

ITSETUNTEMUS OPETTAJAN TYÖVÄLINEENÄ

Hyväksytyksi tulemisen ja kontrollin tarve itsetuntemuksen jäsentäjinä

Tuomo Komonen

Kasvatustieteen ja
musiikkikasvatuksen
pro gradu -tutkielma
Opettajankoulutuslaitos
Musiikin laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2006

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Kasvatustieteiden tiedekunta ja humanistinen tiedekunta	Laitos Opettajankoulutuslaitos, musiikin laitos
Tekijä Komonen Tuomo Olavi	
Työn nimi Itsetuntemus opettajan työvälineenä. Hyväksytyksi tulemisen ja kontrollin tarve itsetuntemuksen jäsentäjinä.	
Oppiaine Kasvatustiede, musiikkikasvatus	Työn laji Pro gradu –tutkielma
Aika Kevät 2006	Sivumäärä 81
Tiivistelmä Reflektio ja itsetuntemus (joka tässä tutkimuksessa nähdään osana reflektiota) ovat opettajan tärkeitä työvälineitä. Reflektiolla tarkoitetaan omien ajatusten ja toimintatapojen tietoista tarkastelua ja itsetuntemus on muun muassa omien lähtökohtien, tavoitteiden ja tarpeiden tietämistä ja tunnistamista. Itsetuntemus auttaa yksilöä ymmärtämään hänen yksilöllisiä reaktioitaan sosiaalisissa tilanteissa, joissa ovat koko ajan läsnä myös hänen tiedostamattomat tarpeensa, kuten hyväksytyksi tulemisen ja kontrollin tarve. Yksilö ei voi vaikuttaa näiden tarpeiden ilmenemiseen, koska ne ovat tiedostamattomia mutta niiden olemassaolon tiedostaessaan hän voi vaikuttaa niihin reaktioihin, joita tarpeet hänessä synnyttävät. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisen merkityksen opettajat antavat näiden tarpeiden tiedostamiselle ja reflektiolle osana opettajan ammatillisuutta ja luokkahuoneongelmia sekä vertailla haastateltujen opettajien professioiden eroja tarpeiden ilmenemisen ja tiedostamisen osalta. Näitä asioita tutkittiin fenomenologis-hermeneuttisesti haastatteleamalla kahta luokanopettajaa, yhtä aineenopettajaa ja yhtä erityisopettajaa. Haastatteluiden aikana ei kerrottu haastateltaville tutkimuksen varsinaista aihetta vaan pyrittiin yleispätevillä kysymyksillä ja myöhemmin opettajien vastauksia tulkitsemalla pääsemään kiinni tarveilmiöihin. Haastatellut opettajat eivät juurikaan antaneet reflektiolle ja tarveilmiöille merkitystä osana opettajan ammatillisuutta ja luokkahuoneongelmia. Tutkimuksessa todettiin tämän johtuvan siitä, että opettajat eivät ole pohtineet näitä asioita itsessään ja työssään tietoisella tasolla eli heidän itsetuntemuksensa tällä osa-alueella on heikko. Tämän nähtiin johtuvan osittain siitä, että koulutuksessa ei ole näitä asioita riittävästi käsitelty. Opettajat alkoivat kertoa käsityksiään hyväksytyksi tulemisen ja kontrollin tarpeista vasta haastattelun loppupuolella, kun ne otettiin haastattelussa tietoisesti esiin. Tutkimuksessa ilmeni, että luonnolliset tarpeet voivat aiheuttaa ongelmia, jotka heijastuvat muun muassa oppilaiden turvattuutena ja epäluottamuksena opettaja – oppilas-suhteissa. Näihin ongelmiin voidaan vaikuttaa itsetuntemuksen kautta. Tarpeiden ilmenemisen ja tiedostamisen osalta merkittävää eroa opettajien professioiden välillä ei ilmennyt.	
Asiasanat Itsetuntemus, reflektio, asiantuntijuus, tarpeet, hyväksytyksi tuleminen, kontrolli, narratiivisuus, fenomenologis-hermeneuttinen metodi	
Säilytyspaikat Jyväskylän yliopiston kirjasto, Aallon kirjasto, musiikin laitoksen kirjasto	
Muita tietoja	

SISÄLTÖ

1	ELÄMÄNKYSYMYKSIÄ, ITSETUNTEMUSTA JA TARINAN- KERRONTAA	5
2	KOKEMUKSIA TUTKIMAAN	7
	2.1 TUTKIMUSAIHEEN HAAMOTTELUSTA TUTKIMUSTEHTÄVIIN	7
	2.2 MILLAINEN ON SE IHMINEN, JONKA KOKEMUKSIA TUTKIN?	9
	2.3 KOKEMUKSEN TUTKIMISEN TYÖVÄLINEITÄ.....	12
	2.3.1 Kokemuksia, merkityksiä ja tulkintaa – Fenomenologis-hermeneuttinen metodi	12
	2.3.2 Narratiivisuus – tarinankertojan Che Guevara.....	13
	2.4 HAASTATTELUN AVULLA KIINNI OPETTAJIEN KOKEMUKSIIN..	16
	2.5 AINEISTOSTA ANALYYSIIN JA TULKINTAAN	18
3	ROHKEITA TULKINTOJA – AMMATILLISUUDEN YDINTÄ JA HYVÄÄ OPETTAJUUTTA ETSIMÄSSÄ.....	19
	3.1 REFLEKTIO – AMMATILLISEN ASiantuntijan APUVÄLINE.....	21
	3.2 TARPEET – MATKA TIEDOSTAMATTOMAAN	26
	3.2.1 Tarpeiden vahvistavat ja tuhoavat voimat	26
	3.2.2 Tiedostamisen ja tiedostamattomuuden problematiikka.....	30
	3.3 KONTROLLIN TARPEEN KOUKEROITA	33
	3.3.1 Luottamus	37
	3.3.2 Oppilaiden turvallisuus ja turvattomuus	38
	3.3.3 Mistä kontrolliongelmät johtuvat?	40
	3.3.4 Käskemistä ja kurinpitoa	43

3.3.5 Minän tilat.....	45
3.3.6 Intuitiivisuutta ja idealismia? Reflektiivinen puheenvuoro.....	50
3.4 HYVÄKSYTYKSI TULEMISEN TARVE.....	52
3.4.1 Hymynaamoja kalenterissa – Arvostuksesta ja itsearvostuksesta	53
3.4.2 Olen huono vai olenko? – Itsetunnosta ja itsetuntemuksesta	55
3.4.3 Tunnetusta tiedetyksi – Tiedostaminen murtaa vaikenemisen muurin	61
3.4.4 Miksi opettajat eivät puhu? Hyväksytyksi tulemisen tarpeen koontia	67
3.5 OPETTAJIEN PROFESSIOIDEN EROJA – JOUSTAVUUTTA JA EPÄVARMUUDENSIETOKYKYÄ	69
4 ITSETUNTEMUS ON OPETTAJAN TÄRKEÄ TYÖVÄLINE.....	73

LÄHTEET

1 ELÄMÄNKYSYMYKSIÄ, ITSETUNTEMUSTA JA TARINANKERRONTAA

Joskus herään yöllä miettimään, miksi synnyin... Miksi tulin tähän maailmaan? Mitä teen täällä? Ja yhtäkkiä tajuan sen... Minulla ei ole siitä pienintäkään aavistusta!

-Charles M. Schulz/Ressu-koira

Kuka minä olen? ja *Mitä teen täällä?* ovat ihmisyyteen, ihmisenä olemiseen oleellisesti liittyviä kysymyksiä. Identiteettiään muodostaessaan ihminen oppii tiedostamaan ajatuksiaan, tunteitaan ja tarpeitaan. Minuus kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Opettajan työn kannalta on oleellista kysyä paitsi *Kuka minä olen?* myös *Kuka minä olen opettajana?*. Jotta opettaja voisi saada vastauksen tähän kysymykseen, hänen on tunnettava itsensä myös persoonana (Heikkinen 1999b, 48). Ja edelleen: jotta opettaja puolestaan voisi auttaa oppilaita vastaamaan kysymykseen *Kuka olen?*, hänen on itse tarkasteltava tätä kysymystä ja rakennettava suhteensa siihen (Heikkinen 1999a, 275).

Opettajankoulutuksessa opettajista pyritään luomaan reflektiivisiä ammattilaisia. Asiantuntijuus on jatkuvaa itsereflektiota ja oppimista eri tilanteissa (Tynjälä 1999, 161). Vaikka opettajan hyvyttä ja ammatillisuuden astetta on vaikea määrittää tyhjentävästi ja yleispätevästi, reflektion voi siis nähdä olevan yksi merkittävä ammatillisuuden mittari. Reflektion käsitteeseen voidaan liittää myös itsetuntemus, jolloin se saa syvemmän merkityksen. Nähdäkseni reflektiivinen ammattilaisuus perustuu juuri hyvään itsetuntemukseen.

Ihmisessä on paljon tiedostamattomia puolia, jotka vaikuttavat oleellisella tavalla hänen toimintaansa. Tällaisia tiedostamattomia puolia ovat esimerkiksi ihmisen perusluontoiset tarpeet, kuten hyväksytyksi tuleminen ja ympäristön hallinta (kontrolli). Vaikka ihminen ei voi vaikuttaa tiedostamattomiin tarpeisiinsa, voi hän ne tiedostaessaan vaikuttaa reaktioihin, joita tarpeet hänessä synnyttävät. Tämän takia on oleellista, että opettaja tiedostaa tarpeensa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on valaista näiden tiedostamattomien tarpeiden vaikutusta opettajan ja oppilaiden välisiin suhteisiin ja sitä kautta luokkahuoneissa vallitseviin ongelmiin.

Tarkoituksena on myös hahmottaa tarpeiden tiedostamisen merkitystä osana opettajan ammatillisuutta ja asiantuntijuutta sekä tarkastella tarveilmiöitä luokanopettajan, aineenopettajan ja erityisopettajan näkökulmista käsin.

Kirjoittamani teksti on monitasoista: osa tekstistä on tieteellistä ja osa kaunokirjallista, jonka tarkoituksena on hahmottaa ja kuvittaa tutkimusprosessini vaiheita. Kiviniemi (2001, 81) pitääkin tutkimusprosessin kuvausta tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden kannalta oleellisena asiana. Tekstissä esiintyy siellä täällä kuvitteellinen henkilö Olli, joka ei ole kuitenkaan täysin keksitty hahmo. Hänessä yhdistyvät nimittäin kaikki ne lukuisat keskustelut, joita olen käynyt gradun pohjalta eri ihmisten kanssa, jotka ovat auttaneet minua ymmärtämään haastavaa tutkimukseni aihetta. Ollin tarkoitus on toimia ennen kaikkea reflektiivisenä peilinä omille pohdinnoilleni. Dialogit Ollin kanssa on erotettu kursivoinnein erotukseksi muusta tekstistä. Dialogisuus on lisäksi kantavana teemana koko tutkimuksen ajan: käyn dialogia paitsi Ollin myös perinteisemmin aineiston ja kirjallisuuden kanssa.

Kaunokirjallinen sävy tieteellisessä tutkimuksessa on yleistynyt narratiivisuuden nousun myötä 1990-luvulla. Tähän on vaikuttanut muun muassa postmodernin tiedonkäsityksen suhteellisuus ja kontekstuaalisuus eli toisin sanoen se, että tietäminen on aina subjektiivista, aikaan, paikkaan ja ympäristöön sidottua. Toisinaan taitavat kirjoittavat ovat 'kätkeneet' tieteellisen ajattelunsa romaanien muotoon, kuten Robert M. Pirsig teoksessaan *Zen ja Moottoripyörän kunnossapito* (1986) tai Jostein Gaarder romaanissaan *Sofian maailma* (1994). Kaunokirjallisen tekstin etuna näkisin ainakin tekstin vaihtelevuuden, joka sitä kautta vaikuttaa myös lukukokemuksen kiinnostavuuteen. Kiinnostavuus ei suinkaan ollut syistä vähäpätöisin, kun lähdin uhkarohkeasti hämärtämään kaunokirjallisen ja tieteellisen tekstin rajoja ja samalla kokeilemaan siipiäni kirjoittajana.

2 KOKEMUKSIA TUTKIMAAN

2.1 TUTKIMUSAIHEEN HAHMOTTELUSTA TUTKIMUSTEHTÄVIIN

Istun yliopiston ruokalassa nauttien mietteissäni päivittäistä lounasta. Tuntuu aika oudolta syödä yksin mutta tänään se ei oikeastaan vaivaa koska ajatukset pyörivät erityisen tiiviisti gradun ympärillä. *Jos se onkin niin, että tarpeen ilmenemistä ei voi kontrolloida mutta... ajatus katkeaa kun kuulen äänen vierestäni:*

- *Moi, mitä kuuluu? Voinko liittyä seuraan?*

Ääni saa kasvot. Se on Olli, johon tutustuin muutama vuosi sitten eräällä yhteisellä kursilla.

- *Joo istu vaan, mukavaa saada ruokaseuraa. Eipä kummempaa. Ihan perushyvää kuuluu. Gradua oon tässä yrittäny tehdä.*

- *Aijaa... Mistä sä teet sun gradun?*

- *No, sitä on vähän vaikeeta selittää. Sillä on semmonen työnimi kuin Opettajan tarpeet ja luokahuoneongelmat. Sitä on oikeestaan aika vaikea selittää lyhyesti mutta jos sulla on aikaa niin voin kertoa tarkemmin.*

- *Tarpeet...hmm...?*

- *Joo, siis tarkoitan tarpeilla kontrollin ja hyväksytyksi tulemisen tarpeita. Ne on ihmisen luonnollisia ja tiedostamattomia tarpeita, mutta ne voi olla aika ongelmallisia opettajan työssä, jos ei tiedosta niiden olemassaoloa itsessä ja ei pysty reagoimaan niiden aiheuttamiin tunteisiin ja reaktioihin.*

- *Ahaa, kuulostaa kiinnostavalta. Mutta mitä semmoset tilanteet sitten vois olla?*

- *No, esimerkiksi jos opettaja on ylikontrolloiva tai jos se hakee hyväksyntää oppilailta liikaa ja luopuu tavallaan aikuisen roolistaan. Tarpeet vaikuttaa kaikkialla kaikissa tilanteissa, nytkin esimerkiksi mä voin kokea tiedostamattani tulevani hyväksytyksi kun tässä kerron gradustani ja sä vielä vaikutat kiinnostuneelta!*

- *Niin joo, silloin jos opettaja luopuu aikuisen roolistaan niin se ei oo enää turvallinen aikuinen, jota lapset odottaa sen olevan. Mä oon muistaakseni lukenu tästä jostain...oisko ollu Tommy Hellsten? Mutta mistä sä keksit tämmösen aiheen? Ja mihin noi ajatukset perustuu?*

- Joo, Hellsten¹ se oli. Mä luin sen ajatuksia proseminaaria tehdessä. Tutkin silloin opettajien kokemuksia opettajuudesta, omasta roolistaan suhteessa oppilaisiin sekä kokemuksia koulun ongelmista. Viime keväänä sitten projektiseminaarissa keksin tämän gradun aiheen aika vaivattomasti. Ideana on oikeastaan se, että koulujen ongelmat voivat johtua myös opettajista, eivätkä pelkästään oppilaista. Tavallaan mä etsin myös jonkinlaista hyvää opettajuutta, ehkä myös vähän omaa tulevaa työtäni varten. Aiheen löydyttyä aloin etsiä kirjallisuutta aiheesta ja törmäsin Scheinin luokitukseen ihmisen perustarpeista. Mä voin vaikka näyttää sulle sen kirjan joku kerta.

- Joo, näytä vaan. Mutta sitä mä jäin miettimään, kun sä sanoit äsken, että noi tarpeet on tiedostamattomia. Niin miten sä oot aatellu sitä asiaa sitten tutkia?

- Sepä onkin aika vaikea kysymys. Oon aatellu haastatella opettajia, ja niiden kokemusten ja tarinoiden kautta sitten pohtia niiden tarpeiden merkitystä. Olis todella pitkä prosessi, jos yrittäis löytää noita tarpeita ihmisten toiminnasta havainnoimalla. Ainakin niin, että niissä toistuis joku selkeä kaava. Niinpä mä päädyin sitten haastatteluun, opettajien kokemuksiin ja siihen, minkä merkityksen opettajat tarpeille antaa.

- Mutta osaaks opettajat kertoa semmosista asiasta, jos ne on kerran tiedostamattomia?

- Mä ajattelin etten kysy niistä asioista suoraan ainakaan heti vaan kyselen semmosia yleisiä asioita opettajuudesta ja yritän sieltä sitten rivien välistä tulkita niitä tarpeita.

- Kuulostaa ihan psykologin touhulta.

- Niinpä. Saa nähdä miten äijän käy. Mutta hei... olis mukava jutella pitempään mutta taidan lähteä tietokoneelle kirjoittamaan ylös muutamia ajatuksia ettei ne unohdu.

- Oho, sustahan on tullu ahkera.

- No joo, pitää ainakin yrittää. Nähdään!

¹ Hellsten (1999): Vanhemmuus – vastuullista vallankäyttöä. Viitataan tässä Hellsteniin vai lyhyesti, teorian tarkempaa kuvausta myöhemmin (3.3.2 ja 3.3.3).

OKL:n atk-luokka on taas ihan täynnä ja jonoa on ainakin varttitunnin verran. Tyypillistä tuuria! Olisi varmaan korkea aika hankkia kunnollinen tietokone kotiin. Tutkijan arkea. Ja tietysti yli puolet porukasta lukee vaan sähköpostia, eikä päästä tosiopiskelijaa työn ääreen. Nojailen tuskastuneesti seinään ja pälyilen ympärilläni tarkkaillen jokaista mahdollista merkkiä vapautuvasta koneesta. Omat ajatukset alkavat yhtäkkiä naurattaa, kun mietin kuinka monet kerrat olen itse kuluttanut aikaa sähköpostilla ja hidastanut muiden valmistumista. Tuskastunut olo helpottaa hieman ja lopulta pääsen koneen ääreen. Tänään ajattelin keskittyä tutkimustehtäviin. Keskustelu Ollin kanssa herätti monia ajatuksia. Sen ansiosta tutkimustehtävät on helppo pukea sanalliseen muotoon. Tutkimuksen perusidea on siis se, että opettajat tuottavat omat tarinansa siitä millainen on hyvä opettaja ja mistä luokahuoneongelmat johtuvat. Näitä keskusteluja tulkitsemalla selvitän:

- 1) millaisen merkityksen haastateltavat antavat itsereflektiolle² ja sitä kautta myös tarpeidensa tiedostamiselle osana opettajan ammatillisuutta (hyvää opettajuutta)
- 2) puhuvatko haastateltavat opettajan kontrollin ja hyväksytyksi tulemisen tarpeista ja millaisen merkityksen he antavat näille tarpeille osana luokahuoneongelmien syntymistä
- 3) mikä on tutkimukseni luokanopettajien, aineenopettajan ja erityisopettajan profession ero tarpeiden ilmenemisen ja tiedostamisen osalta vai onko sellaista eroa havaittavissa

Entäpä jos opettajat eivät puhukaan mitään itsereflektiosta ja tarpeista? Sekin näkökulma on tutkimuksessa otettava huomioon. Oikeastaan se ei ole mikään ongelma sillä myös se, että haastateltavat eivät puhu näistä aiheista on tutkimustulos. Silloinhan voin pohtia, miksi opettajat eivät pidä näitä asioita tärkeinä ja ottaa kantaa opettajankoulutuksen peruslähtökohtiin. No, tätä asiaa on tässä vaiheessa turha pohtia liikaa. Katsotaan nyt ensin millaisia tuloksia haastatteluaineistosta nousee.

2.2 MILLAINEN ON SE IHMINEN, JONKA KOKEMUKSIA TUTKIN?

Ennen tutkimusmetodin lopullista valintaa on syytä hieman hahmottaa tutkimukseni kohdetta, opettajaa, ihmistä, jotta ymmärtäisin paremmin tutkittavia ilmiöitä ja jotta myös lukijalle selviää se, millaisista ontologisista lähtökohdista ihmistä lähdetään tutkimaan. Tutkimukseni tarkoituksiin sopii holistinen eli kokonaisvaltainen ihmiskäsitys, joka jakaa ihmisen olemassaolon kolmeen perusmuotoon: tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Tajunnallisuus tarkoittaa ihmisen psyykkisiä ja henkisiä ominaisuuksia sekä erityisesti inhimillistä kokemista, kehollisuus fyysisiä ominaisuuksia ja situationaalisuus elämäntilannetta ja ympäristöä, jossa ihminen elää. Nämä ominaisuudet tekevät ihmisestä ainutkertaisen. Situationaalisuus voidaan jakaa vielä erikseen konkreettisiin ja ideaalisiin osiin, joista edelliset ovat ihmisen ympäristön fyysisiä puitteita kuten ruoka, ilmasto, luonto, työolot, ihmiset, yhteiskunta ja kulttuuri. Jälkimmäisiä puolestaan ovat muun muassa arvot ja normit, taide, uskonnot ja aatteet. (Rauhala 2005, 32-47.)

Ihmistä ja hänen kokemuksiaan ei siis voi erottaa ympäristöstä. Tähän ajatukseen pohjautuu myös fenomenologis-hermeneuttinen metodi, jonka mukaan kokemus syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa (Laine 2001, 27.) Tutkimuskohteena olevien opettajien kokemuksiin vaikuttavat mm. työolot, elämänhistoria, koulutus, oppilaat, kollegat, vanhemmat ja yhteiskunnan vaatimukset. Nämä seikat täytyy ottaa huomioon kun lähdetään tutkimaan opettajien kokemuksia hyvästä opettajuudesta ja luokkahuoneongelmista sekä sitä kautta heidän antamiaan merkityksiä itsereflektiolle, kontrollin tarpeelle ja hyväksytyksi tulemisen tarpeelle.

Situationaalisuuden kautta voidaan hahmottaa tarkemmin ihmisen sosiaalisuutta. Ihminen tulee ihmiseksi, siis siksi mitä on, vasta toimiessaan muiden ihmisten kanssa ja saadessaan palautetta itsestään ja toiminnastaan. Minuus kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Jauhiainen ja Eskola (1994) toteavat, että itsetuntemus ei itse asiassa voi kehittyä sosiaalisessa tyhjiössä vaan edellyttää sosiaalista kanssakäymistä. Ryhmä on yksilölle peili, jonka avulla hän voi heijastella itseään ja toimintatapojaan. Ryhmässä toimimisen keskeinen merkitys yksilölle on persoonallisuuden kehittyminen yhteenkuuluvuuden avulla. (Jauhiainen & Eskola

² Määrittelen itsereflektion käsitettä luvussa 3.1.

1994, 16, 20.) Sosiaalinen kanssakäyminen on yksilölle niin tärkeää, että mikä tahansa kanssakäymisen muoto on parempi kuin kanssakäymättömyys (Berne 1981, 14).

Laineen (2001) mukaan fenomenologinen merkitysteoria³ sisältää ajatuksen ihmisen yhteisöllisyydestä. Teorian mukaan yksilön asioille antamat merkitykset eivät ole ihmisessä synnynnäisesti vaan niiden lähde on yhteisö, jossa yksilö kasvaa. Samassa yhteisössä elävillä on yhteisiä piirteitä. Tämän takia yksilöiden kokemusten tutkiminen paljastaa myös jotain yleistä. (Laine 2001, 28.) Moilanen (1999) näkee yhteisöllisyyden vaikutuksen yksilölle rakentuvan yhteisön toimintatapojen ja rakenteen perusteella. Yhteisöt määrittävät millaisia rooleja yksilölle on tarjolla ja missä raameissa hän voi näissä rooleissa toimia. Moilanen ei kuitenkaan sulje pois yksilön mahdollisuuksia vaikuttaa toiminnallaan yhteisön toimintatapojen ja rakenteen muuttamiseen. (Moilanen 1999, 41.)

Tutkimukseni kannalta keskeiset yksilön perustarpeet, kontrollin ja hyväksytyksi tuleminen tarve kumpuavat juuri ihmisen sosiaalisesta luonteesta. Jauhiainen ja Eskola (1994, 15) katsovat näiden tarpeiden olevan yksilön kehityksen kannalta olennaisia asioita. Tarpeita on syytä tarkastella myös yksilön psyykkisten toimintojen kautta, joista jotkut ovat tiedostettuja ja jotkut tiedostamattomia, jotka on mahdollista kaivaa esiin. Suurin osa ihmisen toimintaan vaikuttavista psyykkisistä tekijöistä on kuitenkin täysin tiedostamattomia.

Tietoisella tasolla ihminen voi kokea itseään ja ympäristöään sekä siirtyä ajatuksissaan menneisyyteen tai tulevaisuuteen, kuten Näätänen (1995) asian ilmaisee ja lisää, että ihminen voi kuitenkin tehdä myös tietoisia valintoja sekä suunnitella, aloittaa ja kontrolloida toimintaansa. Tiedonkäsittelyprosessit ovat pääosin tiedostamattomia mutta niiden lopputulokset voivat tulla tietoisiksi. Freudin kehittämän psykoanalyttisen teorian mukaan ihmiset kätkevät jotkut muistot, toiveet ja tarpeet alitajuntaan, koska ne olisivat liian tuskallisia tai uhkaavia tiedostettavaksi. Alitajunnan olemassaolo voidaan teorian mukaisesti päätellä selittämättömistä vaikutuksista, joita sillä on ihmisen käyttäytymiseen ja kokemuksiin. Tiedostamaton osallistuu yksilön ympäristöstä saaman tiedon muokkaukseen ja tiedostamattomassa tapahtuu myös tiedon yhdistelyä. Joskus

³ Kuvaan fenomenologista merkitysteoriaa tarkemmin luvussa 2.3.1.

tiedostamaton tuo myös mieleen ajatuksia, joita ihminen ei ole tietoisesti pohtinut. (Näätänen 1995, 159-165.)

2.3 KOKEMUKSEN TUTKIMISEN TYÖVÄLINEITÄ

2.3.1 Kokemuksia, merkityksiä ja tulkintaa – Fenomenologis-hermeneuttinen metodi

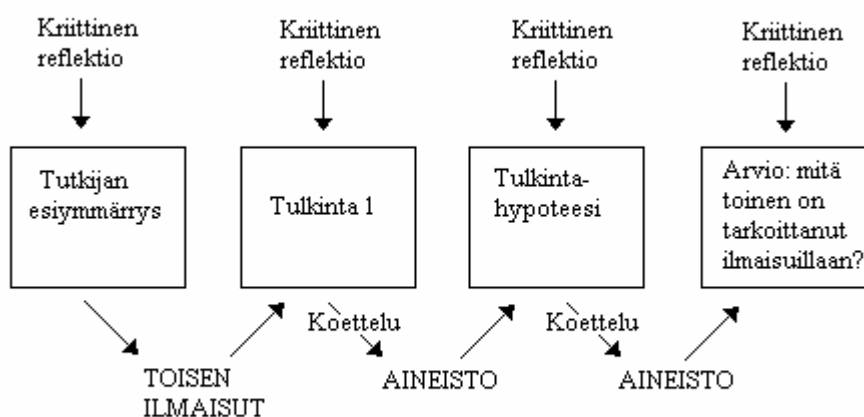
Tutkimustehtävistäni johtuen tutkimukseni käsittelee opettajien kokemuksia. Sopiva metodi näiden kokemusten tutkimiseen on fenomenologis-hermeneuttinen metodi. Fenomenologiassa tutkitaan ihmisen kokemuksia suhteessa maailmaan jossa hän elää. Tämä suhde on intentionaalinen eli kaikki kokemukset merkitsevät ihmiselle jotakin riippuen hänen pyrkimyksistään, kiinnostuksestaan ja uskomuksistaan. Juuri kokemuksille annetut merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen kohde. Fenomenologian mukaan merkitykset syntyvät siinä yhteisössä, jossa yksilö elää. Tämän takia samassa yhteisössä elävien yksilöiden merkityksenannot sisältävät yhteisiä piirteitä. Jokainen yksilö on kuitenkin erilainen ja myös se kiinnostaa hermeneuttista⁴ tutkimusta. (Laine 2001, 26-28.)

Ihmisen kokemuksen ja hänen sille antamansa merkityksen ymmärtäminen edellyttää tulkintaa. Tämän ymmärtämisen lähtökohtana on tulkitsijan ja tulkittavan välillä oleva tuttuus ja yhteinen kokemus. Fenomenologisen tutkimuksen hermeneuttinen ulottuvuus tulee juuri tulkinnan tarpeesta: hermeneutiikka tarkoittaa teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. (Laine 2001, 29-31.) Minun ja tutkimukseni opettajien välinen kokemusmaailmoiden yhtenevyys perustuu opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Omien kokemusteni perusteella pääsen sisälle opettajien kokemuksiin mutta toisaalta kokemukseni saattavat myös rajoittaa tulkintaa. Tästä rajoituksesta minun on oltava tietoinen, muuten tulkitsen helposti opettajien kokemuksia omien kokemusteni kautta. Hermeneuttisessa tutkimuksessa tällaista tutkittavan kohteen ymmärtämistä ennen tutkimusta kutsutaan esiyymmärrykseksi (Laine 2001, 30). Moilasan ja Rähän (2001) mielestä tutkimuksen järkevän

⁴ Laine käyttää tässä termiä hermeneuttinen vaikka tarkoittaa ilmeisesti fenomenologinen.

suuntaamisen kannalta on hyödyllistä, että tutkija tiedostaa omat lähtökohtansa ja esiyymmärryksensä. Myös teorit, joihin tutkija tutustuu ennen tulkintaa ovat osa tätä esiyymmärrystä. (Moilanen & Rähä 2001, 50-51.)

Jotta tulkinnat eivät olisi sattumanvaraisia, tutkijan on oltava omien tulkintojensa suhteen kriittinen ja reflektiivinen. Tämä tarkoittaa näiden tulkintojen jatkuvaa kyseenalaistamista. Mahdollisimman oikeisiin tulkintoihin pääsemiseen auttaa ns. hermeneuttisen kehän kulkeminen, jolla tarkoitetaan tutkimuksellista dialogia aineiston kanssa. Aineisto ei ole automaattinen tietovarasto vaan tutkijan ymmärrys korjautuu ja syventyy keskustelussa aineiston kanssa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tutkija ottaa etäisyyttä välittömiin tulkintoihinsa ja pyrkii aineistoa lukemalla näkemään uusin silmin, mitä tutkittava tarkoittaa ilmaisullaan. (Laine 2001, 32-35.)



Kuvio 1. Hermeneuttinen kehä (Laine 2001, 35)

2.3.2 Narratiivisuus – tarinankertojan Che Guevara

Toinen tutkimukseni kannalta merkittävä tutkimusote on narratiivisuus, joka on metodina alkanut yleistyä vasta 1990-luvulla. Narratiivisuus kohdistaa huomionsa kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana, kuten Heikkinen (2001) tiivistää. Sen tyypillisiä piirteitä ovat hänen mielestään yksilön merkityksenannon korostaminen⁵, henkilökohtainen kosketus tutkittaviin, käytännöllinen suuntautuminen ja tietämisen subjektiivisuus. Narratiivisuuden nousu perustuu tiedon- ja tiedekäsityksen muutokseen, jota on kutsuttu myös käännteeksi kohti konstruktivismia. Konstruktivismin perusajatushan on, että yksilö rakentaa tietonsa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa varaan. Tämä tapahtuu Heikkisen (2001) mukaan kertomusten välityksellä. Tieto maailmasta ja itsestä on alati kehkeytyvä kertomus, joka rakentuu ja muuttaa muotoaan koko ajan. On myös huomattu, että tietämisen prosessi perustuu pitkälti kertomusten kuulemiseen ja tuottamiseen. Vastaus kysymykseen 'kuka olen' tuotetaan päivittäin uudelleen. (Heikkinen 2001, 116-119, 129-130.)

Heikkinen (emt.) jakaa suhteellisen vakiintumattomat tavat käyttää narratiivisuutta tutkimuksessa neljään eri kategoriaan: narratiivisuudella voidaan viitata konstruktivistiseen tiedonprosessiin, narratiiveihin tutkimusaineistona, aineiston analyysitapoihin tai narratiivisuuteen käytännöllisenä työvälineenä (Heikkinen 2001, 118). Konstruktivistiseen tiedonprosessiin viittasin jo edellä mutta muut kategoriat kaivannevat selitystä. Puhuttaessa narratiiveista tutkimusaineistona voidaan narratiivisuudella viitata yleisesti kertomusmuotoiseen kielenkäyttöön, kerrontaan tekstilajina. Se voidaan erottaa muista tutkimusaineistoista (numeerisista ja lyhyistä sanallisista vastauksista) muun muassa sillä perusteella, että narratiivista aineistoa ei voida tiivistää numeroihin ja kategorioihin vaan sen käsittely edellyttää aina tulkintaa. Narratiivista aineistoa ovat esimerkiksi haastattelut, vapaat kirjalliset vastaukset, päiväkirjat ja elämäkerrat. (Heikkinen 2001, 121-122.)

Kolmas kategoria eli narratiivinen aineiston analyysitapa voidaan jakaa kahteen luokkaan (Polkinghorne 1995): narratiivien analyysiin ja narratiiviseen analyysiin. Narratiivien analyysissä kertomuksia luokitellaan muun muassa erilaisten tapaustyyppien ja kategorioiden avulla. Tätä perinteisen tieteellisen tutkimuksen

⁵ Kuten myös fenomenologis-hermeneuttisessa metodissa.

tapaa kutsutaan paradigmaattiseksi tietämisen muodoksi, joka Brunerin (1986, 12-13) mukaan tarkoittaa muun muassa muodollista matemaattista kuvailua ja selitystä sekä luokittelua. Narratiivisessa analyysissä taas tuotetaan uusi kertomus aineiston kertomusten perusteella. (Polkinghorne 1995, 6-8.) Se on vienyt narratiivisen tutkimuksen jopa koettelemaan kaunokirjallisuuden ja tiedediskurssin välistä rajaa (Heikkinen 2001, 123). Neljäs kategoria, narratiivisuus käytännöllisenä työvälineenä tarkoittaa ammatillisia tapoja käyttää narratiiveja työvälineenä mm. psykoterapiassa, jossa sen käyttö perustuu ajatukseen, että asiakkaan kertoma minäkertomus ei toimi kunnolla hänen itsensä kannalta ja sen takia on rakennettava uusi ja parempi kertomus (Heikkinen 2001, 125).

Mikä edellä kuvatuista kategorioista sitten sopii omaan tutkimukseeni? Jotta narratiivisuutta voi käyttää työvälineenä, on ainakin hyväksyttävä konstruktivistiset peruskäsitykset tiedon rakentumisesta ja tietämisen subjektiivisuudesta. Nämä ajatukset on helppo allekirjoittaa, olenhan konstruktivistisen opettajankoulutuksen hedelmä. Myös toinen ja kolmas kategoria sopivat tutkimukseeni: näen haastatteluaineistoni opettajien kertomuksina (narratiiveina) todellisuudesta, joita analysoin luokittelemalla mutta joiden avulla toisaalta myös rakennan uutta kertomusta⁶.

Narratiivisiin tutkimuksiin liitettyä kaunokirjallista sävyä voisi helposti syyttää totuuden vääristelystä, varsinkin jos teksti sisältää fiktiivisiä aineksia. Heikkisen (2001) mukaan luotettavuus voisi perustua siihen, missä määrin tarinoiden väitteet vastaavat todellisuutta. Tämä ajatus on kuitenkin ristiriidassa narratiivisuuteen liitetyn konstruktivismin kanssa, joka perustuu ajatukseen, että todellisuus tuotetaan tarinoiden kautta. Tämän takia totuuden korrespondenssi- eli vastaavuusteoria ei sovellu narratiiviseen tutkimukseen. (Heikkinen 2001, 126-127.) Heikkinen viittaa myös Bruneriin (1986), jonka mukaan paradigmaattisen tietämisen tarkoituksena on vakuuttaa totuudesta, kun taas narratiivisen tietämisen tarkoituksena on vakuuttaa todentunnusta. Todentuntu ei pohjaudu perusteluihin ja väitteisiin vaan siihen, että lukija eläytyy tarinaan, joka puhuttelee häntä tunteiden tasolla. Kun tarina on

⁶ Viittaa tässä yhteydessä myös kirjoitustapaani, jossa kaunokirjallisuuden ja tieteellisen kirjoittamisen rajat ajoittain hämärtyvät.

todentuntuinen, ei ole väliä ovatko asiat todella tapahtuneet. Tärkeää on, että tarina on lukijasta uskottava ja että siihen voi eläytyä. (Heikkinen 2001, 127-128.)

Tieteellisen tutkimuksen kannalta on oleellista kysyä, onko Heikkinen oikeassa? Kelpaako millainen kertomus tahansa? Itse lähdin siitä ajatuksesta, että tieteellinen tutkimus voi sisältää myös tarinallisia, kuvitteellisia osia esimerkiksi värittämään kerrontaa mutta lähtökohtana on silti oltava pyrkimys totuuteen. Viittaan tällä esimerkiksi haastatteluista saatuihin tuloksiin. Totuuden määrittäminen on kuitenkin sikäli hankalaa, että totuus on aina ihmisen tietyn hetkinen käsitys asiasta ja maailmasta. Nämä käsitykset voivat kaikesta huolimatta muuttua, kuten jatkuvasti tapahtuu, kun asioista saadaan uutta tietoa. Totuuden muuttuvaa luonnetta ei voi käyttää perusteena tarkoitukselliselle tieteelliselle totuudettomuudelle.

2.4 HAASTATTELUN AVULLA KIINNI OPETTAJIEN KOKEMUKSIIN

Laineen (2001) mukaan fenomenologisessa haastattelussa on olennaista tutkijan avoimuus tutkimuskohteelle ja sen teoreettinen määrittämättömyys. Haastattelukysymykset eivät saisi ohjata vastauksia ja haastattelutilanteen pitäisi olla mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen tapahtuma, jossa haastateltava saa mahdollisimman paljon tilaa. Kysymysten tulisi olla konkreettisia, jotta vastaukset olisivat mahdollisimman kuvailevia, kertomuksenomaisia ja kokemuksellisia. Tämä on tärkeää, jotta saadaan esille juuri haastateltavien kokemuksia, eikä käsityksiä. Käsitykset eivät Laineen mukaan synny läheskään aina omista kokemuksista vaan ne ovat peräisin yhteisöstä, jossa haastateltava elää ja on kasvanut. (Laine 2001, 35-36.) Näitä Laineen teesejä seuraten lähdin toteuttamaan oman tutkimukseni haastatteluja.

Valitsin haastateltavat opettajat sillä perusteella, että tunsin heidät jo etukäteen ennen haastattelua. Näin minun ja opettajien välillä oli jo etukäteen luottamus, jota ei enää haastattelutilanteessa tarvinnut rakentaa vaan keskusteluissa päästiin suoraan asiaan ja ne olivat tulkintani mukaan avoimia ja rehellisiä. Kaksi haastattelukeskusteluista käytiin opettajien kotona ja loput kaksi koulussa opettajien

omassa luokassa. Kaikilla tutkimuksen opettajilla on luokanopettajatausta vaikka yksi heistä toimiikin aineenopettajana ja yksi erityisopettajana. Haastatteluita siteeratessani olen käyttänyt opettajista nimiä Laura, Lauri, Elina ja Aija. Nimet eivät ole sattumanvaraisesti valittuja vaan niiden etukirjaimet viittaavat aina tiettyyn opettajatyyppiin: L = luokanopettaja, E = erityisopettaja ja A = aineenopettaja. Näin lukija tietää aina millaisesta opettajasta on kysymys ilman, että sitä tarvitsee erikseen mainita. Laura on koulutukseltaan luokanopettaja ja aineenopettaja mutta hän työskentelee luokanopettajana, Elina on koulutukseltaan luokanopettaja mutta hän toimii koulussa erityisopettajana, Aija on luokanopettaja ja aineenopettaja, joka työskentelee musiikinopettajana ja Lauri on luokanopettaja. Aija ja Lauri edustavat tutkimuksessa kokeneita opettajia, joilla on paljon työvuosia takana ja Laura ja Elina ovat vasta opettajanuransa alkutaipaleella.

Haastattelutilanteissa keskustelimme opettajien kanssa mm. seuraavista teemoista:

- uravalinta
- mitä opettajana toimiminen antaa
- millainen on hyvä/huono oppitunti
- millainen on hyvä opettaja
- mistä luokkahuoneongelmat johtuvat
- mitkä piirteet opettajissa aiheuttavat ongelmia
- käskeminen
- suhde oppilaisiin
- millaisia kokemuksia opettajilla on tilanteista, joissa luokka ei ole hallinnassa
- tavoitteet
- kehitymispyrkimykset
- asiat, joita työnsä aloittavien opettajien olisi syytä tiedostaa ennen työn aloittamista.

Haastateltavat opettajat eivät tienneet tutkimuksen todellista aihetta haastateltaessa. Näin pyrin pääsemään kiinni opettajien todellisiin kokemuksiin konkreettisilla kysymyksillä. Tarpeista kertominen olisi ohjannut liikaa opettajien ajatuksia ja toisaalta opettajat eivät todennäköisesti olisi osanneet kertoa tiedostamattomista tarpeistaan. Otin vasta haastattelun loppupuolella esille tutkimuksen avaintermit eli kontrollin ja hyväksytyksi tulemisen tarpeen. Tutkimuseettisistä syistä kerroin haastateltaville tutkimuksen todellisen aiheen haastattelun jälkeen. Edellä kuvatut teemat syntyivät näillä kriteereillä, kun pyrin kysymään tarpeista mahdollisimman

kattavasti mutta kuitenkin epäsuorasti. Opettajat vaikuttivat suhtautuvan sekä aiheeseen että tällaiseen toimintatapaan myönteisen kiinnostuneesti.

2.5 AINEISTOSTA ANALYYSIIN JA TULKINTAAN

Haastatteluaineiston analyysiä tehdessä mukailin Eskolan (2001) ehdotusta analyysin etenemiseksi (ks. Eskola 2001, 141-153) sekä Moilasan ja Rähän (2001) esittämää teemoittamista. Teemoittaminen tarkoittaa aineiston pelkistämistä etsimällä tekstin olennaisimmat asiat, joiden avulla pyritään tavoittamaan tekstin merkityksenantojen ydin (Moilanen & Rähä 2001, 53) ja aineiston ryhmittelemistä teemoittain niin, että sen informaatioarvo kasvaa (Eskola 2001, 146).

Eskolan (2001, 141-153) esittämä aineistoanalyysi etenee seuraavasti:

- Ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaan huolellisesti läpi ja järjestetään uudelleen teemoittamalla, joka tapahtuu poimimalla jokaisesta vastauksesta teemaan sopivat kohdat.
- Toinen vaihe on varsinaisen analyysin vaihe, jolloin tutkija lukee aineistonsa riittävän monta kertaa ja tekee siitä tulkintoja ja muistiinpanoja sekä esimerkiksi alleviivaa merkittävät kohdat. Tässä vaiheessa aineistoon liitetään teoreettisia kytkentöjä, pohdintoja jne. Analyysin tehtävänä on tiivistää ja järjestää aineisto niin, että sen informaatioarvo kasvaa.
- Kolmannessa vaiheessa tutkija valitsee aineistosta tärkeimmät kohdat ja kiinnostavimmat sitaatit joko haastateltava kerrallaan tai teemoittain. Tässä vaiheessa myös kirjoitetaan auki tehdyn analyysin parhaat palat, jotka höystetään sitaateilla.
- Neljännessä vaiheessa tekstiin kytketään teorioita ja aikaisempia tutkimuksia.
- Viidennessä vaiheessa kirjoitettua tekstiä hiotaan ja editoidaan lopulliseen asuunsa.

Tähän tapaan eteni myös oma analyysini, joskin tein tulkintoja aineistosta jo heti ensimmäisessä vaiheessa.

Luettuani ja alleviivattuani litteroituja haastatteluja useaan otteeseen ja kirjoitettuani niistä ajatuksiani ylös aloin etsiä aineistosta teemoja (1. vaihe). Keskusteluissa esiintyneiden teemojen lisäksi löysin haastatteluista tulkitsemalla osin rivien välistä seuraavia aihe-alueita: ammatti-identiteetti (3.3.3), aikuisuus (3.3.2), turvallisuus (3.3.2), epävarmuus (3.5), luottamus (3.3.1), itsetuntemus (3.4.2), itsearvostus (3.4.1), huonouden tunne (3.4.2) ja professio (3.5). Nämä tulkinnat on löydettävissä alaluvuista, jotka on mainittu kunkin teeman kohdalla.

Ryhmittelin haastatteluaineiston teemakokonaisuuksiin ja pyrin tekemään lisää tulkintoja vertailemalla opettajien kokemuksia ja tuomalla tässä vaiheessa mukaan myös teoreettista taustaa ajatusteni tueksi (2. vaihe). Teemoittaminen tapahtui teoriasidonnaisesti⁷ (ks. Eskola 2001, 137) eli analyysissäni on teoreettisia kytkeitä mutta se ei pohjautu suoraan teoriaan. Tulkintoja tehdessäni pyrin noudattamaan hermeneuttisen kehän periaatteita ts. kulkemaan hermeneuttista kehää (2.3.1), jotta tulkintani olisivat mahdollisimman luotettavia. Kolmannessa vaiheessa valitsin tutkimukseni kannalta tärkeimmät sitaatit ja tein niistä sekä omista tulkinnoistani teemoittaisen synteessin.

Tutkimusaiheestani johtuvan tulkinnallisuuden takia olen käyttänyt raportoinnissa runsaasti pitkiäkin sitaatteja, jotta lukijan on helpompi hahmottaa mistä ja miten tulkinnat on tehty sekä arvioida niiden oikeellisuutta. Sitaattien runsaus ja pituus ei siis suinkaan ole sattumanvaraista. Eskola (2001) viittaa tähän todetessaan, että sitaattien määrä riippuu valitusta analyysi- ja esittämistavasta. Joskus pitkät sitaatit ovat paikallaan, kunhan yleisellä tasolla omaa tekstiä on enemmän kuin sitaatteja. (Eskola 2001, 154.)

3 ROHKEITA TULKINTOJA – AMMATILLISUUDEN YDINTÄ JA HYVÄÄ OPETTAJUUTTA ETSIMÄSSÄ

⁷ Muita tapoja ovat aineistolähtöinen tutkimus, jossa teoria rakennetaan aineistosta ja teorialähtöinen tutkimus, jossa lähdetään liikkeelle teoriasta ja palataan siihen empirian jälkeen. (Eskola 2001, 136-137.)

Tulkinta. Tulkinta on sitä, kun huumoriksi tarkoitettu tekstiviesti saa jäätävän ja loukkaantuneen vastaanoton. Sitä, kun soitonopettaja pyytää laittamaan nuotit sivuun, eläytymään, tuntemaan sormissa miten Rahmaninov kappaleen soittaisi. Sitä, kun ujonoloinen laulaja astuu silmät kiinni yleisön eteen – yleisössä istujaa säälistää. Sääli vaihtuu riipaisuun sydänelässä, kylmiin väristyksiin selässä, kostuvat silmäkulmat on pakko peittää tai laittaa väsymyksen piikkiin. Näin kaunista ja koskettavaa tulkintaa en ole koskaan kuullut. Tulkinta on sitä, kun natiivi englanninkielinen luennoitsija kertoo katkonaisin lausein lapsen kehityskaaresta vieressä seisovan tulkin kääntäessä samoja lauseita hieman hämillään hapuillen suomeksi, vaikka sivistynyt yleisö varmasti ymmärtäisi puhetta ilmankin. Salin toisessa laidassa viittomakielen tulkit tulkitsevat tulkin puhetta viittomiksi.

Ihmisten välinen vuorovaikutus on täynnä tulkintaa. Tulkintoja tehdään tekstistä, puheesta, liikkeistä, eleistä, sanan painoista. Tulkinnat nousevat tulkitsijan omista lähtökohdista ja kokemusmaailmasta käsin, joten tulkintaa värittää aina tulkitsijan sille antama arvolataus. Joskus onnistumme tulkitsemaan lähettäjän viestin oikein, toisinaan taas huomaamme ymmärtäneemme sen kokonaan tai osittain väärin.

Kulttuurikirjailija Robert M. Pirsig (1986) tuo kiinnostavan näkökulman tulkinnan vaikeuteen. Hän kuvaa romaanissaan Zen ja moottoripyörän kunnossapito ihmisten erilaisia kokemusmaailmoja jakamalla ihmiset klassiseen ja romanttiseen tyyppiin. Moottoripyörällä ajo on romanttista mutta sen huoltaminen on klassista. Klassinen ihminen näkee maailman sisäisinä muotoina, hänen ajattelunsa perustuu järkeen ja luonnonlakeihin kun taas romanttinen ihminen näkee maailman välittöminä ilmiöinä ja häntä hallitsevat tunteet, innostus, mielikuvitus, luovuus ja vaistonvaraisuus. Romanttinen ihminen näkee klassisen tyylin tylsänä, rumana, ahdistavana ja harmaana. Klassinen ihminen puolestaan luonnehtii romanttikkoa kevytmieliseksi, epäluotettavaksi, ailahtelevaksi ja nautinnon tavoittelijaksi. Ongelmat syntyvät siitä, että ihmiset ajattelevat ja tuntevat yksinomaan toisen näkemyksen mukaan ja sen takia usein ymmärtävät väärin tai aliarvioivat toista näkemystä. (Pirsig 1986, 79-80.) Jotain jää kertomatta, jos ihmistä kuvataan näin mustavalkoisesti mutta ehkä Pirsigin jaottelu auttaa ymmärtämään tulkinnan vaikeutta ja sitä miksi ihmiset eivät ymmärrä toisiaan.

Mutta nyt asiaan. Gradulle sovittu esitarkastuspäivämäärä lähenee kovaa vauhtia eikä valmista tekstiä ole vielä nimeksikään. Hairahdin hieman harhapolulle mutta edellistä polveilua selittänee se, että tänään aion harjoittaa tutkimuksessani tulkintaa. Yritän psykologin tavoin asettua tutkimukseni opettajien kokemusmaailmaan ja lukea rivien välistä mitä he todella tarkoittavat sanomisillaan. Tehtävää vaikeuttaa kaksi asiaa: edellä kuvattu vuorovaikutuksen tulkinnan monimuotoisuus ja se kylmä tosiasia, että minulla ei ole psykologin koulutusta. Näistä realiteeteista huolimatta tai ehkä juuri niistä johtuen aion kuitenkin tarttua pelkäämättä tutkimusaineistoon, tehdä rohkeita tulkintoja ja rauhoitella itseäni hieman maltillisemmilla lisätulkinnoilla. Raamit ja tuen tulkinnoilleni antaa hermeneuttinen kehä. Minun on vaikea peittää innostustani, sillä puuduttavan litteroimisen ja viiltävän analyysin jälkeen alkaa pitkästä ajasta näyttää siltä, että gradu todella etenee. Todiste siitä on kuvaruudulla vilkkuvan kursorin perään kertyvän tekstin määrä. Ajatukset liikkuvat niin vanhalla vauhdilla eteenpäin, että epäsovimjärjestelmä ei tahdo pysyä perässä, varsinkin, kun kädet ovat aivan kohmeessa. Talossa on putkiremontti ja patterit ovat jääkylmät vaikka ulkona on melkein pakkasta. Onneksi tuli kuitenkin hankittua uusi kunnollinen tietokone kotiin, sillä täällä on loppujen lopuksi helpointa keskittyä.

3.1 REFLEKTIO – AMMATILLISEN ASIAANTUNTIJAN APUVÄLINE

Aloitan analyttisen tulkintani temasta, joka on luultavasti koko tutkimukseni perimmäinen avainkysymys: millainen on hyvä opettaja. Nähdäkseni hyvä opettaja on synonyymi ammatilliselle opettajalle, henkilölle, joka suhtautuu työhönsä ammatillisesti ja on alansa asiantuntija. Hyvän opettajan määritelmä vaihtelee todennäköisesti määrittelijän mukaan mutta tässä otan lähtökohdaksi alan ammattilaiset, opettajat, hyvän opettajuuden määrittelijöinä. Edelliseen viitaten Laine (2001, 28) toteaa: *'Hyvä opettaja' ei ole induktiivisesti saatu yleistys kaikista opettajista. Jokainen hyvä opettaja on erilainen.* Asiantuntijuus voidaan jakaa Kirjoson (1997, 18) tavoin muodollisen koulutuksen läpikäymiseen tai kokemuksen

tuomaan kokonaiskuvan hallintaan. Asia ei luultavasti ole yksiselitteinen mutta ennen syvempää pohdintaa haluaisin päästää myös tutkimukseni opettajat ääneen.

ELINA

Emmä tiä onks semmosta ku hyvä opettaja. Jokainen opettaja tekee työtä niin omalla persoonalla, ett' se mikä yhdellä kuuluu siihen hyvään opettajaan ni toisella ei kuulu sen siinä luonteessa. Ett' ihmisii on kerta kaikkiaan niin monenlaisii. No okei, on toki sellasii joitaki piirteitä, mitä nyt voidaan kaikkiin erilaisiin hyvän opettajan tyyppeihin liittää. Tottakai tällasii yleismaailmallisia hyveitä, että pitää olla rehellinen ja oikeudenmukanen on kaks ekaa mitä tulee mieleen... ett' en usko ett' semmosta hyvää opettajaa vois olla, joka ei olis oikeudenmukanen oppilaita kohtaan. No sitten tietenki jos nyt omista arvostuksista lähtee, ni kyl mä aattelin näin, että semmonen tietty halu pysyä ajan tasalla... semmonen tietty kehittyminen ja semmonen... *mieltii sitä itteensä, ett' onks tää nyt ihan oikein miten tekee tätä hommaa* ja semmonen, ett' jos tulee jotain erityistä ni on sitte valmis oppimaan uutta.

Hyvän opettajan määritelmään kuuluvat haastattelemieni opettajien mukaan lisäksi seuraavat ominaisuudet: oikeudenmukaisuus, tasapuolisuus, aikuinen joka asettaa rajat, johdonmukaisuus, selkeys, osaa asiansa, on läsnä, kohtaa oppilaat, ajan tasalla pysyminen ja kehittyminen, valmis oppimaan uutta, vaivannäkö, suunnittelu, virikkeiden järjestäminen, oppilaista välittäminen, lasten asioista kiinnostuminen, vastuullisuuteen opettaminen, kouluttautuminen, on oma itsensä, inhimillisyytensä, myöntää tietämättömyytensä, kasvattaja.

Pitkässä listassa on tärkeitä arvoja ja ominaisuuksia, joista osa varsin yleismaailmallisia hyvyyden kriteereitä, kuten Elina toteaa. Hyvän opettajan määritelmä rakentuu kuitenkin osittain, vai pitäisikö sanoa ennen kaikkea, yksilöllisellä tasolla jokapäiväisten kokemusten kautta. Elinan ajatuksia lukiessa saattaa helposti jäädä huomaamatta seuraava lause: *mieltii sitä itteensä, ett' onks tää nyt ihan oikein miten tekee tätä hommaa*. Mitä Elina tällä tarkoittaa? Pohtia itseään ja omia toimintatapojaan. Ajatus alkaa tuntua kiinnostavalta. Tämähän liittyy itse asiassa suoraan ensimmäiseen tutkimustehtävääni: selvittää millaisen merkityksen haastateltavat antavat itsereflektiolle ja sitä kautta myös tarpeidensa tiedostamiselle osana opettajan ammatillisuutta. Itsereflektiohan on juuri itsensä ja työtapojensa arvioimista! Miksi kukaan muu haastateltavista opettajista ei kuitenkaan mainitse tätä asiaa?

Tässä vaiheessa on syytä palauttaa mieleen, miten asiantuntijuus määritellään kirjallisuudessa. Hämäläisen⁸ mukaan asiantuntijaksi kehittyminen ja kasvaminen on elinikäinen prosessi. Asiantuntijalle tyypillisiä piirteitä ovat joustavuus, sopeutumiskyky uusiin ympäristöihin, tilanneherkkyys, reflektiivisyys, luova, progressiivinen ongelmanratkaisu, intuitiivisuus, henkilökohtaisten tavoitteiden merkityksellisyys ja pyrkimys oman pätevyyden ylittämiseen ja kehittämiseen. (Hämäläinen 1999, 33, 36-38.) Opettajaeksperttiyden määrittely ja tutkiminen on kuitenkin hankalaa: eksperttiyden ja kokeneisuuden suhde ei ole yksiselitteinen (Karila & Ropo 1997, 149-150). Vaikka asiantuntijaksi kehitytään kokemuksen kautta, kokemus ei siis automaattisesti tarkoita asiantuntijuutta. Asiantuntijuus vaatii esimerkiksi reflektiivisyyttä, mutta kokenutkaan opettaja ei välttämättä ole reflektiivinen varsinkaan kovin tiedollisella tasolla. Joissain asioissa kokemuksesta on hyötyä mutta esimerkiksi reflektiivinen ja tutkiva ote työhön opitaan todennäköisesti koulutuksen kautta. Muun muassa Järvinen (1999, 263) viittaa Tampereen yliopistossa 1994 tehtyyn induktioprojektiin, jossa portfoliotyöskentelyn tuloksia olivat reflektiivisyys ja lisääntynyt itsetuntemus (oman opettajakehityksen syvällisempi ymmärrys, omien tunteiden ja ajatusten analysointi).

Asiantuntijatieto voidaan jakaa kolmeen kategoriaan: teoreettiseen, käytännölliseen ja itsesäätelytietoon. Itsesäätelytiedolla tarkoitetaan metakognitiivisia ja reflektiivisiä tietoja ja taitoja. Asiantuntijuus on jatkuvaa itsereflektiota ja oppimista eri tilanteissa. (Tynjälä 1999, 161, 171-172.) Opettajan asiantuntijuus ja ammatillisuus ei mielestäni voi kuitenkaan rajoittua pelkästään työn ja sen tulosten arvioimiseen vaan tarvitaan myös itsetuntemusta. Puhuessani itsereflektiosta käytänkin sitä laajemmassa mielessä tarkoittamaan molempia edellä mainittuja asioita. Jauhiainen ja Eskola (1994, 16) näkevätkin reflektion itsetuntemuksena ja ryhmässä toimimisen itsetuntemuksen lisääjänä. Myös Moilanen (1999, 39) pitää itsensä tuntemista tärkeänä opettajan työssä sekä opettajankoulutuksessa ja lisää, että opettajana kehittämisessä auttaa oman menneisyyden tunteminen.

Olen käyttänyt edellä reflektion ja itsereflektion käsitteitä rinnakkain, joten selvyuden vuoksi nyt on paikallaan määritellä käsitteitä hieman tarkemmin.

⁸ Hämäläinen (1999) viittaa seuraaviin tutkijoihin, jotka mainitsevat samoja asiantuntijuuden kriteereitä: Bereiter & Scardamalia (1993); Chi, Glaser & Farr (1988); Eteläpelto (1997); Freeman (1992); Nuutinen (1998).

Reflektion määritelmästä ei olla yksimielisiä. Sitä määritellään hyvin monin eri tavoin mm. teoreettisen taustan, arvostusten ja tarkoituksperien mukaan. Yleisesti reflektiolla⁹ viitataan kuitenkin prosessiin, jossa yksilö tarkastelee toimintaansa sekä ajatteluansa tietoisesti pintaa syvemältä ja pyrkii näin kehittämään itseään. Reflektiolla voidaan kuitenkin tarkoittaa myös jonkun objektin reflektointia, jolloin edellinen määritelmä pitäisi nimetä itsereflektioksi. (Ojanen 1996, 51-55.) Käytän tässä tutkimuksessa reflektion ja itsereflektion käsitteitä rinnan tarkoittaen samaa asiaa. Reflektiota on määritelty lisäksi muun muassa seuraavasti: syventyminen omien tunteiden, asenteiden, ajatusten ja toimintojen tarkasteluun; omasta kontekstista tietoisesti tuleminen; oman toiminnan perusteiden, lähtökohtien ja seuraamusten järkipäiväinen analysointi; oman ammatillisen ajattelun kehittyminen (Ojanen 1996, 54). Nämä määritelmät lähestyvät juuri sitä mitä itsereflektiolla (johon siis sisällytän itsetuntemuksen) tarkoitan.

Miksi hyvän opettajan sitten pitäisi harjoittaa itsereflektiota? Ollakseen ammatillinen ja alansa asiantuntija mutta ennen kaikkea syystä, jonka Heikkinen (1999a, 275) tiivistää: Voidakseen auttaa oppilaita vastaamaan kysymykseen kuka olen? opettajan on itse tarkasteltava tätä kysymystä ja rakennettava suhteensa siihen. Ja toisaalla: Jotta yksilö voisi ymmärtää, kuka hän on opettajana, hänen on tunnettava itsensä myös persoonana (Heikkinen 1999b, 48). Lisäksi Pirttilä-Backman (1997, 218) toteaa, että kykenemättömyys reflektiivisiin arviointeihin altistaa asiantuntijan monessa suhteessa huonoihin suorituksiin.

Dreyfus ja Dreyfus (1986) ovat kehittäneet viisiportaisen mallin asiantuntijana kehittymisen tiellä. Asteikon ensimmäinen taso on noviisi ja viides, ylin taso on asiantuntija. Asiantuntijuuden merkittävä kriteeri tällä ylimmällä tasolla on intuitiivinen ja automatisoitunut tilannetaju. (Eraut 1994, 124.) Jotta toiminnasta voisi tulla intuitiivista ja jotta se ei olisi sattumanvaraista, asiantuntijaksi kehittyvän pitää tarkkailla toimintaansa ja sen seurauksia eli harjoittaa itsereflektiota. Harjoitus tekee mestarin tässäkin asiassa. Puhuessani tästä lähtien hyvästä opettajuudesta sisällytän siihen myös ajatuksen ammatillisuudesta ja asiantuntijuudesta.

Haastattelemieni opettajien näkökulmat hyvästä opettajuudesta lähestyvät osittain edellä mainittuja asiantuntijuuden kriteereitä esimerkiksi työssä kehittymisen

⁹ Reflektio tulee latinan kielen sanasta, joka tarkoittaa mm. peiliä tai heijastusta.

osalta. Hämmästyttävää ja yllättävää on kuitenkin se, että opettajat eivät puhu ollenkaan itsereflektiosta, ainoastaan Elina mainitsee sen ohimennen. Löysin haastatteluista kuitenkin itsereflektioon viittaavia ajatuksia, joista muutamia otteita seuraavassa.

Elinan ajatuksia puhuttaessa kehittymistavoitteista opettajana:

Toki sitten on noita kun tässä nyt itte ihmisenä kasvaa niin *siinä se sitte kehittyy samalla kun miettii kaikkia omia asioitaan...*

Lauran ajatuksia puhuttaessa luokkahuoneongelmista ja opettajan osallisuudesta niihin:

Jos mua ärsyttää joku kersa niin *kyllä mä ekana mietin, että miks mua se ärsyttää* enkä mä lähe ettimään syytä siitä lapsesta tai sen kotioloista tai muista semmosista... Että opettajan on tommosessa tilanteessa syytä kyllä kans kattoo hieman peiliin ja miettiä siinä tilanteessa, että johtuaks se pelkästään siitä lapsesta se ongelma.

Opettajien toimintaan näyttäisi siis kuuluvan ainakin jonkin asteista reflektiota, joka ei ole kuitenkaan kovinkaan tietoista. Elina mainitsee tosin, että oman itsensä kehittäminen ja seuraaminen sekä oman työn tarkkailu olivat asioita, joita koulutuksessa painotettiin ja hän pitää niitä opettajan työn kannalta ehdottoman tärkeinä. Ojanen¹⁰ (1996, 58) toteaaakin, että monet opettajat käyttävät päivittäin reflektiivisiä strategioita, mikä ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita, että reflektiivisyys olisi tavoitteellista, keskittyvää ja systemaattista.

¹⁰ Selvytyden vuoksi mainittakoon jo tässä vaiheessa, että viittaan tutkimuksessani kahteen Ojaseen. Tässä on kyseessä Sinikka Ojanen ja myöhemmin mm. itsetunnon kohdalla (3.4.2) viittaan Markku Ojaseen.

3.2 TARPEET – MATKA TIEDOSTAMATTOMAAN

3.2.1 Tarpeiden vahvistavat ja tuhoavat voimat

Perusteltuani yleisellä tasolla näkemykseni itsereflektion tärkeydestä opettajan työssä pureudun siihen nyt pintaa syvemmältä. Rajaan tutkimuksessani opettajan itsetuntemuksen opettajan inhimillisiin tarpeisiin sekä puhtaan kiinnostuksen että tutkimuksen eksaktiuden takia. Tarpeiden osalta keskityn hyväksytyksi tulemisen ja kontrollin tarpeisiin. Aluksi on paikallaan esitellä tarpeita yhden tutkimukseni ydinteorian avulla.

Scheinin (1987) mukaan yksilöllä on sosiaalisessa ympäristössä kolme perustarvetta: johonkin kuulumisen (identiteetin) tarve, kontrollin ja vallan tarve sekä hyväksytyksi tulemisen tarve. Nämä ihmisten väliseen kanssakäymiseen liittyvät tarpeet heijastelevat ihmisen perustarpeita, kuten turvallisuuden, ympäristön hallinnan ja kiintymyksen tarpeita. ”Tyydyttämättömät tarpeet toimivat voimakkaana ja dynaamisena ahdistuksen ja huolen lähteenä. Tyydytetyt tarpeet puolestaan tuottavat positiivista energiaa.” (Schein 1987, 162-163.)

Kuulumisen tarve, identiteetti. Jokaisella uuteen ryhmään tulevalla yksilöllä on tarve tietää kuuluuko hän ryhmään vai sen ulkopuolelle ja hänellä on lisäksi tarve kehittää ryhmässä elinkelpoinen identiteetti. Identiteetin saavuttaminen edellyttää paradoksaalista kompromissia ryhmään täydellisesti sulautumisen ja siitä kokonaan erotetuksi tulemisen välillä. Yksilö ei ole ryhmässä täysin toimintakykyinen ennen kuin hän tietää (uskoo) mitä häneltä odotetaan ja mihin hän pystyy. Tunne-energia kuluu henkilökohtaiseen ongelmaan, joka aiheutuu siitä, että hänen on selviydyttävä henkilökohtaisesta ongelmasta. (Schein 1987, 163.)

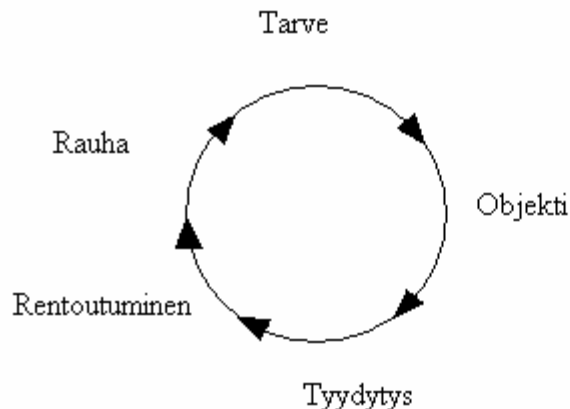
Kontrollin ja vallan tarve. Jokainen uuteen ryhmään tuleva yksilö tarvitsee lisäksi jossain määrin mahdollisuutta vaikuttaa ryhmään ja hallita sitä, mikä juontuu syvistä, alkukantaisista tarpeista hallita ympäristöään. Tarve liittyy identiteetti-tarpeeseen, tarpeeseen tuntea itsensä voimakkaaksi ja muista riittävän riippumattomaksi ja silti säilyttää ryhmän jäsenyys. (Schein 1987, 163.)

Hyväksytyksi tuleminen ja läheisyys. Jokaisella uuteen ryhmään tulevalla yksilöllä on vielä tarve tuntea tulevansa jossain määrin henkilökohtaisesti hyväksytyksi. Tämä

tarve ylittää perustarpeen johonkin kuulumisesta ja se heijastelee kuulumisen tarvetta syvemmissä mielessä: ryhmään sulautumista ja siitä syntyvää perusturvallisuutta. (Schein 1987, 163.)

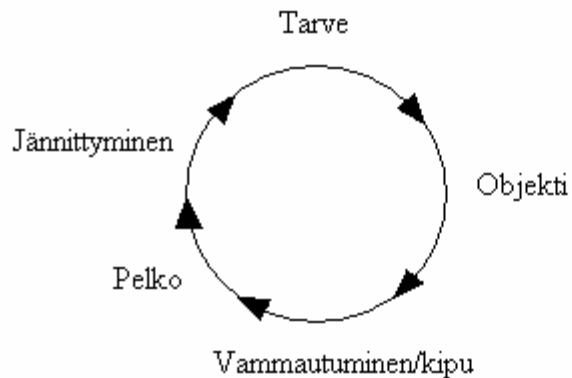
Schein (1987) rajaa tarpeet henkilöihin, jotka tulevat uutena jäsenenä ryhmään. Tarpeiden merkityksen pitäisi näin ollen vähentyä kun ryhmä tulee tutuksi. Näin varmasti tietyssä määrin onkin. Ajattelen kuitenkin, että tarpeet ovat joka hetki vahvasti läsnä kaikissa tilanteissa. Jauhiainen ja Eskola (1994, 15) antavat tälle ajatukselle tukea pitämällä muun muassa johonkin kuulumista ja hyväksytyksi tulemistä yksilön kehityksen kannalta olennaisina asioina.

Toinen tarpeisiin liittyvä teoria on Stettbacherin (1992) tarvekehä, josta seuraavassa esitän aavistuksen muokatun version.



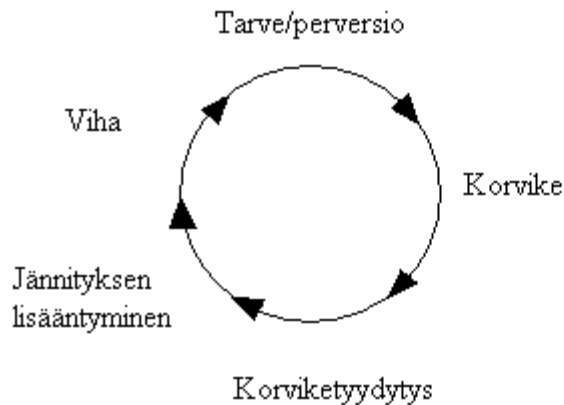
Kuvio 2. Normaali/terve tarvetyytytys (vrt. Stettbacher 1992)

Ensimmäinen kehä (kuvio 2) kuvaa tilannetta, jossa tarvetyytytys tapahtuu terveellä tavalla. Tarpeen ilmaantuessa objekti tuottaa tarpeen kannalta sopivaa tyydytystä, josta seuraa rentoutuminen ja rauha kunnes uusi tarve jälleen ilmenee. Stettbacher (1992, 40) selittää tervettä tarvetytytystä tilanteella, jossa lapsella on nälkä ja äiti tyydyttää lapsen nälän tarpeen rintaruokinnalla, jolloin lapsi voi nukahtaa tyytyväisenä ja rentoutuneena.



Kuvio 3. Vammautuminen (vrt. Stettbacher 1992)

Kun tarvetyydytys vammautuu, objekti ei tuotakaan tarvittavaa, oikeanlaista tyydytystä, jolloin seurauksena on vammautuminen, pelko ja jännittyminen. Vammojen seurauksena on aina tiedostamaton pelkotila (uutta tarvetta pelätään). 'Henkiinjäämisen' takaamiseksi pelko muunnetaan yksilöllisiksi torjunta-asenteiksi. Vammautumista kuvaa edellisen tilanteen kaltainen tapaus: lapsella on nälkä. Äiti kuitenkin reagoi lapsen tarpeeseen kärsimättömästi ja tarjoaa hänelle kiukkuisena liian lämmintä pullomaitoa rivakoin ottein. Tarpeen tyydyttämisen pitäisi tuottaa lapselle mielihyvää mutta sen sijaan hän saakin kokea kipua, kun liian lämmin maito polttaa suun ja kivun aiheuttaja on kaiken lisäksi hänen äitinsä. Kipu aiheuttaa lapselle pelon ja syyllisyyden tunteita ja hän alkaa pelätä uutta tarvettaan ja jännittyy aina tarvetta tuntiessaan. (Stettbacher 1992, 37-38, 40-41.)



Kuvio 4. Kärsimys (vrt. Stettbacher 1992)

Kun perustarvetta ei pysty tukahduttamaan, se täytyy saada tyydytettyä. Kärsimyksen tilanteessa tarve ylittää kipu- ja pelko-odotuksen, jolloin korvike riittää tyydyttämään tarpeen (lapsen tapauksessa kipua aiheuttava äiti ja liian lämmin maito). Korviketyytytys aiheuttaa kuitenkin jännityksen lisääntymistä ja vihan tunteita sekä pelkoa, raivoa, epätoivoa, alistuneisuutta, murhetta, uupumusta, vimmaa jne. Ihminen odottaa piilotajuisesti pelottavia ja tuskallisia kokemuksia, jotka on tietämättään kokenut. Tästä johtuu Stettbacherin tarkoittama kärsimys (neuroosi, psykoosi, psykosomaattiset oireet ja jopa rikollisuus). Kärsimys on menneisyyden tuskallista odotusta, joka paljastaa yksilön tiedostamattomat reaktiovalmiudet. Reaktioihin liittyvät defenssit, kuten torjunta, kieltäminen, vastakohtaksi kääntäminen, kaunistelu, oikeutuksen keksiminen, projisointi jne. Niiden avulla ihminen vääristelee totuutta, jotta hän voisi kestää tilannetta. Kokemustensa takia ihminen odottaa uuden tilanteen toistuvan samanlaisena kuin menneisyydessä. Kokemukset ovat luoneet reaktioille mallit, joita elimistö säännönmukaisesti noudattaa. (Stettbacher 1992, 35, 38, 41-42.)

Kaikki inhimilliset tarpeet voivat muuttua myös perversioiksi (vääristyneiksi tarpeiksi), joiden avulla pyritään välttämään ne ruumiilliset ja sielulliset tuskat, joita alkuperäisen luonnollisen tarpeen tunteminen tuottaa. Lisäksi perversioiden tehtävänä on traumaattisten kokemusten aiheuttamien pelkojen ja kipujen

peittäminen ja naamioiminen. Kärsimyksen tilassa yksilölliset perversiot ovat reaktioita vammoihin. Ne ovat alun perin terveen tarvekehän loukkausten seurauksena syntyneitä kierto- tai väistöyrityksiä. Rikollisuus on esimerkiksi arvostetuksi tulemisen tarpeen perversio: huomiotta jääminen aiheuttaa vääristynyttä lähimmäisten ja yhteiskunnan huomion hakemista. Persion syntymekanismi on aina sama: perversio uhkaa, jos lapsen primaareista tarpeista ei ole välitetty tai niihin on vastattu puutteellisesti ja lapselle on tällöin aiheutettu pelkoa tai kipua, jota hän ei ole kyennyt jäsentämään. (Stettbacher 1992, 37-38, 117, 120, 122.) Arkikokemuksissa perversiot liitetään useimmiten seksuaalisuuteen: läheisyyden ja seksuaalisten kokemusten puuttuminen korvataan esimerkiksi tirkistelemällä.

3.2.2 Tiedostamisen ja tiedostamattomuuden problematiikkaa

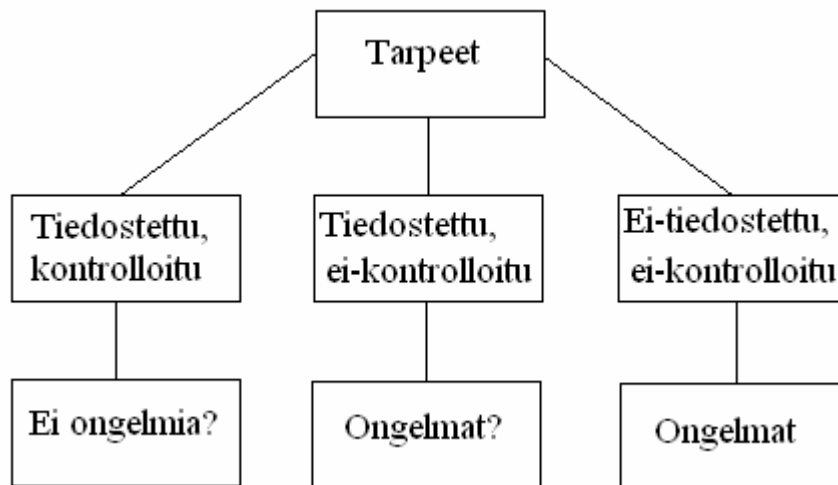
Eysenck ja Keane (2005) viittaavat useisiin tutkijoihin, kuten Baars (1997), Baars & Franklin (2003) ja Dehaene & Naccache (2001), jotka ovat sitä mieltä, että vain murto-osa ihmisen informaatioprosesseista on tietoisia ja näistä suurimman osan vie tarkkaavaisuus (kts. Eysenck & Keane 2005, 538). Pinker (1997) taas on todennut, että ihmisellä on kyky kertoa subjektiivisista kokemuksistaan, mutta hän ei kykene kertomaan prosesseista, jotka tuottavat näitä kokemuksia (emt.). Gregg (1978, 9) puolestaan toteaa, että mitään ei voida muistaa, ellei sitä ole ensin opittu. On siis syytä olettaa, että ihminen ei ole tietoinen myöskään prosesseistaan, jotka liittyvät tarpeisiin ja on ymmärrettävää, että tarpeet toimivat tiedostamattomalla tasolla. Tulinhan itsekkin tietoiseksi niistä vasta lukemalla kirjallisuutta. Schutz (1967, 153-155, 174-175) viittaakin juuri hyväksytyksi tulemisen tarpeen ja kontrollin tarpeen tiedostamattomiin puoliin. Näiden tarpeiden tiedostamaton luonne avautuu lisäksi Ojasen¹¹ (1994, 154) tiedostamattoman määrittelyn kautta:

1. Jokin asia on tietoisuuden ulkopuolella.
2. Tuo asia voisi olla tietoisuudessa.
3. Asia vaikuttaa käyttäytymiseen jollakin tavoin.
4. Vaikutus ei ole sama kuin silloin, kun asia on tietoisuudessa.

¹¹ Markku Ojanen

Tarpeet täyttävät kaikki neljä määritelmän kohtaa. Seuraavassa pyrin avaamaan tätä ajatusta tarkemmin.

Löysin tätä kirjoittaessani ja tutkimuspäiväkirjaa selatessani vanhan muistilapun, jossa oli päiväys 20.4.2004. Muistilapussa oli käsitekarttahahmotelma ajalta, jolloin aloin hahmotella graduni aihetta ja tarpeiden ongelmallisuutta opettajan työn kannalta.



Kuvio 5. Tarpeiden ongelmakenttä. Tarpeiden ongelmallisuuden hahmottelua 20.4.2004

Tässä vaiheessa tutkimusta käsitekartta vaikuttaa hieman ongelmalliselta. Se perustuu nimittäin ajatukseen suorasta syy–seuraus-suhteesta: tarpeiden tiedostamattomuudesta seuraa niiden kontrolloimattomuus ja näiden yhteisvaikutuksena seuraavat opettajasta johtuvat ongelmat opettaja–oppilas-suhteissa. Todellisuus ei kuitenkaan ole näin yksioikoinen. Ensinnäkin tarpeet ovat tiedostamattomia, kuten edellä todettiin. Toiseksi: vaikka tarpeet voisikin tiedostaa, niiden kontrollointi tuskin on aivan yksiselitteistä ja ainakaan niiden ilmenemistä ei voi kontrolloida. Toisaalta käsitekarttaa voisi tulkita myös niin, että ammatillinen opettaja tiedostaa inhimillisten tarpeidensa olemassaolon ja niiden vaikutuksen omaan toimintaansa teorian, itsetuntemuksen ja reflektion kautta. Vaikka hän ei

voikaan kontrolloida tarpeiden ilmenemistä (koska ne ovat tiedostamattomia), hän voi kuitenkin niiden olemassaolon tiedostettuaan jollain tasolla vaikuttaa reaktioihin, jotka tarpeista syntyvät. Tämä ajatus kaivannee hieman lisäselvitystä, johon aionkin tähdätä tästä eteenpäin.

Ojanen¹² (1996) näkee reflektion merkityksen siinä, että vaikka emme voi tiedostaa tiedostamatonta, voimme kuitenkin seurata käyttäytymistämme ja mielijohteitamme sekä tutkia niiden taustatekijöitä. Näin voimme päästä käsiksi tiedostamattomiin elementteihin, jotka vaikuttavat käyttäytymiseemme ja mielijohteisiimme. (Ojanen 1996, 59.) Moilanen (1999) puolestaan pitää opettajan työn kannalta erityisen tärkeänä ymmärtää omaa toimintaansa suhteessa toisiin ihmisiin, koska opettaja pystyy valtansa avulla sortamaan ja alistamaan oppilaita. Yksilön toimintaan vaikuttavat henkilöhistoria ja psyyken piilevät voimat, joiden aiheuttamia tunteita ja reaktioita analysoimalla opettaja voi pyrkiä ymmärtämään toimintaansa. (Moilanen 1999, 42-43.)

Tunteet ovat juuri tarpeiden ilmentymiä. Hosian (1994) mukaan tunteet kertovat tarpeista ja tavoitteista mutta myös vaille jäämisestä, saavuttamattomista toiveista ja pyrkimyksistä. Tunteille tulisi siis antaa tilaa ja ne tulisi pyrkiä ymmärtämään oikein, sillä jos näin ei tapahdu, tunteet joko hallitsevat liikaa tai ne torjutaan. Tällöin joko tarpeet tai puolustusmekanismit hallitsevat ihmistä, koska hän ei ymmärrä itseään. Yksilö kuitenkin pyrkii edelleen estottomaan itsensä ymmärtämiseen ja purkaa tiedostamattomalla tasolla sisäistä maailmaansa ja mielentilaansa, jotta ympäröivä maailma tarjoaisi auttavan kätensä. Tarpeet ovat silti niin hallitsevia, että mikään ei tunnu riittävän niiden tyydyttämiseen, jolloin tarpeisiin liittyvien tunteiden tiedollinen arviointi ei onnistu, mistä seuraa se, että toimintaa aktivoivat motiivit jäävät hämärän peittoon. (Hosia 1994, 2-4.) Tästä voisi olla esimerkkinä tilanne, jossa opettaja raivoaa oppilailleen ymmärtämättä, että raivon taustalla on pelko siitä, ettei tilanne pysy hallinnassa.

¹² Sinikka Ojanen

3.3 KONTROLLIN TARPEEN KOUKEROITA

On perjantai. Viikonlopun tulon huomaa siitä, että yliopistolla liikkuu ihmisiä vain harvakseltaan. Istumme Ollin kanssa pääarakennuksen kahvilassa kahvitauolla ja olemme päättäneet palkita itsemme berlininmunkeilla. Minulla on kahvin sijasta edessäni Pommac-pullo, koska en ole vielä kukaan oikein totunut kahvin makuun.

- *No, miten gradu edistyy?*

- *Aika mukavasti. Välillä meinaa tulla uskon puute kiireisen aikataulun takia mutta pääosin on ollu ihan mukavaa kirjoittaa ja pohdiskella. Aloitin eilen kirjoittamisen tarpeista ja nyt olen syventymässä kontrollin tarpeeseen.*

- *Niin siitä mun on pitänytkin sulle sanoa, että muistin tossa yhden kerran kun katoin telkkarista Dr. Philiä ja...*

- *Dr. Philiä? Heh. Sehän on ihan naurettava ohjelma.*

- *Itse asiassa siinä on ihan fiksuja ajatuksia kun ei keskity siihen amerikkalaiseen showhapatukseen. No kuitenkin, siinä puhuttiin kerran peloista ja Dr. Phil totesi jotenkin silleen, että kaikkien pelkojen taustalla on kontrollin menettämisen pelko. Ajattelin vaan, että siitä saattais olla jotain apua sun gradussa.*

- *Hmm, joo... Täytyypä miettiä. Kuulostaa aika fiksulta. Tostahan vois saada jotain irti ajatellen luokahuoneongelmia. Siitä tulikin mieleen, että mikä sun mielestä on ongelmallista liassa kontrollissa, jos aattelet erityisesti koulumaailmaa?*

- *No heti tulee ainakin mieleen muutamia opettajia, jotka pitää tosi tiukkaa kontrollia läsnäoloista ja tehtävistä. Ihan niin kuin ne ei luottais opiskelijoihin ollenkaan. Se on tosi raivostuttavaa ja todella kaukana akateemisesta vapaudesta.*

- *Niin, ehkä ne pelkää, että sinne tunneille ei menis kukaan, jos ne ei keräis opiskelijoilta nimiä ylös. Mulle tuli mieleen myös muutamia vastuuntuntoisia oppilaita, joista on tullu melkein neuroottisia opettajan tiukassa kontrollissa. Ne pelkää virheitä ja epäonnistumista ja täyttää sen takia tunnollisesti opettajan vaatimukset.*

- *Joo, ne oppilaat saattaa jopa vaikuttaa näennäisesti aktiivisilta vaikka ne motivoituukin tiukan kontrollin aiheuttamasta pelosta.*

- *Hei tosi hyvä ajatus! Tyhjennäpä nopeasti toi kahvikuppi niin lähdetään jatkamaan. Mulla alkaa taas ajatukset virrata päässä sitä rataa, että on pakko päästä suoltamaan ne paperille.*

Laitan Googleen hakusanaksi Dr. Phil ja ohjelman nettisivut löytyvät vaivattomasti: www.drphil.com. Täytyy ainakin tarkistaa, löytyisikö sivuilta jotain tietoa Ollin kertomasta vinkistä, vaikka tuskin se lähteeksi kelpaa kuitenkaan. Sivuilta löytyy hakukone, jonka avulla voi etsiä menneiden jaksojen teemoja. Kokeilen muutamaa hakusanaa ja pian tärppää! *Facing fears and phobias*. Täällä tosiaan kerrotaan jotain pelkojen hallinnasta. *Although many different types of fear exist, they all boil down to one phobia: the fear of either losing control or being out of control*. Tässä se on. Nyt on pakko tarkistaa muutama kohta opettajien haastatteluista, joissa puhuttiin opettajien arvostuksen tarpeesta ja hallitsemattomista tilanteista.

LAURA

Toisaalta pitäis olla ehkä enemmän kokemusta niin ois itellä sellanen fiilinki, ett'... Nytkin on semmonen olo, *että vaikka tietää suurinpiirtein, handlaa jonkun asian niin on pikkusen epävarma olo vielä sen oman osaamisen suhteen, että ajatteleekohan noi muut tai luottaakohan noi muut siihen, että mä osaan tai ett' jos ois ollu kauemmin töissä ja tietäs, että se hoituu ja muuten niin ei varmaan tarvis enää tuntee sellasta epävarmuutta. Se on jännä ett' se hiipii vaikka satavarmasti tietää, että osaa esimerkiksi musiikkiin liittyen jonkun asian niin sitte sitä miettii, että meneeköhän tää nyt toisten mielestä kuitenkin ihan...* Se häittää hirveesti, ett' kokee olevansa kokematon mut se näkyy ehkä tämmösissä yhteisissä jutuissa, esimerkiksi opettajanhuoneessa kysytään kuka hoitais tota ja ottais vastuulle näitä ja kuka haluais tämmöstä projektia ruveta niin ei siellä nyt ekana oo sanomassa, ett' mä teen ja mä voin. *Mä otan vaan ne jutut, jotka mä tiedän että mä pystyn hoitamaan*, niinku jotkut roudaamiset ja äänentoiston järjestäminen johonkin. Semmoset mä ekana otan ja sit vasta lähen mukaan sitten noihin muihin.

LAURI

Urheilukentällä ei saanu mitään otetta. Se oli... tai sijaisena olin. Siin oli kyllä semmosta porukkaa luokassa, että jokunen tunti meni silleen, ett' *se oli ihan sama oisko siinä ollu ite mukana ollenkaan...* Tietenkin mietti sitä, että mitä ois pitäny tehdä erilailta ja riittääkö pätevyys tähän aiheeseen, mitä siellä kentällä opetti ja mitä harjoteltiin ja siin oli monenlaista mielessä. Se oli kyllä semmonen tilanne, ett' oli muutamia hetkiä semmosia, ett' ei ollut hallinnassa. Ei niitä onneks oo ollu sen jälkeen semmosia.

Dr. Philin eli Phil McGraw:n (2005) ajatus siitä, että kaikkien pelkojen taustalla on kontrollin menettämisen pelko on mielenkiintoinen. Ajatus on helppo ymmärtää kun

ajattelee esimerkiksi ahtaanpaikankammoa. Jäädessään jumiin hissiin ahtaita paikkoja pelkäävä ihminen joutuu paniikkiin, koska ei pysty hallitsemaan ympäristöönsä. Yllä kuvattuja Lauran ajatuksia voisi sanoittaa toisin esimerkiksi näin: Vaikka uskon osaavani työni, pelkään, että minun tapani onkin väärä. Olen kokematon, enkä voi osata. En uskalla ottaa vastuuta, koska pelkään tekeväni väärin. Vaikka osaan oman asiani, tilanteessa on vielä liikaa muuttujia, joita en kokemattomuuteni takia pysty hallitsemaan. Asiat eivät ole minun kontrollissani. Otan vastaan vain ne tehtävät, jotka varmasti osaan.

Lauran ajatusten taustalla on selvästi epävarmuutta, joka johtuu paitsi kontrollin menettämisen pelosta, myös pelosta, ettei häntä hyväksytä. Tämänkin pelon taustalla on itse asiassa tietyllä tavalla kontrollin menettämisen pelko, sillä Laura pelkää, että hänen keinonsa eivät riitä muuttamaan muiden käsitystä hänestä. Asia ei siis ole hänen hallinnassaan.

Laurin kokemuksessa puolestaan näkyy hienolla tavalla se, kuinka Lauri alkaa kontrollin horjuessa kyseenalaistaa omaa pätevyyttään. Pelkotilaan¹³ liittyy järjettömän tuntuksia ajatuksia, kuten: en ole pätevä, on ihan sama olenko tässä. Ajatukset tuntuvat yksilöstä järjettömiltä kuitenkin vasta jälkikäteen tilanteen rauhoituttua, eivät pelkotilan ollessa päällä. Yksilön on tällaisessa tilanteessa vaikea tai jopa mahdoton havaita pelkotilaansa, koska pelko näyttäytyy muunlaisina tunteina, kuten ahdistuksena, vihastumisena, turhautumisena jne. Kyse on siis tunteen taustalla olevasta tunteesta.

Lauran vastuunvälttelyle näyttäisi löytyvän jonkinlainen selitys Schutzilta (1967), joka myös mainitsee tutkimuksessaan kuulumisen, kontrollin ja hyväksytyksi tuleminen tarpeet. Schutz jakaa kontrolliongelmaiset ihmiset karkeasti kahteen ryhmään: alamaisiin (abdicator) ja itsevaltaisiin (autocrat). (Schutz 1967, 117, 153-154.) Laurassa saattaa olla seuraavassa kuvattua taipumusta alamaisuuteen mutta liian rohkeita johtopäätöksiä on tästä turha vielä mennä tekemään, sillä yhden kommentin perusteella ei voi tehdä ihmisestä kovin pitkälle meneviä tulkintoja.

Alamainen välttää ryhmässä vastuunottoa ja haluaa, että muut ryhmän jäsenet vapauttavat hänet velvollisuuksista. Hän ei kontrolloi muita vaikka hänen pitäisikin, eikä koskaan tee päätöstä, jos hän voi säilyttää sen muiden harteille. Hän pelkää, että

¹³ Phil McGraw (2005) mainitsee myös järjettömistä ajatuksista pelkotilojen aikana.

muut eivät auta häntä ja että hänelle annetaan enemmän vastuuta kuin hän pystyy kantamaan. Tiedostamattomalla tasolla hän kokee olevansa kykenemätön vastuullisen aikuisen toimintaan ja pelkää, että myös muut huomaavat sen. Hän kokee olevansa epäpätevä ja vastuuton ja yrittää välttää tilanteita, joissa hän tuntee itsensä avuttomaksi. (Schutz 1967, 153-154.)

Itsevaltias puolestaan on äärimmäisen dominoiva ja haluaa olla valtahierarkian huipulla. Hän pelkää ihmisiä, joita hän ei voi kontrolloida ja joihin hän ei voi vaikuttaa. Itsevaltiaan pinnan alla olevat tunteet ovat samat kuin alamaisella: hän pelkää, ettei ole kykenevä täyttämään velvollisuuksiaan ja että muut huomaavat sen. Hän käyttää kaikki mahdolliset tilaisuudet osoittaakseen muille ja itselleen olevansa pätevä. Tiedostamattomasti hän uskoo, että muut ihmiset eivät luota häneen ja luulevat, että hän ei kykene tekemään päätöksiä. (Schutz 1967, 154-155.)

Henkilöllä, joka on lapsuudessaan pystynyt ratkomaan menestyksekkäästi ihmissuhteensa, ei ole vaikeuksia vallan ja kontrollin kanssa. Hän pystyy luontevasti ottamaan ja antamaan käskyjä. Hänen ei tarvitse jatkuvasti todistella pätevyyttään, eivätkä hänen avuttomuuden ja kykenemättömyyden tunteensa valtaa häntä. Hän pystyy luottamaan ihmisiin ja uskoo myös muiden luottavan häneen. (Schutz 1967, 155.)

Kontrollin tarve on luonnollinen tarve, joten sen ilmenemisessä ei sinällään ole mitään ongelmaa. Tarve ilmenee esimerkiksi opettajien kuvatessa uravalintojaan. Uravalintoja leimaavat sanat turvallisuus, tuttuus ja epävarmuuden välttäminen mutta joidenkin kohdalla myös ajautuminen. Opettajat valitsivat opettajankoulutuksen mm. seuraavin kriteerein: koulutuksen monipuolisuus, koulusta valmistuu selkeään ammattiin, vanhemmat ovat opettajia, kouluaika oli ollut mielekästä, oli kokemuksia ohjaamistyöstä jo ennen koulutusta, sisko opiskeli opettajaksi. On siis helppo valita ammatti, josta on edes kohtuullisen selkeä kuva. Epävarmuuden välttely ja turvallisuuden tavoittelu on näin ollen aivan luonnollista. Lauran luonnollista kontrollin tarvetta ja tarvetta välttää epävarmuutta kuvaa vielä seuraava katkelma.

LAURA

Vaikka sitä aina sanotaan, että opettaja ei sais rutinoitua mutta mä odotan sitä päivää, jolloin mulla on semmonen tietynlainen rutiini. Hallitsee niin hyvin sen asian mitä opettaa, ett' pystyy kiinnittää huomiota kaikkeen muuhun. Ettei tarvi miettiä... että on tullu tutuks ne sisällöt ja kaikki muut, että pystyy sitten oikeesti kaikkea muuta huomioimaan, esimerkiks kaikki tällaset

erityislapset ja kaikki semmoset, että pystyis... löytäs heti omasta varastosta keinoja, että miten tietyssä tilanteessa toimitaan.

Schutzin (1967) kuvaamien alamaisen ja itsevaltiaan kautta kontrollin tarpeen ongelmallisuus alkaa pikku hiljaa avautua vaikka jako onkin varsin karkea. Ihminen ei käsittääkseni toimi joka tilanteessa samalla tavalla ja yksilöillä voi olla hyvinkin erilaisia rooleja erilaisissa sosiaalisissa yhteyksissä. Teoria antaa kuitenkin suuntaa ilmiöiden ymmärtämiselle. Seuraavaksi ryhdyn pohtimaan tarkemmin kontrollin tarpeen ongelmallisuutta koulumaailmassa.

3.3.1 Luottamus

LAURA

K: Mites sitte ihmissuhdetasolla ne ongelmat luokassa niin mitkä semmosia aiheuttaa?

- Se on hirveen oppilaskohtasta... ett' se on tosi jännä että jotkut... siis opettajan persoonastahan on hyvin paljon kii. Ei kertakaikkiaan jonkun mielestä... opettajan toiminta on, ei oo tottunu siihen. Se on liian tiukkaa tai sitten jonkun mielestä se on liian... et ne kaipaa enemmän semmosta rajojen laittamista.

K: Tulisko mieleen jotain sitten siinä opettajan roolissa suhteessa oppilaisiin tai siinä miten se niitten kanssa on, käyttäytyy tai onko niissä vielä jotain semmosia, jotka aiheuttais ongelmia?

- *No joo, semmonen ylenmääräinen autoritäärisyys varmaan aiheuttaa ongelmia. Ei synny minkäänlaista luottamusta, jos yrittää ihan hirveän tiukoissa suitsissa pitää sitä hommaa, että jotenkin semmonen humaani suhtautuminen pitäis aina löytyä. Tai sitten taas ihan sellanen päinvastanen, jos pelkää niitä lapsia tai jotain muuta. Antaa periks, yrittää ohittaa ongelmat sillä, että no okei, no tehdään näin, ja mukautuu liikaa, niin turvaton olohan siinä tulee niille lapsille ja sit ne rupeaa oireilemaan...* Semmonen opettaja, joka ei saa mitään kuria, niinkun sanotaan helposti niin. En tiää mitä se semmonen opettaja sitten väistelee, joka ei saa kuria. Semmosiakin on, jotka ei vaan pysty sanomaan tiukasti johtuen monista syistä.

Laura esittää tärkeän huomion opettajan persoonan vaikutuksesta ongelmiin. Vahva kontrolli tai rajattomuus voivat aiheuttaa ongelmia. Tärkeä huomio on myös se, että oppilaiden kokemukset ovat erilaisia: oppilaat suhtautuvat erilailta kontrollointiin ja rajattomuuteen, mikä johtuu esimerkiksi muista aikuiskontakteista ja lähinnä suhteesta vanhempiin.

Mikä tiukassa kontrollissa sitten on ongelmallista? Laura mainitsee, että ei synny luottamusta. Hellsten (1991) viittaa juuri tähän kuvatessaan läheisriippuvaista ihmistä, jolle tyypillisiä tuntomerkkejä ovat muun muassa tiukka kontrollin tarve ja

kyvyttömyys luottaa muihin ihmisiin. Ihmisellä on pakonomainen tarve kontrolloida tunteitaan, elämäänsä ja toisia ihmisiä. Tarve voi nousta lapsuuden ajan pelottavista ja turvattomista kokemuksista. Kontrollin menettäminen merkitsee hänelle samaa kuin kuolema tai kertakaikkinen luhistuminen. Ahdistusta aiheuttaa esimerkiksi se, että joku ihminen tuntuu liian voimakkaalta tai että tilanteessa on liikaa tekijöitä, joihin ei voi vaikuttaa. Pakonomaisesti elämäänsä hallitseva henkilö hakeutuu mielellään heikkojen ihmisten lähelle. Tällaisia ihmisiä tapaa usein hoito- ja kasvatusalloilla, koska sellaisissa ammattiteissa saa hallita ja kontrolloida muita. (Hellsten 1991, 62-66.)

Ilmonen ja Jokinen (2002) toteavat, että luottamus ei synny helposti tilaan, jolla ei ole tarjota selkeää ja vahvaa rakennetta ja jonka säännöt ja rutiinit ovat siten jatkuvasti neuvottelun alaisia. Luottamusta edistää opettajan avoin asiantuntijuus, joka koostuu tunnetyöstä, vuorovaikutuksesta, opettamisesta ja tietämisestä. Oppiminen tapahtuu siis vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Luottamusta lisäävät tasapuolisuus¹⁴, oikeudenmukaisuus, rehellisyys ja lupauksen pito. Ilmonen ja Jokinen lisäävät vielä, että erään tutkimuskoulun oppilaiden mukaan oppituntien levottomuus ja kaaosmaisuus ei johdu niinkään oppilaista vaan opettajasta, joka ei saa kuria aikaiseksi. Opettajan on oltava huumorintajuinen mutta hänen on kyettävä myös vastuunkantoon. Oppilaiden käsitys auktoriteetista ei tarkoita kuitenkaan autoritäärisyyttä ja etäisyyttä vaan tukemista, läheisyyttä ja vastuuntuntoa. (Ilmonen & Jokinen 2002, 189-192.)

3.3.2 Oppilaiden turvallisuus ja turvattomuus

Laura mainitsi edellä, että myös liian lepsu ote luokassa aiheuttaa ongelmia. Oppilaat alkavat 'oireilla', häiriköidä siksi, että kaipaavat opettajalta ennen kaikkea turvallista aikuisen otetta, eivätkä leikkikaveria. Hellsten (1999, 213 - 214) on myös tämän ajatuksen takana. Myös Bion (1979, 73, 112) puhuu turvallisuuden tunteesta, joka syntyy ryhmän luottamuksesta johtajaan. Haastattelussa kaikki opettajat pitivät opettajan tärkeänä ominaisuutena juuri aikuisuutta.

¹⁴ Myös haastattelemani opettajat pitivät juuri näitä seikkoja hyvän opettajan ominaisuuksina.

LAURI

- No, kylhän tietysti sinänsä se *aikuisen malli* pitää olla lapsella, että se on ihan selvää, että ku aattelee, että se nyt on vaikka viiestä kaheksaan tuntiin vuorokaudesta siellä koulussa niin kyl se *jossakin pitäis olla se tasapainosen aikuisen malli*. Voihan se, varmaan monilla on kotonakin mutta ei välttämättä. Ja semmonen *turvallisuuden tunne* ja se luottamus... pystyy luottamaan johonkin aikuiseen. Se ainakin takais periaatteessa sen.

K: Entäs sitten vielä ihan, jos aatellaan ett' on selkeesti opettajan ja oppilaan välillä jokin tällöinen ristiriita tai muu niin voisko siinä vielä olla jotain syytä sitten?

- No, tietenkin jos opettaja ei sitten näe laajemmin sen tilanteen taakse, että tällöiset varmaan tulee ehkä enemmän sitte yläasteella. Ett' jos et pysty lujasti olemaan siinä aikuisen roolissa ja näkemään sitä nuoren taikka lapsen kehitysvaihetta ja ymmärtämään niitä syitä siihen käyttäytymiseen niin kyllä silloin ollaan vaikeassa tilanteessa. Silloin voi tulla lukkiutunu tilanne.

AIJA

K: Mikä sun mielestä on ongelmallista siinä, että jos opettaja on enemmän semmonen kaveri?

- No sillai, että *joku ottaa siinä luokassa sen johtajuuden sitte*, joku oppilas taikka joku ryhmä. Ne lähtee sitte vetämään omaa linjaansa ja sitte yhtäkkiä ollaankin sillai, että... kun ei lopulta oo se johtaja se yks oppilas tai se joku ryhmä, niin sitte kääntyy niin ett' se hajoo se koko tilanne. Että semmosia vallankäyttötilanteita sillai, että *joku ottaa sen vastuun siinä luokassa*. Jos sitä ei oo sillä aikuisella niin sitten ne rupee ite ja sitte siinä käy semmonen, että kukot ja kanat ja... mikä hierarkia siihen luokkaan on sitte muodostunu ja sitte siellä saa, että opettajan pitäis sitte kuitenkin pystyä näkemään se kokonaisuus.

Opettajan on oltava luokassa aikuinen, jolla on valta ja vastuu, koska oppilaat eivät pysty tätä johtajuutta kantamaan, kuten haastateltavat toteavat. Aikuisuus luo oppilaille turvaa ja sitä kautta myös luottamus pääsee parhaiten rakentumaan. Aikuisuus ei välttämättä opettajan työssä ole aina mukavaa (miksi pitäisikään olla), mutta opettajan on ymmärrettävä roolinsa merkitys kokonaisuuden ja ammatillisuuden kannalta. Mestrovic (1997) pelkääkin, että kulttuuristamme on tulossa kivan kulttuuria (kts. Ilmonen & Jokinen 2002, 186). Kivan kulttuurissa vastaansanomien ja kipeiden tai epämiellyttävien asioiden esille ottaminen tuntuu hankalalta (emt). Opettajan työn ei siis pitäisi perustua sille, kuinka mukavana oppilaat häntä pitävät. Inhimilliseltä kannalta katsottuna on ymmärrettävää, että opettaja haluaisi olla mukava tyyppi, onhan hänelläkin sama tarve kuin oppilailla, tulla hyväksytyksi. Hyväksyntää ei kuitenkaan pidä hakea aikuisuuden, vastuun ja turvallisuuden kustannuksella. Hyvän opettajan ammatillisuuteen ja aikuisuuteen kuuluu haastateltavien mielestä se, että opettaja asettaa rajat. Opettaja voi ottaa oppilaiden mielipiteet huomioon, mutta kaikista asioista ei voida neuvotella. Opettaja pitää lisäksi olla tasapainoisen aikuisen malli, kuten Lauri toteaa. Ollakseen sitä opettajalla on oltava vahva itsetuntemus.

3.3.3 Mistä kontrolliongelmät johtuvat?

Kontrollin ääripäät ylikontrollointi ja alikontrollointi näyttävät olevan ongelmallisia. Ylikontrollointi johtaa luottamuspulaan ja alikontrollointi aiheuttaa turvattomuutta. On kuitenkin syytä pohtia myös sitä, mistä tällaiset kontrollin ääripäät johtuvat.

Ihminen voi ilmaista vihan tunteitaan vasta, kun hän kokee olevansa rakastettu ja hyväksytty vihan tunteistaan huolimatta. Jos tätä kokemusta ei ole, hän saattaa torjua ja peittää vihan tunteensa. Näin hänestä tulee ulkoahjautuva ja hänen toimintansa suhteessa toisiin ihmisiin on pakonomaista miellyttämistä ja hyväksynnän hakemista. Hän alkaa manipuloida muita muuttamalla kiltiksi. (Hellsten 1999, 213-214.) Ihminen on aina ”heikoilla” joutuessaan suuttumaan. Hän pelkää menettävänsä kasvonsa. Suuttumisen taustalla vaikuttava tunne on usein lisäksi pelko siitä, että tilanne ei pysy hallinnassa. Alikontrollointia (rajattomuutta, miellyttämistä jne.) selittää siis paitsi tarve tulla hyväksytyksi mutta myös pelko siitä, että tilanne ryöstäytyy käsistä (kontrolli katoaa) ellei opettaja ole tarpeeksi mukava oppilaille. Tai jopa niin, että suuttuminenhan on jossain määrin itsekontrollin menettämistä, jolloin oma toiminta ja tunteet saattavat saada hallitsemattomat mittasuhteet. Pyrkinessään miellyttämään oppilaita, olemaan mahdollisimman mukava keinolla millä hyvänsä, opettaja sinkoutuu osaksi eräänlaista oravanpyörää. Kun opettaja on mukava eikä ota johtajuutta ja vastuuta, oppilaat alkavat hakea hänestä turvallista aikuista häiriköimällä. Tähän opettaja saattaa reagoida muuttamalla vielä mukavammaksi ja kiltimmäksi, jolloin oppilaat häiriköivät entistä enemmän. Palaan tähän ajatukseen vielä tuonnempana. Opettajan ammatti-identiteettiin näyttäisi kuitenkin kuuluvan sekä kurinpitäminen (oppilaiden kontrollointi) että tietynlainen tilanteiden sietäminen (itsekontrolli). Tämä käy erityisen hyvin ilmi keskusteluissa Lauran kanssa.

LAURA

K: Sisältyykö se tavallaan opettajan ammatti-identiteettiin, että pitäisi pystyä pitämään kuria?

- *Joo, mä oon ihan sitä mieltä.* Siis kuri, no sehän on hirveen semmonen käsite, että jollekin kuri on sitä tätä (pui nyrkkiä) mut mä ajattelen, että kuri on selkeitä sääntöjä minkä puitteissa toimitaan, eikä niistä voi lipsua... siis ne pitää pystyä perustelemaan, miks on tietyt säännöt ja tietynlainen kuri. Kuri on vähän semmonen negatiivinen sana. Mut siis selkeet säännöt, koska jos niitä noudatetaan niin sitten on semmonen perusturvallinen olo. Että niitä ei voi venyttää,

että ne tietää, että toi on aikuinen, se on laittanu tohon sen rajan, en mä voi sitä venyttää niin siinähan on helppo toimia sitten sen jälkeen...

Opettajan ammatti on siitä vaativa, ett' jos *vaikka henkilökohtasessa elämässä mättää tosi pahasti niin se ei saisi näkyä siinä työssä*. Pakostihan se jotenkin näkyy. Ja enkä mä nyt tarkota, että pitäis olla semmonen robo, että ei pystyis... työminän ja lomaminän erottamaan mutta kyllä tuntuu siltä, että ne ei saa hirveesti näkyä siinä työssä.

K: Miks ne ei saisi näkyä?

- No koska *kyllä mun mielestä ainakin odotetaan opettajalta semmosta tietynlaista tasasuutta* ja ongelmanratkaisukykyä, että ei voi ihan mistä tahansa hiiltyä tai ruveta tunteilemaan ja varsinkaan purkamaan, ei ollenkaan purkamaan sitä esimerkiksi luokassa. Opettajanhuoneessa on tietysti vähän eri asia mutta en mä kuule sielläkään ihan henkilökohtasista asioista puhu.

K: Mistä semmoset odotukset sitten tulee?

- No, en tiä. Ne on aika syvällä istuu varmaan vieläkin nuo käsitykset siitä, että opettaja on tietynlainen roolimalli ja sillä pitäis olla tietynlaiset käytöstavat. Kun nyt varsinkin painotetaan hirveesti tätä sosiaalista oppimista ja empatiakyvyn harjoittelemista varsinkin ala-asteella, esimerkiksi nyt meidänkin koululla sitä, että meillä on kaikkia semmosia sääntöjä, että miten kohdellaan toisia niin pitää olla niitten asioiden takana. Kyllä se niin on, että jos teet jotakin semmosta millä esimerkiksi, jos vaikka räjähtää totaalisesti siellä luokassa ja tekee jotakin semmosta, että lapset säikähtää niin aivan varmasti soitetaan kotia ja kysytään, että mistä oli kyse.

Opettajan työhön vaikuttavat paitsi hänen omat odotuksensa, myös ympäröivän yhteiskunnan, vanhempien ja työtovereiden odotukset. Lauran mielestä opettajalta odotetaan kykyä kontrolloida oppilaita ja itseään. Nämä odotukset saattavat tosin osittain olla vain Lauran omassa päässä joko niin, että hän projisoi oman tunteiden hallintansa muiden odotuksiksi tai niin, että hän uskoo odotusten olevan ympäristön vaatimuksia ilman sen suurempaa totuus pohjaa.

Ylikontrollonin kohdalla kerroin jo aiemmin kuinka läheisriippuvainen ihminen pitää tiukkaa kontrollia elämästään ja läheisistään. Tässä vaiheessa on tarpeen vielä valottaa hieman läheisriippuvuuden syitä ja taustoja. Hellstenin (1991) mukaan läheisriippuvuus on sairaus tai sairauden kaltainen tila, joka syntyy kun ihminen elää jonkin hyvin voimakkaan ilmiön läheisyydessä eikä kykene käsittelemään tätä ilmiötä persoonallisuudessaan vaan sopeutuu sen olemassaoloon. Sairaus voi johtua esimerkiksi vanhempien alkoholismista, vakavasta sairaudesta, inestistä tai jostain muusta voimakkaasta traumasta. Kaikkiin näihin tilanteisiin saattaa liittyä häpeää, jolloin ihmisen persoonallisuus muokkautuu kolmen tuhoisan perussäännön mukaan: älä puhu, älä tunne, älä luota. Tämä tunne, jota lapsi ei ole saanut käsitellä jää pysyvästi hänen persoonaansa. Jos lapsi ei kykene käsittelemään näitä tunteitaan vaan patoaa ne sisäänsä ilman että tiedostaa niitä, hänelle kehittyy valeminä, joka koostuu kaikista niistä keinoista, joita hän kehittää selviytyäkseen

traumaattisista tilanteista. Valeminä ei kuitenkaan synny automaattisesti traumaattisista tilanteista vaan ainoastaan niissä tapauksissa, joihin liittyy vanhemmuuden puuttuminen. Ilman vanhemmuutta lapsi ei kykene käsittelemään niitä tunteita, joita traumaattinen tilanne on hänessä herättänyt. Tiedostamattomat tunteet vaikuttavat suuresti lapsen elämään eikä niiden vaikutus lopu aikuisenakaan. Näistä tapahtumista syntyy ilmiö nimeltä läheisriippuvuus. (Hellsten 1991, 51-58.)

Toinen ylikontrollia selittävä tekijä, vallan tarve, ilmenee keskusteluista Aijan kanssa.

AIJA

Kyllähän siinä on semmosta sitte... voi ittestänsä löytää semmosen pomottajan, *että mä haluan että kun mä pikkusormea heilautan niin sitte väki tottelee ja siitä mä saan jotain*. Plus että se saattaa olla tilanne, jossa se edesauttaa sitä mitä tapahtuu siellä luokassa ja se on hyväksi. Mut... onhan se semmonen myöskin mikä on opettajalle semmonen *että nyt kun näkis taas väki että mulla on näin marionettinuket täällä hyppysissä ja tää toimii*. Niin onhan se taas sitte itelle semmosta... Jos se on hyvällä tavalla toisaalta niin se voi olla ihan... palkinto sitte itelle, että mä oon saanu koulutettua tän porukan, että mun koirakoulussa toimii tällä vislauksella tää peli.

Opettaja saattaa tällaisessa tilanteessa käyttää valtaa vain vallan vuoksi voidakseen kokea pystyvänsä hallitsemaan ja kontrolloimaan ympäristöönsä. Kyseessä on ihmiskunnan historian ikäinen ongelma: vallanhimoon sairastuminen. Taustalla voi olla esimerkiksi se, että opettaja ei saa aikuissuhteissaan tyydyttyä tätä tarvetta. Tärkeä näkökulma on kuitenkin myös se, että kontrollointi todellakin auttaa jossain ongelmatilanteissa eikä siis automaattisesti ole haitallista, kuten ehkä virheellisesti saatetaan ajatella. Toisaalta kontrollointi voi myös olla kestävä keino, jos ajatellaan, että häiriökäyttäytyminen kyllä kitketään mutta tilalle astuu muita ongelmia. Luokan näennäinen rauhallisuus, ongelmattomuus ja aktiivisuus on tällöin harhaa.

Eräs mielenkiintoinen ongelma, joka tiukasta kontrolloinnista saattaa seurata kävi ilmi keskusteluissa Laurin kanssa.

LAURI

Niin on se, jos sen on tietyllä tavalla kauheen voimakas, että pitäis koko ajan varmistaa kaikki hirveesti... *ett' jättäs sitä tilaa sitten oppilaitten omalle ajattelulle ja suunnittelulle ja ajattelulle nimenomaan... sille innovoinnille ja erilaisille lähestymistavoille...* jos se lähtee tämmöstä kontrolloimaan niin silloin se on huono juttu. Voihan sitä olla niin voimakas semmonen, jos on niin kaavottunu sitten, että näkee jonku yks tai kaks ratkasua johonkin ja sitte siihen pitäis oppilaitten päästä, eikä nää sitä että mitä se semmonen luova ajattelu voi sitten

poikia loppujen lopuksi sekä sille oppilaalle itelleen että sitte muille ryhmässä, koko luokalle plus mitä opettaja voi oppia siitä. *Ett' se voi kyllä ehkästä tämmöstä yhteisöllistä oppimista sitte.*

Vääränlainen kontrollointi voi siis myös rajoittaa oppilaiden ajattelua ja oppimista.

3.3.4 Käskestä ja kurinpittoa

Pohdittuamme kontrollin tarvetta, sen syitä ja seurauksia on mielenkiintoista tarkastella vielä hieman sitä, mitä opettajat ajattelevat käskestä ja kurinpitämisestä koulussa.

LAURA

Mä oon selvittäny sen itelleni sillä lailla, että *se ei oo huonon opettajan merkki, jos joutuu esimerkiks korottamaan ääntä tai käskestään*, koska niin joutuu joka tapauksessa, niin joutuu kotona tekemään. En mä nyt tarkota, että pitää huutaa siis naama punasena mutta siis sillä lailla ottamaan tiukemmin. Onhan se sillä lailla... harmittaa, mutta mä oon ottanu itelleni semmoseks ohjenuoraks, jos mä joudun käskestään jotakin niin mä en millonkaan jää siihen tunnetilaan, mikä siinä, miten se lapsi aattelee, että nyt toi inhoo mua ja se joutuu olee koko tunnin sillee mykkyrässä. *Että sitte heti jos tulee tilanne, mistä voi antaa hyvän palautteen niin mä pyrin aina tekemään niin.* Ett' vaan siitä asiasta... Niin mulle ei yleensä itellekään jää sellasta oloa, että mä oli hirveen epäoikeudenmukainen tai jotain muuta, että pelkästään siitä mikä oli nyt siinä kohtaa käytöksessä huonoa, siihen kiinnitetään huomiota ja sit se tavallaan unohtuu, jos se korjaantuu se asia. Sit taas jatketaan niinkö normaalisti.

Emmää vierasta sitä, ett' mä joudun kimpaantumaan, koska siis mähän oon persoonana aika kiivas niin kyl ne on tottunuki jo siihen... Mä oon joskus joutunu sit tunnin lopuksi sanomaan että sori, ett' mä suutuin aivan tosissaan, ett' sanoin tosi pahasti... *Oon joutunu jopa pyytään anteeks, kun oon sillä lailla hermostunu, mutta mä pyrin aina omalla käytöksellä sit sen jälkeen ett' se ei jää päälle. Mä varmistan et se ei oo kellekään jääny sellanen olo, että inhoos toi mua ja miks se mulle noin...*

Lauran ajatuksista näkyy, että vaikka Laura ei pidä käskestä, hän näkee sen opettajan ja aikuisen rooliin kuuluvana asiana. Ajatusten taustalla näkyy kuitenkin se, että käskiessään (varsinkin suuttuessaan) ihminen on heikoilla. Laura pitää vihastumista jossain mielessä vääränä, huonona ja epäoikeudenmukaisena reaktiona, koska selittelee, että käskestä ei ole huonon opettajan merkki. Ehkä taustalla on ajatus siitä, että käskestä on viimeinen keino kun mikään muu ei auta. On ikään kuin epäonnistunut opettajana kun ei pysty muilla keinoilla hallitsemaan luokkaa. Käskkestä jää Lauralle selvästi huono omatunto, koska hän tilaisuuden tullen

pyrkii heti antamaan positiivista palautetta ja ikään kuin selittelemään, lieventämään ja pyytelemään anteeksi tekoaan. Reaktio on varsin inhimillinen mutta toisaalta oikeutettua ja oikeudenmukaista käskemistä ei ehkä tarvitsisi selitellä.

ELINA

K: Miltä susta sit tuntuu semmosessa tilanteessa, kun sä joudut käskemään oppilaita?

- No, *eihän se tietenkään koskaan mukava tilanne oo...* semmosii tulee loppujen lopuks aika harvoin. Jotenkin se, että joutuu käskemään on merkki siitä, että ei oo motivaatio kohallaan sillä oppilaalla, joka voi olla ihan päivästä kiinni. Itelläkin tänään kauheen väsyny päivä, ni silloin on hirveen helppo ymmärtää aina oppilaita, ett' niilläkin on väsyneitä päiviä. *Mut en kauheesti pidä semmosesta tiukasta.* Tottakai se on välillä pakko. Ett' vaikka on väsyny, niin ei voi kauheen pitkään mennä sitä linjaa pitkin, että aina vetoaa siihen, ett' ope mä en nyt jaksais tehdä. Ett' tottakai välillä sitte antaa vähän löysää ja saa tehdä jotain muuta, mennä katteleen ikkunasta ulos tai kirjastoon tai jotain. Ja tietenkin pienten ja isojen oppilaitten kohalla se on eri asia. Pieniä harvoin joutuu käskemään. Se on sit enemmän semmost houkuttelua ja oveluutta. Isot huomaa sen helpommin. Tai voi niillekin yrittää olla ovela, mut se on sit erilaist oveluutta.

Elinakaan ei erityisemmin näytä pitävän käskemisestä. Tiedostamaton jatko hänen ajatukselleen ”eihän se tietenkään koskaan mukava tilanne oo” voisi olla ”koska joudun olemaan heikoilla oppilaiden silmissä”. Vihastumisen taustalla on usein tiedostamaton tunne, pelko, joka johtunee siitä, että pelätään ettei tilanne pysy hallinnassa. Tähänkin pätee siis Phil McGraw:n (2005) ajatus yhdestä ainoasta pelosta, kontrollin menettämisen pelosta. Pelko jää usein vihastuessa huomaamatta, koska se peittyi toiseen tunnereaktioon eli vihaan. Vihastuminen on merkki siitä, että yksilön selviytymiskeinot ovat lujilla. Tässä vaiheessa on kuitenkin todettava, että käskemiselläkin on useita tasoja. Aina ei suinkaan ole kyse vihastumisesta sanan varsinaisessa mielessä. Käskeminen voidaan tehdä hyvin erilaisissa tunnetiloissa ja se voidaan ymmärtää esimerkiksi pakottamisena, kostamisena, aseman korostamisena tai kuten Lauri seuraavassa sitaatissa, työskentelyn organisointina.

LAURI

- Sillon kun pitää käskeä niin sillon on käskettävä ja se tuntuu oikeudenmukaselta ja oikealta. Sillon kun se on perusteltua ja liittyy normaaliin tämmöseen ryhmänhallintaan ja ryhmän liikuttamiseen ja organisointiin niin siinä... ei se ainakaan pahalta tunnu. Ei se nyt mikään nautinnollinen asiakaan... ole se käskeminen sinänsä mutta ihan normaalia työn hoitamista.

K: No, onks sun mielestä koulussa semmonen kulttuuri, että käsketään välillä jopa liikaa?

- No ei mun mielestä... kyllä siel on pakko. Se on ihan faktaa, että ei se semmonen organisaatio toimi mitenkään... se on enemmän teoriaa, että ei tarttis käskää. Tietenkin vaihtoehtoja voi ehtiä, valintaa vois ehkä käyttää joskus enemmänkin... antaa siihen sit mahdollisuus oppilaille mut tiettyjä asioitahan on pakko käskää. Ja tiettyjä ohjeita on pakko antaa. Ihan näin jos nyt puhutaan vaan käskemisestä sinänsä. Tai määräysten antamisesta taikka ohjeitten antamisesta.

K: No mitähän sitte, jos oikeen aatellaan sitä käskemistä vielä vähän semmosena, ei nyt aggressiivisena mut kuitenkin voimallisempänä, niin mitähän oppilaat mahtaa semmosesta aatella, jos opettaja joutuu olemaan jotenkin tiukempi, pitämään voimakkaammin kuria?

- Kyllä suurin osa on varmaan tyytyväisiä, jos sitä pitää pitää. Mä luulen, että suurin osa toivoo sitä, että työrauhaa ylläpidetään ja sitä järjestystä siellä. Tietenkin sitä voi sanoa monella tavalla sitä käskyä ja ohjetta.

Lauri suhtautuu käskemiseen aikuisen kasvattajan tavoin. Käskeminen on osa työn hoitamista ja ryhmän hallinnan väline. Mielenkiintoinen ajatus on se, että oppilaat ovat suurimmalta osaltaan tyytyväisiä, jos opettaja pitää kuria. Laurin ajatuksen taustalla on luultavasti oppilaiden turvallisuuden ylläpitäminen. Erot Lauran, Elinan ja Laurin kokemuksissa voivat selittyä sillä, että he ymmärtävät käskemisen hieman eri tavoin. Tätä en ehkä kysyessäni osannut ottaa täysin huomioon. Luokanopettajalle kurinpito on varmasti myös helpompaa kuin aineenopettajalle ja erityisopettajalle, jotka kohtaavat oppilaitaan harvemmin¹⁵. Taideaineidenopettaja, tässä tapauksessa musiikinopettaja, voi lisäksi törmätä yllättävään kurinpidolliseen ongelmaan, joka johtuu siitä, että oppilaat saattavat ajatella musiikin olevan oppiaineena tietyllä tavalla kevyempi, vapaampi ja jopa merkityksettömämpi aine kuin ns. teoria-aineet, jolloin musiikintunnilla on ikään kuin lupa käyttäytyä miten tahansa. Aija mainitsee myös vastustuksen syntyvän joskus siitä, että oppilas ei yksinkertaisesti pidä musiikista. Toisinaan opettaja voi joutua tilanteeseen, jossa luokkatilanne tuntuu karkaavan hänen hallinnastaan.

3.3.5 Minän tilat

Palataanpa tuttuun tilanteeseen, jota käsittelemme pikaisesti puhuessani kontrollin tarpeista alkuvaiheessa. Lauri kertoi tilanteesta sijaisena seuraavaa:

LAURI

Urheilukentällä ei saanu mitään otetta. Se oli... tai sijaisena olin. Siin oli kyllä semmosta porukkaa luokassa, että jokunen tunti meni silleen, *ett' se oli ihan sama oisko siinä ollu ite mukana ollenkaan...* Tietenkin mietti sitä, että mitä ois pitäny tehdä erilailla ja *riittääkö pätevyys* tähän aiheeseen, mitä siellä kentällä opetti ja mitä harjoteltiin ja siin oli monenlaista mielessä. Se oli kyllä semmonen tilanne, ett' oli muutamia hetkiä semmosia, ett' ei ollut hallinnassa. Ei niitä onneks oo ollu sen jälkeen semmosia.

¹⁵ Tästä enemmän luvussa 3.5.

Millaisessa mielentilassa Lauri on mahtanut olla tilanteessa, jossa hän on ajattelut: On ihan sama olenko täällä ollenkaan? Seuraavassa Aija kuvaa tuntemuksiaan tilanteessa, jossa hän joutuu käskemään oppilaitaan. Millaisia mielentiloja tähän tilanteeseen mahtaa liittyä?

AIJA

Ärsyttävintä on semmoinen, että... vaikka tytöt saattaa olla monesti viides-kuudesluokkalaisissa semmosia, että... ne ei päin naamaa sano, että tyhmää ja tylsää. Sitte näkee kun silmä välttää niin sitte siellä on jupina viereisen kanssa niin... ku semmosesta komentaa niin sitte siionon sillai, ett' pitää jotenkin itensä yli aatella, että mua ärsyttää nyt aivan suunnattomasti, että *jos sinä oisit minun lapseni* niin tämä pitäis ottaa sillai, että hyvänen aika... sut pitää pysäyttää... Tommosta ei saa taikka, että et sä saa jatkaa tollasta. Mikähän tunne se sitte on... Saattaa tulla joku semmoinen... oiskohan tämä nyt todellinen tilanne, että joku laps on ollu koko ajan sillai, että miks meidän pitää, onks tää pakko, miks meiän pitää opetella tällstä, ainako vaan... Jonain aamuna näin, että kyseinen ihminen tuotiin tohon kouluun hienolla autolla ja mä tulin pyörällä toisesta suunnasta ja sitten mä, että no niin ensimmäinen tunti ja *sieltä sitä valtiasta tuodaan ja sit se tulee mulle tänne marisemaan ja mä tuun tänne järjestämään sille ohjelmaa ja sitte joku kehtaa vielä marista*. Että sitte tommosta saa kyllä itellensä hyvin sellasen... mullehan et sano!

Bernen (1981, 23) mielestä ihmisen koko käyttäytyminen saattaa oleellisesti muuttua tunnetilojen vaihtelun myötä. Näiden tilojen vaihtelua on vaikea havaita, joten Berne puhuu minän tiloista, joita ovat:

- 1) Vanhempien jäljittely ("Vanhempi")
- 2) Realistinen asenne ("Aikuinen")
- 3) Lapsuudessa vakiintunut arkaistinen asenne ("Lapsi")

Ihminen reagoi ärsykkeisiin (toisiin ihmisiin) jollain näistä minän tiloista. Kommunikointi sujuu kitkattomasti niin kauan kun 'vuorovaikutus täydentyy' eli vastaukset (ärsykkeen kohdanneen henkilön reaktiot) ovat asianmukaisia ja terveiden ihmissuhteiden ilmentymiä. Kommunikointi voi jatkua periaatteessa rajatta niin kauan kun vuorovaikutus täydentyy. Käytännössä tämä tarkoittaa tilanteita, joissa henkilöt reagoivat toisiinsa Aikuinen – Aikuinen tasolla tai jos aikuinen ja lapsi kommunikoivat luontaisella Aikuinen – Lapsi tasolla. Kanssakäyminen kuitenkin katkeaa kun vuorovaikutukset risteävät, esimerkiksi silloin kun ärsyke kommuniko

Aikuinen – Aikuinen tasolla mutta vastaus annetaan Lapsi – Vanhempi tasolla. Aktiivisemmän osapuolen on tällöin luultavasti omaksuttava Vanhemman rooli, koska toinen heittäytyy Lapseksi. (Berne 1981, 28-31.)

Alkaako kuulostaa tutulta? *On ihan sama olenko täällä ollenkaan. Jos sinä olisit minun lapseni niin... Sieltä sitä valtiasta tuodaan ja sitten se tulee mulle tänne marisemaan ja mä tuun tänne järjestämään sille ohjelmaa ja sitten se kehtaa vielä marista.* Laurin minän tilaa hetkellä, jona tilanne meinaa karata hänen käsistään ja jona toiminnan tavoite ei toteudu voisi luonnehtia lapseksi. Aijan tilanteessa mielentila on puolestaan ensimmäisessä tapauksessa vanhempi ja toisessa lapsi. Berne (1981, 27) ajattelee, että minän tilat ovat samanarvoisia ja yhtä oikeutettuja eikä niihin ole syytä erityisesti puuttua, elleivät ne aiheuta häiriötä. Haluan kuitenkin Bernen ajatusten valossa täsmentää sitä vuorovaikutuskenttää, jossa luokkahuonetilanteessa eletään ja jonka ongelmiin myös opettajalla on oma vaikutuksensa. Itsetuntemusta ja tiedostusta lisäämällä tällaisiinkin yllättäviin reaktioihin voi varautua ja ne voi paremmin ymmärtää ja suhtautua niihin ammatillisen asiantuntijan tavoin. Ei ole ihme eikä sattumaa, että kurinpitotilanteessa opettajan suusta tulee sanoja, joita voisi luokitella minän tilaan Vanhempi. Juuri samalla tavallahan häntä on todennäköisesti komennettu vanhempien toimesta silloin, kun hän on ollut lapsi.

Otetaanpa seuraava esimerkki. Tarkastelin aiemmin tilannetta, jossa opettaja pyrkii tyydyttämään hyväksytyksi tulemisen tarvettaan miellyttämällä oppilaita (asettumalla minän tilaan Lapsi), jolloin oppilaat odottavat tiedostamattaan opettajan käyttäytyvän turvallisen aikuisen tavoin. Opettajan Lapsi-tilaan he reagoivat tällöin häiriköimällä. Opettaja voi toimia tällaisessa tilanteessa kahdella tavalla, ei kuitenkaan tietoisella tasolla: hän pyrkii miellyttämään oppilaita vielä enemmän (asettumaan vielä enemmän Lapsi-tilaan), jolloin oppilaat luonnollisesti reagoivat opettajaan entistä pahemmalla häiriköinnillä. Toinen vaihtoehto on se, että opettaja alkaa kontrolloida oppilaita voimakkaasti (minän tila Vanhempi). Jos kontrollikaan ei auta, opettajan seuraava mahdollisuus on reagoida kuten Lauri karrikoidusti: En ala! Ihan sama olenko tässä ollenkaan. Lähden kahville. Kuvaan opettajan reagointia ja minän tiloja vielä seuraavan kaavion mukaan:

1. Miellyttäminen (Lapsi-tila) ->

2. Voimakkaampi miellyttäminen (voimakkaampi Lapsi-tila) ->
3. Tiukka kontrolli (Vanhempi) ->
4. Alistuminen ja luovuttaminen (paluu Lapsi-tilaan)

Kuvasin aiemmin luvussa 3.2 Stettbacherin (1992) tarvekehäteoriaa, jossa puhuttiin muun muassa korviketarpeista. Tarkastellaanpa edellisen kaavion perusteella opettajan tarpeiden tilaa ja kehitystä. Opettajan alkuperäiset tarpeet ovat kontrollin ja hyväksytyksi tulemisen tarve. Kun oppilaat alkavat häiriköidä opettajan tarvetydytys vammautuu, koska objekti eli oppilaat eivät tuotakaan tarvittavaa tyydytystä. Niinpä opettaja tyytyy korviketarpeeseen eli tiukkaan kontrolliin. Kun sekään ei auta, opettajan selviytymisstrategiat ovat lähes lopussa ja hän joutuu alistumaan. Tätä edeltäviin tilanteisiin on liittynyt todennäköisesti erilaisia defensejä: torjuntaa, kieltämistä jne. Bernen (1981, 14,18) mukaan ihmiset pyrkivät saamaan kanssakäymisestään niin paljon tyydytystä kuin vain suinkin on mahdollista ja mikä tahansa kanssakäymisen muoto on parempi kuin kanssakäymättömyys. Tämän takia opettaja saattaa sietää hyvin vaikeitakin kanssakäymisen muotoja. Stettbacherin (1992, 38) mielestä korviketydytys aiheuttaa kuitenkin jännityksen lisääntymistä ja vihan tunteita sekä pelkoa, raivoa, epätoivoa, alistuneisuutta, murhetta, uupumusta, vimmaa ja niin edelleen vaikka tarve onkin tullut tyydytetyksi. Seuraavassa opettajat kuvaavat tunnetiloja kontrollin menettämistilanteessa:

ELINA

Ei oikeen tiedä enää, ett' mitä tekis, ett' ku on niin montaa asiaa kokeillu... ja on kokeiltu hyvällä ja kokeiltu vähän pahalla ja kaikki, no leikillisesti sanotaan kiristäminen, kuristaminen, uhkailu –linja. Mut tuntu itestä, että kaikki keinot on kokeiltu. Ett' okei tommosen murrosikäsen kanssa, vaikka sen tiedostaa, ett' niil... on uhmaa ja on kokeilua ja on kaikkee ni jotenkin siin silti itellä meinaa loppuu se usko aivan täysin kesken, ett' täst ei selvitä. Vaikka nyt tälleen jälkeen päin sit taas ku aattelee niin eihän siin mitään, ett' tää on ihan normaalia. Nyt ku sivusta seuraa taas meidän koulun kuudesluokkalaisia, ne käy niit ihan samoja vaiheita läpi. Ja se on sivusta vaan niin hiton paljon helpompi kattoo sitä touhuu ku ett' ku on itte siinä keskellä sitä kaikkee, mitä nyt kuudesluokkalaisen päässä pyörii. Mut epätoivo (naurua) siitä, ett' loppuiks tää koskaan. Ett' milloin tulee semmonen päivä, ett' ei mitään ongelmaa oo, ett' kaikki menee. Ei nyt voi sanoo ett' menee suunnitelmien mukaan mut menee sillee, että ei tuu kenellekään paha mieli koulussa, opettajalle eikä oppilaille.

AJJA

K: Kerro vähän miltä tuntuu semmonen tilanne kun sä äsken kerroit niistä muutamista hankalista, jotka pilaa sun suunnitelmat tai muut niin miltä susta tuntu sillä hetkellä?

- No se on semmonen *ärtynyt* ja *turhautunut* ja jos siihen yhtään sekottuu semmosta, ett' on itte siinä tilanteessa ollu jo vähän *epävarma*, että no pitäsköhän, mitenköhän tän asian kanssa. Ett' jos mä en oo itte aivan varma, että tää mennään ja jos mä en oo kunnolla jotenki selittäny niille, että tätä tehdään nyt... tämmönen jakso tätä varten... Jos siinon semmosta, että mä ite tajuan, että nyt tää on aiheesta. Sitte mä silti meinaan vetää, tää menee nyt näin vaikka kommentti on aiheesta ja mä olin itteki jo aatellu, että pitäs... On vaikka ite ollu laiska, etten mä jaksa tästä nyt vielä mennä eteenpäin... Nyt jauhetaan tätä ja *mulla on oikeus sanoa, ett' nyt vaan tehdään*.

Elinan tuntemuksia ovat epätoivo, mitä teen, en selviä eli samoja tuntemuksia, joita myös Stettbacher (1992, 38) kuvaa. Tunteiden ja minän tilojen tilannesidonnaisuudesta kertoo hienolla tavalla Elinan kommentti ”jälkeenpäin asia ei tuntunut kovinkaan kummalliselta”. Elina oli tilanteessa niin paljon tunteella mukana, että asia sai todellisuutta suuremmat mittasuhteet. Tilanteessa omaa toimintaa ja ajatuksia saattaa olla hyvin hankala ymmärtää järkiperaisesti ja tilanteen analysointi onnistuu vasta jälkikäteen, kun tunteet ovat rauhoittuneet.

Myös Aija tunteet sopivat kuvaan: ärtymys, turhautuneisuus, epävarmuus. Oppilaat ovat ikään kuin huomanneet Aijan epävarmuuden (onnistuukohan tämä, säilyykö minulla kontrolli) ja tarttuneet juuri siihen asiaan, jota hän on etukäteen pelännyt. Tässä tilanteessa Aija on heikoilla ja reagoi tiukalla kontrollilla. Taustalta paistaa kuitenkin Lapsi-tila: *mehän tehdään, minulla on oikeus sanoa...* Kontrollinmenettämistilanne voi saada myös fyysisiä reaktioita aikaan, kuten Aija seuraavassa osuvasti kuvaa.

AIJA

Esimerkiks... että laps ottaa sillä lailla vallan... Jos se vaikka haistattelee opettajalle päin naamaa ja jos mä en pysty sitä siinä tilanteessa, jos mä en oo varautunu siihen taikka niinku silloinki oli, että ei ollu tajunnu, että sillai voi tapahtua niin siinä tulee semmonen, että mä oon aikuinen ja mä en pystyny vastaamaan tohon mitä sieltä tuli, olemaan tarpeellinen seinä sille. Että se huutaa jotain muuta asiaa tolla kommentillaan. Että jos ei pysty näkemään sitä semmosena, että tää ei oo mulle henkilökohtasena. Semmosena henkilökohtasenanhan sen ottaa ja semmosen jälkeen on oikeesti sitte, tunnin jälkeen jos on jättäny nyt vaikka oppilaan sitte, että täältä ei lähdetä ennen kuin tämä asia on nyt mun kanssa selvitetty ja nyt me soitetaan tästä paikasta sulle kotiin. Ja vaikka se laps istus siinä vieressä ja soitetaan kotiin ja edelleenkin se tilanne jää jotenki sillai vielä auki ja toinen ei myönnä mitään, että ois tehny tai pahimmassa tapauksessa kotoa tulee sillai, että no... pitää katella ja... kuinka niin... *Onhan se semmonen fyysinen reaktio, että tärisee suurin piirtein, että nyt mä kirjotan sille äidille ja sitten mä soitan sinne ja sitte mä samalla istumalla kirjotan sille luokanopettajalle*. Ja ennen ku saa sen, pitää jo olla, että pakko saada puhua se jonkun aikuisen kanssa. Semmosta sitte kuitenkin oppinu, että mä en voi siinä tilanteessa niille lapsille päästää kaikkee... Että mun pitää sietää mutta mä en saa antaa itseäni kohdella miten tahansa.

Mikä tällaisissa tilanteissa olisi sitten aikuista toimintaa? Aijan mielestä oppilaiden kommentteja ei pitäisi ottaa henkilökohtaisesti ja opettajan pitää pystyä sietämään tilanteita. Tunnekuohun vallassa (vanhempi tai lapsitilan ollessa päällä) järkeily ei aina kuitenkaan auta ja ammatillisuus saattaa unohtua. Seuraavassa vielä Aijan ajatuksia ammatillisesta ja aikuisesta suhtautumisesta haastavassa tilanteessa.

AIIJA

Aina ite tuntuu sillai, että on voiton puolella, jos yhtään pystyy kattomaan sitä tilannetta sillä lailla aikuisesti, että mä näänkin sen ulkopuolelta... että mä en oo sillai... lapsi vastaan toinen lapsi ja mullehan et nyt tuu sanomaan. Mä en voi vastata samalla tavalla sille sen kiukutteluun taikka sellaseen ärtymykseen. Että jos mä teen sillai niin se asia ei etene minnekään. Mun pitäis löytää siihen sitte jotain muita keinoja. Siit ei oo hyötyä, että mä rupeen tappelemaan sanallisesti jonkun lapsen kanssa, niin ei se johda mihinkään.

3.3.6 Intuitiivisuutta ja idealismia? Reflektiivinen puheenvuoro

- No miltäs vaikuttaa?

Olli nostaa päätään mietteliään näköisenä paperipinon keskeltä.

- Mielenkiintoista... hmm...

- No sano nyt jotain palautetta. Tässähän tulee ihan kärsimättömäksi.

- Olit sitten käyttänyt Dr. Philiä lähteenä! Senhän piti olla ihan naurettava äijä...

Olli nauraa ivallisesti.

- No tota mä... tai siis...

- Ei vaan. Pakko oli vaan kuitata. Oikeesti tosi mielenkiintoisia juttuja. Enpä olis ajatellu etukäteen, että kontrolli voi aiheuttaa noin paljon ongelmia vaikka olihan tästä jo puhetta silloin kerran.

- Niin no toi nyt oli vasta tommonen raakaversio. Pitää vielä tiivistää ja korjailla.

- Joo mutta asia tulee kyllä selville. Eli kontrollin ongelmat vois siis jakaa ylikontrollointiin ja alikontrollointiin, jotka aiheuttaa epäluottamusta tai turvattomuutta. Mut mitä siinä välissä on? Ei kai tää oon niin mustavalkoista?

- Heh. No siinä välissä on sitten kai se hyvä ja ammatillinen opettaja. Edellyttäen tietysti, että tällaisia asioita itsessään tiedostaa.

- Niinpä. Voin vaan kuvitella minkälaisia ongelmia tonne koululuokkien sisään kätkeytyy, jos opettajat ei oo tietoisia näistä asioista.
- Joo, olis aika tärkeitä, että tarpeista puhuttais jo koulutuksen aikana, koska harva varmaan miettii näitä juttuja automaattisesti varsinkin kun ne toimii tiedostamattomasti.
- Ja kun tietää noista jutuista niin voi sitten tutkia niitä omassa itsessään ja vaikuttaa sitten omaan toimintaansa siellä luokassa. Mut eikös tää nyt oo vähän idealistista ajattelua? Kuinka moni oikeesti ehtii, jaksaa ja viittii miettiä tämmöstä kun työssä on muutenkin ihan riittävästi mietittävää?
- Joo mutta kyse onkin siitä, haluaako olla työssään ammattilainen. Ja oikeesti nää on mun mielestä niin vakavia juttuja, ettei ketään pitäis päästää opettajaks ennen kuin se on tajunnu nää jutut. Ja mitä tulee tohon ehtimiseen niin kai luit sen pätkän asiantuntijuudesta? Siellähän juuri sanottiin, että asiantuntijan toiminta on intuitiivista. Eli jos koulutuksen aikana saisi jo kipinän näihin asioihin niin työmaailmassa se ei enää vaatis niin paljon ponnisteluja, koska toiminta alkaa olla intuitiivista. Ja lisäksi ilman idealismia ei koskaan vois syntyä mitään uutta! Tästä löytyy todisteita vaikka kuinka paljon kun katsoo ihmiskunnan historiaa.
- Kyllä, herra idealisti. Mutta ootsä miettiny minkä takia luottamus ja turvallisuus on loppujen lopuksi niin tärkeitä? Vakuuttavan kuuloisia sanoja mutta kai sun pitäis pystyä niiden merkitys myös perustelevaan?
- No, ilman luottamusta on kyllä minkään järjestelmän mahdotonta toimia. On se sitten kahden ihmisen välinen suhde tai isompi järjestelmä, kuten vaikkapa valtio. Jos ei voi luottaa toiseen osapuoleen, joutuu koko ajan epäilemään toista ja hänen motiivejaan ja se vasta on kuluttavaa.
- Joo, epäluottamus aiheuttaa ristiriitoja ihmisten välille ja vaikuttaa kummankin osapuolen toimintaan. Tämmösiä tilanteita näkee koko ajan, vaikkapa nyt monet sodat tai esimerkiksi epäluottamus Iranin rehellisyyteen ydinvoiman käytössä.
- Niin tai arkisemmin vaikka opettajan ja oppilaan välillä. Kun menetät luottamuksen, sitä on vaikea saavuttaa takaisin.
- Entäs sitten se turvallisuus?
- Sehän on ihmisen perusluontoinen tarve. Jos turvallisuuden tarve ei tyydyty, ihminen ahdistuu ja energia kuluu siihen. Tästä varmaan luitkin tarpeisiin liittyvän teorian kohdalla.

- *Joo, aivan. Nyt mä alan ymmärtää.*
- *Sitten on vielä semmonen näkökulma, että koululuokkaahan vois ajatella ryhmänä, johon myös opettaja kuuluu. Ryhmän perustehtävä on työskentely eli opiskelu. Työskentelyä kuitenkin häiritsee suuresti, jos esimerkiksi luottamuksen tai turvallisuuden kanssa on ongelmia. Schein¹⁶ ajattelee, että ryhmä pystyy toteuttamaan tehtävänsä vasta, kun yksilöt ymmärtää, että ne voi toteuttaa ainakin jossain määrin omia tarpeitaan ryhmässä. Bion¹⁷ puolestaan puhuu perusolettamuksista eli tietyistä psyykkisistä toiminnoista, jotka haittaa ryhmän perustoimintaa. Näihin olettamuksiin liittyy voimakkaita tunteita, kuten ahdistus, viha ja pelko mutta myös rakkaus, toiveisuus ja odotus.*
- *Sä kirjoitit tossa tilanteesta, jossa opettaja pyrkii hakemaan oppilailtaan hyväksyntää miellyttämällä ja kun ei sitä saa, alkaa kontrolloida ja lopulta luovuttaa. Aika paljon energiaa ja aikaa tommoseen pelaamiseen kyllä varmasti kuluu. Mutta mites se hyväksytyksi tulemisen tarve, josta muistan sun puhuneen joskus kauan sitten? Vieläkö se on mukana kuvioissa? Aattelin vaan kun tämäkin asiaa liittyy hyväksytyksi tulemiseen.*
- *Joo, siitä en oo vielä alottanu kirjottamaan mutta ajattelin keskittyä siihen seuraavaks.*
- *Ei muuta kun voimia sitten vaan siihen ponnistukseen.*

3.4 HYVÄKSYTYKSI TULEMISEN TARVE

Totesin jo aiemmin tarpeita määritellessäni, että hyväksytyksi tulemisen tarve on kaikissa ihmisissä oleva luonnollinen tarve (3.2). Tarve tuli esille myös puhuttaessa turvallisuudesta ja turvattomuudesta (3.3.2), kontrollin ääripäiden syistä (3.3.3.) ja minän tiloista (3.3.5). Vaikka hyväksytyksi tuleminen näyttää kietoutuvan oleellisesti

¹⁶ Schein (1987, 163)

¹⁷ Bion (1979, 112-118). Bion puhuu ns. riippuvaisuusoletuksesta (ryhmän riippuvuus johtajasta), parinmuodostusoletuksesta (ryhmäläisten suhteet) ja taistelu – pako-oletuksesta.

kontrollin tarpeeseen, on sitä tarpeen tarkastella vielä erillisenä ilmiönä. Lähdetäänpä jälleen liikkeelle opettajien kokemuksista, kun keskustelimme opettajan työn arvostuksesta.

3.4.1 Hymynaamoja kalenterissa – Arvostuksesta ja itsearvostuksesta

LAURA

Kyllä siis työyhteisössä saa mun mielestä ainakin tuolla meillä niin arvostusta niistä omista... ja erityisosaamisen alueista ainakin. *Mutta eihän ulospäin... yhteiskunta ja vanhemmille niin niitten on hirveen vaikee, musta tuntuu, hahmottaa, että mitä kaikkee siihen opettajan työhön kuuluu*, että yleensä ne sosiaaliset suhteet lasten kanssa ja ne ongelmat niissä ni ne tulee silmille. Mutta hyvin harvoin...*mä oon sitä mieltä, että jokaisen vanhemman pitäis tulla jossain vaiheessa kattoon ees yks tai kaks koulupäivää, ett' mitä kaikkee siellä tehdään*. Mihin kaikkeen sen opettajan pitää revetä, ett' sit vois niistä joistakin yksityiskohdista ärsyyntyminen olla vähän vähempää kun ne näkee, että mitä se oikeesti on.

LAURI

Se on aika tärkeä se palaute, mitä saa vanhemmilta. Sen tulee kyllä huomaamaan tässä työssä. Se on hyvin tärkeä. Että kyllä sitä palautetta tulee. Tiedä sit noin muuten... opettajantyö... *Kyllähän sitä ainakin puheessa ja teorioissa arvostetaan ja pidetään tärkeenä mutta sitte päätöksenteko niitten asioiden suhteen niin puhuu omaa karua kieltään kyllä*.

AJJA

Tuntuu, että on palkankorotus kun joku oppilas sanoo, että voi menikö jo (oppitunti). Tässä kun on tämän yhden aineen opettajana ja aika isossa määrin yksin tässä työssä, täällä tässä koulussa... *ettei välttämättä oo sitte semmoista vertaisryhmää* niinku ois vaikka rinnakkaisluokkien opettajat niin... Ja kun ei oo kontaktia vanhempiin taas sitte semmosena mikä ois luokanopettajan kanssa niin se tuntuu asialta, että haluais enempi, että harmittaa kauheesti, ettei kuule koskaan sitä, ett' mitä ne puhuu kotona... Itelle sit on pitäny sanoo, *että mulle täytyy riittää se, että mä saan sen palautteen niiltä oppilailta*, että mä en voi kerjätä sitä kiitosta tekemisistäni mistään muualta. Jos se on vaikka jostain esityksestä tai jotain, mitä saa sitten joltain aikuisilta palautetta niin se on sitte kerran parissa kuussa. Ettei semmosen varaan voi jättää. Pitäs oppia itellensä antamaan palautetta ja näkemään niistä tilanteista, että no tää meni hyvin. *Sitä ite käyttäny sillai, ett' laittaa kalenteriin merkinnän tunnin kohdalle, tossa lukee... siinä on hymynaama, että toi oli hyvä tunti että itelle jäi hyvä olo, lapsilla oli*. Niistä näki, että ne nautti taikka toisin päin. *Mutta on mulla ylipäätään semmonen olo täällä töissä työyhteisönä, että arvostetaan sinänsä siinä musiikinopettajaa taikka musiikin opettamista kuin jotain muutakin*, että ei oo semmonen, että mun pitäis kauheesti taistella sen eteen. Taikka pikemminkin saa semmosta, sillon jos saa niin semmonen, että sä jaksat, että ai sä oot jo kauan jaksanu, että jaksaksä vielä. Ku on semmosia opettajia kuitenkin paljon, jotka ei nyt ite pidä musiikkia ja ne on antanu niitä pois niin ne on sillai, että kun se vaatii niin paljon työtä, että haluaa sitte, että... ottaahan sellasenkin palautteena. Eihän, semmosta ei törmää muuta ku yksittäisissä kommentteissa sillai, ett' *semmonen harmittaa jos ihmiset tekee päätelmänsä vaan sen perusteella, että oonhan minäkin ollu koulussa ja kaikkihan sitä osaisi*. Mut ett' se on jossain yksittäisiä mut kyllä nyt pääasiassa tuntuu, että saa arvostusta.

ELINA

- No, ton nyt mun nykyisen työn kannalta se on mielenkiintoinen kysymys, että se työ ei oo ehkä semmosta ihan perinteistä opettajan työtä. *Mä tiedän, että saan arvostusta työlleni mutta sitä ei ehkä kauheen usein vaan ääneen mainita.* Tiedän, että mun työpanokseen ollaan tyytyväisiä. Tietenkin se on vaan vähän semmosta *keikkaluonteista työtä*, ett' tekee semmosia lyhyitä pätkiä eri oppilaiden kanssa ja eri opettajien kanssa, niin tottakai se siinä työn tuoksinassa se ehkä se kiitos jää vähälle mut, että vaikei sitä saa niin tiedän kyllä, että... *Ehkä se on tämmöst enemmän ei niinkään sanallista viestintää vaan sit tämmöstä muuta. Kylhän se sitäkin kautta tulee perille se viesti.*

K: No, mites sitten ihan valtakunnallisella tasolla, jos aattelet. Onks sun mielestä opettajan työ tarpeeks arvostettua?

-Kyl mun mielest on. *Ett' okei lehissä lukee nyt sillon tällön jotain kritiikkiä opettajia kohtaan, ehkä opettajien työtäki kohtaan, työn tuloksia kohtaan mut ei. Mun mielestä ne enemmän semmosia satunnaisia tapauksia kun semmonen yleinen suuri linja, ett' kyl mun mielest yleisesti arvostetaan.*

Opettajien kokemuksista huokuu selvästi tarve saada arvostusta työlleen. Työyhteisöissä palautteen ja arvostuksen saaminen on helpompaa vertaisryhmän kautta, mutta laajempi yhteiskunnallinen arvostus jakaa mielipiteet. Työn vähättely on loukkaus ei pelkästään opettajuutta, vaan jopa opettajan omaa identiteettiä kohtaan. Älkää arvostelko työtäni ennen kuin tiedätte mistä siinä on kyse, on luettavissa rivien välistä opettajien kommentteissa. Arvostuksen tarve on yksi hyväksytyksi tulemisen tarpeen osa-alue, joka synnyttää ihmisessä perusturvallisuutta. Jatkuva arvostuksen puute aiheuttaa epävarmuutta, ahdistusta ja turvattomuutta (vrt. Schein 1987, 163). On huomattava, että pelkästään yksilön kokemus arvostuksen puutteesta saa samoja reaktioita aikaan vaikka kokemus ei pitäisikään yhtä todellisuuden kanssa ts. yksilö luulee ettei häntä arvosteta. Arvostuksen tarvetta voi ymmärtää myös rakkauden osoitusten kautta (molemmat ovat itse asiassa saman tarpeen eri puolia): pelkkä luottamus ja tunne rakkaudesta ei aina riitä vaan ihminen tarvitsee aika ajoin merkkejä siitä, että kumppani rakastaa häntä.

Aineenopettajan (Aija) ja erityisopettajan (Elina) sama arvostus on erilaista työyhteisössä, koska vertaisryhmää ei useinkaan ole, vanhempia ei pääse kohtaamaan samalla tavalla kuin luokanopettajana ja työ on periodimaista. Palautteen ja arvostuksen saaminen on kuitenkin niin tärkeää, että se hankitaan tavalla tai toisella. Aija esimerkiksi antaa edellä kertomansa mukaan palautteen itselleen piirtämällä hymynaamoja kalenteriin ja Elina poimii arvostuksen sanattomista viesteistä. Vaikka

julkinen arvostus on ihmiselle tärkeää, hän saa tyydytystä myös asioista, joista muut eivät tiedä (Ojanen¹⁸ 1994, 208).

Aijan toiminnassa näkyy itsereflektion merkitys. Ammatillinen opettaja osaa arvioida työtään ja sen tuloksia itsenäisesti, eikä ole sidottu ja riippuvainen pelkästään ulkopuolisesta palautteesta. Tässä mielessä itsearvostuksen voisi nähdä kuitenkin myös korviketarpeena Stettbacherin (1992, 38) tarvekehä-teorian mukaan (3.2). Kun perustarve saada arvostusta ei tyydyty, on tyydyttävä korviketarpeeseen. Aija kommentoi vielä lisää itsereflektiivisistä palautteesta, kun keskustelimme asioista, joita opettajan olisi syytä tiedostaa ennen kuin hän lähtee opettajan työtä tekemään.

AIJA

Yhen työkaverin kanssa puhuttiin, että se *ilo siitä työstä pitää osata ite ottaa aika pienistä asioista päivässä moneen kertaan*, eikä sillai pantata, että no sitten kun me saadaan tämä suuri kokonaisuus valmiiksi niin sitte mä oon tyytyväinen. Pitää päivän päätteeks pystyä sanomaan, että no nää meni... ainaki tuo yks asia oli tosi hyvä juttu. Taikka että mä tuon lapsen kanssa juttelin tänään, että siitä jäi kaikille osapuolille jotakin. Sitä ei välttämättä kukaan tule sanomaan itelle...

3.4.2 Olen huono vai olenko? – Itsetunnosta ja itsetuntemuksesta

Eräs mielenkiintoinen seikka, joka ilmeni opettajien kokemuksissa oli huonouden tunne. Seuraava katkelma Lauran haastattelusta avaa näitä kokemuksia osuvasti.

LAURA

- Sitä mä vaan mietin, että mistähän se johtuu tai mulla on semmoinen olo, että hirveen monet opettajat kokee semmosta huonoutta siinä omassa... ei siis aineenhallinnan suhteen vaan siis opettajana vaan yleensä. Harvase päivä meilläkin... eilen tuli yks opettaja: mä oon niin huono opettaja. Ja tänään tuli taas: mä oon niin tiiäksää, mä oon taas kyseenalaistanu koko opettajuuteni.

K: Millä ne on sitten sitä...?

- Toisella oli tullu siitä, että yks ei millään opi kirjottaa, niin se ajatteli, että hän ei oo oikealla lailla tuonu niitä asioita esille. Ett' hän ei oo osannu oikealla lailla opettaa sitä asiaa, ett' mikä on sille lapselle just hyvä... Toiselle oli taas jostakin lapsen kommentista tullu, että... laps oli sanonu jotakin, ett' sä oot ihan tyhmä tai jotain muuta tämmöstä vastaavaa. Että joo, että ei tästä mitään tule. Sitten se sano siihen, että joo kannattaa tehdä niin, että aina kun tulee tommonen fiilis niin lukee vanhoja arviointeja, laittaa semmoset positiiviset arvioinnit mitä on keränny lapsilta ja lukee niitä sitte illalla, niin sitte tulee hyvä olo... Miks semmosta tarvii tehdä? Okei, jos se aattelee susta se laps, että sä oot tyhmä niin no hyvä on ajatelt koot niin mutta se ei saa millään tavalla enää kyllä näkyä sun työssä sitten taas suhteessa siihen lapseen... Ja sit

¹⁸ Selvytyden vuoksi mainittakoon, että viittaan tässä eri Ojaseen kuin itsereflektion kohdalla luvussa 3.1.

mä sanoin sille toiselle, että se on kuule vaan niin, että vaikka sä kuinka yrität niin kaikkia ei voi saaha oppimaan... Kaikkensa pitää tehdä mutta jos ei niin ei. Emmä tiiä pystynkö mä ite noudattamaan, mä oisin varmaan ihan yhtä paskana jos tulis tollanen, joku tulis sanomaan, että Laura sä oot ihan tyhmä... Hirveen vaikee ammatihan tää on... Hirveen harvoin saa mitään kiitosta ja sitten tässä ei nää mitenkään niitä työnsä tuloksia muuta kun just noi, että en oo saanu tota oppimaan. Ku ei sitä voi mitata millään. Sen takia sitä sitten varmaan opettajat mittaa sitä hyväksynnän tasolla ku sit ei oo mustaa valkosella, että miten hyvä ihminen on...

Huonouden tunne. Mistä tässä on kyse? Opettajan täydellisyyden tavoittelua? Ammattitaidottomuutta? Voimattomuutta ja riittämättömyyden tunteita liian suurten tavoitteiden edessä? Ja opettaja, joka hakee hyväksynnän ja hyvinolontunteen vaikka väkisin lukemalla vanhoja positiivisia palautteita. Se ainakin viittaisi Stettbacherin tarvekehän (3.2.) korviketyytytykseen. Entäs sitten se, että opettajat hakisivat tyydytystä työlleen hyväksynnän kautta, kun työn tulokset ovat vaikeasti nähtävissä?

LAURA

Mä ensin aattelin, että *mikä mussa on vikana*, että noi ei ota mua opettajana, tavallaan semmosena... ei auktoriteettina vaan siis semmosena aikuisena ihmisenä, ett' sillä on nyt meille asiaa ja nyt ois syytä kuunnella. Ei mitään semmosta kunnioitusta, niinku ihan normaalia ihmisten välistä kunnioitusta. Ei ees välttämättä lapsen... tai siis kahen ihmisen, siis opettajan ja oppilaan vaan siis ylipäättään, että mitä voi toiselle ihmiselle sanoa ja tehdä. Ei semmosta. Saatika sitte, että ne ajattelis, että me ollaan koulussa, tavallaan me ollaan oppivelvollisia ja meidän pitäis ehkä opetella nää asiat. Ett' toi ei oo varmaan turhan takia tuolla. Että se on tullu meille opettamaan jotakin.

AIIJA

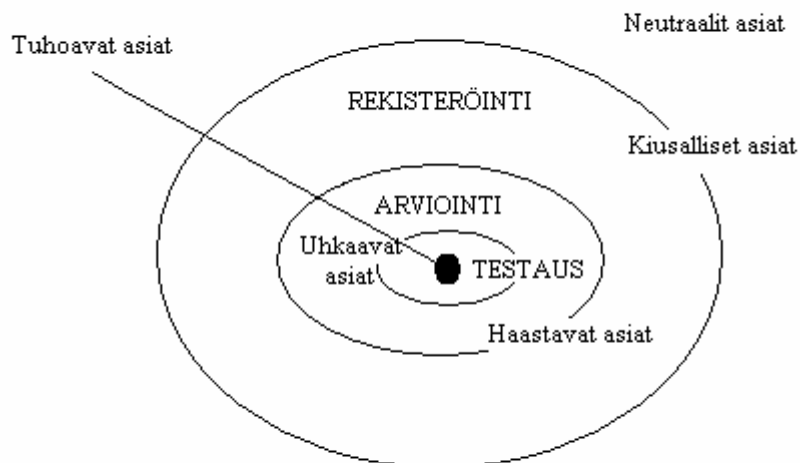
Niitä ehkä ensimmäisenä vuonna jäi kauheesti miettimään, että ku oli semmonen tilanne, että oli eka työvuosi, kuudennen luokan kaikki tunnit jotain muutamaa liikuntaa lukuun ottamatta ja sitte koko ajan se palaute mikä tuli niin oli siltä samalta kolmeltakymmeneltäkahdelta oppilaalta. Niille kun se ei menny läpi niin sitte sen löi, että *minä en osaa tätä. Mä teen tän huonosti kun tää palaute on tämmöstä*. Ja sitten seuraavana vuonna ku oli joitain tunteja jossain rinnakkaisissa luokissa, niin sitte ekaa kertaa havahtu siihen, että ai, sama asia, aivan eri palaute. Ja se ei ookaan pelkästään siitä, että mä oisin tehny huonosti. Sitä oppii tässä, että ku on ykstoista ryhmää niin ei sitte sillai ota itteensä niitä. Ja voi luottaa, että no tämä on hyvä asia ja nyt me tehdään tätä ja nyt on kolme rinnakkaisluokkaa, näillä on vähän eri tarpeet.

Lauran ja Aijan huonouden tunteet liittyvät kontrollinmenettämistilanteeseen, johon he reagoivat minuuttaan kyseenalaistamalla. Tilapäiset huonouden tunteet valtaavat varmasti ajoittain jokaisen ihmisen mielen, mutta jatkuva huonommuuden tunne on jo paljon vakavampaa. Kyse on silloin itsetunto-ongelmista. Huonouden kokemukset näkyvät hyvin ehdottomina ajatuksina itsestä: en osaa, olen huono, mikä minussa on

vikana, ei tästä mitään tule, olen huono opettaja. Minän tilat, hetkelliset tunnetilat, joita jo hieman aiemmin tutkittiin (3.3.5), aiheuttavat juuri näitä 'ylilyöntejä' ja ehdottomuuksia. Edellä Laura kuvasi opettajia, joista toinen kyseenalaisti opettajuutensa kun ei ollut saanut oppilasta oppimaan ja toinen loukkaantui oppilaan kommentista. Tilanteita on vaikea arvioida toisen käden tiedon kautta, mutta jonkinlaisia kaikuja huonosta itsetunnosta on joka tapauksessa havaittavissa. Opettajien minät näyttävät syystä tai toisesta horjuvan kovin helposti.

Ensimmäinen Lauran kuvaama opettaja saattaa olla myös täydellisyyden tavoittelija, perfektionisti. Perfektionismi heijastellee sekä kontrollin että hyväksytyksi tuleminen tarvetta: perfektionistin kontrollin tarve tyydyttyä kun hän onnistumisen kokemisen kautta voi tuntea hallitsevansa itseään ja ympäristöään. Toisaalta täydellisyyden tavoittelu viittaa myös heikkoon itsetuntoon, joka liittyy itsensä arvostamiseen ja ulkoiseen hyväksynnän tunteeseen. Perfektionistit ovat usein hyvin ankaria itseään kohtaan, joka saattaa heijastua myös vaatimuksina toisia ihmisiä kohtaan. Perfektionismin taustalla voi olla läheisriippuvuus, jota kuvasin aiemmin luvussa 3.3.1. Hellstehän (1991) ajattelee, että läheisriippuvuuden taustalla on juuri pakonomainen tarve kontrolloida itseään ja ympäristöään. Tarve voi nousta lapsuuden ajan pelottavista ja turvattomista kokemuksista. (Hellsten 1991, 62-66.)

Hyvän ja huonon itsetunnon taustaa selittää se, että Ojasen (1994) mukaan ihmisen minä pyrkii pitämään yllä eheyttä. Elämässä tulee jatkuvasti vastaan tilanteita, jotka pakottavat minän arviointiin ja eheyden suojelemiseen. Kaikki pienet epäonnistumiset eivät kuitenkaan tätä suojeelumekanismia laukaise. (Ojanen 1994, 295.) Seuraava kuvio hahmottaa minän suojakerroksia ja asioita, jotka minään vaikuttavat.



Kuvio 6. Minän suojakerrokset (Ojanen 1994, 295)

Suurin osa arkipäiväisistä asioista on neutraaleja asioita, jotka eivät vaikuta minän eheyteen. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi säästä ja televisio-ohjelmista puhuminen. Poliitikasta keskustelu sen sijaan voi koskettaa ihmisen minää, jos se sisältää hänen käsityksiään koskevaa arvostelua. Tällainen asia saattaa kuitenkin jäädä vain kiusalliseksi piikiksi, joka ei vielä aiheuta minän arviointia. Minän arviointi voi alkaa esimerkiksi tilanteessa, jossa henkilön lapsia arvostellaan. Minäsysteemi vaati tällöin asian käsittelyä: olenko tehnyt jotain väärin? Minän eheys ei tästä vielä välttämättä heikkene mutta sen on tehtävä jotain suojellakseen itseään. Minän testaus käynnistyy uhkaavan asian osuessa kohdalle. Tällainen asian voi olla esimerkiksi työttömäksi joutuminen tai epäonnistuminen tärkeässä asiassa. Seurauksena voi olla tilapäinen oman arvokkuuden väheneminen. Lähiomaisen menetys on esimerkki minää tuhoavista asiasta, joka aiheuttaa hetkellisen romahduksen. Minäsysteemin eheys katoaa. Tällaisen romahduksen syyt ovat yksilöllisiä., kuten myös minän suojakerrosten koot: toisilla pienetkin asiat horjuttavat systeemiä, toisia taas ei näytä mikään asia hetkauttavan. Myös myönteisistä asioista syntyy arviointikenttä, jonka

koko vaihtelee. Mitä suurempi myönteinen arviointikenttä on, sitä pienempi on kielteinen arviointikenttä ja päinvastoin. Heikko itsearvostus liittyy juuri kielteisen arviointikentän laajenemiseen. (Ojanen 1994, 295, 296.)

Huonon itsetunnon syyt ovat moninaiset. Ojasen (emt.) edellä kuvattu teoria auttaa hahmottamaan tätä ongelmakenttää. Opettajan työn kannalta on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää kysyä, kuinka opettaja, jolla on huono itsetunto ja joka kokee jatkuvaa huonoutta, voi auttaa oppilaita rakentamaan tervettä itsetuntoa? Tällainen opettaja ei voi olla tasapainoisen aikuisen malli. Lauri painotti juuri tätä opettajan ominaisuutta kun keskustelimme opettajan suhteesta oppilaisiin. Hyvän ja ammatillisen opettajan yksi merkittävä kriteeri näyttäisi olevan hyvä itsetunto ja itsetuntemus. Juuri tästähän lähdimme liikkeelle tarkastellessamme opettajan asiantuntijuutta ja ammatillisuutta luvussa 3.1. Millaisen mallin oppilaille antaakaan opettaja, jonka minä horjuu pienistäkin oppilaiden kommentaareista? Seuraavassa Laura ja Elina pohtivat vielä kanssani huonon itsetunnon ongelmallisuutta.

LAURA

Paljon varmaan liittyy opettajien tällaisiin itsetuntojuttuihin ja semmisiin, että kun se on kuiteskin tommonen ihmissuhdeammatti, *että jos on heikoilla joissain asioissa, heikko itsetunto jonkun asian suhteen niin se heijastuu välittömästi siihen työhön ja suhteeseen niitten lasten kanssa*. Omasta mielestäni mulla on aika vahva itsetunto niin mä en hirveesti hetkahda. Mä en kerta kaikkiaan vaan ota henkilökohtaisesti niitä asioita mitä ne sanoo.

K: Mikä vois sitten olla, jos jonkun muun kohdalla aattelet sitten sitä huonoa itsetuntoa, niin mikä vois olla semmonen asia esimerkiksi, missä se huono itsetunto on ja miten se sitten ilmenis niissä suhteissa?

- No kyllähän me esimerkiksi meidän opettajanhuoneessa käytiin semmosta keskustelua yks päivä kun joku oli sanonu jonkun... kun oli menny sijaiseks tai siis pitämään toisen opettajan tuntia... ja sit lapset oli kysyny, että missä se meidän ope on ja sitte se oli sanonu, että se on sairas tai jotakin, että mä oon tullu, hööh, voi ei ja näin. Sitten se tuli opettajanhuoneeseen se ihminen ja sano, että miten se voi olla mahdollista, että häntä korpes se ja hänestä tuntu ihan tosi pahalta. Että hän on huono opettaja. Rupes heti miettimään, että mikä hänen käytöksessään on ja niin pois päin. Mutta sitten pitää kuitenkin muistaa, ett' se oli yheksänvuotias lapsi ja se on luultavasti menny, eri ihminen, opettamaan sen lempiainetta tai jotakin muuta asiaa. *Hirveen helposti tommoset tosi pienet asiat saattaa vaikuttaa sitten joihinkin ja sitte kyseenalaistaa siinä koko viikon vaikka sitä omaa opettajuuttaan ja muuta semmosta.*

ELINA

No, jos opettajalla esimerkiksi ei oma itsetunto tai itsetuntemus oo kauheen vahva, niin silloinhan tommoset vois kuvitella pääsee helpommin läpi tulemaan siitä omasta ulosannista ja omasta olemuksesta, jos tätä nyt heikkouksina aattelee.¹⁹ Mut toisaalta tietenkin jos se jossain rajoissa pysyy, niin silloinhan se on ihan... vois kuvitella tälleen äkkiseltään, ett' ihan hyväks sen ihmisen itsensäkin kannalta, ett' jossain saa sitte toteutettua itseään, jos se pysyy silleen järjen rajoissa se homma.

¹⁹ Elina viittaa tässä kontrollin ja hyväksytyksi tulemisen tarpeisiin

Itsetunto, kokemus itsestä syntyy vuorovaikutuksessa ympäröivän todellisuuden kanssa. Siihen vaikuttaa kaikki elämän aikana koettu onnistumisineen ja epäonnistumisineen. Läheskään kaikki nämä kokemukset eivät ole meidän tietoisuutemme tavoitettavissa. Opettajan ammatillisuuteen kuuluu kuitenkin tällaistenkin ilmiöiden tarkastelu ja siihen pitäisi myös opettajankoulutuksen ottaa rohkeammin ja tietoisemmin kantaa, eikä vai luottaa, että itsetuntemus kehittyy automaattisesti koulutusputken aikana.

Tämä peräänkuuluttamani itsetuntemus on osa itsetuntoa. Ojanen (1994) jakaa itsetunnon minätietoisuuteen, itsearvostukseen ja itsetuntemukseen. Itsetunto on minän tietämistä, arvostamista ja tuntemista. Minä ei voi kehittyä ilman sosiaalista palautetta: jäädessään vaille läheisyyttä ja huomiota ihmisestä ei tule ihmistä. (Ojanen 1994, 23, 41.) Hyvä, terve, itsetunto on jotain pysyvää, joka säilyy vaikka ihminen kokee hetkellisiä epäonnistumisia. Opettaja, jolla on hyvä itsetunto, tuntee ja tietää hyvin itsensä ja osaa arvostaa itseään. Itsetuntemus auttaa häntä ymmärtämään yksilöllisiä reaktioita sosiaalisissa tilanteissa.

Itsetunnon taustat ja juuret ovat hyvin pitkällä lapsuudessa, joten huonoa itsetuntoa ei hetkessä korjata kuntoon. Tiedostamisen kautta näihinkin asioihin on silti mahdollista vaikuttaa. Hosian (1994, 4) mielestä tasapaino syntyy siitä, että tunnistaa tarpeensa, ymmärtää niiden herättämät erilaiset tunteet ja osaa yhdistää ne oikealla tavalla siihen mitä tarvitsee. Seuraavassa Laura kuvaa vielä upealla tavalla itsetunnon ja itsetuntemuksen tärkeyttä, kun keskustelimme asioista, joita opettajan olisi syytä tiedostaa ennen kuin hän lähtee töihin.

LAURA

- No semmonen itsetuntemus pitäis olla aika vahva tai että tietää, että suurin piirtein osaa kuvitella, *miten reagoi tietyissä tilanteissa ja miten paljon antaa esimerkiksi lasten tai kollegoiden mielipiteiden vaikuttaa itseen*. Että miten vahva on siinä omassa käsityksessä itsestä. Mitä vahvempi on se käsitys niin sen paremmin pärjää. Ei anna niin kauheesti asioitten tavallaan hetkauttaa vaikka tietysti nyt opikseen pitää ottaa mutta itsetuntemus pitäis olla kauheen hyvä.

K: Miks on tärkeä, että opettaja tuntee itensä?

- Mun mielestä, *jos on kauheen häilyvä omissa mielipiteissään ja käsityksissä itestään niin ei voi kuvitellakaan, että vois ymmärtää ihan täysin sitten taas jotain toista*. Että ei voi päästä toisen ongelmien taakse, jos on koko aika ne omat... tai on hakusessa itensä kanssa, jatkuvasti törmää omiin ennakkoluuloihinsa ja kaikenlaisiin selvittämättömiin asioihin, joihinkin pelkoihin tai joihinkin semmisiin, jotka tulee varmasti sitte vastaan...

Merkittävimmät hyvän itsetunnon seuraukset ovat siis Lauran mielestä se, että pystyy ymmärtämään toisen ihmisen ongelmia ja se, että tietää miten erilaisissa tilanteissa reagoi. Toisaalta henkilön voi olla vaikea ymmärtää toisen ihmisen ongelmia juuri siitä syystä, että hän ei ole itse kokenut ongelmia vastaavissa tilanteissa. Tämä on yksi opettajankoulutuksen ongelma. Koulutukseen valikoituvat henkilöt ovat arvosanojen perusteella keskimääräistä parempia koulussa, eivätkä tällöin välttämättä ole joutuneet kohtaamaan juurikaan hankaluuksia koulunkäynnin suhteen. Itsetunto-ongelmia voivat aiheuttaa koulussa pärjäämisen lisäksi kuitenkin myös monet muut asiat, kuten ihmissuhteet.

Musiikinopettajan itsetuntoon voi vaikuttaa erityisesti se, kuinka hän kokee hallitsevansa opettamansa aineen. Musiikinopettaja joutuu varmasti törmäämään tilanteeseen, jossa joku oppilas on jollain osa-alueella taitavampi kuin hän. Tämä edellyttää opettajalta hyvää itsetuntoa ja sen ymmärtämistä, että hän ei voi hallita kaikkea, eikä olla joka alueella asiantuntija. Aija näkeekin vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa olevan merkittävämpi asia kuin se, kuinka hän opettajana osaa jonkun asian. Mikä onkaan parempaa vuorovaikutusta kuin yhdessä oppiminen ja oppilaiden tietojen ja taitojen hyödyntäminen. Tällöin myös luottamus oppilaiden ja opettajan välillä kasvaa. Tietyissä mielessä musiikinopettaja joutuu erottamaan työssään muusikkouden ja opettajuuden, sillä opettajantyössä oman muusikkouden kehittäminen ja pönkittäminen sekä omien musiikillisten ambioiden toteuttaminen voi olla hankalaa ja onkin tärkeämpää ajatella oppilaiden parasta. Aija toteaa, että toisinaan oppilaat saavat musiikintunneilla suuria elämyksiä musisoinnista, joka opettajan mielestä ei ole tuntunut kovinkaan kummalliselta.

3.4.3 Tunnetusta tiedetyksi – Tiedostaminen murtaa vaikenemisen muurin

Opettajien kokemuksissa näkyi selvästi hyväksytyksi tulemisen tarpeen ilmeneminen. Opettajat eivät kuitenkaan itse ottaneet asiaa puheeksi missään vaiheessa, vaikka keskustelimme muun muassa hyvästä opettajuudesta, luokkahuoneongelmista ja opettajien vaikutuksesta niihin. Haastattelun lopuksi otin asian esille ja kysyin suoraan, onko opettajille puhuttu koulutuksen aikana kontrollin ja hyväksytyksi tulemisen tarpeista. Myöntäviä vastauksia ei tähän tullut, mutta tarpeiden tiedostamisen jälkeen opettajat alkoivat varsin vuolaasti kertoa kokemuksiaan ja näkemyksiään asiasta. Tietyssä mielessä tutkimukseni on tässä siis valjastettu fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen palvelukseen, sillä sen tavoitteena on *tehdä jo tunnettua tiedetyksi. Siinä yritetään nostaa tietoiseksi ja näkyväksi se, minkä tottumus on häivyttänyt huomaamattomaksi ja itsestään selväksi, tai mikä on koettu mutta ei vielä tietoisesti ajateltu.* (Laine 2001, 31.) Opettajien ajatukset näyttävät liikkuvan tässä kuitenkin enemmän käsitysten, ei niinkään kokemusten tasolla. Laine (2001) näkee tämän asetelman ongelmallisena, sillä käsitykset ovat usein syntyneet yhteisön, kasvatuksen ja opetuksen tuloksina, jolloin käsitysten ja kokemusten välillä ei välttämättä ole mitään yhteyttä. Ihminen voi toimia ja kokea täysin käsitystensä vastaisesti. (Laine 2001, 36-37.)

LAURA

Ei hirveesti koulutuksessa (ole puhuttu). No hyväksytyks tuleminen... siis joillakin opettajillahan saattaa olla, että niillä on hirvee tarve tulla niitten oppilaitten silmissä hyväksytyks ja se on mun mielestä esimerkiks yläasteella paljon sopivampaa kuin ala-asteella. Tai kun jotenkin, ett' ne lapset on ala-asteella niin pieniä, että mä en usko, että... No kyllä on niitäkin opettajia, joille on hirveen tärkeetä, että niillä lapsilla on...*Siis mun mielestä pitää pystyä sietämään se, että jos joku ei tykkää susta* . Mun mielestä se vääristyy se koko suhde niitten lasten kanssa, jos aikuisen ihmisen pitää hakee hyväksyntää niiltä. Sehän menee ihan plörinäks se koko homma, ihan käytännön opetus sen jälkeen. Sitte ei pysty enää erottamaan, mikä on tärkeetä ja mikä ei. Se on yläasteella varsinkin varmaan, että *sitä muokkaa omia käytäntöjä ja laatii omia sääntöjä ja kaikkea rupee semmosta tekemään, jos se hyväksytyks tuleminen on hirveen tärkeetä.* Mutta mun mielestä semmonen opettaja valehtelee, joka sanoo, ettei esimerkiks kollegoiden silmissä halua olla, ett' se on aivan sama että onko hyväksytty vai ei. Siis opettajayhteisö on niin mun mielestä jotenkin aivan ihmeellistä tässä suhteessa. *On sitä pätemisen tarvetta ja on sitte kaikkee muuta.*

Laura ajatuksista on löydettävissä kaksi hyväksytyksi tulemisen tarpeen, tai oikeammin hyväksynnän hakemisen ongelma-aluetta. Ensinnäkin Laura viittaa opettaja – oppilas-suhteen vääristymiseen, joka on ymmärrettävissä sillä, että opettaja

ei ole enää turvallinen aikuinen, johon lapset voivat luottaa. Tästähän puhuimme jo luvussa 3.3.2. Käytäntöjen ja sääntöjen muokkaaminen puolestaan tarkoittaa sitä, että opettaja ei ole johdonmukainen, mikä myöskin aiheuttaa turvattomuutta lapsissa. Opettajan toimintaa ohjaavat tällöin tarpeet koska hän ei ymmärrä itseään, eikä niinkään ammatillinen suhtautuminen asiaan (vrt. Hosia 1994, 3). Myös Lauri puhuu johdonmukaisuuden puolesta:

LAURI

Niin se on kyllä väärä tapa hakee sitte semmosella, ett' jos lähtee semmoselle linjalle, että epämääräsillä keinoilla sit hakee, päästää läpi joitakin asioita, eikä oo *yhdenmukanen eikä oikeudenmukanen* ja eikä sitten piittaa välttämättä, pysty mukautuun taikka sitten noudata yhteisesti sovittuja sääntöjä, päästää läpi tiettyjä asioita oppilailta mielistelläkseen ja hakeakseen sillä sitä hyväksyntää. Se on huono keino, kestämatön keino. Se tulee vastaan sitten luokassa ja se tulee vastaan siinä yhteisössä ja sit se tulee vastaan myöskin kodeissa.

Haastattelemanani opettajat pitivät yleisesti juuri johdonmukaisuutta, oikeudenmukaisuutta ja aikuisuutta hyvän opettajan kriteereinä, kuten luvussa 3.1 totesin. Hyväksynnän hakeminen väärin keinoin ei siis ole hyvän, ammatillisen opettajan toimintaa.

AIJA

Meniskö toi hyväksytyksi tulemisen tarve... semmosta saattas olla siin just mitä mä sanoin, että opettaja kaverina tai aikuisena. Jos se on semmonen kaveri, niin sitte se ruokkii itelleen sitä, että mulle pitää tulla koko ajan noilta oppilailta semmosta palautetta, että sä oot kiva ja tääl on kivaa ja kaikki mitä me tehdään on hyvää ja ai ku sä olit kiva ku sä annoit mun taas ja... ai mä pääsinkin tonne rumpuihin seittemättä kertaa vaikka sä ensin sanoit, että ei sinne tänään mennä. *Semmosessa tilanteessa pitää aatella se, että mä en oo täällä ruokkiakseni sitä omaa tarvetta. Ett' mun pitää saada se tarve tyydytettyä muuten ku sillä, että miellytän oppilaita.*

Aija on oikeassa siinä, että opettajan on ymmärrettävä, ettei oppilaiden miellyttäminen johda pitkälle. Ongelmallista on kuitenkin se, että useinkaan miellyttäminen ei ole kovinkaan tietoista toimintaa, jolloin siihen vaikuttaminen on luonnollisesti vaikeaa. Toisaalta olisi myös syytä tiedostaa se, että opettaja ei voi kieltää tarpeitaan, eikä napsauttaa niitä päälle tai pois tilanteen mukaan. Tarpeet ovat joka hetki läsnä. Opettajana toimiminen siis palvelee myös opettajan omia tarkoitusperiä. Schein (1987, 163) toteaa, että ryhmä pystyy toteuttamaan toimintansa

ja tarkoituksensa vasta, kun sen yksilöt ovat oppineet sen, että he voivat tietyssä määrin tyydyttää omia tarpeitaan kuulumalla ryhmään.

Miksi opettaja sitten toimisi oppilaiden kanssa kaverin tavoin? Taustalla on ehkä ajatus siitä, että hän tulisi hyväksytyksi oppilaiden silmissä, jos ei ole tylsä aikuinen, joka vain 'asettaa rajoja ja valittaa'. Opettaja välttelee tällöin vastuutaan aikuisena. Hyväksytyksi tuleminen tarve ylittää ammatillisen toiminnan. Tähän liittyy oleellisesti Hellstenin (1999, 213-214) ajatus siitä, että miellyttävä ei voi kokea itseään vihan tunteissaan rakastetuksi ja hyväksytyksi.

Laura kertoi edellä opettajien pätemisen tarpeesta ja piti tärkeänä ominaisuutena sietokykyä tilanteissa, joissa opettajasta ei pidetä. Viitataan pätemisen tarpeen kohdalla Schutziin (1967, 154), kuten jo aiemmin luvussa 3.3, jossa totesimme, että kontrolliongelmainen 'yksinvaltiainen' käyttää kaikki mahdolliset tilaisuudet osoittaakseen muille ja itselleen olevansa pätevä. Schutz (emt.) on jakanut karkeasti kahteen ryhmään myös ihmiset, joilla on ongelmia hyväksytyksi tuleminen tarpeen alueella. Nämä ääripäät ovat pidättyväinen²⁰ (underpersonal) ja tungetteleva (overpersonal). Henkilö, joka saa liian vähän hyväksyntää (pidättyväinen) välttää läheisiä ja henkilökohtaisia suhteita ja pitää ne mieluiten pintapuolisina ja etäisinä. Tietoisella tasolla hän yrittää pitää yllä henkistä etäisyyttä, joka tapahtuu hyljeksimällä ja välttämällä muita ihmisiä tai olemalla pinnallisen ystävällinen kaikille, jolloin hänen ei tarvitse päästää ketään yksittäistä henkilöä liian lähelle. Alitajuisesti hän etsii kuitenkin tyydyttävää kiintymyssuhdetta peläten, ettei kukaan rakasta häntä. (Schutz 1967, 174.)

Tungetteleva (overpersonal) henkilö haluaa läheistä ja henkilökohtaista kohtelua ja hän haluaa olla äärimmäisen lähellä muita. Pidetyksi tuleminen on hänelle hyvin tärkeää hänen yrittäessä välttää hylkäämisen ja rakkaudettomuuden tuomaa ahdistusta. Keinoja tähän ovat hyväksynnän hakeminen, henkilökohtaisuus, mielistely, tuttavallisuus ja luottaminen. Lisäksi hän on omistushaluinen: hän "ahmii" ystäviä ja rankaisee heitä hienovaraisesti muiden ystävien hankkimisesta. Tungettelevan ja pidättyvän yksilön pinnan alla olevat tunteet ovat samanlaisia. Kummankin reaktiot ovat äärimmäisiä, molemmat motivoituvat vahvasta läheisyyden tarpeesta ja pelkäävät sitä, että heitä ei rakasteta. (Schutz 1967, 175.)

²⁰ Olen lainannut termit pidättyväinen ja tungetteleva Jyväskylän ja Kvistin (1998) gradusta.

Lauran mainitsema kielteisen palautteen sietäminen on ymmärrettävissä terveen hyväksynnän kokemuksen ilmentymänä, kuten Schutz (emt.) toteaa: henkilö, joka on lapsuudessaan pystynyt ratkomaan menestyksekkäästi kiintymyssuhteensa, pystyy helposti solmimaan läheisiä suhteita toisten ihmisten kanssa mutta sopeutuu myös tilanteisiin, jotka vaativat henkistä etäisyyttä. Myös hänelle on tärkeää olla pidetty, mutta jos hänestä ei pidetä, hän pystyy ymmärtämään sen kahden ihmisen väliseksi ihmissuhdeongelmaksi eikä niinkään persoonallisuuspiirteekseen. Alitajuisesti hän kokee olevansa pidetty ainakin niiden keskuudessa, jotka tuntevat hänet hyvin. Hän on kykenevä jakamaan aitoa rakkautta ja kiintymystä. (1967, 175-176.) Schutz viittasi edellä lapsuuteen, joka toki on pohja myöhemmille ihmissuhteille mutta uskon kuitenkin, että vastaavat ongelmat voivat ensinnäkin syntyä myös vasta aikuisuudessa ja toiseksi, että näistä ongelmista on mahdollista päästä yli. Suuri askel 'terveellä' sietämisen tiellä on juuri se, että ei ota kaikkea negatiivista palautetta henkilökohtaisena loukkauksena ja jäsennä sitä osaksi omaa persoonallisuuttaan vaan ymmärtää asian ihmissuhdeongelmien kautta.

Eräs kiintoisa asia, joka vielä nousi haastattelukeskusteluissa esiin oli se, onko hyväksynnän hakeminen lähinnä nuorten, opettajan uran alkutaipaleella olevien yksilöiden ongelma.

LAURI

Se on varmaan alkuvaiheessa enemmän se semmonen hyväksytyks tuleminen tarve ehkä... tulee ku hakee ehkä sille omalle työlleen sitten vähän hyväksyntää jos näin voi sanoa, ja oikeutusta. Mut kyl se sitä mukaa kun hankkii kokemusta ja tietoa niin tulee semmosta varmuutta, että se palaute ei sitten välttämättä aina ookaan myönteistä, niin pitää tietää mitä tekee.

Laurin ajatukset ovat ymmärrettäviä, koska hyväksynnän hakeminen liittyy varmasti opettajan uran alkuvaiheiden epävarmuuteen omasta roolista ja osaamisesta. Kokemuksen lisäksi myös ikä saattaa tässä asiassa tuoda varmuutta, kun luonnollinen sukupolvien välinen kuilu alkaa kehittyä. Hellsten mukaan vastuullinen aikuisuus on jopa kuilun avaamista kahden sukupolven välille ja tämän kuilun järjestelmällistä ylläpitämistä. Tällä hän tarkoittaa sitä, että aikuinen joutuu ottamaan etäisyyttä lapsiin ja kunnioittamaan heidän sukupolvensa erilaisuutta. Tämä ei merkitse välinpitämättömyyttä vaan aikuisen on mentävä etäälle voidakseen olla lähellä. (Hellsten 1999, 158.) Ikäero opettajan ja oppilaiden välillä voi helpottaa tämän kuilun

ylläpitämistä ja luoda perspektiiviä sille, millä tasolla vastuullinen aikuinen voi hyväksynnän tarvettaan tyydyttää. Laura on kuitenkin toista mieltä:

LAURA

K: Luuletko, että tommonen hyväksyntä on nuorten opettajien ongelma erityisesti vai...? Tai vaan niitten ongelma?

- Ei. *Se on puolin ja toisin*. Jos meet uutena opettajana niin, siellä on heti joku vanhempi, joka on heikoilla heti, että no niin tuo tulee nyt ja tuolla on tuore koulutus ja se tietää tuota ja tuota.

K: Entäs sitten oppilaittenkin kanssa?

- Ai että onko sillä väliä, onko kauan ollu vai ei opettajana?

K: Niin. Että vaikuttaaks se sitten siihen, millä tavalla se hakee hyväksyntää oppilailta?

- *Mun mielestä se edelleen liittyy siihen itsetuntemukseen, ett' jos on tietynlailla sinut ittensä kanssa niin ei sitten tarvi, oli sitten nuori tai vanha, hakee hyväksyntää. Siis varmaan vois olettaa, että se on nuorilla opettajilla enemmän, että ne testaa itteensä siinä uudessa paikassa sillä lailla, että miten mut otetaan vastaan ja oonkohan mä nyt hyvä ja näin mutta ihan varmasti on semmosia vanhempia opettajakin*. Esimerkiks, tämmönen esimerkki, että menee uutena opettajana töihin ja sitten se oikee opettaja on vaikka tyyliin vuorotteluvapaalla vuoden. Ett' sä meet siihen. Niin sen, joka on oikeesti siinä virassa niin sen pitää kontrolloida sitä omaa asemaansa siinä luokassa, ett' se käy harvase päivä siellä ja kyselee ja tapaa lasten vanhempia ja muuta. Siis tämmöstähän on ihan hirveesti. Että ei se siitä oo kiinni hirveesti, että kuin vanha on.

Nuoruus ja kokemattomuus varmasti selittävät jossain määrin opettajan tarvetta hakea hyväksyntää mutta näkisin kuitenkin Lauran tavoin itsetunnon ja itsetuntemuksen tärkeämmäksi erottavaksi tekijäksi. Laura viittasi edellä mahdollisiin vanhojen opettajien asenteisiin, kun nuori ja innokas opettaja tulee töihin. Taustalla on jälleen huonommuuden tunne, huono itsetuntemus; nuori opettaja koetaan uhkaksi minälle. Vanhempi opettaja ei voi kokea itseään hyväksytyksi, koska pelkää, että nuori opettaja on pätevämpi. Luonnollisesti tilanne voi olla myös päinvastainen. Heikolla itsetunnolla varustetun yksilön kokemuksia kuvaa seuraava Aijan ajatus, vaikka Aija puhuukin tässä oppilaiden mahdollisista peloista:

AIJA

Onhan ne ihan kauhean suuria, joku tarve tulla hyväksytyksi... jossaki musiikintunnilla tekemisessäki... että jos siellä on semmonen ilmapiiri, että ne *pelkää* sitä että onnistunko vai epäonnistunko niin sitähan se on, että kauheeta... *häpeä* mulle siitä jos mä teen pieleen.

Häpeän ja pelon tunteukset viittaavat jälleen Stettbacherin tarvekehään (3.2.). Yksilön tarve on tilanteessa tulla hyväksytyksi onnistumisen kautta mutta samalla aiemmat vastaavat kokemukset ovat luoneet hänelle mallin epäonnistumisesta. Yksilö odottaa tiedostamattaan niitä tuskallisia kokemuksia, joita hän on kokenut. Tilannetta

saattavat ruokkia entisestään huono itsetunto ja tilanteen turvattomuus, joka ei rohkaise yrittämään epäonnistumisenkin uhalla.

3.4.4 Miksi opettajat eivät puhu? Hyväksytyksi tulemisen tarpeen koontia

Hyväksytyksi tulemisen tarve ei näytä olevan opettajille ilmiönä vieras mutta on kummallista, että he eivät maininneet sitä missään vaiheessa keskustelua ennen kuin otin asian itse esille. Mistä tämä kertoo? Siitä, että opettajat eivät anna näille asioille merkitystä, koska he eivät ole pohtineet näitä asioita omassa työssään ja omassa itsessään tietoisella tasolla. Tällä alueella opettajien itsetuntemus on siis heikko. Toinen, joskin epäuskottavampi selitys asialle on se, että tarpeet ja niistä puhuminen on opettajille tabu. Tämä ei tunnu kuitenkaan realistiselta, sillä opettajat puhuivat tarpeista varsin avoimesti sen jälkeen kun otin asian esille. Miksi opettajien itsetuntemus sitten on heikko? Syitä tähän saattaa olla useita. Käännetäänpä katse hetkeksi kuitenkin opettajankoulutuksen suuntaan. Jyväskylän luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa 2005-2007 todetaan mm. seuraavaa:

- Opiskelija nähdään omasta opiskelustaan vastuunsa ottavana sekä jatkuvasti ammattitaitoaan ja ymmärrystään kehittävänä oppijana.
- Ammatillisuuteen kuuluu kyky tunnistaa omia toiminta- ja reagoititapoja päivittäisessä vuorovaikutuksessa.
- Tärkeää on kriittinen oman ymmärryksen ja osaamisen arviointikyky.
- Opettajan työn tärkein pysyvä tehtävä on oppimisen ja kasvun ohjaaminen, johon kuuluu myös opintojen ohjaus. Oppimista ja kasvua ohjattaessaan opettaja joutuu tekemisiin moninaisten psyykkisten ja sosiaalisten ilmiöiden ja jännitteiden kanssa, minkä vuoksi hän tarvitsee tietoa vuorovaikutuksesta ja taitoa ohjata oppivan ryhmän toimintaa.
- Vaikka kokeneen opetuksen ammattilaisen tieto on usein intuitiivista, asiantuntijaksi kasvu edellyttää oman toiminnan perusteellista pohtimista. Vähitellen tilannetulkinnat ja tilanteisiin reagoiminen kehittyvät intuitiivisiksi.
- Opettajankoulutuksen oppimisympäristöt rakennetaan niin, että opiskelija saa tukea osaamisensa ja ymmärryksensä kehittämiseen. Tämä edellyttää mm. opiskelijan omakohtaista pyrkimystä jatkuvaan itsensä kehittämiseen ja reflektiivistä otetta omaan toimintaan.

Kaikki edellä mainitut seikat ovat mielestäni tärkeitä opettajankoulutuksen tavoitteita. On pakko kuitenkin ihmetellä, miksi tavoitteissa ei mainita opettajan itsetuntemusta, johon kuuluu oleellisena osana opettajan toimintaan vaikuttavien psyykkisten asioiden, kuten tarpeiden ja niiden aiheuttamien tunteiden ja reaktioiden tiedostaminen ja tulkinta. Maininta itsetuntemuksesta löytyy ainoastaan ensimmäisen opetusharjoittelun teemasta. Nämä asiat voisi luonnollisesti nähdä nivoutuneina edellä mainittuihin opettajankoulutuksen tavoitteisiin, kuten opettajan kykyyn tunnistaa omia toiminta- ja reagoititapojaan tai moninaisiin psyykkisiin ja sosiaalisiin ilmiöihin ja jännitteisiin. Mielestäni itsetuntemus on opettajan työn kannalta niin ensiarvoisen tärkeää, että se pitäisi näkyä selkeänä painotuksena myös opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa. Vaikka opiskelijoilla on vastuu omasta oppimisestaan, ei voida pelkästään olettaa, että nämä taidot kehittyvät automaattisesti tai että opiskelijat osaisivat tarttua niihin itsenäisesti. Luokanopettajakoulutuksen ensimmäisenä opiskeluvuonna opiskelu tapahtuu pääosin ns. kotiryhmissä, joissa itsetuntemusta kyllä käsitellään, mutta on syytä kysyä, jääkö reflektion tärkeydestä jäsentynyt kuva? Ainakin tätä kuvaa pitäisi tarkentaa koko opiskelujen ajan.

Seuraavaksi vielä kootusti se, mitä hyväksytyksi tulemisen tarpeen alla olen käsitellyt. Hyväksytyksi tulemisen tarve näkyi opettajien kokemuksissa erityisesti arvostuksen tarpeena. Huono itsetuntemus on keskeinen ongelmakohta hyväksytyksi tulemisen tarpeen alla. Se näkyy opettajan toiminnassa muun muassa epäjohdonmukaisuutena ja selkiytymättömänä kuvana aikuisen roolista. Näiden asioiden merkitys opettajan työn kannalta on niiden aiheuttama luokkaan syntyvä turvattomuuden tila. Opettajan työn kannalta tärkeä hyvä itsetunto syntyy itsetuntemuksen ja itsearvostuksen kautta.

3.5 OPETTAJIEN PROFESSIOIDEN EROJA – JOUSTAVUUTTA JA EPÄVARMUUDENSIETOKYKYÄ

Tutkimukseni kolmas tutkimustehtävä on vertailla haastateltujen opettajien professioiden eroja luokanopettajuuden, aineenopettajuuden ja erityisopettajuuden näkökulmasta erityisesti tarpeiden ilmenemisen ja tiedostamisen osalta.

Erityisopettaja Elinan professio:

- Sanallinen kiitos ja arvostus vähäistä työn luonteen takia
- Ei synny helposti syvällisiä suhteita oppilaisiin
- Auktoriteettiaseman hankkiminen vaikeampaa kun näkee oppilaita harvoin
- *Vaihtuvat ryhmät, ryhmäkoot ja oppilaiden taso sekä lukujärjestys*
- *Suunnittelu-aika on vähäistä*
- *Paljon muutoksia, jotka vaativat joustavuutta*
- Ongelmat selvitetään pikaisesti paikan päällä, ongelmat ovat erilaisia kuin olisivat tilanteessa, jossa luokka on oma

Aineenopettaja Aijan professio:

- Ei tarvitse olla vastuussa kaikista oppilaiden asioista vaan voi keskittyä omaan opetettavaan aineeseen pätkä ja pala kerrallaan (helpompi pitää asiat kontrollissa)
- *Ei tiedä kaikista oppilaiden asioista ja ongelmista kun heitä näkee melko harvoin*
- Ei ehdi kohdata oppilaita yksilöinä
- Yksin työssä, ei vertaisryhmää, ei kontaktia vanhempiin samassa määrin kuin luokanopettajalla
- *Vaihtuvat luokat, suuria eroja oppilaissa ja heidän taidoissaan, oppilailla eri tarpeet* (vaatii opettajalta nopeaa reagointia ja aivojen naksauttamista oikealle tasolle)
- *Suunnitelmia ei voi tehdä kovin tarkkaan koska luokat ja ryhmät ovat niin erilaisia*
- Ei ota itseensä joltain ryhmältä saatua negatiivista palautetta, jos homma toimii muiden kanssa
- Työtä kuvaavat sanat taiturointi, tasapainoilu, trapetsitaiteilija ja sirkustaiteilija
- Oppilaista ei tule monipuolista kuvaa yhden aineen kautta
- On kuullut myös muilta aineenopettajilta, että oppilailla on tarve kertoa heille muistakin asioista kuin vain aineeseen liittyvistä. Harmittavaa kun oppilaita ei ehdi kohtaamaan.
- Lomalla pääsee helpommin irti töistä ja oppilaiden ongelmista

- Tilanteet elävät ja vaihtuvat jatkuvasti. On tärkeää olla tietyt päämäärät, säännöt ja rajat, joista pidetään kiinni joka tilanteessa ja joka ryhmän kanssa.

Opettajien arvostuksen tarvetta käsittelin jo aiemmin luvussa 3.4.1, joten sivuutan sen tässä. Edellä listatuissa Elinan ja Aijan kokemuksissa on kuitenkin vielä jotain, johon en ole aiemmin puuttunut. Erityisopettajan ja aineenopettajan työtä määrittäviä tekijöitä ovat oppilaiden ja tilanteiden päivittäinen vaihtuvuus. Elina totesi tämän vaativan häneltä joustavuutta. Taustalla on kuitenkin myös jotain muuta, joka eroaa oleellisesti luokanopettajan työstä. Tilanteiden ennakoimattomuus ja vaihtuvuus aiheuttavat ihmisessä yleisesti epävarmuutta ja ahdistusta. Elinan ja Aijan epävarmuutta lisää se, että näissä tilanteissa oppilaantuntemus jää usein heikoksi tai ainakin se vie paljon aikaa. Nämä asiat yhdessä vaativat Elinalta ja Aijalta runsaasti epävarmuudensietokykyä. Kun tarkastellaan asiaa vielä syvemältä ja liitetään epävarmuudensietokyky tutkimukseni pääteemoihin, tarpeisiin, epävarmuuden sietäminen näyttäytyykin itse asiassa alhaisen kontrollin sietämisenä. Vaihtuvissa ja epävarmuutta sisältävissä tilanteissa Elina ja Aija eivät voi mitenkään pitää kaikkia asioita kontrollissaan vaan joutuvat sietämään sitä, että kontrollin tarve ei täysin tyydyty.

Tyydyttämättömät tarpeet toimivat voimakkaana ja dynaamisena ahdistuksen ja huolen lähteenä (Schein 1987, 163). Mikä on siis ratkaisu? Onko Elinan ja Aijan kohtalo olla alinomaa ahdistuneita ja huolestuneita? Luonnollisesti tottumus, kokemus, ammattitaito ja itsetuntemus auttavat tässä asiassa. Ja kuten Hämäläinen (1999, 36) toteaa: asiantuntijan ominaisuuksia ovat joustavuus ja sopeutumiskyky uusiin ympäristöihin. Lisäksi Aijan mielestä on tärkeää olla tietyt päämäärät, säännöt ja rajat, joista pidetään kiinni joka tilanteessa ja joka ryhmän kanssa. Tämä johdonmukaisuus eli tietynlainen asioiden täsmällisyys ja kontrollointi toimivat Aijan kohdalla selviytymiskeinona ja korviketarpeina, kun alkuperäinen kontrollin tarve ei tyydyty. Stettbacherin (1992, 38) tarvekehäteorian mukaan (3.2) korviketyydytys aiheuttaa kuitenkin jännityksen lisääntymistä ja vihan tunteita sekä pelkoa, raivoa, epätoivoa, alistuneisuutta, murhetta, uupumusta ja vimmaa. Tässä mielessä aineenopettajan ja erityisopettajan professioita luonnehtivat korviketyydykkeet varsinkin uusien tilanteiden ja ryhmien kohdalla, joskin (kuten jo

todettua) tottumus, kokemus ja ammattitaito vähentävät ahdistusta ja korvikkeet muuttuvat ajan myötä terveeksi tarvetyydytykseksi kun alkuperäinen kontrollin tarve tyydyttyy ainakin jollain tasolla. Tässäkin asiassa auttaa opettajan itsetuntemus. Tällä tavoin voidaan selittää yleisellä tasolla opettajien ahdistuneisuutta ja sen purkautumista oppilaisiin vääriin ja epämääräisin keinoin varsinkin, jos opettaja ei tiedosta kyseisten tarveilmiöiden olemassaoloa ja näin pyri tietoisesti vaikuttamaan reaktioihin, joita tiedostamattomat tarpeet synnyttävät. Toisaalta on hyvä pohtia myös sitä, onko kontrollin tarve kaikilla ihmisillä yhtä voimakas. Luonnollisestikaan ei. Schein (1987, 163) toteaa, että yksilöllä on sosiaalisissa yhteyksissä tarve *jossain määrin* hallita ympäristöään. Viitataan tässä jälleen myös Hellsteniin (1991, 62-66), joka puhuu läheisriippuvan voimakkaasta kontrollin tarpeesta ja Schutzin (1967, 154-155.) itsevaltiuden määritelmään.

Aineenopettajan työtä helpottaa Aijan sanoin se, että ei tarvitse olla vastuussa kaikista oppilaiden asioista (päinvastoin kuin luokanopettajan) vaan voi keskittyä omaan opetettavaan aineeseen pätkä ja pala kerrallaan. Tämä auttaa omalta osaltaan asioiden pitämistä kontrollissa. Ahdistusta tosin saattaa lisätä se, että vaihtuvien luokkien ja tilanteiden sekä heikon oppilaantuntemuksen takia luottamus opettajan ja oppilaiden välille syntyy hitaammin kuin luokanopettajan kohdalla. Elina lisää tähän vielä vaikeasti hankittavan auktoriteettiaseman, joka sekkin edellyttää luottamusta opettajan ja oppilaiden välillä.

Luokanopettajan työ sisältää myös epävarmuustekijöitä, jotka kuitenkin ovat varsin erilaisia aineenopettajaan ja erityisopettajaan nähden. Epävarmuutta aiheuttaa ensinnäkin aineenhallinta: monien aineiden asiasisältöjä on vaikea hallita, kun taas aineenopettajalla hallittavia aineita on useimmiten yksi tai kaksi. Oppilaiden ja varsinkin heidän vanhempiansa kohtaaminen on toinen epävarmuutta aiheuttava tekijä, jonka erityisesti Laura mainitsee. Lauri puolestaan toteaa, että yhteiskunnan asettamat tavoitteet aiheuttavat painetta ja kiirettä, jolloin opettajalla ei jää riittävästi aikaa kohdata oppilaita. Aija, joka on toiminut myös luokanopettajana pitää aineenopettajan työtä tältä osin helpompana, koska lomalla pääsee helpommin irti oppilaiden asioista.

Opettajan työhön saattaa liittyä kuitenkin myös ainakin jollain tasolla tietoista ja tarkoituksellista epävarmuutta ja sen sietämistä, jota Laura seuraavassa kuvaa:

LAURA

No, se on yleensä silleen, että pystyy laittaan sen toiminnan käyntiin ja sit vähän väistymään siitä taka-alalle, että ei periaatteessa tarvii jatkuvasti olla sanomassa miten se homma etenee. Eli pystyy tavallaan tekemään ittensä pikkusen näkymättömämmäksi siinä tilanteessa, ett' lapset ei tarvii jatkuvasti siihen jotakin sanomaan tai semmosta opettajajohtosta vetämistä siihen.

Kun opettaja vetäytyy toiminnassa taka-alalle, hän löyhää omaa tilannekontrolliaan. Joku voisi pitää tällaista tilannetta hyvin ahdistavana mutta Laura näkee sen hyvän oppitunnin ominaisuutena. Taustalla on todennäköisesti ajatus opettajan roolista oppimisen ohjaajana, ei tiedonsiirtäjänä. Tämä vaatii opettajalta kokonaan uudenlaisen ajatusmallin omaksumista ja opettajan tietämisen rajallisuuden ymmärtämistä.

Haastatteluaineistosta löytyi lisäksi vielä yksi asia, joka mielestäni kuvaa opettajan työn epävarmuustekijöitä yleisellä tasolla verrattuna esimerkiksi moneen muuhun ammattiin. Tämä asia, jota Aija kuvaa seuraavassa on vaikeus hahmottaa työn päämääriä ja tuloksia.

AIJA

Semmonen epävarmuus, epävarmuudensietokyky mikä oli itellä, se tuntuu ett' silloinku teki gradua niin se oli se asia mitä oppi elämästä ja opettajaksi kasvamisesta niin se oli sen pätkän kauhean suuri tarkoitus, että mä suostun nyt siihen, että tää on vielä ihan kesken ja tää on kesken ja mä tiedän, ett' tonne jonnekin pitäs pyrkiä mut en mä yhtään tiedä mitä kautta mä meen ja silti pitää vaan ottaa selvä asioista ja mennä pätkä kerrallaan. Että semmosta paljon on sitte, tuntuu, että työssäki semmosta sitte sietää. Ja sitä, että tulos ei oo välttämättä aina näkyvissä heti ollenkaan.

Aija toteaa kuitenkin vielä, että on tärkeää, että opettaja on itse sisäistänyt miksi asioista tehdään niin kuin tehdään ja että hänellä on käsitys oman työnsä vaikutuksista oppilaiden elämään. Työ tuntuu varmasti päämäärättömältä ja turhauttavalta, josta ei tätä asiaa ole itselleen selvittänyt. Vaikeasti nähtävissä olevat tulokset aiheuttavat osittain myös sen, ettei opettajantyötä osata yhteiskunnassa arvostaa. Aiheuttaako tämä sitten sen, että opettajat mittaavat työtään ja onnistumistaan hyväksynnän tasolla, kuten Laura totesi? Siihen en uskalla tässä ottaa kantaa.

4 ITSETUNTEMUS ON OPETTAJAN TÄRKEÄ TYÖVÄLINE

- *Sulla alkaa sitten olla gradu viimeistelyä vaille valmis.*

Istumme Ollin kanssa jälleen yliopiston ruokalassa, josta yhteiset keskustelumme gradustani aikanaan alkoivat.

- *Joo viimeinen piste i:n päältä puuttuu enää eli pohdinta ja sitten vielä ulkoasun viimeistely.*

- *Varmaan aika helpottunut olo?*

- *Joo, mutta toisaalta tuntuu aika tyhjältä, koska gradun tekeminen oli kokonaisuutena tosi mielenkiintoinen prosessi. Vois jopa sanoa, että parasta opiskeluaikaa kun sai vapaasti päättää asioistaan ja aikatauluttaa elämänsä niin kuin haluaa. Löysin myös itsestäni pienen tutkijan kun istuin kirjaston lukusaleissa ahmimassa teoreettista taustaa ajatuksilleni.*

- *Heh, sitten ei muuta kun väitöskirjaa tekemään. No, mitä sulle on jäänyt mieleen tästä projektista?*

- *Paljonkin. Oon jutellu näistä asioista prosessin aikana moneen otteeseen ja monien ihmisten kanssa. Tärkeimmäksi asiaksi nousee kuitenkin se, kuinka tärkeää opettajan työssä on toteuttaa reflektiota ja tuntee itsensä. Eli kuka olen, millainen on menneisyyteni, joka vaikuttaa nykyisyyteeni ja kuka olen opettajana. Nämä asiat tiedostaessaan opettaja on itsetuntemuksen alueella työnsä ammattilainen ja asiantuntija. Ja silloin myös oppilailta on turvallinen olo. Ainakin teoriassa. Tietysti turvallisuuden vaikuttavat muutkin asiat. Nyt pitäis sitten vaan kirjottaa se pohdinta. Mitäs kaikkea siihen oikein pitäis ylipäätään laittaa?*

- *Ainakin sun pitäis vastata tutkimusongelmiin, pohtia tulosten luotettavuutta ja laajempia yhteyksiä.*

- *Aivan. Jos jaksat vielä kuunnella niin vois käydä nekin läpi niin on helpompi jäsentää ne sitten paperille.*

- *Joo, jaksan tottakai. Onhan tässä tullu juteltua näistä asioista ja luettua sun gradua, että kiinnostaa tää muakin.*

- *Eli ensimmäinen tutkimusongelma oli minkä merkityksen opettajat antavat itsereflektiolle ja tarpeiden tiedostamiselle osana opettajan ammatillisuutta. No, siitä opettajat ei juurikaan puhuneet. Käytännössä ne varmasti harjoittaa reflektiota mutta ei kuitenkaan erityisen tietoisesti. Toisaalta voisi ajatella, että reflektoinnista*

on tullut heille intuitiivinen työväline mutta toisaalta he varmasti mainitsisivat, jos pitäisivät sitä tärkeänä työn kannalta. Toinen tutkimusongelma oli se, puhuuko opettajat kontrollin ja hyväksytyksi tulemisen tarpeista ja millaisen merkityksen ne antaa näille tarpeille osana luokkahuoneongelmien syntymistä. Näistäkään asioista opettajat eivät puhuneet ennen kuin kysyin niistä heiltä suoraan. Laura mainitsi tosin, että opettajan autoritäärisyys tai vastaavasti se, että antaa liikaa periksi aiheuttaa ongelmia mutta sekin tuli esille vasta melkoisen kaivamisen jälkeen. Kun sitten otin tarpeet puheeksi, opettajat alkoi kuitenkin aika vuolaasti puhua niistä. Eli täysin tuntemattomia asioita ne ei heille oo. Tarpeiden ongelmallisuutta ne perusteli sitten lähinnä oppilaiden turvattomuudella.

- Eli opettajat ei oo puhunu oikein mistään? Eikös se oo vähän ongelmallista sun tutkimuksen kannalta?

- No, ei oikeastaan, koska sekin on tulos, että opettajat ei tiedosta näitä asioita. Oon sitten pyrkiny pohtimaan, mistä se vois johtua.

- No mistä?

- Aika reilusti säilytin vastuuta koulutukselle. Siellä pitäis mun mielestä käsitellä itsetuntemusta ja sen myötä tarpeita tosi tarkkaan, jotta opettajista tulis näissäkin asioissa alansa ammattilaisia. Sitä kautta vältyttäis varmasti monilta ongelmilta koulumaailmassa. No mutta sitten on vielä se kolmas tutkimusongelma eli mikä on luokanopettajien, aineenopettajan ja erityisopettajan professioiden ero tarpeiden ilmenemisen ja tiedostamisen osalta. Tähän en aineistosta löytänyt vastausta. Eli vois vaikka todeta, että merkittäviä eroja ei tässä tutkimuksessa löytynyt. Työn epävarmuustekijät oli opettajilla erilaisia mutta tarpeet on kuitenkin kaikilla samat ja niiden tiedostaminen vähäistä niin kuin jo totesin.

- Aikamoinen tutkimus. Mutta mitä sä aiot sanoa sun tutkimustulosten yleistettävyydestä?

- Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritäkään tekemään laajoja yleistyksiä samalla tavalla kuin määrällisissä tutkimuksissa, joissa tutkittavia on paljon. Tulokset pätee siinä pienessä tutkimusjoukossa, joita oon haastatellut. Toisaalta mun tutkimat ilmiöt vois nähdä yleisinä, jos ne koskettaa²¹ ihmisiä. Kontrollin ja hyväksytyksi tulemisen tarpeet on ainakin ilmiöitä, jotka vaikuttaa jokaiseen ihmiseen. Ja kyllä mä uskon, että näillä tutkimillani asioilla on merkitystä laajemminkin paitsi opettajien, myös

muiden kasvatustieteen ihmisten keskuudessa. Itsetuntemus on kuitenkin eittämättä ihmisen elämän kannalta hyvin tärkeä asia. Mä oon tässä tutkimuksessa keskittynyt opettajien kokemuksiin ja tarveilmiöiden kuvaamiseen. Tarveilmiöiden todentaminen opettajien käytännön työssä oliskin sitten erillisen tutkimuksen paikka ja se edellyttäis muun muassa kohtuullisen pitkäaikaista havainnointia.

- Entäs sitten se tulosten luotettavuus?

- Se onkin jännittävämpi asia, koska koko mun tutkimus perustuu tulkintoihin, joita oon kylläkin pyrkinyt koko ajan liittämään kirjallisuuteen. Tulkinnassa oon pyrkinyt koko ajan noudattamaan hermeneuttista kehää eli spontaanien tulkintojen jälkeen oon yrittänyt aina ottaa etäisyyttä niihin ja katsoa asioita eri näkökulmista käsin. Tulkinta on kuitenkin aina tulkintaa. Joku muuhan voi olla asiasta aivan eri mieltä.²² Mä teen tulkintoja omista lähtökohdista ja kokemusmaailmastani käsin ja lukija voi sitten arvioida, onko ne tulkinnat osuneet oikeaan. Kieltämättä on kyllä käynyt mielessä, että mitäs jos opettajat ei puhunu tarpeista ja reflektiosta sen takia, etten osannut kysyä oikeita kysymyksiä. Mutta kyllä mä pyöritin niitä asioita niin monelta kantilta, että tuskin sekään on mikään ongelma.

- Niin ja sunhan nimenomaan ei pitänytkään kysyä niistä tarpeista vaan tulkita opettajien muista kokemuksista rivien välistä. Vai muistinko oikein?

- Joo. Luotettavuutta²³ pohdittaessa pitäis lisäksi ottaa huomioon se, millaisena todellisuus nähdään eli ajatellaanko, että on olemassa yksi kaikille yhteinen todellisuus, joka on kaikkien tutkijoiden löydettävissä samasta aineistosta vai että todellisuus rakentuu sosiaalisesti kielen ja kommunikaation kautta, jolloin totuus näyttäytyy aina hieman erilaisena tutkijan ja tutkittavien kokemusten kautta. Eli jos halutaan tutkia todellisuutta, on tutkittava sitä, miten todellisuus rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkija siis etsii ja luo tulkintoja todellisuudesta.

- Sun tutkimus taitaa sitten kuulua tohon jälkimmäiseen kategoriaan. Mutta eikös luotettavuudelle ole olemassa ihan semmosia luotettavuuskriteereitäkin?

²¹ Jos teema on ihmiselämän kannalta tärkeä, se on myös koskettava (Moilanen&Räihä 2001, 63).

²² Viitataan tässä yhteydessä Kiviniemeen (2001, 82), joka puolestaan on viitannut Paloseen (1988): Tulkinta on aina vajavainen, ehdollinen ja yksipuolinen käsitys ilmiöstä. Jokainen tulkinta on kiistettävissä ja jokaiselle tulkinnalle voidaan esittää vaihtoehtoja.

²³ Tästä todellisuuden ymmärtämisen erilaisuudesta kirjoittavat Heikkinen ym. (2005, 341-343). Viitataan myös Laineeseen (2001, 27), joka toteaa kokemuksen syntyvän vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa (2.2).

- Hyvä kun otit asian puheeksi. Onhan niitä. Perinteisestihän ne on ollu reliabiliteetti ja validiteetti mutta niiden rinnalle on tullu paljon muita kriteereitä²⁴. Patton²⁵ esimerkiksi mainitsee kriteerin nimeltä *artistic and evocative criteria*, joka tarkoittaa taiteellista sekä muistoja ja tunteita herättävää lähestymistapaa. Eli hyvä tutkimus siis herättää lukijan mielikuvia, ajatuksia ja tunteita taiteen keinoin ja totuus on yhtäläillä tunteisiin kuin järkeen perustuvaa. Toisin sanoen taidetta ja tiedettä. Kriteeristö korostaa lisäksi mm. luovuutta, tulkinnallista elinvoimaa ja esteettistä laatua.

- Tulkinnallisuutta tästä tutkimuksesta ei ainakaan puutu.

- Niin ja tulkinnat herättävät toivottavasti myös ajatuksia ja mielikuvia.²⁶ Lisäksi Patton²⁷ esittää ns. konstruktivistisen kriteeristön, joka lähentelee narratiivisuutta ja fenomenologis-hermeneuttista metodia ainakin subjektiivisuuden ja yksilön merkityksenannon korostamisen osalta.

- Yks asia mua vähän vaivaa kun oon tätä sun tutkimusta seurannut läheltä...Tai no en tiää pitäiskö tätä nyt sanoa...

- No kerro ihmeessä!

- No kun sulla näyttää olevan vahva ideologia ton itsetuntemuksen suhteen ja teoriataustakin on sen osalta kunnossa mutta mihin sä tota haastatteluaineistoa tarvitset? Tai että tukeeko se sun näkemystä itsetuntemuksen tärkeydestä?

- Oho, aika pahan pistit. Täytyypä hetki miettiä... hmm... Sinänsähän toi aineisto ei kerro mitään niistä ongelmista, joita itsetuntemuksen puute juuri näille opettajille aiheuttaa. Tuskin opettajat kertois, että nämä ja nämä ongelmat johtuvat siitä, että minulla on huono itsetuntemus, varsinkin kun semmoista on aika vaikea itse havaita. Sitä varten pitäis tietysti havainnoida ja tutkia asiaa vielä paljon syvemältä. Oonkin tutkinut itsetuntemusta lähinnä yleisellä tasolla. Opettajien kokemukset kuitenkin osoittaa millaisia ongelmia itsetuntemuksen puutteesta voi seurata eli ainakin siinä mielessä aineisto tukee mun ajatuksia. Ihmettelen kyllä, että opettajat ei näille itsetuntemusasioille antanu sen enempää merkitystä. Mutta juuri se on merkittävä tutkimustulos.

²⁴ Heikkinen ym. (2005, 352)

²⁵ Patton (2002, 542-548)

²⁶ Lisäksi viitataan jälleen kaunokirjalliseen kirjoitustapaani.

²⁷ Patton (2002, 544) käyttää nimeä social construction and constructivist criteria.

- Eli itsetuntemuksen tärkeys selittyy kirjallisuuden avulla ja sitä tukee opettajien kokemukset ja käsitykset ilmiöistä, jotka saattaa aiheuttaa ongelmia?

- Niin.

- No, semmonen tuli vielä mieleen, että onko sun käsitykset muuttunu, jotenkin tän gradun teon aikana jostain ilmiöistä? Eli ootko ite oppinu mitään?

- Ainakin oon oppinu lisää tutkimuksen teosta. Pitkäjänteistä hommaa. Arvelin kyllä jo etukäteen, että opettajat ei hirveesti tarpeista puhu eli siinä mielessä käsitykset pysyi ennallaan. Tosi paljon oon kuitenkin oppinu noista tarveilmiöistä. Kyllähän mulla oli aluks tosi naivistiset käsitykset siitä, että tarpeita vois vaan jotenkin hallita silleen, että tarve päälle ja päältä pois. Tai että niitä vois tyydyttää jotenkin hallitusti. Tai se, että tiedostamalla vaan tarpeensa ja kontrolloimalla niitä luokassa ei synny ongelmia ainakaan opettajan vaikutuksesta. Kyllähän noiden asioiden kanssa joutuu varmasti painimaan jatkuvasti vaikka niistä jotain tietäisikin. Idea on kuitenkin siinä, että itsetuntemuksen kautta osais vaikuttaa niihin reaktioihin, joita tarpeet itsessä aiheuttaa.

- Niinpä. Mutta hei, noita asioita kun pistät pohdintaan niin siinä on jo aika paljon asiaa.

- Kiitti muuten kun oot jaksanu lukea tätä mun tekelettä aina silloin tällöin. Ja kiitos näistä keskusteluista. Ne on ollu tosi avartavia. Sullehan pitäis melkein maksaa palkkaa!

- Heh. No jos vaikka lähetät mulle sähköpostiliitteenä valmiin gradun niin se riittää kyllä.

- Joo, ilman muuta.

- Oho, kello on jo neljä. Ollaan istuttu taas täällä syömässä melkein pari tuntia.

- Noh, pari tuntia on lyhyt aika itsetuntemuksen parissa. Mutta eiköhän lähdetä ottamaan muutama erä sulkapalloa. Tänään on mun vuoro voittaa.

- Jos sä tuntisit ittes kunnolla niin tietäisit ettet voita...

- Ilman idealismia ei koskaan voi syntyä mitään uutta!

LÄHTEET

- Baars, B. J. 1997. In the theatre of consciousness: The workspace of the mind. New York: Oxford University Press.
- Baars, B. J. & Franklin, S. 2003. How conscious experience and working memory interact. *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 166-172.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing Ourselves. An Inquiry into The Nature and Implications of Expertise.* Chicago: IL Open Court.
- Berne, E. 1981. *Kanssakäymisen kuviot: Ihmissuhteiden psykologiaa.* Suom. E. Puranen. Jyväskylä: Gummerus.
- Bion, W. R. 1979. *Kokemuksia ryhmistä. Ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta.* Suom. L. Syrjälä. Espoo: Weilin+Göös.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Chi, M. T., Glaser, R. & Farr, M. J. 1988. *The Nature of Expertise.* Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Dehaene, S. & Naccache, L. 2001. Towards a cognitive neuroscience of consciousness: Basic evidence and a workspace framework. *Cognition*, 79, 1-37.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. 1986. *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer.* Oxford: Basil Blackwell.
- Eraut, M. 1994. *Developing professional knowledge and competence.* London: Falmer Press.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus.* Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 86-102.
- Eysenck, M. W. & Keane, M. T. 2005. *Cognitive psychology. A student's handbook.* Hove: Psychology Press.
- Freeman, J. 1992. *Quality basic education: the development of competence.* Pariisi: Unesco & International Bureau of Education.

- Gaarder, J. 1994. Sofian maailma. Suom. Katariina Savolainen. Helsinki: Tammi.
- Gregg, V. 1978. Ihmisen muisti. Suom. L. Toropainen. Espoo: Weilin+Göös.
- Heikkinen, H. L. T. 1999a. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 275-290.
- Heikkinen, H. L. T. 1999b. Tulla opettajaksi – tulla siksi mitä olet. Teoksessa Opettajuutta rakentamassa: kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto, 47-63.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 116-132.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36, 340-354.
- Hellsten, T. 1991. Virtahepo olohuoneessa: Läheisriippuvuus ja sisäisen lapsen kohtaaminen. Helsinki: Kirjapaja.
- Hellsten, T. 1999. Vanhemmuus – vastuullista vallankäyttöä. Helsinki: Kirjapaja.
- Hosia, K. 1994. Hallitsevat tarpeet – hallitut tunteet. Ryhmätyö 23 (1), 2-5.
- Hämäläinen, K. 1999. Musiikinopettaja kapellimestarina. Kouluorkesterinjohton ilmiö- ja toimintakenttää erityisesti asiantuntijuuden rakentumisen perspektiivistä orientoiva käsitteellinen selvitys. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Licensiaatintyö.
- Ilmonen, K. & Jokinen, K. 2002. Luottamus modernissa maailmassa. Jyväskylän yliopisto.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Helsinki: WSOY.
- Jyväsjärvi, H. & Kvist, J. 1998. Rakkaudesta ryhmään. Hyväksytyksi tulemisen tarpeen tyydyttyminen kollektiivisen ahdistuksen lievittäjänä ryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 258-274.

- Karila, K. & Ropo, E. 1997. Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimusten valossa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 149-157.
- Kirjonen, J. 1997. Johdanto. Asiantuntijuus tutkimuskohteena. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 11-27.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 26-43.
- Luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma 2005-2007. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/>](http://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/). 23.1.2006.
- McGraw, P. 2005. Facing fears and phobias. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.drphil.com/articles/article/6>](http://www.drphil.com/articles/article/6). 30.11.2005.
- Mestrovic, S. G. 1997. Postemotional society. London: SAGE.
- Moilanen, P. 1999. Opettajankoulutuksen kriittinen hermeneutiikka. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa: kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto, 39-45.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.
- Nuutinen, A. 1998. Tiedeyhteisö ja oppija – uuden tiedon luojia ja kompetenssinsa ylittäjiä. Teoksessa A. Nuutinen & H. Kumpula (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Jyväskylän yliopisto. Peda-forum, 5-16.

- Näätänen, R. 1995. Tietoisuus ja sen muuntuneet tilat. Tietoisuus ja tiedostamaton. Teoksessa T. Hanste (toim.) *Psykologia* 3. Tietoa käsittelevä ihminen. Helsinki: WSOY, 158-165.
- Ojanen, M. 1994. Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa – muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja* 2. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51-61.
- Palonen, K. 1988. *Tekstistä politiikkaan. Johdatusta tulkintataitoon*. Tampere: Vastapaino.
- Patton, M. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage.
- Pirsig, R. M. 1986. *Zen ja moottoripyörän kunnossapito*. Suom. L. Tamminen. Porvoo: WSOY.
- Pirttilä-Backman, A-M. 1997. Miksi asiantuntijan tulee kyetä reflektiivisiin arviointeihin? Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 218-224.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer, 5-23.
- Rauhala, L. 2005. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Schein, E.H. 1987. *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Suom. R. Liljamo & A. Miettinen. Espoo: Weilin+Göös.
- Schutz, W. C. 1967. *Joy. Expanding Human Awareness*. New York: Grove.
- Stettbacher, J. K. 1992. *Kärsimyksen mielekkyys: Traumaattisten kokemusten parantava kohtaaminen*. Suom. L. Vallisaari. Helsinki: WSOY.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 160-179.