

Nyman, T., & Ruohotie-Lyhty, M. (2008). Tunteet pelissä: Kielenopettajan tunnetiloja uran alkuvaiheessa. *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus*. Helsinki: OKKA, 203-221.

Tiivistelmä

Tämän tutkimuksen tavoitteena on nostaa esiin vastavalmistuneiden vieraan kielen opettajien moninaiset tunteet opettajan uran alkuvaiheessa. Tunteet liittyvät tilanteisiin, joihin opettajat törmäävät työelämässä. Tässä artikkelissa etsimme vastauksia siihen, mitä tunteita nuoret opettajat kokevat opettajan arjessa, mihin tunteet liittyvät ja miten opettajat niistä kertovat ja ymmärtävät ne. Empiirinen aineisto koostuu 11 vieraan kielen opettajan vuosina 2004–2008 tehdyistä haastatteluista. Tunteet kohdistuvat opettajaan itseensä, oppilaisiin, oppilaiden vanhempiin ja kollegoihin. Tasapainotunteita herättivät hyvin toimiva oppilassuhde, onnistunut opetus ja toimiva yhteistyö kollegojen kanssa. Defensiiviset ja eksistentiaaliset tunteet nousivat yksinäisyyden ja osattomuuden kokemuksista. Aineistosta on selkeästi havaittavissa tunteiden energisoiva ja toisaalta myös rajoittava vaikutus opettajien toimintaan ja ajatteluun. Tunteiden huomioon ottaminen erityisesti nuoren opettajan ammatillisen kehittymisen tukemisessa ja opettajankoulutuksessa olisikin erityisen tärkeää.

Avainsanat: tunne, vastavalmistunut kielenopettaja, työelämän aloittaminen

1 Tunteet opettajuuden kehittymisen edistäjinä ja estäjinä

Sitten just kun sanoin, että tässä syksyn aikana on hirveen vaihtelevat ollut tunnealat, niin tota, kyl mulla oli tossa semmonenkin kausi, et mä saatoin yhtenä päivänä tokasta, että voi että kun on kiva päivä ja hyvinpä meni tääkin tunti, et kyllä tää on kiva työ ja kyllä tää on mun homma ja sitten seuraavana päivänä, että suurin piirtein luen jo koulutusoppaita, että mihinkä tästä vois vielä, alanvaihto, et ois kiva ihan muitakin töitä kokeilla. (Maisan 1. haastattelu)

Maisan repliikki kuvaa hyvin nuoren opettajan vaihtelevia tunnetiloja. Tunnetilalla tarkoitetaan ”yksilön kokemuksellista tilaa, joka tavallisesti koostuu useammasta tunteesta samanaikaisesti. Se on kokijan itsensä havaitsema. Se liittyy kokijan sisäisen tilan muutokseen.” (Isokorpi & Viitanen 2001, 30.) Esimerkistä näemme myös, että positiivinen tunnetila tuottaa Maisalle energiaa ja valaa luottamusta siihen, että ammatin valinta oli oikeaan osunut. Sen sijaan negatiivinen tunnetila ohjaa rationaaliseen ajatteluun ja pohtimaan alan vaihtoa.

Edellä olevasta Maisan esimerkistä ilmenee myös tunteiden moniselitteisyys, epämääräisyys ja ristiriitaisuus, jotka luovat haasteita tunteiden sanallistamiselle, luokittelulle ja ymmärtämiselle ja siten tunteiden tutkimiselle (Varila ym. 2000).

Tunteiden tutkimisen haasteellisuutta lisää myös se, että me koemme ja ilmaisemme tunteitamme eri tavoin. Tunne on aina yksilölle tosi ja aito, vasta meidän tulkintamme tunteesta voi viedä väärään suuntaan ja tehdä siitä epäluotettavan ja epärehellisen. Tunne voi olla tiedostamaton, mutta se ei silti lakkaa tuntumasta. Pelkästään tunteen syntyminen saattaa herättää tunteita. Mitkään tunteet sinänsä eivät ole hyviä tai pahoja. Niitä ei myöskään voi aikatauluttaa, vaan ne ovat tässä ja nyt. Tunteilla on vahva ote ihmiseen. (Rantala 2006.)

Arkipäivän ilmauksissa tunteet on asetettu länsimaissa järjen vastakohdaksi ja niitä on pidetty järkeä vähempiarvoisina. Tämä näkemys on kuitenkin osoittautunut vääräksi muun muassa työelämää (esim. Fineman 2004; Varila ym. 2000), oppimista ja opetusta koskevista tutkimuksista (esim. Dardy 2008; Hargreaves 2001; Rantala 2006; Raustevon Wright 1997; Scherff 2008; Schutz & Pekrun 2007). Meillä kaikilla on kokemusta tunteiden merkityksestä arjessa. Me tavoittelemme luontaisesti onnellisuutta ja hyvän olon tunnetta. Kielteisesti koettu tunne saa meidät helposti vetäytymään epämiellyttäväksi koetusta tilanteesta tai asiasta. Jos tilanne tai asia sitä vastoin herättää positiivisia tunteita, olemme valmiit käyttämään siihen lisää energiaa. (Puolimatka 2004.) Myös fyysinen hyvinvointi vaikuttaa merkittävästi tunnetiloihin. Koemme negatiivisia tunteita erityisesti silloin, kun olemme väsyneitä ja stressaantuneita. (Wager 1999.) Tunteet sekä antavat että imevät energiaa.

Turunen (1994) jakaa perustunteet narsistisiin, defensiivisiin ja eksistentiaalisiin tunteisiin. Narsistisia tunteita ovat esimerkiksi ahneus, kyltymättömyys, itsekeskeisyys, omahyväisyys ja vallanhalu. Defensiiviset tunteet – esimerkiksi kateus, pelko ja viha – puolustavat minuutta, kun jokin ulkoinen uhka kohdistuu ihmiseen. Eksistentiaalisia tunteita, avuttomuutta, tyhjyyttä, ahdistusta ja pelkoa, syntyy sellaisissa tilanteissa, joissa jokin sisäinen levottomuus uhkaa ihmistä. Ne ovat pysäyttäviä voimia. Kun tällaiset puolustavat ja paljastavat tunteet eivät pidä ihmistä otteessaan, syntyy tilaa sellaisille tasapainotunteille kuin onni, ilo ja tyytyväisyys. Tällöin yksilöllä on tunne, ettei häneen ainakaan sillä hetkellä kohdistu minkäänlaista uhkaa ulkopuolelta. Kun tasapainotunteet ovat vahvoja, kulttuuritunteiden syntyminen mahdollistuu. (Ihanainen 1999.) Mikäli

pystymme toteuttamaan keskinäisessä vuorovaikutuksessamme kulttuuritunteita – kunnioitusta, rohkeutta, avoimuutta, luottamusta, kiitollisuutta ja hartautta – pystymme myös kohtaamaan negatiiviset tunteet ja kääntämään ne sekä persoonallisuutemme että työyhteisön kasvun edistämiseen (Kujala 2008).

Elämässä ja työssä jaksaminen on tunnekysymys. Opetus-oppimisprosessissa tunteiden kirjo on laaja, sillä oppilaiden ja opettajien tunteet ovat vastavuoroisesti toisiinsa kietoutuneita (Hargreaves 2001; Puolimatka 2004). Kaikessa työelämässä, koulussakin, esiintyy kuitenkin tunnesääntöjä siitä, mitä tunteita tietyissä tilanteissa ja rooleissa on lupa näyttää sekä miten ja kuka niitä saa näyttää (Hargreaves 2001; Ilmonen 1999).

Opettajuuteen liittyvät tunteet kuvataan usein positiivisina. Opettajan odotetaan tuntevan muun muassa rakkautta, huolenpitoa ja luottamusta oppilaitaan kohtaan. Synkät tunteet, kuten häpeä, syyllisyys, viha, mustasukkaisuus, turhautuminen ja pelko, nostavat pintaan epäilyjä (Chubbuck ym. 2001; Flores 2006; Sabar 2004). Saako opettaja edes tuntea niitä?

Tunnesäännöt koskevat myös työelämään liittymistä (Ilmonen 1999; Fineman 2004). Uudet henkilöt saattavat liittyä omaan työhönsä ja työpaikan kulttuuriin tavalla, jota kollegat eivät hyväksy (Fineman 2004). Nuori opettaja saattaa kokea kollegojen häneen kohdistamat negatiiviset tunteet uhkana ja alkaa epäillä ammattitaitoaan. Kun oma kompetenssi on vaakalaudalla, häpeä ja itsesyytökset nousevat helposti vallitseviksi tunteiksi. (Hargreaves 2002.) Vastavalmistuneelle opettajalle tällaiset ”tummat” tunteet ovat henkisesti hyvin raskaita, sillä usein uran alkuvaiheisiin osuu samanaikaisesti suuria muutoksia myös henkilökohtaisessa elämässä. Työelämään siirtyminen, epävarma ja usein vaihtuva työpaikka sekä perheen perustaminen tekevät hänet erityisen haavoittuvaksi.

Opettaja tekee työtä koko persoonallaan. Hän kohtaa työpäivän aikana useita ihmisiä ja heidän erilaisia tunnetilojaan. Myös opettaja itse joutuu erilaisten tunteiden valtaan. Omien tunteiden tunnistaminen ja niiden tarkka ja realistinen tulkinta auttavat meitä ymmärtämään, miksi tietyt asiat koskettavat meitä. Tunteet ilmentävät merkityksiä, joita annamme asioille. Ne myös kohdistuvat aina johonkin. Tunteiden tunnistaminen, tulkinta,

ilmaisu ja kosketus niihin ovat opettajan ammatillisuuden edellytyksiä (Talib 2002, 58). Golemania (1997, 126) lainaten ”tunteiden kanavointi hyödyllistä päämäärää kohti on kaikista kyvyistä mahtavin. On kyse impulssien hallinnasta ja mielihyvän siirtämisestä, mielialojen säätelystä ajattelua edistäviksi pikemminkin kuin haittaaviksi, motivaation ja sisun löytämisestä, yrittämisestä vaikeuksista piittaamatta tai virtaustilan tavoittelusta huippusuoritusten toivossa – kaikki ne todistavat tunteiden voimasta ohjailla tehokasta toimintaa.”

2 Miten tutkimme tunteita?

Ihmisen tunteet ilmentävät hänen omalle kokemukselleen antamiaan merkityksiä. Ne eivät ole pelkästään fysiologisia reaktioita ulkomaailman tapahtumiin, vaan osa yksilön tapaa ymmärtää ympäröivää maailmaa (Isokorpi & Viitanen 2001, 32). Tutkiessamme tunteita lähtökohtamme on fenomenologinen. Pyrimme artikkelissamme tuomaan esiin sitä kokemusta, jota opettajat kuvaavat haastatteluissa, niitä merkityksiä, joita arkipäiväinen kokemus yksilötasolla saa. Tällä tavalla pyrimme ilmentämään jotain nuoren opettajan lähtökohdista, joista myös työssä kehittyminen saa voimavaransa. Nuorella opettajalla tarkoitamme vastavalmistunutta juuri työelämään siirtynyttä opettajaa. Aineistonaamme (2004–2008) ovat yhdentoista opettajan haastattelut heidän ensimmäisiltä työvuosiltaan. Ensimmäisen haastattelun aikaan opettajat olivat olleet työssä muutamasta kuukaudesta noin vuoteen, ja sittemmin haastatteluja on jatkettu vuosittain. Jokaisesta opettajasta on käytössä vähintään kaksi teemahaastattelua, useimmista kolme tai neljä. Tunteet eivät ole missään vaiheessa olleet haastattelujen erillisenä teemana, vaan ne ovat liittyneet luontaisesti nuoren opettajan jokaiseen haastattelussa kuvaamaan merkitykselliseen kokemukseen, kuvauksiin työstä, oppilaista, työkavereista ja rehtorista.

Analyysivaiheessa keräsimme ensin haastatteluista kaikki kohdat, joissa opettajat puhuivat tunteistaan ja tunteita herättäneistä tapahtumista. Tarkastelimme niitä kahden tutkimuskysymyksen (Millaisia tunteita opettajat kuvaavat? Mihin tunteet liittyvät?) näkökulmasta. Teemoittelun kautta muodostui artikkelin neljä tuloslukua. Luvuissa

kuvataan niitä työn osa-alueita, joihin opettajien tunteet liittyvät: opettamista, oppilassuhdetta sekä suhdetta kollegoihin ja oppilaiden vanhempiin. Näiden luokkien sisällä pyrimme vielä tarkemmalla jaottelulla kuvaamaan opettajille yhteisiä kokemuksia ja kokemuksen kautta muodostuvia vastinpareja. Näitä ovat opettajien kokemat yhteys ja yksinäisyys, osaamattomuus ja osaaminen, etäisyys ja läheisyys. Raporttimme kuvaa eri tekijöistä muodostuvia tunnetiloja ja pyrkii tuomaan lukijalle näkyviin vastavalmistuneen opettajan oman äänen, merkityksellisyyden kokemuksen työssä.

3 Tunteet työyhteisö(ö)n ohjaajina

3.1 Opettamiseen liittyvät tunteet

Työtehtävät olivat tärkeä nuorten opettajien tunne-elämään vaikuttava tekijä. Ne tuottivat opettajille paitsi raskaan tunnekuorman, myös mahdollistivat työn merkityksellisyyden kokemusta. Opettamiseen liitettyjen tunteiden määrä vaihteli opettajan opettamista koskevien käsitysten mukaan. Osalle opettajista opettaminen muodosti suuren osan työn tuottamasta mielihyvästä. Toisilla opettajilla korostuivat yhteisöllisyyden tai oppilassuhteen merkityksellisyys. Opettajien opettamista koskevissa tunteissa oli nähtävissä kuitenkin paljolti samanlaiset prosessit, joissa peruslähtökohtana oli epävarmuuden kokemus työssä.

Tapahtuuhan opetustilanteessa sellaisia pieniä virheitä. Yrittää ettei menis sillei ihan paniikkiin tai lukkoon. (Jennan 1. haastattelu)

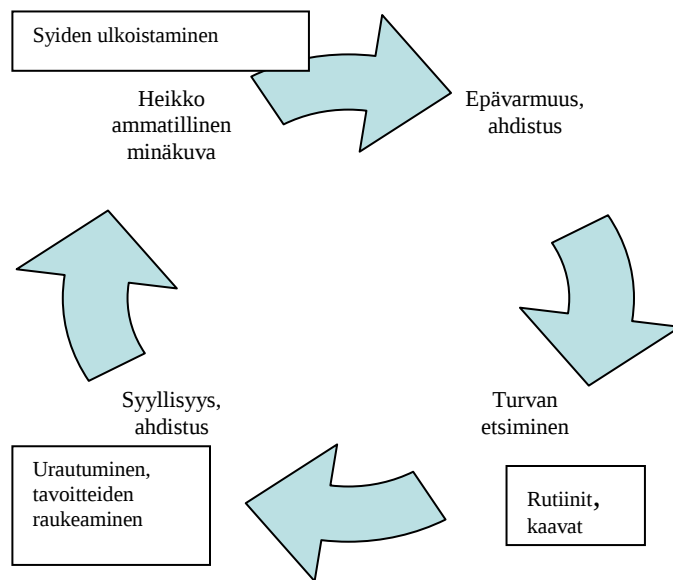
Osa kirjoista on vielä samoja, mitä oli silloin, niin paljon helpompi opettaa sitä samaa kirjaa, minkä on käynyt jo läpi yhen kerran ja sitten ei jännitä. (Ainon 3. haastattelu)

Epävarmuuden määrä vaihteli eri opettajilla ja tuntuvasti myös sen mukaan, millaiseksi opettaja koki opettamiseen vaikuttavat olosuhteet ja opetusryhmän asettamat reunaehdot. Se ilmeni eksistentiaalisina tunteina: pelkona, jännityksenä ja ahdistuksena (Turunen 1994). Epävarmuuden kokemus johti turvan etsimiseen (ks. Isokorpi & Viitanen 2001, 81). Tätä opettajat kokivat saavansa yhteisistä säännöistä, oppikirjoista ja muilta opettajilta. Tutkimuksen nuorille opettajille oli tärkeää nojautua johonkin auktoriteettiin, kaavaan tai valmiiseen materiaaliin, jolloin he kokivat saavansa kaipaamaansa hallinnan tunnetta omaan opettamiseen. Turvan hakemisen määrä riippui paljon opettajasta.

Toisilla epävarmuus oli helpommin kestävässä ja sen hallintaan riitti muutama perusperiaate, joihin nojautumalla opettaja uskalsi laajentaa osaamistaan ja kokeilla haluamiaan asioita vähitellen. Toisilla epävarmuus ja sen hallintaan käytetty energia haittasivat merkittävästi opettajan ammatillista kehittymistä.

Tuntuu et ahistaa, kun tuntuu et liian yksipuolisia tunteja tai siinä mielessä huono homma. Pitäis varmaan enemmän. (Ainon 4. haastattelu)

Kyseisillä opettajilla turvan etsiminen ulkoisista seikoista muodostui niin tärkeäksi, että omien ajatusten ja tavoiteltujen toiveiden toteuttaminen estyi. Tämä puolestaan aiheutti opettajille edelleen lisää eksistentiaalisia tunteita, pettymistä omaan toimintaan ja syyllisyyttä oman opetuksen tylsyydestä ja kaavamaisuudesta. Oman opetuksen rutinoitumiseen liittyi myös ahdistuksen, kyllästymisen ja turhautumisen tunteita. Vapautuakseen syyllisyyden tunteesta opettajan oli pystyttävä ulkoistamaan epäonnistumiseen vaikuttaneet seikat. Näitä olivat koulun olosuhteet, oppilaiden käytös ja osaaminen, joissa kaavamainen opetus koettiin ainoaksi mahdollisuudeksi.



Kuvio 1. Negatiivisten tunteiden kehä.

Useimpien tutkimuksemme opettajien toiminnassa oli kuitenkin samanaikaisesti vaikuttamassa toinen positiivisempi prosessi, jossa opettaminen tuotti onnistumisen kokemuksia ja sitä kautta tasapainotunteita: iloa ja tyytyväisyyttä. Tässä prosessissa oli

keskeistä opettajan kyky opettaa tavalla, jonka hän oli asettanut tavoitteekseen. Kun opettaja uskaltautui käyttämään hyvänä pitämiään harjoituksia ja opetusmenetelmiä ja sai niistä positiivista palautetta oppilailta, luottamus omiin kykyihin kasvoi.

Lähinnä se on just, et tulee itelle älyttömän hyvä mieli, kun huomaa, että oppilaat oppii. Se on pakko päästä jakamaan. On oikeesti niin hienoa, kun huomaa, että oppilas tykkää ja ehkä jotain tapahtuu. (Sailan 3. haastattelu)

Samalla opettajalla saattoi olla toisistaan poikkeavat opetusstrategiat eri ryhmissä. Ryhmissä, joiden aiheuttama epävarmuuden tunne muodostui kestävämmäksi, ajaututtiin ulkoistamisen ja urautumisen prosessiin. Taas ryhmissä, joissa olosuhteet olivat helpommat, päästiin alusta lähtien positiiviseen prosessiin. Opettajat joutuivat jatkuvasti työstimään omaan opettamiseensa liittyviä riittämättömyyden ja riittävyyden tunteita sekä arvioimaan omaa onnistumistaan omissa ja muiden silmissä.

Siellä (keskustelupalstalla) tulee kokeneelta opettajalta, että tekee viikonloput aina töitä. Itelle tulee semmonen, ihanko tosi, onko mää huono opettaja, kun mulla on lauantai nyt, että tänään ei kosketa kirjoihin just että laittaa sitä työtä poikki. Sillon ajattelee, että pitääkö tähän uhrautua ihan täysin. (Jennan 2. haastattelu)

Onnistumisen ja ilon kokeminen tiettyjen ryhmien opettamisessa ja joidenkin opettajan arvioiden mukaan hyvien harjoitusten toteuttaminen auttoivat merkittävästi sietämään pettymyksiä ja omaa epävarmuutta sekä saivat kokemaan mielekkyyttä työssä. Jos opettaja kykeni joidenkin ryhmien kanssa saamaan työstään onnistumisen kokemuksia, epäonnistumisen kokemuksen ulkoistaminen onnistui. Epäonnistuminen tiettyssä ryhmässä pystyttiin näkemään ryhmän syynä, onnistuminen toisissa taas omana ansiona. Ulkoistamisen määrä vaihteli paljon opettajien välillä. Muutama opettajista kykeni ottamaan itse vastuun kaikista tunteistaan. Kahdella opettajalla ulkoistaminen näytti olevan ainoa keino tukea omaa työssä jaksamista (Aino ja Taina). Kyseisillä opettajilla mielekkyyden ja onnistumisen kokemus työssä oli hyvin vähäistä. He eivät pystyneet sitoutumaan työnsä kehittämiseen, vaan kokivat olevansa olosuhteiden armoilla.

3.2 Oppilassuhteeseen liittyvät tunteet

Palkitsevinta on ehdottomasti se, että mulla on ja toivottavasti oppilaillakin on, rento olo. Kukaan ei koskaan tahdo uskoa, kun mä sanon, että mä nauran joka päivä jollekin asialle, siis en oppilaalle,

vaan jollekin sellaiselle asialle, mikä tulee tunnilla. Ja et saa olla niin monen ihmisen kanssa tekemisissä, erilaisten ja mukavien ihmisten [...]. Se on palkitsevaa. (Linnean 3. haastattelu)

Oppilassuhteessa koetut tunteet olivat tärkeä mielekkyyteen vaikuttava tekijä. Kaikilla opettajilla suhteeseen liittyi laaja tunteiden kirjo. Oppilassuhde sisälsi väistämättä nuorella opettajalla pettymystä oppilaiden käytökseen, ärtymystä siitä, että he eivät toimineet toivotulla tavalla. Opettajasta riippuen tunteiden voimakkuus vaihteli. Tiettyjen oppilaiden takia saatettiin kokea voimakkaita defensiivisiä tunteita: vihaa, pelkoa tai vastenmielisyyttä. Samoja tunteita aiheutti oppilaiden taholta koettu uhka omalle auktoriteetille ja jopa fyysiselle koskemattomuudelle.

No, semmoset käyttäytymishäiriöiset oppilaat tulee ensimmäisenä mieleen, että, että tota ja se varmaan just pelottaakin, että miten tiettyjen oppilaiden kohdalla, että mitenhän se tunti taas menee, että miten saa pidettyä ohjat käsissä, miten mie reagoin, jos se sanoo mulle jotain pahasti. (Maisan 1. haastattelu)

Se, mikä musta on kaikkein epäkohteliainta ihmistä kohtaan, on se kännykällä ja MP3-soittimella leikkiminen. Niinku aivan rasittavaa. Se on semmonen, mikä kerta kaikkiaan saa mut raivon partaalle. Mut ku mä en oo vielä keksiny keinoja niihin. (Anun 1. haastattelu)

Kyseiset tunteet saattoivat saada myös opettajan tuntemaan itsensä huonoksi, koska niitä ei koettu hyväksyttävänä tai opettajalle sopivina. Nämä tunteet liittyivät opettajilla voimakkaimmin ensimmäiseen työvuoteen, jolloin tunteiden voimakkuus tuli monelle yllätyksenä. Toisena ääripäänä opettajat kokivat oppilaisiinsa liittyen voimakkaita kiintymyksen ja vastuun tunteita. Oppilaiden kehitykseen haluttiin vaikuttaa positiivisesti, heistä kannettiin huolta, ja heitä kohtaan tunnettiin myötätuntoa. Näitä kulttuuritunteita ilmeni erityisesti opettajilla, jotka kokivat kohtaamiset oppilaiden kanssa palkitsevina. Sitoutuminen oppilaiden hyvinvointiin sai voimansa suhteessa koetuista tasapainotunteista. Suhteeseen panostaminen taas tuotti edelleen onnistumisen kokemuksia.

Oikeesti joskus niinku miettii, että voi vitsit noi joutuu kestäämään tosi paljon noi pikkuset, että kyllä ne on tosi tärkeitäkin, mä välitän siitä, että jokaisella on täällä hyvä olla täällä koulussa. (Viivin 4. haastattelu)

Oppilassuhteessa näytti vaikuttavan merkittäviä työn mielekkyyteen liittyviä prosesseja. Ne opettajat, jotka kuvasivat oppilaisiinsa liittyen lähinnä negatiivisia tunteita, tuntuivat antavan oppilassuhteelle vähiten painoarvoa. Kielteiset tunteet saivat opettajat vetäytymään ja vähättelemään asian merkitystä itselle (Puolimatka 2004). Sen sijaan he

korostivat opettamisen merkityksellisyyttä ja näkivät oppilaat jopa esteenä oman opettajan tehtävänsä toteuttamiselle.

Mää tiän, että opettaminen on oikeesti kivaa. Mut kun mää en pysty tekemään sitä työtä, kun mä joudun tekemään täällä niin paljon kaikkea muuta ja sit kun ei pysty, tai on päiviä, ainakin monta tuntia päivässä voi olla ei niinku hymyilytä yhtään työtä tehessä, että pitää niinku vaan naama peruslukemilla ja suurin piirtein suu alaspäinkin joskus, se ei oo kovin mielekästä sitten pitemmän päälle. (Tainan 3. haastattelu)

Etäisyyden pitäminen oppilaisiin oli keino suojata omaa haavoittuvuutta. Oppilassuhteen merkityksen kieltäminen ja etäisyyden pitäminen toimivat puskurina oppilaiden aiheuttamaa negatiivista tunnekuormaa vastaan. Läheisyyden ja etäisyyden välinen kamppailu verbalisoitiin useassa haastattelussa. Opettajat miettivät, kuinka lähelle oppilaat voitiin päästää.

Kyllä ne (oppilaat) ihan mielellään kertoo mulle skeittiharrastuksista ja semmosista, mut toisaalta siinä ottaa sen riskin, kun tulee noin kaveriks tavallaan, siihen et samaan aikaan ei voi olla lähellä ja kaukana. (Maisan 2. haastattelu)

Suhteesta kieltäytyminen esti haavoittumisen, mutta jätti opettajan myös vaille suhteeseen liittyvää tyydytyksen tunnetta. Pettyminen oppilassuhteessa näytti johtavan joitakin opettajia myös vihaan ja kostonhaluun. Omat negatiiviset tunteet ulkoistettiin ja nähtiin muiden syynä. Muutamat opettajat näyttivät samaan tapaan kuin opettamisessa noudattavan erilaista suhtautumistapaa eri ryhmien osalta. He kertoivat tietyn luokan muodostumisesta lempiluokaksi, jonka eteen haluttiin työskennellä ja josta koettiin vastuuta. Kyseisen luokan tunneilla koettiin myös onnistumisen kokemuksia opettamisessa. Opettaja uskaltautui läheisempään suhteeseen sellaisen ryhmän kanssa, jossa haavoittuvaisuuden riskin katsottiin olevan tarpeeksi pieni ja jossa oppilaiden tarvitsevuus ei ylittänyt opettajan kykyä vastata siihen.

Eli tää yks luokka, josta mä koko ajan puhun, 8 H, niin se on erittäin avoin ryhmä, ja siellä pystyy paljon puhumaan kaikesta ja se on just se, jolle mun ei oo tarvinnu kun kerran tasan suuttua. Ne on niin jotenkin, ne on niin tavallaan läheisiä mun kanssa. (Anun 3. haastattelu)

Samaisen ryhmän kanssa koettu tyydyttävä tunnesuhde tuki opettajan kokemusta omasta pätevyydestä. Muutama opettajista kykeni rakentamaan ja avoimeen suhteeseen kaikkien opettamiensa oppilaiden kanssa. Näissä tapauksissa opettajan kokema haavoittuvuuden pelko oli vähäinen ja hänen kykynsä vastaanottaa toisten ihmisten tarvitsevuutta suuri.

3.3 Oppilaiden vanhempiin kohdistuvat tunteet

Toisen opettajan työssä keskeisen aikuisryhmän, oppilaiden vanhempien, kohtaaminen herätti nuorissa opettajissa eksistentiaalisia tunteita kuten pelonsekaista epävarmuutta ja ahdistusta. Vanhempien kohtaamisen aiheuttaman jännityksen vuoksi heidän tapaamistaan saatetaan vältellä väheksymällä oppilaan ongelman vakavuutta, ja siksi vanhempiin ei tarvitse ottaa yhteyttä. Opettaja voi myös puolustella omaa toimimattomuuttaan pulmallisissa tilanteissa, jotka vaativat vanhempien väliintuloa, sillä, ettei hän tiedä, kenen kuuluu asia hoitaa, tai että heidän koulussaan muutkaan opettajat eivät tee mitään vastaavissa tilanteissa.

Moni opettaja aprikoi, kuinka vanhemmat suhtautuvat nuoreen opettajaan. Luotetaanko heidän asiantuntijuuteensa? Onko ikä asiantuntijuuden este?

Viime viikolla oli oman luokan vanhempainilta, niin oli vähän puhetta, kun vähän huono työrauha. Yksi isä kysyy, kun hän on kuullut, että ei kaikilla opettajilla oo tällaisia ongelmia ja tulee heti sellainen ikävä tunne siitä, että tällä tarkoitetaan varmaan minua. (Linnean 2. haastattelu)

Oli muutama viikko sitten vanhempainilta. No, onhan se kans yks kokemus, että vanhemmat varmaan vähän kattoo, että mitäs tänne on tällanen laitettu tai että miks just meidän lapselle on laitettu tällanen nuori aloittelija. Ei ne tietenkään mitään sellasta sanonut, mut kyl varmaan osa, varmaan ite ajattelis silleen. (Tuulin 1. haastattelu)

Vanhempien kohtaaminen sai nuoren opettajan pohdiskelemaan omaa suhdettaan kasvatukseen ja samalla syntyi riittämättömyyden tunteita. Nuori opettaja pelkäsi vanhempien kysyvän asioita, joihin hän ei osaisi vastata. Tyytyväisyyden tunne syntyi, kun opettajilla ja vanhemmilla oli yhteinen päämäärä: lapsesta huolehtiminen. Vaativaksi koetussa tehtävässä onnistuminen valoi uskoa itseän ja omaan osaamiseen.

Nyt tulee ne vanhemmat sieltä ja sitten niillä on hirveät kysymykset, mitä mäkin tiedän kasvattamisesta. [...] Sit oon joittenkin vanhempien kanssa sähköpostia kirjoitellut, ni mun mielestä hirmu kiva, et ne ottaa yhteyttä ja ne ihan kysyy niinku ja suhtautuu ihan sillai tasavertaisesti. (Viivin 1. haastattelu)

Ensimmäinen puhelinsoitto vanhemmille jännitti kauheesti, mut siihen oppii pikku hiljaa ja tottuu, ja sitten kun huomaakin, et vanhempien kans on suurin osa onneksi, että tosi kiva hoitaa näitä asioita. (Maisan 1. haastattelu)

Jotkut opettajat kokivat, että joskus vanhemmat olivat haasteellisempia kuin oppilaat. Nuori opettaja saattoi kokea ärsyttävänä, että vanhemmat halusivat osallistua sellaisten ongelmien ratkomiseen, jotka oli jo oppilaan kanssa selvitetty. Myöskään opettajien ja vanhempien kasvatuskäsitteet eivät aina olleet aivan samansuuntaisia, mikä aiheutti ristiriitaisia tunteita. Osa opettajista pohti myös laajemmin, missä kulkee koulun ja kodin kasvatustuon raja. Ristiriitaiset tilanteet herättävät defensiivisiä ja eksistentiaalisia tunteita.

Kyllä sit välillä, jos ei isi tai äiti kertonut (oppilas pitää jalkoja pöydällä ruokailutilanteessa), tulee tämmönen, et voi munko tää pitää sulle opettaa. (Linnean 2. haastattelu)

3.4 Kollegoihin kohdistuvat tunteet

Koulutyön aloittamiseen liittyvät tunteet

Aluksi...

Nuori opettaja lataa ensimmäiseen työpaikkaansa paljon toiveita ja odotuksia. Se, miten kollegat ottavat tulokkaan vastaan koulussa, näyttäytyy hyvin merkittävänä tapahtumana opettajan uran alkutaipaleella. Vastavalmistunut opettaja odottaa opiskeluajan päätösten kuuluvan menneisyyteen. Hän astuisi oikeaan työelämään, opettaisi koulussa omassa luokassaan ja saisi hyviä työkavereita, mahdollisesti myös uusia ystäviä. Hän tulee ensimmäisenä työpäivänään kouluun innokkaana, mutta hieman empien, kuulostellen ja haistellen uuden työpaikkansa ilmapiiriä. Uran alkutaival ei ole helppo (esim. Chubbuck ym. 2001; Sabar 2004), mutta negatiivisista tunteista opettajat kertovat vähän. Työelämän aloittamista siivittääkin kiitollisuus työpaikasta. Kuitenkin pelko työyhteisön ulkopuolelle jäämisestä seuraa erityisesti sellaisia opettajia, jotka tekevät lyhyitä sijaisuuksia. Epävarmuus työpaikasta synnyttää defensiivisiä tunteita: juurettomuutta, irrallisuutta ja tätä kautta yksinäisyyttä.

Välillä tulee semmonen olo, että olis vähän niinku ulkopuolinen, kun ei semmoseen sosiaaliseen kanssakäymiseen jää sitten aikaa niin paljon. (Tainan 3. haastattelu)

Aloittaessaan työnsä koulussa nuori opettaja koki parhaiten tasapainotunteita samanikäisten tai samanhenkisten opettajien kanssa. Heidän kanssaan sai olla enemmän oma itsensä kuin vanhempien kollegojen kanssa. Uudet tulokkaat hakeutuivat toistensa seuraan ja etsivät siten turvaa, jota yhteisö ei välttämättä tarjonnut. Joskus he muodostivat turvapuskurin itsensä ja vanhempien kollegojen väliin ja aiheuttivat siten negatiivisia tunteita kollegoissaan (myös esim. Isokorpi ym. 2001).

Samaan aikaan meit tuli onneks noin viis muuta opettajaa eli sen takia miun oli aika helppo tulla, et mie en ollut ainoo semmonen keltanokka, joka ei tiennyt mistään mitään. (Suvin 1. haastattelu)

Pikkujouluisahan tämä tapahtui viimeistään, että vähän pääsi bondaamaan. Siellä on aika paljon nuoria opettajia ja sijaisia, mistä ei nämä vanhemmat tietenkään ole tyytyväisiä koko ajan, kun kuulemma koko ajan niin paljon muuttuu. (Reetan 3. haastattelu)

Ensimmäisen vuoden haastattelujen perusteella vanhemmat kollegat ottivat nuoret opettajat hyvin vastaan ja kollegat olivat mukavia. Työyhteisöön kohdistui pääsääntöisesti positiivisia tunteita. Nuori opettaja iloitsi ystävällisestä tervehtimisestä, rupattelusta ja kuulumisten kyselemisestä. Hän koki iloa saadessaan keskustella opetuksesta kollegojensa kanssa. Hän saattoi suunnitella opetusmateriaaleja, kokeita ja projekteja muiden opettajien kanssa tai kysellä konkreettisia neuvoja opetukseensa. Nuori opettaja hakeutui yhteistyöhön erityisesti vieraan kielen opettajien kanssa. Ilo ja tyytyväisyys syntyivät kollegiaalisen jakamisen ja yhteisten kokemusten kautta.

Mä sanoin heti suoraan, et mulla ei oo mitään materiaaleja, saanko pyytää, jos tarvitsen. Saa pyytää. Ja mä oon käyny pyytämässä neuvoa ja opastusta. (Anun 1. haastattelu)

Rehtorin suhtautuminen nuoreen opettajaan nousi myös merkittäväksi tunnekokemukseksi. Rehtorin huolehtiva asenne loi nuorelle opettajalle turvallisuuden tunteen. Joillekin opettajille rehtori oli henkilö, jonka puoleen oli helppo kääntyä kaikenlaisissa asioissa. Joillekin taas rehtori oli pääasiallisesti koulun johtaja, jonka puoleen käännettiin, jos muuta keinoa tilanteen ratkaisemiseksi ei ollut.

Yhteistyöhön kohdistuvat tunteet

...vaan kuinka sitten kävikään?

Vähitellen, usein jo toisena työvuotena, nuorten opettajien tunneskaalaan ilmestyi enenevässä määrin defensiivisiä ja eksistentiaalisia tunteita kollegoja kohtaan. Toki nuoret opettajat kokivat saavansa tukea pyytäessään, mutta joskus ei ollut ketään, keneltä uskalsi kysyä. Kuherrusaika ensimmäisessä pidempiaikaisessa työpaikassa oli ohitse, ja nuoret opettajat alkoivat kertoa kollegojen välisistä säröistä, ongelmista vaikenemisesta, työhön sitoutumattomuudesta ja rehtorin toiminnan puutteellisuuksista. Myöskään nuorelle opettajalle tärkeä tyytyväisyyden aihe, yhteistyö kollegojen kanssa, ei lisääntynyt, vaan joissakin tapauksissa se päinvastoin vähentyi. Tämä aiheutti pettymystä ja vaikutti työviihtyvyyteen.

Niin sit se on vähän pienentynyt se piiri, minkä kanssa muuta kun tervehtii edes. [...] Jonkun verran tehään (yhteistyötä), mutta ei niin paljon kuin ekana vuonna, mikä mun mielestä vaikutti hirveen positiivisesti siihen, miten mää viihdyin täällä. (Tainan 3. haastattelu)

Yksinäisyyden tunne työyhteisössä esiintyi yhtä lukuun ottamatta kaikilla opettajilla jossain tilanteessa. Erityisesti kouluista toiseen kiertävät opettajat kokivat juurettomuutta ja eri koulujen käytänteiden selvittäminen väsytti. Tosin joistakin opettajista työyhteisön toimintaan tutustuminen sujui helposti kyselemällä, mutta joku koki ainaisen kyselemisen tuskastuttavana. Myös muutokset työyhteisön jäsenissä aiheuttivat ristiriitaisia tunteita.

Mä olisin valmis tekemään muutakin, mut sit mua pelottaa se, että sit mä oonkin yhtäkkiä yksin siinä hommassa. (Viivin 4. haastattelu)

Välillä tulee semmonen olo, että oonkos mää vähän toisen luokan kansalainen, kun mä vaan käyn täällä silloin tällöin. (Sailan 3. haastattelu)

Nuori opettaja saattoi omaksua sivustakatsojan roolin, mutta joskus se tuli myös annettuna. Muutama opettaja omaksui ”olen vain sijainen”-asenteen ja pyrki välttämään yhteisiä tehtäviä. Yhdelle opettajalle rehtori kertoi, ettei uudelle opettajalle anneta ylimääräisiä tehtäviä (viittaus luokanvalvojan tehtäviin), ja toiselle, ettei sijaisten tarvitse osallistua koulun toimintaan, koska vakituisia opettajia on tarpeeksi. Opettajat kertoivat kokeneensa rehtorin päätöksen helpottavana, sillä uudessa työpaikassa oli yltä kyllin opittavaa. Voimme kuitenkin pohtia, kokivatko opettajat rehtoreiden toimintatavan

nuoren opettajan työpanoksen mitätöimisenä. Ymmärrettävästi rehtorit ajattelivat päätöksellään helpottavansa nuorten opettajien työelämän alkua vähentämällä heidän työmääräänsä, mutta se tapahtui sulkemalla uudet opettajat pois yhteisten tehtävien parista. Nuorten opettajien mahdollisuus kokea osallisuuden tuottamaa tyytyväisyyttä kaventui työyhteisössä.

On sanottu, että on tarpeeksi vakioväkeä, ei tarvii antaa lyhytaikasilles sijaisille ylimääräsii hommi. Mikä on ollut tosi virkistävää, mä en kaipaa ryhmänohjausta yhtään. (Tuulin 4. haastattelu)

Osattomuus nousi esiin myös tilanteissa, joissa käsiteltiin koulun kehittämistä. Uutena työntekijänä nuorella opettajalla ei riittänyt rohkeutta esittää omaa kantaansa tai ideoitaan asioihin, joista hän kuitenkin koki omaavansa tuoretta tietämystä. Mielessä velloii epävarmuutta aiheuttava tunne siitä, mitä kollega ajatteli, miten hän suhtautui, oliko nuorella opettajalla oikeus esittää kantansa, sillä hän oli vain sijainen. Kysymisessä kuten ideoiden esittämisessäkin nuoren opettajan tuli olla rohkea ja oma-aloitteinen.

Kun on uus ja on koeaika, niin on joitain tilanteita, että miksei tätä voitas muuttaa. Mä aattelin, että kun täällä on aina tehty näin, että en mä nyt tähän voi sanoo, koska joku muu opettaja sano aika kantavasti siihen jo kantansa, et mä en ollu edes sanonu oma ideaani. (Jennan 3. haastattelu)

Ihmisillä on kuitenkin yleensä taipumus hakea tasapainoa elämäänsä (Puolimatka 2004). Useat nuoret opettajat hakivat tyytyväisyyden tunnetta osallistumalla koulun yhteisiin tapahtumiin, keskusteluihin ja ottamalla hoitaakseen yhteisiä tehtäviä (oppilaskunnan puheenjohtajan/luokanvalvojan tehtävät, työryhmät, projektit), jotka he kokivat myös luottamuksen osoituksena. Luottamus toimi energisoivana tunteena, saivathan opettajat tilaisuuden osoittaa ammattitaitoaan. Yhteisten tehtävien hoitamiseen liittyi kuitenkin joillakin opettajilla tunne hyväksikäytöstä. Moni nuori opettaja teki koulun opetussuunnitelman yksin, ja heille säilytettiin tehtäviä, joita muut opettajat eivät halunneet tehdä.

Kyllä se aina vähän inhottaa, kun pidetään vanhempien kanssa palaveri, että kutsutaan jonkun heikomman tapauksen vanhemmat sinne ja sit pitää keskustella, et joo pidä sää Reetta puheenvuoro siellä. (Reetan 2. haastattelu)

Merkittäväksi kokemukseksi nousi myös se, että muutamat nuoret opettajat kokivat työyhteisöstä puuttuvan kunnioituksen itseään, kollegoja tai jonkun tietyn erityisalan

opettajia kohtaan. Osa opettajista kertoi myös, että heidän vaikeuksiinsa ei suhtauduttu vakavasti.

Kollegojen nuoreen opettajaan kohdistamien odotusten herättämät tunteet

Opettajan erillisyyden tunne nousi esiin myös kollegojen opettajaan kohdistuvien odotusten kautta. He saattoivat verrata nuoren opettajan toimintaa ja persoonallisuutta edellisen opettajan tai koulun muiden opettajien toimintaan ja synnyttivät näin nuoressa opettajassa epävarmuutta omasta osaamisesta. Opettajien epävarmuus ilmeni myös siten, että he tekivät vertailuja itsensä ja kollegojen kesken. He pohtivat, ehtivätkö he opettaa tarpeeksi tai toimivatko he oikein vai väärin tai samalla tavalla kuin kokeneempi kollega. Jotkut vanhemmat kollegat esittivät myös näkemyksiään nuoren opettajan jaksamisesta. Heidän mielestään nuoren opettajan piti jaksaa eikä hän saanut väsyä. Tällainen ärsytti. Työn raskauden kokemus tuli joidenkin kokeneempien kollegojen mielestä ”laittaa ekan vuoden piikkiin”. Tällainen toteamus ei suinkaan helpottanut nuoren opettajan tilannetta. Hänen tuli ”sietää” paremmin muun muassa melua, olihan hän nuori. Kummeksuntaa nuorten opettajien parissa herätti se, että kollegat eivät olleet sitoutuneita työhönsä. Kollegat saattoivat kokea nuoren opettajan innokkuuden negatiivisesti. Myös tokaisut ”aina meillä on tehty näin” ja ”kyllä sinä ajan oloon kyynistyt” aiheuttivat ristiriitaisia tunteita. Moninaiset pysähdyttävät tunteet, joita opettajat kokivat, veivät paljon energiaa ja söivät itsetuntoa eikä kulttuuritunteiden kehittymiselle ollut näin ollen tilaa.

4 Pohdiskelua

Tutkimuksessamme pyrimme kartoittamaan nuoren opettajan tunteita ensimmäisinä työssäolovuosina ja sitä, mihin hänen kokemansa tunteet liittyivät. Tunteiden kuvaamisen kautta pyrimme luomaan kuvaa opettajan työn mielekkyyden rakentumisesta. Tutkimuksemme tulokset vahvistavat aikaisempia tuloksia siitä, että tunteilla on tärkeä merkitys nuorelle opettajalle (Blomberg 2008; Bullough ym. 2004; Chubbuck ym. 2001;

Hargreaves 2002). Opettajan jaksamisen kannalta olennaisen tärkeää on kokea yhteyttä työtovereihin ja oppilaisiin ja tiedostaa oma pätevyytensä opettajana.

Tutkimuksemme nuorten opettajien työssään kokemat tunnetilat olivat hyvin vaihtelevia. Oikeassa työssä oleminen, opettaminen ja sen onnistuminen olivat suuria ilonaiheita. Toisaalta nuori opettaja kohtasi kokemattomuutensa tuoman epävarmuuden ja pelon ja etsi turvallisuutta suunnittelusta, ennakoinnista ja rutiineista (Isokorpi & Viitanen 2001, 80). Turvallisuuden tunteen saavuttaminen saattoi vaatia opettajalta jopa niin paljon ponnistelua, että se esti työnilon kokemisen. Voimavaroja ei tällöin riittänyt työn kehittämiseen. Opettamiseen liittyvien tunteiden ohella ihmissuhteet olivat toinen hyvin tärkeä tunteita aiheuttava tekijä. Oppilassuhteessaan opettajat joutuivat jatkuvasti pohtimaan läheisyyden ja etäisyyden välistä ristiriitaa. Kuinka lähelle nuori opettaja voi mennä oppilaitaan? Usein opettajat joutuivat tunnetasapainonsa takia pitämään etäisyyttä oppilaisiin, vaikka oma alkuperäinen toive olisi ollut toinen. Huomattava osa negatiivisista tunteista liittyi kuitenkin juuri aikuisten välisiin kohtaamisiin. Tämä on mielenkiintoista siksi, että opettajankoulutuksessa huomiota kiinnitetään eniten opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen, kun taas työyhteisön ja vanhempien kohtaaminen ovat olleet vähemmällä huomiolla. Herääkin kysymys siitä, miten opettajaksi opiskelevia voitaisiin ohjata myös näihin tärkeisiin kohtaamisiin.

Haastatteluissa opettajat kertoivat melko vähän työhönsä liittyvistä kulttuuritunteista: myötätunnosta, rohkeudesta ja avoimuudesta. Haastatteluissa korostuivat sen sijaan negatiiviset tunteet. Tämä saattaisi osittain johtua siitä, että opettajilla oli haastatteluissa tarve purkaa juuri negatiivisia tunteitaan. Toisaalta tätä voitaisiin pitää merkinä myös tunnetasapainotilan hauraudesta. Kulttuuritunteiden ilmeneminen edellyttäisi turvallisuuden tunnetta, jota nuorten opettajien oli hyvin vaikea tilanteessaan saavuttaa. Tunnetilojen haurautteen viittaisi myös opettajien vaikeus kohdata oppilaitaan aidosti ja jakaa heidän tunteitaan. Useat opettajat kokivat tarpeelliseksi pitää oppilaisiinsa etäisyyttä auktoriteetin menettämisen ja haavoittumisen pelossa.

Tutkimuksemme keskeisiä havaintoja olivat opettajien kokemien tunteiden käsittelyyn liittyvät prosessit. Omaan ammattitaitoon ja ihmissuhteisiin liittyvät tunteet synnyttivät opettajissa erilaisia reaktioita. Tasapainotunteet synnyttivät energiaa ja motivoivat osallistumaan. Positiiviset tunteet ruokkivat kulttuuritunteiden kehittymistä, mikä puolestaan edisti yksilön ja sitä kautta yhteisön kasvua. Eksistentiaaliset ja defensiiviset tunteet imivät energiaa ja saivat yksilön toimimaan säästöliekillä. Hän pyrki välttämään osallistumista ja eristäytyi ympäristöstään. Vähitellen innostus ja energia – olivat ne sitten oppilaiden, opettamisen, työyhteisön tai vanhempien herättämiä – näivettyivät. Työuupumus oli lähellä. Koulun ulkopuolisessa elämässä onnistumiset ja epäonnistumiset vuorottelivat, eikä elämä koulurakennuksen sisällä muodostanut poikkeusta. Haasteeksi nouseekin, miten saavutamme sellaisen tunnetilan, jossa kasvu ja kehittyminen ovat mahdollisia, tilan, jossa omat negatiiviset tunteet olisi mahdollista kohdata ja kääntää voimavaraksi (Kujala 2008) ilman syyllisen etsintää ulkopuolelta. Tässä vaiheessa negatiiviset tunteet olivat opettajille ainoastaan taakka.

Työpaikan ihmissuhteissa koetut tasapainotunteet osoittautuivat tutkimuksessamme äärimmäisen tärkeäksi voimavaraksi nuorelle opettajalle. Eräksi merkittäväksi kuormittavaksi tekijäksi nousivat siksi opettajien määräaikaiset työsuhteet. Kun yhteisöllisyyden kokemus oli tärkeä nuoren opettajan tunnetasapainolle, määräaikaisuus oli omiaan aiheuttamaan defensiivisiä tunteita. Opettaja koki itsensä torjutuksi, toisen luokan kansalaiseksi. Nekin opettajat, jotka määräaikaisuudestaan huolimatta otettiin työyhteisössä vastaan hyvin, kokivat määräaikaisuudesta henkistä stressiä. Epävarmuus tulevaisuudesta ja toimeentulosta kuormitti fyysisesti ja henkisesti. Opettajat, joilla ihmissuhteisiin liittyi lähinnä negatiivisia tunteita, olivat jo muutaman vuoden jälkeen vaarassa uupua. Osallisuuden kokemus antoi nuorille opettajille voimaa omaan ammatilliseen kehittymiseen ja työyhteisöä kehittävien ideoiden esiin tuomiseen (myös esim. Fineman 2004; Varila ym. 2000). Toisaalta onnistuminen oppilassuhteessa ja opettamisessa auttoi opettajaa kestämaan paremmin yksinäisyyttä työyhteisössä.

Tässä tutkimusraportissamme olemme pyrkineet tuomaan esille jotakin nuoren opettajan kokemusmaailmasta ja sen merkityksellisyydestä. Tunteet luovat opettajan arjessaan

kohtaamille asioille mielen, niiden kautta yksilö kokee itsensä ja ympäristönsä. Nuorella opettajalla työhön liittyvät tunteet olivat paitsi voimavara myös valitettavan usein taakka. Tunteiden huomioon ottaminen entistä enemmän ammatillisen kehityksen tukemisessa ja opettajankoulutuksessa olisikin tärkeä kehittämiskohde.

Lähdeluettelo

- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.
- Bullough, Jr. R. V., Young, J. & Draper, R. J. 2004. One-year teaching internships and the dimensions of beginning teacher development. *Teachers and Teaching: theory and practice* 10 (4), 365–392.
- Chubbuck, S. M., Renee, T. C., Allard, J. & Quinlan, J. 2001. Playing it safe as a novice teacher. Implications for programs for new teachers. *Journal of Teacher Education* 52 (5), 365–376.
- Darby, A. 2008. Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education* 24, 1160–1172.
- Fineman, S. 2004. Understanding emotion at work. Lontoo: Sage.
- Flores, M. A. 2006. Being novice teacher in two different settings: struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record* 108 (10), 2021–2052.
- Goleman, D. 1997. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Helsinki: Otava.
- Hargreaves, A. 2001. Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record* 103 (6), 1056–1080.
- Hargreaves, A. 2002. Teaching and betrayal. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (3/4), 393–407.
- Ihanainen, P. 1999. Inhimillinen ammattitaito. Kouluttamis- ja kouluttautumisopas. Opetushallitus. Moniste 5/1999.
- Ilmonen, K. 1999. Työelämä ja tunteet. Teoksessa S. Näre (toim.) *Tunteiden sosiologia II. Historiaa ja säätelyä*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 299–324.

- Isokorpi, T. & Viitanen, P. 2001. Tunnevoimaa! Helsinki: Tammi.
- Kujala, M. 2008. Muukalaisena omassa maassa. Miten kasvaa vuorovaikutuskonflikteissa? Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 339. Jyväskylän yliopisto.
- Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.
- Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Juva: PS-kustannus.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Helsinki: WSOY.
- Sabar, N. 2004. From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. Teaching and Teacher Education 20 (2), 145–161.
- Scherff, L. 2008. Disavoided: the stories of two novice teachers. Teaching and Teacher Education 24 (2008), 1317–1332.
- Schutz, P. A. & Pekrun, R. 2007. Emotion in education. Educational Psychology Series. USA: Elsevier.
- Talib, M.-T. 2002. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–69.
- Turunen, K. 1994. Tunteet rakenteina. Teoksessa O. Lindfors, E. Paakkola & K. Pylkkänen (toim.) Yhteisödynamiikka. Ihminen muuttuvassa työyhteisössä ja kulttuurissa. Jyväskylä: Ateena, 201–212.
- Varila, J. & Viholainen, T. 2000. Työnilo tutkimuksen kohteeksi. Mitä uusia tuulia ja virikkeitä työnilon kokemukset tarjoavat henkilöstön tai organisaation kehittämiseen. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 79.
- Wager, M. 1999. Tutkijuus ja tunteet. Teoksessa S. Näre (toim.) Tunteiden sosiologia II. Historiaa ja säätelyä. Hämeenlinna: Karisto, 325–342.