

Opettajan viha

Anni Piironen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2016

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Piironen, Anni. 2016. Opettajan viha. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 105 sivua.

Tämä tutkimus tarkastelee suomalaisten opettajien kokemuksia työhönsä liittyvistä vihan tunteista. Tutkimuksen ensisijainen tarkoitus oli kuvata opettajien kokemuksia vihasta ja siten laajentaa ymmärrystä vähän tutkitusta ilmiöstä. Tutkimusprosessin edetessä kiinnostuttiin tulkitsemaan opettajan vihan sääntöjä sekä vihakokemusten näkökulmasta hahmottuvaa kuvaa opettajuudesta yleisemmin.

Tutkimusaineisto kerättiin kirjoituspyynnön ja kahden haastattelun avulla tammi-kesäkuussa 2014. Lopulliseksi tutkimuskohteeksi muodostuivat 13 eri koulutusasteilla työskentelevän opettajan kirjoitukset sekä toteutetut haastattelut. Aineistoa analysoitiin aineistolähtöisesti. Tulkinnessa keskityttiin tarkastelemaan opettajien vihakokemuksia ns. sanomattomien sääntöjen näkökulmasta, joiden ajateltiin tekevän ymmärrettäväksi opettajien kokemuksia vihan tunteista ja toisaalta paljastavan jotain opettajuuteen liittyvistä uskomuksista.

Tutkimuksen tuloksia tarkasteltiin kahdella tasolla. Kehystason muodostivat opettajien vihakokemukset, joita jäsennettiin neljän teeman avulla. Kehystason sisällä teemojen sisältämiä merkityksiä käsitteellistettiin kahdesta rajatusta näkökulmasta: aineistosta tulkittiin viisi opettajan vihan tunnesääntöä ja lisäksi kolme opettajuuden ideaaliksi nimettyä opettajan ihannekuva. Teoreettinen pohja vihan tunnesäännöille oli Hochschildin (1983) teoria tunnetyöstä ja tunnesäännöistä. Aineistosta tulkittuja opettajuuden ideaaleja puolestaan tarkasteltiin suhteessa kirjallisuudessa esitettyihin opettajuuden myytteihin.

Tutkimuksessa tultiin siihen johtopäätökseen, että opettajan vihaa koskevat säännöt ja opettajuuden ideaalit muodostuvat tiiviisti toisiinsa kietoutuneissa prosesseissa. Uskomukset opettajuudesta vaikuttavat siihen, miten viha opettajana koetaan ja toisaalta opettajan vihan säännöt ylläpitävät tietynlaista käsitystä opettajuudesta. Tämän vuoksi raportissa tuodaan esille opettajan vi-

han tunnesääntöjen kriittisen tarkastelun tarpeellisuus sekä pohditaan mahdollisuuksia opettajuuden perusteellisemmalle, tieteelliseen analyysiin tukeutuvalle määritelmälle.

Hakusanat: opettaja, viha, tunnetyö, tunnesäännöt, opettajuus, myytti

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
2	TUTKIMUSMATKALLA VIHAN TUNTEISIIN	10
2.1	Tutkimuksen lähtökohdat	10
2.1.1	Tutkijan esiymmärrys näkyväksi	10
2.1.2	Relatiivinen näkökulma tunteisiin.....	12
2.1.3	Tarttumapintoja vihaan	14
2.2	Tutkimuskohde ja aineiston kerääminen	16
2.3	Tutkimusotteen jäsentyminen.....	18
2.4	Aineiston analyysi ja tutkimuskysymysten muotoutuminen	21
3	VIHAN TUNTEITA OPETTAJAN TYÖSSÄ	29
3.1	Erontekoja vihaan	29
3.2	Vihaan syyt	31
3.3	Vihaan tunnekokemuksen kuvaus.....	36
3.4	Vihaan tunteen työstäminen	37
3.5	Yhteenvetoa opettajien vihakokemuksista - alustavia tulkintoja.....	43
4	OPETTAJAN VIHAN SÄÄNNÖT	45
4.1	Tunnetyö ja tunnesäännöt opettajan työn kontekstissa	46
4.2	Minkälaiset säännöt ohjaavat opettajan vihaa?	49
4.2.1	Sääntö 1: Vihaan syysi pitää olla oikeutettu	49
4.2.2	Sääntö 2: Kontrolloi vihasi, mutta ole silti aito	55
4.2.3	Sääntö 3: Näyttele tarpeen mukaan vihaista tai ei-vihaista	59
4.2.4	Sääntö 4: Vihaan tunteet on ulkoistettava.....	63
4.2.5	Sääntö 5: Huomioi asemasi vihaan tunteita ilmaistessasi ja kunnioita kollegan autonomiaa.....	69

4.3	Opettajan vihalle piirtyy ääriviivat	72
5	VIHAN TUNTEET PORTTINA OPETTAJUUDEN MYYTTIEN VALAISEMISEEN.....	74
5.1	Opettajuuden ideaaleja	76
5.1.1	Oikeudenmukaisuuden airut.....	76
5.1.2	Tietävä ja osaava	77
5.1.3	Tunneilmaisultaan asiallinen.....	80
5.2	Opettajuus - myyttisistä ideaaleista muodostuva ominaisuus?	81
6	POHDINTA.....	84
6.1	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia.....	84
6.2	Mitä tutkimus kertoi opettajan vihasta ja minne suunnataan seuraavaksi?.....	89
6.3	Onko opettajan vihalle tilaa ja tarkoitusta?.....	93
	LÄHTEET	97
	LIITTEET.....	104

1 JOHDANTO

On seitsemännen luokan äidinkielen tunti. Sijaisena oleva luokanopettajaopiskelija on vääntänyt koko tunnin kättä erään oppilaan kanssa, sillä tätä ei kiinnostaisi tehdä tehtäviä pilkkusäännöistä ja erilaisista sivulausetyypeistä. Sijainen on huomannut oppilaan osaavan tehtävät suullisesti erinomaisesti ja siksi yrittänyt keksiä tälle kirjantehtäviä mielekkäämpää tekemistä, kuten kaverin auttamista, mutta oppilas vain pelleilee. Hän vie luokassa kaiken huomion, vaikka opettaja on myös yrittänyt jättää hänen puuhastelunsa ja mursu-vitsinsä omaan arvoonsa. Opettaja huomaa alkavansa pikkuhiljaa ärtyä yhä enemmän. Hän on kuitenkin edelleen rauhallinen eikä usko oppilaan huomaavan kasvavaa ärtymystään. Itse asiassa opettaja on mielestään kuin viilipytty, jopa kylmän välinpitämätön ja toteaakin oppilaalle, ettei häntä saakaan kovin helposti suuttumaan. Tämän sanominen on tietenkin virhe, sillä oppilas tokaisee heti: "Sehän nähdään!"

Tunnista selvittyään tätä opeopiskelijaa on jäänyt vaivaamaan, miksi opettajana toimiessaan hän kokee tarvetta pysyä mahdollisimman rauhallisena. Pinna venyy monesti uskomattomiin sfääreihin! Miksi opettajana ei saisi näyttää ärtymystään ja vihastumistaan? Mistä sellainen olo tulee, ettei saisi näyttää todellisia tunteitaan? Eikö ole aivan järkeenkäypää, hän pohtii, että oppilaat yrittävät saada hänessä edes jotain inhimillistä tunnetta esiin? Testaavat, miten pitkälle voivat mennä, ennen kuin opettaja räjähtää. Miksi opettajan pitäisi työntää omat tunteensa pois? Voisiko ne hyväksyä ja kääntää voimavaraksi? Nämä kysymykset eivät jätä häntä rauhaan.

Edellinen esimerkki on eräs omista kokemuksistani sijaisena ja yksi syy siihen, miksi tämä tutkimus käsittelee opettajan vihan tunteita. Olen jo opiskelujeni ensimmäisistä vuosista saakka kokenut, ettei opettajana ole soveliasta näyttää negatiivisia tunteitaan: oppilaille ei saa olla vihainen, vaan tällaiset tunteet on pyrittävä tukahduttamaan tai ainakin kätkemään oppilailta. Olen jäänyt miettimään, onko kyseessä vain oma kokemukseni ja mistä se oikeastaan kertoo, vai voiko kyseessä olla laajempi ilmiö. Olen myös pohtinut, rajoittuuko ko-

kemukseni vihan kontrolloimisesta vain opettajiin vai onko vihalle ylipäättään koulussa tilaa.

Hieman samaan tapaan kuvaa Rosemary E. Sutton kiinnostustaan tutkia opettajan kokemia vihan tunteita, vaikka hän tosin ehti työskennellä yli 20 vuotta ennen tutkimustyön aloittamista: ”Uskoin useiden vuosien ajan, että kokemukseni vihasta ja turhautumisesta luokkahuoneessa olivat erikoisia eivätkä toiset opettajat kokeneet niitä” (Sutton 2007, 259). Kuten esimerkiksi Sutton (2007, 263; ks. myös Sutton & Wheatley 2003, 333) tutkimuksillaan on osoittanut, viha on kuitenkin yksi yleisimmistä opettajien kokemista tunteista. Vaikka opettajan työn ja opettajuuden tunneulottuvuuden tutkiminen on 1990-luvun puolivälin jälkeen ollut koko ajan kasvava suuntaus (Yin & Lee 2012, 57; Zembylas 2007c), kirjallisuudessa on käsitelty vain niukasti opettajien kokemuksia erityisesti vihan tunteista (Sutton & Wheatley 2003, 336).

Tyypillinen tapa lähestyä vihan tunteita opettajan työssä ei ole kasvatusalalla perustunut tutkimustietoon, vaan tarjolla on ollut lähinnä erilaisia vinkkejä ja toimintamalleja, miten kohdata vihaisia oppilaita ja vanhempia tai ehkäistä vihanpurkauksia ja väkivaltaa kouluissa (Liljestrom, Roulston & DeMarris 2007, 277). Niin sanottu ”anger management” eli vihan tunteiden hallintaa käsittelevä kirjallisuus onkin runsasta paitsi ulkomailla (ks. lisää Zembylas 2007a, 16, 19) myös Suomessa. Esimerkiksi Cantel (2011) ja Cacciatore (2008) ovat kirjoittaneet tällaisia oppaita. Tällaiset teokset voivat toki olla käytännön työssä hyödyllisiä. Niiden ongelma on kuitenkin nähdäkseni se, että niissä tarjotaan ratkaisuja, vaikkei todellisuudessa olla vielä pyritty ymmärtämään, mistä vihan tunteissa oikeastaan on kyse.

Suomessakin on havahduttu siihen, että kasvattajien kielteisistä tunteista ei juuri kysellä. Väestöliiton toteuttamassa tutkimuksessa todetaan ytimekkäästi, että ”---kasvattajan kielletyt tunteet ovat vaiettu tema yhteiskunnassamme” (Oulasmaa & Riihonen 2013, 6). Tutkimuksessa selvitettiin ammattikasvattajien, joista valtaosa työskenteli varhaiskasvatuksessa, kokemia ikäviä tunteita. Raportissa todetaan, että

Myös koulujen, päiväkotien, muiden hoitopaikkojen ja harrastusyksiköiden työntekijät voivat olla vihaisia, pettyneitä, kiireisiä, surullisia ja turhautuneita työpaikallaan. Heiltä vain ei yleensä kysytä näistä tunteista. Sekä työntekijät että perheet kokevat, että kasvatus toiminnan keskiössä on lapsi, joten työhön liittyvien hankaluuksien osalta monet ”mölyt pidetään mahassa”. Vaikeneminen ei lopulta silti palvele kenenkään etua. (emt. 6.)

Tässä tutkimuksessa haluankin nostaa tämän vaietun teeman esille. Tarkkaan ottaen tutkimukseni tavoite on käsitellä opettajien työtä vihan tunteiden näkökulmasta. Tarkoitukseni ei ole lietsoa vihaa, vaan rohkaista kehittämään kriittistä analyysiä vihasta kouluissa (Zembylas 2007a, 17). Tarkoitukseni ei myöskään ole arvottaa positiivisia tunteita vähemmän tärkeiksi, vaan antaa tilaa vihan tunteiden kokemuksille. Vaikka tutkimukseni voi tämän vuoksi vaikuttaa rajoittuneelta, jopa kyyniseltä näkemykseltä opettajan työstä, pidän tärkeämpänä, että idyllistä opettajakuvaa hieman ravistellaan (Kitching 2009, 144; ks. myös Airaksinen 1991, 45). Tutkimukseni on siis oma yritykseni kritisoida käsitystä opettamisesta vain positiivisia ajatuksia ja tunteita herättävänä tapahtumana ja opettajasta aina iloisena, kärsivällisenä ja vihan tunteensa hillittyinä pitävänä sankarina.

Vaikka aihe ei ole laajalti tutkittu, en ole suinkaan ensimmäinen opettajan vihasta kiinnostunut. Aiemmin tehdyt tutkimukset tarjoavat aiheeseen erilaisia näkökulmia riippuen pitkälti siitä, miten tutkijat ovat vihan tunteen ymmärtäneet. Tutkimuksessani olenkin hyödyntänyt niin Liljestromin, Roulstonin ja Demarraisin (2007), Kitchingin (2009) sekä Winogradin (2003) sosiokulttuuriseen lähestymistapaan perustuvia tutkimuksia, Suttonin (2007) ja Faroukin (2010) cognitive appraisal -teoriaperustaan tukeutuvia tutkimuksia, kuin jälki-struktuurialistista ja feminististä lähestymistapaa painottavan Zembylasin (2002, 2003, 2005, 2007a-c) lukuisia tutkimuksia. Lisäksi olen saanut kiinnostavaa näkökulmaa myös esimerkiksi Appelin (1999) psykodynaamisesta lähtökohdasta¹. Yhteistä näille tutkimuksille on se, että ne kaikki voidaan lukea relatiivisten tunneteorioiden alle, mistä kirjoitan tarkemmin luvussa 2.1.2. Omassa tutkimuksessani haluan kyseenalaistaa länsimaisessa kulttuurissamme vallalla ole-

¹ Kuitenkin esimerkiksi Zembylas (2007b, 299; 2007c, 58) luokittelee psykodynaamiset tunneteoriat yksilöäkorostaviin siis intrapersoonallisiin teorioihin, mutta itse ymmärrän ne Luptonin (1998) tavoin tunteiden sosiaalista rakentuneisuutta eli siten relationaalista näkökulmaa edustaviksi, joskin ne edustavat ns. heikompa näkemystä (ks. Lupton 1998, 15, 28).

vat pyrkimykset hallita arvaamatonta nykyhetkeä (Bainbridge ja West 2012, 2) ja vaimentaa viha ”tunneälykkyyden” nimeen (Zembylas 2007a, 17). Tutkimuksellani haluan kysyä, voidaanko vihan tunteet itsessään ottaa tarkasteluun ja pohtia, mistä ne kertovat, ennen kuin ryhdytään ratkomaan, miten niiden kanssa selvitään.

Olen rakentanut tutkimusraporttini seuraavasti: Luvussa kaksi keskityn kuvaamaan yksityiskohtaisesti tutkimusprosessiani aina tutkimuksen lähtökoh- tien valottamisesta ja tutkimusaineiston keräämisen raportoinnista metodolo- gisten valintojen perusteluun sekä analyysin kuvaukseen ja tutkimuskysymys- ten muotoutumiseen. Esittelen tutkimukseni tuloksia luvuissa 3-5. Luku 3 vie lukijan tutkimusaineistoni äärelle tekemiäni havaintojen ohjaamana. Luvut 4 ja 5 käsittelevät havaintojen perusteella tekemiäni tulkintoja, joita peilaan samalla kirjallisuuteen. Lopuksi luvussa 6 arvioin tutkimustani eettisyyden ja luotetta- vuuden näkökulmasta, minkä lisäksi teen yhteenvetoa tutkimustuloksistani sekä pohdin tulosten merkitystä ja jatkotutkimusaiheita.

2 TUTKIMUSMATKALLA VIHAN TUNTEISIIN

2.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Koska tutkijan intressi tehdä tutkimusta on kaiken perusta (Varto 1996), ajatellen tutkimusaiheen kiinnostavuuden ja omakohtaisuuden olevan tärkeää. Hieman laveammin voidaan todeta, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija on itsekin osa tutkimaansa merkitysyhteyttä, sillä tutkimus tapahtuu elämismailmojen alueella. Oikeastaan tämä on välttämätön edellytys, sillä tutkittavat laadut merkityksineen avautuvat vain tietyssä kontekstissa. (Varto 1996, 26.) Tutkijalle henkilökohtaisesti merkittävän aiheen tutkimisessa on kuitenkin riskitekijänsä. Siksi omien lähtökohtien kertominen ja subjektiviteetin myöntäminen on perusteltua. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on tutkimusväline ja samalla tärkein luotettavuuden arvioinnin kriteeri. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Tämän tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttinen luonne huomioonottaen (ks. lisää luvusta 2.3) on tärkeä kuvata lukijalle tarkasti, millaisista lähtökohdista ja ennakkokäsityksistä käsin tutkimus on toteutettu. Seuraavissa alaluvuissa avaan lukijalle paitsi esiyymmärrystäni opettajan vihasta myös yleisemmin tämänhetkistä käsitystäni tunteista ylipäätään ja vihasta erityisesti.

2.1.1 Tutkijan esiyymmärrys näkyväksi

Tämä tutkimusprosessi on käynnistynyt henkilökohtaisesta kokemuksestani liittyen vihan tunteisiin suhtautumiseen ja ilmaisemiseen opettajana. Tutkimusprosessin alussa kokemusten perusteella kehittynyt ymmärrykseni oli, että opettajana vihaa tai ärtymystä ei saa avoimesti ilmaista, varsinkaan oppilaille. Tämä ajatus perustui johonkin tarkemmin tavoittamattomaan syyhyn; se tuntui olevan jotenkin itsestään selväksi muodostunut ajatus, selkärankaan iskostunut toimintamalli. Ehkä siihen osaltaan vaikuttivat muistot omien kouluaikojen parhaimmista opettajista: niistä jotka olivat ystävällisiä ja kärsivällisiä ja kui-

tenkin esimerkiksi turhautumista ja vihastumista herättäneissä konfliktitilanteissa turvallisen jämäköitä. Näiden opettajien vastakohtana olivat puolestaan he, jotka avoimesti raivostuivat luokassa, huutaen ja karjuen jakelivat uhkauksia meille oppilaille menettäen samalla kunnioituksemme.

Toisaalta huomasin, etteivät opettajan vihaa koskevan ymmärrykseni taustalla olleet vain muistojen kautta rakentuneet käsitykset opettajana toimimisesta vaan laajemmin suhtautumiseni vihan tunteisiin. En yleensä suutu helposti tai ilmaise vihaani tai ärtymystäni ennen kuin vasta viime hetkellä. Vihan tunteita kokiessani toimin yleensä siten, että pyrin järkeistämään tilanteen: oppilaalla, kollegalla, vanhemmalla jne. on oltava jokin syy, miksi esimerkiksi käyttäytyy minua kohtaan ikävästi ja minun on jaksettava kaivaa tämä syy esiin. Viha on siis tarkoittanut minulle epämieluisaa ja epätoivottua tunnetta, joka on pitänyt tukahduttaa, sillä se on häirinnyt ”järkevää toimintaa”. En ole nähnyt vihan tunteilla mitään tarkoitusta, varsinkaan ihmissuhteiden kannalta.

Mitä tulee ymmärrykseeni opettajuudesta ja opettajan työn luonteesta, siihen on voimakkaimmin vaikuttanut opiskeluni Integraatiorahankkeessa. Olen koko seitsemän vuotta kestäneen yliopisto-opiskelijaurani ajan kuulunut Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen sisäiseen Integraatiorahankkeeseen, jonka yksi keskeisimmistä tehtävistä on ollut kyseenalaistaa vallitsevaa koulu- ja koulutuskulttuuria (Integraatiorahankkeesta ks. lisää esim. Kallas, Nikkola & Rähkä 2013; Kallas ym. 2007). Minut on herätelty ja ravisteltu tarkastelemaan itsestään selvinä pidettyjä käsityksiä opettamisesta, oppimisesta ja kasvatuksesta ylipäättään. Hankkeessa olen myös saanut tilaa pohtia ja mallin käsitellä opiskeluun tai tulevaan työhön liittyviä vaikeita, yleensä vaille huomiota jääneitä tunteita, kuten epävarmuutta ja pelkoa. Tämän vuoksi ajattelen ymmärrykseni opettajana toimimisesta olevan armollinen tarkoittaen sitä, että tiedostan opettajan työn olevan tietyllä tavalla ”mahdoton ammatti” (vrt. Bibby 2011). En pidä opettajaa kaiken tietävänä ja osaavana mallikansalaisena, vaan hyvin inhimillisen erehtyväisenä eli ei siis yksiselitteisesti hyvänä tai huonona. Vaikka voin kutsua ymmärrystäni opettajuudesta joustavaksi, kuitenkin ymmärrykseni opettajan vihasta oli tutkimusprosessin käynnistyessä vielä hyvin mustavalkoi-

nen ja jopa ehdoton. Siksi tässä tutkimuksessa tarkoitus olikin selvittää, onko opettajan viha todella niin yksiselitteinen ilmiö, mitä oman kokemukseni perusteella alkuun ajattelin.

2.1.2 Relatiivinen näkökulma tunteisiin

Kysymykseen ”mitä tunteet ovat” vastaamiseen tarvittavan teoreettisen viitekehäksen hahmottaminen tutkimukselleni on ollut haastavaa. Kuten Kauppinen (2010, 43) tunteita ja opettajuutta tarkastelevassa väitöskirjassaan toteaa: ”Nykyisten tunneteorioiden kenttä on monimuotoinen ja lähes rajaton.” Tunteita on tutkittu eri tieteen aloilla ikuisuuden verran, erään näkemyksen mukaan aina Platonin ajoista saakka (Averill 1982, 76). Aiheen tutkimisen alkujuuret ovat luonnollisesti filosofiassa. Vaikka Sihvola (1999, 16) esittääkin painokkaasti, miten ”jokaisen itseään kunnioittavan nykyajan tunneteoreetikon” olisi syytä ottaa kantaa filosofian historiassa esitettyihin tunteiden analyysia koskeviin argumentteihin, aion itse tyytyä raportissani pintapuolisempaan tarkasteluun. Enkä vähiten sen vuoksi, että ”tunneteoreetikko” on omalla kohdallani vielä toistaiseksi melkoisen liioitteleva ilmaus.

Erään vallalla olevan käsityksen mukaan tunteita koskevat teoriat voidaan jakaa karkeasti kahteen päälinjaan, intrapersoonallisiin sekä relationaalisiin (Campos ym. 2011; ks. myös Keltner, Oatley & Jenkins 2014). Tämä jaottelu vastaa nähdäkseni ainakin päällisin puolin Luptonin (1998, 3) esittämää näkemystä tunneteorioista jatkumona, jonka toisessa ääripäässä tunteet ymmärretään perittyinä ja toisessa sosiaalisesti rakentuneina. Selkein ero näiden jaotteluiden välillä on Luptonin (1998, 6-7) näkemys kognitiivisista tunneteorioista lähempänä tunteita perittyinä ja universaaleina (eli fysiologisia, psykobiologisia ja evoluutiopsykologisia tunneteorioita) kun taas Campos ym. (2011) sisällyttävät kognitiiviset tunneteoriat relationaaliseen päälinjaan. Tämän tutkimuksen kannalta relationaalinen näkökulma tunteisiin on toimivampi, joten seuraavaksi käsittelen sitä tarkemmin.

Relationaalinen näkökulma tunteisiin perustuu funktionalistiseen ja tunteiden sosiaalisesta muodostuneisuutta tukevaan käsitykseen (Campos ym.

1994) ja sillä on tänä päivänä useita kannattajia (ks. esim. Keltner ym. 2014). Käsite relationaalinen voi kuitenkin vaihdella riippuen tarkemmasta asiayhteydestä. Oleellista on se, että tunteilla ymmärretään olevan sosiaalinen perusta, riippumatta tarkoitetaanko niillä esimerkiksi sosiokulttuurisia rakennelmia vai sosiaalista liikehdintää (Korppi 2014, 7.) Fineman (1993) toteaaakin tiivistäen, ettei tunteita voi kokonaan ymmärtää niiden sosiaalisen kontekstin ulkopuolelta. Harva tunteiden sosiaalista rakentuneisuutta korostavista tutkijoista saattaa kyseenalaistaa sen, että olemme fysiologisesti virittäytyneitä tiettyihin tunnereaktioihin, ja harva kiistää sen, että monet tunteet heijastavat somaattisia ja endokriinisia muutoksia. He kuitenkin huomaavat seuraavan: ”tunteiden merkitykset ja tuottaminen ovat mitä suurimmissa määrin sosiaalisesti opittua, tulkinnanvaraista, kulttuurisesti spesifiä, joten tiukan biologiset, keholliset selitykset menettävät nopeasti potentiaalinsa.” (Fineman 1993, 10; ks. myös Fitness 2000, 148.)

Myös tässä tutkimuksessa tunteilla ymmärretään olevan biologinen perusta, mutta ne koetaan ja ymmärretään yksilöllisillä tavoilla. Tähän puolestaan vaikuttaa sosiaalinen ympäristö esimerkiksi erilaisine normijärjestelmineen ja valtasuhteiden verkostoineen. Tunteita ei voi siis määritellä yksittäisten, irrallisten elementtien perusteella, (esimerkiksi fysiologiseksi reaktioiksi, subjektiiviseksi kokemuksiksi tms.) vaan niitä on tarkasteltava kokonaisuutena. Tunne ei ole pelkästään jokin aivoissa tapahtuva reaktio, yksilöllinen tunneaistimus eikä toisaalta pelkkä sosiaalisesti rakentunut roolikaan. Ennemmin ajattelen, että tunne on Hochschildin (1983) sanoin viestintuoja. Tunteet tuovat ihmisenä olemiseen erityisen ulottuvuuden, ikään kuin tehostavat olemassaoloamme (Lasky 2005, 901), välittämällä tärkeää ja merkityksellistä tietoa eri todellisuuden tasoista (biologinen, psykologinen ja sosiaalinen). Vaikka tunne toimii viestintuojana, viesti ei välttämättä ole aina tiedostettu; tunteilla on siis myös tiedostamaton ulottuvuus (ks. esim. Lupton 1998, 27–28).

2.1.3 Tarttumapintoja vihaan

Neurotieteilijä Edmund M. Glaserin (2008, 10) mukaan ”viha on hämmentävän hämärä ja vaikeasti tavoitettava sana kaikessa arkipäiväisyydessään”. Seuraavat esimerkkilauseet, Glaserin esimerkkejä mukaillen, kuvaavat viha-sanan monimerkityksistä käyttöä suomen kielessä:

”Ai että vihaan hyttysiä!”

”Lapsena vihasin sitä, kun piti lauantai-aamuna herätä aikaisin siivoamaan.”

”Vihaan mamuja [tai homoja/naisia tai ketä tahansa].”

Kuten Glaserkin (emt.) toteaa, vihailmausten monimerkityksisestä käytöstä voidaan päätellä ainoastaan se, että viha sanana pitää sisällään merkitykset miedosta negatiivisesta mielipiteestä voimakkaaseen negatiiviseen tunteeseen, joka voi ennustaa puhujan asennoitumista väkivallantekoihin. Hänen mielestään koko käsite vaatisi tarkempaa määrittelyä ja puhuukin vihasta ikään kuin ”paikkamerkinä” (placeholder), joka antaa paremman käsitteen uupuessa edes jonkinlaisen mahdollisuuden puhua ilmiöstä. Hän kuitenkin viittaa arkiymmärrykseemme, jonka perusteella kuka tahansa ymmärtää mitä ”todellinen viha” on, ja miten se on lähempänä jälkimmäistä ilmaisua kuin ensimmäistä. (Glaser 2008, 10; ks. myös Royzman, McCauley & Rozin 2005, 3.)

Holmes (2004a, Zembylasin 2007a, 17 mukaan) on erottanut länsimaalaisesta viha-diskurssista kolme päälinjaa: a) vihan ilmaiseminen on oltava tiukasti hallittua, vaikka sen ilmaiseminen sinällään on hyvästä; b) vihan tukahduttamisella on vaaransa, mutta sen suuntaaminen on kuitenkin oltava vaaratonta; c) vihan tukahduttaminen on hyvästä, sillä se on osoitus sivistyneistä yksilöistä. Näitä kaikkia diskursseja yhdistää järjen ja tunteen vastakkainasettelu; viha paljastaa järjellisen kontrollin puutteen ja siksi se on lopulta aina hallittava. (Zembylas 2007a, 17.)

Vihan tunnetta pidetään siis länsimaissa yleensä ottaen epämiellyttävänä, negatiivisena ja jopa tuhoavana tunteena (Averill 1982, 31; Virkki 2004, 47). Esimerkiksi Virkki (2004) kuvaa, miten ajatus vihan tunteen tuhoavuudesta on kytköksissä oletukseen, että vihan tunteminen johtaa väkivaltaan. Tunteiden

tutkimuksessa aggression käsitteellä yhdistetään viha ja sen seuraus, väkivalta. (Virkki 2004, 47.) Tässä tutkimuksessa haluan kuitenkin korostaa, että vihan tuntemisesta ei oleteta automaattisesti seuraavaan aggressiivisuutta. Viha voi joissain tapauksissa tulla ilmaistuksi aggression kautta esimerkiksi hyökkäävyytenä tai väkivaltaisuutena, mutta tässä tapauksessa se on vain yksi mahdollinen tapa monista vihan ilmaisukeinoista (Averill 1982, 30). Haluan korostaa, että tässä tutkimuksessa vihan ymmärretään olevan paitsi epämiellyttävä ja raskas, myös yksilön hyvinvoinnin kannalta tarpeellinen tunne. Voidaankin ajatella, että vihan tunteen yksi myönteinen merkitys on saada ihminen puolustamaan omia oikeuksiaan ja siten auttaa häntä ”järjestämään elämänsä merkityksellisesti ja suunnitelmallisesti” (Puolimatka 2004, 90–91).

Aiemmin määrittelemäni tunteita yleisesti koskevan relatiivisen ymmärryksen perusteella ajattelen niin, että viha muiden tunteiden tavoin on ennen kaikkea viestintuoja. Sillä on siis signaalimerkitys. Vihan tuoma viestisignaali liittyy jonkin kokemiseen uhkana. (Hochschild 1983, 28.) Uhkaa voidaan kokea yksilön ulkopuolelta tulevana, esimerkiksi ”joku haluaa minulle tai meille paha”. Uhka voi liittyä myös siihen, että yksilöä estetään toteuttamasta tavoitteitaan (vrt. Averill 1982 blocked goals). Zembylas (2007a) kutsuu uhan tunteeseen liittyvää vihaa defensiiviseksi vihaksi erotuksena moraaliseen vihaan. Jälkimmäistä tunnetaan, kun yksilö kokee jonkin asian tai tilanteen epäoikeudenmukaisena. (Zembylas 2007a, 18.) Itse ajattelen, että jonkin kokeminen epäoikeudenmukaisena on samalla myös uhkaa omanarvontunnon ja itsekunnioituksen puolesta. Toisaalta ajattelen myös niin, että uhka voi kummuta yksilön sisältä, esimerkiksi silloin kun ”yksilö on kykenemätön lähestymään omaa haavoittuvaisuuttaan suhteessa uusiin objekteihin, olivatpa kyseessä ihmiset, ideat tai vanhat konfliktit” (Mathews 2007, 189). Näin ollen vihan tunne voi olla yksilölle hyvinkin raskas, sillä se liittyy minän eheyden kokemukseen.

2.2 Tutkimuskohde ja aineiston kerääminen

Tutkimuskohteenani ovat 13 suomalaista opettajaa, jotka lähettivät tutkimuspyyntöni perusteella minulle kirjoituksiaan. Lisäksi kaksi opettajista osallistui haastatteluun, joiden kummankin kesto oli reilu tunti. Sähköpostin välityksellä saamani tekstit vaihtelevat pituudeltaan puolesta sivusta lähemmäs viiteen sivuun. Vastaajien enemmistö on naisia, ainoastaan neljä miesopettajaa lähetti kirjoituksensa. Opettajat edustavat eri koulutusasteita ja -aloja alakoulusta ammattikorkeaan, vaikka 10 opettajaa 13:sta työskenteleekin vastaushetkellä peruskoulussa. Vastaajien joukossa on siis niin luokanopettajia, erityisopettajia kuin aineenopettajiaakin sekä toisen asteen ja korkeakoulun opettajia. Työurillaan opettajat ovat hyvin erivaiheissa työvuosien vaihdellessa 3,5 vuodesta lähemmäs 30 vuoteen. Keskimäärin vastaajien työurien pituus on noin 15 vuotta.

Tutkimukseni kirjallinen aineisto on kerätty tammi-maaliskuun 2014 aikana. Pyysin Opettaja-lehden välityksellä eri alojen ja koulutus- ja luokka-asteiden opettajia kirjoittamaan kolmen kysymyksen pohjalta vihan tunteista koulumaa-ilmassa opettajan työn näkökulmasta tarkasteltuna (ks. Liite 1). Aineiston kerääminen kirjoituspyynnön avulla tuntui luontevimmalta, sillä olin käyttänyt samaa menetelmää myös kandidaatintutkielmassani. Niin sanottu protokollakirjoittaminen – pyydetään valittua joukkoa tutkittavia kirjoittamaan tietystä aiheesta – onkin suoraviivaisin tapa tutkia ihmisten kokemuksia (van Mannen 1997, 63). En halunnut aineistonkeruun vaiheessa rajata tutkimusjoukkoa tarkemmin, sillä tavoitteeni oli saada mahdollisimman laaja ja monipuolinen kuva opettajien vihakokemuksista. Ilmoituksen kautta sain kuitenkin vain kahdeksan vastausta. Kirjallisen aineiston keräämiseen liittyykin useita mahdollisia hankaluuksia, joista yksi ilmeisimmistä on se, että monet ihmiset pitävät kirjoittamista vaikeana (van Mannen 1997, 64).

Koska halusin kattavamman aineiston, lähetin samat kysymykset ympäri Suomea ryväsotannan perusteella valikoituneisiin 25 kuntaan ja yhteensä 76

peruskoulun rehtorille.² Ajattelin, että lähestyessäni rehtoreita suoraan varmistaisin paremmin tutkimukseni näkyvyyden ja tekisin selväksi tarpeeni saada aineistoa kerättyä; epäilin, että Opettaja-lehdestä aineistonkeruupyynnöni oli saattanut jäädä monilta huomaamatta ja toisaalta ajattelin kiireisinä pitämieni opettajien ehkä luottavan siihen, että joku muu kyllä vastaa. Suoraan rehtoreille lähettämäni tutkimuspyyntö ei kuitenkaan tuottanut kuin viisi lisävastausta. Tässä vaiheessa kirjoittamisen vaikeus ei enää tuntunut uskottavalta perustelulta vastausten vähyyteen, sillä Opettaja-lehden levikkiin ja 76 peruskoulun opetushenkilömäärään suhteutettuna 13 vastausta on häviävän pieni määrä. Pohtia voi, johtuivatko aineistonkeräämisen vaikeudet siitä, etteivät opettajat yksinkertaisesti koe tuntevansa työssään vihaa vai kenties siitä, että aihe on jollain tavalla tabu. Tilanteen olleessa kuvatuunlainen päädyin aineistoa täydentääkseni haastattelemaan kahta vastauksensa lähettänyttä opettajaa. Haastattelut toteutin kesäkuussa 2014.

Aineiston kerääminen haastatteluiden avulla mahdollistaa tiettyjä asioita, joita kirjallisella aineistolla on mahdotonta saavuttaa (van Manen 1997, 66; Eskola & Suoranta 1998, 86–89). Kyselytutkimuksessa tutkija ei voi automaattisesti varmistaa, että tutkittava ymmärtää kysymykset halutulla tavalla. Itse olin tosin varmistanut tämän ongelman testaamalla kysymykset eräällä opettajalla ennen tutkimuspyynnön lähettämistä Opettaja-lehteen.³ Haastattelun etuna on myös se, että tutkija voi haastattelutavasta riippuen keskittyä kiinnostuksensa mukaan esiin nouseviin seikkoihin, esittää tarkentavia kysymyksiä ja näin saada arvokasta lisätietoa. Toisaalta haastattelutilanne on aina vuorovaikutustilanne, jolloin tutkijan on oltava tietoinen omasta roolistaan ja minimoitava oma vaikutuksensa haastateltavaan. Tutkija ei voi esimerkiksi johdatella tai painostaa haastateltavaa. (Eskola & Suoranta 1998, 86, 94.)

Päätettyäni täydentää aineistoa haastatteluilla, valitsin tekstiaineistosta neljä mielestäni antoisinta ja kiinnostavinta kirjoituista, joiden takana olevien

² Tässä vaiheessa en enää edes harkinnut kaikkien koulutusalojen ja -asteiden huomioimista ryväsotannassa, sillä tämä olisi vaatinut kohtuutonta vaivannäköä. Rajasin otoksen peruskouluihin oman koulutustaustani takia.

³ Kyseisen opettajan vastauksen huomioin myös varsinaisessa aineistossani.

opettajien ajatuksia halusin selvittää lisää. Lopulta näistä neljästä valitsin kuitenkin vain kaksi opettajaa, sillä heitä minun oli käytännön syistä mahdollisuus haastatella kasvotusten. Toteutin yksilohaastattelut puolistrukturoituna teema-haastatteluina tekstiaineistosta nostamieni teemojen pohjalta (ks. Liite 2). Haastattelun runko käsiteltävine teemoineen ja kysymyksineen oli molemmille vastaajille sama, mutta vastaajien kertomasta riippuen saatoimme pysähtyä johonkin teemaan pidemmäksi aikaa ja esitin myös jatkokysymyksiä (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 87). Molemmille vastaajille esitin lopuksi vielä muutaman tarkentavan kysymyksen heidän henkilökohtaisista teksteistään tekemieni havaintojen pohjalta.

Kirjallinen aineisto toimii tutkimuksen ensisijaisena aineistona haastattelu-
jen täydentäessä sitä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että luvussa kolme esit-
tämiä havainnot opettajien vihakokemusten ulottuvuuksista perustuvat aino-
astaan tekstiaineistooni. Haastatteluaineiston otin analyysiin mukaan pyrkies-
säni täydentämään ymmärrystäni tekstiaineiston herättämistä kysymyksistä ja
hahmottamaan opettajan vihan ääriäviä. Koska haastattelut toteutettiin vai-
heessa, jossa tutkimuksen tarkoitus ei ollut vielä kirkastunut, haastatteluaineis-
tosta on analyysissä huomioitu ainoastaan ne kohdat, jotka tuovat lisäarvoa
opettajan vihan ja sitä määrittävien tunnesäätöjen sekä opettajuuskuvan tar-
kasteluun.

2.3 Tutkimusotteen jäsentyminen

Tämän tutkimuksen tarkoituksen voi pelkistää seuraavasti:

1) Tarkoitukseni on ensisijaisesti ollut tarkastella ja kuvata opettajien ko-
kemuksia vihasta.

2) Tämän kuvauksen perusteella olen pyrkinyt rakentamaan valitusta nä-
kökulmasta tarkasteltuna käsitystä ja parempaa ymmärrystä siitä, mitä opetta-
jan viha ilmiönä merkitsee. Aineistosta tehtyjen havaintojen perusteella analyys-
sin näkökulma rajattiin opettajan vihaa koskevien sanomattomien tunnesäätö-
jen tulkitsemiseen.

3) Aineiston analyysin seurauksena tutkimuksessani olen kiinnostunut myös tarkastelemaan opettajien vihan kokemusten kautta paljastuvaa kuvaa opettajuudesta yleisemmin.

Edellä kuvaamani perusteella voidaan havaita, että tutkimukseni keskeisin tarkoitus on ennen kaikkea ymmärtää tutkimaani ilmiötä paremmin. Tämän vuoksi tutkimukseni tieteenteoreettinen lähtökohta on tulkinnallisessa paradigmassa, erotuksena esimerkiksi positivismiin, jonka tarkoitus on ennustaa ja kuvata syy-seuraus suhteita (Glesne 2011, 7, 9). Tämän metodologisen valinnan taustalla on pohjimmiltaan käsitykseni tiedosta, ihmisestä ja maailmasta ylipäätään eli tieteenfilosofiset lähtökohdat. Todellisuus, kuten Glesne (2011) osuvasti kuvaa, on sosiaalisesti rakentunut, monimutkainen ja jatkuvasti muuttuva. Oleellista tietoa on näin ollen se, miten ihmiset tulkitsevat ja antavat merkityksiä samoille asioille, tapahtumille, kokemuksille, käsityksille jne. Ihmiset rakentavat todellisuutta tulkintojensa kautta paitsi yksilöllisesti myös sosiaalisesti, sillä yksilölliset näkökulmat ovat erottomasti vuorovaikutuksessa yhteisön kielen ja ajatusten kanssa. Kuvaamalla esimerkiksi opettajaryhmää edustavien yksilöiden näkökulmia vaikkapa vihasta voidaan sanoa jotain kyseisen ryhmän kulttuurisista ajattelu- ja toimintamalleista. (Glesne 2011, 8; ks. myös Laine 2010, 30.) Tieteenfilosofista lähtökohtaani voi toisin sanoen kutsua konstruktivistiseksi (ks. lisää Patton 2002, 96–102).

Lähtöasetelma sitoo tutkimukseni laadullisten tutkimusmenetelmien laajaan kenttään. Koska tutkimuksessani olen pyrkinyt kuvaamaan ja ymmärtämään opettajien kokemuksia vihasta, voi tutkimusotettani kuvata fenomenologis-hermeneuttiseksi. Laine (2010) huomauttaa, että fenomenologian näkökulmasta kokemus on ymmärrettävä laajasti ihmisen kokemuksellisenä suhteena todellisuuteensa. Kokemuksellisuus on oleellinen osa ihmisenä olemista, ”maailmansuhteen perusmuoto”. Tätä suhdetta voidaan kuvata intentionaaliseksi, sillä ”Todellisuus ei ole edessämme jonakin neutraalina massana, vaan jokaisen havainnoissa kohde näyttäytyy havaitsijan pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten valossa”. Kunkin ihmisen kokemukset, esimerkiksi tutkimieni opettajien kokemukset vihasta, muotoutuvat niiden merkitysten mukaan, joita opet-

tajat liittävät esimerkiksi rooliinsa kasvattajana tai vihan tunteeseen ylipäätään. Fenomenologisessa tutkimuksessa varsinainen tutkimuksen kohde ovatkin nämä erilaiset merkitykset. (Laine 2010, 29.)

Omassa tutkimuksessani olen ollut kiinnostunut tulkitsemaan opettajan vihaan kytkeytyviä erilaisia merkityksiä. Tulkinnan tarpeen myötä tutkimuksessani on myös hermeneuttinen ulottuvuus. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että olen etsinyt opettajan vihan merkityksiä tutkittavieni kielellisiä *ilmaisuja* tulkitsemalla. (Ks. Laine 2010, 31.) Tulkintani on ollut asteittain syvenevää vuoropuhelua aineiston kanssa, sillä kerros kerrokselta siitä on paljastanut uusia löydöksiä.

Vaikka fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa korostetaankin jokaisen yksilön erilaisten merkitysten kiinnostavuutta ja arvokkuutta itsessään, on huomattava, että yhteisön jäsenenä meillä on myös yhteisiä merkityksiä (Laine 2010, 30; Moilanen & Rähä 2010, 47–48). Kuten Laine (2010) hyvin kuvaa

Merkitykset, joiden valossa todellisuus meille avautuu, eivät ole meissä synnynnäisesti, vaan niiden lähde on yhteisö, johon jokainen kasvaa ja kasvatetaan. Ihminen on kulttuurilento. Merkitykset ovat intersubjektiivisiä, 'subjektien välisiä', 'subjekteja yhdistäviä'. -- Tämän vuoksi jokaisen yksilön kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yleistä. (Laine emt.)

Moilanen ja Rähä (2010) havainnollistavat Karjalaisen ja Siljanderin (1993) mallin pohjalta merkitysten tasoja (ks. Taulukko 1 alla). Jaottelussa erotetaan merkityksiä tietoisuuden tason (tiedostettu-tiedostamaton) sekä niiden "omistajan" (yksilö-yhteisö) perusteella. Huomattava on, että jaottelut ovat pikemminkin jatkumoina kuin ehdottomia lokeroiteja. Moilasta ja Rähää (2010, 48) lainatakseni, "Kaikissa yksilöllisissä merkityksenannoissa on yhteisöllinen pohjansa, ja tiedostamattomat merkityksenannot voivat tulla tiedostetuiksi."

Merkitystaso	Tiedostettu	Tiedostamaton
Yksilöllinen	tiedostetut tunteet, tavoitteet, uskomukset	piilotajunta
Yhteisöllinen	yhteisön rooli odotukset, normit, ihanteet, moraali	yhteisön rutinoituneet toimintarakenteet, perusmyytit, toiminnan piilevät säännöt
Universaali yhteisöllinen	yleispätevät tiedostetut ideat ja moraali	yleispätevät generatiiviset sääntöjärjestelmät

Taulukko 1. Merkitysten tasot (Karjalainen & Siljander 1993, Moilasen & Rähän 2010, 48 mukaan).

Taulukkoon olen korostanut tutkimukseni keskeisen kiinnostuksen kohteen eli yhteisölliset tiedostamattomat merkitykset. Intressini on ollut selvittää, minkälaiset tiedostamattomat myytit ja sanomattomat säännöt ohjaavat opettajien puhetta vihan kokemuksistaan. Olen siis tutkinut opettajan ammatissa vaikuttavaa kulttuuria, minkä vuoksi näen tutkimuksessani myös kulttuurintutkimuksen piirteitä. Alasuutarin (2007) mukaan kulttuurintutkimuksen tavoite on ”vanhojen ajatusmallien kyseenalaistaminen ja tajunnan laajentaminen”. Tutki- ja nostaa esiin yleisesti tiedettyjä, mutta huonosti tiedostettuja itsestään selvinä pidettyjä asioita. (Alasuutari 2007, 234.) Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt kyseenalaistamaan opettajien vihan tunteiden itsestään selvänä pidettyä kontrolloimista.

2.4 Aineiston analyysi ja tutkimuskysymysten muotoutuminen

Aineiston analyysiprosessi on ollut monivaiheisuudessaan haastava ja välillä jopa hermoja raastava, vaikka onneksi myös oivalluksia antava. Koska laadullisen tutkimuksen eräs luotettavuuden mittari on tutkimusprosessin totuudennukainen kuvaus (Eskola ja Suoranta 1998, 211; Kiviniemi 2010, 81–82), en aio tyytyä niin sanottuun kaunisteltuun versioon, vaan raportoin analyysin vaiheet kaikkine umpisolmuineen, epätoivon hetkineen ja muuttuvine tutkimuskysymyksineen. Ne ovat kuitenkin olleet merkittävässä roolissa tutkimukseni tarkoituksen löytymisessä ja tärkeitä etappeja matkallani opettajan vihan arvoituksen ratkaisemisessa (vrt. Alasuutari 2007, 44).

Aineiston analyysi käynnistyi välittömästi ensimmäiset kirjoitukseni saatua. Kutsun tätä vaihetta alustavaksi luennaksi, sillä se ulottui ainoastaan tekstiaineistoon. Käytännössä tutkin aineistoa lukemalla sitä läpi kokonaisuutena, aluksi vain kysymyskohtaisesti hahmottaakseni jonkinlaisen yleiskuvan, minkälaisista asioista opettajat kirjoittivat. Tämä lukutapa tuotti lähinnä pinnal-

lisen listauksen: niin ja niin moni koki vihan tunteita näistä ja näistä asioista, niin ja niin moni suhtautui vihaan näin ja näin.

Analyysin seuraavassa vaiheessa yritin päästä kiinni opettajien kokemusten eroihin syventymällä tarkemmin neljään vastaukseen, jotka erosivat muista henkilökohtaisemman kirjoitustapansa perusteella. Eskolan (2010, 193) mukaan kannattaakin lähteä liikkeelle aineiston ”parhaimmista” kohdista. Havaitsin näistä neljästä kirjoituksesta seuraavat teemat: vihan kohderyhmä eli missä vuorovaikutussuhteissa vihan tunteita syntyy, työyhteisön rooli, opettajan ammattitaito ja tunteet koulumaailmassa. Samat teemat löytyivät vaihtelevasti myös muista saamistani teksteistä. Koska halusin tukea ja vahvistusta löytämilleni teemoille, päätin tehdä kaksi haastattelua näiden teemojen puitteissa (Ks. Liite 2). Vihan kohderyhmä -teemaa en tosin huomionut enää haastatteluvaiheessa irrallisena, vaan se sisältyi kolmeen muuhun teemaan; esimerkiksi mikä on työyhteisön rooli opettajan tuntiessa vihaa eri vuorovaikutustilanteissa.

Jälkikäteen voi havaita, ettei tutkimukseni tarkoitus ollut vielä prosessin tässä vaiheessa jäsentynyt, sillä kustakin teemasta olisi voinut toteuttaa oman tutkimuksensa. Tutkimustani leimasikin pitkään tarkasti rajatun näkökulman puuttuminen, mikä näkyi myös lukemassani kirjallisuudessa; tutkimusprosessin alkuvaiheessa luin paitsi psykodynaamista kirjallisuutta kuten Winnicotia (1994), Bibbya (2011) ja Britzmanian (1998, 2003, 2009) koulutustaustani innoittamana, myös Kokkosen (2010) teoksen avulla löytämäni Hochschildia (1983) ja erilaisia tutkimuksia opettajan työhön kuuluvasta tunnetyöstä. Erityisesti Hochschildin teos *The Managed Heart* nousi analyysin loppuvaiheessa tärkeään asemaan.

Varsinaisen aineiston luennan lasken alkaneen siitä, kun koko aineisto oli kassassa eli haastattelut litteroitu kesällä 2014. Ryhdyin hahmottamaan haastattavien kertoman ja kirjoittaman perusteella laajempaa ymmärrystä heidän suhteestaan vihan tunteisiin; teemat jäivät lopulta sivuseikoiksi, sillä sotkeen niin pitkäksi aikaa merkityksen käsitteeseen. Luin samaan aikaan fenomenologiasta ja oivalsin, että yritän tutkia opettajien kokemusten sisältämiä merkityksiä. En kuitenkaan ymmärtänyt tuolloin, että merkitysten tulkitseminen on

ikään kuin laadullisen tutkimuksen iso kehys, eikä hyödyllinen, rajattu tutkimuskysymys. Tätä tilannetta kuvaa hyvin silloinen tutkimuskysymykseni: Minkälaisia (tiedostettuja ja tiedostamattomia) merkityksiä vihan tunteilla on opettajan työssä? Vastauksena tähän kysymykseen löysin aineistosta neljä uutta teemaa: rajat, ristiriidat, haavoittuvuus ja ammattitaito. Näistä rajat ja ammattitaito sisälsivät tulkintani mukaan tiedostettuja merkityksiä, kun taas haavoittuvuus ja ristiriidat tiedostamattomia tarkoittaen sitä, että ensin mainituista opettajat kirjoittivat teksteissään suoraan, mutta jälkimmäiset oli luettavissa rivien väleistä.

Kiinnostukseni oli erityisesti vihan tunteille tulkitsemisissä tiedostamattomissa merkityksissä ja olin erityisen jumiutunut pohtimaan sitä, miksi vihan tunteiden kokemiseen ja varsinkin niiden ilmaisemiseen tuntui liittyvän oletuksia ja sääntöjä, joita perusteltiin opettajan ammattitaitoon vetoamalla tai aikuisen vastuuseen lapsen huolehtijana. Yllä oleva tutkimuskysymys sai alleen tarkennuksen: Miksi ammattitaitoisen opettajan määritelmiin näyttäisi kuuluvan ”asiallisuus”, ”kylmän viileys” ja ”tunteiden kontrollointi”?

Näiden kysymysten kanssa painiskelin loppuvuoden 2014 sekä pitkälle keväeseen 2015. Analyysi ei kuitenkaan edennyt: olin jumissa rajat, ristiriidat, haavoittuvuus ja ammattitaito merkityskategorioissa pystymättä perustelemaan tulkintojani. En osannut tai halunnut päästää niistä irtikään, koska minulla oli jonkinlainen intuitiivinen tunne siitä, että ne eivät olleet tuulesta temmattuja. Työskentelyäni on näyttänyt ohjanneen pakonomainen tarve saada työ valmiiksi eli tehdä nopeasti tulkintoja, joiden perusteleminen aineistolla tai sitominen kirjallisuuteen osoittautui kuitenkin vaikeaksi, miltei mahdottomaksi.

Karjalainen (2008) viittaa Kurkelaan (2005) selventäessään, miten ”nopeat tulkinnat voivat viestiä tulkitsijan tarpeesta sitoa tietämättömyyden ahdistus nopeasti ennalta tunnettuun muotoon.” Analyysiprosessissa olisikin tärkeää päästä niin kutsuttuun uutta etsivään ja vanhaa sulattelevaan tilaan, jossa tulkinnat ehtisivät muhia rauhassa. Tämä kuitenkin vaatii epäselvyyden ja ahdistavuuden sietämistä. (Karjalainen 2008, 190–191.) Mielestäni kuvaus tietämättömyyteen liittyvästä ahdistuksesta ja epäselvyyden sietämisestä sopii tilanteeseen.

seeni hyvin: tunnistan tarpeeni saada aineistostani ote ja tehdä päteviä tulkintoja, saada työ valmiiksi. Kuitenkin pelko ja ahdistus siitä, etten osaa tai ettei aineistostani ole mihinkään on saanut minut työskentelemään hätäisesti ja poukkoilevasti ajattelun jäädessä jalkoihin. Välillä on ollut vaikea pysähtyä ja rauhoittua aineiston äärelle.

Jo aineistoa ensimmäisiä kertoja lukiessani tartuin havaintoon, miten vihan tunteista kertoessaan jotkut opettajat kirjoittivat myös ammattitaidosta. Nopeasti mieleeni oli kehittynyt tässä vaiheessa vielä melko intuitiivinen tulkinta siitä, miten vihan tunteet näyttivät olevan ammattitaitoiselle opettajalle kiellettyjä. Tulkitsemalla, että ammattitaitoisen opettajan ei sovi tuntea ja ilmaista vihaa, halusin oikeuttaa oman kokemukseni, enkä kyennyt heti tarkastelemaan aineistoani omista kokemuksistani irrallisina. Latomaa (2006, 66) kutsuu käsitteellä transferenssivasteet niitä ”tutkijan mielenliikkeitä, jotka kertovat hänestä itsestään, ovat peräisin hänen omasta menneisyydestään ja heräävät tutkimustilanteessa, häiritsevät ymmärtämistä ellei niitä tiedosteta ja kyetä erotamaan empaattisista ja täydentävistä vasteista”. Tutkijan onkin kyettävä kriittisesti tarkastelemaan myös omia tulkintojaan eri tulkinnan tasoilla liikkuen (Karjalainen 2008, 190). Ymmärrän tulkinnan eri tasoilla liikkumisen hermeneuttisen kehän kulkemiseksi: tutkijana minun on pyrittävä dialogiin aineistoni kanssa eli kyettävä liikkumaan kehämäisesti aineiston ja tulkintojeni välillä. Analyysiprosessissa vuorottelevat tulkinta-ehdotukset ja niiden koettelu aineistoon, minkä lopputuloksena tulisi olla ”todennäköisin ja uskottavin tulkinta siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut.” (Laine 2010, 36–37.)

Vasta analyysin ajauduttua umpikujaan ja uskallettuani sen myötä pysähtyä ja uppoutua aineistoon uusin silmin aloin hahmottaa opettajien kokemusten monenkirjavuuden sekä ristiriitaisuuden. Pystyin jättämään oman kokemukseni ikään kuin sivuun, hellittämään ”oman perspektiivini minäkeskeisyydestä” (Laine 2010, 36). Ratkaisevan tärkeää oli se, että sain selätettyä tarpeeni käsitteellistää tulkintojani psykodynaamisen objektiuhdeteorian avulla ja raaskin luopua esimerkiksi transferenssi- ja disavowal -käsitteistä tulkintojeni jäsentäjänä. Umpikujasta selviytymiseen sain myös apua graduseminaariryhmästä-

me, jossa minua rohkaistiin luottamaan siihen, että aineistoni kantaa kyllä. Minun ei tarvitsisi pakottaa kaikkea aineistostani tulkitsemaani yhteen tutkimusraporttiin.

Ohjauksen avulla oivalsin, miten tarpeellista on kuvata opettajien kokemuksia vihasta mahdollisimman perinpohjaisesti, sillä tällaista kuvausta ei varsinkaan suomalaisessa tutkimuksessa ole juuri tehty (ks. Oulasmaa & Riihonen 2013). Eskola ja Suoranta (1998) puhuvat ilmiön olemuksellisuudesta tarkoittaen sitä, että ennen kuin jostain ilmiöstä - esimerkiksi opettajan vihan tunteista - voidaan puhua, on selvitettävä minkälainen ilmiö on perusolemukseltaan eli mitä se merkitsee. Näin huomasin minulta puuttuvan kokonaan analyysin perustaksi tarvitsemani kysymyksen: Minkälaisesta ilmiöstä on kyse puhuttaessa opettajan vihan tunteista? Tähän vastatakseni minun oli lähestyttävä aineistoani uusin silmin, mikä oli tässä vaiheessa haastavaa. Olin jo tottunut lukemaan aineistoa ikään kuin rivien välistä, vaikken ollut alkulistauksia lukuun ottamatta kunnolla kuvannut sitä, mitä riveillä kirjoitetaan. Olin kiinnostuneempi tutki- maan näkymätöntä, tiedostamatonta kuin kuvaamaan ilmiön näkyviä puolia.

Analyysiprosessin viimeinen vaihe käynnistyi alkukesästä 2015 oivaltaes- sani ongelmani olleen vääränlaisten kysymysten esittäminen aineistolle. Vää- ränlaisten siinä mielessä, etteivät ne vieneet minua eteenpäin aineiston analyy- sissä. Päätin kysyä aineistoltani yksinkertaisesti; mitä asioita vastaajat liittävät vihan tunteisiin opettajan työssä? Lähdin jälleen liikkeelle niiden neljän opetta- jan teksteistä, jotka olivat jo analyysin alkumetreillä osoittautuneet sisällöllisesti rikkaimmiksi. Kysymyksen avulla havaitsin, miten opettajat teksteissään käsit- telivät vihan tunteita seuraavien kolmen teeman avulla: vihan syyt, vihan tun- nekokemuksen kuvaus sekä vihan työstäminen. Koko aineistoani tarkastelles- sani sisällöllisesti monipuolisimmissa vastauksissa esiintyivät kaikki teemat, mutta joissakin vastauksissa kirjoitettiin lähinnä vihan syistä eikä esimerkiksi vihan kokemusta ja siihen liittyviä tuntemuksia juuri kuvailtu tai avattu.

En kuitenkaan ollut tyytyväinen vielä tähänkään teemoitteluun, sillä mi- nua häiritsi aineistosta tekemäni havainnot, miten kaikki opettajat eivät puhu- neet vihasta vaan kertoivat kokemuksiaan ärtymyksestä, turhautumisesta jne.

Havainto oli mielestäni tärkeä: miksi jotkut opettajat eivät mieltäneet kokemukseen vihaksi, vaikka kuvasivat samanlaisia tilanteita kuin ne jotka käyttivät viha-sanaa. Nimesin lopulta omaksi teemaksi ”erontekoja vihaan”, mikä mahdollisti sen, ettei minun tarvinnut sulkea suurta osaa vastauksia aineistoni ulkopuolelle.

Sen lisäksi, että olin nyt löytänyt järkevän tavan kuvata opettajien kokemuksia vihasta, halusin edelleen tuoda julki tulkintojani vihan tunteiden ja opettajan ammattitaitoon liitettyjen olettamusten yhteydestä. Minua vetivät puoleensa aineistosta esiin nousseet miksi-kysymykset. Miksi esimerkiksi eräs opettaja kuvaili, miten opettajana pitäisi pystyä toimimaan kylmän viileästi ja asiallisesti? Tai miksi vihan tunne tuntui toisesta opettajasta uuvuttavalta, toisesta taas hävettävältä? Miksi oppilaiden uhmakas, aggressiivinen tai toisaalta passiivinen asenne aiheutti eräässä opettajassa vihan tunteita? Haastattelujen merkitys tuli esiin tässä vaiheessa: opettajien puhe vahvisti ja rikastutti tekstiaineistosta tekemiäni havaintoja ja tarjosi lisätukea tulkinnoille. Aineistoa analysoidessani ammattitaito -käsitteen tilalle nousi laajempi opettajuuden käsite, sillä se vastasi lopulta paremmin aineistosta nostamiani havaintoja.

Tutkimukseni tarkoitus, kertomani tarinan punainen lanka, alkoi vihdoinkin hahmottua pyöriteltyäni aineistoa yli vuoden käsissäni. Oivalsin, että tutkimusraporttini voisi sisältää kaksi tasoa. Isona kehystenä tutkimuksessani on ilmiö nimeltä opettajan viha, johon pureudun aineistosta havaitsemieni ulottuvuuksien avulla. Kehystaso rakentuu siis opettajien kertomista eronteista vihaan, kokemuksista vihan tunteiden syistä, vihaan tunnekokemuksen kuvauksista sekä vihan tuntee työstämisen kuvauksesta. Kehystason sisällä, eräänä näkökulmana ilmiöön, nostan tarkasteluun vihan tunteiden suhteen opettajuuden käsitteeseen. Näkökulma olisi voinut olla toisaalta esimerkiksi työyhteisön rooli tai opettajan ja oppilaan välinen suhde, mutta paitsi että totesin aineistoni tarjoavan parhaimmat mahdollisuudet tulkinnan syventämiseen tästä näkökulmasta, ennen kaikkea oma mielenkiintoni ohjasi minut valitsemaan opettajuuden tarkastelun kohteeksi.

Ennen arvoituksen ratkaisemista minun oli selvitettävä vielä yksi ongelma. Ryhtyessäni etsimään tulkinnoilleni tukea kirjallisuudesta huomasin hahmottamani kehystason ja sen sisältämän alatason jäävän toisistaan irralliseksi; kirjallisuus kyllä puolsi havaintojani esimerkiksi opettajan vihan syistä ja tunteen työstämisestä ja toisaalta myös kokemusten kautta hahmottuvasta opettaja-kuvasta, mutta mielestäni jokin tärkeä yhdistävä lenkki puuttui vielä. Kesällä 2015 olin syventynyt selventämään ymmärrystäni vihasta ja tunteista ylipäättään ja päätynyt tutkimaan Averillin (1982) teosta *Anger and Aggression*. Jossain vaiheessa syksyä tajusin, että yritin sovittaa aineistoani Averillin teoriaan, vaikken täysin ymmärtänyt sitä, eikä se ehkä sen vuoksi soveltunut havaintojani jäsentämään. Kuitenkin Averillin (1982, 317, 319-327) ajatus vihan tavoitteista ja tavoitteita ohjaavista säännöistä vei minut lopulta takaisin tunnetyöhön ja tunnesääntöihin eli Hochschildin (1983) teoriaan, jonka olin hylännyt yli vuosi aiemmin psykodynaamisen kirjallisuuden viedessä minut mennessään. Nyt Hochschildin ajatus tunnetyöstä ja -säännöistä tuntui sopivan aineistosta kuvaamiini havaintoihin ja tajusin, että puuttuva lenkki arvoituksen ratkaisemisessa olikin puuttuva tutkimuskysymys: minkälaiset opettajan vihan säännöt aineistostani oli tulkittavissa?

Analyysitapani on läpi tutkimusprosessin, muutamia harhapolkuja lukuun ottamatta, ollut aineistolähtöistä teemoitteluun perustuvaa sisällön analyysiä. Olen koodannut aineistoani erottamalla eri värein havaitsemiani teemoja, joita olen sitten tarkastellut kokonaisuutena, etsinyt teeman ytimen ja tiivistänyt merkityssisällön omin sanoin. Näitä analyysiprosesseja on ollut useita, sillä aineisto on tarjonnut erilaisia näkökulmia sen mukaan, minkälaisin kysymyksin olen sitä tutkinut. Laadullisen tutkimuksen yksi kompastuskivistä onkin se, ettei aineisto lopu koskaan (Eskola ja Suoranta 1998, 65). Tutkimusprosessi kaikkine vaikeuksineen on ollut itselleni tärkeä oppimistapahtuma (ks. Kiviniemi 2010, 70), joka on paitsi laittanut omaan tietämättömyyteen liittyvän epävarmuudensietokykyä koetukselle, oman ymmärryksen kasvaessa tuonut myös tutkimusta eteenpäin vieviä oivalluksia. Analyysini johdatti minut lopulta seuraavien tutkimuskysymysten luo:

- 1) Miten opettajat kuvaavat vihan tunteitaan eli millaisia ulottuvuuksia kokemukset sisältävät?
- 2) Millaisia ovat opettajan vihan tunnesäännöt?
- 3) Millainen kuva opettajuudesta muodostuu tutkittavien vihakokemusten perusteella?

3 VIHAN TUNTEITA OPETTAJAN TYÖSSÄ

Käsillä olevassa luvussa aloitan ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkastelun. Raportoin, *miten aineistoni opettajat kuvasivat vihan tunteitaan eli minkälaisia ulottuvuuksia heidän kokemuksensa sisälsivät*. Pyrin siis alustavasti selvittämään, minkälainen ilmiö opettajan viha on perusolemukseltaan aineistoni paljastamassa valossa. Luvuissa 3.1–3.4 kuvaan kokonaisvaltaisesti aineistosta tekemiäni havaintoja neljän teeman avulla, jotka olen nimennyt seuraavasti: 1) *erontekoja vihaan* 2) *vihan syyt* 3) *vihan tunnekokemuksen kuvaus* ja 4) *vihan työstäminen*. Teemojen avulla nostan esiin opettajan vihaa koskevat merkityssisällöt, joiden varaan myöhemmät tulkintani rakentuvat. Luvussa 3.5 teen yhteenvetoa opettajien vihakokemuksista eli tarkastelen merkityssisältöjen kokonaisuutta, josta teen myös alustavia tulkintoja.

3.1 Erontekoja vihaan

Vihan kokemuksia lähestyttiin aineistossani erilaisten erontekojen kautta. Ensinnäkin, osa tutkittavistani kertoi, ettei ollut opettajana kokenut varsinaisesti vihaa vaan jotain muuta. Esimerkiksi Ilkalta saamani teksti oli otsikoitu ”Ärtymystä vaan ei vihaa” ja Heikki kuvasi kokeneensa ”suurta suuttumusta” eikä niinkään vihaa. Ulla pohti tekstinsä alussa, miten viha on sanana ”ehkä vähän liian voimakas ilmaisu” ja kuvasi ajattelevansa, ”ettei ammatillisesti ole mahdollista päästää omia tunteita vihaksi asti.” Hän kertoikin lähestyvänsä aihetta kuvaten kokemuksiaan, joissa jokin on ”pistänyt vihaksi”, vaikei olekaan tuntenut varsinaisesti vihaa. Myös Lotta otti tekstissään kantaa, minkälaisen kokemuksen yhteydessä viha oli sopiva sana koetulle tunteelle:

Minusta opettajan suuttumuksen tunne on oikeutettu, kun oppilas on toiminut toista oppilasta kohtaan loukkaavasti. --- Mutta onko näissä tilanteissa kuitenkaan kyse vihasta, sitä en ihan tiedä. Viha tuntuu itsestäni jotenkin pitempikestoiselta, lähes pysyvältä tunnetilalta. (Lotta)

Toisekseen, aineistossa esiintyi kokemuksia, joissa opettaja oli tuntenut paitsi edellä kuvattuja tunteita, myös aitoa ja todellista vihaa:

Koulussa puhutaan ehkä vihaa lähellä olevasta tunteesta inhosta herkemmin kuin vihasta, koska viha on aika voimakas sana. Toisaalta ei varmaan itsekkään ihan helposti käytä sanaa viha, ehkä ennemmin, että ottaa päähän. Opiskelijat joskus tulevat sanomaan, että se ope varmaan vihaa meitä. Sanon aina takaisin, että voihan olla että välillä työ ottaa vähän päähän ja toiselle voi tulla tunne vihasta. Mutta kyllä niitä ihan oikeita vihan tunteita tulee, onneksi vähemmän. (Tuulikki)

Tyypillistä näille kokemuksille oli kuvata oikeiden vihan tunteiden olevan opettajan työssä harvinaisia, joskaan ei tuntemattomia. Esimerkiksi Mikael arvioi kokeneensa todellisia vihan tunteita erittäin harvoin, ”ehkä kerran tai kaksi puolessa vuodessa.” Toisaalta poikkeuksiakin aineistossa esiintyi, sillä esimerkiksi Leena kuvasi kokeneensa vihan tunteita ennen opintovapaalle jäämistään lähes päivittäin.

Kolmanneksi, aineistossa tehtiin eroja vihaan sen perusteella, kohdistuiko tunne aikuisiin vai lapsiin. Esimerkiksi Emman vastauksessa tehtiin ero kollegoita ja esimiehiä kohtaan tunnetun ja oppilaita kohtaan tunnetun vihan välille. Kun Emman kokemuksissa korostuivat työyhteisöön liittyvät voimakkaat vihan tunteet pohti hän oppilaita kohtaan kokemiaan tunteita seuraavasti: ”Yritin miettiä aktiivisesti useita tunteja, milloin olisin kokenut vihaa oppilasta kohtaan. En milloinkaan. Puhdasta vihaa.”

Viimeiseksi havaitsin vielä, miten jotkut opettajat tekivät tekstissään eron kokemansa todellisen ja aidon vihan ja näytellyn vihan välille:

Yläasteikäinen nenäkäs oppilas, joka jää jankuttamaan samasta asiasta tai on hyvin vetämätön eikä edes yritä ottaa kirjojaan esiin voi ärsyttää - ja vaihdan astetta terävämpään, kovempaan rekisteriin. Useimmiten se on kuitenkin teatteria, jolla yritän oppilaan saada aloittamaan työt. --- Toisen oppilaan kiusaaminen tai naljailu luokkatoverille tosin herättää aitoa vihaa toisinaan. (Mikael)

Näiden havaintojen jälkeen voidaan todeta, että koska viha ymmärrettiin aineistossani monin eri tavoin, vaikutti se myös siihen, miten tietyissä tilanteissa koetut tunteet olivat toiselle aitoa vihaa, toiselle voimakasta ärtymystä. Havainnot kuvaavat siis ihmisten erilaisia käsityksiä vihasta sanana. Koska tutkimuskohteenani ovat nimenomaan opettajien kokemukset eivätkä käsitykset vihasta, en ole sulkenut aineistosta pois kokemuksia, joissa ei käytetä vihasanaa. Perustelen valintaani sillä, että vihakokemuksen puuttuminenkin on

kiinnostava ja lisätarkastelua vaativat tulos. Käytän vihaa tältä erää yleiskäsitteenä opettajien kokemille erilaisille ”vihaisen turhautumisen”, ”suuttumuksen”, ”kiukun”, ”raivon” ja ”voimakkaan ärsyyntymisen”, mutta myös ”todellisen” ja ”aidon” vihan tunteille. Oleellista on se, että vaikka tunne nimettiin eri tavoin, kuvatut kokemukset olivat silti samantyyppisiä ja sisälsivät samanlaisia osa-alueita. Syvennyinkin seuraavissa alaluvuissa kuvaamaan vihakokemuksista havaitsemiani syiden, tunnekokemuksen kuvauksen ja tunteen työstämisen teemoja.

3.2 Vihan syyt

Aineistoni kautta piirtyi kuva koulutodellisuudesta, jossa opettajan vihan tunteiden syitä voitiin jaotella kahdesta näkökulmasta käsin: yksilön ulkoa tuleva uhka ja yksilön sisältä kumpuava uhka. Vihan tunteen ulkoisia syitä voitiin jaotella vielä tarkemmin: 1) joku haluaa opettajalle paha, 2) joku tai jokin estää opettajaa toteuttamasta tavoitteitaan tai 3) opettaja havaitsee jonkun haluavan toiselle paha. Tässä yhteydessä pahalla tarkoitan paitsi henkistä tai fyysistä satuttamista, myös esimerkiksi eriarvoistavista käytänteistä johtuvaa epäoikeudenmukaisuutta. Pahan haluaminen voi olla tarkoituksellista, mutta myös tahatonta. Yksilön sisältä selitetyt syyt vihalle olivat harvinaisempia ja ne liittyivät joko omaan epävarmuuteen, ehdottomuuteen tai korkeisiin vaatimuksiin. Avaan seuraavaksi havaintojani tarkastelemalla yksityiskohtaisemmin aineistosta esiin nostamani vihan syyt -merkitysulottuvuuden sisältöjä.

Joku haluaa opettajalle paha. Aineistossa ei ollut tyypillistä kuvata kokemuksia, jossa opettaja kohtasi suoraan itseensä kohdistuvaa haitantekoa tai julmuutta. Vain muutamat opettajat, kuten Leena ja Kaisa kertoivat tunteneensa vihaa tilanteissa, joissa heihin oli kohdistunut esimerkiksi haukkumista, halveksuntaa tai pilkantekoa. Paha haluttiin opettajalle siis lähinnä sanallisin keinoin, fyysisen uhkan aiheuttamia vihan tunteita ei aineistossani kuvattu juuri lainkaan. Ainoastaan Maija mainitsi kokeneensa vihaa, kun oppilas oli käyttäytynyt häntä kohtaan aggressiivisesti.

Opettajat kokivat vihaa myös silloin, kun esimerkiksi esimiehen tai kollegan toimista seurasi epäoikeudenmukaisuutta.

Tapahtumina esimiehen: omavaltaiset päätökset, epäoikeuden mukaisuus tai epärehellisyys/ yleisten sopimusten rikkominen. (Paavo)

Opettajana työyhteisössä vihantunnetta esiintyy, kun joku toimii yhteisiä sääntöjä vastaan, ja se hiljaisesti hyväksytään. Eli siis johdon puolelta säännöt eivät ole kaikille samat. (Kaisa)

[vihan tunteita herättävät/AP]ylimieliset kollegat, jatkuvat valittajat, jatkuvat huonojen asioiden esille nostajat/sellaiset koulussa toimijat, jotka kuvittelevat, ettei meillä muilla ole samanlaisia ongelmia, jotka eivät hakeudu työnohjaukseen tai muuhun keskustelu-paikkaan (työpsykologille/terapiaan), vaan käyttävät kollegojaan omien huoliensa ja murheidensa kaatopaikkana. (Emma)

Toisaalta tällaisista kokemuksista ei voinut yksiselitteisesti sanoa, koskivatko ne vain kyseistä opettajaa vai työyhteisöä laajemmin. Olen kuitenkin luokitellut yllä kuvattujen esimerkkien kaltaiset kokemukset nimenomaan ”joku haluaa opettajalle paha” -kategoriaan, sillä vaikka pahaa haluttaisiinkin laajemmin, on kokemuksesta kertonut opettaja myös itse kohteena eikä vain ulkopuolisena havainnoitsijana (vertaa opettaja havaitsee jonkun haluavan jollekin toiselle paha -kategoria alempana).

Joku tai jokin estää opettajaa toteuttamasta tavoitteitaan. Tyypillistä aineistosani oli kuvata vihan tunteita heräävän silloin, kun opettajaa estettiin toteuttamasta työhön liittyviä tavoitteitaan. Olen erottanut tavoitteiden toteuttamisen estämisen erikseen pahan haluamisesta, sillä se on epäsuorempaa, esimerkiksi työnreunaehdoista johtuvaa toimintaa. Esimerkiksi Ulla kuvasi tekstissään, miten nykytrendit, kuten teknologian mahdollisuuksien ylistäminen ja sen pitäminen itsetarkoituksena, estivät häntä toteuttamasta työtään parhaaksi katsomallaan tavalla. Hän itse ei suhtautunut teknologian hyödyntämiseen ”autuaaksi tekevänä” ratkaisuna. Päinvastoin, Ulla koki tällaiset ”muutoksen vimmassa saadut ideat” estävän häntä toteuttamasta opetus- ja kasvatustavoitteitaan, joihin ei kuulu se, että ”ammattillisesti ohjataan lapsia tuijottamaan näyttöruutuja aamusta iltaan”.

Ullan tavoin myös Ilkka ja Mikael kokivat vihan tunteita, jotka olivat seurausta yhteiskunnallisella tasolla tehdyistä päätöksistä tai yleisemmin vallitsevasta ilmapiiristä.

[vihän tunteita syntyy, kun/AP]yhteiskunnan luomia pelisääntöjä ei noudateta kouluissa esim. säästösyistä tai moraalisen rappion johdosta, kouluissa tehdään suoranaisia laittomuuksia, mikä turhauttaa opettajia, poliitikot usein valitsevat heikkoja johtajia. (Ilkka)

Toisinaan kunnan pitämässä koulutustilaisuuksissa, kun kuulee tulevista säästöistä ja leikkauksista... siellä kiehahtaa. Tai kun ministeri kertoo massapotkuista käyttäen sanaa "järkeistäminen" tai "balansointi/sopusoinnutus". (Mikael)

Toisaalta ainakaan Mikael ei kuvannut suoraan, miten tehdyt päätökset vaikuttivat haitallisesti eli estivätkö häntä toteuttamasta tavoitteitaan opettajana. Sen sijaan Ilkka kuvasi, miten "peruskoulun alamäki" on heijastunut hänen työympäristöönsä ammattikouluun, mistä esimerkkinä yläasteen läpäisseiden heikentyneet matematiikan taidot.

Yhteiskunnallisten tekijöiden lisäksi opettajat kokivat tavoitteitaan estävän myös luokkahuoneessa. Vastauksissaan opettajat kuvasivat oppilaan tai koko ryhmän tietynlaisen asenteen aiheuttavan heissä vihaa.

Vihaa ja muita negatiivisia tunteita nousee minulla esiin tilanteissa, joissa oppilas ei suostu toimimaan ohjeiden mukaan, kyseenalaistaa tai uhmaa ihan periaatteesta (kyseenalaistaa voi mielestäni myös aiheellisesti), --- tai on täysin passiivinen. (Maija)

Esim. Viimeistä vuotta opiskelevat opiskelijat joilla ei ole minkäänlaista motivaatiota uuden oppimiseen herättää jotenkin vihankin tunteita. (Tuulikki)

Tilanteet, jossa yhden tai muutaman oppilaan esimerkistä koko luokka kääntyy opettajaa vastaan aiheuttavat minussa vihaa. Minua harmittaa, että fiksummat eivät osaa käyttäytyä asiallisesti, mutta vihaa sitä yhtä/niitä muutamaa, jotka vievät ryhmän kokonaisfiiliksen niin negatiiviselle puolelle, että tunnin työskentelystä ei tule mitään ja oppilaat lähinnä keskittyvät keksimään ilkeyksiä. (Kaisa)

Havainnot kuvaavat, miten opettaja ei voi toteuttaa työnsä yhtä perimmäistä tavoitetta eli opettamista, kun oppilas tai opiskelija on passiivinen tai koko ryhmä kieltäytyy yhteistyöstä ja ottamasta vastaan opetusta.

Vain kaksi opettajaa aineistossani, Paula ja Mikael, mainitsivat kiireen aiheuttavan heissä vihaa tai ärtymystä.

Kiire on yksi mikä saa minut vihaiseksi. Ainakin omassa työssäni tulee kasaantumia, pitää tehdä tilastoja, vastailta kysymyksiin, puhelimeen...jakaa huomionsa joskus kymmenen asiaan yhtä aikaa. Mutta tämä menee nyt enemmän rehtorin rooliin. (Paula)

Opettajan työtehtävät sinällään ovat selkeitä ja kohtuullisia tehdä, mutta toisinaan tuntuu että kaikki työt kasaantuvat samoille viikoille. Kiire tekee siis ärtyneeksi. Oppitunnin keskeytykset kuulutuksineen tai tilpehööreineen, juuri kun oli saanut levottoman ryhmän hetkeksi keskittymään. (Mikael)

Vaikka Paula liittikin kiireestä johtuvan vihan tunteen enemmän rehtorin rooliinsa, kuvasi hän kuitenkin Mikaelin tavoin töiden kasaantumista, joka vaikeuttaa (opetus)työhön keskittymistä ja tavoitteiden saavuttamista. Myöskin Mikaelin maininnat oppitunnit keskeyttävistä kuulutuksista ja "tilpehööreistä" voidaan nähdä ylimääräisinä häiriötekijöinä, jotka estävät tai ainakin hankaloittavat opettajaa toteuttamasta tavoitteitaan.

Opettaja havaitsee jonkun haluavan toiselle paha. Opettajat kuvasivat tunteensa vihaa myös tilanteissa, joissa havaitsivat jonkun haluavan paha toiselle. Haluan muistuttaa, että pahan haluaminen on nähtävä laajasti, sillä lasken siihen kuuluvaksi opettajien maininnat yleisesti huonosta käytöksestä tai ihmisten välinpitämättömyydestä. Kohtelemalla toista huonosti voi aiheuttaa tälle paha, vaikkei se olisi tekijän aktiivinen tarkoitus. Esimerkiksi Heikki kertoi häntä suuttuttavan paitsi "huono käytös" myös "joskus täysin avuttomat ja väärin toimivat vanhemmat". Voidaan siis ajatella opettajan havaitsevan tilanteen niin, että vanhempi aiheuttaa lapselleen paha toimimalla opettajan näkökulmasta väärin.

Pahan haluamista toiselle opettajat kuvasivat havainneensa tyypillisesti joko kollegan ja oppilaan/opiskelija tai oppilaiden välillä.

Kiukustun erityisesti siitä, jos kollegan toiminta synnyttää epäoikeudenmukaisuutta koulun oppilaiden välille. (Leena)

Toisen oppilaan kiusaaminen tai naljailu luokkatoverille tosin herättää aitoa vihaa toisinaan. (Mikael)

Oleellista tässä on huomata, miten opettajat tunsivat vihaa jonkun toisen puolesta, sillä heidän havaitsemansa epäoikeudenmukaisuus, vääryys tai laiminlyönti ei kohdistunut heihin itseensä.

Vihan tunteen syyt selitetään yksilön sisältä käsin. Erotuksena edellä kuvattuihin opettajan vihan tunteille havaitsemiini yksilön ulkoa tuleviin syihin ai-neistossani vihan tunteiden syytä lähestyttiin myös eri näkökulmasta.

Alkuun uskoisin tunteiden kummunneen osittain omasta epävarmuudesta, toki samalla myös tietyistä tilanteista. En oikein ollut itsekään varma itsestäni opettajana, joten kaikki negatiiviset tilanteet tuntuivat helposti omien kykyjen kyseenalaistamiselta, oli kyse sitten työrauhaongelmista, ohjeiden kyseenalaistamisesta tai oppilaan negatiivisesta käytäytymisestä. (Maija)

Maija ei kuvannut kokemiensa vihan tunteiden johtuvan ainoastaan siitä, että oppilaat olisivat esimerkiksi estäneet häntä toteuttamasta tavoitteitaan häiriököimällä opetusta tai halunneet hänelle pahaa suoltamalla loukkauksia. Maija lähestyi vihan tunteitaan omasta sisimmästään kumpuavan epävarmuuden tunteen kautta. Tällainen yksilön sisältä käsin tapahtuva tarkastelu vihan tunteen syitä kuvattaessa ei ollut aineistossani yleistä. Maijan lisäksi havaitsin ainoastaan Emman ja Leenan kuvaavan vihan tai ärtymyksen syitä samalla tapaa, joskaan ei samasta tunteesta eli epävarmuudesta johtuen, päinvastoin.

En voi sanoa, että joku oppilas erityisesti olisi ärsyttänytään, sillä perimmäisenä pohjalla on kuitenkin aina minun tunteeeni - minua on voinut ärsyttää jonkun oppilaan käytös, mutta tällöin kysymys on ollut siitä, etten ole sietänyt sitä, että hän vielä kasvaa. En ole sietänyt omaa tahtoani, olen ajatellut, että asia pitäisi tehdä niin kuin minä haluan. (Emma)

Ihan selkeästi aloin väsyä työhöni. Minulla on korkea työmoraali ja olen hyvin vaativa itselleni, siksi ajattelin, että minun on ensinnäkin satsattava opetukseen paljon, että oppilaat saavat siitä paljon irti. Toiseksi ajattelin, että opettajan vastuualue työpäivänä on hyvin laaja, ja siihen kuuluu periaatteessa jatkuva valvonta, töissä kun ollaan. No, tämä loppumaton työmäärä alkoi syödä jaksamista. Yksi syy vihan tunteiden syntymiseen on myös se, että kun rutiinia ja taitoa ja näkemystä alkoi kertyä, tuli tunne, että minä tiedän, miten näiden asioiden pitää oikeasti mennä, että ne menevät oikein ja hyvin. Kun asiat eivät sitten "ihan aina" menneetkään niin kuin minusta niiden piti mennä, syntyi niin sanotusti ristiriitaa oman näkemyksen ja todellisuuden välille. (Leena)

Emman ja Leenan vastauksissa vihan tunne on herännyt, koska opettaja ei ole "sietänyt omaa tahtoaan" tai on ajatellut, että "minä tiedän miten näiden asioiden pitää oikeasti mennä" eli opettaja on ollut ehdoton. Ehdottomuus voisi toisin sanottuna olla kyvyttömyyttä sietää erilaisuutta. Opettaja on tuntenut vihaa, kun joku on ajatellut tai halunnut tehdä asioita eri tavoin kuin hän itse.

Leenan sitaatissa mainittiin lisäksi väsymys yhtenä yksilöstä käsin löytyvänä selityksenä vihan tunteelle. Väsymys ei kuitenkaan näyttäisi olevan niin yksiselitteinen syy, sillä Leena kuvaa väsymisen taustalla olevan muun muassa "korkea työmoraali" ja laaja käsitys opettajan työn vastuusta. Opettaja on siis vaativa itselleen. Yhtäkaikki, Leena kuvaa, miten hänen kokemansa vihan tunteet johtuvat siitä, minkälainen hän itse ihmisenä on. Näin vihan tunteet kosketavat myös minuutta.

3.3 Vihan tunnekokemuksen kuvaus

Tutkittavieni vastauksissa oli eroja sen suhteen, *miten* laajasti ja erittelevästi he kuvailivat vihan tunnekokemusta. Eroja oli myös siinä, *millaiseksi* tunnekokemusta kuvattiin ja *missä* vihan tunteen kuvattiin tuntuvan. Esimerkiksi Ilkka ja Ulla eivät kuvanneet ollenkaan sitä, miltä vihan tunne tuntuu, vaan keskittyivät luettelemaan syitä tunteilleen. Seuraavissa sitaateissa Helga ja Heikki kuvaavat tunnekokemuksiaan lyhyesti, kun taas Tuulikki erittelee hieman yksityiskohtaisemmin, minkälaisen reaktion viha tunteena saa hänessä aikaan.

--- se[viha/AP] sumentaa arvostelukyvyn ja kuluttaa valtavasti energiaa. (Heikki)

Onhan sitä aika yksin noitten asioitten kanssa. (Helga)

Vihan tunne ottaa itseään päähän eli harmittaa kun reagoi sillä tavalla, mutta toisaalta kun tunne purkautuu on taas hyvä mieli ja samanlaisen tunteen eteen tullessa on taas helpompi tunnistaa viha ja purkaakin se. (Tuulikki)

Vastaukset, joissa tunnekokemusta eriteltiin laajemmin, olivat siinä mielessä yhteneväisiä, että niissä kaikissa viha näytti harvoin jos koskaan esiintyvän yksin. Vihan tunteeseen tai sen kokemiseen liittyi monenlaisia muita tunteita.

Vihan tunne saa minut voimattomaksi. Jo opiskeluaikana sijaisuuksia tehdessäni tunsin, että olen hävinnyt jos joudun oppilaille huutamaan jostain saadakseni työrauhaa. Äänen korottaminen ei edes tarvitse vihaa taakseen. Siksi vielä vahvempi tunne, viha, saa todella pettyneeksi.--- Omat negatiiviset tunteet saavat epäilemään itseäni ja hyvää opettajuuttani. (Kaisa)

Kokemani vihan tunteet ovat olleet jotain tosi rasittavaa ja voimia vievää.--- Paitsi, että olen kiukkuinen, niin muita tunteita voivat olla pelko, että mitä tästä seuraa, ahdistus, voimattomuus, turhautuneisuus, väsymys ja uupumus. Kaikki sellaisia tunnetiloja, joista selviäminen saattaa viedä koko illan. (Leena)

Yllä olevat sitaatit havainnollistavat hyvin sitä, miten vihan tunnekokemukseen liitetyt adjektiivit olivat suurimmaksi osin negatiivisia, kuten voimaton, pettynyt, rasittava, pelottava ja turhautunut. Erotuksena näihin Mikael mainitsi "terveen aggression", joka "tsemppaa" ihmistä jaksamaan erilaisissa ponnistuksissa, kuten kantamaan raskaita kirjapinoja. Myös Maija kuvaili vihaa vähemmän negatiivisessa valossa kirjoittamalla, miten vihan tarkoitus on "auttaa" yksilöä omien rajojen määrittämisessä.

Tunnekokemusta kuvailtiin myös pohtimalla, missä tunne kehossa tuntuu.

--- jatkuvaa sisällä olevaa vihaa näitä henkilöitä kohtaan, ---. (Emma)

Luulen, että jäin alkuun vihan tunteisiin liiaksi kiinni, jolloin tilanteet paisuivat päässäni todellisuutta suuremmaksi. (Maija)

Viha koettiin siis mielen sisäisenä tilana. Ainoastaan Leena mainitsi lisäksi vihan tunteen tuntuvaan kehossa fyysisesti:

Tässä vaiheessa tunne on paitsi se sisäinen olotila niin usein ja pahimmassa tapauksessa koko kehossa fyysisesti. Eli sydän hakkaa miljoonaa, posket punottaa, olen jännittynyt, hikinen ja ihan jäykkä. (Leena)

Tämä tunnekokemuksen kuvailua koskeva merkitysulottuvuus jää sisällöllisesti paljon yksipuolisemmaksi ja suppeammaksi kuin esimerkiksi edellinen opettajan vihan tunteiden syitä kuvaava ulottuvuus. Tarkoitin tällä sitä, että vain yksittäisissä vastauksissa kuvattiin, millaisena vihan tunteminen *koetaan* (esimerkiksi yksinäisenä, raskaana, puhdistavana, poskia kuumottavana jne.), muutoin huomio oli muissa seikoissa (keitä muita henkilöitä kokemukseen liittyi, mikä oli konteksti jne.). Pidän kuitenkin ilmiön mahdollisimman kokonaisvaltaisen tarkastelun kannalta tärkeänä, että myös nämä harvat kuvailevat kokemukset tulevat esiin.

3.4 Vihan tunteen työstäminen

Kaikille opettajien kokemuksille oli yhteistä se, että niissä kuvattiin vihan tunteen työstämistä. Lähestyn opettajien kokemuksia seuraavien kysymysten avulla: Mitä vihan tunteelle konkreettisesti tehdään? Mitä ei tehdä tai ei voida tehdä? Mitä pitäisi tehdä?

Mitä vihan tunteelle konkreettisesti tehdään? Kuvatessaan, miten konkreettisesti toimivat vihaa kokiessaan, havaitsin opettajien kirjoittavan neljästä erilaisesta toiminnasta, jotka kuitenkin saattoivat esiintyä saman tutkittavan vastauksessa yhtäaikaaisesti. Ensinnäkin, muutama tutkittavista kuvasi epäsuorasti *ennakoivansa* ja siten *estävänsä* vihan tunteen syntymistä. Emma, joka oli aloitta-

nut tekstinsä kuvaamalla muun muassa ylimielisten ja valittavien kollegoiden herättämiä vihan tunteita, jatkoi kuvaamalla nykyistä toimintaansa näin:

[O]len kokenut, että olen kasvanut kovasti vihan/ärsyyntymisen sietämisessä, mutta ennen kaikkea sen tunnistamisessa. Suhtaudun nykyään työssäni niin, että en mene kenenkään sellaisen ihmisen lähipiiriin, jonka tiedän olevan negatiivinen ja vievän minulta energiaa ja haluavan juuri minulta sitä tukea siihen heidän omaan pahaanoloonsa. (Emma)

Vaikkei Emma kirjoittanutkaan suoraan pyrkivänsä ennakoimaan ja estämään vihan tunteen syntymistä, ymmärrän hänen tarkoittavan sitä ilmaisulla ”en mene kenenkään sellaisen ihmisen lähipiiriin”. Välttelemällä mahdollisia vihaa herättäviä tilanteita opettaja voi siis estää vihan heräämisen.

Myös Heikin katson kuvaavan pyrkimystään ennakoida vihan tunne, sillä hän totesi seuraavaa: ”Nuorempana suutahtelin usein, nyt kun on 50 v. mittarissa, en juuri koskaan. Ikä tuo kärsivällisyyttä ja kokemus malttia.” Vihaa mahdollisesti herättävien tilanteiden välttelemisen lisäksi opettaja voi estää vihan tunteiden ilmaantumisen olemalla pitkäpinnainen.

Aina vihan tunteen ennakointikeinot eivät kuitenkaan riitä ja aineistossani kuvattiinkin yhteneväisesti, miten herännyt vihan tunne on aina jollain tavalla *purettava*. Sen sijaan vihan konkreettiseen purkamiseen oli tutkittavillani erilaisia keinoja.

Vihan, turhautumisen, ärsyyntymisen yritän heti tunnistaa ja sellaiset asiat puran pois, jos niitä tulee muuten (urheilemalla). Harrastan meditaatiota - minulla on oma rauhoittumisen tila sekä kotona että töissä ---. (Emma)

Yleensä kun oppii tuntemaan opiskelijansa paremmin niin tottuu siihen ja osaa olla välittämättä asenteesta tai sitten heittämällä huumorilla opiskelijan asennetta pääsee tuntees- taan yli. --- Huumori on tosi tärkeä asia mikä kyllä auttaa melkeimpä tilanteessa kuin tilanteessa ja tosiaan ryhmän tai opiskelijan kanssa käyty keskustelu, että sanoo suoraan, että esim. Käyttäytymisesi alkaa ärsyttämään. Mitä tehdään asialle? (Tuulikki)

Urheilun, meditoimisen ja huumorinkäytön lisäksi vihan purkukeinona mainittiin myös se, että puhutaan suoraan vihaa herättävälle ihmiselle, kuten esimerkiksi Tuulikki yllä olevassa sitaatissa kuvasi. Myös Lotta totesi kirjoituksessaan puhuttelevansa ”napakasti” oppilasta, joka on herättänyt hänessä suuttumusta, mutta pyrkien säilyttämään oppilaan kunnioituksen. Toisaalta aineistossa tuli esiin tarve puhua vihasta ylipäättään, ei välttämättä sen kohteelle vaan esimerkiksi luotettavalle kollegalle tai puolisolle. Ainoastaan Heikki mainitsi mahdol-

lisuudesta saada vihan purkamiseen apua työnohjauksessa. Hän totesikin, miten todella vaikeissa, psyykkisesti rasittavissa tilanteissa ammattimainen tilanteiden purku oli tarpeen ja ”oikeasti auttaa”.

Mikael oli aineistossani ainoa, joka edes mainitsi vihan fyysisestä purkautumisesta, mutta hänkin korosti sanallisen purkamisen sopivuutta opettajalle:

Vihani purkautuu sanallisesti, ei fyysisesti. Lapsuuden kodissa opitun mallin mukaan (isänikin oli opettaja ja terävä sanoissaan). (Mikael)

Vain Ilkka oli purkanut vihan tunteensa muuttamalla sen yhteiskunnalliseksi aktiivisuudeksi. Hän oli pyrkinyt puuttumaan ammatillisessa koulutuksessa havaitsemiinsa epäkohtiin tuomalla niitä päättäjien tietoisuuteen ja saamaan siten muutosta aikaan. Tästä osoituksena Ilkka lähetti vastauksensa liitteenä lähes kuusi sivua kuvausta ammatillisen koulutuksen arjesta ja listan omista ehdotuksistaan asioiden kehittämiseksi. Samat tekstit hän oli omien sanojensa mukaan ”ilman vaikutusta” lähettänyt myös esimerkiksi OAJ:lle, OPH:lle ja eduskuntaan.

Edellä kuvaamani esimerkit vihan purkamisesta havainnollistivat, miten vihan tunteesta haluttiin aktiivisesti päästä eroon. Aineistossa esiintyi myös toisenlaista vihan tunteen työstämistä, sillä muutama opettaja kertoi vihaa kohtaavansa ennen kaikkea *kohtaavansa ja hyväksyvänsä* tunteen.

Mielestäni niin viha kuin muutkin tunteet ovat hyväksyttäviä itsessään, mutta oleellisesta on se, miten niihin suhtautuu. --- Sillä on siis paikkansa, kunhan sen antaa kulkea tunteena ohi, eikä tieteen tahtoen ala voimistamaan ja ruokkimaan sitä. (Maija)

--- suhtaudun siis vihaankin niin, että se on tunne, joka on hyvä tiedostaa ja hallita, mutta se ei ohjaa käytöstäni. Suhtaudun vihaan tunteena, joka tulee (pysähdyn tunnistamaan mistä) ja menee. (Emma)

Vihaa siis ikään kuin kuunnellaan, siitä ollaan tietoisia ja samalla se pysyy koki- jansa hallinnassa. Toisaalta tämä ei poissulje tarvetta tunteen purkamiselle, sillä esimerkiksi Emma kuvasi aiemmin purkavansa vihaa meditoinnin (eli tunteen tutkailun) lisäksi urheilemalla. Ehkä ero on siinä, että osa opettajista tutkailee, mistä tunne kumpuaa ja antaa sen sitten jatkaa matkaansa tai aktiivisemmin purkavat tunteen pois, toiset pyrkivät siitä nopeammin ja suuremmin eroon.

Leena kuvasi tekstissään, miten vihan tunteiden kohtaaminen ei kuitenkaan ole niin yksiselitteistä:

nyt[opintovapaavuoden aikana/AP] olen saanut etäisyyttä tunteisiini, nyt uskallan kohdata ne ja nyt minulla on aikaa pohtia kokemiani tunteita.--- jos kokemani tunteet palaavat, kun ensi syksynä palaan työhöni, minun on harkittava alan vaihtoa. (Leena)

Vasta opintovapaalle jäätyään Leena oli saanut aikaa ja rohkeutta tarkastella jopa vuosien takaisia vihan tunteitaan. Leenan kokemus erosi aiemmista Maijan ja Emman sitaateissa esitetyistä siinä, että viimeksi mainituissa vihan tunne ei näyttänyt johtavan toimiin; tunne tiedostettiin ja annettiin kulkea ohi, mutta sen avulla ei esimerkiksi ryhdytty muuttamaan asioita. Tunteen kohtaaminen vaikeuttanut riittävän. Leena taas kuvasi, miten oli valmis toimimaan eli harkitsemaan jopa alan vaihtoa, mikäli vihan tunteita taas ilmaantuisi hänen palatessa töihin.

Lopuksi on vielä mainittava joidenkin opettajien kuvanneen myös, miten vihan tunne pitää *piilottaa* tai *niellä*, ainakin osittain.

Toki tietenkin osittain piilotan muilta tunteen, mutta en kokonaan. Ajattelen, että oppilaistakin on hyvä nähdä aikuisen reagoivan epäoikeudenmukaisuuteen tms. tilanteisiin joskus voimakkaastikin. Heidän on hyvä nähdä kaikenlaisia tunteita ja opipa hyväksymään niitä, nähdä, että niiden kanssa selviytyy, kenties nähdä myös toimintamalleja (miten tuo aikuinen käyttäytyy kun on vihainen. (Paula)

Sitten [välitunnilla tapahtuneen vihaa herättäneen tilanteen jälkeen/AP]sitä on mieli täynnä raivoa, huom. RAIVOA, mentävä vaan tunnille ja oltava kuin viilipyty ja aikuinen ja ammatillinen ja taitava pedagogi ja lähestyä jokaista ryhmän oppilasta hänen tarpeidensa mukaan. (Leena)

Paulan ja Leenan kuvaamissa tilanteissa oli kuitenkin se ero, että Paula korosti oppilaillekin olevan tarpeellista nähdä opettajan reagoivan ”joskus voimakkaastikin”, kun taas Leena koki joutuvansa nielemään jopa valtavan raivon tunteen.

Mitä vihan tunteelle ei tehdä tai ei voida tehdä? Vihan käsittelyä opettajana lähestyttiin aineistossa myös negaation kautta. Esimerkiksi Maija kertoi tekstissään, miten hänen kokemuksensa mukaan vihan tunteesta ei ole tyypillistä puhua koulussa. Hän kritisoi opettajankoulutusta ja työelämää toteamalla, ettei vihan ”hallintaan anneta oikein minkäänlaisia välineitä”. Maijan mielestä myös oppilaat jäivät vaille ”välineitä kanavoida vihaansa rakentavasti”. Hän kokikin ongelmalliseksi sen, ettei vihan tunteita käsitelty, vaan ne jäivät hankaloitta-

maan erilaisia tilanteita. Toisaalta esimerkiksi Emma koki vihasta voitavan puhua yhtäläillä kuin muistakin tunteista: ”silloin kun on tarpeen, silloin kun tunne on esillä, --- ihminen on ihminen kun hän tuntee - olipa tunne mikä tahansa.” Emman tekstistä ei kuitenkaan käynyt ilmi, tarkoittiko hän vihasta voitavan puhua yleisesti, esimerkiksi kouluampumisiin liittyen, vai henkilökohtaisella, kokijansa elämää koskettavalla tasolla.

Maijan tavoin myös Leena ja Lotta totesivat vastauksissaan yksiselitteisesti, ettei vihasta puhuta koulussa, minkä jälkeen he kuvasivat ensin mainittua konkreettisemmin, miten konfliktitilanneet tyypillisesti hoidetaan:

Kiukusta ja vihan tunteista ei mielestäni suoranaisesti puhuta opettajien kesken. Enemmänkin puhuminen on sitä, että se tilanne puretaan kuvailemalla itse tapahtuma, siis mikä tunnetilan oikeastaan herätti. Asian purkamisessa siis keskitytään siihen, mitä oppilas/vanhempi tai joku muu teki tai ei tehnyt, mitä siitä seurasi, ja miten itse toimi ja mihin jäätiin, jäikö asia kesken vai saatiinko ratkaistua. Niin, saatetaanhan sitä tosiaan sanoa, että ”voi että mua ärsyttää” tai ”mä en kestä, että taas se jne...”, mutta ei tunteita sen tarkemmin kyllä mielestäni kuvailla. (Leena)

Koulussa ei useinkaan tule puhe vihasta. Silloin, kun joku oppilas sanoo vihaavansa toista, asiaa käsitellään konkreettisista teosta lähtien. Mitä sellaista toinen on tehnyt, joka herättää oppilaassa vihan tunteen? Mitä olisi kannattanut sen sijaan tehdä? Mitä olisi syytä tehdä, jotta asia saataisiin korjattua ja sovittua? (Lotta)

Sitaateista käy ilmi, miten näiden opettajien kokemuksen mukaan koulussa ei käsitellä itse vihan tunnetta ja sen tuntumista, vaan ennemminkin konkreettisia tapahtumia ja tilanteita.

Erotuksena edellä kuvaamiini kokemuksiin, opettajat kuvasivat myös vahvemmin, mitä vihan tunteelle ei opettajana voinut tehdä.

Ja se raivo on siellä sisuskaluissa, mutta sitä ei voi näyttää tälle ryhmälle, ei tietenkään, koska eihän se ole oikeudenmukaista, ammattimaista toimintaa taikka mitenkään oikein, että minä kiukkuaisin syyttömille. (Leena)

Helga lähestyi vihan käsittelemisen vaikeutta opettajana toisenlaisesta näkökulmasta kirjoittaessaan, miten ”määräaikaisena työntekijänä” ei ole ”uskaltanut/voinut puuttua” vihan tunteita herättäneisiin epäkohtiin työssä. Hän kuvasi, miten vihan tunteita ei voi työstää kuin väliaikaisesti höyryjä päästelemällä esimerkiksi työkaverille jutellen, mutta lopulta opettaja on ”aika yksin”.

Kaisan kokemuksen mukaan opettajana ei voinut puhua vihasta tuntematta häpeää:

Vihasta puhutaan opettajien kesken häpeillen, aivan kuten minäkin. Jos joku sanoo inhoavansa oppilaan kanssa toimimista ja vihastuvansa, hän häpeää sitä. Hän yrittää vähintään sanoa, että tietää sen olevan väärin, mutta kun ei voi asialle mitään. (Kaisa)

Näyttää siltä, ettei opettaja voi aivan yksiselitteisesti käsitellä vihaansa koulussa. Toisaalta aineistostani sai vaikutelman, ettei kyse ollut vain vaikeudesta käsitellä vihan tunteita vaan laajemmin ongelmista ja erimielisyyksistä keskusteleminen.

[O]ngelmista ei yleensä puhuta vaan niistä vaietaan tai ohitetaan huumorilla: asiat ovat päin peetä eikä mitään voida tehdä varsinkin, kun poliitikotkin siunaavat tilanteen. (Ilkka)

Koulumaailmassa ei voi tuoda eriäviä mielipiteitä julki. Ne ammutaan alas ja kritiikkiä esittävät opettajat vaiennetaan. Koulumaailmassa ajatellaan, että pelkällä positiivisella ajatuksella asiat etenevät. (Ulla)

Vaikka Ilkka ja Ulla eivät yllä olevissa sitaateissa kirjoittaneetkaan suoraan vihasta, vaan ongelmista ja erilaisista mielipiteistä, ymmärrän pohjimmiltaan olevan kyse samasta asiasta; ongelmiin ja mielipide-eroihin liittyy negatiivisia tunteita, joita ei oteta vakavasti, vaan niitä kartellaan huumorin varjolla. Ullan ja Ilkan kokemukset olivat sisällöltään samantyyppisiä, kuitenkin sillä erotuksella, että Ulla käytti ”ei voida” ilmausta eli jokin estää tuomasta eriäviä mielipiteitä esille ja Ilkka kuvasi miten ongelmista puhuminen ei ole tyypillistä.

Mitä vihan tunteelle pitäisi tehdä? Opettajien kokemuksista havaitsin vielä tavan puhua vihan tunteen työstämisestä konditionaalissa eli erilaisin ehdoin.

On tietysti helpommin sanottu kuin tehty, että *pystyisi* aina opettajana pitämään pään kylmänä, mutta mielestäni tähän *tulisi* pyrkiä. Lapset ja nuoret ovat kehityksessään selvästi aikuista keskeneräisempiä, mikä näkyy myös heidän kyvyssään hallita tunteita. Ell-ei opettaja itsekään hallitse omia tunteitaan, voi seurauksena olla tarpeettoman suuria konflikteja pienistäkin asioista. Lisäksi opettaja voi tarkoittamattaan provosoida oppilasta omien tunteidensa kautta. --- Negatiivisten tunteiden välttäminen ei tarkoita sitä, *ettei* opettaja *saisi* määritellä oppilaille rajoja tai pitää niistä kiinni. Vaikkei hän *suuttuisi*, *loukkaantuisi* tai *ottaisikaan* tilanteesta itseensä, ei hänen silti tarvitse hyväksyä oppilaalta millaista käytöstä tahansa. Näiden tunteiden välttäminen ei tarkoita myöskään sitä, että ne *pitäisi* jotenkin tukahduttaa tai kieltää. (Maija)

Tunnen, että minun *pitäisi pystyä pysymään* haastavissakin tilanteissa rauhallisena ja etsimään positiivisia tapoja ongelmien purkuun. --- Tiedostetaan, että oppilaan viha on jostain lähtöisin, ja se *pitäisi osata ottaa erillään* omasta itsestä ja etsiä positiivisia ratkaisumalleja. (Kaisa)

Opettajilla vaikuttaa olevan selkeä käsitys siitä, miten heidän pitäisi opettajana toimia vihaa kokiessaan. On myös huomionarvoista, miten sekä Maija että Kaisa viittasivat molemmat teksteissään oppilaisiin selittäessään vihan tunteen

työstämistä koskevia ehtoja; opettajan pitäisi aikuisena osata hallita tunteensa paremmin kuin oppilaat ja opettajan pitäisi myös ymmärtää, että ”oppilaan viha on jostain lähtöisin”.

3.5 Yhteenvetoa opettajien vihakokemuksista – alustavia tul- kintoja

Mitä tehtyjen havaintojen perusteella voidaan sanoa opettajan vihasta? Ensinnäkin, erilaiset eronteot, joilla opettajat lähestyivät kokemuksiaan vihasta kuvaavat nähdäkseni sitä, miten vihan tunteeseen opettajan työn kontekstissa sisältyy jotain hämärää ja ristiriitaista. Aineisto jakaantui likipitään puoliksi sen perusteella, pidettiinkö viha-sanaa ongelmallisena eli esimerkiksi liian voimakkaana tai muutoin sopimattomana kuvaamaan omia tunteita opettajana vai käytettiinkö sitä sen kummemmin arvioimatta. Koska laadullisessa tutkimuksessa yksittäisetkin erot ovat kiinnostavia, minussa herää kysymys; miksi jotkut opettajat puhuivat mieluummin suuttumuksesta, ärtymyksestä, inhosta jne. kuin vihasta? Kiinnostavia olivat lisäksi havainnot vihan näyttelemisestä sekä erilaisesta ymmärryksestä vihaa aikuisia ja lapsia kohtaan. Opettaja saattoi käyttää näyteltyä vihaa tehokeinona saadakseen oppilaat töihin. Vaikutti myös siltä, että joillekin opettajille kollegoita kohtaan tunnettu viha oli hyväksyttyä, kun taas oppilaita kohtaan ikävät tunteet vaativat selittelyä.

Toisekseen, opettajien erilaiset tavat selittää vihan tunteiden syitä joko vain itsensä ulkopuolelta tai vaihtoehtoisesti myös itsestä käsin, kiinnittävät huomioni tutkijana. Kun tarkastelen vihan tunteiden syitä itsestä käsin selittäneiden Emman, Leenan ja Maijan vastauksia kokonaisuudessaan, huomaan heitä kaikkia yhdistävän se seikka, että vihan tunne on koettu omaa työhyvinvointia kuormittavana, käsittelyä vaativana tekijänä. Vastaukset erottuvat myös pituudeltaan muista. Vihan tunteiden selittäminen yksilön ominaisuuksien näkökulmasta oli kuitenkin aineistossa harvinaista. Mistä kertoo opettajien tapa selittää vihan syy ensisijaisesti itsen ulkopuolelta?

Kolmanneksi, aineistossani 11 opettajaa 13:sta ei kuvaillut lainkaan tai kuvaili vain vähän varsinaista vihan tunnekokemusta. Tämä havainto herättää useampia kysymyksiä. Onko niin, että aineistonkeräämiseksi muotoillut kysymykset eivät mahdollistaneet tunnekokemuksesta kirjoittamista? Miksi sitten esimerkiksi Leena ja Kaisa olivat kuitenkin kuvailleet, millainen kokemus vihan tunteminen opettajana voi olla? Oliko viha toisille opettajille ajankohtaisempi tai raskaampi tunne kuin toisille ja siksi sen kokemista oli helpompi kuvata? Vai voiko kyse olla laajemmasta koulukulttuurin tavasta vältellä itse tunnekokemuksesta puhumista tilanteiden käsittelyn sijaan?

Neljänneksi, pidän tärkeänä havaintoa sitä, miten opettajan vihan ulottuvuuksista keskeisimmäksi näyttää aineistoni perusteella nousevan vihan työstäminen. Keskeisyyttä perustelen sillä, että ulottuvuuksien kokonaisuutta tarkasteltaessa vihan tunteen työstäminen saa sisällöllisesti eniten merkityksiä. Opettajat työstävät vihan tunteitaan monin tavoin; niiden syntymistä pyritään ennakoimaan ja estämään, toisaalta tunteen purkamiseen näyttää liittyvän erilaisia rajoituksia (esim. miten ja milloin). Lisäksi opettajilla on myös kokemuksia siitä, miten tunnetta ei voi tai miten se pitäisi käsitellä.

Tässä luvussa esitettyjen havaintojen perusteella tulkitsen, että opettajien vihakokemukset eivät kuvaa vain sitä, millaista on olla opettajana vihainen, vaan laajemmin opettajuuden tunnetyön ulottuvuutta. Seuraavassa luvussa syvennyn tarkemmin tähän tulkintaan.

4 OPETTAJAN VIHAN SÄÄNNÖT

Syvennyn tässä luvussa aineiston pohjalta esiin nostamaani alustavaan tulkintaan siitä, että opettajien vihakokemuksissa on kyse opettajan työn kuvauksesta tunnetyönä. Tulkinta opettajan ammatista tunnetyönä ei ole millään tavalla uusi, vaan se on yhteneväinen aiempiin tutkimuksiin nähden: esimerkiksi Yin ja Lee (2012, 57) viittaavat lukuisiin opettajien tunteita käsitteleviin tutkimuksiin, joiden perusteella on käynyt ilmeiseksi tunnistaa tunnetyön ja tunnesääntöjen relevanttius opettajan työssä. Voidaankin pitää nykyään yleisesti hyväksyttynä asiana, että opettajan työhön kuuluu erottamattomana osana tunneulottuvuus, vaikka tunteiden roolia ja merkitystä voidaankin lähestyä erilaisista näkökulmista (ks. esim. Hargreaves 1998; Nias 1996; Britzman 2009, 2003, 1998; Zembylas 2002, 2003, 2007a-c).

Aineistosta tekemieni havaintojen liittäminen tunnetyön käsitteeseen toimii perustana, jonka ohjaamana syvennyn tarkastelemaan, minkälaisia *tunnesääntöjä* opettajien kokemuksista on tulkittavissa. En kuitenkaan tarkastele tunnesääntöjä ylipäätään, vaan tämän tutkimuksen intressin mukaisesti nimenomaan *opettajan vihan tunteita koskevia tunnesääntöjä*. Tämä luku tarkastelee siis toista tutkimuskysymystäni. Voisi myös sanoa tarkoituksenani olevan tutkittavieni puhetta ohjaavien ”latenttisten merkitysstruktuurien” paljastaminen (ks. Moilanen & Räihä 2011, 57).

Tulkintojeni käsitteellistämisen perustana toimii Arlie Hohschildin (1983) tunnetyötä ja tunnesääntöjä koskevan teoria. Jäsennän tulkintojani vertaamalla niitä muun muassa muihin opettajien vihaa ja tunnesääntöjä käsitteleviin tutkimuksiin. Vaikka opettajan työtä tunnetyönä onkin tutkittu jo runsaasti, ei tunnesääntöjen esiintuominen ole ollut tutkijoiden intressien keskiössä (Yin & Lee 2012, 58). Poikkeuksina mainittakoon ainakin kiinalaisten opettajien tunnesääntöjä tulkinneet Yin ja Lee (2012), vuoden mittaisen ”self-studyn” pohjalta viisi opettajuuden tunnesääntöä nimennyt Winograd (2003) sekä opettajuuspu-

heen ja tunnesääntöjen yhteyttä tutkinut Kitching (2009). Yin ja Lee sekä Winograd nimesivät tahoillaan opettajien työtä koskevia tunnesääntöjä ylipäätään, kun taas Kitching keskittyi erityisesti negatiivisiin tunteisiin, kuten epävarmuuteen ja tylsyyteen opettajan työssä. Erityisesti juuri opettajan vihaa koskevista tunnesäännöistä en ole löytänyt aiempaa tutkimusta, joten yritykseni niiden paljastamiseksi on tämän hetkisen tietämykseni valossa ainutlaatuinen.

Käsillä oleva luku rakentuu siten, että esittelen ensin Hochschildin teorian ydinkohdat opettajan työn näkökulmasta ja sen jälkeen syvennyn aineistosta tekemiini tulkintoihin, joiden perusteella olen nimennyt viisi opettajan vihan tunnesääntöä. Lopuksi kokoan tulkintoja yhteen ja kirkastan niin itselleni kuin lukijallekin tutkimani ilmiön eli opettajan vihan olemusta valitun näkökulman rajaamana.

4.1 Tunnetyö ja tunnesäännöt opettajan työn kontekstissa

Totesin aiemmin, miten opettajien kokemukset vihasta kuvaavat opettajuuteen keskeisesti liittyvää tunnetyön ulottuvuutta. Tunnetyö-käsitteellä tarkoitan sosiologi Arlie Hochschildin (1983) käyttöönotettavaa termiä, joka englanninkielisessä alkuperäismuodossaan koostuu kahdesta käsitteestä, 'emotional labor' sekä 'emotional management/work'. Ero näiden kahden termin välillä on se, että 'emotional labor' viittaa ensisijaisesti julkisessa kontekstissa tapahtuvaan tunteiden työstämiseen tarkoituksena synnyttää ulkoisesti havainnoitavaa, palkkaa vastaan tehtävää ilmeisiin ja eleisiin perustuvaa vuoropuhelua. Toistensa synonyymeinä käytetyt "emotional management" ja "work" puolestaan tarkoittavat samaa tapahtumaa kuin 'emotional labor', mutta yksityisessä kontekstissa. Koska julkisessa kontekstissa tapahtuva tunnetyö tehdään palkkaa vastaan, on sillä *vaihtoarvoa*, kun taas yksityisessä kontekstissa sillä on *käyttöarvoa*. (Hochschild 1983, 8.) On syytä korostaa, kuten Wharton (2009) Hochschildia tulkittessaan esittää, tunnetyön olevan lähtökohtaisesti aina "henkilökohdainen toimenpide, johon vaikuttavat laajat kulttuurilliset ja sosiaaliset normit siitä, mitä ja miten tuntee." Toiset ihmiset tai organisaatiot eivät siis suoraan

säätele tätä tunnetyötä, vaan niiden konkreettinen vaikutus astuu kuvaan siirryttäessä esimerkiksi työympäristöön. (Wharton 2009, 149.) Suomenkielessä puhuttaessa tunnetyöstä Hochschildin teoriaan viitaten on kuitenkin syytä muistaa huomioida käsitteen molemmat ulottuvuudet.

Tunnetyön käsitettä soveltavista tutkimuksista raportoidessaan Wharton (2009) toteaa käsitteen inspiroineen lukemattoman määrän tutkimuksia eri aloilla. Tutkimuskenttää voidaan jaotella karkeasti kahtia sen perusteella, tutkitaanko niissä tunnetyötä eri ammattikunnissa laadullisin menetelmin (ns. *occupation-based analyses*) vai tunteita itsessään lähes poikkeuksetta määrällisin menetelmin (Wharton 2009, 150, 155). Tunnetyötä eri ammateissa tarkastelevat tutkimukset kattavat nykyään paitsi palveluammatit, joihin Hochschildin alkuperäinen tutkimus lentoemännistä perustui, myös professio- ja hoiva-alan ammatit (ks. Wharton 2009), joiden yhdistelmäksi opettajan työn itse näen. Oma tutkimukseni opettajiin keskittyessään ja laadullisin menetelmin toteutettuna edustaa selkeimmin ammatti-perusteista analyysiä.

Yin ja Lee (2012) mainitsevat kolme syytä, miksi tunnetyön käsite on sovellettavissa opettajan ammattiin. Ensinnäkin, opettajan työ täyttää Hochschildin (1983) asettamat kolme vaatimusta: a) opettajan työ vaatii kasvatusten tapahtuvaa vuorovaikutusta b) opettaminen edellyttää opettajalta tietyn emotionaalisen tilan tuottamista (esim. ilo, pelko, innostus, hermostuneisuus jne.) sekä c) opettajan luokassa tai koulussa tekemää tunnetyötä kontrolloidaan ulkopuolelta, sillä erilaiset kulttuuriset odotukset ja ammatilliset normit vaikuttavat opettajan tunteiden kokemiseen ja ilmaisemiseen. Toiseksi, viitaten muun muassa Hargreavesiin (1998), Yin ja Lee toteavat, miten opettaminen on ”emotionaalinen ammatti” ja edellyttää opettajan kykyä ymmärtää oppilaitaan myös tunnetasolla. Opettajan on kyettävä asettumaan oppilaan rooliin ja ”empaattisesti kokea samat tai samankaltaiset tunteet oppilaidensa kanssa”. Jotta opettaja voi tarjota tunteiden ymmärtämiselle paremmat lähtökohdat, on hänen ensin kyettävä hallitsemaan omia tunteitaan. Kolmanneksi, viitaten Noddingsin (1996) ja O’Conorin (2008) näkemyksiin ”hoivaetiikasta tärkeänä elementtinä opettajuuden ammattinormeja ja työtä”, Yin ja Lee osoittavat opettajiin kohdistuvan ul-

koista kontrollia, joka tässä tapauksessa edellyttää heitä välittämään oppilais-
taan. (Yin & Lee 2012, 58.)

Tässä tutkimuksessa nojataan seuraavaan Yinin ja Leen (2012, 56) muotoi-
luun tunnetyöstä: ”tunnetyö määritellään pohjimmiltaan prosessiksi, joka opet-
tajan työn kontekstissa tarkasteltuna kuvaa sitä, miten opettaja yrittää estää ja
rajoittaa, synnyttää ja/tai hallitta tunteitaan ja niiden ilmaisua opettajuutta kos-
kevien normatiivisten uskomusten ja odotusten mukaisesti”. Tämä määritelmä
on hyödyllinen oman tutkimuksen kannalta, sillä siinä yhdistyvät se, mitä
opettajalta odotetaan (emotional labor) ja se miten, hän itse tunteitaan säätelee
ja muokkaa (emotional management).

Hochschildin tunnetyön käsitteeseen liittyy keskeisesti ajatus tunnesään-
nöistä, jotka ovat myös oman kiinnostukseni yksi varsinaisista kohteista tässä
tutkimuksessa. Tunnesäännöt määrittävät sitä, mikä ohjaa tunnetyötä. Ne luo-
vat pohjan tunnevaihtoon (emotional exchange) ratkaisevasti vaikuttaville oi-
keuksille tai velvollisuuksille. (Hochschild 1983, 56.) Toisin sanoen, tunnesään-
nöt kuvaavat sosiaalisia normeja, jotka määrittävät sopivanlaisia ja sopivan
määrän tunteita, joita kulloisessakin tilanteessa tulisi kokea (Wharton 2009,
148–149). Yin ja Lee (2012, 58) kuvaavatkin osuvasti ”tunnesääntöjen heijasta-
van niitä kulttuurillisia odotuksia, sosiaalisia standardeja sekä ammatillisia
normeja, jotka johtavat ja suuntaavat opettajan tunnetyötä joko sisäistetyn it-
sesäätelyn tai ulkoisen kontrollin muodossa.” Voidaan ajatella, että mikäli opet-
taja ei kykene ymmärtämään opettajuuteen liittyvää tunnetyötä ja sitä ohjaavia
sääntöjä, seurauksena on mahdollisesti ”epätäydellinen ymmärrys opettajien
työn luonteesta, heidän tarkoituseristään ja opettajaprofession sitoutumisesta”
(Yin & Lee 2012, 57). Tässä tutkimuksessa ajatellaan myös, että opettajan on
tärkeää olla tietoinen työhönsä vaikuttavista tunnesäännöistä, mutta niitä on
lisäksi kyettävä tarkastelemaan kriittisesti, eikä automaattisesti hyväksyä itses-
tään selvinä, muuttumattomina totuuksina.

4.2 Minkälaiset säännöt ohjaavat opettajan vihaa?

Esittelen seuraavaksi aineistoni perusteella tekemäni tulkinnat opettajan vihaa koskevista säännöistä.⁴ Aineistossani opettajan vihan tunteen syyn oikeutta koskeva sääntö nousi perustavanlaatuisen asemaan luoden pohjan muille säännöille. Opettajan on aina ensimmäiseksi ratkaistava, onko koettu vihan tunne oikeutettu. Säännöt kaksi ja kolme liittyvät molemmat vihan tunteen työstämiseen, minkä kuvasin aiemmin olevan vahvasti esillä aineistossani (ks. luku 3.4). Sääntö neljä kokoaa yhteen tulkintojani koskien aiemmin esitettyjä havaintoja opettajan vihan syyn selittämisestä vain harvoin yksilön sisältä käsin, vihan tunnekokemuksen kuvailun vähyydestä ja toisaalta vihan käsittelemiseen liittyvistä kielloista. Viimeinen tulkitsemani vihan sääntö numero viisi nostaa esiin tunteen kokijan asemaan sekä opettajan autonomiaan liittyvien tekijöiden merkityksen tunteen ilmaisemiseen.

Selvää on, että aineistoni pieni koko asettaa rajoitukset sille, missä määrin tulkitsemani sääntöjä voidaan yleistää koskemaan laajempaa kontekstia. Haluankin korostaa, että sääntöjen yleispätevyyden osoittamisen sijaan ensisijainen ja tärkein tarkoitukseni on nostaa keskusteluun opettajan työn näkyvän pinnan alle jääviä asioita, joita aineistostani on tulkittavissa. Tulkintojeni uskottavuutta tarkastelen myöhemmin tässä raportissa (ks. luku 7.1). Sääntöjen tarkoitus on siis sanallistaa jotakin sellaista, jota yleensä pidetään itsestäänselvyysnä ja näin mahdollistaa itsestäänselvyksien kriittinen tarkastelu. Säännöt eivät yritä esittää todellisuutta aukottomana ja ristiriidattomana, vailla poikkeuksia.

4.2.1 Sääntö 1: Vihan syysi pitää olla oikeutettu

Aineistoa lukiessani kiinnitin huomiota siihen, miten jotkut opettajat vihan tunteidensa syitä kuvaillessaan samalla arvioivat tunteidensa oikeutta. Vihaa koskeva sääntö numero 1 perustuu tulkintaani siitä, miten opettaja ei voi tuntea

⁴ Haluan korostaa, että säännöt eivät vastaa esimerkiksi koulujen järjestyssääntöjä eli niistä tuskin löytyy kirjallisia dokumentteja (vrt. Zembylas 2007b, 300). Ne on ymmärrettävä ääneen lausumattomina käytänteinä, sanomattomina sääntöinä, jotka kuitenkin vaikuttavat ihmisten toimintaan.

vihaa mistä tahansa syystä, vaan syyn on oltava oikeutettu. Tarkastelen seuraavaksi perusteita tulkinnalleni.

Emman teksti alkoi viittauksella Aristoteleen ajatukseen vihasta: ”Kuka tahansa voi olla vihainen, se on helppoa. Mutta olla vihainen oikealle ihmiselle, oikealla tavalla, oikeaan aikaan, oikeista syistä – se ei monelle ole mahdollista.” Tekstinsä alussa Emma kuvasi voimakkain sanoin kollegoidensa ja esimiestensä herättämiä vihan tunteita, mutta myöhemmin tekstissään pohti, miten ei koe tunteneensa oppilaitaan kohtaan koskaan ”puhdasta vihaa”. Tulkitsen Emman kirjoitusta niin, että hänen mielestään opettajalla ei ole *oikeaa syytä* olla oppilaalle vihainen, sillä opettajan rooliin kuuluu kestää oppilaan koettelut. Sen sijaan kollegan tai esimiehen epäoikeudenmukaista käytöstä ei samalla tavalla tarvitse sietää, vaan esimerkiksi kollegansa ”murheiden kaatopaikaksi” joutuminen on oikea syy tuntea vihaa.

Vastaavasti Kaisa pohti tekstissään, ettei opettajana voi sanoa ”inhoavansa oppilaan kanssa toimimista” tai vihastua, sillä opettaja ”tietää sen olevan väärin”. Haastattelussa hän pohti vielä seuraavaa:

Kaisa: Eihän periaatteessa meillä aikuisina ja opettajina nyt ei oo siltikään, vaikka se toinen ärsyttää ja tekee asioita, jotka saa vihastumaan, niin ei sitä siltikään oo kauheen reilua kostaa sille oppilaalle. Et kyl se pitäs sekin pitäs sitten tietyllä tavalla erossa siinä.

Kuten Emman kohdalla tulkitsen myös Kaisan tarkoittavan, että opettajana on hyväksyttävä se, että oppilas saa koetella häntä. Opettajan on osattava nähdä esimerkiksi oppilaan häneen kohdistamat loukkaukset muuna kuin henkilökohtaisiksi tarkoitettuina ja ikään kuin etäännyttävä oppilaan herättämät vihan tunteet itsestään.

Sen sijaan Lotta totesi, miten hänen mielestään ”opettajan suuttumuksen tunne on oikeutettu, kun oppilas on toiminut toista oppilasta kohtaan loukkavasti.” Aineistossa kuvattiin myös, miten opettajana on oikein tuntea vihaa, jos kollega aiheuttaa oppilaalle pahaa. Tulkitsen opettajien kertomaa siten, että opettajana on oikeutettua tuntea vihaa, jos huomaa toisen oppilaan tai kollegan kohtelevan toista huonosti. Sen sijaan vähemmän oikeutettua on tuntea vihaa itse kohdistuvasta oppilaan taholta tulevasta toiminnasta.

Opettajien pohdinnat vihan tunteen oikeellisuudesta eivät toisaalta ole yllettäviä, sillä vihaa pidetään yleensä ottaen vahvasti moraalisen tunteena (Virkki 2004, 57; Zembylas 2007a, 18). Viha perustuu

moraalisiin arviointeihin jonkin tärkeän moraalisen järjestyksen loukkaamisesta. Vihan tunteeseen liittyy uskomus siitä, että itseään voi ja pitää puolustaa tiettyjä arvoja – tässä tapauksessa oikeudenmukaisuuden toiminnan normeja – rikkovissa tilanteissa. Oikeuksien loukkaamisesta syntyvä viha välittää voimakasta viestiä toisen toiminnan paheksuttavuudesta. Vihaa tunteva henkilö on vahvasti sitoutunut oman kulttuurinsa arvoihin ja niiden suojelemiseen ---. (Virkki 2004, 57.)

Vihaa käsittelevissä historiallisissa opetuksissa etiikka ja moraalifilosofia ovat toimineet näkökulmia ohjaavana kehyksenä; Platon, Aristoteles, Seneca ja myöhemmin Descartes ja kumppanit ovat paitsi pohtineet *mitä* viha on, myös *miten* se pitäisi käsittää ja käsitellä. (Averill 1982, 74.) Esimerkiksi Emman tekstin alun viittaus Aristoteleen klassikkoajatukseen kuvaa hyvin, miten historiallisissa kirjoituksissa määritellyt käsitykset vaikuttavat edelleen länsimaisissa sosiaalisissa normeissa, ”jotka osaltaan luovat ’vihan’ – sen, millaisena vihan näemme” (Virkki 2004, 58; ks. myös Averill 1982, 74).

Oikeellisuuden arvioiminen kuuluu siis vihan olemukseen, mutta se ei vielä auta ymmärtämään tärkeää kysymystä: miksi opettajan viha voisi olla vähemmän oikeutettua silloin, kun se liittyy oppilaan opettajaan itseensä kohdistamaan pahaan, kuin esimerkiksi toisen aikuisen kohdellessa oppilaita kaltoin. Vaikka viha nähdään yleensä ”yksilön oikeuksia puolustavana tunteena” (Virkki 2004, 57), vaikuttaa siltä, ettei opettajan vihan merkitys ole aivan yksiselitteinen. Syvennyn seuraavaksi tähän pulmaan.

Appel (1999) kuvaa, miten opettajalla on lukuisia mahdollisia syitä, miksi voisi tuntea vihaa oppilastaan kohtaan:

Students wear out the teacher physically, emotionally and mentally; students are ruthless and expect the teacher to satisfy all their desires; students have to be loved unconditionally, even their poor work and bad behavior; students suck one teacher dry and then move on to the next one; students sexually excite the teacher who cannot act out these feelings; students resist Teacher A’s strenuous efforts, but sing the praises of Teacher B to Teacher A; etc. (Appel 1999, 136-137.)

Appel kuitenkin jatkaa huomauttamalla, ettei opettajan rooli kannusta tunnustamaan näitä vihan tunteita varsinkaan oppilaita tai opiskelijoita kohtaan, sillä opettaja on heistä vastuussa. Tästä huolimatta hän myöntää itse tunteneensa

useinkin vihaa opiskelijoitansa kohtaan. (Appel 1999, 138.) Huomaan Appelin ajatuksessa samankaltaisuutta esimerkiksi aineistoni Emman ja Kaisan ajatuksiin; koska opettaja on vastuussa oppilaistaan, heidän turvallisuudestaan ja on lisäksi työroolissa, hänellä ei ole oikeutta tuntea vihaa oppilaitaan kohtaan. Toisaalta, kuten Kaisa osuvasti ilmaisee, vaikka vihan tunteen tietää olevan väärin, asialle ei vain voi mitään. Tästä kuitenkin seuraa tunnontuskia: syyllisyyttä, pettymystä ja jopa häpeää.

Opettajan vihaan liittyvät syyllisyyden ja häpeän tunteita on havaittu myös muissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Liljestrom, Roulston ja DeMarrais (2007) huomasivat naisopettajien vihan tunteita Yhdysvalloissa selvittäneessä tutkimuksessaan, miten viha vaikutti ”erityisen monimutkaiselta tunteelta kohdata”. Heidän tutkimuksensa opettajat kertoivat tunteneensa syyllisyyttä reagoidessaan vihaisesti oppilaan asiattomaan käyttäytymiseen. (Liljestrom ym. 2007, 281–282.) Vastaavasti Farouk (2010) havaitsi syyllisyyden tunteita tutkiesseen opettajien vihaan liittyviä kognitiivisia arviointiprosesseja. Tutkittavat opettajat kävivät läpi tapahtumia, joissa olivat kokeneet vihaa, minkä perusteella Farouk päätteli seuraavaa: opettajan oppilasta kohtaan kokemansa vihan tunteen taustalla oli yleensä ”jatkuva tavoitteen toteuttamisen estäminen”, joka synnytti turhautumista, mutta kehittyi vihaksi, kun tilanteeseen liittyi arvio ”toinen on syyllinen pahaan olooni”. (Farouk 2010, 365). Opettajat kuitenkin välttelivät oppilaan syyttämistä omista vihan tunteistaan, sillä vain 12 opettajaa 41:sta teki näin. Tyypillisempää oli viitata väsymykseen, nälkään tai siihen, että tilanne oli tapahtunut oppitunnin loppupuolella. Ne opettajat, jotka näkivät oppilaan toiminnan syypäänä vihan tunteisiinsa, tunsivat syyllisyyttä siitä, että olivat menettäneet malttinsa luokassa. (Farouk 2010, 360–361.)

Yleensä ottaen vihan tunne voidaan erottaa muista negatiivisista tunteista juuri sen perusteella, että vihaan liittyy ajatus ”toinen on syyllinen pahaan olooni tai kohtaamaani vääryyteen”(Farouk 2010, 359). Opettajan työssä tämä sääntö ei täysin päde. Ymmärän Faroukin tulosten perusteella opettajien syyllisyyden johtuvan siitä, että opettaja on nähnyt oppilaan toimet syypäänä omiin vihan tunteisiinsa, vaikkei näin saisi ajatella. Kysymys kuuluukin, miksei saisi?

Tilannetta voidaan yrittää ymmärtää tarkastelemalla länsimaalaisessa kulttuurissa vallalla olevaa käsitystä lapsesta aikuisesta riippuvaisena. Virkki (2004, 79) esittää, miten "Käsitys lapsesta emotionaalisesti, kognitiivisesti, moraalisesti ja fyysisesti epäkypsinä ja vajavaisina (ei-vielä-valmiina) elää suurelta osin kyseenalaistamattomana." Koska aikuisena opettaja on oppilastaan kykeneväisempi ja tunne-elämältään kehittyneempi, oletetaan häneltä liikenevän ymmärrystä lasta ja tämän toimia kohtaan. Lasta ei siis saisi syyttää hänen herättämistä vihan tunteista, koska häntä ei voida puutteellisten kykyjensä tai kokemustensa vuoksi pitää vastuullisena toimistaan (Farouk 2010, 359; Fitness 2000, 158). Toisaalta on muistettava, että aineistossani vihasta podettiin tunnontuskia, vaikka se ei kohdistunutkaan lapsiin ja oppilaisiin vaan myös vanhempiin opiskelijoihin, jotka olivat mahdollisesti jo aikuisia. Esimerkiksi ammattikorkeassa ja ammattikoulussa työskennellyt Tuulikki kertoi, miten vihan tunne "ottaa päähän eli harmittaa, kun reagoi sillä tavalla". Opettajan vihan oikeutta opetettavaa kohtaan onkin tarkasteltava paitsi aikuisena toimimisen näkökulmasta, myös opettajan roolin näkökulmasta.

Noddings (1996) esittää, että opettajan pätevyys on pohjimmiltaan kykyä huolehtia ja hoivata. Tämän vuoksi opettajan on kohdistettava suurin osa huolenpidostaan, rakkaudestaan ja muista positiivisista tunteistaan oppilaisiinsa/opiskelijoihinsa ja opettamiseen ja jatkuvasti parannettava ammatillista osaamistaan (Yin & Lee 2012, 58). Liljestrom ym. (2007, 281) havaitsivat tutkimuksessaan opettajien puhuvan itsestään oppilaidensa "suojelijoina", joiden oli huolehdittava lasten kokonaisvaltaisesta kehittymisestä. Oppilaan ja opettajan välillä on siis paitsi lapsen riippuvaisuussuhde aikuiseen, myös opettajan hoivosuhde opetettavaansa. Näin ollen opettajan velvollisuus huolehtia opetettavistaan, olivatpa he lapsia tai aikuisia, menee sen edelle, että opettajalla olisi lupa vihan avulla puolustaa oikeuksiaan, jos niitä loukkaa opetussuhteen "heikompi" osapuoli.⁵

⁵ Heikolla viitataan opettaja-oppilas/opiskelija suhteen valta-asetelmaan.

Haastatteluaineistossani kiinnitin huomiota siihen, miten opettajien puheessa toistui tekstiaineistosta poiketen vallan ja vastuun käsitteet useamman kerran. Edellä esittämieni riippuvuus- ja hoivasuhteiden lisäksi esiin nousi myös opettajan valtasuhde oppilaaseen tai opiskelijaan, jota havainnollistaa seuraava Leenan sitaatti:

Leena: ---mä en tiedä et mikä siinä tekee sen niin raskaaks, että onks siinä se, että mä käytän niin paljon valtaa sit siihen oppilaaseen, jota mä ojennan, josta se tulee semmonen tunne ja se tunnekokemus on niin vahva. --- kun mä oon ollu asiakaspalvelussa niin siellä nyt asiakas oli aina oikeessa. Ei ollut kahta sanaa siitä, että minä rupeisin väittää vastaan sille. --- Hymyile vaan ja "kiitos, kun tuut uudestaan". Että ei tää oo ollenkaan uniikkia, mutta mä en tiä mistä se johtuu, et en mä oo niin ahdistunut tai tiukilla ollut siinä asiakaspalvelussa. --- Mä en tiä, et johtuuko se siitä et ne kontaktit on niin lyhyitä ja sitte ne on aikuisia ihmisiä, et mulla ei ollu niin paljon sitä vastuuta siinä tilanteessa.

Opettajien puheesta tulkitsin vallan mielletävän enemmän taakkana kuin mahdollisuutena; koska opettajalla on suuri valta oppilaisiinsa, on hänellä myös yhtäläillä suuri vastuu heidän hyvinvoinnistaan ja turvallisuudestaan. Vihan tunne nähdään uhkana vastuulliselle ja harkitulle vallankäytölle.

Kaisa: No me ollaan kuitenkin aikuisia. Niin se et onko se nyt, että koska me ollaan aikuisia vai onks se sitä opettajuutta ehkä se on molempia. Mut et joka tapauksessa, kun me tiedostetaan se, tai monet opettajat tiedostaa sen, että meillä on valta niihin oppilaisiin nähden, mutta se valta ei tarkoita sitä, että voidaan tehdä niille ihan mitä vaan. Et meillä ei oo oikeutta tietyllä tavalla tuhota sitä oppilaan oikeutta oppimiseen tai jotain muuta. Moni asia jo heille tuodaan sieltä ylhäältä päin, nii sitte pitäis kuitenkin pystyä tässä kommunikoinnissa tekemään se turvallisesti.

Sitaatista herää kuitenkin kysymys: Kokeeko opettaja olevansa ikään kuin velkaa oppilaille sen, ettei ole heille vihainen ja suutu, vaan enemmän mukava ja positiivinen, koska oppilaat on "pakotettu" kouluun opettajansa kanssa, kuten Kaisa tilannetta kuvasi? Onko opettajan toisin sanoen vaikea kantaa sitä valtasemaa, joka kasvatukseen väistämättä sisältyy?

Toisaalta voidaan myös pohtia, onko kyse siitä, että myöntäessään olevansa opettajana vihainen, saattaa luokitella itsensä hyvän opettajuuden määrittelyn ulkopuolelle (vrt. Kitching 2009, 150)? Tämän valossa olisi ymmärrettävää se, etteivät opettajat kuvanneet olevansa vihaisia vaan enemmän ärtyneitä tai suuttuneita. Sutton (2007, 263, 265–266) huomauttaakin, miten opettajat pitävät sosiaalisesti hyväksyttävämpänä kokemuksiensa negatiivisten tunteiden kuvaamista ärtyneisyydeksi kuin vihaksi.

Aineistossani esiintyi kuitenkin myös kokemuksia, joissa oikeutta vihaan ei suljettu pois jostain tietystä vuorovaikutussuhteesta, vaan tunne koettiin itsessään oikeaksi ja oikeutetuksi. Maijan mielestä oppilailta ei tarvinnut sietää mitä tahansa käytöstä vaan rajat voi vetää. Hänen mielestään ”tunteet itsessään ovat aitoja ja oikeassa, mutta --- niihin ei ole pakko jäädä kiinni eikä niitä ole pakko voimistaa.” Myös Mikael kuvasi seuraavaa:

Tunteet ovat luonnollisia eikä niitä saisi lakaista maton alle - tosin esin, koetilanteessa mahdollinen kiukku olisi parempi niellä hetkeksi, hoitaa homma loppuun, mutta muutamana tunnin kuluessa tai viimeistään päivän lopussa ne pitäisi purkaa ulos esim. työkaiverin tai vaimon kanssa.

Näissä kokemuksissa oleellisena nähtiin se, miten tunteen kokiessaan opettajana toimii. Tämä johdattaa meidät käsittelemään sääntöä numero kaksi.

4.2.2 Sääntö 2: Kontrolloi vihasi, mutta ole silti aito

Tulkintani opettajan vihaa ohjaavasta säännöstä numero kaksi perustuu havaintoihini ristiriitaisuuksista opettajan vihan ilmaisemiseen liittyen. Luvussa 3.4 kuvasin opettajien erilaisia tapoja suhtautua, käsitellä ja purkaa vihan tunteita. Esimerkiksi Maija ja Emma kuvasivat, miten opettajana vihan tunne piti hyväksyä itsessään aitona ja oikeana, mutta sen ei saanut antaa hallita omaa käyttäytymistä. Maija tarkensi myöhemmin tekstissään ajatustaan kuvaamalla, miten opettajana pitäisi pystyä pitämään pää kylmänä ja tunneilmaisunsa hallinnassa, kuitenkin tunteitaan tukahduttamatta. Haastatteluaineisto täydensi näitä havaintoja ja toisaalta nosti vihan tunteiden ilmaisemiseen liittyvää ristiriitaisuutta selvemmin esiin. Ristiriitaisuutta havainnollistaakseni esitän otteet Leenan ja Kaisan haastatteluista.

Leena: Vaikeushan on se, et mä koen ne tunteet, mä tunnen ne fyysisesti, mutta mähän en voi niitä tunnilla näyttää tai siis periaatteessa mä en saa näyttää. Jos mä oikein hermostun ja suutun, mun pitää vaan painaa ne tunnekokemukset, semmosest fyysiset ja se mielen tila, tänne sisälle ja sitten... --- mä oon tosi harvoin nyt viime vuosina suuttunut oikein sillai, et mä oisin oikeesti suuttunut. Koska mun mielestä se ei vie eteenpäin ja mun mielestä opettaja ei voi.. opettaja saa näyttää tunteensa mutta ei saa semmosta pohjatonta raivoa tai semmosta, ettei hallitse ite, niin sitä ei mun mielestä saa näyttää. --- Ja toisaalta on siis semmonen hallittu suuttuminen, että ottaa sen ammattiroolin, että ”hei nyt nyt silence please, et täällä on nyt joku toimii niin että täällä ei oo kaikilla turvallista.” --- ikään kuin kylmän viileästi. Se kylmän viileys on sellasta ammatillisuutta, mutta se on tosi rankkaa ---.

Kaisa: Mun mielestä ammattitaitonen opettaja, jos tulee tunteita niin hän osaa tietyllä tavalla keskittyä niihin positiivisiin ja jättää sitten niitä negatiivisia sieltä pois myöskin niin, että ei ne negatiiviset sitten ulkoistuis siihen työntekoon. Et jos on itellä paha päivä, niin tietyllä tavalla osaa sen kuitenkin antaa olla. Mitään yli-ihmisiähän me ei nyt olla, että totta kai tunteita pitää näyttää ja --- joskus siitä on suuri hyöty, että näyttää oppilaille sen, että nyt mie oon tosi ärsyyntynyt tai että voi vitsit olipa hyvin, et näyttää molempia tunteita. Niit saa näyttää ja oikestaan pitääkin näyttää, et jos niitä ei ikinä näytä, niin --- oppilaatkaan ei silloin pidä siitä ihmisestä, jos siitä ei ikinä näy mitään. --- Et jos ei koskaan näytä mitään, niin silloin ei oo aito. Et kuitenkin oppilaat halua nähdä sen tyypin siellä takana, vaikkei ne ikinä tuu näkemään kaikkee, mutta kuitenkin jotain vähän siitä ihmisestä. --- Ei se oo "ei mitään" tai sit sillai apinan raivolla. Ja parempi onkin, et jos näyttää niitä tunteita, et ne on tietyllä tavalla hallinnassa, et ei hallitsemattomasti.

Opettajien kokemuksista voi vetää johtopäätöksen, että opettajana saa suuttua ja olla vihainen, kunhan ei suutu liikaa. Opettajana pitää näyttää tunteitaan, jottei ole robotti, mutta kuitenkin on säilytettävä ammatillinen ote eli kylmän viileästi pidettävä tunteet hallinnassa. Opettaja on siis melkoisessa ristipaineessa. Toisaalta pitäisi olla inhimillinen ja aito, toisaalta säilytettävä etäisyys ja ammattirooli. Tunteet pitäisi osata näyttää, mutta "asiallisesti" eli ei niin, "että se menee tietyllä tavalla yli", kuten Kaisa kuvasi. Ikään kuin vihan tunteet pitäisi purkaa "kontrolloidun kontrolloimattomasti - spontaanisti tunteita läpi eläen, mutta silti harkiten käyttäytyen" (Nykyri 1998, 27). Mikäli opettaja ei tähän kykene, voi hän tuntea syyllisyyttä ja häpeää:

Kaisa: Ja se on ehkä just se syy, minkä takia sitte itse häpeää, kun tuntuu, et tän ei pitäny mennä näin. Että munhan piti pystyä pitämään huolta siitä, että ne tunteet pysyy sellasel-la asiallisella tasolla. Ja sit kun se ei tapahdu, nii sit sitä hävettää välillä.

Omia tuloksiani vahvemmin Liljestromin ym. (2007) tutkimuksessa havaittiin, että opettajien mielestä heidän on jopa kokonaan vältettävä vihan tunteiden ilmaisemista oppilaille, koska se antaa heille huonoa mallia eikä se kuulu opettajuuteen. Eräs tutkimuksessa haastatelluista opettajista kertoi ajattelevansa, että "jos oppilaat näkevät sinut vihaisena, toimit heille mallina ja he vain matkivat sinua." (Liljestrom ym. 2007, 281-282, 286-287.) Tutkimusraportissa kuvattiin opettajien omaksuneen erilaisia pedagogisia käytänteitä, joiden avulla he pystyvät välttämään vihaa mahdollisesti herättäviä tilanteita luokassa. Tällaisia keinoja olivat esimerkiksi hyvin valmistautuminen ja oppilaan taustoihin syvällisesti perehtyminen. (Liljestrom ym. 2007, 286-287.)

Winograd (2003) sekä Yin ja Lee (2012) olivat myös tutkimuksissaan havainneet vihan tunteen ilmaisun estämistä ja tehneet tästä johtopäätöksensä,

jotka tiivistyvät heidän laatimissaan tunnesäännöissä. Winogradin (2003, Yinin & Leen 2012, 58 mukaan) viidestä tunnesäännöstä kolmas kuuluu näin: ”opettajat välttävät äärimmäisten tunteiden, erityisesti vihan ja muiden synkkien tunteiden, peittelemättömiä ilmauksia”. Yin ja Lee (2012, 60) toteavat saman hie-man pelkistetympmin: opettajan on piilotettava negatiiviset tunteensa. Nähdäk-seni oma aineistoni ja edellä mainitsemani tutkimukset kuvaavat kuitenkin pohjimmiltaan samaa asiaa: opettajan vihassa on jotain vaarallista ja haitallista, minkä vuoksi sen ilmaisua kontrolloidaan tai äärimmäisessä tapauksessa sen ilmaiseminen on kokonaan kiellettyä.

McPherson, Kearney ja Plax (2003) ovat tarkastelleet opettajan vihaa eri näkökulmasta tutkiessaan opiskelijoiden käsityksiä opettajan sopivasta tavasta ilmaista vihan tunteita. He lähestyivät aihetta luokkahuonenormien näkökul-masta olettaen, että opettajan vääränlainen tapa ilmaista vihaa rikkoo näitä normeja. Tutkimuksessa tultiin siihen tulokseen, että opiskelijoiden mukaan opettaja voi ja saa tuntea vihaa, mutta tietyt tavat ilmaista sitä ovat hyväksy-tympiä kuin toiset. Toisin sanoen vaikka opettajan vihan tunne mielletäänkin usein negatiiviseksi, ei se itsessään tunteena riko luokkahuonenormia. Vasta opettajan tapa ilmaista vihaansa määrittää rikotaanko normeja vai ei. (McPher-son ym. 2003, 85.)

McPherson ym. (2003) viittaavat muun muassa Guerreron (1994) ja Tav-riksen (1982) tutkimuksiin, joiden perusteella tehokkaimmaksi tavaksi ilmaista vihaa todettiin kohtelias, rauhallinen ja selkeä, mutta suora tapa, jossa ei kui-tenkaan turvauduta aggressioon. Vastaava käsitys havaittiin myös opiskelijo-i-den keskuudessa: jotta opiskelijat pitävät opettajan tapaa ilmaista vihaa sopiva-na, ”opettajan on vältettävä intensiivistä ja aggressiivista ilmaisua ja sen sijaan itsevarmasti ja jämäkästi keskusteltava ongelmasta suoraan opiskelijoiden kanssa yrittäen olla avoin ja reilu sekä huomioda opiskelijoiden reaktiot.” (McPherson ym. 2003, 85.) Opiskelijoiden näkemys sopivasta vihan tunteen il-maisusta näyttäisikin vastaavan opettajien kokemuksia vihan ilmaisemisesta.

Faroukin (2010) tutkimustulokset ovat edellä esitetyn valossa kiinnostavia. Tutkimuksessaan hän analysoi opettajien kokevan oppilaitaan kohtaan ”rajoit-

tunutta vihaa” (restricted anger), johon liittyi vain rajallisesti kognitiivista arviointia, kun taas aikuisia kohtaan koettu viha oli elaboroitua ja sisälsi kehittyneempää kognitiivista arviointia. (Farouk 2010, 360–361.) Toisin sanoen oppilaaseen kohdistettu viha ei ollutkaan kontrolloitua, aitoa kylläkin. Farouk (2010, 360) selventää, miten oppilaisiin kohdistettu viha ilmaistiin välittömästi eikä se ollut pitkäkestoista, vaan vaihtui nopeasti muiksi tunteiksi kuten pettymykseksi ja syyllisyydeksi. Samoja tuntemuksia kuvasin jo aiemmin niin Kaisa-opettajan kuin Liljestromin ym. (2007) tutkimien naisopettajien kertomana. Vihan kontrolloiminen vaikuttaa siis olevan opettajalle tärkeä taito, mikäli syyllisyyden tunteet ymmärretään ei-haluttuina. Faroukin tutkimus herättää kuitenkin kysymään, onko vihan kontrollitarpeessa kyseessä enemmän ihanne kuin todellinen asiantila.

Sekä omasta aineistostani tekemäni tulkinnat että viittaukseni muiden tutkimusten tuloksiin vastaavat hyvin länsimaissa valitsevaa ajattelutapaa tunteiden kokemisesta ja ilmaisemisesta. Virkki (2004, 59) kirjoittaa hyvin samalla tavalla kuin aineistoni Maija-opettaja todetessaan, miten ”Vihan tunteisiin kohdistuva hallinta ei ole tunteiden tukahduttamista, vaan niiden taitavaa ja viisasta käyttöä.” Modernin yhteiskunnan ja työelämän pyrkimykset rationaalisuuteen ja hallittavuuteen tarjoavat näkökulman vihan ”taitavan käytön” tarkastelulle (Virkki 2004, 59). Markkinatalouden kasvu ja toisilleen tuntemattomien ihmisten markkinasuhteiden syntyminen voidaan nähdä osaltaan vaikuttaneen siihen, että tunneperäinen toiminta mielletään negatiiviseksi.

Vasta omaan intressiin perustuva rationaalinen toiminta takasi markkinasuhteille pitkäkestoisuutta, ---. Se edellytti ”itsensä hallintaa” eli Agnes Hellerin sanoin ”tunteiden taloudenpitoa”, joka tuottaa itsehillintää. Se oli osa Norbert Eliasın kuvaamaa sivilisoitumista. Vasta intressikeskeinen rationaalinen toiminta loi toimintaan pitkäjänteisyyttä, joka lisäsi yritysten kaipaamaa toiminnallista ennustettavuutta. Ilman sitä toiminnan jatkuvuuden takaamiseen tarvittavat investoinnit olisivat olleet sietämättömän riskialttiita. Yritystoiminnan vaatimuksella rationaalisesta, ”luonnetta” edellyttävästä toiminnasta on näin taloudellinen perustansa. (Ilmonen 1999, 303.)

Tunteiden valjastamisella on toisaalta myös uskonnollinen perustansa: vasta protestantismın vaatima askeettinen elämänsäsenne pakotti ihmiset kontrolloimaan itseään (Ilmonen 1999, 303). Tarve tunteiden kontrolloimiseen on siis syvällä kulttuurissamme. Tiivistäen voidaankin todeta, että opettajan vihan tun-

nesääntö numero kaksi tarkoittaa sitä, että opettaja saa olla vihainen, jos osaa olla vihainen sivistyneesti (vrt. Knuuttila 1992, 96–98).

4.2.3 Sääntö 3: Näyttele tarpeen mukaan vihaista tai ei-vihaista

Erotuksena edelliseen sääntöön, jossa opettaja koki todellisuudessa vihaa, sääntö numero kolme nostaa esiin sen, miten tulkintani mukaan opettajalla on mahdollisuus myös esittää vihaista tai toisaalta velvollisuus näytellä ei-vihaista eli tyyntä, vaikkei todellisuudessa näin tuntisikaan. Luvussa 3.1 kerroin esimerkkinä Mikaelin tehneen vastauksessaan eron näytellyn vihan ja aidon vihan välille. Hän kirjoitti vihasta teatterina, jonka avulla opettaja saa oppilaat toimimaan haluamallaan tavalla, esimerkiksi aloittamaan työskentelyn.

Leena kuvasi haastattelussaan olevansa sitä mieltä, ettei opettaja voi oikeasti suuttua luokassa:

Leena: --- meillä oli se aineopintojen seminaari niin yks opettaja sano, et hänen mielestään opettaja saa suuttua luokassa ja mä mietin sitä ihan hirveesti, ku mulla on nyt tullu vähän siis edelleen se, että ammatillisesti ja eettisesti toimiva opettaja ei oikeesti suutu luokassa.

Tutkija: Mitä se tarkoittaa sitte, että oikeesti suuttuu?

Leena: ---mulle se tarkoittas sitä, että raivostuu ihan ja antaa tulla mitä sattuu suurin piirtein. Mun mielestä se vaan ei oo mahdollista, että mä sanon, mun mielestä opettajan pitää näyttelijän tavoin ikään kuin suuttua, että se tilanne pitää aina pysyä kuitenkin hanskassa ja kun se vastuu on niin suuri ---... Mut mä en tarkota siis sitä et, sen pitäis olla pelkkä viilipyty, että kyllähän siis temperamentti ja kaikki näkyy, mutettä sä saat sen ammatillisuuden hallussa, niin se on se ollennainen pointsi.

Tulkitsen Leenan tarkoittavan ”näyttelijän tavoin” suuttumisella samaa kuin Mikael ylempänä: opettajan viha ei tässä tapauksessa ole todellista vihaa, opettaja itse ei ole vihainen, vaan vihan tunne on valittu ikään kuin tehokeinoksi. Leenan sitaatin perusteella tulkitsen, ettei opettajalla oikeastaan ole muuta vaihtoehtoa, kuin näytellä vihaa. Vihan tunteen on aina oltava opettajan hallinnassa eikä ammattitaitoisesti ja eettisesti toimiva opettaja siksi näytä oppilaille todellisia vihan tunteita, jotka vaikuttaisivat olevan arvaamattomia ja vaarallisia. Huomionarvoista on myös Leenan kokemus siitä, että kollegaa kohtaan ”kuori” ilmaista vihaa on pienempi. Hän kuvaa, miten ”ehkä sitä jotenkin ajattelee, et on pois näyttämöltä kun on kollegan kanssa”. Nämä ajatukset vahvistavat tulkintaani opettajan vihaan liittyvästä teatterista.

Toisaalta esimerkiksi Kaisa kertoi haastattelussa, että ”Jos sua harmittaa, nii sitä ei tarvi tuoda aina esille, voi feikata niitä tunteitansa.” Tulkitseen tätä niin, että opettaja joutuu näyttelemään myös ei-vihaista eli sensuroimaan vihan tunteitaan. Tämä tulkinta sopii jo aiemmin tässä raportissa esittämiini havaintoihin vihan piilottamisesta ja nielemisestä (ks. luku 3.4). Myös Leena kertoi haastattelussa erilaisista ”mielenhallintakeinoista”, joiden avulla opettaja pysyy etäännyttämään vihan tunteen itsestään. Vastaavasti Liljestromin ym. (2007, 287) tutkimuksessa huomattiin, miten opettajat yrittivät liennyttää oppilasta kohtaan tuntemaansa vihaa esimerkiksi eläytymällä oppilaan haastaviin kotiolosuhteisiin. Opettajat pyrkivät siis pääsemään eroon oppilaan herättämistä ärtymyksen ja vihan tunteista omaksumalla tilalle jonkun muun tunteen, kuten myötätunnon.

Hochschildin (1983, 43) ajatus tiivistää edellä kuvaamani hyvin: ”Toisinaan yritämme herättää itsessämme tunteen, jonka toivomme kokevamme ja toisinaan estämme tai heikennämme ei-toivottua tunnetta.” Omassa tutkimuksessaan hän havaitsi tunnetyöhön sisältyvän erilaista näyttelemistä, jotka hän nimesi pinta- ja syvänäyttelemiseksi. Pinnanäyttelemisellä hän tarkoittaa tapahtumaa, jossa esitetään tietty tunne ja saadaan toiset uskomaan se todelliseksi, vaikka itsen kokema tunne olisikin todellisuudessa jokin muu (Hochschild 1983, 33.) Oman aineistoni kohdalla ajattelen, että opettajan näytellessä vihaa, vaikkei todellisuudessa olisi vihainen tai toisaalta näytellessä tyyntä, vaikka sisällä kiehuu, on kyseessä pintanäytteleminen.

Syvänäyttelemisessä puolestaan kyse on joko tietyn tunteen pakottamisesta tai vaihtoehtoisesti ”harjoitetun mielikuvituksen” hyödyntämisestä niin, että kanssaolioiden lisäksi itsekkin omaksuu kuvitellun tunnetilan lopulta todelliseksi (Hochschild 1983, 39). Opettaja voi siis esimerkiksi pakottaa itsensä tyyneksi, mutta tehokkaampaa olisi tunnehistoriaa hyödyntämällä näytellä haluttu tunnetila eli esimerkiksi eläytyä oppilaan ahdinkoon ja sitä kautta löytää ymmärrystä hänen toilailuille, jotka ovat herättäneet vihan tunteita. Esimerkkejä syvänäyttelemisestä oli aineistostani vaikeampi löytää, mutta tulkitseen ainakin Maijan kuvaavan sitä kertoessaan, miten oli oppinut järkeilemään, ettei tietyn

oppilaan vaikea käyttäytyminen ”suurimmaksi osaksi kohdistu vain minuun, vaan kouluun tai koko maailmaan yleisesti”. Aiemmin Maija oli reagoinut oppilaan käytökseen vihastumalla, mutta nyt omaa tunnehistoriaansa hyödyntämällä asettui murrosikäisen ahdistuneisiin saappaisiin ja muutti vihansa myötätunnoksi ja ymmärrykseksi. Ehkä syvänäyttelemisessä voisikin ajatella olevan kyse jossain määrin myös empatiakyvystä tai kyvystä kannatella toisen tunteita.

Kitching (2009) esittää seuraavaa: ”kun tiettyyn rakenteeseen, kuten ammattiroolin vaatimukseen, liittyvän käsikirjoituksen ja yksilön sisäisen tunnekokemuksen välillä on epäyhtenäisyys, on tarve julkisivun pystyttämiseksi.” Hän tulkitsee tunnetyön käsitettä opettajan työn kohdalla siten, että opettajien ei ainoastaan tarvitse esittää tiettyä emotionaalista ulkokuorta, vaan heidän on toimittava roolimalleina ja siten tuotettava tämä ulkokuori oleellisena osana rooliaan. Myös Airaksinen (1991, 43) kirjoittaa eri ammattien olevan ”keinotekoisia rooleja, joiden tehtävänä on auttaa suorittamaan sellaisia tehtäviä, joihin olisi muuten vaikea saada tekijöitä.” Esimerkiksi Kaartti (2014, 9) näkee opettajan työroolin auttavan häntä kestämään työssä eteen tulevia haastavia tilanteita, kuten työrauhaongelmia.

Vaikka työrooli eli keinotekoinen minä ei ole mitenkään suorasti suhteessa arkiminään, on sen rooli työtapahtumien näyttämöllä hallitseva (Airaksinen 1991, 43). Näin ollen opettajan työn päänäyttämöllä luokkahuoneessa opettajan keinotekoisien minän voi nähdä arkiminää hallitsevampana. Toisaalta ajattelen, että inhimillistä vuorovaikutusta vaativassa opettajan työssä arkiminän ja työminän erillään pitäminen ei välttämättä ole näin yksiselitteistä. Siksi voin yhtyä Turnerin ja Setsin (2006, Kitchingin 2009, 142 mukaan) ehdotukseen siitä, että aitojen ja epäaitojen tunteiden välisestä sisäisestä ristiriidasta seuraa vielä suurempia negatiivisia tunteita. Ne puolestaan johtavat entistä isompaan tarpeeseen pystyttää julkisivu. Opettajan kokiessa vihaa, mutta näytellessään muuta tunnetta, tilanne voikin olla yksilön hyvinvoinnin kannalta arveluttava. Hochschild (1983) ilmaisee asian mielestäni selkeästi: tunnetyöllä on hintansa. Tunnetyö vaikuttaa siihen, missä määrin kuuntelemme tunteitamme ja joskus jopa itse kykyämme tuntea. Kun luovutamme tunteemme työn palvelukseen, mak-

samamme hinta on heikentynyt kykymme kuunnella tunteitamme, sitä mitä ne, niin hyvässä kuin pahassa, kertovat meistä itsestämme. (Hochschild 1983, 21.)

Tunnetyöhön sisältyvän näyttelemisen raskaus tiivistyy Leenan kokemuksessa:

Et nyt mulla on semmonen tunne, et --- mua vähän pelottaa mennä töihin, et millon ne tulee takasin ne fiilikset. --- mun pitää miettiä oikeesti, et voinko mä tehdä tätä työtä. Et kun mä oon vähän sitä mieltä, et kun elämä on niin lyhyt, niin pitää nauttia, sen pitää tuntua hyvältä. Ja sit oppilaathan voi huonosti mä oon kiukkunen. Mutta mä luulen, että mä oon askeleen edempänä näitä tunteita. Ja eihän siis oppilaat välttämättä oo nähny niitä mun kiukkuja tai tunteita, koska en mä oo niitä näyttäny. Mutta se että mä koen, että mä en oo reilu, et sisäistä kiukkua ja sit pitää olla niinku viilipytty, et se ei tunnu [oikealta/hyvältä / AP]...

Tulkitsen Leenan tarkoittavan sitaattinsa viimeisessä lauseessa, ettei ole reilu nimenomaan itseään ja todellisia tunteitaan kohtaan. Jatkuva pintanäyttelemisen vie voimat. Hochschild (1983) käyttää illuusion käsitettä kuvatessaan näyttelemisen vaaroja:

“In the theater, the illusion that the actor creates is recognized beforehand as an illusion by an actor and the audience alike. But in real life we more often participate in the illusion. We take it into ourselves, where it struggles against the sense we ordinary make of things. In life, illusions are subtle, changeable, and hard to define with certainty and their matter far more to our sanity. The other side of the matter is to live with a dropped illusion and yet want to sustain it. Once an illusion is clearly defined as an illusion, it becomes a lie. The work of sustaining it then becomes redefined as lying to oneself so that one becomes self-stigmatized as a liar.” (Hochschild 1983, 46.)

Ehkä opettajan ei-vihaisen näyttelemisen raskaudessa onkin kyse juuri siitä, että joutuu valehtelemaan itselleen, illuusiosta tulee osa todellisuuttamme. Opettaja joutuu olemaan epäreilu kokemiaan todellisia tunteita kohtaan, jolloin on vaara menettää niiden merkitys viestintuojana (Hochschild 1983, 21).

Airaksinen (1991) kutsuu samaa ilmiötä ammatillisuuteen kuuluvaksi apaattisuudeksi eli inhimilliset tunteet menetetään niiden aidossa merkityksessään. Hänen mukaansa koulutuksella tähdätään ammatilliseen apaattisuuteen, koska ”se on arvoperustaisten ammattien toiminnan ja menestyksen välttämätön ehto”. (Airaksinen 1991, 44.) Toisinaan apaattisuuden ongelma halutaan kuitenkin sivuuttaa ja korostaa työn hyviä puolia, luoda ammatille myönteinen ja iloinen ilme. Esimerkiksi opettajien myönteisyys, lääkäreiden itsetietoisuus tai tutkijoiden akateeminen sivistyssanailu ovat kaikki merkkejä keinotekoisista rooleista. Niiden piiloon jää tärkeitä toimintoja, kuten valinta, koulutus ja työn

laadunarviointi. (Airaksinen 1991, 44–45.) Itse ajattelen, että ennen kaikkea kyse on vallankäytön piilottamisesta.

Näyttelipä opettaja sitten vihaista tai ei-vihaista, näenkin pohjimmiltaan kyseen olevan aina vallankäytöstä. Opettajalla on valta-asemansa vuoksi mahdollisuus käyttää tunteitaan, kuten vihaa tehokeinona tai kontrollin välineenä. Esimerkiksi Farouk (2010, 359) havaitsi tutkimuksessaan opettajien saattavan ilmaista vihaa kontrollia saadakseen. Vihan voimalla opettaja voi ylläpitää asemaansa luokassa (Waller 1932, Suttonin 2007, 262 mukaan; ks. myös Zembylas 2007a, 17). Vielä 1900-luvun alussa tiukan kurin ja jopa pelon voimalla kasvataminen oli kouluissa yleistä ja opettajalla oli lupa näyttää suuttumuksensa esimerkiksi oppilaan tottelemattomuudesta karttakepin iskuilla. Nykyään kasvatustilanne on lapsikeskeisempi ja ankaruuden sijaan korostetaan opettajan kykyä muodostaa turvallinen ja empaattinen suhde oppilaisiinsa. Tästä näkökulmasta onkin ymmärrettävää, miten opettajat kuvasivat joutuvansa myös peittelemään vihan tunteitaan. Ehkäpä viha nähdään uhkana turvalliselle vuorovaikutussuhteelle. Yin ja Lee (2012, 58) toteavatkin, miten opettamiseen liittyvät tunnesäännöt ovat historiallisesta kontekstistaan riippuvaisia. Näin ollen ”muutokset tunneilmaisuihin ja -ideaaleihin heijastavat muutoksia valtasuhteissa, joihin ne ovat juurtuneet” (Zembylas 2005, 942).

4.2.4 Sääntö 4: Vihan tunteet on ulkoistettava

Aiemmin tässä raportissa (ks. luku 3.4) kerroin, miten Leena ja Lotta kuvasivat vihasta keskustelemisen niin kollegoiden kuin oppilaidenkin kanssa tarkoittavan käytännössä sitä, että käydään läpi konkreettisia tapahtumia. Samassa yhteydessä kuvasin Maijan kokeneen, ettei vihasta oikeastaan puhuttu koulussa lainkaan. Kuvasin myös (ks. luku 3.2), miten vain kolme opettaja selitti vihan tunteiden syitä kääntämällä katseen omaan itseensä. Nämä havainnot yhdistettynä luvussa 3.3 raportoituun vihan tunnekokemuksen vähäiseen kuvailuun aineistossani ovat perusta tulkinnalleni opettajan vihaa koskevasta neljännestä säännöstä. Tämä sääntö kuvaa vihan tunteiden ulkoistamista ja eroaa siinä mielessä muista, että se koskee laajemmin kouluyhteisöä, joskin näen opettajan

toimivan sen toteuttamisessa esimerkkinä. Väitän aineistoni perusteella, että koulussa on paljon tyypillisempää tarkastella vihaa herättäviä tilanteita ja tapahtumia kuin itse tunnekokemusta. Vihan tunteet ulkoistetaan yksilöstä irrallisiksi, jolloin oma tunteva ja kokeva itse pidetään ulkopuolisena ja siten turvassa, mutta myös kontrollissa. Avaan seuraavaksi tulkintaani.

Leena oli aineistossani harvinainen tapaus siinä mielessä, että hän oli tulkitsemani neljännen säännön vastaisesti kohdannut kokemansa raskaat vihan tunteet ja havainnut niiden kertovan pohjimmiltaan jotakin hänestä itsestään. Hän kuvasi sekä lähettämässään kirjoituksessa että haastattelussa, miten kuitenkin vasta kymmenen työvuoden jälkeen pidetty opintovapaa pakotti hänet pysähtymään ja tarkastelemaan tunteitaan, valtavaksi muodostunutta kiukkuu.

Leena: Mä oon siis pohtinut ihan hirveesti ite. ---mä jäin töistä pois siis vuojeiks, ni se tuli niin mahottoman isoksi se kiukku. --- Se miten mä koin, --- miten huonosti mä voin, niin mulla oli pakko ruveta työstämään, et mä en jaksu olla töissä, jos mä koen näitä tunteita näin paljon. Mä oon puhunu hirveesti sekä mun miehelle että mun ystäville. Ja mun ystävien kautta mulle valkeni se, että mulla on mä oon todella vaativa ja että tavallaan semmonen puhutaan semmosesta tunnelukosta ja mulla on semmonen vaativuuden tunnelukko. Se helpotti iha hirveesti, koska nyt mä tajusin, että mun ei tarvii puuttua joka asiaan, mun ei tarvii soittaa vanhempia. Et okei, jos vanhemmilla on eri näkemys lapsesta, niin mun pitää yrittää ajatella, et ne ajattelee aina kuitenkin parasta sen puolesta. Että ikään kuin sitä, et minä en ole se joka sanelee ne oikeat, mikä on oikee vaan mun pitää hyväksyä, et toisilla on erilaisia oikeita asioita.

Haastattelussa Leena kuvasi uskovansa, ettei työyhteisössä olisi päässyt tunteidensa kohtaamisessa näin pitkälle. Hän kertoi, että vain todella hyvälle työkaverille voi analysoida kokemiaan tunteita. Silloinkin, jos kokemistaan tunteistaan kollegalle avautui, keskustelussa huomio ei kiinnittynyt tunteiden kuvaamiseen vaan siihen, mitä konfliktitilanteessa kukakin oli tehnyt tai jättänyt tekemättä, mitä tilanteesta seurasi ja löydettiinkö ratkaisu. Juuri tällaisen toiminnan tulkitsen kuvaavan tunteiden ulkoistamista.

Aineistossani kuitenkin pohdittiin myös vaihtoehtoisia tapoja toimia vihan tunteiden kanssa:

Itse asiassa nyt, kun mietin, niin oman itseni kannaltahan olennaista tässä olisi tietysti kuvailla sitä, että miltä itsestä tuntuu ja itse ymmärtää, että mikä asia tunteen herätti eikä reagoida siihen kohdattuun toimintaan niin tunnepitoisesti. (Leena)

Jos vihasta, sen tarkoituksesta ja rakentavasta käsittelystä puhuttaisiin enemmän, ei luultavasti tarvitsisi puhua niin paljoa sitä, millaisia keinoja opettajalla on puuttua oppilaan käytökseen. En tarkoita, ettei erilaisia keinoja saisi tai pitäisikin olla, mutta usein ongelma on paljon niitä syvempi. Niin oppilaiden kuin opettajienkin pitäisi opetella siihen, että vaikka tietyt tilanteet tai henkilöt herättäisivätkin vihan tunteita, ei niihin tarvitse suhtautua

tua vihan kautta. Ja jotta viestiä saataisiin välitettyä uskottavasti uusille sukupolville, täytyisi aikuisten itsensä ensin alkaa elää sen mukaan. (Maija)

Nämä esitetyt tavat vaikuttivat kuitenkin olevan enemmän toiveilta siitä, miten olisi parempi toimia, kuin kuvausta konkreettisesti toteutuvista käytänteistä koulun arjessa. Maija kirjoittikin tekstissään, miten viha tuntuu olevan ”niin voimakas ja ehkä pelottavakin tunne, että sen olemassaolo yritetään ikään kuin kieltää kaikessa hiljaisuudessa.”

Kaisan kokemus erosi Leenan ja Maijan kertomista siinä mielessä, että hän oli kokenut voivansa kollegoiden kanssa puhua myös vihan ja siihen liittyvän avuttomuuden tunteista.

Kaisa: Riippuu tietysti kenelle sanoo, et jos sanoo niille lähimmille, joitten kanssa tulee toimiin niin yleensä heidän tukee. --- ainakin mulla on semmoinen olo, et kyllä mä oon voinu tuoda myöskin sitä semmosta, et sehän vaan kertoo siitä, et haluaa tilanteen muuttuvan, kun sanoo, että minä en pärjää noitten kanssa. Et mitä mie vois tehdä, millä tavalla voidaan mennä? Et onks se sit esimerkiks niin, että sais jonku koulunkäynninohjaajan sinne kaveriks, että ois kaks aikuista tai jotain muuta semmosta, että en pärjää. Et eihän siinä oo mitään vikaa ja en oo ite kokenu, että se opettajan huoneessa sitte taas tota millään tavalla tai muitten kollegoiden tai rehtorin mielestä ois huono juttu, jos sanoo, et mie en pärjää, et okei millä tavalla tätä vois ratkaista. Et mie oon kyl saanut tukea.

En kuitenkaan ole Kaisan sitaatin perusteella aivan varma, toimitaanko tällöinkään Leenan ja Maijan ylempänä ehdottamalla, ei-ulkoistamiseen tähtäävällä tavalla. Ainakaan Kaisan sitaatista ei käy ilmi, onko opettaja saanut kollegoilta tukea vihan tunteen taustalla vaikuttavien tekijöiden ymmärtämiseen. Päinvastoin, tukea vaikuttaisi löytyvän siihen, ettei vastaavanlaisia tunteita tarvitsisi kokea ja ongelmaan haetaan ratkaisua esimerkiksi järjestämällä toinen aikuinen luokkaan. Tilanteen halutaan muuttuvan ennen kuin on pysähtynyt miettimään, mistä se kertoo.

Aineistoni perusteella vaikutti siltä, ettei tunteiden ulkoistaminen koskenut vain opettajien välistä vuorovaikutusta vaan laajemmin koulun kulttuurista tapaa käsitellä tunteita kontrolli- ja ratkaisukeskeisesti. Esimerkiksi Mikael kuvasi, miten oppilaiden kanssa vihan tunteita ”sivutaan mm. luokanohjaajan tunneilla ja KiVa Koulu -projektissa on erityyppisiä harjoitteita.” Hän mainitsi myös kuraattoripalvelut esimerkkinä koulun oppilaalle tarjoamasta mahdollisuudesta käsitellä vihan tunteita. Myös Kaisan sitaatti antaa valaisevan kuvan

siitä, miten opettaja kokee oppilaiden tunteiden roolin työssään. Kysyin häneltä, huomaako opettaja oppilaiden vihan tunteita luokassa ja onko niille tilaa.

Kaisa: Ainut tapa millä ne selviää sit tarkemmin on just se kahdenkeskinen [keskustelu oppilaan kanssa/AP]. Ihan jo sillä, et eihän niitä voida aina tunnilla, et ei se tunti oo sitä varten, et siel puhutaan jonku tyyppin, et no millanen päivä sulla tänään oli, vaan että sit pitää tietyl taval jättää se oppilas ja sanoo, että no me puhutaan tunnin jälkeen. --- joskus tulee niitä, että vaikka johonkin aiheeseen jäädään ja silloin tekee semmosen tietosen päätöksen, et okei se mitä mie olin tälle tunnille suunnitellu, ni ei tarviikaan olla nyt niin tärkeä, et okei puhutaan tästä. Että ehitään ne kielioppiasiat käydä joskus myöhemmin. Mut onhan se varsinkin peruskoulu, ni se on sitä varten, et siellä opitaan ne asiat, eikä sitä varten, että hirveesti vaan muuta. --- et ei jotku tunneasiat tai mikään tämmönen asennekasvatus, ni aika vähän on siinä kielissäkään saati sitten tyylin jossain matematiikassa tai jossain muussa.

Tulkitsen opettajien puhetta siten, että tunteet nähdään oppiaineisiin kuulumattomina ja siksi oppimisesta erillisinä ja ulkopuolisina tekijöinä. Niiden käsittely ei kuulu opettajalle eikä oppitunneille, vaan erikseen järjestettäviin tilanteisiin irrallisina teematunteina tai -päivinä. On kuitenkin huomattava, että Mikael ja Kaisa työskentelivät molemmat yläkoulussa aineenopettajina, joskaan kahden vastauksen perusteella ei luonnollisestikaan voida tehdä minkäänlaisia yleistyksiä. Aineistoni ei anna mahdollisuutta vertailla tarkemmin, onko esimerkiksi luokan- ja aineenopettajien välillä eroja siinä, miten oppilaiden vihan tunteisiin opettajana suhtaudutaan. Sen sijaan vihan tunteiden käsittelyyn liittyvää kontrollipyrkimystä ja ratkaisukeskeisyyttä voidaan tulkita myös esimerkiksi alakoulun opettajien vastauksista (ks. luku 3.4, s. 41).

Ihme (2009, 70) kirjoittaa tulkintojeni kannalta osuvasti, miten ”Tunteet ovat olennainen osa koulun arkea, vaikka koulun nykyinen toimintakulttuuri ei erityisesti suosi tunnepuhetta tai tunteiden ilmaisua ja jakamista”. Tätä väitettä voisi kritisoida toteamalla, että onhan kouluissa nykyään paljon tunnetaitojen opetusta, ainakin siitä puhutaan paljon. Kysymykseni kuuluukin, mitä silloin todella opiskellaan, kun opiskellaan tunnetaitoja? Ihmeen kritiikkiä puoltaa myös Kitchingin (2009, 145) näkemys: Vaikka kouluissa puhutaan tunteista ja esimerkiksi opettajien tunteiden tutkimus on kerännyt kasvavassa määrin huomiota, tunteva itse ei voisi olla enempää kadoksissa.

Hargreaves (1998, 837) esittää, ettei kyse ole siitä, etteikö tunteiden roolia osana koulujen ja muiden organisaatioiden toimintaa tiedostettaisi. Ongelma on siinä, että ihmisiä näissä organisaatioissa voidaan kuvata ”emotionaalisesti ano-

rektikoiksi” (Fineman 1993, 9). Ihmisten tunteita käsitellään vain kontrolloitavina muuttujina ja sen sijaan tutkimuskirjallisuudessa uupuvat lähes kokonaan maininnat siitä, miten tuntevat yksilöt esimerkiksi kadehtivat, vihaavat tai loukkaantuvat (Hargreaves 1998, 837; Fineman 1993, 9-10). Räjähdysherkemmät ja kiihkeämmät tunteet, kuten viha, ilo, innostus ja turhautuminen pidetään poissa kasvatusagendasta, koska niitä on vaikeampi hallita ja tilaa tarvitaan luottamusta, tukea, avoimuutta ja tiimityöhön sitoutumista ja kokeiluhalu ruokkiville tunteille (Hargreaves 1998, 837). Voiko vihan tunteiden ulkoistamisessa ollakin pohjimmiltaan kyse siitä, että opettajia pelottaa, mitä tuhoa hallitsemattoman tunteen vallassa saattaisivat aiheuttaa?

Liljestrom ym. (2007) havaitsivat, että osa opettajista koki vihan tunteesta puhumisen vaikeaksi. He myös huomasivat vihan tunteeseen liittyvän usein pelkoa kontrollin menettämisestä. (Liljestrom ym. 2007, 287.) Myös omassa aineistossani toistui kokemus siitä, että opettajana on aina pidettävä langat käsissään ja toiminta asiallisena ja kontrollissa, huolehdittava ”ammattillisesta luotettavuudestaan” kuten Kaisa haastattelussa kuvasi. Salzberger-Wittenberg, Henry ja Osborne (1993) näkevätkin kontrollin menettämisen yhtenä opettajan suurimmista peloista. Kirjoittajat kuvaavat, miten opettaja saattaa pelätä menettävänsä malttinsa, yhden häiriköivän oppilaan haittaavan toisten opiskelua tai että koko luokka riistäytyy käsistä. Tasapainoilu riittävän kurin ja järjestyksen mutta samalla tarvittavan vapauden välillä on usein äärimmäisen haastavaa. Opettajien pitäisikin muistaa, että ”on vain inhimillistä menettää joskus malttinsa ja usein tästä aiheutuu vähemmän haittaa kuin yksilö kuvittelee.” Oppilaan tai luokan kanssa on mahdollista keskustella, mistä opettajan tunnepurkaus on johtunut. (Salzberger-Wittenberg ym. 1993, 47.)

Toisaalta vihan tunteiden ulkoistaminen kontrolloitaviksi tilanteiden ja tapahtumien käsittelyksi voi kuvata myös sitä, miten opettajilla ei ehkä ole taitoa kohdata tunteita muuten.

Leena: Tunteitten käsittely on ihmisillä niin erilaista, että sekin estää jotenkin semmosen, että vihan tunteet vaikkapa ylipäätään niistä puhuttas. Joku opettaja voi olla kiukkunen ja se haukkuu oppilaita se toinen ja kolmas kolmannella ei oo mitään ongelmia, mutta niitä ei sanota ääneen niitä tunteita nimillä. Sitte on vaan saattaa olla kireä naaman ilme tai jotenki paineet koholla tai joku puuskuttaa, ku tulee luokkaan tai opettajanhuoneeseen tai huokasee oikein syvään.

Tätä tulkintaani perustelen myös sillä, että aineistossani esiintyi useamman kerran toive, että työyhteisöllä olisi paremmat välineet kohdata vihan tunteita. Esimerkiksi Leena, Maija, Kaisa ja Helga toivoivat työyhteisöltä kannustusta ja tukea siihen, että opettaja osaisi ammatillisesti käsitellä tunteensa. Leenan kokemus nykytilanteesta oli se, ettei opettajilla ole työkaluja vihan kohtaamiseen ja kaikki ”on niin yksin niitten kanssa”. Kuitenkaan esimerkiksi Mikael ei halunnut ”erillistä kurssitusta” aiheesta, vaan koki saavansa apua tarvittaessa. Opettajien kokemusten perusteella työyhteisöjen välillä on eroja valmiuksissa kohdata vihan tunteita, mikä sinällään ei ole yllättävää. Kiinnostavampaa olisi-kin vertailla, milloin työyhteisön panos koetaan riittäväksi, milloin puutteelliseksi. Aineistoni ei kuitenkaan anna tällaiseen vertailuun mahdollisuuksia.

Toisaalta opettajilla voi myös olla erilainen kokemus siitä, mikä vihan tunteiden rooli työyhteisössä on.

Olen oppinut työyhteisön jäsenenä, että toimin omien tunteideni pohjalta, koska itse voin hyvin ja olen onnellinen - pidän kiinni omasta tunnemaailmastani ja huolehdin itsestäni, jotta voisin välittää rehellisesti niitä tunnetiloja eteenpäin, jotka ovat aitoja ja tarpeellisia työyhteisössä. (Emma)

Emman sitaatista tulkitsem, ettei hän koe vihan tunteita tarpeellisiksi vaan työyhteisöä kuormittaviksi. Niinpä jos vihan tunteiden ei nähdä voivan olla työyhteisölle hyödyllisiä, niistä ei todennäköisesti myöskään haluta keskustella.⁶ Voidaan myös ajatella, kuten Paavo tekstissään pohti: ”heikko työyhteisö ei kykene puhumaan vihasta, vahva pystyy.”

Kuten luvun alussa kuvaamani Leenan esimerkkitapauksesta käy hyvin ilmi, tunteiden pariin pysähtyminen vie aikaa. Koulujen arki sen sijaan on usein kiireistä (ks. esim. Mikola 2011). Vaikuttaa siltä, ettei kouluarjessa ole aikaa pysähtyä pohtimaan ja kuuntelemaan esimerkiksi vihan tunteita, vaan niistä halutaan mahdollisimman nopeasti eroon. On tarve ratkaisuille ymmärryksen lisäämisen kustannuksella (Salzberger-Wittenberg ym. 1993; Kallas ym. 2013).

⁶ Voidaan tietenkin pohtia, onko erotettava työyhteisöstä tai työstä johtuvat vihan tunteet ja henkilökohtaisen elämän syistä johtuvat: varmankaan ei perusteltua valittaa kollegoille siviilielämän murheista, mutta sen sijaan työhön liittyvistä pitäisi voida keskustella.

Tunteiden kohtaaminen jää erilaisille retriiteille (ks. Dorney 2000) tai tyky- ja KiVa-päiville.

4.2.5 Sääntö 5: Huomioi asemasi vihan tunteita ilmaistessasi ja kunnioita kollegan autonomiaa

Viides ja viimeinen tulkitsemani opettajan vihan sääntö liittyi opettajan asemaan työyhteisössä sekä ylipäätään opettajan autonomiaan. Aineistoni perusteella vaikutti siltä, että määräaikaisessa työsuhteessa toimiva opettaja ei voi aina ilmaista kokemiaan vihan tunteita. Esimerkiksi Helga, joka oli työskennellyt määräaikaisessa työsuhteessa muun muassa ammatillisessa erityisoppilaitoksessa, koki, ettei toisaalta ollut voinut ja toisaalta uskaltanut puuttua havaitsemiinsa epäkohtiin juuri asemansa vuoksi (ks. myös luku 3.4). Hän kuvasi tekstissään seuraavan esimerkkitalanteen:

[vihan tunteita on aiheuttanut se, että/ AP]näen toisen opettajan kohtelevan oppilaita / opiskelijoita epätasa-arvoisesti. Erityisesti erityisopiskelijat ovat aika puolustuskyvyttömiä, jos opettaja käyttää väärin "valtaansa". Opettaja saattaa saada jopa opiskelijat toisinaan vastaan. Jollainkin opiskelijalla saattoi olla todella paljon ns. erityisvapauksia. Tuli jopa mieleen, miten oli mahdollista, että tietty opiskelija sai toimia, niin kuin sai?? (Pelkäsi-kö ope häntä, oliko takana joku tuttuus tai sukulaisuus tms....) Tämä opettaja joka toimi näin, oli vakituksessa työsuhteessa, itse olin määräaikainen. (Helga)

Vakituinen opettaja on siis asemansa vuoksi turvassa, vaikka toimisi epäoikeudenmukaisesti ja määräaikainen opettaja ei koe voivansa puuttua epäreiluun tilanteeseen tuomalla vihan tunteitaan julki. Helgan mukaan määräaikaisena opettajana vihan tunteiden kanssa jääkin yksin. Kaisa puolestaan totesi haastattelussa seuraavasti:

Kaisa: Jos kaikki on hyvin, niin silloin niilläkin, jotka on vaan vuoden, niin niillä on oikeus puhua. --- Totta kai sellaset ihmiset [kollegat työyhteisössä/ AP], jotka ei tykkää, niin kyl-lähän ne saattaa tuoda sitä, että niin mut et sä oot vaan sijainen ---. Tai sit lähinnä sillä, et niillä mielipiteillä ei oo mitään arvoa, et jos mulla on joku mielipide, nii sit on vaan sil-leen et "joo ei ei".

Työyhteisöllä vaikuttaa olevan merkitystä siinä, miten erilaisissa työsuhteissa olevien työntekijöiden asema suhteessa vihan ilmaisemiseen muotoutuu. Kaisa ei sitaatissaan tosin puhunut suoraan vihan tunteiden ilmaisemisen mahdollisuudesta, vaan kuvasi laajemmin määräaikaisen opettajan esittämien mielipi-teiden kuulemista. Tulkitsemisen hänen puhettaan niin, että mikäli määräaikaisen

opettajan mielipiteellä ei ole arvoa, ei hänen kokemia vihan tunteitakaan oteta vakavasti.

Toisaalta jos määräaikaisen opettajan vihan tunne liittyykin oppilaaseen eikä kollegoihin, voi hänellä olla mahdollisuus tuoda ahdinkonsa esiin. Oppilaiden herättämät vihan tunteet voivat toimia opettajia yhdistävänä tekijänä, riippumatta opettajan työsuhteen kestoon perustuvasta asemasta työyhteisössä. Sijaisena yläkoulussa työskennellyt Kaisa kertoi haastattelutilanteessa, miten oli kokenut saaneensa niin työkavereilta kuin rehtoriltakin tukea ja ratkaisuehdotuksia haastavasti käyttäytyneen oppilaan aiheuttamien vihan ja avuttomuuden tunteidensa kanssa. Hän kertoi kokeneensa pettymystä itseään kohtaan oltuaan kykenemätön hoitamaan konfliktitilannetta ilman toisen opettajan apua, mutta samalla ajatteli apua pyytämällä osoittavansa haluavansa tilanteen muuttuvan. Kaisan mukaan rehtorilla on suuri rooli siinä, miten avuntarpeen näyttämiseen ja avun pyytämiseen työyhteisössä suhtaudutaan: jos ajatuksena on, että kaikkien pitäisi pärjätä yksin, kokee opettaja olevansa huono ja epäonnistunut apua tarvitessaan.

Esittämäni tulkinnat sopivat hyvin yksiin Zembylasin (2007b, 293) ajatukseen, että tunteiden ilmaisussa on aina kyse vallasta; kuka saa ilmaista tunteita ja kenen on tukahdutettava niitä. Vakinaisella opettajalla on asemansa vuoksi enemmän valtaa kuin määräaikaisella, joten jälkimmäiselle eivät kaikki tunteiden ilmaisut ole sallittuja. Myös vihaa työpaikoilla tutkinut Fitness (2000) havaitsi konfliktitilanteiden osapuolten välisillä valtasuhteilla olevan keskeinen merkitys ”vihan protokollaan”. Henkilön asemasta riippuen vihan syyt, konfliktitilanteessa ja sen jälkeen toimiminen ja itse episodin kokeminen vaihtelivat suuresti. (Ks. lisää Fitness 2000, 158–159.)

Zembylasin (2007b) mielestä on ensiarvoisen tärkeää ”haastaa niitä kulttuurisia ja historiallisia tunnenormeja, jotka määrittävät mitä tunteet ovat, miten niitä ilmaistaan, kuka saa ilmaista ja millaisissa olosuhteissa.” Tähän tehtävään tarvittavaa analyysiä Zembylas kutsuu tunteiden politiikaksi (the politics of emotion), viitaten poliittisuudella nimenomaan valtasuhteisiin. (Zembylas 2007b, 293–294.) Ymmärrän Zembylasin tarkoittavan samaa mihin omalla tut-

kimuksellani olen pyrkinyt: tehdä näkyväksi opettajan työhön ja tarkkaan ottaen opettajan vihan tunteisiin liittyviä sanomattomia tunnesääntöjä.

Määräaikainen-vakinainen vastakkainasettelun lisäksi tulkitsin opettajan vihaan liittyvän myös toisenlaisen opettajan asemaan kytkeytyvän tekijän. Riippumatta siitä, onko opettaja määräaikaisessa vai vakinaisessa työsuhteessa, hänellä on kuitenkin autonominen asema työssään. Autonomialla tarkoitan tässä yhteydessä sitä, että opettajan ei tarvitse perustella kenellekään toimintaansa, mikäli se pysyy opetussuunnitelman ja lain rajaamissa väljissä puitteissa. Autonomian käänköpuolena näyttää aineistoni perusteella olevan tilanne, jota nimitän kollegiaaliseksi koskemattomuudeksi. Kyse ei siis ole vain siitä, etteikö määräaikaisessa työsuhteessa oleva opettaja voisi tuoda julki kollegan herättämiä vihan tunteita, vaan ylipäätään siitä, ettei kollegan toimia lähtökohtaisesti-kaan ole suotavaa arvostella. Seuraava Kaisan sitaatti vahvistaa tulkintaani tästä tilanteesta:

Kaisa: ---tos edellisessä työpaikassa oli henkilö, joka haukku oppilaita ja se ei oo kauheen reilua---

Tutkija: Tota puuttuks siihen toiset kollegat mitenkään vai olikse se sillai, et sitä ei komentoitu?

Kaisa: Itse asiassa se olin minä joka puuttu. Tämmönen miesopettaja, yli viiskymppinen miesopettaja sano sitä, että "se vähä-älyisen näkönen poika", [johon Kaisa vastasi/AP] "olipa kivasti sanottu", [ja kollega/AP] "no ihan totta se on." Mut et sekin on loppujen lopuks aika vähäistä. Ehkä se menee just siihen, että pitäs kuitenkin pystyä hoitamaan ne erimielisyydet asiallisesti, niin sitten monesti kuitenkin se asiallinen tapa on olla vaan sil-lai, et "no okei sä oot tota mieltä ja siinä oot".

Myös Leenan kertoi haastattelussa vaikeudesta tuoda avoimesti julki vihan tunteita, jos kollega hänen mielestään laiminlyö opettajan työhön liittyvien kriteereiden noudattamista. Leena kuvasi toisaalta itseään "hirveen suoraksi", mutta jatkoi oppineensa kantapään kautta, että asioista suoraan puhuminen on "vaarallista" eikä uskalla enää toimia niin. Joillakin opettajilla on hänen mukaansa "hirveen tarkat reviirit, että toinen ei saa tulla neuvomaan minua". Tyypillisempää opettajayhteisössä onkin samanhenkisten opettajien lyöttäytyminen yhteen, niin sanottujen "jurputusporukoiden" muodostuminen ja selän takana puhuminen.

Campbell (2003) esittää, että opettaja on ensisijaisesti vastuussa niille, keitä hän opettaa. Kuitenkin lojaaliuden ja solidaarisuuden säilyttämistä opettajien kesken pidetään tärkeänä: sitä korostavat niin opettajajärjestöt kuin koulujen sisäiset kollegiaaliset suhteet. Opettajakollegoiden toiminnan arvostelua ei pidetä eettisesti arvostettavana. (Campbell 2003, 84.) Oma tulkintani on, että vetoamalla kollegan työhön puuttumisen epäeettisyyteen itse asiassa suojellaan jotain opettajana työskentelemiseen liittyvää, jota ei haluta kyseenalaistettavan. Tulkitsemani sääntö numero viisi paljastaa tarpeen suojelulle, mutta mitä tällöin oikeastaan suojellaan jää pohdittavaksi tuonnempana (ks. luku 5).

4.3 Opettajan vihalle piirtyy ääriviivat

Tässä luvussa olen esitellyt lukijalle aineistostani lähtöisin olevia tulkintojani, joiden perusteella olen nimennyt opettajan vihaa ohjaavat viisi sääntöä. Olen pyrkinyt etsimään tukea tulkinnoilleni muista opettajan vihaa käsittelevistä tutkimuksista ja ymmärtämään sääntöjen mielekkyyttä suhteuttamalla niitä laajempaan kontekstiin, kuten esimerkiksi vihaan liittyvään moraaliseen ulottuvuuteen (vihan oikeuttaminen) sekä länsimaalaisessa kulttuurissa valitsevaan käsitykseen vihan ilmaisemisesta ja toisaalta tunnetyön asettamiin lähtökohtiin.

Tulkintojeni perusteella totean nyt, että opettajan viha on monin tavoin ristiriitainen ilmiö: toisaalta opettajan pitäisi huolehtia oppilaistaan ja taata heille turvallinen ympäristö oppia, toisaalta opettajalla on tarve olla rehellinen kokemiaan tunteita kohtaan, vaikka ne saattaisivat olla uhka ensin mainitulle. Kitching (2009) sanallistaa ongelman hyvin kysymällä pitäisikö opettajana olla uskollinen itselleen vai muistaa paikkansa. Vaikka Kitching (2009, 152) tutkimuksessaan päätyykin eräänlaiseen vastaukseen, oma tutkimukseni ei pyri ratkaisemaan tätä ristiriitaa, ainoastaan kuvaamaan sitä.

Vihan sääntöjen avulla olen yrittänyt luonnostella opettajan vihalle yhdenlaiset ääriviivat. Vaikka ääriviivat ovatkin vasta hahmotelma, näyttäisi eräs asia kuitenkin suhteellisen selkeältä: vihan tunteita koskeva tunnetyö ja sitä ohjaavat säännöt määrittävät osaltaan, mitä on olla opettaja. Sama pätee kääntäen:

opettajien kokemuksista tulkitsemieni vihan sääntöjen taustalla näyttää vaikuttavan opettajien käsitykset ja uskomukset opettajuudesta. Vastaavan tulkinnan tekivät tutkimuksessaan Liljestrom ym. (2007, 280) todetessaan opettajien vihakokemusten kietoutuvan heidän ilmaisemiinsa uskomuksiin ja oletuksiin opettamisesta, kasvatuksesta sekä oppilaan hyvinvoinnista. Kitching (2009, 142) puolestaan toteaa tutkimusraportissaan, miten ”negatiivisten tunteiden legitimoitua ilmaisua koskevat säännöt kouluissa muuttuvat epäsuoriksi ja siten niiden tarkoitus on konkretisoida opettajuutta pitämällä tiettyjä opettajuutta koskevia totuuksia häiritsemättöminä”. Voidaankin esittää seuraava kysymys: milaista on opettajuus opettajien vihakokemusten perusteella tarkasteltuna?

5 VIHAN TUNTEET PORTTINA OPETTAJUUDEN MYTTIEN VALAISEMISEEN

Tässä luvussa käsittelen kolmatta tutkimuskysymystäni eli raportoin, *minkälainen kuva opettajuudesta on tulkittavissa opettajien vihakokemusten kautta*. Esittelen aluksi luvussa 5.1 opettajuuden ideaaleiksi kutsumani kolme ihannekuva, jotka aineistosta olen tulkinnut. Peilaan löytämiäni ideaaleja kirjallisuudessa esitettyihin *opettajamyytteihin*. Kuvauksia hyvästä ja ammattitaitoisesta opettajasta, opettajuuden ihanteista on pilvin pimein, mutta itse keskityn käsittelemään Kitchingin (2009), Britzmanin (1986) sekä Karjalaisen (1992) näkemyksiä, koska ne sopivat aineistosta tekemiini tulkintoihin. Tulkintani ytimessä on ajatus, että tietyt opettajuuteen liitetyt myyttiset uskomukset viitoittavat ideaalia opettajakuva ja vaikuttavat siihen, miten yksilöt kokevat ja toteuttavat opettajuuden (Kitching 2009, 144; Britzman 1986, 448; ks. myös Barber 2002; Zembylas 2007b, 301). Lopuksi luvussa 5.2 esitän kritiikkiä myyttisiin opettajaideaaleihin perustuva opettajuuskäsitystä kohtaan. Ennen tulosteni esittelemistä määrittelen kuitenkin lyhyesti, miten opettajuus ymmärretään tässä tutkimuksessa.

Käsitteenä opettajuus on varsin suomalainen eikä sille löydykään yksiselitteistä vastinetta esimerkiksi englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa (Kauppinen 2010, 48; Hellström 2008, 182). On muistettava, että opettajuutta voidaan tarkastella monesta näkökulmasta, sillä se on paitsi yksilöä koskettava myös vahvasti yhteiskunnallinen ja ajassa muuttuva käsite. Tässä tutkimuksessa käsittely on rajattu yksilön näkökulmaan. Eri tutkimuksissa opettajuutta on määritelty muun muassa opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan refleksiiviseksi yhteydeksi (Patrikainen 1999), kertomuksissa ja itseilmaisuuksissa syntyväksi ammatilliseksi identiteetiksi (Heikkinen 2001) tai lyhyemmin opettajan työn ilmentymäksi (Luukkainen 2004). Esimerkiksi Luukkainen esittää väitöstudiossa useita erilaisia määritelmiä opettajuudelle: opettajuuden osatekijöitä ovat sisällön hallinta, oppimisen edistäminen, eettinen päämäärä, tule-

vaisuushakuisuus, yhteiskuntasuuntautuneisuus, yhteistyö ja itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen eli jatkuva oppiminen (Luukkainen 2004, 265–304).

Edellä mainituista näkemyksistä poiketen Simola (1995) ymmärtää opettajuuden viittaavan ihmisten sijasta joukkoon määritteitä ja niiden välisiä suhteita (Kauppinen 2010, 49). Kauppinen (2010) rakentaa oman opettajuusmääritelmänsä Simolan näkemyksen pohjalta ja toteaa, miten ”opettajuus ei siis viittaa ihmiseen tai yksilölliseen identiteettiin, vaan puheessa rakentuvaan tai rakennettavaan ajatukselliseen malliin.” Se, miten opettajuus kullekin opettajalle hahmottuu, riippuukin siitä, millaisista ”sosiaalisen tarinavaraston” aineksista eli yhteisistä jaetuista tiedoista, käsityksistä ja uskomuksista sen sallitaan rakentuvan. (Kauppinen 2010, 50.)

Myös tässä tutkimuksessa ymmärrän opettajuuden olevan edellä kuvatun kaltaisesti rakentuva ajatuksellinen malli eikä niinkään jokin opettajayksilölle tyypillinen ominaisuus tai identiteetti. Tämän vuoksi haluan vielä nostaa esiin Nikkolan (2011) ajatuksen opettajuudesta annettuna erotuksena opettajuudesta uudistuvana. Perinteisesti opettajan toiminta on nähty perustuvan ”auktoriteettiin ja oikeassa olemisen periaatteeseen, ja sen tavoitteena on, että oppija muuttuu asetettujen tavoitteiden suuntaisesti.” Tätä suhdetta voidaan kutsua myös taisteluasenteeksi ja koulukontekstissa tällaiseen asenteeseen perustuvaa käsitystä kuvata *annetuksi opettajuudeksi*. (Nikkola 2011, 74.) Toisin sanoen opettajana olemiseen ajatellaan liittyvän ominaisuuksia ja piirteitä, joiden perusteella hänellä on valta määrätä, mihin suuntaan oppilaan on muututtava. Nikkola (2011) ehdottaa myös vaihtoehtoisen lähestymistavan. Opettajan työtä voidaan tarkastella siten, että ”toisen muuttamisen sijasta pyritään ohjaussuhteen ja ulkoisen todellisuuden parempaan ymmärtämiseen.” Tällaista käsitystä kutsutaan *uudistuvaksi opettajuudeksi*.⁷ (Nikkola 2011, 74.) Oma käsitykseni opettajuudesta pohjautuu viimeksi mainittuun.

⁷ Haluan täsmentää, että uudistuva opettajuus ei siis tarkoita opettajan uudistumiskykyä esimerkiksi suhteessa ympäröivän maailmaan muutoksiin, vaan siinä on pohjimmiltaan kyse ontologisista eroista ymmärtää opettamista ja opettajan professiota (ks. lisää Nikkola 2011, 42–44).

5.1 Opettajuuden ideaaleja

5.1.1 Oikeudenmukaisuuden airut

Aineistostani välittyi kuva opettajasta, joka puuttuu rohkeasti epäoikeudenmukaisuuteen ja vaalii oikeudenmukaisuutta. Tämän tulkinnan perusta on opettajien kuvaukset vihan tunteidensa syistä, joista yleisimpiä oli epäoikeudenmukaisuuden havaitseminen; opettajan on taattava erityisesti oppilaille oikeudenmukainen kohtelu. Oikeudenmukaisuuden ihanne tuli esiin myös silloin, kun opettajat korostivat velvollisuuttaan ilmaista vihaansa kontrolloidusti. Opettajana ei ole reilua eikä oikein purkaa omaa pahaa oloaan muille.

Kitching (2009) ei kirjoita suoraan opettajamynteistä, vaan opettajuuden diskursseista, joita hän on erottanut kolme. Niistä ensimmäinen, opettaja moraali-agenttina, vastaa tulkintaani opettaja oikeudenmukaisuuden airueena - ideaalista. Tähän diskurssin rakentamaan myyttiin opettajuudesta liittyy kutsumus moraalisenä äänenä toimimisesta (Estola, Erkkilä & Syrjälä 2003). Kutsumuksen käsite tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että opettajalla on halu palvella toisia, rakentaa parempi maailma suojelemalla lapsia ja antamalla heidän äänensä kuulua. (Estola ym. 2003, 247.) Kutsuttiinpa opettajaa oikeudenmukaisuuden airueeksi, moraali-agentiksi tai moraalin ääneksi, ymmärrän kyseessä olevan sama ihanne tai toive opettajasta rauhallisen, harmonisen ja tasa-arvoisen yhteiskunnan rakentajana (Barber 2002, 386).

Tämä ihannekuva ei kuitenkaan ole aivan totuudenmukainen, sillä aineistossa kerrottiin myös, miten esimerkiksi toisinaan opettajana on helpompi vain purnata kahvipöydässä kuin reagoida, oli kyse sitten kollegan toiminnasta tai yhteiskunnallisista päätöksistä. Epäkohtiin pitäisi puuttua rohkeammin, mutta aina ei uskalla tai pysty. Esimerkiksi aineistossani Ulla kritisoi opettajien ”lammasmaisesti” hyväksyvän kaikenlaiset uudistukset, vaikka ne asettaisivat esimerkiksi oppilaat epäoikeudenmukaiseen asemaan toisiinsa nähden. Opettaja voi myös väsyä työhönsä, olla oppilailleen ilkeä ja aiheuttaa henkistä tai jopa fyysistä vahinkoa, kuten Leena haastattelussa muisteli erästä konfliktitilannetta.

Leena: Tää [jalkojen pöydällä pitäminen koulun aulassa/AP] on siis se mikä on mulla herättänyt ihan hirveesti raivoa ja mä oon oikeen vahinkoa aiheuttanut yhelle oppilaalle kauheeta siis ihan hirveetä.

Oikeudenmukaisuus ja korkea moraalitiete ovat vahvoja opettajuuteen liitettyjä ihanteita, mutta kuten Campbellkin (2003, 84–85) kiteyttää, valitettavasti myös opettajan työssä esiintyy moraalittomuutta. Toisaalta voidaan pohtia, ovatko edellä kuvaamani lainaukset aineistostani esimerkkejä moraalittomuudesta vai kenties muistutus opettajan inhimillisyydestä.

5.1.2 Tietävä ja osaava

Aineistostani havaitsin opettajien tuntevan usein vihaa, kun heitä estettiin toteuttamasta tavoitteitaan. Oli kyse sitten oppilaasta, joka hangoitteli tunnilla tai laajemmin yhteiskunnallisten päätösten vaikutuksista opettajan mahdollisuuksiin saavuttaa tavoitteitaan. Muutama opettaja kirjoitti vanhempien olevan vastuuttomia tai toimivan väärin lastensa suhteen, mikä puolestaan vaikeutti heidän työtään. Myös esimerkiksi Suttonin ja Wheatleyn (2003, 333–334) ja Liljestromin ym. (2007, 280–281) tutkimuksissa havaittiin, että yleisin syy opettajan kokemille vihan tunteille oli tavoitteiden toteuttamisen estyminen. Tämän pohjalta teen tulkinnan: opettaja tietää, miten asiat pitää tehdä oikein ja osaa myös toimia näin.

Opettajaksi opiskelevia tutkinut Britzman (1986) on kuvannut, miten opettajien henkilöhistoriat ja kulttuurimme yleiset myytit vaikuttavat toisiinsa ja ylläpitävät tiettyjä käsityksiä opettajan työstä. Tutkimuksensa perusteella Britzman nimesi kolme opettajuuteen liittyvää myyttiä, jotka toistuivat hänen aineistossaan. Näistä erityisesti ”opettaja on ekspertti” sopii myös omaan tulkintaani opettajasta tietävänä ja osaavana. (Britzman 1986, 448.)

Britzmanin (1986) tutkimien opettajaopiskelijoiden suurin pelko vaikutti olleen se, etteivät he koskaan tule tietämään tarpeeksi voidakseen opettaa. Tämän pelon taustalla tutkija tulkitsi olevan kulttuurimme oletus, että opettajan on oltava varma tiedoistaan, osattava antaa vastaukset kysymyksiin. Kuitenkin oleellista olisi kysyä, mitä tietämisellä oikeastaan tarkoitetaan. Britzmanin mukaan luokkahuonekäytännöt todellisuudessa estävät syvällisempien epistemolo-

logisten aiheiden tutkimisen (tiedon luonne eli mitä tieto on ja mitä arvoja tieto edistää) ja sen sijaan tieto kutistuu ”joukoksi irrallisia ja toisistaan eristyksissä olevia yksiköitä, joita omaksutaan samalla kun tietämättömyys ja kaikenlainen epävarmuus ovat uhka opettajan auktoriteetille”. (Britzman 1986, 450.)

Tällainen näkemys vahvistaa kuvaa opettajasta autonomisena yksilönä, joka on jo oppinut kaiken ja jonka ei enää tarvitse oppia mitään. Tieto on siis lopullista ja muuttumatonta. (Britzman 1986, 450.) Aineistossani vastaava ajatus tuli esiin, kun opettajat kertoivat, miten vaikea kollegan työhön on puuttua. Esimerkiksi Leena kertoi, että jos kollegan kanssa otti esiin jonkun asian, jossa itse oli huomannut kollegan toimivan ei parhaalla mahdollisella tavalla, sai usein vastaukseksi: ”Kyllä minä tiedän, minä oon tehnyt tätä kakskyt vuotta”. Opettajat eivät niinkään kuvanneet kokemuksia, joissa he itse olisivat kokeneet kollegan sotkeutuvan heidän työhönsä, vaan nimenomaan kohtaamaansa vastarintaa avun vastaanottamisessa. Tähän liittyi toisaalta oman avun tarpeen julkituomisesta seuraava huonommuuden tunne, jota ainakin Leena haastattelussa toi esiin.

Karjalainen (1992, 37) käsitteellistää tilanteen mielestäni kuvaavasti; kyseessä on yksityisyyden myytti, joka on ”työyhteisön määrittämä työrauhan takaava suojamuuri”. Toisin sanoen opettajan työtä ei saa kukaan toinen ohjata tai arvostella eikä työn henkilökohtaisista ongelmista puhuta, erästä poikkeusta lukuun ottamatta. Oppilaiden kautta opettajien on mahdollista tuoda esiin työnsä ongelmia; oppilas häiritsee työrauhaa, ei kunnioita opettajaa, on passiivien jne. (Karjalainen 1992, 37.) Sen sijaan, että pohdittaisiin omaa toimintaa tai myönnettäisiin ”en tiedä miten toimia, en osaa”, ongelmat nähdään johtuvan oppilaasta eikä vuorovaikutussuhteen kaikista osapuolista. Karjalaisen (1992, 37) ajatuksen mukaan nähtäessä oppilas ongelmien syypäänä rakennetaan ja uusinnetaan rituaalia, joka tuottaa kouluyhteisöön pinnallista sosiaalista konsensusta. Aineistostanikin voidaan tulkita tällaista ”pinnallisen konsensuksen” rakentamista (ks. luku 4.2.5, s. 70).

Tietämiseen ja osaamiseen on toisaalta tulkittu liittyvän ajatus siitä, että opettajuus on jotakin sellaista, mitä toisilla on luonnostaan. Britzmanin yksi

opettajuuden myyteistä kuvaakin sitä, miten opettajaksi synnyttään. Opettajat ikään kuin ”tekevät itsensä”, jolloin muun muassa opettajankoulutuksen ja kasvatusteorioiden merkitys tulee kyseenalaiseksi (Britzman 1986, 451). Tämä ajatus vastaa myös Karjalaisen (1992) tutkimuslöydöstä opettajan ammattitaidon synnynnäisyyden myytistä. Tulkintani mukaan myös omassa aineistossani tällainen ajatus opettajuuden synnynnäisyydestä esiintyi, joskaan ei aivan yksiselitteisesti.

Kaisa: Mullakin oli se, et sillon kun mie opettajaks lähin opiskelemaan, et mie opiskelin ensin kääntämistä ja siitä sitte siirryin sittenkin opettajapuolelle, nii ne oman luonteensa vajavuudet on tiedostanut jo ja olen tienny sen, että oon huomattavasti temperamenttisempi kuin joku muu. Et siinä mielessä se on yks semmosen ammatillisen kasvun kohta ollu mulle, et ite haluisin, et oisin just semmonen, et asiat ei pääse liian pitkälle.

Kaisan puheen oman luonteen vajavaisuuksista tulkitsen tarkoittavan sitä, että häneltä puuttuu jotain opettajana olemiseen tarvittavia persoonallisia ominaisuuksia, kuten hillitympi temperamentti, joka joillakin on luonnostaan. Hän puolestaan joutuu tekemään töitä korvatakseen tämän synnynnäisen ominaisuuden puutteen. Tässä kohtaa on hyvä palata luvussa 4.2.1 esiin nostamiini vihaan liittyviin syyllisyyden tunteisiin. Nikkola (2011, 186) pohtii, voisivatko myyttiset käsitykset opettajuuden synnynnäisyydestä olla syyllisyyden tunteiden taustalla. Jos uskomus on, että opettajan tulisi olla esimerkiksi tunneilmaisuiltaan tietynlainen ja itse ei tähän muottiin mahdu, on nähdäkseni ymmärrettävää tuntea häpeää ja syyllisyyttä. Toisaalta synnynnäisyyden myytin avulla tulee ymmärrettävämmäksi myös aiemmin mainitsemani Karjalaisen (1992) yksityisyyden myytti. Jos opettajuus on ”geneissä”, ei kenestä tahansa voi opettajaa tehdä. Se joka ei opettajaksi opi, ei ole syntynyt opettajaksi ja tämä paljastuu viimeistään työelämässä ongelmien kasautuessa ja lahjattomuuden paljastuessa. Siksi yksityisyys toimii synnynnäisyyden suojakehänä. (Karjalainen 1992, 36–37.)

Vaikka opettaja haluaisi tietää ja osata, aineistoni paljastama kuva todellisuudesta on kuitenkin rumempi, mutta myös inhimillisempi. Opettajakin on välillä epävarma, kokee, ettei osaa ja jopa pelkää. Mielestäni tärkeä onkin huomioida, että aineistossa kuvattiin myös opettajan voivan pyytää apua ja myöntää tekemänsä virheet, riippuen siitä, minkälainen kulttuuri, erityisesti johta-

miskulttuuri, työpaikalla vallitsee. Ajattelenkin, että ihanne opettajasta kaikkietävänä ja kaiken osaavana, yksin pärjäävänä on osittain murenemassa. Tästä kertovat esimerkiksi samanaikaisopetuksen kasvava suosio (ks. esim. Hautamäki 2011; Saloviita 2016, 10) sekä opettajan kuvaaminen tiedonsiirtäjän sijasta asioita oppilaiden kanssa yhdessä tutkivana (ks. esim. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2001). Toisaalta voidaan esittää kriittinen kysymys: jääkö muutos vain pintatasolle, toiminnan muutoksiin vai ylittääkö se myös opettajien käsityksiin ja uskomuksiin työkuvastaan?

5.1.3 Tunneilmaisultaan asiallinen

Aineistossani kuvattiin opettajana toimimista muun muassa ilmaisin *pitää pää kylmänä, toimia kylmän viileästi, pysyä rauhallisena, etsiä positiivisia keinoja* sekä mainitsemalla *työrooli ja ammatillinen vastuu työnantajalle*. Tästä muodostan tulokinnan, että opettajana on toimittava asiallisesti. Leena ja Kaisa toivat tätä esiin myös haastatteluissa:

Leena: ---mun pitää siellä luokassa hallita se tilanne aina ja mä oon työssä. Mulla on ammatillinen vastuu siinä työnantajalle, et mun pitää pystyä se tilanne viemään semmosella asiallisella tasolla loppuun.

Kaisa: ---jos nyt joku harmittaa, nii sanos siitä asiallisesti. Eikä niin että, että sit se menee tietyllä tavalla yli.

Opettaja-ideaali kykenee siis tukalassakin tilanteessa säilyttämään malttinsa eikä sotkeennu tunteisiinsa. Asian voisi ilmaista myös niin, että opettaja vahvistaa positiivisia tunteita ja kontrolloi negatiivisia tunteita. Toisaalta Paula kirjoitti vastauksessaan, miten ajatteli oppilaistakin olevan hyvä nähdä aikuisen reagoivan esimerkiksi epäoikeudenmukaisuuteen joskus voimakkaasti, sillä jälkeenpäin voi sanallistaa tilanteet. Valitettavasti aineisto ei anna tarkempaa kuvaa siitä, mitä voimakkaasti reagoiminen tässä yhteydessä käytännössä tarkoittaa.

Karjalaisen (1992) nimeämä opettajan ammattitaidon myytin kolmas elementti on sanominen. Sillä hän tarkoittaa seuraavaa: "Voimakkaat ja yksiselitteiset mielipiteet – kun sanotaan, että "asia on näin ja sillä siisti" – pitävät niin rehtorin kuin kollegatkin kaukana reviiriltä." Sanominen siis suojelee yksityi-

syyden myyttiä. (Karjalainen 1992, 38.) Itse näkisin sanomisen-myytin oman aineistoni perusteella hieman laajemmassa merkityksessä: Opettaja osaa jämäkästi, mutta asiallisesti ja toisen osapuolen huomioiden sanoin ilmaista kokemansa vihan tunteet. Opettaja voi olla terävä sanoissaan, muttei koskaan ilmaise vihan tunteitaan fyysisesti. Mikael kuvasi tätä ilmaisulla ”vaihtaa astetta terävämpään, kovempaan rekisteriin” viitaten juurikin sanallisen ilmaisun tehostamiseen, mikäli esimerkiksi oppilas ei suostu toimimaan opettajan ohjeiden mukaisesti.

Asiallisuus ja negatiivisten tunteiden kontrollointi vaikuttaa olevan itsensä selvästi osa hyvää opettajuutta ja opettajan ammatillisuutta. Esimerkiksi Golby (1996) havaitsi opettajien käsittävän ammatillisuuden tunteiden kontrolloimisena, jota pidettiin tärkeänä instituutiossa toimittaessa. Kokkonen (2010, 109) puolestaan toteaa myös suomalaisen opettajan mieltävän ”tunteiden säätelyn taidon osaksi opettajan ammatillista osaamista.” On kuitenkin syytä tarkentaa, että itse ymmärrän tunteiden kontrolloimisen ja säätelyn tarkoittavan hieman eri asioita. Tunteiden säätely kuuluu ihmisyyteen ja se on edellytys ihmisten väliselle vuorovaikutukselle; ihmiset eivät voisi toimia yhteisöissä, mikäli kaikki ajattelisivat vain omia tarpeitaan ja tavoittelisivat omia etujaan. Tunteiden säätely voi kuitenkin joissain tapauksissa muuttua tunteiden hallitsemiseksi, kontrolloimiseksi ja tukahduttamiseksi. Golby (1996) esittääkin, että tällainen kontrollitarve voi johtua rajoittuneista keinoista reagoida ja käsitellä tunteita työpaikalla.

5.2 Opettajuus - myyttisistä ideaaleista muodostuva ominaisuus?

Kun opettajuutta ihannoivia uskomuksia liitetään yhteen, syntyy opettajamyytti (mukailen Murtorinne-Lahtinen 2013, 22).

Combs (1979, 2) erittelee myyttien piirteitä seuraavasti: ne ovat yleisesti ylläpidettyjä, ne esiintyvät yleensä joko-tai ehdoin (eli ovat dikotomisia), ne sisältävät jossain tapauksessa totuuden siemenen, ne oikeuttavat käyttäytymistä ja lisäksi ne ovat usein institutionalisoituja. Edellisessä luvussa kuvaamani tulkinnat

opettajaideaaleista sopivat mielestäni tähän myytin määritelmään. Esimerkiksi käsitys opettajasta oikeudenmukaisena ja asiallisena on yleisesti hyväksytty ja ylläpidetty ihanne, mutta myös oleellinen osa opettajan ammattietiikka (ks. OAJ:n opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet). Dikotomisuus kuvaa myös opettajuuden ideaaleja; opettaja joko osaa tai ei, on oikeudenmukainen tai epäreilu, räjähtelee tai hallitsee tunteensa. Inhimilliselle erehtyväisyydelle näyttää olevan vähän tilaa, vaikka toisaalta esimerkiksi Kaisa kirjoittikin, ettei ajatellut opettajan olevan yli-ihminen. Lisäksi on huomattava, että ideaalit todennäköisesti sisältävät ainakin jossain määrin totuuden siemenen; esimerkiksi sellainen opettaja, joka ei edes pyrkisi olemaan toimissaan oikeudenmukainen, mitä luultavimmin herättäisi vastarintaa oppilaissaan. Vielä painokkaammin voidaan todeta, että oppilaalla on ”moraalinen oikeus” tulla kohdelluksi reilusti ja rehellisesti (Campbell 2003, 23). Tiivistäen toteankin, että ”---yksittäisen opettajan oletetaan edelleenkin selviävän tehtävästään olla ekspertti, kontrollin ylläpitäjä ja mikä kriittisintä, emotionaalisesti vakaa” (Kitching 2009, 145).

Opettajuus näyttäisi aineistoni valossa sisältävän vaatimuksen erilaisista ominaisuuksista, joita yksilöllä on oltava. Kuvaava on, miten haastattelemani Kaisa ja Leena kertoivat molemmat, miten olivat pitkään harkinneet omaa soveltuvuuttaan opettajaksi. Yksilön on joko hankittava puuttuvat ominaisuudet tai muokattava vääränlaiset sopiviksi. Aineistoni paljastama kuva opettajuudesta sopiikin tämän luvun alussa esittelemiini opettajuuskäsityksiin, joissa opettajuus ymmärrettiin erilaisista ominaisuuksista muodostuvaksi identiteetiksi tai opettajan työn kuvaksi. Tällaiset näkemykset opettajuudesta ovat paitsi hyvin pirstaleisia, ennen kaikkea niiden suurin ongelma on, etteivät ne perustu opettamista tai opettajuutta koskevaan teoriaan, vaan jäävät historiallisesta kontekstistaan riippuviksi vaadittavien taitojen ja tavoitteiden luetteloinneiksi.

Suortti (1981a) on kritisoinut samoista syistä opetussuunnitelmatyötä, mutta mielestäni hänen kritiikkiään voi soveltaa myös opettajuuden määritelmien. Voidaankin todeta, miten opettajuuden määritelmistä on tullut opettajaideaalien luettelointia, joka ”kuvastaa enemminkin arkiajattelua kuin tieteellisestä analyysistä johdettuja suhteita” (Suortti 1981a, 71 Kallaksen ym. mukaan.)

Suortti on esittänyt haasteen etsiä opettajan hajanaisen ammattitaidon teoreettista ydintä, mutta haasteeseen ei ole vielä vastattu, sillä sellaisen hahmottaminen on nähty mahdottomana (Kallas ym. 2013, 23, 26). Kyse ei kuitenkaan ole mahdottomasta tehtävästä, vaan siitä, että tutkijoiden tulisi yrittää "selvittää tutkittavien ilmiöiden todelliset ominaisuudet, syyt ja lainalaisuudet" eikä pyrkiä suoriin käytännöllisiin ratkaisuihin (Kallas ym. 2013, 22). Tehtävää voi siis kutsua haastavaksi, mutta samalla oleellisen tärkeäksi: "Jos perustavien suhteiden tarkastelu puuttuu, ajaudutaan epätäydelliseen argumentaatioon. Toiveet ja todellisuus sekoittuvat." (Kallas ym. 2013, 23.) Nähdäkseni käsitys opettajuudesta ohjaussuhteen ymmärtämistä koskevana ajatusrakennelmana tarjoaisi hyödyllisen perustan opettajuuden teoreettiselle määrittämiselle.

6 POHDINTA

6.1 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia

Laadullisen tutkimuksen arviointi rakentuu pitkälti luotettavuuden ja eettisyyden ympärille. Tutkija joutuu vastakkain näiden kysymysten kanssa aina tehdessään tutkimustaan koskevia päätöksiä. Siksi luotettavuutta ja eettisyyttä arvioitaessa ei voida keskittyä vain tulosten arvioimiseen vaan tarkasteluun on otettava koko tutkimusprosessi (Eskola ja Suoranta 1998, 52, 211.) Luvussa kaksi olen kuvannut lukijalle mahdollisimman tarkasti tutkimuksen tekoa esiymärryksen sanallistamisen, aineistonkeruun sekä tutkimuksen metodologisten ratkaisujen ja analyysiprosessin näkökulmasta. Tässä luvussa arvioin tutkimusprosessiani kokonaisuudessaan luotettavuuden ja eettisyyden osalta. Koska eettisesti hyvän tutkimuksen on oltava myös luotettava, voidaan näiden tekijöiden nähdä kietoutuvan toisiinsa (Löppönen 2011, 69). Tämän vuoksi arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä rinnakkain.

Tutkija joutuu ensikosketuksiin tutkimuksen eettisten kysymysten kanssa valitessaan tutkimusaihettaan ja pohtiessaan tutkimuksensa tarkoitusta. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 129–130) kehottavat tutkijaa pohtimaan, kenen ehdoilla aiheen valinta tapahtuu ja miksi tutkimukseen ryhdytään. Koska kuuluin gradu-seminaariryhmään, jonka kaikki ohjaajat olivat Integraatiohankkeen kouluttajia, asetti tämä omat, joskin joustavat rajat tutkimusaiheelleni.⁸ Ohjaajien kantavin viesti oli se, että tutkimusaiheen tulisi olla juuri minulle henkilökohtaisesti mielenkiintoinen. Joku kouluttajista neuvoikin, että aiheen tulisi olla sellainen, joka tulee uniin eikä jätä rauhaan. Vaikka tutkimusaiheen valintaa ohjaavat myös tieteenalan arvot, ihmiskäsitys ja tavoitteet (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129–130), eli tässä yhteydessä erityisesti Integraatiohankkeen taustasitoumukset (ks. lisää esim. Kallas ym. 2013; Kallas ym. 2007), koen omassa tutkimuksessani saaneeni

⁸ Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen graduseminaariryhmillä on erilaisia, laitoksen tutkimusagendoihin liittyviä painotuksia. Graduryhmässä, johon itse osallistuin, opiskelijoiden ja kouluttajien kiinnostuksen kohteena ovat erityisesti koulutuksen kehittämiseen sekä ryhmäilmiöihin liittyvät kysymykset.

vapauden tehdä tutkimusaiheittani koskevat päätökset itsenäisesti ja omia intressejäni huomioiden.⁹ Tutkimusaiheeni, opettajan viha, valikoitui siis pitkälti henkilökohtaisesta tarpeesta selvittää ensinnäkin se, mistä omissa aiheeseen liittyvissä kokemuksissa oikeastaan oli kyse ja toisekseen, olinko kokemuksieni yksin. Pian kuitenkin huomasin, että vaikka aiheeni kumpusikin henkilökohtaisista syistä, tutkimukseni tarkoitus tulisi olemaan laajempi. Tutkimukseni aihetta voidaan pitää ensinnäkin tärkeänä ja tarpeellisena lisänä suomalaiseen opettajuus-keskusteluun, sillä aihetta ei ole aiemmin tutkittu. Lisäksi näen aiheen tutkimisella eettisesti tärkeän tarkoituksen: opettajan vihan tunteiden merkitystä paitsi opetus- ja ohjausvuorovaikutussuhteiden, työyhteisön ja laajemmin opettajien yhteiskunnallisen aseman, mutta myös opettajien työssäjaksamisen näkökulmasta ei ole vara sivuuttaa.

Aineistonkeräämiseen ja siihen liittyvien valintojen tekemiseen sekä tutkimustulosten julkaisemiseen liittyy myös useita tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä koskevia kysymyksiä. Näitä ovat esimerkiksi tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus ja vastaajien anonymiteetin säilyttäminen. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 131; Eskola & Suoranta 1998, 52–57.) Omassa tutkimuksessani osallistuminen oli vapaaehtoista kaikissa aineistonkeruun vaiheissa. Opettaja-lehden tutkimuspyyntöön oli kenellä tahansa kohderyhmään kuuluvalla vapaus vastata tai jättää vastaamatta. Myös kerätessäni lisäaineistoa suoraan rehtoreille lähettämälläni viestillä vastausvelvoitetta opettajille ei ollut. Haastateltavaksi valitsemiltani selvitin sähköpostitse halukkuuden osallistua tutkimukseen ja ilmoitin haastattelutilanteen alussa, että heillä oli halutessaan lupa olla vastaamatta.

Tutkijana minun on taattava tutkimusaineiston luottamuksellinen käsittely ja anonymiteetin säilyttäminen, joskaan täydellistä nimettömyyttä ei useinkaan voida luvata (Eskola & Suoranta 1998, 57; Kuula 2011, 46–47). Koska kirjallinen aineisto lähetettiin minulle sähköpostin välityksellä, saattoi vastaaja

⁹ Toki on huomioitava se, että itsekkin Integraatiohankkeeseen kuuluneena olen omaksunut hankkeen taustaoletuksia rakentaessani käsitystäni opettajuudesta ja oppimisesta, mistä kirjoitin jo luvussa 2.1.1. Mielestäni koulutukseni loi hyvän ympäristön sille, että osasin ylipäättään kiinnostua valitsemastani tutkimusaiheesta.

halutessaan käyttää sellaista sähköpostiosoitetta, josta ei käynyt ilmi hänen oikea nimensä. Yksi vastaajista toimikin näin. Tällöin vastaajan anonymiteetti oli kaikkein vahvimmin turvattu. Varmistin myös muiden vastaajien nimettömyyden siirtämällä saamani vastaukset sähköpostistani Word-tiedostoon ja antamalla kaikille uudet peitenimet ¹⁰ (ks. Kuula 2011, 148). Vastaajien antamia taustatietoja (sukupuoli, työkokemus jne.) esittelin raportissani lähinnä yleisesti, joskin joidenkin kohdalla olen kertonut esimerkiksi silloisesta työkuvasta (esim. aineenopettaja tai ammatillinen erityisopettaja), mikäli se on ollut asiayhteyden kannalta perusteltua. Olen kuitenkin pyrkinyt tekemään henkilöllisyyden paljastumisen mahdollisimman vaikeaksi (Eskola & Suoranta 1998, 57).

Haastateltavien kohdalla anonymiteetin säilyttämien koskee lähinnä tulosten julkaisua. Eskola ja Suoranta (1998, 57) muistuttavatkin että, mitä arkaluontoisemmasta aiheesta on kysymys, sen tiukemmin anonymiteetti on suojattava. Haastateltavan on ennen kaikkea voitava luottaa siihen, että hänen kertomaansa käsitellään luottamuksellisesti (Eskola & Suoranta 1998, 86). Nähdäkseni minun ja haastateltavieni välillä vallitsi luottamus ottaen huomioon sen, miten raskaistakin kokemuksista he pystyivät tilanteessa avoimesti puhumaan. Kuten tutkimuspyynnön yhteydessä lupasin (ks. Liite 1), olen käsitellyt aineistoa luottamuksellisesti eli vain minä olen lukenut tai kuunnellut aineiston kokonaisuudessaan ja tutkimusraportin valmistuttua tuhoan aineiston.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan ilmiöitä, joiden uskotaan olevan olemassa tutkijasta riippumatta (Alasuutari 2007, 235). Tutkimukseni näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että ajattelen opettajan vihan ilmiönä olevan olemassa ilman, että minä sitä tutkin. Siksi en ole tutkimuksellani pyrkinyt todistamaan ilmiön olemassaoloa tai yleistettävyyttä tilastollisessa mielessä, vaan sen sijaan kuvannut, minkälaisia merkityksiä se keräämäni rajallisen aineiston perusteella saa. Laadullisen tutkimuksen yleistettävyydessä voidaankin ajatella olevan kyse siitä, löytääkö lukija tutkimuksesta jotain itseään koskettavaa. (Moilanen & Räihä 2010, 65, 67; ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 210).

¹⁰ Säilytin kuitenkin vielä toistaiseksi alkuperäiset sähköpostiviestit siltä varalta, että minun täytyisi ottaa vastaajiin vielä uudelleen yhteyttä. Tämä olikin tarpeen, kun pyysin kommentteja tulkinnoistani.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston koko ei siis ole ratkaisevaa, vaan aineisto voi olla hyvin suppea ja harkinnanvarainen, kuten omassa tutkimuksessa (ks. Eskola & Suoranta 1998, 61). Tutkija päättää, milloin aineistoa on riittävästi, mutta eräs ohjenuora on aineiston kylläntymisen tarkkailu: kun uudet tapaukset eivät tuota tutkimusongelman kannalta enää mitään uutta tietoa, on aineistoa tarpeellinen määrä (Eskola & Suoranta 1998, 62). Oman tutkimukseni kohdalla aineiston riittävyys varmistui analyysin edetessä ja tutkimuskysymysten selkeytyessä. Pelkkä kirjallinen aineisto ei tuntunut aluksi riittävältä, sillä tutkimuskysymykseni olivat vielä hyvin laajat ja tämän vuoksi koin haastattelut tarpeellisina. Jäsennettyäni lopulliset tutkimuskysymykseni totesin aineiston antavan minulle riittävästi tietoa niihin vastatakseni. Haastatteluaineisto olisi tarjonnut tietoa runsaamminkin, joten jouduin rajaamaan sitä tutkimukseni tarkoitusta silmälläpitäen.

Laadullisen tutkimuksen tulosten luotettavuutta voidaan tarkastella ensinnäkin siitä näkökulmasta, onko tutkija pystynyt huomioimaan omat lähtökohtansa ja tarkastelemaan aineistoa sille uskollisena eikä pyrkien osoittamaan omia oletuksiaan todeksi (Glesne 2011, 211). Tätä voidaan kutsua myös tutkimuksen puolueettomuusnäkökulmaksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135). Luvussa 2.1.1 olen kuvannut omaa esiymmärrystäni opettajuudesta ja vihasta ja luvussa 2.4 raportoinut yksityiskohtaisesti tutkimusprosessiani. Kuten näistä luvuista käy ilmi, olen jatkuvasti joutunut refleктоimaan ajatteluaani, palaamaan aineiston pariin ja varmistamaan, että olen tutkimusjoukkolleni uskollinen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136). Vaikka tutkimukseni lähtökohta on ollut hyvin henkilökohtainen, uskon subjektiviteettini tiedostamalla onnistuneeni tavoittelemaan objektiivisuutta (ks. Eskola & Suoranta 1998, 17). Lisäksi tuloluissa olen havaintojeni ja tulkintojeni tueksi nostanut paitsi runsaasti suoria sitaatteja aineistostani, myös peilannut löydöksiäni kirjallisuuteen. Näin olen halunnut antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tulosteni uskottavuutta ja osoittaa, miten tulkintani ovat perusteltavissa aineistollani, mutta myös laajemmassa kontekstissa (ks. Moilanen & Rähkä 2010, 59).

Luotettavuutta voidaan arvioida myös siitä näkökulmasta, vastaavatko tulkinnat tutkittavien käsityksiä (Glesne 2011, 211, 212; Eskola & Suoranta 1998, 212). Lähetin lopulliset tulkintani luettavaksi tutkimuskohteena olleille 13 opettajalle, joista seitsemältä sain kommentteja. Kukaan tulkintoja kommentoineista tutkittavista ei tyrmännyt tekemiäni tulkintoja, päinvastoin niitä kuvattiin hyvin perustelluiksi. Toisaalta on muistettava, että tutkittavat eivät välttämättä hienotunteisuuttaan tai kokemuksilleen sokeina pysty luotettavasti arvioimaan tulkintoja (Eskola ja Suoranta 1998, 212). Tutkittavani esittivät kuitenkin myös mielestäni pohdinnanarvoisia lisähuomioita:

Aika hyvä jaottelu on vihan syissä. Mutta ainahan me ollaan tunteemme parissa ja sisällä omista syistämme. Eli yleisen syyn pystyy aina näkemään kun ottaa viisi askelta taaksepäin tarkastelun kohteesta, mutta lähempää tarkasteltua asiat ja tunteet saavat toisen hyvin yksilöllisen ja omasta elämän piiristä ja kokemuksista kumpuavan syyn. (Paavo)

Ymmärrän Paavon tarkoittavan kommentillaan sitä, että jaotteluni vihan tunteiden syiden kohdalla ulkoisiin ja sisäisiin syihin on siinä mielessä keinotekoinen, että lopulta syy tunteisiin löytyy aina ihmisestä itsestään. Kyse onkin siitä, miksi syiden tarkastelu rajoittuu toisilla ”viiden askeleen päähän”, toisilla lähemmäs. Aineistossani suurin osa opettajista tarkasteli vihan tunteita nimenomaan ulkopäin eli askeleiden päästä itsestä ja tutkijana jäinkin miettimään, onko tämä esimerkiksi ajanpuutteesta, tottumuksesta vai kenties itsensä suojelemisesta johtuva tapa.

Tutkimustulosten eettisyyttä arvioitaessa on tärkeä pitää mielessä, että tutkimuksesta ei saa olla haittaa tutkittaville (Pietarinen 2002, 62). Oma tarkoitukseni oli osaltaan auttaa opettajia tiedostamaan vihan tunteidensa taustalla vaikuttavia seikkoja ja ehkäpä siten jaksaa työssään paremmin ja kehittyä ammatissaan. On kuitenkin huomattava, että osalla vastanneista vihan tunteisiin liittyvät kokemukset olivat kaikkea muuta kuin kevyitä. Siksi onkin perusteltua kysyä, onko minulla oikeus tutkijana pyytää heitä palaamaan näihin raskaisiin kokemuksiin uudelleen. Voisiko saamieni vastausten vähäinen määrä johtua osittain siitä, että aihe herättää opettajissa muistoja, joihin ei haluta niiden arkaluontoisuuden vuoksi palata? Kaksi kommentteja antanutta opettajaa kirjoittikin, että oli kamala lukea tulkintojani ja samalla omia vastaustekstejä. Toiselle

heistä nousi ahdistava ja vihainen olo, sillä mieleen palasivat alkuperäiset vihakokemukset, ”kaikki se p--a, mitä tuolloin koin”. He eivät kuitenkaan tuoneet esille, että tutkimukseen osallistumisesta olisi ollut heille haittaa: vihan tunteet olivat jääneet työpaikan vaihtuessa ja toisaalta nykyään tukea osasi pyytää itselleen paremmin.

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on ollut kuvata mahdollisimman uskottavat perustelut aineistosta tekemilleni tulkinnoille. On huomattava, että joku toinen tutkija olisi todennäköisesti nähnyt aineiston eri tavalla. Tarkoitukseni ei siis ole ollut löytää kaikkia mahdollisia näkökulmia, vain ainoastaan oman rajaukseni sisällä tarkastella opettajan vihaa monipuolisesti ilmiön ristiriitaisuudet huomioiden ja keskustelua herättäen (vrt. Patton 2002, 544, 546). Pidän tärkeänä saavutuksena sitä, että olen itse tutkijana oppinut prosessini aikana opettajan vihasta jotain uutta, mutta kommenttien perusteella myös ainakin osa tutkittavistani on kokenut näin.

Oli jotenkin pysähdyttävääkin lukea omia ajatuksia ja todeta, että olenpas päässyt niistä eteenpäin. (Leena)

Minusta sinulla oli hyviä perusteluja minusta, ja hyviä huomiota mm. työyhteisössä vihan tunteista puhumisesta. Olen pystynyt puhumaan että oppilaan toiminta ärsyttää, mutta niissä tilanteissa joista haastattelun aikana enemmän puhuttiin oli tärkempää että luokkatilanne toimii. Eli varsinaista pohdiskelua siitä mikä vihantunnetta aiheuttaa tai mitä asialle voisi luokassa tehdä ei ole ollut, ja sen hyvin nappasit siitä pätkästä. Tässä siis vielä oppii itsestäänkin kaikenlaista. (Kaisa)

Koen siis saavuttaneeni laadulliselle tutkimukselle tärkeän tavoitteen, auttaa niin itseäni kuin toisia näkemään ja ajattelemaan uusin tavoin (vrt. Glesne 2011, 212).

6.2 Mitä tutkimus kertoi opettajan vihasta ja minne suunna- taan seuraavaksi?

Tämän tutkimuksen ensisijainen tarkoitus oli kuvata suomalaisten opettajien kokemuksia vihasta työssään. Opettajien vihakokemuksista havaittiin neljä teemaa, joiden avulla ilmiön eri merkityspuolia tarkasteltiin. Opettajien kokemuksissa vihaa käsiteltiin erontekojen kautta (*teema 1*); osa opettajista ei ollut kokenut vihan tunteita vaan esimerkiksi suurta suuttumusta tai voimakasta

ärtymystä. Osa opettajista puolestaan oli kokenut edellä mainittujen tunteiden lisäksi myös aitoa ja todellista vihaa. Lisäksi aineistossa tehtiin vielä ero aikuista ja lasta kohtaan koettuun vihaan sekä oikean vihan tunteen ja näytellyn vihan tunteen välille. Viha ei siis ollut vastaajille yksiselitteinen käsite, vaan se ymmärrettiin monin eri tavoin.

Opettajien kokemuksiin vihasta liittyi myös tunteen syitä kuvaava ulottuvuus (*teema 2*). Syyt voitiin jaotella yksilön ulkopuolelta tuleviin ja yksilön sisäisiin. Ulkoiset syyt vihan tunteelle kuvasivat, miten joku halusi opettajalle pahaa, esti häntä toteuttamasta tavoitteitaan tai opettaja havaitsi jonkun haluavan pahaa toiselle. Yksilön sisältä kumpuavat syyt vihan tunteelle liittyivät vahvemmin minuuteen ja sen eheyttä uhkaaviin tunteisiin, kuten epävarmuuteen, ehdottomuuteen (kykyyn sietää erilaisuutta) sekä vaativuuteen.

Opettajien vihakokemukset sisälsivät suppean merkitysulottuvuuden, jossa kuvailtiin itse tunnekokemusta (*teema 3*). Tämä ulottuvuus sisälsi vihakokemuksen erittelyä vaihtelevasti (lyhyesti, suppeasti vs. laajasti, yksityiskohtaisesti). Opettajat kuvailivat sitä, miltä vihan kokeminen tuntuu (raskasta, ahdistavaa, voimia vievää tai toisaalta aluksi ottaa päähän, mutta tunteen purkautuessa tulee hyvä mieli) ja myös sitä, missä viha tuntuu (kehossa fyysisesti, mielen sisällä).

Viimeisenä teemana tarkasteltiin opettajien kokemusten sisältämiä merkityksiä liittyen vihan tunteen työstämiseen (*teema 4*). Opettajat kuvasivat runsaasti konkreettisia tapoja työstää vihan tunnetta, mutta toisaalta myös sitä, miten vihan tunne pitäisi käsitellä. Lisäksi opettajien kokemuksista kävi ilmi, miten vihan tunteita ei käsitelty tai ei voitu käsitellä.

Tehtyjen havaintojen perusteella todettiin, että opettajien kokemusten sisältämien merkitysten jäsentämiseen soveltuivat Arlie Hochschildin (1983) teoriaan perustuvat tunnetyön ja tunnesääntöjen käsitteet. Tutkimuksessa päädyttiin tulkitsemaan aineistosta viisi opettajan vihaa koskevaa tunnesääntöä, jotka nimettiin seuraavasti: 1) *Vihan syysi on oltava oikeutettu* 2) *Kontrolloi vihasi, mutta ole silti aito* 3) *Näyttele tarpeen mukaan vihaista tai ei-vihaista* 4) *Vihan tunteet on*

ulkoistettava 5) Huomioi asemasi vihan tunteita ilmaistessasi ja kunnioita kollegan autonomiaa.

Jo tutkimusprosessin varhaisessa vaiheessa kiinnostus kohdistui opettajien vihakokemuksista tulkittaviin, ääneen lausumattomiin käsityksiin ja uskomuksiin opettajuudesta ja opettajan ammattitaidosta. Aineistosta opettajuuden ideaaleiksi tulkittiin seuraavat opettajakuvat: *opettaja on oikeudenmukaisuuden airut, tietävä ja osaava sekä tunneilmaisultaan asiallinen*. Näille opettajuuden ideaaleille löytyi tukea myös esimerkiksi Kitchingin (2009), Britzmanin (1986) sekä Karjalaisen (1992) tutkimuksista opettajuuden myyteistä. Opettajuuden ideaalien tulkittiin kuvaavan myyttisiin ihanteisiin perustuvaa käsitystä opettajuudesta ominaisuutena. Tällaista opetuskäsitystä kohtaan esitettiin kritiikkiä ja pohdittiin tarvetta opettajuuden perusteelliselle teoreettiselle määrittelemiselle.

Tutkimuksen keskeisenä johtopäätöksenä voidaan todeta seuraavaa: opettajien kokemuksista tulkittujen vihan tunnesäntöjen ja opettajuutta koskevien myyttisten ihannekuvien välillä on nähtävillä yhteys. Opettajuutta koskevat myytit muokkaavat vihan tunnesäntöjä ja toisaalta tunnesäännöt rakentavat ja ylläpitävät tietynlaista käsitystä opettajuudesta ja ammattitaitoisena opettajana toimimisesta. Opettajuutta olisikin tärkeä kyetä tarkastelemaan kriittisesti, itsensänselvyyksiä tiedostaen ja kyseenalaistaen. Kaartti (2014, 10) kirjoittaa mielestäni hyvin esittäessään, että ”Olennaista on siis ensin tunnistaa ja tunnustaa se, miten tietty – jopa totuutena pidetty – käsitys opettajuudesta pitää opettajat tietynlaisessa emotionaalisessa asemassa suhteessa kouluuyhteisöön, sen ympäröiviin toimijoihin ja muuhun yhteiskuntaan.”

Kuten Eskola ja Suoranta (1998, 216) kirjoittavat, tutkimusaineiston tehtävä ei ole pelkästään toimia todellisuuden kuvauksen pohjana ja hypoteesien todistajana, vaan olla idealähde ja pohdinnan katalysaattori, jotka mahdollistavat uusien hypoteesien keksimisen. Tutkimukseni onkin antanut vastauksia tutkimuskysymyksiini, mutta ennen kaikkea herättänyt liudan uusia. Ensinnäkin on todettava, ettei tässä tutkimuksessa ollut tarkoitus varsinaisesti tutkia opettajien erilaisia käsityksiä vihasta tunteena vaan keskittyä kokemusten kuvaamiseen. Kuitenkin aineistostani välittyi monenkirjava käsitysten joukko vi-

hasta sanana ja tunteena. Koska erilaiset käsitykset vaikuttavat siihen, nimeääkö jossain tietyssä tilanteessa koettu tunne juuri vihaksi vai joksikin muuksi, olisi tarpeellista tutkia vielä perusteellisemmin ja tarkemmin kohdentaen opettajien käsityksiä nimenomaan vihasta. Näin voitaisiin varmistua, että tutkittavat todella kuvaavat kokemuksia samasta tunteesta. Tällainen tutkimusasetelma valittaessa olisi mielestäni tärkeä huomioida kulttuuritaustan vaikutus viha-käsitteen ymmärtämiseen eli esimerkiksi selvittää suomenkielen vihasanan semantiikkaa (ks. lisää Tuovila 2005).

Myös tulkitsemieni vihan tunnesääntöjen jatkotutkimus on tarpeen. Olisi kiinnostavaa lähestyä aihetta etnografisella tutkimusotteella ja selvittää jonkin tietyn koulun arkea havainnoimalla, näkyvätkö tulkitut säännöt koulun arjessa. Koska aineistossa nousi esiin vaihtelevat kokemukset työyhteisön roolista vihan tunteiden käsittelyyn liittyen, pidän erityisen tarpeellisena jatkotutkimuksen suuntana työyhteisön roolin pohtimista: esimerkiksi voisi selvittää, millaiset vihan tunnesäännöt ovat sellaisessa työyhteisössä, jossa työntekijä kokee voitavansa hyvin?

Tunnesääntöjen tutkimiseen liittyen pidän lisäksi tarpeellisena, että sukupuolen merkitys tunnesääntöihin otettaisiin tarkasteluun. Tässä tutkimuksessa se rajattiin tarkoituksella analyysin ulkopuolelle, sillä intressinä ei ollut erotella opettajien kokemuksia sukupuolen perusteella eikä vähäinen miesvastaajien määrä toisaalta olisi ollut kovin hedelmällinen lähtökohta tällaiselle tutkimusasetelmalle. Kuitenkin esimerkiksi Kokkonen (2010) huomauttaa, miten tietyt tunteet, kuten juuri viha, nähdään länsimaalaisissa kulttuureissa enemmän miehille sopivina, sillä sosiaalisia suhteita vahingoittavat tunteet eivät ole naisille yhtä suotavia kuin miehille. Sen sijaan naisille sopivia tunteita ovat vuorovaikutusta synnyttävät ja yhteisöjä koossapitävät tunteet. (Kokkonen 2010, 125, 140; ks. myös Nykyri 1998, 7.) Lisätutkimusta tarvitaan, jotta voitaisiin selvittää, vaikuttavatko tällaiset käsitykset todella myös suomalaisten opettajien keskuudessa ja tekevätkö ne osaltaan ymmärrettäväksi opettajayhteisön konsensushaikuista kulttuuria.

6.3 Onko opettajan vihalle tilaa ja tarkoitusta?

Aiemmin oli helpompaa olla vihainen opettaja; sai antaa kepillä näpeille ja kantaa oppilaan pihalle. Opettajan vihan yksi tarkoituksista oli pitää oppilaat kurissa ja nuhteessa. En kuitenkaan tarkoita, että fyysinen vallankäyttö olisi ollut tai olisi nytkään millään tapaa oikein tai että opettajalle pitäisi palauttaa mahdollisuus voimankäyttöön. Sen sijaan väitän, ettei opettajan viha ole kadonnut minnekään, sille on vain täytynyt etsiä ”sivistyneemmät”, ovelimmat ja huomaamattomat purkautumiskeinot. Samalla sen tarkoitus on tullut kyseenalaiseksi.

Aina aika-ajoin lehdistä saa lukea otsikoita, miten oppilas on joutunut opettajansa kiusaamaksi. Onko tällaisissa tilanteissa kyse siitä, että opettajan viha purkautuu henkisenä vallankäyttönä ja alistamisena? Onko käynyt niin, että vihalle ei ole ollut muuta purkautumisreittiä, sille ja sen sisältämälle viestille ei ole ollut tilaa tulla ajoissa kuulluksi, ja viha on muuttunut vaaralliseksi ja vahingolliseksi? Vai onko kyse Averillin (1982, 337) kuvaamasta vihan vinoutumisesta, joka on seurausta epäonnistuneesta sosialisatioprosessista?

Mielestäni ajatus vihan vinoutumisesta on kiinnostava ja haluan käyttää hieman aikaa sen tarkastelemiseen. Mitä vihan vinoutuminen voisi merkitä opettajan työssä? Tämän tutkimuksen tuottaman tiedon perusteella opettajan onnistuneena sosialisatioprosessina voidaan pitää sitä, että opettaja ymmärtää roolinsa edellyttävän tunteiden kontrollointia, kylmän viileää ja asiallista toimintaa. Tästä seuraa se, että opettajana vihaa voi kokea ja ilmaista edellä kuvatuin ehdoin. Vihan vinoutuminen tarkoittaisi siis näiden sääntöjen rikkomista eli esimerkiksi hallitsematonta raivoamista tai henkilökohtaisuuksiin meneviä loukkauksia.

On houkuttelevaa esittää toinenkin kysymys; jos opettaja kokee, ettei voi tuntea oppilasta kohtaan todellista vihaa, siirtyykö tämä kielletty tunne toiseen kohteeseen, esimerkiksi kollegoihin tai vanhempisiin? Opettajan vihan vinoutuminen tarkoittaisikin kielletyn tunteen *siirtymistä* sijaiskohteeseen. Tähän liittyy en Nias (1996) on todennut seuraavaa:

Notwithstanding, the most intensive, hostile and deeply disturbing emotions described in these articles came not from encounters with pupils or students but with other adults, particularly colleagues, parents, school governors and inspectors. It is not clear why this shift should have occurred, nor whether it simply reflects a change in research priorities. (Nias emt.)

Voiko edellä mainittu voimakkaiden ja häiritsevien tunteiden, kuten vihan, kohdentuminen oppilaiden sijasta aikuisiin johtua siitä, että nykyisin vallalla oleva lapsikeskeinen kasvatus- ja opetustyyli on vääristänyt aikuisten käsitystä omasta roolistaan kasvattajana ja aikuisena ja tehnyt lasta kohtaan tunnetuista vihan tunteista kiellettyjä? Paitsi oman tutkimukseni tulokset (ks. luku 4.2), myös raportin alussa mainitsemani Väestöliiton tutkimuksen tulokset (ks. Oulasmaa & Riihonen 2013) osoittavat mielestäni tarpeen lisätutkimukselle tämän kysymyksen osalta.

Voiko opettajan vihalla nyky maailmassa olla enää tarkoitusta, tarvitaanko sille tilaa? Vai onko niin, että opettajan vihan tarkoitus on jäädä hyödyntämättä, sillä opettajan viha oppilasta kohtaan on vaarallista ja toisaalta opettajan viha yhteiskuntaa kohtaan on myös vaarallista? Vihaiset opettajat voivat satuttaa ja nöyryyttää opetettavaansa, mutta vihaiset opettajat voivat aiheuttaa myös yhteiskunnallista levottomuutta. Oma tämänhetkinen ymmärrykseni on kuitenkin se, että mikäli viha ymmärretään viestintuojana kuten tässä tutkimuksessa, on sillä myös aina tarkoitus. Dorney (2000, 4, viitaten Barowskiin 1996, 56) kysyykin osuvasti: "Can we allow our anger not to dissolve, not to lose itself, until we have found what it is asking of us?"

Jo entuudestaan tiedetään, miten vihan patoamisella on paitsi psyykkistä myös fyysistä terveyttä kuormittavia vaikutuksia (ks. esim. Kokkonen 2010, 118–119; Parkkinen & Tuomisto 2011). Toisaalta tiedetään myös, että mitä rehellisemmin opettajat ilmaisevat kokemiaan tunteita, sen tyytyväisempiä he ovat työhönsä (Zhang & Zhu 2008). Tämän vuoksi kaikille tunteille, myös vihalle, on oltava tilaa myös opettajan työssä. Pitäisikin muistaa tämä:

On tärkeää antaa itselle aikaa kokea tunteet. Tunteiden nimeäminen voi olla avaava oivallus, mutta vasta niiden läpieläminen auttaa siirtymään eteenpäin. --- Itsen kanssa tehtävässä työssä on kyse tunteiden kuuntelemisesta, ei niiden hallinnasta. Tunteita ei voi hallita eikä niistä voi sopia. --- Tunteita syntyy koko ajan ja ne kertovat vain siitä, missä menen itseni kanssa, onko turvallista avautua vai onko turvatonta ja syytä suojautua todelliselta tai kuvitellulta uhalta. Hallinta ja sopiminen kuuluvat tekojen maailmaan, siihen miten tunteet muutetaan teoiksi. (Kaimola 2008, 62–71.)

Mikäli halutaan ottaa vielä rohkeammin yhteiskunnallinen näkökulma huomioon, voidaan esittää Zembylasiin (2007a) ja Dorneyyn (2000, 3-4) viitaten, miten viha pitäisi valjastaa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseen. Siksi vihan tunteiden tarkastelussa ei riitä pelkkä yksilön näkökulma, vaan olisi tärkeää kiinnittää huomio rakenteellisiin tekijöihin (Zembylas 2007a, 16). Samaa mieltä on Hargreaves (1998, 836) kirjoittaessaan, miten tunteiden yli-psykologisoinnilla on se varjopuoli, että huomiotta jää sosiologisten ja poliittisten tekijöiden vaikutus, ja yksilöt uupuvat paineiden alla.

Myös Winograd (2003) on tullut tutkimuksessaan samaan tulokseen: opettajat syyttelevät itseään ja pitävät itseään vajavaisina, jolloin ei huomata rakenteellisten tekijöiden vaikutusta. Työyhteisössä pitäisikin hänen mielestään opetella yhdessä nimeämään ja tutkimaan tunteita, jolloin voitaisiin ”oppia hyväksymään ja ymmärtämään opettamiseen liittyviä synkempiä tunteita, oppia ymmärtämään tunteiden ja sosiaalisten rakenteiden välisiä suhteita sekä oppia käyttämään sellaisia tunteita, kuten viha ja inho, sosiaalisen aktiivisuuden ja muutoksen katalysaattorina”. (Winograd 2003.) Tämä ei kuitenkaan ole yksiselitteinen tehtävä, sillä työelämä on muuttunut varsinkin tietotyöläisen näkökulmasta suuntaan, jossa työyhteisön ongelmia selitetään lähtökohtaisesti työntekijöiden yksityisinä ja tunne-elämänongelmina. Kun työyhteisöllä ei ole kykyä käsitellä ristiriitatilanteita avoimesti, rakenteellisiin tai työorganisaatiota koskettaviin ongelmiin haetaan ratkaisuja esimerkiksi työpaikkapsykologeilta tai työvalmennuksesta. (Nikkola & Harni 2016, 247-248.)

Tällaisina aikoina, kun maailmaa kuohuttavat erilaiset vihan voimalla tehdyt hirmuteot tuntuu uhkarohkealta kirjoittaa, että vihalle pitäisi antaa tilaa. Väitän siitä huolimatta näin. On syytä tarkentaa, etten tarkoita tilan antamisella silmitöntä raivoamista, vihapuheella lietsontaa tai minkäänlaista henkistä tai fyysistä satuttamista, vaan nimenomaan sitä, että olisi uskallettava tarkastella, miksi vihan tunne syntyy ja kuunnella mistä se kertoo. Väitän, että jos vihan tarkoitus viestintuojana jää kuulematta, paha olo ja pelot naamioidaan tai niitä ei oteta vakavasti, tehdään suurempaa vahinkoa, kuin jos viha uskallettaisiin ja haluttaisiin kohdata sen mahdollisesta arvaamattomasta luonteestaan huolimat-

ta. Käy kuten kouluttajani sarkastisesti eräissä graduseminaaritapaamisissa totesi: "Eihän koulussa kukaan ketään vihaa, siellä vain ammutaan toisia."

Päätän tämän tutkimusraporttini kysymällä: jos pedagogista rakkautta mahtuu kouluun, eikö pitäisi mahtua myös pedagogista vihaa? Se, mitä vihan pedagogiikka on tai voisi olla, jääköön niin tutkijalle kuin lukijallekin pohdittavaksi.

LÄHTEET

- Airaksinen, T. 1991. Ammattien etiikan filosofiset perusteet. Teoksessa T. Airaksinen (toim.) Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Näkemyksiä ammattien, johtamisen ja liike-elämän arvoista. Helsinki: Yliopistopaino, 19–60.
- Alasuutari, P. 2007. Laadullinen tutkimus. 6. painos. Tampere: Vastapaino.
- Appel, S. 1999. The Teacher's Headache. Teoksessa S. Appel (toim.) *Psychoanalysis and Pedagogy. Critical Studies in Education and Culture Series*, 133-146.
- Averill, J. R. 1982. *Anger and Aggression. An Essay on Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Bainbridge, A. & West, L. 2012. *Minding a Gap*. London: Karnac Books.
- Barber, T. 2002. 'A Special Duty of Care.': Exploring the narration and experience of teacher caring. *British Journal of Sociology of Education* 23 (3), 383-395.
- Bibby, T. 2011. *Education - an 'impossible profession'?: psychoanalytic explorations of learning and classrooms*. London: Routledge
- Britzman, D. 1986. Cultural Myths in the Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education. *Harvard Educational Review* 56 (4), 442-456.
- Britzman, D. 1998. *Lost subjects, contested objects: toward a psychoanalytic inquiry of learning*. Albany (NY): State University of New York.
- Britzman, D. 2003. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Albany (NY): State University of New York.
- Britzman, D. 2009. *The very thought of education : psychoanalysis and the impossible professions*. Albany (NY): State University of New York.
- Campbell, E. 2003. *Ethical teacher*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Campos, J. J., Mumme, D. L., Kermoian, R. & Campos, R. G. 1994. A functionalist perspective on the nature of emotion. *Monographs of the society for research in child development* 59 (2-3), 284-303.
- Campos, J. J., Walle, E. A., Dahl, A. & Main, A. 2011. Reconceptualizing emotion regulation. *Emotion Review* 3 (1), 26-35.

- Cantel, H. 2011. *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat?: Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cacciatore, R. 2008. *Aggression portaat. Aggressiokasvatusmalli haasteellisten tunteitten hallintaan*. Opetushallitus.
- Combs, A. W. 1976. *Myths in Education. Beliefs That Hinder Progress and Their Alternatives*. Boston, Mass: Allyn and Bacon.
- Dorney, J. 2000. "Turning anger into knowledge": Exploring Anger and Advocacy with Women Educators. *Advancing Women in Leadership Journal* 3 (2), 1-12.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 179-203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E. Erkkilä, R. & Syrjälä, L. 2003. A Moral Voice of Vocation in Teachers' Narratives. *Teachers and Teaching* 9 (3), 239-256.
- Farouk, S. 2010. Primary school teachers' restricted and elaborated anger. *Cambridge Journal of Education* 40 (4), 353-368.
- Fineman, S. 1993. Organizations as Emotional Arenas. Teoksessa S. Fineman (toim.) *Emotions in Organizations*. London: Sage, 9-35.
- Fitness, J. 2000. Anger in the Workplace: An Emotion Script Approach to Anger Episodes between Workers and Their Superiors, Co-Workers and Subordinates. *Journal of Organizational Behavior* 21 (2), Special Issue: Emotions in Organization, 147-162.
- Glaser, E. M. 2008. Is There a Neurobiology of Hate? *Journal of hate studies* 7 (1), 7-19.
- Glesne, C. 2011. *Becoming Qualitative Researchchers. An Introduction*. 4. painos. Boston, MA: Pearson.
- Golby, M. 1996. Teacher's emotions: An illustrated discussion. *Cambridge Journal of Education* 26 (3), 423-434.
- Hakkarainen K., Lonka K. & Lipponen L. 2001. *Tutkiva oppiminen - Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo: WS Bookwell Oy
- Hargreaves, A. 1998. The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835-854.

- Hautamäki, J. 2011. Opettajan rooli alakoulun samanaikaisopetuksessa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro Gradu –tutkielma.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/28506/opettaji.pdf>
 Luettu 3.3.2016.
- Heikkinen, H.L.T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajakoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education psychology and social science 175. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hochschild, A. 1983. The Managed Heart. Berkeley: University of California Press.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ilmonen, K. 1999. Työelämä ja tunteet. Teoksessa. S. Näre. Tunteiden sosiologia II. Helsinki: SKS, 299-325.
- Kaarti, N. 2014. Tunne- ja tunteiden opettajien kohtaamisissa työrauhaongelmatilanteissa opettajien työhyvinvoinnin ja modernin koulun kontekstissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro Gradu –tutkielma.
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95885/GRADU-1404820216.pdf>. Luettu 3.3.2016.
- Kaimola, K. 2008. Lähtöperheen perintö – aarrearkku vai rasite äitiydelle. Teoksessa K. Janhunen & M. Oulasmaa. Äidin kielletyt tunteet. Väestöliitto, 62-71.
- Kallas, K., Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. 2007. Integraatiohanke – opetuksen hallinnasta oppimisen ymmärtämiseen. Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) Paikoillanne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään. Valta-kunnallisen opettajankoulutuksen konferenssin 2006 raportti. Kokkolan yliopisto-keskus Chydeniuksen julkaisuja, 84-95.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23377/978-951-39-3067-7.pdf>. Luettu 27.2.2016.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa. T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino, 19-58.
- Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

- Karjalainen, K. 2008. Tavistock-seminaari kokemuksellisen oppimisen näyttämönä. Teoksessa K. Karjalainen ja T. Totro (toim.) Näkyvään kätkeytynyt. Puheenvuoroja konsultoinnista ja yhteisödynamiikasta, 178-222.
- Kauppinen, E. 2010. Opettajien tunnenarratiivit ja niiden rakenneanalyysi: Musiikin ja matematiikan aineenopettajien opettajuus ja elämäntilanne. Tampere: Tampere University Press.
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66613/978-951-44-8087-4.pdf>. Luettu 27.2.2016.
- Kitching, K. 2009. Teachers' negative experiences and expressions of emotion: being true to yourself or keeping you in your place? *Irish Educational Studies* 28 (2), 141-154.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.
- Keltner, D., Oatley, K. & Jenkins, J.M. 2014. *Understanding emotions*. Hoboken, N.J.: Wiley Global Education.
- Knuutila, S. 1992. *Kansanhuumorin mieli. Kaskut maailmankuvan aineksina*. Helsinki: SKS.
- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korppi, A. 2014. The emotions of foreign language teachers in relation to students. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro Gradu - tutkielma.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44203/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201409062741.pdf> Luettu 3.3.2016.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voi tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.
- Lasky, S. 2005. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education* 21 (8), 899-916.
- Latomaa, T. 2006. Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen*. 2. painos. Helsinki: Vantaa, 17-88.

- Liljestrom, A., Roulston, K. & DeMarrais, K. 2007. "There's no place for feeling like this in the workplace": women teachers' anger in school settings. Teoksessa P. A. Schutz & R. Pekrun (toim.) *Emotion in Education*. In *Educational Psychology Series*. Amsterdam: Academic Press, 275-292.
- Lupton, D. 1998. *The emotional self. A sociocultural exploration*. London: Sage.
- Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 986. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Löppönen, P. 2011. *Minäkeskeisyys opiskelijaryhmän suojautumiskeinona*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro Gradu -tutkielma. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27047/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-2011051910886.pdf>. Luettu 3.3.2016.
- Matthews, S. 2007. Some Notes on Hate in Teaching. *Psychoanalysis, Culture & Society* 12, 185-192.
- McPherson, M. B., Kearney P. & Plax, T.G. 2003. The Dark Side of Instruction: Teacher Anger as Classroom Norm Violations, *Journal of Applied Communication Research* 31 (1), 76-90.
- Mikola, M. 2011. *Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 412. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27167/9789513943486.pdf>. Luettu 26.3.2016.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-69.
- Murtorinne-Lahtinen, M. 2013. *Hyvä, paha äitipuoli*. Helsinki: Kirjapaja.
- Nias, J. 1996. Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*. 26 (3), 293-306.
- Nikkola, T. 2011. *Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyydenkehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana*. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 422. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nikkola, T. & Harni, E. 2015. Sisäistyneet ristiriidat, tunnetyö ja tietotyöläissubjektiviteetin rakentuminen. *Aikuiskasvatus* 4, 244-253.

- Noddings, N. 1996. Stories and affect in teacher education. *Cambridge Journal of Education*. 26 (3), 435-448.
- Nykyri, T. 1998. *Naisen viha*. Jyväskylä: SoPhi 24.
- Opetusalan ammattijärjestö. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. <http://www.oaj.fi/cs/oaj/opettajan%20ammattietiikka%20ja%20eettiset%20periaatteet?resolvetemplatefordevice=true>. Luettu 3.3.2016.
- Oulasmaa, M. & Riihonen, R. 2013. Ammattikasvattajan kielletyt tunteet. Väestöliitto.
- Parkkinen, L. & Tuomisto, M. T. 2011. Viha, vihaisuus, hyvinvointi ja terveys: Vihaisuuden merkitys, arviointi, diagnostiikka ja hoito. Tampere : Suomen käyttäytymistieteellinen tutkimuslaitos.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Puolimatka, T. 2004. *Kasvatus ja tunteet*. Helsinki: Tammi.
- Royzman, E. B., McCauley, C. & Rozin, P. 2005. From Plato to Putnam: Four ways to think about hate. Teoksessa R. J. Sternberg (toim.) *The Psychology of hate*. Washington DC: American Psychological Association.
- Saloviita, T. 2016. Alkusanat. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Samanaikaisopetus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 7-15.
- Salzberg-Wittenberg, I. Williams, G. & Osborne, E. 1993. *The emotional experience of learning and teaching*. London: Karnac Book.
- Sihvola, J. 1999. Antiikin tunneteoriat nykyajattelun lähtökohtana. Teoksessa S. Näre (toim.) *Tunteiden sosiologiaa II*. Helsinki: SKS, 15-47.
- Sutton, R. 2007. Teachers' Anger, Frustration and Self-Regulation. Teoksessa P. A. Schutz & R. Pekrun (toim.) *Emotion in Education*. In *Educational Psychology Series*. Amsterdam: Academic Press, 259-274.
- Sutton, R. & Wheatley, K. 2003. Teachers' emotions and teaching. A review of literature and direction for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- Tuovila, S. 2005. *Kun on tunteet. Suomen kielen tunnesanojen semantiikka*. Acta Universitatis Ouluensis B 65. Oulu: University of Oulu.
- Virkki, T. 2004. *Vihan voima. Toimijuus ja muutos vihakertomuksissa*. Jyväskylä: Atena.
- van Mannen, M. 1997. *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. 2. painos. London: Althouse press.
- Varto, J. 1996. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Winnicot, B. D. 1994. Hate in the Counter-Transference. *Journal of Psychotherapy Practice and Research* 3 (4), 348-356.
- Winograd, K. 2003. The Functions of Teacher Emotions: The Good, the Bad, and the Ugly. *Teacher College Record* 105, 1641-1673.
- Yin, H-B. & Lee, J. C.-K. 2012. Be passionate, but be rational as well: Emotional rules for Chinese teachers' work. *Teaching and Teacher Education* 28, 56-65.
- Zembylas, M. 2002. "Structures of feeling" in curriculum and teaching: theorizing the emotional rules. *Educational Theory* 52 (2), 187-208.
- Zembylas, M. 2003. Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9 (3), 213-238.
- Zembylas, M. 2005. Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education* 21, 935-948.
- Zembylas, M. 2007a. Mobilizing Anger for Social Justice: The politicization of the emotions in education, *Teaching Education* 18 (1), 15-28.
- Zembylas, M. 2007b. The Power and Politics of Emotion in Teaching. Teoksessa P. A. Schutz & R. Pekrun (toim.) *Emotion in Education*. In *Educational Psychology Series*. Amsterdam: Academic Press, 293-309.
- Zembylas, M. 2007c. Theory and methodology in researching emotions in education, *International Journal of Research & Method in Education* 30 (1), 57-72.
- Zhang, Q. & Zhu, W. 2008. Exploring Emotion in Teaching: Emotional Labor, Burnout, and Satisfaction in Chinese Higher Education. *Communication education* 57 (1), 105-122.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuspyyntö Opettaja-lehteen

TUTKIMUSPYYNTÖ

Olen viidennen vuoden luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta ja teen pro gradu-tutkielmaani aiheesta vihan tunteet koulussa opettajien näkökulmasta tarkasteltuna. Pyydän teiltä eri alojen ja koulutusasteiden opettajat vastauksia alla oleviin kysymyksiin tammikuun loppuun mennessä.

Toivon teidän vastaavan seuraaviin kysymyksiin joko essee-vastauksena tai kysymyskohtaisesti:

- 1. Minkälaiset asiat/tilanteet/tapahtumat/henkilöt ovat herättäneet sinussa vihan tunteita koulussa opettajan roolissa toimiessasi?**
- 2. Miten suhtaudut opettajana kokemiisi vihan tunteisiin?**
- 3. Miten mielestäsi vihasta puhutaan koulussa?**

Ilmoita vastauksesi yhteydessä lisäksi seuraavat taustatiedot:

- 1) sukupuoli
- 2) kuinka kauan olet työskennellyt opettajana
- 3) millä koulutus- ja luokka-asteella työskentelet tällä hetkellä

Käsittelen kaikkia vastauksia luottamuksellisesti vastaajan anonymiteetin säilyttäen. Tutkimuksen valmistuttua tulen tuhoamaan vastausaineiston.

Vastaukset pyydän lähettämään **31.1.2014 mennessä** osoitteeseen:

anni.e.piironen@student.jyu.fi

Ystävällisin terveisin,
Anni Piironen

Liite 2. Haastattelurunko

Haastattelurunko

Teemat:

I AMMATTITAITO

II TYÖYHTEISÖ

III KOULUKULTTUURI

IV MUUTA

I AMMATTITAITO

- 1) Mitä opettajan ammattitaito tarkoittaa sinulle?
 - mitä sisältyy ehdottomasti?
 - mitä ei kuulu?
- 2) Miten ammattitaitoinen opettaja käsittelee työssä herääviä tunteita?
 - positiivisia/negatiivisia
- 3) Mitä mieltä olet väitteestä: ”ammattitaitoinen opettaja ei tunne vihan tunteita”?

II TYÖYHTEISÖ

- 1) Mikä on työyhteisön (kollegat, esimiehet) rooli tunteiden käsittelyssä?
 - millä tavalla erilaiset tunteet huomioidaan työyhteisössäsi?
 - minkälaisia käytännön kokemuksia ja esimerkkejä sinulla on mahdollisesti eri työyhteisöiden tavoista käsitellä tunteita?
 - minkälaisen toivoisit työyhteisön roolin olevan tunteiden käsittelyn suhteen?

III KOULUKULTTUURI

- 1) Miten erilaiset tunteet näkyvät/esiintyvät koulumaailmassa?
 - kerro tyypillinen ja epätyypillinen tilanne tai tapahtuma
- 2) Mikä on mielestäsi koulun rooli tunnekasvatuksessa?
 - konkreettisia toimintatapoja

IV MUUTA

- 1) henkilökohtaisten tekstien pohjalta kysymyksiä