

**”Tästä tunnekasvatustyöstä on  
tullu niin olennainen osa mun opettajuutta”  
Tunnekasvattajana kehittyminen opettajien kokemana  
Susanna Mäkinen ja Noora Paappanen**

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Mäkinen, Susanna & Paappanen, Noora. 2019. "Tästä tunnekasvatustyöstä on tullu niin olennainen osa mun opettajuutta" Tunnekasvattajana kehittyminen opettajien kokemana. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 96 sivua.**

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajien ja erityisopettajien kehittymistä tunnekasvattajina. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisten merkityksellisten kokemusten kautta opettajat olivat kehittyneet tunnekasvattajina. Lisäksi tavoitteena oli pyrkiä ymmärtämään tunnekasvattajana toimimisen monia merkityksiä opettajille.

Tutkimuksen lähestymistapa oli eksistentiaalis-fenomenologinen, jossa painotetaan kokemusten yksilöllisyyttä sekä kokemuksiin liitettyjen merkitysten yhteyttä yksilön elämäntilanteeseen. Tutkimukseen osallistui kolme luokanopettajaa ja neljä erityisopettajaa. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin avointa haastattelua, jonka avulla pyrittiin pääsemään lähelle tutkittavien yksilöllistä kokemusmaailmaa. Aineiston analyysi pohjautuu Giorgin ja Perttulan fenomenologisiin analyysimenetelmiin. Analyysin pohjalta muodostettiin seitsemän yksilökohtaista merkitysverkostoa ja yksi yleinen merkitysverkosto.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että tunnekasvattajana kehittyminen näyttäytyi yksilöllisenä prosessina ja oli kietoutunut yksilön elämäntilanteeseen. Merkitykselliset tunnekasvattajana kehittymistä tukevat tai heikentävät kokemukset liittyivät opettajien persoonalliseen identiteettiin, ammatilliseen oppimiseen, moniammatilliseen yhteistyöhön sekä työyhteisöön. Tunnekasvattajana toimiminen oli saanut monia erilaisia merkityksiä, mutta jokainen opettaja oli omaksunut tunnekasvattajan roolin osaksi opettajan ammatti-identiteettiään.

Asiasanat: tunnekasvattaja, tunnekasvatus, tunnetaidot, opettajan ammatti-identiteetti, ammatillinen oppiminen, fenomenologia

## SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	5
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	14
2.1	Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja tutkimuskysymykset.....	14
2.2	Eksistentiaalis-fenomenologinen lähestymistapa .....	14
2.3	Tutkimukseen osallistujat.....	20
2.4	Avoin haastattelu aineistonkeruumenetelmänä .....	21
2.5	Aineiston analyysi .....	25
2.6	Eettiset ratkaisut.....	32
3	TULOKSET.....	35
3.1	Yksilölliset merkitysverkostot.....	35
3.1.1	Anneli.....	35
3.1.2	Birgitta.....	38
3.1.3	Camilla .....	41
3.1.4	Doris .....	44
3.1.5	Eeva .....	46
3.1.6	Fiona.....	49
3.1.7	Gloria.....	53
3.2	Yleinen merkitysverkosto .....	56
4	POHDINTA.....	60
4.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	60
4.1.1	Tunnekasvattajan rooli osana ammatti-identiteettiä .....	61
4.1.2	Tunnekasvatuksellisen osaamisen kehittäminen .....	64
4.1.3	Yhteistyö tukemassa tunnekasvattajana kehittymistä.....	68
4.1.4	Työyhteisön merkitys tunnekasvattajana kehittämisessä.....	71

4.1.5 Yhteenveto.....	74
4.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi .....	77
4.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet .....	81
<b>LÄHTEET</b> .....	85
<b>LIITTEET</b> .....	96

# 1 JOHDANTO

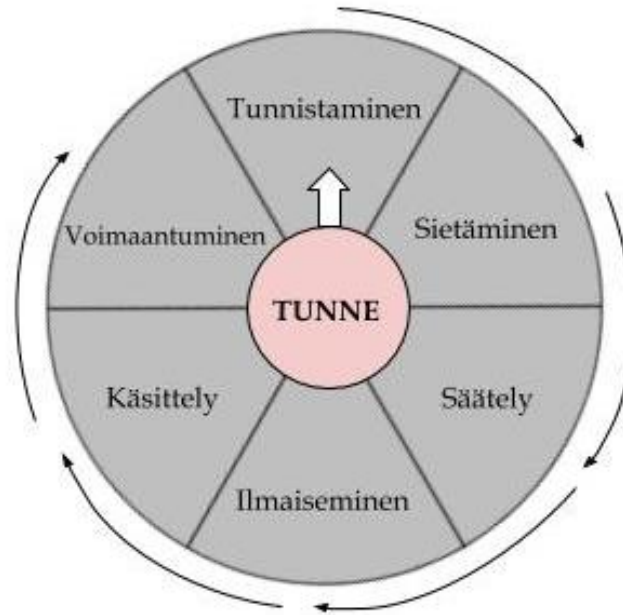
Akateemisten oppisisältöjen opettamista on perinteisesti pidetty koulun tärkeimpänä tehtävänä (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson & Salovey 2012, 219; Välijärvi 2011, 20; Jalovaara 2006, 8; Goleman 1997, 56). Perusopetuslain (628/1998 2§) mukaan kouluilla on akateemisten taitojen opettamisen lisäksi kasvatustehtävä, sillä *opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja*. Tähän kasvatustehtävään on alettu kiinnittää enemmän huomiota, ja esimerkiksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamista pidetään nykyään yhä tärkeämpänä akateemisten taitojen opettamisen rinnalla (Sklad, Diekstra, Ritter, Ben & Gravesteijn 2012, 892; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger 2011, 406). Siitä huolimatta akateemiset oppisisällöt painottuvat edelleen vahvasti opetuksessa, ja opettajat voivatkin kokea haastavaksi tasapainottelun akateemisten taitojen sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisen välillä (Martinez 2016, 11; Välijärvi 2011, 22–23).

Tunnetaitoja pidetään yhtenä merkittävimmistä koulussa opittavista taidoista niin uusimpien opetussuunnitelmien (OPH 2004, 2014) kuin useiden tutkimustenkin perusteella (Cavioni, Grazzani & Ornaghi 2017; Martinez 2016; Dolev & Leshem 2016; Sklad ym. 2012; Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson & Salovey 2011). Vaikka tunnetaidoista ei ole koskaan puhuttu niin paljon kuin tänä päivänä, käsite juontaa juurensa jo 1990-luvulle. Salovey & Mayer (1990) toivat ensin tunneälyn (*emotional intelligence*) käsitteen tutkimuksen kentälle. Heidän mukaansa tunneäly käsittää yksilön kyvyn ymmärtää, ilmaista ja säädellä tunteitaan. Näiden kykyjen avulla yksilö voi edistää sekä emotionaalista että älyllistä kasvuaan. (Salovey & Mayer 1990.) Tämän jälkeen myös Goleman (1997) on tutkinut tunneälyä tuoden käsitteen laajemmin julkisuuteen. Hänen mukaansa tunneäly jaetaan viiteen eri osa-alueeseen: kykyyn ymmärtää omia tunteita, kykyyn säädellä tunteita, motivaatioon, empatiakykyyn sekä sosiaalisiin taitoihin (Goleman 1997,

43). Tunneälyllä ei ole vielä tänäkään päivänä yhtenäistä määritelmää, mutta Golemanin määritelmä on tunnetuin ja yleisimmin käytössä.

Myöhemmin Mayer ja Salovey (esim. 1997; 2008) ovat täydentäneet aiempaa tutkimustaan uudemmillä tutkimuksilla. He esimerkiksi jakoivat tunneälyn käsitteen neljään osaan: tunneälyn pohjana toimii ihmisen kyky havaita sekä nimetä erilaisia tunteita sekä itsessä että muissa ihmisissä. Toiseksi ihmisellä on kyky hyödyntää tunteita ajattelun tukena. Kolmas osa sisältää ymmärryksen tunteista ja niiden erilaisista signaaleista. Viimeisenä ihminen kykenee hallitsemaan omia tunteitaan sekä saavuttamaan tavoitteitaan niiden avulla. (Mayer & Salovey 1997, 5–6.) Lisäksi Mayer, Salovey ja Caruso (2008, 504) ovat kritisoineet Golemanin viittä osa-aluetta, sillä heidän mukaansa kyseinen malli ja sosiaalinen ulottuvuus monimutkaistavat tunneälyn käsitettä liiaksi.

Suomalaisessa kirjallisuudessa tunneälyn tilalla käytetään usein tunnetaitojen käsitettä (Jääskinen 2017; Kokkonen 2017; Jalovaara 2006), jota myös tässä tutkimuksessa käytämme. Jääskinen (2017) kuvaa tunnetaitojen kehittymistä prosessina, jossa erilaiset osataidot rakentuvat osittain toistensa päälle ja rinnakkain. Tämä prosessi on kuvattu kuviossa 1. Kaikki lähtee liikkeelle tunteen eli kehoillisen aistimuksen tunnistamisesta, johon sisältyy tunteen tiedostaminen ja sen hyväksyminen. Seuraavassa vaiheessa tunnetta opitaan sietämään ja kannattelemaan. Kun tunteen sietäminen onnistuu, mahdollistuu tunteen tarkoituksenmukainen säätely. Säätelykeinoja voivat olla muun muassa ajattelu, keskittyminen, kehoillisten reaktioiden hallinta ja toisen ihmisen tuki. Yksi olennainen tunnetaito on tunneilmaisun kyky; tunne pitäisi pystyä ilmaisemaan vähintään itselle sisäisenä puheena. Ilmaiseminen tapahtuu usein samanaikaisesti tunteen käsittelyn kanssa, jolloin tunnetta pyritään purkamaan esimerkiksi luovin ja kehoillisin keinoin. Kun prosessin eri osa-alueet hallitaan onnistuneesti, on voimaantumisen mahdollista. Tällöin tietoisuus ja taidot kasvavat entisestään ja luottamus itseen aktiivisena toimijana kasvaa. (Jääskinen 2017, 35.)



KUVIO 1. Tunnetaidot prosessina Jääskisen (2017) mukaan

Ensisijaisesti lapsi oppii tunnetaitoja kotona vanhempien mallin ja opastuksen avulla (Mayer & Salovey 1997, 9), mutta näin ei kuitenkaan jokaisen lapsen kohdalla ole. Jos vanhemmat käyttävät konfliktitilanteissa ainoastaan vihan ja suuttumuksen tunteita, he eivät tarjoa lapselleen rakentavaa mallia tunteiden säätelystä vaan opettavat epätarkoituksenmukaisia tunteiden hallinta- ja säätelykeinoja. Tämä voi haitata esimerkiksi lapsen empatiakyvyn kehittymistä. Myös vanhempien erilaiset kasvatustyyliä voivat vaikuttaa lasten tunnetaitojen kehittymiseen: autoritatiivinen eli hyväksyvä ja lämmin kasvatustyyli on hyväksi lapsen tunteiden säätelyn kehittymisen kannalta, kun taas autoritaarinen eli alistava ja määräävä kasvatustyyli voi haitata lapsen tunne-elämän kehitystä. (Kokkonen 2017, 90–91.) Tästä syystä onkin erityisen tärkeää, että jokaiselle lapselle tarjottaisiin mahdollisuus oppia tunteiden käsittelyä ja hallintaa myös koulussa, sillä puutteelliset tunnetaidot voivat vaikuttaa negatiivisesti lapsen elämään monella tavalla (ks. esim. Gershon & Pellitteri 2018, 30; Sklad ym. 2012, 905).

Tietoisesti toteutettavaa tunnetaitojen opettamista kutsutaan tunnekasvatukseksi. Tunnekasvatuksen tavoitteena on, että lapsi oppisi tunnistamaan omia sekä muiden tunteita, ilmaisemaan myönteisiä ja kielteisiä tunteita sekä

nimeämään niitä. Tunnekasvatuksella pyritään vaikuttamaan myönteisesti lapsen tunne-elämän monipuoliseen kehitykseen (Martinez 2016, 15; Puolimatka 2010, 68.) Tunnetaitojen opettamisen positiivinen vaikutus on todettu kokonaisvaltaiseksi ja oppilaiden hyvinvointia tukevaksi. Tästä syystä tunnekasvatus onkin koettu ratkaisuna myös koulumaailmassa huolta aiheuttaviin haasteisiin kuten oppilaiden lisääntyneeseen ja voimistuneeseen ongelmakäyttäytymiseen sekä oppilaiden puutteellisiin tunne- ja vuorovaikutustaitoihin. (Kokkonen 2017; Sklad ym. 2012, 905; Leivo 2010, 194; Goleman 1997, 15.) Opettamalla tunnetaitoja koulussa lapsen tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen lisäksi myös lapsen hyvinvointi, itsetunto, stressinsietokyky ja akateeminen suoriutuminen voivat parantua. Tunnetaitojen harjoittelu voi myös vähentää sekä ehkäistä ahdistusta ja masennusta. (Sklad ym. 2012, 905; Shanwal & Kaur 2008, 163; Goleman 1997, 336; Liao, Liao, Teoh & Liao 2012; Ruiz-Aranda, Salguero, Cabello, Palomera & Fernandez-Berrocal 2012.)

Goleman (1997) toteaa tunnekasvatuksen kuuluvan jokaiselle oppilaalle taustasta ja tarpeesta huolimatta. Viime vuosikymmenten aikana on onnistuttu kehittämään useampia koulumaailmaan sopivia ohjelmia (ks. mm. Lions Quest, RULER, Second Step) tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen (Sklad ym. 2012, 892). Tunnekasvatukseen liittyvät ohjelmat ovat usein suunniteltu toteutettavaksi koko koulun tai luokan tasolla. Lisäksi kohdistettuja tunnekasvatusinterventioita voidaan toteuttaa sekä ennaltaehkäisevänä toimintana riskioppilaille että haasteita havaitessa kuntouttavana toimintana. (Cavioni ym. 2017, 102–103.) Tunnekasvatus näkyy aiempaa selvemmin myös vuoden 2014 opetussuunnitelmassa, sillä tunnetaidot mainitaan jo osana kaikille yhteistä laaja-alaista tavoitetta ”Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3)”. Tunnetaitoja harjoitellaan alakoulun aikana ensimmäisestä luokasta alkaen ympäristöopissa ja liikunnassa sekä yläkoulun aikana osana terveystiedon oppiainetta. Tunnekasvatus on myös osa laajempaa mielenterveystaitojen kokonaisuutta, jossa painotetaan kokonaisvaltaista mielen hyvinvoinnin edistämistä. Tunnekasvatusta voidaan toteuttaa onnistuneesti myös muissa oppiaineissa kuten musiikissa, kuvaamataidossa ja



äidinkielessä. (OPH 2014.) Tunnekasvatuksen toteuttamiselle on siis useita erilaisia mahdollisuuksia. Valtakunnallisen opetussuunnitelman lisäksi kunnat laativat paikallisen opetussuunnitelman, ja koulut voivat laatia omia koulukohtaisia opetussuunnitelmiaan (Kokkonen 2017, 106). Tästä syystä tunnekasvatuksen rooli ja toteuttaminen voivat vaihdella merkittävästi kunnittain ja kouluittain.

Opetussuunnitelmien lisäksi opettajan asenne ja ammattitaito ovat merkittävässä roolissa puhuttaessa onnistuneesta tunnekasvatuksesta (Brackett ym. 2012, 220). Koulussa opettaja on se aikuinen, joka voi toimia oppilaille mallina muun muassa tunteiden oikeanlaisessa käsittelyssä ja ilmaisussa (Dolev & Leshem 2016, 83–85; Mayer & Salovey 1997, 19; Goleman 1997, 234, 312–313). Vaikka opettajat pitäisivät tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamista tärkeänä, he kohtaavat monia haasteita yrittäessään opettaa näitä taitoja. Yksi merkittävimmistä haasteista onkin opettajien tunnekasvatukseen liittyvä puutteellinen ammattitaito (Martínez 2016, 11). Monissa tutkimuksissa on osoitettu, että tunnetaitojen opettaminen on mahdollista, mikäli opettajalla on riittävästi tietoa ja taitoja tunnekasvatuksen toteuttamiseksi (Sklad ym. 2012, 906; Durlak ym. 2011, 417). Kun opettaja itse sitoutuu kehittämään ammattitaitoaan, ovat lähtökohdat tunnekasvatuksen onnistuneelle toteutukselle paremmat. Onkin havaittu, että tunnekasvatuksen tehokkuutta ennustaa erityisesti opettajan sitoutuminen oman ammattitaitonsa kehittämiseen. (Brackett ym. 2012, 220.)

Opettajan ammattitaito alkaa karttua jo koulutusvaiheessa, kun opettaja alkaa rakentaa omaa ammatillista identiteettiään eli käsitystä itsestään ammatillisena toimijana (Makovec 2018, 35; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014, 648; Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 113, 118–122). Ammatti-identiteetti koostuu monesta eri osa-alueesta, jotka ovat usein ammattikohtaisia. Opettajan ammatti-identiteetti sisältää ymmärryksen erilaisista rooleista, ammattitaidosta, oppimis- ja opetuskäsityksistä sekä käsityksistä itsestä osana ammatillista yhteisöä. Opettajan ammatti-identiteetti rakentuu aina opettajan oman persoonan kautta. Opettajana olemiseen liittyy myös monia odotuksia, oletuksia ja arvoja, jotka

määrittelevät ammatti-identiteetin muotoutumista. (Garner & Kaplan 2019, 8–9; Stenberg 2011, 35–36; Beijgaard ym. 2004.) Lisäksi ympäristö vaikuttaa monin tavoin ammatti-identiteetin vahvistumiseen; ammatti-identiteetti rakentuu aina suhteessa työpaikan toiminta- ja opetuskulttuuriin sekä kulloisenkin ajan yhteiskuntaan (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 41; Luukkainen 2004, 53–54; Schutz, Gross, Hong & Osbon 2007, 226; ks.myös Akkerman & Meijer 2011). Kulttuurillisesti yleinen sekä jokaisen opettajan henkilökohtainen käsitys opettajan työkuvasta vaikuttavat siis yhdessä siihen, millaiseksi ammatti-identiteetti alkaa muodostua.

Ammatti-identiteetin kehittymiseen vaikuttaa olennaisesti myös yksilön henkilökohtainen ja ammatillinen historia sekä eletyt merkitykselliset kokemukset, sillä niiden myötä vahvistuu opettajan kokemus omasta ammatti-identiteetistään (Mahlakaarto 2014, 49, 61–62). Monien tutkimusten mukaan opettajan ammatti-identiteettiä pidetäänkin jatkuvasti kehittyvänä dynaamisena ilmiönä, jossa opettajuus rakentuu henkilökohtaisen ja ammattimaisen puolen yhdistämisprosessissa (Beijgaard ym. 2004, 113, 118–122; Thomas & Mockler 2018, 4, 15; Akkerman & Meijer 2011, 310). Suomalaisessa kirjallisuudessa opettajan ammatti-identiteettiä kutsutaan toisinaan myös opettajuudeksi (ks. Kari & Heikkinen 2001). Tässä tutkimuksessa käytämme näitä käsitteitä rinnakkain.

Jokaisen opettajan henkilökohtaiset mielenkiinnonkohteet ja prioriteetit ohjaavat ammatti-identiteetin muodostumista ja ammatillista oppimista, sillä ne suuntaavat sitä, millaiseksi opettaja lähtee rakentamaan identiteettiään sekä millaista ammatillista osaamista hän lähtee kehittämään (Eteläpelto ym. 2014, 652–653). Opettajan ammatillinen oppiminen ja ammatti-identiteetin rakentuminen kietoutuvat selvästi toisiinsa; oppiessaan opettaja kehittää pedagogisia tietoja ja taitoja, mutta muutosta tapahtuu myös opettajan käsityksissä ja uskomuksissa sekä siinä, millaisena opettaja näkee työnsä ja sen mahdollisuudet (Garner & Kaplan 2019, 9, 14; Mahlakaarto 2014, 58). Ammatti-identiteetti sisältää myös yksilön näkemyksen siitä, millaiseksi hän haluaa kehittyä työssään (Akkerman & Meijer

2011, 315–316; Beijaard ym. 2004, 122). Mikäli opettaja kokee tunnekasvatuksen tärkeäksi, on todennäköistä, että hän lähtee aktiivisesti kehittämään osaamistaan.

Ammatilliseen oppimiseen ja ammatti-identiteetin rakentumiseen liittyykin vahvasti myös toimijuuden käsite. Yleisesti ammatillisella toimijuudella tarkoitetaan yksilön aktiivisuutta, aloitteellisuutta ja osallisuutta omassa työssä. Opettaja tarvitsee ammatillista toimijuutta, jotta ammatillinen oppiminen, ammatti-identiteetin vahvistaminen ja työkäytäntöjen muutos onnistuisi (Eteläpelto ym. 2014, 647; Beijaard ym. 2014, 122–123; Akkerman & Meijer 2011, 308). Aktiivisen toimijuuden myötä opettajan ammatti-identiteetti vahvistuu, sillä tekojen myötä käsitys itsestä ammatillisena toimijana saa vahvistusta. Lisäksi ammatti-identiteettiä voidaan vastaavasti pitää yhtenä tärkeimmistä aktiivisen toimijuuden resursseista; kun opettajalla on selkiintynyt käsitys itsestään ammatillisena toimijana, opettaja kykenee olemaan helpommin aktiivinen omassa työssään ja työyhteisössään. (Vähäsantanen 2015, 9.) Koulumaailman muuttuessa ja oman ammattitaidon kehittämisessä opettajalta vaaditaan aktiivista ammatillista toimijuutta eri tavalla kuin aiemmin.

Jotta opettajat voisivat toteuttaa tunnekasvatusta onnistuneesti, heidän tulee siispystyä kehittämään tunnekasvatuksellista osaamistaan (Martínez 2016; Brackett ym. 2012; Sklad ym. 2012; Durlak ym. 2011). Tämä asettaa omat haasteensa opettajankoulutukselle sekä täydennyskoulutusta tarjoavien organisaatioiden henkilöstölle, sillä heilläkään ei välttämättä ole tarvittavaa osaamista näiden taitojen opettamiseen liittyen (Korhonen, Lavonen, Kukkonen, Sormunen & Juuti 2016, 217–218, 230). Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus (TALIS 2013) onkin nostanut esille suomalaisten opettajien peruskoulutuksessa ilmenneitä heikkouksia. Tutkimuksessa ilmeni, että opettajien perehdytys ja peruskoulutus koetaan riittämättömänä. Opettajat itse kokevat, että heidän peruskoulutuksensa ei valmista heitä riittävästi esimerkiksi 2000-luvun mukanaan tuomiin haasteisiin. Näihin haasteisiin lukeutuvat muun muassa häiriökäyttäytymisen hallinta

ja oppilaiden erityistarpeiden huomiointi. (Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2014, 17, 34.) Tunnekasvatus voisi toimia ratkaisuna edellä mainittuihin haasteisiin.

Mahdollisuudet kehittää juuri tunnekasvatuksellista osaamista vaikuttavat myös heikoilta. Jo yli kymmenen vuotta sitten Jalovaara (2006) totesi, että opettajakoulutuksessa on puutteita tunnekasvatuksen osalta ja tämä on näkynyt myös kouluissa liian sattumanvaraisena tunnekasvatuksena. Myöskään ulkopuolisten tahojen järjestämät tunnetaitoihin liittyvät koulutukset eivät ole tavoittaneet riittävän monia kasvattajia eivätkä ole tästä syystä onnistuneet takaamaan tunnekasvatuksen toteuttamista kouluissa. (Jalovaara 2006, 95–96.) Oman kokemuksemme mukaan ainakaan oma opettajakoulutuksemme ei edelleenkään tarjoa opiskelijoille riittävästi tunnekasvatukseen liittyviä opintoja. Tunnekasvatusta ja tunnetaitojen merkitystä oppimiselle on sivuttu yleisellä tasolla muutamalla pakollisella opintojaksolla eikä valinnaisissakaan kurssivaihtoehdoissa ole ollut mahdollista syventää tunnekasvatukseen liittyvää tietoa tai osaamista. Missä vaiheessa opettajan uraa tunnekasvatukseen liittyvä osaaminen sitten kehittyy, jos peruskoulutus ei anna opettajille riittävästi valmiuksia tunnekasvatuksen toteuttamiseen tai oman identiteettinsä työstämiseen tunnekasvattajana?

Tässä pro gradu -tutkielmassa lähdemmekin tutkimaan opettajien ammatti-identiteetin kehittymistä tunnetaitojen ja tunnekasvatuksen näkökulmasta. Mielenkiinnonkohteenamme on opettajien kehittyminen tunnekasvattajina heidän itsensä kokemana. Lisäksi olemme kiinnostuneita siitä, mikä merkitys tunnekasvattajana toimimisella on tutkittavien ammatti-identiteetille. Opettajien eletyissä ammatillisissa kokemuksissa nousee aina itseen liittyviä uskomuksia, havaintoja, tunteita ja henkilökohtaisia tarinoita, jotka vaikuttavat ammatilliseen oppimiseen. Ammatillinen oppiminen sekä oman ammatti-identiteetin rakentaminen ja ammatillisuuden kehittäminen ovat siis hyvin yksilöllisiä prosesseja niiden kontekstuaalisuuden ja monimutkaisuuden vuoksi. (Garner & Kaplan 2019, 9.) Tästä syystä haluamme tutkimuksessamme painottaa opettajien yksilöllisiä

kokemuksia ja niihin liitettyjä merkityksiä, jotka ovat suunnanneet ja vahvistaneet opettajien ammatti-identiteettiä tunnekasvattajina.

Tutkimuksen fenomenologisen lähestymistavan vuoksi johdanto toimii tässä tutkimuksessa katsauksena tunnekasvatukseen ja opettajan ammatti-identiteetin rakentumiseen. Siirrymme johdannon jälkeen suoraan avaamaan tutkimuksen toteuttamista ja metodologisia ratkaisuja teorialuvun sijasta. Tutkimuksen toteutus -lukua seuraa tämän tutkimuksen tulosten esittely, jonka jälkeen siirrymme pohdintaan tarkastelemaan tuloksia teoretiedon valossa. Fenomenologisessa tutkimuksessa muita tutkimuksia arvioidaan suhteessa oman tutkimuksen tuloksiin eikä päinvastoin. Omassa tutkimuksessa saadut tulokset ovat täten ensisijaisia ja teoreettinen viitekehys vasta toissijainen, sillä tutkimuksen kohteena ovat ainutlaatuiset ja subjektiiviset kokemukset. (Laine 2015, 48–49.) Lopuksi pohdimme tutkimusprosessimme luotettavuutta, tutkimuksen merkitystä sekä jatkotutkimushaasteita.

## **2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS**

### **2.1 Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja tutkimuskysymykset**

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata tunnekasvattajana kehittymistä erityisopettajien ja luokanopettajien kokemana. Haluamme korostaa opettajien tunnekasvattajana kehittymisen yksilöllisiä polkuja sekä tunnekasvattajana toimimisen moninaisia merkityksiä tutkittavien opettajuudelle. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoisuutta tunnekasvattajana toimimisesta opettajan ammatissa sekä tunnekasvattajana kehittymisen kannalta merkityksellisistä kokemuksista.

Tutkimuskysymyksiksi muotoutui kaksi kysymystä:

1. Millaiset kokemukset ovat opettajien mukaan olleet merkityksellisiä tunnekasvattajana kehittymisen prosessissa?
2. Millainen merkitys tunnekasvattajana toimimisella on opettajille heidän itsensä kokemana?

### **2.2 Eksistentiaalis-fenomenologinen lähestymistapa**

Tutkimuksemme sijoittuu laadullisen tutkimuksen kentälle. Laadullinen tutkimus soveltuu niiden ilmiöiden tutkimiseen, joiden perusta on ihmisen tajunnassa, ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä sitä jäsentävässä kielessä (Perttula 1995b, 40–41; Eskola & Suoranta 2008, 15–18; Varto 1992, 23–27). Tutkimusotteemme on eksistentiaalis-fenomenologinen, sillä tarkoituksena on tutkia opettajien yksilöllisiä kokemuksia ja niihin liitettyjä merkityksiä tunnekasvattajaksi kasvamisen prosessissa (ks. Perttula 1995a; 1995b). Kuten aiemmin on jo todettu, jokaisella opettajalla käsitys omasta ammatti-identiteetistä on muodostunut ainutlaatuisiksi opettajan henkilökohtaisten kokemusten, arvojen ja elämänhistorian perusteella (ks. Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, Beijaard ym.

2004; Mahlakaarto 2014). Olemme tässä tutkimuksessa kiinnostuneita opettajien niistä kokemuksista, joiden perusteella käsitys omasta ammatti-identiteetistä ja tunnekasvattajana toimimisesta on heille muodostunut. Voimme tavoittaa nämä yksilölliset kokemukset ja niiden merkitykset parhaiten eksistentiaalis-fenomenologisen lähestymistavan avulla.

*Fenomenologinen kokemuksen tutkimus.* Fenomenologialla tarkoitetaan ennen kaikkea filosofista metodia ja ajatustapaa, jonka isänä pidetään Edmund Husserlia (Husserl 1995, 41; Patton 2002, 105–106; Smith, Flowers & Larkin 2009, 11–12). Husserlin mukaan voimme tietää vain sen, mitä olemme kokeneet. Kokemus itsessään ei tuota vielä tietoa, vaan tieto ja ymmärrys todellisuudesta syntyy vasta ihmisen tajunnassa, kun kuvailemme, kielellistämme ja tulkitsemme aistimuksellista kokemusta (Patton 2002, 105–106; Husserl 1995, 33.) Fenomenologisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat ihmisen kokemukselliset suhteet omaan elämismaailmaansa ja todellisuuteensa: eletty todellisuus, inhimillinen elämismaailma ja sen rakenteet sekä koettujen ilmiöiden käsitteellinen jäsentäminen. (Laine 2015, 30; Pulkkinen 2010, 26; Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 9–10.) Tavanomaisesti tieteessä tavoitteena on ollut kuvata tutkittavat ilmiöt objektiivisesti olevina – juuri niin kuin ne ovat ja ilmenevät todellisuudessa. Fenomenologia on sen sijaan oppia subjektiivisesta ja tästä syystä se huomioi myös tunteet ja aistimukset. (Husserl 1995, 15–17, 67.) Fenomenologisen filosofian mukaan todellisuus ei ilmene ihmiselle koskaan objektiivisena vaan todellisuus syntyy kokemusten ja niille annettujen merkitysten kautta (Patton 2002, 106; Giorgi 1985, 5–6).

Edmund Husserl (1859–1938) edusti puhdasta fenomenologiaa, jonka tarkoituksena on kuvata koetun ilmiön puhdas olemus eli *palata asioihin itseensä* (Husserl 1995; Pulkkinen 2010, 26–27). Husserl uskoi asioihin itseensä palaamisen onnistuvan fenomenologisen reduktion kautta, jonka tavoitteena on tehdä mahdolliseksi tutkittavien henkilöiden välittömien kokemusten tavoittaminen. Fenomenologisen reduktion aikana ihminen pyrkii tulemaan tietoiseksi

esiymmärryksestään ja irtautumaan luonnollisesta asenteestaan tutkittavaa ilmiötä kohtaan, jotta ilmiö voisi näyttäytyä hänelle kuten se on puhtaasti olemassa. (Perttula 1995a, 9–10; Smith ym. 2009, 12–14; Giorgi 2012, 4–5; Rauhala 2014, 203.) Van Manen (2014, 215) kuvaa fenomenologista reduktiota prosessina, jossa tutkija pyrkii samanaikaisesti siirtymään lähemmäs ilmiötä huolellisesti ja pitkäjänteisesti sekä siirtämään sivuun esteitä, jotka estävät ilmiön tavoittamisen. Fenomenologisen reduktion ansiosta tutkija voi saavuttaa fenomenologisen tutkimusasenteen, joka tarkoittaa yksinkertaisuudessaan avoimuutta toisen ihmisen kokemuksille (Perttula 2000, 441).

Martin Heidegger (1889–1976) jatkoi fenomenologisen filosofian kehittelyä fenomenologisen hermeneutiikan suuntaan. Hän kritisoi erityisesti Husserlin pyrkimyksiä absoluuttisuuteen ja yleispätevyyteen, sillä nämä eivät hänen mukaansa huomioineet tutkittavien ilmiöiden perusluonnetta. Heideggerin mukaan fenomenologia on hermeneuttista, konkreettisten mielekkyystilanteiden kielellistä tulkintaa. Hän koki Husserlin sivuuttaneen kokemuksen tosiasiallisuuden, tilansidonnaisuuden ja yksilöllisyyden. Heidegger ei myöskään uskonut täydellisen reduktion olevan mahdollista, sillä siinä sivuutettiin ilmiöihin väistämättömästi kuuluva tilannekohtaisuus eli situaatio sekä tulkinnallinen puoli. (Backman 2010, 65, 69–71.) Kuten Perttulakin (1995a, 32–36; 1995b, 44) toteaa, tutkija ei täysin kykene pääsemään oman todellisuussuhteensa ulkopuolelle ja täten kuvaamaan tai ymmärtämään toisen ihmisen kokemuksia puhtaasti tulkitsematta niitä.

Lauri Rauhala (1914–2016) edusti eksistentiaalista fenomenologiaa, joka yhdistää Husserlin puhdasta fenomenologiaa Heideggerin fenomenologiseen hermeneutiikkaan, jossa tulkinnan ajatellaan kuuluvan ihmisen olemiseen erottamattomasti (Niskanen 2006, 106–107). Eksistentiaalis-fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii tutkittavan ilmiön kuvaamiseen fenomenologisesti, mutta ymmärtää tulkinnan väistämättömyyden. Fenomenologisen tutkimusmetodin avulla tulkinnallisuus voidaan kuitenkin tiedostaa ja siten myös hallita.



Hallitakseen tulkinnallisuutta tutkijan tulee avautua tutkittavalle ilmiölle sekä pyrkiä siirtämään sivuun yksilöllinen ja kulttuurillinen ennakkokäsityksensä ilmiöstä. (Perttula 2000, 429.) Rauhalan (1993) mukaan eksistentiaalisen fenomenologian avulla puhtaan kokemuksen ja ihmisenä olemisen analyysia yhdistämällä voidaan saavuttaa kattava kokonaisuus tutkittavasta ilmiöstä, sillä nämä eri suuntaukset täydentävät hänen mukaansa toisiaan. Eksistentiaalisen fenomenologian yhtenä tavoitteena onkin ymmärtää inhimillistä kokemusta tavalla, joka mahdollistaa tutkimuksen annin hyödyntämisen myös käytännössä. (Rauhala 1993, 109; 154–157.)

*Holistinen ihmiskäsitys eksistentiaalisessa fenomenologiassa.* Kokemuksen tutkimuksessa on tärkeää tunnistaa, millainen ihmiskäsitys tutkimustyötä ohjaa (Perttula 1995a, 97; Rauhala 2014, 17–18; ks. myös Varto 1992, 113). Nojaamme tässä tutkimuksessa Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen, joka edustaa eksistentiaalista fenomenologiaa (ks. Rauhala 1993, 69; Perttula 1995b, 14). Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen olemassaoloa voidaan kuvata kolmen ulottuvuuden kautta, jotka ovat kehollisuus (orgaaninen olemassaolo), tajunnallisuus (psykykkis-henkinen olemassaolo) sekä situationaalisuus (olemassaolo suhteina todellisuuteen) (Rauhala 2014, 32; Perttula 2012, 323). Keskitymme tutkimuskohteemme vuoksi tässä tutkimuksessa tajunnallisuuteen ja situationaalisuuteen, sillä nämä ulottuvuudet ovat keskeisiä tunnekasvattajana kehittymisessä.

Fenomenologiassa ihmisen ajatellaan toimivan intentionaalisesti, mikä tarkoittaa sitä, että kaikki kokemuksemme merkitsevät meille jotakin (Perttula 2005, 116–117; Laine 2015, 30–31). Intentionaalisuutta voidaan pitää tajunnallisen toiminnan ytimenä; tajunnallisen toiminnan suuntautuessa kohteeseen ihminen kokee elämyksen (Perttula 2005, 116–117). Ihmisen tajunnassa kokemukset ovatkin muodostuneet todellisuuden ilmiöiden ja elämysten edustuksiksi eli mieliksi, joiden avulla ilmiö ymmärretään, tunnetaan ja tiedetään joksikin (Rauhala 2014, 34–35). Tämän ymmärtämisen myötä todellisuus tarkoittaa meille jotakin ja tajunnassamme syntyy merkityssuhde (Rauhala 1993, 124; Perttula 2005, 116–117).

Merkityssuhteet muodostavat laajempia verkostoja, joiden pohjalta syntyy lopulta ihmisen maailmankuva sekä käsitys itsestä osana elämismaailmaa (Rauhala 2014, 35). Jokainen ihminen kokee asiat ja rakentaa maailmankuvaansa oman perspektiivinsä kautta, mikä on rakentunut ihmisen aiemman elämänhistorian, aiempien kokemusten, arvojen, käsitysten ja tuntemisen tuloksena (Laine 2015, 30–31).

Kokemuksiin liittyvät merkitykset tulee nähdä osana yksilön elämän kokonaisuutta, situationaalisuutta, sillä merkitys saa muotonsa ihmisen kietoutuessa todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta (Rauhala 2014, 41; Kilja 2018, 41). Rauhalan (2014, 45) mukaan ihminen yksilöityy spiraalimaisesti: ihminen ymmärtää ja tulkitsee asioita aiemman kokemuspohjansa perusteella, jolloin kokemuspohja ohjaa osaltaan ihmisen tekemiä tajunnallisia valintoja, mistä syystä elämäntilanteet yksilöityvät entisestään. Aiemmat kokemukset toimivat siis ymmärtämisyhteytenä, johon suuntautuen uusi mieli organisoituu uudeksi merkityssuhteeksi ja osallistuu maailmankuvan muodostumiseen (Rauhala 2014, 37). Tästä syystä kokemuksiin liittyviä merkityksiä ei eksistentiaalisen fenomenologian mukaan voi irrottaa yksilön koetun maailman tilanteisuudesta (Perttula 2000, 430; Rauhala 1993, 82–84). Yksilön kokemuksia voidaan siksi ymmärtää vain yksilön ja ympäristön välisen suhteen kautta (Giorgi 1985, 71) ja Perttula (2012, 332) kuvaakin kokemusta *tajunnallisena merkityksenantona elämäntilanteelle*.

Jokaisen ihmisen henkilökohtainen elämismaailma on siis rakentunut kaikesta siitä, mitä ihminen on kokenut ja siitä, kuinka hän ymmärtää olemassaolonsa ja todellisuuden (Rauhala 1974, 43). Tyypillisesti olemme ihmisinä epätietoisia omasta elämismaailmastamme, sillä ajattelemme sen olevan ainoa tapa elää. Maailma, jonka tiedämme ja koemme onkin meille ainoa olemassa oleva maailma. (Seamon 2013, 144–146.) Kun kokemamme elämykset ovat linjassa maailmankuvamme kanssa, kokemukset sulautuvat siihen helposti. Tällä tuttuudella on suuri merkitys identiteetin säilyttämisen kannalta, sillä se luo pysyvyyden tunnetta. Ihmisenä kasvamista ja kehittymistä sen sijaan tapahtuu silloin, kun

kokemamme elämykset ovat ristiriidassa maailmankuvamme kanssa, mikä johtaa merkitysverkostoissa tapahtuviin muutoksiin (Steinblock 1995; 179, 232). Merkityssuhteet ja niistä muodostuvat verkostot ovatkin dynaamisia; ne tiedostetaan, ne jäsenyvät uudelleen, niitä unohdetaan sekä niitä palautetaan mieleen (Rauhala 2014, 35–36). Kokemukset voivat saada siis erilaisia merkityksiä eri aikoina.

Vaikka ymmärrys elämismaailmasta alkaa erityisten yksilöiden erityisistä kokemuksista erityisessä ajassa ja paikassa, eksistentiaalis-fenomenologisen tutkimuksen tarkoitus ei ole tuottaa kuvauksia tietystä elämäntilanteesta. Elämäntilanne tarjoaa sen sijaan kuvailevan kontekstin ihmisen yksilöllisten kokemusten ja merkityksien tutkimiselle. (Englander 2012, 25–26.) Rauhalan (1993) ihmiskäsityksessä keskeistä onkin se, ettei kokemuksiin liittyviä merkityksiä voi erottaa koetun maailman kokonaisuudesta. Merkitykset muodostuvat juuri kyseisen ihmisen elämäntilanteisuudessa ja yleistämisen myötä eksistentiaalinen yhteys häviää. (Perttula 2000, 430; Rauhala 1993, 82–84). Siksi eksistentiaalinen fenomenologia painottaa merkitysten yksilöllisyyttä (Perttula 1995a, 30; 2012, 323–324).

**Yhteenveto.** Perttulan (1995a; 2012) mukaan fenomenologiasta lähestymistapaa voidaan siis pitää ennen kaikkea metodologisena asennoitumisena, joka edellyttää useamman tekijän huomioimista tutkimusprosessissa. Fenomenologisessa tutkimuksessa mentaalista valmistautumista tutkimusprosessiin pidetään tärkeänä, jotta fenomenologisen tutkimusotteen haltuunotto olisi mahdollista (Chan, Fung & Chien 2013, 6). Mentaalisen valmistautumisen myötä tutkija kykenee ymmärtämään fenomenologiaa filosofiana sekä soveltamaan ihmistieteissä käytettyjä tutkimuskäytäntöjä omaan tutkimukseen sopivaksi siten, että metodologiset ratkaisut ovat linjassa fenomenologian ydinajatusten kanssa (Giorgi 2010, 4, 19). Seuraavissa alaluvuissa kuvaamme tarkemmin metodologisia valintojamme tutkimusprosessin eri vaiheissa.

## 2.3 Tutkimukseen osallistujat

Aloitimme tutkimukseen osallistujien etsimisen kirjoittamalla liitteestä 1 löytyvän haastattelukutsun, jossa kerroimme tutkimuksestamme. Jaoimme haastattelukutsun Facebookissa Alakoulun aarreaitta ja Erkkamaikat -ryhmissä, sillä uskoimme näin tavoittavamme tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisimmat henkilöt. Kokemuksen tutkimuksessa keskeistä on se, että tutkimukseen osallistujilla on niitä kokemuksia, joista tutkija on kiinnostunut (Englander 2012, 19; Perttula 1995a, 65–68; Padilla-Díaz 2015, 104). Tästä syystä harkinnanvaraisen otannan käyttö oli perusteltua (Padilla-Díaz 2015, 104; Eskola & Suoranta 2008, 18; Patton 2002, 230). Hyödynsimme osallistujien etsimisessä myös lumipallo-otantaa, jossa tutkija löytää avainhenkilöiden kautta uusia haastateltavia (Tuomi & Sarajärvi 2013, 86), sillä tutkimukseen osallistujat jakoivat haastattelukutsua eteenpäin tunnekasvatuksesta kiinnostuneille ja sitä toteuttaneille henkilöille. Tutkimukseen osallistumisen kriteerit olivat luokanopettajan tai erityisopettajan koulutus sekä kokemukset tunnekasvattajana toimimisesta. Osallistujien sukupuolella, iällä, asuinpaikalla tai työkokemuksen määrällä ei ollut tässä tutkimuksessa merkitystä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimukseen osallistujien määrä on tyypillisesti pieni, sillä tarkoituksena on saavuttaa syvällistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Patton 2002, 230; Eskola & Suoranta 2008, 18, 61). Tutkimuksemme osallistujiksi valikoitui lopulta neljä erityisopettajaa ja kolme luokanopettajaa, joilla oli kokemuksia tunnekasvattajana toimimisesta. Eksistentiaalis-fenomenologisessa tutkimuksessa tavoitteena on saavuttaa yksilökohtaista, syvällistä tietoa (Perttula 1995a, 30; 2012, 323–324), joten pidimme tutkimuksemme osallistujamäärää sopivana.

Tutkimukseen osallistujat työskentelivät aineistonkeruuhetkellä Länsi-Suomen ja Etelä-Suomen alueilla. Osallistujien koulutustaustat vaihtelivat paljon; osa oli tehnyt alkuperäistä koulutustaan vastaavaa työtä koko uransa ajan, osa oli

vaihtanut alaa ja kouluttautunut uudelleen opettajaksi ja osa oli käynyt lisäksi opettajan työhön liittyviä täydennyskoulutuksia. Täydennyskoulutusten aiheet koskivat muun muassa tunnetaitoja, tunnekasvatusta sekä mielenterveyden edistämistä koulukontekstissa. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista työskenteli vain alakouluikäisten lasten kanssa, mutta osa erityisopettajista työskenteli sekä alakoulu- että yläkouluikäisten lasten ja nuorten parissa. Osallistujien työkokemuksen määrä opetustehtävissä vaihteli muutamasta vuodesta eläkeikään asti työskentelyyn. Tunnekasvatuksen rooli työpaikoilla vaihteli haastateltavien mukaan jonkin verran; osassa kouluista tunnekasvatus oli osa koulun arkea yhteisön tasolla kun taas osassa tunnekasvatus oli yksittäisten siitä kiinnostuneiden opettajien varassa.

## **2.4 Avoin haastattelu aineistonkeruumenetelmänä**

Haastattelusta on tullut yksi laadullisen tutkimuksen yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä (Englander 2012, 13). Haastattelun avulla pyritään selvittämään mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii tietyllä tavalla. Lisäksi sen avulla päästään käsiksi tutkittavien omiin kokemuksiin ja niihin liitettyihin merkityksiin, mikä oli juuri meidän tutkimuksemme kannalta keskeistä. Haastattelu on aineistonkeruumenetelmänä joustava, joten se on säädeltävissä jokaisen haastattelutilanteen mukaan. (Hirsjärvi ym. 2009, 204–205; Tuomi & Sarajärvi 2013, 72–74.) Kyselylomakkeeseen verrattuna haastattelussa voi ilmetä jotain, mitä haastattelija ei ole osannut ennakoida etukäteen (Hirsjärvi ym. 2009, 205). Lisäksi haastattelussa haastattelijan on mahdollista tehdä tarkentavia kysymyksiä, oikeista mahdollisista väärinymmärryksiä tai selventää ilmausten sanamuotoja, mikä on haastattelun suuri etu kyselylomakkeeseen verrattuna (Tuomi & Sarajärvi 2013, 73). Haastattelun avulla voidaan siis saada määrällisesti enemmän sekä laadullisesti rikkaampaa informaatiota verrattuna moneen muuhun aineistonkeruumenetelmään (Hirsjärvi ym. 2009, 205).

Fenomenologisessa kokemuksen tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmän tulee olla linjassa fenomenologian ydinajatusten kanssa (Englander 2012, 14). Valitsimme tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi avoimen haastattelun, joka on kysymyksenasettelultaan kaikkein väljin haastattelutyyppi (Tuomi & Sarajärvi 2013, 75; Eskola & Suoranta 2008, 86). Avoin haastattelu on fenomenologisessa tutkimuksessa perusteltu ratkaisu sen ollessa lähes ainoa menetelmä, jolla päästään tarpeeksi lähelle yksilön kokemus- ja elämismaailmaa (Laine 2015, 39; Alasuutari 2011, 83; Perttula 1995a, 65–67). Avoimen haastattelun tunnuspiirteitä ovatkin kysymysten avoimuus ja tilanteen keskustelunomaisuus. Haastattelutilanteessa on tärkeää antaa haastateltavalle riittävästi tilaa kertoa omista kokemuksistaan ja muistoistaan. Tavoitteena on siis luoda mahdollisimman luonnollinen keskustelutilanne haastattelijan ja haastateltavan välille. (Eskola & Suoranta 2008, 86; Laine 2015, 39; Perttula 1995a, 65–66.) Avoimessa haastattelussa tutkijan omalla toiminnalla onkin suuri merkitys sen kannalta, millaiseksi haastattelutilanne muotoutuu.

Haastattelukysymysten muotoilu sekä niiden esittämisen tapa voivat vaikuttaa siihen, mitä haastateltava haastattelussaan kertoo. Tutkija voikin tietoisesti tai tiedostamattaan joko rajoittaa tai edistää haastateltavan kerronnan rikkautta. (Chan ym. 2013, 4.) Fenomenologisessa tutkimuksessa haastattelukysymykset tulee laatia niin, että ne houkuttelisivat haastateltavaa kuvailevaan kerrontaan (Perttula 1995a, 67; Englander 2012, 26; Laine 2015, 39–41; Kiviniemi 2012, 153; Padilla-Díaz 2015, 104; Chan ym. 2013, 5). Haastattelukysymykset eivät saisi ohjalla liikaa haastateltavan vastauksia tai haastattelutilanteen etenemistä vaan haastattelun tulisi edetä haastateltavan henkilökohtaisten kokemusten ohjaamana (Chan ym. 2013, 5; Perttula 1995a, 65–67; Laine 2015, 39). Kuvattujen kokemusten tulee liittyä haastateltavan elämäntilanteisiin (Perttula 1995a, 67). Tutkija voi tarvittaessa kysyä tarkentavia kokemuksiin liittyviä kysymyksiä haastateltavan kerronnan perusteella, mutta tällöin tutkijan tulee muistaa välttää haastateltavan johdattelua (Tuomi & Sarajärvi 2013, 76; Englander 2012, 26; Chan ym. 2013, 5). Avoin haastattelu onkin haastava aineistonkeruumenetelmä, sillä

tutkijan tulee huomioida monia erilaisia asioita siihen valmistautuessaan ja sitä toteuttaessaan.

On tärkeä ymmärtää, että avoinkaan haastattelu ei voi edetä täysin haastateltavan ehdoilla. Tutkimuskysymykset sekä tutkittava ilmiö rajaavat aina jonkin verran haastattelun näkökulmaa, sillä keskustelu tapahtuu tutkijan esittämien avointen kysymysten rajaamalla alueella. Avoimuus tulee ilmi siinä, että kysymyksenasettelu ei määritä tarkasti sitä, mistä aihepiirin sisällä puhutaan. (Laine 2015, 39; Tuomi & Sarajärvi 2013, 76; Perttula 1995a, 65–66.) Avointen kysymysten ansiosta haastateltava voi myös tuoda ilmi asioita, joita tutkija ei osannut odottaa (Chan ym. 2013, 5; Englander 2012, 19). Onkin tärkeää pysyä avoimena haastateltavan kuvailemille uusille ja odottamattomille kokemuksille. Tämä edellyttää tutkijalta oman esiymmärryksen sulkeistamista, uteliaisuutta ja herkkyyttä toisen ihmisen kerronnalle. (Kvale ja Brinkmann 2009, 27–32.) Perttulan (1995a, 65) mukaan onnistuneessa haastattelussa haastateltavilla on vapaus kuvata juuri niitä kokemuksia, jotka hän liittyy tutkijaa kiinnostavaan asiaan.

Fenomenologisessa tutkimuksessa on tärkeä tiedostaa, että osa haastateltavien kertomasta voi olla kuvausta yleisellä tasolla opitusta eikä heidän omasta elämämaailmastaan ja kokemuksistaan (ks. Kilja 2018, 75). Fenomenologisen tutkimuksen avoimessa haastattelussa tutkijalta vaaditaankin tietynlaista kielen käyttöä ja tarkkaan harkittuja sanavalintoja, jotta haastattelussa ei ajauduttaisi keskustelemaan esimerkiksi käsityksistä tai mielipiteistä kokemusten sijaan (Laine 2015, 39–41; Perttula 1995a, 67). Laineen (2015, 39–41) mukaan haastattelutilanteessa tutkijan tulee käyttää konkreettista, kokemuksellista ja havainnollisen todellisuuden kuvaamiseen houkuttelevaa kieltä. Abstraktilla tai käsitteellisellä kielellä kysytty kysymys voi helpommin ohjata haastateltavaa kertomaan yleisiä käsitteisiään, jolloin tutkimus ei olisi enää fenomenologinen. (Laine 2015, 39–41.)

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin vuoden 2018 tammikuun ja helmikuun aikana. Koska haastateltavia oli usealta eri paikkakunnalta, toteutimme

haastattelut haastateltavien toiveiden mukaisesti. Kaksi haastattelua toteutettiin kasvokkain, yksi haastattelu käytiin Skypein välityksellä ja neljä haastattelua puhelimitse. Ennen haastattelua kerroimme haastateltaville tulevasta haastattelusta ja tutkimuksen aiheesta enemmän. Englander (2012) pitää tärkeänä sitä, että haastateltava voi valmistautua tutkimukseen palauttamalla mieleen kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Valmistautumisen myötä tutkijan ei tarvitse kysyä haastattelutilanteessa niin monia tarkentavia kysymyksiä vaan haastattelu todella voi edetä haastateltavan kerronnan mukaan. Vaarana voi kuitenkin olla, että haastateltava lähtee haastatteluun valmistautuessaan tulkitsemaan liikaa kokemuksiinsa, jolloin hän ei enää kykene kuvailemaan niitä sellaisena kuin hän on ne kokenut. (Englander 2012, 27.) Koimme aineistonkeruun aikana, ettei haastatteluihin valmistautuminen vaikuttanut negatiivisesti haastateltavan haastattelutilanteessa kuvailemiin kokemuksiin. Haastateltavat kokivat valmistautuminen positiivisena ja jännitystä vähentävänä tekijänä, sillä monet kuvasivat tunnekasvatustajana toimimiseen ja kehittymiseen liittyvistä kokemuksistaan kertomisen haastavana.

Jokainen haastattelu aloitettiin samalla tavalla esittelemällä tutkimusaihetta ja rohkaisemalla kertomaan avoimesti juuri niistä aiheeseen liittyvistä kokemuksista, joista haastateltava halusi kertoa. Haastattelut pyrittiin toteuttamaan mahdollisimman avoimina antaen haastateltaville tilaa kertoa kokemuksistaan, mutta tilanteen vaatiessa kysyimme tarkennuksia ja lisäkysymyksiä sekä ohjaisimme haastattelua takaisin tutkimusaiheen pariin. Pyrimme välttämään haastateltavien johdattelua kuten fenomenologisessa tutkimuksessa tulisikin tehdä. (ks. Englander 2012; Chan ym. 2013; Perttula 1995a; Laine 2015.) Haastattelujen kesto vaihteli 47-56 minuutin välillä. Kaikki haastattelut nauhoitettiin, jonka jälkeen ne litteroitiin sanatarkasti. Litteroidun haastatteluaineiston määrä oli 89 sivua rivivälillä 1,15 ja fonttikoolla 12. Pohdimme vielä myöhemmin luvussa 4.2 aineistonkeruun onnistumista luotettavuuden näkökulmasta.



## 2.5 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa käytetty aineiston analyysimenetelmä perustuu Giorgin (1985) kehittämään vaiheittain etenevään fenomenologisen psykologian analyysimenetelmään sekä Perttulan (1995a) siihen tekemiin täydennyksiin ja tarkennuksiin. Fenomenologisessa analyysissä valittua menetelmää tulee soveltaa omaan tutkimukseen sopivaksi tutkittavan ilmiön ja tutkimuksen tarkoituksen ohjaamalla tavalla (Giorgi 1985, 3–4; Perttula 1995a, 69; Varto 1995, 95; 1992, 99). Analyysimenetelmän soveltamista omaan tutkimukseen soveltuvaksi pidetään fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan velvollisuutena (Perttula 1995a, 68; 2000, 439). Giorgin (1985) ja Perttulan (1995a) analyysimenetelmien pohjalta olemme soveltaneet omaan tutkimukseemme sopivan analyysimenetelmän, jonka esittelemme myöhemmin tässä luvussa.

Giorgin (1985) analyysimenetelmä perustuu Husserlin fenomenologiaan, jossa tavoitteena on löytää kokemuksen puhdas olemus (Kiviniemi 2008, 44). Tästä syystä ajatellaan, että fenomenologisen analyysin tulisi sisältää ainakin Giorgin (1985) esittelemät viisi vaihetta (Perttula 1995a, 69). Ensimmäisessä vaiheessa aineistoon tutustutaan huolellisesti kokonaiskuvan saavuttamiseksi. Toisessa vaiheessa aineistosta erotetaan tutkittavan ilmiön kannalta olennaiset merkitysyksiköt tutkijan intuition ohjaamana. Kolmannessa vaiheessa tutkija kääntää merkityksen sisältämän yksikön tutkittavan kieleltä tutkijan tieteenalan kielelle. Neljännessä vaiheessa tutkijan kielelle käännettyistä merkitysyksiköistä muodostetaan jokaisen tutkittavan yksilökohtainen merkitysverkosto. Viidennessä eli viimeisessä vaiheessa yksilöllisistä merkitysverkostoista luodaan yleinen merkitysverkosto, joka sisältää tutkittavan ilmiön kannalta olennaisimmat sisällöt. (Giorgi 1985, 10–20.)

Tutkimusfilosofiamme tässä tutkimuksessa nojaa Rauhalan eksistentiaaliseen fenomenologiaan, johon Perttula (1995a) on kehittänyt empiiristä sovellusta (Kiviniemi 2008, 44). Perttulan (1995a) tarkentamassa analyysimallissa on kaksi osaa:

yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen ja yleisen merkitysverkoston muodostaminen. Kumpikin osa jakautuu seitsemään vaiheeseen. Seuraavaksi esittelemme tarkemmin Perttulan (1995a) analyysimenetelmän vaiheet.

## I Yksilökohtaisen merkitysverkoston muodostaminen

1. Tutkimusaineistoon perehtyminen avoimin mielin kokonaisuuden hahmottamiseksi ja omien ennakkokäsitysten sulkeistaminen.
2. Tutkimusaineistoa jäsentävien sisältöalueiden muodostaminen.
3. Merkityksen sisältävien yksiköiden erottaminen tutkimusaineistosta.
4. Merkityksen sisältävien yksiköiden muuntaminen tutkijan kielelle.
5. Tutkijan kielelle muutettujen merkitystä sisältävien yksiköiden sijoittaminen sisältöalueisiin.
6. Sisältöalueittain etenevien yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen.
7. Sisältöalueista riippumattomien yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen.

## II Yleisen merkitysverkoston muodostaminen

1. Yksilökohtaisten merkitysverkostojen jakaminen merkityksen sisältäviin yksiköihin ja yksilöllisyyden häivyttäminen.
2. Tutkimusaineistoa jäsentävien sisältöalueiden muodostaminen.
3. Merkityksen sisältävien yksiköiden sijoittaminen sisältöalueisiin.
4. Sisältöalueiden jakaminen spesifeihin sisältöalueisiin.
5. Spesifien merkitysverkostojen muodostaminen spesifien sisältöalueiden pohjalta.
6. Sisältöalueiden merkitysverkostojen muodostaminen spesifien merkitysverkostojen pohjalta.
7. Yleisen merkitysverkoston muodostaminen sisältöalueista muodostettujen merkitysverkostojen pohjalta.

Esittelemme Giorgin (1985) ja Perttulan (1995a) täydennysten pohjalta sovelletun tässä tutkimuksessa käytetyn vaiheittain etenevän analyysimenetelmän kuviossa 2. Fenomenologiselle analyysille ominaista onkin systemaattisesti vaiheittain etenevä analyysi, jossa tutkijan omien välittömien tulkintojen tekoa pyritään välttämään siirtymällä seuraavaan vaiheeseen vasta edellisen valmistuttua (Laine 2015, 41). Tällaisen analyysitavan avulla tutkijalle mahdollistuu analyysin toteuttaminen luotettavasti ja tarkasti. Tämän myötä myös lukijan on helppo seurata analyysin etenemistä ja tulosten esittelyä. (Eskola & Suoranta 2008, 216; Lehtomaa 2006, 182.)



KUVIO 2. Aineiston analyysin eteneminen tässä tutkimuksessa

***Yksilölliset merkitysverkostot.*** Tässä tutkimuksessa analyysin ensimmäinen vaihe oli fenomenologiselle analyysille tyypillisesti aineistoon perehtyminen. Lukemalla aineistoa useita kertoja läpi saavutimme kokonaiskuvan haastateltujen opettajien kokemuksista. Ensimmäisen vaiheen avulla pyritään pääsemään

irti tutkijan omista ennakkokäsityksistä, mikä mahdollistaa myöhemmissä vaiheissa tutkittavien kokemusmaailman mahdollisimman aidon kuvaamisen (Giorgi 2012, 5; Perttula 1995a, 69; 119–120). Seuraavaksi muodostimme jokaisesta haastatteluaineistosta sisältöalueet. Tämän vaiheen tehtävänä on jäsentää tutkimusaineistoa selkeyttämällä sitä, mihin elämäntilanteisiin liittyviä kokemuksia tutkimusaineisto sisältää (Perttula 1995a, 121). Muodostetut sisältöalueet on kuvattu taulukossa 1. Haastatteluissa esiintyi 8–11 eri sisältöaluetta. Sisältöalueet auttavat hahmottamaan aineistoa sekä rajaamaan tarkastelua tutkimuskysymysten kannalta oleellisiin kokemuksiin (Perttula 1995a).

Taulukko 1. Aineistosta muodostetut sisältöalueet

Sisältöalueen nimi
1. Koulutukset
2. Tunnekasvatuksen toteuttaminen
3. Tunnekasvattajana toimiminen
4. Kokemukset oppilaiden haasteista
5. Moniammatillinen yhteistyö
6. Kollegojen välinen yhteistyö
7. Työyhteisön tuki
8. Työura ennen täydennyskoulutusta
9. Oman ammattitaidon kehittäminen
10. Työnkuva opettajana
11. Opetussuunnitelma ja muut rakenteet
12. Opetustyö

Kolmannessa vaiheessa haastatteluaineisto jaettiin intuitiivisesti merkityksen sisältäviin yksiköihin, jotta aineisto olisi hallittavampi analyysin seuraavissa vaiheissa. Erotimme merkityksen sisältämät yksiköt toisistaan, kun haastateltava

kuvasi aiemmasta erottuvaa kokemusta, jolloin merkitys vaihtui. (Perttula 1995a, 122). Tässä tutkimuksessa merkityksen sisältävät yksiköt vaihtelivat lyhyestä lausumasta useampaan puheenvuoroon. Laajat yksiköt ovat Perttulan (1995a, 123–124) mukaan usein tarkoituksenmukaisia eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsityksen luonteen vuoksi sekä merkityssuhteiden ollessa koetussa maailmassa toisiinsa liittyneitä.

Neljännessä vaiheessa merkityksen sisältävät yksiköt muutettiin tutkijan kielelle. Muuttaminen tutkijan kielelle tapahtuu vastavuoroisessa reflektiossa, jossa tutkijan tavoitteena on kyetä ilmaisemaan merkityksen sisältävän yksikön ydinmerkitys selkeästi ja yksiselitteisesti (Perttula 1995a, 124–126; ks. myös Kilja 2018, 43). Tässä vaiheessa muuttamista jatkettiin uudelleen niin kauan, kunnes ydinmerkityksen ilmaisussa onnistuttiin. Seuraavassa eli viidennessä vaiheessa merkityksen sisältävät yksiköt ja niistä tehdyt muunnokset sijoitettiin niitä kuvaaviin sisältöalueisiin. Merkityksen sisältävien yksiköiden muuttamista tutkijan kielelle ja niiden sijoittamista sisältöalueisiin on havainnollistettu taulukossa 2.

Kuudennessa vaiheessa muodostimme yksilölliset merkitysverkostot, joiden avulla pyritään kuvaamaan kokemusten monimutkaisia kietoutumisia toisiinsa. On tärkeää pyrkiä säilyttämään yksittäisten kokemusten suhde kontekstiin eli koetun maailman kokonaisuuteen. Yksilöllisten merkitysverkostojen avulla pyritään havainnollistamaan *toisen ihmisen kokemuksen toistuvia ja tutkimuksen tavoitteen kannalta keskeisimpiä merkitysisältöjä*. (Perttula 1995a, 77–78.) Tästä syystä tutkijan on tärkeä palata tarvittaessa myös aiempiin vaiheisiin, sillä näin voidaan vähentää tutkijan välittömien tulkintojen vaikutusta tuloksiin (Laine 2015, 41; Perttula 1995a; 126).

Taulukko 2. Esimerkki analyysin vaiheista 3, 4 ja 5.

Merkityksen sisältävät yksiköt	Muuttaminen tutkijan kielelle	Sijoittaminen sisältöalueeseen
<p>Mulla on ollut tässä matkan varrella tämmösiä hienoja ammatillisia esikuvia tai sanotaan että tuutoreita, ne on ollut joskus muu vanhempia opettajia tai sitten siinä rinnalla kulkijoita opettajia yleensä kuitenkin. Ollu jollakin lailla samallailla kiinnostuneita näistä asioista niinku minäki ja pitäny niitä tärkeinä. Ja totaa että tavallaan se malli tai se kiinnostus sen on voinu jakaa jonkun toisen kanssa ja se on vahvistunu itessä entisestään sitte sitä myöten kun sen on voinu jakaa toisen kanssa sen saman asian ja sen tärkeyden että tää on tärkeätä opettajan työssä.</p>	<p>Ammatillisten esikuvien ja rinnalla kulkevien opettajakollegojen avulla kiinnostus tunnetaitoihin on vahvistunut, kun sen on voinut jakaa toisten kanssa.</p>	<p>Kollegojen välinen yhteistyö</p>
<p>Mä oon niinkun tässä opettajan urani aikana tosi paljon kouluttautunu ja meillä on silleen tämmönen työyhteisö täällä kannustetaan täydennyskoulutukseen ja me päästään hyvin täydennyskoulutukseen.</p>	<p>Kun työyhteisö kannustaa aktiivisesti täydennyskoulutukseen, mahdollistuu kouluttautuminen uran aikana.</p>	<p>Työyhteisön tuki</p>
<p>Ja totaa sitte kaikki nää tämmöset koulutukset mitä on ollut tarjolla, ympäri suomee jotka on liittynyt jollain tavalla tunnetaitojen kehittämiseen tai myös haastavien lasten kohtaamiseen, ni mä oon aina halunnu tavallaan semmosiin koulutuksiin. Jo pitkän pitkän aikaa ja tuota sitte oikeestaan törmäsin vähän vahingossa, kun mä ammatillisesti edelleen kehittyä ja kasvaa ja oppia lisää ni sitte tämmöseen lasten tunnetaito-ohjaajan koulutukseen</p>	<p>Halu oppia lisää sekä kehittyä ja kasvaa ammatillisesti ohjaavat osallistumaan tarjolla oleviin tunnetaitoihin liittyviin koulutuksiin.</p>	<p>Oman ammattitaidon kehittäminen</p>

Yksilöllisiä merkitysverkostoja muodostaessamme palasimmekin usein analyysin aiempiin vaiheisiin ja aineiston lukemiseen. Tämä tuki tavoitettamme pyrkiä

yksilöllisiä merkitysverkostoja muodostaessamme siihen, että niistä välittyisi todella kokemusten yksilöllisyys ja yksilöiden elämäntilanteisuus. Pyrimme yksilöllisiä merkitysverkostoja muodostaessamme hahmottamaan tunnekasvattajana kehittymistä kokemusten kokonaisuutena. Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että tutkimusaineisto ei jäsentynyt enää sisältöalueiden perusteella vaan pyrimme kuvaamaan tunnekasvattajana kehittymistä eräänlaisen kertomuksen muodossa (ks. Perttula 1995a, 136, 151–152.) Analyysin ensimmäisen vaiheen perusteella muodostetut yksilölliset merkitysverkostot on esitelty tämän tutkimuksen tuloksissa luvussa 3.1.

***Yleinen merkitysverkosto.*** Yksilöllisten merkitysverkostojen muodostamisen jälkeen muodostetaan yleinen merkitysverkosto, jossa merkityksiä käsitellään yleisemmällä tasolla. Tässä analyysivaiheessa aineistona toimii poikkeuksellisesti aiemmin muodostetut kaikkien tutkittavien yksilökohtaiset merkitysverkostot. Yleisen merkitysverkoston muodostaminen ei kuitenkaan tarkoita pyrkimystä kokemusten samanlaisuuden tavoittamiseen vaan pyrkimyksenä on ainutkertaisten kokemusten yhteisten sisältöjen löytäminen. (Perttula 1995a, 85–89; 156; Perttula 2000, 430) Kyseessä ei siis ole yleistäminen vaan tavoitteena on etsiä yhteisiä piirteitä juuri näiden tutkittavien kokemuksellisista merkitysverkostoista (Laine 2015, 47; Perttula 2000, 440). Myös tässä vaiheessa joustava liikkuminen vaiheiden välillä on tärkeää ja kuten Perttula (1995a, 86; 2000, 431–432) toteaa, yksilökohtaisiin merkitysverkostoihin ja aiempiin analyysivaiheisiin palaaminen takaa sen, että yleinen merkitysverkosto säilyttää yhteytensä yksilöllisiin kokemuksiin. Aiempiin vaiheisiin palaaminen oli analyysimme kannalta merkittävää, sillä yksilölliset merkitysverkostot erosivat toisistaan huomattavasti.

Yleisen merkitysverkoston tarkoituksena on jäsentää ja auttaa ymmärtämään tutkittavien ihmisten kokemuksellista suhdetta tutkittavaan ilmiöön (Perttula 1995a, 85; Laine 2015, 48.) Sen kautta voidaan tarkastella sitä, millaiset kokemukselliset merkitysverkostot yhdistävät juuri tähän tutkimukseen osallistuneita (Laine 2015, 47). Tässä analyysivaiheessa tutkija käyttää yksilökohtaisten

merkitysverkostojen muodostamiseen verrattuna enemmän omaa kieltään. Siksi yleinen merkitysverkosto on aina tutkijan muotoilema synteesi tutkittavien yhteisistä kokemuksista. Tutkijan onkin yleistä merkitysverkostoa muodostaessaan tärkeä ymmärtää, että kokemuksia koskeva yleinen tieto ei vastaa enää kokemuksia koskevaa yksilöllistä tietoa, sillä se on laadultaan tutkijan konstruoimaa. (Perttula 1995a, 89, 156; 2000, 430–431.)

Olemme pitäneet tässä tutkimuksessa tärkeänä opettajien yksilöllisyyden korostamista, sillä samankaltaiset kokemukset voivat saada eri henkilöiden kohdalla toisistaan paljon poikkeavia tulkintoja ja merkityksiä (Perttula 1995a, 139, 154; Beresford 2003, 37–39; Eskola & Suoranta 2008, 45). Eksistentiaalinen fenomenologian ihmiskäsityksen mukaan merkityssuhteiden tutkiminen on mielekästä yksilöllisen koetun maailman puitteissa eikä yleisen merkitysverkoston muodostaminen ole tästä syystä välttämätöntä (Perttula 1995a, 89; 2000, 430). Yleisen merkitysverkoston muodostaminen on tässä tutkimuksessa kuitenkin perusteltua, sillä sen ansiosta pystymme pohtimaan yleisemmällä tasolla sitä, millaiset kokemukset voivat olla merkittäviä ammatti-identiteetin vahvistumisessa sekä miten opettajien kehittymistä tunnekasvattajana voitaisiin tukea (ks. Perttula 1995a, 32, 88–89; Kiviniemi 2008, 32). Yleinen merkitysverkosto on esitelty myöhemmin tulojen yhteydessä luvussa 3.2.

## **2.6 Eettiset ratkaisut**

Tutkijan on noudatettava tutkimusta tehdessään hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuksen lähtökohtana on ensisijaisesti sekä ihmisarvon että itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen. On tärkeää muistaa, että tutkimukseen osallistuminen on aina vapaaehtoista. Tutkittavalla on myös oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa tutkimusta. (Hirsjärvi ym. 2009, 23–25; Tuomi & Sarajärvi 2013, 131.) Tässä tutkimuksessa tutkittavat osallistuivat vapaaehtoisesti tutkimukseemme ilmoittautumalla itse haastatteluun



lähettämämme kutsun perusteella. Tutkittavat myös tiesivät koko ajan, millaisesta tutkimuksesta oli kyse, sillä esittelimme tutkimuksemme jo haastattelukutsussamme (liite 1). Tämän lisäksi kerroimme tarkasti haastattelun yhteydessä mitä tutkittavalta odotimme. Jos tutkittava halusi tietää tutkimuksesta enemmän jo ennen haastattelua, hänelle kerrottiin siitä etukäteen sähköpostitse. (ks. Kuula 2011, 61–62.)

Tutkijan on pidettävä huolta, että tutkittavalta kysytään vain tutkimusaiheeseen liittyviä kysymyksiä. Tutkija ei myöskään saa itse ottaa kantaa asioihin, joista hänellä ei itsellään ole tietoa. (Patton 2002, 406–407.) Keräsimme aineiston avoimen haastattelun avulla, jolloin tutkittava lähtökohtaisesti itse määräsi keskustelun suunnan. Avoimessa haastattelussa haastateltava saa itse päättää millaisista asioista hän kertoo, jolloin tutkija ei myöskään aseta haastateltavaa epämuokkaan asemaan (ks. Kuula 2011, 46; Lowes & Gill 2006, 590). Esittämämme kysymykset liittyivät ainoastaan tutkimaamme aiheeseen. Lisäksi teimme tarkentavia kysymyksiä tutkittavan kertoman perusteella, jos ne liittyivät tutkittavaan ilmiöön. Haastateltavat saivat kuitenkin itse määrittää koko haastattelun ajan, millaisia kokemuksia he halusivat kanssamme jakaa.

Tutkimusaineiston tarkoituksenmukainen säilyttäminen ja käsittely sekä tiedonhankintatapa ovat merkittävässä roolissa tutkimuksen eettisyyden näkökulmasta. Hyvän tieteellisen käytännön mukaan tutkimuksen tarkoituksena ei saa koskaan olla vahingon aiheuttaminen tai kenenkään loukkaaminen. (Hirsjärvi ym. 2009, 25.) Tässä tutkimuksessa säilytimme kerättyä litteroitua haastatteluaineistoa huolellisesti emmekä luovuttaneet sitä tutkimuksen ulkopuolisille. On myös tärkeää, että tutkimuksen valmistuessa kaikki litteroitu aineisto tuhoetaan asianmukaisella tavalla. (Hirsjärvi ym. 2009, 24; Tuomi & Sarajärvi 2013, 131; Patton 2002, 409.) Käytimme tutkittavista pseudonimiä suojataksemme heidän yksityisyytensä. Tämän lisäksi tutkittavista ei julkaistu mitään tietoja, joiden perusteella heidät voitaisiin tunnistaa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 131; Kuula 2011, 54; Patton 2002, 412.) Halutessaan tutkittavalla oli myös mahdollisuus lukea

yksilökohtainen merkitysverkostonsa ennen lopullisen työn julkaisua. Tällä taat-  
tiin se, että tutkittava pystyi vielä vaikuttamaan lopulliseen julkaisuun, jos hän  
oli huolissaan yksityisyydestään tai hän koki tutkijoiden ymmärtäneen hänet  
väärin. (ks. Kuula 2011, 54; Kiviniemi 2012, 152.)

Tutkimusta toteuttaessa sekä raportoitaessa on tärkeää myös kunnioittaa muita  
tutkijoita ja viitata heihin asianmukaisesti. Aiempien tutkimustulosten vähättely  
tai esimerkiksi omassa tutkimuksessa käytettyjen menetelmien huolimaton ra-  
portointi ovatkin hyvän tieteellisen käytännön vastaista toimintaa. (Tuomi & Sa-  
rajärvi 2013, 133.) Tässä tutkimuksessa olemme kiinnittäneet erityistä huomioita  
asianmukaisiin viittauksiin aiempiin tutkimuksiin. Lisäksi olemme raportoineet  
tarkasti jokaisen tutkimuksen vaiheen sekä käytetyt menetelmät niin, että lukija  
pystyisi ymmärtämään kuinka tutkimus on toteutettu.

## 3 TULOKSET

### 3.1 Yksilölliset merkitysverkostot

Aineiston analyysin perusteella muodostettiin seitsemän yksilöllistä merkitysverkostoa, jotka kuvataan tässä luvussa omissa alaluvuissaan. Tunnekasvattajana kehittymistä kuvataan tämän luvun alaluvuissa Annelin (kuvio 3), Birgitan (kuvio 4), Camillan (kuvio 5), Doriksen (kuvio 6), Eevan (kuvio 7), Fionan (kuvio 8) sekä Glorian (kuvio 9) kokemana. Käytämme tulosten esittelyssä käsitteitä tunnekasvattajuus ja tunnekasvattajuuden rakentuminen, joilla viittaamme opettajien ammatti-identiteettiin ja sen kehittymiseen tunnekasvattajina. Tunnekasvattajuus (vrt. opettajuus) kuvaa mielestämme tunnekasvattajana toimimisen luonnetta hyvin.

#### 3.1.1 Anneli

Anneli on toiminut vuosikymmeniä luokanopettajana. Viimeisimpänä hän on kouluttautunut tunnetaito-ohjaajaksi sekä opiskellut teoriaa lasten ja nuorten psyykkisestä hyvinvoinnista. Tällä hetkellä hän opettaa alkuopetuksessa.

*Merkitykselliset kokemukset.* Anneli hakeutui tunnetaito-ohjaajan koulutukseen, koska hän halusi kartuttaa tunnekasvatuksellista osaamistaan. Toistuvat konfliktit vuorovaikutuksessa, hallitsemattomat tunteenpurkaukset ja heikot itesesäätelytaidot viestivät oppilaiden tarpeesta tunnekasvatukselle. Anneli koki suurta avuttomuutta, sillä hänen kaltaisellaan *riviluokanopettajalla* ei ollut tarvittavia välineitä ja kykyjä opettaa tunnetaitoja. Hän kokeekin olleensa ilman työkaluja ennen täydennyskouluttautumista, sillä opettajankoulutuksessa tunnekasvatuksesta ei mainittu sanallakaan.

Voidakseen opettaa tunnetaitoja sekä ymmärtää tai tunnistaa toisen tunteita, Annelin on pitänyt tutustua omaan tunne-elämäänsä. Tämä oli yksi

täydennyskoulutuksen ydinsisällöistä. Anneli kokee, että tunne-elämää on hyvin hankala opiskella vain kirjoista, joten hän koki täydennyskoulutuksen käytännölläheisyyden hyvänä asiana. Anneli piti käytännön harjoittelua koulutusvaiheessa tärkeänä ja ensimmäisen tunnetaitoryhmän vetäminen kuuluikin tunneohjaajan koulutukseen. Anneli koki sen pitämisen antoisana.

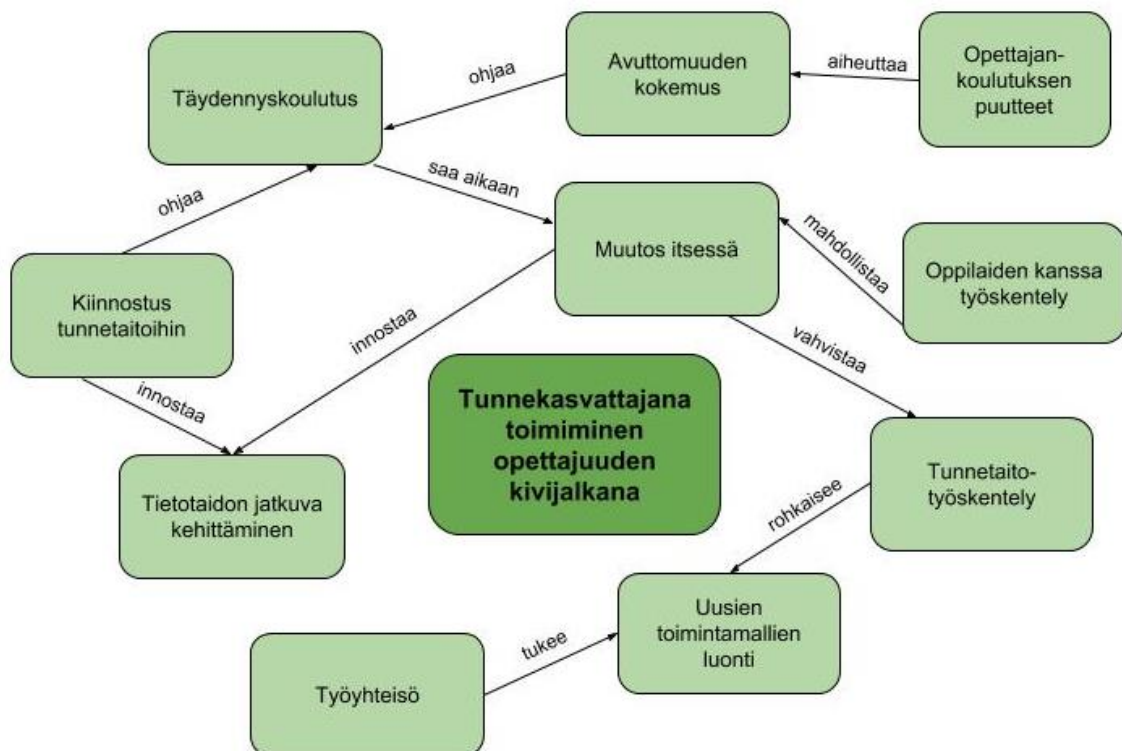
Anneli on toiminut tunnetaito-ohjaajana pari kuukautta. Nykyinen tunnetaitoryhmä poikkeaa ensimmäisestä, sillä tämän ryhmän oppilailla tuen tarve tunnesäätelyssä on suurempi. Tunnetaitoryhmässä ei Annelin mukaan voi olla kovin montaa tarvitsevaa lasta vaan ryhmiin tarvitaan tasapainoisiakin lapsia, jotka auttavat yhteishengen luomisessa. Hän kokee, että nykyisessä tunnetaitoryhmässä ollaan siinä rajoilla. Tunnesäätelyn heikkous näkyy luokan arjessa päivittäin. Pettymysten ja vastoinkäymisten sietäminen on vaikeaa eikä niistä päästä välttämättä koko päivänä yli. Anneli kokee päivänsä sujuneen hyvin, jos kukaan oppilaista *ei itke pulpetin alla*. Hänestä tuntuu todella surulliselta se, kuinka tunnetaitoryhmää eniten tarvitseva lapsi häiritsee ryhmän toimintaa niin paljon, että ainoana ratkaisuna tähän asti on ollut oppilaan poistaminen ryhmästä, jotta tärkeiden tunnetaitojen opettaminen muulle ryhmälle onnistuisi.

Anneli kokee tunnetaidoilla olevan suuri merkitys akateemisten taitojen kehittämisessä. Koulun tunnetaitotoiminta on aloitettu hänen toimestaan, sillä Anneli on perustanut monia uusia oppilaita osallistavia ja positiiviseen palautteeseen perustuvia toimintamalleja, joita hän käyttää systemaattisesti arjessaan. Hänen aiempien kokemustensa perusteella tunne-elämän ja tunnesäätelyn vaikeuksia ei usein opettajana tunnisteta tai jos tunnistetaan, niille ei osata tehdä mitään. Anneli haluaisikin järjestää tunnesäätelyn tukiopetusta. Hänen kokemuksensa mukaan vanhemmat ovat suhtautuneet myönteisesti tunnekasvatukseen ja vitsailleet tarvitsevansa itsekkin tunnetaitoryhmää.

Tunnekasvatuksen myötä oppilaat ovat alkaneet suureksi yllätykseksi suhtautua Anneliin eri tavalla kuin muihin koulun opettajiin. Oppilaista tuli

tunnekasvatuksen myötä hänelle läheisempiä. Anneli kokee tunnekasvatuksen tarjoavan ihania ja opettavaisia tilanteita oppilaiden kanssa. Hän on esimerkiksi oppilaan ansiosta havahtunut vanhanaikaisiin ja hölmöihin ajatusmalleihinsa koskien tunteiden ilmaisua. Kokemukset tunnetaitoryhmän vetämisestä ja oppilailta saatu palaute ovat vahvistaneet sitä, että Anneli tuntee olevansa oikealla tiellä.

**Merkitys opettajuudelle.** Nykyään Anneli kokee tunnekasvattajana toimimisen opettajuutensa kivijalaksi. Ennen tunnekasvatuskoulutusta Anneli koki haastavissa tilanteissa kuria ja jakoi rangaistuksia. Koulutuksen myötä hän kokee opettajuutensa tehneen täyskäännöksen parempaan suuntaan, sillä nyt hän ymmärtää paremmin haastavan käytöksen taustatekijöitä. Anneli kokee muuttuneensa merkittävästi opettajana ja kertoo katsovansa lapsia nyt ymmärtäväisemmin ja rakastavammin. Hän pitää tunneohjaajan koulutusta mahtavana ja hintansa arvoisena.



KUVIO 3. Tunnekasvattajana kehittyminen Annelin kokemana

Omiksi vahvuuksikseen tunnekasvattajana hän mainitsee levollisuuden, hyvän organisointikyvyn kaoottisissakin tilanteissa sekä lasten ja aikuisten *tyynnyttelykyvyn*. Annelin mukaan tunnekasvatus on tärkeintä, mitä hän pystyy opettamaan, sillä se mahdollistaa kaiken muun oppimisen. Hän kuitenkin kokee olevansa noviisi tunnekasvattajana, vaikka hänellä onkin jo paljon työkaluja. Anneli haluaa kouluttautua lisää tunnetaitoihin liittyen, sillä hänellä on palavaa intoa ja halua oppia lisää ja tehdä tunnekasvatustyötä.

### 3.1.2 Birgitta

Birgitta työskenteli ensin luokanopettajana 15 vuotta, minkä jälkeen erityisopetus alkoi kiinnostaa häntä yhä enemmän ja hän jatkokouluttautui erityisopettajaksi. Hän hakeutui erityisopettajan koulutukseen omien kiinnostuksenkohteiden ja koulumaailmassa huomattavan tuen tarpeen vuoksi. Viimeisintä tunnetaito-ohjaajan koulutustaan hän pitää elämänsä parhaana koulutuksena. Tällä hetkellä hän työskentelee laaja-alaisena erityisopettajana ja ohjaa monenlaisia vuorovaihtus- ja tunnetaitojen oppimiseen tarkoitettuja oppilasryhmiä.

*Merkitykselliset kokemukset.* Birgitta on ollut aina kiinnostunut psykologiasta sekä ihmisen *pään sisäisen maailman*, itsensä ja muiden ymmärtämisestä. Hän kokee, ettei tunnekasvattajaksi voi kehittyä lukemalla tai kuuntelemalla teoriaa, vaan oma tunne-elämä ja keskeneräisyys täytyy kohdata ja käsitellä pystyäkseen auttamaan lapsia ja nuoria heidän tunne-elämänsä kanssa.

Birgitta haluaa kehittyä ja kasvaa ammatillisesti sekä oppia lisää, minkä vuoksi hän osallistuu tarjolla oleviin tunnetaitoihin liittyviin koulutuksiin. Hän kokee, että opettajankoulutuksessa ei hänen aikanaan käsitelty lainkaan tunnekasvatusta. Nyt hän ymmärtää, että tunnekasvatuksen käsittely vaatii myös opettajankouluttajilta paljon tietoa ja käytännön taitoa. Birgitta kokee työyhteisön kannustavan hyvin täydennyskoulutukseen, uuden oppimiseen ja ammatillisen kehityksen vahvistamiseen.

Birgitta on työparinsa kanssa ohjannut luokanopettajien ja esikouluopettajien toiveesta ryhmiä, joissa tuettiin oppilaita tarkkaavuudessa ja toiminnanohjauksessa. Toiminnan aikana he huomasivat, että oppilaat tarvitsevatkin todellisuuksessa tunnetaitoja. Birgitta ei ole aina kokenut olevansa tunnekasvattaja, mutta ammatillisten esikuvien ja rinnalla kulkevien opettajakollegojen avulla kiinnostus tunnetaitoihin on vahvistunut. Hänellä on ollut onni tehdä töitä samoista asioista kiinnostuneiden kollegojen kanssa. Birgitta on toiminut pitkään työparina kokeneemman kollegan kanssa, minkä ansiosta hän on saanut vahvistusta ja tukea omalle tunnetaitotyöskentelylleen.

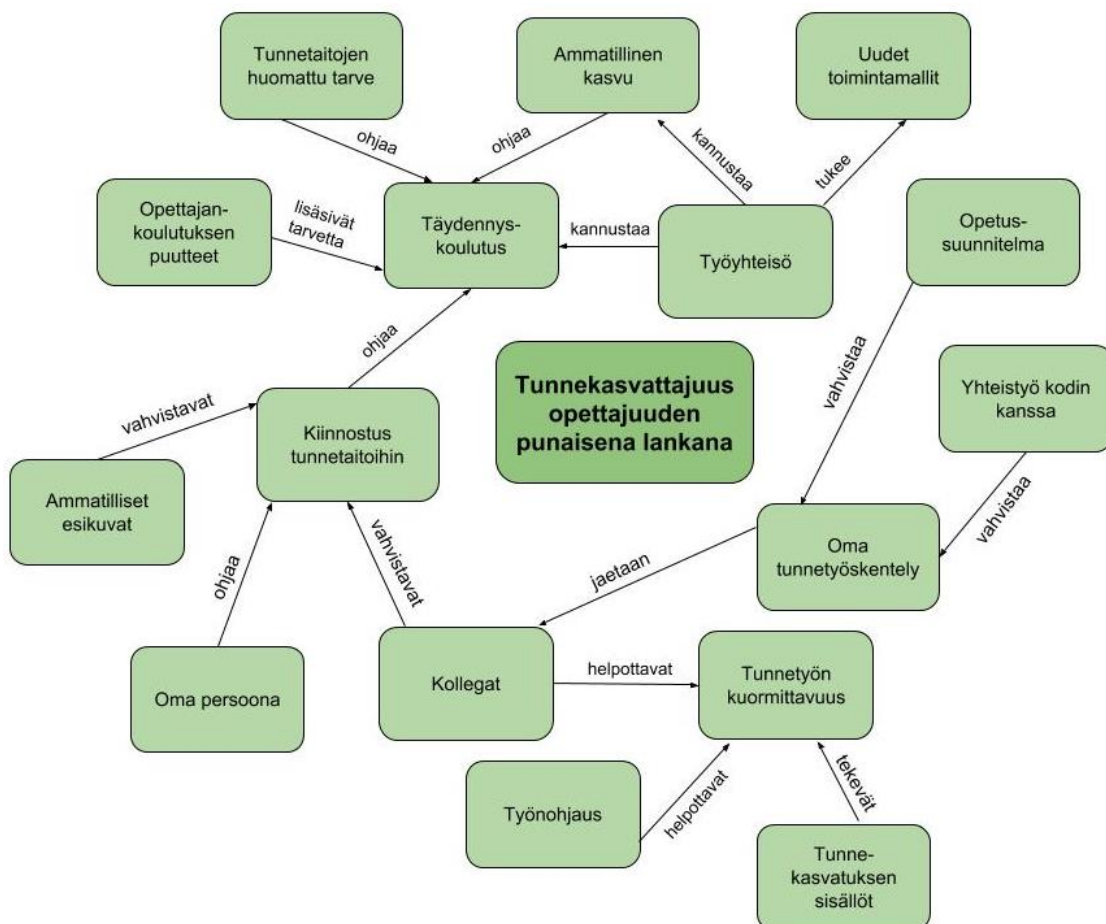
Birgitta arvioi tunnekasvatuksen olevan 85% hänen työstään. Hän kokee, että tunnekasvattajana tulee osata antautua lasten tavalla ihmettelemään yhdessä tunteita, sillä opettajan ei tule pitää itseään lapsiin nähden ylivertaisena tai kaikitietävänä. Birgitan mukaan oppilaat ovat nykyään erilaisia kuin hänen valmistuttuaan luokanopettajaksi, mutta hän ymmärtää erilaisuuden johtuvan kulloisenkin ajan yhteiskunnasta. Hän kokee myös itse muuttuneensa. Birgitan mukaan tunnekasvatuksen kohdalla on erityisen tärkeä pohtia sitä, millaisia ja millä volyyymilla asioita nostetaan esiin. Hän on välillä huolestunut siitä, kuinka paljon negatiivisten asioiden käsittely ruokkii lasten pahoinvointia.

Birgitan mukaan tunnekasvatus on kuormittavampaa kuin perinteinen erityisopettajan työ, sillä toiminnassa päästään lähelle lasta ja toisinaan esille tuodut asiat ovat *rajuja ja kipeitä*. Hänen mukaansa opettajana on tärkeää osata myöntää oma keskeneräisyytensä ja jaksamisensa vaihtelevuus. Tällöin pystyy hyväksymään saman myös lapsessa. Birgitta uskoo, ettei kukaan muu estä häntä tekemästä työtä kuin hän itse. Hän kokee työparin kanssa toteutuneen työnohjauksen arvokkaana, sillä puhuminen, neuvojen jakaminen ja toiseen luottaminen auttavat käytännön työn toteuttamisessa ja oman työskentelyn rajojen asettamisessa.

Tunnekasvatusta ei ole työyhteisössä koskaan kyseenalaistettu, vaan Birgitta on

työparinsa kanssa saanut luoda omia toimintamalleja, joita myös kollegat osoittavat nykyään tarvitsevansa. Työyhteisössä kollegat pyrkivät levittämään itsessään *syttynyttä kipinää* uusiin taitoihin ja innostamaan muita. Birgitta kokee, että kunnan tasolla moniammatillinen yhteistyö on hyvää ja tunnetaidoista puhutaan paljon. Hän onkin kollegoineen esitellyt heidän tunnekasvatustoimintaansa, jotta muut kollegat voisivat hyödyntää heidän kokemuksiaan ja kiinnostua itsekin tunnekasvatuksesta.

Birgitta pitää toimivaa yhteistyötä kollegojen ja vanhempien kanssa erittäin tärkeänä tunnekasvatuksen kannalta. Vanhempien reaktiot vaihtelevat jonkin verran, mutta pääasiassa he suhtautuvat tunnekasvatukseen myönteisesti. Hän kokee tärkeänä ja onnistuneena sen, että vanhempia on valistettu tunnetaidoista vanhempainiltojen yhteydessä. Vanhempia pyritään sitouttamaan lasten tunne-elämän tukemiseen.



KUVIO 4. Tunnekasvattajana kehittyminen Birgitan kokemana



Vanhempainilloissa pyritäänkin rakentamaan keskinäistä luottamusta tekemällä esimerkkiharjoitteita yhdessä vanhempien kanssa. Birgitta kokee vanhempien olevan kiitollisia lapsen saadessa tukea tunnetaidoissa. Hän on joutunut kuitenkin joskus selventämään vanhemmille oman työnsä rajoja: hän ei ole terapeutti, joten tarvittaessa hänen täytyy ohjata lapsi eteenpäin.

Birgitan mukaan uuden opetussuunnitelman tavoitteet antavat vahvemmin luvan heidän jo pitkään tärkeänä pitämälleen tunnetaitotoiminnalle. Hän kokee hyvänä asiana, että uuden opetussuunnitelman myötä tunnetaitotoiminnasta tulee yleisempää koko Suomen tasolla. Birgitan mukaan koulumaailmassa mennään helposti rakenteiden taakse piiloon ja jätetään tunnekasvatus taka-alalle, koska sillä ei ole paikkaa lukujärjestyksessä. Birgitta pitää tunnekasvatuksen ennaltaehkäisevänä matalan kynnyksen toimintana ja tärkeänä osana tavallista opetusta.

*Merkitys opettajuudelle.* Birgitta kokee tunnekasvattajuuden opettajuutensa puolisena lankana. Hän ei pysty kuvittelemaan, kuinka on voinut toimia aiemmin ilman nykyistä osaamistaan. Hän ei haluaisi tehdä opettajan työtä enää ilman tunnekasvatusta, sillä se on hänen opettajuutensa ydin. Birgitta pitää omaa työtään parhaana mahdollisena ja maailman tärkeimpänä ammattina. Hän ei osaa enää erottaa tunnetaito-opetusta muusta opetuksesta, sillä hän kokee sen perustavanlaatuisena ajatus- ja asennemuutoksena oppilaan kohtaamisessa ja omassa toiminnassaan. Birgitta pitää tunnekasvatusta työnsä tärkeimpänä asiana ja kuvaa sen tärkeyttä *elämän ja kuoleman kysymykseksi*.

### **3.1.3 Camilla**

Camilla on työskennellyt pitkän uransa aikana luokanopettajana ja tutkimustehtävissä. Tällä hetkellä hän työskentelee luokanopettajana ja opettaa isoa kolmatta luokkaa.

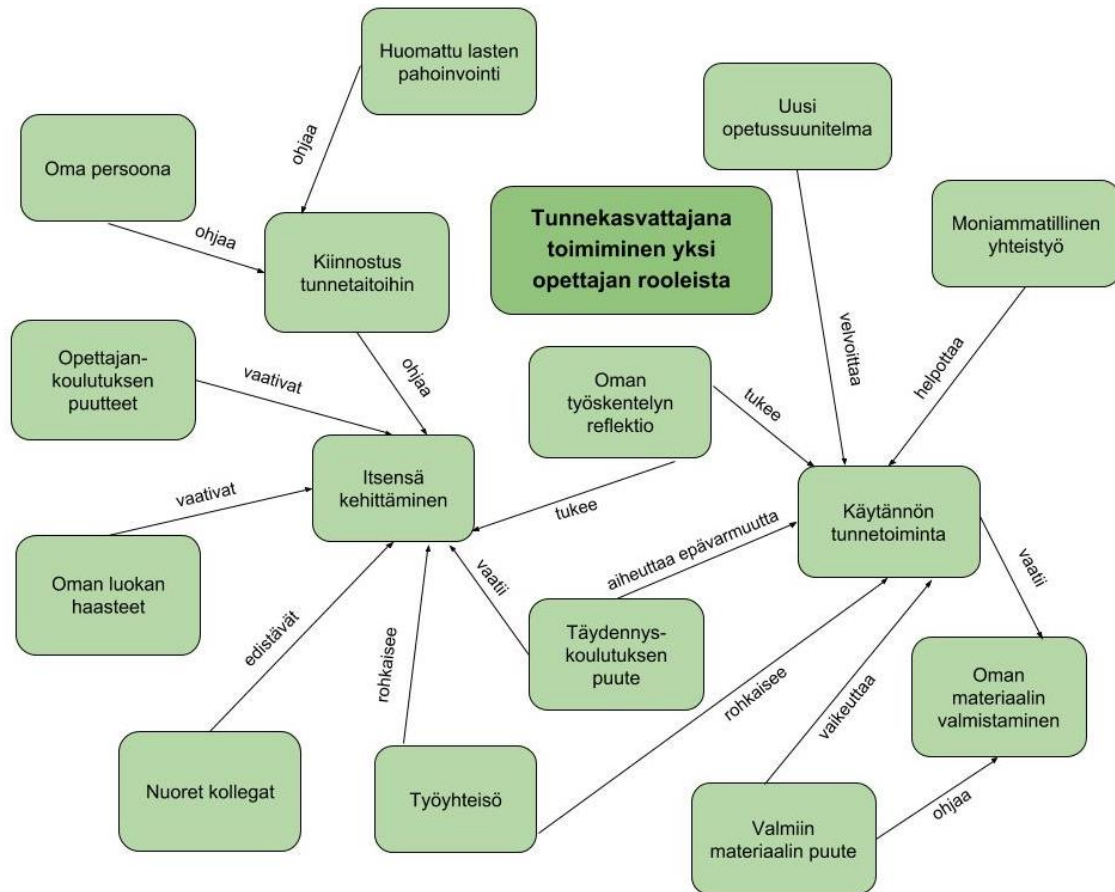
*Merkitykselliset kokemukset.* Aluksi Camillaa kiinnosti vain akateemisten oppisisältöjen opettaminen, mutta myöhemmin hän on kiinnostunut lasten kohtaamisesta yhä enemmän. Camillan kiinnostus tunnekasvatukseen on herännyt, kun hän on nähnyt lasten pahoinvointia koulussa. Hän kokee, ettei opettajankoulutuksessa juurikaan huomioitu oppilaiden kohtaamista tai tunnekasvatusta. Camilla kokee, ettei voi olla nykykoulua ilman tunnekasvatusta, sillä maailma ja lasten tarpeet ovat muuttuneet hänen uransa aikana merkittävästi.

Opetustyössä hänelle on tullut yllätyksenä oppilaiden *tunteellisen kohtaamisen* merkitys ja tärkeys. Iso yleisopetuksen luokka on vaatinut pohdiskelua siitä, kuinka tunne- ja vuorovaikutustaitoja voisi opettaa paremmin. Camilla havahtui täydennyskouluttautumiseen liian myöhään eikä enää ehtinyt kouluttautumaan. Hänestä olisi ollut hyvä käydä jokin tunnekasvatukseen liittyvä kurssi ja miettiä työtään uudesta näkökulmasta. Camilla on kuitenkin ottanut aiheesta itse selvää internetistä. Kaipausta valmiita menetelmiä ja ideoita kohtaan on ollut suurta, mutta onneksi hän on saanut materiaalia käyttöönsä kollegoiltaan.

Camilla on pitänyt tunnetaitomateriaalin puutetta haasteellisena, koska aika omien materiaalien tekemiseen tuntuu riittämättömältä. Hän kokee, että opettajana tarvitsisi *salkkua*, josta löytää sopivaa käytännön tunnetaitomateriaalia, sillä pelkät hienot sanat eivät ilman välineitä riitä. Camillan mukaan opettajan täytyy koko ajan etsiä uutta tietoa saadakseen uusia ideoita. Hän kokee, että luokanopettajan tulee jatkuvasti kehittää toimintatapojensa taustalla olevaa teoriapohjaa.

Hyvän suunnittelun ja yhteistyön ansiosta onnistuneet tunnit ovat olleet Camillan kokemuksen mukaan mahtavia pitää. Moniammatillinen yhteistyö esimerkiksi kuraattorin kanssa helpottaa opettajan työskentelyä, sillä asioita saa jakaa toisen ammattilaisen kanssa. Hän kokee lisäksi saaneensa nuorilta opettajilta paljon uusia ideoita.

Camilla pitää pöyristyttävänä sitä, kuinka tunnekasvatusta on tarjottu ulkopuolisilta tahoilta vasta viidennellä luokalla eikä hänelle ole annettu mahdollisuutta ottaa samoja tunteja omille kolmasluokkalaisilleen. Uuden opetussuunnitelman toimintatavat vaativat hänen kokemuksensa perusteella tunnetaitojen opettamista toimiakseen. Tällä hetkellä Camilla kokee tunnekasvatuksen olevan kolmasosan hänen työstään.



KUVIO 5. Tunnekasvattajana kehittyminen Camillan kokemana

**Merkitys opettajuudelle.** Camilla kokee olevansa aloittelija, koska ei ole käynyt kursseja tunnekasvatukseen liittyen. Tunnekasvatuksen toteuttaminen tuntuu hänestä välillä *kotikutoiselta*. Hän kokee omiksi vahvuuksikseen tunnekasvattajana innostuneisuuden, sinnikkyuden ja hyvän itsereflektion. Camilla on itse hyvin tunteellinen tyyppi ja voimakkaasti mukana omassa työssään, joten hänen on pitänyt harjoitella rauhallisena pysymistä hankalien asioiden selvitystilanteissa. Oppilaat toimivat palautteena siitä, että hän on onnistunut opettajana heidän tunne-elämänsä tukemisessa.

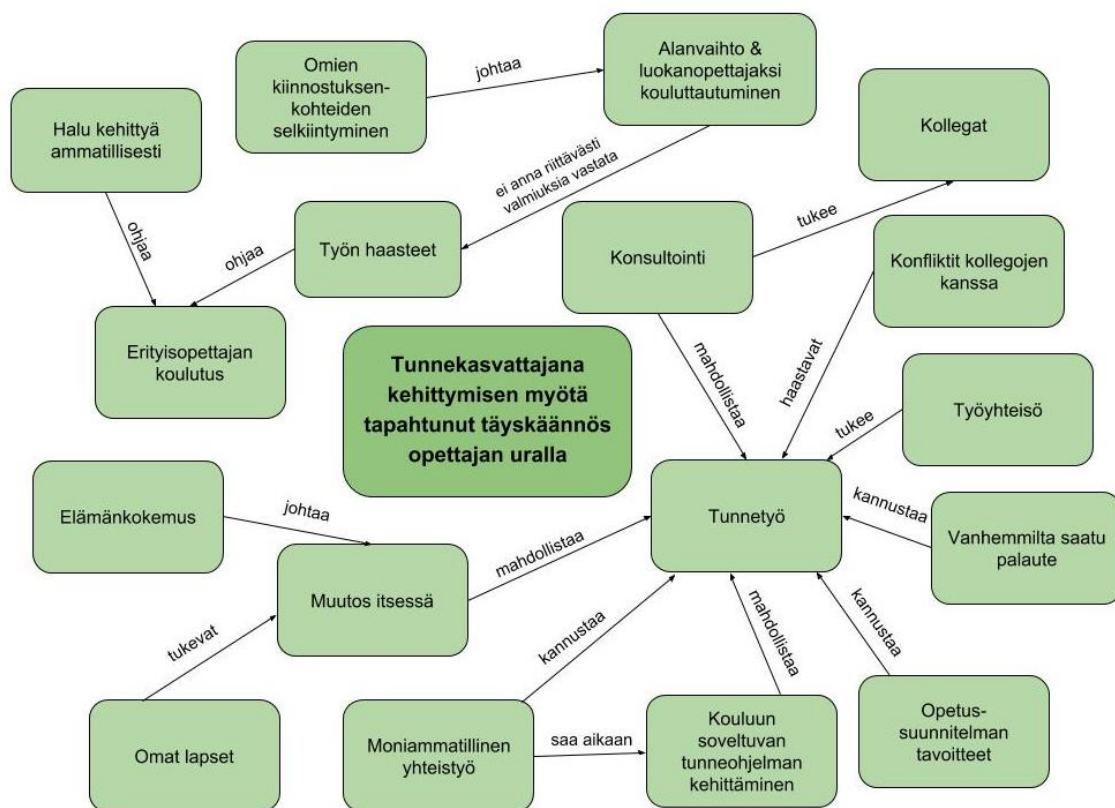
Camilla kokee ottaneensa *innovaattorin* roolin omassa elämässään. Hän pitää tärkeänä sitä, että opettajalla on useampi eri rooli työssään. Oman työn tarkastelu erilaisista näkökulmista auttaa kehittymään opettajana, tunnekasvattajana ja ihmisenä. Rehtori on rohkaissut Camillaa kokeilemaan ja tekemään työssään kaikkea tunnekasvatukseen liittyvää, sillä hän alkaa lähestyä eläkeikää. Camilla on harkinnut tunnekasvatusmateriaalin tekoa eläkkeellä jäätyään, koska hänestä olisi mukava tarjota materiaalia muiden käyttöön. Hän pitää tunnetaitoja perintönään, jonka hän voi tarjota oppilaille.

### 3.1.4 Doris

Doris ei ollut koskaan haaveillut opettajan ammatista vaan oli ensin kouluttanut muulle alalle. Hän oli päätenyt lopulta opettamaan kollegojaan aiemmissa työpaikoissaan, minkä myötä hän koki *valaistumisen* ja haki opiskelemaan luokanopettajaksi. Doris työskenteli luokanopettajana yli kymmenen vuotta. Doris oli tyytyväinen luokanopettajana, mutta uskoi erityispedagogiikan opiskelusta olevan hyötyä lasten haasteisiin vastaamisessa, joten hän kouluttautui erityisopettajaksi. Itsensä kehittäminen ja lisäkouluttautuminen on hänen mukaansa ollut aina tarvelähtöistä. Tällä hetkellä Doris työskentelee laaja-alaisena erityisopettajana.

*Merkitykselliset kokemukset.* Tunnepuoli *kolahti* Dorikseen, kun lastenpsykiatrian ammattilainen kehui, kuinka ihanasti hän oli päässyt mukaan lapsen tunnetilaan ja osasi selittää sitä. Koulupsykologi kysyi häntä mukaan muokkaamaan mielenterveyttä edistävää ohjelmaa kouluun sopivaksi ja testaamaan sitä valittuun luokkaan. Yhteistyö koulupsykologin kanssa on siitä lähtien ollut toimivaa. Doris koki, että mielenterveyttä edistävän ohjelman tuominen kouluun on iso saavutus, josta hän saa kiittää koulupsykologia. Samalla he pystyivät toteuttamaan hyvin uutta vuoden 2014 opetussuunnitelmaa.

Doris kokee lasten tunnetaitoihin liittyvien haasteiden lisääntyneen ja ne näkyvät arjessa paljon. Hänen mukaansa hänestä olisi lapsille enemmän hyötyä, jos hän istuisi *nallepukuun* pukeutuneena koulun aulassa lasten saadessa hakea häneltä tukea ja turvaa. Vanhemmilta saatu positiivinen palaute sekä uuden opetussuunnitelman tavoitteet tunnekasvatuksesta kannustivat Dorista ehdottamaan rehtorille uutta tunnekasvatusohjelmaa käytettäväksi koko koulun tasolla. Kollegat ovat kiinnostuneet tunnekasvatuksesta ja Doris onkin jakanut heille osaamistaan. Doris kuitenkin kokee, ettei pysty antamaan kollegoille selvää käsikirjaa tunnetaitojen opettamisesta vaan ainoastaan suuntaviivoja, joiden avulla kollegan tulee tehdä joka tilanteessa omat ratkaisunsa. Kun opettajat ovat ottaneet konsultoinnin avoimin mielin vastaan ja kokeilleet uusia toimintamalleja, luokat ovat alkaneet toimia hyvin.



KUVIO 6. Tunnekasvattajana kehittyminen Doriksen kokemana

Doris kokee olevansa usein *törmäyskurssilla* luokanopettajakollegojen kanssa, koska hän haluaa olla lapsen puolella eikä mennä mukaan kollegan negatiiviseen lapseen liittyvään tunnetilaan. Doris kokee, ettei ole aina pystynyt vaikuttamaan

kollegan negatiiviseen suhtautumiseen yksittäistä oppilasta kohtaan. Näissä tilanteissa hänen on pitänyt olla rohkeasti yhteydessä esimieheen ja hyväksyä se, ettei pysty vaikuttamaan kaikkeen. Erityisopettajan työssä Doris kokee saavansa toteuttaa itseään lasten tukemiseksi, vaikka se vaatisikin toisinaan asioiden tekemistä kollegan kanssa päinvastaisella tavalla. Konsultointi auttaa todella vain silloin, kun opettajat haluavat itse kehittyä ja muuttua.

*Merkitys opettajuudelle.* Doris kokee tunnekasvatuksen itselleen luontevaksi, tärkeäksi ja hänen opettajuutensa kannalta merkittäväksi. Hän pitää itseään elämäkokemustensa ja erilaisten lasten kanssa toimimisen myötä huomattavasti parempana erityisopettajana kuin mitä hän olisi ollut kaksikymmentä vuotta sitten. Nuorempana Doris kokee olleensa *tehopakkaustyypiksi*, joka keskittyi opetussuunnitelmaan ja sen tavoitteisiin. Doris kuvaili entistä opettajaminäänsä *opetussuunnitelman orjaksi*, mutta tunnekasvatuksen ja opettajana kehittymisen myötä hänestä on tullut paljon lapsilähtöisempi. Doriksella ei ole enää kiire lasten kanssa vaan hän pystyy antamaan lapsille aikaa ja tilaa vaikeiden tunnetilojen käsittelyssä. Vanhemmilta ja työyhteisöltä saatu palaute tunnetoiminnasta on ollut pääasiassa kannustavaa ja Doris on sen perusteella tullut enemmän vakuutuneeksi siitä, että tunnetaitokasvatus on koulussa erityisen tärkeää.

### 3.1.5 Eeva

Eeva aloitti työuransa luokanopettajana, mutta kouluttautui erityisopettajaksi ja myöhemmin vielä terapiamenetelmän asiantuntijaksi. Tällä hetkellä hän toimii laaja-alaisena erityisopettajana.

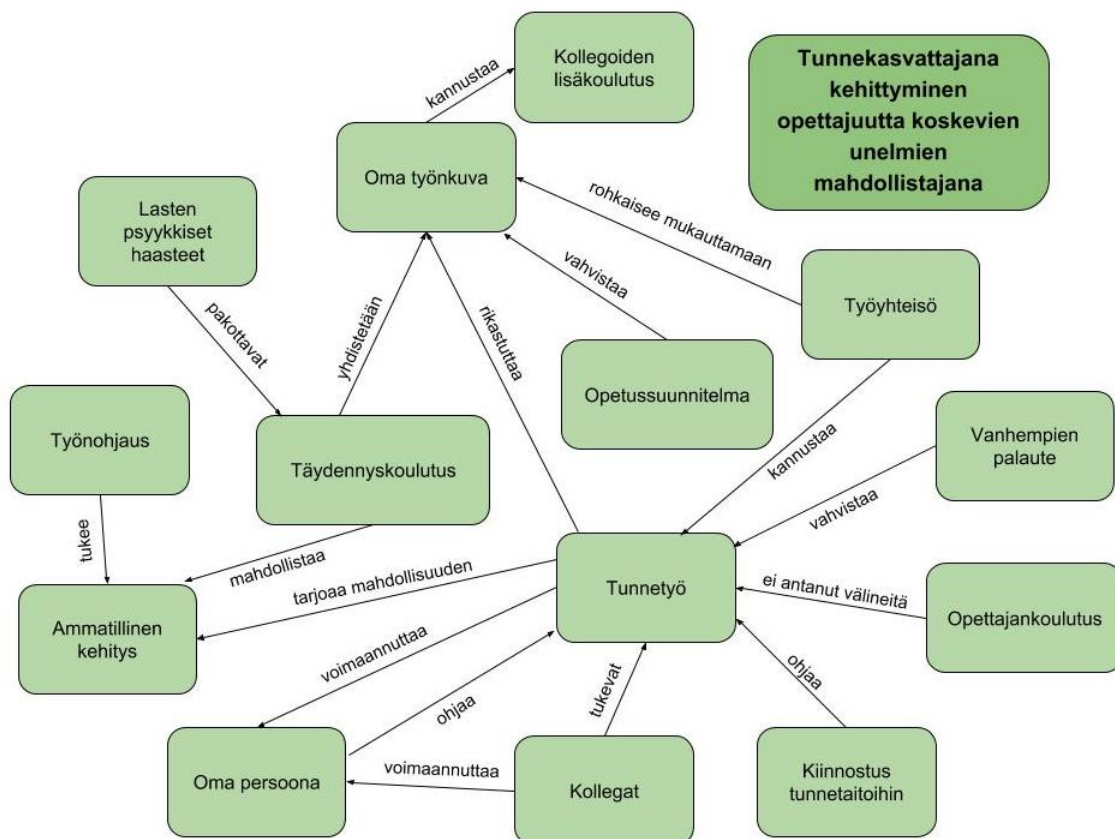
*Merkitykselliset kokemukset.* Ollessaan luokanopettajana Eeva koki, ettei kyennyt vastaamaan lasten psyykkisiin haasteisiin. Hän alkoi miettiä, kuinka voisi kohdata lapset syvemmillä tasolla. Eevan mukaan opettajankoulutuksesta ei ole saanut minkäänlaisia eväitä tunnekasvatukseen. Hän näki sattumalta lehdessä ilmoituksen terapiaopinnoista, jotka hän koki vastaukseksi oman työnsä haasteisiin.

Terapia on tuonut mukanaan välineitä, jotka Eeva on kokenut itselleen tärkeiksi ja omanlaisiksi. Käyty terapiakoulutus näkyy hänen mukaansa kaikessa olemisessa, vuorovaikutuksessa, läsnäolossa, kohtaamisessa, katseessa, sanoissa ja puheissa. Eeva kokee koulutuksen olleen *hieno tie ja pelastaneen hänen elämänsä*. Hän on yhdistänyt käydyt koulutukset osaksi työtänsä, sillä ne ovat antaneet vastauksia työn haasteisiin. Eeva pitää kouluttautumista tärkeänä, jotta opettajana pyyisi *kartalla ajan uusista virtauksista* ja tieteen löydöistä. Hän kokee tärkeänä myös tulevaisuuden haasteisiin valmistautumisen, ja koulutukset tarjoavat yhden näkökulman siitä, mihin opetuksessa ollaan menossa.

Eeva yhdistää terapiamenetelmiä peruskoulun opetussuunnitelmaan ja käytännön erityisopettajan työhön. Hän alkoi automaattisesti tehdä töitä tunteiden kanssa koulumaailmassa terapiaopintojen jälkeen, sillä tunteet olivat koulutuksessa yksi ydinasioista. Eeva on alkanut tehdä tunnetyötä jo yli kymmenen vuotta sitten, kun se ei vielä ollut niin yleistä. Hän aloitti tunnekasvatuksen vähin äänin omassa luokassaan erityisluokanopettajana, mutta pikkuhiljaa toiminta alkoi laajeta. Tullessaan laaja-alaiseksi erityisopettajaksi Eeva jatkoi tunnekasvatusta, sillä hänestä tuntui, että *portti oli jo avattu*. Eeva on kokenut tunnekasvatuksen sopivana välineenä peruskouluun. Hän pitää tunnekasvattajan työtä *löytöretkeilijän* työnä, sillä jokaisen lapsen kanssa työskentely on erilaista. Jokainen päivä tunnekasvattajana tarjoaa Eevalle uusia mahdollisuuksia omassa työssä.

Eevan mukaan hänen työskentelytapansa tunnetaitojen parissa ei ole tänä päivänä enää ihmeellinen, sillä nykyään opetussuunnitelmassa velvoitetaan tunnekasvatukseen. Hän kokee eroavansa muista tunnekasvatusta toteuttavista opettajista vain siinä, millä syvyydellä hän tekee työtään koulutustaustastaan johtuen. Eeva pitää erityisen hienona sitä, että useat kollegat ovat lähteneet täydennyskouluttautumaan tunnetaitoihin liittyen. Hänen ei tarvitse tuntea enää huolta siitä, kuka lapsista pitää huolen jäädessään joskus eläkkeelle, sillä työn ja tunnekasvatuksen jatkajia kyllä löytyy.

Eeva on kokenut lasten kanssa tehtävän tunnetyön koskettavana ja vaikuttavana erityisesti silloin, kun työtä on vaikean asian kanssa tehty monta vuotta. Hän liikuttuu yhä kaikesta mitä oppilaat hänelle antavat ja hän kokee olevansa *elämän ytimessä* tunteiden parissa. Eeva kokee opettajan työn upeana ja palkitsevana. Hän liikuttuu usein ja kokee vahvoja tunteita työssään. Hän kokee mahtavana sen, että myös oppilaat opettavat häntä. Tunnekasvatus onkin vahvistavaa ja voimauttavaa sekä oppilaalle että opettajalle. Eeva pitää tärkeänä sitä, että uskaltaa nähdä oppilaissa tuloksia ja myöntää oman osuutensa niiden saavuttamisessa. Vanhemmilta saatu palaute vahvistaa sen, että tunnekasvatus tuottaa toivottuja tuloksia.



KUVIO 7. Tunnekasvattajana kehittyminen Eevan kokemana

Eeva on ollut aina kiitollinen koulunsa rehtorille, joka on ymmärtänyt tunnetaitojen merkityksen ja antanut hänelle mahdollisuuden tehdä työtä omalla tavallaan. Eeva kokee tehneensä pioneerityötä tunnekasvatuksen parissa. Hänen kouluunsa tunnekasvatuksella on jo pitkä perinne ja historia eikä hänen tarvitse



selitellä haluaan opettaa tunnetaitoja. Eevasta tuntuu upealta, että tunnetaitojen rooli tunnustetaan ja hyväksytään heidän työyhteisössään. Hän on saanut työyhteisöltä aina kaiken mitä on tarvinnut tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Lisäksi Eeva on kokenut läheisen kollegan kanssa työskentelyn voimaannuttavana. Hän pitää yhdessä keskustelua tärkeänä, ja jakamisen vaikutusta vahvana ja hienona. Mahtavaa on myös se, että erilaiset persoonat voivat tehdä toimivaa yhteistyötä lasten hyväksi.

*Merkitys opettajuudelle.* Tunnekasvatustyö on olennainen osa Eevan opettajuutta ja hän rakastaa työtään. Lisäksi hänen unelmansa tehdä erityisopettajan työtä ovat toteutuneet sen kautta. Hän on ylpeä ammatistaan ja siitä, miten monella ja omalla tavalla sitä voi tehdä. Eeva kokee, että hänellä on kaikki tarvittavat välineet, tieto, taito ja mahdollisuus tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Siitä huolimatta hän kokee välillä kyvyttömyyttä valita oikeat menetelmät ja välineet, joten hän on hakeutunut työnohjaukseen. Eeva pitää työnohjauksellista tukea arvokkaana, sillä se on vienyt asioita eteenpäin, kun on saanut kysyä neuvoa ja purkaa mieltä painavia asioita.

Tunnekasvatus on Eevalle niin olennainen osa erityisopettajan työtä, ettei hän usko jaksavansa opettaa esimerkiksi pelkkää äidinkieltä tai matematiikkaa. Nyt hän kokee työnkuvansa olevan sopusoinnussa, ja tunnekasvatus on rikastuttanut hänen työtään paljon. Eevalla on aina ollut kaipuu oppilaan todella syvään ymmärtämiseen ja tämän työn ansiosta hän on saavuttanut sen. Hän kokee tärkeänä unelmiin uskomisen, sillä ne voivat toteutua täysin ja ylikin sen mitä odottaa.

### **3.1.6 Fiona**

Fiona on koulutukseltaan luokanopettaja ja toiminut lyhyempiä ajanjaksoja luokanopettajana eri kouluissa. Tällä hetkellä hän työskentelee alkuopetuksessa. Tunnekasvatus on näkynyt hänen työssään aina.

*Merkitykselliset kokemukset.* Innostus tunnetaitoihin syntyi opettajaopintojen loppupuolella ja aiheeseen perehtyminen on jatkunut myös työelämässä. Vaikka Fionalla on takanaan vasta lyhyt ura, hän on huomannut lasten tarvitsevan yhä enemmän tunnekasvatusta ja vuorovaikutustaitojen opettamista. Fiona on työn ohessa käynyt tunnekasvatukseen ja vuorovaikutustaitoihin liittyvän koulutuksen ja päässyt harjoittamaan taitojaan työelämässä. Aiemmassa työpaikassaan hän oli koko koulun osalta vastuussa viikottaisten tunnetuntien pitämisestä. Tunnekasvatus sisältyi aiemman työpaikan arkeen, koska paikalliseen opetussuunnitelmaan oli kirjattu yksi oppitunti tunnekasvatusta viikossa.

Fiona pitää tunne- ja vuorovaikutustaitoja jopa tärkeämpinä kuin akateemisia taitoja. Hän onkin toteuttanut tunnekasvatusta työssään systemaattisesti osana äidinkielen opetusta, mutta hänen mukaansa tunnekasvatus voi toimia myös ensiapuna yllättävien konfliktitilanteiden ratkaisussa. Fiona pitää tunnekasvatusta ryhmätason opetuksena ja se onkin sopinut erityisen hyvin kiusaamisen käsitteilyyn ja ehkäisemiseen. Yksilötason tunnekasvatus ei kuulu Fionan kokemuksen mukaan luokanopettajalle, vaan se on enemmän kuraattorin työtä. Joskus tunnekasvatukseen liittyen tarvitaan moniammatillista yhteistyötä. Yksin opettajana voi olla vaikeaa vaikuttaa lapsen asenteisiin tai auttaa lasta kehittämään taitojaan, jos lapsen kotona ei esimerkiksi panosteta vuorovaikutustaitoihin tai tunteista puhuminen koetaan typeränä.

Fiona päätyi uransa alkuvaiheilla sijaistamaan luokkaa, jossa oli paljon tunnepuolen haasteita. Fiona ajatteli tarttua oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen, mutta alun innostuksen jälkeen hän koki omat taitonsa riittämättömiksi oppilaiden tukemisessa ja luokan ilmapiirin parantamisessa. Fiona kertoi jatkuvien epäonnistumisten vuoksi syyllistäneen itseään ja lopulta luovuttaneensa luokan kanssa. Hän olisi toivonut muilta opettajilta tukea ja vinkkejä, sillä keskustelevalta ja pohtivalta toimintakulttuuri koulun sisällä olisivat voineet helpottaa tunnekasvatuksen toteuttamista. Fionasta tuntuu, että tunnekasvatusta on ollut luonnollisempaa toteuttaa kouluissa, joissa sen merkitys oli tunnustettu

työyhteisössä ja koulun omassa opetussuunnitelmassa. Tunnekasvatuksen systemaattisuus on näkynyt myös koulujen parempana yhteishenkenä ja ilmapiirinä sekä vähäisempinä ongelmina.

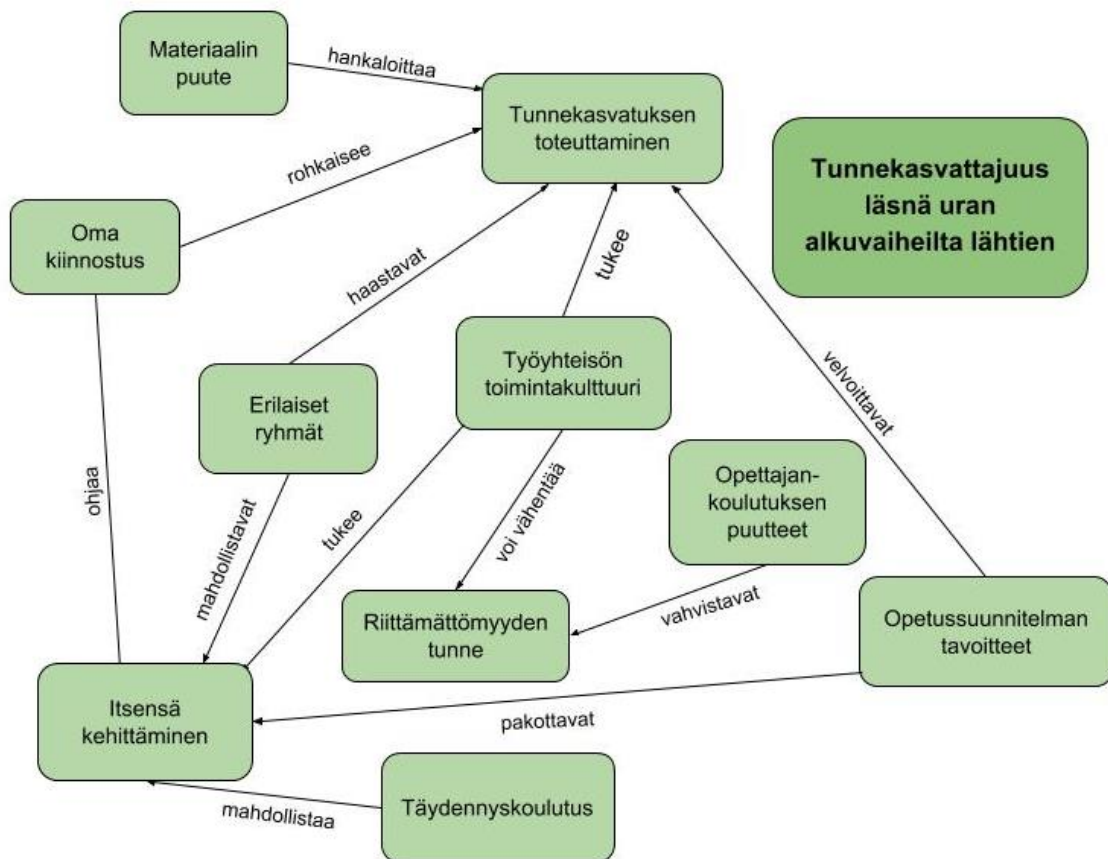
Opettajankoulutuksen aikana tunnekasvatuksesta ei juurikaan puhuttu yksittäistä poikkeusta lukuun ottamatta. Hän toivoisi, että nykyään opettajankoulutuksessa tunnekasvatusta ja vuorovaikutustaitojen opettamista käsiteltäisiin enemmän. Opettajana hän toivoisi myös enemmän työkaluja näiden asioiden opettamiseen sekä rohkaisua tarttua ongelmiin. Fionaa huolettaa, että opettajankouluttajilta puuttuu taitoja opettaa tunnekasvatukseen ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen liittyviä asioita tuleville opettajille. Hän toivoisi työyhteisön tarjoavan aktiivisemmin mahdollisuuksia täydennyskoulutuksiin, sillä hänen kokemuksensa mukaan monet opettajakollegat painivat samojen oppilaiden puutteellisten tunne- ja vuorovaikutustaitojen aiheuttamien ongelmien kanssa.

Fiona on huomannut, että opettajat pitävät tunnekasvatusta tärkeänä, mutta kaikki eivät viitsi tai jaksane paneutua siihen paremmin. Osa vanhemmista kollegoista ei ole vielä tiedostanut tunnekasvatuksen merkitystä ja opettajien välinen yhteistyö tunnekasvatuksessa riippuukin paljon opettajien persoonasta sekä tunnekasvatuksen arvostamisesta. Yhdessä toteutettava tunnekasvatus vaatii paljon enemmän suunnittelua. Tunnekasvatus tuntuu Fionasta suunnittelun tärkeyden ja aiheiden vaatavuuden vuoksi vaikeammalta aiheelta opettaa verrattuna esimerkiksi matematiikkaan.

Fionalla on hänen mukaansa keskimääräistä paremmat valmiudet opettaa tunteita, mutta materiaalin löytäminen tuottaa edelleen hankaluuksia. Osa valmiista tunnekasvatusmateriaaleista on tuntunut sopimattomalta hänen ryhmilleen. Alkuopetuksessa haasteena on ollut löytää tarpeeksi leikinomaisia ja helpoja harjoitteita. Fiona kaipaaisikin ulkopuoliselta taholta tunnekasvatukseen kehitettyä materiaalipakettia, joka sisältäisi jokaiselle ikätasolle sopivia harjoitteita.

Kun harjoitteiden valinnassa onnistuu, oppilaiden kehityksen huomaa lyhyessäkin ajassa.

Fiona kokee nykyisen opetussuunnitelman sisältävän hienoja tavoitteita liittyen tunne- ja vuorovaikutustaitoihin. Tavoitteita voi olla hankala saavuttaa oppilaiden haasteiden vuoksi ja tästä syystä hän ei ota paineita tavoitteista, vaan poimii opetussuunnitelmasta tärkeimpiä asioita opetukseen. Fiona kokee, että ylempien tahojen tulisi opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseksi panostaa rahallisesti tunnekasvatukseen ja vuorovaikutustaitojen tuomiseen näkyvämmäksi osaksi koulujen arkea.



KUVIO 8. Tunnekasvattajana kehittyminen Fionan kokemana

*Merkitys opettajuudelle.* Fiona kokee tunnekasvatuksen olevan tärkeä osa hänen työtään. Fiona on perehtynyt tunnekasvatukseen uransa alusta lähtien ja siksi siitä on tullut olennainen osa hänen opettajuuttaan. Hän kokee kuitenkin olevansa vielä *raakile* tunnekasvattajana ja kokee kaipaavansa lisää kokemusta

tunnekasvatuksesta. Fiona on ymmärtänyt opettajan työn olevan välillä henkisesti rankkaa ja resurssien puute on yllättänyt hänet. Fiona kokee kuitenkin kasvaneensa jokaisen ryhmän kanssa ja hän pitää hankaluuksista huolimatta työstään. Suurta iloa Fionalle tunnekasvattajana tuottaa nähdä oppilaan kehittyvän taidoissaan. Fiona on ymmärtänyt, että eri ryhmillä on suuri merkitys sen kannalta, miltä tunnekasvattajana toimiminen opettajasta tuntuu. Ensisijaisesti Fiona kokee opettajuuden olevan tasapainoilua opettamisen ja kasvattamisen välillä.

### 3.1.7 Gloria

Gloria on tehnyt pitkän uran sosiaali- ja terveysalalla ja siellä korostui ymmärtevä vuorovaikutus ja tunnetyö asiakkaiden kanssa. Gloria onkin erityisen kiinnostunut tunnetaidoista ja haluaa kehittyä tunnekasvattajana. Hän opiskeli erityisopetukseen liittyviä opintoja työnsä ohessa, mutta työpaikan muutosten vuoksi hän vaihtoi lopulta alaa kokonaan ja kouluttautui erityisopettajaksi. Glorialla on nyt takanaan muutaman vuoden kokemus erityisopettajan työstä eri työpaikoissa, mutta tällä hetkellä hän harkitsee muiden töiden etsimistä.

*Merkitykselliset kokemukset.* Glorialle tunnekasvattajana toimiminen merkitsee aitoa kohtaamista, jossa pyritään toisen tarpeiden ymmärtämiseen ja kuuntelemiseen. Erityisopettajana Gloria on toteuttanut tunnekasvatusta arjessa ohjaamalla oppilasta tunnistamaan ja arvioimaan omia tunnereaktioitaan. Hän koki olleensa jo aikaisemmassa työssään tunnekasvattajan roolissa. Sosiaali- ja terveysalalla tunneilmaisut ovat Glorian kokemuksen mukaan tyypillisempiä kuin koulumaailmassa. Lisäksi sosiaali- ja terveysalalla tunnetyötä tehdään suuremmalla intensiteetillä kuin koulussa. Tämä ero näkyy Glorian kokemuksen mukaan koulun arjessa selvästi esimerkiksi ajanpuutteena ja lisääntyneinä ongelmoina.

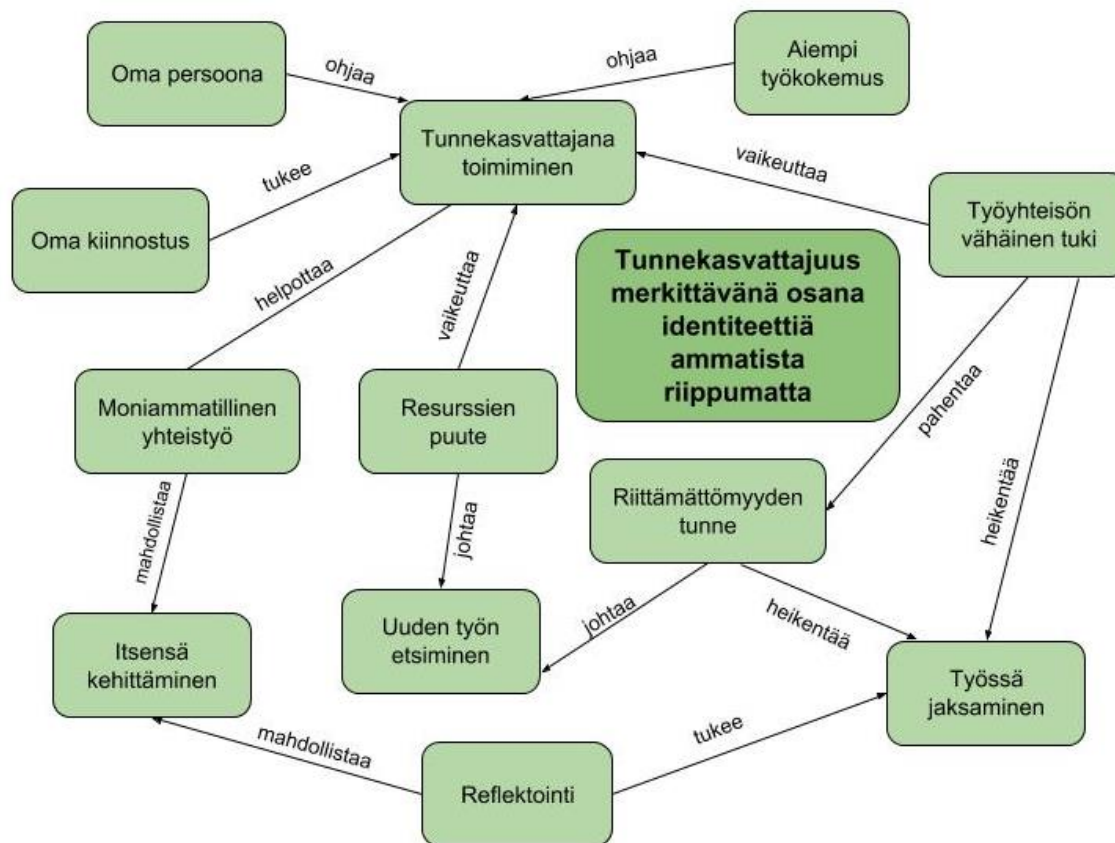
Hän pitää tunnekasvatusta tarpeellisena kaikille oppilaille, sillä tunnetaidoissa voi aina kehittyä paremmaksi. Tunnetaitoja tarvitaan ja harjoitellaan läpi elämän, mutta jotkut tarvitsevat niiden harjoitteluun enemmän erityistukea tai -

tekniikoita. Ensisijaisesti oppilaan tunne-elämän tukeminen lähtee Glorian mukaan liikkeelle turvallisuuden ja luottamuksen luomisesta. Tunnekasvatusta ja luottamuksen rakentamista voi lähteä toteuttamaan pienin askelin arjessa. Esimerkiksi Maltti-ryhmä voi tarjota turvallisen vertaisryhmän oppilaille, missä tunne- ja vuorovaikutustaitoja voi harjoitella opettajan tuella. Tunnekasvatukseen ei kuitenkaan ole kohdistettu Glorian kokemusten perusteella tarpeeksi resursseja.

Gloria on huomannut, että tunnetaitoja ei voi opettaa toiselle, jos opettajan omat tunnetaidot ovat heikot. Hän kokeekin opettajan omat hyvät tunnetaidot tunnekasvatuksen yhtenä edellytyksenä. Omien tunteiden hallinta voi olla opettajana välillä haastavaa, mutta toisaalta Gloria kokee aitojen tunteiden näyttämisen yhtenä opettajan tehtävänä. Tunneilmaisussa esimerkkinä toimiminen ja tunnetilojen sanoittaminen tukee oppilaiden tunnetaitojen kehittymistä. Toisinaan tunnekasvatus ja oppilaan tunnesäätelyn tukeminen voi vaatia opettajalta jopa kiinnipitoa turvatoimena, jos oppilaan tunnetila ei ole hallinnassa. Opettajan pitää kuitenkin olla hyvin tietoinen omista oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan. Glorian mukaan oppilaiden henkisiin tarpeisiin vastaaminen on välillä hyvin haastavaa, sillä se vaatii opettajalta hyvää ihmistuntemusta ja tilannetajua.

Tunnekasvattajana toimiminen voi tuntua hyvin raskaalta, jolloin itsestä ja omasta jaksamisesta huolehtiminen on edellytys työssäjaksamiselle. Voidakseen toimia tunnekasvattajana haluamallaan tavalla, Gloria kokee tarvitsevänsä moniammatillista tukea pystyäkseen tukemaan lasta. Työssään sosiaali- ja terveysalalla Gloria tottui yhteistyöhön, mutta koulumaailmassa yhteistyön puute aiheuttaa hänessä suurta huolta. Gloria pelkääkin opettajan jäävän resurssien puutteen vuoksi yksin oppilaiden tukemisessa. Hän on ymmärtänyt työyhteisön tuen merkityksen, sillä omasta jaksamisesta on helpompi huolehtia kun pystyy jakamaan onnistumiset ja työn haasteet kollegan kanssa. Uutena opettajana tunneasioiden työstäminen voisi olla helpompaa, mikäli niitä käsiteltäisiin yhteisopettajuuden avulla tai niiden käsittelyyn saisi tukea kokeneemmalta opettajalta

tai avustajalta. Oman toiminnan reflektointi konfliktitilanteiden jälkeen auttaa opettajaa tulemaan tietoisiksi oppilaiden tunnereaktioihin johtaneista tekijöistä. Gloria uskoo, että mahdollisuus tukeutua kolleegaan ja pohtia tilanteita yhdessä auttaisi kehittymään paremmaksi tunnekasvattajaksi.



KUVIO 9. Tunnekasvattajana kehittyminen Glorian kokemana

Gloria huomasi, että hänen olisi pitänyt olla itse aktiivisempi avun ja neuvojen pyytämisessä, jotta olisi voinut kehittyä paremmin tunnekasvattajana. Hän kokee, että myös koulun olisi pitänyt tarjota uudelle opettajalle aktiivisemmin perehdytystä ja tukea, sillä nyt hän jäi oppilaiden haasteiden kanssa yksin. Gloria kokeekin, ettei hän pysty erityisopettajana nauttimaan tunnekasvattajan työstään riittävästi, joten aikoo vaihtaa alaa. Alanvaihtoon liittyy opetustyön lisäksi muita tekijöitä, mutta lisääntyneet ongelmat ja riittämättömät resurssit ovat merkittäviä syitä alanvaihdolle. Tunnetyö koulussa vaatisi Glorian mukaan aikaa kohdata oppilaat, käsitellä tunteita ja keskustella niistä yhdessä. Hän ei ole keksinyt, kuinka näille asioille olisi tarpeeksi aikaa kiireisessä arjessa näillä resursseilla.

Lisäksi Gloria on huomannut opettajakollegoiden eroavan paljon asenteiltaan tunnekasvatusta kohtaan, mikä on vaikeuttanut tunnekasvatuksen toteuttamista. Glorian tunnekeskeinen ja avoin lähestymistapa työhönsä on toisinaan aiheuttanut työyhteisössä keskustelua ja ihmettelyä.

*Merkitys opettajuudelle.* Tunnekasvattajuus on Glorialle ennen kaikkea perustavanlaatuisen ajatustapa eikä näin ollen kytkeydy esimerkiksi vain opettajuuteen. Aikaisemmassa työssä oli aikaa käsitellä tunteita riittävästi asiakkaiden kanssa. Riittävät resurssit tekivät työstä miellyttävän ja tunnekasvattajana toimimisesta antoisaa. Gloria kokee, ettei hän erityisopettajana ehdi vastaamaan oppilaiden henkisiin tarpeisiin haluamallaan ja itselleen luontaisella tavalla. Tunnekasvattajana toimiminen vaatii rehellisyyttä ja nöyryytystä oman puutteellisuutensa edessä. Tunnekasvattajaksi kasvaminen on Glorian mukaan pitkä tie, joka edellyttää omalle epämukavuusalueelle menemistä. Opettajan työ ei ole sitä, mitä Gloria odotti, mutta hän kokee oppineensa paljon itsestään erityisopettajana työskennellessään. Gloria kokee tunnekasvattajuuden vahvaksi osaksi identiteettiään ja hän uskoo pystyvänsä toimimaan omalla tavallaan paremmin jossakin toisessa työssä.

### **3.2 Yleinen merkitysverkosto**

Oppilaiden haasteet vuorovaikutuksessa ja henkinen pahoinvointi näkyvät opettajien kokemusten mukaan koulussa entistä selkeämmin. Tunnekasvatus on koettu ratkaisuna arjessa näkyviin haasteisiin, sillä sen avulla voidaan vastata oppilaiden tarpeisiin paremmin. Tunnekasvatus ei ollut aiemmin kuitenkaan onnistunut sen tärkeydestä huolimatta vakiintumaan koulumaailmaan riittävän systemaattisesti, mutta nyt se koetaan tärkeäksi osaksi jokapäiväistä koulun arkea ja opettajan työnkuvaa. Tunnekasvattajana kehittyminen tapahtuu monien merkityksellisten yksilöön ja ympäristöön liittyvien kokemusten kautta (kuvio 10).



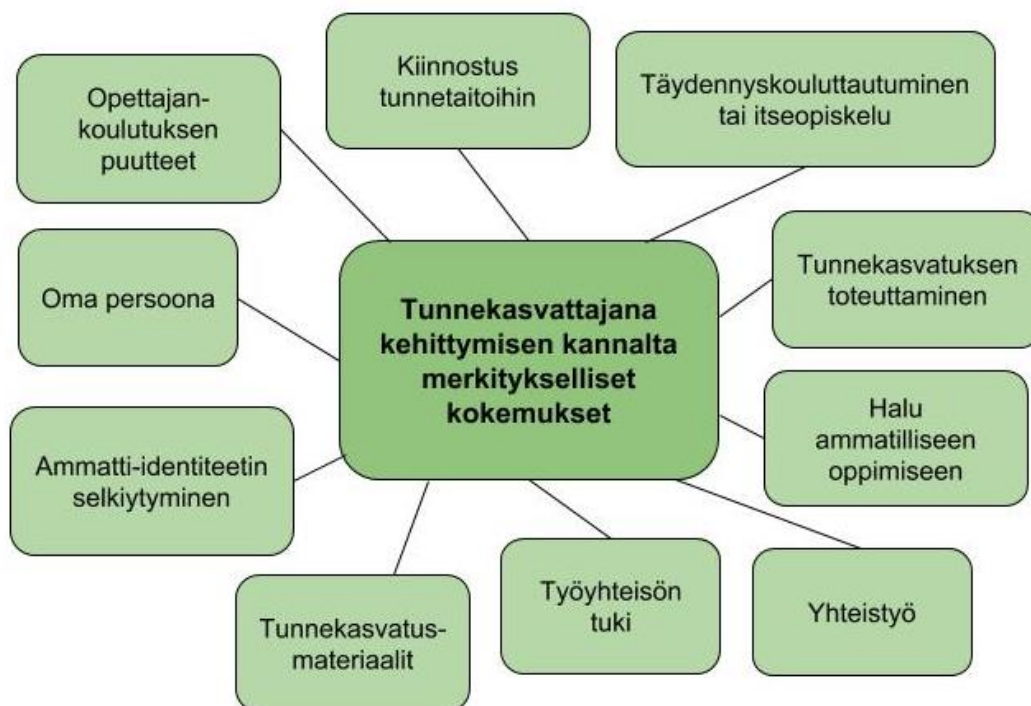
Opettajilla yhteistä oli se, että jokainen heistä oli jossain vaiheessa uraansa kokenut taitonsa riittämättömiksi tunnekasvatusta toteuttaakseen. Tunnekasvatuksen toteuttamista on hankaloittanut vähäinen tietotaito tunnekasvatuksesta sekä puutteelliset opetusmateriaalit. Opettajien mukaan opettajankoulutus ei ollut tarjonnut heille riittäviä keinoja vastata oppilaiden haasteisiin tai opettaa oppilaille tunnetaitoja koulussa. Tästä syystä opettajat ovat joutuneet itse kartuttamaan osaamistaan tunnekasvatukseen liittyen erilaisten täydennyskoulutusten, itsenäisen opiskelun ja käytännön harjoittelun kautta. Tunnetaitoihin liittyneet täydennyskoulutukset koettiin antoisina, käytännönläheisinä ja ammatillista oppimista tukevinä. Koulutuksia käyneet opettajat kokevat itsevarmuutta opettaessaan tunnetaitoja.

Opettajat kokivat tunnekasvatuksen yhtenä tärkeimmistä asioista, joita koulussa voi oppilaille opettaa. Tunnetaidot koetaan pohjana kaikelle muulle oppimiselle ja niiden merkitystä oppilaan tulevaisuuden kannalta pidetään merkittävänä. Uusin opetussuunnitelma on opettajien mukaan antanut heille vahvistusta ja rohkaisua tunnekasvatuksen toteuttamiseen sekä velvoittanut kehittämään omia taitojaan tunnekasvattajina. Lisäksi opetussuunnitelman on koettu lisäävän työyhteisöissä ylipäättään tietoisuutta tunnekasvatuksesta ja sen tarpeesta.

Tunnekasvatuksen onnistuminen riippuu monista tekijöistä. Tunnekasvatukseen liittyvää valmista materiaalia on opettajien kokemusten mukaan liian vähän saatavilla. Yhtenä haasteena on myös valmiin materiaalin soveltumattomuus oppilasryhmien tarpeisiin. Erityisesti itseoppineet ovat kaivanneet valmista materiaalia, kun taas tunnekasvatusta käsitteleviä koulutuksia käyneet opettajat ovat saaneet koulutusten ansiosta tunnekasvatuksen tueksi materiaalia. Sopiva materiaali on olennaisessa osassa tunnekasvatuksessa, sillä se helpottaa opettajien työtä tunnekasvattajina.

Tunnekasvattajana kehittymisen kannalta merkittävää on myös kollegojen tuki. Uusia tunnekasvatukseen liittyviä toimintamalleja ideoidaan ja testataan usein

yhdessä kollegojen kanssa. Toimivien käytäntöjen jakaminen, vaikeiden asioiden pohtiminen yhdessä ja muiden opettajien rohkaiseminen tunnekasvatuksen pariin koetaan omaa tunnekasvattajuutta kehittävänä. Tunnekasvatus koetaan myös opettajalle henkisesti kuormittavampana verrattuna muuhun opetukseen, ja siksi kollegojen kanssa tehtävä yhteistyö koetaan merkityksellisenä. Kaikki eivät olleet saaneet tarvitsemaansa tukea kollegoilta tai työyhteisöltä, jolloin he olivat jääneet yksin tunnekasvatuksen haasteiden kanssa.



KUVIO 10. Tunnekasvattajana kehittymisen kannalta merkitykselliset kokemukset

Opettajat toteuttavat tunnekasvatusta sekä systemaattisesti että jokapäiväisessä arjessa tilanteen vaatiessa. Systemaattinen tunnekasvatus vaatii suunnittelua, minkä vuoksi tunnekasvatus voidaan kokea haastavana aiheena. Lisäksi opettajien on täytynyt oppia ymmärtämään paremmin myös omaa tunne-elämäänsä pystyäkseen opettamaan tunnetaitoja oppilaille. Tunnekasvatuksen toteuttaminen riippuu paljon myös opettajan omasta työnkuvasta; luokanopettajat kokivat tunnekasvatuksen järjestämisen helpompana koko ryhmälle ja erityisopettajat pystyivät toteuttamaan tunnekasvatusta myös yksittäisille oppilaille. Osalle

tunnekasvatus näyttäytyy siis selvästi ryhmätason toimintana, kun taas toiset kokevat sen olevan enemmänkin yksilöiden kanssa työskentelyä.

Työyhteisön tuella ja sen tarjoamilla resursseilla on suuri merkitys tunnekasvatuksen toteuttamisen sekä tunnekasvattajana kehittymisen kannalta. Pääsääntöisesti opettajien työyhteisöt ovat rohkaisseet tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Jos tunnekasvatuksen merkitys on työyhteisössä tunnustettu, opettajille annetaan aikaa, vapauksia ja vastuuta toteuttaa tunnekasvatusta parhaaksi katsomallaan tavalla. Mikäli tunnekasvatukseen ei oltu työyhteisön osalta panostettu, tunnekasvatuksen toteuttaminen on ollut haastavampaa ja opettajat ovat kokeneet jäävänsä ilman tukea. Toisissa työyhteisöissä täydennyskouluttautumiseen ja ammatillisen osaamisen kehittämiseen on kannustettu selvästi enemmän, mikä on tukenut opettajien ammattitaidon kehittymistä ja identiteettityötä. Osalle opettajista tunnekasvatus on muodostunut erittäin tärkeäksi ja olennaiseksi osaksi omaa työnkuvaa. Opettajan, työyhteisön ja vanhempien on kuitenkin tärkeää ymmärtää, missä opettajan työnkuvan raja menee ja milloin on tärkeää ohjata oppilas eteenpäin esimerkiksi koulupsykologille tai kuraattorille.

Kaikilla opettajilla on halua kehittää itseään tunnekasvattajina. Oman keskenkäisyyden hyväksyminen ja jatkuva itsensä kehittäminen koetaan merkittävänä osana tunnekasvattajuutta. Parhaimmillaan tunnekasvattajan rooli ja tunnekasvatuksen toteuttaminen voi mahdollistaa opettajan henkisen kasvun, voimaantumisen ja ammatillisen kehittymisen. Opettajat ovat kokeneet muuttuneensa opettajina merkittävästi tunnekasvattajana toimimisen myötä. Tunnekasvatuksen aloittaminen ja kehittyminen tunnekasvattajana on ollut monelle käänntekevä vaihe heidän urallaan. Tunnekasvattajuudesta onkin tullut opettajille tärkeä osa heidän opettajan ammatti-identiteettiään.

## 4 POHDINTA

### 4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin tunnekasvattajana kehittymistä opettajien itsensä kokemana. Tavoitteena oli selvittää, millaisten kokemusten kautta opettajien ammatti-identiteetti tunnekasvattajana on kehittynyt sekä millaisena tunnekasvattajan rooli koetaan osana omaa opettajuutta. Olimme erityisen kiinnostuneita niistä kokemuksista, jotka ovat ohjanneet näiden opettajien ammatti-identiteetin muotoutumista joko tukemalla tai heikentämällä heidän ammatillista toimijuuttaan tunnekasvattajina.

Aineisto analysoitiin Giorgin (1985) ja Perttulan (1995a) analyysimenetelmiin pohjautuviin tässä tutkimuksessa käytetyn fenomenologisen analyysin avulla. Analyysin tuloksena syntyi seitsemän yksilöllistä merkitysverkostoa, jotka kuvasivat jokaisen opettajan henkilökohtaisesti kokemaa matkaa tunnekasvattajaksi. Lisäksi näiden yksilöllisten merkitysverkostojen pohjalta muodostettiin yleinen merkitysverkosto, joka pyrki kuvaamaan tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien samankaltaisia kokemuksia tunnekasvattajana kehittämisessä.

Yksilöiden kokemukset ja niihin liitetyt merkitykset kietoutuivat odotetusti vahvasti yksilöiden erilaisiin elämäntilanteisiin (ks. Kiviniemi 2012, 161). Yksilöllisistä kokemuksista ja merkitysverkostoista oli kuitenkin löydettävissä samankaltaisuuksia, jotka liittyivät opettajien ammatti-identiteetin vahvistumiseen ja tunnekasvattajaksi kasvamiseen. Näitä tässä tutkimuksessa ilmenneitä merkittävimpiä samankaltaisuuksia tarkastelemme seuraavaksi aiempien tutkimusten ja teorioiden valossa.

#### 4.1.1 Tunnekasvattajan rooli osana ammatti-identiteettiä

Opettajan ammatissa persoonallisen identiteetin merkitys ammatti-identiteetille korostuu (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 28; Makovec 2018, 43; Stenberg 2011, 35–36), sillä kasvatusalalla opettaja tekee työtään koko persoonallaan (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013, 51). Persoonan merkitys ammatti-identiteetin muotoutumiselle ja tunnekasvattajana kehittymiselle oli merkittävä myös tässä tutkimuksessa. Opettajat olivat lähteneet kehittämään tunnekasvatukseen liittyvää osaamistaan työssä koettujen haasteiden lisäksi henkilökohtaisten kiinnostuksenkohteisensa sekä omien myönteisiksi havaittujen persoonallisuuden piirteidensä pohjalta. Brackettin ym. (2012, 228) mukaan opettajat, jotka kokevat tunteiden kanssa työskentelyn mukavuusalueelleen kuuluvaksi, ryhtyvätkin kehittämään tällaista osaamistaan helpommin kuin opettajat, jotka eivät koe tunteiden kanssa työskentelyä omakseen.

Ammatti-identiteetti vastaa kysymykseen ”millainen olen ammattini edustajana tällä hetkellä”, mutta myös siihen ”millainen haluan olla tulevaisuudessa” (Akkerman & Meijer 2011, 315–316; Beijaard ym. 2004, 122). Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat aktiivisesti pyrkinneet työstämään omaa ammatti-identiteettiään pohtimalla itseään opettajana ja kasvattajana. Osalla opettajista oli alusta lähtien ollut hyvin selkeä ajatus siitä, millaiseksi he haluaisivat kehittyä. Oman identiteetin pohtimisen sekä monien työhön liittyvien kokemusten myötä vahvistunut ammatti-identiteetti rohkaiseekin opettajia lähtemään kehittämään omaa osaamistaan aktiivisesti haluamaansa suuntaan sekä kokeilemaan uusia käytäntöjä (ks. Vähäsantanen, Hökkä, Paloniemi, Herranen & Eteläpelto 2017).

Toisaalta tunnekasvattajan rooli koettiin usein ammatti-identiteetin lisäksi myös oman henkilökohtaisen identiteetin merkittävänä osana. Ammatti-identiteetin ja persoonallisen identiteetin välillä ei toisinaan pystytä tekemään selvää eroa, sillä ammatti-identiteettiä voidaan pitää persoonallisen identiteetin yhtenä ulottuvuutena (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 32; ks. myös Makovec 2018, 43; Stenberg 2011, 35–36). Mitä pidempään opettaja oli työskennellyt tunnekasvatuksen

parissa ja kehittänyt omaa tunnekasvatuksellista osaamistaan, sitä vahvempana ja erottamattomampana osana opettajuutta ja omaa identiteettiä tunnekasvattejuus koettiin. Esimerkiksi Birgitan ja Eevan tapauksissa opettajan työ näyttäytyi tunnekasvattajan roolin kautta. Mielenkiintoista oli myös se, että Glorian tapauksessa tunnekasvattajan rooli ilmeni enemmän hänen omaan persoonalliseen identiteettiinsä kuuluvana ja spesifistä ammatti-identiteetistä irrallisena.

Opettajan henkilökohtainen ammatti-identiteetti perustuu myös yksilön omaan käsitykseen opettajan roolista (Garner & Kaplan 2019, 9; Makovec 2018, 33; Schutz & Lee 2014, 173). Tässä tutkimuksessa opettajan oma rooli tunnekasvattajana vaihteli opettajan työnkuvan perusteella, ja tämä rooli vaikutti luonnollisesti siihen, kuinka tunnekasvatusta toteutettiin. Luokanopettajat kokivat tunnekasvatuksen koko luokan yhteisenä toimintana ja he toteuttivat tunnekasvatusta arjessa esimerkiksi säännöllisillä tunnetaitotunneilla tai erityisillä tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvillä tunneilla. Tunnekasvatuksen toteuttamistapa vaihteli erityisluokanopettajien ja laaja-alaisten erityisopettajien kohdalla enemmän. Jos erityisopettaja piti tunnekasvatusta yhdessä luokanopettajan kanssa, tunnekasvatus näyttäytyi hänelle ryhmätason toimintana. Useimmat erityisopettajat toteuttivat tunnekasvatusta kuitenkin pienelle ryhmälle tai jopa yksilöille.

Tässä tutkimuksessa tunnekasvatusta kauemmin toteuttaneet opettajat kokivat tunnekasvatuksen asiana, jota he eivät kyenneet enää erottamaan erilliseksi osaksi opettajan työtään. Tämän oivalluksen myötä tunnekasvatuksen toteuttamisesta tulee arjessa helpompaa, kun erilaisia oppisisältöjä ei nähdä enää kilpailuvina vaan toisiaan täydentävinä (ks. Martínez 2016, 17, 20). Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat korostivat sitä, kuinka tunnekasvattajana kehittymisen myötä heidän käsityksensä omasta ammatti-identiteetistään oli vahvistunut entisestään. Monet opettajista kuvasivatkin tuntevansa olevansa oikealla polulla, ja tunnekasvattajana toimiminen oli heille jopa kaikista mielekkäin ulottuvuus tehdä opettajan työtä.

Tunnekasvatus oli opettajien kokemusten mukaan haasteellista, sillä sen koettiin vaativan opettajalta paljon enemmän osaamista kuin muiden oppisisältöjen opettaminen. Toisaalta tunnekasvattajana kehittyminen koettiin erityisenä ja jopa käännteentekeväänä asiana omalle opettajuudelle. Opettajan työn ja tunnekasvatuksen luonteen vuoksi tunnekasvattajana kehittyminen ei näyttäydy ainoastaan ammatillisena oppimisena ja kehittymisenä vaan opettaja kasvaa myös ihmisenä (ks. Martínez 2016, 16; Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 28). Tunnekasvatukseen liittyvän ammattitaidon lisääntymisen ja tunnekasvattajana kehittymisen myötä opettajat kokivatkin kehittyneensä kokonaisvaltaisesti sekä ihmisinä että opettajina.

Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat tehneet paljon töitä omien tunnetaitojensa kehittämisen eteen. Opettajan omissa tunnetaidoissa tapahtunut kehitys koettiin pohjana tunnekasvattajana kehittymiselle sekä tunnekasvatuksen toteuttamiselle. Opettajien tietoisuus omista tunteistaan auttaakin heitä tulemaan paremmin tietoisiksi myös oppilaiden tunteista ja heidän tunneälyllisistä kyvyistään, mikä voi johtaa muutoksiin siinä, kuinka opettajat näkevät oppilaat ja ovat vuorovaikutuksessa heidän kanssaan (Dolev & Leshem 2016, 83–84; Poulou 2017, 84–86). Lisäksi kun opettajalla on itsellään lähtökohtaisesti hyvät tunnetaidot, hän on avoimempi tunnekasvatukselle, uskoo paremmin pystyvänsä toteuttamaan tunnekasvatusta sekä nauttii tunnekasvattajana toimimisesta (Brackett ym. 2012, 228). Oman ammatti-identiteetin vahvistumisen myötä tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat monia myönteisiä tunteita kuten innostusta, kiinnostusta sekä tyytyväisyyttä työhönsä liittyen. Ammatti-identiteetin vahvistuminen ja ammattitaidon kehittyminen on aiemmissakin tutkimuksissa ollut yhteydessä moniin myönteisiin tunteisiin (Dolev & Leshem 2016, Vähäsantanen ym. 2017; Brackett ym. 2012; Schutz & Lee 2014, 173–174). Opettajan omien tunnetaitojen kehittäminen voi kuitenkin vaatia opettajalta paljon aktiivista ammatilliseen oppimiseen tähtäävää itseopiskelua tai täydennyskoulutuksiin osallistumista.

#### 4.1.2 Tunnekasvatuksellisen osaamisen kehittäminen

Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat kokeneet tunnekasvatusta koskevat tietonsa ja taitonsa puutteellisiksi aiemmin urallaan. Erityisesti he kokivat, että opettajankoulutus ei ollut tarjonnut riittäviä valmiuksia vastata oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoihin tai käytökseen liittyviin haasteisiin. Opettajankoulutuksen puutteet ovat nousseet esille myös monissa muissa yhteyksissä (esim. OKM 2016, 13–14; Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen & Virta 2014; Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2014, 17; Blomberg 2008, 188–198). Tästä huolimatta opettajankoulutus mahdollistaa oman opettajuuden rakentumisen ja koulutuksella on merkittävä rooli opettajan ammatti-identiteetin muotoutumisessa (Friesen & Besley 2013, 23–24; Blomberg 2008, 57; Väisänen & Silkelä 2000). Koulutus tarjoaa silti melko teoreettisen ja akateemisen perustan opettajan työstä (Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen & Virtanen 2014, 16; Maaranen 2010, 147; Kari & Heikkinen 2001, 56), jolloin se on vain osa opettajan ammatillista kehitystä (Vuorikoski 2009, 171). Voidaan myös ajatella, että opettajaksi ei varsinaisesti valmistuta kuten monissa muissa ammateissa, vaan opettajaksi kasvetaan ja kypsytetään kokemuksen myötä (Kari & Heikkinen 2001, 44, 48). Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että opettajankoulutus oli ollut heidän opiskeluaikanaan teoriapainoitteista eikä ollut tarjonnut opintoja tunnekasvatukseen tai vuorovaikutukseen liittyen. Kuitenkin työelämässä opettajat olivat huomanneet tunnekasvatuksen suuren tarpeen, mutta eivät osanneet itse vastata tähän tarpeeseen puutteellisen osaamisensa vuoksi.

Jos opettaja kokee omat taitonsa puutteellisiksi, sen on todettu vaikuttavan negatiivisesti opettajan ammatilliseen itseluottamukseen (Tynjälä, Heikkinen & Jokinen 2013, 39–40; Koski-Heikkinen 2013, 80–83, 125). Tässäkin tutkimuksessa opettajien kokema riittämättömyyden tunne oli tunnekasvattajaksi kehittymisen alkuvaiheessa yleistä, mikä ohjasi opettajia kehittämään ammattitaitoaan tunnekasvatuksen osalta. Riittämättömyyden tunnetta herätti muun muassa lasten lisääntynyt häiriökäyttäytyminen sekä opettajien vähäiset tiedot ja taidot kohdata näitä haasteita. Lasten käytöshäiriöt sekä tunne-elämän häiriöt ovatkin nykyään



hyvin yleisiä (Kokkonen 2017; Aronen 2016; Sklad ym. 2012, 905; Leivo 2010, 194; Goleman 1997, 15), mistä syystä myös opettajat tarvitsisivat tietoa näistä haasteista sekä konkreettisia ja toimivia materiaaleja käytännön työn avuksi. Lasten käytöshäiriöiden ja tunne-elämän häiriöiden taustalla voi olla monia tekijöitä, kuten vanhemmuuteen liittyviä ongelmia ja kaltoinkohtelua. On myös tutkittu, että negatiivisella aikuisen ja lapsen vuorovaikutussuhteella on ylläpitävä vaikutus lapsen käytöshaasteisiin. (Aronen 2016.) Edellä mainitun sekä tämän tutkimuksen perusteella olisikin siis erityisen tärkeää, että koulut pystyisivät tarjoamaan näille lapsille positiivisia kokemuksia aikuisen ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta esimerkiksi tunnekasvatuksen avulla. Koulun henkilöstölle olisi siis hyvä tarjota mahdollisuus osallistua tunnekasvatukseen liittyviin koulutuksiin tai hankkia kouluille tunnekasvatukseen liittyvää materiaalia.

Tässä tutkimuksessa osallistujat kokivat, että he itse halusivat kehittää omia taitojaan tunnekasvatukseen liittyen puutteellisen tiedon, mutta myös osaamisensa vuoksi. On tutkittu, että opettajien kokemat vaikeudet oppilaiden kanssa voivat johtua myös heidän omasta kyvyttömyydestään hallita omia tunteitaan (Nizielski, Hallum, Lopes & Schutz 2012, 327). Täydennyskoulutusten lähtökohtana tuleekin olla opettajan oma kokemus kehittymistarpeestaan. Sen tunnistamisen myötä voidaan parhaiten tukea opettajan ammatillista kasvua. Täydennyskoulutuksella pyritään ensisijaisesti tukemaan opettajien ammatillista kehittymistä ja henkilökohtaista identiteettityötä. Lisäksi niiden tehtävänä on antaa opettajille tietoja ja taitoja kohdata työn haasteita. (Blomberg 2008, 64; Dolev & Leshem 2016, 87.) Koulutuksiin osallistuneet opettajat kokivat saaneensa konkreettisia välineitä tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Lisäksi he kokivat kasvaneensa opettajina ja ihmisinä, sillä koulutuksissa opittiin tunnistamaan ja säätelemään myös omaa tunne-elämää. Tämän myötä he kokivat, että he pystyivät toteuttamaan tunnekasvatusta aiempaa onnistuneemmin.

Osa tutkimukseen osallistujista hakeutui maksullisiin täydennyskoulutuksiin, mutta osa tutustui aiheeseen itse tai kollegojen tukemana.

Täydennyskoulutukset ovat usein kalliita ja maksuvastuu on pääsääntöisesti osallistujalla itsellään. Koulujen opettajilleen tarjoamat ilmaiset täydennyskoulutukset riippuvat paljolti koulun rehtorista ja kunnasta. Koulutukset voivat myös olla sisällöltään sellaisia, etteivät ne kohtaa opettajien sen hetkisiä tarpeita. (ks. Heikkinen 2007, 89–90.) Tämän tutkimuksen perusteella koulut eivät juurikaan tarjonneet tunnekasvatukseen liittyvää koulutusta, vaan opettajien tuli hakeutua koulutukseen sekä myös kustantaa osallistuminen itse. Tutkimusten mukaan opettajat toivoisivat työnantajan osallistuvan aktiivisemmin koulutusten kustannuksiin, sillä kaikilla opettajilla ei välttämättä ole taloudellisesti varaa osallistua täydennyskoulutukseen (Lehtola & Wilen 2010, 89). Lisäksi opettaja saattaa tarvita vapaata opetustyöstään osallistuakseen koulutukseen. Kaikilla opettajilla ei ole mahdollisuutta siihen esimerkiksi koulun sijaisongelmien vuoksi (ks. Lehtola & Wilen 2010, 41–42). Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kuitenkin kertoivat esimiestensä suhtautuneen pääasiassa myönteisesti tunnekasvatukseen sekä koulutukseen osallistumiseen, sillä sen nähtiin hyödyttävän samalla koko työyhteisöä.

Opetusalalla täydennyskoulutuksena tarjotaan pääasiassa lyhytkursseja, jotka ovat usein myös opettajien aikatauluihin sopivampia. Lyhyet täydennyskoulutukset eivät kuitenkaan itsessään vielä tue ammatillista kehittymistä tunnekasvatuksen suhteen, sillä opettajana ja tunnekasvattajana kehittyminen tapahtuu vasta pitkällisen käytännön harjoittelun myötä (Harvey, Evans, Hill, Henricksen & Bimler 2016, 82). Pidempikestoisten koulutusten onkin todettu tukevan oppimista ja opettajan ammatillista kehitystä tehokkaammin. (Blomberg 2008, 63.) Tässä tutkimuksessa koulutukseen osallistuneet opettajat olivat valinneet sisällöltään laajan koulutuksen. Nämä opettajat kokivat koulutuksen antoisana ja omaa ammattitaitoa kehittäväksi. He kokivat lisäksi uudenlaista itsevarmuutta tunnekasvattajina. Tunnekasvattajaksi voi kuitenkin kehittyä myös ilman koulutusta, mutta koulutukseen osallistuminen tukee paremmin opettajien ammatti-identiteetin ja ammatillisen toimijuuden vahvistumista tunnekasvattajina (ks. Martínez 2016, 21). Tämän tutkimuksen perusteella voidaankin todeta, että

itseoppineet tunnekasvattajat eivät kokeneet samanlaista itsevarmuutta kuin täydennyskoulutuksia käyneet opettajat, vaan kaipasivat edelleen lisää konkreettisia välineitä ja tietoa opetuksen tueksi.

Koulutukset tarjosivat tutkimukseen osallistuneille opettajille paljon uutta tietoa sekä uusia välineitä ja keinoja toteuttaa tunnekasvatusta, mutta he kokivat käytännön työn sekä kokemuksen opettavan eniten tunnekasvatuksesta. Onkin havaittu, että tekemällä oppiminen tukee ammatillisen toimijuuden vahvistumista tunnekasvattajuuden osalta. Toteuttaessaan tunnekasvatusta mahdollisesta epävarmuudesta huolimatta opettajat rakentavat pikkuhiljaa itseluottamustaan tunnekasvattajina, jolloin tunnekasvatuksen toteuttaminen ei tunnu enää niin haastavalta. Kun opettajat jatkavat tunnekasvatuksen toteuttamista, he alkavat huomata oppilaissaan kehitystä, mikä tukee myös opettajan sitoutumista tunnekasvatukseen, ammatillisen identiteetin vahvistumista tunnekasvattajana sekä opettajan käsitystä siitä, että tunnekasvatus on tärkeää. (Martínez 2016, 20.) Myös tässä tutkimuksessa opettajien kokemus tunnekasvatuksen merkityksestä kasvoi, kun he huomasivat oppilaiden tunnetaitojen kehittyvän tunnekasvatuksen myötä. Lisäksi omien taitojen kehittyminen kouluttautumisen sekä myös käytännön harjoittelun myötä lisäsi opettajien itsevarmuutta tunnekasvattajina, jolloin he myös toteuttivat tunnekasvatusta entistä rohkeammin.

Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat tunnekasvattajaksi kehittymisen olleen pitkä matka, mutta usein tälle matkalle oli uskallettu lähteä täydennyskoulutuksen myötä. Lyhyetkin koulutukset voivat antaa jonkin verran opettajien kaipaamaa tietoa oppilaiden haasteisiin vastaamisesta ja tunnekasvatuksen toteuttamisesta. Koulutusten ja itseopiskelun myötä hankittu ammatillinen osaaminen ei kuitenkaan aina siirry käytännön opetustyöhön helposti (Reeves & Le Mare 2017, 95). Ammatillisessa oppimisprosessissa koulutusten ja itseopiskelun jälkeen käytännön harjoittelun sekä kollegojen ja työyhteisön merkitys korostuu (ks. Harvey ym. 2016, 82), kuten tässäkin tutkimuksessa kävi ilmi.

### 4.1.3 Yhteistyö tukemassa tunnekasvattajana kehittymistä

Toimiva yhteistyö kollegojen kanssa sekä laajempi yhteistyö kodin, koulun ja opilashuollon tahojen välillä koettiin tässä tutkimuksessa tärkeäksi tunnekasvattajana kehittymisen sekä tunnekasvatuksen onnistumisen kannalta. Yhteistyön tärkeys ammatillisen oppimisen ja ammatti-identiteetin vahvistumisen kannalta on tunnustettu myös monissa muissa tutkimuksissa (Martínez 2016; Severinsson & Sand 2010; Reeves & Le Mare 2017; Lyna, Loong Hung & Chong 2016). Suurin haaste oman ammatillisen toiminnan kehittämiseksi ja uusien käytäntöjen soveltamiselle on usein opettajan kokemus siitä, että hän on yksin asiansa kanssa (Reeves & Le Mare 2017, 95–96). Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat yhteistyön puutteen tai toimimattoman yhteistyön tunnekasvattajana kehittymistä heikentävänä tekijänä, kun taas toimiva yhteistyö ja kollegoilta saatu tuki näyttäytyi monelle voimavarana.

Mahdollisuus tehdä yhteistyötä ja jakaa onnistuneita käytäntöjä toisten opettajien kanssa tukee opettajan omaa ammatillista oppimista ja opettajana kehittymistä (Martínez 2016, 19; Kimber, Skoog & Sandell 2013, 29). Yhteistyön tekeminen ja osaamisen jakaminen olivat tärkeitä asioita myös tähän tutkimukseen osallistuneille opettajille. Osa tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista oli ryhtynyt kehittämään tunnekasvatukseen liittyvää osaamistaan opettajakollegojen tai muiden yhteistyötahon rohkaisemana. Lisäksi opettajakollegoilta ja muilta yhteistyötahoilta saadut neuvot olivat tukeneet opettajia opetuskäytäntöjensä kehittämisessä sekä rohkaisseet heitä kokeilemaan uusia asioita opetuksessaan. Vastaavasti opettajat kokivat tärkeänä sen, että he pystyivät tukemaan kokemattomampia kollegojaan samojen haasteiden ratkaisemisessa, joita he olivat itse aiemmin urallaan tunnekasvatukseen liittyen kokeneet. Yhteistyön tekemisessä tärkeää onkin toimivien käytäntöjen vastavuoroinen jakaminen (Lyna ym. 2016, 143).

Ammatillisen oppimisen avulla hankitun tiedon soveltaminen käytäntöön voi tuntua opettajista haastavalta (ks. Reeves & Le Mare 2017, 95–96), kuten tässäkin

tutkimuksessa kävi ilmi. Koulutuksista tai itseopiskelun myötä saatujen tietojen ja valmiuksien myötä opettajat ryhtyivät kehittämään toimintaansa. Tunnekasvattajana kehittymisen kannalta harjoittelun merkitys korostuu, mutta opettajat tarvitsevat silti jatkuvaa tukea tunnekasvatuksen opettamisen ja käyttämiensä harjoitteiden kehittämiseen (Martínez 2016, 20). Osa tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista oli päässyt kehittämään tunnekasvatustoimintaa yhdessä kollegan tai muun yhteistyötahon kanssa. Yhteistyö tukee opettajien ammatillista toimijuutta, sillä se kannustaa heitä kokeilemaan ja kehittämään uusia opetusmenetelmiä yhdessä (ks. Reeves & Le Mare 2017, 96; Lyna ym. 2016, 140). Osa tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista kertoikin, että ei olisi välttämättä ilman kollegojen ja yhteistyötahojen tukea uskaltanut lähteä kokeilemaan uusia tunnekasvatukseen liittyviä käytäntöjä. Ammatillisen oppimisen yksi keskeinen edellytys onkin omien toimintatapojen ja olettamuksien kyseenalaistaminen, omaan itseensä tutustuminen sekä uusien mahdollisuuksien tutkiminen. Yhteistyö luo parhaimmillaan turvallista ja avointa ilmapiiriä, joka tukee ja rohkaisee opettajaa identiteettityöhön sekä ammatillisen osaamisen kehittämiseen. (ks. Garner & Kaplan 2019, 28; Martínez 2016, 19; Kimber ym. 2013, 29.)

Tässä tutkimuksessa kannustavan, luottamuksellisen ja avoimen ilmapiirin merkitys opettajien kokemalle työhyvinvoinnille korostui. Opettajan työtä voidaan pitää emotionaalisesti kuormittavana (Schutz & Lee 2014, 172–173) ja erityisesti tunnekasvattajan rooli koettiin tässä tutkimuksessa vaativana. Tunnekasvatusta pidettiin ensinnäkin haastavana opettaa, mutta toisaalta kokeneetkin tunnekasvattajat kuvasivat sen olevan toisinaan emotionaalisesti rankkaa. Kollegojen tarjoama tuki nousikin merkittävään rooliin tunnekasvatuksen emotionaalisen kuormituksen kestämisessä, kuten on todettu aiemmissakin tutkimuksissa (Schutz & Lee 2014). Kun vaikeista ja mieltä askarruttaneista asioista pystyi puhumaan kollegojen kanssa, työ tunnekasvattajana koettiin mielekkäänä ja voimaantuttavana haasteista huolimatta. Mikäli koetuista haasteista ei voinut puhua yhdessä kollegan kanssa, opettajat kertoivat kokeneensa enemmän negatiivisia tunteita työhön ja itseensä liittyen.

Kollegojen emotionaalinen tuki oli merkittävää myös ammatti-identiteetin vahvistumiselle ja ammatilliselle oppimiselle. Mahdollisuus oman työnsä reflektointiin yhdessä muiden kanssa on tutkimusten mukaan vaikuttanut merkittävästi ammatti-identiteetin kehittymiseen, päätöksentekokyvyn parantumiseen ja jopa persoonalliseen kasvuun (Severinsson & Sand 2010, 669). Kollegojen tuen avulla opettajat pystyivät arvioimaan kriittisesti toimintaansa tunnekasvattajina sekä keksimään yhdessä ratkaisuja koettuihin haasteisiin. Työssä koetuista haasteista ja vastoinkäymisistä selviämisen on todettu tukevan ammatillista oppimista ja vahvistavan ammatti-identiteettiä (Koski-Heikkinen 2013, 90; Vähäsantanen, Hökkä, Paloniemi, Herranen & Eteläpelto 2014, 82). Kun omia tunteita ja kokemuksia pystyi käsittelemään yhdessä kollegan kanssa, opettajien kokemukset työnsä merkityksestä ja oikeaan suuntaan kehittymisestä vahvistui.

Tässä tutkimuksessa yhteistyö koettiin tunnekasvattajana kehittymistä tukevana, mutta sen toteuttamisessa oli myös haasteita. Työyhteisössä yhteistyön tekeminen saattoi olla harvinaista, muut opettajat saattoivat kokea yhteistyön vieraina työskentelytapana tai yhteistyölle ei oltu varattu ajallisia resursseja. Yhteistyölle tulisikin tarjota riittävästi mahdollisuuksia ja aikaa, sillä ajallisten resursien puute voi heikentää opettajien kiinnostusta yhteistyön tekemiselle (Reeves & Le Mare 2017, 96). Sen sijaan kollegojen välinen yhteistyö ja tiedon jakaminen työyhteisössä voivat tukea opettajien ammatillista toimijuutta (Tynjälä ym. 2013, 41) ja työhyvinvointia (Schutz & Lee 2014, 179), kuten myös tässä tutkimuksessa todettiin. Dolevin ja Leshemin (2016, 86) mukaan kollegojen välisen vuorovaikutuksen muutokset voivat parhaimmillaan toimia myös pohjana koko koulun muutokselle; kun opettajat kokevat tunnekasvatuksen tärkeäksi ja toteuttavat sitä yhteistyössä, he voivat tehdä yhdessä töitä saadakseen tunnekasvatuksen osaksi koko koulun opetussuunnitelmaa, ja sitä kautta osaksi viikottaista luku- ja oppilaiden tukemista. Tunnekasvattajana kehittyminen sekä oman ammatti-identiteetin ja ammatillisen toimijuuden vahvistaminen voivat siis edellyttää onnistuakseen muutoksia koko työyhteisön tasolla.

#### 4.1.4 Työyhteisön merkitys tunnekasvattajana kehittämisessä

Tässä tutkimuksessa työyhteisön ja esimiesten tuki nähtiin merkittävässä roolissa erityisesti täydennyskoulutuksiin hakeutuessa ja ammattitaidon kehittämisen tukemisessa. Myös Leithwood (1990, 96) on jo 1990-luvulla tunnustanut rehtoreiden merkityksen opettajien ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Hän esimerkiksi piti erityisen tärkeänä sitä, että rehtorit kannustaisivat alaisiaan kehittämään omaa opettajuuttaan sekä opetusmenetelmiään dynaamisesti. Myös Bredeson (2000, 395–397) on tutkinut jo lähes 20 vuotta sitten rehtorin roolin yhteyttä opettajien ammatilliseen kasvuun. Jo silloin hän totesi, että rehtoreiden tulisi tukea opettajien ammatillista kehittymistä tarjoamalla heille säännöllisesti erilaisia oppimismahdollisuuksia. Lisäksi olisi tärkeää, että opettajien omia toiveita ja tarpeita kuunneltaisiin, jotta he voisivat kehittyä opettajina, mistä myös koko työyhteisö voisi hyötyä. Uudemmissakin tutkimuksissa on havaittu, että työnjohdon olisi tärkeää tarjota työntekijöille mahdollisuuksia kehittää sekä käyttää ammatillista osaamistaan (Lyna ym. 2016, 143; Vähäsantanen, Hökkä, Piloniemi, Herranen & Eteläpelto 2014, 83–84; Klassen ym. 2012, 150–151). Tässä tutkimuksessa osa opettajista sai rehtoreilta sekä kollegoiltaan tukea sekä oman tunnekasvatuksellisen osaamisen kehittämiseksi että myös tunnekasvatuksen toteuttamisessa. Kuitenkin osa opettajista koki, ettei saanut tarpeeksi tukea työyhteisöltään, jolloin tunnekasvatuksen toteuttaminen ei onnistunut toivotulla tavalla, mikä vaikutti myös opettajan työhyvinvointiin.

Kouluissa toteutettavien interventioiden suhteen opettajat kokevat tärkeäksi rehtorin tuen sekä toimivan opettaja-rehtori vuorovaikutuksen (Kimber ym. 2013, 31). Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat toteuttivat vaihtelevasti erilaisia tunnekasvatukseen liittyviä interventioita. Osa opettajista koki, että tunnekasvatus kuuluu jokapäiväiseen arkeen, kun taas osa toteutti tunnekasvatusohjelmia oppilasryhmille tietyn ajanjakson ajan. Tähän vaikutti muun muassa se, kuinka tunnekasvatuksen merkitys nähtiin koulussa tai kunnassa. Joissain kouluissa oli omia opetussuunnitelmia, joissa korostettiin tunnekasvatusta. Näissä kouluissa

tunnekasvatus oli osa koulun arkea näkyvästi ja opettajia kannustettiin toteuttamaan tunnekasvatusta laajassa mittakaavassa.

Tähän tutkimukseen osallistuneet pitivät merkittävänä sitä, kuinka työyhteisössä tunnustettiin tunnekasvatuksen merkitys. On tutkittu, että niissä kouluissa, joissa tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitys oppimiselle oli tunnustettu, opettajat kokivat vähemmän emotionaalista uupumusta ja saivat enemmän tukea johdolta tunnekasvatuksen toteuttamiseen (Brackett ym. 2012, 228). Lisäksi kun tunnekasvatus tunnustetaan työyhteisön tasolla, opettajat saavat tukea myös toisiltaan, jolloin on mahdollista saavuttaa koko työyhteisön tasolla suuria onnistumisia, jotka voimaannuttavat opettajia entisestään (Martínez 2016, 18). Tässä tutkimuksessa ne opettajat, jotka saivat tukea tunnekasvatuksen toteuttamiseen sekä rehtorilta että kollegoiltaan, kokivat työnsä antoisaksi ja vähemmän raskaaksi verrattuna opettajiin, jotka eivät saaneet samanlaista tukea työyhteisöltään. Lisäksi moni opettaja koki tunnekasvatuksen toteuttamisen voimaannuttavana, kun sitä sai toteuttaa yhdessä kollegojen kanssa ja esimiehen tukemana.

Ammatillinen toimijuus korostui tässä tutkimuksessa. Toimijuutta on määritelty eri yhteyksissä eri tavoin, mutta useimmiten sillä tarkoitetaan yksilön osallisuutta, aktiivisuutta ja aloitteellisuutta työssään. Lisäksi siihen kuuluu käsitys omista vaikutusmahdollisuuksista työyhteisössä. Yksilön toimijuuden nähdään liittyvän vahvasti persoonalliseen ja ammatilliseen identiteettiin, mutta se voi olla myös kollektiivinen ilmiö. Yksilön ja työyhteisön välisellä vuorovaikutuksella voikin olla merkittävä yhteys yksilön toimijuuteen. (Vähäsantanen, Hökkä, Paloniemi & Eteläpelto 2017, 7.) Tässä tutkimuksessa työyhteisön merkitys yksilön toimijuuteen näkyi esimerkiksi siinä, millä intensiteetillä opettajat toteuttivat tunnekasvatusta tai kuinka he kehittivät itseään. Jos työyhteisö tuki opettajaa tunnekasvattajana, hän koki vahvaa toimijuutta omaa työtään ja vaikutusmahdollisuuksiaan kohtaan. Lisäksi hän koki tekemänsä työn erityisen merkitykselliseksi. Vahva toimijuus ilmeni myös vahvana sitoutumisena tunnekasvatukseen ja aktiivisena tunnekasvatuksen toteuttamisena koko koulun tasolla. Lisäksi he



pitivät tunnekasvattajan roolia tärkeänä osana opettajan työtään. On tutkittu, että yksilön aktiivinen toimijuus sekä selkiintynyt ammatti-identiteetti ovatkin yhteydessä työtyytyväisyyteen, työhyvinvointiin sekä työhön sitoutumiseen (Vähäsantanen 2015, 8–10).

Työyhteisöissä esimiehillä on tärkeä tehtävä työntekijöiden toimijuuden tukemisessa. Esimiehen tulisikin tarjota aitoja yhteisöllisiä toimijuuden tiloja eli vaikutusmahdollisuuksia, mahdollisuuksia innostumiseen työssä sekä luottamusta ja jakamista. Lisäksi esimiehen olisi tärkeää luoda kannustava ja erilaisia identiteettejä ja toimijuuden ääniä salliva ilmapiiri. (Vähäsantanen, Paloniemi, Hökkä & Eteläpelto 2014, 223.) Lisäksi koulujen tulisi tarjota opettajille mahdollisuuksia osallistua aktiivisesti koulun kehittämiseen, yhteistyöhön ja oman osaamisen jakamiseen tunnekasvatukseen liittyen sekä aikaa suunnitella tunnekasvatuksen toteuttamista akateemisten oppisisältöjen valmistelun rinnalla (Martínez 2016, 21). Tässä tutkimuksessa ne opettajat, jotka saivat tukea ja kannustusta toteuttaa itseään ja jopa muokata omaa työnkuvaansa, kokivat vahvaa voimaantumista ja työnimua. Onkin havaittu, että ammattitaidon kehittäminen edellyttää yhteiseen keskusteluun ja jakamiseen perustuvaa työtapaa. Lisäksi on tärkeää, että työyhteisössä vallitsee turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri. (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 337–338, 348–349; Kostianen & Gerlander 2009, 21).

Sen lisäksi, että työyhteisö voi mahdollistaa yksilön toimijuutta, se voi myös rajoittaa sitä (Vähäsantanen, Hökkä, Paloniemi, Herranen & Eteläpelto 2017). Tämän tutkimuksen perusteella havaittiin, että jos työyhteisöltä ei saanut tarvitsemaansa tukea tunnekasvatuksen toteuttamiseen, saattoi opettajan oma hyvinvointi ja työmotivaatio heikentyä. Tällöin myös opettajan oma toimijuus heikkeni, mikä ilmeni muun muassa kokemuksena vähäisistä vaikutusmahdollisuuksista omassa työyhteisössä. Työyhteisön tasolla vahva ammatillinen toimijuus on merkittävässä asemassa, kun puhutaan kehittävästä työtoiminnasta työorganisaatiossa. Tällainen kollektiivinen vahva ammatillinen toimijuus tukee myös henkilökunnan hyvinvointia ja työhön sitoutumista. (Eteläpelto,

Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014, 659, 666.) Työyhteisön kannustaessa tunnekasvatukseen toteuttamiseen, opettajan oli helpompi olla aktiivinen toimija tunnekasvatuksen suhteen. Toisaalta jos opettaja itse koki tunnekasvatuksen tärkeäksi ja oli aktiivinen sen toteuttamisen suhteen, myös työyhteisön oli helpompi huomata tunnekasvatuksen tärkeys, jolloin siihen saatettiin sitoutua myös koko koulun tasolla. Voidaan siis todeta, että sitoutuakseen tunnekasvatukseen onnistuneeseen toteuttamiseen, opettajat tarvitsevat tukea esimieheltään ja kollegoiltaan. Lisäksi työyhteisöllä on merkittävä rooli tunnekasvatusta toteuttavan opettajan jaksamisen ja työhyvinvoinnin kannalta.

#### **4.1.5 Yhteenveto**

Tämä tutkimus on auttanut ymmärtämään sitä, millaisena opettajan ammatti-identiteetti tunnekasvattajana ja sen muotoutumiseen olennaisesti vaikuttaneet kokemukset ovat näyttäytyneet tutkimushetkellä. Jonain toisena hetkenä olimme voineet saada erilaisia tuloksia, sillä ammatti-identiteetti kehittyy jatkuvasti (ks. Akkerman & Meijer 2011, 309–310) ja samat kokemukset voivat saada erilaisia merkityksiä eri aikoina (Rauhala 2014, 35–36). Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat tehneet jatkuvaa identiteettityötä oman persoonallisen identiteettinsä, ammatti-identiteettinsä sekä sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksessa. Ammatti-identiteettiään muokatessaan opettajat löytävät itselleen merkityksellisiä asioita, luopuvat vanhoista asenteistaan sekä kykenevät kehittämään uusia käytäntöjä (ks. Mahlakaarto 2014, 58). Nykyhetkessä voimme siis valinnoillamme suunnata sitä, millaisiksi kehitymme sekä millaisena näemme itsemme tulevaisuudessa (Rauhala 1993, 21). Kaikilla tähän tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli ollut tavoitteenaan kehittää itseään tunnekasvattajina.

Ammatti-identiteetin rakentumiseen vaikuttaa keskeisesti myös yksilön elämämaailma ja sosiaalinen ympäristö. Tähän tutkimukseen osallistuneille opettajille oli tarjoutunut hyviä mahdollisuuksia, joiden ansiosta he olivat pystyneet kehittämään ammattitaitoaan sekä muokkaamaan ammatti-identiteettiään tunnekasvattajina. Onkin tärkeää ymmärtää, että identiteetin kehittymiseen vaikuttavat

yksilön henkilökohtaisten ponnistelujen lisäksi myös ympäristön tarjoamat mahdollisuudet (ks. Rauhala 1993, 44–46). Tämän tutkimuksen ja useiden muiden tutkimusten mukaan opettajat pystyvät toteuttamaan tunnekasvatusta tehokkaasti, mikäli heillä on riittävästi tietoa ja taitoja sen toteuttamiseksi (ks. Sklad ym. 2012, 906; Durlak ym. 2011, 417). Tästä syystä työelämässä tulisi tarjota opettajille mahdollisuuksia oman ammattitaidon jatkuvalla kehittämiselle sekä ammatti-identiteetin vahvistamiselle, sillä niiden yhteys myös työhyvinvointiin on keskeinen (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 28).

Opettajien vahva sitoutuneisuus oman ammattitaitonsa kehittämiseen sekä koululta saatu tuki ovat yhteydessä tunnekasvatuksen onnistuneisuuteen (Brackett ym. 2012, 231). Tähän tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli vahva halu kehittyä edelleen tunnekasvattajina. Työyhteisöltä saatu tuki lisäsi opettajien halua toteuttaa tunnekasvatusta sekä kehittää omaa ammattitaitoaan. Identiteettityö onkin jatkuva prosessi, jossa opettaja määrittää omaa identiteettiään uudelleen ja uudelleen kokemustensa perusteella. Identiteettityöhön sitoutuessaan ja ammatti-identiteetin vahvistuessa opettaja kykenee myös arvioimaan kriittisesti omia opetuskäytäntöjään, mikä voi johtaa uusien käytäntöjen kokeilemiseen (Vähäsantanen ym. 2017). Ammatti-identiteetin vahvistumisen myötä opettajan on helpompi olla aktiivinen työyhteisössään (Eteläpelto ym. 2014; Vähäsantanen 2015). Toimijuuden vahvistuminen identiteettityön ja ammatillisen oppimisen ansiosta oli merkittävää opettajan työnkuvan kannalta. Osa opettajista oli osoittanut aktiivista toimijuutta työyhteisössään, ja heille oli annettu vapaus muokata työnkuvaansa tunnekasvattajana kehittymisen myötä. Itselleen ominaista työtappaa etsiessään ja onnistumisia kokiessaan opettajan ammatti-identiteetti sekä ammatillinen toimijuus vahvistuvat hiljalleen (Kari & Heikkinen 2001, 42; Eteläpelto & Vähäsantanen 2010).

Tunnekasvatuksen tuloksellisuus on kiinni myös siitä, osaako opettaja hyödyntää arjesta nousevia oivallisia tilanteita mahdollisuutena tunnekasvatukselle (ks. Dolev & Leshem 2016, 84; Harvey ym. 2016, 83). Kuten tässä tutkimuksessakin

kävi ilmi, tunnekasvatus on parhaimmillaan kaiken tekemisen tapa ja erottamaton osa arkea (ks. Jääskinen 2017, 234-235). Voidaankin kysyä, voiko tunnekasvattajan roolia erottaa erilleen opettajan työstä? Tunnekasvattajana toimiminen edellyttää kuitenkin myös opettajalta itseltään hyviä tunnetaitoja, sillä ne ovat olennainen osa opettajan ammattitaitoa. Opettajat, joilla on hyvät tunnetaidot, suoriutuvat haastavista tilanteista rakentavammin ja muodostavat positiivisempia opettaja-oppilassuhteita verrattuna opettajiin, joiden tunnetaidoissa on puutteita (Jeloudar, Yunus, Roslan & Nor 2011, 100; Brackett ym. 2011, 32-34; Nizielski ym. 2012, 325-327). Lisäksi opettajan omilla hyvillä tunnetaidoilla on yhteys luokan kannustavaan ja oppimista edistävään ilmapiiriin (Nizielski ym. 2012, 327). Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat omat tunnetaitonsa pohjana tunnekasvatuksen onnistumiselle.

Tunnekasvatuksen toteuttamiseen liittyy haasteita sekä yksilön että koulujen yleisemmällä tasolla. Kehitystä on tapahduttava molemmissa, jotta tunnekasvatusta voisi toteuttaa käytännössä tehokkaasti ja opettajia voitaisiin tukea identiteettityössä paremmin. (Martínez 2016, 20.) Jotta tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen tähtääviä interventioita saataisiin laajemmin jalkautettua koulu maailmaan, opetushenkilöstö tarvitsee ennen kaikkea enemmän tietoa mahdollisista ohjelmista, mahdollisuuksia oppia niistä, apua käytännön soveltamiseen sekä keinoja arvioida ohjelmien tehokkuutta (Durlak ym. 2011, 420). Lisäksi opettajien tulee pystyä kehittämään omia tunnetaitojaan, jotta tunnekasvatuksen toteuttaminen olisi mahdollista (Dolev & Leshem 2016, 83-87; Harvey ym. 2016, 84; Martínez 2016, 16). Se, että tunnetaitojen tärkeydestä puhutaan yhä enemmän, mahdollistaa todennäköisemmin tunnekasvatuksen jalkauttamisen kouluihin, mikä taas mahdollistaa useampien oppilaiden akateemisen, sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen tukemisen (Durlak ym. 2011, 421). Tämä tutkimus on onnistunut lisäämään ymmärrystä niistä merkityksellisistä kokemuksista, jotka voivat tukea opettajia tunnekasvatuksellisen osaamisen kehittämisessä.

## 4.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimusprosessissa pyritään välttämään virheitä, minkä vuoksi on tärkeää arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista on erilaisia käsityksiä ja teorioita, mutta yleisesti pidetään tärkeänä, että tutkimusraportti etenee johdonmukaisesti. Lisäksi siitä tulee käydä ilmi mitä, miksi ja millä aikavälillä tutkimusta on tehty. Tutkijan tulee myös kertoa, kuinka tutkimusaineisto on kerätty ja millä perusteella tutkittavat on valittu. Eri-tyisen tärkeää on myös kuvata tarkasti aineiston analyysin kulkua, jotta lukija tietää, miten tuloksiin ja johtopäätöksiin on päädytty. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 140–141.) Lisäksi fenomenologiselle tutkimukselle voidaan asettaa useita kriteerejä, joiden pohjalta tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida (Perttula 2012, 330). Luotettavuuden arviointi painottuu fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimusprosessin kokonaisuuteen sekä tutkittavan ilmiön perusrakenteen analyysiin (Perttula 1995b, 42).

Perttulan (1995a, 102–104; 1995b, 42–43) mukaan fenomenologisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida yhdeksän kriteerin perusteella, joihin sisältyvät 1) tutkimusprosessin johdonmukaisuus, 2) reflektointi eli valintojen perustelu, 3) aineistolähtöisyys, 4) metodien yhdistäminen, 5) kontekstisidonnaisuus, 6) tavoiteltavan tiedon laatu, 7) tutkijayhteistyö, 8) tutkijan subjektiivisuus sekä 9) tutkijan vastuullisuus. Seuraavaksi tarkastelemme Perttulan (1995a, 1995b) kriteerejä hyödyntäen tämän tutkimuksen luotettavuutta.

Fenomenologisen tutkimusprosessin johdonmukaisuus on tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kannalta merkittävässä osassa (Eskola & Suoranta 2008, 210; Perttula 1995a, 102). Tutkittavan ilmiön perusrakenne, metodologinen lähestymistapa, aineistonkeruun menetelmät, analyysimenetelmä ja tutkimuksen raportointi tulisi näyttäytyä loogisena kokonaisuutena, jossa tutkimusprosessin eri osa-alueiden välillä on selvä yhteys toisiinsa (Perttula 1995a, 102; 1995b, 42.) Eskola ja Suoranta (2008, 213) pitävät filosofisten lähtökohtien ja menetelmällisten

ratkaisujen loogista yhteyttä osoituksena tutkijan tieteellisen otteen vahvuudesta. Tutkimusprosessin alkuvaiheesta lähtien koimme tärkeäksi syventyä fenomenologiaan filosofiana ja lisäksi yhtenä tapana tehdä tieteellistä tutkimusta. Tämän pitkäjänteisen prosessin myötä onnistuimme saavuttamaan syvemmän ymmärryksen fenomenologiasta, linkittämään tekemämme metodologiset valinnat toisiinsa sekä perustelemaan tekemiämme valintoja tutkimusraportissamme.

Tutkimusraporttia voidaan Eskolan ja Suorannan (2008, 219) mukaan pitää yhtenä perustana luotettavuuden arvioinnille. Raportin yhtenä tarkoituksena on tuoda tutkimusprosessi lukijalle näkyväksi metodologisten valintojen kuvaamisen ja perustelun myötä (Perttula 1995a, 102; Varto 1992, 111). Aineistolähtöisen tutkimuksen raportointi voi poiketa perinteisen tutkimusraportin rakenteesta (johdanto - teoria - tutkimuksen toteutus - tulokset - pohdinta) (ks. Laine 2015, 48–49; Eskola & Suoranta 2008, 237, 240–242). Tutkimusraporttimme noudattaa aineistolähtöiselle ja erityisesti fenomenologiselle tutkimukselle tyypillistä rakennetta (johdanto - tutkimuksen toteutus - tulokset - pohdinta), jossa teoriatietoa käsitellään vasta tulosten tarkastelun yhteydessä (ks. Laine 2015, 48–49; Eskola & Suoranta 2008, 240–241). Tämä tietoinen valinta mahdollisti myös paremmin fenomenologisen asenteen omaksumisen sekä avoimen suhtautumisen opettajien kokemuksille tunnekasvattajana kehittymisestä (ks. Perttula 1995a, 9–10; 1995b, 44; 2000, 429). Lisäksi tutkimusraportin rakenne kuvaa samalla koko tutkimusprosessimme etenemistä niin kuin sen toteutimme (ks. Kilja 2018, 133).

Aineistolähtöisyys näkyy tutkimuksessamme tutkimusraportin rakenteen lisäksi myös aineistonkeruu- ja analyysimenetelmien valinnassa. Avoimen haastattelun käyttö aineistonkeruumenetelmänä oli perusteltua, sillä sen avulla koimme pääsevämme kaikkein lähimmäksi opettajien henkilökohtaisia kokemuksia ja elämismailmaa. Välttämällä haastateltavien johdattelua haastattelun aikana pysyimme samalla minimoimaan oman esiyymmärryksemme vaikutusta haastateltavien kululle ja haastateltavien vastauksille. (ks. mm. Perttula 1995a, 65–67; Laine 2015, 39.) Avointen haastattelujen toteuttaminen oli kuitenkin hankalampaa kuin

osasimme odottaa. Kuten Kiljakin (2018, 62) toteaa, haastateltavien käyttäytyminen voi erota paljon avoimen haastattelun aikana. Osa haastateltavista kertoi kokemuksistaan vapaasti ja avoimesti ilman tarvetta tarkentaville kysymyksille. Osa haastateltavista vaikutti pidättyneemmiltä ja siksi heidän kohdallaan tutkijoiden sensitiivisyys ja lisäkysymysten esittäminen nousi merkittävämpään rooliin. Erityisesti tarkentavien kysymysten muotoilu tuntui välillä haastavalta, sillä haastattelutilanteessa saatoimme ensimmäisissä haastatteluissa alkaa helposti johdatella haastateltavaa tiedostamattamme sitä. Pidimme tärkeänä aineiston literointia heti haastattelujen jälkeen, sillä näin tulimme myös tietoisiksi omista toimintatavoistamme haastattelutilanteissa. Keskustelimme ensimmäisistä haastattelutilanteista keskenämme ja pystyimme tietoisesti muokkaamaan omaa toimintaamme seuraavissa haastattelutilanteissa siten, että haastateltavan kokemukset ohjaisivat haastattelun kulkua enemmän.

Aineistolähtöisyys on ohjannut tässä tutkimuksessa myös aineiston analyysia. Sovelsimme tähän tutkimuksen soveltuvan analyysimenetelmän Giorgin (1985) ja Perttulan (1995a) analyysimenetelmien pohjalta. Aineistolähtöisyys näkyy erityisesti analyysin ensimmäisissä vaiheissa, joissa tavoitteena on saavuttaa aineistosta kokonaiskuva syventymällä aineistoon ja haastateltavien kokemuksiin avoimesti (ks. Giorgi 1985, 10–20; Perttula 1995a, 91, 119–120). Analyysin seuraavien vaiheiden aikana palasimme vielä useasti aiempiin vaiheisiin ja alkuperäiseen aineistoon. Tämä edestakainen liike vaiheiden välillä oli tarpeellista, jotta emme etenisi välittömien tulkintojemme perusteella vaan vakuuttuisimme siitä, että olimme ymmärtäneet, mitä haastateltava tarkoitti (ks. Laine 2015, 41).

Analyysin aikana tavoitteenamme oli säilyttää Perttulan (1995a, 102) korostama yksilöllisyys mahdollisimman pitkälle. Kontekstisidonnaisuuden mukaan haastateltavien kokemuksiin liittyvät merkityssuhteet ja niistä koostuva merkitysverkosto on mielekkäästi tutkittavissa juuri kyseisen yksilön kokeman maailman kokonaisuudessa (Perttula 1995a, 102; 1995b, 43; Englander 2012, 25–26). Olemme tässä tutkimuksessa kuvanneet persoonakohtaista yleistä tietoa

tunnekasvattajana kehittymisestä, sillä jokaisen opettajan henkilökohtaisesti koettu matka tunnekasvattajaksi on kuvattu yksilökohtaisten merkitysverkostojen avulla (ks. Rauhala 1993). Näistä merkitysverkostoista välittyy myös juuri kyseisen henkilön elämäntilanteisuus, jota pidetään eksistentiaalis-fenomenologisessa tutkimuksessa tärkeänä (ks. Perttula 1995a, 103). Teimme tietoisien valinnan kuvata tunnekasvattajana kehittymistä myös yleisemmällä tasolla yleisen merkitysverkoston avulla. Tutkimuksemme tuloksena on syntynyt myös käsitteellistä yleistä tietoa, jonka avulla tunnekasvattajana kehittymistä voidaan tarkastella yleisellä tasolla.

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan tulee tiedostaa oma roolinsa ja subjektiivisuutensa merkitys (Perttula 1995a, 103). Olemme tietoisesti tuoneet subjektiivisuutta ilmi tutkimusraportin eri osissa; tämän kielellisen ratkaisun myötä olemme pyrkineet korostamaan tekemiämme metodologisia valintoja ja asemointiamme tutkimusprosessin tekoon (ks. Eskola & Suoranta 2008, 235; Kiviniemi 2008, 93). Pidimme tärkeänä tutkijan vastuuna oman esiyymmärryksemme reflektointia koskien tunnekasvatusta ja opettajaa tunnekasvattajana. Kävimme sekä yksin kirjoittamalla ja pohtimalla että yhdessä keskustellen läpi omia ennako-oletuksiamme, kokemuksiamme ja tietojamme ilmiöön liittyen. Fenomenologisen tutkimusotteen haltuunottoa varten tutkijan tulee pyrkiä sulkeistamaan eli siirtämään sivuun tutkijan omat kokemukset ja ennako-oletukset tutkittavasta ilmiöstä. (Perttula 1995a, 9–10, 44–45; Perttula 1995b, 44; Smith ym. 2009, 12–14; Giorgi 2012, 4–5; Laine 2015, 34, 37–38.) Pyrimme koko tutkimusprosessin ajan sulkeistamaan omia ennako-oletuksiamme. Aineistonkeruun aikana tämä tapahtui esimerkiksi antamalla tilaa ja aikaa haastateltaville, välttämällä johdattelevia kysymyksiä sekä tarkistamalla ilmausten merkityksiä haastateltavilta (ks. Kiviniemi 2012, 152).

Koko tutkimusprosessin ajan yhteistyömme on näyttäytynyt meille voimavarana. Yhteistyön ansiosta olemme keskustelleet tutkimusprosessista, tutkittavasta ilmiöstä ja fenomenologiasta sekä reflektoineet valintojamme alusta saakka



enemmän verrattuna tutkimuksen tekemiseen yksin. Tästä syystä tutkimusprosessin eri vaiheiden tarkka ja systemaattinen kuvaaminen tutkimusraportissa on tuntunut vaivattomalta ja luontevalta, sillä olemme jatkuvasti käyneet keskenämme dialogia tutkimuksen eri vaiheisiin liittyen. (ks. Perttula 1995a, 103–104.)

### **4.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet**

Tutkimuksemme tavoitteena oli lisätä tietoisuutta tunnekasvattajana toimimisesta opettajan ammatissa sekä tunnekasvattajana kehittymisen kannalta merkityksellisistä kokemuksista. Eskolan ja Suorannan (2008, 219) mukaan tutkimuksella tulisi olla yleistä ja käytännöllistä merkitystä. Tutkimustulokset osoittivat, että tunnekasvattajana kehittyminen on hyvin yksilöllinen prosessi ja ammatti-identiteetin vahvistuminen tapahtuu yksilön sekä ympäristön vuorovaikutuksessa. Ymmärtämällä opettajien identiteettityöhön liittyviä yksilöllisiä kokemuksia voidaan paremmin tukea opettajien kasvua tunnekasvattajiksi.

Tämän tutkimuksen mukaan tunnekasvatuksellisen osaamisen kehittyminen oli vaikuttanut monipuolisesti opettajien hyvinvointiin, ammatti-identiteetin vahvistumiseen, tunnekasvatuksen toteuttamiseen sekä ihmisenä kasvamiseen. Onkin tutkittu, että tunnekasvatukseen liittyvän täydennyskoulutuksen ansiosta opettajat ovat onnistuneet toteuttamaan tunnekasvatusta tehokkaasti (Dolev & Leshem 2016, 83–86; Martínez 2016, 16–21) sekä parantamaan opetustaan kokonaisvaltaisesti (Kimber ym. 2013, 31–32). Koska tunteita käsittelevä täydennyskoulutus parantaa opettajan toimintaa opetustyössä yleisellä tasolla, voidaan olettaa, että opettajat hyötyisivät tämänkaltaisista koulutuksista vaikka eivät työskentelisikään erityisemmin tunnekasvatuksen parissa (ks. Kimber ym. 2013, 32). Tunnetaitoihin liittyvät täydennyskoulutukset ovat auttaneet parantamaan myös kodin ja koulun välistä yhteistyötä (Larsen & Samdal 2012, 642). Vaikuttaa siis siltä, että koulutusten myötä opettajat tulevat paremmin tietoisiksi tunteista,

jolloin niitä osataan huomioida ja hyödyntää paremmin opettajan työn kannalta olennaisissa arjen vuorovaikutustilanteissa.

Fenomenologisen tutkimuksen tulosten kautta voidaan välittää myös tärkeitä viestejä eri toimijoille ja päättäjille (Kiviniemi 2012, 163), ja se oli tämän tutkimuksen yksi keskeisimpiä tavoitteita. Haastateltavien yhteisenä huolena oli esimerkiksi peruskoulutuksen antamat puutteelliset valmiudet vastata oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaidoissa sekä käyttäytymisessä ilmeneviin haasteisiin. Osa tutkimukseen osallistuneista opettajista oli toisaalta käynyt peruskoulutuksensa jo vuosikymmeniä sitten, mutta osa opettajista oli valmistunut nykyiseen ammattiinsa vasta viime vuosien aikana. Vaikka opettajankoulutuksessa on selvästi puutteita tunnekasvatukseen liittyen, opintojen aikana käsitellään myös paljon asioita, jotka vaikuttavat osaltaan opettajan mahdollisuuksiin kehittyä tunnekasvattajana. Henkilökohtainen kasvu, vuorovaikutustaitojen ja reflektoinnin harjoittelu sekä ammatillisen identiteetin vahvistuminen mahdollistavat myöhemmin uran aikana tunnekasvattajaksi kehittymisen. Vaikuttaa siltä, että opettajankoulutus voi tällä hetkellä tunnekasvatuksen suhteen tarjota opettajaopiskelijoille rohkaisua lähteä kokeilemaan uusia asioita yhteistyössä sekä keinoja reflektoida omaa ammatti-identiteettiä ja toimintaa.

Opettajien omien tunnetaitojen kehittäminen voi viedä kauan aikaa, vaikka niiden onkin todettu parantuvan koulutusten myötä (Harvey ym. 2016, 84). Myös tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kuvasivat tunnekasvattajana kehittymistä pitkäksi prosessiksi. Pidämme opettajien ammattitaidon kehittymisen kannalta olennaisena sitä, että jo opettajankoulutuksessa kiinnitetään paremmin huomiota opettajaopiskelijoiden vuorovaikutustaitojen, itsetuntemuksen ja tunnetaitojen kehittämiseen (ks. Harvey ym. 2016, 84). Pakollisiin opettajaopintoihin olisi mielestämme hyvä lisätä kaikille opettajaopiskelijoille opintoja tunteisiin ja vuorovaikutukseen liittyen, sillä näihin sisältöihin liittyvät kurssit parantavat tutkitusti opiskelijoiden tietoisuutta tunteiden roolista, tukevat ammatillista oppimista sekä auttavat näkemään oppilaiden ja opettajan tunne-elämän

merkittävänä osana luokan vuorovaikutusta (ks. Waajid, Garner & Owen 2013, 41-42). Tällä hetkellä tilanne on se, että näihin asioihin erikoistuneet opinnot ovat pääsääntöisesti valinnaisia ja harvassa, vaikka ne kiinnostavat meidän kokemus-temme ja tutkimusten perusteella opiskelijoita (ks. myös Waajid ym. 2013, 43). Tutkimuksemme perusteella voidaan todeta, että tunnekasvatuksellinen osaaminen tukee opettajia arjen opetustyössä, tarjoaa keinoja vastata työssä ilmeneviin haasteisiin sekä tukee opettajien kokonaisvaltaista hyvinvointia.

Opettajan ammatti-identiteetin rakentumista, toimijuuden vahvistumista ja ammatillista oppimista on tutkittu paljon eri näkökulmista aiemmissa tutkimuksissa (Friesen & Besley 2013; Vähäsantanen ym. 2017; Eteläpelto ym. 2014; Garner & Kaplan 2019; Stenberg 2011; Vähäsantanen 2015), mutta opettajan eri roolit ja erityisesti tunnekasvattajana toimiminen on jäänyt vähemmälle huomiolle. Esimerkiksi opettajien ammatti-identiteetin kehittymistä tunnekasvattajana ei oltu aiemmin tutkittu tästä näkökulmasta. Tunnekasvatusta on tutkittu myös paljon, mutta aiemmissa tutkimuksissa on keskitytty pääasiassa tunnekasvatuksen hyötyihin oppilasnäkökulmasta (Sklad ym. 2012; Brackett ym. 2011; Durlak ym. 2011), opettajien kokemuksiin tunnekasvatuksesta (Martínez 2016;) sekä tunnekasvatukseen liittyviin koulutuksiin (Dolev & Leshem 2016; Reeves & Le Mare 2017; Kimber ym. 2013). Tämä tutkimus toikin uutta tietoa tunnekasvatuksesta opettajan ammatti-identiteetin kehittymisen näkökulmasta.

Tunnekasvatuksesta ja tunnekasvattajana toimimisesta tulisi tehdä lisää tutkimusta, sillä suomalaisessa kontekstissa aihetta on tutkittu lähinnä vain pro gradu -tutkielmissa ja muissa opinnäytetöissä. Tunnekasvatuksen rooli on korostunut lisääntyvissä määrin valtakunnallisissa ja paikallisissa opetussuunnitelmissa, joten tarvitaan lisää tutkimustietoa sen toteuttamisesta, opettajien tukemisesta ja siitä, kuinka opettajien tunnekasvatuksellista osaamista voidaan tehokkaasti kehittää. Jotta tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen yleistyisi, opetushenkilöstö tarvitsee enemmän tietoa ja koulutusta tunnekasvatukseen liittyen sekä apua tunnekasvatuksen käytännön soveltamiseen (ks. Durlak ym. 2011, 420).

Aihetta voisi lähestyä esimerkiksi toteuttamalla suomalaisessa koulukontekstissa toimintatutkimusta, jossa opettajien tunnekasvatuksellista osaamista kehitettäisiin. Tällaisessa tutkimuksessa voitaisiin tutkia opettajien ammatti-identiteetin kehittymistä sekä koulutuksen koettua hyötyä käytännön opetustyölle. Lisäksi työyhteisön merkitystä tehokkaan tunnekasvatuksen toteuttamisessa tulisi tutkia lisää.

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. painos Tampere: Vastapaino.
- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. 2011. A Dialogical Approach to Conceptualizing Teacher Identity. *Teaching and Teacher Education* 2, 308–319.
- Aronen, E. 2016. Lasten häiriökäyttäytyminen. *Duodecim* 132, 961–967.
- Backman, J. 2010. Heidegger ja fenomenologian asia. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 60–78.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20, 107–128.
- Beresford, P. 2003. *It's Our Lives. A short Theory of Knowledge, Distance and Experience*. London: OSP for Citizen Press in association with Shaping Our Lives.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa - Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. 2011. Classroom emotional climate, teacher affiliation and student conduct. *Journal of Classroom Interaction* 46 (1), 27–36.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. 2012. Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment* 30, 219–236.
- Bredeson, P. 2000. The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education* 26 (2), 385–401.
- Cavioni, V., Grazzani, I. & Ornaghi, V. 2017. Social and Emotional Learning for Children with Learning Disability: Implications for Inclusion. *International Journal of Emotional Education* 9 (2), 100–109.

- Chan, Z. C., Fung, Y., & Chien, W. 2013. Bracketing in Phenomenology: Only Undertaken in the Data Collection and Analysis Process. *e Qualitative Report* 18 (30), 1–9.
- Dolev, N. & Leshem, S. 2016. Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *International Journal of Emotional Education* 8 (1), 75–94.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 82, 405–432.
- Englander, M. 2012. The Interview: Data Collection in Descriptive Phenomenological Human Scientific Research. *Journal of Phenomenological Psychology* 43, 13–35.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 26–49.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45–65.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. 2014. Identity and agency in professional learning. Teoksessa S. Billet, C. Harteis & H. Gruber (toim.) *International handbook of research in professional and practice-based learning*. Dordrecht: Springer, 645–672.
- Friesen, M. & Besley, S. 2013. Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective, *Teaching and Teacher Education* 36 (1), 23–32.
- Garner, J. K., & Kaplan, A. 2019 A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: an instrumental case, *Teachers and Teaching* 25 (1), 7–33.

- Gershon, P. & Pellitteri, J. 2018. Promoting emotional intelligence in preschool education: a review of programs. *International Journal of Emotional Education* 10 (2), 26–41.
- Giorgi, A. 1985. Sketch of a psychological phenomenological method. Teoksessa A. Giorgi (toim.) *Phenomenology and psychological research.*, 9. painos. Pittsburg, PA: Duquesne University, 8–22.
- Giorgi, A. 2010. Phenomenology and the practice of science. *Existential Analysis* 21 (1), 3–22.
- Giorgi, A. 2012. The descriptive phenomenological psychological method. *Journal of Phenomenological Psychology* 43 (1), 3–12.
- Goleman, D. 1997. *Tunneäly: lahjakkuuden koko kuva.* Suomentaja Kankaanpää, J. Helsinki: Otava.
- Harvey, S. T., Evans, I. M., Hill, R. V. J., Henricksen, A. & Bimler, D. 2016. Warming the Emotional Climate of the Classroom: Can Teachers' Social-Emotional Skills Change? *International Journal of Emotional Education* 8 (2), 70–87.
- Heikkinen, E. 2007. *Täydennyskoulutus Kainuulaisten opettajien käsitysten valossa.* Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita.* Helsinki: Tammi.
- Husserl, E. 1995. *Fenomenologian idea. Viisi luentoa.* Helsinki: Loki-kirjat.
- Jalovaara, E. 2006. *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa.* Tampere: Pilot-kustannus.
- Jeloudar, S. Y., Yunus, A. S. M., Roslan, S., & Nor, S.M. (2011). Teachers' Emotional Intelligence and its relation with classroom discipline strategies based on teachers and students' perceptions. *Journal of Psychology* 2 (2), 95–102.
- Jääskinen, A.-M. 2017. *Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen.* Helsinki: Lasten Keskus Oy.

- Kari, J. & Heikkinen, H. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 41–60.
- Kilja, P. 2018. Opintojen henkilökohtaistaminen aikuisoppijoiden kokemana: eksistentiaalis-fenomenologinen tutkimus näyttötutkintomestarikoulutuksen kontekstissa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Kimber, B., Skoog, T. & Sandell, R. 2013. Teacher Change and Development during Training in Social and Emotional Learning Programs in Sweden. *International Journal of Emotional Education* 5 (1), 17–35.
- Kiviniemi, L. 2008. Psykiatrisessa hoidossa olleen nuoren aikuisen kokemuksia elämästään ja elämää eteenpäin vievistä asioista. Väitöskirja. Kuopion yliopiston E yhteiskuntatieteet julkaisuja 150.
- Kiviniemi L. 2012. Eksistentiaalinen fenomenologia tutkimuksen lähestymistapana – psykiatrisessa hoidossa olleiden nuorten aikuisten kokemusten tutkimus. Teoksessa Kiviniemi, L., Koivisto, K., Latomaa, T., Merilehto, M., Sandelin, P., ja Suorsa, T. 2012. Kokemuksen tutkimus III Teoria, käytäntö; tutkija. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus, 145–165.
- Klassen, R., Perry, N. & Frenzel, A. 2012. Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology* 104 (1), 150–165.
- Kokkonen, M. 2017. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korhonen, T., Lavonen, J., Kukkonen, M., Sormunen, K. & Juuti, K. 2016. Päätösanat: Innovatiivinen koulu ja tulevaisuuden opettajuus. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Jyväskylä: PS-kustannus, 215–230.
- Koski-Heikkinen, A. 2013. Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti – Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.



- Kostiainen, E., & Gerlander, M. 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. Teoksessa Valkonen, T., Isotalus, P., Siitonen, M. & Valo, M. (toim.), Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2009. Jyväskylä: Prologos ry.
- Kuula, Arja 2011. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009. InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing. 2. painos. Los Angeles: Sage.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-51.
- Larsen, T., & Samdal, O. 2012. The importance of teachers' feelings of self efficacy in developing their pupils' social and emotional learning: A Norwegian study of teachers' reactions to the Second Step program. *School Psychology International* 33 (6), 631-645.
- Lehtola, K. & Wilen, L. 2010. Täydennyskoulutus auttaa jaksamaan ja antaa uutta tietoa - opetushenkilökunnan arviointeja täydennyskoulutuksesta Itä-Suomen aluehallintoviraston alueella. Mikkeli: Itä-Suomen aluehallintovirasto.
- Lehtomaa, M. 2006. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 163-194.
- Leithwood, K. 1990. The principal's role in teacher development. Teoksessa M. Fullan & A. Hargreaves (toim.) *Teacher Development And Educational Change*. London: The Falmer Press, 86-103.
- Leivo, M. 2010. Aikuisena opettajaksi: aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Liau A., Liau A.W., Teoh G. & Liau M. 2012. The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education* 32 (1), 51-66.

- Lowes, L. & Gill, P. 2006. Participants' experiences of being interviewed about an emotive topic. *Journal of Advanced Nursing* 55 (5), 587–595.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 986.
- Lyna, Loong Hung, D. W., & Chong, S. K. 2016. Promoting teachers' instructional practices in alternative assessment through teacher collaboration. *Educational Research for Policy and Practice* 15 (2), 131–146.
- Maaranen, K. 2010. Miten saada käytännöstä hyväksyttävää? Miten teoretisoida käytäntöä? Teoksessa (toim.) A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari, *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 149–160.
- Makovec, D. 2018. The Teacher's Role and Professional Development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering & Education (IJCRSEE)* 6 (2), 33–45.
- Mahlakaarto, S. 2014. Työidentiteetti pelissä ja peilissä - menetelmällisiä ratkaisuja toimijuuden vahvistamiseen. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähsäntanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto. (toim.) *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen - luovia voimavaroja työhön!* Jyväskylän yliopiston julkaisuja, 47–65.
- Martínez, L. 2016. Teachers' Voices on Social Emotional Learning: Identifying the Conditions that Make Implementation Possible. *The international journal of emotional education* 8 (2), 6–24.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. 1997. What is emotional intelligence? Teoksessa P. Salovey & D. J. Sluyter (toim.) *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Harper Collins, 3–34.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. 2008. Emotional intelligence. New ability or eclectic traits? *American Psychologist* 63 (6), 503–517.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. 2010. *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

- Niskanen, S. 2006. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 89 –111.
- Nizielski, S., Hallum, S., Lopes, P. N., & Schütz, A. 2012. Attention to student needs mediates the relationship between teacher emotional intelligence and student misconduct in the classroom. *Journal of Psychoeducational Assessment* 30 (4), 320–329.
- OKM 2016. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 34.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki. Luettu 2.5.2018
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. Luettu 12.3.2018
- Padilla-Díaz, M. 2015. Phenomenology in Educational Qualitative Research: Philosophy as Science or Philosophical Science? *International Journal of Educational Excellence* 1 (2), 101–110.
- Patton M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*, 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Perttula, J. 1995a. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena, johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 1995b. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 26, 39–47.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 31, 428–442.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoriaa. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Helsinki: Dialogia, 115–162.

- Perttula, J. 2012. Mikä tekee kokemuksen tutkimisesta Fenomenologista? – fenomenologisen ajatteluni kehityspolkuja. Teoksessa Kiviniemi, L., Koivisto, K., Latomaa, T., Merilehto, M., Sandelin, P., ja Suorsa, T. Kokemuksen tutkimus III Teoria, käytäntö, tutkija. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus, 319–336.
- POL 628/1998. Perusopetuslaki. Annettu 21.8.1998. Viim. muutos 19.2.2016. Luettu 5.12.2017.
- Poulou, M. S. 2017. Students' emotional and behavioral difficulties: the role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships. *International Journal of Emotional Education* 9 (2), 72–89.
- Pulkkinen, S. 2010. Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 25–59.
- Puolimatka T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Rauhala, L. 1974. Psykykinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Helsinki: Weilin + Göös.
- Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä: maailmankuvan kokonaisrakenteen erittelyä ihmistä koskevien tieteiden kysymyksissä. Tampere: Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta.
- Rauhala, L. 2014. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L. & Virta, A. 2014. Demokratia ja ihmisoi-keudet: Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa. Valtioneuvosto: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Reeves, J. & Le Mare, L. 2017. Supporting Teachers in Relational Pedagogy and Social Emotional Education: A Qualitative Exploration. *International Journal of Emotional Education* 9 (1), 85–98.
- Ruiz-Aranda D., Salguero J., Cabello R., Palomera R. & Fernandez-Berrocá P. 2012. Can an emotional intelligence program improve

adolescents' psychosocial adjustment? Results from the Intemo project. *Social Behavior & Personality: An International Journal* 40 (8), 1373–1379.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 333–352.

Salovey, P. & Mayer, J. D. 1990. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* 9, 185–211.

Schutz, P., Gross, D., Hong, J.Y. & Osbon, J.N. 2017. Teacher understandings, thoughts and beliefs about emotions in the classroom. *Emotions in Education*, 215–233.

Schutz, P. A., & Lee, M. 2014. Teacher emotion, emotional labor and teacher identity. *Utrecht Studies in Language and Communication* 27, 169–186.

Seamon, D. 2013. Lived Bodies, Place, and Phenomenology: Implications for Human Rights and Environmental Justice. *Journal of Human Rights and the Environment* 4, 43–66.

Severinsson, E. and Sand, Å. 2010. Evaluation of the Clinical Supervision and Professional Development of Student Nurses. *Journal of Nursing Management* 18, 669–677.

Shanwal, V. & Kaur, G. 2008. Emotional Intelligence in Education: Applications & Implications. Teoksessa R. Emmerling, V. Shanwal & M. Mandal (toim.) *Emotional Intelligence. Theoretical and Cultural Perspectives*. New York: Nova Science Publishers, 153–170.

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J. & Gravesteyn, C. 2012. Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools* 49 (9), 892–909.

Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. 2009. *Interpretative phenomenological analysis: theory, method, and research*. London: Sage.

Steinbock, A. J., 1995. *Home and Beyond*. Evanston, IL: Northwestern University Press.

- Stenberg, K. 2011. Working with identities - promoting student teachers' professional development. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Taajamo, M., Puhakka, E., & Välijärvi, J. 2014. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013: Yläkoulun ensituloksia. Opetus- ja kulttuuri-ministeriö.
- Thomas, M. A. M., & Mockler, N. 2018. Alternative routes to teacher professional identity: Exploring the conflated sub-identities of Teach For America corps members. *Education Policy Analysis Archives* 26 (6), 1-22.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. & Jokinen, H. 2013. Opettajankoulutuksesta opettajan työhön - uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 37-58.
- Van Manen, M. 2014. *Phenomenology of Practice*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Varto, J. 1992. Laadullinen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 1995. Fenomenologinen tieteen kritiikki. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Vuorikoski, M. 2009. Hyvinvointivaltion kasvatit. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura, 149-172.
- Vähäsantanen, K., 2015. Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and teacher education* 47, 1-12.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Eteläpelto, A. 2017. Ammatillinen toimijuus - Rakenne, mittari ja tuki. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S., Herranen, S., & Eteläpelto, A. 2014. Työidentiteettivalmennus monipuolisen voimavaraistumisen areenana. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen, & A. Eteläpelto (toim.), *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: luovia voimavaroja työhön!* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 66–85.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S., Herranen, S., & Eteläpelto, A. 2017. Professional learning and agency in an identity coaching programme. *Professional Development in Education* 43 (4), 514–536.
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Hökkä, P., & Eteläpelto, A. 2014. Kohti ammatillisen toimijuuden monikytkentäistä vahvistamisohjelmaa. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen, & A. Eteläpelto (toim.) *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: luovia voimavaroja työhön!* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 217–226.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen. *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta.* Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 132–153.
- Väljjarvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa K. Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 19–31.
- Waajid, B., Garner, B.W. & Owen, J.E. 2013. Infusing Social Emotional Learning into the Teacher Education Curriculum. *The International Journal on Emotional Education* 5 (2), 31–48.

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelukutsu

Moikka!

Oletko kiinnostunut tunnetaidoista ja niiden opettamisesta? Onko sinulla kokemusta tunnetaitojen opettamisesta? Kuuluuko tunnekasvattajuus osaksi opettajan rooliasi tai pidätkö tunnetaitoja koulumaailmassa merkityksellisinä?

Olemme kaksi erityispedagogiikan opiskelijaa Jyväskylän yliopistosta ja etsimme haastateltavia graduamme varten. Tutkimme tunnekasvattajuutta ja opettajan kokemusta omasta roolistaan tunnekasvattajana. Voit olla luokanopettaja tai erityisopettaja ja iälläsi tai opetuskokemuksellasi ei ole väliä. Jos olet Jyväskylästä tai lähikunnista, haastattelu voidaan toteuttaa kasvotusten. Jos olet muualta päin Suomea ja haluat osallistua, haastattelu voidaan toteuttaa Skypen tai puhelimen välityksellä. Haastattelut olisi hyvä toteuttaa tammikuun ja helmikuun aikana.

Jos kiinnostuit, voit toki kysyä meiltä lisää. Toivottavasti päästäisiin kuulemaan juuri sinun kokemuksiasi aiheesta.

Terkuin

Susanna Mäkinen ja Noora Paappanen