

TAMPEREEN YLIOPISTO

**TUNNEDISKURSSIT OPETTAJIEN KOHTAAMISSA
TYÖRAUHAONGELMATILANTEISSA OPETTAJIEN
TYÖHYVINVOINNIN JA MODERNIN KOULUN KONTEKSTISSA**

Niina Kaartti
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2014

TAMPEREEN YLIOPISTO, Kasvatustieteiden yksikkö

KAARTTI, NIINA: Tunnediskurssit opettajien kohtaamisissa työrauhaongelmatilanteissa opettajien työhyvinvoinnin ja modernin koulun kontekstissa

Artikkelimuotoisen pro gradu -tutkielman taustateksti 29 sivua, 1 liitesivu
Huhtikuu 2014

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessani tarkastelen luokan- ja aineenopettajien kuvaamia työrauhaongelmatilanteita ja näiden tilanteiden herättämiä tunteita opettajissa. Sosiaalista konstruktionismia teoreettisena viitekehyksenä käyttäen tutkimukseni tavoitteena on tehdä näkyväksi työrauhaongelmia kuvaavaa tunnepuhetta ja tätä kautta konstruoida ilmiöön liittyvää tunnetietoa. Tutkimusaineisto koostui kymmenen opettajan laatimista työrauhaongelmatilanteiden kuvauksista, joiden tunnediskursiivista kenttää peilaan artikkelimuotoisessa pro gradussani opettajien työssä jaksamiseen, ammatilliseen kehittymiseen sekä modernin koulun työrauhan ylläpitotapoihin.

Aineistosta havaittu tunnepuhe osoittautui negatiivispainotteiseksi. Tutkimusaineiston perusteella työrauhaongelmat haastavat opettajan työn mielekkyyttä ja ammatillista identiteettiä. Tutkimustulokset herättävätkin pohtimaan, mitä tunteiden negatiivisuus kertoo työrauhaongelmista ja niiden ratkaisusta modernin koulun kontekstissa ja toisaalta millaisia reflektiivisiä käytäntöjä tulisi vahvistaa ja tukea koulussa ja opettajankoulutuksessa professionaalisen kasvun ja työssä jaksamisen edistämiseksi.

Avainsanat: työrauhaongelmat, tunteet, tunnepuhe, diskurssi, sosiaalinen konstruktionismi, työhyvinvointi, reflektiivisyys

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	TUNTEET OPETTAJAN TYÖSSÄ	3
2.1	Tunneteoriat ja tunteen määritelmä	3
2.2	Tunteet työelämässä	4
2.3	Opettajan työn tunnetutkimus	5
3	TUNNETYÖN ROOLI OPETTAJAN TYÖSSÄ	9
4	KOULUJEN TYÖRAUHA JA SITÄ RIKKOVAT ONGELMAT	11
4.1	Työrauhailmiön tausta ja käsitteen määritelmä	11
4.2	Mikä opettajia häiritsee - Työrauhaongelmien ilmenemismuodot	13
5	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT JA LUOTETTAVUUSTARKASTELU	15
5.1	Aineiston tunnepuhe analyysin kohteena	15
5.2	Diskurssianalyysi	16
5.3	Tutkimuksen luotettavuus	18
6	DISKUSSIO	20
7	REFLEKTIO	24
	LÄHTEET	25

LIITTEET

1 JOHDANTO

Opettajan työ ei ole ammasteista helpoin. Ammatti vaatii muuntautumiskykyä ja herkkyyttä reagoida kouluyhteisössä ja luokkahuoneessa tapahtuviin jatkuviin muutoksiin sekä ennen kaikkea taitoa opettaa ja kasvattaa lapsia ja nuoria osaaviksi yhteiskunnan kansalaisiksi. Nykyisin kasvatuksen ja opetuksen tavoitteiden saavuttaminen vaatii opettajalta kuitenkin toisinaan jatkuvaa työrauhan ylläpitoa oppilaiden kyseenalaistaessa opetusta ja jopa vastustaessa opettajaa (Martikainen 2005). Perinteinen opettajan auktoriteettiasema on murtunut, mikä osaltaan on muuttanut opettajan roolia kasvattajana ja opetuksen ohjaajana sekä tuonut uusia haasteita työrauhan säilyttämiseen ja ylläpitämiseen luokkahuoneissa.

Työrauhaongelmat tuntuvat rasittavan lähes jokaisen opettajan työarkea (Puustinen 2010). Näissä tilanteissa opettaja saattaa joutua tasapainoilemaan oman ammattiroolinsa ja persoonansa välille syntyvän jännityksen kanssa inhimillisten tunteiden astuessa mukaan kuvioihin. Tunteet ovat jatkuvasti läsnä koulun arjessa, mutta niihin on kiinnitetty tutkimuksissa suhteellisen vähän huomiota. Ulkomailla opettajan työn tunnetutkimusta on tehty viime vuosikymmeninä jonkin verran, mutta Suomessa opettajien tunteita on tutkittu eksplisiittisesti verrattain vähän.

Oma tutkimukseni pyrkii osaltaan täyttämään tätä opettajien tunne-elämää koskevaa tutkimuksellista aukkoaluetta. Tutkimuksessani syvennyn opettajien kohtaamiin työrauhaongelmiin nimenomaan tunteiden näkökulmasta. Työrauhatutkimukselle on tyypillistä kasvatustieteellinen orientaatio, joten sosiaalipsykologiaan ja sosiologiaan nojaava tutkimukseni pyrkii tarjoamaan toisenlaista perspektiiviä tähän monimutkaiseen ilmiöön. Lisäksi opettajien tunnenäkökulman sisältäviä luokanhallintaan ja kuriin liittyviä tutkimuksia on tehty niukasti (Sutton & Wheatley 2003, 336), vaikka tarve tämän tyyppiselle tutkimukselle näyttää olevan selvä, kun työrauhaongelmien herättämiä tunteita tarkastellaan opettajien työhyvinvoinnin ja professionaalisen kehittymisen kontekstissa.

Tutkimuksessani tarkastelen luokan- ja aineenopettajien kuvaamia työrauhaongelmatilanteita ja näiden tilanteiden herättämiä tunteita opettajissa. Sosiaalista konstruktionismia teoreettisena viitekehysenä käyttäen tutkimukseni tavoitteena on tehdä näkyväksi työrauhaongelmia kuvaavaa tunnepuhetta ja tätä kautta konstruoida ilmiöön liittyvää tunnetietoa. Moderni koulu osittain vanhoine toimintatapoineen sekä opettajien työssä jaksaminen ja opettajaprofession liitetyt myyttiset käsitykset toimivat tämän tunnetutkimuksen keskeisenä kontekstina. Kuitenkin

tutkimuksen pääasiallinen fokus on opettajien laatimien työrauhaongelmatilannekuvausten tunnepuheen analyysissä, jota pyrin suhteuttamaan nykyajan työrauhakeskusteluun.

Seuraavassa tekstissä syvennyn aluksi tunneilmiöön. Esittelen tunnetutkimuksen mahdollisia teoreettisia lähestymistapoja sekä tarkennan erityisesti sosiaalisen konstruktionismin suuntausta, jonka tematiikkaan oma tutkimukseni on sitoutunut. Lisäksi tuon esille aiemmin tehtyä tutkimusta opettajien tunteista sekä avaan tunteiden roolia työelämässä. Luon tunnetyön käsitteen avulla sillan opettajan persoonallisen, ”autenttisen” roolin ja ammattiroolin sekä myyttisen opettajaprofession välille ja tätä kautta pyrin selventämään tunteiden roolia opettajien työssä kehittymisen ja jaksamisen kannalta.

Tämän jälkeen tarkastelen koulumaailman työrauhailmiötä ja siinä esiintyviä ongelmia. Määrittelen työrauhaongelman käsitteen omassa tutkimuksessani ja esittelen lyhyesti ongelmien laatua nykykoulussa. Keskeistä on kuitenkin kehitys, joka on tapahtunut siirryttäessä kurista ja rangaistuksista oppilaskeskeisiin ja myönteisempiin työrauhan ja luokanhallinnan käsitteisiin, mikä osaltaan tuo esiin sen, miten opettajat tuntevat taistelevan vanhoilla ”aseilla” modernin nykykoulun työrauhaongelmien kanssa.

Varsinaisen teoriaosuuden jälkeen selvennän tutkimuksen metodologiaa sekä pohdin tutkimukseni luotettavuutta. Lopuksi tarkastelen tutkimustulosten merkitystä hiukan laajemmin ja reflektoin tutkimuksen tarjoamia oppimiskokemuksia.

2 TUNTEET OPETTAJAN TYÖSSÄ

2.1 Tunneteoriat ja tunteen määritelmä

Erilaiset teoriat käsitteellistävät tunteita eri tavoin. Lupton (1998, 10) jakaa tunteiden tutkimuksen suuntaukset karkeasti kahteen kategoriaan, joista toinen korostaa tunteiden sisäsyntyisyyttä ja toinen tunteiden sosiaalista rakentumista. Fysiologinen, psykobiologinen ja evoluutiopsykologinen näkökulma edustavat Luptonin (1998) kategorisoinnin ensimmäistä luokkaa, jossa tunteet nähdään sisäsyntyisinä ja universaaleina. Kognitiivinen lähestymistapa puolestaan asettuu näiden kahden kategorian rajalle: tunteet nähdään sisäsyntyisenä ilmiönä, mutta niiden rakentuminen yhdistyy sosiaalisiin prosesseihin tunteiden tilannesidonaisuuden ja tiedollisen arvioinnin kautta. Tunteiden sosiaalista rakentumista edustaa muun muassa sosiaalisen konstruktionismin näkökulma, johon lukeutuu esimerkiksi poststrukturalismin ja fenomenologisen tunnetutkimuksen suuntaukset. (Lupton 1998, 37–38.)

Sosiaalinen konstruktionismi, joka toimii tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä, korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä tunteiden rakentumisessa. Sen mukaan tunteet ja niiden ilmaisutavat opitaan pääosin sosiaalisessa kanssakäymisessä (Harré & Gillett 1994; Lupton 1998). Poststrukturalistiset ja fenomenologiset suuntaukset edustavat tunteiden sosiaalisen rakentumisen näkökulmaa, mutta ne painottavat hiukan eri asioita. Yhteistä kaikille sosiaalisen konstruktionismin suuntauksille on kuitenkin kulttuurin ja historiallisen aineksen merkitys todellisuuden ja tiedon, kuten esimerkiksi tunteiden, rakentumisessa (Burr 2003).

Tunteelle eli emootiolle ei ole olemassa yksiselitteistä määrittelyä, vaan käsite on riippuvainen näkökulmasta, josta sitä tarkastellaan (ks. esim. Isokorpi & Viitanen 2001). Sosiaalisen konstruktionismin mukaan tieto rakentuu nimenomaan vuorovaikutustilanteissa (Burr 2003, 4). Bruner (1986) näkee, ettei tunteillakaan on pysyviä merkityksiä, vaan ne rakennetaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja tätä kautta ne ovat osa tilanteeseen liittyvä tietoa. Tutkimuksessani määrittelen tunteet nojautuen sosiaalisen konstruktionismin viitekehykseen voimakkuudeltaan ja kestoltaan vaihteleviksi, suhteellisen intensiivisiksi ja lyhytaikaisiksi, tietyissä olosuhteissa ja määräytyissä kulttuurisissa konteksteissa esiintyviksi emotionaaliksiksi tuntemusten hetkiksi ja tiloiksi (Isokorpi & Viitanen 2001; Harré & Gillett 1994). Tutkimukseni peruslähtökohtana on tunteiden ymmärtäminen sosiaalisesti rakentuvina kulttuurisesti, ajallisesti ja paikallisesti riippuvaisina psykologisina ilmiöinä.

2.2 Tunteet työelämässä

Ihmiset ovat olleet kiinnostuneita tunteista tuhansien vuosien ajan (Oatley, Keltner & Jenkins 2006). Tunteet on kuitenkin nähty pääosin kielteisenä ilmiönä, joita on pyritty kesyttämään ja kontrolloimaan, sillä niiden on koettu häiritsevän rationaalista ajattelua ja toimintaa (Goleman 1997, 21). Järkeä pidetään modernissa ajattelussa tunteita ylempiarvoisena (Isokorpi & Viitanen 2001, 34). Vaikka tunnetutkimuksella on pitkät perinteet, vasta viimeisimpinä vuosikymmeninä niiden merkitykseen työelämässä on kohdistettu tutkimuksellista mielenkiintoa (ks. esim. Ilmonen 1999; Goleman 1999; Hargreaves 1998; Hargreaves 2001a, 2001b).

Opettajien työhön liittyviä tunteita on Suomessa tutkittu eksplisiittisesti verrattain vähän. Viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana opettajiin kohdistuva tunnetutkimus on kuitenkin lisääntynyt (Zembylas 2003, 107). Opettajiin kohdistuneen tunnetutkimuksen vähäisyyttä selittää Zembylasiin (2003, 106) mukaan länsimaisen kulttuurin syvä ennakkoluulo tunteita kohtaan. Perinteinen järjen ja tunteiden kahtiajako on jatkunut kasvatuksellisen tutkimuksen kentällä ikuisuuden, mikä on priorisoitunut opettajien kognitiivista ajattelua ja uskomuksia koskevat tutkimukset. Myös opettajan tieto- ja toimintaperustan tutkimus on nähty tärkeämpänä (Leino & Leino 1997, 119). Opettajien ajattelun ja uskomusten selvittämisen on oletettu tarjoavan kasvatuksen tutkijoille mahdollisuutta ymmärtää opettajien työhön liittyviä käytäntöjä ja toimintaa. Lisäksi tutkijat ovat kokeneet tunteet vaikeasti kuvailtavina ja objektiivisina ilmiöinä. Viimeiseksi mahdolliseksi syytekijäksi tunnetutkimuksen vähäisyydelle Zembylas (2003, 106) näkee sen, että tyypillisesti tunteet on liitetty naiseen ja feministisiin filosofioihin ja siksi ne on useimmiten suljettu pois hallitsevista patriarkaalisisista rakenteista.

Ilmonen (1999), Goleman (1999) ja Isokorpi ja Viitanen (2001) näkevät nykyajan työelämään kuuluvan tunneilmaisuuksiin liittyviä tunnesääntöjä. Työyhteisössä työntekijöiltä vaaditaan tunneosaamista ja omien tunteiden hallintaa, mistä on Ollilan (2005, 193–194) mukaan tullut osa ammatillisuuden tunnuspiirteitä. Tunnesääntöjä on neljänlaisia:

1. Millaisia tunteita on lupa näyttää ja miten niitä voidaan ilmaista?
2. Kenellä on oikeus osoittaa tunteitaan ja kenelle?
3. Millaisissa tilanteissa ja milloin tunteita saa osoittaa?
4. Tukeeko henkilön identiteettiä ja habitusta ilmaista tunnetta?

(Isokorpi & Viitanen 2001, 124.)

Fiehler (2002) konstruoimat emotionaalisuussäännöt (rules of emotionality) sisältävät myös neljä kohtaa: tunnesäännöt, tunteiden ilmaisua koskevat säännöt, tunteiden vastaavuuteen liittyvät

säännöt ja koodaussäännöt. Ne ovat sisällöltään hieman erilaisia verrattuna Isokorven ja Viitasen (2001) kategorisointiin. Erityisesti kaksi viimeistä kohtaa täsmentävät tunteellisuuden sääntöjä toisin: Tunteiden vastaavuussäännöt säätelevät sitä, miten keskustelukumppanin odotetaan reagoivan tiettyihin ilmaistuihin tunteisiin. Koodaussäännöt ovat puolestaan niitä käytäntöjä, jotka kuvaavat ja määrittelevät sitä, millainen käyttäytyminen lasketaan tunteiden ilmaisuksi. (Fiehler 2002, 82–83.)

Tunnesäännöt voidaan nähdä toimivan myös kouluuyhteisössä. Esimerkiksi opettajalta odotetaan tietynlaista käyttäytymistä ja hänen koetaan olevan esimerkkinä oppilailleen. Tällöin opettajan ei ole soveliasta käyttäytyä sopimattomasti oppilaidensa nähden. Oppilaat kuitenkin saattavat osoittaa tunnepurkauksensa avoimesti, mikä on tyypillistä varsinkin pienemmille oppilaille. Opettajiin ja oppilaisiin pätevät erilaiset tunnesäännöt. Negatiivisten tunteiden ilmaisemisen sijaan opettajalta odotetaan usein empaattista suhtautumista ja ystävällisyyttä (Zembylas 2003, 119). Tunnesäännöt myös määräävät sen, mitä opettajan on soveliasta tuntea opetussuunnitelmaa, opettamisesta ja itsestään kohtaan (Zembylas 2003, 118–119).

2.3 Opettajan työn tunnetutkimus

Vaikka työelämää kokeva tunnetutkimus on viime vuosina lisääntynyt, opettajan työhön liittyviä tunteita on suomalaisessa opettajatutkimuksessa tutkittu suhteellisen vähän verrattuna kansainväliseen tutkimukseen (Kauppinen 2010, 68). Ulkomailta opettajan työn emotionaalista puolta ovat tutkineet uraa uurtavasti muun muassa Andy Hargreaves, Rosemary E. Sutton ja Karl F. Wheatley. Suomessa ilmiöllä on ollut varsin vähän tutkijoita, vaikkakin tällä vuosikymmenellä aihetta kohtaan on osoitettu mielenkiintoa erityisesti väitöstutkimuksissa (ks. esim. Kauppinen 2010; Virtanen 2013).

Useissa ulkomailta tehdyissä opettajien tunne-elämään keskittyvissä tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota opettajien työssä kokemiin positiivisiin ja negatiivisiin tunnekokemuksiin (Sutton & Wheatley 2003). Psykologit luokittelevat tyypillisesti positiivisiksi sellaiset tunteet, jotka sisältävät hyvän olon ja mielihyvän tuntemuksia tai jotka ilmenevät yksilön edistyessä kohti tavoittelemaansa päämäärää. Positiivisista tunteista opettajiin liitetään useimmiten rakkaus ja lämminsydämys. Lämminsydämyyden tai kiintymyksen tunne nähdään erityisesti naisten ja peruskoulun opettajien ominaispiirteinä, vaikkakin Hargreavesin (1998) tutkimuksessa sukupuolieroavaisuuksia ei havaittu kyseisen tunteen kohdalla. Myös ylemmillä luokka-asteilla opettajat ovat kuvanneet tuntevansa kiintymystä ja välittämistä oppilaitaan kohtaan. (Sutton & Wheatley 2003, 332.) Lisäksi opettajat ovat maininneet kokevansa opetustyössään ilon, tyytyväisyyden ja mielihyvän tunteita, joita

tunnetaan erityisesti oppilaiden oppiessa ja edistyessä koulutyössään. Oppilaiden yhteistoiminta ilman suurempia häiriötekijöitä on myös yksi opettajien mainitsemista mielihyvän ja ylpeyden lähteistä. (Sutton & Wheatley 2003; Hargreaves 1998; Lortie 1975.)

Positiivisten tunteiden lisäksi opettajat ovat maininneet kokevansa työssään joskus negatiivisiakin tunteita, erityisesti vihaa ja turhautumista. Opettajien kokemat vihan tunteet ovat suhteellisen yleisiä, sillä esimerkiksi kukin Suttonin (2000) haastattelema yläkoulun opettaja kuvasi tunteneensa ajoittain vihaa tai turhautumista tai molempia. (Sutton & Wheatley 2003, 333.) Oppilaiden epätoivottu ja huono käyttäytyminen tai sääntöjen rikkominen herättää opettajissa vihan tunteita. Levottomuuden tunteet nousevat usein pintaan, kun opettaja kokee, että hänen pätevyyttään haastetaan. Tutkimuksissa opettajat ovat kertoneet pyrkivänsä vähentämään vihan näyttämistä luokkahuoneessa, sillä he ovat oppineet, että huutaminen ei useinkaan tuota haluttua lopputulosta tai että maltin menettäminen saattaa vahingoittaa heidän suhdettaan oppilaisiin. (Sutton, Mudrey-Camino & Knight 2009, 130; Sutton & Wheatley 2003, 333.) Jopa 90 % opettajista kertoo pidättelevänsä vihan tunnetta tai astuvansa vaikeasta tilanteesta sivuun rauhoittumaan ja tarkastelevansa omaa käytöstään ja äänensävyään (Sutton 2004). Toisaalta opettajat kertovat ajoittain myös turvautuvansa teeskennellyn vihan ilmaisuun hallitakseen oppilaitaan (Sutton & Wheatley 2003, 334).

Negatiivisiin tunteisiin lukeutuvia avuttomuuden tunteita on myös dokumentoitu opettajien tunne-elämän tutkimuksissa. Jos opettaja kokee vaikutusvaltansa vähäiseksi opetustyössään, esimerkiksi suhteessa koulujärjestelmään tai oppilaiden vanhempiin, avuttomuuden tunteet ovat ilmeisiä (Kelchtermans 1996). Alakuloisuuden ja surun tunteita herättävät joidenkin oppilaiden kotielämän tilanteet, sillä opettajat kokevat pystyvänsä vaikuttamaan hyvin vähän lasten ongelmiin koulun ulkopuolella (Sutton & Wheatley 2003, 334.)

Tutkimukset ovat osoittaneet negatiivisten tunteiden olevan ongelmallisia siinä mielessä, että ne keskittävät opettajan ajatukset omaan käytökseen ja toimintaratkaisuihin ja näin suuntaavat opettajan huomion pois opetuksen todellisista tavoitteista. Opettajien negatiiviset tunteet ovat keskeinen osa hallinnan ilmiötä ja kuria, koska ne fokuoivat opettajan huomiota niin voimakkaasti. Silti opettajien tunnenäkökulman sisältäviä luokanhallintaan tai kuriin liittyviä tutkimuksia on tehty niukasti. (Sutton & Wheatley 2003, 335.)

Suomalaisessa opettajan tunne-elämän tutkimusta ovat tehneet muun muassa Eija Kauppinen (2010) ja Mirjam Virtanen (2013). Kauppinen (2010) tarkastelee väitöstutkimuksessaan opettajuutta konstruktiona, joka rakentuu opettajien puheessa erilaisina tunteiden avulla rakennettuina

positioina. Kauppisen tutkimuksen tavoitteena oli kuvata opettajan työhön liittyviä tunteita, opettajien kokemuksia työstään sekä haastattelupuheessa rakentuvaa opettajuutta. Kauppisen tutkimusaineisto koostui peruskoulun 7.–9.-luokilla opettavien viiden musiikin opettajan ja kolmen matematiikan opettajan haastatteluista. Kauppinen luokitteli haastatteluista konstruoimansa tunnenarratiivit neljään kategoriaan: rakkauden, riittämättömyyden, tunteiden ymmärtämisen ja tunnetekojen narratiivien luokkaan. Tämän jälkeen hän analysoi, miten kertoja positio itsensä, oppilaat ja muut narratiivissa esiintyvät henkilöt.

Tunnenarratiivien opettajapositiot osoittautuivat erilaisiksi: Rakkausnarratiivissa opettaja paikannetaan innostajaksi ja kutsumusopettajaksi. Riittämättömyyden narratiivissa opettajat positioituvat selviytyjän, antautujan tai sopeutujan ja uhrin asemaan. Tunteiden ymmärtämisen narratiivissa puolestaan opettajat paikantuvat ymmärtäjiksi, auttajiksi ja tilanteen hallitsijoiksi. Viimeisessä luokassa, tunnetekojen narratiivissa, opettaja paikannetaan muun muassa pelkojen poistajaksi ja tukijaksi sekä eettiseksi toimijaksi. (Kauppinen 2010.)

Mirjam Virtanen (2013) tarkastelee väitöstutkimuksessaan opettajan emotionaalista kompetenssia tunneälyn kautta. Virtanen selvitti tutkimuksessaan luokanopettajien käsityksiä omista tunneälytaidoistaan sekä arvioita siitä, miten tärkeäksi opettajat kokevat ne työssä ja esimiestyössä. Tutkimus osoitti luokanopettajien tunneälytaitojen olevan keskiluokkaa. Vahvimmillaan opettajat kokivat olevansa empaattisuudessa, emotionaalisessa itsetietoisuudessa, luotettavuudessa ja kyvyssä kehittää toisia. Heikoimpia opettajat kokivat olevansa muun muassa suorituskyvyyssä, vaikutusvallassa, kannustavuudessa ja itseluottamuksessa. Opettajien tunneälytaitoihin liittyvät arviot olivat riippuvaisia sukupuolesta, iästä ja työkokemuksesta. Tunneälytaidot arvioitiin tutkimuksessa keskeisiksi sekä opettajan työssä että esimiestyössä. (Virtanen 2013.)

Mayerin ja Saloveyn (2000) tunneälyn malli sisältää neljä kohtaa: 1) tunteiden havaitseminen ja ilmaiseminen, 2) tunteiden käyttäminen ajatteluun, 3) tunteiden ymmärtäminen sekä 4) tunteiden reflektiivinen säätely. Korkea emotionaalinen älykkyys nähdään olennaisena ja arvokkaana kompetenssina opettajan taitorepertuaarissa. Opettajan tunnetaidoilla on havaittu olevan vaikutusta oppilaiden käyttäytymiseen, heidän koulutyöhön sitoutumiseen, kouluun suhtautumiseen sekä akateemiseen menestykseen (Baker 1999; Hawkins 1997). Lisäksi korkean tunneälyn omaavien opettajien on havaittu raportoivan vähemmän loppuun palamisen merkkejä ja ilmaisevan korkeampaa tyytyväisyyden tunnetta työtään kohtaan (Brackett, Katulak, Kremenitzer, Alster, & Caruso 2008).

Andy Hargreaves on tehnyt kansainvälistä opettajan työn tunnetutkimusta varsin runsaasti. 1990-luvun puolivälissä Hargreaves (1998, 841) käynnisti tutkimuksen, jolla hän halusi selvittää opettajien opettamisen ja koulussa tapahtuneiden muutosten herättämiä tunteita. Tutkimusaineisto koostui 32 kanadalaisen 7.- ja 8.-luokkien opettajien haastatteluista, joista analyysivaiheessa etsittiin ne ilmaisut, joissa he viittasivat opettajan työn emotionaalisuuteen. Tämän jälkeen aineisto jaettiin teemoihin, joita olivat muun muassa emotionaaliset suhteet oppilaisiin, vanhempiin, esimiehiin, muihin kollegoihin ja reaktiot opetussuunnitelmassa tapahtuneisiin muutoksiin ja tiedottamiseen. (Hargreaves 1998, 841–842.)

Hargreavesin (1998, 842) mukaan opettajien emotionaalinen yhteys oppilaisiin sekä opettajien asettamat sosiaaliset ja emotionaaliset tavoitteet muokkasivat ja vaikuttivat melkein kaikkeen, mitä he työssään tekivät. Emotionaalinen yhteys oppilaisiin tuli näkyväksi opettajan tavassa opettaa ja se vaikutti muun muassa siihen, millaisia opetussuunnitelmia opettajat suunnittelivat ja valitsivat oppilailleen ja miten opettaja reagoi koulu-yhteisössä tapahtuviin muutoksiin. (Hargreaves 1998, 845.)

Tutkimuksensa johtopäätöksenä Hargreaves (1998, 850) toteaa, ettei opettamista voida kaventaa vain tekniseksi osaamiseksi. Se sisältää emotionaalista ymmärtämistä ja emotionaalista työtä, joiden kautta tutkimukseen osallistuneet opettajat saivat luotua oppilaiden kanssa toimivan ja turvallisen vuorovaikutusympäristön. Opettajat arvostivat tunnesiteiden syntymistä. Lisäksi opettajien emotionaalinen sitoutuminen työhön näytti antavan opettajille energiaa ja lisäävän heidän työssään jaksamista. (Hargreaves 1998, 850.)

3 TUNNETYÖN ROOLI OPETTAJAN TYÖSSÄ

Suomalainen koulu ja käsitykset opettajuudesta ovat muuttuneet verrattain vähän vuosikymmenten aikana. Opettajan ammattiin liitetään edelleen monia myyteiksikin muodostuneita mielikuvia, esimerkiksi opettajan samaistaminen kansakäyntiläksi elää edelleen monen suomalaisen opettajakäsityksissä. Usein opettamisen kulttuuri odottaa opettajilta rakkauden ja huolen ilmaisua ja sympatian tunnetta oppilaita kohtaan (Oplatka 2007) sekä persoonallisempaa ja moraalisempaa keskustelutapaa oppilaidensa kanssa (Klaassen 2002). Opettaminen on siis persoonalla tehtävää työtä, jossa opettajan ammattirooli ja persoonallisuus kietoutuvat toisiinsa. Haastavat tilanteet voivat horjuttaa opettajan eri roolien välistä tasapainoa (vrt. Lindqvist 1998, 16–17), jolloin omien tunteiden havaitseminen ja oman työn reflektointi, eli oman havainnon, ajattelun ja toiminnan sekä työyhteisön toiminnan kriittinen pohdinta, nousevat keskeisiksi voimavaroiksi ja selviytymiskeinoiksi (Kari 1996, 23; Järvinen 1999, 259). Tärkeä osa opettajuuden eettistä pohdintaa on se, miten opettaja kykenee ratkaisemaan roolien välisen jännityksen rasittamatta persoonaansa kohtuuttomasti ja säilyttämällä ammattiosaamisensa vahvana (Martikainen 2005, 34).

Kirsi Tirri (1999) näkee eettisen keskustelun Suomessa edenneen kasvatuksen yleisen ulottuvuuden pohdinnasta kohti varsinaisia ammattieettisiä kysymyksiä. Erityisesti opettajan työn eettiset haasteet ja niiden tutkiminen käytännössä ovat kiinnostaneet kasvatustieteilijöitä. Aiheen tärkeydestä opetustyössä ovat osoituksena vuonna 1998 julkaistut opettajan eettiset periaatteet, jotka on laadittu väljiksi ohjeistuksiksi siitä, mitä opettajan tulisi kasvattajana tavoitella. Ne ovat osoituksena myös opettajan ammatin professionalistumisesta eli ammattitaidon tuomasta vapaudesta ja vastuusta toimia omassa ammatissaan, johon kuuluu rationaalisen päättelyn ja toiminnan lisäksi opettajan persoonaan ja tunne-elämään liittyviä tekijöitä. (Tirri 1999.) Periaatteisiin sisältyy oppilaiden tarpeiden huomioonottamisen lisäksi opettajan oikeus kehittää ja hoitaa itseään, mikä nousee tutkimuksessani keskeiseen tarkasteluun koettujen työrauhaongelmien yhteydessä.

Airaksinen (1991) näkee, että kukin ammatti sisältää omanlaisensa elämän ja keinotekoisen roolin, joka poikkeaa yksilön arkiroolista. Tämä auttaa esimerkiksi opettajaa selviytymään työssä kohdattavista haastavista tilanteista, kuten työrauhaongelmista. Ammatillisuuteen kuuluu eräänlainen apaattisuus, johon koulutuksella tähdätään. Airaksinen (1991) tarkoittaa tällä inhimillisten tunteiden menettämistä niiden aidossa merkityksessä. (Airaksinen 1991, 42–44.) Apatiaa pyritään häivyttämään muun muassa teennäisellä positiivisuudella, mutta kulissi saattaa olla ongelmallinen inhimillistä vuorovaikutusta vaativassa opettajan työssä.

Ammatillisuuteen kuuluva apaattisuus liittyy emotionaaliseen työhön (emotional labour) ja tunnesääntöjen asettamiin vaatimuksiin. Käsitteellä ”emotional labour” Hochschild (1983) viittaa tunteiden ohjailuun ja työstämiseen, jota esimerkiksi opettaja joutuu työssään tekemään. Profession edellyttää opettajalta kykyä ilmaista ja hallita omia autenttisia tunteita ammatilleen sopivalla tavalla ja näin säilyttää ammattiin liitetty tyypillinen identiteetti. Hochschildin (1983) näkee tunneyön henkilökohtaisena ja sisäisenä omien odotusten ja koettujen tunteiden yhteensovittamisena, mikä auttaa esimerkiksi opettajaa emotionaalisesti haastavissa tilanteissa. Winograd (2003) katsoo emotionaalisen työn tutkimuksen tärkeänä siinä mielessä, että sen avulla voidaan kiinnittää huomiota yksilöiden hyvinvointiin ja tarjota opettajille paremmat mahdollisuudet muutosten käynnistämiseen ja edistämiseen omassa työssään.

Simström (2009) näkee emotionaaliset valmiudet keinona kohdata työssä jatkuvasti muuttuvia haasteita. Vaikka tunteita on tyypillisesti pidetty työelämän haittatekijöinä, todellisuudessa niin negatiiviset kuin positiiviset tunteet ovat osa työpaikkojen arkea. (Simström 2009, 71.) Virtanen (2013) osoittaa väitöstutkimuksessaan tunneällyn tärkeyden osana opettajan työn emotionaalista ulottuvuutta. Opettajan ammatillisessa kasvussa on tärkeää tunnistaa tunteiden merkitys, sillä ne voivat muodostaa joko kehittymisen esteen tai muutosvoiman. (Virtanen 2013.) Tunteet ja niiden tunnistaminen ovatkin keskeinen osa opettajan ammatillista osaamista ja ammatillista kasvua (Virtanen 2013; Golby 1996). Olennaista on siis ensin tunnistaa ja tunnustaa se, miten tietty – jopa totuutena pidetty – käsitys opettajuudesta pitää opettajat tietynlaisessa emotionaalisessa asemassa suhteessa kouluyhteisöön, sen ympäröiviin toimijoihin ja muuhun yhteiskuntaan.

4 KOULUJEN TYÖRAUHA JA SITÄ RIKKOVA ONGELMAT

4.1 Työrauhailmiön tausta ja käsitteen määritelmä

Työrauhaa ja sen ongelmia on määritelty monin eri tavoin jo useiden vuosikymmenten ajan niin Suomessa kuin ulkomaillakin. Luokan hyvää järjestystä on aikaisemmin pidetty pääasiassa fyysisenä liikkumattomuutena, hiljaisuutena sekä liikkeiden ja asentojen jäykkänä yhdenmukaisuutena. Nykyajan käsitys työrauhasta on toisenlainen. Nykyisin kurinalainen asetettujen tavoitteiden ja tehtävien suuntaan tapahtuva toiminta on korvannut aikaisemmin vaaditun ehdottoman hiljaisuuden vaatimuksen luokkahuoneissa. (Saloviita 2007.)

Suomessa vastaavanlaista lähes hiljaisuuteen viittaavaa työrauhan määritelmää esitettiin kasvatustieteen kentällä noin kolmekymmentä vuotta sitten. Vuoden 1983 teoksessaan Kasvatustieteen käsitteistö Hirsjärvi (1983) määrittelee työrauhan luokassa vallitsevaksi rauhalliseksi oloksi ja häiriintymättömyyden tilaksi, mikä edellyttää kouluuyhteisössä kaikilta yhteisön jäseniltä sisäistynyttä, kurinalaista toimintaa. Hirsjärvi (1983) näkee työrauhan subjektiivisena, suhteellisena ja muuttavana ilmiönä, joka kunnioittaa yhteisön laatimia sopimuksia. Se huomioi opetustilanteet, oppiaineet, oppilaiden iän, yhteisön jäsenten persoonallisuuden sekä koulua ympäröivän yhteisön vaikutteet. (Hirsjärvi 1983, 196.)

Erätuuli ja Puurula (1990, 1992) ovat tarkastelleet työrauhaa sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta. He määrittelevät Hirsjärven (1983) tavoin työrauhan subjektiiviseksi käsitteeksi. Työrauhan rikkoo työrauhahäiriö. Tutkimuksessaan Erätuuli ja Puurula (1992, 9) määrittelevät työrauhahäiriön sellaiseksi opettajan subjektiiviseksi kokemukseksi, joka häiritsee hänen työtään opettajana, eli hänen opetukselleen ja oppilaiden koulusaavutuksille asettamien tavoitteiden saavuttamista. Työrauhan ongelmien kokeminen vaihtelee myös oppiaineen ja opetustilanteen mukaan, sillä esimerkiksi taide- ja taitoaineiden tunneilla tai ryhmätöitä tehtäessä puheensorina koetaan hyväksyttävänä ja ymmärrettävänä eikä niinkään ongelmallisena (Erätuuli ja Puurula 1992, 10). Omassa tutkimuksessani nojaudun nimenomaan Eräntuulen ja Puurulan (1992) laatimaan työrauhaongelman määritelmään.

Työrauhahäiriöitä on esiintynyt muodossa tai toisessa koko koululaitoksen historian ajan (Kari, Remes & Väänänen 1980, 8). Ennen työrauhakäsitteen vakiintumista puhuttiin suomalaisissa kouluissa kurinpidosta tai kurinpidollisista ongelmista. Suomessa 1800-luvulla käytettiin oppikouluissa vielä oppilaiden ruumiillista rankaisemista. Kuitenkin uusien kasvatustieteilijöiden näkemykset koulusta ja sen toiminnasta alkoivat muuttaa fyysiseen rangaistukseen perustuvia ojennusmenetelmiä jo 1800-luvun puolella, kun keskieurooppalaisten lapsikeskeistä kasvatusta

korostaneet ajatukset levisivät myös Suomeen. Suomessa kasvatuksen uudistajiin kuului muun muassa Uino Cygnaeus, jonka mukaan opettajan oli hallittava kouluun silmäyksellä eikä fyysisellä kurituksella. Opettajat omaksuivat erilaiset toimintamallit ja kasvatusihanteet opettajaseminaareissa. (Saloviita 2007, 15; Syväoja 2004, 129.)

Uusi kasvatusajattelu rikkoi rangaistuksiin ja kuriin perustuvia koulun toimintatapoja korostaen lapsen ja aikuisen välistä luottamuksellista suhdetta. Erityisesti kasvatus- ja opetusopin professoreina toimineet Martti Haavio ja Matti Koskenniemi puhuivat lapsikeskeisen kasvatuksen puolesta 1900-luvun puolivälissä. (Saloviita 2007, 21.) Koskenniemi (1944) toi ensimmäisenä suomalaisen kasvatustieteen kentälle työrauhan käsitteen, jonka hän liitti oppilaan itsehallinnan kehittämiseen (Koskenniemi & Hälinen 1970, 246).

Verrattuna kurin käsitteeseen työrauha on oppilaskeskeisempi sekä myönteisempi. Kurinpito-ongelman ja koulukurin käsitteet heijastavat opettajakeskeisyyttä, ruumiillista rankaisemista ja yleensä negatiivisia toimenpiteitä. Muutosta koulukurista työrauhan käsitteeseen ei tule nähdä pelkästään teknisenä vaan myös sisällöllisenä, sillä se heijastaa kasvatuksen muutosta autoritaarisesta demokraattiseen suuntaan. (Kari ym. 1980, 8–9.) Aiemmin kuria saatettiin jopa pitää kasvatuksen päämääränä. Työrauha voidaan puolestaan nähdä oppimisen mahdollistajana, jonka avulla saavutetaan opetukselle asetetut tavoitteet. Työrauhan vallitessa luokassa sekä opettaja että oppilaat suuntaavat voimavaroja oikein ja keskittyvät oppitunnin tavoitteeseen. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 245; Saloviita 2007, 9.)

Yhteenvedonä työrauhan erilaisista määrittelmistä ilmiön voidaan todeta olevan käsitteenä subjektiivinen, suhteellinen ja muuttuva. Se on riippuvainen ajallisesta, paikallisesta ja kulttuurisesta kontekstista samoin kuin sitä arvioivan kulttuurisidonnaisista arvoista ja uskomuksista. Vastaavasti työrauhaongelmien kokeminen ja määrittely on arvioijasta riippuvaista. Tutkimukset eivät näytä tekevä määritteellistä eroa työrauhahäiriöiden ja työrauhaongelmien välille, vaan niitä käytetään lähes synonyymeina toisilleen. Jotkut kuitenkin katsovat selvittämättömän työrauhahäiriön johtavan työrauhaongelmaan (Hellstöm 2013). Työrauhan määritelmä heijastaa arvioijan persoonallisuutta sekä käsityksiä kasvatuksesta, opetuksesta, niiden tavoitteista ja käytettävistä opetusmenetelmistä ja työtavoista. Tällöin opettajan perspektiivistä tarkasteltuna keskeisiä työrauhan kannalta ovat opettamis- ja työskentelyrauha ja oppilaiden näkökulmasta oppimis- tai oleskelurauha. (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009, 8.)

Opettajien neuvottomuus auktoriteetikysymyksissä on jatkuvasti keskustelun alla erityisesti työrauhaongelmien yhteydessä. Perinteinen kurinpito fyysisine rangaistuksineen on hylätty, mutta

sen tilalle ei aina ole löydetty sopivia vaihtoehtoja. (Saloviita 2007, 16–17.) Nykyisin työrauhaongelmia pyritään lähestymään ennaltaehkäisyyn näkökulmasta käyttäen lähtökohtina ongelmien mahdollisia aiheuttajia ja syytekijöitä. Työrauhan säilyttämisessä moni opettaja tukeutuu esimerkiksi luokan sääntöihin ja oppilaan käytöksen sopivuutta osoittavien liikennevalomerkkien käyttöön (Saloviita 2007). Häiritsevän oppilaan poistaminen luokasta lopputunnin ajaksi on myös sallittu ojennuskeino työrauhaongelmatilanteisiin (Perusopetuslaki 36 b §). Kuitenkin jo 1970-luvulla vakioituneet työrauhan ylläpitotavat elävät edelleen koulumaailmassa muun muassa järjestyssäännöissä ja osittain rangaistuskäytännöissäänkin. Voidaankin pohtia, uudistuuko koulu ja opettajat käytäntöineen tarpeeksi kohtaamaan erilaisia sukupolvia, jotka tuovat koulumaailmaan jatkuvasti uusia haasteita.

Työrauhan saavuttamiseksi ja ylläpitämiseksi on laadittu laajasti tieteelliseen tutkimukseen perustuvaa kirjallisuutta. Esimerkiksi Opetushallitus ja monet muut järjestöt ovat julkaisseet erilaisia oppaita, joiden avulla pyritään kartoittamaan työrauhailmiön kirjavuutta ja toisaalta tarjoamaan uusia toimintamalleja luokan hallintaan. (Saloviita 2007, 17–18.) Kasvatustodellisuuden kohtaava opettajakunta tuntuu kuitenkin kaipaavan varsinaiseen opettajankoulutukseen enemmän toimintatapoja ja malleja työrauhaongelmien ennaltaehkäisyyn ja kohtaamiseen käytännön työkentällä (Puustinen 2010). Koska koulu ja sitä ympäröivä yhteiskunta muuttuu alati, tulisi alan ammattilaisten koulutusta jatkuvasti päivittää ja tarjota heille myös empiiriseen tutkimustietoon perustuvaa näkemystä kasvatuskentästä, jossa he työskentelevät (Saloviita 2007, 18). Oman tutkimukseni tavoitteena onkin tuoda esiin uudenlaista, henkilökohtaista tunnekokemusta hyödyntävää lähestymistapaa työrauhaongelmatilanteiden kohtaamiseen ja ennen kaikkea tehdä näkyväksi sitä puhetta, josta käytännön työkentällä osittain vaietaan.

4.2 Mikä opettajia häiritsee - Työrauhaongelmien ilmenemismuodot

Työrauhaongelmat voivat ilmetä monin eri tavoin. Sirkku Aho (1976, 8–9) on luokitellut opettajan näkökulmasta tarkasteltuna työrauhaongelmat varsin kattavasti yhdeksään häiriöryhmään:

1. verbaliset häiriöt, kuten luvatta puhuminen, vastaaminen viittaamatta, huuteleminen, oppilaiden pilkkaaminen, nimittely ja arvostelu ääneen, kuiskailu, kiroilu ja juttelu
2. häiritsevä motorinen toiminta, kuten poistuminen turhaan omalta paikalta, tuolilla kääntyily ja keikkuminen, jaloilla tömistely, piirtely tavaroihin, kuljeskelu ympäri luokkaa, paikalta nouseminen ja tuolien vaihtaminen
3. fyysiset kontaktit muihin oppilaisiin, kuten töniminen, lyöminen, potkiminen, tyrkkiminen, nipistely, kutittelu, tappelu ja tukasta vetäminen

4. melun aiheuttaminen jonkin esineen avulla, kuten pulpetin kannen kolistelu, liitujen ja tavaroiden heittäminen ja kynällä naputtelu
5. purukumin, karamellin tai tms. syöminen
6. tunteiden ilmaukset, kuten itkeminen, turha nauraminen, laulaminen, viheltely ja tirsunta
7. huolimattomuus koulutyössä, kuten lunttaus, myöhästely, läksyjen laiminlyönti, osallistumattomuus koulutyöhön, tarkkaamattomuus, huolimattomuus, välinpitämättömyys opetusta kohtaan, pinnailu ja kirjojen ym. koulutarvikkeiden unohtaminen
8. negatiivinen asenne auktoriteettiin, kuten opettajan nimittely, arvostelu ääneen, pilkkaaminen, vastustaminen, sääntöjen rikkominen, hidastelu tai aikailu
9. koulun kannalta epäasiallinen toiminta, kuten paperilappujen lähettäminen, tavaroiden kerääminen ennen tunnin loppua, toisten tavaroiden ottaminen, tavaroiden turmeleminen, tavaroilla leikkiminen, lehtien tai kirjojen lukeminen, pelaaminen, opettajan kysymysten ja huomautusten huomiotta jättäminen

Tutkimusaineistossani opettajat kuvasivat kohdanneensa vastaavanlaisia työrauhaongelmatilanteita. Tutkimusten mukaan yleisempiä työrauhahäiriöitä ovat luokassa verbaliset häiriöt eli oppilaiden asiaton tai luvaton puhuminen. Myös Naukkari (1999, 28) tuo esille omassa tutkimuksessaan oppitunnin häirinnän olevan koulussa yleistä, pientä pulinaa ja levottomuutta esiintyy joka luokalla. Virallisessa opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan määrätä oppilasta istumaan koulussa hiljaa, odottamaan vuoroaan tai olemaan tarkkaavainen, pitkäjänteinen tai tarkkailemaan kielenkäyttöään. Jos nämä käyttäytymispiirteet eivät täyty, oppilaan käytös koetaan häiriöksi. Toisin sanoen koulun piilo-opetussuunnitelma ja sen julkilausumattomat odotukset määrittelevät sen, mikä koetaan ja nähdään koulussa käyttäytymishäiriönä. (Vuorikoski, Törmä & Viskari 2003.) Esimerkiksi monet Ahon (1976) listaamista työrauhahäiriöistä rikkovat nimenomaan näitä julkilausumattomia käyttäytymisodotuksia. On kuitenkin tärkeää, että opettaja tiedostaa itse, mitä hän pitää työrauhaa häiritsevinä tekijöinä. Vasta sen jälkeen työrauhahäiriöiden tunnistaminen ja ongelmaan reagointi on mahdollista. (Levin & Nolan 2010.)

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT JA LUOTETTAVUUSTARKASTELU

5.1 Aineiston tunnepuhe analyysin kohteena

Kielen avulla voidaan monin eri tavoin ilmaista tunteita (Fussell 2002, 1). Koska tunnetta voidaan kuvata ja ilmaista kielellisesti monin eri tavoin, rajasin tarkasteltavaa tunnepuheen kenttää omassa tutkimuksessani. Tarkastelunäkökulmien rajaus syntyi osittain aineistolähtöisesti tutkimusaineistoa tarkastelemalla ja osittain käyttämällä hyväksi sosiaaliseen konstruktionismiin ja lingvistiikkaan painottuvaa tutkimusta (Fiehler 2002; Tuovila 2005). Määrittelen tunnepuheen omassa tutkimuksessani puheeksi tunteista, eli tunteiden nimeämiseksi ja muiksi vakiintuneiksi tunnesanojen käytöksi, sekä kerronnan affektiivisiksi tiloiksi tai tilanteen tunnelatauksiksi (ks. esim. Vehviläinen 2004; Fiehler 2002). Kertojan tunnepuhe voidaan siis havaita tarkastelemalla käytettyjä vakiintuneita tunnesanoja, tunteiden kuvauksia sekä kerrontaa kokemusten situationaalisista olosuhteista (Fiehler 2002).

Fiehlerin (2002, 87–89) mukaan tunteiden ja kokemusten tematisoinnissa on erotettavissa neljä erilaista käytäntöä: 1) tunteet nimetään tunnesanoin, 2) tunteita ja kokemuksia kuvataan, 3) kokemukseen liittyviä oleellisia tapahtumia kuvataan tai 4) kuvataan kokemuksen tai kertomuksen situationaalisia olosuhteita. Ensimmäinen kohta viittaa muun muassa sanastoon, esimerkiksi verbeihin, nominaaleihin ja adjektiiviveihin, joiden avulla eri kielissä voidaan ilmaista tunteita. Tunteita ja kokemuksia voidaan kuvata kokemusperää selittäville sanamuodoilla, jotka määrittävät kertojan näkökulman tilanteeseen. Esimerkiksi kertoja kuvaa omaa tunnetta ensimmäisessä persoonassa (*Olen iloinen*) tai tekee lyhyitä vertauksia (*Olin kuin puulla päähän lyöty*) tai kielikuvia (*Oloni oli tyhjä*). Myös erilaisten vertauskuvallisten idiomien kautta voidaan kuvata tilanteessa esiintynyttä tunnetta. Ne ovat usein tuttuja muille lukijoille (*Vedin herneen nenääni* tai *Olin ihan pihalla koko asiasta*). Kokemuksen tai kertomuksen situationaalisessa kuvauksessa kertojan tavoitteena on luoda kuuntelijan mieleen kuva tilanteesta tukeutuen tunnesääntöihin, jotka ovat voimassa tämän tyyppisissä tilanteissa. (Fiehler 2002, 87–89.)

Tarkastelin tutkimusaineiston tunnepuhetta käyttäen hyväksi seuraavia näkökulmia, jotka nojaavat Vehviläisen (2004), Fiehlerin (2002) ja Tuovilan (2005) esittämiin tapoihin tavoittaa kielen emotionaalista latausta. Sovelsin niitä omaan tutkimukseeni ja aineistooni sopivammaksi:

1. Opettajien laatimista työrauhaongelma- ja tunnekuvauksista tarkastellaan puhetaiposten sekä mahdollisten äänensävyjen kielteisyyttä ja myönteisyyttä. Huomioidaan myös mahdolliset äänensävyt, jotka voivat tehdä ilmauksesta esimerkiksi ironisen tai vakavan.

2. Kiinnitetään huomiota käytettyihin sanoihin ja sanamuotoihin (konventionaaliset tunnesanat, verbit ja muut adjektiivit), vertauksiin (kieli- ja vertauskuvat) ja vertailuihin, joiden avulla työrauhaongelmien herättämää tunnekokemusta kuvataan.
3. Havainnoidaan puhetapojen ja valittujen sanamuotojen yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia tutkimusaineiston sisällä. Voidaanko aineistosta havaita jonkinlaista konventionaalista puhetapaa, joka kuvaa työrauhaongelmien herättämiä tunteita?
4. Tarkastellaan situationaalisten olosuhteiden kuvausta. Millaista kuvaa opettaja pyrkii rakentamaan lukijalle työrauhaongelmatilanteista? Millaisiin tilanteeseen sopiviin tunnesääntöihin hän tällöin nojaa? Huomioidaan myös opettajan työn tunnesääntöjen ja myyttisen opettajakuvan asettamat ”rajoitteet”, jotka toisaalta saattavat kontrolloida ja ohjata opettajien puhetapoja.

5.2 Diskurssianalyysi

Tutkimuksellinen mielenkiintoni kohdistuu kirjallisen tutkimusaineistoni tunnepuheeseen, jota tarkastelemalla pyrin konstruoimaan työrauhaongelmailmiötä kuvaavaa puhetta. Koska analysoinnin kohteena on tutkimusaineistosta havaittava tunnepuhe ja tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä on sosiaalinen konstruktionismi, näin kieltä tutkivan ja tarkastelevan diskurssianalyysin parhaaksi mahdolliseksi aineiston analyysia ohjaavaksi metodologiaksi.

Diskurssianalyysi on sellaista kielenkäytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimusta, jossa analysoidaan yksikohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993a, 9–10). Puheen ja kirjoittamisen kohteet konstruoidaan eli merkityksellistetään nimenomaan kieltä käyttäen (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993b, 18).

Diskurssianalyysin ”teoreettinen koti” on sosiaalisen konstruktionismin traditiossa (Jokinen 1999, 39). Diskurssianalyysi ei ole luonteeltaan selkeärajainen tutkimusmenetelmä, vaan se toimii pikemminkin väljänä metodologisena viitekehyksenä, joka sallii tarkastelulle erilaisia painopisteitä (Suoninen 1992, 17). Diskurssianalyysin teoreettisina taustaoletuksina ovat 1) kielen käytön sosiaalisesti rakentuva luonne, 2) rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssystemien olemassaolo, 3) merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuus, 4) toimijoiden kiinnittyminen merkityssystemeihin ja 5) oletus kielen käytön seurauksia tuottavasta luonteesta (Jokinen ym. 1993a, 17–18). Tutkimusongelma ratkaisee sen, mitkä taustaoletukset painottuvat kussakin tutkimuksessa. Oman tutkimukseni painotukset koskevat menetelmän taustaoletusten kolmea ensimmäistä kohtaa, joiden merkitystä omassa tutkimuksessani selvennän seuraavaksi.

Ensimmäinen taustaoletus koskee kielen käytön sosiaalisesti rakentuvaa luonnetta. Diskurssianalyysin avulla pyritään rakentamaan kuvauksia siitä, miten kieleen perustuva sosiaalinen todellisuus on rakentunut ja miten sitä jatkuvasti rakennetaan (Jokinen ym. 1993a, 19–20). Diskurssit rakentavat sosiaalisia instituutioita, kuten valtiollisia kasvatusinstituutioita (Parker 1992, 17). Opettajien puhe työssä kohtaamistaan työrauhaongelmista voidaan siis ajatella rakentavan ja uusintavan kouluinstituutiota, sen käytäntöjä ja opettajapositiota tehden näkyväksi julkilausuttuja ja lausumattomia totuuksia. (Parker 1992, 17; Jokinen ym. 1993a, 27–28.)

Toinen taustaoletus liittyy rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemien olemassaoloon. Ne ovat osa sosiaalista todellisuutta, mutta merkityksellistävät maailmaa eri tavoin. Sosiaalisen todellisuuden moninaisuutta lisää erilaisten merkityssysteemien lisäksi se, että puhuja eli kielen käyttäjä voi liikkua useilla merkitysalueilla. Esimerkiksi opettaja voi akateemisen roolinsa lisäksi olla toisessa kontekstissa äiti, nainen tai vaimo. (Jokinen ym. 1993a, 24.) Puhujan kielen käytön vaihtelevuuden ja jopa ristiriitaisuuden ei ajatella johtuvan epäjohdonmukaisuudesta, vaan kielen luonteesta tuottaa ja mahdollistaa erilaisia funktioita eli niitä seurauksia, joita kielen käytöllä voi olla (Suoninen 1993, 48). Tutkimuksessani merkityssysteemeiksi ymmärrän ne erilaiset tunteet, joihin opettaja voi positioitua laatimassaan työrauhaongelmatilannekuvauksessa. Opettaja voi positioitua laatimassaan tekstissä esimerkiksi riittämättömyyden ja itsevarmuuden tunteisiin eikä kyse ole aineiston ristiriitaisuudesta, vaan kielen luonteesta tuottaa erilaisia seurauksia. Tavoitteenani on myös kiinnittää huomiota siihen, millainen tunnepuhe saa hegemonisen aseman aineistossa vaihtaen vaihtoehtoiset tunnepuhetavat ja vastaavasti tarkastella, millainen tunnepuhe esiintyy hegemonisen puheen rinnalla.

Kolmas taustaoletus koskee toiminnan kontekstuaalisuutta. Toiminnan kontekstuaalisuutta ei pidetä diskurssianalyysissä häiritsevänä tekijänä, vaan se voidaan nähdä virittävän merkityssysteemien rakentumisesta ja rikastuttavan aineiston analyysiä. Kun toiminnan kontekstuaalisuus otetaan tutkimuksessa huomioon, analyysissä tarkastellaan ajallisia ja paikallisia tekijöitä, joissa diskurssit ilmenevät. Pyrkimyksenä on tällöin suhteuttaa ilmenevää puhetapaa kontekstiin. Sanojen yhteyttä lauseeseen tai yksittäisen teon rakentumisesta toimintaepisodissa voidaan pitää pienimpänä kontekstina. (Jokinen ym. 1993a, 28–29.) Diskurssianalyysin tutkimuksellisen mielenkiinto ei ole diskursseissa sinänsä, vaan tarkoituksena on eksplikoida niiden aktualisoitumista erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä, kuten kouluinstituution toiminnassa ja kontekstissa (Parker 1992, 17; Jokinen ym. 1993a, 27–28). Tutkimuksessani aineiston keskeisenä kontekstina on opettajan työn traditionaalinen ja myyttinen luonne, johon toisaalta liittyy ammattiin sidotut tunnesäännöt. Yhdessä ne ohjaavat ja tasapäistävät opettajien puhetapoja ja toisaalta tekevät näkyväksi tradition

kanssa ristiriitaisia ilmaisun tapoja. Aineistossa kuvatut työrauhaongelmatilanteet saattavat myös koostua useista eri toimintaepisodeista, eli pienemmistä konteksteista, joista voidaan havaita kokonaisuudesta poikkeavia tunnepuhetapoja.

Diskurssit viittaavat erilaisiin merkityksiin, metaforiin, kuvauksiin ja lausuntoihin, jotka yhdessä tuottavat tietynlaisen version tietyistä ilmiöistä tai näkökulmasta (Burr 2003, 64). Tutkimuksessani puhunkin tunnediskursseista, jotka kuvaavat tietynlaisia työrauhaongelmia kuvaavia tunteisiin painottuvia puhe- ja ilmaisutapoja. Toisin sanoen kukin tutkimusaineistosta konstruoimani tunnediskurssikategoria sisältää tietynlaisen tunnepuhetavan tutkittavasta ilmiöstä. Nämä kategoriat tutkimuksessani ovat: 1) riittämättömyys ja uupumus, 2) epämukavuus ja huonommuuden tunne, 3) huoli, 4) empaattisuus ja hyväksyntä, 5) ärtymys ja turhautuminen, 6) vastenmielisyys ja ahdistus sekä 7) itsevarmuus ja päättäväisyys.

5.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan satunnaisten ja epäoleellisten tekijöiden poissulkemista tutkimusprosessista, aineistosta ja tulkinnoista (Varto 1992, 103–104). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida monella eri tapaa, mutta ero kvantitatiiviseen tutkimukseen on selvä. Kvalitatiivisia, laadullisia menetelmiä ja tutkimuksia onkin kritisoitu luotettavuuskriteerien hämäryydestä (Eskola & Suoranta 2008, 208), ja esimerkiksi tutkijan omien taustaoletusten ja ennakkoluulojen merkitys tutkimustuloksiin on usein herättänyt kriittistä epäilyä laadullista lähestymistapaa kohtaan. Luotettavuusongelmaan löytyy kuitenkin ratkaisu, kun arvioidaan koko tutkimusprosessia neljän käsitteen avulla: uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden käsitteillä. (Eskola & Suoranta 2008, 210–211.)

Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan käsitteellistysten ja tulkintojen on vastattava tutkittavien käsityksiä (Eskola ja Suoranta 2008, 211). Omassa tutkimuksessani, jossa tutkimusaineistona ovat opettajien kirjoittamat kuvaukset, voidaan uskottavuus liittää myös läpinäkyvyyden käsitteeseen. Connelly ja Clandinin (1997, 85) luonnehtivat läpinäkyvyyttä tutkimuksen seikkaperäisenä kuvauksena. On tärkeää, että tutkija perustelee tulkintansa vaiheet selkeästi, jolloin lukija voi seurata mahdollisimman tarkasti tutkimusprosessin kulkua sekä tutkijan ajattelua ja johtopäätöksiä. Suoninen (1993) painottaa, ettei diskurssien konstruointi saa perustua pelkästään tutkijan päässä oleviin konstruktioihin, vaan tutkijan on nojaututtava niihin eroihin ja ristiriitoihin, joihin puhujakin tukeutuu. Sen takia on olennaista, että tutkija raportoi mahdollisimman tarkkaan ja yksityiskohtaisesti ne päättelypolut, jotka johtavat jonkin diskurssin olemassa oloon aineistossa. (Suoninen 1993, 51–52.) Samalla lukija voi arvioida, ovatko tehdyt

tulkinnat ja johtopäätökset todentuntuksia. Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt mahdollisimman tarkkaan tutkimusprosessin kuvaukseen aineiston hankinnasta ja käsittelystä analysointiin ja johtopäätöksiin asti. Tulkintojani vahvistamaan olen myös käyttänyt monipuolisesti ja runsaasti sitaatteja, minkä näen perusteltuna myös siinä mielessä, että tutkimuksen tarkoituksena on nimenomaan tarkastella tunnepuhetta. Tällöin lukijakin pystyy arvioimaan, onko tutkijan tulkinnoissa mitään järkeä (Eskola & Suoranta 2008, 180).

Siirrettävyyden käsite on hiukan monimutkaisempi, sillä se edellyttää tutkimusympäristön ja sovellusympäristön riittävää samankaltaisuutta (Niskanen 2008). Eskola ja Suoranta (2008, 211) toteavatkin, että tutkimustulosten siirrettävyys on mahdollista vain tietyin ehdoin. Tutkijan on lisäksi arvioitava siirrettävyyttä tulosten hyödyntäjien näkökulmasta. Tämä on mahdollista, jos tutkija kuvaa riittävän tarkasti aineistoaan ja tutkimustaan. (Niskanen 2008.) Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt kuvaamaan käyttämäni aineistoa tarkasti ja erityisesti sitä kontekstia, jossa tekstien sisältö on syntynyt tuomalla esiin työrauhailmiöön ja tunteisiin liittyviä taustatekijöitä ja teorioita, mikä tarjoaa mahdollisuuden tutkimustulosten soveltamisen käytäntöön. Näin myös lukija pystyy tekemään oman arvionsa aineiston pätevyydestä ja sopivuudesta tutkimusongelmaan.

Vahvistuvuudella tarkoitetaan sitä, miten tehdyt tulkinnat saavat tukea muista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2008, 212). Täysin omaa tutkimustani vastaavia tutkimuksia en löytänyt. Andy Hargreavesin, Rosemary E. Suttonin ja Karl F. Wheatleyn sekä suomalaisten tutkijoiden Eija Kauppisen (2010) ja Mirjam Virtasen (2013) tutkimukset opettajan työn emotionaalisuudesta antavat kuitenkin tukea omalle tutkimukselleni nimenomaan opettajan työhyvinvoinnin, työhön sitoutumisen ja opettajan ammatin vaatiman tunnetyön näkökulmista. Lisäksi tutkimusaineistosta havaitsemiani tunteita ja tunnepuhetapoja on dokumentoitu muissakin opettajatutkimuksissa, vaikka tarkastelunäkökulma on näissä tutkimuksissa ollut selvästi laajempi verrattuna oman tutkimukseni rajattuun työrauhaongelmakontekstiin.

On tärkeää, että tutkija varaa riittävästi aikaa tutkimuksen tekemiseen. Tuomi ja Sarajärvi (2003, 139) pitävät tätä laadullisen tutkimuksen perusvaatimuksena, jolla voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Aloitin oman tutkimukseni teon hyvissä ajoin ja perehdyin tutkimusaineistooni useampaan kertaan. Kokonaisuudessaan luin aineistoni läpi kymmeniä kertoja ja joitakin pilkottuja tekstipätkiä enemmänkin, joten tunsin aineistoni riittävän perusteellisesti tulkintojen ja johtopäätösten tekemiseen.

6 DISKUSSIO

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella, millaisia tunteita työrauhaongelmat opettajissa herättävät ja toisaalta suhteuttaa tätä tunnepuhetta ajankohtaiseen työrauhakeskusteluun ja opettajan työhyvinvoinnin ja profession tematiikkaan. Tutkimusaineiston työrauhaongelmia kuvaava tunnepuhe jakautui seitsemään tunnediskurssikategoriaan, joista valtaosaa leimasi tunteiden negatiivisuus. Riittämättömyyden ja uupumuksen tunnediskurssi kuvasi opettajien väsymystä ja jaksamattomuutta suhteessa koettuihin työrauhaongelmatilanteisiin. Ärtymyksen ja turhautumisen tunnediskurssi sekä vastenmielisyyden ja ahdistuksen tunnediskurssi edustivat aineiston negatiivisinta ja aktiivisinta puhetapaa. Jälkimmäiselle oli ominaista voimakas, henkilökohtainen paha olo ja jopa inhon tunteet. Väsymyksen ja stressin on todettu pahentava vihan ja turhautumisen tunnetta opettajan työssä (Nias 1989), joten voitaneen olettaa tutkimuksessani havaittujen väsymyksen ja ärtymyksen tunnediskurssien kietoutuvan toisiinsa muodostaen jonkinlaisen päättymättömän negatiivisia tunteita toistavan noidankehän.

Aineistosta konstruoitu epämukavuutta ja huonommuuden tunnetta ilmentävä tunnediskurssi puolestaan heijasti opettajan ammatillista epävarmuutta ja tyytymättömyyttä. Opettajan kompleksinen työnkuva, joka sisältää toisten ihmisten tunteiden, ajatusten ja toiminnan tulkintaa ja arviointia, nähdään useimmiten syynä opettajien kokemille epävarmuuden tunteille (Helsing 2007). Tutkimusaineistossa puolestaan näyttäisi siltä, että myös luokassa kohdatut työrauhaongelmat ovat voimakkaasti kytköksissä opettajan epävarmuuden tunteiden kokemuksiin.

Tutkimusaineistosta havaittu huolen tunnediskurssi liittyi oppilaista välittämiseen ja huolestuneisuuteen. Huolipuhe liittyi vahvasti empaattisuuden ja hyväksynnän tunnediskurssiin, jolle oli tyypillistä oman muuttuneen auktoriteettiaseman hyväksyntä ja toisaalta myötätunto oppilaita kohtaan. Huolen ja välittämisen tunteet liitetään voimakkaasti perinteisiin opettajamielikuviin (Sutton & Wheatley 2003, 332), joten huolipuheen ilmeneminen tutkimusaineistossa ei toisaalta ollut kovin yllättävää.

Viimeisenä tunnediskurssikategoriana oli itsevarmuus ja päättäväisyys, josta välittyi opettajan luottamus omaan osaamiseen ja luokanhallintaan työrauhaongelmatilanteissa. Opettajan itseluottamusta huokuvasta puhetavasta voidaan tulkita jonkinlaista pyrkimystä oman auktoriteettiaseman säilyttämiseen ja luottamusta perinteisten menetelmien toimivuuteen. Toisaalta päättäväisyyden tunnepuhe liittyi opettajan haluun kehittää omaa osaamista ja pysyä näin mukana jatkuvasti elävässä koulumaailmassa.

Emmerin (1994) mukaan opettajat kokevat negatiivisia tunteita työssään enemmän kuin positiivisia, mikä oli myös havaittavissa tutkimusaineiston työrauhaongelmia kuvaavissa tunnepuhetavoissa: lähes 80 % tunteista oli negatiivisia. Merkittävää sukupuoleen tai työkokemukseen liittyviä eroavaisuuksia ei näyttänyt olevan, vaan lähes jokainen tutkimukseen vastanneista opettajista kuvasi työrauhaongelmien herättävän heissä negatiivisia tuntemuksia. Tutkimusaineisto osoitti työrauhaongelmien haastavan voimakkaasti opettajan työssä jaksamista, sillä toisinaan negatiiviset tunteet seurasivat opettajaa koulun ulkopuolellekin. Avoimempi tunnekeskustelu ja refleksiivisyys voivat tällöin nousta keskeiseen rooliin, jotta opettajat eivät menetä työn mielekkyyden kokemusta tai rasita henkilökohtaista persoonaansa kohtuuttomasti.

Tutkimus herättää pohtimaan, millaisia refleksiivisiä käytäntöjä tulisi vahvistaa ja tukea koulussa ja opettajankoulutuksessa ammattieettisen ja professionaalisen kasvun edistämiseksi. Opettajankoulutuksen tulisi antaa tuleville opettajille mahdollisimman paljon valmiuksia selviytyä työelämän haasteista. Koulutuksessa puhutaan muun muassa heterogeenisistä oppilasjoukoista ja opettajan arjen haastavistakin tilanteista, mutta tarjotaanko niiden kohtaamiseen tarpeeksi käytännöllisiä menetelmiä ja toimintatapoja. Tunnekeskustelu voisi tuoda autenttista työelämää lähemmäksi opettajankoulutusta ja tarjota opettajaopiskelijoille henkisiä valmiuksia haasteiden kohtaamiseen. Lisäksi vastavalmistuneita ja työssään aloittavia opettajia perehdytetään työhönsä suhteellisen vähän. Usein yksin luokkahuoneessa toimivat opettajat kohtaavat arjessa haastaviakin tilanteita, joihin aloitteleva opettaja saa vain ainoastaan satunnaista kulttuurillista tukea (Lortie 1975, 237). Opettajille tulisikin tarjota emotionaalista tukea myös uransa alkuvaiheilla.

Emotionaalinen älykkyys eli tunneäly ja tunnetyö olisikin oleellista liittää jollain tavalla osaksi opettajankoulutusta. Koska opettajankoulutuksessa ei käsitellä juurikaan tunteiden tematiikkaa, on työnsä aloittavien opettajien vaikea rakentaa omaa opettajuuttaan edistävää ja kehittävää keskustelua aiheesta työkentällä. Avoimempi tunnekeskustelu olisi paikallaan myös työelämässä. Samalla voitaisiin tietoisesti rikkoa niitä opettajamyyttejä, jotka saattavat toimia työn kehittämisen ja uudistamisen esteinä. Opettajan tarve osoittaa kykenevänsä selviytymään yksin kaikista mahdollisista tilanteista luokkahuoneen oven suljettuaan on säilynyt vahvana suomalaisessa opettajaidentiteetissä (Väljærvi 2005, 23), mikä toisaalta voi osoittautua rasitteeksi ja taakaksi opettajalle haastavissa työrauhaongelmatilanteissa.

Tunteet liittyvät opettajien työssä jaksamiseen ja motivaatioon sekä professionaaliseen kehittymiseen (Golby 1996). Tutkiessaan kahden naispuolisen opettajan tunne-elämää Golby (1996) havaitsi heidän sitoutuneen opettamiinsa oppilaisiin, mikä tarjosi opettajille emotionaalista hyvinvointia ja turvallisuuden tunnetta. Tutkimusaineiston perusteella työrauhaongelmat

näyttäisivät puolestaan osittain katkaisevan tätä sitoutumista työhön ja oppilaisiin, kuten eräs tutkimukseen vastanneista kuvasi:

Yritin toisinaan suunnitella opetusta niin, että käyttäisin mahdollisimman vähän puheaikaa laajempien kokonaisuuksien läpikäymiseen. Poimin vain tärkeimpiä esimerkkejä, jotta minun ei tarvitsisi taistella siitä, saanko puhua rauhassa. Joskus vaikka vain viisikin minuuttia tuntui liian pitkältä ajalta. Koin ärtymystä näissä tilanteissa ja motivaationi laski. Tällaiset opetustuokit heikensivät merkittävästi työn mielekkyyttä. Kevätuuli

Työhön sitoutuminen on kuitenkin keskeinen osa opettajan ammattietiikkaa, sillä ilman persoonallista sitoutumista työhön opettajan on vaikeaa hoitaa työtään tavoitteiden mukaisesti (Tirri 1999). Työrauhaongelmat näyttävät laskevan motivaatiota ja heikentävän työn mielekkyyden kokemusta. Lisäksi Helsing (2007) on havainnut opettajien kokemien epävarmuuden tunteiden ja kohdattujen ongelmatilanteiden lisäävän negatiivisia tunteita ja laskevan opetuksen laatua. Jos raskaita työrauhaongelmia kohdataan päivittäin, miten kauan opettajat jaksavat työssään ja miten käy opetuksen laadulle, joka on todettu olevan Suomessa huippuluokkaa?

Nykyajan nuoret muuttuvat yhteiskunnan muuttuessa, joten ehkä työrauhankin ylläpitämiseen ja saavuttamiseen tulisi kehittää innovatiivisempia menetelmiä. Esimerkiksi restoratiivinen ajattelu, jossa on kyse ihmissuhteiden ja tunteiden huomioon ottavasta konfliktinhallinnasta ja asianosaisten yhteisymmärrykseen perustuvasta sovittelutyöstä, saattaisi olla sopiva toimintamalli haastaviinkin työrauhaongelmatilanteisiin. Tällöin häiriökäyttäytymistä ei pyritä rajaamaan etukäteen ulkopuolelta määritellen, vaan konfliktin osapuolten – tässä tapauksessa oppilaiden – oman kokemuksen annetaan arvottaa työrauhaongelmatilanteen vakavuus. (Gellin 2011.)

Maija Gellin (2011) täsmentää restoratiivisen ajattelun perusidea toteamalla: ”Keskeisenä ajatuksena restoratiivisessa ajattelussa on tapahtuneen teon palauttaminen asianosaisille siten, että he voivat itse olla aktiivisia osallisia asiansa ratkaisussa. Toiminnan tavoitteena on korjata vääryys, vähentää osapuolille aiheutunutta traumaa ja eheyttää rikkoutuneet ihmissuhteet.” Restoratiivinen ajattelu voisikin toimia työrauhaongelmatilanteissa myös opettajan ammattiroolin ja arkiroolin välistä tasapainoa tukevana toimintamallina ja lisätä opettajan työssä jaksamista. Restoratiivisessa lähestymistavassa on siis kyse osapuolten välisestä keskusteleavasta toiminnasta, jonka avulla pyritään löytämään ratkaisua konfliktiin, esimerkiksi luokan työrauhaongelmatilanteisiin (Gellin 2011, 4). Näissä tilanteissa opettajat ja oppilaat voivat yhdessä keskustella syntyneestä ongelmatilanteesta ja kuvata niitä ajatuksia ja tunteita, joita tilanne heissä herättää. Tämän tyyppinen keskustelu voi synnyttää luokkayhteisölle yhteisen ennaltaehkäisevän toimintatavan, sopimuksen tai

säännön vastaavanlaisiin työrauhaongelmatilanteisiin, mikä toimii ja pätee nimenomaan tämän toimijajoukon keskuudessa.

Alfie Kohn (2006) puhuu luokasta ja koulusta yhteisönä, joka perustuu oppilaiden ja opettajien väliseen aitoon välittämiseen ja kunnioitukseen. Yhteisön jäsenet kokevat olevansa osa ”meitä” ja he tuntevat olonsa turvalliseksi omassa luokassaan niin fyysisesti kuin emotionaalisesti. Yhteisöön sitoutuneiden toimijoiden välillä on todettu esiintyvän myös vähemmän konfliktitilanteita tai häiriöitä. (Kohn 2006, 101–103.) Keskusteleva ja demokraattinen koulukulttuuri, jossa kunnioitetaan ja kuunnellaan kunkin yksilön - oli kyseessä sitten opettaja tai oppilas - näkökulmia ja tunteita, voisi kehittää autenttisia ratkaisuja haastaviin ongelmatilanteisiin, joista voisi oppia niin opettaja kuin oppilaskin.

Työrauhaongelmien herättämien tunteiden tunnistaminen voi myös tarjota opettajalle arvokasta tietoa omien, uusien toimintamallien kehittämiseen ongelmatilanteissa ja edistää opettajan ammatillista kasvua. Kasvatuspsykologian professori Kirsi Lonka näkee perinteisen kurinpidon kuolemaantuomittuna ideana ja ehdottaa osallistavaa ja turvallista pedagogiikkaa ammentavaa toimintatapaa nykykouluihin. Hän näkee myös yhteiskunnan jatkuvan muutoksen ja koulun jämähtäneisyyden välisen ristiriidan työrauhaongelmien syytekijänä. "Lapset eivät vain enää ole sellaisia, että istuisivat rusetti päässä ja kuuntelisivat opettajan monologia. Eilisen keinoin ei voida kasvattaa tämän päivän lapsia", Lonka painottaa. (Berner 2013.)

Varsin suppean, mutta sisällöllisesti rikkaan tutkimusaineiston kirjoitelmien määrän kasvattaminen voisi tarjota aihetta jatkotutkimukseen. Oma tutkimukseni ei tuonut esiin merkittävää eroavaisuutta opettajien tunnekokemuksissa, vaikka vastaajien ikä vaihteli vuosien 23–70 välillä ja opettajien työkokemuksissa oli enimmillään kymmenien vuosien ero. Laajemman otoksen avulla olisi mahdollisuus vertailevaan jatkotutkimukseen, jossa selvitettäisiin aloittelevien ja kokeneiden opettajien tunneilmaisujen eroavaisuuksia työrauhaongelmatilanteissa (vrt. Sutton & Wheatley 2003, 334–335). Esimerkiksi muutamissa opettajien tunne-elämän katsauksissa on osoitettu tutkimuksellista mielenkiintoa eri työkokemusmäärän omaavien opettajien kohtaamien häiriötilanteiden tunneanalyysiin: kun oppilas tai oppilaat käyttäytyvät huonosti, onko vastaaloittaneiden opettajien emotionaalinen reagointi voimakkaampaa verrattuna kokeneempiin opettajiin? Ovatko emotionaalisesti vähemmän reagoivat opettajat menestyksekkäämpiä luokan hallinnassa ja kuria vaativissa tilanteissa? (Sutton & Wheatley 2003, 344.) Vertailevan tutkimuksen avulla voitaisiin tehdä myös näkyväksi aloittelevien opettajien tunteiden kokemusmaailmaa, josta suomalaisessa opettajatutkimuksessa näyttäisi olevan suhteellisen niukasti näyttöä.

7 REFLEKTIO

Tutkimus eteni toivotulla tavalla lähes koko prosessin ajan. Olin aloittanut graduaiheen suunnittelun jo kaksi vuotta sitten, mutta varsinaisesti käynnistin työn vasta syksyllä 2013. Gradun aloittaminen tuntuikin suhteellisen vaivattomalta. Erityisesti olen tyytyväinen siihen, että tutkimuksen tarkastelunäkökulma ja tutkimuskysymykset eivät juuri eläneet prosessin aikana, vaan pysyin suhteellisen hyvin alkuperäisessä suunnitelmassani. Tutkimuksen teoreettinen tausta tosin laajeni ja syveni jonkin verran, mutta onnistuin varsin hyvin pitämään fokuksen työn punaisessa langassa.

Tutkimusaineiston hankintatapa ja sisältö vastasivat mielestäni hyvin tutkimuksen tarkoitusta. Olin laatinut kirjoituspyynnön aineiston hankkimiseksi, jota testasin muutamalla opettajaopiskelijalla ennen kyselyn lähettämistä. Näin sain osviittaa siitä, millaista aineistoa kysely suurin piirtein tuottaa. Kirjoitelmat olivat monipuolisia ja laajoja – pisimmillään jopa kolmesivuisia – mikä kertonee aiheen tärkeydestä ja ajankohtaisuudesta opettajan arjessa.

Tutkimusprosessi ei kuitenkaan edennyt täysin ongelmattomasti, sillä joitakin haasteita ilmeni tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rajaamisessa. Moni asia tuntui jollain tavalla liittyvän tutkittavaan ilmiöön. Rajaamista helpotti kuitenkin tutkimusongelman syvällisempi tarkastelu: Mihin viitekehykseen tutkimusongelma liittyy? Mitkä ovat tärkeät käsitteet? Millainen teoria on oleellista selventää tutkimusongelman ymmärtämiseksi? Teoreettisen viitekehyksen konstruointi kysymysten pohjalta osoittautui toimivaksi menetelmäksi.

Toinen haaste ilmeni artikkeligradun tiivistysvaiheessa. Tiivistäminen oli haastavinta siinä vaiheessa, kun alkoi tuntua siltä, ettei tekstiä pystynyt enää karsimaan menettämättä artikkelin ymmärrettävyyttä ja johdonmukaisuutta. Tiivistäminen onnistui kuitenkin parhaiten niissä kohdissa, joissa pystyin karsimaan turhia virkkeiden hienosteluita tai monimutkaisia lausevalintoja. Samoin graduohjaajan ja vertaistuen neuvojen ansiosta löysin artikkelista sellaisia kappaleita, jotka pystyin poistamaan tekstistä kokonaan tai yhdistämään toisen kappaleen kanssa.

Olen tyytyväinen tutkimusaineistosta konstruoimiini tunnediskurssikategorioihin ja niiden sisältöihin. Mielestäni olen onnistunut pääsemään käsiksi hyvin aineiston tunnepuheeseen ja peilaamaan sitä tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Tutkimustulokset ovat siinä mielessä merkittäviä, että ne avaavat opettajan työn professionaalisuutta toisenlaisesta näkökulmasta ja toisaalta tekevät näkyväksi ja teoretisoivat jopa itsestäänselvyyksinä pidettyjä työrauhaongelmien herättämiä tunteita. Tutkimus saattaa myös virittää uudenlaisia menetelmiä ja toimintatapoja haastavien tilanteiden kohtaamiseen, sillä näyttäisi siltä, etteivät perinteiset kurinpitomenetelmät sovi enää moderniin nykykouluun.

LÄHTEET

- Aho, S. 1976. Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden yhteys eräisiin oppilas- ja ympäristömuuttujiin. Liedon työrauhakokeiluprojekti. Raportti 1. Turku: Turun yliopisto.
- Airaksinen, T. 1991. Ammattien etiikan filosofiset perusteet. Teoksessa T. Airaksinen (toim.) Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Näkemyksiä ammattien, johtamisen ja liike-elämän arvoista. Helsinki: Yliopistopaino, 19–60.
- Baker, J. A. 1999. Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *Elementary School Journal*, 100 (1), 57–70.
- Berner, A.-S. 2013. Professori: Kurin pitäminen teini-ikäisille on kuolemaantuomittu idea. *Helsingin Sanomat* 22.12.2013. Viitattu 12.2.2014. <http://www.hs.fi>
- Brackett, M. A., Katulak, N. A., Kremenitzer, J. P., Alster, B., & Caruso, D. R. 2008. Emotionally literate teaching. Teoksessa M. A. Brackett, J. P. Kremenitzer, M. Maurer, M. D. Carpenter, S. E. Rivers & N. A. Katulak (toim.) *Emotional literacy in the classroom: Upper elementary*. Port Chester, NY: National Professional Resources.
- Bruner, J. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burr, V. 2003. *Social constructionism*. London: Routledge.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 1997. Narrative inquiry. Teoksessa J.P. Keeses (toim.) *Educational research, methodology and measurement: An international handbook*. Oxford: Pergamon, 81–86.
- Emmer, E. T. 1994. Towards an understanding of the primacy of classroom management and discipline. *Teaching Education*, 6 (1), 65–69.
- Eräutuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. *Tutkimuksia*, 81. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Eräutuuli, M. & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua? Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella. *Tutkimuksia*, 106. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vasta-paino.
- Fiehler, R. 2002. How to do emotions with word: emotionality in conversations. Teoksessa S.R. Fussell (toim.) *The verbal communication of emotions. Interdisciplinary Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 79–106.
- Fussell, S. R. 2002. The verbal communication of emotion: Introduction and overview. Teoksessa S. R. Fussell (toim.) *The verbal communication of emotions: Interdisciplinary perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1–16.

- Gellin, M. 2001. ”Lapsikin osaa sovittaa.” Minkäläistä oppimista koulujen restoratiivinen toiminta tuottaa? Artikkelit tutkimuksen tuloksista. <http://www.ssf-ffm.com/vertaissovittelu/assets/files/Artikkeli%20Restoratiivinen%20oppiminen%20%20MGellin%202011.pdf> Viitattu 16.2.2014.
- Golby, M. 1996. Teachers' emotions: an illustrated discussion. *Cambridge Journal of Education*, 26, 423–434.
- Goleman, D. 1997. *Tunneäly – lahjakkuuden koko kuva*. Helsinki: Otava.
- Goleman, D. 1999. *Tunneäly työelämässä*. Helsinki: Otava.
- 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.
- Harré, R. & Gillett, G. 1994. *The discursive mind*. Thousand Oaks: Sage.
- Hawkins, J. D. 1997. Academic performance and school success: Sources and consequences. Teoksessa R.P. Weissberg, T.P. Gullotta, R.L. Hampton, B.A. Ryan, & G.R. Adams (toim.) *Enhancing children's wellness*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 278–305.
- Hellström, M. 2013. Luentosarja Työrauhan työkalut: Työrauha. SOOLin teemaseminaari Helsingissä 8.3.2013.
- Helsing, D. 2007. Regarding uncertainty in the teachers and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23 (8), 1317–1333.
- Hirsjärvi, S. 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Hochschild A. R. 1983. *The management heart: commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California press.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. *Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Ilmonen, K. 1999. Työelämä ja tunteet. Teoksessa S. Näre (toim.) *Tunteiden sosiologiaa 2. Historiaa ja säätelyä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 299–324.
- Isokorpi, T. & Viitanen, P. 2001. *Tunnevoimaa!* Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Jokinen, A. 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Jyväskylä: Vastapaino, 37–53.
- Jokinen, A., Juhila, J. & Suoninen, E. 1993a. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.

- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993b. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 17–47.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY, 258–274.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kari, J., Remes, P. & Väänänen, J. 1980. Häiriöt ja häiriköt. Koulun työrauha tutkimuksen valossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 160/1980.
- Kauppinen, E. 2010. Opettajien tunnenarratiivit ja niiden rakenneanalyysi: Musiikin ja matematiikan aineenopettajien opettajuus ja elämäntilanne. Tampere: Tampere University Press.
- Kelchtermans, G. 1996. Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 307–324.
- Klaassen, C. A. 2002. Teacher pedagogical competence and sensibility. *Teaching and Teacher Education*, 18 (2), 151–158.
- Koskenniemi, M. 1944. Kansakoulun opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1970. Didaktiikka lähinnä peruskoulua varten. Helsinki: Otava.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Levin, J. & Nolan, J. 2010. Principles of classroom management: a professional decision-making model. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Lindqvist, M. 1998. Opettajuus, arvot ja etiikka. Teoksessa puheenvuoroja etiikasta. Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Helsinki: Sävyaino, 14–21.
- Lupton, D. 1998. The emotional self. A sociocultural exploration. London: Sage.
- Martikainen, T. 2005. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 102. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. 2000. Models of emotional intelligence. Teoksessa R. J. Sternberg (toim.) *The Handbook of Intelligence*, Cambridge University Press: Cambridge, 396–420.
- Naukkari, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskouluyliasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Niskanen, V. 2008. Kohti tutkivaa työtapaa. Saatavissa: https://www.avoin.helsinki.fi/Kurssit/momukasva05ktt/kotutapa_niskanen08.pdf. Viitattu 16.2.2014.
- Oatley, K., Keltner, D. & Jenkins, J.M. 2006. Understanding emotions. Cambridge: Blackwell Publishers.

- Ollila, M.-R. 2005. *Persoonan valta*. Helsinki: WSOY.
- Oplatka, I. 2007. Managing emotions in teaching: Toward an understanding of emotion displays and caring as nonprescribed role elements. *The Teachers College Record*, 109 (6), 1374–1400.
- Parker I. 1992. *Discourse dynamics: critical analysis for social and individual psychology*. London: Routledge.
- Perusopetuslaki. 1998. L. 21.8.1998/628 muutoksineen.
- Puustinen, M. 2010. Perushäly tappoi työrauhan. *Opettaja* 105 (44–45). 16–20.
- Saloviita, T. 2007. *Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Simström, H. 2009. Tunneälytaidot ikäjohtamisessa. Esimiehen tunneälytaidot ja niiden tärkeys henkilöstön arvioimana. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Suoninen, E. 1992. Perheen kuvakulmat: Diskurssianalyysi perheäidin puheesta. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tutkimuksia, sarja A, nro 24. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Suoninen, E. 1993. Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 48–74.
- Sutton, R. E. 2004. Emotion regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7 (4), 379–398.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R. & Knight, C. C. 2009. Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice*, 42 (2), 130–137.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. 2003. Teachers' emotions and teaching: A review of the Literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327–358.
- Syväoja, H. 2004. *Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Tirri, K. 1999. *Opettajan ammattietiikka*. Juva: WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tuovila, S. 2005. *Kun on tunteet. Suomen kielen tunnesanojen semantiikkaa*. Oulu: University of Oulu.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Tampere: Tammer-paino Oy.
- Vehviläinen, S. 2004. Tunteet ja vuorovaikutus. *Aikuiskasvatus* 24 (2), 141–153.
- Virtanen, M. 2013. *Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä*. Tampere: Tampere University Press.
- Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. 2003. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino.

Väljärvi, J. 2005. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.

Winograd, K. 2003. The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record* 105 (9), 1641–1673.

Zembylas, M. 2003. Caring for teacher emotion: reflections on teacher self-development. *Studies in Philosophy and Education* 22 (2). 103–125.

LIITE 1: KIRJOITUSPYYNTÖ

Kysely luokan- ja aineenopettajille

Oletko kohdannut opettajaurasi aikana luokkatilassa työrauhaongelmia? Millaisia tunteita, tuntemuksia ja ajatuksia nämä tilanteet ovat sinussa herättäneet?

Olen aineenopettajaopiskelija Tampereen yliopistossa ja teen pro gradu -tutkielmaa opettajien kohtaamista työrauhaongelmatilanteista ja näissä tilanteissa heräävistä tunteista, tuntemuksista ja ajatuksista. Tutkimukseni pääpaino on tunteissa, joita opettajat kokevat näissä tilanteissa. Työrauhaongelma käsitteenä on varsin laaja ja osittain riippuvainen myös määrittelijästä: toiset opettajat kokevat tietyt toiminta- ja käytösmallit työrauhaongelmiksi, toiset opettajat taas eivät. Työrauhaongelman laatu tai painavuus ei ole merkittävää tutkimukseni kannalta vaan se, millaisia tunteita ja ajatuksia nämä luokkatilassa tapahtuvat erilaiset työrauhaongelmatilanteet opettajissa herättävät.

Aiheesta kiinnostuneita luokan- ja aineenopettajia pyydän laatimaan vapaamuotoisen kirjoitelman, jossa kuvaat luokkatilassa kohtaamiasi työrauhaongelmatilanteita sekä tunteita, tuntemuksia ja ajatuksia, joita nämä tilanteet ovat sinussa herättäneet. Kirjoitelman pituus ja tyyli on vapaa ja oma persoonallinen ääni saa kuulua tekstissä. Keksi kirjoitelmasi loppuun itsellesi tutkimusnimi, jota voin tutkimuksessani käyttää.

Liitä kirjoitelmaasi myös seuraavat taustatiedot: sukupuoli, ikä, luokka-aste ja paikkakunta.

Käsittelen kirjoitelmat luottamuksellisesti eivätkä vastaajien henkilötiedot tule missään tutkimuksen vaiheessa julki. Lähetä kirjoitelmasi 15.12. mennessä sähköpostitse osoitteeseen:

Tutkimuksen tulokset voivat avata uusia näkökulmia opettajien tunnetutkimukseen, jota on Suomessa näennäisesti tutkittu suhteellisen vähän ja siksi jokainen vastaus on tärkeä. Kiitos avustasi!

Niina Kaarti