

Minna Bom ja Mia Minkkinen

**LUOKANOPETTAJIEN JA LUOKANOPETTAJAKSI
OPISKELEVIEN KOKEMUKSIA JA NÄKEMYKSIÄ
OPPILAIEN TUNTEIDEN KOHTAAMISESTA**

Kasvatustiede
Pro gradu -tutkielma
Kevät 2009
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto
Ohjaajat: Aimo Naukkarinen
ja Pentti Moilanen

TIIVISTELMÄ

Bom, Minna & Minkkinen, Mia. Luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien kokemuksia ja näkemyksiä oppilaiden tunteiden kohtaamisesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kevät 2009. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma, 68 s.

Tutkielman aiheena oli oppilaiden tunteiden kohtaaminen koulussa. Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien kokemuksia ja näkemyksiä oppilaiden tunteiden kohtaamisesta. Pääpaino tutkimuksessa oli oppilaiden tunteiden kohtaamisen kuvaileminen ilmiönä, mutta kahden ryhmän eli opettajien ja opiskelijoiden näkemyksiä tutkimalla selvitettiin kuitenkin mahdollisia eroja näkemyksissä ja erityisesti koetuissa valmiuksissa kohdata oppilaiden tunteita. Näistä eroista olisi voinut löytää kehittämisen paikkoja opettajankoulutuksen sisällölle. Suuria eroja opettajien ja opiskelijoiden välillä ei tutkimusaineistosta löytynyt, joten varsinaiseksi tutkimustehtäväksi muodostui kartoittaa oppilaiden tunteiden kohtaamista neljästä yhteisestä näkökulmasta. Näitä näkökulmia olivat kokemukset ja näkemykset tunteidenkohtaamistilanteista, tunteiden kohtaamiseen liittyvät edut ja haitat, tunteiden kohtaamiselle asetetut resurssit ja vaatimukset sekä haastateltujen kokemat valmiudet oppilaiden tunteiden kohtaamiseen.

Kasvatustieteen tutkimuskenttään sijoittuva tutkimus oli luonteeltaan laadullinen. Lähestymistavassa tutkittavaan ilmiöön oli piirteitä fenomenologisesta tutkimuksesta, koska tarkoituksena oli ymmärtää sitä merkitysten maailmaa, jonka opettajat ja opettajaksi opiskelevat antoivat oppilaiden tunteiden kohtaamiselle koulussa. Tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua ja tutkimusaineisto koostui kuuden kokeneen luokanopettajan ja kuuden vähän työkokemusta omaavan luokanopettajaopiskelijan haastatteluista. Aineisto kerättiin tammikuussa 2009 ja analysoitiin sisällönanalyysin menetelmällä.

Tutkimuksen pohjalta piirtyi kuva oppilaiden tunteiden kohtaamista osana opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Tunteidenkohtaamistilanteiden koettiin vaativan kuitenkin erityistä tilannetajua ja tahdikkuutta. Haastattelukysymysten ulkopuolelta nousi näkökulma siitä, että tunteiden kohtaamiseen liittyy erilaisia jännitteitä ja rajanvetokysymyksiä. Opettajankoulutus näyttäytyi tutkimuksessa ristiriitaisessa valossa valmiuksien antajana oppilaiden tunteiden kohtaamiseen. Aikaisemmista tutkimuksista poiketen tässä tutkimuksessa opiskelijat kokivat omaavansa pääsääntöisesti hyvät valmiudet oppilaiden tunteiden kohtaamiseen.

Avainsanat: Tunteiden kohtaaminen, tunnetaidot, tilannetaju, tahdikkuus, jännitteisyys vuorovaikutussuhteessa, opettajan valmiudet

ABSTRACT

Bom, Minna & Minkkinen, Mia. The Experiences and Views for Meeting of the Pupil's Emotions by The Class Teachers and The Students of the Teacher Education. University of Jyväskylä. Faculty of Education. Department of Teacher Education. Master's thesis in teacher education. 68 pages.

The subject of the study was the meeting of the pupil's emotions in the school. The purpose of the study was to survey experiences and views for the meeting of the pupil's emotions by class teachers and students of the teacher education. The main aspect in the study was to describe what kind of phenomenon is the meeting of the pupil's emotions, but also to compare these two groups; possible differences in the views and especially in the experienced readiness to meet the pupils' emotions were analyzed by studying the teacher's and student's views. In these differences it could have found the places of the developing for the contents of the teacher training. The big differences between the teachers and the students were not found in the research material so it formed into actual study tasks to survey the meeting of the pupils' emotions from four common points of view. These points of view were the experiences and views on the situations of the meeting of the emotions, the advantages and drawbacks, resources and demands set for the meeting of emotions and the readiness for the meeting of the pupils' emotions experienced by the interviewees.

The study had a qualitative character and was placed in the field of research of the pedagogic. In the approach there were features of a phenomenological study for the purpose was to understand that world of significances the teachers and teacher students gave for the meeting of the pupils' emotions in the school. A theme interview was used as a research method and the research material was composed interviews of six experienced teachers and six students of the teacher education which have a little work experience. The material was collected in January 2009 and was analyzed with the method of the content analysis.

Based on the study was drawn the picture from the meeting of pupil's emotions as a part of interaction between the teacher and the pupils. It was however experienced that, the situation of meeting emotions were requiring a special situation consciousness and tact. From outside the interviewed questions came up a new point of view, the fact that different tensions and questions of drawing the line are connected to the meeting of emotions. The teacher education appeared in the study in a conflicting light as a giver of readiness for the meeting of the pupils' emotions. As distinct from earlier studies in this study the students experienced in general that they were having the good readiness for the meeting of the pupils' emotions.

Keywords: The meeting of the emotions, the emotional skills, the sense of situation, thoughtfulness, the tensions in the interdependency, the readiness of the teacher

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA KÄSITTEELLINEN VIITEKEHYS	3
2.1 MITÄ AIIHEESTA ON TUTKITTU JA KIRJOITETTU AIEMMIN?	3
2.2 TUNTEET JA TUNTEIDEN KOHTAAMINEN.....	5
2.2.1 Tunteiden määrittelyä.....	5
2.2.2 Tunteiden kohtaaminen.....	6
2.2.3 Tunnetaidot.....	8
2.2.4 Tunnekasvatus	10
2.3 TUNTEIDEN KOHTAAMISEN EDUT JA HAITAT	11
2.3.1 Tunteiden kohtaamisen edut ja haitat oppilaalle.....	12
2.3.2 Oppilaiden tunteiden kohtaamisen edut ja haitat oppilasryhmälle	13
2.3.3 Oppilaiden tunteiden kohtaamisen edut ja haitat opettajalle	13
2.4 OPETUSSUUNNITELMAN ASETTAMAT VAATIMUKSET JA TARJOAMAT RESURSSIT OPPILAIDEN TUNTEIDEN KOHTAAMISEKSI.....	14
2.5 OPETTAJAN VALMIUDET OPPILAIDEN TUNTEIDEN KOHTAAMISEEN.....	16
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	18
3.1 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TEHTÄVÄT JA MENETELMÄ	18
3.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	21
3.3 TUTKIMUSAINEISTON KERÄÄMINEN JA ANALYSOINTI	19
4 KOKEMUKSIA JA NÄKEMYKSIÄ TUNTEIDEN KOHTAAMISESTA	24
4.1 KOKEMUKSIA JA ODOTUKSIA OPPILAIDEN TUNTEIDEN KOHTAAMISESTA	24
4.1.1 Kokemuksia ja odotuksia tunteiden kohtaamisen määrästä ja tunteiden laadusta.....	24
4.1.2 Kokemuksia ja odotuksia tilanteista, joissa opettaja kohtaa oppilaiden tunteita	25
4.1.3 Kokemuksia ja odotuksia tavoista, joilla opettaja kohtaa oppilaiden tunteita	27
4.2. NÄKEMYKSIÄ TUNTEIDEN KOHTAAMISEN EDUISTA JA HAITOISTA.....	30
4.2.1 Tunteiden kohtaamisen edut ja haitat oppilaalle sekä oppilasryhmälle	30
4.2.2 Tunteiden kohtaamisen edut ja haitat opettajalle	32
4.3 JÄNNITTEITÄ JA RAJANVETOA TUNTEIDEN KOHTAAMISESSA	34
4.3.1 Välittämisen ja instrumentaalisuuden välinen jännite tunteiden kohtaamisessa	35
4.3.2 Ilmaisemisen ja suojaamisen välinen jännite tunteiden kohtaamisessa.....	36
4.3.3 Riippuvaisuuden ja riippumattomuuden välinen jännite tunteiden kohtaamisessa	37
5 TUNTEIDEN KOHTAAMISEN RESURSSIT, VAATIMUKSET JA VALMIUDET	39
5.1 TUNTEIDEN KOHTAAMISTA EDISTÄVÄT JA RAJOITTAVAT TEKIJÄT.....	39
5.1.1 Opettaja tunteiden kohtaamisen edistäjänä ja rajoittajana.....	39
5.1.2 Ajankäyttö tunteiden kohtaamisen edistäjänä ja rajoittajana	40
5.1.3 Koulu- ja luokkayhteisö tunteiden kohtaamisen edistäjänä ja rajoittajana.....	41
5.1.4 Vanhemmat tunteiden kohtaamisen edistäjinä ja rajoittajina.....	43
5.1.5 Opetussuunnitelma tunteiden kohtaamisen edistäjänä ja rajoittajana	44
5.2 TUNTEIDEN KOHTAAMISELLE VAATIMUKSIA ASETTAVAT TAHOT.....	45
5.3 IHANTEET JA TODELLISUUS OPETTAJAN VALMIUKSISSA KOHDATA TUNTEITA	48
5.3.1 Ihanteelliset edellytykset tunteiden kohtaamiselle	49
5.3.2 Tunteiden kohtaamisen todelliset valmiudet eri tilanteissa	51
5.3.3 Kokemus valmiuksien suurimpana antajana.....	53
6 POHDINTA	56
6.1 YHTEENVETOA TUTKIMUSTULOKSISTA	56
6.2 TUNTEIDEN KOHTAAMINEN EDELLYTTÄÄ TAHDIKKUUTTA JA TILANNETAJUA	58
6.3 TUNTEIDEN KOHTAAMINEN SISÄLTÄÄ JÄNNITTEISYYTTÄ JA RAJANVETOA	59
6.4 ANTAAKO OPETTAJANKOULUTUS VALMIUKSIA TUNTEIDEN KOHTAAMISEEN?	60
6.5 EROT HAASTATELTUJEN OPETTAJAIN JA OPISKELIJOIDEN VÄLILLÄ.....	61
6.6 JATKOTUTKIMUSAIHEITA	62
7 LÄHTEET	64
8 LIITE	

1 JOHDANTO

Oppilaiden tunteiden kohtaaminen on arkipäivää opettajan työssä, mutta koulutusta siihen ei opintojen aikana paljoa ole tarjolla (Ks esim. Kontoniemi 2003, 131; Talib 2002, 57). Myöskään käytännön resursseja oppilaiden tunteiden kohtaamiseen ei opetussuunnitelman linjausten eikä koulun kiireisen ja tehokkuuteen tähtäävän opiskelutahdin puitteissa ole liiemmin annettu. Oppilaiden henkinen pahoinvointi koulussa on noussut viime vuosina julkiseksi puheen- ja huolenaiheeksi. Henkiseen hyvinvointiin kuuluu olennaisena osana tunne-elämän huomioiminen. Oppilaiden tunteiden kohtaamista autenttisissa tilanteissa koulupäivien kuluessa on tutkittu vasta vähän, vaikka se onkin osa jokaisen opettajan arkipäivää. Tutkimusaihe on siis ajankohtainen ja tärkeä, sillä tutkimustulosten kautta on mahdollista lisätä ymmärrystä oppilaiden tunteiden kohtaamiseen liittyvistä tekijöistä ja mahdollisesta opettajankoulutuksen kehittämistarpeesta siltä osin.

Millaisena ilmiönä oppilaiden tunteiden kohtaaminen näyttäytyy opettajalle ja mitä tekijöitä tunteiden kohtaamiseen liittyy? Tutkimuksessa keskitytään oppilaiden tunteiden kohtaamiseen ennalta odottamattomissa eli autenttisissa tilanteissa koulupäivän aikana. Tällöin tunteiden kohtaaminen tässä tutkimuksessa määritellään vuorovaikutuksessa tapahtuvaksi tunteiden ilmaisemiseksi ja vastaanottamiseksi. Tutkimuksesta rajataan siis pois sellainen tunnekasvatus, jota toteutetaan ennaltaehkäisevässä mielessä eli suunnitellusti. Tunteiden kohtaamisesta ei voitane edes sanan varsinaisessa mielessä puhua, jos on kyse tunteiden ilmaisemisen ja tunnistamisen harjoituksista eikä tilanteista, joissa koetaan tunteita oikeasti. Autenttiset tilanteet, joissa tunteita koetaan ja ilmaistaan, antavat usein kuitenkin hyvän mahdollisuuden tunnekasvatuksen toteuttamiseen, joten siltä osin myös tunnekasvatus käsitteenä liittyy tutkittavaan ilmiöön.

Tutkimustehtäviksi muodostui tutkia luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien kokemuksia ja näkemyksiä oppilaiden tunteiden kohtaamisesta neljästä eri näkökulmasta. Tutkimustehtävät sijoittuivat yhtä lukuun ottamatta kasvatuspsykologian alueelle. Ensimmäinen tutkimustehtävä oli etsiä haastateltavien kokemuksia ja näkemyksiä erilaisista tunteidenkohtaamistilanteista koulussa. Toinen tutkimustehtävä

muodostui sen kartoittamisesta, mitä mahdollista hyötyä tai haittaa oppilaiden tunteiden kohtaamisesta seuraa eri osapuolille luokassa. Kolmas tutkimustehtävä oli alun perin luonteeltaan enemmän kasvatussociologinen ja kohdistui resursseihin ja vaatimuksiin, joita eri tahot asettavat tunteiden kohtaamiselle. Tutkimuksessa haluttiin löytää myös mahdollisia kehittämiskohtia opettajankoulutukselle oppilaiden tunteiden kohtaamiseen. Tämän takia tutkimuksessa saivat äänensä kuulumaan sekä kokeneet luokanopettajat että vähän työkokemusta omaavat opettajaopiskelijat. Neljäs tutkimustehtävä kartoitti haastateltavien valmiuksia tunteidenkohtaamistilanteissa.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA KÄSITTEELLINEN VIITEKEHYS

Tutkimuksen taustaosassa luodaan kuvaus oppilaiden tunne-elämään liittyneisiin aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Fenomenologisessa tutkimuksessa ei käytetä teoreettisia viitekehyksiä siinä merkityksessä, että tutkimusta ohjaamaan asetettaisiin jokin kohdetta ennalta määrittävä teoreettinen malli (Laine 2007, 35). Tutkimuksen käsitteellinen viitekehys muodostuu tässäkin tutkimuksessa keskeisimpien käsitteiden määrittelystä. Näitä käsitteitä ovat tunteet, tunteiden kohtaaminen, tunnetaidot ja tunnekasvatus. Käsitteellinen viitekehys sisältää myös sellaisten alueiden paikantamista, joilla on keskeinen merkitys siinä, miten oppilaiden tunteita kouluissa kohdataan. Tällaisia alueita ovat tunteiden kohtaamisesta koituvat edut ja haitat, vaatimukset ja resurssit, joita tunteiden kohtaamiselle asetetaan sekä opettajien valmiudet oppilaiden tunteiden kohtaamiseen.

2.1 Mitä aiheesta on tutkittu ja kirjoitettu aiemmin?

Oppilaiden tunteiden kohtaamista koulussa ei ole tiettävästi sellaisenaan tutkittu. Uusimmat tutkimukset liittyen oppilaiden tunne-elämään koulussa koskevat lähinnä tunteiden ilmaisemista (esim. Altarriba 2008) ja tunnistamista (esim. Wright ym. 2008), tunteiden hallintaa ja säätelyä (esim. Gardner & Moore, 2008, Kennedy & Kramer 2008) sekä tunteiden vaikutuksia eri oppiaineiden oppimiseen. Suomessakin on tehty tutkimuksia esimerkiksi musiikin vaikutuksesta tunteiden säätelyyn (Saarikallio 2007) sekä tunteiden vaikutuksesta matematiikan oppimiseen (Hannula 2004). Oppilaiden tunne-elämää on käsitelty pääsääntöisesti myös sosiaalisen vuorovaikutuksen, vuorovaikutustaitojen, kasvatuksen ja oppimisen yhteydessä (Kauppila 2006; Kullberg-Piilola & Peltonen 2000; Laine 2005; Puolimatka 1997, 2004; Rantala 2006; Rasku-Puttonen ym. 2006).

2000-luvulla on Suomessa ilmestynyt artikkeleita, joissa on pohdittu kriittisesti tunteita ja koulukulttuuria. Yksi yhteinen kritiikin kohde monissa tunteita käsitelleissä artikkeleissa on ollut tunteiden ja tunnetaitojen aliarvostaminen nykykoulussa (Gordon

2001; Talib 2002; Vuorikoski 2005). Eräässä Englannissa ilmestyneessä tutkimuksessa tutkittiin sellaisten opettajien käsityksiä, joiden ammattitaito englantilaisten standardien mukaan oli kyseenalaistettu. Opettajat olivat sitä mieltä, että heidän sitoutumistaan oppilaisiin ja oppilaiden tunne-elämän huomiointiin ei riittävästi arvostettu arviointeja tehdessä. Arviointien edetessä opettajat myös muuttivat omaa opettamistaan enemmän teknisemmäksi ja pinnallisemmaksi läpäistäkseen arvioinnit. (Hebson ym. 2007, 687, 691.) Myös Forrester (2005, 284) tuli omassa tutkimuksessaan samankaltaisiin tuloksiin, joiden mukaan englantilainen suorittamista korostava arviointi vaarantaa lapsen kehityksen kokonaisuutena ihmisenä.

Opettajan ja oppilaan kohtaamista koulusituuaatiassa on tutkittu, mutta lähinnä opettajan ammatillisen kehittymisen ja oppilaan yksilöllisen oppimisen näkökulmasta (Hovila 2004). Opettajien valmiuksia kohdata oppilaiden tunteita ei ole sellaisenaan tutkittu, vaikkakin yleisesti on tutkittu opettajien valmiuksia työelämään (Kiviniemi 2000; Niemi 1995; Niemi & Tirri, 1997) sekä opettajankoulutuksen vaikuttavuutta (Niemi 2000). Tunnetaidoista, joita opettajakin tarvitsee, on kyllä yleisesti kirjoitettu (Bolton 2004; Golemann 1997; Kauppila 2006) ja etenkin tunnetaitojen yhteydestä työyhteisöön ja johtajuuteen (Isokorpi 2004, 2001; Saarinen 2001), mutta ei varsinaisesti opettajan näkökulmasta.

Tutkimuksen aiheita käsittelee osaltaan myös Kontoniemen (2003) tutkimus opettajien kokemuksista alisuoriutujista. Samoja teemoja käsitteleviä aihealueita voidaan ajatella olevan esimerkiksi opettajan tunteet, voimavarat ja valmiudet. Viime vuosina on tehty useampia oppilaiden tunne-elämään liittyviä graduja, joista yhdessä, Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisemassa, on tarkasteltu luokanopettajien näkemyksiä tunteista ja tunnekasvatuksesta koulussa. Kyseisessä tutkimuksessa tutkimusongelmat koskivat kuitenkin pääosin tunteiden ja tunnekasvatuksen asemaa koulussa ja sitä, miten opettajat yhdistävät tunteet kouluun (Kilpeläinen-Hauru 2001).

2.2 Tunteet ja tunteiden kohtaaminen

2.2.1 Tunteiden määrittelyä

Tunteet ovat muodossa tai toisessa koko ajan läsnä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Tunteita ilmaistaan harvoin kertomalla niistä suoraan, mutta ne tulevat esiin monella muulla tavalla; sananvalinnoissa, äänensävyissä, elehdinnässä ja katseen suuntaamisissa. (Ruusuvuori 2007, 127, 133.) Tunteet eivät siis ole vain jokin osa ihmisen persoonallisuutta, vaan ihminen elää tunteidensa kautta. Tunteet eivät ole järkipäisen ajattelun tai toiminnan vastakohta, vaikka niin on perinteisesti ajateltu. Tunteet ovat olennainen osa järkipäistä toimintaa: ne muun muassa suuntaavat ja motivoivat ihmisen käyttäytymistä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 151-152.)

Tunteet mielletään läheisimmin psykologian alan tutkimuskenttään. Yksimielisyyttä ei kuitenkaan ole löytynyt siitä, miten tunne pitäisi määritellä. (Vehviläinen, 2004, 141.) Käsitteinä *emootio* ja *tunne* ovat hyvin lähellä toisiaan ja usein niillä tarkoitetaan samaa. Emootioiden ajatellaan nykytutkimuksen mukaan kuitenkin olevan tunnetta laajempia ilmiöitä ja niitä on tutkittu niin biologiselta, kognitiiviselta, sosiaaliselta kuin kulttuuriseltakin kannalta (Laine 2005, 60). Tässä tutkimuksessa tunne määritellään psyykkisenä elämyksenä koetuksi lyhytkestoiseksi tilaksi eli tunnereaktioksi. Tunne on siis eri asia kuin esimerkiksi mieliala, joka määritellään tunnetta pitkäkestoisemmaksi tunnesävyksi; positiiviseksi tai negatiiviseksi. Tunteet ilmenevät fysiologisina muutoksina, kuten sydämen lyöntitiheyden kasvuna, hikoiluna ja vapinana. Tunteita ei aina ulkoisesti huomaa, mutta usein ne näkyvät myös ihmisen käyttäytymisessä. (Kalliopuska 2005, 50, 125, 208; Laine 2005, 61, 63.) Tunteita on usein vaikea tunnistaa oikein niin itsellä kuin toisilla ihmisillä, sillä tunteilla on myös taipumus piiloutua ja ilmetä monenlaisten käyttäytymistapojen kautta (http://www.nyyti.fi/linkit_ja_artikkelit/artikkelit/tunteet.htm. Viitattu 10.12.2008).

On havaittu, että on olemassa tiettyjä perustunteita, joita ilmenee kaikilla ihmisillä kulttuurista riippumatta. Pelkoon, vihaan, suruun ja mielihyvään liittyvät ilmeet tunnistetaan kaikissa kansallisuuksissa (Golemann 1997, 342). Tunteilla on siis biologinen pohja, joka on kaikilla ihmisillä sama. Ihmiskunnan kehittyminen on rikastuttanut tunteiden kirjoa. Vivahteikkaampia tunteita ovat mm. tyytyväisyys,

helpotus, kateus, toivo, pettymys, inho, kyllästyminen, häpeä, syyllisyys ja sääli. Näitä vivahteikkaampia tunteita on mahdollista kokea vasta, kun perustarpeet on tyydytetty. Toisaalta mahdollisuudet ajautua tunneristiriitihinkin ovat tästä johtuen kasvaneet. (Keltikangas-Järvinen 2006, 162-163). Kehittynyt nyky-yhteiskuntamme tulisi tämän ajatuksen mukaan olla tunteiden kirjoaltaan rikas. Näin ei kuitenkaan Opettaja-lehteen haastatellun lastenpsykiatri Tammisen mukaan ole. Hänen mukaansa nyky-yhteiskunta on tunneköyhä ja tämä tunneköyhyys synnyttää levottomuutta ja aggressioita koululuokissakin. (Tikkanen, 2003, 4).

Emotionaaliset reaktiot näkyvät kolmella tasolla. Ensimmäinen taso on edellä kuvattu tunteiden biologinen pohja, jolla emotionaaliset reaktiot ovat kaikilla ihmisillä samat. Seuraavilla kahdella tasolla eli käyttäytymis- ja kognitiivisella tasoilla reaktiot vaihtelevat paljonkin ihmisistä, sosiaalisista tilanteista ja olosuhteista riippuen. Tunteisiin reagoimiseen käyttäytymisellä ja ajattelulla vaikuttavat kulloisenkin kulttuurin odotukset ja normit, kasvatus ja yksilön kokemukset. (Laine 2005, 60-61.) Ihmiset kokevat ja ilmaisevat tunteitaan siis hyvinkin eri tavoin eri tilanteissa. Tunteiden näyttämistä ryhmässä on vallalla vahvat normit: usein tunteissa on jotain noloa tai salailtavaa ja sen sijaan tunteiden hillitseminen on hyve (Kullberg-Piilola & Peltonen 2005, 30). Sekä myönteisten että kielteisten tunteiden kokeminen ja ilmaiseminen kuuluvat kuitenkin terveeseen tunne-elämään. Myöskään tunteiden jaottelu positiivisiin ja negatiivisiin ei ole ihan yksinkertaista. Monella negatiivisella tunteella on selviä positiivisia vaikutuksia. Esimerkiksi vihan tunne voi auttaa ihmistä näkemään epäkohdan elämässään. Surun myönteinen vaikutus taas on sen valmistaminen luopumaan jostain tärkeästä. Pelko on eloonjäämisen kannalta elintärkeä tunne ja syyllisyys voi mahdollistaa muutoksen ja tehdä ihmisestä vastuullisen säätelemällä käyttäytymistä.

(http://www.nyyti.fi/linkit_ja_artikkelit/artikkelit/tunteet.htm. Viitattu 10.12.2008.)

2.2.2 Tunteiden kohtaaminen

Tunteiden kohtaamiselle ei ole olemassa omaa, jäsentynyttä määritelmäänsä. Siksi käsitettä tulee lähestyä ja tarkastella osana laajempaa kokonaisuutta. Koska tunteita on kirjallisuudessa usein tarkasteltu vuorovaikutuksen yhteydessä, luontevin yläkäsite tunteiden kohtaamiselle koulussa on opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus.

Avoimessa vuorovaikutuksessa ei voi välttää tunteiden kohtaamista. Erityisesti kasvatusvuorovaikutuksen on sanottu kytkeytyvän tunteisiin, sillä usein ihmiset ovat yhteydessä toisiinsa tunteiden kautta (Karila ym. 2006, 9). Hyvään viestintään ja vuorovaikutukseen opettajan ja oppilaan välillä kuuluu muun muassa luottamus, avoimuus ja hyväksyminen, mutta myös tunneyhteys (Kauppila 2006, 72).

Opettajan ja oppijan välisen vuorovaikutussuhteen voi määritellä kaksisuuntaiseksi viestintäsuhteeksi, jossa sekä suhde että kummankin osapuolen identiteetit kuvastuvat ja rakentuvat. Opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhdetta kuvaa kaksisuuntaisuuden lisäksi epäsymmetrisyys, sillä osapuolilla on erilaisia tehtäviä ja siten erilainen näkökulma suhteeseen. Opettajan ja oppijan välisestä vuorovaikutussuhdetta voidaan tarkastella relationaalisten jännitteiden eli vastakkaisten elementtien kautta. Relationaaliset jännitteet ovat luonnollinen ja olennainen osa vuorovaikutussuhdetta. Jännitteet ovat samanaikaisia, joten vuorovaikutussuhteessa on samanaikaisesti esimerkiksi sekä avoimuutta että suojautumista. Opettaja tarvitsee esimerkiksi avoimuutta pystyäkseen kohtaamaan oppilaiden tunteita, mutta emotionaalisesti latautuneissa vuorovaikutussuhteissa opettaja tarvitsee myös etäisyyttä pystyäkseen tarkastelemaan objektiivisemmin tilannetta ja omaa jaksamistaan. Yksi keskeinen opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen vastakkainen jännite on välittämisen ja instrumentaalisuuden välinen jännite. Siinä on kyse siitä, missä määrin opettaja voi välittää oppilaistaan ja luoda henkilökohtaisen suhteen heihin. Tämä jännite korostuu pitemmissä opettaja-oppilas-suhteissa, joissa tavataan toistuvasti ja opitaan tuntemaan toisensa. (Gerlander & Kostiainen 2005, 68,72-73, 75-77.)

Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen jännitteisyyttä voidaan jäsentää myös pedagogisen ja didaktisen suhteen jännitteenä. Pedagoginen puoli suhteesta on keskustelevaa, ei-välineellistävää ja siihen sisältyy myös tunteet, kun taas didaktinen puoli on oppimissisältöjä ja opettajan eksperttiyttä korostavaa. Opettaminen on siis toisaalta emotionaalista, tunneyötä vaativaa välittämistä ja toisaalta kontrolloivaa, etäisyyttä ja instrumentaalisuutta vaativaa. Oppijan mahdollisuus oppia voi vaarantua jos opettaja ei esimerkiksi kontrolloi omien tunteidensa esittämistä. Harjunen esittää opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutussuhteen ihanteeksi pedagogis-didaktisen auktoriteettisuhteen. Sen syntyminen vaatii opettajan halua olla ”ihminen ja opettaja; eettinen, välittävä, vastuuntuntoinen, oikeudenmukainen ja tehtävänsä tiedostava”.

Pedagogis-didaktinen auktoriteettisuhde antaa tarvittavan etäisyyden ja arvostuksen sekä tunteen siitä, että koulussa tehdään työtä yhdessä, mutta eri asemassa ja erilaisina. (Harjunen 2002, 8, 110, 157, 464.)

Tunteiden kohtaamisen määrittelyä vaikeuttaa osaltaan se, että jokaisella kasvattajalla on omanlaisensa käsitys siitä, mitä tunteiden kohtaaminen todellisuudessa on. Opettajalla on omat yksilölliset ihmis- ja arvokäsityksensä, jotka vaikuttavat hänen ymmärrykseensä ja tulkintaansa myös tunne-elämän ilmiöistä. Opettajan tunteille antama merkitys riippuu siitä, mikä merkitys tunteille hänen omassa kulttuurissaan ja kasvatuksessaan on annettu. (Puolimatka 2004, 19.) Tunteiden kohtaaminen ei siis välttämättä ole opettajalle itsestänselvyys tai ainakin opettajat ymmärtävät sen eri tavoin. Tässä tutkimuksessa tunteiden kohtaaminen määritellään vuorovaikutuksessa tapahtuvaksi tunteiden ilmaisemiseksi ja vastaanottamiseksi. Tässä tutkimuksessa tunteiden kohtaamisella ei tarkoiteta varsinaisesti tunne-kasvatusta ennaltaehkäisevässä mielessä eli tunne-taitojen harjoittelua. Sen sijaan näkökulma tunteiden kohtaamiseen otetaan ennakoimattomista tilanteista, joissa tunteita koetaan ja ilmaistaan autenttisesti.

2.2.3 Tunnetaidot

Koulussa opetuksen kohteena olevia sosiaalisia taitoja on paljon. Yksi osa-alue Kauppilan mukaan on *sosiaaliset tunnetaidot*. Näitä ovat muun muassa tunteiden nimeäminen ja ilmaiseminen, empatiataidot ja omien sekä muiden tunnetilojen ymmärtäminen ja kohtaaminen. Yksi keskeinen sosiaalinen taito on asertiivisuus eli jäämäkkyys. Assertiivinen vuorovaikutus on tasa-arvoon pohjautuvaa kanssakäymistä, jossa voidaan jäämäkästi puolustaa omaa etua rikkomatta kuitenkaan toisen oikeuksia. Assertiivisuuteen kuuluu olennaisesti taito ilmaista positiivisia ja negatiivisia tunteita. (Kauppila 2006, 127-128, 150.) Tunnetaidot sulautuvat koulukontekstissa usein muihin sosiaalisiin taitoihin. Laineekin kirjoittaa emotionaalisen kompetenssin olevan kiinteässä yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin. Emotionaalinen kyvykkyys on hänen mukaansa perusedellytys vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidoille ja usein puhutaankin sosioemotionaalisesta kompetenssista. (Laine 2005, 64.)

Tunnetaidot eivät ole synnynnäisiä, vaikka perimä ja synnynnäinen temperamentti luovatkin pohjan luonteelle ja yksilöllisille taipumuksille reagoida tunteisiin

(Keltikangas-Järvinen 2006, 153). Tunnetaidoista puhuttaessa ei tarkoiteta joitain ulkoisesti hallittavia ja opeteltavia tekniikoita, vaan tunnetaidot liittyvät arjen luonnollisiin, usein ennakoimattomiin tilanteisiin. (Isokorpi 2001, 25-26.)

Arkikielessä tunnetaidot nykyisin yhdistetään usein termiin *tunneäly*, joka edustaa laajempaa näkemystä älykkyydestä. Goleman esittelee tunneällyn metataitona, jonka avulla osaamme hyödyntää muita taitojamme. Tunneälyinen ihminen on muun muassa kyvykäs tiedostamaan ja hallitsemaan omia tunteitaan, löytämään motivaation sekä hoitamaan ihmissuhteitaan. (Golemann 1997, 57, 64-66.) Opettaja-lehdessä haastateltu kasvatustieteen tohtori Tia Isokorpi määrittelee tunneällyn yksinkertaisesti kyvyksi tulla toimeen sekä itsensä että toisten kanssa. On tultava toimeen itsensä kanssa, jotta voi toimia yhdessä toisten kanssa. Erityisesti opettajan työssä tunneälyä tarvitaan yhä enemmän, sillä opetuksen vuorovaikutuksellisuus on kasvanut. (Mannonen, 2004, 18.)

Mitä tunnetaitoja opettaja tarkemmin ottaen tarvitsee kohdatakseen oppilaiden tunteet? Opettajan työn on sanottu olevan tunnetyötä, jossa opettajan omien tunteiden tunnistaminen ja hallinta ovat ammatillisuuden edellytyksiä. Sosiaalisten viestien tulkinta ja myös toisten tunteiden tunnistaminen ovat taitoja, joita opetustyössä tarvitaan. Nämä taidot ovat yhteydessä stressin sietoon ja konflikteista selviytymiseen. (Talib 2002, 57-59.) Eläytyvä kuuntelu on tehokas perustaito ja työkalu hyvälle opettajalle. Moni ongelmatilanne ratkeaa usein sillä, että oppilas saa tilaisuuden tulla kuulluksi. Opettajalta vaaditaan kykyä olla ohittamatta oppilaiden tunteita. (Friman, 2006, 4) Eläytyvä kuuntelija on empaattinen. Opettaja tarvitsee empatian eli myötäelämisen taitoa, kykyä muodostaa mielikuva toisen tunnetilasta ja asettua tämän asemaan sekä kykyä vaihtaa asioiden tarkastelukulmaa (Kalliopuska 2005, 51). Empatian pohjalla on yksilön saama huolenpito ja kunnioitus sekä empatian mallit, joita ihminen on lapsena saanut muun muassa vanhemmiltaan, sisaruksiltaan, televisiosta ja saduista. (Kalliopuska 1995, 70-71.) Vaikka empatian juuret ovat lapsuudessa itse saaduissa malleissa, myös opettaja voi oppia empatiaa läpi elämän. Tunneälyinen ja empaattinen opettaja kykenee ymmärtäväiseen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa, kuuntelemaan ja ottamaan selvää syyttelyn ja summittaisen tuomitsemisen sijaan (Uusikylä 2007, 132).

Tunneälyä käsitteenä lähellä on myös tahdikkuus, jota opettaja tarvitsee erityisesti oppilaiden tunteita kohdatessaan. Harjusen lainaama van Manen määrittelee tahdikkuuden pedagogisen syvällisyyden ilmenemismuodoksi. Tahdikas opettaja osaa toimia yllättävissä, monimutkaisissa ja arkaluontoisissa tilanteissa vastuullisesti, luovasti ja tunteisiinsa luottaen. Tahdikkuus sisältää moraalista intuitiota ja tajua rajoista; miten pitkälle tilanteissa voi edetä ja millainen välimatka kasvatussuhteessa on riittävä. Tahdikkuuden ja manipuloinnin raja on kuitenkin häilyvä; onko kyseessä puhtaasti oppilaan etu vai kenties opettajan? Kasvatustilanteissa, kuten positiivisen palautteen antamisen yhteydessä, rajan manipuloinnin ja tahdikkaan käyttäytymisen välillä vetää usein vain kasvattajan omatunto ja taju omista motiiveistaan ja tehtävästään kasvattajana. (Harjunen 2002, 398-399.) Opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa manipuloinnin ja peitetyn vallankäytön mahdollisuus on aina olemassa. Opettaja-oppilassuhde on usein luottamuksellinen ja läheinen, mutta aina voimaltaan epätasapainoinen. Jos suhteen epätasapaino salataan illuusiolla tasavertaisuudesta, on kyseessä manipulointi ja peitetty vallankäyttö. (Puolimatka 1997, 273.)

2.2.4 Tunnekasvatus

Tutkijoiden parissa ei ole löytynyt yksimielisyyttä siitä, voidaanko tunteisiin sinänsä vaikuttaa kasvatuksella. Yleisesti kuitenkin on vallalla käsitys, että vaikka tunteisiin itseensä ei voitaisikaan vaikuttaa, kasvatuksella voidaan vaikuttaa tunteiden tiedostamiseen ja ilmaisuun. (Puolimatka 2004, 41-42.) Uusikylän mukaan kaikki kouluopetus on koulukasvatusta, joka vaikuttaa oppilaiden mielenterveyden ja minäkuvan lisäksi myös tunne-elämään. Koulukasvatuksen tuloksena oppilas muodostaa mielikuvan omasta pystyvyydestään myös tunne-elämän osalta. (Uusikylä 2007, 41, 94.) Tästä voidaan päätellä, että tunnekasvatusta toteutetaan koulun arjessa kaiken muun kasvatustyön ohessa, usein sen enempää erittelemättä. Opettajilla on Opettaja-lehdessä haastatellun Isokorven mukaan mahdollisuus kehittää oppilaidensa tunneälyä ilman erillistä oppiainettakin eli aina sopivan tilaisuuden tullen, esimerkiksi ristiriitatilanteessa. Opettajan oma esimerkki ja malli omien tunteiden käsittelyyn ovat tärkeintä tunneälyopetusta. (Mannonen, 2004, 19)

Golemann painottaa sitä, että persoonallisen älykkyyden muotoja eli tunneälyä tulee opettaa lapsille koulussa, sillä lapsuus ja nuoruus ovat ikäkausia, joina tunne-

elämäämme hallitsevat tavat muodostuvat. Vaikka luonteenpiirteet ja älykkyys ovatkin pysyviä, tunnekykyjä voi oppia. (Golemann 1997, 14-15.) Varsinaisella, etukäteen suunnitellulla tunnekasvatuksella tarkoitetaan aikuisen toteuttamaa tunteiden käsittelyn, ilmaisemisen, hyväksymisen ja nimeämisen ohjausta. Sitä voidaan toteuttaa niin kodeissa, koulussa kuin missä tahansa lapsiryhmän toiminnassa. Esimerkkejä konkreettisia työkaluja tunnekasvatukseen antavista tunnekasvatusohjelmista ovat muun muassa esikouluun ja alkuopetukseen suunnattu Tunnemuksu ja Mututoukka - tunnetaito-ohjelma (Kullberg-Piilola, Kullberg-Turtiainen & Peltonen 2002) ja ajankohtaisten, suomalaisten ongelmien ennaltaehkäisemiseksi kehitetty Lions Quest -ohjelma. Kansainvälinen Lions-järjestö tukee rahallisesti ohjelman toteuttamista, mutta ohjelma on kehitetty 5-20-vuotiaille suunnattujen valtakunnallisten opetussuunnitelmien mukaisesti. (<http://www.lions.fi/quest.htm>. Viitattu 5.1.2009.)

2.3 Tunteiden kohtaamisen edut ja haitat

Oppilaiden tunteiden kohtaamiseen autenttisissa tilanteissa liittyy monenlaisia näkökulmia. Vuorovaikutuksessa tunteiden ilmaisemiseen ja vastaanottamiseen sisältyy usein mahdollisia hyöty- tai haittatekijöitä, jotka vaikuttavat opettajan haluun kohdata oppilaiden tunteita. Kun oppilaiden tunne-elämä on tasapainossa, koulumenestykselle ja hyvinvoinnille on luotu edellytykset (Uusikylä 2008, 1). Lapsi ei voi saada ikätovereiltaan samanlaista emotionaalista tukea kuin aikuiselta ja siksi opettajalla onkin tärkeä vastuu jokaisen lapsen ja nuoren hyvinvoinnista sekä emotionaalisen kehityksen tukemisesta (Laine 2005, 232; Pulkkinen 2002, 233). Suomalaisissa kouluissa on todettu olevan keskimääräistä heikompi ilmapiiri, joka kertoo siitä, että oppilaiden sosioemotionaalinen kehitys ei ole saanut koulussa tarvittavaa tukea (Launonen & Pulkkinen 2004, 5, 37). Sosioemotionaaliset tavoitteet korostavat sosiaalisten suhteiden ja tasapainoisen tunne-elämän merkitystä (Uusikylä 2008, 1). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan oppilaiden tunteiden kohtaamista niin oppilaalle, opetusryhmälle kuin opettajallekin mahdollisesti koituvien etujen ja haittojen näkökulmasta.

2.3.1 Tunteiden kohtaamisen edut ja haitat oppilaalle

Oppilaiden tunteiden huomioimisesta on hänelle itselleen monenlaista etua. Kyky tunnistaa ja ilmaista omia tunteita kuuluvat oleellisena osana ihmisen hyvään mielenterveyteen ja näin ollen myös yleiseen hyvinvointiin. On tärkeää, että lapsella on pysyvässä aikuisessa turvallinen peili, jonka läheisyydessä hän voi rauhassa harjoitella tunnistamaan ja ilmaisemaan omia tunteitaan. (Hannukkala & Salonen 2006, 7, 26.) Opettaja voi tukea lasta kuuntelemalla, kohtaamalla ja hyväksymällä lapsen tunteet arvottamatta niitä (Salminen 2008, 15). Läheiset, hyväksyvät suhteet sekä opettajan ja oppilaan välillä että oppilaiden kesken tukevat niin akateemista, kuin sosiaalista oppimista ja ehkäisevät erilaisia käyttäytymisongelmia (Siponen 2005, 80).

Haittapuolia oppilaan tunteiden kohtaamisesta ei varmaankaan oppilaalle itselleen ole. Ennemminkin haittaa voi oppilaalle syntyä, jos hänen tunteensa sivuutetaan tai kielletään. Kun opettajana kohtaamme oppilaiden tunteita, teemme samalla myös päätelmiä siitä, mikä tunne on kyseessä, kuinka voimakkaasti he tuntevat ja mihin toimenpiteisiin tunne heidän kohdallaan mahdollisesti johtaa (Shields 2002, 35). Opettajan tulisi kuitenkin muistaa, että kaikki tunteet ovat sallittuja ja tunteiden kokemisen ja ilmaisun vastakohta ei ole tunteiden tukahduttaminen, vaan tunteiden käsittely niin, että niiden energisoiva vaikutus otetaan käyttöön myönteisten ratkaisujen hyväksi (Pulkkinen 2002, 69). Opettaja-lehdessä haastatellun Vuorikosken mukaan tunteiden kieltäminen voi estää paitsi tasapainoista kasvua myös oppimista (Wahlstedt 2007, 21). Sisäisen maailman selvittämättömät tunteet muuttuvat usein lisäksi häiriökäyttäytymiseksi, toisten kiusaamiseksi, yhteenotoksi opettajan kanssa tai muuksi koulun normien vastaiseksi toiminnaksi (Launonen & Pulkkinen 2004, 39). Jos taas aikuinen antaa ohjeita siitä, minkälaisia tunteita saa ilmaista, lapsen voi olla vaikea kohdata todellisia tunteitaan (Laine 2005, 70). Opettaja ei siis saa oppilaan tunteita kohdatessaan kieltää lapselta tunteita, vaan ohjata oppilasta oikeanlaiseen tunteiden ilmaisuun. Lapsen ympäristössään kohtaamien aikuisten antama tuki ja malli ovat olennaisia kehityksessä kohti impulssien säätelyä, omien ja toisten tunteiden tunnistamista ja tunteiden soveliasta ilmaisua (Pulkkinen 2002, 245).

2.3.2 Oppilaiden tunteiden kohtaamisen edut ja haitat oppilasryhmälle

Oppilas ja opettaja eivät useinkaan ole tunteita kuohahtavissa tilanteissa kahden kesken, vaan ympärillä on luultavasti myös muita oppilaita tai koulun henkilökuntaa. Tunteiden kohtaaminen näissä tilanteissa voi poiketa paljonkin siitä, mitä se olisi, jos opettaja ja oppilas olisivat tilanteessa vain kahden. Oppilaat, jotka eivät ole osallisia luokassa tapahtuvaan ristiriitatilanteeseen tarkkailevat herkeämättä opettajan reaktioita (Salminen 2008, 16). Se, että miten opettaja tilanteessa toimii, kertoo myös muulle luokalle, miten opettaja oppilaiden tunteita kohtaa. Jos ryhmässä on hyvä ilmapiiri, jäsenet välittävät toisistaan, ovat avoimia toisilleen, kertovat omista tunteistaan ja kommunikoivat runsaasti, he myös arvostavat ja kunnioittavat toistensa työtä (Laine 2005, 189, 192). Opettaja voi toimia tässä mallina oppilailleen. Tällaisessa ilmapiirissä yksilö kokee olonsa hyväksytyksi ja turvalliseksi, joka myös edistää koko ryhmän työskentelyä ja oppimista (Kokkonen 2005, 81). Vuorovaikutuksessa muiden kanssa lapsi oppii ymmärtämään ja hallitsemaan myös omia tunteitaan ja ymmärtämään toisten tunteita sekä sovittamaan omia tarpeitaan toisten ihmisten tarpeisiin (Pulkinen 2002, 113).

Oppilaiden tunteiden kohtaamisella voidaan katsoa olevan myös huonoja puolia, jos asiaa tarkastellaan oppilasryhmän näkökulmasta. Miltä tuntuu siitä oppilaasta, joka itse suorittaa työnsä tarkasti eikä katso itsellään olevan ongelmia koulun suhteen, jos koko luokan aikaa kuluu jatkuvasti yhden ongelmaisen oppilaan tunteiden selvittämiseen? Opettajan tulee myös näissä tapauksissa etsiä sopiva raja sen välille, millainen käsittely on koko luokan etujen mukaista ja mikä taas laskee koko luokan oppimisen tasoa. Tunteiden vallassa oleva oppilas ei ole ainakaan itse kykenevä oppimaan ja, jos asiaa ei mitenkään käsitellä, se voi antaa kuvan opettajan välipitämättömyydestä ja myötätunnottomuudesta sekä aiheuttaa epäluuloja oppilaiden kesken sekä sulkeutuneisuutta ja ahdistuneisuutta, jotka vievät muiltakin oppilailta motivaation toimia tai työskennellä (Laine 2005, 193).

2.3.3 Oppilaiden tunteiden kohtaamisen edut ja haitat opettajalle

Opettajalle oppilaiden tunteiden kohtaamisesta aiheutuvat edut näyttävät tulevan paljolti oppilaiden ja oppilasryhmän etujen kautta. Voidaan olettaa, että kun suhteet oppilaaseen

ja luokkaan ovat kunnossa, on opettajan helpompi hoitaa myös omaa opetustyötään. Kahdenkeskisten keskustelujen kautta opettaja oppii paremmin tuntemaan oppilaansa, mikä luonnollisesti lisää oppilaantuntemusta ja auttaa opettajaa myös paremmin suunnittelemaan opetustaan. Oppilaiden tunteiden kohtaaminen pitää sisällään myös onnistumisen tunteiden kohtaamisen. Opettajat kokevat oppilaiden onnistumisen henkilökohtaisesti myös omana onnistumisenaan, joka antaa opettajalle itseluottamusta ja intoa. (Kontoniemi 2003, 104, 125.) Nämä onnistumisen tunteet luultavasti toimivat monen opettajan kannattelevana voimavarana.

Opettaja voi myös tulkita oppilaiden negatiiviset tunneilmaukset henkilökohtaisesti itseensä kohdistuviksi (Rauste-von Wright 1997, 39). Tällöin yksittäisten oppilaan tunteiden kohtaaminen ja huomioiminen voivat muodostua opettajalle rasitteeksi. Mitä enemmän oppilaan käyttäytyminen poikkeaa tavanomaisesta ja koulun tavoittelemasta, sitä enemmän se rasittaa opettajan omaa tunnemaailmaa. Opettaja ajautuu ristiriitoihin erilaisten pyrkimysten, tarpeiden ja vaatimusten kanssa niin ulkoisesti kuin sisäisesti. (Kontoniemi 2003, 112, 127.) Toisaalta pitäisi toteuttaa opetusta opetussuunnitelman mukaisesti tiedollisen puolen korostuessa, toisaalta pitäisi huomioida myös oppilaiden emotionaalinen kasvu. Forresterinkin (2005, 274) mukaan opettaja painii jatkuvasti suorittamisen ja välittämisen välimaastossa työn molempien puolien asettaessa omat vaatimuksensa opettajalle. Jatkuva kamppailu omien tunteiden kanssa uuvuttaa, eritoten kun työ lasten ja nuorten parissa on muutenkin kuluttavaa (Salminen 2008, 20). Uupuminen saattaa johtaa syvään riittämättömyyden tunteeseen ja pettymykseen itseä kohtaan (Heikkinen 1998, 95). Opettajia kalvaa myös syyllisyys siitä, että aika ei riitä kaikille ja kaikkeen (Kontoniemi 2003, 122).

2.4 Opetussuunnitelman asettamat vaatimukset ja tarjoamat resurssit oppilaiden tunteiden kohtaamiseksi

Tänä päivänä oppilaiden henkinen pahoinvointi suomalaisessa koulussa on noussut yleiseen keskusteluun. Tässä keskustelussa on tullut esiin oppilaiden tunne-elämän huomioimisen tärkeys. Tunteiden hallitsemisesta, jakamisesta ja hyödyntämisestä on tulossa yhteiskunnassa entistä arvostetumpaa pääomaa, koska yhteiskunta muuttuu entistä nopeatempoisemmaksi ja arvaamattommaksi. Elämän rationaalisesta

hallinnasta tulee entistä vaikeampaa, joten elämän emotionaalinen hallinta nousee tärkeäksi voimavaraksi. (Näre 1999, 12.)

Tunteilla on suuri merkitys myös oppimisessa, mutta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) tunne-elämästä puhutaan vain vähän. Useassa kohdassa sekä yleisessä osassa että joidenkin oppiaineiden kohdalla mainitaan tavoitteena pyrkimys oppilaan monipuoliseen ja kokonaisvaltaiseen kasvuun, joka oletettavasti pitää myös sisällään tunne-elämän kasvun. Kokonaisvaltainen kasvu on hieman epämääräinen käsite, jota tosin avataan aihekokonaisuuksiin kuuluvan aihealueen ”Ihmisenä kasvaminen” yhteydessä. Ihmisenä kasvamisen aihekokonaisuuden nähdään kattavan koko opetuksen. Tavoitteena on tukea yksilöllisyyden ja terveen itsetunnon kehitystä sekä tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen pohjautuvaa yhteisöllisyyden kehitystä. Tämän aihekokonaisuuden keskeisissä sisällöissä mainitaan myös tunteiden tunnistaminen ja käsittely. (POPS 2004, 17.) Aihekokonaisuuden toteuttamiseksi oletetaan jokaisen opettajan pystyvän vastaamaan omalla opetuksellaan muun muassa psyykkiseen ja sosiaaliseen kasvuun, eettisyyteen sekä tunteiden tunnistamiseen ja käsittelyyn liittyviin haasteisiin (Kokkonen 2005, 67).

Viestintä- ja mediataitojen aihekokonaisuuden yhtenä tavoitteena on, että oppilas oppisi ilmaisemaan itseään monipuolisesti sekä vastuullisesti sekä tulkitsemaan toisten viestintää (POPS2004, 18). Tämä pitää sisällään myös tunteiden ilmaisemisen. Myös äidinkielen tavoitteissa (POPS 2004, 23) mainitaan kielellisen ja fyysisen kokonaisilmaisun kehittäminen. Uskonnon opetuksen yhtenä tavoitteena on, että oppilas oppisi eettisten asioiden pohdintaa, omien tunteiden ja kokemusten jakamista sekä kristillisen etiikan soveltamista (POPS 2004, 134).

Terveystiedon opetuksen tarkoituksena on kehittää oppilaiden tiedollisia, sosiaalisia, tunteiden säätelyä ohjaavia, toiminnallisia ja eettisiä valmiuksia (POPS 2004, 130). Alasteella terveystiedon opetus on sijoitettu osaksi ympäristö- ja luonnontieteiden opetusta ja voidaan kysyä, kuinka hyvin terveystiedon opetusta tällöin tulee toteutettua kouluissa. Pitäisi muistaa, että terveyden ja hyvinvoinnin peruskysymyksiin kuuluvat myös omien tunteiden tunnistaminen ja niiden tarkoituksenmukainen ilmaiseminen (Välimaa 2002, 38).

2.5 Opettajan valmiudet oppilaiden tunteiden kohtaamiseen

Vaikka lapsen tunne-elämän kohtaaminen koulun arjessa on oppimisen kannalta välttämätöntä, opettajankoulutuslaitoksessa erityisesti lapsen tunne-elämän kohtaamiseen liittyviä kursseja on vähän. Kontoniemi (2003, 121) päätyi omassa tutkimuksessaan tuloksiin, jossa opettajat ovat kokeneet saaneensa hyvät valmiudet opettamiseen, mutta opettajien mukaan heitä ei ole koulutettu lainkaan ihmissuhteisiin ja kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen, eikä myöskään kohtaamaan omia tunteitaan ja vaikeita asioita. Opettajat ovat kuvanneet työn aloittamista tavallisessa koulussa shokiksi ja kaivanneet täydennyskoulutusta vuorovaikutustaitoihin ja tunteiden käsittelyyn. (Kontoniemi 2003, 121, 131, 133, 136). Myös nimenomaan vuorovaikutustilanteiden hallintaan saadut valmiudet olivat Niemen (1995, 52) tutkimuksessa koettu heikohkoiksi.

Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa luokanopettajan koulutukseen kuuluu pakollisia kursseja yhteensä 31. Pakollisten kurssien kurssikuvauksissa lapsen tunne-elämä mainitaan kaksi kertaa. Aineopintojen OKLA211 Yksilölliset oppimisen edellytykset -kurssin tarkoituksena on ”perehdyttää oppilaantuntemuksen keskeisiin alueisiin ja tarkastellaan oppimismotivaation, tunne-elämän kehityksen ja itsetunnon tukemisen merkitystä”. Tunne-elämä nostetaan yhdessä käyttäytymisen kanssa oppimiseen ja koulutyöskentelyyn liittyvien riskien tunnistamiseen ja arviointiin. Kurssin toinen osa OKLA212 keskittyy enemmän ryhmäprosesseihin, jossa osina ovat myös tunteet ja osallisuus sekä haasteelliset vuorovaikutustilanteet. (<http://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/Opetusohjelma%202008-2009>, 8-9. Viitattu 15.3.2009.) Molemmat edelliset ovat osia OKLA210 kurssista, joka on tarkoitettu nimenomaan kehittämään opiskelijoiden kykyä havaita ja tulkita ryhmäprosesseja ja siten tukea opettajaksi opiskelevan kykyä yksilön ja ryhmän kohtaamiseen myös tunteiden osalta (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 181). Pakollisten kurssien toinen maininta tunteisiin löytyy syventävien opintojen OKLS210 kurssin sisällön valinnan yhdestä vaihtoehdosta, joksi mainitaan lapsen tunne-elämä. Yksilön kohtaamiseen liittyvä kurssi on myös OKLA512 perusharjoittelu, jonka sisältöihin kuuluu osallistuminen erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin.

(<http://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opisklelu/luokanopettajakoulutus/Opetusohjelma%202008-2009>, 13,38. Viitattu 15.3.2009.)

Opinto-oppaassa (2007-2009) on esimerkkeinä mainittu 18 erilaista vapaavalintaista kurssia, joista yhden nimessä mainitaan kurssin käsittelevän myös lasten tunne-elämää. Kurssi on OKLS262 Vuorovaikutustaidot ja tunteet yhteisöllisyyden rakentajina. Tällä kurssilla perehdytään myös keskeisiin vuorovaikutus- ja tunnetaitoihin. Ihmisenä kasvamisen aihekokonaisuuden voisi olettaa käsittelevän myös oppilaan tunne-elämän kohtaamiseen liittyviä teemoja, mutta opettajankoulutuksessa kurssilla keskitytään lähinnä monikulttuuriseen osaamiseen.

(<http://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opisklelu/luokanopettajakoulutus/Opetusohjelma%202008-2009>, 30,45. Viitattu 15.3.2009.)

Opettajankoulutuksessa on tiedostettu yhteistyövalmiuksien, perheen näkökulman valottamisen ja lasten sosioemotionaalista kehitystä koskevan aineksen riittämättömyys opetussuunnitelmassa (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 182). Laineen (1998, 117) mukaan opettajan tunnepuolen osaamista ja hallintaa ei tulisi laiminlyödä, koska se on keskeistä opettajan ydinosaamista vuorovaikutustaitojen kannalta. Nykyisin olisi tarjolla useita sosioemotionaalisen kasvatuksen tueksi tarkoitettuja ohjelmia ja materiaaleja, mutta näiden ohjelmien käyttöön ei opettajankoulutuksessa riittävästi perehdytetä, vaan opettajat tarvitsevat täydennyskoulutusta ohjelmien hyödyntämisessä kouluopetuksessa (Kalaja ym. 2004, 137). Opetustyössä tarvittava välitön tilannekohtainen oivaltaminen ja siihen nojaava vuorovaikutus perustuvatkin Kontoniemen (2003, 139) mukaan pitkälti omakohtaisesti saavutettuun itse- ja ihmistuntemukseen.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimuksen tarkoitus, tehtävät ja menetelmä

Tutkimusote eli lähestymistapa tutkittavaan aiheeseen on laadullinen. Laadullisessa tutkimuksessa kartoitetaan kokonaisvaltaisesti jotakin todelliseen elämään kuuluvaa ilmiötä ja tässä tutkimuksessa tutkittavana ilmiönä on oppilaiden tunteiden kohtaaminen koulussa (Hirsjärvi 2004, 152, 155). Aihetta haluttiin lähestyä nimenomaan opettajien ja opettajaopiskelijoiden kokemusten ja näkemysten kautta, koska kokemuksellisuus on ihmisen maailmasuhteen perusmuoto, joka muotoutuu merkitysten mukaan. Fenomenologisen lähestymistavan mukaan tutkitaan ihmisen suhdetta omaan todellisuuteensa, joka on merkityksillä ladattua. (Laine 2007, 29.) Tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää sitä merkitysten maailmaa, jonka opettajat ja opettajaopiskelijat antavat oppilaiden tunteiden kohtaamiselle koulussa. Tutkimustietoa ja kirjallisuutta oppilaiden tunteiden kohtaamisesta on olemassa vielä varsin vähän. Kuitenkin julkisuudessa ovat viime aikoina korostuneet oppilaiden tunne-elämän ongelmat ja niiden surulliset seuraukset koulumaailmassa. Tietoa oppilaiden tunteiden kohtaamisesta haluttiin laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan kerätä ihmisiltä, jotka kohtaavat oppilaiden tunteita (Hirsjärvi 2004, 155).

Tutkimustehtäviksi muodostui kartoittaa luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä oppilaiden tunteiden kohtaamisesta neljästä eri näkökulmasta. Ensimmäinen tutkimustehtävä oli etsiä haastateltavien kokemuksia ja näkemyksiä erilaisista tunteidenkohtaamistilanteista koulussa. Toinen tutkimustehtävä muodostui sen kartoittamisesta, mitä mahdollista hyötyä tai haittaa tutkittavien mielestä oppilaiden tunteiden kohtaamisesta seuraa eri osapuolille luokassa. Kolmas tutkimustehtävä kohdistui resursseihin ja vaatimuksiin, joita tutkittavien mielestä eri tahot asettavat tunteiden kohtaamiselle. Tutkimuksessa haluttiin löytää myös mahdollisia kehittämiskohtia opettajankoulutukselle oppilaiden tunteiden kohtaamiseen. Siksi neljänneksi tutkimustehtäväksi muodostui haastateltavien käsitysten kartoittaminen valmiuksistaan tunteidenkohtaamistilanteissa. Tämän vuoksi tutkimukseen haluttiin ottaa mukaan sekä luokanopettajia että luokanopettajaopiskelijoita. Erot olisivat osoittaneet mahdollisia kehittämisen kohtia

opettajankoulutuksessa. Tutkimusaineistossa havaitut erot olivat kuitenkin pieniä. Siksiäkään ei ollut tarkoituksenmukaista keskittyä pelkästään kahden ryhmän vertailuun.

Tutkimuksessa haluttiin saada rikasta ja kuvailevaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä, joten tutkimusmenetelmäksi valittiin laadulliselle tutkimukselle tyypillinen aineistonkeruun menetelmä, haastattelu. Lähestymistapa tutkittavaan ilmiöön otettiin osittain fenomenologisesta tutkimuksesta, jossa haastateltava pukee sanoiksi kokemuksensa ja tutkija pyrkii löytämään haastateltavan ilmaisuista mahdollisimman oikean tulkinnan (Laine 2007, 31). Haastattelulla oli menetelmänä omat heikkoutensa tässäkin tutkimuksessa; se vei litterointeineen paljon aikaa ja vaati haastatteliijoilta taitoa tulkita haastateltavan vastauksia, jotka saattoivat olla esimerkiksi sosiaalisen suotavuuden värittämiä. Tämä vuorovaikutteisuus oli samalla kuitenkin haastattelun etu. Molemmilla osapuolilla oli joustavasti mahdollisuus täsmentää puheenvuorojaan ja haastateltavan vastauksista oli mahdollisuus saada kokonaisvaltaisempaa tietoa. (Hirsjärvi ym. 2007, 200-201.)

Tarkemmin määriteltynä aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessa oli teemahaastattelu, vaikka täysin avoimien kysymysten esittäminen olisi ollutkin parempi tapa koota nimenomaan kokemuksia (Laine 2007, 37). Toisaalta etukäteen muodostetut teemat antoivat haastatteluun selkeän rungon, johon voitiin tukeutua sekä aineiston keruun että analysointivaiheessa. Teemahaastattelu valittiin menetelmäksi kuitenkin siksi, että senkin avulla saatiin vapaamuotoisia kuvauksia ilmiöstä, jota vasta kartoitettiin eli josta haastattelukysymyksiä valittaessa ollut vielä selkeää kuvaa. (Hirsjärvi 2004, 193-195; Eskola & Suoranta 1998, 87-88.) Haastattelun teemat ja kysymysrunko ovat näkyvissä liitteessä 1. Haastattelun teemat ja kysymykset muodostuivat tutkimuskysymysten pohjalle ja ne pohjautuvat luettuun kirjallisuuteen ja yleisiin havaintoihin oppilaiden tunne-elämän ilmenemisestä koulussa.

3.2 Tutkimusaineiston kerääminen ja analysointi

Tutkimusaineisto kerättiin tammikuussa 2009. Kaikki haastattelut nauhoitettiin tietokoneelle. Haastattelujen nauhoitetut osuudet olivat pituudeltaan 20-60 minuuttia. Haastattelujen nauhoittamisen ohella tehtiin muistiinpanoja avainsanoista, joita haastateltavat olivat vastauksissaan tuntuneet painottavan. Se oli ensinnäkin

varatoimenpide sille, että nauhoitus ei jostain syystä olisi onnistunutkaan. Alasuutarikin (1999, 85) painottaa kenttämuistiinpanojen tekemisen tärkeyttä; nonverbaalinen ilmaisu antaa tietoa, joka ei välity pelkän verbaalisen puolen keinoin. Haastattelut toteutettiin ennalta sovitusti rauhallisessa paikassa ja rauhalliseen aikaan. Fenomenologisessa haastattelussa pyritään luonteeltaan mahdollisimman avoimeen, luonnolliseen ja keskustelunomaiseen tapahtumaan, jossa haastateltavalle annetaan mahdollisimman paljon tilaa (Laine 2007, 37). Opettaja-haastattelut tapahtuivat kouluilla luokkahuoneissa koulupäivän päätyttyä ja opiskelija-haastattelut yliopistolla. Haastattelut litteroitiin parin päivän sisällä haastatteluista. Hyvin yksityiskohtaisen litteroinnin ei katsottu olevan tarpeen, sillä aineistoa ei ollut tarkoitus analysoida keskusteluanalyysin periaatteella (Eskola & Suoranta 1998, 190). Litteroinnin jälkeen haastattelut kuunneltiin vielä ja luettiin useita kertoja läpi. Tämä onkin suositeltavaa, että aineisto tulee perinpohjaisesti tutuksi. (Eskola & Suoranta 1998, 152.)

Yksi kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden kriteereistä on tutkijan vastuullisuus, joka ulottuu tutkimusprosessin kaikkiin vaiheisiin. Kaikki tutkimukselliset toimenpiteet on suoritettava systemaattisesti. (Perttula 1995, 104.) Koska tutkittavaa aineistoa oli paljon, sen analysointi aloitettiin järjestämällä systemaattisesti haastateltavien vastaukset rinnakkain tarkasteltaviksi keskenään kysytyjen teemojen ja kysymysten alle. Merkityskokonaisuuksia pyrittiin kuitenkin järjestämään tutkimuksessa tutkimuskysymysten ehdoilla (Laine 2007, 41). Tämä järjestelyvaihe osoittautui vaikeaksi, koska haastateltavat vastasivat moneen eri teemaan samassakin vastauksessa. Sisällön analysoinnissa seuraava vaihe olikin aineiston ryhmittely uudestaan asiasisältöjen mukaan. Aineisto kulki melkein kokonaisuudessaan vielä tässä vaiheessa mukana, koska pitkiä ja monitahoisia lauseita olisi ollut vaikea pelkistää menettämättä kenties jotain olennaista vihjettä mahdollisesta uudesta teemasta. Analyysin tarkoitus ei ole köyhdyttää tutkimusaineistoa (Laine 2007, 42).

Vaikka aineisto vaikutti tässä vaiheessa jo hyvin tutulta, aineiston uudelleen ryhmittelyä jouduttiin miettimään tarkkaan; mistä asiasta todellisuudessa kukin haastateltava minkin kysymyksen kohdalla puhui. Laineen (2007, 41) mukaan jokainen ilmiö voidaankin jakaa pienempiin kokonaisuuksiin monesta eri näkökulmasta. Laadullinen tutkimus on jatkuvaa tulkintojen teko ja tulkinnan vaikeus tuntui analyysin tässä, ehkä ratkaisevimmassa vaiheessa raskaalta (Eskola & Suoranta 1998, 147). Usean teeman

alle tuli lopulta paljon samojakin vastauksia, koska osassa vastauksista puhuttiin siis yhtä aikaa eri teemoista.

Samankaltaiset merkitykset muodostavat oman kokonaisuutensa ja siitä eroavat jäsentyvät muihin kokonaisuuksiin oman erityislaatunsa perusteella. (Laine 2007, 41.) Seuraava vaihe analyysissä olikin tutkimuskysymykseen nähden olennaisten, keskenään samankaltaisten/erilaisten ja usein esiintyvien merkitysten etsiminen aineistosta teema kerrallaan. Tässä käytettiin apuna tekstinkäsittelyohjelman värikoodeja eli ilmaukset väritettiin eri värein. Ne oli helppo huomata tekstimassasta, joten pelkistämistä ei enempää tarvittukaan. Aineistoa koodatessa huomattiin, että vastauksista nousi haastattelurungon ulkopuolelta esiin uusi teema, jota haastateltavat sivusivat useassa yhteydessä. Tämä teema liittyi tunteiden kohtaamisen jännitteisiin opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa. Näiden jännitteiden koettiin aiheuttavan opettajalle painetta tehdä rajanvetoa monissa tunteiden kohtaamiseen liittyvissä asioissa.

3.3 Tutkimuksen luotettavuus

Fenomenologisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan suurelta osin siltä pohjalta, kuinka hyvin tutkija on kyennyt tavoittamaan tutkittavan ilmiön sellaisena kuin se haastateltavalle ilmenee (Perttula 1995, 104). Tutkimuksessa haastattelukysymykset olivat osittain päällekkäisiä, mikä johtui siitä, että kysymyksiä laadittaessa ilmiö oli vielä osittain tutkijoille itselleenkin jäsentymättä. Kysymyksiä olisi pitänyt miettiä ja rajata niitä laadittaessa tarkemmin samankaltaisten vastausten välttämiseksi. Toisaalta samaa asiaa eri tavoin kysyttäessä saatiin ehkä luotettavampia vastauksia, sillä tutkijan ja haastateltavien välinen yhteisymmärrys puheenaolevista käsitteistä sai mahdollisuuden varmistua useammin (Tynjälä 1991, 393).

Ihmisen kokemukseen kohdistuvan tutkimuksen tekee epäluotettavaksi se, jos tutkija ei pyri kuvaamaan haastateltavan alkuperäistä kokemusta tai pyrkii muuntamaan sitä omien tarkoituseriensä mukaiseksi (Perttula 1995, 105). Tutkimusaineistoa analysoitaessa havaittiin, että osassa haastateltavien vastauksista termi *tunteiden kohtaaminen* ei ollut ehkä aivan jäsentynyt. Tämän näkökulman havaitseminen ja raportointi lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Kysyttäessä siis kokemuksia tunteiden kohtaamisesta, haastateltavat kertoivat paljon myös siitä, miten tunteet

yleensä ottaen ilmenevät luokassa eli tunteiden kohtaaminen rinnastettiin käytännössä *tunteiden ilmenemiseen*. Tutkimuksessa päädyttiin jättämään huomiotta nämä ilmaukset, jotka olivat merkitykseltään ja sisällöltään myös tutkimuskysymyksiin nähden epäolennaisia. Tunteiden kohtaamisen ja tunteiden ilmenemisen sekoittumista oli yritetty välttää antamalla haastateltavien lukea lyhyt määritelmä siitä, mitä tunteiden kohtaamisella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan. Tunteiden kohtaamisen määritelmää ennen oli teksti, jossa tunteet ja tunne-elämä yleisesti määriteltiin. Tällä pyrittiin rakentamaan yhteistä merkityspohjaa tulkitsijan ja tulkittavan välille, jotta pystyttäisiin paremmin ymmärtämään haastateltavien esille tuomia merkityksiä sekä johdattaa haastateltava tunne-elämän ja sen kohtaamisen usein aika jäsentymättömään aihepiiriin (Laine 2007, 33). Ehkä tämä asetelma osaltaan aiheutti kuitenkin sen, että vastauksissa tunteet ja niiden kohtaaminen sekoittuivat. Toisaalta lopputulos olisi saattanut olla ilman ennakkomääritelmiäkin sama. On nimittäin odotettavissa, että vaikeaa ja monitasoista ilmiötä kartoitettaessa vastaukset ovat usein rönsyileviä, limittyvät toisiinsa ja kehittyvät haastattelun kuluessa. Tämä on luonnollista ja johtuu siitä, että haastattelutilanne muodostuu monelle haastateltavalle omien ajatusten jäsentämistilanteeksi, etenkin jos haastateltava ei ole pohtinut aihetta ääneen aiemmin. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on tällaiset tutkittavasta ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät otettava huomioon ja näkökulman esiintuominen tutkimustilanteen arvioinnissa lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Tynjälä 1991, 391.)

Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluita tehtiin pilotti-haastattelut sekä opettajalle että opiskelijalle, jossa haastattelukäytännöt ja -kysymykset tulivat testattua (Eskola & Suoranta 1998, 89-90). Tämä olikin tarpeen, sillä nauhoitusvälineiden käytön opettelu etukäteen toi varmuutta itse haastattelutilanteeseen. Samalla huomattiin olevan tarvetta tarkentaa kysymysten järjestystä ja sisältöä.

Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan kohdejoukko valittiin tutkimuksen tarkoituksen mukaan eikä satunnaisella otannalla (Hirsjärvi 2004, 155). Haastateltavien valitsemisella harkinnanvaraisesti haluttiin taata suuri informaation määrä eli tutkimusaineiston tarkoituksenmukaisuus, rikkaus ja syvyys (Patton 2002, 123). Kaikki tutkimukseen haastatellut opettajat olivat kokeneita, kaksi miestä ja neljä naista. Opettajien keski-ikä oli 49 vuotta ja työkokemusta heillä oli 15 vuodesta 34 vuoteen. Koulut, joissa opettajat työskentelivät, sijoittuivat maantieteellisesti Keski-Suomen

alueelle, neljään eri kuntaan. Haastatellut opettajaopiskelijat olivat kaikki Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen 3.-5. vuoden luokanopettajaopiskelijoita, kaksi miestä ja neljä naista. Opiskelijoiden keski-ikä oli 23 vuotta ja työkokemus vaihteli täysin olemattomasta kolmen vuoden koulunkäyntiavustajan kokemukseen.

Tutkijat olivat tavanneet kahta haastateltavaa lukuun ottamatta kaikki haastattelemansa opettajat ja opiskelijat jossain yhteydessä aiemmin, joten jonkinlainen tuttuus saattoi edesauttaa haastateltavia antamaan sosiaalisesti suotavia vastauksia. Sosiaalisesti suotavien vastausten antaminen on kuitenkin Hirsjärven ym. (2007, 201) mukaan haastattelumenetelmän yleinen heikkous. Joka tapauksessa tutkijoiden kokemus oli, että haastateltavat vastasivat avoimesti ja paneutuivat kysymyksiin.

Tutkimuksen eettisyyttä tukee se, että haastatellut opettajat ja opiskelijat lupautuivat vapaaehtoisesti tutkimukseen. Sekä he että heidän käyttämänsä oppilasesimerkit pysyvät nimettöminä. On myös eettisesti perusteltua antaa tietoa haastateltavalle, mistä aiheesta häneltä tullaan kysymään. Haastateltavat saivat etukäteen tietoonsa haastattelukysymysten teemat, mikä oli eettisyyden lisäksi perusteltua myös sillä, että aineistosta syntyisi rikkaampi. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 75.) Tutkimustuloksiin haluttiin ottaa mukaan haastateltavien suoria lainauksia lukijan mielenkiinnon lisäämiseksi, mutta erityisesti myös tutkijoiden tulkintojen ja siten koko tutkimuksen luotettavuuden tueksi. Tutkimuksen luotettavuuden sekä tutkimustulosten soveltuvuuden sekä vahvistettavuuden arvioimisen vuoksi tutkimuksen kulku ja aineisto on kuvattu edellisessä kappaleessa mahdollisimman tarkasti. Tutkimusprosessin julkisuus tukee tämän tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi ym. 2007, 227; Tynjälä, 1991, 387, 390, 392). Perttulankin (1995, 102) mukaan yksi kokemuksen tutkimuksen luotettavuustekijä on tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaus, jossa tutkija perustelee tutkimukselliset valintansa.

4 KOKEMUKSIA JA NÄKEMYKSIÄ TUNTEIDEN KOHTAAMISESTA

4.1 Kokemuksia ja odotuksia oppilaiden tunteiden kohtaamisesta

Tutkimuksessa haluttiin kuvailla oppilaiden tunteiden kohtaamista ilmiönä. Kuvan muodostaminen aloitettiin selvittämällä, minkälaisia kokemuksia yleisesti ottaen haastateltavilla opettajilla ja luokanopettajaksi opiskelevilla on oppilaiden tunteiden kohtaamisesta koulussa. Opettajat kuvailivat tunteidenkohtaamistilanteita monipuolisemmin ja yksityiskohtaisemmin kuin opiskelijat, vaikka myös opiskelijoille oli karttunut hieman kokemuksia oppilaiden tunteiden kohtaamisesta, lähinnä opetusharjoittelujen kautta. Opiskelijat toivatkin kokemusten sijasta esiin odotuksiaan siitä, mitä oppilaiden tunteiden kohtaaminen tulevassa työssä voisi olla. Kokemuksiensa perusteella opettajat ja opiskelijat kuvailivat *kokemuksiaan* tunteiden kohtaamisesta esimerkeillä *tilanteista*, jotka olivat aiheuttaneet tunteiden kohtaamista. Hyvin usein vastaukseen vielä liittyi kuvaus siitä, miten he kulloisessakin tilanteessa olivat *toimineet*.

4.1.1 Kokemuksia ja odotuksia tunteiden kohtaamisen määrästä ja tunteiden laadusta

Haastateltujen opettajien ja opiskelijoiden kuvailemat kokemukset tai odotukset oppilaiden tunteiden kohtaamisesta hajaantuivat laajalle alueelle. Kuvaukset koskivat kuitenkin eniten tunteiden kohtaamisen *määrää* ja kohdattujen tunteiden *laatua*. Lähes kaikki haastatellut kuvailivat jollain ilmaisulla tunteiden kohtaamisen määrää. Yleisiä vastauksia oli kohtaamisen määrän kuvaileminen sanoilla päivittäistä, jatkuvaa ja jokapäiväisiin tapahtumiin liittyvää. Tunteet ovat tutkimuskirjallisuudenkin mukaan jatkuvasti mukana päivittäisessä elämässä (mm. Laine 2005, 60). Laadultaan tunteidenkohtaamistilanteet ja tunteet olivat vastaajien valtaosan mukaan kirjoitettua monenlaisia ja yllättäviä. Negatiiviset tunteet tulivat sekä opettajien että opiskelijoiden vastauksissa hieman korostuneemmin esille kuin positiiviset. Negatiivisia tunteita eriteltiin enemmän, kuten viha, pelko, pettymys, välinpitämättömyys ja kateus.

Positiivisista tunteista eriteltiin lähinnä vain ilo. Vaikka positiivisia tunteita mainittiinkin tässä yhteydessä, koko aineistossa on kuitenkin havaittavissa, että haastateltavat ottivat negatiiviset tunteet esimerkkeinä huomattavasti useammin esille selittäessään jotain kokemustaan tai näkemystään tunteiden kohtaamisesta. Myös Kilpeläinen-Haurun (2001, 60-61) tutkimuksessa osoitettiin, että opettajien mielestä koulussa tulevat esiin ääritunteet, etenkin negatiiviset tunteet, jotka huomataan helpommin kuin positiiviset.

"Onhan niitä koko ajan tässä työssä, niitähän on ihan joka viikko, välillä joka päivä." Opettaja

"--tulee varmaan olemaan päivittäistä, arvaamatonta, ei voi aina tietää, mitä on tulossa. Ja varmaan tulee kohdattua hyvin erilaisia tunteita, pieniä ja isoja tunteita tilanteesta riippuen." Opiskelija

"--Tietysti viha ja kiukku saattaa päivän aikana jäädä mieleen, jos joku polttaa päreensä tai oikein harmistuu kovasti jostain, mut sitten myös iloiset tunnepurkaukset, ne päivästä usein jää mieleen." Opettaja

Määrän ja laadun lisäksi haastateltavat kuvailivat kokemuksiaan oppilaiden tunteiden kohtaamisesta myös siitä näkökulmasta, mitä tunteiden kohtaaminen oli opettajalta vaatinut. Tästä näkökulmasta tunteiden kohtaamista kuvailivat lähinnä opettajat. He nostivat esiin muun muassa sellaisia kokemuksia, että opettajan on ollut pakko kohdata ja tulkita oppilaiden tunteita, antaa aikaa niiden käsittelylle ja valita sanansa sekä kohtaamisen tapansa tilanteen mukaan.

4.1.2 Kokemuksia ja odotuksia tilanteista, joissa opettaja kohtaa oppilaiden tunteita

Sekä opettajat että opiskelijat ilmaisivat selkeästi tunteiden kohtaamista esiintyvän kaikenlaisissa koulun perusarjen tilanteissa; tunneilla, välitunneilla, erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Aineiston perusteella tunteidenkohtaamistilanteet jakaantuvat luokan sosiaalisesta elämästä, koulun oppisisällöistä ja työskentelytavoista, opettajasta sekä oppilaasta itsestään aiheutuviin tilanteisiin. Hieman muita enemmän vastauksissa korostui luokan *sosiaalisesta elämästä* aiheutuvat tunteidenkohtaamistilanteet, joissa lähes poikkeuksetta oli kyse negatiivisten tunteiden kohtaamisesta. Yleisin tilanne oli sekä opettajien että opiskelijoiden mukaan oppilaiden välinen riitatilanne. Opettajien

vastauksissa kaikki riitatilanteet liitettiin välituntien yhteyteen ja usein välitunneilla alkaneet riitatilanteet ja niiden aiheuttamat negatiiviset tunteet jatkuivat seuraavalla oppitunnilla. Rantalan (2006, 150) mukaan välitunnilla oppilas saakin osoittaa vapaammin ja erilaisia tunteita kuin oppitunnilla. Myös Kilpeläinen-Haurun (2001, 116-117) tutkimuksessa haastatellut opettajat kokivat, että suurin osa koulussa käsiteltävistä negatiivisista tunteista liittyy sosiaalisen kanssakäymisen ongelmiin; niihin on opettajan pakko puuttua, sillä ne häiritsevät usein normaalia koulutyöskentelyä. Aineiston mukaan muita sosiaalisista tilanteista aiheutuvia tunteiden kohtaamisia syntyi muun muassa oppilaiden vertaillessa itseään muihin, uuden oppilaan tullessa luokkayhteisöön ja oppilaiden lietsossa pelkoa toisiinsa jostain asiasta.

”Arjessa ihan kaikenlaisissa tilanteissa ihan missä vaan voi näkyä kateutta, syyllisyyttä, tai joku tuntee, että häntä on kohdeltu epäoikeudenmukaisesti, josta sitten tulee katkeruutta ja paha mieltä.” Opettaja

”Ja sitten niitä vihan purkauksia saattaa tulla, ahtaassa naulakkotilassa tönimistä tai joku riitatilanne välitunnilla.” Opettaja

Myös koulun *oppisisällöt* ja *työskentelytavat* aiheuttavat tunteidenkohtaamistilanteita haastateltujen mielestä. Opettajat kertoivat joidenkin oppiaineiden, kuten uskonnon, ihmisen biologian sekä taito- ja taideaineiden, nostattavan tunteita pintaan silloin, kun käsiteltävät asiat koskettavat omakohtaisesti. Tällaisia tunteita voi olla suru, nolous, pettymys ja jännitys. Toisaalta sekin aiheuttaa tunteita, kuten turhautumista ja välinpitämättömyyttä, jos käsiteltävät oppiasiat eivät kosketa ollenkaan. Oppisisältöjen ohella koulun työskentelytapojen nähtiin aiheuttavan tunteidenkohtaamistilanteita. Ryhmien muodostamis-, kilpailu-, koe- ja esiintymistilanteet nostavat tunteita pintaan. Näissä tilanteissa tunteet voivat haastateltujen mukaan olla sekä positiivisia että negatiivisia riippuen siitä, onko ryhmien muodostus, kilpailu, koe tai esiintyminen mennyt oppilaan odotusten mukaisesti vai ei.

”Sitten on tietysti jännitykset, esimerkiksi kun on kokeet alkamassa tai sitten kun ryhmiä muodostetaan ja sitten se odotus ja jännitys siitä, että mihin ryhmään tulee kuulumaan.” Opettaja

”Liikuntatunnit on yksi aikamoisia tilanteita aiheuttava. Jos ajattelee jotain ryhmän muodostumista siellä, kilpailutilannetta--” Opettaja

Opettaja voi vaikuttaa opetussuunnitelman puitteissa oppisisältöjen valintaan ja mieltymystensä mukaan työtapojen valintaan koulussa (Rantala 2006, 143). Näin ollen oppisisältöjen ja työtapojen aiheuttamat tunteidenkohtaamistilanteet voidaan ajatella johtuvan joskus myös opettajan toiminnasta. Aineistosta löytyi kuitenkin myös muutamia suoria mainintoja siitä, että *opettajan toiminnasta* aiheutuu tunteidenkohtaamistilanteita. Näissä tilanteissa oli kohdattu enemmän myönteisiä tunteita; iloa opettajan käyttämään huumoriin, myötätuntoa ja tyytyväisyyttä opettajaa tai opettajan antamia kehuja kohtaan, vaikkakin myös vahingoniloa ja sijaisopettajan testaamista.

Oppilaasta itsestään tai hänen taustastaan aiheutuvat tunteidenkohtaamistilanteet nousivat myös esille, enemmän opettajien vastauksissa. Koulun ulkopuolella tapahtuneet tilanteet tai olosuhteet aiheuttavat tunteita, joita opettaja joutuu kohtaamaan koulussa. Esimerkkeinä mainittiin kotiongelmat, väsymyksen aiheuttamat tunteet ja surua tai pelkoa aiheuttaneet tapahtumat. Koulupäivän aikana nousseista tilanteista erityisesti turhautuminen ja pettyminen omaan suoritukseen tulivat esille. Myös erityisoppilaiden keskittymis- ja käyttäytymisongelmista johtuvat tilanteet mainittiin. Turusen mukaan lasten tunneongelmien kasvu johtuu osaltaan siitä, että perheiden elämä on monien syiden vuoksi rikkinäistä. Vanhempien työpaineet, työttömyys, sairaudet, avioerot ja päihteiden käyttö ovat syitä, jotka aiheuttavat lapsille tunneongelmia. Myös yhteiskunnan sosiaalisten rakenteiden ja turvaverkkojen heikkous näkyvät tunneongelmien kasvuna. (Turunen 1999, 178.)

"--oppilashan tulee kokonaisvaltaisena pakettina ja sen tunteet kohdataan, mitä ne milloinkin on, joskus täytyy helliä, joskus täytyy kannustaa ja joskus täytyy rajoittaa." Opettaja

"Koulutyössä pettymyksiä omaan suoritukseen tai pelkoa siitä, että vanhemmat ei hyväksy näitä suorituksia." Opettaja

4.1.3 Kokemuksia ja odotuksia tavoista, joilla opettaja kohtaa oppilaiden tunteita

Aineistossa kuvailtiin monipuolisesti tapoja, joilla kokeneet opettajat ovat kohdanneet oppilaidensa tunteita. Opiskelijat kuvailivat niukemmin kokemuksiaan tai odotuksiaan tunteiden kohtaamisen tavoista. Molempien ryhmien antamissa kuvauksissa korostuivat kuitenkin tilannekohtaisuus sekä tunteiden kohtaaminen keskustelemalla. Myös

ilmauksia empaattisesta ja tahdikkaasta tavasta kohdata oppilaiden tunteita löytyi, lähinnä opettajien vastauksista. Opettajat nostivat lisäksi esiin ajan järjestämisen tunteiden kohtaamiselle sekä spontaaneissa että suunnitelluissa tilanteissa.

Tunteiden kohtaamisen tapaan vaikuttaa vastausten mukaan ennen kaikkea *tilanne*, missä tunteita ilmenee: Onko kyseessä oppilaan henkilökohtainen tunne, liittyykö tilanteeseen muita oppilaita vai kenties koko opetusryhmä? ”Jos tilanne vaatii” tai ”Riippuu tilanteesta” -ilmauksia sisältyi useaan vastaukseen. Muutama maininta oli myös ”herkullisista tilanteista”, joissa tunteiden kohtaamistilanteisiin saattoi liittää jotain opetuksellistakin. Jos tilanne vaati, opettajan ja oppilaan kahdenkeskinen kohtaaminen nähtiin monessa vastauksessa tärkeäksi, etenkin yksittäisen oppilaan ollessa jonkun tunteen vallassa. Tilanteen lisäksi tunteiden kohtaamisen tapa on riippuvainen vastausten mukaan myös lapsesta yksilönä, ryhmästä ja siitä, minkälaisesta tunteesta on kyse.

”Pyrin kuuntelemaan kyllä, huolia ja mikä on hätänä, että mikä on ongelma, että mun mielestä niitä tunteita ei pidä sivuuttaa. Ne nimenomaan pitää kohdata, keskustelemalla. Joo, varmaan sillä tavalla niinku justiin käsittelee niitä tunteita joko yksilöllisten oppilaan kanssa tai asianomaisten kanssa, ketkä on siinä asiassa tekemisissä tai sitten koko ryhmän kanssa, riippuu tilanteesta.” Opiskelija

Aineiston pohjalta tärkeimpänä muotona kohdata oppilaiden tunteita haastatellut pitivät *keskustelua*. Keskustelu onkin sosiaalisen vuorovaikutuksen perusmuoto ja tärkeä psyykinen tasapainotekijä. Keskustelulla muun muassa pyritään välittämään informaatiota, saamaan toinen tekemään jotakin tai vaikuttamaan toisen päätöksiin tai asenteisiin. (Kauppila 2006, 179.) Kaikilla haastatelluilla oli ilmauksia, jotka tukevat havaintoa keskustelusta yleisimpänä tunteiden kohtaamisen muotona. Verbit puhumalla, kuuntelemalla, juttelemalla, keskustelemalla, kysymällä ja selvittämällä toistui vastauksissa. Kommunikaatio opettajan ja oppilaan välillä onkin ensisijaisen tärkeää etenkin ongelmien ilmaantuessa. Empaattisen ja aktiivisen kuuntelun on todettu olevan tehokas menetelmä etenkin ongelmatilanteissa. Kuunteleminen ilman kuulustelua, neuvomista tai tunteiden ohittamista purkaa tunnekuohua, antaa tilaa ajattelulle ja edistää molemminpuolista ymmärtämistä. (Gordon 2006, 141; Woolfolk 2007, 468.) Opettajien vastauksissa tuotiin esiin myös fyysisiä tunteidenkohtaamismuotoja, kuten tunnekuohussa olevan oppilaan vieminen muuhun tilaan rauhoittumaan sekä aggressiivisen oppilaan pysäyttäminen ja pitäminen kiinni. Yritystä selvittää tilanteen

syy, korjata tilanne tai tarjota ratkaisua tilanteelle ilmeni sekä puolella opettajista että opiskelijoista.

”Ensin yrittää selvittää sen syy, että mistä se johtuu. Usein se jo auttaa, että ne pääsee kertoa, että jos toinen teki väärin toiselle, että mikä se juttu on.” Opettaja

Tunteiden kohtaamisen tapoina kuvailtiin myös empaattista, ymmärtäväistä *suhtautumista* oppilaaseen ja tilanteeseen; myötäelämistä niin surussa kuin ilossa. Muutama opettaja mainitsi kohtaavansa positiivisten tunteiden ilmauksia lähtemällä iloon mukaan, esimerkiksi hauskaan juttuun tai kilpailumenestykseen. Myös huumoria käytettiin keinona kohdata negatiivisia tunteita parissa vastauksessa. Harjusen (2002, 397) tutkimuksessa kävi ilmi, että tunteiden tilanteissa onkin tarkoituksenmukaista luoda positiivista eikä negatiivista ilmapiiriä ja jos ei ihan manipuloida, niin johdatella tunteita positiiviseen suuntaan. Erityisesti opettajien vastauksissa tuli esiin pitkin matkaa ilmauksia hienotunteisesta tai tahdikkaasta tavasta kohdata oppilaiden tunteita. Tahdikkuutta on kirjallisuudessakin pidetty yhtenä hyvän opettajan ominaisuutena (Harjunen 2002, 397; Talib 2002, 59). Haastatellut opettajat olivat kokeneet, että esimerkiksi oppilaiden yksityisasioiden julkinen käsittely tai halventava suhtautuminen oppilaiden negatiivisiin tunteiden ilmauksiin, vaikka ne kohdistuisivat opettajaan, ei ole hyväksyttävää. Oppilaiden yksityisyyden ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen tuli osassa opettajien vastauksista esiin, kun he kertoivat esimerkiksi antaneensa oppilaalle mahdollisuuden käsitellä myös yksin tunteitaan ja päättää siitä, milloin ja kuinka paljon on valmis opettajan kanssa tunteitaan käsittelemään. Myös opiskelijoilta löytyi mainintoja siitä, ettei tunteita saa repiä auki tai kaivella, etenkin jos oppilas ei tahdo.

”-- jos opettaja puhuu niistä tunteista tai ottaa niitä sillein esille oikealla tavalla, sillein ettei nyt niiden lasten yksityisasiota tai tällaista loukkaa--” Opettaja

Tutkimuksessa ei ollut tarkoitus ottaa tunnekasvatusta esiin vaan keskittyä spontaaneihin tilanteisiin, joissa oppilaiden tunteita ilmenee. Tilanteiden spontaanisuus tulikin esiin useassa yhteydessä. Osa haastateltavien vastauksista kuitenkin sivusi suunnitelmallista tunnekasvatusta osana oppilaiden tunteiden kohtaamista spontaanien tilanteiden rinnalla. Opettajat kertoivat järjestävänsä tai varaavansa aikaa tunteiden käsittelylle niin spontaaneissa kuin suunnitelmallisissakin tunteiden käsittelyn tilanteissa. Esiin nousivat Lions Quest -ohjelman hyödyntäminen, oppituntien sisältöjen

hyödyntäminen luokan ongelmien käsittelyssä, yhteisten sopimusten tekeminen ongelmatilanteita varten sekä tunteiden kohtaamiselle avoimen ilmapiirin luominen luokkaan.

4.2. Näkemyksiä tunteiden kohtaamisen eduista ja haitoista

Yhtenä osa-alueena tutkimuksessa oli kartoittaa opettajien ja opettajaopiskelijoiden näkemyksiä siitä, mitä mahdollista etua siitä seuraa, jos opettaja kohtaa oppilaiden tunteita koulussa. Vastaavasti kysyttiin myös sitä, mitä mahdollista haittaa oppilaiden tunteiden kohtaamisesta voi seurata. Etuja ja haittoja lähestyttiin oppilaan, oppilasryhmän sekä opettajan näkökulmista. Vastauksista kuitenkin kävi ilmi, että oppilaiden tunteiden kohtaamisesta aiheutuvia mahdollisia etuja tai haittoja ei voida useinkaan erotella pelkästään joko oppilaalle, oppilasryhmälle tai opettajalle aiheutuviksi vaan ne ovat yhteydessä toisiinsa. Oppilasryhmän todettiin muun muassa koostuvan yksittäisistä oppilaista, joiden hyvinvointi vaikuttaa usein suoraan myös ryhmän hyvinvointiin ja päinvastoin.

4.2.1 Tunteiden kohtaamisen edut ja haitat oppilaalle sekä oppilasryhmälle

Haastatellut opettajat ja opiskelijat katsoivat, että oppilaalle on paljon hyötyä siitä, jos hänen tunteensa kohdataan koulussa. Ensinnäkin opiskelijoista jokainen ja opettajista puolet näki oppilaiden tunteiden kohtaamisen lisäävän oppilaiden *henkistä hyvinvointia*. Tunteiden kohtaaminen muun muassa helpottaa oppilaan olemista ja työskentelyä koulussa, vapauttaa energiaa opiskeluun, vahvistaa oppilaan itsetuntoa ja tuo parempaa mieltä. Toiseksi oppilaan *tunne- ja vuorovaikutustaitojen* nähtiin kehittyvän, jos opettaja kohtaa oppilaan tunteita. Oppilas rohkaistuu ilmaisemaan tunteitaan sekä tiedostamaan ja tunnistamaan niitä. Lisäksi oppilas voi oppia kohtaamaan ja hyväksymään sekä omiaan että toisten tunteita. Turunenkin (1999, 182) on todennut, että tunteiden ilmaisun sallivassa ilmapiirissä oppilas ilmaisee helpommin tunteitaan, mikä usein auttaa häntä itseään tunnistamaan ja säätelemään niitä.

”Onhan se nyt paljon kivempi olla, jos on turvallinen olo.” Opiskelija

”Kun oppilas saa ilmaista tunteitaan, siitä tulee väline myös heille itselleen, he oppivat tunnistamaan omat tunteensa ja oppivat myös näkemään muiden tunnereaktioita ja kohtaamaan niitä.” Opiskelija

Kolmanneksi tunteiden kohtaamisen nähtiin lisäävän oppilaan yleistä *ymmärrystä* eri asioita kohtaan. Kun opettaja kohtaa vieruskaverin tunteita, toinen oppilas oppii samalla ymmärtämään, että itselläkin voi olla joskus huono päivä ja että on olemassa erilaisia tapoja ilmaista tunteita. Tunteiden kohtaamisen kautta oppilas voi oppia hyväksymään erilaisuutta ja oppia ottamaan toista huomioon sekä kehittää moraalikäsityksiään. Laineekin kirjoittaa, että se, miten opettaja tilanteissa toimii, kertoo myös muulle luokalle, miten opettaja oppilaiden tunteita kohtaa. Omien tunteiden ilmaiseminen ja niistä toisille kertominen edesauttaa arvostamaan ja kunnioittamaan toisiaan. (Laine 2005, 189, 192).

”Et he näkee myöskin sen, että mä (oppilas) saan olla oma itseni ja mulla voi olla huono päiväkin ja se asia hoidetaan. Mä uskon, että se kannattaa, siitä syntyy luottamussuhde.” Opettaja

Opettajat ja opiskelijat kokivat, että tunteiden kohtaamisesta on siinä tapauksessa oppilaalle haittaa, jos kohtaamisen tapa ei ole oikea. Oppilaalle haittaa aiheuttavia tapoja ajateltiin olevan oppilaan yksityisyyttä, itsemääräämisoikeutta ja ihmisarvoa loukkaavat tavat. Tahdikasta kohtaamistapaa peräänkuulutettiin useassa vastauksessa. Tunteiden kohtaamisen nähtiin aiheuttavan oppilaalle myös hämmennystä ja vaivaantumista, jos hän ei ole tottunut käsittelemään ikäviä tunteita. Oppilaan oppiminen voi myös kärsiä siitä, jos opettaja keskittyy liikaa tunteiden kohtaamiseen opettamisen kustannuksella tai alkaa armahtaa vaikeuksissa olevaa oppilasta liikaa koulutehtävistä.

”Jos niitä tunteita ei osaa kohdata oikein, jos käyttäytyy jotenkin tahdittomasti etenkin kun on kyse vaikeista tunteista.” Opiskelija

Vaikka näkemykset tunteiden kohtaamisen eduista oppilaalle ja opetusryhmälle limittyivät usein haastateltavien vastauksissa, löytyi aineistosta muutama selkeä maininta opetusryhmälle koituvista eduista. Jos opettaja kohtaa oppilaiden tunteita, sen katsottiin lähentävän ryhmää ja vaikuttavan myönteisesti luokan ilmapiiriin sekä luokkahenkeen. Silloin nähtiin helpommaksi käsitellä yhteisesti luokassa ilmenneitä ongelmia, kuten koulukiusaamista. Haastateltujen oli sanojensa mukaan vaikeaa löytää erityisiä haittoja oppilasryhmälle siitä, että opettaja kohtaa oppilaiden tunteita. Lähes

ainoa maininta mahdollisesta haitasta oli se, että yksittäisten oppilaiden vaikeat ja toistuvat tunteiden kohtaamiset vievät opettajan aikaa ja huomiota muulta ryhmältä, mutta tämänkin häirtatekijän voi nähdä myös yksilön kannalta.

4.2.2 Tunteiden kohtaamisen edut ja haitat opettajalle

Aineiston perusteella opettajat ja opiskelijat näkevät opettajalle aiheutuvan selkeästi enemmän etua kuin haittaa oppilaiden tunteiden kohtaamisesta. Ensinnäkin oppilaantuntemus ja taustatietämys oppilaista kasvavat tunteiden kohtaamisen myötä. Opettaja oppii tuntemaan oppilaitaan persoonina ja tuntemaan myös eri-ikäisten lasten reagoititapoja ja tunne-elämään vaikuttavia asioita. Tunteiden kohtaamisella opettajan siis katsottiin rakentavan oppilaantuntemustaan ja toisaalta oppilaantuntemuksen nähtiin toisaalla aineistossa vastaavasti olevan yksi avain oppilaan tunteiden onnistuneeseen kohtaamiseen. Toiseksi aineistosta löytyi runsaasti ja kattavasti ilmauksia siitä, että tunteiden kohtaaminen edistää ja helpottaa opettajan työtä. Opettajan työtä on opettaa ja oppilaiden tunteiden kohtaamisella nähtiin olevan positiivista seurausta ennen kaikkea oppimistuloksiin. Opettajat kokevat Kontoniemen (2003, 125) tutkimuksenkin mukaan oppilaiden onnistumisen henkilökohtaisesti myös omana onnistumisenaan, joka antaa opettajalle itseluottamusta ja intoa. Tunteidenkohtaamistilanteet antoivat haastateltujen mielestä opettajalle myös mahdollisuuden hyödyntää tunteita opetuksen tukena, ohjata tilanteita, opettaa avointa vuorovaikutusta ja vaikuttaa asenteisiin. Tästä Isokorpikin puhui Opettaja-lehden haastattelussa tähdentäessään, että opettajilla on mahdollisuus kehittää oppilaidensa tunneälyä aina sopivan tilaisuuden tullen, esimerkiksi ristiriitatilanteessa. (Mannonen, 2004, 19.)

”Siinä oppii tuntemaan oppilaiden tapoja reagoida eri tilanteissa ja oppii käyttämään sitä, mikä heitä ilahduttaa ja käyttää myöskin tätä tunnepuolta hyväksi siellä opetuksessa.” Opettaja

”Jos ei niitä kohtaa, niitä iloisia tai niitä tunteita ylipäättään, niin sitten on kyllä aika kaukana siitä oppilaiden touhusta ja mun mielestä on sit aika vaikea opettaakaan niille mitään.” Opettaja

Tunteiden kohtaaminen oli vastausten mukaan myös keino lähentää opettajan ja oppilaan välistä suhdetta ja lisätä luottamusta opettaja-oppilassuhteessa, mikä osaltaan helpottaa opettajan työtä. Lisäksi aineistosta nousi esiin mainintoja siitä, että oppilaiden

tunteiden kohtaaminen kehittää myös opettajan omaa ammattitaitoa, valmiuksia kohdata ja tulkita paremmin tunteita jatkossa. Oppilaiden tunteiden kohtaamisen kautta opettaja oppii itsestäänkin, joten tunteiden kohtaaminen rikastaa myös opettajan omaa elämää.

Huomattavasti vähemmän vastauksia tuli kysymykseen tunteiden kohtaamisen mahdollisista haitoista opettajalle. Enemmistö vastaajista kommentoi kysymystä ”en usko, että siitä olisi mitään erityistä haittaa” -tyyppisillä lauseilla. Kuitenkin kaikki opettajat ja puolet opiskelijoista löysi jotain haitallisia seurauksia, jotka voidaan jakaa opettajan oman tunne-elämän kuormittumiseen ja työn yleiseen kuormittumiseen liittyviin tekijöihin. Tehokas opettaminen on Daynkin mukaan fyysisesti ja emotionaalisesti vaativaa. Kaikkiin oppilaisiin sitoutuminen vaatii ponnisteluja ja paljon emotionaalista energiaa. (Day 2007, 243, 257.) Isokorpi väittää Opettaja-lehdessä, että opettajan työ ei itsessään uuvuta, vaan työhön liittyvät tunteet. Jos tunteita ei pysty purkamaan, ne jäävät kuormittamaan opettajaa. (Mannonen, 2004, 18.) Eniten haittaa, kuten surun ja syyllisyyden tunteita, oppilaiden tunteiden kohtaamisesta nähtiin seuraavan siinä tapauksessa, jos opettaja alkaa liikaa välittää tai uppoutua oppilaiden tunteisiin ja ongelmiin. Ikävien tunteiden ja oppilaiden vastahakoisuuden vastaanottamisen katsottiin herättävän ikäviä tunteita myös opettajassa. Opettajat muodostavatkin yhden ammattiryhmistä, joilla varsinaisten ammattiauttajien rinnalla on riski sairastua myötätuntuupumukseen, mikäli työn emotionaalinen kuormittavuus kasvaa liikaa (Nissinen 2007, 19, 66).

”Kyllähän se masentaa ja turhauttaa ja tulee motivaatio-ongelmia, jos oot miettinyt kivoja työtapoja ja sit oppilas sanoo, että ei taas matikkaa tai yäk, kuvista.” Opettaja

Opettajan oman tunne-elämän kuormittumisen lisäksi tunteiden kohtaamisen nähtiin kuormittavan opettajan työtä yleisestikin. Vaikeiden asioiden käsittely vie enemmän opettajan energiaa, etenkin jos niitä on toistuvasti. Tunteiden kohtaaminen vie myös aikaa muulta opetustyöltä. Opettaja vaivaa Kontoniemen (2003, 122) tutkimuksenkin mukaan syyllisyys siitä, että aika ei riitä kaikille ja kaikkeen. Haastateltujen mukaan myös opettajan itsetunto ja jämäkkyys joutuvat koetukselle oppilaiden testatessa opettajan rajoja.

4.3 Jännitteitä ja rajanvetoa tunteiden kohtaamisessa

Uutena teemana aineistosta voidaan hieman yllättäen nostaa monenlaiset jännitteet ja rajanvetokysymykset, joita opettaja joutuu pohtimaan suhteessa oppilaiden tunteiden kohtaamiseen. Opettajan työtä ja vuorovaikutusta oppilaiden kanssa leimaa yleisesti ottaen monenlainen jännitteisyys. Opettajalla ja oppilailla on erilaiset tehtävät, oikeudet ja velvollisuudet, jotka aikaansaavat jännitteitä vuorovaikutussuhteissa. (Gerlander & Kostiainen 2005, 71.) Jännitteistä ja rajanvedosta ei kysytty mitään haastatteluissa, mutta näkökulmia erilaisten jännitteiden olemassaolosta tai rajojen asettamisesta löytyi jokaiselta vastaajalta, joiltain yksi, mutta useammalta monia erilaisia. Erityisesti opiskelijat ilmaisivat suoraan rajanvedon vaikeudesta ja tunteiden kohtaamiseen liittyvistä jännitteistä eri yhteyksissä. Opettajatkin ilmaisivat näkemyksiään jännitteistä tunteiden kohtaamisen osalta, mutta ilmaukset olivat epäsuorempia. Opettajien osalta jännitteisyyden ilmaukset eivät myöskään korostuneet siitä syystä, että opettajien osalta aineisto oli kokonaisuudessaan runsaampi niin määrällisesti kuin laadullisesti.

Erilaisia ilmauksia, joiden voidaan katsoa sisältävän ajatuksen jonkinlaisesta jännitteisyydestä, sisältyi koko aineistoon ainakin 26 kappaletta. Muutamassa vastauksessa pohdittiin sitä, mitkä ovat opettajan oikeudet ja velvollisuudet vaikeissa tunteidenkohtaamistilanteissa eli missä menee raja, minkä jälkeen oppilaan ongelmat vaativat ammattiapua. Valtaosa esiin tulleista ilmauksista rajanvedosta ja jännitteistä liittyi kuitenkin opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Siksi näiden ilmausten jaottelussa ja jäsentämisessä on käytetty apuna Gerlanderin ja Kostiaisen artikkelia ”Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa”, jossa tarkastellaan neljää erilaista relationaalista jännitettä, jotka artikkelin mukaan kuuluvat opettaja-oppijasuhteen perusolemuksen. Näitä jännitteitä ovat 1) riippuvaisuuden ja riippumattomuuden välinen, 2) välittämisen ja instrumentaalisuuden välinen, 3) arvioimisen ja hyväksymisen välinen sekä 4) ilmaisemisen ja suojaamisen välinen jännite. (Gerlander & Kostiaisen 2005, 69, 73-74.) Arvioinnin ja hyväksymisen välistä jännitettä lukuun ottamatta kaikki muut yllämainitut jännitteet ovat löydettävissä myös tämän tutkimuksen aineistosta tunteiden kohtaamisen näkökulmasta. Suurin osa ilmauksista koskee kuitenkin välittämisen ja instrumentaalisuuden välistä jännitettä.

4.3.1 Välittämisen ja instrumentaalisuuden välinen jännite tunteiden kohtaamisessa

”Pitäis pystyä tavallaan olemaan samalla aidosti kiinnostunut ja välittää, mut silti pitää pystyä pitämään semmonen raja oman hyvinvoinnin takia -- toisaalta ei saisi olla liian kylmä, pitäis välittää, mut ei saisi välittää liikaa.” Opiskelija

”Joku toinen opettaja ehkä enemmän käyttää myös välitunteja näihin oppilaiden tunneasioihin, joku toinen käyttää sitä välituntiaikaa enemmän lepoon ja akkujen lataamiseen ja molempia tarvitaan.” Opettaja

Oppilaiden tunteiden kohtaamisesta puhuttaessa henkilökohtaisen suhteen luominen oppilaisiin, aito kiinnostus ja välittäminen nousivat niin opettajien kuin opiskelijoidenkin kommentteissa vahvasti esiin. Samassa asiayhteydessä vastaajat kuitenkin pohtivat myös jonkinlaisen rajanvetämisen tärkeyttä oman työ- ja yleisen hyvinvointinsa kannalta. Gerlanderin ja Kostiaisen mukaan opettaja tarvitsee vuorovaikutussuhteessa oppilaaseen myös etäisyyttä erityisesti emotionaalisesti latautuneissa ohjaustilanteissa. Rajallinen aika ja muut resurssit tuovat pakosti opetussuhteeseen välittämisen ja instrumentaalisuuden välisen jännitteen. (Gerlander & Kostiainen 2005, 77.) Buberkin (1965, 101) väittää, että opettaja-oppilassuhde ei voi koskaan olla ystävyysuhde, sillä ystävyysuhteen syntymisen myötä opettaja-oppilassuhde menetetään. Tämä näkökulma tuli esiin myös haastatteluaineistosta. Välittämislle nähtiin tulevan raja jossain vaiheessa ja esimerkiksi oppilaiden kaveriksi ryhtymisen ja turvallisen aikuisena olemisen välillä oli koettu tarvittavan rajanvetoa.

Opettajan on oltava suhteessaan oppilaisiin sekä välittävä kasvattaja että kontrolloiva opettaja. Tämä asetelma aiheuttaa myös välittämisen ja instrumentaalisuuden välistä jännitettä opettajan työssä. Opettajan täytyy välittää, mutta pelkkä välittäminen ei tue opiskelua ja oppimista. (Gerlander & Kostiainen 2005, 77-78.) Opettajat ja opiskelijat pohtivat myös vastauksissaan, että oppilaiden tunteita tulisi kohdata joissain rajoissa, ettei muu opiskelu kärsi. Opettajalta vaaditaan sen puntaroimista, mikä on milloinkin sellainen tunnetilanne, jonka kohtaamiseen käytetään yhteistä opiskeluaikaa ja mikä taas on esimerkiksi oppilaiden taholta tulevaa pelkkää huomion hakemista tai kokeilua.

”--että osaa sen sitten oikein päin nähdä, koska se voi olla vain kokeilukin, vaikka voi se olla totakin.” Opettaja

Oppilaiden oppimismahdollisuuksien siis nähtiin heikentyvän, jos opettaja ei kontrolloisi yksittäisten oppilaiden tunteiden kohtaamiseen käytettävää aikaa. Opettajan tulee kontrolloida myös omaa käyttäytymistään, että oppilaiden oppimismahdollisuudet eivät vaarannu (Gerlander & Kostiainen 2005, 78). Aineistostakin nousi ilmauksia rajanvedon tarpeellisuudesta myös tässä asiassa. Opettajan tulee saada ja pitääkin näyttää omia tunteitaan, jos sitä myös oppilailta odotetaan. Kuitenkin hänen on ymmärrettävä vetää raja siihen, kuinka paljon ja millaisia tunteitaan oppilaille jakaa. Omaan pahaa oloaan ei saisi purkaa oppilaisiin.

Opettajan tulisi Gerlanderin ja Kostiaisen mielestä tunnistaa välittämiseen ja siihen liittyviin kielteisiin tunteisiin liittyvät vääristymät. Tällainen vääristymä on muun muassa se, että liiallista välittämistä yritetään kompensoida liian ankaralla tai kevyellä arvioinnilla. (Gerlander & Kostiainen 2005, 77.) Yksi opiskelija toi juuri tämän näkökulman esiin. Jos oppilas purkaa kotiasioitaan ja kertoo pahasta olostaan opettajalle, siinä on vaarana se, että opettaja alkaa päästää oppilasta helpommalla koulutehtävien suhteen. Opettajan tulisi huomioida oppilaan tunteet, mutta ei kuitenkaan liikaa, esimerkiksi antamalla etuoikeuksia.

4.3.2 Ilmaisemisen ja suojaamisen välinen jännite tunteiden kohtaamisessa

”Että täytyy tehdä se raja, miten paljon voi itsestään antaa oppilaille. Mut, jos haluaa, että oppilaat antaa sulle jotakin, niin kyllähän voi sillon antaa jotakin myös itsestään, että sehän tekee susta vaan ihmisen.”
Opiskelija

Opettajat sekä opiskelijat pitivät yleisesti ottaen suotavana omien tunteiden ilmaisemista ja avoimuutta suhteessaan oppilaisiin. Kuitenkin samaan hengenvetoon sanottiin, että opettajan on kuitenkin vedettävä joku raja sille, kuinka avoimesti itseään ja tunteitaan ilmaisee oppilaille. Se, mihin sen rajan kukin opettaja vetää, on yksilökohtaista. Sen katsottiin olevan enemmän etu, että oppilaat näkevät opettajankin ”olevan vain ihminen”, mutta toisaalta se voi olla myös haitta. Gerlander ja Kostiainen kirjoittavat ilmaisemisen ja suojaamisen välisestä jännitteestä, joka liittyy kertomiseen ja kertomatta jättämiseen eli yksityisyyden säilyttämiseen ja säätelyyn opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa. Henkilökohtaisia asioita paljastaessaan niin

oppilas kuin opettaja ottavat aina riskin; paljastaessaan itsestään jotain asettuu alttiiksi haavoittumiselle sekä arvostelulle. (Gerlander & Kostiainen 2005, 79-80.)

Ilmaisemisen ja suojaamisen jännitteeseen sisältyy myös kysymys oppilaan oikeudesta päättää itse, milloin ja mitä itsestään ilmaisee (Gerlander & Kostiainen 2005, 80). Haastatelluistakin osa pohti muun muassa sitä, onko oppilaiden pakko aina ilmaista tunteitaan, vaikka toisaalta siihen tulisi opettajana rohkaista. Kipeitä tunteita ei ainakaan tulisi vastoin oppilaan omaa halua alkaa käsittelemään. Tunteet nähtiin myös yhdessä opiskelijan vastauksessa vaarallisina siinä mielessä, että niiden avulla pystyy halutessaan hallitsemaan toisia ja opettajan tulisi pystyä hahmottamaan käyttäkö positiivista vai negatiivista valtaa. Gerlander ja Kostiainen kirjoittavat, että opettaja voi ahdistua siitä, jos oppija antaa opettajalle liian henkilökohtaista tietoa itsestään. Opettaja joutuu silloin miettimään, mitä saamallaan tiedolla tekee ja miten se vaikuttaa vuorovaikutussuhteeseen. (Gerlander & Kostiainen 2005, 80.) Tämä näkökulma tuotiin aineistossa myös esille; liiallisten yksityisasioiden paljastamisen tai oppilaan ainoana luotettuna henkilönä olemisen koettiin aiheuttavan vaikeutta ja hämmennystä opettajalle. Eräs opettaja kyseenalaisti sen, onko siitä aina edes etua, että tietää oppilaiden perheiden asioita.

”Sillon kun opettaja saa semmosen ylenpalttisen luottamuksen lapselta joka jollain tavalla rikkoo sen normaalin kanssakäymisen rajat, nii sit se on vaikeeta.” Opettaja

4.3.3 Riippuvaisuuden ja riippumattomuuden välinen jännite tunteiden kohtaamisessa

Riippuvaisuuden ja riippumattomuuden välinen jännite opettajan ja oppilaan välillä tarkoittaa oppilaan näkökulmasta sekä tarvetta riippuvaisuuteen eli opettajan tukeen ja ohjaukseen että tarvetta riippumattomuuteen. Opettajan näkökulmasta jännite syntyy siitä, miten osata tukea riittävästi, mutta kuitenkin antaa tilaa oppilaan itseohjautuvuuden kehittymiselle. (Gerlander & Kostiainen 2005, 74.) Aineistosta löytyi myös muutama ilmaisu, joissa oli kyse tästä jännitteestä. Oppilas tulee jättää myös yksin selvittelemään tunteitaan, mutta kuitenkin hänelle on tarjottava mahdollisuus opettajan tukeen. Jossain vaiheessa opettajan on myös oppilaiden keskinäisissä riitatapauksissa sanottava oppilaille, että tämän asian puimisessa hänellä ei ole enää lisättävää.

”Ne täytyy toisaalta sitten antaa ite käsitellä myöskin oppilaan, ettei voi joka asiaan mennä sisälle. Sen oppilaan täytyy myös ite pystyä käsittelemään asioita. Tietenkin voi sitten jutella, että jos tuntuu, että tilanne jatkuu--” Opettaja

5 TUNTEIDEN KOHTAAMISEN RESURSSIT, VAATIMUKSET JA VALMIUDET

5.1 Tunteiden kohtaamista edistävät ja rajoittavat tekijät

Tämän teeman alla opettajilta kysyttiin ulkoisia, opettajasta riippumattomia tekijöitä, jotka edistävät tai rajoittavat oppilaiden tunteiden kohtaamista koulussa. Samalla haluttiin kartoittaa myös vaatimuksia ja resursseja, joita koulu laitoksena tai koulun rakenteet antavat oppilaiden tunteiden kohtaamiselle. Teeman kysymyksiin vastaaminen tuotti vaikeuksia useimmille vastaajista ja useimmat haastateltavat aloittivat vastaamisen opettajaan itseensä liittyvistä tekijöistä eivätkä niinkään opettajasta riippumattomista tekijöistä.

Tunteiden kohtaamista edistäviä ja rajoittavia tekijöitä kysyttiin haastateltavilta peräkkäin ja monet vastasivatkin rajoittaviin tekijöihin, että ”se on sitten melkein päinvastoin”. Kuitenkin vastauksia tarkennettaessa niissä oli eroja edellisen kysymyksen vastauksiin, jolloin päinvastoin kääntäminen ei tuonutkaan odotettuja vastauksia vaan myös jotain uutta. Opiskelijat löysivät enemmän opettajasta riippumattomia oppilaiden tunteiden kohtaamista rajoittavia tekijöitä kuin edistäviä tekijöitä. Opettajat taas nostivat yhdeksi rajoittavaksi tekijäksi vanhemmat, jotka opiskelijoista mainitsi vain yksi ja silloinkin edistävänä tekijänä. Muuten vastaukset olivat hyvin samankaltaisia.

5.1.1 Opettaja tunteiden kohtaamisen edistäjänä ja rajoittajana

Sekä opiskelijat että opettajat aloittivat tunteiden kohtaamisen edistävien ja rajoittavien tekijöiden pohtimisen opettajaan itseensä liittyvistä tekijöistä. Omien tunteiden kohtaaminen, oppilaantuntemus ja työkokemus tuotiin esille molempien ryhmien vastauksissa. Lähes kaikilla ihmisillä on Salmisen mukaan keinoja paeta vaikeasti käsiteltäviä ja ikäviä tunteita. Kasvattajat eivät ehkä etenkin halua kohdata tunteita, jotka he kokevat epämiellyttävänä tai omaan persoonaansa kohdistuvina. (Salminen 2008, 14, 15.) Opettaja -lehdessä haastatellun Lankisen mukaan opettajan omien

tunteiden kieltäminen estää opettajaa olemasta aidosti läsnä oppilaille (Tikkanen 2008, 27). Myös tässä tutkimuksessa oppilaiden tunteiden kohtaamista edistävänä tekijänä nostettiin esille opettajan kyky kohdata omat tunteensa ja rajoittavana opettajan oma vaikea elämäntilanne tai, jos opettaja on rasittunut ja väsynyt. Sekä opettajat ja opiskelijat katsoivat oppilaantuntemuksen edistävän oppilaan tunteiden kohtaamista. Myös opettajan työkokemuksen ja taidon katsottiin olevan tunteiden kohtaamista edistävä tekijä, mutta maininta tuli myös rajoittavaksi tekijäksi.

”Tietysti työvuodet auttaa, mut siihen ei kannata kovasti tuudittautua, koska työvuodet voi tehdä myöskin hallaa, sitä voi alkaa enemmän sulkea silmiä jollekin asioille.” Opettaja

Opiskelijoiden ja opettajien näkemykset tunteiden kohtaamista edistävästä ja rajoittavasta opettajaan liittyvästä tekijästä poikkesivat myös osittain toisistaan. Opettajat näkivät opettajan käyttämät työtavat tai menetelmät joko edistävinä tai rajoittavina tekijöinä oppilaiden tunteiden kohtaamiselle. Opettajien vastauksissa oppilaiden tunteiden kohtaamista edistävänä tekijänä nähtiin myös, jos opettaja käyttää oppituntien ulkopuolista aikaa oppilaiden tunteiden kohtaamiseen, ja rajoittavana tekijänä toisaalta liiallinen työnsuunnittelu, jolloin aikaa ei jää muuhun kuin oppisisältöihin. Opiskelijoiden vastauksista löytyi opettajasta riippuvina oppilaiden tunteiden kohtaamista edistävinä tekijöinä myös opettajan oma myönteisyys, halu ja mielenkiinto sekä asiaa että oppilasta kohtaan ja rajoittavana tekijänä opettajan kiinnostuksen puute.

”Opettajan oma myönteisyys asiaa kohtaan ja sitten hän on kiinnostunut jokaisesta oppilaasta ja on avoin suhteessa omiin ajatuksiinsa, tunteisiinsa sillai hyvällä tavalla avoin, sopivalla tavalla avoin, ei liian avoin, mutta kuitenkin.” Opiskelija

5.1.2 Ajankäyttö tunteiden kohtaamisen edistäjänä ja rajoittajana

Kiireettömyys tai kiire nousi esille useiden haastateltujen vastauksissa. Oppilaiden tunteiden kohtaamista edistävänä tekijänä nähtiin kiireettömyys. Tällöin opettajalla on riittävästi aikaa oppilaiden tunteiden kohtaamiseen muun koulutyön lomassa. Ajankäyttö oli yksi selvä tekijä edistävien ja rajoittavien eroissa. Kiire tuli paljon useammin esille kysyttäessä tunteiden kohtaamista rajoittavia tekijöitä. Kontoniemen (2003, 100, 122) mukaan opettajia kalvaa syyllisyys siitä, että hänellä ei riitä aika

kaikille ja kaikkeen ja kiire ajaa tavanomaisiin, tuttuihin menetelmiin myös vuorovaikutuksessa. Kohosen ja Kaikkosen (1998, 15) mukaan opettajan kiire voi olla myös osittain tiedostamaton mekanismi, jonka turvin voi vetäytyä kohtaamisen ja oppilassuhteen läheisyyden velvoitteista.

”Aikahan on rajoittava tekijä tässä ammatissa, kellon kanssa eletään kuitenkin niin, joskus tuntuu, että tarvis joittenkin tiettyjen oppilaitten kanssa ihan kahenkeskistäkin aikaa, just niitten tunteitten kohtaamistilanteissa.” Opettaja

Toinen yhteys, missä aika ja ajankäyttö nousivat vastauksissa esille, oli luokkien koko. Varsinaisessa luokkatilanteessa on kysymys koko oppilasryhmän kanssa toimimisesta ja heidän kasvattamisestaan, jossa yksilön henkilökohtaisia ongelmia ei juuri ole mahdollista hoitaa (Kiviniemi, 2000, 127). Erityisesti opettajien vastauksissa mainittiin oppilaiden tunteiden kohtaamista edistävänä tekijänä pieni oppilasryhmä tai luokassa useampi aikuinen lasta kohden, mitkä edistävät kahdenkeskistä kanssakäyntiä. Vastaavasti rajoittavana tekijöinä olivat suuret oppilasryhmät, joissa opettajan huomio jakautuu monen oppilaan kesken. Opettajien mukaan myös pienryhmäopetuksen mahdollistavat tilat edistäisivät oppilaiden tunteiden kohtaamista. Koulujen rakenteet, niin ajalliset kuin tilallisetkin, palvelevat kuitenkin massojen käsittelyä eivätkä yksilön kohtaamista (Kontoniemi, 2003, 118).

”Tietysti myös varmaan sitten myös se huono luokkahenki tai liian suuret luokkakoot, että ei oo tavallaan aikaakaan niin monelle oppilaalle ja niin paljoa kuin he tarvitsis aikaa.” Opiskelija

”Jos aina opetus on siinä yhdessä ja samassa opetustilassa, kaikki oppilaat läsnä, niin se on massaopetusta, jossa yksilö jää helposti huomaamatta.” Opettaja

5.1.3 Koulu- ja luokkayhteisö tunteiden kohtaamisen edistäjänä ja rajoittajana

Sekä opiskelijoiden että opettajien vastauksista nousi esille ilmauksia, jotka liittyvät koulu- ja luokkayhteisöön tunteiden kohtaamista edistävinä ja rajoittavina tekijöinä. Leinosen (2002, 37) mukaan kohtaaminen edellyttää rauhallista, ystävällismielistä ja turvalliseksi koettua *ilmapiiriä*. Monet vastaajista nostivat myös esille ilmapiirin yhtenä joko edistävänä tai rajoittavana tekijänä. Ilmapiiristä puhuttiin edistävänä tekijänä;

turvallinen ja ystävällinen ilmapiiri, lämmin ilmapiiri tai positiivinen ja luottava ilmapiiri, mutta myös rajoittavana tekijänä; ahdas ilmapiiri tai huono luokkahenki. Ilmapiirin, luokan hengen ja muiden ryhmäläisten katsottiin vaikuttavan lähinnä oppilaiden tunteiden ilmaisemiseen ja siten myös tunteiden kohtaamisen mahdollisuuksiin. Kohosen ja Kaikkosen (1998, 135) mukaan oppija pitäisi voida kohdata levollisen rauhallisessa ja kiirettömässä ilmapiirissä, jotta todelliselle vuorovaikutukselle ja toiseuden kohtaamiselle olisi edellytyksiä.

”Jos oppilas kokee, että luokassa on ahdas ilmapiiri, jossa ei oikein uskalla sanoa tai puhua mitään, pelkää tehdä virheitä, sitä, ettei hyväksytä, jos ilmaisee, että joku asia ei tunnu kivalta.” Opiskelija

Myös *koulun yhteiset sopimukset* nähtiin tunteiden kohtaamista edistäväksi tekijäksi. Opiskelijat puhuivat koulun yhteisestä linjauksesta tunteiden kohtaamiseen ja opettajat koulun yhteisistä sopimuksista ja säännöistä. Kehittäessään koulun toimintakulttuuria koulu joutuu hakemaan käytännön ratkaisuja myös hyvän ja emotionaalisesti turvallisen kasvuyhteisön sekä tunteiden tunnistamisen ja säätelyn sekä sosiaalisten taitojen opettamiseen (Launonen & Pulkkinen, 2004, 64).

”Koulun sisäinen ja opettajien välillä keskustelu näistä tunteista, että sitä ois ihan siellä työyhteisössäki, että sielläki uskalletas kohdata niitä tunteita, että semmonen linja koko koululle, että siellä huomioitas näitä asioita.” Opiskelija

Myös *koulu työyhteisönä* nähtiin sekä edistävänä tai rajoittavana tekijänä. Erityisesti esille nousi opettajien välinen yhteistyö. Opiskelijat liittyivät tunteiden kohtaamista edistäviin tekijöihin esimerkiksi opettajien välisen keskustelun tunteista ja sen, että saa tukea muista opettajista. Opettajat olivat samoilla linjoilla opiskelijoiden kanssa, mutta puhuivat myös kouluyhteisön muista kasvattajista, avustajista ja keittiö- tai siivoushenkilökunnasta, kohtaamassa oppilaiden tunteita sekä koulusta työyhteisönä, jossa vaihdetaan tunteiden kohtaamiseen liittyviä mielipiteitä ja informoidaan tilanteista ja oppilaista toisille opettajille. Opiskelijat nostivat työyhteisön esille myös päivävästaisessa merkityksessä rajoittavia tekijöitä kysyttäessä, jos opettaja jää yksin luokkansa kanssa ilman kollegoiden tukea. Luokanopettaja onkin Kontoniemen (2003, 132) mukaan koko ajan yksin vastuullisena aikuisen kohtaamassa oppilaita. Kokemuksiaan jakamalla ja kokemuksista toisilleen kertomalla opettajat voivat saada näkemyksiä ja myös henkistä tukea asioiden käsittelyyn (Kiviniemi 2000, 151).

”--on mukava työyhteisö, että sillä tavalla jaetaan ilot ja surut sitten työntekijöittenkin kesken, niin se varmaan kyllä omalta osaltaan on auttamassa myös sitä tunnepuolen asiakin. Kerrotaan omia mielipiteitä just jonku oppilaan reagoinnista ja niistä tunteista ja mitä on ehkä ollut siinä tilanteessa mukana ja saahaan sitten sitä näkemystä ja myös toisenkin henkilön mielipidettä asioihin.” Opettaja

5.1.4 Vanhemmat tunteiden kohtaamisen edistäjinä ja rajoittajina

Opettajat nostivat enemmän esille vanhempia kysyttäessä oppilaiden tunteiden kohtaamista edistäviä ja rajoittavia tekijöitä. Oppilaat tuovat kotiensa paineita mukanaan myös kouluun, jossa ne näkyvät esimerkiksi lisääntyvänä rauhattomuutena, väsymyksenä ja kiusaamisena (Kohonen & Kaikkonen 1998, 130). Haastateltujen vastauksissa tuttuus ja yhteistyön tekeminen vanhempien kanssa nähtiin tunteiden kohtaamista edistävänä tekijänä. Opiskelijoista yksi mainitsi vanhemmat tärkeänä tahona, johon voi ottaa yhteyttä vaikeissa tapauksissa.

”Ja sit vanhempien kanssa yhteistyö, eka haastattelu ekaluokalla, siinähan tutustutaan lapseen vanhemman sanomana. Vanhempi kertoo, että minkälainen lapsi on, jos lapsi on vaikka ujo, että onko se voimakkaasti tunteitaan, raju tai näin--” Opettaja

Vanhempien liittäminen tunteiden kohtaamista rajoittaviin tekijöihin oli monimuotoisempaa. Ongelmaksi nähtiin, jos vanhemmat eivät anna opettajalle riittävää informaatiota lapsen elämäntilanteesta tai eivät halua tai pysty tekemään yhteistyötä. Koulun näkökulmasta hyvä vanhempi onkin lapsensa koulunkäynnistä kiinnostunut, vastuuta kantava, yhteistyöhaluinen ja -kykyinen koulutyön taustatukija (Metso 2004, 81). Yksi opettajista arveli joidenkin vanhempien kieltävän lastansa näyttämästä tunteistaan koulussa, jolloin niitä on myös vaikea kohdata. Perhe ja vertaisryhmä voivat kehittää lapsessa ”kiltin tytön” orientaatiota, joka tukahduttaa vihan tunteet samalla tukien tai kannustaen iloisuuden ja lämmön tunteiden ilmaisemista (Shields 2002, 93). Vanhemmille kannattaakin viestittää siitä, että lasta motivoidaan koulussa kertomaan myös ikävistä tunteistaan (Salminen 2008, 18). Yhden opettajan mielestä myös opettajan hyvä tarkoitus kohdata oppilaan tunteita voi tulla lapsen kotona väärinymmärretyksi.

”Kodin ja koulun välinen yhteistyö ei välttämättä liity pelkästään opettajan toiveisiin, perheet on kiireisiä ja elämäntilanteesta voi johtua, ettei koti syystä tai toisesta pysty tai halua tehdä yhteistyötä.” Opettaja

5.1.5 Opetussuunnitelma tunteiden kohtaamisen edistäjänä ja rajoittajana

Haastateltavilta kysyttiin erikseen näkemyksiä siitä, kuinka paljon heidän mielestään opetussuunnitelmassa huomioidaan oppilaiden tunteiden kohtaamista. Opiskelijoiden vastauksissa korostui tunne-elämän huomioiminen oppilaan kokonaisvaltaisen kehittämisen ja ihmisenä kasvamisen -aihekokonaisuuden yhteydessä. Opiskelijat toivat opetussuunnitelman esille myös oppilaiden tunteiden kohtaamista edistävänä ja rajoittavana tekijänä.

”Koulun opetussuunnitelmahan on semmonen, mihin voi vaikuttaa ja sillähän vaikutetaan oppilaiden ja sen koulun elämään ja siihen, mitä siellä koulussa tapahtuu, että tietenkin sitä kautta” Opiskelija

Opettajien vastauksissa tuotiin enemmän esille opettajan omaa osuutta opetussuunnitelman tulkitsemisessa ja tunne-elämän huomioimisen korostamisessa. Opettajakohtaisuus tuli esiin myös Kilpeläinen-Haurun (2001, 117) tutkimuksessa, jossa tunnekasvatuksen toteuttaminen nähtiin jokaisen opettajan omana valintana. Aineistossa opettajat toivat usein myös esille oman mielipiteensä siitä, että tunne-elämää ei tuoda riittävästi opetussuunnitelmassa esille. Tunne-elämän huomioimisen opetussuunnitelmassa arvioitiin olevan parissa korulauseessa, teoreettisella tasolla, sisäänrakennettuna tai läpäisyperiaatteella. Opettajat toivat opetussuunnitelman esille nimenomaan oppilaiden tunteiden kohtaamista rajoittavana tekijänä. Opettajat näkivät opetussuunnitelman olevan liikaa tiedollisesti painottunut, eikä siinä anneta tilaa eikä aikaa käsitellä tunteita. Ellei tunteiden ja inhimillisen vuorovaikutuksen edellyttämää tilaa ja aikaa mitoiteta opetustyön standardeihin, ne unohtuvat myös, kun päätetään koulutuksen voimavaroista (Vuorikoski 2005, 43). Hebsonin ym. (2007, 685, 687) tutkimuksessa opettajat toivat esiin näkökulman, jossa opetustyön teknisiä puolia korostetaan enemmän kuin emotionaalisia ja kokivat, että heidän omassa työssään tärkeäksi kokemaansa vuorovaikutussuhdetta oppilaisiin aliarvostettiin. Forresterin (2005, 279) mukaan tavoitteiden saavuttamiseksi opettamista suunnataan Englannissa siihen, että oppilaat läpäisevät testit. Standardeihin puristavien mittareiden kanssa ei

aina sovi yhteen opettajan ymmärtävä ja kokonaisvaltainen pedagoginen ote (Kontoniemi 2003, 117).

*”No, onhan se siellä sisäänkirjotettu, mut ei sitä missään sitte, kun ei sitä tunnekasvatusta voi rakentaa tunnekasvatuksen tunneille, mitä ei ole, niin ei sitä voi kai ihan siis suorasanaisesti tuoda esille.”
Opettaja*

”Opetussuunnitelmassa edetään tietopuolisesti, oppilas joutuu ohittamaan tunteensa..” Opettaja.

Sekä opiskelijoiden että opettajien näkemyksissä tuotiin esille myös erilaisia oppiaineita, joiden sisältöihin tunne-elämän huomioimista olisi liitetty. Eniten oppiaineista korostuivat taito- ja taideaineet, niistä varsinkin kuvataide. Muita aineita mainittiin terveystieto, uskonto, äidinkieli ja luonnontiede. Pulkkinenkin (2002, 247) mukaan tunne-elämää ja sosiaalisia taitoja koskevan tiedon antamiseen ja taitojen harjoittamiseen terveystieto yhteistyössä taideaineitten kanssa antaisi hyvät mahdollisuudet.

”Kyllähän ainekohtaisissa opseissa on, esim. kuvataide ja muut taitoaineet on yksi väylä päästä tunteita kohtaamaan, hyväkin väylä, on puhuttu, että niitä pitäis lisätä.” Opettaja

5.2 Tunteiden kohtaamiselle vaatimuksia asettavat tahot

Haastateltavilta kysyttiin, minkä tahojen he katsovat asettavan vaatimuksia oppilaiden tunteiden kohtaamiselle. Kysymykseen ei usein heti löydetty vastauksia ja usein se jätettiin ensin hautumaan ja siihen palattiin vasta myöhemmin. Vahvimpina vaatimuksia asettavina tahoina nähtiin erilaiset yhteiskunnalliset tahot, vanhemmat ja opettaja itse. Monet vastaajista kokivat vaatimukset liian vahvaksi sanaksi ulkoapäin tuleville paineille ja olisivat mieluummin käyttäneet termejä kehotuksia tai odotuksia. Kuitenkin kysyttäessä haastateltavien itselleen asettamia vaatimuksia puhuttiin nimenomaan vaatimuksista, jotka saattoivat olla korkeallekin asetettuja.

Vastaukset yhteiskunnan asettamista vaatimuksista oppilaiden tunteiden kohtaamiselle koulussa hajaantuivat kolmeen eri ryhmään. Ensinnäkin on *virallisen yhteiskunnan* opetussuunnitelmassa esiin tuodut vaatimukset, jotka sekä opiskelijat ja opettajat toivat esille. Oppilaitoksissa ei opiskella ihan mitä tahansa ja aivan miten halutaan, vaan

toiminnan pohjana ovat lainsäädännöstä ja opetussuunnitelman perusteista lähtevät tavoitteet (Mikkola 2002, 188). Opetussuunnitelman arveltiin asettavan vaatimuksia oppilaiden tunteiden kohtaamiselle, vaikka vaatimuksia ei niin suoraan opetussuunnitelmassa esille tuodakaan. Sosioemotionaaliset tavoitteet korostavat Uusikylän (2008) mukaan sosiaalisten suhteiden ja tasa-painoisen tunne-elämän merkitystä. Opetussuunnitelman aihekokonaisuuksissa Ihmisenä kasvaminen ja Viestintä ja mediataito keskeisissä sisällöissä mainitaan myös suoraan tunteiden tunnistaminen ja käsittely sekä tunteiden ilmaiseminen (POPS 2004, 17, 18). Opiskelijat mainitsivat vaatimuksia tulevan myös Suomen päättävien elinten taholta. Opettajat olivat tarkempia vastauksessaan ja mainitsivat opetushallitukselta tulevan kirjelmiä ja ohjeita tilanteiden käsittelyyn, kuten kouluampumisten käsittelyyn oppilaiden kanssa.

Toisena yhteiskuntaan liittyvänä vaatimuksia asettavana tahona aineistosta voidaan nostaa epävirallisissa yhteyksissä esitetyt *yleiset mielipiteet*. Opettajan työstä käydään runsaasti keskustelua julkisen sanan palstoilla (Mikkola 2002, 198). Opiskelijat keskittyivät enemmän julkisuudessa, mediassa, lehdissä ja televisiossa esille tulleisiin vaatimuksiin. Alakoulun opettajat arvioivatkin usein median yhtenä hyvin merkittävänä vaikuttajana opettajan työhön (Day ym, 2007, 54). Useat opettajat puhuvat kuitenkin vastauksissaan enemmänkin yhteiskunnasta, joka edellyttää, että opettaja pystyy kohtaamaan oppilaiden tunteet. Opettajat puhuvat myös ihmisistä yleensä vaatimusten asettajana. Sekä opiskelijat että opettajat katsoivat myös opettajuuteen ammattina kuuluvan oppilaiden tunteiden kohtaamisen. Yhteiskunta vaatii ja toivoo opettajilta paljon ja opettaja sisäistää nämä vaateet myös omikseen (Kontoniemi 2003, 112).

"--Tietysti yhteiskunta muutenkin, ihmisiltä, mitä vaatimuksia koululle ihmiset asettaa." Opettaja

" Kyllä se on ihan tämmönen yleinen ammatti, niin sanottu ammattikasvattajien, kyllähän se siellä tiedostetaan, että ne tunteet pitää kohdata --" Opiskelija

Kolmas yhteiskunnan taho, jonka haastattelijat katsoivat asettavan vaatimuksia oppilaiden tunteiden kohtaamiselle, oli yhteiskunnan *"viimeaikaiset tapahtumat"*, joka nousi vahvasti esille sekä opiskelijoiden että opettajien vastauksista. Viimeaikaisilla tapahtumilla tarkoitetaan kahdella eri koululla tapahtuneita kouluampumisia. Näiden tapahtumien on katsottu asettavan julkista painetta opettajan työhön ja nostaneen tunteiden kohtaamisen koulussa keskustelun aiheeksi. Vuorikoskikin (2005, 41) arvioi,

että ehkä koulun nykyongelmia, väkivaltaa, kiusaamista ja levottomuutta voi pitää tukahdutettujen tunteiden purkamisena ja vastarintana koulujen kasvavia suorituspaineita ja tiukkaan pakattuja aikatauluja kohtaan.

”Mä luulen, että nyt nää viimeaikaiset tapahtumat, kouluammuskelut ja muut, on antanu julkista painetta, että koulussakin pitäis enemmän satsata hyvinvointiin, myös semmoseen henkiseen--” Opiskelija

Kun *vanhemmat* alkavat aktiivisemmin osallistua koulun arkeen, lisääntyvät myös heidän esittämänsä toiveet ja tarpeet (Kiesiläinen 1998, 92). Vaikka vanhemmat Metson (2004, 46, 173) mukaan näkevät kodin ja koulun yhteistyön tärkeänä asiana ja ovat kiinnostuneita lasten koulusta ja koulunkäynnistä, niin vanhemmat näkevät koulun pääasialliseksi tehtäväksi opettamisen ja opettajan mahdollisuuksiin toimia kasvattajana he suhtautuvat epäilevästi. Molemmat haastateltujen ryhmät näkivät kuitenkin vanhempien asettavan vaatimuksia oppilaiden tunteiden kohtaamiselle, vaikka erityisesti vanhemmilta katsottiin tulevan enemmänkin odotuksia tai toiveita eikä niinkään vaatimuksia.

”Vanhemmatkin odottaa, että opettaja pystyisi kohtaamaan oman lapsen tunteita.” Opettaja

Opiskelijat olivat vanhempia koskevissa vastauksissaan hiukan opettajia varovaisempia:

”Vois kuvitella, että osa vanhemmista odottaa.” Opiskelija

Myös *koululaitoksen ja kouluyhteisön* katsottiin asettavan vaatimuksia oppilaiden tunteiden kohtaamiselle, vaikkakin hyvin erilaisia. Opiskelijan mukaan se, millaista käyttäytymistä kouluyhteisössä odotetaan ja vaaditaan, asettaa opettajalle vaatimuksia myös oppilaiden tunteiden kohtaamiseen. Opettajan mukaan koululaitoksessa myös edetään luokalta toiselle ja opettajat vaihtuvat, jolloin seuraavan tason opettaja asettaa vaatimuksia edeltäjälleen oppilaiden tunteiden kohtaamiseen ja yleisemminkin tunteiden käsittelyyn luokassa. Opettajat mainitsivat vaatimusten asettajiksi myös koulun yhteistyökumppanit, jotka antavat materiaalia ja käynnistävät yhteistyöprojekteja ja ohjelmia kouluissa.

Usean opiskelijan vastauksissa nousi esiin myös *opettajankoulutuslaitos* vaatimusten asettajana oppilaiden tunteiden kohtaamiselle. Rasku-Puttosen ja Röngän (2004, 175) mukaan vuorovaikutusosaaminen nostetaan ydinasiaksi opettajankoulutuksessa, sillä

yksi keskeisimmistä ja eniten keskustelua herättäneistä opettajan työn haasteista liittyy ihmisten kohtaamiseen. Myös Lankinen (2008, 28) uskoo, että tunnetaidot ovat vahvasti tulossa opettajainkoulutukseen.

*”Nyt tulee tavallaan mieleen vaikka opettajankoulutus. Musta täällä on semmonen henki ja puhetapa--”
Opiskelija*

Monet haastateltavista nostivat *opettajan itsensä* vaatimusten asettajana jo ennen kuin sitä ehdittiin erikseen kysyä. Kiviniemenkin (2000, 88) mukaan opettajat näkevät opetustyön ja koulumaailman tilanteen haastavana ja kokevat usein asettavan itselleen jopa liian suuria kehittymisen ja suoriutumisen paineita. Tässä tutkimuksessa oppilaiden tunteiden kohtaaminen koettiin tärkeäksi ja sen merkitystä tuotiin esille useissa eri yhteyksissä. Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastatellut kertoivat itse myös asettavansa itselleen vaatimuksia oppilaiden tunteiden kohtaamiseen. Opettajat perustelivat omia vaatimuksiaan opettajan työhön ja työnkuvaan liittyvillä tekijöillä. Opiskelijoilla vastaukset liittyivät enemmän opettajalta tunteiden kohtaamisessa vaadittaviin edellytyksiin sekä omiin valmiuksiin kohdata tunteita, joita käsitellään tarkemmin seuraavassa kappaleessa.

*”Opettajan työn mitta on se, että jaksaa venyä kuuntelemaan lasta silloin, kun he opettajaa tarvitsevat.”
Opettaja*

5.3 Ihanteet ja todellisuus opettajan valmiuksissa kohdata tunteita

Tässä tutkimuksessa haluttiin tutkia haastateltavien omia arvioitaan siitä, kuinka hyvät valmiudet he arvelevat omaavansa oppilaiden tunteiden kohtaamiseen. Useat vastaajat peilasivat omia vastauksiaan siihen, mitä heidän mielestään oppilaiden tunteiden kohtaaminen opettajalta edellyttää. Samalla he esittivät näkemyksiään siitä, mistä valmiudet ovat heille tulleet. Haastattelussa haastateltavia pyydettiin pohtimaan tilanteita, joissa he mielestään osaavat parhaiten kohdata tunteita sekä arvioimaan myös millaisissa tilanteissa heidän valmiutensa eivät ole vielä riittävät, vaan niitä tarvittaisiin lisää.

5.3.1 Ihanteelliset edellytykset tunteiden kohtaamiselle

Kiesiläisen (1998, 80) mukaan hyvän ammatillisen vuorovaikutuksen edellytyksinä voidaan pitää muun muassa vuorovaikutusvastuuta, välittämistä, ihmisen kunnioitusta ja ymmärtämistä. Kysyttäessä tunteiden kohtaamisen opettajalta vaatimia edellytyksiä sekä opiskelijoilta että opettajilta tuli erilaisia vastauksia hyvin paljon. Vastaukset voidaan jakaa kolmeen eri ryhmään: opettajan taitoihin/tietoihin liittyviin edellytyksiin, opettajan luonteenpiirteisiin/ominaisuuksiin liittyviin edellytyksiin sekä opettajan kiinnostukseen/motivaatioon liittyviin edellytyksiin.

Opettajan tietoihin ja taitoihin liittyvistä ihanteellisista edellytyksistä eniten esiin nousivat omien tunteiden tiedostaminen, tilannetaju, tunteiden tulkintataito, kuuntelemisen taito sekä oppilaantuntemus. Selvästi eniten esille nousi opettajan *omien tunteiden käsittely ja pohdinta*. Lähes kaikki haastateltavat olivat pitäneet tärkeänä edellytyksenä oppilaiden tunteiden kohtaamiselle sitä, että opettaja on tietoinen omista tunteistaan. Omien ja muiden tunteiden havaitseminen ja käsittely, omien emotionaalisten reaktioiden käsittely ja hallinta sekä kyky asettua toisen asemaan ovat keskeisiä prosesseja vuorovaikutustilanteissa (Laine 2005, 114). Myös Talibin (2002, 58) mukaan opettajan ammatillisuuden edellytyksiä ovat omien tunteiden tunnistaminen ja hallinta. Toiseksi *tilannetaju* nähtiin tärkeäksi edellytykseksi oppilaiden tunteiden kohtaamisessa sekä opiskelijoiden että opettajien vastauksissa. Tilannetajua tarvitaan haastateltujen opiskelijoiden mukaan siihen, missä voi lähteä käsittelemään oppilaiden tai oppilasryhmän tunteita ja mistä voi puhua ja mistä ei voi puhua tunteita käsitellessä. Kolmantena tärkeäksi koettuna asiana opettajan edellytykseksi oppilaiden tunteiden kohtaamiseen on nähty *tunteiden tulkittamiseen liittyvät taidot*. Opettajan pitäisi pystyä nopeasti tulkitsemaan, mikä tunnereaktion aiheuttaa, onko tunne aito ja onko asiasta syytä huolestua. Lankisen mukaan oppilaiden tunteita on syytä aistia, mutta on viisasta olla lähtemättä liikaa mukaan (Tikkanen 2008, 28). Neljäntenä tärkeänä edellytyksenä oppilaiden tunteiden kohtaamiselle nähtiin *kuuntelemisen taito*. Erään opettajan mukaan oppilaita tulisi ”kuunnella korvilla ja sydämellä”. Kiesiläisenkin (1998, 42) mukaan todellisen kuulemisen taito on vuorovaikutuksen ammattilaisen arvokkaimpia ominaisuuksia. Viimeisenä opettajan tietoihin/taitoihin liittyvistä edellytyksistä oppilaan tunteiden kohtaamiselle nousi *oppilaantuntemus*. Opettajan pitäisi pystyä huomioimaan

oppilaiden ikätaso ja persoonallisuuserot ja pystyä vastaamaan jokaiselle oppilaalle hänelle sopimalla tavalla.

”Et pitää hillitä itteesä ja miettiä tietysti, suhteuttaa siihen oppilaan ikäänki se oma tunteen kirjo, mikä siinä ehkä myllertää sillä hetkellä. Minkälaisen suhtautumistavan ja reagoinnin antaa nyt siinä tilanteessa itestään tulla näkyville, että voi olla tällasia erilaisia tilanteita hyvinki nopeella tahdilla, missä nopeesti pitäis osata reagoida ite.” Opettaja

Opettajan luonteen-/ominaispiirteisiin liittyviä tunteiden kohtaamiseen opettajalta vaadittavia edellytyksiä oli hyvin hajanaisesti. Eniten esille nousi opettajalta vaadittava *luonteenlujuus*. Tähän liittyviä ilmaisuja opettajien vastauksissa olivat; jämähkyys, lujuus, lempeä määrätietoisuus ja johdonmukaisuus. Termiä asertiivisuus ei mainittu suoraan, mutta erivivahteiset ilmaukset viittaavat tähän taitoon ilmaista jämäkästi, mutta toista kunnioittaen mielipiteensä (Kauppila 2006, 127-128). Opiskelijoiden vastauksissa mainittiin opettajalta edellytettävän tasapainoisuutta ja sisäistä vahvuutta sekä rohkeutta ja pelottomuutta kohdata oppilaiden tunteita. Laineenkin (2005, 66) mukaan sellaisilla ihmisillä, joilta puuttuu vahvuus kestää stressiä ja vaikeuksia elämässään ja jotka ovat emotionaalisesti haavoittuvia, on todennäköisesti vaikeuksia sekä omien että muiden emootioiden käsittelyssä. Opettajalta edellytetään vastaajien mukaan *myös empaattisuutta, välittämistä sekä kaikenlaisten hyväksymistä*. Joillekin oppilaille Kiviniemen (2000, 137) mukaan kotoa ei löydy heistä kiinnostuneita ja välittäviä aikuisia, jolloin koulun ja opettajan tehtäväksi jää osaltaan osoittaa tätä välittämistä. Opettajat lisäsivät opettajalta vaadittaviin edellytyksiin myös *rehellisuuden ja oikeudenmukaisuuden*. Opiskelijoiden vastauksista taas korostui *ymmärtäväisyys*. Yksittäisissä vastauksissa edellytyksiksi oppilaiden tunteiden kohtaamiselle katsottiin myös *kärsivällisyys, maltti ja esimerkillisyys*.

”Sitten tarvitaan opettajalta empaattisuutta, välittämistä, kärsivällisyyttä, lempeää määrätietoisuutta ja johdonmukaisuutta eri tilanteissa, oikeudenmukaisuutta, ennakointia.” Opettaja

Edellytykseksi oppilaiden tunteiden kohtaamiseksi opettajalta mainittiin myös opettajan omaan kiinnostukseen ja motivaatioon liittyviä tekijöitä. Näitä tekijöitä nostivat esille erityisesti opettajat. Opettajan pitäisi yrittää olla läsnä oppilaille, aistit avoimena ja olla kiinnostunut lapsen kehityksestä, kasvatuksesta ja oppimisesta. Opettajan pitäisi myös laittaa itsensä likoon ja olla oma aito itsensä sekä antaa aikaa tunteelle ja luokan

yhteisille jutuille. Lankisen mukaan opettajan kannattaisi jatkuvasti toistaa oppilaille, että meillä on lupa tunteisiin (Tikkanen 2008, 26).

5.3.2 Tunteiden kohtaamisen todelliset valmiudet eri tilanteissa

” Kyllä siinä varmaan kehittymisen ja parantamisen varaa olis, mutta ihan kohtuulliset kuitenkin mun mielestä.” Opettaja

Opettajien ja opiskelijoiden vastaukset omista valmiuksistaan oppilaiden tunteiden kohtaamiseen vaihtelivat kohtuullisista täydellisiin. Suurin osa opiskelijoista arvioi omien taitojensa olevan vasta kehityksessä ja opettajankoulutuksen auttaneen heitä hyvään alkuun. Opiskelijoilla suosituksi määrittelyksi omista valmiuksista nousi kuitenkin ”ihan hyvät valmiudet”. Yksi opiskelija katsoi omat valmiutensa aika vajavaisiksi käytännön kokemuksen puutteen vuoksi. Opiskelijoista usea toi myös esille näkemyksensä siitä, että työelämä vasta näyttää, kuinka taitava itse kukin on oppilaiden tunteiden kohtaamisessa. Opettajien näkemykset omista valmiuksistaan vaihtelivat myös kohtuullisista melkein täydellisiin. Kaksi opettajista totesi kehittymisen varaa aina olevan, kaksi arvioi valmiutensa kohtalaisen hyväksi tai ihan hyväksi ja lopuista kahdesta toinen arvioi valmiutensa kiitettäväksi ja toinen niin hyväksi, ettei ”kai paljon enempää voi vaatia”. Kontoniemen (2003, 131) tutkimuksessa opettajat kaipasivat täydennyskoulutusta nimenomaan vuorovaikutustaitoihin ja tunteiden käsittelyyn.

Opiskelijoilta ja opettajilta kysyttiin, millaisissa tilanteissa tunteita osataan parhaiten kohdata ja millaisissa tilanteissa tarvittaisiin lisää valmiuksia. Tilanteita, joita osattiin parhaiten kohdata tai jotka tuntuivat helpoilta, kuvattiin eniten käsitteellä positiiviset tunteet tai tunteella ilo. Tilanteita, joihin tarvittaisiin lisää valmiuksia, oli paljon erilaisia, mutta useimmat keskittyivät lähinnä negatiivisiksi koettujen tunteiden kohtaamiseen. Usein juuri konfliktitilanteissa opettajilla ei välttämättä ole koulutuksen tai kokemuksen tuomaa toimintamallia ja he joutuvat tukeutumaan omaan intuitioonsa ja elämäkokemuksensa muokkaamiin ratkaisuihin (Talib 2002, 58-59). Opettajat ja opiskelijat olivat tuoneet aineistossa aiemminkin esiin esimerkkitalanteita, jotka he olivat kokeneet helpoiksi tai vaikeiksi kohdata. Näissä aineiston kohdissa haastateltavat eivät kuitenkaan puhuneet lisävalmiuksien tarpeesta. Siksi näitä kohtia ei aineiston analyysissä tässä kohdassa huomioida.

Ongelmia parhaiten osattujen kohtaamistilanteiden määrittelyssä tuotti sana parhaiten. Opiskelijat vastasivat tähän kysymykseen lähinnä siten, mikä tuntui helpoimmalta ja samaa esiintyi myös opettajien vastauksissa. Jotkut kuitenkin kokivat, että myös vaikeisiin tilanteisiin heiltä löytyy keinoja, eivätkä näin ollen helpot tilanteet välttämättä ole niitä, jotka osataan parhaiten kohdata.

”Tietysti kaikista helpoin, jos oppilaalla on hyvä olla ja on ilonen jostain--, mut kyl mää koen et, jos vaikka oppilas on surullinen, niin jotenki löytyy sillä tavalla keinoja sitte saada parempi mieli oppilaalle.” Opiskelija

Opiskelijoiden vastauksissa helpoimpina tunteiden kohtaamisessa koettiin selvästi positiivisten tunteiden kohtaaminen, vaikka myös tilanteita mainittiin; ”kahdenkeskisissä keskusteluissa” ja ”kun on porukassa sisällä ja tavallaan yksi tekijöistä”. Yksi opiskelija katsoi oppilaiden tunteita kohdatessa tärkeäksi ja myös itse hyvin osaavansa pysymisen tilanteessa neutraalina ja aikuisen roolissa. Opettajiltakin tuli muutama maininta positiivisten tunteiden kohtaamisen helppoudesta, muuten vastaukset koskivat enemmän opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Opettajat kokivat oppilaiden tunteiden kohtaamisen parhaiten onnistuvan, kun on pitempiaikainen opetussuhde ja pystyy hyvin näkemään, mitä oppilaalle kuuluu. Myös toisten hyväksymiseen ja hyväksymistunteisiin ja niihin kasvattamisen katsottiin onnistuvan parhaiten. Lisäksi oppilaiden tunteiden kohtaamisen onnistumiseen katsottiin vaikuttavan oman hyvän olotilan, jolloin tunteita pystytään kohtaamaan paremmin.

Opiskelijat ja opettajat katsoivat tarvitsevansa lisää valmiuksia negatiivisten tunteiden kohtaamiseen. Lisää valmiuksia opettajien ja opiskelijoiden keskuudessa kaivattiin sellaisten tunteiden kohtaamiseen, joiden kohtaamiseen ei ole itsellä ennestään tietoa. Kiesiläisen (1998, 178) mukaan todellisuudessa oppilaiden ongelmat saattavat olla niin monimutkaisia, etteivät yksin työskentelevän opettajan tiedot ja taidot niiden hoitamiseen voi riittää. Opiskelijat puhuivat enimmäkseen negatiivisten tunteiden kohtaamisen vaikeudesta yleisellä tasolla, kun taas opettajilta tuli eritellymmän erilaisia tunteita, mitkä olivat tilanteen taustalla.

Tilanteita, joita opiskelijat eniten nostivat esiin, olivat kiusaamis-, riita- tai tappelutilanteet sekä sellaiset tilanteet, joissa negatiiviset tunteet tulevat yllättäen. Lisää valmiuksia opiskelijat arvioivat tarvitsevansa myös sellaisten oppilaiden kohtaamiseen,

joilla on oppimisvaikeuksia, joihin liittyy vahvoja tunteita. Kuitenkin merkittävä ja jatkuva osa opettajana olemista on vahvojen tunteiden kokeminen ja hallinta (Day ym. 2007, 104). Myös tilanteiden, joissa on isot ryhmät ja joiden taustalla on monimutkaisia kuvioita, kohtaamiseen opiskelijat katsoivat tarvitsevansa lisää valmiuksia sekä tilanteisiin, joissa todella vihainen oppilas pitäisi rauhoittaa luokkatilanteeseen.

”--ehkä yleisesti näitten negatiivisten tunteitten kohtaaminen on sellanen, missä tuntee, ettei ole kuitenkaan niin paljon ymmärrystä siitä.” Opiskelija

Opettajien vastauksissa esiin nousseita vaikeasti kohdattavia tunteita olivat negatiivisista tunteista myös eritellymmiin esiin tuodut kiukku, uhma, aggressiivisuus, suru ja välinpitämättömyys. Opettajat kokivat tarvitsevansa lisää valmiuksia myös tilanteisiin, jotka herättävät opettajassa itsessä ärsytystä. Opettajan tulisi kuitenkin kyetä myös omien tunteidensa hallintaan vaikeiden tapausten käsittelyssä (Kiviniemi 2000, 175). Lisää valmiuksia kaivattiin myös kohtaamisiin oppilaiden kanssa, joilla on käyttäytymisen tai sosiaalisen elämän, tunne-elämän tai oppimisen kanssa vaikeuksia. Valmiuksia koettiin tarvittavan enemmän myös itselle vieraiden oppilaiden tunteiden kohtaamiseen. Oppilaiden kotiolot näyttäytyivät opettajien mielestä myös vaikeina tilanteina koulussa. Eräs opettaja arvioi tarvitsevansa lisää valmiuksia sellaisen oppilaan kohtaamiseen, jolla on ollut kuolemantapaus tai avioero perheessä. Vaikka kysyttiin nimenomaan oppilaan tunteiden kohtaamisesta, yhden opettajan mukaan valmiuksia tarvittaisiin lisää haasteellisten vanhempien kohtaamiseen.

5.3.3 Kokemus valmiuksien suurimpana antajana

Siinä, mistä valmiudet ovat tulleet, opettajien ja opiskelijoiden vastaukset poikkesivat toisistaan. Kilpeläinen-Haurun (2001, 118) tutkimuksessa opettajat katsoivat saaneensa eväitä tunnetyöhön lähinnä omasta persoonastaan ja tunnetaidoistaan, myös omaa kehitystä ja käytännön kokemusta pidettiin tärkeinä. Aineistossa sekä opettajien että opiskelijoiden vastauksissa korostuivat vahvasti työkokemuksen ja elämäkokemuksen merkitys. Vaikka opiskelijoista haastateltavat oli valittu vähäisen työkokemuksen perusteella, ne opiskelijat, joilla työkokemusta oli, nostivat valmiuksien antajana ensimmäisenä esiin nimenomaan työkokemuksen. Myös kaikki opettajat pitivät työkokemusta valmiuksia kasvattavana tekijänä. Myös Kontoniemen (2003,138)

tutkimuksessa opettajat pitivät työkokemuksia ammatillisuutensa parhaimpina opettajina, jotka olivat opettaneet kohtaamaan erilaisia ihmisiä sekä samalla uusia puolia myös itsestä. Sekä opiskelijat että opettajat puhuivat myös omasta elämästä yleensä valmiuksien antajana. Elämänkokemuksen katsottiin avartavan omaa maailmankuvaa, joka Leinosen (2002, 44) mukaan auttaa opettajaa kohtaamaan oppilaansa moniulotteisena kokonaisuutena ja ymmärtämään erilaisia elämänpiirejä ja ihmisiä, elämän kokonaisuutta.

”Ne on tullu tässä elämän varrella, kun joutuu ihmisten kanssa elämään, näistä sosiaalisista kohtaamisista, epäonnistumisista ja onnistumisista.” Opettaja

Sekä opiskelijat että opettajat nostivat myös oman perheensä valmiuksien antajaksi oppilaiden tunteiden kohtaamiseen. Opiskelijat puhuivat lapsuudenperheestään, isosta perheestä ja äidistä, joka on kehottanut pohtimaan asioita. Opettajista suurin osa taas katsoi saaneensa valmiuksia omien lasten myötä.

Opiskelijoista osa nosti opettajankoulutuslaitoksen tärkeimmäksi valmiuksien antajaksi. Erityisesti koulutuksen vahvuudeksi nähtiin se, että se on opettanut jakamaan tunteita ja puhumaan niistä, lisännyt itsetuntemusta ja herättänyt ajatuksia myös tunteiden kohtaamisesta. Itsetuntemus onkin osa opettajan ammattimaista suhtautumista työhönsä ja auttaa opettajaa tarvittaessa suhtautumaan kontrolloidusti eteen tuleviin hankaliinkin ihmissuhdetilanteisiin (Kiviniemi 2000, 76). Tällaista omien tunteiden pohdinnan ja käsittelyn tärkeyttä tunteiden kohtaamisen valmiuksien antajana toi esille suurin osa opiskelijoista. Opiskelijoista osa näki tunteiden kohtaamisen valmiudet myös myötäsentyisenä ominaisuutena, joita ihmisessä joko on tai ei ole. Muina valmiuksien antajana opiskelijat mainitsivat ympäröivän median sekä kirjallisuuden esittävän erilaisia tapoja tunteiden kohtaamiseen.

Opettajat suhtautuivat ristiriitaisemmin koulutuksen valmiuksien antajana oppilaiden tunteiden kohtaamiseen. Koulutukseen suhtauduttiin joko hyvin kriittisesti tai sitten opiskelun ja täydennyskoulutuksen katsottiin antaneen valmiuksia oppilaiden tunteiden kohtaamiseen. Opettajat toivat esille myös opettajan oman kiinnostuksen asiaa kohtaan valmiuksien antajana. Opettajat ovat käyttäneet myös muunlaisia menetelmiä omien valmiuksiensa kasvattamiseen. Yksi opettaja oli käynyt tunteiden kohtaamiseen

liittyvän koulutuksen ja toinen katsoi kollegojen kanssa käytyjen keskustelujen ja pohdinnan antaneen lisää valmiuksia oppilaiden tunteiden kohtaamiseen.

”--Koulutus ei pysty antamaan kuin pohjaa, mut se opettajan työ kasvattaa siihen omaan työhönsä.”

Opettaja

6 POHDINTA

6.1 Yhteenvedoa tutkimustuloksista

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien kokemuksia ja näkemyksiä oppilaiden tunteiden kohtaamisesta ja tunteiden kohtaamiseen liittyvistä tekijöistä. Jokaisella kasvattajalla on Puolimatkan (2004, 19) mukaan omanlaisensa ymmärrys tunne-elämän ilmiöistä ja tähän ymmärrykseen vaikuttavat kasvattajan yksilölliset ihmis- ja arvokäsitykset. Näin ollen jokaisella tutkimuksessa haastatellulla henkilölläkin oli oma subjektiivinen ymmärryksensä tunteiden kohtaamisesta. Yleisesti ottaen haastateltavat ymmärsivät tunteiden kohtaamisen olevan osa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta; päivittäisistä, jatkuvaa ja jokapäiväisiin tapahtumiin liittyvää.

Tutkimuksen myötä syntyi kuva siitä, minkälaisissa tilanteissa opettajat oppilaiden tunteita yleisimmin koulussa kohtaavat ja miten he niissä tilanteissa toimivat. Yleisimpiä tunteita herättäviä tilanteita ovat oppilaiden sosiaalisesta elämästä aiheutuvat erilaiset ristiriitatilanteet sekä vertailua ja kilpailua sisältävät tilanteet. Negatiiviset tunteet huomataan helpommin kuin positiiviset, mikä on käynyt ilmi aiemminkin (vrt. Kilpeläinen-Hauru 2001, 62). Selkeästi yleisin keino kohdata oppilaiden tunteita on keskustelu. Tunteidenkohtaamistilanteissa myös tilannetaju ja tahdikkaus koetaan keskustelun rinnalla olennaisiksi asioiksi, jotka opettajan tulisi huomioida. Tutkimuksen myötä muodostui myös kuva siitä, mitä etua tai haittaa oppilaiden tunteiden kohtaamisesta seuraa eri osapuolille luokassa. Yleisesti ottaen oppilaiden tunteiden kohtaamisesta nähdään aiheutuvan selkeästi enemmän etua kuin haittaa sekä oppilaalle ja opetusryhmälle että myös opettajalle itselleen. Kun oppilaan tunteet kohdataan koulussa, häneltä vapautuu energiaa oppimiseen ja hänen tunnetaitonsa saavat mahdollisuuden karttua. Oppilaiden asiallinen tunteiden kohtaaminen parantaa myös luokan ilmapiiriä ja helpottaa opettajan työtä. Toisaalta oppilaiden tunteiden kohtaaminen myös rasittaa opettajaa, sillä ikävät tunteet ja tilanteet vaativat jämäkkyyttä ja kykyä työstää omia tunteita. Uutena näkökulmana oppilaiden tunteiden kohtaamiseen aineistosta nousikin haastateltavien näkemys siitä, että tunteiden

kohtaaminen on monenlaisten jännitteiden värittämää ja se vaatii opettajalta monenlaista rajanvetoa.

Aineistosta voidaan nostaa näkemys siitä, että tunteiden kohtaaminen nähdään opettajakohtaisena asiana. Opettaja itse taitoineen ja ominaisuuksineen voi olla sekä oppilaiden tunteiden kohtaamista edistävä että rajoittava tekijä. Opettaja tekee myös omat tulkintansa siitä, miten opetussuunnitelma hänen mielestään ohjaa kohtaamaan oppilaiden tunteita. Tulkintansa mukaan opettaja sitten käyttää aikaa ja energiaa oppilaiden tunteiden kohtaamiseen. Opettaja käyttääkin usein vapauttaan valita opetuksen painopistealueet oman harkintansa mukaan ja valintaan vaikuttavat muun muassa opettajan omat ammatilliset ja persoonalliset vahvuudet (Rantala 2006, 143). Aineistossa korostui opettajan oma osuus myös vaatimusten asettajana oppilaiden tunteiden kohtaamiselle. Tunteiden kohtaaminen edellyttää aineiston mukaan opettajalta monenlaisia taitoja ja ominaisuuksia. Erityisen tärkeinä pidetään omien tunteiden työstämistä, tilannetajua sekä lempeää jämäkkyyttä. Kokemusta pidetään tärkeimpänä valmiuksien antajana oppilaiden tunteiden kohtaamiseen, joten herää kysymys, mikä opettajankoulutuksen rooli voi olla opiskelijoiden valmiuksien kehittäjänä?

Yleistäen voidaan todeta, että tunteidenkohtaamistilanteiden, -tapojen, hyöty- ja haittatekijöiden sekä resurssien osalta tutkimustulokset myötäilivät suurelta osin yleisesti tiedossa olleita käsityksiä ja aiempia tutkimustuloksia. Aiemmin ei ole kuitenkaan tutkimuksissa tuotu esiin oppilaiden tunteiden kohtaamiseen liittyviä erityispiirteitä. Tilannetaju ja tahdikkaus nousivat aineistossa useammassa yhteydessä esiin, joten niiden merkitystä oppilaiden tunteiden kohtaamiseen liittyvinä tekijöinä pohditaan tarkemmin seuraavassa kappaleessa. Myös uutta, haastattelukysymysten ulkopuolelta noussutta näkökulmaa tunteiden kohtaamiseen liittyvistä jännitteistä ja rajanvetokysymyksistä käsitellään tarkemmin luvussa myöhemmin. Lisäksi opettajankoulutuksen roolia valmiuksien antajana oppilaiden tunteiden kohtaamiseen pohditaan tarkemmin omassa kappaleessaan. Niin ikään tutkimuksen osoittamia eroja opettajien ja opettajaksi opiskelevien välillä tarkastellaan omassa kappaleessaan.

6.2 Tunteiden kohtaaminen edellyttää tahdikkuutta ja tilannetajua

Tutkimusaineiston perusteella voidaan varovasti päätellä, että tunteiden kohtaaminen on vaativampaa kuin muu vuorovaikutus oppilaiden ja opettajan välillä. Opettaja selviää sosiaalisilla taidoilla monessa vuorovaikutustilanteessa, mutta oppilaiden autenttisten tunteiden kohtaaminen vaatii opettajalta erityistä spontaanisuutta, tilannetajua ja tahdikkuutta. Haastateltavien vastauksissa toistuivat eri yhteyksissä termit tilannetaju ja tahdikkuus, joita spontaanit eli yllättäen vastaan tulevat tunteidenkohtaamistilanteet vaativat. Tilannetaju tuli esiin sekä tunteidenkohtaamiskokemuksia että tunteiden kohtaamisen edellytyksiä kysyttäessä. Tyypillistä on, että tunteidenkohtaamistilanteet vaihtelevat ja tilanteesta riippuu se, millä tavalla ja millä intensiteetillä opettajan on parasta tunnereaktio kulloinkin kohdata. Tunteidenkohtaamistilanteet vaativat muun muassa sellaisten asioiden huomioonottamista kuin mikä tunne on kyseessä ja onko kyseessä oppilaan henkilökohtainen tunne, liittyykö tilanteeseen muita oppilaita vai kenties koko opetusryhmä. Tilannetaju ja tahdikkuus näyttivät myös limittyvän osassa vastauksista. Opiskelijat kokivat opettajalta vaadittavan tilannetajua muun muassa siinä asiassa, että missä ja mistä asioista voi oppilaiden kanssa puhua tunteita käsitellessä. Pohjimmiltaan tässäkin on kyse tahdikkuudesta. (Ks. esim. Harjunen 2002, 398-399.)

Haastateltavat nostivat varsinaisesti tahdikkuuden tunteiden kohtaamisessa esiin kahdessakin yhteydessä; tunteiden kohtaamisen tapoja sekä mahdollisia haittoja oppilaalle kartoitettaessa. Esimerkiksi oppilaiden yksityisasioiden julkinen käsittely tai halventava suhtautuminen oppilaiden tunteiden ilmauksiin katsotaan tahdittomaksi tavaksi kohdata tunteita. Oppilaan tunteiden kohtaamisesta ei nähdä olevan mitään haittaa oppilaalle, paitsi juuri siinä tapauksessa, jos tunteen kohtaamisen tapa on tahditon. Tällainen tahditon tapa on esimerkiksi sellainen joka loukkaa oppilaan itsemääräämisoikeutta. Koska tahdikasta tunteiden kohtaamistapaa peräänkuulutettiin haastateltavien vastauksissa eri yhteyksissä, voitaneen tehdä se johtopäätös, että oppilaiden tunteiden kohtaamiseen tiedostetaan liittyvän myös riski manipulointiin ja peitettyyn vallankäyttöön.

6.3 Tunteiden kohtaaminen sisältää jännitteisyyttä ja rajanvetoa

Oppilaiden tunteiden kohtaamista luonnehtii aineiston perusteella erilaisten jännitteiden ja rajanvetotilanteiden jatkuva läsnäolo. Koska tunteiden kohtaaminen on osa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta ja vuorovaikutussuhteeseen kuuluu luonnostaan monenlaisia jännitteitä, ei ole ihme, että jännitteet tulivat esiin myös tunteiden kohtaamisen osalta. Tätä näkökulmaa ei kuitenkaan alun perin tutkimuksessa osattu odottaa. Opettaja joutuu pohtimaan monenlaisia rajanvetokysymyksiä, kuten kuinka paljon aikaa ja energiaa voi antaa yksittäisten oppilaiden tunteiden kohtaamiselle koulupäivän aikana. Opettaja joutuu myös tasapainoilemaan erilaisten jännitteiden välillä kohdatessaan oppilaiden tunteita. Yleisin jännite aineiston mukaan muodostuu välittämisen ja instrumentaalisuuden välille eli siihen, kuinka paljon opettajan tulee välittää oppilaiden tunteista. Opettajan tulee välittää oppilaistaan ja heidän tunteistaan, mutta ei liikaa eli oman työssä jaksamisensa kustannuksella. Koska opettajat aineiston mukaan myös asettavat itselleen vaatimuksia kohdata oppilaiden tunteita, on rajan vetäminen välittämisessä tärkeää oman työssä jaksamisen takia. Tasapainoilun tarvetta ilmenee tunteiden kohtaamisessa myös avoimuuden ja suojaamisen välillä eli siinä, missä menee yksityisyyden raja niin oppilaille kuin opettajallakin. Kuinka paljon opettajan tulee itsestään ja tunteistaan paljastaa ja kuinka paljon vastaavasti rohkaista oppilaita tekemään samoin?

Erityisesti opiskelijat tuntuvat painivan rajanvetoon liittyvien kysymysten kanssa, koska heidän osuudessaan aineistoa suora pohdinta rajanvedosta korostui. Epävarmuutta siitä, mihin missäkin tilanteessa raja tulisi vetää, voitaneen selittää osin myös opiskelijoiden vähäisellä kokemuksella oppilaiden tunteiden kohtaamisesta. Toisaalta kokeneet opettajatkin pohtivat rajoja ja kokevat vaikeutta tasapainoilla tunteiden kohtaamiseen liittyvien jännitteiden välillä. Ammatillisen etäisyyden pitäminen suojaaa ihmissuhdetyötä tekevää opettajaa Vuorikosken (2005, 42) mukaan, mutta liian kaavamaisesti käsitettynä ammatillinen rooli voi muodostua myös esteeksi opettajan ja oppilaiden väliselle kohtaamiselle ja vuorovaikutukselle. Tunteiden kohtaaminen näyttäisi olevan siis opettajan työssä osa-alue, jota leimaa jatkuva muutos; rutiinia luonteeltaan spontaaneihin tunteidenkohtaamistilanteisiin ei voi kehittää menettämättä yhteyttä oppilaisiin. Yksi haastatelluista opettajista totesikin työvuosien auttavan, mutta aiemmin saavutettuun kokemukseen ei voi tuudittautua tunteiden kohtaamisessakaan.

Nykypäivänä opettajan työtä leimaavat myös Isokorven mukaan monenlaiset muutokset ja paineet; pedagogiset mallit vaihtuvat, työnkuva muuttuu ja muun muassa tunnetaitojen vaatimus lisääntyy opetuksen vuorovaikutuksellisuuden korostuessa (Mannonen 2006, 18).

6.4 Antaako opettajankoulutus valmiuksia tunteiden kohtaamiseen?

Opettajan oma osuus oppilaiden tunteiden kohtaamisessa nousee tutkimusaineistossa korostetusti esille. Opettajien on vaikea löytää itsensä lisäksi muita tekijöitä tai tahoja, jotka asettavat vaatimuksia oppilaiden tunteiden kohtaamiselle. Haastatteluaineistossa puhutaan enemmänkin odotuksista, joiden nähdään nousevan opetus suunnitelmasta, yleisistä mielipiteistä, viimeaikaisista ikävistä tapahtumista ja yhteistyöstä oppilaan vanhempien kanssa. Tutkimuksessa opiskelijat nostivat myös opettajankoulutuksen esille yhtenä vaatimusten asettajana oppilaiden tunteiden kohtaamiselle. Antaako opettajankoulutus vaatimusten lisäksi myös valmiuksia? Tunteiden kohtaamisen katsottiin edellyttävän opettajalta hyvin monenlaisia taitoja, mutta millaiset valmiudet opettajilla oikeasti on kohdata tunteita?

Opettajankoulutus valmiuksien antajana näyttäytyy tässä tutkimuksessa ristiriitaisessa valossa. Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että opettajien vuorovaikutustaidot ovat työhön lähtiessä heikohkot (Niemi 1995, Kiesiläinen 1998). Opettajia ei heidän mielestään ollut koulutettu lainkaan ihmissuhteisiin ja valmiuksia kaivattiin erityisesti ongelma- ja kriisitilanteiden kohtaamiseen (Kontoniemi 2003, 121; Kiviniemi 2000, 170). Aineiston perusteellakin eniten valmiuksia kaivataan negatiivisten ja yllättävien tunteiden kohtaamiseen, joita erilaisten tilanteiden kuvauksissa tuli myös eniten esille. Omat valmiudet katsottiin kuitenkin pääsääntöisesti hyviksi myös kokemattomien opiskelijoiden vastauksissa. Erityisesti opettajaopiskelijat korostivat opettajankoulutuslaitosta sekä vaatimusten asettajana että valmiuksien antajana oppilaan tunteiden kohtaamiselle. Voidaanko siis päätellä, että opettajankoulutus on vastannut aiempien tutkimusten tuloksista nousseeseen vaateeseen koulutuksen kehittämisestä? Voidaanko siis olettaa, että opettajankoulutus antaa tänään aiempaa parempia valmiuksia vuorovaikutukseen myös oppilaiden tunteiden kohtaamisen osalta?

Toinen vaihtoehto haastateltujen opiskelijoiden näkemyksille pääsääntöisesti hyvistä valmiuksistaan on se, että opettajaopiskelijat eivät vielä tiedä, kuinka paljon oppilaiden tunteiden kohtaaminen todellisuudessa tulee vaatimaan. Aiemmat tutkimuksethan on tehty haastatteleamalla työssä olevia opettajia, joilla on kokemusta opettajan työn todellisista vaatimuksista. Vaikka opettajankoulutus nousikin haastateltujen opiskelijoiden vastauksissa esille valmiuksien antajana, myös opiskelijat nostivat ensimmäisenä valmiuksien antajaksi työ- ja elämän kokemuksen. Vastaajien mielestä omien tunteiden pohtiminen ja käsitteleminen on tärkeä valmiuksien antaja tunteiden kohtaamiseen. Todellisessa tunteidenkohtaamistilanteessa on kuitenkin kyse myös toisen henkilön tunteista ja niihin vastaamisesta. Millaisia valmiuksia opettajakoulutuslaitos voisi antaa yksilöllisiin ja ainutlaatuisiin tilanteisiin, joissa oppilaiden tunteet ilmenevät? Tunnekasvatusta koulussa voi harjoittaa pedagogisilla valmiuksilla, mutta oppilaiden tunteiden kohtaamiseen pedagogiset valmiudet eivät riitä.

*“Et voisinkuvitella, jos en olisit ite ollut töissä yhtään koululla ja suoraan menisin sitten opiskelusta työelämään, niin vois tulla aika puskasta näitä asioita, että miten paljon tarvitaan sitä tunnetaitoa siellä”
Opiskelija.*

6.5 Erot haastateltujen opettajien ja opiskelijoiden välillä

Haastateltujen opettajien ja opiskelijoiden vastaukset eivät suuresti poikenneet toisistaan. Joitakin pieniä eroja oli kuitenkin havaittavissa. Vanhemmat ja koulun muu henkilökunta tulivat enemmän esille opettajien vastauksissa. Heidän vastauksissaan vanhempien merkitys oppilaiden tunteiden kohtaamisesta edistävänä sekä rajoittavana tekijänä korostui enemmän kuin opiskelijoiden. Opettajan näkivät oppilaan tunteiden kohtaamiselle tärkeäksi oikeiden taustatietojen saamisen oppilaan vanhemmilta. Työssä olevan opettajan arkeen kuuluu joskus hyvinkin läheinen yhteistyö oppilaan vanhempien kanssa, johon jo opetussuunnitelma velvoittaa. Kiviniemen (2000, 140) mukaan opettajan olisi tiedostettava myös ongelmien taustat eikä ymmärtää lapsen käyttäytymistä vain kapean pedagogisesti, oppitilanteen tai -tunnin pitämisen näkökulmasta. Saako opettajaksi opiskeleva tarpeeksi kokemusta myös ongelmien taustojen pohtimiseen vai keskitytäänkö koulutuksessa vain oppituntien onnistumiseen? Tuleeko oppilaan perheen ja taustan merkitys oppilaan kouluelämässä esille

opettajankoulutuksen aikana? Opiskelijoiden vastauksissa vanhemmat mainittiin lähinnä vain vaatimusten asettajina.

Opettajien vastaukset aineistossa olivat kokonaisuudessaan runsaampia niin määrällisesti kuin laadullisestikin eli opettajat kuvailivat erilaisia tunteidenkohtaamistilanteita monipuolisemmin ja yksityiskohtaisemmin kuin opiskelijat. Erityisesti opettajat nostivat esille empaattista ja tahdikasta tapaa kohdata oppilaiden tunteita sekä sitä, mitä oppilaiden tunteiden kohtaaminen opettajalta vaatii. Opettajat nostivat esiin muun muassa sellaisia kokemuksia, että opettajan on ollut pakko kohdata ja tulkita oppilaiden tunteita, antaa aikaa niiden käsittelylle ja valita sanansa sekä kohtaamisen tapansa tilanteen mukaan. Opiskelijoiden vastauksissa painottuivat enemmän rajanvetokysymykset ja tunteiden kohtaamiseen liittyvät jännitteet. Tästä voitaneen päätellä, että työssä oleva opettaja jo tietää, mitä tunteiden kohtaaminen käytännössä vaatii. Opiskelija sen sijaan vielä pohtii omia toimintatapojaan ja niiden soveltuvuutta oppilaan tunteiden kohtaamiseen. Kokemus nousi kuitenkin myös opiskelijoiden vastauksissa ensimmäisenä esiin valmiuksien antajana oppilaiden tunteiden kohtaamiseen. Myös Kontoniemen (2003, 138) tutkimuksessa opettajat pitivät työkokemuksia ammatillisuutensa parhaina opettajina. Kontoniemi (2003, 139) jatkaa, että opetustyössä tarvittava välitön tilannekohtainen oivaltaminen ja siihen nojaava vuorovaikutus perustuvat pitkälti omakohtaisesti saavutettuun itse- ja ihmistuntemukseen. Voidaankin pohtia, voiko tunteiden kohtaamisen valmiuksia parantaa ilman todellisia kokemuksia työelämästä ja sen vaatimuksista? Pitäisikö tunteiden kohtaamisen valmiuksien lisääminen kohdentaa opettajien täydennyskoulutukseen opettajankoulutuksen sijaan, jolloin koulutus voisi pohjautua todellisiin koettuihin tilanteisiin?

6.6 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksessa ilmeni, että oppilaiden tunteiden kohtaamiseen liittyy erilaisia rajanvetokysymyksiä. Mielenkiintoista, vaikkakin haastavaa olisi tutkia tarkemmin opettajien toimintaa ja ajatuksia rajanvetotilanteissa, joita tunteiden kohtaaminen tuo eteen. Miten opettaja voi esimerkiksi tukea ja rohkaista oppilaita ilmaisemaan tunteitaan, mutta samalla myös osoittaa rajat hyväksyttävälle käyttäytymiselle? Näitä keinoja ei varsinaisesti tässä tutkimuksessa ollut tarkoitus kartoittaa, mutta mahdollisen

jatkotutkimuksen aiheena opettajan keinot tukea oppilaiden tunne-elämän kehittymistä olisi mielenkiintoinen. Koska tunteet kuuluvat olennaisesti tasapainoiseen inhimilliseen elämään myös koulussa, olisi hyödyllistä löytää keinoja, miten koulun käytäntöjä ja rakenteita muuttamalla voidaan tukea oppilaiden tunteiden kohtaamista.

Tutkimuksessa haastatellut henkilöt olivat kokeneet, että tunteiden kohtaaminen vapauttaa oppilaiden energiaa oppimiseen ja että tunteita voisi hyödyntää enemmän opetuksessa. Tutkimuskirjallisuudessakin on osoitettu, että etenkin positiivisilla, mutta myös negatiivisilla tunteilla on tilanteesta riippuen positiivista vaikutusta oppimiseen (Rauste-von Wrigt 1997, 39, 81-82). Olisi mielenkiintoista tutkia, millaisissa tilanteissa erilaiset tunteet, sekä positiiviset että negatiiviset, voidaan nähdä oppimista tukevana asiana.

Tutkimusaineiston perusteella opettajat ja opettajaopiskelijat pitivät oppilaiden tunteiden ilmaisemisen sallimista ja heidän tunteidensa kohtaamista tärkeänä asiana nykykouluissa. Oppilaiden tunteiden kohtaamisen ja tunnekasvatuksen nähtiin kuuluvan olennaisesti opettajan työhön. Näre (1999, 12) kirjoitti jo 10 vuotta sitten, että tunteiden hallitsemisesta ja hyödyntämisestä on yhteiskunnassa tulossa entistä arvostetumpaa pääomaa; elämän emotionaalinen hallinta on nousemassa tärkeäksi voimavaraksi. Toisaalta tunteiden huomioiminen vuorovaikutuksessa on pehmeiden arvojen mukaista. Kauppila kirjoittaa kahdesta vuorovaikutuksen mallista, humanistisesta ja kilpailuyhteiskunnan vuorovaikutusmallista. Humanistinen vuorovaikutuksen malli pehmeine vuorovaikutusmuotoineen on Kauppilan mukaan väistymässä kovia ja pinnallisia vuorovaikutusmuotoja edustavan kilpailuyhteiskunnan vuorovaikutuksen mallin tieltä. (Kauppila 2006, 205-206.) Mielenkiintoinen jatkotutkimus olisi tutkia opettajien ja opettajaopiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä tunteiden kohtaamisesta muutamien vuosien kuluttua uudestaan. Miten näkemykset tunteiden kohtaamisen tärkeydestä tulevat mahdollisesti muuttumaan, jos suunta on humanistisesta vuorovaikutuksen mallista kilpailuyhteiskunnan vuorovaikutuksen malliin? Miten opettajat ja opettajaopiskelijat arvostavat tunteiden ilmaisua ja tunnetaitoja tulevaisuudessa?

7 LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Buber, M. 1965. *Between man and man*. New York: Collier Books.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. and Gu, Q. 2007. *Teachers Matter. Connecting Lives, Work and Effectiveness*. New York: Open University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Forrester, G. 2005. All in a day's work: primary teachers 'performing' and 'caring'. *Gender and Education*, vol.17, no.3, august 2005, 271-287.
- Friman, T. 2006. Kuuntelemista opettelemassa. *Opettaja* 5, 2-4.
- Gerlander, M. & Kostiainen, E. 2005. Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. Teoksessa T.-R. Välikoski, E. Kostiainen, E. Kyllönen & L. Mikkola (toim.) *Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2005*. Jyväskylä: Prologos ry., 68-87.
- Goleman, D. 1997. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. *Suom. J. Kankaanpää*. 2. Painos. Helsinki: Otava.
- Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu*. Suom. M. Savolainen. Helsinki: Lasten keskus
- Hannukkala, M. & Salonen, K. 2006. Hyvän mielen koulu. *Mielenterveys lapsuuden ja nuoruuden voimaksi*. Suomen mielenterveysseura.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. *Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 10*.
- Hebson, G., Earnshaw, J. & Marchington, L. 2007 Too emotional to be capable? The changing nature of emotional work in definitions of 'capable teaching'. *Journal of Education Policy* vol.22, No 6, November, 675-694.
- Heikkinen, H.L.T. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 93-109.
- Hirsjärvi, S. 2004. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Isokorpi, T. 2001. *Tunnevoimaa*. Tampere: Tammi.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. *Tunne itsesi, suomalainen*. 6. Painos. Helsinki: WSOY.

- Kalaja, S., Koponen, J. & Siponen, U. 2004. Terveystieto osana koulun opetusta ja toimintakulttuuria. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus, 131-146.
- Kalliopuska, M. 2005. Psykologian sanasto. Helsinki: Otava.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Edita.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H.(toim.). 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2007-2009. Jyväskylän yliopisto.
- Kauppila, R. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiesiläinen, L. 1998. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Hämeenlinna: Arator.
- Kilpeläinen-Hauru, A. 2001. Tunteet koulussa - oppimisen este vai kohde. Luokanopettajien näkemyksiä tunteista ja tunnekasvatuksesta koulussa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B7:2001. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 130-143.
- Kokkonen, M. 2005. Sosioemotionaaliset taidot opettajan pääomana. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Jyväskylän yliopisto Terveystieteiden tutkimuskeskus Julkaisuja 3, 67-78.
- Kontoniemi, M. 2003. ”Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?” Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 210.
- Kullberg-Piilola, T. & Peltonen, A. 2005. Tunnemuksuuksia. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Lasten Keskus.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.
- Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 110-119.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa: L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-78.
- Leinonen, M. 2002. Kohtaako opettaja oppilaansa. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43.vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 17-48.
- Mannonen, H. 2004. Tunneälyä voi oppia. Opettaja 26, 18-19.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatusta – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Mikkola, A. 2002. Onko opettajankoulutus yhteiskunnallinen vaikuttaja. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43.vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 187-200.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajakoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3/1995.
- Nissinen, L. 2007. Auttamisen rajoilla. Myötätuntouupumuksen synty ja ehkäisy. Helsinki: Edita
- Näre, S. 1999. Tunteiden sosiologia yhteiskuntatutkimuksen kentässä. Teoksessa S. Näre (toim.) Tunteiden sosiologia I. Elämyksiä ja läheisyyttä. Hämeenlinna: Karisto, 9 -15
- Patton, M. 2002 (3. painos) Qualitative Evaluation and Reserch methods. Thousand Oaks (CA): Sage
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: SUFI
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puolimatka, T. 2004. Kasvatusta, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Kirjayhtymä.
- Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Rasku-Puttonen, H. & Rönkä, A. 2004. Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus, 175-185.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: ATENA.
- Ruusuvuori, J. 2007. Tunteet vuorovaikutuksessa. *Psykologia* 2, 126-133.
- Salminen, M. 2008. Tunne-etsivä. Opetusmateriaalia peruskoulun ja lukion tunnekasvatukseen. Helsingin kaupunki: Kalliolan nuorten julkaisuja nro 1.
- Shields, S. A. 2002. *Speaking from the heart. Gender and the Social Meaning of Emotion.* Cambridge University Press.
- Siponen, U. 2002. Turvallisen ryhmän ja ryhmäprosessin merkitys terveystiedossa. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Jyväskylän yliopisto Terveysten edistämisen tutkimuskeskus Julkaisuja 3, 79-88.
- Talib, M. 2002. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita: opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 56-69.
- Tikkanen, T. 2003. Mitä tekevät tunteet tunnilla? *Opettaja* 16-17, 2-4.
- Tikkanen, T. 2008. Opettajat tunteiden kuntokouluun. *Opettaja* 48, 26-28.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Turunen, K. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylä: Atena.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus* 22, 5-6.
- Uusikylä, K. 2007. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Gummerus.
- Vehviläinen, S. 2004. Tunteet ja vuorovaikutus. *Aikuiskasvatus* 2, 141-153.
- Vuorikoski, M. 2005. Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Jyväskylä: Gummerus, 31-61.
- Välimaa, R. 2002. Terveysymmärrystä rakentamassa. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Jyväskylän yliopisto Terveysten edistämisen tutkimuskeskus Julkaisuja 3, 37-50.
- Wahlsted, P. 2007. Tilaa tunteille ja vuoropuhelulle. *Opettaja* 41, 20-21.
- Woolfolk, A. *Educational psychology.* 2007. Pearson International Edition.

Internet-lähteet

<http://www.lions.fi/quest.htm>. Viitattu 5.1.2009.

http://www.nyyti.fi/linkit_ja_artikkelit/artikkelit/tunteet.htm. Viitattu 10.12.2008

Uusikylä, K. 2008. Opettaja, koulu yhteisö, mielenterveys.

http://info.stakes.fi/NR/rdonlyres/85598C2F-401D-430A-B95C-63DBAD352418/o/Hyvill%C3%A4mielinkoulussa_Uusiky1%C3%A4.pcf. Viitattu 30.11.2008.

<http://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/Opetusohjelma%202008-2009>. Viitattu 15.3.2009

8 LIITE

LIITE 1. Aiheen määrittelyä ja haastattelukysymykset

A) Mitä tunteet ovat?

Tunteet ovat muodossa tai toisessa koko ajan läsnä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Tunteita harvoin ilmaistaan suoraan niistä kertomalla, mutta ne tulevat esiin monella muulla tavalla; Sananvalinnoissa, äänensävyissä, elehdinnässä ja katseen suuntaamisissa. Tunteet eivät siis ole vain jokin osa ihmisen persoonallisuutta, vaan ihminen elää tunteidensa kautta. Tunteet muun muassa suuntaavat ja motivoivat ihmisen käyttäytymistä.

Koulussa oppilaat kokevat lyhyitä tunnereaktioita sekä pitkäkestoisempia mielialoja. *Tunne* määritellään psyykkisenä elämyksenä koetuksi lyhytkestoiseksi tilaksi eli tunnereaktioksi. *Mieliala* taas määritellään pitkäkestoisemmaksi ja vähemmän voimakkaammaksi tilaksi. Tunteet ilmenevät fysiologisina muutoksina, mutta myös käyttäytymisessä, vaikkakaan niitä ei aina ulkoisesti huomaa. Tunteita on usein vaikea tunnistaa oikein niin itsensä kuin toisen ihmisten kohdalla, sillä tunteilla on myös taipumus piiloutua ja ilmetä monenlaisten käyttäytymistapojen kautta.

Tunteilla on biologinen pohja, joka on kaikilla ihmisillä sama. Kaikissa kansallisuuksissa ja kulttuureissa tunnistetaan ns. *perustunteet*, joita ovat pelko, viha, suru ja mielihyvä. Vivahteikkaampia tunteita ovat mm. tyytyväisyys, helpotus, kateus, pettymys, kyllästyminen, inho, häpeä, syyllisyys ja sääli. Sekä myönteisten että kielteisten tunteiden kokeminen ja ilmaiseminen kuuluvat terveeseen tunne-elämään.

Mitä tunteiden kohtaaminen on?

Tässä tutkimuksessa tunteiden kohtaamisella ei tarkoiteta varsinaisesti tunne-kasvatusta ennaltaehkäisevässä mielessä eli tunne-taitojen harjoittelua. Sen sijaan näkökulma tunteiden kohtaamiseen otetaan ennakoimattomista tilanteista, joissa tunteita koetaan ja ilmaistaan autenttisesti.

B) Haastattelukysymykset

I TEEMA: Kokemuksia oppilaiden tunteiden kohtaamisesta

1. Minkälaisia kokemuksia/odotuksia sinulla on oppilaiden tunteiden kohtaamisesta?
2. Minkälaisissa tilanteissa tunteita ilmenee?
3. Millä tavoilla kohtaat/tulet kohtaamaan oppilaiden tunteita tilanteissa, joita mainitsit edellä?

II TEEMA: Tunteiden kohtaamisen edut ja haitat

4. Mitä etua tunteiden kohtaamisesta voi olla?

- opettajalle?
- luokalle/opetusryhmälle?
- oppilaalle?

5. Mitä haittaa oppilaiden tunteiden kohtaamisesta voi olla?

- opettajalle?
- luokalle/opetusryhmälle?
- oppilaalle?

6. Mitä tunteiden kohtaaminen edellyttää opettajalta?

III TEEMA: Tunteiden kohtaamisen resurssit ja vaatimukset

7. Mitkä ulkoiset tekijät edistävät oppilaiden tunteiden kohtaamista?

8. Mitkä ulkoiset tekijät rajoittavat oppilaiden tunteiden kohtaamista?

9. Mitkä tahot asettavat mielestäsi vaatimuksia oppilaiden tunteiden kohtaamiselle koulussa?

- millaisia vaatimuksia

10. Millainen käsitys sinulla on siitä, kuinka paljon lapsen tunne-elämän huomioimista tuodaan esille OPS:ssa?

11. Asetatko itse vaatimuksia itsellesi oppilaiden tunteiden kohtaamiseen?

IV TEEMA: Omat valmiutesi oppilaiden tunteiden kohtaamiselle

12. Millaiset valmiudet koet omaavasi oppilaiden tunteiden kohtaamiseen?

13. Millaisissa tilanteissa koet osaavasi parhaiten kohdata oppilaiden tunteet?

14. Millaisissa tilanteissa koet tarvitsevasi lisää valmiuksia oppilaiden tunteiden kohtaamiseen?

15. Mistä valmiudet ovat tulleet?

EXTRAKYSYMYS:

Onko joku muu näkökulma liittyen oppilaiden tunteiden kohtaamiseen, jonka haluaisit tuoda esiin?