

” PESIN KÄTENI KOKO HOMMASTA ”

Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta

Mika Korhonen

Pro gradu -tutkielma

Kevät 2004

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Korhonen, M. 2004. ”Pesin käteni koko hommasta.” Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma, 99 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millä tavalla Jyväskylän yliopiston ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat suhtautuvat harjoittelun aikana tapahtuviin odottamattomiin ja ennakoimattomiin tilanteisiin. Tarkoituksena oli pyrkiä ymmärtämään tämän suhtautumisen taustalla olevia asioita, jotka vaikuttavat opiskelijoiden toimintaan. Tämän tutkimuksen päähypoteesin mukaan opiskelijat välillä kykenevät toimimaan ammatillisesti ja välillä he toimivat tarvepohjaisesti. Ammatillisuudella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan kykyä toimia tilanteissa kaikilla aikuisen hallussa olevilla resursseilla. Tarvepohjaisuus taas on sitä, että noita resursseja ei käytetä. Aineisto kerättiin syksyllä 2001 ja keväällä 2002. Aineiston muodostivat opetusharjoitteluraportit, joita kerättiin 38 sekä syksyllä että keväällä. Aineistoa analysoitiin suhtautumisella harjoittelussa tapahtuviin asioihin ammatillinen – tarvepohjainen –akselilla.

Tutkimuksen tulokset tukivat hypoteesia: siinä, missä toinen harjoittelija kykenee toimimaan ammatillisesti, toinen puolestaan toimii tarvepohjaisesti. Yhteistä tarvepohjaiselle toiminnalle oli se, että se ei etsi vaihtoehtoja eikä näin ollen vie tilannetta eteenpäin. Ammatillinen suhtautuminen aineiston mukaan etsii vaihtoehtoja ja vie tilannetta eteenpäin. Tutkimus osoitti tilanteissa ammatillisena pysymisen välttämättömyydeksi oman tunnereaktion tiedostamisen ja käsittelyn.

Avainsanat: ammatillisuus, tarvepohjaisuus, autonomisuus, minän tila, kiintymysmalli

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	6
2	TRANSAKTIOANALYYSI	8
2.1	Määritelmä ja käsitteet	8
2.2	Transaktioanalyysin puolustus	11
2.3	Minän tilat	12
2.3.1	Vanhempi	14
2.3.2	Aikuinen	15
2.3.3	Lapsi	17
2.4	Häiriöt vuorovaikutuksessa	20
2.4.1	Sekaantuminen	20
2.4.2	Poissulkeminen	21
3	KIINTYMYSSUHDETEORIA	23
3.1	Määritelmä ja käsitteet	23
3.2	Kiintymysmallien perusluokat	24
3.2.1	Turvallinen kiintymysmalli	25
3.2.2	Välttelevä kiintymysmalli	26
3.2.3	Ristiriitainen kiintymysmalli	27
3.3	Yhteenvedo kiintymysmalleista	28
4	TRANSAKTIOANALYYSI JA KIINTYMYSSUHDETEORIA	
	AIKUISENA	30
4.1	Transaktioanalyysi aikuisena	30
4.2	Kiintymyssuhde aikuisena	32
4.2.1	Aikuisten kiintymysmallit	33

5	AMMATILLISUUS JA TARVEPOHJAISUUS	
	TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA	35
	5.1 Tarvepohjainen toiminta	35
	5.2 Ammatillisuus ja tarvepohjaisuus	36
6	TUTKIMUSMETODI	38
	6.1 Tutkimuskohde ja tutkimuksen tarkoitus	38
	6.2 Tutkimusongelmat	38
	6.3 Fenomenologinen tutkimusote	39
	6.4 Tutkimuksen luotettavuus	41
	6.5 Aineistonkeruu ja tulkinta	43
	6.5.1 Kirjoitukset aineistona	43
	6.5.2 Analysointi- ja tulkintamenetelmä	44
7	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	47
	7.1 Tutkimuksen kulku	47
	7.2 Tutkimuksen aineisto	50
	7.3 Tapausjoukon kuvaus	51
8	AINEISTON ANALYSOINTI JA TULKINTA	52
	8.1 Syksyn raportit	52
	8.1.1 Suhtautuminen vastaanottoon	52
	8.1.2 Suhtautuminen oppilaisiin	56
	8.1.3 Suhtautuminen opettajaan	59
	8.1.4 Suhtautuminen muihin harjoittelijoihin	61
	8.1.5 Suhtautuminen omiin tunteihin	64
	8.1.6 Suhtautuminen työrauhaan	65
	8.2 Kevään raportit	68
	8.2.1 Suhtautuminen vastaanottoon	68
	8.2.2 Suhtautuminen oppilaisiin	70
	8.2.3 Suhtautuminen opettajaan	74
	8.2.4 Suhtautuminen muihin harjoittelijoihin	76
	8.2.5 Suhtautuminen omiin tunteihin	79
	8.2.6 Suhtautuminen työrauhaan	83

9	TUTKIMUKSEN TULOKSET	85
9.1	Ammatillinen ja tarvepohjainen suhtautuminen	85
9.2	Autonomia	87
9.3	Tarvepohjaisuuden ilmenemismuodot	87
10	POHDINTA	89
	LÄHTEET	92
	LIITE: Opettajaharjoittelu 1, opintotehtävä	98

1 JOHDANTO

Koulumaailma on jatkuvan muutoksen kourissa. Useissa kunnissa on jouduttu tekemään isoja säästötoimia, jotka ovat valitettavan usein kohdentuneet nimenomaan koulutoimeen. Tämä on tarkoittanut sitä, että luokkakoot ovat kasvaneet ja esimerkiksi koulunkäyntiavustajien määrä vähentynyt. Samaan aikaan myös oppilasaines on muuttunut. Lähes jokaisessa luokassa on oppilaita, jotka tarvitsevat erityistä tukea joko oppimisessa tai käyttäytymisessä. Nämä seikat kasaavat suuria odotuksia opettajien suhteen. Heidän tulisi pystyä antamaan hyvää perusopetusta jokaiselle oppilaalle huolimatta siitä, että resursseja pienennetään koko ajan. Tätä taustaa vasten myös opettajankoulutuksen merkitys korostuu tulevia opettajia koulutettaessa.

Opettajan työtä tehdään koko persoonalla. Jotta opettajat jaksaisivat tehdä työtään mahdollisimman hyvin, täytyisi heidän mielestäni tuntea itsensä mahdollisimman hyvin. Tarkoitan tällä sitä, että he pystyisivät tunnistamaan omat toimintamallinsa erilaisissa tilanteissa ja tarpeen mukaan myös muuttamaan omaa toimintaansa. Tämä vaatii omien tunteiden tunnistamista ja niiden käsittelyä. Vain tätä kautta mielestäni opettajilla on mahdollisuus kohdata oppilaat ammatillisesti.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään ihmisten toimintaa ja käyttäytymistä sekä erityisesti sitä, kuinka yksilöllisesti me eri asioihin suhtaudumme. Pyrin tässä tutkimuksessa selvittämään, mikä tai mitkä ovat ne ihmisten taustalla olevat asiat, jotka saavat heidät toimimaan tietyllä tavalla näissä tämän tutkimuksen tilanteissa. Tämän tutkimuksen päähypoteesina on oletamus siitä, että opetusharjoittelijat välillä kykenevät pysymään ammatillisina ja välillä taas suhtautuvat opetusharjoittelun tilanteisiin tarvepohjaisesti. Tilanteet, joissa harjoittelijat toimivat ammatillisesti tai tarvepohjaisesti, vaihtelevat yksilöllisesti. Samoin tarvepohjaisen suhtautumisen ilmenemismuodot ovat yksilöllisiä.

Ammatillisuudella ei tässä tutkimuksessa tarkoiteta opetustaitoa, vaan kykyä pysyä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa autonomisena kaikkine aikuisen ihmisen saatavilla olevien resurssien kanssa. Tarvepohjaisuus taas on sitä, kun yksilö ei kykene pysymään autonomisena, vaan taantuu toimimaan vanhojen käyttäytymismallien mukaisesti, jotka eivät ole nykyhetken tilanteeseen sopivia. Tarvepohjaisen käyttäytymisen kuvaamisessa käytän Stewartin ja Jonesin (1987)

näkemyistä ongelmatilanteiden kohtaamisessa, Stewartin (1989) taantuma -käsitettä (discount) sekä Kuusisen (2000) määrittelyä kiintymyssuhdemallien aktivoitumiseen tilanteissa, joissa koetaan avuttomuutta tai turvattomuutta. Ammatillisuuden kuvaamisessa käytän autonomia -käsitettä (ks. esim. Stewart 1989; Hay 1992) sekä Salonen (2003) aikuisen turvallista (autonomista) kiintymysmallia.

Ihmisten käyttäytymistä ja toimintaa selittävinä teorioina tässä tutkimuksessa käytän transaktioanalyysia sekä kiintymyssuhdeteoriaa. Transaktioanalyysissa keskeinen käsite on minän tilat. Transaktioanalyysin kehittäjä Eric Berne (1981) määrittelee minän tilan olevan toistuvien käyttäytymismuotojen säestämä tunnetila. Se voi ilmetä vanhempien jäljittelynä, realistisena asenteena tai lapsuudessa vakiintuneena arkaistisena asenteena. Transaktioanalyysissa näitä kolmea minän tilaa kutsutaan vanhemmaksi, aikuiseksi ja lapseksi. Näitä minän tiloja tarkoitettaessa ne kirjoitetaan isolla alkukirjaimella, erottamaan ne alkuperäisistä tarkoituksistaan. Kirsti – Liisa Kuusisen (2000) mukaan kiintymyssuhdeteoria kuvaa läheisyyteen ja autonomiaan liittyvien sisäisten toimintamallien rakentumista varhaisissa kiintymyssuhteissa. Näillä aikaisilla vuorovaikutusmalleilla on taipumusta aktivoitua myöhemmin, aina silloin kun ihminen kokee avuttomuutta, turvattomuutta ja avun tarvetta. Aikuisena nämä kiintymysmallit ovat nimeltään turvallinen (autonominen), etäistävä (välttelevä) sekä ristiriitainen kiintymysmalli.

Stewartin ja Jonesin (1987) mukaan on kaksi tilannetta, jolloin olemme erityisen alttiita toimimaan lapsuuden kaavojen mukaan: Kun tässä ja nyt -tilanne muodostuu stressaavaksi tai on olemassa samankaltaisuutta tässä ja nyt -tilanteen sekä lapsuuden tilanteen välillä. Kuusisen (2000) mukaan taas kiintymyssuhdesysteemin oletetaan aktivoituvan aikuisenakin turvattomuuden, hädän, avuttomuuden tai yksinäisyyden seurauksena. Näiden oletamusten mukaan tarkastelen tässä tutkimuksessa harjoittelijoiden tarvepohjaista toimintaa opetusharjoittelun vuorovaikutustilanteissa. Näiden oletusten lisäksi tarkastelen harjoittelijoiden toimintaa J. Konrad Stettbacherin (1992) ihmisten toimintaa kuvaaviin tarvekehiin pohjautuen.

Tutkimusaineisto on kerätty Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoilta. Aineistona on kolmen opettajankoulutuslaitoksen kotiryhmän harjoitteluraportit heidän ensimmäisestä opetusharjoittelustaan sekä syksyltä että keväältä.

2 TRANSAKTIOANALYYSI

2.1 Määritelmä ja käsitteet

Transaktioanalyysin käsitteistöstä on haluttu tehdä helppolukuinen, siten että siinä on pyritty välttämään tieteellistä sanastoa. Monet transaktioanalyysin termit on otettu suoraan arkielämästä, mutta ne eroavat niiden alkuperäisistä merkityksistään. Jotta tämän työn lukeminen olisi helpompaa eikä turhia väärinkäsityksiä syntyisi, käyn ensimmäisenä läpi transaktioanalyysin peruskäsitteet ja vasta sen jälkeen tarkemmin itse teorian.

Transaktioanalyysin tieteellinen perusyksikkö on transaktio.

Transaktioanalyysin kehittäjä Eric Berne (1981, 28) määrittelee transaktion eli vuorovaikutuksen olevan sosiaalisen kanssakäymisen yksikkö. Toisten ihmisten läsnäolo, sanat ja teot, toimivat ärsykkeinä vuorovaikutustilanteissa. Transaktio sana tulee myöhäislatinan sanasta *transactio*, joka tarkoittaa kauppa- tai liiketoimea, toimitetta (Nykysuomen käyttötieto 1999, 296). Paremmin transaktioanalyysin tarkoitusta vastaisi interaktio, jonka Nykysuomen käyttötieto (1999, 120) suomentaa vuorovaikutukseksi. Kuitenkin alan kirjallisuudessa käytetään transaktio -käsitettä.

Käyttäytymisen psykologiassa transaktioanalyysi on tehokkaasti hahmotellut teoreettisia ja käytännöllisiä uudistuksia, erityisesti niitä, jotka vaikuttavat käyttäytymisen piilevällä tasolla (Clarkson 1992a, 89).

Transaktioanalyysi on persoonallisuuden teoria ja systeemi ihmisen käyttäytymisen ymmärtämiselle (Clarkson 1993, 36). Persoonallisuuden teoriana transaktioanalyysi antaa kuvan, kuinka ihmiset ovat rakentuneet psykologisesti. Tähän se käyttää kolmeosaista mallia joka tunnetaan minän tila -mallina. Tämä sama malli auttaa meitä ymmärtämään kuinka ihmiset toimivat – kuinka he ilmaisevat persoonallisuuttaan käytöksellään. (Stewart & Jones 1987, 3.)

Minän tilat ovat keskeinen asia transaktioanalyysissa. Berne (1981, 23) määrittelee minän tilan olevan toistuvien käyttäytymismuotojen säestämä tunnetila. Berne (1961) toteaa myös, että ne eivät ole käsitteitä tai konstruktioita, vaan fenomenologisia todellisuuksia. Minän tila voi ilmetä vanhempien jäljittelynä, realistisena asenteena tai lapsuudessa vakiintuneena arkaistisena asenteena.

(Gobes 1990, 163.) Transaktioanalyysissä näitä kolmea minän tilaa kutsutaan vanhemmaksi, aikuiseksi ja lapseksi. Käytän tästä edespäin näitä minän tiloja tarkoittaessani niiden alussa isoa alkukirjainta erottamaan ne alkuperäisistä tarkoituksistaan. Vanhemman minän tilan toiminnassa näkyy omien vanhempiemme tai muun lapsuuden ajan auktoriteettihahmon toiminta. Aikuisen minän tila on realistinen, joka tarkastelee todennäköisyyksiä sekä toimii todellisuudesta tekemiensä havaintojen ja päätelmien mukaan. Lapsen minän tila on arkaistinen ja sen ilmenemismuodoista iso osa on jollakin tavalla liitoksissa tunteisiin. Vuorovaikutustilanteen ärsykkeet laukaisevat ihmisissä erilaisia reaktioita, jotka voivat olla peräisin Vanhemman, Lapsen tai Aikuisen minän tilasta. Kirjallisuudessa käytetään sekä muotoa minän tila että minätila, englanniksi ego state. Mielestäni minän tila on selkeämpi ja vastaa tarkoitustaan paremmin. Sen käyttö osoittaa, että vuorovaikutustilanteissa joku meidän kolmesta minän tilastamme on aktiivinen.

Usein Vanhemman minän tilan sisällä olevia asioita kutsutaan nauhoituksiksi. Tässä yhteydessä *nauhoitus* tarkoittaa ihmisen aivoihin tallentuneita viestejä, jotka vanhemmat ovat sanoneet, kun lapset ovat pieniä. Nämä viestit tallentuvat ihmisen aivoihin sellaisenaan, olivat ne sitten järkeviä tai ei, johtuen pienen lapsen elämäntilanteesta. Pienen lapsen oma kokemusmaailma ei ole vielä riittävä arvioidakseen vanhempien sanomisten paikkansa pitävyyttä. Nämä viestit voivat eräänlaisen nauhurin tavoin napsahtaa päälle vuorovaikutustilanteissa myös aikuisena sopivan ärsykkeen osuessa kohdalle. (Harris 1976, 38 – 39.)

Sively tarkoittaa transaktioanalyysissä kaikkea sellaista käyttäytymistä, jolla osoitetaan toisen ihmisen läsnäolo. Tämä sively voi olla niin sanallista kuin sanatonta. Iso osa ihmisten ajasta menee siihen, että he pyrkivät hankkimaan myönteisiä sivelyjä toisilta ihmisiltä. Toisin sanoen he toimivat niin, että saivat kokea mahdollisimman paljon fyysistä ja henkistä läheisyyttä. Osa ihmisistä käyttää puolestaan aikansa siten, että välttyisivät tuolta läheisyydeltä. Se kummalla tavalla ihminen toimii, riippuu hänen historiastaan. (James & Jongeward 1980, 61.) Berne (1981, 18) kuvailee saman asian seuraavasti: Fyysinen läheisyys tuottaa sosiaalisen kontaktin muodoista suurimman tyydytyksen. Se on kuitenkin yleensä hyvin lyhytaikaista ja ihmiset joutuvat korvaamaan sitä erilaisilla vuorovaikutuksilla. Hayn (1992, 14) mukaan sivelyjen saaminen on tärkeää, jotta tarpeemme tulisivat tyydytetyksi.

Hay (1992, 124 – 125) toteaa myös, että kaikenlaisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa vaihdetaan sivelyjä. Me saatamme koskettaa toista, puhua hänelle, kuunnella häntä tai vain katsoa toista. Nämä kaikki ovat myönteisiä sivelyjä. Sivelyt voivat olla niin myönteisiä kuin kielteisiä. Myönteiset sivelyt antavat meille tunteen, että olemme OK itsemme ja muiden mielestä. Kielteiset sivelyt taas antavat tunteen siitä, että emme ole OK itsemme, muiden tai molempien mielestä.

Eri ihmiset tarvitsevat sivelyjä eri määrän tunteakseen olonsa hyväksi. Harris ja Harris (1986, 144) puhuvat mukavuusvyöhykkeistä. Mukavuusvyöhyke tarkoittaa yksinkertaistettuna sitä, että ihminen on tyytyväinen oloonsa silloin, kun hän saa osakseen sivelyjä sopivasti tarpeisiinsa nähden, niin laadullisesti kuin määrällisesti. Mikäli sivelyjä tulee liikaa, ihminen ahdistuu ja haluaa olla yksin. Kun niitä tulee liian vähän tai ne ovat kielteisiä, ihminen kokee yksinäisyyttä ja kaipaa myönteisiä sivelyjä. Tähtelä (1981, 105) kirjoittaa samasta asiasta odotuksien vastarintana. Hänen mukaansa ihmiset sijoittavat odotuksensa muualle kuin siihen hetkeen, missä ovat. Toisin sanoen odotamme aina läheisissä ihmissuhteissa toiselta mahdottomia. Tämä mahdottoman odottaminen estää ihmisiä kohtaamasta toisiaan ja on täten hyvä suojarakenne.

Transaktioanalyysi antaa selityksiä siihen, kuinka saatamme jatkaa lapsuuden strategioiden käyttämistä aikuisuudessa, vaikka näiden toimintojen tulokset ovat itsellemme tuhoisia tai kipeitä. Transaktioanalyysia voidaan käyttää missä tahansa alalla, jossa tarvitaan yksilöiden, ystävyysuhteiden ja kommunikaation ymmärtämistä. (Stewart & Jones 1987, 3.)

Transaktioanalyysin perusolettamus on se, että ihmiset ovat OK. Se tarkoittaa sitä, että jokaisella ihmisellä on arvo, merkitys ja asema ihmisenä. Minä hyväksyn itseni sellaisena kuin olen ja minä hyväksyn sinut sellaisena kuin sinä olet. On hetkiä, jolloin en hyväksy sitä mitä teet, mutta aina hyväksyn sen millainen olet. Sinun sisimpäsi ihmisenä on OK, vaikka käytöksesi ei olisikaan. Olemme samalla tasolla ihmisinä. Kun käyttäydymme tässä ja nyt -tilanteessa epäsovinnalla tavalla, seuraamme strategioita, jotka päätimme, kun olimme pieniä lapsia. Nämä toimintamallit olivat siinä tilanteessa, kun olimme lapsia, parhaita mahdollisia selviytymiseen ja saadaksemme sen mitä halusimme maailmalta, joka vaikutti pelottavalta. Lapsuudessa vanhempamme eivät ole pystyneet muokkaamaan meitä suuntaan tai toiseen. He ovat voineet vahvasti pyrkiä siihen. Mutta jo lapsena me olemme itse tehneet sen päätöksen seuraammeko näitä pyrkimyksiä vai

kapinoimmeko niitä vastaan tai olemme välittämättä niistä. Aikuisena tilanne on sama. Meitä ei voi laittaa tuntemaan tai toimimaan tietyllä tavalla. Muut ihmiset kyllä hanakasti siihen pyrkivät, että toimisimme heidän halujensa mukaan, mutta se on aina meidän oma päätös mukaudummeko näihin pyrkimyksiin. Jokainen meistä on itse vastuussa omista tunteistaan ja käytöksestään. Aina kun teemme päätöksen, voimme muuttaa sitä myöhemmin. Jos jotkut lapsuuden aikaiset päätöksemme tuottavat epämiellyttäviä tuloksia, on niitä aina mahdollista muuttaa aikuisena. (Stewart & Jones 1987, 7.) Tämä kuitenkin vaatii asian tiedostamista ja tietoista muuttamista.

2.2 Transaktioanalyysin puolustus

Vaikka transaktioanalyysin kieli on helppoa, itse teoria on syvälinen ja tarkasti perusteltu (Stewart & Jones 1987, 8). Transaktioanalyysissa käytetty kieli on yksinkertaista. Ihmiset pystyvät helposti lukemaan tätä teoriaa ja ymmärtämään lukemansa. Kun asiat esitetään yksinkertaisesti, on aina olemassa vaara tehdä sellainen väärä päätelmä, että transaktioanalyysi itsessään olisi pintapuolinen. (Hay 1992, 8.)

Transaktioanalyysia on moneen otteeseen kritisoitu liiasta yksinkertaisuudesta. Tämä on toisaalta ymmärrettävää, sillä osa kirjoittajista silloin kun transaktioanalyysistä tuli muotia, yksinkertaisti minän tiloja ja niiden toimintaa. Stewart ja Jones (1987, 19) kuvaavat tätä yksinkertaistamista seuraavasti: Kun ajattelen, olen Aikuisen minän tilassa. Kun tunnen, olen Lapsen minän tilassa. Kun teen arvovalintoja, olen Vanhemman minän tilassa. Eikä muuta!

Transaktioanalyysi ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen. Stewart ja Jones (1987) toteavat, että kun ihminen on Aikuisen minän tilassa, hän elää tässä ja nyt kaikkine aikuisen resursseineen. Monesti tämä tarkoittaa jonkinlaista ongelmanratkaisua. Kun katsoo tällaista henkilöä, voisi sanoa hänen ajattelevan. Kun ihminen on Lapsen minän tilassa, hän rupeaa uudelleen soittamaan käyttäytymistä, tunteita ja ajatuksia omasta lapsuudestaan. Silloin useimmiten reagoimme tunteella. Tällaista henkilöä katsoessa, moni voi ajatella hänen ilmaisevan tunteitaan. Kun ihminen on Vanhemman minän tilassa, hän kopioi käyttäytymistään, tunteitaan ja ajatuksiaan vanhemmilta, jotka olivat läsnä lapsuudessa. Lapsena vanhemmat käyttävät paljon aikaa sääntöjen kertomiseen; mitä

saa tehdä ja mitä ei ja kertovat arvioita siitä, millainen maailma on. Ison osan ajasta, kun ihminen on Vanhemmassa, hän toimii kuten omat vanhempansa ja tekee arvovalintoja tyyliin: ”pitäisi ja täytyisi”. Tämä yksinkertaistettu malli siis antaa vain lähtökohdan minän tila -mallien ymmärtämiseen.

Minän tilojen yksinkertaistetussa mallissa syyllistytään myös siihen, että siinä ei mainita lainkaan minän tilojen suhdetta aikaan. Ollessamme Lapsessa, soitamme uudestaan käyttäytymistämme, tunteitamme ja ajatuksiamme omasta menneisyydestämme – omasta lapsuudestamme. Ollessamme Vanhemmassa, toistamme käyttäytymistä, ajatuksia ja tunteita, jotka kopioimme menneisyydessä vanhemmiltani. Vain ollessamme Aikuisessa, voimme käyttää tilanteissa kaikkia niitä voimavaroja, jotka meillä nykyisyydessä aikuisena on. (Stewart & Jones 1987, 19 – 20.)

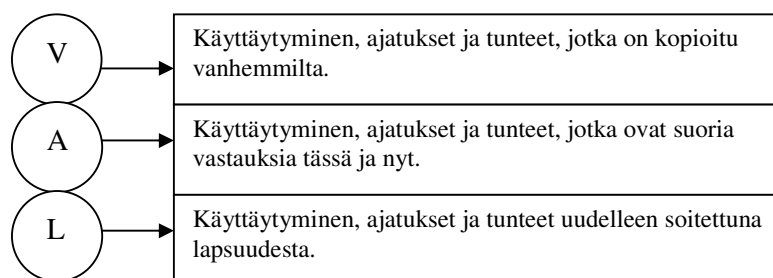
2.3 Minän tilat

Jotta voi ymmärtää ja käyttää minän tila -mallia tehokkaasti, täytyy ymmärtää rakenteen ja toiminnan ero. Toiminnallinen malli luokittelee havainnoitua käyttäytymistä, kun taas rakennemalli luokittelee varastoituja muistoja ja strategioita. Aina kun puhumme vuorovaikutuksesta ihmisten välillä, täytyy meidän käyttää toiminnallista mallia. Rakennemalli sopii, kun meitä kiinnostaa se mitä on yksilön sisällä. (Stewart & Jones 1987, 37.) Ihmiselle kehittyy minän tilat, jotka ovat tapoja olla maailmassa. Rakenteelliset minän tilat ovat sisäisiä tiloja, joihin tallennamme kokemuksia maailmasta. Meidän toiminnalliset minän tilat taas ovat tapoja, joilla toimimme maailmassa. (Hay 1992, 14.)

Jotta voisi ymmärtää, kuinka minän tilojen muodostuminen on mahdollista, pitää koko ajan muistaa pienen lapsen suhde vanhempiinsa, aivan pienenä erityisesti äitiinsä. Vauva on täysin riippuvainen vanhemmistaan, häntä ruokitaan ja hänestä huolehditaan. Aivan pienellä lapsella ei ole kykyä arvioida sitä, mikä omien vanhempien puheista on totta, joten ne tallentuvat lapsen mieleen sellaisenaan, ilman mitään kontrollia. Lapsen järjestelmä ei selviä ilman vanhempiensa epäitsekästä hoivaa ja apua, koska se alussa on heikko ja epäitsenäinen (Stettbacher 1992, 17).

Lapsina me pyrimme valitsemaan sellaiset tavat käyttäytyä, että saavuttaisimme sellaisen tuloksen kuin haluamme. Valitettavasti meillä ei ole lapsina ole riittävästi tietoa ja kokemusta maailmasta, joten teemme vääriä päätelmiä. (Hay 1992, 37.)

Transaktioanalyysi perustuu siihen havaintoon, että jokaisessa ihmisessä on olemassa kolme eri minän tilaa: Vanhemman minän tila (V), Aikuisen minän tila (A) ja Lapsen minän tila (L). Kuviossa 1 esitetään minän tilojen rakennekaavio yksinkertaistetussa muodossa.



KUVIO 1. Minän tilojen rakennekaavio (Stewart & Jones 1987, 12).

Ollessamme vuorovaikutuksessa mikä tahansa meidän kolmesta minän tilastamme voi olla aktiivinen. Koko olemuksemme muuttuu tilasta toiseen siirryttäessä. Välillä teemme järkeviä ratkaisuja ja toimimme kuin aikuiset, toisinaan itkemme hysteerisesti kuin pienenä lapsena, kun emme saaneet karkkia kaupasta tai saatamme huomata komentavamme jotakuta aivan kuin meidän omat vanhempamme aikoinaan meitä komensivat. Tietty minän tila viriää, kun siihen liittyvät nauhat menneisyyden tapahtumista alkavat uudelleen pyöriä. Tähän tallennettuun aineistoon kuuluvat todelliset ihmiset, ajat, paikat, ratkaisut ja tunteet. (Harris 1976, 38.)

Transaktioanalyysin avulla pyritään selvittämään, mikä kolmesta minän tilasta aina kulloinkin reagoi vuorovaikutustilanteen ärsykkeisiin. Ärsyke voi tulla mistä minän tilasta tahansa. Aivan samoin vastaus voi tulla jostakin kolmesta minän tilasta. (Harris 1976, 90.) Kaikilla ihmisillä on Vanhempi, Aikuinen ja Lapsi. Jokaisella ihmisellä on kuitenkin yksilöllinen Vanhempi ja Lapsi, johtuen ihmiselämän ainutlaatuisuudesta. Toinen asia, jossa ihmiset eroavat toisistaan on

Vanhemman, Aikuisen ja Lapsen työnjako osana ihmisen persoonallisuutta. (Harris 1976, 124.)

2.3.1 Vanhempi

Lorian (1988) mukaan Vanhemman minän tila käsittää persoonallisuuden ne osat, jossa defensiiviset tarkoitukset liittyvät tiettyyn aikaan, johon sisältyy toisten ihmisten ajattelu, tunteet ja käyttäytyminen (Gobes 1990, 163). Vanhempi koostuu kaikista niistä sanoista ja toiminnoista, joita omat vanhemmat ovat sanoneet tai tehneet lapsen ollessa aivan pieni. Ne ovat kasautuneet pienen lapsen sisälle eräänlaisiksi nauhoituksiksi, jotka sopivan ärsykkeen tullessa kohdalle aktivoituvat. Nämä nauhoitukset ovat kaikilla yksilöllisiä. (Harris & Harris 1986, 27.)

Vanhemman minän tila koostuu lapselle emotionaalisesti tärkeiden ihmisten asenteista ja käyttäytymisestä. Usein nämä ihmiset ovat lapsen omat vanhemmat. (James & Jongeward 1980, 122.) Vanhempaan on myös tallennettu kaikki kehotukset, säännöt ja lait, jotka lapsi on joko kuullut vanhemmiltaan tai nähnyt heidän esimerkistään (Harris 1976, 40). Omien vanhempiemme elämänohjeet tallentuvat Vanhempaan totuuksina, olivat ne sitten järkeviä tai ei. Tämä johtuu lapsuuden tilanteesta. Vanhemmat ovat oikeassa olevia jättiläisiä pienen lapsen silmin. Lapsi on täysin riippuvainen heistä, joten kaikki elämänohjeet tallentuvat Vanhemman minän tilaan tarkasti: “Älä valehtele”, “Pese kätesi aina ennen ruokailua”, “Älä keskeytä toisia”, “Oikea mies ei itke”, “Kiltit lapset syövät lautasen puhtaaksi”. Se mikä on kerran tallennettu, pysyy tallessa. Yksilö ei voi pyyhkiä mitään pois. Nauhat voivat alkaa pyöriä uudelleen, missä vaiheessa tahansa, koko ihmisen elämän ajan. (Harris 1976, 41.)

Vanhempaan liittyvästä aineistosta iso osa liittyy siihen millä tavalla jotakin tehdään. Pienellä lapsella ne kirjaantuvat totuuksina, koska heillä ei ole vielä kykyä tehdä itse päätelmiä ja ratkaisuja tilanteista. Iso osa näistä tekemisistä on myös hyödyllisiä pienen lapsen kasvulle ja oppimiselle. Sitä mukaa kun lapsen Aikuisen minän tila käy kehittymään, hän käy esittämään kysymyksiä, miksi asiat tehdään sillä tavalla kuin vanhemmat sanovat. Tätä kautta Aikuinen saa tietoa ja voi alkaa arvioida ja huomioida ohjeiden paikkansa pitävyyttä. (Harris 1976, 42 – 43.) Iso osa Vanhemman sisällä olevista nauhoituksista on kieltoja ja määräyksiä, joista voi tulla taakkoja: “Työ aina ennen huvia” tai “Avun pyytäminen on heikkoutta.”

Vanhemman minän tilan mielipiteet saattavat olla hyvinkin ennakkoluuloisia, eivätkä välttämättä lainkaan tosia. Näiden mielipiteiden pohjalta ihmiset kuitenkin Vanhemman minän tilasta arvostelevat toisia ihmisiä ja heidän tekemisiään, ilman asioiden totuusperäistä tutkimista. (James & Jongeward 1980, 132–133). Boswell (1979, 27) puolestaan mainitsee tämän osan Vanhempaa olevan usein väärässä, mutta harvoin epävarma.

Omat vanhempamme myös huolehtivat meistä, kun olemme pieniä. Heidän suojaavat ohjeensa tallentuvat meihin. Näistä ohjeista osa on selviytymisemme kannalta välttämättömiä. Kun ihminen kasvaa, hänen Aikuisen minän tilansa pystyy tarkastelemaan kaikkia näitä ohjeita nykytilanteen valossa ja tekemään johtopäätökset, tarvitseeko niitä enää noudattaa vai ei. Paineen alla tai joutuessamme uhatuksi saatamme kuitenkin palata näihin vanhoihin suojautumismenetelmiin, jotka sijaitsevat Vanhemman minän tilassa. Toisaalta, jos meidän Aikuisemme ei tiedosta sitä, että ne ovat opittuja käyttäytymismalleja, suojautumismenetelmät tulevat esiin automaattisesti tietyissä tilanteissa.

2.3.2 Aikuinen

Aikuisen minän tila on persoonallisuuden osa, joka ajattelee, tuntee ja toimii vastauksena sen hetkiseen ärsykkeeseen. Se on vapaa Vanhemman minän tilan sisäiseltä vaikutukselta ja Lapsen minän tilan defensiivisiltä toiminnoilta, on autonomiaan kykenevä tässä ja nyt. (Gobes 1990, 163, Bernen 1961 mukaan.)

Alle vuoden ikäinen lapsi näkee ulkoisia tapahtumia ja kokee ne omalla tavallaan. Kun pieni lapsi oppii liikkumaan ja tutkimaan asioita ja esineitä, hänelle alkaa kehittyä Vanhemman ja Lapsen minän tilan lisäksi ajatteleva Aikuisen minän tila. Aikuisen minän tila alkaa muodostua, kun lapsi huomaa kykenevänsä tekemään asioita, jotka ovat hänen oman ajattelunsa ja tietoisuutensa ansiota. (Harris 1976, 52.) Harris ja Harris (1986, 30) sanovat ihmisen koostuvan Vanhemman opettamasta elämäkäsituksesta, Lapsen tunteella luomasta elämäkäsituksesta sekä Aikuisen ajatteluun pohjautuvasta elämäkäsituksesta.

Vanhempi tai Lapsi voidaan aktivoida vapaaehtoisesti tai ei-vapaaehtoisesti minä hetkenä tahansa ja kokea sen hetkinen todellisuus samalla elävyydellä, joka ilmeni alkuperäisessä kokemuksessa. Tällainen menneisyyden uudelleen eläminen nykyisyydessä voi olla haitta Aikuisen todellisuuden arvioinnille.

(Clarkson 1992b, 51.) Aikuisen minän tilan tärkeimpiä tehtäviä on juuri todellisuuden arviointi. James ja Jongeward (1980, 240) kirjoittavat siihen kuuluvan tosiasioiden erottamisen kuvitelmista, perinteisistä käsityksistä, mielipiteistä ja vanhentuneista tunteista. Kaikki nämä asiat ovat peräisin joko Vanhemmasta tai Lapsesta. Toisin sanoen Aikuinen pyrkii tarkkailemaan nykyhetken tilannetta ja sitä kautta tarkistamaan Vanhemmasta kumpuavia uskomuksia ja Lapsen tunteita sekä niiden paikkansapitävyyttä nykyhetken valossa. Mikäli Aikuinen toteaa ne oikeiksi, se tallentaa ne itseensä ja ne muuttuvat automaatioiksi. Tätä kautta Aikuisen minän tilalle tulee lisää aikaa luovaan toimintaan. Aikuinen ei voi poistaa Lapsen kielteisiä tunteita ja kokemuksia tai Vanhemmasta tulevaa aineistoa. Aikuisen minän tila ei välttämättä toimi aina oikein. Olennaista on, että se tutkii todellisuutta ja todennäköisyyksiä, arvioi niitä ja tekee päätökset tuon arvioinnin perusteella. (James & Jongeward 1980, 240.)

On tärkeää tiedostaa oma Aikuisensa, koska muuten ihminen helposti reagoi ulkopuolisiin ärsykkeisiin pelkästään joko Vanhemman tai Lapsen minän tilasta käsin. Aikuisen minän tila harkitsee ennen kuin toimii. Tällä tavoin ihminen voi arvioida tilannetta ja päättää mitkä hänen minän tilojensa eri reaktiot ovat sopivia juuri tähän tilanteeseen. (James & Jongeward 1980, 251.) Ihminen joutuu usein tekemään ratkaisuja elämässään ennen kuin on voinut testata asioiden paikkansa pitävyyttä. Aikuisen minän tilan ratkaisu voi olla onnistunut tai se voi epäonnistua. Oli ratkaisu kumpi tahansa, niin sen jälkeen Aikuinen taas täydentää omaa tietovarastoaan ja toimii ehkä seuraavassa samanlaisessa tilanteessa eri tavalla, koska sillä on jo enemmän tietoa käytettävissä. (Harris 1976, 84 – 85.)

Usein pystymme selviytymään tässä ja nyt -tilanteista tehokkaasti, ilman kosketusta tunteisiin. Kuitenkin pystymme tuntemaan emootioita, kun olemme Aikuisen minän tilassa. Aikuisen tunteet ovat sopivia selviytymiseen juuri esillä olevassa tilanteessa. Terveeseen ja tasapainoiseen persoonallisuuteen tarvitsemme kaikkia kolmea minän tilaa. Tarvitsemme Aikuista ongelman ratkaisuun tässä ja nyt, mikä antaa meille tartuntapinnan elämään mielekkäällä tavalla. (Stewart & Jones 1987, 14.)

2.3.3 Lapsi

Stettbacher (1992, 14) toteaa, että ihmisen täytyy kyetä tuntemaan ja ymmärtämään pelotta. Pelko estää meitä tekemästä selkeitä, elämänmyönteisiä ratkaisuja ja toimimasta järkevästi. Kielteisen kehityksen pohjalla on pelko siitä, että olen riittämätön, paha, huono, kelvoton ja arvoton. Miller (1996, 55) toteaa lapsen terveen itsetunnon kehityksen kannalta olevan erityisen tärkeää, että hän saa ilmaista tarpeensa, olla juuri sellainen kuin on ja sitä kautta saada osakseen arvostusta ja huomiota. Pieni lapsi rekisteröi aistikokemukset ja tallentaa niiden muiston. Mielihyvä aiheuttaa hyvä -tunteen ja kipu, pelko tai muu sellainen mielipaha, aiheuttaa paha -tunteen. Näille kokemuksille rakentuu tuntemisen taso, joka ennakoii sitä, mitä pieni lapsi tahtoo tavoitella tai välttää. (Stettbacher 1992, 21.)

Lapsen minän tila muodostuu pienen lapsen reaktioista ulkoisiin tapahtumiin, lähinnä vanhempien toimintaan. Harris (1976, 46) määrittelee Lapsen minän tilan olevan sitä tietoa, jonka pieni lapsi saa näkemällä, kuulemalla, ymmärtämällä ja ennen kaikkea tuntemalla. Aivan pienellä lapsella ei ole sanoja apunaan, siksi suurin osa hänen reaktioistaan on tunteita, jotka näin ollen muodostavat pääasiassa Lapsen minän tilan aineiston. Pieni lapsi ei osaa selittää sanoin tuntemuksiaan, joten hän näyttää ne. Hyvä esimerkki on itku. Jos vauvalla on nälkä, hän ei osaa ilmaista sanoin näläntunnettaan, vaan alkaa itkeä. Saatuaan äidin rinnan suuhunsa lapsi lakkaa itkemästä. Lapsen kohdistuu odotuksia, hänen pitää saada vanhempien hyväksyntä, mutta pienellä lapsella ei ole kykyä ymmärtää, mistä mikäkin johtuu. Lapsen minän tilaan tallentuvat myös kielteiset tunteet. (Harris 1976, 46.)

Hellstenin (1991, 30–33) mukaan vanhemman ja lapsen kohtaamisessa on olemassa sellainen perussääntö, että vanhemmat kykenevät näkemään lastensa lapsiominaisuutta vain siinä määrin, kuin he näkevät sitä itsessään. Hän käyttää tapahtumasta nimitystä peilaus. Peiliin katsomalla lapsi näkee, kuka hän on. Lapsi käy kaikki tunteet tämän peilin avulla läpi. Osan tunteista peili eli vanhempi, heijastaa takaisin, jolloin lapsi saa tämän tunteen näyttää. Joitakin tunteita peili ei kuitenkaan heijasta takaisin tai heijastaa vain osittain. Tällöin lapsi ei tätä tunnetta näytä tai välttelee sen näyttämistä, jotta hänet hyväksyttäisiin.

Lapsen minän tila jakautuu uusimmassa transaktioanalyysikirjallisuudessa kahteen osaan. Nämä osat ovat Vapaa Lapsi ja Mukautunut Lapsi. Vanhemmassa kirjallisuudessa (vrt. James & Jongeward 1980, Harris & Harris 1986) Vapaata Lasta kuvattaessa käytetään nimitystä Luonnollinen Lapsi. Käytän tässä tutkimuksessa kuitenkin Vapaata Lasta, koska se on uudemman kirjallisuuden käyttämä termi.

Vapaa Lapsi on kaikkea sitä, mitä lapsi olisi luonnostaan, ilman että häneen vaikutettaisiin ulkoisesti (James & Jongeward 1980, 149). Lapsi on luonnostaan utelias. Pieneltä lapselta puuttuu sisäinen sensuuri, joka kieltäisi häntä tekemästä asioita. Hän tutkii itseään ja ympäristöään häpeilemättä. Jokainen lapsi on myös pelokas luonnostaan. Se on pelkoa joutua hylätyksi. Vapaa Lapsi osaa olla kapinoiva, raivoisa ja itsekäs. Itsekkyys ilmenee omavaltaisuutena. Pieni lapsi haluaa tahtonsa aina läpi, mieluummin heti. (James & Jongeward 1980, 150–152.)

Kun ihminen on Vapaassa Lapsessa, hän ryhtyy käyttäytymään kuin lapsuudessa, kun ei kiinnittänyt huomiota vanhempien sääntöihin ja rajoituksiin. Joskus tällainen tapa toimia voi olla tuottava myös aikuisena ja näin ollen myönteinen. Aikuisena saattavat edelleen välillä kapinoida. Usein voi käydä niin, etteivät he edes huomaa käyttöksensä olevan kapinoivaa. Kun ihmiset toistavat tämänkaltaista kapinointia, vastustavat he yhä lapsuuden sääntöjä. (Stewart & Jones 1987, 22.) Samalla lailla monet meistä aikuisina yhä pitävät kiinni tukahdutetun Lapsen minän tilan surun tunteistaan, fyysisen kontaktin pelosta tai halusta. Kun ilmaisemme näitä tunteita turvallisessa tilanteessa toimimme Vapaan Lapsen minän tilasta käsin. (Stewart & Jones 1987, 24.) Vapaa Lapsen minän tila toimii itsensä kannalta parhaalla mahdollisella tavalla, niiden tietojen varassa, jotka sillä on. Aina ei kuitenkaan ole käytettävissä riittävästi tietoa. Lapsen minän tila tekee tämän vuoksi usein vääriä johtopäätöksiä ja sitä kautta vääriä ratkaisuja. (James & Jongeward 1980, 154.)

Aikuisena ihminen usein toistaa näitä tapoja käyttäytyä, jotka hän päätti ollessaan lapsi ja yrittäessään sopeutua vanhempien odotuksiin. Aina Vapaan Lapsen käytös ei ole tervetullutta. Siksi meille kehittyy vaihtoehto, joka antaa mahdollisuuden meidän sopia perheemme ja yhteisömme vaatimuksiin. (Hay 1992, 61.) Tämä vaihtoehto on Mukautunut Lapsi. Mukautunut Lapsi sopeutuu erilaisiin tilanteisiin. Mukautunut Lapsi on se osa Lapsen minätilaa, jossa tuntuu erityisesti vanhempien vaikutus (James & Jongeward 1980, 158). Woollamsin (1977) mukaan pieni lapsi päättää tämäntapaisen toiminnan (mukautumisen) olevan paras strategia selviytymiseen ja tarpeiden tyydyttymiseen maailmassa, joka usein vaikuttaa

vihamieliseltä. Myöhemmin pieni lapsi tiedostaa sen, että hän luultavasti selviää vanhempiensa vihasta tai väliaikaisista poissaoloista. Mutta silti hän kokee myös sen, että vanhemmilla on valta tyydyttää tai jättää tyydyttämättä hänen tarpeensa. Samoin hän on sitä mieltä, että se mitä vanhemmat sanovat, on ehdottomasti totta. (Stewart 1989, 17.)

Kielteisestä Mukautuneesta Lapsesta voidaan puhua silloin, kun soittamme uudelleen lapsuuden käyttäytymisen malleja, jotka eivät enää ole sopivia nykyhetken tilanteeseen. Ollessamme lapsia, saatamme oppia, että voimakas keino saada isältä tai äidiltä haluamamme, on esimerkiksi murjottaminen. Toimiessamme näin aikuisena, hylkäämme ne keinot, jotka meillä aikuisina on käytettävissämme. Yksi näistä keinoista on suora kysymys. (Stewart & Jones 1987, 23.) On yhteiskunnallisesti tärkeää mukautua tiettyihin käyttäytymissäntöihin, eihän kukaan voi koko ajan elää Vapaan Lapsensa kautta ja saada kaiken, mitä haluaa tai aina tehdä sitä, mitä haluaa. Monet ihmiset ovat kuitenkin kokeneet hyvin ankaraa ja tukahduttavaa kasvatusta, jolloin ihmiselle voi käydä niin, että hän mukautuu liikaa.

Stettbacher (1992, 17–18) kuvaa tätä mukautumista siten, että hänen mukaansa kasvavalle ihmiselle aiheutetaan epävarmuutta, jos häneltä evätään perustarpeiden tyydytys. Lapsi kokee tämän tilan omaksi riittämättömyydekseen. Mikäli tätä jatkuu pitkään, lapsen on pakko tulla tunteettomaksi oman selviytymisensä takia. Koska hänen haluunsa tyydyttää perustarpeensa ei vastata lainkaan tai puutteellisesti, hänen kykynsä luoda ihmissuhteita heikkenee. Tarpeiden tyydyttymättä jättäminen aiheuttaa häiriöitä kyvylle luoda ihmissuhteita.

2.4 Häiriöt vuorovaikutuksessa

Kun transaktioanalyysi toimii normaalilla tavalla, pystymme sisällöstä päättämään mistä minän tilasta reagointi tapahtumiin tulee. Samoin oletamme, että ihmiset voivat aina vapaasti siirtyä minän tilasta toiseen tilanteesta riippuen. Näin ei kuitenkaan aina ole. On tilanteita, jolloin yksi tai kaksi minän tilaa ovat korostetusti esillä ja estävät yhtä toimimasta. Voi olla myös niin ettei henkilö pääse pois tietystä minän tilasta tai ei pääse sinne. Näitä ongelmia kutsutaan sekaantumiseksi (kontaminaatio) ja poissulkemiseksi (ekskluusio). (Stewart & Jones 1987, 50.)

2.4.1 Sekaantuminen

Sekaantumisessa (kontaminaatio) on kyse siitä, että ihmisen Aikuisen minän tilaan on sekoittunut Vanhempaa ja/tai Lasta. Yleisin Vanhemman minän tilan aiheuttama sekaantuminen ovat ennakkoluulot, jotka ovat Vanhemmasta tulevaa virheellistä tietoa. Ennakkoluulot on opittu varhaislapsuudessa vanhemmilta tosiasioina, joita ei ole kyetty kyseenalaistamaan tai järkevästi kumoamaan. (Harris 1976, 125.)

Aikuisena ihminen sitten ikään kuin toimii Aikuisesta käsin todetessaan, että kaikki mustalaiset ovat roistoja, mutta Aikuiseen on sekoittunut Vanhemmasta tulevaa aineistoa, joka koetaan todeksi. Ennakkoluuloisen ihmisen kanssa on hankala keskustella, koska hän pitää omaa ennakkoluuloaan totuutena. Hänen Aikuisensa on vahvasti Vanhemman vaikutuksen alaisena. Tällaisen ihmisen mielipidettä ei pysty muuttamaan sanomalla, ettei asia ole niin. Hänet täytyy saada tiedostamaan, ettei enää ole vaarallista olla eri mieltä vanhempien kanssa. Pitää ikään kuin saattaa Vanhempi ja sitä kautta Aikuinen uuden tiedon tasalle tämän päivän todellisuudesta saatavien tietojen perusteella. (Harris 1976, 126.)

Lapsen minän tila aiheuttaa usein harhakäsityksen takia Aikuisen minän tilaan sekaantumista. Lievässä tapauksessa ihmisellä, jonka Lasta sekoittuu Aikuiseen, on vääristynyt kuva todellisuudesta (James & Jongeward, 244). Osa näistä harhakäsityksistä opetetaan lapsuudessa, osa taas keksitään. Silloin kun aloitamme lauseen sanoilla: minä en osaa, minä en voi, minusta ei, olemme usein Lapsen minän tilan aiheuttamassa sekaantumisessa. Nämä uskomukset ovat

syntyneet lapsuuden tilanteessa, jossa pienellä lapsella ei ole ollut kykyä kysyä ja ymmärtää, miksi on sanottu tai toimittu tietyllä tavalla. (Stewart & Jones 1987, 51.) Sekaantumisesta on mahdollisuus päästä eroon ymmärtämällä, että Lapsessa oleva pelko on peräisin lapsuudesta eikä ulkoista uhkaa enää tällä hetkellä ole olemassa (Harris 1976, 127). Jos ihminen on elänyt siinä harhaluulossa, että kaikki ihmiset vihaavat häntä, hänellä on mahdollisuus minän tilojen rajojen tarkistamisella selvittää itselleen, että tosiasiaasi asiat ovat olleet niin lapsuudessa eikä nykyhetkessä. Toinen hyvä keino on kysyä asiaa suoraan eikä luulla mitään (Stewart & Jones 1987, 52). Vanhemman aiheuttamasta sekaantumisesta Aikuiseen voi puolestaan päästä eroon ymmärtämällä, että ei ole enää vaarallista olla eri mieltä vanhempien kanssa, vaan ihminen voi oman Aikuisen minän tilansa avulla tehdä itsenäisesti johtopäätökset asioista tämänhetkisen todellisuuden pohjalta. (Harris 1976, 126.)

2.4.2 Poissulkeminen

Poissulkeminen (ekskluusio) tarkoittaa sitä, että jokin tai jotkin minän tilat estävät yhtä minän tilaa toimimasta. Estyneenä voi olla mikä tahansa minän tila. Se mikä minän tila on poissuljettuna, vaikuttaa eri tavoin ihmiseen. Useimmiten poissulkeminen on lievää eli ihmisellä voi joku kolmesta minän tilasta vain olla selkeästi hallitsevampi kuin kaksi muuta.

James ja Jongeward (1980) kuvaavat näitä eri poissulkemismahdollisuuksia. Ihminen, jota Vanhemman minän tila hallitsee, pyrkii keräämään ympärilleen ihmisiä, jotka ovat halukkaita olemaan riippuvaisia tai alistettuja. Usein näillä riippuvaisilla ihmisillä on Lapsen minän tila hallitsevana. Vahvan Vanhemman omaavat ihmiset työskentelevät uutterasti ja heillä on vahva velvollisuudentunto. He eivät salli itselleen tunteenpurkauksia ja ovat usein tietävinään kaiken. Toinen mahdollisuus hallitsevan Vanhemman omaavalla ihmisellä on olla huolehtija tai pelastaja. Ihminen, jolla on Aikuinen hallitsevana minätilana, on varsin tylsä. Hän pyrkii aina käsittelemään asiat järjellä, saattaa vaikuttaa tunteettomalta ja viileän analyttiseltä. Hänessä on hyvin vähän huolehtivaa Vanhempaa ja leikkisää Lasta. Pääasiassa Lapsen minätilasta käsin toimivat ihmiset, eivät ajattele itsenäisesti, tee omia päätöksiä, eivätkä kannu vastuuta omasta käyttäytymisestään (James & Jongeward 1980, 244 - 246).

Poissulkeminen voi myös hetkittäin olla ehdotonta. Tämä tarkoittaa sitä, että ihminen on sulkenut tietoisuudestaan yhden minän tilansa kokonaan. Ihminen, joka on sulkenut Vanhemman pois päältä, ei toimi opittujen sääntöjen mukaan, vaan muodostaa omia sääntöjä jokaisessa tilanteessa. Tällaisilla henkilöillä usein Lapsen minän tila on hyvin vahva ja se aistii helposti mitä ympärillä tapahtuu. Lapsen minän tilan poissulkeminen sulkee yhteyden lapsuuteen. Kun olemme aikuisia ja ilmaisemme tunteitamme, olemme usein Lapsen minän tilassa. Lapsen poissulkenut henkilö vaikuttaa muista viileältä ja tunteettomalta. Aikuisen poissulkeminen aiheuttaa sen, että ihmisen pään sisällä on koko ajan valtataistelu Vanhemman ja Lapsen välillä, aivan samoin kuin lapsuudessa vanhemman ja pienen lapsen välillä. Tämä aiheuttaa sen että ihminen hylkää Aikuisen keinot selviytyä nykyhetken tilanteista. (Harris 1976, 128 – 129.) Gobesin (1990, 164) mukaan tämä sisäinen taistelu Vanhemman ja Lapsen minän tilojen välillä jatkuu ihmisen sisällä, kunnes henkilöllä on tietoisuus menneisyyden kokemuksistaan.

Poissulkeminen ei kuitenkaan koskaan ole täydellistä. Se on pikemminkin tilannesidonnaista. Jotkut vuorovaikutustilanteet saavat meissä aikaan sellaisen reaktion, että emme kykene käyttämään yhtä tai kahta minän tilaamme siinä tilanteessa. (Stewart & Jones 1987, 54 - 55.)

3 KIINTYMYSSUHDETEORIA

3.1 Määritelmä ja käsitteet

Kiintymyssuhdeteoria kuvaa läheisyyteen ja autonomiaan liittyvien sisäisten toimintamallien rakentumista varhaisissa kiintymyssuhteissa. Näillä aikaisilla vuorovaikutusmalleilla on taipumusta aktivoitua myöhemmin, aina silloin kun ihminen kokee avuttomuutta, turvattomuutta ja avun tarvetta. (Kuusinen 2000, 3.)

Kiintymyssuhdeteorian kehittäjä John Bowlby (1977, 201) määrittelee kiintymyssuhdeteorian olevan tapa käsitteellistää ihmisen taipumusta luoda vahvoja tunnesiteitä valikoituihin toisiin ihmisiin ja pyrkiä selittämään emotionaalisen ahdingon muotoja, joita syntyy vastentahtoisen eroon joutumisen seurauksena. Näitä ahdingon muotoja voivat olla mm. ahdistus, viha, depressio ja välinpitämättömyys. Kiintymyssuhdeteorian englanninkielinen nimi on attachment theory. Sana attachment kuvaa sekä fyysistä lähellä olemista että tunteenomaista kiintymystä. Suomenkielisissä julkaisuissa on käytetty kahta suomennosta attachment -käsitteestä: kiinnittyminen ja kiintymyssuhde. (Sinkkonen 2001a, 29.) Kirjallisuudessa käytetään kiintymystä ja kiintymyssuhdetta usein kuin ne olisivat synonyymeja, mutta ne eivät ole. Kun lapsi on kiinnittynyt vanhempaan, sillä tarkoitetaan sitä, että hän on organisoinut kiintymyskäyttäytymisjärjestelmänsä, mikä on yhteydessä ajatuksiin ja tunteisiin sellaisella tavalla, että hän voi saada läheisyyttä vanhemmalta, jota hän pitää turvallisuuden lähteenä tai ainakin toivoo niin. (Ainsworth 1990, 474.)

Bowlby (1969/1982) määrittelee kiintymyssuhteen olevan sisäinen säätelyjärjestelmä, jonka avulla lapsi pyrkii ylläpitämään riittävää kokemusta toisen ihmisen tarvittavasta läheisyydestä uhan edessä. Sinkkonen ja Kalland (2001, 7 – 8) määrittelevät kiintymyssuhteen olevan teoria, joka pyrkii kuvaamaan ja ymmärtämään varhaisten ihmissuhteiden vaikutusta myöhempään kehitykseen. Sen avulla voidaan tutkia, kuinka ihmiset reagoivat kuviteltuihin tai todellisiin vaaratilanteisiin ja millaisia oletuksia heillä on itsestään, toisista ihmisistä ja vuorovaikutussuhteista. Crittenden (2000a, 2) taas määrittelee kiintymyssuhteen lapsen suojautumisstrategiaksi, jonka lapsi kehittää ympäristön potentiaalisia vaaroja vastaan.

Varhaislapsuudessa äiti on pienen lapsen tärkein ihminen ja turvallisuuden tuoja. Kiintymyssuhdeteoria lapsuudessa pyrkii kuvaamaan lapsen pyrkimystä käyttää äitiään tai muita tärkeitä läheisiään turvallisuuden perustana. (Kuusinen 2000, 1.) Ensin pienelle vauvalle muodostuu läheisessä vuorovaikutuksessa tunnekokemusten pohjalta yleistyksiä, prototyyppejä eli representaatioita (Sinkkonen 2001a, 37, Sternin 1989 mukaan). Lapsi tasapainoilee koko ajan läheisyyden hakemisen ja ympäristön tutkimisen välillä. Mikäli lapsella on tunne turvallisuudesta, hän voi rauhassa tutkia ympäristöään. (Schmitt 2003, 317-318.) Tämä turvallisuuden tunne on parasta mitä tulee omakohtaisesta viestistä, että kaikki on hyvin ja mikään toiminta ei ole tarpeen sillä hetkellä, toisin sanoen voi rentoutua. (Ainsworth 1990, 473.)

3.2 Kiintymysmallien perusluokat

Kiintymyssuhteeseen kuuluvat sisäiset työskentelymallit koostuvat tiedon kartuttamisesta koskien itseä, kiintymyshahmoja ja kiintymyssuhteita (Rothbard & Shaver 1994, 33). Näiden sisäisten mallien avulla yksilö ennakoii erityisesti hänelle tärkeiden ihmisten käyttäytymistä ja suunnittelee omaa toimintaansa (Nyman, Nantö & Sandroos 2000a, 28). Mainin (1991) mukaan sisäiset mallit ovat sekä tietoisia että tiedostamattomia ja niitä pidetään kiintymyskäyttäytymiseen olennaisesti kuuluvina (Nyman, Nantö & Sandroos 2000a). Bowlbyn (1973) mukaan sisäiset työmallit tarkoittavat yksilön edustusta itsestään keskeisen kiintymyssuhteen määrittelemässä kontekstissa, kiintymyksen kohteena olevaa henkilöä suhteessa itseän sekä suhteeseen liittyvää tunnetta ja intensiteettiä. Kuusinen (2000, 6) toteaa, että ympäristön täydentävä reaktio yksilöön vahvistaa olemassa olevia malleja. Tällöin odotuksista tulee itsensä toteuttavia ennustuksia ja kokemus itsestä suhteessa toiseen toistuu samanlaisena ja vahvistuu yhä uudelleen (Safran & Segal 1990; Muran & Safran 1993). Bowlbyn (1988a) mukaan aikuisten reaktioiden perusteella pieni lapsi rakentaa sisäiset toimintamallit itsestään ja vanhemmasta. Nämä toimintamallit ovat lapsen käsityksiä itsestään ja ennusteita siitä, kuinka muut ihmiset tulevat häntä kohtelemaan. (Glaser 2001, 84.) Mitä vaikeammat ja traumaattisemmat kasvuolosuhteet ovat olleet, sitä tiukemmin lapsi pitää kiinni omaksumistaan selvitymisstrategioista eli työskentelymalleistaan (Sinkkonen 2001b, 156).

Kuusisen (2000, 5) mukaan nämä sisäiset työskentelymallit kehittyvät kiintymyssuhdemalleiksi, jotka organisoivat ihmissuhteita ja käyttäytymistä ja näkyvät ensisijaisesti ihmisen käyttäytymisessä ja tunnekokemuksissa sekä niissä tunteissa, joita hän herättää muissa henkilöissä. Kiintymyssuhdemallit ovat lapsuuden ja nuoruuden aikana tapahtuneiden kokemusten sisäistymistä. Nämä mallit ovat vuorovaikutuskokemusten pohjalta rakentuneita malleja itsestä ja muista. (Nyman, Näntö & Sandroos 2000a, 28.)

Bowlbyn (1988b) mukaan kuitenkin on eri tutkimuksissa toistuvasti voitu erottaa kolme eri kiintymyssuhdemallia. Riippuen tutkijasta kiintymyssuhdemallien nimitykset hieman vaihtelevat, mutta perusluokitus on kuitenkin se, että on olemassa turvallisia ja turvattomia kiintymyssuhteita. Jälkimmäiset jakaantuvat vielä kahteen luokkaan. Bowlby (1988b) nimittää niitä ahdistuneen vastustavaksi ja vältteleväksi kiintymyssuhteeksi. (Kuusinen 2000, 6.) Sinkkonen (2001a, 43-44) nimeää luokat turvallisesti kiinnittyneisiin, vältteleviin ja ambivalentteihin eli ristiriitaisesti kiinnittyneisiin lapsiin. Crittendenilla (1992) on myös olemassa pääluokat kiintymyssuhteille. Turvattomien mallien luokat ovat suojautuva eli puolustautuva kiintymysmalli, joka vastaa Sinkkosen (2001a) välttelevää kiinnittymistä sekä pakottava kiintymysmalli, joka vastaa ristiriitaisesti kiinnittyneitä. (Nyman, Näntö & Sandroos 2000b, 45.) Kiintymysstrategioiden kehittyminen jatkuu lapsuuden kautta aikuisuuteen asti. Jokaisessa ikä- ja kehitysvaiheessa on mahdollisuus korvaaviin kokemuksiin. (Nyman, Näntö & Sandroos 2000b, 43.)

3.2.1 Turvallinen kiintymysmalli

Turvallinen kiintymyssuhde on mahdollista muodostua silloin, kun äiti on lapsen saatavilla, on herkkä lapsen tarpeille ja suhtautuu empaattisesti lapsen avun tarpeeseen. Turvallisessa kiintymyssuhteessa äiti kunnioittaa ja tukee lapsen autonomisia pyrkimyksiä. Siinä on lapsella mahdollisuus ilmaista tunteita ja kokea, että ne vastaanotetaan. Tämä vahvistaa lapsen metakognitiivista kykyä. (Kuusinen 2000, 6.) Salon (2003, 62) mukaan turvallisen kiintymyssuhdemallin luoneet vauvat ovat sisäisen kokemuksensa ilmaistuaan hädän hetkellä saaneet hoivaa. Tämä tilanne sekä muut arjen toistuvat tilanteet vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa ovat saaneet vauvat muodostamaan käsityksen siitä, että he saavat loogisia vastauksia

pyyntöihinsä. Tämä johtaa siihen, että he uskaltavat jatkossa näyttää todelliset tunteensa. Luottamus turvallisuudesta ja hoivan saannista, vapauttaa energiaa itsenäiseen ympäristön tutkimiseen. Turvallisesti kiintynyt lapsi kokee muut ihmiset turvallisiksi ja luottaa muiden käytettävissä oloon tukea tarvitessaan. Hän kokee myös itsensä rakkauden ja luottamuksen arvoiseksi. (Nyman, Näntö & Sandroos 2000b, 44.) Guidano (1991) toteaa, että turvallisen kiintymyssuhteen omaavat kykenevät rajaamaan kielteiseksi koetun emotionaalisen kokemuksen siten, että se ei leviä ja yleisty koskemaan koko psyykkistä struktuuria. Näin ollen turvallisesti kiintyneet kykenevät säätelemään sisäistä tunnekokemustaan säilyttäen tasapainon. Turvallisesti kiintyneet eivät myöskään koe vihan tunnetta uhkaavaksi, vaan oman pettymyksen ja vihan ilmaisun kautta voi vaikuttaa läheisyyden lisäämiseen. (Kuusinen 2000, 19, Miculincerin 1998 mukaan.)

3.2.2 Välttelevä kiintymysmalli

Kun lapsi toistuvasti joutuu tukahduttamaan lohdutuksen tarpeensa, hänen täytyy rajoittaa kokemusmaailmaansa merkittävästi voidakseen hallita edes ne tilanteet, jotka välttämättä tulevat vastaan (Mäkelä 2003, 29). Mikäli lapsen avun tai lohdun tarpeisiin vastataan niukasti tai liian myöhään, rakentuu lapseen hermosoluyhteyksiä, jotka vaimentavat ja hillitsevät kielteisten tunteiden ilmaisua. Kun kielteisiä tunteita ei voida jakaa, ne jäävät eriytymättömämmiksi ja organisoitumattommiksi kuin jos lapsi olisi ne saanut jakaa. Kielteisten tunteiden ilmaisematta jättämisestä seuraa se, että lapsi luo itselleen välttelevän kiintymyssuhteen. Välttelevän kiintymyssuhteen omaava lapsi näyttää näennäisen itsenäiseltä ja vaikuttaa pärjäävän omillaan, mutta todellisuudessa lapsi on sisäisessä stressitilassa. Apua tarvitessaan lapsi kääntyy usein aikuisista pois ja pyrkii kieltämään avun tarpeensa. (Mäkelä 2003, 30-31.)

Crittenden (1990) kuvaa välttelevää, suojautuvaa kiintymystä sellaiseksi, jossa yksilö säilyttää suojaavan kiintymyksen toiseen ilmaisematta aitoja tunteitaan tai läheisyyden tarpeitaan. Näin yksilö voi säilyttää sekä fyysisen läheisyyden että emotionaalisen etäisyyden turvan lähteeseen. Tälle kiintymysmallille on tyypillistä toimiminen kognitioiden eli tiedon perusteella ja yksilö ei luota tunteeseen käyttäytymisen ohjaajana. (Nyman, Näntö & Sandroos 2000b, 45.) Nämä lapset ovat usein saaneet hyvän perushoivan, mutta läheinen aikuinen on välttänyt kielteiseen käyttäytymiseen reagoimista. Nämä lapset näyttävät ulospäin myönteisiä tunteita,

johon he saavat myönteistä palautetta. Kielteisistä tunteista he yrittävät selvittää yksin, mikä kuluttaa paljon voimavaroja. (Salo 2003, 62.)

3.2.3 Ristiriitainen kiintymismalli

Mikäli lapsen ilmaisemista tunteista vahvistetaan satunnaisesti myönteisiä tai kielteisiä tunneilmaisuja, ja vastaavasti lasta rangaistaan sattumanvaraisesti, hän luo aikuisen kanssa ristiriitaisen kiintymismallin. Kun aikuinen käyttäytyy ennustamattomasti, lapsen kannalta paras strategia on voimistaa omaa tarvitsevuuttaan niin voimakkaaksi, että aikuisen on pakko kiinnittää häneen huomiota. Tämän kiintymismallin omaava lapsi ei uskalla suuntautua ulkomailmaan, koska silloin vanhempi ei olisi varmuudella hallittavissa. Lapsen pääasiallinen huomio kiinnittyy aikuisen läsnäolon ja saatavuuden vahvistamiseen. Lisäksi hänen kokemuksensa omien tunteiden luotettavuudesta jää vajaaksi, koska hänen tarkkaavaisuutensa keskittyy vanhemman läsnäolon varmistamiseen. (Mäkelä 2003 31- 32.)

Nymanin, Näntön ja Sandroosin (2000b, 47) mukaan tämä johtaa siihen, että yksilö oppii ylläpitämään ja jatkamaan intensiivistä tunteiden ilmaisemista saadakseen huomiota. Tällä tavalla toimien yksilö pyrkii luomaan vuorovaikutukseen kognitiivista ennustettavuutta ja pakottamaan muut toimimaan haluamallaan tavalla. Salo (2003, 63) kuvaa ristiriitaisesti kiintyneiden lasten usein viestivän tunteitaan niin voimakkaasti, että he varmasti tulevat huomatuksi. Nämä lapset käyttäytyvät vanhempiaan kohtaan toisaalta takertuvasti, toisaalta vihamielisesti. Heidän kykynsä käsitellä tunteitaan on heiveröinen ja heillä on jatkuva epävarmuus vanhemman saatavillaolosta. Nämä tekijät laukaisevat voimakkaan, ristiriitaisen tunnelautauksen sisältävän kiinnittymiskäyttäytymisen. Ristiriitaisissa (ambivalenteissa) kiintymyssuhteissa voimakkaat tunteet (affektit) määrittävät voimakkaasti itseä koskevan informaation organisointia ja sisäistä emotionaalista kokemusta on vaikea säädellä. Usein käy niin, että kielteiset tunteet valtaavat mielen ja leviävät automaattisesti ja kokonaisvaltaisesti koskemaan psyykkistä organisaatioita. Tästä seuraa se, että yksilö on kyvytön irrottamaan itseään sisäisestä tunnekokemuksestaan eikä hänellä ole keinoja rauhoittaa itseään. Samoin yksilön käyttämät keinot ovat tunnevaltaisia eikä yksilö kykene hyödyntämään reflektiivistä ajattelua. (Kuusinen 2000, 20.)

3.3 Yhteenveto kiintymysmalleista

Salon (2003, 71) mukaan kiintymysuhdemalleiltaan erilaiset lapset havannoivat vuorovaikutustilanteissa eri asioita. Välttelevästi kiintyneet lapset keskittyvät pääasiassa sanoihin ja tekoihin, mutta eivät luota muiden tunneilmaisuihin. Ristiriitaisesti kiinnittyneet lapset puolestaan pyrkivät havannoimaan nimenomaan tilanteen emotionaalista ilmapiiriä. Kuusinen (2000, 9) sanoo saman asian seuraavasti: Välttelevät kiintymyssuhdemallit alkavat rakentua pääasiallisesti kognitiivisen prosessoinnin varaan ja ristiriitaisissa (ambivalenteissa) kiintymyssuhdemalleissa affektiivisen prosessoinnin varaan. Turvallisesti kiinnittyneillä lapsilla on tutkimuksissa löydetty taito, jota kutsutaan sosiaalisen informaation prosessoinniksi. Se tarkoittaa kykyä havannoida ihmisiä ja vuorovaikutustilanteita, tehdä johtopäätöksiä niiden pohjalta sekä toimia tilanteen edellyttämällä tavalla.

Myös Sinkkonen (2001b, 151) kirjoittaa erilaisten kiintymystyylien omaavien lasten strategioista. Välttelevästi kiinnittynyt lapsi on oppinut, että voimakkaista tunteista (affekteista) rangaistaan. Se voi tapahtua hylkäämisenä tai fyysisenä rangaistuksena. Ristiriitaisesti kiinnittynyt lapsi on kokenut, että äidin tai muun kiinnittymishahmon käytöksen ennakoiminen on vaikeaa, koska se on epäjohdonmukaista. Tällainen lapsi turvautuu usein voimakkaisiin tunnereaktioihin, joiden avulla hän pyrkii luomaan jonkinlaista kognitiivista ennakoitavuutta. Turvallisesti kiinnittynyt lapsi taas voi käyttää sekä affektiivista että kognitiivista puoltaan vuorovaikutustilanteissa aina tarpeen mukaan.

Kiintymyssuhteen organisaatiomuodoissa yhdistyy siis aina kaksi ulottuvuutta: yhtäältä valmius reagoida tunteisiin liittyviin vihjeisiin ja käyttää niitä toimintaan kohdistuvan päätöksenteon perustana, toisaalta kyky ohjata käyttäytymistä kognitiivisen, syy-seurauspohjaisen informaation pohjalta. (Hautamäki 2001, 48.) Jos lapsi on turvottomasti kiinnittynyt vanhempaansa, niin se ei tarkoita sitä, että hän ei kykenisi kiinnittymään myöhemmin kehenkään turvallisesti. Turvallinen kiintymys vanhempaan ei myöskään tarkoita sitä, että lapsen elämä tulisi olemaan aina turvallista. Kiintymyssuhteen laatu toimii taustavaikuttajana lapsen arvioidessa omaa itseään, toisia ihmisiä ja vuorovaikutusta oman itsensä ja toisten ihmisten välillä. (Sinkkonen & Kalland 2001, 9.)

On myös syytä huomata, että kiintymyssuhdemallit ovat vain malleja ja luokituksia eivätkä aina vastaa todellisuutta. Crittendenin (1997) mukaan on mahdollista, että yksilöllä on käytössään yhdistelmä eri malleja esimerkiksi siten, että yksilö toimii välttelevän (suojautuvan) kiintymysmallin mukaisesti tietyissä tilanteissa ja toisissa taas ristiriitaisen (pakottavan) mallin mukaan. Crittendenin mielestä yksilöllä on mahdollisuus koko elämänsä ajan omaksua uusia strategioita ja muokata kiintymyssuhdemalliaan, mutta myös juuttua aikaisempiin strategioihin ja malleihin. (Nyman, Näntö & Sandroos 2000a, 38.)

4 TRANSAKTIOANALYYSI JA KIINTYMYSSUHDE AIKUISENA

4.1 Transaktioanalyysi aikuisena

Ymmärtääksemme aikuisuuden täyden potentiaalin, täytyy meidän päivittää elämässä selviytymisen strategiamme, joita päätimme seurata lapsina. Kun huomaamme, että nuo strategiat eivät enää ole ajantasaisia, meidän täytyy korvata ne uusilla. Transaktioanalyysin kielellä, meidän täytyy tulla pois käsikirjoituksesta autonomiaan.

Autonomia edellyttää Vanhemman, Aikuisen ja Lapsen minän tilojen tasapainoista kehittymistä. Tämä pitää sisällään kyvyn huolehtivaan rakkauteen (V), tiedostamiseen, välittömyyteen ja läheisyyteen (L) sekä nykyhetken tiedostamiseen suhteessa menneeseen ja tulevaan (A). (Kandathil & Kandathil 1997, 27.)

Autonomia on sisäistä vapautta, vapautta epäterveestä käytöksestä ja pakosta, vapautta pidättävistä sisäisistä äänistä ja hahmoista, jotka estävät autonomisen päätöksen teon. Näin ollen autonomia edellyttää tietoisuutta noista esteistä ja kykyä tehdä omat päätökset käsillä olevassa tilanteessa. (Kandathil & Kandathil 1997, 25). Autonomia pitää sisällään kolme asiaa: tiedostamisen, välittömyyden ja läheisyyden. Tiedostaminen on kykyä nähdä, kuulla, tuntea, maistaa ja haistaa asioita siihen tapaan kuin vastasyntynyt vauva tekee. Tai kuten (Stewart 1989, 3) sanoo, että jokaisella lapsella tämä kyky on luonnostaan. Osa meistä aikuisista on opetettu poistamaan tiedostaminen. Kasvaessamme aikuisuuteen osa meistä, on systemaattisesti lannistaneet tämän kyvyn ja poistaneet sen käytöstä (Stewart 1989, 3). Sen sijaan me pyrimme luokittelemaan asioita ja arvostelevaan sekä itseämme että muita ihmisiä (Stewart & Jones 1987, 266). Kun ihminen on tietoinen, hänen päässään kaikuvat Vanhemman ja Lapsen minän tilojen lauseet hiljenevät ja ihminen voi käyttää kaiken energiansa siihen nimenomaiseen tilanteeseen, jossa on.

Hay (1992, 4) mukaan välittömyys merkitsee kykyä vapaasti valita tunteensa, ajattelunsa ja käyttäytymisensä. Välitön ihminen voi toimia vapaasti mistä minän tilasta tahansa. Mitä tahansa minän tilaa hän käyttääkin, hän voi vastata vapaasti nykyhetken tilanteessa eikä toimia päivittämättömien Vanhemman sääntöjen tai Lapsen harhakäsitysten mukaan. Kandathilin ja Kandathilin (1997, 26) mukaan

impulsiivinen toiminta on luonnollista lapsille mutta ei aina sopivaa tietyissä sosiaalisissa tilanteissa. Aikuisen ihmisen välitön toiminta sitä vastoin edellyttää tietoisuutta toisista ihmisistä sekä tilanteesta ja on näin ollen hyväksyttävää toimintaa. Läheisyys on avointa tunteiden jakamista sinun ja jonkun toisen ihmisen välillä. Kun ihminen kokee aitoa läheisyyttä, hän menee Vapaan Lapsen minän tilaan tarkistettuaan turvallisuutensa Aikuisen sopimuksenteolla ja Vanhemman suojalla. (Stewart & Jones 1987, 266 – 267.) Hay (1992, 49) määrittelee läheisyyden olevan avoin, luottava vuorovaikutus toisen henkilön kanssa. Henkilö voi siinä näyttää ja jakaa aidot tunteensa.

Transaktioanalyysin mukaan kun kohtaamme ongelman, meillä on aina kaksi mahdollisuutta. Me voimme käyttää kaikkia keinoja, joita meillä aikuisina on tai voimme palata lapsuuden päätöksiin. Jos palaamme lapsuuden päätöksiin, suljemme tietoisuudestamme osia todellisesta tilanteesta. Sen sijaan, että yrittäisimme ratkaista ongelman, pyrimme manipuloimaan muita ihmisiä Lapsen minän tilastamme ratkaisemaan ongelman puolestamme. Sen sijaan että olisimme aktiivisia, tulemme passiivisiksi. (Stewart & Jones 1987, 173.) Aikuisina me joskus käytämme strategioita, jotka me päätimme lapsina. Me teemme tämän tiedostamatta sitä itse. (Stewart 1989, 16.) Tällaisina hetkinä vastaamme tässä ja nyt -todellisuudessa lapsuudessa muodostettujen päätösten kautta. Pääsy tähän toimintaan on se, että me yhä toivomme ratkaisevamme peruskysymyksen, joka jäi selvittämättä lapsena: Kuinka saada ehdotonta rakkautta ja huomiota. Toimiessamme aikuisina näin, emme tiedosta käyttävämme lapsuuden strategioita. On kaksi tilannetta, jolloin olemme erityisen alttiita toimimaan lapsuuden kaavojen mukaan:

1. Kun tässä ja nyt -tilanne muodostuu stressaavaksi.
2. Kun on olemassa samankaltaisuutta tässä ja nyt -tilanteen sekä lapsuuden stressaavan tilanteen välillä. (Stewart & Jones 1987, 110.)

Taantumisella (discount) tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sitä, että ihminen on välittämättä tai minimoi tietyt osat todellisuudesta. Kun henkilö on taantuneena (in discount), hän tyypillisesti aliarvioi joko omia tai toisten kykyjä tai on välittämättä vaihtoehtoista, joita on saatavilla todellisessa tilanteessa. (Stewart 1989, 109.) Kun olemme taantuneina (in discount), me emme kykene tiedostamaan mitä sen hetken tilanteessa tapahtuu ja mitä vaihtoehtoja siinä on (Hay 1992, 115).

4.2 Kiintymyssuhde aikuisena

Holmesin (1996) mukaan kiintymyssuhteen tarve jatkuu läpi elämän ja aikuisten vuorovaikutussuhteita voidaan ymmärtää aivan yhtä hyvin kuin lapsenkin (Heikkilä-Kari & Mannila 2000, 93). Aikuisuuteen siirtyvät sisäiset mallit ovat sellaisia, jotka ovat toistuvasti tulleet vahvistetuiksi (Kuusinen 2000, 7). Berman ja Sperling (1994, 8) määrittelevät aikuisiän kiinnittymisen olevan yksilön vakaa pyrkimys tehdä todellisia yrityksiä tavoitella ja ylläpitää läheistä yhteyttä yhdeltä tai useammalta yksilöltä, jotka tarjoavat mahdollisuuden fyysiseen ja/tai psyykkiseen turvallisuuteen ja suojaan. Näyttää siltä, että kiintymyshahmon valinta, suhde kiintymyshahmon kanssa ja uhan liikkeelle paneva voima, ovat samat niin lapsuudessa kuin aikuisten kiinnittymisessä. (Weiss 1991, 69.)

Todisteet näyttäisivät Weissin (1991, 71) mukaan tukevan uskoa siihen, että lapsuuden kiinnittymisen tunnejärjestelmä on ”isäjärjestelmä” aikuisten kiinnittymisen tunnejärjestelmille. Aikuisiän kiintymyskäyttäytyminen ilmenee esimerkiksi ärtyvyytenä ja protestointina, kun ero läheisestä ihmisestä uhkaa. Toisaalta ihminen voi kokea myös avuttomuuden tunteita ja apeutta, kun on itse lohdutuksen tarpeessa. Aikuisten ylläpitämissä määrätynlaisissa suhteissa ilmenee lapsuuden kiinnittymisen piirteitä (Weiss 1991, 67).

Kiintymyssuhdesysteemin oletetaan aktivoituvan aikuisenakin turvattomuuden, hädän, avuttomuuden tai yksinäisyyden seurauksena (Kuusinen 2000, 10). Männikön (2001, 124) tutkimuksen tulosten mukaan kiintymystyyleillä on laaja-alaisia vaikutuksia aikuisen elämän eri puoliin. Perusta luodaan varhaislapsuuden ihmissuhteissa, jonka niin myönteiset kuin kielteiset kokemukset tallentuvat muistiin suhteellisen pysyviksi, itseä ja muita koskeviksi käsityksiksi. Nämä varhaislapsuuden käsitykset ohjaavat aikuisiän vuorovaikutustilanteessa tapahtuvaa käyttäytymistä. On kuitenkin syytä muistaa, että kiintymystyyleissä voi aina tapahtua liikkumista niin turvattomasta turvallisen suuntaan kuin myös toisin päin, uusien ja riittävän voimakkaiden korvaavien kokemusten myötä.

Bowlby (1977, 207) on kuvannut aikuisilla kolme turvattomasta kiintymyssuhteesta syntynyttä tapaa olla suhteessa itseen ja muihin. Pakonomainen itseriittoisuus merkitsee sitä, että ihmisen täytyy selviytyä yksin tilanteesta kuin tilanteesta. Toinen malli on pakonomainen huolenpitäminen. Siinä on omat

kiintymistarpeet korvattu toisten tarpeilla ja omat myös suljetaan tietoisuudesta. Kolmas turvaton malli, jonka Bowlby aikuisilla erottaa on pakonomainen avun hakeminen ja riippuvuus. Tällainen henkilö ei ole autonominen, minkä seurauksena todellisen läheisyyden kokeminen ei häneltä onnistu. Bartholomew ja Horowitz (1991) kuvaavat aikuisen kiintymyssuhdemalleja suhteessa itseen ja toisiin sisäisinä mielikuvina. Turvallisessa kiintymyssuhdemallissa sisäinen mielikuva itsestä ja toisista on myönteinen. Takertuneilla (preoccupied) mielikuva itsestä on kielteinen, toisista myönteinen. Välttelevillä (dismissing) mielikuva itsestä on myönteinen, vaikkakin defensiivinen ja toisista kielteinen. Pelokkailla (fearful) puolestaan sekä mielikuva itsestä että toisista on kielteinen.

4.2.1 Aikuisten kiintymysmallit

Nuoruusiässä pitää kasvattaa strategioiden määrää selvityäkseen turvallisesti. Tämä strategioiden vaihtelevuus antaa mahdollisuuden käyttää niin montaa strategiaa kuin mahdollista. (Crittenden 2000b, 351.) Nämä nuoruusiän strategiat kehittyvät lopulta aikuisten kiintymysmalleiksi.

Salo (2003) on nimennyt aikuisiän kiintymyssuhdemallit eri nimillä kuin lapsuuden. Lapsuuden turvallinen kiintymyssuhdemalli on aikuisena nimeltään autonominen. Välttelevä kiintymyssuhdemalli on muuttunut etäistäväksi, kun taas ristiriitainen kiintymyssuhdemalli on pysynyt samana. Lapsuuden ajan nimityksissä korostuvat näkyvät, käyttäytymisessä havaittavat tavat hakea turvaa ja läheisyyttä, aikuisiässä painottuu sisäisten turvamielikuvien aktivoituminen (tai aktivoitumatta jääminen) tilanteissa, missä aikuinen kokee itsensä turvattomaksi. Aikuinen, jolle on lapsuudessa syntynyt turvallinen kiintymyssuhdemalli, pystyy tunnistamaan omat tunteensa, osaa tulkita muiden tunteita ja pohtia näiden asioiden merkitystä. Aikuusiän ei -autonomiset kiintymyssuhdemallit suojaavat ahdistavilta lapsuusmuistoilta ja ne ovat yleistyneet reaktio- ja toimintatavoiksi vuorovaikutussuhteissa. Etäännyttävästi kiinnittyneet (välttelevät) aikuiset välttävät tunnepitoista informaatiota ja heidän on erityisesti vaikea käsitellä kielteisiä tunteita. Heille monesti riittää fyysinen läheisyys, mutta he jäävät ilman emotionaalista läheisyyttä. Ristiriitaisesti kiintyneiden aikuisten taas voi olla vaikeaa hallita heidän kielteisiä tunteitaan. Heillä voi olla vaikeuksia havaita oman toimintansa seurauksia.

Samalla he saattavat herkästi leimata ja syytellä muita, mutta sisällä heillä on pelko siitä hyväksyvätkö muut heidät. (Salo 2003, 72 - 74.)

Turvallinen kiintymyssuhdemalli (autonominen) ilmenee aikuisena joko varautuneena, tasapainoisena tai reaktiivisena toimintana. Varautunut yksilö luottaa enemmän tietoon toimintansa pohjana, reaktiivinen tunteeseen, kun taas tasapainoinen kykenee ottamaan molemmat puolet toiminnassaan huomioon. Etäistävä kiintymyssuhdemalli aikuisena ilmenee estyneenä, pakonomaisen hoivaavana tai mukautuvana toimintana. Pahimmillaan yksilön toiminta on eristynyttä tai hän on muiden hyväksikäytettävissä. Etäistävä kiintymyssuhdemalli luottaa toimintansa ohjaajana tietoon. Ristiriitaiset kiintymyssuhdemallit aikuisena ilmenevät pääsääntöisesti uhkaavana, aseistariisuvana, aggressiivisena, avuttomalta näyttävänä, rankaisevana tai viettelevänä toimintana. Ristiriitainen kiintymyssuhdemalli toimii useimmiten tunteisiin liittyvien vihjeiden pohjalta. (Hautamäki 2000, 47, Crittendenin 1999 mukaan; ks. myös Crittenden 2000b, 352.) Turvallisen kiintymyssuhteen omaavat aikuiset pystyvät erittelemään omia kokemuksiaan, niin myönteisiä kuin kielteisiä, pohtien niiden merkitystä omalle kehitykselleen ja toiminnalleen. Etäistävän (välttelevä) kiintymyssuhteen omaaville aikuisille on tyypillistä tunnekokemusten kapea-alaisuus. He usein syyllistävät itseään ja ottavat vastuun asioista, jotka eivät ole heidän vastuullaan. Ristiriitaisen kiintymyssuhteen omaaville aikuisille on tyypillistä ajatusten hajanaisuus ja lapsenomainen käytös. (Hautamäki 2001, 43 – 44.)

5 AMMATILLISUUS JA TARVEPOHJAISUUS TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA

5.1 Tarvepohjainen toiminta

J. Konrad Stettbacher (1992, 37) luokittelee tarpeet kolmeen luokkaan:

Kognitiivisiin, emotionaalisiin ja somaattisiin tarpeisiin. Kognitiivisella hän tarkoittaa ymmärtämistä. Todellisuus koetaan ja siitä saatavaa informaatiota pyritään ymmärtämään. Emotionaalisuus on sitä mitä tunnetaan, kun saadaan tunnustusta, kehumista ja palautetta tekemisistään. Somaattiset tarpeet ilmenevät ruumiillisella tasolla.

Kun ihmisen fysiologiset ja turvallisuuden tarpeet ovat riittävän hyvin tyydytettyjä voivat esiintyä rakkauden ja kuulumisen tarpeet. Jotta rakkauden tarve tyydyttyä sitä kuuluu sekä antaa että vastaanottaa. Jokainen ihminen haluaa myös jossain muodossa saada kunnioitusta tekemisistään muilta ihmisiltä ja kokea itsekunnioitusta. Itsekunnioituksen tyydyttyessä, ihmisen itseluottamus kasvaa ja hän tuntee itsensä hyödylliseksi ja tarpeelliseksi. Kuitenkin tervein itseluottamuksen muoto syntyy siitä, kun ihminen ansaitsee aitoa kunnioitusta muilta ihmisiltä. (Maslow 1987, 21 – 22.)

Kun yritämme manipuloida muita, pyrimme tyydyttämään jonkin tarpeen, jota emme pystyneet tyydyttämään ollessamme lapsia. Me koetamme uudelleen kokea lapsuuden vanhempi-lapsi -tilanteen, manipuloidessamme muita tyydyttämään tarpeen, jota tuolloin emme saaneet kohdata. (Stewart & Jones 1987, 199.)

Stettbacher (1992, 38) on kuvannut ihmisten toimintaa tarvekehän avulla. Terve tarvekehä etenee tarpeesta, hakukäyttäytymisen kautta objektin tutkimiseen. Tämän jälkeen objekti vastaa halutulla tavalla, josta seuraa mielihyvä, tyydytys. Mielihyvästä seuraa rentoutuminen ja levollinen olo. Läheskään aina ihmisten välinen vuorovaikutus ei suju tämän terveen tarvekehän mukaisesti. Stettbacher (1992, 38) kuvaa tällaisia tilanteita kahdella eri tarvekehällä: vammautumisella ja kärsimyksellä. Nämä kaksi tarvekehää muodostavat oikeastaan yhden kokonaisuuden: kärsimys on reaktiota siihen, mitä vammautumisessa on tapahtunut. Vammautumista kuvaavassa tarvekehässä lähdetään myös tarpeesta ja se etenee

hakukäyttäytymiseen ja objektin tutkimiseen. Objekti ei kuitenkaan vastaa tarpeeseen halutulla tavalla. Tästä seuraa mielipaha, jonka jälkeen syntyy pelkoa ja jännittymistä. Tämän jälkeen joko tilannetta (objektia) kartetaan tai siihen pyritään saamaan muutosta (manipulointi). Mikäli objekti vastaa halutulla tavalla manipuloinnin jälkeen, ihminen saa korviketyytytyksen, joka ei koskaan kuitenkaan tyydytä alkuperäistä tarvetta.

5.2 Ammatillisuus ja tarvepohjaisuus

Tässä tutkimuksessa ammatillisuudelle tarkoitetaan kykyä pysyä autonomisena vuorovaikutustilanteissa. Transaktioanalyysissä autonomialla tarkoitetaan sitä, että ihmisellä on Vanhempi, Aikuinen ja Lapsi erillään toisista ja hän pystyy toimimaan vapaasti mistä minän tilasta tahansa eikä päivittämättömien Vanhemman ja Lapsen minän tilojen aineiston mukaan (ks. 30 - 31). Kiintymyssuhteessa autonomisuutta aikuisena edustaa turvallinen kiintymyssuhde, jonka Salo (2003) nimeääkin autonomiseksi. Opettajan täytyy pystyä pysymään tässä ja nyt kaikkine aikuisen resursseineen. Olennaista on se, että opettaja kykenee suodattamaan vuorovaikutustilanteissa syntyvät reaktiot itsessään tiedostamalla ne ja toimimalla tilanteen mukaisesti järkevällä ja tilannetta eteenpäin vievällä tavalla, toisin sanoen ammatillisesti.

Tarvepohjaisuus tässä tutkimuksessa on puolestaan sitä, että opettaja toimii vuorovaikutustilanteissa omien lapsuudessa omaksuttujen mallien mukaan, jotka eivät ole enää nykyhetken vuorovaikutustilanteessa ajantasaisia.

Tarvepohjainen opettaja ei kykene vuorovaikutustilanteissa pysymään tässä ja nyt, vaan hän taantuu tiedostamattomiin toimintamalleihin, joiden seurauksena hänen toimintansa ei ole tilanteen kannalta järkevää ja sitä eteenpäin vievää.

Transaktionanalyysissä tämä tarkoittaa vuorovaikutuksen häiriöitä (sekaantuminen ja poissulkeminen) tai taantumista. Tarvepohjaisesti toimiva opettaja toimii suoraan päivittämättömien Vanhemman sääntöjen ja Lapsen harhakäsitysten mukaan ilman, että tarkistaisi näiden paikkansapitävyyttä Aikuisen minän tilan avulla.

Kiintymyssuhteessa tarvepohjaisuutta aikuisena edustaa ei-autonomiset mallit: etäistävä (välittelevä) kiintymyssuhdemalli ja ristiriitainen kiintymysmalli. Näiden mallien mukainen käyttäytyminen ilmenee erityisesti tilanteissa, joissa henkilö kokee turvattomuutta tai avuttomuutta.

Ammatillista opettajaa voisi kuvailla sanoilla: järjellinen, ajatteleva, käytännöllinen, ymmärtävä, vaihtoehtoja etsivä, arvioiva ja muuttuva. Tarvepohjaista opettajaa taas voisi kuvata sanoilla: tunnevaltainen, epäkäytännöllinen, hallitseva, pakonomainen, puolustautuva ja toistava. (Liite)

6 TUTKIMUSMETODI

6.1 Tutkimuskohde ja tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuskohteena tässä tutkimuksessa on ihminen, tässä tapauksessa opetusharjoittelijat ja heidän kokemuksensa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa opetusharjoittelun aikana.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään ihmisten toimintaa ja käyttäytymistä (kokemuksia) odottamattomissa ja ennakoimattomissa tilanteissa. Pyrin selvittämään, mikä tai mitkä ovat ne ihmisten taustalla olevat asiat (merkitykset), jotka saavat heidät toimimaan tietyllä tavalla näissä tämän tutkimuksen tilanteissa. Pyrin myös tuomaan esille ihmisen yksilöllisyyden; suhtaudumme jokainen aina omalla yksilöllisellä tavallamme eteen tuleviin asioihin, johtuen meidän omasta historiastamme.

6.2 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään ihmisten kokemusten avulla heidän suhtautumistaan erilaisiin opetusharjoittelun vuorovaikutustilanteissa ilmeneviin asioihin. Erityisesti pyrkimyksenä on tutkia harjoittelijoiden suhtautumista sen kaltaisiin tilanteisiin, jotka eivät mene heidän odottamallaan tai ennakoimallaan tavalla. Pyrin osoittamaan sen, kuinka eri tavoin harjoittelijat suhtautuvat näihin samoihin odottamattomiin ja ennakoimattomiin tilanteisiin sekä, mikä on mahdollisesti se taustalla oleva vaikuttaja, jonka vuoksi he kyseisellä tavalla toimivat. Toisin sanoen pyrin ymmärtämään harjoittelijoiden kokemuksia harjoittelusta ja muodostamaan näiden kokemusten avulla mahdollisia selityksiä (merkityksiä) heidän käytökselleen.

Tämän tutkimuksen tutkimusongelmat näin ollen ovat:

1. Millä tavalla harjoittelijat suhtautuvat harjoittelun aikana tapahtuviin odottamattomiin ja ennakoimattomiin tilanteisiin (kokemus)?

2. Mikä tai mitkä ovat tämän toiminnan taustalla olevat asiat, jotka vaikuttavat harjoittelijoiden toimintaan (merkitys)?

Tämän tutkimuksen päähypoteesina on oletamus siitä, että harjoittelijat näissä odottamattomissa ja ennakoimattomissa tilanteissa kykenevät välillä pysymään ammatillisina ja välillä taas suhtautuvat tilanteisiin tarvepohjaisesti. Tilanteet, joissa harjoittelijat toimivat ammatillisesti tai tarvepohjaisesti, vaihtelevat yksilöllisesti. Samoin tarvepohjaisen suhtautumisen ilmenemismuodot ovat yksilöllisiä. On kuitenkin voitu osoittaa, milloin ihmisillä on taipumus toimia tilanteissa tarvepohjaisesti:

- a) tilanne muodostuu riittävän stressaavaksi
- b) siinä on samankaltaisuutta lapsuuden tilanteen kanssa
- c) ihminen kokee turvattomuutta tai avuttomuutta

Nämä oletukset perustuvat Stewartin ja Jonesin (1987) näkemyksiin ongelmatilanteiden kohtaamisessa, Stewartin (1989) taantuma -käsitteeseen (discount) sekä kiintymyssuhdemallien aktivoitumiseen tilanteissa, joissa koetaan avuttomuutta tai turvattomuutta (ks. esim. Kuusinen 2000). Tämä tutkimus on luonteeltaan fenomenologista, ilmiötä ymmärtämään pyrkivää. Tämän vuoksi päähypoteesia ei ole muotoiltu kovin tarkasti, koska tällöin on vaarana, että ilmiön kannalta olennaisia asioita jäisi huomaamatta ja käsittelemättä.

6.3 Fenomenologinen tutkimusote

Tässä tutkimuksessa tutkitaan ihmistä ja hänen kokemuksiaan tietystä ilmiöstä. Varton (1992, 23) mukaan yksittäiset tutkimuksen kohteet saavat merkityksensä ja lähtökohtansa elämismaailmasta, siitä ihmisten kokemustodellisuudesta, joka on koko ajan läsnä ja valmiina. Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullista. Laadullisessa tutkimuksessa on kyse yleisen erityistapauksesta, laadusta. Koska tutkimuskohteet ovat yksittäisiä, yleistäminen edellyttää kohteissa itsessään olevan jotain sellaista, jossa on jo yleistä tai johon nähden yleisellä on jotain merkitystä. (Varto 1992, 77.)

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Tapaustutkimuksessa yksilökohtainen selvitystarve nähdään keskeisenä johtoaatteena, joka suuntaa

kaikkea informaation hankintaa (Lehtovaara 1994, 23, Rauhalan 1976, 141 mukaan). Syrjälän (1994, 11) mukaan tapaustutkimukselle ei ole olemassa yhtä yhtenäistä määritelmää. Olennaista kuitenkin on, että tapaustutkimus kohdistuu nykyhetkeen ja tapahtuu todellisessa tilanteessa, jota tutkija ei voi keinotekoisesti järjestää kokeelliseksi asetelmaksi. Tapaustutkimuksen lähtökohtana on yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa he toimivat. Lisäksi se on kokonaisvaltaista kuvausta ilmiön laadusta, jossa osallistujien ääni kuuluu ja toiminta näkyy esitettyinä suorina lainauksina puheesta ja/tai tuotoksista. (Syrjälä 1994, 13.)

Tapaustutkimukseni ote on fenomenologinen. Pysin laadullisen tapaustutkimuksen avulla ymmärtämään yhden tietyn tutkimusjoukon ainutkertaisia kokemuksia ihmisten toimintaan liittyvästä ilmiöstä. Fenomenologiassa ihmisen kokemuksia, suhteita toisiin ihmisiin, itseensä ja muuhun maailmaan tarkastellaan ensisijaisesti siinä ainutkertaisuudessaan, jossa ne todellistuvat (Rauhala 1976, 141 – 142). Fenomenologiassa Laineen (2001, 26 – 27) mukaan kokemus käsitetään hyvin laajasti ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa. Kokemukset muotoutuvat merkitysten mukaan. Näin ollen merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Lehtovaaran (1994, 17) mukaan vain tällaista tarkastelua voidaan ankarassa mielessä pitää laadullisena.

Tämäntapaisessa laadullisessa tutkimuksessa myönnetään se tosiasia, ettei voida välttyä kaksinkertaiselta tulkinnalta. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkittavat ilmiöt ovat jo tulkinnan kautta syntyneitä, ja että tutkiva tapahtuma on aina tulkintaa. (Rauhala 1989, 7.) Tässä tutkimuksessa tämä tarkoittaa sitä, että raporteista löydetty asiat ovat niiden kirjoittajien esittämiä omia tulkintoja omista tuntemuksistaan, joita minä tutkijana olen tulkinnut omalla subjektiivisella tavallani.

Lehtovaara (1994, 27; ks. myös Lehtovaara 1992, 254) toteaa omissa fenomenologista tutkimusta käsittelevissä teeseissään yhtenä kohtana sen, että tutkijan tulee tiedostaa kokonaisuudessaan oma funktionsa tutkimuksessa. Kaikki se, mitä me tutkijoina teemme ja olemme vaikuttaa osaltaan niihin tutkimustuloksiin, joita saamme. Toisin sanoen tutkijan subjektiiviteettia ei voida milloinkaan kokonaan eliminoida tiedosta (Rauhala 1974, 108). Kuschin (1986, 97) mielestä vaatimus, jonka mukaan tulkitsijan on vaiennettava subjektiivisuutensa päästäkseen objektiiviseen tietoon, on mielettömintä mitä voidaan ajatella. Tästä

subjektiivisuudesta huolimatta Rauhalan (1976) mielestä riittävän syvyyden saavuttaminen on mahdollista.

Lehtovaaran (1992, 252) mukaan tutkimuksen on lähestyttävä ongelmia niiden luonnetta vastaavasti kadottamatta tai uhraamatta mitään olennaista. Tässä tutkimuksessa pyrin tekemään tulkintoja yhdestä ainutkertaisesta ilmiöstä laadullisen tapaustutkimuksen menetelmillä, oma subjektiivisuuteni tiedostaen, kuitenkin siten, että itse ilmiöstä en kadottaisi mitään olennaista enkä sinne lisäisi mitään sellaista, jota siellä ei ole.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Alasuutarin (1995, 203) mukaan laadullisin menetelmin saadaan syvällistä, mutta huonosti yleistettävää tietoa. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä niinkään yleistettävyyteen ja toistettavuuteen, vaan ilmiön merkitysten ymmärtämiseen. Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä on käsitellä tutkittavaa ilmiötä yhden ainutkertaisen joukon kokemusten kautta. Näitä kokemuksia tutkimalla ja analysoimalla sekä muodostamalla niistä merkityksiä, voin lisätä eritoten omaa ymmärrystäni tutkittavasta ilmiöstä. Kun raportoin tutkimuksen kulun ja sen vaiheet mahdollisimman tarkasti, antaa se lukijalle mahdollisuuden tarkastella tutkimuksen luotettavuutta niiden ratkaisujen kautta, joita tutkijana olen tehnyt. Näin ollen laadullisen tutkimuksen yleistettävyyttä syntyy pikemminkin lukijassa kuin tekijässä (Huhtinen ym. 1994, 171).

Jokainen ihminen ymmärtää toisen ihmisen omista lähtökohdistaan käsin. Koska olemme yksilöitä, koemme asiat eri tavalla. Samalta näyttävä tilanne on erilainen eri ihmisille. Kun siis etsitään merkityksiä, etsitään henkilökohtaisia merkityksenantoja. (Moilanen & Rähä 2001, 45.) Laineen (2001, 32) mielestä tutkijan tulee miettiä, kuinka hän voi laajentaa omaa subjektiivista perspektiiviään, siten, että voisi ymmärtää toisen ilmaisujen omalaatuisuutta huolimatta oman esiyymmärryksen pyrkimyksestä tulkita asiat omien lähtökohtiensa mukaisesti. Moilanen ja Rähä (2001, 51) taas kirjoittavat tutkijan esiyymmärrystä olevan myös ne teorit, joihin hän on tutustunut. Toisaalta teoria avaa mahdollisuuksia nähdä uusia asioita, toisaalta se rajaa joitakin näkökulmia pois. Merkitysten kuvausvaiheessa tutkijan tulee nojautua aineistoon ja tehdä sille oikeutta. Merkitysten kuvausta seuraavassa teoreettisessa syventämisvaiheessa tarvitaan puolestaan ehdottomasti

laajaa teoreettista sivistystä. (Moilanen & Rähä 2001, 51.) Itselläni oli tutkimusta aloittaessani sellainen luulo, että teoria pitäisi olla valmiina ja aineiston tulisi sopia siihen. Tutkimuksen edetessä huomasin, ettei asia ole näin.

Olen pyrkinyt tiedostamaan tutkimusprosessin eri vaiheissa oman esiymmärrykseni tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Olen itse saman opettajankoulutuslaitoksen opiskelija ja minulla on väistämättä ollut asiaan suuntautuneita ajatuksia kuin myös alustavaa teoreettista lukeneisuutta, joka on alun alkaenkin saanut minut tutkimaan tämän tutkimuksen ilmiötä. Oman esiymmärrykseni ja alustavaan teoriaan perehtymisen vaikutusta olen pyrkinyt tuomaan esille erityisesti tutkimuksen kulun kuvauksessa.

Lehtovaaran (1994, 11; ks. myös Lehtovaara 1992, 252) fenomenologisten tutkimusta koskevien teesien mukaan tutkimuksen on lähestyttävä ongelmia niiden luonnetta vastaavasti kadottamatta tai uhraamatta mitään olennaista. Tämä tarkoittaa Huhtisen ym. (1994, 166) mukaan sitä, että yksi tutkimuksen pätevyyttä arvioitava asia on se, kuinka tutkija on onnistunut säilyttämään kohteen maailmallisuuden. Tutkimuksen aineistona olleet opiskelijoiden harjoitteluraportit suunnattiin ennen kaikkea kotiryhmien ohjaajille sekä luokan opettajille. Tämä aiheutti sen, että raporteissa oli paljon sellaista aineistoa, jota en käyttänyt. Tästä huolimatta luin raportit ensin useaan otteeseen kokonaisuudessaan. Raportteja lukiessani pyrin antamaan mahdollisuuden aineistosta esiin tuleville asioille. Vasta aineiston ensimmäisen rajauksen yhteydessä luovuin koko raporttien lukemisesta ja keskityin jäljelle jääneeseen aineistoon. Olen pyrkinyt tuomaan aineiston analysointi- ja tulkintamenetelmissä tämän asian julki.

Tutkimuksen pätevyys on ymmärtämisen prosessin mahdollisimman uskollista ja seurattavissa olevaa jäljittämistä ja tämän tarkkaa kuvausta. Tutkija lähestyy kohdettaan oman esiymmärryksensä luomien merkityssuhteiden kautta. Tutkimusprosessin aikana tutkijan on jatkuvasti reflektoitava kohteen ilmenemistä, oman ymmärryksensä muutosta ja merkityssuhteiden paljastumista. (Huhtinen ym. 1994, 166.) Mäkelän (1990, 58; ks. myös Huhtinen ym. 1994, 161) mielestä laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää se, että lukijalle annettaisiin mahdollisimman tarkka kuva niistä teknisistä operaatioista ja ajatusoperaatioista, jotka ovat johtaneet raportoituihin tuloksiin. Tutkimuksen on pystyttävä tuottamaan lukijan nähtäväksi ja arvioitavaksi kuljettu matka, jossa tutkijan esiymmärryksen kysymykset ovat asteittain jäsenyneet ja muuttuneet kohteen, maailman ja tutkijan välisessä

vuorovaikutuksessa. Pätevyys on siinä, kuinka selkeästi tutkija pystyy lukijalle näyttämään, miten ja millaisen prosessin kautta se tutkijan ymmärrys kohteesta ja sen merkitysyhteyksistä on syntynyt, joka tutkimuksessa raportoidaan. (Huhtinen ym. 1994, 167.) Tämän tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys muodostuu tutkimuksesta kokonaisuudessaan, ei pelkästään tutkimuksen tuloksista. Tämän vuoksi olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen kulun mahdollisimman tarkkaan, epäonnistumisineen kaikkineen sekä perustelemaan minun tutkijana tekemäni valinnat. Nämä ratkaisut olen pyrkinyt tekemään oman esiyymmärryksen, alustavan teorian sekä oman subjektiivisuuteni tiedostaen.

6.5 Aineistonkeruu ja tulkinta

6.5.1 Kirjoitukset aineistona

Laadullisessa tutkimuksessa on monia mahdollisuuksia kerätä aineisto. Tässä tutkimuksessa aineistona on kirjoituksia (raportteja), jotka on kerätty Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoilta. Nämä kirjoitukset ovat heidän ensimmäisestä opetusharjoittelustaan. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston tuottamisen tilanteet voivat olla nimenomaan tutkimusta varten järjestettyjä, mutta aineisto tulisi koostua dokumentoiduista tilanteista, jotka on kuvattu yksityiskohtaisesti (Alasuutari 1995, 75).

Opiskelijat kirjoittivat raporttinsa ensimmäisestä opetusharjoittelustaan syksyllä 2001 opettajaharjoittelu 1:n opintotehtävän mukaan (Liite). Heidän tehtävänä oli kirjoituksissa kuvata omaa suhtautumistaan harjoittelun aikaisiin oppisisältöihin, siellä olleisiin ihmisiin: oppilaisiin, ohjaajiin ja kanssaopiskelijoihin sekä ohjaukseen ja yhteistyöhön. Tässä vaiheessa opiskelijat eivät vielä tieneet, että raportteja käytettäisiin myös tutkimuksen aineistona. Raportit olivat ennen kaikkea suunnattu kotiryhmien ohjaajille sekä luokan lehtoreille. Tämä ei mielestäni ole ongelma, koska opintotehtävän perustelu suuntasi opiskelijoita tarkastelemaan harjoittelussa tapahtuneita asioita tietyllä tavalla ja kirjoittamaan niistä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään ihmisten toimintaa ja käyttäytymistä (kokemuksia) odottamattomissa ja ennakoimattomissa tilanteissa. Sekä pyrkiä selvittämään, mikä tai mitkä ovat tämän toiminnan taustalla olevat asiat (merkitykset). Kun tutkitaan merkitysrakenteita, sitä miten ihmiset

hahmottavat ja jäsentävät erilaisia asioita, aineistona tulee olla tekstiä, jossa ihmiset omin sanoin kuvaavat asioita, ilman että he joutuvat valitsemaan tutkijan esittämistä vaihtoehtoista (Alasuutari 1995, 73). Syrjälän (2001, 209) mukaan tarinoiden avulla on mahdollista tutkia opettajien persoonallisuutta ja ammatillista kasvua. Näin ollen tarinoiden tutkiminen on luonnollinen tapa tutkia opettajia ja heidän tapansa ymmärtää ja toteuttaa työtään. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tutkita opettajia, vaan opettajaksi opiskelevia opiskelijoita.

6.5.2 Analysointi- ja tulkintamenetelmä

Aluksi luin syksyn raportit kahteen kertaan läpi ja tein jo niistä alustavia luokituksia. Kevään raporteille tein samalla tavalla, kun sain ne haltuuni. Näin ollen luin syksyn ja kevään raportit kahteen kertaan ennen lopullisen analysoinnin aloittamista.

Lopullisen analysoinnin aluksi luin kaikki raportit kerran läpi. Tässä vaiheessa hylkäsin kaikki aiemmat luokitukseni, sillä perusteella, että olin omasta mielestäni antanut omien ennakkokäsitysteni ja -tietojeni suunnata lukemistani aivan liikaa.

Lehtovaaran (1994, 29) mukaan tutkijan on nähtävä oma sitoutuneisuutensa omiin ymmärtämisyhteyksiinsä ja tiedostettava niiden merkitys tutkimuksessaan. Mahdollisilla tarkennuksilla tutkija voi vähentää oman subjektiivisuutensa vaikutuksia. Oli vaarana, että muokkaisin aineiston siihen suuntaan, johon sen halusin mennä enkä antanut aineistolle mahdollisuutta. Tämä erehtymisvaihe oli mielestäni tarpeellinen tämän tutkimuksen onnistumisen kannalta. Itselläni oli ollut virheellinen käsitys siitä, että aineistosta tulee löytyä niitä asioita, joita minä sieltä haluan löytyvän.

Huhtinen ym. (1994, 162) toteavat, että aineiston suhteen tulee pyrkiä mahdollisimman suureen avoimuuteen ja tutkimusprosessi pitäisi nähdä muutosprosessina, jossa ymmärrystä ilmiöstä haetaan systemaattisesti, mutta tarvittaessa muuttuvien tekniikoin. Lopullisessa analyysissä pyrin koko ajan pitämään mielessä omat ennakkokäsitykseni ja -odotukseni. Pakotin itseni vain luottamaan aineistoon riittävän tiedon antajana tutkimastani aiheesta. Kun olin lukenut kaikki raportit läpi, kävin lukemaan niitä uudestaan läpi siten, että etsin niistä tehtävänannossa annettuja asioita. Näitä olivat opiskelijoiden suhtautuminen oppisisältöihin, ihmisiin, ohjaukseen ja yhteistyöhön. Samalla merkitsin raportit tunnuksilla siten, että niissä näkyi enää sen tekijästä sukupuoli, ryhmä ja aika

(syksy/kevät). Muutin myös raporteista lainattuihin kohtiin niissä esiintyneet nimet toisiksi. Näillä toimenpiteillä kirjoittajien anonymiteetti säilyi. Tässä vaiheessa keskityin erityisesti etsimään raporteista alleviivatun kohtia, joissa opiskelijat kuvasivat nimenomaan omia tuntemuksiaan edellä mainittuihin asioihin. Ensimmäinen aineiston rajausta tapahtui siis tässä vaiheessa. Jätin pois kaikki ne kohdat, joissa opiskelijat kuvasivat harjoittelussa tapahtuneita asioita yleisellä tasolla. Tämä vaihe selkiytti aineistoa huomattavasti.

Tämän jälkeen luin näitä kohtia useaan kertaan läpi ja pyrin muodostamaan joitakin alustavia luokkia, joiden alle raporteista löytyneet kohdat sopisivat. Näitä alustavia luokkia löytyi yhdeksän, joiden alle kasasin kirjoittamalla tekstikohdat sellaisinaan raporteista. Elin koko ajan aineiston ehdoilla ja pyrin olemaan pakottamatta mitään sellaista esiin, jota raporteissa ei ollut. Teorian lukeminen oli taustalla ja tietenkin se vaikutti ajatuksiini, mutta tässä vaiheessa pyrin tietoisesti etenemään aineiston avulla kohti yksityiskohtaisempaa kokonaisuutta, ilman että rupesin tekemään tulkintoja aineistosta ennen kuin olin saanut sen siihen muotoon, että se oli mahdollista.

Alustavia luokkia ja niiden alla olevia poimintoja raporteista lukiessani, rupesivat tutkimusongelmat hahmottumaan. Ymmärsin, että mikäli haluan selvittää ammatillista ja tarvepohjaista suhtautumista, minun tulee keskittyä ennen kaikkea sellaisiin opiskelijoiden kuvauksiin harjoittelussa tapahtuneista asioista, jotka eivät ole menneet odotetusti tai ovat herättäneet heissä vahvoja tunteita. On helppo pysyä ammatillisena, kun kaikki menee odotetusti ja hyvin. Tämä oli myös ehkä se vaihe tutkimuksessa, kun oivalsin, että tämä on minun tutkimukseni ja minä tutkijana teen omat subjektiiviset valintani esimerkiksi aineiston analysoinnissa. Joku toinen tutkija olisi samasta aineistosta lähtenyt poimimaan aivan eri asioita kuin minä. Tämän tarkennuksen aikana tiivistin luokkia siten, että niitä jäi jäljelle lopulliset kuusi. Vaikka tehtävänanto olikin vahvasti suunnannut opiskelijoiden raportteihin kirjoittamia asioita, tein nämä edeltävät aineistoa rajaavat ratkaisut, lukuun ottamatta viimeistä vaihetta, aineiston ehdoilla. Kun olin saanut lopulliset kuusi luokkaa eli opiskelijoiden suhtautumiset eri asioihin harjoittelussa kasaan, aloitin alustavan aineiston tulkinnan.

Tässä vaiheessa otin teorian mukaan ajatuksiini aineistoa käsitellessäni, erityisesti autonomian ja tarvepohjaisuuden. Nyt lähdin aineistoa lukemaan siten, että pyrin selvittämään, oliko näissä odottamattomia tilanteita kuvaavissa tekstikohdissa

jotakin yhteistä toimintamallia, jolla niitä voisinkin kuvata. Lukiessani tekstikohtia huomasin, että harjoittelijat kuvasivat ensimmäisenä jotakin tunnettaan, minkä odottamaton tilanne heissä oli herättänyt. Harjoittelijoiden opintotehtävä 1:n tehtävänannossa todettiin, että itsen ulkopuolelta tuleva ja oma merkitysrakenne on kyettävä muuntamaan mielekkääksi tiedoksi ja toiminnaksi. Tämä edellyttää tilanteisiin liittyvien tunnekokemusten käsittelyä. Kun opettaja tiedostaa oman tunnereaktion ja pystyy siitä huolimatta toimimaan tilannetta eteenpäin vievällä tavalla, hän toimii ammatillisesti. Kun hän taas antaa tunnereaktion vaikuttaa itseensä, hän toimii omien yksilöllisten suojautumiskeinojen mukaan tarvepohjaisesti ja tilanne ei etene parhaalla mahdollisella tavalla.

Lähdin tämän jälkeen lukemaan tekstikohtia läpi siten, että luokittelin niitä sekä ammatilliseen suhtautumiseen että tarvepohjaiseen. Totesin, että tarvepohjainen suhtautuminen ja sen ilmenemismuodot olivat hyvin yksilöllisiä ja niitä ei voinut saada minkään yhden yhteisen luokan alle. Niinpä käsitelin ja tulkitsin näitä ilmenemismuotoja yhtenä kokonaisuutena, kuitenkin niiden yksilöllisyyden säilyttäen.

Laineen (2001, 27) mukaan analyysin tuloksena tulisi olla selvitys kokemuksen mahdollisimman monista erilaisista merkityksistä ja niiden luonteesta. Tutkimuksen päähypoteesiksi hahmottui oletamus siitä, että harjoittelijat näissä odottamattomissa tilanteissa välillä kykenevät pysymään ammatillisina ja välillä taas suhtautuvat tilanteisiin tarvepohjaisesti. Nämä tilanteet ja niihin suhtautuminen on jokaisella yksilöllistä niin ammatillisesti kuin tarvepohjaisestikin. Samoin tarvepohjaisen suhtautumisen ilmenemismuodot ovat yksilöllisiä. Ei ole edes mahdollista löytää jotain yleistä suhtautumistapaa harjoittelussa tapahtuviin asioihin, koska kyse on ainutkertaisesta tapahtumasta, jonka harjoittelija on kokenut.

7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

7.1 Tutkimuksen kulku

Tämä tutkimus on ollut itselleni pitkä ja raskas prosessi. Toisaalta se on ollut myös hyvin antoisa ja opettavainen. Tätä osiota kirjoittaessani työ on jo loppuvaiheessaan. Välillä on ollut aikoja ja hetkiä, jolloin on meinannut usko loppua, mutta aina pienoisen hauduttelun, pohdinnan ja uudelleenarvioinnin jälkeen tutkimus on taas edennyt. Tämä on toisaalta tutkimus eräästä ainutkertaisesta ilmiöstä, mutta myös omalla tavallaan se on tutkimus myös minusta itsestäni ja erityisesti omista ajatuksistani. Kuvaan nyt tutkimuksen kulun ja pyrin kertomaan tiet tai harhapolut, jonka jälkeen aina lopullinen muoto ratkaisuisissa on löytynyt.

Tämän tutkimuksen tekeminen alkoi syyskuussa 2001. Olin tehnyt kasvatustieteen proseminaari työn transaktioanalyysistä ja tuo teoria kiinnosti minua yhä ihmisten toiminnan selittäjänä. Aluksi perehdyin transaktioanalyysiin uudestaan, tällä kertaa hieman tarkemmin. Kirjoja lukiessani törmäsin myös J. Konrad Stettbacherin kirjaan *Kärsimyksen mielekkyys* (1992). Erityisesti siinä esitetyt tarvekehät ihmisen toiminnan selittäjinä kiinnostivat minua. Tässä vaiheessa minulla ei vielä ollut aineistoa eikä tarkkaa kuvaa siitä, mitä haluaisin tutkia. Sen tiesin, että haluan tutkia jollakin tapaa ihmisten käyttäytymistä ja vuorovaikutusta sekä erityisesti sitä, miksi eri ihmiset käyttäytyvät eri tavoin samoissa tilanteissa. Kiinnostus tähän aihealueeseen oli herännyt minulla jo aivan opettajankoulutukseni alussa kotiryhmäistunnoissa ja sen jälkeisessä vapaaehtoisessa ”terapiaryhmässä”, joissa olin joutunut pohtimaan omaa itseäni ja käyttäytymistäni. Varsinkin jälkimmäisessä ryhmässä asioissa menttiin pintaa syvemmälle ja jouduin tarkastelemaan myös kipeitä asioita itsestäni.

Syksyn aikana eräs kotiryhmäohjaaja kertoi opettajankoulutuslaitoksen ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden aloittaneen ensimmäisen harjoittelunsa Normaalikoululla ja heidän tehtävänä oli myös kirjoittaa raportti kyseisestä harjoittelusta pohtien omaa suhtautumistaan harjoittelussa ilmenneisiin asioihin. Hänen mielestään aineisto sopisi minun tutkimukseni aineistoksi. Kotiryhmäohjaajat kysyivät luvan harjoittelijoilta, jotta saisin käyttää raportteja aineistona

tutkimuksessani. Lopulta keräsin syksyn harjoittelun raportit neljältä eri kotiryhmältä.

Kun olin saanut raportit haltuuni, aloin intoa täynnä lukea niitä. Luin ensin yhden kerran läpi kaikki raportit, jotta saisin yleisen kuvan niistä. Jo ensimmäisen lukukerran jälkeen raporteista löytyi mielestäni runsaasti asioita, jotka kelpaisivat minun tutkimukseeni. Osassa raporteissa kuvattiin omia tuntemuksia hyvinkin runsaasti, toisissa taas kerrottiin asioista yleisesti. Muistan, kuinka tällaisen raportin lukemisen jälkeen harmitti: eikö tästä raportista olekaan minulle mitään hyötyä? Olin myös huomaavani ryhmien välillä suuria eroja, kuinka paljon niissä omia tuntemuksia oli kuvattu.

Tämän jälkeen marras – joulukuussa 2001 tein ensimmäisiä luokituksia aineistosta. Tälle luokitukselle pohjana minulla oli transaktioanalyysin minän tilat ja niiden ilmenemismuodot. Tällä tavoin luokitellen löysin runsaasti minän tilojen erilaisia ilmenemismuotoja. Kokosin näitä ilmenemismuotoja yhteen eri minän tilojen alle ja annoin niille yhteisiä nimityksiä. Tässä vaiheessa huomasin myös, että yksistään transaktioanalyysi ei tulisi riittämään minulle teoriaksi tähän tutkimukseen. Pienen etsinnän ja ohjauksen jälkeen löysin kiintymyssuhdeteorian, joka mielestäni tuki transaktioanalyysia. Ne kuvaavat samaa asiaa hieman eri näkökulmasta. Näin ollen nämä teoriat täydentävät toisiaan ja kiintymyssuhdeteorian mukaan ottaminen toi mielestäni laajempaa näkemystä teoriaan. Alkuvuoden tammi - maaliskuun 2002 käytin kiintymyssuhdeteoriaan perehtymiseen. Kirjallisuuden lukeminen oli hidasta ja työlästä. Lukemisen muuttaminen asian omaksumiseksi ja ymmärtämiseksi vielä hitaampaa. Tämä tuli ilmi siinä, että vaikka mielestäni molemmat teoriat sopivat tutkimukseeni, vaikka pohjimmiltaan ovatkin lapsuuden tutkimisen teorioita, en osannut tätä vielä muille perustella. Tilanne oli ahdistava, kun tutkimusta olisi pitänyt jatkaa, mutta ei ollut aivan varma uskaltaisiko luottaa omaan näkemykseensä asiasta. Tämä asia vaikutti varmasti myös omalta osaltaan siihen, että tästä tutkimusprosessista tuli näin pitkä ajallisesti. Toki siihen oli myös muita syitä kuten esimerkiksi työnteko.

Tilannetta helpotti se, että toinen aineisto oli kerättävissä kotiryhmäohjaajilta huhtikuussa 2002. Näin sai taas upota aineiston kimppuun ja jättää teoria-asia hautumaan. Ennen kuin luin kevään raportit, luin syksyn raportit kerran läpi. Tämän jälkeen keskityin kevään raporteihin. Luin ne ensin kerran läpi, jonka jälkeen useamman kerran samaisen luokittelutavan mukaan kuin raportit

syksyllä. Kevään raporteja lukiessani karsin yhden ryhmän pois aineistoni joukosta. Tämä johtui siitä, että ryhmä ei ollut kirjoittanut raporteja saman ohjeistuksen mukaan kuin kolme muuta ryhmää. Näin lopulliseksi aineistoksi muodostui kolmen kotiryhmän raportit sekä syksyltä että keväältä.

Tässä vaiheessa tutkimuksessani seurasi noin puolentoista vuoden enemmän tai vähemmän totaalinen tauko. Tuon tauon aikana en koskenut aineistoon kertaakaan. Jos jotain tein, niin yritin perehtyä teoriaan tarkemmin. Halusin saada itselleni asiat selviksi, jotta pystyn luottamaan teorian valintaan ja myös perustelemaan sen käytön. Näin jälkikäteen ajatellen tuo tauko oli pelkästään hyvä asia, vaikka se tietysti aina välillä aiheutti oman tunnon tuskia, kun tutkimus ei edennyt.

Syyskuussa 2003 olin valmis ja riittävän motivoitunut jatkamaan tutkimustani. Palasin aineiston pariin. Luin sekä syksyn että kevään raportit läpi. Pian huomasin, kuinka ohuesti olin aineistoa aluksi tarkastellut. Olin tarkastellut aineistoa jo lukkoon lyödyn ajatuksen mukaan. Jälki oli sen mukaista. Niinpä hylkäsin alkuperäiset luokitukset kokonaan ja lähdin luokittelemaan aineistoa aivan eri näkökulmasta käsin. Tämä uusi luokittelutapa oli avoimempi ja antoi aineistolle mahdollisuuden tulla esiin. Tässä vaiheessa myös tutkimusongelmat ja päähypoteesi alkoivat hahmottua. Aineiston luokittelun jälkeen kirjoitin aineiston kuvauksen alustavasti. Aineiston luokittelu ja kuvauksen kirjoittaminen työn ohessa oli aikaa vievää puuhaa ja siihen menikin melkein koko syksy 2003. Tässä vaiheessa tuli ensimmäistä kertaa sellainen tunne, että tutkimus tulee joskus myös valmiiksi.

Tämän jälkeen kirjoitin teorian sen hetkisten käsitysteni mukaan viimeistelyä vaille lopulliseen muotoonsa. Tämä tapahtui välillä joulukuu 2003 – tammikuu 2004. Tauko oli antanut myös tähän asiaan uusi näkökulmia ja pystyin laajentamaan näkökulmaani aluksi varsin suppeasta näkemyksestäni laajempaan kokonaisuuteen. Nyt minulla oli omasta mielestäni perusteet sille, että pystyn käyttämään tässä tutkimuksessa näitä kahta teoriaa: transaktioanalyysia ja kiintymyssuhdeteoriaa. Ne eivät suinkaan ole pelkästään lapsuuden ajan tutkimukseen käytettäviä teorioita, vaan molemmissa on omat selkeät osionsa myös aikuisuuteen, jotka pohjautuvat näihin lapsuuden aikaisiin perusteisiin. Erityisesti keskityin autonomiaan, jota transaktioanalyysissa on kuvannut Stewart ja Jones (1987; ks. myös Hay 1992) ja kiintymyssuhdeteoriassa mm. Salo (2003). Samaten perehdyin myös siihen, millaisissa tilanteissa meillä on taipumus taantua vanhoihin

käyttäytymismalleihin. Näitä asioita ovat kuvanneet Stewart ja Jones (1987) sekä mm. Kuusinen (2000).

Teorian kirjoittamisen jälkeen tein aineiston analysoinnin ja tulkinnan helmikuussa 2004. Aineiston analysointi ja tulkinta etenivät selkeän kaavan mukaan, jossa omat luokitukseni, aineisto, tulkintani aineistosta sekä teoria kävivät vuoropuhelua keskenään. Tässä vaiheessa tutkimusongelmat ja päähypoteesi vielä tarkentuivat. Vaikka tämä vaihe eteni melko selkeästi, niin tulkintojen kirjoittaminen järkevään sanamuotoon oli välillä todella työlästä ja aikaa vievää.

Seuraavana vuorossa oli tutkimuksen tulokset, teorian viimeistely lopulliseen muotoonsa ja tutkimuksen kulun kuvaus. Tässä vaiheessa minua yllätti, kuinka paljon ajatukset olivat tutkimuksen edetessä muuttuneet ja tarkentuneet. Tämä tarkoitti etten enää allekirjoittanut kaikkea, mitä teoriassa oli ja jouduin sitä vielä karsimaan melko runsaasti. Tutkimusongelmat ja päähypoteesi saivat lopullisen muotonsa. Samoin pyrin vielä tässä vaiheessa tarkentamaan käsitteiden yhtenevyyttä teoriassa, aineiston analyysiosuudessa ja tutkimuksen tuloksissa. Lopuksi kirjoitin ja viimeistelin koko tutkimusosan lopulliseen muotoonsa.

Tutkimuksen edetessä ymmärsin, että aineiston avulla joudun muokkaamaan teoriaa koko ajan tarkemmaksi. Samaten teorian kautta aineiston tulkinta ja tutkimuksen tulokset saavat syvyyttä. Tämän asian oivaltamiseen meni kauan aikaa, mutta se oli edellytys sille, että tämä tutkimus valmistui.

7.2 Tutkimuksen aineisto

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty syksyllä 2001 ja keväällä 2002. Aineiston muodostavat Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden opetusharjoitteluraportit sekä syksyltä että keväältä. Lopulliseksi aineistoksi seuloutuivat kolmen kotiryhmän raportit.

Raportteja oli kaikkiaan 38 sekä syksyltä että keväältä, joiden kirjoittajista oli naisia 28 ja miehiä 10. Opiskelijat olivat kirjoittaneet raporttinsa opetusharjoittelu 1:n opintotehtävän mukaan. Heidän tehtävänä oli harjoittelussa tutkia ja tiedostaa omia persoonallisia, sosiaalisia ja ammatillisia lähtökohtiaan. Erityisesti opintotehtävässä korostettiin oman subjektiivisuuden keskeistä asemaa kaikessa havaitsemisessa ja merkityksenannossa. Harjoittelussa tuli tutkia omaa suhtautumistaan oppisisältöihin, ihmisiin sekä ohjaukseen ja yhteistyöhön. Omien

havaintojensa tueksi opiskelijoille opintotehtävässä annettiin apupiirros, jossa kuvattiin laadullisen vaihtelun äärimuotoja: ammatillista ja tarvepohjaista suhdetta.

7.3 Tapausjoukon kuvaus

Tämän tapaustutkimuksen tutkimusjoukon muodostavat osa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoista. Loppujen lopuksi heitä seuloutui mukaan tutkimukseen 38, joista naisia oli 28 ja miehiä 10. Opiskelijat edustavat kolmea eri kotiryhmää.

Näitä kotiryhmiä käytetään opettajankoulutuslaitoksessa koulutuksen alkuvaiheessa. Jokaisella kotiryhmällä on oma vetäjänsä, joka on joku opettajankoulutuslaitoksen henkilökunnasta. Tällä tapausjoukolla syksyn sekä kevään opetusharjoittelut ovat heidän ensimmäisensä. Osa heistä pitää tässä harjoittelussa elämänsä ensimmäiset opetustunnit yksin. Syksyn ja kevään harjoittelut linkittyvät muuhun opetukseen erityisesti kotiryhmien kautta. Vaikka harjoitteluraporttien tehtävänanto olikin kaikille yhteinen, jokainen kotiryhmän vetäjä on varmaankin painottanut asioita omalla yksilöllisellä tavallaan. Samoin he käsittelevät asioita kotiryhmissään omista lähtökohdistaan ja näkökulmistaan. Oman kokemukseni mukaan kotiryhmän vetäjän ohjaustapa vaikuttaa ainakin jollakin tapaa sen ryhmän jäsenten ajatuksiin. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole tarkoitus verrata eri ryhmiä toisiinsa. Vaikka ryhmiä ei verrata toisiinsa, on mielestäni tärkeää minun tutkijana tiedostaa tämä asia ja tuoda se julki myös lukijalle.

8 AINEISTON ANALYSOINTI JA TULKINTA

Aineiston analysoinnissa ja tulkinnassa pyrin osoittamaan kuuden osa-alueen (syksy ja kevät) avulla harjoittelijoiden suhtautumistapoja harjoittelussa tapahtuneisiin asioihin sekä pyrin esittelemään ja ymmärtämään mahdollisia syitä heidän toiminnalleen. Aina ensimmäisenä teen *aineiston kuvauksen*. Tässä kuvausvaiheessa olen yrittänyt olla vielä tekemättä tulkintoja aineistosta. Se, mitä aineistosta kuvaan on minun valintaani, jota kuitenkin on ohjannut tutkimuksen tarkoitus. Raporteista otetut suorat lainaukset olen sisentänyt, erottamaan ne muusta tekstistä. *Aineiston kuvauksen* jälkeen teen aineiston *analysoinnin* ja *tulkinnan*. Tämä tarkoittaa tässä tutkimuksessa sitä, että pyrin tekemään tulkintoja ja löytämään merkityksiä aineistosta löytyneille tapahtumille sekä ymmärtämään niitä. Tässä vaiheessa en enää pelkästään nojaa aineistoon, vaan yritän tehdä *analyysin* ja *tulkinnan* yhdessä aineiston, teorian ja omien näkemysteni kanssa.

8.1 Syksyn raportit

8.1.1 Suhtautuminen vastaanottoon luokassa ja omaan rooliin

Aineiston kuvaus. Syksyn raporteissa opiskelijat kuvasivat vastaanottoaan luokkaan niin luokan opettajan kuin oppilaidenkin taholta. Kirjoitusten perusteella ensimmäinen harjoittelu ja vastaanotto koettiin tärkeäksi ja merkittäväksi asiaksi. Tämä on täysin ymmärrettävää, ottaen huomioon kyseessä olleen opiskelijoiden ensimmäinen harjoittelu Normaalikoululla. Eräät opiskelijat kuvasivat tuntojaan seuraavasti:

Meidät harjoittelijat otettiin hyvin vastaan luokassamme sekä opettajan että oppilaiden taholta. Oppilaista huomasin, että he ovat tottuneet harjoittelijoihin. He pitivät meitä opettajinaan, mikä tuntui minusta hyvältä. (nainen, ryhmä 1)

Ennen ensimmäistä tuntia juttelimme hetkisen luokkamme opettajan kanssa...Hänen kanssaan vietetyn jutteluhetken jälkeen olo tuntui luokassa jo mukavalta. (nainen, ryhmä 3)

Kirjoitusten perusteella opiskelijat odottivat, että heidät esiteltäisiin luokan opettajan toimesta oppilaille tai he itse saisivat esittäytyä edes lyhyesti nimeltä. Mikäli heidät oli esitelty edes lyhyesti luokalle, kokivat opiskelijat, että heidät oli huomioitu. Tätä seurasi hyvä mieli ja harjoittelu sai hyvän alun. Samalla he kokivat, että luokan opettaja arvosti heitä, vaikka he olivatkin vasta ensimmäisessä harjoittelussaan. Moni opiskelija mainitsi sen, miten hyvältä tuntui, kun heitä kutsuttiin apuopettajiksi. Toisaalta kuitenkin tämä asia koettiin kuitenkin myös hiukan outona ja hämmäntävänä asiana, siirtyminen opiskelijasta apuopettajaksi ei selvästikään sujunut helposti:

Tuntui oudolta, kun joku oppilas huusi opettajaa ja tarkoitti sillä minua. Olisinko käyttäytynyt eri tavalla riippuen siitä, millä käsitteellä minua kutsuttiin? Taru tai opettaja –samasta ihmisestähän kuitenkin on kysymys. (nainen, ryhmä 3)

Minusta oli vaikeaa löytää omaa rooliani, koska toisaalta keskityimme vain havainnoimiseen, mutta toisaalta olimme kuitenkin jo opettajia. (nainen, ryhmä 3)

Mikäli taas minkäänlaista esittelyä ei oltu tehty, suhtautumistavat vaihtelivat suuresti opiskelijoiden kesken. Osa vain totesi näin käyneen. Osassa kirjoituksia taas ilmeni hämmennystä, pettymystä, kiukkua sekä suoranaista kapinahenkeä. Esittely oli selvästi koettu tärkeäksi asiaksi, mutta tilanne ei kirjoitusten perusteella edennytkään opiskelijoiden odottamalla tavalla.

Tuolit olivat valmiina ja sen enempää kyselemättä istuimme niihin ja seurasimme tunteja. Olisin toivonut, että olisimme voineet edes esitellä itsemme vaikka nimeltä. (nainen, ryhmä 2)

Huomasimme, että luokan lukujärjestyksen mukaan koulu alkaa vasta klo 10. Kellon lähestyessä kymmentä luokan opettajaa ei vielääkään kuulunut. Meidän informoimistamme yhtään mistään ei siis ilmeisesti pidetty tärkeänä. (nainen, ryhmä 2)

Se, että ei esitelty tai huomioitu vaikutti muutamien harjoittelijoiden toimintaan jopa pidemmällä aikavälillä, kuin vain sillä nimenomaisella hetkellä. Tämä ilmeni sekä ärtymyksenä että loukkaantumisenä. Opiskelijat näyttivät kokevan, että he eivät ole niin tärkeitä, että heitä kannattaisi tiedottaa tietyistä asioista tai esitellä luokan oppilaille.

Me naiset sanomme, että kyllä se luokan lehtori varmaan tulee – vaan eipäs tule. Ärtymykseni kasvaa, voi perkele tätä ajan haaskausta...Itsekin löysäsin viikon puolivälissä, vaihdoin henkisesti vapaalle. (nainen, ryhmä 2)

Tunnin alettua odottelin jonkinlaista hetkeä jolloin voisimme esitellä itsemme, mutta turhaan. Edes nimiämme ei sanottu (maanantai). Aamulla saimme odottamani tilaisuuden esitellä itsemme luokalle. Mielelläni olisin tehnyt tämän jo ensimmäisenä päivänä (keskiviikko). (mies, ryhmä 2)

Opiskelijat olisivat toivoneet, että lapset olisivat ottaneet heihin kontaktia. Opiskelijat selvästi odottivat, että lasten tulisi jo pelkästään heidän asemansa takia tulla ottamaan kontaktia. Kun näin ei tapahtunut, ulkopuolisuuden tunne vain korostui. Kirjoitusten perusteella tämä tilanne harmitti opiskelijoita sisäisesti, mutta tämä harmistuminen ei näkynyt toimintana, ainakaan kirjoitusten perusteella. Opiskelijoita ei esitelty luokalle, eivätkä edes lapset ottaneet heihin kontaktia.

Tämä oli meidän harjoittelijoiden kannalta ehkä vähän harmillistakin, sillä oppilaat eivät juurikaan olleet kiinnostuneita tutustumaan meihin. (nainen, ryhmä 3)

Tunsin oloni jotenkin ulkopuoliseksi...lapsetkaan eivät juuri kiinnittäneet meihin harjoittelijoihin huomiota. (nainen, ryhmä 3)

Analyysi ja tulkinta. Kaikissa kirjoituksissa ei ollut mainintaa omasta suhtautumisesta vastaanottoon tai omaan rooliin harjoittelussa. Niissä kirjoituksissa, joissa asia mainittiin suhtautuminen vastaanottoon oli pääsääntöisesti tarvepohjaista. Tämä tarvepohjainen suhtautuminen asiaan taas ilmeni hyvin eri tavoin, yksilöllisesti.

Kirjoituksien perusteella opiskelijoilla oli odotus (tarve) siitä, että heidät jollakin tasolla huomioidaan, kun he aloittavat harjoittelun. Tätä huomioimista

toivottiin sekä luokan opettajan taholta että myös oppilailta. Se miksi asia korostui opiskelijoiden kirjoituksissa, voi selittyä sillä, että kyseessä oli heidän ensimmäinen opetusharjoittelunsa. Tilanne oli siis heille kaikin puolin uusi. Mikäli jonkinlainen huomioiminen tapahtui harjoittelun alussa, se tuntui kirjoitusten perusteella harjoittelijoista hyvältä. Tilanne oli edennyt heidän odottamallaan ja toivomallaan tavalla ja näin ollen heidän tarpeensa tulla esitellyksi oli saanut tyydytyksen ja sitä seurasi hyvän olon tunne. Esittely antoi harjoittelijoille tunteen siitä, että heidät hyväksytään luokkaan ja heitä arvostetaan.

Mikäli esittelyä ei tapahtunut suhtautumistapojen kirjo oli suurempi.. Alkutilanne oli näissä tapauksissa sama: opiskelijoilla oli odotus (tarve) siitä, että heidät huomioidaan jollakin tapaa harjoittelun alussa. Tyly vastaanotto (ei esittely), johti monen opiskelijan kohdalla vahvaan tunnereaktioon. Tunnetta ei käsitelty ja se ilmeni kirjoituksissa lähinnä sisäisenä ahdistuksena ja mielipahana, ei näkyvänä toimintana. Kirjoituksissa oli nähtävissä useita eri tapoja suhtautua tähän huomiotta jäämiseen.

Kiintymyssuhdeteorian mukaan kiintymysmalleilla on tapana aktivoitua, kun henkilö kokee turvattomuutta tai avuttomuutta. Transaktionalyysin mukaan taas tietyt tilanteet nykyhetkessä laukaisee meissä tiedostamattomia reaktioita ja taannumme. Taantuessamme toimimme kuten lapsuudessa nykyhetken kaltaisessa tilanteessa. Kirjoituksissa oli etäistävää suhtautumista esittelyttä jäämiseen, asia ainoastaan todettiin, ilman sen suurempia tunnelatauksia. Osa opiskelijoista suhtautui tilanteeseen Vanhemman minän tilasta käsin, ärtymys on tästä suhtautumistavasta hyvä esimerkki. Kirjoituksissa ilmeni myös reaktiivista ja Lapsen minän tilasta käsin tapahtuvaa suhtautumista, joka on hyvin tunnepitoista, jopa kapinoivaa. Kun nuo eivät toimineetkaan niin kuin olisin halunnut, niin minä loukkaannun ja suutun. Jos ajatellaan Stettbacherin tarvekehää, niin alkuperäinen tarve ei opiskelijoilla tyydyttynyt, jos esittelyä ei tehtykään. Tästä seurasi jonkinlainen paha olo sisällä. Merkittävää on kuitenkin se, että yhdessäkään kirjoituksessa tilanne ei tästä ainakaan kirjoitusten perusteella edennyt. Yksikään harjoittelija ei esimerkiksi alkanut manipuloida luokan opettajaa, saadakseen tämän tarpeensa (huomioiminen) tyydytetyksi. Myöskään kukaan ei tuonut asiaa julki siten, että olisi ilmoittanut häntä harmittavan se ettei esittelyä tapahtunut, vaan asia murehdittiin sisäisesti ja tyydyttiin siihen.

8.1.2 Suhtautuminen oppilaisiin

Aineiston kuvaus. Suhtautumisessa oppilaisiin oli syksyn kirjoituksissa havaittavissa oman toiminnan perusteiden pohdintaa. Usein todettiin, kuinka oli jossakin tilanteessa toiminut ja heti perään tuli pohdinta siitä, minkä vuoksi mahdollisesti näin oli tehnyt.

Minä olisin useinkin halunnut keskeyttää oppilaiden jutustelut...olisin hallinnut tilannetta, mutta samalla kai toimintani olisi herättänyt oppilaissa turhautumista ja muita tunteita, jotka olisivat ehkäisseet itse oppimista...minä kerron heille tärkeistä asioista ja tarpeellisista asioista, ja heidän pitää ihan vaan sen takia kuunnella, että aihe on minusta kiinnostava. (nainen, ryhmä 3)

Samoin oli havaittavissa, että opiskelijoilla ei ollut suuria odotuksia tai tarpeita oppilaiden suhteen, vaan heihin pyrittiin suhtautumaan ammatillisesti, ottamaan asiat vastaan sellaisena kuin ne tulevat. Omaa roolia suhteessa oppilaisiin kirjoituksissa tuotiin esille, oman toiminnan pohdinnan lisäksi.

Kirjoituksissa pohdittiin omaa suhdetta oppilaisiin. Minkäläisen kontaktin heihin oli valmis ottamaan. Jonkinlaisen kontaktin saaminen oppilaisiin tuntui olevan opiskelijoille tärkeää. Tämä asia tiedostettiin kirjoitusten mukaan hyvin selvästi. Asiaa pohdittiin ennen kaikkea itsensä kannalta ja omaa toimintaa myös pyrittiin perustelemaan. Kukin pyrki oppilaiden kanssa saamaan kontaktin omien yksilöllisten tapojensa mukaan.

Harjoittelun aikana pohdin myös sitä, että minkäläisen suhteen haluan muodostaa lapsiin. (nainen, ryhmä 1)

Huomasin, että ainakin minulle syntyi tarve tulla hyväksytyksi oppilaiden taholta. Jalkapallon pelaaminen oli minun tapani hakea hyväksymistä sekä kontaktia oppilaisiin ja sillä tavalla sainkin heistä jonkinlaisen otteen. (mies, ryhmä 3)

Päädyin hakemaan puhekontaktia tietoisesti ensin tyttöihin, sillä koin poikien maailmaan uimisessa epävarmuutta. Lisäksi koin nauttivani enemmän yhden oppilaan opastuksesta henkilökohtaisesti kuin isomman lauman ohjaamisesta. (nainen, ryhmä 3)

Epävarmuus omista tiedoista ja taidoista opettajana, vaikutti myös kirjoitusten perusteella opiskelijoiden toimintaan suhteessa oppilaisiin. Kirjoitusten mukaan omat, vielä puutteelliset tiedot tiedostettiin, vaikka oppilaiden silmissä pyrittiin säilyttämään kuva siitä, että asiat osataan ja tiedetään. Oma rooli vain harjoittelijana vaikutti myös siihen, ettei toimittu niin kuin olisi oikeasti halunnut toimia, vaan mieluummin oltiin toimimatta tai puuttumatta tilanteeseen.

Harjoittelun orientaation suurin vaikeus oli epätietoisuus omasta roolista. En oikein tiennyt olisiko meidän pitänyt kieltää oppilaita, varsinkin silloin kun opettaja ei ollut paikalla. (nainen, ryhmä 1)

Kun tyttö alkoi itkeä minusta tuntui siltä, että olisin halunnut mennä lohduttamaan häntä. (nainen, ryhmä 3)

Oppilaan kielteistä suhtautumista harjoittelijaan säikähdettiin ja se vaikutti harjoittelijoiden toimintaan jatkossa. Ahdistava ja avuton olivat sanoja, joilla opiskelijat kuvasivat omia tunteitaan näissä tilanteissa.

Tuntui ahdistavalta heidän syytellessään toisiaan vääristä vastauksista. Koin olevani avuton ja jälkeenpäin huomasin, jopa että lopuksi melkein tiedostamatta sitä itse, pesin käteni koko hommasta. (nainen, ryhmä 2)

Minulle jäi jotenkin kammo, enkä mielelläni lähtenyt kiertelemään, jos useampi meistä oli jo sitä tekemässä...halusin itsekkäästi välttää uutta tilannetta, jossa oppilas saisi jotenkin moittia minua. (nainen, ryhmä 2)

Yhdessä kirjoituksessa myös selvästi tiedostettiin oma avuttomuus tilanteessa ja silti pyrittiin sen jälkeen etsimään ratkaisu vaikealta tuntuneeseen tilanteeseen. Tilanteessa toimimista helpotti toisen harjoittelijan mukaan tulo tilanteeseen.

Tuntui tosi avuttomalta, kun keinot eivät tuntuneet tepsivän, mutta koska olin yksin tilanteessa, minun oli vaan yritettävä. Toinen harjoittelija tuli avuksi ja yhdessä saimme tilanteen selvitettyä. (nainen, ryhmä 2)

Analyysi ja tulkinta. Suhteessa oppilaisiin kirjoituksissa oli jo aistittavissa oman toiminnan perusteiden pohdintaa. Tarvepohjainen suhtautuminen oppilaisiin ilmeni kirjoituksissa silloin, kun oppilaiden kanssa tuli ongelmia tai asiat eivät edenneet odotetulla tavalla.

Tietynlaisen kontaktin ottamista oppilaisiin pidettiin tärkeänä ja sitä haettiin, kukin yksilöllisten taipumustensa mukaan. Opiskelijoilla oli kirjoitusten perusteella tarve olla opettajia oppilaiden silmissä ja toisaalta haluttiin, että oppilaat pitäisivät heistä ihmisinä. Kun oppilaat kehuivat opiskelijoita, heidän Lapsen minän tilansa sai kaipaamaansa tyydytystä.

Joku tyttö tuli sanomaan, että pitää minusta ja Jukasta eniten! Yritin olla paisumatta ylpeydestä. (nainen, ryhmä 2)

Samalla asiasta kuitenkin koettiin suurta epävarmuutta. Tämä epävarmuus näkyi tilanteissa, joissa ei tiedetty mitä olisi pitänyt tehdä tai huomattiin, ettei itsellä olekaan riittävää tietoa asiasta. Kontaktin hakeminen ja epävarmuus suhteessa omaan rooliin oppilaiden silmissä oli kirjoituksia yhdistävä tekijä. Jälleen suurimmat yksilölliset erot eri kirjoitusten välillä näytti olevan silloin, kun asiat eivät edenneet odotetulla tavalla tai tuli ongelmia oppilaiden kanssa.

Ongelmallisissa tilanteissa koettiin avuttomuutta ja osalla se kirjoitusten mukaan aiheutti suoranaista lamaantumista ja halua luovuttaa tai pestä kätensä koko tilanteesta niin kuin yhdessä kirjoituksessa asia ilmaistiin. Tämänkaltainen toiminta on selvä esimerkki siitä, että aina opettaja ei pysty pysymään autonomisena, vaan taantuu tiedostamattomiin toimintamalleihin, kun kokee itsensä avuttomaksi tilanteessa. Näitä toimintamalleja voivat kirjoitusten perusteella ainakin olla: tunnepuolen unohtaminen ja pyrkimys selvittää tilanteesta pelkällä järjellä (etäistävä suhtautuminen) sekä tunteenomainen suhtautuminen tilanteeseen (reaktiivinen/Lapsen minän tila). Näissä kirjoituksissa näkyvä tunne oli useimmiten

pelko. Yhdessä kirjoituksessa oma avuttomuus ja tilanteen ahdistavuus tunnistettiin ja tästä huolimatta pyrittiin löytämään joku ratkaisu tilanteeseen. Tämä opiskelija oli kokenut avuttomuutta, tunnistanut sen itsessään ja sen jälkeen pyrkinyt etsimään vaihtoehtoja ja löytänyt ratkaisun tilanteeseen yhdessä toisen harjoittelijan kanssa.

8.1.3 Suhtautuminen opettajaan

Aineiston kuvaus. Syksyn raporteissa on melko vähän harjoittelijoiden kuvauksia suhtautumisestaan luokan opettajaan. Kirjoituksissa mietitään ja arvioidaan luokan opettajan tapaa toimia erilaisissa tilanteissa. Edelleen niissä pohditaan omaa roolia harjoittelussa luokan opettajan suhtautumisen kautta sekä yhteisten palaverien merkitystä.

Kirjoituksissa näkyi luokan opettajan toimien kriittistä arviointia, moni olisi tehnyt saman asian aivan toisin kuin luokanopettaja. Kuitenkaan yksikään harjoittelijoista ei kirjoitusten perusteella ilmaissut asiaa luokan opettajalle itse tilanteessa tai sen jälkeen.

Opettaja sanoi: katsokaa opasta silmiin. Miksei se sano suoraan, että olkaa hiljempaa? (nainen, ryhmä 2)

Minun olisi mieli tehnyt sanoa, että nyt keskitytään tähän asiaan, mutta jokainen opettaja tekee tyylillään.
(nainen, ryhmä 3)

Toisaalta kuitenkin, se että ei ilmaissut omaa eriävää mielipidettään luokan opettajalle, vaivasi erästä harjoittelijaa:

Tunsin itseni silloin turhautuneeksi ja olin pettynyt itseeni, kun en sanonut asiasta opettajalle. Toisaalta minusta tuntui, että hän on pomoni ja minä teen niin kuin hän sanoo.
(nainen, ryhmä 2)

Tässä esimerkissä on oikeastaan kaksi asiaa, jotka kuvaavat suhtautumista luokan opettajaan. Yhtäältä haluttaisiin toimia toisella tapaa kuin luokan opettaja on asian ehdottanut, mutta toisaalta ei uskalleta ikään kuin astua luokan opettajan varpaille. Muutenkin kirjoituksissa oli nähtävissä se, että luokan opettaja oli jotenkin ylempänä ja opiskelijat olivat vain harjoittelijoita.

Tuntuu todella tyhmältä ottaa opettajan rooli, jos on siihen mennessä ollut vain ulkopuolisena tarkkailijana...tuntuu hankalalta puuttua luokan toimintaan ja näin tavallaan astua toisen reviirille. (mies, ryhmä 3)

Vieläkin jäi hitusen semmoinen maku, että meitä ei oteta tosissaan tai ainakaan kovin vakavasti. (nainen, ryhmä 2)

Yhdessä kirjoituksessa on kuvattu sitä, kuinka opettajan toiminta on vaikuttanut harjoittelijan toimintaan. Harjoittelijalle on selvästi ollut odotus siitä, kuinka hänen pitäisi toimia. Opettaja ei kuitenkaan toimi kuten harjoittelija on odottanut ja tämä vaikuttaa harjoittelijan toimiin jatkossa.

Osoittautuu, että varmuuden vuoksi mukaan ottamillani verkkareilla ei ole käyttöä (maanantai)...Tiistaina liikuntaa (me istuimme, en ottanut verkkareita). (nainen, ryhmä 2)

Analyysi ja tulkinta. Opiskelijoiden kirjoituksissa suhtautumisestaan luokan opettajaan on nähtävissä tietty varovaisuus. Useissa raporteissa luokan opettaja jää vain maininnan asteelle, omia tuntemuksia häntä kohtaan ei useassa raportissa kuvata lainkaan. Miksi näin? Kirjoitusten perusteella en tähän pysty vastaamaan. Oma kokemukseni kuitenkin opetusharjoitteluista on sen kaltainen, että itse ainakin ensimmäisissä harjoitteluissani pyrin välttämään luokan opettajan arvostelua aivan tietoisesti. Kahvipöytäkeskusteluissa luokan opettajia arvioitiin kuitenkin hyvinkin voimakkaasti. Myöhemmissä harjoitteluissa, kun oli tullut rohkeammaksi ja varmemmaksi omista mielipiteistään, uskalsi myös arvostella luokan opettajan toimia raporteissa. Voisiko siis olla niin, että todellisten tuntemuksien kuvauksia suhtautumisessa luokan opettajaa kohtaan vältettiin syksyn raporteissa? Niin kuin totesin, raporteista ei tätä asiaa löydy, mutta oma subjektiivinen kokemukseni asiasta on tämä.

Raporteissa oli kuitenkin selvästi nähtävissä luokan opettajan auktoriteettiaseman tunnustaminen. Luokan opettajasta käytettiin mm. ilmaisua pomo. Harjoittelijat eivät pitäneet itseään tasavertaisina luokan opettajan kanssa, vaan vaipuivat Lapsen minän tilaan opettajan edessä. Toisaalta tämä asia tiedostettiin, mutta omaa eriävää mielipidettä ei kuitenkaan uskallettu tuoda julki. Kun eriävää mielipidettä ei uskallettu tuoda sanallisesti julki, niin se pyrittiin

osoittamaan teoilla, kuten verkkari-esimerkki tätä asiaa kuvastaa. Siinä harjoittelijan Lapsen minän tila saa tyydytystä kapinoinnin muodossa: kun et kerta ottanut minua mukaan tunnin kulkuun, en tuo enää verkkareita mukaan. Siitäs sait!

Harjoittelijoiden toiminta suhteessa luokan opettajaan oli pitkälti tarvepohjaista, kun he eivät ainakaan kirjoitusten perusteella uskaltaneet tuoda omia mielipiteitä esille luokan opettajalle peläten, kuinka luokan opettaja siihen suhtautuisi.

8.1.4 Suhtautuminen muihin harjoittelijoihin

Aineiston kuvaus. Syksyn raporteissa kuvataan myös omaa suhtautumista muihin harjoittelijoihin. Kirjoituksissa käsitellään toisten harjoittelijoiden toimia harjoittelun aikana ja mitä tuntemuksia ne kirjoittajissa ovat aiheuttaneet. Toisaalta taas pohditaan omia tekemisiä ja tekemättä jättämisistä toisten harjoittelijoiden kautta.

Kirjoituksissa arvioidaan toisten harjoittelijoiden toimia, lähinnä opetuksen tai oppituntien aikana. Toisen harjoittelijan tapa toimia tuntui ärsyttävän monia ja varsinkin herkästi arvosteltiin toisia harjoittelijoita. Kirjoitusten perusteella tämä arvostelu jäi kuitenkin vain kirjoittajan omaan tietoon eikä sitä tuotu julki sen paremmin harjoittelijalle kuin luokan opettajallekaan.

Huomasin, että minun olisi tehnyt mieli puuttua tilanteeseen: miksi noi nyt ton noin vetää, toi on huono tyyli, mä osaisin paremmin. (nainen, ryhmä 2)

Minua ärsytti Leenan armeijamainen tapa miltei huutaa säännöt oppilaille. Kaikki tehtiin niin viralliseksi ja täsmälliseksi, vaikka kyseessä oli kuvaamataidon tunti, jonka kuuluisi olla luova ja vapaa. (nainen, ryhmä 2)

Omia toimia kirjoitusten perusteella rajoitti muiden harjoittelijoiden läsnäolo. Ei uskallettu olla omana itsenään muiden silmien edessä, koska pelättiin, mitä mahdollisesti muut ovat mieltä, jos kirjoittaja olisi toiminut eri tavoin kuin toiset harjoittelijat. Epävarmuus ja ennen kaikkea pelko muiden reaktioista, sai aikaan sen, etteivät harjoittelijat toimineet harjoittelun tilanteissa, siten kuin olisivat halunneet niissä oikeasti toimia.

Huomasin pohtivani, miten muut harjoittelijat ja varsinkinainen opettaja saattaisivat reagoida ja ajatella tekemisistäni ja

sanomisistani. Jotenkin vain pelkäsin astuvani toisten varpaille. (mies, ryhmä 2)

Teki mieli korottaa ääntään, mutta jälleen arasteli muita harjoittelijoita. Yksin olisi ehkä ollut enemmän rohkeutta puuttua heti asioiden kulkuun. (mies, ryhmä 2)

Kirjoituksissa oli havaittavissa ärtymystä toisia harjoittelijoita ja luokan opettajaa kohtaan, kun nämä eivät toimineetkaan kuten kirjoittaja olisi halunnut tai odottanut heidän toimivan. Samoin omaa toimintaa perusteltiin sillä, että toiset harjoittelijat toimivat eri tavoin kuin kirjoittaja itse. Tämä toisten toimintamalli ei miellyttänyt ja näin oma toiminta ikään kuin sai oikeutuksen. Yhdessä kirjoituksessa kritisoi toisten toimintaa ja pyrittiin osoittamaan, mitä siitä seuraa ja samalla korostettiin oman toiminnan erilaisuutta verrattuna toisiin.

Ymmärrän ja huomaan miellyttämällä saatavan ”lahkeessaroikkuja”, mutta itse pidän etäisempää suhdetta oppilaisiin parempana. Keskiviikon aikana mielistely johtaa kerran erään oppilaan hermostumiseen kollegalleni: Kyllä mun äiti mun käsialan tunnistaa. Siks mun ei tarvitse sukunimeä merkitä työhöni, vaikka sanoisittekin niin. (mies, ryhmä 3)

Kirjoituksissa suhtautumisessa muihin harjoittelijoihin pohdittiin oman toiminnan perusteita, miksi oli jättänyt mahdollisesti jotain tekemättä ja sanomatta. Useissa kirjoituksissa päädyttiin selvästi samaan havaintoon: muiden harjoittelijoiden läsnäolo vaikutti harjoittelijoihin heidän käyttäytymistään muuttavalla tavalla. Usein tämä käytöksen muutos oli nimenomaan arempaan suuntaan.

Päädyin arkailevuuteen, jota tunsin vain ohjaavaa opettajaa sekä luokassa kanssani harjoitelleita tuttuja kollegoitani kohtaan, oppilaita kohtaan en kokenut ujostelevani. (nainen, ryhmä 3)

Analyysi ja tulkinta. Raporteissa toisten harjoittelijoiden toimintaa arvosteltiin ja toisten toiminta herätti närkästystä. Erityisesti tätä ilmeni silloin, kun koettiin, että oma toimintatapa olisi ollut parempi kuin toisten. Näissä kirjoituksissa harjoittelijat arvioivat toisia harjoittelijoita Vanhemman minän tilasta käsin, arvostellen heitä: Minä kyllä tiedän, kuinka asia pitäisi hoitaa!

Omaa toimintaa kuvatessaan taas kirjoittajat toimivat pääsääntöisesti Lapsen minän tilasta käsin. Pelko ja epävarmuus muiden harjoittelijoiden ja luokan opettajan reaktioista, sai harjoittelijoista vallan ja he jättivät toimimatta, siten kuin oikeasti olisivat halunneet. Harjoittelijat taantuivat Lapsen minän tilan asemaan pelätessään ja jättämättä toimimatta tilanteen kannalta järkevällä tavalla, olettaen samalla, että muut harjoittelijat ja luokan opettaja olisivat Vanhemman minän tilasta käsin heidän toimiaan arvostelleet. Mikäli harjoittelijat olisivat kyenneet toimimaan autonomisesti, olisivat he toimineet haluamallaan tavalla ja ottaneet vastaan, sen reaktion, mikä muiden osalta olisi tullut. Tämä epävarmuus ja pelko kyllä tiedostettiin kirjoituksissa ja se tuntui myös kirjoittajia itseään vaivaavan, mutta vielä ei löytynyt rohkeutta olla luokassa omana itsenään, nimenomaan muiden harjoittelijoiden ja luokan opettajan silmissä.

Harjoittelijoilla oli myös odotuksia sen suhteen, kuinka muiden olisi pitänyt käyttäytyä esimerkiksi heidän pitämiensä tuntien aikana. Jälleen kerran, mikäli toiset eivät toimineet odotetulla tavalla, aiheutti se kirjoittajassa hämmennystä kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Opettaja ja harjoittelija kiertelevät luokassa, kun harjoittelija lukee kirjaa. Se häiritsi minua ja sai minut tuntemaan itseni jotenkin typeräksi kun lukea paapatin, vaikka toiset opettajat eivät kuunnelleet. (nainen, ryhmä 2)

Harjoittelijalla oli sen kaltainen odotus (tarve), että myös harjoittelijan ja opettajan tulisi olla paikallaan kuuntelemassa hänen kertomustaan. Kun näin ei tapahtunut, se tuntui harjoittelijasta typerältä. Olennaista on se, että ainakaan kirjoituksen perusteella harjoittelija ei maininnut tilanteen aikana toiselle harjoittelijalle eikä opettajalle, että kiertely häiritsi häntä.

8.1.5 Suhtautuminen omiin tunteihin

Aineiston kuvaus. Syksyn raporteissa ei ollut paljon kirjoituksia suhtautumisesta omiin tunteihin. Tähän on täysin ymmärrettävä selitys: osa harjoittelijoista ei opettanut vielä syksyn aikana yhtään tuntia, vaan keskittyi havainnoimiseen. Osa oli kuitenkin jo tunteja pitänyt ja kirjoittanut suhtautumisestaan niihin, joten käsittelen myös ne syksyn osalta. Iso osa tunneista, joita harjoittelijat syksyllä pitivät, olivat yhdessä toisen harjoittelijan kanssa pidettyjä tunteja. Näin ollen on ymmärrettävää, että harjoittelivat kirjoittavat suhtautumisestaan pidettyihin tunteihin, peilaten ajatuksiaan ja tunteitaan toisten harjoittelijoiden kautta.

Yhteisessä tuntien pidossa kirjoitusten perusteella, opiskelijat pohtivat omaa toimintaansa sitä kautta, miten toinen harjoittelija siihen vaikutti tai oli suhtautunut. Toisaalta tiedostettiin omat toimintatavat, mutta pelättiin, että omalla toiminnalla jotenkin otettiin liian isoa roolia toiseen nähden ja toinen harjoittelija ei pääsisi riittävästi esille.

Homma eteni juuri niin kuin olin pelännytkin. Kun sain vuolaasti virtaavan sanaisan arkkuni kammettua auki, ei loppua näkynyt. Hölinäni kaatoi komeasti rämähtäen raja-aidat ja ennen kuin huomasinkaan oli aika jo loppumassa. Olin jälleen kerran sortunut siihen samaan virheeseen johon aina vajoan: muut oli jyrätty! (nainen, ryhmä 2)

Omat taidot koettiin vielä vajavaisiksi eikä harjoittelijat kokeneet, että heillä olisi ollut vielä riittävästi keinoja muuttaa toimintaansa, mikäli tunnin kulku olisi sitä vaatinut. Odoteltiin ja toivottiin, että tunti vain päättyisi, jotta ikävästä tilanteesta pääsisi eroon. Mieluummin odotetaan tunnin loppua kuin lähdetään etsimään vaihtoehtoja ongelmallisen tilanteen ratkaisemiseksi.

Emme oikein saaneet raameja pysymään kasassa. Onneksi tunti kuitenkin loppui ennen kuin leikki meni täysin plörinäksi. Alun onnistumisen ilo ja ylpeydentunne vaihtui pikkuhiljaa haluun vetäytyä takavasemmalle. (nainen, ryhmä 2)

Kirjoitusten perusteella harjoittelijat tiedostavat oman toimintansa, mutta heiltä ei vielä löydy oikein keinoja muuttaa toimintaansa, mikäli jotain ongelmia ilmenee. Ainut toimintamalli, joka ilmenee kirjoituksissa näissä ahdistavissa tilanteissa, on tunnin tai tuokion loppumisen toivominen.

Koko ajan vain odotti tunnin loppua. Piti vain yrittää pitää kiukuntunne poikaa kohtaan sisällään. (mies, ryhmä 2)

Analyysi ja tulkinta. Harjoittelijat kuvasivat syksyn raporteissa suhtautumistaan omiin tunteihinsa pääsääntöisesti ongelmien kautta. Yhteinen tekijä näille kirjoituksille oli omien keinojen puutteellisuus ja avuttomuus, kun ei osannutkaan löytää tilanteeseen ratkaisua. Kiintymyssuhdeteorian mukaan juuri sellaiset tilanteet, joissa koemme avuttomuutta tai turvattomuutta, laukaisevat meissä kiintymysmallien mukaisen käyttäytymisen. Harjoittelijoiden kuvauksille yhteistä oli se, että avuttomuuden tunnetta seurasi tietynlainen lamaannus, ei osattu etsiä enää vaihtoehtoja tilanteelle, vaan mieluummin luovutettiin. Omaa tunnetta ei kyetty käsittelemään siten, että olisi voitu ruveta etsimään vaihtoehtoja tilanteen ratkaisemiseksi. Lopulta, kun tunti loppui, ensimmäinen tunne oli helpotus siitä, että oli päästy eroon ahdistavasta tilanteesta. Toisaalta osassa kirjoituksia oma toiminta tiedostettiin, mutta tapahtumahetkellä ei vielä kuitenkaan osattu toimia tilanteeseen nähden järkevällä ja ammatillisella tavalla.

8.1.6 Suhtautuminen työrauhaan

Aineiston kuvaus. Syksyn raporteissa harjoittelijat eivät vielä paljon keskittyneet kuvailemaan omia tuntemuksiaan suhtautumisessa työrauhaan. Tämä johtui osaltaan siitä, että isolla osalla heistä ei ollut yhtään omaa tuntia syksyn harjoittelussa. Raporteissa kuvattiin omaa suhtautumista työrauhaan, lähinnä muiden opettajien tuntien tai tilanteiden aikana. Kirjoituksissa kuvattiin ihmettelyä ja hämmennystä sitä asiaa kohtaan, että oppilaiden annettiin jossakin luokissa hälistä melko vapaasti, ilman kieltoa.

Aluksi minua hieman ihmetytti miksi oppilaiden annettiin hälistä luokassa eikä heitä kielletty. (nainen, ryhmä 1)

Toisaalta pohdittiin omaa sietokykyä suhteessa työrauhahäiriöihin. Kuinka paljon minä itse olen valmis melua sietämään? Kirjoituksissa oli huomattavissa, että työrauhahäiriöitä ja melua siedetään melko vähän ja jos niitä ilmeni, ne ärsyttivät.

Minä en tällä hetkellä kestä hälyä ollenkaan.
(nainen, ryhmä 1)

Koulupäivän aikana ei ollut kertaakaan täysin hiljaista...se ärsytti minua suunnattomasti. (nainen, ryhmä 1)

Muutamissa kirjoituksissa kuvattiin Normaalikoulun juhlaiviikon aikaista vierailua elokuvateatteriin ja siellä ilmenneitä järjestyshäiriöitä. Elokuvisa tapahtuneet järjestyshäiriöt todettiin ikäviksi, mutta niihin puuttuminen koettiin vaikeaksi. Silti asiaan puuttumattomuus jäi joitakin kirjoittajia vaivaamaan.

Huomasin, että siellä järjestyksenpito oli mahdotonta, ja annoinkin asian olla, mutta toisaalta tuntui koko ajan siltä, että jotakin olisi pitänyt tehdä. (mies, ryhmä 2)

Yhdessä kirjoituksessa omaa suhtautumistaan opetuksen aikaiseen taustahälyyn, oli jo lähdetty pohtimaan tulevan kevään harjoittelun kautta, omia tulevia tunteja silmällä pitäen.

En siedä kovinkaan hyvin opetuksen aikana taustahälyä, vaan haluan, että kun opettaja opettaa jotain asiaa yhteisesti luokalle, niin oppilaat kuuntelevat... Olenkin alkanut jo miettiä keinoja, miten keväällä harjoittelussa voin opettaa niin, että luokassa oppilaat todella kuuntelevat minua.
(nainen, ryhmä 1)

Analyysi ja tulkinta. Syksyn raporteissa kuvattiin vielä melko vähän omaa suhtautumista työrauhaan. Kirjoittajat kirjoittivat asioista varsin yleisesti eikä omia tunteuksia kovin monessa raportissa eritelty tarvepohjainen – ammatillinen - akselilla, niin kuin tehtävänannossa oli tarkoitus. Luokan opettajan toimet työrauha-asioissa herättivät kirjoittajissa hämmennystä ja ihmettelyä, niin luokkahuoneessa kuin myös elokuvissakäynnin aikana.

Yleinen suhtautuminen työrauhaan ja erityisesti työrauhahäiriöihin kirjoitusten perusteella oli ärtymys, joka on Vanhemman minän tilan ilmenemismuoto. Osa kirjoittajista pohti asiaa puhtaasti vain toteamalla

työrauhahäiriöiden ärsyttävän. Osassa kirjoituksia taas oma työrauhaongelmien sietokyky todettiin vähäiseksi. Vanhemman minän tilan reaktio (ärtymys) työrauhaongelmiin, on täysin ymmärrettävä ja tilanteeseen sopiva käyttäytymismalli. Se, mitä tämän ärtymyksen jälkeen tapahtuu, erottaa ammatillisen ja tarvepohjaisen suhtautumisen toisistaan. Kirjoitusten perusteella osa harjoittelijoista jätti asian käsittelemättä, he vain totesivat, että asia ärsyttää. Muutamissa kirjoituksissa työrauhaongelmat ahdistivat kirjoittajia ja usein tästä seurasi, että tilanteeseen ei jostain syystä kuitenkaan puututtu, mutta sisälle jäi tunne, että jotakin kuitenkin olisi pitänyt tehdä.

Tämänkaltainen toiminta on esimerkki kiintymyssuhdekäyttäytymisen mukaisesta toiminnasta. Tilanne on hankala ja siinä koetaan avuttomuutta. Tästä seuraa joko reaktiivinen tai etäistävä suhtautuminen asiaan. Reaktiivinen suhtautuminen luottaa pelkästään tunnepuolen havaintoihin ja toimintoihin tilanteessa. Etäistävä taas luottaa tietoon ja järkeen oman toimintansa ohjaajina. Olin kirjoituksissa näkevinäni etäistävää suhtautumista. Vaikeaksi koettu tilanne aiheuttaa osassa kirjoittajia vetäytymisen tilanteesta, mutta kun tilannetta miettii, niin koko ajan on sellainen ajatus, että jotakin pitäisi tehdä.

Yhdessä kirjoituksessa oma kielteinen suhtautuminen työrauhaan ja nimenomaan sen häiriöihin tunnistettiin. Erona muihin kirjoituksiin oli se, että tämä kirjoittaja lähti miettimään opetuksellisia keinoja, joilla voisi tätä vaikeaa ja ärtymystä herättävää tilannetta välttää. Kirjoittaja tunnistaa itsessään, sen ettei oikein siedä opetuksen aikaista taustahälyä, vaan se aiheuttaa hänessä jotakin, mitä se on, ei kirjoituksesta selviä. Hän ei kuitenkaan anna tämän oman tuntemuksen vaikuttaa omaan toimintaansa kielteisesti, tilannetta heikentävällä tavalla, toisin sanoen hän ei toimi tarvepohjaisesti. Hän käsittelee tämän tuntemuksen oman Aikuisen minän tilansa avulla ja toteaa, että hänen pitää pyrkiä kehittämään omaa opetustaan siten, että työrauhahäiriöiltä välttyttäisiin. Tämän kaltainen toiminta on tilanteen kannalta järkevää ja tuottavaa, siis autonomista. Tämän toiminnan kautta hänen oma ahdistuksensa helpottaa ja sitä kautta varmasti myös luokassa oppilaiden toimintamahdollisuudet paranevat.

8.2 Kevään raportit

8.2.1 Suhtautuminen vastaanottoon luokassa

Aineiston kuvaus. Kevään raporteissa harjoittelijat eivät enää kuvaa vastaanottoaan luokkaan kovinkaan monessa raportissa. Ne kirjoittajat, jotka kuvaavat omaa suhtautumistaan vastaanottoon luokassa, jakaantuvat tyytyväisiin ja tyytymättömiin. Tämä riippuu siitä, kuinka heidän tuloonsa luokkaan on suhtauduttu ja miten heidät on huomioitu, lähinnä luokan opettajan taholta.

Kirjoituksien perusteella harjoittelijoiden hyvä vastaanotto luokassa antoi heille tunteen siitä, että heitä arvostetaan ja heidät otetaan vakavasti. Kirjoittajat kokivat myös, että oma rooli luokassa oli heti alusta alkaen merkittävämpi kuin syksyllä, johtuen jo pelkästään siitä, minkälaisella nimikkeellä heidät oppilaille esiteltiin.

Meidät otettiin oikein hyvin vastaan harjoittelun toisessa vaiheessa. Meidät esiteltiin oppilaille opettajina, joten syksyn tutustumisen jälkeen oma rooli luokassa tuntui paljon merkittävämmältä. (nainen, ryhmä 1)

Kirjoituksista käy myös ilmi, että osa harjoittelijoista odotti heidät esiteltävän jollakin tapaa luokalle. Vaikka harjoittelijat olivat samassa luokassa kuin syksyllä, niin osalle kirjoittajista olisi ollut tärkeää, että heidät olisi jollakin tapaa huomioitu, kun he aloittivat kevään harjoittelun. Mikäli tätä esittelyä ei kevään harjoittelun alussa tapahtunut, aiheutti se osalle kirjoittajista raporttien perusteella ulkopuolisen olon.

Vaikka olimmekin harjoitelleet jo syksyllä samassa luokassa, olisi meidät voinut esitellä kunnolla oppilaille. Nyt jäi ainakin hieman ulkopuolinen olo luokkaan tullessa, eivätkä oppilaat ainakaan hallinneet nimiämme ennen omaa opetusta. (mies, ryhmä 1)

Muutamissa kirjoituksissa kirjoitettiin harjoittelua edeltävistä palavereista. Harjoittelijat odottivat, että he saisivat itse valita mitä aineita he harjoittelun aikana opettavat. Kun näin ei asian laita ollutkaan, se myös näkyi kirjoituksissa.

Harjoittelua edeltävällä viikolla meilläkin oli palaveri. Musiikki on pois pelistä, samoin liikunta, tietysti englanti ja ranska ovat pois pelistä, käsityö on pois pelistä ja kuvaamataito on pois pelistä. Jaa, että Norssiko on meille vihreille paras harjoittelupaikka? Liikaa porukkaa pyörii kuvioissa. No meille jäi uskonto, matematiikka ja äidinkieli. (nainen, ryhmä 2)

Toinen asia, mikä aiheutti hämmennystä ja turhautumista harjoittelijoissa, oli se että koulun tapoja ei kerrottu harjoittelijoille. Kirjoitusten perusteella talon tapojen esittely olisi tuonut turvallisuuden tunnetta harjoittelijoille eikä heidän olisi tarvinnut turvautua oppilaiden erilaisiin versioihin menettelytavoista. Eräs harjoittelija kuvaa omia tuntejaan seuraavasti:

Tämä voi kuulostaa hassulta, mutta minua ainakin kiinnostaisi tietää, ettei sitten tarvitse joka tilanteessa kysellä oppilailta, että kuinka teillä on tämä ja tämä tehty ja saada vastaukseksi viittä eri versiota. (nainen, ryhmä 2)

Analyysi ja tulkinta. Kevään raporteissa harjoittelijat eivät siis enää kuvanneet suhtautumistaan vastaanottoon monessakaan raportissa. Osalle kirjoittajista kuitenkin vastaanotto ja jonkinlainen huomioiminen erityisesti luokan opettajan toimesta, tuntui olevan tärkeää. Niissä raporteissa, joissa asia oli mainittu, opiskelijoilla oli odotus (tarve), että heidät esitellään tai huomioidaan jollakin tapaa harjoittelun alussa. Riippuen siitä, kuinka tilanne eteni, opiskelijoiden suhtautumistavat vaihtelivat.

Mikäli opiskelijan tarve (odotus siitä, että hänet esitellään) tyydyttyi eli luokan opettaja esitteli harjoittelijan oppilaille, harjoittelijasta poikkeuksetta tuntui hyvältä ja hän koki, että häntä arvostetaan. Jo pelkästään esittely antoi harjoittelijoille hyvän olon tunteen. Oma rooli tuntui entistä merkittävämmältä, mikäli luokan opettaja esitteli harjoittelijat luokan oppilaille sekä nimeltä että opettajina. Näissä tapauksissa tarvekehä eteni normaalisti, koska heidän tarpeeseensa vastattiin ja siitä seurasi hyvä olo, joka näkyi kirjoituksissa. Samalla tavalla tarvepohjainen suhtautuminen vastaanottoon ilmeni silloin, kun harjoittelijan tarpeeseen tulla esitellyksi harjoittelun alussa ei vastattukaan. Tarve jäi tyydyttymättä ja tästä seurasi se, että harjoittelijoille jäi sisälle turhautunut ja ulkopuolinen olo, jota he kuvasivat sitten raporteissaan.

Kirjoitusten perusteella tilanne jäi tähän eikä yksikään harjoittelija kyseenalaistanut luokan opettajan toimia tai vaatinut saada esitellä itseään. Näin ollen turhautuminen ja harmi esittelyttä jäämisestä ainakin kirjoitusten mukaan jäi harjoittelijoiden itsensä murehdittavaksi. Osa kirjoittajista tuntui vaipuvan luokan opettajan vahvan hahmon edessä Lapsen minän tilaan eivätkä käyttäneet kaikkia aikuisen ihmisen resurssejaan tilanteen selvittämiseksi. He odottivat esimerkiksi, että heille kerrotaan talon tavoista. Kun näin ei tapahtunut, he jättivät asian siihen. Kuitenkin asia kirjoitusten perusteella vaivasi heitä vielä raportin kirjoittamisen hetkellä. Mikäli harjoittelijat olisivat tilanteessa toimineet autonomisesti, kaikilla aikuisen ihmisen hallussa olevilla resursseilla, olisivat he pyytäneet luokan opettajaa kertomaan heille talon tavoista. Sen sijaan kirjoitusten perusteella he olivat hiljaa tai kysyivät asioita oppilailta, jotka ilmeisesti eivät olleet uhkia harjoittelijoille, vaan heidän kanssaan ainakin tällaisessa tilanteessa harjoittelijat pysyivät autonomisina.

8.2.2 Suhtautuminen oppilaisiin

Aineiston kuvaus. Kevään raporteissa harjoittelijat kuvasivat suhtautumistaan oppilaisiin runsaasti ja monella eri tavalla. Tämä on täysin ymmärrettävää, koska kevään harjoittelun aikana jokainen harjoittelija piti myös itse tunteja joko yksin tai parin kanssa. Myös harjoittelun kesto oli pitempi, kontakteja oppilaisiin syntyi enemmän. Harjoittelijat kuvasivat omaa suhtautumistaan oppilaisiin pohtien omaa toimintaansa ja sen perusteita suhteessa oppilaisiin. He kuvasivat myös sitä, miltä heistä tuntui oppilaiden toiminta tietyissä tilanteissa. Kirjoituksissa erityisesti keskityttiin kuvaamaan ongelmallisia tilanteita oppilaiden kanssa sekä, miltä nämä tilanteet harjoittelijoista tuntuivat.

Kirjoitusten perusteella harjoittelijat kokivat hankalaksi asiaksi kohdata vaikeita oppilaita. Harjoittelijat kokivat, että heidän keinonsa toimia vaikeiden oppilaiden kanssa, ovat vielä riittämättömät. Asia kirjoitusten perusteella kyllä tiedostettiin, mutta vielä ei koettu löytyvän keinoja muuttaa omaa toimintaa siten, että toimiminen hankalien oppilaiden kanssa olisi helpottunut. Vaikeutta ymmärtää vaikeita oppilaita kirjoittajien mielestä lisäsi vielä se asia, että he itse kouluaikana olivat ns. hyviä oppilaita. Tällaista epävarmaa tunnetta omista taidoistaan ja erilaisuudestaan oppilaan kanssa kuvaa seuraava harjoittelijan kirjoitus:

En osaa vielä toimia vaikeampien oppilaiden kanssa, enkä oikein tiedä mitä tehdä kun joku sanoo, että ” en varmana tee ”. Jotenkin olo on välillä toivoton...Asia on minulle vaikea, sillä itse olen aina ollut helppoja ja hyviä oppilaita, eikä minulla ole koskaan ollut ongelmia opettajien tai koulutovereideni kanssa. (nainen, ryhmä 1)

Epävarmuuden lisäksi harjoittelijoiden toimintaan kirjoitusten perusteella vaikutti selkeästi pelko eri muodoissa. Pelko sai aikaan sen, että tietyissä hankalissa tilanteissa asioihin ei puututtu, vaikka tiedostettiin, että olisi pitänyt puuttua. Toiseksi pelko vaikutti sillä tavoin, että suhtautumistapaa lievennettiin. Kirjoitusten perusteella harjoittelijat pelkäsivät oppilaiden kielteistä suhtautumista, mikäli harjoittelijat olisivat esimerkiksi heitä komentaneet. Lisäksi pelättiin sitä, että oma auktoriteetti ei riittäisikään oppilaiden silmissä ja nämä eivät tottelisikaan. Monesti harjoittelijat mieluummin jättivät toimimatta kuin lähtivät kokeilemaan, kuinka tilanteessa käy. Ikään kuin heittäytyttiin sivustaseuraajiksi.

Seisoin vähän matkan päässä, odotin, että tilanne rauhoittuu, mutten tehnyt mitään. Olisi pitänyt puuttua. Se tuntui vaikealta. (nainen, ryhmä 3)

Koin vaikeaksi kirjastossa tilanteen, kun joukko meluvia kuudesluokkalaisia ei vaikuttanut reagoivan ensimmäiseen ”kirjastossa tehdään töitä ” –huomautukseeni juuri mitenkään. Miksi huomauttaminen ja edelleen komentaminen on vaikeaa? Etenkin vieraita, koulun vanhimpia oppilaita kohtaan koin auktoriteettini olevan niin pehmeä, että työelämässä saattaisin tullaantua oppilaiden voimakkuuden alle. (nainen, ryhmä 3)

Moni harjoittelija toivoi raporttien perusteella oppilaiden pitävän heistä. Mikäli oppilaat osoittivat pitävänsä harjoittelijoista, tuntui se poikkeuksesta harjoittelijoista mukavalta. Se, että haluttiin oppilaiden pitävän itsestä, vaikutti harjoittelijoiden toimintaan eri tavoin. Osa harjoittelijoista jätti toimimatta tietyissä tilanteissa, jotta oppilaat yhä pitäisivät hänestä. Toimimattomuutta perusteltiin myös sillä, että asia ei kuulunut kyseiselle harjoittelijalle. Tietyissä tilanteissa kirjoitusten perusteella harjoittelijat pyrkivät miellyttämään oppilaita, jotta he pitäisivät heistä. Säikähdettiin ja hätäännyttiin oppilaiden kielteistä suhtautumista, jonka jälkeen tilannetta pyrittiin paikkaamaan oppilasta miellyttämällä. Miellyttämisen moni harjoittelija oli myös itse huomannut itsestään.

Olisin halunnut olla lapsille mieliksi, päteä heidän silmissään. Tuntuu vaikealta, kun heitä ei voikaan miellyttää, välillä täytyy olla tiukka ja jopa oppilaita vastaan. En mielestäni oikein osaa olla tiukka. Uskon, että homma voi lähteä sen takia tunneiltani käsistä. (mies, ryhmä 3)

En halunnut kommentaa heitä, ehkä miellyttämisenkin tarpeesta, mutta ajattelin, että se ei ole minun tehtävänikään. (nainen, ryhmä 3)

Osassa kirjoituksia harjoittelijat pohtivat omaa suhtautumistaan oppilaisiin tiedostaen oman toimintansa ja mieltien samalla, kuinka heidän toimintansa mahdollisesti vaikuttaa oppilaisiin. Lisäksi näissä kirjoituksissa pohdittiin asiaa oman toiminnan kehittämisen kannalta.

Huomasin, miten itse sitä tiedostamatta ajattelin oppilasta melko subjektiivisesta näkökulmasta. Eihän minulla ole kokemusta heikkona oppilaana olemisesta, mutta opettajana minun täytyy tietää ja huomata ihan jokainen. (nainen, ryhmä 2)

Minun täytyy vain kiinnittää huomiota paljon siihen, että mietin ja perustelen itselleni eri tilanteissa pinnalle nousevan hallinnanhaluni, etten ala rajoittaa tai häiritä oppilaitani sillä, mitä haluan ja en. Miten siihen pääsen...se alkaa kai tiedostamisesta. (nainen, ryhmä 3)

Analyysi ja tulkinta. Kevään raporteissa harjoittelijat kuvasivat omaa suhtautumistaan oppilaisiin ja oppilaiden toimien vaikutusta omaan toimintaansa lähinnä vaikeiden ja ahdistavien tilanteiden kautta. Osalla opiskelijoista tuntui olevan toiveena ja oletuksena, että oppilaat pitäisivät heistä. Osa taas ei kirjoittanut odotuksistaan, vaan oppilaiden heissä herättämistä reaktioista sekä tuntemuksista. Muutamia opiskelijoita tiedostivat oman toimintansa tilanteissa ja pyrkivät jo antamaan itselleen kehitystehtäviä tulevaisuutta varten.

Yksi iso yhdistävä tekijä raporteissa oli opiskelijoiden tuntema epävarmuus omasta itsestään opettajana ja keinoista, joita he kokivat vielä itseltään puuttuvan vaikeissa tilanteissa. Tämä epävarmuus aiheutti kirjoitusten perusteella harjoittelijoiden taantumista menneisyyden toimintamalleihin vaikeissa tilanteissa. Epävarmuus näkyi kirjoituksissa pelkona. Pelko ilmeni eri harjoittelijoilla eri tavoin: osalla se aiheutti sen, että tilanteisiin jätettiin puuttumatta joko siitä syystä, että

pelättiin oppilaiden reaktiota tai omat tuntemukset estivät toimimasta. Harjoittelijat eivät näissä vaikeissa ja ongelmallisissa tilanteissa kyenneet toimimaan tässä ja nyt, autonomisesti kaikkien aikuisen ihmisen (opettajan) hallussa olevien kykyjen ja mahdollisuuksien mukaan. Kirjoitusten perusteella he vaipuivat Lapsen minän tilaan ja toimivat sieltä käsin pelokkaasti jättäen puuttumatta tilanteisiin. Toisin sanoen he eivät käyttäneet Aikuisen minän tilaansa, vaan toimivat tilanteessa tunteenomaisesti. Osa harjoittelijoista käsitteli tilanteen kirjoitusten mukaan sekä Lapsen että Vanhemman minän tilan kautta. Pelko esti heitä toimimasta (Lapsi), mutta he selittivät oman puuttumattomuutensa sillä, että ei asia heille ylipäätään kuulunutkaan (Vanhempi).

Harjoittelijat kuvasivat myös tilanteita, joissa he tunnistivat itsessään miellyttämisen tarpeen. Tämä miellyttäminen vaikutti harjoittelijoiden toimintaan melko samalla tavalla kuin pelko. Se joko esti harjoittelijoita puuttumasta vaikeisiin tilanteisiin tai hätäännyttiin, mikäli oman toiminnan seurauksena oppilas suhtautui harjoittelijaan kielteisesti. Harjoittelijoilla oli odotus (tarve), että oppilaat pitävät heistä. Mikäli oppilaat suhtautuivat kielteisesti, pyrkivät harjoittelijat miellyttämällä manipuloimaan tilanteen sellaiseksi, että kielteinen käyttäytyminen loppui. Tällaisessa tilanteessa kuitenkin alkuperäinen tarve jää tyydyttymättä.

Muutamassa raportissa kuvattiin oman toiminnan pohdintaa. Oman käyttäytymisen heikot kohdat suhteessa oppilaisiin tiedostettiin. Tämän tiedostamisen seurauksena harjoittelijat pohtivat raporteissaan sitä, kuinka he pystyisivät toimimaan vaikeissa tilanteissa autonomisesti ja ammatillisesti, huolimatta heidän tilanteessa kokemistaan tunteista ja reaktioista.

8.2.3 Suhtautuminen opettajaan

Aineiston kuvaus. Kevään raporteissa harjoittelijat kirjoittavat suhtautumisestaan luokan opettajaan varsin vähän. Harjoittelijat kuvaavat suhtautumistaan opettajaan sekä oman opetuksen että muiden harjoittelijoiden pitämien tuntien aikana. Harjoittelijat kirjoittavat raporteissaan opettajan toimista ja niiden heissä herättämistä tunteista tuntien aikana. Se, missä ongelmia näytti syntyneen, olivat opettajan keskeytykset tai puuttuminen tunnin kulkuun, kesken harjoittelijan tunnin. Harjoittelijat kirjoitusten mukaan kokivat tämänkaltaisen toiminnan häiritsevänä. Se herätti osassa harjoittelijoissa selvästi ärtymystä. Toiset puolestaan kokivat, että heihin ei luoteta riittävästi luokan opettajan taholta. Keskeytykset saivat myös harjoittelijat tuntemaan epävarmuutta itsessään. Raporteissa oli kuvauksia siitä, miltä keskeytykset tuntuivat toisista harjoittelijoista, jotka olivat seuraamassa harjoittelijan tuntia. Ainoastaan yhdessä raportissa kuvattiin keskeytystä neutraalisti, kaikissa muissa asia koettiin kielteisenä.

Jostain syystä minun on erittäin vaikea kestää luokanvalvojan keskeyttämistä kesken harjoittelijan pitämän tunnin. Kaikkia ryhmän jäseniä se ei häirinnyt ollenkaan. Itse kuitenkin koen keskeytykset maton alta vetämiseksi. (nainen, ryhmä 2)

Ohjaava opettaja ei juurikaan puuttunut tuntieni kulkuun, ja silloin kuin puuttui, se ei ollut mitenkään häiritsevää. (nainen, ryhmä 2)

Toinen opettajan toiminta, joka herätti harjoittelijoissa tunteita kirjoitusten mukaan, oli harjoittelijan toiminnan arvostelu. Raporteissa harjoittelijat kuvaavat, miltä arvostelu heistä tuntuu. Harjoittelijat pyrkivät toisaalta ymmärtämään, miksi luokanvalvoja heitä arvostelee, mutta samalla kokevat, että heitä ei pidetä riittävän hyvinä opettajina, jotka osaisivat miettiä omien toimiensa perusteita. Kirjoituksissa harjoittelijat kuvaavat tilanteita, joissa he ovat luulleet toimineensa oikein, mutta jälkikäteen opettaja onkin ilmoittanut, että noin ei saa tai ei kannata toimia. Tämänkaltaisen tilanne on saanut erään harjoittelijan tuntemaan itsensä avuttomaksi:

Tunsin itseni avuttomaksi, kun pitämäni tunnin jälkeen sain kuulla luokanlehtorilta, ettei oppilaita saa seisottaa. Ajattelin, että nyt meni kurinpidoltani pohja. (mies, ryhmä 2)

Analyysi ja tulkinta. Se, mikä kevään raporteissa pistää silmään, on harjoittelijoiden vähäiset kuvaukset suhtautumisestaan luokan opettajaan. Mikä tähän on sitten syynä, ei raporteista selviä. Minusta asia on kuitenkin tärkeä tuoda esille, koska luulisi luokan opettajan toimien herättäneen harjoittelijoissa runsaasti tunteita ja ajatuksia. Mikä estää harjoittelijoita kuvaamasta tuntemuksiaan suhtautumisessaan luokan opettajaan?

Opettajan tekemät keskeytykset koettiin harjoittelijoiden taholta kielteisenä asiana. Se aiheutti heissä epävarmuutta ja pelkoa, närkeästä sekä kiusallisuuden tunteita. Kyseessä oli harjoittelijoiden ensimmäiset tunnit harjoittelussa. He raporttien mukaan jännittivät niitä, ja opettaja keskeyttää heidän opetuksensa tai korjaa jotakin asiaa. Yksi reagoititapa harjoittelijoilla oli epävarmuus ja tunne siitä, että minua ei arvosteta. Harjoittelijat reagoivat Lapsen minän tilalla ja kokevat epävarmuutta Vanhemman tai Aikuisen minän tilasta toimivan opettajan edessä, joka arvostelee heidän opetustaan. Opettaja ei arvostelee sanallisesti kesken tunnin, mutta harjoittelijat kokevat puuttumisen heidän toimintansa arvosteluna. Sivustaseuraajista puuttuminen vaikutti kiusalliselta.

Tuntui kiusalliselta seurata opettajan keskeyttävän harjoittelijan opetuksen ja alkavan neuvoa tai kommentoida hänen tekemisiään luokan edessä tai alkavan itse opettaa luokkaa. (mies, ryhmä 2)

Harjoittelijat myös tiedostivat sen, että heidän on vaikea kestää opettajan keskeytystä. Se, että opettaja puuttui opetukseen, aiheutti toisissa harjoittelijoissa ärtymystä. Ärtymys on Vanhemman minän tilan kielteinen ilmenemismuoto, kun se ei ole tilanteen kannalta tarpeellinen reaktio. Vaikka asia osittain kirjoitusten mukaan tiedostetaan, ei omaa pettymystä tai ärtymystä tuoda ainakaan raporttien perusteella opettajan tietoisuuteen tilanteessa.

Toinen tilanne, jota harjoittelijat kuvaavat suhtautumisessaan opettajaan ja hänen toimiinsa, on harjoittelijoiden toimien selkeä arvostelu. Myös siinä on nähtävissä kaksi erilaista tapaa suhtautua asiaan. Ensimmäinen suhtautumistapa arvosteluun oli se, että asia pyrittiin selittämään siten, että opettaja ei ollut

ymmärtänyt, mikä oli ollut harjoittelijan motiivi toimia. Lisäksi tässä suhtautumistavassa haluttiin vielä kirjoitusten perusteella korostaa, että harjoittelija ei ole niin tyhmä kuin opettaja luulee. Älyllistäminen ja asioiden selittely parhain päin on Vanhemman minän tilan suhtautumistapa arvosteluun. Älyllistäminen voidaan myös nähdä etäistävän kiintymysmallin tapana reagoida arvosteluun. Tällaisessa tilanteessa harjoittelija kokee arvostelun ensin Lapsen minän tilassaan (tuntuu pahalta), selittää asian parhain päin Vanhemman minän tilassaan (opettaja ei ymmärrä minua) ja tuo myös asian julki raportissa Vanhemman minän tilan ärtymyksenä.

Toinen tapa raporteissa on suhtautua arvosteluun tunteenomaisesti, reaktiivisesti. Tässä tapauksessa arvostelu saa aikaan avuttomuuden tunteen, tunteen siitä, että olen huono opettaja enkä kelpaa. Harjoittelijoilla on odotus (tarve) siitä, että heidät hyväksytään opettajina. Kun heidän toimiaan arvostellaan, kirjoitusten perusteella he kokevat avuttomuutta. He kokevat tämän arvostelun Lapsen minän tilassaan. Harjoittelijat eivät tätä tunnetta kykene suodattamaan Aikuisen minän tilan kautta ja etsimään uusia mahdollisuuksia toimia, vaan suhtautuvat tilanteeseen tarvepohjaisesti Lapsen minän tilasta. Tämä näkyy raporteissa siten, että tilanne ei etene, toiminnassa ei tapahdu muutosta, vaan pikemminkin luovutetaan kuin lähdetäisiin etsimään uusia toimintatapoja.

8.2.4 Suhtautuminen muihin harjoittelijoihin

Aineiston kuvaus. Kevään raporteissa harjoittelijat kuvasivat omaan suhtautumistaan toisiin harjoittelijoihin lähinnä joko yhteisten tuntien, niiden suunnittelun tai toisten tuntien seuraamisen valossa. Kirjoitusten perusteella toisten harjoittelijoiden läsnäoloa aristeltiin, he loivat paineita, mutta myös ärsyttivät.

Harjoittelijat kuvasivat raporteissaan tilanteita, joissa he arastelivat toisia harjoittelijoita. Tällaisia tilanteita olivat itse pidetyt tunnit, toisten kanssa pidetyt tunnit tai yhteiset suunnittelutuokiot. Arkuus ilmeni siten, ettei uskallettu sanoa omia mielipiteitä tai puolustaa niitä niin voimakkaasti kuin olisi haluttu. Toisten läsnäolon aristelu loi omiin tunteihin paineita.

Kuitenkin se, että luokassa on muita aikuisia, jotka tarkkailevat opetusta, tuotti hieman paineita.
(nainen, ryhmä 1)

Kun pidimme tuntia pareittain niin koin jotenkin ahdistavaksi toisen läsnäolon, sillä silloin yritin vain mahdollisimman nopeasti ja katkeamatta viedä oman osuuteni läpi, jotta toinen ei mahdollisten taukojen ilmaantuessa opetukseeni luulisi minun jo päättäneen osuuttani ja aloittavan omaansa. (nainen, ryhmä 2)

Toinen tapa suhtautua toisiin harjoittelijoihin oli se, että heidän toimintansa ärsytti. Kirjoitusten perusteella toisten harjoittelijoiden toimissa ärsytti ennen kaikkea se, että he toimivat eri tavoin kuin kirjoittaja itse olisi toiminut. Harjoittelijoiden mielestä heidän oma tapansa toimia oli parempi kuin se tapa, jolla toiset harjoittelijat toimivat ja tämä herätti heissä ärtymystä toisia harjoittelijoita kohtaan. Omaa tapaa toimia tilanteissa pidettiin oikeana ja parempana.

Huomasin muutenkin, että minua häiritsi harjoittelutovereideni opetuksessa se, että he pitivät koko ajan tiukkaa kuri luokassa ja kiinnittivät tähän kurinpittoon mielestäni liian paljon huomiota. Minua ärsytti myös kerran kun Riitta luki oppilaille kirjasta erästä mukavaa satua, mutta hän luki kuin se olisi ollut jokin murheteksti. Itse pidin tärkeänä opettavien asioiden ja opetustapojen mielekkyyttä ja sitä, että sain oppilaat kiinnostumaan ja osallistumaan aktiivisesti. (nainen, ryhmä 2)

Yhdessä raportissa tuotiin esille myös kotiryhmän merkitys sille, miten suhtautuu muihin harjoittelijoihin. Asiaa oli kirjoituksen perusteella harjoittelujen välillä käsitelty kotiryhmässä siten, että harjoittelijoilla on taipumus pyrkiä miellyttämään toisiaan ja tämä miellyttäminen näkyy heidän toiminnassaan. Kirjoittajan mukaan kotiryhmästä oli ollut hyötyä hänelle tässä asiassa.

Kanssaopiskelijoiden kanssa käydyt keskustelut kotiryhmässä tuntuivat puhdistaneen pöytää: en havainnut harjoittelun aikana enää paljon puhuttua miellyttämistä. Toki voihan olla, että miellyttäjä olenkin ollut minä, mutta en oikein jaksa uskoa tätäkään. (mies, ryhmä 3)

Analyysi ja tulkinta. Harjoittelijoiden suhtautumisessa toisiin harjoittelijoihin ilmeni arkuutta ja epävarmuutta. Arkuus näkyi kirjoitusten mukaan siten, että ei toimittu tilanteissa niin kuin olisi yksin ollessa toimittu. Pelättiin toisten harjoittelijoiden suhtautumista. Tilanteet, joissa jouduttiin toimimaan toisten harjoittelijoiden kanssa yhdessä, koettiin vaikeiksi.

Kiintymyssuhdeteorian mukaan kiintymysmallien mukainen käytös ilmenee tilanteissa, joissa ihminen kokee turvattomuutta tai avuttomuutta. Ongelmallinen tilanne saa aikaan sen, että harjoittelija suhtautuu tilanteeseen reaktiivisesti ja se, miten hän vastaanottaa tilanteen informaatiota on tunnevaltainen. Avuttomuutta seuraa hätäntyminen, joka vaikuttaa harjoittelijan toimintaan siten, että hän toimii eri tavoin kuin oli tunnilla suunnitellut toimivansa.

Oma arkuus toisten harjoittelijoiden kanssa toimiessa harmitti raporttien perusteella harjoittelijoita. Tilanne saattoi edetä niin, että oman arkuuden seurauksena tuli moitteita myös luokan opettajalta. Nämä moitteet harmittivat, koska tilanne olisi ollut vältettävissä, mikäli harjoittelija olisi uskaltanut pitää puolensa toisen harjoittelijan edessä. Eräs harjoittelija kuvaa tällaista tilannetta seuraavasti:

Sanoin Jukalle, että täytyy suunnitella vielä tarkemmin. Tähän Jukka, että tähän on ihan valmis juttu, ei tätä enempää kannata miettiä. Opettaja antoi tunnin jälkeen tyyliä palautetta. Ihan aiheellisesti. Minua harmitti, että olin ollut liian lepsu Jukan suhteen ja tyytynyt lähes olemattomaan suunnitteluun. Ajattelin, että Jukka saa jatkossa hoitaa omat yllinsä. (nainen, ryhmä 2)

Tässä tilanteessa arkuus saa aikaan moitteet luokan opettajalta, jonka jälkeen harjoittelija syyllistää itseään siitä, ettei ollut riittävän jämäkkä toisen harjoittelijan suhteen. Tämä närkästys itselleen aiheuttaa sen, että harjoittelija närkästyy myös toiselle harjoittelijalle ja päättää antaa tämän hoitaa omat juttunsa. Harjoittelija käsittelee luokan opettajan antaman moitteen Lapsen minän tilassaan ja toimii myös jatkossa Lapsen minän tilasta käsin päättäessään, että antaa toisen hoitaa sitten omat hommansa. Harjoittelija näyttäisi ajattelevan: Kun kerta saimme moitteet, hoida sinä omat hommasi!

Yksi suhtautumistapa toisiin harjoittelijoihin on heidän arvostelunsa. Tätä arvostelua perusteellaan omien toimien oikeellisuudella, annetaan ikään kuin syy tähän arvosteluun. Omaa toimintaa pidetään oikeana ja toisten toiminta koetaan uhkaavaksi, kun he toimivat eri tavoin. Tämä toisten erilaisen toimintamallin

uhkaavuus, aiheuttaa harjoittelijoissa sellaisen reaktion, että he rupeavat arvostelemaan toisten toimia. Harjoittelijoiden kirjoitusten perusteella he kokevat, että jos he pitäisivät toisten tapaa toimia oikeana, heidän oma tapansa toimia olisi silloin väärä. Tästä ahdistavasta ajatuksesta pääsee helpommin eroon arvostelemalla muita, kuin joutumalla miettimään omaa toimintaansa perusteellisesti. He pitävät toisten harjoittelijoiden tapaa toimia uhkana itselleen ja arvostelevat heitä Vanhemman minän tilastaan käsin. Tämä tapa on tarvepohjaista suhtautumista kahdellakin tapaa. Ensinnäkin arvostelemalla muita, he välttyvät miettimästä ja muuttamasta omaa toimintaansa, (ks. s. 37 ammatillinen ja tarvepohjainen opettaja) ja toiseksi he eivät käsittele toisten harjoittelijoiden toimia kaikilla aikuisen hallussa olevilla keinoilla eivätkä näin ollen toimi autonomisesti.

8.2.5 Suhtautuminen omiin tunteihin

Aineiston kuvaus. Kevään raporteissa oli runsaasti kuvauksia harjoittelijoiden omista tunteista ja heidän suhtautumisestaan niissä tapahtuneisiin asioihin. Kirjoituksissa kuvattiin omaa epävarmuutta opettajana olemisessa eri tilanteissa, omaa kontrollin tarvetta, oman toiminnan perustelua sekä pohdintaa omasta opetuksesta. Epävarmuus omista taidoista opettajana näkyi kirjoitusten perusteella useassa raportissa. Harjoittelijat olivat epävarmoja omien keinojen riittämättömyydestä ongelmallisten oppilaiden kanssa. Harjoittelijat pelkäsivät myös, etteivät pysty ottamaan oppilaita riittävästi huomioon, kun oman itsensä kasassa pitämisessäkin on vaikeuksia. Lisäksi epävarmuutta tuntien pidossa aiheuttivat muut paikalla olleet aikuiset.

Tähän oli vaikea puuttua, koska ei tuntenut oppilaitaan vielä riittävän hyvin. Ei yksinkertaisesti tiennyt mikä ”tempu” tehoaisi parhaiten johonkin oppilaaseen. (nainen, ryhmä 1)

Luokka oli levoton. Lisäksi kahden pojan välinen kinastelu vaikeutti opetusta. Ehkäpä tunnista muistiinpanoja tehnyt musiikinopettaja vaikutti läsnäolollaan siihen, etten uskaltanut heti alusta lähtien puuttua tarpeeksi ongelmakohtiin. (mies, ryhmä 2)

Lisäksi tuntui, että oli joko enemmän äänessä kuin toinen, tai välillä niin kauan hiljaa, että oli jo pakko sanoa jotain.
(mies, ryhmä 2)

Raporttien perusteella harjoittelijoilla oli tarve pitää ohjat tunneilla omissa käsissään. Heidän tuntui olevan vaikea luottaa siihen, että jos oppilaille annetaan vapauksia, tunti ei jostain syystä tulisi onnistumaan tai ainakin harjoittelijalle jäisi sellainen tunne, että tunti ei oikein sujunut. Kun kaikki menee suunnitellusti ja ohjat ovat tiukasti harjoittelijalla, niin kirjoitusten perusteella, tunti oli onnistunut ja siitä jäi hyvä mieli.

Yhteenvetona tunneista voisin todeta, että kaikki menee hyvin kun tunnen, että ohjat ovat minun käsissäni. Heti kun minä en johtanutkaan tilannetta, kaikki tuntui olevan yhtä sählinkiä. (nainen, ryhmä 2)

Vaikka tiedänkin, ettei minun ole kovin helppoa antaa oppilaille tilaa omatoimisuuteen. Minusta on turvallisempaa, jos minulla on tilanne ja oppilaat kontrollissani koko ajan.
(nainen, ryhmä 2)

Oppilaista Esa saikin innostuksestaan toimia n. 10 minuuttia opettajana vetäen pari ongelmanratkaisutehtävää. Pidin kuitenkin huolen siitä, että lopputunti jatkui minun johdossani. (mies, ryhmä 3)

Omaa toimintaa pyrittiin myös perustelemaan raporteissa sellaisissa tilanteissa, kun joku oli huomauttanut tuntien kulusta jollakin tapaa. Samoin omaa toimintaa myös puolustettiin raporteissa, kun toiset eivät olleet pitäneet joistakin harjoittelijan toimintatavoista. Perustelut näyttivät olevan yrityksiä vahvistaa tunnetta siitä, että oli toiminut oikein esimerkiksi muuttaessaan tuntisuunnitelmiä.

Piti sitten nopeasti päättää, mitä suunnitelmastani pystyi jättämään pois ja tunti myös muuttui sangen kiireiseksi. Huomasin myös useaan otteeseen mainitsevani oppilaille, että ajanpuutteen takia on siirryttävä seuraavaan tehtävään.
(mies, ryhmä 2)

Toiset käsittivät opetukseni hallitsevaksi, luokkaa dominoivaksi ja liian tiukaksi: tarvepohjaiseksi opetuksiksi. Olen suunnitellut oppituntia kolme päivää ja tiedän, että minua tarkkaillaan. Tottakai otan varman päälle ja noudatan omaa suunnitelmaani. Itse en pitänyt ilmapiiriä liian ahdistuneena enkä varsinkaan tuntenut kontrolloineeni oppilaiden työskentelyä liikaa. (mies, ryhmä 3)

Oma rajallisuus opettajana myös tunnistettiin itsessään epäonnistuneiden tuntien jälkeen. Vaikka tilanne heti tuntien jälkeen raporttien mukaan harjoittelijoista tuntuikin erityisen pahalta, harjoittelijat pystyivät realistisesti arvioimaan omia kykyjään opettajana ja toteamaan, että vielä on paljon harjoiteltavaa ja opittavaa opettajana olemisessa, kuten seuraava harjoittelijan kirjoitus tätä asiaa kuvaa:

Tehtävien vaikeustaso oli aivan puissa. Tunnin jälkeen karvas pettymys tuli ja hyvä etten vallon itkuun pillahtanut, mutta ainakin yksi on varmaa, minä en ainakaan ole seppä syntyessäni ja siksi oli oikeastaan hyvä asia, että sain nenilleni. (nainen, ryhmä 2)

Analyysi ja tulkinta. Kevään raporteissa harjoittelijat kuvasivat omaa epävarmuuttaan opettajina omien tuntien pidon yhteydessä. Epävarmuus omista taidoista näkyi ennen kaikkea asioihin puuttumattomuutena. Harjoittelijat eivät uskaltaneet heittäytyä tilanteeseen, vaan turvallisemmaksi vaihtoehdoksi itselle koettiin tilanteesta vetäytyminen tai puuttumattomuus. Vaikea ja ongelmallinen tilanne sai aikaan harjoittelijoissa taantumisen vanhoihin käyttäytymismalleihin tilanteissa, useimmiten he suhtautuivat tilanteeseen tunteenomaisesti Lapsen minän tilan kautta. Lapsen minän tilassa koettu pelko esti heitä toimimasta näissä vaikeissa tilanteissa. Pelko kohdistui sekä oppilaiden mahdollisiin reaktioihin, toisten aikuisten suhtautumiseen että myös omiin tunteisiin.

Omaa epävarmuutta opettajana pyrittiin paikkamaan tiukalla kontrollilla. Tunne siitä, että minä hallitsen tätä tuntia, helpotti harjoittelijoiden oloa. Kun hallinta rupesi jostain syystä lähtemään, epävarmuus palasi. Useassa raportissa tämä toimintamalli itsessä tunnistettiin ja samalla todettiin, että oman turvallisen olon takia toimittiin näin. Vapaa tilanne, jossa harjoittelija ei pystynyt kaikkia asioita ennakoimaan, koettiin uhkaavaksi ja tätä turvatonta tilannetta pyrittiin tiukalla kontrollilla välttämään. Mikäli kuitenkin tilanne eteni ennakoimattomaan suuntaan, pyrittiin tunti palauttamaan omaan kontrolliin.

Lapsen minän tilan pelko hallitsemattomasta tilanteesta, ajoi osan harjoittelijoista toimimaan tunneilla Vanhemman minän tilasta käsin ja pitämään kontrollin tiukasti itsellään, vaikka mitään näkyvää uhkaa ei olisi ollutkaan. Omaa toimintaa pyrittiin myös selittelemään sekä itselle että muille. Epävarmuus opettajana olemisessa näkyi myös näissä tapauksissa.

Osassa kirjoituksia harjoittelijat pyrkivät itselleen vakuuttamaan, että olivat toimineet oikein joutuessaan muuttamaan suunnitelmiaan kesken tunnin. Asiaa oli myös jo kesken kyseisen tunnin pyritty korostamaan oppilaille. Omaa opetusta pyrittiin selittelemään parhain päin, jos se oli saanut osakseen arvostelua. Arvostelu koettiin loukkauksena ja tämän jälkeen omaa toimintaa puolustettiin voimakkaasti järkisyillä ja sillä, että itsestä asia ei ollut tuntunut samalta kuin muista. Harjoittelijoilla oli kirjoitusten perusteella ylipäättään voimakas hyväksytyksi tulemisen tarve. Mikäli arvostelua tuli, asia koettiin niin, että minua ei hyväksytä. Riippuen tapauksesta tämä sisäinen paha olo käsiteltiin eri tavoin. Yksi tapa oli hyökätä muiden arvostelua vastaan, puolustaa voimakkaasti omia toimintatapoja ja sitä kautta yrittää manipuloida muut käyttäytymään haluamallaan tavalla. Tämänkaltaisen toiminnan (manipulointi) jälkeen kuitenkin alkuperäinen tarve tulla hyväksytyksi, ei tyydyty.

Toinen suhtautumistapa palautteeseen, joka raporteissa tuli ilmi, oli eräänlainen lamaantumisen. Seuraava harjoittelijan kirjoitus kuvaa tämänkaltaista toimintamallia:

Kun kotiryhmäohjaajamme sitten vaivihkaa pyysi minut sivuun tilanteesta olin aika hämmentynyt. En osannut ollenkaan odottaa palautetta siitä, että olin opettajana liian aktiivinen eikä oppilaille jäänyt tarpeeksi tilaa omaan ajatteluun. Oijoi... yhtäkkiä en enää tiennytkään, mitä minun olisi pitänyt tehdä tai miten olla! En sitten enää osannut enää lopputunnista mennä auttamaan edes ryhmää, joka olisi saattanut apua tarvitakin, sen verran hämmentynyt olin.
(nainen, ryhmä 3)

Harjoittelija koki yllättävän palautteen antamisen hämmentäväksi. Tämä hämmennys aiheutti sen, että harjoittelija taantui vanhoihin käyttäytymismalleihin samankaltaisissa tilanteissa eikä kyennyt pysymään palautteen jälkeen autonomisena ja käsittelemään tilannetta sitä eteenpäin vievällä tavalla. Sen sijaan hän vetäytyi tilanteesta, joka ilmeisesti on hänen käyttämänsä toimintamalli tämäntyyllisissä tilanteissa. Tämän jälkeen harjoittelija toimi siten, ettei enää omalla käytöksellään aiheuttaisi sitä, että saisi lisää palautetta ohjaajalta.

Kuitenkin myös omien tuntien aiheuttamia pettymyksiä kyettiin käsittelemään. Tunnin epäonnistumisen aiheuttama pettymys, joka on täysin ymmärrettävä tunne, pystyttiin käsittelemään Aikuisen minän tilan avulla ja toteamaan, että omassa

opettajuudessa on kehitettävää. Tämä toiminta on autonomista, jossa on mukana sekä tunteet että järkevä ajattelu, molemmat tilanteeseen sopivalla tavalla.

8.2.6 Suhtautuminen työrauhaan

Aineiston kuvaus. Kevään raporteissa harjoittelijat kuvasivat omaa suhtautumistaan työrauhaan melko vähän. Osa työrauhaan liittyvistä asioista käsiteltiin jo suhtautumisessa omiin tunteihin. Harjoittelijat kirjoittivat raporteissa omista tuntemuksistaan erityisesti työrauhaongelmia kohdatessa.

Harjoittelijat kuvailivat omaa hiljaisuuden tarvettaan raporteissa. Koettiin, että harjoittelija itse halusi luokassa olevan hiljaista. Oppilaiden jatkuva komentaminen ja hiljaisuuden vaatiminen koettiin raskaaksi.

Itse opettaessani törmäsin hiljaisuuden jatkuvaan vaatimiseen. Siihenkin itse asiassa kyllästyy. Siis siihen, että täytyy olla koko ajan pyytämässä ja lopuksi käskemässä lapsia olemaan hiljaa. (nainen, ryhmä 1)

Kirjoituksissa todettiin, että omat keinot eivät vielä niissä tilanteissa riittäneet, kun työrauhaongelmia ilmeni. Kuitenkin raporteissa pohdittiin keinoja ja ratkaisuja, miten työrauhaongelmat olisivat vältettävissä.

Huomautinkin oppilaille monta kertaa asiasta, mutta tämä ei kuitenkaan auttanut. Pitäisikö pitää vaikkapa viiden minuutin hengähdystauko ja jatkaa sitten, kun oppilaat ovat taas valmiita keskittymään asiaan. (nainen, ryhmä 1)

Kirjoituksissa mainittiin, että se on nimenomaan harjoittelijan oma toive ja tarve, että luokassa on hiljaista. Välttämättä harjoittelijan mielestäkään tämä ei olisi ollut oppilaiden kannalta välttämätöntä.

Huomasin, että minulla on pakonomainen tarve pitää luokka jatkuvasti hiljaisena. Kyllähän tiettyä työrauhaa tarvitaan, mutta ei rakentava keskustelu esimerkiksi toisen auttaminen luultavasti häiritse ketään muuta kuin minua itseäni, kun en mielestäni olekaan hyvä opettaja, jos jollakin on tarve puhua kanssani yhtäaikaaisesti. (nainen, ryhmä 2)

Analyysi ja tulkinta. Kevään raporteissa harjoittelijat tiedostivat oman suhtautumisensa työrauhaan ja sen ongelmiin hyvin selvästi. Yleinen suhtautuminen oli se, että hiljaisuus koettiin hyväksi asiaksi. Luokan hiljaisuus koettiin turvalliseksi asiaksi ja se antoi harjoittelijoille tunteen siitä, että he ovat hyviä opettajia. Omat keinot koettiin vielä riittämättömiksi työrauhan ylläpitoon, kun ongelmia ilmeni.

Harjoittelijat kirjoitusten perusteella kokivat itse asian niin, että juuri he tarvitsivat hiljaisuutta eniten. Aina tilanne ei olisi edes edellyttänyt täyttä hiljaisuutta, mutta harjoittelijoilla silti oli itsellään sellainen tunne, että luokka piti pitää hiljaisena. Se, että tilanne olisi ollut luokassa vapaampi, koettiin ahdistavaksi. Järjestystä pyrittiin pitämään pakonomaisesti yllä myös silloin kuin siihen ei olisi tilanteen mukaan ollut mitään pakottavaa syytä. Muuten tilanne olisi muodostunut ahdistavaksi. Pelko siitä, että tilanne ei pysy harjoittelijoilla hallinnassa aiheutti sen, että hiljaisuuteen pyrittiin. Hiljaisuuden ylläpitäminen ja se, että työrauhaongelmia ei ilmennyt, oli kirjoitusten perusteella harjoittelijoille yksi mittari sille, kuinka hyviä opettajia he ovat. Jos työrauhaa ei kyetty ylläpitämään, aiheutti se harjoittelijoissa turhautumista ja tunteen siitä, että he olivat epäonnistuneet opettajina.

9 TUTKIMUKSEN TULOKSET

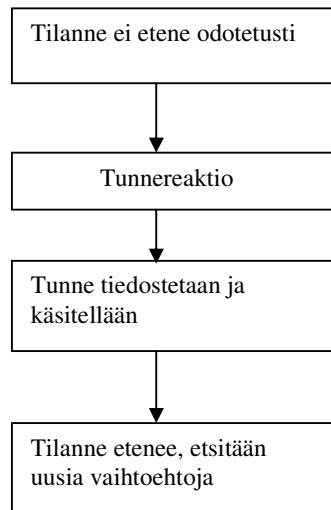
9.1 Ammatillinen ja tarvepohjainen suhtautuminen

Tutkimuksen aineiston tulkinnat ja tulokset tukevat teoriassa kuvattuja ihmisten toimintamalleja erilaisissa tilanteissa. Olemme yksilöitä, joilla kaikilla on myös yksilöllinen historiamme, joka vaikuttaa meidän toimintaamme eri tavoin. Se, mikä kenellekin on tärkeää vaihtelee myös yksilöllisesti. Näille meille tärkeille asioille olemme myös herkempiä. Ensimmäinen opetusharjoittelu on aineiston perusteella useimmille opiskelijoille tärkeä asia, johon samalla sisältyy odotuksia, toiveita ja tunteita. Näin ollen on ymmärrettävää, että odottamattomat ja ennakoimattomat tilanteet harjoittelussa, ovat aiheuttaneet harjoittelijoissa vahvoja tunnereaktioita.

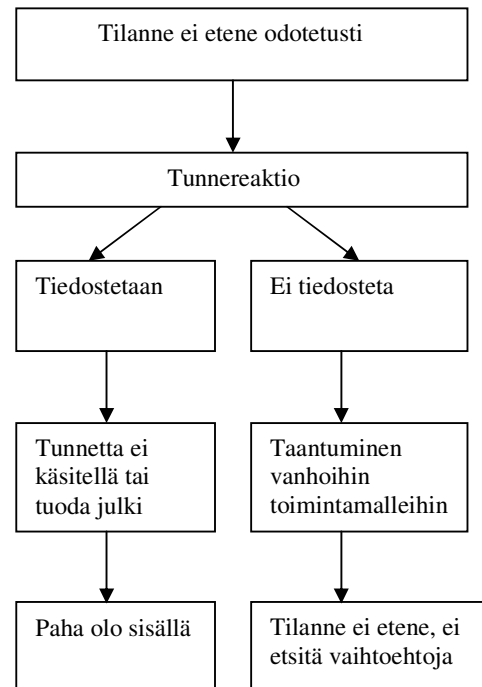
Kukin harjoittelija on aineiston mukaan kokenut nämä tilanteet eri tavoin. Siinä missä toinen on kokenut pelkoa ja avuttomuutta, on toinen kokenut ärtymystä. Tietyissä tilanteissa aineiston mukaan osa harjoittelijoista on kyennyt tämän tunnereaktion käsittelemään ja jatkamaan tilanteessa eteenpäin uusia vaihtoehtoja etsien. Tämäntapainen suhtautuminen odottamattomaan tilanteeseen on autonomista eli ammatillista. Jokaisesta osa-alueesta löytyi tämänkaltaista ammatillista suhtautumista. Joissakin tilanteissa oma tunnereaktio on tiedostettu, mutta sitä ei ole kyetty käsittelemään ja sisälle on jäänyt paha olo. Tämäntapaista suhtautumista esiintyi erityisesti suhtautumisessa sekä luokan opettajaan että muihin harjoittelijoihin. Aineiston perusteella välillä tilanne on koettu niin vaikeaksi ja ongelmalliseksi tai turvattomaksi ja avuttomaksi, että on taannuttu vanhoihin menneisyyden toimintamalleihin samankaltaisissa tilanteissa. Nämä toimintamallit ovat yksilöllisiä, mutta niitä kaikkia yhdistää se tekijä, että tämäntapainen toiminta ei etsi myönteisiä vaihtoehtoja eikä näin ollen vie tilannetta järkevällä tavalla eteenpäin. Nämä kaksi jälkimmäistä suhtautumista odottamattomiin tilanteisiin ovat tarvepohjaista suhtautumista. Myös tämäntapaista suhtautumista löytyi jokaisesta osa-alueesta. Nämä asiat tukevat tutkimuksen päähypoteesia siitä, että mikä tilanne toisella harjoittelijalla aiheuttaa tarvepohjaisen suhtautumisen tilanteeseen, ei toisella harjoittelijalla sitä tee, vaan hän pystyy toimimaan autonomisesti ja sitä kautta

ammattillisesti. Seuraavaksi esittelen kuviossa 2 tämän tapausjoukon tavat suhtautua harjoittelussa tapahtuneisiin odottamattomiin ja ennakoimattomiin tilanteisiin.

Ammatillinen suhtautuminen



Tarvepohjainen suhtautuminen



KUVIO 2. Tapausjoukon tavat suhtautua odottamattomiin ja ennakoimattomiin tilanteisiin.

9.2 Autonomia

Aineistosta ei löytynyt yhteistä tekijää sille, milloin harjoittelijat pystyivät toimimaan autonomisesti tilanteissa. Aineisto vahvisti sitä oletusta, että se oli yksilöllistä, missä tilanteessa kukin harjoittelija pystyi pysymään autonomisena. Yhteistä tälle autonomiselle toiminnalle oli aineiston perusteella se, että odottamattoman tilanteen aiheuttama tunnereaktio tiedostettiin ja pystyttiin käsittelemään jo itse tilanteessa siten, ettei se vaikuttanut kielteisesti tilanteen etenemiseen.

Aineiston perusteella näissä tapauksissa harjoittelijat kykenivät rauhallisesti tarkastelemaan Lapsen minän tilan tunnereaktiota tai Vanhemman minän tilan moraalista ärtymystä kaikessa rauhassa ja toimimaan näistä tuntemuksista huolimatta vapaasti tilanteen edellyttämällä tavalla kaikilla aikuisen ihmisen sen hetkisillä resursseilla. Yhteistä tälle autonomiselle toiminnalle aineiston mukaan oli myös se, että harjoittelijat kykenivät jo itse tilanteessa ottamaan siitä tulevan informaation vastaan avoimesti ja vapaasti joko tunne- tai tietopuolella ja toimimaan sen jälkeen tilanteen kannalta järkevällä tavalla.

9.3 Tarvepohjaisuuden ilmenemismuodot

Tarvepohjainen suhtautuminen odottamattomiin ja ennakoimattomiin tilanteisiin harjoittelussa oli aineiston perusteella huomattavasti monisäikeisempi asia kuin autonominen (ammattillinen) suhtautuminen. Tarvepohjaisuuden ilmenemismuotoja oli hyvin monenlaisia ja ne olivat harjoittelijoilla yksilöllisiä.

Aineiston mukaan erityisesti suhtautumisessa luokan opettajaan ja muihin harjoittelijoihin oli nähtävissä se, että tunnereaktio odottamattomassa tilanteessa tiedostettiin, mutta jostain syystä sitä ei uskallettu itse käsitellä tai tuoda julki. Raporteissa näkyi selvästi se, että aristeltiin muita aikuisia ja pelättiin heidän reaktioitaan. Aineiston perusteella tästä seurasi se, että harjoittelijoille jäi sisälle paha olo tilanteesta. Harjoittelijoita myös harmitti se, että he eivät uskaltaneet tuoda omia tuntemuksiaan julki suhtautumisessaan luokan opettajaan tai muihin harjoittelijoihin.

Toinen tarvepohjaisuuden ilmenemismuoto aineiston perusteella oli se, että oma tunnereaktio tilanteessa muodostui niin ahdistavaksi, että harjoittelijat eivät

sitä kyettyneet käsittelemään, vaan taantuivat toimimaan vanhojen käyttäytymismallien mukaisesti. Näitä käyttäytymismalleja edustivat toiminta Lapsen tai Vanhemman minän tilan päivittämättömien tietojen mukaan. Lapsen minän tilan taantunut toiminta ilmeni raporteissa yrityksenä manipuloida tilanne etenemään siihen suuntaan, johon harjoittelija sen halusi etenevän. Raporteissa ilmeni myös pelokasta suhtautumista tilanteisiin, joka sekin on Lapsen minän tilan ilmenemismuoto. Ei uskallettu puuttua tilanteisiin, koska pelättiin toisten reaktiota.

Vanhemman minän tilan ilmenemismuotoja suhtautumisessa odottamattomiin tilanteisiin aineiston perusteella olivat ärtymys, suuttumus ja toisten syytely. Turvattomien tilanteiden aiheuttama taantumisen ilmeni raporteissa myös vahvana reaktiivisena suhtautumisena. Harjoittelijat ottivat tilanteen antaman informaation vastaan affektiivisesti ja toimivat välittömästi tunteen mukaan suodattamatta tuota tunnetta millään tavalla. Aineiston perusteella yksi tapa suhtautua tilanteen aiheuttamaan avuttomuuteen, on pyrkiä joko käsittelemään vaikea tilanne älyllistämällä se tai etäistämällä itsensä tilanteesta. Raporteissa tämä näkyi siinä, että vaikeat tilanteet pyrittiin selittämään parhain päin. Etäistäminen näkyi siten, että jos tilanne koettiin riittävän vaikeaksi, harjoittelijat ikään kuin pesivät kätensä koko tilanteesta ja jättivät vaikean tilanteen kokonaan käsittelemättä. Älyllistäminen on vaikea asia tulkita tarvepohjaiseksi toiminnaksi, varsinkin kun tällaista näennäisesti järkevää toimintaa pidetään suomalaisessa kulttuurissa älykkäänä toimintana, mutta se on osoitus siitä, että omaa vaikeaa tunnereaktiota ei kyetä käsittelemään jostain syystä ja tuo tunnereaktio pyritään häivyttämään älyllistämällä se.

10 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa pyritään kuvaamaan yhden tapausjoukon kokemuksia opetusharjoittelussa tapahtuneissa odottamattomissa ja ennakoimattomissa tilanteissa. Jokainen näistä kokemuksista on ainutkertainen samoin kuin siitä tutkijana tekemäni tulkinta. Näin ollen näitä tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia ihmisiä eikä se ole tarpeenkaan.

Tämän tutkimuksen tavoitteena voisi olla tuoda julki erään kohdejoukon kokemusten kautta opetusharjoittelijoiden tapoja toimia odottamattomissa ja ennakoimattomissa tilanteissa sekä etsiä mahdollisia syitä heidän käytökselleen. Tarkoituksena ei ole kertoa ehdotonta totuutta, vaan pyrkiä osoittamaan, että tämän tapausjoukon kohdalla asia näyttäisi olevan näin. Parhaimmillaan tämä tutkimus voisi antaa sen lukijalle ymmärrystä siitä, kuinka vaikeissa ja ongelmallisissa tilanteissa ihmiset mahdollisesti voivat käyttäytyä. Olennaista mielestäni on se, että pyrkisimme tiedostamaan ja käsittelemään sekä miettimään mahdollisia syitä omiin tunnereaktioihimme ja niitä seuraaviin toimintamalleihin erilaisissa tilanteissa. Mielestäni vain tätä kautta opettajalla on mahdollisuus pystyä pysymään vaikeissakin tilanteissa autonomisena ja sitä kautta toimia ammatillisesti.

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt tiedostamaan oman esiymmärrykseni tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Olen itse saman opettajankoulutuslaitoksen opiskelija ja olen aloittanut oman opiskelutaipaleeni nimenomaan kotiryhmässä ja suorittanut opetusharjoitteluni Normaalikoulussa. Ainakin itseäni kotiryhmä ja sen toiminta vaikuttivat hyvin paljon. Vasta silloin ensimmäisen kerran jouduin pohtimaan omaa itseäni ja sitä kautta myös alun alkaen kiinnostuin tutkimaan tätä ilmiötä.

Tutkimuksen yhtenä heikkoutena pitäisin sitä, että aineisto on kerätty vain yhdellä tapaa. Mahdollisina muina aineistonkeruutapoina olisivat varmasti toimineet ainakin osallistuva havainnointi sekä jonkinlainen avoin haastattelu. Toisaalta aineistoa tuli jo hyvin runsaasti myös tällä tavoin, vaikka raporteissa olikin paljon sellaista, jota en tässä tutkimuksessa käyttänyt. Tämän vuoksi mielestäni oli perusteltua kerätä raportit kolmelta ryhmältä sekä syksyltä että keväältä. Voidaan myös kysyä, voiko tällä tapaa tutkia ihmisten kokemuksia? Olen pyrkinyt tämän

takia aineiston rajauksissa olemaan huolellinen ja ottamaan aineistoon mukaan vain harjoittelijoiden omia kokemuksia, en yleistä kuvausta. Se, miten aineiston olen rajannut, on tutkijana minun subjektiivinen valintani. Joku toinen tutkija olisi rajannut aineiston eri tavalla, hänen lähtökohdistaan käsin.

Aineiston analyysissä ja tulkinnassa olen pyrkinyt välttämään ylitulkintaa. Olen yrittänyt olla esittelemättä sellaisia asioita, joita aineistossa ei ole. Tämän vuoksi olen käyttänyt aineistoa kuvaavia suoria lainauksia melko paljon, jotta pystyin ensin itse pitäytymään tulkinnoissani aineistossa ja myös tutkimuksen lukija pystyisi seuraamaan minun ajatuksenkulkuani ja tulkintojani paremmin. Pitkään itselleni tässä tutkimuksessa oli vaikea asia se, että odotin aluksi joka raportissa olevan paljon sellaista aineistoa, jota voin käyttää tutkimuksessani. Raportit olivat ensisijaisesti suunnattu sekä kotiryhmäohjaajille että luokan opettajille ja on mahdollista, että harjoittelijat ovat jättäneet kokemuksia kertomatta sen takia, mutta tutkijana en voi tätä tietää.

Se, että harjoittelijat yleisesti aivan selkeästi aristelivat kertoa todellisia mielipiteitään erityisesti luokan opettajille, tuli kuitenkin aineistosta selvästi ilmi. Samoin luokan opettajien ja muiden harjoittelijoiden läsnäolo vaikutti harjoittelijoiden toimintaan. Minusta tämä on huolestuttavaa. Tietysti kyseessä olivat ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat ja he ovat vasta opettajuutensa alkutaipaleella, mutta oma kokemukseni on se, että samanlainen suhtautuminen jatkuu monella myös myöhemmissä harjoitteluissa. Onko asia niin, että harjoittelussa näytellään jotakin sellaista, mitä siellä oletetaan haluttavan nähdä? Mitä se kertoo harjoittelukulttuurista, jos läheskään kaikki opiskelijat eivät uskalla olla omana itsenään harjoittelussa? Tätä taustaa vasten harjoitteluiden ohjaus ja opettajankoulutuslaitoksen koulutus, erityisesti kotiryhmät, nousevat mielestäni tärkeään asemaan. Näiden kaikkien tehtävänä tulisi mielestäni olla luomassa sellainen ilmapiiri, jossa opiskelija uskaltaisi olla omana itsenään sekä koulutuksessa että harjoitteluissa. Aineiston perusteella näin ei ole.

Tätä taustaa vasten hahmottuvat myös jatkotutkimusmahdollisuudet. Tämäntapainen tapausjoukko olisi hyvä tutkimuskohde jonkinlaiselle seurantatutkimukselle esimerkiksi siinä vaiheessa, kun he ovat valmistuneet ja työskennelleet luokanopettajina jonkin aikaa. Itseäni kuitenkin henkilökohtaisesti kiinnostavat enemmän tämän tutkimuksen myötä heränneet kysymykset opettajankoulutuslaitoksesta. Miten opiskelijat kokevat opettajankoulutuslaitoksen

tukevan heitä kasvussa kohti opettajuutta ja mikä on eri koulutusmuotojen merkitys siinä? Tämän tapaisen tutkimuksen voisi suorittaa käyttämällä aineistonkeruumenetelminä mm. haastatteluja, kirjoituksia sekä havainnointia.

Laadullisessa tutkimuksessa koko tutkimusprosessi itsessään on luotettavuuden mittari. Sen vuoksi omien ajatusten sekä erilaisten vaikeuksien julkituonti on yksi osa luotettavuutta. Vain tällä tavoin toimimalla tutkija antaa mahdollisuuden lukijalle pyrkiä ymmärtämään niitä ratkaisuja ja johtopäätöksiä, joita tutkija tutkimuksessaan on tehnyt. Itselleni tämä tutkimus ja sen raportointi on ollut opettavainen kokemus. Olen kokenut oppineeni uusia asioita tutkimastani ilmiöstä sekä näkemään sen, että tämä tutkimus on minun näkemykseni asioista. Timo Laineen (2001, 42) sanoin:

Tutkimus on onnistunut, jos se auttaa meitä näkemään ilmiön aikaisempaa selkeämmin ja monipuolisemmin, jos ymmärrämme asiaa nyt paremmin kuin tutkimuksen alussa.

LÄHTEET

- Ainsworth, M. D. S. 1990. Epilogue. Some considerations Regarding Theory and Assessment Relevant to attachment beyond Infancy. Teoksessa Greenberg, M. F., Cicchetti, D. & Cummings, E. M. (toim.) Attachment in the Preschool Years. Theory, Research and Intervention. Chicago: The University of Chicago Press.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino
- Bartholomew & Horowitz. 1991. Attachment styles among young adults: a test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226 – 244.
- Berman, W. H. & Sperling, M. B. 1994. The Structure and Function of Adult Attachment. Teoksessa Sperling, M. B. & Berman W. H. (toim.) Attachment in Adults, Clinical and Developmental Perspectives. New York: The Guilford Press.
- Berne, E. 1961. Transactional analysis in psychotherapy. New York: Grove Press.
- Berne, E. 1981. Kanssakäymisen kuviot. Jyväskylä: Gummerus.
- Boswell, N. 1979. Ymmärrätkö itseäsi? Keuruu: Otava.
- Bowlby, J. 1969/1982. Attachment and loss. Vol. 1: Attachment. Harmondsworth: Penguin Books.
- Bowlby, J. 1973. Attachment and loss. Vol. 2: Separation. Harmondsworth: Penguin Books.
- Bowlby, J. 1977. The making and breaking of affectional bonds. I Aetiology and psychopathology in the light of attachment theory. *British Journal of Psychiatry*, 130, 201-210.
- Bowlby, J. 1988a. A secure base. Clinical applications of attachment theory. London: Routledge. Teoksessa Sinkkonen, J. & Kalland, M. 2001. (toim.) Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY, 67 – 114.
- Bowlby, J. 1988b. Developmental psychiatry comes of age. *The American Journal of Psychiatry*, 145, 1 – 10.
- Clarkson, P. 1992a. The interpersonal field in transactional analysis. Transactional

- Analysis Journal Vol. 22, No. 2, 89 – 94.
- Clarkson, P. 1992b. Transactional analysis psychotherapy: an integrated approach. Lontoo: Routledge.
- Clarkson, P. 1993. Transactional Analysis as a Humanistic therapy. Transactional Analysis Journal Vol. 23, No. 1, 36 – 41.
- Crittenden, P. M. 1990. Internal representational model of attachment relationship. Infant Mental Health Journal, 11, 259 – 277.
- Crittenden, P. M. 1992. Quality of attachment in the preschool years. Development and Psychopathology, 4, 209 – 241.
- Crittenden, P. M. 1997. Patterns of attachment and sexual behavior: risk of dysfunction versus opportunity for creative integration.
- Crittenden, P. M. 1999. Care-index. Unpublished Manuscript. Miami, Florida: Family Relations Institute.
- Crittenden, P. M. 2000a. Introduction. Teoksessa Crittenden, P. M. & Claussen, A.H. (toim.) The organization of attachment relationships. Maturation, culture and context (1 – 10). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Crittenden, P. M. 2000b. A Dynamic-Maturational Approach to Continuity and Change in Pattern of attachment. Teoksessa Crittenden, P. M. & Claussen, A. H. (toim.) The organization of attachment relationships. Maturation, culture and context (343 - 357). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Glaser, D. 2001. Lasten pahoinpitelyn ja laiminlyönnin vaikutukset aivoihin – kirjallisuuskatsaus. Teoksessa Sinkkonen, J. & Kalland, M. (toim.) Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY, 67 – 114.
- Gobes, L. 1990. Ego States – Metaphor or Reality? Transactional Analysis Journal Vol. 20, No. 3, 163 – 165.
- Guidano, V. F. 1991. The self in process. Toward a post-rationalist cognitive therapy. New York: Guilford.
- Harris, A. B. & Harris, T. A. 1986. Aina OK. Keuruu: Otava.
- Harris, T. A. 1976. Minulla menee hyvin. Entä sinulla? Keuruu: Otava.
- Hautamäki, A. 2001. Kiintymyssuhdeteoria – teoria yksilön kiin(nit)tymisestä tärkeisiin toisiin ihmisiin, kiintymyssuhteen katkoksista ja merkityksestä

- kehitykselle. Teoksessa Sinkkonen, J. & Kalland, M. (toim.) Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY, 13 – 66.
- Hay, J. 1992. Transactional analysis for trainers. Lontoo: McGraw-Hill Book Company.
- Heikkilä – Kari & Mannila. 2000. Kiintymyssuhdeteoria epävakaan persoonallisuuden ymmärtämisessä ja hoidossa. Teoksessa Kuusinen, K – L. (toim.) Kognitiivinen psykoterapia ja kiintymyssuhdeteoria. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 84 – 102.
- Hellsten, T. 1991. Virtahepo olohuoneessa: läheisriippuvuus ja sisäisen lapsen kohtaaminen. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Holmes, J. 1996. Attachment, intimacy, autonomy. Using attachment theory in adult psychotherapy. Lontoo: Aronson.
- Huhtinen, A. ym. 1994. Luotettavuuden ulottuvuudet laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa Varto, J. (toim.) Kohti elämismailman ja ihmisen laadullista tutkimista 1 & 2. Uudistettu ja laajennettu laitos. Tampere: Yliopiston jäljennepalvelu.
- James, M. & Jongeward, D. 1980. Syntynyt elämään. Keuruu: Otava.
- Janhunen, T. 1998. Tieto kiertoon – monistesarja 25/1998. Paniikista toivoon ja näköalat auki. Huostaanotto –projekti 1997 – 2001. Stakes.
- Kandathil, G. & Kandathil, C. 1997. Autonomy: open door to spirituality. Transactional Analysis Journal, Vol 27, No 1, 24 – 29.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Kuusinen, K – L. 2000. Terapiasuhde ja emotionaalinen säätely kiintymyssuhdeteorian näkökulmasta. Teoksessa Kuusinen, K – L. (toim.) Kognitiivinen psykoterapia ja kiintymyssuhdeteoria. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 1 – 27.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R.(toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 26 – 43.
- Lehtovaara, M. 1992. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmälläpitäen minäkäsitystutkimuksia. Acta Universitas Tampensis ser A vol 338. Tampereen yliopisto.

- Lehtovaara, M. 1994. Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimisen metodologiaan. Teoksessa Varto, J. (toim.) Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimista 1 & 2. Uudistettu ja laajennettu laitos. Tampere: Yliopiston jäljennepalvelu.
- Loria, B. 1988. The parent ego state – theoretical foundations and alterations. *Transactional Analysis Journal*, 18, 39 – 46.
- Main, M. 1991. Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring and singular (coherent) vs. multiple (incoherent) model of attachment. Teoksessa Parkes, C. M., Stevenson-Hinde, J. & Marris, P. (toim.) *Attachment Across the Life Cycle*. Lontoo/New York: Routledge.
- Maslow, A. H. 1987. *Motivation and personality*. 3. painos. New York: HarperCollins
- Miculincer, M. 1998. Adult attachment style and individual differences in functional versus dysfunctional experiences of anger. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1998, 74, 2, 513 – 524.
- Miller, A. 1996. Lahjakkaan lapsen draama ja todellisen itsen etsintä. Suom. Rutanen, M. Täysin uudistettu ja korjattu laitos. Helsinki: WSOY
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44 – 67.
- Muran, J. C. & Safran, J. D. 1993. Emotional and interpersonal considerations in cognitive therapy.
- Mäkelä, J. 2003. Aivojen varhainen kehitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa Sinkkonen, J. (toim.) *Pesästä lentoon – Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle*. Helsinki: WSOY, 13 – 43.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Männikkö, K. 2001. *Adult Attachment Styles, A Person – Oriented approach*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Nykysuomen käyttötieto. 1999. 2. painos. Helsinki: OTAVA.
- Nyman, S., Näntö, L. & Sandroos, A. 2000a. Kiintymysmallit kognitiivisessa psykoterapiassa. Teoksessa Kuusinen, K – L. (toim.) *Kognitiivinen*

- psykoterapia ja kiintymyssuhdeteoria. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 28 – 42.
- Nyman, S., Näntö, L. & Sandroos, A. 2000b. Kiintymysmallien kehitys Patricia Crittendenin mukaan. Teoksessa Kuusinen, K – L. (toim.) Kognitiivinen psykoterapia ja kiintymyssuhdeteoria. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 43 – 53.
- Rauhala, L. 1974. Psykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin varjossa. Tapiola: Weilin & Göös.
- Rauhala, L. 1976. Filosofinen orientoituminen psykosomatiikan ongelmaan. Helsinki: Helsingin yliopiston monistuspalvelu.
- Rauhala, L. 1989. Hermeneuttinen näkökulma merkityksen ongelmaan. Tiedepolitiikka 3. 3 – 14.
- Rothbard, J. C. & Sahver, P. R. 1994. Continuity of Attachment across the Life Span. Teoksessa Sperling, M. B. & Berman W. H. (toim.) Attachment in Adults, Clinical and Developmental Perspectives. New York: The Guilford Press.
- Safran, J. D. & Segal, Z. V. 1990. Interpersonal process in cognitive therapy. New York: Basic Books.
- Salo, S. 2003. Kiintymyssuhteen merkitys elämänkaaren aikana. Teoksessa Sinkkonen, J. (toim.) Pesästä lentoon – Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY, 44 – 77.
- Schmitt, F. 2003. Riittävän hyvä vanhemmuus. Teoksessa Sinkkonen, J. (toim.) Pesästä lentoon – Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY, 298 – 326.
- Sinkkonen, J. 2001a. Lapsen puolesta. Helsinki: WSOY.
- Sinkkonen, J. 2001b. Kiintymyssuhteen häiriöiden yhteydet psykopatologiaan. Teoksessa Sinkkonen, J. & Kalland, M. (toim.) Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY, 146 – 173.
- Sinkkonen, J., & Kalland, M. 2001. Johdanto: Ihminen tarvitsee toisten läheisyyttä. Teoksessa Sinkkonen, J. & Kalland, M. (toim.) Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY, 7 – 12.
- Stern, D. 1989. The representation of relational patterns: Developmental considerations.
- Stettbacher, J. K. 1992. Kärsimyksen mielekkyys. Helsinki: WSOY.

- Stewart, I. & Joines, V. 1987. TA Today: A New Introduction to Transactional Analysis. Nottingham: Lifespace.
- Stewart, I. 1989. Transactional Analysis Counselling in Action. London: SAGE Publications.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Syrjälä, L. 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 203 – 217.
- Tähtelä, O. 1981. Ihminen ilman omaa tuntoa. Kajaani: Koillissanomat Oy.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 1994. Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimista 1 & 2. Uudistettu ja laajennettu laitos. Tampere: Yliopiston jäljennepalvelu.
- Weiss, R. S. 1991. The Nature of Attachment. The Attachment bond in childhood and adulthood. Teoksessa Parkes, C. M., Stevenson – Hinde, J. & Marris, P. (toim.) Attachment Across the Life Cycle. Lontoo: Routledge.
- Woollams, S. 1977. From 21 to 43. Teoksessa Barnes, G. (toim.) Transactional Analysis after Eric Berne. New York: Harper's College Press, 351 – 391.

LIITE

Opettajaharjoittelu 1, opintotehtävä

OKL191 OPETTAJAHARJOITTELU 1: tutustuminen opettajan työhön

Tavoite: Opiskelija pohtii oman toimintansa perusteita aikaisempien koulu- ja oppimiskokemusten sekä harjoittelukokemusten valossa. Syyslukukaudella tutustutaan opettajan työhön, harjoittelukouluun ja -luokkaan, ohjaavaan opettajaan sekä toimitaan dialogisessa ohjaussuhteessa (OPS/OKL 2001 - 2003, 134).

OPINTOTEHTÄVÄ

Kiinnittäkää huomiota, tehkää havaintoja ja tutkikaa suhdettanne/suhtautumistanne

- a. oppisisältöihin
- b. ihmisiin: oppilaisiin, ohjaajiin ja kanssaopiskelijoihin
- c. ohjaukseen ja yhteistyöhön

Käsitteellisenä apupiirroksena voit käyttää esimerkiksi seuraavaa suhteiden laadullisen vaihtelun äärimuotojen kuvausta:

Ammatillinen suhde

järjellinen, ajatteleva
käytännöllinen
ymmärtävä
vaihtoehtoja etsivä
arvioiva
muuttuva/muuttava

Tarvepohjainen suhde

tunnevaltainen, reagoiva
epäkäytännöllinen
hallitseva
pakonomainen
puolustautuva
toistuva/toistava

jatkuu

Liitteen jatko

Tuotos

Kirjoittakaa kokemuksistanne vapaamuotoinen kirjallinen 2 - 5 liuskan laajuinen esitys (päiväkirja, essee, raportti tms.) ja toimittakaa se luokanlehtorille ja kotiryhmänne ohjaajalle. Kirjoittaja päättää, mitä kirjoittaa, mitä ei. Pääasia on, että raporttiin pistetään vain sellaista, mitä tekijä itse pitää totena.

Käsittely

Keskustelu. Tarkastus/hyväksyminen: kotiryhmän ohjaaja.

Tehtävän perustelu

Tehtävän tavoitteena on omien persoonallisten, sosiaalisten ja ammatillisten lähtökohtien tiedostaminen ja tutkiminen. Tehtävän tarkoituksena on oppia ymmärtämään oman subjektiivisuuden keskeinen asema kaikessa havaitsemisessa ja merkityksenannossa, johon toimintamme ja oppimisemme perustuu. Kaksi ensimmäistä suhdetta sisältävät ammatillisen välttämättömyyden: Kyky tulkita oppilaita ja oppisisältöjä pätevästi on opettajan ammatillisen osaamisen ydin. Oppimista voi ymmärtää vain tätä kautta. Kolmas - suhde ohjaukseen ja yhteistyöhön - on opiskeluun ja oppimiseen liittyvä välttämättömyys. Opettajankoulutusta koskevassa tutkimuksessa se on tullut keskeiseksi ongelmaksi. Ohjauksen käsite on syytä ymmärtää laajasti: Se sisältää kaikki ne ihmissuhteet, joissa tunnemme tarvetta mukautua tai panna vastaan. Tässä katsannossa myös oppilaat ovat ohjaajia. Tulokset oppiminen edellyttää tasapainoista suhdetta: Itsen ulkopuolelta tuleva ja oma merkitysrakenne on kyettävä muuntamaan mielekkääksi tiedoksi ja toiminnaksi. Kuta kuinkin kaikkien kohdalla tämä edellyttää tilanteisiin liittyvien tunnekokemusten käsittelyä. Jos sitä ei tehdä avoimesti koulutuksessa, se tapahtuu vähemmän avoimesti käytävillä ja kahvion pöydissä. Ei ole tarkoitus muodostaa ja esittää mielipiteitä koulutuksesta tai kouluttajista, vaan tutkia, mistä havainnoista ja niiden tulkinnoista nämä mielipiteet syntyvät.

Prosessiohje

- Pyrkikää tekemään tarkkoja havaintoja. Puhukaa niistä ja pyrkikää ymmärtämään omaa tapaanne havaita. Emme aina havaitse samoja kohteita. (Vrt. esimerkiksi opetusviestinnän tehtävään 3.)
- Tutkikaa merkityksiä, joita havainnoistanne synty. Puhukaa niistä. Emme aina tulkitse samalla tavalla kuin muut.
- Yrittäkää tiedostaa tunteet, joita näihin tulkintoihin liittyy. Tutkikaa niitä. Puhuminen ei ole tarpeen.
- Älkää arvottako. Ei ole olemassa positiivista eikä negatiivista. On vain todellista tai sitten ei.

Yhteyksiä OPS:aan

OKL121 Johdatus opettajan pedagogisiin opintoihin: "-- Opiskelijat tarkastelevat oman ammatinvalintansa perusteita, luonnostelevat omaa arvoperustansa opettajan ammattiin ja analysoivat omia käsityksiään koulusta." POKL117 Minä opettajana: "Realistinen itsearviointi omasta opettajaksi kasvusta sekä tulevaisuudesta opettajana ja kasvattajana."