



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

TUHKALA ANNE

TUNTEET LUOKANOPETTAJAN PÄÄTTÖHARJOITTELUSSA: Narratiivinen
tutkimus opettajaopiskelijoiden kertomuksista

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Intercultural Teacher Education
Toukokuu 2016



Intercultural Teacher Education		Tekijä/Author Anne Tuhkala	
Työn nimi/Title of thesis Tunteet luokanopettajan päättöharjoittelussa: Narratiivinen tutkimus opettajaopiskelijoiden kertomuksista			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year 2016	Sivumäärä/No. of pages 75+1
Tiivistelmä/Abstract <p>Keskustelu opettajan työn tunnepuolesta on lisääntynyt tämän vuosituhannen puolella paljon, ja emotionaalisen ulottuvuuden merkitys opetustyössä tiedostetaan. Aloittelevan opettajan tunteita ja opetusharjoittelun emotionaalista puolta on kuitenkin Suomessa tutkittu verrattain vähän. Tämä tutkimus tuo esille luokanopettajaopiskelijoiden tunteita päättöharjoitteluun liittyen henkilökohtaisen kerronnan ja tarinan kautta. Tutkimus on metodologialtaan narratiivinen ja vastaa kysymykseen, millaisina luokanopettajaopiskelijoiden päättöharjoittelukokemukset näyttäytyvät heidän kertomuksissaan ja minkälaisissa tilanteissa näistä tunteista kerrotaan.</p> <p>Tutkimuksen analyysi on aineistolähtöinen, ja aineisto on kerätty kerronnallisina haastatteluina neljältä luokanopettajaopiskelijalta, jotka suorittivat päättöharjoittelun vuoden 2015 aikana. Kertomukset esitetään tarinan muodossa. Kertomuksista käy ilmi, että opetusharjoittelu on vahvasti tunnepitoinen kokemus, ja harjoittelun aikana koetaan monenlaisia tunteita myönteisistä kielteisiin. Parhaimmillaan kokemus antaa valmiuksia ja tarjoaa tärkeitä oppimistilanteita, sekä rohkaisee ja innostaa tulevaan ammattiin. Kokemus voi kuitenkin olla myös raskas, kuormittava, ristiriitainen ja sisältää paljon negatiivisia tunteita.</p> <p>Tulokset osoittavat, että tunnetilat liittyvät erityisesti usein ammatillisen identiteetin omaksumiseen sekä ihmissuhteisiin harjoittelun aikana. Tärkeimmiksi näistä ihmissuhteista nousevat erityisesti suhde harjoittelun ohjaajaan ja suhde oppilaisiin. Tunteet joista kerrotaan, vaihtelevat laajasti onnen, tyytyväisyyden ja innostuksen tunteista huoleen, ahdistukseen ja kuormittavuuden tunteeseen.</p> <p>Tutkimukseni osoittaa, että tunteet ovat tärkeässä roolissa opetusharjoittelussa, ja ne tulisi ottaa paremmin huomioon opetusharjoittelua kehitettäessä. Opiskelijoille tulisi tarjota systemaattisesti tukea käsitellä harjoittelun aikaisia tuntemuksia harjoittelun aikana. Tunteiden käsittely ei auttaisi ainoastaan harjoittelukokemuksen läpikäymistä, vaan helpottaisi valmistautumista tulevaan emotionaalisesti kuormittavaan ammattiin.</p>			
Asiasanat/Keywords narratiivinen tutkimus, opettajaopiskelijat, opetusharjoittelu, tunteet			

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Tunteiden teoriaa	4
2.1	Tunteiden kirjo.....	4
2.2	Tunteet opettajantyössä.....	7
3	Luokanopettajan harjoittelu ja siihen liittyvät tunteet	10
3.1	Aloittelevan opettajan tunteet ja opettajaidentiteetin muodostuminen	11
3.2	Tunteet ja tärkeät ihmissuhteet opetusharjoittelussa	13
4	Tutkimuksen metodologia ja toteutus	16
4.1	Tutkimuskysymykset	16
4.2	Narratiivisuus tutkimuksessa	17
4.3	Tutkimushenkilöiden valikoituminen	18
4.4	Kerronnallinen haastattelu	19
4.5	Narratiivisuus analyysimenetelmänä	22
5	Tutkimuksen tulokset	26
5.1	Eheä ja myönteinen kokonaisuus – Kaisan tarina	26
5.2	Kuormitusta ja keskeneräisyyden hyväksymistä – Lauran tarina	32
5.3	Ristiriitoja ja identiteetin vahvistumista – Annan tarina	40
5.4	Rohkaistumista ja tunteiden vuoristorataa – Veeran tarina	47
5.5	Tulosten tarkastelua	52
	<i>Ennako-odotukset ja todellisuus</i>	53
	<i>Oppilaantuntemuksen merkittävyys</i>	55
	<i>Mentori vai esimies? Suhde ohjaaviin opettajiin</i>	56
	<i>Oma opettajuus ja sen tarkastelu</i>	57
	<i>Erilaisia tapoja kertoa tunteista</i>	59
6	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	63
6.1	Tutkimuksen eettisyys	63
6.2	Tutkimuksen luotettavuus	65
7	Pohdinta	67
	Lähteet	70
	Liite	

1 Johdanto

Pro gradu -tutkielmani käsittelee luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksia maisterivaiheen koulutyöskentelystä, niin kutsutusta ”päättöharjoittelusta”. Tutkielma on metodologialtaan narratiivinen ja pyrkii vastaamaan kysymykseen: Millaisina luokanopettajaopiskelijoiden päättöharjoittelukokemukset näyttäytyvät heidän kertomuksissaan? Toinen tutkimuskysymykseni tarkentaa tutkimusta siihen, millaisista tunteista päättöharjoittelun yhteydessä kerrotaan, ja minkälaisissa tilanteissa nämä tunteet esiintyvät. Tutkielman analyysi on aineistolähtöinen, ja aineisto on kerätty kerronnallisina haastatteluina neljältä luokanopettajaopiskelijalta, jotka suorittivat päättöharjoittelun vuoden 2015 aikana. Tutkimushenkilöiden tunnistettava identiteetti on pyritty häivyttämään, kuitenkin säilyttäen persoonallinen kertomus ja tarinan ääni.

Tutkielmassani käytän termiä ”päättöharjoittelu” luokanopettajaopintojen viimeisestä ja laajimmasta, pakollisesta kouluun sijoittuvasta opetusharjoittelusta. Harjoittelu sijoittuu opintojen neljännelle tai viidennelle vuodelle, minkä vuoksi se mielletään usein taitekohtaksi opiskelun ja työelämän välillä. Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen opinto-oppaassa opintojaksoa kuvaillaan kokoavana: Opiskelija huolehtii jakson aikana käytännössä kaikista niistä tehtävistä, joita luokanopettajan työhön kuuluu. Kantava teema harjoittelulle on oma opettajuus, sen muodostuminen ja käsitys itsestä kasvattajana.

Olen tutkielmassani kiinnostunut etenkin päättöharjoittelun merkityksestä opettajaopiskelijoiden kertomuksissa emotionaalisenä kokemuksena ja kokemuksena, joka valmistaa työelämään ja on näin ollen merkityksellinen valmistuvan opettajan ammatti-identiteetin muodostumisen kannalta. Päättöharjoittelu mielletään usein jopa yhdeksi tärkeimmistä osista opintoja ammattiin valmistuessa, ja sen vuoksi on tärkeää tutkia millaisena valmistuva opettaja sen kokee. Parhaimmillaan kokemus antaa valmiuksia ja tarjoaa tärkeitä oppimistilanteita, sekä rohkaisee ja innostaa tulevaan ammattiin. Kokemus voi kuitenkin olla myös raskas, kuormittava, ristiriitainen ja sisältää paljon negatiivisia tunteita.

Keskustelu opettajan työn tunnepuolesta on lisääntynyt tämän vuosituhannen puolella paljon, ja emotionaalinen ulottuvuus opetustyössä on tutkittu aihe (mm. Nias, 1996, Sutton & Wheatley, 2003, Hargreaves, 1998, 2000, Zembylas, 2003.). Oma tutkielmani osallistuu tähän keskusteluun erityisesti aloittelevan opettajan tunteiden näkökulmasta, opiskelun ja työ-

elämään siirtymisen tärkeässä taitekohdassa. Tutkimukseni pyrkii tuomaan esille luokanopettajaopiskelijoiden tunteita päättöharjoitteluun liittyen henkilökohtaisen kerronnan ja tarinan kautta. Opetusharjoittelijoiden tunteita on tutkittu etenkin Suomessa verrattain vähän, ja siksi tämä työ voi tuoda uusia näkökulmia keskusteluun.

Kiinnostukseni tutkimusaihetta kohtaan heräsi oman, hyvin tunnepitoisen harjoittelukokemuksen myötä. Keskustelut ja pohdinnat opiskelijakollegoiden kanssa vahvistivat kiinnostusta entisestään: Vaikka kokemuksia ja tarinoita on erilaisia yhtä monta kuin opiskelijoitakin, on näille yhdistävänä tekijänä se, että tunteet ovat vahvasti läsnä. Henkilökohtainen tarinankerronta on aina ollut erityisen kiehtovaa, joten narratiivinen lähestymistapa tuntui sopivan tutkimukseeni hyvin. Mielenkiintoisena aineistoa analysoidessa näyttäytyi myös se, miten tunteet ilmenevät kertomuksissa sanattomin keinoin tai ikään kuin rivien välissä. Kertomalla tarinaa omasta kokemuksestaan muille, ihminen kertoo samalla myös itsellensä (Fisher, 1987, s. 65-66, Riessman, 1993, s.11).

Narratiivinen tutkimussuuntaus näkee todellisuuden rakentuvan tarinoina, joten kertoessamme tarinoita itsellemme ja toisille luomme todellisuutta uudelleen (Heikkinen, 2001, s. 116). Tästä näkökulmasta on mielenkiintoista kuunnella tutkimushenkilöiden kerrontaa harjoittelua ja siihen liittyviä tunnekokemuksia koskien. Usein aloitamme kertomaan asiasta jostakin näkökulmasta, mutta myös muunlaiset tunteet tulevat esille tarinaan syventyessä. Kokemusten läpikäyminen ja kertomisen avulla reflektointi auttoi myös tutkimushenkilöitä jäsentelemään harjoittelukokemustaan ja siihen liittyviä tunteita.

Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys käsittää kaksi lukua, joista ensimmäisessä (luku 2) painopiste on tunteissa, miten ne tässä tutkimuksessa käsitetään, sekä tunteissa opettajan työssä yleisesti. Toinen teorialuku (luku 3) tarkentaa aihetta tarkastellen aloittelevien opettajien tunteita yhteydessä ammatillisen identiteetin muodostumiseen ja tunteita opetusharjoittelussa. Tunteita opettamisen kontekstissa on tutkittu viimeisen kahdenkymmenen vuoden ajalla enenevässä määrin (Sutton & Wheatley, 2003), ja tutkimukseni teoreettinen viitekehys pyrkii antamaan karkean läpileikkauksen tämän tutkimuksen kannalta tärkeisiin tutkimuslöytöihin.

Luvussa 4 esitellään tutkimuksen metodologinen lähestyminen ja kuvataan tutkimuksen etenemistä: aineistonkeruuta, tutkimuskysymysten asettelua ja analyysia. Tutkimus on laadullinen, kasvatustieteellinen tutkimus, jonka tutkimuskysymyksiä lähestyn aineistolähtöisesti,

narratiivisella tutkimusotteella. Aineisto on kerätty neljältä opintojensa loppuvaiheessa olevalta luokanopettajaopiskelijalta kerronnallisen haastattelun keinoin. Kerronnallisessa haastattelussa tutkija pyytää kertomuksia, antaa tilaa kerronnalle ja esittää sellaisia kysymyksiä, joihin voi odottaa saavansa vastauksena kertomuksia (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, s. 191). Haastattelun runko haastattelukysymyksineen on nähtävissä liitteenä (LIITE 1). Tämän tutkimuksen narratiivinen analyysi esittää tutkimushenkilöiden kerronnan tarinan muodossa. Luvut 5.1-4 esittelevät tutkimushenkilöiden *Kaisan*, *Lauran*, *Annan* ja *Veeran* tarinat, ja 5.5 tarkastelen tuloksia tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen valossa. Ennen pohdintalukua (luku 7) esitellään luvussa 6 vielä näkökulmia tutkimuksen eettisyydestä ja luotettavuudesta.

Opetusharjoittelua tarkastelevista tutkimuksista (esim. McNally et al., 1994, 1997) käy ilmi että tunteilla on merkityksellinen rooli harjoittelukokemuksessa, mutta uudemmat tutkimukset tarkentavat tutkimusta harjoittelukokemukseen emotionaalisenä kokemuksena (esim. Hayes, 2003, Maldarez et al, 2007). Useat tutkimukset raportoivat opettajaopiskelijoiden kokemasta stressistä harjoittelun aikana (Murray-Harvey et al., 2000, s. 21, Hong, 2010). Harjoitteluun sisältyy kuitenkin laaja skaala erilaisia tunteita vaihdellen äärimmäisen positiivisista korostuneen negatiivisiin. Intrator (2006) esittää, että aloittelevien opettajien kokemukset ovat erityisen intensiivisiä, ristiriitaisia, dynaamisia ja hauraita. Emotionaalisenä kokemuksena opetusharjoittelua voi yleisesti kuvata tunteiden vuoristoradaksi. (Intrator, 2006, s. 234.)

2 Tunteiden teoriaa

Tunne on monivaikutteinen ilmiö. Se on käsitteenä kattava ja se nähdään yhdistävänä tekijänä toiminnan ja vuorovaikutusten biologisilla, psykologisilla ja sosiaalisilla ulottuvuuksilla. Tämän tutkielman teoreettinen viitekehys nojaa sosiaalisen konstruktivismin näkemykseen siitä, että sosiaalisella vuorovaikutuksella on vahva merkitys tunteiden rakentumisessa; tunteet ja tunteiden ilmaisutavat opitaan pääosin sosiaalisessa kanssakäymisessä (Lupton, 1998). Tutkimuskohteena ovat luokanopettajaopiskelijoiden kertomukset kokemuksistaan päättöharjoittelussa erityisesti emotionaalisisesta näkökulmasta. Sutton ja Wheatley (2003, s. 328) kuvaavat kokoavassa artikkelissaan, että tunteet ovat olleet psykologisen tutkimuksen keskiössä 1980-luvun ”tunnevallankumouksen” jälkeen, ja viime vuosituhannen lopulla tämä vaikutti myös opettajia ja opettajankoulutusta koskevaan tutkimukseen. Tässä luvussa esittelen taustaa tämän tutkimuksen näkemykseen tunteista, sekä tarkastelen tunteita ja niitä koskevaa tutkimusta opettajan työhön liittyen.

2.1 Tunteiden kirjo

Tunteilla on merkittävä rooli inhimillisissä kokemuksissa (mm. Cacioppo & Gardner, 1999, s. 194). Isokorpi ja Viitanen (2001, s. 24-25) esittävät, että tunne ei ole luonteenpiirre tai ihmisen ominaisuus, vaan kestoltaan ja voimakkuudeltaan vaihteleva, lyhytaikainen aistimus, elämys tai vaisto. Tunnetaitoja ja tunneälyä laajasti tutkinut Goleman (1997) määrittelee, että kaikkia elämyksellisiä mielenliikkeitä sekä psykologisia ja biologisia yllykkeitä ja tiloja voidaan kutsua tunteiksi. Tunteet syntyvät vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja ne ovat henkilökohtaisia kokemuksia. Samalla kun tunteet liittävät meidät ihmisiin, asioihin ja ilmiöihin, ne myös kertovat suhteestamme niihin. (Turunen, 1989, s. 33-34.) Goleman esittää, että koska järki on aina hiukan tunnetta hitaampi, ensimmäinen impulssi toimintaan uudessa tilanteessa tulee tunteista eikä järjen kautta (Goleman, 1997, s. 345).

Tunteet eivät siis ole näkökulmaltaan pelkästään yksilön sisäisiä, kuten aiemmin ajateltiin, vaan ne ovat myös sosiaalinen ja kulttuurinen ilmiö (Lupton, 1998). Tunteita opettajan työssä tutkinut Andy Hargreaves (2000) esittää, että emotio, kognitio ja toiminta ovat olennaisesti yhteydessä toisiinsa, eivätkä tunteet ole toisarvoisia ihmisten elämässä. Siksi niitä ei voida erotella ja jäsentellä irti toiminnasta tai elämän rationaalisesta pohdiskelusta. (Hargreaves, 2000, s. 812.) Emootiota, kognitiota ja toimintaa ei myöskään voi irrottaa sosiaalisista ja kulttuurisista voimista, jotka vaikuttavat niiden muodostuksessa, ja jotka puolestaan

muokkautuvat niiden kautta (Nias, 1996). Puolimatka (2004) taas toteaa, että koska tunteet ovat keskeinen itsetiedostuksen muoto, ihminen ei todella tunne itseään, jos hän ei ole kosketuksissa tunteisiinsa. Jos ihminen ei tunne itseään, hänen on mahdotonta tuntea muita, sillä ihmisten ymmärtäminen perustuu kykyyn tuntea inhimillisiä tunteita. (Puolimatka, 2004, s. 24.)

Vaikka tunteet ovat sidoksissa sosiaaliseen ja kulttuuriseen todellisuuteen, ajatellaan että on olemassa perustunteita, jotka esiintyvät globaalisti ja ovat jokapäiväisen toimintamme keskiössä. Perustunteiden lukumäärä vaihtelee tutkijoiden mukaan kymmenen molemmin puolin. Goleman (1997) määrittää perustunteiksi kahdeksan tunnetilaa, joista jokainen sisältää erilaisia vivahteita ja merkityksiä eri tilanteissa. Perustunteita ovat tämän määritelmän mukaan: *viha, suru, pelko, nautinto, rakkaus, yllätys, inho ja häpeä*. Näiden perustunteiden alle sisältyvät niitä kuvaavat tuntemukset. Seuraavassa taulukossa on nähtävissä perustunteet ja niihin liittyvät tuntemukset Golemanin teorian mukaan. Taulukko mukaillee Pakarisen (2005, s. 16) tutkimuksessaan käyttämää taulukkoa Golemanin perustunteista.

Taulukko 1. Perustunteet ja perustunteita kuvaavat tuntemukset. (Goleman, 1997, s. 341-342.)

Perustunteet	Perustunteita kuvaavat tuntemukset
Viha	Raivo, suuttumus, kiukku, ärtymys, harmistuneisuus ja tuohtumus
Suru	Murhe, alakulo, apeus, haikeus, ilottomuus, huoli, melankolia, itseinho, epätoivo ja yksinäisyys
Pelko	Kauhu, kammo, ahdistus, hermostuneisuus, huolestuneisuus, epäluuloisuus ja hirvitys
Nautinto	Onni, ilo, helpotus, tyytyväisyys, auvo, ihastus, huvittuneisuus, ylpeys, mielihyvä, innostus, haltioituminen, tyydytys ja ekstaasi

Rakkaus	Hyväksyminen, ystävällisyys, läheisyys, luottamus, kiltteys, omistautuminen, arvostaminen, ihailu, jumalointi, uppoutuminen ja antautuminen
Yllätys	Hämmästyminen, järkytys, ihmettely ja kummastelu
Inho	Halveksunta, vähättely, vastenmielisyys ja torjunta
Häpeä	Syylisyys, nolous, harmistus, katumus, nöyryytys ja synnintunto

Tunteita alalajeineen on olemassa satoja, eikä niitä kaikkia ole helppo nimetä. Perustunteet ovat Golemanin mukaan kuitenkin yksinkertaisuudessaan hyödyllisiä jäsentämään tunteiden moninaista kenttää. (Goleman, 1997, s. 341-342.) Tarkastelen tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksia päättöharjoittelukokemuksesta karkeasti Golemanin mallia hyödyntäen niiltä osin, että nimeän tunteita samojen kategorioiden mukaisesti.

Tunteet ovat perusluonteeltaan ennakoimattomia, nopeasti muuttuvia ja monesta eri tekijästä johtuvia. Niihin vaikuttavat sen hetkisen tilanteen lisäksi myös monet taustatekijät, kuten henkilön luonne, se miten suhtaudumme elämään ylipäänsä, terveydentila, perhetilanne ja moni muu asia. (Hayes, 2003, s. 168.) Tukeudun opettajaopiskelijoiden tunteita jaotelllessani Hargreavesin (2000) ja muiden tutkijoiden näkemykseen siitä, että tunne on sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ilmenevä ja muodostuva monen tekijän summa, eikä johdu pelkästään henkilön luonteesta tai moraalista sitoutumisesta. Se millaisia ihmiset ovat tunneiltaan, muodostuu niiden tunnekokemusten pohjalle, joita he ovat kehittäneet kulttuurinsa keskellä, kasvatuksensa kautta ja suhteessa muihin ympärillään. (Hargreaves, 2000, s. 813, 815.)

Goleman (1997) on tutkinut tunneälykkyyttä ja tunnetaitoja laajasti. Tunneälykkyyden yhteydessä puhutaan usein muun muassa tunnelukutaidosta ja tunteiden säätelystä. Tunnetaitoinen opettaja osaa ilmaista tunteitaan, hallitsee mielialojaan, myötäelää toisten tunteita,

motivoi itseään ja toisia, sekä omaa ja käyttää laaja-alaisesti sosiaalisia taitoja. Teoriaa tunnetaidoista voidaan kuitenkin kritisoida siitä näkökulmasta, että se supistaa tunteen jälleen yhdeksi rationaalisesti jäsenellyksi taitojärjestelmäksi, joka opettajan tulee hallita. Hargreaves (2000) näkee tunteet ja tunnetaidot kontekstista riippuvaiseksi, jolloin esimerkiksi ”mielialojen hallinta” voi tarkoittaa hyvinkin eri asiaa eri puolilla maailmaa. (Hargreaves, 2000, s. 813-814.)

2.2 Tunteet opettajantyössä

Joitakin vuosikymmeniä aikaisemmin tutkijat eivät yleisesti hyväksyneet ajatusta emootiosta sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä, vaan opettamista tutkittaessa painotettiin ensisijaisesti opettamisen luonnetta kognitiivisena toimintana. Tunteiden nähtiin saavan alkuperänsä yksilöstä ja ne käsitettiin sisäisiksi aspekteiksi, kuten ihmisen aivotoiminta tai persoonallisuus. (Lupton, 1998.) Viimeisten vuosikymmenten aikana kiinnostus tunteiden rooliin opettamisessa on kuitenkin kasvanut (esimerkiksi Hargreaves, 1998, 2000, 2001, Nias, 1996, Zembylas, 2003), eikä opettamista ajatella enää pelkäksi rationaaliseksi, kognitiiviseksi tapahtumaksi. Tutkimus opettajan tunteista on vakiinnuttanut asemansa tutkimusalallaan. Esimerkiksi Uiton ja kumppanien review-artikkelin katsaus osoittaa, kuinka tunteita on tutkittu enenevässä määrin, ja tunteilla on merkittävä rooli opettajantyöhön liittyvissä ihmissuhteissa, ammatillisessa identiteetissä, oppimisessa ja hyvinvoinnissa (Uitto et al., 2015, s. 131).

Tunteiden merkitys opettajan työhön ja motivaatioon siis tunnustetaan nykyisin yleisesti. Tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että tunteilla on merkittävä ja jatkuva rooli opettajuudessa, ja opettaminen on emotionaalista työtä (mm. Day & Leitch, 2001, Hargreaves, 2001, Schmidt & Datnow, 2005, Zembylas, 2003). Opettajantyön ja tunteiden suhdetta on tutkittu eri näkökulmista. Opettamista on tutkittu erityisenä, emotionaalisena työnä (vrt. *emotional labour*), jossa opettaja pyrkii muokkaamaan sekä omia että oppilaan tunteita (esim. Isenbarger & Zembylas, 2006, Winograd, 2003). Isenbarger ja Zembylas (2006, s. 120) esittävät, että ajatus opettamisesta emotionaalisen työn suorittamisena on tärkeä ulottuvuus opettamisen todellisuudessa, ja sillä on merkitystä opettajan sitoutumiseen, tyytyväisyyteen ja itsetuntoon. Tunteiden säätelyä (vrt. *emotional regulation*) opettajan työssä taas on tutkinut muun muassa Rosemary Sutton (2004). Tätä tunteiden tunnistamista ja säätelyä on Suttonin mukaan tutkittu oppimisen näkökulmasta paljon, mutta se on tärkeä aihe myös opettamisen kannalta.

Tunteiden säätelyyn liittyy muun muassa se, millaisia tunteita opettajalla on, milloin hän tuntee niitä, ja kuinka ne ilmenevät hänen työssään. (Sutton, 2004, s. 379-380.) Tunteita mentoroinnin näkökulmasta ovat tutkineet esimerkiksi Bullough ja Draper (2004), ja tunteita kontekstiin liittyvissä ympäristöissä (vrt. *emotional geographies of teaching*) muun muassa Andy Hargreaves (mm. 2000).

Aloittelevan opettajan ammatillisen identiteetin muodostumista on tutkittu verrattain paljon, ja uransa alkutaipaleella olevat opettajat ovat kaikista opettajaryhmistä tutkituimpia. Viime aikoina tunteiden merkitystä opettajan ammatillisen identiteetin muodostumiseen on tutkittu enemmän, ja tunteilla ajatellaan olevan vahva merkitys ammatti-identiteetin muodostuksessa. (Van Veen & Lasky, 2005, s. 895-896.) Myös opettajan tunteet alati muuttuvissa koulutusjärjestelmissä on yksi opettajia koskevan tunnetutkimuksen tutkimusalue. Näistä kiinnostavin näkökulma oman tutkimukseni kannalta on aloittelevien opettajien suhtautuminen muutoksiin. Andy Hargreaves (2005) esittää, että tyypillisesti nuoret, uudet opettajat ovat innokkaita ja optimistisia. He ovat oppineet että joustaminen on tarpeellista, sillä he ovat eläneet koko elämänsä epävarmassa ja jatkuvasti muuttuvassa maailmassa. Pelkkä ikä ei kuitenkaan ratkaise siinä, millaisia tunteita koetaan, ja persoonalla on sosiaalisen kontekstin lisäksi merkitystä. Alku uralle voi olla helppo tai kivuliaampi, jolloin aloitteleva opettaja kokee työnsä ylikuormittavana. (Hargreaves, 2005, s. 970-71, 981.)

Opettajat kokevat voimakkaita tunteita, joista osa on luonteeltaan vahvistavia ja osa heikentäviä (Hayes, 2003, s. 153, 166). Opettaja on päivittäin vuorovaikutuksessa lukuisten lasten ja aikuisten kanssa, ja on selvää että opettajat tuntevat vuorovaikutustilanteissa erilaisia tunteita jatkuvasti. Sekä opettamiseen, oppimiseen että johtamiseen kuuluu paljon tunnemerkityksiä, ja tunteilla on erityinen rooli näihin liittyvissä prosesseissa. Olisi harhaanjohtavaa sanoa, että opettaminen on pelkästään tunnetyötä, mutta se on ehdottomasti perimmäiseltä luonteeltaan emotionaalista. (Hargreaves, 2000, s. 812, 824.)

Välittäminen on tunne, joka usein liitetään opettajan työhön. Noddings (2005, 2012) on kirjoittanut eri julkaisuissa välittämisestä ja välittävästä opettajasta, joka on vastavuoroisessa suhteessa oppilaan kanssa ja välittää ja vastaanottaa näin myös tunteita. O'Connor (2008) määrittelee tutkimuksessaan välittämisen niiksi tunteiksi, toiminnoiksi ja reflektioksi, jotka johtavat opettajan pyrkimykseen motivoida, auttaa tai inspiroida oppilaitaan. Vaikka tiedotetaan, että opettajantyö on emotionaalisesti sitovaa ja omakohtaisesti vaativaa, on opettajan

roolin huolehtiva puoli silti edelleen monilta osin laiminlyöty koulutuksen järjestämisessä. (O'Connor, 2008, s. 118.)

Useissa vuorovaikutusta sisältävissä ammateissa työntekijöiden odotetaan joko tuottavan tai peittävän tunteitaan. Tämä kuuluu olennaisena osana myös opettajan työhön. Tunteet eivät aina nouse spontaanisti tai luonnollisesti. Esimerkiksi dynaamisen, innostavan tunnin luominen ja pitäminen vaatii vahvaa emotionaalista työskentelyä ja investointia. Samoin rauhallisena pysyminen oppilaan uhkaavan käytöksen aikana vaatii tunteiden hallintaa. (Hargreaves, 2000, s. 814.) Tämä tunteiden työstäminen ja tunteiden hallinta edellyttää tunteitaitoja, eikä tunteiden tuottaminen tai peittäminen tarkoita, että opettaja olisi kuitenkaan epärehellinen tunteistaan.

Hargreavesin (1998, s. 835) mukaan hyvä opettaminen kumpuaa positiivisista tunteista. Tunteet ovat olennainen osa koulutusta ja kasvatusta, sekä organisaatioita ylipäänsä. Opettajat, oppijat ja johtajat kaikki toivovat, huolehtivat, innostuvat, tylsistyvät, epäilevät, kaudehtivat, murehtivat, rakastavat, tuntevat ylpeyttä, hermoilevat, ovat toivottomia, turhautuvat ja niin edelleen. Nämä tunteet eivät ole toisarvoisia, vaan emotionio on olennaisesti yhteydessä kognitioon ja toimintaan. (Hargreaves, 2000, s. 812.) Empatia nähdään hyvin tärkeänä toisen ihmisen tunteiden ymmärtämisessä. Empaattinen vuorovaikutussuhde opettajantyössä on kaksisuuntainen, jolloin opettajan esimerkki avoimuudesta, luottamuksesta ja turvallisuudesta luo pohjaa oppilaan tunne-elämälle ja empatian kehitykselle. (Hargreaves, 1998, s. 835-854, Talib, 2002, s. 60-61.) Aloittelevien opettajien tunteita opetusharjoittelussa tutkinut Hayes (2003, s. 155) esittää, että koska tunteet ovat keskeisessä asemassa opettajan työssä ja elämässä, ne ansaitsevat merkityksellisen paikan myös opettajankoulutuksessa.

3 Luokanopettajan harjoittelu ja siihen liittyvät tunteet

Tässä luvussa käsittelen opettajantyön tunteisiin liittyvää teoriaa aloittelevan opettajan näkökulmasta, opetusharjoittelun kontekstissa. Useat tutkimukset raportoivat opettajaopiskelijoiden kokemasta stressistä harjoittelun aikana (esim. Stavroula, 2009, Hong, 2010). Opetusharjoitteluun sisältyy kuitenkin laajasti erilaisia tunteita vaihdellen äärimmäisen positiivista korostuneen negatiivisiin. Sam Intrator (2006) esittää, että aloittelevien opettajien kokemukset ovat erityisen intensiivisiä, ristiriitaisia, dynaamisia ja hauraita. Emotionaalisenä kokemuksena opetusharjoittelua voidaan yleisesti kuvata tunteiden vuoristoradaksi. (Intrator, 2006, s. 234.)

Maldarez ja kumppanit (2007) esittävät, että tunteella on suuri merkitys opettajaopiskelijoiden harjoittelukokemuksissa. Tunne on esillä esimerkiksi harjoittelijoiden perusteluissa opettajaksi hakeutumiselle, mutta erityisesti myös varhaisissa opettajakokemuksissa omassa kouluhistoriassa. Merkityksellisiksi näkökulmiksi nousivat heidän tutkimuksessaan erityisesti ammatillisen identiteetin muodostuminen sekä merkitykselliset ihmissuhteet harjoittelussa. Koska suurin osa harjoittelijoista on opintojensa loppuvaiheessa muuttamassa rooliaan opettajaopiskelijasta opettajaksi, ei ole ihme että tunteet harjoittelussa usein liittyvät juuri ammatti-identiteetin muodostumiseen. Maldarez ja kumppanit kategorisoivat omassa tutkimuksessaan opetusharjoittelijat yleistäen kahteen joukkoon: 1) niihin jotka toteuttivat harjoittelussaan jo aiemmin tunnistamaansa potentiaalia ja 2) niihin jotka joutuivat harjoittelun aikana käymään läpi oman identiteettinsä muutoksen opettajaksi. Molemmille joukoille emotionaalisilla kokemuksilla oli merkitystä. (Maldarez et al., 2007, s. 230-231.)

Hayesin (2003) Englantiin sijoittuva, opettajaopiskelijoiden viimeisen koulutyöskentelyn kokemuksiin liittyvä tutkimus tarkasteli niin ikään opetusharjoitteluun liittyviä tunteita, osittain painopisteenä harjoittelua edeltävien kokemusten vaikutus. Hayesin tutkimuksen tulokset erittelivät opiskelijoiden kokemusta opetusharjoittelusta odottavana, huolestuttavana, fatalistisena ja vahvistavana. Sen mukaan harjoittelua koskevilla ennakko-odotuksilla ja edellisten kouluharjoitteluiden kokemuksilla on merkitystä. Jos edellinen harjoittelukokemus oli raskas, opiskelijat odottivat samaa viimeiseltä harjoittelulta ja pyrkivät ehkä panostamaan asioihin, jotka edellisessä harjoittelussa olivat menneet oman kokemuksen mukaan pieleen. Opetusharjoittelijat myös pohtivat oliko opettajan työ sitä, mitä he haluavat tehdä jatkossa. Osalle aiempi hyvä kokemus antoi luottavaisen ja positiivisen lähtökohdan viimeiselle kou-

lutyöskentelylle. Tutkimukseen osallistuneiden aloittelevien opettajien kertomuksissa opettaminen ei niinkään huolestuttanut, vaan enemmänkin sopeutuminen luokkaan ja kouluyhteisöön, sekä harjoitteluun liittyvät ihmissuhteet ja hyvän vaikutelman antaminen. (Hayes, 2003, s. 158-164.)

Vaikka Suomen ja Englannin opettajakoulutusjärjestelmät eroavat toisistaan monelta osin, yhteneväisyyksiä näihin maihin sijoittuvalla tutkimuksella on. Yhtenä merkittävänä erona päättöharjoittelukokemuksissa on se, että Suomessa päättöharjoittelu tehdään yliopiston harjoittelukoululla, kun taas Englannissa harjoittelupaikat on jaettu laajalti eri kouluihin. Tällöin opiskelija saattaa olla esimerkiksi sijoituspaikkansa ainoa opetusharjoittelija. Luokkahuone- ja koulukulttuuri harjoitteluiden välillä vaihtelevat siis enemmän kuin Suomessa. Ennakko-odotusten merkitys kuitenkin on näkyvissä myös tämän tutkimuksen aineistossa.

Tutkijat esittävät että tunteilla on suuri rooli sosiaalisessa oppimisessa, ja niillä on vaikutusta ammatillisen identiteetin kehittymiseen. Tunteet ovat suhteessa kognitioon ja kontekstiin, ja sekä positiiviset että negatiiviset tunteet vaikuttavat opettamiskokemukseen. (Timostsuk & Ugaste, 2012, Maldarez et al., 2007, Poulou, 2007, Swennen, Jörg & Korhaagen, 2004.) Positiiviset tunteet kannustavat ajattelemaan, vapauttavat luovuutta ja auttavat löytämään parempia ratkaisuja ongelmiin (Janssen et al., 2008, Sutton & Wheatley, 2003).

3.1 Aloittelevan opettajan tunteet ja opettajaidentiteetin muodostuminen

Useat opettajanuransa alkuvaiheessa olevia opettajia tutkineet tutkimukset esittävät, että aloittelevan opettajan ensimmäiset vuodet työelämässä herättävät intensiivisiä tunteita (mm. Bullough & Draper, 2004, Hargreaves, 2005, Inrator, 2006). Inratorin (2006) mukaan aloittelevat opettajat kokevat laajasti intensiivisiä tunteita liittyen esimerkiksi pelkoon sitä koskien, ettei heitä hyväksytä ja haavoittuvuuteen tiedostaessaan olevansa muiden arvostelun kohteena. Myös työn kiire ja epävarmojen päätösten tekeminen herättävät epämiellyttäviä tunteita. (Inrator, 2006, s. 234-236.) Kelchtermans ja Ballet (2002, s. 110-111) toteavat että aloittelevalle opettajalle on normaalia tuntoa itsensä epävarmaksi ja haavoittuvaksi. Tyypillisesti uudet opettajat löytävät paikkaansa ammatillisina ensimmäisten työvuosien aikana, ja nuorilla uusilla opettajilla ammatillisen identiteetin muodostumiseen liittyy myös itsensä löytämistä ihmisenä. Tähän prosessiin sisältyy paljon tunteita. (Hargreaves, 2005, s. 970, 981.)

Opettajan ammatti kuuluu vahvasti ammatteihin, joissa työtä tehdään omalla persoonalla. On olemassa joitakin luonteenpiirteitä, joita yleisesti ajatellaan hyvällä opettajalla olevan, kuten esimerkiksi sosiaalisuus ja vahvat yhteistyötaidot. Ideaalitulanteessa jokainen opettaja kuitenkin tekee työtään omalla, itsellensä luontaisella tavalla. Jos aloitteleva opettaja pyrkii tekemisellään ja olemisellaan toistamaan jonkun muun opettajuutta, se voi johtaa kuormituksen kokemukseen ja jopa loppuun palamiseen. Ammatillisesta identiteetistä tai yksilön kyvystä sovitella ja improvisoida työssään keskustellessa tulee ymmärtää, kuinka tunteet ohjaavat ammatillista toimintaamme ja päätöksiämme (O'Connor, 2008, s. 118).

Hayesin (2003) tutkimus osoittaa, että opetusharjoittelijat kokevat paljon tunteita ennen viimeistä harjoitteluaan ja sen aikana. Tunnetilat ovat luonteeltaan mahdollistavia tai estäviä riippuen paljon siitä, millaisia kokemuksia opiskelijoilla on edellisestä harjoittelustaan. (Hayes, 2003 s. 153.) Aiemmat kokemukset vaikuttavat vahvasti siihen, millaiset odotukset tulevalle kokemukselle muodostuu. Vaikka uuteen kokemukseen pyrkisi suhtautumaan avoimin mielin, aiemmat kokemukset muokkaavat käsitystämme tulevasta. Maldarezin ja kumppanien tutkimuksessa (2007) aloittelevat opettajat pohtivat muutostaan opettajaksi eri näkökulmista. Tutkijat kuvasivat, että nuoremmat, suoraan koulusta tulleet harjoittelijat olivat enemmän huolissaan siitä, tulisiko heistä tarpeeksi hyviä opettajia ”täyttämään opettajan saappaat” ja kantamaan kaiken vastuun, mitä opettamiseen liittyi. Vanhemmat, jo pitkän työuran muualla luoneet opiskelijat taas arvelivat aiempien kokemusien vaikuttavan vahvasti opettajuuteensa ja näkivät käsityksensä itsestä ja omasta persoonastaan vakaampana ja muuttumattomampana. (Malderez et al., 2007, s. 231-232.)

Useissa tutkimuksissa on raportoitu opettajaopiskelijoiden kokemasta stressistä harjoittelun aikana. Murray-Harvey ja kumppanit esittävät, että samaan aikaan kun opiskelijat pitävät harjoittelua yhtenä arvokkaimmista osista opettajankoulutusta, he myös arvelevat sen olleen stressaavin osa tutkintoa. Tutkijat huomioivat että jossain määrin stressi on normaalia ja kuuluu väistämättömästi opettajaopiskelijan prosessiin hänen muuttuessaan päteväksi aloittelevaksi opettajaksi. (Murray-Harvey et al., 2000, s. 21.) Hayesin (2003) mukaan, jos harjoittelijan emotionaaliset taistelut harjoittelun aikana nähdään integroituna osana kokemusta, sen sijaan että ne nähtäisiin edistystä hidastavana, haasteet voidaan nähdä tarpeellisena perustana edistämässä sopeutumista opettajanrooliin ja siihen kuuluviin stressaaviin vaatimuksiin. (Hayes, 2003, s. 168.) Haasteiden ja niihin liittyvien hankalienkin tunteiden käsittelyn

nähdään siis auttavan myöhempää ammattiin sopeutumista. Haastavien tilanteiden läpikäyminen ja siihen liittyvä tunteiden reflektointi lisää itsetuntemusta ja omien resurssien ymmärtämistä. Tästä on hyötyä käytännön työssä myöhemmin.

Ji Y. Hong (2010) esittää, että kuilu opettajaopiskelijoiden oppiman kasvatuksen teorian ja luokkahuoneen vaativan todellisuuden välillä voi saada opettajaksi valmistuvat tunteen olevansa hukassa. Tämän vuoksi sekä sillan rakentaminen teorian ja käytännön välille että realistisen kuvan tarjoaminen työn kuormittavasta puolesta on ratkaisevaa, jos halutaan estää aloittelevien opettajien kokemaa emotionaalista loppuun palamista. Hongin tutkimuksessa käy ilmi, että suurin syy aloittelevien opettajien burnoutille ja työstä pois jättäytymiselle on emotionaalinen uupuminen. Tämä tunteiden ylikuormitus vaikuttaa heidän ammatilliseen identiteettiinsä ja saa aikaan sen, että työssä jatkaminen tuntuu ylitsepääsemättömältä. Tähän tulisi Hongin mukaan kiinnittää enemmän huomiota jo opettajankoulutuksessa. (Hong, 2010, s. 1540.)

Tunteiden tunnistaminen ja tunnetaitojen kehittäminen ovat tärkeitä tulevaa opettajanuraa varten. Menestyksekkäs tunteiden hallinta koulussa on Hayesin (2003, s. 169) mukaan välttämätöntä, mikäli aloitteleva opettaja aikoo välttää pelon ja huolestumisen tukahduttavan vaikutuksen opettajantyöhönsä. Tärkeitä aloittelevan opettajan tunteisiin vaikuttavia tekijöitä harjoittelussa on käsitys omasta menestyksestä ja toisaalta suhde oppilaisiin, ohjaajaan ja opettajakollegoihin (Maldarez et al., 2007, s. 237).

3.2 Tunteet ja tärkeät ihmissuhteet opetusharjoittelussa

Opetusharjoittelu sisältää useiden tutkimusten mukaan paljon vahvoja tunnekokemuksia (esim. Poulou, 2007, Intrator, 2006, Maldarez et al 2007, Hayes, 2003, Timostsuk & Ugaste, 2012). Suureksi kokemukseen vaikuttavaksi tekijäksi ilmenevät ihmissuhteet harjoittelussa. Hyvä suhde ohjaavaan opettajaan, mentoriin harjoittelukoululla vaikuttaa positiivisesti harjoittelukokemukseen ja harjoittelun aikana koettuihin tunteisiin. Ohjaaja voi vahvistaa harjoittelijan itseluottamusta, tarjota strategioita ja tukea ryhmänhallintaan, olla tavoitettavissa ja lähestyttävissä, sekä auttaa ajan ja työmäärän hallinnassa harjoittelun aikana. Osa opiskelijoista toisaalta kertoo myös ongelmista liittyen suhteeseen ohjaajan kanssa. Maldarezin ja kumppanien (2007) tutkimuksessa ohjaajan kuvattiin osassa tapauksista olleen tavoittamattomissa, liian kiireinen ja poissaoleva. Ohjaava opettaja saattoi olla myös vastahakoinen antamaan vastuuta harjoittelijalle ja halusi pitää langat omissa käsissään. Vuorovaikutus tai sen

puutteellisuus vaikuttivat opiskelijoiden emotionaaliseen kokemukseen harjoittelusta. (Maldarez et al., 2007, s. 233.)

Maldarezin ja kumppanien tutkimuksessa (2007) haastateltavat kertoivat kokemuksistaan hyvin tunnepitoisesti. Opiskelijat käyttivät kokemuksia kuvatessaan ilmauksia ”innostunut”, ”rakastin”, ”rentoa”, mutta myös ”huoli”, ”paniikki”, ”ylivoimainen”, ”hämmäntävä” ja ”shokki” olivat usein toistuvia ilmauksia. Haastateltavat kertoivat sekä positiivisista että negatiivisista tunteista suhteessa odotuksiinsa ja kokemuksiinsa. Monet positiiviset tuntemukset liittyivät siihen, kun harjoittelija koki todella mahdollistaneensa oppilaiden oppimista jossain erityisessä asiassa. Myös suhde ohjaavaan opettajaan näyttäytyi kertomuksissa usein yhteydessä positiivisiin tunteisiin. (Maldarez et al., 2007, s. 236-237.) Pouloun (2007, s. 100) tutkimuksessa opetusharjoittelijat kertoivat tunteneensa ahdistusta ja huolta harjoittelun ensimmäisten viikkojen aikana, mutta kohdatessaan oppilaat ahdistus muuttui rajattomaksi energiaksi ja luovuudeksi. Oppilaiden kanssa koetut tunteet toimivat innostavina ja lisäsivät iloa.

Hayesin (2003) englantilaisten luokanopettajaopiskelijoiden viimeisen koulutyöskentelyn kokemusten tunnepuolta tutkineessa tutkimuksessa tuli esille myös tilanteita, joissa ohjaavan luokanopettajan ja opiskelijaopettajan kasvatustieteelliset näkemykset erosivat toisistaan. Tutkimushenkilö koki, ettei saanut toteuttaa omaa lapsilähtöistä opetustyyliään, vaan päätyi toimimaan, kuten ohjaava opettaja halusi, välttääkseen suuremman konfliktin. Tämä johti siihen, että hän tunsu ristiriitaa ja turhautumista. Hän koki toimivansa oman kasvatustieteellisen vastaisesti ja tunsu jopa jälkeinpäin syyllisyyttä siitä, että ei opettanut oppilaita niin miten ajatteli heidän oppivan parhaiten. (Hayes, 2003, s. 164-165.)

Osa tutkijoista, jotka kirjoittavat opettajakoulutuksesta sosiokulttuurisen teorian kontekstissa esittävät, että harjoitteluohjaajan tai mentorin tärkein tehtävä on tukea opetusharjoittelijaa kehittämään omaa opettajidentiteettiään vaivattomaksi ja yhteneväiseksi (Maldarez et al., 2007, s. 239). Painopiste on siis omassa opettajuudessa ja omien vahvuuksien löytämisessä, kannustamisessa ja rohkaisemisessa. Kun opetusharjoittelija tai aloitteleva opettaja löytää oman tapansa toteuttaa opettajuuttaan, opettaminen muuttuu vaivattomammaksi ja sisäiset ristiriidat vähenevät. Ei riitä, että opetusharjoittelijat varustetaan opetussuunnitelmaan ja aineisiin liittyvällä tiedolla ja opettamista koskevilla taidoilla. Tämän lisäksi opiskelijaopettajien emotionaaliseen hyvinvointiin tulisi kiinnittää enemmän huomiota. (Hayes, 2003, s. 167.)

Maldarez ja kumppanit (2007) yhdessä muiden tutkijoiden (Hayes, 2003, Intrator, 2006, Poulou, 2007, Timostuk & Ugaste, 2012) kanssa esittävät, että opetusharjoittelussa pitäisi ottaa enemmän huomioon harjoittelijan emotionaalisia tiloja ja hyvinvointia. Harjoittelun järjestämisessä pitäisi pyrkiä varmistamaan, että opetusharjoittelijalle tarjotaan tehokasta tukea, joka auttaa harjoittelijaa navigoimaan väistämättömästi tunnelatautuneessa opettajaksi tulon prosessissa. Opettajankoulutuksen tulisi ottaa huomioon opetusharjoittelijoiden tunne-tilat arvioidessaan heidän tarpeitaan, suunnitellessaan ja työskennellessään heidän kanssaan, jotta he voisivat tunnistaa nämä tunteet ja heillä voisi olla suunnitellut strategiat sopivaa, nopeaa reagoimista varten. (Maldarez et al., 2007, s. 242-243.)

Opetusharjoittelijoita tulee ohjata siinä, kuinka hyödyntää tunteitaan tehdessään vastuuntuntoisia päätöksiä. Sellaisia päätöksiä, joihin he itse ovat tyytyväisiä, mutta jotka myös vastaavat ohjaavan opettajan odotuksiin. (Hayes, 2003, s. 169.) Eräänä tärkeänä tunteiden käsittelyyn liittyvänä strategiaa Hayes esittää, että sitä seikkaa tulisi korostaa, että opetusharjoittelun on ennen kaikkea tarkoitus olla oppimiskokemus harjoittelijoille. Virheet ovat harjoittelussa väistämättömiä ja niitä hyödynnetään valaisevina ja opettavaisina kokemuksina. (Hayes, 2003, s. 169.)

4 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

Tässä luvussa kerron tutkimukseni metodologisista lähtökohdista, sekä kuvailen tutkimuksen kulkua tutkimuskysymyksistä aineiston analyysiin. Tutkimukseni ontologinen pohja on sosiaalis-konstruktivistisessa tiedonkäsityksessä, jossa todellisuus nähdään sosiaalisissa tilanteissa jäseneltynä. Tämän tiedonkäsityksen mukaisesti ei ole olemassa tiedettyä objektiivista todellisuutta, vaan jokainen ihminen rakentaa ja jäsentää todellisuutta vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Eri käsitteet tarkoittavat eri asioita eri ihmisille, jolloin monet ajatusmallit ja näkökulmat voivat olla yhtä aikaa totta, vaikka ne olisivatkin keskenään ristiriidassa. Tiedon ja päätelmien on mahdollista muuttua prosessissa muuttaen käsitystä todellisuudesta. (Mertens, 1998, s. 11-14.)

Lähestyn tutkimuskysymyksiä aineistolähtöisesti, narratiivisella tutkimusotteella. Narratiivisella tutkimuksella on monia eri suuntauksia ja on paljon erilaisia tulkintoja siitä, mitä narratiivisuudella tutkimuksessa tarkoitetaan. Avaan seuraavassa niitä näkemyksiä narratiivisuudesta, joihin tämän tutkimuksen metodologinen perusta pohjaa. Tutkimuksessani narratiivisuus näkyy erityisesti sekä aineiston analyysimenetelmänä että aineiston keruutapana, joka on toteutettu kerronnallisena haastatteluna.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkastelen luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksia päättöharjoittelukokemuksistaan. Etenkin kerronta kokemusten emotionaalisesta puolesta kiehtoo tutkimuskohteena. Aineistolähtöisesti tutkimusta tehdessä tutkimuskysymykset muotoutuivat prosessin aikana aineistoa tarkastellessa. Pääkysymykset muotoutuivat prosessin edetessä seuraavan laisiksi:

1. Millaisina luokanopettajaopiskelijoiden päättöharjoittelukokemukset näyttäytyvät heidän kertomuksissaan?
2. Millaisista tunteista kerrotaan ja mihin tunteet liittyvät kertomuksissa?

Näihin kysymyksiin tutkielmani pyrkii vastaamaan, ja näitä kysymyksiä pohdin aiemman aloittelevien opettajien tunteita sekä opetusharjoittelua käsittelevän tutkimuksen teorian valossa. Ensimmäiseen kysymykseen vastaan tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöiden tarinoiden kautta (luvut 5.1-5.4) ja toiseen tulosten tarkastelussa (luku 5.5).

4.2 Narratiivisuus tutkimuksessa

Narratiivinen tutkimus nojaa konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen, jossa tieto rakentuu ihmisten välisessä kanssakäymisessä kerrottuina tarinoina. Kerronta on kommunikaation yleinen muoto maailmanlaajuisesti; ihmiset kertovat tarinoita viihdyttääkseen, opettaakseen ja oppiakseen, pyytääkseen tulkintaa tai tulkitakseen (Czarniawska, 2004, s. 10). Objektiivisen todellisuuden etsimisen sijaan narratiivinen tutkimus tavoittelee autenttisuutta. Tietäminen on narratiivisuudessa subjektiivista ja henkilökohtaista, vahvasti sidoksissa kontekstiinsa. Todellisuus muotoutuu ihmisten kertomuksissa uudelleen ja uudelleen, kun vanhat ja uudet kertomukset kokemuksista limittyvät yhteen ihmisten mielessä ja vuorovaikutuksessa. (Heikkinen, 2001, s. 116-132.) Narratiivisen tutkimuksen ei ole tarkoitus pyrkiä yleistämään, vaan erityisesti nostamaan yksilöllinen kokemus ja tarina todellisuudesta.

Elämästämme kertominen tarinoiden muodossa on niin olennainen osa perusluontoamme, ettemme Atkinsonin (2002) mukaan useinkaan ole tietoisia sen tärkeydestä. Ajattelemme kertomuksen muodossa, puhumme kertomuksin ja tuomme merkityksen elämäämme tarinoiden kautta. (Atkinson, 2002, s. 121-122.) Narratiivinen tutkimus ei ole vain yksi auttava keino pyrittäessä ymmärtämään ihmisen identiteetin muutoksia, vaan kertomuksen ja identiteetin suhteella on Brockmeierin ja Carbaughin (2001) mukaan syvempi ja filosofisempi merkitys. Merkitys on siinä, että perimmäinen ajatus ihmisen identiteetistä on kytköksissä kertomuksiin ja kerrontaan. (Brockmeier & Carbaugh, 2001, s. 15.)

Fisher (1987) esittää että kerronnallisuus on osa perinnäistä luontoamme ihmisinä, koska omaksumme kerronnan osana luonnollista sosialisatioprosessia. Kertomukset mahdollistavat sen, että voimme ymmärtää toisten tekoja, sillä ymmärrämme myös omaa elämäämme kertomuksina. (Fisher, 1987, s. 65-66.) Identiteettimme, se keitä todella olemme, on riippuvainen siitä millaisena kerromme todellisuuden itsestämme sekä itsellemme että muille. Riessman (1993, s. 11) esittää, että kertoessaan kokemuksesta ihminen luo käsitystä itsestään. Kertoessaan hän ikään kuin valitsee, millaisena haluaa itsensä kertomisen hetkellä ja tietystä kontekstissa esitellä. Kertominen on siis tämän ajatuksen mukaisesti sidoksissa sekä aikaan että paikkaan.

Narratiivisessa tutkimussuuntauksessa maailma nähdään jäsenyneenä kertomusten kautta. Tässä tutkimussuuntauksessa ihmisten toiminnan ja eri ilmiöiden merkitysten nähdään rakentuvan erilaisissa kertomuksissa, ja tärkeä ominaispiirre on, että mukana on henkilökohtaista tarinan kerrontaa. (Riessman, 1993.) Narratiivinen tutkimus on kiinnostunut ihmisten

yksilöllisistä kokemuksista ja elämästä kertomuksena. Hienot kertomukset eivät kuitenkaan ole tutkimusta itsessään, vaan tämän tyyppinen tutkimus edellyttää tutkijan tulkitsemaan kerrottua ja poimimaan merkityksiä kertomusten keskeltä. (Lichtman, 2013, s. 95.) Tutkija siis ikään kuin kirjoittaa uudelleen kertomusta tekemällä tulkintoja ja nostamalla esiin huomioita. Myös kerronnallisessa haastattelussa narratiivisen tutkimussuuntauksen mukaan voidaan nähdä, että haastattelija ja haastateltava kertovat yhdessä tarinaa, vaikka haastattelijan rooli onkin ensisijaisesti pysyä kuuntelijan asemassa. (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 153-155.)

Hyvärinen (2006) kuvaa kertomisen tietämisen muodoksi, jota pidetään jossain määrin jopa tärkeimpänä välineenä ajallisuuden ymmärtämisessä. Kertomusten kautta voidaan ymmärtää menneisyyttä niin yksilön kannalta kuin sosiaalisesti tai poliittisesti ajateltuna. (Hyvärinen, 2006, s. 2-3.) Koska ihmisen identiteetti ja minuus rakentuu myös kertomuksina, kertomukset suuntaavat tulevaisuuteen. Kertomukset selittävät maailmaa antamalla näytteitä siitä, miksi ihmiset toimivat tietynlaisella tavalla tietynlaisissa tilanteissa. Ne eivät vain demonstroi tai raportoivat aktiivista toimintaa, vaan luovat ymmärrystä sille, millaista on olla toiminnan kohteena ja millaisia emotionaalisia kokemuksia ihmisillä on. (Polkinghorne, 1987, s. 21.) Omassa tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, kuinka haastateltavat kertovat emotionaalisista, henkilökohtaisista kokemuksistaan harjoittelussa ja sitä koskien. Kerronnallisen haastattelun keinoin kerätty aineisto tekee jo itsessään tutkimuksesta narratiivista, ja tätä tukee analyysin tarinamuotoisuus.

4.3 Tutkimushenkilöiden valikoituminen

Tutkimushenkilöiksi haastatteluihin valikoitui neljä opintojensa loppuvaiheessa olevaa, taustaltaan toisistaan poikkeavaa, naispuolista luokanopettajaopiskelijaa. Se että kaikki haastateltavat ovat naisia, ei ollut tietoinen rajaus aineistoa kerätessä. Olisi ollut mielenkiintoista saada haastatella myös miesopiskelijoita opetusharjoitteluun liittyviä tunteita koskien. Suuri osa päättöharjoittelun 2015 tehneistä opiskelijoista oli naisia, joten valintaan vaikutti myös helppous löytää haastateltavia. Tutkimushenkilöt olivat halukkaita osallistumaan haastatteluun, joten tässä toteutui kvalitatiivisen tutkimuksen yleinen vaatimus tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta (Kuula, 2011, s. 60). Haastattelut olivat kestoltaan vajaan tunnin mittaisia ja sisälsivät vapaata kerrontaa. Kerronnallisten haastattelujen syvällisen luonteen vuoksi päädyin rajaamaan tutkimushenkilöiden määrän neljään. Alkuperäinen

suunnitelmani oli haastatella kolmesta viiteen henkilöä. Neljä tuntui kuitenkin hallittavalta määrältä niin, että tutkimus pääsee syvemmälle henkilöiden tarinoihin, mutta kuitenkin kattavalta niin, että aineistosta nousee monia näkökulmia.

Tutkimushenkilöt on tutkimuksessa nimetty pseudonimillä, eli peitenimillä, mikä on yleinen käytäntö kvalitatiivisen tutkimusaineiston anonymisoinnissa (Kuula, 2011, s. 215). Nimet on muutettu pseudonimiksi jo litterointivaiheessa, ja tutkimushenkilöt ovat peitenimiltään *Kaisa*, *Laura*, *Anna* ja *Veera*. Tarinoiden henkilöiden nimet on henkilöllisyyden salaamisen vuoksi muutettu, sekä tunnistettavuutta pyritty häivyttämään. Tässä mukailen ohjeistusta tutkimushenkilöiden yksityisyyteen liittyen, ja peitenimet on määritetty niin että ne eivät ole liian lähellä tutkimushenkilöiden oikeita nimiä. Myöskään muita tarkkoja tunnistustietoja henkilöistä ei tässä tutkimuksessa välitetä yksityisyyden turvaamiseksi. (Kuula, 2011, s. 215-126.)

Tutkimushenkilöistä *Kaisa*, *Laura* ja *Anna* ovat ylioppilaaksi tulon jälkeen työskennelleet muualla ennen luokanopettajakoulutukseen hakeutumista, kun taas *Veera* aloitti opinnot suoraan ylioppilaaksi valmistumisen jälkeen. *Kaisa* opiskeli aiemmin yliopistossa toista alaa, piti väli vuoden opintojensa välissä ja hakeutui opiskelemaan luokanopettajaksi. *Laura* taas työskenteli ennen opintoja nuorten kanssa avustajan tehtävissä ja sai sieltä kertomansa mukaan kipinän suunnata opettajaksi. Työskenneltyään vuosia toisenlaisella alalla *Anna* päätti lähteä lukemaan luokanopettajan tutkintoa. *Veera* on tutkimushenkilöistä ainoa, joka aloitti opinnot suoraan ylioppilaskirjoitusten jälkeisenä syksynä. Tutkimushenkilöt ovat keskenään eri vuosikursseilta, ja heillä on erilaiset taustat harjoittelujen suhteen. Harjoittelut on tehty eri aikaan vuonna 2015, kahdella eri normaalikoululla.

4.4 Kerronnallinen haastattelu

Tässä tutkimuksessa käytetty aineiston keräämisen strategia mukaillee kerronnallisen haastattelun mallia. Matti Hyvärinen ja Varpu Löyttyniemi (2005) määrittelevät kerronnallisen haastattelun sellaiseksi, että tutkija pyytää kertomuksia, antaa tilaa kerronnalle ja esittää sellaisia kysymyksiä, joihin voi odottaa saavansa vastauksena kertomuksia (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, s. 191). Tutkielmani aineisto kerättiin tällaisina kahdenkeskisinä haastatteluiluina, joiden kunkin kesto oli vajaan tunnin. Jokainen haastattelu sisälsi kuusi avointa pääkysymystä, jotka koskivat pääosin päättöharjoittelukokemusta (LIITE 1). Haastateltavia pyydettiin kertomaan vapaasti harjoittelukokemuksestaan ja siihen liittyvistä tuntemuksista.

Kertomusta tarkennettiin kysymällä erityisesti myönteisistä hetkistä harjoittelussa sekä kielteisiä tunteita herättäneistä hetkistä. Haastateltavaa pyydettiin myös kertomaan suhteestaan oppilaisiin, ohjaajaan ja muuhun harjoittelun henkilökuntaan. Lisäksi tutkimushenkilö kertoi itsestään, opettajaksi hakeutumisestaan sekä muusta opetuskokemuksestaan.

Kerronnallisessa haastattelussa haastattelija voi kysyä suoraan tarinoita tai pyytää haastateltavaa kertomaan esimerkiksi elämäntarinaansa ja kokemuksiaan. Kun haastattelija on tehnyt aloitteen pyytäessään haastateltavaa kertomaan tarinaa, hänen roolinsa on erityisesti pysyä kuuntelijana ja välttää keskeytyksiä. Haastattelutilanne on kuitenkin vuorovaikutteinen, eikä sen ole tarkoituskaan pyrkiä siihen, että haastattelija pysyy täysin neutraalina. Tehdessään välillä tarkentavia kysymyksiä, nyökkäillen ja ollen hiljaa haastattelija avustaa haastateltavaa kertomaan tarinaansa ja on näin myös yhdessä tuottamassa tarinaa kertojan kanssa. (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 153-155.) Haastattelu on siis nauhoitettua vuorovaikutusta haastattelijan ja haastateltavan välillä. Se ei ole ikkuna, josta tutkija katsoo sosiaaliseen todellisuuteen, vaan se on osa sitä, näyte tästä todellisuudesta. Useissa tapauksissa, kun haastattelujen kautta pyritään saamaan tietoa elämän tarinoista tai kokemuksista, haastattelukysymyksiin annetut vastaukset ovat spontaanisti kertomusten muodossa. (Czarniawska, 2004, s. 47-51.)

Haastatteluja läpikäydessä ja aineistoa analysoidessa mieleeni nousi huomioita siitä, miten erilainen tilanne ehkä olisi ollut, jos haastateltava olisi kertonut tarinaa vain nauhurille ilman vuorovaikutteisuutta haastattelijan kanssa. Kerronnallisessa haastattelussa on omat erityispiirteensä ja narratiivinen tutkimus alleviivaa ajatusta siitä, kuinka tarina jäsentyy sellaiseksi kuin se siinä tilanteessa on vuorovaikutuksen kautta (esim. Riessman, 1993, Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005). Tutkimushenkilö kertoo tarinaa myös itsellensä ja muokkaa jo koettua tätä kautta. Tarinat olisivat luultavasti olleet erilaisia kirjoitetussa muodossa tai jossain muussa tilanteessa kerättynä.

Eräsaari (2004, s. 77) kiteyttää, että jokaisen haastattelun, joka on toteutettu kerronnallisen haastattelun keinoin, tulisi olla ainutlaatuinen syntymä jollekin täysin uudelle (käsitykselle, muistolle, tapahtumien suhteelle toisiinsa, uudelleen kerrotulle tarinalle), joka syntyy erityisessä kohtaamisessa haastattelijan ja haastateltavan välillä, ja jota ei ole mahdollista toistaa täysin samalla tavoin. Koska henkilöiden tarinat, heidän kertomisen tapansa ja kertomistilanne eroavat toisistaan, haastatteluja ja niiden tuloksia on mahdotonta täysin verrata toisiinsa (Kynsilehto, 2011, s. 70). Tässä tutkimuksessa haastatteluista osa tehtiin yliopiston

opiskeluun käytettävissä tiloissa ja osa kahvilassa. Haastattelut tallennettiin nauhurilla ja myöhemmin litteroitiin.

Koska tarina muotoutuu sellaiseksi kuin se sinä hetkenä on haastattelutilanteessa, voidaan pohtia mitä haasteita se tutkimukselle asettaa. Voi olla, että tutkimushenkilöt kertovat jotakin, mitä haluaisivat myöhemmin muuttaa tai tarkentaa. Tähän on hyvä antaa mahdollisuus käytössä olevan ajan ja resurssien puitteissa. Tätä tutkimusta tehdessä kävi ilmi, että myös paikalla on vaikutusta siihen, miten rennosti ja vapautuneesti tarinaa kerrotaan. Yliopiston opiskeluun varatuissa tiloissa tehdyt haastattelut tuntuivat selvästi muodollisemmilta, kuin kahvikupin ääressä kerätty tarina. Myös nauhuri tuo jonkin verran haasteita vapaaseen kerrontaan. Osassa haastatteluja vaikutti, että tarinaa alkoi tulla eniten juuri nauhoituksen ulkopuolella. Näissä tapauksissa pyysin saada laittaa tallennuksen uudestaan päälle, ja tutkimushenkilö toisti kertomansa.

Nauhurin päälle laittaminen ei ainoastaan vaikuta sitä seuraavaan keskusteluun luoden tietyn kontekstin sille mitä sanotaan, vaan tallennus voi merkitä erilaisia asioita eri tutkimushenkilöille. Usein tutkimushenkilöt jatkavat puhettaan nauhurin sulkemisen jälkeen, kuten kävi myös tässä tutkimuksessa. Haastateltavien voi olla helpompi puhua kun nauhoitus ei ole päällä, ja siksi Warren (2002) esittää, että kvalitatiivisen haastattelun tunnusmerkki on että nauhoittamaton aineisto, kuten tutkijan muistiinpanot haastatteluhetkellä, on yhtä tärkeää kuin nauhurin avulla kerätty. (Warren, 2002, s. 91-92.)

Myös sillä on merkitystä, minkä verran haastateltava tietää tutkittavasta aiheesta ennen haastattelua. Halusin tarkoituksella pitää aiheen yleisenä ilman vahvoja ennakko-odotuksia ennen haastattelua. Toisaalta koska tätä tutkimusta tehtiin aineistolähtöisesti, eikä tarkoitus ollut etsiä vahvistusta millekään ennalta asetetulle teoreettiselle näkemykselle, oli mahdollista lähestyä aihetta kerronta edellä. Tietysti valmiit haastattelukysymykset antoivat suuntaa kerronnalle ja rajasivat aihetta jonkin verran. Haastattelussa painotettiin kuitenkin vapaata kerrontaa niin, että haastateltava sai kertoa kokemuksistaan ja ajatuksistaan myös haastattelukysymysten ulkopuolelta, eikä tarinan tarvinnut olla tarkasti joidenkin raamien välissä pysyvä. Tämä on mielestäni narratiivisen tutkimussuuntauksen hengen mukaista, sillä se edellyttää henkilökohtaista tarinankerrontaa ja korostaa autenttisuuteen pyrkimystä. Kevyiden kerronnan kehysten kanssa tarinan on luonnollisempi muodostua kertojansa näköiseksi.

4.5 Narratiivisuus analyysimenetelmänä

Narratiivisuus on Löyttyniemen (2004, s. 26) mukaan lähestymistapa ja viitekehys, mutta ei yksi ja yhtenäinen aineiston lukemisen tapa tai analyysimenetelmä. Narratiivisessa tutkimuksessa narratiivit esittävät Polkinghornen (1987) mukaan tulkinnan tai selityksen sen sijaan että vain demonstroisivat. Tässä tutkimussuuntauksessa analyysi usein jaetaan kahteen eri tyyppiin: puhutaan narratiivien analyysistä ja narratiivisesta analyysistä. (Polkinghorne, 1987.) Narratiivien analyysissä aineisto on kerätty kertomuksina, joista tutkija nostaa perinteisen laadullisen tutkimuksen keinoin huomioita esimerkiksi teemoittain ja kategorisoiden. Narratiivisessa analyysissä taas tutkimuksen tulokset esitetään kertomuksen muodossa, jolloin analyysitapa muodostaa tuloksista uuden kertomuksen aineiston pohjalta. Narratiivien analyysissä tutkimuksesta tekee narratiivisen aineiston kertomuksellinen laatu, kun taas narratiivisessa analyysissä tutkimuksen tärkeät teemat poimitaan esiin kertomuksellisin keinoin.

Tutkimuksessani aineisto on kerätty kerronnallisina haastatteluina ja tulokset esitetään opiskelijoiden tarinoina. Käytän tutkimuksessani *narratiivin* kanssa synonyymeinä käsitteitä *kertomus* ja *tarina*, vaikka niiden välillä on vivahde-eroja. Pääpiireiteissään ajattelen tässä tutkimuksessa kertomuksen olevan tarinan esittämistapa, ja tarinan olevan tulkinta tapahtumakulusta. Narratiivinen analyysi tässä tutkielmassa esittää tutkimushenkilöiden *Kaisan*, *Lauran*, *Annan* ja *Veeran* haastattelujen kerronnan tarinan muodossa. Olen analysoinut aineistoa lukemalla litteroitua tekstiä tarinoina merkiten huomioina ylös eri tunnetiloja ja eri tilanteisiin liittyviä tunteita karkeasti Golemanin (1997) nimeämien perustunteiden mukaisesti. Olen pyrkinyt ottamaan huomioon myös kerronnan rivien välissä välittyvät tunnetilat.

Haastattelijan ja haastateltavan kertoessa tarinaa ikään kuin yhdessä voidaan ajatella, että aineiston analyysi alkoi jo haastattelujen aikana. Riessman (1993) painottaa, että kertomus kerrotaan aina tietyssä tilanteessa, tietyille ihmisille, minkä vuoksi se voisi ottaa aivan toisen muodon, mikäli kuuntelijana olisi joku muu. Kertoessaan henkilökohtaisista kokemuksistaan ja elämästään kertoja valitsee jo jonkinlaisen järjestyksen kertomalleen. (Riessman, 1993, s. 9-11.) Myös haastatteluun osallistuva tutkija aloittaa analysoinnin tiedostamattaan-kin jo kuullessaan tarinan ensimmäistä kertaa.

Haastattelun taltioimisen jälkeen analyysi jatkui litterointivaiheeseen, kun haastattelut esitettiin ensimmäistä kertaa kirjoitetussa muodossa. Koska pyrkimys on autenttisuuteen, mer-

kityksellisinä näyttäytyivät myös tauot, naurahdukset, huokaukset tai muut ei-sanalliset kertontaan liittyvät ilmaukset. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1997, s. 210) ohjeistavat tutkimuksen tekemistä koskevassa kirjassaan, että aineistosta on mahdollista valikoida litteroitavaksi osioita teemoittain, mutta myös kokonaisen, laajan aineiston litteroiminen on mahdollista. Päädyin litteroimaan haastattelut kokonaisina, sillä ne antoivat paremman kuvan kertomuksesta kokonaisuudessaan. Litterointitavaksi valitsin sanatarkan litteroinnin ja kiinnitin huomiota myös ei-sanallisiin ilmauksiin. Tämä vaihe oli tutkimuksessa aikaa vievää.

Litteroinnin jälkeen täydensin litteroituja tekstejä kuuntelemalla haastatteluja uudelleen ja muistelemalla haastattelutilanteita merkiten ylös huomioita. Aluksi luokittelin tarinoita teemaattisesti etsien positiivisia ja negatiivisia tuntemuksia, mutta päädyin hyödyntämään Golemanin perustunnejaottelua jäsentäessäni tarinoiden tunnepuolta. (Taulukko 1, s. 4.) Etsin tarinoista viittauksia tunteiden kokemiseen ja nimesin tunteita havaintojeni mukaan. Kokosin kunkin haastateltavan kertomuksen omaksi itsenäiseksi tarinakseen, ja lopuksi tulosten tarkastelussa tein yhteenvetoa kaikissa tarinoissa yhtenevistä tunnepitoisista tilanteista tai konteksteista ja liitin niitä tutkimuksen teoriaan.

Tutkimukseni analyysi mukaili kutakuinkin samaa järjestystä kuin Barbara Czarniawska (2004, s. 15) esittää mallissaan siitä, kuinka narratiivista tutkimusta voitaisiin lähestyä. Seuraava listaus havainnollistaa ja avaa tämän tutkimuksen analyysin vaiheita, ja se on omaan tutkimukseeni mukautettu versio Czarniawskan käyttämästä listauksesta. Kertomusten keräämisessä on myös yhtäläisyyksiä Catherine Riessmanin (1993) havainnollistuksesta koskien sitä, kuinka kertomus syntyy.

Taulukko 2. Aineiston analyysin vaiheet.

Aineiston analyysi

- 1) Kertomusten kerääminen
- 2) Kertomisen herättely
- 3) Kertomusten tulkinta (mitä sanotaan)
- 4) Kertomusten analysointi (miten sanotaan)
- 5) Kertomusten purkaminen
- 6) Uuden kertomuksen kokoaminen
- 7) Kertomusten asettaminen yhteyteen toisten kertomusten kanssa

Kertomusten kerääminen (1) tapahtui nauhurilla nauhoitettuina kerronnallisina haastatteluiluina, joita kuvattiin aiemmin tässä luvussa. Herättelynä kertomukselle (2) toimivat haastattelun avoimet kysymykset, jotka kohdistivat kertomusta harjoittelua koskeviin tunteisiin ja esimerkiksi tunnekokemuksiin liittyen ihmissuhteisiin harjoittelussa. Czarniawska (2004) toteaa, että ”kertomuksien kerääminen” voi kuulostaa harhaanjohtavalta, sillä se antaa helposti mielikuvan tutkijan passiivisesta asemasta. Ikään kuin kertomukset odottaisivat tutkijaa kuin sienet maasta noukkimista. Jokainen kertomus kuitenkin näyttäytyy uutena jokaisella kertomiskerralla, ja kertomusten muotoutuminen on kertojien intensiivisen muovaamisen tulos. (Czarniawska, 2004, s. 15.)

Kertomusten ensimmäinen tulkintavaihe (3) alkoi jo haastattelutilanteessa ja jatkui haastatteluja tarkasti litteroidessa. Tämä ensisijainen tulkinta koski erityisesti sitä, mitä sanotaan, eli se ei sisältänyt vielä varsinaista tulkintemista siitä miten ja kenties miksi, jotakin kerrotaan. On huomion arvoista, että nämä analyysin vaiheet eivät toteutuneet todellisuudessa näin kaavamaisesti. Se tuskin olisi mahdollistakaan, sillä teemme väistämättömästi tulkintoja kuulemastamme lakkaamatta. Eri vaiheet limittyivät toistensa kanssa niin, että kuvaus on yksinkertaistettu havainnollistus siitä, minkälaisia asioita aineiston analyysissä tapahtui.

Kertomusten varsinaisessa analysointivaiheessa (4) kuuntelin kertomuksia ja luin litteroituja haastatteluja uudelleen useaan otteeseen, jotta saisin syvällisemmin pantua merkille miten haastateltavat kertoivat tunteistaan. Purin kertomukset osiin (5) kategorisoiden niitä sekä tunnetilojen mukaan että sen mukaan millaisten asioiden tai tilanteiden yhteydessä tunteista kerrottiin. Tässä käytin tunteiden tunnistamisessa avuksi luvussa 2.1 kuvaamani Golemanin (1997) perustunteita ja niiden alakategorioita. Tämä analyysin vaihe kesti ajallisesti pisimpään, kunnes siirryin kokoamaan tutkimushenkilöiden kertomuksista omia tarinoita (6).

Kaisan, Lauran, Annan ja Veeran tarinoita kootessa järjestin alkuperäisen kertomuksen osat niin, että ne muodostivat tutkimuksen kannalta merkityksellisen juonen. *Juoni* on Polkinghornen mukaan perusväline, jolla tietyt tapahtumat tuodaan merkitykselliseksi kokonaisuudeksi. Se minkä yleensä tieteessä ajatellaan olevan pahe, avoimuus tulkintemiselle, on hyve narratiivisessa tutkimuksessa. Tämä avoimuus tarkoittaa, että sama tapahtumien sarja voidaan järjestää erilaisten juonien ympärille. (Polkinghorne, 1987, s. 21.) Kertomusten tai tarinoiden uudelleen kirjoittamiseen toi haastetta se, että samanaikaisesti tulee ottaa huomioon pyrkimys autenttisuuteen, mutta myös säilyttää tarinan päähenkilön ja sivuhenkilöiden anonymitteetti. Lopuksi luvussa 5.5 tarkastelen tuloksia asettaen tutkimushenkilöiden erilliset

tarinat yhteyteen toistensa kanssa (vaihe 7, taulukko 2) liittäen niitä myös tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen. Riessman (1993, s. 13) kuvaa analysoinnin haasteeksi sen, että tutkija pystyy identifioimaan samankaltaisuuksia kertomuksen hetkien välillä ja luomaan niistä yhteisen yhteenvedon.

Narratiivinen analyysi siis tapahtui tutkimuksessani erityisesti niin, että aineistosta muodostettiin kokonaisuuksia, jotka esitettiin juonellisessa tarinan muodossa. Tällainen tarinamuotoinen tulosten esitys palvelee tutkimustani, sillä se pyrkii kuvaamaan kuinka opettajaopiskelijat kertovat päättöharjoitteluun liittyvistä tunteistaan. Jos sanotaan, että inhimillisessä tapahtumassa tai kohtauksessa ei ole mitään järkeä, se ei Polkinghornen (1987) mukaan johdu siitä, etteikö niin sanova henkilö osaisi asettaa tapahtumaa oikeaan kategoriaan. Syy sille on, että henkilö on kykenemätön yhdistämään tapahtumaa juoneen, jotta siitä tulisi ymmärrettävä siinä kontekstissa, mitä on tapahtunut. (Polkinghorne, 1987, s. 15.) Tutkimuksen tulosten kirjoittaminen juonellisen tarinan muodossa tekee siis kokemuksista ymmärrettävämpiä kokonaisuudessaan, sillä ne ovat tiukemmin kiinni kontekstissaan ja antavat tällöin paremman kokonaiskuvan esitettävistä tutkimustuloksista.

5 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni tuloksia narratiivisesti neljän luokanopettajaopiskelijan tarinoiden kautta. *Kaisan, Lauran, Annan ja Veeran* tarinat ovat jokainen yksilöllisiä kertomuksia päättöharjoittelukokemuksesta, mutta niissä on myös paljon yhtymäkohtia etenkin siinä, millaisissa tilanteissa tunteista harjoitteluun liittyen kerrotaan. Tulokset esitän tarinan muodossa poimien tutkimukseni kannalta tärkeitä teemoja erityisesti harjoittelukokemuksen emotionaalisesta puolesta. Neljän tarinan jälkeen kokoan yhteisiä piirteitä tunnekokemuksista ja kerronnasta tulosten tarkastelussa, sekä liitän tuloksia aiemmin esittelemääni tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Olen pyrkinyt tarinoita kirjoittaessa autenttisuuteen, siihen että kertojan ääni pääsisi parhaiten esille. Tätä vahvistan nostamalla aineistosta suoria lainauksia niiden alkuperäisellä tavalla kerrottuna. Autenttisuuteen pyrkiessä otan kuitenkin huomioon tutkimushenkilöiden henkilöllisyyden ja tunnistettavuuden häivytyksen mahdollisimman hyvin.

5.1 Eheä ja myönteinen kokonaisuus – Kaisan tarina

Ennen luokanopettajaopintoja Kaisa opiskeli hetken toista alaa, mutta ei ollut varma mitä haluaisi tulevaisuudessa tehdä työkseen. Hän päätti pitää välivuoden ja keskeytti opinnot miettiäkseen, mille alalle haluaa suuntautua. Työskenneltyään välivuoden ajan siivoajana, Kaisa päätti ottaa lukulomaa ja valmistautua luokanopettajakoulutuksen pääsykokeisiin.

”Mää olin ollu töissä siivoamassa ja emmää jaksanu sitä tehdä enää yhtään pitempään. Mää että nyt haen johonki, emmää nyt tiä että haluanko mää opettajaksi, mutta mää nyt otan lommaa sieltä töistä ja luen siihen pääsykokkeeseen. Ja niin mää sitten pääsin sinne ja se on oikeestaan vaan semmonen ala, että siitä mää ainaki tiesin että mitä sillä tutkinnolla tehhään [naurahtaa].”

Aineistonkeruun ja haastattelun aikoihin Kaisa on vuonna 2015 lopettelemassa opintojaan ja muutama kuukausi aiemmin suorittanut yliopiston harjoittelukoululla maisterivaiheen koulutyöskentelyn. Kokemuksena Kaisa kertoo harjoittelun olleen pääosin hyvin positiivinen ja innostava. Kertoessaan harjoittelusta hän ei muistelee kokemusta rankkana tai stressaavana, vaan enemmän kevyenä ja eheänä kokonaisuutena.

”No, se oli mun mielestä sellanen aika eheä ja oikein semmonen mukava ja positiivinen kokemus. Että mää kuvittelin että se niinku ois tosi rankka, mutta se ei ollu muistaakseni

yhtään sillei rankka, että ainakaan ei oo jääny mieleen semmosia niinku nukkumattomia öitä tai tämmöstä.”

Erityisesti myönteiset kokemukset ja tuntemukset harjoittelussa liittyvät Kaisan mukaan ihmissuhteisiin. Kun suhde ohjaavaan opettajaan, harjoittelupariin ja oppilaisiin oli hyvä, Kaisa kertoo pystyneensä keskittymään harjoitteluun hyvillä mielin. Hän kertoo omaksuneensa oman roolinsa harjoittelijana selkeänä, jolloin tunsikin kertomansa mukaan olonsa vapaaksi toteuttaessaan niitä tehtäviä, joita hänelle harjoittelun puitteissa kuului. Kertomuksesta käy ilmi, että Kaisalla oli tunne siitä että oma tehtävä ja asema olivat tasapainoisesti sitä, mitä hän ajatteli että sen pitäisi olla. Tämä sai hänen kertomansa mukaan aikaan sen, ettei asioista tarvinnut väitellä tai kiistellä, ja hän sai keskittyä harjoittelun oppimistavoitteiden täyttämiseen.

”Mulla oli tosi hyvä ohjaaja ja se luokka oli niin mukava, ja sitte siellä koulussa muutenki tuntu asiat toimivan silleen hyvin. Meillä oli mukavia harjoittelijoita siellä ja silleen siellä oli sellanen hyvä henki. Että ei tarvinnu väentää oikein mistään. Ei tarvinnu silleen tavallaan oikein mieltä mittään ylimäärästä, että oli aika selkee että mikä on niinku mun rooli ja tehtävä siellä ja sai vapaasti tehdä mitä halusi.”

Innostuksen, ilon, mielihyvän ja tyytyväisyyden tunteet nousevat päällimmäisinä pintaan harjoittelukokemuksesta kertoessa. Kaikista myönteisimpinä hetkinä Kaisa kertoo niistä tilanteista, kun hän onnistui harjoittelun aikana kohtaamaan yksittäisen ihmisen ja hänen tarpeensa.

”Ne oli semmosia hetkiä missä sai jotenki oikeasti kohdata jonkun ihmisen, oppilaan yleensä. Että jos niillä oli joku hätä tai joku ongelma, ja tuntu niinku että ei tästä tuu mittään. Tai että on niin vaikea olla, niin jos sitä pysty silleen auttamaan ja vaikuttamaan siihen, niin semmoset hetket tuntu parhaalta.”

Kaisa kuvailee suhteensa oppilaisiin olleen luonnollinen ja hyvä. Aikaa kohtaamisille oli hänen mielestään tarpeeksi ja oppilaiden kanssa olo tuntui tasapainoiselta. Hän kertoo, että harjoittelun edetessä oppilaantuntemuksen ja molemminpuolisen luottamuksen kasvaessa kontakti myös helpommin syrjään jäävien oppilaiden kanssa syveni.

”Se oli jotenki aika luonnollista. Että mun ei niinku tarvinnu... mä sain olla tosi oma itseni tai niin ku ihan luonnollisesti. Ja mun ei tarvinnu mitenkään vahvistaa mun asemaa siellä tai jotenki silleen oikeestaan käyttää mittään semmosia tehokeinoja, ku olla vaan. Ja oppilaat

kyllä kuunteli ja lähti tekemään ja mä pystyin kuuntelemaan niitä ja se tuntu semmoselta tasapainoselta. Ja tuntu että mulla oli aikaa sille joka tarvi huomiota.”

Kaisa kertoo, ettei tuntenut hallitsematonta kaaosta, jossa on vaikea pysähtyä kohtaamiseen yksittäisen oppilaan kanssa, vaan harjoittelu tuntui hallitulta ja omalla painollaan eteenpäin soljuvalta. Erityisesti suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden kanssa Kaisa kertoo päässeensä paremmin yhteyteen pienryhmäopetuksessa. Se edisti Kaisan mukaan luottamusta koko luokan tunneilla. Hän pohtii kuitenkin, että pidemmällä aikavälillä hiljaisempien oppilaiden kanssa suhde olisi voinut kehittyä sellaiseksi, että heidän tunteitaan ja oppimistaan olisi voinut ottaa vielä enemmän huomioon. Hän kuvailee mielenkiintoiseksi kokemukseksi sen, että hiljaisemmat oppilaat ottivat häneen enemmän kontaktia ollessaan enemmän vertaistensa joukossa pienessä ryhmässä, ja yhteyden syntymisen jälkeen yhteistyö myös koko luokan tunneilla muuttui paremmaksi. Kaisan kertomasta voi päätellä, että tällä oli merkitystä hänen ajatuksiinsa siitä, miten tärkeää kohtaaminen ja keskinäisen luottamuksen muodostuminen lasten kanssa on. Se taas oli merkityksellistä hänen tunteidensa kannalta.

”Että mulle ei tullu semmonen olo että: ”Eeei, kaikki kaatuu päälle, enkä pysty nyt kuuntelemaan ja auttamaan sua!” Vaan kyllä tuntu että pysty! Mut sitte oli oppilaita jotka jäi niinku taustalle jonkun verran. Sen huomasi erityisesti niinku S2-oppilaat ne... että siellä luokassa he oli paljon hiljaisempia koko ryhmän kanssa, eikä ottaneet muhun kontaktia niin paljo, mutta sitte ku mä opetin muutaman S2-tunnin, niin ne oli siellä paljon eläväisempiä ja otti enemmän kontaktia ja jutteli. Se oli ihan mielenkiintoinen kokemus ja mietin että vaikka siellä joitakin niinku auttokeriä, ja oli paljo tekemisissä niitten lasten kanssa ja näin, niin varmaan vois kuitenkin enemmänki ja pitemmällä aikavälillä sitte pystys enemmän kiinnittämään huomiota siihen että joku ei jää sinne taustalle.”

Kaisa kertoo kokeneensa että ohjaaja luotti Kaisaan opettajaopiskelijana. Kaisa kertoo, että hän koki välit luokanopettajaan myönteisinä, mutta kertoo ajattelevansa että ohjaus olisi voinut olla kokonaisvaltaisempaa. Hän kertoo ajattelevansa, että syvällisempi analysoiminen olisi ehkä tukenut hänen oman opettajuutensa kehittymistä vielä enemmän. Hän kertoo palautteen olleen kuitenkin suurimmaksi osaksi hyvin positiivista.

”Musta tuntu että hän luotti muhun aika paljon tai silleen, että hän ei kovin paljoo niin ku ohjannu, lopulta. Hän vaati että mä lähetän tiettyyn aikaan mennessä aina noi suunnitel-

*mat, paitsi joskus kun unohdin, mut sitten meillä ei niinku sen jälkeen kauheen syväluotaa-
vasti käyty läpi niitä. Semmosta mää oisin ehkä kaivannu enemmän, että hän ois sanonu että
mitä mää oikeestaan niinku tein siellä luokassa. Kun semmoseen on kuitenkin ihan tarkat
paperitki olemassa, että miten sitä tuntia arvioidaan. Nii jotenki semmosta tosi tarkkaa
enemmän mää oisin ehkä kaivannu ja että joku ois niinku analysoinu. Mutta sieltä tuli kui-
tenki silleen semmosta aika positiivista palautetta yleensä.”*

Kaisa kertoo ohjaavan opettajan olleen hyvin kiireinen ja epäilee ajanpuutetta syyksi ohjauk-
sen vajavuudelle. Toisaalta Kaisa kertoo olevansa tyytyväinen ja helpottunut, että pärjäsi
niin hyvin, ettei kielteistä palautetta tullut juurikaan. Hän arvelee opettajan luottaneen hä-
neen niin paljon, että jätti vastuun arvioinnista Kaisalle itsellensä. Tähän hän kuitenkin olisi
kertomansa mukaan kaivannut enemmän tukea.

*”Mää luulen että hänellä oli aika monta rautaa tulessa. Niinku sen koulunki ulkopuolella.
Että hän teki koko ajan silleen hommia ja niinku... monenlaisia hommia siinä ja oli läsnä.
Mutta sitte mää luulen että se oli vähän ajastaki kiinni... Ja niin varmaan joku hänen hen-
kilökohtainen päätöksensä oli olla puuttumatta niihin niin tarkasti [naurahtaa]. [tauko] Että
aika paljon siinä jäi niinku vastuuta kuitenkin mulle että mää ite niinku arvioin sen. Mut sitten
se auttas tosi paljon harjottelussa jos joku sanois.”*

Vaikka Kaisa kertoo harjoittelukokemuksestaan pääosin hyvin positiivisena, liittyy koke-
mukseen ristiriitaisiakin tilanteita. Kielteiset kokemukset kertomuksessa koskevat eniten ris-
tiriitaa siinä, mikä Kaisan oma näkemys hyvästä tavasta toimia on ja mitä toiminta luokassa
tai kouluyhteisössä oli. Hän kuitenkin kertoo antaneensa näiden tilanteiden olla, sillä ei ker-
tomansa mukaan kokenut ristiriitoja niin suuriksi, että niitä olisi tarvinnut alkaa avaamaan
enempää.

*”Ehkä joku negatiivinen juttu oli sillä tavalla jos... Jos se opettaja vaikka, se luokanopettaja
tai se lehtori, sano tai teki jotain semmosta, mikä mun mielestä niinku ei oo ollenkaan suo-
tavaa. Että siinä tuli vähän semmonen ristiriitanen olo... Ja sitten semmoset hetket ehkä ööh
[tauko]. No niitä ei ollu kyllä onneks paljoo. ...Joskus jos hän sano sitte jottain, mihin en
niin halunnu niinku olla sen asian takana tavallaan... niin se tuntu vähän silleen, että niin.
[naurahtaa] Että no... mä en oikein tienny mitä sanoa. Mutta annoin sen asian sitten monesti
olla. Se oli semmonen ohimenevä pikku juttu. Ei mikään niinku: ”olen suunnitellut tällaista
asiaa tehtäväksi” ja se olis joku hirvee ei ollenkaan... vaan semmonen aika pieni juttu kui-
tenki.”*

Välillä Kaisa kertoo kokeneensa haastavana tilanteet, joissa hän tunsi neuvottomuutta ja huolestuneisuutta siitä, miten toimisi tai miten vaikkapa opettaisi asian oppilaalle.

”Joskus tuli semmonen että mää en, en saa opetettua tätä asiaa tälle jollekki lapselle että en oikein tiä että mitä tekisin.”

Yhdessä tekemisen henki muiden opiskelijoiden ja henkilökunnan kanssa kuului Kaisan mukaan harjoittelun positiivisiin puoliin. Ihmissuhteilla oli Kaisan kertoman mukaan merkitystä kokemukseen, ja Kaisa kertoo että hyvä yhdessä tekeminen ja ystävällisyys harjoitteluparin kanssa vaikuttivat positiivisesti harjoittelun aikaisiin tunteisiin.

”Mun mielestä siellä oli semmonen aika yhteinen semmonen yhdessä tekemisen eetos että tuntu, että niinku harjottelijat silleen autto toisiaan ja kaikki oli silleen... päin asiaa, tekemässä sitä harjottelua siellä ja sen puitteissa siellä niinku oltiin. Ja mun mielestä siellä oli oikein kiva semmonen yhteisöllinen henki ja mun mielestä ne opettajat, joilla on varmasti aivan hirveesti hommaa niitten ohjauksien kanssa, niin tosi hyvin jotenki panosti siihen kuitenkin.”

Aiemmillä kokemuksilla oli Kaisan kertoman mukaan vaikutusta tähän harjoitteluun. Hän kertoo kokeneensa kandidivaiheessa olleessa kouluharjoittelussa enemmän ahdistusta, hermostuneisuutta, huolta ja vastenmielisyyttäkin, joten lähtökohtaiset tunteet päättöharjoittelulle olivat Kaisan mukaan vähän epäluuloiset. Hän kuvailee kokemuksen osoittautuneen kuitenkin erilaiseksi ja ylittäneen positiivisesti ennakko-odotukset. Tässä harjoittelussa Kaisa kertoo saaneensa kokeilla koulutuksen aikana oppimaansa, ja se tuntui hänen mukaansa hyvältä. Kertomuksesta voisi päätellä, että tämä vahvisti Kaisan tunnetta siitä, että hän on opiskelunsa aikana kerännyt tietoa ja taitoa, jota nyt voi oikeasti hyödyntää työssään. Ajatukset omasta pätevyydestä näyttävät vahvistavan ammatti-identiteettiä.

”Mää tein sen kandidivaiheen harjottelun joku kolme vuotta sitten. Ja emmää silloin niinku tienny mistään mittään, tai niinku musta tuntu että emmää ossaa opettaa ollenkaan, ja se niinku jännitti ja se oli paljon rankempi. Tuntu että siellä piti ylittää paljo isompia esteitä [naurahtaa]. Siellä katottiin kyllä tosi tarkasti ja harjottelukaverit katto ja kaikki, että tuolla [päättöharjoittelussa] se tuntu semmoselta, että nyt vaan käytetään näitä mitä on oppinu. Oli se paljon kivempi kokemus tuo toinen.”

Alkuharjoittelu oli työmäärältä tiivis ja vaikka Kaisa kertoo, ettei valvonut öitä harjoittelua mieltien, vaativat alun jaksosuunnitelmien tekemiset vähän uhrausta yöunista. Vähäisillä yöunilla työskentely vaikutti Kaisan kertoman mukaan fyysiseen olotilaan ja sitä myötä henkiseenkin. Kaisa kertoo huonovointisuuden ja nukkumattomuuden jääneen kuitenkin alkupäiviin ja loppuharjoittelun sujuneen helpommin.

”Huono hetki oli toisena päivänä, kun mää olin kuitenkin niin innoissani ollu näistä tuntisuunnitelmista, että mää olin niitä vähän yötä myöten suunnitellu, näitä jaksoja, ja vähän huonoilla unilla sitte lähtiin toiseen harjottelupäivään. [...] Ja sitte niistä vähistä yöunista johtuen oli niin niinku huono olo, että sitte ensimmäisen ohjauksen aikana mulla jo oksetti aivan hirveästi. Meillä oli ollu sinä päivänä kebabpaistosta tai jotaki [naurahtaa] kebabkastikka ja mää aattelin vaan sitä. Mulla oli vaan se kebabin maku suussa ja niinku mua oksetti. Ja mää yritin aatella niitä tuntisuunnitelmia ja päätä särki ihan hirveesti. Ja musta tuntu sillon viieltä, ku viimestä historian ohjausta pidettiin, ja se opettaja vaan kerto oikein rauhallisesti kaikista asioista... niin musta tuntu, että mun pitää sanoa, että mää lähen kyllä oksentamaan nytten tuonne [nauraa] vessaan. Että ei tästä tuu mitään.”

”Mää selvisin siitä sitte kuitenkin ja seuraava päivä oli ihan normaali [nauraa] onneksi. Että sillon mää vähän pelkäsin, että tämmöstäkö tästä tulee! Mutta ei siitä onneksi tullu semmosta ollenkaan, että tuo jäi ainutkertaiseksi kokemukseksi. Mutta mää en voi kattoo kebabia sen jälkeen!”

Kaisa kertoo harjoittelun vaikuttaneen myönteisesti hänen ajatteluunsa itsestä pian valmistuvana opettajana. Työ vastasi sitä, mitä hän odotti, joskin hän kertoo sen tuntuneen paljon helpommalta kuin mitä hän oli ehkä pelännyt. Hän kuvailee tunteneensa mielenkiintoa ja innostusta tulevaa työtä kohtaan, ja kertoo tuntevansa itsensä luottavaiseksi, että aloittelevana opettajana hän tulee pärjäämään työelämässä.

”No siis se oli ehkä niinku tavallaan semmonen helpoin versio siitä. Että se ku on ollu siijaistamassa, niin ei se oo ollu niin helppoa ja mukavaa koko ajan. Se kun siinä oli harjottelupari ja sitten se ohjaava opettaja, niin tuntu että se vastuu ei ollu ainoastaan mulla, enkä mää pitäny koko ajan kaikkia tunteja. Niin siitä jäi semmonen positiivinen olo, että ehkä mää selviäisin ihan hyvin opettajana ja se tuntu semmoselta mukavalta. Että ei niinku koskaan tarvinu kattoo kelloa että millon tää työpäivä loppuu ja mieltä että voi ei taas pittää lähteä aamulla töihin. Että se tuntu semmoselta että tätä minä nyt teen ja se on mukava homma. Ja, kyllä mää luulen että se vaikutti silleen positiivisesti. Jotenki silleen että ei tarvi

ainakaan pelätä mitään. Vaikka ei kaikki ihan täydellisesti varmaan meniskään heti alussa, niin tuntuu että semmosella kohtuullisella työmäärällä saa hommat kuitenkin toimimaan.”

Vaikka käsitys omasta opettajuudesta muuttui Kaisan kertoman mukaan positiivisemmaksi, hän myöntää silti ajattelevansa, että ei välttämättä päädy opettamaan, ainakaan lopullisesti. Hän myös toteaa, että jos hän olisi tiennyt ennen luokanopettajaksi hakeutumista kaiken sen, mitä tietää opettajantyöstä koulutuksen jälkeen, hän ei välttämättä olisi hakeutunut opiskelemaan alaa.

”Jos nyt valitsisin – tää on ollu ihan kiva tutkinto – mutta saattaisin valita jotain muuta näillä tiedoilla mitä nyt on.”

Haastatteluhetkellä harjoittelusta on kulunut muutama kuukausi, ja Kaisa kertoo uskovansa että se vaikuttavaa jonkin verran hänen kertomiseensa kokemuksestaan. Hän kertoo ajattelevansa, että heti harjoittelun jälkeen kokemuksesta oli osittain sekavampi olo ja jotkut yksittäiset tilanteet olivat enemmän mielessä. Hän kertoo kuitenkin muistelevansa, että kokemus tuntui jo välittömästi harjoittelun jälkeen ja sen aikana eheältä ja positiiviselta. Haastattelun lopussa hän naurahtaa, että tällaisena hän tarinan harjoittelukokemuksestaan haluaa ainakin itsellensä kertoa.

5.2 Kuormitusta ja keskeneräisyyden hyväksymistä – Lauran tarina

Laura kertoo ajatelleensa ennen opintojaan luokanopettajakoulutuksessa opettajan työn olevan hänen unelma-ammattinsa. Hän toimi avustajana ennen koulutukseen hakeutumista, ja auttaessaan nuoria heidän koulutehtävissään hän kertoi huomanneensa, että pitää opettamisesta. Haastattelun aikaan 2015 Laura on viimeistelemässä pro gradu -tutkielmaansa ja sen myötä viimeisiä opintojaan. Hänen päättöharjoittelukokemuksestaan on kulunut muutama kuukausi, ja hän kertoo muistelevansa aikaa taaksepäin merkittävänä oppimiskokemuksena itsestään ja luokanopettajantyöstä. Harjoittelukokemuksen hyvät puolet näyttäytyvät Lauran kertoman mukaan selvempinä nyt, kun tunteita on saanut käsitellä ja tilanteita pureskella pidempään. Vahvat tunteet nousevat kertomisen perusteella pintaan silti harjoittelua tarkemmin muistellessa.

”Mmm, se oli tosi semmonen... se oli tosi [tauko] merkittävä, merkittävä kokemus. Siihen liitty tosi paljon tunteita, se oli tosi rankka, mut se oli myös tosi antoisa. Ku se oli tommonen ensimmäinen oikea harjoittelu, tai siis oikea ja oikea, mutta siis ensimmäinen tommonen

isompi koulutyöskentely. Niin, mmm, varmaan sanoisin erilailla jos oisit haastatellu heti sen jälkeen että ku nyt kun siitä on jo kulunu aikaa... Mutta se oli tosi, siis määhän opin siinä ihan hirveästi mutta toisaalta se tuntuu ihan hirveän työläältä ja rankalta.”

Harjoittelussa Laura kertomansa mukaan oppi paljon ja koki onnistumisia, mutta hän kertoo olleensa myös stressaantunut, ahdistunut ja huolestunut. Hän kertoo, ettei tuntenut oloaan kovin rennoksi, vaan enemmän hänestä tuntui siltä, kuin olisi ollut suorittamassa näyttökoetta tai selviytymässä testistä. Hän kertoo tunteneensa, että harjoittelu oli vaativa ja että ohjaavien opettajien odotukset olivat korkealla. Arvioinnin kohteena oleminen vaikutti Lauran kertomuksen mukaan siihen, että hänen oli vaikea olla oma itsensä ja toteuttaa omaa opettajuuttaan täysin luonnollisesti.

”Määhän olin tosi stressaantunu koko ajan. Toisaalta myös semmonen että hei oli paljon myös semmosia onnistumisen kokemuksia, mutta oli tosi paljo semmosta että tuntuu että miten määhän selviän tästä. Että tuntuu, että siinä saattais mennä joku niinku oikeesti, et siinä vähän liikaa ehkä tuntuu että siinä piti niinku näyttää jotaki, että ku, että se ois enemmänki näyttökoee, enemmän ku joku harjoittelu.”

”Et se oli semmonen, tuntuu että monestikki, tuntuu aivan ku, vaikka kuin olin oma itseni, kun menin sinne luokan etteen ja pidin jonkun tunnin, niin siltiki monesti ku tuli sinne opiskelijoiden huoneeseen, tuntuu että ois käynyt jonkun esitelmän pitämässä lapsille, vaikka määhän olin nyt opettamassa siellä. Mutta ehkä siihen vaikutti tosi paljon se, että siinä oli ne opettajat seuraamassa sitä. Ja sitte tuntuu että sieltä vaa- multa vaadittiin tosi paljo koko ajan siellä.”

Laura kertoo, että arviointi vaikutti hänen kokemukseensa siitä, kuinka hyvin hän pystyi keskittymään lasten kohtaamiseen ja läsnäoloon, sekä olemaan täysin oma itsensä. Arvioinnin hän kertoo tulleen sekä ohjaavilta opettajilta, mutta myös hän itse arvioi itseään jatkuvasti. Rauhoittuminen oli Lauran kertoman mukaan välillä hankalaa, ja hän kertoo työstäneensä tunteitaan jatkuvasti, että hän pystyisi keskittymään olennaiseen.

”Koko ajan arvosteltiin ja ite arvosteli itteään, mutta toisaalta ku jokaikisen tunnin jälkeen kysyttiin, että no miten susta se meni ja sitä jotenki koko ajan joutu niinku arvostelevaan ja arvostelun kohteeksi, niin se oli tosi... Et sitte välillä mielti sitä että miten paljo siinä pystyy niinku ... olemaan se oma itteensä. Et silleen oikeesti rauhoittuun siellä kohtaamaan niitä lapsia, niin, että sitä joutui oikeesti miettimään silleen tietosesti koko ajan.”

Välillä hän kertoo tunteneensa helpotusta siitä, kun tunti meni hyvin, mutta puhuu enemmän kuormittavista tunteista harjoittelun aikana. Kokemus oli Lauran mukaan niin voimakas, että hän kertoo näkevänsä edelleen silloin tällöin painajaisia harjoitteluun liittyen ja kuvailee kokemusta vahvoilla ilmauksilla *paniikki* ja *hirveä hätä*.

”Et vieläki saatan ihan, varmaan kuukausi sitte näin viimeks sellasen painajaisunen siitä että oppitunti alkaa ja mää en oo vielä valmistellu jotaki tai että joku kopiokone jotenki kosahtaa. Et siis se semmonen hirveä hätä ja paniikki tunteena oli siinä.”

Myönteisimpinä hetkinä Laura kertoo onnistumisenkokemukset ja sen kun hän pystyi keskittymään lasten kohtaamiseen. Positiivinen palaute ohjaavilta opettajilta sai kertomuksen perusteella Lauran tuntemaan itsensä tyytyväiseksi ja onnistuneeksi. Laura kertoo, että läheisyys oppilaitten kanssa, läsnä oleminen ja kohtaamiseen keskittyminen tuntuivat hyvältä. Myös vertaistuki muiden opiskelijoiden taholta oli Lauran kertomuksessa positiivista harjoittelussa. Opiskelijoiden opettajanhuoneen yhteishenki näyttäytyi kertomuksessa harjoittelukokemukseen liittyviä myönteisiä tunteita vahvistavana ja auttoi tunteiden käsittelyssä.

”No sitte toisaalta ku kyllä mää kuitenkin koin siellä tosi paljon semmosia onnistumisen kokemuksia. Ja sitte semmosia, että mää että musta tuntu niinku että tietenkä sitte ku joskus opettajat kehu, ja sano että hei hyvin on menny. Ja sitte myös se että joskus tuntu että pääsi hirveen lähelle niitä oppilaita ja se oli oikeesti semmosta hirveen harmonista se tunnin pitäminen ja oikeesti katto niitä lapsia silmiin ja keskitty siihen. Niin se oli semmosta tosi niinku mukavaa. Myönteistä on myös näin myöhemminki kun aattelee, niin oli hirviän ihana, musta tuntu että sinne opiskelijoitten opettajanhuoneeseen oli tosi ihana mennä ja siellä oli semmonen kiva henki.”

Laura kertoo, että hänestä tuntui hyvältä saada positiivista palautetta yliopiston didaktikolta ja hän kuvailee tuntien läpikäymisen didaktikkojen kanssa olleen rohkaisevia. Yliopiston didaktikot antoivat kertomuksen mukaan pääosin positiivista palautetta ja kannustivat keilemaan ja tekemään asioita omalla tavalla. Lauran kertomasta käy ilmi, että kannustavat sanat olivat hänelle merkityksellisiä ja saivat hänet tuntemaan ylpeyttä ja tyytyväisyyttä tekemästään työstä.

”Ku mää pidin yhen kuviksen tunnin ja sitä tuli tuolta yliopistolta tuo mejän opettaja seuraamaan ja sit se vaan sano että sehän meni ihan täydellisesti. Ja tuli semmonen – sit mä toisaalta ymmärsin sen, että aina kun yliopistolta tuli opettajat käymään siellä, ylleensä ne

puhu vaan positiivista siitä... et sitten tuli semmonen, että ehkä näillä mun ohjaajilla ja niillä opettajilla oli ehkä siinä tiukempi, tiukemmat kriteerit, että ne odotti ehkä myös liikaiki. Verrattuna ehkä sitten niinku muut. Jos joku muu ois vaikka ollu seuraamassa, niin ois saattanu aatella monesta muustaki, että ois menny niin sanotusti täydellisesti tai hyvin.”

Eräällä tunnilla Laura kertoo kokeneensa harmistumista ja noloutta, ehkä jopa nöyryytystäkin. Hän kertoo että ohjaava opettaja antoi palautetta kesken tunnin sätien Lauran tapaa toimia. Erityisen kurjan tilanteesta kertomuksen mukaan teki se, että tunti ajoittui avoimien ovien päivään ja sitä oli seuraamassa oppilaiden vanhempia. Jälkeenpäin Laura kertoo ajattelewansa, että oikeastaan ohjaaja oli se, joka toimi tilanteessa nolostuttavasti. Sen hetkiset tunnetilat olivat kuitenkin hänen mukaansa ikävät. Laura oli kertomuksen perusteella harmistunut ja apea, mutta kertoo nielleensä kyyneleet ja jatkaneensa tunninpitoa tunteista huolimatta. Myöhemmin hän kertoo, että hän oli ärtynyt ja kiukkuinen opettajalle, mutta kuuli muilta opiskelijoilta samankaltaisista kokemuksista, eikä siksi ottanut tapausta niin henkilökohtaisesti.

”Hankalimpana ehkä muistan silleen, ku meillä oli sellanen tilanne, että oli tuo avointen ovien päivä. Oppilaitten vanhemmat sai tulla seuraamaan tunteja, ja mää olin pitämässä tuntia. Ja sit tota se opettaja niinku ihan suoraan huusi mulle että ”Ei tuolla tavalla!” Että et sää voi nuin tehdä! ”Näytä tällä tavalla niille lapsille miten tehään!” Ja ne oppilaitten vanhemmat siellä sitten seuras sivusta. Mutta sitte toisaalta mää olin jo harjottelun loppuvaiheessa, niin sitte mää tiesin myös että tää opettaja, tää ohjaava opettaja, on tosi väsyny, et mää jotenki tiesin, mää olin kuullu siitä että muutki oli saanu semmosta palautetta siltä. Jotenki mää siinä nielasin vaan sen tilanteen ja en, niinku se ois oikeesti saattanu olla ja alkaa vaikka itkettää ja oisin saattanu romahtaa siihen, mutta mää vaan niinku hymyilin sille ja jatkoin. Sitten myöhemmin mielessäni kirosin sen tilanteen. Mut sitten pystyin myös toisaalta, ku mää tiesin että se oli myös muille ollu joskus tosi tiukka... niin jotenki en ottanu sitä henkilökohtasesti itteeni, vaan niin, tosiaan sen ois pitäny mielestäni sanoa se ihan eri tavalla.”

Hieman ristiriitaa hän kertoo kokeneensa siinä, että kyseisen tunnin jälkeen opettaja kehui Lauran työtä vuolaasti. Sen hetkiset tunnetilat olivat Lauran kertomuksen mukaan epämiellyttävät, mutta jälkeenpäin hän kertoo ymmärtäneensä tilannetta paremmin.

”Mut sitte toisaalta sen tunnin jälkeen se oli aivan että waau, tuo oli tosi hyvä tunti! Mut se oli aivan niinku että, en tiää sitte, mut oli se aika nolo tilanne... Mut toisaalta mää uskon että

ne vanhemmat näki sen kokonaistilanteen. Että se oli myös noloa sille opettajalle joka siinä räyhäs. Ehkä enemmänki entä mulle, joka ei osannu oikein opettaa siinä tilanteessa. [naurahtaa]”

Laura kertoo, että harjoitteluun kuului myös kyyneliä. Välillä tuntien suunnittelu etukäteen oli perheelliselle Lauralle hänen kertomansa mukaan haastavaa, vaikka hän kertookin kokeneensa että teki työt hyvässä tahdissa. Yöunien jäädessä vähäisiksi Laura kertoo tunteneensa väsymystä ja olleensa väsyneenä myös tavallista paljon herkempi. Pienetkin ystävälliseksi ja rakentavaksi tarkoitetut moitteet tuntuivat Lauran kertoman mukaan raskailta. Hän kertoo kokeneensa, että oli omistautunut harjoittelulle ja hoiti tehtävänsä hyvin. Eräästä kerrasta hän kertoo, kun purskahti itkuun ohjaavien opettajien edessä. Opettaja kysyi häneltä, mitä hän oli suunnitellut seuraavalla viikolla olevalle kuvataiteen tunnille, eikä Laura vielä tiennyt ja kertoi suunnittelevansa viikonloppuna. Opettajan neuvoksi tarkoitetut sanat kuulostivat Lauran kertoman mukaan arvostelulta, vaikka ohjaava opettaja kertoikin myöhemmin Lauralle tarkoittaneensa vain neuvoa, että Laura ei väsytä itseään enempää. Neuvoksi tarkoitetut sanat saivat väsyneenä ja herkillä olevan Lauran tuntemaan itsensä haavoittuvaksi ja pahoittivat hänen mielensä.

”[...]Yks niistä opettajista sano mulle silleen tosi henkilökohtaisesti ku mun oli tarkoitus pitää seuraavalla viikolla pidettävät kuviksen tunninit. [...]Niin sit se silleen osotti mua sormella konkreettisesti ja sano että: ”Tiäkkö sää elät kyllä nyt niin kädestä suuhun!” Niin sitte mää olin niin umpiväsyny [naurahtaa] siinä vaiheessa, just kaikki mää olin niin hirveessä stressissä niitten kaikkien tuntien jälkeen, niin sitte mää vaan siinä aloin itkemään [naurahtaa] ... Mut sitte, sit toisaalta mää olin aivan että mää en jaksa. Että mää oon vaan niin väsyny. Kyllä mää niinku yritin siinä selittää, että kyllä mää niinku aattelin että mullon viikonloppu aikaa suunnitella näitä. Että kyllä mää vielä ehin. Ja sit myöhemmin siitä se kyllä selitti sitä, että mää vaan ystävällisesti yritin että – tai maanantaina se tuli mua halaamaan – että Laura, mää oon miettiny sua koko viikonlopun. Että miksi sulle tuli niin huono olo siitä. Että emmää tarkottanu pahalla, vaan yritin niinkö neuvoa sua. Että kannattaa suunnitella, ettet vaan väsyä ittiä.”

Kertomuksen perusteella neuvoiksi tarkoitetut sanat saivat Lauran tuntemaan ärtymystä saadessaan palautetta, joka kyseenalaisti hänen työskentelyään. Hän kertoo ihmetelleensä, miten ohjaava opettaja oli sitä mieltä, ettei hän varannut aikaa tarpeeksi suunnittelulle, vaikka omasta mielestään hänellä oli vielä runsaasti aikaa. Kertomuksesta käy ilmi, että Laura tuns

itsensä loukatuksi, sillä hän kertoo kokeneensa että teki työnsä hyvin ja omistautui harjoittelulle. Hän kertoo tunteneensa itsensä loukatuksi, sillä hänestä tuntui että ohjaava opettaja kyseenalaisti hänen panostamistaan harjoitteluun.

”Mut mua niinku ärsytti, ku mää olin siis niinku ylleensä joka ikinen tunti mää olin ehkä niinku, mää olin oikeesti suunnitellu niitä maailman eniten, että eikö se niinku näkyny? Myös seki oli niinku siinä että mikä ihmeen kädestä suuhun? Mistä se tulee? Miten se voi sanoa että kädestä suuhun, koska mulla oli kumminki vielä monta päivää aikaa suunnitella sitä... Siis yhtä neljänkymmenenviiden minuutin tuntia.”

Laura kertoo suhteensa ohjaaviin opettajiin olleen muutoin hyvä. Vaikka hän kertoo tunteensa jatkuvan arvioitavana olemisen haasteellisena, hän kertoo pystyneensä juttelemaan ohjaajilleen ja kysymään neuvoa ja opastusta kaikissa asioissa. Laura kertoo, että opettajilla tuntui olevan aikaa tarpeeksi, ja kertomuksen perusteella hän koki olonsa tärkeäksi, sillä hänestä tuntui että ohjaajat olivat tosissaan kiinnostuneita harjoittelijoista.

”Tosi hyvin niillä oli aikaa ohjaukseen, ihan tarpeeksi. Siis siitä ihan niinku suuri kiitos, mää kiitän niitä paljon siitä, että ne niinku oikeesti, miten niitä jaksoki kiinnostaa ja jakso ohjata niin ihanasti, ne oikeesti siis niin opetti siitä ihan, ihan hirvittävästi.”

Jonkin verran Laura kertoo tunteneensa ristiriitaa sen suhteen, että opetusharjoittelijana oli helpointa mennä sen mukaan, miten ohjaajat halusivat toimia, vaikka oma ajatus olisi ollut erilainen. Hän kuvailee, että ei jaksanut alkaa väittämään asioista vastaan, mutta toisaalta kertoi, että suurimmaksi osaksi hänen ajatuksensa menivät yksin ohjaavien opettajien kanssa. Hän kertoo ajatelleensa, että ohjaajilla oli paljon annettavaa ja että hän itse halusi oppia heiltä mahdollisimman paljon. Hän koki itsensä kertomuksen mukaan motivoituneeksi ja päämäärätietoiseksi.

”No toisaalta se oli just ihana, että ne ohjaajat oli semmosia, että niitten edessä pysty itkemään. Mutta kyllä mää huomasin että mää jonkin verran sitte niinku, että aika harvoin mää aloin väittää niille vastaan, vaikka mää oisin ajatellu toisin. Musta tuntu että mää en niinku jaksa. Että hei ihan sama, että mää tiän että mää... jollaki tapaa oli helppo silleen niinku... menetellä niinku ne haluaa. Koska musta tuntu että ei mulla ollu aikaa, eikä mua ehkä kiinnostanukkaan ihan hirveesti alkaa niitten kanssa jostaki asioista väitteleen. Että mää niinku tein niin että miten ne sen näkkee parhaaksi... ja toisaalta musta tosi monessa – lähes kaikissa asioissa – niitten kans meni aika hyvin kaikki yhteen. Tai silleen että mää ajattelin että

niillä on niin paljon annettavaa, määhä halusin oppia niiltä. Mutta että oli siis semmoset... ihan hyvät välit.”

Kuormittavuus oli läsnä koko harjoittelun ajan, ja stressin tunne Lauran kertoman mukaan välillä jopa ylipääsemättömän tuntuinen. Hän kertoo olleensa motivoitunut ja panostaneensa harjoitteluun paljon. Hän kuvailee työmäärää älyttömäksi ja pohtii, ettei olisi voinut tehdä harjoittelua kevyemmin, sillä hän kertoo kokeneensa, että työmäärä myös vaadittiin. Hän puhuu itsensä ylittämistä ja kertomuksesta ilmenee, että hän tunsikin ehkä jonkin verran riittämättömyyttä, vaikka tunsikin tekevänsä paljon töitä harjoittelun eteen.

”Oli stressaavaa, ku piti vaan koko ajan suunnitella ja tehdä ja suunnitella. Ja se ei niinku, emmää tiiä siis niinku, kyllä määhä siellä siis varmaan ehkä jopa ylitin itteni. Määhä muistan yhdellä tunnilla, määhä olin ottanu sinne kaikkea rekvisiittaa, kitara mukana ja kaikkea askartelujuttuja, mitä määhä olin tehny, siis silleen niinku niille esimerkiksi niille lapsille, jostaki aiheesta. Se työmäärä oli ihan älytöntä. Musta tuntuu että meillä vaadittiin se, se työmäärä. Että emmää ois voinukkaan sitä yhtään tehdä rennommin.”

Kuten aiemmin mainittu, lasten kanssa työskentely oli Lauran kertoman mukaan parasta harjoittelussa. Hän kertoo kokeneensa lasten kanssa olemisen voimauttavana ja tunteneensa tyytyväisyyttä ja mielihyvää, kun pystyi kohtaamaan lapsia ja olemaan läsnä. Hän kertoo, että läsnä oleminen kävi vaivattommaksi harjoittelun edetessä ja sillä oli positiivinen merkitys myös hänen ajatuksiinsa omasta opettajuudestaan.

”Mmm... lasten kans mulla oli tosi hyvä olla ja se myös anto semmosta niinku siis silleen voimaa siihen. Muutenki tuli semmonen hirveen positiivinen kuva siitä, että oon valmistumassa opettajaksi, koska niitten kanssa oli tosi ihana olla. Ja koin että määhä niinku pystyn kohtaamaan ne hyvin siinä.”

Työyhteisönä hän kertoo kuitenkin itsellensä jääneen harjoittelukoulusta vähän negatiivisen kuvan. Ehkä kokemus uupumuksesta ja jatkuvan arvioinnin kohteena olemisesta sai hänet tuntemaan vähän vastenmielisyyttä ja torjuntaakin harjoittelukoulussa työskentelyä kohtaan. Vaikka Laura kertoo, ettei vastenmielisyyttä harjoittelukoulussa työskentelyä kohtaan johdu siitä että hän tuntisi itsensä huonoksi, hänen kertomuksestaan saa sellaisen kuvan, että hän tunsikin ajoittain huonommuutta arvostelun alla.

”Ku sinne haettiin nuija sijaisia, niin emmää ilmottautunu sinne. Että ei siinä, siinä kumminki tuntu, että siinä on semmonen tosi... aaa... ehkä mulla jäi joku paniikki siitä. Että määhä

en edelleenkään varmaan haluais mennä sinne. Niinku että mä en haluis mennä sinne sijaiseksi! En ees niitten mejän, mun ohjaajien luokkaan... Vaikka emmää siis piä itteäni huonoa... mutta ehkä siitä jäi semmonen olo, että siellä niinku mua arvostellaan ja niin.”

Lauran kertomuksesta käy ilmi, että yksi tärkeimmistä asioista joiden takia päättöharjoittelu oli hänelle merkityksellinen kokemus, oli se että hän ymmärsi saavansa olla keskeneräinen. Vaikka aluksi Laura kertoo, että hänestä tuntui kuin olisi ollut suorittamassa näyttökoetta, ajatukset harjoittelun aikana ja sen jälkeen vahvistivat ajatusta siitä, että hän on opettajan matkansa alussa, ja saa ollakin. Laura kertoo tunteneensa helpotusta, että harjoittelu oli takanapäin, mutta oli myös tyytyväinen kokemuksen antiin. Hän kertoo ymmärtäneensä enemmän harjoittelun aikana, miten vakavasti otettavaa työtä opettajan työ on. Hänen kertomansa mukaan ymmärrys siitä, että opettajan työ on todella arvokasta, mutta siihen sisältyy suuri vastuu, kirkastui hänelle entisestään.

”Toisaalta kyllä siitä jäi semmonen hyvä kuva, että kyllä mä mä muistan sen harjoittelun jälkeen että ajattelin että hei ihana ku musta tulee opettaja. [...] Että, sitte toisaalta semmonen että mä ite siinä aattelin, että isona juttuna myös varmaan semmonen selviytymiskeino, että mä oon näin lopussa – opintojeni loppuvaiheessa – niin silti mä aattelen että hei nyt mä vasta alotan. Että mä oon alussa. Että mä voin – jotenki sallin itelleni semmosen keskeneräisyyden – että ensimmäiset vuodet opettajana... että mä saan olla vielä kesken! Että nyt se vasta alkaa.”

”Ite silleen henkilökohtasesti aattelin et hei että mä saan oikeesti olla keskeneräinen. Ja kyllä mä niinku et mä tässä harjoittelen, ja mä oon niinku silleen alussa.”

Lauran kertomuksesta käy ilmi, että hän kävi harjoittelun aikana läpi monia eri tunteita ja tunteiden kanssa selviämistä. Hän kuvailee, kuinka joutui miettimään itseään ja keskeneräisyyttään, sekä harjoittelemaan tietynlaista tunteiden hallitsemista. Hän kertoo arvostavansa raskasta kokemustaan siksi, että se valmentaa myös tunteiden käsittelyyn tulevassa työssä. Ennakkoon Laura kertoo odottaneensa kokemukselta työläyttä ja stressaavuutta, ja valmistautuneensa harjoitteluun oppimisen kannalta. Tämän vuoksi harjoittelun rankkuus ei Lauran kertoman mukaan tullut yllätyksenä.

”Mutta kyllä musta tuntuu, että mä ite ihan hirveesti joutuin tekkeen semmosta työtä, että mä niinku oikeesti silleen... ääh... en ottanu niitä asioita silleen ihon alle. Siis sitä mitä ne vaikka sano, tai miten pahalta siellä joskus tuntu. Et jotenki silleen aina että ei.. Ja ku mä

menin sinne, mää tiesin, mää olin kuullu hirveesti tarinoita, että se on ihan tosi rankka, niin mää päätin jotenkin että mää meen oppimaan. Et aina silleen, että hei mä saan olla kesken-eräinen. Mää joutuin itelle sitä ihan hirveesti toitottaan, vaikka siellä musta saatto tuntua ihan eriltä.”

Laura pohtii, että harjoittelu olisi voinut olla oppimiskokemuksena vielä rikkaampi, jos hän ei olisi ollut niin stressaantunut koko harjoittelun ajan. Toisaalta hän kertoo kokeneensa, että oli lasten saamisen jälkeen vahvempi ja ymmärsi elämän tärkeysjärjestyksen selvemmin. Tämän hän kertoo auttaneen häntä käymään läpi kuormittavia tunteita ja muokkaamaan ajatusta itsestään opettajana.

”Jos mää aattelin vaikka, että mää oisin menny ennen lasten syntymää sinne... Niin musta tuntuu että lasten syntymä vaikutti siihen, että mää jotenki osasin suhtautua kouluunki ihan erillä lailla. Silleen niinku että en niin vakavasti. Siis silleen että totta kai tosissaan, mut että on elämässä suurempiakin asioita. Niin et tuntu että jos mää oisin vaikka menny ennen lasta sinne, mää oisin oikeesti saattanu olla niinku tosi hajallaki tuosta. Et musta tuntu että mulla ihan hirveesti vaikutti se semmonen oma asennoituminen siihen, semmonen pieni semmonen kovettaminen myös.”

Kertomuksesta käy ilmi, että Laura käsitteli ja reflektoi harjoittelun aikana myös tunteitaan kuormittavuuden kokemuksesta ja suhteutti niitä tulevaan työhönsä aloittelevana opettajana. Mikäli Lauran kokemus harjoittelusta olisi ollut erilainen, hän ei olisi joutunut käymään läpi joitakin opettajuuteen liittyviä kuormittavia tekijöitä. Merkittäväksi oivallukseksi Laura kertoo oman keskeneräisyyden hyväksymisen ja ajatuksen siitä, ettei hänen vielä tarvitse olla valmis opettaja, vaikka hän pätevyydeltään olisikin niin sanotusti valmis. Hän kertoo ajattelevansa, että on vielä matkansa aivan alussa.

5.3 Ristiriitoja ja identiteetin vahvistumista – Annan tarina

Aineistonkeruun aikaan Anna on lopettanut päättöharjoittelun muutama viikko aikaisemmin. Tutkimushenkilöistä hänen kokemuksensa on haastattelun aikaan kaikista tuorein ja hän kertoo uskovansa, että ”tuoreus” vaikuttaa kokemuksesta kertomiseen tunteiden ollessa yhä pinnalla. Hän on kuitenkin ehtinyt tehdä reflektointia työtä ja jäsennellyt kokemustaan harjoittelun aikana ja sen jälkeen.

Kertoessaan harjoittelukokemuksestaan Anna kuvailee kokemusta raskaaksi ja kuormittavaksi. Hän kertoo kokemuksiensa edellisistä harjoitteluista olleen pääosin hyvin positiivisia ja päättöharjoittelun eronneen niistä vahvasti. Ennakko-odotukset olivat Annan kertoman mukaan positiivisemmat kuin mitä todellisuus toi tullessaan tämän harjoittelun kohdalla. Hän kertoo, ettei harjoittelu vastannut odotuksia sillä se oli luonteeltaan erilainen kuin hänen aiemmat harjoittelunsa. Teorian ja käytännön yhteys ei Annan kertomuksen mukaan ollut hänen mielestään läsnä tarpeeksi, vaan harjoittelu oli käytäntöön painottuva, eikä Anna siksi kokenut sitä itsellensä sopivaksi.

”Harjoittelu oli, verraten kahteen edelliseen, se oli kyllä erilainen. Ei niin yliopistokoulumainen. Ja ei niin teorian ja käytännön synteisiin keskittyvä, vaan niinko todella käytännönläheinen. Jaaa, ja – käytännössä itselleni hyvin sopimaton. Tavallaan niinku ohjauksineen. Koska ohjaaja oli hyvin käytännönläheinen henkilö, niin sitten mulla tavallaan jäi ohjauksesta puuttumaan koko ajan se opintoihin refleктоiva osuus.”

Anna kertoo kokeneensa helpotusta siitä, että harjoittelu on ohi. Merkittäväksi harjoittelun aikaisiin tunteisiin vaikuttaneeksi tekijäksi ilmenee kertomuksessa etenkin suhde ohjaavan opettajan kanssa ja ajatusten yhteen törmäys. Anna pohtii ristiriitojen ohjaavan opettajan kanssa vaikuttaneen kuormittavuuden kokemukseen, mutta kertoo myös aikataulujen harjoittelun aikana olleen liian tiukat.

”Helpottunut oon että se on ohi, koska se oli tosi raskas, henkisesti ja fyysisesti. Ja mmm... just niitten aikataulujen takia. Ehkä se kuormitti ajallisesti senki takia mua vähän enemmän, kun mä jouduin ajattelemaan sen opettajan aivoin, sen sijaan että mä oisin ajatellu omin näkökulmin vaan.”

”Opettajan aivoin ajattelemisella” Anna viittaa kokemukseensa liittyen ohjaukseen. Hän kertoo, että hänen ja ohjaavan opettajan ajatukset luokkatilanteista erosivat vahvasti toisistaan ja tämä toi ristiriitaa heidän välilleen. Hän kertoo kokeneensa, ettei saanut tarpeeksi ohjausta tai kokeneensa että ohjaaja vähätteli ja piti hänen tapaansa toimia vähemmän tehokkaana ja hyvänä. Vaikka Anna kertookin pitävänsä omaa opettajan identiteettiään vahvana, ilmenee kertomuksesta että kokemukset harjoittelussa saivat hänet ajoittain tuntemaan ammatillisen itsetuntonsa matalaksi.

”Sen harjoittelun aikana, se oli hyvin ahdistavaa koska se tavallaan vei oman niinko... ammatillisen itsetunnon hyvin matalalle, kun öö... me oltiin tavallaan ohjaajan kans kaks eri

ääripäätä ihan täysin. Että mää oon sellanen joka oikeesti ajattelee sen ilmiöpohjaisuuden ja kokonaisuuksien ja integroinnin ja eheyttävän opetuksen kautta, ja sit tää ohjaava opettaja on ihan niinko, hyvin perinteisen opetuksen kannalla. On hyvin niinko aikaorientoitunut opetuksessa, on hyvin aineorientoitunut opetuksessaan, on hyvin kirjaorientoitunut opetuksessa, eli kaikki se tavallaan on niinku ihan päinvastaista miten taas ite ajattelee että lasten kans pitäis olla.”

Anna kertoo kokeneensa tilanteen ahdistavana ja ristiriitaisena. Asetelma harjoittelussa oli hänen mukaansa sellainen, ettei opetusharjoittelijalla ollut kovin paljoa mahdollisuuksia vaikuttaa opetuksen järjestämiseen, mikä tarkoitti Annan kohdalla sitä, että hänen tuli toimia luokassa ohjaavan opettajan tavalla. Kertomuksesta käy ilmi, että toisin kuin monet muut opiskelijat vastaavassa tilanteessa, hän toi julki ajatuksiaan asioista, mikä johti siihen että dialogi hänen ja ohjaavan opettajan välillä tyrehtyi. Anna kertoo tämän johtaneen siihen, ettei hän kokenut saavansa tarvitsemaansa ohjausta ja hänen täytyi tietyllä tavalla alkaa ohjata itse itseään.

”Piti alkaa niinku tsemppaamaan itseäni, että mä en oo huono, ja se miten mää ajattelen ei oo väärin. Et se vaan että mä en saa tehdä niinku mä tekisin, on ihan eri asia. Ja ei siis sillai, ei mitään konflikteja ollu, vaan niinku ohjaaja teki sellasen ratkaisun, että se vaan niinko... kävi mun kans maksimissaan kymmenen minuutin ohjauskeskusteluja ja lakkas puhumasta, ja loppuvaiheessa ei katonu enää ees silmiin. Me vaan oltiin ihan niinko eri suunnasta tulossa suhteessa toisiimme. Sillei ollu mitään sanottavaa mulle mun opetuksesta, koska se oli täysin eri mieltä ilmeisesti. [...] Sillon harjoittelun aikana piti tavallaan ruveta ohjaamaan itseään...”

Anna kertoo harjoittelun sisältäneen paljon isoja teemoja, joita hän harjoitteluparinsa kanssa kohtasi. Esille tulleita asioita oli esimerkiksi, miten reagoida väkivaltaisen lapsen käytökseen tai mitä tulee ottaa huomioon opettaessa esimerkiksi matematiikkaa oppilaalle, jolle suomi ei ole äidinkieli. Myös ihmissuhteet työyhteisössä ja henkilöiden väliset ristiriidat ja niihin reagoiminen mietityttivät Annaa hänen kertomansa mukaan koko harjoittelun ajan.

”Harjoittelussa monenlaisia asioita tuli esille: väkivaltainen lapsi ja mitä S2 voi tarkoittaa vaikka matikan opetuksessa tai... Tai just se että, että entä jos kollegan kans – tai esimiehen kans – ihan sama kummin sen ohjaajan ajattelee, ei meekkään ajatukset yksin, että minkälaista balansseerausta se vaatii.

Anna kertoo, että lapsen väkivaltainen käytös ihmetytti ja hämmästytti häntä ja hänen harjoittelupariaan. Hän kertoo että he kummastelivat, kuinka niin aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi saattoi olla tavallisella luokalla harjoittelukoulussa. Väkivalta aiheutti Annassa hänen kertomansa mukaan pelkoa ja huolta, minkä vuoksi hän kertoo olleensa yhteydessä harjoittelua järjestäviin tahoihin. Tässä hän kuitenkin kertoo kokeneensa, että asiasta vaiennettiin koulun sisällä, eikä kokemuksesta voinut puhua. Se edesauttoi Annan kertoman mukaan ajatusta siitä, että opiskelijalla ei ole paljoa mahdollisuuksia vaikuttaa harjoittelua koskeviin asioihin. Pelko siitä, miten toimia tilanteessa jossa väkivaltaa oppilaan taholta ilmenee, johti kertomuksen mukaan siihen, että Anna ja hänen harjoitteluparinsa eivät jättäneet toisiaan yksin luokkaan, vaan toimivat yhdessä.

”Se väkivaltainen lapsi oli oikeastaan se ensimmäinen kummastuttava ja hämmästyttävä. Siellä luokassa oli lapsi, jota ihan alussa parikin kertaa viikossa pidettiin kiinni siksi että se sai ihan niin hirveitä kiukkukohtauksia ja ei totellu, ja sitten se alkoi lyömään tai muuten käyttäytymään aggressiivisesti. Ja ne kesti siis yli tunteja ne. Kaksi isoa miestä pitää sitä kiukkukohtauksen saavaa lasta paikoillaan niin, että ne tulee mukiloituina ja raavittuina, verinaarmuilla pois sieltä. Niin se oli kamalaa ja tosi hurjaa. Että piti harjoitteluparin kanssa sopia, että me ei jätetä toisiamme hetkeksikään yksin esimerkiksi.”

Suhteet sekä muihin opetusharjoittelijoihin että oppilaisiin Anna kertoo kokeneensa ehdottomasti harjoittelun myönteisinä puolina. Koulussa olevien opetusharjoittelijoiden muodostama joukko harjoittelijoita ryhmäytyi Annan mukaan loistavasti ja vertaistuki oli merkittävää. Anna kertoo kuinka opiskelijoiden opettajanhuoneessa oli lämmin henki, ja hän kertoo kokeneensa, että muilta harjoittelijoilta sai tukea ajatuksiinsa koska harjoittelijoilla tuntui olevan samankaltaisia näkemyksiä keskenään.

”Meillä oli todella hyvä harjoitteluryhmä, siis se oli ihan ryhmä jo ihan alusta asti. Se oli hieno opiskelijoitten huone, jokainen koki itsensä tervetulleeksi ja me pidettiin jopa loppubileet ja meillä on oma Facebook-ryhmä nyt [naurahtaa]. Oli hirveesti ilmeisesti semmosia saman mielisiä ihmisiä.”

Lasten kanssa koetut hetket olivat hänen kertomansa mukaan myös pääosin myönteisiä ja oppilaantuntemuksen ja luottamuksen merkitys yllätti häntä. Anna kertoo olleensa tyytyväinen siihen, miten ainejakson aikana hän pystyi havainnoimaan oppilaiden edistymistä ja tai-

totasoa niin, että olisi jokaisen kohdalla voinut helposti kirjoittaa kirjallisen arvion. Hän kertoo kokeneensa mielihyvää ja iloa siitä, että onnistui voittamaan oppilaiden luottamuksen ja havainnoimaan oppilaita muodostuneen suhteen ja oppilaantuntemuksen pohjalta.

”Lapset oli tosi hienoja. Ja tutustuin tosi hyvin ja oppilaantuntemus niinko... yllätti suorastaan. Että kuinka paljon sillä tekee. Näki kaikenlaiset syy-seuraussuhteet ja tietotasot ja kaikki vaan sillä että jakso vaan niinko seurata ja jutella lasten kans erityisesti. Siellä oli hyvin monenlaisia lapsia, siis temperamentiltaan ja taitotasoltaan ja taustoiltaan, myös kulttuurisesti. Koska siellä oli tää yks tietty lapsi joka hirveesti niinko omilla tunteillaan ja omalla käytöksellään vaikutti luokan tunnelmaan, niin sitten luokka oli vähän sellanen hitaasti lämpiävä vois sanoa niin. Että sen luottamuksen saavuttaminen kesti mun mielestä yllättävän kauan. Että vasta siinä joskus viidennen viikon kohdalla alettiin olla sillain että tultiin hihasta nyppimään. Sillä oli hirveesti selvästi vaikutusta. Oppilaantuntemuksen näkökulmasta se tietty, kun sitä seurantapuolta teki, niin oppiainekohtaisesti kun sitten luonteen näkökulmasta ja sellasten niinko henkilökohtaisten piirteitten näkökulmasta, niin oli ihana huomata, että olis pystynyt just esimerkiksi matikasta kaikista kirjottaa kirjallisen arvion, missä on tällä hetkellä ja missä on ongelmakohdat ja mihin kannattais keskittyä ja mitä pitäis muistella vaikka kotona.”

Vaikka teorian ja käytännön tulisi kulkea käsi kädessä opetusharjoittelussa, Anna kertoo kokeneensa että suhde opettamisen teoriapuoleen jäi päättöharjoittelussa vajaaksi. Hän pohtii, että yliopiston didaktikot ja harjoittelukoulun opettajat olivat ihan eri maailmoissa. Ohjeistus osapuolilta oli Annan mukaan ristiriidassa keskenään. Anna olisi toivonut, että didaktikkojen seuraamia tunteja olisi ollut ainejaksojen aikana enemmän, koska sillä oli hänen mukaansa vaikutusta ohjaavan opettajan ohjaukseen. Didaktikot kannustivat työskentelemään ilman rajoitteita, mutta todellisuus koulussa tuntui Annan kertoman mukaan toiselta.

”Ne [yliopiston didaktikot ja kentän opettajat] on ihan eri maailmoissa. Didaktikko sanoo, että riko rajoja, koettele, tee mitä haluat, ajattele, yritä ja erehdy, ja sitten opettaja itse sanoo että lapset menee sekaisin kun sää opetat niin eri tavalla kuin minä tai sun harjoittelukaveri. Niin se on vähän semmonen: ”What can I do then? Nothing.” Didaktikot on hyviä, kannustavia, jopa olis tosi kiva, ajattelin itse niin että olis ollut tosi kiva, että niitä ois ollut enemmän niitä didaktikkojen tunteja. Että se ohjaaja itse yritti silloin niillä tunneilla vähän enemmän, niillä kolmella tunnilla.”

Harjoittelu oli Annan kertoman mukaan hyvin kuormittava. Kuormittavuus ei johtunut pelkästään kokemuksen sisältämisestä ristiriidoista, vaan viikkotyömäärä oli Annan mielestä kohtuuton. Hän kertoo, että hänen mielestään harjoitteluun käytetty työaika ei ollut suhteessa saatuihin opintopisteisiin, eikä työmäärä siihen, mikä on kohtuullista ylipäänsä. Kertomuksesta käy ilmi, että Anna tunsi omistautumista työlleen ja halusi tehdä asiat hyvin, mikä johti siihen että työtunnit kohosivat kohtuuttomiksi.

”Jo pelkästään se, että jos haluaa että lapset oikeesti oppii... Eli että tekee johdonmukaisia, hyviä jaksoja tai tunteja, niin se vaatii hirveesti työtä. Ja se käytetty tuntien määrä siihen niinko tunti- ja jaksosuunnitteluun ja niiden päivien rakentamiseen niin, ei oo ollenkaan suhteessa siihen että kuinka paljon siitä esimerkiksi saa opintopisteitä tai, tai että kuinka paljon sitä ajatellaan... Siis ajattelen ihan niinko ns. esimiesnäkökulmasta ja niinko Suomen laista ja maksimityöajoista ja sellasista. Niissä ei ollu mitään järkeä. Että jos tekee kuutena päivänä viikossa noin kolmetoista tuntia keskimäärin päivässä, niin se on ihan mahdoton yhtälö kahdeksan viikkoo puskee. Että... monenlaisia asioita oli sellasia kuormittavia seikkoja.”

Kokonaisuutena Anna kertoo harjoittelun olleen kuitenkin äärimmäisen hyvä kokemus. Raskeatkin kokemukset hän näkee kasvattavina ja tarpeellisina. Negatiiviset tunteet ovat Annan kertoman mukaan saaneet häntä syventämään reflektiotaan harjoitteluun liittyen. Tunteiden käsittelemisen hän kertoo näkevänsä tärkeänä.

”Ja nyt jälkikäteen on ollut äärimmäisen, äärimmäisen hyvä kokemus. Mulla on edelliset harjoittelut ollut hirveen myönteisiä ja kannustavia, ja sellasia positiivisen kautta rakentavia. Tunteet pitää käsitellä. Se on oikeastaan ihan sama, minkälaisia tunteita jotenkin herää, tai että minkälaisia – miten sen nyt sanois – kokemukset on aina hyvästä, ihan sama onko ne yltiöpäisen myönteisiä tai yltiöpäisen negatiivisia, niinko kielteisiä juuri sillä hetkellä. Jälkikäteen ajateltuna ne on varmasti todella hyödyllisiä.”

Vaikka hetket harjoittelussa ”heiluttivat venettä” oman opettajuuden näkökulmasta saaden Annan hänen kertomansa mukaan tuntemaan hetkellisesti ammatillisen identiteettinsä heikommaksi, hän kertoo kuitenkin kokevansa oman ammatti-identiteettinsä aloittelevana opettajana vahvaksi ja vuosien saatossa tietoisesti jäsenneyksi. Hänellä on kertomansa mukaan luottamusta omaan itseensä ja osaamiseensa, eikä hän aio vastaisuudessakaan toteuttaa jonkun muun opettamisen roolia.

”Mun onni ehkä on ollut se siinä, että nyt kun on ollu tollanen ei-niin-myönteinen harjoittelukokemus, että mulla ei oo huono ammatillinen itsetunto. Mä oon johdonmukaisesti sitä omaa ammatti-identiteettiäni hyvin tietoisesti pohtinut ja selkeästi rakentanut ihan koko opintojen ajan. Eliikkä mä oon kasvattanu itseäni siihen tulevaan ammattiin. Niin se että tuli sellanen harjoittelukokemus, niin se ehkä heilutti sitä mun venettä vähäsen, mutta se ei vieny multa mitään käytännössä. Mä sain sanoa itselleni että: ”Piru vie, minä olen kyllä hyvä.” Että se on ihan sama, että jos joku ajattelee asioita eri tavoin. Tai se on ihan sama jos joku vaatii mua tekemään asioita eri tavoin, niin se ei tarkoita sitä, että mun pitäis olla sellanen, eli mennä johonkin rooliin.”

Lopulta myös ohjaavan opettajan kanssa asiat saatiin Annan kertoman mukaan keskusteltua. Vaikka Anna ja luokanopettaja ajattelivat asioista edelleen eri tavoin, Anna kertoo tunteensa että oppi erityisesti itsestään ja suhtautumisestaan ristiriitatilanteisiin. Hän kertoo kokevansa varmuutta siitä, että asioista puhuminen ja avoimuus ovat vaalittavia asioita, eikä dialogi muutu tarpeettomaksi jos osapuolet ovat asioista aivan erimieltä, pikemminkin päinvastoin.

”Loppuohjauskeskustelu oli niin kuin [naurahtaa] sovintokeskustelu. Että me päätimme yhdessä että olemme eri mieltä [nauraa]. Agreed to disagree. Hahah. Ja sinänsä ihan mukavaa, ko nyt jälkikäteen ajateltuna se että huomaa esimerkiksi itsestänsä tietynlaiset piirteet, että miten minä kohtaan ihmisen joka ajattelee maailmasta täysin eritavalla, tai jostain asiasta täysin eritavoin ku minä. Että semmosia kehityksen paikkoja huomaa, että dialogi on edelleen hyvä, ihan sama vaikka onki eri mieltä. Se vaikeneminen ei välttämättä aina oo se oikee vaihtoehto. Sellasia. [naurahdus] Että hyvä, hyvä harjoittelu, erilainen, raskas, monipuolinen, ja hyvä. Siis sellanen informatiivinen reaali maailmasta.”

Vaikka harjoittelu näyttäytyy Annan kertomuksen mukaan kuormittavana ja paljon ristiriitoja sisältävänä, hän kertoo sen olleen äärimmäisen tärkeä ja monipuolinen. Vaikeat kokemukset vaikuttavat Annan kertoman mukaan siihen, että hän jäsenteli mielessään ja tunteisissaan asioita, joita hyvin todennäköisesti voi tulla kohtaamaan tulevassa työssään luokanopettajana. Ristiriidoilta ei elämässä voi välttyä ja siksi Anna kertoo olevansa iloinen siitä, että joutui harjoittelun aikana käsittelemään myös tunteita siitä, mitä hän itse ajattelee itsestään ja työstään, sekä siitä miten kohdata eri tavoin ajatteleva ihminen.

5.4 Rohkaistumista ja tunteiden vuoristorataa – Veeran tarina

Haastattelun hetkellä Veeran päättöharjoittelukokemuksesta on kulunut muutama kuukausi, ja hän on opintojensa loppuvaiheessa. Veera aloitti opiskelemaan luokanopettajaksi heti seuraavana syksynä ylioppilaaksi valmistumisensa jälkeen. Hän kuvailee itsellään olleen hyvä käsitys opettajantyöstä lähipiirissä olevien opettajien työtä seuranneena, ja kertoo opettamisen olleen hänen haaveammattinsa. Päättöharjoittelusta hän kertoo kuitenkin kuulleen hurjia tarinoita sen rankkuudesta ja haasteellisuudesta, eikä hän siksi kertomansa mukaan odottanut harjoittelua kovin luottavaisin mielin. Hän kertoo tunteneensa jopa paniikinsekaisia tunteita ja olleensa huolestunut erityisesti siitä, ettei ollut aikaisemmin tehnyt harjoittelua koulussa johon oli menossa. Hän kertoo pelänneensä, ettei tietäisi mitä tehdä ja että hän kokisi olevansa hukassa.

”Ennen ku mä menin sinne harjoitteluun ja oottelin ku oli ilmottautunut, niin mä olin ihan silleen – emmää halunnu oikeestaan mennä. En oo tehny siellä yhtään harjoittelua ja mä olin aivan hermona että niinku: ”Kaikki muut tietää mitä ne tekee ja missä ne on, ja mä oon ihan hukassa!” ja apua että mä en halua mennä! Ja ku on kuullu jotenki että se on tosi niin kuin, että se on tosi raskasta ja silleen, niin se oli kyllä pelottavaa.”

Heti harjoittelun alussa Veera kertoo suurimpien huolien kuitenkin karisseen ja pelon väistyneen, eikä hänen kertomansa mukaan tarvinnut alun jälkeen jännittää. Kertomuksesta käy ilmi, että pelon ja huolen tunteiden väistymiseen suuri merkitys oli harjoitteluun liittyvillä ihmissuhteilla. Koska suhde ohjaavaan luokanopettajaan ja harjoittelun opiskelijapariin muodostui hyväksi, Veera kertoo kokeneensa luottamuksen myös itseensä kasvaneen. Hän kuvailee kokeneensa, että harjoitteluparilla ja luokanopettajalla oli samankaltaiset näkemykset kasvatuksesta ja sen toteuttamisesta kuin hänellä. Asiat tuntuivat Veeran mukaan järjestyvän ja hän kertoo tunteneensa että hän sai apua sitä tarvitessaan.

”Mutta sitte mulla sattui tosi hyvä tuuri, että se luokanopettaja oli tosi ihana ja sillekki itseasiassa oli se luokka uus. Ja sitten tota myös se opiskelijapari joka samassa luokassa oli, en ollu häntäkään ennen tavannu, mutta tultiin tosi hyvin heti silleen juttuun ja oli samantlaiset näkemykset jotenkin meillä kaikilla niinku semmosesta ylipäänsä tekemisestä ja niinku kasvatukselliset ideat oli tosi samoja. Niin sit se jotenki heti helpotti, että emmää enään eka viikon jälkeen... tai ei tarvinnu silleen jännittää vaikka siis se oli raskasta niin ei silleen saman lailla. Niinku oli semmonen olo, että kyllä tää tästä. Siellä on ihmisiä jotka, tai niinku hyviä tyyppejä jotka auttaa ja silleen.”

Erityisesti positiivisena merkitykseltään näyttäytyy kertomuksessa juuri suhde ohjaavan opettajan kanssa. Veera kertoo että hänestä tuntui, että ohjaavalla opettajalla oli aikaa paneutua ohjaukseen ja keskustelemaan kaikesta opetukseen, oppilaisiin ja työskentelyyn liittyvästä, ilman tunnetta jatkuvasta kiireestä. Kertomuksesta käy ilmi, että tunne tärkeydestä lisäsi tyytyväisyyttä ja iloa. Ystävällisyyden ja luottamuksen tunteilla ihmisiin joiden kanssa Veera työskenteli, oli kertomuksen mukaan merkitystä hänen tunnekokemuksensa, ja ne kumosivat ennako-odotuksiin liittynyttä pelkoa. Kannustus ja rohkaisu omien ratkaisujen etsimiseen ja oman opettajuuden löytämiseen lisäsivät Veeran kertoman mukaan harjoittelun aikaista innostusta ja mielihyvää.

”Musta se oli jotenki ihanaa, miten paljon sai tukea... ainakin joiltakin [naurahtaa] ihmisiltä, että tietenkkin se riippu ohjaajasta. Onneks mun just sillä mun omalla luokanopettajalla oli aina meille aikaa, ja se oli jotenki ihanan lohduttavaa että se aina kuunteli sitte siellä meitä vielä iltapäivällä johonki viiteen asti. Ja me jäätiin aina puimaan kaikkea... Ja sitten yhtäkkiä tajusi, että pitää hakea lapset hoidosta ja siellä ne oottelee [nauraa]. Oli kyllä tosi kiva, niin ku positiivinen yllätys jotenkin. Kun pelkäs pahinta [hymyilee]. Ylipäänsä tukea sai aikalailta kaikkeen, mitä teki. Se [ohjaava opettaja] kyllä oli tosi semmonen niinku kannustava ja halus, että me oikeesti kokeillaan ja tehään. Vaikka ei onnistuiskaan, niin että me ollaan siellä vaan niinku harjottelemassa. Niin se oli jotenki tosi rohkasevaa yleisestikin.”

Kertomuksesta käy ilmi, että pelkkää auvoa Veeran harjoittelu ei kuitenkaan ollut, vaikka pääällimmäiset tunteet harjoittelusta jälkikäteen ovat positiiviset. Vaikka ohjauksiin oli käytettävissä Veeran mukaan tarpeeksi paljon aikaa, hän kertoo kokeneensa harjoittelun myös kuormittavana. Välillä hän kertoo tunteneensa olevansa työmäärän alla jopa romahtamisen partaalla, sillä hän halusi tehdä työnsä mahdollisimman hyvin ja saada harjoittelusta kaiken irti. Hän kuvailee viettäneensä paljon aikaa luokassa omien tuntiensa ulkopuolella ja illat kuluivat oppitunteja suunnitellessa.

”Olihan se välillä raskasta, mää olin ihan romahtamisen partaalla. Ihan vaan kun se tuntu että ei ehi, ja ku ei oikeasti ehtinyt tehdä mitään muuta [naurahtaa]. Tietenkihän seki on itestä kiinni, et kui paljon haluaa tehdä. Että mää olin aina tosi pitkään siellä koululla, ja mää tosi paljon olin siellä luokassa että oppi tunteen niitä lapsia. Niin ihan silleen vaikka mulle ollu omia tunteja, niin mää olin siellä. Mää tulin aika myöhään aina kotiin, ja sen jälkeen kun alko suunnitteleen niitä, niin siinä se päivä oli sitten menny.”

Kahden harjoittelukuukauden aikana Veera kertoo tunteneensa itsensä väsyneeksi ja jopa hieman ahdistuneeksi. Mutta vaikka harjoittelun loppuminen tiesi helpotusta, hän kuvailee olotilaansa sekavaksi ja ristiriitaiseksi. Hän kertoo tunteneensa helpotusta harjoittelun ja siihen liittyvän työmäärän loppumisesta, mutta kertoo tunteneensa itsensä myös haikeaksi että matka oli tullut päätökseen.

”Ja välillä oli vaan semmonen niinku... Että ei pysty enää, millon tää loppuu. Jossain vaiheessa se kaks kuukautta tuntu ihan loputtomalta. Mutta sitte loppuvaiheessa oli semmonen, että oikeasti oli jo jotenki semmonen sekava olo. Tavallaan oli tosi haikeaki olo, ku oli jo niinku tutustunu niihin lapsiin ja ne oli ihan huippuja, ja niijen kans oli oikeesti tosi kiva tehdä töitä. Ja just ku alko oleen semmonen olo, että tää ei oookaan ehkä niin – tai et se vähän alko helpottaa jotenki, niin sitte se loppuki. Tai että oli jotenkin niinku ristiriitanen olo.”

Tunnetilat harjoittelun aikana olivat Veeran mukaan muutenkin vaihtelevat. Hän kertoo, että väsymys sai mielialat kulkemaan vuoristorataa huippuhetkistä romahduksen tunteisiin, ja stressi väritti etenkin negatiiviset tunteet huomattavasti suuremmiksi kuin millaisina ne ehkä normaalitilanteessa olisivat näyttäneet. Stressaavina hetkinä Veera tuns kertomuksensa mukaan alakuloa ja apeutta, jos asiat eivät suunnittelusta ja panostuksesta huolimatta aina menneet niin kuin piti.

”Oman mielialan [nauraa] vaihtelu tämän harjoittelun aikana oli ihan kauheaa että... Musta tuntuu että sellanen yleinen stressi, oli niin paljon tekemistä, niin välillä tuntu että romahtaa ihan täysin. Ja sitte niinku just ku oli niin kiire ja kuitenkin panosti niihin tunteihin, ja sitte se jos meniki ihan niinku, se oli ihan, surkeasti meni, niin sit se tuntu jotenki tosi paljon pahemmalta ku ehkä miltä sen pitäis. Tai niinku jotenki kaikki, kaikkeen reagoi aika vahvasti silleen, ku oli jotenki niin stressaantunut.”

Ristiriitaa Veera kertoo kokeneensa siinä, että hänestä tuntui, että harjoittelijoita vaaditaan tekemään suunnitteluun liittyvät asiat samoin, eikä henkilökohtaisille eroille ole tilaa. Tunnit piti suunnitella tuntisuunnitelmakaavaketta hyväksi käyttäen ja täyttää kohta kohdalta samoin. Kaavakkeeseen liittyvien asioiden miettimisen hän kertoo näkevänsä kyllä tärkeänä, mutta kertoo kokeneensa tuntisuunnitelmien kaavamaisuuden haasteellisena, sillä ei tunne työtappaa ollenkaan omakseen. Tämä aiheutti Veerassa hänen kertomansa mukaan turhautumisen tunnetta.

”Mulle ne niijen tuntisuunnitelmakaavojen täyttäminen oli jotenki ihan kauheaa. Että mää en koe että se on mulle mitenkään hyödyllistä. Oli vaikea tehdä semmosta, mikä ei jotenki niin... Että emmää niitä ikinä käyttäny esimerkiksi siinä tunnilla. [...] Mulla on normaalis-tikin aina jos mää oon tehny jotain suunnitelmia, niin mää suttaan ne jonnekki paperille silleen että ne on mulle itelle selkeitä. Mutta jotenki tommonen tietynlainen kaava ja sellanen jäykkyys, niin se mua häiritsi. Musta se on jotenki ristiriitaista vaan, että kun meille koko ajan painotetaan, että: ”Me ollaan erilaisia oppijoita ja tehään asioita erilailla.” Ja se on mitä me halutaan, tai mejän pitäis nähä lapset niin, ja mitä meille yliopistossa opetetaan. Niin sitte taas meiltä kuitenkin oletetaan, että me ollaan kaikki, että me tehään asiat samalla lailla ja toimitaan samalla lailla ja suunnitellaan samalla lailla. Niin musta se oli vähän turhauttavaa.”

Parhaita tunnekokemuksia koko harjoittelussa antoi Veeran kertoman mukaan luottamuksen muodostuminen hänen ja oppilaiden välille. Kertomuksesta käy ilmi, että tunne siitä, että sai kohdata oppilaita ja että kohtaamiset olivat merkityksellisiä, lisäsi iloa ja antoi motivaatiota jaksaa suureltakin tuntuneen työmäärän alla.

”Kun huomasi, että ne lapset niinku koko ajan silleen luottaa enemmän, niin se oli jotenki ihana nähä. Että niillä oli oikeesti ihan kiva olla [nauraa] mun kanssa. Ei ollu enää silleen vaan semmonen joku harjoittelija vaan siellä, joka tulee ja menee, vaan että ne oikeesti niinku halus kertoa niijen asioita. Ja silleen ne kuitenkin viihty siellä tunnilla ja tuntien ulko-puolella.”

Kolikon kääntöpuolella Veera kertoo kuitenkin tunteneensa myös, että koska luottamuksel-linen suhde oppilaisiin muodostui, myös oppilaiden keskinäiset konfliktitilanteet vaikuttivat häneen itseensä. Hän kertoo, että oppilaiden väliset konfliktit näkyivät tunnilla, ja hän kertoo kokeneensa että se vaikutti myös hänen omiin tunnetiloihinsa ja aiheutti apeutta.

”Ja tota, niin, ehkä semmoset sitte ku jotenki, varmaan mitä työelämässäki tulee vastaan, mitä lasten kans tavallaan joutuu selvittelemään vaikka jotaki niijen välejä, tai semmosia hankalia asioita, niin kyllä ne sitte jotenki niinku vaikutti tavallaan myös itteen. Oli jotenki ikävä, että jos oli jotain semmosia, vaikka joienki välillä, oli semmosia että tiesi, että on kurja juttu tapahtunu. Tai että joku joka hankas, niin sitte se jotenki tunneillaki näky. Että sen silleen jotenki ottaa itelle myös. Niin ne oli vähän kurjia.”

Veera vertaa harjoittelua aiempiin lyhyisiin sijaiskokemuksiinsa ja huomioi, että oppilaan-tuntemus lisäsi suunnittelun ja opetuksen mielekkyyttä ja teki siitä helpompaa. Veera kertoo, että harjoittelu vaikutti positiivisesti hänen kuvaansa itsestään opettajana, ja hän kertoo tun- teneensa toiveikkuutta tulevan työn suhteen.

”Kyllä mulla on pääosin semmonen positiivinen fiilis kuitenkin harjoittelusta jääny, vaikka se oli tosi stressaavaa ja vei aikalalla kaiken muun elämän [nauraa]. Mutta kuitenkin pää- osin mää olin yllättynyt siitä, miten paljon siellä sai jotenki tukea. Jotenki se, että kun tosiaan on ollu vaan sijaisena ennen tommosia muutamia päiviä, ja se on musta aina ihan paina- jaismaista. Että ku ei tiä yhtään niitä lapsia ja oot yksin siellä luokassa ja jotenki se on kauhea tilanne. Niin sitte oikeesti, kun sai olla sen kaheksan viikkoa, kaks kuukautta samassa luokassa ja oppia tuntemaan niitä lapsia, niin huomasi, että se tavallaan koko ajan helpottuu se suunnittelu sitä mukaa, mitä paremmin tuntee niitä oppilaita. Niin tuli jotenki semmonen toiveikas olo, että ehkä mää joskus selviänki että ku on oma luokka. Sitten ku tuntee ne lapset, niin että ehkä se vois niinku järjestyä.”

Toisaalta harjoittelun kuormittavuus laittoi kertomuksen mukaan Veeran ajattelemaan tule- vaa opettajan työtä henkilökohtaisten resurssien kannalta. Hän pohtii, miten vetää rajaa työn ja muun elämän välille opettajana ollessa, koska harjoittelun aikana se tuntui melkein mah- dottomalta. Veera kertoo, että etenkin harjoittelun ensimmäisten viikkojen aikana hänen oli vaikeaa sulkea ajatuksia harjoittelulta, ja hän huomasi heräävänsä yölläkin miettimään tun- tisuunnitelmia ja muuta harjoitteluun liittyvää. Harjoittelun vaikutus yöuniin sai Veeran ker- toman mukaan hänet tuntemaan itsensä väsyneemmäksi sekä fyysisesti että henkisesti. Tämä johti siihen, että hän kertoo miettineensä myös tulevaa työtä aloittelevana opettajana, ja kuinka silloin työn ja vapaa-ajan tai levon rajaaminen onnistuu. Hän kuitenkin toteaa, että pakkohan sen on jotenkin onnistua.

”Varmasti se ajanhallinta oli yleisesti haastavaa. Ois ehkä pitäny enemmän niinku vetää silleen rajaa, että ei sitte vaikka tee illalla. Tai jotenki, että kyllä niinku vähemmälläki pär- jää. Sehän on pakko tehdä sitte ku menee töihin. Ei voi vaan niinku aina tehdä ja tehdä, että on ihan väsyny. Ei siitä oo loppujen lopuksi... pitää vaan ite oppia jotenki vetämään oma semmonen niinku jaksamisen raja ja silleen... Että välillä kyllä tuntu että varsinki se eka puolikas harjottelusta, niin just mää nukuin tosi huonosti ja tuntu, että niinku koko ajan oli jokku tuntisuunnitelmat mielessä. Että yölläki herää siihen, että on vaan [naurahtaa] jotain

tuntisuunnitelmia... näkee niitä ja yhtäkkiä pitää kirjottaa jotain ylös ja silleen. Se oli jotenki tosi vaikea sulkea aivot tavallaan siltä.”

Harjoittelusta on kulunut muutama kuukausi haastattelun aikoihin ja Veera kertoo uskovansa sen vaikuttaneen kerrontaansa, vaikka kertoo pahimman väsymyksen hälvenemisen jälkeen ajatelleensa aikalailla samalla tavalla kuin nyt. Hän kertoo tuntevansa, että oppi harjoittelussa paljon ja että kokemus vaikutti hänen valmiuteensa työelämään. Ennen harjoittelua hän kertoo olleensa paljon epävarmempi omasta opettajuudestaan ja tulevasta työelämästä, kun taas harjoittelun jälkeen hän kertoo tuntevansa itsensä luottavaisemmaksi. Nyt hän uskoo kertomansa mukaan enemmän omiin kykyihinsä opettajana ja tuntee itsensä valmiimmaksi.

”Mutta kyllä niinku ainaki nyt näin jälkikäteen – ja aika nopeaaki heti sen harjoittelun jälkeen – niin mulla oli kyllä silleen päällimmäisenä positiivinen fiilis. Vaikkakin se oli tosi raskasta. Mutta jotenkin siitä oppi mun mielestä niin paljon, että se tavallaan kompensoi sen kaiken niinku [nauraa] pahan, että emmää niinku... niin. Mää koin sen tosi hyödyllisenä silleen ammatillisesti ja muutenki. Jotenki tuli semmonen olo enemmän oikein, että kyllä mä pystyn tähän, ja oikeasti voi mennä töihin. Kun taas ennen sitä harjoittelua oli vähän semmonen, että apua en kai mä vielä voi valmistua. Että emmää niinku tiiä mistään mitään [nauraa] ja semmonen että nyt on kuitenkin paljon valmiimpi työelämään.”

Kaiken kaikkiaan Veeran kertomuksesta käy ilmi, että harjoittelu oli hänelle mielialojen ja tunteiden vaihtelua laidasta laitaan käsi kädessä väsymyksen kanssa. Positiivisena Veeran kertomuksessa näyttäytyvät kuitenkin harjoittelun aikaiset ihmissuhteet. Suhde toisiin opiskelijoihin, oppilaisiin ja ohjaavaan opettajaan liittyvät kertomuksessa myönteisiin tunteisiin. Veera kertoo, että ohjaavan opettajan rohkaisevilla sanoilla ja hänestä kaikella tavalla välittyvällä kannustavalla asenteella oli merkitystä Veeran positiivisiin tunteisiin ja itseluottamuksen kasvuun omaa opettajuutta ajatellen. Veera kertoo kokeneensa harjoittelun ammatillista identiteettiään vahvistavana myönteisten kokemusten kautta, mutta myös siinä mielessä että hän joutui käsittelemään ajatuksia aloittelevan opettajan työn kuormituksesta ja työn ja vapaa-ajan erottamisesta.

5.5 Tulosten tarkastelua

Aineistoa läpikäydessä opetusharjoitteluun liittyvien tunteiden kerronnassa kävi ilmi, että tunnetilat liittyivät usein omaan opettajuuteen ja ammatti-identiteetin omaksumiseen sekä

ihmissuhteisiin harjoittelun aikana. Tärkeimmäksi näistä ihmissuhteista nousivat erityisesti suhde harjoitteluohjaajaan/-ohjaajiin harjoittelukoululla ja suhde oppilaisiin. Tässä luvussa käsittelen tarinoissa merkityksellisinä näyttäytyviä teemoja ja tarkastelen niihin liittyviä tutkimustuloksia. Kaikissa tarinoissa tunteisiin liittyen esiin nousivat kertomukset siitä, miten ennako-odotukset vaikuttivat harjoitteluun ja millaista todellisuus harjoittelussa oli, merkittävät ihmissuhteet harjoittelun aikana, sekä harjoittelun merkitys omaan opettajuuteen ja ammatillisen identiteetin muodostumiseen. Viimeisenä tarkastelen myös erilaisia tapoja kertoa tunteista, ja miten ne tämän tutkimuksen aineistossa näyttäytyivät.

Ennako-odotukset ja todellisuus

Kuten Hayes (2003) tutkimuksessaan havaitsi, edellisellä harjoittelukokemuksella on vaikutusta päättöharjoittelukokemukseen. Jos edellinen harjoittelukokemus oli raskas, opiskelijat odottivat todennäköisesti samaa ja pyrkivät panostamaan niihin asioihin, jotka edellisessä harjoittelussa olivat haastavia. (Hayes, 2003, s.158-164.) Erityisesti *Kaisan* ja *Annan* tarinoissa edeltävällä harjoittelukokemuksella näytti olevan merkitystä tähän harjoitteluun tunnekokemuksena. *Kaisa* kertoi aiemman koulutyöskentelyn olleen raskas ja haasteellinen, kun taas päättöharjoittelu oli ylittänyt odotukset positiivisesti ollen päinvastainen. *Annalla* taas oli takana hyviä ja positiivisesti rakentavia harjoittelukokemuksia, jolloin päättöharjoittelun erilaisuus ei vastannut ennako-odotuksia ja vaikutti hänen kertomuksensa mukaan hänen tunteisiinsa jossain määrin.

Työmäärä harjoittelun aikana koettiin ylikuormittavana. *Laura*, *Anna* ja *Veera* kuvailevat, miten työlästä harjoittelu oli, vaikka heidän kokemuksensa eroavat toisistaan muilta osin. Yhteistä kuormittavuuden kokemukselle oli, että tutkimushenkilöt kertoivat halunneensa tehdä asiat mahdollisimman hyvin, mutta toisaalta he pohtivat, olisiko harjoittelua voinut tehdäkin kevyemmin. *Laura* kuvaili olotilaansa harjoittelun aikana stressaantuneeksi ja kertoi kokeneensa välillä ylivoimaiseltakin tuntuva väsymystä ja uupumuksen tunnetta. *Veera* kertoi odottaneensa harjoittelua pelon sekaisin tuntein, mutta harjoittelun edetessä tuntemusten muuttuneen positiivisemmiksi. Myös *Kaisa* kertoi olleensa alkumarjoittelun aikana enemmän jännittynyt ja rentoutuneensa harjoittelun edetessä. Tämä on tuloksiltaan yhteneväistä Pouloun (2007, s. 100) opetusharjoittelijoiden tunteita tarkastelevan tutkimuksen kanssa, mistä käy ilmi, että harjoittelun alkuvaiheessa koettiin enemmän ahdistusta ja huolta, mutta harjoittelun edetessä kokemukset muuttuivat positiivisemmiksi.

Haastateltavat pohtivat kertomuksissaan opettajantyön sitovuutta. Toisaalta tutkimushenkilöt kertovat toiveikkaista ajatuksistaan sitä kohtaan, että opettajan työstä selviää, mutta toisaalta myös mietitytti kuinka vetää raja työaikaan. Systemaattinen kuormittavuuden tunteiden ja työmäärään liittyvän väsymyksen tunnistaminen ja reflektointi harjoittelussa voisi auttaa myös tulevaan työhön valmistautuessa. *Laura* kertoi väsymyksen tunteen harjoittelussa olleen välillä miltei ylitsepäsemätön. *Anna* taas pohti, että päättöharjoitteluun käytettävä työaika oli liikaa kahdeksalle viikolle. *Veera* kertoi miettineensä harjoittelussa ja sen jälkeen, kuinka rajata työ ja vapaa-aika. Tämä on tärkeää pohdintaa tulevaa emotionaalisesti kuormittavaa työtä ajatellen, sillä näiden kysymysten äärelle jokainen opettaja jossakin elämänvaiheessaan päätyy. Tutkimushenkilöt olivat yhtä mieltä siitä, että harjoittelu ei olisi ollut niin kuormittava, jos sen järjestelyistä olisi saanut tärkeää informaatiota tarpeeksi jo ennen harjoittelua. Käytännönjärjestelyt vaikuttivat haastateltavien mielestä harjoittelun aikaiseen stressintunteeseen. Haastateltavat arvelivat, että mikäli tieto esimerkiksi harjoitteluluokasta ja opetettavista aineista olisi ollut aiemmin tiedossa, olisi valmistautuminen ja etukäteen asioiden jäsentely vähentänyt painetta harjoittelun aikana.

Stressistä opetusharjoittelussa kirjoittaneet tutkijat huomioivat, että jossain määrin stressi on normaalia ja ehkä tarpeellistakin, koska se kuuluu väistämättömästi aloittelevan opettajan kehitysprosessiin päteväksi ja varmaksi opettajaksi (Murray-Harvey et al., 2000, s. 21). Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että epämiellyttävillä tunteilla on vaikutusta opettajan emotionaaliseen uupumukseen. Yksi epämiellyttävistä tunteista on huoli tai ahdistus, joka voi ilmetä esimerkiksi tunteesta, ettei ole valmistautunut tarpeeksi, kurinpito-ongelmien yhteydessä tai suhteissa kollegoihin ja vanhempiin. (Hargreaves, 2001.) Bullough ja kumppanit (2006) tutkivat tutkimuksessaan 21 peruskoulunopettajaa tulkiten heidän ahdistustaan ja huoliaan heidän kertomiensa unien perusteella. Tulokset osoittivat, että opettajat näkivät usein unia, joissa he eivät olleet valmistautuneet opetukseen tai olivat esimerkiksi myöhässä. (Bullough et al., 2006 s. 197-198.) Tässä tutkimuksessa *Laura* kertoi nähneensä harjoittelun aikana ja vielä pitkään harjoittelun jälkeenkin unia siitä, että tunti alkaa eikä hän ole valmistautunut. Hän kertoi, että unessa on samanlaista huolta ja ahdistusta läsnä, kuin millaisena hän muistaa tuntemuksiaan harjoittelun ajalta.

Valmistautuminen vaikuttaa vahvasti siihen, että opettaja tuntee itsensä varmaksi ja mukavaksi. Chang (2009) kuitenkin toteaa, että opettajan ei koskaan voida olettaa olevan täysin valmistautunut opetukseen, sillä kaikkea on mahdotonta ennakoita. Siksi huoli valmistautumisen puutteellisuudesta on Changin mukaan toistuva kokemus opettaessa. (Chang, 2009, s.

26.) Tutkimuksissa (Sutton & Wheatley, 2003) käy ilmi, että myös turhautuminen on eniten koettu epämiellyttävä tunne, josta opettajat raportoivat. Turhautuminen kumpuaa usein luokkatilanteen ulkoisista asioista, jotka eivät liity varsinaisesti opettamiseen (Hargreaves, 2004, Zembylas, 2003). Myös tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöt kokivat turhautumista liittyen opetustilanteen ulkoisiin tai siihen vain välillisesti liittyviin seikkoihin. Turhautumista koettiin eniten ristiriitatilanteessa ohjaavan opettajan kanssa, ja se on parhaiten näkyvässä *Annan* tarinassa. Chang (2009, s. 27) kuvaa turhautumisen usein liittyvän siihen, että henkilöllä on tunne, ettei hänellä ole kontrollia toistuvaan, epämieluisaan tilanteeseen. Turhautumisen yhteys tilanteen hallinnan tunteen puuttumiseen on esillä myös Bulloughin ja kumppanien tutkimuksessa (Bullough et al., 2006, s. 198-199).

Oppilaantuntemuksen merkittävyys

Kaikki haastateltavat painottivat oppilaantuntemuksen merkitystä. Eniten positiiviseksi kerrotut kokemukset liittyivät oppilaiden kanssa koettuihin onnistumisiin, luottamuksen saantiin ja arvostukseen. Opettajien tunteita tutkineen Andy Hargreavesin mukaan moni opettaja kokee saavansa suurimman psyykkisen palkkion luodessaan läheisen emotionaalisen siteen ja ymmärryksen oppilaiden kanssa. Saavutettu tunneside vaikuttaa kaikkeen, mitä opettaja työssään tekee ja on lähde myös motivaatiolle. (Hargreaves, 2000, s. 817-819.) Useat tutkimukset (esim. Maldarez et al., 2007, Poulou, 2007, Timostsuk & Ugaste, 2012) ovat tuloksissaan yhtä mieltä siitä, että vuorovaikutus oppilaiden kanssa on suurin positiivisten tunteiden lähde opetusharjoittelussa. Tätä tukevat myös tämän tutkimuksen tulokset; jokainen tutkimushenkilö kertoi oppilaiden kanssa olemisen ja työskentelyn herättäneen positiivisia tunteita harjoittelun aikana.

Kaisa kuvaili parhaiksi hetkikseen harjoittelussa ne tilanteet, kun sai todella kohdata yksittäisen oppilaan. *Laura* kertoi, kuinka lasten kanssa oleminen antoi hänelle voimaa, varmuutta ja mielihyvää siitä, että hän on valmistumassa opettajaksi. Tämä on yhteneväistä Pouloun (2007) tutkimuksen kanssa, joka esittää että opetusharjoittelijoiden ensimmäisten viikkojen aikana kokema huoli muuttui oppilaat kohdatessa energisyydeksi ja luovuudeksi (Poulou, 2007, s. 100). *Anna* taas kertoi yllättyneensä, miten paljon merkitystä oppilaantuntemuksella oli opetuksen suunnittelussa ja arvioinnissa, ja miten paljon hyötyä keskinäisellä luottamuksella oli opettaessa. *Veerakin* mainitsi hyvät hetket ja luottamuksen muodostumisen oppilaiden kanssa harjoittelun parhaiksi tunnekokemuksiksi, mutta kertoi toisaalta että

oppilaiden tullessa tutuksi myös heidän kokemansa negatiiviset tunteet tulivat enemmän *Veeran* ihon alle. Tämä liittyy osaltaan siihen, kuinka opettaja välittäessään asettaa myös itsensä haavoittuvaiseen asemaan.

Välillä tunnemyllerrys harjoittelun aikana sai kertomusten perusteella aikaan sen, ettei oppilaisiin keskittyminen ollut helppoa. *Laura* kuvaili kertomuksessaan, että hän koki harjoittelussa olevansa niin jännittynyt arvioinnin takia, että hänen oli vaikea keskittyä olemaan läsnä oppilaiden kanssa. Nämä tutkimustulokset ovat yhtäläisiä Sam Intratorin (2006) havaintojen kanssa. Hän esittää, että usein opetusharjoittelija kuvaa olevansa liian ahdistunut ja tietoinen omista tunteistaan, ettei ehdi kiinnittää huomiota oppilaiden tunteisiin. On tyyppillistä, että omien tunteiden intensiivisyys dominoi ja estää harjoittelijaa olemasta läsnä täydellä kapasiteetillaan. (Intrator, 2006, s. 235.)

Mentori vai esimies? Suhde ohjaaviin opettajiin

Hyvä suhde ohjaavaan opettajaan harjoittelukoululla vaikuttaa positiivisesti harjoittelukokemukseen ja harjoittelun aikana koettuihin tunteisiin. Harjoittelun ohjaajan tärkein tehtävä on rohkaista, tukea ja kannustaa opetusharjoittelijaa kehittämään omaa opettajuuttaan. (Maldares et al., 2007, s. 233, 239.) *Veera* kertoi kokeneensa sen äärimmäisen merkityksellisenä, että harjoitteluohjaajalla oli aikaa opastaa ja keskustella harjoitteluun liittyvistä asioista. Hän kuvaili, että oli hienoa, miten ohjaava opettaja luotti hänen ajatuksiinsa ja antoi hänen toteuttaa sellaisia kokonaisuuksia, jotka olivat hänestä tärkeitä. Tämä vahvisti hänen luottamustaan omiin kykyihinsä ja hän sai harjoitella turvallisessa ympäristössä läpikäymään oppilaiden kanssa esimerkiksi eettisiä aiheita, jotka olivat tärkeitä mutta myös helposti ristiriitaa herättäviä.

Opettajaopintojen edetessä opiskelija alkaa kiinnittää enemmän huomiota opettajan työn tunnepuoleen. Lanas ja Hautala (2015) avaavat artikkelissaan mikropoliittisen lukutaidon opettamisesta opettajankoulutuksessa, kuinka kokemus siitä, että itsellä ei ole mahdollisuutta vaikuttaa työskentelyolosuhteisiin, voi aiheuttaa opiskelijassa ahdistusta. (Lanas & Hautala, 2015, s. 49.) Tämä kävi ilmi etenkin *Annan* tarinassa siitä, kuinka hän kertoi yrittäneensä vaikuttaa, mutta ei ollut saanut vastausta, vaan kokemuksen siitä, että harjoittelijalla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa asioihin. Hän pohtii, että harjoittelun ohjaajan ja harjoittelijan suhde on myös monimutkainen, sillä he eivät ole selkeästi esimies-alainen-suhteessa keskenään, mutta eivät myöskään millään tavoin tasa-arvoisia kollegoita.

Laura taas kertoi kokeneensa haastavana harjoittelussa jatkuvan arvioinnin ja analysoinnin. Hän kuvaili sen vaikuttaneen hänen tunteeseensa siitä, että hän voisi olla oma itsensä. *Kaisan* kokemus ohjauksesta taas oli hänen kertomuksensa mukaan hyvin erilainen, ja hän kertoi jääneensä kaipaamaan ohjaukselta enemmän analyttisyyttä ja tarkempaa asioihin pureutumista, vaikka kertoikin olleensa tyytyväinen suhteeseensa ohjaavan opettajan kanssa. Intra-tor (2006, s. 234) esittää, että erityisen tärkeää aloittelevien opettajien tukemisessa on auttaa heitä käsittelemään tunteitaan ja ymmärtämään, kuinka se mitä heidän sisällään tapahtuu, muokkaa sitä kuinka he opettavat ja kuinka oppilaat heidät näkevät.

Bulloughin ja Draperin (2004) mentorointia sekä aloittelevan opettajan että ohjaajan näkökulmasta tarkastellut tutkimus esittää, että opetusharjoittelu on emotionaalinen kokemus molemmille. Hyvän ohjaajan ominaisuuksiksi Bullough ja Draper listaavat esimerkiksi sen, että hyvä ohjaaja tietää mitä sanoa, miten sanoa ja milloin sanoa niin, että arviointi ja ohjaus mahdollistavat harjoittelijan kehityksen. Heidän tutkimuksessaan käy ilmi, että harjoittelun ohjaaja nähdään lähteenä tietotaidolle, mutta välillä myös esimerkiksi terapeutina, jolle harjoittelija voi kertoa tunteistaan harjoitteluun liittyen. (Bullough & Draper, 2004, s. 275-280.) *Laura* kertoi positiivisena sen, että ohjaaville opettajille pystyi kertomaan tuntemuksistaan ja itkemään ohjaustilanteessa. *Veera* taas kertoi ohjaajan rohkaisseensa ja tukeneensa häntä kehittymään omassa opettajuudessaan, ja sen vaikuttaneen hänen positiivisiin tunteisiinsa harjoittelua kohtaan.

Oma opettajuus ja sen tarkastelu

Sosiokulttuurisen teorian kontekstissa opetusharjoittelusta kirjoittavat tutkijat (esim. Bullough, 1997, Hong, 2010) ovat laajalti yhtä mieltä siitä, että opetusharjoittelun painopiste on oman opettajuuden kehittymisessä. Harjoittelun ohjaajan ja mentorin tärkein tehtävä on tukea opetusharjoittelijaa kehittämään omaa opettajaidentiteettiään. (Maldarez et al., 2007, s. 239.) Tutkimuksista ilmenee kuitenkin, että tilanne harjoitteluluokassa on usein se, ettei opettajaopiskelija joko uskalla tai hänellä ei ole todellista mahdollisuutta vaikuttaa opetuksen käytäntöihin niin, että hän voisi todellisesti toteuttaa omaa opettajuuttaan vapaasti. Monissa tilanteissa kyse on pienistä asioista, joilla ei kokonaisuuden kannalta ole niin suurta merkitystä.

Joskus kuitenkin opetusharjoittelija voi kokea ristiriitaa kasvatuksellisten näkökulmien eroamisessa siinä määrin, että sillä on merkitystä hänen emotionaaliseen kokemukseensa. Jos

opetusharjoittelija kokee joutuvansa tinkimään omista kasvatustilanteista näkemyksistään opettaessaan harjoitteluluokassa, se voi johtaa turhautumiseen tai jopa syyllisyyteen siitä, että ei toimi omien kasvatuksellisten arvojen mukaisesti (Hayes, 2003, s. 164-165). Tämä kasvatustilanteiden ristiriita tulee tässä tutkimuksessa esille parhaiten *Annan* tarinassa, vaikka osittain eriäviä näkemyksiä ilmeni jokaisella.

Jos opettajaopiskelija kohtaa opetusharjoittelussaan tilanteen, joka on ristiriidassa suhteessa hänen omaan käsitykseen hyvästä koulusta tai hyvästä opettamisesta, harjoittelija joutuu päätöksen eteen, ottaako asian esiin ja jos ottaa niin miten ja kenen kanssa (Lanas & Hautala, 2015, s. 50). *Kaisa* ja *Laura* kertoivat kohdanneensa tilanteita, joissa eivät olleet aivan samaa mieltä ohjaajan kanssa, mutta eivät tehneet asialle mitään, sillä eivät kokeneet asian olevan niin merkityksellinen. Asiaan voi vaikuttaa myös se, että he eivät kertomuksensa mukaan halunneet aiheuttaa konflikteja koulun henkilökunnan kanssa. *Anna* taas vaikutti kertomansa perusteella olevan varmempi omista käsityksistään ja uskalsi ottaa asiat puheeksi sekä ohjaavan opettajan että muun harjoitteluhuonekunnan kanssa. Tässä hän kuitenkin kertoi kokeneensa, ettei hänellä opetusharjoittelijana ollut juurikaan mahdollisuutta vaikuttaa tilanteisiin, ja että puhuminen oli jollain tavalla epäsuotavaa. Joskus aloitteleva opettaja voi ajautua tilanteeseen, jossa hän toteuttaa opettajuuttaan yhteisön tai jonkun muun kuin omien arvojen mukaisesti. Ji Y. Hong (2010) esittää, että käyttäytyminen joka on ikään kuin pinnallisella tasolla, eikä juurtuneena aloittelevan opettajan arvoihin ja uskomuksiin, voi johtaa motivaatiopulaan ja oman opettajaidentiteetin horjumiseen. Tämä taas on yhteydessä emotionaaliseen työuupumukseen ja sen johdosta jopa alan vaihtamiseen. (Hong, 2010, s. 1541.)

Hayesin mukaan harjoittelussa opetusharjoittelijoita tulee ohjata siinä, kuinka tunteita hyödynnetään opetusta koskevia vastuuntuntoisia päätöksiä tehdessä. Päätöksiin joihin he itse ovat tyytyväisiä, mutta jotka vastaavat myös ohjaavan opettajan odotuksiin. (Hayes, 2003, s. 169.) *Veera* kertoi kokeneensa haastavana harjoittelussa sen, että joitakin asioita täytyi tehdä ennalta määrättyllä tavalla, joka oli yhdenmukainen kaikkien harjoittelijoiden kohdalla. Hän kertoi tuntisuunnitelmakaavakkeiden täytön olleen itsellensä sopimaton tapa suunnitella opetusta. Hän kertoi tunteensa turhautumista siitä, että hänen täytyi tunteja suunnitellaan toimia kaavamaisesti, vaikka se toi hänelle vain ylimääräistä työtä. Hän nosti esille ajatuksen siitä, että vaikka opettajankoulutuksessa painotetaan oppijoiden moninaisuutta ja erilaisia oppimistapoja, opetusharjoittelussa opiskelijoita kohtaavat odotukset ovat pääosin samoja kaikille opetusharjoittelijoille.

Maldarez ja kumppanit (2007) toteavat tutkimuksessaan, että pidempään työelämässä olleet opiskelijat näkivät oman identiteettinsä ja opettajuutensa vakaampana ja muuttumattomampana (Maldarez et al., 2007, s.231-232). Tutkimushenkilöt *Laura* ja *Anna* olivat sitä mieltä, että heidän identiteettinsä olivat vahvemmat eri elämäkokemuksen jälkeen, kuin olisi ollut jos he olisivat suorittaneet harjoittelun aiemmin. Tärkeää *Lauran* kertomuksessa oli myös sen asian huomioiminen, että vaikka opettajaopiskelija on päättöharjoittelunsa aikana opintojensa loppuvaiheessa ja valmistumassa opettajaksi, on hän opettajana vasta aivan alussa. *Laura* kertoi muistuttaneensa itsellensä harjoittelun aikana usein, että on hyväksyttävää olla keskeneräinen ja harjoitella. *Lauran* ajatukset mukailevat Hayesia, joka esittää että harjoittelun tulisi erityisesti olla paikka oppia ja harjoitella. Erehdykset ovat harjoittelussa väistämättömiä ja niitä tulisi hyödyntää opettavaisina kokemuksina. Tämän tiedostaminen ja painottaminen toimii eräänlaisena tärkeänä tunteiden käsittelyyn liittyvänä strategiana. (Hayes, 2003, s. 169.)

Hong (2010, s. 1541) esittää, että koska opettajankoulutuksella on suuri rooli opettajien ammatillisen identiteetin rakentamisessa, on tärkeää että koulutuksessa lisätään tietoisuutta tunteiden merkityksellisyydestä. Tunteiden tunnistaminen ja säätely ovat tärkeitä aiheita opettamisessa, ja niillä on merkitystä opettajan sitoutumiseen, tyytyväisyyteen ja itsetuntoon. (Sutton, 2004, s. 379-380) Siksi opetusharjoittelussa ja opettajankoulutuksessa tulisi ottaa enemmän huomioon tunteiden säätelyn ja tunnistamisen tärkeyttä.

Erilaisia tapoja kertoa tunteista

Kuten tutkijat yleisesti tunnustavat, tunteet eivät ole toisarvoisia ihmisten elämässä vaan emootio on olennaisesti yhteydessä kognitioon ja toimintaan. Emootiota ei voida erotella irti toiminnasta ja rationaalisesta pohdinnasta. (Hargreaves, 2000, s. 812.) Tämän vuoksi tunteiden tunnistaminen tarinoissa ja kerronnassa vaatii analysointia ja tarkkaa havainnointia. Suuri osa tunteista välittyi muutoin kuin suoraan kertoen, miltä jokin asia tuntui. Golombek ja Doran (2014) määrittelevät kielenopettajien ammatillista kehitystä koskevassa tutkimuksessaan erilaisia keinoja tunnistaa tunteita tarinoista. Näiksi he mainitsevat esimerkiksi kertomuksissa ilmenevät vastakkainasettelut negatiivisten ja positiivisten arvioiden välillä, tunteista kertominen niitä nimeämällä, sekä tunteita kuvaavat adjektiivit ja erilaiset metaforat. (Golombek & Doran, 2014, s. 106.) Samankaltaisia vastakkainasetteluja ja tunteiden kuvausta ilmeni myös oman tutkimuksen aineistossa. Esimerkiksi *Anna* kuvasi harjoittelua

hyväksi ja opettavaiseksi, mutta rankaksi ja kuormittavaksi. Metaforana *Veera* kuvasi harjoittelua ”tunteiden vuoristoradaksi”.

Golombek ja Doran (2014) keräsivät aineiston tunteista kirjoitetussa reflektiopäiväkirjan muodossa, joten heidän havaintonsa eivät sisältäneet non-verbaalista viestintää. Tällainen tunteista kertominen näkyi tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöiden kertomuksissa esimerkiksi naurahduksina, taukoina, empimisenä ja erilaisina äänenpainoina. Näitä tutkiessa kuuntelin haastatteluja uudelleen ja uudelleen tehden muistiinpanoja äänensävyistä ja tulkiten, mitä haastateltavat halusivat kertoa ja kertoivat kokemuksistaan.

On mielenkiintoista havainnoida, kuinka usein kaikista negatiivisimmista ja vahvasti emotionaalisisista hetkistä kerrottiin nauraen ja huumorin värittämänä. Myös tauot ja epäröinnit antavat kuvaa siitä, kuinka joihinkin tunteisiin liittyi hämmennystä tai epävarmuutta, eikä niiden ilmaisu siksi ole niin yksiselitteistä. Esimerkiksi tutkimushenkilöiden kertoessa siitä, kuinka harjoittelu tuntui kuormittavalta ja kuinka he itkivät harjoittelun aikana, he usein naurahtivat. Myös joistakin tilanteista ja tunteista kerrottaessa oikeiden sanojen etsiminen viesti tunnelatauksesta. Tällaisissa tilanteissa pohdin tutkijana yleisön ja kertomistilanteen vaikutusta tunteista kertomiseen. Kerronnassa oli nähtävissä, että joihinkin ilmauksiin vaikutti vahvasti kertomistilanne ja tarkoitus, mihin kertomusta nauhoitettiin. Joistakin tunteista olisi kenties kerrottu eri tavalla, jos tilanne olisi ollut pelkästään keskustelu vertaisten kesken. Toisaalta taas kertomukset tunteista olisivat voineet olla erilaisia, mikäli niitä olisi tallioinut joku muu kuin opiskelijakollega.

Mielenkiintoista on, että oikeastaan kaikkien tutkimushenkilöiden kertomuksissa ilmeni kohtia, joissa he kuvailivat tunteitaan ensin toisenlaisiksi ja sitten melkein päinvastaisiksi. Esimerkiksi jos he kuvailivat kokemusta rankaksi ja ammatillista identiteettiä heikentävänä, he toisessa hetkessä saattoivat kertoa, ettei kokemus vaikuttanut heidän käsitykseensä itsestään opettajana niin paljoa, koska näkemys omasta opettajuudesta oli ennen harjoittelua niin vahva. Tai jos harjoittelusta kerrottiin eheänä ja positiivisena, kerronnassa näkyy myöhemmin, kuinka se sisälsi myös kielteisiä tunteita. Tässä kävi hyvin ilmi narratiivisen tutkimussuuntauksen ajatus siitä, kuinka henkilökohtainen kerrontamme muuttaa myös omaa käsitystämme asiasta ja jäsentää tilannetta uudelleen luoden näin sillä hetkellä voimassa olevaa todellisuutta. *Kaisa* ilmaisi asian hyvin kertoessaan harjoittelun olleen kokemuksena eheä, tai niin hän ainakin haluaa sen itsellensä kertoa.

Kertomusten mukaan tuntemukset vaihtelivat paljon harjoittelun aikana. Golemanin (1997) perustunteita kuvaavista tuntemuksista (taulukko 1, s. 5) kertomuksissa esiintyi ainakin: *ärtyymystä, harmistuneisuutta, huolta, ahdistusta, hermostuneisuutta, huolestuneisuutta, iloa, helpotusta, tyytyväisyyttä, huvittuneisuutta, ylpeyttä, mielihyvää, innostusta, ystävällisyyttä, luottamusta, omistautumista, arvostamista, hämmästyttä, ihmettelyä, vastenmielisyyttä, noloutta ja harmistusta*. Sam Intrator (2006) kuvailee opetusharjoittelijoiden kokemuksia erityisen intensiiviseksi, ristiriitaisiksi, dynaamisiksi ja hauraiksi. Aloittelevat opettajat käyttävät usein tunteistaan kertomisessa metaforaa ”tunteiden vuoristoradasta”. (Intrator, 2006, s. 234.) Näin kuvaa tässä tutkimuksessa tunteitaan kertomuksessaan myös *Veera*, joka kertoo että tunteet vaihtelivat laidasta laitaan harjoittelun aikana. *Veera* ja *Laura* myös pohtivat, että väsymyksellä oli vaikutusta harjoittelun aikaisiin tunnekokemuksiin. Väsyneenä kielteiset tunteet näyttäytyivät suurempina ja syvempinä kuin ne olisivat ehkä olleet eri tilanteessa.

Haastattelukysymyksissä tutkimushenkilöä pyydettiin kuvailemaan erikseen myönteisiä ja kielteisiä hetkiä harjoittelussa. Aineistosta käy kuitenkin ilmi, että kertomuksissa esiintyviä tunteita ei voi suoraan jaotella ”positiivisiin ja negatiivisiin”, sillä asia ei ole niin yksioikoinen. Usein kielteisinä koetut tunteet ovat oppimisprosessille hyvin tärkeässä asemassa, joten olisi harhaanjohtavaa luokitella ne ehdottomasti negatiivisiksi. Tämän vuoksi alkuperäinen ajatukseni oli tarkastella tunteita perustunteiden näkökulmasta, sillä jaottelu ei näkemysni mukaan ota kantaa tunteiden ”paremmuuteen”. Tunteet kuitenkin jaottuvat luonnollisesti myös myönteisiksi ja kielteisiksi, vaikka negatiivisten tunteiden seurauksena voi olla positiivisia tuloksia.

Isokorven ja Viitanen (2001) mukaan ihmisten tulisi ymmärtää, mikä merkitys tunteiden käsittelyllä on oivaltamiseen, kasvuun ja oppimiseen. Tunnekokemukset toimivat keskeisinä motivaation lähteinä. Jos ihminen torjuu ja tukahduttaa tunteen, jota ei pidä erityisen hyvänä, se estää itsetuntemuksen kehittämistä. (Isokorpi & Viitanen, 2001, s. 30-33.) Tunteista kertominen auttoi tutkimushenkilöitä jäsentämään kokemustaan ja oppimaansa. Usein tilanteet, joissa esiintyi vahvasti kielteisiä tuntemuksia, olivat niitä joissa myös kasvua tapahtui eniten. Erityisesti tutkimushenkilöistä *Anna* mainitsi kertomuksessaan, kuinka tunteiden käsittely on tärkeää ja miten tärkeitä oppimiskokemuksia raskailta tuntuneet hetket sisälsivät. Corcoran ja Tormey (2012, s. 750) esittävät, että vaikka on todisteita siitä kuinka opettajien tunnealy on tärkeää sen kannalta että he hallitsevat työnsä emotionaalista kuormittavuutta, on tiedossa vain vähän millaiset tunnetaidot opettajilla ja aloittelevilla opettajilla on. Tunteiden tunnistamisen ja säätelyn huomioiminen enemmän opettajankoulutuksessa voisi helpottaa

harjoittelukokemusta, mutta myös antaa tärkeitä eväitä aloittelevan opettajan ensimmäisille vuosille.

6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Ei ole olemassa arvovapaata tiedettä. Kaikki ihmisen tekemä sisältää ja heijastaa valintojen takana olevia arvoja. Kaikessa tieteessä tarvitaan tulkintaa, mutta etenkin laadullisessa tutkimuksessa tulkinnan merkitys – ja tutkijan merkitys tulkitsijana – korostuu. Narratiivisessa tutkimuksessani ”uudelleen kirjoitan” tutkimushenkilöiden tarinat ja tulkitsen heidän kokemuksiaan omien konstruktoideni mukaisesti. Koska tiedostan oman asemani tarinoiden tulkitsijana, täytyy tutkijana olla tarkka, että olen tietoinen omista ennako-olettamuksistani. Pätevyys voidaan laadullisessa tutkimuksessa ymmärtää uskottavuudeksi, vakuuttavuudeksi ja todentuntuisuudeksi. Vakuuttavuus ja todentuntuisuus syntyvät suhteessa siihen, kuinka hyvin tutkijan konstruktiot vastaavat tutkittavien tuottamia, ja kuinka hyvin hän tuottaa nämä konstruktiot ymmärrettäviksi myös muille. Kaikki tutkimuksessa oleva tulkinta pitäisi olla lähtöisin tutkimusaineistosta. (Lichtman, 2013.)

6.1 Tutkimuksen eettisyys

Eettisyydellä tutkimuksessa tarkoitetaan sitä, että tutkimus suunnitellaan, aineisto kootaan, analysoidaan ja raportoidaan eettisiä periaatteita noudattaen. On olemassa eettinen koodisto tutkijalle, mutta ei samalla tavalla velvoittavaa normistoa kuin esimerkiksi opettajan työssä toimivalle. (Lichtman, 2013.) Atkinson (2002) esittää, että koska tutkija pyytää todellisia ihmisiä kertomaan tositarinoitaan ja avustaa heitä tässä prosessissa vieden tarinat sitten suurelle yleisölle, tulee tutkijan pohtia eettisyyteen liittyviä kysymyksiä. On tärkeää miettiä, kuinka voi tutkijana varmistaa, että ylläpitää yhteneväisyyden alkuperäisen aikomuksen ja lopputuotoksen välillä, ja pitää tämän yhteyden kirkkaana koko tutkimusprosessin ajan. Tämä tuo esille tärkeän kysymyksen myös siitä, kenen ääni on kuuluvilla kertomuksissa ja lopputuloksessa. Voidaan miettiä, onko kertomuksissa kuuluvilla henkilön autenttinen ääni, vai kenties ääni jonka hän ajattelee tutkijan haluavan kuulla. Useimmat ihmiset haluavat kertoa elämästään ja kokemuksistaan, sillä he tarvitsevat jonkun joka kuuntelee ja osoittaa kiinnostusta heidän kertomustaan kohtaan. (Atkinson, 2002, s. 127, 132-133.)

Jouduin tätä tutkimusta tehdessä pohtimaan sitä, kuinka pitäisin oman harjoittelukokemukseni etäällä tutkimushenkilöiden tarinoista. Tiedostan että laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei pyrikään objektiivisuuteen, ja narratiivinen tutkimussuuntaus korostaa ajatusta siitä, että tutkija tulkitsee tutkittavia tarinoita kooten niitä uusiksi tarinoiksi. Koska tutkija luo järjestyksen, kostruktoi tekstin tietyssä kontekstissa, hän tutkii ja analysoi tarinaa siinä, kuinka se

on koottu, mihin kulttuurisiin lähteisiin se linkittyy ja kuinka se vakuuttaa kuuntelijan autenttisuudellaan. (Riessman, 1993, s. 1-3.) Tutkija ei ”jaa tuomioita” vaan luo yhteyksiä kerrottujen asioiden välille. Sen sijaan että hän omaksuisi aseman puolesta tai vastaan, tai pyrkisi luokittelemaan ja lokeroimaan tarinan kertojaa jollain tavalla, tutkija yrittää etsiä kertomukselle henkilökohtaisia merkityksiä. (Atkinson, 2002, s. 136.)

Jo tutkimusaihetta määritellessä tutkimuksen eettinen puoli tulee esille, kun tutkija asettaa tutkimukselleen tiettyjä tavoitteita. Narratiivisessa tutkimuksessa korostuu välittämisen etiikka, sillä toisen ihmisen henkilökohtainen elämä on tutkimuksen keskiössä. Tutkimuksen tekemisen tulisi olla välittävää kohtaamista, jossa tutkija ja tutkimukseen osallistuva henkilö yhdessä rakentavat tietoa, ja tutkija tarkastelee kriittisesti omaa toimintaansa. Tärkeää on, että tutkija raportoi tutkimusta välittämisestä käsin niin, ettei tutkimustulosten esittäminen loukkaa tutkittavia tai heikennä heidän asemaansa. (Syrjälä et al., 2006, s. 182-186, 192-193.)

Tutkimuksessani ei ilmennyt tutkimushenkilöiden kertoessa kokemuksistaan mitään erityisen traumaattisia kokemuksia, jotka olisivat vaatineet jatkokeskustelua. Tutkimuseettisesti ajattelen, mikäli tällaisia olisi tullut esille, minulla olisi ollut vastuu ohjata henkilön keskustelemaan jonkun ammatti-ihmisen kanssa. Jouduin kuitenkin tutkimusta tehdessä ja etenkin analyysivaiheessa tarinoita kootessa miettimään, kuinka pidän tutkimushenkilöiden identiteetin salassa säilyttäen kuitenkin persoonallisen tarinan. Tämä vaati useaan kertaan uudelleen arviointia, sillä omaan tutkimukseen sokeutuu hyvin helposti. Eettisyyttä mietittäessä ei riitä, että ajatellaan vain tutkimushenkilöä ja hänen intimiteettiään. Tulee ottaa huomioon, että tarinassa esiintyy sivurooleissa henkilöitä, joiden henkilöllisyys pitäisi myös pystyä salaamaan ja tunnistettavuus estämään.

Kuula (2011, s. 64) painottaa, että kvalitatiivista tutkimusta tehdessä on otettava huomioon etteivät yksittäiset tutkimukseen osallistuvat henkilöt ole tunnistettavissa. Tutkimushenkilöiden nimet on tässä tutkimuksessa muutettu pseudonimiksi eli peitenimiksi, mikä on yleinen käytäntö kvalitatiivisen tutkimusaineiston anonymisoinnissa. Nimien muuttaminen ei yksistään riitä varmistamaan tutkimukseen osallistuvien anonymiteettiä, vaan tutkimustekstit tulee kirjoittaa niin, ettei henkilöitä pysty tunnistamaan. (Kuula, 2011, s. 64, 215-216.)

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Narratiivinen, laadullinen tutkimus ei pyri antamaan yleispätevää tietoa asioista, vaan tutki-
maan ja kuvailemaan asiaa rajatusta näkökulmasta, joka on aikaan ja paikkaan sidonnainen.
Avoimin kysymyksiin toteutetussa kerronnallisessa haastattelussa tutkimushenkilöt pääsivät
kertomaan kokemuksistaan kohtalaisen vapaasti. Analyysivaiheessa tarinoita kootessa pyr-
kimyksenäni oli saada tarinoista mahdollisimman autenttisia.

Tutkimuksen luotettavuutta mietittäessä, voidaan pohtia, kenen ääni kertomuksessa on kuu-
luvilla. Onko se henkilön autenttinen ääni, vai kenties ääni jonka hän ajattelee tutkijan ha-
luavan kuulla? Haastattelijan tulee muistaa, että on mahdollista ja jopa väistämätöntä, että
se mitä hän saa niiltä joita haastattelee, ei ole koko totuus. Siitä voi kuitenkin olla melko
varma, että se mitä aineistosta saadaan, on kertomuksia joita tutkimushenkilöt haluavat ker-
toa. (Atkinson, 2002, s. 133.) Gubrium ja Holstein (2002) nostavat myös ilmaan tärkeän
kysymyksen siitä, ajattelemmeko että on olemassa vain yksi tarina, jonka tutkimushenkilö
voi kertoa, vai voisiko hän mahdollisesti valita useista mahdollisista kertomuksista tarinan
kerrottavaksi haastattelutilanteessa. Tämä kysymys on yhteydessä myös kysymykseen ob-
jektiivisuudesta. Jos arvioidaan että tutkimushenkilöllä on koetusta olemassa pelkästään yksi
tarina, voisi ajatella että objektiivinen totuus olisi mahdollista saavuttaa. Jos taas tiedostetaan
että on olemassa mahdollisuus valita useista erilaisista kertomuksista, se johtaa ajatukseen
siitä että objektiivisuutta ei ole olemassa. (Gubrium & Holstein, 2002, s. 21-22.)

Moniäänisyyttä voidaan pohtia tämän tutkimuksen kontekstissa siinä, miten määräytyy mitä
tutkimushenkilöt haluavat tunteistaan kertoa. Valitsevatko he tarinan siltä näkökantilta, mitä
olettavat tutkijan haluavan kuulla, vai kertovatko tunteistaan niin, miten ne sillä hetkellä
taaksepäin katsoen vaikuttavat. Tunteista kertomiseen voi vaikuttaa myös se, että kaikki
haastateltavista ovat reflektoineet kokemustaan ja tehneet rationaalisia päätelmiä muun mu-
assa harjoittelusta oppimiskokemuksena. Tutkimushenkilöt kertovat kokemuksistaan taak-
sepäin niin, että kaikkien muiden haastateltavien paitsi *Annan* harjoittelukokemuksesta on
kulunut aikaa useampi kuukausi.

Voidaan miettiä millainen merkitys kokemuksen jälkeen kuluneella ajalla on kertomuksien
luotettavuuteen. Tutkimushenkilöt ovat ehtineet muodostaa ja muokata kuvaansa ja kerto-
mustaan harjoittelukokemuksesta useaan otteeseen sinä aikana, mikä kokemuksen ja haas-
tattelun väliin mahtuu. Kokemusta on konstruoitu vähintään reflektoiden omaa oppimista,

mutta luultavasti myös vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Se vaikuttaa mitä ilmeisemmin kertomiseen. Jotkut tunteet voivat näyttäytyä laimeampina ja toiset vahvempina, mutta toisaalta kokonaiskuva voi olla eheämpi etäämmältä katsottuna. Ihmisellä on taipumus sokeutua muunlaisten tunteiden vaikutukselle jonkin tunnetilan ollessa vahvasti päällä. Ajan kulumisen kokemuksen ja kertomisen välillä ei siis tee tutkimuksesta vähemmän luotettavaa, antaa vain erilaista näkökulmaa tarkastella tarinoita. Tutkimuskysymyksiin, miten tunteista kerrotaan ja missä tilanteissa ne ilmenevät, tutkimus antaa vastauksen.

Jos tutkimukseni olisi luonteeltaan erilainen ja kysymys olisi vaikkapa: ”Millaisia tunteita harjoittelussa koettiin?” olisi viiveellä merkitystä. Kun kysymykseni koskee sitä, kuinka tunteista kerrotaan, ei se määrittele minkä ajanjakson päästä kertomuksia tarkastellaan. Se että tunteisiin on ehditty ottaa etäisyyttä kokemuksen jälkeen vaikuttaa toimineen tutkimushenkilöiden kohdalla kertomusten perusteella niin, että heille on muodostunut selkeämpi kuva harjoittelusta kokonaisuutena. Tämän voisi ajatella lisäävän tutkimuksen luotettavuutta, sillä mikään yksittäinen sillä hetkellä vahvasti päällä oleva tunne ei pääse ikään kuin dominoimaan muiden tunteiden vaikutusta. Kuitenkin suurin osa tutkimushenkilöistä kertoo harjoittelussa tunnetilojen vaihdelleen vahvasti ja kokemuksen olleen emotionaalisesti monipuolinen.

Mielestäni tutkimus vastaa niihin kysymyksiin, joita sille on asetettu, ja sen teoreettinen viitekehys tukee tutkimustuloksia. Aineisto antaa kattavan näkökulman tutkimukseen osallistuvien kerronnassa esiintyviin näkökulmiin ja merkityksiin (*validiteetti*). Tutkimuksen *reaktiivisuutta*, sitä mikä vaikutus tutkijalla on tutkimukseen, mietittäessä pohdin, mikä vaikutus omalla vahvasti emotionaalisella päättöharjoittelukokemuksella on ollut tutkimuksen tekemiseen. Varmasti sillä on vaikutusta siihen, miten ja missä kontekstissa ymmärrän haastateltavien kerrontaa. Olen kuitenkin tietoisesti pyrkinyt kriittisesti tarkastelemaan omia ajatuksiani aineistosta nousseisiin asioihin ja olemaan lisäämättä niihin omia kokemuksiani. Ehkä juuri tämä tietoinen tarkastelu ja itse-reflektio on syventänyt matkaa omiin kokemuksiin ja ymmärrykseen omista tunnereaktioista ja ajatuksista, ja lisännyt sillä tutkimuksen henkilökohtaista arvoa.

7 Pohdinta

Tutkimuksessa kävi ilmi, että opetusharjoittelijat kertovat harjoittelukokemuksen olleen emotionaalisesti monipuolinen ja vahvasti tunnepitoinen. Tunteet joista kerrottiin, vaihtelivat laajasti onnen, tyytyväisyyden ja innostuksen tunteista huoleen, ahdistukseen ja kuormittavuuden tunteeseen. Kuten aiemmat opetusharjoittelijoiden tunteita tarkastelleet tutkimukset (Maldarez et al., 2007, Hong, 2010) ovat osoittaneet, stressi ja kuormittavuuden tunne olivat läsnä opetusharjoittelijoiden kertomuksissa. Harjoittelun kerrottiin tuntuneen työlläältä, mutta myös onnistumisen tunteet sisältyivät jokaiseen kertomukseen. Eniten tunteista kerrottiin tilanteissa, jotka liittyivät suhteeseen ohjaajan kanssa, suhteeseen oppilaiden kanssa, muihin harjoittelun ihmissuhteisiin, sekä omaan opettajuuteen ja ammatillisen identiteetin muodostumiseen.

Tutkimukseni osoittaa, että tunteet ovat tärkeässä roolissa opetusharjoittelussa, ja esittää että ne tulisi ottaa paremmin huomioon opettajankoulutuksessa. Opiskelijoille tulisi tarjota systemaattisesti tukea käsitellä harjoittelunaikaisia tuntemuksia harjoittelun aikana, ei pelkääjän jälkeensä. Tämä tunteiden käsittely ei auttaisi ainoastaan harjoittelukokemuksen läpikäymistä, vaan helpottaisi valmistautumista tulevaan emotionaalisesti kuormittavaan ammattiin. Jatkotutkimuksena voisi ajatella tällaisten tunteiden käsittelyn ja tunnetaitojen lisäämisen tutkimista. Tunteista koko opettajankoulutuksen aikana tulisi keskustella enemmän, sillä kuten tutkimukset osoittavat (esim. Hargreaves, 1998, 2000) tunteet liittyvät opettajuuteen ja opettajan työhön merkittävästi. Hayes (2003) esittää että tunteiden kanssa toimeen tuleminen oppiminen on tärkeä osa opetusharjoittelua (Hayes, 2003, s. 153). Tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että opetusharjoittelussa pitäisi enemmän ottaa huomioon harjoittelijan emotionaalisia tiloja ja yleistä hyvinvointia. Opettajankoulutuksen ja harjoittelukoulun tulisi ottaa huomioon opetusharjoittelijoiden tunnetilat, jotta voitaisiin arvioida aloittelevien opettajien tarpeita ja suunnitella sopivat strategiat tehokkaalle tuelle. Tuelle, joka auttaisi harjoittelijaa selviytymään ja etenemään väistämättömästi tunnelautuneessa opettajaksi tulon prosessissa. (Malderez et al., 2007, Hayes, 2003, McNally et al. 1994, 1997.)

Päädyin keräämään tutkielmaani varten neljän melkein valmiin luokanopettajan tarinan harjoittelukokemuksestaan. Kaikki neljä tutkimushenkilöä sattuiivat olemaan naisia. Tunteista kertominen on vahvasti henkilökohtaista, ja ihmiset kertovat tunteistaan eri tavoin riippumatta sukupuolesta. Tämän vuoksi en kokenut tarpeellisenä etsiä ”nais- tai miesnäkökul-

maa” aiheeseen, sillä en usko sellaisen olemassaoloon. Voi tietysti olla, että sukupuoli vaikuttaa jollain tavoin odotuksiin, joita aloitteleva opettaja työnsä alku- ja nivelvaiheessa kohtaa. Tällä tavoin sukupuolella voi olla vaikutusta myös suhteessa koettuihin ja kerrottuihin tunteisiin. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tehdä laajempi otanta aloittelevien opettajien tunnekokemuksiin ja tarinoihin. Tässä voisi tutkia tunteita tarkemmin myös sisäisten ja ulkopuolelta tulevien odotusten kannalta ja siitä näkökulmasta, miten nämä odotukset muotoutuvat ja mistä ne kumpuavat.

Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi myös harjoitteluun liittyvien tunnekokemusten ja niistä kertomisen tutkiminen ohjaavien opettajien näkökulmasta. Hasting (2004) tutki Australiassa opetusharjoitteluun liittyviä tunteita ja kokemuksia ohjaavien opettajien näkökulmasta. Ohjaavat opettajat kokivat, että muun muassa liian vähäinen aika vaikutti stressitekijänä. Tunteita joista he mainitsivat, olivat esimerkiksi syyllisyys, vastuuntuntoisuus, pettymys, helpotus, turhautuminen, sympatia, huoli ja tyydytys. Heidän kokemukseensa ohjaajana vaikuttivat monesta suunnasta tulevat paineet, kuten opiskelijan oppimisen tukeminen, oppilaiden edistyminen ja kokonaisvaltainen hyvinvointi, yhteistyö vanhempien kanssa, sekä yhteistyö yliopiston kanssa. (Hasting, 2004, s. 135-145.) Myös Bullough ja Draper (2004) tutkivat aloittelevan opettajan mentorointia sekä harjoittelijan että mentorin näkökulmasta. Tästä näkökulmasta tutkiminen olisi mielenkiintoista myös tämän tutkimuksen kontekstissa toteutettuna.

Henkilökohtaisesti koin tutkielman tekemisen mielenkiintoisena ja antoisana prosessina. Vaikka pyrin häivyttämään oman kokemukseni tarinoita analysoidessa ja pitäytymään tutkimushenkilöiden kertomuksissa, oli tutkimuksen tekeminen jollain tapaa jopa terapeutista. Huomasin löytäväni vastauksia myös omaan pohdintaan ja kipuiluun tutkimushenkilöiden tarinoiden ja viisaiden ajatusten kautta. Tutkielman tekeminen oli minulle tutkijana rikas ja itse-reflektiota tukeva matka, jossa koin onnistumisen ja helpotuksen tunteita sekä löytämisen iloa ensi metreiltä loppuun saakka. Kuten tutkimushenkilöt tarinoissaan nostivat esiin ajatuksen vertaistuen tärkeydestä tunteiden käsittelyssä, uskon että toisten tarinoiden kautta pääsemme syvemmin käsiksi myös omiin ajatuksiimme ja tunteisiimme. Toivon että tämä tutkimus voi auttaa myös jatkossa opiskelijoita läpikäymään harjoittelukokemuksia ja nostaa keskusteluun enemmän juuri kokemuksen emotionaalista aspektia.

Opettajantyö on vahvasti emotionaalista, ja tälle on tutkimuksessa annettu kuluvalle vuosituuhannella enemmän painoarvoa (esim. Hargreaves, 1998, 2000, 2003, Zembylas, 2003,

Isenbarger & Zembylas, 2003). Opettajaksi tulo ei myöskään ole pelkästään rationaalista identiteetin rakentamista ja järkeilyä, vaan aloitteleva opettaja on monelta kantilta katsottuna tunnemyrskyn ytimessä. Päätöharjoittelussa opettajaksi opiskeleva on valmistumassa, mutta valmis hän ei vielä ole. *Lauran* sanoin hän on vasta alussa, keskeneräinen. Kesken­eräisyyden sietäminen ja ymmärtäminen auttaa tunteiden käsittelyä ja johtaa armollisuuteen itseään ja toisia kohtaan. Tärkeää on että tunteiden tunnistamiselle ja käsittelylle löytyy tilaa, aikaa ja tukea.

Lähteet

- Atkinson, R. (2002). The life story interview. Teoksessa: Gubrium, J. ja Holstein, J. (toim.), *Handbook of interview research, context and method*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brinkmann, S. ja Kvale, S. (2009). *InterViews. Learning the Craft Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Brockmeier, J. ja Carbaugh, D. (2001). *Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bullough, R., Bullough, D. ja Mayes, P. (2006). Getting in Touch: Dreaming, the Emotions and the Work of Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12:2, s. 193-208.
- Bullough, R. ja Draper, R. (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching*, 30, 271-288.
- Cacioppo, J. T. ja Gardner, W. L. (1999). Emotion. *Annual Review of Psychology*, 50, 191-214.
- Chang, M-L. (2009). *Teacher emotion management in the classroom: Appraisal, regulation, and coping*. Ohio, USA: The Ohio State University
- Corcoran, R. ja Tormey, R. (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 28, 750-759.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. London: Sage.
- Day, C. ja Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 403-415.
- Eräsaari, L. (2004). Antaudu vieteltäväkseni. Teoksessa: Latvala, J., Peltonen, E. ja Saresma, T. (toim.) *Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen*, 59-87. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Fisher, W. R. (1987). *Human Communication as Narration: Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action*. Columbia, South Carolina: University of South Carolina press.

- Goleman, D. (1997). *Tunneäly, lahjakkuuden koko kuva*. (Suomentanut Jaakko Kankaanpää, alkuperäinen: Emotional intelligence, 1995.) Helsinki: Otava.
- Golombek, P. ja Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102-111.
- Gubrium, J. ja Holstein, J. (toim.), *Handbook of interview research, context and method*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 8, 835–854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35:5, 503-527.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24:3, 287-390.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21:8, 967-983.
- Hasting, W. (2004). Emotions and the practicum: the cooperating teachers' perspective. *Teachers and Teaching*, 10:2, 135-148.
- Hayes, D. (2003). Emotional Preparation for Teaching: a case study about trainee teachers in England. *Teacher Development*, 7:2, 153-171.
- Heikkinen, H. (2001). Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa: Aaltonen J. ja Valli, R. (toim.) (2001). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. (s. 116-132). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. ja Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hong, J. H. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543.

Hyvärinen, M. (2006) *Kertomuksen tutkimus*. Saatavilla 10.5.2016 osoitteesta: <http://www.uta.fi/ky/yhteystiedot/henkilokunta/mattikhyvarinen/index/Kerronnallinen%20tutkimus.pdf>

Hyvärinen, M. ja Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa: Ruusu-vuori, J. ja Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet, vuorovaikutus, 189-222. Tam-pere: Vastapaino.

Intrator, S. (2006). Beginning teachers and emotional drama in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 57, 232-239.

Isenbarger, L. ja Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22, 120-134.

Isokorpi, T ja Viitanen, P. (2001). *Tunnevoimaa!* Helsinki: Tammi.

Janssen, F., de Hullu, E., Tigelaar, D. (2008). Positive Experiences as Input for Reflection by Student Teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14:2, 115-127.

Kelchtermans, G. ja Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study of teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.

Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.

Kynsilehto, A. (2011). The Politics of Multivocality. Encountering Maghrebi Woman in France. Tampere: Tampereen yliopisto.

Lanas, M. ja Hautala M. (2015). Kyseenalaistavat sopeutujat – Mikropoliittisen lukutaidon opettaminen opettajankoulutuksessa. *Kasvatus*, 46:1, 48-59.

Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education, A User's guide*. Thousand Oaks, California: Sage.

Lupton, D. (1998). *The emotional self. A sociocultural exploration*. London: Sage.

Löyttyniemi, V. (2004). *Kerrottu identiteetti, neuvoteltu sukupuoli*. Jyväskylä: Minerva Kus-tannus Oy.

- Maldarez, A., Hobson, A.J., Tracey, L. ja Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: Core features of the experience. *European Journal of Teacher Education* 30:3, 225-248.
- McNally, J., Cope, P., Inglis, B. & Stronach, I. (1994). Current realities in the student teaching experience: a preliminary inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 10:2, 219–230.
- McNally, J., Cope, P., Inglis, B. & Stronach, I. (1997). The student teacher in school: conditions for development. *Teaching and Teacher Education*, 13:5, 485–498.
- Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Murray-Harvey, R., Slee, P. T., Lawson, M. J., Silins, H., Banfield, G. ja Russel, A. (2000). Under Stress: the concerns and coping strategies of teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 23:1, 19-35.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293-306.
- Noddings, N. (2005). *Challenge to care in schools: an alternative approach to education*. Teachers College Press, New York
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38:6, 771–781.
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Educaton*, 24:1, 117-126.
- Pakarinen, J. (2005). *Tunteet ja tunnetaidot monikulttuurisessa ohjauksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Polkinghorne, D. E. (1987). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. New York: SUNY Press.
- Poulou, M. (2007). Student teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30, 91-110.
- Puolimatka, T. (2011). *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Suunta.
- Riessman, C. (1993). *Narrative Analysis*. Newbury Park, CA: Sage.

Schmidt, M. ja Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: the influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21:8, 949-965.

Stavroula, K. (2009). Student teachers' perceptions of self-competence in and emotion/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies*, 35:3, 349-360.

Sutton, R. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7:4, 379-398.

Sutton, R. ja Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15:4, 327-358.

Swennen, A., Jörg, T. ja Korthagen, F. (2004). Studying student teachers' concerns, combining image-based and more traditional research techniques. *European Journal of Teacher Education*, 27, 265-283.

Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. ja Kaunisto, S-L. (2006) Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa: Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. ja Sorvali, I. (toim.) *Etiikkaa ihmis-tieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 181-202.

Talib, M-T. (2002). Voiko tunteita opettaa? Teoksessa: Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: Gummerus, 56-69.

Timostsuk, I. ja Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35:4, 421-433.

Turunen, K. (1989). *Mieli ja sielu*. Helsinki: Arator

Uitto, M., Jokikokko, K. ja Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education* 50, 124-135.

Van Veen, K. ja Lasky, S. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches. *Teaching and Teacher Education*, 21:8, 895-898.

Warren, C. (2002). *Qualitative Interviewing*. Teoksessa: Gubrium, J. ja Holstein, J. (toim.), *Handbook of interview research, context and method*. Thousand Oaks, CA: Sage.

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

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9:3, 213-238.

LIITE 1

Graduhaastattelupohja,

Anne Tuhkala, 2015

Ennen haastattelua sanellaan nauhuriin haastateltavan nimi, paikka, päivämäärä ja kellon-aika. Haastattelun aluksi keskustellaan, missä vaiheessa opintoja haastateltava on, mikä koulutusohjelma, milloin aloittanut ym. Kysytään missä muualla haastateltu on tehnyt harjoitte-
luja ja millaista kokemusta hänellä on opettajantyöstä.

(Tarkennetaan että kysymyksissä kysytään harjoittelukokemuksia erityisesti maisterivaiheen koulutyöskentelyä, ”päättöharjoittelua” koskien, vaikkakaan aiempiin harjoitteluihin liittyvät kokemukset eivät haittaa.)

1. Kerro harjoittelukokemuksestasi?

- Millaiselta harjoittelu tuntui?

2. Mikä oli päällimmäinen tunne harjoittelun aikana?

- Ajatteletko nyt eri tavoin? Miksi?

3. Millaisia myönteisiä hetkiä koit harjoittelussa?

- Kerro jostain myönteisestä/mukavasta hetkestä.

4. Millaisia epämiellyttäviä/hankalia hetkiä koit harjoittelussa?

- Kerro joistain hankalista hetkistä harjoittelussa.

5. Millaisena koit suhteesi lapsiin? Entä ohjaaviin opettajiin? Muihin harjoittelijoihin? Muuhun koulunhenkilökuntaan?

(Millainen oli harjoittelukoulu työyhteisönä?)

**6. Miten päädyit opiskelemaan opettajaksi? Oliko työ harjoittelun aikana sel-
laista mitä kuvittelit? Miten koet että harjoittelu vaikutti ammatti-identiteet-
tiisi?**

(7. Millaisia ajatuksia haastattelu sinussa herätti?)

Lisäksi kysytään, mikäli se ei muuten tule ilmi, onko haastateltava tehnyt sijaisuuksia/töitä
opettajana aiemmin. Eroavatko nämä kokemukset harjoittelukokemuksesta?