



Leskelä Eveliina ja Määttä Emma

*”Ilman tunnekasvatuksen toteuttamista ja niitä toimintatapoja mä en näkis kovinkaan paljon merkitystä mun työssä”* - luokanopettajien käsityksiä tunnekasvatuksesta ja sen merkityksestä

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma  
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

*”Ilman tunnekasvatuksen toteuttamista ja niitä toimintatapoja mä en näkis kovinkaan paljojn merkitystä mun työssä”* – luokanopettajien käsityksiä tunnekasvatuksesta ja sen merkityksestä (Eveliina Leskelä ja Emma Määttä)

Pro gradu -tutkielma, 71 sivua

Toukokuu 2021

---

Tässä tutkielmassa tarkastellaan luokanopettajien käsityksiä tunnekasvatuksesta ja sen merkityksestä. Lisäksi käsitellään luokanopettajien ajatuksia itsestään tunnekasvattajina ja tapaa, jolla tunnekasvattajana olemisesta puhutaan. Tutkimuksen aikana tuli selväksi, että opettajien käsityksiä omasta roolistaan, valmiuksistaan tai tunnekasvatuksen menetelmistä ei voida erottaa heidän käsityksistään tunnekasvatuksesta tai sen merkityksestä. Kyseessä on moninainen ilmiö, jota voidaan selittää yhtä monella tapaa kuin on tunnekasvattajiakin. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat: Miten luokanopettajat käsittävät tunnekasvatuksen? Miten luokanopettajat kokevat tunnekasvatuksen merkityksellisyyden? Mitä luokanopettajat ajattelevat itsestään tunnekasvattajana?

Tunnekasvatuksen tutkiminen on tärkeää, sillä viimeisimpien selvitysten valossa akateemiset taidot rakentuvat tunne- ja vuorovaikutustaitojen päälle. Opettajan näkökulma tutkimuksessa valikoitui opettajan merkittävän roolin vuoksi. Luokanopettajat toimivat oppilaidensa turvallisin aikuisina ja roolimalleina sekä vaikuttavat isossa osassa oppilaan arkea. Koska luokanopettajien harteille asetetaan yhteiskunnassa paljon odotuksia ja velvollisuuksia, oli mielenkiintoista selvittää, mitä luokanopettajat itse ajattelevat heihin kohdistuvista odotuksista tunnekasvatuksen kentällä.

Tutkimuksen tieteellinen viitekehys rakentuu tunteiden, tunnetaitojen ja tunnekasvatuksen teoriapohjista. Tunnetaitojen käsittely tässä tutkimuksessa kohdistuu etenkin opettajien tunnetaitoihin. Kyseessä on laadullinen tutkimus, jonka lähestymistapana toimii hermeneuttis-fenomenologinen suuntaus. Aineisto on kerätty teemahaastatteluna viideltä luokanopettajalta. Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä.

Tunnekasvatus käsitetään tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien keskuudessa hyvin moninaisena. Luokanopettajien käsityksiin tunnekasvatuksesta liittyi niin selkeitä ja positiivisia ajatuksia, kuin epävarmoja ja pelokkaitakin tuntemuksia. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että tunnekasvatus koetaan merkitykselliseksi ja kokonaisvaltaisesti opetukseen vaikuttavaksi tekijäksi. Tutkimustulosten mukaan se, miten luokanopettajat ajattelevat itsestään tunnekasvattajana tai millaiseksi he kokevat omat valmiutensa ei vähennä tai lisää tunnekasvatuksen merkityksen kokemista.

Avainsanat: tunteet, tunneäly, tunnetaidot, tunnekasvatus, luokanopettaja, peruskoulu

# SISÄLLYS

<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2 TUNNETAIDOT JA TUNNEKASVATUS</b> .....	<b>6</b>
2.1 Tunteet.....	6
2.2 Tunnetaidot.....	10
2.2.1 Opettajan tunnetaidot.....	13
2.3 Tunnekasvatus .....	18
<b>3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>21</b>
3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	22
3.2 Fenomenologinen lähestymistapa.....	23
3.3 Teemahaastattelu aineistonkeruun menetelmänä.....	24
3.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	27
3.5 Aineistolähtöinen, eli induktiivinen sisällönanalyysi .....	29
3.5.1 Redusointi.....	31
3.5.2 Klusterointi.....	32
3.5.3 Abstrahointi.....	34
<b>4 TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>36</b>
4.1 Käsitteitä tunnekasvatuksesta.....	36
4.1.1 Tunnekasvatus on empatiaa .....	36
4.1.2 Moniulotteinen käsitys tunnekasvatuksesta.....	37
4.1.3 Tunnekasvatus on kohtaamista.....	38
4.1.4 Epävarma käsitys tunnekasvatuksesta.....	39
4.2 Tunnekasvatuksen merkityksen kokemus.....	39
4.2.1 Oppilaan identiteetin vahvistaja .....	40
4.2.2 Yhteisöllisyyden vahvistaja .....	40
4.2.3 Opetuksen perusta.....	41
4.2.4 Valmiuksia tulevaisuuteen.....	41
4.3 Opettaja tunnekasvattajana .....	42
4.3.1 Opettajan valmiudet tunnekasvattajana.....	42
4.3.2 Opettajan rooli tunnekasvatuksessa.....	45
4.3.3 Tunnekasvatuksen menetelmiä .....	48
<b>5 JOHTOPÄÄTÖKSET</b> .....	<b>51</b>
5.1 Tunnekasvatuksen moninainen käsitys.....	51
5.2 Tunnekasvatuksella on merkitystä.....	54
5.3 Opettajat osaavat puhua tunnekasvatuksesta .....	56
5.3.1 Opettajan valmiudet, rooli ja opetusmenetelmät – tunnekasvatuksen käsittäminen .....	56
5.3.2 Opettajan valmiudet, rooli ja opetusmenetelmät – tunnekasvatuksen merkitys .....	58
<b>6 POHDINTA</b> .....	<b>61</b>
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>65</b>

## JOHDANTO

*”Kun tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat kunnossa, niiden päälle rakennetaan akateemisia taitoja. Tunne- ja vuorovaikutustaidoilla löytää oikeat polut, pärjää ihmissuhteissa, työelämässä ja kaikkialla.”* Edellä olevassa lainauksessa puhuu Sami Seppilä, Me-koulun kehittämisasian-tuntija Virtasen (2021) kirjoittamassa artikkelissa Helsingin Uutisissa. Artikkelin kertoo helsinkiläiskoulun kahden vuoden hankkeesta, jossa oppilaille pidettiin systemaattisesti tunnekasvatusta viikoittain. Koululta raportoidaan, että kahden vuoden aikana viikoittaisen kiusaamisen osuus laski 33 prosentista 15 prosenttiin.

Nykyisen käsityksen mukaan tunteilla on monia myönteisiä vaikutuksia ihmisen elämään. Sen lisäksi, että ne rikastuttavat meidän elämäämme ja tekevät siitä merkityksellisempää, ne ovat myös tarpeellisia. Tunteet saavat meidät haketumaan hyvinvointimme kannalta tärkeiden asioiden äärelle. Toisenlaiset tunteet kuten pelko, varjelevat meitä. (Kokkonen, 2010, 11.) Tunteiden merkityksestä huolimatta emme välttämättä pidä niitä suurella arvolla, eikä tunteita ole tutkittu ihmistieteiden kentällä viime vuosisadan alkupuoliskolla paljonkaan. Puolimatka (2004) kertoo, että taustalla on vanhentunut käsitys tunteiden merkityksestä. Aiemmin tunteiden katsottiin edustavan järjenvastaisuutta ja olevan hallitsemattomissa (Puolimatka, 2004, 7). Nummenmaan (2010) mukaan nykyisen kaltaisessa järjestäytyneessä yhteiskunnassa ihmisen on mahdotonta toimia ilman, että sekä tietoinen ajattelu, eli järki että tunnemekanismimme toimivat yhdessä (Nummenmaa, 2010, 106). Järki ja tunteet kulkevat siis käsi kädessä, eikä kumpikaan ole toista merkittävämpi.

Tunteiden tutkiminen ei ole ollut psykologian ja aivotutkimuksen piirissä keskeisessä osassa, sillä tunteet on nähty liian subjektiivisena ja henkilökohtaisena tutkimuksen kohteena. Tunteita on tämän vuoksi ollut vaikea määritellä ja tutkia. Viimeaikainen tutkimus on osoittanut tämän väitteen vääräksi. On havaittu, että aivot tuottavat tunteita täysin samalla tavalla kuin ne esimerkiksi ohjailevat ihmisen kehon liikkeitä. Tämän vuoksi tunteita voi tutkia laboratorio-olosuhteissa yhtä tarkasti kuin vaikkapa muistia tai näköä. Nummenmaan mukaan tätä ajatusta voi olla vaikea hyväksyä, sillä suurin osa ihmisistä kokee, että muisti ja tunteet eivät ole laadullisesti verrattavissa olevia toimintoja. (Nummenmaa, 2010, 15.) Nykypäivänä on siis kuitenkin tultu kauas siitä ajattelutavasta, jossa tunteet ja järki erotetaan toisistaan ja jossa tunteet ovat vain järjen tiellä.

Jalovaaran (2006) mielestä onkin varsin ongelmallista, että yhteiskunnassamme järki ja tunteet ovat usein eritelty niin, että ne toimivat toistensa vastakohtina. Todellisuus kun on se, että mitä nuoremasta lapsesta puhutaan, sitä vahvemmin tiedot ja tunteet ovat yhteyksissä toisiinsa. (Jalovaara, 2006, 39). Toivoisimme yhteiskuntamme kehittyvän siihen suuntaan, missä tunnetaidot ovat yhtä normaali osa koulun opetusta siinä missä muutkin oppiaineet, kuten matemaattikka, englanti ja äidinkieli.

Tunteisiin kohdistuneet tutkimukset ovat osoittaneet, että tunteet ja kognitio ovat kiinteästi liitoksissa toisiinsa. Näiden kahden välistä suhdetta on tarkasteltu kolmesta näkökulmasta: 1. Edellyttävätkö tunteet kognitiota? 2. Voivatko kognitiiviset prosessit vaikuttaa tunteisiin? 3. Voivatko tunteet vaikuttaa kognitiivisiin prosesseihin? Nummenmaan (2010) mukaan vastaus näihin kysymyksiin on lyhyesti: ei, kyllä ja kyllä. Tunnereaktiot eivät aina vaadi tietoista arviointia reaktiosta, mutta näin voi myös käydä. Lisäksi tunteet ja kognitiiviset prosessit vaikuttavat toisiinsa vastavuoroisesti. Kun tiedostamme tunteemme, voimme vaikuttaa niihin säätelemällä niitä, käymällä niitä läpi ja tekemällä arvioita. Tunteilla taas on suuri vaikutus kognitiivisiin prosesseihin, sillä tiedämme, että esimerkiksi kokemamme ahdistuneisuus tai stressi vaikuttavat suoriutumiskykyymme vahvasti. (Nummenmaa, 2010, 107–110.)

Pro gradu -tutkielmamme aiheena on luokanopettajien käsitykset tunnekasvatuksesta ja sen merkityksestä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä käsityksiä luokanopettajat asettavat tunnekasvatukselle, ja kuinka merkityksellisenä he sen kokevat. Haluamme, että tutkielmallisaa ihmisten ymmärrystä tunnekasvatuksesta ja auttaa hahmottamaan siihen liittyviä merkityksiä. Toisaalta toivomme, että tutkimuksemme voisi toimia eräänlaisena yhteiskunnallisena keskustelunavauksena tunnekasvatuksen kentällä. Ajatteleminen, että ymmärrys tunteista ja tunnekasvatuksesta lisää osaltaan koulussakin tarvittavaa keskinäistä ymmärrystä ja erilaisten tarpeiden huomioimista.

## 2 TUNNETAIDOT JA TUNNEKASVATUS

Jotta tunnekasvatusta ja sen merkitystä voidaan käsittää ja määritellä, tulee ensin ymmärtää, miten tunteet, tunnetaidot sekä tunnekasvatus voidaan käsittää. Seuraavissa alaluvuissa käsittelemme tutkielman kannalta oleellisia käsitteitä, jotka muodostavat teoreettisen viitekehyksen tutkielmalle. Kaikkien yllä mainittujen käsitteiden määritelmät ovat moninaisia ja kehittyviä, eikä niitä voida määritellä yksiselitteisesti. Ensimmäisessä alaluvussa esitellään muutamia tunneteorioita sekä puhutaan tunteiden merkityksestä koulukontekstissa. Tunnetaitoja käsittelevässä alaluvussa käsitellään erilaisia määritelmiä siitä, mitä tunnetaitojen katsotaan yleisimmin teoriassa sisältävän. Tämän lisäksi käsittelemme tunnetaitoja erityisesti opettajan näkökulmasta. Viimeisessä alaluvussa esittelemme teorioita tunnekasvatukselle sekä käsittelemme sitä, miten tunnekasvatus esiintyy opetussuunnitelmassa.

### 2.1 Tunteet

Tieteentekijät ovat vuosikymmenien ajan pyrkineet selittämään, miten tunteet toimivat ja kuinka suurta osaa ne näyttelevät ihmisten välisissä suhteissa, onnellisuudessa, järkevässä päätöksenteossa sekä oppimisessa ja kasvatuksessa. (Puolimatka, 2004, 7.) Tässä alaluvussa keskitytään tarkastelemaan erilaisia teorioita siitä, mitä tunteet ovat, mistä ne johtuvat ja miten ne ilmenevät.

Ilman tunteita ei voi tulla toimeen. Tämä korostuu etenkin ihmisten välisissä vuorovaikutussuhteissa. Kyetäkseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen ihmisen täytyy osata samaistua toisen asemaan ja osata tunnistaa, miltä toisesta ihmisestä tuntuu. Looginen päättely ei riitä. (Jalovaara, 2006, 38.) Isokorpi ja Viitanen (2001) nimittävät tunteita tahdonvoimaksi. Heidän mukaansa tunteella on suuri merkitys toiminnan motivaattorina. Tunteilla voidaan myös tulkita asioiden merkitystä suhteessa omiin tavoitteisiin ja tarpeisiin. Tiedämme, haluammeko tehdä jotain tiettyä asiaa siitä, millaisia tunteita se meissä herättää. (Isokorpi & Viitanen, 2001, 37.)

Olotiloja, jotka tuntuvat niin mielessämme kuin kehossammekin erilaisina muutoksina ja reaktioina, kutsutaan tunteiksi. Ne ovat eloon jäämisen kannalta välttämättömiä valmiustiloja, jotka ohjaavat toimintaamme. (Nummenmaa, 2010, 11–12.) Juuri tätä toimintaa ohjaavaa ja toiminnan tärkeysjärjestystä kuvaa sana emotio. Sanan alkuperä on latinan kielessä, jossa se tarkoittaa liikkeelle panemista ja liikuttamista. Suomenkielinen vanhahtava vastine sanalle voisi olla

mielenliikutus. Uudempaa kaikenkattavaa, suomenkielistä vastinetta emootio-sanalle ei kuitenkaan ole vielä löydetty, joten termiä nähdään käytettävän vapaasti joko rinnakkain emootiosanan kanssa tai täysin samaa tarkoittaen. Yleisesti ottaen tunteisiin liittyville käsitteille ei ole löydetty täysin yksimielistä selitystä siitä, kuinka sanat tulisi määritellä. (Kokkonen, 2017, 15–17.)

Tunteita luokitellaan monin eri tavoin riippuen siitä, millä tavalla niitä tarkastellaan ja mitä tunteisiin liittyvää osa-aluetta painotetaan. Esittelemme seuraavaksi erilaisia viime vuosikymmenen teorioita tunteille ja sille, minkälaiset tekijät niihin vaikuttavat. Puolimatka (2004) tarkastelee tunteita eri lähestymistapojen mukaan, Nummenmaa (2010) taas tarkastelee määrittelemiään perustunteita. Isokorpi ja Viitanen (2001) jakavat tunteet kolmeen laadulliseen osioon. Jääskinen (2017) ja Lonka (2015) jaottelevat tunteita sen mukaan, mistä ne johtavat. Tunteiden synnylle ei ole yksiselitteistä vastausta. Eri tunneteoriat kuitenkin antavat kattavan näkemyksen siitä, mitä tunteet ovat ja mistä eri tuntemukset voivat johtua. On myös syytä todeta, että tuntemukset eivät useinkaan johdu yhdestä syystä, vaan tekijöitä on melkein aina monia.

Nummenmaan (2010) mukaan ihmiset ovat taipuvaisia luokittelemaan ja järjestelmään asioita mielessään ja tunteet eivät ole poikkeus. Tunteille annetaan nimiä ja luokitellaan huonoiksi ja hyviksi tunteiksi. Suurin osa tutkijoista on sitä mieltä, että emme voi samaan aikaan tuntea sekä vihaa, että mielihyvää. Sekä viha että mielihyvä kuuluvat niin sanottuihin perustunteisiin, joiden voidaan kategoristen tunneteorioiden näkökulmasta katsoa olevan toisistaan riippumattomia tiloja. (Nummenmaa, 2010, 33.) Turusen (2004) mielestä on ei ole väliä jaotellaanko tunteet positiivisiksi vai negatiivisiksi, sillä hänen mielestään tunteiden arviointi tällä tavalla ei hänen mielestään välttämättä kuulu tieteeseen. Tunteissa on melkein aina jotain merkitystä. Tätä on kuitenkin vaikea määritellä käsitteellisesti, sillä tunteiden kokeminen on niin yksilöllistä. (Turunen, 2004, 167.) Peltonen (2005) kokee, että tunteiden jakaminen positiivisiin ja negatiivisiin sisältää vahvan arvolatauksen, mikä etenkin opetuksen näkökulmasta voi olla haitallista. Positiiviset tunteet ovat iloisia ja sallittuja, kun taas negatiiviset tunteet ovat kielteisiä ja vahingollisia. Arvoasetelma tuottaa vaikeuksia etenkin lapselle, jos hän hyväksyy vain positiiviset tunteensa ja eikä sen vuoksi omaa kykyä hyväksyä ja käsitellä negatiivisia tunteitaan. Tarkoituksena ei ole, että lapsi tuntisi syyllisyyttä kielteisistä tunteistaan. (Peltonen, 2005, 32.)

Nummenmaan esittelemät perustunteet, joihin hän kohdistaa tarkastelunsa, ovat mielihyvä, pelko, inho, suru, viha ja hämmästyminen. Perustunteiden ajatellaan olevan kulttuurista riippumattomia ja evoluution myötä syntyneitä toimintaohjelmia. Yhteinen tekijä perustunteilla on niiden

yleismaailmallisuus siinä mielessä, että perustunteisiin liittyvät kasvonilmeet ovat tunnistettavissa lähes kaikkialla maailmassa samalla tavalla. (Nummenmaa, 2010, 34.)

Isokorpi & Viitanen (2001) jäsentelevät tunteita monella eri tavalla tunteiden merkityksen ja niiden laadun mukaan. Yksi heidän esittelemänsä tapa järjestellä tunteita on tunteiden kolmijako. Kolmijaon mukaan tunteet voidaan järjestää ensisijaisiin, toissijaisiin ja välinetunteisiin. Ensisijaiset, eli primäärit tunteet ovat syntymästä asti ja ne tulevat syvältä ihmisen neurofysiologisesta perustasta. Toissijaiset eli sekundaariset ovat monimutkaisempia ja ne voivat kehittyä oppimisen kautta. Sekundaariset tunteet ovat reaktioita ensisijaisiin tunteisiin. Välitunteilla, eli instrumentaalisilla tunteilla pyritään vaikuttamaan muihin ihmisiin. Tätä voi olla esimerkiksi manipulointi tai syyllistäminen. (Isokorpi & Viitanen, 2001, 26–27.)

Isokorpi & Viitanen jakavat primaareihin tunteisiin paljon samoja tunteita, joita Nummenmaa (2010) nimittää perustunteiksi. Näitä ovat muun muassa pelko, inho, ilo ja viha. Poikkeuksena on rakkaus ja onnellisuus, joita ei Nummenmaan perustunteiden listasta löydy, sillä näihin tunteisiin ei liity tiettyä kansainvälisesti tunnistettavaa kasvojen ilmettä.

Tunneteorioita on yhtä paljon kuin tunteiden ymmärrystapoja. Tunneteoriat eroavat toisistaan sen perusteella, mihin puoleen tunteista ne kiinnittävät huomion. Luonnollisesti tällaisessa tarkastelussa on vaarana se, että jokin tunteiden osa-alue jää vähemmälle huomiolle, jolloin teoria ei ole kattava ja merkitys nähdään yksipuolisesti. Puolimatka (2004) erottaa tunteiden tarkastelussa viisi erilaista lähestymistapaa; tuntemusteoriat, behavioristiset teorit, konatiiviset teorit, kognitiiviset teorit sekä yhdistelmäteorit. Suurimpina eroina näissä lähestymistavoissa on kokemus siitä, mistä tunteet tulevat. Esimerkiksi behavioristisen teorian mukaan tunteet ovat taipumuksia käyttäytyä tietyllä tavalla, kun taas tuntemusteorioiden mukaan tunteet ovat vain ruumiillisia tuntemuksia, jotka intentionaalisesti suuntautuvat tiettyyn kohteeseen. (Puolimatka, 2004, 20.)

Puolimatkan (2004) mainitsemien yhdistelmäteorioiden mukaan tunnetta ei voi ymmärtää minäkään tietyn rakenteen osan kuten tuntemuksen, käyttäytymistäipumuksen, halun tai arvon pohjalta, vaan tunteisiin yhdistyy aina kaksi tai useampi tekijä. Hän uskoo, että tunteet ovat läheisissä kosketuksissa ihmisen biologisiin prosesseihin niin, että tunteilla on aina sekä fysiologinen, psyykinen, että biologinen perusta. Tämän lisäksi tunteisiin vaikuttavat henkiset ja normatiiviset tekijät kuten looginen ajattelu, sosiaaliset suhteet muihin ihmisiin ja moraaliset näkemykset (Puolimatka, 2004, 29).



Jääskinen (2017) puhuu biologisista tekijöistä kuten temperamentti, perimä ja hermoston rakenne, jotka yhdessä vaikuttavat tunteisiin ja siihen, miten niihin reagoidaan. Tärkeä vaikuttaja on myös fyysinen ja henkinen vointimme tunteiden tuntemishetkellä. Esimerkiksi stressaantuneena mielipahan tunteet syttyvät nopeammin ja voimakkaammin kuin levänneenä ja rentoutuneena. (Jääskinen, 2017, 13.) Myös Lonka (2015) puhuu temperamentin vaikutuksesta tunteisiin. Temperamentti ei määritä sitä, mitä ihminen tekee, vaan kertoo siitä, miten ihminen toimii. Temperamentilla ei voi selittää ihmisen tekemisiä, sillä jokaisen ihmisen temperamenteissa on eroja. Myös ulkoiset ärsykkeet, kuten väsymys tai alkoholi voivat vaikuttaa siihen, miten helppo tunteita on hallita. (Lonka, 2015, 141–142.)

Niin kuin tunteita ja niiden teorioita, myös tunteen ilmenemistä voidaan luokitella eri osioihin. Lonka (2015) jakaa tunteen ilmenemisen neljään eri osioon; tunnetila, tunteiden ilmaisu, fysiologinen reaktio ja älyllinen tulkinta. Ideana on, että tunne voi näyttäytyä erilaisilla tavoilla. Tunnetila voi olla esimerkiksi sitä, että tuntee itsensä ärtyneeksi tai innostuneeksi. Tunteiden ilmaisu voi olla esimerkiksi innostuksesta johtuva nauru. Tunteen voi kokea myös fyysisesti esimerkiksi sydämen tykytyksinä. Tunteiden älyllinen tulkinta taas antaa tunteelle sen merkityksen ja selityksen. (Lonka, 2015, 133.)

Kokkonen (2010) kokoaa hyvin esiin nousseita ajatuksia siitä, mistä suurin osa tutkijoista vaikuttaisi olevan samaa mieltä. Suurin osa tunnetutkijoista on yhtä mieltä siitä, että tunteet koostuvat vuorovaikutteisesti niin fysiologisten reaktioiden, tunneilmaisujen kuin omakohtaisten kokemusten osa-alueista. Joidenkin tutkijoiden mielestä tunteiden osa-alueita on kuitenkin yleisen käsityksen vastaisesti vieläkin enemmän. Kokkonen (2010) toteaa, että on olemassa tutkijoita, joiden mielestä tunne ei synny ainoastaan ulkoisesta tapahtumasta, vaan myös esimerkiksi muisto tai mielikuva voi laukasta tunnereaktion täysin ilman, että henkilölle on ulkoisesti tapahtunut mitään (Kokkonen, 2010, 14–15).

Leskisenoja (2017) puhuu tunteiden merkityksestä koulussa. Hän toteaa, että vaikka positiivisessa pedagogiikassa pääpaino tulisikin olla hyvissä asioissa, on myös negatiivisilla tunteilla suuri merkitys. Leskisenoja sanoo negatiivisten tunteiden olevan joskus jopa hyödyllisempiä kuin myönteiset tunteet. Hän käyttää esimerkkinä surua, joka hänen mukaansa saa meidät keskittymään yksityiskohtiin ja tehostaa tiedonkäsittelyämme. Keskeistä on kuitenkin negatiivisten ja positiivisten kokemusten luoma tasapaino. (Leskisenoja, 2017, 12.) Myös Määttä (2006) puhuu tunteiden merkityksestä oppimiselle. Tunteet vaikuttavat oppimisessa joko innostaen tai

lomaannuttaen. Ilo ja tyytyväisyys edistävät oppimista, kun taas epäonnistumiset ja epämiellyttävät oppimiskokemukset synnyttävät kielteisiä tunteita. Oppimisen ilo ei kuitenkaan tarkoita sitä, että oppiminen on aina pelkästään hauskaa. (Määttä, 2006, 10.)

Myönteisten tunteiden suuri merkitys kouluelämässä on väistämätöntä. Erityisesti myönteisten tunteiden suuri yhteys koulussa viihtymiseen ja hyviin oppimistuloksiin tulisi huomioida suunnitellussa koulutyössä niin luokan, koulun, kunnan kuin valtionkin tasolla. (Leskisenoja, 2017, 40.) Jalovaara (2006) toteaa, että sillä, mitä lapsena tunnemme, on vaikutusta myös tulevaisuuteemme. Hänen mukaansa lapsuuden tunnekokemukset vaikuttavat aivojen muotoutumiseen ja toimintaan. Siten tunnekokemukset jättävät ikään kuin jäljen aivoihimme. (Jalovaara, 2006, 19.)

## **2.2 Tunnetaidot**

Tunnetaidot tarkoittavat elämässä kohdattujen haasteiden ja vastoinkäymisten käsittelykykyä, impulssien hallintaa ja turhautumien sietoa. Ne määritellään hiukan eri tavalla riippuen määriteltävän henkilön iästä. Kypsan aikuisen tunnelukutaitona voidaan pitää taitona tunnistaa sekä omia, että muiden ihmisten tunteita. Tunnelukutaitoa on myös kyky nimetä tunteita samalla ymmärtäen tunteeseen johtavat syyt. Lisäksi tunnetaito on kykyä vaikuttaa tunnekäyttäytymiseen eli siihen, miten eri tunteet ilmenevät. Lapsella tunnetaidot eivät vielä ole niin kehittyneet, joten määritelmä eroaa aikuisen tunnetaidoista huomattavasti. Lapsen tunnetaitoa on kyky pelata ja leikkiä toisten lasten kanssa tai oppia esimerkiksi säätelemään omia mielihaluja. Merkittävä huomio on, että myös erilaisten ihmisten hyväksyminen ja kyky aitoon kohtaamiseen heidän kanssaan on myös osa tunnetaitoja. (Jalovaara, 2005, 95–96.) Goleman (1998, 28) puolestaan pitää tunnetaitoja opittuina kykyinä, jotka perustuvat tunneälyyn ja vaikuttavat positiivisesti ihmisen selviytymiseen työelämässä.

Tunnetaidot ovat sitä, miten kohtaamme itsessämme ja ympärillämme tapahtuvia asioita ja miten toimimme tunteiden kanssa (Jääskinen, 2017, 34). Jalovaaran (2006) mukaan nykypäivän kasvatuksen merkittävin haaste on elämisen taitojen opettaminen tiedon ohella. Erityisen tärkeäksi hän nimeää tunnetaidot. Tunnetaitoinen oppilas ymmärtää paremmin niin omiaan kuin muidenkin tunteita. Tunnetaidoilla on merkitystä myös kouluviihtyvyyteen ja kouluhäiriöiden, kuten kiusaamisen vähentämiseen. (Jalovaara, 2006, 69.)

Tunnetaitojen oppimisen perusta on varhaislapsuudessa. Lapsi tarvitsee apua tunteiden esiin saamiseksi. Tässä aikuisella on merkittävä rooli. (Isokorpi, 2004, 127). Myös Laevers (1999) toteaa, että emotionaalinen kehitys on nopeampaa lapsena. Mitä nuorempi lapsi, sitä enemmän emootiot dominoivat ja vaikuttavat muihin kehityksen osa-alueisiin. (Laevers, 1999, 4.) Tunnetaidoilla on merkittävä rooli elämässämme. Tunnetaidot vaikuttavat käyttäytymiseemme, henkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin sekä tapaan, jolla suhtaudumme itseemme ja muihin. Onnistuneet tunnetaidot ovat kuin prosessi, jossa tunne kiertää matkan mielessämme ja tulee ulos tyytyväisyytenä. Ensin tunne tunnustetaan, seuraavaksi sitä täytyy sietää, jotta sitä voi säädellä. Kun tunne on säädelty, se voidaan ilmaista ja sitä voidaan käsitellä yksin tai yhdessä. Tunteen oikeinlaisesta käsittelystä seuraa voimaantuminen, joka osaltaan kannustaa ja opettaa meitä seuraavan ilmaantuvan tunteen käsittelyyn. (Jääskinen, 2017, 35.) Aluksi tunne on siis vain kehollinen aistimus, joka oikein käsiteltynä voi johtaa henkilön voimaantumiseen.

Siitä, mitä kaikkea tunnetaidot sisältävät, on paljon erilaisia mielipiteitä. Yleisimmin ollaan samaa mieltä siitä, että tunnetaidot sisältävät kyvyn ilmaista, säädellä, sietää, hillitä ja kuunnella tunteita. Tämän lisäksi tunnetaitoihin on liitetty mukaan myös esimerkiksi empatiakyky, vuorovaikutustaidot ja itsetuntemus (Jääskinen, 2017; Virtanen, 2015; Lonka, 2015). Todellisuudessa kaikki edellä mainitut käsitteet ovat liitoksissa toisiinsa, eikä niin laajaa käsitettä kuin tunnetaito voi jakaa osiin yksinkertaisella tavalla.

Empatia on yksi tärkeimmistä sosiaalisen kanssakäymisen taidoista. Nummenmaan (2010) mukaan empatialla tarkoitetaan muiden henkilöiden tuntemuksien kokemista, tulkitsemista ja ymmärtämistä. Empatian avulla kykenemme siis asettumaan toisen henkilön asemaan ja tuntemaan hänen läpi käymiään tuntemuksia sekä mielessä että kehossa. Kyky empatiaan helpottaa meitä ymmärtämään toista ihmistä vuorovaikutustilanteissa. (Nummenmaa, 2010, 132–133.) Vuorovaikutuksella tarkoitetaan yksilön ja ryhmien välistä sosiaalista kanssakäymistä, joka on sidottu tiettyyn aikaan, paikkaan tai erilaisiin ympäristöihin. Yleisesti ottaen vuorovaikutustaitoja pidetään synnynnäisenä ominaisuutena, mutta tämä ei ole koko totuus. Vuorovaikutustaitoja ja niiden hallintaa voi kehittää jatkuvasti, ja niiden omaksumisella on myönteisiä vaikutuksia yksilön identiteetille ja oppimiselle. Näiden lisäksi vuorovaikutustaidot voivat luoda uusia ystävyyssuhteita, kasvattaa toimivaa ryhmädynamiikkaa ja tunneilmapiiriä. (Lehtinen, Vauras, Lerkkanen, 2016, 241.)

Matthews (2006) tuo esille käsitteen “tunteiden lukutaito” (engl. *emotional literacy*). Tunteiden lukutaito koostuu viidestä eri osasta, jotka ovat: tunteiden tiedostaminen, empatiakyky, tunteiden hallinta, emotionaalisten vahinkojen korjaaminen ja emotionaalinen vuorovaikutus. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että jokaisen täytyisi alkaa näiden avulla rakentaa itseään täydelliseksi. Hänen mukaansa tunteiden lukutaito on niin itsetutkiskelua kuin muidenkin tarpeiden ja tunteiden kuuntelemista. Tunneällyn ja tunteiden lukutaidon ero on Matthewsinkin mukaan siinä, että tunneällyn kehittäminen kohdistuu usein yksilön henkilökohtaiseen kehitykseen, kun taas tunteiden lukutaito kohdistuu tasavertaisuuteen. Tunteiden lukutaidon omaava pystyy käsittelemään omia tunteitaan tavalla, joka on kehittävää suhteessa ympäröivään maailmaan. Hänen mukaansa tunteiden lukutaito parantaa ihmissuhteita, tekee työskentelystä muiden kanssa helpompaa ja luo yhteisöllisyyden tunnetta. Tämän vuoksi olisi kehittävämpää, jos tunteiden lukutaito olisi kiinteänä osana koulun opetussuunnitelmaa. (Matthews, 2006, 43–50.)

Tunteiden säätelyllä tarkoitetaan kykyä vaikuttaa tunteidemme pituuteen, voimakkuuteen ja laatuun. Tunteiden säätelyä pidetään tärkeänä tunne-elämän ja elämän tasapainon pysymisen kannalta. Riippumatta siitä, kuinka miellyttävänä tai epämiellyttävänä koemme tunteet, on tärkeää kiinnittää huomiota tunteen kuormittavuuteen. Liian pitkäkestoisina ja voimakkuudeltaan vahvoina tunteet alkavat kuormittaa meitä niin, että ne voivat aiheuttaa haasteita henkiselletasapainolle ja mielihyvän kokemuksille. Jotta tunne-elämä voisi olla tasapainoista, on opittava tarpeen mukaan säätelämään tunteitaan niin, että ne viriävät tarkoituksenmukaisesti ja sopivan voimakkaina tilanteeseen nähden (Kokkonen, 2010, 19–20). Tunteiden säätelyinkin voi tehdä väärin. Jos tunteita säädellään tukahduttamalla tai kieltämällä ne kokonaan, on se vaara mielen hyvinvoinnille ja terveydelle (Kokkonen, 2017, 135). Tunteiden säätelyllä ei siis tarkoiteta niiden poistamista kokonaan, vaan tunteiden oikeanlaista käsittelyä.

Tunneällyllä eli emotionaalisella älykkyydellä voidaan tarkoittaa kykyä havaita sekä omat että toisten ihmisten tunteet. Se on myös kykyä hallita ja motivoida sekä omia, että ihmissuhteisiin liittyviä tuntemuksia. Tunneäly on sosiaalista tietoisuutta ja kyvykkyyttä. (Goleman, 1998, 28; Kokkonen, 2017, 31.) Virtasen (2013) opettajan emotionaaliseen kompetenssiin pureutuvan väitöskirjan mukaan tunneällymalleista keskeisimpinä voidaan pitää Bar-Onin, Salovey-Mayerin ja Golemanin malleja. On kuitenkin todettu, että teoriat ovat keskenään hyvinkin erilaisia. Siinä missä Bar-Onin malli keskittyy yksilön emotionaalis-sosiaaliin ulottuvuuksiin, eroaa Salovey-Mayerin malli siitä huomattavasti lähestyessään aihetta tunnetaidot ja kyvyt edellä. Golemanin kaksijakoinen tunneällymalli puolestaan käsittelee aihetta tunteiden havaitsemisen ja niiden säätelyn kautta sekä itsessä että muissa ihmisissä. Lisäksi Golemanin malli

perustuu vahvasti työelämän kontekstiin ja työelämässä menestymiseen, minkä vuoksi sitä voidaan pitää tämän opettajan tunne- ja vuorovaikutustaitoihin perustuvan tutkimukseni kannalta olennaisimpana tunneälymallina. (Virtanen, 2013, 52–53.)

Isokorpi ja Viitanen (2001) puhuvat tunneälytaidoista osana tunnetaitoja. Heidän mukaansa tunneälytaitojen kehittyminen on välttämätöntä muiden ihmisten kanssa toimimiseen, päivittäisistä tehtävistä suoriutumiseen ja omaan hyvinvointiin. Tunneälytaitoja tarvitaan jokaisella elämän alueella. (Isokorpi & Viitanen, 2001, 77.) Tunnetaitojen hallinta merkitsee hetkessä elämistä. Etenkin lasten kanssa työskennellessä tämä on välttämätöntä. Lapsilla on tunteet pinnassa ja tämän lisäksi ne voivat vaihtua hetkessä. Tunteiden hallintaa on se, että kykenee ilmaisemaan tunteitaan avoimesti, mutta ymmärtää, että aina ei voi näyttää, miltä juuri sillä hetkellä tuntuu. (Isokorpi, 2004, 130.) Goleman (1998, 40) sanoo, että pelkkä tunneäly ei takaa tunnetaitojen osaamista, mutta se osoittaa ihmisellä olevan erinomaiset mahdollisuudet oppia ne.

### 2.2.1 Opettajan tunnetaidot

Rantala (2006) kysyy artikkelissaan: *“Onko opettajan oltava kasvattajan, poliisin, psykologin ja sosiaalityöntekijän lisäksi vielä seremoniamestari, jonka pääasiallisena tehtävänä on hauskuuttaa oppilaita?”* Hän pohtii opettajan roolia oppilaiden tunteiden käsittelijänä ja kyseenalaistaa sen, että oppimisen tulisi aina olla hauskaa. (Rantala, 2006, 132). Arkipäiväisissä tilanteissa tunteita ei yleensä nimetä, vaan ainoastaan tunnetaan. Vasta silloin, kun puhutaan, saa puheen kautta esiin tullut tunne nimen. Aikuinen kykenee helpommin jäsentelemään ja hallitsemaan tunteitaan kuin lapsi. Aikuisen tehtävänä on luoda lapselle turvallinen oppimisympäristön antamalla koulussa tilaa tunteiden ilmaisulle. (Peltonen, 2005, 15.) Myös Kontoniemi (2003) nostaa tutkimuksessaan esille opettajan hyvinä pidettyjä piirteitä. Erityisesti oppilaan koulumotivaation säilymisen kannalta olisi tärkeää, että opettaja on empaattinen ja joustava, mutta samalla lujja ja kannustava. Lisäksi opettajan on tärkeä ymmärtää oppilaansa yksilöllisyyttä toimimalla lämpimän lujana kasvattajana luokassa. (Kontoniemi, 2003, 40.)

Opettajan omat tunnetaidot ovat suuressa roolissa tunnetaitojen opetuksessa. Talib (2005, 58) toteaa opettajan omien tunteiden tunnistamisen ja hallinnan olevan opettajan ammatillisuuden edellytyksiä. Kokkosen (2010) mukaan opettajien omat tunteiden säätelytaidot joutuvat opetuksessa koetukselle. Hänen mukaansa opettajan tulisi olla riittävän pätevä säädelläkseen sekä omia että oppilaiden tunteita myönteisiksi. Opettaja on luokassa aikuinen, ihminen, johon oppilaat turvaavat. Opettajan tunteiden säätelyn kyvyt helpottavat opettajan työtä, mutta myös

auttavat luomaan turvallisen ja avoimen oppimisympäristön. (Kokkonen, 2010, 107.) Vaikka opettajan tulisikin olla avoin tunteidensa kanssa, huomauttaa Virtanen (2015), että opettajan henkilökohtainen elämä ja sen luomat tunnetilat eivät saisi vallata koko luokkatilaa, vaan opettajan tulee ottaa vastuu omista tunteistaan niin henkilökohtaisesti kuin sosiaalisesti. Keskeistä on opetella kantamaan vastuu omista tunteistaan kuormittamatta niillä toista. (Virtanen, 2015, 35.)

Lapsen tunne-elämän kehittymiseen vaikuttavat suuresti lapsen lähellä olevat aikuiset, joihin myös opettaja kuuluu merkittävällä tavalla. Merkittävimpiä teemoja vaikuttavuuden kannalta on se, miten aikuinen kohtaa itsensä ja omat tunteensa, miten aikuinen kohtaa lapsen ja hänen tunteensa, miten aikuinen toimii omissa ihmissuhteissaan ja miten aikuinen ylipäättään suhtautuu maailmaan. Kaikki nämä teemat ilmaisevat sitä, minkälaiseksi lapsi kokee olonsa aikuisen ollessa läsnä ja lapsen havainnoidessa aikuisen toimintaa ja reaktioita. (Jääskinen, 2017, 80.) Opettajan tulee siis olla tietoinen siitä, että hänen tunnereaktioitaan ja tuntemuksiaan tarkkailaan.

Kokkonen (2010) viittaa julkaisussaan kansainvälisiin tutkimuksiin, jotka osoittavat opettajien olevan hyvin tietoisia siitä, miksi he säätelevät tunteitaan opetustyössä. Opettajat totesivat, että toimivat opettajina oppilaidensa roolimalleina ja oppilaidensa vanhempien tukijoina ja tämä edellyttää hyviä tunteiden säätelyn taitoja. Lisäksi he mainitsivat opettaja–oppilassuhteen vaalimisen osana tärkeää opettajan työtä, joka vaatii paljon opettajan tunteiden säätelyltä. (Kokkonen, 2010, 109.) Kokkonen tuo esille myös ajatuksen siitä, että opettajien tulisi säädellä tunteitaan myös itsekkäistä syistä oman hyvinvointinsa näkökulmasta. Opettajat kokevat paljon stressiä liittyen suhteisiin oppilaiden ja vanhempien välillä. Nämä aiheuttavat negatiivisia tunteita, jotka tulee käsitellä oikein, jotta negatiiviset tunteet eivät vaikuta opettajan työhön ja hänen oppilaisiinsa suhtautumiseen. (Kokkonen, 2010, 110–111.)

Jääskinen (2017) tarkentaa, ettei opettajan tunnesäätelyn tarkoituksena ole missään nimessä olla näyttämättä mitään tunteita oppilaille. Usein ajatellaan, että ammatillisuuteen kuuluu olla aina tyyni tilanteessa kuin tilanteessa. Oppilaan tunnetaitojen tukemiseen kuuluu kuitenkin myös inhimillisyys ja aidon kohtaamisen kokemus. Myös aikuinen saa epäonnistua, kunhan näyttää esimerkillään, miten tilanne korjataan. Lapsen on tärkeää nähdä, että tunteminen on hyväksyttävää ja tilanteissa, joissa on toimittu väärin, korjataan virheet ja siirrytään eteenpäin. (Jääskinen, 2017, 47.)

Ammatillisuuteen liitetään usein vaatimus neutraalisuudesta, tarkoittaen, että opettajat eivät saisi näyttää tunteitaan työssään (Virtanen, 2015). Kaiken edellä mainitun jälkeen vaikuttaa kuitenkin vahvasti siltä, että opettajan toimintamalli täytyisi olla täysin päinvastainen, eli tunteitaan avoimesti näyttävä. Myös Virtanen on asiasta samaa mieltä. Hänen mukaansa tunteiden hyväksyminen osaksi opetustyötä hyödyttää opettajia. Opettajan työhön kuuluu ongelmatilanteita sekä eettistä ja sosiaalista vastuunottoa. Nämä edellyttävät myös tunteiden hyväksymistä osaksi työtä, rationaalista ajattelua unohtamatta. (Virtanen, 2015, 21.) Riihonen (2013) muistuttaa, että myös kasvatusalan ammattilaisella on heikkoja hetkiä ja huonoja päiviä, jolloin lasten moninaisten tunteiden ja tunnereaktioiden vastaanottaminen on liikaa, eivätkä voimavarat riitä. Tällöin on hyvä hakea apua jo mielellään ennen, kun tilanne on pahimmillaan ja opettaja joutuu itse tunnekuuhuun. Tunne ei ole enää rakentavaa silloin, kun opettaja tuntee suurta kiukua, vihaa tai epätoivoa. (Riihonen, 2013, 43.)

Virtanen (2015) tiivistää kaiken opettajan tunnetaitoihin liittyvät vaatimukset ja toimintatavat esitellessään käsitteet; sosiaalisesti kyvykäs, itsetietoinen ja emotionaalisesti kompetentti opettaja. Sosiaalisesti kyvykäs opettaja toimii toisen tarpeet ja tunteet huomioon ottaen ja niitä kunnioittaen (Virtanen, 2015, 34). Itsetietoisien ja emotionaalisesti kompetenttien opettajan toimintaa johtaa realismi, rehellisyys ja omanarvontunto. Omat tunteensa tiedostava opettaja ymmärtää täysin omat tunteensa ja tiedostaa myös omat heikkoutensa ja vahvuutensa. (Virtanen, 2015, 50.) Opettajan tunnetaitojen yksi tärkeimmistä osista on opettajan itsehallinta. Itsehallinta vapauttaa opettajan omien tunteidensa kahleista ja mahdollistaa oman mielensä hallinnan. Kun opettaja hallitsee omia tunteitaan ja impulssejaan, hän luo ympäristöönsä luottamusta, joka voi toimia koko yhteisön voimavarana. (Virtanen, 2015, 61.)

Opettajan rooli oppilaan tunnetaitojen kehittämisessä on tunnistaa ja sanoittaa tunteita yhdessä oppilaan kanssa. Ensiarvoisen tärkeää on kannustaa, kehua ja kiittää lasta pienissäkin onnistumisissa. (Salovaara & Honkonen, 2011, 91.) Sinkkonen (2012) kuitenkin huomauttaa, että kannustamisen tulee tapahtua aidoista onnistumisista, eikä se saa muodostua automaatioksi. Oppilaan itsetunnon kannalta on kehittävintä saada palautetta niistä asioista, joista hän on suoriutunut aiempaa paremmin. (Sinkkonen, 2012, 179.)

On tärkeää huomioida, että mitä vahvemmin aikuinen on kosketuksissa omiin tunteisiinsa, sitä vahvistavammin hän voi toimia lapsen tunnetaitoja kehittäen. Kun aikuinen on vahvistanut omia tunnetaitojaan, kykenee hän toimimaan inhimillisesti ja kohtaavasti lapsen tunnetilanteissa. Aikuisen tunnekasvatuksessa on myös haasteensa. Se, että kasvattaja pyrkii ohjaamaan

tunteen käsittelyä, voi lapsesta tuntua tunnetilan ilmaisun kieltämiseltä. Välttääkseen tällaisen tilanteen kasvattajan on lapsen tunnetilanteessa toimittava tunteita sanoittaen ja myötätuntoista asennetta välittäen. (Jääskinen, 2017, 106–107.) Jääskinen (2017) kuitenkin toteaa, ettei opettajan, saati vanhemmankaan, ole mahdollista huomata jokaista lapsen kanssasäätelyä kaipaavaa tunnekokemusta. On inhimillistä, että moni tunnekokemus jää vaille huomiota, eikä lapsi itsäkään avaa kaikkia sisimpiä tuntemuksiaan kasvattajille. Tämä ei ole ainoastaan huono asia, sillä se auttaa lasta löytämään itsenäisiä, elämässä tarvittavia selviytymismekanismeja. (Jääskinen, 2017, 116.)

Tunnetaidoiltaan vahva opettaja ymmärtää oppilaan ja opettajan välisen pedagogisen suhteen merkityksen. Sitä sävyttää pedagoginen rakkaus, joka on ihmisarvon ymmärtämistä, aitoa ja välittävää ihmisyyden kunnioittamista. (Hellström, 2008, 298.) Opettaja, joka kykenee pedagogiseen rakkauteen, on ajattelultaan sivistynyt ja opettamiseen hyvin asennoitunut. Lisäksi on huomionarvoista, ettei ainoastaan äly tai tiedollinen osaaminen tee ihmisestä hyvää opettajaa. Pelkkä teoreettinen osaaminen välittää tietynlaista kylmyyttä, jos opettajalta puuttuu tunteen lämpö ja sydämen sympatia. Myös empaattisuus ja eettisyys mielletään osaksi pedagogista rakkautta. (Skinnari, 2004, 161–162.)

Äärelä (2012) on tutkinut nuorten vankien peruskoulukokemuksia ja tutkimuksissa korostuu vahvasti opettajan aidon välittämisen merkitys. Välittävä ja lämmin suhtautuminen oppilaaseen koetaan moninkertaisesti parempana, kuin liian yleisenä koettu etäinen ohjaustyyli. Oppilaan kertoman mukaan aidolla ja empaattisella kohtaamisella olisi voitu välttyä oppilaan ja opettajan väliseltä vuorovaikutuskonfliktilta. Välittävän ilmapiirin ja ymmärryksen puuttuessa oppilas oli kokenut alkavansa irtaantua koulusta. (Äärelä, 2012, 189 ja 194.) Lanas (2011) kuvaa väitöskirjassaan niin ikään välittämisen merkitystä ja korostaa, että sen tulee olla ehdotonta ja kestää myös vaikeuksien yli. Mikäli oppilas kokee tiettyjen tekojensa ja tunteidensa vähentävän opettajan välittämistä, aiheuttaa se hänessä pelkoa. Pelon tunne puolestaan vähentää opettajan ja oppilaan välistä luottamusta. (Lanas, 2011, 57.)

Opettaja, jolla on vahvat tunnetaidot, kykenee omalla esimerkillään näyttämään, kuinka tunteet ovat normaali osa arkea. Vieläkin tärkeämpää on tiedostaa se, että havainnoimalla opettajien ja muun koulun henkilökunnan käyttäytymistä oppilaat omaksuvat tunteidensäätelyn mallin. Parhaassa tapauksessa oppilaat voivat esimerkkiä seuraten sisäistää sen, että ikäviäkin tunteita voi oppia käsittelemään ja sietämään. (Kokkonen, 2017, 112.) Virtanen (2015) niin ikään avaa sosiaalisesti kyvykkään opettajan piirteitä kertoessaan hänen toimivan toisten tunteita ja tarpeita



kunnioittaen. Hän kuvaa emotionaalisesti kompetentin opettajan seitsemäksi keskeisimmäksi piirteeksi yhteistyötaidot, emotionaalisen itsetietoisuuden, kyvyn itsekontrolliin, luotettavuuden, kehittämiskyvyn ja konfliktinhallintataidot ja empaattisuuden. (Virtanen, 2015, 34, 42.) Empatiaa korostetaan myös toisaalla. Golemanin, Boyatzisin ja McKeen (2002) ja Golemanin (2001) mukaan opettajan empaattisuus ilmenee kyvyssä tunnistaa ja aistia toisten ihmisten tunnetiloja myös non-verbaalisten vihjeiden, äänensävyjen ja ilmeiden perusteella. Empaattinen opettaja toimii kuuntelutilanteissa tarkkaavaisesti ja kykenee ymmärtämään myös vastapuolen näkökulmia. Empatia auttaa opettajaa toimimaan sellaisienkin ihmisten parissa, jotka omaavat erilaiset kulttuurilliset taustat. (Goleman, 2001, 35; Goleman ym., 2002, 39, 48–50, 255.)

Tärkeä osa opettajan tunnetaitoja on turvallisuuden tunteen luominen luokkahuoneessa. Sen lisäksi, että opettaja edistää luokassa tietoa, tulee hänen aktiivisesti kiinnittää huomiota myös turvallisuudentunteen kehittämiseen. Turvallisessa luokassa välittävä aikuinen pitää huolen siitä, että kohtaa jokaisen oppilaan tasa-arvoisesti, ihmisarvoisesti ja johdonmukaisesti. Opettaja osoittaa välittämistään asettamalla tavoitteita, rajoja ja vaatimuksia. Opetusta ei tulisi nähdä pelkkänä opetustekniikoiden hiomisena. Inhimillinen vuorovaikutus ja kasvatusta ovat merkittävässä roolissa opetuksessa. (Salovaara & Honkonen, 2011, 20–21.)

Opettajan tunneälytaidot on tutkimuksissa yhdistetty oppilaan hyvinvointiin ja koulumenestykseen. Lisäksi emotionaalinen älykkyys näkyy opettajan työn laadussa muun muassa tehokkaina opetusmenetelminä. (Humphrey, Curran, Morris, Farrel & Woods, 2007, 235–249.) Tunne- ja vuorovaikutustaitoihin on hyvä kiinnittää huomiota joka päivä myös opettajana, koska lapsi kehittyy ja oppii jatkuvasti niissä sosiaalisissa suhteissa, joissa hän päivänsä aikana toimii. Vuorovaikutussuhteiden vaikutusten merkitystä ei voi vähätellä. Kaikki sanat, katseet, palautteet ja kohtaamiset jättävät jäljen lapseen. (Ahtola, 2016, 14.)

Opettajana tulee silloin tällöin hetkiä, kun oppilas purkaa negatiivisia tunnereaktioita opettajaan. On ensiarvoisen tärkeää kyetä ymmärtämään, ettei purkaus kohdistu opettajaan ihmisenä. Tällaisissa tilanteissa opettajan tulee mahdollistaa oppilaalle turvallinen tilanne käsitellä negatiivisia tunteita ja lisätä oppilaan ymmärrystä siitä, että myös niitä on lupa käsitellä. (Salovaara & Honkonen, 2011, 91.) Timonen (2018) niin ikään korostaa lasten tunnepurkauksien ja käyttäytymishäiriöiden kohdalla sitä, ettei vuorovaikutuksen ongelmallisuutta tule ottaa henkilökohtaisesti. Hänen mukaansa tilanne tulisi nähdä itsensä syyttelyn sijaan mahdollisuutena muuttaa lapsen käyttäytymistä parempaan suuntaan ja pyrkiä myös haastavissa vuorovaikutustilanteissa rauhoittamaan ja ennen kaikkea kuuntelemaan lasta. (Timonen, 2018, 490.)

Opetusryhmän yksi keskeisimmistä vuorovaikutuksen laadun mittareista on luokan tunnetuki. Tunnetuki rakentuu luokahuoneessa vallitsevasta ilmapiiristä, oppilaiden kuuntelemisesta ja opettajan sensitiivisyydestä. Opettajan sensitiivisyys vuorovaikutustilanteissa ilmenee herkkyytenä reagoida oppilaiden henkilökohtaisiin tarpeisiin ja kykynä tarjota lohdutusta ja tukea haasteiden käsittelyyn. Sensitiivinen opettaja kykenee tunnistamaan erilaiset tunnetilat oppilaisissa, lohduttamaan ja rohkaisemaan oppilaita sekä antamaan oikeanlaista tukea sitä tarvitseville oppilaille. Sensitiivisyys näkyy koulussa turvallisenä ilmapiirinä, jossa omien ajatusten ääneen sanominen voi tapahtua spontaanisti. (Lehtinen ym., 2016, 250; Lerkkanen, 2014, 368–369.)

### **2.3 Tunnekasvatus**

Tunnekasvatus on tunnetaitojen opettamista. Tunnetaitoja ei opita puhumalla tai kuuntelemalla viisaita neuvoja, vaan itse kokemalla, tutkimalla ja harjoittelemalla niitä tosielämän kontekstissa. (Jääskinen, 2017, 170). Tunnetaitojen opettelussa on ennen kaikkea kyse hetkessä elämisessä. Etenkin lasten kanssa tämä on Peltosen (2005) mukaan välttämätöntä. Aikuisen on keskityttävä lapseen ja eletävä hetkellä, sillä milloin vain lapsi voi kokea tunteita ja milloin vain ne voivat vaihtua uusiin. Lapsen maailmassa tuntikin voi olla ikuisuus. (Peltonen, 2005, 14.)

Uusimmassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) korostetaan tunne- ja mielenterveystaitojen tärkeyttä ensimmäistä kertaa vanhempiin opetussuunnitelmiin verraten. Viimeisimmin julkaistussa (2014) opetussuunnitelmassa aihe nivoutuu pääasiassa ympäristöopin alle, mutta asiasta mainitaan lyhyesti myös uskonto-oppiaineen kohdalla.

Varsinaisella tunnekasvatus -termillä opetussuunnitelmasta ei kuitenkaan löydy ainuttakaan hakutulosta. Tunne -hakusanaa käyttäen tuloksia löytyi vuosiluokkien 1-2 oppiaineihin rajattuna S2:sta (Suomi toisena kielenä -oppiaine), ympäristöopista, uskonnosta, liikunnasta ja musiikista. Suomi toisena kielenä -oppiaineen kohdalla tunnesanastoa oli liitetty sisältöalueeseen 1. Tässä sisältöalueessa yhtenä tavoitteena on opetella huomaamaan, kuinka kieli toimii eri tilanteissa, kuten kohteliaissa ilmauksissa, ja mielipide- sekä tunneilmauksissa. (Opetushallitus, 2014, 120.) Ympäristöopin oppiaineen kohdalla opetuksen tavoitteena on opetussuunnitelman (2014) mukaan ohjata oppilasta harjoittelemaan tunne- ja ryhmätyötaitoja. Tämän lisäksi ympäristöopin oppiaineen kohdalla on maininta siitä, kuinka opetuksen yhteydessä harjoitellaan mielen hyvinvoinnin edistämistä ja tunnetaitoja. (Opetushallitus, 2014, 132.)

Uskonnon oppiaineen kohdalla tunne -sanastoon liittyvä terminologia yhdistyy tunnetaitoihin, kun oppiaineen sisällöissä mainitaan, että ne tukevat oppilaan tunnetaitojen kehittymistä. (Opetushallitus, 2014, 135). Lisäksi liikunnan oppiaineessa todetaan, että oppiaineen tavoitteena on vuorovaikutustilanteissa ohjata oppilasta säätelemään tunneilmaisuaan ja toimintaansa. (Opetushallitus, 2014, 149).

Vuosiluokilla 3–6 tunne -sanaan liittyviä tuloksia löytyi niin ikään uskonnon, musiikin ja liikunnan kohdalla. Ensimmäinen maininta aiheesta ilmeni uskonnon oppiaineen kohdalla. Siinä maininta koski tunne- ja vuorovaikutustaitoja, joita opetuksessa olisi tarkoituksena harjoitella muun muassa ystävyystaitojen ja yhteistyön rakentamisen lisäksi. (Opetushallitus, 2014, 246.) Uskonnon oppiaineen kohdalla opetuksen tärkeitä näkökulmia listatessa yhdeksi näkökulmaksi nousee tunnetaidot, joka nousee esille samassa sarjassa itsetuntemuksen, kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja elämäntaitojen kohdalla. (Opetushallitus, 2014, 250). Musiikin oppiaineen tavoitteissa tunnesanasto ilmenee kohdassa, jossa mainitaan opetuksen tavoitteeksi kannustaa oppilasta muun muassa keholliseen musiikkiin ja tunnetilojen ilmaisuun kokonaisvaltaisesti liikuen. (Opetushallitus, 2014, 265). Viimeisimpänä mainintana oppiaineiden kohdalla on maininta liikunnan tavoitteista, jossa yhtenä tavoitteena on ”ohjata oppilasta työskentelemään kaikkien kanssa sekä säätelemään toimintaansa ja tunneilmaisuaan liikuntatilanteissa toiset huomiioon ottaen”. (Opetushallitus, 2014, 274).

Kuten huomattua, esiintyy tunnekasvatukseen ja tunnetaitoihin liittyvää terminologiaa perusopetuksen opetussuunnitelmassa verrattain vähän. Tunnetaidot eivät ole opetussuunnitelman läpäisevä, toimintaa ohjaava periaate, vaan jakaantuvat ainoastaan suomi toisena kielenä, ympäristöopin, uskonnon, liikunnan ja musiikin oppiaineisiin.

Suceavan yliopistossa Romaniassa suoritettu tutkimus opettajien koulutuksesta tunnekasvatukseen selvitti, miten opettajat kokevat saaneensa koulutusta toimiakseen tunnekasvattajina. Tutkimustulosten mukaan opettajat tarvitsevat alan erityisopetusta, opetussuunnitelman resursseja, vakiintunutta opetussuunnitelmaa ja tukihenkilöstöä suoriutuakseen tunnekasvatuksesta. Kaikkien näiden tarpeiden täyttäminen edellyttää koulutuspolitiikan kehittämistä, jolla varmistetaan kouluympäristön kehys, ja se tarjoaa opetussuunnitelman ja resurssit. Myös vähemmän kokeneiden opettajien on saatava hyötyä erikoistuneesta henkilöstöstä, jotta toiminta olisi jatkuvaa. Tutkimuksessa selvisi myös, että opettajat pitävät välttämättömänä koko koulun osallistumista tunnekasvatukseen. (Ignat, Otilia, & Rusu, 2011, 55.) Tunnekasvatus ei siis ole vain yksittäisen

opettajan yksittäinen työ, vaan oppilaan tunnekasvatukseen osallistuu kaikki vanhemmista joko kaiseen koulun henkilökunnan jäsenenä.

Tunnetaitojen opettaminen ei ole pelkkien tiettyjen menetelmien tai harjoitteiden läpikäymistä oppilaiden kanssa. Se ei myöskään ole neuvojen antamista, torumista ja kehoituksia siitä, miten eri tunteiden kanssa tulisi toimia. Tunnekasvatuksen syvin opetus tapahtuu opettajan oman persoonan kautta. Kukaan ei voi opettaa muusta kuin omasta kokemuksestaan käsin. (Jääskinen, 2017, 234.) Tunnekasvatus vaatii opettajalta herkkyyttä ja sensitiivistä osaamista, sillä toimintana tunnekasvatus on hyvin yksilöllistä. Oppilaan kokemat psyykkiset, fyysiset ja sosiaaliset tunteet voivat olla vaikeita jakaa ja niistä voi olla haastavaa puhua.

Isokorven (2004) mukaan tunteita voidaan oppia käsittelemään vain, jos opettajilla on aikaa olla läsnä lapsen arjessa. Kasvattajan tulisi olla persoonallisesti ja henkilökohtaisesti läsnä, uskaltaa kokea ja näyttää tunteensa rehellisesti sekä omata itse laaja tunneskaala. Isokorpi painottaa myös systemaattisuutta tunnetaitojen opettamisessa, sillä hänen mukaansa monet kasvattajat uskovat tunnetaitojen kehittyvän intuitiivisesti. Hänen mukaansa tunnetaitoja tulisi opiskella samanlaisin ponnistuksin kuin muitakin oppiaineita. (Isokorpi, 2004, 128–130, 133–136.) Jalovaara (2006) toteaa, että tunnekasvatuksen tulisi olla koulun jokapäiväistä ja asiantuntemusta vaativaa toimintaa. Hän kehottaa, että opettajankoulutuslaitosten tulisi antaa tuleville kasvattajille riittävät tiedot ja taidot tunne- ja sosiaalisten taitojen opettamiseen (Jalovaara, 2006, 95–97). Kuten kasvatus yleensäkin, myös tunnekasvatus tapahtuu sekä tietoisesti että tiedostamattomasti. Jotta tunnekasvatus olisi tehokasta, sen tulisi olla yhtä aikaa tietoista, systemaattista toimintaa ja intuitiivista hetkessä elämistä.

### 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Halusimme tutkia tunnekasvatusta luokanopettajien näkökulmasta, sillä koemme, että aihetta käsitellään verrattain vähän luokanopettajan koulutuksessa. Sijaisuuksien ja harjoittelujen aikana olemme kuitenkin huomanneet, että tunteet ja niihin liittyvät ilmiöt ovat jatkuvasti läsnä kouluarjessa. Ajattelemme, että tunneäly ja kyky harjoittaa tunnekasvatusta antavat valtavasti valmiuksia työelämään. Tämän vuoksi tuntui luontevalta valita pro gradu -tutkielmaan aihe, joka samalla kehittää opettajuuttamme ja tuntuu merkitykselliseltä. Tunnekasvatus on ilmiönä laaja, joten rajasimme aiheemme koskemaan nimenomaan luokanopettajien näkökulmia.

Ennen tutkimuksen aloittamista perehdyimme siihen, millaisia pro gradu –tutkielmia tunnekasvatuksesta on Suomessa lähivuosina tehty ja mihin asioihin tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota. Aikaisempiin tutkimuksiin perehtymällä halusimme laajentaa käsitystä tutkimuskentästä jo ennen omaan tutkimukseemme ryhtymistä. Huomioimme etenkin omaa tutkimustamme lähellä olevat, opettajan näkökulmasta tehdyt tutkimukset. Kirvesoja (2013) on tutkielmassaan tutkinut luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia tunnekasvatuksesta koulussa ja osana opetussuunnitelmaa. Tutkimustulosten perusteella opettajat ovat tietoisia siitä, mitä tunnetaidot ovat ja missä tilanteessa oppilaat niitä erityisesti tarvitsevat. Tutkimuksessa ilmenee myös, että luokanopettajien mukaan tunnekasvatusta tapahtuu eniten koulun arjessa spontaaneissa tilanteissa, mutta myös tavoitteellisia tunnekasvatustunteja pidetään silloin tällöin.

Joki-Erkkilän ja Jussilaisen (2019) tutkimuksen aihe on lähimpänä omaa tutkimusaihettamme. Heidän tutkielmassaan tutkitaan opettajien käsityksiä toimivasta tunnekasvatuksesta sekä sen merkityksestä. Tutkimus eroaa omastamme sen tutkimusotteen sekä tavoitteen suhteen. Joki-Erkkilän ja Jussilaisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata hahmotelma toimivasta tunnekasvatuksesta ja sen saavuttavuudesta. Tutkimus osoittaa, että tunnekasvatuksen toimivuudessa on kyse opettajan yksilöllisestä ajatusmaailmasta ja asenteista. Heidän mukaansa toimivan tunnekasvatuksen pohjalla on jokaisen opettajan oma ymmärrys tunnetaitojen sisällöistä ja merkityksestä.

Åfors & Väliavaara (2020) tutkivat 5. ja 6. luokan opettajien käsityksiä tunnetaitojen merkityksestä koulussa. Tutkimus osoittaa, että opettajat pitävät tunnetaitojen opettamista merkittävänä osana opetusta. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat korostivat tunnetaitojen merkitystä elinikäisenä oppimisen välineenä. Mäkinen & Paappanen (2019) tutkivat tunnekasvattajana ke-

hittymistä opettajien kokemusten perusteella. Tutkimuksessa selvisi, että opettajat kokevat tunnekasvattajana kehittymisen hyvin yksilöllisenä prosessina, joka on vahvasti liitoksissa yksilön elämäntilanteeseen. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat kaikki omaksuneet tunnekasvattajan roolin osaksi omaa opettajan identiteettiään.

Kosonen & Lehto (2020) tutkivat pro gradu -tutkielmassaan luokanopettajien näkemyksiä tunnekasvatuksesta ja heidän tavoistaan toteuttaa sitä alkuopetuksen näkökulmasta. Tutkimuksesta käy ilmi, että vaikka tunnekasvatus koetaan tärkeäksi osaksi alkuopetusta, kokee vähemmistö opettajista sen omaksi vahvuudekseen. Tutkimuksessa jaetaan tunnekasvatuksen toteutustavat tunnesidonnaisiin ja systemaattisiin keinoihin.

### **3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset**

Tutkielmamme tavoitteena on selvittää miten luokanopettajat käsittävät tunnekasvatuksen ja millaisia merkityksiä he sille asettavat. Tutkimukseen osallistuneiden rajaus tehtiin alakouluun ja luokanopettajiin, koska koemme sen tukevan parhaiten omaa ammatillista kehitystämme. Tutkielman tarkoituksena on luoda lisää jalansijaa jo kasvavalle tunnekasvatuksen kentälle ja samalla lisätä ymmärrystä ilmiön ympärillä. Lisäksi toivomme, että tutkimuksemme voitaisiin käyttää apuna luokanopettajankoulutuksen kehittämisessä suuntaan, jossa tunnekasvatus on kiinteämpi osa koulutuksen opintosisältöjä. Pyrimme tutkielmamme avulla omalta osaltamme laajentamaan kuvaa tunnekasvatuksesta luokanopettajien silmin. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Miten luokanopettajat käsittävät tunnekasvatuksen?
2. Miten luokanopettajat kokevat tunnekasvatuksen merkityksellisyyden?
3. Mitä luokanopettajat ajattelevat itsestään tunnekasvattajana?

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka kohteena ovat luokanopettajien henkilökohtaiset käsitykset tunnekasvatuksesta sekä sen merkityksestä. Kiviniemi (2018, 73) luonnehtii laadullista tutkimusta prosessina, jossa tutkijan näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoudessa tutkimusprosessin edetessä. Tällöin tutkimus voi toimia ikään kuin oppimistapahtumana. Koimme tämän tutkimustavan vastaavan parhaiten tavoitteeseemme tutkia yksittäisiä henkilöitä valitsemamme ilmiön keskellä. Samalla, kun tutkimme henkilöitä ja heidän ajatusmaailmaansa, tulemme tutkineeksi myös ilmiötä ja sen näkymistä valitsemassamme kontekstissa, eli koulussa.

Tutkimusmenetelmänä käytetään hermeneuttis-fenomenologista lähestymistapaa. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu tunteiden, tunnetaitojen ja tunnekasvatuksen teoriataustaista toimien pohjana ilmiön käsittelylle. Tutkimuksen aineistonkeruu on toteutettu teemahaastatteluina ja aineiston analyysi aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä.

### 3.2 Fenomenologinen lähestymistapa

Fenomenologia on kuvailevaa tiedettä, jonka menetelmällisenä ihanteena on pysyä kiinni tutkittavissa ilmiöissä (Miettinen, Pulkkinen & Taipale, 2010, 12). Fenomenologialle lienee mahdollonta löytää täysin yksiselitteistä määritelmää. Lähestymistapaan kuuluvista käsitteistä, menetelmistä ja tutkimuskohteista ei ole koskaan rakentunut vakiintunutta kokonaisuutta, jonka peruseriaatteet olisi mahdollista tiivistää yleisesti hyväksytyksi oppijärjestelmäksi. Pääpiirteittäin fenomenologia kuitenkin keskittyy inhimilliseen elämismaailmaan, todellisuuteen ja niihin liittyviin rakenteisiin. (Miettinen ym., 2010, 9.)

Fenomenologisen liikkeen isänä pidetään Edmund Husserlia (1859–1938). Liike sai alkunsa Husserlin vuosina 1900–1901 ilmestyneestä, yli tuhatsivuisesta teoksesta *Loogisia tutkielmia (Logische Untersuchungen)*, jota hän valmisteli 14 vuotta. Teoksen myötä yksityisdosentti Husserlin ura lähti hiljalleen nousuun. Alkuvuosina fenomenologia hahmottui ihmisille lähinnä sen kautta, mitä liike vastusti. Fenomenologia halusi irtaantua pelkistä käsitteiden analysoinneista ja akateemisista systeemeistä. (Husserl, Himanka, Hämäläinen & Sivenius, 1995, 9–10.) Fenomenologian leviämiseen ja tunnettuuden kasvamiseen vaikutti suuresti yksi Husserlin lahjakaimpiin oppilaisiin kuuluva Martin Heidegger. Hänen vahva filosofinen osaamisensa ja kyky herättää vanhat filosofian klassikot henkiin keräsivät kerta toisensa jälkeen koolle vankan kuulijajoukon. (Husserl ym., 1995, 11–12.) Myöhemmin fenomenologinen liike jäikin paljolti Heideggerin johdettavaksi, vaikka liikkeen perustajaksi on yleisesti nimetty Edmund Husserl.

Fenomenologiaa voidaan kuvailla filosofiseksi radikalismiksi, jonka pyrkimyksenä on löytää tutkittavien ilmiöiden yleiset olemukset. Lähestymistavalle on luonteenomaista alati palata ajattelun lähtökohtiin. Sen sijaan, että fenomenologiassa keskityttäisiin valmiiseen teoreettiseen viitekehukseen, on liikkeen keskiössä aina tutkittavat ilmiöt ja niiden käsitteellinen jäsentäminen. Fenomenologinen prosessi kuvataan karkeasti niin, että lähdetään liikkeelle eletystä todellisuudesta ja saavutetaan kokemusmaailman ja ilmiön syvin olemus sortumatta metafyyssiseen spekulointiin. Voidaan siis sanoa, että liikkeen tärkeimpänä kohdealueena ovat aina asiat itsessään, eivät käsitteet tai teoreettiset haasteet. (Kivinen, 1992, 12; Miettinen ym., 2010, 10).

Kivinen (1992) avaa fenomenologian idean yksinkertaiselle kielelle seuraavasti: ”Tosiasia on, vaikkakin yksinkertaistettuna, että fenomenologia on kiinnostunut ilmiöistä niiden itsensä vuoksi ja pyrkii analysoimaan niitä itseään.” (11). Fenomenologinen analyysi keskittyy kuvaamaan ilmiön tärkeimpiä elementtejä ja rakenteita sekä löytämään ilmiöiden välisiä yhtymäkoh-  
tia ja keskinäisiä suhteita. Fenomenologisessa tutkimuksessa on kuitenkin tärkeää muistaa, ettei tutkittavaa ilmiötä saa hajottaa palasiksi. (Kivinen, 1992, 11).

Tässä tutkimuksessa käytämme sekä fenomenologista, että hermeneuttis-fenomenologista lähestymistapaa. Siinä, missä fenomenologia keskittyy ilmiöihin ja ilmiöiden käsitteelliseen jäsentämiseen (Miettinen ym., 2010, 10), pyrkii hermeneuttinen fenomenologia menemään tutkimuksessa vähän pidemmälle. Tässä lähestymistavassa pyrkimyksenä on tulkita kätkettyjä merkityksiä, jotka eivät ole suoraan luettavissa käsiteltävissä ilmiöissä tai intuitioissa. Tämän vuoksi hermeneuttisessa fenomenologiassa on pyrittävä löytämään piilotettu merkitys annetun ilmiön tuomien vihjeiden kautta. (Kivinen, 1992, 17). Aaltola ym. (2007, 26) toteavatkin, että hermeneuttisessa ja fenomenologisessa ihmiskäsityksessä tutkimukselliseen keskiöön nousevat merkityksen, kokemuksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Tietokysymyksistä oleellista on keskittyä esimerkiksi tulkintaan ja ymmärtämiseen.

### **3.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä**

Tutkielmamme tavoitteena on syvä katsaus muutaman luokanopettajan näkemykseen valitsemastamme ilmiöstä, eli tunnekasvatuksesta. Tarkoituksenamme on saada aikaan keskustelua sekä laajentaa ymmärrystä siitä, miten tunnekasvatus voidaan käsittää ja millaisia merkityksiä sille voidaan antaa pienemmän joukon sisällä.

Tutkimuksen tavoitteista johtuen tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu. Tuomi & Sarajärvi (2018) kutsuvat tätä puolistrukturoiduksi haastatteluksi, joka on lähellä syvähaastattelua. Tällöin haastatteluissa edetään ennalta määrättyjen teemojen mukaan, mutta haastatteluja voidaan syventää lisäkysymyksillä haastateltavien vastauksiin perustuen. Teemahaastattelun toteutus voi vaihdella täysin valmiiksi rakennetusta ja ennalta määrättyistä kysymyksistä puhtaan avoimeen syvähaastatteluun, jossa vain käsiteltävä ilmiö on ennalta määritelty. Myös se, kysytäänkö jokaiselta haastateltavalta tismalleen samat kysymykset samassa järjestyksessä, on tutkijan itse päätettävissä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Vaikka teemahaastattelua kutsutaan yleisesti puolistrukturoiduksi haastatteluksi, mitään yksiselitteistä määritelmää tästä haastattelumuodosta ei ole olemassa. Myös Hirsjärvi ja Hurme (2011, 47)



kuvaavat teoksessaan teemahaastattelun vaihtelevuutta tutkijan ja tutkimuskohteen mukaan. Puolistrukturoiduissa haastatteluissa kysymysten muoto pysyy samana, mutta tutkija voi vaihdella niiden järjestystä. Molemmissa teoksissa ilmenee se, että tutkija voi vaihdella kysymysten sanamuotoja ja antaa haastateltavalle vapauden vastata kysymyksiin omin sanoin. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 47).

Kaikki tutkimuksemme teemahaastattelut toteutettiin suullisina henkilöhaastatteluina, joissa molemmat tutkimuksentekijät olivat läsnä. Viidestä haastattelusta kaksi toteutettiin samassa tilassa haastateltavan kanssa ja kolme videopuhelun välityksellä siten, että tutkimuksentekijät olivat samassa tilassa ja haastateltava erissä tilassa. Tähän vaikutti osaksi se, että haastateltavat asuvat toisella paikkakunnalla, mutta myös vallitseva pandemiatilanne, jonka vuoksi katsoimme turvallisemmaksi vaihtoehdoksi toteuttaa haastattelut etänä. Emme kuitenkaan kokee, että videopuhelun avulla toteutetut haastattelut olisivat eronneet tutkimuksen kannalta merkittävästi paikan päällä toteutetuista haastatteluista.

Suunnittelimme hyvissä ajoin ennen haastatteluiden alkua haastattelurungon tutkimuskysymystemme pohjalta. Haastattelukysymyksiä oli kolme, joista kaksi ensimmäistä johdettiin suoraan tutkimuskysymyksistämme. Kolmas kysymys opettajan kokemista valmiuksista nousi omasta ja haastateltavien mielenkiinnosta näkökulmaa kohtaan. Näiden kolmen haastattelukysymyksen pohjalta kerätty aineisto johti lopulta kolmannen tutkimuskysymyksen lisäämiseen aineiston analyysivaiheessa. Haastattelurunkomme oli seuraavanlainen:

1. Miten käsität tunnekasvatuksen?
  - a. Mitä ajattelet tunnekasvatuksen olevan? Mitä ajattelet tunnekasvatuksesta?
2. Miten merkitykselliseksi koet tunnekasvatuksen?
  - a. Millä tavalla? Miksi?
3. Miten koet saaneesi valmiuksia tunnekasvatukseen opettajankoulutuksesta?

Toteuttamamme teemahaastattelut olivat strukturoituja siten, että nämä kolme haastattelukysymystä kysyttiin jokaiselta haastateltavalta samoin sanamuodoin ja samassa järjestyksessä. Avoimemman haastatteluista teki se, että jokaisen haastateltavan kohdalla lisäkysymykset ja tarkentavat kysymykset olivat erilaisia, riippuen haastateltavan ajatuksista tai kysymyksistä.

Varsinaisen haastattelurungon lisäksi laadimme myös valmistelevia kysymyksiä, jotka lähitimme haastateltaville hyvissä ajoin ennen sovitun haastattelun ajankohtaa. Näiden kysymysten tarkoituksena oli orientoida haastateltavat käsiteltävään aiheeseen ja näin ollen mahdollistaa

mahdollisimman laajoja, pohdittuja vastauksia. Kerroimme tämän haastateltaville ja pyysimme heitä pohtimaan teemaa omien kokemuksiansa pohjalta. Emme erikseen pyytäneet haastateltavia kirjoittamaan ajatuksiaan ylös, vaan korostimme, että omien näkemysten pohdiskelu riittää. Lähetetyt ennakkokysymykset olivat seuraavanlaiset:

1. Mitkä ovat olleet sellaisia tilanteita, joissa koet tunnekasvatusta tapahtuneen työssäsi?
2. Millaisia nämä tilanteet ovat olleet?
3. Mikä siinä oli tunnekasvatusta?
4. Millaisia tunnetaitoja tällaisissa tilanteissa opettajilta vaaditaan

Valmistauduimme haastatteluihin toteuttamalla pilottihaastattelun, jonka tarkoituksena oli selvittää haastattelukysymystemme tarkoituksenmukaisuus sekä niiden toimivuus. Pilottihaastatteluun osallistui henkilö, joka on opiskellut luokanopettajaksi, mutta myöhemmin erikoistunut erityisluokanopettajaksi ja toiminut siinä ammatissa melkein 30 vuotta. Näin ollen hän ei soveltunut tutkimukseemme haastateltavaksi, mutta oli soveltuvainen esihaastatteluun, sillä ala on hänelle hyvin tuttu. Lähetimme ennakkokysymykset myös pilottihaastatteluun osallistuneelle henkilölle. Haastateltavan mukaan ennakkoon lähetetyt kysymykset olivat mielenkiintoisia ja toimivat virittämään ajatukset haastattelua varten. Pilottihaastattelun avulla totesimme, että haastattelukysymyksemme olivat tarkoituksenmukaiset tutkimuksemme näkökulmasta ja ne antoivat hyvin tilaa lisäkysymyksille. Totesimme kysymysten olevan tarpeeksi avoimet, mutta haastattelun lomassa käydyssä keskustelun pysyvän kuitenkin ilmiön piirissä.

Päätimme tutkimusotannaksi viisi luokanopettajaa. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on yleistä keskittyä pieneen määrään tapauksia ja pyrkiä analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Näin ollen aineiston tieteellisyyden kriteerinä ei ole määrä, vaan laatu ja käsitteellistämisen kattavuus. Haastateltavien hankkiminen tapahtui kohdistetun suullisen ja kirjallisen tiedustelun kautta. Pyrimme haastateltavia valikoidessa huomioidaan sen, että haastateltavien välillä vallitsisi mahdollisimman suuri heterogeenisyys. Haastateltaviksi valikoitui luokanopettajia, joiden työkokemus vaihteli kahdesta vuodesta yli kolmeen kymmeneen vuoteen. Tämän lisäksi haastateltavat asuvat ja työskentelevät kolmella eri paikkakunnalla ympäri Suomen. Haastateltavien sukupuoli jakautuivat siten, että haastateltavista kolme oli miehiä ja kaksi naisia. Jo tutkimuksen alussa päätimme kuitenkin, että ilmiön tutkimisen kannalta haastateltavien taustatiedot, etenkin heidän sukupuolensa eivät ole tässä tutkimuksessa oleellisia. Tästä syystä kaikki taustatiedot haastateltavista on jätetty jo litterointivaiheessa pois.

### 3.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen arvioiminen riippuu täysin tutkimuksen luotettavuudesta. Siinä missä kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan mitata konkreettisesti, on kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden mittaaminen haastavampaa sen tapauskohtaisuuden vuoksi. (Eskola & Suoranta, 1998.) Eskolan ja Suorannan mukaan laadullisessa tutkimuksessa on oleellista todeta tutkijan avoin subjektiivisuus ja tunnistaa tutkija oman tutkimuksensa keskeisenä tutkimusvälineenä. Tällä he tarkoittavat sen myöntämistä, että tutkija itse on tutkimuksensa luotettavuuden pääasiallinen kriteeri. Täten luotettavuuden arvioiminen koskee koko tutkimusprosessia ja tutkijan omia valintoja. (Eskola & Suoranta, 1998.)

Koska tutkimuksemme luotettavuuden arviointi koskee jokaista tutkimuksemme vaihetta, olemme pohtineet luotettavuutta ja tutkimuksen eettisyyttä koko tutkimuksen teon ajan. Tutkimuksemme perimmäisenä tarkoituksena on suoranaisten vastausten hakemisen sijaan ilmiön tarkasteleminen ja keskustelun herättäminen, joten emme koe luotettavuuden mittaamisen kohdistuvan niinkään tutkimuksemme tuloksiin ja analyysiin, vaan ensisijaisesti tutkimuksen lähtökohtiin, kysymysten asetteluun ja aineiston keruuseen.

Tavoitteenamme oli luoda mahdollisimman kattava teoriapohja tutkimuksellemme, jotta kokonaisuus olisi tieteellisesti validi. Täten teoreettisissa lähtökohdissa kartoitimme monipuolisia lähteitä ja huomiomme erilaisia olemassa olevia teorioita ja näkökulmia. Luotettavuuden näkökulma ei kuitenkaan saa jäädä tieteellisyyden valossa vain teoreettiseen viitekehykseen. Tästä syystä peilaamme tutkimuksemme analyysivaiheita aina valitun lähestymistavan tieteellisiin ulottuvuuksiin.

Tutkimuksen lähteitä pohdittaessa on syytä kiinnittää huomiota lähdekriittisyyteen. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009) kuvailemana lähdekriittisyys on pyrkimystä kriittisyyteen sekä lähteiden valinnassa, että niiden tulkinnassa. Kriittisyyttä vaaditaan pohdittaessa kirjoittajan tunnettavuutta, arvostettavuutta ja valitun lähteen vuosiluvun vaikutusta sisällön validiteuteen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 113–114.) Valitsemamme aihe, tunnekasvatus, on käsitteenä verrattain uusi, mutta ilmiönä se on ollut tutkimuksen kohteena jo vuosikymmeniä. Tästä syystä lähdekirjallisuuden ja niistä saatujen tietojen vanheneminen ei ollut asia, jota olisimme joutuneet kyseenalaistamaan. Tunteen käsite ja tunneteoriat ovat muotoutuneet pidemmällä aikavälillä, ja tämä huomioitiinkin lähteiden valinnassa läpi tutkimuksen. Osa tässä tutkimuksessa käytetystä kirjallisuudesta on yli kymmenen, jopa useamman kymmenen vuoden takaa.

Emme kuitenkaan vältelleet vanhempia lähteitä, sillä teoriaan tutustuttaessa kävi ilmi, että vuosikymmenestä riippumatta teoriaa ja käsitettä tutkineet puhuivat pitkälti samoista asioista. Tämä oli mielenkiintoinen havainto, jonka halusimme sisällyttää tutkimukseemme. Tässä tutkimuksessa käytetyn kirjallisuuden pohjalta voi todeta, että tunnekasvatusta tutkivat ja siitä kirjoittavat ovat lähtökohtaisesti samaa mieltä siitä, että tunnekasvatus on tärkeää ja tarpeellista.

Vaikka lähtökohtanamme tutkimuksen tekemiselle oli oma mielenkiinto ja pyrkimys ilmiön laajempaan ymmärrykseen, olemme muistuttaneet itseämme tutkimusentekijän rooleistamme. On ensiarvoisen tärkeää ymmärtää, että olemme ilmiön ja luokanopettajien käsityksien ja merkityksien tutkijoita, ja olemme pyrkineet tiedostamaan omat ennakkokäsityksemme, jotta ne eivät ole vaikuttaneet tutkimukseen merkittävästi. Näemme vahvuutena sen, että teimme tutkimuksen kanssatutkijoina. Yhdessä saimme esimerkiksi luotua tutkimuksen tieteellisistä lähtökohdista laajemman ja tieteellisesti vankemman kokonaisuuden, mikä osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta.

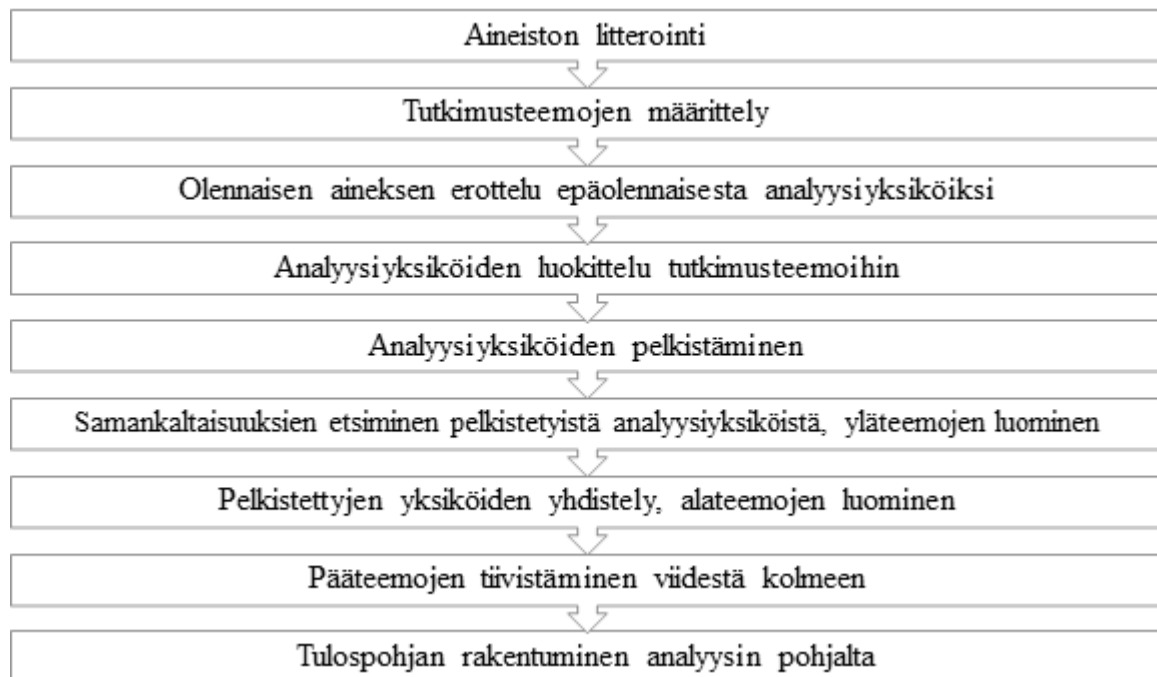
Koska tutkimuksemme aineiston otanta kohdistui aikuisiin ihmisiin, jotka sekä kirjallisesti, että suullisesti vahvistivat halukkuutensa osallistua tutkimukseen, emme kokeneet tarpeelliseksi laatia erillistä täytettävää tutkimuslupaa. Ennen haastattelua kävimme läpi aineiston käyttötarkoituksen sekä tutkimuksemme tavoitteet. Lisäksi varmistimme kertaalleen haastateltavien suostumuksen ennen haastatteluiden alkua. Saimme luvan jokaiselta haastateltavalta myös haastattelujen nauhoittamiseen ennen haastattelua samalla vahvistaen, että kerättyä aineistoa käytetään vain kyseistä tutkimusta varten, jonka jälkeen se tuhotaan. Vakuutimme haastateltaville myös heidän anonymiteettinsa säilymisestä koko tutkimuksen ajan. Tutustuimme Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) Hyvään tieteelliseen käytäntöön, jonka mukaan luotettavassa tutkimuksessa tärkeää on tiedeyhteisön tunnustaman toimintatavat eli rehellisyys, yleinen huolellisuus sekä tarkkuus niin tulosten tallentamisessa, esittämisessä kuin tutkimuksen tulosten arvioinnissa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeista päätelimme myös, että koska tutkimuksessamme ei käytetä rahoitusta tai jaeta henkilötietoja, ei virallisen tutkimusluvan hankkiminen ole tarpeellista tutkimuksellemme.

Myös teemahaastattelujen litteroinneissa pyrimme mahdollisimman luotettavaan ja todellisuutta vastaavaan tulokseen. Ennen varsinaista litterointityötä tutustuimme litteroinnin perusperiaatteisiin ja pohdimme yhdessä, kuinka kuljetamme tutkimuksen luotettavuutta mukana myös tässä tutkimuksen vaiheessa. Hirsijärvi & Hurme (2011, 139) toteavat, että litteroinnin tarkkuudelle ei ole suoraa ohjetta, vaan riippuu valitusta tutkimustehtävästä ja tutkimusotteesta.

Päätimme, että litteroimme kaikki haastattelut sanatarkasti, sillä koimme haastatteluissa käydyn dialogin ja sen kaikki vivahteet oleelliseksi omalle tutkimusotteellemme. Vasta analyysivaiheessa aineistoa käsitellessämme muokkasimme litteroitua aineistoa analyysin vaiheiden edetessä. (Taulukko 1.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tulkintaan koko tutkimusprosessin ajan (Hirsijärvi & Hurme, 2011, 152). Aineistoa analysoidessa pidimme mielessä ajatuksen jatkuvasta prosessista. Pyrimme objektiivisuuteen ja erottelimme analyttiset havainnot aineistosta sekä niistä muodostetut omat teoreettiset tulkintamme toisistaan. Emme pyri tutkimuksellamme tuottamaan yleistettävää tietoa, vaan tarkastelemaan ilmiötä yksittäisten luokanopettajien näkökulmasta.

**Taulukko 1.** Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen tutkimuksessamme Tuomi & Sarajärvi (2018, 123) mallin pohjalta.



### 3.5 Aineistolähtöinen, eli induktiivinen sisällönanalyysi

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä oleellista on, että tutkimus voidaan aloittaa ikään kuin puhtaalta pöydältä ilman ennakoasettamuksia tai määritelmiä. Periaatteessa tämä tarkoittaa sitä, että teoria rakennetaan empiirisestä aineistosta käsin. Tällöin aineistoa ei peilata jo valmiiseen teoriaan, vaan aineisto luo teorian. (Eskola & Suoranta, 1998.) Totesimme tämän analyysitavan sopivan tutkimukseemme, sillä nimenomaan kasvatusalan kontekstissa niin tunnetaidot

kuin tunnekasvatus ovat kohtuulliset uusia käsitteitä. Tämän lisäksi tunteiden ja niiden merkityksen kokeminen on henkilö- ja tapauskohtaista, joten aineiston laadun ja määrän ennakoiminen ei ollut mahdollista. Emme myöskään halunneet rajoittaa tutkimustamme ja sitä kautta haastateltaviamme etukäteen, vaan halusimme lähteä rakentamaan ilmiötä aineistolähtöisesti.

Sisällönanalyysiin, kuten useimpiin muihinkin analyysimenetelmiin, liittyy myös sen kriittinen tarkastelu. Tuomin & Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysi eli aineistolähtöinen tutkimus on suhteellisen haastavaa toteuttaa jo siksi, että sen ajatus havaintojen teoriapitoisuudesta on yleisesti hyväksytty periaate. He toteavat teoksessaan, että sisällönanalyysi kätkee taaksensa ajatuksen siitä, että ”ei ole olemassa objektiivisia, ikään kuin puhtaita havaintoja sinällään, vaan muun muassa jo käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat aina tuloksiin”. Yleisesti ottaen kvalitatiivisessa tutkimuksessa tunnistetaan tämä ongelma, mutta aineistolähtöisen analyysin yhteydessä ongelman nähdään olevan syvemmillä. Suurimpana haasteena sisällönanalyysissa on dilemma siitä, voiko tutkija aidosti luoda analyysia ilman omia ennakkoluuloja aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Kiviniemi (2018, 74–75) puolestaan toteaa yleisesti laadullisesta tutkimuksesta, että se edellyttää aina tutkijan tiedostavan, että hänen tulee olla valmis tutkimuksellisiin uudelleenlinjauksiin ja oman ajatuksensa kehittämiseen.

Ennen analyysin aloittamista litteroimme aineiston kokonaisuudessaan. Jaoimme työn niin, että puolitimme jokaisen haastattelunauhoituksen, jotta molemmat kuuntelivat kaikki haastattelut, toisen litteroidessa ensimmäisen puolikkaan, toisen jälkimmäisen puolikkaan. Näin molemmat saivat kuunnella aineiston toiseen kertaan, eikä mikään aineiston osa ollut toiselle vähemmän tuttu. Tämän jälkeen litteroitu aineisto luettiin läpi molempien puolesta.

Aineistolähtöistä laadullista aineiston analyysia voidaankin karkeasti kuvata kolmivaiheiseksi prosessiksi, joka koostuu *redusoinnista*, *klusteroinnista* ja *abstrahoinnista*. Redusointivaiheessa aineisto pelkistetään, klusteroinnissa ryhmitellään ja abstrahointivaiheessa ryhmitellyille luodaan teoreettiset käsitteet. (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Miles & Huberman 1994). Sovelsimme näitä sisällönanalyysin vaiheita palvelemaan tutkimusotettamme ja aineistoamme mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti. Seuraavaksi jokaista prosessin kolmesta vaiheesta ja niiden tuottamaa analyysia kuvataan tarkemmin.

### 3.5.1 Redusointi

Ensimmäisessä vaiheessa kävimme aineistomme läpi siten, että merkitsimme ainoastaan tutkimuksen kannalta oleelliset asiat. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvailevatkin redusointivaihetta alkuperäisen datan pelkistämisvaiheeksi. Tässä vaiheessa aineistosta karsitaan pois ne osat, jotka ovat tutkimuksen kannalta epäolennaisia. Vaihe voi käytännössä olla datan tiivistämistä tai osiin pilkkomista. (Tuomi & Sarajärvi; 2018.)

Omassa redusointivaiheessamme määrittelimme tutkimuksen kannalta oleelliset ja kiinnostavat asiat teemojen avulla. Ennen analyysivaihetta tiesimme, että kaksi teemoista tulevat liittymään kahteen alkuperäiseen tutkimuskysymykseemme. Jo pariin kertaan läpi luetusta aineistosta nousi kuitenkin esille myös muita mielenkiintoisia teemoja, jotka koimme oleelliseksi osaksi tutkimusta, joten päädyimme lopulta viiteen teemaan: *käsityksiä tunnekasvatuksesta, tunnekasvatuksen merkityksiä, opettajan valmiudet tunnekasvattajana, opettajan rooli tunnekasvatuksessa ja tunnekasvatuksen menetelmiä*. Näiden teemojen näkökulmasta aloimme käymään läpi aineistoa merkiten ylös vain niihin sopivia analyysiyksiköitä, joiden pituus vaihteli yksittäisistä lauseista useampaan virkkeeseen. Aineistosta kumpuavien teemojen pohjalta päätimme lisätä kolmannen tutkimuskysymyksen koskien opettajien ajatuksia itsestään tunnekasvattajana.

Jo litterointivaiheessa annoimme jokaiselle haastateltavalle oman numeron erottaaksemme haastattelut toisistaan ilman, että haastateltavilla tarvitsi kehittää pseudonymeja. Haastateltavat nimettiin koodein O1-O5 (O=opettaja). Tämän lisäksi suoritimme litterointivaiheessa jo redusointia poistamalla turhat sanojen toistot sekä ylimääräiset täytesanat ja äännähdykset kuten “niinku” tai “ömm”. Helpottamaan hahmottamista, annoimme jokaiselle teemalle oman värin, jolla maalasimme aineistosta kyseiseen teemaan sopivat analyysiyksiköt. Tämä toimintatapa vastaa Tuomen ja Sarajärven (2018) redusointimenetelmää, johon lukeutuu samaa kuvaavien ilmaisujen värikoodaminen. Näin myös erilaisia ilmiöitä voidaan selkeästi erotella toisistaan eri värein. (Tuomi & Sarajärvi; 2018). Alla esimerkki aineistosta, josta on merkitty teemoihin sopivat ja tutkimuksen kannalta kiinnostavat yksiköt.

1. **Käsityksiä tunnekasvatuksesta**
2. **Tunnekasvatuksen merkitys**
3. **Opettajan valmiudet tunnekasvattajana**
4. **Opettajan rooli tunnekasvatuksessa**
5. **Tunnekasvatuksen menetelmiä**

O3: “Mää ajattelen sen sillä tavalla, että määhä haluan, että lapsi oppii käsittelemään niitä omia tunteita ja oppii tiedostamaan, mistä ne eri tunteet johtuu. Enhän määhä sitä silleen tietenkään sano, mutta omassa päässäni mietin, kun määhä kohtaan jonkun tilanteen, jossa on mahdollisuus käsitellä erilaisia tunteita. Niin määhä pyrin sen mahdollisimman turvallisesti sille lapselle saattamaan sen tiedon, että nämä tunteet on aitoja ja niillä on oma syynsä niille tunteille. Ja ei oo väärin kokea erilaisia tunteita. Se on se lähtökohta. Ja sitä kautta semmoisessa turvallisessa ilmapiirissä lähteä kehittämään niitä omia tunnetaitoja.”

O1: “se opettajan rooli on tosi vahva ja, että opettajan tehtävä on nimenomaan ehkä jollakin lailla jopa siirtää tai mallintaa niitä tunnekasvatuksellisia käytänteitä sinne oppilaiden keskelle. Ja tää on ollu jollakin lailla jopa luovuttamista mulle itelle, koska määhä oisin halunnu nähä sen opettajan roolin paljon pienempänä kun se onkaan. Et se, mitä määhä tässä sanoin aluksi, että se on niihin ihmissuhteisiin niin kun sidottua, että jos siellä luokassa ei olis ihmisiä, nii eihän siellä sitten tarvittais tunnekasvatustakaan, mutta kun siellä on hirveen erilaisista taustoista ja erilaisista perheistä tulevia lapsia ja sitten vielä opettaja ja kentien muita aikuisia, niin kyllä se on jotenkin niissä suhteissa tapahtuvaa se tunnekasvatus”

Ensimmäisessä vaiheessa analyysiä emme vielä pelkistäneet analyysiyksiköitä, vaan lajitelimme ne teemoihin kokonaisuuksina. Tässä vaiheessa analyysiyksiköt olivat laajoja kokonaisuuksia, jotka vaihtelivat yksittäisistä lauseista kokonaiisiin kappaleisiin. Vaikka redusointivaiheeseen kuuluu Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan pelkistää aineistoa ja poistaa siitä kaikki epäoleellinen, koimme tarkoituksenmukaisemmaksi tässä vaiheessa keskittyä aineiston lajitteluun. Analyysiyksiköiden pelkistäminen tapahtui seuraavassa, eli klusterointivaiheessa.

### 3.5.2 Klusterointi

Toisessa vaiheessa aineisto klusteroidaan, eli luokitellaan, tyypitetään tai teemoitetaan laajempiin merkityskokonaisuuksiin. Klusteroinnissa hyödynnetään redusointivaiheessa selvitettyjä pääteemoja ja luodaan näille yläteemat. Tässä analyysivaiheessa aineisto tiivistyy ja pelkistyy, sillä tarkemmat aineiston osat sisällytetään yleisempiin, kutakin aineistosta noussutta ilmiötä kuvaavaan luokitteluyksikköön. (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Koska olimme ensimmäisessä analyysivaiheessa värikoodanneet aineistomme oleelliset asiat teemoittain, oli jokaisesta teemasta mielekästä lähteä erottelemaan kunkin teeman sisältä



nousevia yläteemoja. Klusterointivaiheessa pelkistimme ensimmäisessä vaiheessa nousseita sitaatteja pelkistetyiksi analyysiyksiköiksi ja loimme kunkin pääteeman sisälle yläteemoja eli laajempia merkityskokonaisuuksia. (**Taulukko 2.**)

Alkuperäinen nosto aineistosta: *”Ja sitten ne pitää saattaa tietoisiksi siitä, että vaikka sulla on se raivostumisen tunne, niin se ei oo väärin, vaan pointti on siinä, että sää opit kanavoimaan sen tunteen. Ja sillä on hirmu suuri merkitys. Ettet sää mee ja lyö sitä Verttiä nokkaan ensimmäisenä, kun sää tunnet, että se härnää sua, vaan sulla on keinot kanavoida se sun tunne”* (O3)

Pelkistetty analyysiyksikkö: *”Ja sitten ne pitää saattaa tietoisiksi siitä, että vaikka sulla on se raivostumisen tunne, niin se ei oo väärin, vaan pointti on siinä, että sää opit kanavoimaan sen tunteen --”* (O3)

Tutkimuksemme yläteemat luotiin yhdistellen kunkin teeman sisällä olevien sitaattien ydinviestejä laajempien määritelmien alle. Klusterointivaiheen lopputulemana jokaisista yksittäisistä sitaattijoukoista koostui ilmiötä kuvaava yläteema.

## **Taulukko 2.**

### Tunnekasvatuksen merkitys

Aineistosta nostetut sitaatit	Yläteema
<p><i>“ -- mää kohtaan ne ihmisinä ja saan sille semmosen ajatuksen, että yksinkertaisesti sinä oon tärkeä, tärkeä ihminen just tuommosena niinku sää oot”</i> (O3)</p> <p><i>“ -- että jokaiselle oppilaalle kehittyis semmonen terve itsetunto. Oppis hyväksymään ittes semmosena ku on ja oppis tunnistamaan niitä omia vahvuuksia. Ja se itseluottamuksen rakentaminen on hirmu tärkeitä”</i> (O3)</p> <p><i>”Et se lapsi niinku vahvistuisi sillä tavalla itsetunnossa. Itsetunto ja itsetuntemus ja minäkuva tulis sellaiseksi että hän uskaltaa mennä monenlaisiin tilanteisiin”</i> (O5)</p>	<p>Oppilaan identiteetin vahvistaja</p>

### 3.5.3 Abstrahointi

Viimeisessä analyysivaiheessa yläteemoille muodostetaan yhdistävät pääluokat tutkimusteemojen pohjalta. Tätä vaihetta kutsutaan abstrahoinniksi eli käsitteellistämiseksi. Sen tarkoituksena on erotella tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja muodostaa valikoiduista tiedoista nousevia teoreettisia käsitteitä. Vaikka abstrahointi ja klusterointi näyttävät teorian tasolla omina analyysivaiheina, katsotaan klusteroinnin olevan osa abstrahointiprosessia. (Tuomi & Sarajärvi; 2018).

Tutkimuksemme klusterointivaiheesta nousseet yläteemat tarkentuivat tässä vaiheessa vielä täsmällisimmiksi käsitteellisiksi alateemoiksi. Esimerkiksi opettajan roolia tunnekasvatuksessa käsittelevässä pääteemasta nousi yläteemaksi esimerkkinä toimiminen, joka tarkentui mallintamisen alateemaksi. (**Taulukko 3.**)

Abstrahoinnin kautta saimme luokiteltua aineistomme tasolle, joka loi pohjaa tutkimustulosten käsittelylle seuraavassa kappaleessa. Abstrahointi ei ole sama asia kuin tulokset, mutta palvelee työtämme selkeyttäen tutkimustulosten otsikkotasosta luokittelua.

Abstrahointi oli tutkimustulostemme kannalta merkittävä vaihe, sillä tässä vaiheessa tiivistimme redusointivaiheesta nousseet viisi teemaa kolmeksi pääteemaksi. Kolmesta pääteemasta kaksi vastaavat alkuperäisiin tutkimuskysymyksiimme ja kolmas pääteema tukee tutkimuskysymyksistämme saamia tuloksia. Päädyimme kolmannen pääteeman mukaan ottamiseen, sillä koimme niiden tuovan tutkimuksen tuloksiin sellaista lisäarvoa, mitä ei tutkimuksen kannalta voinut sivuuttaa kokonaan. Tuomi & Sarajärvi (2018) kuvaavatkin laadullisen tutkimuksen analyysia jatkuvaksi prosessiksi. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston käsittelyssä käytetään tulkintaa, jossa tutkimusaineisto hajotetaan osiin ja sen jälkeen käsitteellistämisen kautta koetaan uudelleen loogiseksi kokonaisuudeksi. Näin ollen voidaan sanoa, että laadullisessa aineistossa analyysia toteutetaan prosessin jokaisessa vaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Hämäläinen, 1987; Strauss & Corbin, 1990, 1998).

### Taulukko 3.

#### Opettajan rooli tunnekasvatuksessa

Aineistosta nostetut sitaatit	Yläteema	Alateema
<p><i>” -- opettajan rooli on tosi vahva ja, että opettajan tehtävä on nimenomaan ehkä jollakin lailla jopa siirtää tai mallintaa niitä tunnekasvatuksellisia käytänteitä sinne oppilaiden keskelle.” (O1)</i></p> <p><i>”Sillä tavalla, että oppilaat näkee, että milloin opettaja on vihainen ja opettaja voi kertoa sen syyn, että miksi tuntee tällä tavalla.” (O2)</i></p> <p><i>“ -- minulle ainakin opettajan työ on olla esikuva tietyllä tavalla myöskin, että se on valtavan iso osa sitä minkälaisen esikuvan mää annan lapsille.” (O3)</i></p> <p><i>” - olemalla avoin ja kertomalla omista tunteista myöskin. Inhimillisyydestään.” (O4)</i></p>	Esimerkkinä toimiminen	Mallintaminen (O1, O2, O3, O4)  Omien tunteiden näyttäjä (O2, O4)

## 4 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustulokset on jaoteltu kolmeen eri teemaan ja niiden alaluokkiin. Nämä teemat on koostettu tutkimuskysymyksistä sekä aineistosta nousseiden tutkimukselle oleellisten aiheiden pohjalta. Esittelemme tuloksia peilaamalla niitä omiin tulkintoihimme. Hyödynnämme tulkintojemme tukena teemahaastatteluiden nousseita suoria lainauksia. Näiden sitaattien kanssa viittaamme haastateltuihin opettajiin samalla koodilla kuin analyysivaiheessa. O1 (opettaja 1), O2 (opettaja 2) ja niin edelleen.

Tutkimustuloksemme jakautuvat kolmen tutkimuskysymyksemme perusteella tunnekasvatuksen käsittämiseen, sen merkityksen kokemiseen sekä siihen, mitä opettajat ajattelevat itsestään tunnekasvattajana. Tulosten perusteella voidaan todeta, että opettajat käsittävät tunnekasvatuksen moninaisena. Haastateltavien käsitysten mukaan tunnekasvatus on vahvasti ihmissuhteisiin sidottua empatiaa ja kohtaamista. Toisaalta tunnekasvatuksen käsittäminen herättää myös paljon epävarmoja tunteita. Tunnekasvatus koetaan merkitykselliseksi. Sen koetaan vahvistavan oppilaan identiteetin kehitystä sekä koko koulun yhteisöllisyyttä. Tunnekasvatus koetaan niin merkitykselliseksi, että sen kuvaillaan olevan opetuksen perusta sekä merkittävä osa oppilaiden valmiuksien kehittämistä tulevaisuutta varten. Opettajat kuvailevat itseään tunnekasvattajana oman roolinsa, valmiuksiensa ja menetelmien kautta.

### 4.1 Käsitteitä tunnekasvatuksesta

Ensimmäisenä osana tutkimustuloksiamme käsittelemme haastateltavien opettajien käsityksiä tunnekasvatuksesta. Haastatteluiden ilmeni, että tunnekasvatus käsitetään erittäin kokonaisvaltaisena osana opettajan työtä. Luokanopettajien käsityksiin tunnekasvatuksesta liittyi niin selkeitä ja positiivisia ajatuksia, kuin epävarmoja ja pelokkaitakin tunteita. Haastatteluiden nousseet käsitykset tunnekasvatuksesta on jaettu neljään eri alaluokkaan.

#### 4.1.1 Tunnekasvatus on empatiaa

Vaikka tunnekasvatuksen käsitykset vaihtelivat haastateltujen luokanopettajien kesken, oli jokaisessa haastattelussa selvästi erotettavissa empatiaa ja siihen liittyvät ilmiöt. Tunnekasvatuksen käsityksiä sanallistettiin empatiaan liittyen välittämisenä, auttamisena ja omien tunteiden

ilmaisuna. Haastattelussa *empatia*-termi käsitettiin koskemaan nimenomaan kykyä asettua toisen ihmisen asemaan. Luokanopettajien vastauksissa on kuitenkin huomattavissa se, ettei empatia ole yksiselitteinen pääkäsitys, vaan se mielletään eräänlaisena tunnekasvatuksen sivutuotteena.

*”Semmosta empaattisuutta ja välittämistä ja auttamista ja sitten omien tunteiden ilmaisua on ollut ihan siinä sivussa.” (O2)*

*”Semmosta paneutumista toisten ihmisen asemaan, sitähan se on.” (O2)*

#### 4.1.2 Moniulotteinen käsitys tunnekasvatuksesta

Jokaisessa haastattelussa tuli vahvasti ilmi, että tunnekasvatukseen liittyviä käsityksiä on haastava avata ja sanallistaa yksioikoisesti. Useammassa haastattelussa tunnekasvatukseen liittyviä käsityksiä avattiin varsin moniulotteisesti tai niitä nousi esille useampia samassa vastauksessa. Tunnekasvatus käsitetään vahvana osana opettajan toimintaa. Erityisesti yksi haastateltavista luokanopettaja kertoi käsittävänsä tunnekasvatuksen toiminnaksi, joka ilmenee sekä systemaattisena että intuitiivisena käytöksenä: *”Mää oon ite määritellyt tunnekasvatuksen tällä hetkellä toiminnaksi ja sitä varmasti tapahtuu varmasti sekä tiedostaen että tiedostamatta”* (Opettaja 1). Vastauksista ilmeni, ettei tunnekasvatusta mielletä kuitenkaan vain opettajälähtöisenä toimintana, vaan sen käsitetään tarkoittavan myös sensitiivisempää havainnointia vaativaa kykyä tunnistaa omia ja toisten ihmisten vahvuuksia. Luokanopettajien kertomia käsityksiä tunnekasvatuksesta ja niiden kokonaisvaltaisuutta ilmentää hyvin opettaja 5:n kuvailu. Siinä tunnekasvatuksen käsitys on sidottu opetuksen eräänlaiseen perusluonteeseen, opetussuunnitelman tavoitteisiin sekä koulun arjessa kohdattaviin vuorovaikutustilanteisiin ja niistä keskusteluun.

*”Sitä punasta lankaa, joka kulkee koko ajan kaikilla tunneilla mukana, että me pysähdellään tunneasioiden äärelle, koska tunteethan on kaikissa mukana. Sitten se tarkoittaa myös sitä opetussuunnitelmaan liittyviä tavoitteita tunnekasvatuksen suhteen. -- se myös liittyy siihen, että kun tulee näitä kaikenlaisia tilanteita luokassa, niin me aina sitäkin näkökulmaa mietitään, että millä tavalla tässä voitaisiin käsitellä tunneasioita, tunteiden tunnistamista tai huomioimaan toisten tunteita tai tunnistamaan omia tunteita, sitä miten tunteet vaikuttaa meidän toimintaan tai miks mulla nyt heräskin tällainen tunne.” (O5)*

#### 4.1.3 Tunnekasvatus on kohtaamista

Haastatteluisissa tunnekasvatus liitettiin kiinteänä osana vuorovaikutukseen ja kohtaamisen hetkiin koulussa. Luokanopettajat sanallistivat sitä, kuinka tunnekasvatus antaa tilaa koulun arjessa tapahtuvalle spontaanille keskustelulle ja erilaisten tunnetilojen reflektoinnille turvallisessa ympäristössä. Useimmat haastateltavat kertoivat, ettei tunnekasvatusta voi ajatella harjoittavansa vain niille varattuina oppitunteina, vaan se on jatkuvaa vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Jokainen haastateltava opettaja koki, että tunnekasvatusta tapahtuu koulussa koko ajan.

*”Nii, tuo tunnekasvatus voisi olla semmoisia tilanteita missä lapset voi kertoa joitakin, että tilanteita mitä on sattunut ja mitä silloin ajatteli ja miltä se tuntu.”*

(O2)

*“ -- joskus saattaa tulla semmonen tuntu, ei tunne, vaan tuntu. Ihan semmonen, että koko ilmapiiri väreilee, että nyt on tärkeä hetki. Se voi olla jotenkin hankala hetki, merkityksellinen hetki ja käännekohta tai joku semmonen, että nyt täällä liikkuu semmosta tunteisiin liittyvää viritystä voimakkaasti.”* (O5)

*“Tietyllä tavalla siinä, että miten minä kohtaan niitä oppilaita niin se on mun mielestä tunnekasvatusta. Ei sitä voi mitenkään erillisenä osana kytkeä vaan se on ihan kokonaisvaltaista. -- enhän mä sitä ajattele sillä tavalla, että tämä on nyt tunnekasvatusta, koska mä pyrin vaan siihen, että ne oppilaat tulis kohdaksi.”* (O3)

*“ -- ennen kaikkea vuorovaikutuksena ajattelen sen tunnekasvatuksen.”* (O4)

Erityisen vahvana luokanopettajien haastatteluisissa korostui se, että tunnekasvatus tapahtuu aina ihmisten välisissä suhteissa. Opettaja voi suunnitella oppitunneille tunnekasvatukseen liittyviä pedagogisia harjoitteita tai hankkia täydennyskoulutusta aiheesta, mutta varsinainen tunnekasvatus käsitetään tapahtuvan aina ihmisten välillä. Kuten yksi haastateltavista luokanopettajista kertoo: *“ -- tunnekasvatus koulussa on tosi vahvasti niihin ihmissuhteisiin siellä sidottua”* (Opettaja 1).

Eräänlaisena yhteenvetona tunnekasvatuksen käsityksistä voidaan todeta, että luokanopettajien käsittämänä tunnekasvatus on elämää. Haastateltavat luokanopettajat kuvaavat tunnekasvatusta

tavalliseksi kanssakäymiseksi, jota tapahtuu myös opetuksen ulkopuolella. Tunnekasvatus käsitetään asiaksi, joka on läsnä jokaisessa tilanteessa.

*“ -- enemmänkin ihan vaan kanssakäymistä, tavallista kanssakäymistä lasten kanssa ja kuitenkin ihan perus kanssakäyminen on jollakin tavalla tunnekasvatusta. Varsinkin opetuksen ulkopuolella tapahtuva.” (O4)*

*”Joo se on elämää. Se on kokoajan läsnä, ihan joka tilanteessa.” (O3)*

#### 4.1.4 Epävarma käsitys tunnekasvatuksesta

Tunnekasvatuksen käsityksistä keskustellessa esille nousi myös epävarmuutta ja pelokkuutta heijastelevia vastauksia. Erityisesti opettaja 1 kuvasi useaan otteeseen sitä, kuinka tunnekasvatus tuntuu tabulta ja jopa pelottavalta asialta. Epävarmuus kytkeytyi vahvasti omiin kokemuksiin tunnekasvatuksen opettamisesta. Sen ajateltiin liittyvän vahvana osana stereotypiaan suomalaisesta kulttuurista, jossa tunteista puhuminen ei ole niin luontevaa. Vaikka opettaja 1 kuvasi epävarmaa käsitystä selkeästi eniten, oli vastaavia tuntemuksia havaittavissa myös muissa haastatteluissa.

*“Mää en kauheesti etes uskaltanu kellekkään kertoa, että mitä mä tein, koska oli niin tottunu siihen, että vaikeista asioista ei saa puhua.” (O1)*

*“ -- siinä on taustalla sellanen, kauheen semmonen perisuomalainen ajatus siitä, että siivotaan ne tunteet pois, niitä ei näytetä.” (O1)*

*”Ja tää on ollu mulle itelle semmonen, et miten mä oon kokenu tunnekasvatuksen toteuttamisen koulussa, niin se on ollut tosi pelottavaakin.” (O1)*

*“Tuota, pelkkiä pelonsekaisia tunteita.” (O4)*

## 4.2 Tunnekasvatuksen merkityksen kokemus

Tunnekasvatuksen merkityksestä kysyttäessä käytiin usean haastateltavan kohdalla keskustelua siitä, mitä tällä haastattelukysymyksellä haettiin takaa. Opettajien ei ollut haasteellista kertoa, kokevatko he tunnekasvatuksen merkittäväksi, vaan haasteellista oli ennemminkin selventää, millä tavalla tunnekasvatus on heille merkityksellistä. Lisäkysymysten avulla kävi ilmi, että

jokaisella haastateltavalla oli paljon sanottavaa kokemistaan merkityksistä. Nämä koetut merkitykset on jaettu neljään eri alaluokkaan.

#### 4.2.1 Oppilaan identiteetin vahvistaja

Tunnekasvatuksen kannalta merkitykselliseksi nimettiin tunnekasvatuksen rooli oppilaan identiteetin vahvistajana. Haastateltavat kokivat, että harjoittamalla tunnekasvatusta koulussa, he vastasivat positiivisella tavalla oppilaiden itsetunnon sekä minäkäsityksen kehitykseen. Kun tunnekasvatus on onnistunut kohtaamista, oppilas tuntee olevansa merkityksellinen ja riittävä.

*“ -- mää kohtaan ne ihmisinä ja saan sille semmosen ajatuksen, että yksinkertaisesti sinä oot tärkeä, tärkeä ihminen just tuommosena niinku sää oot” (O3)*

*“ -- että jokaiselle oppilaalle kehittyis semmonen terve itsetunto. Oppis hyväksymään ittes semmosena ku on ja oppis tunnistamaan niitä omia vahvuuksia. Ja se itseluottamuksen rakentaminen on hirmu tärkeätä” (O3)*

*”Et se lapsi niinku vahvistuisi sillä tavalla itsetunnossa. Itsetunto ja itsetuntemus ja minäkuva tulis sellaiseksi että hän uskaltaa mennä monenlaisiin tilanteisiin” (O5)*

#### 4.2.2 Yhteisöllisyyden vahvistaja

Tunteiden kohtaaminen ja niistä puhuminen koettiin myös tärkeänä tekijänä yhteisöllisyyden kehittymisessä. Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että tunnekasvatuksen harjoittaminen parantaa sekä oppilaiden, että opettajan hyvinvointia, näin ollen vahvistaen luokan yhteisöllistä toimintaa ja ilmapiiriä.

*“ -- just se niinku mistä on kyse, että kun ne lapset alkaa niin paljon tykkäämään tosistaan, nii ne ei jätä sitten ketää ulkopuolelle” (O1)*

Tunteista avoimesti puhumisen katsottiin luovan myös turvallisempaa ilmapiiriä. Tämä liitettiin ajatukseen siitä, että oppilaille on hyväksytyt olo. Kun ilmapiiri on tunteiden suhteen avoin, on luokkatila sellainen tila, jossa saa näyttää tunteitaan ja olla oma itsensä ja olla silti riittävä sellaisenaan.



*”se, että niillä oppilailla on jatkuvasti semmoinen tunne, että niillä on turvallinen ja mukava ja hyvä olla tuossa koulussa” (O2)*

*“ -- se ei unohdu koskaan että minkälaisen sijan sä sait siellä luokassa tai että miten sä tunnistat itsesi ryhmissä. Miten sä pystyt olemaan erilaisten ihmisten kanssa. Se ei unohdu koskaan. -- jos on oppinut siihen, että vaikeitakin asioita voi käsitellä, tai ei mun tarvi olla paras riittää keskitaso, niin mä voin silti olla riittävä. Niin se on se oppi ja se on se eväs, joka seuraa koko loppuelämän ” (O5)*

#### 4.2.3 Opetuksen perusta

Kaikki haastateltavat kertoivat pitävänsä tunnekasvatusta merkityksellisenä. Kolme opettajaa (O1, O2, O3) kuvailivat tunnekasvatusta toimintansa kannalta merkityksellisenä sekä sitä ohjaavana tekijänä. Opettaja 1 koki tunnekasvatuksen niin merkityksellisenä, ettei näkisi omalla työllään olevan merkitystä ilman tunnekasvatusta.

*”mä oon perustanutkin koko kasvatuksen siihen, että se on jatkuvaa tunnekasvatusta” (O2)*

*”Se on kaikista tärkeintä. Koko koulussa.” (O2)*

*“ -- mä haluan pitää kokoajan läsnä sen tunnekasvatuksen.” (O3)*

*”ilman tunnekasvatuksen toteuttamista ja niitä toimintatapoja mä en näkis kovinkaan paljon merkitystä mun työssä” (O1)*

#### 4.2.4 Valmiuksia tulevaisuuteen

Tunnekasvatuksen koettiin olevan myös merkittävä työkalu oppilaiden tulevaisuuden taitojen kehittämisessä. Haastateltavat luokanopettajat kokevat, että tunnekasvatuksen avulla voidaan antaa oppilaille valmiuksia toimia tunteidensa kanssa tulevaisuudessa. Etenkin tunteiden säätelyn harjoittelu turvallisessa tilassa nähtiin merkityksellisenä osana tunnekasvatusta.

*”Ja sitten ne pitää saattaa tietoisiksi siitä, että vaikka sulla on se raivostumisen tunne, niin se ei oo väärin, vaan pointti on siinä, että sää opit kanavoimaan sen tunteen.” (O3)*

*“ -- kyllähän ne oppilaat siitä aina hyötyy. Sehän on yks tärkeimpiä taitoja varmaan niinku ihmiselämässä. Jos aatellaan ihan mitä tahansa ihmisten kanssakäymistä ” (O3)*

Toinen hyödyllinen valmius, mitä tunnekasvatuksen katsottiin kehittävän, oli oppilaan itsetuntemus. Kun tunteita saa näyttää ja niistä keskustellaan, tulevat ne väistämättä tutummaksi oppilaille itselleen. Tunteista ja niiden käsittelemisestä tulee oppilaalle tuttua ja näin hän oppii tunnistamaan omia tuntemuksiaan ja sitä, miten niitä käsitellään.

*“mää haluan, että lapsi oppii käsittelemään niitä omia tunteita ja oppii tiedostamaan, mistä ne eri tunteet johtuu.” (O3)*

*”Siinä opetellaan koko elämää varten. Ja mun mielestä koulun niitä tärkeimpiä, voiko sanoa tärkein asia, on että lapsi oppii tuntemaan itsensä ja että miten hän selviää erilaisista tilanteista, erilaisten ihmisten tai erilaisten, tilanteet vaihtelee täälläkin ” (O5)*

Tunnekasvatukselle asetetuissa merkityksissä korostuu nimenomaan elämää varten oppiminen ja opettaminen. Tunnekasvatus koetaan merkityksellisenä osana oppilaiden tulevaisuuden kannalta tärkeiden taitojen kehittymistä.

### **4.3 Opettaja tunnekasvattajana**

Tässä kappaleessa esittelemme teemoja, jotka nousivat esille tutkimusta tehdessä. Teemoista koostui tutkielmamme kolmas tutkimuskysymys, joka koskee luokanopettajien ajatuksia itsestään tunnekasvattajina. Tämän lisäksi näiden aineistosta esiin nousseiden teemojen sisällyttäminen tutkimukseen vastaa tässä tutkimuksessa käytettyyn fenomenologiseen tutkimusotteeseen, sillä se korostaa aiheen käsittelemistä kokonaisena ilmiönä juuri näiden tutkimuskohtien silmin. Kappaleen teemat on jaettu kolmeen eri alaluokkaan, joista haastateltavilla opettajilla oli erityisen paljon sanottavaa. Nämä alaluokat ovat opettajien kokemat valmiudet tunnekasvattajina, opettajan rooli tunnekasvatuksessa sekä tunnekasvatuksen menetelmät.

#### **4.3.1 Opettajan valmiudet tunnekasvattajana**

Kolmas tutkimuskysymyksemme koski haastattelemiemme opettajien kokemia valmiuksia tunnekasvatuksen harjoittamiseen. Oma motivaatiomme tämän tutkimuksen toteuttamiseen lähti

siitä kokemuksesta, ettei tunnekasvatuksesta puhuta tarpeeksi opettajankoulutuksessa. Luonnollisesti tämä herätti mielenkiinnon tutkia sitä, miten luokanopettajat eri vuosikymmeniltä ovat kokeneet saaneensa valmiuksia tunnekasvatuksen harjoittamiseen. Jaoimme koetut valmiudet analyysin aikana kolmeen eri yläluokkaan (*saadut valmiudet luokanopettajankoulutuksesta, saadut valmiudet luokanopettajankoulutuksen ulkopuolelta, ei koettuja valmiuksia*). Tutkimuksen aikana ei tehty tarkkaa määritelmää tunnekasvatuksen valmiuksille, sillä pääpaino oli haastateltavien opettajien omien kokemusten kuvaamisessa.

Aineiston perusteella voidaan todeta, että kaikkien haastateltavien kohdalla luokanopettajankoulutuksesta saadut valmiudet tunnekasvatukseen harjoittamiseen koettiin vähäiseksi. Tunnekasvatuksesta ei ollut tutkimukseen osallistuneiden opettajien koulutuksen aikana puhuttu ja koetut valmiudet liittyivät yksittäisiin kokemuksiin harjoittelujen ja muiden opintojen aikana, ei varsinaisiin opintosisältöihin.

*”No ehkä just ton harjoittelukokemukset tai se mitä niinku se sillo tapahtu nii ehkä ne on niinku jollain tapaa vaikuttanu siihen, että on niitä valmiuksia saanukin” (O1)*

*“ -- on ja ei. Että on näitten tiettyjen tilanteitten kautta, mutta sitte kuitenkin ei ehkä ollenkaan riittävästi ja tarpeeksi” (O1)*

*”Ei, kyllä mää uskon, että mää oon kuullu sen opintojen aikana. Mutta emmää kyllä - on se semmonen termi, mitä ei kuule usein, eikä omaan sanavarastooni se ei oo kuulunu” (O4)*

Opettaja 4:ää lukuun ottamatta jokainen haastateltava kertoi kuulleensa *tunnekasvatus*-käsitteen vasta opintojensa jälkeen. Kaikkien haastateltavien kohdalla kävi kuitenkin ilmi, että käsitteen puuttuminen sanavarastosta ei tarkoita, etteikö tunnekasvatuksesta olisi puhuttu luokanopettajankoulutuksessa muiden käsitteiden avulla. Haastattelussa esille nousseita, tunnekasvatukseen liitettäviä käsitteitä oli muun muassa empatia ja vuorovaikutustaidot.

Haastateltavista opettajista suurin osa koki omat valmiutensa tunnekasvatuksen harjoittamiseen osittain puutteellisiksi. Usein nämä kokemukset selitettiin ilmenevän epävarmuutena ja jopa pelkona toimia väärin tietyissä tilanteissa. *”Mitä sitten, jos joku sanookin jotakin ihan kamalaa ja mää en tiiä, miten mää opettajana siihen reagoin. Varmaan siellä on niinku taustalla sellasta pelkoa ja epävarmuutta omiin taitoihin nähden” (Opettaja 1)*

Koettu valmiuksien puute ilmeni myös epä tietoisuutena. Tunnekasvatus käsitteenä ei ole tuttu, koska siitä ei ole puhuttu ammatillisessa kontekstissa. *“Että aika vähän eväitä on tällä hetkellä vetää tunnekasvatusta, että jos Inside out -elokuva on se minun tapa nii se on aika pieni osa tätä”* (Opettaja 3). Lähes jokainen haastateltava kertoi, että tunnekasvatus ei ollut aihe, josta olisi puhuttu heidän opintojensa aikana.

*”En muista että sitä ois koskaan mainittu. Ei siitä puhuttu silloin. On ehkä saatettu puhua tunnetaidoista mutta mutta ei sekään oo jääny jotenki ei oo jääny mieleen”* (O1)

*”En mä muista kyllä yhtään, että siinä ois niinku erityisesti tunnekasvatus nous-  
sut esille. Varmasti sitä on tapahtunu siinä koulutuksessa myös”* (O4)

*”Ei, ne ei ollut silloin muotia. Ja jotenkin se keskittyi niin erilaisiin asioihin”* (O5)

Heikot koetut valmiudet tunnekasvatuksen harjoittamiseen ja epä tietoisuus aiheesta heijastuivat muutamalla haastateltavalla myös riittämättömyyden tunteena. Opettajat kokivat harjoittavansa tunnekasvatusta, mutta tekivät niin ilman, että tunsivat saaneensa valmiuksia siihen. *“ -- ainaki se kolme tuntia oon pitäny omalla vajaavaisella tavallani sitä. Kyllä siihen aika vähän eväitä on opettajille.”* (Opettaja 3).

Osa haastateltavista koki, että vaikka valmiuden luokanopettajankoulutuksesta olivatkin vähäiset, heillä oli valmiuksia tunnekasvatamiseen sen ulkopuolelta. Yhden haastateltavan kohdalla valmiuksia oli saatu toisen opettaja-alan koulutuksesta. *”-- mä kävin lastentarhaopettajakoulutuksen niin se oli sata kertaa parempi tähän toisaalta.”* (Opettaja 2). Haastateltavat nimesivät valmiuksiksi omia henkilökohtaisia ominaisuuksiaan tai lähtökohtiaan, jotka kokevat hyödyllisiksi tunnekasvatuksen harjoittamisessa. Näitä oli esimerkiksi ajatusmaailma tai persoona.

*”Minulla on tämmöinen aika kristillinen ajatusmaailma opettamisesta, että mä haluan tuoda jokaiselle oppilaalle semmoisen tunteen, että se on tärkeä sellaisena kuin se on”* (O3)

*“ -- valitettavasti se tunnetaitokasvatus on aika paljon kiinni siitä opettajan persoonasta, että edelleenkin on opettajia, jotka ikään kuin saattaa ohittaa sellasia tilanteita, joissa pitäis juuri käsitellä niitä tunteita.”* (O5)

Opettajan oman persoonan lisäksi myös opettajan omalla mielenkiinnolla ja harrastuneisuudella miellettiin olevan merkitystä valmiuksien kannalta. Haastateltavien mukaan valmiuksia voidaan joko hankkia tarkoituksenmukaisesti lisäkouluttautumalla itse tai ikään kuin vahingossa omien harrastusten tai mielenkiintojen kautta.

*”mää oon valmentaja ja mää tiän urheilusta, että se on niinku parasta oppia lapsille kokea pettymyksiä ja käsitellä niitä” (O3)*

*”--mä en oo saanu ehkä niitä täältä opettajankoulutuksesta vaan mä oon saanu ne, ehkä tavallaan oon opiskellu vahingossa asiaa itse oman elämäni varrella” (O3)*

#### 4.3.2 Opettajan rooli tunnekasvatuksessa

Toinen tutkimukselle oleellinen asia, joka nousi esille aineistosta, oli haastateltavien käsitykset opettajan roolista tunnekasvatuksessa. Nämä erilaiset roolit olivat oleellinen osa opettajien käsityksiä tunnekasvatuksesta, mutta kuitenkin tarpeeksi erillään, jotta olisivat tulleet luokitelluksi samaan ylä- tai alaluokkaan. Haastateltavien kuvailemia opettajan rooleja tunnekasvatuksessa nousi aineistosta kuusi: *sanoittaja, lohduttaja, ohjaaja, vertainen, esimerkkinä toimiminen* sekä *kokonaisuuden kohtaaja*. Oleellinen huomio on, että nämä roolit eivät sulje toisiaan pois, eikä kukaan haastateltavista kokenut toimivansa vain yhden roolin mukaisesti. Roolit ovat päällekkäisiä ja toisiaan tukevia käytösmalleja.

Sanoittajan rooli tunnekasvatuksessa nousi esille muutaman haastateltavan kohdalla. Tämä rooli näkyy opettajan oman toiminnan perustelemisella. Opettaja kertoo oppilaille, miltä hänestä tuntuu ja miksi hän toimii tietyllä tavalla. Oman toiminnan perusteleminen koettiin tärkeäksi osaksi opetusta. *”-niiden pitää tulla myöhemmin toimeen kaikkien ihmisten kanssa kun ne menee töihin. Meillä ei aina perusteltu koulussa, että miksi opiskellaan matikkaa tai äidinkieltä, niin sitten mää aina perustelen niille näin.” (Opettaja 2)*. Sanoittajana opettaja auttaa omien tunteidensa lisäksi sanoittamaan myös oppilaiden tunteita.

*“ -- että minun pitää niin kuin määrittää koko ajan mitä voi tehdä ja mitä ei voi tehdä. Mistä tulee hyvä palaute ja mistä tulee huono palaute ja siinä käsitellään hirvittävän paljon eri tunneskaaloja -- sen oppilaan näkökulmasta, mutta myöskin opettajan näkökulmasta.” (O3)*

*“ -- siinä sai kyllä keskustella tunteista, häviämisestä ja voittamisesta ja reiludesta ja tällasesta kilpailemisesta.” (O4)*

Lohduttajan rooli koettiin tärkeäksi tunteiden mahdollisen arkaluontoisuuden vuoksi. Osa haastateltavista koki tunteista keskustelemisen oleelliseksi osaksi tunnekasvatusta. Toisaalta lohduttajan roolissa on tärkeää myös huomioida hyvä ja tarpeen tullen keskittyä vain siihen.

*” Otan päivästä hetken, jolloin kerron ajankohtaisia ja päivään liittyviä juttuja lapsille. -- Siitä, että ihmiset kuulee liikaa koko ajan uutisista, miten koko ajan tapahtuu hirveitä asioita, mutta oikeasti ihminen on paljon hyväsydämisempi ja paljon parempi ja empaattisempi kuin mitä tuhat vuotta sitten.” (O2)*

*”Kyllä me puhutaan paljonkin, että kerrotaan jos on pelokas tai vihainen. Sanoin, että oppilas on tosi rohkea, kun uskaltaa tulla kertomaan.” (O2)*

*“ -- olin mä tietysti lohduttajana siinä ja käsiteltiin niitä asioita ihan juurta jaksain.” (O4)*

Ohjaajan roolissa opettajan tehtäväksi koettiin toimia työnjohtajana ja kannustajana. *”Mää oon vaan siinä niiden kanssa tekemässä töitä, oon työnjohtaja.” (Opettaja 2).* Tällöin tunnekasvatuksessa korostuu oppilaslähtöisyys. Oppilasta kuunnellaan ja toimintaa ohjataan sen mukaan. Tämä rooli korostui etenkin haastateltavien kuvailemissa tilanteissa, joissa oppilaan tarpeet ja toiveet ohjaavat tilanteen kulkua.

*”Siks pitääki aina näissä kuunnella lasta. Että toivotko sä että tän asian kans edettäis näin? -- oon sitä mieltä, et kaikki menee paremmin, ku me kuunnellaan lasta. Ja ei tapahdu niitä ylilyöntejä tai että se lapsi tulee nolatuksi.” (O5)*

Kaksi haastateltavista kuvailivat tunnekasvatusta opettajan ja oppilaiden yhteisenä prosessina, jolloin vertaisen rooli korostuu. Tällöin opettaja korostaa oppilaille toiminnan olevan yhteisvastuullista ja että myös opettaja oppii yhdessä oppilaiden kanssa. Opettaja ei huutele neuvoja kaukaa alempana oleville oppilaille, vaan kulkee samalla tasolla heidän kanssaan.

*”-mää oon niinku samalla tasolla lasten kanssa koko ajan ja heidän tunteiden kanssa koko ajan siellä” (O2)*

*”Ja se, että vaikka kuinka menis välillä huonosti sillä lapsella koulussa, nii se tietää aina, että mää oon ikään kuin heidän puolella. Tai me mennään yhdessä tätä*

*matkaa. Ja että pöytä on aina puhdas, selvitetään asiat – jotkut, mitkä on menny huonosti ja sitten taas, uskon hänestä hyvää.” (O5)*

Esimerkkinä toimijan rooli nousi esille kaikkien haastateltavien kohdalla. Opettajat puhuivat opettajan roolista ikään kuin suunnan näyttäjänä. Kun opettaja kohtaa omat tunteensa ja näyttää omalla esimerkillään tunteiden olevan sallittuja, voivat oppilaat ottaa tästä mallia.

*” -- opettajan rooli on tosi vahva ja, että opettajan tehtävä on nimenomaan ehkä jollakin lailla jopa siirtää tai mallintaa niitä tunnekasvatuksellisia käytänteitä sinne oppilaiden keskelle.” (O1)*

*“ -- minulle ainakin opettajan työ on olla esikuva tietyllä tavalla myöskin, että se on valtavan iso osa sitä minkälaisen esikuvan mää annan lapsille.” (O3)*

Oleelliseksi osaksi esimerkkinä toimimista nousi opettajan omien tunteiden näyttäminen avoimesti. Opettajien vastauksissa korostui rehellisyys ja opettajan inhimillisyys. Myös opettaja kokee joskus vihaa tai kiukkua. Esimerkin näyttämisen arvo tulee siitä, miten opettaja näyttää käsittelevänsä näitä tunteita.

*”Sillä tavalla, että oppilaat näkee, että milloin opettaja on vihainen ja opettaja voi kertoa sen syyn, että miksi tuntee tällä tavalla.” (O2)*

*” -- olemalla avoin ja kertomalla omista tunteista myöskin. Inhimillisyydestään.” (O4)*

Kokonaisuuden kohtajan rooli muotoutui haastateltavien oman toiminnan reflektoinnista. Opettajat puhuivat siitä, miten kohtaavat oppilaitaan. Yksi esille noussut huomio oli, että myös oppilaat tulee kohdata kokonaisina ihmisinä, ei vaan oppilaina. *”- mä haluan nähdä lapset kokonaisina ja niitten asioitten kans, joita ne kantaa sydämellään” (Opettaja 1). Oppilaiden kohtaaminen kokonaisina nähtiin opetuksen menestyksen vaatimuksena sekä opettajan tärkeimpänä tehtävänä.*

*“ -- että jos haluaa jollain tavalla menestyä tässä työssä ja että ne lapset pystyy oppimaan ja menestyä nii on pakko kohdata se lapsi kokonaisena kipuineen.” (O1)*

*”- mää koen, että kaikista tärkein tehtävä opettajalla on kohdata ne lapset ei niinkään niillä asiasisällöllä, mitä minä opetan, vaan sillä että mää kohtaan ne ihmisiä” (O3)*

#### 4.3.3 Tunnekasvatuksen menetelmiä

Aineistosta esiin nousseet tunnekasvatuksen menetelmät on tässä tutkimuksessa jaettu intuitiiviseen ja systemaattiseen tunnekasvatukseen Isokorven (2004, 133-136) määritelmään pohjaten. Intuitiivisella tunnekasvatuksella tarkoitetaan toimintaa, joka syntyy hetkessä, ilman opettajan luomaa suunnitelmaa toiminnan etenemiseksi. Systemaattinen tunnekasvatus nähdään intuitiivisen tunnekasvatuksen vastakohtana, jossa toiminta on etukäteen suunniteltua ja usein opettajajohtoista. Vaikka tunnekasvatuksen menetelmät eivät ole suoraan tutkimuksemme kohteena, koemme sen, miten haastateltavat harjoittavat tunnekasvatusta oleellisena osana heidän käsityksiään aiheesta.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat nimesivät useita keinoja harjoittaa intuitiivista tunnekasvatusta. Oleellinen asia näissä menetelmistä oli usein haastateltavan kohdalla huomio siitä, että kyseiset menetelmät eivät ole erikoisia, uusia menetelmiä, vaan tavallista kanssakäymistä oppilaiden kanssa. Vastauksista käy ilmi, että aktiivinen läsnäolo ja keskusteleminen oppilaiden kanssa nähdään osana intuitiivista tunnekasvatusta. Läsnäolo ilmenee oppilaiden huomioimisena ja kuuntelemisena sekä tilanteeseen ja tilaisuuksiin tarttumisenä, kun se koetaan tarpeelliseksi.

*”Mä halaan oppilaita monesti, olen halannut aina perjantaina lähtiessä. Missä mä haluan viestittää niille sen tunteen” (O3)*

*”Itelle se on ehkä enemmän intuitiivista, ainaki mää koen sen niin. Että se vuorovaikutus vie menneessään ja tulee jatkokysymyksiä ja sitten siihen peilataan omia tunteita ja muistoja myös.” (O4)*

Keskustelu erilaisissa konfliktitilanteissa nähdään tunnekasvatuksen menetelmänä samanlaisissa tilanteissa kuin läsnäolo. Opettajat käyvät keskustelua oppilaiden kanssa silloin, kun tilanne sitä vaatii. Näitä haastateltavien nimeämiä tilanteita on esimerkiksi oppilaiden väliset riidat, kiusaamistilanteet, oppilaiden kokemat pettymyksen tunteet tai muut tilanteet, joissa oppilaalla on vahva tunnereaktio. Muutaman haastateltava kertoi, ettei näiden tilanteiden aikana



ajattele harjoittavansa tunnekasvatusta, mutta on myöhemmin huomannut toimineensa tunnekasvatuksen kentällä.

*”Sitten jos mä nään, että joku tilanne poikkeaa siitä, niin sitten siitä otetaan keskustelu” (O2)*

*”Jos ajatellaan vaikka riita-tilannetta lapsilla niin kyllä mä aina lähdän siitä, että mä opetan niitä sen tilanteen kautta, että miten tulee toimia ja miten ei tule toimia ja miten tulee käsitellä niitä tunteita” (O3)*

*”Enhän mä sitä silleen tietenkään sano, mutta omassa päässäni mietin, kun mä kohtaan jonkun tilanteen, jossa on mahdollisuus käsitellä erilaisia tunteita.” (O3)*

Kuten aiemmin on todettu, intuitiiviselle tunnekasvatukselle olennaista on tilanteeseen reagoiminen ja hetkeen tarttuminen. Tunnekasvatusta ei voi aina suunnitella, vaan mahdollisuus tunnekasvatukselle voi tulla milloin vain. Tilanteeseen reagointiin liitettyjä menetelmiä, jotka nousivat esille aineistosta, oli pysähtyminen ja pakittaminen. Seuraavassa esimerkissä näitä menetelmiä soveltaen opettaja kertoo oppilaille, että juuri koettu tilanne ei mennyt yhteisten pelisääntöjen mukaisesti ja tilanne käydään läpi yhdessä uudelleen.

*” -- jos joku tilanne menee huonosti, vaikka törkeää puhetta tai ei oo reilua tai jotenkin vaan ei mee tunnetasolla kohteliaasti, niin me pakitetaan. Voin sanoa, että hei, ei menny ihan hyvin, otetaanpa uusiksi.” (O5)*

Aineiston pohjalta voidaan todeta, että haastateltavien oli helpompi nimetä systemaattisen tunnekasvatuksen menetelmiä, sillä niiden rajat koettiin selkeämmäksi. Siinä, missä keskustelusta ja läsnäolosta puhuttaessa haastateltavat pohtivat, voiko kyseisiä toimintoja nimetä menetelmiksi, oli systemaattisten menetelmien nimeäminen vähemmän haastavaa. Lähes jokainen haastateltava osasi nimetä joitain tunnekasvatukseen suunniteltuja valmiita opetusmateriaaleja tai kertoi materiaaleista, joita itse opetuksessa käyttää.

*”sellasia tunnekortteja joista puhuttiin, niihin piti sitte niinku kirjata omia tunteita tietyissä tilanteissa” (O3)*

*” -- meillä on koko syksyn ollu käytössä säätilajanat täällä luokassa. Aamulla ku oppilaat tulee luokkaan niin meillä on tommonen iso kuva yhdessä sermissä jossa on säätilamerkkejä, joitten avulla he näyttää että millä fiiliksellä he tulee kouluun.” (O5)*

Keskustelu, joka syntyy tilanteen vaatimasta tarpeesta, koettiin intuitiivisena tunnekasvatuksena. Jokainen haastateltava kertoi keskustelewansa oppilaiden kanssa myös niin, että keskustelu oli etukäteen suunniteltu ja sillä on ennalta määritelty kasvatuksellinen tavoite. Haastateltavien kertoman mukaan näillä keskusteluilla yhteistä on se, että keskustelu on osa rutiinia ja toistuvaa.

*”mä tosi paljon kyselen niiltä, tosi paljon pyrin haastattelemaan oppilaita päivän aikana. Mitä kuuluu, miten sulla menee, onko hyvä filis. Mä kysyn jopa niitä tunteitakin.” (O3)*

*”No esimerkiksi joka aamu alkaa ainakin itsellä kuulumisten vaihtamisella ja lapset saa kertoa, mitä niille kuuluu ja mikä painaa mahdollisesti mieltä” (O4)*

Nämä haastateltavien mainitsemat menetelmät nousivat esille etenkin tunnekasvatuksen käsitämisestä puhuttaessa. Opettajat liittivät tunnekasvatuksen harjoittamisen vahvasti käytäntöön ja osasivat nimetä sekä menetelmiä, joita he käyttävät, että menetelmiä, joista ovat kuulleet, mutta eivät ole itse syystä tai toisesta ottaneet käytäntöön.

## 5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen alusta asti selkeä tavoitteemme oli saada vastaus kahteen tutkimuskysymykseen. Vaikka nämä tutkimuskysymykset olivat kaiken tekemisen perusta, oli taustalla myös tavoite laajemman ymmärryksen saavuttamisesta valitsemamme ilmiön, eli tunnekasvatuksen ympärillä. Tutkimustuloksemme ja johtopäätöksemme perustuvat syväluotaavasti viiden luokanopettajan käsityksiin ja kokemuksiin tunnekasvatuksen merkityksestä alakoulussa. Suppean tutkimusotannon ja vertaisarvioinnin puutteen vuoksi tutkielmamme tuloksia ei voida yleistää. Jotta tuloksemme saisivat vahvemman, yleistettävän pohjan, vaatisi se laajemman tutkimuksen lisäksi rinnalleen myös joukon samankaltaisia tutkimuksia.

Tutkielmamme tavoitteena oli ajatusmaailman laajentaminen sekä uusien käsitteiden löytäminen ja selittäminen tunnekasvatuksen kentällä. Kiviniemi (2018, 77) toteaaakin, että laadullisessa tutkimuksessa voi katsoa olevan kyse vähitellen tapahtuvasta tutkittavan ilmiön käsitteellistämisestä, ei niinkään etukäteen hahmotetun teorian taustoituksesta. Vaikka teoreettinen viitekehys toimikin tärkeänä pohjana tutkielmalle, on tutkimustuloksissa ja johtopäätöksissä käsitellyt käsitteet peräisin tutkimusaineistosta.

### 5.1 Tunnekasvatuksen moninainen käsitys

Aineiston perusteella voidaan todeta, että tunnekasvatuksen käsittäminen on hyvin moninaista. Tutkimuksessa yhteneväksi teemaksi nousi tunnekasvatuksen liittäminen vahvasti empatiaan. Tunnekasvatukselle ei kuitenkaan ole löydettävissä yhtä selkeää käsitystä, vaan se mielletään monipuolisena kokonaisuutena, joka on aina yhteyksissä ihmissuhteisiin ja vuorovaikutukseen koulussa. Toisaalta tunnekasvatuksen käsityksissä on huomattavissa myös epävarmuutta ja tabun omaisia ulottuvuuksia.

Empatia korostui selkeästi eniten luokanopettajien käsityksissä tunnekasvatuksesta. Tutkimuksessa tunnekasvattajan empatiaa kuvattiin välittämisenä, tunneosaamisena ja kykynä asettua toisen ihmisen asemaan. Trogren (2020) tiivistääkin empaattisen johtajan ihmiseksi, jonka toiminta perustuu rakkaudella ja empaattisuudella ohjaamiseen. Käytännön tasolla tällainen toiminta näkyy hänen käytöksessään, teoissaan ja puheessaan. Empaattinen johtaminen ja ohjaaminen ilmenee kunnioituksena ja kuuntelemisena. Lasten kanssa työskennellessään empaattinen johtaja huomioi lasten toiveet ja näkökulmat sekä ymmärtää heidän tarpeensa. Trogren kuitenkin huomauttaa, ettei empatia tarkoita sitä, että johtaja tai kasvattaja toimisi ainoastaan

lapsen toiveiden mukaan ajattelematta todellisuuteen perustuvia tarpeita. Empatia ei ole sitäkään, että aikuinen sekoittaisi lapsen tunteet omiinsa. Lyhyenä yhteenvetona voisi todeta, että empaattinen johtaja kasvattaa aina pitkäjänteisesti kokonaisuuskuvaa ajatellen, ei pikaratkaisuja hakemalla. (Trogren, 2020.)

Vaikka luokanopettajien käsityksissä tunnekasvatuksesta on erotettavissa muutamia pääkäsitteitä, tuotti selkeän käsityksen sanallistaminen haasteita suurimmalle osalle. Useimmat luokanopettajat käsittivät tunnekasvatuksen toimintaa ohjaavaksi ilmiöksi, joka kulkee koko ajan mukana koulun arjessa, eikä sille sen jatkuvan läsnäolon vuoksi ole löydettävissä yksiselitteistä käsitystä. Monipuolisuudessaan tunnekasvatus käsitetään asiaksi, jota ei voi erottaa omaksi osakseen, vaan se on ihmisten tunteiden tavoin kiinni jokaisessa hetkessä.

Samalla tavalla kuin tunteiden kanssa, käsitettiin tunnekasvatuksen olevan vahvasti yhteydessä ihmissuhteisiin ja niissä tapahtuviin kohtaamisen ja vuorovaikutuksen hetkiin koulussa. Vuorovaikutus, etenkin sen ollessa laadukasta, vaatii aikuiselta aina runsaasti läsnäoloa ja tietoista sitoutumista. Erityisesti lasten kanssa käytävä vuorovaikutus vaatii hyvin intensiivistä sitoutumista, sillä alakouluikäisille lapsille tuottaa haasteita vuorovaikutustilanteissa vaadittavat tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn kyvyt. (Ahonen, 2017.) Vuorovaikutukseen koulussa liittyy valtavasti myös luokanopettajiin kohdistuvia epävarmuustekijöitä. Intensiivistä ja laadukasta vuorovaikutusta haastaa jatkuvasti koulun hektinen arki opetusvaatimuksineen ja suurine ryhmäkokoineen. Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan opettaja saattaa kokea riittämättömyyden tunteita siitä, ettei kiireisen opetusarjen keskellä ehdi kohdata jokaista oppilasta yksilönä. Ratkaisuehdotuksena tähän he esittävät pyrkimystä kokonaisvaltaiseen läsnäoloon. Siinä häiriötekijät pyritään minimoimaan niin, että opettaja keskittyy kuuntelemaan oppilasta aidosti. Syvä läsnäolo vuorovaikutustilanteissa mahdollistaa syväkuuntelemisen ja aidon vuorovaikutuksen. (Lahtinen & Rantanen, 2019.)

Vuorovaikutukseen ja tunteisiin perustuvaa käsitystä luokanopettajan työstä tukee myös Blombergin (2008) tutkimus. Tutkimuksessa aloittelevat opettajat havaitsivat rationaalisuuteen tai tutkittuun tietoon perustuvan asiantuntijuuden sijaan opettajuuden olevan enemmänkin tunnettyötä täynnä kohtaamisia. Myös kasvatustutkimuksessa painotetaan tunteiden läsnäoloa kasvatuksessa. Vuorovaikutustilanteisiin ja dialogiin pysähtyminen edellyttää kasvattajalta aina rakkaudesta ihmisiä ja todellisuutta kohtaan. (Blomberg, 2008, 11–12; Vuorikoski & Kiilakoski, 2005, 320.)

Blomberg (2008) vahvistaa, että opettaminen on viime kädessä aina vuorovaikutukseen sidottua tunnetyötä. Voidaan sanoa, että opettajan työ on luonteeltaan emotionaalista niin hyvässä kuin pahassakin. Tunne, tieto ja toiminta kulkevat käsi kädessä ja niitä yhdistää opettajan työn aidot vuorovaikutustilanteet sekä se, miten opettajat tiedostavat ja osaavat käyttää tunteitaan rakentavalla tavalla. (Blomberg, 2008, 115.) Opettajan työn emotionaalinen laatu haastaa opettajia oman keskeneräisyyden tunteen myöntämiseen. Stenberg (2011, 68) väittää, että vaikka opettajat ovat periaatteessa valmiita kertomaan ja näyttämään oman keskeneräisyytensä, uskallus ei riitä tämän asian esiintuomiseen oppilaiden keskuudessa. Stenbergin mukaan omista epävarmuuksistaan hiljeneminen estää turvallisen dialogin ja aidon oppimistilanteen rakentumisen. (Stenberg, 2011, 68.)

Tunnekasvatukseen käsittämiseen liittyy paljon myös pelokkuutta. Selkeän tilannekuvan puuttuminen voi aiheuttaa epävarmuustekijöitä opettajissa. Tätä näkemystä tukee esimerkiksi Hargreavesin (2000) toteamus siitä, että ei ole olemassa tarpeeksi tietoa ja ymmärrystä opettajien tunteiden vaihtelusta heidän työssängsä. Tutkimustieto on puutteellista myös siitä, mitä tunteuksia opettajat käyvät läpi erilaisissa kouluarjessa kohtaamisissaan vuorovaikutustilanteissa. (Hargreaves, 2000, 811–816.)

Toisaalta tunnekasvatukseen liittyvä epävarmuus voi olla seurausta kyvyttömyyden tunteesta tai siitä, ettei tunnekasvatus vielä ole niin vakiintunut käsite tai menetelmä opetuksessa. Ojala (2017) on tutkinut väitöskirjassaan luokanopettajien kokemuksia psyykkisesti oireilevan oppilaan kohtaamisesta. Siinä selvisi, että opettajat eivät luota omaan osaamiseensa tilanteissa, joissa tunneälyä punnitaan toden teolla. Huolta aiheutti neuvottomuuden tunne tilanteessa, jossa ymmärrys tilanteeseen puuttumisen tarpeesta ja puuttumiskeinot eivät kohtaa. Tässäkin yhteydessä mainittiin sekä koetun ammattitaidon, että koulutuksen puutteellisuus. (Ojala, 2017, 69.) Opettajien tunteet tulisikin ottaa yhä vahvemmin huomioon koulun emotionaalisen ilmapiirin rakentumisessa ja ylläpitämisessä, sillä niillä on vahva yhteys opettajien hyvinvoinnin lisäksi myös oppilaiden kouluhyvinvointiin ja -viihtyvyyteen (Frenzel, 2014, 513).

Luokanopettajien tabunomainen käsitys tunnekasvatuksesta liittyy osaltaan myös opettajan työn laatuun. Toisaalta heiltä odotetaan tunneälyä ja lämpöä, mutta samalla tulisi olla mahdollisimman ammattimainen auktoriteetti. Lasky (2000) toteaa, että opettajat ovat työnsä puolesta varsin paradoksaalisessa asemassa. Ristiriidan aiheuttaa tilanne, jossa opettajilta yleisesti vaaditaan ammatillista etäisyyttä työssä, joka edellyttää tunnepitoista kohtaamista ja välittämistä. Työarjessa, jossa on jatkuvasti läsnä opettajan oma tunnemaailma, tulee hänen kyetä

luomaan emotionaalisesti ja sosiaalisesti tasapainoisia oppimistilanteita, jotka huomioivat jokaisen oppilaan tarpeet. (Lasky, 2000, 847.) Myös Ahosen (2017) mukaan on paradoksaalista ajatella, että ammatillisuus mielletään toistuvasti tunteista vapaaksi asiaksi, vaikka tunteet toimivat kaiken inhimillisen toimintamme taustalla vaikuttaen kaikkeen toimintaamme ja ajatteluumme (Ahonen, 2017).

## 5.2 Tunnekasvatuksella on merkitystä

Yleisenä yhteenvedona tutkimustuloksien perusteella voidaan todeta, että jokainen haastateltava pitää tunnekasvatusta merkityksellisenä. Lisäksi jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja osasi jollain tavalla kertoa, millaisia merkityksiä tunnekasvatuksella heidän mielestään on ja miten nämä merkitykset näkyvät heidän työssään.

Tunnekasvatus koettiin merkityksellisenä oppilaan identiteetin kehittymisen kannalta. Tämä merkityksen kokemus korostui etenkin opettajan kohtaamisen ja vuorovaikutuksen näkökulmasta. Opettajan toiminnalla ja sanoilla koettiin olevan suuri merkitys oppilaan identiteetin kehittymiselle. Ropo (2015) pohtii artikkelissaan sitä, miksi identiteetti on kasvatuksen näkökulmasta mielenkiintoinen käsite. Hän todentaa opettajien kokemusta siitä, että opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on suuri vaikutus oppilaiden käsitykseen itsestään. Vuorovaikutuksesta syntyvät kokemukset ja niiden tulkinnat tuottavat merkityksiä, joiden perusteella oppilas muoaa käsitystä itsesään. Hänen mukaansa identiteetti on oman itsen nykyhetken tilaa koskeva arvio, kertomus tai kuvaus, jota on syytä tarkastella myös kehityksen näkökulmasta. (Ropo, 2015, 38–44.)

Haastatellut opettajat kokivat tunnekasvatuksen antavan oppilaille valmiuksia tulevaisuutta varten ja täten sen olevan tärkeä osa kasvatusta. Steinbergin (2006) mukaan tärkeimpiä opetettavia valmiuksia ovat kohteliaisuus ja kyky kantaa vastuuta. Kun kiinnitetään huomiota kohteliaisuuteen ja vastuunkantamiseen, opettaja viestii oppilaille, mitä asioita hän itse arvostaa. Näin opettaja toimii esimerkkinä oppilaille vahvistaen heidän hyvää käyttäytymistä. (Steinberg, 2006, 29–54, 74.)

Koska tunnekasvatus koettiin haastateltavien kohdalla ennen kaikkea vuorovaikutuksena ja kohtaamisena, on luonnollista, että se nähtiin merkityksellisenä osana luokan sosiaalista ilmapiiriä. Tunnekasvatus miellettiin etenkin yhteisöllisyyttä vahvistavana tekijänä. Tunnekasva-

tuksen menetelmien koettiin edistävän niin oppilaiden kuin opettajankin hyvinvointia. Hargreaves (2000) on tutkinut opettajien tunteita vuorovaikutustilanteissa oppilaiden kanssa. Hänen mukaansa opettajien tyytyväisyyden tärkeimpinä lähteinä ovat nimenomaan oppilaat. Peruskoulun alempien luokkien opettajat eivät ainoastaan koe helliä tunteita oppilaitaan kohtaan, vaan he saattavat jopa kertoa rakastavansa näitä. Opettaminen on psyykkisesti palkitsevaa silloin, kun oppilaat osoittavat nauttivansa oppimisesta. Tällainen palaute kertoo opettajalle, että hänen on mahdollista saavuttaa opetukselleen asettamansa tavoitteet. Rakentava palaute tuottaa opettajalle mielihyvää ja kannustaa häntä työssään. Monet alaluokkien opettajista muodostavat tunnesiteitä oppilaisiinsa ja pyrkivät tietoisesti rakentamaan opetuksensa emotionaaliseksi ymmärtämiselle. (Hargreaves, 2000, 817–819).

Yhteisöllisyyden ja turvallisen ilmapiirin merkityksestä puhuvat myös Vuorikoski & Kiilakoski (2005). Heidän mukaansa on toimivan ja turvallisen tilan luomisen perustana on avoin dialogi. On tärkeää pystyä kuomaan sellainen ilmapiiri, jossa opiskelijoiden ja opettajien on mahdollista kasvaa yhdessä. Dialogisuudella koulusta voidaan luoda tila, joka kunnioittaa jokaisen yksilön kasvupotentiaalia ja kasvattaa samalla yhteisöllisyyteen. (Vuorikoski & Kiilakoski, 2005, 314.) Steinberg (2011, 60) toteaaakin, että oppiminen ja siinä menestyminen eivät ole ensisijaisia asioita, joita oppilas ajattelee tullessaan ensimmäistä kertaa osaksi ryhmää. Ensimmäisenä tietoisena tai alitajuntaisena kysymyksenä on se, tuleeko hän hyväksytyksi ryhmään ja kuka hän on kyseisen ryhmän jäsenenä.

Blomberg (2008) on tutkinut väitöskirjassaan aloittelevien opettajien kokemuksia ensimmäisestä opetusvuodestaan. Tutkimuksessa selvisi, että luottamuksellisen suhteen syntyminen oppilaiden ja opettajan välille voi viedä jopa puoli vuotta, mutta kun se kerran on syntynyt, poikii siitä paljon emotionaalista mielihyvää, joka helpottaa työn sujumista. (Blomberg, 2008, 120). Vahvan yhteisöllisyyden syntyminen vie siis ajallisesti verrattain pitkään, mutta vaikuttaa merkittävästi sekä opettajien että oppilaiden työ- ja kouluhyvinvointiin.

Muutama haastateltava kuvaili tunnekasvatuksen merkitystä opetuksen perustana. Nämä opettajat kokivat tunnekasvatuksen niin merkitykselliseksi, että se oli koko heidän toimintaansa ohjaava tekijä. Nämä koetut merkitykset olivat liitoksissa moninaiseen käsitykseen tunnekasvatuksesta. Opettajat, jotka kokivat tunnekasvatuksen merkityksen perustavanlaatuisiksi, käsittivät tunnekasvatuksen myös moninaisena toimintana.

### 5.3 Opettajat osaavat puhua tunnekasvatuksesta

Jo tutkimuksen alussa oli selvää, että käsityksien ja koetun merkityksen lisäksi opettajien suhdetta tunnekasvatukseen voidaan tutkia ja selittää monella muullakin eri tapaa. Se, miten opettajat kokevat tunnekasvatuksen ja se, miten ja millä tavalla merkitykselliseksi he sen kokevat eivät ole ainoita osatekijöitä opettajien ja tunnekasvatuksen välillä. Vaikka tutkimuksemme kohdistui alun perin ainoastaan käsitysten ja merkityksen tutkimiseen, haastattelurunkoon sisältyi myös kysymys, joka koski opettajien kokemia valmiuksia tunnekasvatukseen. Omasta mielenkiinnosta noussut kysymys antoi tutkimukselle lisää ainesta ja antoi tutkimukselle uuden näkökulman sekä johti kolmannen tutkimuskysymyksen lisäämiseen. Tämä puolestaan auttoi kasvattamaan käsitystämme tunnekasvatuksesta ilmiönä. Valmiuksien lisäksi haastatteluissa nousi esille ajatuksia tunnekasvatuksen menetelmistä sekä opettajan roolista tunnekasvattajana. Tässä alaluvussa tarkastelemme kolmannen haastattelukysymyksen avulla esiin nousseita teemoja ja sitä, miten ne liittyvät tutkimuksen kahteen muuhun kysymykseen käsityksistä ja merkityksistä.

#### 5.3.1 Opettajan valmiudet, rooli ja opetusmenetelmät – tunnekasvatuksen käsittäminen

Tutkimustuloksista voidaan todeta, että yleinen näkökanta opettajien saamiin valmiuksiin toimia tunnekasvattajia, etenkin opettajankoulutuksesta, on hyvin vähäinen. Blombergin (2008) tutkimus noviisiopettajien kokemuksista vastaa pitkälti tätä toteamaa. Tutkimuksessa opettajat kertovat, ettei opettajankoulutus vastannut riittävästi työelämän todellisuutta. He kritisoivat opettajankoulutuksen rakentumista koulutuksen jatkuvasta kehittämisestä huolimatta yksittäisistä, sattumanvaraisista opiskelu- ja luokkatilanteista. Tällöin opinnoissa ei synny sellaista aikajännettä, jossa koulutuksen aiheet ja sisällöt syvenisivät opintovuosien karttuessa. (Blomberg, 2008, 206.) Tämä vastaa myös opettajien kokemuksia valmiuksista toimia tunnekasvattajana. Haastateltavat kertoivat, että tunnekasvatukseen liittyvistä teemoista oli puhuttu opintojen aikana, mutta niitä ei ollut liitetty kokonaisuuteen, eikä puhe ollut ollut systemaattista, vaan perustunut yksittäisiin tapauksiin.

Vuorikoski & Kiilakoski (2005) puhuvat dialogisesta opettamisesta osana toimivaa koulukulttuuria. Heidän mukaansa opettajankoulutuksella olisi mahdollisuus koulia uusia opettajia dialogiseen opettamiseen omaksumalla itse dialogisen toimintakulttuurin. Opettajankoulutuksen tulisi pyrkiä opettajaksi opiskelevien kriittisen tietoisuuden herättämiseen, mikäli dialogisen



opetuksen laajentaminen on tavoitteena. (Vuorikoski & Kiilakoski, 2005, 322.) Jokainen haastateltava käsitti vuorovaikutuksen, etenkin oppilaan ja opettajan välisen keskustelun osaksi tunnekasvatusta. Tämän ei kuitenkaan koettu olevan asia, jota opettajat olisivat oppineet suoraan opettajankoulutuksesta. Dialogisuuden harjoittaminen koettiin myös olevan kiinni opettajan omista kiinnostuksen kohteista ja käytänteistä.

Opettajaan kohdistuu usein monia odotuksia dialogisen opetuksen toteuttajana. Dialoginen opetus edellyttää mahdollisuuksia joustavaan ajankäyttöön eikä opettajalla ole välttämättä halua tai mahdollisuuksia käyttää työhönsä sen enempää aikaa kuin on välttämätöntä. Opettajalta edellytetään myös hyviä ryhmänohjauksen valmiuksia, jotta hän kykenisi motivoimaan dialogiin ja ohjaamaan vuorovaikutusta siten, ettei yksikään oppilas tuntisi itseään ohitetuksi tai vaiennetuksi. (Vuorikoski & Kiilakoski, 2005, 327.)

Tunnekasvatuksen käsittäminen ja opettajien kuvailemat tunnekasvatuksen menetelmät ovat vahvasti liitoksissa toisiinsa. Haastateltavat opettajat käsittivät tunnekasvatuksen olevan vuorovaikutusta, empatiaa, kohtaamista sekä vahvasti ihmissuhteisiin sidoksissa olevaa yhdessä elämistä. Toisaalta tunnekasvatuksen käsittäminen koettiin myös haastavaksi ja sen määrittäminen oli epävarmaa. Nämä käsitykset näkyvät opettajien kuvailemissa menetelmissä. Tutkimustuloksia tarkastelemalla voidaan todeta, että mitä enemmän opettajat käsittivät tunnekasvatuksen olevan arkipäiväistä kohtaamista ja vuorovaikutusta ja tavallista elämää, sitä vähemmän he kertoivat valmiiden opetusmateriaalien olevan heitä varten. Stenberg (2011) vahvistaa tätä toteamalla, että menetelmät ovat vain menetelmiä, eivätkä ne itsessään takaa hyvää ryhmäytymistä. Tärkein tekijä on opettaja itse ja se, miten hän toimii luokassa. Ilman oman toiminnan, ajattelun ja tunteiden tietoista tarkastelua työ voi helposti muuttua pirstaleiseksi suorittamiseksi tai puuhasteluksi, jossa metsä häviää puilta (Stenberg, 2011, 41).

Se, miten opettajat käsittivät oman roolinsa tunnekasvattajina, näkyi heidän tavassaan käsittää tunnekasvatusta. Kun tunnekasvatus määriteltiin arkiseksi, jokapäiväiseksi toiminnaksi, kuvailtiin opettajan roolin olevan *ohjaaja*, *esimerkki* tai *kokonaisuuden kohtaja*. Kun puhe oli systemaattisesta, suunnitellusta tunnekasvatuksesta, kuvailtiin opettajan roolin olevan enemmänkin *sanoittaja* tai *vertainen*. Opettajan rooli koettiin muuttuvaksi ja monimuotoiseksi – ympäristön ja tarpeen muokkaavaksi. Opettajat roolin määrittäminen voi siis tapahtua ulkopuolisen tarpeen tai jopa opettajan omien ominaisuuksiensa mukaan. Makovec (2018) on tutkinut opettajien käsityksiä heidän omasta roolistaan opettajana. Tärkeimpinä löydöksinä tutkimuksesta il-

menee, että opettajat määrittelevät sekä oman roolinsa, että ammatti-identiteettinsä omien henkilökohtaisten ominaisuuksiensa mukaan. Myös ympäristön odotuksilla on suuri vaikutus siihen, miten opettajat määrittelevät oman roolinsa.

Yhteenvedona opettajien käsityksistä tunnekasvatuksesta sekä heidän roolistaan siinä voidaan pitää ajatusta siitä, että opettaja nähdään ennen kaikkea kanssaeläjänä. Opettaja elää yhdessä oppilaan kanssa ja käy läpi samoja tunteita kuin hekin. Opettajalla on enemmän kokemusta ja tietotaitoa, jota hän jakaa eteenpäin, mutta myös hän voi oppia uutta. Opettaja kuuntelee, havainnoi ja reagoi. Vuorikoski & Kiilakoski (2005, 320) kuvailevat tällaista opettajan toimintaa aitona kasvatuksena. Aito kasvatus on ihmislähtöistä ja tapahtuu ihmisten kanssa. Kasvattajan tehtävänä ei ole toimia tai puhua alistettujen puolesta, vaan toimia yhdessä heidän kanssaan, rohkaista ja innostaa toimimaan.

### 5.3.2 Opettajan valmiudet, rooli ja opetusmenetelmät – tunnekasvatuksen merkitys

Tutkimuksemme osoittaa, etteivät luokanopettajat koe saaneensa riittävästi valmiuksia tunnekasvatuksen toteuttamiseen ainakaan luokanopettajan koulutuksesta. Huojentava havainto tuloksista kuitenkin on, ettei koettu valmiuksien vähyys vaikuttanut tunnekasvatuksen merkittävyyden kokemukseen. Jokainen haastateltava ilmaisi halukkuutensa lisätä omia valmiuksiaan ja hankkia lisäkoulutusta, sillä he kokivat tunnekasvatuksen merkittäväksi. Valmiuksia voi saada lisää, eikä niiden hankkiminen ole koskaan liian myöhäistä. Dolevin ja Leshemin (2016) tutkimus israelilaisten opettajien tunneälytaitojen kehityksestä ja sen vaikutuksesta opetukseen vahvistaa tätä viestiä. Tutkimus toteutettiin kaksi vuotta kestävä, sekä ryhmätöitä että henkilökohtaista valmennusta sisältävän koulutusjakson aikana. Tulokset osoittavat, että opettajat kokivat koulutusohjelman parantaneen heidän valmiuksiaan tunnekasvattajina ja antoivat heille keinoja tunnekasvatuksen harjoittamiseen sekä muokkasivat heidän käytöstään positiiviseen suuntaan tunnetasolla. (Dolev & Leshem, 2016.)

Opettajan roolilla on valtava merkitys myös tunnekasvatuksen näkökulmasta. Tutkimuksesamme luokanopettajat liittivät opettajan roolin tunnekasvatuksessa vahvasti koulussa käytäviin vuorovaikutustilanteisiin. Karppinen ja Pihlava (2016) puhuvat tunnevuorovaikutukseen liittyen paljon opettajan sanoittajan ja kannattelijan rooleista sekä niiden merkityksestä oppilaan tunnetaitojen kehittymiselle. Mikäli opettaja kykenee kestävästi ja auttamaan myös oppilasta kannattelemaan hänen tunteitaan, tulee hän samalla auttaneeksi oppilasta kehittymään tunteiden säätelyssä ja niiden sietämisessä. Kannattelun ja säätelytaidoissa auttamisen lisäksi on

tärkeää, että opettaja sanoittaa tunnevuoroavaikutustilanteita hyödyntäen tilanteessa omaa tunneymmärrystään. (Karppinen & Pihlava, 2016, 128.)

Opettajan roolilla on vaikutusta myös oppilaan opiskelun laatuun. Opettaja vaikuttaa asenteellaan oppilaiden opiskelu- ja oppimismotivaatioon, jotka ovat suoraan yhteyksissä koulumenestykseen ja arvosanoihin. Oppilaiden opettajakokemuksen lisäksi luokan ja koko koulun ilmapiirillä on vahva vaikutus emotionaalisiin koulukokemuksiin ja viihtyvyyteen koulussa. Kielteiset koulukokemukset lisäävät tutkitusti oppilaiden syrjäytymisriskiä. Oppilaat haluavat opettajan, joka toimii koulussa omana itsenään, inhimillisenä ihmisenä ja kykenee kohtaamaan sekä opettamansa asian, että jokaisen oppilaan. Usein oppilaiden kokemus kuitenkin on, että opettajat näyttävät vain etäisen ammatillisessa roolissa ja inhimilliset opettajapersoonat ovat harvoja yksittäistapauksia. (Kontoniemi, 2003, 39.)

Poulou (2017) on tutkinut opettajien käsityksiä tunneälystä, tunnetaidoista sekä niiden vaikutuksesta oppilaiden haasteisiin tunteiden ja käytöksen kanssa. Tutkimus osoittaa, että opettajan käsityksillä ei ole vaikutusta oppilaiden käytökseen, mutta opettajan ja oppilaan välisellä suhteella tähän on merkittävä vaikutus. Opettajan ja oppilaan väliset ristiriitaiset suhteet liittyivät pääasiassa oppilaan kokemiin haasteisiin tunteiden ja käytöksen kanssa. (Poulou, 2017.) Opettajan vaikuttavaan rooliin viittaa myös Kokkonen (2010) huomauttaessaan, että opettajat opettavat tunteiden säätelyä oppilailleen muulloinkin kuin siihen tarkoituksella varatulla ajalla. Oppilaat katsovat opettajaa auktoriteetisenä hahmona ja mallintavat opettajan toimintaa jatkuvasti. Kun opettaja puhuu avoimesti tunteistaan ja käyttäytymisensä taustalla vaikuttavista tekijöistä, hän näyttää oppilaille omalla esimerkillään, miten luontevaa tunteista keskusteleminen on. (Kokkonen, 2010, 108.)

Tunnekasvatuksen menetelmistä puhuttaessa luokanopettajat nimesivät tärkeimmiksi intuitiivisiksi keinoiksi läsnäolon ja avoimen keskustelun. Tietoisella läsnäololla tarkoitetaan tilaa, jossa kasvattajalla on valmius hyväksyvän tietoisuuden kautta kiinnittää huomio juuri kyseisessä tilanteessa ilmeneviin aistikokemuksiin. Sen merkitystä ei tule vähätellä, sillä tietoisesti läsnäoleva opettaja kykenee aidon läsnäolonsa kautta tukemaan samalla sekä omaa, että oppilaittensa stressin- ja itsehallintaa positiivisella tavalla. (Lassander ym., 2016, 245, 250.)

Tutkimuksessamme keskustelu nimettiin tärkeäksi tunnekasvatuksen menetelmäksi etenkin ristiriitatilanteissa. Isokorven (2004) mukaan erityisesti konfliktitilanteissa on ensiarvoisen tärkeää, että keskusteluun luodaan myönteinen ja turvallinen ilmapiiri. Tämä mahdollistaa sen,

että tilanteesta poistuu epäluottamus ja pelko. Ristiriitatilanteiden purkamisessa opettajan tehtävä on varmistaa, että jokainen keskustelun osapuoli tulee tasavertaisesti kuulluksi ja kunnioitetuksi tunteineen ja näkökantoineen. (Isokorpi, 2004, 108.) Ristiriitatilanteiden lisäksi haastattavat kertovat keskustelevansa oppilaiden kanssa rutiininomaisesti ilman ristiriitatilanteen vaatimaa keskustelua. Näiden keskusteluiden tavoitteena on oppilaiden kuulumisten kuuleminen ja hyvinvoinnin varmistaminen. Myös näissä tilanteissa tavoitteena on opettajien kertoman mukaan myönteisen ja turvallisen ilmapiirin luominen.

## 6 POHDINTA

Tutkielmamme tavoitteena oli selvittää, minkälaisia käsityksiä luokanopettajilla on tunnekasvatuksesta ja kuinka merkittäväksi he tunnekasvatuksen kokevat. Tarkemmin tavoitteena oli tutkia, minkälaisia erilaisia merkityksiä luokanopettajat tunnekasvatukselle asettavat. Lisäksi tutkimuksen aikana aineistosta nousseiden teemojen vuoksi selvitimme luokanopettajien käsityksiä omista valmiuksista tunnekasvatuksen opettamiseen, omasta roolistaan tunnekasvattajana sekä tunnekasvatuksen menetelmistä. Tutkimuksemme avulla saimme vastaukset tutkimuskysymyksiimme sekä laajensimme näkemystämme tunnekasvatuksesta ilmiönä. Voidaan todeta, että tutkimuksemme saavuttamat tulokset ovat suurimmilta osin linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa. Vaikka koemme, että saimme kerättyä kattavan aineiston, joka enemmän kuin vastasi asettamiimme kysymyksiin, herättivät tulokset myös paljon uusia kysymyksiä ja avasivat uusia näkökulmia, mitä emme olleet ennen tutkimusta ottaneet huomioon. Näistä asioita pohdimme tässä luvussa.

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisellä tavalla rakentui tämäkin tutkielman tutkimusongelma prosessinomaisesti koko tutkimuksen ajan. Laadullisessa tutkimuksessa yleistä on, ettei tutkitavalle aiheelle aseteta tutkimuksen alussa hypoteesia, vaan voidaan puhua niin sanotuista työhypoteeseista ja johtolangoista, joiden varassa tehdään tutkimukseen liittyviä ratkaisuja (Kiviniemi, 2018, 74). Ennen tutkielman tekemistä emme asettaneet tutkimukselle erillistä hypoteesia. On kuitenkin mahdotonta väittää, etteikö meillä olisi ollut ennakkoajatuksia aiheeseen liittyen, ottaen huomioon molempien aikaisemman opinnäytetyön aiheen samankaltaisuuden. Tunnekasvatus ja sen käsitteellistäminen olivat asioita, joihin olimme perehtyneet jo ennen tutkielman aloittamista, joten meillä molemmilla oli jonkinlainen tietopohja ilmiöstä jo etukäteen. Tämä tieto toimi ikään kuin sisäänrakennettuna hypoteesina sille, mitä oletimme saavuttavamme tutkimuksellamme. Omat olettamuksemme eivät kuitenkaan ohjanneet tutkimusta tai olleet näkyvä osa prosessia, vaan annoimme aineiston johdattaa tutkimuksen kulkua.

Kuten aiemmin todettu, omat tutkimustuloksemme olivat linjassa aikaisempien ilmiötä käsittelevien tutkimuksien kanssa, joten ne eivät olleet yllättäviä. Tutkimustuloksistamme ilmenee se, miten laajasti tunnekasvatusta voi käsittää ja selittää. Mielenkiintoinen havainto on myös se, miten tunnekasvatuksen käsittäminen ei vaikuta olevan sidonnainen siihen, kuinka monta vuotta on toiminut opettajana. Opettajat kuvailevat tunnekasvatusta samoin sanoin olivatpa he olleet työelämässä kaksi tai kaksikymmentä vuotta. Koemme, että tuloksemme vahvistavat

kasvavaa käsitystä siitä, miten merkittävää tunnekasvatus on niin oppilaan kehitykselle ja hyvinvoinnille kuin myös opettajan ja koko yhteisön jaksamiselle. Tunnekasvatukselle annetaan laajoja merkityksiä ja sen kuvaillaan olevan jopa opetuksen perusta, jota ilman opetuksella ei olisi merkitystä. Voimme todeta olevamme samaa mieltä haastateltavien kanssa siitä, että tunnekasvatuksen merkitystä ei voi korostaa tarpeeksi. Ei ainakaan ennen kuin siitä tulee enemmänkin rakenteisiin sisällytetty rutiini kuin osalle ohimenevältä vaikuttava trendi.

Jäimme pohtimaan kasvatukseen liittyvien trendinomaisten suuntauksien ilmaantuvuutta ja niiden aiheuttamaa kuormitusta opettajille. Kasvatuskenttä on jo nyt täynnä erilaisia painotuksia ja suuntauksia, joiden keskellä opettajat tasapainottelevat päivittäin. Toisaalta opettajien odotetaan olevan innovatiivisia opetuksen uudistajia, mutta toisaalta kaiken toiminnan tulee aina perustua toimintaa ohjaaviin asiakirjoihin, kuten opetussuunnitelmaan ja perusopetuslakiin. Ei siis ihme, että tämänkin tutkimuksen tuloksissa kuulumme luokanopettajien kertomana viestiä siitä, kuinka opettajan työhön liittyy paljon myös epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteita. Tässä yhteiskunnan ajassa on ymmärrettävää, että uuden termin tai suuntauksen noustessa kasvatuskeskusteluun, kasvattajien ja opettajien ensimmäinen tunne voi olla hyvinkin puolustusellinen. Ymmärrystä puolustuskannalle asettumisesta lisää jo tiedostettu opettajien työtaakka sekä opetustyön hektisyys. Erityisesti yhteiskunnallisessa keskustelussa tuntuu toistuvan ajatus siitä, että kaikenkattava ratkaisu olisi aihepiirien sisällyttäminen peruskoulun opetuskokonaisuuksiin. Tätä dilemmaa pohdimme erityisesti tutkimusaiheemme näkökulmasta. Niin tärkeä ja merkityksellinen kuin tunnekasvatus onkin, tulisi se pystyä sanoittamaan ymmärrettävästi ja sisällyttämään koulutuksen rakenteisiin niin, ettei siitä koidu liiallista taakkaa opettajien ja koulukokoon harteille.

Tutkimuksemme nosti esille myös muita jo olemassa olevia huolia. Motivaatiomme tämän tutkimusaiheen valintaan jo kandidaatin opinnäytetyötä tehdessä lähti omasta mielenkiinnostamme aiheeseen, mutta josta kuitenkin tiesimme kohtalaisen vähän. Tuntui ristiriitaiselta tutustua ilmiöön, joka vaikutti tärkeältä, mutta puuttui lähes kokonaan opinnoistamme. Mielestämme tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä tunnekasvatuksen lisäämistä läpileikkaavasti koko koulutuskentälle tarvitaan kipeästi. Toisaalta mahdollinen uudistaminen tulisi tehdä kunnioittaen suomalaisen opettajankoulutuksen vahvuuksia, joita myös Niemi (2010) artikkelissaan kuvaa. Koulutuksen lähtökohdانا on aina kehittää opettajasta itsenäinen korkean tason asiantuntija. Opettajankoulutuksen kunnioitettavaa omaleimaisuutta kuvaa myös se, kuinka vahvaan

yhteiskunnalliseen luottamukseen järjestelmä perustuu. Emme tarvitse koeaikoja, tarkastusjärjestelmiä tai saavutustestejä todistaaksemme opettajiemme ja koulutusjärjestelmämme laatua. (Niemi, 2010, 46.)

Huolta tunnekasvatuksen vähäisestä roolista opettajankoulutuksessa kokivat myös haastateltavat opettajat. Riippumatta takana olevista vuosista opettajana lähes jokainen haastateltava kertoi, ettei koe saaneensa luokanopettajankoulutuksesta valmiuksia tunnekasvatukseen. Jotta tunnekasvatus voisi olla rutiininomainen osa opetusta ja sitä ohjaavia rakenteita, täytyy sen lähteä rakentumaan jo opettajankoulutuksesta. Tämä vaatii laajempaa opettajankoulutuksen tarkastelua, tutkimusta ja sitä kautta kehittämistä. Huojentava havainto tutkimustuloksistamme on se, että valmiuksien vähäisestä määrästä huolimatta tunnekasvatus koetaan merkittäväksi ja opettajat ovat valmiita hankkimaan lisäkoulutusta aiheesta. Toivoa tulevaan luo myös Valtioneuvoston tuorein koulutuspoliittinen selonteko (2021), jossa viitataan selkeäsanaisesti tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemisen tarpeeseen jo peruskoulussa. Siinä todetaan, että jokaisen lapsen ja nuorten osallisuutta vahvistetaan tukemalla tunne- ja vuorovaikutustaitoja ja kaverisuhteita aina varhaiskasvatuksesta alkaen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, 19).

Tunnetaitoja korostetaan nykyään yhä enenevässä määrin myös työelämätaitoihin kuuluvana kokonaisuutena. Onkin varsin ongelmallista, jos tulevaisuuden työelämän tarpeisiin ei anneta peruskoulussa valmiuksia. Samalla yhteiskunnan ja työelämän muuttuviin tarpeisiin on herätävä myös opettajankoulutuksessa. Yhtään vähättelemättä sitä valtavaa tiedollista teoriapohjaa, minkä luokanopettajankoulutus opiskelijalle antaa, on tämänhetkisen koulutuksen antamia valmiuksia pohdittava myös kriittisesti. Vaikka Suomen opettajankoulutus on monella kansainvälisellä mittarilla Euroopan parasta ja sinne valikoituu vuosi toisensa jälkeen monilahjakkaista nuorisosta parhaimmisto (Niemi, 2010, 28), emme tämänkään tiedon varjolla voi tuudittautua ajatukseen siitä, etteikö koulutustamme tulisi muuttaa vastaamaan enemmän nykyajan tarpeita. Vuorikoski (2005, 32) kuvaa mielestämme hyvin yhtä tämän hetken suurinta ristiriitaa kertoessaan, kuinka nykyisellään toimiva kouluinstituutio ei juurikaan arvosta ihmisten tunteita, vaan pyrkii toimimaan mahdollisimman tehokkaasti ja rationaalisesti.

Tutkimuskysymyksemme koskivat luokanopettajien käsityksiä tunnekasvatuksesta ja sen merkityksestä. Näiden kahden teeman vierelle nousi tutkielman teon aikana kolmas teemakokonaisuus, joka sai myöhemmin nimekseen *opettaja tunnekasvattajana*. Päätimme lisätä kolmanneksi tutkimuskysymykseksi opettajien ajatukset itsestään tunnekasvattajana. Kolmanteen teemaan sisältyi opettajien koettujen valmiuksien lisäksi myös haastateltavien käsityksiä opettajan

roolista tunnekasvatuksessa sekä tunnekasvatuksen menetelmistä. Tutkimuksen loppusuoralla voimme todeta, että nämä kolme tutkimuskysymystä tukivat hyvin toisiaan, eikä opettajien käsityksiä omasta roolistaan, valmiuksistaan tai tunnekasvatuksen menetelmistä voida erottaa heidän käsityksistään tunnekasvatuksesta tai sen merkityksestä. Kyseessä on moninainen ilmiö, jota voidaan selittää yhtä monella tapaa kuin on tunnekasvattajiakin.

Toteutimme koko tutkimuksen parityönä, mikä oli meille tuttu toimintatapa opintojemme useiden pari- ja ryhmätöiden ansiosta. Kanssatutkijuus toi työskentelyyn haasteita, mutta antoi samalla korvaamatonta vertaistukea koko tutkimusprosessin aikana. Suurimmat kanssatutkijuu-teen liittyvät haasteet koskivat työnteon aikatauluttamista sekä yhteisen tutkimus- ja kirjoitus-tyylin löytämistä. Koemme näiden olevan marginaalisen pieniä haasteita kokonaisuuden kannalta ja jo projektin alkuvaiheessa huomasimme, että työn jakamisen periaatteet ja yhteinen työskentelytyyli löytyivät helposti. Yhteisymmärryksen löytymistä helpotti kovasti se, että olimme jo alussa määrittäneet yhdessä tutkimuksen tavoitteet. Yhteistyöskentely oli sujuvaa myös jaetun mielenkiinnon kohteen ansiosta. Tutkimuksen etenemisen kannalta oli todella armollista, että rinnalla oli jatkuvasti ihminen muistuttamassa tauoista, liiallisen itsekriittisyyden riisumisesta ja resurssiemme rajallisuudesta.

Halusimme luoda mahdollisimman laadukkaan, opettajaidentiteettiämme ja ammattitaitoamme kehittävän tutkimuksen. Voimme sanoa olevamme tyytyväisiä lopputulokseen, vaikka matkan aikana oli myös muutamia haasteita ja umpikujia. Olimme kuulleet usealta tuttavalta pro gradu -projektin luonteesta ja siihen liittyvistä tuntemuksista, mutta koimme pro gradu -tutkimuksen tekemisen silti todella ainutlaatuiseksi hyvine ja huonoine hetkineen. Useat tunnepuuskat, epätoivon ja innostuksen kokemukset tulivat tutkimuksen tekovaiheessa hyvinkin yllättävissä hetkissä todella vahvoina tuntemuksina. Yksi, koko tutkimusprojektia läpäisevä tuntemus oli kuitenkin oma riittämättömyyden tunne tutkijana. Vaikka tutkimuksemme aihe oli etukäteen tarkasti tiedossa ja tutkimuskohde rajattu, hiipi mieliimme jatkuvasti tunne siitä, että tämä ei riitä tai jotain puuttuu. Kokonaisuudessaan koimme tutkimusprosessin valtavaksi kamppailuksi omien minäpystyvyyssuskomuksiemme ja innokkuuden tunteiden kanssa. Tutkimusprosessin aikana opimme, että juuri oman itsemme epäily ja riittämättömyyden tunteen kokemus yhdistettynä intohimoon tutkimusaihetta kohtaan olivat ne tekijät, jotka mahdollistivat tämän tutkielman loppuunsaattamisen sekä toimimisen tutkijoina.



## LÄHTEET

- Aaltola, J., Valli, R., Eskola, J., Heikkinen, H. L. T., Ilmonen, K., Kiviniemi, K., . . . Niikko, A. (2007). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (2. korj. ja täyd. p.). PS-Kustannus.
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatusilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Ahtola, A. (2016). *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Dolev, N. & Leshem, S. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *International Journal of Emotional Education* 8 (1), 75–94.
- Frenzel, A. (2014). Teacher emotions. University of Munich. Teoksessa Pekrun, R., & Linenbrink-Garcia, L. (toim). *International handbook of emotions in education*. Routledge.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). An EI-based Theory on Performance. Teoksessa C. Cherniss & D. Goleman (toim.) *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups and Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley, 27–44.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E. & McKee, A. (2002.) *Primal Leadership. Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education* 16(8), 811–826.
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta: Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, M., Farrell, P. & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education. A Critical Review. *Educational Psychology* 27/2, 235–254.
- Husserl, E., Himanka, J., Hämäläinen, J. & Sivenius, H. (1995). *Fenomenologian idea: Viisi luentoa*. Loki-kirjat.
- Hämäläinen, J. (1987). Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus sosiaalitutkimuksen “käsiyötaitoon”. Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/1987. Kuopio.
- Ignat, A-A., Otilia, C., & Rusu, P. P. (2011). *Teachers' Training on Emotional Education. Needs Assessment*. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 1(2).
- Isokorpi, T. & Viitanen, P. (2001) *Tunnevoimaa!* Pori: Tammi.
- Isokorpi, T. (2004). *Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen*. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Jalovaara, E. (2006). *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Tampere: Pilot-kustannus.
- Joki-Erkkilä, P., & Jussilainen, S. (2019). ” *Tunnetaidot on se kaiken a ja o, mitä lasten kanssa pitäis käydä läpi.*” *Opettajien käsityksiä toimivasta tunnekasvatuksesta ja sen merkityksestä*. (pro gradu –tutkielma, Lapin yliopisto). Haettu osoitteesta <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63677/Joki-Erkkil%C3%A4%20%26%20Jussilainen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karppinen, A. & Pihlava, P. (2016). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa Ahtola, A. *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kirvesoja, U. M. (2013). *Luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia tunnekasvatuksesta koulussa ja osana opetussuunnitelmaa*. (pro-gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41260/4/URN-NBN-fi-jyu-201304251504.pdf>

- Kivinen, S. A. (1992). *Fenomenologisia sormiharjoituksia*. Helsingin yliopiston filosofian laitos.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5.uud.p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. (2010). *Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kontoniemi, M. (2003). *"Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?": Opettajien kokemuksia alisuoriutujista*. Jyväskylän yliopisto.
- Kosonen, M. & Lehto, S. (2020). "Pidän sitä yhtä tärkeänä kuin äidinkieltä tai matikkaa." *Luokanopettajien näkemyksiä tunnekasvatuksesta alkuopetuksessa sekä heidän tapojaan toteuttaa sitä*. (pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto). Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-202005161818.pdf>
- Laevers, F. (1999). The project Experiential Education. Well-being and involvement make the difference. *Early Education*, 27, 4.
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä: Opas haastaviin tilanteisiin*. PS-kustannus.
- Lanas, M. (2011). *Smashing potatoes – challenging student agency as utterances*. Oulu: University of Oulu.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher—parent interactions. *Teaching and Teacher Education* 16, 843–860.
- Lassander, M., Fagerlund, Å., Markkanen, S., & Volanen, S. M. (2016). Tietoinen läsnäolovoimavaroja ja hyvinvointia kouluun. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psykykinen hyvinvointia ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen M-K. (2016). *Kasvatuspsykologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Lerikkanen M-K. (2014). ”Mihin opettajaa tarvitaan? Opettajan merkitys oppimisprosesseissa. *Kasvatus* 4/2014. 367–372.
- Leskisenoja, E. (2017). Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Otava.
- Makovec, D. (2018). The Teacher’s Role and Professional Development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering & Education (IJCRSEE)* 6 (2), 33–45
- Matthews, B. (2006). *Engaging education: Developing emotional literacy, equity and co-education*. Maidenhead: Open University Press.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S., & Taipale, J. (2010). Fenomenologian ydinkysymyksiä. *Helsinki: Gaudeamus*.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. (2. Ed.) California: Sage.
- Mäkinen, S., & Paappanen, N. (2019). ” Tästä tunnekasvatustyöstä on tullu niin olennainen osa mun opettajuutta”: tunnekasvattajana kehittyminen opettajien kokemana. (pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/62944>
- Määttä, K. (2006). *Tunteiden rakkaus ja rikkaus. Avaimia tunteiden tulkintaan*. Helsinki: Finn Lectura.
- Niemi, H. (2010). Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa Kallioniemi, A. (2010). *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Suomen kasvatustieteellinen seura: Koulutuksen tutkimuslaitoksen asiakaspalvelu.
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.
- Ojala, T. (2017). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: Opettajien kokemuksia*. University of Jyväskylä.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko. Valtioneuvosto. Helsinki.
- Peltonen, A. (2005). Tunnetaidot ovat kaikkien ulottuvilla ja Tunnemuksu ja mututoukka -tunnetaito-ohjelma. Teoksessa Peltonen, A. & Kullberg-Piilonen, T. *Tunnemuksu*. 12–17, 197–201. Helsinki: LK-kirjat.
- Poulou, M. S. 2017. Students' emotional and behavioral difficulties: the role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships. *International Journal of Emotional Education* 9 (2), 72–89.
- Puolimatka, T. (2004). *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Kustannusosakeyhtiö Helsinki: Tammi.
- Rantala, T. (2006). Koulun tunteet tutkimuksen kohteena – monelta alkaa ilo? Teoksessa Määttä, K. (toim). *Tunteiden rakkaus ja rikkaus. Avaimia tunteiden tulkintaan*. Helsinki: Finn Lectura.
- Riihonen, R. (2013). Ammatilaisen omat tunteet haasteena ja työkaluna. Teoksessa Oulasmaa, M. & Riihonen, R. (toim.) *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet*. 41–47. Helsinki: Väestöliitto.
- Ropo, E. (2015). Identiteetti tutkimuskohteena. Teoksessa Ropo, E., Sormunen, E., & Heinström, J. (toim). *Identiteetistä informaatiolukutaitoon: Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sinkkonen, J. (2012). *Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun*. Helsinki: WSOY.
- Skinnari, S. (2004). *Pedagoginen rakkaus, kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Steinberg, J. (2006). *Ledarskap i klassrummet – en kursbok*. Elanders: Falköping
- Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory. Procedures and techniques*. London: Sage.

- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory. Procedures and techniques for developing grounded theory*. (2. Painos) London: Sage.
- Talib, M-T. (2005). Voiko tunteita opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita*. 56–69. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Timonen, T. (2018). Lasten ja nuorten vaikeiden käytöshäiriöiden hoito. Teoksessa Ranta, K., Fredriksson, J., Koskinen, M. & Tuomisto, M. T. (2018). *Lasten ja nuorten kognitiiviset ja käyttäytymisterapiat* (1. painos.). Helsinki: Duodecim.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turunen, K. (2004). *Tunne-elämä*. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. (12.10.2020). Haettu osoitteesta <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot>
- Trogen, T. (2020). *Positiivinen kasvatus*. PS-kustannus.
- Virtanen, A. (21.3.2021). *Helsingiläiskoulussa opetettiin lapsille tunne- ja vuorovaikutustaitoja: tulokset ällistyttäviä – "Tämä voisi olla kokonaan oma oppiaineensa"*. Helsingin Uutiset. Haettu osoitteesta <https://www.helsinginuutiset.fi/paikalliset/3994589>
- Virtanen, M. (2013). *Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Virtanen, M. (2015). *Kuusi askelta tunnetaitajaksi. Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vuorikoski, M. (2005). *Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa?* Teoksessa Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 31–61.

- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. (2005). *Dialogisuuden lupaus ja rajat*. Teoksessa Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 309–332.
- Åfors, M., & Väливаара, S. (2020). " *Tunnetaidot on avain siihen oikeaan oppimiseen*": 5. ja 6. luokan opettajien käsityksiä tunnetaitojen merkityksestä koulussa. (pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/69230>
- Äärelä, T. (2012). *"Aika palijon vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamalla"*: Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Rovaniemi: Lapland University Press.