

Opettaminen, tunteet ja toimijuus suomalaisten ja ranskalaisen luokanopettajaopiskelijoiden omakuvissa
Roosa Eskonsipo & Sini Mäkinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2019
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Eskonsipo, Roosa & Mäkinen, Sini. 2019. Opettaminen, tunteet ja toimijuus suomalaisten ja ranskalaisten luokanopettajaopiskelijoiden omakuvissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 90 sivua.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin suomalaisten ja ranskalaisten luokanopettajaopiskelijoiden tunteiden vaikutusta heidän kokemaansa toimijuuteen. Lisäksi tutkimuksen kohteena oli selvittää miten suomalaisten ja ranskalaisten opiskelijoiden opetukseen liittämät tunteet ja toimijuus eroavat toisistaan.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka aineisto koostui visuaalisista narratiiveista. Tutkimuksen kohteena oli yhteensä 34 piirrosta suomalaisilta ja ranskalaisilta luokanopettajaopiskelijoilta. Aikaisemman, 2010-luvulla toteutetun hankkeen yhteydessä kerättyjen piirrosten tehtävänantona oli piirtää itsensä opettamassa. Osallistujilta pyydettiin myös lyhyt kirjallinen selostus kuvasta. Piirrosten analysointi toteutettiin sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksemme tulokset osoittivat, että positiiviset tunteet ovat yhteydessä vahvaan toimijuuden kokemukseen. Tulokset osoittivat myös, että negatiiviset tunteet ovat yhteydessä heikkoon toimijuuden kokemukseen. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemaa toimijuutta eniten rajoittavat tekijät olivat opettamisen ulkopuoliset asiat, kuten ajanpuute ja uusien työvälineiden käyttö. Rakkaus lapsiin ja toiveikkuus tulevasta nähtiin omaa toimijuutta tukevana tekijänä. Ranskalaisilla opiskelijoilla oli havaittavissa enemmän negatiivisia tunteita ja heidän toimijuutensa ei näyttäytynyt yhtä vahvana kuin suomalaisilla.

Eroavaisuudet suomalaisten ja ranskalaisten luokanopettajaopiskelijoiden välillä saattaa johtua maiden erilaisista koulutusohjelmista. Luokanopettajan työ on tunnerikasta ja se vaikuttaa opettajan toimijuuden kokemukseen. Opettajankoulutuksessa tulisikin ottaa paremmin huomioon opiskelijoiden tunnetaitojen tukeminen.

Asiasanat: tunteet, toimijuus, luokanopettajaopiskelijat, visuaaliset narratiivit

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 5 |
| 2 | TUNTEET | 8 |
| | 2.1 Tunteiden määritelmiä ja merkityksiä..... | 8 |
| | 2.2 Perustunteet..... | 10 |
| | 2.3 Tunteet opettajan työssä..... | 12 |
| 3 | TOIMIJUUS | 17 |
| | 3.1 Toimijuuden määritelmiä ja merkityksiä..... | 17 |
| | 3.2 Toimijuus opettajan työssä..... | 21 |
| | 3.3 Tunne- ja toimijuuskokemukset..... | 24 |
| | 3.4 Aikaisempi tutkimus..... | 28 |
| 4 | OPETTAJANKOULUTUS | 30 |
| | 4.1 Opettajankoulutusten tarkastelua..... | 30 |
| | 4.2 Opettajankoulutus Suomessa..... | 30 |
| | 4.3 Opettajankoulutus Ranskassa..... | 30 |
| | 4.4 Koulutusten vertailua..... | 31 |
| 5 | TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET | 32 |
| 6 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 33 |
| | 6.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa..... | 33 |
| | 6.2 Tutkimukseen osallistujat..... | 34 |
| | 6.3 Aineistonkeruu..... | 34 |
| | 6.4 Aineiston analyysi..... | 35 |
| | 6.5 Eettiset ratkaisut..... | 38 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 7 | TULOKSET | 39 |
| 7.1 | Tulosluvun rakentuminen..... | 39 |
| 7.2 | Luokanopettajaopiskelijoiden kokemien tunteiden ja toimijuuden yhteys | 39 |
| 7.2.1 | Tunteiden esittäminen ilmeiden ja symbolien avulla sekä niiden yhteys toimijuuteen | 40 |
| 7.2.2 | Positiivisten tunteiden ja vahvan sekä aktiivisen toimijuuden piirrokset..... | 41 |
| 7.2.3 | Negatiivisten tunteiden ja heikon sekä passiivisen toimijuuden piirrokset..... | 50 |
| 7.2.4 | Vaihtelevien tunteiden ja toimijuuden piirrokset | 58 |
| 7.3 | Eroavaisuudet suomalaisten ja ranskalaisten opetukseen liittämässä tunteissa ja toimijuudessa | 71 |
| 8 | POHDINTA | 78 |
| 8.1 | Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset..... | 78 |
| 8.2 | Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet | 82 |
| | LÄHTEET | 85 |

1 JOHDANTO

Luokanopettajan työn ajatellaan olevan usein kutsumusammatti. Opettajien ajatellaan usein olevan lämpimiä ja helposti lähestyttäviä ihmisiä, jotka ovat halunneet alalle, jossa voi oikeasti vaikuttaa tulevaisuuden kansalaisiin ja tehdä työtä, jota arvostetaan. Opettajan työ on tunnetyötä ja perustuu vuorovaikutukseen. Opettajan työhön vaikuttavat siis hänen omat tunteensa ja myös muiden ilmaisemat tunteet. Mäkinen (2018) tutki kandidaatin tutkielmassaan luokanopettajaopiskelijoiden kokemia tunteita heidän piirtämiensä omakuvien kautta. Tämä pro gradu -tutkielma on jatkoa Mäkisen (2018) tekemälle kandidaatin tutkielmalle. Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitämme tunteiden ja toimijuuden yhteyttä. Tutkimme, kuinka suomalaisten ja ranskalaisten luokanopettajaopiskelijoiden kokemat tunteet vaikuttavat heidän toimijuuteensa. Lisäksi selvitämme, millaisia eroja näiden kahden maan välillä syntyi.

Hökän ja Vähäsantasen (2016) mukaan ammatillinen toimijuus tarkoittaa osallisuutta sekä vaikuttamista. Tunteilla on muuttava ja ylläpitävä voima toimijuuden voimaansaattamisessa (Hökkä, Vähäsantanen, Paloniemi & Eteläpelto, 2017). Tunteet ovat myös hyvin merkittävässä osassa toimijuuden voimaansaattamisessa myös työpaikalla: toisaalta tunteet ovat voima, joka aikaansaa toimintaa, mutta toisaalta yhteys on olemassa myös päinvastoin, sillä esimerkiksi heikko toimijuuden kokemus näyttää aiheuttavan negatiivisia tunteita.

Työelämä sisältää valtavasti muutoksia ja niiden mukana eläminen edellyttää aktiivisia, onnellisia ja rohkeita työntekijöitä, jotka kokevat aitoa mahdollisuutta vaikuttaa työhönsä. Hökän ja Vähäsantasen (2017) mukaan myös armollisuuden tunne on osoittautunut hyvin merkittäväksi toimijuutta tukevaksi tunteeksi. Se, että työssään pystyy hyväksymään oman rajallisuutensa ja epätäydellisyytensä, vapauttaa muuhun toimintaan paljon energiaa.

Tutkimuksen aineisto on sama aineisto kuin Mäkisen (2018) tekemässä tutkielmassa. Aineistona on luokanopettajaopiskelijoiden tekemät piirroksot, omakuvat itsestään opettamassa. Piirroksot ovat visuaalisia narratiiveja, joiden kautta on mahdollista päästä tutkimaan henkilöiden kokemuksia ja ajatuksia

mielenkiintoisen menetelmän avulla. Tutkimuksen aineistona ovat piirroukset on kerätty hankkeen avulla 2010-luvulla Suomessa ja Ranskassa.

Tunteiden tutkiminen on ajankohtainen aihe ja siten myös erittäin tärkeä, koska tunteet vaikuttavat opettajan kokemaan toimijuuden tunteeseen ja kokemukset vaikuttavat työn mielekkyyteen ja jaksamiseen. Mediassa on ollut viime aikoina paljon keskustelua siitä, että opettajan työ on yhä raskaampaa ja haastavampaa eikä alan vetovoima ole enää yhtä voimakas kuin aiemmin. Onkin siis erittäin tärkeää tutkia kohta työelämää astuvien opiskelijoiden tunnekokemuksia ja niiden vaikutusta omaan toimintaan.

Toivomme, että tutkimuksemme myötä voidaan paremmin ymmärtää työelämässä aloittavien opiskelijoiden tunteita ja niiden vaikutusta toimijuuden kokemukseen. Tutkielman avulla voidaan myös kiinnittää huomiota mahdollisiin koulutusohjelmien puutteisiin. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää siten, että kun otetaan huomioon opiskelijoiden opettamisesta heräävät tunteet ja niiden vaikutus opiskelijan toimintakykyyn, on mahdollista kehittää opettajankoulutusta. Tulevaisuudessa opettajankoulutusta tulisi kehittää käsittelemään myös opettajan tunteiden käsittely- ja ilmaisutaitoja. Opiskelijoita tulisi kouluttaa erilaisten tunteiden kohtaamista varten, koska opettajan työssä tunteet ovat vahvasti läsnä ja vuorovaikutustaidot ovat ensiarvoisen tärkeitä. Opetussuunnitelmassa (2014) painotetaan vuorovaikutus- ja tunnetaitojen oppimista, mutta opettajille ei koulutuksessa tarjota tukea tunteiden oppimiseen ja käsittelyyn.

Tutkielman alussa käsittelemme tunteiden teoriaa, jossa käydään läpi tunteen määritelmiä ja merkityksiä. Seuraavaksi perehdymme tunteiden erilaisiin luokitteluihin, kuten Golemanin (2009) perustunteisiin sekä negatiivisten ja positiivisten tunteiden jaotteluun sekä selvennän sitä, kuinka tunteet liittyvät opettajan työhön. Luvussa 3 perehdymme toimijuuden teoriaan ja määritelmiin. Pohdimme myös toimijuutta opettajan työssä. Luvun 3 päätämme tunne- ja toimijuuskokemuksiin, jossa selvitämme tunteiden ja toimijuuden yhteyttä. Luvussa 4 avaamme tutkielman taustaa, sillä tämä pro gradu on jatkoa aikaisemmalle kandidaatin tutkielmalle. Luvussa 5 tarkastelemme opettajankoulutusta niin Suomessa kuin Ranskassakin sekä koulutusten mahdollisia eroavaisuuksia.

Luvut 6 - 7 sisältävät tutkimuskysymykset sekä tutkimuksen toteutuksen eri vaiheet. Luvussa 8 esittelemme tutkimuksemme tulokset, jotka on saatu sisällönanalyysimenetelmin. Pääosin analyysi on aineistolähtöistä, mutta osaltaan myös teorialähtöistä. Pohdintaosuudessa esitämme tulokset tiivistettyinä ja esitämme, mihin opettajakoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota.

2 TUNTEET

Tämän tutkimuksen teoreettisen taustan ensimmäinen osa-alue on tunteet. Aloitamme määrittelemällä tunteet niiden kokemuksellista taustaa vasten. Tarkastelemme tunteita ensisijaisesti kokemuksellisesta näkökulmasta. Erittelemme tunteiden määritelmiä ja merkityksiä sekä perustunteiden jaottelua. Lisäksi selvitämme tunteiden esiintyvyyttä opettajan työn arjessa.

2.1 Tunteiden määritelmiä ja merkityksiä

Tunteet ovat osa ihmisyyttä. Niiden synnystä ja olemuksesta on paljon tutkimustietoa sekä keskustelua. Myös monet eri tieteenalat, esimerkiksi filosofit, psykologit ja aivotutkijat, ovat tutkineet tunteita. Tunteiden määrittelyjä on siten siis runsaasti riippuen tutkijasta. Niedenthalin, Krauth-Gruberin ja Ricin (2006) mukaan osa tutkijoista määrittelee tunteet fysiologisiksi reaktioiksi ja perifeerisen hermoston palautteeksi. Osa tutkijoista määrittelee tunteet kasvojen ilmeiden perusteella. Lisäksi suuri osa tutkijoista katsoo, että tunteilla ilmaistaan kognitiivisia arviointi- ja merkintäprosesseja. (Niedenthal, Krauth-Gruber & Ric 2006, 5 – 6.)

Myllyviita (2016) luo teoksessaan *Tunne tunteesi* katsauksen tunteiden synnyyn ja tutkimukseen. Hänen mukaansa tunteet syntyvät ihmisen ja ympäristön yhteisvaikutuksessa. Ihmisen oma persoonallisuus ja tapa havainnoida tilannetta vaikuttaa tunteisiin, joita erilaisissa tilanteissa koetaan. Ihmiset antavat tilanteille erilaisia merkityksiä, jotka siten taas vaikuttavat tunteisiin. Kun tunteita syntyy, se on merkki asian henkilökohtaisesta tärkeydestä ja merkityksellisyydestä. Tunteet ovat hyvin vahvasti yhteydessä motiiveihin, ja ne muuttuvat jatkuvasti. Tunteiden avulla on mahdollista saavuttaa päämääriä sekä pysyä vireessä. (Myllyviita 2016, 19.)

Myllyviita (2016) ei suoranaisesti määrittele, mitä tunteet ovat, vaan hän kuvailee tunteita reaktioiksi, joita ulkoiset tapahtumat ja niistä tehtävät tulkinnat saavat aikaan. Tunne saa aikaan muutoksia niin mielessä kuin kehossakin.

Tunteita on sekä tietoisia että myös automaattisia ja esitietoisia. Tunnekokemus edellyttää kehon fysiologisia muutoksia, näiden muutosten havainnointia sekä tapahtuman tiedollista arviointia eli tulkintaa. Näin ollen samanlainen tilanne ja kehon reaktio voivat aiheuttaa hyvin erilaisen tunnekokemuksen eri ihmisissä, koska ihmisten tulkinnat tilanteesta voivat poiketa toisistaan. (Myllyviita 2016, 19 – 20.)

Goleman (2009) korostaa tunteiden tärkeyttä ja merkitystä ihmiselämässä. Hänen mukaansa sosiobiologit ovat sitä mieltä, että tunteet ohjaavat ihmistä silloin, kun tehtävät ovat niin tärkeitä, että niitä ei voi jättää pelkän järjen varaan. Goleman on myös sitä mieltä, että jos tunteiden osuus jätetään huomiotta ihmisluontoa koskevissa näkemyksissä, näkemykset jäävät hyvin vajavaisiksi. Tunteilla on siis erittäin suuri merkitys ihmisen elämässä. Päätöksenteossa hyvin usein tunteet merkitsevät yhtä paljon, elleivät enemminkin kuin järkiperäinen päättely. Tunteet ovat hyvin voimakas ilmiö ja niiden ottaessa vallan, ei järjen äänellä ole välttämättä paljoakaan merkitystä. (Goleman 2009, 20.)

Goleman (2009) määrittelee tunteen psykologiseksi ja biologiseksi tilaksi sekä toiminnan ylykkeeksi. Tunteet ovat myös mielenliikkeitä ja niihin liittyviä ajatuksia. Tunteita sekä niiden erilaisia muunnelmia ja sekoituksia on yhteensä satoja, eikä kaikille tunteille löydy edes nimiä. (Goleman 2009, 341.)

Nummenmaa (2010) on myös määritellyt tunteen kehon ja mielen tilaksi, joka auttaa ihmistä toimimaan tilanteissa, joissa on pakko toimia. Tunteet varmistavat, että toimintaamme tulee energiaa. Hänen mukaansa tunteilla on myös tärkeä tehtävä säätelyjärjestelmänä, joka suuntaa ihmistä tärkeitä tapahtumia kohti sekä valmistaa kohtaamaan näitä tilanteita kehollisesti ja henkisesti. Kokonaisvaltainen tunnereaktio sisältää kolme eri lohkoa: fysiologiset muutokset kehossa (esimerkiksi sykkeen kohoaminen), käyttäytymisen muutokset (esimerkiksi pakenemisreaktio) sekä subjektiivinen kokemus (tietoisuus tunteesta). (Nummenmaa 2010, 13 – 14, 21.)

2.2 Perustunteet

Perustunteiden olemassaolo on hyvin kiistelty aihe tutkijoiden parissa (Goleman 2009, 341). Tutkijoiden näkemykset vaihtelevat siinä, kuinka monta perustunnetta mahdollisesti on olemassa ja mitkä tunteet kuuluvat tähän ydinjoukkoon. Käytän tutkielmassani esimerkkinä Golemanin (2009) jaottelua perustunteista (taulukko 1).

Goleman (2009, 342) ei pidä listausta yleispätevänä luokitteluohjenuorana, mutta tunteiden käsittely ryhminä auttaa selkeyttämään tunteiden hyvin laajaa ja loputonta kokonaisuutta.

TAULUKKO 1. Perustunteet (Goleman 2009).

| Perustunteet | Perustunteiden alatyyppejen esimerkkejä |
|-----------------|---|
| Viha | Suuttumus, kiukku, ärtymys, raivo, inho, tuohtumus, vastenmielisyys, harmitus, vihamielisyys, väkivalta |
| Suru | Alakulo, huoli, apeus, epätoivo, ilottomuus, murhe, haitkeus, yksinäisyys, masennus |
| Pelko | Kauhu, kammo, ahdistus, hermostuneisuus, epäluuloisuus, huolestuneisuus, hirvitys, paniikki |
| Nautinto | Ilo, onni, tyytyväisyys, ylpeys, mielihyvä, innostus, ihastus, huvittuneisuus |
| Rakkaus | Ystävällisyys, läheisyys, luottamus, kiltteys, arvostaminen, hyväksyminen, omistautuminen, ihailu |
| Yllätys | Hämmästyminen, järkytys, ihmettely, kummastelu |
| Inho | Halveksunta, vähättely, vastenmielisyys, torjunta |
| Häpeä | Syyllisyys, nolous, harmistus, katumus, nöyryytys |

Myllyviita (2016) viittaa Erik Ekmaniin (1992), jonka mukaan perustunteiden tunnistaminen on kulttuurista riippumatonta. Perustunteet tunnistetaan kasvojen ilmeiden perusteella niin länsimaisissa kuin ei-länsimaisissakin kulttuureissa. Perustunteiden lisäksi koetaan myös lukuisia muita tunteita, jotka ovat perustunteiden alatyyppejä tai niiden yhdistelmiä. (Ekman 1992, Myllyviidan 2016, 21 – 22, mukaan.)

Tunteita voidaan luokitella myös positiivisiin ja negatiivisiin tunteisiin. Rantasen (2013, 73) mukaan se on myös yleisin tapa luokitella tunteita. Isokorven ja Viitasen (2001) mukaan negatiivisiksi tunteiksi mielletään sen kaltaisia tunteita kuten ahdistus, tuska, epäonnistuminen, suuttumus ja väärin ymmärretyksi tuleminen. Positiivisiin tunteisiin luetaan esimerkiksi ilo, rakkaus, hyväksyminen ja innostus. Isokorpi ja Viitanen (2001, 24) viittaavat Wageriin (1999), jonka mukaan positiivisiksi miellettyjä tunteita on vähemmän kuin negatiivisia. Eli toisin sanoen negatiivisiin tunteisiin voidaan perustunteista luokitella viha, suru, pelko, inho ja häpeä. Positiivisiin tunteisiin taas luokitellaan nautinto ja rakkaus. Yllätyksen tunteet voidaan tilanteen mukaan jakaa positiivisiin tai negatiivisiin.

McIntyre ja Vince (2017) viittaavat Solomoniin (1980), jonka mukaan yksi tehokkain keino lajitella tunteita on jaotella ne positiivisiin ja negatiivisiin. Jaottelu tapahtuu siten, onko tunne miellyttävä vai epämiellyttävä, tervetullut vai ei-tervetullut. Huomionarvoista on kuitenkin, että kaikki tunteet ovat mukautuvaisia, ja niiden on mahdollista edistää ihmisen kasvua ja hyvinvointia. Richard Lazarus (2003) on nostanut esiin tärkeän näkökulman, jonka mukaan myös epämiellyttävät tai ei-tervetulleet tunteet voivat johtaa positiivisiin lopputuloksiin. (MacIntyre & Vincze 2017.) Myös Rantasen (2013, 75) mukaan negatiivisiin tunteisiin sisältyy paljon positiivista, kuten kun ne tukevat selviytymistä ja kertovat olennaisia asioita tilanteesta. Toisinaan positiiviset tunteet saavat myös voimansa vastapainona olevista negatiivisista tunteista, kun vaikeiden tilanteiden ja asioiden jälkeen hyvät asiat tuntuvat entistä paremmilta. Käytän aineistoni analyysin tukena Golemanin luokittelua perustunteista sekä positiivisten ja negatiivisten tunteiden jaottelua.

2.3 Tunteet opettajan työssä

Opettajan työ on hyvin vaihtelevaa ja erilaisia pulmia ilmenee päivittäin. Jokainen oppilas on erilainen, ja opettajan tulee muodostaa jokaisen kanssa toimiva yhteistyöhenki. Tunteilla ja niiden käsittelykyvyllä on suuri vaikutus työssä jakamiseen. Tunteet vaikuttavat siihen, kuinka miellyttävänä ja palkitsevana työtä pidetään. Tässä tutkimuksessa lähestymme tunteita opettajan kokemina tunteina.

Oppiminen ja opettaminen perustuvat vuorovaikutukseen ja sitä kautta tunteisiin. Opettajat tekevät ihmissuhdetyötä, joten työhön liittyy tavallista enemmän tunteita ja niiden ilmaisun säätelyä. Opettajan työn ollessa emotionaalisesti vaativaa, tulee opettajan tunnistaa emotionaaliset valmiutensa. Tunteet tulee hyväksyä osana ihmissuhdetyötä, joten ei ole tarpeen tavoitella neutraaliutta, jolla tarkoitetaan, ettei tunteita tulisi työelämässä näyttää. (Virtanen 2015, 19, 21.)

Nymanin ja Ruohotie-Lyhdyin (2009, 220) mukaan tunteiden kautta opettaja luokittelee arjessa kohtaamiaan asioita ja hahmottaa niiden kautta itsensä ja myös ympäristönsä. Opettajan työhön liittyvät tunteet voivat olla voimavara mutta myös taakka. Nyman (2009, 72 - 73) on tutkinut nuorten opettajien pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä. Hänen tutkimuksensa mukaan osa opettajista koki pedagogiset opinnot aloittaessaan, mutta myös opintojen jälkeen, olevansa epävarmoja oman opettajuutensa suhteen. Kaikki hänen tutkimuksensa nuoret opettajat olisivat kaivanneet tukea työhönsä. Nymanin (2009) tutkimukseen osallistuneiden nuorten opettajien epävarmuus ja suuret odotukset itseä kohtaan vaikuttivat siihen, että heidän asiantuntijuutensa kehittyminen oli epätasaisempaa.

Virtasen (2015, 43) mukaan tunneälytaidot ilmaisevat sen, kuinka hyvin ihminen tulee toimeen itsensä kanssa. Opettajan tunneälytaidot näkyvät siten, että hän osaa tiedostaa tunteensa ja hallita niitä. Virtanen jakaa omien tunteiden tiedostamisen prosessin kolmeen alueeseen, jotka ovat emotionaalinen itsetietoisuus, hyvä itsetuntemus ja itseluottamus.

Emotionaalinen itsetietoisuus kertoo siitä, kuinka opettaja tunnistaa omien tunteidensa vaikutuksen itsen ja työhön. Tunnetasolla itsetietoinen opettaja on ennakkoluuloton ja aito. Hänellä on myös taito puhua tunteistaan. Emotionaalinen itsetietoisuus auttaa ymmärtämään, että tunteet kertovat itsestä eivätkä toisista. Tähän alueeseen kuuluu tärkeänä osana myös reflektointi. Refleктоimalla opettaja tarkastelee ajatteluaan, tunteitaan ja toimintaansa. Itsetietoinen opettaja käyttää aikaa oman toimintansa pohdintaan, omassa rauhassaan ja itsekseen. (Virtanen 2015, 44, 47.)

Virtanen (2015) pohtii teoksessaan myös itsetuntemuksen, iän ja työkokemuksen merkitystä. Hyvä itsetuntemus auttaa opettajaa hyväksymään itsensä kaikkine ominaisuuksineen. Hyvä itsetuntemus auttaa ottamaan vastaan rakentavaa kritiikkiä ja palautetta ja sen avulla on helpompi lähteä oppimaan omista virheistään. Itsetuntemus antaa luottamusta omiin kykyihin ja auttaa ymmärtämään, että erehtyminenkin on inhimillistä. Iällä ja työkokemuksella on havaittu olevan positiivinen vaikutus itsetuntemukseen. (Virtanen 2015, 47 - 48.)

Itseluottamus tuo mukanaan rohkeutta toimintaan ja päätöksentekoon. Hyvä itseluottamus auttaa ottamaan vastaan vaativatkin tehtävät ja antaa uskoa niistä selviytymiseen. Opettajan tulisi tietää rajansa ja oman jaksamisensa tila. Opettajan työssä on tarjolla paljon ylimääräisiä tehtäviä ja on tiedostettava, että joskus on paikallaan kieltäytyä ja sanoa ei. Terve itseluottamus auttaa tässä kohdin kieltäytymään kohteliaasti. (Virtanen 2015, 49 - 50.)

Tunnetaitoja tarvitaan opettajana työelämässä siis väistämättä. Golemanin (2009) mukaan toisten tunteiden ymmärtäminen, ristiriitojen ratkaisu maltillisesti ja se, että työtehtävän aikana pääsee flow -tilaan, ovat tärkeitä asioita. Hän puhuu johtajuudesta, jossa ei ole kyse hallitsemisesta, vaan muiden suostuttelusta toiminaan yhdessä yhteistä päämäärää kohti. Uralla kehittymisen kannalta on tärkeää ymmärtää tunteitaan ja oivaltaa, mitä mahdollisia muutoksia tulisi tehdä, jotta työtä voisi muuttaa tyydyttävämmäksi. (Goleman 2009, 189.) Tämä näkemys voidaan hyvin yhdistää myös opettajan ammattiin ja työhön.

Zembylas (2003) on tutkinut opettajien tunteita ja etenkin niiden vaikutusta opettajan identiteettiin. Hän itse ja monet muut tutkijat ovat osoittaneet, että

opettajan negatiivisilla ja positiivisilla tunteilla on suuri rooli opettajan ammatillisessa ja henkilökohtaisessa kehityksessä. Mitä tahansa tunteet ovatkin, niillä opettaja ilmaisee oman identiteettinsä merkityksiä. Jotta voimme ymmärtää opettajan identiteettiä, se vaatii tunteiden ja itsetuntemuksen yhteyden ymmärtämisen. Zembylaksen (2003) mukaan opettajan monimuotoiseen ja monimutkaiseen identiteettiin päästään käsiksi silloin, kun ymmärretään opettajan vaihtelevia tunteita. (Zembylas 2003.)

Suomessa ja ulkomailla on tutkittu jo melko paljon sitä, millaisia tunteita opettaja työssään kokee. Tutkimukset, joihin olemme perehtyneet, ovat keskittyneet koko tunneskaalaan tai erityisesti opettajan kokemiin negatiivisiin tunteisiin. Tuhkala (2016) on pro gradu -tutkielmassaan tutkinut, millaisia tunteita luokanopettajaopiskelijat (N= 4) kokevat päättöharjoittelussaan. Hänen tutkimuksessaan on myös käytetty narratiivista lähestymistapaa. Tuhkala tutki tunteita kertomuksien avulla. Tuloksista kävi ilmi, että opiskelijoiden tunteet vaihtelivat paljon harjoittelun aikana. Opiskelijoiden kertomuksissa puhuttiin ahdistuksesta ja huolestuneisuudesta, mutta myös ilosta, innostuksesta ja omistautumisesta. Melkein kaikissa kertomuksissa ilmeni, että tunteita kuvailtiin aluksi toisenlaisiksi ja myöhemmin, harjoittelun lopussa, melkein päinvastaisiksi. Yleensä siis harjoittelu herätti hyvin monipuolisia tunteita. Aineistosta kävi lisäksi ilmi, että siinä esiintyneitä tunteita ei yksiselitteisesti voitu lajitella positiivisiin ja negatiivisiin, sillä kielteisinä koetut tunteet olivat kuitenkin usein erittäin merkityksellisiä oppimiskokemuksen kannalta. Myös Tuhkala käytti tutkimuksessaan analysoinnin tukena Golemanin näkemystä perustunteiden luokittelusta.

Negatiivisia tunteita luokkavuorovaikutuksessa luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden (N= 8) näkökulmasta ovat tutkineet Korkiakoski ja Kovanen (2017) pro gradu -tutkielmassaan. Aineisto kerättiin yksilö- ja ryhmähaastatteluin. Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että luokanopettajat ja luokanopettajaopiskelijat kokivat negatiivisia tunteita opettaessaan jopa päivittäin. Yleisimmät negatiiviset tunteet työelämässä olivat turhautuminen, ärtymys sekä pettymyksen ja surun tunne. Erityisesti opiskelijat ja nuoret luokanopettajat kokivat

luokassa turhautumista, avuttomuutta ja riittämättömyyden tunteita. (Kor-kiakoski & Kovanen 2017, 48 – 49.)

Ruotsalaisessa vuonna 2017 julkaistussa tutkimuksessa perehdyttiin siihen, kuinka luokanopettajaopiskelijat mieltävät stressaavat tilanteet koulutuksensa aikana. Lindqvist, Weurlander, Wernerson ja Thornberg (2017) tutkivat ryhmä- ja yksilöhaastatteluin (N=20), millaisia stressaavia tilanteita opettajaopiskelijat ovat kokeneet, millaiset tilanteet mietityttävät tulevana opettajana, mahdollista tuen saantia sekä opiskelijoiden selviytymiskeinoja vaikeissa tilanteissa. Tulokset osoittivat, että opiskelijoiden suurin huolenaihe oli se, kuinka onnistua kehittämään positiivinen asiantuntijaidentiteetti, vaikka kohtaakin riittämättömyyden tunteita. Opiskelijat tunsivat myös voimattomuutta etenkin silloin, kun he kokivat, että heillä ei ollut kontrollia tilanteesta tai että he eivät pystyneet vaikuttamaan oppilaan tilaan millään tavoin. Tutkimuksen aineistosta kävi ilmi myös opiskelijoiden kokema epävarmuus omasta työssä suoriutumisesta. Selviytymiskeinoina nähtiin liian tunteellisuuden välttäminen ja kollegoiden antama tuki. Selviytymiskeinoja ajateltiin opittavan työssä eikä niinkään opintojen aikana.

Amerikkalaisessa kontekstissa aihetta ovat tutkineet Ripski, LoCasale-Crouch ja Decker (2011). Tutkimuksessa käytettiin aineistona aikaisemmin laajemman projektin avulla kerättyä materiaalia, sekä lisäksi aineistonkeruumenetelminä käytettiin havainnointia, kyselylomaketta sekä kahden kohorttivuoden tietoja. Tutkimukseen osallistujat olivat luokanopettajaopiskelijoita (N=67). Tutkimuksen tarkoituksena oli ymmärtää paremmin luokanopettajaopiskelijoiden persoonallisuuspiirteitä ja tunnetiloja sekä näiden yhteyttä heidän vuorovaikutukseensa oppilaiden kanssa. Perehdyimme tätä tutkimusta tarkastellessa tunnetilojen tutkimukseen, joka keskittyi kolmeen tunnetasoon; opiskelijoiden kokemaan masennukseen, ahdistukseen sekä stressiin. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, eroavatko tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat heidän saman ikäisistä vertaisistaan, jos tunnetilat pysyvät tasaisina ajan kuluessa. Tämä tutkimus osoitti, että luokanopettajaopiskelijat kokivat vähemmän ahdistusta, masennusta sekä stressiä verrattuna saman ikäisiin vertaisiin. Työelämään astumassa olevat opettajat siis esittivät hyvin matalia negatiivisen tunteen tasoja.

Ripski ym. (2011) näkivät löydöksen erittäin rohkaisevana, sillä negatiivisilla tunteilla on vahva yhteys huonoon työsuoriutumiseen.

Suttonin ja Wheatleyn (2003) artikkeli on myös luonut katsauksen opettajien tunteisiin ja niiden merkitykseen opetuksessa. Heidän mukaansa opettajien tunteiden ymmärtäminen on välttämätöntä, jotta voidaan ymmärtää opettajia ja opetusta. He kuvailevat artikkelissaan opettajien kokemia positiivisia ja negatiivisia tunteita. Katsauksen mukaan psykologit määrittelevät usein positiiviset tunteet mielihyvää sisältäviksi tai sellaisiksi, jotka ilmenevät, kun tapahtuu edistystä jonkin tavoitteen saavuttamiseksi. Kirjallisuudessa keskustellaan usein, että opettajat ovat rakastavia ja välittäviä. Välittämisen tunne oppilaita kohtaan on nähty toistuvasti naisten ja alakoulun opettajien erityispiirteenä. Kuitenkaan tutkimuksissa ei ole löydetty merkittäviä eroavaisuuksia sukupuolten välillä. Opettajat usein mainitsevat myös ilon, mielihyvän ja nautinnon liittyvän opettamiseen. Nämä tunteet ilmenevät yleensä silloin, kun lapsi kehittyy ja oppii. Suttonin ja Wheatleyn mukaan opettajat ovat kuvailleet opettamisen olevan myös jännittävää, koska opetustilanteita ei pystytä ennustamaan etukäteen ja lapset saattavat esittää odottamattomia kommentteja ja kysymyksiä.

Opettajien kokemia negatiivisia tunteita Suttonin ja Wheatleyn (2003) mukaan ovat erityisesti viha ja turhautuminen. Näitä tunteita aiheuttavat muun muassa oppilaiden epäasiallinen käytös, sääntöjen rikkominen, yhteistyöhaluttomat kollegat tai vanhemmat, jotka eivät ota vastuuta lapsistaan. Vihan ja turhautumisen tunteet pahenevat väsymyksen ja stressin yhteydessä. Aloittelevat opettajat tuntevat useimmin ahdistusta, koska he ovat epävarmoja tavoitteiden saavuttamisesta sekä vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Sutton ja Wheatley mainitsevat myös surun tunteen, jota koetaan muun muassa silloin, kun lasten kotiolot ovat huonot ja opettajalla samalla vähäiset mahdollisuudet vaikuttaa niihin.

3 TOIMIJUUS

Tämän tutkimuksen teoreettisen taustan toinen osa-alue on toimijuus. Aloitamme määrittelemällä toimijuuden ja tarkastelemalla sen erilaisia merkityksiä. Kuten tunteita, myös toimijuuteen syvennyttään sen kokemuksellisesta näkökulmasta. Lisäksi perehdymme toimijuuden merkitykseen opettajan työssä. Kappaaleen kolme viimeisessä alaluvussa pohdimme tämän tutkimuksen kannalta keskeisintä teemaa eli tunne- ja toimijuuskokemusten yhteyttä.

3.1 Toimijuuden määritelmiä ja merkityksiä

Kuten tunteiden myös toimijuuden määritelmiä on erilaisia ja tutkijat sekä psykologit ovat tutkineet toimijuutta erilaisista näkökulmista. Eteläpellon, Vähasantasen, Hökän ja Paloniemen (2013) mukaan toimijuuden käsitteestä on tullut suosituampi koulutuksessa, yhteiskuntatieteissä ja psykologiassa. Näiden lisäksi toimijuutta on tutkittu työelämä- ja sukupuolitutkimuksissa. Toimijuus on noussut vahvasti esille myös poliittisissa keskusteluissa, joissa se on yhdistetty elinikäisen oppimisen haasteisiin ja työmarkkinoilla esiintyvään kasvavaan epävarmuuteen. Toimijuuden käsite ei kuitenkaan ole saanut tarkkaa määritelmää, joka on aiheuttanut epäselvyyttä. Toimijuuden käsite on kuitenkin löyhästi yhdistetty yksilön aktiivisiin pyrkimyksiin, aloitteisiin tai hänen omaan elämäntilanteeseensa. (Eteläpelto ym. 2013, 46.)

Eteläpelto ym. (2013) ovat havainneet, että monet tutkijat ovat todenneet toimijuuden käsitteen juurten olevan yhteiskuntatieteissä. Käsitettä on kuitenkin äskettäin käytetty myös antropologiassa, psykologiassa ja sukupuolitutkimuksessa. Opetuksessa käsite on pitkään käytetty, mutta sitä ei ole aina todettu opetus- ja oppimiskäytäntöjen kehittämisen yhteydessä. Valistusajan jälkeen opetuksessa on keskitytty ihmisten toimijuuden ja autonomiansa kehittämiseen erityisesti länsimaissa. Viime aikoina toimijuuden käsite on noussut esille erityisesti aikuiskasvatuksessa. Eteläpelto ym. (2013) viittaavat Meziroviin (1981), joka käsittelee ihmisten toimijuutta vapauttavan aikuiskasvatuksen keinoin. Freire (1973)

tutki sosiologisesti ja filosofisesti suuntautunutta aikuiskasvatusta ja siihen liittyvää kollektiivista toimijuutta. Tämän hän näki olevan sosiaalista voimaantumista, joka saavutettiin yhteisöpohjaisilla elinolojen parantamisilla. (Freire 1973, Eteläpellon ym. 2013, 46 mukaan.)

Eteläpelto ym. (2013) viittaavat Packeriin ja Goicoechean (2000), joiden mukaan vallitsevissa oppimisteorioissa 1980-luvulta lähtien oppijan rooli on ollut aktiivinen ja toimijuusrooli on ollut etuosassa rakentavissa oppimisteorioissa. (Packer & Goicoechea 2000, Eteläpellon ym. 2013, 46 mukaan.) Eteläpelto ym. (2013) viittaavat myös Prawattiin, jonka mukaan yksilöt harjoittavat toimijuuttaan, kun he saavat tietoa ja käyttävät metakognitiivisia ja reflektiivisiä prosesseja. (Prawat 1996, Eteläpellon ym. 2013, 46 mukaan.) Viimeaikaisissa oppimisen ja kehittymisen sosiokulttuurissa teorioissa oppiminen ei ole pelkästään yksilön tiedon aktiivista rakentamista vaan myös sosiaalista osallistumista, johon sisältyy yksilön identiteetin määrittäminen tietoyhteiskunnissa. Toimijuudesta on tullut merkittävä tekijä etenkin työpaikkaoppimisessa ja elämänmittaisessa oppimisessa. Toimijuus on merkittävässä asemassa etenkin luovassa ja ihmisläheisessä työssä, kuten opettamisessa tai taidetyössä. Toimijuuden kautta oppiminen ei tapahdu pelkästään kouluissa vaan myös työpaikoilla ja normaalissa elämässä. (Eteläpelto ym. 2013,46.)

Esittelemme nyt erilaisia toimijuuden määritelmiä. Banduran määritelmä toimijuudesta perustuu psykologiaan. Bandura (2001) ajattelee toimijuuden kattavan tavoitteellisuuden, itseohjautuvuuden, refleктоitavuuden ja ennakoitavuuden. Motivoituneella toiminnalla Bandura tarkoittaa mahdollisuutta valita toiminnan tavoite. Itseohjautuvuudella hän viittaa itsensä tarkkailuun ja toiminnan muokkaamista omien arvojen mukaisesti. Toiminnan tavoitteena ovat yksilön omat sisäiset arvot eikä rangaistus ja ulkoinen motiivi. Lisäksi toimintaa on mahdollista suunnitella mielekkääksi ennakoitavuuden avulla. Itsereflektion avulla toiminnan arvioiminen on mahdollista. Tähän arviointiin vaikuttavat monesti aikaisemmat kokemukset ja henkilökohtaiset ominaisuudet. (Bandura 2001, 6-11.)

Bandura (1997) nimeää käsitteet heikko toimijuuden tunne ja vahva toimijuuden tunne kuvaamaan yksilön suhdetta ympäristöön. Ruohotie-Lyhty (2011) viittaa Polkingthorneen (1996), joka kuvaa heikkoa toimijuutta tunnevan ihmisen esimerkiksi sellaiseksi, joka on omaksunut uhrin roolin ja ei usko voivansa vaikuttaa häntä ympäröiviin tapahtumiin vaan hän jää toiminnassaan ympäristön armoille. Vahvan toimijuuden omaama henkilö puolestaan pyrkii muutokseen asioissa, jotka ovat hänen periaatteidensa vastaisia. (Ruohotie-Lyhty 2011, 31-32.)

Mäkisen (2015) mukaan monissa ihmistieteellisissä keskusteluissa toimijuuden käsite esiintyy usein. Sosiologiassa toimijuuden käsitettä jäsennetään ja ymmärretään yleensä yksilön toiminnan ja ympäröivien rakenteiden suhteen kautta. Toimijuutta on kuvailtu eri termeillä, kuten itsellisyydellä, motivaatiolla, tarkoituksellisuudella, vapaudella, aloitteellisuudella, luovuudella, tahdolla, valinnanvapaudella ja intentionaalisuudella. (Mäkinen 2015, 105.)

Sosiologi Anthony Giddens on käsitellyt toimijuuden käsitettä yhteiskuntatieteiden kentällä. Giddensin (1984b, 97 - 98) mukaan toimijuuden pääpiirteisiin kuuluu se, että toimija olisi milloin tahansa voinut toimia jollain toisella tavalla. Positiivisesti siten, että ihminen olisi puuttunut erilaisiin tapahtumien prosesseihin tai negatiivisesti pidättäytymällä jostakin. Toimijuus on Giddensin mukaan tietoista ja tavoitteellista. Giddensin (1984a, 9) mukaan toimijuuteen liittyy myös olennaisesti se, että mitä tapahtui, ei olisi voinut tapahtua ilman toimijan tekoa.

Giddensin (1984a, 14) mukaan toimijalla on myös aina valtaa. Kun toimijalla on aina mahdollisuus käyttäytyä toisin, silloin toimijalla on mahdollisuus vaikuttaa maailmaan. Ihminen lakkaa olemasta toimija silloin, kun hän menettää kyvyn tehdä muutoksia, toisin sanoen käyttää valtaa. Eteläpellon ym. (2013, 49) mukaan Giddensin teoriaa on kritisoitu sen rajoittuvuudesta ainoastaan yksilön rationaaliseen toimintaan.

Eteläpelto ym. (2014) pohtivat syitä siihen, miksi tarvitsemme uusia käsitteitä työelämän kehittämiseen ja miksi erityisesti ammatillista toimijuutta. Työelämän kehittämiseen ja parantamiseen käytetään varsin erilaisia termejä, joiden avulla halutaan erottaa aikaisemmasta ja tuoda esille omaa lähestymistapaa.

Termeistä esille ovat nousseet esimerkiksi työn imu, ilo ja intohimo, mutta myös jaksamisesta, uupumisesta ja sisäisestä yrittäjyydestä on puhuttu. (Eteläpelto ym. 2014, 25.)

Eteläpellon ym. (2013, 48) mukaan useimmat sosiologian tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että toimijuutta ei voida erottaa rakenteellisista tekijöistä, koska rakenteet muotoilevat ja rajoittavat toimijuutta. Lisäksi useat sosiologit ovat yhtä mieltä siitä, että rakenteelliset tekijät, kuten sosiaalinen luokka, rotu, sukupuoli, talous ja työtilanne, vaikuttavat voimakkaasti yksilön toimijuuteen.

Eteläpellon, Hökän, Paloniemen ja Vähäsantasen (2014) mukaan ammatillinen toimijuus ilmenee esimerkiksi erilaisina ehdotuksina uusista työtavoista, yhteistoiminnallisista työskentelytavoista ja ammatillisen identiteetin uudelleen neuvotteluna. Eteläpelto ym. (2014) ehdottavatkin, että toimijuutta tulisi tutkia subjektikeskeisen sosiokulttuurisen lähestymistavan kautta, mikä näkee toimijuuden yksilöllisenä ja/tai yhteisöllisenä ilmiönä, joka yhdistyy toimijan ja työympäristön väliseen monimuotoiseen vuorovaikutussuhteeseen. Toimijuuteen vaikuttavat joko vahvistaen tai rajoittaen työpaikan materiaaliset ehdot, eri työvälineet, valtasuhteet, vallitsevat toiminta- ja puhettavat ja niiden kautta muotoutuvat ammatilliset roolit ja asemat. Subjektikeskisyys tarkoittaa sitä, että ammatillinen toimijuus yhdistyy tiiviisti työntekijöiden ammatillisiin identiteetteihin, osaamiseen ja yksilölliseen työhistoriaan. (Eteläpelto ym. 2014, 23.)

Lisäksi Eteläpelto ym. (2013) tuovat esille, että monet tutkijat mainitsevat toimijuuden käsitteellä olevan myönteisiä vaikutuksia luovuuteen, motivaatioon, hyvinvointiin ja onneen, niin yleisesti kuin ammatillisesti. Toimijuus liittyy myös yksilön autonomiaan ja itsensä toteuttamiseen, joka toimii muutoksen voimana sekä auttaa vastustamaan rakenteellista valtaa. Aktiivisimmissa ja positiivisimmissa muodoissa toimijuus esiintyy luovina aloitteina ja ehdotuksina nykyisten työkäytäntöjen kehittämiseksi. Toimijuus voi kuitenkin ilmetä myös vähemmän progressiivisilla ja myönteisillä tavoilla, kuten kriittisenä kannanotona tai kamppailuna ehdotettuja uudistuksia vastaan. (Eteläpelto ym. 2013, 46.)

3.2 Toimijuus opettajan työssä

Myös opettajien toimijuutta on tutkittu monesta eri näkökulmasta. Tutkimuksia on tehty ulkomailla sekä myös Suomessa. Opettajan työ on vuorovaikutusta toisten kanssa ja työ liittyy hyvin paljon oman ja toisten toiminnan säätelyyn. Tällöin toimijuus ilmenee monin tavoin opettajan jokapäiväisessä arjessa ja toiminnoissa suhteessa muihin.

Vähäsantasen, Hökän, Eteläpellon ja Rasku-Puttosen (2012) mukaan opettajan työssä toimijuus ymmärretään mahdollisuuksina tehdä ammatillisia ja omaan työhön liittyviä valintoja sekä päätöksiä siten, että ne perustuvat myös yksilön omiin ammatillisiin kiinnostuksen kohteisiin ja tavoitteisiin. Toimijuus opettajan työssä on myös sitä, että opettajat pystyvät olemaan mukana neuvottelemassa työnsä ehdoista ja sisällöistä aktiivisesti. Myös organisaatioon ja työyhteisöön vaikuttaminen ovat tärkeitä. Esimerkiksi hallinnosta tulevista ohjauksista neuvottelemisen ja tarvittaessa niiden vastustaminen on osa opettajan toimijuutta. Opettajan työn hallinnollinen säätely ja ulkoinen kontrollointi on kuitenkin lisääntynyt ja lisääntymässä. Tämä johtaa siihen, että ammatilliset vaikutusmahdollisuudet työn sisältöjen ja päämäärien suhteen kapenevat. (Vähäsantanen ym. 2012.)

Banduran (1997) mukaan opettajan toimijuuteen liittyy minäpystyvyys. Opettajan toimijuuteen vaikuttavat hänen todellisten taitojensa sijaan hänen kokemuksensa omista vaikuttamismahdollisuuksistaan. Myös Opetushallituksen (2010) tekemässä opettajien hyvinvointiraportissa käsitellään toimijuuden kokemusta. Jotta opettaja voi kokea riittävää hyvinvointia työssään, hänen on tunnettava osallisuutta. Osallisuuden kokemuksen saavuttaminen vaatii kokemuksen itsestään aktiivisena toimijana suhteessa yhteisön toimintaan. Osallisuus on siis toimijuutta suhteessa yhteisöön ja perustehtävään. Opettajan työssä arki ja toiminnan tavoitteet ovat pedagogisia. Opettajan pedagoginen hyvinvointi riippuu siitä, missä määrin vuorovaikutukseen osallistujat kokevat olevansa eheitä, merkityksellisiä, kuuluvia ja aktiivisia toimijoita suhteutettuna oppimiseen ja toiminnan kohteeseen. Opettajan työssä hyvin keskeistä on se, kuinka hän pystyy

vuorovaikutustilanteissa toimimaan eli millainen toimijuus hänelle muodostuu. (Opetushallitus 2010, 18, 46.)

Ruohotie-Lyhty (2011) viittaa Ahearniin (2001), jonka mukaan toimijuus käsitteen avulla on mahdollista ymmärtää laajemmin opettajan roolia oman ammatillisen osaamisensa aktiivisena rakentajana. Toimijuus on mahdollista määritellä yksilön sosiokulttuurisesti säädellyksi tavaksi toimia. (Ruohotie-Lyhty 2011, 31.) Omalla toiminnalla opettaja pystyy vaikuttamaan ympäristöönsä ja valitsemaan kokemuksia, joita siinä saa. Toimijuus ei kuitenkaan pelkästään ole yksilön ominaisuus, sillä yhteisö luo käytänteillään kehykset yksilön toimijuudelle. (Archer 2003, Ruoholahti-Lyhdyn 2011, 31 mukaan.)

Soinin ym. (2012) mukaan opettajan yksi rooli kouluyhteisössä on olla mielekkään arjen rakentamisen keskeinen toimija. Soini on yhdessä muiden OPPI-tutkimusryhmän tutkijoiden kanssa koonnut yhteen eri osatutkimuksia liittyen opettajan työhön kiinnittymiseen. Missä tahansa työssä riskinä on liiallinen kuormitus. Opettajan työssä kuormittuminen voidaan nähdä prosessina, jossa käsitys itsestä aktiivisena toimijana suhteessa työympäristön haasteisiin kaventuu, köyhtyy tai pirstaloituu. Kansallisten työuupumustutkimusten mukaan opettajan työssä koetaan eniten työuupumusta muihin akateemisiin ammattilaisiin tai ihmissuhdetyöläisiin verrattuna.

Kuten jo aiemmin on mainittu, opettajan ammatti on hyvin voimakkaasti vuorovaikutuspainotteinen. Soinin ym. (2012) mukaan opettajan ja oppilaan suhde on sosiaalisesti epäsymmetrinen, kun toinen osapuoli on aikuinen ja ammatillinen toimija, kun taas toinen alaikäinen, eikä välttämättä aina paikalla omasta tahdostaan. Tämä ei kuitenkaan ole este toimivalle kommunikoinnille ja hyvälle vuorovaikutukselle. Tilanteille, jotka tukevat opettajan työssä jaksamista, on ominaista oman toiminnan aktiivinen ohjaaminen (Soini ym. 2010, Soinin ym. 2012, mukaan).

Ruohotie-Lyhty (2011) havaitsi tutkimuksessaan, että kieltenopettajat kuvasivat työtään ja työyhteisössä toimimistaan valtaosin ympäristössä vallitsevien normien ja työn rajoitteiden näkökulmasta. Koko tutkimusjakson ajan puheessa esillä olivat työtä ohjaavien normien, auktoriteettien ja olosuhteiden diskurssit

sekä oppilaiden kontrollin vaatimus. Opettajat kuvasivat työnsä olevan ensisijaisesti ulkopuolelta tulevien rajoitteiden ja normien toteuttamista itsenäisen asiantuntijatyön sijaan. Ruohotie-Lyhty havaitsi myös, että opettajien ajattelussa oli nähtävissä voimakkaita vastakkainasetteluja, jotka rajoittivat selkeästi toimijuutta. Osa kertoi haastatteluissa toiveistaan olla mukavia opettajia. He kuvasivat mukavan opettajan olevan heidän mielikuvissaan avoin ja reilu sekä hänellä oli hyvä suhde oppilaisiinsa. Tämänkaltainen suhde vaati oppilaiden kontrollin puuttumista, mutta opettajat kuitenkin ymmärsivät ympäristön odottavan heiltä kontrollointia. Ympäristön vaatimukset koettiin ensisijaiseksi ja opettajat kokivat sen pakottavan heidät kontrolloivan opettajan rooliin, josta ei nähty ulospääsyä. (Ruohotie-Lyhty 2011, 47.)

Kielikasvattajat ymmärsivät työympäristönsä rajoitukset ja kertoivat ulkoisista paineista, jotka saivat heidät epäilemään kykyjensä tehdä työtä hyvin. Tähän vaikuttivat vaihtuvat työyhteisöt ja työtilanteesta johtuvat yksinäisyys, epävarmuus ja muutokset, jotka ajoittain haastoivat ryhmään kuuluvien opettajien kokemuksen itsestä oman kehityksensä ohjaajina. Opettajat olisivat kaivanneet kouluyhteisöltä enemmän tukea ja yhteistyömahdollisuuksia. (Ruohotie-Lyhty 2011, 49-50.)

Tarkastelemme opettajaopiskelijoiden toimijuuskokemuksia opetusharjoittelijoina, opiskelijoina opettajankoulutusohjelmassa sekä luokkahuonevuorovaihtuksessa. Opettajat ovat siis toimijoita monenlaisissa ja monen tasoisissa toimintajärjestelmissä yhtä aikaa. Toisaalta itse koulun toimijoina, toisaalta opettajankoulutuksen osallisina, toisaalta luokkahuonetoimijoina.

Luokanopettaja toimii työssään eri tilanteissa ja ympäristöissä. Kouluympäristöllä, oppijoilla ja kodeilla on odotuksia luokanopettajan työtä kohtaan. Luokanopettaja liikkuu päivän aikana useiden eri kontekstien välillä ja joutuu mukautumaan kontekstien odotuksien mukaisesti. Tämä voi aiheuttaa esimerkiksi jännitteitä toimijoiden ja tilanteiden välille. Eteläpellon ym. (2013) mukaan sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna subjekti eli yksilö on osa omaa sosiokulttuurista kontekstiaan. Yksilöä ei kuitenkaan tule nähdä sen passiivisena kantajana, vaan hän voi mukautua kontekstin vaatimiin

olosuhteisiin. Yksilökeskeinen toimijuus ja sosiaalinen konteksti ovat riippuvaisia toisistaan. Yksilöä on tärkeää tarkastella pitkällä aikavälillä ja kehitysnäkökulman kautta, jotta pystytään selvittämään, kuinka kouluoppiminen ja osallisuus vaikuttavat työosallisuuteen. (Eteläpelto ym. 2013.)

3.3 Tunne- ja toimijuuskokemukset

Tappoletin (2016) mukaan ei voida kiistää, etteikö tunteet joskus vaikuttaisi toimijuuteemme. Esimerkiksi pelko voi saada meidät pakenemaan jotain ongelmaa emmekä silloin käsittele sitä ja kohtaa kyseistä tilannetta. Tunteet voivat myös johdatella toimimaan vastoin parempaa arvostelukykä. Ainakin osittain tunteet siis voivat selventää sitä, miksi käyttäydymme tietyllä tavalla. Tunteilla on suuri rooli ihmisen tietoisuudessa, jossa arvioidaan tosiasioita, mikä tekee tunteista välttämättömiä toimijuudelle.

Tappolet (2016) tarkentaa, että tunteiden negatiivinen kuvaus, eli se, että tunteet johdattelevat ihmisiä toimimaan vastoin järjenkäyttöä, on ongelmallinen, sillä tunteiden alaisena oleminen ja niiden kokeminen nähdään yhteensopimattomana rationaalisen ja autonomisen toimijuuden kanssa. Tappolet ehdottaakin, että tunteet tarjoavat meille etuoikeutetun pääsyn käytännön syihin, joiden vuoksi toimimme ja siten tunteet olisikin hyväksyttävä mahdollisena itsenäisen toiminnan lähteenä.

Virkki (2004, 23) on pohtinut toimijuuden ja tunteiden yhteyttä. Hänen mukaansa toimijuuden tarkastelu tunteiden yhteydessä eroaa perinteisistä tavoista käsittää toimijuus. Kuten Tappoletin, myös Virkin mukaan joissakin yhteyksissä yhtenä toimijuuden kriteerinä pidetään rationaalisten päätösten tekemistä, joten näissä tapauksissa on kyseenalaista voiko tuntevaa subjektia pitää toimijana lainkaan. Virkki ehdottaa, että tunteiden yhteydessä puhuttavasta toimijuudesta tulisikin silloin käyttää enemmän nimityksiä tekijyys tai käyttäytyminen. Tunteiden ja toimijuuden yhdistäminen on kuitenkin ongelmallista vain silloin, kun tunteita ja järkeä pidetään toisilleen vastakkaisina tai poissulkevinä ilmiöinä.

Tunteet voidaan siis nähdä subjektin tahdon toteuttajina ja sitä kautta tavoitteellisina sekä myös järkevinä. (Virkki 2004, 23.)

Virkin (2004, 41) mukaan eri tunneteoriat näkevät eri tavalla tunteita tuntevan ihmisen mahdollisuudet olla toimija. Tunneteoriat myös luovat moraalisia ja normatiivisia odotuksia tunnetoimijuudelle eli tunteita koskevalle toimijuudelle, esimerkiksi sellaisia kuten, millaisia tunteita ihmisen olisi hyvä kokea, millaisia tunteita taas ei olisi hyvä kokea, miten tunteita tulisi ilmaista ja miten tunteet voivat näkyä toiminnassa ja siinä, miten toimintaa perustellaan. Virkki (2004, 63, 277) käyttää tekstissään myös termiä tunnetoimijuus, jolla hän tarkoittaa sitä, että jo tunteen tunteminen on osoitus toimijuudesta ja eritoten moraalisiin arviointeihin kykenevästä ja siten vastuullisesta toimijasta. Tunnetoimijuuteen ei siis tarvitse liittyä mitään konkreettista toimintaa, jo pelkkä tunteminen riittää. Toimimista ja tuntemista ei ole tällöin eroteltu toisistaan. Tällainen tunteiden näkökulma laajentaa toimijuuden käsitteellisiä rajoja.

Hökkä, Vähäsantanen, Paloniemi, Herranen & Eteläpelto (2014, 141 - 142) ovat tutkineet tunteiden merkitystä esimiestyössä. Tunnetoimijuuden käsite tulee esille myös heidän loppuraportissaan. Heidän mukaansa johtamisessa tunteiden huomioiminen on välttämätöntä toimijuuden näkökulmasta katsottuna. Johtajien sekä keskijohdossa työskentelevien esimiesten työnkuvaan kuuluu erityisen isona osana ihmissuhdetyö, jossa tulee ymmärtää ja huomioida niin omia kuin toisten tunteita. Hökän ym. (2014) loppuraportissa tunnetoimijuudella tarkoitetaan johtajien kohdalla tunteiden merkityksen ymmärtämistä, tilanneherkkyyttä vaativissa tilanteissa, armollisuutta itseä ja muita kohtaan sekä kykyä jakaa ja pitää yllä innostusta ja iloa. Tunnetoimijuus on väylä, jonka kautta johtajat voivat lisätä omia ja henkilökunnan resursseja rajojen asettamisessa sekä ylläpitää tolkkua ja kohtuullisuutta työssä. Myös opettajan työ voidaan nähdä eräänlaisena johtamisena ja siten nämä asiat liittyvät hyvin pitkälle myös opettajan työhön.

Hökkä, Vähäsantanen, Paloniemi ja Eteläpelto (2017, 177) ovat tutkineet tunteiden ja ammatillisen toimijuuden yhteyttä työpaikalla. He tutkivat sekä työntekijöitä että johtajia. Myös heidän tutkimuksessaan ilmeni, että tunteilla on

muuttava ja ylläpitävä voima toimijuuden voimaansaattamisessa, joka on yhteydessä ammatilliseen identiteettiin. Tunteet ovat siis hyvin merkittävässä osassa toimijuuden voimaansaattamisessa työpaikalla. Erityisesti negatiiviset tunteet (esimerkiksi tyytymättömyys, stressi ja ahdistus) näyttivät olevan tehokkaita voimia muutostoinnille, esimerkiksi uran muutosten tai työ- ja organisatoristen käytäntöihin vaikuttamisen suhteen. Kun taas ihminen pystyy työssään toteuttamaan toimijuuttaan ja uudelleen neuvottelemaan ammatillista identiteettiään ja uraansa, positiiviset tunteet (kuten ilo ja tyytyväisyys) tulevat esiin. Heikko toimijuus näyttää aiheuttavan negatiivisia tunteita, kuten riittämättömyyttä ja stressiä. (Hökkä ym. 2017, 177.)

Hökän ja Vähäsantasen (2016) mukaan ammatillinen toimijuus tarkoittaa osallisuutta sekä vaikuttamista. Siihen kuuluu myös päätösten tekoa ja hyvin aktiivista identiteettityötä. Nykyisin työelämä sisältää valtavasti muutoksia ja niiden mukana eläminen edellyttää aktiivisia, onnellisia ja rohkeita työntekijöitä, jotka kokevat aitoa mahdollisuutta vaikuttaa työhönsä ja myös yhteisiin asioihin työpaikalla. Myös tunteilla on suuri merkitys tässä toimijuuden kokemisessa. Hökän ja Vähäsantasen mukaan työnimellä, onnellisuudella ja ilolla on selkeä yhteys työn tuottavuuteen, innovatiivisuuteen ja vähäisempiin sairauspoissaoloihin. Heidän mukaansa myös armollisuuden tunne on osoittautunut hyvin merkittäväksi toimijuutta tukevaksi tunteeksi. Se, että työssään pystyy hyväksymään oman rajallisuutensa ja epätäydellisyytensä, vapauttaa muuhun toimintaan paljon energiaa.

Rantanen (2013, 20-22) on myös kartoittanut teoksessaan tunteiden vaikutuksia ihmisen toimintaan. Rantanen käsittelee erityisesti tunteiden suhdetta suorituskykyyn, joka liittyy hyvin pitkälti myös toimijuuden kokemiseen. Hänen mukaansa ihmisten kokemat positiiviset tunteet ja mielialat parantavat työssä suoriutumista monilla tavoin mitattuna. Ne näkyvät esimerkiksi tehokkaana päätöksentekona, yhteistyökykyinä ja neuvottelutaitoina. Tutkimuksissa on myös saatu selville, että positiiviset tunteet saavat ajattelun laajentumaan ja suuntautumaan tulevaisuuteen sekä ne lisäävät luovuutta ja ongelmanratkaisukykyä. Negatiiviset tunteet taas heikentävät tehokkuutta ja hyvinvointia monilla

tavoin. Ajattelu kapenee ja ohjautuu menneisyyteen, huomiota kiinnitetään enemmän yksityiskohtiin sekä stressihormonit lisääntyvät.

Rantasen (2013, 51 – 52, 55) mukaan tunteet vaikuttavat hyvin suuresti siihen, kuinka paljon ihminen panostaa omiin tavoitteisiinsa. Tunteet vaikuttavat suoraan siihen, kuinka paljon energiaa kullakin hetkellä on käytettävissä. Monet positiiviset sekä negatiiviset tunteet lisäävät energiaa, esimerkiksi innostus, ylpeys, viha ja pelko. Energiaa vähentäviä tunteita ovat esimerkiksi suru, häpeä ja tyytyväisyys. Tunteet vaikuttavat myös siihen millaisia odotuksia ihmisellä on tulevaisuuden suhteen. Innostuneella on maailma täynnä mahdollisuuksia, kun taas alakuloisena elämä näyttää harmaammalta. Rantasen mukaan tunteet vaikuttavat niin ikään myös tarkkaavaisuuden suuntautumiseen ja keskittymiseen.

Rantasen (2013) mukaan tunteet niin ikään vaikuttavat paljon myös päätöksentekoon. Tunteiden vaikutuksia päätöksentekoon on tutkittu paljon positiivisten ja negatiivisten tunteiden kautta. Positiiviset tunteet auttavat päätöksenteossa kysymään enemmän lisätietoja, tarkastelemaan asiaa useammalta kannalta ja huomioimaan olosuhteet paremmin sekä luovat yleisesti ottaen enemmän joustavuutta ihmiselle. Negatiivisista tunteistakin voi kuitenkin olla hyötyä päätöksentekohetkellä, kun tiedon prosessointi on yksityiskohtaisempaa ja analyttisempaa. Negatiivisiin tunteisiin sisältyy myös yleensä viesti siitä, että jokin ei ole kunnossa, joka auttaa tarkastelemaan asioita tarkasti ja kriittisesti. (Rantanen 2013, 59 – 60.)

Opettajan työssä tarvitaan päätöksentekokykyä ja työ on myös erittäin sosiaalista. Rantanen (2013) haluaa nostaa esille myös tunteiden vaikutuksen sosiaalisuuteen. Tunteet joko lisäävät tai vähentävät sosiaalista aktiivisuutta. Esimerkiksi innostus ja kiinnostus lisäävät halua sosiaalisiin kontakteihin. Esimerkiksi häpeän tunne taas saa toimimaan päinvastoin. Jotkin tunteet voivat olla hyvin voimakkaita ja vaikuttavia kokonaisessa organisaatiossa, mikä vaikuttaa siten myös työyhteisön toimintakykyyn. (Rantanen 2013, 66.)

Zembylas (2003) tutki opettajan tunteiden vaikutusta opettajan identiteettiin. Hänen mukaansa opettajaidentiteetin rakentaminen on ensinnäkin tunteisiin pohjautuvaa, mutta se on myös riippuvaista vallasta ja toimijuudesta.

Sosiologisen ja sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan opettajaidentiteetin muodostumista pyritään ymmärtämään toimijuuden kautta. Toimijuus on tässä näkökulmassa keskipisteessä ja identiteetin tutkimuksessa on etusijalla roolit ja toiminnot, joita toimijuus mahdollistaa. (Zembylas 2003.)

3.4 Aikaisempi tutkimus

Tämä pro gradu -tutkielma on jatkoa aikaisemmalle kandidaatin tutkielmalle. Kandidaatin tutkielmaa tehdessä ja sen valmistuttua vallitsi tunne, että samasta aineistosta on mahdollista tutkia aihetta vielä laajemmin ja siihen oli myös suuri kiinnostus. Mäkinen (2018) tutki ja selvitti kandidaatin tutkielmassaan luokanopettajaopiskelijoiden kokemia tunteita sekä sitä, miten suomalaisten ja ranskalaisten luokanopettajaopiskelijoiden tunteet mahdollisesti eroavat toisistaan. Mäkisen tutkimus oli laadullinen ja aineisto koostui visuaalisista narratiiveista (N=34), jotka ovat myös tämän pro gradu -tutkielman aineisto. Tutkimus osoitti, että opettamista pidettiin hyvin runsastunteisena työnä, sillä lähes jokaisessa aineiston piirroksessa oli jotain tunteisiin viittaavaa. Luokanopettajaopiskelijat kokemat tunteet olivat myös hyvin vaihtelevia. Piirroksissa tunteiden vaihtelevuus ilmeni joko yhden kuvan sisällä tai siten, että jossakin piirroksessa kuvattiin melkein pelkästään negatiivisia tai positiivisia tunteita ja niihin liittyviä symboleja. Piirroksissa tunteita ilmaistiin siis symboleiden ja kasvojen ilmeiden avulla.

Suosittuja symboleja, joiden avulla tunteita ilmaistiin, olivat esimerkiksi kysymys- ja huutomerkki sekä sydämet. Tietyntyyppisellä epäjärjestyksellä kuten isoilla kirjapinoilla ja täysillä roskakoreilla Mäkinen (2018) tulkitsi kuvailtavan ahdistusta ja suurta työmäärää. Piirroksissa oli myös pieni sanallinen kuvaus, joista löytyi runsaasti tunnemainintoja. Aineistossa mainittiin positiivisia tunteita kuten ilo, tyytyväisyys, innostus, onnellisuus, rakkaus ja toiveikkaus. Negatiivisista tunteista kuvailtiin väsymystä, kauhua, ahdistusta, huolta, epätoivoa, tietämättömyyttä ja epävarmuutta.

Ranskalaisten opiskelijoiden kokemat tunteet olivat negatiivisempia kuin suomalaisten. Mäkinen (2018) tulkitsee, että yksi syy tähän voi olla suomalaisesta opettajankoulutuksesta hyvin poikkeava ranskalainen opettajankoulutus, joka on hyvin kilpailuhenkinen. Myös tulevaisuuden työpaikka määräytyy Ranskassa sen perusteella, kuinka hyvin opiskelija onnistuu koulutukseen kuuluvassa rekrytointikilpailussa.

Mäkinen (2018) teki mielenkiintoisia huomioita vertaileessaan suomalaisten ja ranskalaisten piirroksia. Yhdessä suomalaisen piirroksessa ei ilmenyt pelkästään negatiivisia tunteita, eli jos piirroksissa ilmeni negatiivisuutta, oli mukana kuitenkin myös positiivisiin tunteisiin viittaavaa. Ranskalaisten joukosta löytyi piirroksia, jotka olivat pelkästään negatiivissävytteisiä. Useissa suomalaisten tekemissä piirroksissa käytettiin sydän-symbolia, mutta yksikään ranskalainen ei piirtänyt sitä. Lisäksi lähes kaikki suomalaisista osallistujista piirsivät kuvaan hymyilevät opettajan kasvot, kun taas ranskalaisista vain vajaa puolet teki samoin. Suomalaisten piirroksissa vain yhdessä oli negatiivisiin tunteisiin viittaavasti piirretty suu viivan muotoon. Ranskalaisten piirroksista yhdeksässä suu oli joko mutrussa, viivana tai auki ammoltaan olevana. Joissakin ranskalaisien opiskelijoiden piirroksien sanallisissa kuvauksissa käytettiin myös erityisen voimakkaita negatiivisia ilmauksia kuten jatkuvan kauhun tunne, suuri ahdistus sekä hukkumisen tunne.

Tässä pro gradu - tutkielmassa tarkastelemme tunteiden suhdetta toimijuuteen. Toimijuuden kokemus opettajan työssä, kuten jokaisessa ammatissa, on erittäin tärkeää työssäjaksamisen kannalta ja työhön suhtautumisen kannalta. Tunteilla ja toimijuudella on havaittu olevan paljon yhteyksiä, joten tuntui luonnolliselta valinnalta jatkaa tunteiden kokemisen tutkimusta toimijuuden kokemisen tutkimukseen ja tutkia myös näiden yhteyttä.

4 OPETTAJANKOULUTUS

4.1 Opettajankoulutusten tarkastelua

Seuraavaksi tarkastelemme suomalaista ja ranskalaista opettajankoulutusta. Opettajankoulutus on usein hyvin erilaista eri maiden välillä, ja niin on myös Suomen ja Ranskan tapauksessa. Erilainen opettajankoulutus antaa erilaisia valmiuksia opettajan työhön, ja samoin se voi osaltaan olla tuottamassa erilaisia tunteita, asenteita ja näkökulmia opettajan työtä kohtaan.

4.2 Opettajankoulutus Suomessa

Suomessa luokanopettajaksi opiskeleva suorittaa ensin alemman ja sitten ylemmän korkeakoulututkinnon eli kasvatustieteen kandidaatin ja maisterin tutkinnon. Tutkinnon suorittamiseen kokonaisuudessaan menee aikaa noin viisi vuotta. Opettajankoulutuksen ytimenä ovat opettajan pedagogiset opinnot. Ne ovat 60 opintopisteiden laajuiset, ja ne antavat pedagogisen kelpoisuuden kaikkiin oppilaitosmuotoihin riippumatta niiden suorituspaikasta. Luokanopettaja työskentelee pääosin peruskoulun vuosiluokilla 1 – 6 sekä opettaa pääsääntöisesti kaikkia peruskoulussa opetettavia aineita. Tutkintoon sisältyvät opettajan pedagogisten opintojen lisäksi peruskoulussa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. Pedagogisiin opintoihin kuuluu opetusharjoittelu, joka suoritetaan yliopistojen harjoittelukouluissa tai kenttäkouluissa. (OAJ 2010.)

4.3 Opettajankoulutus Ranskassa

Vuodesta 2013 alkaen Ranskassa opettajia ovat kouluttaneet Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation -instituutiot (ESPE), jotka ovat yliopistojen sisäisiä kouluja. Opettajaksi haluavat opiskelevat ensin 3 vuotta yliopistossa, minkä jälkeen he siirtyvät ESPE:n kahden vuoden koulutukseen. Kahden vuoden aikana opiskellaan maisterintutkinto *Me'tiers de l'enseignement, de l'éducation*

et de la formation (MEEF). Maisterintutkinto koostuu akateemisista kursseista ja harjoittelujaksoista kouluissa. Opintoihin kuuluu rekrytointikilpailu, joka suoritetaan maisteriopintojen ensimmäisen vuoden päätteeksi. Maisterivaiheen toisena vuonna opiskelijat saavat palkkaa ollessaan opetusharjoittelijoita ja samalla siis valtion virkamiehiä, ja tällöin he opettavat kouluissa osa-aikaisesti. Luokanopettajat opettavat kaikkia peruskoulussa opetettavia aineita. Menestyminen rekrytointikilpailussa määrittelee tulevaisuuden työpaikan. Samoin rekrytointikisan läpäiseminen tarkoittaa, että opiskelijoille on tiedossa työpaikka. Valtio osoittaa opiskelijat kouluihin, ja näin ollen koulut eivät siis Ranskassa valitse opettajiaan. (Cornu 2015.)

4.4 Koulutusten vertailua

Suomalaisesta ja ranskalaisesta opettajankoulutuksesta löytyy yhteneväisyyksiä ja eroja. Molemmissa maissa opiskelu koostuu akateemisista kursseista sekä opetusharjoittelusta. Koulutuksen pituus on myös sama. Niin Ranskassa kuin Suomessaakin opettajat opettavat pääsääntöisesti kaikkia peruskoulussa opetettavia aineita. Suomalaisessa opettajankoulutuksessa opiskelijoilla on mahdollisuus valita ainakin osa harjoittelupaikoista. Palkkaa harjoittelusta ei kuitenkaan yleensä saa kuten Ranskassa. Suurena eroavaisuutena on Ranskan opettajankoulutuksen kuuluva rekrytointikilpailu, jollaista suomalaiseen koulutukseen ei kuulu. Opiskelijat Ranskassa ovat usein tunteneet yhtäaikaisen valmistautumisen maisterintutkinnon suorittamiseen ja rekrytointikilpailuun raskaaksi. Syrjäisimmille seuduille töihin joutuminen nähdään jopa rangaistuksena. (Cornu 2015.) Se, että opiskelijalle osoitetaan työpaikka, johon ei juuri itse voi vaikuttaa, voi olla suuri stressin ja ahdistuksen paikka opintojen loppuvaiheessa. Näin tulevaisuus voi olla vain yhden kokeen varassa.

Nämä yhtäläisyydet ja eroavaisuudet otamme huomioon, kun tarkastelemme piirrosaineistoja ja niissä esiin tulleita tunteita niin tekstein kuin kuvinkin ilmaistuna. Ranskan opettajankoulutuksessa epätietoisuus siitä, minne mahdollisesti tulevaisuudessa työllistyy, voi vaikuttaa opiskelijoiden mietteisiin

opettamisesta eri lailla kuin suomalaisten opiskelijoiden, joilla on täysin erilaiset mahdollisuudet hakea haluamaansa työpaikkaa mistä päin tahansa.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten suomalaisten ja ranskalaisten luokanopettajaopiskelijoiden tunteet liittyvät heidän toimijuuteensa opettamisessa. Lisäksi selvitämme miten suomalaisten ja ranskalaisten luokanopettajaopiskelijoiden opetukseen liittämät tunteet ja toimijuus eroavat toisistaan. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä opettamisesta. Tarkastelun painopisteenä on, kuinka heidän tunteensa liittyvät heidän toimijuuteensa.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten suomalaisten ja ranskalaisten luokanopettajaopiskelijoiden tunteet liittyvät heidän toimijuuteensa opettamisessa?
2. Miten suomalaisten ja ranskalaisten luokanopettajaopiskelijoiden opetukseen liittämät tunteet ja toimijuus eroavat toisistaan?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimuksemme aineistona olivat visuaaliset narratiivit. Narratiivit ovat kerronnallisia, kertomuksellisia tai tarinallisia aineistoja. Ne voivat olla lyhyitä tai pitkiä ja narratiivien taustiedoilla on oleellinen merkitys. Tutkijat usein haluavat suhteuttaa narratiiveja niiden tekijöihin. (Heikkinen 2001, Saaranen-Kauppinen & Puusniekan 2006, mukaan.) Narratiivit voivat olla verbaalisia (puhuttuja tai kirjoitettuja), julkaistuja (muistelmat) tai julkaisemattomia kuten esimerkiksi visuaalisia piirroksia tai valokuvia. Lisäksi on mahdollista tutkia myös multimodaalista narratiivista materiaalia, kuten esimerkiksi tekstiä ja videomateriaalia yhdessä. (Kalaja, Dufva & Alanen 2013, 106.) Kun visuaalisia narratiiveja käytetään tutkimusmenetelmänä, on mahdollista nähdä asiat siten, kuten osallistujat ne näkevät ja tuntevat (Riessman 2008, 142). Narratiivien avulla kerätyt tarinat ovat hyvin merkittäviä, koska niiden avulla osallistujat voivat kehittää omaa identiteettiään (Kalaja ym. 2013, 105 – 106).

Riessmannin (2008) mukaan tutkimuksessa on alettu viime vuosina yhä enemmän hyödyntää visuaalisuutta, mutta silti kuvien käyttö tutkimustarkoitukseen on melko uusi asia. Valokuvat ovat olleet ensimmäisiä visuaalisia narratiiveja, joita tutkimuksessa on alettu käyttää. Silloin ja nykypäivänäkin dokumentaarisen tutkimuksen parissa valokuvat nähdään enemmän todisteina jostakin nähdystä kuin ihmisen näkemänä tulkintana jostakin. Tutkimuksessa tapahtuneen narratiivisen käänteen myötä tutkijat ovat päässeet realismiin ja kuvituskuvien taakse, ja kuvista on tullut ”tekstejä”, joita voidaan lukea tulkinnallisesti. Huomio kiinnittyy yhä enemmän siihen, kuinka ja miksi kuvia on tuotettu. (Riessman 2008, 142.)

Alanen, Kalaja ja Dufva (2013) ovat aikaisemmin tutkineet visuaalisten narratiivien avulla aineenopettajaksi valmistuvien käsityksiä vieraiden kielten opettamisesta. Tutkimuksessa pyydettiin opiskelijoita (N= 62) piirtämään itsensä opitunnilla. Tavoitteena tutkimuksessa oli tarkastella, mitä hahmoja, esineitä ja

tapatumia piirroksissa esitettiin. Erityishuomio oli myös piirroshahmojen ilmeissä, eleissä ja katseen suuntaamisessa. Tarkastelu kohdistui myös siihen, mihin kohtaan esineet ja henkilöt olivat piirroksissa kohdistettu (reuna-keskialue). Tulokset osoittivat, että tutkimushenkilöillä näytti olevan käsitys itsestään oppimisen tukijoina ja ohjaajina enemmän kuin kontrolloijina. Suuria eroavaisuuksia löytyi siinä, miten opiskelijat sijoittivat itsensä: toiset hyvin strukturoituun ympäristöön, kun toiset taas hyvin vapaaseen ja toiminnalliseen oppimisympäristöön. Jos henkilöille ei ollut piirretty kasvopiirteitä, vuorovaikutussuhteiden tulkinta oli vaikeaa.

Useimmissa tapauksissa silloin, kun kuvia käytetään tutkimusaineistona, kuvien yhteydessä on myös tekijän kommentti tai selostus kuvasta. Riippuen teoksesta se voi sisältää hyvin lyhyen tekstin, jossa on työn nimi ja päiväys, tai pidemmän tekstin, jossa tekijä mietiskelee tai pohtii kuvaa laajemmin. (Riessman 2008, 144.) Tässäkin tutkielmassa tutkimuskohteena olevissa piirroksissa on mukana myös tekijöiden kirjallinen pohdinta kuvasta.

6.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui yhteensä 34 luokanopettajaopiskelijaa. Heistä 20 on ranskalaisia ja 14 suomalaisia opiskelijoita. Aineisto on kerätty opiskelijoiden ollessa 3. vuosikurssilla. Suomalaisista opiskelijoista 13 oli naisia ja miehiä 1. Ranskalaisista opiskelijoista 19 oli naisia ja miehiä 1. Aineisto numeroitiin, ja aineisto-oesimerkkejä esiteltäessä tekijöistä käytettiin muotoa ”ranskalainen opiskelija 1” tai ”suomalainen opiskelija 9”.

6.3 Aineistonkeruu

Tutkimusaineistona olivat 2010-luvulla kerätyt piirrosaineistot ranskalaisilta sekä suomalaisilta luokanopettajaopiskelijoilta. Piirrokset kerättiin hankkeen yhteydessä, jossa haluttiin selvittää opiskelijoiden käsityksiä opettamisesta. Hankkeen päätutkijana Suomessa toimi Tarja Nyman, joka myös käänsi

ranskankieliset tekstit suomen kielelle. Ranskassa piirroksset sekä tekstit muodostivat osan opetuksesta. Aineisto kerättiin ensimmäisten opetuskokemusten jälkeen opiskelijoilta, jotka olivat päässeet läpi rekrytointikilpailusta ja siten siis olivat tulevia valtion virkamiehiä. Tämä vaihe vastasi Suomen kandidaattivaihetta. Piirroksset aseteltiin esille luokkaan ja opiskelijat keskustelivat niistä pienryhmissä. Siten haluttiin korostaa reflektointia. Myöhemmin heille annettiin mahdollisuus liittää piirros portfolioonsa. Suomessa piirroksset kerättiin myös kandidaattivaiheessa, kandidaattiseminaarien aikana. Piirroksia ja tekstejä ei liitetty opintoihin sen tiiviimmin. Osallistujien tehtävänä oli: ”Piirrä itsesi opettajana tänään (A3-paperi). Sinulla on aikaa piirtämiseen n. 10 minuuttia. Piirros on yksi tapa ilmaista itseään. Sen yhteydessä saa käyttää sanoja ja pelkistettyä, yksinkertaistettua ilmausta. Piirtäjän taidoilla ei ole merkitystä. Kirjoita tälle paperille lyhyt teksti, jossa kommentoit piirrostasi (enintään 10 riviä). Teksti auttaa katsojaa piirroksen ymmärtämisessä. Tekstin kirjoittamiseen on aikaa 5–10 minuuttia”.

Kyseessä on siis sekundaariaineisto eli muiden aikaisemmin keräämä aineisto. Useilla tutkimuslaitoksilla ja projekteilla on yleensä hallussaan suuriakin määriä analysoimattomia aineistoja. Tutkimusaineistoja kerättäessä on myös otettava huomioon taloudellisuus. Jokaiseen tutkimukseen ei ole tarvetta kerätä aineistoa itse alusta alkaen. Joihinkin tutkimusongelmiin on mahdollista saada vastaus valmiiden aineistojen pohjalta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 186.) Näin oli myös tässä tutkimuksessa.

6.4 Aineiston analyysi

Piirrosaineistojen analyysissä ja tutkimuksessa käytimme menetelmänä sisällönanalyysiä. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan sisällönanalyysi on perusmenetelmä, jota voidaan käyttää kaikessa laadullisessa tutkimuksessa, joskus myös määrällisen tutkimuksen parissa. Näin ollen sen avulla on mahdollista toteuttaa hyvin monenlaisia tutkimuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.) Mäkinen (2018) analysoi kandidaatin - tutkielmansa hyödyntäen samaista metodologiaa ja jatkoimme yhdessä myös tällä samalla menetelmällä.

Sisällönanalyysin avulla pyritään saamaan mahdollisimman tiivistetty ja yleinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Tavoitteena on ymmärtää opettajien tunteiden skaalaa. Kyngäksen ja Vanhasen (1999) mukaan sisällönanalyysillä analysointi onnistuu systemaattisesti ja objektiivisesti. Kerätty aineisto saadaan sisällönanalyysin avulla järjestettyä siten, että siitä on mahdollista tehdä päätelmiä. Tärkeää on tehdä aineistosta mielekkäitä päätelmiä. Pelkkä järjestetty aineisto ei ole tulos. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.)

Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan aineistolähtöinen laadullisen aineiston analyysi on karkeasti ilmaisten kolmivaiheinen. Ensimmäinen vaihe on pelkistäminen eli redusointi. Tässä vaiheessa karsin aineistosta epäolennaiset asiat pois. Keskityin siis niihin piirroksiin, joissa käsiteltiin tunteita. Toinen vaihe on aineiston ryhmittely eli klusterointi. Tällöin aineistosta etsittiin tunnekuvauksia ja tunteisiin viittaavia symboleja. Tutkimuksessani pyrin tarkastelemaan opettajaopiskelijoiden kokemia tunteita sekä sitä, löytyykö ranskalaisten ja suomalaisten piirrosten välillä tunteiden eroja. Kolmas vaihe on teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi. Silloin tutkimuksen olennainen tieto eroteltiin ja muodostettiin teoreettisia käsitteitä, unohtamatta päätelmiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108 – 111.)

Tutkimuksen analyysi oli osin aineistolähtöistä sekä osin teorialähtöistä. Aineistolähtöisessä analyysissä on tarkoitus luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Se sopii tähän tutkimukseen, koska tavoitteena on ymmärtää opettajaopiskelijoiden kokemia tunteita. Aineistolähtöisen analyysin avulla on myös mahdollista muotoilla ja tiivistää aineistoa. Teorialähtöinen analyysi tukeutuu johonkin tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteetin esittämään ajatteluun. Tässä tutkimuksessa hyödynsin tunteiden teoriaa, määrittelyä ja luokittelua. Ne toimivat tulosten analysoinnissa tukena. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95, 97.)

Ohjenuorana analyysissä on toiminut Alasen ja kumppaneiden (2013) muistutus siitä, että kuvia tulkittaessa on pidettävä mielessä visuaalisen aineiston monitulkintaisuus. Aineiston ollessa moninainen myös käsitykset siitä ovat moniäänisiä. He erittelevät myös usein piirroksissa käytössä olevia visuaalisia reperтуаareja, kuten taiteesta ja medioista peräisin olevia esitystapoja. Näitä ovat

esimerkiksi puhekuplat, nuotit, kasvonilmeet ja tikkuhahmot. Kukin tekijä valitsee ne esitystavat, joiden katsoo vastaavan parhaiten omia kokemuksiaan. Alanen ynnä muut ovat omassa tutkimuksessaan pitäneet aineistoa tulkitessaan mielessä, että osallistujat sisällyttävät kuviinsa ne asiat, jotka näkevät merkityksellisiksi itselleen opetuksessa. Myös tässä tutkielmassa tulkinnan ohjenuorana on pidetty tätä asiaa. Analyysissäni pääpaino oli piirroksissa, ja tekstiosiot olivat piirroksia tukevia ja täydentäviä.

Analyysivaiheessa, kun tarkastelimme piirroksien viittauksia tunteisiin ja toimijuuteen keskityimme erityisesti kasvojen ilmeisiin, kehonkieleen ja kuvattuun ympäristöön, johon henkilö oli sijoitettu. Tämän perustamme siihen, että ihmisille yleisin tunneviestinnän kanava ovat kasvojen ilmeet (Nummenmaa 2010, 83). Mäkinen (2018) päätteli omassa kandidaatin tutkielman analyysissä, että sekä negatiivisiin että positiivisiin tunteisiin viitattiin suun muodolla, joko mutruisella, viivalla, auki ammollaan olevana tai hymyilevänä suuna. Piirroksissa esiintyi myös erityisen paljon kysymysmerkkejä, jotka ovat symboleita, joita ei voi suoraan johtaa tarkoittamaan mitään tunnetta. Analyysin edetessä tuli vahvasti esiin päätelmä siitä, että niillä saatetaan kuvailla epävarmuuden ja huolen kaltaisia tunteita. (Mäkinen 2018.) Piirroksissa toimijuutta esitettiin tulkintamme mukaan esimerkiksi kosketuksella, opettajan sijoittumisella luokassa ja piirroksessa esiintyvien symbolien kautta. Analysoidessa aineistoa uudestaan hyödynsimme Mäkisen (2018) aikaisempia tutkimustuloksia ja pystyimme sen tuella löytämään yhteyksiä tunteiden ja toimijuuden välillä.

Piirroksia analysoidessa olemme myös ottaneet huomioon opettajan sijainnin luokassa. Alanen ym. (2013) viittaavat Kressiin ja van Leeuweniin (1996/2006), jotka ovat havainneet kuvissa samankaltaisia asioita. Joskus opettajat ovat sijoitettu piirroksien keskelle ja joskus laitamille. Tästä he käyttivät nimitystä "*center-margin*".

Analysoimamme piirrosaineisto oli laajahko, joten teimme päätöksen, että lukija hyötyy lukumäärien esittelystä. Lukumäärien kautta aineiston tulokset esittäytyvät selkeämpinä ja ymmärrettävämpinä. Aineistoa kuvattiin siksi myös määrällisesti. Tulosluvussa esittelemämme lukumäärät laskettiin seuraavasti.

Yhdessä kuvassa saattoi olla esimerkiksi useita kysymysmerkkejä, mutta niiden lukumäärä 19 tarkoittaa, että 19 piirroksessa oli piirretty yksi tai useampi kysymysmerkki. Samoin hymynaamojen lukumäärä 20 on muotoutunut siten, että 20 piirroksessa oli hymyilevä naama/naamoja. Hymynaamoja tarkasteltaessa keskityin pääsääntöisesti vain opettajan kasvoihin.

Pro gradu -tutkielmamme on jatkoa Mäkisen (2018) aikaisemmalle kandidaatin tutkielmalle. Pro gradu -tutkielmassamme on ollut mukana kaksi tutkijaa poiketen Mäkisen (2018) tutkielmasta. Tätä tutkielmaa varten aineisto on analysoitu kokonaan uudestaan uusien tutkimuskysymyksen ja tutkimusasetelman pohjalta. Sen myötä tutkimuskysymyksiin vastaavien piirrosten määrä on lisääntynyt. Lisäksi aineiston monitulkintaisuuden vuoksi tähän asiaan on saattanut vaikuttaa kahden tutkijan tulkinta.

6.5 Eettiset ratkaisut

Tuomi ja Sarajärvi kuvailevat seuraavasti tutkimuksen eettisiä periaatteita. Hyvin ja laadukkaasti laadittu tutkielma, oikein valittu tutkimusasetelma sekä selkeä ja johdonmukainen raportointi ovat osa tutkimuksen eettisyyttä. Tutkimuksen laatu kuvaa tutkimuksen eettisyyttä. Tutkijan on oltava eettisesti sitoutunut, jotta tutkimuksesta on mahdollista tulla ensiluokkainen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127.) Keskityimme tutkielman aloituksessa laadukkaaseen tutkimussuunnitelmaan, jotta olisi helpompi lähteä toteuttamaan hyvää ja merkityksellistä tutkimusta. Olemme myös perehtyneet muihin laadukkaisiin tutkimuksiin, joiden kautta olemme oppineet oikeita toteutustapoja ja oikeellisuutta.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 132) mukaan tutkimuksen teossa tulee noudattaa rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta. Tulosten tallentaminen ja esittäminen tulee hoitaa luotettavasti ja siten, ettei kenenkään henkiköllisyys tule esille. Tutkimusta julkaistaessa tulee olla avoin, ja tärkeää on tuoda selkeästi ilmi muiden tutkijoiden tekemät työt. Tässä tutkimuksessa selkeät ja oikein merkityt lähdeviitteet takaavat, että toisten työlle on annettu merkitys ja arvo, kun heidän tuloksiaan ja menetelmiään on julkaistu omassa tutkielmassamme.

Piirrosaineistoja, kuten mitä tahansa aineistoa, tulee käsitellä täysin luottamuksellisesti. Osallistujilta kysyttiin luvat aineistojen tutkimukseen, ja aineistoa on käsitelty nimettömästi. Tekijöiden nimet eivät tule esille, mikä on osa eettisyyttä. Aineisto on numeroitu, ja siten olen voinut käyttää osia aineistoista esimerkkeinä tutkimustuloksia esitellessäni. Osallistujille on aineistokeruuvaiheessa kerrottu, että piirrosaineistoa kerätään tutkimustarkoitusta varten. Aineisto säilytetään asianmukaisesti siihen saakka, kunnes tekijöiden opinnäytetyöt ovat valmiita. Sen jälkeen aineisto hävitetään.

7 TULOKSET

7.1 Tulosluvun rakentuminen

Tulosluku rakentuu siten, että ensimmäisenä vastaamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Esittelemme löydöksiä kolmen eri teeman kautta. Teemat ovat seuraavat: 1) positiivisten tunteiden ja vahvan sekä aktiivisen toimijuuden piirrokset, 2) negatiivisten tunteiden ja heikon sekä passiivisen toimijuuden piirrokset ja 3) vaihtelevien tunteiden ja toimijuuden piirrokset. Havainnollistavina esimerkkeinä esittelemme otoksia aineistosta (kappale 8.2 alalukuineen). Seuraavaksi esitämme vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen kappaleessa 8.3.

7.2 Luokanopettajaopiskelijoiden kokemien tunteiden ja toimijuuden yhteys

Seuraavassa osiossa olemme tutkineet piirroksien avulla, kuinka tunteet vaikuttavat luokanopettaja opiskelijoiden toimijuuskokemuksiin. Lisäksi olemme tutkineet, mitkä asiat vaikuttavat toimijuuskokemuksiin vahventavasti ja heikentävästi. Melkein jokaisesta piirroksesta löytyi tunteisiin ja toimijuuteen viittaavia tekijöitä.

7.2.1 Tunteiden esittäminen ilmeiden ja symbolien avulla sekä niiden yhteys toimijuuteen

Opiskelijoiden piirtämät kuvat opetustilanteista olivat hyvin monipuolisia. Kuitenkin niissä ilmeni paljon samanlaista symboliikkaa. Lähes jokaisessa opiskelijan piirroksessa oli jotain tunteisiin viittaavaa. Jossain tapauksissa piirroksissa ei ollut viitteitä tunteisiin, mutta tekstiosassa tunteista oli kirjoitettu. Vain viidessä piirroksessa ei ollut tunteiden ja toimijuuden välistä yhteyttä, vaikka piirroksessa tai kuvatekstissä olisi kuvattu tunteita. Tunteiden ja toimijuuden välistä yhteyttä ei ollut 29% (4/14) suomalaisten luokanopettajaopiskelijoiden piirroksista ja 0,5% (1/20) ranskalaisten luokanopettaja opiskelijoiden piirroksista. Esittelemme seuraavaksi keskeisimpiä havaintojamme piirroksien tunteista ja toimijuudesta jaoteltuina positiivisiin tunteisiin ja vahvaan sekä aktiiviseen toimijuuteen, negatiivisiin tunteisiin ja heikkoon sekä passiiviseen toimijuuteen ja monenlaisten tunteiden sekä toimijuuden vaihteluun.

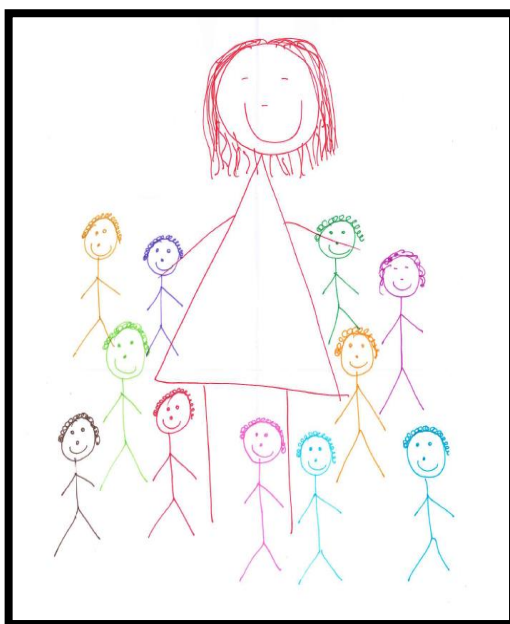
Yleisimmin esiintyneet symbolit piirroksissa olivat kysymysmerkit (19). Usein piirroksissa opettajan kasvoille oli piirretty hymysuu (20), joten sillä voidaan viitata opettamiseen iloisena asiana. Osassa piirroksista opettajan suu oli piirretty myös viivana, mutrulla tai ympyränä (6). Tulkitsemme asian siten, että opetus voi myös aiheuttaa huolta, vaikeuksia ja epävarmuutta. Kolmessa piirroksessa opettajan ilmeet vaihtelevat tilanteen välillä hymystä mutrusuuhun, joten tällä voidaan ajatella tarkoitettavan opettajan työn vaihtelevuutta.

Toimijuuden kokemusta ja sen laatua tarkastelimme kuvista opettajan kehon suuntatumisen kautta, esimerkiksi käden ojennuksina tai kyykkyasentoina. Myös kädellä koskettaminen nähtiin toimijuuden esiintymisenä. Opettajan sijainti luokassa oli myös tarkkailussamme. Oliko se lähellä oppijoita vai kauempana heistä. Tekijöiden toimijuutta tarkasteltiin kuvien lisäksi myös tekstiilmaisuuksissa, se ilmeni usein uskona omaan itseensä ja tulevaisuuteensa sekä innostuneisuutena omasta työstä. Tulkitsimme, että innostuneisuutta kuvasi piirroksissa esiintyneet huutomerkit ja käsien ojennus ylöspäin. Tulkitsimme, että kuvissa esiintyvät opettajien kädenojennukset

oppijoita kohti tai esimerkiksi oppijoiden tasolle asettuminen/ kyykistyminen kuvasivat opettajan aktiivista vuorovaikutuksen hakemista oppijoiden kanssa ja sen parantamista ja kehittymistä. Aikaisemmin tässä tutkielmassa olemme käsitelleet sitä, kuinka vuorovaikutustilanteissa toimiminen ja osallisuuden kokeminen ovat tärkeä osa toimijuuden kokemista.

7.2.2 Positiivisten tunteiden ja vahvan sekä aktiivisen toimijuuden piirrokset

Mäkinen (2018) tarkasteli positiivisia tunteita hymyilevien suiden kautta. Niitä esiintyi suuressa osaa kuvista, ja tästä hän päätteli, että opettamiseen liittyy paljon positiivisia tunteita. Myös silmien asennolla voidaan kuvailla tunteita. Tutkimusten mukaan aitoon hymyyn liittyy aina myös silmää siristävän lihaksen toiminta (Nummenmaa 2010, 96). Näin ollen Mäkisen (2018) tarkkailun kohteena ovat olleet myös silmät, suun tarkkailun ohella. Lisäksi Mäkinen (2018) havaitsi, että useassa kuvassa opettaja oli myös piirretty oppilaidensa ympäröimäksi, mistä välittyi lämpimiä ja turvallisia tunteita. Lisäksi sydämen kuvat piirroksissa on johdettu tarkoittamaan opettamisesta juontuvia positiivisia tunnekokemuksia. (Mäkinen 2018.) Toimijuuden näkökulmasta tulkitsemme tämän kuvaavan vahvaa toimijuutta ja uskoa siihen, että toimija pystyy vaikuttamaan ympärillään oleviin asioihin, eli tässä tapauksessa oppijoihin ja omaan työhönsä. Hymysuut vahvistavat vahvan toimijuuden tulkitsemista, sillä se kuvastaa uskoa itseensä ja siihen, että toimija pystyy tarjoamaan ympärillä oleville ihmisille asioita.



KUVIO 1. Hymysuut (ranskalainen opiskelija 16.)

Mäkinen (2018) analysoi, että kuviossa 1 opettajalla on suuri hymysuu: se jatkuu melkein korvasta korvaan. Myös opettajan silmät ovat menneet viiruiksi, koska hymyilevä suu on niin suuri. Myös hänen kaikkien oppilaidensa suut ovat hymyssä. Opettaja on oppilaiden keskellä ja näyttää nauttivan tilanteesta. Tekijä kuvailee tekstissä: *"Opettaja hymyilee, koska olen tyytyväinen ollessani luokassani ja minusta se on oleellista= on tärkeää haluta tulla omaan luokkaan ja opettaa."* (Mäkinen 2018.) Lainausta opettajan tekstistä voimistaa vahvan ja aktiivisen toimijuuden kokemuksen tulkintaa piirroksista. Kuvatekstissä sana *"halu"* tukee tulkintaamme, että opettajan toimijuus on aktiivista ja hänellä on intoa omaan työhönsä. Opettaja kykenee tunnistamaan omat tunteensa, joka vaikuttaa hänen kykyynsä opettaa.

Olemme siis tulkinneet kuvia siten, että opettajalla voidaan nähdä olevan vahvempi/aktiivisempi toimijuuden kokemus, jos kuvissa on esitetty esimerkiksi kosketusta tai käden ojennuksia toista ihmistä kohti.

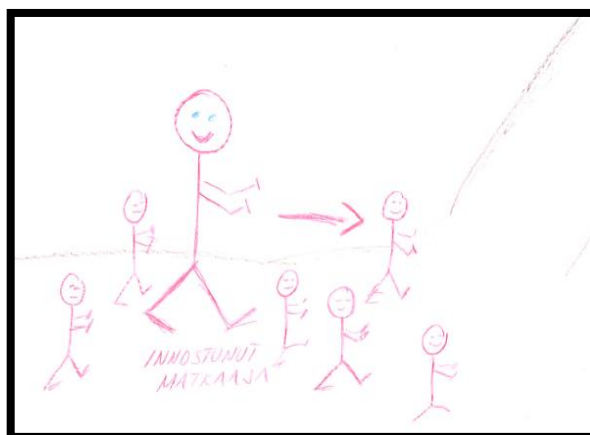


KUVIO 2. Lämmin katse (suomalainen opiskelija 2).

Mäkinen (2018) tulkitsee, että kuviossa 2 opettaja on hyvin lähellä oppilaita, ja hänen katseestaan voi huomata ystävällisyyden ja läheisyyden oppilaiden kanssa, koska hän haluaa olla oppilaiden tasolla. Luokassa on avoin ilmapiiri ja helppo kysyä apua, mikä näkyy myös oppilaiden kasvoilla iloisina hymyinä sekä puhe-
kuplassa avun kysymisenä. (Mäkinen 2018.) Tekstissä kuvaillaan tapahtumaa seuraavasti: *"Ope, joka ei nosta itseään oppilaiden yläpuolelle vaan laskeutuu oppilaan tasolle. Oppilaan on helppo kysyä opelta, ope siis helposti lähestyttävä. Ope ja oppilas viihtyy luokassa, sillä open ei tarvi olla vihainen, koska kaikki tekee töitä hyvin ja kysyy jos ei osaa."* Opettaja siis asettautuu oppijan tasolle, joka kuvastaa vahvan ja aktiivisen toimijuuden kokemisen piirteitä. Opettajalla ei siis ole tarvetta nostaa itseään oppijan yläpuolelle, kuten tekijä tekstissään mainitsee.

Kolmannessa esimerkissä, kuviossa 3, Mäkinen (2018) esittelee piirroksen, jossa on hymyilevä tikku-ukko ja hymyilevät oppilaat tikku-ukon eli opettajan ympärillä. Opettaja on tienristeyksessä. Kuitenkin hänen huulillaan on suuri hymy, ja se jää kuvasta päällimmäisenä mieleen. Tekijä on kirjoittanut kuvaan tikkukirjaimilla tekstin *"innostunut matkaaja"*. (Mäkinen 2018.)

Kuvatekstissä tilannetta kuvataan: "Ajattelen olevani tänään vasta matkalla kohti opettajuutta. Tienhaarat kuvaavat mielensisäistä pohdintaa siitä, millainen opettaja haluan tulevaisuudessa olla. Itselleni opettajuudessa luovuttamatonta on lapsilähtöisyys ja tätä asennetta kuvaan sillä, että oppilaat kulkevat kuvassa nyt jo rinnallani."



KUVIO 3. Innostunut matkaja (suomalainen opiskelija 4).

Mäkinen (2018) tuo esille, että tekijä kuvailee itseään sanalla innostunut matkaja, mikä voi viitata mielenkiintoiseen ja positiiviseen matkaan kohti opettajuutta. Kuva on lämminhenkinen, koska opettaja ja oppilaat yhtenä rintamana kulkevat kohti tulevaisuutta. (Mäkinen 2018.) Tunteiden ja toimijuuden näkökulmasta opettaja näkee opettamisen yhteisenä matkana kasvaa yhdessä oppijoiden kanssa. Tienhaarassa oleminen ei myöskään herätä opettajassa huolta vaan hän uskoo omiin mahdollisuuksiinsa ja siihen, että hän on kykeneväinen tekemään oikeita ratkaisuja. Vahvassa ja aktiivisessa toimijuudessa korostuukin usko omaan menestymiseen. Opettajan vahvaa toimijuutta voidaan nähdä edelleen vahvistavan myös opettajan innostuneisuus.

Kuviossa 4 opettaja istuu oppilaiden kanssa ympyrässä. Mäkinen (2018) analysoi piirroksessa esiintyviä tunteita siten, että opettajan suu on piirretty hymyyn, sekä hänen rintaansa on piirretty sydän. Opettajan viereen kuvaan on kirjoitettu sanat ”läheisyys” ja ”turva”. Nämä seikat viittaavat vahvasti positiivisiin ja lämpimiin tunteisiin, joita hän opettamisesta työnä saa. Opettaja mahdollisesti kokee ja haluaa luoda läheisyyden ja turvallisuuden tunteita. (Mäkinen 2018.)



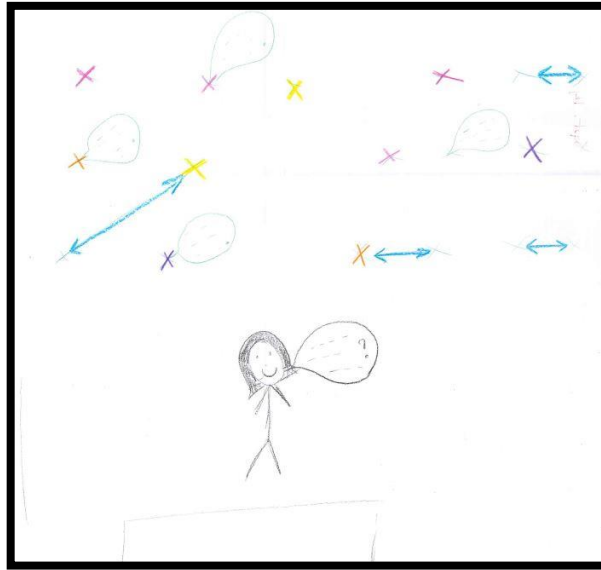
KUVIO 4. Sydän rinnassa (suomalainen opiskelija 6).

Mäkisen (2018) mukaan sydämen kuva rinnassa voi viitata perustunne rakkauteen tai sen alatyyppeihin kuten ystävällisyyteen tai omistautumiseen. Piirroksessa istuva luokka kuvastaa tekijälle merkityksellistä *läheisyys*-sanaa ja saattaa kuvata luokassa vallitsevaa kaikkien hyväksynnän ja arvostamisen ilmapiiriä. (Mäkinen 2018.) Tunteiden ja toimijuuden näkökulmasta piirroksessa korostuu vahvasti opettajan ja oppijoiden välinen yhteys, jonka luominen ei ole opettajan työssä yksiselitteinen asia. Piirroksessa opettaja on tuonut esille erilaisia tapoja, joita hän hyödyntää opetuksessa, kuten monikanavaisuutta ja tabletteja. Lisäksi piirroksessa on hehkulamppu, jonka viereen on kirjoitettu sanat ”ideat” ja ”oivallukset”. Nämä seikat puolestaan viittaavat vahvasti opettajan innostukseen omaa ammattiaan kohtaan ja ammatti myös antaa opettajalle takaisin. Tämä molemmin suuntainen liike vahvistaa opettajan toimijuutta.



KUVIO 5. Opettaja kyykistyy (ranskalainen opiskelija 19).

Kuviosta 5 on nähtävissä, että luokka on järjestyksessä ja hallinnassa. Oppijat istuvat paikoillaan ja tavarat ovat pöydillä siistissä järjestyksessä. Kuvassa korostuu opettajan ja oppijan välinen tilanne, jossa opettaja on kyykyssä oppijaa kohti. Molemmat heistä hymyilevät. Tästä päättelemme, että opettaja pystyy luomaan luokkatilaan luotettavan ja turvallisen ilmapiirin, jossa jokaisen on hyvä työskennellä. Näemme myös, että opettaja on läsnä tilanteissa ja oppijoiden on helppo lähestyä häntä. Opettajan kokemaan toimijuuteen näemme tämän liittyvän siten, että luokassa on hyvä olla ja tehty työ tuottaa iloa, joka puolestaan vahvistaa opettajan kokemaa aktiivista toimijuutta. Tekstissä tekijä kuvailee osaamistaan: *“...osaan ottaa heidän yksilöllisyytensä huomioon niin luokassa kuin aktiviteeteissakin”*.



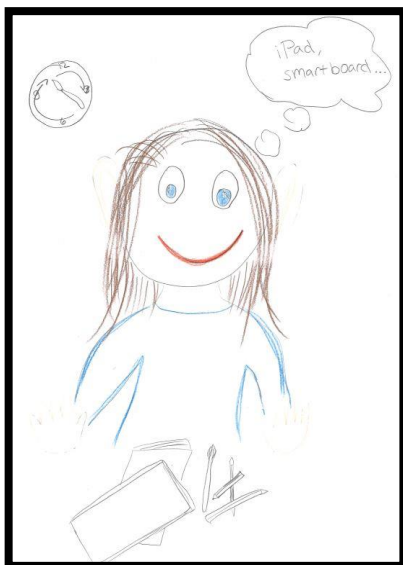
KUVIO 6. Vuorovaikutusta (ranskalainen opiskelija 5).

Kuviossa 6 on hymyilevä opettaja. Tekijän omakuva on pieni, mutta verrattuna koko kuvaan omakuva on piirroksen keskiössä ja sillä on vahva rooli. Tekstissään tekijä kuvaa hymyn olevan työssä tärkeä vuorovaikutuksen väline. Hän avaa sen kautta olevan mahdollisuus välittää oppimishalua oppilaille. Koemme, että hymy on tekijälle mahdollisuus vaikuttaa luokan ilmapiiriin. Silloin kun tekijä kokee mahdollisuutta vaikuttaa omiin ja ympäristönsä asioihin on hänellä tunne vahvasta toimijuudesta. Tekijän kuvaan piirtämät useat kaksisuuntaiset nuolet kuvastavat näkemyksemme mukaan luokassa tapahtuvaa vuorovaikutusta, jossa oppijat ja opettaja pystyvät toimimaan toistensa kanssa.



KUVIO 7. Innostuneisuutta (suomalainen opiskelija 11).

Kuviossa 7 tekijä on piirtänyt itsestään opettajana ison omakuvan. Opettajalla on suuri hymy ja silmät ovat iloisen ja toiveikkaan näköiset. Lisäksi opettajan kädet osoittavat ylös, millä mahdollisesti kuvataan tekstissä esiintyvää innostuneisuutta. Innostuneisuus ilmenee myös kokeilunhaluna, kun tekijä kirjoittaa tekstissään pohtivansa kokeilisiko tätä vaiko tätä? Opettajan ympärillä on ajatuskuplia, joissa hän pohtii omaa työtään niin sydämin, idealampuin kuin kysymysmerkein. Kuvatekstiin opettaja on kirjoittanut seuraavasti: *"Tällä hetkellä tuntuu, että olen täynnä energiaa, positiivisuutta, uusia ideoita ja valmis kehittämään omia taitoja ja oppimaan uutta. Tuntien pitäminen on vielä kuitenkin melko uutta ja tuntien suunnittelut vielä valtavasti energiaa ja aikaa. Omista taidoista on vielä melko epävarma. Jokaisen opetustunnin jälkeen tuntuu oppivan paljon uutta."* Sekä teksti että kuva tukevat sitä näkemystä, että opettaja on iloinen ja innostunut omaa työtänsä kohtaan. Innostuneisuus on kuin bensiiniä toimijuuden kehittymiselle. Vaikka päässä onkin kysymyksiä into ja palo kehittyä ajavat ihmistä eteenpäin ja kumoavat pienet negatiiviset puolet. Tämä kuva kuvaa mielestämme erittäin hyvin tätä näkökulmaa.



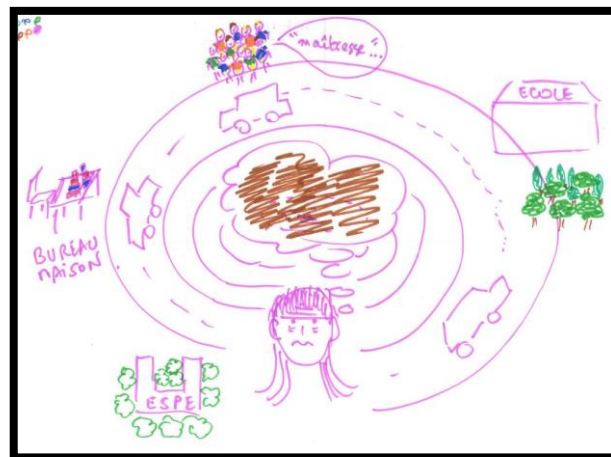
KUVIO 8. Opettaja, joka kuulee ja näkee oppijat (suomalainen opiskelija 9).

Kuviossa 8 opettajan omakuva on keskeisessä osassa eikä oppijoita ole piirretty kuvaan. Opettajalla on hymyilevä suu ja iloisen näköiset silmät, tästä olemme tehneet päätelmän, että opettaja on enimmäkseen hyvin positiivisella mielellä. Opettajan pään päällä on ajatuskupla, jossa lukee "iPad" ja "smartboard". Lisäksi piirroksessa on kello, jossa on kaksi nuolta, mahdollisesti kuvaamassa vauhdikasta ajankulkua. Kuvatekstissä opettaja avaa piirrostaan seuraavasti: *"Toivon, että opettajana minulla on isot silmät ja korvat, joilla kuulla ja nähdä oppilaat. Taitavat kädet auttamassa jokaista ja helposti lähestyttävä hymy. Vielä on vähän kirjat ja kynät sekaisin – oma opettajuus on vasta rakentumassa. Mielessä padit ja boardit, miten hyödyntää niitä opetuksessa? Avoin syli ja mieli jokaiselle. Aika tuntuu juoksevan opetus-tunneilla."* Opettaja tuo tekstissä esille omia toiveitaan ja arvojaan. Lisäksi hän pohtii, kuinka hyödyntää eri työvälineitä opetuksessa. Tekstiä huomioimatta, ai-noastaan piirrosta tulkittaessa, havaitsemme kasvojen ilmettä tarkastella vain positiivisia tunteita, mikä on merkityksellistä vahvan ja aktiivisen toimijuuden kehittymisessä. Kuvateksti kuitenkin avaa opettajan kokemaa laajemmin. Myös kellon kuvasta voidaan päätellä jotain, mikä ei ole niin positiivista. Opettaja kokee oman opettajuutensa olevan vasta kasvamassa. Opettajaopiskelijalla ei ole vielä kehittynyt tarvittavia rutiineja ja tulkitsemme kiireen tunnun ja ajankäytön

sujumisen puutteet mahdollisesti rajoittavina tekijöinä hänen kokemalleen toimijuudelle.

7.2.3 Negatiivisten tunteiden ja heikon sekä passiivisen toimijuuden piirroksiset

Piirroksien suosituimpia symboleita olivat kysymysmerkit, jotka Mäkinen (2018) luokitteli viittauksena negatiivisiin tunteisiin. Myös esimerkiksi opettajan pöytä täynnä kirjapinoja ja roskakori täynnä roskaa olivat Mäkisen analyysissä merkkejä negatiivisista tunteista. Myös kellon ja kalenterin kuvia esiintyi piirroksissa mahdollisen kiireen ja stressin kuvastajina. Kiireen tunteen on todettu olevan uhka uuden oppimiselle, innovatiivisuudelle sekä toimijuuden kehittymiselle (Paloniemi, Vähäsantanen, Hökkä & Eteläpelto 2017, 69.) Suun ja silmien seudulla oli tärkeä fokus myös negatiivisia tunteita tarkkailtaessa. Edellä mainitut yksityiskohdat voidaan nähdä merkkeinä väsymyksestä, kiireestä, epätoivosta, ahdistuksesta, hämmennyksestä ja surustakin. Piirroksissa opettaja oli usein sijoitettu tilanteeseen, jossa opettaja on joko sivussa tai negatiiviselta vaikuttavan tilanteen keskiössä. (Mäkinen 2018.)



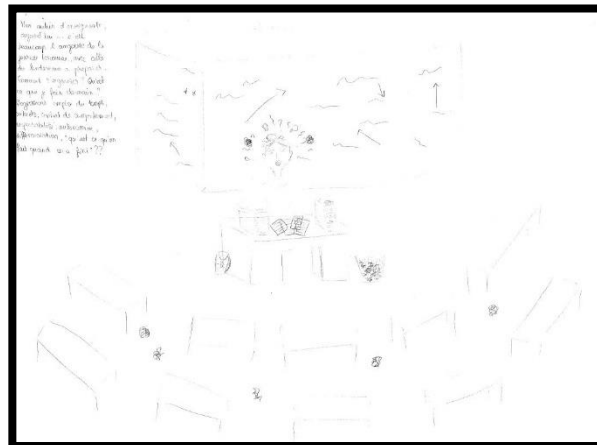
KUVIO 9. Otsaryppyjä ja silmäpusseja (ranskalainen opiskelija 17).

Mäkinen (2018) tulkitsee, että kuviossa 9 henkilön suu on piirretty mutrulle, otsalla on lukuisia ryppejä ja silmien alla on havaittavissa pussit. Ajatuskupla on täynnä suttua, ja pään ympärillä on spiraali, jonka sisällä autot ajavat ringiä. Otsarypyt

ja silmäpussit voivat viitata siihen, että opettaja tuntee itsensä väsyneeksi. Kuvassa autoilla voidaan kuvata kiirettä ja tunnetta, että ei riitä repeämään joka paikkaan. Tekstiosioista löytyy tukea tälle analyysille:

”3 viikon opiskelu- ja harjoittelujakson jälkeen minusta tuntuu, että olen saavuttanut saturaatiopisteen. Olen kadottanut ison osan selkeydestä, jotta voisin keskittyä yksinkertaisiin asioihin, jotka puolestaan mahdollistaisivat edistymisen. Tämä tilanne on tiiviisti yhteydessä unihäiriöihin, jotka aiheuttavat väsymystä. Väsymys puolestaan syventää fyysistä ja psyykkistä epätasapainoa. Jatkuvan kauhun tunne.” (Ranskalainen opiskelija 17).

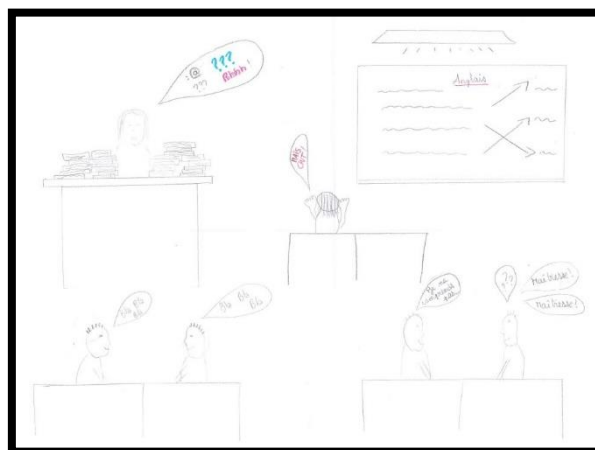
Tekijä kuvailee tuntevansa jopa kauhun tunnetta, kun hän on joutunut kierteseen, jossa väsymys aiheuttaa epätasapainoa monessa suhteessa. Tämä tunne on voimakkaimpia tässä aineistossa. (Mäkinen 2018.) Opettaja kokee, että hän ei pysty hallitsemaan ympärillä olevia asioita. Hän kokee niin paljon negatiivisia tunteita, jotka liittyvät hänen elämänsä eri osa-alueisiin, että hänen toimijuutensa on myös mahdollisesti heikkoa ja passiivista. Opettaja ei koe voivansa vaikuttaa oman elämänsä kulkuun ja hän kokee jatkuvasti olevansa ahdistunut ja mukana ulospääsemättömässä ”oravanpyörässä”.



KUVIO 10. Sekasortoa (ranskalainen opiskelija 9).

Kuviossa 10 opettaja istuu pöytänsä takana ja suu on ammollaan auki. Mäkinen (2018) tulkitsee, että opettaja näyttää huolestuneelta ja hieman toivottomalta. Puhkeuplassa hänen päänsä päällä on kysymysmerkkejä ja sotkua. Pöydällä on

paljon tavaraa, ja roskakori on täyttynyt roskista. Myös opettajan silmistä on havaittavissa hämmästyksiä ja epätoivoa. (Mäkinen 2018.) Sotkuinen pöytä ja tunteiden sekamelska voivat kuvastaa opettajan kokemusta hallinnan kokemuksen puutteesta. Kuvatekstissä tekijä on pohtinut kokemaansa ahdistusta: ”Opettajan ammatti tällä hetkellä merkitsee minulle Jo päättyneen päivän aiheuttamaa suurta ahdistusta ja seuraavan päivän valmistelujen aiheuttamaa suurta ahdistusta. Kuinka organisoisin sen? Mitä teen huomenna? Miten edetä ajankäytön, käyttäytymisen, vastuun, autonomian, eriyttämisen suhteen.” (Ranskalainen opiskelija 9). Opettajan toimijuus on mahdollisesti heikkoa, sillä hänellä on niin paljon kysymyksiä, epävarmuutta ja pahaa oloa, että ne rajoittavat hänen toimijuuttaan. Piirroksessa opettajan pään yläpuolelle on kuitenkin piirretty lamppuja ja piirroksessa olevat nuolet kuvastavat, että ajatukset kulkevat ristiin rastiin. Tulkitsemme tämän tarkoittavan sitä, että opettajan toimijuus ei kuitenkaan ole heikoimmillaan, sillä hän saa ideoita, mutta niiden pidemmälle viemiseen ei ole voimavaroja. Tätä tulkintaa tukee tekijän kuvateksti, jossa esiintyvät organisointiin ja ajankäyttöön liittyvät huolet.

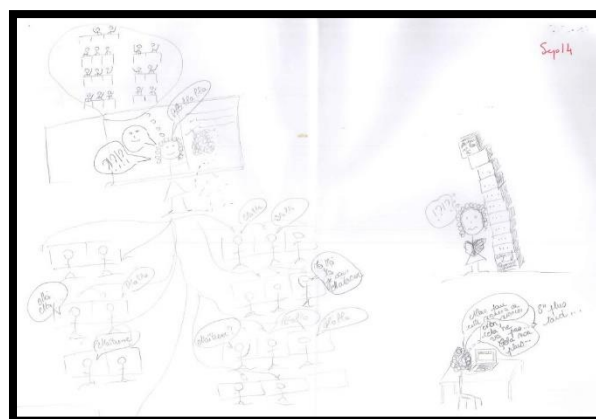


KUVIO 11. Puheensorinaa (ranskalainen opiskelija 8).

Myös toinen hyvin samantyylinen teos löytyi aineistosta. Kuviossa 11 opettaja istuu myös pöytänsä takana suuren kirjapinon ääressä. Opettajan puhekuplassa on kysymysmerkkejä ja jopa pieni ärähdys ”Rhhh!”. Tässäkin kuvassa opettajan suu on hieman ammoltaan eikä kasvoilla näy merkkejä positiivista tunteista.

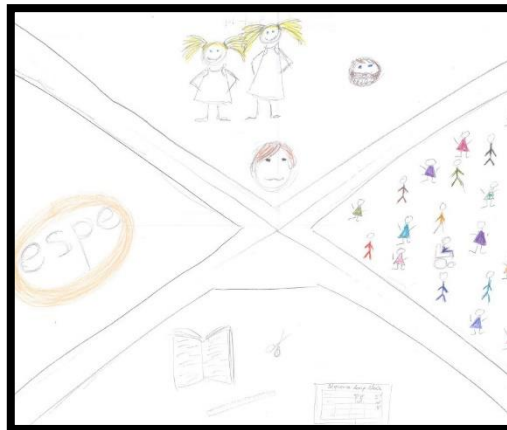
Oppilaiden puhekuplissa toistuvat sanat "blaa blaa" ja muuta kuulumisten vaihtelua oppilaiden kesken. Mäkisen (2018) mukaan "Rhhh!" puhekuplissa voi kuvastaa ärtymyksen tunnetta ja mahdollisesti voimattomuutta siitä, että opettaja ei saa oppilaita hiljenemään. Tekstissä tekijä kuvailee piirrostaan: "Hukun erilaisten lähteiden/resurssien alle ja minusta on vaikeaa viedä oppituntini päätökseen, oppilaat ovat puheliaita enkä löydä muuta ratkaisua kuin odottaa, että he haluavat kuunnella minua."

Toimijuuden näkökulmasta opettajan sijoittuminen luokassa voi kuvastaa heikkoa toimijuutta. Näemme opettajan pöydän takana istumisen ja kirjapinon takana olemisen mahdollisesti "piiloutumisena" tai siten, että opettaja ei viihdy luokassa kovin hyvin. Tekijän kuvateksti tukee tätä näkemystä. Opettajan istumista oman pöytänsä takana voitaisiin tulkita myös eri näkökulmasta siten, että sivussa olemalla hän haluaa antaa oppijoille tilaa ja vastuuta työskentelystään ja ymmärtää itse sen, että opettajan ei tarvitse olla luokassa keskiössä, mutta piirroksen eri osat ja kuvateksti eivät tue tätä näkemystä. Tässä piirroksessa opettajan sijoittuminen siis välittää näkemyksen siitä, että opettajan kokemus toimijuus olisi heikohkoa. Lisäksi se kuvastaa sitä, että opettajan toimijuuden kokemus olisi myös passiivista. Tätä tukee kuvatekstin ilmaus siitä, että opettaja vain odottaa oppijoita olemaan hiljaa.



KUVIO 12. Kirjapinot kaatuu (ranskalainen opiskelija 20).

Kuviossa 12 opettajalla on suu mutrulla ja hänen vieressään on häntä itseään puolta pidempi kirjapino, joka uhkaa kaatua. Luokassa ilmenee paljon keskustelua oppijoiden välillä, mistä kertovat lukuisat *bla bla*-puhekuplat. Tekijä kuvailee piirrostaan kuvatekstissään: "Opetuksen valmistelutyöt ja matka (tutkinto) aiheuttavat tunteen, että minulla on suunnattoman korkea vuori ylitettävänä. Minulla on vielä paljon vaikeuksia tietää, onko se, mitä teen oikein. --Minusta ei vielä tunnu, että olisin kokonaan opettaja." Tekijä tuntee epävarmuuden tunteita sekä työn ja opiskelun yhdistämisen raskaana (korkeana vuorena). Tällaiset tunteet voivat heikentää toimijuutta, koska omat voimavarat eivät tunnu riittävilä eikä tekijä ole varma omasta tekemisestään. Tekijä ei tunne itseään vielä opettajaksi, joten toimijuus ei ole kehittynyt vahvaksi ja kaikkien työn osa-alueiden hallinnassa on vielä harjoiteltavaa. Myös kuvioissa 10 ja 11 on kuvattu kirjapinoja, kuten myös tässä kuvassa. Kaikissa kolmessa piirroksessa opettajan ilme on myös hyvin huolestuneen ja epätoivoisenkin näköinen. Tulkitsemme, että näissä tapauksissa tällaiset negatiiviset tunnekokemukset väistämättä heikentävät opettajan toimijuutta, eikä hän pysty toimimaan työssään täysin vapautuneesti.



KUVIO 13. Joka suuntaan (ranskalainen opiskelija 18).

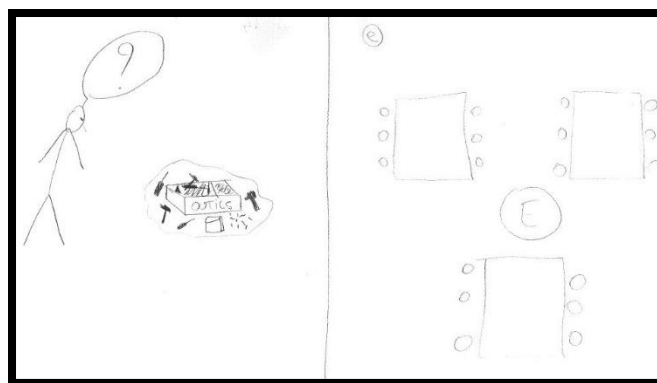
Kuvion 13 tekijä tuntee, että häntä raastetaan eri suuntiin niin perhe-elämässä, kuin oppilaiden sekä opintojen toimesta, kuten hän kirjoittaa kuvansa tekstiosuudessa. Tästä voimme päätellä, että hänen toimijuuskokemuksensa ei ole niin vahva. Hän kokee, että hän ei itse pysty vaikuttamaan tilanteeseensa, vaan hänen on vain pystyttävä tässä elämäntilanteessa riittämään joka suuntaan. Kuviossa

tekijän omakuva ei ole suuressa roolissa. Kuviossa on vain opettajan pienet kasvot ja hänen suunsa on piirretty mutrulle. Kuviossa taas korostuvat tekijän kuvaamana asiat, jotka vaikuttavat hänen työhönsä. Näemme tämän siten, että kaikki muut kuvatut asiat, kuten perhe, oppijat, koulu ja opiskelu vaikuttavat hänen elämäänsä niin suuresti, että oman itsen paikka on hyvin pieni ja siten nämä yhdessä vaikuttavat piirroksen tekijän toimijuuden kokemiseen heikentävästi.

Mäkinen (2018) nosti aineistosta vielä kaksi mielenkiintoista kuvaa, joissa negatiiviset tunteet ovat läsnä, vaikka tekijä ei tekstissään niistä mainitsekaan suoranaisesti. Kuvio 14 jakautuu kahteen osaan. Alapuolella olevassa kuvassa (kuten myös kuvioissa 10 ja 11) näkyy paljon kysymysmerkkejä ja puheensorinasta kertovia "bla bla"- ja "hahaha"-tekstejä. Opettaja ja oppilaat ovat sinisen värin ympäröiminä, ja kuvaan on piirretty salama. Nämä asiat voivat kertoa jonkinasteisesta sekasorrosta ja riittämättömyyden tunteesta. Yläpuolelle tekijä on piirtänyt mahdollisesti kuvan unelmatilanteestaan, jossa hänellä ja yhdellä oppilaalla kerrallaan on puheenvuoro. (Mäkinen 2018.)

Tekstissä tekijä kuvailee piirrostaan: "Tällä hetkellä minusta tuntuu, että olen isossa laivassa keskellä aavaa merta oppilaiden kanssa. Meri on rauhaton, myrsky ei ole kaukana." Tästä Mäkinen (2018) päätteli, että tekijä tuntee jopa hieman pelkoa tulevasta: tekijä vertaa luokkaa mereen, jossa on alkamassa myrsky.

Mäkinen (2018) tulkitse myös kuviota 15. Kuviossa 15 ihminen makaa sängyllä ja hänen päänsä ympärillä on lukuisia puhekuplia. Niissä vilisevät ajatukset, kuten pienet tikku-ukot, jotka ovat mahdollisesti oppilaita. Lisäksi niissä esiintyy kysymysmerkkejä, auto ja kokonaisia kysymyksiä. Hahmolla on silmät kiinni, mutta hän ei luultavasti saa nukutuksi, koska päässä pyörii ajatuksia. Suu on myös piirretty viivaksi. Kuvasta voidaan havaita tekijän tuntevan mahdollisesti väsymyksen ja alakulon tunteita sekä niistä aiheutuvaa stressiä, koska yöllä ei saa nukutuksi, vaan yö menee asioiden miettimiseen. (Mäkinen 2018.) Opettajan toimijuus vaikuttaa heikolta ja passiiviselta, koska hänen työnsä aiheuttaa suurta stressiä, eikä hän koe pystyvänsä vaikuttamaan tilanteen parantamiseen. Piirroksessa ei käy ilmi toivon kipinää, josta päättelemme, että tekijällä ei ole voimavaroja tukea oman toimijuutensa kehittymistä eikä hän saa apua muualtakaan. Piirroksen oikeassa alareunassa on myös lapsi, joka puhuu opettajalle. Tulkitsemme opettajan olevan tämän lapsen äiti, koska piirroksessa opettaja on mahdollisesti kotona. Työelämän haasteet kulkeutuvat siis kotiin asti ja opettajan voimavarat ovat vähäiset. Tekstissä kerrotaan: ”Ajattelen jatkuvasti luokkaa, oppilaita, sitä, mitä minun olisi pitänyt tehdä! Ongelmana on, että ajatukset tulevat yöllä, kun uni ei tule.” Tekijän oma jaksaminen on koetuksella, koska hän ei pääse palautumaan työasioista, vaan miettii niitä öisinkin.

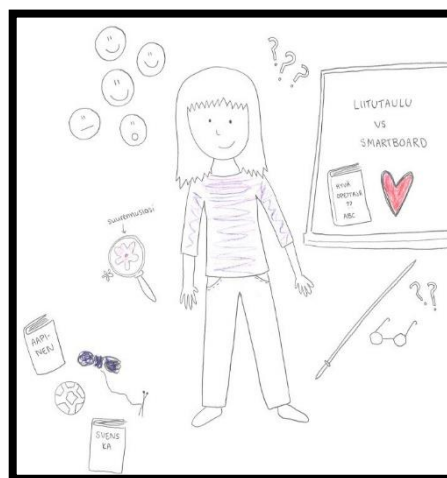


KUVIO 16. Työkalut hukassa (ranskalainen opiskelija 6).

Kuviossa 16 piirroksen vasemmalla puolella opettaja katsoo pää painuksissa laatikkoa, joka sisältää työkaluja. Opettajan silmät ovat viiruina, mikä voi kuvastaa sitä, että opettaja tutkii laatikkoa tarkasti. Hänelle ei ole piirretty suuta, mikä vaikeuttaa tunteiden tulkitsemista. Opettajan pään yläpuolella on kysymysmerkki. Kuvatekstissä tekijä kirjoittaa: *"Tänään näen itseni opettajana, jolla on pääsy lukuisiin työkaluihin ja jolla on joitakin ideoita, mutta joka ei tiedä milloin ja kuinka käyttää niitä - -"*. Tekijän piirros ja kuvateksti osoittavat, että opettajalla on ymmärrys siitä, että hänellä on paljon eri mahdollisuuksia opettamisen ja oppimisen tueksi. Opettaja kuitenkin kokee, että hänellä ei ole tietoa, miten hänen tulisi käyttää niitä. Tulkitsemme, opettajan toimijuuden olevan mahdollisesti heikohkoa ja passiivista, sillä tekijä ei tiedä kuinka käyttää eri välineitä eikä piirroksesta myöskään käy ilmi, että hän edes yrittäisi käyttää eri työvälineitä, pyytää apua niiden käyttämiseen tai että hän etsisi ratkaisuja tähän ongelmaan.

7.2.4 Vaihtelevien tunteiden ja toimijuuden piirrokset

Mäkisen (2018) mukaan kuvissa ilmeni runsaasti sitä, että tunteet vaihtelevat paljon. Useissa piirroksissa ei ollut kuvailtu pelkästään positiivisia tai negatiivisia tunteita vaan molempia. Tunteet vaihtelivat siis piirroksen sisällä. Piirroksissa tämä näyttäytyi siten, että myös toimijuus vaihteli vahvan ja aktiivisen sekä heikon ja passiivisen toimijuuden välillä. Toimijuus ei siis pysy aina samana vaan se voi muuttua aina tilanteesta riippuen.



KUVIO 17. Liitutaulu vs smartboard (suomalainen opiskelija 7).

Mäkisen (2018) mukaan kuviossa 17 opettaja on piirretty hymyssä suin sekä taululla on punainen sydän. Kuvassa on paljon erilaisia hymiöitä, joiden suun muoto vaihtelee hymyilevästä auki ammollaan olevaan ja viivamaiseen suuhun. Näillä voidaan tarkoittaa erilaisia tunnetiloja. Hymy ja sydän voivat viitata lämpimiin, positiivisiin tunteisiin ja kysymysmerkit sekä ammollaan oleva suu ja viivamuoto mahdollisesti negatiivisiin tunteisiin. (Mäkinen 2018.) Kuvioista 17 välittyy kuitenkin hyvin positiivinen tunnelma. Myös opettajan asento näyttää avoimelta. Kuviossa on myös erilaisia opetuksessa hyödynnettäviä välineitä sekä taulu, jossa lukee *"liitutaulu vs smartboard"*. Taulua vasten nojaa myös *"Hyvää opettaja?? ABC"*. Mielenkintoinen havainto on myös se, että hänen vasemmalle puolelleen piirretyissä hymiöissä ei ole yhtään surullista suun muotoa.

Kuvatekstiin opettaja on kirjoittanut seuraavasti: "Piiroksessa kuvaan itseäni opettajana mahdollisimman samanlaisena ihmisenä ja persoonana kuin olen: haluan tuoda omaa itseäni opettajan rooliini mahdollisimman paljon. Tämänhetkiseen opettajuuteeni liittyy vielä paljon kysymysmerkkejä: karttakeppi ja silmälasit kuvaavat auktoriteettipohdintaa, suurennuslasi tutkivaa oppimista.... opettajuuteeni liittyy monenlaisia tunteita, mutta eniten iloa ja onnellisuutta, sillä koen, että niitä saan eniten. Haluan olla sydämellinen, monipuolinen ja uutta ja vanhaa yhdistelevä opettaja."

Tulkitsemme, että vahvan ja aktiivisen toimijuuden näkökulmasta on tärkeää, että opettaja haluaa ja uskaltaa olla oma itsensä ilman häntä rajoittavia tekijöitä. Opettaja tuo kuvatekstissään esille myös, että hänellä on paljon kysymysmerkkejä työhönsä liittyen. Piirroksesta käy kuitenkin ilmi, että opettaja pystyy miettimään sopivien työvälineiden valintaa. Kuvatekstin sanat *"uutta ja vanhaa yhdistelevä opettaja"* avaa mielestämme hyvin opettajan kykyä hyödyntää vanhaa ja uutta tietoa työssään. Lisäksi tulkitsemme, että opettaja on kiinnostunut kehittämään itseään ja hänellä on tutkiva ote omaan työhönsä. Tätä näkemystä tukee opettajan piirroksessa oleva *"opettajan?? ABC"* kirja. Opettajalla on positiivinen asenne omaan työhönsä ja hän aktiivisesti yrittää kehittää itseään työssään. Vaihtelevat tunteet, voivat vaikuttaa myös oman toimijuuden vahvaksi

kokemiseen siis vaihtelevasti. Jokaiselle uran alkuvaiheessa olevalle ihmiselle syntyy varmasti vaihtelevia tunteita, jotka vaikuttavat omaan toimintaan ja pysyvyyteen.



KUVIO 18. Ajatusten paljous (ranskalainen opiskelija 14).

Mäkisen (2018) mukaan myös kuviossa 18 opettajan työ koetaan vaihtelevana. Tunnetilat vaihtelevat tilanteen mukaan. Kuvassa vasemmalla puolella opettajalla on hymysuu, ja hän näyttää viihtyvän lasten keskellä. Lisäksi opettajan päällä on runsaasti huutomerkkejä, jotka voivat kuvata innostusta. Opettajan edessä on myös paljon lapsia, jotka näyttäisivät tuovat opettajalle iloa.

Oikealla puolella opettajan suu on piirretty viivaksi, ja opettajaa ympäröivät lukuisat kysymysmerkit ja pino kirjoja pöydällä. Verrattuna vasemmanpuoleiseen kuvaan kysymysmerkkejä on enemmän kuin huutomerkkejä. Vasemmassa kuvassa opettajan toimijuuden kokemus vaikuttaa vahvalta ja hän haluaa pitää oppijat lähellä itseään. Oikealla puolella olevassa kuvassa opettaja näyttää väsyneeltä ja huolestuneelta. Tulkitsemme myös, että opettaja on stressaantunut ja useat kysymysmerkit kuvastavat, että hän ei tiedä, kuinka tehdä opettamisen ulkopuolisia töitä. Tässä hänen toimijuuden kokemuksensa vaikuttaa olevan heikko. Opettaja mahdollisesti kokee, että hänellä ei ole vaikuttamismahdollisuuksia työnsä kaikkiin sisältöihin ja saattaisi mahdollisesti kaivata tukea niiden hoitamiseen.

Opettaja kokee olevansa parhaimmillaan lasten keskellä, mutta ei muussa opettajan työhön liittyvässä. Hän siis kokee omaavansa enemmän kykyjä työn yhdessä osa-alueessa, ei kaikilla. Niin piirroksesta kuin kuvatekstistä on

havaittavissa toimijuuden olevan muuttuvaa ja tilannekohtaista. Tähän asiaan vaikuttavat opettajan kokemat tunteet. Opettaja nimesi kuvatekstissä jakavan kaksi tunnetta *"huolestuneisuuden/epäilyn"* ja *"halun"*. Näiden tunteiden vaihdellessa muuttuu myös opettajan kokema toimijuus. Piirtäjä selittää kuvaansa seuraavasti: *"Lukukauden alusta alkaen minusta tuntuu, että jaan kaksi "tunnetta": huolestuneisuus/epäily (kotona väsynyt valmistelemaan oppitunteja) ja halu (luokassa, lasten kanssa). Halu laittaa itsensä likoon luokan, oppilaiden vuoksi.... joskin päivämäärät, ahdistus (siitä ettei "tee hyvin") palaavat heti kun luokasta lähtee..."*.

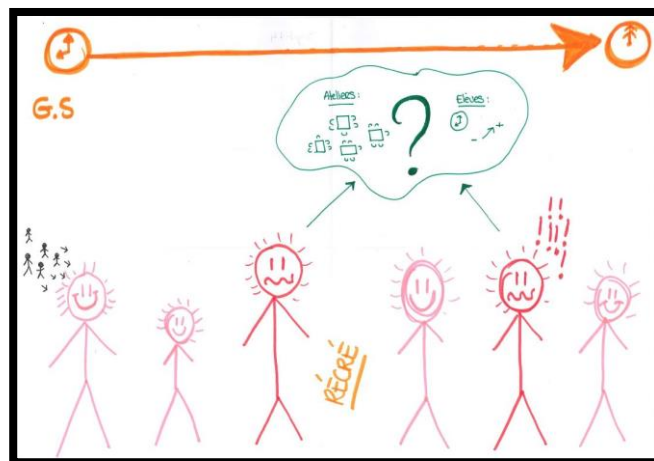


KUVIO 19. Tunteiden myllerrystä (suomalainen opiskelija 1).

Kuviossa 19 opettajalla on paljon erilaisia ajatuksia. Se näkyy siten, että ajatuskuplissa näkyy kysymysmerkkejä, sadepilvi ja z-merkkejä. Useamman z-merkin ajatellaan yleisesti viittavan uneen tai väsymykseen. Mäkisen (2018) mukaan kelloaulut ja kalenteri voivat mahdollisesti viitata kiireisyyteen. Opettajalla on kuitenkin kasvoilla suuri hymysuu, ja silmät ovat piirretty hyvin voimakkaiksi. Ne saattavat kertoa toiveikkuudesta, koska ajatuskuplissa on myös lamppuja, jotka symboleina voivat viitata ideoihin ja keksintöihin. (Mäkinen 2018.)

Kuvatekstissä tekijä kirjoittaa: *"Tällä hetkellä opettajana olen iloinen ja odotan innolla tulevaa. Pää on täynnä ajatuksia, aikatauluja, ja kysymyksiä. Ajoittain väsymys ja epätoivo iskee, mutta koen oivaltaneeni tärkeitä asioita opettajuuteen liittyen ja saan oivalluksista intoa jatkaa eteenpäin."*

Kellotaulut ja kalenteri voivat viitata siis kiireeseen ja zzz-merkit väsymykseen. Nämä tuntemuksilla voi olla heikentävä vaikutus tekijän toimijuuden kokemukseen, koska hän ei pysty tekemään työssä asioita aivan täydellä kapasiteetilla. Kuitenkin tekijä kertoo odottavansa innolla tulevaa, joten hän on hyvin positiivisella mielellä tulevaisuuden suhteen, mikä varmasti kompensoi negatiivisempien tunteiden vaikutuksia hänen toimijuuteensa. Tekijä kertoo myös, että väsymys ja epätoivo ovat *ajoittaista*, mutta uusista oivalluksista saa intoa jatkaa eteenpäin. Hänen toimijuutensa voidaan nähdä ajoittain hyvin aktiivisena, koska vaikuttaa siltä, että hän haluaa oppia uutta ja oivaltaa eri keinoja, joita tulevassa työssä tarvitsee.



KUVIO 20. Hymynaamaa ja mutrusuuta (ranskalainen opiskelija 13).

Kuviossa 20 kasvojen ilmeet niin ikään vaihtelevat. Mäkinen (2018) tulkitsi, että tikku-ukkojen kasvoilla on iloisia ilmeitä, mutta myös mutruisia suita, jotka viittaavat negatiivisiin tunteisiin. Kuplassa on suuri kysymysmerkki sekä nuoli miinus- ja plusmerkkien välillä. Tämä voi tarkoittaa sitä, että tilanteet vaihtelevat hyvistä huonoihin, ja näin ne vaikuttavat samalla myös tunnetilojen vaihtumiseen. (Mäkinen 2018.) Tekstissä tekijä kuvailee laajaa tunneskaalaa:

”Kuvaan, mitä olen aamupäivän aikana: Koen monia tunnetiloja:

- tyytyväisyyttä: kun vangitsen kakkien oppilaiden huomion ja oppilaat syntyvät tehtäviinsä

- epäily/pettymys: ennen kaikkea aktiviteetin loputtua, kun kaikilla ei ole samoja vaikeuksia
- kysymys: kuinka hallita työpisteitä ja ryhmän heterogeenisyyttä
- tyytyväisyys: uusi aktiviteetti ryhmässä”.

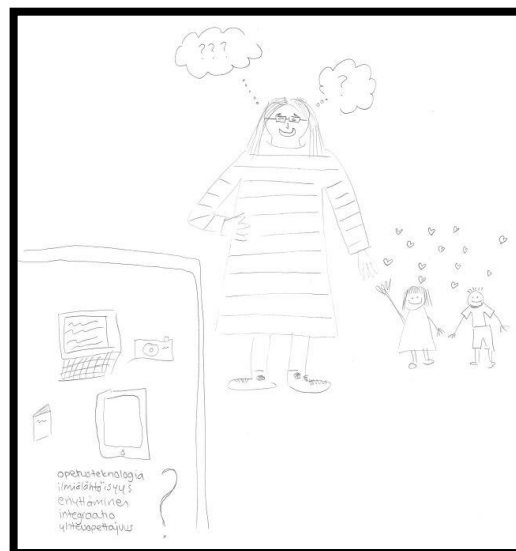
Tunteiden ja toimijuuden tilannekohtaisuuden voi kuvasta havaita siten, että suurimmat tikku-ukot saattavat kaikki kuvata tekijää eri tilanteissa. Myös kuvatekstistä tilannekohtaisuus on havaittavissa. Opettajan toimijuus on vahvaa ja aktiivista, kun hän kokee tyytyväisyyden tunteita. Tulkitsemme, että piirroksen vasemmassa laidassa olevat pienet tikku-ukot ovat oppijoita, jotka kulkevat opettajaa kohti ja opettaja on tästä iloinen ja kokee vahvaa sekä aktiivista toimijuutta ollessaan vuorovaikutuksessa oppijoiden kanssa. Opettajalle toimijuutta rajoittavia tekijöitä voivat olla epävarmuus aktiviteettien loppuessa sekä hetket, jolloin ei tiedä, kuinka hallita luokkaa ja ryhmän heterogeenisyyttä.

Mäkisen (2018) mukaan joihinkin piirroksiin oli myös lisätty voimakkaita ja tunteisiin liitettäviä sanoja tai suoranaisia tunnesanoja, sanat on valittu varmastasi siksi, että niillä halutaan selittää kuvaa tarkemmin ja tuoda esiin juuri tiettyjä asioita. Mäkisen (2018) mukaan ne on haluttu nostaa kuvaan eikä sijoittaa pelkästään tekstiosaan, joten se antaa viitteitä sanojen erityisestä merkityksellisyydestä tekijälle. Kuviossa 21 lukee sana *ahdistus*, joka on liitetty kellon kuvaan ja *kiire*-sanaan. (kts. kuvio 19) Opettajan suu on viivana, mutta samalla kuvassa kuitenkin on myös paljon hymynaamoja. (Mäkinen 2018.)

Erilaiset yksilöstä riippumattomat, ulkopuoliset asiat, voivat vaikuttaa vahvasti yksilön kokemiin tunteisiin ja toimijuuteen. Kuviossa 21 on viivamainen suu aiheuttaa vaikutelman huolestuneesta opettajasta. Kuvan suuri kello ja kalenteri ovat piirroksessa keskiössä. Kuvassa on myös pienemmät kasvot, joiden vieressä lukee teksti *”oikea ope”*. Lisäksi kuviossa on myös seuraavia sanoja: *”ohjeet”, ”kirjat vs ilmiölähtöisyys”, ”presens”, ”teknologia”, ”zzz...”, ehkä sittenkin”, ”substantiivi” ja ”partikkeli”*. Kuvatekstissä opettaja avaa piirrostaan seuraavasti: *”- - - minua tänään askarruttaneita asioita kuten kirjat vs. ilmiölähtöisyys. Suurimpana on kello + kalenteri; ajanpuute & kiire kolkuttaa. Halu suunnitella hyviä tunteja, mutta aikarajoitukset.”*.

Piirroksesta selviää, että opettaja kokee työssään kiirettä ja ahdistusta. Hänen toimijuutensa on voinut siis heikentyä niiden myötä. Aika ja kiire voivat rajoittaa ja heikentää opettajan toimijuutta merkittävästi, koska opettaja ei voi toteuttaa itseään opettajana sellaisella kapasiteetilla kuin hän haluaisi. Niin piirroksessa kuin kuvatekstissäkin opettaja tuo esille myös oppitunnin sisältöihin liittyviä asioita, jotka herättävät hänessä huolta. Kirjoilla opettaja mahdollisesti viittaa opettajajohtoiseen opetukseen ja ilmiölähtöisyydellä uuden opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen. Opettaja tuo kuvatekstissä esille, että hän haluaisi suunnitella hyviä oppitunteja, mutta aikarajoitukset ovat sen esteenä. ”Oikea ope” ja sen viereen piirretty silmälasipäinen hahmo kuvastavat mahdollisesti tekijän mielikuvaa oikeasta opettajasta, eikä hän vielä koe olevansa sellainen. Kuvan teksti: ”*Ehkä sittenkin*” kuitenkin osoittaa sen, että tekijä on toiveikas, eikä täysin luovuttanut. Hän uskoo vielä omaan ammattiinsa ja näkemyksemme mukaan toivo on asia, joka auttaa myös toimijuutta kehittymään.

uskoa tulevaan. Opettajan kokemat tunteet ovat siis mahdollista jakaa kahteen luokkaan, eli positiivisiin ja negatiivisiin tunteisiin. Positiiviset tunteet vahvistavat opettajan kokemaa toimijuutta. Myöskään negatiiviset tunteet eivät välttämättä heikennä opettajan kokemaa toimijuutta, sillä opettajalla on kuitenkin myönteinen suhtautuminen itseensä ja tulevaisuuteensa. Negatiivisten tunteiden kokeminen ei tarkoita, että yksilön toimijuuden kokeminen olisi heikkoa. Yksilön kyky käsitellä tunteita voi vaikuttaa toimijuuden kokemukseen. Kuvatekstissä opettaja kokee saaneensa tukea itselleen siitä, että on saanut positiivista palautetta. Näemme, että opettaja kokee ja kuvailee omaa itseään ja tulevaisuuttaan hyvin realistisesti.

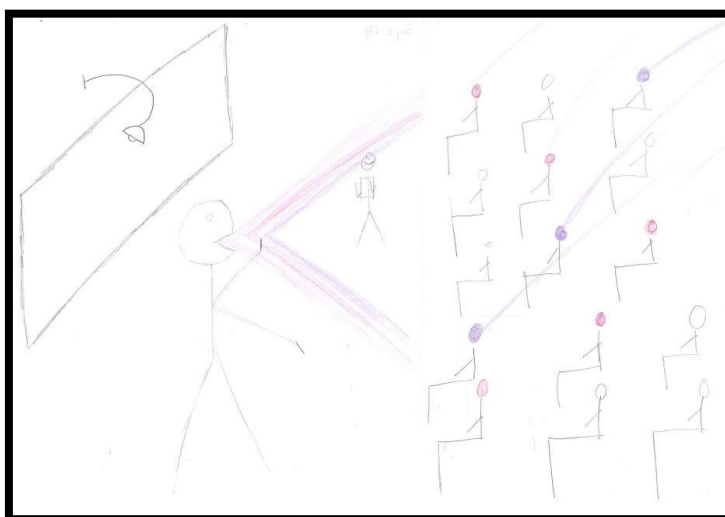


KUVIO 23. Ristiriitaa (suomalainen opiskelija 12).

Mäkisen (2018) mukaan vaihtelevia tunteita esiintyy myös kuviossa 23. Opettaja hymyilee ja hänen ympärillään on lapsia, joiden päällä on lukuisia sydämiä. Toisaalta taas opettajan pään päällä on useita kysymysmerkkejä. (Mäkinen 2018.) Yksi suuri kysymysmerkki sijaitsee kuvan vasemmassa alalaidassa, ja viereen on listattu asioita kuten *"opetusteknologia"*, *"ilmiölähtöisyys"*, *"eriyttäminen"*, *"integraatio"* ja *"yhteisopettajuus"*. Nuo asiat voivat olla mieltä askarruttavia ja haasteellisia asioita, joista ei ole vielä täyttä työskentelyvarmuutta. Kuvatekstissä tekijä mainitsee useita eri tunteita: *"Piirustuksessa pyrin esittämään itseni iloisena. Minulla*

on kuitenkin paljon kysymyksiä, mietteitä ja epävarmuutta oman osaamiseni suhteen. Minulla on paljon intoa ja rakkautta lapsia kohtaan, mutta itse opettamista, asiasisältöjä ja teknologiaa kohtaan ristiriitaiset tunteet.” (Mäkinen 2018.)

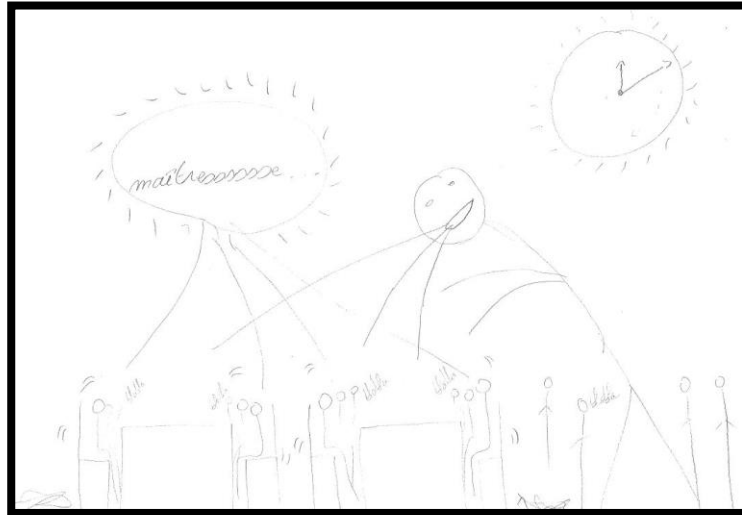
Vaikuttaa siis siltä, että opettajan kokemat tunteet ovat ristiriitaisia. Opettajan kokemat työn haasteet ja jatkuvan itsensä kehittämisen tarve vaikuttavat hänen kokemaansa työn muuhun mielekkyyteen heikentävästi, heikentäen ja passivoittaen hänen kokemaansa toimijuutta. Opettaja kuitenkin haluaa korostaa, että hänellä on intoa ja rakkautta lapsia kohtaan, mikä taas vahvistaa ja aktivoi hänen toimijuuden kokemustaan, koska hän saa työstä myös mielihyvää ja lasten kanssa työskentely palkitsee.



KUVIO 24. Luennointia (ranskalainen opiskelija 3).

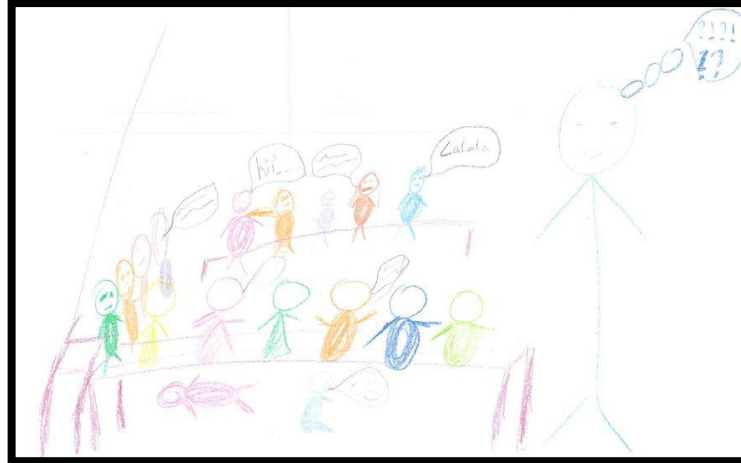
Opettajan rooli kuviossa 24 on suuri, sillä opettajan omakuva on suurempi verrattuna kuvan muihin ihmisiin (oppijoihin). Kuviota tulkittaessa näemme, että opettaja innostuneesti jakaa tietoa oppitunnilla, mitä mahdollisesti halutaan kuvata opettajan suusta tulevilla värijanoilla ja opettajan käsillä, jotka ovat avattuina kohti oppijoita. Tulkitsemme, että opettaja kokee varmuutta olla luokan edessä. Kuvatekstistä käy myös ilmi, että tekijälle esillä olo ei ole pelon aihe, mutta tyhjä taulu pelottaa häntä. Opettaja siis toisaalta on hyvin varma itsestään luokan edessä, mutta taas huoli siitä, mitä opetuksen tulisi sisältää, aiheuttaa pelkoa tekijässä. Pelon tunne voi heikentää hänen kokemaansa toimijuutta.

Toisaalta taas varmuus olla luokan edessä kompensoi pelon tunnetta tyhjstä taulusta ja siten opettajan kokema toimijuus vaihtelee opettajan työn eri osa-alueissa. Oppijat istuvat piirroksessa riveissä luentosalityyppisessä järjestyksessä. Opettaja on piirretty oppijoihin nähden suurempana hahmona. Lisäksi hänet on sijoitettu luennoitsijan tyyppisesti luokan etuosaan.



KUVIO 25. Oppijoiden yllä (ranskalainen opiskelija 1).

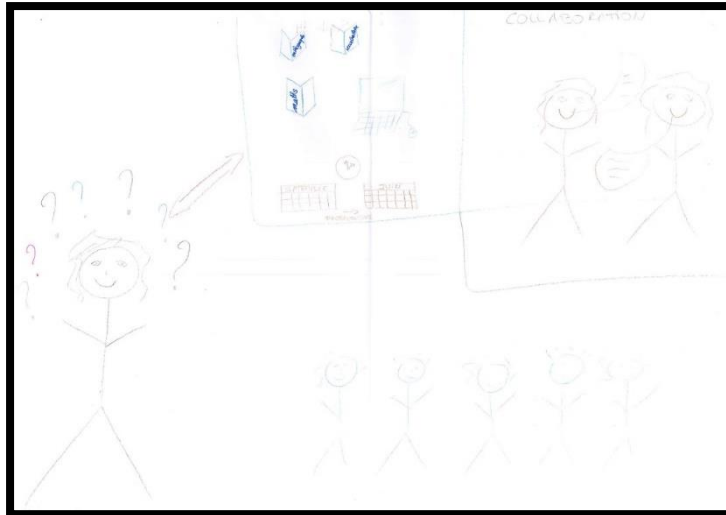
Kuviossa 25 opettaja näyttää taipuvan oppijoiden ylle. Opettajan suusta piirretyt viivat voivat tarkoittaa sitä, että opettaja käyttää voimakkaasti omaa ääntään, jolla "käskee" oppijoita. Piirroksessa opettaja on piirretty suureksi hahmoksi, joka näyttäisi yletyvän kaikkialle. (vrt. kuvio 24) Analysoidessamme piirrosta näyttäisi siltä, että opettajan täytyy ulottua joka paikkaan, jotta saisi luokan hallintaansa. Pidemmällä aikavälillä luokan levottomuus (kuvassa useita bla bla tekstejä oppijoiden yllä) ja se, että opettaja kokee, että hänen täytyy venyä joka paikkaan saattavat olla toimijuutta rasittava tekijä, sillä opettaja voi tuntea stressiä ja riittämättömyyden tunnetta hallinnan puutteen takia. Kuvatekstissä ranskalainen opiskelija 1 kuvailee opettamista: "Toivon pystyväni hallitsemaan luokani ennen kuin aloitan projekteja. - - Luokassa kiertelyn lisäksi mietiskelen työpisteiden järjestämistä...Mitä tehdä ja missä vaiheessa?". Opettaja kuitenkin siis etsii keinoja, joilla hän voisi vaikuttaa luokanhallintaan ja työn onnistumisen edistymiseen, mikä tuo hänen toimijuutensa aktiivisen puolen esille.



KUVIO 26. Levottomia (ranskalainen opiskelija 12).

Kuviossa 26 näemme luokan oppijoiden olevan levottomia. Se näkyy puhekuplien teksteistä ("*lalala*" ja "*hii...*") ja näyttää siltä, että oppijat keskustelevat toistensa kanssa paljon. Lisäksi yksi oppija makaa lattialla. Tällainen toimintamalli voi kuitenkin tarkoittaa myös nykyisin yhä yleisempää vapaampaa luokkakulttuuria, jossa oppija saa itse valita mieleisen työskentelypaikan ja nykyisin tehdään paljon keskustelua vaativia tehtäviä. Opettajan ajatuskuplassa on kysymys- ja huutomerkkejä. Johdamme tästä ajatuksen siihen, että opettaja mahdollisesti kokee luokan olevan vaikeasti hallittavissa. Tässä kuvassa huutomerkit ovat piirretty kysymysmerkkien väliin, mikä mielestämme yleisesti tunnetaan esimerkiksi hämmennyksen merkkinä. Opettajalle on kuitenkin piirretty pieni hymyilevä suu.

Opettajan toimijuuden kokemus ei tällä hetkellä ole välttämättä kovin vahva, mutta tilanne ei kuitenkaan ole vielä toivoton, koska opettaja hymyilee piirroksessa. Opettaja mahdollisesti kokee pystyvänsä hallitsemaan tilanteen vielä jollain lailla ja kehittymään omassa työssään. Kuvatekstissä tekijä pohtii ryhmänmuodostamisen vaikeutta ja kuinka toimia erilaisten oppijoiden kanssa. Tekijä kirjoittaa myös opettamisen vaativan vielä improvisointia. Epävarmuuden tunne ja kysymykset vaikuttavat toimijuuden kokemukseen heikentävästi, mutta aktiivinen toimijuus näyttyy kuitenkin siten, että tekijä on kuitenkin iloinen ja etsii ratkaisuja työhönsä, vaikka sitten improvisoimalla.



KUVIO 27. Kysymysmerkkejä ja yhteistyötä (ranskalainen opiskelija 11).

Kuvion 27 vasemmassa laidassa opettaja on kuvassa iloinen hymy kasvoillaan ja kädet ojennettuna taivasta kohti. Hänen päänsä päällä on kuitenkin runsaasti kysymysmerkkejä. Kuvan oikeassa laidassa on kaksi iloista ihmistä kädet myös taivasta kohti ja heidän yläpuolellaan lukee sana "collaboration", suomennettuna "yhteistyö". Tekijän kuvatekstissä kerrotaan: "Tällä hetkellä minulla on paljon kysymyksiä. Yritän löytää informaatiota vähän kaikkialta. En tiedä, mistä aloitaisin projektit...--Opettajan ammatti on ammatti, jossa kysytään vahvaa yhteistyötä...". Tekijän toimijuuteen vaikuttavat vahvistavasti iloiset ja innostuneet tunteet, joita suun muoto ja käsien kohottaminen ylös ilmentävät. Opettaja kokee, että yhteistyöllä on suuri merkitys ja sen avulla hän saa työstä enemmän irti. Hänen toimijuutensa voidaan nähdä aktiivisena, koska hän yrittää etsiä informaatiota sekä luottaa työtovereihinsa ja kokee yhteistyön hedelmällisenä. Opetushallituksen (2010, 18, 46) mukaan osallisuuden kokeminen ja vuorovaikutustilanteissa mukana oleminen on yksi vahvan toimijuuden kokemisen edellytyksiä. Tekijällä on myös mielessään paljon kysymyksiä, eikä hän tiedä mistä aloittaa, mikä kuvastaa tietynlaisia epävarmuuden tunteita, eikä näin ollen toimijuus ole vielä kehittynyt niin vahvaksi kuin se voi olla sitten, kun työkokemusta on karttunut lisää.

Teeman 3 piirrosten myötä olemme saaneet vahvistusta sille, että yksilön kokema toimijuus voi vaihdella päivästä toiseen ja myös päivän aikana sekä tilanteesta riippuen. Vaihtelevat tunteet ja sen myötä vaihtelevat toimijuuden kokemukset olivat selvästi yleisimpiä aineistossa. Aineistosta löytyi myös pelkästään negatiivisiin ja positiivisiin tunteisiin viittaavia kokemuksia, jotka taas vaikuttivat samansuuntaisesti toimijuuden kokemukseen. On kuitenkin hyvin ymmärrettävää, että opettajan työn ollessa hyvin moninaista ihmissuhdetyötä opettajat kokevat myös monenlaisia tunteita. Tutkimukseen osallistujat olivat myös luokanopettajaopiskelijoita, joten ei voida olettaa, että heidän ammatillinen toimijuutensa olisi jo täysin kehittynyt.

7.3 Eroavaisuudet suomalaisten ja ranskalaisten opetukseen liittämissä tunteissa ja toimijuudessa

Suomalaisten ja ranskalaisten luokanopettajaopiskelijoiden tekemistä piirroksista ja teksteistä löytyi eroavaisuuksia. Suurin eroavaisuus syntyi, kun jaotelimme piirroksia kolmen eri teeman alle, sillä suomalaisten piirroksia ei tullut laisinkaan negatiivisten tunteiden ja heikon ja passiivisen toimijuuden kategoriaan alle. Useissa ranskalaisten piirroksissa sen sijaan oli paljon pelkästään negatiivisiin tunteisiin viittavia symboleja ja kuvatekstejä, jotka vaikuttavat opettajan toimijuuteen heikentävästi. Vaihtelevien tunteiden ja toimijuuden kategoriaan sen sijaan tuli melko tasapuolisesti sekä suomalaisia että ranskalaisia. Positiivisten tunteiden ja vahvan toimijuuden kategoriaan tuli enemmän suomalaisia piirroksia, mutta myös ranskalaisia piirroksia.

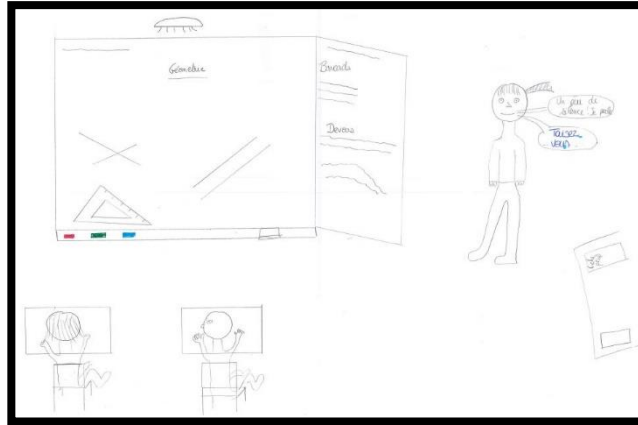
Mäkisen (2018) kandidaatin tutkielman mukaan tunteita tutkittaessa eroavaisuuksista päällimmäinen oli se, että suomalaisten opiskelijoiden piirroksissa yhdessäkään piirroksessa, jossa tunteita pystyi havaitsemaan, ei ollut käsitelty pelkästään negatiivisia tunteita. Piirroksissa kerrottiin aina myös positiivista tunteista. (Mäkinen 2018.) Suomalaisten opiskelijoiden piirroksista oli havaittavissa myös vahvaa ja aktiivista toimijuutta suuresta osasta piirroksia. Mäkisen (2018) mukaan ranskalaisten opiskelijoiden joukosta löytyi piirroksia ja tekstejä, joissa

käsiteltiin pelkästään negatiivisia tunteita (ks. kuviot 9 – 11 ja 15). Huomionarvoista on myös se, että useassa suomalaisen opiskelijan piirroksessa kuvassa on sydämiä, jotka voidaan rinnastaa positiivisiin tunteisiin ja vahvaan toimijuuteen, välittämisen muodossa, mutta tätä symbolia ei löytynyt kenenkään ranskalaisen piirroksesta. (Mäkinen 2018.)

Mäkinen (2018) selvitti tutkielmassaan, että lähes 79% (11/14) suomalaisista osallistujista piirsi kuvaan hymyilevät opettajan kasvot, kun taas ranskalaisista vain 45% (9/20) teki samoin. Suomalaisten piirroksissa ainoastaan yhdessä oli negatiivisiin tunteisiin viittaavasti piirretty suu viivan muotoon (ks. kuvio 21). Ranskalaisten piirroksista yhdeksässä suu oli joko mutrussa, viivana tai auki ammoltaan olevana. Joissakin ranskalaisten piirroksien teksteissä käytettiin myös hyvin voimakkaita negatiivisia ilmauksia, kuten jatkuvan kauhun tunne, suuri ahdistus sekä hukkumisen tunne (ks. kuviot 9, 10 ja 11). (Mäkinen 2018.) Ranskalaisten piirroksista toimijuutta heikentävinä ja passivoittavina tekijöinä nähtiin runsaasti jaksamiseen ja riittämättömyyden tunteisiin liittyviä piirteitä. Suomalaisilla heikko jaksaminen ja riittämättömyyden tunne oli pienemmässä roolissa.

Mäkinen (2018) nosti aineistosta esiin kaksi ranskalaisen opiskelijan piirrosta, joiden kuvauksessa kerrottiin, että opettajan työssä tuntuu, kuin olisi poliisin roolissa. Mäkisen mukaan tällä voidaan tarkoittaa, että opettaja voi tuntea, että koko ajan täytyy hallita tilannetta, pitää yllä järjestystä ja vaalia työskentelyrauhaa luokassa. Tämä voidaan nähdä negatiivisena asiana, minkä vuoksi opiskelijat voivat kokea negatiivisia tunteita (ks. kuvio 25). (Mäkinen 2018.)

Kuvio 28 on toinen piirroksista, joissa käsitellään opettajana ja ”poliisina” toimimisen yhdistämistä.



KUVIO 28. Opettaja poliisina 2 (ranskalainen opiskelija 7).

Opiskelija kuvailee monivivahteisesti opettamista ja siitä aiheutuvia ajatuksia:

Minusta tuntuu, näin alkuvuodesta, että opettajan rooli on toimia poliisina. Koko ajan täytyy muistuttaa järjestyksestä ja pyytää hiljaisuutta, jotta saadaan opetukselle suosiollinen ilmasto. Vilkaisen säännöllisesti tuntisuunnitelmaa, sillä minusta tuntuu, että unohdan koko ajan jotakin. Taululle ei välttämättä kirjoiteta suoria rivejä. On vaikeaa saada kiinnitetyksi oppilaiden huomio. (Ranskalainen opiskelija 7).

Mäkisen (2018) mukaan myös tämä kuvaus voidaan nähdä epävarmoihin tunteisiin viittavana. Tekijä joutuu koko ajan katsomaan tuntisuunnitelmaa, koska ei tunne olevansa vielä varma tekemisistään. Opettaja tuntee olevansa myös neuvoton, kun ei tiedä, millaisin keinoin saisi oppilaiden huomion. (Mäkinen 2018.)

Mäkinen (2018) painotti myös sitä, että tällaisista luokassa tapahtuvista, vaikeasti hallittavissa olevista tilanteista voi kertoa myös se, että viidessä ranskalaisen opiskelijan piirroksessa oppilaiden päälle oli piirretty puhekuplia, joissa toistuu "bla bla"- ja/ tai "ha ha ha"- tekstit (ks. kuviot 11, 14 ja 25). Tämä voi kertoa tilanteista, joissa opettajan on vaikea saada luokkaa hallintaansa. Siitä voi syntyä esimerkiksi voimattomuuden tai epätoivon tunteita. (Mäkinen 2018.) Nämä tekijät voivat aiheuttaa opettajalle myös riittämättömyyden tunteita, ahdistuneisuutta tai heikentää itsetuntoa ja sitä kautta vaikuttaa opettajan toimijuutta passivoittavasti ja heikentävästi. Suomalaisten opiskelijoiden kuvissa tällaista ei ollut havaittavissa.

Mäkinen (2018) kertoi tutkielmansa tuloksissa, että suomalaisten luokanopettajaopiskelijoiden kuvissa oli näkyvissä enemmän positiivisiin tunteisiin viittaavia asioita kuin ranskalaisilla opiskelijoilla. Kysymysmerkkejä esiintyi niin suomalaisten kuin ranskalaistenkin piirroksissa epävarmuuden ja tietämättömyyden mahdollisina kuvastajina. Kuitenkin suomalaisista alle puolet (36%, 5/14) piirsivät kuvaan kysymysmerkin/kysymysmerkkejä, kun taas ranskalaisista huomattavasti yli puolet (70%, 14/20) piirsi kuvaansa kysymysmerkin. Suomalaisten opiskelijoiden kuvissa oli aina myös jotain positiivisuudesta ja toiveikkuudesta kertovaa, jos niissä oli viitattu negatiivisiin tunteisiin (ks. kuvat 19, 21–23). (Mäkinen 2018.)

Erityisesti ranskalaisilla opiskelijoilla erinäiset opettajan työhön liittyvät osa-alueet aiheuttavat huolta. Analyysissämme huolen merkkinä olemme pitäneet esimerkiksi sotkuista työpöytää ja hätäantynyttä/hämmäntynyttä ilmettä. Lisäksi ranskalaisen opiskelijan kuvastekstissä ilmaistiin seuraavan päivän valmistelemisen aiheuttavan suurta ahdistusta. (ks. kuvio 10). Suomalaisilla opiskelijoilla suhtautuminen tulevaan oli toiveikkaampaa eikä se aiheuttanut heissä yhtä suurta ahdistusta, kuin ranskalaisilla opiskelijoilla (ks. kuvio 22). Ranskalaisilla opiskelijoilla ei esiintynyt piirroksissa tai kuvateksteissä epävarmuutta tai ahdistuneisuutta kompensoivaa positiivista tekijää, toisin kuin suomalaisilla. Suomalaisilla positiivisesti kompensoivia tekijöitä olivat esimerkiksi oppijat tai positiivinen palaute, jota he olivat saaneet harjoitteluiden aikana.

Myös ranskalaisten opiskelijoiden opinnoissa jaksaminen vaikutti olevan heikompaa kuin suomalaisten opiskelijoiden. Useissa ranskalaisten piirroksissa esiintyi väsymykseen viittaavia piirteitä. Myös suomalaisten opiskelijoiden piirroksissa havaitsimme väsymystä ilmaisevia symboleja, kuten z-merkkejä, kellon ja lukujärjestyksen kuvia, mutta heillä vaikutti silti olevan positiivinen suhtautuminen tulevaan, joka ilmeni joko kuvista muista esiintyvistä symboleista tai kuvatekstistä.

Suomalaisten ja ranskalaisten välillä esiintyi eroja myös opetuksessa hyödynnettävien työkalujen valitsemisessa ja niiden käyttämisessä. Yhdessä ranskalaisessa piirroksessa ymmärrettiin käytettävissä olevien työkalujen olemassaolo,

mutta piirroksen tekijä koki, että hänellä ei ollut ideoita eikä taitoja niiden käyttämiseen (ks. Kuvio 16). Epätietoisuus ja epävarmuus heikentää toimijuuden kokemusta, mutta samalla lisää työn aiheuttamaa stressiä yksilölle. Suomalaisten piirroksissa opetuksessa hyödynnettäviä välineitä esiintyi yhteensä viidessä piirroksessa. Suomalaisten suhtautuminen opetuksessa hyödynnettäviin välineisiin oli positiivista. Tämä esiintyi kuvissa, joko opettajien kasvojenilmeistä tai siitä, kuinka työkalut olivat sijoitettu piirrokseen. Yhdessä suomalaisen opiskelija kuvatekstissä suhtautuminen opetuksessa käytettäviin välineisiin oli hieman huolestunut (ks. Kuvio 8). Kuitenkin itse piirroksessa suhtautuminen opettamiseen ja opetuksessa hyödynnettäviin välineisiin oli toiveikkaampaa. Tämä on heidän toimijuuttaan vahvistava tekijä, sillä positiivinen suhtautuminen vaikuttaa toimijuuden kokemukseen parantavasti. Yleisesti tarkasteltuna suomalaisten opiskelijoiden suhtautuminen opetuksessa hyödynnettäviin työkaluihin oli myös inostuneempaa ja kokeilunhaluisempaa.

Ajankäytön suhteen ja ajan vaikutuksista työhön esiintyi suomalaisten ja ranskalaisten piirroksissa eroavaisuuksia. Suomalaisten piirroksissa kolmessa esiintyi aikaan liittyviä symboleita tai piirrokseen oli sijoitettu kello. Piirroksien tekijät kokivat ajan vaikuttavan heihin negatiivisesti, mutta heidän piirroksissaan aika ja kello eivät olleet keskiössä. Heidän piirroksissaan kuitenkin esiintyi aina myös positiivisia tunteita tai vahvaan toimijuuteen viittaavia tekijöitä, kuten idealampuja ja toiveikkuutta tulevaisuutta kohtaan. Myös ranskalaisten piirroksissa tulkitsimme aikaan viittaavina tekijöinä korkeat kirjapinot, sotkuisen luokkaympäristön ja myös symbolit, kuten huuto- ja kysymysmerkit, jos niitä esiintyi piirroksessa samanaikaisesti runsaasti. Näissä piirroksissa opettaja oli aina kuvattu joko väsyneeksi, hämmentyneeksi tai epävarmaksi. Piirroksissa aika vaikutti omiin tunteisiin negatiivisesti ja toimijuuteen sitä alentavasti. Kuitenkin niin suomalaisilla kuin ranskalaisilla opiskelijoilla ajanpuute kasvatti työhön liittyvää stressiä ja täten laski heidän kokemaansa toimijuutta, koska siihen ei koettu voivan itse vaikuttaa.

Opettajan sijainti luokassa erottui hyvin vahvasti piirroksissa eriävänä tekijänä. Useissa ranskalaisten piirroksessa opettaja on piirretty istumaan opettajan

pöydän taakse luokan eteen (ks. kuviot 10 ja 11) tai opettaja opettaa luokan edessä taululta (ks. ranskalainen opiskelija 3, 7, 20). Monessa suomalaisen piirroksessa taas opettaja on oppijoiden keskellä (ks. suomalainen opiskelija 2, 4, 6) ja yhdessä piirroksessa opettaja tarttuu oppijoita kädestä (ks. suomalainen opiskelija 12). Tästä voidaan päätellä, että suomalaiset opettajaopiskelijat kokevat olevansa enemmän oppilaslähtöisiä ja haluavat ehkä luoda läheisempää ja lämpimämpää suhdetta oppijoihin. Suomessa opettajan auktoriteetti ja hierarkia opettajan ja oppijan välillä saattaa myös olla matalampi kuin Ranskassa. Suomalaiset opettajat hakeutuvat siis lähemmäksi oppijoita ja jopa kosketukseen heidän kanssaan, mikä kertoo vahvasta toimijuudesta ja aktiivisesta halusta rakentaa luottamus- ja vuorovaikutussuhdetta opettajan ja oppijoiden välillä. Ranskalaisilla opiskelijoilla ei välttämättä voimavaroja rakentaa niin lämmintä suhdetta oppijoiden kanssa ja he haluavat säilyttää tietyn etäisyyden ja kuoren. Tämäkin voi kertoa omasta tietoisesta valinnasta toimia juuri tällä tavoin ja siten vahvasta toimijuudesta, mutta jos opettaja ikään kuin ”pakenee” hankalasti hallittavaa tilannetta oman pöytänsä taakse opettajan toimijuus on heikentynyt.

Liittyen opettajan sijaintiin luokassa pohdimme piirroksien kautta myös opettajan auktoriteettia. Ranskalaisien opiskelijoiden kuvissa (ks. ranskalainen opiskelija 1 ja 3) opettaja on piirretty kurottamaan joko oppijoiden ylle tai iso opettaja on luokan edessä ja hänen suustaan tulee paksut värivanat. Analysoimme asian siten, että ranskalaiset kokevat, että opettajan täytyy yltyä oppijoiden ylle tai tuottaa äänestä puhetta saadakseen oppijoiden huomion. Suomalaiset opiskelijat taas haluavat mennä oppijoiden tasolle (ks. suomalainen opiskelija 2 ja 6) ja sitä kautta rakentaa luokka- ja yhteishenkeä sekä työrauhaa luokassa. Suomessa nykyinen opetussuunnitelma vaikuttaa paljon opettajien asenteisiin ja siihen, että opettajat painottavat oppilaslähtöisyyttä ja opettaja nähdään enemmän oppimisen ohjaajana ja tutkijana, joka oppii yhdessä oppijoiden kanssa. Ranskalaisissa luokissa opettajan ja oppijoiden välillä on etäisyyttä ja heidän välinen suhteensa ei välttämättä ole niin lämmin kuin se on esitetty suomalaisten piirroksissa. Vahvaa toimijuutta voi kuitenkin esiintyä molemmissa tilanteissa, jos opettaja kokee, että he pystyvät vaikuttamaan paikan valintaan

luokassa. Ranskalaisten piirrosten teksteissä kuitenkin käy ilmi, että he pohtivat luokanhallintaa ja sitä, millä keinoin he saisivat oppijoiden huomion.

Niissä kaikissa suomalaisissa piirroksissa, joissa opettaja oli sijoitettu oppijan lähelle, oli myös kaikille opettajille piirretty hymyilevä suu. Kuten jo aikaisemmin ilmaisimme, vaikuttavat positiiviset tunteet vahvistavasti toimijuuden kokemiseen. Lisäksi suomalaisten opiskelijoiden piirroksista ja erityisesti kuvateksteissä korostui opettajien halu kehittyä omassa työssään (ks. suomalainen opiskelija 11 ja 7). Suomalaisilla opiskelijoilla oli ranskalaisia opiskelijoita enemmän uskoa siihen, että heillä on mahdollisuuksia vaikuttaa ympärillä tapahtuviin asioihin ja lisäksi heillä oli myös enemmän uskoa siihen, että asiat järjestyvät. Tunteiden ja toimijuuden välinen suhde on myös tässä tilanteessa selvä. Positiiviset tunteet vaikuttavat toimijuuden tunteen kokemiseen vahvistavasti. Puolestaan ranskalaisilla opiskelijoilla usko omiin vaikuttamismahdollisuuksiinsa työssä oli suurella osalla heikkoa ja tämän lisäksi heidän uskonsa omaan itsensä oli alhaisempaa suomalaisiin verrattuna. Tässä tunteiden ja toimijuuden kokemuksen välillä on myös näkyvä yhteys. Lisäksi suomalaisilla opettajilla oli myös toiveikkaampi usko tulevaan ja tulevaisuudessa työssä onnistumiseen. Heillä ahdistuksen ja stressin tunteet olivat ajoittaisia, kun taas ranskalaisilla opettajilla nämä tunteet olivat jatkuvampia.

8 POHDINTA

Seuraavaksi esittelemme tiivistetysti tämän tutkimuksen tulokset, jossa esitellään, miten luokanopetta opiskelijoiden tunteet vaikuttavat heidän toimijuuskokemuksiinsa. Tämän jälkeen esittelemme tämän tutkimuksen tuloksia suhteessa aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen. Lisäksi esittelemme tutkimuksen merkittävyyttä ja tutkimuksemme tavoitteen toteutumista. Pohdintaluvun lopussa arvioimme tutkimuksen luotettavuutta ja avaamme jatkotutkimushaasteita sekä -aiheita.

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisessa yhteydessä luokanopettajaopiskelijoiden tunteet olivat heidän toimijuuteensa opettajina. Lisäksi tarkoituksena oli tutkia, millaisia eroavaisuuksia on havaittavissa opettamisen herättämissä tunteissa ja niiden vaikutuksessa toimijuuden kokemukseen kahdesta eri Euroopan maasta tulevien opiskelijoiden välillä. Pohdinnassa teemme yhteenvetoa opiskelijoiden tunteiden ja toimijuuden kokemuksista. Käsittelemme myös sitä, millaisin keinoin tunteita ja toimijuutta oli omakuvissa käsitelty. Pohdimme myös mahdollisia syitä, miksi aineistossa ilmeni eroavaisuuksia suomalaisten ja ranskalaisten opiskelijoiden välillä.

Tutkimuksemme tulokset osoittivat, että positiiviset tunteet ovat yhteydessä vahvaan toimijuuden kokemukseen. Tulokset osoittivat myös, että negatiiviset tunteet ovat yhteydessä heikkoon toimijuuden kokemukseen. Näiden luokittelujen lisäksi tutkimuksestamme selvisi, että tunteiden ja toimijuuden välinen suhde voi vaihdella riippuen tilanteesta. Vaihtelevien tunteiden ja toimijuuden piirroksien ryhmä oli luokittelussa suurin. Tuloksia tarkastellessa täytyy myös huomioida, että tunteiden ja toimijuuden välinen suhde ei ole vain yhdensuuntainen. Kuitenkin tässä tutkimuksessa tutkimme tunteiden vaikutusta

toimijuuteen, mutta Hökkä ym. (2017) ovat tutkineet, että toimijuuden kokemus vaikuttaa myös siihen, millaisia tunteita yksilöllä herää.

Vaihtelevien tunteiden ja toimijuuden ryhmän ollessa suurin, voidaan myös opiskelijoiden identiteetin rakentuminen nähdä hyvin vaihtelevana ja mahdollisesti myös horjuvana. Zembylas (2003) on tutkinut tunteiden vaikutusta opettajan identiteettiin ja todennut, että negatiivisilla ja positiivisilla tunteilla on suuri merkitys opettajan ammatillisessa ja henkilökohtaisessa kehityksessä. Nymanin (2009) tutkimuksessa on saatu selville, että nuorten opettajien epävarmuus ja suuret odotukset itseä kohtaan aiheuttaa sen, että opettajan asiantuntijuus ei kehity tasaisesti.

Tutkimus osoitti, että monella opiskelijalla aika oli tekijä, joka aiheutti negatiivisia tunteita, kiireen tunnetta ja jopa ahdistusta. Sitä kautta aika myös vaikutti opiskelijoiden toimijuuden kokemukseen sitä rajoittavana tekijänä, koska rajalliseen aikaan opetuksen suunnittelussa ja oppitunneilla ei voi itse vaikuttaa ja paljon pitää ehtiä lyhyessä ajassa. Tämä rajoittaa opettajan mahdollisuuksia toteuttaa itseään ja opetustaan vapaasti.

Paloniemen, Vähäsantasen, Hökän, Eteläpellon (2017) mukaan työntekijöiden ammatillisen toimijuuden tukeminen ja mahdollistaminen riippuu varsin paljon työorganisaatiosta. Organisaatiot eivät aina täysin panosta siihen eivätkä anna tarpeeksi tukea työntekijöille. Toimijuutta tukee erityisesti osallisuuteen ja aloitteellisuuteen kannustava työilmapiiri sekä mahdollisuudet oppimiseen ja haasteiden vastaanottamiseen. Erilaiset yhteistyömahdollisuudet ovat myös tärkeitä eri työyhteisöjen ja ammattiryhmien välillä. Vastakohtaisesti rutiininomaiset työtehtävät, lyhyen tähtäimen tuloksellisuutta korostava ilmapiiri sekä kiire eivät edistä toimijuuden kehittymistä ja uuden oppimista. (Paloniemi, Vähäsantanen, Hökkä & Eteläpelto 2017, 69.)

Luokanopettaja opiskelijoiden tunteiden ja toimijuuden väliseen yhteyteen vaikuttivat myös opetuksessa hyödynnettävien välineiden käyttö ja niiden hallitseminen. Nämä aiheuttivat heille epävarmuuden tunnetta ja sitä kautta he eivät välttämättä osaa toimia työkalujen kanssa tai hyödyntää niitä opetuksessa.

Tutkimuksessa ilmeni eroja suomalaisten ja ranskalaisten opiskelijoiden piirroksessa. Huomattavasti enemmän negatiivisia tunteita ja heikon toimijuuden kokemuksia esiintyi ranskalaisilla. Yksi mahdollinen syy tähän eroon on koulutusohjelmien eroavaisuudet. Ranskalainen opettajankoulutus pitää sisälleen vaativan ja rankan rekrytointikilpailun, jossa onnistuminen määrittelee tulevaisuuden työpaikan (Cornu 2015). Kilpailu toteutetaan yhtä aikaa opinnäytetyön teon kanssa, joten yhtenäisvaikutus voi olla todella rasittava. Cornun (2015) mukaan Ranskassa opintoihin kuuluu myös maisterivaiheessa osa-aikainen opettajan työ. Työn ja opiskelun yhdistäminen voi olla hyvin raskasta. Piirroksista kävi ilmi, että osalla tutkimukseen osallistujista oli myös perhe (esimerkiksi ks. kuvio 9), joten kaiken kolmen yhteen sovittaminen tuo aikataulullisia ongelmia ja kiireen arkeen. Tällaiset asiat vaikuttavat mahdollisesti opettajan työn negatiivisempaan kokemiseen ja se mahdollisesti heikentää myös toimijuuden kokemusta.

Piirroksista ilmeni myös eroja sen suhteen, kuinka luokanopettaja oli sijoittunut luokassa. Suomalaiset opettajat olivat monesti lähempänä oppijoita ja jopa kosketuksessa heidän kanssaan, kun taas ranskalaiset opettajat olivat usein luokan edessä tai istumassa opettajan pöydän takana. Suomalaiset opettajat hakeutuvat siis lähemmäksi oppijoita, mikä kertoo vahvasta toimijuudesta ja aktiivisesta halusta rakentaa luottamus- ja vuorovaikutussuhdetta opettajan ja oppijoiden välillä. Niissä ranskalaisten kuvissa, joissa opettaja istui oman pöytänsä takana, tekijät pohtivat, että luokanhallinta on heille haastavaa. Näin ollen näimme, että he saattavat ikään kuin ”paeta” tilannetta pöytänsä taakse, mikä kertoo toimijuuden olevan heikompaa. Toki voi olla myös vahvan toimijuuden merkki, että opettaja valitsee itse paikkansa luokassa sijoittamalla itsensä miten haluaa, mutta näissä kuvissa kuvateksti ja muut symbolit tukivat sitä näkemystä, että opettaja ikään kuin pakenee tilannetta.

Haluamme nostaa esille erään mielenkiintoisen vastakkainasettelun. Lindqvistin ja kumppaneiden (2017) tutkimuksessa kävi ilmi, että nuorten opettajien yksi selviytymiskeino työssä on liian tunteellisuuden välttäminen. Useat tutkijat

(mm. Zembylas 2003, Virtanen 2015) ovat sitä mieltä, että opettajan työ on ihmishuhtedyötä ja tunteet vaikuttavat väistämättä työssä kehittymiseen ja jaksamiseen ja oman identiteetin muodostamiseen. Luokanopettajakoulutus voisikin tarttua tähän näkökulmaan ja ohjata ja tukea opiskelijoita tunteiden käsittelyn taitojen hallinnassa.

Tutkimuksen aineistona olleet piirrokset mahdollistivat toimijuuskokemusten tarkastelun opettajaopiskelijoina, opetusharjoittelijoina, opiskelijoina opettajankoulutusohjelmassa sekä luokkahuonevuorovaikutuksessa. Opettajat ovat siis toimijoita monenlaisissa ja monen tasoissa toimintajärjestelmissä yhtä aikaa. He ovat toimijoita koulussa, toisaalta opettajankoulutuksessa sekä toisaalta luokkahuonetoimijoina.

Tutkimuksemme on tärkeä ja hyvin ajankohtainen, koska opettajien jaksaminen työssä ja alan vetovoiman väheneminen ovat mediassa esillä usein. Opettajien työssä kokemat tunteet ja oman toiminnan rajoittuminen ulkopuolisista tekijöistä johtuen tekee työstä raskaamman ja opettajat kokevat, ettei työ välttämättä enää anna niin paljon kuin se ottaa. Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n puheenjohtajan Olli Luukkaisen mukaan alan palkkaustaso, työolosuhteet eikä opettajan urakehitys houkuttele hakijoita entiseen tapaan. Luukkaisen mukaan alan vetovoiman laskuun on osasyynä myös negatiivinen uutisointikulttuuri. Koulusta ja opettajan työstä uutisoidaan enimmäkseen negatiiviseen sävyyn, mikä on suurelta osin vaikuttamassa alasta ja työstä syntyviin mielikuviin. (OAJ 2019.)

Tutkimuksemme tavoitteena oli löytää vastaukset kahteen ennalta määriteltyyn tutkimuskysymykseen. Piirrosaineisto vastasi hyvin tunteiden ja toimijuuden välisen yhteyden selvittämiseen. Aineisto oli hyvin monipuolinen, mutta piirroksista löytyi myös yhteneviä tekijöitä sekä eroja suomalaisten ja ranskalaisien opiskelijoiden välillä.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisen tutkimuksen parissa ei ole yksiselitteisiä ohjeita siihen, kuinka tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan. Joitakin yleispäteviä ohjeita siihen kuitenkin on. Tutkimusta arvioidaan aina kokonaisuutena, tarkastellen sen sisäistä johdonmukaisuutta eli koherenssia. Tutkimuksen eri osa-alueiden täytyy olla päteviä suhteessa tutkimuksen toisiin osiin. Luotettavuuteen vaikuttaa se kuinka tarkasti tutkimuksen eri vaiheet on selostettu, jotta lukijalle selkenee koko tutkimusprosessi. Tutkimuksen julkisuus eli yksityiskohtainen kuvaus tutkimuksen kulusta on hyvin tärkeää. Luotettava tutkimus on myös eettisesti pätevä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140 – 142.)

Tutkimuksen tarkoituksena oli ymmärtää työelämässä aloittelevien luokanopettajien tunteiden vaikutusta heidän toimijuuteensa opettajina. Tutkimuksessa ei siis tavoiteltu yleistettävyyttä tai siirrettävyyttä, mutta tulokset kuitenkin ovat merkittäviä ja tärkeitä havaintoja. Tutkimuksen luotettavuutta rajoittava tekijä on se, että piirrosten tulkinta monitulkintaista ja näkemykset riippuvat aina tutkijasta. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin ollut kaksi tutkijaa, joten olemme voineet keskustella eri näkökulmista ja tarvittaessa kyseenalaistaa toista. Hienoa, on ollut myös se, että toisen tutkijan kanssa työskennellessä on myös saanut vahvistusta ja tukea omille näkemyksille. Aineiston sukupuolijakauma oli myös hyvin jakautunut, koska se oli voimakkaasti naisnäkökulmainen. Aineisto koostui 34 piirroksista, joista vain 2 oli miehen tekemiä. Jos sukupuolijakauma olisi ollut tasapuolisempi, olisi se saattanut tuoda jonkinlaisia muutoksia tuloksiin.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös se, että tunteita sekä niiden erilaisia muunnelmia ja sekoituksia on satoja, eikä kaikkia tunteita ole voitu edes nimetä. (Goleman 2009, 341.) Tämä on huomioitu tutkimusta tehdessä ja on mahdollista, että tunne- ja toimijuuskokemuksia on myös tulkittu eri tavalla, kuin tekijä on itse ne tarkoittanut. Piirroksia tulkittaessa tällainen on täysin mahdollista, mutta kuvatekstit ovat olleet tässä tutkimuksessa tutkijoiden apuna ja tukena, kun pyrkimyksenä on tietenkin ollut tulkita kuvia tekijöiden tarkoittamalla tavalla.

Suomalaisia osallistujia oli hieman vähemmän (14) kuin ranskalaisia (20). On mahdollista, että jos suomalaisia osallistujia olisi ollut enemmän, olisi heidänkin piirroksistaan voinut alkaa löytyä enemmän negatiivisia tunteita, jotka vaikuttavat yleensä myös alentavasti toimijuuden kokemukseen.

Tutkimuksen vahvuus on 34 piirroksen aineisto, joka on kooltaan laajahko laadullinen aineisto. Lähes jokaisessa näistä piirroksista esiintyi viittauksia tunteisiin ja toimijuuteen, joten lähestulkoon jokaista piirrosta tutkittiin. Tutkimuksessa käytetyt monipuoliset kotimaiset sekä kansainväliset lähteet ovat osaltaan myös vaikuttamassa positiivisesti tämän tutkimuksen luotettavuuteen.

Tunteiden ja toimijuuden tutkimus piirrosten avulla on edelleen jatkotutkimuksen parissa hankalaa, koska piirrosten symboliikka on monitulkintaista. Kuitenkin piirroksen yhteydessä käytettävä sanallinen kertomus täydentää piirrosta ja tukee sitä, joten ne yhdessä luovat todella mielekkään kokonaisuuden. Kieli ja kuva tarjoavat hyvin erilaiset mahdollisuudet kerrontaan (Alanen, Kalaja & Dufva 2013). Vastaisuudessa tutkimuksen kohteena olisi hyvä olla tasainen sukupuolijakauma. Tasainen jakauma voi olla jatkotutkimuksessa vaikeaa tavoittaa, sillä opetusalan naisvaltaisuus on yleisesti huomattu ja nähty ongelmallisenä. Vuodelta 2016 tehty tilastointi osoittaa, että naisia perusopetuksen rehtoreista ja opettajista on 77 %. (Opetushallitus 2017.)

Kiinnostava jatkotutkimusaihe olisi tutkia tunteiden ja toimijuuden yhteyttä opettajan identiteettiin. Identiteetti on käsitteenä hyvin laaja, joten sitä emme tähän tutkimukseen halunneet ottaa mukaan, vaan se vaatisi aivan oman tutkimuksen.

Itsetuntemus antaa luottamusta omiin kykyihin ja auttaa ymmärtämään, että erehtyminenkin on inhimillistä. Iällä ja työkokemuksella on havaittu olevan positiivinen vaikutus itsetuntemukseen. (Virtanen 2015, 47 – 48.) Jatkotutkimuksena voisikin selvittää, mitä opettajille kuuluu nykyään muutaman työvuoden jälkeen.

Tunteiden ja toimijuuden tutkiminen tässä pro gradu -tutkielmassa on ollut erityisen hieno ja ikimuistoinen kokemus. Kiinnostus aiheen parissa jatkamiseen

heräsi jo kandidaatin tutkielmaa tehdessä ja toisen tutkijan mukaan tuleminen oli erinomainen tilaisuus. Piirrosten käyttö tutkimusvälineenä on ollut silmiä avaavaa, ja niiden myötä tutkimuksen tekoon on avautunut aivan toinen maailma, mitä olemme tavanneet aikaisemmin. Tutkimuksentekeä on ollut merkittävä kokemus eritoten minäpystyvyyden kannalta. Tiedämme, että olemme valinneet työn, jossa tunteet ja koettu toimijuus voivat vaihdella päivittäin tilanteesta riippuen. Tällä hetkellä opettajaksi valmistuminen tuntuu kuitenkin erittäin voimaannuttavalta ja hienolta tulevalta tutkimusmatkalta.

LÄHTEET

- Ahearn, L. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology* 30, 109-137.
- Alanen, R., Kalaja, P. & Dufva, H. 2013. Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opettamisesta. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) *AFinLA-e soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2013 (5), 41-56.
- Archer, M. 2003. *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. 2001. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective *Annual Review of Psychology*. Department of Psychology, Stanford University, Stanford, California. (52), 1-26.
- Cornu, B. 2015. Teacher Education in France: Universitisation and professionalisation – from IUFMs to ESPEs. Viitattu 21.10.2019. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3402/edui.v6.28649?needAccess=true>
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. 2014. Ammatillisen toimijuuden ja työssäoppimisen vahvistaminen: hankkeen taustaa ja lähtökohtia. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto. (toim.) *Ammatillisen toimijuuden ja työssäoppimisen vahvistaminen - Luovia voimavaroja työhön!* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65.
- Freire, P. 1973. *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.

- Giddens, A. 1984a. *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 1984b. Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. Toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyysissä. Suomentaneet Pasi Andersson ja Ilkka Heiskanen. Helsinki: Otava.
- Goleman, D. 2009. *Tunneäly: lahjakkuuden koko kuva*. 11. painos. Suomentanut Jaakko Kankaanpää. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hokkanen, L. 2013. Asiakaskansalaisen toimijuus sosiaalityöllisessä asianajossa. Teoksessa M. Laitinen & A. Niskala (toim.) *Asiakkaat toimijoina sosiaalityössä*. Tampere: Vastapaino, 55–86.
- Hökkä, P. & Vähäsantanen, K. 2016. Miten sinun suhteesi työhön voi? Ruusu-
puiston uutiset. Viitattu 24.1.2019. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/50079/1/Ruusupuiston%20uutiset%202016_2_H%C3%B6kk%C3%A4_V%C3%A4h%C3%A4santanen.pdf
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi S. & Eteläpelto, A. 2017. The Reciprocal Relationship Between Emotions and Agency in the Workplace. Teoksessa M. Goller & S. Paloniemi (toim.) *Agency at work: an agentic perspective on professional learning and development*. Cham: Springer 2017, 161 – 181.
- Hökkä, p., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Herranen, S. & Eteläpelto, A. 2014. Järki ja tunteet – kohti toimijuutta tukevaa johtamista. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto. (toim.) *Ammatillisen toimijuuden ja työssäoppimisen vahvistaminen - Luo via voimavaroja työhön!* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 121 – 144.
- Isokorpi, T. & Viitanen, P. 2001. *Tunnevoimaa!* Helsinki: Tammi.
- Kalaja, P., Dufva, H. & Alanen, R. 2013. *Experimenting with visual narratives*. Teoksessa G. Barkhuizen (toim.) *Narrative Research in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 105–131.

- Korkiakoski, N. & Kovanen, A. 2017. Luokanopettajan negatiiviset tunteet luokkavuorovaikutuksessa – luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lazarus, R. S. 2003. Does the positive psychology movement have legs? *Psychological Inquiry*, 14 (2), 93–109.
- Lindqvist H., Weurlander M., Wernerson A. & Thornberg R. 2017. Resolving feelings of professional inadequacy: Student teachers' coping with distressful situations. *Teacher and Teaching Education* 64, 270–279.
- McIntyre, P. & Vincze, L. 2017. Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 1 (2017), 61–88.
- Myllyviita, K. 2016. *Tunne tunteesi*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Mäkinen, Sanna. 2015. Näköaloja toimijuuteen nuoruuden siirtymissä ja suunnanotoissa. Teoksessa P. A. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku*. Itä-Suomen yliopisto, 103–128. <http://docplayer.fi/10607316-Toimijuus-ohjaus-jaelamankulku.html>. Viitattu 17.1.2019.
- Mäkinen, Sini. 2018. *Opettaminen ja tunteet suomalaisten ja ranskalaisten luokanopettajien omakuvissa*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kandidaatin tutkielma.
- Niedenthal, P., Krauth-Gruber S. & Ric, F. 2006. *Psychology of Emotion. Interpersonal, Experiential and Cognitive Approaches*. New York: Psychology Press.
- Nummenmaa, L. 2010. *Tunteiden psykologia*. 2. painos. Helsinki: Tammi.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research* 368.
- Nyman, T. & Ruhotie-Lyhty, M. 2009. Tunteet pelissä. Nuorten opettajien tunnetilat opettajan uran alkuvaiheessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen &

P. Moilanen (toim.) Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus. Helsinki: OKKA-säätiö, 203–221.

OAJ 2010. Opettajankoulutus Suomessa. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Viitattu 25.11.2017. [file:///C:/Users/sinis/Downloads/OAJ_OPETTKOULUTUS_10_WEB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/sinis/Downloads/OAJ_OPETTKOULUTUS_10_WEB%20(3).pdf)

OAJ 2019. Onko opettajan työn vetovoima katoamassa? Viitattu 22.10.2019. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/ollin-blogi/2019/onko-opettajan-tyon-vetovoima-katoamassa/>

Opetushallitus, 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004 – 2009. Viitattu 28.1.2019. http://www.utbildningsstyrelsen.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf

Opetushallitus 2017. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Viitattu 27.4.2018. http://www.oph.fi/download/185376_opettajat_ja_rehtorit_Suomessa_2016.pdf.

Opetussuunnitelma 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu: 17.10.2019. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Eteläpelto, A. 2017. Ammatillinen toimijuus työelämän tutkimuksessa ja kehittämisessä. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto. Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 15.8.2019. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53149/978-951-39-6980-6.pdf?sequence=3>

Polkingthorne, D. 1996. Transformative narratives: from victimic to agentic life plots. *The American Journal of Occupational Therapy* 50 (4), 299–305.

Rantanen, J. 2013. Tunteella! Voimaa tekemiseen. 2.painos. Helsinki: Talentum.

Riessman, C. K. 2008. *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Ripski, M., LoCasale-Crouch, J., & Decker, L. 2011. Pre-Service Teachers: Dispositional Traits, Emotional States, and Quality of Teacher-Student Interactions. *Teacher Education Quarterly* (2011) 77-96.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraankielenopettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research*. Väitöskirja.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Narratiiviset tarkastelutavat. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto Viitattu 23.5.2018. https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_4.html
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Westling S K., Ahonen, E. & Järvinen, S. 2012. Mitä jos opettaja etääntyy työstään?: näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen. *Nuorisotutkimus* 30 (2), 5 - 20.
- Solomon, R. L. 1980. The opponent-process theory of acquired motivation: The costs of pleasure and the benefits of pain. *American Psychologist*, 35 (8), 691-712.
- Sutton, R. & Wheatley, K. 2003. Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review* 15 (4), 327-358.
- Tappolet, C. 2016. Emotions, values & agency. Oxford: Oxford University Press. E-kirja.
- Tuhkala, A. 2016. Tunteet luokanopettajan päättöharjoittelussa: Narratiivinen tutkimus opettajaopiskelijoiden kertomuksista. Oulun yliopisto. *Intercultural Teacher Education*. Pro gradu -tutkielma.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

- Virkki, T. 2004. Vihan voima: toimijuus ja muutos vihakertomuksissa. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 24.1.2019. file:///C:/Users/sinis/Downloads/Vihan_voima_978-951-39-6697-3.pdf
- Virtanen, M. 2015. Kuusi askelta tunnetaitajaksi. Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 2012. Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukka-kytkentäisessä koulutusorganisaatiossa. *Aikuiskasvatus*, 32(2), 96–106.
- Zembylas, M. 2003. Emotions and Teacher Identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice* 9 (3), 213 – 238.