



Turun yliopisto
University of Turku

Tunteiden hallintaa ja moniosaamista

Opettajien näkemyksiä työhönsä liittyvistä tunteista ja muutoksesta

Heidi Järvinen

Pro gradu – tutkielma

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Rauman opettajankoulutuslaitos

Elokuu 2020

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä

TURUN YLIOPISTO

Rauman Opettajankoulutuslaitos

JÄRVINEN, HEIDI: Tunteiden hallintaa ja moniosaamista. Opettajien näkemyksiä työhönsä liittyvistä tunteista ja muutoksesta.

Pro gradu – tutkielma, 58s., 1 liites.

Kasvatustiede

Elokuu 2020

Tässä pro gradu – tutkielmassa selvitetään mikä on tunteiden merkitys opettajien työssä ja millaisia tunteita työ heissä herättää. Tutkimuksessa selvitetään myös, onko opettajan työ vastannut heidän odotuksiaan ja sen muutoksia heidän työuransa aikana. Tutkimuksen tarkoitus on tuoda esiin opettajien näkökulmaa heidän työnsä emotionaalisesta puolesta sekä niistä työnsä muutoksista, joita he ovat työuransa aikana kokeneet. Opettajan työ on tunnetyötä. Se on myös tunteiden kanssa työskentelyä. Tunnetyö vaatii opettajalta omien tunteiden tunnistamista ja hallintaa, mutta myös kykyä oppilaiden, huoltajien ja työyhteisöstä tulevien viestien lukemiseen. Työn herättämät tunteet, niiden käsitteleminen ja hallinta ovat tärkeä osa opettajana arkea. Opettajan työnkuva muuttuu alati yhteiskunnallisten muutosten mukana. Entinen kutsumustyö on muuttunut jatkuvaan muutokseen sopeutumiseksi ja uuden opetteluksi.

Tutkimus toteutettiin laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Tutkimuksen aineisto koostuu yhdeksästä kirjoitelmasta, joissa opettajat kertovat omia näkemyksiään työhönsä liittyen. Tutkimukseen osallistuneet opettajat työskentelevät Satakunnan alueen eri kouluissa. Aineisto analysoitiin käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Tutkimuksessa todettiin tunteiden olevan vahvasti läsnä opettajien arjessa. Tunteet vaihtelivat ilon ja innostuksen tunteista turhautumisen ja riittämättömyyden tunteisiin tilannesidonnaisesti. Opettajat kokivat omien tunteidensa näyttämisen oppilaille tärkeäksi. Tunteitaan avoimesti näyttävä opettaja nähtiin helposti lähestyttävänä. Opettajan työn koettiin vastanneen melko hyvin niitä odotuksia, joita opettajilla on opiskeluaikana ollut. Työuran aikana tapahtuneet muutokset liittyivät dokumentoinnin, opetuksen toiminnallisuuden ja opettajien keskinäisen sekä moniammatillisen yhteistyön lisääntymiseen.

Asiasanat: tunneäly, emotionaalinen kompetenssi, tunnehallinta, opettajan tunteet

Sisällys	
1 JOHDANTO	4
2 OPETTAJA TUNNETYÖLÄISENÄ JA TUNTEIDEN KANSSA TYÖSKENTELIJÄNÄ	6
2.1 Tunneäly ja emotionaalinen kompetenssi opettajan työssä	7
2.2 Tunteet eivät synny tyhjiössä	10
2.3 Työyhteisössä sallitut tunteet ja niiden säätely	13
3 MUUTOS JA MUKAUTUVA OPETTAJUUS	15
3.1 Yhteistyön lisääntyminen opettajan työssä	16
3.2 Inklusiivisuuteen perustuva ajattelu opetuksessa	18
3.3 Oppilaan aktiivisuuden ja opetuksen toiminnallisuuden lisääntyminen	19
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	21
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	22
5.1 Tutkimukseeni osallistuneet opettajat	23
5.2 Kirjoitelmat tutkimuksen aineistona	24
5.3 Kirjoitelmien analysointi	25
6 TUTKIMUSTULOKSET	29
6.1 Oppilaisiin liittyvät tunteet	29
6.2 Huoltajiin liittyvät tunteet	31
6.3 Työyhteisöön liittyvät tunteet	32
6.4 Työhön ja omaan opettajuuteen liittyvät tunteet	34
6.5 Opettajien työhön liittyneet odotukset	36
6.6 Opetusmenetelmiin liittyvät muutokset	37
6.7 Muut työhön liittyvät muutokset	39
7 TULOSTEN POHDINTAA	41
7.1 Jatkotutkimusaiheita	51
7.2 Tutkimuksen luotettavuus	51
LÄHTEET	53
LIITE 1	58

1 JOHDANTO

Opettajan työ on tunnetyötä, mutta se on myös jatkuvaa tunteiden kanssa työskentelyä sekä opettajan omien tunteiden työstämistä. Suomessa opettajien tunteita on tutkittu melko vähän. Omaa tutkimusaiheuttani lähinnä olivat Kauppisen (2010) tutkimus, jossa hän keskittyy opettajien haastattelupuheessaan rakentamiin tunnenarratiiveihin sekä Virtasen (2013) tutkimus opettajien emotionaalisesta kompetenssista, jossa hän tutki luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaitoja. Kotimaisessa tutkimuksessa myös Jingwen (2019) on tutkinut opettajien tunteita ja uskomuksia liittyen oppilaiden psyykkisten tarpeiden tukemiseen. Kansainvälisellä tutkimuskentällä opettajien tunteita on tutkittu laajemmin eri konteksteissa. Tutkimus keskittyy paljolti opettajien tunneälyyn, emotionaaliseen kompetenssiin sekä tunneilmaisuihin eri tilanteissa. Kansainvälinen tutkimus on kohdistunut myös opettajien tunteiden taustalla vaikuttaviin tekijöihin, sekä siihen mihin tunteet opettajan työssä vaikuttavat.

Halusin tutkimuksellani avata opettajien näkökulmaa tunteisiin. Halusin tietää miten opettajat kokevat tunteiden merkityksen työssään ja millaisia tunteita työ heissä herättää? Tunnekokemuksen voimakkuus riippuu siitä, miten vakavasti suhtaudumme sen kohteeseen. Opettajat suhtautuvat työhönsä intohimolla ja arvostavat sitä. Oppilaista välittäminen on aitoa. Tämä on positiivinen asia, mutta negatiiviseksi se muodostuu tunteiden muuttuessa kuormittavaksi tekijäksi. Innostus ja intohimo voivat hetkessä vaihtua riittämättömyyden ja turhautuneisuuden tunteisiin, jos opettajalla ei ole mahdollisuutta tehdä työtään niin hyvin kuin hän haluaisi. Opettajan työ vaatii omien tunteiden käsittelyä, sekä sen ymmärtämistä, miten ne vaikuttavat opettajan työsuoritukseen. (Ahola, Lanas & Hämäläinen 2017, 290.)

Oppilaiden siirtyminen opetuksen keskiöön, aktiivisiksi toimijoiksi, pelkän opetuksen vastaanottajan sijaan, on suuri muutos koulumaailmassa. Tämä edellyttää entistä suurempaa vuorovaikutus- ja tunnetaitojen hallintaa niin opettajalta kuin oppilailta. Vuorovaikutus- ja tunnetaitojen hallinta on oppilailta vaihtelevaa ja koulu joutuukin ottamaan näiden taitojen opetuksesta enemmän vastuuta kuin ennen. Opettajan työnkuva on viime vuosikymmeninä laajentunut yhä enemmän luokkahuoneen ulkopuolelle. Kodin ja koulun yhteistyö on lisääntynyt, opetusmenetelmät muuttuneet sekä tietotekniset haasteet kasvaneet. Myös nykypäivän oppijat tuovat uusia haasteita opettajille, erityistukea tar-

vitsevien oppilaiden siirryttyä yhä enemmissä määrin perusopetukseen. Oppilashuollolliset toimenpiteet vaativat erilaista asiantuntijuutta kuin opetustyö. (Aho 2011, 21.)

Toisena tutkimuskysymyksenäni tarkastelen opettajan ammattia ja sen muutoksia opettajien näkökulmasta. Muutokset työnkuvassa ovat osana vaikuttamassa opettajien työhön liittyviin tunteisiin. Jatkuva muutos saattaa aiheuttaa epävarmuutta ja hallinnan tunteen puutetta. Halusinkin tietää, onko työ vastannut opettajien odotuksia ja miten se on muuttunut opettajien työuran aikana? Koulu elää yhteiskunnan kehityksen mukana ja opettajat pyrkivät käytännössä toteuttamaan korkeamman tahon päätöksiä. Ongelmia muodostuu, jos käytäntö ja viranomaispäätökset puhuvat eri kieltä. Opettajien uupuminen, alan vaihdokset ja pitkät sairauslomat ovat OAJ:n työolobarometrin mukaan todellisuutta. (Länsikallio 2018.) Korkeasti koulutetut ammattilaiset uupuvat työssään vaatimusten jatkuvasti kasvaessa. Myös yhteiskunnalliset vaatimukset opettajan työtä kohtaan ovat muuttuneet. Jos opettajuuden katsottiin ennen olevan kutsumustyö, jossa oppilaille siirretään tietoa ja taitoa, on se nykyään jatkuvaan muutokseen sopeutumista, uuden opettelua ja moniosaamisen päivittämistä. (Aho 2011, 21.) Opettajien pysyttely koulun muutoksen mukana, ammattitaidon tason ylläpitäminen ja yhteiskunnallisen kehityksen tuomiin muutoksiin mukautuminen vaativat jatkuvaa itsetutkiskelua, omien tunteiden tunnistamista ja hallintaa. Oman inhimillisyytensä, vahvuutensa ja heikkou- tensa, tunnistava opettaja, kykenee hyväksymään nämä myös oppilaissaan.

2. OPETTAJA TUNNETYÖLÄISENÄ

Opettajan työ on tunnettyötä, mutta myös tunteiden kanssa työskentelyä (Kauppinen 2010, 207). Tunnettyö on työtä, jossa työntekijän on hallittava tunteiden ilmaisuaan. Tunnettyössä henkilökohtaisten ja jaettujen tunteiden hallinta on keskeinen osa työnkuvaa. Tunnettyöntekijän on kyettävä lukemaan myös toisen osapuolen ilmaisemia viestejä. Opettajan rooli ei kuitenkaan rajoitu pelkästään tunteiden käsittelyyn vaan myös siihen, miten opettaja tekee töitä tunteiden kanssa. Opettajan on tunnistettava roolinsa tunnettyöntekijänä, jotta luokkaan on mahdollista luoda viihtyisä ilmapiiri. (Ahola, Lanas & Hämäläinen 2017, 290.) Hänen on käsiteltävä omat tunteensa voidakseen toimia eettisesti oikein (Kauppinen 2010, 207). Opettajan herkkyys omille sisäisille viesteille on suoraan yhteydessä hänen kykyynsä tunnistaa, miten tunteet vaikuttavat häneen itseensä sekä hänen työsuoritukseensa. Opettajan on tärkeää kyetä erittelemään työtehtäviin liittyviä tunteitaan eritelläkseen ne kuormittavat, energiaa vievät tunteet. Emotionaalinen itsetietoisuus auttaa olemaan toisten kanssa rakentavassa vuorovaikutuksessa. (Aho 2011, 101.)

Opettaja voi työssään tekemillään ratkaisuilla tukea oppilaan voimavarojen löytämistä ja vahvistamista. Pelkkä vahvuuksiin keskittyminen ei kuitenkaan poista mahdollisia ongelmia. Oppilaan toiminnan kielteisiä piirteitä ei voi jättää huomioimatta, ne ovat osa inhimillistä kokemusta. Epäonnistumisten ymmärtäminen on tärkeää, jotta voidaan löytää niihin ratkaisu. Kielteistenkin tunteiden hallinta on kykyä hallita erilaisia vaikeita tilanteita. Se on kykyä tulla toimeen erilaisten vaatimusten kanssa. Opettajan oma toiminta on esimerkkinä oppilaille. Oppilaiden tunnehallintaa voidaan vahvistaa sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla. Vuorovaikutuksessa on kyse välittämisestä ja osallisuudesta. Tunnehallinta luokassa on osallistamista ja oppilaiden sitoutumista luokkatovereiden kanssa. (Peltokorpi 2008, 15.)

Tunteiden jakaminen on lapsen kehityksen kannalta oleellinen, mutta opettajan työn kannalta vaativa tarve. Lapset tarvitsevat yhä enemmän kodin ulkopuolisia aikuisia, joiden kanssa jakaa tunteitaan vastavuoroisesti. Opettajan kielteistenkin tunteiden näyttämistä tarvitaan oppilaiden tunteiden ohjaamiseen ja säätelyyn. Näin oppilaatkin oppivat omia tunteitaan jakamalla säätelämään ja hallitsemaan tunteitaan sekä toimintaansa eri tilanteissa. Opettajan kielteisten tunteiden näyttäminen, hallittu sellainen, on siis merkityksellistä, eikä hän niitä näyttämällä menetä oppilaiden luottamusta. Näin oppi-

laatkin voivat luottaa siihen, ettei pahan olon ilmaiseminen vähennä opettajan välittämistä. (Uusitalo 2008, 127.)

Hyvää luokkailmapiiriä kuvaa joustava vuorovaikutus, jossa on vallalla positiivisuus. Työskentely luokassa on sujuvaa. Tällaisissa luokissa opettajat yleensä tunnistavat oppilaiden yksilölliset tarpeet ja pyrkivät vastaamaan niihin. Emotionaalisesti lämmin ilmapiiri pitää sisällään myös opettajien oppilaisiin muodostaman huolehtivan suhteen, kuitenkin kunnioittamalla oppilaiden autonomiaa sekä huomioimalla heidän mielipiteitään. Hyvän ilmapiirin luokissa opettajat myös ilmaisevat selkeästi oppilaisiin kohdistuvat odotukset ja heitä koskevat säännöt. Lämmön ja kunnioituksen ilmaiseminen oppilaille ja heidän rohkaisemisensa, lisää oppilaiden viihtymistä luokassa. Kannustava luokkailmapiiri on yhteydessä hyviin oppimistuloksiin sekä oppilaiden parantuneisiin sosiaalisiin taitoihin. (Leskisenoja 2016,56.)

Opettajien työnkuvan jatkuva muuttuminen ja monipuolistuminen vaativat opettajilta jatkuvaa ammatillisen osaamisen kehittämistä. Tämä asettaa haasteen myös opettajan emotionaaliselle kompetenssille, eli sille, miten opettaja osaa työssään hyödyntää tunteisiin liittyvää tietoa ja taitoa. Tunteilla on kasvatuksessa osa, jota ei voida korvata teoriatiedolla tai järjestelmällisellä päättelyllä. Kasvavan lapsen ja nuoren tarpeet ovat usein suurelta osin yksilöllisiä tunnetarpeita, joita voidaan täyttää vain tunteella. Kasvatussuhteen tärkein ominaisuus on tunteeseen vastaaminen tunteella. Tasa-arvoisen tunnesuhteen edellytyksenä on se, ettei aikuinen kuvittele tietävänsä lasta paremmin mitä lapsi haluaa, vaikka hän usein tietääkin lasta paremmin, mikä on lapselle hyväksi. Lapsi on oikeutettu tunteeseen eri tavalla kuin kasvattajansa, mutta hänen odotetaan silti käyttäytyvän tiettyjen sääntöjen puitteissa. (Puolimatka 2010, 310)

2.1 Tunneäly ja emotionaalinen kompetenssi opettajan työssä

Tunneälyä on määritelty monen eri tutkijan taholta. Mayer, Saloveyn ja Caruson (1990) malli tunneälystä käsittää neljä osa-aluetta. Ensimmäinen osa-alue sisältää omien ja toisten tunteiden tunnistamisen sekä omien tunteiden ilmaisemisen. Toinen osa-alue käsittää kyvyn hyödyntää tunteita kognitiivisissa prosesseissa. Kolmanteen osa-alueeseen kuuluu tunteiden ymmärtäminen. Neljäs osa-alue tunteiden hallinta tarkoittaa kykyä jatkuvaan tunteiden säätelyyn. (Romanowska-Tolloczko 2015, 1.) Puolimatkan (2010) mukaan tunneäly ilmenee henkilön kyynä tunnistaa tunteensa, ymmärtää niiden

merkitys ja säädellä tunteitaan. Sosiaalisessa tunneälyssä taas on keskeistä tunnistaa muiden ihmisten erilaisia mielialoja, luonteenlaatuja ja aikeita. (Puolimatka 2010, 314.) Aho (2010) määrittelee tunneälyn yksilön kyvyksi käsitellä ja hallita tunteitaan. Tunneäly käsittää hänen mukaansa myös kyvyn motivoida itseään, asettamalla kauaskantoisia tavoitteita. Tunneälykäs tunnistaa muiden tunteita ja tarpeita ja on empaattinen. Hän kykenee myös ohjailemaan muiden tunteita. (Aho 2010, 187.) Golemanin tunneälyn viitekehys käsittää itsetuntemuksen, sosiaalisen tietoisuuden, itsehallinnan ja ihmissuhteiden hallinnan osa-alueet. (Goleman 2014, 8.)

Virtasen (2013) tutkimuksessa, joka käsitteli opettajan emotionaalista kompetenssia, nousi opettajan työhön liittyen tunneälyn tärkeimmäksi piirteeksi empaattisuus. Tutkimukseen vastanneet opettajat kokivat työssään tärkeäksi kyvyn havaita kanssaihminen tunteet, vaikka ne ilmaistaisiin ilman sanoja. (Virtanen 2013, 212.) Empatiakyky auttaa kunnioittamaan toisten inhimillisiä ominaisuuksia ja sietämään erilaisuutta. Opettajan empatiakyky välittyy myös oppilaille. Empatia vaatii kaksisuuntaisuutta, siinä ihminen osallistuu toisen tunteisiin ja hänen tavoitteenaan on ymmärtää toista ihmistä. Empatia voidaan ymmärtää kolmitasoiseksi tapahtumaksi, se edellyttää vastavuoroista kokemusten kohtaamista, tunnetilojen virittymistä sekä koetun tunteen ulkoistamista. (Talib 2002, 91.) Tärkeäksi Virtasen (2013) tutkimuksessa osoittautui myös opettajan taito hallita konflikteja. Konfliktien ratkaisutilanteissa korostuu opettajan ammattitaito ja hänen käsityksensä itsestään. Tällöin opettajan omien tunteiden tunnistaminen ja niiden hallinta ovat tärkeässä asemassa. (Virtanen 2013, 212.)

Goleman (2014), on jakanut opettajan emotionaalisen älykkyyden neljään osa-alueeseen. Nämä ovat itsetietoisuus, itsehallinta, sosiaalinen tietoisuus sekä henkilösuhteiden hallinta. (Goleman 2014, 8.) Emotionaalisesti itsetietoinen opettaja tunnistaa omat tunteensa sekä niiden vaikutuksen omaan työsuoritukseensa. Hän toimii tilanteissa usein intuitiivisesti, on ennakkoluuloton ja aito. Opettaja tietää omat heikkoutensa ja pystyy suhtautumaan itseensä huumorilla. Hänellä on vahva omanarvon tunne sekä kyky tuoda esille omat vahvuutensa. Itsehallinta pitää sisällään opettajan itsekontrollin, luotettavuuden, sopeutumisen ja suoriutumiskyvyn sekä optimismin. Sosiaalisesti tietoinen opettaja on empaattinen ja pystyy aistimaan muiden tunnetiloja. Hänen on helppo tulkitella sanatonta viestintää ja tätä kautta tulla toimeen myös eri kulttuureista tulevien oppilaiden kanssa. Hänellä on kyky huolehtia kodin ja koulun välisestä vuorovaikutuksesta. Henkilösuhteita hallitseva opettaja on kannustava ja pystyy omalla toiminnallaan osoit-

tamaan, mitä muilta edellyttää. Hän käyttää vaikutusvaltaansa vedotakseen muihin ihmisiin ja luo taitavasti tukiverkostoja aloitteilleen. (Virtanen 2013, 55.)

Buettner, Jeon, Hur ja Garcia (2016) määrittelevät opettajan sosiaalista kompetenssia kahdesta näkökulmasta. Opettajan mahdollinen kyky muodostaa lämmin ja kannustava opettaja-oppilas-suhde, aikaansaava ja huomioiva luokkailmapiiri, kyky reagoida ja vastata oppilaiden tunteisiin sekä kyky luoda vakaat ja säännölliset rutiinit luokkaan. Opettajan emotionaalisella kompetenssilla on Buettnerin ja kumppaneiden (2016) mukaan vaikutusta myös opettajan kykyyn tukea oppilaitaan tunnetaitojen opettelussa. Opettaja työskentelee päivittäin tilanteissa, esimerkiksi konfliktien ratkomisissa, käyttäytymisen ohjaamisessa, joissa hän tarvitsee tunnetaitoja. Tunnekuorma tilanteissa on välillä suuri ja riskiksi muodostuu, että opettaja ulkoistaa itsensä tilanteista, eikä enää sitoudu oppilaisiinsa. Opettajan hyvä emotionaalinen kompetenssi mahdollistaa opettajan sitoutumisen oppilaisiinsa. Buettnerin ja kumppaneiden (2016) tutkimuksessa selvisi myös, että opettajat, jotka käyttivät hallittuja selviytymisstrategioita, esimerkiksi oppilaiden negatiiviseen käytökseen reagoidessaan, pystyivät näissä tilanteissa tukemaan ja kannustamaan oppilasta positiivisimmin keinoin. (Buettner, Jeon, Hur & Garcia 2016, 1019.)

Opettajan on tärkeää kyetä erottelamaan eri työtehtäviin liittyviä tunteita. Tällöin hänen on helpompi erottaa ne tunteet, jotka mahdollisesti vievät liiaksi energiaa ja kasvattavat tunnekuormaa. Emotionaalinen itsetietoisuus mahdollistaa opettajan vuorovaikutuksen toisten kanssa, toisen tunteisiin samaistumisen. Tunnetaidot ja opettajan oma tunteiden käsittelykyky kytkeytyvät opettajan työssä useaan osa-alueeseen. Kyky ymmärtää toista ihmistä, vaikuttaa myös henkilön kykyyn ymmärtää hänelle ja työyhteisölle esitettyjä tavoitteita. Kyky kuunnella ja ymmärtää muiden näkökulmia on yhteydessä kehittämiskykyyn. Kehittämiskyky mahdollistaa toisten vahvuuksien, heikkouksien ja heidän tavoitteidensa ymmärtämisen. Toisen asemaan asettumisen kyky ohjaa myös kiinnostusta auttaa oppilasta hänen tavoitteidensa saavuttamisessa. (Virtanen 2013, 209.) Tunneällyn ja opettajan emotionaalisen kompetenssiin liittyy myös opettajan eettinen herkkyyden, eli ymmärrys siitä, miten toimintamme vaikuttaa muihin. Tirrin ja Nokelaisen kehittämän opettajan eettisen herkkyyden ulottuvuuden osa-alueet koostuvat tunteiden tunnistamisesta ja osoittamisesta, toisen näkökulman huomioon ottamisesta, toisista välittämisestä, erilaisuuden hyväksymisestä, sosiaalisesta puolueettomuudesta, eettisten ongelmien tunnistamisesta ja seurausten ennakoinnista. (Tirri & Kuusisto 2019, 34.)

2.2 Tunteet eivät synnyty tyhjiössä

Tunteet voidaan nähdä yksilön ominaisuuksina, joita hän voi säädellä erilaisilla strategioilla. Tunteet voidaan kuitenkin nähdä myös yhtä aikaa henkilökohtaisina ja sosiaalisesti rakentuneina. Tunteet siis tuodaan näkyviin, olemassa oleviksi, sosiaalisissa kohtaamisissa. Ne heijastavat henkilön sosiaalista, kulttuurista ja historiallista taustaa. (Ahola, Lanas & Hämäläinen 2017, 290.) Tunteet ovat ihmisen sisäisiä aistimuksia, mutta myös sosiaalisesti rakentuneita, sosiaalisten ja kulttuuristen prosessien kautta. Ne ovat osa minuutta ja ilmentävät yksilön ymmärrystä itsestään, muista ihmisistä ja sosiaalisesta ympäristöstään. Tunteet koetaan henkilökohtaisesti, mutta niiden ilmaisutavat opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Kauppinen 2010, 47.)

Friedin, Mansfieldin ja Dobozy (2015) mukaan tunteiden taustalla vaikuttavat henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja persoonaan liittyvät seikat kuten identiteetti, uskomukset, arvot ja henkilökohtaiset luonteenpiirteet. Identiteettiä ilmaistaan tunteiden kautta ja identiteetti ja tunteet ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa. Tunteilla on oma roolinsa myös opettajan ammatti-identiteetin rakentajana. Opettajan uskomukset vaikuttavat tunteisiin ja muokkaavat myös hänen luottamustaan omiin kykyihinsä opettajana. Henkilökohtaiset luonteenpiirteet vaikuttavat tunteisiin, sillä jokaisella on oma tunteidensietokykynsä. Tunteet voivat muokata luonteenpiirteitä ja ominaisuuksia. (Fried, Mansfield & Dobozy 2015, 425.) Tunteisiin liittyy myös valtasuhteita. Valtasuhteet määrittävät kuka voi sanoa mitä ja missä. Ne myös määrittävät, mitä tunnetta voidaan pitää totena ja mitä ei. (Ahola, Lanas & Hämäläinen 2017, 290.)

Tunteet vaikuttavat kognitiivisiin prosesseihin. Opettajan tunteiden vaikutus ei vaikuta vain häneen omiin kognitiivisiin prosesseihinsa vaan myös oppilaiden. (Freid, Mansfield & Dobozy 2015, 431.) Tunne säätelee sen henkilön sisäisiä toimintoja, joka tuntee tunteen. Tunteen ulospäin näyttäminen, voi kuitenkin saada toisessa henkilössä aikaan reaktion. Tunteiden näyttämisen säätelyyn vaikuttavat henkilökohtaisien ominaisuuksien lisäksi, sosiaaliset, kulttuuriset ja poliittiset tekijät. Opettajan tunteet ja niiden ilmaisu vaikuttavat myös oppilaiden motivaatioon. Innostuksen näyttäminen innostaa myös oppilaita ja motivoi heitä innostumaan opinnoistaan, mutta myös asettamaan itselleen haasteita. (Freid, Mansfield & Dobozy 2015, 431.)

Opettajan tuntemat tunteet ovat rakentuneet kulttuuristen, hänen henkilökohtaisen historiansa, häntä ympäröivän yhteisön ja koulun arvojen vaikuttaessa taustalla. Opettajan tunnekäyttäytymisen säätelyyn vaikuttavat myös ammatti-identiteetti sekä sen koulun, jossa opettaja työskentelee, toimintakulttuuri. (Freid, Mansfield & Dobozy 2015, 427.) Schutzin mukaan tunteiden ilmaisun säännöt koostuvat sosiaalisista, kulttuurisista ja historiallisista määritteistä, jotka sanelevat mitä tunteita opettajan on hyväksyttävää näyttää ja mitä ei. Jotkin tunteet ovat ammatillisesti sallitumpia kuin toiset. Schutzin (2014) mukaan opettajat esimerkiksi puhuvatkin mieluummin turhautuneisuuden tunteesta vihan tai kiukun tunteen sijaan, sillä se kuulostaa hyväksyttävämmältä. (Schutz 2014, 10.)

Koulu on yhteiskunnallinen instituutio ja myös koulussa ilmenevät tunteet kumpuavat yhteiskunnasta. Esimerkiksi vähemmistöihin kuuluvien yksilölliset tunteet kumpuavat osittain jo historiallisista valtasuhteista. Tunteet kietoutuvat valtaan. Valtasuhteet määrittävät kenellä on oikeus tuntea ja sanoa mitään. Koulussa ilmenevät tunteet eivät siis aina johdu pelkästä käsillä olevasta tilanteesta, vaan ne voidaan osittain johtaa myös yhteiskunnalliseen ja historialliseen kontekstiin. (Ahola, Lanas & Hämäläinen 2017, 289.) On tärkeää huomioida, että opettaja ja oppilaat työskentelevät alati niiden arvojen, normien ja käytänteiden mukaan, joita luokkahuoneessa noudatettavat arvot sanelevat. Nämä arvot, normit ja käytänteet määrittävät heitä ympäröivän sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön muokkaamina. Näillä arvoilla on vaikutus myös opettajan tavoitteisiin ja uskomuksiin ja tätä kautta tunteisiin, jotka vaikuttavat opettajan päätöksiin yksittäisissä tilanteissa. (Schutz 2014, 6.)

Myös Jingwen (2019) on tutkimuksessaan todennut, että opettajien uskomuksilla on suuri rooli opettajien haastavien tilanteiden tulkinnassa ja siinä millaisia tunnesäätelyn keinoja he käyttävät. (Jingwen 2019. 36.) Tärkeä tekijä opettajan persoonaan liittyvien ja ulkopuolisten tekijöiden välillä on se, miten opettaja persoonallisten ominaisuuksiensa mukaan arvio ympäriltään tulevat viestit ja ympäristön kanssa toteutuvan vuorovaikutuksen viestit. Esimerkiksi oppilaan häiriköivä käytös voi joillekin opettajille olla uhka omaa auktoriteettia kohtaan, joillekin osoitus oppilaan lahjakkuudesta, jonka opettaja voi ottaa vastaan haasteena. Tunteet vaikuttavat vahvasti tähän arviointikykyyn. Vastaavissa tilanteissa, kuten äskeisessä esimerkissä, taustalla vaikuttavat myös tilanteen osapuolien oma sosiaalinen tausta ja historia sekä kulttuuriset odotukset ja asenteet. (Freid, Mansfield & Dobozy 2015, 426.) Ahola, Lanas ja Hämäläinen (2017) ovat tutki-

neet tunteiden navigoimista käytännössä. Tunteiden navigoinnilla tarkoitetaan tunteiden tunnistamisen ja tunnustamisen avulla saatavaa lisäymmärrystä käsillä olevasta tilanteesta. Kouluarjessa tämä tarkoittaa tietyissä tilanteissa ilmenevien tunteiden ennakkoin-tia ja niiden ohjaamista sellaiseen suuntaan, joka on tarkoituksenmukaista luokkaviihty-vyyden kannalta. (Ahola, Lanas & Hämäläinen 2017, 289.)

Moore ja Koulin (2007) tutkimus osoittaa, että positiivisen oppimisympäristön tärkein tekijä on opettajan oppilaitaan ja opetustaan kohtaan osoittama kiinnostus. Kiinnostuk-sen osoittaminen vaatii aitoa läsnäoloa ja selkeä kiinnostuksen ja läsnäolon puute, aihe-utti oppilaiden keskuudessa tylsistymistä, apatiaa ja kiinnostuksen puutetta. Kun opetta-ja onnistui ylläpitämään oman innostuksensa, tarttui se myös oppilaisiin. Toinen tärkeä seikka positiivisen oppimisympäristön rakentamisessa ja ylläpitämisessä oli tunneilmai-su. Mitä vahvempi tunneilmaisus luokassa oli, sitä enemmän sillä oli vaikutusta oppilai-den oppimiskokemuksiin. Myös ilon tunteet luokassa yhdessä opettajan kanssa yhdistet-tiin parempiin oppimistuloksiin. (Moore & Koul 2017, 93.)

Kielteisten tunteiden ilmaisun taustalla vaikuttavat opettajan omat ja koulun arvot, sekä yhteiskunnalliset ja kulttuuriset tekijät. (Freid, Mansfield & Dobozy 2015, 427.) Jingwenin (2019) tutkimus osoitti, että opettajat ilmaisivat kiukun tunteitaan, joko näyt-tämällä ne suoraan oppilaille tai tukahduttamalla kiukkunsa näyttämättä sitä oppilaille. Yhtenä kiukun ilmaisemisen keinona opettajat käyttivät keskustelua, jossa he kertoivat oppilaille tunteestaan ja siitä keskusteltiin yhdessä. Tutkimus osoitti, että oppilaiden kanssa keskustelua pidettiin sopivimpana kiukun ilmaisun keinona, sillä siinä otettiin huomioon myös oppilaiden näkökulma. Jingwenin (2019) tutkimuksessa selvisi myös, että vihan tunteiden tukahduttaminen ei ole suositeltavaa, sillä se saattaa vähentää posi-tiivisia tunteita ja lisätä negatiivisten tunteiden ilmaisua. Kiukun tunteiden voimakas ilmaiseminen saattaa olla haitallista opettaja-oppilas-vuorovaikutukselle, luokkahuo-neen ilmapiirille ja oppimiselle. Toisaalta kiukun tunteen ilmaiseminen saattoi hyödyn-tää työrauhan palauttamisessa ja ylläpitämisessä. Tutkimuksessa ilmeni, että opettajat saattoivat kokea kiukun tunteen ilmaisun myös eräänlaisena suojakeinona oppilaiden käytöshäiriöitä vastaan. Kiukun tunteen ilmaisu myös vähensi opettajan kiukun tunnet-ta. (Jingwen 2019, 38.)

Tunteiden luonnetta muokkaavat siis oma kykymme tunnistaa tunteita sekä kulttuurinen käsityksemme niiden luovallisuudesta. Tunteet ovat sidoksissa myös tavoitteidemme

saavuttamiseen liittyviin vuorovaikutustilanteisiin. Tietyt käyttäytymisnormit ohjaavat näissä käytöstämme, joten emme koe sopivana ilmaista esimerkiksi vihan tunnetta vaan muunnamme sen vähemmän paheksuttavaksi käytökseksi. Tämä tunteen ilmaiseminen toisena kuin sen tunnemme muuttaa koko tunnetilaamme. Tunteet ovat siis sidottu normeihin, eli ne ovat myös ulkoa ohjailtuja. Tunnekokemuksen vahvuus tai heikkous taas riippuu siitä, miten vakavasti suhtaudumme tunteen kohteeseen. Tunnetilan vahvuuden tahallinen muokkaaminen normien mukaan hyväksyttävämmäksi, muokkaa myös toimintaamme tunteiden kohteen suhteen. (Ilmonen 1999, 302.) Tunneilmaisun vääristely rasittaa myös omaa identiteettiä. Tunteen vääristely muuttaa käsityksiä tunteen kohteesta ja tieto alkuperäiselle tunnetilalle ominaisesta toiminnasta korvautuu toisenlaisella toiminnalla. Tämä vääristää suhdetta omiin tunteisiin ja lisää työuupumuksen mahdollisuutta. (Ilmonen 1999, 318.)

Freid, Mansfield ja Dobozy (2015) määrittävät opettajien tunteille viisi tehtävää. Ensimmäinen on tiedon välittäminen. Tunteiden kautta välittyy tietoa itsestä toisille ja toisinpäin. Tunteiden kautta välittyy tietoa myös ympäröivästä sosiaalisesta, kulttuurisesta ja poliittisesta ilmapiiristä. Tunteet voivat olla apuna muokkaamassa opettaja-oppilasvuorovaikutusta tai opettajan ja muun koulun henkilöstön välistä vuorovaikutusta. Ne voivat vaikuttaa myös pedagogisiin ratkaisuihin. Esimerkiksi positiiviset tunteet muokkaavat oppilaan suhtautumista oppimiseen ja rohkaisevat häntä löytämään oppimisen iloa. Toinen Freidin ja kumppaneiden (2015) määrittelemä seikka on tunteiden esiintuleminen oikealla tavalla. Opettaja saattaa sisäisesti kokea jonkin tunteen toistuvasti erilaisena, kuin millaisena näyttää sen ulos. Tällöin tunne ei näyttäyty ulos aitona, vaan teeskenneltynä ja tämä saattaa vaikuttaa luokan ilmapiiriin. Tällöin myös opettaja on alttiimpi emotionaaliselle väsymiselle. Opettaja voi myös toistuvasti tulkita väärin oppilailta tulevia viestejä. Tunteiden merkityksen ymmärtäminen opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa antaa opettajalle tärkeää tietoa, jolla hän pystyy kehittämään omaa työtään ja oppilaiden oppimiskokemuksia. (Freid, Mansfield & Dobozy 2015, 429.)

2.3 Työyhteisössä sallitut tunteet ja niiden säätely

Työorganisaatioissa on tietyt tunnesäännöt myös työtovereiden suhteen. Ne ovat enimmäkseen julkilausumattomia. Työyhteisössä vallitsee ääneen sanomaton sääntö siitä, mitä tunteita työpaikalla on lupa näyttää ja miten, kuka saa näyttää ja kenelle. Tähän vaikuttavat asema työpaikan hierarkiassa ja myös sukupuoli. Naiselta odotetaan enem-

män tunneilmaisua kuin miehiltä. Esimiesasemassa olevalla on enemmän vapautta osoittaa tunteitaan alaiselle kuin toisinpäin. Kolmas ääneen sanomaton tunnesääntö säätelee sitä, missä ja milloin mitään tunteita saa osoittaa. Esimerkiksi koulussa luokkahuonetilanteissa ei voi näyttää tiettyjä tunteita, joita taas opettajainhuoneessa voi vapaasti ilmaista. On myös tunnesääntö, joka liittyy työntekijän identiteettiin. Jos johonkin on liitetty tietty piirre, kuten vakavuus, hänen iloisuutensa saatetaan kiinnittää huomiota. Ilmosen (1999) mukaan nämä identiteettiin liitetyt seikat, voivat saada lisäksi myös sukupuoleen liittyviä tulkintoja. Näitä tunneleimoja on vaikea muuttaa ja työyhteisö odottaa henkilöltä tunneleiman mukaista käytöstä. (Ilmonen 1999, 320.)

Brackett ja kumppanit (2010) ovat tutkineet opettajien tunteiden säätelykyvyn vaikutusta työssäviihtymiseen. Tutkimus osoitti, että ne opettajat, jotka omasivat hyvän tunteiden säätelykyvyn ja kykenivät myös opettajamaan sitä muille, herättivät positiivisempia reaktioita myös muissa ihmisissä. Yksilön tunteidensäätelytaidot vaikuttavat myös siihen, että hän osaa valikoida sen, miten missäkin tilanteessa tunteensa ilmaisee. Esimerkiksi työtovereiden kesken, hyvillä tunteidensäätelytaidoilla varustettu opettaja osaa ilmaista vihan tunteensa valiten soveliaamman tavan, voimakkaan reaktion sijaan. Tämä vaikuttaa siihen, että hyvillä tunteidensäätely taidoilla varustettu opettaja tulee yleensä hyvin toimeen työtovereidensa ja rehtorin kanssa. Viihtyminen työyhteisössä helpottaa stressin sietämistä ja tätä kautta vähentää työuupumisen riskiä. (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja & Salovey 2010, 413.)

Työyhteisössä vallitsee myös sääntöjä, jotka liittyvät tunteiden tulkintaan. Arviointisäännöt säätelevät edeltävän tapahtuman ja tunneilmaisun välistä suhdetta. Käyttäytymissäännöt taas normittavat esimerkiksi vihan ilmaisun tapoja, voiko sitä ilmaista vapaasti vai pidättäytyen. Ne ohjaavat myös myönteisten tunteiden ilmaisua. Erittelysäännöt käsittävät eri tunnetilojen kestoon liitetyt, esimerkiksi kulttuuriset odotukset. Tunteiden syitä koskevat säännöt taas liittyvät tapoihin, joilla tunteita oikeutetaan ja selitetään. Jos esimerkiksi voimakkaan vihan tunteen ilmaisijalla tiedetään olevan taustalla stressaava tilanne, häneltä sallitaan sellaista mitä muilta ei hyväksyttäisi. Tämä voi olla myös tunneleimaan liittyvää, jollekin sallitaan enemmän kuin toiselle. (Ilmonen 1999, 320.)

3. MUUTOS JA MUKAUTUVA OPETTAJUUS

Opettajuuden osatekijät voidaan jakaa kolmeen eri osa-alueeseen, professionaalisuuteen, opettajan persoonaan sekä sosiaalisuuteen. Näistä keskeisimpiä ovat opettajan persoonaan liittyvät ominaisuudet. (Aho 2011, 25.) Opettajan rooli oppilaiden elämässä on merkittävä. Hän jakaa oppilaidensa kanssa arjen. Hänellä on vaikutusta lapsen tunne-elämään, sosiaalisiin suhteisiin sekä käyttäytymiseen. Opettajalla on tärkeä rooli lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukijana. Hän saattaa pystyä kompensoimaan riskiolosuhteissa kasvavan lapsen kehitystä, sillä lapsi voi muodostaa opettajan kanssa erilaisen kiintymyssuhteen kuin vanhempiensa kanssa. (Minkinen 2015, 64.) Opettajan tehtävä on rohkaista oppilaitaan esittämään ideoitaan, kertomaan omista päättelyprosesseistaan sekä edistää oppilaiden keskinäistä, kollektiivista vastuunottoa. Oppilaiden aktiivinen osallistuminen oppimistilanteeseen lisää oppimismotivaatiota sekä oppilaiden välistä vuorovaikutusta. (Leskisenoja 2016, 72.)

Opettajasuhteessa tärkeintä on opettajan oppilaalle osoittama sosiaalinen tuki. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilas tietää, että häntä arvostetaan ja että hänestä välitetään. Merkittävää on myös se, miten tärkeänä oppilas pitää opettajaansa. (Minkinen 2015,68.) Koulun ja opetusmenetelmien kehittyminen, etenkin yksinopettamisen kulttuurista siirtyminen yhteisopetukseen, on muuttanut opettajien työnkuvaa yhteisöllisemmäksi. (Aho 2011, 25.) Kollegiaalisuus ja yhteisöllinen opettajakulttuuri tarkoittavat, että oppilaan parasta tulkitaan nyt usein yhdessä, muiden opettajien kesken. (Tirri & Kuusisto 2019, 15.) Oppilaiden lisääntynyt aktiivisuus ja osallisuus luokissa ja koulussa edellyttää myös heiltä myös hyvää vuorovaikutustaitojen hallintaa. Vuorovaikutus- ja tunnetaitojen hallinta on oppilailta vaihtelevaa ja koulu joutuukin ottamaan näiden taitojen opetuksesta enemmän vastuuta kuin ennen. (Aho 2011, 25.)

Pedagogiseen osaamiseen sisältyvä kasvatusvastuu on kokonaisvaltaista. Se on myös tilannesidonnaista, jolloin pedagoginen viisaus syntyy tutun kontekstin ja uuden tilanteen tulkinnan avulla. Opettaja joutuu tekemään ratkaisunsa konkreettisissa, nopeasti eteen tulevista tilanteissa. Tällöin hän toimii oman kokemuksensa ja totuutensa perusteella. Arjen koulutyössä opettajan osaaminen näyttäytyy paljolti käytännöllisenä taitona. Kasvatusta kouluympäristössä määrittävät erilaiset tilannetekijät ja vuorovaikutussuhteet. (Raasumaa 2010, 87.) Opettajan ammattiin sisältyy myös yhteiskunnallista valtaa. Ammattiin liitetty auktoriteetti merkitsee mahdollisuutta käyttää valtaa. Ammatin

itsenäisyys ja vallankäytön mahdollisuus tarkoittaa luonnollisesti myös, että opettaja kantaa vastuun päätöksistään ja ratkaisuistaan. Opettajan ammatin tärkein päämäärä on oppilaan henkisen kasvun edistäminen. Opettajan ammattilaisuus perustuukin päätöksentekoon, jossa opettaja toimii henkilökohtaisesti oppilaan parhaaksi katsomallaan tavalla. Päätöstä ohjaa opettajan oma eettinen näkemys. (Tirri & Kuusisto 2019, 15.)

Opettajan ammattietiikkaan kuuluu sitoutuminen. Opettaja sitoutuu oppilaisiinsa, työyhteisönsä sekä koulun eri sidosryhmiin. Tämä saattaa välillä aiheuttaa ristiriitoja, sillä sitoutuminen oppilaan parhaaseen, ei aina ole sama asia kuin oppilasryhmän paras. (Tirri & Kuusisto 2019, 31.) Aho määrittelee 2000-luvun opettajuutta laaja-alaiseksi ja uusprofessionaaliseksi. Reflektiivisyys omaa työtä kohtaan ja itseä sen tekijänä auttaa opettajia näkemään työnsä yhteiskunnalliset yhteydet. Opettaja on oman alansa itsenäinen ammattilainen, ei vain koulutusjärjestelmän ohjeiden toteuttaja. (Aho 2011, 26.) Opettaja tulkitsee koulun perustehtävän siltä pohjalta, millainen käsitys hänellä on itsestään ja suhteestaan muihin yhteisön jäseniin. Onnistunut vuorovaikutus ympäristön kanssa lisää merkityksellisyyden kokemusta ja antaa voimaa ja sitkeyttä haasteiden edessä. (Luukkainen 2004, 36.)

3.1 Yhteistyön lisääntyminen opettajan työssä

Uusimmissa opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan monialaisen yhteistyön merkitystä eri ammattiryhmien kesken. Koulun toimintakulttuuri on nostettu omaksi luvukseen, jossa korostetaan, että toimintakulttuurin tulee tukea opetus- ja kasvatustyölle asetettuja tavoitteita. Opetussuunnitelmassa todetaan koulun toimintakulttuurin vaikuttavan kaikkiin sen piirissä oleviin, riippumatta siitä tunnustetaanko sen vaikutuksia vai ei. Oppilaat ottavat esimerkkiä aikuisten toiminnasta ja omaksuvat sitä kautta koulu yhteisön arvoja, tapoja ja asenteita. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan toimintakulttuurin kehittämisen keskiössä on oppiva yhteisö, joka kehittyy dialogin avulla. Yhdessä tekeminen vahvistaa yhteisöä ja antaa osallisuuden kokemuksia. (OPS 2014, 26.) Koulu käsitetään oppivaksi yhteisöksi, jossa sekä aikuiset että oppilaat ovat aktiivisia oppijia. Jokaisella yksilöllä on myös vastuu omasta oppimisesta. Tämä edellyttää yhteisön jäseniltä tiivistä yhteistyötä. Opettajan on sitouduttava esimerkkinä toimimiseen sekä päämäärien saavuttamiseen. Hänen on myös sitouduttava kollegiaaliseen toimintaan omaa työtään laajentaen. (Raasumaa 2010, 10.)

Yksinopetuksen kulttuuri on muuttunut enemmän yhteisopetuksen suuntaan. Tämä on lisännyt vuorovaikutus muiden opettajien ja luokkien välillä. Lisääntynyt vuorovaikutus mahdollistaa monia oppimismahdollisuuksia ja hedelmällisiä vuorovaikutustilanteita, jotka ennen menetettiin. Koulun henkilökunnan keskinäinen kanssakäyminen muodostaa pohjan oppilaiden koulussa viihtymiselle ja tätä kautta oppimiselle. Oppivassa yhteisössä dialogi on avointa ja luovaa. Yksilöiden erilaisten näkemysten ja niiden arvioinnin kautta pyritään löytämään yhteinen ymmärrys käsiteltävästä asiasta. Toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa keskeinen rooli on opettajien lisäksi kaikilla yhteisön työntekijöillä, oppilailta ja myös huoltajilla. (Raasumaa 2010, 89.) Koulun toimintakulttuuri muodostuu virallisten toimintaohjeiden sijaan myös paljolti epävirallisten ohjeiden ja tottumusten kautta. Koulun henkilöstön välillä vallitsee paljon epävirallisia valtasuhteita ja koulun toimintakulttuurin todellisuus heijastuu yhteisön toiminnassa, ajattelussa ja arvostuksissa. Koulu tasapainoilee koulun oman toimintakulttuurin ja valtiovallan ohjauksen välillä. Koulun henkilöstö toimii yhteiskunnan määrittämien tavoitteiden toimeenpanijoina (Luukkainen 2004, 102.)

Yhteisopettajuus on muuttanut yksinopetuksen kulttuuria. Yhteisopettajuutta toteutetaan monilla eri työtavoilla. Rinnakkaisessa opetuksessa opettajat muodostavat luokasta erilaisia ryhmiä, joita he opettavat. Avustavassa opetuksessa voidaan vuorotella niin, että toinen opettaja opettaa ja toinen avustaa oppilaita. Täydentävässä opetuksessa opettajat täydentävät toistensa opetusta ennalta sovituin tavoin, kun taas tiimiopettajuudessa opettajat opettavat samanaikaisesti täydentäen toisiaan. Kaikissa yhteisopettajuuden toteutusmalleissa vastuu luokan oppilaista on molemmilla opettajilla. Sirkon, Takalan ja Muukkosen (2020) tutkimuksen mukaan opettajat nimesivät yhteisopettajuuden onnistumisen tärkeimmäksi tekijäksi samankaltaisen käsityksen opettajuudesta. Opettajat kokivat tärkeäksi sen, että työparin kanssa voi olla oma itsensä ja sen, että he ovat työparina yhteensopivat. Yhteensopivuus ei opettajien määritelmässä tarkoittanut samalaisuutta vaan sitä, että myös erilaiset persoonat voivat oikealla tavalla täydentää toisiaan. (Sirkko, Takala & Muukkonen 2020, 33.) Opettajat mainitsivat yhteisopettajuuden antina kollegoilta oppimisen ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuuden. Yhteisen ajatusten reflektoinnin ja ideoinnin koettiin edistävän ammattitaitoa. Yhteinen ideoiminen ja ideoiden jakaminen lisäävät myös koulun sisäisen toimintaympäristön yhteisöllisyyttä. (Sirkko, Takala & Muukkonen 2020, 35.)

Myös kodin ja koulun yhteistyö on muuttunut. Opettaja ei enää näyttyädy perheille auktoriteettina, jota pitäisi uskoa ja kunnioittaa. Auktoriteetin mureneminen näkyy myös siinä, että opettaja joutuu yhä enemmän perustelemaan tekemiään päätöksiään ja toimiaan vanhemmille. Oppilaiden vanhemmat voivat kuitenkin olla myös voimavaroja opettajan työssä. Perheiden opettajalle kohdistama tuki ja arvostus ovat tärkeitä. (Aho 2011, 93.) Vanhemmat, jotka kokevat kasvatuksellaan ja tuellaan voivansa edistää lapsensa kehitystä, osallistuvat myönteisemmin kodin ja koulun yhteistyöhön. Myös vanhempien elämäntilanne säätelee osallistumisen aktiivisuutta. Kodin ja koulun yhteistyöllä on positiivisia vaikutuksia niin oppilaille, vanhemmille kuin opettajillekin. Vanhempien on todettu onnistuneen yhteistyön myötä suhtautuvan myönteisemmin kouluun ja opettajaan, sekä saavan lisää luottamusta itseensä vanhempana. Yhteistyön myötä vanhemmat voivat oppia lisää lapsestaan, sekä mahdollisesti asettaa lapsensa oppimistavoitteita korkeammalle. Opettajat taas kokevat onnistuneen yhteistyön vanhempien kanssa parantavan koulun ilmapiiriä, sekä lisäävään työtyytyväisyyttä. (Leskisenoja 2016,62.)

3.2 Inklusiivisuuteen perustuva ajattelu opetuksessa

Opettajan työnkuva on viime vuosikymmeninä laajentunut yhä enemmän luokkahuoneen ulkopuolelle. Kodin ja koulun yhteistyö on lisääntynyt, opetusmenetelmät muuttuneet sekä tietotekniset haasteet kasvaneet. Myös nykypäivän oppijat tuovat uusia haasteita opettajille, erityistukea tarvitsevien oppilaiden siirryttyä yhä enemmissä määrin perusopetukseen. Oppilashuollolliset toimenpiteet vaativat erilaista asiantuntijuutta kuin opetustyö. Laajentuneet yhteistyöverkostot vaativat opettajalta yhä enemmän oman työnsä avaamista ulkopuolisille sekä vaativia yhteistyötaitoja. (Aho 2011, 21.) Vuonna 2010 voimaan astuneen kolmiportaisen tuen vaatimukset, sekä opetussuunnitelmassa mainittu inklusioperiaatteen vaatimus opetuksen toteuttamisessa, ovat osaltaan lisänneet opettajien kollegiaalisen tuen tarvetta. Erityisen tuen antaminen on ennen mielletty erityisopettajan tehtäväksi, mutta inklusion myötä tuentarpeessa olevia oppilaita on perusopetuksen luokissa yhä enemmän. (Sirkko, Takala & Muukkonen 2020, 26.)

Opetussuunnitelman perusteissa kouluja velvoitetaan kehittämään opetusta inklusioperiaatteen mukaisesti. Unescon määrittelemä inklusion käsite tarkoittaa kaikkien lasten, myös kehitysvammaisten opettamista tavallisessa luokassa. Koulun on mukauduttava kaikkien lasten tarpeisiin, kun aiemmin lapsen tuli ennen perusopetukseen integroitua mukautua koulun tarpeisiin. (Saloviita 216, 168.) Inklusiivisen ajattelun perusteena on

oppilaiden moninaisuuden arvostaminen sekä kaikkien oppilaiden tukeminen. Inklusivistä opetusta perustellaan sillä, että oppilaiden tuen tarpeen havaitseminen ja tuen antaminen kuuluvat kaikkiin opetus- ja kasvatustilanteisiin. Niitä ei siis voi jättää vain erityisopettajan tehtäväksi. (Sirkko, Takala & Muukkonen 2020, 26.) Oppimisen tukemisella pyritään koulutuksellisen tasa-arvon tukemiseen, sekä yhdenvertaisuuteen. Sillä pyritään myös tasoittamaan sitä eroa, miten eri tavoin oppilaiden kodit pystyvät tukemaan heitä koulunkäynnissä. (Sirkko, Takala & Muukkonen 2020, 1.) Inklusioon käytännön toteuttamista vaikeuttaa sen määrittelemättömyys. Opetussuunnitelmassa (2014) inklusiiviseen opetukseen kannustetaan ja velvoitetaan, mutta käytännön ohjeita ja keinoja opetuksen järjestämiseen ei esitetä. (OPS 2014, 14) Eri maissa inklusiota toteutetaan kouluissa eri tavalla, kulttuuristen käytänteiden ja tapojen sanelemana. (Sirkko, Takala, Muukkonen 28).

3.3 Oppilaan aktiivisuuden ja opetuksen toiminnallisuuden lisääntyminen

Leskisenoja (2016) on määritellyt neljä arvoa, joille kouluilo oppilaiden näkökulmasta rakentuu. Nämä arvot kuvastavat oppilaaseen suhtautumista aktiivisena toimijana ja yksilönä. Arvot ovat oppilaskeskeisyys, opetuksen vahvuusperustaisuus, positiivisuus ja yhteisöllisyys. Oppilaskeskeisyyden mahdollistamiseen tarvitaan mahdollisuus yksittäisen oppilaan kohtaamiseen päivittäisessä koulutyössä. Opetuksen merkityksellisyys oppilaille kasvaa, mikäli opetus perustuu oppilaiden kokemusmaailmaan. Oppilaskeskeisyyden tulisi näkyä myös työtavoissa. Vahvuusperustaisuus lähtee ajatuksesta, että jokaisella on vahvuuksia ja edellytykset oppia. Opettajan tehtävä on auttaa oppilaita näiden vahvuuksien valjastamisessa koulutyön pohjalle. Positiivisuus koulutyössä ilmenee viihtymiseen ja tyytyväisyyteen panostamisena. Myönteiset tunteet edistävät hyvinvointia ja koulumenestystä. Myös haasteille ja pettymyksille annetaan tilaa, mutta oppilaiden ajatukset tulisi suunnata pitkäjänteiseen ja kestävään näkemykseen koulutyön mielekkyydestä. Yhteisöllisyys koulu- ja luokkailmapiirissä on tärkeä oppimisen mahdollistaja. (Leskisenoja 2016, 217.)

Toiminnallisella oppimisella tarkoitetaan kokonaisvaltaista oppimista. Sitä voidaan kuvata myös oppimisen aktivoimisena. Toiminnallisessa oppimisessa oppilas on aktiivinen toimija ja oppimistilanteessa hän konkreettisesti tekee jotakin, käyttää käsiään tai muita kehon osia. Toiminnallinen oppiminen pitää sisällään näkyvää, kinesteettistä toiminnallisuutta, mutta se voi pohjata myös draaman keinoihin. Erilaiset yhdessä rakennetut esi-

tykset auttavat prosessoimaan opeteltavaa aihetta. Toiminnallisissa menetelmissä hyödynnetäänkin mielikuvitusta. Mielikuvituksen avulla oppija tuottaa ne kognitiiviset elementit, joita hän tarvitsee helpottaakseen ongelmanratkaisua. Toiminnallisissa menetelmissä hyödynnetään ryhmän vuorovaikutusta. Dialogisuudella mahdollistetaan itseohjautuva oppiminen. (Öystilä 2003, 61.)

Opetuksen muuttuminen opettajajohtoisesta enemmän vuorovaikutteiseksi lisää oppilaiden osallisuutta oppimistilanteissa. Oppilaiden osallisuus lisää viihtymistä koulussa sekä heidän kokemustaan koulutyönsä merkityksellisyydestä. Oppilaiden osallisuuden kasvaessa, opettajan pitää luopua perinteisestä roolistaan luokan kognitiivisen toiminnan määrittäjänä ja sallia luokassa myös oppilasjohtoista keskustelua. (Leskisenoja 2016, 72.) Oppilaiden aktiivisempi osallistuminen opetuskeskusteluun ja toiminnalliset oppimistilanteet lisäävät mahdollisuuksia työrauhan häiriintymiseen. Luokkahuoneessa jokaisen toiminta vaikuttaa toiseen. Työrauhan rakentumiseen vaikuttaa vahvasti opettajan asiantuntijuus, taito toimia opetustilanteissa. (Lehtomäki, Mikkilä-Eedman 2018, 11.)

Luokkahuoneen vuorovaikutustilanteessa on aina osallisena monta, vaikka se näennäisesti tapahtuisikin opettajan ja oppilaan kesken. Luokanhallinta on opettajan toimintaa, jossa hän pyrkii luomaan luokkaan turvallisen oppimisympäristön, joka mahdollistaa oppilaiden oppimisen. Koulun ja opettajan merkitys auktoriteettina ei ole nykyaikana oppilaille itsestänselvyys vaan se on rakennettava itse. Auktoriteetti muodostuu molempipuolisesta luottamuksesta ja vuorovaikutuksesta opettajan ja oppilaan välillä. Pedagoginen auktoriteetti on osana suotuisan oppimisympäristön luomista ja luokan työrauhan ylläpitämistä. Auktoriteetti on kuitenkin saavutettava vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, opettaja ei voi luoda sitä yksin. Oppilaita kuuntelemalla ja rohkaistamalla, sekä luomalla avoimen ja kannustavan ilmapiirin opettajan auktoriteetti muodostuu yhteistyössä oppilaiden kanssa. (Lehtomäki, Mikkilä-Erdman 2018, 12.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Opettajan työ on tunnettyötä ja se on myös tunteiden kanssa työskentelyä. Kuitenkin esimerkiksi opettajien työssäjaksamisesta ja työn kuormittavuudesta puhuttaessa, tunteet jäävät usein muiden konkreettisten seikkojen, kuten liian suurien ryhmäkokojen ja oppilaiden levottomuuden taakse. Halusin tällä tutkimuksella selvittää, millaisia tunteita opettajat kokevat työssään päivittäin ja mikä merkitys tunteilla on heidän työssään. Opettajien työuupumuksesta keskusteltaessa ja lehdissä kirjoitettaessa esiin nousevat jatkuvat muutokset koulumaailmassa, jotka kuormittavat opettajia. Näitä muutoksia pidetään syynä opettajien kasvaviin työuupumuslukuihin ja opettajankoulutuksen vähentyneisiin hakijamääriin. Halusin selvittää, miten opettajat asian kokevat, onko heidän ammattinsa nyt erilainen kuin silloin, kun he valmistuivat opettajiksi.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten opettajat kokevat tunteiden merkityksen työssään ja millaisia tunteita työ heissä herättää?
2. Onko työ vastannut opettajien odotuksia ja miten se on muuttunut opettajien työuran aikana?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Laadullista tutkimusta leimaa pyrkimys ymmärtämiseen. Haasteena on, miten tutkija voi ymmärtää tutkittaviaan ja toisaalta taas miten lukija ymmärtää valmiin tutkimusraportin. Kysymys on joka käänteessä tulkinnasta. Tutkijan tulkinta on mukana jokaisessa vaiheessa ja tutkimuksesta raportoidessaan tutkija lopullisesti päättää mikä on tutkittavan ilmiön tarina. Tutkija päättää mitä raportti tulee sisältämään. (Kiviniemi 2018, 83.) Laadullisessa tutkimuksessa ihminen on keskiössä, niin tutkimuksen tekijänä kuin tutkimuksen kohteena. Tärkeää on ymmärtää tutkimuksen kohdetta ja pyrkiä eläytymään siihen. (Puusa & Juuti 2011, 52.) Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan tiettyä ilmiötä, ymmärtämään ja tulkitsemaan sitä. Siksi on tärkeää, että tutkimukseen osallistujat tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon, tai heillä on siitä kokemusta. (Tuomi & Sarajärvi 2008, 85.) Oleellista on, että tutkimukseen osallistuvien näkökulma korostuu (Puusa & Juuti 2011, 47).

Fenomenologia tutkii ihmisen suhdetta omaan todellisuuteensa, ihmisen kokemuksellista suhdetta häntä ympäröivään maailmaan. Kokemus syntyy vuorovaikutuksessa johonkin. Opettajan opettajuus on suhdetta hänen oppilaisiinsa ja koulun eri yhteistyöverkostoihin. Ihmisen toiminta selittyy, kun pohditaan millaisten merkitysten pohjalta hän toimii. Nämä merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen kohde. Hermeneutiikka tarkoittaa teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Kun fenomenologiseen tutkimukseen otetaan mukaan hermeneuttinen ulottuvuus, mukaan tulee tulkinta. (Laine 2007, 29.)

Hermeneuttisen tutkimuksen pyrkimyksenä on ymmärtää tutkimuskohde mahdollisimman perusteellisesti. Aineistoa tulkitaan useaan kertaan tulkinnan syvetessä jokaisella kerralla. Tämä viittaa hermeneuttiseen kehään, jolla ei periaatteessa ole loppua. (Kansanen 2004, 13.) Näkökulmani aineistooni on ymmärtävä ja tulkinnallinen, fenomenologinen. Sisällönanalyysi soveltui työni analyysimenetelmäksi, sillä sen tavoitteena on nostaa esiin tekstin merkityksiä. Teen aineistosta päätelmiä ja analysoin opettajien kertomuksissaan esiin nostamia seikkoja, pohtien niiden laajempaa merkitystä yleisesti, sekä kasvatustieteen tutkimuksen parissa. (Hirsjärvi 2018, 182.)

Tutkimuskysymykset täsmentyvät tutkijan esiyymmärryksen kasvaessa ja uudet tutkimuskysymykset saavat tutkijan katsomaan tutkittavaa asiaa uudesta näkökulmasta. Tutkimuksen induktiivinen lähtökohta tarkoittaa sitä, miten tutkija perehtyessään aineis-

toonsa löytää uusia vihjeitä siitä, mikä tutkimuksen kannalta on oleellisinta ja hedelmällisintä. (Moilanen & Räihä 2018, 56.) Tieteellinen tutkimus on kaikissa muodoissaan kohteensa representaatio. Tutkija tekee valinnat, mitä tulkinnalla rakennettuun kuvaukseen sisällytetään ja mitä siitä jätetään pois. (Husu 2004, 29.) Rajaaminen selkeyttää tarkasteluperspektiiviä ja tutkimuksen tulkinnallisen ytimen löytämistä. Se on kuitenkin myös tutkijan kannanotto siihen, mikä on aineiston keskeinen sanoma, jonka tutkija nostaa tarkastelun keskiöön. (Kiviniemi 2007, 73.) Merkityskokonaisuudet järjestyvät tutkimuskysymyksen ohjaamina. Ilmiöistä tulevat esiin ne seikat, joita tutkimuskysymykseen vastaamista varten tarvitaan. (Laine 2018, 44.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkittava ilmiö vähitellen käsitteellistetään. Se on myös tutkijan oppimisprosessi, jossa tutkijan tietoisuus tarkasteltavasta ilmiöstä kasvaa koko prosessin ajan. (Kiviniemi 2018, 77.)

5.1 Tutkimukseeni osallistuneet opettajat

Tutkimukseeni vastanneet opettajat valikoituivat Satakunnan alueen kouluista omien verkostojeni kautta. Tutkimukseeni vastasi yhteensä yhdeksän opettajaa. Seitsemän heistä työskentelee alakoulun perusopetuksen luokissa, yksi laaja-alaisena erityisopettajana ja yksi esikoulun opettajana. Tutkimukseeni vastanneiden opettajien työkokemus vaihtelee kuuden ja 22 työvuoden välillä. Tutkimuksen vastaajiksi valikoitui opettajia, joilla on kertynyt yli viiden vuoden työkokemus, sillä toinen tutkimuskysymykseni liittyy siihen, vastaako työ yhä niitä odotuksia, joita opettajilla on ammatistaan ollut opettajaksi valmistuttuaan. Tähän kysymykseen koin saavani hedelmällisempiä vastauksia opettajilta, jotka ovat jo ehtineet rakentamaan omaa opettajuuttaan hieman pidempään kuin vastavalmistuneet. Pidempään työskennelleillä on myös näkemystä mahdollisesta muutoksesta, joita opettajan työnkuvassa on tapahtunut.

Kaikki tutkimukseeni vastanneet opettajat ovat naisia. Tämä ei ollut tarkoituksellinen päätös vaan miesopettajia ei lähtenyt tutkimukseen mukaan. Tähän vaikutti luonnollisesti myös se, että enemmistö koulujen, joiden opettajia tutkimukseeni vastasi, opettajista on naisia. Tutkimukseeni osallistuneista opettajista yksi työskentelee yhdysluokassa. Koulut, joissa opettajat työskentelevät vaihtelevat 50 oppilaan kyläkoulusta 500 oppilaan kaupunkikouluun. Säilyttääkseni tutkimukseeni osallistuneiden opettajien anonymiteetin, olen tähän tutkimukseen nimennyt heidät satunnaisesti numeroin O1-O9. O1 on ensimmäinen tutkimukseeni vastannut opettaja ja O9 viimeinen. Tutkimuk-

seeni vastanneiden opettajien anonymiteetin säilyttämiseksi, en mainitse nimeltä kouluja, tai paikkakuntia, joissa he työskentelevät. Tällä tiedolla ei ole tämän tutkimuksen kannalta oleellista merkitystä. Merkitystä ei myöskään ole opettajien iällä, eli jätän sen mainitsematta. Merkitystä tämän tutkimuksen kannalta oli sillä, että jokaisella tutkimukseen vastaajalla oli kertynyt jo yli viisi vuotta työkokemusta.

5.2 Kirjoitelmat tutkimuksen aineistona

Saatuani opettajilta lupauksen tutkimukseeni osallistumisesta, lähetin heille lyhyen saateviestin, jossa kerroin tutkimukseni aiheen. Saateviestissä (Liite 1) kerroin mitä olen tutkimassa, mutta kerroin myös, että lopullinen tutkimuskysymys muotoutuu vielä kirjoitelmat saatuani. Saateviestissä esitin muutamia tukikysymyksiä, joilla johdattelin opettajia tutkimukseni aiheeseen. En kuitenkaan halunnut rajata opettajien kirjoitelmia niin, että he eivät voisi nostaa esiin heille tärkeitä asioita, peläten, että kirjoittavat aiheen vierestä. Kaikki heidän mielestään tärkeinä pyörivät työhön liittyvät asiat, ovat minulle kuitenkin tärkeitä. Niihin liittyy tunnekokemuksia, joita en halunnut rajata pois. Laatimani tukikysymykset liittyivät niihin tunteisiin, joita opettajan työ herättää työpäivän ja viikon aikana, opettajan rooliin, sekä opettajan työnkuvassa heidän työuransa aikana tapahtuneisiin muutoksiin. Lopuksi mainitsin kuitenkin, että vastaajien oma kokemus on tärkein ja nämä antamani suuntaviivat ovat vainideoimista varten.

Kirjoitelma valikoitui vastausmenetelmäksi tutkimukseeni vastanneiden opettajien toiveesta. Kirjallinen vastaaminen mahdollisti sen, että opettajat saivat kirjoittaa kirjoitelmia itselleen sopivana ajankohtana. Tämä mahdollisti myös sen, että ajatuksia pystyi jäsentelemään useampaan kertaan ja pohtimaan rauhassa. Kirjallinen kerronta voi tehdä muistettavaksi sellaisia pieniä tapahtumia ja tunteita, jotka muuten hukkuisivat arkisten tapahtumien sekaan. Kirjoitelmassa asetelma on vähemmän dialoginen tutkijan kanssa kuin haastattelussa, mutta asetelma voi kuitenkin tuoda mieleen pieniä arkisia tapahtumia, jotka kirjoitettuna avaavat myös kertojalle itselleen uusia merkityksiä. (Salmi-Nikander 2006, 207.)

Kirjoittaminen voi olla tajunnanvirtaa tai hyvinkin jäsennettyä ja prosessoitua tekstin tuottamista. Kirjoittamalla vastaamisessa korostuu yksityisyys, sillä kasvokkainen vuorovaikutus puuttuu. Kirjoittaminen on myös hyvin intiimiä. Se usein halutaan tehdä omassa rauhassa, eikä toisten haluta lukevan keskeneräistä tekstiä. Vasta valmis teksti

on julkinen, jos kirjoittaja niin päättää. Vain itselle kirjoitettu teksti on itseohjautuvampaa ja siinä mahdollisesti muodostuu enemmän assosiativisia kytkentöjä teemojen välille. (Pöysä 2006, 228.) Nyt ohjasin kuitenkin hieman kirjoittajien teemoja tukikysymyksilläni ja heillä oli täysin tiedossa kirjoituksensa vastaanottaja sekä tekstin käyttötarkoitus. Verrattuna esimerkiksi kasvokkaiseen haastatteluun, kirjoitelmassa vastaaja saa vapaammin valita oman tulkintalinjansa. Kirjoitelman vastaanottaja ei ole haastattelijan tavoin palauttamassa kirjoitelmaa toivomaansa puheenaiheeseen. Kirjoitelmassa myös haastattelijan mahdollisiin mielipiteisiin harmonisoituminen jää vähäisemmäksi. (Pöysä 2006, 229.)

Opettajat ovat koulutuksensa puolesta kykeneviä ilmaisemaan itseään, mutta he myös tietävät mihin tarkoitukseen heidän kirjoituksiaan tullaan käyttämään. Olisi mahdollista, että opettajat pyrkisivät tarinoillaan miellyttämään tai esittämään itsensä tai työnsä mahdollisimman positiivisessa valossa. Heillä saattaisi myös olla vankka käsitys siitä, mistä on soveliasta kirjoittaa. (Säntti 2004, 196.) Tällaista en kuitenkaan omassa aineistossani havainnut. Opettajat kirjoittivat hyvin suoraan ja rehellisesti työn herättämistä tunteista, sekä pohtivat kaunistelematta omaa opettajuuttaan. Monet vastaajista kertoivatkin kirjoitelmien lopuksi, että kirjoittaminen toimi lopulta terapeuttisena omien ajatusten ja tunteiden selkeyttäjänä. Omien tunteiden ja ajatusten sanoittaminen, sai näkemään asiat selkeämpinä kokonaisuuksina, konkreettisempina yksityiskohtina. Näistä kommentteista päättelin, että rajaus tukikysymyksiä muodostamalla ei ollut estänyt vastaajia nostamasta esiin niitä seikkoja, joista he halusivat kirjoittaa. Paperille oli siirtynyt juuri sitä tajunnan virtaa, jota toivoin siirtyvän. Omien ajatusten lukeminen paperilla voi kannustaa reflektoimaan niitä ja käynnistää mahdollisesti laajemmankin omaelämäkerrallisen pohdintaprosessin. (Pöysä 2006, 230.)

5.3 Kirjoitelmien analysointi

Hermeneuttinen kehä tarkoittaa dialogia tutkimusaineiston kanssa. Tutkija käy vuoropuhelua aineistonsa kanssa synnyttäen tämän dialogin avulla tietoa. (Laine 2018, 38.) Aineistosta etsitään tiettyä aihepiiriä kuvaavia näkemyksiä. Tutkimuskysymykset ohjaavat merkityskokonaisuuksien järjestymistä. Ne määräävät mitkä merkitykset ja merkityskokonaisuudet ovat olennaisia. (Laine 2007, 42.) Aineiston analysoinnin lähtökohdiana on kehittää ydinteemoja kerätystä aineistosta. Käsitteellistys nousee siis aineistosta. (Kiviniemi 2018, 83.) Analyysissä kuvattu aineisto jaetaan erillisiin merkityskokonai-

suuksiin. Seuraavassa vaiheessa nämä merkityskokonaisuudet, eli tutkittavan ilmiön eri aspektit, pyritään kokoamaan uudeksi kokoavaksi kuvaukseksi tutkittavasta ilmiöstä. (Laine 2018, 45.) Kirjoitelmat saatuaani keskityin ensin niiden lukemiseen useaan kertaan, tehden samalla muistiinpanoja siitä, millaisia huomioita mieleeni kirjoitelmista nousi. Tämän jälkeen etsin kirjoitelmista selkeitä tunteita kuvaavia sanoja alleviivamalla ja keräämällä ne muistiinpanoihin. Seuraavaksi keräsin kirjoitelmista erilaisia tunneilmaisuja. Tunneilmaisujen etsimisessä käytin apuna Kauppinen (2010) kuvausta siitä, miten eri tunneilmaisut voidaan löytää. (Kauppinen 2010, 79.) Tunneilmaisuja ovat:

1. Opettajien kuvaukset siitä, miten he arvioivat jonkin asian myönteiseksi tai kielteiseksi. Esimerkiksi *”On ollut hienoa huomata, miten itsenäistä ja itseohjautuvaa työ on”*. (O1)
2. Opettajien kuvaukset, joissa he vertailevat asioita, esimerkiksi nykytilannetta aiempaan, omaa koulua muihin kouluihin tai kollegan tilannetta omaan. Esimerkiksi *”Tuntuu, että viimeisen viiden vuoden aikana lasten levottomuus ja keskittymisen lyhytjänteisyys on koko ajan lisääntynyt.”* (O9)
3. Opettajien käyttämät ilmaisut, joissa tunne ilmenee haluamisen, toivomisen tai muun verbin kautta, johon liittyy tunteeseen liittyvät ulottuvuus. Esimerkiksi *”Olisi ehdottoman tavoiteltavaa myös, että tukea osattaisiin suunnata myös lahjakkaisiin oppilaisiin!”* (O6)
4. Opettajien kuvaus, johon liittyy useamman tunteen kuvaus. Yksi tapahtuma saatetaan kuvata iloisena mutta myös haikeana. Esimerkiksi *”Innostuksen lisäksi koen kuitenkin usein myös ”ahdistusta” ajan riittämättömyydestä”* (O7)

Tunnesanojen ja tunneilmaisujen etsimisen jälkeen, aloitin niiden jaottelun, pohtimalla sitä, mikä on minkäkin tunneilmaisun kohde, mihin asiaan ilmaisulla viitataan. Joidenkin tunneilmaisujen kohdalla oli pysähdyttävä miettimään, mitä opettaja tällä ilmaisulla tarkoittaa, mihin hän viittaa. Esimerkiksi työn kuvaaminen hektiseksi, viittaa joissakin kirjoitelmissa positiiviseen energiaan ja toimintaan, mutta sillä kuvataan myös työn rajaamisen vaikeutta ja työn liiallista kuormittavuutta. Lopulta jaottelun tuloksena muodostin neljä eri ryhmää, joihin opettajien tunneilmaisut voitiin jaotella. Nämä ovat oppi-

laisiin, oppilaiden huoltajiin, työyhteisöön sekä omaan työhön ja opettajuuteen liittyvät tunteet. Tämän jälkeen kävin läpi jokaisen osa-alueen tunneilmaisuja ja yritin päästä niiden kautta sisälle näihin osa-alueisiin liittyvien tunteiden muodostamiin laajempiin kokonaisuuksiin. Esimerkiksi omaan opettajuuteen liittyvää rohkeutta olla omanlaisensa opettaja, kuvattiin uskalluksena hyödyntää omia vahvuuksia, tunnistaa omat heikkoudet ja esimerkiksi kykynä heittäytyä työhön omalla persoonalla.

Toiseen tutkimuskysymykseeni, kuinka opettajat kokevat työnsä vastaavan niitä odotuksia joita heillä on valmistuttuaan ollut, etsin vastausta hyödyntämällä Kauppinen (2010) keinoja muunneltuna. (Kauppinen 2010, 79.) Etsin kirjoitelmista ilmaisuja, joissa:

1. Opettajat kuvaavat työtään tällä hetkellä. Esimerkiksi *”Opetustyö on äärimmäisen inspiroivaa ja koukuttavaa.”* (O1)
2. Opettajat kuvaavat työhönsä liittyviä muutoksia tai vertaavat sitä aiempaan tilanteeseen. Esimerkiksi *”Työurani alkuvuosina en kohdannut niin haasteellisia oppilaita kuin tällä hetkellä luokassani on”.* (O3)
3. Opettajat ilmaisevat työhönsä liittyviä haasteita, toiveita tai omia kehittymishaaveitaan. Esimerkiksi *”Koska en koe viihtyvänä nykyisessä työpaikassa, suunnitelmissa on pieni aikalisä ennen mahdollista tulevaa burnouttia”.* (O8)
4. Opettajat kuvaavat sitä, onko työ vastannut heidän odotuksiaan. Esimerkiksi *”Pääasiassa todellisuus opettajan työssä on vastannut sitä kuvaa, jonka olen alasta saanutkin.”* (O6)

Kerättyäni ilmaisut eri osioihin, aloitin niiden jaottelun eri yläotsikoiden alle. Kuten tunneilmaisujen, myös ammattia kuvaavien ilmaisujen merkityksen pohtiminen vaati tarkkuutta. Pohdin mitä opettajat milläkin ilmaisulla todella tarkoittavat ja mihin he sillä viittaavat. Näiden pohdintojen jälkeen pystyin muodostamaan kaksi eri pääryhmää, joihin ilmaisut liittyivät. Nämä ovat opetusmenetelmiin liittyvät muutokset ja toinen ryhmä, jossa opettajat kuvaavat työhönsä ja ammattiinsa liittyviä muutoksia. Kutsun muodostamiani yläotsikoita tässä teemoiksi.

Vuoropuhelu aineiston ja oman tulkinnan välillä on käytävä useampaan kertaan, jotta ymmärrystä voitaisiin syventää. (Laine 2007, 36.) Analyysi on jatkuvaa vuoropuhelua aineiston, oman tulkintani, aiemman tutkimuksen ja tulkintojen välillä. Yritin myös etsiä aineistosta rivien välissä piileviä merkityksiä, sanomatta jätettyjä asioita, joita voi olla vaikea tulkita. Tämä vaatii aineiston tarkkaa lukemista ja eri tarkastelutapojen etsimistä. Pyrin myös ulkoistamaan oman asemani tulevana opettajana, vaikkei se täysin ole mahdollista. Odotukset ja jo työelämässä hankitut kokemukset ja asenteet tulevaa ammattiani kohtaan ovat olemassa ja vaikuttamassa taustalla. Mielestäni on mahdotonta irtautua niistä täysin. Pyrin kuitenkin tunnistamaan ja etääntymään omista oletuksistani ja tarkastelemaan aineistoani mahdollisimman neutraalisti. Kuitenkin aineiston peilaaminen omiin kokemuksiin, antaa mahdollisuuden tarkastella omaa toimintaa suhteessa tutkittavien toimintaan. Tästä näkökulmasta tutkimustyö on oppimisprosessi. (Lindh 2015, 56.)

Pohdintaosiossa pyrin tulkitsemaan teemoihin jaettuja kuvauksia ja analysoimaan tuloksiani suhteuttamalla niitä aiempiin tutkimuksiin ja tulkintoihin. Pyrin käymään keskustelua muiden samaan alaan liittyvien tutkimusten kanssa. (Moilanen & Rähkä 2007, 63.) Teorialla ja tuloksillani on omat tehtävänsä ja pyrin siihen, että ne täydentäisivät toisiinsa (Helenius 2015, 191). Merkityskokonaisuuksien väliset suhteet antavat lopullisen kuvan ilmiöstä (Laine 2007, 43). Jo aineiston hankkimisen vaiheessa tutkija tekee ensimmäisiä tulkintojaan. Ennen aineiston pariin siirtymistä onkin pystyttävä ottamaan etäisyyttä omaan tulkintaan, jotta voidaan neutraalisti etsiä aineistosta tutkimukseen vastaajien tarkoituksia. Näin aineistosta voidaan löytää myös ne seikat, joita ei vahvan oman tulkinnan läpi löydetäisi. Jokainen uusi palaaminen aineiston pariin syventää tutkijan ymmärrystä aineistosta ja koettelee tutkijan omaa tulkintaehdotusta. Tämä vuoropuhelu aineiston ja oman kriittisen reflektion välillä mahdollistaa uskottavan tulkinnan tutkittavan tarkoituksesta ilmaisuillaan. (Laine 2018, 38.)

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tarkastelen ensin tuloksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, miten opettajat kokevat tunteiden merkityksen työssään ja millaisia tunteita työ heissä herättää. Tämän jälkeen käsittelen toiseen tutkimuskysymykseeni liittyvät tulokset.

6.1 Oppilaisiin liittyvät tunteet

Oppilaisiin liittyvät tunteet vaihtelivat työpäivän ja viikon ja eri tilanteiden mukaan. Opettajien kirjoitelmissa oppilaisiin liittyen esiin nousivat tunteet onnistumisesta, ilosta, innostumisesta, tyytyväisyydestä, tyydyttävyyden ja palkitsevuuden tunteesta. Kirjoitelmissa toistui myös maininnat riittämättömyyden, turhautumisen, voimattomuuden ja suuttumuksen ja surun tunteista.

Ilon tunnetta eniten aiheuttava seikka oli oppilaiden onnistuminen. Onnistuminen saattoi liittyä uuden oppimiseen, jonkin uuden toimivan oppimisen tukikeinon löytämiseen tai oppilaan uskallukseen ja rohkaistumiseen ylittää omia rajojaan.

”Arka poika, jonka rohkeus on hurjasti lisääntynyt vuoden aikana ja joka tänään tuli kertomaan, että haluaa tehdä kuvistyön eri tavalla kuin olin ohjeistanut. Hänellä oli todella hyvä oma idea ja hän uskalsi kertoa sen!” (O2)

Iloa ja tyytyväisyyden tunnetta opettajissa herätti myös oppilaiden uuden oppiminen. Siitä iloittiin ja innostuttiin yhdessä. Juuri yhdessä innostuminen oli opettajien kirjoitelmissa suuri onnellisuuden ja työhön liittyvän tyydyttävyyden tunteen luoja. Opettajille toi tyytyväisyyttä myös kokemus siitä, että oppilaat viihtyvät koulussa. Lasten hyvinvointi oli tärkeää myös opettajan oman tunnetilan kannalta.

”Palkitsevaa tässä työssä on edelleenkin näiden vuosien jälkeen se, että oppilas tulee aamuisin hyvällä mielellä kouluun ja viihtyy luokassa. Iloa tuo myös se, kun huomaan oppilaan luottavan minuun turvallisena aikuisena.” (O3)

Oppilaan tyytyväisyys ja hänen luottamuksensa ansaitseminen toivat työhön merkitystä ja herätti opettajissa arvostuksen tunnetta omaa työtä kohtaan. Opettajien läheinen ja välittävä suhde oppilaisiin näkyi myös huolena. Oppilaiden psyykkinen oireilu tai käy-

töshäiriöt koettiin välillä liian suuriksi, jotta opettajien taidot riittäisivät auttamaan lasta. Huoli siitä, ettei opettaja pystynyt järjestämään oppilaalle riittävää apua, jotta tällä olisi parhaat mahdolliset oppimisen mahdollisuudet, aiheutti huolta ja riittämättömyyden tunnetta.

”Koin paha mieltä siitä, että nämä ”häiriköivät” lapset olisivat tarvinneet apua ja tukea, jota en pystynyt antamaan, koska heillä oli kaikilla niin erilaiset ongelmat tunnepuolen tai neurologisten juttujen vuoksi.” (O5)

Huolen ja riittämättömyyden tunteen lisäksi, opettajat kokivat turhautumisen tunnetta oppilaiden käytösongelmien vuoksi. Samojen oppilaiden alati toistuva huono käytös aiheutti turhautumisen tunnetta, mutta joidenkin oppilaiden aggressiivisuus voimattomuuden tunnetta. Tämä korostui etenkin, jos opettaja jäi tilanteessa ilman riittävää tukea. Opettajien kirjoitelmissa korostui kuitenkin se seikka, ettei opettajan turhautuneisuuden tai suuttumuksenkin tunne kohdistunut koskaan oppilaana persoonaan, vaan hänen käytökseensä. Tunne, joka opettajassa heräsi, tietyn oppilaan toistuvan ja muita oppilaita häiritsevän huonon käytöksen myötä, johtui osittain opettajien omasta riittämättömyyden tunteesta. Opettajat kokivat huolta myös luokan muista oppilaista, jotka kärsivät tilanteesta. Riittämättömyyden tunnetta lisäsi se, että opettajat kokivat käytöshäiriöisten vaativan niin paljon opettajan huomioita, ettei sitä riittänyt tarpeeksi muille oppilaille.

”Työpäivien jälkeen pohdituttaa usein se, että ns. tavallisten oppilaiden pitää pärjätä ja tulla toimeen koulussa paljon itsekseen, koska aikuisen aika menee esimerkiksi käytöshäiriöisen lapsen rauhoitteluun. Olisi ehdottoman tavoiteltavaa myös, että tukea osattaisiin suunnata myös lahjakkaisiin oppilaisiin!” (O6)

Opettajan tunteiden näyttäminen oppilaille koettiin kirjoitelmissa ehdottomasti positiivisena asiana. Iloitseminen oppilaiden kanssa koettiin palkitsevaksi niin opettajan kuin oppilaiden kannalta. Yhdessä innostumisen koettiin luovan yhteishenkeä. Opettajien mielestä myös surun näyttämässä opettaja pystyi toimimaan esimerkkinä oppilaille. Tärkeää oli kuitenkin tunteen sanoittaminen ja selittäminen oppilaille.

”Minusta opettajan pitää näyttää tunteet ja miten niitä hallitaan ja erityisesti sanallistetaan. ”Minua harmittaa se, että...” tai ”Nyt olen surullinen, koska...” (O8)

Opettajan omien tunteiden näyttämisen ja niiden sanallistamisen koettiin olevan tärkeä osa oppilaiden tunnekasvatusta. Opettajan oma esimerkki tunteiden käsittelystä ja niiden hallinnasta oli tärkeää näyttää oppilaille. Tunteiden näyttäminen oppilaille koettiin hyvänä myös siksi, että se osoitti opettajan inhimillisyyttä ja teki hänestä oppilaille helpommin lähestyttävän. Kaikissa kirjoitelmissa opettajat korostivat kuitenkin sitä, miten opettajan on aina säilytettävä ammatillisuutensa. Yksityisasioihin liittyviä tunteita ei pidetty hyväksyttävänä esittää oppilaille, elleivät ne liittyneet johonkin opetustarkoitukseen. Myös tunteiden hallinnan merkitystä kaikissa oppilaisiin liittyvissä tilanteissa korostettiin.

”Ne tunteen, jotka ammatillisesti ovat hyväksyttäviä, ovat sallittuja. Ne kielteiset tunteet, jotka eivät ole eettisesti oikein, pitää pystyä jättämään taka-alalle. Hyvä opettaja osaa mennä ammattinsa taakse, eikä toimi hallitsemattomasti tunnepuolella.”(O1)

6.2 Huoltajiin liittyvät tunteet

Kirjoitelmissa opettajat kuvailivat oppilaiden huoltajiin liittyviä tunteita yleisesti positiivisiksi. Yhteistyö oppilaan parhaaksi toimii ja opettajalla on työssään vanhempien tuki. Kodin ja koulun yhteistyöhön liittyy kuitenkin myös haastavuuden tunteita. Kynnys ottaa yhteyttä kouluun ja opettajaan on madaltunut ja se aiheuttaa niin positiivisia kuin negatiivisiakin tunteita. Yhteistyö kodin kanssa on helpompaa, yhteydenpito-kanavien lisääntyttyä Wilman myötä. Yksi opettajista mainitseekin kokeneensa epämiellyttäviä tunteita, vanhempien lähestyessä häntä työhön liittyvillä kysymyksillä opettajan henkilökohtaisilla sosiaalisen median kanavilla. Opettajat mainitsivat myös joitakin tilanteita, joissa huoltajien tai oppilaiden viestittelyt aiheuttavat epämieluisia tunteita, jos ne kohdistuvat viikonloppuiltoihin. Kodin ja koulun yhteistyön aiheuttamia turhautuneisuuden tunteita opettajat mainitsivat myös tilanteissa, joissa huoltajat eivät suostu yhteistyöhön koulun kanssa. Tämä aiheuttaa myös riittämättömyyden tunteita, sillä opettajan yritys toimia oppilaan parhaaksi tuntuu riittämättömältä, jos oppilaan huoltajat eivät pysty kantamaan omaa vastuutaan.

”Melko usein työviikon aikana mielen valtaa riittämättömyyden tunne. Tuntuu ettei lasten asioihin saada apua niin nopeasti, kun olisi tarve ja asioiden vieminen eteenpäin

kestää. Vaikka koulu yrittäisi kaikkensa, se ei riitä, jos koti ei kannu omaa vastuutaan. Nämä asiat kyllä itselleni aiheuttavat valtavasti surua ja huolta. ” (O6)

Osa opettajista kertoi, miten joidenkin huoltajien suhtautumisessa kouluun ja opettajaan on ollut nähtävissä negatiivinen muutos. Opettajan työn jatkuva kritisoiminen aiheuttaa opettajilla ahdistuksen tunnetta ja huolta, sekä ärtymyksenkin tunteita. Opettajat kokivat joidenkin huoltajien menevän liikaa mukaan lastensa tunteisiin ja tämä esti heitä näkemästä, että koulussa on kaikilla samat säännöt ja opettajat pyrkivät kohtelevaan kaikkia tasapuolisesti.

”Muutamien lasten vanhemmista on nykyään haukkana leijailmassa, että mihin voi iskeä. Ihan näitä voi kutsua opettajan kiusaamiseksi. Nämä vanhemmat ovat usein niitä, jotka menevät liiaksi mukaan lapsen tunteeseen ja jäävät sinne itsekin vellomaan, eivätkä osaa tsemputa ja kannustaa lasta pääsemään yli pienistä harmituksista. Koulussa kukaan ei saa erityiskohtelua ja sen on joillekin vanhemmille vaikea asia.” (O2)

Huoltajiin liittyviä tunteita oli myös huoli. Opettajat mainitsivat kirjoitelmissaan, miten oppilaiden ongelmien monimuotoistuesssa, myös perheiden ongelmat ovat muuttuneet vakavammiksi. Opettajan mahdollisuudet auttaa perhettä ovat rajalliset. Perheiden ongelmat lisäävät opettajan riittämättömyyden tunnetta siinäkin suhteessa, että nämä oppilaat tarvitsisivat erityisen paljon aikuisen tukea. Opettajat kokevat myös yleisesti oppilaiden aikuisen tarpeen kasvaneen viime vuosina ja riittämättömyyden tunnetta aiheuttaa se, ettei opettajilla ole mielestään aina mahdollisuutta antaa tarpeeksi aikaa kaikille oppilaille. Yksi opettajista mainitsikin tuntevansa riittämättömyyttä juuri oppilaiden kuuntelijana.

”Heillä olisi niin paljon mistä puhua! Yritän päivittäin löytää hetkiä, jolloin joku pääsee juttelemaan kanssani tai saa positiivista palautetta tai voi tulla halutessaan opettajan kainaloon.” (O3)

6.3 Työyhteisöön liittyvät tunteet

Työyhteisöön liittyvistä opettajien kirjoitelmissa tärkeimpänä esiin nousi osallisuuden tunne. Opettajat tunsivat osallisuuden tunnetta kokiessaan saavansa työskennellä työyhteisössä, jossa heitä ymmärretään, he tulevat kuulluksi ja heitä ja heidän työtään arvoste-

taan. Opettajat kertoivat arvostavansa omaa työtään ja kollegoidensa tekemää työtä, mutta arvostusta kaivattiin myös rehtorilta.

”Työntekijälle on hirmu tärkeää, että hänet kohdataan, häntä kuunnellaan ja hänen asioistaan ollaan kiinnostuneita ja välitetään”. (O8)

Työyhteisön rentous tuotti opettajille iloa. Tieto siitä, että työyhteisössä saa olla oma itsensä niin hyvinä kuin huonoina hetkinä ja saada silti työtovereilta ymmärrystä ja kannustusta koettiin antavan turvallisuuden ja yhteisöllisyyden tunnetta. Yhteinen sitoutuminen koulun toimintakulttuuriin loi innostuneisuuden tunnetta. Yksi opettajista korostikin innostuksen tunteen tarttumista, niin opettajasta oppilaisiin, kuin työtoverien kesken. Yksi opettajista kertoi menettäneensä työpaikan vaihdon seurauksena myös hyvän ja uutta kehittävän työyhteisön. Opettaja koki turhautuneisuutta, sillä työyhteisö ei ollut innostunut ja kehittävänä kuten hänen entisessä työpaikassaan. Tämän myötä opettaja oli kadottanut hyvän olon tunteen, joka työhön ennen oli liittynyt.

Kollegiaalisuus tuotti opettajille iloa ja etenkin yhteisopettajuuden koettiin tuottavan innostusta ja tyytyväisyyttä. Yhteisopettajuuden kuvattiin tuovan tunnetta työn hallinnasta sekä helpotuksen tunnetta siitä, ettei kaikkea tarvitse osata itse eikä hallita yksin. Vertaistuen yhteisopettajuudessa ja yleensä työyhteisössä koettiin vähentävän epävarmuuden ja kuormittavuuden tunteita ja lisäävän tyytyväisyyden tunnetta. Tämä koski myös rehtorin opettajille osoittamaa tukea. Yksi opettajista totesi, miten se, että kokee olevansa kokonaisuutena arvostettu, helpottaa tuntemaan, että on hyvä työssään. Esimiehen tuen merkityksen puute taas saa aikaan voimattomuuden tunteita, kun tilanne esimerkiksi haastavan luokan kanssa on vaikea. Opettaja kertoi voimattomuuden tunteen vieneen mahdollisuuden tuntea iloa työstään ja tämä oli aiheuttanut ajatuksia ammatin vaihdoksesta.

Työyhteisiin liittyviin tunteisiin kuului myös turhautuminen ja ärtymys. Näitä aiheuttivat liialliset lisääntyneet työt, jotka tuntuivat kuormittavilta. Ärtymystä aiheutti ajan puutteen ja lisääntyneen työmäärän lisäksi se, että uusista työmäärä lisäävistä muutoksista ilmoitettiin opettajille kysymättä heidän mielipidettään asiaan. Tämä vähensi osallisuuden ja itsenäisyyden tunnetta. Opettajien mahdollisuus vaikuttaa omaa työhönsä liittyviin muutoksiin ja päätöksiin aiheutti turhautumisen tunteita, vaikka muutos itsessään saatettiinkin kokea järkeväksi.

”Paineet tulevat siitä, että opettajan odotetaan aina ottavan kiltisti lisää ja lisää työtä (ilman mitään lisäkorvausta). Milloin käydään työpäivän jälkeen koulutuksia ja ilmoitetaan, että nyt pidätte tämän keskustelun kaikkien perheiden kanssa 1-2 h. Milloin kerrotaan, että nyt alkaa toiminnallinen oppiminen (ilman tietenkään minkäänlaista koulutusta) ja milloin alkaa varhennettu englanti (ilman mitään koulutusta).” (O2)

6.4 Työhön ja omaan opettajuuteen liittyvät tunteet

Opettajien kuvaillessa kirjoitelmissaan työnsä herättämiä tunteita, korostuu niissä positiivisuus. Työ itsessään herättää opettajissa innostuksen, intohimon, ilon ja arvostuksen tunteita. Tunne siitä, että opettajan työ on merkityksellistä ja antoisaa, tulee esiin jokaisessa kirjoitelmassa. Opettajat kuvaavat työn haasteista ja vaikeistakin hetkistä huolimatta, tuntevansa olevansa oikeassa paikassa ammatissaan ja työn olevan antoisaa.

”Opetustyö on minusta äärimmäisen inspiroivaa ja koukuttavaa. Kolme tärkeintä sanaa, jotka kuvaavat yleensä kouluarkeani päivän päätteeksi, ovat ilo, arvostus ja heikkyys. Opetustyöllä on merkitystä, se tavoittaa ”kuulijakunnan” ja työn jälki on helposti nähtävissä.” (O1)

Työn herättämä intohimon ja innostuksen tunne on kuitenkin myös ongelmallinen, sillä se vaikeuttaa työn rajaamista. Innostuneisuus johtaa opettajien mukaan välillä siihen, että työn ideointiin ja suunnitteluun käytetään liiaksi vapaa-aikaa. Opettajan työssä lisääntynyt jakamisen kulttuuri, niin työyhteisössä kuin sosiaalisen median ryhmissä tuotullessaan esiin yhä enemmän muidenkin opettajien ideoita. Opettajat kertoivat kirjoitelmissaan tämän olevan hyödyllistä ja helpottavaa, mutta se voi myös muuttua työtä kuormittavaksi tekijäksi. Muiden ideoita ja toteutuksia katsellessa opettajat kertoivat välillä kokevansa riittämättömyyden tunnetta. Työn ja työajan rajaamiseen liittyen opettajat kertoivatkin kokevansa turhautumisen tunteita, sillä työaika ei tunnu riittävän kaikkien mitä haluaisi työssään toteuttaa.

Työkokemuksen opettajat kertoivat vähentävän epävarmuuden tunteita. Kuitenkin epävarmuutta koettiin työkokemuksesta huolimatta, esimerkiksi haastavan luokan, oppilaan tai haastavien huoltajien kohtaamisessa. Epävarmuuden tunteita herätti myös teknisten laitteiden käytön opettelu. Eniten epävarmuutta opettajat kokivat psyykkisesti oireilevien oppilaiden opettamiseen liittyvissä asioissa. Tähän liittyi myös riittämättömyyden

tunteen kokeminen, sillä opettajat kuvasivat tuntevansa, ettei heillä ole tarvittavaa tietoa ja taitoa jolla auttaa näitä oppilaita. Kuormittavuutta ja väsymyksen tunnetta aiheutti työssä lisääntynyt dokumentointi ja muu jatkuva muutos. Opettajat kokivat huolta oman jaksamisensa puolesta, mutta yksi opettajista mainitsi tuntevansa huolta myös oppilaiden jaksamisesta jatkuvan muutoksen ja henkilöstövaihdosten keskellä. Opettajien kirjoitelmista välittyi muutosten ja haasteidenkin keskellä uteliaisuus ja halu itsensä kehittämiseen. Yksi opettaja totesi epävarmuuden tunteen kuuluvan opettamiseen ja oppimiseen. Ongelmalliseksi epävarmuuden tunne muuttuu hänen mielestään silloin, jos se aiheuttaa jatkuvaa epämieluisaa tunnetta.

”Olen myös sitä mieltä, että epä mukavuus/epävarmuus tuo mukavuutta. On hyvä heittäytyä tuntemattomalle alueelle, jolloin saa itselleen tuliaisiksi jotain sellaista, mitä ei ehkä olettanut saavan. Kasvaa opettajana ja samalla ihmisenä. Positiivinen ja utelias asenne kaikkea kohtaan vähentää tarvetta epävarmuuden tunteille.” (O1)

Osa opettajista mainitsi tärkeänä työhön ja omaan opettajuuteen liittyvänä tunteena kunnianhimon. Itsensä kehittäminen toi työn hallinnan tunnetta ja poisti turhautumisen tunnetta. Innostus itsensä ja työnsä kehittämiseen lähti myös oppilaiden ilosta. Oppilaiden ilo jostakin opettajan suunnittelemaasta ja toteuttamasta asiasta lisäsi opettajan innostusta kehittyä lisää työssä.

”Sen verran kunnianhimoa minulla on, että yhteen työpäivää en halua vain pärjätä, vaan ne on oltava mahdollisimman laadukkaita”. (O8)

Rohkeus olla omanlaisensa opettaja korostui opettajien kirjoitelmista. Uskallus hyödyntää omia vahvuuksiaan opetuksessa liittyi myös työkokemuksen tuomaan varmuuteen. Heittäytyminen työhön omalla persoonalla rohkeasti ja omien heikkouksien hyväksyminen, lisäsi tunnetta siitä, että opettaja on hyvä työssään. Työhön liittyvien tunteiden käsittely ja hallinta liittyivät opettajien kirjoitelmissa ammatillisuuteen. Tähän liittyi myös tietyistä tunnetiloista ylipääseminen. Opettajat kertoivat päivän aikana vallinneen tunnetilan jatkuvan usein myös kotiin päästyä. Opettajat kokivatkin tärkeäksi omien tunteiden nimeämisen ja käsittelyn taidon. Luottamus omaan osaamiseen ja armollisuus itseä kohtaan auttoivat luomaan tunnetta siitä, että on riittävän hyvä opettaja. Kirjoitelmissaan opettajat kertoivatkin, että heikkouksistaan huolimatta he kokevan olevansa

omanlaisiaan opettajia, mutta riittävän hyviä. Luottamus siihen, että riittää ja tulee hyväksytyksi sellaisenaan, auttaa jaksamaan.

”Liikunnassa olen surkea. En tunnista viljakasveja, enkä erota kurkea ja haikaraa toisistaan. Silti olen aika hyvä opettaja. Minulla on vahvuuteni, jotka eroavat jonkun toisen opettajan vahvuuksista. Saatan myös vallan hyvin jäädä oppilailleni kakkoseksi jopa niissä asioissa, joissa olen vahva. Silti olen aika hyvä opettaja.” (O4)

Luottamus omaan osaamiseen ja rohkeus olla omanlaisensa opettaja luovat opettajien mukaan tunnetta siitä, että on hyvä työssään. Armollisuus itseä kohtaan auttaa jaksamaan vaikeinakin aikoina ja luo myönteisiä tunteita haasteista huolimatta. Myönteisten tunteiden myötä opettajat kertoivat innostuksen ja intohimon työtä kohtaan palanneen vaikeidenkin kausien jälkeen.

Toinen tutkimuskysymykseni oli, onko työ vastannut opettajien odotuksia ja miten se on muuttunut opettajien työuran aikana. Tässä tarkastelen tähän kysymykseen saamiani tuloksia.

6.5 Opettajien työhön liittyneet odotukset

Opettajat kuvailivat ammattinsa vastanneen melko paljon niitä odotuksia, joita heillä oli sitä kohtaan ollut. Positiivisena yllätyksenä on osalle opettajista tullut opettajan työn itsenäisyys ja vapaus toteuttaa työtä omia vahvuuksiaan hyödyntäen. Yksi opettajista kertoo luulleensa aikanaan, että opettajalta vaaditaan jotakin erityistaitoja. Enää hän ei koe asiaa niin. Yksi opettajista kertoo yllättyneensä siitä, miten pienessä roolissa varsinainen opetustyö opettajan työnkuvassa on. Hän oli yllättynyt siitä, miten paljon aikaa menee kasvatustyöhön sekä yhteistyöhön huoltajien kanssa. Moni opettajista kuitenkin totesi myös, ettei heillä ollut työtä kohtaan selkeitä odotuksia.

”En tiedä mitä odotin opettajan työltä. En usko, että koskaan ajattelin sen olevan pelkkää ruusuilla tanssimista. Kuvitelmat kaikkivoipaisuudesta ja jonkinlaisesta koulutuksen antamasta ehdottomasta ammattitaidosta taisivat karista jo ennen opiskelujen päättymistä. Heräsin varsin nopeasti siihen tosiasiaan, ettei opettajaksi tulla opiskelemalla. Opettajan työhön ei ole, eikä voi olla ainoita oikeita vastauksia.” (O4)

Opettajat eivät myöskään kokeneet paineita vanhempien tai yleisesti yhteiskunnan heidän työtään kohtaan osoittamista odotuksista. Tähän he uskoivat yhtenä syynä olevan työkokemuksen tuoma varmuus itsestä opettajana. Yhtenä helpottavana tekijänä odotuksia kohtaan mainittiin yhteisopettajuus.

”Musiikki on ollut minulle se asia, minkä takia mietin aikoinaan, ettei minusta voi tulla opettajaa, koska en hallitse sitä. Valmistuttuaniakin kärsin siitä, mutta en enää. Meidän tiimissä on opettaja, joka esiintyy konserteissakin. Hän suunnittelee ja ohjaa kaiken musiikkiin liittyvän.” (O2)

6.6 Opetusmenetelmiin liittyvät muutokset

Opettajat kokivat työnsä vapauden ja itsenäisyyden hyvin positiivisena. Toiminnallisuuden lisääminen opetukseen koettiin erittäin positiivisena seikkana, joskin myös hie-man kuormittavana. Kuormittavuutta toiminnallisen opetuksen suunnittelussa koettiin lähinnä niissä tilanteissa, joissa opetusryhmän haasteellisuus vei opettajan voimia. Muuten se koettiin positiivisena muutoksena. Yleisesti opettajan työn yhä enenevä luovuus nähtiin hyvänä seikkana. Oppilaiden lisääntynyt osallistuminen ja aktiivinen rooli opetustilanteissa oli tervetullut asia.

”Opettajan työstä on tullut paljon luovempaa, innovatiivisempaa ja samalla myös haastavampaa, sillä ennen ei opettajalta kovin ihmeellisiä taitoja vaadittu verrattuna nykyaikaan. Opettajan työstä on tullut mielekkäämpää. Näen uuden OPS:n tuomat muutokset positiivisina.” (O2)

Uuden opetussuunnitelma muutoksiin suhtautumiseen vaikutti myös työyhteisö. Opettaja suhtautui uudistuksiin positiivisemmin, jos kertoi työskentelevänsä sellaisessa työyhteisössä, jossa uudistuksia sai toteuttaa ja uusien opetusmenetelmien kehittämiseen suhtauduttiin positiivisesti. Uudistukset koettiin kuormittavina vaatimuksina, jos työyhteisö ei ollut uutta kehittävä eikä innostusta ja tukea löytynyt. Epävarmuutta aiheuttava muutos, oli joidenkin opettajien mielestä digitaalisuuden lisääntyminen opetuksessa. Digitaalisuus itsessään koettiin positiivisena muutoksena, mutta perehdytys uusiin teknisiin laitteisiin ja sovelluksiin oli opettajien mielestä puutteellista. Laitteiden ja sovellusten käytön he opettelivat itse omalla vapaa-ajallaan. Alati lisääntynyt työmäärä ja työn jat-

kuva siirtyminen vapaa-ajalle oli yksi niistä muutoksista, joihin opettajat kertoivat pyrkivänsä vaikuttamaan työn rajaamisella.

Yksi työmäärän ja työajan rajaamista helpottava tekijä oli opettajien mukaan opettajan työn lisääntynyt jakamisen kulttuuri. Niin koulun sisällä omassa työyhteisössä kuin koulun ulkopuolisilla kanavilla, etenkin sosiaalisessa mediassa, jaetaan omia toteutuksia toisille opettajille käytettäväksi. Nämä sosiaalisen median kanavat koettiin suureksi avuksi työssä ja yksi opettaja kertoi niiden lisäävän suuresti hänen työmotivaatiotaan ja intoaan. Toisaalta toisten ideoiden katselu saattoi välillä aiheuttaa turhautuneisuutta.

”Jakamisen kulttuuri on lisääntynyt ja siitä on valtavasti hyötyä. Välillä väkisinkin muiden luovia ideoita lukiessaan tuntee, että omat ideat ovat surkeita ja työssä tulee riittämätön olo.” (O5)

Yhteisopettajuuden opettajat nostivat esiin yksimielisesti erittäin positiivisena muutoksena. Yksin opettamisen sijaan yhdessä tekeminen koettiin helpottavaksi ja kehittäväksi. Opettajat kertoivat yhteisopettajuuden kehittäneen heitä opettajana. Yhteisopettajuutta toteutettiin eri kouluissa eri tavoin, mutta toteutustavasta huolimatta muutos omaan työhön oli suuri.

”Yhteisopettajuus on urani paras asia. Se on kehittänyt minua opettajana enemmän kuin mikään muu. Olen oppinut valtavasti tiimin toisilta opettajilta ja myös kehittynyt opettajana. Minun ei enää tarvitsekaan yrittää osata kaikkea, sillä joku muu tiimissäni varmasti hallitsee sen, mitä minä en osaa, tietää sen, mitä minä en tiedä ja keksii sen, mitä minä en keksi.” (O2)

Opettajaparin tai tiimin kanssa pystyttiin jakamaan myös ne tilanteet, jotka työssä koettiin henkisesti haastaviksi. Tilanteita ja ratkaisukeinoja erilaisiin ongelmiin voitiin pohdita yhdessä ja jakaa näin myös erilaisten tilanteiden aiheuttamaa huolta. Vertaistuen koettiin lisääntyneet yleisesti opettajien kesken ja työyhteisön merkityksen korostuminen nousi esiin opettajien kuvatessa jakamisen kulttuurin lisääntymistä.

6.7 Muut työhön liittyvät muutokset

Opettajien kirjoitelmissa toistuva kuvaus heidän työhönsä vaikuttavasta muutoksesta liittyi oppilaiden lisääntyneeseen levottomuuteen ja pitkäjänteisyyden puutteeseen. Tämä koettiin välillä ristiriitaisena, verrattuna siihen, että toiminnallisuutta opetuksessa kokoajan lisätään.

”Viimeisen viiden vuoden aikana lasten levottomuus ja keskittymisen lyhytjänteisyys on kokoajan lisääntynyt. Lapset tarvitsevat entistä enemmän rauhallista ja selkeää toimintaa.” (O9)

Opettajat kuvasivat miten perustyöstä, jolla opettajat tarkoittivat opetustyötä, suuri osa menee työrauhan ja työtapojen harjoitteluun. Tämän seikan koettiin lisääntyneen inkluusiiviseen opetukseen pyrkimisen myötä. Luokkatilanteiden rauhattomuus koettiin kuorimitusta lisäävänä, etenkin jos opettaja ei saanut luokkaansa tarpeeksi tukea esimerkiksi avustajaa tai erityisopettajan tukea. Opettajat kuvasivat kirjoitelmissaan yhtenevästi oppilaiden levottomuuden lisääntymisen ajoittuvan viimeisen viiden vuoden ajanjaksolle. Syynä tähän opettajat arvelivat olevan muutoksen kasvatuksessa, mutta moni opettaja nosti esiin myös oppilaiden liiallisen pelikonsoleiden sekä kännyköiden käytön. Nämä laitteet saattoivat heidän mielestään viedä liikaa aikaa koko oppilaan perheen vapaaajasta. Suhtautuminen tekniikan tuomaan muutokseen oli kaksijakoinen. Sen mahdollinen vaikutus oppilaiden lisääntyneeseen levottomuuteen koettiin negatiivisena, mutta toisaalta teknisten laitteiden koettiin mahdollistavan paljon ja olevan hyvä tuki opetuksessa.

Monessa kirjoitelmassa opettajat kertoivat oppilaisiin liittyvänä muutoksena myös kasvaneen aikuisen tarpeen. Opettajaa tarvittiin yhä enemmän kuuntelemaan oppilaan asioita, muitakin, kuin vain opiskeluun liittyviä. Myös oppilaiden ja heidän perheidensä haasteiden ja ongelmien koettiin monimuotoistuneen ja muuttuneen vaikeammiksi.

”Työurani alkuvuosina en kohdannut niin haasteellisia oppilaita kuin tällä hetkellä luokassani on. Myöskin joidenkin oppilaiden perheiden ongelmat ovat nykyisin moninaisempia kuin urani alkuvaiheessa opettamieni lasten kohdalla on ollut” (O3)

Muutos lasten ja perheiden ongelmien moninaistumisessa ja tuentarpeisten oppilaiden siirtymisessä perusopetukseen näkyy myös lisääntyneenä dokumentointina. Kirjallisen

raportoimisen kerrottiin lisääntyneen kolmiportaisen tuen käyttöönoton, arviointikeskustelujen ja erilaisten jatkuvien projektien myötä. Myös yhteistyö huoltajien ja muiden yhteistyötahojen kanssa on lisääntynyt. Koulujen remontit ja väistötiloihin ja takaisin muutot aiheuttavat muutosta ja lisätyötä. Opettajien kirjoituksissa esiin nousi se, että opettajan odotetaan jaksavan jatkuvasti lisääntyvää työn määrää loputtomiin, mutta ylimääräisestä työstä ei kuitenkaan saa rahallista korvausta.

”Harmitusta aiheuttaa myös työtäni kohtaan annettu yhteiskunnallinen arvostus, joka näkyy todella huonona palkkana. Omat tuloni eivät ole millään tasolla tehtyyn työmäärään nähden ja palkkaa ei myöskään koroteta yhteiskunnan muita korotuksia vastaavaksi.” (O7)

Yksi opettajien kirjoitelmissaan mainitsema muutos liittyy opettajan auktoriteetin muutokseen. Muutos koetaan kaksijakoisena. Toisaalta opettajat pitivät hyvänä muutoksena sitä, että oppilaat uskaltavat nykyään paremmin lähestyä opettajaa, esimerkiksi tilanteissa, joissa tarvitsevat apua. Opettajaa voi myös halata ja hänelle voi kertoa asioitaan. Kuitenkin opettajaa kohtaan osoitetaan myös käytöstä, joka ei ole sopivaa. Opettajaa kohtaan osoitettu epäasiallinen huutelu, hermostuminen, joskus aggressiivinenkin käytös on opettajien mukaan lisääntynyt. Opettajan auktoriteetin muutos näkyy myös joidenkin huoltajien suhtautumisessa opettajaan. Opettajat kertovat joutuneensa asettamaan rajoja esimerkiksi vapaa-ajalla ja eri henkilökohtaisilla kanavilla tapahtuneisiin yhteydenottoihin. Joidenkin huoltajien kanssa taas on vaikeaa löytää toimivaa yhteistyömallia, sillä heidän suhtautumisensa opettajaan on epäuskoinen. Huoltajat keskittyvät löytämään virheitä opettajan toiminnasta ja tuomaan löytämänsä virheet heti julki.

Kokonaisuudessaan opettajat kokivat tarvitsevansa nykyään enemmän rajausta työnsä suhteen. Oli rajattava mihin uudistuksiin missäkin kohtaa ja millä tavalla lähtee mukaan. Mahdollisuudet toteuttaa työtä ovat nykyään lähes rajattomat.

”Miten välttää paineet, joita tulee kaikista uudistuksista ja joita media esittää totuutena ja asioina, joita ”kaikki toteuttavat”. Vaatii rohkeutta rajata työnsä sekä valita uudistuksista ne, jotka itselle sopii. Vaikka osa uudistuksista on pakollisia, ei niihin kannata täysillä ja suinpäin lähteä.” (O8)

7. TULOSTEN POHDINTAA

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä tarkastelin miten opettajat kokevat tunteiden merkityksen työssään ja millaisia tunteita työ heissä herättää. Tulokset osoittivat, että oppilaisiin liittyen eniten ilon tunnetta opettajille aiheuttivat oppilaiden onnistumiset. Onnistumisilla opettajat tarkoittivat uuden oppimista, oppilasta auttavan uuden tukikeinon löytämistä tai oppilaan rohkaistumista ylittämään omia rajojaan. Nämä kaikki saivat opettajat tuntemaan iloa oppilaan puolesta, mutta myös omasta onnistumisestaan. Ilon tunnetta opettajat kuvasivat tuntevansa myös tilanteissa, joissa opettaja ja oppilas tai oppilaat innostuivat yhdessä jostakin. Yhdessä innostuminen tuotti iloa niin opettajalle kuin oppilaille. Opettajan innostumisen, naurun ja huumorin vaikutukset olivat nähtävissä myös Mooren ja Koulin (2007) tutkimuksessa. Niiden todettiin vaikuttavan positiivisesti myös oppilaiden oppimistuloksiin. Naurun ja huumorin vaikutus oppimiseen voi johtua niiden luomasta positiivisesta oppimisympäristöstä, mutta se voi myös itsessään muokata oppilaan suhtautumista oppimiseen hyväksyvämmäksi. Tällöin kognitiivinen työ, johon ei muuten panostettaisi, tulee tehdyksi. (Moore & Koul 2007, 93.) Opettajan tunteilla on vaikutusta myös hänen omiin kognitiivisiin prosesseihinsa ja tätäkin kautta myös oppilaiden (Freid, Mansfield & Dobozy, 2015, 431.)

Opettajan ja oppilaiden innostuminen ja yhteiset ilon tunteet lähentävät opettajaa ja oppilaita ja luovat yhteishenkeä. Leskisenojan (2016) ja Mooren & Koulin (2007) tutkimuksissa on todettu, että hyvän luokkailmapiirin luomisessa tärkeää on positiivinen vuorovaikutus ja emotionaalisesti lämmin tunnelma. Opettajat, jotka ilmaisevat lämpöä ja kunnioitusta oppilaitaan kohtaan ja rohkaisevat heitä, onnistuvat myös samalla lisäämään oppilaiden viihtymistä luokassa. (Leskisenoja 2016, 56.) Saamani tulokset osoittivat ilon tunnetta herättävän myös sen, kun opettaja kokee saavuttaneensa oppilaan luottamuksen. Kokemus opettajan emotionaalisesta tuesta vahvistaa oppilaiden kouluun kuuluvuuden tunnetta. Opettajien tuella on todettu olevan selkeästi suurempi merkitys koulutytytyväisyyteen kuin vanhempien tai kavereiden tuella. (Leskisenoja 2016, 58.)

Tuen tarjoamisen mahdollistuminen, asettaa vaatimuksia myös opettajan omalle itsetuntemukselle ja omien tunteiden hallinnalle. Tärkeää on opettajan kyky reflektoida omaa työtään ja eri oppimis- ja vuorovaikutustilanteita. (Aho 2011, 25.) Tutkimukseeni vastanneet opettajat kokivat tärkeänä omien tunteidensa käsittelemisen myös oppilaiden kanssa. Heidän mukaansa opettajan tunteiden kuuluu näkyä myös oppilaille, mutta ne

on sanoitettava oppilaille ymmärrettäviksi. Opettajan omien tunteiden kuvailu oppilaille, mahdollisti heidän mielestään opettajan toimimisen esimerkkinä tunteiden hallinnasta ja niiden käsittelemisestä. Opettajan yritys peittää tunteitaan oppilailtaan ei aina onnistu. Becker ja kumppanit (2014) ovat tutkimuksessaan todenneet, miten tärkeää opettajien on ymmärtää omien tunteidensa vaikutus oppilaiden tunteisiin. Vaikutus on suuri, eikä opettaja välttämättä pysty peittämään negatiivisia tunteitaan oppilailtaan vaikka oppitunti olisi muuten hyvin valmisteltu ja sujuisi teknisesti mallikkaasti. He korostavat tutkimuksessaan sitä, miten opettajien pitäisi kiinnittää huomioita tunteisiinsa, myös oman hyvinvointinsa vuoksi. Negatiiviset tunteet välittyvät oppilaille, mutta ne usein kertovat myös opettajan omasta uupumuksesta. (Becker, Goetz, Morger & Ranellucci 2014, 24.)

Opettajan emotionaalinen kompetenssi ja sen sisältämä tunneäly ovat opettajan päivittäisissä ratkaisuihin ja työssä jaksamisessa tärkeässä roolissa. Ne vaikuttavat taustalla päätöksien teossa ja näkyvät myös konkreettisesti opettajan käytöksessä. Goleman (2014) määrittelee tunneälyn itsetuntemuksen, itsehallinnan, sosiaalisen tietoisuuden ja ihmissuhteiden hallinnan yhdistelmäksi (Goleman 2014, 8.) Virtasen (2013) tutkimuksessa opettajien kompetenssista opettajat nostivat tunneälyn tärkeimmäksi piirteeksi empaattisuuden. Opettajan empatiakyky auttaa kunnioittamaan yksilöiden erilaisia ominaisuuksia ja sietämään erilaisuutta. Tämä välittyy myös oppilaille. (Talib 2002, 91.) Tunteet eivät synny tyhjiössä vaan niiden taustalla vaikuttavat yksilön henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyvät seikat, kuten uskomukset, arvot ja henkilökohtaiset luonteenpiirteet. Tunteilla on roolinsa myös opettajan ammatti-identiteetin rakentajana. (Freid, Mansfield & Dobozy 2015, 425.)

Tuloksissani eniten turhautuneisuuden ja riittämättömyyden tunteita opettajissa herätti oppilaiden häiriökäyttäytyminen. Jokaisessa oppilaan ja opettajan kohtaamisessa on läsnä molempien historia, heidän uskomuksensa itsestä ja muista. Oppilaan haastava käytös saattaa laukaista opettajassa nämä uskomukset, jotka värittävät hänen tulkintaansa tilanteesta. Tämä vaikuttaa siihen, millainen tunne opettajalla tilanteessa muodostuu. Tunne käynnistää toiminnan, joka taas mahdollisesti vahvistaa uskomusta. (Talala 2019, 218.) Tunteet koetaan henkilökohtaisesti, mutta ne ilmaistaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Opettajan tunteiden ilmaisuun vaikuttavat hänen henkilökohtaisten uskomustensa lisäksi sosiaaliset, kulttuuriset ja historialliset määritteet, jotka sanelevat mitkä tunteet ovat ammatillisesti sallittuja ja mitkä eivät. (Schutz 2014, 10.)

Tutkimustuloksissani opettajat kertoivat tuntevansa turhautuneisuutta, mutta kuvasivat negatiivisempia oppilaisiin liittyviä tunteita myös huolen, riittämättömyyden ja voimattomuuden tunteina. Näillä sanoilla opettajat kuvasivat nimenomaan oppilaiden käytökseen liittyviä seikkoja, tunne ei koskaan kohdistunut oppilaan persoonaan. He eivät myöskään käyttäneet voimakkaampia ilmaisuja, kuten vihan tai raivon tunnetta. Schutz (2014) on tutkimuksissaan huomannut, opettajien puhuvan vihan tai kiukun tunteen sijaan mieluummin turhautuneisuuden tunteesta. Turhautumisen tunteen kuvailu koetaan mahdollisesti sopivammaksi kuin puhuminen vihan tai raivon tunteesta. (Schutz 2014, 10.)

Jingwen (2019) on tutkimuksessaan osoittanut opettajien ilmaisevan kiukun tunteitaan joko näyttämällä ne suoraan oppilaille, tukahduttamalla tunteen tai keskustelemalla siitä oppilaiden kanssa. Keskustelua pidettiin sopivimpana keinona. Tämä näkyi myös omissa tutkimustuloksissani opettajien kuvatessa, miten negatiivisenkin tunteen ilmaisu oppilaiden edessä oli sallittavaa ja jopa suotavaa, kunhan se tehtiin hallitusti. He kokivat myös tärkeäksi, että tunteesta ja sen ilmaisusta keskusteltiin yhdessä oppilaiden kanssa. Jingwenin (2019) tutkimus osoitti, ettei vihan tunteiden tukahduttaminen ollut hyvä vaihtoehto, sillä se saattoi lisätä negatiivisten tunteiden määrää ja vastaavasti vähentää positiivisten tunteiden määrää. Toisaalta kuitenkin kiukun tunteen ilmaiseminen saattoi välillä olla hyödyllistä, työrauhan palauttamisen tai ylläpitämisen kannalta. Se myös saattoi vähentää opettajan omaa kiukun tunnetta. (Jingwen 2019.) Omissa tutkimustuloksissani opettajat kuvasivat näyttävänsä turhautumisen tunteensa oppilaille välillä melko voimakkaastikin työrauhan palauttamisen ja oppilaiden häiriökäyttäytymisen ehkäisemisen yhteydessä. Näissä tilanteissa he kokivat sen olevan tarpeellista, jotta myös muut kuin häiriköivät oppilaat saavat mahdollisuuden opiskella rauhassa.

Tuloksissani opettajat kuvasivat tuntevansa riittämättömyyden tunnetta oppilaisiin liittyen eniten tilanteissa, joissa he kokivat omien taitojensa olevan riittämättömiä. Näissä tilanteissa he kokivat tarvitsevänsä tukea, rakentaakseen oppilaalle tämän oppimisen mahdollistamiseksi parhaan ratkaisun. Psykkisesti oireilevien oppilaiden ongelmat nähtiin liian moninaisina opettajan ratkaistaviksi ja välillä opettajat kokivat jäävänsä liian yksin tilanteessa. Voimattomuuden tunteella kuvattiin tilannetta, jossa opetusryhmässä oli monta haastavaa oppilasta ja opettaja koki tilanteen liian kuormittavana. Näissä tilanteissa opettajan huoli ja riittämättömyyden tunne liittyi myös luokan muihin oppilaisiin, jotka kärsivät luokan työrauhan puutteesta.

Kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvät tunteet osoittautuivat suurimmaksi osin positiivisiksi. Yhteistyö toimi suurimmaksi osin hyvin ja yhteydenpitokanavien lisääntyttyä se oli helpompaa. Epämiellyttäviä tunteita osa opettajista kertoi kokeneensa silloin, jos huoltajat tai oppilaat lähestyivät heitä henkilökohtaisilla sosiaalisen median kanavilla kouluun liittyvissä asioissa. Epämiellyttävältä opettajista tuntui myös liiallinen viestittely heidän vapaa-ajallaan, esimerkiksi viikonloppuiltaisina. Riittämättömyyden tunnetta opettajissa herätti huoltajien kieltäytyminen yhteistyöstä koulun kanssa tai negatiivisesta suhtautumisesta kouluun tai opettajaan. Kärjistyneenä tällainen tilanne aiheutti ärtymistä, sillä opettaja koki, ettei pysty ilman kodin tukea auttamaan oppilasta tarpeeksi. Oppilaiden vanhempien arvot ja elämäntavot saattoivat olla ristiriidassa opettajan omien arvojen kanssa. Myös sosiaaliset taidot eri perheissä ovat vaihtelevia. Yhteistyöstä on haasteista huolimatta pyrittävä rakentamaan toimivaa, jotta toiminta oppilaan parhaaksi onnistuu. (Aho 2011, 99.)

Opettajien kokivat myös huolta perheiden kasaantuneista ja moninaistuneista ongelmista. Tämä aiheutti heissä riittämättömyyden tunnetta. Opettajan mahdollisuudet auttaa perhettä ovat rajalliset. Joidenkin opettajien kirjoitelmissa kävi ilmi myös, että he kokivat ahdistuksen tunnetta, joidenkin huoltajien jatkuvan kritisoinnin kohteena olemisesta. Etenekin haastavissa tilanteissa huoltajien kanssa tärkeäksi seikaksi muodostuu, miten opettaja persoonallisten ominaisuuksiensa mukaan arvioi huoltajilta tulevat viestit. Tunteet ovat vahvasti mukana kyvyssä arvioida ympäristön viestejä ja siinä, miten opettaja niihin reagoi. Taustalla vaikuttavat aina myös molempien osapuolten historia, sosiaalinen tausta sekä kulttuuriset arvot ja asenteet. (Freid, Mansfield & Dobozy 2015, 426.) Opettajan emotionaalinen itsetietoisuus mahdollistaa hänen kykynsä samaistua toisten tunteisiin. Kyky tulkita tilanteita, myös sanatonta viestintää, helpottaa vuorovaikutustilanteita. Opettajan omien tunteiden tunnistaminen ja niiden hallinta on tärkeää juuri konfliktitilanteissa. (Virtanen 2013, 2012.) Tunneäly on tärkeässä roolissa opettajan kyvyssä ratkaista konfliktitilanteita. Opettajan kyky tunnistaa ja hallita omat tunteensa sekä tunnistaa muiden tunteita ja tarpeita määrittävät kykyä käsitellä haastavia tilanteita. (Aho 2010, 87.)

Työyhteisöön liittyvistä tunteista opettajien kirjoitelmissa tärkeimmäksi nousi osallisuuden tunne. Tunne siitä, että kuuluu yhteisöön, on aktiivinen osa sitä, tulee kuulluksi ja arvostetuksi vaikuttaa opettajien mukaan erittäin suuresti koko työhön liittyvään emotionaaliseen kuormaan. Rentous työyhteisössä tuotti iloa, ymmärrys ja tuki yhteisölli-

syyden ja turvallisuuden tunnetta. Innostuksen tunnetta toi työyhteisön yhteinen sitoutuminen koulun toimintakulttuuriin. Koulun työyhteisössä työskentelevillä tulisikin olla yhteinen tavoite. Keskinäinen vuorovaikutus ja yhteiset voimavarat lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Savolainen 2001, 21.) Myös Raasumaan tutkimuksessa opettajat kuvasivat yhteisöllisen osaamisen tärkeäksi. Yhteisölliseen osaamiseen kuuluu toisen työn arvostaminen, johon sisältyvät toisten kunnioittaminen, salliva suhtautuminen erehtymiseen sekä työtovereiden erilaisten toimintatapojen ja mielipiteiden hyväksyminen. Tärkeää on empaattisuus, toisten huomioiminen ja kannustaminen. Tunneäly ja huumorintaju ovat tärkeä osa ihmissuhdetaitoja. Kyky joustavuuteen ja reflektiiviseen dialogiin auttavat konfliktienratkaisutilanteissa. (Raasumaa 2010, 90.)

Ilon ja innostuksen tunnetta tuotti myös kollegiaalisuus ja vertaistuki. Näiden koettiin vähentävän epävarmuuden ja kuormittavuuden tunteita ja lisäävään tyytyväisyyden tunnetta. Yhteisopettajuus lisäsi työn hallinnan tunnetta ja sen kautta tyytyväisyyttä. Voimattomuuden tunteita työyhteisöön liittyen aiheutti rehtorin tuen puute. Voimattomuuden tunne haastavassa tilanteessa ilman tukea, vei opettajalta mahdollisuuden tuntee iloa työstään ja lisäsi väsymyksen tunnetta. Olisikin tärkeää, että opettaja pystyisi erottelemaan työtehtäviin liittyviä tunteitaan, erottaakseen ne, jotka kasvattavat tunnekuormaa (Virtanen 2013, 209.) Rehtorin tuen puuttuminen vaikuttaa opettajan uskomuksiin ja tätä kautta hänen tunteisiinsa, jotka taas vaikuttavat taustalla opettajan päätöksenteossa yksittäisissä tilanteissa. (Schutz 2014, 6.) Työyhteisössä on kuitenkin myös valtasuhteita. Valtasuhteet määrittävät tunteita ja säätelevät sitä, kuka voi missäkin tilanteessa sanoa mitään, sekä sen, mitä tunnetta voidaan pitää totena ja mitä ei. (Ahola, Lanas & Hämäläinen 2017, 290.) Tunteisiin vaikuttavat opettajan omat uskomukset ja ne muokkaavat myös opettajaan luottamusta omiin kykyihinsä opettajana. (Freid, Mansfield & Dobozy 2015, 425.)

Opettajien kuvaillessa työnsä herättämiä tunteita, kirjoitelmissa toistuivat sanat innostus, intohimo, ilo ja arvostus. Työ itsessään herättää opettajissa hyvin positiivisia tunteita ja haasteista huolimatta, he kuvaavat tietävänsä, että ovat juuri oikeassa paikassa ammatissaan. Ilon ja innostuksen tuoma intohimo työhön ja halu kehittää itseään kuvattiin kääntyvän helposti myös ongelmalliseksi. Opettajat kokivat työn rajaamisen välillä hankalaksi, sillä ideointiin ja uuden suunnitteluun kului paljon vapaa-aikaa. Sosiaalisen median kanavilla jaetut opetusideat koettiin työtä helpottaviksi ja eräs opettaja kuvasi niiden motivoivan häntä työssään. Kuitenkin osa opettajista kertoi jatkuvan toisten ide-

oiden ja toteutusten katselemisen aiheuttavan riittämättömyyden tunnetta. Opettajan emotionaaliseen itsetietoisuuteen ja omanarvontunteeseen liittyy kyky tunnistaa ja nostaa esiin omat vahvuutensa. Tämä auttaa opettajaa hyväksymään omat heikkoutensa ja rajansa sekä suhtautumaan itseensä tarvittaessa myös huumorilla. (Virtanen 2013, 55.)

Epävarmuuden tunnetta omaan opettajuuteensa liittyen opettajat kertoivat tuntevansa lähinnä haastavan opetusryhmän kanssa. Työkokemus koettiin epävarmuutta vähentäväksi tekijäksi. Epävarmuuden tunnetta herätti myös uusien teknisten laitteiden käyttö. Eniten epävarmuutta opettajat tunsivat psyykkisesti oireilevien oppilaiden asioihin liittyen. He kokivat ammattitaitonsa riittämättömäksi näiden oppilaiden opettamiseen. Näiden oppilaiden kanssa toimimisessa opettajat kertoivat usein kokevansa myös riittämättömyyden ja voimattomuuden tunnetta. Kuormittuneisuuden ja väsymyksen tunteet nousivat pintaan esimerkiksi lisääntyneen dokumentoinnin kohdalla. Osittain negatiiviset tunteet jatkuvan muutoksen ja lisääntyneen työmäärän kohdalla näyttivät liittyvän siihen, että opettajat eivät päässeet itse vaikuttamaan niihin johtaviin päätöksiin. Epävarmuuden kuvattiin olevan positiivista niissä tilanteissa, joissa se johtui opettajan omasta valinnasta astua ulos omalta mukavuusalueeltaan. Tällöin epävarmuuden kuvattiin lopulta tuovan varmuutta. Kuitenkin omasta tahdosta riippumaton epävarmuuden tunne, esimerkiksi haastavan opetusryhmän kanssa, koettiin negatiivisena. Tällöin epävarmuuden tunne muuttui epämieluisaksi tunteeksi.

Opettajan rohkeus olla omanlaisensa opettaja liittyi vahvasti omien tunteiden tunnistamiseen, käsittelyyn, hallintaan ja niiden ilmaisemiseen. Tunne siitä, että on riittävän hyvä opettaja, koostui opettajien vastauksissa armollisuudesta itseä kohtaan ja luottamuksesta omaan osaamiseen. Opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että opettaja saa tuntea ja näyttää tunteitaan oppilailleen. Tunteiden ilmaisun on kuitenkin oltava hallittua, ammatillisesti sopivaa ja tunteet on hyvä sanoittaa oppilaille. Näin ne voidaan valjastaa myös tunnetaitojen opetukseen. Opettajan kielteistenkin tunteiden näyttäminen on merkityksellistä, sillä silloin oppilaat oppivat luottamaan siihen, ettei pahan olon ilmaiseminen vähennä välittämistä. (Uusitalo 2008, 127.) Opettajien armollisuus itseään kohtaan tarkoitti myös negatiivisten tunteiden hyväksymistä. Luottamus omaan osaamiseen lisää positiivisia tunteita vaikeissakin tilanteissa. Näiden luottamuksen ja armollisuuden luomien myönteisten tunteiden myötä, opettajat kuvasivat innostuksen ja intohimon omaan työhön palanneen vaikeidenkin kausien jälkeen.

Tunnekokemuksen voimakkuus riippuu siitä, miten vakavasti suhtaudumme sen kohteeseen. Tulosteni perusteella tämä on opettajan työssä kaksiteräinen miekka. Opettajat suhtautuvat työhönsä intohimolla ja arvostavat sitä, he välittävät oppilaistaan aidosti. Tämä on positiivinen asia, mutta negatiiviseksi se muodostuu muuttuessaan kuormittavaksi tekijäksi. Innostus ja intohimo voivat hetkessä vaihtua riittämättömyyden ja turhautuneisuuden tunteisiin, jos opettajalla ei ole mahdollisuutta tehdä työtään niin hyvin kuin hän haluaisi. Opettajan työ on tunnetyötä. Se vaatii omien tunteiden käsittelyä, sekä sen ymmärtämistä, miten ne vaikuttavat opettajan työsuoritukseen. (Ahola, Lanas & Hämäläinen 2017, 290.) Se vaatii omien tunteiden käsittelyä myös siksi, jotta opettaja voi toimia eettisesti oikein (Kauppinen 2010, 207.) Hyvä emotionaalinen kompetenssi helpottaa opettajaa hyödyntämään työssään tunteisiin liittyvää tietoa ja taitoa (Puolimatka 2010, 310.) Tunneälykäs opettaja tunnistaa muiden tunteita ja tarpeita ja kykenee myös ohjailemaan niitä (Aho 2010, 187.)

Toisena tutkimuskysymyksenäni tarkastelin onko työ vastannut opettajien odotuksia ja miten se on muuttunut opettajien työuran aikana. Kysymys liittyy ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni opettajan työn herättämistä tunteista, sillä ammattiin liitetyt odotukset ja työnkuvan mahdolliset muutokset herättävät vahvoja tunteita. Ne myös kytkeytyvät toisiinsa siinä, miten voimme jatkuvasti lehdistä lukea opettajien työssäjaksamisen haasteista. Tuloksissani kuitenkin selvisi, että tutkimukseeni osallistuneilla opettajilla odotukset ja työ kohtasivat melko hyvin. Suurin yllätys työhön liittyviin odotuksiin verrattuna on ollut opettajantyön painottuminen enemmän kasvatus- kuin opetustyöhön. Toisena odotuksista poikkeavana seikkana opettajat kuvasivat työn itsenäisyyttä ja vapautta ja sen tarjoamia mahdollisuuksia hyödyntää omia vahvuuksia.

Osa opettajista kertoi tiettyjen ammattiin kohdistuneiden odotusten karsineen jo opiskelujen aikana. Jo silloin selvisi, ettei opettajan työhön ole saatavilla oikeita vastauksia. Myös Raasumaan (2010) tutkimuksessa opettajat kokivat pedagogisen osaamisen kehittymisen perustuvan paljolti työpaikalla oppimiseen sekä henkilökohtaisen pohdinnan kautta tapahtuvaan ammatilliseen kasvuun. Koulun sisäinen koulutus, avoin osaamisen jakaminen sekä kollegiaalinen tuki olivat keskeisessä roolissa pedagogisen osaamisen kehittymisessä. Suurin osa ammatin hallintaan liittyvästä osaamisesta opitaan työpaikalla. Muodollisen koulutuksen opeista parhaimmillaan noin kolmannes siirtyy työhön. (Raasumaa 2010, 145.) Tutkimukseeni osallistuneet opettajat eivät kokeneet paineita

niistä odotuksista, joita opettajan ammattiin liitetään ulkopuolelta, esimerkiksi huoltajien tai yhteiskunnan osoittamina.

Opettajan työn muutoksista suurimpana ja positiivisimpana opettajat mainitsivat yhteisopettajuuden. Yhteisopettajuus on suuri muutos yksinopetuksen kulttuuriin ja opettajat kokivat tämän muutoksen hyvin tervetulleena. Yhteisopettajuuden myötä hyvinvoinnin koettiin lisääntyneet niin työhön liittyen kuin henkilökohtaisellakin tasolla. Toisilta opettajilta oppiminen, toisten vahvuuksien hyödyntäminen, tunnekuorman jakaminen koettiin helpottavana ja kehittävänä. Yhteisopettajuus vaati koko koulun toimintakulttuurilta joustavuutta ja muutosta myös ammatillisissa odotuksissa. Se vaatii myös riittävästi opettajaresursointia, jotta erilaisten oppilaiden tarpeisiin pystytään vastaamaan. (Sirkko, Takala & Muukkonen 2020, 36.)

Uuden opetussuunnitelman (2014) tuomiin muutoksiin tutkimukseeni osallistuneet opettajat suhtautuivat pääasiassa positiivisesti. Ilmiöpohjaisuus ja toiminnallinen oppiminen nähtiin positiivisena, mutta kuitenkin kaiken uuden omaksumiseen ja heti käyttöön ottamiseen suhtauduttiin varauksella. Suhtautumiseen vaikutti paljon se, millaisessa työyhteisössä opettaja työskenteli. Uudistukset koettiin innostavina, jos niitä voitiin toteuttaa hyvässä ja kannustavassa työyhteisössä yhdessä opetellen. Kuormittaviksi uudistukset muuttuivat, jos työyhteisö ei ollut kannustava tai uutta kehittävä. Laursenin tutkimuksessa ilmeni työyhteisön merkityksen suhteen samoja seikkoja kuin omassani. Työyhteisön merkitys koettiin todella tärkeänä ja juuri työtovereiden tuki ja kannustus oli tärkeää. Suvaitsevaisuus ja avoimuus koettiin tärkeämmäksi kuin selkeä pedagoginen linja. Kuitenkin myös toimintakulttuuri, jossa rohkaistiin kokeiluihin ja hyväksyttiin muutoksia, koettiin tärkeänä asiana työssä viihtymisen suhteen. Johdon merkitys työilmapiiriin ja pedagogisen kehittymisen suhteen nostettiin myös Laursenin tuloksissa esiin. Kuten omassakin aineistossani, tärkeänä pidettiin sitä, että johdolla on aikaa opettajalle ja opettaja saa rehtorilta tarvitsemansa tuen. (Laursen 2006, 87.)

Digitaalisuuden lisääntyminen osana opetusta oli opettajista positiivinen muutos opetusmenetelmissä. Haastavaksi se koettiin silloin, jos perehdytys uusiin laitteisiin ja ohjelmiin ei ollut riittävää. Toiminnallisuuden lisääntyminen opetuksessa ja oppilaan näkeminen aktiivisena toimijana koettiin positiivisena muutoksena. Toiminnallisuuden toteuttamisen vaatimus nähtiin myös kuormittavana, hyvin haastavan opetusryhmän kanssa. Tämä liittyi vahvasti opettajien kuvaamaan oppilaiden lisääntyneeseen levotto-

muuteen ja pitkäjänteisyyden puutteeseen. He kokivat ristiriitaisena sen, että levottomat oppilaat kaipasivat rauhallisuutta ja rutiineja, mutta kuitenkin toiminnallisuutta pitäisi opetuksessa korostaa.

Oppilaiden osallisuus ja toiminnallinen opettaminen aiheutti huolta myös työrauhan ylläpitämisen suhteen. Oppilaiden aktiivisempi osallistuminen opetuskeskusteluun saattoi joillakin opettajilla, etenkin haastavan opetusryhmän kanssa aiheuttaa pelkoa luokan hallinnan menettämisestä. Eri opettajat suhtautuivat oppilaiden käyttäytymiseen eri tavoin ja kokivat häiriökäyttäytymisenä eri asioita. Lehtomäki, Mikkilä ja Erdman (2018) ovat tutkimuksessaan työrauhan muotoutumisesta todenneet opettajien suhtautuvan oppilaiden käyttäytymiseen eritavalla eri luokka-asteiden mukaan. Ongelmallisimpia ovat toistuvat häiriöt, jotka lopulta ylittävät opettajan sietokyvyn. Tällöin häiritsevä käytös on uhka opettajan auktoriteetille ja opetuksen tavoitteiden saavuttamiselle. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdman 2018,12.) Opettajat kuvasivat kirjoitelmissaan yhtenevästi oppilaiden levottomuuden lisääntyneen viimeisen viiden vuoden aikana. Opettajat arvelevat syyn oppilaiden levottomuuden kasvuun löytyvän kasvatuksen muutoksesta sekä lisääntyneestä pelikonsolien ja kännyköiden käytöstä. Nämä vievät paljon aikaa perheiden vapaa-ajasta.

Lisääntynyt työmäärä, erityisesti dokumentointi ja monialaiset palaverit koettiin kuormittavina muutoksina. Kolmiportaisen tuen käyttöönotto ja arviointikeskustelut sekä jatkuvat projektit kuvattiin työmäärää lisäävinä ja laajaa yhteistyötä vaativina. Myös Ahon tutkimuksessa, ilmeni, että integraatio ja sen tuomat haasteet luokkahuonetilanteissa sekä oppilashuollollisen työn lisääntymisessä aiheuttavat uudenlaisen asiantuntijuuden vaatimuksia. (Aho 2011, 92.) Ongelmaksi koettiin myös se, että päätökset muutoksiin, joita opettajat käytännössä pyrkivät toteuttamaan, annetaan ylhäältä käsin, opettajien mielipidettä kysymättä. Muutosten toteuttamisen aiheuttama työmäärän lisääntyminen ei myöskään näy opettajien palkassa. Kuormittavana koettiin juuri se seikka, että opettajat toimivat ylemmän tahon päätösten toteuttajina, mutta resurssit niiden toteuttamiseen ovat usein mahdottomat. Puute avustajista tai erityisopettajan tuki haastavan oppilaan tilanne ratkottaessa, jäivät usein saamatta. Myös esimiehen tuki jäi joillakin opettajilla saamatta. Olisi tärkeää, että opettajat ja koulun johto olisivat samoilla linjoilla. Rehtorin tehtävänä onkin kehittää selkeä työnkuva ja arvopohja koululle. Parasta on, jos tämä tehdään yhdessä opettajien kanssa. (Laursen 2006, 203.)

Haasteellisten oppilaiden määrän kasvun luokissa koettiin työn kannalta kuormittavana muutoksena. Opettajat kokivat oman ammattitaitonsa rajalliseksi, jotta voisivat mahdollistaa kaikille oppilaille parhaat mahdolliset oppimisolosuhteet. Laursen on tutkimuksessaan todennut, että vaikeimmat tapaukset opettajien mukaan eivät ole epäsympaattisena pidetyt oppilaat, vaan ne, joita opettajat eivät koe voivansa auttaa tarpeeksi. Mahdolliset epämiellyttävät tuntemukset oppilasta kohtaan haihtuvat kun opettaja saa mahdollisuuden onnistua työssään, eli auttaa lasta tälle parhaalla tavalla. (Laursen 2006, 77.) Suurimpana haasteena koettiin vakavat käytöshäiriöt, jolloin opettaja koki huolta myös luokan muiden oppilaiden oppimisoikeuksien toteutumisesta.

Myös De Ruiter on tutkimuksessaan havainnut, että käytöshäiriöistä haastavinta opettajille oli oppilaan aggressiivinen käytös toisia oppilaita tai opettajaa kohtaan. Tämä koettiin sosiaalisesti häiritsevimmäksi luokkatilanteessa, kuin muu häiriökäyttäytyminen. Oppilaan uhkaavalla käytöksellä todettiin olevan suurin vaikutus opettajan hyvinvointiin. (De Ruiter 2019, 10.) Opettajat mainitsivat kirjoitelmissaan työnsä muutoksena, myös opettajan muuttuneen auktoriteetin. Muutos koettiin positiivisena siinä suhteessa, että opettajaa uskalletaan nyt helpommin lähestyä, hänelle kerrotaan asioita, voidaan jopa halata. Kuitenkin myös epäasiallinen käytös opettajaa kohtaan on lisääntynyt, niin oppilaiden kuin huoltajienkin osalta.

Koulu elää yhteiskunnan kehityksen mukana ja opettajat pyrkivät käytännössä toteuttamaan korkeamman tahon päätöksiä. Ongelmia muodostuu, jos käytäntö ja viranomaispäätökset puhuvat eri kieltä. Opettajien uupuminen, alan vaihdokset ja pitkät sairausloimat ovat OAJ:n työolobarometrin mukaan todellisuutta. (Länsikallio 2018.) OAJ:n työolobarometrin (2017) mukaan työajan ylittävä työnteko, vaikutusmahdollisuuksien heikkeneminen omaan työhön liittyen sekä työmäärän kasvaminen ovat selkeästi barometristä nähtävissä. Lisääntyneen työmäärän ja työn kuormittavuuden perusteiksi opettajat ilmoittavat lisääntyneen erityisoppilaiden määrän perusopetuksessa, lisääntyneen dokumentoinnin ja erilaiset palaverit. Kuormittavuutta lisäävät myös ylimitoitettut vaatimukset mahdollisuuksiin nähden sekä eroavaisuus ylhäältä tulevien määräysten ja koulun todellisuuden kanssa. Työolobarometrin mukaan työstressin määrä opetuslalla on korkeampi kuin yleensä suomalaisessa työelämässä. Esimiestyön vaikutus työhyvinvointiin oli suuri. Työolobarometrin mukaan työtyytyväisyyden ja työn ilon jatkuva väheneminen opetuslalla on totta. Suuri muutos on tapahtunut neljän vuoden kuluessa. (Länsikallio 2018, 6-26.)

Keskeinen opettajan työhön kiinnittymistä heikentävä tekijä on kuormittuminen. Tällöin opettaja kokee ympäristön asettamat haasteet liian suurina suhteessa itseensä aktiivisena toimijana. Uuden opettelu vaatii motivaatiota ja työtä. Tämä vaikeutuu, jos opettaja on uupunut. Tuolloin suhtautuminen muutokseen ja uuden opetteluun on usein negatiivinen. (Luukkainen 2004, 36.) Yhteiskunnalliset vaatimukset opettajan työtä kohtaan ovat muuttuneet. Jos opettajuuden katsottiin ennen olevan kutsumustyö, jossa oppilaille siirretään tietoa ja taitoa, on se nykyään jatkuvaan muutokseen sopeutumista, uuden opettelu ja moniosaamisen päivittämistä. (Aho 2011, 21.) Muutoksista ja haasteista huolimatta tutkimukseeni osallistuneet opettajat kokivat olevansa ammatissaan oikeassa paikassa. He nauttivat yhä työstään ja innostuivat siitä. Keskiössä heidän kirjoitelmissaan oli kuitenkin oppilas. Tunteistaan ja työstään kertoessaan, opettajien kirjoitelmista huokuu halu tehdä oppilaiden kouluajasta mahdollisimman hyvä.

7.1 Jatkotutkimusaiheita

Opettajien tutkimuksessani mainitsevat muutokset työnkuvassaan noudattavat samaa linjaa kuin opettajien vastaukset OAJ:n työolobarometrissa. Keskeisten muutosten tapahtuminen neljän vuoden kuluessa toistaa täysin tutkimukseeni vastanneiden opettajien kuvausta. Tämä on seikka, joka olisi jatkotutkimusaiheena mielenkiintoinen. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet näihin opettajien mainitsemiin ja kokemuksiin muutoksiin? Mielenkiintoista olisi myös selvittää, miten näiden muutosten hallintaa voisi käytännön työssä muuttaa vähemmän kuormittaviksi? Myös oppilaiden näkökulma aiheeseen antaisi paljon. Esimerkiksi kuudennen luokan oppilailla olisi jo mahdollisuus kuvata sitä, onko heidän mielestään koulussa tapahtunut muutoksia heidän kouluaikaansa. Tärkeää olisi myös kuulla heidän mielipiteensä esimerkiksi oppimisen toiminnallisuudesta tai sen riittävästä määrästä opetuksessa.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisella tutkimuksella ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2008, 85.) Oman tutkimuksen otos, eli yhdeksän kirjoitelmaa, ei yleistyksiin riittäisi, mutta se mahdollistaa yrityksen ymmärtää tutkimiani asioita. Opettajien tunteita ja työn muutosta avatakseni tutkimukseeni vastaajiksi valikoitui opettajia, joilla oli jo yli viiden vuoden työkokemus. Tämä työkokemus mahdollisti sen, että heillä oli jo tietoa tutkittavista asioista. Tutkittavien valikointi oli tässä suhteessa harkittua ja tarkoituksellista (Tuomi &

Sarajärvi 2008, 86.) Tutkimukseeni vastanneet opettajat olivat alusta asti tietoisia siitä, mihin heidän kirjoitelmiaan tullaan käyttämään. He tiesivät myös, että tutkimuksessani heidän kirjoitelmiaan käsitellään nimettöminä ja käytän sitaattien kohdalla heistä muodostamiani koodinimiä. Tutkimukseeni vastanneiden opettajien nimettömyyttä suojatakseni, jätin työssäni mainitsematta myös opettajien työskentelypaikkakunnat.

Opettajilla oli koko tutkimuksen ajan mahdollisuus kieltää kirjoitelmansa käyttö tutkimuksessa. Pyrin tutkimuksen joka vaiheessa käsittelemään aineistoani niin, ettei tutkimukseeni vastanneille aiheudu vahinkoa. Tutkimukseeni vastanneet ovat olleet tietoisia tutkimukseni aikataulusta ja siinä etenemisestä, joten mahdollisuus kommentoida omaa kirjoitelmaa tai kieltää aineiston käyttö on ollut konkreettinen. Pyrin joka vaiheessa noudattamaan rehellisyyttä ja kunnioittamaan tutkimukseeni vastanneiden itsemääräämisoikeutta. Reflektoin myös toistuvasti omaa asemaani tutkijana ja tulkintojen tekijänä, jotta pystyisin joka vaiheessa käsittelemään aineistoa mahdollisimman objektiivisesti. Oma työkokemukseni luokanopettajan sijaisuuksista vuosien varrelta, vaikuttaa tulkintojeni taustalla, vaikka yritin pysytellä sen roolin ulkopuolella. Olen pyrkinyt avaamaan tutkimukseni eri vaiheet tarkasti niin kohderyhmän valinnan, aineistonkeruun kuin analyysinkin suhteen.

Kirjoitelmat aineistona eivät mahdollista sellaista vuorovaikutusta ja dialogia kuin haastattelut. Aineiston tuottamisen hetkellä en ollut paikalla, joten vastausten ohjailua ei tuotoshetkellä tapahtunut. En ollut paikalla ohjaamassa kirjoitelman kulkua. (Pöysä 2006, 228.) On kuitenkin selvää, että opettajat tiesivät mihin tarkoitukseen heidän tekstejään tullaan käyttämään. Heillä on selkeä käsitys siitä, mitä sopii kirjoittaa ja mitä ei, joten on mahdollista, että nämä uskomukset ovat ohjailleet heidän kirjoitelmiaan. (Säntti 2004, 196.) Kirjoitelmat aineistona tutkittaessa opettajien omia tunteita ja kokemusta työstään, soveltuvat tarkoitukseen juuri itseohjautuvuutensa vuoksi. Opettajat saivat tuottaa tekstiä heille sopivana ajankohtana, rauhassa prosessoiden. Menetelmävalinnan onnistumista korosti tutkimukseeni vastanneiden oma kokemus, että kirjoitelmien tuottaminen oli heille terapeutista. Tämä osoitti minulle, että olen saanut kerättyä aitoa kertontaa jota etsinkin. Kirjoitelmat hävitän tutkimuksen päätyttyä ja opettajat ovat tästä tietoisia.

LÄHTEET

Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän?

Tampere: Tampereen yliopisto.

Ahola, K., Lanas, M. & Hämäläinen, A. 2017. Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla. *Kasvatus* 48 (4), 288-300.

Becker, E., Goetz, T., Morger, V. & Ranellucci, J. 2014. The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions. An experience sampling analysis. *Teaching and teacher education*. 43 (2014). 15-26.

Brackett, M., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. & Salovey, P. 2010. Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the schools* 47(4) (2010). 406-417.

Buettner, C., Jeon, L., Hur, E. & Garcia, R. 2016. Teachers social-emotional capacity: Factors associated with teachers' responsiveness and professional commitment. *Early education and development*. 27(7) (2016) 1018-1039.

De Ruiter, J., Poorthuis, A. & Koomen, H. 2019. Relevant Classroom events for teachers: A study of student characteristics, student behaviors, and associated teacher emotions. *Teaching and Teacher Education* 86 (2019). 1-12.

Fried, L., Mansfield, C. & Dobozy, E. 2015. Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in educational research*. 25(4) (2015) 415-441.

Goleman, D. 2014. *Aivot ja tunneäly. Uusimmat oivallukset.* More Than Sound LLC. Northampton.

Helenius, J., Salonen-Hakamäki, S-M., Vilkkä, H., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Teorian ja empirian vuoropuhelu tutkimuksessa: reflektioita ja ratkaisuja. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa.* Helsinki. Nuorisotutkimusseura ry./Nuorisotutkimusverkosto.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2018. Tutkin ja kirjoita. Helsinki. Tammi.
- Husu, J. 2004. Tieto, tietäminen ja kasvatuksen tutkimuksen menetelmät. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Ilmonen, K. 1999. Työelämä ja tunteet. Teoksessa Näre, S. (toim.) Tunteiden sosiologia II. Historiaa ja säätelyä. Helsinki. SKS.
- Jingwen, Jiang. 2019. Teachers' emotions and beliefs: Intertwined with teachers' support for students' psychological needs. Turku: Turun yliopisto.
- Kansanen, P. 2004. Johdantoa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Kauppinen, E. 2010. Opettajien tunnenarratiivit ja niiden rakenneanalyysi – Musiikin ja matematiikan aineenopettajien opettajuus ja elämäntilanne. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä. PS- kustannus.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä. PS- kustannus.
- Laursen, P. F. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Suom. K. Kontturi. Helsinki: Finn Lectura.
- Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. 2018. Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Puheviestinnän vuosikirja 2018, 10-25.
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Lindh, J. 2015. Antropologin refleksiivisyys tutkijan oppimisena. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Helsinki. Nuorisotutkimusseura ry./Nuorisotutkimusverkosto.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?
Tampere: Tampereen yliopisto.

Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. 2018. Opetusalan työolobarometri. OAJ.

Minkinen, J. 2015. Lapsen hyvinvointimalli: Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. Tampere: Tampereen yliopisto.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä. PS- kustannus.

Moore, S. & Kuol, N. 2017. Matters of the Heart: Exploring the emotional dimensions of educational experience in recollected accounts of excellent teaching. *Internal journal of academic development*. 12 (2) (2017). 87-98.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Peltokorpi, E-L. 2008. Välittäminen ja luottamus – Tunnehallinnan kivijalat. Teoksessa Määttä, K. & Uusitalo, T. (toim.) Kasvatuspsykologian näkökulmia. Ihmisen voimavarojen tueksi. Rovaniemi. Lapin yliopistokustannus.

Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Ryttylä. Suunta-kirjat.

Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. JTO.

Pöysä, J. 2006. Kilpikirjoitukset muistitietotutkimuksessa. Teoksessa Fingeroos, O., Haanpää, R., Heimo, A. & Peltonen, U-M. (toim.) Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Helsinki. SKS.

Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Romanowska-Tolloczko, A. 2015. Educational competences and emotional intelligence level of teachers. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*. 2 (2015). 60-63.

Salmi-Nikander, K. 2006. Tapahtuma, kokemus ja kerronta. Teoksessa Fingeroos, O., Haanpää, R., Heimo, A. & Peltonen, U-M. (toim.) Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Helsinki. SKS.

Saloviita, T. 2016. Samanaikaisopetus, Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä. PS-kustannus.

Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampere: Tampereen yliopisto.

Schutz, P. 2014. Inquiry on teachers`emotion. *Educational Psychologist*. 49(1)(2014). 1-12.

Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. 2020. Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & aika* 14 (1), 26-43.

Säntti, J. 2004. Elämäntarinoiden tuottaminen ja tulkitseminen. 2004. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä. PS-kustannus.

Talala, M. 2019. Psykkisesti oireileva oppilas. Jyväskylä. Ps-kustannus.

Talib, T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki. Kirjapaja Oy.

Tirri, K. & Kuusisto, E. 2019. Opettajan ammattietiikkaa oppimassa. Helsinki. Gaudemus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2008. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Uusitalo, T. 2008. Opettaja oppilaan voimaannuttajana ihanneopettajan myyttiä uhmaten. Teoksessa Määttä, K. & Uusitalo, T. Kasvatuspsykologian näkökulmia. Ihmisen voimavarojen tueksi. Rovaniemi. Lapin yliopistokustannus.

Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Tampere: Tampereen yliopisto.

Öystilä, S. 2003. Toiminnallisen opetuksen perustan rakentajia – John Dewey, Kurt Lewin, Jacob Levy Moreno, David Kolb ja Jack Mezirow. Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä - kokeiluja ja kokemuksia. Tampere: Tampereen yliopisto.

LIITE 1

Kiitos sinulle jo etukäteen, kun olet valmis käyttämään aikaasi auttaaksesi työssäni. Varsinainen tutkimuskysymykseni ei ole vielä lukkoon lyöty ja tulee varmasti elämään työn aikana. Mielenkiintoni tässä pro gradu-työssä kohdistuu kuitenkin siihen, että opettaja on ihminen, jolla on tunteet ja jaksamisen rajat.

Kuten jo aiemmin kerroin, käsittelen aineiston nimettömänä, enkä mainitse myöskään työskentelypaikkakuntia. Toivoisin kuitenkin, että kertoisit, montako vuotta olet työskennellyt opettajana.

Päivän aikana opettaja käy läpi tunteiden kirjon ja tietysti päivät vaihtelevat. Mitkä tunteet sinulla ovat pääosassa kun pohdit vaikka kulunutta viikkoa?

Opettajan rooliin liitetään paljon odotuksia ja myyttejä. Luovatko nämä sinulle ylimääräisiä paineita työssäsi? Saako opettaja näyttää tunteitaan? Voiko olla omanlaisensa opettaja?

Tunnetko epävarmuutta jollakin työsi osa-alueella?

Miten työsi ja oma suhtautumisesi siihen on mahdollisesti muuttunut siitä kun aloitit opettajana? Onko todellisuus vastannut sitä kuvaa, joka sinulla opettajan työstä on ollut?

Nämä ovat vain suuntaviivoja, sinun kokemuksesi on tärkeintä. Nosta esiin ne seikat, jotka ovat sinulle työssäsi tärkeitä, tai joita sinä pohdiskelit työpäivän päätteeksi tai lomilla.

Kiitos sinulle jo etukäteen!