisiin tilanteisiin.</p> <p>Oppiaineen alhainen arvostus vaikeuttaa selviytymistä työstä.</p> <p>Stressaantuu työstä.</p> <p>On yksinäinen työyhteisössä eikä saa tukea.</p> <p>Kokee, ettei työyhteisössä sovita toimintatavoista.</p>

Taulukko 4. Opettajapositiot tunteiden ymmärtämisen narratiiveissa

Positio	Esimerkkejä toiminnasta
Tilanteen ymmärtäjä	<p>Pyrkii ymmärtämään oppilaan tilannetta.</p> <p>Ottaa oppilaan ja ryhmän tilanteen huomioon opetuksessa.</p> <p>Sovittaa opetuksen ryhmän tilanteen mukaan.</p> <p>Kykenee lukemaan luokan vuorovaikutustilannetta ja tunnistamaan muun muassa kateuden.</p> <p>Tekee oppilaat tietoisiksi musiikin kyvystä herättää tunteita.</p> <p>Kykenee kohtaamaan omat pelkonsa.</p> <p>Kohtaa oppilaat tasavertaisina.</p> <p>Ymmärtää oppilaiden vaikeuksia omien vaikeuksien kautta.</p> <p>Osaava olla vuorovaikutustilanteissa saavana osapuolena.</p> <p>Ymmärtää oppilaiden tilannetta paremmin elämäkokemuksen lisääntyessä.</p>
Ymmärtäjä Auttaja Tilanteen hallitsija	<p>Kokee myötätuntoa toisen vaikean tilanteen vuoksi.</p> <p>Ottaa huomioon toisen vaikean tilanteen käyttäytymisessään.</p> <p>Miettii, millainen oppilaan kotitilanne saattaa olla.</p> <p>Tekee kollegalle töihin tulon tai palaamisen mahdollisimman helpoksi.</p> <p>Auttaa oppilasta vaikeassa kotitilanteessa.</p> <p>Pitää huolta myös hiljaisista oppilaista.</p> <p>Puolustaa heikompaa.</p> <p>Arvostaa myös erilaisuutta.</p> <p>Iloitsee omasta ja toisen onnistumisesta.</p>

Opettajat puhuivat myös muun muassa oppilaiden asenteiden muuttamisesta, pelon poistamisesta ja innostamisesta. Koska kyse on silloin toisen eli oppilaan tunnetilaan vaikuttamisesta, Arlie Hochschildin (1983) tunneteorian kuvaamasta emotionaalisesta työstä, olen nimennyt nämä narratiivit tunnetekojen narratiiveiksi. Opettajat paikannetaan niissä pelkojen poistajiksi, oppilaan rohkaisijoiksi ja tukijoiksi, innostajiksi ja eettisiksi toimijoiksi.

Taulukko 5. Opettajaposiitiot tunnetekojen narratiiveissa.

Positio	Esimerkkejä toiminnasta
Pelkojen poistaja Rohkaisija ja tukija Myönteisen ilmapiirin luoja	<p>Avaa oppiaineen opiskeluun liittyviä vaatimuksia.</p> <p>Purkaa puhuen oppilaiden menestymisen pakon tunnetta.</p> <p>Vähentää tehtävävalinnoilla osaamattomuuden tunnetta.</p> <p>Kohentaa oppilaan itsetuntoa tarjoamalla onnistumisen mahdollisuuksia.</p> <p>Tunnistaa oppilaan ongelmia ja ohjaa oppilaan eteenpäin.</p> <p>Rohkaisee oppilasta työntekoon.</p> <p>Luo myönteistä tunnetta tai ilmapiiriä.</p> <p>Pyrkii sopivalla tehtävänannolla synnyttämään onnistumisen kokemuksia.</p> <p>Sitouttaa oppilaat yhteissuunnittelun avulla.</p> <p>Johdattaa oppilaat tuntemaan opiskelun omaksi työksi.</p>
Innostaja	<p>Herättää oppilaan kiinnostuksen.</p> <p>Edistää musisointia.</p>
Eettinen toimija	<p>Hallitsee suuttumuksen tunnistamalla sen syyn.</p> <p>Selittää suuttumustaan oppilaille.</p> <p>Säätelö omien tunteidensa siirtämistä.</p> <p>Tunnistaa oppilaan tilanteen ja pyrkii säästämään oppilaan häpeän tunteelta.</p> <p>Pyytää anteeksi, kun on ollut suuttunut tai ärtynyt.</p> <p>Välttää kollegoiden ärsyttämistä.</p>

Koulu, erityisesti oppitunnit ja opiskelu, vaikuttavat sisältävän jännitteitä ja luovan kielteistä jännitystä. Pelon poistamisesta kertovia narratiiveja lukiessa jää pohtimaan häpeää ja häpeän pelon läsnäoloa koulujen toiminnassa. Onko koululaitoksen ja kasvatuksen käytännöissä sellaisia vakiintuneita toimintamalleja, jotka tuottavat häpeää ja häpeän pelkoa? Psykologi Ian Parkerin mukaan (2007, 3) koulussa tapahtuva kyvykkyyden (ability) ja älykkyyden (intelligence) mukainen luokittelu jättää ”syvät arvet siihen,

mitä olemme oppineet pitämään omana yksilöllisenä psykologianamme”. Kouluarvosanat ja koko koulun arviointijärjestelmä saa meidät tuntemaan, että epäonnistumisen alkuperä on syvällä itsessämme (Parker 2003, 3).

Haastateltavani puhuivat melko vähän oppilasarvioinnista. Matematiikanopettaja Mariannen yksittäinen kommentti liittyy kouluarvosanoihin. Purkaessaan oppilaiden pelkoa matematiikkaa kohtaan Marianne kertoo sanovansa oppilaille: *ihminen on ihan hyvä vaikka se ois 6 tai 7 matikassa, ett se ei tee sitä ihmistä huonommaks*. Väitöskirjatutkimuksessaan kasvatust sosiologi Hannu Simola (1995, 335) toteaa, että arvioinnista on tullut yhä merkittävämpi osa opettajan työtä, kun kansalaisyhteiskunnan takaajasta on peruskouluteksteissä tullut oppilaiden valikoija ja itsevalikoinnin ohjaaja. Toisaalta opettajan on hoidettava hänelle annettu arviointitehtävä, toisaalta hänen tulee lievittää arvioinnin oppilaissa aiheuttamaa pelkoa.

Opettajan päivittäinen työ näyttää haastattelukertomusten pohjalta vaativan jatkuvaa emotionaalista työtä, jossa säätelyn tai muokkaamisen kohteena ovat joko oppilaiden tai opettajan omat tunteet. Todennäköisesti myös oppilaat joutuvat sovittamaan omia tunteitaan arjen eri tilanteissa, vaikka tämä ei noussutkaan esiin opettajien kertomuksissa. Tällöin luokkatilanteissa on usein kyse vallankäytöstä, jossa toisella on toista vahvempi ääni (ks. Tolonen 2000).

Eri kategorioissa rakentuvat opettajapositiot ovat osin päällekkäisiä. Opettaja paikannetaan muun muassa auttajan positioon sekä tunteiden ymmärtämisen että rakkauden narratiiveissa. Myös tunnetekojen narratiiveissa esiin tulleet rohkaisijan ja pelkojen poistajan positiot limittyvät auttajan position kanssa. Tunteiden ymmärtämisen ja rakkauden narratiiveissa auttajan toiminta suuntautuu kuitenkin kokonaisvaltaisemmin oppilaan elämäntilanteeseen, kun taas pelkojen poistaja ja rohkaisija ovat ennen kaikkea tunteiden tilanteisiin liittyvissä kertomuksissa rakentuvia opettajapositioita.

Riittämättömyyden narratiivit kertovat sen sijaan opettajan omaan itseensä tai oman toimintaan kohdistuvista tunteista, jotka voivat liittyä myös esimerkiksi taitoihin ja opettajayhteisön suhteisiin. Lisäksi esimerkiksi aikapula tai jokin muu käytännön koulunpitoon liittyvä seikka voi aiheuttaa riittämättömyyden tunnetta. Myös esimiehen jollain tavoin epäoikeudenmukainen toiminta synnyttää riittämättömyyttä ja vaikuttaa opettajan jaksamiseen. Väsymystä aiheuttavat muun muassa esimiehen puutteelliset vuorovaikutustaidot ja erimielisyys kasvatuksellisista kysymyksistä.

OPETTAJAN TYÖN EETTINEN ULOTTUVUUS

Opettajien ammattijärjestö (2002, 162–163) on julkaissut opettajan eettiset periaatteet. Niissä saavat todennäköisesti ilmaisunsa useat opettajuutta koskevat yhteisesti jaetut kulttuuriset käsitykset. Eettisten periaatteiden taustalla olevat arvot ovat ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus ja vapaus. Toisen arvon eli totuudellisuuden kuvauksessa rehellisyys määrittellään osaksi opettajan työn perustaa. Tutkimukseni haastattelukertomuksissa kysymys rehellisyydestä nousee esiin ennen kaikkea silloin, kun opettajat pohtivat omana itsenä olemista ja oppilaiden kohtaamista. Haastateltavat kuvaavat toimintaansa puhumalla näyttelijän työstä, jolloin opettajan työ olisi ikään kuin esitettävä rooli. Tällöin opettaja niin tarvittaessa kätkee todellisen tunnetilansa. Kysymykseen rehellisyydestä viittaa toisaalta myös haastateltavien käyttämä sana aitous. Ismo kiteyttää rehellisyyden ja aitouden toteamalla: *oppilaitten kans pitää olla aito ihminen. Ei se oo sen vaikeempaa. Olla sitä mitä on, ja on rehellisesti ja on oikeudenmukainen ja osaa asiansa ja osaa laskee leikkiä ja osaa olla vakava.*³⁸

Varsinaisia opettajan eettisiä ohjeita ammattijärjestön ohjeistuksessa on viisi. Ne määrittävät opettajan suhdetta oppilaaseen, itseensä, työhönsä, kollegoihinsa ja yhteiskuntaan. Ensimmäinen ohje koskee opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta. Tutkimuksessani esiin noussut filantrooppi-auttajaksi nimeämäni opettajuus asettuu hyvin lähelle tätä opettajan eettistä periaatetta. Opettajan olisi kohdattava ja huomioitava oppilas ainutkertaisena yksilönä. Hänen tulisi kunnioittaa oppijan oikeuksia, pyrkiä oppilaan näkemysten ymmärtämiseen, toimia oikeudenmukaisesti ja huolehtia erityistä huolenpitoa vaativista oppilaista.

Eettisten periaatteiden opettaja huolehtii itsestään ja ammattitaidostaan, kunnioittaa kollegoitaan, sitoutuu opettajan työtä määrittävään normistoon ja etiikkaan sekä toimii yhteistyössä ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Jokaisen ohjeen vastinpariksi on löydettävissä ohjeistuksen kutakin teemaa vastaavia tunnenarratiiveja. Joko opettajat ovat sisäistäneet opettajien ammattijärjestön ohjeistuksen tai ohjeistus sisältää opettajan ammatin yleisesti yhteiskunnassa liitettyjä ominaisuuksia ja vaatimuksia.

Haastattelukertomuksissaan opettajat puhuvat työstään eettisin sävyin. Tunnetekojen narratiiveissa rakentuvalla eettisen toimijan positiolla viitataan opettajaan, joka osaa hallita tunteensa. Opettajan on muun mu-

³⁸ Ismo TN30

assa osattava kätkeä oma mielipahansa, jos oppilas on häntä loukannut. Hän myös tiedostaa, että toiset oppilaat saattavat ärsyttää häntä enemmän kuin toiset ja yrittää ärtymyksestään huolimatta toimia tasapuolisesti. Rakkausnarratiivien opettaja auttaa ja innostaa oppilaita. Hän tuntee opettajan työn kutsumukseksi. Kaikkien näiden erilaisten pyrkimysten voi katsoa edustavan eettistä toimintaa. Myös riittämättömyyden tunteilla on kytkös opettajaetiikkaan, kun opettajat puhuvat oppilaiden auttamiseen ja henkilökohtaiseen kohtaamiseen liittyvistä riittämättömyyden tunteistaan. Nimitys eettinen tunnetoimija sopiikin kuvaamaan tämän tutkimuksen haastattelukertomuksissa tuotettuja opettajapositioita.

TUNNENARRATIIVIEN LUOKITTELUN OSUVUUS

Laadullisessa aineistolähtöisessä analyysissä ja etenkin melko yksityiskohtaisessa kielenkäytön analyysissä on välttämätöntä karsia aineistosta epäolennaiset osat (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 111). Tunnenarratiivien luokittelu ja positioiden analyysin keskittäminen luokiteltuihin tunnenarratiiveihin palveli aineiston rajaamista tutkimustehtävän mukaisesti tunnepuheeseen ja niissä rakentuviin opettajapositioihin. Juuri tunnepuheen tulkinta teki tunnenarratiivien luokittelusta kuitenkin haasteellisen.

Tunteille on tyypillistä virtaavuus, liike, prosessimaisuus (Ben-Ze'ev 200, 4–5; Robinson 2007, 59). Tutkimukseni haastattelujen perusteella näyttää siltä, että myös puheen tunneaineokset ovat tällä hetkellä jotain ja jo samassa ne muuttuvat muuksi. Kerronta virtaa ja samalla virtaa puheen tunnesisältö. Ehkä tämän prosessimaisuuden vuoksi muutamat tunnenarratiivit olisi ollut mahdollista sijoittaa useampaankin tunnenarratiivien luokkaan. Tuloslukuissa olen sivunnut tätä tunteiden virtaavuuden niiden luokittelulle aiheuttamaa ongelmaa. Esimerkiksi tunnetekojen narratiivien yhteydessä kerron, miksi olen sijoittanut tietyt innostamisen sävyttämät narratiivit rakkausnarratiiveihin ja tietyt tunnetekojen luokkaan. Opettajapositioiden analyysin kannalta ei kuitenkaan ollut ratkaisevaa se, mihin tunnenarratiivien luokkaan tietty narratiivi on sijoitettu. Kaikki neljään mainittuun kategoriaan luokitellut narratiivit olivat mukana positioiden analyysissä.

Olen esittänyt sekä analyysiprosessin yhteydessä että tuloslukuissa kriteerit, joiden pohjalta olen luokitellut tunnenarratiivit. Analyysia tehdes-

säni luokittelu eteni siten, että etsin aluksi tunnenarratiiveja yhdistäviä ja erottavia elementtejä. Esimerkiksi osassa narratiiveja puhuttiin oppilaiden asenteen muuttamisesta myönteiseksi, pelon poistamisesta, rohkaisemisesta, tunteilanteesta innostamisesta tai turvallisuuden luomisesta. Ryhmittelin narratiivit ensin näiden mukaan. Kun pohdin ryhmien yhdistämistä, oli luontevaa muodostaa muun muassa edellä kuvatuista narratiiviryhmistä tunnetekojen luokka.

Rakkausnarratiivien luokkaan sijoitin tunnenarratiivit, joissa haastateltavat puhuivat rakkaudesta tai joiden tulkitsin kertovan kiintymyksestä, syvällisestä pitämisestä, välittämisestä, aidosta kohtaamisesta tai huolenpidosta. Voi kuitenkin kysyä, kuvaako sana rakkaus näitä tekemisiä osuvasti. Kuvaako se onnistuneesti mainittuihin tekemisiin liittyvien tunteiden perheyhtäläisyyttä? Esitin rakkausnarratiiveja käsittelevässä luvussa muun muassa suomen kielen perussanakirjan määritelmän sanasta rakkaus. Sen lisäksi referoin rakkautta käsittelevää kirjallisuutta tuodakseni esiin, miten rakkaudesta on eri yhteyksissä kirjoitettu. Yritin näin perustella sanan rakkaus käyttöä. Tulkintani ja ratkaisuni saavat tukea tunnesanojen merkityksiä tutkineiden Anna Wierzbickan ja Seija Tuovilan tutkimuksista.

Wierzbicka (1999) on kehittänyt metodia tunnesanojen merkitysten kuvaamiseen. Hänen näkemyksensä on, että tunteita tutkittaessa kieli on avainasemassa. Perinteisen psykologian alakohtaiseen kielenkäyttöön ja eri kieliin sisältyy naiivi kuva maailmasta. Jotta tuohon naiiviin maailmankuvaan sisältyviä arkipäivän käsityksiä voisi muuttaa, tulee tunteita lähestyä universaalien käsitteiden kautta. Tunteet vaihtelevat suuresti eri kielissä ja kulttuureissa, ja suurin osa sanoista on erityisiä juuri tietylle kielelle. Vaikka näin on, on myös sanoja, jotka ovat yleismaailmallisia. Näiden universaalien eli kaikista kielistä löytyvien käsitteiden pohjalta on mahdollista luoda prototyyppisiä skenaarioita, joilla voi kuvata tunnesanojen merkityksiä ja joissa kiteytyy merkityksen olennainen, muuttumaton ydin. (Wierzbickan 1999, 34–45.)

Suomen kielen tunnesanoja tutkinut Tuovila (2005) on soveltanut tunnesanojen merkitysten tutkimiseen Wierzbickan kehittämää prototyyppisen skenaarion ideaa. Tutkimuksessaan hän kuvaa suomen kielen tyypillisimpien tunnesanojen prototyyppisiä kognitiivisia skenaarioita (Tuovila 2005, 85–118).

Tunnesanan rakkaus Tuovila (2005, 111) sijoittaa ryhmään, jota kuvaa luonnehdinta ”ajattelen toisista hyviä asioita”. Muita samaan ryhmään kuuluvia tunnesanoja ovat hellyys, kaipaus, ikävä, luottamus, sääli, myötä-

tunto ja empatia. Rakkauden sukulaissanoja Tuovilan empiirisen aineiston perusteella olivat kiintymys, välittäminen, pitäminen ja hellyys. (Tuovila 2005, 111–112.) Tuovila (2005, 112) kiteyttää tunnesanan rakkaus seuraavanlaiseen skenaarioon:

Rakkaus

X tuntee jotakin, koska hän ajattelee jotakin
 joskus ihminen ajattelee
 ajattelen: on olemassa toinen ihminen
 kun ajattelen häntä, minusta tuntuu erittäin hyvältä
 haluan hänelle hyvää
 kun ihminen ajattelee tätä, hänestä tuntuu hyvin hyvältä kauan aikaa
 X tuntee jotakin tämänkaltaista, koska hän ajattelee jotakin tämän kaltaista

Tuovilan mainitsemien sanan rakkaus sukulaissanoilla ja skenaariolla on tiettyä yhdenmukaisuutta rakkausnarratiivien kriteerien kanssa. Esimerkiksi rakkaus-sanon skenaarioon sisältyvä hyvän haluaminen toiselle sopii hyvin yhteen rakkausnarratiivien sisältöjen kanssa. Haastateltavat puhuvat oppilaista myönteiseen sävyyn ja he haluavat oppilaalle hyvää. Prototyyppiset skenaariot ovat kuitenkin kognitiivisesti painottuneita ja kuvaavat tunteeseen liittyviä ajatteluprosesseja. Rakkausnarratiiveissa rakkaus on toiminnallisempaa. Ne kertovat opettajan toiminnasta tai teoista, jonka olen tulkinnut rakkauden ja siten myös hyvän tahtomisen ilmauksiksi. Rakkausnarratiivien opettaja muun muassa

- osaa auttaa oppilasta hänen ongelmissaan
- tukee oppilaita ja vanhempia heidän ongelmissaan
- antautuu täysin oppilaiden auttamiseen
- on kiinnostunut oppilaan maailmasta ja tarinoista
- on kiinnostunut oppilaan tilanteesta
- luo turvallista ilmapiiriä
- huolehtii, että kaikilla on mahdollisuus osallistua
- haluaa opettaa oppilaat arvostamaan toisia
- kohtelee oppilaita oikeudenmukaisesti
- suhtautuu ymmärtävästi.

Hyvän tahtominen ei kuitenkaan ole ongelmatonta silloin, kun hyvän tahtomisessa jää toisen ääni kuulumatta (ks. luku 5). Rakkauden ja rakkaudettomuuden raja on häilyvä ja ehkä yksi kipeimpiä kaikkeen kasvatukseen liittyviä kysymyksiä. Bell hooksin (2000, 17) näkemyksen mu-

kaan opimme lapsuudessa rakkauden merkityksen. Se saattaa kuitenkin jäädä hämäräksi. Joissakin perheissä lapsi oppii kyllä rakkauden hyvältä tuntumisen, vaikka lasta saatetaan rankaista jopa väkivaltaisesti hyvään tarkoitukseen vedoten. Joissakin perheissä lapsen käsitys rakkauden merkityksestä hämärtyy ylenpalttisen hemmottelun vuoksi. Molemmissa tapauksissa rakkauden merkitys jää selkiytymättä. Selvää kuitenkin on, että ilman oikeudenmukaisuutta ei ole rakkautta, eikä rakkaus voi olla rankaisua eikä huonoa kohtelua. Rakkaus on rajojen laittamista ja omien rajojen laittamisen opettamista rankaisematta. (hooks 2000, 17–26.)

Rakkausnarratiivien pohjalta näyttää siltä, että hyvän tahtominen on opettajuuden keskeinen rakennusaines. Koulukontekstissa hyvän tahtominen ongelmallisuus on kuitenkin toisenlaista kuin bell hooksin lähinnä vanhempien kasvatusoimintaa käsittelevien pohdintojen yhteydessä. Rakkausnarratiivien opettaja haluaa kohdata oppilaan, luoda edellytykset oppimiselle ja auttaa oppilasta. Myös opettajien ammattijärjestön opettajan eettisissä periaatteissa opettaja kunnioittaa oppijan oikeuksia ja pyrkii oppijan lähtökohtien ja ajattelun ymmärtämiseen. Molemmissa yhteyksissä oppilas kuvataan opettajien toimien kohteeksi. Kysymys kuuluu, voiko kohteena oleminen kuulua rakastavaan kasvatussuhteeseen. Ongelman aiheuttaa koulun joukkomuotoisuuden perinne, mikä ei ehkä jätä tilaa muille tavoille jäsentää koulukasvatusta. Voisiko siis oppilaalla olla koulussa jokin muu kuin kohteena olemisen osa?

Filosofi Juha Varto (2002, 146) kuvaa kohteena olemista kirjassaan *Isien synnit*: ”Kohteena oleminen on niin voimakas tila, että se yleensä estää ihmistä kovin nopeasti oivaltamasta, mistä todella on kyse. Toisen valta itsen yli on typeryttävä kokemus, joka lamaa monia tavanomaisia kykyjä pohtia, mitä minulle on tapahtumassa. Lapselle tämä kokemus on erityisen voimakas, koska hän joutuu olemaan kaiken aikaa kasvatuksen kohteena. Tämä tarkoittaa usein myös yksiselitteisesti olemista vallan (usein myös väkivallan) kohteena, jossa lapsen tekemistä, arviointikykyä ja olemista rajoitetaan tavoilla, joiden syytä lapsi ei yleensä pysty ymmärtämään. Vaikka kyseessä olisi lapselle myönteinen turvallisuuden kokemus, jonka kasvattaja luo, kokemukseen liittyvät kielteiset piirteet – pakottaminen, kieltäminen, estäminen, käskyjen mielettömyys lapsen arvioinnin mukaan ja jatkuva kontrollin tunne – jäävät selvittämättömiksi möykyiksi muuten myönteisen kokemuksen sisälle. Vain harva kykenee, ehtii tai jaksaa käsitellä näitä möykyjä siinä vaiheessa elämäänsä, kun vielä muistaa niiden synnyn ja jo osaa suhteuttaa niitä muihin kokemuksiinsa.”

Varton ja hooksin voi katsoa puhuvan samankaltaisista ilmiöistä. Kohteena oleminen saa aikaan selkiytymättömän möykyn, rankaisu rakkauden nimissä hämärtää rakkauden hyvältä tuntumisen.

Kohteena oleminen voi olla myös opettajan osa. Riittämättömyyden tunteiden narratiivien opettaja toimii vähäisin aikaresurssein ja kohtaa yhä lisääntyviä vaatimuksia ja joskus jopa epäoikeudenmukaista kohtelua. Toimintamahdollisuudet saattavat olla rajalliset ja työyhteisön tuki vähäistä, jolloin edessä on työn mielekkyyden katoaminen ja kyseenalaistaminen. Opettajien elämäntarinoiden yhteydessä tarkastelin heidän tarinoidensa käännekohtia, joista muutamat näyttivät merkitsevän voimaantumisen alkupistettä (ks. luku 4). Ennen käännekohtaa työstä oli kadonnut mielekkyys, mutta aktiivinen muutoksen hakeminen esimerkiksi kouluttautumalla saattoi merkitä opettajalle voimaantumisen kokemusta. Onko oppilaalla koulussa mahdollisuutta voimaantumiseen, jolloin hän olisi aktiivinen, luova ja omia päämääriään asettava toimija (ks. Siitonen 1999, 118)?

Tunteiden ymmärtämisen ja tunnetekojen luokat ovat toiminnallisia. Ne kuvaavat opettajan toimintaa. Näihin kahteen luokkaan sijoitettujen tunnenarratiivien sisältöjen yhteneväisyyttä on mahdotonta kuvata tietyllä yksittäisellä tunnesanalla. Tunteiden ymmärtämisen luokka syntyi, koska osaa tunnenarratiiveista yhdisti kuvaus tai oletus opettajan kyvystä ymmärtää toisen ihmisen tilannetta tai tunteita. Tunnetekojen narratiiveissa opettaja pyrkii muun muassa muokkaamaan oppilaan tai yhteisön tunteita ja asenteita.

Tunneteot -nimi kuvaa osuvasti narratiiveja, joissa opettaja yrittää luoda myönteistä tunneilmastoa ja pohtii oman tunneilmaisunsa sopivuutta. Luokittelu tarkoittaa kuitenkin aina pelkistämistä, tiivistystä keskeiseen ja olennaiselta tuntuvaan. Haastateltavat saattavat käyttää useitakin yksittäisiä vakiintuneita tunnesanoja, mutta narratiivin varsinainen emotionaalinen merkitys on kokonaisuudessaan jotain muuta. Tunnetekojen narratiiveissa opettajat käyttävät esimerkiksi sanoja pelko, viha, suuttumus tai ärsytys, mutta luokittelun kannalta ratkaisevaksi muodostui narratiivissa kuvattu emotionaalinen toiminta, tunteiden käsittely. Tunnetekojen luokkaa nimitessäni en vielä osannut ajatella, että välittämisestä ja huolenpidosta kertovat narratiivit saattaisivat kuulua tähän kategoriaan.

TUNNEPUHEEN VÄLITTYMINEN

Ennen haastattelujen tekemistä minulla oli sekä arkipäivän tietämyksen että narratiivisuutta käsittelevän kirjallisuuden perusteella käsitys, että emotionaalisuus kietoutuu kertomisen eri kerroksiin. Tutkimushaastattelujen analysointi vahvisti tämän käsityksen. Kertomisen aiheena voivat olla tunte tai tunteet, kertoja voi kertoa menneistä tunteistaan, tai hänen puheensa voivat sävyttää kertomiseen liittyvät tunteet. On myös mahdollista, että kertoja puhuu toisen henkilön tunteista. Opettajakokemukseni perusteella tiesin, että tunteet ovat läsnä opettajan työssä monin tavoin. Opettajan suhde työhön on emotionaalisesti latautunut, kuten myös hänen suhteensa oppilaisiin, oppiaineeseen ja työtovereihin.

Haastatteluista syntynyt tutkimusaineisto on monin tavoin rikas. Vaikka rajasin positioiden analyysin koskemaan aineistosta erottelemiani tunnenarratiiveja ja vaikka kirjoitin elämänkulun tarinat näiden narratiivien pohjalta, osa aineiston rikkaudesta tuntui katoavan analyysiprosessin myötä. Olisinko tavoittanut haastateltavien puheen affektiivisuuden koskettavammin toisenlaisia aineiston analyysimenetelmiä käyttäen? Näkemykseni mukaan ratkaisevaa tunteiden ja affektiivisuuden kuvaamisessa on ennen kaikkea kirjoittamisen tapa. Analyyttisyyttä ja tarkkuutta tuntui olevan vaikea yhdistää elämyksellisesti rikkaaseen kuvaamiseen. Rikas kuvaaminen olisi kuitenkin erityisen merkityksellistä tunnekokemusten ymmärtämisen kannalta, sillä tunteita voi lopulta ymmärtää vain tuntemisen kautta. Ehkä tunteet ovatkin parhaimmillaan runoilijoiden (tutkimus)aluetta.

Pohdin kuvaamisen ja kirjoittamisen ongelmaa erityisesti kuvatessani opettajien elämäntulkua. Tavoitteeni oli luoda tarinat siten, että ne elämyksellisesti syventäisivät lukijan ymmärrystä käsiteltävästä ilmiöstä eli opettajuudesta ja ennen kaikkea sen emotionaalisesta puolesta opettajien kokemana. Koin tehtävän vaikeaksi ja lopulta lukijan kokemus ratkaisee, miten tavoitteessani onnistuin. Muodostamieni elämäntarinoiden anti on kuitenkin vähimmillään se, että tarinoiden kautta on helpompaa tavoittaa opettajien elämäntulkujen eroja ja elämän muutoskohtiin kietoutuvia tunteita.

Aineistoa esitelläkseni olen sijoittanut positioiden analyysia käsittelevien lukujen väliin näytteitä tunnenarratiiveista (ks. myös liite 2). Näytteiden tarkoitus on antaa lukijalle kosketus analysoimaani materiaaliin ja siihen, miten jäsentynyttä voi tottuneen puhujan puhe olla. Samalla lukija voi ar-

vioida, olenko tulkinut opettajien puheen emotionaalista aineista liiaksi. Tätä kysymystä olen pohtinut useaan kertaan tutkimuksen edetessä.

Tunnenarratiiveja lukiessani pyrin sulkemaan mielestäni tunneteoreettisesta kirjallisuudesta omaksumani käsitykset ja olemaan avoin ja herkkä aineiston herättämille ajatuksille ja tunteille. Vieläkään en pysty arvioimaan, miten hyvin tehtävistäni suoriuduin. Haastattelujen tunnepuheen intuitiivinen jäljittäminen viritti narratiivien emotionaalisuuteen. Narratiivien analysointi vain syvensi paneutumista puheen tunnesisältöön. Luultavaa on, että aineisto näyttää minusta kovin toiselta kuin sellaisesta, joka lukee tunnenarratiiveja ensimmäistä kertaa. Analyysiprosessin loppuvaiheessa olin kuitenkin vakuuttunut siitä, että tunteet ja ajattelu ovat ainakin kerronnassa toisistaan erottamattomia prosesseja.

Puheen tunnesisällön kokemiseen vaikuttaa melko varmasti myös se, miten tunteen käsitteenä ymmärtää. Yhteiskuntatieteilijä Megan Boler (1997) on tutkinut *Education Theory* -lehdessä julkaistuja emotioita käsitteleviä tieteellisiä artikkeleita keskittyen niiden tunnediskursseihin. Hän löysi neljä diskurssia, jotka olivat rationaalinen, patologinen, romantinen ja poliittinen. Rationaalisessa diskurssissa tunteita koodattiin, kategorisoitiin ja pidettiin universaaleina. Patologisessa diskurssissa tunteiden katsottiin vievän ihmisen mukanaan. Tunteita pidettiin kontrolloimattomina ja ihannetilana tunnetasapainoa. Romanttisessa diskurssissa tunteet, kärsimys ja tuskat kanavoitiin uskonnon tai taiteen tekemisen kautta. Poliittisessa tunnediskurssissa naisten vihaisuutta pidettiin poliittisesti tehokkaana ja kulttuurisen ylpeyden oletettiin toimivan välineenä rasismia vastaan. (Boler 1997, 204–207.)

Psykologi Derek Edwards (2001) on jäljittänyt puheen tunnediskursseja ja löytänyt kaiken kaikkiaan kymmenen erilaista tunnediskurssien ulottuvuutta. Näitä olivat muun muassa tunne vastaan tieto, spontaani vastaan ulkoisista syistä johtuva, luonnostaan tapahtuva vastaan moraalinen, yksityinen tunne vastaan yleisesti arvioitavana oleva.

Jos ajattelen analysoimiani tunnenarratiiveja näiden mainittujen tunnediskurssien valossa, löytyy niistä aineksia sekä patologisista että romanttisista diskursseista. Aineistostani löytyy myös Edwardsin kuvaamia ulottuvuuksia, joista yleisimpiä olivat ehkä spontaaniuden – ulkoisten syiden ulottuvuus sekä tapahtumakulkuun–persoonallisuuteen liittyvien selitysten ulottuvuus. Jos tutkimukseni tunnenarratiiveja lukee odottaen, että ne kaikki kuvaisivat suuria ja ylitsekäyviä tunteita, joutuu pettymään. Useimmat tunnenarratiivit kuvaavat opettajan työn emotionaalista puol-

ta toimintana. Myös arvottaminen tuo puheeseen tunneperäistä latausta. Osa tunnenarratiiveista ei itsessään sisällä vahvaa emotionaalista latausta, vaan ne ovat kertomuksia tunteisiin liittyvästä toiminnasta.

OPETTAJAN TYÖN SÄÄTELEMINEN

Tunnenarratiivien perusteella opettajan työ ja opettaminen vaativat emotionaalista ymmärtämistä ja emotionaalista työtä. Erityisesti rakkausnarratiiveissa vuorovaikutus oppilaiden kanssa näyttää olevan opettajan työn keskeisin ja paras asia. Näin siitä huolimatta, että toisaalla haastattelukertomuksissa muutamat haastateltavat kertoivat oppilaiden levottomuuden lisääntyneen haastattelua edeltäneinä vuosina.

Kasvatustieteilijä Andy Hargreaves (1998) toteaa, että oppilaat ovat tärkein asia hänen haastattelemiensa kanadalaisten opettajien työssä. Suhde oppilaisiin on tunnepitoinen ja onnistuminen sosiaalisissa suhteissa on paras palkinto, minkä opettaja voi työstään saada. Opettaja kokee saavuttaneensa tärkeän tavoitteen, kun hän onnistuu luomaan myönteisen tunneilmapiirin luokkaan. (Hargreaves 1998, 842–845.) Englantilaiset tutkijat Gail Hebson, Jill Earnshaw ja Lorrie Marchington (2007) analysoivat englantilaisten opettajien kokemuksia ammattitaidon arvioinneista. Opettajat katsoivat, että emotionaalinen työ on heidän työnsä ydinaluetta ja että hyvien suhteiden luominen oppilaisiin on emotionaalista työtä. Suhde oppilaisiin on merkityksellinen opettajan ammatillisen identiteetin kannalta.

Hargreaves (1998, 850) toteaa, ettei opettajan työtä tulisi nähdä teknisenä taitona eikä sille tulisi määritellä standardeja. Hebson, Earnshaw ja Marchington (2007, 689) havaitsivat omassa tutkimuksessaan, että luokahuonetilanteita varten määritellyt tavoitteet saivat opettajat toimimaan niiden mukaisesti, jotta he olisivat läpäisseet arviointitilanteen. He eivät uskaltaneet enää luottaa vaistoonsa. Filantrooppisesti sävyttynyt opettajien emotionaalinen työ vaihtui asiakaspalvelussa toimiville tyypilliseen pinnalliseen emotionaaliseen työhön. (Hebson, Earnshaw & Marchington 2007, 689–690.) Opettajien ammatillisesta päätöksenteosta ja tunteista kiinnostunut Kate Eliza O'Connor (2008, 119) teki Australian New South Walesissa opettajan työhön ja välittämiseen liittyvän tutkimuksen tilanteessa, jossa oli otettu hiljattain käyttöön opettajan työtä koskevat standardit (ks. NWS Institute of Teachers, 2005). Tutkimukseen osallis-

tuneet opettajat puhuivat haastattelujen aikana toistuvasti opettajien kokemusten ja teknis-rationaalisten odotusten välisestä ristiriidasta.

Psykologi Donald E. Polkinghorne (2004, 174) mukaan hallinto ja muut institutionaaliset toimijat edellyttävät huolenpidon ammattilaisilta, että he keskittyvät sellaisiin toimintoihin, jotka tutkimusten ja mittausten perusteella näyttävät tuottavan tietynlaisen tuloksen. Teknis-rationaaliseen ajatteluun perustuvissa toimintamalleissa ammattilaisten tulisi noudattaa heille annettuja vaihe vaiheelta eteneviä toimintojen kuvauksia, jotka korvaavat käytännön kokemukseen perustuvan osaamisen. Polkinghorne mukaan molemmat näkökulmat ovat tarpeellisia. Käytännön toimijat tarvitsevat tutkimukseen perustuvaa tietoa, mutta valmiiksi laaditut toimintaohjeet eivät voi korvata käytännön ammattilaisen tekemää arviota tilanteesta. Tilannekohtaiseen arviointiin perustuvassa toiminnassa ja ratkaisuissa tulevat huomioiduiksi yksilölliset erot ja henkilöhistoriat. (Polkinghorne 2004, 1–5.) Niissä on kyse ymmärtävästä reflektiosta, johon integroituvat muun muassa kulttuurinen ja henkilökohtainen ymmärrys sekä emotionaalinen ymmärrys tulevista tilanteista (Polkinghorne 2004, 176).

Suomessa opettajan osaamiseen ei ole laadittu standardeja tai tavoitteita, joiden pohjalta opettajien tulisi toimia tai joiden pohjalta heidän toimintaansa arvioitaisiin. Vaikka opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt määritellään valtakunnallisesti, on opettajalla menetelmällinen vapaus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POP 2004, 17) todetaan, että opettaja valitsee työtavat. Opettajan vapautta on myös se, että hän tulkitsee ja soveltaa opetusta koskevaa normistoa omien näkemystensä mukaisesti (Luukkainen 2004, 304; ks. myös Välijärvi 2005, 112–114). Tunnenarratiivien analyysin pohjalta näyttää kuitenkin siltä, että standardien puuttumisesta ja menetelmällisestä vapaudesta huolimatta opettaja kokee työssään riittämättömyyden tunteita. Ne syntyvät todennäköisesti opettajan työhön kohdistuvista julkilausutuista ja hiljaisistakin odotuksista sekä työtodellisuuden välisestä ristiriidasta. Opettaja kokee, että koulun arjessa hän ei voi tehdä työtään toivomallaan tavalla.

Tässä tutkimuksessa matematiikanopettaja Tuulikki toteaa: *en ole johdonmukainen, en ole organisaattori, en ole innovatiivinen ja en uskall mennä lisäkoulutusjuttuihin.*³⁹ Toteamusten taustalta on tulkittavissa hyvän opettajan ominaisuuksien määrittelyä: opettaja on johdonmukainen,

³⁹ RT15

opettaja osaa organisoida, opettaja kehittää uutta ja opettajalla on halu kouluttautua. Vastaavia jäsennyksiä on havaittavissa opettajakirjallisuudesta ja opettajuudesta käydystä keskustelusta.

Opetushallituksen opettajan työtodellisuutta koskevassa selvityksessä (Kiviniemi 2000, 176) johdonmukaisuus liitetään yhteisiin, sovittuihin kasvatuksellisiin periaatteisiin, joista opettajien tulisi pitää kiinni. Organisoitaitaitoja opettaja tarvitsee voidakseen opettaa ja ohjata sekä oppilasta että koko ryhmää, mikä on arkiajattelun ja opetussuunnitelman perusteidenkin mukaan opettajan tehtävä (ks. POP 2004, 17). Jos uuden etsiminen ja kehittäminen ilmentävät innovatiivisuutta, on innovatiivisuus ollut yksi toistuva teema opettajuudesta käytävässä keskustelussa. OPEPROn loppuraportissa opettajalta edellytetään osallistumista yhteiskunnan tulevaisuudesta käytävään keskusteluun. Väitöskirjassaan Olli Luukkainen (2004, 307) kaipaa suunnan näyttäjiä. Myös elinikäinen oppiminen on opettajakirjallisuuden ja koulutusta koskevan keskustelun toistuva teema (Kiviniemi 2000, 179; Luukkainen 2004, 316). Opettajalta siis odotetaan paljon. OPEPROn raportteihin on lastattu lukuisia opettajaan kohdistuvia vaatimuksia ilman, että vaatimuksia esitettäessä tarkasteltaisiin esimerkiksi opettajien työoloja, toimintamahdollisuuksia tai resursseja.

Opettaja sisäistää osan opettajaa koskevista määrittelyistä todennäköisesti sosiaalistuessaan opettajan ammattiin. Sosiaalipsykologi Oili-Helena Ylijoki (2003) on väitöskirjatutkimuksessaan tutkinut opiskelijoiden sosiaalistumista omaan tieteenalaansa ja tieteen tapaa uusintaa itseään. Eri oppiaineisiin näyttää sisältyvän erilaisia arvoja, uskomuksia ja vakaumuksia. Ylijoen mukaan ne ilmentävät tietylle oppiaineelle tyypillistä moraalijärjestystä. Opintojen myötä opiskelija sosiaalistuu tähän moraalijärjestykseen, jolloin hänestä tulee tieteenalansa heimon jäsen. Omaksuttuaan heimonsa mallitarinavarantoa ja kiinnittyttyään sen moraalijärjestykseen, yksilöllä on Ylijoen käsityksen mukaan mahdollisuus muokata heimonsa kulttuurista perimää. (Ylijoki 2003, 216.)

Ylijoen näkemys on, että yksilöllisten muunnosten on mahdollista siirtyä osaksi kollektiivista tarinamallivarantoa. Opettajankoulutuksen ja opettajan työn alueella toimintatapojen ja uskomusten muuntamisen mahdollisuus kuitenkin askarruttaa. Voiko opettaja uudistaa opetuksen käytäntöjä työssään? Sallivatko kouluopetuksen yleiset järjestämistavat ja opettajayhteisö käytänteiden uudistamiseen tähtäävän toiminnan, muutoksen?

Tutkimukseni kertomuksissa muutamat opettajat asettavat itsensä vastakkain työyhteisönsä kanssa. Matematiikanopettaja Marianne oppi nopeasti työyhteisössään olemaan hiljaa siitä, että hän halusi kokeilla jotakin uutta ja kehittää pedagogiikkaansa. Emma koki ensimmäisessä vakituisessa työpaikassaan olevansa *eri porukkaa* muiden kanssa. Ismo kertoi, että loppuun palamisensa jälkeen hän on vaiennut koulun toimintatapoja koskevista käsityksistään. Jokaisella koululla on omat käytäntönsä ja oma toimintakulttuurinsa, jotka sopeuttavat uuden opettajan vallitsevaan opetuskuultuuriin (Niemi 1998, 10). Haastattelukertomuksissa muut opettajat, opettajakunta, esitetään haluttomana muuttamaan käytäntöjään. Lisäksi muutamat haastateltavat kertoivat, etteivät he pysty hoitamaan työtään haluamallaan tavalla aikapulan ja lisääntyneiden velvollisuuksien vuoksi. Sopeutuminen vallitseviin käytäntöihin voi olla ainoa vaihtoehto, vaikka toisaalta opettaja voi yrittää löytää pienen vapauden tilan esimerkiksi oman pedagogiikan kehittämistä.

VÄLITTÄMINEN EDELLYTTÄÄ EMOTIONAALISTA TYÖTÄ

Tutkimuksen rakkausnarratiiveissa opettajalle rakentuivat filantrooppi-auttajan ja innostajan positiot. Haastattelukertomusten rakkauspuheella on paljon yhteistä pedagogisesta rakkaudesta esitettyjen kuvausten kanssa. Täten voi ajatella, että rakkausnarratiivit ovat ammentaneet aineksensa pedagogisesta rakkaudesta käydystä keskustelusta. Opettajan pedagogista rakkautta käsittelevä suomalainen keskustelu on jäljitettävissä Uno Cygnaeuksen kirjoituksiin saakka (ks. Viskari 2003, 162; Määttä 2005, 205–206). 2000-luvulla kirjoitetuissa artikkeleissa pedagogisesta rakkaudesta puhutaan edelleen muun muassa välittämisenä, huolenpitona, toisen kohtaamisena, empaattisuutena ja eettisyytenä (ks. Viskari 2003a; Skinnari 2004a; Määttä 2005). Näin ollen voi olettaa, että käsitys pedagogiseksi rakkaudeksi kutsutusta ilmiöstä elää vahvana sosiaalisessa tarinavarannossa. Välittävän ja oppilaan parasta ajattelevan opettajan mallitarina on edelleen tarjolla opettajille.

Osalle tunnenarratiiveista oli yhteistä tunteiden käsittelyn ja tunteisiin vaikuttamisen teema. Nimesin nämä narratiivit tunnetekojen narratiiveiksi. Opettajan työstä ja tunteista käydyissä keskusteluissa välittämisen ja

huolenpidon tunteita on tarkasteltu myös emotionaalisen työn näkökulmasta, ikään kuin opettaja joutuisi tekemään työtä näiden tunteidensa kanssa. Analyysivaiheessa en yhdistänyt rakkauden ja tunnetekojen narratiiveja toisiinsa, mutta pohdin kyllä pedagogisen rakkauden vaativuutta toiminnassa. Kuvaako puhe välittämisestä ja huolenpidosta opettajien tunteita vai onko kyse ennen kaikkea puhetavasta? Joutuuko opettaja käsittelemään tunteitaan, jotta hän jaksaa olla välittävä ja pitää huolta oppilaista? Mitä tunteiden aitous tai autenttisuus tässä yhteydessä merkitsee?

Tunnetutkija ja kasvatopsykologi Kaarina Määttä (2005, 215) kuvaa rakkauden ilmenemistä virtaavuutena ja voimaantumisenä. Pedagogisesta rakkaudesta hän puhuu oppilaan olemuksen ainutlaatuisuuden kohtaamisena ja vaalimisena, etiikkana sekä hyvän toivomisenä. Hänen lähteenään ovat tällöin etenkin Martti Haavion (1954) opettajapersoonallisuutta koskevat ajatukset ja Ulla Solasaaren (2003) tutkimus Max Schelerin kasvatustilafilosofiasta. Määttän mukaan koulutyön normittaminen myönteisten onnistumisen kokemusten ja merkittävien saavutusten tarjoajaksi on houkutteleva vaihtoehto. Opettajan kaikkivoipaisuuden myyтин vahvistaminen ja pedagogisen rakkauden eetos saattavat kuitenkin hämärtää sen tosiasian, että opettajan työ voi olla emotionaalisesti raskasta. Opettaja voi joutua aktiivisesti tuottamaan välittämisen ja huolenpidon tunteita. (Määttä 2005, 215–216.) Ajatuksen taustalta on tulkittavissa näkemys, että pedagoginen rakkaus ei välttämättä ”aitona” sävytä opettajan toimintaa ja että opettajan on tehtävä tunnetyötä myös pedagogisessa rakkaudessa. Rakkaus, hyvän tahtominen, on tahdon asia (Määttä 2006, 55–56). Hargreavesin (1998) mukaan opettajan työ ei edellytä yksinomaan emotionaalista herkkyyttä vaan myös emotionaalista työtä, joka usein on juuri rakkauden työtä, *a labor of love*. Tällöin emotionaaliossa työssä olisi kuitenkin myönteinen sävy. (Hargreaves 1998, 840.)

Organisaatioista ja tunteista kiinnostunut Sharon Bolton (2005) katsoo, että Arlie Hochschildin emotionaalisen työn käsitettä tulisi tarkentaa. Hochschildin esittämä määrittely korostaa liiaksi yksityisen ja julkisen emotionaalisen työn välistä eroa. Myös Hochschildin tapa rinnastaa emotionaalisen ja fyysisen työn prosessit toisiinsa on Boltonin mukaan ongelmallinen. Toisin kuin fyysisen työn tekijä voi emotionaalisen työn tekijä itse vaikuttaa tekemäänsä työn määrään, sillä välineet emotionaalisen työn tekemiseen ovat työntekijän hallussa. On myös niin, että kaikkea työpaikalla tehtyä emotionaalista työtä ei tehdä organisaation tavoitteiden saavuttamiseksi. (Bolton 2005, 60–64.)

Bolton (2005) haluaa monipuolistaa emotionaalista työn käsitettä ja esittää työpaikan tunteiden typologian. Hänen mukaansa työntekijän tekemän emotionaalisen työn tai tunteiden hallinnan taustalla olevat tunnesäännöt voivat olla kaupallisia, ammatillisia, organisatorisia tai sosiaalisia. Nämä tunnesäännöt ovat joustavia ja jatkuvasti neuvoteltavissa, mutta samaan aikaan ne säätelevät organisaation emotionaalista elämää. Typologian tavoitteena on auttaa ymmärtämään, mikä saa työntekijät noudattamaan emotionaalisia sääntöjä ja mikä motivoi häntä näihin esityksiin. (Bolton 2005, 92–93.)

Neljää erilaista tunnesäännöstöä vastaavat tunteiden käsittelyn muodot ovat muodollinen (pecuniary), normeihin perustuva (prescriptive), esityksellinen (presentational) ja filantrooppinen (philanthropic). Muodollisen ja normeihin perustuvan tunteiden käsittelyn taustalla olevat kaupalliset ja ammatilliset tunnesäännöt ovat organisaatioiden tunnesääntöjä. Kahden jälkimmäisen eli esityksellisen ja filantrooppisen emotionaalisen työn taustalla olevat tunnesäännöt ovat sen sijaan sosiaalisia. Muodollisen ja esityksellisen tunteiden käsittelyn voi Boltonin mukaan katsoa vastaavan Arlie Hochschildin emotionaalisen työn käsitteitä emotional labour ja emotion work. Normeihin perustuva tunteiden käsittely sopii kuvaamaan julkisen sektorin organisaatioissa tehtyä emotionaalista työtä. Tällöin työ voi olla tiukastikin normitettua, mutta normittamisen päämäärät eivät välttämättä ole kaupallisia. Filantrooppisessa tunteiden käsittelyssä työntekijä antaa jotain ylimääräistä normittavan tunteiden käsittelyn lisäksi. (Bolton 2005, 91–92.)

Normeihin perustuvan emotionaalisen työn taustalla ovat ammattikunnan sanelemat tunnesäännöt. Tavallisesti emotionaalinen työ on tällöin kytköksissä myönteiseksi miellettyyn ammatilliseen statukseen, mikä saa ammattikunnan edustajan toimimaan ammattikunnan tunnesääntöjen mukaisesti. Muun muassa opettajien ammattijärjestön (2002, 162–163) eettiset periaatteet voisivat osaltaan toimia tällaisina ammatillisina tunnesääntöinä.

Kun pohdin rakkausnarratiivien opettajapositiona Boltonin (2005) esittämän typologian näkökulmasta, näyttävät rakkausnarratiivit ilmentävän lähinnä ammatillisia tunnesääntöjä. Toisaalta tunnenarratiivien opettajan toiminnalle näyttää olevan tyypillistä myös niin vahva sitoutuminen oppilaan hyvinvointiin, että opettajan voi olettaa tekevän myös filantrooppista emotionaalista työtä. Tällöin emotionaalinen työ on vapaaehtoista emotionaalista työtä, jonka tavoitteena on ikään kuin antaa jotain ylimääräistä toisille (Bolton 2005, 135).

Tutkimukseni tulosten ja edellä esitettyjen näkemysten valossa on mahdollista tehdä johtopäätös, että opettajan työ on perustaltaan emotionaalista ja emotionaalista työtä vaativaa. Opettaminen on emotionaalista työtä. Opettaja käsittelee omia tunteitaan toimiakseen eettisesti oikein ja saadakseen oppimiselle suotuisan ilmapiirin. Samalla hän yrittää muokata oppilaiden tunteita ja kokemuksia myönteisemmiksi. Vaikka osa opettajan tekemästä emotionaalisesta työstä olisikin luonteeltaan myönteistä ja perustuisi antamiseen ja rakastamiseen, on opettajan työssä raskaat puolensa. Opettajien elämäntarinat ja riittämättömyyden narratiivit kertovat näistä työn väsyttävistä ja jaksamista uhkaavista tekijöistä. Riittämättömyyden narratiiveissa opettaja saa kolme positiota eli selviytyjän, antautuja-sopeutujan ja uhrin positiot. Kaikkiin positiioihin liittyy tunteiden käsittelyä, joka auttaa opettajaa selviytymään eteenpäin.

TUNTEMISEN MERKITYKSELLISYYS

Rajasin jo alkuvaiheessa tutkimukseni koskemaan puhetta, kielenkäyttöä ja tunnepuheesta rakentuvaa opettajuutta. Vaikka tehtäväni oli tarkasti rajattu, mietin useaan otteeseen tutkimusprosessin aikana tunteen ja emotionin käsitteitä sekä niiden teoreettisia määrittelyjä. Pohtiessani puheen emotionaalisen aineksen kuvaamiseen liittyviä ongelmia, pohdin erityisesti emotionin tai tunteen affektiivista komponenttia, tuntemisen komponenttia ja sen merkitystä. Sosiologi Norman K. Denzin (1984) tuo esiin tuntemisen komponentin merkityksellisyyden, kun hän toteaa, että tunteessa olennaista on se, että tuntee tunteen.

Viimeaikaisessa tunneteoreettisessa kirjallisuudessa on ollut vahvasti esillä emotionoiden kognitiivisuus (Ben-Ze'ev 2000; Järveläinen 2003; Power & Dalgleish 2008; ks. Robinson 2007). Vaikka kysymys tunteiden ja ajattelun kytkeytymisestä toisiinsa on emotionikeskustelun keskiössä tällä hetkellä, ovat erityisen kiinnostavia tunteen tuntemisen komponenttiin liittyvät pohdinnat. Psykologi Aaron Ben-Ze'evin mukaan tuntemisen (feeling) komponentti on vaikea kuvattava (ks. luku 2). Filosofin Petri Järveläinen (2003) puhuu affektista. Kognitio ja affekti ovat emotionin identifioimisen kannalta välttämättömiä. Kognitio saa aikaan joko tiedostetun tai tiedostamattoman affektin, joka koetaan miellyttäväksi tai epämiellyttäväksi. (Järveläinen 2003, 97–98.) Tulkitsen sosiaalipsykologi

Rauni Myllyniemen (2004, 20) tarkoittavan juuri samaa tuntemisen komponenttia tai affektia, kun hän kirjoittaa tunne-elämyksistä.

Myllyniemi (2004, 23) toteaa, että useissa tunneteoreettisissa tarkasteluissa emootioiden katsotaan perustuvan biologisiin funktioihin: ”Kun jokin elintärkeä funktio on emotionaalistunut, sen toteutuminen on varmistettu. Toteutumista edistävät käyttäytymisvalmiudet ja näitä kannattelevat fysiologiset prosessit viriävät spontaanisti, tahdosta ja tiedostamisesta riippumatta. Spontaanisuus ulottuu myös tilanteen arviointiin. Muistaminen, havainnointi ja päättely ohjautuvat emotionaalisen tilan mukaiseksi.” Ihminen pystyy monin tavoin muokkaamaan kokemuksiaan ja tunteitaan. Tunne-elämykset tuovat kuitenkin tilanteeseen liittyvää tunnetietoa, joka koskee onnistumisia, epäonnistumisia ja uhkaavia tekijöitä. Myllyniemen mukaan tämä tunnetieto voi olla virheellistä, mutta epärehellistä se ei kuitenkaan ole. (Myllyniemi 2004, 23–26.)

Myllyniemen huomautus tunne-elämysten vilpittömyydestä palauttaa väistämättä mieleen opettajien puheen opettajan aitoudesta. Useat haastateltavat totesivat, että kohdatessaan oppilaat opettajan on oltava aito. Eikö tämä voisi tarkoittaa, että opettajan kannattaa rohkeasti toimia niin kuin tuntee, omiin tunne-elämyksiin luottaen?

Opetustyötä tehdessään Myllyniemi on kehittänyt teoriaa, jossa hän on luokitellut tunne-elämyksiä elintärkeiksi katsottavien funktioiden mukaan. Nämä kolme elintärkeää funktiota ovat turvallisuus, kompetenssi ja yhteisön hyväksyntä. Turvallisuusfunktion alueella suuntautuminen voi olla joko puolustautumista tai kiintymyssuuntautumista. Puolustautuessaan yksilö voi olla joko aggressiivinen tai pelokas sen mukaan, miten vahvaksi hän tuntee itsensä. Kiintymyksessä voi olla kyse joko hoivaamisen tai turvautumisen tunteista. Lähtötunteina huolestuminen ja myötätunto saavat hoivaajan lähestymään hoivattavaa, jolloin päätöstunteita voivat olla hellyys, onni ja jälleennäkemisen ilo. Kompetenssiin liittyy kahdenlaisia motivaatiota, jotka liittyvät joko leikkiin tai saavuttamiseen. Yhteisön hyväksynnässä on kyse yhteisön normatiivisesta sosiaalisuudesta ja siihen liittyvistä yhteisöllisistä tunteista. (Myllyniemi 2004, 27–29.)

Jos Myllyniemen mainitsemat funktiot ja tunne-elämykset ovat elämän ja olemassaolon kannalta keskeisiä, kytkeytyy opettajan työn emotionaalinen ulottuvuus elämän peruskysymyksiin ja spontaanisti viriäviin tunne-elämyksiin. Tunnenarratiivien opettaja auttaa, välittää, huolehtii, luo turvallisuutta ja poistaa pelkoja. Useimmilla haastateltavilla on pitkä työkokemus sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuvasta opettajan työs-

tä. Todennäköisesti he ovat joko tietoisesti tai intuitiivisesti tunnistaneeet inhimillisen olemassaolon perusfunktiot ja jäsentävät työtään, työhön liittyviä kokemuksiaan ja tunteitaan niiden mukaisesti. Biologisesti elintärkeät funktiot näyttävät välittyneen haastattelujen tunnepuheeseen, osittain ehkä sosiaalisen tarinavarannon ja ainakin haastateltavien kokemusten kautta.

Jos tunteminen ja tunne-elämykset ovat merkityksellisiä toiminnan suuntaamisen kannalta, näyttävät tunteet ja tunne-elämykset olevan merkityksellisiä myös toimintamahdollisuuksien kannalta. Yhteiskuntatieteilijä Megan Bolerin (1999, xix) mukaan tunteet ovat sekä fysiologisia että kognitiivisia. Tunteeseen kuuluu varsinainen tunteminen sekä uskomukset ja havainnot, jotka muovaavat tuntemista. Lisäksi tunteisiin liittyy emotionaaliseen tietoisuuteen ja tulkitsemiseen kietoutuva kielellinen ulottuvuus (Boler 1999, xix). Olennaista Bolerin näkökulmassa on kuitenkin se, että hän on kiinnostunut tunteiden ja vallan välisestä suhteesta. Hänen kirjansa *Feeling power* nimellä on kaksi merkitystä. Toisaalta nimi viittaa siihen, kuinka ihmiset oppivat sisäistämään vallitsevan kulttuurin roolit ja säännöt. Toisaalta se viittaa tuntemisen voimaan yksilöllisenä ja kollektiivisena sosiaalisena vastarintana. (Boler 1999, xx–xxi.)

Kirjansa alussa Megan Boler (1999, xiii) esittää kirjansa kolme tärkeimmäksi katsomaansa väitettä. Hän toteaa ensinnäkin, että länsimaisessa patriarkalisessa kulttuurissa tunteet ovat ennen kaikkea sosiaalisen kontrollin väline. Toiseksi hän väittää, että tunteet antavat myös tilaa vastarinnalle ja vapautukselle. Kolmas väite on, että feministinen tutkimus ja feministiset käytännöt ovat kehittäneet tunteisiin, valtaan ja sukupuoleen liittyvää tutkimusta. Hän myös toteaa, että paremman maailman luomiseksi tarvitsemme jonkinlaisen käsityksen siitä, miten länsimaiset tunnediskurssit ovat muovanneet tutkimusta ja kuinka tunteet muovaavat luokkahuoneen toimintaa. (Boler 1999, xiii–xvii.)

Yhtenä Bolerin kirjan tavoitteena näyttääkin olevan purkaa ja kyseenalaistaa vallitsevia tunnediskursseja. Hän muun muassa haastaa käsityksen tunteista yksilöllisenä kokemuksena. Tunteet heijastelevat kulttuurisia arvoja ja sääntöjä, siksi niissä on kyse myös vallasta ja vastarinnasta, sosiaalisesta kontrollista ja muun muassa myös siitä, että kulttuuri asettaa miehille ja naisille erilaiset tunnesäännöt (Boler 1999, 6). Koulutus (kasvatus) ei voi koskaan olla vain opettamista. Jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa koulutus muokkaa muun muassa arvoja ja itseä koskevia käsityksiä. Yhteiskunnan ylläpitämänä sosiaalisena instituutiona koulutuksen

tehtävänä onkin järjestyksen ja sosiaalisen kontrollin ylläpitäminen. (Boler 1999, xvii.)

Rakkausnarratiiveja käsittelevässä luvussa sivusin lyhyesti paimentavan vallan käsitettä. Myös Boler (1999, 21–22) puhuu kasvatuksen ja koulutuksen piirissä harjoitettavasta pastoraalisesta vallasta. Hänen mukaansa pastoraalinen valta opettaa sisäistämään itsekontrollin eri muodot ja kurin, ja sisäistämisen ja itsekontrollin oppimisessa tunteilla on keskeinen rooli. Keskeisiä emotionaalisesti latautuneita vallankäytön välineitä ovat tuntemus tarkkailun alaisena olemisesta, pelko, häpeä ja nolaaminen sekä muun muassa paremmuuden ja huonommuuden tunteet. (Boler 1999, 21–22.) Samoin kuin tunnenarratiivien opettajan toiminta myös itsekontrollin välineet näyttävät kytkeytyvän läheisesti jokaiseen Myllyniemen mainitsemaan elintärkeään funktioon eli turvallisuuteen, kompetenssiin ja yhteisön hyväksyntään. Voisi siis ajatella, että tunteen ja vallan kytkös toimii olemassaolon ydinalueella. Näin tapahtuu myös koulukontekstissa.

TUNTEET JA OPPIMINEN

Jäljitin tutkimuksessani sekä opettajuutta koskevia kulttuurisia puhetapoja että opettajien kokemuksia työstään. Molemmissa yhteyksissä opettajan työn tunnepitoisuus on vahva. Tunnenarratiivien opettaja on emotionaalinen toimija, joka tekee emotionaalista työtä jatkuvasti. Kokemuksensa pohjalta hän ymmärtää tunteiden ja oppimisen liittyvän läheisesti toisiinsa. Tämän johtopäätöksen voi tehdä tunnenarratiivien opettajan toiminnan pohjalta. Haastateltavani näyttivät ymmärtävän työnsä emotionaalisen luonteen. He eivät kuitenkaan ole välttämättä tiedostaneet, miten monin tavoin opettajan työ on emotionaalista. Syy on ehkä siinä, että opettajan työstä ja tunteista on puhuttu suhteellisen vähän. Ajattelenkin, että tutkimukseni voisi tarjota opettajille mahdollisuuden ymmärtää omia tunteitaan ja työnsä luonnetta uudella tavalla.

Nimesin yhden tunnenarratiivien luokan tunnetekojen luokaksi, jonka narratiiveissa opettajat puhuivat emotionaalisesta työstä, tunteiden muokkaamisesta ja käsitteystä. Haastateltavat eivät tätä tunneteoreettista käsitettä luonnollisestikaan käyttäneet. Siitä huolimatta he puhuivat emotionaaliseksi työksi tulkittavasta toiminnasta. Ainakin intuitiivisella tasolla opettajat ovat siis oivaltaneet tunteiden sosiaalisen luonteen ja mer-

kityksen oppimisessa. Tutkimukseni perusteella opettajuuden kulttuuriin jäsenyyksiin sisältyy muun muassa käsitys, että opettaja motivoi ja rohkaisee oppilasta. Molemmat toiminnot voidaan perustellusti luokitella emotionaaliseksi työksi, jos se ymmärretään joko omien tai toisten tunteiden käsittelyksi tai muokkaamiseksi.

Tunnenarratiiveissa opettajan työ ja opettaminen näyttävät siis emotionaalisilta. Näkemykseni mukaan tästä voi tehdä johtopäätöksen, että myös oppiminen on emotionaalista.

Kasvatukseen, oppimiseen ja tunteisiin liittyvä tutkimus on lisääntynyt 1990-luvulta alkaen (Pekrun & Schutz 2007, 313–314; Zembylas 2007, 295–296). Kasvatukseen ja koulutukseen liittyviä tunteita tutkineet Paul A. Schutz ja Reinhard Pekrun (2007) ovat julkaisseet viimeaikaista opettajien ja oppilaiden tunteiden tutkimusta käsittelevän artikkelikokoelman. Kokoelman teemat ovat moninaiset, kuten myös siinä esitellyt lähestymistavat.

Suoriutumisen tunteisiin keskittyvässä artikkelissa pyritään kehittämään tunteisiin liittyvää, erilaisia teoreettisia näkökulmia yhdistelevää teoriaa. Teoriassa esitetään olettamuksia emotionaalisesti mielekkäästä oppimisympäristöstä, mutta olettamusten paikkansapitävyys on vielä osittain osoittamatta (Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry 2007, 33). Toisen artikkelin aiheena on affektin, motivaation ja sitoutumisen välinen interaktio. Kirjoittaja tarkastelee omia tutkimuksiaan suhteessa sosiaalipsykologiassa esitettyihin teorioihin ja toteaa tarkastelun lomassa, että laboratorioissa tehtyjen tutkimusten soveltaminen käytännön tilanteisiin on ongelmallista. Johtopäätökset ja ehdotukset ovat alustavia. Emotionaalisen hyvinvoinnin edistäminen luokkahuoneessa tukee osaamisen kehittämiseen tähtäävää orientaatiota, ja oppilaan sitoutumista edistävät neutraalit tai mukavat affektiiviset tilat. (Linnenbrink 2007, 120–121.)

Muut artikkelit käsittelevät oppilaiden affektiivisiä prosesseja ja tunteiden moninaisuutta luokkahuoneessa, suoritusmotivaatioon liittyviä tunteita ja tunteiden makrokulttuuris-psykologista tunneteoraa. Osa artikkeleista keskittyy oppilaiden tunteisiin, jolloin tutkijat kirjoittavat muun muassa oppimisen affektiivisesta ulottuvuudesta, koetilanteeseen liittyvästä ahdistuksesta, kiinnostuksen tuntemisesta ja rasimin vaikutuksesta oppilaan tunteisiin. Opettajien tunteisiin keskittyvät artikkelit käsittelevät opettajan identiteettiä ja luokkahuoneessa ilmeneviä tunteita, naisopettajien vihan tunteita ja tunteisiin kytkeytyvää valtaa. Jo artikkelien aihepiirien perusteella voi päätellä, että kasvatukseen ja tunteisiin keskittyvissä tutkimuksissa sekä mielenkiinnon kohteet että lähestymistavat poikkeavat

toisistaan. Joissakin artikkeleissa korostuu yksilönäkökulma ja joissakin ollaan kiinnostuneita sosiaalisista ilmiöistä, mutta tällöinkin asiaa katsotaan usein yksilönäkökulmasta.

Yhteenvetoluvussa kirjan toimittajat kuitenkin toteavat kirjan artikkeleiden osoittavan muun muassa, että kasvatuksellisiin ongelmiin liittyvät tunteet rakentuvat sängen monimutkaisesti yksilöiden sisäisinä ja yksilöiden välisinä prosesseina, missä myös ajalla on merkityksensä. Tunteet eivät ole irrallaan kontekstista, vaan niihin vaikuttavat sukupuoli, rotu, luokkahuoneessa tapahtuva vuorovaikutus ja myös sosiohistoriallinen tilanne. Kirjan artikkelit tuovat esiin myös sen, miten monin tavoin tunteet vaikuttavat opettajien ja oppilaiden toimintaan kouluyhteisössä. (Pekrun & Schutz 2007, 313–314.)

Oman lisänsä tunteita ja oppimista koskevaan keskusteluun tuo viime vuosina tehty oppimiseen liittyvä neurotieteellinen tutkimus. Neurotieteilijöiden Mary Helen Immordino-Yangin ja Antonio Damasion (2007, 3) mukaan neurobiologisissa tutkimuksissa saadun näytön perusteella voi väittää, että tunneprosessit vaikuttavat olennaisella tavalla kaikkiin koulussa tarvittaviin kognitiivisiin ja sosiaalisiin toimintoihin. Oppimisesta, tarkkavaisuudesta ja päätöksenteosta voikin käyttää nimitystä emotionaalinen ajattelu (emotional thought).

Jokainen taitava opettaja ymmärtää, että tunteet vaikuttavat oppilaan oppimiseen. Opettajat eivät kuitenkaan välttämättä ymmärrä, miten syvällinen tämä vaikutus on. Aivojen alkuperäisenä tehtävänä on ollut hallita fysiologiaa sekä tehdä selviytyminen ja menestyminen mahdollisiksi, mikä on edellyttänyt kehon ja mielen säätelyä hyvin monimutkaisinkin tavoin. Kehityksen kuluessa sosiaalinen vuorovaikutus ja sosiaaliset suhteet ovat edellyttäneet yhä monimutkaisempaa kehon ja mielen säätelyä. Vaikka selviytymistä ja menestymistä on ryhdytty tulkitsemaan ennen kaikkea kulttuurisessa ja sosiaalisessa viitekehyksessä, suorittavat aivot edelleen alkuperäistä tehtäväänsä eli kehon ja mielen hallintaa. Siksi kasvatusta tulisi ajatella yhtä hyvin niin biologisesta kuin kulttuurisesta näkökulmasta, mikä tuo keskusteluun kehollisuuden ja oppimisen sosiaalisuuden uudella tavalla. (Immordino-Yang & Damasio 2007, 3–4.)

Aivovammapotilaiden tutkimus on tuottanut kaksi oppimista koskevaa hypoteesia. Ensimmäisen mukaan emotionaaliset prosessit ovat välttämättömiä, jotta koulussa hankittuja tietoja ja taitoja voisi käyttää uusissa tilanteissa. Toisen hypoteesin mukaan kulttuurin sosiaaliset vaikutukset muovaavat oppimista, ajattelua ja käyttäytymistä tunteiden kautta.

Tutkimukset, joissa on tutkittu jo lapsena aivovamman saaneita potilaita, ovat tuoneet näitä kahta hypoteesia vahvistavaa lisätietoa. Vaikka nämä potilaat kykenevät kognitiivisiin prosesseihin tietyissä konteksteissa, emotionaalisten taitojen puute estää heitä käyttämästä oppimiaan tietoja uusissa yhteyksissä. (Immordino-Yang & Damasio 2007, 5–6.)

Immordino-Yang ja Damasio (2007, 7) toteavat, että perinteisesti emotionin ja kognition on ajateltu olevan erillisiä prosesseja. Tosiasiassa emotionioon sisältyy niin kognitiivisia kuin aistinvaraisiakin prosesseja. Moniin kognitiivisiksi miellettyihin prosesseihin sisältyy puolestaan emotionaalisia prosesseja. Immordino-Yang ja Damasio kehrittelevätkin teoriaa emotionaalista ajattelusta, jolla he haluavat selvittää emotionin ja kognition liittymistä toisiinsa. Heidän mallinsa perusteella vain pieni osa rationaalista ajattelusta ja kehollisista prosesseista jäisi emotionaalisen ajattelun ulkopuolelle. He myös esittävät kouluopetusta koskevia huomioita. Heidän mukaansa lasten opetus on usein keskittynyt loogiseen ajatteluun ja faktatietoon siitä huolimatta, että oppiminen ei koskaan tapahdu yksinomaan rationaalisella alueella. Oppilaiden emotionaalista toimintaa rajoittamalla saatetaan kehittää sellaista osaamista, jota on vaikea soveltaa oikeassa elämässä. (Immordino-Yang & Damasio 2007, 7–8.)

Coda

Tunteet ovat olleet kiehtova ja ajatuksia herättävä näkökulma opettajuuteen. Kohdistin tutkimukseni ennen kaikkea opettajuuden kulttuurisiin puhetapoihin. Positioiden analyysillä tavoitin näkemykseni mukaan kovin tutulta tuntuvia opettajuuden kategorioita, joista osan voi ajatella juontuvan pitkälle suomalaisen koululaitoksen historiaan. Esimerkiksi rakkaus- ja innostamispuhe sisältyy jo kansakouluajan teksteihin. Koska yksilöllä on mahdollisuus osaltaan muokata sosiaalista todellisuutta, olen tunnepuheessa rakentuvan opettajuuden lisäksi halunnut ymmärtää opettajien kokemuksia. Tarkastelu toi esiin ihanteiden ja arjen ehtojen välisen ristiriidan ja todennäköisesti tämän ristiriidan tuottaman väsymyksen.

Jos tutkimustani katsoo tieteenfilosofian näkökulmasta, voi tietenkin kysyä, kannattaako konstruktionistisesta lähtökohdasta kurkottaa kohti kokemusten maailmaa. Kokemusten ja tunteiden on ajateltu edustavan yksilön sisäistä maailmaa ja diskurssien sosiaalista todellisuutta (Suoninen 2002, 372). Sosiaalipsykologi Suvi Ronkainen (1999a, 81) pohtii feno-

menologian ja konstruktionismin suhdetta ja toteaa suhteen olevan ristivetoinen. Kun fenomenologi on kiinnostunut kokemuksesta, tarkastelee konstruktionisti kokemusten konstruointia kielessä (Ronkainen 1999a, 81). Sosiaalipsykologi Eero Suoninen (2002, 373) toteaa kuitenkin: ”Mikä tahansa on – esimerkiksi *hikoaminen tai kipu* – se yksinkertaisesti on, mutta heti kun yritämme ilmaista, tai edes käsitteellistää ajatuksissamme, mistä on kyse, astumme diskurssien maailmaan.” Oma kysymyksensä on, määrittääkö kokemus konstruointia vai konstruoitu kokemusta.

Tunteen käsitteen kannalta kokemuksellisen ja sosiaalisen ajallista järjestystä koskeva kysymys on erityisen mielenkiintoinen. Mikä on esimerkiksi kielenkäyttöön vakiintuneiden puhetapojen osuus tunnekokemuksessa tai sen tulkinnessa? Olen tutkimukseni kuluessa esitellyt ensinnäkin sosiaalisia tunneteorioita, joiden mukaan tunteet ja tunteiden ilmaisu opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Toisekseen olen kuvannut teorioita ja tutkimuksia, jotka keskittyvät esimerkiksi vakiintuneiden tunnesanojen kulttuurisiin merkityksiin ja tunteista puhumisen diskursiivisiin ulottuvuuksiin. Näiden pohjalta on mahdollista ajatella, että kulttuuriset puhuvat ainakin jossain määrin määrittävät tuntemista. Jos muutoksen havaitseminen saa aikaan tunnekokemuksen (Ben-Ze’ev 2000, 13–29), niin eikö havainnon tulkintaa ohjaava (kulttuurinen) tieto kietoudu väistämättä tuntemisen prosessiin? Ehkä yhteiskuntatieteilijä Megan Bolerin (1999, 5–10) mainitsema yksityisen ja julkisen dikotomian purkaminen on välttämätöntä sekä kasvatuksen että koulutuksen keskusteluissa ja käytännöissä.

Kasvatuksen, opettamisen ja oppimisen emotionaalisuudella on useita ulottuvuuksia. Koska tunteet ovat elämän ja olemassaolon kannalta keskeisiä, ne yhdistyvät kasvatuksessa ja koulutuksessa mitä moninaisimpiin kysymyksiin. Näitä kysymyksiä olen osin edellä esitellyt. Oma tutkimukseni kattaa ainoastaan pienen sektorin kyseisestä tutkimuksellisesta alueesta. Opettajan työn ja tunteiden tutkimuksen näkökulmasta voi kuitenkin ajatella niin, että tutkimukseni on valottanut opettajuuden ja tunteiden kulttuurisia jäsentämisen tapoja, jotka väistämättä omalta osaltaan välittyvät myös arjen toimintaan. Kuten psykologi Donald Polkinghorne (2004, 5) toteaa, toiminta ja ajattelu toimivat vuorovaikutuksessa. Ymmärrys muovaa käytäntöjä ja käytännöt muovaavat ymmärrystä.

Ajatellen mahdollisia tulevia tutkimuksia tunteiden ja kasvatuksen alueella, kysymys tunteiden ja vallan suhteesta on yksi kiinnostavimpia. Bolerin (1999) näkemyksiin viitaten voi siis todeta, että tunteet ja valta

liittyvät toisiinsa, paitsi arkisessa toiminnassa, niin myös ja etenkin diskurssien tasolla. Esimerkiksi opettajuuden kulttuurisiin määrittelyihin kytkeytyy opettajiin kohdistuvaa vallankäyttöä. Kasvatustieteilijä Juha Suorannan (2009, 3) mukaan opettaja elää ideologisen kentän kaksoissidoksessa. Toisaalta opettaja on vallankäyttäjä ja toisaalta vallankäytön kohde. Hänet on veloitettu noudattamaan opetussuunnitelmaa ja toimimaan siten valtiollisen koulutuspolitiikan mukaisesti. Hänen ei kuitenkaan oleteta tiedostavan, mikä on koulutuspolitiikan suunta. (Suoranta 2009, 3.) Oppilaan näkökulmasta valtaa ja vallankäyttöä koskevat pohdinnat ovat mielenkiintoisia siksi, että valtaan liittyy olennaisesti kysymys, kuka asettaa koulutuksen ja kasvatuksen päämäärät. Kenellä on oikeus päämäärien ja tavoitteiden määrittelyyn? Voiko oppilas suunnata opiskeluaan ja kehittää osaamistaan kiinnostuksensa mukaan? Minkälaista osaamista tai minkälaisia kompetensseja koulutuksella halutaan kehittää?

Tuntemisen ja tunne-elämysten tiimoilta minua on tutkimusprosessin aikana askarruttanut myös tietoisuutta ja tiedostamatonta koskevat kysymykset. Rauni Myllynimen ja Megan Bolerin esittämät näkemykset tunteiden keskeisyydestä saa miettimään, kuinka tietoisia lopulta olemme tunteistamme ja niiden merkityksellisyydestä toiminnassamme. Perinteiset tunnediskurssit, tapa mieltää tunteet toisarvoisiksi järkeen nähden ja tunteiden sivuuttaminen koulutuksen käytännöissä ovat saattaneet saada aikaan sen, että ymmärrämme vajavaisesti tunteiden ja tuntemisen merkityksen maailmassa olemiselle.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2001. Opettajan ajattelun ja opetuksen toteutuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa? *Kasvatus* 4: 402–418.
- Ahokas, M. 1998. Tunnettyö. Teoksessa A.R. Lahikainen & A-M. Pirttilä-Backman (toim.) *Sosiaalinen vuorovaikutus*. Rauni Myllyniemen juhlakirja. Helsinki: Otava, 120–133.
- Anttila, P. 2005. Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. *Artefakta* 16. Hamina: Akatiimi.
- Augoustinos, M. & Walker, I. 1995. *Social cognition. An Integrated Introduction*. London: Sage.
- Ball, S.J. 2003. The teacher's soul and terrors of performativity. *Journal of Educational Policy* 18 (2): 215–228.
- Barbalet, J. M. 2001. *Emotion, Social Theory, and Social Structure. A Macrosociological Approach*. Cambridge: University Press.
- Bauman, Z. 1997/2003. *Sosiologinen ajattelu*. Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Ben-Ze'ev, A. 2000. *The Subtlety of Emotions*. Cambridge, MA: MIT.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Tiedonsosiologinen tutkielma. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Boler, M. 1997. Disciplined Emotions: Philosophies of Educated Feelings. *Educational Theory* 47 (2): 203–227.
- Boler, M. 1999. *Feeling Power. Emotions and Education*. New York, NY: Routledge.
- Bolton, S.H. 2005. *Emotion Management in the Workplace. Management, Work and Organisations*. New York: Palgrave Macmillan.

- Bruner, J. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burr, V. 1995. *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Burr, V. 2002. Ihminen sosiaalipsykologiassa. *Psykologia* 5 (2): 364–371.
- Burr, V. 2003. *Social Constructionism*. 2nd ed. London: Routledge.
- Burr, V. 2004. *Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F. M. 2000. *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Clandinin, D.J. & Huber, J. 2002. Dialogue. *Narrative Inquiry: Toward Understanding Life's Artistry. Curriculum Inquiry* 32 (2): 161 – 169.
- Craig, C.J. 2009. Teacher Research and Teacher as Researcher. Teoksessa L.J. Saha & A.G. Dworkin (toim.) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Osa I. New York, NY: Springer, 61–79.
- Damasio, A. 2000. *Tapahtumisen tunne. Miten tietoisuus syntyy*. Suom. K.Pietiläinen. Helsinki: Terra Cognita.
- Damasio, A. 2001. *Descartesin virhe: Emootio, järki ja ihmisen aivot*. Suom. K. Pietiläinen. Helsinki: Terra Cognita.
- Damasio, A. 2003. *Spinozaa etsimässä. Ilo, suru ja tuntevat aivot*. Suom. K. Pietiläinen. Helsinki: Terra Cognita.
- Davies, B. & Harré, R. 2001. Positioning: The Discursive Production of Selves. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S.J. Yates (toim.) *Discourse Theory and Practice*. London: Sage, 261–271.
- Day, C. & Smethem, L. 2009. The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change* 10 (2–3): 141–157.
- Denzin, N.K. 1984. *On Understanding Emotion*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Denzin, N. K. 1989. *Interpretive Biography. Qualitative Research Methods*. Volume 17. California: Sage.
- Denzin, N. K. 2001. *Interpretive Interactionism*. 2nd ed. *Applied Social Research Methods*. Volume 16. California: Sage.
- Ebie, B.D. 2002. Characteristics of 50 Years of Research Samples Found in the Journal of Research in Music Education, 1953–2002. *Journal of Research in Music Education* 50 (4): 280–291.
- Edwards, D. 2001. Emotion. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S.J. Yates (toim.) *Discourse Theory and Practice*. London: Sage, 236–246.
- Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajakoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) 2002. *Oppiminen ja opettajuus*. Turun opettajakoulutuslaitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:71. Turku: Turun yliopisto, 133–156.
- Erkkilä, R. & Mäkelä, M. 2002. Face to face – human dimensions in biographical interviews. Teoksessa R. Huttunen, H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) 2002. *Narrative Research, Voices of teachers and Philosophers*. Jyväskylä: Sophi, 45–55.

- Erwin, P. 2001. Attitudes and Persuasion. Psychology Focus. Hove: Psychology Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E. & Syrjäjä, L. 2002. Kutsumus. Teoksessa H. L.T. Heikkinen & L. Syrjäjä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 85–98.
- Fiehler, R. 2002. How to Do Emotions With Word: Emotionality in Conversations. Teoksessa S.R. Fussel (toim.) The Verbal Communication of Emotions. Interdisciplinary Perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 79–106.
- Fineman, S. (toim.) 2006. Emotion In Organizations. 2. painos. London: Sage.
- Fischer, K.W. & Tagney, J. P. 1995. Self-Conscious Emotions and the Affect Revolution: Framework and Overview. Teoksessa I.P. Tagney & K.W. Fischer (toim.) Self-Conscious emotions: the psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride. New York: Guilford Press, 3–22.
- Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Suom. J. Kurtti. Tampere: Vastapaino.
- Fromm, E. 1956. Rakkaus ja henkinen kypsyys. Suom. M. Luoma & M. Matikainen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Frost, P.J., Dutton, J.E., Worline, M.C. & Wilson, A. 2006. Narratives of Compassion in Organizations. Teoksessa: S. Fineman. (toim.) Emotion In Organizations. 2. painos. London: Sage, 25–45.
- Fussel, S. R. 2002. The Verbal Communication of Emotion: Introduction and Overview. Teoksessa S.R. Fussel (toim.) The Verbal Communication of Emotions. Interdisciplinary Perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1–15.
- Gardner, H. 1999. Intelligence reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century. New York: Basic Books.
- Gee, J.P. 1999. An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method. London: Routledge.
- Gee, J.P. 2005. An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method. Toinen painos. New York, NY: Routledge.
- Gerrod Parrott, W. 2003. Positioning and the Emotions. Teoksessa R. Harrè & F. Moghaddam (toim.) Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Context. Westport, Conn.: Prager, 29 – 43.
- Gergen, K. J. 1999. An Invitation to Social Construction. London: Sage.
- Goleman, D. 1995. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Helsinki: Otava.
- Haavio, M. 1954. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: KJG.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Suom. M. Lehtonen & J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Hakanen, J. 2002. Työn imu ja työuupumus – laajennetun työhyvinvointimallin kehittäminen ja testaaminen. Psykologia 4: 291–301.
- Hargreaves, A. 1998. Emotional Practice of Teaching. Teaching and Teacher Education 14 (8): 835–854.

- Hargreaves, A. 2001a. Emotional Geographies of Teaching. *Teacher College Record* 103 (6): 1056–1080.
- Hargreaves, A. 2001b. The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research* 35 (5): 503–527.
- Hargreaves, A. 2009. A decade of educational change and a defining moment of opportunity – an introduction. *Journal of Educational Change* 10 (2–3): 89–100.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. *Kasvatusalan tutkimuksia* 10. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Harré, R. & v. Langenhove, L. 1999. The Dynamics of Social Episodes. Teoksessa R. Harré & V. Langenhove L. (toim.) *Positioning Theory: Moral Context of Intentional Action*. Oxford: Blackwell, 1 – 13.
- Harré, R. & v. Langenhove, L. (toim.) 1999. *Positioning Theory: Moral Context of Intentional Action* Oxford: Blackwell
- Harré, R. & Moghaddam, F. 2003. Introduction: The Self and Others in Traditional Psychology and in Positioning Theory. Teoksessa R. Harré & F. Moghaddam (toim.) *The Self and Others. Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Context*. Westport, Conn.: Praeger, 1–12.
- Harré, R. & Moghaddam, F. (toim.) 2003. *The Self and Others. Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Context*. Westport, Conn.: Praeger.
- Harré, R. & Gillett, G. 1994. *The Discursive Mind*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Hebson, G., Earnshaw, J. & Marchington, L. 2007. Too emotional to be capable? The changing nature of emotion work in definitions of 'capable teaching'. *Journal of Education Policy*, 22 (6): 675–694.
- Heikkinen, H.L.T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajakoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education psychology and social science* 175. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H.L.T. 2002. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä, L. 2002. *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184–197.
- Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. 2002. *Minussa elää monta tarinaa, Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1999. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.
- Hellaakoski, A. 1993. *Runot*. 7.painos. Kotimaiset valiot. Juva: WSOY.
- Herman, David. 2009. *Basic elements of narrative*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Hewstone, M., Stroebe, W., Stephenson, G. H. (toim.) 2001. *Introduction to Social Psychology*. 3. painos. Oxford: Blackwell.
- Hilpelä, J. 2003. Voiko nyky-yhteiskunnassa kasvaa moraalisubjektiksi. *Aikuiskasvatus* 23 (2): 133–142.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

- Hochschild, A. R. 1983. *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling.* Berkley, CA: University of California Press.
- Hochschild, A. R. 1998. The sociology of emotions as a way of seeing. Teoksessa G. Bendelow & S. J. Williams (toim.) *Emotions in Social Life. Critical Themes and Contemporary Issues.* London: Routledge, 3–15.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. & Cain, C. 1998. *Identity and Agency in Cultural Worlds.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- hooks, b. 1994. *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom.* New York: Routledge.
- hooks, b. 2000. *All about love: New visions.* New York: Harper Perennial.
- hooks, b. 2003. *Teaching Community. A Pedagogy of Hope.* New York: Routledge.
- Huttunen, R., Heikkinen, H.L.T., & Syrjälä, L. (toim.) 2002. *Narrative Research, Voices of teachers and Philosophers.* Jyväskylä: Sophi.
- Hänninen, V. 2002. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos. 5.painos.* Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Hänninen, V., Partanen, J. & Ylijoki, O-H. (toim.) 2001. *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjii.* Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, V. & Ylijoki, O-H. (toim.) 2004. *Muuttuuko ihminen?* Tampere: Tampere University Press.
- Ilmonen, K. 1999. Työelämä ja tunteet. Teoksessa S. Näre (toim.) *Tunteiden sosiologiaa II. Historiaa ja säätelyä.* Tietolipas 157. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 299–324.
- Immordino–Yang, M.H. & Damasio, A. 2007. We Feel, Therefore We Learn; The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain and Education* 1 (1): 3–10. <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/full-text/117982936/PDFSTART>
- Jokinen, A. 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä.* Tampere: Vastapaino, 37–53.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä.* Tampere: Vastapaino, 54–97.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. *Diskurssianalyysi liikkeessä.* Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. 1999. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä.* Tampere: Vastapaino, 160–198.
- Järveläinen, P. 2003. *Tunteet ja järki.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Jørgensen, H. 2004. Mapping music education research in Scandinavia. *Psychology of Music* 32 (3): 291–309.
- Kalimo, R. & Toppinen, S. 1997. *Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä.* Helsinki: Työterveyslaitos.

- Kannisto, H. 1994. Ihminen ja normatiivinen järjestys: ehdotus filosofisten ihmiskäsitusten typologiaksi. Teoksessa T. Laine, (toim.) Ihmisen mallit. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitos 62. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 10–29.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen opettaminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55. Tampere: Tammer-paino, 45–50.
- Kiilakoski, T. Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) 2005. Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajien työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajakouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajakoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Korvajärvi, P. 2001. Arlie Russell Hochschild. Emotionaalinen työ, sukupuoli ja aika. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O-H. Ylijoki (toim.) Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä. Tampere: Vastapaino, 201–222.
- Kupiainen, R. 2005a. Heideggerin faktisuuden hermeneutiikka. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino. 85–97.
- Kupiainen, R. 2005b. Mediakasvatuksen eetos. Fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 86. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Kurkela, K. 2005. Rajalla tutkiminen. Kokemuksen ymmärtämisen mahdollisuudesta. Teoksessa P. Rantala & M. Tuominen. (toim.) Puheenvuoroja tutkimuksen rajoista ja rajojen tutkimisesta. Lapin yliopisto. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 13–45.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Labov, W. 1972. *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, William & Joshua Waletzky (1967) *Narrative analysis. Oral versions of personal experience*. Kirjassa June Helm (toim.) *Essays on Verbal and Visual Arts: Proceedings of the 1966 annual spring meeting of the American Ethnological Society*. Seattle, WA: University of Washington Press.
- Lahdes, E. 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Lahikainen, A.R. & Pirttilä-Backman, A-M. (toim.) 1998. *Sosiaalinen vuorovaikutus. Rauni Myllyniemen juhlakirja*. Helsinki: Otava.
- Laine, K. 2000. ”Tunti vain”. *Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset*. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 117–134.
- Laine, T. (toim.) 1994. *Ihmisen mallit*. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitos 62. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. – näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- van Langenhove, L. & Harré, R. 1999. Introducing Positioning Theory. Teoksessa R. Harré, R. & L.v. Langenhoven. (toim.) Positioning Theory: Moral Context of Intentional Action Oxford: Blackwell, 14–31.
- Lazarus, R.S. 1999. Stress and Emotion. A New Synthesis. New York: Springer.
- LeCompte, M.D. 2009. Trends in Research on Teaching: An Historical and Critical Overview. Teoksessa L.J. Saha & A.G. Dworkin (toim.) International Handbook of Research on Teachers and Teaching. Osa I. New York, NY: Springer, 25–60.
- LeDoux, J. 2003. Synaptinen itse. Suom. Kimmo Pietiläinen. Helsinki: Terra Cognita.
- Lehtinen, E. & Hiltunen, T. (toim.) 2002. Oppiminen ja opettajuus. Turun opettajakoulutuslaitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:71. Turku: Turun yliopisto.
- Lehtonen, M. 2000. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.
- Linnenbrink, E.A. 2007. The Role of Affect in Student Learning: A Multi-Dimensional Approach to Considering the Interaction of Affect, Motivation, and Engagement. Teoksessa P.A. Schutz & R. Pekrun. (toim.) Emotion in Education. Educational Psychology series. Amsterdam: Elsevier : Boston (Mass): Academic Press, 107–124
- Linnenbrink, E.A. & Pintrich, P.R. 2002. Achievement Theory and Affect: An Asymmetrical Bidirectional Model. Educational Psychologist 37 (2): 69–78.
- Lupton, D. 1998. The Emotional Self. A Sociocultural Exploration. London: Sage.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 986. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) 2005. Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Löytönen, T. 2004. Keskusteluja tanssi-instituutioiden arjesta. Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica 16. Helsinki: Yliopistopaino.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. 2001. Job Burnout. Annual Review of Psychology 52: 397–422.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. R. 2000. Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality and as a Mental Ability. Teoksessa The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mead, G.H. 1962/1992. Mind, Self, & Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Toim. & johdanto C.W.Morris. Works of George Herbert Mead I. Chicago: University of Chicago Press.

- Myllyniemi, R. 2004. Miten ymmärtää ja luokitella tunteita? Teoksessa V. Hänninen & O-H. Ylijoki (toim.) *Muuttuuko ihminen?* Tampere: Tampere University Press, 19–48.
- Määttä, K. 2005. Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle.* Jyväskylä: PS-kustannus, 205 – 218.
- Määttä, K. 2006. Rakkaus – kiehtovaa ja arvoituksellista kuten luovuus. Teoksessa K. Määttä (toim.) *Tunteiden rakkaus ja rikkaus. Avaimia tunteiden tulkintaan.* Helsinki: Finn Lectura.
- Määttä, K. (toim.) 2006. *Tunteiden rakkaus ja rikkaus. Avaimia tunteiden tulkintaan.* Helsinki: Finn Lectura.
- Niemi, H. (toim.) 1998. *Opettajuus modernin murroksessa.* Jyväskylä: Atena.
- Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) 2006. *Opettajan työ ja oppiminen.* Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nussbaum, M. 2001. *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions.* New York: Cambridge University Press.
- Nuthall, G. 2005. The Cultural Myths and Realities of Classroom Teaching and Learning: A Personal Journey. *Teachers College Record* 107 (5): 895 – 934.
- NWS Institute of Teachers. 2005. Professional Teaching Standards. <http://www.nsw-teachers.nsw.edu.au/IgnitionSuite/uploads/docs/Professional%20Teaching%20Standards.pdf>
- Näre, S. 1999. Tunteiden sosiologia yhteiskuntatutkimuksen kentässä. Teoksessa S. Näre (toim.) *Tunteiden sosiologiaa I. Elämyksiä ja läheisyyttä.* Tietolipas 156. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–15.
- Näre, S. (toim.) 1999. *Tunteiden sosiologiaa I. Elämyksiä ja läheisyyttä.* Tietolipas 156. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Näre, S. (toim.) 1999. *Tunteiden sosiologiaa II. Historiaa ja säätelyä.* Tietolipas 157. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Oatley, K. & Jenkins, J.M. 1996. *Understanding emotions.* Cambridge: Blackwell Publishers.
- Oatley, K. & Nundy, S. 1996. Rethinking the Role of Emotions in Education. Teoksessa D.R. Olson & N. Torrance (toim.) *The Handbook of Education and Human Development. New Models of Learning, Teaching and schooling.* Cambridge, Mass: Blackwell, 257–274.
- O'Connor, K. E. 2008. “You choose to care”: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacher Education* (24): 117–126.
- Ojakangas, M. 2001. *Pietas. Kasvatuksen mahdollisuus.* Helsinki: Summa.
- Ojanen, Eero. 2002. *Rakkauten filosofia.* Helsinki: Kirjapaja.
- Ojanen, S. (toim.) 1993. *Tutkiva opettaja: opetus 21. vuosisadan ammattina.* Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus 21. *Oppimateriaaleja.* Lahti: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ojanen, S. (toim.) 1996. *Tutkiva opettaja 2.* Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 55. Tampere: Tammer-Paino.

- Olson, D.R. & Torrance, N. (toim.) 1996. *The Handbook of Education and Human Development. New Models of Learning, Teaching and schooling*. Cambridge, Mass: Blackwell, 257–274.
- Opettajien ammattijärjestö OAJ. 2002. *Etiikka koulun arjessa*. Helsinki: Opettajien ammattijärjestö OAJ.
- Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteet 2004*. Helsinki.
- Parker, I. 1998. Realism, Relativism and Critique in Psychology. Teoksessa I. Parker (toim.) *Social Constructionism, Discourse and Realism*. London: Sage, 1–9.
- Parker, I. 2007. *Revolution in Psychology. Alienation to Emancipation*. London: Pluto Press.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedon käsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pekrun, R., Frenzel, A.C., Goetz, T. & Perry, R.P. 2007. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: The Integrative Approach to Emotions in Education. Teoksessa P.A. Schutz & R. Pekrun. (toim.) *Emotion in Education*. Educational Psychology series. Amsterdam: Elsevier : Boston (Mass): Academic Press, 13–36.
- Pekrun, R. & Schutz, P. 2007. Implications and Future Directions. Teoksessa P.A. Schutz & R. Pekrun. (toim.) *Emotion in Education*. Educational Psychology series. Amsterdam: Elsevier : Boston (Mass): Academic Press, 313–331.
- Pietilä, K. 2005. Habermasin tiedonintressiajatuksen käyttö ja intressi. niin & näin. *Filosofinen aikakauslehti* 47 (4): 105 – 111.
- Pitkänen, J. 1996. Dialoginen tila. Teoksessa Vilkkä, M. (toim.) *Kohtaaminen taitona – Dialogisuus ihmistutkimuksen lähtökohtana ja menetelmänä*. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu.
- Polkinghorne, D.E. 1988. *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. E. 2004. *Practice and the Human Science. The case for a judgment-based practice of care*. Albany: State University of New York Press.
- Power, M. & Dalglish, T. 2008. *Cognition and Emotion. From Order to Disorder*. 2nd ed. New York, NY: Psychology Press.
- Price, H.E. 2004. Mapping Music Education Research in the USA: A Response to the UK. *Psychology of Music* 32 (3): 322–329.
- Raunio, K. 1999. *Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rekola, H. & Vuorikoski, M. 2006. Feministinen pedagogiikka rajojen ylittäjänä. *Kasvatus* (1): 16–25.
- Richardson, L. 1994. Writing: A Method of Inquiry. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 516–529.
- Richardson, L. 2001. Poetic representation of interviews. Teoksessa J.E. Gubrium & J.A. Holstein (toim.) *Handbook of Interview Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 877–891.

- Riessman, C.K. 1993. *Narrative Analysis. Qualitative research Methods*. Volmume 30. Newbury Park: California.
- Riessman, C.K. 2001. *Analysis of Personal Narratives*. Teoksessa J.E.Gubrium & J.A. Holstein (toim). *Handbook of Interview Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 695–710.
- Robinson, J. 2007. *Deeper than Reason. Emotion and its Role in Literature, Music, and Art*. Oxford: Oxford University Press.
- Ronkainen, S. 1999a. *Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ronkainen, S. 1999b. *Subjektius, häpeä ja syllisyys parisuhdeväkivallan elementteinä*. Teoksessa S. Näre. *Tunteiden sosiologiaa I. Elämyksiä ja läheisyyttä*. Tietolipas 156. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 131 – 154.
- Saarilampi, M-L. 2007. *Meediataitelijasta mediataitajaksi. Taiteilijan kulttuuriset tarinamallit musiikkialan erikoislehdessä*. Sibelius-Akatemia. *Studia musica* 31. Helsinki: Yliopistopaino.
- Saha, L.J. & Dworkin, A.G. (toim.) 2009. *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Osa I. New York, NY: Springer.
- Saha, L.J. & Dworkin, A.G. 2009. *Introduction: New Perspectives on Teachers and Teaching*. Teoksessa L.J. Saha & A.G. Dworkin (toim.) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Osa I. New York, NY: Springer, 3–11.
- Sbrilli, A. 1992. *Kubismi*. Teoksessa S. Sproccati (toim.) *Opas taiteen maailmaan. Länsimainen taide varhaisrenessansista nykypäivään*. suom. E. Suolahti & M. Berger. Helsinki: WSOY.
- Scherer, K. 2001. *Emotion*. Teoksessa M. Hewstone, W. Stroebe, Stephenson, G. H. (toim.) *Introduction to Social Psychology*. 3. painos. Oxford: Blackwell. 151–195.
- Schutz, P.A. & DeCuir, J.T. 2002. *Inquiry on Emotions in Education*. *Educational Psychologist* 37 (2): 125–134.
- Schutz, P. A. & Lanehart, S.L. 2002. *Introduction: Emotions in Education*. *Educational Psychologist* 37 (2). 67–68.
- Schutz, P.A. & Pekrun, R. (toim.) 2007. *Emotion in Education*. *Educational Psychology series*. Amsterdam: Elsevier : Boston (Mass): Academic Press.
- Schutz, P.A. & Pekrun, R. 2007. *Introduction to Emoton in Education*. Teoksessa P.A. Schutz & R. Pekrun (toim.) 2007. *Emotion in Education*. *Educational Psychology series*. Amsterdam: Elsevier : Boston (Mass): Academic Press, 3–10.
- Schwandt, T, 2000. *Three epistemological Stances for Qualitative Inquiry: Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructionism*. Teoksessa In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.189–213.
- Siironen, M. 2001. *Kuka pelkää, ketä pelottaa. Nykysuomen tunneverbien kielioppia ja semantiikkaa*. Helsinki: SKS.

- Siitoinen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 37. Oulu: Oulu University Press. <http://herkules.oulu.fi/isbn951425340X/isbn951425340X.pdf>
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskursissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Siltala, J. 2005. Joustavat persoonat joustavilla työmarkkinoilla – ajatuksia sosiaaliluonteen ajankohtaisuudesta heuristisena työkaluna. *Psykologia* 5 (1), 74–84.
- Skinnari, S. 2004a. Kuuluuko pedagoginen rakkaus nykypäivän opettajuuteen? *Aikuiskasvatus* 2, 154–163.
- Skinnari, S. 2004b. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Solasaari, S. 2003. Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan – Max Schelerin kasvatusfilosofiaa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 187.
- Suomen kielen perussanakirja. 2001. Osat 1–3. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsinki: Edita.
- Suoninen, E. 1999. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskursiianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 17–36.
- Suoninen, E. 2002. Vuorovaikutus, kokemus, merkitys. Diskursiivisen sosiaalipsykologian mahdollisuudet kokemuksen tulkinnassa. *Psykologia* 5 (2), 372–384.
- Suoranta, J. 2000. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa. 3.painos. Tampere: TAJU.
- Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatus. Helsinki: Gaudeamus.
- Suoranta, J. 2009. Wikioppiminen ja radikaali tasa-arvo. http://suoranta.files.wordpress.com/2009/03/suoranta_wikimailma.pdf
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi. (toim.) 1998. Opettajuus modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 25–38.
- Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa: Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 31–47.
- Syrjälä, L. & Heikkinen, H. L.T. 2002. Tarinat – ikkuna opettajan työhön ja elämään. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä, L. 2002. Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Syrjälä, S-K. 2002. Kaikkietävä kansankynttilä. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä, L. 2002. Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 13–19.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa?: koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Kasvatustieteen tutkimuksia 31. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tagney, I.P. & Fischer, K.W. (toim.) 2002. Self-Conscious emotions: the psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride. New York: Guilford Press.
- Tolonen, T. 2000. Hiljainen poika ja äänekkäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 135–158.
- Tolonen, T. (toim.) 2000. Suomalainen koulu ja kulttuuri. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Tontti, J. (toim.) 2005. Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino
- Tornberg, A. 2000. Valistus on viritetty. Seurantatutkimus luokanopettajaksi opiskelevien suunnitteluorientaation, sisäisten mallien, opetustilanneajattelun ja reflektion kehityksestä. Lapin yliopisto. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.–3. painos. Helsinki: Tammi.
- Tuovila, Seija. 2005. Kun on tunteet. Suomen kielen tunnesanojen semantiikka. Oulun yliopisto. Humanistinen tiedekunta, Suomen kielen, informaatiotutkimuksen ja logopedian laitos. <http://herkules oulu.fi/isbn9514278070/isbn9514278070.pdf>
- Tähkä, V. 2001. Mielen rakentuminen ja psykoanalyttinen hoitaminen. 3. painos. Esipuhe R.S. Wallerstein. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Törmä, S. 2003a. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsejana. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 83–107.
- Törmä, S. 2003b. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 109–130.
- Varis, T. 1984. Pastoraalinen vallan muoto. Analyysi Suomen Lähetysseuran toiminnasta Ambomaalla alkaen vuodesta 1870. Tampereen yliopisto. Poliittikan tutkimuksen laitos. Rauhan- ja kehitystutkimuksen yksikkö. Tiedotteita 2.
- Varto, J. 2002. Isien synnit. Kasvatuksen kulttuurinen ja biologinen. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Viskari, S. 2003. Pedagoginen rakkaus. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 155–180.
- Viskari, S. & Vuorikoski, M. 2003. Ei kai opettaja kone ole.. Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. Opettajan vaiettu valta. Tampere; Vastapaino, 55–81.
- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. Opettajan vaiettu valta. Tampere; Vastapaino, 17–53.

- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski, M. (toim.) *Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 309–334.
- Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. 2003. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino.
- Väljjarvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli, R. (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–120.
- Värri, Veli-Matti. 1997. *Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään*. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Väitöskirja. Matemaattisten tieteiden laitos. Tampere: Tampere University Press.
- Welch, G., Hallam, S., Lamont, A., Swanwick, K., Green, L., Hennessy, S., Cox, G., O’neill, S. & Farrell, G. 2004. Mapping Music Education Research in the UK. *Psychology of Music* 32 (3): 239–290.
- Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. (toim.) 2001. *Discourse Theory and Practice*. London: Sage.
- Wierzbicka, A. 1999. *Emotions across Languages and Cultures. Diversity and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ylijoki, O-H. 2003. *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisointi*. 3.painos. Tampere: Vastapaino.
- Zembylas, M. 2003a. Caring for Teacher Emotion: Reflections on Teacher Self-Development. *Studies in Philosophy and Education* 22: 103–125.
- Zembylas, M. 2003b. Emotions and Teacher Identity: a poststructural perspective. *Teachers and teaching: theory and practice* 9 (3): 213–238.
- Zembylas, M. 2003c. Interrogating ”Teacher Identity”: Emotion, Resistance and Self-Formation. *Educational Theory* 53 (1): 107–127.
- Zembylas, M. 2007. The Power and Politics in Teaching. Teoksessa P.A. Schutz & R. Pekrun (toim.) 2007. *Emotion in Education*. Educational Psychology series. Amsterdam: Elsevier : Boston (Mass): Academic Press, 293–309.
- Zhang, Q. & Weihong, Z. 2008. Exploring Emotion in Teaching: Emotional Labor, Burnout, and Satisfaction in Chinese Higher Education. *Communication Education* 57 (1): 105–122.

LIITE 1

TUNNENARRATIIVIT

Rakkaus

1. Musiikki on se mitä haluaa tehdä
2. Mikä oikeesti on tärkeitä
3. Se on mulle hieno hetki
4. Rakkaus työhön ja aiheeseen on valtava
5. Sain kokee vakavan burnoutin
6. Annoin sieluni sille hommalle
7. Mulla on aivan tulpaonni
8. Silloin ollaan läsnä siinä
9. Mä oon hirveesti halunnu ilmaista itseäni
10. Mä oon innostava
11. Hitsi kun tytöt kahlitaan niin hillityiks
12. Oli itsestään selvä että mä haluan soittaa
13. Ei riittänyt että opiskeli muuta ja harrasti musiikkia
14. Nautin musiikin tekemisestä ja kuuntelusta
15. Että kaikki pystyis olemaan siellä rennosti
16. Että kaikki on mukana
17. Silloin koetaan voimakkaita tunteita
18. Ei murheita saa näille nuorille sälyttää
19. Isot asiat on saanu elää ihan rauhassa

20. Ett ne oppis arvostamaan itseään ja toisia
21. Se on yks osa minusta
22. Ne arvostaa ett joku on mitä on
23. Ei kiellettäis elämää
24. Rakkaudesta torvimusiikkiin
25. Mä oon semmonen kutsumusopettaja
26. Toi tyyppi ärsyttää mua
27. Siinä saa niin paljon
28. Että on sitä musiikin tietouttakin
29. Virheen tekeminen on kauheeta
30. Opettajan tehtävä on olla kiinnostunut oppilaista
31. On yritetty olla ihmisiä
32. Me ei olla äitejä
33. Suhteellisuuden taju on tullut omien lasten myötä
34. Pitiks mun nyt noin sanoa
35. Matikka on se keskusteluväline

Riittämättömyys

1. En jaksa kuin yhden vuoden
2. Ensimmäiset kolme vuotta oli ihan hirveitä
3. En osaa mitään kunnolla
4. Kyllä mä vielä opin
5. Se oli ihan hirveetä
6. Mulla ei oo keinoja
7. Mulla on jääny musiikin opettamiselle vähemmän aikaa
8. Ei ehdi tekemään niin paljon kuin haluaisi
9. On aika mahdoton tehtävä
10. Sitten tulee joskus riittämättömyyden tunne
11. Joskus tulee raja liian aikaisin vastaan
12. Haluaisi saada aikaan niin paljon niin monen ihmisen kanssa
13. Koen itseni huonoksi opettajaksi
14. Apua, en osaa mitään
15. En jaksais sitä mitenkään
16. Mä oon ehtinyt hirveen vähän
17. Mä poden huonoo omatuntoa
18. Miten mä en jaksa
19. Mä en kestä
20. Mä en kestä
21. Oon mä huutanukki
22. Tunteet on ollu paljo pelissä
23. Siinä ne turhautumisen pointit
24. Nöyryyden opettelemista

25. Sitt on syyllinen olo
26. Se on sillee surullista
27. Kyllähän ne arvostaa
28. Ne arvostaa ett joku on mitä on
29. Että saisin tilaa hiljaisuudelle
30. Ne on vaan hurjan stressin paikkoja
31. Mutt siin on jotain toivoa
32. Mulla oli burnout
33. Mä en saanu hirveesti tukea
34. Mä oon hirveesti halunnu ilmaista itteäni –
35. Mulle tuli esiintymispelkovihe
36. En oo pianisti millään tavalla
37. Olisin kaivannu palavereja
38. Olin aika burnout
39. Se oli raskas työpaikka
40. Aika ajoin väsymistä
41. Jonkun asteista väsymystä on
42. On aika raskasta
43. Onhan tää henkisesti raskasta
44. Henkisesti rankkaa
45. Opettajan tehtävä on olla kiinnostunut oppilaista
46. Hetkinen kiire
47. Koen aina että en osaa tarpeeks
48. Sain kokee aika vakavan burnoutin

Tunteiden ymmärtäminen

1. Matikka on se keskusteluväline
2. On oltava kiinnostunut
3. Tiukka pitää olla
4. Pitää antaa tilaa
5. Ne ei tahdo jaksaa kaksoistuntia
6. Ikä on helpottava tekijä
7. Tietty kateellinen suhtautuminen
8. Musiikillinen ilmaisu oli kaikkein tärkeintä
9. Musiikki on valtavan vaikuttamisen väline
10. Opitaan hyväksyy ja arvostaa
11. Ne arvostaa tosi paljon muusikkoutta
12. Mua kadutti tosi paljon
13. Se on mulle hieno hetki
14. Että niille on jääny hyvä olo ja hyvä muisto
15. Tajunnan laajentaa ei tarvita ton jälkeen
16. Haluun olla nuorten kanssa tekemisissä

17. Syytän rehtoria aika pitkälle
18. Tuli joukkohysteria siinä
19. Miten mä en jaksa
20. On helpompaa olla oppilaitten kanssa
21. Mä nautin opettajan olosta
22. Ensimmäiset kaks kolme vuotta oli ihan hirveitä
23. Se oli ihan hirveitä
24. Voin olla niin kuin ihminen ihmiselle
25. Siinä saa niin paljon
26. Että kaikki pystyis olemaan siellä rennosti
27. Kyll ne sitä kontaktia kaipaa
28. Isot asiat on saanu elää ihan rauhassa
29. Negatiiviset asenteet välittyö oppilaissa
30. On yritetty olla ihmisiä
31. Me ei olla äitejä
32. Suhteellisuuden taju on tullut omien lasten myötä
33. Elämäkokemus kyllä auttaa
34. Ei saisi lastata
35. Oppilaan on helppo peittää olonsa
36. Pitiks mun nyt noin sanoa
37. Se oli tosi hankala tilanne
38. Se saatiin purettua

Tunneteot

1. Tää on asennemuokkari
2. Että matikka on kiva oppiaine
3. Innostuksen kautta laajentuminen
4. Se loi uskoa
5. Mä oon huono
6. Tuntis opiskelun omaks työksensä
7. Siellä on tullut traumoja oppimisen suhteen
8. Mä oon innostava
9. Siellä on joskus mielettömät tunnelataukset
10. Mulla ei oo keinoja
11. Ruotsintunnille hyvällä päällä
12. Onnistumisen kokemuksia
13. Että kaikilla on turvallinen olo
14. Annan niitten hieman pelätä mua
15. Annetaan onnistumisen kokemuksia
16. Suuttumus
17. Että sais niille elämyksiä
18. Heterogeenisten luokkien opetus on mun alaa
19. Positiivinen asenne musiikkiin
20. Hei miks sä poltat pärees

21. Se sitouttaa niitä tekemiseen
22. Että kaikki pystyis olemaan siellä rennosti
23. Että kaikki on mukana
24. Musiikki voi vaikuttaa hirveen vahvasti
25. Joskus joutuu vähän näyttelmään
26. Ei murheita saa näille nuorille sälyttää
27. Että kaikki saisivat kokea prosessin
28. Se oli antoisaa
29. Saada vähemmän pelkäämään matematiikkaa
30. Virheen tekeminen on kauheeta
31. Kasvattaa asenteita positiiviseen suuntaan
32. Toivottavasti jotain
33. Se on inhottava tilanne
34. Se ärsytti muita
35. Aikuisen kuuluu peittää

LIITE 2

NÄYTTEINÄ OLEVIENTUNNENARRATIIVIENTAI NIIDEN OSIEN TULKINTAA

Siinä ne turhautumisen pointit (uhri)

Alkuperäinen kysymykseni oli *no kuule, kerro ihan ensiks sun tän hetken työstä ja työpaikasta*. Haastateltava kertoi työssään kokemasta turhautuneisuuden tunteesta, jolloin pyysin häntä kertomaan tarkemmin turhautumisen tunteen taustasta:...”*osaaisiks sä tarkemmin kertoo, mikä sen tekee, että onks se – sen turhautuneisuuden? – niin, jolloin haastateltava kertoo esimerkkinä olevan narratiivin.*

Narratiivissa kertojaminä asetetaan kertomuksen päähenkilöksi. Työtä koskevaksi ongelmakseen Tuulikki määrittää turhautuneisuuden ja kutsumuksen puutteen. Kiltiksi kasvatettuna tyttönä, vanhempien tuen ja oman lahjakkuuden rajoitusten myötä kertoja ikään kuin ajautui opettajaksi[→kiltteys, tyttö, lahjakkuus]. Työn hyvistä puolista huolimatta turhautuneisuutta on lisännyt paikalleen jääminen, työn rasittavuus ja oma epävarmuus. Seurauksena tästä on, että työ on kaiken kaikkiaan väsyttävää. Codassa eli kertomuksensa lopetuksessa Tuulikki esittää kokoavan toteamuksen, että nämä edellä esitetyt ovat kaikki osaltaan edesauttaneet turhautuneisuuden kokemusta. Asiat ovat tapahtuneet hänelle ilman selkeitä omia valintoja tai pyrkimyksiä.

Mulla on oikeastaan tällä hetkellä unelmatilanne, katkelma

Kysyin nykyisestä työstä: *millanen tää sun työpaikka on ja mitä luokkia sä opetat*, minkä jälkeen haastateltava kertoi työstään. Marianne kuvaa tunnenarratiivissa työtilannettaan, joka on erittäin hyvä ja kertoo tyytyväisyydestä. Kuvaus mukana Mariannen elämätarinassa, ei tunnenarratiivien analysissa.

Annoin sieluni sille hommalle (auttaja)

Haastateltava oli kertonut loppuun palamisestaan, jolloin kysyin, että *onks se sun burnout semmonen asia, ett pystyksä kertoo siitä, ett niist tilanteista tai niitä asioita, mitkä silloin rassas niin paljon, että sä ajaudit siibe. Ett olik ne täällä koulussa?*

Haastateltava kertoo tämän jälkeen aikaisemmassa tunnenarratiivissa kuvaamiinsa kokemuksiin eli omistautumiseen ja loppunpalamiseen liittyvän tarinan. Kun kertoja oli 148 oppilaan luokkatasovastaavana, tehtävä oli liian laaja. Hän haluaa vakuuttaa näkemyksensä kertomalla, että käytäntöä on muutettu hänen tapauksensa jälkeen. Hän viittaa sen aiheutaneen loppuun palamisen. Yksi syy oli se, että hän antautui tehtävälle ja käytti siihen aikaa, ja syynä oli rakkaus nuoriin. Kertoja katsoi tuntevansa oppilaiden tilanteen hyvin ja neuvoi vanhempia. Asiaan yhdistyi myös muita tekijöitä. Tässä narratiivissa kertoja etsii syitä, selittää tapahtunutta. Hän sanoo, ettei työlle ollut vastapainoa. Aikaisemmin hän oli osannut irrottautua [→ tl: omistautuminen ehdoitta + työ vaatii vastapainoa muussa elämässä.]

Silloin ollaan läsnä siinä (auttaja)

Haastateltava toteaa opettajia tarkoittaen, että ”jotenkin me ollaan tietävinämme, että mikä on aina oikein joka tilanteessa. Kyllä minä tiedän, mikä sinulle on parasta.” Kommentin johdosta kysyn, että ”*se ei kasvatussuhteessa sinusta oo oikein toimiva lähtökohta?*”, minkä jälkeen hän kertoo narratiivin.

Kertoja käyttää me-muotoa tarkoittaen opettajia ja pohtii, arvostavatko opettajat oppilaan tietoa [→ tl: oppilaan kokemusten arvostaminen ja oppilaan kohtaaminen ovat ongelmallisia]. Kertoja siis tuntee siis kasvatuskeskustelua. Arvostaminen, kohtaaminen ja tarina ovat sanoja, joita kertoja tässä tarinassa käyttää. Oppilaille on paljon tietoa, mutta sitä tietoa ei koulussa arvosteta. Yleensä opettajat ajattelevat tietävänsä oppilasta paremmin, mikä tälle on hyväksi. Kaikki opettajat eivät ole kiinnostuneita oppilaista, vaikka tulisi olla ja tulisi olla läsnä tunnilla. Ajanpuutteeseen vetoaminen on tavallista, mutta ajanpuute ei ole todellinen syy. Kiinnostus oppilaiden maailmaan on opettajan työn lähtökohta. Kertoja itse huomioi oppilaiden kokemukset. [→ minä-muut –erottelu.]

Matikka on se keskusteluväline, osa (auttaja)

Kertoja luettelee opettajan työhön sisältyviä erilaisia ei-opetuksellisia töitä, vaikeasti hallittavia yksityiskohtia. Tällaisia ovat valtakunnalliset uudistukset ja oman koulun johdolta tulevat vaatimukset. Työssä on paljon paperityötä. Sitten kysyn, *minkälaisia uusia odotuksia sin mielestä kohdistuu sin työhön? Tai vaatimuksia?* Kertoja pohtii työhön liittyviä ja päätyy miettimään opettajan työkuvan laajentumista. Perusopetuksen yläluokilla aineenopettajan työ on muuttunut yhä enemmän kasvattajan työksi. Opettaja on kasvattaja, ja kasvatuspuoli on laajentunut viime vuosien aikana, ja oppiaine on oikeastaan keskusteluväline. Opettaja yrittää jatkuvasti pysyä selvillä oppilaan tilanteesta. [→ tarinalinja: opettaja kasvattajana, jatkuvat uudistukset, oppilailla on ongelmia]

Huomautus: En voinut laittaa tätä tunnenarratiivia kokonaisuudessaan esimerkiksi, sillä tunnenarratiivi sisälsi aineista, josta kertojan olisi voinut tunnistaa. Tämä narratiivin osa on kuitenkin hyvä esimerkki opettaja kasvattajana -tarinalinjasta, joka oli läsnä lähes kaikkien haastateltavien puheessa.

On oltava kiinnostunut (tunteiden ymmärtäjä – auttaja)

Kertoja kertoo, että oppilailla on ongelmia. Hän myös ilmaisi olevansa tyytyväinen, että omassa koulussa on kaksi erityisopettajaa ja koulupsykologi, vaikka säästöjen vuoksi näitä oli karsittu muualla. Kysyn:

*tuntuuks susta
että kun sä saat sen uuden seiskaluokan
että sä niin ku
että siinä kun sä alotat näitä ongelmatehtäviä ja muita
ni näät sen semmosen*

Kertoja aloittaa määrittelemällä, että opettajan velvollisuus on olla selvillä oppilaan tilanteesta. Uuden luokan kanssa on turha aloittaa keskittymällä yksinomaan matematiikan opetukseen, vaan ensin täytyy kiinnittää huomiota oppilaiden ja ryhmän tilanteisiin ja ongelmiin. Opettajan on oltava kiinnostunut, miksi joku häiriköi, jos häiriköi. On ensin tutustuttava ja opittava aistimaan oppilaan tilanne. Se on opettajuuden avainasioita. Opettaja on kiinnostunut oppilaista ja yrittää auttaa oppilaita heidän ongelmissaan. [→ tarinalinja: oppilailla on ongelmia]

→ Huomautus: Kertoja tietää asian niin hyvin, että esittää näkemyksensä normatiivisessa muodossa.

Ikä on helpottava tekijä, osa (tilan tai tilanteen ymmärtäjä)

Kertoja kokee, että iän myötä opettajan työ on tullut helpommaksi. Ja koska itse on kasvattanut omat lapsensa, on omien kokemusten kautta oppinut ymmärtämään murrosikäisiä paremmin kuin nuorempana. [→ murrosikäinen, lapsi; tarinalinja: murrosikä edellyttää opettajalta erityistä ymmärrystä]

Musiikillinen ilmaisu oli kaikkein tärkeintä (tilan tai tilanteen ymmärtäjä)

*eli mä aattelin
että jos alotettais tää
sessio sillä
että kerrot sun tähetkisestä työstä*

→ kertoo ensin loppuun palamisesta ja sitten koulutuksen myötä ilmaisun tärkeyden löytämisestä:

Kertoja on osallistunut erilaisiin tilaisuuksiin, joista hän oppi uutta ja oivaltamaan asioita uudella tavalla. Musiikissa musiikin tekeminen ja ilmaisu on kaikkein tärkeintä, eikä tietojen opiskelu esimerkiksi kirjoittamalla asioita muistiin. Kertoja on saanut tietää tällaisesta opetustavasta, millä hän haluaa vakuuttaa, että sellaista tapahtuu. musiikki on vahva vaikuttamisen väline, ja oppilaat olisi tehtävä tietoisiksi tästä vaikuttavuudesta, että he ymmärtäisivät omaa tuntemustaan eli, miksi he tuntevat tietyllä tavalla tiettyä musiikkia kuunnellessa tai elokuvaa ja mainoksia katsellessa. opettaja on aikaansa seuraava ja tiedostaa musiikin ja median voiman; opettajan työ on myös tunteiden opettamista.

Mä nautin opettajana olosta (tilan tai tilanteen ymmärtäjä)

Haastateltava kertoi, että oli kouluttautumisen myötä oppinut kohtaamaan oppilaan tasavertaisesti, ei yläpuolelta: ”...mä en yritä olla sitt kateederilla...”, jolloin kysyn: *no onks toi opettajalle semmonen tärkeä asia?*

Musiikkiterapiaopintojen jälkeen opettaja kykeni muistamaan omia tunteitaan murrosiässä, ja siksi hän pystyy kohtaamaan oppilaat ihmisenä ihmiselle; opettajan kykenee kohdata oppilaat tasaveroisina. Hän ymmärtää itseään ja sekä osaa että uskaltaa kohdata oppilaat, ymmärtää ja auttaa.

Että kaikki pystyis olemaan siellä rennosti (pelkojen poistaja)

Haastateltava kertoo, kuinka ensin täytyy tutustua oppilaisiin ja kuinka se on aikaa vievää. Sen jälkeen yritän rohkaista häntä kertomaan lisää:

tai kun se vie
se oppilaisiin tutustuminen oman aikansa
ja sen porukan muodostuminen
ja se että ne
kuitenkin uudessa luokassa sitten uskaltaa
uskaltaa tehdä ja olla omia itsejensä
niin siihen se yks kurssi on ihan äärettömän vähän

*hmm, kerro vähän lisää tosta prosessista
koska sä oot sitä miettiny
sitä
tätä tutustumis ja rohkaisu ja*

Haastateltava kertoo, että hän pyrkii selvittämään uusien oppilaiden musiikillista hahmotuskykyä rytmiharjoituksilla ja kaikulaululla. Näiden harjoitusten aikana ne oppilaat, joilla on oppimisen esteitä erottuvat ryhmästä muun muassa käyttäytymällä häiritsevästi. Opettaja pohtii, miten tilanteen saisi vielä turvallisemman tuntuiseksi, ettei tilanteen rikkomiseen ole tarvetta. Kuluneena vuonna oppilailla näyttää olevan aikaisempaa enemmän ongelmia, ja häiriötä aiheuttavia oppilaita on yhä enemmän. Ristiriidan aiheuttaa se, että opettaja tietää, miten palkitsevaa olisi saada tehtyä yhdessä jotain. Tilanteen rikkomisen estää myönteisen kokemuksen ja yksikin oppilas voi sen tehdä.

[→ tarinalinja: oppilailla on ongelmia, opetustilanteen on oltava turvallinen]

- opettaja pohtii opetustilanteita oppilaan näkökulmasta
- opettaja pyrkii ymmärtämään oppilaiden tunteita
- opettaja on tietoinen toiminnan tavoitteesta, ovatko oppilaat
- tunteiden seurauksellisuus: hankaluudet aiheuttavat pelkoa, pelon tunne häiriköintiä.