

**Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia tunnetason
turvallisuudesta ja sosioemotionaalisen kompetenssin
rakentumisesta opettajankoulutuksessa**

Juuli Järvinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2022
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Järvinen, Juuli. 2022. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia tunnetason turvallisuudesta ja sosioemotionaalisen kompetenssin rakentumisesta opettajankoulutuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 110 sivua.

Tutkimuksessani tutkin luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia peruskoulun ja opettajankoulutuksen tunnetason turvallisuudesta sekä oman sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymisestä. Tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja yksilöllisiä tarpeita sekä kehittää tämän pohjalta luokanopettajakoulutusta. Tuloksissa esitän mallin opettajankoulutuksen kehittämistä tunnetasoltaan turvallisemmaksi.

Tutkimukseni on opettajankoulutukseen ja luokanopettajaopiskelijoihin kohdistuva laadullinen tutkimus. Yksilöllisiin kokemuksiin keskittyvä tutkimukseni pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan. Haastattelin tutkimukseeni kahdeksaa loppuvaiheen luokanopettajaopiskelijää. Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Litteroitu haastatteluaineisto analysoitiin aineistolähtöisesti sisällönanalyysillä fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan mukaisesti.

Tulokseni osoittivat, että luokanopettajaopiskelijoilla oli pääosin myönteiset peruskoulukokemukset, vaikka tunnetukea ja yksilöllisempää kohtaamista kaivattiin, etenkin yläkoulussa. Myös kokemukset luokanopettajakoulutuksessa opiskelusta olivat pääosin myönteisiä. Tunnetuen tarve kuitenkin korostui opettajankoulutuksessa, ja tunnetuki olisi voinut tulla vahvemmin esiin kurssien työtavoissa ja ilmapiirissä. Luokanopettajaopiskelijoiden kokivat luokanopettajakoulutuksen tarjonnan varsin vähän valmiuksia oman sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymiseen.

Asiasanat: luokanopettajakoulutus, tunnetason turvallisuus, luokanopettajaopiskelija, sosioemotionaalinen kompetenssi, tunnetuki

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 TUNNETASON TURVALLISUUS	9
2.1 Tunnetason turvallisuuden ja tunnetuen käsitteet	9
2.2 Opettajan merkitys tunnetason turvallisuudessa	16
2.3 Tunnetason turvallisuuden merkitys eri ikävaiheissa	18
3 OPETTAJUUS	21
3.1 Opettajan emotionaalinen kompetenssi	23
3.2 Luokanopettajaopiskelijoiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehittyminen opettajankoulutuksessa	25
3.3 Opettajankouluttajien valmiudet opiskelijoiden tukemiseen	27
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	30
4.2 Tutkimuskonteksti ja tutkimuksen lähestymistapa.....	31
4.3 Tutkimukseen osallistujat.....	34
4.4 Tutkimusaineiston keruu.....	35
4.5 Aineiston analyysi	37
4.6 Eettiset ratkaisut.....	41
5 TULOKSET	45
5.1 Myös koulussa viihtyvät ja menestyvät oppilaat kaipaavat opettajan tunnetukea.....	45
5.1.1 Yksilölliset erot peruskoulun tunnetuen tarpeissa.....	47
5.1.2 Peruskoulukokemukset oman opettajuuden rakentajina	48

5.2	Tunnetason turvallisuus opettajankoulutuksessa.....	50
5.2.1	Kurssien työtavat tunnetason turvallisuuden edistäjinä tai estäjinä.....	52
5.2.2	Opettajankoulutuksen opettajan roolin merkitys tunnetason turvallisuudessa.....	55
5.3	Opettajankoulutuksen antamat valmiudet tunnetason turvallisuuden huomioimiseen tulevassa opettajan työssä	57
6	POHDINTA.....	61
6.1	Tunnetuen kaipuu viestii opettajien tunnetuen kehittämistarpeista	61
6.1.1	Opettajankouluttajien sosioemotionaalista osaamista tulee kehittää opiskelijoiden tarpeita paremmin vastaavaksi	66
6.1.2	Opettajankoulutuksen tulisi tarjota enemmän valmiuksia opettajan sosioemotionaaliseen osaamiseen	70
6.2	Tutkimuksen luotettavuus	73
6.3	Jatkotutkimushaasteet	80
	LÄHTEET	82
	LIITTEET.....	103

1 JOHDANTO

Yliopistovuodet ovat suuri muutos ja siirtymä nuorelle, minkä vuoksi emotionaalinen tuki sekä oppimisympäristön tunnetason turvallisuus ovat tärkeitä myös yliopistossa ja sen opetuskäytänteissä (Palonen & Markkanen, 2014, s. 21). Tuki on tärkeää etenkin opintojen alkuvaiheessa, sillä se tukee opintoihin kiinnittymistä ja vähentää opintojen keskeyttämiskärsiä (Rautopuro & Korhonen, 2011).

Yliopisto-opiskelijoiden hyvinvointiin kiinnitetään yhä enemmän huomiota yliopistoissa. tunnetason turvallisuuden voi nähdä keskeisenä tekijänä opiskelijan kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille ja opintojen sujumiselle (esim. Maslow, 1943, 1970, s. 15–26; Ryan & Deci, 2000ab). Jyväskylän yliopistossa on esimerkiksi jokaisella ainelaitoksella toimiva Hyvis-toiminta, joka tarjoaa keskusteluapua sekä tukea opiskeluun (Jyväskylän yliopiston vuosikirja, 2014, s. 8–9). Hyvis-toiminta perustuu Jyväskylän yliopiston Student life -toimintamalliin, jonka tarkoituksena on kehittää keinoja yliopisto-opiskelijoiden hyvinvoinnin ja opinnoissa etenemisen tukemiseksi (Laitinen, Laakkonen, Penttinen & Anttonen, 2014, s. 109). Jyväskylän ja Tampereen yliopistossa on käytössä myös verkkopohjainen hyvinvointi- ja elämäntaito-ohjelma, Opiskelijan Kompassi (Jyväskylän yliopisto, 2022). Opiskelua ei nähdäkään enää vain opiskeluna, vaan opinnoissa pyritään kohtaamaan opiskelijat ja tukemaan heidän opiskeluaan.

Korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointia kartoitettiin THL:n ja Kelan toteuttamassa korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimuksessa (KOTT). Tutkimustulosten mukaan jopa joka kolmas korkeakouluopiskelija koki ahdistusta tai masennusta. Opiskelukykyä olisi tärkeää ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiön lisäksi tukea myös korkeakoulu-yhteisöissä. Opetushenkilöstön tuki ja sosiaaliset kohtaamiset ovat tutkimustulosten

mukaan nuorille tärkeitä. Tuen tarve on korostunut etenkin korona-ajan etäopetuksessa ja sen aiheuttamassa kuormittuneisuudessa. (YTHS, 2021ab.)

Laajemmin tunnetason turvallisuudella on suuri merkitys sille, millainen käsitys yksilöllä itsestään, omasta persoonastaan sekä kyvyistään muodostuu (Vasalampi, 2017; Eccles ym., 1983). Tunne turvallisuudesta, hyväksytyksi tulemisesta ja kuulumisesta voidaan nähdä perustarpeina, jotka voidaan nähdä pohjana yksilön motivaatiolle, hyvinvoinnille ja itsensä toteuttamiselle (Maslow, 1943, 1970; Ryan & Deci, 2000; Bowlby, 1969, s. 205 – 208).

Yliopistoon siirtyminen on usein suuri muutos nuorelle kehitykseen ja elämäntapaan liittyvien kehitystehtävien vuoksi. Valtaosa yliopistop opiskelijoista elää nuoruuttaan ja varhaisaikuisuuttaan, joka sijoittuu 18–30 ikävuoden välille (Havighurst, 1972, s. 83) Nuoruuteen ja varhaisaikuisuuteen kuuluu monia muutoksia ja kehitystehtäviä, joita ovat muun muassa omilleen muuttaminen, lapsuudenkodista irtautuminen, opiskeluiden aloittaminen sekä ammattiin valmistuminen ja omien ihmissuhteiden solmiminen (Erikson, 1978, s. 55, Havighurst, 1972, s. 62, 85).

Olen itse ollut peruskouluaikoinani ujouteen taipuvainen oppilas, joka on jännittänyt luokan edessä esiintymistä ja oppitunneilla viittaamista. Kaikki opettajani eivät kuitenkaan ymmärtäneet ujouttani tai osanneet rohkaista ja kohdata minua sensitiivisesti. Yliopistossa pääsin opiskelemaan kotiryhmään, jossa korostui opiskelijoiden oma toimijuus. Toimijuuden toteutuminen edellytti kuitenkin tunnetason turvallisuuden tarpeen täyttymistä, sillä voidakseen jakaa omia ajatuksiaan ja olla oma itsensä, on ryhmän oltava kunnioittava, turvallinen ja hyväksyvä (Juutilainen, Metsäpelto & Poikkeus, 2014). Tämä oli ensimmäinen kerta, kun opiskelin aidosti tunnetasoltaan turvallisessa ympäristössä ja ryhmässä. Kotiryhmäämme muodostui lämmin, luottamuksellinen ja turvallinen ilmapiiri, jossa oli hyvä olla ja omia ajatuksia oli luonteva sekä helppo jakaa. Tämä kokemus havahdutti minut pohtimaan tunnetason turvallisuuden merkitystä kaikenikäisten ihmisten tarpeena sekä oppilaiden että luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa.

Tässä tutkimuksessa tutkin luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia opettajankoulutuksen tunnetason turvallisuudesta sekä heidän sosioemotionaalisen osaamisensa rakentumisesta. Opiskelijoiden kokemukset koulutuksesta korostuvat erityisesti opettajankoulutuksessa, jossa omaa opettajuutta vasta rakennetaan (Väisänen, 2019). Opettajan opetuksen tiedetään perustuvan hänen oppimiskäsityksiinsä, jotka rakentuvat muun muassa hänen omien oppimiskokemustensa ja opettajankoulutuksen pohjalta (Pitkäniemi, 2010).

Opettajan ammatti on hyvin arvolutautunut ammatti, johon liitetään paljon odotuksia siitä, millainen opettajana tulisi olla. Usein puhutaan opettajapersoonallisuudesta ja alalle soveltuvuudesta (esim. Kiviniemi, 2000, s. 73; Räihä, 2002, s. 173 – 174; Räihä & Nikkola, 2006, s. 20; Sitomaniemi-San, 2015). Tästä syystä voisi ajatella, että erityisesti opettajaopiskelijat kaipaavat tukea ja tunnetasoltaan turvallisen ympäristön oman opettajuutensa rakentumisen tueksi. Lisäksi on huomattava, ettei kukaan tule opettajankoulutukseen tyhjänä tauluna, vaan omaa vuosien kokemuksen koulumaailmasta (Kostiainen & Rautiainen, 2013, s. 7). Tämän vuoksi on tarpeellista tarkastella myös opettajaopiskelijoiden opettajankoulutusta edeltäneitä kokemuksia. Opettajaopiskelijoiden omien kokemusten voi myös ajatella heijastuvan heidän tulevaan opettajuuteensa ja siihen, kuinka he huomioivat erilaisia persoonallisuuksia ja luovat oppimisympäristöstä tunnetasoltaan turvallisen (esim. Kostiainen & Rautiainen, 2013; McDonald ym., 2014).

Voisi ajatella, että tunnetason turvallisuuden kokemuksilla on merkitystä luokanopettajaopiskelijoiden hyvinvoinnille, opinnoissa menestymiselle sekä oman opettajuuden rakentumiselle (Bowlby, 1969; Ryan & Deci, 2000ab, Maslow, 1943, 1970; Väisänen, 2019). Toisaalta tunnetason turvallisuuden kokemuksella on suuri merkitys myös peruskoulun oppilaiden hyvinvoinnille ja motivaatiolle sekä oppimiselle, joiden parissa vastavalmistuneet opettajat työskentelevät ja käyttävät omaa emotionaalista osaamistaan pyrkien luomaan tunnetasoltaan turvallisen ympäristön (Thijs, Koomen & van der Leij, 2008; Pianta & Stuhlman, 2004; Hamre & Pianta, 2001; Bowlby, 1969; Maslow, 1943, 1970; Ryan & Deci,

2000ab). Tästä syystä on tärkeää, että luokanopettajaopiskelijat saisivat opintojensa kautta tukea sekä tietoja ja taitoja omaan opettajuuteensa ja sen rakentamiseen. Luokanopettajaopiskelijoiden tulisi saada valmiuksia, joiden avulla he voisivat huomioida tunnetason turvallisuuteen liittyviä asioita omassa tulevassa työssään (esim. Jennings & Greenberg, 2009; Cadima, Leal & Burchinal, 2010).

Oppilaiden yksilölliset tarpeet ja lisääntynyt monikulttuurisuus edellyttävät opettajalta yhä laajempaa vuorovaikutusosaamista. Erot opettajien vuorovaikutuskäytänteiden välillä voivat olla suuria, minkä vuoksi opettajankoulutuksen haasteena on tarjota tuleville opettajille välineitä laadukkaaseen vuorovaikutuksen toteuttamiseen (Lerikkanen, 2014). Taidot kohdata erilaisia oppilaita korostuvat jo tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta (Opetushallitus, 2014, s. 14), mikä korostaa yksilöllisen kohtaamisen ja turvallisuuden tunteen merkitystä yhä inklusiivisemmiksi muuttuvissa kouluissa.

2 TUNNETASON TURVALLISUUS

2.1 Tunnetason turvallisuuden ja tunnetuen käsitteet

Koulun tulee olla paikka, jossa on turvallista saavuttaa opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet (Lindfors, 2012, s. 13). Myös Perusopetuslain puitteissa jokaisella tulee olla oikeus turvalliseen oppimisympäristöön ja -ilmapiiriin (Perusopetuslaki, 1998). Turvallisuuden tunne onkin itsessään tärkeä arvo, mutta myös keskeinen ihmisoikeus (Waittinen, 2018, s. 43).

Turvallisuus koulussa tarkoittaa, että jokaisen oppilaan tulee saada olla oma itsensä sekä saada yksilöllistä tukea ja kannustusta kasvuunsa, kehitykseensä sekä oppimiseensa (esim. Pakarinen, Aunola, Kiuru, Lerkkanen, Siekkinen & Nurmi, 2014; Opetushallitus, 2014, s. 7). Turvallisuuden tunteella viitataan yksilön kokemukseen oppimisympäristön turvallisuudesta sekä turvattomuuden tunteen puuttumisesta (Lindfors, 2018, s. 11). Turvallisuuden tunne on yksilön kokemus koulussa olemisesta ja siitä, miltä koulussa tuntuu olla (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 8).

Oppilaitosten turvallisuutta on tarkasteltu oppimisympäristön turvallisuuden kautta, joka koostuu fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta ulottuvuudesta (Opetushallitus, 2014, s. 81). Oppilaalla on perusopetuslain mukaan oikeus fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvalliseen ympäristöön (Perusopetuslaki, 1998). Waittinen (2016, s. 59) nimeää myös pedagogisen ulottuvuuden turvallisuuden osa-alueeksi.

Fyysisen turvallisuuden ohella keskeisiksi nousevat luokan psyykkiset ja sosiaaliset tapahtumat, kuten luokkahuonevuorovaikutus sekä oppilas-opettajasuhde (Lindfors, 2012, s. 16). Turvallisessa oppimisympäristössä on hyvä olla niin fyysisesti kuin psyykkisestikin. Psyykkiseen oppimisympäristöön

kuuluvat koulun ilmapiiri ja yksilön tulkinnat siitä, miltä koulussa tuntuu olla. Sosiaalisella turvallisuudella tarkoitetaan koulu yhteisössä vallitsevia arvoja ja asenteita sekä vuorovaikutussuhteiden laatua (Lindfors, 2012, s. 18; Waittinen, 2012, s. 59). Pedagogisella oppimisympäristöllä viitataan puolestaan opetuksen suunnitteluun ja tapoihin järjestää opetus sekä huomioida erilaisten oppilaiden tarpeet opetuksessa (Waittinen, 2016, s. 59). Myös työrauha on osa yksilön turvallisuuden kokemusta. Työrauha ei ole vain sitä, että luokassa on hiljaista. Työrauha tarkoittaa, että luokassa on ilmapiiri, jossa on mahdollista oppia, osallistua, kehittää taitojaan sekä kuulua osaksi ryhmää (Saloviita, 2007).

Aiemmat oppimisympäristön turvallisuutta koskevat tutkimukset ovat lähestyneet koulun turvallisuutta laajasti. Tutkimuksissa on tarkasteltu koko koulu ympäristön ja naapuruston turvallisuutta kurinpidon ja fyysisten turvallisuustoimien näkökulmasta. Tällaisissa tutkimuksissa ilmapiirin turvallisuus on jäänyt vain yhdeksi turvallisuuden osa-alueeksi. (Kitsantas, Ware & Martinez-Arias, 2004.) Koulun turvallisuus on usein liitetty kouluväkivaltaan ja koulukiusaamiseen (Janosz ym., 2008; Felix, Furlong & Austin, 2009) sekä koulu yhteisöön liittyviin uhkakuviin ja koulun ulkopuolisiin ympäristöihin (Virta ym., 2018, s. 121). Tutkimuksissa ei ole yhtä vahvasti keskitytty luokan vuorovaikutuksen ja opettajan oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen turvallisuuden tutkimiseen (Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010).

Davies ja Cummings (1994, 1998) nostavat esiin tunnetason/emotionaalisen turvallisuuden käsitteen. He pohjaavat tunnetason turvallisuuden käsitteen kiintymyssuhdeteoriaan (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1979), mutta laajentavat sen käyttötarkoitusta. Tunnetason turvallisuudessa keskitytään ympäristöön ja sen tapahtumiin sekä siihen, kuinka oppilas kokee niiden turvallisuuden. Yksilöllisen tulkinnan pohjalta muodostuu kokemus tunnetason turvallisuudesta. (Davies & Cummings, 1998.)

Kokemus tunnetason turvallisuudesta rakentuu vuorovaikutustilanteissa. Kokemus on jokaiselle yksilöllinen, sillä yksilön persoonallisuus vaikuttaa siihen, miten hän toimii erilaisissa tilanteissa sekä millaisia tavoitteita hän asettaa (Vierikko, 2015). Lapsilla on erilaisia tapoja reagoida niin positiivisiin kuin

negatiivisiinkin ympäristössä tapahtuviin asioihin ja muutoksiin, sillä toiset ovat herkempiä ympäristötekijöille (Boyce & Ellis, 2005). Lapsilla on erilaisia tapoja reagoida haastavissa tilanteissa. Boyce ja Ellis (2005) käsitteellistävät ilmiötä kutsumalla ympäristölle herkkiä lapsia orkidealapsiksi ja sopeutuvaisempia lapsia voikukkalapsiksi. Vaikka teoriaa on kritisoitu kahteen ääripäähän keskittymisestä (Kennedy, 2013), kuvaa tämä metafora osuvasti sitä, kuinka osa lapsista reagoi vahvemmin ympäristöönsä ja tarvitsee enemmän tukea kasvuunsa ja kehitykseensä, mutta voikukkalapsi pärjää ja sopeutuu ympäristöstä riippumatta. Kokemus tunnetason turvallisuudesta syntyykin aina yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa (Davies & Cummings, 1998).

Alun perin tunnetason turvallisuutta tutkittiin perhekontekstissa avioerotilanteissa (Davies & Cummings, 1994, 1998) Myöhemmin käsitettä on sovellettu myös koulukontekstiin (Thijs & Koomen, 2008; Koomen, Leeuwen & Aryan, 2004). Koomen, van Leeuwen ja Aryan (2004) havaitsivat tutkimuksessaan, että tunnetason turvattomuus lisäsi päiväkotilasten estyneisyyttä ja heikentää osallistumista yhteiseen toimintaan. Sen sijaan opettajan antama vahva tunnetuki edistää oppilaan tunnetason turvallisuutta tai emotionaalista turvallisuutta (Thijs & Koomen, 2008).

Tunnetason turvallisuuden saavuttaminen on lapselle keskeinen tarve ja tavoite, joka ohjaa lapsen motivaatiota, toimintaa ja reaktioita (Davies & Cummings, 1994). Hyvinvoinnin ollessa uhattuna, ihminen pyrkii palauttamaan hyvinvointinsa, jolloin turvattomassa ilmapiirissä yksilön voimavarat menevät selviytymiseen ja hyvinvoinnin palauttamiseen. (esim. Lazarus, 1982). Tällaisessa tilanteessa lapsen kaikki energia ja aika menee siihen, että hän pyrkii saavuttamaan turvallisen olotilan, mikä heikentää keskittymistä ja osallistumista muuhun toimintaan, kuten oppimiseen ja opetukseen (Davies & Cummings, 1998). Tästä syystä opettajan tunnetuella voi olla merkityksellinen rooli tunnetason turvallisuuden kokemuksen rakentamisessa ja osallistumiseen kannustamisessa (Thijs & Koomen, 2008).

Kansainvälisessä tutkimuksessa on käytetty käsitettä *emotional safety*. Joissakin yhteyksissä tämä on suomennettu emotionaaliseksi turvallisuudeksi,

kun taas toisinaan puhutaan tunnetason turvallisuudesta. Omassa tutkimuksessani puhun tunnetason turvallisuudesta, jolla viitataan koulu- ja opiskeluympäristön psyykkisiin ja pedagogisiin tapahtumiin. Lisäksi tunnetason turvallisuus tulee lähelle tunnetuen (emotional support) käsitettä, jonka mukaan oppilas tai opiskelija tulee kohdata yksilöllisesti osoittaen hänelle tunnetukea (Hamre ym., 2013). Tutkimuksessani viitataan tunnetason turvallisuudella yksilön kokemukseen opiskeluympäristön psyykkisestä ja pedagogisesta turvallisuudesta, jossa oppilaalla on turvallinen olo. Tunnetason turvallisuus edellyttää opettajan antamaa tunnetukea. Tunnetuki käsitetään tutkimuksessani välineenä edistää tunnetason turvallisuutta. Kuviossa 1 esitän tunnetason turvallisuuden viitekehyksen, jonka olen laatinut luomalla synteesiä aihetta koskevista teorioista ja tutkimuksista.

Pianta, LaParo ja Hamre (2008) ovat kehittäneet opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laatua tarkastelevan ohjausvuorovaikutuksen viitekehyksen (Teaching Through Interaction Framework, TTI). Vuorovaikutusta tarkastellaan mallissa kolmen luokkahuonevuorovaikutuksen elementin kautta, jotka ovat tunnetuki, toiminnan organisointi ja ohjauksellinen tuki. Ohjausvuorovaikutuksen osa-alueita voidaan tutkia malliin kuuluvalla CLASS-havainnointimenetelmällä, jonka avulla opettajan ja oppilaiden välistä ohjausvuorovaikutusta arvioidaan kolmen pääalueen kautta. Malli on saanut tukea useissa tutkimuksissa. Mallin avulla etenkin alakouluopettajat ovat kiinnittäneet enemmän huomiota omaan luokkahuonevuorovaikutukseensa ja kehittäneet omaa ohjausvuorovaikutustaan, minkä vuoksi malli sopii hyvin erityisesti alakoulujen opetusvuorovaikutuksen suunnittelun tueksi. (Hamre ym., 2013; Reddy, Fabiano & Dudeck 2013; Cadima, Peixoto & Leal 2014; Kane & Staiger 2012. Mallia on hyödynnetty myös yläkoulussa (esim. Westergård ym., 2018; Kane & Staiger, 2012).

Malliin kuuluva tunnetuki tulee lähelle tunnetason turvallisuuden käsitettä. Tunnetuella tarkoitetaan, että opettaja on sensitiivinen ja kohtaa oppilaat yksilöllisesti tarjoten tukea ja kannustusta. Lisäksi luokassa vallitsee myönteinen ilmapiiri, jossa oppilaiden ajatuksia ja aloitteita kuunnellaan. (Pianta

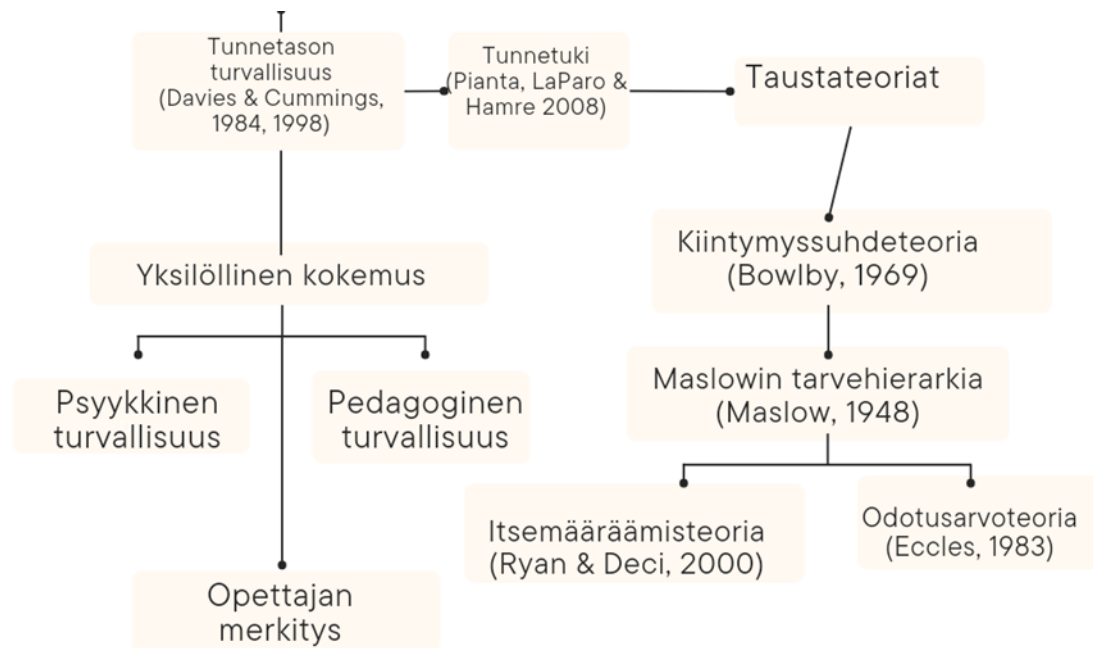
ym., 2008.) Tunnetuen antaminen edellyttää opettajalta sosioemotionaalisia taitoja, joiden avulla hän havaitsee yksilöllisiä tarpeita ja osaa kohdata oppilaat empaattisesti (Cadima ym., 2010).

Opettajan tarjoama tunnetuki luo tunnetasoltaan turvallista ympäristöä, jossa oppilas uskaltaa osallistua ja voi olla oma itsensä (Hamre ym., 2013). Turvallisessa ja tunnetukea tarjoavassa ympäristössä lapsi uskaltaa olla ja osallistua kiintymyssuhdeteorian mukaisesti (Bowlby, 1969; Hamre ym., 2013). Kiintymyssuhdeteorian mukaan yksilön on tunnettava olonsa turvalliseksi, jotta hän voi luottaa muihin ihmisiin. Ainsworthin (1979, s. 932) mukaan lapsi voi kiintyä myös muuhun henkilöön kuin hoivaajaansa, jolloin tunnetuen tarjoaja voi olla esimerkiksi opettaja tai muu turvallinen aikuinen.

Tunnetuen lisäksi opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen kannalta keskeisiä tekijöitä ovat toiminnan organisointi ja ohjauksellinen tuki, joilla tarkoitetaan opettajan kykyä pitää yllä työrauhaa ja suunnitella oppilaita motivoivia, mutta samalla opetuksellisesti tehokkaita käytänteitä sekä varmistaa, että oppilaat ymmärtävät opetettavat asiat (Pianta ym., 2008). Oppilaat tarvitsevat opettajalta tukea, kannustusta ja selkeitä sekä turvallisia rajoja (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 21). On huomattava, että vaikka tutkimuksessani keskitytään erityisesti tunnetukeen, voivat myös TTI-viitekehukseen kuuluvat luokkahuoneen organisoinnin ja ohjauksellisen tuen ulottuvuudet kietoutua yhteen tunnetason turvallisuuden ja luokkahuoneen vuorovaikutuksen kanssa. Luokassa vallitsevan rauhattomuuden ja työrauhaongelmien tiedetään heikentävän oppilaiden kokemusta luokan ilmapiiristä (Janhunen, 2013).

Kuvio 1

Teoreettinen viitekehys tunnetason turvallisuuden käsitteestä



Tunnetason turvallisuuden ja tunnetuen merkitystä voidaan perustella useiden teoreettisten ja käsitteellisten viitekehysten avulla. Kiintymyssuhdeteorian lisäksi (Bowlby, 1969) myös Abraham Maslowin (1943, 1970) tarvehierarkia esittää turvallisuuden tunteen ja yhteenkuuluvuuden ihmisen perustarpeiksi. Maslow kehitti vuonna 1943 motivaatioteoriaan tunnetun tarvehierarkian, jonka mukaan ihmisellä on tiettyjä perustarpeita, joiden tulee tyydyttyä. Alemman tason tarpeen on tyydyttävä ennen kuin ihminen voi edetä seuraavalle tasolle. Ihmisen tulee tyydyttää ensiksi fysiologiset tarpeensa, turvallisuuden tarpeensa, yhteenkuuluvuuden tarpeensa sekä arvostuksen tarpeensa. Vasta tämän jälkeen ihminen voi päästä korkeimmalle tasolle, jossa yksilö voi toteuttaa itseään. Lähtökohtaisesti malli ja sen tarpeet perustuvat aikuisiin, mutta malli on sovellettavissa myös lapsiin. (Maslow, 1943, 1970.) Alun perin Maslow viittasi turvallisuuden tarpeella fyysiseen turvallisuuteen ja vaarojen välttämiseen. Tosin Maslow korostaa myös sitä, että ympäristön on tärkeää olla ennakoitava ja hallittava, jotta yksilö kykenee toimimaan siinä ja voi kokea olonsa turvalliseksi.

Tästä näkökulmasta Maslowin tarvehierarkia puoltaa tunnetason turvallisuuden merkitystä ihmiselle ja hänen hyvinvoinnilleen.

Myös Ryanin ja Decin (2000ab) motivaatiota koskeva itsemääräämisteoria tukee ajatusta siitä, että oppimisympäristön tunnetuki vaikuttaa yksilön hyvinvointiin, motivaatioon sekä oppimiseen. Itsemääräämisteorian (2000ab) mukaan motivaatio ja hyvinvointi edellyttävät kolmen perustarpeen tyydyttymistä. Jotta yksilö voi motivoitua, on hänen itsemääräämisteoriansa mukaan tunnettava yhteenkuuluvuutta toisten ihmisten kanssa, voitava käyttää autonomiaansa sekä tunnettava itsensä päteväksi ja kyvykkääksi. Nämä ovat keskeisiä tekijöitä myös koulumotivaation kannalta, joihin opettajan tulee kiinnittää huomiota luokkahuonevuorovaikutuksessa (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Opettajan osoittama emotionaalinen tuki, kannustus ja välittäminen voivat tukea perustarpeiden, kuten autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteiden saavuttamista (Furrer & Skinner, 2003; Ryan & Deci, 2000b).

Ecclesin ja kollegoiden (1983) odotusarvoteorian mukaan yksilölle syntyy uskomuksia ja käsityksiä hänen omasta osaamisestaan, jotka vaikuttavat oppimismotivaatioon ja osallistumishalukkuuteen. Lapsilla on erilaisia tapoja reagoida haastavissa tilanteissa. Toiset lapset jatkavat ponnistelua kohdatessaan haastavia tehtäviä, kun taas toiset lapset ahdistuvat ja ryhtyvät välttelemään vaikealta tuntuvia tehtäviä (Pekrun, 2006).

Jos yksilö uskoo itseensä ja kykyihinsä, on hän motivoitunut ja innokas oppija. Vastaavasti yksilön epäillessä omia kykyjään myös oppimismotivaatio laskee, mikä voi johtaa siihen, että vaikealta tuntuvia asioita vältellään epäonnistumisen pelossa, kun odotukset omasta onnistumisesta ovat heikot. (Eccles ym., 1983.) Teoria on ohjannut motivaatiotutkimusta vuosikymmeniä, minkä vuoksi sitä voi pitää varsin pätevänä. Eccles kollegoineen (1983) on tarkastellut malliaan uudelleen viime vuosina ja korostanut erityisesti siihen, kuinka yksilö muodostaa itseään koskevia uskomuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Eccles & Wigfield, 2020.)

Odotusarvoteorian mukaan opettajan tulisikin pyrkiä vahvistamaan oppilaiden oppijaminäkuvaa ja tukea myönteisen minäkäsityksen rakentumista, jotta oppilaan oppimismotivaatio ja luotto omiin kykyihin säilyisivät läpi koulupolun (Eccles ym., 1983). Tunnetuen puute voi johtaa oppilailla tehtävien ja haastavilta tuntuvien asioiden passiiviseen välttelyyn (Pakarinen ym. 2014).

2.2 Opettajan merkitys tunnetason turvallisuudessa

Luokkahuoneen vuorovaikutuksen laadulla tiedetään olevan moninaisia vaikutuksia lasten ja nuorten koulumenestykseen, kouluun sopeutumiseen, koulumotivaatioon sekä sosiaalisiin taitoihin (Thijs ym., 2008; Pianta ym., 2001; Wentzel ym., 2010; Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016; Allen, Kern, Vella-Brodrick, Hattie & Waters, 2018; Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen, 2016). Lämmin suhde opettajaan tekee oppimisympäristöstä tunnetasoltaan turvallisen (Pakarinen ym., 2014). Kokonaisuudessaan luokan vuorovaikutuksella on oppimiseen yhtä suuri merkitys kuin oppilaan taidoilla (Kautto-Knape, 2012). Opettajan osoittama tunnetuki sekä luokassa vallitseva myönteinen ilmapiiri ovat tärkeitä oppimista edistäviä tekijöitä etenkin niille oppilaille, joilla on oppimisen pulmia tai muita heikommat taidot. Luokissa, joissa opettaja tarjoaa vahvaa tunnetukea, voivat myös heikommat taidot omaavat oppilaat pärjätä yhtä hyvin kuin muut oppilaat. (Cadima ym., 2010; Hamre & Pianta, 2005.)

Opettajan rooli ja opettajan antama tunnetuki ovat merkityksellisiä tekijöitä lapsen oppimiselle ja kehitykselle. Tiedetään, että yksikin turvallinen aikuinen ja hyvä suhde aikuiseen toimii suojaavana tekijänä psyykkisiltä ja sosiaalisilta haasteilta sekä tukee lapsen kehitystä, hyvinvointia (Rishel, Sales & Koeske, 2005) ja kouluun sopeutumista (Kiuru ym., 2016). Lämmin suhde opettajaan voi suojata oppilasta kodin, kaveripiirin tai muun ympäristön haitallisilta vaikutuksilta (Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti, 2014). Kodin tapahtumat ja vanhempien väliset haasteet voivat aiheuttaa lapselle turvattomuuden tunnetta (Cummings, George, McCoy & Davies, 2012), jolloin

opettajalla on mahdollisuus tarjota oppilaalle tunnetasoltaan turvallinen ympäristö koulussa (Thijs & Koomen, 2008).

Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta ei voi tarkastella vain luokkahuonevuorovaikutuksen kontekstissa, sillä sekä opettaja että oppilaat tuovat luokkaan aina omat yksilölliset ominaisuutensa, ajatuksensa sekä uskomuksensa. Opettajan yksilölliset tekijät, kuten hänen tunteensa ja ajatuksensa vaikuttavat hänen vuorovaikutukseensa ja heijastuvat vuorovaikutussuhteiden laatuun (Jennings & Greenberg, 2009). Opettajan vuorovaikutus taas vaikuttaa välillisesti oppilaiden oppimistuloksiin, sillä vuorovaikutuksen laadun tiedetään olevan yhteydessä oppimiseen (Kiuru ym., 2013).

Lisäksi jokainen oppilas tuo mukanaan myös omat yksilölliset piirteensä, jotka vaikuttavat opettaja-oppilas-suhteen laatuun (Nurmi, 2012). On havaittu, että opettaja-oppilas-suhteen laatu on heikompi pojilla sekä oppilailla, joilla on oppimisen haasteita tai käyttäytymisen pulmia (Kiuru ym., 2013; Nurmi, 2012). Nurmen (2012) mukaan opettajalla oli lämmin suhde koulussa menestyviin ja kouluun sitoutuneisiin oppilaisiin.

Edellä mainitut tutkimustulokset osoittavat, että koulussa vallitsee odotuksia siitä, mitä oppilailta odotetaan ja toivotaan. Opettajan tulisi kohdata kaikki oppilaat yksilöllisesti tarjoten heille riittävästi tukea (Opetushallitus, 2014, s. 12, 25). Opettajankoulutuksessa painotetaan yksilöllistä huomiointia ja yksilöllisen ohjauksen merkitystä, mutta aiheesta on verrattain vähän tutkimustietoa (Lerikkanen & Pakarinen, 2018). Lisäksi opettajan on syytä kiinnittää huomiota myös omaan hyvinvointiinsa ja jaksamiseensa, sillä opettajan stressi saattaa vaikuttaa kielteisesti opettajan antamaan tunnetukeen ja luokan toiminnan organisointiin, jolloin opettajan oma väsymys voi vaikuttaa kielteisesti oppilaisiin ja opettajan asenteisiin erilaisia oppilaita sekä heidän tarpeitaan kohtaan (Penttinen, Pakarinen, von Suchodoletz & Lerikkanen, 2020; Saloviita & Pakarinen, 2021).

Myös opettajien käyttämät opetusmenetelmät ja työtavat voivat rakentaa turvallista ilmapiiriä. Tutkimustulokset kannustavat opettajia käyttämään

oppilaita kohtaavia opetusmenetelmiä, kuten lapsilähtöisyyden suosimista opettajajohtoisen opetuksen sijaan. Lapsilähtöisessä ja dialogisessa opetuksessa huomioidaan lapsen omat ajatukset ja tuetaan hänen autonomiaansa tarjoamalla tunnetukea ja kannustusta, jotka tukevat aktiivista osallistumista. (Lerkkanen & Pakarinen, 2018; Rasku-Puttonen, Lerkkanen, Poikkeus & Siekkinen, 2012; Vasalampi, Metsäpelto, Salminen, Lerkkanen, Mäensivu & Poikkeus, 2021). Näin ollen opettajan opetuskäytänteiden, kuten dialogisuuden ja lapsilähtöisyyden avulla voidaan luoda tunnetason turvallisuutta.

Aiheesta on kuitenkin myös toisenlaisia tutkimustuloksia. Kikas, Peets ja Hodges (2014) esittävät opettajajohtoisten ja strukturoitujen käytäntöjen olevan hyödyllisiä erityisesti perustaitojen oppimisessa ja opettamisessa. He varoittavatkin siitä, että oppilaslähtöisistä ja autonomiaan kannustavista menetelmistä eivät välttämättä hyödy heikommat oppilaat, joilla ei ole taitoja itseohjautuvaan oppimiseen, vaan opettajan tunnetukea tarvitaan enemmän.

2.3 Tunnetason turvallisuuden merkitys eri ikävaiheissa

Kouluympäristön ja sen tarjoaman tunnetuen tulisi sopia yhteen nuoren tarpeiden ja kehitysvaiheen kanssa. Siirtymävaiheissa olisi tärkeää, että kouluympäristö pystyisi vastaamaan nuoren tarpeisiin ja tukemaan motivaatiota sekä hyvinvointia (Eccles & Roeser, 2009). Kehitysteorioiden mukaan ihmisellä on eri ikävaiheissa erilaisia tarpeita ja kriisejä, jotka tulisi ottaa huomioon koulussa lasta tai nuorta kasvatettaessa ja opetettaessa (esim. Havighurst, 1972; Erikson, 1979).

Eriksonin (1979, s. 91–93) mukaan ihminen kohtaa eri ikävaiheissa kehityskriisejä, jotka tämän tulee ratkaista suotuisan kehityksen jatkumiseksi. Hänen mukaansa pienellä lapsella on luontainen halu kokeilla, oppia sekä esitellä taitojaan. Lapsi on varma itsestään ja taidoistaan sekä haluaa tuoda esiin osaamistaan. Kuitenkin koulun alkaessa lapsi joutuu kohtaamaan pettymyksiä ja alkaa vertailla itseään toisiin, mikä saattaa saada aikaan alemmuuden

tuntemuksia. Tästä syystä opettajan tuki ja kannustus ovat tärkeitä. (Erikson, 1978, s. 87, 88, 91 – 93.)

Myös nuoruuteen kuuluu paljon niin fyysisiä kuin psyykkisiäkin muutoksia, jotka vaativat nuorelta sopeutumista. Nuori alkaa etsiä omaa paikkaansa ja rooliaan sekä haluaa olla hyväksytty muiden silmissä. (Erikson, 1978, s. 94.) Opettajan olisi hyvä tiedostaa ja ottaa huomioon opetuksessaan tällaisia kehitykseen kuuluvia tarpeita (esim. Eccles & Roeser, 2009). Tukea kaivataan erityisesti koulusiirtymissä, joissa opettajan tuki voi edistää oppilaan kouluun kiinnittymistä (Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008; Jindal-Snape & Miller, 2008).

Savolainen (2001) esittää, että myös yläkoululaiset kaipaavat opettajalta tukea ja rohkaisua, heidän näkökulmiensa arvostamista sekä osallistumisen mahdollistamista erilaisilla toimintatavoilla. Tällaisen lapsilähtöisen ja oppilaita yksilöllisesti huomioivan opetuksen tiedetään kuitenkin keskittyvän ensisijaisesti ensimmäisiin kouluvuosiin, mikä lisää oppilaiden kiinnostusta oppiaineita kohtaan ainakin alakoulussa (Lerkkanen & Pakarinen, 2018). Tutkimustulosten mukaan oppilaiden koulumotivaatio ja usko omaan kyvykkyyteen laskevat läpi peruskoulun (Spinath & Spinath, 2005).

Vielä alakoulussa oppilaat pitivät koulumenestystä tärkeänä ja halusivat tuoda ahkeruutensa esiin luokassa, mutta yläkoulussa koulumenestykseen alettiin suhtautua kielteisesti. Oppilaat eivät halunneet kertoa koulumenestyksestä muille, sillä he kokivat sen laskevan hyväksyntää vertaisten silmissä (Juvonen & Murdock, 1995; Galvan, 2011). Vastaavasti vertaisryhmän suosio ennusti heikompaa akateemista suoriutumista (Tetzner, Becker & Maaz, 2016).

Havainto saattaa puoltaa tunnetason tuen tarvetta ja sensitiivisyyttä myös yläkoulussa (Eccles ym., 1983), sillä tutkimuksien mukaan opettajan osoittama tunnetuki, kohtaaminen ja herkkyys edistivät myös yläkouluikäisten oppimistuloksia (Allen, Gregory, Mikami, Lun & Hamre ym., 2013; Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti, 2015), kouluun sitoutumista ja halukkuutta pyytää apua opettajalta oppituntien aikana (Pöysä, Vasalampi, Muotka,

Lerkkanen, Poikkeus, Nurmi, 2019). Tunnetuki vähensi myös poissaoloja peruskoulussa (Virtanen ym., 2014; Virtanen ym., 2015) sekä tulevissa toisen asteen opinnoissa (Virtanen, Räikkönen, Lerkkanen, Määttä & Vasalampi, 2021).

Myös yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa kokemus oppimisympäristössä vallitsevasta luottamuksesta, turvallisuudesta sekä tuesta opiskelijoiden ja opettajien välillä vaikuttaa opiskelijoiden tunnetason turvallisuuteen, toimijuuteen sekä aktiiviseen osallistumiseen (Jääskelä, Poikkeus, Vasalampi, Valleala & Rasku-Puttonen, 2017). Oppimistilanteiden dialogisuus sekä tasavertaisuus ja perinteisen auktoriteettisuhteen purkaminen opettajan ja opiskelijoiden välillä edistävät opiskelijoiden toimijuutta ja aktiivista osallistumista (Lipponen & Kumpulainen, 2011). Hyvällä ilmapiirillä (Toom, Pietarinen, Soini & Pyhältö, 2017) ja opiskeluyhteisössä vallitsevalla tunnetason turvallisuudella on suuri merkitys opiskelijoille ja heidän turvallisuuden kokemuksilleen (Eteläpelto & Lahti, 2008).

Tunnetason turvallisuuden merkitystä luokanopettajaopiskelijoille vahvistavat myös luokanopettajaopiskelijoiden kotiryhmätyöskentelystä saadut tutkimustulokset. Kotiryhmätyöskentelyssä luottamuksellinen ilmapiiri ja kokemus tunnetason turvallisuudesta tukivat opiskelijoiden toimijuutta sekä mahdollistivat sen, että oppimisympäristössä pystyi olemaan oma itsensä (Juutilainen, Metsäpelto & Poikkeus, 2018, s. 122). Tunnetasoltaan turvallisessa ympäristössä opettajaopiskelijat kokivat voivansa osallistua yhteiseen toimintaan, tehdä yhteistyötä ja ilmaista omia mielipiteitään ilman pelkoa epäonnistumisesta tai väheksynnästä. Vastaavasti tunnetuen puute ja tunnetasoltaan turvaton ympäristö estivät ja vähensivät opettajaopiskelijoiden osallistumista. (Juutilainen ym., 2014; Eteläpelto & Lahti, 2008.) Turvattomassa ja ilmapiiriltään kielteisessä ryhmässä opiskelijat pelkäävät tulevansa emotionaalisesti haavoitetuiksi, mikä estää osallistumista (Eteläpelto & Lahti, 2008).

Myönteiseksi koettu, turvallinen sekä tukea tarjoava oppimisympäristö tukee opettajaopiskelijoiden hyvinvointia. Väisäsen (2019) tutkimuksen mukaan tuki koetaan erityisen tärkeäksi juuri opettajankoulutuksessa, sillä oman

opettajuuden rakentaminen edellyttää turvallista ympäristöä. Parhaimmillaan ympäristön tarjoama sosiaalinen tuki voi tukea myös opiskelijan ammattidentiteetin kehittymistä (Eteläpelto & Saarinen, 2006). Väisänen (2019) mukaan opettajaopiskelijoiden hyvinvointia on tärkeää tukea, sillä tuen puute voi johtaa stressiin ja oman osaamisen ja koko ammatinvalinnan epäilyyn. Hän esittää, että opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota opiskelijoiden tukemiseen. Opintojen ohella tuen tulisi kohdistua myös oman opettajuuden kehittymiseen. Parhaimmillaan opettajaopiskelijan opintojen aikainen hyvinvointi ja kyky huolehtia omasta jaksamisesta voivat suojata stressiltä myös tulevassa opettajan työssä etenkin uran alkuvaiheessa. Opettajaopiskelijoiden hyvinvointiin ja oman opettajuuden rakentamiseen on kiinnitetty varsin vähän huomiota, minkä vuoksi myös tutkimus on vähäisempää. (Väisänen, 2019.)

Yliopisto-opiskelijoiden ohjauksen ei tulisi kohdistua vain opiskelun sisältöihin, vaan siihen tulisi sisältyä myös sosioemotionaalista tukea, kohtaamista ja opiskelijan yksilöllisten tunteiden huomioimista (Vekkaila, Virtanen, Taina & Pyhälto, 2018; Denicolo, 2004). Parhaimmillaan ohjaussuhde rakentuu luottamuksen ja kunnioituksen ympärille (Jyrhämä, 2002). Yliopisto-opiskelijoiden ohjaussuhdetta ei ole tutkittu kovinkaan paljon, vaan tutkimus on ollut kiinnostuneempi jatko-opiskelijoiden (tohtorikoulutettavien) välisestä ohjaussuhteesta (Nummenmaa & Alanko-Turunen, 2011). Hyvään opiskelija-opettajasuhteeseen kuuluu myönteinen oppimisilmapiiri, jossa opettaja on helposti lähestyttävä, tarjoaa tukea ja empatiaa sekä on reilu ja arvostava opiskelijoita kohtaan (Cornelius-White, 2007).

3 OPETTAJUUS

Opettajuuden käsitteelle on useita määritelmiä. Opettajuus voidaan määritellä opettajan työhön kuuluvaksi ammatillisuudeksi ja ammattitaidoksi. Tämän määritelmän mukaan opettajuus kostuu tiedon välittämisestä, opettamisesta sekä kasvun tukemisesta ja oppimisen ohjaamisesta. (Patrikainen 1999, s. 151.) Opettajuus voi viitata myös yksilön henkilökohtaiseen prosessiin, jossa hän luo ja rakentaa omaa opettajuuttaan oman persoonallisuutensa ja omien kokemustensa pohjalta (Vertanen 2002, s. 95–96).

Opettajuuden tarkastelu henkilökohtaisena prosessina liittyy vahvasti ammatillisen identiteetinkäsitteeseen, jolla viitataan oman ammatillisuuden ja ammatillisen identiteetin kehittymiseen vuorovaikutuksessa (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, s. 26, 43–44). Tällaisen käsityksen mukaan opettajuus käsitetään henkilökohtaiseksi oman opettajuuden kehittämisprosessiksi, eikä vain opettajan työtehtäviksi (ks. Vertanen, 2002; Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010).

Opettajan työ nähdään akateemisena asiantuntija- ja ihmissuhdetyönä, jossa opetuksen lisäksi kohdataan oppilaita (Husu & Toom 2016, s. 7). Opettajan työhön kuuluu kiinteästi välittäminen (Gerlander & Kostiainen, 2005, s. 71). Opettajan työ on tunnettyötä. Tunnettyö tarkoittaa, että opettaja käsittelee tunteita työssään ja hänen työnsä myös rakentuu oppilaiden kokemien tunteiden ympärille (esim. Isenbarger & Zembylas, 2006; Ahola, Lanas & Hämäläinen, 2017).

Hattien ja Jaegerin (1998) mukaan erinomaisessa opettajuudessa painottuvat opettajan vuorovaikutukselliset taidot, joiden avulla opettaja onnistuu luomaan luokkaan optimaalisen ja oppimista tukevan ilmapiirin sekä tukemaan oppilaiden itsetuntoa ja minäpystyvyyttä kokonaisvaltaisesti. Opettajankoulutuksen tehtävänä on tarjota valmiuksia tähän tehtävään (Aspelin, 2019).

Opettajuus käsitteenä tukee ajatusta, että opettajuus olisi sisäsyntyistä, eikä niinkään koulutuksen tulosta (Räihä & Nikkola, 2006, s. 20). Opettajuutta kokevat uskomukset näkyvät myös opettajankoulutuksessa, sillä opiskelijat uskovat, että koulutukseen haetaan opettajiksi sopivia opettajapersoonia

(Kiviniemi 2000, s. 73). Opettajuuteen liitetään esimerkiksi vahva ajatus sosiaalisuudesta ja ulospäinsuuntautuneista, mutta sen sijaan hiljaisuutta tai ujoutta ei mielletä opettajamaisiksi piirteiksi (Räihä 2006, s. 210). Vaikka saatetaan ajatella, ettei ole olemassa yhtä hyvän opettajan mallia, näyttäytyy opettajuus silti vahvasti aikojen saatossa muovautuneiden opettajakäsitysten ja -ihanteiden kautta (Sitomaniemi-San, 2015). Tällaiset opettajuutta koskevat odotukset ja opettajuuteen liitetyt vahvat mielikuvat ovat yksi syy siihen, minkä vuoksi juuri luokanopettajaopiskelijat saattavat kaivata turvallisen ympäristön sekä tunnetukea oman opettajuuden rakentamisen tueksi (McDonald ym., 2014; Räihä & Nikkola, 2006; Väisänen, 2019).

3.1 Opettajan emotionaalinen kompetenssi

Opettajan tunneosaamista on tutkittu tarkastelemalla opettajan sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja, joilla viitataan opettajan tunnetaitoihin, kuten kykyyn huomioida oppilaiden tunteita, asettaa luokkaan selkeät ja kunnioittavat rajat sekä toimia sensitiivisesti myös hankalissa tilanteissa. (Jenning & Greenberg, 2009).

Sosioemotionaalinen kompetenssi tarkoittaa empaattisuutta ja herkkyyttä tunnistaa oppilaan tarpeita sekä reagoida niihin (Aspelin, 2019; Cadima ym., 2010). Sosiaalisiin ja emotionaalisiin taitoihin kuuluvat muun muassa tunteiden ymmärtäminen, muiden näkökulmien huomioiminen, vuorovaikutuksen ymmärtäminen ja positiivisen vuorovaikutuksen luominen (Jennings & Greenberg, 2009; Jones, Bouffard & Weissbourd, 2013). Opettajan sosioemotionaalinen kompetenssi, kuten empatia ja vuorovaikutuksen lämpimyys edistävät myös opiskelijoiden hyvinvointia, kuten terveyttä, myönteistä mielialaa, motivoitumista ja keskittymiskykyä (Cornelius-White, 2007) sekä vahvistavat oppilaan ja opettajan välistä tunnesidettä (Curby, Rimm-Kaufman & Abry, 2013).

Emotionaalinen kompetenssi voi viitata myös yksilön kykyyn säädellä omia tunteitaan sekä niiden vahvuutta ja ilmaisua. Parhaimmillaan hyvä

emotionaalinen kompetenssi mahdollistaa laadukkaan vuorovaikutuksen, jota tarvitaan erityisesti opettajan työn monimutkaisissa vuorovaikutustilanteissa. (Gross, 2002.)

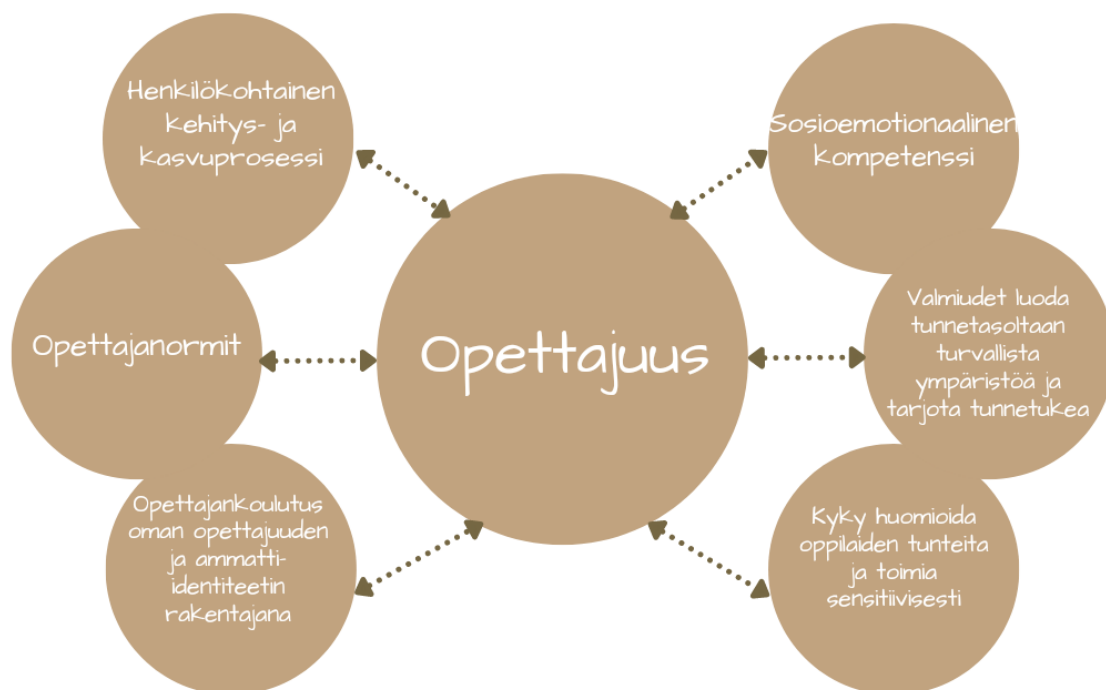
Omassa tutkimuksessani painotan opettajuuden määritelmässä opettajan sosioemotionaalista kompetenssia. Tutkimuksessani viittaa sosioemotionaalisella kompetenssilla opettajan sosioemotionaaliseen osaamiseen, kuten kykyyn havaita, huomioida ja kohdata erilaisia oppilaita yksilöllisesti, empaattisesti ja sensitiivisesti tunnetukea osoittaen sekä tunnetasoltaan turvallista ympäristöä luoden (esim. Jennings & Greenberg, 2009; Cadima ym., 2010; Aspelin, 2019). Lisäksi käsitän opettajuuden arvolutautuneeksi ammatiksi, johon heijastellaan paljon arvostuksia, odotuksia ja normeja (esim. (McDonald, 2014; Rähä & Nikkola, 2006). Nämä käsitykset taas vaikuttavat väistämättä opiskelijan oman opettajuuden kehittymiseen sekä rakentamiseen ja ammatillisen identiteetin luomiseen (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010, s. 26, 43–44; Vertanen, 2002, s. 95–96). Opettajuus ei näyttäytyä tutkimuksessani vain opettajan työtehtävien hoitamisena, vaan oma opettajuus on jokaiselle yksilöllinen ja henkilökohtainen prosessi (esim. Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010). Kuviossa 2 esitän tutkimuksessani käytettävän opettajuuden määritelmän, jonka olen laatinut aihetta koskevia tutkimuksia yhdistellen.

Lukuisat tutkimustulokset sekä niiden taustateoriat vahvistavat tunnetuen ja opettajan sosioemotionaalisen osaamisen merkityksen oppilaan hyvinvoinnille ja koulumenestykselle sekä esittävät tunnetason turvallisuuden ihmisen perustarpeena (ks. (Thijs ym., 2008; Pianta & Stuhlman, 2004; Hamre & Pianta, 2001; Wentzel ym., 2010; Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016; Allen ym., 2018; Muhonen ym., 2016; Ryan & Deci, 2000, Eccles ym., 1987; Bowlby, 1969; Maslow, 1943, 1970). Tästä huolimatta tutkimus opettajien sekä vastavalmistuneiden opettajien sosioemotionaalista taidoista on ollut vähäistä (Roisin & Roland, 2012). Roisinin ja Rolandin (2012) tutkimuksessa selvitettiin, että opettajaopiskelijoiden tunnetaidot olivat alhaisempia kokeneempiin opettajiin verrattuna. Samaan tulokseen on päätynyt myös Kostić-Bobanović

(2020) tutkiessaan kieltenopettajien sosioemotionaalaisia taitoja ja luokanhallintakykyjä. Tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijoiden välillä oli kuitenkin merkittävää vaihtelua heidän yksilöllisissä tunnetaidoissaan.

Kuvio 2

Opettajuuden käsitteen määritelmä



3.2 Luokanopettajaopiskelijoiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehittyminen opettajakoulutuksessa

Opettajakoulutuksen opetussuunnitelmatekstien tarkastelut ovat osoittaneet, että opetussuunnitelmissa korostuvat tutkimuksen tekoon ja akateemisen kirjoittamiseen sekä tiedonkäsittelyyn liittyvät taidot. Sen sijaan sosiaaliset taidot korostuvat huomattavasti vähemmän. (Metsäpelto ym., 2022.)

Opettajankoulutuksen tulisi antaa valmiuksia opettajan sosioemotionaalisen osaamisen rakentumiseen, jotta opettajat selviäisivät tulevan työnsä haasteista muuttuvassa koulumaailmassa, jossa vuorovaikutustaidot korostuvat. (Virtanen ym., 2014; Virtanen, 2013). Syynä sosiaalisten taitojen vähäiseen rooliin opettajankoulutuksessa voi olla se, että opettajankoulutus on kautta aikojen keskittynyt akateemisten sisältöjen opettamiseen. Näin ollen sosioemotionaalinen osaaminen jää vähemmälle tai sen ajatellaan kehittyvän itsestään opintojen aikana. (Aspelin, 2019.)

Kansainvälisten tutkimusten mukaan opettajankoulutuksen opetus on varsin käsitteellistä ja abstraktia, minkä vuoksi yhteydet käytäntöön jäävät puuttumaan (Knight ym., 2015), sillä käsitteellistä tietoa pidetään opettajan ammattitaidon pohjana (Pantic & Wubbles, 2010). Myös käytäntö on opiskelijoille teorian ohella erityisen tärkeää. Opetusharjoittelut ovat keskeisin osa oman opettajuuden rakentumista, kun opiskelijat saavat käytännön kokemusta sekä tukea ja kannustusta ohjaajaltaan (Patrikainen, 2009, s. 15).

Lisäksi opettajankoulutuksen tulisi tukea kokonaisvaltaisen opettajuuden rakentumista, joka mahdollistaisi kompetenssin toimia monenlaisissa tilanteissa (Feiman-Nemser & Buchmann, 1985). Näin ollen opettajankoulutuksen sisällöllä ja laadulla on suuri merkitys opettajuuden ja opettajan ammattitaidon rakentumiselle. Opettajankoulutus on oman opettajuuden kannalta merkittävä vaihe, jonka aikana rakennetaan omaa opettajaidentiteettiä ja ammatillista itsetuntoa (Turunen, Komulainen & Rohiola, 2009, s. 179; Eteläpelto & Lahti, 2008).

Jyväskylän ja Turun opettajankoulutuksessa on ollut käytössä OPA-hankkeeseen kuuluva Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA) -toimintamalli, jossa keskitytään muun muassa opettajan sensitiivisyyden ja tunnetuen antamisen kehittämiseen TTI-viitekehyykseen pohjautuen. Mallissa opiskellaan sensitiivisyyden pariaatteita ensin teorian tietoon pohjautuen, jonka jälkeen omaa opetusta videoidaan ja reflektoidaan opitun teorian tiedon näkökulmasta. Opiskelijat ovat kokeneet menetelmän hyödylliseksi välineeksi oman opettajuuden kehittymisessä. Videoiden katsominen saattoi

jännittää opiskelijoita eteen, mutta lopulta opiskelijoille jäi toimintatavasta myönteiset kokemukset, kun videot katsottiin pienessä ja turvallisessa ryhmässä. (Pöysä, Pakarinen, Kajamies & Lerkkanen, 2021.) Oman opetuksen videointi ja nauhoitteen reflektointi on todettu hyväksi menetelmäksi kehittää omaa sosioemotionaalista osaamista (Aspelin, 2019). Myös opettajille suunnatun CARE for Teachers -ohjelman on havaittu parantavan opettajan emotionaalista osaamista ja vuorovaikutuksen laatua (Jennings ym., 2017). Tutkimustulosten mukaan tunneosaamisen ja tunnetuen antamisen harjoittaminen opettajankoulutuksessa tukevat opettajan sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymistä.

3.3 Opettajankouluttajien valmiudet opiskelijoiden tukemiseen

Opettajankoulutusta on useissa yliopistoissa pyritty muokkaamaan joustavammaksi ja erilaisia opintopolkua mahdollistavaksi, vaikka toisaalta opettajankoulutuksessa on tärkeää opiskella tiiviissä vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa opiskeltavista asioista keskustellen ja vuorovaikutusta harjoitellen. Kuitenkin yliopistojen säästötavoitteet ja yliopiston opetushenkilökunnan työn tutkimuspainotteisuus ovat vähentäneet kontaktiopetuksen määrää myös opettajankoulutuksessa. (Rantala ym., 2013, s. 190–191.) Yliopisto on omaksunut yritysmaailman tuloskeskeisyyttä, mikä on lisännyt myös opettajankoulutuslaitoksen painetta saada mahdollisimman paljon kansainvälisiä julkaisuja. Tämä on asettanut opettajankouluttajat haasteen eteen, jossa heidän on tasapainoteltava opetuksen ja tutkimuksen vaatimusten ristiaallokossa. (Hökkä & Eteläpelto, 2013, s. 23.)

Tulevien opettajien ammattitaidon kannalta on tärkeää, että opiskelijat saavat tarpeeksi kontaktiopetusta ja ohjausta. Yliopisto-opettajan työhön kuuluu sekä sisältötiedon välittäminen että opiskelijoiden oppimisen tukeminen (Murtonen, 2017, s. 17). Näin ollen opettajankoulutuksen tuottavuutta ja tuloksellisuutta ei voida arvioida vain tutkimusten ja valmistuneiden

opiskelijoiden lukumäärillä, vaan myös koulutuksen laatuun ja valmistuvien opettajien valmiuksiin tulisi kiinnittää huomiota. (Rantala ym., 2013, s. 192).

Useissa yliopistoissa on ollut käytössä omaohjaajatoiminta, jossa opiskelu tapahtuu tutun opettajan ohjauksessa. Omaohjaajaksi tai kotiryhmäohjaajaksi kutsutaan tietylle ryhmälle nimettyä ohjaajaa, jonka tehtävänä on tukea opiskelijoita opintojen alkuvaiheessa niin opinnoissa kuin yliopistoon sopeutumisessakin (Karhu, Perttunen & Skaniakos, 2014, s. 33). Monet yliopisto-opiskelijat kärsivät esimerkiksi jännityksestä. Opiskelijoita saattavat jännittää esimerkiksi tentit ja erilaiset esiintymis- ja vuorovaikutustilanteet, joita yliopisto-opintoihin kuuluu runsaasti. (Kaukiainen & Tuominen, 2017, s. 140.) Näin ollen tukea ja yhteisöllisyyden sekä yhteenkuulumisen kokemusta saatetaan tarvita opintojen sujumisen tueksi (Saari, 2013, s. 66–69).

Haasteena ovat myös ohjaajien määräaikaisten työsuhteet, jotka saattavat katkaista ohjaussuhteen jatkuvuuden (Karhu ym., 2014, s. 43). Ryhmäohjauksen keskeisenä tavoitteena on pyrkiä vastaamaan opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin ja luoda ryhmään vertaistukea tarjoava ilmapiiri, sillä ryhmäytynyt ja tiivis ryhmä tukee opiskelua ja esimerkiksi opettajaidentiteetin kehittymistä (Penttinen & Skaniakos, 2011).

Myös yliopisto-opettajien valmiuksia kohtaamiseen ja vaikeista aiheista keskustelemiseen on pyritty lisäämään, vaikka toisaalta yliopisto-opettajien on huolehdittava myös omasta jaksamisestaan ja rajattava omaa työkuormaansa. (Kaukiainen & Tuominen, 2017, s. 146–147.) Tämä tarkoittaa, että myös yliopisto-opettajat kohtaavat työssään haasteita. Yliopistot vaativat opettajilta laadukasta opetusta samalla kun opetusresursseja kavennetaan ja ryhmäkoot kasvavat sekä opiskelijat ovat yhä moninaisempi joukko erilaisia yksilöitä erilaisista lähtökohdista (Murtonen, 2017, s. 18.) Ohjaajien ammattitaitoa on ryhdytty kehittämään, sillä ohjaajien välillä on havaittu merkittäviä eroja heidän motivaatiossaan ja valmiuksissaan opiskelijoiden ohjaamiseen ja tukemiseen (Penttinen & Skaniakos, 2011). Yliopisto-opettajilta ei välttämättä vaadita työssään pedagogisia opintoja, vaikka opettajat saattaisivat itsekkin kaivata

pedagogista koulutusta oman osaamisensa tueksi ja kehittämiseksi (Murtonen, 2017, s. 18).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on perehtyä luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksiin tunnetason turvallisuudesta opettajankoulutuksen aikana. Tutkimuksen avulla on mahdollista ymmärtää paremmin, miten opiskelijat kokevat opettajankoulutuksen tunnetason turvallisuuden ja kuinka opettajankoulutukseen voitaisiin kehittää yhä yksilöllisempiä toimintatapoja. Tämän ohella tavoitteenani on tarkastella sitä, millaisia välineitä luokanopettajaopiskelijat kokevat saaneensa tunnetason turvallisuuden huomioimiseen.

Tutkimukseni avulla saadaan tietää, kokevatko luokanopettajaopiskelijat saavansa riittävästi tukea emotionaalisen kompetenssinsa kehittymiseen. Tutkimustulosten avulla voidaan pyrkiä kehittämään opettajankoulutusta ja ymmärtämään opiskelijoiden yksilöllisiä tarpeita. Opettajankoulutusta kehittämällä kehitetään myös tulevien opettajien ammattitaitoa, jolloin opettajankoulutuksen kehittäminen on välillisesti myös peruskoulun kehittämistä.

Yhden haasteen opettajankoulutukselle asettaa se, että jokainen on seurannut opettajien työskentelyä koko kouluhistoriansa ajan. Jokaisella luokanopettajaopiskelijalla on jo koulutukseen tultaessa omat kokemuksensa opettajuudesta, jotka muovaavat myös heidän omaa opettajuuttaan. Tästä syystä on tärkeää selvittää myös peruskouluaikaisia kokemuksia tunnetason turvallisuudesta, jotka muokkaavat rakentumassa olevaa opettajuutta ja opettajuuden emotionaalista kompetenssia. Tutkimus auttaa hahmottamaan myös oppilaan näkökulmasta, kuinka oppilas kokee peruskoulun tunnetason turvallisuuden.

Tutkimuksessani yhdistyvät nämä kolme näkökulmaa: kokemukset opettajankoulutuksen tunnetason turvallisuudesta, kokemukset peruskoulun

tunnetason turvallisuudesta ja opettajankoulutuksen tarjoamat välineet oman emotionaalisen kompetenssin rakentumiseen.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla on omilta peruskouluajoiltaan tunnetason turvallisuudesta?
2. Millaisia kokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla on luokanopettajakoulutuksen tunnetason turvallisuudesta?
3. Millaisia valmiuksia luokanopettajakoulutuksen koetaan tarjoavan tunnetason turvallisuuden huomioimiseen tulevassa opettajan työssä?

4.2 Tutkimuskonteksti ja tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimukseni sijoittuu opettajankoulutuskontekstiin, jota voidaan pitää myös yhteiskunnallisesti merkittävänä tutkimuskohteena, sillä tutkimuksen avulla on mahdollista kehittää opettajankoulutusta ja tulevien opettajien ammattitaitoa. Opettajankoulutusta koskeva tutkimus on opettajankoulutuksen uudistumisen ja kehittymisen kehitysehto. (Niemi, 2010, s. 17, 39.)

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ilmiöiden laadusta ja pyritään ymmärtämään ilmiötä tutkittavien henkilöiden näkökulmasta sekä selittämään sitä mahdollisimman yksityiskohtaisesti (Juuti & Puusa, 2020a, s. 9; Patton, 2015, s. 22). Laadullisen tutkimuksen ajatellaan poikkeavan luonteeltaan ja tavoitteiltaan määrällisestä tutkimuksesta, sillä laadullisessa tutkimuksessa ei tähdätä yleistettävyyteen tai ilmiön määrälliseen kuvaukseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 182). Näin ollen tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jolla pyritään hahmottamaan syvällisesti abstrakteja, yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa syntyneitä kokemuksia luokanopettajaopiskelijoiden tunnetason turvallisuudesta (Puusa & Juuti, 2020a, s. 62).

Laadullisen tutkimuksen luonnetta voidaan ymmärtää paremmin tarkastelemalla tutkimuksen tieteenfilosofisia lähtökohtia, jotka ohjaavat tutkimusta ja sen metodologisia valintoja (Mason, 2002, s. 16–17). Koska tutkimuksessani olen kiinnostunut luokanopettajaopiskelijoiden yksilöllisistä kokemuksista, kiinnittyy tutkimukseni konstruktivistiseen tiedonkäsitteeseen, jonka mukaan todellisuus rakentuu yksilöllisten tulkintojen pohjalta yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä, 2005, s. 341–343).

Tämä tarkoittaa, että ontologisesti käsittelen tutkimuksessani kokemusten olevan yksilön subjektiivisia tulkintoja ja havaintoja, jotka ovat sidoksissa yksilön aiempaan kokemushistoriaan (esim. Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 40). Tämä on huomioitava myös tutkimuksen epistemologiassa, sillä tutkimuksesta voidaan saada tietoa vain tutkijan avulla, jolloin tutkijan tulkinnat eivät ole koskaan täysin objektiivisia, vaan tutkija on osa tutkimuskohdettaan (Heikkinen ym. 2005, s. 342; Mason, 2002).

Kiinnittän tutkimukseni fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusotteeseen, sillä tutkin kokemuksia, joita tulee myös tulkita (Heikkinen ym., 2005, s. 348). Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa tutkii ihmisten kokemuksia ja yksilöiden niille antamia merkityksiä (Laine, 2018).

Fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita elämismaailmasta ja ihmisten kokemuksista sekä niiden kokonaisvaltaisesta ymmärtämisestä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 40; Laine, 2018, s. 30). Fenomenologian mukaan jokainen kokee asiat yksilöllisesti ja asioista muodostuu yksilöllinen kokemus, koska jokaisella ihmisellä on oma perspektiivinsä, elämänhistoriansa, kokemuksensa ja arvonsa joista käsin tulkinnat tehdään (Patton 2015, s. 115; Tuomi & Sarajärvi 2019, s. 40; Patton 2015, s. 106). Ajatukset ja merkitykset ovat osa kokemusta, mutta kokemukseen liittyy aina myös autenttinen tunne ja kokemus (Laine 2018, s. 30–31).

Omassa tutkimuksessani olen fenomenologian mukaisesti kiinnostunut luokanopettajaopiskelijoiden yksilöllisesti tunnetason turvallisuuden kokemuksista ja kokemuksen ymmärtämisestä (Patton 2015, s. 104–105; Laine,

2018, s. 30–31). Vaikka opettajankoulutus ja sen käytänteet ovat kaikille opiskelijoille samat, kokee jokainen ne omalla tavallaan, sillä todellisuus rakentuu jokaiselle yksilöllisesti (ks. Laine 2018, s. 30, 32).

Hermeneutiikalla viitataan ymmärtämiseen ja tulkintaan (Patton 2015, s. 497; Laine, 2018, s. 33). Hermeneutiikka liittyy fenomenologiaan tulkinnan tarpeen myötä (Laine, 2018, s. 33–35; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 40). Ilmiön tai kokemuksen ymmärtämiseksi tarvitaan aina tulkintaa, joka on osittain subjektiivista ja sidoksissa omaan kontekstiinsa (Patton 2015, s. 114–115, 498). Tulkinta edellyttää tutkijalta kriittisyyttä ja moninäkökulmaisuuutta, sillä tutkijan tulee parhaan kykynsä mukaan pyrkiä tavoittamaan tutkittavan kokemus ja tulkita se mahdollisimman oikein (Laine, 2018, s. 35, 143).

Hermeneuttisuus tulee esiin tutkimuskohteen tiedon luonteessa, sillä Tutkimukseni tavoitteena on hermeneutiikan mukaisesti ymmärtää ja jäsentää yksilöllisiä tunnetason turvallisuuden kokemuksia (Laine, 2018), mikä tuo tutkimukseeni tulkinnan tarpeen. Tutkin luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia, jotka ovat heidän tulkintojaan. Vastaavasti tulkitsen ja pyrin tutkijana ymmärtämään luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja niille annettuja merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 39–40; Laine, 2015, s. 37–38).

Koska tutkija on aina osa tutkimuskohdettaan ja tuo mukanaan oman esiymmärryksensä, voi tutkija lisätä tutkimuksen luotettavuutta hyödyntämällä hermeneuttista kehää. Esiymmärryksellä viitataan tutkijan aiempaan ymmärrykseen tutkittavasta ilmiöstä. Hermeneuttinen kehä tarkoittaa, että tutkija käy läpi aineistoaan ja keskustele sen kanssa pyrkien ymmärtämään sen mahdollisimman syvällisesti. (Laine 2018, s. 36–38.)

Tässä tutkimuksessa tutkijalla on esiymmärrys, jonka mukaan luokanopettajaopiskelijat kaipaavat opinnoissaan turvallista ympäristöä ja tunnetukea. Lisäksi taustalla oli teoreettinen oletus tunnetason turvallisuuden merkityksestä ihmisen perustarpeena. Tämä esiymmärrys pyritään huomioimaan tutkimuksessa, jotta se ei ohjaa aineistonkeruuta ja aineiston analyysiä, vaikka sen vaikutusta on mahdotonta poistaa täysin (Puusa & Juuti, 2020b).

Omassa tutkimuksessani pyrin kulkemaan hermeneuttista kehää ja tarkastelemaan esiymmärrystäni, jotka ohjaavat tulkintojani. Koska edustan itse tutkimaani ryhmää, on esiymmärryksen tiedostaminen ja hermeneuttisen kehän kulkeminen erityisen tärkeää.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseeni osallistui kahdeksan Jyväskylän yliopiston luokanopettajankoulutuksen loppuvaiheen luokanopettajaopiskelijaa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat olivat alle 30-vuotiaita naisia. Laadullisessa tutkimuksessa on haastavaa arvioida tutkittavien määrän riittävyyttä, sillä haastateltavien määrää keskeisempää on aineiston laatu (Eskola & Suoranta, 1998, s. 18). Useimmiten laadullisen tutkimuksen osallistujamäärät ovat melko pieniä (Puusa & Juuti, 2020b, s. 84).

Koska olin kiinnostunut luokanopettajaopiskelijoiden opettajankoulutusaikaisista kokemuksista oli tärkeää, että heillä oli tarpeeksi kokemusta opettajankoulutuksessa opiskelusta. Tämän vuoksi asetin tutkittavien valintakriteeriksi päättöharjoittelun suorittamisen, mikä tarkoittaa, että otantani oli harkinnanvarainen, eli tarkoituksenmukainen otanta (Patton, 2015, s. 234; Eskola & Suoranta, 1998, s. 18). Haastateltavat opiskelijat olivat opinnoissaan jo pitkällä, joten heillä oli mahdollisuus arvioida oppimaansa, kokemaansa sekä oman emotionaalisen osaamisensa kehittymistä. Lisäksi loppuvaiheen luokanopettajaopiskelijoilla oli kokemusta myös korona-aikaa edeltäneistä opinnoista, jolloin heidän kokemuksensa eivät rajoitu vain pandemia-ajan etäopetukseen.

Toinen kriteeri oli, että haastateltavat olisivat nuoria, alle 30-vuotiaita opiskelijoita, jotka eläisivät varhaisaikuisuuttaan (Havighurst, 1972, s. 83). Tämä rajaus tehtiin, jotta haastateltavilla olisi ikänsä ja kehitysvaiheensa puolesta samankaltaiset tarpeet tarvitsemalleen turvallisuuden tunteelle sekä tunnetuelle. Valtaosa yliopisto-opiskelijoista myös kuuluu tähän ikäryhmään ja elää varhaisaikuisuuttaan, minkä vuoksi tutkimuksessa keskityttiin heidän

kokemuksiinsa. En edellyttänyt, että luokanopettajaopiskelijoilla tulisi olla erityistä kerrottavaa tunnetason turvallisuuden teemoista, sillä oli selvää, että jokaiselle luokanopettajakoulutuksessa pidempään opiskelleella on automaattisesti kertynyt kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä.

Löysin sopivat haastateltavat niin kutsutulla lumipallo-otannalla jossa yhden avainhenkilön avulla löysin lisää haastateltavia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 99). Olin keskustellut tutkimusaiheestani opiskeluryhmissä, ja muutamat opiskelijat osoittivat kiinnostusta aiheittani kohtaan ja suostuivat haastateltaviksi. Nämä haastateltavat puolestaan kertoivat minulle tuntemistaan opiskelijoista, jotka olisivat myös tutkimuksen kriteereihin sopivia opiskelijoita ja halukkaita osallistujia tutkimukseen. Otin näihin potentiaalsiin haastateltaviin yhteyttä laittamalla heille haastattelupyynnön sähköpostilla tai tekstiviestillä.

4.4 Tutkimusaineiston keruu

Keräsin haastatteluaineiston marras-joulukuussa 2021. Haastattelut toteutettiin koronapandemiasta ja etäopetuspainotuksesta johtuen etäyhteyksin Zoom-videopalvelun välityksellä. Jokainen haastattelu oli noin tunnin mittainen.

Haastattelu on laadullisessa tutkimuksessa perinteinen ja käyttökelpoinen aineistonkeruumenetelmä erityisesti silloin, kun tutkitaan emotionaalisia ja tunteita herättäviä teemoja tai halutaan täsmentää ja tarkentaa vastauksia, jotta yksilöiden kokemuksista saadaan mahdollisimman kokonaisvaltainen ja luotettava aineisto (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 15). Haastattelu sopii kokemusten tutkimiseen (Patton, 2015, s. 14). Omassa tutkimuksessani määrittelen haastattelun laadullisen tutkimuksen mukaisesti vapaaksi ja keskustelunomaiseksi vuorovaikutukseksi. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 86; Puusa, 2020a, s. 103), jossa haastattelija on asettanut haastattelulle tavoitteen (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 72). Haastattelu sopi omaan tutkimukseeni, jossa olen kiinnostunut yksilöllisistä kokemuksista ja emotionaalisesta aiheesta.

Keräsin aineiston puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Teema haastattelu sijoittuu strukturoidun ja strukturoimattoman haastattelun

välimaastoon Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 66; Tuomi & Sarajärvi, 2017, s. 47). Teemahaastattelusta on erilaisia tulkintoja. Toiset käsittävät teemahaastattelun metodologialtaan väljäksi viitekehykseksi, jossa liikutaan valittujen tulkintojen ympärillä, kun taas toiset tulkitsevat, että kaikille haastateltaville tulisi esittää samat kysymykset samassa järjestyksessä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 88).

Omassa tutkimuksessani määrittelin teemahaastattelun väljän viitekehyksen mukaisesti. Haastattelu rakentui valittujen teemojen ympärille. Minulla oli jokaista teemaa koskien apukysymyksiä, mutta kysymysten valinta, esitys sekä kysymystenmuotoilu oli tutkijan päätettävissä. Tämä mahdollisti sen, että teemojen sisällä voitiin käydä vapaata keskustelua, tarttua esiin nouseviin kokemuksiin sekä esittää lisäkysymyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 87–88; Eskola & Suoranta, 1998, s. 87; Patton, 2015, s. 465–466.) Lisäkysymysten esittäminen auttoi tulkitsemaan luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia, ja pystyin tarkentamaan tulkintojani hermeneuttisen kehän mukaisesti (Puusa, 2020a, s. 104–105). Haastattelun teemat löytyvät tutkielman lopussa olevasta liitteestä (liite 1).

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, s. 66) mukaan olisi suositeltavaa, että haastattelun teemat valittaisiin teorialähtöisesti, jolloin tutkijalla on laaja kokonaiskuva tutkittavasta aiheesta ja ilmiötä pystytään jäsentämään. Vaarana tässä on kuitenkin se, että ennalta määritetyt teemat ja tutkijan jäsenitys ilmiöstä ohjaavat keskustelua liikaa, jolloin haastateltaville itselleen tärkeät teemat saattavat jäädä taka-alalle (Hyvärinen, 2017, s. 22).

Oma tutkimusaiheeni ja ydinkäsitteenä oleva tunnetason turvallisuus on käsitteenä sen verran abstrakti, että teemahaastattelu ja etukäteen valmisteltu haastattelurunko loivat sopivan rajauksen aiheelle ja haastattelun kululle. Ilman teemahaastattelun tuomaa rajausta vaarana olisi ollut, että tunnetason turvallisuutta olisi käsitelty liian laajasti, jolloin keskustelu olisi voinut kohdistua tutkimuksen kannalta epäolennaisiin asioihin. Pysin kuitenkin pitämään teemat mahdollisimman laajoina, jotta niiden puitteissa olisi mahdollista käsitellä jokaisen haastateltavan yksilöllisiä kokemuksia. Teemahaastattelu ei rajaa

haastattelua liikaa, vaan tilaa jää myös opiskelijoiden omalle äänelle (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 105).

Teemahaastattelu sopi hyvin fenomenologiseen tutkimukseeni, sillä sen tuomat rajatut teemat yhdistettynä vapaaseen vuorovaikutukseen mahdollistivat kokemusten tavoittamisen ja tutkimisen (King, Horrocks & Brooks, 2019, s. 237). Haastattelurungossa ja apukysymyksissä kiinnitettiin huomiota tutkimukseni fenomenologisuuteen. Fenomenologisuus näkyi siinä, että muotoilin kysymykseni siten, että ne kohdistuivat yksilöiden henkilökohtaisiin kokemuksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 88), eikä yleisiin käsityksiin.

Haastattelun aluksi tutkittaville tarkennettiin, mitä tunnetason turvallisuudella tutkimuksessa tarkoitetaan. Tunnetason turvallisuus määriteltiin haastateltaville seuraavasti: "Tunnetason turvallisuudella viitataan yksilölliseen kokemukseen siitä, että tuntee oppimisympäristön ilmapiirin turvalliseksi, jossa voi olla oma itsensä ja on hyvä olla. Ympäristössä saa riittävästi tunnetukea." Haastateltavat olivat myös saaneet muutaman haastattelukysymyksen jokaisesta temasta etukäteen nähtäväksi, mikä mahdollisti aiheeseen virittäytymisen, mikä saattaa tukea myös tiedonsaantia (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 85–86). Lisäksi kartoitin haastattelurungon ymmärrettävyyttä toteuttamalla esihaastattelun, jonka pohjalta totesin, että kysymykset oli muotoiltu selkeäsi ja ymmärrettävästi (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 72).

Haastatteluaineisto litterointiin eli puheen muodossa olevat nauhoitteet kirjoitettiin tekstimuotoon. Tekstiä oli yhteensä 70 sivua, fontilla Book Antigua ja rivivälillä 1,5. Haastattelut litteroitiin sanatarkasti, koska tutkimuksen kohteena ovat haastateltavien kokemukset ja kaikki heidän puhumansa sisältö. (Ruusuvuori & Nikander, 2017, s. 430.)

4.5 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysin tavoitteena on luoda selkeä ja ymmärrettävissä oleva kokonaisuus aineistosta, jonka avulla on mahdollisuus

ymmärtää tutkittavaa ilmiötä ja saada siitä uutta tietoa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 138; Puusa, 2020b, s. 148). Aineiston analyysiin ei ole yhtä tiettyä toimintatapaa (Laine, 2018; Puusa, 2020b, s. 146–147). Analyysiä ei kuitenkaan voi toteuttaa miten tahansa, vaan tutkijan on pyrittävä mahdollisimman totuudenmukaisiin, uskottaviin, kriittisiin ja perusteltavissa oleviin tulkintoihin. (Puusa, 2020b, s. 149). Kirjallisuudessa esitetyt mallitkaan eivät sellaisenaan tarjoa vaiheittaista kuvausta analyysin toteuttamista, vaan antavat suuntaviivoja analyysin tueksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 113).

Sisällönanalyysi voidaan määritellä väljäksi teoreettiseksi viitekehyyksi, joka ohjaa analyysin kulkua tai yksittäiseksi analyysimenetelmäksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103). Omassa aineiston analyysissäni käsitän sisällönanalyysin väljän viitekehyyksen mukaisesti, jossa aineisto pelkistetään, kategorisoidaan ja tulkitaan teemoittamalla (Alasuutari, 1999, s. 42–44; Puusa, 2020b, s. 148, 155; Laine, 2010; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 105–107). Käyttämäni sisällönanalyysiin kuuluu aineistoon tutustumista ja pelkistämistä sekä tulkintaa ja ilmiön jäsentämistä kategorisoimalla ja teemoittamalla ja synteesiä luomalla. Sisällönanalyysi ei etene kaavamaisesti tietyssä järjestyksessä, vaan aineiston ymmärtäminen ja tulkinta ovat läsnä koko analyysiprosessin. (Puusa, 2020b, s. 143, 148–149, 155; Alasuutari, 1999, s. 42–44).

Toteutin sisällönanalyysin aineistolähtöisesti, koska kiinnostuksen kohteena olivat yksilöiden kokemukset ja ilmiötä haluttiin hahmottaa kokonaisvaltaisesti, jolloin käytetään usein aineistolähtöistä analyysiä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 19; Laine, 2015, s. 36). Tutkittavien kokemukset ovat yksilöllisiä, minkä vuoksi niitä ei ole tarkoituksenmukaista liittää teoreettiseen viitekehyykseen, vaan kokemuksia pyritään ymmärtämään hermeneutiikan mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 41). Aineistolähtöisyys tarkoittaa, ettei mikään aiempi teoria ole osa analyysiä, vaan analyysiä ohjaavat vain metodologiset sitoumukset, sillä käsitys ilmiöstä ja kokemusten luonteesta ovat osa tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108; Laine, 2015, s. 37).

Aloitin aineistonanalyysin lukemalla aineistoani useaan kertaan läpi, jotta siitä hahmottui selkeä kokonaiskuva. Keskityin vain siihen, mitä

aineisto ”kertoo” opiskelijoiden kokemuksista sivuuttaen aiemman teorian ja oman esiymmärrykseni (Puusa, 2020b, s. 151 – 152).

Kun olin saanut aineistosta kokonaiskuvan, ryhdyin pelkistämään aineistoa tutkimuskysymysten näkökulmasta. Pelkistämisen mukaisesti ryhdyin rajaamaan omaa aineistoani ja löysin tutkimuskysymysteni kannalta olennaisen sisällön (Alasuutari, 1999, s. 40; Laine, 2015, s. 43 – 44). Koodasin aineiston eri väreillä tutkimuskysymykseen perustuvan jaotteluni perusteella (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 105). Kolmen tutkimuskysymykseni avulla muodostin kolme teemaa. Ensimmäinen teema koski luokanopettajaopiskelijoiden peruskoulukokemuksia, toinen luokanopettajakoulutuksen aikaisia kokemuksia ja kolmas opiskelijoiden kokemusta heidän omista sosioemotionaalisista taidoistaan. Kuviossa 4 on esitetty esimerkki teemojen muodostumisesta.

Aineiston analyysissä keskityin poimimaan aineistosta opiskelijoiden yksilölliset kokemukset tunnetason turvallisuudesta, jolloin yleiset käsitykset aiheesta rajautuivat tutkimuksen ulkopuolelle fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaisesti. Tutkimukseni keskittyminen yksilöllisiin kokemuksiin otettiin huomioon myös haastattelua ja haastattelurunkoa suunniteltaessa. Aineistoa nousi esiin mielenkiintoisia seikkoja opiskelijoiden vertaissuhteita ja ainejärjestötoiminnasta, mutta ne jäivät tutkimuksen ulkopuolelle, sillä tutkimuksessa on keskityttävä valittuun näkökulmaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 104).

Tutkimuskysymysten mukaisten teemojen pelkistämisen jälkeen ryhdyin poimimaan pelkistämästäni aineistosta pelkistettyjä ilmaisuja. Ryhdyin kategorisoimaan ja jäsentämään aineistoani eheäksi kokonaisuudeksi teemoittamalla havaintojani (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 107; Eskola & Suoranta, 1998, s. 175 – 176). Etsin aineistosta samankaltaisia kokemuksia ja niille annettuja merkityksiä. Yhdistelin samankaltaisia kokemuksia ja muodostin niiden pohjalta laajempia teemoja, jotka jäsensivät yksilöiden kokemuksia (Laine, 2015). Tutkittavien luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten ymmärtäminen vaatii tutkijan omaa tulkintaa (ks. Laine, 2015). Vaikka tutkijan intuitio ohjaa tulkintaa, pyrin olemaan kriittinen ja pohdin yhdistelemieni kokemusten tulkintaa

hermeneuttisen kehän mukaisesti. Kyseenalaisin, olenko ymmärtänyt ja tulkinnut havaintoni oikein. Pohdin, mitä haastateltava on tarkoittanut ja vertasin omaa tulkintaani aineistoon. (Laine, 2015, s. 35–36, 43). Näin sain rakennettua teemat, joiden avulla oli mahdollisuus ymmärtää ja kuvata luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia. Lopuksi muodostin aikaansaamistani teemoista kokonaisuuden ja loin synteesiä, jonka avulla vastasin jokaiseen tutkimuskysymykseen. Kuvioissa 3 esitän yhteenvedon analyysini etenemisestä.

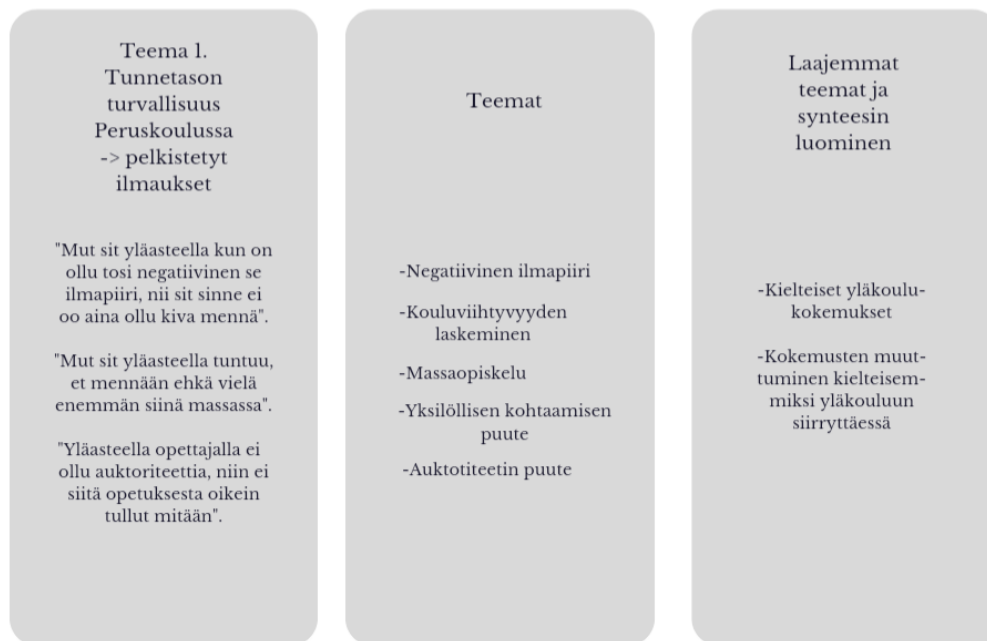
Kuvio 3

Aineiston analyysin eteneminen



Kuvio 4.

Teemojen ja synteessin luominen pelkistettyjen ilmauksien pohjalta



4.6 Eettiset ratkaisut

Eettiset kysymykset nousevat keskeisiksi erityisesti laadullisessa tutkimuksessa, jossa aineistonkeruun ja aineiston analyysin toteutus ovat väljempää ja ilmiölähtöisempää määrälliseen tutkimukseen verrattuna (Tuomi & Sarajärvi 2018, 147). Eettisesti kestävä ja luotettava tutkimuksen edellytyksenä on hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen (Hirsjärvi ym., 2009, s. 23; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, s. 6). Tutkijan on pyrittävä tuottamaan luotettavaa ja kriittisesti perusteltua tietoa tutkimuksellaan ja pohdittava tutkimukseen liittyvien valintojen eettisyyttä tutkimuksen eri vaiheissa (Pietarinen, 2002, s. 59; Pietarinen & Launis, 2002, s. 46).

Tutkimukselle ja sitä varten kerättävälle aineistolle tulee olla tarkoitus ja peruste (Mertens, 2012, s. 22, 27). Jo tutkimusaiheen valinta on aina eettinen ratkaisu, kun pohditaan, millainen ilmiö halutaan nostaa esiin (Hirsjärvi ym., 2009, s. 24). Tutkimukseni tarkoituksena on ymmärtää luokanopettajaopiskelijoiden tunnetason turvallisuuden kokemuksia ja tarpeita. Tutkimusaihetta voi pitää merkityksellisenä ja tutkimisen arvoisena, sillä sen

pohjalta on mahdollista kehittää opettajankoulutusta erilaisten yksilöiden tarpeita yhä paremmin vastaavaksi. Aiheetta on tutkittu varsin vähän, minkä vuoksi tutkimus kohdistuu uuteen näkökulmaan. Voi nähdä, että tutkimuksellani on selkeä tarkoitus, ja sen hyödyt ovat haittoja suurempia (Mertens, 2012, s. 22,27).

Tutkittavien osallistumisen on perustuttava tutkittavien vapaaehtoiseen ja henkilökohtaiseen suostumukseen (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, s. 414). Heidän tulee olla tietoisia, että myös tutkimuksesta kieltäytyminen on hyväksyttävää, ja tutkijan on kunnioitettava tutkittavan itsemääräämisoikeutta (Mertens, 2012, s. 34–35; Hirsjärvi ym., 2009, s. 25; Ranta & Kuula-Luumi, 2017, s. 414). Tutkittavalle on myös kerrottava totuudenmukaisesti ja riittävästi tutkimuksen tarkoituksesta, tavoitteesta sekä siihen mahdollisesti liittyvistä hyödyistä ja haitoista (Kuula, 2006.) Lähetin tutkittaville sähköpostit, joissa kuvasin tutkimuksen aiheen ja tarkoituksen (Hirsjärvi ym., 2009, s. 24–25). Kerroin, mitä tutkitaan ja mihin tuloksia käytetään. Tutkittavat allekirjoittivat tietoon perustuvan suostumuksen (liite 2) ja tutkimusluvan (liite 3).

Tutkittavia tulee informoida myös aineiston ja henkilötietojen säilytykseen liittyvistä ratkaisuista koko tutkimuksen elinkaaren ajan (Kohonen, Kuula-Luumi & Spoof, 2019, s. 8–9). Haastatteluaineistoon liittyy suoria tunnistetietoja, kuten haastateltavan kuva ja ääni, minkä vuoksi aineiston suojauksesta on huolehdittava. Aineistoa säilytetään aineistohallintasuunnitelman mukaisesti, jossa eriteltiin aineiston turvallinen säilytys tutkimuksen eri vaiheissa. Haastattelutallenteita säilytetään turvallisesti yliopiston suojatulla verkkoasemalla, jonne vain tutkijalla oli pääsy. Tutkimuksen päätyttyä aineisto tuhotaan.

Eettiset kysymykset ovat laadullisessa tutkimuksessa keskeisiä myös siitä syystä, että aineistonkeruuseen liittyy usein henkilökohtaista vuorovaikutusta tutkijan ja tutkittavan välillä (Mertens, 2012, s. 21). Tämä tuli esiin myös omassa tutkimuksessani, jossa haastattelujen kautta ollaan suorassa vuorovaikutuksessa haastateltaviin. Näin ollen haastateltaville oli pyrittävä luomaan hyvä ja turvallinen olo sekä luottamuksellinen ilmapiiri. Luottamuksellinen ilmapiiri on

myös haastateltavan oikeus ja osa hyvää eettistä tutkimuskäytännettä (Mertens, 2012, s. 36). Luottamuksellinen ilmapiiri on tärkeä myös aiheen tutkimisen kannalta, jotta herkästä ja henkilökohtaisesta aiheesta saadaan mahdollisimman paljon tietoa. Luottamuksellisella ilmapiirillä tarkoitetaan, että tutkittava voisi luottaa tutkijaan ja anonymiteetin säilymiseen, jotta tutkittava uskaltaisi kertoa avoimesti ja rehellisesti omista kokemuksistaan. (Mertens, 2012, s. 26, 34–36; Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 98). Samaan aikaan haastattelijan tulee olla neutraali, eikä ohjailla tutkittavia tai tuoda esiin omia ajatuksiaan (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 97).

Tutkimuksessani olen kiinnostunut luokanopettajaopiskelijoiden tunnetason turvallisuuden kokemuksista. Kokemukset voivat olla opiskelijoille henkilökohtaisia, minkä vuoksi luottamus ja sensitiivisyys olivat haastattelutilanteessa erityisen tärkeitä.

Luottamusta rakennetaan lupaamalla haastateltavalle tietosuoja anonymiteetti. Täyttä anonymiteettiä ei kuitenkaan voida luvata, jos se ei saavutettavissa (Kuula, 2006). Omassa tutkimuksessani en voinut taata täyttä anonymiteettiä. Tutkimukseni kohdistuu henkilökohtaisiin ja yksilöllisiin kokemuksiin. Näin ollen on mahdollista, että haastateltavan läheisesti tunteva voisi tunnistaa hänet. Kuitenkaan ulkopuolisella ei ole mahdollisuutta tunnistaa tutkittavia. Tutkimuksessa tulevat esiin vain tutkimuksen kannalta välttämättömät epäsuorat tunnistetiedot, kuten sukupuoli, opiskeluala ja yliopisto (Kuula-Luumi, 2018). Haastateltavat pyritään anonymisoimaan mahdollisimman hyvin käyttämällä peitenimiä (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, s. 419).

Tutkimuksen kohteena olevasta tunnetason turvallisuuden kokemuksesta on mahdollista saada tietoa haastattelun avulla, johon sisältyy aina niin tutkittavan kuin tutkijankin tulkintaa. Tutkijan on pyrittävä mahdollisimman objektiiviseen ja perusteltavissa olevaan tulkintaan. Minun on tutkijana pohdittava myös eettisesti omia tulkintojani ja pohdittava kriittisesti, mitä nostan aineistosta. Pyrin kirjoittamaan auki omaa esiyymmärrystäni ja pohtimaan aineistosta tekemiäni tulkintoja hermeneuttisen kehän mukaisesti.

Tutkijana minun on tutkimuksen eettisyyden kannalta tiedostettava myös omat sitoumukseni tutkimukseen ja tutkittavaan aiheeseen. Tämä nousee keskeiseksi, sillä olen itsekin luokanopettajaopiskelija, joten edustan tutkittavaa ryhmää, mikä saattaa tiedostamattomasti ohjata omaa esiyymmärrystäni ja tulkintaani. Tutkimuksen kohdistuessa omaan työpaikkaan tai työyhteisöön, voidaan puhua tutkijan sidonnaisuudesta. Myös omaa opiskelutaustaani voi pitää sidonnaisuutena (Louhiala, 2018), joka ohjaa tiedostamattomastikin omaa perspektiiviäni ja omia tulkintojani.

Eettisyyteen liittyvistä haasteista huolimatta voin tutkijana tarkastella omaa esiyymmärrystäni ja pyrkiä objektiivisuuteen niin aineistonkeruussa kuin aineiston analyysissäkin. Tällä tavoin voin sitoutua tutkimuseettisiin ohjeisiin sekä vastuullisen ja luotettavan tiedon tuottamiseen (Kuula 2006; TENK, 2012, s. 6).

5 TULOKSET

5.1 Myös koulussa viihtyvät ja menestyvät oppilaat kaipaavat opettajan tunnetukea

Luokanopettajaopiskelijat kuvasivat peruskoulukokemuksiaan pääosin myönteisessä valossa. Peruskoulu oli näyttäytynyt heille mukavana oppimisen paikkana, jonne oli yleensä mukava mennä. Luokassa oli hyvä ilmapiiri, ja opettaja oli useimmiten puuttunut kiusaamiseen ja muihin häiriötilanteisiin. Etenkin alakoulussa opettajan kuvattiin tunteneen oppilaansa ja antaneen yksilöllistä huomiota oppilaille. Opettajan katsottiin pääsääntöisesti olleen kiinnostunut oppilaista ja kyselevän oppilaiden kuulumisia sekä puuttuvan harmituksiin, vaikka tukea olisi luokanopettajaopiskelijoiden mukaan voinut olla enemmänkin, etenkin yksilöllisemmin ja henkilökohtaisemmin.

Oon ollu sellanen aika hiljanen peruslapsi, et ei mulla oo sillein hirveesti ollu mitään yksilöllisiä tarpeita erityisemmin. Mut jos on sit ollu jotain, vaikka huono mieli, niin kyl se on ihan sillein huomattu, jos oon sen ilmaissu. Mut mä oon ehkä ollu vähän sellanen hiljainen ja pidättyväinen. Et ei oo huomioitu, kun en oo antanut aihetta huomioida.
(Reetta)

Luokanopettajaopiskelijoilla ei ilmennyt peruskouluaikoinaan erityisiä tukitarpeita tai oppimisen haasteita, minkä vuoksi he eivät kokeneet tarvinneensa yksilöllistä ja erityistä huomiointia opettajalta. Luokanopettajaopiskelijat kuvasivat itseään sopeutuvaisiksi perusoppilaiksi, jotka viihtyivät ja pärjäsivät hyvin koulussa. He olivat suurimmaksi osaksi kilttejä, rauhallisia ja akateemisesti lahjakkaita oppilaita. Näin ollen he vastasivat mielestään hyvin koulun ja opettajan toiveita sekä ihanteita. Silti haastateltavat mainitsivat, että jokainen oppilas tarvitsee huomiota, vaikka erityisiä tukitarpeita ei olisikaan.

Etenkin kilteiksi ja ujoiksi itseään luonnehtivat oppilaat kuvasivat jääneensä usein vaille huomiota. Useat heistä olivat tunnollisia ja hiljaisia

oppilaita, jotka tekivät annettuja tehtäviä aiheuttamatta häiriötä, minkä vuoksi jäivät usein vaille huomiota.

No siis tuntuu et on ollu aina aika ujo ja kiltti oppilas. Ja ehkä just sen takii on sellanen tunne, et on jääny huomiotta. Et ehkä en sit oo tarvinnu yhtä paljon tukea ja huomioo kun joku toinen, mut sitten kyllähän jokainen oppilas sitä ansaitsee ja tarvii omalla tavalla. (Anna)

Jokaisella haastateltavalla nousi mieleen henkilökohtaisia peruskouluuikaisia kokemuksia, joissa olisi toivonut opettajalta sensitiivisempää otetta ja yksilöllisempää huomioimista. Luokanopettajaopiskelijat toivoivat, että heidän persoonallisuutensa olisi otettu paremmin huomioon. Ujot ja hiljaiset oppilaat kokivat, etteivät opettajat ymmärtäneet heidän ujouttaan ja hiljaisuuttaan.

Moni hiljainen oppilas ei halunnut viitata tai osallistua yhteiseen keskusteluun sekä jännitti esiintymistilanteita,

Se vastaaminen on ollut mulle tosi vaikeeta. Niin se ope on vaan siinä luokan edessä tivannut ja tivannut sitä vastausta. Nii jostain tollasista on tullut kyllä sit aika nolattu olo, tai sellanen et ois toivonut opettajalta vähän parempaa ymmärrystä ja tukea ja kannustusta. (Kiira)

Koulussa koettiin vallitsevan oikein vastaamisen -kulttuuri, jossa oli paine vastata oikein, sillä väärää vastausta ja nolatuksi sekä naurunalaiseksi joutumista pelättiin. Koulussa koettiin ihaillun ulospäinsuuntautuneisuutta. Koulun työtavat palvelivat usein aktiivisia ja sosiaalisia oppilaita, joille luokan edessä puhuminen ja esiintyminen oli helppoa. Oppilaan yksilöllisen persoonallisuuden huomioimisen ja tunnetuen sijaan aktiivisuuteen jopa painostettiin ja ihmeteltiin, miksi oppilas ei viitannut tunneilla. Osa haastateltavista kertoi, että aktiivisuuden ja viittaamisen puuttuminen tunneilla laski jopa arvosanaa.

Muistan et mulle on opettajat sanonu ihan hirveen monta kertaa et miks et sä viittaa. Sä osaat, et miks et sä viittaa. Ja sun pitäis viitata, sun numero laskee, kun sä et viittaa. Nii ehkä tollaset on jääny aika ikävästi mieleen, et en mä vaan halunnu viitata. Eikä se mua ainakaan auttanu, et se opettaja oli et miks et viittaa ja mun numero laskee nyt sen takia. (Anna)

Tukea olisi kaivattu tavallisiin asioihin, kuten persoonallisuuden huomioimiseen, kannustamiseen, jännittämisen huomioimiseen ja sensitiivisyyteen. Vaikka oppilas ei olisi ollut erityisen ujo, saattoi jokin tehtävä tai esiintymistilanne tuntua ikävältä, jolloin opettajalta olisi toivonut parempaa

ymmärrystä ja tunnetukea tilanteeseen. Lisäksi hiljaisen oppilaan huomiotta jääminen saattoi myös johtaa oppimisen haasteisiin, jos opettaja vain oletti oppilaan osaavan, jolloin mahdolliset oppimisen haasteet saattoivat jäädä huomaamatta.

Kun mä oon saanu vasta viime aikoina ADHD-diagnoosiin, niin ei sitä kukaan oo huomannut peruskouluaikana. Et on vähän menny siellä, et kun on ollu ihan hyvä koulussa nii ei ehkä oo huomioitu samalla tavalla. (Lotta)

Yläkoulukokemuksissa korostui alakoulukokemuksia enemmän tunnetuen puute, eikä ilmapiiriä luokassa koettu aina ilmapiiriltään turvalliseksi. Yläkoulussa oli useita eri opettajia, joista kukaan ei välttämättä tuntenut oppilaita aidosti ja kohdannut heitä yksilöllisesti. Luokanopettajaopiskelijat kuvasivat yläkoulussa opiskelun olleen massaopiskelua, jossa vain menttiin massan mukana ja yritettiin oppia sisältöjä. Vain osa opettajista oli osannut kohdata oppilaat yksilöllisesti ollen aidosti kiinnostunut oppilaistaan.

Et jos miettii alakouluu, nii siel se on vielä semmosta et huolehditaan siitä yksilöllisyydestä. Mut sit yläasteella se tuntuu, et mennään ehkä vielä enemmän siinä massassa, et se on ehkä enemmän vielä semmosta massaopiskelua et mennään vaan siinä. (Isla)

Kokonaisuudessaan yläkouluaika näyttäytyi levottomampana ja oppitunneilla ilmeni ilmapiiri- ja työrauhaongelmia, joihin opettajalla ei ollut auktoriteettia puuttua. Yläkoulussa ilmeni muun muassa kiusaamista, luokassa huutelua ja toisten tekemisten kommentointia sekä valtahierarkioita, jotka heikensivät tunnetason turvallisuutta.

5.1.1 Yksilölliset erot peruskoulun tunnetuen tarpeissa

Kaikki luokanopettajaopiskelijat pohtivat kriittisesti omien opettajiensa toimintaa ja löysivät sieltä kehityskohteita sekä toivoivat sensitiivisempää ja yksilöllisempää otetta. Tunnetuki koettiin tärkeäksi asiaksi, josta oli hyötyä oppilaan hyvinvoinnille ja oppimiselle, mutta kaikki eivät kokeneet sitä itselleen välttämättömäksi. Tässä kohtaa nousivat esiin persoonallisuuserot, jotka osoittivat toisten olevan herkempiä kuin toisten.

Toisille tunnetason turvallisuus ja tunnetason turvallisuus olivat keskeisiä koulussa viihtymisen ja osallistumisen kannalta. Tällaiset oppilaat kertoivat tarvitseensa tunnetasoltaan turvallisen oppimisympäristön, jossa vallitsi hyvä ilmapiiri ja opettajalta sai tunnetukea, kuten rohkaisua ja kannustusta. Vastaavasti ilmapiirin ollessa huono, oppilas ei välttämättä halunnut osallistua yhteiseen toimintaan ja jännitti esiintymistilanteita. Jännitys saattoi heikentää oppilaan oppimisen iloa, kouluintoa ja vaikuttaa sitä kautta myös oppimiseen sekä arvosanoihin.

Kylhän se vaikuttaa jo oppimishaluunki, et kuin hyvältä on tuntunu olla luokassa. Et jos on ollut turvallinen ilmapiiri, nii on sit halunnu tuoda vaikka omia ajatuksia esille. Mut jos ei oo, niin eihän niitä sit oo halunnu jakaa. (Lyydia)

Toisille taas tunnetuki ja tunnetasoltaan turvallinen ympäristö eivät olleet yhtä tärkeitä koulussa viihtymisen ja menestymisen kannalta. Tällaiset opiskelijat kokivat vastaavansa hyvin koulun ja opettajan odotuksia ja sopeutuneensa koulun käytänteisiin. He olivat sisäisesti motivoituneita ja ahkeria oppilaita, minkä vuoksi ulkoiset olosuhteet eivät olleet heille kovin merkityksellisiä. He eivät myöskään välittäneet muiden mielipiteistä ja kokivat olleensa melko itsevarmoja.

Siellä oli hyviä hetkiä, mut paljon varmasti myös erilaisille ihmisille turvattomuutta. Mutta kun mä oon aina ollu vähän sellanen, että mä en oikein pysty pidättelee. Mul on niinku aina hyvässä ja pahassa satakymppi lasissa. Ja et se ei sit lopulta vaikuta ihan kauheesti muhun, että onko siellä millanen ilmapiiri, ku mä nyt sanon ja möläytän ja oon oma itteni, vaikka ois millanen ilmapiiri. Ja jos ei oo ollu niin sitä tunnetukee niin se ei oo haitannu, kun on keskittyny vaan siihen mekaaniseen suorittamiseen. Koulussa on kuitenkin aina ollu kivaa, mä oon tykänny käydä koulussa. (Pihla)

5.1.2 Peruskoulukokemukset oman opettajuuden rakentajina

Riippumatta luokanopettajaopiskelijoiden omista peruskoulukokemuksista ja heidän omasta persoonallisuudestaan, korostivat kaikki tunnetason turvallisuuden ja tunnetuen merkitystä tulevassa opettajan työssään, mikä nähtiin opettajan työssä kaikista keskeisimpänä osaamisalueena. Tulevaisuudessa tuleville opettajille olisi tärkeää pystyä rakentamaan tunnetasoltaan turvallinen ympäristö, jossa erilaisilla oppilailla olisi hyvä ja

turvallinen olla. He halusivat huomioida erilaisia persoonallisuuksia ja olla turvallisia aikuisia, joiden puoleen voisi kääntyä erilaisissa ongelmissa ja huolissa.

Myös luokanopettajaopiskelijoiden omat peruskoulukokemukset näkyivät heidän oman opettajuutensa kuvauksissa. Omat ikävät muistot kulkivat edelleen opiskelijoiden mukana. Jos opiskelijalla itsellään oli jokin ikävä muisto, oli hänellä tärkeää, etteivät hänen tulevat oppilaansa joutuisi koskaan kokemaan samanlaisia ikäviä tuntemuksia. *"Sellaset asiat, jotka on kokenut ite hankaliks, nii haluu tehdä mukavammaks ja vähemmän traumaattisiks kokemuksiksi."*(Liina) Omaa alavalintaa saatettiin jopa perustella sillä, että haluaisi itse toimia sensitiivisemmin kuin oma opettaja oli aikanaan toiminut.

Erytisesti esiintymisen, aktiivisuuden sekä erilaisten persoonallisuuksien huomioimisen suhteen luokanopettajaopiskelijat halusivat olla erityisen sensitiivisiä tulevassa työssään. He toivoivat, että heidän tulevien oppilaidensa ei tarvitsisi jännittää ja pelätä vääriä vastauksia tai naurunalaiseksi joutumista. Tärkeäksi nostettiin myös se, että opettajana tulee ensisijaisesti pitää huolta itsestään ja omasta jaksamisestaan, jotta on voimavaroja olla turvallinen ja empaattinen aikuinen oppilailleen. Kuviossa 5 on esitetty yhteenveto luokanopettajaopiskelijoiden tunnetason turvallisuuden kokemuksista peruskoulussa.

Kuvio 5

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset peruskoulun tunnetason turvallisuudesta

MYÖNTEISET KOKEMUKSET	KIELTEISET KOKEMUKSET	KOKEMUKSET OMAN OPETTAJUUDEN RAKENTAJINA
<p>-Luokanopettajaopiskelijoilla oli pääosin myönteiset kokemukset ja muistot peruskoulusta.</p> <p>-Koulu näyttäytyi opiskelijoille tunnetasoltaan turvallisena paikkana, jossa opettaja tarjosi tarvittaessa tunnetukea.</p> <p>-Luokanopettajaopiskelijat olivat kilttejä ja akateemisesti pärjääviä oppilaita, joilla ei ollut erityisiä tarpeita.</p>	<p>-Positiivisten kokemusten ohella jokaisella oli myös tilanteita, joissa olisi toivonut opettajalta sensitiivisyyttä ja tunnetukea.</p> <p>-Opettajat eivät aina ymmärtäneet tai osanneet tukea ujouutta ja jännitystä.</p> <p>-Koulussa vallitsi aktiivisen ja osallistuvan oppilaan ihanne.</p> <p>-Kielteiset kokemukset korostuivat yläkoulussa, jossa tunnetuki ja yksilöllinen kohtaaminen vähenivät. Myös ilmapiiri- ja työrauhaongelmat lisääntyivät.</p>	<p>-Luokanopettajaopiskelijat kokivat omien koulukokemustensa vaikuttaneen omaan opettajuuteensa.</p> <p>-Omat koulukokemukset olivat saattaneet motivoida hakeutumaan opettajaksi.</p> <p>-Omassa opettajuudessa haluttiin paikata niitä epäkohtia, joita opiskelija oli kohdannut omina kouluaikoinaan.</p> <p>-Luokanopettajaopiskelijat halusivat olla sensitiivisiä ja turvallisia opettajia, jotka kohtaavat oppilaansa yksilöllisesti.</p>

5.2 Tunnetason turvallisuus opettajankoulutuksessa

Luokanopettajaopiskelijoilla oli pääosin hyvät kokemukset myös opettajankoulutuksen tunnetason turvallisuudesta. Opiskelijat kertoivat pääsääntöisesti voineensa olla omia itsejään, kokeneensa olonsa turvallisiksi ryhmässä sekä saaneensa tunnetukea opettajilta tarpeen vaatiessa. Luokanopettajaopiskelijoilla oli kuitenkin myös kokemuksia, joissa he olisivat kaivanneet enemmän tunnetukea ja yksilöllistä huomiointia. Tämän ohella esiin nousi myös tekijöitä, jotka tukivat oppilaiden tunnetason turvallisuuden kokemusta tai vastaavasti heikensivät sitä.

Yleisesti luokanopettajakoulutuksen ilmapiiri koettiin kannustavaksi ja ystävälliseksi, jossa opiskelijat eivät kokeneet suurempia haasteita vertaisopiskelijoiden tai opetushenkilökunnan kanssa. Sen sijaan yleisessä ilmapiirissä vallitsi opiskelijoiden mukaan odotuksia ja uskomuksia, millainen opettajana tulisi olla. Yhteiskunnassa ja opettajankoulutuksessa opettajuutta koskevat odotukset elivät vahvoina.

Luokanopettajaopiskelijat kokivat, että opettajien tulisi olla sosiaalisia, aktiivisia, ulospäinsuuntautuneita ja reippaita. Osa opiskelijoista ei kokenut

vastaavansa näitä opettajaihanteita, eikä siten sopivansa hyvälle opettajuudelle asetettuihin standardeihin. Opettajuutta koskevat ihanteet saivat heidät epäilemään omaa opettajaksi soveltuvuuttaan ja tuntemaan epävarmuutta omasta opettajuudestaan. Omia epävarmuuden tunteita ja jännitystä saatettiin hieman hävetä, sillä jännittämistä ja epävarmuutta ei liitetty opettajalle sopivaksi piirteeksi.

Sit jos sanoo et jännittää, nii sit ollaan vähän sillein et oikeestikko, ja mitä ihmettä. Et eihän toi nyt oo yhtään paha. Nii se on ollu just vähän ikävää ja siinä tulee sitten just se olo, että en oo kyllä yhtään samanlainen ja sellanen kun pitäis olla. (Anna)

Opiskelijat ajattelivat kanssaopiskelijoiden vastaavan ihanneopettajuutta, mikä sai heidät vertailemaan itseään muihin luokanopettajaopiskelijoihin. Opiskelija saattoi pohtia, tulisiko hänen olla toisenlainen tai enemmän muiden opiskelijoiden kaltainen: *"Kyl joskus on miettiny, et oonks mä erilainen kun muut tuolla koulussa, ja sovinks mä sen takii sit opettajaks."* (Lyydia)

Opettajuutta kuvattiin matkana, johon oli kuulunut epäilyksiä ja epävarmuuden tunteita omasta opettajaksi soveltuvuudesta ja työn haastavuudesta. Opiskeluvuosien kuluessa opiskelijat olivat työstäneet omaa epävarmuuttaan, saaneet onnistumisen kokemuksia sekä löytäneet oman tapansa opettaa ja olla opettajia. Tästä huolimatta oman opettajuuden kehittymistä ja opettajaidentiteetin kehittymistä kuvattiin prosessinomaisena matkana, johon oli liittynyt myös kielteisiä tunteita ja epävarmuuden hetkiä, joissa olisi saattanut kaivata enemmän tunnetukea. Epävarmuuden tunteita kokeneet opiskelijat toivoivat, että jännittämistä ja opettajuuteen liittyviä epävarmuuksia normalisoitaisiin ja purettaisiin enemmän etenkin opettajankoulutuksen alussa opettajien tuella.

Et mä oon vasta nyt alkanu rakentaa sitä omaa opettajuutta, et tuntuu et sellaset, jotka on ollut tosi vahvoja alusta asti nii tuntuu et ne on heti päässy rakentaa sitä omaa identiteettiä. Varsinki alussa lähti tosi paljon vertailee itteensä sellasiin opiskelijakaveriiniin, joita ei hirveesti jännitä, ja lähti ihailee sellasta opettajuutta Ajatteli pitäiskö munkin olla tällänen, mut sit huomaa et mä yhtään pysty siihen, eikä se oo mun juttu. Et tuli sellanen et pitäisköhän vaan lopettaa koko juttu. (Anna)

Osalle opiskelijoista oman opettajuuden löytäminen oli ollut helpompi prosessi. He olivat alusta asti ajatelleet vahvasti, että opettajia on erilaisia ja hyvä opettaja

voi olla monella tavalla. Silti myös he kertoivat verranneensa itseään toisiin ja pohtineensa, olivatko yhtä hyviä, osaavia ja omistautuneita opettajan työlle kuin kansaopiskelijat. Opiskelija saattoi kokea huonommuuden tunteita kuullessaan toisen opiskelijan tehneen sijaisuuksia koko opiskeluajan tai keränneen valmiiksi opetusmateriaaleja tulevaa työuraa varten. Tällaiset tilanteet johtivat helposti vertailuun, joka kuitenkin oli vähentynyt opiskeluvuosien aikana, kun oma opettajuus on vahvistunut.

[Minä] en tehny yhtään sijaisuuksia opintojen aikana, ja jotkut tuo jo opintojen aikana esiin, mitä niiden luokalla on tapahtunut. Et jotkut on jo aikoi sitten orientoitunu työelämään haalimalla kaikkia tunnekortteja, et sellasesta kyllä ainakin tulee vertailua. (Liina)

Toisille opettajaihanteet olivat luoneet opintojen aikana enemmän paineita ja epävarmuutta kuin toisille. Toiset opiskelijat olisivat kaivanneet tukea oman opettajuuden rakentamiseen ja omaa opettajuutta koskeviin pohdintoihin ja epäilyksiin. Jos opiskelija koki vastaavansa opettajaihanteita, oli hän varma omasta opettajuudestaan. Tällainen opiskelija jopa ajatteli itse voivansa aiheuttaa muille paineita ollessaan stereotyyppisten opettajaihanteiden mukainen.

Mun luonteenpiirteet on ehkä vähän se standardi. Mä tiedostan itessäni, et mä oon sellanen hyvin ulospäinsuuntautunut. Ja sit mä vähän mietin, et onks mä ite se joka aiheuttaa paineita olla tietynlainen. Koska mä koen, et mä koin itekin välillä sellasta riittämättömyyttä, kun pitäisi olla tuollanen ja pitäis olla tällänen. Et toivottavasti en ite omalla toiminnallani aiheuta ainakaan toisille sellasta oloa. (Pihla)

Mut ehkä ois voinu myös olla vähän enemmän opettajankoulutuslaitokselta sellasta ymmärrystä siihen asiaan, et sitä epävarmuutta kuitenkin varmaan on. Kun tulee uusia asioita ja sitä asiaa on niin paljon. En tiä et millasta sen pitäis olla, mut jotenkin ehkä et sitä otettais huomioon, et sitä sellasta epävarmuutta on aika monilla opiskelijoilla. (Isla)

5.2.1 Kurssien työtavat tunnetason turvallisuuden edistäjinä tai estäjinä

Kurssien suoritustavissa sekä työtavoissa oli luokanopettajaopiskelijoiden mukaan pääosin turvallinen olo ja tunnetukea oli osoitettu antamalla joustoa opintojen suorittamiseen. Yleisesti ottaen opiskelijat kertoivat, ettei työtavoissa huomioitu juuri yksilöllisyyttä, vaan työtavat olivat samat kaikille. Osa oli kokenut nämä työtavat itselleen sopiviksi, kun taas osa olisi toivonut yksilöllisempää huomiointia, enemmän tunnetukea sekä mahdollisuutta vaikuttaa työ- ja osallistumistapoihin.

Ihan hyvin musta tuntuu. Ja vaikka musta tuntuu et opettajankoulutuslaitoksessa on vielä enemmän, mitä mieltii muita aloja, mitä on kuullu. Et siellä se on vielä enemmän massaluentoja ja massaopiskelua. Mut sitkun meillä on paljon vaikka demo-opiskelua, nii niissä pysytyy sit paremmin huomioimaan niitä yksilöllisiä tarpeita, et aika hyvin on vaikka joustettu palautuspäivissä ja otettu huomioon erilaisia elämäntilanteita. (Isla)

Osa opiskelijoista koki vahvemmin, ettei suoritustapoihin ollut juuri saanut vaikuttaa, vaan niissä on suosittu vuorovaikutuksellisia ja esiintymistä edellyttäviä työtapoja. Opiskelijat ymmärtävät, että tällaiset työtavat ovat luonteva osa opettajankoulutusta. Opiskelijat kokivat, ettei opettajankoulutusta voisi suorittaa vain itsenäisesti kurseja tenttimällä, vaan vuorovaikutusta on hyvä harjoitella.

Silti osa opiskelijoista koki työtapojen suosivan ulospäinsuuntautuneita opiskelijoita, joille esiintyminen ja heittäytyminen on luonnostaan helpompaa. Itseen ujommiksi ja rauhallisemmiksi kuvaavat opiskelijat olivat vastaavasti kokeneet jotkin vuorovaikutteiset työtavat stressaaviksi ja ahdistaviksi, sillä esiintyminen oli jännittänyt heitä. Jännitys oli heikentänyt heidän keskittymistään ja estänyt osallistumista, jolloin jostakin kurssista ei tuntunut saavan mitään irti, kun opiskelijan voimavarat menivät jännitykseen. Tällaisissa tilanteissa opiskelija olisi kaivannut opettajilta enemmän tunnetukea, kuten ymmärrystä ja sensitiivisyyttä sekä mahdollisuutta osallistua itsestä hyvältä tuntuvalta tavalla. Opiskelijat toivoivat, että olisi suosittu menetelmiä, joissa olisi ollut mahdollisimman matalakynnys osallistua turvallisesti pienessä ja tutussa ryhmässä.

Jotenki ne tehtävät ja kurssit tuntuu olevan sillein, että ne sopii paremmin sellaselle ihmistyyppille, joka on kovin heittäytyvä ja sellanen ulospäinsuuntautunut, mitä ei sit ite oikein oo. Jotkut kurssit on tosi sellai et pitäsi pystyy tosi vahvasti siihen heittäytymiseen, eikä päästä hirveesti reflektoimaan sitä oppimista, nii ei se oo mua palvelu. Et ei mulla joistain jutuista oo jääny mitään oikein käteen, kun on vaan ollu niin suuret paineet. (Anna)

Opiskelijoilla oli myös myönteisiä kokemuksia tunnetason turvallisuuden toteutumisesta ja tunnetuesta. Tämä näyttäytyi erityisesti palautuspäivämäärissä näkyvänä joustona, joissa sai ymmärrystä, jos elämässä oli jokin vaikea hetki tai haaste. Erityisesti kotiryhmätoimintaa kehuttiin, ja kotiryhmässä tunnetason turvallisuuden ja tunnetuen koettiin toteutuvan vahvasti. Kotiryhmä on Jyväskylän yliopistossa käytössä oleva toimintatapa, jossa opiskelijat jaetaan

ensimmäisenä opiskeluvuotenaan erilaisiin teemaryhmiin. Ensimmäisen vuoden opiskelu tapahtuu tiiviisti tässä tutussa ryhmässä saman opettajan ohjauksessa. (ks. Jyväskylän yliopisto, 2022; Karhu, Perttunen & Skaniakos, 2014, s. 33; Juutilainen ym., 2014, 2018.)

Kotiryhmäopiskelussa luokanopettajaopiskelijat kokivat saaneensa vaikuttaa kurssien suoritustapoihin sekä ryhmätapaamisten työtapoihin. Tutussa ryhmässä oli ollut hyvä olla ja ilmapiiri oli tunnetasoltaan turvallinen. Tunnetason turvallisuutta lisäsi ryhmän tuttuus ja pieni koko. Ryhmäläiset olivat tulleet aidosti toisilleen tutuiksi, kun ryhmäytymiseen ja tutustumiseen oli nähty aidosti vaivaa sekä käytetty aikaa. Opiskelijoiden mukaan ryhmässä sai osallistua itsestä sopivalla tuntuvalta tavalla ja osallistumiseen oli matala kynnys. Myös ryhmänohjaaja oli aidosti läsnä ja tarjosi tunnetukea opiskelijoille kuuntelemalla, auttamalla ja olemalla aidosti kiinnostunut opiskelijoista ja heidän tarpeistaan.

Et on oikeesti ryhmäytetty ja tutustuttu toisiimme, ihan vilpittömästi tutustuttu. Eikä vaan sillein, et mikä sun nimi on, meidän pitänyt tehdä tää ryhmätyö. Et on sellane tunne et oikeesti kuuluu siihen ryhmään, ja muutkin tietää, et sä kuulut, ja muutkin haluaa että sä oot siinä ryhmässä. Mut se riippuu tosi paljon ryhmästä ja opettajasta. Et kotiryhmässä oli emotionaalisesti tosi turvallinen ilmapiiri, mut ei se oo kaikissa ryhmissä ollut. Kotiryhmässä opettaja näki tosi paljon vaivaa ja oli viemässä ryhmän ilmapiiriä myönteiseen suuntaan. (Reetta)

Aluks tehtiin paljon sen kotiryhmän kaa, nii se vaikutti siihen, et sit oli se tuttu porukka ja oppi tuntuu hyvin ne kaikki muut, nii se [ryhmän tuttuus] vaikutti ja se oli just aluks hyvä. Kun oli varmaa just vähän sitä epävarmuutta, nii sit muodostu semmonen turvallinen, kun oppi tuntee niit muita. Et jos aina ois vaikka ollu eri porukka kurseilla, nii se vois olla vähän erilainen kokemus sit. (Isla)

Turvallinen ilmapiiri ja ohjaajalta saatu tunnetuki mahdollistivat sen, että ryhmässä pystyi keskustelemaan myös henkilökohtaisemmista aiheista sekä menemään omalle epämukavuusalueelle. Ryhmänohjaajan aito läsnäolo ja kiinnostus opiskelijoiden tarpeista sai opiskelijat tuntemaan olonsa välitetyiksi ja ilmapiirin tunnetasoltaan turvalliseksi.

On kuitenkin huomattava, että haastatellut luokanopettajaopiskelijat olivat opiskelleet erilaisissa kotiryhmissä. Kaikki kotiryhmät eivät olleet tulleet yhtä läheisiksi kuin toiset. Ryhmä itsessään saattoi olla opiskelijalla tärkeä, mutta kaikkien ryhmien opettajasta ei ollut tullut ryhmälle yhtä läheistä. Musiikkikasvatuksen kotiryhmään kuulunut opiskelija kuului musiikin

opiskelijoiden kotiryhmään, josta oli tullut läheinen. Sen sijaan opettajankoulutuksen puolella hänellä ei ollut omaa kotiryhmää tai tuttuja ihmisiä, mikä heikensi yhteenkuuluvuuden tunnetta ja heikensi kokemusta tunnetason turvallisuudesta.

Ja sit itellä ei oo ollu kotiryhmää, nii sit on niinku et minä en kuulu täällä minnekään, kun oma kotiryhmä on ollu muualla. Väliinputoajana oleminen on syönyt turvallisuuden tunnetta, kun on ollu ikään kuin kahden laitoksen väliinputoaja, et opettajankoulutuksen ja sit musiikin laitoksen. Nii on ollu opintojen aikana paljon semmosia ristiriitoja, et nää ei kommunikoi keskenään ja on sikana päällekkäisyyksiä. Ja sitä ei sillein oltu huomioitu. Asioita ei sillein oo välttämättä huomioitu, mikä tuo sit epävarmuutta. (Liina)

5.2.2 Opettajankoulutuksen opettajan roolin merkitys tunnetason turvallisuudessa

Luokanopettajaopiskelijoiden mukaan ryhmänohjaajalla tai kurssin opettajalla ja tämän toiminnalla oli suuri merkitys tunnetason turvallisuuden kokemukseen. Oli hyvin opettajakohtaista, millainen ilmapiiri ryhmään muodostui ja millainen suhde opettajalla oli opiskelijoihin. Osa opettajista osasi sensitiivisyydellään luoda turvallista ilmapiiriä ja tukea sekä kannustaa opiskelijoita myös tunnetasolla. Tällaisten opettajien ja ohjaajien tuella oli mahdollista purkaa omia tunteita ja keskustella vaikeistakin kokemuksista, kuten omista epävarmuuksista, aiemmista kokemuksista ja jännityksestä.

Vastaavasti toiset opettajat eivät juuri huomioineet opetuksessaan tunnetason turvallisuuteen liittyviä asioita tai tarjonneet tunnetukea. Opiskelijat eivät kokeneet tulleen yksilöllisesti kohdatuiksi omine tarpeineen tai saaneensa tunnetukea oman opettajuutensa rakentumiseen. Tällaisista tilanteista opiskelijoilla oli yksittäisiä huonompia kokemuksia opettajankoulutuksen opettajilta sekä opetusharjoittelun ohjaajilta.

Et on ollu muutama harkka opettaja, jotka kauhistelee sitä, et miks sua jännittää. Ja on sanonu sit suoraan et se rauhällisuus ei oo välttämättä kauheen hyvä piirre. Onhan se ihan kauhee tunne, kun tuntuu et on ihan ulkopuolinen siinä. (Anna)

Sitä [tunnetason turvallisuutta] ei välttämättä huomioida, jos ei pyydetä. vähän sama kun peruskoulukokemuksissa, et ei niitä oo, jos ei osaa pyytää. Et kaikilla kursseilla saa tarvittaessa lisäaikaa ja monissa asioissa tullaan vastaan. Mut toisaalta ei kyl kaikissa, et esim. ujous, et jos vaikka jännittäis et ei pystyis pitämään esitelmää, nii en usko et tultais vastaan. Et palautuspäivissä tullaan, mut sitten siinä vuorovaikutuksessa ei. (Reetta)

Kotiryhmätoiminnan jälkeen opiskelu tapahtui vieraammissa ja suuremmissa ryhmissä, joissa ei ollut yhtä turvallista tai helppoa osallistua ja esittää omia ajatuksia. Opettajat eivät myöskään henkilökohtaisesti tunteneet opiskelijoita tai ryhmäyttäneet opiskeluryhmää. Opiskelijat kokivat, etteivät opettajat muistaneet edes heidän nimiään. Kukaan ei tiennyt, miten heillä menee, kun tunnetuki oli vähentynyt huomattavasti korityhmä toiminnan loputtua, jolloin tunnetasolla jäätiin tyhjän päälle. Moni opiskelija koki pärjäävänsä akateemisesti, eikä akateeminen suoriutuminen ollut tuottanut haasteita, mutta tunnetukea ja tunnetta välittämisestä kaivattiin.

Kun meidän kotiryhmäohjaaja jäi pois, nii tosi iso osa tunnetukea tippu samalla pois. Et kukaan opettaja ei tiedä yhtään miten mulla opinnoissa tai elämässä menee. Eikä oo sellasta henkilöä, jolle vois sanoa mitä vaan, oli se sit opintoihin tai johonkin muuhun liittyvää. Et sit oli kyllä olo, et jäi ihan itekseen siinä vaiheessa. Nii just 2 ja 3 vuonna ois tarvinnu sellasta tukee. Kyl mä aina sillein akateemisesti pärjään, mut ois se helpottanu sitä matkaa, et ois ollu tunne et kyl jotakuta kiinnostaa, enkä mä oo yksin. (Anna)

Toisille tunnetuki oli tärkeämpää kuin toisille. Tuttu ja tarpeeksi pieni ryhmä koko olivat sen sijaan tärkeitä kaikille luokanopettajaopiskelijoille. Tällainen ryhmä lisäsi turvallisuutta ja sen myötä halua osallistua ja jakaa omia ajatuksia. Vieraat ja suuret ryhmät toivat erityisesti turvattomuutta, minkä koettiin heikentävän niin omaa osallistumista kuin oppimistakin. Vaikka pääsääntöisesti opiskelijat olivat kokeneet olonsa turvalliseksi, olisi tunnetukea voinut olla enemmän niin opettajien toiminnassa kuin kurssien suunnittelussa ja opiskeluryhmissäkin.

Vaikee toimii ryhmässä, jossa maksimissaan tietää toiset nimeltä. Ei se oo ryhmä, jos ei tunne toisia, se on vaan kasa ihmisiä. Se ei oo paras idea laittaa vieraita ihmisiä tekee keskenään. Kun on turvallinen niin kyllähän silloin uskaltaa olla oma itsensä, on avoin oppimiselle ja uudelle. Et silloin jos pitää koko ajan olla vähän varpaillaan, niin ei sitä saa samanlailla irti siitä tilanteesta. Mitä turvallisempi fiilis, niin sitä enemmän sä saat siitä. (Lotta)

Tunnetuen merkitys nousi opettajankoulutuksessa jopa peruskouluaikoja keskeisemmäksi tarpeeksi, sillä tunnetuki ja turvallinen opiskelu ympäristö koettiin tärkeäksi oman opettajuuden rakentumisen kannalta.

Mä koen sen tosi paljon tärkeemmäksi nyt. Mut nyt näiden opiskeluiden luonnekin on sellanen et nyt pitää tosi isoja ja herkkiä asioita itestään avata ja niinkun käsitellä. Ja ihan vaan niinkun senkia takia, että kasvaa siihen opettajuuteen. Liittyy hirveen paljon ihan omaan identiteettiin mitä pitää käsitellä, ja se on ihan hirveen rankkaa ja sitä tarvii sitä tunnetukea siinä. Se on siinä ihan niinkun kaikkein tärkein. (Pihla)

Opettajuus koettiin henkilökohtaiseksi prosessiksi, jossa oppiminen ei ole vain sisältöjen omaksumista, vaan opiskelijan on prosessoitava asioita henkilökohtaisella tasolla, ja jaettava kokemuksiaan sekä annettava itsestään. Kuviossa 6 on esitetty yhteenveto luokanopettajaopiskelijoiden tunnetason turvallisuuden kokemuksista luokanopettajakoulutuksessa.

Kuvio 6

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset opettajankoulutuksen tunnetason turvallisuudesta

OPETTAJAIHANTEET	TYÖTAVAT	OPETTAJAN TUKI
<ul style="list-style-type: none"> -Opettajankoulutuksessa vallitsi opettajaihanteita ja opettajuutta koskevia odotuksia, jotka aiheuttivat epävarmuutta. -Omaa opettajuutta vertailtiin opettajaihanteisiin ja toisiin opiskelijoihin. -Opettajuuteen liitettiin vahva ulospäin-suuntautuneisuuden ja sosiaalisuuden ihanne. -Opiskelijat toivoivat, että epävarmuuksia käsiteltäisiin koulutuksessa, sillä epävarmuus sai opiskelijat epäilemään jopa omaa alavalintaansa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Pääosin opettajankoulutuksessa vallitsi tunnetasoltaan turvallinen ympäristö ja ilmapiiri. -Kurskien työtapoissa olisi voitu huomioida paremmin yksilöllisyyttä ja tarjota tunnetukea, sillä työtavat olivat vuorovaikutteisia. -Tukea tarjottiin lähinnä käytännön asioissa. Joustoa tai tukea sai esimerkiksi palautuspäiviin ja käytännön asioihin, mutta ei juuri tunnepuolella. -Tunnetuen tarve korostui opettajankoulutuksessa, jonka vuorovaikutteisuus ja opettajaksi kasvaminen edellyttivät tukea ja sensitiivisyyttä. 	<ul style="list-style-type: none"> -Pienet ja tutut opiskeluryhmät opettajineen lisäsivät tunnetason turvallisuutta sekä halukkuutta osallistua ja jakaa omia ajatuksia. -Osalle opiskelijoista oli tärkeää, että opettajat tuntisivat ja kohtasivat heidät yksilöllisesti. -Tukea kaivattiin oman opettajuuden rakentamiseen. -Opettajan kohtaaminen ja tämän tarjoama tunnetuki oli opettajakohtaista. Toiset opettajat osoittivat tunnetukea ja sensitiivisyyttä enemmän kuin toiset. -Kotiryhmätoiminta edusti tunnetasoltaan turvallista ryhmää, jossa opettajat ja opiskelijat olivat toisilleen tuttuja ja läheisiä. Kotiryhmä toiminnan jälkeen tunnetuki väheni huomattavasti.

5.3 Opettajankoulutuksen antamat valmiudet tunnetason turvallisuuden huomioimiseen tulevassa opettajan työssä

Opettajankoulutuksessa oli opiskelijoiden kokemusten mukaan käsitelty tunnetason turvallisuuteen ja tunnetuen antamiseen liittyviä asioita jonkin verran esimerkiksi harjoitteluiden ja kasvatustieteen kurssien yhteydessä. Kaikki luokanopettajaopiskelijat kokivat tunnetason turvallisuuteen liittyvät asiat hyvin keskeisiksi ja nimesivät ne jopa opettajan työn tärkeimmäksi osa-alueeksi. Opiskelijat pitivät itse tunnepuolta ja oppilaiden hyvinvointia jopa oppiaineita

tärkeämpänä opettajan työn sisältönä. *”Et vaikka koulu on oppimista varten ja harjotellaan matikkaa, nii kyllä tärkeintä ois et pystyis luomaan vuorovaikutus- ja tunnetaitoja.”* (Reetta)

Luokanopettajaopiskelijat tunsivat, että heillä oli pohja ja joitakin valmiuksia opettajuuden sosioemotionaaliseen osaamiseen kuten tunnetasoltaan turvallisen oppimisympäristön luomiseen sekä erilaisten persoonallisuuksien yksilölliseen huomioimiseen. Opiskelijoiden mukaan tunnetason turvallisuutta ja vuorovaikutusta oli periaatteessa käsitelty koko opintojen ajan, mutta yksityiskohtaisesti siihen ei ole keskitytty millään kurssilla. Tämän vuoksi oma emotionaalinen kompetenssi oli jäänyt tunnetason turvallisuuden kannalta vajaaksi, kun siitä ei ollut muodostunut selkeää kokonaisuutta.

On varmaan käsitelty, mut tulee vähän kaikessa. Et ei tajuu mikä kaikki on voinu olla sitä. Sitä ei oo sinänsä korostettu, vaan sitä ujutetaan siellä välissä. Mut koen, et aika vähän, tai sit multa on vaan menny jotain ohi. (Lotta)

Luokanopettajaopiskelijoiden mukaan opettajuuden emotionaalista puolta, kuten oppilaiden kohtaamista, erilaisten persoonallisuuksien huomioimista sekä tunnetuen antamista tulisi käsitellä koulutuksessa enemmän. Opiskelijat kokivat, että aiheesta tulisi olla oma kurssinsa, jossa paneuduttaisiin juuri näihin teemoihin. Koulutuksessa oli heidän mukaansa käsitelty joitakin vähemmän tärkeitä asioita, joiden sijasta olisi pitänyt puhua enemmän tunnetuesta ja yksilöllisyyden huomioimisesta. Opiskelijoiden mukaan opettajankoulutuksessa puhuttiin paljon opetuksen eriyttämisestä erilaisille oppilaille, mutta ei niinkään tunnepuolesta ja persooniltaan erilaisten oppilaiden kohtaamisesta.

Erilaisten persoonien huomiointi varmasti vaatii kehittämistä, että opinnoissakaa ei hirveesti puhuta oppilaiden persoonista, vaan eri tavoista oppia, ja opetus on moniaistillista. En oo miettiny et miten huomioida super introvertti ja ekstrovertti persoona, et pitää varmaan just sit mieltä tehtäviä. (Liina)

Osa opiskelijoista koki saaneensa aiheeseen vahvan pohjan emotionaaliseen osaamiseensa ja tunnetuen antamiseen sivuaineopinnoista. Opiskelijat kuvasivat, että alkuopetuksen sivuaineessa ja erillisissä erityisopettajan pätevyyden antavissa opinnoissa oli perehdytty syvällisesti tunnetason turvallisuuteen, tunnetukeen sekä erilaisten oppilaiden huomioimiseen.

Kuitenkin opettajankoulutuksen omista opinnoista aiheen käsittelyn koettiin jääneen hajanaiseksi ja liian vähäiseksi.

Mut sit mä mieitn et onks se muissa jääny vähän pintapuoliseks, et joo niitä on käyty. Mut onks niihin sit annettu käytännönvinkkejä sit kuiteskaa ihan hirveesti. että sanoin et sitä ois enemmän. Et jos mä en ois käynyt tota sivuaneitta, nii se vois olla semmonen mitä haluis lisää, kun se on sellanen mitä pitää ite tärkeenä et sen sit osaa hyvin. (Isla)

Opiskelijat kokivat, että heillä oli tunnetason turvallisuudesta ja tunnetuesta teoreettista tietoa, mutta ei käytännön välineitä tunnetuen antamiseen tai turvallisen ilmapiirin luomiseen. Opiskelijat tiesivät teoriassa, miksi on tärkeää, että oppilaalla on turvallinen olo ja hän tulee yksilöllisesti kohdatuksi. Sen sijaan he eivät tieneet käytännön keinoja tämän toteuttamiseen, kun tieto oli jäänyt lähinnä teorian tasolle käytännön sijaan.

Ihan lyhyesti on sivuttu ja puhuttu oppilaiden yksilöllisyydestä ja oppilaslähtöisyydestä. Et vähän on heiteltu tällasia hienoja termejä niin sanotusti. Mut ei ehkä oo sillein oikeesti välineitä tarjottu siihen, miten emotionaalisesti tuet kaikkia siinä ryhmässä. (Reetta)

Opiskelijat kokivat tarvitsevansa enemmän välineitä tunnetuen antamiseen nimenomaan kouluarjessa. Opinnoista kuvattiin olleen erilaisia tunnetaitoihin keskittyviä teemapäiviä ja projekteja, mutta tällaisten sijaan kaivattiin enemmän keinoja oppilaiden päivittäiseen kohtaamiseen ja tukemiseen tunnetasolla. Teemapäivät ja projektit koettiin osin turhaksi puuhasteluksi, kun sen nähtiin olevan niin kaukana todellisesta opettajantyöstä ja tulevassa opettajan työssä tarvittavista taidoista.

Et miks ne meillä menee tälläseks ihme haahuiluks. Käytännön opettajan taidot jää puuttumaan. Et näistä pitäis olla ihan erilliset kurssit, kun ne on meidän tärkeintä osaamista. Et nyt haloo, voidaanko panostaa sitten siihen, eikä sellaseen ihmeelliseen hihhulointiin. (Pihla)

Kuviossa 7 esitän yhteenvedon luokanopettajaopiskelijoiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymisen kokemuksista.

Kuvio 7

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset oman sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymisestä opettajankoulutuksessa

KOULUTUKSEN TARJOAMAT VALMIUDET	LISÄTIEDON KAIPUU	SOSIOEMOTIONAALISEN KOMPETENSSIN MERKITYS
<ul style="list-style-type: none"> -Luokanopettajaopiskelijat kokivat, että vuorovaikutuksesta ja tunnetason turvallisuudesta oli puhuttu läpi opintojen, mutta käsittely oli jäänyt hajanaiseksi. -Aiheeseen ei oltu syvennytty, min- kä vuoksi opettajaopiskelijat kokivat, ettei heillä ole käytännön välineitä tunnetason turvallisuuden rakentamiseen ja tunnetuen antamiseen. - Osa opiskelijoista koki saaneensa valmiuksia erityispedagogiikan sekä esi- ja alkuopetuksen sivuaineista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Opiskelijat kaipasivat käytännön vinkkejä ja välineitä tunnetason turvallisuuden luomiseen, tunnetukeen ja erilaisten persoonallisuuksien yksilölliseen kohtaamiseen. - Luokanopettajaopiskelijat kaipasivat lisätietoa omaan sosioemotionaaliseen osaamiseensa. - Opiskelijat toivoivat aiheesta omaa kurssia. Opiskelijoiden mukaan tunnetason turvallisuutta tulisi käsitellä koulun päivittäisenä ilmiönä, eikä vain teemapäiviin kuuluvina tunnetaitoina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Luokanopettajaopiskelijat kokivat sosioemotionaalisen osaamisen jopa opettajan työn keskeisimmäksi osaamisalueeksi. - Luokanopettajaopiskelijat kokivat olevansa opettajina erityisesti vuorovaikutuksen asiantuntijoita, minkä vuoksi vuorovaikutustaitojen opettamiseen tulisi panostaa enemmän opettajankoulutuksessa.

6 POHDINTA

6.1 Tunnetuen kaipuu viestii opettajien tunnetuen kehittämistarpeista

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia tunnetason turvallisuudesta heidän omina peruskouluajanaan sekä opettajankoulutuksessa opiskeltaessa. Lisäksi tutkin, millaisia välineitä opettajankoulutus on tarjonnut heidän omaan sosioemotionaaliseen kompetenssiinsa, jonka avulla he pystyvät itse tulevassa työssä antamaan tunnetukea ja luomaan turvallista oppimisympäristöä oppilailleen.

Tutkimukseni laajempaan tavoitteena oli luokanopettajakoulutuksen kehittäminen opiskelijoiden yksilöllisiä tarpeita paremmin vastaavaksi. Opettajankoulutusta kehittämällä kehitetään myös tulevien opettajien ammattitaitoa ja sitä kautta peruskoululaisten yksilöllistä huomiointia. Tämä tarjoaa näkökulmia sekä peruskoulun että yliopiston tunnetason turvallisuuden kehittämiseen, vaikkakin tässä tutkimuksessani keskityttiin erityisesti opettajankoulutuksen näkökulmaan.

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset tunnetason turvallisuudesta vahvistavat yksilöllisen kohtaamisen, tunnetuen ja tunnetason turvallisuuden merkitystä yksilöille ikään katsomatta kaikilla koulutusasteilla. Myös lukuisat tutkimustulokset korostavat tunnetuen ja turvallisen ympäristön merkitystä oppimiselle, hyvinvoinnille ja osallistumiselle (ks. (Thijs ym., 2008; Pianta & Stuhlman 2004; Hamre & Pianta, 2001; Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010; Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016; Allen ym., 2018; Muhonen ym., 2016; Jääskelä ym., 2017; Lipponen & Kumpulainen, 2011; Eteläpelto & Lahti, 2008 Juutilainen ym., 2014; Väisänen, 2019).

Tutkimustulokseni osoittavat, että luokanopettajaopiskelijoilla oli pääosin myönteiset kokemukset peruskouluajoiltaan. Tunnetuki korostui erityisesti alakoulukokemuksissa, kuten myös Lerkkanen ym. (2012) ja Hamre ja Pianta (2001) havaitsivat tutkimuksissaan. Tutkimukseni mukaan jokaisella oppilaalla

oli myös joitakin kielteisempiä kokemuksia, joissa opettajalta olisi kaivattu yksilöllisempää tukea ja sensitiivisyyttä esimerkiksi ujouden ja hiljaisuuden suhteen. Etenkin koulumaailmassa ujouteen saattaa liittyä kielteisiä mielikuvia, ja ujoutta saatetaan pitää huonona asiana (Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 19). Aiemmat tutkimustulokset ovat osoittaneet, että ujut lapset ovat vähemmän vuorovaikutuksessa opettajan kanssa oma-aloitteisesti, mikä vaikuttaa oppilas-opettajasuhteen laatuun ja vähentää oppilaan saamaa tunnetukea (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009).

Tulosteni pohjalta voi esittää, että opettajien valmiuksia erilaisten oppilaiden yksilölliseen kohtaamiseen tulisi kehittää entisestään. Tutkimuksessani opiskelijat eivät halunneet peruskoulussa esimerkiksi viitata tunteilla, jos opettaja ei ollut sensitiivinen ja luonut turvallista ilmapiiriä. Vaarana onkin, että tunnetuen puute johtaa motivaation laskemiseen, heikentää oppilaiden osallistumista ja lisää vaikealta tuntuvien asioiden välttelyä (Eccles ym., 1943; Ryan & Deci, 2000ab).

Vastaavasti tunnetason turvallisuus ja tunnetuki lisäsivät aiemman tutkimuksen ja teorian mukaisesti yksilön turvallisuuden tunnetta ja vuorovaikutukseen osallistumista (ks. Lazarus, 1987; Ryan & Deci, 2000ab, Maslow, 1943, 1970, Bowlby, 1969; Hamre ym., 2013). Osa luokanopettajaopiskelijoista olisi kaivannut enemmän tukea peruskouluaikoinaan, ja osa taas ei kokenut tunnetuen ja tunnetason turvallisuuden olleen itselleen yhtä merkityksellistä. Aiemman tutkimuksen tavoin kokemus tunnetuesta ja ilmapiirin turvallisuudesta on yksilöllinen kokemus, jossa jokainen oppilas saattaa kokea opetustilanteet eri tavoin yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa oman persoonallisuutensa mukaisesti (Tapola & Niemivirta 2008; Boyce & Ellis, 2005). Näin ollen yksilöillä on erilaisia tarpeita myös tunnetuen ja tunnetason turvallisuuden suhteen, jolloin voi olettaa, ettei niillä ole yhtä suurta merkitystä kaikille oppilaille, vaan toiset ovat herkempiä ja kaipaavat enemmän turvaa sekä tukea (ks. Boyce & Ellis, 2005).

Vaikka luokanopettajaopiskelijat kertoivat olleensa ahkeria, tunnollisia ja koulussa pärjääviä oppilaita, koki osa kaivanneensa enemmän tukea, kannustusta ja yksilöllistä huomiointia. Opettajaopiskelijat totesivat yksilöllisen kohtaamisen olevan tärkeää kaikille oppilaille, mutta kokivat silti olleensa kilttejä perusoppilaita, jotka eivät tarvinneet opettajalta erityistä tukea, vaikka olisivatkin halunneet tulla paremmin huomatuiksi. Ryanin ja Decin (2000ab) itsemääräämisteoria vahvistaa, että jokainen oppilas tarvitsee kokemuksen autonomiasta, omasta pätevydestään hyväksytyksi tulemisesta ryhmässä hyvinvointinsa ja motivaationsa tueksi.

Tämä herättää pohtimaan, elääkö edelleen käsitys, että saadakseen tukea tulisi olla joitakin erityisiä tarpeita? Voisiko sen sijaan ajatella, että jo persoonallisuuserot ovat yksilöllisiä tarpeita, joissa oppilas voi tarvita tunnetukea ja yksilöllistä kohtaamista? Tällainen yksilöllinen tarve voisi olla esimerkiksi usein kielteiseksi piirteeksi koettu ujous (Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 19). Toisaalta taas se, että jopa koulumyönteiset ja koulussa pärjäävät opiskelijat kaipaisivat opettajalta vahvempaa tunnetukea herättää pohtimaan, kuinka tärkeää tunnetuki ja turvallinen ympäristö on koulussa heille, joilla on erityisiä tarpeita. Erityisiä tarpeita omaaville oppilaille tunnetason turvallisuuden ja tunnetuen rooli on erityisen tärkeä esimerkiksi koulumenestyksen kannalta (esim. Cadima ym., 2010; Hamre & Pianta 2005.)

Opettaja voi olla joillekin oppilaille heidän elämänsä turvallisin aikuinen, joka suojaa heitä psyykkisiltä ja sosiaalisilta ongelmilta sekä kodissa ilmeneviltä kehityksen riskitekijöiltä (Rishel ym., 2005; Virtanen ym., 2014). Tutkimustulokset ovat kuitenkin osoittaneet, että opettajilla on kielteisempi suhde poikiin sekä oppimisen ja käyttäytymisen haasteita omaaviin oppilaisiin (Kiuru ym., 2013; Nurmi, 2012). Tämä viestii siitä, että erityisesti haasteita omaavien oppilaiden yksilölliseen kohtaamiseen tulisi kiinnittää huomiota.

Kokemukset työrauhaongelmista ja turvattomuudesta korostuivat yläkoulukokemuksissa. Opiskelijoiden kokemusten mukaan opettajan auktoriteetti oli ollut heikompi yläkoulussa kuin alakoulussa, mikä heikensi työrauhaa ja luokan ilmapiiriä. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus tutki

työtauhan ja turvallisen oppimisympäristön toteutumista kouluissa. Tämä tutkimus osoitti oman tutkimukseni tavoin, että alakoululaiset kokevat opettajan pitävän luokassa hyvää työrauhaa ja olevan kiinnostuneita oppilaista ja heidän oppimisestaan. Sen sijaan yläkoulussa vain harva koki opettajan olevan kiinnostunut oppilaidensa oppimisesta ja myös työrauha koettiin heikoksi. (Julin & Rumpu, 2018, s. 48.) Näin ollen kokemukseen tunnetason turvallisuudesta näyttää vaikuttavan myös opettajan ohjauksellinen tuki, kuten kyky ylläpitää luokassa järjestystä ja hyvää ilmapiiriä (Pianta ym., 2008).

Tutkimukseni ja aiemmat tutkimukset herättävät pohtimaan, millaisia valmiuksia yläkoulunopettajilla on tunnetason turvallisuuden rakentamiseen ja tunnetuen antamiseen. Onko yläkoulun opettajilla riittävästi välineitä oppilaiden kohtaamisen, tukemiseen ja opetuksen järjestämiseen, koska yläkoulussa työrauha- ja ilmapiiriongelmat korostuivat (esim. Julin & Rumpu 2018, s. 48). Vai voiko kyse olla siitä, että yläkoulussa opettajilla ei ole aikaa, tilaa ja resursseja yksilölliselle kohtaamiselle?

Luokanopettajat ovat opiskelleet yliopistossa maisterin tutkinnon kasvatustiede pääaineenaan, jolloin he ovat ensisijaisesti kasvatustieteen ammattilaisia (Laine, 2004; Blomberg, 2008, s. 57). Sen sijaan aineenopettajat suorittavat vain opettajan pedagogiset opinnot, mikä tarkoittaa, että he ovat erityisesti oman oppiaineensa oppiainepedagogiikan ja substanssiosaamisen asiantuntijoita (Yrjänäinen, 2010).

Kysymystä aineenopettajien tunne- ja kasvatustieteen osaamisesta voi pitää tärkeänä, sillä yläkouluikäiset käyvät läpi merkittäviä kehitysvaiheita niin fyysisesti kuin psyykkisestikin, minkä vuoksi tunnetuki ja turvallinen oppimisympäristö olisivat tarpeen nuoren etsiessä omaa identiteettiään (esim. Havighurst, 1972; Erikson, 1979; Jindal-Snape & Miller, 2008). Opettajan tuen tulisi sopia yhteen oppilaan kehitysvaiheeseen liittyvien tarpeiden kanssa (Eccles & Roeser, 2009). Lisäksi yläkouluaikainen tunnetason turvallisuus edistää myös oppilaiden kouluviihtyvyyttä, motivaatiota, oppimista sekä vähentää luvattomia poissaoloja (Virtanen ym., 2014; Virtanen ym., 2015). Kenties tämä viestii aineenopettajakoulutuksen vuorovaikutus- ja kasvatustieteen

kehittämistarpeista. Tunnetuen ja opettajan sensitiivisyyden tiedetään painottuvan erityisesti ensimmäisiin kouluvuosiin (esim. Pianta & Hamre, 2001), mutta voisiko tunnetuki ja sensitiivisyys säilyä läpi koulupolun? Tunnetuki vaikuttaisi olevan tutkimukseni mukaan tärkeää myös yläkoululaisille. Lisäksi aiemman tutkimuksen pohjalta tiedetään, että opettajan tunnetuki parantaa myös yläkoululaisten oppimistuloksia ja kouluun sitoutumista (Allen, Gregory, Mikami, Lun & Hamre, 2013; Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti, 2013; (Pöysä, Vasalampi, Muotka, Lerkkanen, Poikkeus, Nurmi, 2019).

Voiko tutkimustulosteni pohjalta toisaalta päätellä, että luokanopettajilla on hyvät valmiudet vuorovaikutus- ja kasvatusosaamiseen, kun kokemukset alakoulusta ovat pääosin myönteisiä? Päätelmää vahvistaa se, että tunnetuki ja opetuksen dialogisuus korostuvat juuri alakoulussa (esim. Hamre & Pianta, 2001). On kuitenkin huomattava, että luokanopettajaopiskelijat pohtivat omia alakoulukokemuksiaan, joista on kulunut jo yli kymmenen vuotta. Näin ollen heidän kokemuksensa eivät automaattisesti kuvasta tämän hetken koulumaaailmaa, vaan kokemukset edustavat omaa aikaansa.

Kaikki luokanopettajaopiskelijat kokivat omien koulukokemustensa vaikuttaneen oman opettajuuteensa kehittymiseen. Aiempi opettajuutta koskeva tutkimus vahvistaa omien koulukokemusten ja omien opettajien toimintamallien olevan myös oman opettajuuden taustalla ja vaikuttavan opiskelijoiden käsityksiin opettajuudessa (McDonald, 2014; Kallas, Nikkola & Rähkä 2013, s. 37–38). Opettajan ammatin oletettu tuttuus on tiedostettu haaste opettajankoulutuksessa, minkä vuoksi opettajankoulutus pyrki ravistelemaan aiempia opettajakokemuksia (Kostiainen & Rautiainen, 2013, s. 7). Tutkimustulosten perusteella koulukokemusten käsittely koulutuksessa on tärkeää. Koulukokemuksia voitaisiin purkaa koulutuksessa jopa enemmän.

Aiemmasta tutkimuksesta poiketen tutkimukseni mukaan omat koulukokemukset voivat vaikuttaa myös myönteisesti omaan opettajuuteen, sillä luokanopettajaopiskelijat halusivat omassa opettajuudessa korjata niitä epäkohtia, joita olivat itse kohdanneet omina kouluaikoinaan. Huonot muistot olivat saattaneet jopa motivoida opiskelijaa hakemaan opettajankoulutukseen ja

kehittymään sensitiivisemmäksi opettajaksi kuin hänen omat opettajansa olivat olleet.

6.1.1 Opettajankouluttajien sosioemotionaalista osaamista tulee kehittää opiskelijoiden tarpeita paremmin vastaavaksi

Tutkimukseni mukaan luokanopettajaopiskelijoilla oli pääosin myönteiset kokemukset myös opettajankoulutuksen tunnetason turvallisuudesta. Tunnetason turvallisuus koettiin erityisen tärkeäksi opettajankoulutuksessa. Luokanopettajakoulutuksessa tukea, sensitiivisyyttä ja turvallista ympäristöä kokivat kaipaavansa myös sellaiset opiskelijat, jotka kuvasivat itseään peruskouluaiikoina ulospäinsuuntautuneiksi, reippaiksi ja sosiaalisiksi oppilaisiksi. He kokivat pärjänneensä koulussa tunnetuesta ja tunnetason turvallisuudesta riippumatta. Vaikka peruskouluaiikoina oli vahvasti havaittavissa erilaisten yksilöiden erilaiset tarpeet ja tavat tulkita asioita, eivät erot niin kutsuttujen orkidea- ja voikukkalasten välillä näkyneet yhtä selkeinä yliopistossa, vaan tunnetason turvallisuudella oli kaikille ainakin jonkinlainen merkitys, vaikkakin edelleen se oli toisille opiskelijoille tärkeämpi kuin toisille (ks. Boyce & Ellis, 2005).

Opettajaksi kasvaminen ja opettajankoulutuksessa opiskelu koettiin niin henkilökohtaiseksi prosessiksi, että siinä tuen kuvattiin olevan aiempaa tärkeämpää, kuten myös Väisänen (2019) esittää. Myös Väisänen (2019) sekä Eteläpelto ja Saarinen (2006) korostavat tutkimuksessaan opettajaksi kasvamisen prosessin herkkyyttä ja henkilökohtaisuutta, minkä vuoksi etenkin opettajankoulutuksessa on tärkeää tukea opiskelijoiden opettajuuden rakentumista. Väisänen (2019) kuitenkin toteaa, että opettajaopiskelijoiden hyvinvointiin ja oman opettajuuden rakentumiseen on kiinnitetty tutkimuskentällä varsin vähän huomiota. Kenties tämä tutkimus kohdistuu tutkimusaukkoon ja onnistuu kuvaamaan luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia opettajankoulutuksen tunnetason turvallisuudesta.

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten mukaan opettaja vaikutti suuresti tunnetason turvallisuuden kokemukseen. Tämän vuoksi olisi syytä

kiinnittää huomiota opettajankouluttajien valmiuksiin, jotta kaikilla opettajilla olisi samat valmiudet kohdata opiskelijat. Tiedetään, että yliopisto-opettajilta ei edellytetä pedagogisia opintoja, vaikka ne voisivat olla eduksi opiskelijoiden yksilöllisessä kohtaamisessa ja tukemisessa (Murtonen, 2017, s. 18). Tämä tarkoittaa, että opettajilla saattaa olla hyvin erilaiset valmiudet kohdata opiskelijoita, mikä vahvistaa tutkimukseni havaintoja siitä, että kokemus opettajankoulutuksen tunnetason turvallisuudesta riippuu lähinnä opettajasta ja hänen osoittamastaan tuesta ja ymmärryksestä.

Erityisen hyvät kokemukset opettajaopiskelijoilla oli kotiryhmätoiminnasta, jossa tuttu ryhmä ja ryhmänohjaaja kulkivat mukana pitkään. Kotiryhmän loputtua ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen osa opiskelijoista koko tunnetuen suhteen tippuneensa tyhjän päälle. Jyväskylän yliopiston kotiryhmän turvallisuutta on tutkittu myös aiemmin. Tulokset osoittavat oman tutkimukseni tavoin, että turvallinen kotiryhmässä opiskelijat kokivat voivansa olla omia itsejään ja uskalsivat ilmaista omia mielipiteitään. (Juutilainen ym., 2014, 2018).

Opiskelijat toivat esiin, etteivät he halunneet osallistua yhteiseen keskusteluun tai jakaa mielipiteitään vieraassa ryhmässä, jossa ei vallinnut turvallinen, lämmin ja kunnioittava ilmapiiri. Aiempi tutkimus tukee tuloksiani, sillä tiedetään, että turvallinen ilmapiiri ja lämmin vuorovaikutus opiskelijoiden ja opettajien välillä vaikuttavat opiskelijoiden toimijuuteen ja osallistumiseen (ks. Jääskelä, Poikkeus, Vasalampi, Valleala & Rasku-Puttonen, 2017; Juutilainen ym., 2014, 2018), sillä osallistumista estää pelko arvostelluksi tai haavoitetuksi tulemisesta (ks. Eteläpelto & Lahti, 2008; Juutilainen ym., 2014, 2018).

Opiskelijat kokivat tutkimukseni mukaan tärkeäksi sen, että opettaja kohtasi heidät kunnioittavasti vertaisena. Oli tärkeää kokea olevansa opettajan kanssa samalla tasolla, jotta ajatusten jakaminen ja yhteistyö oli luontevaa (ks. Lipponen & Kumpulainen, 2011). Tällaisen opetuksen dialogisuuden tiedetään edistävän oppilaiden osallistumista myös peruskoulussa (Lerikkanen & Pakarinen, 2018; Rasku-Puttonen, Lerikkanen, Poikkeus & Siekkinen, 2012; Vasalampi, Metsäpelto, Salminen, Lerikkanen, Mäensivu & Poikkeus, 2021),

mutta kohtaavalle ja dialogiselle opetukselle vaikuttaisi tutkimukseni perusteella olevan tarvetta myös yliopistossa. Itsemääräämisteorian mukaiset tarpeet autonomian, yhteenkuuluvuuden ja pätevyyden kokemuksesta näyttävät olevan tärkeitä myös yliopisto-opiskelijoiden osallistumiselle, hyvinvoinnille ja motivaatiolle (ks. Ryan & Deci, 2000ab). Näin ollen tunnetason turvallisuutta kaivataan koulutusasteesta riippumatta.

Tämä saa pohtimaan, olisiko opettajankoulutuksen kotiryhmätoimintaa mahdollista laajentaa. Voisiko saman kotiryhmän kanssa opiskella koko opettajankoulutuksen ajan, jolloin opettajaksi kehittymisen matkaa saisi jakaa turvallisessa oppimisympäristössä tuttujen ja turvallisten ihmisten ympäröimänä? Opiskeluryhmän tuttuus ja joustavat osallistumisen tavat koettiin turvallisuuden tunnetta ja osallistumista lisääviksi tekijöiksi. Luokanopettajaopiskelijat kokivat vuorovaikutteisten ja heittäytymistä vaativien työtapojen korostuvan opettajankoulutuksessa. Osa koki tällaiset toimintatavat jännittäviksi ja stressaaviksi, mikä lisäsi tunnetukea antavan opettajan ja tunnetasoltaan turvallisen ympäristön merkitystä. Yliopisto-opiskelijoille on myös aiemman tutkimuksen perusteella tyypillistä kokea jännityksen tunteita esiintymis- ja vuorovaikutustilanteissa (Kaukiainen & Tuominen, 2017, s. 140.)

Tutkimustulosteni perusteella voisi esittää, että opettajankoulutuksen opettajien ammattitaitoon ja valmiuksiin kohdata sekä tukea erilaisia opiskelijoita tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota, sillä opiskelijoiden tukeminen on osa yliopisto-opettajien työnkuvaa (Murtonen, 2017, s. 17; Vekkaila, Virtanen, Taina & Pyhältö, 2018; Denicolo, 2004). Luokanopettajaopiskelijoiden oman hyvinvoinnin ja heidän tulevan opettajuutensa kannalta olisi tärkeää, että he saisivat riittävästi tukea opettajankoulutuksessa, sillä tulevien opettajien hyvinvointi on yhteydessä siihen, millaista tunnetukea he pystyvät tarjoamaan omille oppilailleen (Penttinen, Pakarinen, von Suchodoletz & Lerkkanen, 2020; Saloviita & Pakarinen, 2021) sekä oppilaiden oppimiseen ja sosiaalisiin taitoihin (Arens & Morin, 2016; Klusmann, Richter, & Lüdtke, 2016). Opettajankoulutuksen

aikainen hyvinvoinnista huolehtiminen voi tukea hyvinvointia ja suojata stressiltä myös tulevassa opettajan työssä (Väisänen, 2019).

Vaarana on kuitenkin, että yliopistolla ja yliopiston opettajilla ei ole tutkimustyönsä ja sisältötiedon opetuksen ohella tarpeeksi osaamista ja resursseja opiskelijoiden sosioemotionaaliseen tukemiseen. Yliopistot ovat ryhtyneet mittaamaan tuloksellisuuttaan tuloskeskeisesti kansainvälisten julkaisujen määrän kautta, mikä on asettanut haasteita yliopiston opettajille, jotka tasapainoilevat opetuksen ja tutkimuksen välillä (Hökkä & Eteläpelto, 2013, s. 23.) Näin ollen luokanopettajaopiskelijoiden saamaa tukea saattavat heikentävät myös rakenteelliset tekijät ja resurssit, kun resursseja kavennetaan ja ryhmäkokoja kasvatetaan (Murtonen, 2017, s. 18). Lisäksi on tärkeää tehdä rajanvetoa, mitkä tehtävät kuuluvat yliopisto-opettajille, sillä myös heidän on huolehdittava jaksamisestaan ja rajattava työmääränsä (Kaukiainen & Tuominen, 2017, s. 146–147.)

Tutkimukseni mukaan opiskelijat eivät kuitenkaan automaattisesti kokeneet etäopiskelua tai itsenäisiä työskentelytapoja ongelmallisina, vaan he nimenomaan toivoivat erilaisia työtapoja. Kontaktiopetusta tärkeämpää heille oli opetuksen ja opettajan sensitiivisyys. Tämä poikkeaa aiemmasta käsityksestä, jossa huoli on kohdistunut kontaktiopetuksen vähentämiseen (Rantala ym., 2013, s. 190–191.)

Oman haasteensa opettajuuden rakentumiseen toivat opettajuutta koskevat normit ja odotukset, jotka aiheuttivat etenkin opintojen alkuvaiheessa epävarmuutta. Omaa opettajuutta lähdettiin helposti vertaamaan opettajaihanteisiin ja opiskelukavereihin. Myös aiemman tutkimuksen mukaan niin opettajankulutuksessa kuin yhteiskunnassakin vallitsee opettajaihanteita, siitä millainen opettajana tulisi olla (ks. Kiviniemi, 2000, s. 73; Räihä, 2006, s. 210; Sitomaniemi-San, 2015), joita pyritään aiempien koulu- ja opettajakokemusten tavoin purkamaan opettajankoulutuksessa (ks. McDonald, 2014; Räihä & Nikkola, 2006).

Tutkimustulokseni viestivät siitä, että vaikka koulukokemuksia ja opettajamyyttejä sekä opettajaihanteita käsitellään ja puretaan

opettajankoulutuksessa, voisi tätä huomioida vieläkin enemmän. Erityisesti opettajuuteen heijasteltavia odotuksia tulisi tarkastella oman opettajuuden rakentumiseen ja omaan opettajuuteen liittyvien epävarmuuksien näkökulmasta. Tällainen tuki olisi erityisen tärkeää opintojen alkuvaiheessa, jolloin tutkimukseni luokanopettajaopiskelijat kokivat eniten epävarmuutta omaan opettajuuteensa ja jopa ammatinvalintaansa liittyen.

6.1.2 Opettajankoulutuksen tulisi tarjota enemmän valmiuksia opettajan sosioemotionaaliseen osaamiseen

Luokanopettajaopiskelijat kokivat saaneensa melko vähän käytännön välineitä tunnetason turvallisuuden luomiseen ja tunnetuen antamiseen sekä erilaisten oppilaiden yksilölliseen huomioimiseen. Vuorovaikutuksen tärkeydestä oli puhuttu koulutuksessa, mutta käsittely oli jäänyt hajanaiseksi ja pintapuoliseksi. Ainoastaan erityispedagogiikan sekä esi- ja alkuopetuksen sivuaineopinnoissa aiheetta oli käsitelty syvällisemmin, mikä tarkoittaa, ettei kaikilla luokanopettajaopiskelijoilla ole tähän riittävästi tietoja, taitoja ja valmiuksia.

Opiskelijat kokivat, että etenkin käytännön välineet ja konkreettiset keinot olivat jääneet puuttumaan. Samankaltaisia haasteita on huomattu opettajankoulutuksessa jo aiempina vuosikymmeninä. Kasvatustieteen opintoja on pidetty pinnallisina ja opettajan työstä irrallisina. Opintojen ei koeta antavan valmiuksia siihen koulutodellisuuteen, jossa opettajat tulevat työskentelemään (Niemi, 1996, 37–39). Blomberg (2008) teki tutkimuksessaan samankaltaisia havaintoja, joiden mukaan opettajankoulutus ei vastaa opettajan työn tarpeisiin ja haasteisiin, vaan opettajankoulutuksen ja opettajan työtodellisuuden välillä vallitsee kuilu.

Myös opettajankoulutuksen opetussuunnitelman tutkimukset vahvistavat opetussuunnitelman keskittyvän vuorovaikutustaitoja enemmän teoriaan, tutkimuksellisuuteen ja akateemiseen kirjoittamiseen (Metsäpelto, Heikkilä, Hangelin, Mikkilä-Erdmann, Poikkeus & Warinoski, 2022; Knight ym., 2015). Tämä osoittaa, että myös opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa tulisi kehittää sosioemotionaalisten taitojen opetuksen osalta ja tarjota teorian ohella

myös käytännön välineitä opettajan sosioemotionaaliseen osaamiseen. Aihetta on tärkeää pohtia, kun opettajaopiskelijat ovat itse havainneet tarpeen ja toivoisivat aiheesta lisätietoa tai jopa omaa kurssia aihepiiristä. Jyväskylän yliopistossa on ollut käytössä VOPA-toimintamalli, jossa on keskitytty opettajan vuorovaikutusosaamisen kehittämiseen. Malli on saanut positiivisen vastaanoton opiskelijoilta (Pöysä ym., 2021). Kenties tämän mallin käyttöä kannattaa jatkaa tai jopa laajentaa tulevaisuudessa.

On tärkeää, että opettajankoulutus tarjoaisi valmistuville opettajille tarpeeksi taitoja ja välineitä tulevaan työelämään, joiden avulla he selviäisivät opettajan työn haasteista. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen selvitys paljastaa, että vaikka opettajankoulutus on Suomessa suosittu koulutus ja hakukohde, on erityisesti vastavalmistuneiden opettajien ammatinvaihto tai siirtyminen toisiin työtehtäviin lisääntynyt viime vuosina (Jokinen, Taajamo & Välijärvi, 2014, s. 13, 16). Tulevaisuudessa on tärkeää kehittää koulutusta työtodellisuutta vastaavaksi, jotta opettajat pärjäisivät työssään koulutuksensa ansiosta ja viihtyisivät työssään.

Ainakaan opettajan työn kuormittavuus ja liian vähäiset välineet työssä pärjäämiseen ja jaksamiseen eivät saisi olla valmistuneiden opettajien alanvaihdoin syitä. Ilmiö on myös yhteiskunnallisesti merkittävä. On tärkeää, että opettajankoulutus ja opettajan ammatti säilyttävät suosionsa ja arvostuksensa, jotta lapsilla ja nuorilla on myös tulevaisuudessa ammattitaitoisia opettajia vanhempien opettajien eläköityessä lähivuosina (Jokinen ym. 2014, s. 14).

Tutkimustulosteni pohjalta laadin mallin opettajankoulutuksen kehittämisestä tunnetasoltaan turvallisemmaksi, erilaisia opiskelijoita huomioivammaksi sekä sosioemotionaalisia valmiuksia antavaksi. Malli koostuu kolmesta teemasta, jotka ovat yliopisto-opettajien valmiuksien lisääminen, opetuksen järjestäminen ja opetuksen sisällöt. Malli on esitetty kuviossa 8.

Opettajankoulutuksen opettajien tarjoama tunnetuki oli opettajakohtaista, eivätkä kaikki opettajat huomioineet opiskelijoita yksilöllisesti. Tämän vuoksi esitän mallissani, että opettajankouluttajien koulutukseen ja ammattitaitoon

tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Olisi tärkeää, että kaikilla opettajilla olisi tarvittavat tiedot ja taidot opiskelijoiden yksilölliseen kohtaamiseen ja tunnetasoltaan turvallisen oppimisympäristön luomiseen.

Opiskelijoita tulisi tukea opintoihin ja heidän kokonaisvaltaiseen hyvinvointiinsa liittyen, jotta heillä olisi tunne siitä, että joku on heistä kiinnostunut. Sosioemotionaalisen tuen ja yksilöllisen kohtaamisen tulisi olla osa opettajankouluttajien työtä ja opetusta. Kohtaamiselle ja yksilölliselle huomioimiselle tulisi myös järjestää aikaa ja tilaa opettajankoulutuksessa, sillä opettajaksi kasvaminen on paljon muutakin kuin sisältötiedon omaksumista. Tästä syystä tämä prosessi vaatii tukevia, kannustavia ja sensitiivisiä opettajia matkan varrelle.

Opetuksen järjestämisessä ja työtavoissa tulisi myös huomioida paremmin erilaiset opiskelijat. Opiskelijoiden yksilölliset tarpeet tulisi ottaa huomioon ja tarjota mahdollisuus osallistua vuorovaikutukseen itsestä hyvältä tuntuvalla tavalla. Opiskelijoille voisi olla tarjolla myös erilaisia osallistumisen tapoja. Opetus tulisi pyrkiä järjestämään pienissä ja tutuissa ryhmissä, joissa olisi turvallista olla ja osallistua sekä jakaa omia näkemyksiä. Kenenkään ei tulisi pelätä nolatuksi tai väheksytyksi tulemista. Opetuksessa olisi tärkeää huomioida, että vuorovaikutteiset työtavat voivat jännittää joitakin opiskelijoita, minkä vuoksi työtavoissa ja opetusvuorovaikutuksessa vaaditaan sensitiivisyyttä.

Opetuksen sisällöissä tulisi puolestaan käsitellä entistä vahvemmin opiskelijoiden omia koulukokemuksia ja opettajakäsityksiä. Opetuksen tulisi kokonaisuudessaan tukea opiskelijoiden oman opettajuuden rakentumista ja kehittymistä, mikä voisi näkyä myös kurssien sisällöissä vahvemmin. Tunnetason turvallisuuden, tunnetuen, yksilöllisen kohtaamisen teemoja tulisi tarkastella koulutuksessa vahvemmin. Näihin tulisi teorian ohella tarjota myös käytännön vinkkejä ja välineitä. Lisäksi aiheita tulisi käsitellä osana koulun jokapäiväistä arkea, eikä vain teemapäivissä ja projekteissa. Aihe tuntuu olevan lukuisten tutkimusten ja luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten perusteella niin tärkeä, että aiheesta voisi olla jopa oma kurssinsa.

Lisäksi opinnoissa tulisi käsitellä vahvemmin myös oman opettajuuden rakentumista. Kursseilla tulisi varata aikaa oman opettajuuden pohtimiselle ja tukea sen kehittymistä. Valtaosalla opiskelijoista on opettajankoulutukseen tullessaan mielikuvia siitä, millainen opettajan tulisi olla. Itsensä vertaaminen opettajaihanteisiin aiheuttaa opiskelijoille epävarmuutta ja stressiä, minkä vuoksi opettajakäsityksiä tulisi purkaa osana opetusta. Opettajaksi ei valmistuta vain kirjoja lukemalla, vaan opettajaksi kouluttautuminen on oman opettajuuden rakentamista, minkä voisi huomioida entistä paremmin opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa ja opetuksen sisällöissä.

Kuvio 8

Malli luokanopettajakoulutuksen kehittämiseksi



6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen toteuttamisen jälkeen on tärkeää palata pohtimaan tehtyjen ratkaisujen luotettavuutta (esim. Hirsjärvi ym., 2009; Aaltio & Puusa, 2020). Etenkin laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää tarkastella tutkijan toimintaa ja tämän tekemiä valintoja kriittisesti (Eskola & Suoranta, 1998; Hirsjärvi ym., 2009, s. 232).

Tutkimustulosten merkityksen ja luotettavuuden kannalta on tärkeää tarkastella tutkimukseni keskittymistä yhteen opettajankoulutuslaitokseen ja sen opetuskulttuuriin. Tutkimuksen reliabiliteetin, eli toistettavuuden arvioiminen ei sellaisenaan sovellu laadulliseen tutkimukseen, sillä on mahdotonta, että tutkimus toistamalla saataisiin täysin samanlaisia tuloksia, sillä tulkinnot ja jäsennykset ovat syntyneet aina omassa kontekstissaan. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan sen sijaan puhua siirrettävyydestä, eli voitaisiinko samanlaisia tuloksia saada uudelleen jossakin toisessa ympäristössä (Aaltio & Puusa, 2020, s. 180–181.)

Aineistoni kapeus ja keskittyminen yhteen yliopistoon voi olla tulosten siirrettävyyden kannalta ongelmallista. Toisaalta taas voisi ajatella, että luokanopettajaopiskelijat ovat melko samanlaisia opiskelukaupungista riippumatta, sillä he ovat keskimäärin samanikäisiä, elävät samoja kehitysvaiheita sekä opiskelevat samaa alaa. Näin ollen tutkimukseni voi kuvastaa ylipäättään luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja tarpeita. Tutkimustulokset voisivatkin olla siirrettävissä ja sovellettavissa luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksiin myös laajemmin, vaikka tutkimukseni keskittyi Jyväskylän yliopistoon.

Lisäksi opettajankoulutuslaitokset ovat itsenäisiä yksiköitään, joilla on kaikilla omanlaisensa opetussuunnitelma ja opintojen rakenne (Jyrhämä, 2021, s. 50). Näin ollen tutkimukseni etuna voi olla sen keskittyminen yhden yliopiston opiskelijoiden kokemuksiin juuri tietyn luokanopettajakoulutuksen toimintakulttuurista ja käytänteistä. Yhteen opettajankoulutukseen keskittyvä tutkimus voi tarjota välineitä ja kehitysideoita juuri tietyn yliopiston opetuskulttuuriin ja vuorovaikutukseen.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös tutkimuksen validiteetin avulla, jolla viitataan laadullisessa tutkimuksessa käsitteiden tarkoituksenmukaiseen ja tarkkaan määrittelyyn, jonka avulla voidaan tarkastella, kohdistuiko tutkimus haluttuun ilmiöön (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 160; Aaltio & Puusa, 2020, s. 180). Pyrin perehtymään valittuihin käsitteisiin laajasti ja luomaan näiden pohjalta synteesiä (Aaltio & Puusa, 2020, s. 182

Tutkimusaiheeni ja tutkimuksen pääkäsite tunnetason turvallisuus oli hyvin laaja ilmiö, jolle ei ole yksiselitteistä määritelmää. On pohdittava, avautuiko termi tutkittaville tarpeeksi hyvin, eli tutkittiinko sitä, mitä oli tarkoitus tutkia. Annoin haastateltaville muutamia tutkimuskysymyksiä etukäteen tutustuttaviksi, mikä mahdollisti aiheeseen virittäytymisen ennen haastattelua (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 85–86). Lisäksi haastattelun alussa kerroin haastateltaville, mitä tässä tutkimuksessa tunnetason turvallisuudella tarkoitetaan. Myös saamani aineisto viestii siitä, että tunnetason turvallisuus ymmärrettiin tutkimukseni viitekehyksen mukaisesti.

Aineiston kokoa voidaan pitää riittävänä, sillä siinä ilmeni saturaatiota (Eskola & Suoranta, 1998; Hirsjärvi ym., 2009, s. 183). Luokanopettajaopiskelijoilla oli pääpiirteissään kahdenlaisia kokemuksia tunnetason turvallisuudesta. Toisille tunnetason turvallisuus oli erittäin tärkeä opiskelun ja hyvinvoinnin kannalta, kun taas toiset eivät kokeneet sitä yhtä tärkeäksi. Samalla tavalla tunnetason turvallisuutta tarkasteltiin työtapojen, ilmapiirin, vertaisten ja opettajan osalta. Tunnetason turvallisuuden tarkastelu- ulottuvuudet pysyivät samoina, jolloin haastatteluissa ei noussut enää esiin uusia teemoja, vaan samat kokemukset alkoivat toistua.

Tutkimuksessa käyttämäni harkinnanvarainen lumipallo-otanta voi olla myös ongelmallinen tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Toisaalta harkinnanvarainen otanta on keino saada mahdollisimman hyvin tutkittavaa ilmiötä kuvaava aineisto, koska tutkija pyrkii löytämään tutkimusaiheensa kannalta mielenkiintoisimmat ja eniten tietoa omaavat haastateltavat (Eskola & Suoranta, 1998, s. 18). On huomionarvoista, että kaikki tutkimukseen valikoituneet vastaajat olivat naisia. Pohdittavaksi jää, olisivatko miesten kokemukset eronneet naisten kokemuksista ja tuoneet uuta näkökulmaa. Toisaalta tutkimusotokseni noudattelee osin opettajankoulutuksen sukupuolijakaumaa, sillä enemmistö opiskelijoista on naisia (esim. Metsäpelto, 2016). Näin ollen on todennäköistä, että suurin osa vastaajista on naisia, vaikka tutkimuksen luotettavuuden kannalta haastateltavien joukossa olisi voinut olla myös miehiä.

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta arvioitaessa on syytä kiinnittää huomio myös siihen, kuinka aineisto kerättiin. Luotettavuuden lisäämiseksi aineiston olisi voinut kerätä avoimella syvähaastattelulla teemahaastattelun sijaan. Tutkimukseni fenomenologis-hermeneuttisessa lähestymistavassa korostuu aineistolähtöisyys, minkä vuoksi myös haastattelussa suositaan avoimuutta ja tutkimuskysymysten vähäistä ohjailevuutta (Laine, 2015, s. 39). Päädyin kuitenkin käyttämään teemahaastattelua, jota pidetään ohjaavuudeltaan puolistrukturoituna (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87).

Ajattelin teemahaastattelun sopivan paremmin tutkimuksen aiheena olevan tunnetason turvallisuuden tutkimiseen käsitteen laajuuden vuoksi. Jos haastattelua ei olisi rajattu tietyin teemoin ja apukysymyksin, olisi keskustelu voinut ajautua tutkimuksen kannalta epäolennaisiin seikkoihin. Lisäksi puolistrukturoituun teemahaastatteluun sisältyy myös avoimuutta, mikä voidaan nähdä sen etuna (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 88–89). Lisäksi tutkimuskirjallisuudessa myös teemahaastattelua pidetään fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan sopivana (esim. King ym., 2019, s. 237). Haastatteluaineiston luotettavuutta lisäsi myös nauhoitteiden hyvä ja selkeä kuuluvuus (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s.185).

Tutkimukseni aineistonkeruun, tutkimusaineiston ja aineiston analyysin luotettavuutta olisi voitu parantaa triangulaation avulla. Triangulaatio tarkoittaa monimenetelmäisyyttä, jolla viitataan siihen, että tutkijoita, aineistonkeruumenetelmiä tai haastateltavia ryhmiä olisi useampia, mikä lisäisi tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 168–170; Eskola & Suoranta, 1998, s. 69; Hirsjärvi ym., 2009, s. 233). Omassa tutkimuksessani toimin kuitenkin ainoana tutkijana, joten aineiston analyysi perustuu vain omiin tulkintoihini. Keräsin aineistoni haastattelemalla vain luokanopettajaopiskelijoita. Pohtimisen arvoiseksi jää, olisiko tutkimuksessa voinut kerätä myös muuta aineistoa. Olisiko tutkimuksessa voinut hyödyntää havainnointia tai haastateltavien tuottamien tekstien analysointia?

Luotettavuutta arvioitaessa on myös muistettava, että tutkimuksessani oltiin kiinnostuneita kokemuksista. Lisäksi kun kiinnostuksen kohteena olivat

peruskouluikäiset muistot, liittyy niihin retrospektisyys, jolloin kokemukset ovat aina yksilön tulkinta ja jäsenitys aiemmin tapahtuneista asioista (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila, 2006, s. 166). Luokanopettajaopiskelijat olivat myös viimeisimmät opiskeluvuodet opiskelleet korona-pandemian vuoksi etäopetuksessa. Näin ollen luokanopettajaopiskelijoiden oli muisteltava myös opiskelunsa alkuaikoja, joka oli heidän oma kokemuksensa ja tulkintansa tietystä hetkestä. Tämä lähestymistapa kuitenkin hyväksytään fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä (Laine, 2015; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Omat sidonnaisuudet tutkimusaiheeseen on tiedostettava tutkijana. Pyrinkin tutkijana kirjoittamaan auki esiymmärrystäni ja olemaan mahdollisimman objektiivinen. Reflektoin tekemiäni tulkintoja ja valintoja, mikä edistää tutkimuksen luotettavuutta. Haastattelutilanteissa pyrin olemaan objektiivinen ja olemaan ohjailematta haastateltavia, vaikka pyrin osoittamaan olevani kiinnostunut heidän kertomuksistaan esittämällä lisäkysymyksiä ja nyökkäilemällä hyväksyvästi, mikä olikin tärkeää luottamuksellisen haastatteluilmapiirin rakentumiseksi. (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, s. 44–45; Hyvärinen, 2017, s. 30). Koen, että luokanopettajaopiskelijoille onnistuttiin luomaan turvallinen ilmapiiri, sillä he halusivat kertoa avoimesti henkilökohtaisista kokemuksistaan. Useampi haastateltavista kuvasi haastattelun jälkeen tutkimusaihetta tärkeäksi ja kiinnostavaksi, mikä viesti siitä, että tutkimukseen osallistuttiin mielellään ja tutkijaan luotettiin.

Tutkimuksen luotettavuutta voi myös lisätä oma luokanopettajaopiskelijataustani. Sen ansioista olin sisällä tutkimusaiheessani kuuluen sisäpiiriin ja edustaessani haastattelemani ryhmää. Tuttuus ja jaettu kokemus voivat vaikuttaa myönteisesti haastattelutilanteen vuorovaikutukseen ja rakentaa luottamusta sekä yhteisyyttä haastattelijan ja haastateltavan välille (Juvonen, 2017, s. 398; Tienari, Vaara & Meriläinen, 2005, s. 103). Aiheen tuttuus saattoi lisätä omaa ymmärrystäni ja auttoi minua hahmottamaan aihetta sekä kysymään tutkittavilta oikeita kysymyksiä (esim. Aaltio & Puusa, 2020, s. 183).

Toisaalta läheinen suhteeni tutkittavaan ilmiöön voi olla myös rajoite. Laadullisen tutkimuksen analyysi edellyttää aina tulkintaa, jota ohjaavat oma kokemukseni. Läpinäkyvyyden, reflektion ja oman subjektiivisuuden tiedostaminen on erityisen keskeistä, koska olin itse osa tutkimuskohdettani. Tämä ei kuitenkaan välttämättä ole tutkimuksen rajoite, sillä laadullisessa tutkimuksessa hyväksytään, että tutkijalla on aina aiheesta esiymmärrys ja skeemoja tutkimusaiheesta (Aaltio & Puusa, 2020, s. 178 – 179).

Analysoin aineistoni aineistolähtöisesti, mikä korosti omaa tutkijanrooliani tulkintojen tekijänä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109). Tutkimukseni luotettavuuden varmistamiseksi pyrin minimoimaan oman esiymmärrykseni vaikutuksen käymällä aineistoa läpi hermeneuttisen kehän avulla (Alasuutari, 2012). Hermeneuttisessa kehässä pysähdyin kyseenalaistamaan ja pohtimaan, miksi olin tulkinnut jonkin asian tietyllä tavalla. Minun oli tärkeä tiedostaa, mihin tulkintani perustui ja olisinko voinut tulkita asian myös jollakin toisella tavalla. Vertasin tulkintojani myös kirjoittamaani esiymmärrykseen. Tämän avulla varmistuin siitä, etteivät omat ajatukseni ja kokemukset ohjanneet tulkintaani. Luotettavuuden lisäämiseksi tein näkyväksi, kuinka johtopäätöksiin päädyttiin (Aaltio & Puusa, 2020, s. 180; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 164). Aineistositaattien avulla lukija näkee, miten päätelmiä on tehty, ja lukija voi arvioida niiden paikkansa pitävyyttä (Hirsjärvi ym., 2009, s. 233). Olen tutkijana pyrkinyt selostamaan ja perustelemaan tutkimusta koskevat valintani ja tekemäni tulkinnat mahdollisimman läpinäkyvästi ja seikkaperäisesti (Aaltio & Puusa, 2020, s. 175).

Tutkimukseni keskittyi uuteen näkökulmaan, jota ei oman aiheeseen perehtymisen perusteella ole juuri tutkittu. Näin ollen tutkimustuloksia ei voi suoraan verrata aiempiin tuloksiin. Tästä huolimatta tutkimustulokseni ovat linjassa aiemman tutkimuksen ja teorian kanssa, joista olen luonut synteesiä kirjallisuuskatsauksessa. Tutkimukseni tulokset onkin mahdollista linkittää aiempaan tutkimukseen ja teoriaan. Tämän voi nähdä luotettavuutta lisäävänä tekijänä, vaikka toisaalta on pohdittava, voiko tutkimustulosten yhtymäkohdat viestiä siitä, että aiempi tutkimus on ohjannut omaa tutkimustani ja tekemiäni

tulkintojani. Olen kuitenkin pyrkinyt objektiivisuuteen, ja tutkimustulokseni eivät ole linjassa minkään yksittäisen tutkimuksen kanssa, vaan eri tutkimuksissa on tehty samankaltaisia havaintoja kuin mitä olen itse saanut tutkimuksessani. Lisäksi tutkimustulokseni eivät ole kauttaaltaan linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, vaan tutkimukseni tuo esiin myös uusia näkökulmia aiheeseen.

Tutkimukseni viitekehys perustuu ihmisen kehitystä ja motivaatiota koskeviin klassikkoteorioihin, kuten Eriksonin (1979) kehityskriiseihin (1979), Havighurstin (1972) kehitystehtäviin ja Bowlbyn (1969) kiintymyssuhdeteoriaan. Vaikka nämä ovat klassikkoteorioita, liittyy niihin paljon kritiikkiä. Niihin kuitenkin viitataan edelleen ja niitä käytetään useiden kasvatustieteen ja psykologian alan tutkimusten viitekehyksissä. Niiden avulla on mahdollista kuvata ikävaiheisiin kuuluvia kehitysvaiheita (Nurmi ym., 2006, s. 13). Myös tutkimuksessani nämä teoriat on käsitettävä oman aikansa tuotoksiksi ja huomioitava niihin kohdistuva kritiikki. En perustele tutkimusaiheeni merkitystä vain klassikkoteorioiden pohjalta, vaan ne ovat uudempien tutkimusten tukena ja tutkimani ilmiön viitekehystenä.

Tutkimuksessa viitataan myös motivaatioteorian tunnettuun Maslowin (1943) tarvehierarkiaan. Teoriaa on kritisoitu, sillä teoria edustaa omaa aikaansa. Maslow on kehitellyt mallinsa toisen maailmansodan jälkeisessä maailmassa, jossa turvallisuuden tarve on korostunut. Nykyisin valtaosalla on mahdollisuudet saavuttaa perusturvallisuuden tunne automaattisesti. Myöhemmin onkin ehdotettu, että välittämisen ja kuulumisen tarve olisi nykyisin yksi ihmisen keskeisimmistä tarpeista ja turvaa tuovista osa-alueista. (Oved, 2017). Tästä huolimatta Maslowin tarvehierarkian käyttökelpoisuus on saanut myös tukea (Taormina & Gao, 2013). Itse ajattelen, että Maslowin tarvehierarkia kuvastaa ihmisen perustarpeiden merkitystä, ja sitä, että ihmisen perustarpeet ovat olleet tutkijoiden kiinnostuksen kohteena pitkään.

6.3 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimukseni keskittyi vain Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksiin. Vaikka tämä tutkimus tarjosikin tietoa yhden opettajankoulutuksen opetuskulttuurista ja antoi välineitä opettajankoulutuksen kehittämiseen, voisi tutkimusta tulevaisuudessa laajentaa. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista vertailla eri opettajankoulutusten opiskelijoiden kokemuksia tai tehdä laaja tutkimus luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista yli yliopistorajojen. Myös opettajankoulutuksen kotiryhmien välinen vertailu olisi mielenkiintoinen.

Toisaalta tässä tutkimuksessa tarkasteltiin valmistumassa olevien luokanopettajien kokemuksia. Tulevaisuudessa luokanopettajien kokemuksia voisi tutkia ensimmäisen opetusvuoden jälkeen, jolloin omaa osaamista on päästy testaamaan käytännössä.

Tulevissa tutkimuksissa näkökulman voisi kääntää myös opettajankouluttajien kokemuksiin. Olisi mielenkiintoista tietää, kuinka he kokevat rakentavansa tunnetason turvallisuutta ja antavansa tunnetukea sekä millaisia valmiuksia he kokevat saaneensa opiskelijoiden ohjaamiseen ja opiskelijoiden opettajuuden rakentumisen tukemiseen.

Tutkimukseni keskittyi erityisesti luokanopettajaopiskelijoihin. Heidän kokemuksistaan kuitenkin kävi ilmi, että tunnetason turvallisuus ja tunnetuki vähenivät yläkoulussa. Tämä osoittaa, että aineenopettajien kasvatus- ja tunneosaamista sekä aineenopettajakoulutuksen siihen tarjoamia välineitä olisi kiinnostavaa tutkia tulevaisuudessa.

Opettajankoulutuksen opetusmenetelmät ja ohjaus vaikuttavat olevan muita aloja vuorovaikutteisempia, jolloin siihen saattaa kuulua muita yliopistoaloja enemmän tunnetukea ja tunnetason turvallisuuden rakentamista. Tunnetason turvallisuuden ja tunnetuen kokemuksia sekä yliopisto-opiskelijoiden tarpeita olisi mielenkiintoista tutkia myös muilla yliopistoaloilla. Opiskelualasta riippumatta yliopisto-opiskelijat käyvät läpi merkittäviä kehitysvaiheita irtautuessaan lapsuudenkodistaan, muuttaessaan omilleen,

muodostaessaan omia ihmissuhteitaan ja siirtyessään kohti työelämää (ks. Erikson, 1979; Havighurst, 1972).

Tutkimukseni toi esiin tunnetason turvallisuuden merkityksen myös peruskoululaisille sekä peruskoulukokemusten pysyvyyden vielä vuosienkin jälkeen. Vaikka luokanopettajaopiskelijat olivat olleet koulussa pärjääviä ja innokkaita oppilaita, kokivat he tunnetason turvallisuuden merkitykselliseksi. Tutkimuksessani saattoivatkin korostua hyväosaisten ja keskiluokkaisten opiskelijoiden koulukokemukset, joille koulu tuntui sopineen sellaisenaan. Sen sijaan Äärelä (2012) perehtyi tutkimuksessaan nuorten vankien koulukokemuksiin, jotka osoittivat syrjäytyneiden ja huonoille poluille päätyneiden nuorten kaivanneen opettajalta tukea, ymmärrystä ja kohtaamista. Tulevissa tutkimuksissa olisi mielenkiintoista perehtyä koulussa haasteita kohdanneiden oppilaiden kokemuksiin tunnetason turvallisuudesta ja opettajan tunnetuesta, jotta koulua ja opettajankoulutusta pystyttäisiin kehittämään erilaisten oppilaiden näkökulmista ja tarpeista käsin.

Kokonaisuudessaan on tärkeää tutkia ja kehittää opettajankoulutusta. Opettajankoulutuksen tulisi tukea opiskelijoiden hyvinvointia ja opettajaksi kasvua sekä tarjota tunnetukea. On tärkeää, että opiskelu olisi mielekästä ja tuleva opettajan työ kiinnostaisi, jotta koulutuksesta valmistuu päteviä opettajia. Opettajankoulutuksen tulee myös tarjota riittävästi valmiuksia sosioemotionaaliseen osaamiseen, jotta tulevilla opettajilla on taidot luoda turvallista oppimisympäristöä ja tukea erilaisia oppilaita.

LÄHTEET

- Aaltio, I., & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 177 – 188). Gaudeamus.
- Ainsworth, M. S. (1979). Infant–mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932–937. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.932>
- Ahola, K., Lanas, M., & Hämäläinen, A. (2017). Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla. *Kasvatus*, 48(4), 288 – 300.
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus*. (3. uudistettu painos). Vastapaino.
- Alasuutari, P. (2012). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the Classroom Assessment Scoring System–Secondary. *School Psychology Review*, 42, 76 – 98. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/observations-effective-teacher-student/docview/1349929940/se-2?accountid=11774>
- Allen, K., Kern, M., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis. *Educational psychology review*, 30(1), 1 – 34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Arens, A. K., & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800–813. <https://doi.org/10.1037/edu000105>
- Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 153 – 168. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/enhancing-pre-service-teachers-socio-emotional/docview/2216854667/se-2>

- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Boyce, W.T., & Ellis, B.J. (2005). Biological sensitivity to context: I An evolutionary-developmental theory of the origins and functions of stress reactivity. *Development and psychopathology*, 17(2), 271 – 301.
<https://doi.org/10.1017/S0954579405050145>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. volume 1, attachment. Basic Books, Inc., Publishers.
- Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher–student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of school psychology*, 48, 457 – 482.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.09.001>
- Cadima, J., Peixoto, C., & Leal, T. (2014). Observed classroom quality in first grade: Associations with teacher, classroom, and school characteristics. *European Journal of Psychology of Education* 29(1), 139 – 158.
DOI:[10.1007/s10212-013-0191-4](https://doi.org/10.1007/s10212-013-0191-4)
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113 – 143. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.3102/003465430298563>
- Cummings, E.M., George, M.R.W., McCoy, K.P., & Davies, P.T. (2012). Interparental Conflict in Kindergarten and Adolescent Adjustment: Prospective Investigation of Emotional Security as an Explanatory Mechanism. *Child development*, 83(5), 1703 – 1715. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/j.1467-8624.2012.01807.x>
- Curby, T., Rimm-Kaufman, S., & Abry, T. (2013). Do emotional support and classroom organization earlier in the year set the stage for higher quality instruction? *Journal of school psychology*. 51, 557 – 569.
[10.1016/j.jsp.2013.06.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.06.001)
- Côté-Lussier, C., & Fitzpatrick, C. (2016). Feelings of Safety at School, Socioemotional Functioning, and Classroom Engagement. *Journal of*

Adolescent Health, 58(5), 543 – 550.

<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.01.003>

Davies, P.T., & Cummings, E.M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116(3), 387 – 411.

<http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1037/0033-2909.116.3.387>

Davies, P.T., & Cummings, E.M. (1998). Exploring Children's Emotional Security as a Mediator of the Link between Marital Relations and Child

Adjustment. *Child development*, 69(1), 124 – 139. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/1132075>

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist* 26(3 – 4), 325 – 346.

http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991_DeciVallerandPelletierRyan_EP.pdf

Denicolo, P. (2004). Doctoral supervision of colleagues: peeling off the veneer of satisfaction and competence. *Studies in Higher Education*, 29(6), 690 –

707. <https://doi.org/10.1080/0307507042000287203>

Eccles J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors.

Teoksessa J. T. Spence (Toim.), *Achievement and achievement motivation* (s.75–146). CA: W. H. Freeman.

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. Teoksessa R. M. Lerner & L. Steinberg (toim.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development*. 404 –

434 <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001013>

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>

Erikson, E.H. (1979). *Identity and the life cycle*. Norton & Company Ltd.

Eskola, J., & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

- Eteläpelto, A., & Saarinen, J. (2006). Developing subjective identities through collective participation. Teoksessa S. Billet, T. Fenwick, & M. Somerville. *Work, subjectivity and learning: Understanding learning through working life*. (s.157 – 177). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-5360-6_10.
- Eteläpelto, A., & Lahti, J. (2008). The resources and obstacles of creative collaboration in a long-term learning community. *Thinking Skills and Creativity*, 3(3), 226 – 240. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.09.003>
- Eteläpelto, A., & Vähäsantanen, K. (2010). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa. A. Eteläpelto. & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. 1 – 3. painos. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 26 – 49.
- Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1985). Pitfalls of experience in teacher education. *Teachers College Record*, 87, 49–65. <https://doi.org/10.1177/016146818508700107>
- Felix, E.D., Furlong, M.J., & Austin, G. A. (2009). Cluster Analytic Investigation of School Violence Victimization Among Diverse Students. *Journal of interpersonal violence*, 24(10), 1673 – 1695. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/0886260509331507>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children’s academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148 – 162, [10.1037/0022-0663.95.1.148](https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148)
- Galvan, A., Spatzier, A., & Juvonen, J. (2011). Perceived social norms and values to capture school culture inelementary and middle school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 346 – 353. doi:10.1016/j.appdev.2011.08.005
- Gerlander, M., & Kostiaainen, E. (2005). Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. *Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2005*, 68 – 87. <http://prologos.fi/prologi/index.php?page=vuosikirjat>.

- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281–291.
doi: 10.1017/S0048577201393198
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eight Grade. *Child Development*, 72(2), 625 – 638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development* 76(5), 949 – 967. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E. Brackett, M. A., & Hamagam, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113, 461 – 487.
DOI:[10.1086/669616](https://doi.org/10.1086/669616)
- Hattie, J., & Jaeger, R. (1998) Assessment and Classroom Learning: a deductive approach, *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 5(1), 111 – 122, DOI: [10.1080/0969595980050107](https://doi.org/10.1080/0969595980050107)
- Havighurst, R.J. (1972). *Developmental tasks and education*. (3.painos). McKay.
- Heikkinen, L.T., Huttunen, R., Niglas, K., & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus*, 36(5), 340–354.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Husu, J., & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämishojelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu.

- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Tutkimushaastattelun käsikirja. Teoksessa M. Hyvärinen., P. Nikander., & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 11 – 45). Vastapaino.
- Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2013). Opettajankoulutuksen tulevaisuus tulosohjauksen puristuksessa. Teoksessa J.T. Hakala & K. Kiviniemi. *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen 25-vuotisjuhlajulkaisu*. (s. 22 – 36). Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Isenbarger, L., & Zembylas. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education* 22, 120 – 134. 10.1016/j.tate.2005.07.002.
- Janhunen, K-M. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto].
- Janosz, M., Archambault, I., Pagani, L.S., Pascal, S., Morin, A.J.S., & Bowen, F. (2008). Are There Detrimental Effects of Witnessing School Violence in Early Adolescence? *Journal of Adolescent*, 43(6), 600 – 608. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.04.011>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491 – 525. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P.A., Brown, J.L., Frank, J-L-, Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A.A., Cham, H., & Greenberg, M.T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions. *Journal of educational psychology*, 109(7), 1010 – 1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jindal-Snape, D., & Miller, D.J. (2008). A challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review*, 20(3), 217 – 236. DOI:10.1007/s10648-008-9074-7
- Jokinen, H., Taajamo, M., & Välijärvi, J. (2014). Johdanto – pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä. Teoksessa H. Jokinen., M. Taajamo & J. Välijärvi

- (toim.) Teoksessa. *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. (13 – 18). Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62 – 65. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/003172171309400815>
- Julin, S., & Rumpu, N. (2018). *Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 6:2018.
- Juuti, P., & Puusa, A. (2020a). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 9 – 20). Gaudeamus.
- Juuti, P., & Puusa, A. (2020b). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa. A. Puusa & P. Juuti. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 141 – 144). Gaudeamus.
- Juutilainen, M., Metsäpelto, R.-L., & Poikkeus, A.-M. (2014). Creating learning paths, influencing, participating: A pilot study on teacher students' experiences of agency in their first-year small group studies. Teoksessa H. Heikkinen, J. Moate, & M.-K. Lerkkanen (toim.) *Enabling Education: Proceedings of the annual conference of Finnish Educational Research Association FERA 2013*, 139 – 164. Kasvatusalan tutkimuksia (66). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Juutilainen, M., Metsäpelto, R.-L., & Poikkeus, A.-M. (2018). Becoming agentic teachers: Experiences of the home group approach as a resource for supporting teacher students' agency. *Teaching and teacher education*, 76, 116 – 125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.013>
- Juvonen, J., & Murdock, T.B. (1995). Grade-Level Differences in the Social Value of Effort: Implications for Self-Presentation Tactics of Early Adolescents. *Child Development*, 66(6), 1694 – 1705. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/1131904>

- Juvonen, T. (2017). Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen., P. Nikander. & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 398 – 412). Vastapaino.
- Jyrhämä, R. (2002). *Ohjaus pedagogisena päätöksentekona* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Jyrhämä, R. (2021). *Opettajan pedagogiset opinnot 60 op: Laaja-alainen opettajakelpoisuus – tilannekuvaus 2021*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-866-3>
- Jyväskylän yliopisto. (2022). Jyväskylän ja Tampereen yliopistot tekevät yhteistyötä opiskelijoiden mielen hyvinvoinnin vahvistamiseksi. <https://www.jyu.fi/fi/ajankohtaista/arkisto/2022/04/jyvaskylan-ja-tampereen-yliopistot-tekevät-yhteistyota-opiskelijoiden-mielen-hyvinvoinnin-vahvistamiseksi>.
- Jyväskylän yliopisto. (2022). Luokanopettajakoulutuksen kotiryhmät. <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/hakijalle/koulutukset-ja-hakukohteet/luokanopettajakoulutuksen-koulutusmallit>
- Jääskelä, P., Poikkeus, A.-M., Vasalampi, K., Valleala, U. M., & Rasku-Puttonen, H. (2017). Assessing agency of university students: Validation of the AUS Scale. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2061 – 2079. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130693>
- Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2012). Gathering feedback for teaching: Combining high-quality observations with student surveys and achievement gains. Research paper. MET project. Bill & Melinda Gates Foundation.
- Karhu, K., Perttunen, A., & Skaniakos, T. (2014). Omaopettajatoiminta tiedeyhteisöön integroitumisen, opiskeluun ja oppimiseen sitoutumisen sekä asiantuntijaksi kasvun tukena. Teoksessa L. Penttinen., K. Karhu., J.O. Liimatainen. & P. Keskinarkaus (toim.) *Yliopistosta työelämään. Opintopolun työelämäorientaatiota tukemassa*. (s. 33 – 46). Yliopistosta työelämään ESR-projekti.

- Kaukiainen, A., & Tuominen, T. (2017). Opiskelutaitona ja opiskelukyvyn uhat. Teoksessa M. Murtonen (toim.) *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. (s. 122 – 152). Vastapaino.
- Kautto-Knape, E. (2012). *Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus: aineistoperustainen teoria*. [Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto].
- Keltikangas-Järvinen, L. (2019). *Ujot ja introvertit*. WSOY.
- Kennedy, E. (2013). Orchids and dandelions: How some children are more susceptible to environmental influences for better or worse and the implications for child development. *Clinical child psychology and psychiatry*, 18(3), 319 – 321. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/1359104513490338>
- Kikas, E., Peets, K., & Hodges, E. V. E. (2014). Collective student characteristics alter the effects of teaching practices on academic outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 273 – 283. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.04.004>
- King, N., Horrocks, C., & Brooks, J. (2019). *Interviews in Qualitative research* (Toinen painos). Sage publishing.
- Kitsantas, A., Ware, H.W., & Martinez-Arias, R. (2004). Students' Perceptions of School Safety: Effects by Community, School Environment, and Substance Use Variables. *The Journal of early adolescence*, 24(4), 412 – 430. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/0272431604268712>
- Kiviniemi, K. (2000). *Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus.
- Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2013). The Role of Reading Disability Risk and Environmental Protective Factors in Students' Reading Fluency in Grade 4. *Reading Research Quarterly* 48(4) 349 – 368. <https://www.jstor.org/stable/43497160>

- Kiuru, N., Laursen, B., Aunola, K., Zhang, X., Lerkkanen, M.-K., Leskinen, E., Tolvanen, A., & Nurmi, J.-E. (2016). Positive Teacher Affect and Maternal Support Facilitate Adjustment After the Transition to First Grade. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(2), 158–178. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.2.0158>
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193–1203. <https://doi.org/10.1037/edu0000125>
- Knight, S. L., Lloyd, G. M., Arbraugh, F., Gamson, D., McDonald, S. P., Nolan Jr, J., & Whitney, A. E. (2015). School-based teacher learning. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 301–303. DOI:[10.1177/0022487115596828](https://doi.org/10.1177/0022487115596828)
- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A. & Spoofo, K.S. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3/2019. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf.
- Koomen, H.M.Y., van Leeuwen, M.G.P., & van der Leij, A. (2004). Does well-being contribute to performance? Emotional security, teacher support and learning behaviour in kindergarten. *Infant and Child Development*, 13(4), 253–275. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/icd.352>
- Kostiainen, E. & Rautiainen, M. Voiko uutta koulua luoda opettajankoulutuksessa. (2013). Teoksessa E. Kostiainen. & M. Rautiainen. *Luokanopettajan omakuva* (s. 7–19). Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 89.
- Kostić-Bobanović, M. (2020). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among novice and experienced foreign language teachers. *Ekonomika Istrazivanja*, 33(1), 1200–1213. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/1331677X.2019.1710232>

- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*.
Vastapaino.
- Kuula-Luumi, A. (2018). Turvaa tutkittavan anonymiteetti! Vastuullinen tiede -
sivusto. <https://vastuullinentiede.fi/fi/jatkokaytto/turvaa-tutkittavan-anonymiteetti>
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen
näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. (s. 29 – 51). PS-kustannus.
- Laitinen, H., Laakkonen, I., Penttinen, L., & Anttonen, T. (2014). Nuorison
parasta tässä harrastetaan: Student Life - tutkimuslähtöistä työtä
opiskelijan hyvinvoinnin ja osaamisen hyväksi. Teoksessa S. Pihlajaniemi,
T. Villa, E. Lavikainen, L. Valkeasuo. *Oppia ikä kaikki: kouluttautumisen
edellytykset eri elämänvaiheissa. Opiskelijatutkimuksen vuosikirja 2014* (s.108 –
125). Opiskelijatutkimusverkosto.
<https://drive.google.com/file/d/0Bz1V9P-a-cT2N2F1RWtrYnlJR0k/view?usp=sharing>
- Lazarus, R.S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition.
The American psychologist, 37(9), 1019 – 1024.
<http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1037/0003-066X.37.9.1019>
- Lerkkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A.-M.,
Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2012). The role of
teaching practices in the development of children's interest in reading and
mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, 37(4),
266 – 279. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.03.004>
- Lerkkanen, M.-K., & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys
oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja
oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lerkkanen, M.-K. (2014). Mihin opettajaa tarvitaan: opettajan merkitys
oppimisprosesseissa. *Kasvatus*, 45(4), 367 – 372.
- Lindfors, E. (2012). Turvallinen oppimisympäristö, oppilaitoksen
turvallisuuskulttuuri ja turvallisuuskasvatus – käsitteellistä pohdintaa ja

tutkimushaasteita. Teoksessa Lindfors, E. (toim.) *Kohti turvallisempaa oppilaitosta: Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishankkeita*. (s. 12 – 28). Tampereen yliopisto.

- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 812 – 819.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>.
- Louhiala, P. Tutkijan sidonnaisuudet. (2018). Vastuullinen tiede -sivusto.
<https://vastuullinentiede.fi/fi/tutkimuksen-suunnittelu/tutkijan-sidonnaisuudet>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370–396.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. (3.painos.) Harper Collins Publisher.
- Mason, J. (2002). Finding a focus and knowing where you stand. Teoksessa J. Mason. *Qualitative researching*. (13 – 22). SAGE publications.
- McDonald, M., Kazemi, E., Kelley-Petersen, M., Mikolasy, K., Thompson, J., Valencia, S., & Windschitl. (2014). Practice Makes Practice: Learning to Teach in Teacher Education. *Journal of Education*, 84(4), 500 – 515.
<https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.938997>
- Mertens, D. M. (2012). Ethics in qualitative research in education and social sciences. Teoksessa S. D. Lapan ym. *Qualitative research. An introduction to methods and designs*. John Wiley & Sons.
- Metsäpelto, R-L. (2016). Lisää miehiä kouluun? Ruusupuiston uutiset, (5),
<https://peda.net/jyu/ruusupuisto/uutisarkisto/5-2016/1-Lisaa-miehia-kouluun>
- Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A.-M., & Warinowski, A. (2022). Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus*, 52(2), 164–179.

- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., & Lerkkanen, M.-K. (2016). Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus*, 2, 112–124.
- Murtonen, M. (2017). Yliopisto-opetuksen tavoitteena korkeatasoinen oppiminen. Teoksessa M. Murtonen (toim.) *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. (s. 17–39). Tampere: Vastapaino.
- Niemi, H. (1996). Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2* (s. 31–34). Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja, Oppimateriaaleja 55.
- Niemi, H. (2010). Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa A. Kallioniemi., A. Toom., M. Ubani., & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (s. 27–50). Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 52.
- Nummenmaa, A. R., & Alanko-Turunen, M. (2011). Rethinking Supervision of PhD Work Processes: ProBell Research Group Walking the PBL Talk. Teoksessa T. Barrett & S. Moore (toim.), *New approaches to problem-based learning: revitalizing your practice in higher education*, (s. 252–265). Routledge.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., & Ruoppila, I. (2006). *Ihmisen psykologinen kehitys*. WSOY.
- Nurmi, E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177–197. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001>
- Nurmi, J.-E. 2013. Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus*, 5, 548–554.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- Oved, O. (2017). Rethinking the Place of Love Needs in Maslow's Hierarchy of Needs. *Society*, 54, 537–538. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s12115-017-0186-x>

- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Siekkinen M., & Nurmi, J.-E. (2014). The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary Educational Psychology, 39*(3), 248 – 261.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.001>
- Palonen, T., & Markkanen, J. (2014). "Kiva, kun joku on kiinnostunut siitä mitä mä teen ja miten mulla menee" – Työkaluja ja vinkkejä sujuvan opintojen aloituksen tueksi. Teoksessa L. Penttinen., K. Karhu., J.O. Liimatainen. & P. Keskinarkaus (toim.) *Yliopistosta työelämään. Opintopolun työelämäorientaatiota tukemassa.* (s. 21 – 32). Yliopistosta työelämään ESR-projekti.
- Pantic, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 26*, 694 – 703. DOI:10.1016/j.tate. 2009.10.005.
- Patrikainen, R. (2009). Teorian ja käytännön kohtaaminen – ikuinen ongelma. Teoksessa S. Blomberg., J. Komulainen., K. Lange., K.P. Lapinoja., R. Patrikainen., U. Rohiola., S. Sahi. & T. Turunen. *Opettajuuteen ohjaaminen* (s. 15 – 18). PS-kustannus.
- Patton, M. 2015. *Qualitative research and evaluation methods.* (4.painos). SAGE Publications.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*, 315 – 341, [10.1007/s10648-006-9029-9](https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9)
- Penttinen, L., & Skaniakos, T. (2011). Ohjauskeskustelusta ryhmäohjaukseen. Teoksessa L. Penttinen., T. Skaniaskos., M. Ansela. & E. Plihtari. (toim.) *HOPS-ohjaus: osaamista, yhteistyötä ja hyvinvointia.* s. 24 – 47). Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-projekti 2008 – 2011, Jyväskylän yliopisto.
- Penttinen, V., Pakarinen, E., von Suchodoletz, A., & Lerkkanen, M.-K. (2020). Relations between Kindergarten Teachers' Occupational Well-being and

- the Quality of Teacher-child Interactions. *Early education and development*, 31(7), 994–1010. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/10409289.2020.1785265>
- Perusopetuslaki. 21.8.1998/628, 29§- Oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Paul H Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458. DOI:[10.1080/02796015.2004.12086261](https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261)
- Pietarinen, J., & Launis, V. (2002). Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa S. Karjalainen., V. Launis., R. Pelkonen. & J. Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. (s. 42–57). Gaudeamus.
- Pietarinen, J. (2002). Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen., V. Launis., R. Pelkonen. & J. Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. (s. 58–69). Gaudeamus.
- Pitkäniemi, H. (2010). How the teacher's practical theory moves to teaching practice - a literature review and conclusions. *Education Inquiry*, 1(3), 157-175. DOI:[10.3402/edui.v1i3.21940](https://doi.org/10.3402/edui.v1i3.21940)
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 103–117). Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Gaudeamus.
- Puusa, A., & Juuti, P. (2020a). Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 61–74). Gaudeamus.
- Puusa, A., & Juuti, P. (2020b). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75–85). Gaudeamus.

- Pöysä, S., Pakarinen, E., Kajamies, A., & Lerkkanen, M.-K. (2021). VOPA-toimintamalli opettajan vuorovaikutusosaamisen ja arvioinnin tukena. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin*, 31(2), 81 – 93. <https://bulletin.nmi.fi/2021/06/22/vopa-toimintamalli-opettajan-vuorovaikutusosaamisen-ja-arvioinnin-tukena/>
- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.E. (2019). Teacher–student interaction and lower secondary school students’ situational engagement. *British journal of educational psychology*, 89(2), 374 – 392. [https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/bjep.12244](https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/bjep.12244)
- Ranta, J., & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen., P. Nikander. & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 413 – 426). Vastapaino.
- Rantala, J., Salminen, J., Sääntti, J., Nikkola, T., Rautiainen, M., Virta, A., & Kempainen, L. (2013). Akateemisen luokanopettajakoulutuksen tulevaisuuden lähtökohdat. Teoksessa J. Rantala & M. Rautiainen (toim.) *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi. Luokanopettaja- ja ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle*. (s. 189 – 199). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 64.
- Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Siekkinen, M. (2012). Dialogical patterns of interaction in pre-school classrooms. *International Journal of Educational Research*, 53, 138 – 149. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.004>
- Rautopuro, J., & Korhonen, V. (2011). Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa M. Mäkinen., V. Korhonen., J. Annala., P Kalli., P. Svärd., & V.M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (s. 36 – 58). Tampere University Press.
- Reddy, L. A., Fabiano, G. A., & Dudek, C. M. (2013). Concurrent validity of the classroom strategies scale for elementary school – Observer form. *Journal*

of *Psychoeducational Assessment* 31(3), 258 – 270.

<https://doi.org/10.1177/0734282912462829>

Rishel, C. & Sales, E., & Koeske, G. F. (2005). Relationships with Non-Parental Adults and Child Behavior. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 22(1), 19 – 34. DOI:[10.1007/s10560-005-2546-4](https://doi.org/10.1007/s10560-005-2546-4)

Roisin, P.C., & Roland, T. (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*. 28(5), 750 – 759,

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.02.007>

Rudasill, K.M., & Rimm-Kaufman, S.E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early childhood research quarterly*. 24(2), 107 – 120.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.12.003>

Ruusuvuori, J., & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen., P. Nikander. & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (427 – 444). Vastapaino.

Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (s. 22 – 56). Vastapaino.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. DOI: [10.1037//0003-066x.55.1.68](https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68)

Räihä, P. (2006). Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi* (s.205 – 235). PS-kustannus.

Räihä, P. (2002). Jospa valitsijat olivat sittenkin oikeassa. Teoksessa P. Räihä. & J. Kari (toim.) *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna*. (s. 163 – 186). Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 74.

- Räihä, P., & Nikkola, T. (2006). Sattuma vai teoria opettajankoulutuksenopiskelijavalintojen perustana. Teoksessa P. Räihä. & T. Nikkola. *Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana*. (s. 9–32). Jyväskylän yliopisto Opettajankoulutuslaitos.
- Saari, J. (2013). Opintojen sujuvuus. Opiskelijan edellytykset vuosittaiseen 55 opintopisteen suorittamiseen Helsingin yliopistossa ja Aalto-yliopistossa. *Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus*, Julkaisu 41/2013.
- Salovaara, R., & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
- Saloviita, T. (2007). *Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi*. PS-kustannus.
- Savolainen, A. (2001). *Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Sitomaniemi-San, J. (2015). *Fabricating the teacher as researcher: A genealogy of academic teacher education in Finland*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto].
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of educational psychology*, 100(4), 765–781.
<http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1037/a0012840>
- Spinath, B., & Spinath, F.M. (2005). Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children. *Learning and Instruction*, 15(2), 87–102.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.008>
- Taormina, R. J., & Gao, J. H. (2013). Maslow and the Motivation Hierarchy: Measuring Satisfaction of the Needs. *The American Journal of Psychology*, 126(2), 155–177.
<https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.126.2.0155>
- Tapola, A & Niemivirta, M. (2008). The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment. *The*

British journal of educational psychology. 78, 291 – 312.

10.1348/000709907X205272.

- Tetzner, J., Becker, M., & Maaz, K. (2017). Development in multiple areas of life in adolescence: Interrelations between academic achievement, perceived peer acceptance, and self-esteem. *International journal of behavioral development*, 41(6), 704 – 713. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/0165025416664432>
- Thijs, J., & Koomen, H.M.Y. (2008). Task-related interactions between kindergarten children and their teachers: the role of emotional security. *Infant and child development*, 17(2), 181 – 197. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/icd.552>
- Tienari, J., Vaara, E., & Meriläinen, S. (2005). Yhteisyyden rakentuminen haastattelussa. Teoksessa J. Ruusuvuori. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus.* (s. 103 – 124). Vastapaino.
- Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2017). How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education*, 63, 126 – 136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.013>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turunen, T., Komulainen, J., & Rohiola, U. (2009). Opiskelijan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Blomberg., J. Komulainen., K. Lange., K.P. Lapinoja., R. Patrikainen., U. Rohiola., S. Sahi., & T. Turunen. *Opettajuuteen ohjaaminen.* (s. 179 – 188). PS-kustannus.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Vasalampi, K., Metsäpelto, R.-L., Salminen, J., Lerkkanen, M.-K., Mäensivu, M., & Poikkeus, A.- M. (2021). Promotion of school engagement through dialogic teaching practices in the context of a teacher professional

- development programme. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100538>
- Vekkaila, J., Virtanen, V., Taina, J., & Pyhälto, K. (2018). The function of social support in engaging and disengaging experiences among post PhD researchers in STEM disciplines. *Studies in Higher Education*, 43(8), 1439–1453. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1259307>
- Virtanen, I. (2002). *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010: toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Vierikko, E. (2015). Geneettisten ja ympäristötekijöiden vaikutus persoonallisuuteen. Teoksessa M-R., Metsäpelto. & T. Feldt (toim.). *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. (s. 31 – 48). PS-kustannus.
- Virtanen, T., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Kuorelahti, M. (2014). Student behavioral engagement as a mediator between teacher, family, and peer support and school truancy. *Learning and Individual Differences*, 36, 201 – 206. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.09.001>
- Virtanen, T., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Kuorelahti, M. (2015). The relationship between classroom quality and students' engagement in secondary school. *Educational Psychology*, 35(8), 963 – 983. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.822961>
- Virtanen, T.E., Räikkönen, E., Lerkkanen, M.-K., Määttä, S., & Vasalampi, K. (2021). Development of Participation in and Identification With School: Associations With Truancy. *Journal of Early Adolescence*, 41(3), 394 – 423. <https://doi.org/10.1177/0272431620919155>
- Virtanen, M. (2013). *Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Väisänen, S. (2019). *Student teachers' study well-being in teacher education. How is it constructed and regulated during studies?* [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto].

- Waitinen, M. (2012). Koulujen turvallisuuden edistäminen - arvoja, asenteita ja lakisääteistä turvallisuustyötä. Teoksessa Lindfors, E. (toim.) *Kohti turvallisempaa oppilaitosta: Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishankkeita*. (s. 42 – 62). Tampereen yliopisto.
- Wentzel, K.R., Battle, A., Russell, S.L., & Looney, L.B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193 – 202.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Westergård, E., Ertesvåg, S. K., & Rafaelsen, F. (2018). A preliminary validity of the classroom assessment scoring system in Norwegian lower-secondary schools. *Scandinavian Journal of Educational Research* 63(4), 566 – 584.
DOI:[10.1080/00313831.2017.1415964](https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415964)
- Yrjänäinen, S. (2011). *‘Onks meistä tähän?’ Aineenopettajakoulutus ja opettajaopiskelijan toiminnallisen osaamisen palapeli*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- YTHS. (2021a). KOTT-tutkimustulokset kertovat poikkeusajan vaikutuksista: Korona kasvattanut YTHS:n mielenterveyspalvelujen kysyntää.
<https://www.yths.fi/ajankohtaista/2021/kott-tutkimustulokset-kertovat-poikkeusajan-vaikutuksista-korona-kasvattanut-ythsn-mielenterveyspalvelujen-kysyntaa/>
- YTHS. (2021b). KOTT-tutkimus 2021: Korkeakouluopiskelijat tarvitsevat tukea – tutkijat huolissaan ahdistus- ja masennusoireiden yleisyydestä.
<https://www.yths.fi/ajankohtaista/2021/kott-tutkimus-2021-korkeakouluopiskelijat-tarvitsevat-tukea-tutkijat-huolissaan-ahdistus-ja-masennusoireiden-yleisyydesta/>
- Äärelä, T. (2012). *”Aika paljoin vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla.”: nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto].
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-586-1>

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Teema 1. Omat peruskoulukokemukset ja oma opettajuus

- Miten omat opettajasi ovat huomioineet sinut omina peruskouluaikoinasi, ovatko he ottaneet yksilölliset tarpeesi huomioon? (opetuksessa, työtavoissa)
- Millaisia opettajia sinulla on ollut?
- Onko jotakin ikäviä muistoja, joissa opettajan olisi toivonut toimivan toisin?
- Onko luokassa ollut turvallinen ilmapiiri, jossa on uskaltanut olla aidosti oma itsensä, millainen tämä ilmapiiri oli?
- Uskalsitko osallistua tunneilla ja sanoa mielipiteesi?
- Koetko, että kouluaikoina olisi ollut jokin ihanne millainen oppilaan tulee olla, esimerkiksi aktiivinen osallistuminen tunneilla? Millainen?
- Onko itsellesi jäänyt jokin kielteinen kokemus erityisesti mieleen?
- Entä jokin positiivinen kokemus?
- Miten koet, että luokan ilmapiiri ja turvallisuus vaikuttivat sinuun?
- Entä koulunkäyntiisi?
- Entä opinnoissa menestymiseen ja kouluviihtyvyyteen?

Teema 2. Oman opettajuuden rakentuminen kokemusten pohjalta

- Kuinka koet, että omat peruskouluaikaiset kokemuksesi ovat vaikuttaneet siihen, miten itse haluaisit huomioida oppilaita ja luoda turvallisen oppimisympäristön?
- Millainen haluaisit itse olla opettajana omien koulukokemustesi perusteella?
- Miten haluaisit itse varmistaa, että tulevilla oppilaillasi olisi tunnetasoltaan turvallinen oppimisympäristö luokassasi?

Teema 3. Opettajuus ja opettajuutta koskevat odotukset

- Koetko, että opettajana tai opettajankoulutuksessa tulisi olla tietynlainen, millainen?
- Miten tämä on tullut esiin opettajankoulutuksessa?
- Koetko, että koulutuksessa olisi tietty käsitys siitä, millainen opettajaopiskelijana tulee olla opettajien tai toisten opiskelijoiden taholta?
- Miltä se on tuntunut?
- Miten tämä on vaikuttanut käsityksiin itsestäsi ja itsestäsi opettajana?
- Oletko kokenut epävarmuutta opintojen aikana itsestäsi tai itsestäsi opettajana? Miksi?
- Oletko opintojen aikana epäroinyt soveltuvuuttasi alalle, miksi?
- Koetko, että opettajana saisi olla ujo tai jännittää uusia tilanteita?

Teema 4. Yksilölliset kokemukset opettajankoulutuksen tunnetason turvallisuudesta

- Miten koet, että koulutuksessa huomioidaan yksilöllisyyttä, esimerkiksi vuorovaikutuksessa? työtavoissa?
- Miten opettajat ovat huomioineet opinnoissasi yksilöllisyyttä ja luovat tunnetta turvallisuudesta omalla toiminnallaan?
- Kuinka tärkeäksi koet itsellesi sen, että ilmapiiri on turvallinen?
- Millaiseksi olet kokenut ilmapiirin opinnoissa?
- Oletko kokenut ilmapiirin turvalliseksi?
- Oletko opintojen aikana kokenut kaipaavasi emotionaalista tukea ja oletko saanut sitä?
- Millaista emotionaalista/tunnetason tukea olet saanut opinnoissa?
- Entä millaista tunnetason tukea olet saanut harjoitteluissa?
- Tunnetko, että voit ja uskallat tuoda opinnoissa omat näkemyksesi, ajatuksesi ja mielipiteesi esille?
- Oletko törmännyt tilanteeseen, jossa et ole tuonut esiin näkemystäsi tai halunnut osallistua keskusteluun, miksi?
- Onko jokin tilanne, jossa olisit kokenut tarvitsevasi enemmän tukea tai yksilöllisyyden huomioimista?
- Millaisen ympäristön koet tunnetasoltaan turvalliseksi ja sellaiseksi, että uskallat osallistua ja ilmaista mielipiteesi?
- Entä miten muut opiskelijat vaikuttavat kokemukseesi siitä, onko oppimisympäristön ilmapiiri sensitiivinen ja turvallinen?

- Entä miten koet, että (okl) opetussuunnitelmassa, sisällöissä ja käytettävissä opiskelumenetelmissä huomioidaan yksilöllisyyttä ja luodaan turvallinen oppimisympäristö?
- Onko jokin tilanne, kurssi tai työtapana herättänyt joskus epävarmuutta ja jännitystä?
- Miltä tällainen tilanne on tuntunut?
- Onko jossakin tilanteessa tai kurssilla ollut erityisen turvallinen ilmapiiri?
- Miltä tällainen edellä mainittu tilanne tuntuu?
- Millainen on mielestäsi tunnetasoltaan turvallinen ympäristö ja miten se on toteutunut omissa opinnoissasi?
- Miten koet tunnetason turvallisuuden tai sen puuttumisen vaikuttavan itseesi?
- Miten koet tunnetason turvallisuuden vaikuttavan opintoihisi/opiskeluusi?
- Kuinka suuri merkitys tunnetason turvallisuudelle on sinulle ja hyvinvoinnillesi?
- Miten toivoisit, että sensitiivisyys näkyisi opetuksessa ja opettajien toiminnassa?
- Koetko, että voit olla opinnoissa oma itsesi, millainen se on?
- Jännittääkö jokin tulevassa työelämässä ja opettajan työssä?

Teema 5. Emotionaalisen kompetenssin rakentuminen ja koulutuksen tarjoamat välineet

- Miten koet, että opinnoissa on sisällöllisesti käsitelty tunnetason turvallisuuden huomioimista tulevan opettajan työn kannalta?
- Koetko, että (OKL) opettajat omalla toiminnallaan toimivat esimerkkeinä siitä, kuinka turvallista ilmapiiriä voitaisiin luoda? Miten?
- Miten koet, että haluaisit huomioida oppilaat yksilöllisesti opettajana koulutuksen myötä?
- Koetko, että osaat huomioida erilaisia oppilaita ja persoonallisuuksia ja luoda turvallisen oppimisympäristön, jossa on turvallista osallistua ja olla oma itsensä? Miten?
- Millaisia välineitä koet saaneesi oppilaiden kohtaamiseen yksilöllisesti ja turvallisen ilmapiirin ja oppimisympäristön luomiseen?
- Mikä koulutuksessa nostetaan opettajuuden kannalta keskeiseksi sisällöksi?
- Minkä asioiden koet korostuvan koulutuksessa? (opetuksessa/sisällöissä)
- Minkä koet itse olevan opettajuudessa tärkeintä? Mitkä tiedot/taidot/millainen osaaminen
- Koetko, että koulutuksessa sivutaan tarpeeksi näitä teemoja ja annetaan välineitä tunnetason kohtaamiseen?
- Mitä tunnetason turvallisuus merkitsee sinulle tulevan työsi kannalta?
- Koetko, että kaipaisit jotakin lisätietoa tunnetason turvallisuuteen ja tunne tuen antamiseen, mitä tai millaista

Liite 2. Tutkimuslupa

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia opettajankoulutuksen tunnetason turvallisuudesta ja emotionaalisen osaamisen kehittymisestä.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Juuli Järvinen. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää Juuli Järvisen arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnistellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Liite 3. Tietosuojailmoitus

TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

22.11.2021

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset opettajankoulutuksen tunnetason turvallisuudesta ja emotionaalisen osaamisen kehittämisestä.

Tutkimus on kertaluontoinen haastattelututkimus.

Tutkimus valmistuu 2022.

1. mihin henkilötietojen käsittely perustuu

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1

Tutkittavan suostumus

2. Tutkimuksesta vastaavat tahot

Tutkimuksen tekijä: Juuli Järvinen.

Pro gradu -opinnäytetyön ohjaaja: Aimo Naukkarinen

-Lehtori, dosentti

-Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

3. Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla on opettajankoulutuksen tunnetason turvallisuudesta ja oman emotionaalisen osaamisensa rakentumisesta. Lisäksi on tarkoitus selvittää, kuinka tämän tiedon pohjalta voitaisiin mahdollisesti kehittää opettajankoulutusta huomioiden erilaisia opiskelijoita.

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt ovat maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita, joilla on päättöharjoittelu tehtynä. Tutkimukseen osallistuu noin 8 tutkittavaa.

Henkilötietojen osalta tutkimuksen teon vaiheissa käsitellään haastateltavien nimiä, puhelinnumeroita, sähköpostiosoitteita, koulutustaustaa, sukupuolta sekä ääntä. Nämä tiedot ovat äänitallenteissa, joista tulee myöhemmin haastattelulitterointeja.

4. Tutkimuksen toteuttaminen käytännössä

Tutkimus toteutetaan haastattelututkimuksena. Tutkija haastattelee tutkittavaa kerran. Haastattelu kestää puolesta tunnista tuntiin. Haastattelu on mahdollista toteuttaa myös etäyhteyksin Jyväskylän yliopiston Zoom-palvelua käyttämällä.

5. Tutkimuksen mahdolliset hyödyt ja haitat tutkittaville

Tutkimus tuottaa tietoa luokanopettajakoulutuksesta opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimus tarjoaa tietoa tunnetason turvallisuudesta ja emotionaalisen osaamisen kehittymisestä. Tiedon avulla on mahdollista tarkastella ja kehittää opettajankoulutusta sekä sen opetuskäytänteitä.

6. Henkilötietojen suojaaminen

Tutkimuksessa kerätyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Tutkimuksen tuloksia raportoitaessa voidaan kuitenkin käyttää suoria sitaatteja.

Henkilötiedot suojataan tutkimuksen aikana. Aineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston suojatulla U-aseamalla. Aineisto pseudonymisoidaan.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopisto tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

7. Tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu Pro gradu -opinnäytetyö.

8. Tutkittavan oikeudet ja niistä poikkeaminen

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojaan ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

Henkilötietojen säilyttäminen ja arkistointi

Säilyttäminen

Rekisteriä säilytetään Jyväskylän yliopiston U-aseamalla tutkimuksen päättymiseen saakka. Aineisto säilytetään pseudonymisoituna. Tutkimuksen päättymisen jälkeen aineisto hävitetään.

9. Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään, Juuli Järviseen.