

OPETTAJA TUNTEIDEN ILMAISIJANA  
Grounded theorylla toteutettu tapaustutkimus  
opettajan tunteista ja niiden ilmaisemisesta

Tanja Maaria Rimpeläinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevät 2006  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Rimpeläinen, T. 2006. Opettaja tunteiden ilmaisijana. Grounded theorylla toteutettu tapaustutkimus opettajan tunteista ja niiden ilmaisemisesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 146 sivua.

Tämä tutkielma on laadullinen tapaustutkimus, jossa olen pyrkinyt ymmärtämään, selittämään ja mallintamaan opettajan tunteita ja niiden ilmaisemista. Päälähtökohtana on ollut ajatus, että tunteet vaikuttavat voimakkaasti ihmisen elämään – ja siksi niiden ymmärtäminen osana opettajan työtä on tärkeää.

Empiirisenä aineistona tutkielmassa ovat yhden opettajan työpäivän havainnointi ja sen jälkeinen haastattelu, opettajan työviikon aikana täyttämä tunnepäiväkirja sekä päiväkirjajakson jälkeinen haastattelu. Menetelmällisesti tutkimus perustuu aineistolähtöiseen grounded theoryyn, josta olen mukaillut tutkimukseeni sopivat analyysiaskeleet. Tutkimusote sisältää myös piirteitä fenomenologisesta tutkimuksesta.

Tunteet ovat aistien tavoittamattomissa olevia henkilökohtaisia elämyksiä, jotka näkyvät ihmisen fyysisissä, psyykkisissä ja sosiaalisissa toiminnoissa. Tunteiden tuntemisessa ja ilmaisemisessa ovat tunneälyyn liittyvät taidot keskeisessä asemassa.

Tutkimuksen valossa opettajan tunneilmaisun voidaan nähdä rakentuvan yhtäältä persoonakohtaisista tunneilmaisuihin liittyvistä tekijöistä, toisaalta ammatillisesta tunteiden käsittelystä ja ilmaisemisesta. Opettaja kokee työssään hyvin monenlaisia tunteita. Tunteen omakohtaiseen kokemiseen liittyy tunteiden kesto, vaihtelevuus ja voimakkuus. Tilanteet oppilaiden kanssa ovat hyvin vaihtelevia ja nopeita ja näin ollen myös opettajan tunteet vaihtuvat nopeasti. Opettajan käsitys itsestä tunteita käsittelevänä ja ilmaisevana ihmisenä vaikuttaa osaltaan opettajan persoonakohtaiseen tunteiden ilmaisuun. Myös näkemykset tunteista ja niiden ilmaisemisesta ovat opettajan persoonakohtaisen tunneilmaisun taustalla.

Opettajan ammatilliseen tunteiden käsittelyyn ja ilmaisemiseen liittyy yhtäältä pedagoginen, toisaalta kollegiaalinen kokemus tunteesta. Oppilaan kasvun ja oppimisen tukemiseen liittyvät tunnekasvatuksen ja pedagogisen empatian alueet. Opettajan pedagoginen kompetenssi ja tunnepitoiset tilanteet oppilaiden kanssa vaikuttavat myös opettajan tunteisiin ja niiden ilmaisemiseen.

Opettaja tuntee paitsi vuorovaikutuksessa oppilaisiin myös suhteessa kollegoihinsa. Opettaja kokee haastavina erityisesti aikuisten väliset tunnepitoiset tilanteet. Opettajien keskinäinen tunneilmasto määrittelee pitkälti opettajan tunteiden ilmaisua kollegiaalisessa yhteydessä. Opetuksellisten haasteiden ohella myös ammattiin liittyvät odotukset, haasteet ja velvoitteet askarruttavat mieltä.

Tutkimuksen edetessä heräsi ajatuksia opettajan tunneilmaisun lisätutkimuksesta sekä päiväkirjamenetelmän kehittämistä ja hyödyntämisestä opettajan työssä.

Asiasanat: opettajan tunteet, tunteiden ilmaiseminen, kokemus, merkitys, grounded theory, päiväkirjatutkimus

# SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	5
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat.....	5
1.1.1 Omakohtaisista kokemuksista tutkimuskysymyksiin.....	5
1.1.2 Elämismaailma, ihmiskäsitys ja merkitys.....	6
1.2 Aineistolähtöisyys ja tutkimusraportin rakenne.....	8
1.3 Tapaustutkimus ja empiirinen aineisto.....	9
2 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET RATKAISUT JA EMPIIRINEN TOTEUTUS.....	11
2.1 Aineistoa tutkimuskentältä.....	11
2.1.1 Nähdä, katsella, tarkkailla.....	12
2.1.2 Tuntee, tunnistaa, kirjoittaa.....	15
2.1.3 Keskustella, kuunnella, kontrolloida.....	18
2.2 Grounded theory ja aineistolähtöisyys tutkimuksessani.....	19
2.3 Analyysiaskeleet.....	19
3 PERSONAKOHTAINEN TUNTEIDEN KÄSITTELY JA ILMAISEMINEN: LÖYDÖSTEN ENSIMMÄINEN PÄÄHAARA.....	26
3.1 Omakohtainen kokemus tunteesta.....	26
3.1.1 Opettajan tunteet ja niiden vaihtelevuus.....	26
3.1.2 Tunteiden kesto ja voimakkuus .....	35
3.2 Kokemus itsestä tuntevana persoonana.....	36
3.2.1 Kokemus itsestä tunteiden käsittelijänä ja ilmaisijana.....	36
3.2.2 Näkemykset tunteiden ja niiden ilmaisemisen merkityksestä..	37
3.2.3 Merkittäviksi koetut ominaisuudet ja tilannetekijät.....	38
4 AMMATILLINEN TUNTEIDEN KÄSITTELY JA ILMAISEMINEN: LÖYDÖSTEN TOINEN PÄÄHAARA.....	42
4.1 Pedagoginen kokemus tunteesta.....	42
4.1.1 Tunnekasvatuksellinen tietoisuus.....	42
4.1.2 Pedagoginen empatia.....	43
4.1.3 Pedagoginen kompetenssi.....	44
4.1.4 Tunnepitoiset tilanteet ja tunteensiirto oppilaiden kanssa.....	45

4.1.5 Opetukselliset haasteet.....	46
4.2 Kollegiaalinen kokemus tunteesta.....	47
4.2.1 Opettajien keskinäisen tunneilmaston sallivuus.....	48
4.2.2 Tunnepitoiset tilanteet kollegoiden kanssa.....	49
4.2.3 Ammattikunnalliset haasteet, odotukset ja veloitteet.....	50
5 OPETTAJA TUNTEIDEN ILMAISIJANA: YHTEENVETOA LÖYDÖKSISTÄ.....	53
6 OPETTAJA – TUNTEVA PERSOONA JA AMMATTILAINEN: LÖYDÖSTEN TEOREETTISTA TARKASTELUA.....	57
6.1 Tunteet ja niiden tunteminen opettajan elämismaailmassa.....	57
6.2 Tunneällyn monet ulottuvuudet opettajan tunneilmaisussa.....	61
6.3 Opettaja tunnekasvattajana ja pedagogisena osaajana.....	68
6.4 Opettajan työyhteisö ja tunteet.....	75
6.5 Jatkotutkimusmahdollisuuksia.....	79
7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	81
7.1 Aineiston keruu ja informantin merkitys.....	81
7.2 Grounded theory ja luotettavuus.....	84
7.3 Aineiston analyysi ja teoreettisen mallin muodostaminen.....	85
7.4 Tutkimuksen raportointi.....	87
7.5 Tutkimustulokset käytännön elämässä.....	88
LÄHTEET.....	91
LIITELUETTELO.....	95

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

### *1.1.1 Omakohtaisista kokemuksista tutkimuskysymyksiin*

*Jospa runoksi  
tunteeni vivahteet*

*Ehkä sittenkin  
pensselillä tauluksi*

*tarvitsisin vain niin monta uutta väriä*

Ihmettelyä ja kyselyä, ajatuksia ja mietteitä. Siitä kaikesta muodostui lähtöviiva tutkimusretkelleni. Opiskelen itsekin opettajaksi ja työkokemukseni kautta olen huomannut opettajan työn olevan tunnetasolla yllättävän värikästä; läsnä on jatkuvasti joukko tunteita – omat, oppilaiden ja muiden aikuisten tunteet. Harjoittelujen aikana kirjoittamani pedagogiset päiväkirjat sisälsivät paljon tunteiden pohdintaa. Näiden kokemusten, ihmettelyn ja tunteiden pohjalta kiinnostuin opettajan työstä tunteiden näkökulmasta niin paljon, että halusin tutkia sitä pro gradu -työssäni.

Omalla kohdallani näen tunteet ja tunneyöskentelyn merkityksellisinä jaksamiseen ja itsetuntemukseen liittyen. Ihmettelin harjoittelujeni aikana, miksi ohjaustilanteissa ei puhuttu tunteiden merkityksestä. Ajattelin, että ehkä tunneasioita ei nähdä kovin tärkeinä tai tunneyöskentelyn ja tunteiden ilmaisemisen merkityksellisyyttä ei ole löydetty opettajankoulutuksessa. Keskustellessani opiskelijatovereiden kanssa kävi ilmi, että opiskelijat kokivat monesti hyvin voimakkaita tunteita. Yleensä näistä tunteista ei kuitenkaan voitu puhua tai niitä ei voitu ilmaista ohjaavan opettajan läsnä ollessa. Näiden kokemusten ja ajatusten pohjalta nousi paljon kysymyksiä, mutta tutkimustehtäväni alkoi hiljalleen rajautua opettajan tunneilmaisun alueelle. Minua mietitytti erityisesti opettajan kokemat tunteet ja niiden vaihtelu, miten hän niitä ilmaisee ja miksi, mitä kaikkea opettajan tunnemaailma ja tunteiden ilmaiseminen pitää sisällään.

Tutkimuksen tehtäväksi muodostui pyrkimys ymmärtää, selittää ja mallintaa opettajan tunteiden ilmaisemista. Lähdin toteuttamaan tutkimustehtävää hakemalla vastauksia

seuraavanlaisiin kysymyksiin.

1. Millaisia tunteita opettaja tuntee?
2. Millaisissa tilanteissa opettaja tuntee erityisesti?
3. Kuinka ja missä opettaja ilmaisee tunteitaan?
4. Kuinka opettajan tunteet vaihtelevat päivän ja työviikon aikana?

Tutkimuksen päälähtökohdaksi muodostui ajatus, että tunteet vaikuttavat voimakkaasti ihmisen elämää – ja siksi niiden ymmärtäminen myös opettajan työssä on tärkeää. Lähtökohta perustuu oletukseen, että opettaja – yhtä hyvin kuin muutkin – tarvitsevat tietoa ja taitoa tunteista ja niiden ilmaisemisesta voidakseen hyvin sekä kokeakseen työn ja koko elämän mielekkääksi (vrt. Goleman 1997). Kasvatuksen tulee orientoitua tulevaisuuteen ja antaa varusteita muuttuvassa todellisuudessa elämiseen ja siinä tarvittavien valmiuksien kehittämiseen (ks. Aho 1998, 29). Nykyisessä ja tulevaisuuden todellisuudessa tunteilla ja niihin liittyvillä taidoilla on oma tärkeä paikkansa (vrt. Goleman 1997).

### ***1.1.2 Elämismaailma, ihmiskäsitys ja merkitys***

Tutkimukseni aiheen, opettajan tunteiden ilmaisemisen, ymmärtäminen edellyttää ihmisen henkilökohtaisten kokemusten ja elämysten tarkastelua. Tutkimukseni kohteena on siis ihmisen yksilöllinen elämismaailma, ihmisen suhde omaan elämistodellisuuteensa (vrt. Varto 1992a, 23; Laine 2001, 27). Laineen mukaan fenomenologiassa kokemuksellisuus tai elämyksellisyys on ihmisen maailmasuhteen perusmuoto. Fenomenologiassa ihmisen suhdetta maailmaan on sanottu myös intentionaaliseksi: kaikki merkitsee meille jotakin (emt., 27). Ihmistä voidaan ymmärtää tuota maailmasuhdetta tutkimalla (Laine & Kuhmonen 1995, 17; Laine 2001, 27). Varsinaiseksi kohteeksi ilmentyvät siis merkitykset, inhimillisen kokemuksen merkitykset (Heikkinen & Laine 1997, 21). Tämän tutkimuksen merkitykset rakentuvat siinä suhteessa, joka tutkimukseen osallistuneella opettajalla on elämistodellisuuteensa.

Käsitykseni ihmisestä, joka on pitkälti yhtäläinen fenomenologisen ihmiskäsityksen kanssa, on myös osaltaan suunnannut tutkimustani. Ihmiskäsitystä on määritelty käsitykseksi siitä, mitä ihminen on ja kuinka hänet voidaan erottaa muista ilmiöistä ja olioista. Ihmiskäsitykseen liittyvät myös ne ihmiselle tyypilliset piirteet, joita ei voida ohittaa ihmisestä puhuttaessa. (Varto 1992a, 31.) Fenomenologisen ihmiskäsityksen

pohjalta tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34). Ihmiskäsitykseni on vaikuttanut tutkimukseeni sen tehtäväasettelusta lähtien; ajatukseni ihmisyydestä ja kokemuksen merkityksestä ovat vaikuttaneet siihen, mitä olen kokenut tärkeäksi tutkia. Ajattelen ihmisen olevan hyvin kompleksinen, psyykkis-fyysis-sosiaalinen kokonaisuus, johon tunteet tuovat yksilölle omakohtaisen, syvän ulottuvuuden. Ajattelen, että tunteet kertovat yksilölle sen, että hän on olemassa nimenomaan yksilönä. Muiden ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa ollessaan hän kokee olevansa olemassa, mutta henkilökohtaiset kokemukset tunteista kertovat yksilön sisäisestä, ainutlaatuisesta, syvästä ulottuvuudesta, jonne muut ihmiset eivät samalla kokemisen tasolla yllä. Hänen tunteensa ovat ainutlaatuisia, hyvin henkilökohtaisesti koettuja ja ilmaistuja. Kyky tuntea, käsitellä ja ilmaista tunteita on mielestäni yksi olennainen tekijä, joka erottaa ihmisen muista luomakunnan olioista. Mikään muu elävä organismi ei kykene sellaiseen tunnetyöskentelyyn kuin ihminen.

Kokemusta on määritelty ihmisen kokemukselliseksi suhteeksi omaan todellisuuteensa; maailmaan, jossa hän elää (Laine 2001, 26-27.) Yksilö toimii ja havainnoi sekä jäsentää kokemaansa – mitä eläminen ennen kaikkea on. Se, millaisia suhteita yksilöllä on toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon, ilmenee hänen kokemusmaailmassaan. Yksilön kokemus syntyy siis vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. (Emt., 27.) Tässä tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena olivat ne tunnepitoiset kokemukset, joita opettaja kokee vuorovaikutussuhteissaan oppilaiden ja kollegoiden kanssa, erilaisissa opettajan työhön liittyvissä tilanteissa.

Ihmisen elämismaailma muodostuu merkityksistä, kun taas luonnollinen maailma koostuu luonnontapahtumista, esimerkiksi kuolemasta. Merkitykset voivat syntyä vain ihmisen kautta, ja näin ollen kaikki elämismaailman ilmiöt riippuvat ihmisestä. (Varto 1992a, 24.) Varton (1992a, 24) mukaan elämismaailmaa tarkastellaan laadullisessa tutkimuksessa merkitysten maailmana, jossa ”merkitykset ilmenevät ihmisen toimina, päämäärien asettamisina, suunnitelmina, hallinnollisina rakenteina, yhteisöjen toimina ja päämäärinä ja muina vastaavina ihmisestä lähtöisin olevina ja ihmiseen päättyvinä tapahtumina”. (Emt., 24.) Tutkimuksen kannalta olennaista on ajatus siitä, että ihmisen toiminnan oletetaan olevan pääosin intentionaalista ja suuntautuvan tarkoituksen mukaisesti; ”ihmisen suhde todellisuuteen on merkityksillä ladattua.” Näin ollen ”maailma, jossa elämme, näyttäytyy meille merkityksinä.” (Laine 2001, 28.)

Olen siis itsekkin tutkijana osa tutkimaani merkitysyhteyttä. Koska itsekkin olen osa elämismaailmaa, tapani ymmärtää tutkimuskysymykset vaikuttaa tutkimiseeni. (ks. Varto 1992a, 26.) Tämän voidaan kuitenkin nähdä olevan eduksi, sillä ”laatujen ymmärtäminen on mahdollista vain siinä kontekstissa, jossa niillä on merkitys”. (Emt., 26.)

Siihen, mitä olen nähnyt merkitykselliseksi, vaikuttaa myös se yhteisö ja kulttuuri, jossa olen kasvanut ja kasvatettu. Todellisuus merkityksineen on avautunut minulle niiden antamien lähtökohtien saattamana. (Vrt. Laine 2001, 28.) Myös tutkimukseeni osallistunut opettaja on osa jotakin yhteisöä, sen merkitysten perinnettä. Näin ollen ”jokaisen yksilön kokemus paljastaa myös jotain yleistä.” (Emt., 28.)

Merkitys tutkimuksen kannalta on se, millaisena tutkimuskohteesta saatava laatu esiintyy tutkimuksessa. Olen siis havainnut tutkimuksessa merkityksiä, joita olen pyrkinyt määrittelemään, tarkentamaan ja saamaan raportoiduksi ymmärrettävään muotoon. (Vrt. Varto 1992a, 55.) Varton (emt., 56) mukaan merkitykset, jotka tulevat esille laadullisessa tutkimuksessa, ilmenevät suhteina, merkityskokonaisuuksina. Tässä tutkimuksessa opettajan tunneilmaisun osatekijät muodostivat keskenään merkityssuhteita, jotka sitten rakentuivat käsitteelliseksi kokonaisuudeksi.

## **1.2 Aineistolähtöisyys ja tutkimusraportin rakenne**

Tämä tutkielma on aineistolähtöinen tutkimus, joka pohjautuu menetelmällisesti grounded theoryyn. Toteutin analyysin aineistolähtöisesti, pyrkien antamaan aineistolle puheenvuoron teoriasta riippumatta. Pehdyin teoriaan ennen aineiston hankintaa sen verran, että kykenin suunnittelemaan ja tekemään tunnepäiväkirjan sekä havainnointi- ja haastattelurungot. Käsittelen tutkimuksen aineistolähtöisyyttä tarkemmin luvussa 2.2.

Tutkimuksen etenemisjärjestyksen ja lähtökohtien vuoksi myös tutkimusraportti on hieman tavanomaisesta poikkeava. Tällä olen pyrkinyt siihen, että raportti olisi mahdollisimman paljon tutkimusprosessin oloinen; että se antaisi mahdollisuuden tutkimuksen etenemisen seuraamiseen. Luvussa kaksi esittelen tutkimuksen metodologiset ratkaisut ja analyysiaskleet. Seuraavat kolme lukua käsittelevät aineistosta nousseita löydöksiä. Viimeisessä luvussa tarkastelen tunteita tutkimus- ja muun kirjallisuustiedon valossa.



### 1.3 Tapaustutkimus ja empiirinen aineisto

Tutkielman empiirinen aineisto on hankittu tapaustutkimuksena seuraten yhden opettajan työviikon aikana kokemia tunteita ja tunnepitoisia tilanteita päiväkirjamenetelmällä. Ennen päiväkirjajaksoa havainnoin kyseisen opettajan tunneilmaisua yhden työpäivän ajan, jonka jälkeen keskustelin opettajan kokemista tunteista. Myös päiväkirjajakson jälkeen tein haastattelun. Aineiston hankinnassa käytettiin siis useita menetelmiä, kuten tapaustutkimuksissa usein tehdään (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159.)

Tutkielmani lähestymistavan, tapaustutkimuksen, luonteeseen kuuluu tutkia yksi tapaus, mutta sitäkin perusteellisemmin (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 158). Tapaustutkimusta voidaan kuvailla monipuolisuuden ja joustavuuden käsitteillä. Yksiselitteisesti sitä ei kuitenkaan voi määritellä, sillä tapaustutkimusta voi tehdä hyvin monella tavalla. "Olennaista on, että käsiteltävä aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden, siis tapauksen." (Emt., 159.)

Yksi tapaustutkimuksen vahvuus on sen kokonaisvaltaisuus. Tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tärkeämpää kuin yleistäminen. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 160, 163.) Mikäli tutkimuksen kuvaus ja käsitteellistäminen on onnistunut, tapauksen monipuolinen erittely antaa aineksia myös yleistettävyyteen (emt.). Tapaustutkimuksessa tapaus voi olla esimerkiksi yksilö, perhe, yhteisö, organisaatio, tapahtuma tai tapahtumasarja, prosessi, fyysinen yksikkö tai tilanne (Yin 1994).

Ajateltaessa yksilöä tapauksena se on huomioitava integroituneena järjestelmänä, johon liittyvät muun muassa fysiologiset, psykologiset ja kulttuuriset vaikutukset (Stake 2000, 436, 439-440). Tämän tutkimuksen tapaus on luokanopettaja, mutta nimenomaan suhteessa itseensä ja ympäristöönsä toimivana ja sitä edustavana yksilönä. Opettaja elää moniulotteisessa todellisuudessa, jonka hän kokee yksilöllisesti ja jossa hän tuntee yksilöllisesti. Opettajalla on välitön yhteys tutkimustehtäväni kokemusmaailmaan ja hänen sanansa painavat kasvatuksellisessa keskustelufoorumissa. Yksilöopettajan kokemukset, näkemykset ja tunteet ovat arvokasta informaatiota tarkasteltaessa opettajan työtä ja siihen liittyviä tunteita. Yksilöllisen opettajan voidaan olettaa heijastavan tämänhetkisen opettajuuden todellisuutta yleispätevästi – joskaan ei

yleistettävästi. Yksi opettaja avaa yhden oven tutkittavan ilmiön syvempään ymmärrykseen.

Monet tapaustutkimukset ovat sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia (Stake 2000, 449). Tässä tutkimuksessa kvantitatiivinen osuus liittyi päiväkirjaan merkittyjen tunteiden esiintymisen ja vaihteluiden analysoimiseen. Tapaustutkimuksia on luokiteltu hieman eri tavoin (vrt. Stake 2000, 438). Staken (2000, 437-438) ajatusten pohjalta tämän tutkimuksen voisi ajatella olevan instrumentaalinen tapaustutkimus (*instrumental case study*), sillä ennen kaikkea pyrin ymmärtämään paremmin ilmiötä, johon yksittäinen opettaja antaa mahdollisuuden. En siis ole kiinnostunut ensisijaisesti juuri tästä tapauksesta, tästä opettajasta, sen erityislaatuisuuden ja sen itsensä vuoksi. Tapaus pikemminkin tukee ja tarjoaa mahdollisuuden tutkimustehtäväni ymmärtämiseen. Perehdyn tapaukseen syvästi, monin eri menetelmin, mutta nimenomaan avatakseni ymmärrystä opettajan tunteisiin ja niiden ilmaisemiseen. (vrt. Stake 2000, 437.)

Tekstissä lainauksen edessä HA viittaa havainnoidun päivän aikana tekemiini muistiinpanoihin. H1 viittaa havainnoidun päivän jälkeen tehtyyn haastatteluun, P viittaa tunnepäiväkirjaan ja H2 tunnepäiväkirjan täyttämisen jälkeiseen haastatteluun. Päiväkirjalainauksen yhteyteen merkitsin myös päivätunnisteet; esimerkiksi P TI-AAMUPÄIVÄ viittaa päiväkirjaviikon tiistai-aamupäivällä tehtyihin merkintöihin.

## 2 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET RATKAISUT JA EMPIIRINEN TOTEUTUS

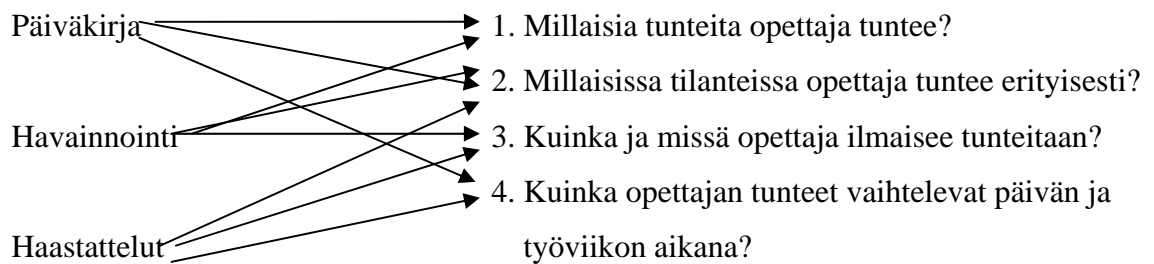
### 2.1 Aineistoa tutkimuskentältä

Tutkimukseni empiirinen aineisto hankittiin kolmen eri menetelmän – havainnoinnin, kahden haastattelun ja päiväkirjan – avulla. Tutkimuksen eri aineistot tukivat hyvin toisiaan, vaikka eri aineistojen käsitteleminen analyysissa ei ollut lainkaan yksinkertaista. Havainnoidessani sain nähdä, miten ja millaisissa tilanteissa opettaja tuntee ja miten tunteen ilmaiseminen näkyy. Ensimmäisessä haastattelussa tarkensin havainnoidun päivän tapahtumia ja tunnepitoisia tilanteita. Päiväkirjan kautta sain tietää, millaisia tunteita opettaja tuntee ja kuinka tunteet vaihtelevat. Päiväkirjan avulla kävi myös ilmi, millaisia tunnepitoisia tilanteita opettaja kokee. Toisessa haastattelussa keskeistä oli päiväkirjaviikon herättämien tunnelmien ja ajatusten käsittely sekä opettajan työssä esiintyvistä tunteista ja niiden ilmaisemisesta sekä tunnepitoisista tilanteista keskusteleminen.

Suhteeni tietoa antavaan opettajaan toimi riittävän avoimessa vuorovaikutuksessa ja levollisessa ilmapiirissä. Haastattelutilanteet tosin olisivat varmasti olleet vielä luonnollisempia keskustelutilanteita, mikäli minulla haastattelijana olisi ollut enemmän kokemusta. Olin hieman jännittynyt ja keskityin liikaa haastattelurunkoon. Opettaja oli kuitenkin hyvin läsnä keskustelutilanteissa. Opettaja oli kirjannut myös päiväkirjaan tuntojaan avoimesti ja rehellisesti. Olin ollut yhteydessä kyseiseen opettajaan muiden asioiden vuoksi jo aiemmin, ja olosuhteet olivat suotuisat yhteistyölle myös tässä tutkimuksessa. Otin yhteyttä opettajaan puhelimitse ja hänen lupauduttuaan tutkimukseen (liite 1) toimitin hänelle henkilökohtaisesti päiväkirjan ja kertosimme vielä tutkimukseen liittyvät yksityiskohdat sen etenemisestä ja päiväkirjan täyttämisestä.

Tutkimusmetodeja yhdistellään usein. Esimerkiksi moniin laadullisiin tutkimuksiin yhdistetään havainnointia ja haastattelua (Silverman 2005, 121). Näin tehdään yhtäältä useiden tutkimuskysymysten vuoksi (Emt., 121), kuten tässä tutkimuksessa. Toisaalta erilaisin menetelmin voidaan pyrkiä metodologiseen triangulaatioon (Mason 1996, 25). Myös tämä näkökulma liittyy tutkimukseeni. Menetelmätriangulaation avulla pystyin lähestymään tutkimuskohdetta eri näkökulmista ja hahmottamaan ilmiötä kokonaisuutena (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2002, 140-141).

Toisaalta useiden menetelmien käyttö lisäsi tutkimuksen analyysin haasteellisuutta huomattavasti; usean erilaisen materiaalin käsitteleminen ei ole aivan yksinkertaista. Tutkimuksessani liikutaankin ehkä – ainakin näin aloittelijan näkökulmasta – lähellä sitä aluetta, jossa monimenetelmällisyys ei enää edistä tutkimuksen eteenpäin menemistä vaan muodostuu ongelmaksi, jonka taakse merkittävimmät tutkimustulokset jäävät. Kuviossa 1 näkyy, miten eri menetelmät vastasivat tutkimuskysymyksiin.








**Kuvio 1.** Tutkimusmenetelmien suhde tutkimuskysymyksiin.

### **2.1.1 Nähdä, katsella, tarkkailla**

Aineiston hankinnan ensimmäinen vaihe oli opettajan yhden työpäivän havainnoiminen. Tarkoituksena oli tarkkailla opettajan tunteiden ilmenemistä ja niiden ilmaisemista. Havaintomuistiinpanojen tukena oli alun perin tarkoitus käyttää myös videointia, mutta opettaja koki tämän vaihtoehdon häiritseväksi. Tein havaintomuistiinpanoja viisituntisen työpäivän aikana. Oppitunnit olivat luokkatilanteessa tapahtuvia lukuainetunteja. Tuntien työskentelymuotoina olivat ryhmä- ja parityöskentely, itsenäinen työskentely ja opetuskeskustelu. Grönforsin (2001, 131) mukaan kentältä tarvitaan ainakin kahdenlaisia havaintomuistiinpanoja: (1) varsinaiseen vuorovaikutukseen keskittyviä – joissa huomioidaan osallistujat, heidän tekemisensä sekä toisten reaktiot sekä muu vuorovaikutukseen liittyvä informaatio – ja (2) kontekstitietoja siitä, missä tilanteessa vuorovaikutus tapahtui huomioiden varsinaiseen vuorovaikutukseen mahdollisesti vaikuttavia olosuhdetekijöitä. Havaintojen tallentamisen tukena käytin suunnittelemaani A5 -kokoista muistiinpanorunkoa (liite 3), jossa jokaiselle oppitunnille oli oma tilansa. Aluksi kirjasin muistiin oppituntiin liittyvät tilannetekijät, kuten oppiaine, työskentelytavat ja luokan järjestys. Seuraavaksi olin varannut tilaa opettajan tunneilmaisun tarkastelulle. Taulukon avulla seurasin aikaa, tunnetta, opettajan sijaintia, nonverbaalista viestintää sekä itse tilannetta. Opettajan sijaintia merkitessäni käytin symboleja, jotka olin mukailnut sopiviksi Wraggin (1994)

symboleista. Symbolien avulla löysin helpon ja nopean tavan kirjata muistiin opettajan sijainnin tunnetta ilmaistessaan.

-  Opettaja on luokan etuosassa oppilaisiin päin.
-  Opettaja on luokan keskellä oppilaita lähellä.
-  Opettaja ohjaa tai on muuten vuorovaikutuksessa yhden oppilaan kanssa.
-  Opettaja ohjaa tai on muuten vuorovaikutuksessa oppilasryhmän kanssa.
-  Opettaja ei ole suorassa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, vaan on esimerkiksi selkä oppilaisiin päin tai muuten poissaoleva.

Tunteiden havainnoimisen tueksi olin kirjoittanut tunnelistan Golemanin (1997, 341-342) tunteiden luokittelun pohjalta (liite 2). Listan avulla pystyin tunnistamaan ja kirjaamaan havaittuja tunteita helpommin. Opettajan ilmeet vaikuttivat tunteiden tunnistamiseen, mutta ilmeet eivät yksin voi ilmaista tunnetilaa (Talib 2002, 61). Näin ollen tunnistin tunteita myös tarkkailemalla opettajan kokonaisvaltaista toimintaa – läheisyyttä ja etäisyyttä, eleitä, sanavalintoja, äänenpainoja – sekä tunneilmapiiriä aistimalla.

Koska tunteet vaihtuivat hyvin nopeasti, oli mahdotonta seurata aikaa minuuttien tarkkuudella. Tunnit jakautuivat yleensä luonnostaan kolmeen osaan: alku-, keski- ja lopputuntiin. Tarkastelinkin tunteita näin ollen osissa, en minuutti minuutilta. Yleensä tunnin alkuosa oli 10 min, keski- eli varsinainen opetusosa 25 min, ja lopetus taas 10 min. Ajat ovat luonnollisesti vain suuntaa antavia.

Havainnoitu koulupäivä oli opettajan mukaan suhteellisen tyypillinen. Hieman häiritsevänä tekijänä oli erään tunnin keskeyttänyt ruokailu. Erityisesti opettaja koki keskeytyksen ikävänä.

*H1 - - meil on ruokailut vähä hassusti tässä talossa. Ne aina vähän katkasee näitä oppitunteja. Sit mä joudun kattoo kelloo, että nyt meillä on vähän kiire, pitäs sitä ja tätä ehtii. Et sit ruokailu painaa päälle.*

*H1 Tää oli aika tyypillinen, mutta ehkä vähän normaalia levottomampi.*

Havainnointi onkin yleisesti käytetty menetelmä kvalitatiivisissa tutkimuksissa ja etenkin tapaustutkimuksissa (Uusitalo 1997, 89). Sen etuna on, että se tapahtuu tyypillisesti tutkimuskohteen luonnollisessa ympäristössä. Havainnointi soveltuu erityisesti toiminnan ja käyttäytymisen kuvaamiseen ja sen ymmärtävään

tulkittamiseen. Joustavuutensa vuoksi se on erityisen käyttökelpoinen käytettäväksi nopeasti muuttuvissa tilanteissa. Havainnointi mahdollistaa myös tuntuman säilyttämisen tutkimuskohteen kokonaisuuteen, sillä se luo edellytykset kohteen ja ympäristön keskinäisen suhteen tarkastelulle. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2000, 200; Uusitalo 1997, 89.) Näiden seikkojen vuoksi myös tämän tutkielman tutkimusaiheeseen – opettajan tunneilmaisuun – liittyen on perusteltua käyttää havainnointia aineiston hankinnan menetelmänä.

Havainnoinnin aste-erot liittyvät tutkijan rooliin sekä havainnointimahdollisuuksiin; ne vaihtelevat totaalista piilohavainnoinnista totaaliseen osallistuvaan havainnointiin (Grönfors 2001, 130). Tässä tutkimuksessa osallistuin osittain luokan toimintaan oppituntien alussa ja lopussa oppilaiden ja opettajan kanssa luontevasti keskustellen. Olin siis osallistuva havainnoija, vaikkakin itse oppituntien aikana keskityin opettajan ja vuorovaikutustilanteiden tarkkailuun.

Opettaja ei kokenut läsnäoloani luokassa juurikaan häiritseväksi, mutta kuitenkin sillä oli vaikutuksensa tilanteeseen.

*H1 Ei se paljoo, mut tottakai. Kun sä tulet nyt yhtäkkiä ja tota, se vaikuttaa. Ja lapset just mä huomasin, ne vilkuili sua, ne katteli ja... Mutta ei paljoo. Että, ihan sillee suht mukavasti. Et lapset oli suunnilleen samanlaisia kun ne on normaalistikkii ja minäki sitte.*

Koin tunteiden havainnoimisen aika vaikeana, vaikka olin testannut havaintomuistiinpanojen runkoani ja harjoitellut aidossa luokkatilanteessa etukäteen. Havainnoija näkee tunteesta vain pienen osan, eikä ole taattua, että tulkinta edes sattuu kohdalleen. Tulkintojen luotettavuutta vahvisti kuitenkin havainnoinnin jälkeen tehty haastattelu (liite 4), jossa pystyimme yhdessä opettajan kanssa käymään läpi havainnoitua päivää.

Suunnittelin ensimmäisen – havainnoinnin jälkeen tehdyn, noin tunnin kestävän – haastattelun haastattelukysymykset teemahaastattelun idealla sen mukaan, mitä halusin tietää havainnoituun työpäivään liittyen. Olin jakanut haastattelun neljään osioon. Ensimmäiseksi pyysin opettajaa kuvailemaan työpäivää vapaasti. Hän kertoi pääpiirteittäin, kuinka oli kokenut työpäivän eri oppitunteineen. Seuraavaksi pohdittiin havainnoimisen vaikutusta luokkatilanteeseen ja kokemuksia havainnoituna olemisesta. Haastattelun kolmannessa osiossa opettaja kertoi tunteistaan ja mielialoistaan päivän eri

vaiheissa. Viimeiseksi nostin esiin työpäivän aikana sattuneita tilanteita ja pyysin opettajaa pohtimaan niitä tunteiden näkökulmasta. Tällainen tilanne oli esimerkiksi erään oppilaan turhautuminen ja sopimaton käytös työskentelyn aikana. Tarkastelimme myös erityisesti vuorovaikutteisimman tunnin eri vaiheita. Halusin myös tarkentaa, olinko ymmärtänyt tietyt päivän aikana sattuneet tilanteet oikein ja millaisin tuntemuksin opettaja lopetteli työpäiväänsä.

### ***2.1.2 Tuntee, tunnistaa, kirjoittaa***

Päiväkirjamenetelmässä ajatuksena on se, että tutkittavat kirjaavat kokemuksiaan tietyn ajanjakson aikana. Tutkimukseen osallistuvat voivat raportoida kokemuksistaan tuntien, päivien, viikkojen, joskus kuukausien ajalta. (Bolger, Davis & Rafaeli 2003, 581). Päiväkirjamenetelmää on käytetty esimerkiksi perhetutkimuksessa (Rönkä, Kinnunen & Sallinen 2004) sekä persoonallisuuden, fyysisten oireiden ja terveyden tutkimisessa (ks. Bolger ym. 2003, 580). Päiväkirjan avulla saatua tietoa voidaan käyttää tuottamaan tiivistettyjä selvityksiä tutkittavasta ilmiöstä – ilman että esimerkiksi pitkän ajan kuluessa muodostunut puolueellisuus vaikuttaisi vastauksiin (Bolger ym. 2003, 581).

Päiväkirjatutkimus voi tuoda esiin esimerkiksi erilaisia yksilön vaihteluita tietyltä ajanjaksolta (Bolger ym. 2003, 581). Havainnoidun työpäivän jälkeisellä viikolla tutkimukseen osallistunut opettaja täytti tunnepäiväkirjaa koko työviikon ajan kolmesti päivässä. Tällaisesta useasti päivässä tapahtuvassa kokemusten kirjaamisesta käytetään nimitystä ”Experience Sampling Method” (ESM) (Rönkä ym. Larsoniin ja Almeidaan perustuen 2004, 237). Ensimmäisen kerran päiväkirjaa täytettiin aamulla ennen ensimmäisen oppitunnin alkua. Toisen kerran opettajan tuli ajatella tunteitaan aamupäivän ajalta ja tehdä päiväkirjamerkinnot keskipäivän vaiheilla. Viimeiseksi opettaja tarkasteli tunteitaan lopputyöpäivänsä ajalta tehden päiväkirjamerkinnot työpäivän päättyttyä. Kun kokemuksia kirjataan sovitusti tietyin väliajoin, on kyse intervallipohjaisesta päiväkirjatutkimusasetelmasta. Laajemmassa yhteydessä voidaan puhua myös aika-perustaisesta (time-based) asetelmasta (Bolger ym., 2003, 588-590).

Opettaja täytti päiväkirjaa työpaikallaan, jotta tunteet ja tunnepitoiset tilanteet säilyisivät hyvin mielessä. Päiväkirjamenetelmien keskeinen etu onkin se, että ne mahdollistavat koettujen tapahtumien ja kokemusten raportoimisen spontaanissa, luonnollisessa ympäristössä (Bolger ym. 2003, 580). Menetelmä mahdollistaa pääsyn lähelle todellista

elämää ilman, että tutkittavien tarvitsee muuttaa olennaisesti käyttäytymistään (Rönkä ym., 2004, 237). Täysin luotettavaa kuvaa ihmisen arjesta tämä menetelmä ei kuitenkaan anna, sillä on todennäköistä, että aivan kaikkea tekemäänsä ja tuntemaansa ihmiset eivät kerro (emt., 237). Toinen tärkeä etu on se, että osallistujan ei tarvitse muistella kauan sitten koettuja tapahtumia, vaan hän voi kirjata kokemuksensa päiväkirjaan riittävän pian. Päiväkirjapohjaisen tiedon etuna on myös mittausvirheiden vähyys, mikä lisää menetelmän validiteettia ja luotettavuutta (Bolger ym. 2003, 585).

Päiväkirjatutkimuksissa saadaan tietoa ihmisten jokapäiväisen elämän tapahtumista ja kokemuksista yksityiskohtaisesti. Parhaiten päiväkirjamenetelmää voidaan hyödyntää muiden perinteisempien menetelmien rinnalla. ”Päiväkirjamenetelmällä tavoitetaan parhaiten lyhytaikaiset, muuttuvat prosessit, kun taas muut tutkimusmenetelmät voivat paljastaa ilmiöiden pitkäaikaisemmat ja pysyvämmät rakenteet.” (Rönkä ym. Scolloniin perustuen 2004, 238.) Päiväkirjan avulla on mahdollisuus tutkia sosiaalisia, psykologisia ja psykososiaalisia prosesseja elämän päivittäisissä tilanteissa. Sen avulla mahdollistuu myös sen kontekstin huomioiminen, jossa tutkittava prosessi tapahtuu. Bolger ym. (2003, 580) tiivistää Wheeler'n ja Reisiin perustuen, että päiväkirja on suunniteltu vangitsemaan tärkeät pienet jokapäiväisen elämän kokemukset. Bolger ym. (2003, 581) mainitseekin, muun muassa Affleckiin viitaten, useiden merkittävien tutkijoiden korostaneen päiväkirjamenetelmän sopivuutta kuvailevaan tarkoitukseen.

Päiväkirjamenetelmän on nähty sopivan sellaisten ajanjaksojen tutkimiseen, joissa tapahtuu paljon muutoksia lyhyellä aikavälillä (Bolger ym., 2003, 585). Näin ollen tunteet vaihtuvina ja muuttuvina kokemuksina soveltuvat päiväkirjatutkimuksen kohteeksi. Päiväkirjaan valitut tunteet perustuvat Golemanin (1997) tunteiden luokitukseen. Opiskelutoverini testasi päiväkirjaa opetusharjoitteluviikolla ja tuon esitestauksen jälkeen lista hieman muuttui; jätin joitakin Golemanin (emt.) luokittelussa olleita tunteita pois ja joitakin tunteita lisäsin. Golemanin listasta jäivät pois tunteet, jotka olivat hyvin samantapaisia jonkin toisen tunteen kanssa. Golemanin luokittelusta puuttui muutamia tunteita.. Opettaja oli lisännyt turhautuneisuuden, haluttomuuden ja toivon tunteet päiväkirjaan ja huomioin ne analyysivaiheessa.

Aineistonkeruumenetelmät päiväkirjatutkimuksessa on jaettu vastaustavan mukaan kynä-paperimenetelmiin, teknologia-avusteisiin menetelmiin sekä näiden yhdistelmiin (Bolger ym., 2003, 593-599). Tässä tutkimuksessa päiväkirja oli muodoltaan A5 -



kokoinen vihkonen (liite 5), johon opettaja merkitsi ja kirjoitti tuntemuksiaan. Opettaja koki päiväkirjan ulkoasultaan selkeäksi ja mielekkääksi täyttää. Tosin opettaja olisi toivonut vapaan kirjoituksen tilaa lisää. Opettaja olikin turvautunut ylimääräisiin papereihin, jotka hän liitti päiväkirjaan. Sisällöltään tunnepäiväkirjan täyttäminen oli henkisesti työlästä, joskin antoisaa.

*H2 Se oli itse asiassa aika... mmm, ei vaivalloista, mutta rankkaa. Et kun rupes miettimään niitä omia tunteita ja sit kelas sitä päivää läpi. Mut toisaalta, vaik se oli rankkaa, se oli hirveen antosaa. Et mä niinku törmäsin, et tämmöstä mä oon tuntenu ja tämmöstä ja tämmöstä. Ja se laitto ittesä miettimään. Itteään ja tätä työtä. Että tosi mielenkiintonen, ja niinku joutu kattoo itteään ja, ja....*

*H2 Mun mielestä ois hyvä jos vaikka ottas tän johonkiin opetusharjoittelujaksolle, et joku joutus kattomaan.*

Tunteiden tunnistamisen suunnittelin neliportaiseksi asteikoksi (vrt. Likertin nelivaiheinen asteikko). Opettajan tuli kirjata, oliko hän tuntenut eri tunteita hieman, melko paljon vai paljon. Mikäli opettaja ei ollut tuntenut jotakin tunnetta yhtään, hän sai jättää kyseisen kohdan tyhjäksi. Ajattelin tämän helpottavan ja selkeyttävän päiväkirjan täyttämistä. Ajattelin tämän myös keventävän tunnepäiväkirjan täyttämistä, sillä tällainen tunnetyöskentely on aika rankkaa - loppuvaiheessa opettaja ei ehkä olisi ollut enää niin motivoitunut kirjaamaan tunteitaan. Jälkeenpäin mietin, että "en yhtään" -vaihtoehto olisi ehkä taannut sen, että opettaja olisi varmasti miettinyt jokaista tunnetta erikseen.

Päiväkirjan kysymykset olivat päivittäin samanlaiset. Aamulla opettaja vastasi kysymyksiin ”Miltä sinusta on tuntunut tänä aamuna?” ja ”Oletko tuntenut seuraavia tunteita tänä aamuna?” Ohessa olleesta tunnelistasta opettaja valitsi tuntemansa tunteet sen mukaan, oliko hän tuntenut tunnetta hieman, melko paljon vai hyvin paljon. Samat kysymykset toistuivat keskipäivän sekä lopputyöpäivän osioissa. Lopputyöpäivän päätteeksi opettaja vastasi myös kysymykseen ”Kuvaile vapaamuotoisesti yhtä tai kahta työpäiväsi tilannetta, jossa koit (esim. voimakkaita) tunteita. Mikä aiheutti tunteesi? Ilmaisitko tunteesi – jos, niin miten (esim. oppilaille / kollegoille)?”

Huomioonotettavina seikkoina tässä menetelmässä nähdään muun muassa se, että päiväkirjamenetelmä on tutkittavalle työläs ja sitova (Bolger ym., 2003, 591-592). Myöskään tottumisen ja muiden päiväkirjan täydentämisprosessiin liittyvien seikkojen vaikutuksista osallistujan kokemuksiin tai vastauksiin ei tiedetä riittävästi. Useissa

tutkimuksissa on havaittu negatiivista mielialaa ensimmäisinä tutkimuspäivinä, mutta tilanne oli tästä poikkeava kahden tai kolmen päivän kuluessa (Bolger ym. Gleasoniin viitaten 2003, 592). Tottuminen on nähty positiivisena seikkana päiväkirjan tutuksi tulemisen kannalta. Toisaalta tottumista voi tapahtua esimerkiksi vastaustyylien suhteen, jolloin sen vaikutus on negatiivinen. Bolger ym. (2003, 592) esittää, että osallistujat saattavat kehittää taipumuksen selailla päiväkirjan kysymysosiot huolimattomasti, jolloin he lyövät laimin vastauksiaan. Jatkuvan kysymyksiin vastaamisprosessin aikana myös osallistujien ymmärrys tietyistä tutkimuksen rakenteista saattaa muuttua (emt., 592).

Myöskään persoonallisuuden tai erilaisten oireiden vaikutuksesta vastaussääntöjen noudattamiseen ja vastaustyyliin ei tiedetä tarpeeksi. Yksilölliset erot voivat vaikuttaa vastausten luonteeseen. (Bolger ym. 2003, 592.)

### ***2.1.3 Keskustella, kuunnella, kontrolloida***

Tunnepäiväkirjajakson jälkeisellä viikolla haastattelin (liite 6) vielä opettajaa noin puolentoista tunnin ajan. Haastattelu onkin tyypillisimpiä tiedonkeräysmenetelmiä (Uusitalo 1997, 90; Hitchcock & Hughes 1995, 182). Sen etuna on siinä tapahtuva inhimillinen vuorovaikutus, jossa haastattelija voi havaita vastauksien sisältöjä aktiivisen kuuntelun kautta (Kvale 1996, 132).

Päiväkirjajakson jälkeen tehdyssä haastattelussa keskustelimme päiväkirjan herättämistä ajatuksista sekä opettajan tunteista ja niiden ilmaisemisesta yleensä. Tämä haastattelu oli hyvin merkityksellinen avaamaan ymmärrystä opettajan tunteisiin. Olin suunnitellut haastattelurungon temahaastattelun omaisesti kolmivaiheiseksi. Ensimmäiseksi pyysin opettajaa kertomaan kokemuksistaan tunnepäiväkirjan täyttämisestä. Toisessa osiossa haastateltu opettaja pohti opettajan työnkuvaa yleensä sekä tunteiden näkökulmasta. Tein kysymyksiä tunteiden käsittelystä, vaihteluista ja kestosta sekä tunteiden ja pedagogisen päätöksenteon yhteydestä. Opettaja kertoi myös omaan tunneilmaisuunsa liittyvistä asioista. Viimeiseksi tein kysymyksiä opettajien kesken tapahtuvasta tunteiden ilmaisemisesta.

Haastattelun tulee olla keskustelua, jossa on selkeä rakenne ja tarkoitus sekä toimiva vuorovaikutus haastateltavan ja haastattelijan välillä. Haastattelijan tehtävänä on

innoittaa ja ohjata keskustelua, määritellä ja kontrolloida tilannetta. Haastattelija pyrkii luomaan haastattelusta mahdollisimman luonnollisen tilanteen sekä motivoimaan keskustelua. Haastateltavan näkökulmasta merkityksellistä on luottamuksellisuus ja vapaaehtoisuus. Itse kysymysten asettelussa on merkityksellistä, ettei haastateltava esitä johdattelevia tai ennakko-oletuksen sisältäviä kysymyksiä (Hirsjärvi ym. 2000; Kvale 1996; Patton 1990).

Haastattelutilanteessa on myös uhkansa ja heikkoutensa. Vaikka informanttia pidetäänkin tutkimusongelmaan nähden asiantuntijana, ovat näkemykset suurelta osin yksilöllisiä ja yksipuolisia. Toisaalta juuri yksilöopettajan merkitys voidaan nähdä kasvatuksellisessa kontekstissa merkityksellisenä. Yksilöllisen opettajan voidaan siis ajatella olevan laadullista aineistoa kasvatuksellisessa tutkimuksessa.

Olin laatinut molempia haastatteluja varten rungon, jota keskustelun kulku myötäili, joskaan ei täysin sitä noudattanut. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin analysointia varten.

## **2.2 Grounded theory ja aineistolähtöisyys tutkimuksessani**

Tämän tutkielman aineiston analysoinnin perustana ovat Straussin ja Glaserin 1960-luvulla kehittämään grounded theoryyn eli aineistoperustaiseen lähestymistapaan pohjautuvat analyysiasteleet. Glaserin ja Straussin tutkimustapa on ollut ahkerassa käytössä. Emootiotutkimuksen puolella grounded theorya on käytetty mm. tutkittaessa koulujen emotionaalista luku- ja kirjoitustaitoa (Haddon, Goodman, Park, Crick & McLaughlin 2005), tunteiden yhteyttä keskusteluun luokassa (Do & Schallert 2004) ja opettajien tunteita (Stough & Emmer 1998). Suomessa grounded theory -lähestymistapaa on käyttänyt mm. Rostila (1990) tunnetyön tutkimuksessaan.

Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineiston pohjalta pyritään kehittämään teoreettinen kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97; Metsämuuronen 2003, 179). Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni oli grounded theoryn avulla mallintaa opettajan tunteiden ilmaisua. Muotoilin tutkittavan aineiston pohjalta – en aiemman tutkimuksen tai teorianmuodostuksen perusteella – teoreettisen mallin opettajan tunteiden ilmaisemisesta. Aineiston pohjalta kehittämäni hahmotelma on kuitenkin syytä ymmärtää lähinnä käsitteelliseksi malliksi, joka on syntynyt nimenomaan tämän

tutkimuksen aineiston pohjalta.

Aineistolähtöisessä analyysissä aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ei pitäisi olla tekemistä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa. Fenomenologiseen perinteeseen liittyvät tutkimukset ovat hyviä esimerkkejä pyrkimyksestä tämältyyppiseen analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97.) Käytännössä taustalla on kuitenkin aina joukko erilaisia tekijöitä; jo pelkästään tutkimuksen tehtäväasetteluun on tutkijan esiymmärryksellä väistämätön vaikutus. Esiymmärrykseni taustalla ovat olleet erilaiset kokemukseni arjessa ja ammatissa sekä kirjallisuuden, koulutuksen ja kulttuurin vaikutus (vrt. Strauss & Corbin 1990, 41-43). Esimerkiksi tietämykseni tunteista vaikutti analyysiin; muun muassa empatia, tunneäly ja tunteensiirto olivat minulle ennestään tuttuja käsitteitä. Koin esitiedon merkityksen kuitenkin hyvin olennaiseksi, sillä sen kautta osasin lähestyä aineistoa riittävän asiantuntevasta näkökulmasta. Näitä em. tekijöitä käsittelin tutkimuspäiväkirjassani. Kirjasin päiväkirjaan ajatuksiani ja ennako-oletuksiani, jotta tutkimuksestani ei tulisi pelkästään aiempien ajatusteni löytämistä aineistosta. Silti on myönnettävä, että on vaikea arvioida, onko analyysi tapahtunut täysin tiedonantajen ehdoilla. (Vrt. Tuomi ym. 2002, 98.) Varton (1992a, 87) mukaan tutkittavaa kohdetta lähestytään yleensä tietyin ennakoasetuksin ja vaikka niistä oltaisiin tietoisia, ne ”värjättävät jokaisen havainnon, jolle tutkimus rakentuu”. (Emt., 87.) Tutkimuksen johdanto-osuudessa olen pyrkinyt kuvaamaan keskeisiä henkilökohtaisia ajatuksiani ja lähtökohtiani.

Strauss ja Corbin (1990, 23) painottavat induktiivisen päättelyn osuutta grounded theoryssa. Näyttää siltä, että grounded theorysta puhuttaessa induktiivisesta analyysistä voidaan puhua melko vapaasti (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2002, 98). Induktiivisen päättelyn onnistumista on kuitenkin arvioitu kriittisesti, eikä sen käyttö ole yksiselitteistä (Tuomi ym. 2002, 98). En itsekään voi sanoa, että päättelyni logiikka olisi ollut täysin induktiivista.

Straussin ja Corbinin (1990, 276) mukaan grounded theory -menettely on metodologia, jonka käyttö vaihtelee tutkimuskohteen, tarkoituksen, tutkimusprosessin aikana ilmenneiden sattumien (contingencies) sekä mahdollisesti myös tutkijan temperamentin, lahjojen ja puutteellisuuksien mukaan. Mielestäni grounded theory antoi analyysille selkeät linjat ja mahdollisti johdonmukaisen ja systemaattisen etenemisen. Grounded theory on kuitenkin etenkin aloittelijan käsissä haastava menetelmä ja sen varjopuolet

on myös myönnettävä. Rostila (1991, 75-78) on kuvannut grounded theoryn ongelmia muun muassa tulosten pätevyyden ja teoriapohjan sekä arkikäsitteiden ja sovellettavuuden näkökulmista. Nämä näkökulmat ovat huomionarvoisia, mutta haluaisin tähdentää, että tämän tutkimuksen aineiston pohjalta syntynyttä mallia ei olekaan tarkoitus ymmärtää vahvana teoreettisena puheenvuorona vaan pikemminkin väljänä käsitteellisenä hahmotelmana.

### 2.3 Analyysiasteleet

Aineiston analyysi lähti liikkeelle nauhoitettujen haastattelujen litteroinnista sekä havaintomuistiinpanojen ja tunnepäiväkirjan puhtaaksi kirjoittamisesta. Tein haastatteluista ja havaintomuistiinpanoista lyhennelmät, mikä helpotti aineiston pääsisältöjen jäsentämistä. Luin puhtaaksi kirjoitettua aineistoa useaan kertaan. Päiväkirjan tunteet taulukoin niiden esiintyvyyden ja voimakkuuden mukaan keskiarvoja laskien.

Tämän jälkeen lähdin jäsentelemään aineistoa omalla tavallani, joka ei kuitenkaan vienyt aineiston järjestelemistä pidemmälle. Ehdin jo ajatella, että aineistostani ei löydy mitään painokelpoista, tai minä en kykene sitä löytämään. Tässä vaiheessa aineiston käsittelyyn tuli tauko, sillä pidin välivuoden opinnoista ulkomailla. Viiveestä aineiston hankinnan ja analysoinnin välillä tuli pitkä, eikä se varmasti näin pitkänä ole suositeltavaa. Minun kohdallani tauko oli kuitenkin eduksi. Heti aineiston hankinnan jälkeen olin ajatellut saavani tutkimuksen nopeasti valmiiksi, mutta en kyennytkään näkemään aineistoa syvemmin, enkä malttanut todella pysähtyä sen äärelle. Välivuoden aikana sain aineistoon ja tutkimuksen tekemiseen riittävästi etäisyyttä. Palattuani olin taas uutta intoa täynnä ja pääsin nopeasti vauhtiin.

Palasin uudestaan aineiston äärelle "tutustuakseni" siihen jälleen, pyrkien hahmottamaan sitä kokonaisuuksina. Palasin myös menetelmäkirjojen äärelle ja ohjaajani vihjeestä perehdyin erityisesti grounded theoryyn, jonka pohjalta sitten jatkoin aineistoni tarkastelua. Aloin myös kirjoittaa tutkimuspäiväkirjaa, johon merkitsin tuntojani, ajatuksiani, ideoitani sekä seuraavien vaiheiden työtehtäviä (vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 48-49). Kirjasin muistiin myös ennako-oletuksiani (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 212), sillä tekstinä ne muuttuivat konkreettisemmiksi, tiedostetummiksi ja helpommin käsiteltäviksi.

Aloin tarkastella aineistoa systemaattisesti; sana sanalta, lause lauseelta, rivi riviltä, tilanne tilanteelta. Aloin löytää indikaattoreita – eli tekstikatkelmia, käyttäytymistä, toimintaa ja tapahtumia (vrt. Rostila 1991, 71) – ja vertailla niitä toisiinsa. Tämän vaiheen voisi rinnastaa Rostilan (1991, 69) käsite-indikaattorimalli-käsitteeseen, jota hän kuvaa Straussin pohjalta. Indikaattori saattoi olla esimerkiksi lause *"Lapset teki innokkaasti"* tai *"Ai ihanaa, että tulee viikonloppu"*, jonka alleviivasin. Ryhmittelin indikaattoreita (liite 7, kuvio 12) havaitsemieni samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien mukaan (vrt. Metsämuuronen 2003, 178, Rostila 1991, 69). Tässä vaiheessa aineisto alkoi jäädä mieleeni yksityiskohtaisemmin. Muistin jopa yksittäisiä lauseita tiettyihin aiheisiin liittyen. Päiväkirjasta aloin muistaa suurpiirteisesti, millaiset tilanteet ja tunteet liittyivät kuhunkin päivään. Tämä oli hyvin rohkaiseva havainto ja helpotti suuresti analyysia sen edetessä.

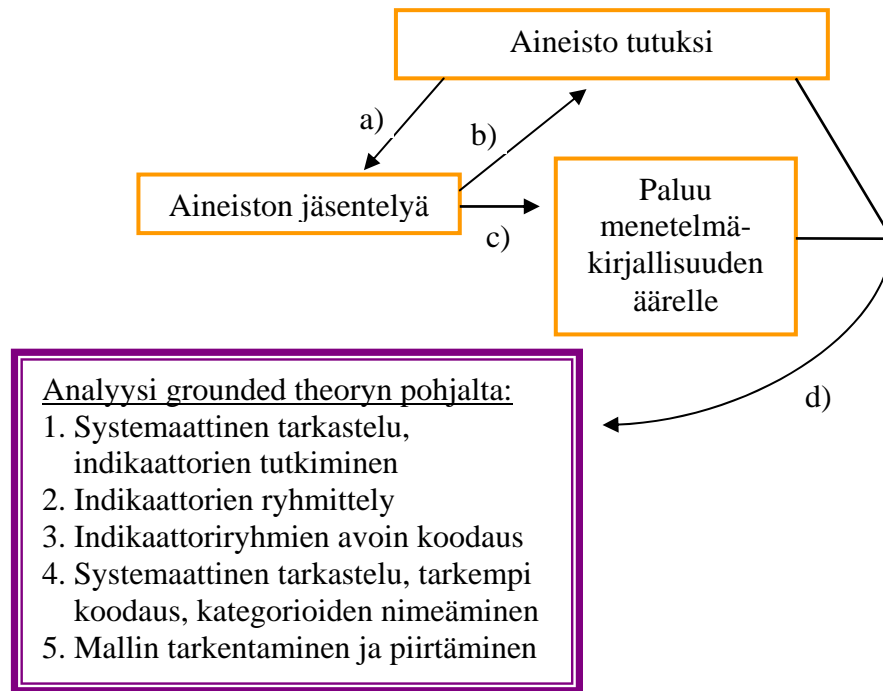
Ryhmiteltyäni indikaattoreita aihepiirien mukaan aloin hahmotella niille koodeja (vrt. Strauss 1990, 62). Aineistoa käsitellessäni havaitsin jokaisen indikaattorin ikään kuin sisältävän yleistä aihepiiriä syvemmän viestin. Sama indikaattori saattoi sisältää jopa useampia sisältöjä. Näiden viestien mukaan annoin indikaattoriryhmille koodin. Koodi saattoi olla esimerkiksi "Opetukseen liittyvät haasteet" tai "Opettajan ajatukset tunteista". Strauss (1990, 62) kutsuu tätä avoimeksi koodaukseksi - koodasin siis aineiston vapaasti ilman ennakkojäsennystä (vrt. Metsämuuronen 2003, 178; Rostila 1991, 71). Rostila (1990, 258) kuvaa tätä osuvasti: "On myös jatkuvasti kysyttävä, mistä käsitteestä tämä tai tuo yksityiskohta kertoo, minkä käsitteen tai sen ominaisuuden osoitus kyseinen tapahtuma on." Koodaus tuotti aineistoon sopivia käsitteitä, jotka olivat kuitenkin vielä alustavia (liite 7, kuvio12).

Aineistoa piti vielä kerran käydä systemaattisesti läpi, salapoliisimaisen tarkasti asettaen aineisto indikaattoreineen ikään kuin suurennuslasin alle. Tämän myötä koodaus tarkentui (vrt. Strauss 1990, 97, 117-118); pystyin ratkaisemaan kategorioiden nimet ja täydentämään niitä uusilla indikaattoreilla. Lopulta olin kahlannut aineiston niin perusteellisesti, etten löytänyt sieltä enää mitään uutta mihinkään kategoriaan, eli kategoriat saturoituivat (vrt. Metsämuuronen 2003, 178) ja alkoivat suunnata tutkimusta; pienet polut ja tiet alkoivat yhdistyä kahdeksi suuremmaksi valtatieksi (liite 7, kuvio 13). Täytyy kuitenkin muistaa, että kategoriat saturoituvat aina teoreettisesti (Silverman 2005, 90). Tässä vaiheessa koin suurta intoa, sillä aineistosta löytyi näkökohtia, joita en ollut osannut odottaa.

Koodaus ja kategorisointi ovat grounded theoryssa kriittinen vaihe. Tarvitaan kykyä asettua tutkimuskohteen ulkopuolelle ja käsitteellistää tutkimuskohde (Metsämuuronen 2003, 178). Tässä analyysin vaiheessa koin hyvin merkityksellisen aineiston "avautumisen" – aloin todella nähdä aineiston merkitykset enkä vain kirjoitettua tekstiä. Aineisto muokkaantui hyvin konkreettisiksi palasiksi – elementeiksi, jotka tallentuivat jonnekin mentaaliin rakenteisiini (vrt. Hitchcock ym. 1995, 173) ja joiden äärelle pystyin palaamaan mielessäni yhä uudelleen. Ala-, ylä- ja ydinkategoriat alkoivat muodostua johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi (liite 7, kuvio 14). Seuraava ote tutkimuspäiväkirjastani kuvaa tämän kokemuksen merkitystä minulle ja tutkimukselleni: *"Tuntuu kuin olisin laiturilla maaten kastanut käteni ensi kertaa järviveteen – aistinut sen liikkeen ja kosketuksen, pienellä pinta-alalla suuresta kokonaisuudesta... Aika näyttää, tipahdanko ihmetyksestä pinnan alle, räpiköinnin jälkeen kertomaan, että märkää se on... Vai onnistunko noukkimaan muutaman pisaran, hellävaroin – katsoen niiden välkettä auringossa, taltioimaan kaksi tai kolme kimallusta ja näyttämään ne muillekin..."*

Aloin löytää eri asioiden välillä suhteita ja nämä suhteet alkoivat liittyä suurempiin kokonaisuuksiin (kategorioihin). Näistä merkitysyhteyksistä piirsin lopullisen teoreettisen mallin. Tämän jälkeen kävin vielä kerran aineiston läpi pyrkien testaamaan mallin paikkaansapitävyyttä. (Vrt. Metsämuuronen 2003, 179.) Lopuksi muotoilin kaikki päiväkirjassa esiintyneet tunteet sekä Golemanin (1997) neljästä tunneryhmästä useimmin koetut tunteet sopiviksi taulukoiksi Excel-ohjelman avulla.

Kuvio 2 havainnollistaa tutkimukseni analyysiprosessin kulkua. Aineistoon tutustumisen ja sen intuitiivisen jäsentelyn jälkeen palasin siis uudelleen aineiston ja menetelmäkirjallisuuden äärelle. Sovelsin grounded theoryn pohjalta tutkimukseeni sopivat askeleet aineiston analysoimiselle ja kehitin opettajan tunteiden ilmaisemista kuvaavan mallin.



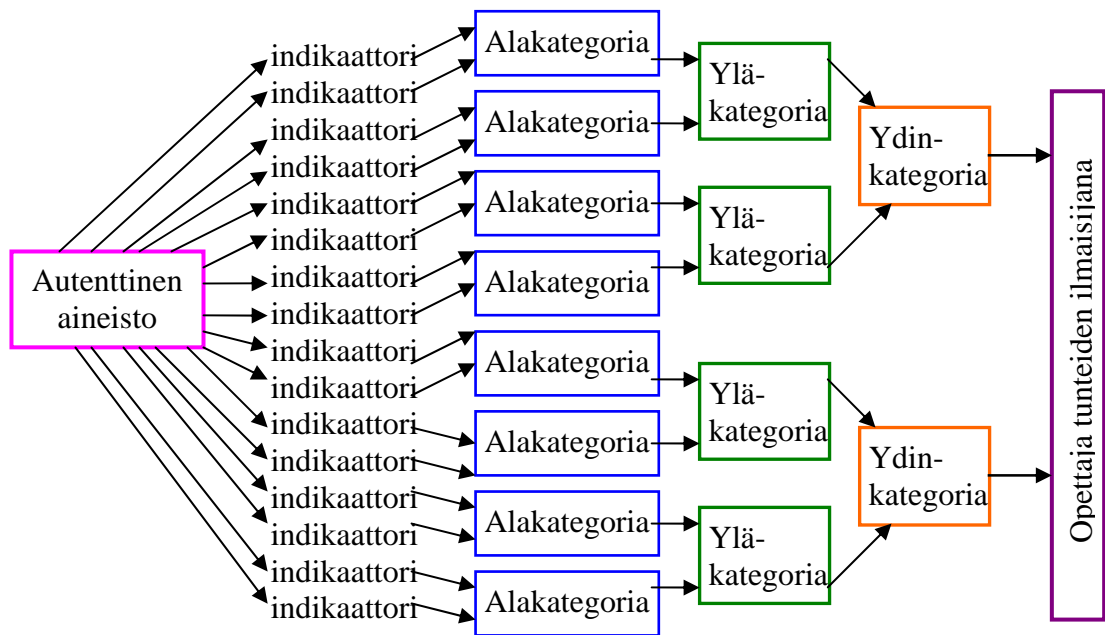
**Kuvio 2.** Tutkimuksen analyysiaskeleet.

Tutkimuksen löydöksenä opettajan tunneilmaisulle hahmottui kaksi päälinjaa: persoonakohtainen sekä ammatillinen tunteiden käsittely ja ilmaiseminen. Nämä päälinjat ja niiden rakentumisen esittelen luvuissa 3 ja 4. Taulukoissa 2a-8 esittelen, kuinka analyysi kulki yhtäältä indikaattoreista alakategorioihin, toisaalta alakategorioista yläkategorioihin ja siitä edelleen ydinkategorioihin. Taulukoiden numerot viittaavat siihen, mitkä alakategoriat kuuluvat saman yläkategorian alle; esimerkiksi taulukoiden 2a ja 2b alakategoriat ”koetut tunteet”, ”tunteiden vaihtelevuus”, ”tunteiden kesto” ja ”tunteiden voimakkuus” yhdistyivät samaan yläkategoriaan ”omakohtainen kokemus tunteesta”.

Valitsin taulukoihin esimerkinomaisesti vain muutamia indikaattoreita. Käytännössä alakategorioihin johtavia indikaattoreita on ollut enemmän. Ei ole kuitenkaan mielekästä esittää niitä kokonaisuudessaan raportin sujuvuuden kannalta.

Tulosten esittämisen logiikka noudattaa analyysin kulun periaatetta: pyrin kertomaan, kuinka kukin alakategoria muodostui ja kuinka nämä lopulta asettuivat sopivien yläkategorioiden alle ja siitä edelleen osaksi suurempaa kokonaisuutta, ydinkategoriaa.





**Kuvio 3.** Analyysin kulku indikaattoreista ydinkategorioihin.

Luvussa 3 esittelen opettajan persoonakohtaiseen tunneilmaisuun liittyvän päälinjan ja luvussa 4 ammatilliseen tunneilmaisuun liittyvän päälinjan. Lähden kertomaan alhaalta ylöspäin, kuinka indikaattoreista päästiin kategorioihin. Käytännössä analyysi ei kuitenkaan ole edennyt aivan näin systemaattisesti (liite 7). Aineistoa tarkastellessani ja alustavasti indikaattoreita ryhmitellessäni alakategorioita muodostui yhtäaikaisesti molempiin päälinjoihin liittyen. Vasta analyysin edetessä ja kahden päälinjan löytyessä alakategoriat löysivät oikean paikkansa. Tutkimustuloksen luettavuuden ja kokonaisuuden ymmärtämisen kannalta esittelen tutkimuksen kaksi päälinjaa kahtena erillisenä prosessina.

### **3 PERSONAKOHTAINEN TUNTEIDEN KÄSITTELY JA ILMAISEMINEN: LÖYDÖSTEN ENSIMMÄINEN PÄÄHAARA**

Analyysin lähtökohtina olivat grounded theoryn periaatteet, joita soveltaen lähestyin aineistoa. Tässä luvussa esittelen, mitä ensimmäinen opettajan tunneilmaisua koskeva päälinja – opettajan persoonakohtainen tunteiden käsittely ja ilmaiseminen – pitää sisällään.

#### **3.1 Omakohtainen kokemus tunteesta**

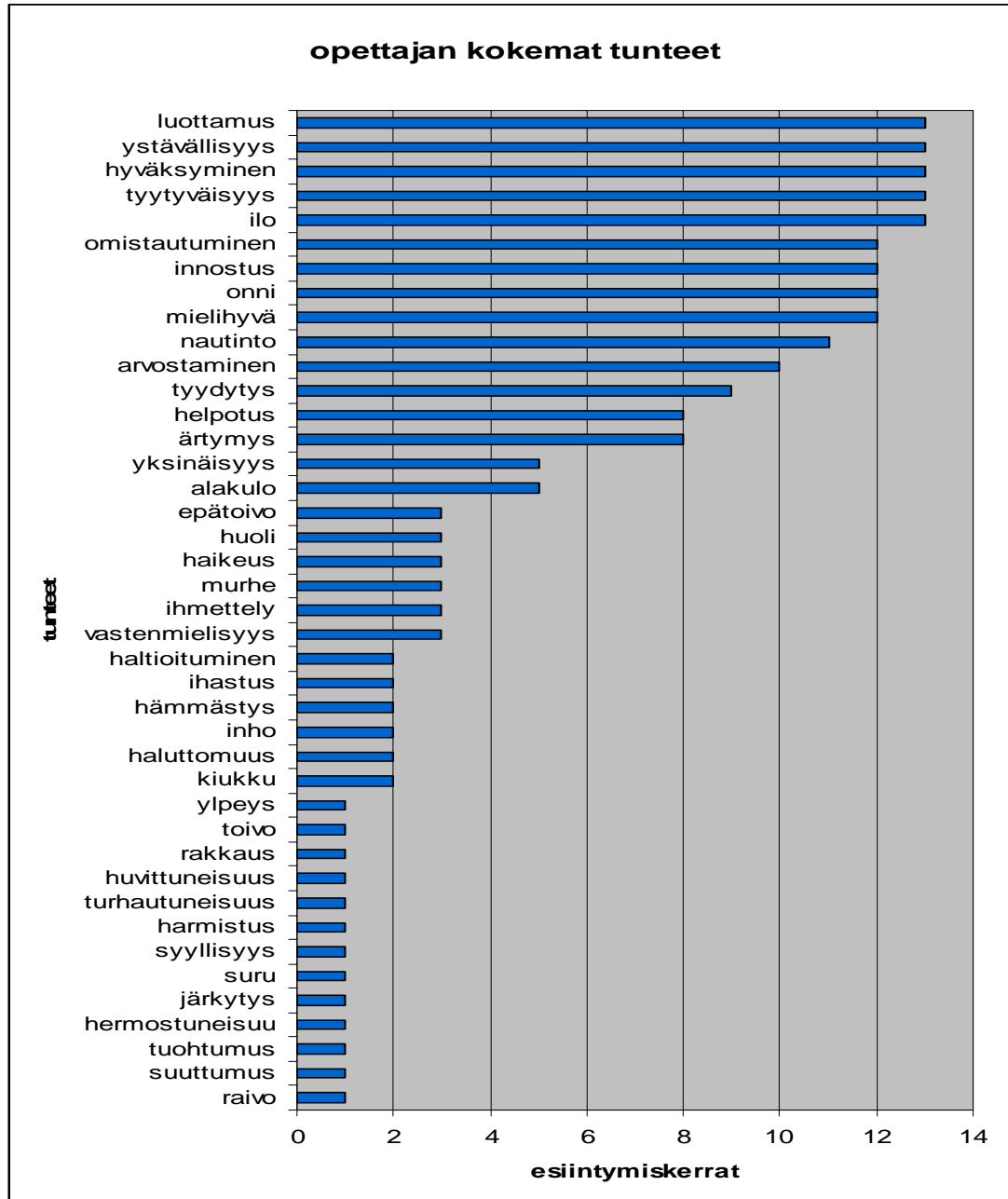
”Ihminen on kompleksinen ilmentymä kuten kaikki muukin elollinen.” (Varto 1992a, 43.) Ennen aineistosta nousseiden löydöksiä esittelyä on syytä edelleen huomioida tutkimuskohteeni kompleksisuus. Ensinnäkin tutkimukseen osallistunut opettaja on yksilöllinen ja ainutlaatuinen persoona, jolla on omakohtainen kokemusmaailmansa, historiansa, subjektiivinen maailmakäsityksensä, tapansa jäsentää asioita. Toiseksi tunteesta puhuttaessa on kyse hyvin henkilökohtaisesta, yksilöllisestä kokemuksesta. Se, miten esimerkiksi minä tutkijana koen lauseen ”olen tuntenut hieman iloa”, sisältää erilaisen värin ja vivahteen kuin tutkimukseen osallistuneen opettajan kokemus tuntea hieman iloa. En siis tutkijana voi täysin tietää, millaisena opettaja itse asiassa kokee ilmaissut ”hieman”, ”melko paljon” ja ”hyvin paljon”. Viime kädessä tunteen aidoin kokeminen on tapahtunut opettajan henkilökohtaisessa kokemusmaailmassa, jota toinen ihminen voi pohtia vain omien tunnekokemuksiensa pohjalta.

Tyypillistä opettajan työpäivissä ovat luokan tutut rutiinit ja tavat, mutta jokainen päivä kuitenkin on jollain tavalla erilainen. Tunnepäiväkirja-viikon opettaja määritteli suhteellisen tyypilliseksi työviikoksi, etenkin omien tunteidensa kannalta. Työpäivän ja -viikon aikana koetut tunteet vaihtelevat niin, ettei tyypillisiä tunteita voi nimetä. Työpäivää aloittaessa opettajalla ei ole mitään tiettyä tunnetilaa, vaan jokainen päivä alkaa erilaisin mielialoin. Työviikon aloittaminen tuntuu rasittavalta, mutta toisaalta kuitenkin kivalta. Perjantaina odotetaan mielihyvällä viikonloppua.

##### ***3.1.1 Opettajan tunteet ja niiden vaihtelevuus***

***Päiväkirja tunteiden kartoittajana.*** Opettajan kokemien tunteiden kirjo oli hyvin laaja; kaiken kaikkiaan opettaja koki 41 eri tunnetta. Tunteet jakautuivat niin, että maanantaina opettaja koki 26 eri tunnetta, tiistaina 23, keskiviikkona 24, torstaina 17 ja

perjantaina 27 eri tunnetta. Kuviossa 3 esittelen, mitä tunteita opettaja tunsi viikon aikana esiintymiskertojen mukaan. Syötin tiedot Excel-ohjelmaan ja muotoilin sen avulla kuvion.



**Kuvio 4.** Opettajan kokemat tunteet viikon aikana.

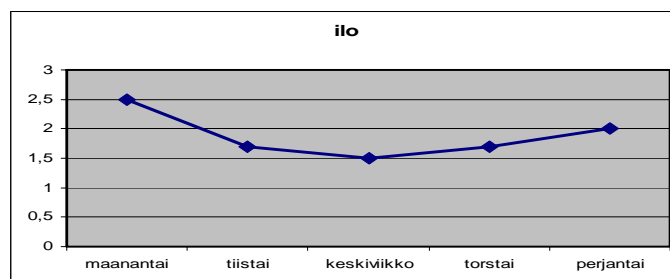
Opettaja tunsi myönteisinä koettuja tunteita selvästi useammin kuin ikävinä koettuja tunteita. Viikon ajan näyttäisi kestävän jonkinlainen myönteinen tunnetila, kun tarkastellaan esimerkiksi myöhemmin esiintyviä ilon ja ystävällisyyden viikkokäyriä. Kuitenkin ikävinä koettuja tunteita tuntiessaan opettaja koki ne usein melko voimakkaina. Tällaisia tunteita opettaja siis tuntee harvemmin, mutta tunteen kokemisen

hetkellä tunne koetaan melko voimakkaana. Tätä tulkintaa tukee se, että vaikka opettaja oli kirjannut useammin myönteisinä koettuja tunteita, hän kirjoitti ikävistä tunteista voimakkain ilmaisuin joka päivä vapaan kirjoittamisen osioon. Näihin tunteisiin liittyen opettaja oli myös kirjoittanut ajatuksiaan erilliseen liitteeseen.

Kuvioissa 5 - 8 esittelen neljä opettajan viikon aikana tuntemaa tunnetta. Valitsin kyseisiin viikkokäyriin Golemanin (1997) perustunteiden ryhmistä ne tunteet, joita opettaja tunsu eniten nautinnon, surun, rakkauden ja vihan tunneryhmistä. Häpeän, yllätyksen, inhon ja pelon tunneryhmistä koetut tunteet esittelen sanallisesti niiden vähäisen esiintyvyyden vuoksi.

Vastausvaihtoehdot koskien tunteen voimakkuutta jakautuivat Likertin asteikkoa mukaillen niin, että tunne, jota opettaja ei kokenut lainkaan sai arvon 0, tunne, jota opettaja koki hieman sai arvon 1, melko paljon koettu tunne sai arvon 2 ja hyvin paljon koettu arvon 3. Laskin koetuille tunteille keskiarvon, joiden mukaan laadin tunnekäyrät Excel -ohjelmalla. Voimakkaimpia tunteita olivat nautinnon ja rakkauden kokemiseen liittyvät tunteet. Tunteen kokeminen ei näyttäisi aina liittyvän niinkään viikonpäivään, vaan pikemminkin tunnepitoisiin tilanteisiin.

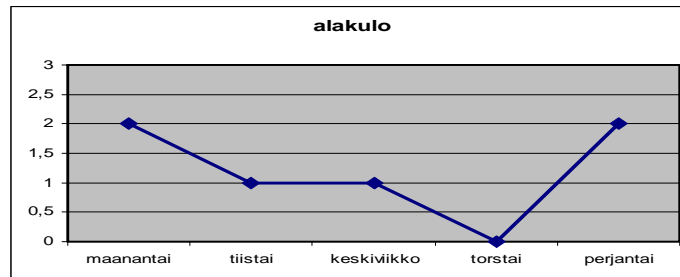
Nautinnon tunteista opettaja koki yhtä usein iloa ja tyytyväisyyttä. Ilon voimakkuuden keskiarvo oli kuitenkin suurempi, joten valitsin sen viikkokäyrään. Kuviota 5 voidaan lukea niin, että maanantaina ilon kokeminen oli voimakkainta, tiistaina ilon kokeminen hieman laski, keskiviikkona se oli matalimmillaan. Torstaina opettaja koki iloa yhtä paljon kuin tiistaina, eli hieman enemmän kuin keskiviikkona. Perjantaina ilon kokeminen taas voimistui. Opettaja tunsu iloa siis päivittäin.



**Kuvio 5.** Ilon viikkokäyrä.

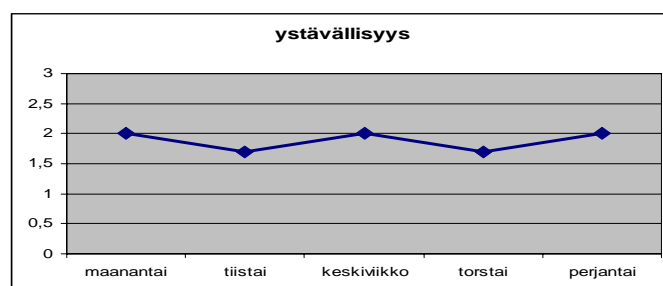
Surun tunteista opettaja tunsu eniten alakuloa. Alakulon kokeminen melko voimakkaana perjantaina ei liittynyt niinkään viikonpäivään, vaan tiettyihin kyseisenä päivänä oleviin

oppitunteihin. Tuolloin opettaja oli vuorovaikutuksessa hankalina kokemiensa oppilaiden kanssa. Yleisesti ottaen opettajalla oli hyvä mieli viikonloppua kohti mentäessä. Kuviota 6 voidaan lukea niin, että maanantaina ja perjantaina alakulun kokeminen oli voimakkainta, torstaina opettaja ei tuntenut alakuloa lainkaan. Tiistaina ja keskiviikkona opettaja tunsu alakuloa yhtä paljon molempina päivinä, mutta vähemmän kuin maanantaina ja perjantaina.



**Kuvio 6.** Alakulun viikkokäyrä.

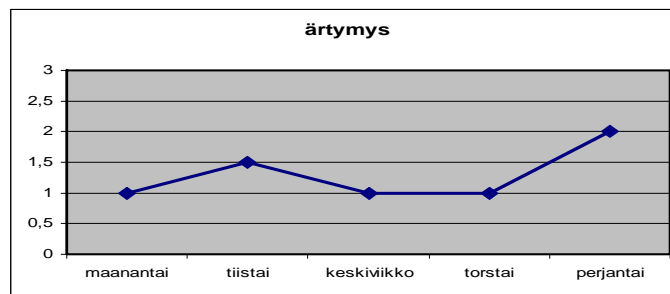
Rakkauden tunteista opettaja koki yhtä usein hyväksymistä, ystävällisyyttä ja luottamusta. Viikkokäyrään valitsin ystävällisyyden tunteen, jolla oli tunteen kokemisen voimakkuuden kannalta suurin keskiarvo. Kuviota 7 voidaan lukea niin, että opettaja tunsu ystävällisyyden tunnetta voimakkaimmin maanantaina, keskiviikkona ja perjantaina – yhtä paljon kunakin päivänä. Tiistain ja torstain ystävällisyyden kokeminen oli vain hieman matalampi kuin muina päivinä. Opettaja näyttäisi siis kokevan ystävällisyyttä suhteellisen tasaisesti läpi viikon.



**Kuvio 7.** Ystävällisyyden viikkokäyrä.

Vihan tunteista opettaja tunsu eniten ärtymystä. Kyseistä tunnetta opettaja koki päivittäin. Ärtymystä aiheuttivat esimerkiksi hankaluudet oppilaiden kanssa, kuten oppilaiden tottelemattomuus. Toisaalta myös erimielisyydet kollegoiden kanssa aiheuttivat ärtymystä. Kuviota 8 voidaan lukea niin, että matalimmillaan ärtymyksen kokeminen oli maanantaina, keskiviikkona ja torstaina. Tiistaina opettaja tunsu ärtymystä jonkin verran enemmän kuin edellä mainittuina päivinä. Perjantaina

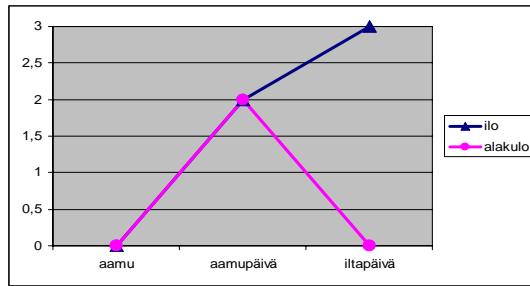
ärtymyksen tunteminen oli voimakkainta. Opettaja tunsi siis päivittäin ärtymistä.



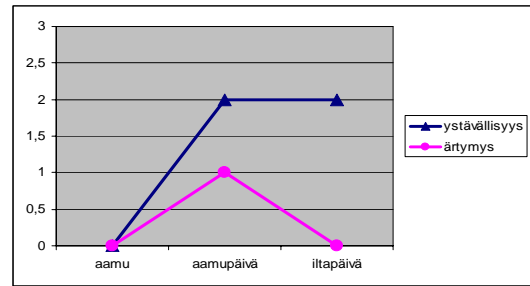
**Kuvio 8.** Ärtymyksen viikkokäyrä.

Pelon tunteista opettaja tunsi eniten huolestuneisuutta. Opettajalle aiheutti huolta esimerkiksi opettajien kesken tehtävä tärkeä päätös. Opettaja tunsi huolestuneisuutta maanantaina ja keskiviikkona. Inhon tunteista opettaja tunsi vastenmielisyyttä tiistaina, keskiviikkona ja torstaina. Vastenmielisyyden kokemiseen saattoi liittyä se, että opettaja koki työnsä toisinaan ylivoimaisen haastavaksi. Yllätyksen tunteista opettaja koki eniten ihmettelyä. Tiistaina opettaja tunsi ihmettelyn lisäksi myös hämmästyttä ja järkytystä. Tiistai-päivään opettaja oli liittynyt erillisen paperin, jolle oli kirjannut tuntojaan ihmetystä herättäneistä asioista. Tuona päivänä opettajaa mietitytti erityisesti tämänhetkiset opetukselliset haasteet luokkakokoon ja erityisopetuksellisiin tarpeisiin liittyen. Häpeän tunteista opettaja tunsi kerran syyllisyyttä maanantaina ja kerran harmistusta perjantaina. Päiväkirjasta ei käynyt ilmi, mihin tilanteeseen maanantaina koettu syyllisyys liittyi. Opettajan perjantaina koettu voimakas (vaihtoehto ”hyvin paljon”) harmistuksen tunne liittyi aamulla pidettyihin liikuntatunteihin. Oppilaat olivat olleet innottomia ja natisivat opettajalle.

Minua kiinnosti tunteiden vaihtelu myös yksittäisten päivien aikana sekä toisaalta viikon alussa ja lopussa. Nostin lähempään tarkasteluun ilon ja ärtymyksen sekä ystävällisyyden ja alakulon tunteet maanantaina ja perjantaina kuvioissa 9a – 10b. Maanantaina opettajaa ilostutti erityisesti oppilaiden innokkuus tekstiilityön tunnilla. Alakulo ja ärtymys liittyivät ainakin virka-asioita koskevaan opettajien kesken tapahtuvaan tilanteeseen. Kuvioita 9a ja 9b voidaan lukea niin, että viikon ensimmäisenä aamuna opettaja ei tuntenut näistä tunteista mitään. Aamupäivällä ilon, alakulon ja ystävällisyyden kokeminen oli yhtä voimakasta. Ärtymystä opettaja tunsi maanantai-aamupäivällä vain hieman. Lopputyöpäivänään opettaja tunsi hyvin paljon iloa sekä melko paljon ystävällisyyttä. Alakuloa ja ärtymistä opettaja ei tuntenut lainkaan lopputyöpäivänään maanantaina.

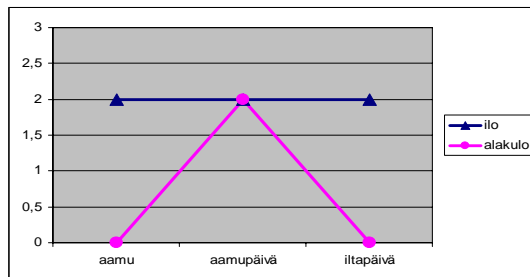


**Kuvio 9a.**  
Ilo ja alakulo maanantaina.

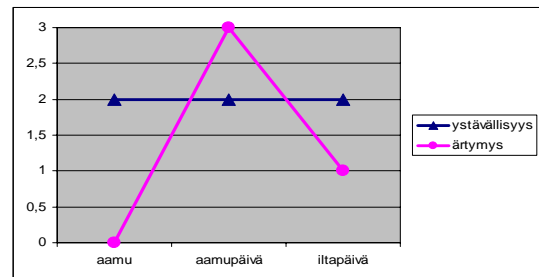


**Kuvio 9b.**  
Ystävällisyys ja ärtymys maanantaina.

Perjantaina ilon kokeminen liittyi muun muassa viikonlopun odotukseen. Toisaalta opettaja koki iloa ennen viimeistä luistelutuntia, mutta tunnilla ilmenneen oppilaiden ikävän käyttäytymisen myötä opettajan mieliala laski. Kuvioita 10a ja 10b voidaan lukea niin, että viikon viimeisenä aamuna opettaja koki melko paljon sekä iloa että ystävällisyyttä. Aamupäivällä opettaja tunsikin alakuloa melko paljon ja ärtymystä hyvin paljon. Iloa ja ystävällisyyttä opettaja tunsikin perjantai-aamupäivällä melko paljon. Lopputyöpäivänään opettaja ei tuntenut alakuloa lainkaan, mutta ärtymystä hän koki hieman. Iloa ja ystävällisyyttä opettaja koki melko paljon viikon viimeisenä lopputyöpäivänään. Iloa ja ystävällisyyttä opettaja tunsikin siis tasaisesti koko päivän ajan.



**Kuvio 10a.**  
Ilo ja alakulo perjantaina.



**Kuvio 10b.**  
Ystävällisyys ja ärtymys perjantaina.

Kiintoisa havainto oli se, että opettaja kokee hyvin monenlaisia tunteita lyhyellä aikavälillä. Opettaja kokee iloa ja ystävällisyyttä, mutta toisaalta myös ärtymystä ja alakuloa. Tunteita tunnetaan myös lomittain ja päällekkäin. Tunteet kulkevat usein ketjuna; yhdestä tunteesta seuraa toinen. Kuvioista voidaan myös nähdä, että ärtymyksen ja alakulon kokeminen oli aamupäivisin voimakkainta sekä viikon alussa että lopussa. Opettaja tunsikin iloa ja ystävällisyyttä lopputyöpäivänään sekä maanantaina että perjantaina.

*Havaintomuistiinpanot ja tunteiden vaihtelu sekä ilmaiseminen oppitunnilla.* Yhden

oppitunnin aikana havaitut tunteet näyttivät vaihtelevan hyvin nopeasti ja kestävän melko lyhyen ajan. Opettaja saattoi myös ilmaista samanaikaisesti useampaa tunnetta. Tässä mielessä kaikki havainnoidut oppitunnit muistuttivat toisiaan.

Kaikki oppitunnit alkoivat innostuksella ja ystävällisyydellä, mutta hetken kuluttua tunne vaihtui jo toiseksi. Toisaalta tunnit loppuivat hyvin erilaisiin tunteisiin. Yhdellä oppitunnilla ehtii tapahtua hyvin paljon ja opettaja siirtyy joustavasti tilanteesta toiseen. Myös tunteet vaihtuvat nopeassa tempossa jopa ääripäästä toiseen. Luokalle yleisesti puhuessaan opettaja osoitti yhtäältä innostusta ja ystävällisyyttä, toisaalta harmistusta ja ärtymystä.

















Havainnoidun työpäivän aikana tunteen tunnistamiseen vaikuttivat opettajan nonverbaalinen viestintä (kuten kasvojen ilmeet ja muut eleet), äänensävy sekä opettajan toiminta; mitä hän sanoi ja teki. Opettaja ilmaisi tunteitaan useimmiten vuorovaikutuksessa yhden oppilaan kanssa ja tuolloin tunne oli selvimmin nähtävissä sekä tunteiden kirjo laajempi.

Oppitunteja aloittaessaan ja ohjeita antaessaan opettaja osoitti mielihyvää, innostusta ja ystävällisyyttä hymyillen ja innostavalla äänensävyllä puhuen. Tuolloin hän oli luokan etuosassa oppilaisiin päin. Ärtymystä opettaja ilmaisi useimmiten silloin, kun oppilas ei usean neuvomisen jälkeen ymmärtänyt asiaa tai käyttäytyi sopimattomasti. Harmistusta opettaja koki muun muassa tilanteissa, joissa aiemmin opittu asia ei sujunut, oppilas ei kuunnellut ohjeita tai oppilaan työskentelyvälineet eivät olleet asianmukaisessa kunnossa. Eniten opettaja ilmaisi oppilaille ystävällisyyttä ja hyväksymistä hymyillen ja lempeällä äänensävyllä puhuen. Hyväksymistä ja ystävällisyyttä opettaja osoitti erityisesti yhtä oppilasta neuvoessaan.

***Tunteet vuorovaikutteisella oppitunnilla.*** Tarkastelin erityisesti vuorovaikutteisimmalla tunnilla esiintyneitä tunteita ja tunnepitoisia tilanteita. Oppiaineena oli äidinkieli ja työskentelymuotoina opetuskeskustelu, parityöskentely sekä itsenäinen työskentely. Tunnilla ilmeni kahdeksan eri tunnetta, jokainen niistä useaan kertaan. Taulukossa 1 on koottuna kaikki oppitunnilla ilmenneet tunteet, opettajan sijainti tunteen ilmaisemisen hetkellä sekä tilanteet, joissa tunteita ilmeni.



TAULUKKO 1. Vuorovaikutteisella oppitunnilla ilmenneet opettajan tunteet.

Tunne	Sijainti	Ilmaiseminen	Tilanteet
<b>Innostus</b>		iloinen äänensävy, hymy reipas ote	tunnin aloitus, ohjeet
<b>Ystävällisyys</b>	 	lämmin äänensävy, hymy kauniit sanat	neuvominen, ohjaaminen
<b>Hyväksyminen</b>	 	lämmin äänensävy, katse kosketus, kumartuminen	neuvominen, ohjaaminen
<b>Mielihyvä</b>	  	hymy, positiivinen palaute	oppilaat onnistuvat
<b>Ilo ja huvittuneisuus</b>		hymy, naurua	oppilas kertoo vitsin
<b>Yllätys</b>	 	kulmat nousevat, yllättynyt ilme, hymy	oppilas osasi odotettua enemmän
<b>Harmistus</b>	 	kulmat kurtussa, toruvat sanat	oppilaan tavarat kadoksissa
<b>Ärtymys</b>	  	kulmat kurtussa, suu supussa, tiukka äänensävy, ohjeet ärtyisästi	oppilas ei ymmärrä, monet oppilaat pyytävät neuvoa

Iloinen äänensävy ja reipas ote kertoivat innostuksesta tunnin alussa. Opettaja sanoi muutaman kannustavan ajatuksen tulevan oppitunnin tulevasta sisällöstä ja antoi toimintaohjeet. Tuntia aloittaessaan opettaja seisoi luokan etuosassa oppilaisiin päin.

Varsinaisen työskentelyn aikana opettaja näytti tuntevan hyvin monia tunteita. Neuvoessaan ja ohjatessaan oppilaita hän osoitti ystävällisyyttä hymyillen, lämpimällä äänensävyllä puhuen ja kauniita sanoja valiten. Näissä tilanteissa opettaja oli usein kahden kesken jonkun oppilaan kanssa tai hän oli luokan keskellä työskentelyä ohjaten. Ohjatessaan ja neuvoessaan opettaja osoitti myös hyväksyntää; hänen äänensävyensä oli lämmin, hän katsoi oppilaita silmiin, kosketti ja kumartui heidän tasolleen. Hyväksyntää opettaja ilmaisi oppilaiden kanssa kahden kesken tai pienissä oppilasryhmissä. Oppilaiden onnistuessa opettaja osoitti mielihyvää hymyilemällä ja antamalla positiivista, kannustavaa palautetta. Näissä tilanteissa opettaja oli kahden kesken oppilaan kanssa, luokan keskellä tai etuosassa oppilaisiin päin.

Tunnilla ilmeni myös monia ennalta arvaamattomia tilanteita, joissa opettajan tunnereaktio vaikutti hyvin spontaanilta. Esimerkiksi oppilaan kertoessa vitsin hän heittäytyi tilanteeseen iloisesti nauraen ja osoitti huvittuneisuutta. Tämä tunne jaettiin yhdessä koko luokan kanssa nauraen ja sitten taas paneuduttiin työn tekoon. Kun oppilas osasi enemmän kuin opettaja oli osannut odottaa, opettaja ilmaisi yllätyksen tunteen kulmia nostamalla ja hymyilemällä. Näissä tilanteissa opettaja oli joko kahden kesken oppilaan kanssa tai pienessä oppilasryhmässä.

Opettaja tunsi myös ikävinä koettuja tunteita. Kun oppilaan tavarat olivat kadoksissa, opettaja ilmaisi harmistusta; kulmat menivät kurttuun, äänensävy oli harmistunut ja sanavalinta toruvaa. Opettaja tunsi myös ärtymistä. Aikuisen silmin oli huomattavissa ja aistittavissa, että opettaja tietoisesti koetti hillitä itseään ja muotoilla lauseensa viisaasti. Ärtymistä opettaja tunsi silloin, kun eräs oppilas ei ymmärtänyt tehtävää ja muut oppilaat pyysivät kovaäänisesti apua samaan aikaan. Tällöin opettajan kulmat olivat kurtussa, suu supussa, äänensävy oli tiukka ja ärtyneisyys kuului ohjeiden antamisessa. Opettaja ilmaisi ärtyneisyyttä muun muassa oppilaiden kanssa kahden kesken ja luokan keskellä ollessaan. Ärtyneisyys oli ainoa tunne, jota opettaja ilmaisi myös selvästi yksinään ollessaan, luokasta pois päin kääntyen. Tuntia lopettaessaan opettaja näytti tietyllä tavalla koettavan kasata itsensä ja kaikesta tunnilla sattuneesta huolimatta osoittaa innostusta ja iloa uusien asioiden oppimisesta.

Tältä yhdeltä tunnilta mielenkiintoisimpana asiana tarkastelin sitä, että opettajan tunneilmaisu näytti luokkatyöskentelyssä liittyvän ensinnäkin pedagogiseen pohjaan, mutta se käsitti myös spontaanin, persoonakohtaisemman tavan reagoida tunnepitoisiin tilanteisiin. Opettaja näytti ilmaisevan tunteitaan siis yhtäältä hyvin harkiten ja tiedostaen, ja toisaalta hänen reaktionsa vaikutti hyvin spontaanilta tilanteesta riippuen. Tätä näkökohtaa käsittelemäni vielä myöhemmin kolmannessa ja neljännessä luvussa.

Taulukosta 2a ilmenee, kuinka päiväkirjasta ja haastatteluista löytyneet indikaattorit johtivat alakategorioihin ”Koetut tunteet” ja ”Tunteiden vaihtelevuus”. Analyysin kulun selventämiseksi on todettava, että tutkimuskysymykset ohjasivat taulukossa 2a esiintyvien alakategorioiden muodostamista. Alakategoriat olisivat löytyneet aineiston pohjalta ilman tutkimuskysymyksiäkin, mutta tässä kohtaa kysymykset ohjasivat aineiston tarkkailuani ohjatummiksi. Tässä vaiheessa en siis kokenut alakategorioiden löytämistä siinä määrin kuin myöhemmin, jolloin en osannut odottaa, mitä löytäisin.

Opettaja kuvasi kokemiaan tunteita monenlaisin tunnesanoin, mistä hyvä esimerkki on taulukon 2a tiistai-iltapäivän päiväkirjamerkintä. Tällainen hersyvä ja rehellinen tunteiden kuvaus kertoo hyvin siitä tunteiden kirjosta, jonka opettaja työssään kohtasi. Taulukon 2a maanantai-iltapäivän päiväkirjamerkintä on luettelo opettajan kokemista tunteista lopputyöpäivänään maanantaina. Päiväkirjan avulla sain myös selville, kuinka opettajan tunteet vaihtelivat työpäivän ja -viikon aikana. Tunteiden vaihtelevuudesta kertoivat myös useat opettajan kommentit, joista esimerkkinä mainittakoon taulukon 2a torstai-iltapäivän merkintä: ”*Koulupäivän päättymisen on aina helpotus kun kotona on omat lapset, kotityöt jne.*”

TAULUKKO 2a. Tunteet ja niiden vaihtelevuus. Indikaattoreista alakategorioihin.

INDIKAATTORI	ALAKATEGORIA
<p>P TI-ILTAPÄIVÄ <i>Toivo, ilo, innostus, halu, mielihyvä ja luottamus ja omistautuminen - - muuttuu hämmästyksen kautta alakuloon ja masennukseen, tuntuu epätoivoiselta - - tuntea kiukkua ja ärtymystä, vastenmielisyyttä, ahdistusta, hermostuneisuutta, järkytystä ja ihmettelyä sekä nöyryytystä...</i></p> <p>P MA-ILTAPÄIVÄ <i>mielihyvä, onni, ilo, helpotus, tyytyväisyys, ihastus, nautinto, innostus, haltioituminen, tyydytys, hyväksyminen, ystävällisyys, luottamus, syyllisyys, omistautuminen, arvostaminen</i></p>	Koetut tunteet
<p>H2 <i>Maanantaihan tökkii - - kuitenkin musta on kiva tulla, on kiva taas nähdä lapsia ja kuunnella niiden juttuja...</i></p> <p>H1...<i>mä olin toiveikas - - sit alko se natina, sit se lässähti.</i></p> <p>P TO-ILTAPÄIVÄ <i>Koulupäivän päättymisen on aina helpotus kun kotona on omat lapset, kotityöt jne.</i></p> <p>P PE-ILTAPÄIVÄ <i>Helpotus ja tyytyväisyys alkavat puskea läpi tehdyn työviikon päätteeksi.</i></p>	Tunteiden vaihtelevuus

### 3.1.2 Tunteiden kesto ja voimakkuus

Tunteiden kesto ja voimakkuus liittyvät tunteen kokemiseen henkilökohtaisella tasolla. On huomioitava, että nämä ominaisuudet koetaan yksilöllisesti, omakohtaisena kokemuksena. En varsinaisesti mitannut tunteiden kestoja – sellainen olisikin melko hankalaa toteuttaa, kun opettajan työ on nopeatempoista ja intensiivistä ja tunteita koetaan usein päällekkäin. Yksittäinen tunne ei kuitenkaan opettajan mukaan tavallisesti kestä kovin pitkään, kuten taulukon 2b lause ”*ne on hetkiä, ne tulee ja menee*” kertoo. Opettaja koki myönteisinä koettujen tunteiden kestävän pidempään, ikävinä koetut tunteet haluaa käsitellä nopeasti pois. Jos ikävinä koettuihin tunteisiin tarttuu, ne

vaikuttavat työn mielekkyyteen, oppilaisiin ja oppimiseen. Oppilaiden kanssa koetut ikävät tunteet menevät päivän kuluessa ohi, eikä opettaja jää niitä miettimään. Kollegoiden kanssa koetut ikävät tunteet jäävät mieleen pidemmäksi aikaa ja ne on hankalampi selvittää. Opettajan sanoin: ”*Ei ne mee samalla lailla ohi.*”

Tunteen kokeminen on voimakkuudeltaan erilainen tilanteesta riippuen. Voimakkuutta on kuitenkin vaikea määritellä; jokainen tilanne on hyvin yksilöllinen, kuten taulukon 2b lauseesta ”*se riippuu niin tilanteesta*” voidaan ymmärtää. Ikävinä koetut tunteet opettaja koki jopa voimakkaampina kuin monet myönteisinä koetut tunteet – vaikka ikäviä tunteita opettaja tunsi harvemmin. Esimerkiksi tuohtumus, huoli, harmistus ja turhautuminen olivat voimakkaimpina koettuja tunteita keskiarvon perusteella. Seuraavaksi voimakkaina koettuja tunteita olivat raivo, suuttumus, kiukku, inho, hermostuneisuus, suru ja hämmästys. Kuitenkin näitä tunteita koettiin melko harvoin.

TAULUKKO 2b. Tunteiden kesto ja voimakkuus. Indikaattoreista alakategorioihin.

INDIKAATTORI	ALAKATEGORIA
H2 <i>Ne on hetkiä, ne tulee ja menee.</i> H2 <i>Tilanteet menee niin hirveen nopeesti... se asia käsitellään ja se jää niinkun sinne taakse.</i> H2 <i>Ei ne (voimakkaasti koetut tunteet kollegojen kanssa) mee samalla lailla ohi.</i>	Tunteiden kesto
H1 <i>Se riippuu niin tilanteesta.</i> <i>...joku - - saattaa ärsyttää hirveesti ja - - joku - - on aivan häkerryttävän ihana... Ne on ne huiput...</i>	Tunteiden voimakkuus

### 3.2 Kokemus itsestä tuntevana persoonana

Tässä yhteydessä on syytä huomioida, että persoonasta puhuessani tarkoitan sellaisia henkilökohtaisia ominaisuuksia, jotka opettaja kokee merkittäviksi puhuttaessa tunteista ja niiden ilmaisemisesta. Ei siis ole kyse esimerkiksi luonteenpiirteistä, vaan opettajan henkilökohtaisesta kokemuksesta itsestä tunteisiin liittyen.

#### 3.2.1 Kokemus itsestä tunteiden käsittelijänä ja ilmaisijana

Opettajan tunteiden ilmaisemisen taustalta näyttäisi löytyvän myös jollain tapaa jäsentynyt käsitys itsestä tuntevana ja tunteitaan käsittelevänä ja ilmaisevana ihmisenä. Tällaisen käsityksen olemassa oloon viittaa esimerkiksi taulukon 3a päiväkirjamerkintä

”ärsyyntymiseni myös näkyy: komennan, ääni muuttuu, ilme kiristyy”. Käsitukseen itsestä tunteiden kannalta liittyy ensinnäkin ajatus itsestä persoonallisena tunteiden ilmaisijana. Toiseksi taustalla on myös käsitys omasta tunneälykkyydestä ja tunnetaidoista. Tutkimukseeni osallistuneella opettajalla vaikutti olevan melko eriytynyt tapa jäsentää tunteisiin liittyviä asioita. Tällainen jäsenyisyys tuli ilmi sekä haastatteluissa että päiväkirjan sivuilla, kuten taulukosta 3a voidaan huomata. Esimerkiksi lause ”*enhän mä voi tehdä niin, että vatkaisin niitä vanhoja*” kertoo opettajan tunteiden säätelytaidoista. Lause sisältää myös viestin opettajan näkemyksiin ja arvoihin liittyvästä tunneilmaisun perustasta, joka tulee esille taulukossa 3b.

Tunteitaan opettaja ajattelee ja käsittelee erityisesti silloin, kun tunnetila on erityisen voimakas. Arjen tohinassa tunteita tulee ja menee ja opettaja käsittelee ne melko nopeasti. Omiin henkilökohtaisiin asioihin liittyvät tunteet vaikuttavat omaan oloon, mutta niiden ei saa opettajan mukaan antaa häiritä opetustyötä eikä niitä voi siirtää oppilaille, kuten ilmenee taulukon 3a lauseesta ”*jos on jotain omia murheita ni eihän semmosia sitte tuo julki*”. Myös tämä näkökohta on tunnetaitoisuutta. Tunneäly liittyy myös seuraavassa pääluvussa esille tuleviin tunneilmaisun pedagogisiin ulottuvuuksiin.

TAULUKKO 3a. Kokemus itsestä tunteiden käsittelijänä ja ilmaisijana.  
Indikaattoreista alakategoriaan.

INDIKAATTORI	ALAKATEGORIA
<p>H2 Tietysti <u>omat asiat</u>, et jos on jotain <u>omia murheita</u>, ni <u>eihän semmosia sitte tuo julki</u> – ne ei kuulu tänne.</p> <p>P TO-ILTAPÄIVÄ <u>...ärsyyntymiseni</u> myös <u>näkyy</u>: <u>komennan, ääni muuttuu, ilme kiristyy jne.</u></p> <p>H2 <u>...positiiviset tunteet kantaa</u> - - <u>ikävät jutut haluaa mahdollisimman nopeesti hoitaa pois alta</u> - - <u>Enhän mä voi tehdä niin, että vatkaisin niitä vanhoja</u> - - <u>pitää yrittää</u> - - <u>mennä eteenpäin.</u></p>	<p>Kokemus itsestä tunteiden käsittelijänä ja ilmaisijana, tunneälykkyyys</p>

### 3.2.2 Näkemykset tunteiden ja niiden ilmaisemisen merkityksestä

Tunteiden ilmaisemiseen näyttävät vaikuttavan myös ne ajatukset ja näkemykset, joita opettajalla on tunteita ja niiden ilmaisemista koskien. Jälleen on huomioitava, että tällaiset näkemykset ovat ajatuksia, joihin vaikuttavat muun muassa yksilön elämän historia kansallisine ja perhe-kulttuureineen sekä erilaiset elämän kokemukset, jotka ovat vaikuttaneet arvomaailman kehittämiseen.

Opettajan näkemykset näyttävät liittyvän niihin arvostuksiin, joita hänellä on. Se, mitä opettaja pitää ja kokee tärkeänä, vaikuttaa siihen, kuinka hän suhtautuu tunteisiin ja niiden ilmaisemiseen. Tutkimuksen opettajalla oli melko selkeät näkemykset tunteiden ilmaisemisesta. Taulukon 3b jälkimmäinen sitaatti on oiva esimerkki siitä aitoudesta ja ilmaisun rikkaudesta, jota opettaja osoitti ja jonka kautta hän toi julki näkemyksensä tunteista ja tunteiden ilmaisemisesta. Tutkimukseen osallistuneen opettajan mukaan tunteita saa ja pitää ilmaista – se on tärkeää esimerkiksi työskentelyn kannalta, kuten taulukon 3b lause ”*ihan oman työn kannalta, ei saa unohtaa niitä*” kertoo. Toisaalta näiden näkemysten mukaan käyttäytyminen on opettajan mukaan käytännössä vaikeaa esimerkiksi silloin, kun tunneilmaston sallivuus on kehittynyt sellaiseksi, että tietyt tunteet ovat hyväksytympiä kuin toiset (vrt. luku 4.2.1).

TAULUKKO 3b. Näkemykset tunteiden ja niiden ilmaisemisen merkityksestä. Indikaattoreista alakategoriaan.

INDIKAATTORI	ALAKATEGORIA
<p>H2 <u>...jos joku asia jää kaivelemaan ja vaivaamaan (kollegoiden kanssa) niin se pitää selvittää - - ihan oman työn kannalta, ei saa unohtaa niitä.</u></p> <p>H2 <u>...välillä tulee sellanen olo et mä voisin kuristaa sut, eihän sitä voi sanoo, eikä niin voi tehdä, mut jokaisel on oikeus tuntee ne tunteet. Et jos mä rupeen kieltämään, et ei mulle tuu koskaan semmosta tunnetta - - silloin on jossain ehkä jotain vikaa. - - Pitäs uskaltaa tuntee ja ilmasta. Et ei tarvii sitä ikihymyä olla päällä.</u></p>	<p>Näkemykset tunteiden ja niiden ilmaisemisen merkityksestä</p>

### 3.2.3 Merkittäviksi koetut ominaisuudet ja tilannetekijät

Merkittävinä tunneilmaisuun liittyvinä tekijöinä opettaja näki erilaisten tilannetekijöiden vaikutuksen. Tällaisia voivat olla esimerkiksi sairastumiset, kuten taulukosta 3c ilmenee: ”*et jos on kipeenä tai puolikuntosena töissä - - niin kaikki ne vaikuttaa, totta kai*”. Puolikuntoisena opettaja ei ole oikein oma itsensä, mutta se, miten tämä seikka vaikuttaa tunteiden ilmaisuun, ei käynyt ilmi aineistostani. Ehkä opettaja on silloin väsyneempi ja huonotuulisempi kuin tavallisesti ja näin ollen myös tunteiden ilmaiseminen on erilaista. Myös yksityiselämään liittyvät murheet saattavat painaa mieltä ja vaikuttaa tunteisiin. Taulukon 3c lauseisiin ”*mää en oo aamuihminen*” ja ”*iltapäivällä - - mä oisin ihan erilaisessa vireessä*” perustuen myös vireyteen liittyvät asiat ovat merkityksellisiä opettajan tunteiden kannalta. Esimerkiksi aamu-unisuus vaikuttaa siihen, miten ensimmäiset oppitunnit sujuvat tunteiden näkökulmasta, kuten

seuraava taulukon 3c päiväkirjamerkintä osoittaa: ”*Olen aamuisin melko väsynyt, mikä latistaa aamun tunnelmaa.*” Tässä kohdassa analyysia on syytä jälleen huomioida, että nämä merkittäviksi koetut ominaisuudet ja tilannetekijät nousivat yksittäisen opettajan merkitys- ja kokemusmaailmasta. Toisen opettajan kohdalla merkittäviksi koetut seikat olisivat toisenlaisia. Kuitenkin voidaan olettaa, että jokaisella opettajalla on jonkinlaisia henkilökohtaisia omaan elämänsä maailmaansa liittyviä merkittäviä tunteisiin ja niiden ilmaisemiseen vaikuttavia seikkoja.

TAULUKKO 3c. Merkittäviksi koetut ominaisuudet ja tilannetekijät.  
Indikaattoreista alakategoriaan.

INDIKAATTORI	ALAKATEGORIA
<p>H1 <i>Mää en oo aamuihminen. Must on painajaismaista et mun liikuntatunti on aamulla kaheksasta kymmeneen. Mä en tykkää ollenkaan siitä... Jos ois iltapäivällä - - mä oisin ihan erilaisessa vireessä.</i></p> <p>P TI-AAMU <i>Olen aamuisin melko väsynyt, mikä latistaa aamun tunnelmaa.</i></p> <p>H2 <i>...sit totta kai kaikki omat, et jos on kipeenä tai puolikuntosena töissä tai on kotona murheita, niin kaikki ne vaikuttaa, tottakai.</i></p>	<p>Merkittäviksi koetut ominaisuudet ja tilannetekijät</p>

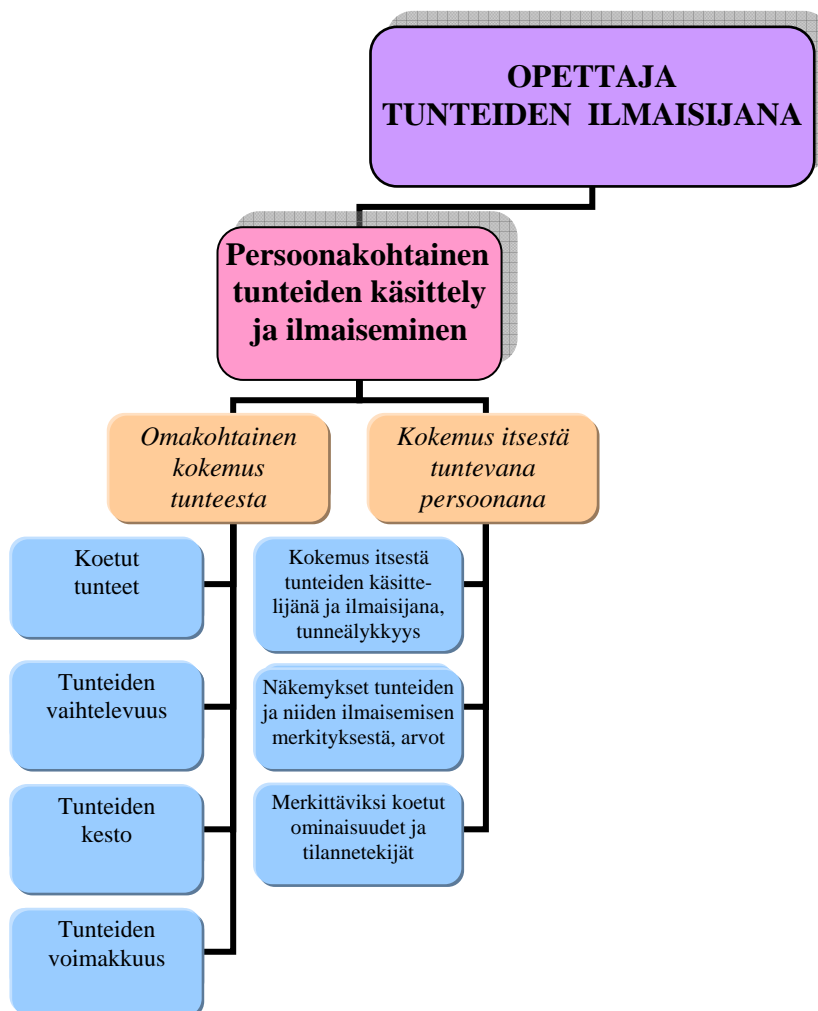
Tässä analyysin vaiheessa opettajan tunneilmaisua koskevan ensimmäisen päälinjan alakategoriat saturoituivat: aineistosta ei löytynyt mitään uutta alakategorioihin liittyvää. Niinpä oli tarkoituksenmukaista ratkaista alakategorioiden lopulliset nimet ja pohtia niihin liittyviä yläkategorioita. Alakategorioiden sisältöjen perusteella vertailin niitä yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien mukaan. Näin ylempien kategorioiden nimet syntyivät luontevasti; omakohtainen kokemus tunteesta sekä kokemus itsestä tuntevana persoonana. Taulukosta 4 ilmenee, miten yläkategoriat rakentuivat persoonakohtaiseen tunteiden käsittelyyn ja ilmaisuun liittyville alakategorioille.

TAULUKKO 4. Persoonakohtainen tunteiden käsittely ja ilmaiseminen.  
Alakategorioista yläkategorioihin.

ALAKATEGORIA	YLÄKATEGORIA
Koetut tunteet	Omakohtainen kokemus tunteesta
Tunteiden vaihtelevuus	
Tunteiden kesto	
Tunteiden voimakkuus	
Kokemus itsestä tunteiden käsittelijänä ja ilmaisijana, tunneälykyys	Kokemus itsestä tuntevana persoonana
Näkemykset tunteiden ja niiden ilmaisemisen merkityksestä	
Merkittäviksi koetut ominaisuudet ja tilannetekijät	



Tässä yhteydessä on mielekästä esittää lopullisen mallin ensimmäinen päälinja hierarkkisenä kaaviona (kuvio 11). Ensimmäisenä laajana alueena opettajan tunneilmaisun taustalta löytyi siis persoonakohtainen tunteiden käsittely ja ilmaiseminen. Persoonakohtaiseen tunteiden käsittelyyn vaikuttavat sekä omakohtainen kokemus tunteesta että kokemus itsestä tuntevana persoonana. Omakohtaiseen kokemukseen tunteesta liittyvät ne tunteet, joita opettaja kokee, koettujen tunteiden vaihtelevuus, kesto ja voimakkuus. Opettajan kokemus itsestä tuntevana persoonana käsittää kokemuksen itsestä tunteiden käsittelijänä ja ilmaisijana, tunneälyllisenä olentona. Arvot ja näkemykset tunteiden ja niiden ilmaisemisen merkityksestä suuntaavat osaltaan opettajan tunneilmaisua. Myös opettajan merkittäviksi kokemat ominaisuudet ja tilannetekijät vaikuttavat tunteisiin ja niiden ilmaisemiseen.



**Kuvio 11.** Opettaja tunteiden ilmaisijana.  
Persoonakohtainen tunteiden käsittely ja ilmaiseminen.

## 4 AMMATILLINEN TUNTEIDEN KÄSITTELY JA ILMAISEMINEN: LÖYDÖSTEN TOINEN PÄÄHAARA

Opettajan tunneilmaisun taustalla vaikuttavaksi ensimmäiseksi päälinjaksi muotoutui siis opettajan persoonakohtainen tunteiden käsittely ja ilmaiseminen. Analyysiprosessissa opettajan ammatillisuus alkoi hahmottua toiseksi omaksi alueekseen opettajan tunneilmaisua koskien. Tässä luvussa esittelen, mitä opettajan ammatillinen tunteiden käsittely ja ilmaiseminen analyysin perusteella pitää sisällään.

### 4.1. Pedagoginen kokemus tunteesta

#### 4.1.1 Tunnekasvatuksellinen tietoisuus

Kasvatuksellisuus tunteiden ilmaisemisessa viittaa siihen, että opettajan tunteiden hallinta ja ilmaiseminen on tietoista ja pedagogisesti perusteltua. Opettaja tietää, miten hän saa ja ei saa käyttäytyä tunteidensa kanssa – tähän viittaa esimerkiksi lause taulukossa 5a: *”eihän sitä tietenkään niinku sillä täydellä paatoksella - - mut että silleen hillitysti”*. Tämä näyttäisi pohjautuvan yhtäältä pedagogiseen intuitioon; intuitiiviseen tietoon siitä, millainen tunnekäyttäytyminen sopii opettajalle luokassa. Toisaalta pohjalla on tietoinen pedagoginen ajatus tunteiden ilmaisemisesta. Pedagogisuus tunteiden ilmaisemisessä on pohjana sille, miten opettaja ilmaisee tunteitaan oppilaiden kanssa, kuten taulukosta 5a käy ilmi: *”pitää yrittää myönteisesti niinkun nähdä – koska koko ajan lapset kasvaa ja kehittyy ja oppii”*. Pedagogisen perustan myötä opettajan tunneilmaisuus saa myös kasvatuksellisia ulottuvuuksia. Opettajan tunneilmaisun kautta oppilaat saavat palautetta käyttäytymisestään, tietoa siitä, mikä on hyväksyttävää ja mikä ei.

Näyttää siltä, että opettaja vaikuttaa myös luokan tunneilmastoon ja hänen käyttäytymisensä tulee siksi olla pedagogisesti johdonmukaista. Tunnejohtajana hän näyttää vaikuttavan siihen, mitä tunteita luokassa voi ilmaista ja miten niitä voi ilmaista. Opettaja on vastuullinen kantamaan oppitunnin kulkua, mutta hän kannattelee myös luokan tunneilmapiiriä. Tähän liittyy esimerkiksi taulukossa 5a esiintyvä opettajan päiväkirjamerkintä: *”Yritän olla innostuneempi ja pirteämpi kuin todellisuudessa olen – lasten tähden!”* Näillä seikoilla on selvä yhteys myös tunneälykkyyteen, joka liittyy opettajan persoonakohtaisiin seikkoihin. Näin ollen opettajan tunneilmaisuun liittyvät

osatekijät eivät olekaan erillisiä palasia, vaan toisiinsa liittyviä ja vaikuttavia alueita.

TAULUKKO 5a. Tunnekasvatuksellinen tietoisuus. Indikaattoreista alakategoriaan.

INDIKAATTORI	ALAKATEGORIA
<p>H2 ...hän <u>näkee</u>, et näin ei saa toimia, <u>ope on vihanen</u>.            ...välitön <u>palautte</u> tulee heille siitä            ...pitää <u>yrittää myönteisesti</u> niinkun nähdä – koska koko ajan lapset <u>kasvaa ja kehittyy ja oppii</u>. Eihän sitä tietenkään niinku sillä täydellä päätöksellä - - mut että silleen <u>hillitysti...</u></p> <p>P TI-AAMU <u>Yritän olla innostuneempi ja pirteämpi kuin todellisuudessa olen – lasten tähden!</u></p> <p>HA Ope <u>yrittää piristää</u> hieman alakuloista ilmapiiriä <u>puhumalla iloisesti ja innostavasti.</u></p>	<p>Tunnekasvatuksellinen tietoisuus</p>

#### 4.1.2 Pedagoginen empatia

Ajatus pedagogisesta empatiasta nousi esille omana alueenaan opettajan tunteiden ilmaisemisessa. Pedagoginen empatia viittaa siihen, että opettajan empatian osoittaminen on tietoista – tietoisesti valittua suhtautumista oppilaaseen. Kävi ilmi, että opettaja valitsee empaattisen tavan suhtautua ja toimia, vaikka sisällä myllertäisi tunteita, joista päällimmäisenä ei suinkaan välttämättä ole hyväksyminen ja rakkaus. Todellisuudessa opettajaa saattoi jopa ärsyttää ja harmittaa oppilaan osaamattomuus. Pedagogista empatiaa osoittaessaan opettaja valitsee siis tietoisesti tunteiden säätelyn keinoin myötätunnon osoittamisen ja kannustamisen omista tuntemuksistaan ja ajatuksistaan riippumatta. Tällöin opettaja ajattelee yhtäältä oppilaan tarvetta siitä, että joku uskoo häneen ja auttaa vaikeiden tunteiden kanssa. Toisaalta pedagoginen perusta ohjaa opettajan empatiakykyä oppilaan oppimista koskevien ongelmien voittamiseksi. Se ei siis kohdistu vain oppilaan tunnemyrskyjen selvittämiseen vaan edelleen oppilaan ohjaamiseen opiskeltavan aineksen parissa.

Pedagogista empatiaa tarvitsevat erityisesti oppilaat, joilla on vaikeuksia oppimisessa, mistä opettajan lause taulukossa 5b kertoo: ”Sitä hyväksymistä tarvii hirveesti, koska tääl on paljon heikkoja oppilaita.” Pedagoginen empatia on myötätuntoista kanssakäymistä ja suhtautumista oppilaaseen huomioiden hänet kokonaisvaltaisesti oppimis- ja kasvuprosessin subjektina. Opettaja kohtaa oppilaan ymmärtäen häntä kokonaisvaltaisesti – tämän lähtökohdat, ominaisuudet ja olosuhteet huomioiden. Henkisellä-, tunnetasolla, kohtaaminen ilmenee oppilaan tunteiden jakamisena,

opettajan puolelta oppilaan tunteiden ymmärtämisenä ja säätelynä. Pedagogiseen empatiaan liittyvät vahvasti myös omien tunteiden säätelyn taidot; opettaja joutuu siirtämään syrjään omia tunnetarpeitaan sekä kielteisenä kokemiaan tunteita. Empaattisessa kohtaamisessa etusijalla on oppilas ja hänen tarpeensa.

Näyttäisi siis siltä, että opettaja on pedagogista empatiaa toteuttaessaan saattanut tällaisen tunneälyyn ja personaan liittyvän ominaisuuden, empatian, pedagogisen toimintansa alaisuuteen ja ohjaukseen. Pedagogisessa empatiassa opettaja on ottanut käyttöön tunnetaitonsa tietoisesti. Hän käyttää kykyään empatiaan – empaattiseen käytökseen ja suhtautumiseen – pedagogisena lapsen auttamisen keinona. Tunnepitöisen tuen kautta opettaja saattaa hänet ongelmatilanteen yli.

TAULUKKO 5b. Pedagoginen empatia. Indikaattoreista alakategoriaan.

INDIKAATTORI	ALAKATEGORIA
<p>H1 <i>Sitä hyväksymistä tarvii hirveesti, koska tääl on paljon heikkoja oppilaita.</i></p> <p>H1 <i>...vaatii - - välittömän palautteen ja kannustuksen. Et hyvä, että tee näin ja jatka ja...</i></p> <p>HA <i>Ope kannustaa erityisesti niitä, joilla on vaikeuksia. Ope: "No katotaan yhdessä. Kyllä se siitä." Jälkeenpäin hän kertoi, että se on itse asiassa tietoista – itsellä saattaa sisällä myllertää ihan toisenlaiset tunteet.</i></p>	Pedagoginen empatia

#### 4.1.3 Pedagoginen kompetenssi

Pedagoginen kompetenssi koskee tässä yhteydessä tunteiden yhteyttä opettajan tietoisuuteen ja tuntemukseen itsestä pedagogisena osajana. Tunnekokemukset näyttäisivät vaikuttavan ensinnäkin niihin käsityksiin, joita opettajalla on omasta pätevydestään ja millaisena hän kokee itsensä aineenhallinnan ja opetusmenetelmien hallinnan kannalta. Tätä kuvastaa opettaja ajatus taulukossa 5c: "...lapset natisee - - et oonko mä sit huono opettaja". Tuntemukset heijastuvat välittömänä palautteena opettajan kokemusmaailmaan. Tunteesta syntyneet ajatukset itsestä voivat ainakin hetkellisesti olla melko voimakkaita. Se, miten pysyvinä tunteista johtuneet ajatukset itsestä säilyvät opettajan identiteetti-rakenteissa, ei selvinnyt tutkimusaineistostani. Voidaan kuitenkin olettaa, että tunnepitöisillä kokemuksilla on merkitystä ja ne voivat säilyä ainakin tunnemuistojen tasolla pitkään.

Toiseksi tunnekokemukset ovat mukana pedagogisessa päätöksenteossa; ne kertovat opettajalle onnistumisista sekä tarpeesta muuttaa opetusta. Tunteitaan tarkkailemalla opettaja voi saada tietoa, sujuuko opetus hyvin, vai olisiko tarpeen muuttaa pedagogisia ratkaisuja. Opettajan lause taulukossa 5c ilmentää tätä hyvin: ”...*tilanne, se on aiheuttanu mulle tunteen, ni kyl mä mietin että mites nyt sitte mennään.*” Näihin tilanteisiin liittynee myöskin luokassa tapahtuva tunteensiirto; opettaja saattaa tuntea itsessään oppilaan tuntemia tunteita. Näin ollen opettaja voisi kyetä tuntemaan, miten oppilaat kokevat oppimistilanteen. Tunteensiirto tulee esille myös seuraavassa alaluvussa.

TAULUKKO 5c. Pedagoginen kompetenssi. Indikaattoreista alakategorioihin.

INDIKAATTORI	ALAKATEGORIA
<p>H1 ...<i>kun lapset tekee innokkaasti, niin se on sit selkee palaute mulle.</i></p> <p>P TO-KESKIPÄIVÄ <i>Lapset työskentelivät mukavasti, opetus sujui, mistä seurasi positiiviset tunteet.</i></p> <p>H2 ...<i>se hyvinolon tunne tulee siitä, että näkee kun lapset osaa ja oppii.</i></p> <p>H2 ...<i>tilanne, se on aiheuttanu mulle tunteen, ni kyl mä mietin että mites nyt sitte mennään.</i></p> <p>H12 ...<i>lapset natisee - - minusta se tuntuu kauheen murheelliselta - - et oonko mä sit huono opettaja, kun mä en saa siitä - - sellasta elämystä</i></p>	<p>Pedagoginen kompetenssi</p>

#### ***4.1.4 Tunnepitöiset tilanteet ja tunteensiirto oppilaiden kanssa***

Opettaja tuntee erilaisia tunteita jatkuvasti ja nopeastikin tunteesta toiseen vaihtuen. Erityisiä tunnepitöisiä tilanteita oppilaiden kanssa ovat riitatilanteet, tottelemattomuus ja innottomuus. Taulukossa 5d opettajan päiväkirjamerkintä on oiva tunnepitöinen kuvaus tällaisesta tilanteesta: ”*Ärsyynnyn, kun oppilaat vetkuttelevat välitunnille menossa. Komennan useampaan kertaan. Rasittavaa!*” Tutkimukseen osallistunut opettaja koki tällaiset tilanteet emotionaalisesti raskaina.

Erityisiä tunnepitöisiä tilanteita ovat myös onnistumiset ja tilanteet, joissa opettaja havaitsee tapahtuneen oppimista. Nämä tilanteet tuovat opettajalle tyydytystä ja mielihyvää. Oppilaiden aktiivisuus, innokkuus ja onnistuminen ovat tekijöitä, jotka myös vaikuttavat opettajan tunnetiloihin myönteisesti – kuten päiväkirjamerkintä

taulukossa 5d kertoo: ”*Luokka on motivoitunut - - mikä nostaa minunkin intoani.*” Tällaisten onnistumisen kokemusten voidaan olettaa olevan merkityksellisiä opettajalle. Näyttää siltä, että luokassa tunteet siirtyvät, niitä myös jaetaan ja niitä koetaan yhdessä (ks. maanantain päiväkirjamerkintä taulukossa 5d). On todettava, että päättelyyni tunteensiirron esiintymisestä koulussa vaikutti myös esitietoni: tunteensiirtoja esiintyy kaikissa ihmissuhteissa (mm. Isokorpi 2004, 187). Tunteiden siirtymistä, transferenssia, näyttäisi tapahtuvan molempiin suuntiin; oppilailta opettajalle sekä opettajalta oppilaille. Tunteiden siirtymisen merkitystä voidaan pohtia pedagogisen päätöksenteon kannalta sekä opettajan itsetuntemuksen ja tunnetaitojen kannalta. Pedagogisessa päätöksenteossa opettajan kokemat oppilaiden tunteet voivat olla viestinä opetuksen onnistuneisuudesta. Opettajan tunnetaitoisuus vaikuttaa siihen, kuinka hän osaa käsitellä ja tunnistaa sekä omat tunteensa että kokemansa oppilaiden tunteet.

TAULUKKO 5d. Tunnepitoiset tilanteet ja tunteensiirto oppilaiden kanssa.  
Indikaattoreista alakategoriaan.

INDIKAATTORI	ALAKATEGORIA
<p>HA <i>Ope näyttää <u>ärsyntyneeltä</u>, kun monet ”huutaa” apua yhtä aikaa</i></p> <p>P KE-ILTAPÄIVÄ <i>Ärsyynnyn, kun oppilaat vetkuttelevat välitunnille menossa. Komennan useampaan kertaan. <u>Rasittavaa!</u></i></p> <p>P MA-ILTAPÄIVÄ <i><u>...ruokimme toinen toisemme onnentunteita.</u></i></p> <p>P KE-AAMU <i>Luokka on motivoitunut - - mikä <u>nostaa minunkin intoani.</u></i></p> <p>H1 <i>...kun lapset natisee - - ja valittaa, niin sillon tottakai se latistaa omaa tunnelmaa.</i></p>	<p>Tunnepitoiset tilanteet ja tunteensiirto oppilaiden kanssa</p>

#### 4.1.5 Opetukselliset haasteet

Opetukselliset haasteet näyttävät liittyvän olennaisesti siihen, millaisia tunteita opettaja kokee työtä tehdessään ja miten hän suhtautuu työhönsä. Edelleen on kuitenkin huomioitava, että on kyse yksittäisen opettajan kokemusmaailman merkityksistä. Jokaisen opettajan voidaan ajatella kohtaavan haasteita työssään, mutta se, miten haasteellisuus näyttäytyy tässä yhteydessä, perustuu yhden opettajan kokemukseen. On huomioitava, että opettajuuteen kuuluu oma kehitystiensä ja kriisivaiheensa, eikä tähän tutkimukseen osallistuneen opettajan ajatuksia voida tarkastella niin moniulotteisesti tutkimuksen luonteesta johtuen (kyse ei ole esimerkiksi elämäkerrallisesta

tutkimuksesta).

Taulukon 5e opettajan sitaattia lainaten opettajan työhön kuuluu ”*niin hirveen monta asiaa, et välillä tuntuu että miten sitä jaksaa*”. Erityisen voimakkaita tunteita tutkimukseen osallistunut opettaja koki opetuksen erityispedagogisia haasteita koskien (ks. tiistain päiväkirjamerkinnot taulukossa 5e). Opettaja koki olevansa näiden haasteiden keskellä melkein yksin. Tavoitteenmukaista olisi kyetä huomioimaan jokainen oppilas yksilöllisesti, mutta käytännössä sen toteuttaminen on hankalaa, kun luokalla on useita erityistarpeita vaativia oppilaita. Tutkimukseen osallistuneen opettajan mukaan koulutuksen antamat eväät eivät riitä tämänhetkiseen luokanopettajan työhön. Näillä haasteilla on siis vaikutus opettajan tunnemaailmaan ja sen kautta tunteiden ilmaisuun.

TAULUKKO 5e. Opetukselliset haasteet. Indikaattoreista alakategorioihin.

INDIKAATTORI	ALAKATEGORIA
<p>H2 <i>...niin hirveen monta asiaa , et välillä tuntuu että miten sitä jaksaa.</i></p> <p>P TI-ILTAPÄIVÄ <i>...erityisopetukseen kuuluvia oppilaita integroidaan ilman - - tukijärjestelmiä... Kuitenkin - - tulisi kasvattaa ja opettaa yksilöllisesti...</i></p> <p>H1 <i>...oppilaat on hirveen eritasosia - - tarttee sitä eriyttämistä niin hirveesti.</i></p> <p>P TI-KESKIPÄIVÄ <i>...edelleen hämmästyin miten yksinkertaiset ohjeet ja tehtävät ovat joillekin - - AINA niin vaikeita. Siitä seuraa - - jopa epätoivoinen olo.</i></p>	Opetukselliset haasteet

#### 4.2 Kollegiaalinen kokemus tunteesta

Ajattelen opettajan kuuluvan sekä paikalliseen opettajayhteisöön että universaalimpaan opettaja-joukkoon. Kollegiaalisuus liittyy siis tässä yhteydessä siihen, että opettaja kokee olevansa yksilö sekä paikallisessa että koko Suomen käsittävässä opettajien joukossa. Sana viittaa myös työyhteisöllisyyteen ja ammattikunnallisuuteen – opettajalla on sekä paikallinen että universaalimpi kollegajoukko, johon hän liittyy. Tämä ajatus liittyy kokemukseen itsestä opettajana. Kollegiaalinen kokemus tunteesta on tunnepitoinen kokemus itsestä yksittäisenä opettajana muiden opettajien joukossa. Siihen vaikuttavat vallitsevat yhteiskunnalliset sekä paikalliset (työyhteisölliset ja kunnalliset) odotukset ja haasteet opettajan professionille sekä paikallisen työyhteisön

tunneilmaston sallivuus.

#### ***4.2.1 Opettajien keskinäisen tunneilmaston sallivuus***

Opettaja näyttää tunteensa helpommin ja aidommin oppilaille kuin kollegoilleen. Opettajien kesken tunteita ilmaistaan rajoitetusti. Oppilaiden kanssa sattuneet ikävät tunnekokemukset kerrotaan, mutta iloa ja onnistumisen kokemuksia ei niinkään tämän opettajan kokemuksien mukaan jaeta (vrt. taulukko 6a). Saattaa käydä niin, että opettaja on aika yksin tällaisten tunteittensa kanssa. Sellaiset voimakkaasti kielteisinä koetut tunteet, jotka liittyvät oppilaisiin, ovat sallittuja ja ne jaetaan. Silloin kollegat ovat ”samalla puolella”. Tilanne on toinen silloin, kun kielteisinä koetut tunteet liittyvät toisiin kollegoihin – tunneilmasto ei enää olekaan niin salliva (ks. taulukon 6a maanantain päiväkirjamerkintä). Vastaavasti omia onnistumisen kokemuksiin liittyviä tunteita ei voida kertoa vapaasti. Tutkimukseen osallistuneen opettajan kokemuksen mukaan omien oppilaiden kehumisesta seuraa kateutta – iloon ei saa toivottua vastakaikua kuin muutamilta tai joltakin työtoverilta (ks. taulukko 6a). Näyttäisi siltä, että opettajien kesken muodostuu äänenlausumattomia tunnekäyttäytymisen sääntöjä.

Ajattelen, että tunteista puhuttaessa on aina läsnä se ulottuvuus, jossa ihmisen yksilöllisyys sekä yhteisöllisyys kohtaavat. Voidaan olettaa, että opettajien keskinäisen tunneilmaston sallivuus liittyy opettajien tunteiden ilmaisuun, mutta ei voida olettaa, että kaikilla kouluilla opettajien keskinäisen tunteiden ilmaisun sallivuus olisi samanlainen kuin tutkimukseeni osallistuneen opettajan kokemus. Ei voida edes olettaa, että tämän opettajan kaikki työtoverit näkisivät tunneilmastoon ja työyhteisöön liittyvät seikat samalla tavalla. On kysymys yksilöllisen opettajan kokemuksesta.



TAULUKKO 6a. Opettajien keskinäisen tunneilmaston sallivuus.  
Indikaattoreista alakategoriaan.

INDIKAATTORI	ALAKATEGORIA
<p>P MA-ILTAPÄIVÄ ...voimakkaiden, varsinkin negatiivisten tunteiden <u>ilmaisu ei ole oikein sallittua.</u> joten purin hammasta ja <u>peitin tunteeni. Sisällä myllersi!</u></p> <p>H2 Jos joku oppilas on - - käyttäytynyt huonosti - - ne alkaa papattaa siitä, puuskahtaa sen... Tavallaan <u>huojentaa</u> - - mieltään, purkaa sen pahan olon tunteen...</p> <p>H2 ...joku kovasti <u>kehuu</u> - - kuinka mul on hyviä oppilaita - - Se <u>aiheuttaa kateutta.</u> Tulee niin <u>kauheeta närää...</u> On ehkä joku työtoveri - - mut ei voi kaikille...</p>	<p>Opettajien keskinäisen tunneilmaston sallivuus</p>

#### 4.2.2 Tunnepitoiset tilanteet kollegoiden kanssa

Voimakkaimmat ikävät tunnekokemukset tapahtuvat opettajan mukaan kollegoiden kanssa, kuten taulukosta 6b ilmenee: ”et kaikkein suurinta ärsytystä aiheuttaa nää aikuisten väliset asiat, ei niinkään lapset”. Ikävät tilanteet on hankalampi selvittää kollegojen kuin oppilaiden kanssa. Opettaja sanoi palaavansa asiaan toisinaan vasta muutaman päivän päästä. Ei ole helppoa lähestyä tällaisia tilanteita, sillä jo pelkästään valta-asetelma on erilainen.

Tunteiden kannalta haastavia tilanteita kollegoiden kanssa ovat erilaiset päätöksentekoon liittyvät tilanteet – esillä on usein monia vahvoja mielipiteitä ja näkemyksiä ja läsnä on eri ihmisten henkilökohtaiset kokemusmaailmat taustatekijöineen ja tunteineen. Myös ääneen lausumaton tieto epävirallisista valtasuhteista vaikuttaa opettajien keskinäiseen tunteiden ilmaisemiseen. Oletettavasti myös kollegoiden kesken tapahtuu tunteensiirtoa, vaikkei tutkimukseni aineisto antanutkaan mahdollisuuksia siihen perehtymiseen.

Korostaisin jälleen tutkimukseen osallistuneen opettajan kokemusten yksilöllistä ja ainutlaatuista luonnetta. Kollegoiden tunnepitoisia tilanteita on jokaisella koululla päivittäin, mutta tässä yhteydessä esitetyt näkökohdat perustuvat yhden opettajan luonnehtimiin kuvauksiin. Tässäkään kohden tällä tutkimuksella ei ole pohjaa tarjota tarkkaa ja yleistettävää tietoa opettajakollegoiden välisistä tunnepitoisista tilanteista. Sen sijaan tutkimuksen valossa voidaan todeta, että tällaisia tunnepitoisia tilanteita kollegoiden välillä esiintyy ja niillä on vaikutuksensa yksilöopettajan tunnemaailmaan.

TAULUKKO 6b. Tunnepitoiset tilanteet kollegoiden kanssa.  
Indikaattoreista alakategoriaan.

INDIKAATTORI	ALAKATEGORIA
<p>H2 ...<i>et kaikkein suurinta ärsytystä aiheuttaa näitä aikuisten väliset asiat, ei niinkään lapset.</i></p> <p>P MA-ILTAPÄIVÄ ...<i>meidän täytyi tehdä tärkeä päätös. Koin hyvin negatiivisia tunteita, koska mielestäni ei tullut tehtyä oikeaa ratkaisua.</i></p> <p>H2 ...<i>sit enemmän, kun aikuisten kanssa sit käsitellään näitä... on aina sit näitä valtakysymykset ja kaikki tällaiset.</i></p>	<p>Tunnepitoiset tilanteet kollegoiden kanssa</p>

#### 4.2.3 Ammattikunnalliset haasteet, odotukset ja velvoitteet

Tässä yhteydessä ammattikunnalla käsitetään ensinnäkin paikallinen työyhteisö sekä toiseksi laaja suomalaisten opettajien joukko – siis kokonaisuudessaan se ammattiryhmä, johon yksilöopettaja kuuluu. Yhteiskunnallisissa puitteissa yksilöopettajalla on tietyt lakisääteiset velvoitteet, joita hän toteuttaa paikallisen työyhteisön kanssa. Opettajalle asetetaan haasteita ja tehtäviä, joista hänen odotetaan suoriutuvan (ks. taulukko 6c). Nämä varsinaisen opetustyön ulkopuolelle kuuluvat velvollisuudet opettaja koki raskaina ja ne olivat herättäneet paljon ikävinä koettuja tunteita. Opettajan sanoin virka-asiat ”*latistivat tunnelmaa*” (ks. taulukko 6c). Opettaja joutuu jatkuvasti miettimään voimavarojensa jakamista, ja virka-asioiden hoitaminen tuntuu hänestä lähes ylivoimaiselta. Kuitenkin on jälleen huomioitava, että tämänkin seikan taustalta löytyy useita yksilöllisiä vaikutteita, jotka eivät ole tutkijan nähtävissä. Ei voida olettaa, että jokainen opettaja kokee virka-asioiden hoitamisen yhtä raskaaksi, sillä jokaisen opettajan kokemusmaailma ja erilaiset elämän osatekijät ovat yksilöllisiä. Lienee kuitenkin syytä pohtia, onko asianmukaista, että opettaja kokee työhönsä liittyvät velvoitteet tässä mittasuhteessa.

TAULUKKO 6c. Ammattikunnalliset haasteet, odotukset ja velvoitteet.  
Indikaattoreista alakategoriaan.

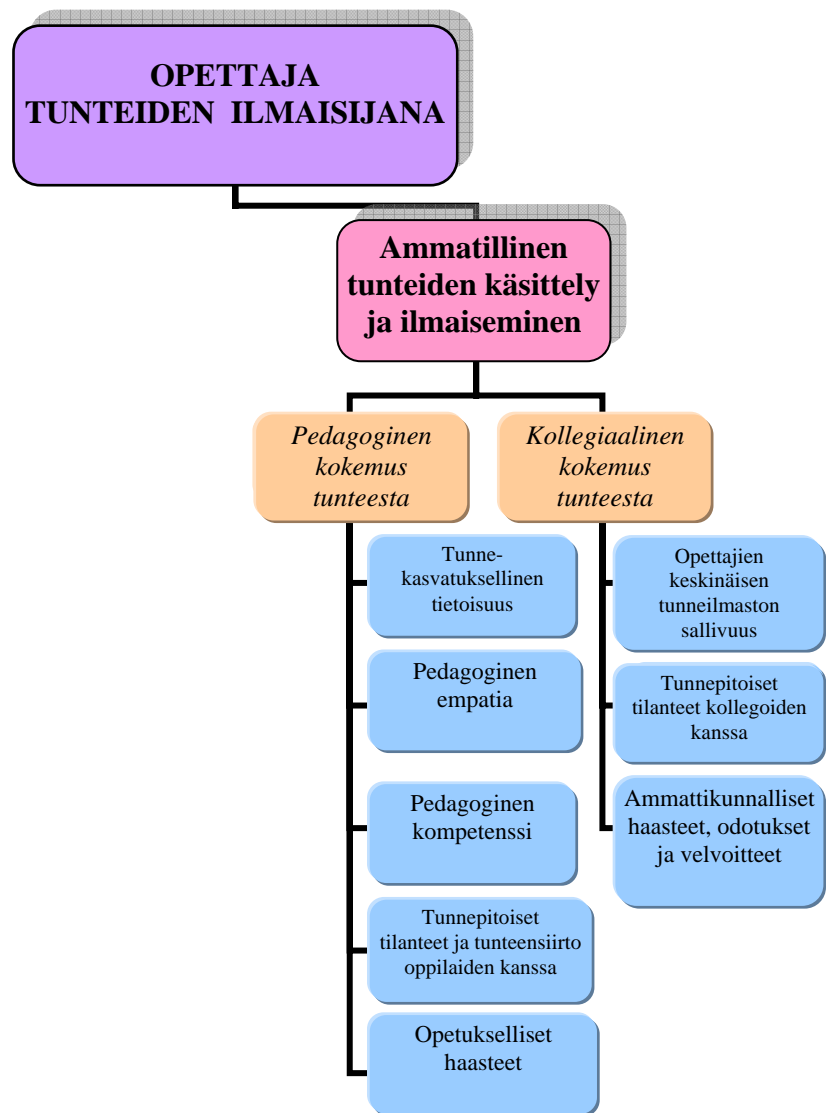
INDIKAATTORI	ALAKATEGORIA
<p>P MA-ILTAPÄIVÄ ...mutta <u>virka-asiat</u>, ns. ”<u>aikuisten asiat</u>” aiheuttivat työmotivaation laskun ja <u>latistivat tunnelmaa</u>.</p> <p>H2 ...niitten lasten kanssa aina pärjää, mutta sit kun on <u>kollegat...</u> Se on vaikeempaa.</p> <p>P KE-ILTAPÄIVÄ ...puolikas veso. Olin hyvin <u>haluton</u>, <u>samojen asioiden edestakainen</u> vaikutus ei motivoi vaan <u>turhauttaa!</u> - - Olen opettaja, en byrokraatti!</p>	<p>Ammattikunnalliset haasteet, odotukset ja velvoitteet</p>

Tässä vaiheessa analyysia opettajan tunneilmaisua koskeva toinen päälinja muotoutui. Aineisto ei tarjonnut enää mitään uutta alakategorioihin ja niiden sisältöjä vertailemalla ryhmittelin ne kahteen aihepiiriin liittyen. Ylempien kategorioiden nimiksi muodostui luontevasti pedagoginen sekä kollegiaalinen kokemus tunteesta. Taulukko 7 esittelee, miten alakategoriat asettuivat yläkategorioiden alle.

TAULUKKO 7. Ammatillinen tunteiden käsittely ja ilmaiseminen.  
Alakategorioista yläkategorioiden.

ALAKATEGORIA	YLÄKATEGORIA
Tunnekasvatuksellinen tietoisuus	Pedagoginen kokemus tunteesta
Pedagoginen empatia	
Pedagoginen kompetenssi	
Tunnepitoiset tilanteet ja tunteensiirto oppilaiden kanssa	
Opetukselliset haasteet	Kollegiaalinen kokemus tunteesta
Opettajien keskinäisen tunneilmaston sallivuus	
Tunnepitoiset tilanteet kollegoiden kanssa	
Ammattikunnalliset haasteet, odotukset ja velvoitteet	

Opettajan tunneilmaisun taustalta löytyi siis toisena laajana alueena ammatillinen tunteiden käsittely ja ilmaiseminen (ks. kuvio 12). Ammatillista tunteiden käsittelyä ovat sekä pedagogisiin että kollegiaalisiin seikkoihin liittyvät kokemukset tunteesta. Pedagogisia tunnekokemuksen sisältöjä ovat ensinnäkin tunnekasvatuksellinen tietoisuus ja pedagoginen empatia, jotka liittyvät läheisesti oppilaan kasvun ja oppimisen tukemiseen. Tunteiden ja pedagogisen kompetenssin yhteys vaikuttaa osaltaan opettajan ammatillisen tunteiden käsittelyn ja ilmaisemisen taustalla. Tunteet oppilaiden kanssa sekä opetukselliset haasteet liittyvät myös opettajan pedagogiseen kokemukseen tunteesta. Tunteet kollegoiden kanssa, opettajien tunneilmasto sekä ammattikunnalliset haasteet, odotukset ja velvoitteet puolestaan vaikuttavat opettajan kollegiaalisen tunnekokemuksen taustatekijöinä.



**Kuvio 12.** Opettaja tunteiden ilmaisijana.  
Ammatillinen tunteiden käsittely ja ilmaiseminen.

## 5 OPETTAJA TUNTEIDEN ILMAISIJANA: YHTEENVETOA LÖYDÖKSISTÄ

Tämän tapaustutkimuksen pyrkimyksenä oli ymmärtää, selittää ja mallintaa opettajan tunteita ja niiden ilmaisemista. Havainnoinnin, haastattelun ja päiväkirjan avulla hankittua aineistoa analysoitiin aineistolähtöisen grounded theoryn periaatteita soveltaen. Analyysi kulki yhtäältä indikaattoreista – pienistä aineiston merkitysyksiköistä – alakategorioihin, siitä edelleen ylä- ja ydinkategorioihin. Tutkimustuloksena opettajan tunneilmaisulle muodostui kaksi päälinjaa; opettajan tunneilmaisun taustalla voidaan nähdä olevan sekä persoonakohtaista että ammatillista tunteiden käsittelyä ja ilmaisua. Persoonakohtaisen tunteiden käsittelyn taustalla vaikuttaa ensinnäkin omakohtainen kokemus tunteesta, toiseksi kokemus itsestä tuntevana persoonana. Pedagoginen sekä kollegiaalinen kokemus tunteesta puolestaan liittyvät ammatilliseen tunteiden käsittelyyn. Taulukossa 8 havainnollistetaan kategorisoinnin viimeinen vaihe; siinä näkyvät opettajan tunneilmaisua koskevan mallin päälinjat eli ydinkategoriat sekä niihin liittyvät yläkategoriat.

TAULUKKO 8. Opettaja tunteiden ilmaisijana. Yläkategorioista ydinkategorioihin.

YLÄKATEGORIA	YDINKATEGORIA	OPETTAJA TUNTEIDEN ILMAISIJANA
Omakohtainen kokemus tunteesta	Persoonakohtainen tunteiden käsittely ja ilmaiseminen	
Kokemus itsestä tuntevana persoonana		
Pedagoginen kokemus tunteesta	Ammatillinen tunteiden käsittely ja ilmaiseminen	
Kollegiaalinen kokemus tunteesta		

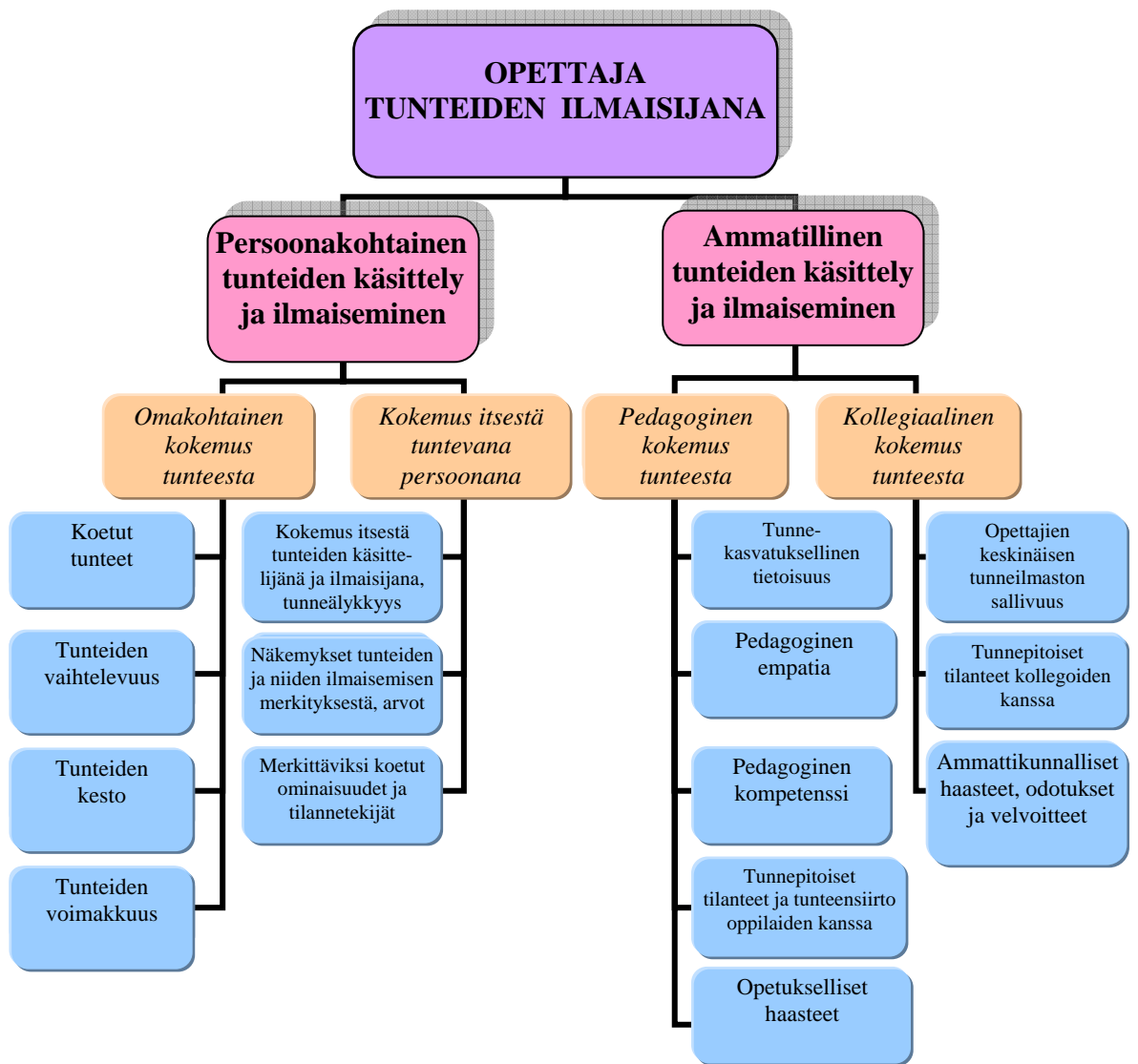
**Omakohtainen kokemus tunteesta.** Opettaja kokee omakohtaisesti erilaiset tunteet, niiden vaihtelevuuden, keston ja voimakkuuden. Se, mitä tunteita opettaja kokee ja millaisina hän ne kokee, on yhteydessä tunteiden ilmaisemiseen. Opettajan työssä tilanteet muuttuvat nopeasti ja tunteet niiden mukana. Opettajan kokemien tunteiden kirjo on laaja. Työnkuvaa värittää pääasiallisesti ystävällisyyden ja ilon tunteet, mutta myös alakuloa ja ärtymystä koetaan. Myönteisinä koetut tunteet ovat luonteeltaan tasaisesti työn tekemistä säestäviä tunteita. Kielteisinä koetut tunteet puolestaan ilmenevät satunnaisemmin ja ne koetaan tunteen kokemisen hetkellä usein hyvin voimakkaina. Tällaiset tunteet eivät siis näyttäisi sävyttävän opettajan työtä

pääsääntöisesti, mutta aiheuttavat silti enemmän psyykkistä työskentelyä ja voimavarojen hupenemista voimakkuutensa vuoksi.

***Kokemus itsestä tuntevana persoonana.*** Tutkimuksen valossa voidaan opettajalla nähdä olevan jäsentynyt kokemus itsestä myös tunteiden käsittelijänä ja ilmaisijana. Tällainen kokemus liittyy tunneälykkyyteen, jonka osuus opettajan tunneilmaisussa on merkittävä. Kokemuksen itsestä tunteiden käsittelijänä ja ilmaisijana voidaan ajatella olevan yhteydessä myös opettajan identiteettiin ihmisenä ja ammattilaisena. Opettajan tunneilmaisun taustalla vaikuttavat myös henkilökohtaiset arvot, näkemykset ja ajatukset tunteista ja niiden ilmaisemisen merkityksestä. Se, mitä opettaja ajattelee tunteista ja niiden ilmaisemisesta, vaikuttaa hänen tapaansa ilmaista tunteita käytännön elämässä. Myös ne henkilökohtaiset ominaisuudet ja tilannetekijät, jotka opettaja kokee merkityksellisinä, vaikuttavat tunteiden ilmaisemiseen.

***Pedagoginen kokemus tunteesta.*** Opettajan tunteiden ilmaisemisen taustalla voidaan nähdä myös tiettyjä ammatillisia vaikutteita. Pedagogisen asiantuntemuksensa vuoksi opettaja säätelee tunteidensa ilmaisemista sekä tietoisesti että intuitiivisesti pedagogisen tietämyksensä pohjalta. Tunnekasvatukseen liittyvän opettajan tehtävän ymmärtäminen vaikuttaa olennaisesti opettajan käyttäytymiseen tuntevana ihmisenä. Tunneäly ulottaa vaikutuksensa myös opettajan pedagogiseen toimintaan etenkin empatian käsitteen kautta. Tunnepitoiset tilanteet oppilaiden kanssa sekä opetukselliset haasteet luovat osaltaan raameja opettajan tunneilmaisulle. Opettajan tunneilmaisuuun näyttävät vaikuttavan myös erilaiset odotukset tai sisäistetyt mallit siitä, mikä on opettajalle sopivaa käyttäytymistä.

***Kollegiaalinen kokemus tunteesta.*** Ammatillisen tunteiden käsittelyä ja ilmaisemista täydentävät opettajan kollegiaalisuuteen liittyvät tunnekokemukset. Opettajien keskinäisen tunneilmaston sallivuus vaikuttaa siihen, millaisia tunteita opettaja itselleen sallii ja miten hän niitä ilmaisee kollegoiden keskuudessa. Taustalta löytyy myös erilaisia tunteita herättäviä tilanteita kollegojen kanssa. Erityisesti tällaiset kollegoiden kanssa tapahtuvat tunnepitoiset tilanteet opettaja kokee haastavina, muun muassa valta-asetelmien vuoksi. Myös ammattikunnalliset haasteet, odotukset ja velvoitteet herättävät tunteita.



**Kuvio 13.** Opettaja tunteiden ilmaisijana.

On huomioitava, etten esitä käsitteellistä rakennelmaani suinkaan irrallisena ihmisen todellisuuden kompleksisuudesta, vaan nimenomaan siihen vahvasti kietoutuvana hahmotelmana. Ajatus ihmisestä tuntevana, tunteitaan käsittelevänä ja ilmaisevana olentona on ollut lähtökohta sille, miten olen rakentanut mallin opettajan tunteiden ilmaisemisesta. Aineistoa tarkastellessani kaikki merkitykset ovat nousseet siitä, missä olen havainnut laatua – ja ajatukseni ihmisestä kietoutuu myös siihen. Tunteiden ilmaisemista ei voida ajatella vain irrallisena kaavana, jota yksilöt poikkeuksetta toteuttavat. Jo pelkästään yksittäinen tunne ja sen kokeminen yhdistyy lukuisiin eri elementteihin ihmisen elämässä – jokaisen opettajan tunteiden ilmaisemiseen liittyy hyvin ainutlaatuisia ja yksilöllisiä piirteitä. Vaikka opettajan tunneilmaston voidaan ajatella koostuvan tietyistä osatekijöistä, on tunteiden ilmaiseminen siis aina persoonakohtaista ja yksilöllistä. Jokaisen opettajan kokemusmaailmaan,

elämänhistoriaan ja esimerkiksi arvoihin liittyvät tekijät vaikuttavat siihen, millaisia piirteitä ja muotoja tunteiden ilmaiseminen saa.

Huomionarvoinen seikka on myöskin se, että opettajan tunneilmaisuun kuuluvat osatekijät liittyvät toinen toisiinsa – pitkälti juuri ihmisen kompleksisuuden vuoksi. Vaikka eri tekijät ilmenevät kuviossa 13 erillisinä palasina, niillä on sisäisiä, ”näkymättömiä” yhteyksiä keskenään. Esimerkiksi persoonakohtaisuuden alueelta tunneälykkyyden vaikutus ulottuu monien eri tunneilmaisun osatekijöiden alueelle. Yhtäältä se liittyy pedagogiseen osaamiseen ja tunnekasvatuksellisiin näkökohtiin, toisaalta sillä on yhteytensä myös esimerkiksi siihen, miten opettaja selviää kollegojen välisistä tunnepitoisista tilanteista. Tunneälykyys vaikuttaa myös jo pelkästään siihen, miten opettaja osaa tunnistaa eri tunteita itsessään. Se, millaisia näkemyksiä opettajalla on tunteista ja niiden ilmaisemisesta, millaisen arvon hän niille antaa, vaikuttaa puolestaan erilaisiin tunnepitoisiin tilanteisiin sekä oppilaiden että kollegojen kanssa. Kun mukaan lisätään vielä erilaiset yksilölliset elämään vaikuttavat tahot ja elementit, voisi osatekijöiden tarkastelua jatkaa melkeinpä loputtomiin. Näin ollen opettajan tunneilmaisuun liittyvät osatekijät eivät olekaan irrallisia palasia, vaan toisiinsa liittyviä ja toinen toisiinsa vaikuttavia moniulotteisia alueita.



## **6 OPETTAJA – TUNTEVA PERSOONA JA AMMATILAINEN: LÖYDÖSTEN TEOREETTISTA TARKASTELUA**

Tämä luku tarjoaa mahdollisuuden hahmottaa teoreettisen tiedon valossa opettajan tunteiden ja niiden ilmaisemisen eri ulottuvuuksia. Keskityn neljään alueeseen, jotka tukevat opettajan tunneilmaisua koskevan mallin ymmärtämistä ja jotka ovat keskeisiä alueita löydösten kannalta. Ensinnäkin opettajan persoonakohtaisen tunteiden käsittelyn ja ilmaisemisen aluetta sekä koko tutkimusta koskien on tarpeen määritellä tunteeseen ja tuntemiseen liittyviä käsitteitä. Toinen luku käsittelee tunneälyä, joka on yhteydessä useaan tunneilmaisun alueeseen. Opettajan roolia tunnekasvattajana ja pedagogisena osaajana käsitellään opettajan ammatillisen tunteiden käsittelyn ja ilmaisemisen alueelta. Oman lukunsa saa myös opettajan työyhteisön ja tunteiden tarkasteleminen.

### **6.1 Tunteet ja niiden tunteminen opettajan elämismaailmassa**

*Tutkimukseni opettajan tunneilmaisusta osana tunnetutkimusta.* Tämän tutkimuksen anti opettajuuteen ja tunteisiin liittyvälle keskustelulle on opettajan tunteiden ilmaisua käsittelevä malli. Sen kaksi päälinjaa kertovat opettajan tunteiden ilmaisemisen koostuvan ensinnäkin persoonakohtaisesta, toiseksi ammatillisesta ulottuvuudesta. Tutkimukseni mukaan opettaja kokee työssään hyvin monenlaisia tunteita ja kohtaa paljon tunnepitoisia tilanteita. Opettajiin liittyviä tunnetutkimuksia Pohjois-Amerikassa toteuttanut Hargreaves (1998, 2000) on myös havainnut tunteiden olevan olennainen osa opettajan työtä (Hargreaves 2000, 812).

Tunteita on tutkittu tavalla tai toisella hyvin monenlaisessa tutkimuksessa (vrt. Näätänen 2004, 4). Tunnetutkimus on korostanut perinteisesti kognitiivisten rakenteiden yhteyttä tunteisiin asettaen tunteen ja järjen vastakkain. Nytemmin on keskusteltu ajatusrakennelmia syvemmällä olevien psyykkisten toimintojen tunneluonteesta ja ensisijaisuudesta. Nykyään tunteet nähdään merkittävänä osana henkilökohtaisia inhimillisiä kokemuksia (Cacioppo & Gardner 1999, 194). Salovey ja Mayer (1993, 2000) ovat ansiokkaasti tutkineet tunteita ja tunneälyä. Tunneäly -käsitteen, jonka yhteydessä voidaan käyttää myös käsitettä tunnetaidot, on laajempaan tietoisuuteen tuonut Goleman (1997).

Emootiotutkimus on ulottunut eri suuntauksissaan muun muassa tunteiden viriämisen ja

tunneilmaisujen havaitsemiseen liittyvien kognitiivisten toimintojen hermostolliseen perustaan, tunteiden ja tunnetaitojen kehittymiseen, tunteiden vaikutuksiin kognitiivisissa ja sosiaalisissa prosesseissa ja emootioiden säätelyyn. Näitä suuntauksia on käsitelty myös suomalaisten tutkijoiden työssä. (vrt. Näätänen 2004, 4-5). Esimerkiksi Marja Kokkonen (2001) on tehnyt suomalaista tunnetutkimusta tunteiden säätelyn alueelta.

*Tunne – monitasoinen ilmiö opettajan kokemusmaailmassa.* Tutkimukseeni osallistunut opettaja raportoi tunteistaan avoimesti, kuvaillen niitä usein hyvin monisanaisesti. Tuntemiseen liittyi opettajan omakohtainen kokemus tunteista, niiden vaihtelevuudesta, kestosta ja voimakkuudesta. Tunteiden kokeminen oli usein ketjumaista; yhdestä tunteesta seurasi toinen. Mitä tunne on ja mitä sen kokemisessa tapahtuu?

Tunteita on määritelty useiden painotusalueiden mukaan (ks. Kokkonen & Pulkkinen 1996, 405; Myllyniemi 2004, 19, 21-23). Tunneteoriat eroavat sen mukaan, mikä osatekijä nähdään tunteen kannalta keskeisimpänä (Kokkonen & Pulkkinen 1996, 405). Näätänen (2004) luonnehtii emootion käsitteen luonnetta kattavaksi ja yhdistäväksi. Siihen liittyvät toiminnan ja vuorovaikutuksen biologiset, psykologiset, sosiaaliset ja terveydelliset ulottuvuudet. Näin ollen käsite tarjoaa oivan mahdollisuuden tietojen yhdistämiseen hyvin monelta alueelta saman käsitteen ympärille. (Näätänen 2004, 4.)

Tunteet ovat monitasoisia ilmiöitä, jotka kuvaavat muun muassa ympäristön muutosten aikaansaamia yksilön sisäisiä prosesseja (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 59). Tunteet rakentuvat kolmesta osatekijästä: kokemuksellisesta, fysiologisesta ja toiminnallisesta ulottuvuudesta. Tunne on aistien tavoittamattomissa oleva henkilökohtainen elämys, eikä siitä ole aivan yksinkertaista muodostaa tieteellisen tason yleispätevää objektiivista kuvaa. Se voidaan kuitenkin nähdä monta vaihetta käsittävänä prosessina. Ensin tunne syntyy jonkin merkitykselliseksi koetun tapahtuman myötä. Tämän jälkeen tunnetta arvioidaan – mikä herättää pohdintaa siitä, kuinka tunteen kanssa selvitään ja toimitaan. Tästä seuraa yksilöllisinä fysiologisina muutoksina, ilmaisuina ja toimintoina ilmenevä toimintavalmius. (Oatley & Jenkins 1996, 98-106, 130.)

Tunteet edellyttävät nykytietämyksen mukaan aina lukuisia hermostollisia prosesseja (Kokkonen & Pulkkinen 1996, 404; Izard 1993, 74, Myllyniemi 2004, 21). Myös

ekspressiivis-motorinen järjestelmä osallistuu emotionaaliseen reagoimiseen. Tämä ilmenee muun muassa keskushermoston aktivoitumisena, kasvojen ilmeinä ja asentoina. (Izard 1993, 77.) Näiden ilmenemismuotojen perusteella voidaan tunnistaa tunteita. Myös ilmenemismuodot itsessään voivat synnyttää erilaisia tunteita tai muuttaa vallitsevaa tunnetilaa (Izard 1993, 78).

Subjektiiiviset kokemukset liittyvät myös tunteisiin. Tällaisia kokemuksia voidaan Izardin mukaan pitää tietoisina motivationaalisina tiloina tai prosesseina, joihin kuuluvat muun muassa motivaatio, toimintavalmius ja - taipumus sekä valikoiva havainnointi (Izard 1993, 81.) Tunnekokemukset välittävät tietoa yksilölle siitä, miten ympäristö suhtautuu toimintaan. Vuorovaikutus ympäristön kanssa synnyttää aina tunteita. (Turunen 1989, 33-34.) Tunteet ja kognitiivinen ymmärrys ovat siis myös yhteydessä toisiinsa. Toisten toimintaa tarkkailemalla yksilö toteuttaa kognitiivista tulkintaa ja selvittää toiminnan tapahtumia sekä niiden taustalla vaikuttavaa motivaatiota. Tunteiden ymmärtäminen on pohjana tunteiden tunnistamiselle ja nimeämislle. Tämä puolestaan auttaa vallitsevien tunteiden oikeuttamisessa, reagoimisessa tai korjaamisessa siinä yhteydessä, jossa ne ilmenevät. (Hargreaves 1998, 812, 835-854.)

***Perustunteet ja niiden vivahteet opettajan tunnepitoisissa kokemuksissa.*** Tämän tutkimuksen mukaan opettajan työn arkea sävyttävät pääasiassa ystävällisyyden ja ilon tunteet. Ikävinä koettuja tunteita opettaja tunsikin vähemmän, mutta ikävät tunteet olivat niiden tuntemisen hetkellä usein voimakkaita ja niiden käsitteleminen vaati enemmän voimavaroja. Opettajan kokemien tunteiden kirjo oli laaja; kaiken kaikkiaan hän koki 41 eri tunnetta. Näistä tunteista neljä – suru, nautinto, rakkaus ja inho – olivat niin sanottuja perustunteita (vrt. Goleman 1997).

Tunteisiin liittyvien järjestelmien ja mallien lisäksi tunteita on määritetty luokittelemalla ne perustunteisiin sekä muihin tunteisiin, jotka ovat näiden yhdistelmiä. Tässäkin eri tutkijoilla on painotusalueista riippuvia näkemyseroja. Perustunteiden määrä vaihtelee kahdeksasta neljääntoista eri tutkijoiden mukaan (ks. Kokkonen & Pulkkinen 1996, 405-406; Myllyniemi 2004, 21, Goleman 1997, 341-342).

Perustunteita käsittelevän tutkimuksen on havaittu siirtyneen yksittäisten perustunteiden etsimisestä kohti tunneperheiden ja perustunteiden yhdistelmien tutkimusta (Kokkonen

& Pulkkinen 1996, 406). Myös Goleman (1997, 341-342) puhuu tunneperheistä. Hän listaa perustunteiksi vihan, surun, pelon, nautinnon, rakkauden, yllätyksen, inhon ja häpeän. Näitä perustunteita hän tarkentaa seuraavasti. Vihaan kuuluvat raivo, suuttumus, inho, vastenmielisyys, kiukku, ärtymys, harmistuneisuus ja tuohtumus. Suruun kuuluvat murhe, alakulo, apeus, haikeus, ilottomuus, huoli, melankolia, itseinho, yksinäisyys ja epätoivo. Pelkoon sisältyvät kauhu, kammo, ahdistus, hermostuneisuus, huolestuneisuus, epäluuloisuus ja hirvitys. Nautintoon liittyvät onni, ilo, helpotus, tyytyväisyys, ihastus, huvittuneisuus, ylpeys, mielihyvä, innostus, haltioituminen, auvo, ekstaasi ja tyydytys. Rakkauteen kuuluvat hyväksyminen, ystävällisyys, läheisyys, luottamus, kiltteys, omistautuminen, arvostaminen, ihailu, jumalointi, uppoutuminen sekä antautuminen. Yllätykseen sisältyvät hämmästys, järkytys, ihmettely ja kummastelu. Inhoon liittyvät halveksunta, vähättely, vastenmielisyys ja torjunta. Häpeään kuuluvat syyllisyys, nolous, harmistuneisuus, katumus, nöyryytys ja synnintunto.

Golemanin (1997, 341-342) tunteiden luokittelu oli pohjana tässä tutkimuksessa käytetyssä tunnepäiväkirjassa. Päiväkirjan merkinnöistä oli nähtävissä, millaisia tunteita tutkimukseen osallistunut opettaja koki työviikkonsa aikana. Eniten opettaja koki tunteita nautinnon, surun, rakkauden ja vihan tunneryhmistä. Opettaja koki nautinnon tunteista yhtä usein iloa sekä tyytyväisyyttä, surun tunteista opettaja tunsi eniten alakuloa. Rakkauden tunteista opettaja koki yhtä usein hyväksymistä, ystävällisyyttä ja luottamusta. Opettaja tunsi vihan tunteista eniten ärtymystä.

***Emotionaalinen elämys – opettajan omakohtainen tunnekokemus.*** Emootioita nimitetään nimenomaan niiden elämyslaadun mukaan; puhutaan esimerkiksi pelosta, vihaisuudesta, ilosta, surusta (Myllyniemi 2004, 20). Tunteet ovat haluttavia kuten ilo, onni ja huojentuminen tai vältettäviä kuten pettymys, suru ja pelko – emotionaalisiin elämyksiin liittyy siis motiivipuoli (Myllyniemi 1991, 360). Tutkimukseeni osallistunut opettaja koki ikävinä koettujen tunteiden vievän paljon henkisiä voimavaroja. Tällaiset tunteet opettaja halusi käsitellä mahdollisimman nopeasti. Myönteisinä koetut tunteet sen sijaan kantavat pitkään ja antavat voimaa työhön.

Tunteilla on tärkeä paikkansa myös opettajan pedagogista toimintaa ohjaavana tietona. Emotionaaliset elämykset ovatkin tietoisuudentiloja, siis jonkinlaista informaatiota. (Myllyniemi 1991, 360.) Tunteiden kautta saatu elämystieto ulottuu tietoisuuteen ohi

mielen muun sisällön, sillä tunteet kertovat meille tärkeistä asioista. Tunteet ovat erikoista tietoa (Myllyniemi 1991, 360, Niiniluoto 196, 109-110). Tunne on itsessäänkin etu; kun positiivinen tunne kertoo tavoitteen saavuttamisesta, jo tunteen myönteisyyden kokeminen on eduksi. Emme tavoittele esimerkiksi menestystä vain sen itsensä vuoksi, vaan myös sen ilon ja tyytyväisyyden vuoksi, joka seuraa saavutuksistamme. Vastaavasti pettymyksen tai hämmennyksen tunne, viestittäessään haitallisista olosuhteista, on itsessäänkin haitta. Tällöin emme halua eroon vain epämieluisasta tilanteesta vaan tunnetiedosta, joka muistuttaa tietoon tulleesta haitasta. Näin ollen ihminen elämyksellisesti emotionaalinen olentona voi tavoitella ja saavuttaa sekä käytännöllisiä etuja että niistä tiedottavia mielihyvän tunteita, elämysetuja. Ihminen joutuu myös sietämään ylimääräisiä haittoja, haitoista kertovia tai varottavia mielipahan tunteita, elämyshaittoja. (Myllyniemi 1991, 360-362.)

## 6.2 Tunneälyn monet ulottuvuudet opettajan tunneilmaisussa

*Tunteellista älykkyyttä.* Opettajan työ edellyttää monia kognitiivisia, rationaalisia prosesseja, mutta siihen kuuluvat olennaisena älykkyyden muotona myös tunneälyn liittyvät taidot (vrt. Goleman 1997, Isokorpi 2004). Tutkimuksen edetessä tunneäly näytti linkittyvän jokaiseen opettajan tunneilmaisun alueeseen ja olevan merkittävä etu opettajan työssä. Mitä tunneälykkyydellä tarkoitetaan?

Ensimmäisen kerran tunneälyn käsite esiintyi 1990 -luvun alussa ja myöhemmin käsitettä alettiin määritellä tarkemmin (Mayer & Salovey 1993, Goleman 1997). Tunneälytutkijat Mayer ja Salovey linkittävät teoriansa tunneälykkyydestä Gardnerin käsitteeseen intrapersonallinen älykkyys (Mayer & Salovey 1993, 433). Älykkyys voidaan Gardnerin (1993) mukaan jakaa seitsemään eri älykkyyden lajiin; lingvistiseen, musikaaliseen, loogis-matemaattiseen, spatiaaliseen, kinesteettiseen, intrapersonalliseen, eli yksilön vuorovaikutus -ja ihmissuhdetekijät käsittävään, ja interpersoonalliseen, eli yksilön sisäiset tekijät käsittävään, älykkyyteen. Tunneälyn olennaisesti liittyvät älykkyyden muodot ovat juuri intra- ja interpersoonallinen älykkyys. (Gardner 1993, 239-240.)

Opettajan tunneilmaisun kannalta tärkeää on ensinnäkin se, että opettajalla on kyky elää kosketuksissa omiin tunteisiinsa, kyky tunnistaa eroja tunteiden välillä, ilmaista niitä sanallisesti, käyttää niitä oman käyttäytymisen ymmärtämiseen ja ohjaamiseen. Nämä

kyvyt ovat olennaisia piirteitä intrapersoonallisessa älykkyydessä. (Gardner 1993, 240.) Intrapersonallisesti älykäs opettaja kykenee havaitsemaan myös muiden mielialoja, luonteita, aikomuksia. Intrapersonallinen älykkyys on läheisesti yhteydessä interpersoonalliseen älykkyyteen, joka käsittää taidon ymmärtää muita ja olla heidän kanssaan vuorovaikutuksessa. (Gardner 1993, 240.) Opettaja tarvitsee työssään myös tällaista älykkyyttä ollessaan vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä oppilaiden, kollegoiden, vanhempien ja oppilashuoltoryhmän kanssa.

Tunneäly on joukko hierarkkisesti järjestäytyneitä kognitiivisia kykyjä, joita tarvitaan tunnepitoisen tiedon havaitsemiseen ja ymmärtämiseen. Sen sisältöjä ovat verbaalinen ja nonverbaalinen tunteiden oikea tunnistaminen, arviointi ja ilmaiseminen, tunteiden käyttö ajattelun apuna – kuten ongelmanratkaisussa, useamman näkökulman hahmottamisessa ja tehtävissä, joissa tarvitaan luovuutta. Emotionaaliseen älykkyyteen kuuluvat myös tunnepitoisen tiedon analysoiminen ja omien ja muiden ihmisten tunteiden säätely. (Mayer & Salovey 1993, 433; Kokkonen 2003, 117). Tunteiden selvä kokeminen ja tietoisuus kyvystä säädellä omia tunteita on yhteydessä kykyyn kohentaa mielialaa nopeasti ja tehokkaasti epäonnistumisissa ja muissa haitallisissa kokemuksissa (Mayer & Salovey 1993, 437).

Mayer ja Salovey tähdentävät tunneälykkyydessä olevan kyse nimenomaan mentaalista kyvystä, joka tukee älyllistä prosessointia (Mayer & Salovey 1993, 439). He korostavat tunneälyn olevan älykkyyttä, joka prosessoi ja hyötyy tunteista. Näin ajateltuna tunneäly muodostuu mentaalista kyvyistä, taidoista ja suorituskyyvyistä. (Emt., 105.) Mayerin ja Saloveyn (2000) mallissa tunneäly ilmenee emotionaalisen havaintokykyinä ja tunnistamisena, emotionaalisen ajattelun helpottamisena ja ymmärtämisenä sekä emotioiden käsittelynä (Mayer & Salovey 2000, 107-110).

Tunneälyn rinnalle on psykologisessa kirjallisuudessa nostettu emotionaalisen pystyvyyden käsite, joka osoittaa minäpystyvyyttä tunteita herättävissä sosiaalisissa tilanteissa (Saarni 2000, 68, 71). Tunneälystä tämä lähikäsite eroaa erityisesti siten, että se huomioi kulttuuriin, vuorovaikutukseen ja arvoihin liittyvät seikat. Emotionaalisen pystyvyydessä ei ole kyse kyvyistä – kuten tunneälyssä – vaan taidoista, mikä kertoo oppimisen ja yksilön kehityksen merkityksestä. Emotionaalisen pystyvyydestä kertovat muun muassa omien tunteiden tiedostaminen, toisten tunteiden huomaaminen, oman kulttuurin mukaisen tunnesanaston käyttäminen, toisten tunteiden sympaattinen ja

empaattinen myötäeläminen, ymmärrys sisäisen tunnetilan ja ulkoisen ilmaisun vastaavuudesta sekä itsesäätelyn avulla vastenmielisistä ja rasittavista tunnetiloista selviytyminen (Saarni 2000, 68-69, 73, 77).

**Tunnetaidot.** Tunneällyn rinnalla puhutaan myös tunnetaidoista. Goleman määrittelee tunnetaidot kyvyiksi, joihin liittyy sekä järkeilyä että tunnetta (Goleman 1999, 39). Tällaiset sosioemotionaaliseen alueeseen liittyvät taidot ovat tärkeitä auttavia tekijöitä sekä vuorovaikutuksessa että oppimisessa. (Klemola 2003, 133.) Tunnetaitoihin perustuvia – tehokkaalle viestinnälle ehdottoman tärkeitä – ominaisuuksia ovat Golemanin (1999) mukaan ”kyky arvioida yleisön reaktioita, virittää esitystä niin, että se aiheuttaa juuri oikean tunnevaikutuksen” (Emt., 39).

Opittuna, tunneällyn perustuvana kykynä tunnetaito on kyky, jonka ansioista yksilö pystyy tavallista parempiin suorituksiin esimerkiksi työssään. Tunnetaito käsittää kaksi valmiutta; empatian – kyvyn havaita toisten tunteita – ja sosiaaliset kyvyt, jotka liittyvät tunteiden taitavaan käsittelyyn. Tunneälykkäällä ihmisellä on mahdollisuus oppia käytännön kykyjä, tunnetaitoja, jotka perustuvat tunneällyn viiteen osa-alueeseen: itsetuntemukseen, motivoitumiseen, itsehallintaan, empatiaan ja ihmissuhteiden hoitoon. (Goleman 1999, 40.)

Isokorpi puhuu tunneälytaidoista ja tähdentää tämän päivän ihmissuhdetyön tarvitsevan niitä (Isokorpi 2004, 13). Tunneälytaidot ilmenevät ihmissuhteiden pysyvyytenä ja syvenemisenä, kiintymyksenä, aitona lämpönä ja kykynä empatiaan (Isokorpi 2004, 15). Tunneälytaitoinen ihminen on tietoinen itsestään, luottaa itseensä ja pystyy huomioimaan muiden ihmisten näkökulman. Koulutyötä ajatellen opettaja esimerkiksi oppii tunnistamaan ja käsittelemään oppilaiden, kollegan tai työyhteisön hänessä itsessään herättämiä tunteita. Tunneälytaitoinen ihmissuhdetyöntekijä havaitsee, miten erilaiset tunteet vaikuttavat hänen ajatuksiinsa ja tekoihinsa sekä kuinka omat tunneilmaisut vaikuttavat muihin. Omien tunteiden tunnistaminen helpottaa tunteiden hallitsemista ja niiden hyödyntämistä työkuultuurissa. (Isokorpi 2004, 16.)

Tämän tutkimuksen opettajan tunneilmaisun mallia tarkasteltaessa voidaan nähdä, että opettaja tarvitsee tunneälyä ja tunnetaitoja kyetäkseen ensinnäkin tunnistamaan ja arvioimaan tunteitaan. Tunneälykyky heijastuu myös niihin näkemyksiin ja arvoihin, joita opettajalla on tunteista ja niiden ilmaisemisesta. Opettajan tunnetaitoisuus näkyy

erityisen selvästi hänen tavassaan ohjata lasten oppimista ja kasvua. Opettajien keskinäinen vuorovaikutus ja yhteistyö edellyttävät myös tunnetaitoja.

**Empatia.** Persoonallisuuden myönteisiin ominaisuuksiin kuuluvalla empatialla on paljon yhteistä tunneällyn kanssa (Kokkonen 2003, 117). Empatian on itse asiassa nähty olevan pohjimmainen osatekijä tunneälykkyydessä (Mayer & Salovey 1993, 438). Mayer ja Salovey esittävät, että mielialan säätelyn mekanismit saattavat viime kädessä osoittautua tärkeäksi määriteltäessä empatiaa ja siihen liittyviä kykyjä (Mayer & Salovey 1993, 438).

Empaattisuus eli toisen tunteisiin samaistuminen on peruslähtökohtana toisen ihmisen tunteiden ymmärtämiselle (Hargreaves 1998, 854.) Empatian ydin ilmenee kanssaihminen tunteiden havaitsemisessa ilman sanoja. Yleensä ihmiset eivät kerro tunteistaan sanoilla; viesti välittyy esimerkiksi äänensävyjen ja ilmeiden kautta. Golemanin mukaan taito tulkita näitä vihjeitä perustuu yksinkertaisimpiin tunnetaitoihin, etenkin itsetuntemukseen. Kyvyttömyys ymmärtää ja hallita omia tunteita estää muidenkin ihmisten mielialojen tajuamisen. (Goleman 1999, 161.)

Talib painottaa, että oppilaan ohjaaminen löytämään itse omia vahvuuksiaan, tahtaan ja minäänsä edellyttää tasavertaista ja aitoa kohtaamista. Aito erilaisuuden suvaitseminen vaatii opettajalta kulttuurista virittyneisyyttä. Suvaitsevaisuuteen liittyy ennen kaikkea rohkeus ja kyky sietää paineita. Empatia on avainasemassa erilaisuuden sietämisessä ja inhimillisten ominaisuuksien kunnioittamisessa. Kun opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde on empaattinen, avoimuus, turvallisuus ja luottamus välittyvät oppilaalle. (Talib 2002, 60.)

Sympatia ja myötätunto liittyvät myös osaltaan empaattiseen tunnejärjestelmään (Talib 2002, 60). Sympatiaa pidetään eettisesti arvokkaana ja myönteisenä tunteena. Kun sympatia määrittyy kokijan omien tarpeiden mukaan, empatia puolestaan mahdollistaa myötäelämisen ja kokonaisvaltaisen lähestymisen toisen puoleen yhtäältä kärsivänä ihmisenä, toisaalta myös sen sosiaalisen järjestelmän osana, jossa hän elää. Empatia avaa sympatiaan kenttää laajemman ulottuvuuden; se on välitöntä tunne- ja älyperäistä toisen ihmisen ongelmien tajuamista. (Talib 2002, 61; Kalliopuska 1984, 54.) Myös itsetunto ja empatia liittyvät toisiinsa. Yksilö tarvitsee terveen itsetunnon kyetäkseen asettumaan toisen osaan, käyttämään toisen näkökulmaa ja tarkastelemaan asioita toisen



elämäntilanteesta. (Kalliopuska 1984, 54-55.)

Puolimatka painottaa, että yleinen ihmisrakkaus eli humanisuus on perustana yksilölliseen persoonaan kohdistuvalle rakkaudelle. ”Juuri myötätunnon kautta ihminen voi voittaa itserakkauden, itsekeskeiset valinnat, käpertymisen omaan maailmaan ja itsekkyyden.” (Puolimatka 2004, 71-72.) Myötätunto avaa mahdollisuuden toisten ihmisten todellisiksi ja samanarvoisiksi kokemiseen (Puolimatka 2004, 71).

***Tunteiden säätely ja hyvinvointi.*** Tunneällyn kehittyneimpänä muotona nähdään tunteiden säätelytaidot (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 61). Seuratessani opettajan toimintaa luokassa ymmärsin hänen tarvitsevan erityisesti juuri tunteiden säätelytaitoja. Jo pelkästään yhden oppitunnin aikana luokassa koetaan hyvin monia tunteita. Opettaja tarvitsee kykyä säädellä sekä omia että myös oppilaiden tunteita. Opettajan voisi sanoa olevan luokan tunnejohtaja; hän tarvitsee kykyä ennakoida tilanteita ja niihin liittyviä tunteita sekä kykyä pitää yllä luokan myönteistä tunneilmastoa.

Tunteiden säätelyn perustehtävät ovat tunnetilojen ennakoiminen, ylläpitäminen ja muuntaminen (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 61). Kokkonen (2001) tähdentää, että säätelyn avulla pyritään joustavaan ja tasapainoiseen tunne-elämään säätelemällä tunteiden esiintymistä, voimakkuutta ja kestoja. Tunteiden säätely on yhteydessä fysiologisiin, sosiaalisiin ja tilannesidonnaisiin tekijöihin, jotka esimerkiksi toimivat toiminnan käynnistäjinä. Persoonallisuuden piirteet näkyvät Kokkosen mielestä taipumuksissamme käyttäytyä, ajatella ja tuntea tietyin tavoin ja vaikuttavat siten tunteiden säätelyyn. Yksilöiden persoonallisuuserot aiheuttavat eroja siinä, mitä tunteita tunnetaan ja kuinka niitä säädellään. Persoonallisuuden piirteiden yhteyttä tunteiden säätelyyn on kuitenkin tutkittu varsin vähän, mutta yleisesti ottaen voidaan todeta, että ulospäin suuntautuneisuus edistää tunteiden säätelyä, kun taas neuroottisuus heikentää sitä. (Kokkonen 2001, 10, 37, 85-86.)

Tunteiden säätelyn on nähty ulottuvan yksilön itsensä lisäksi myös muihin (Gross & Levenson 1993, 970). Tunteiden säätelyllä puututaan joko oman tai muiden tunnetta aiheuttavaan seikkaan - vältetään esimerkiksi itseä suuttuttavaa keskustelua, kerrotaan toiselle vitsi - tai tunteen fysiologiseen, ekspressiivis-motoriseen ja subjektiiviseen osatekijään (Gross & Levenson 1993, 970).

Tunneälykkyyttä koskevan keskustelun keskeinen aihe on oman mielialan ja tunteiden tunnistamisen kyky (Kokkonen & Pulkkinen 1996, 408). Tunteiden säätelyn lähtökohtana on omien tunteiden tunnistaminen ja toisistaan erottaminen – tämä on perustana myöskin sille, että yksilö pystyy ymmärtämään muiden ihmisten tilannetta ja näkökulmaa ja tuntemaan myötätuntoa heitä kohtaan (Kokkonen & Pulkkinen 1996, 408). Tunneälykkäille, tunteitaan sääteleville ihmisille on ominaista kyky hallita impulssejaan ja viivästämaan tyydytyksen saamista (Goleman 1997, 301).

Tunteet vaikuttavat yksilön toimintakykyyn ja hyvinvointiin (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 59). Tutkimukseeni osallistunut opettaja koki myönteisinä koetut tunteet voimavaraksi työssään. Sen sijaan ikävien tunteiden vaikutus työhön oli päinvastainen. Erilaiset tilanteet mahdollisuuksineen ja uhkineen herättävät yksilössä emootioita, jotka ohjaavat hänen toimintaansa ja käyttäytymistään. ”Emootiot suuntaavat psyykkiset tai fyysiset voimavaramme tavalla, joka voi koitua hyödyksemme tai haitaksemme.” (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 59.) Tietoisien tunteiden säätelyn keinoin yksilö voi vaikuttaa sekä tunteiden heräämiseen että heränneisiin tunteisiin (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 62).

Se, millaisissa tilanteissa tunteet heräävät ja millaisia ne ovat, on pohjana tunteiden vaikutukselle hyvinvoinnissamme. On tärkeää, että yksilö tiedostaa tapahtumien ja ärsykkeiden tunnepitoisten ominaisuuksien vaihtelun sekä sitä vastaavien tunteiden vaihtelun. Tunteet ovat lyhytkestoisia ilmiöitä – vain toistuvat ja voimakkaat muutokset voivat vaikuttaa hyvinvointimme haitallisella tai hyödyllisellä tavalla. Myös mahdollisuutemme ja kykymme tunteiden säätelemiseen vaikuttavat siihen, kuinka emootiot vaikuttavat hyvinvointiimme. (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 64.)

Emotionaalisesti kielteiseksi koetut ihmissuhteet altistavat kun taas tunneilmastoltaan myönteiseksi koetut ihmissuhteet suojaavat päivittäisen kuormituksen kielteisiltä vaikutuksilta, kuten sydän- ja verisuonisairauksilta (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 63). On myös osoitettu, että tunneilmaisujen ja -kokemusten estäminen on terveydelle haitallista (Consedine, Magai & Bonanno 2002, 209). Voimakasta tunteiden ilmaisemista suurempi riskitekijä niin psyykkiselle kuin fyysiselle terveydelle on tunteiden vähäinen ilmaiseminen. (Consedine, Magai & Bonanno 2002, 219-220; Hämäläinen & Sava 1989, 66.) Pennebaker (1997) korostaa myös tunteiden ilmaisemisen merkitystä yksilön terveyden kannalta. Muun muassa kirjoittamisella on

todettu olevan keskeinen merkitys tunteiden syvässä käsittelyssä ja ilmaisemisessa, esimerkiksi voimakkaiden tunnepitoisten tapahtumien käsittelyssä, ja sen on havaittu edistävän fyysistä hyvinvointia (Pennebaker 1997, 29-30, 31, 34, 89).

Koulumaailmassa ongelmana voi olla opettajien syyllisyydentunto vihan tuntemisesta. Hämäläisen ja Savaan mukaan opettajien on vaikea hyväksyä vihantunnettaan, vaikkei se tunteena suinkaan vahingoita oppilasta. He saattavat kieltää kokemuksen jopa itseltään, koska ”hyvän opettajan tulisi pitää kaikista oppilaista”. Kuitenkin torjuttaessa esimerkiksi vihantunne menetetään usein samalla niihin liittyvä tärkeä tieto ja muutoksen mahdollisuus. (Hämäläinen & Sava 1989, 67.) Myös tutkimani opettaja korosti esimerkiksi vihan tunteen myöntämisen olevan tärkeää. Hänen mukaansa vihan ja siihen liittyvien tunteiden tunteminen kuuluu opettajan työhön aika ajoin. Opettaja painotti, että vihan tunne on sallittu eikä sitä tarvitse kieltää, mutta sen ilmaisemisen täytyy tapahtua asianmukaisella tavalla.

***Tunteet, itseymmärrys ja vuorovaikutus.*** Tutkimukseni myötä heräsi ajatuksia tunteiden tarpeellisuudesta opettajan ammatillisessa ja työyhteisöllisessä kehittämisessä. Tunnetaitoinen opettaja kykenee hyödyntämään tunteita suhteessa itseensä sekä toisiin. Tunteethan ovat tarpeellisia monella tavoin. Niillä on merkityksensä motivoitumisessa, ne suuntaavat huomiokykyä sekä ”tuovat väriä elämään ja saattavat olla huomattaviakin omaa persoonallisuutta koskevien oivallusten lähteitä”. (Kokkonen & Pulkkinen 1996, 406.) Myös yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa tunteilla on merkittävä paikkansa – vastavuoroisuus ja toimiminen sosiaalisissa tilanteissa perustuvat paljolti muiden kasvojen ilmeisiin, eleisiin, asentoihin, liikkeisiin ja äänenpainoihin. (Kokkonen & Pulkkinen 1996, 406-407.) Toisten ihmisten tunteet kertovat meille myös, millaiseksi muut kokevat ympäristönsä ja mitkä asiat he kokevat puolustamisen arvoisina. Tunteilla on merkitystä yhteisön kannalta, kun ne esimerkiksi pitävät yhteisöä koossa tai sen taistelutahtoa yllä. (Kokkonen & Pulkkinen 1996, 407.)

Yksilön ja hänen kokemustensa ymmärtäminen edellyttää hänen tunteidensa ymmärtämistä. Voidakseen tuntea itsensä yksilön täytyy tiedostaa, mitä hänen tunteensa ovat ja mitä ne hänelle merkitsevät. (Turunen 1989.) Tunteiden avulla ihminen ymmärtää itseään ja muita ihmisiä, käyttäytymistä, mielipiteitä ja aikomuksia, menneitä ja nykyisiä tapahtumia – kaikkea inhimillistä. Tunne on ydinasia ympäristön tapahtumien ja niiden merkityksien ymmärtämisessä. (Batcher 1981, 146, 149.)

On arveltu, että juuri emootioissa piilee avain sosiaalisen vuorovaikutuksen säännönmukaisuuksien ymmärtämiseen (Myllyniemi 2004, 20). ”Kasvojen ilmeethän ovat olleet keskeinen teema emootioiden tutkimuksessa aivan alusta asti eli siitä asti, kun Darwin julkaisi emootioiden ilmaisemista koskevan tutkimuksensa 1872” (Myllyniemi 2004, 20).

Tunteet ovat keskeinen itsetiedostuksen muoto. Näin ollen yksilö, joka ei ole kosketuksissa omiin tunteisiinsa, ei todella tunne itseään. Tämän myötä yksilön on myös melko mahdotonta tuntea muita – hän ei kykene arvioimaan sitä, miten ennakkoluuloisesti hän tarkastelee toisia. Kyky tuntea inhimillisiä tunteita on pohjana ihmisten ymmärtämiselle. Omat tunteet tarjoavat ihmiselle tietoa, eikä ilman sitä ole mahdollista tuntea toista ihmistä. (Puolimatka 2004, 40.)

Yksilön kohdatessa tunteen, jota hän ei pidä erityisen hyvänä, hän ei useimmiten halua kokea ja ilmaista sitä muille, vaan torjuu ja tukahduttaa sen. Isokorpi ja Viitanen (2001) kuitenkin muistuttavat tämän estävän itsetuntemuksen kehittämisen, sillä tunteen torjuessaan yksilö menettää tunteita herättävään tilanteeseen liittyvän oivaltamisen, kasvun ja oppimisen mahdollisuuden. (Emt., 24-25, 30-33.)

### **6.3 Opettaja tunnekasvattajana ja pedagogisena osaajana**

Tutkimuksen edetessä opettajan tunneilmaisun taustalta löytyi yhtenä merkittävänä tekijänä opettajan pedagogisen olemuksen vaikutus. Opettajan tunnekasvatuksellinen tietoisuus ja pedagoginen pätevyys vaikuttavat siihen, kuinka hän ilmaisee tunteitaan. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna opettajan tunteiden ilmaiseminen on tietoisesti säädeltyä ja pedagogisesti perusteltua. Keskipisteenä tunteiden ilmaisemisessa on tällöin oppilas, hänen kasvunsa ja oppimisensa edistäminen.

Opettajan pedagogisen perustan sekä tunteiden ja niiden ilmaisemisen yhteyttä tarkasteltaessa on syytä valottaa opettajan työnkuvaa tunteiden kannalta. Opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen tarkasteleminen tunteiden näkökulmasta on myös tärkeää. Tunnekasvatuksellinen näkökulma liittyy myös olennaisesti opettajan ammattiin sekä hänen tunteisiinsa ja niiden ilmaisemiseen. Lopuksi suurennuslasin alla ovat opettajan tunteisiin liittyvät arvostukset, jotka vaikuttavat osaltaan opettajan tunteisiin ja niiden ilmaisemiseen.

*Tunteet ja opettajan työnkuva.* Opettajan työn on todettu olevan fyysisesti ja ammatillisesti ihmisläheistä työtä, johon liittyy vahva tunnelataus (Hargreaves 2000, Talib 2002). Olennainen osa opettajan moniulotteista ja haastavaa työtä on oppilaiden oppimisesta huolehtimista, opetusta, mutta muuttuvassa yhteiskunnassa opettajan työn kuvalle asetetaan opettamisen lisäksi uusia vaatimuksia. (Aho 1998, 22, 28.) Yhä useammin opettaja joutuu olemaan työssään kuuntelija, lohduttaja, sosiaalikasvattaja, psykologi, perheterapeutti ja erotuomari (Kohonen & Kaikkonen 1998, 130). Pedagogisen ymmärryksen avulla opettaja aistii, mikä on sopiva tapa toimia erilaisissa olosuhteissa ja erilaisten yksilöiden kanssa. (Hargreaves 1998, 835-854.)

Ihmissuhdetyöntekijän työn ja arjen on todettu olevan psyykkisesti vaativaa ja kuormittavaa. Tämän päivän kasvatustyölle asetetaan tavoitteita, joita hallinnollisella mallilla ja tiukkoihin tehtäväkuviin perustuvalla työnjaolla on vaikea saavuttaa. ”Työssä selviytyminen edellyttää aikaisempaa enemmän kognitiivista kyvykkyyttä, ammattitaitoa, paineiden sietokykyä sekä sosiaalisia taitoja.” (Isokorpi 2004, 140; Husu 2002, 133.) Talib (2002) tähdentää, että opettajat joutuvat kohtaamaan tänä päivänä monia uusia, yllättäviä tilanteita ja konflikteja, joita esimerkiksi kulttuurinen monimuotoisuus on tuonut koulun arkeen. Näiden tilanteiden käsittelyyn opettajilla ei välttämättä ole koulutukseen tai kokemukseen pohjaavaa ohjeistusta, ja he joutuvat turvautumaan omaan intuitioonsa ja oman elämäkokemuksensa muokkaamiin toimintamalleihin. Oppilaan ja opettajan kannalta tuhoisilta yhteentörmäyksiltä välttyminen edellyttää opettajan tietoisuutta omista piilossa pitämistään ja syrjään työntämistään ongelmista. Opettajan ammattitaito – joka on liitoksissa hänen identiteettiinsä ja käsitykseensä itsestään – ilmeneekin usein juuri konfliktien yhteydessä. (Talib 2002, 59.)

Omien tunteiden tunnistamista ja hallintaa on painotettu opettajan ammatillisuuden edellytyksenä (Talib 2002, 59). Sosiaalisten viestien tulkinta, tunteiden tunnistaminen, tunteiden ilmaisu ja hallinta ovat opetustyössä tarvittavia taitoja. Talibin (2002) mukaan ne ovat sidoksissa muun muassa stressin sietoon. Opettajan on pystyttävä tunnistamaan tunteiden ja toiminnan erot. Monikulttuurisuuden ja moniarvoisen yhteiskunnan tuomat muutokset nostavat tarpeen oman minän ja omien tunteiden kriittiseen tutkiskeluun yhä tärkeämmäksi. (Talib 2002, 59.) Myös tämän tutkimuksen myötä heräsi ajatuksia tunteiden tarpeellisuudesta opettajan ammatillisessa osaamisessa. Tutkimukseen osallistunut opettaja koki erityisiä haasteita sen hetkisessä opetustyössään, pitkälti

monitarpeisen oppilasaineksen vuoksi. Opettajan työ on tunnetasolla vaativaa ja sen haasteet vaikuttavat opettajan tunteisiin. Kasvavien haasteiden edessä opettaja tarvitsee erityisiä tunnetaitoja oman itsensä ymmärtämiseen ja työssä jaksamiseen.

Tutkimukseeni osallistunut opettaja tunsi monien tunteiden ohella myös turhautuneisuutta. Talibin (2002) mukaan opettajien turhautumisen tunteita on lisännyt ajan ja resurssien puute. Turhautuneisuus puolestaan lisää opettajien asenteellista kovuutta ja suvaitsemattomuutta. (Talib 2002, 56.) Opetustyön haasteiden keskellä kohdataan myös työuupumusta. Näätänen on tutkimuksessaan osoittanut työssä uupumiseen liittyvän tunteiden tunnistamis-, ilmaisemis- ja säätelyvaikeuksia. Työuupuneen mielialaa kuvaa myönteisten tunteiden vaimeneminen. (Näätänen 2004, 29.) Mikäli kohonnut kielteinen mieliala kroonistuu, se alkaa syödä sekä psyykkisiä että fyysisiä voimavaroja (Näätänen 2004, 42). Tunneällyn ja tunteiden säätelyn merkitys on huomattava siis tätäkin näkökulmaa ajatellen; tunnepystyvyyden kokeminen on edesauttanut työuupumuksesta selviytymistä (Näätänen 2004, 42). Myönteisillä ihmissuhteilla on todettu olevan suuri merkitys mielenterveyden ja hyvinvoinnin kannalta koulumaailmassa (Klemola 2003, 135).

***Tunteet opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa.*** Opettajan ammatti on tunnepitoista työtä; se perustuu vuorovaikutukseen, jossa tunteet ovat olennaisesti läsnä. Myös tunteiden ymmärtäminen ja käsittely liittyvät opettamiseen ja oppimiseen – opettaminen ei ole vain teknistä tai kognitiivista toimintaa. Siinä aktivoituvat opettajan sisäiset tunteet ja toiminnot. Nämä tunteet ilmentyvät oppilaille sekä muille hänen kanssaan työskenteleville – ja vaikuttavat myös heihin. Tunteiden luonteesta riippuen ne voivat vaikuttaa muihin joko myönteisesti tai kielteisesti. Hargreaves painottaa, että tunnepitoinen toiminta on siis vuorovaikutusta eri ihmisten välillä. Tämän vuoksi siihen liittyy kiinteästi toisten tunteiden ymmärtäminen ja niiden huomioiminen. (Hargreaves 1998, 835-854.) Tutkimani opettajan elämämaailmassa hänen ja oppilaiden väliset tunnepitoiset tilanteet ovat keskeisessä asemassa tunteita ja niiden ilmaisemista ajatellen. Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa molempien osapuolten tunteet vaikuttavat toisiinsa; tunteita jaetaan ja koetaan yhdessä. Näitä tunteita ymmärtämällä opettaja voi saada tietoa toimintansa suuntaamista ja oppimisen ohjaamista varten.

Oppilaan koulussa menestymiseen tarvitaan hänen omaa päätöstään ja vaivannäköään,

mutta toisaalta siihen vaaditaan myös opettajan uskoa ja sitoutumista. Etenkin oppilaan kotitaustan ja kodin tuen ollessa heikko opettajan merkitys korostuu. On tärkeää, että opettaja voittaa oppilaan luottamuksen ja kunnioituksen olemalla aito, avoin ja rehellinen. Opettaja voi asennoitumisellaan kannustaa oppilasta eteenpäin monella tasolla. (Talib 2002, 66.) Tutkimani opettaja korosti myös erityisesti heikkojen oppilaiden tarvitsevan paljon opettajan emotionaalista tukea.

Luokkahuoneen yhtenäin vaihtelevat olosuhteet voivat herättää sekä myönteisinä että kielteisinä koettuja tunteita. Opettajille suurin palkkio on, kun oppilaat osoittavat huomiota ja arvostusta heitä kohtaan ja kun he näyttävät nauttivan oppimisesta. Tällaisen psyykkisen palkkionsa moni opettaja pyrkii Hargreavesin mukaan turvaamaan luomalla läheisen tunnepitoisen siteen ja emotionaalisen ymmärryksen oppilaidensa kanssa. Tällaiset opettajan ja oppilaan väliset suhteet ovatkin täynnä jännitystä, mielenkiintoa, innokkuutta, tutkivuutta, riskien ottoa ja hauskuutta. (Hargreaves 2000, 811, 817-819.) Tutkimani opettaja korosti myös oppilaiden innostuksen ja oppimisesta nauttimisen merkitystä; ne synnyttävät hyvin myönteisiä tunnereaktioita opettajassa ja edesauttavat työssä jaksamista ja viihtymistä. Opettajan myönteiset tunteet heijastuvat koko luokkaan. Tunneside ja oppilaiden tunteiden ymmärtäminen vaikuttavat Hargreavesin (2000) mukaan kaikkeen muuhun, mitä opettaja työssään tekee. Suurimman henkisen palkkion ja tyytyväisyyden saamiseen ei liity vain yksilöiltä saatu palaute tai yksilön menestyminen, vaan koko ryhmän keskuudessa oleva ymmärrys ja emotionaaliset siteet. (Hargreaves 2000, 811, 817-819.)

Luokkahuoneen kielteisten tunteiden syntymiseen vaikuttavat suuret opettajan ja oppilaiden väliset erot. Emotionaalisen ymmärryksen tasoa saattavat alentaa esimerkiksi suuri etäisyys iän, fyysisen koon, sivistyneisyyden tason ja vallan välillä sekä opettajan huolenpitorooli. Näin ollen tilanne aiheuttaa inhoa, vihaa ja turhautuneisuutta sekä oppilaissa että opettajassa. (Hargreaves 2000, 817-819.) Tässä tutkimuksessa opettajalle aiheutti suurinta ärsytystä oppilaiden tottelemattomuus ja kiittämättömyys. Myös oppilaiden väliset riitatilanteet, joihin opettaja joutui tilanteen selvittäjäksi, aiheuttivat ärsyyntymistä.

Välinpitämättömästi tai aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat aiheuttavat usein solmukohtia opettajan ammatillisuudelle ja kolhuja itsetuntoon. Oppilaiden käytös ei välttämättä liity opettajan toimintaan – usein käytös kertoo oppilaan

psykologissosiaalisen kentän häiriöistä. Aggressiivisuus saattaa johtua siitä, että oppilas joutuu jatkuvasti puolustautumaan sekä psyykkisesti että fyysisesti. (Talib 2002, 58.) Usein aggression takana on pelkoa (Talib 2002, 58). Golemanin (1997, 308) mukaan vihan taakse voi kätkeytyä pelon lisäksi esimerkiksi surua ja yksinäisyyttä.

Listonin mukaan opettajuuteen liittyy kahdenlaista rakkautta: romanttista kouluaikeiden haaveisiin perustuva rakkaus sekä muuntuva, lisääntyvä rakkaus. Vastavuoroisuus on lisääntyvän rakkauden pohjalla; jakamalla itseään, myös omia tunteitaan, opettaja voi vastaanottaa oppilaiden kiintymyksen. Kun opettaja käyttää lisääntyvän rakkauden periaatetta, hän asettaa itsensä alttiiksi sekä kivulle että hylkäämiselle. Tällainen opetukseen liittyvä rakkaus ja epätoivo liittyvät kiinteästi toisiinsa. Epätoivo voi vaikuttaa opettajan sielunmaailmaan sekä itsetuntoon – ja siirrettävä rakkaus voi tuoda epätoivoon lohdutusta. Listonin mukaan rakkautta lisäävä ja samalla muuntuva rakkaus on yksi tapa kohdata ja hyväksyä epätoivo ja elämän hauraus. (Liston 2000, 82-83.) Tutkimani opettaja tunsi rakkauden tunteista ystävällisyyttä päivittäin. Hän tunsi usein myös hyväksymistä, luottamusta ja rakkautta. Tutkimukseni mukaan opettaja kokee rakkauteen liittyviä tunteita päivittäin. Tutkimani opettajan mukaan oppilaisiin kohdistuvat myönteiset tunteet kantavat pitkään.

Tutkimukseni valossa näyttää siltä, että luokassa tunteet siirtyvät ja niitä myös jaetaan ja koetaan yhdessä. Isokorpi tähdentää tunteensiirrolla olevan tärkeä merkitys opetus- ja sosiaalialalla. Tunteensiirtoja esiintyy kaikissa ihmissuhteissa. Tunteensiirrossa yksilö toistaa menneisyyden peruserheen ihmissuhteiden tunnelatauksia myöhemmin elämässään – sekä rakentavassa että ristiriitaisessa mielessä. (Isokorpi 2004, 187.)

Heijastamme toisiimme helposti sellaisia tunteita, joita jostakin syystä emme voi itsessämme kohdata (projektiot). Saatamme esimerkiksi nähdä toisen ihmisen helposti vihaisena tai ahdistuneena näiden tunteiden ollessa itsessämme vahvoina, mutta tiedostamattomina. Kun heijastamme omia tunteitamme toisen ihmisen piirteiksi, luomme varmuutta ja turvallisuutta epämääräisessä tilanteessa, jota meidän on vaikea kestää ja jonka muulla tavoin ymmärtämiseksi meillä on liian vähän tietoa. (Hämäläinen & Sava 1989, 72.)

Tunteensiirrossa saatamme siirtää toiseen ihmiseen tunteita, joita olemme kokeneet aiemmin muissa ihmissuhteissa. Esimerkiksi opettajaan tai muuhun auktoriteettiin



saatetaan suhtautua kuten äitiin tai isään. Jotta ihminen kykenee havainnoimaan arvioimaan itseään ja muita ihmisiä oikealla tavalla, on itsetuntemuksen kehittäminen avainasemassa – etenkin opetus- ja johtamistehtävissä työskenteleville. (Hämäläinen ja Sava 1989, 72; vrt. Talib 2002, 62.)

***Tunnekasvatus osana opettajan työtä.*** Kasvatuksen on todettu voivan vaikuttaa tunteiden tiedostamiseen ja niiden ilmaisemiseen. Tunteilla on kasvatuksessa paikka, jota ei voida korvata järjestelmällisellä päättelyllä tai teoreettisella tiedolla. (Puolimatka 2004, 42, 62.) Tämän tutkimuksen mukaan tunteiden kasvatuksellinen näkökulma on oleellinen ja luonteva osa opettajan tunteiden ilmaisua. Tunnekasvatuksellisen tietoisuuden myötä opettaja ilmaisee tunteitaan pyrkimyksenään kasvattaa oppilaita mielekkääseen tunteiden ilmaisemiseen. Näin myös oppilaat harjaantuvat tunnetaidoissa opettajan esimerkin kautta. Goleman (1999) näkeekin merkittävänä tunnetaitojen opettamisen lapsille, sillä niitä tarvitaan muun muassa tulevaisuuden työelämässä. ”Tunneäly on lastemme tulevaisuudelle yhtä tärkeää kuin tavalliset lukuaineet”, hän painottaa. (Goleman 1999, 357.) Oleellista on muun muassa se, että ryhmässä kuunnellaan ja annetaan tilaa itseilmaisulle – tämä edesauttaa myös oppimista. Avainasemassa on keskustelu; se avaa ilmapiirin ja puitteet, jotka mahdollistavat toinen toisensa kohtaamisen (Klemola 2003, 113, 128).

Isokorpi (2004) toteaa vastuun lapsen tunnekasvatuksesta, tunnetaitojen oppimisesta, olevan paitsi vanhemmilla, myös kaikilla lasten kanssa tekemisissä olevilla aikuisilla – kuten opettajilla. Tunteet eivät voi jäädä vain kotiin. Myös koulussa lapsella on tarve aikuisen tunteisiin olemistaan, käyttäytymistään ja oppimistaan säätelevänä ja jäsentävänä kasvun välineenä. Lapsella on mahdollisuus jakaa tunteita ja sen myötä oppia hallitsemaan omia tunteitaan erilaisten ja eri rooleissa olevien aikuisten kanssa. (Isokorpi 2004, 127.) Kasvavan tarpeet ovat pitkälti tunnetarpeita, joita voidaan vaistota vain tunteen kautta ja joita voidaan täyttää vain tunteella (Puolimatka 2004, 62). Tunnetaitojen oppiminen tapahtuu aikuisen kanssa tunteiden jakamisen avulla. Sekä tunteiden nimeäminen että aikuisen tunnereagointi lapsen käyttäytymiseen on tärkeää. (Isokorpi 2004, 129.) Tämä onnistuminen edellyttää, että kasvattaja on itse kosketuksissa omiin tunteisiinsa (Puolimatka 2004, 66). Katsominen, samaistuminen ja kokeminen opettavat lasta. Opettajan tapa ilmaista ja käsitellä erilaisia tunteita on esimerkki ja tunnemalli, johon lapsi samaistuu. (Isokorpi 2004, 129-130.)

Kasvatuksen tehtävänä tulee nähdä yksilön kykyjen parantaminen tunteiden tuntemiseen oikein ja sopivalla tavalla. Kasvatuksen ei siis pitäisi tukea yksilöitä tunteiden tukahduttamiseen. (Puolimatka 2004, 43). Puolimatka painottaa, että tunteet ovat tärkeä osa ihmisen luonnollista elämää. Tunnekasvatuksella tulee edistää tunteiden kehittymistä ja ilmaisua. Kasvatuksen avulla voidaan antaa myös mahdollisuuksia tunteiden arviointiin ja voimakkaan tahdon kehittymiseen. (Puolimatka 2004, 44.)

Tunnekasvatuksella on yhteytensä myös moraaliseen kasvuun. Omien tunteiden arvioimisen valmiuksien kehittäminen on keskeinen osa arvokasvatusta (Puolimatka 2004, 16.) Keskeisimpiä tunteita ovat omaantuntoon liittyvät tunteet, sillä ne muovaavat ihmisen eettistä olemusta. Esimerkiksi syyllisyys, häpeä ja katumus ovat tunteita, joilla on suuri merkitys yksilön eettisyydessä. Puolimatka tiivistää, että tämän vuoksi moraalinen kasvatus on ensisijaisesti edellytysten luomista omaantuntoon liittyvien tunteiden tasapainoiselle ja terveelle kehitykselle. (Puolimatka 2004, 17.)

***Tunteet ja opettajan arvostukset.*** Se, millaisia tunteiden luonteesta omaksuttuja käsityksiä opettajalla on, vaikuttaa hänen näkemykseensä tunnekasvatuksesta (Puolimatka 2004, 41). Tässä tutkimuksessa opettajan näkemykset tunteista ja niiden ilmaisemista löytyivät yhtenä opettajan tunneilmaisuuksiin vaikuttavana tekijänä. Tutkimani opettajan kohdalla kävi ilmi, että hänen tapansa ilmaista tunteita nojaa osittain niihin näkemyksiin, joita hänellä on tunteiden ilmaisemisesta. Opettaja perusteli ajatuksiaan usein sillä, että tunteet ja niiden ilmaiseminen ovat tärkeitä elementtejä oman työn kannalta. Opettaja näki tunteiden ilmaisemisen tärkeäksi myös oppilaiden kasvattamisen ja opettamisen kannalta.

Opettajan näkemyksillä voidaan ajatella olevan yhteys hänen arvomaailmaansa; mitä opettaja pitää ja kokee tärkeänä? Toisaalta yhteys näyttäisi syntyvän myös moraaliin; moraalisten päämäärien ja niiden saavuttamisen sekä tunteiden yhteys on erottamaton (Hargreaves 1998, 838; Talib 2002, 57; Isokorpi 2004, 128). Moraalisten ja eettisten asenteiden pohjalla on tunne, erityisesti empatia. Moraali edellyttää myötätuntoa muita ihmisiä kohtaan. (Hautamäki 1996, 20.)

Ihminen on arvotajuinen olento ja näin ollen arvioi erilaisia elämäntapoja. Perusarvot ovat inhimillisen elämän edellytys. Puolimatka toteaa ihmisen tarvitsevan arvoja oman elämänsä ja itseymmärryksensä perustaksi. Ihminen joutuu käytännössä aina

nojautumaan niihin pyrkiessään ymmärtämään itseään ja muita. (Puolimatka 2004, 10.) Arvotietoisuuden myötä vahvistuvat sellaiset tunteet, jotka estävät tuhoavia reaktioita pääsemästä vallalle. Puolimatka puhuu arvotunteista – tietoisesti arvoihin suuntautuneista tunteista. Ne heräävät, kun ihminen tulee tietoiseksi jostakin arvokkaasta. Puolimatkan mukaan olisi tärkeää pyrkiä ymmärtämään tunteita myös arvokokemuksista käsin ja tiedostamaan, että suurin osa tunteistamme on arvokokemuksia. (Puolimatka 2004, 21, 13, 15.)

Opettajien on todettu toimivan paljolti henkilökohtaisesti sisäistämiensä arvojen ja ihanteiden varassa, toki ammatillisesti ja ammattitaitoisesti (Husu 2002, 130). Arvot vaikuttavat siis myös opettajan toiminnassa, myös tunteiden ilmaisussa. Arvot vaikuttavat siihen, kuinka me ylipäättään tunnemme. Arvo-orientaatio, arvojen tärkeysjärjestys, määrää millaisiksi tunteemme sävyttyvät erilaisissa tilanteissa. (Puolimatka 2004, 31). Mikäli ihminen ei anna itselleen aikaa ja rauhaa käsitellä ja tarkastella tunteitaan, hän saattaa menettää kosketuksen arvomaailmaansa. Ihmisen elämänarvot eivät yleensä ilmene niinkään sanoina kuin tunteina. Arvoistamme riippuu, mikä meitä liikuttaa, mikä herättää meissä erilaisia tunteita. (Goleman 1999, 76.)

#### **6.4 Opettajan työyhteisö ja tunteet**

Tutkimukseni mukaan opettajan tunteiden ilmaisemiseen vaikuttaa osaltaan opettajan kollegiaalinen kokemus tunteesta. Taustalla vaikuttavat opettajien keskinäinen tunneilmasto ja erilaiset tunnepitoiset tilanteet kollegoiden kanssa. Vaikuttaa siltä, että työyhteisön tunneasiat näyttelevät merkittävää roolia siinä, millaisia tunteita opettaja itselleen sallii ja miten hän niitä ilmaisee. Näin ollen tunnetaitoisuuden merkitys opettajan työssä viihtymisen ja jaksamisen kannalta korostuu.

***Tunnetaidot työpaikalla.*** Tunteet ovat olennainen osa kasvatusta sekä yleensäkin osa organisaatioiden toimintaa (Hargreaves 2000, 812). Latinan kielen sana *motere*, liikuttaa löytyy sanojen motiivi ja *emootio* pohjalta. Tunteet ovatkin meitä päämäärää kohti liikuttavia voimia – ne ovat motivaation sytyke. Hyvä työ tarvitsee lähtökohdakseen hyvän tunteen. (Goleman 1999, 130.) Tunteilla on merkityksensä työpaikalla silloin, kun ne helpottavat yhteisiin tavoitteisiin pääsemistä tai vaikeuttavat sitä (Goleman 1999, 329). Goleman painottaa, ettei työelämässä riitä pelkkä älykkyys ja tietotaito. Tarvitsemme myös kykyä tulla toimeen itsemme ja toisten kanssa. Tunnetaidot ovat

joka alalla paljon älyllisiä kykyjä tärkeämpiä (Goleman 1999, 15, 50). Myös Cherniss (2000, 433-434) painottaa, että tunnetaitojen kehittämisellä on merkittävä osuus työelämässä. Tunnetaitoisuus johtaa tehokkaisiin ja menestyksekkäisiin työsuorituksiin ja kohentaa myös työmotivaatiota, fyysistä terveyttä sekä henkilökohtaista hyvinvointia.

Kaikessa työssä mielialoilla on tavattoman tärkeä merkityksensä. Goleman toteaa tunnetaitoisten työntekijöiden pystyvän luovimaan tunnemyrskyissä antautumatta niiden vietäväksi. (Goleman 1999, 197.) Työelämässä tarvittavien tunnetaitojen pohja muodostuu sosiaalisesta kyvykkyydestä – muiden ihmisten tunteiden taitavasta käsittelystä. Tällaista toimintaa ovat vaikuttaminen, viestintä, ristiriitojen hallinta, johtajuus ja muutosvalmius. (Goleman 1999, 199.) Vaikuttamisessa empatia on tärkeä tekijä; myönteisen vaikutuksen tekeminen estyy, ellei ole kykyä aistia muiden tunteita ja asettua heidän asemaansa (Goleman 1999, 201).

***Opettajien vuorovaikutus.*** Opettajien keskinäinen vuorovaikutus nähdään merkittävänä osana koulun toimintaa. Koulun opettajakulttuuri määrää pitkälti, millainen on koulun yleinen asenne, sen tapa suhtautua esimerkiksi oppilaisiin, opetukseen ja koulun uudistuspyrkimyksiin. Sillä on merkittävä vaikutus myös opettajien ammatilliseen kehittymiseen. (Husu 2002, 133.) Tutkimani opettajan mukaan opettajayhteisössä syntyy vain harvoja ihmissuhteita, joissa kaiken työhön liittyvän voi kertoa ja jakaa avoimesti. Yleisesti ottaen opettajien keskinäinen vuorovaikutus jää usein pinnalliseksi, eikä todellista asioiden jakamista ja kohtaamista tapahdu.

Tunteet tarttuvat tehokkaasti, vaikka se jää työpaikalla usein huomaamatta – tunteilla viestintään ei tarvita sanoja. Vaikutamme toinen toistemme tunteisiin kohottavasti tai masentavasti. Aina vuorovaikutuksessa ollessamme meillä on mahdollisuus pienin tai suurin keinoin parantaa toistemme oloa tai tehdä se tukalaksi. Tunnetasolla ihmisten välistä kohtaamista voidaan aina luonnehtia joko virkistävänä tai masentavana. (Goleman 1999, 194-196.)

Tarve opettajayhteisöjen kehittämiseen on tiedostettu. Koulu ei kehity riittävästi turvaamalla pelkästään jokaisen opettajan yksilölliseen kasvuun. Yhteisöt, jotka elävät vain yksittäisten työntekijöidensä jaksamisen varassa, ovat myös samalla heikkoja ja haavoittuvia. Tällöin ne eivät myöskään kasvatusyhteisöinä kykene tarjoamaan kestäväää lähtökohtaa tulevien sukupolvien kasvulle. (Husu 2002, 133.)

**Työpaikan ilmapiiri.** Organisaation tilasta kertoo hyvin pitkälti työntekijöiden keskuudessa vallitseva tunneilmasto (Goleman 1999, 329). Koulun tunneilmapiiri heijastaa koulun perinteitä, kulttuuria ja koulussa työskentelevien keskinäisiä vuorovaikutussuhteita (Hämäläinen & Sava 1989, 65). Hämäläinen ja Sava painottavat kiinnostuneen, ymmärtävän ja toisten mielipiteitä kunnioittavan asenteen lisäävän avoimutta ja luottamuksellisuutta työyhteisössä. ”Monille opettajille lienee tuttua miten työtoverien käyttäytyminen helposti ehkäisee avoimutta. Kun opettaja kertoo vaikeuksistaan jonkun luokan tai oppilaan kanssa, joku toinen opettaja kiiruhtaa ihmettelemään, miten se on mahdollista, kun minulla ei ole mitään ongelmaa vastaavassa tilanteessa. Tai joku toinen tuo esille oman, vielä vaikeamman ongelman.” (Hämäläinen & Sava 1989, 30.) Myös tutkimallani opettajalla oli samansuuntaisia kokemuksia. Hänen mukaansa opettajien keskuudessa on kateutta toisten menestymisestä – näin ollen kaikista ilon ja onnistumisen kokemuksista ei voida kertoa.

Hyvin usein organisaatioissa vallitsee säännöstö, joka aiheuttaa tunne-elämän perusasioiden väheksymisen. Tällöin huomio suuntautuu pois tunteiden taustakohinasta aivan kuin sillä ei olisi mitään väliä. (Goleman 1999, 330.) Goleman (1999) puhuu sokeista pisteistä. Ne ovat organisaation kokemuksia, yhteisiä tunteita ja tietoja, joista ei saa puhua. Säännöt siitä, mistä töissä saa ja ei saa puhua, ovat osa sanatonta sopimusta, johon jokainen organisaatio vaatii jäseniään alistumaan. Sitä kunnioittamalla pääsee ”perheen” jäseneksi. (Goleman 1999, 326.) Myös tutkimukseeni osallistuneen opettajan kokemus on, että opettajien kesken vallitsee usein äänenlausumattomia sääntöjä siitä, mistä ja miten saa tai ei saa puhua. Yleinen asenne ja suhtautuminen määräävät, mistä asioista ja tunteista voi puhua kaikille ja mitkä on pidettävä sisällään. Opettaja koki tämän vaikuttavan työpaikan ilmapiirin sekä omiin tunteisiin.

Myönteisen kulttuurin ja sosiaalisen ilmapiirin on todettu vaikuttavan ratkaisevasti opettajien ja oppilaiden henkiseen kasvuun. Kun sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteistyö tapahtuvat myönteisessä hengessä, työn raskaaksi kokeminen ja työstä stressaantuminen vähenee. Myönteinen ilmapiiri ja yhteistyö auttavat vaikeista tilanteista selviytymisessä ja ehkäisevät työuupumusta. Kun ilmapiiri on avoin, luottamuksellinen ja tukea antava, mahdollistuu työntekijälle paremmat edellytykset paineiden kestämiseen ja vaikeuksien voittamiseen. Kun ongelmien parissa kamppaileva työntekijä tulee kuulluksi työyhteisössään, helpottuu sellaisten paineiden purkaminen, jotka muuten saattaisivat aiheuttaa tulehtuneen ja painostavan ilmapiirin. (Hämäläinen & Sava 1989, 29-30.)

Avoimuus edesauttaa tavoitteellisesta toimintaa, luomista ja jatkuvaa uuden oppimista. Se lisää myös työn mielekkääksi kokemista ja antaa työntekijöille sisäisiä palkkioita. (Emt., 30.)

Mikäli työyhteisössä ei ole tapaa kertoa toinen toiselle omia ajatuksia, toiveita ja tunteita, edistetään estynyttä, jähmettynyttä ja vuorovaikutusta ehkäisevää toimintaa. Mutta mitä vähemmän tiedetään muiden ajatuksista ja näkemyksistä, sitä enemmän kuvitellaan ja luullaan. (Hämäläinen & Sava 1989, 32.) Kun koulu kestää ja hyväksyy virheiden tekemisen, työntekijöiden on mahdollista asennoitua rohkean luovasti. Hämäläinen ja Sava tähdentävät, että koulun pitäisi tuntua niin turvalliselta paikalta, että sillä voidaan ilmaista omia ajatuksia ja tunteita. (Hämäläinen & Sava 1989, 33-34.) Koulussa ihmisten keskinäistä kanssakäymistä tulisi muuttaa tunnerakenteiltaan myönteiseksi, lähimmäisiä kunnioittavaksi ja heidät hyväksyväksi. Tämä ei onnistu kuitenkaan kielteisten tunteiden kieltämisellä. Työyhteisössä, jossa käytetään tunneälyä, ”mukavan” käytöksen sijaan asiat sanotaan oikealla hetkellä suoraan (Goleman 1999, 19). Ihmisten sosiaaliset taidot paranevat, kun he uskaltavat kohdata ja hyväksyä todellisina omat kielteiset tunteensa ja kun he haluavat työskennellä niiden kanssa ja niiden ymmärtämiseksi. (Hämäläinen & Sava 1989, 68.) Tällaisessa työyhteisössä tunteita hallitaan niin, että ne ilmaistaan asianmukaisesti ja tehokkaasti. Tämän myötä pystytään työskentelemään kitkatta yhteisten tavoitteiden hyväksi. Luonnollisesti on selvää, että myrkyllisten tunteiden estoton ilmaiseminen työpaikalla on pahasta: se saastuttaa ”yhteisen kaivon”. (Goleman 1999, 19, 198.) Ei ole tarkoituksenmukaista, että jokaisen pitäisi paljastaa toisilleen syvimmat tunteensa – siitä olisi pelkkää haittaa. Tunnetaitoisuuteen kuuluu myös kyky pitää työ ja yksityiselämä toisistaan erossa. (Goleman 1999, 329.)

Virallisen, tehtävien mukaan määräytyvän valta-asetelman lisäksi ryhmissä vallitsee myös epävirallinen vallanjako, joka saattaa olla yhteneväinen virallisen rakenteen kanssa. Usein työyhteisössä tiedostamattomasti määritellään omaa valta-asemaansa toisiin ihmisiin. Tällainen epävirallinen valta-asetelma muotoutuu ryhmän jäsenten omien tarpeitten mukaan. (Hämäläinen & Sava 1989, 62.) Jotta työyhteisö voisi kehittyä työskentelyilmapiiriltään, tarvitaan valmiuksia tehdä havaintoja työyhteisön jäsenten välisestä yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta. (Hämäläinen & Sava 1989, 43).

Kaiken kaikkiaan tutkimus osoitti, että opettajan tunteiden ilmaisemiseen liittyy sekä

persoonakohtaisia että ammatillisia taustatekijöitä. Tunteet ja niiden kokeminen ovat monitasoisia ilmiöitä, jotka tapahtuvat opettajan omakohtaisessa elämismaailmassa. Tutkimuksen ja sen löydösten peilaaminen teoretietoon vahvasti muun muassa opettajan työn olevan tunnepitoista ja haastavaa työtä, jossa tunnetaidoilla on suuri edesauttava merkitys. Tunneäly ja tunnetaidot ovat keskeisessä asemassa myös opettajan jaksamisessa, ammatillisessa kehittämisessä, opetuksessa ja kasvatuksessa sekä vuorovaikutuksessa kollegoiden kanssa. Opettajan työyhteisöllä voi olla joko tunteiden ilmaisemista edesauttava tai haittaava vaikutus.

## 6.5 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tutkimuksen edetessä heräsi ajatuksia tarpeesta tarkentaa opettajan tunneilmaisua koskevaa käsitteellistä mallia. Kuvaako tällainen hierarkkinen esitys kuitenkin parhaiten sitä kompleksista rakennelmaa, johon opettajan tunteiden ilmaiseminen perustuu? Opettajan tunneilmaisun eri osatekijöillä on keskinäisiä yhteyksiä, jotka tutkimuksen mallissa näyttäytyvät kuitenkin erillisinä lokeroina. Ehkäpä näiden yhteyksien tutkimisen myötä ymmärrys opettajan tunteiden ilmaisemisesta voisi saada monitasoisempia ja käytännönläheisempiä sovelluksia. Esimerkiksi tunneälyn ja tunnetaitojen tutkiminen osana opettajan tunneilmaisua vaikuttaisi aihetta valottavalta näkökulmalta – paljolti sen vuoksi, että tunneälyyn liittyvät aiheet koskettavat useita opettajan tunneilmaisun alueita. Myös persoonallisuuden ja luonteen näkökulmasta tarkasteltuna voitaisiin saada merkittävää täydentävää tietoa opettajan tunteista ja niiden ilmaisemisesta.

Opettajan tunneilmaisuun liittyvien osatekijöiden tarkempi tutkiminen voisi myös olla paikallaan, ainakin käsitteiden tarkemman määrittelyn kannalta. Myös muiden kasvattajien tunneilmaisua voitaisiin tutkia ja pohtia yhtäläisyyksiä opettajan tunteiden ilmaisemisen kanssa – voisiko myös vanhempien ja huoltajien tunneilmaisun taustalta löytyä vastaavia rakenteita, kuten persoonakohtaisia sekä kasvatustietämykseen perustuvia tekijöitä?

Näkisin ajankohtaiseksi tutkia myös päiväkirjan mahdollisuutta opettajan ammatillisen kasvun välineenä. Oma persoona on keskeinen työväline opettajalle ja sen ymmärtämisessä ja kehittämisessä tunteet ovat avainasemassa. Uskon, että päiväkirjan muotoa kehittämällä voitaisiin löytää konsepti, jonka avulla opettajalle tai

opettajaharjoittelijalle avautuisi mahdollisuus omien tunteiden käsittelyyn ja niiden hyödyntämiseen oman itsensä tuntemisessa ja ammatillisessa kasvussa.

Voisin kuvailla tätä tutkimusta eräänlaiseksi palapeliksi. Pienet osatekijät ovat löytäneet paikkansa osana suurempaa kokonaisuutta. Tutkimusraporttiani lukiessani mieleeni nousee uusia kysymyksiä, joihin aineistoni ei voinut vastata. Melkeinpä jokainen palanen ansaitsisi oman tutkimuksensa. Tutkimukseni ei ehkä tuottanut kovin yksityiskohtaisia tietoja yksittäisistä opettajan tunneilmaisun eri osatekijöistä sinänsä – pikemminkin se hahmotteli jonkinlaisia raameja opettajan tunteiden ilmaisulle. Se, millaisia kuvia ja värivivahteita kehyksien sisältä vielä voidaan löytää, tarvitsee uusia aineistoja maalauspinnoiksi.



## 7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

### 7.1 Aineiston keruu ja informantin merkitys

Eritoten kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan on pohdittava tekemiään ratkaisuja. Näin hän ottaa yhtä aikaa kantaa sekä analyysin kattavuuteen että työnsä luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta 1998, 209.) Aineiston keruun kuvaamisen yhteydessä olen käsitellyt menetelmiin liittyviä rajoituksia. Tässä yhteydessä on tarpeen vielä tuoda esiin muutama seikka aineiston keruuseen ja informanttiin liittyen.

**Havainnointi.** Havainnointiin aineiston hankkimisen menetelmänä liittyi eräs näkökohta, jota jäin miettimään. Analyysivaiheessa pystyin tukeutumaan ainoastaan luokassa tekemiini muistiinpanoihin. Tulin siihen tulokseen, että videointi olisi havainnoinnin tehosteena vahvistanut tulkintojen luotettavuutta. Luokassa nopeasti vaihtuvissa tilanteissa jotakin jää aina huomaamatta – ja videointi mahdollistaa tilanteeseen palaamisen. Olisin varmasti voinut vielä neuvotella asiasta tutkittavan opettajan kanssa, mutta ymmärrettyäni sen tuntuvan opettajasta epämiellyttävältä ajatukselta, jätin videoinnin pois. Uskon tässä tapauksessa näin olleen parasta. Jatkossa kuitenkin liittäisin videoinnin ehdottomasti mukaan ainakin osittain.

Valmistauduin havainnoinnin tekemiseen hyvin; olin harjoitellut havainnoimista todellisessa luokkatilanteessa. Suunnittelemani symbolit nopeuttivat ja selkeyttivät havaintojen kirjaamista ja lista tunteista ohjasi havainnointia ja tunteiden aistimista tarkkaavaiseksi. Jatkossa opettajan tunneilmaisua tutkittaessa havainnointia olisi hyvä käyttää enemmän, useampia päiviä seuraten, vahvemman käytännön kuvan saamiseksi.

**Tunnepäiväkirja.** Aineiston keruun yhtenä keskeisenä menetelmänä oli päiväkirja, jota ei ole vielä käytetty kovin paljon. Viimeaikaisista tutkimuksista esimerkiksi Pakarinen & Riski (2004) ovat käyttäneet päiväkirjaa opettajan tunteita koskevassa pro gradu -työssään, jossa erityisenä mielenkiinnon kohteena olivat opettajan tunteet, tunnetaidot ja hyvinvointi. Tähän tutkimukseen osallistuneelle opettajalle tunnepäiväkirjan täyttäminen oli aivan uusi kokemus. Sen täyttäminen päivittäin vei oman aikansa, ja merkinnät ovat varmasti osittain kiireessäkin tehtyjä. Opettaja oli kuitenkin kirjoittanut tunteistaan monisanaisesti ja yllättävän avoimesti, mikä oli eduksi tutkimukselle.

Päiväkirjan analysoimisen alkuvaiheessa oli erityisen haastavaa pitää selkeästi järjestyksessä eri päivien informaatio; opettajan kirjaamat tunteet sekä vapaamuotoiset kuvaukset. Erityistä tarkkuutta vaati huolehtiminen siitä, etteivät eri päiviin liittyvät tiedot menneet keskenään sekaisin mielessäni. Koin analyysin kannalta tärkeäksi sen, että eri päiviin liittyvät sisällöt olivat pääpiirteittäin muistissani koko ajan.

Päiväkirjan muotoa voisi jatkossa kehittää tehokkaammaksi opettajan tunneilmaisun tutkimista varten – voitaisiin pohtia esimerkiksi sähköisen version mahdollisuuksia. Virtuaaliympäristössä tutkijallakin voisi olla mahdollisuus tarkastella saapunutta aineistoa lähestulkoon reaaliajassa ja tehdä siitä tarvittaessa nopeasti tarkentavia kysymyksiä.

Opettaja olisi toivonut päiväkirjaan lisää vapaan kirjoittamisen tilaa. Oli nähtävissä, että omien tunteiden tunnistamisen ja kirjaamisen kautta nousi paljon ajatuksia, jotka opettaja halusi kirjoittaa auki. Opettaja oli usein myös merkinnyt koetun tunteen viereen, millä oppitunnilla kyseinen tunne oli ilmennyt. Jatkossa olisi hyvä miettiä, tulisiko päiväkirjan rakenteessa varata mahdollisuus kirjata kuhunkin oppituntiin tai muuhun tilanneyhteyteen liittyvät tunteet. Myös mahdollisuutta tunteiden ketjumaiseen raportointiin tulisi miettiä; tutkimukseen osallistunut opettaja oli piirtänyt päiväkirjaan nuolia kuvatakseen, kuinka tietystä tunteesta seurasi jonkin toisen tunteen kokeminen.

**Haastattelut.** Haastatteluiden osalta jäin miettimään erityisesti niitä varten laatimiani runkoja. Haastattelurungot olisivat mielestäni voineet olla tarkemmat ja paremmin suunnitellut – rakensin haastattelujen kehykset liian hätäisesti. Tämän toteutuksen pohjalta onkin mahdollista suunnitella ne jatkossa toimivammiksi. Toki haastatteluiden toteutuksessa olennaista on myös haastattelijan herkkyys ja kyky johdatella keskustelua. Omalla kohdallani näen puutteita juuri tässä – havaitsin toisinaan tehneeni retorisia kysymyksiä tai kontrolloineeni liikaa keskustelua. Huomionarvoinen asia on myös se, että itselläni on selkeät näkemykset ja ajatukset tunneasioista – ja luonnollisesti niistä täysin irtaantuminen on mahdotonta. Vahvojen ajatus- ja arvorakennelmien tiedostaminen johtaa kriittisen kysymyksen äärelle: olenko todella johtanut keskustelua riittävän objektiivisesti? Tiedostan pyrkineeni siihen ja onnistuneenikin siinä, mutta yhtä lailla ymmärrän sen tosiasian, että etenkin aloittelevana tutkijana omien näkemysten erillään pitäminen tutkimustilanteessa vaatii harjoittelua ja pätevyyttä, jollaista minulla ei tämän tutkimuksen puitteissa ole ollut mahdollista saada. Toki

esiymmärrykseni on ollut etunakin siinä mielessä, että keskustelun edetessä pystyin toisinaan tekemään hyvinkin tarkkoja kysymyksiä ja osasin myös pyytää opettajaa tarkentamaan vastauksiaan.

***Informantti.*** Tuloksien kannalta merkittävä elementti on tutkimukseen osallistuneen opettajan anti. On selvää, että käsitteellisen mallin rakentaminen mahdollistui pitkälti juuri opettajan tuottaman tekstin ansioista. Kun huomioidaan, että tutkimuksen tulokset on kuvattu yksittäisen opettajan antamien tietojen pohjalta, voidaan tuloksien ajatella voineen näyttää hyvin erilaisilta, mikäli tutkittava opettaja ei olisi ollut kielellisesti niin antelias eikä olisi ollut tunneasioista riittävän tietoinen ja valmis tunteiden käsittelyyn. Tuolloin opettajan tunneilmaisua koskeva tieto olisi todennäköisesti jäänyt vajaammaksi.

Tutkimuksen luotettavuustarkasteluun kuuluu myös miettiä tulosten yleistämisen mahdollisuutta (Eskola & Suoranta 1998, 212). Yleistettävyyttä ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa ole ollut painopiste tai tavoite. Tutkimukseen osallistunut yksilöllinen opettaja on avannut tunneilmaisua koskevaan tietoon yhden oven. Yhdenkin opettajan kautta saatu aineisto antaa todellista ja aitoa tietoa kasvatuksesta, oppimisesta ja opetuksesta. Opettajan tunneilmaisua käsittävän mallin tarkentamisessa ja edelleen muokkaamisessa useamman opettajan kautta saatu tieto kylläkin lisäisi opettajan tunneilmaisua koskevaa ymmärrystä myös yleisemmällä tasolla.

Tutkimukseen perehdyttämisen etuna – etenkin päiväkirjan osalta – oli, että tutkittavia oli vain yksi. Olin päiväkirjaviikon aikana opettajaan sen verran yhteydessä, että hän saattoi kysyä ja tarkentaa mieleen tulleita asioita ja kysymyksiä. Suhteeni tutkittavaan opettajaan toimi luontevasti, vapaassa ilmapiirissä.

Olenko ymmärtänyt opettajan kokemukset oikein, samalla tavalla kuin hän? Olemme molemmat kasvaneet erilaisissa yhteisöissä, mutta yhtäläisyyksiä löytyy yhteiskunnallisen kulttuurin ja ammatin puolesta. Olemme myös molemmat kokeneet samanlaisia tunteita ja tunnepitoisia tilanteita oppilaiden kanssa. Tämä kaikki, mikä on yhteistä ja tuttua minun ja tutkimukseen osallistuneen opettajan välillä, on ollut merkitysten ymmärtämisen lähtökohta (vrt. Laine 2001, 31). Tämä yhteinen, yhteisöllinen, perinne loi perustan sille, että oli mahdollista ymmärtää opettajaa sekä myös tulkita hänen kokemuksiaan ja ilmaisujaan (vrt. Emt., 31). Opettajan ja

kokemuksien ymmärtämistä helpotti ensinnäkin se, että pystyin eläytymään hänen kokemuksiinsa omien kokemuksieni pohjalta ja sitä kautta ymmärtämään niitä paremmin. Toiseksi minulla oli mahdollisuus helposti pyytää opettajaa tarkentamaan ja perustelevaan ajatuksiaan.

## 7.2 Grounded theory ja luotettavuus

Informanttien määrää keskeisempi seikka tutkimuksen onnistumiselle on ollut sopivan analyysimenetelmän käyttäminen. Grounded theoryn hyödyntäminen ja soveltaminen osoittautui hyvin olennaiseksi elementiksi tutkimuksen tulosten löytymisen kannalta. Analyysimenetelmä sopi hyvin tähän tutkimukseen sekä myös minulle tutkijana. Uskonkin merkittäväksi tekijäksi sen, että analyysissa käytetty menetelmä löytää käyttökelpoisen sovelluksen tutkijan käsissä ja istuu osaksi tutkijan tapaa tehdä tutkimusta. Grounded theory voidaankin käsittää eräänä kvalitatiivisen tutkimuksen työskentelytyylinä (ks. Rostila 1991, Charmaz 2000). Työskentelytyylin opetteleminen edellyttää kuitenkin sitoutumista tutkimusotteeseen. (Rostila 1991, 66.) Sitoutumisen myötä uskalsin olla rohkea analyysissa ja pääsin selville, mistä grounded theoryssa on kysymys.

Grounded theoryssa on myös ongelmakohtansa. Menetelmää on kritisoitu esimerkiksi tulosten kiistattomuuden perusteellisen osoittamisen kannalta; perinteisin laadullisen tutkimuksen laatuvaatimuksin on vaikea lähestyä empiiristen ilmiöiden tutkimustyöstä syntyvän teorian luomista. (Rostila 1991, 75.) Laadullisia tutkimuksia arvioitaessa korostetaan esimerkiksi tulosten pätevyyden osoittamisen merkitystä. Tutkimuksen pätevyydellä tarkoitetaan sitä kokonaisuutta, jossa tutkimuksen tulos vastaa hyvin tutkimukselle asetettuja päämääriä ja tutkimuskohdetta (Varto 1992a, 103). Rostilan (1991) mukaan pätevyydessä on grounded theoryssa kyse siitä, että tutkija hankkii varmuuden syntyvän teorian pätevydestä vähitellen. Rostila painottaa grounded theoryn olevan työskentelytapana ennen kaikkea sellainen, että kiistattomuuden osoittaminen on toissijaista, teorian kehittäminen ensisijaista.

On esitetty, että grounded theoryssa tehtävä aineiston pilkkominen rajoittaa tutkijan pääsyä tutkittavien maailmaan ja näin ollen tutkittavien kokemusten ymmärtäminen ja kuvaaminen heikentyy (Charmaz useisiin tutkijoihin viitaten 2000, 521). Itse kuitenkin koen grounded theoryn olleen avainasemassa tutkittavan ja hänen maailmansa

ymmärtämisessä. Tätä näkökohtaa lienee syytä pohtia enemmän, mikäli aineisto on laajempi kuin tässä tutkimuksessa.

Grounded theory on saanut arvostelua osakseen myös sen suhteen, että lähdeittäessä liikkeelle empiirisistä ilmiöistä matka teoreettisiin näkökohtiin on pitkä (Rostila 1991, 75-76). On väitetty, ettei grounded theory huomioi empiiristen tosiseikkojen olevan aina esiteoreettisen käsitysten osaltaan rakentamia, eivät niistä riippumattomia. Puolustuksena on nähty, että ”teoriaa testaava tutkimuksen vaiheittaisuus on grounded theoryssa haluttu murtaa teorian keksimisen eduksi”. (Rostila 1991, 76.) Kun grounded theoryssa korostetaan empirialähtöisyyttä, on siis kyse pikemminkin teknisestä, tutkimusprosessiin liittyvästä, kuin filosofisesta kannasta. Grounded theory ei myöskään kiellä aikaisemman tiedon merkitystä. (Rostila Straussiin ja Glaseriin perustuen 1991, 76).

Grounded theory on haasteellinen analyysimenetelmä. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että syntyneen teorian käsitteet ovat helposti arkikäsitteitä. Käsitteiden muodostamiseen liittyy aina analyttisen näkökulman lisäksi myös arkiajattelullinen ymmärtäminen. (Rostila 1991, 77.) Myöskään tässä tutkimuksessa näitä seikkoja ei ole pystytty välttämään. Olen liittänyt mukaan (liite 8) esimerkin tämän tutkimuksen analyysiin liittyvästä päättelystä indikaattorien tarkastelun ja päätelmien tekemisen periaatteen selventämiseksi.

Vaikkakin grounded theoryn soveltamiseen liittyy useita ongelmakohtia, Rostila (1991, 78) tähdentää, ettei yksittäisessä tutkimuksessa tarvitse perehtyä niiden ratkaisemiseen. ”Riittää, kun menetelmä sopii siihen tutkimukselliseen orientaatioon, jonka on itse valinnut. Grounded theory on eräs laadullinen lähestymistapa muiden joukossa.” Sillä on paikkansa tutkimuksen tekemisessä esimerkiksi aineiston järjestelemisen ja sen tulkittamisen helpottajana (Charmaz Glaseriin ja Straussiin perustuen 2000, 521).

### **7.3 Aineiston analyysi ja teoreettisen mallin muodostaminen**

Laadullisessa tutkimuksessa tärkeää on se, että tutkija ymmärtää olevansa tutkimuksensa keskeinen työväline (Eskola & Suoranta 1998, 211). Itse kuvailisin tutkijan merkitystä kohtaamisen ja herkkyyden käsitteiden kautta. Oikea tulkinta edellyttää mielestäni kohtaamista tutkittavan sekä aineiston kanssa. Kohtaamiseen

tarvitaan avoimuutta, ennakko-oletuksien syrjään siirtämistä sekä tutkittavan ja aineiston arvostamista tärkeänä tiedon lähteenä. Herkkyyttä tutkija tarvitsee mielestäni huomatakseni ja nähdäkseen merkityksiä, kuunnellakseen ja ymmärtääkseni aineiston viestejä. Rostila (1991, 67) painottaakin Straussiin tukeutuen analyysoijan taidon ja herkkyyden merkitystä. Herkkyyden löytäminen käsittää mielestäni analyysimenetelmään sitoutumisen lisäksi sisäisen hiljaisuuden. Tällä tarkoitan tutkijan kykyä vaientaa omat ajatukset, näkemykset ja muut häiriötekijät niin, että hän voi tehdä havaintoja levollisesti ja aineiston ehdoin. Kohtaamisen kautta näin aineiston, herkkyyden kautta löysin sen syvät sisällöt.

Analyysin alkumetrieni ongelmana oli pitkälti se, että tutkimuskysymykset ohjasivat liikaa suhtautumistani aineistoon. Ymmärsin tutkimuskysymysten suuntaavaan havaintokykyäni ja saavan aikaan ajatusmyllyn pyörimisen liian nopeasti ja kapea-alaisesti. Unohdettuani tutkimuskysymykseni joksikin aikaa ja syvennyttyäni materiaaliin aineistolähtöisesti pystyin löytämään sen todelliset sisällöt. Tutkimuskysymysten syrjään jättämisen myötä aineisto näyttäytyi minulle kokonaisena, kaikkine merkityksineen – ja loppujen lopuksi antoi vastauksia myös alun perin asetettuihin kysymyksiin.

Kun puhutaan aineiston kattavuudesta, tarkoitetaan sitä, että tulkintoja ei perusteta satunnaisiin poimintoihin aineistosta (Eskola & Suoranta 1998, 216). Pyrin tutkimaan aineiston tarkkaan, läpikotaisin, ja muodostamaan kategorioita ja käsitteitä harkiten, useaan indikaattoriin perustuen. Olen pyrkinyt tarkastelemaan tulkintojani kriittisesti ennen lopullisia ratkaisuja opettajan tunneilmaisua koskevassa mallissa. Aina ei ole välttämättä ollut täysin mahdollista löytää juuri opettajan kokemuksen merkitystä, sillä esiymmärrykseni pyrki toisinaan tulkitsemaan opettajan ajatuksia omien lähtökohtieni pohjalta. Olen kyllä ollut hyvin tietoinen tutkimukseen liittyvistä lähtökohdistani, mikä on helpottanut niiden vaikutuksien tarkkailemista tutkimuksen eri vaiheissa. (vrt. Laine 2001, 32.) Varsinaiset tulkinnat olen pyrkinyt tekemään unohtamalla ensimmäisten arkisten ajatusten sisällöt. Vasta sitten oli mahdollista löytää todellisia merkityksiä aineistosta. On kuitenkin myönnettävä se, että toisinaan oli tavattoman vaikeaa erottaa omat ajatukset ja niiden häivähdykset todellisista aineiston viesteistä; olin myös itse osa tutkimaani merkitysyhteyttä. Arkiajattelu heijastuu myös mallin käsitteissä; ne kaipaivat täsmennystä ja parempaa tarkastelua teorian tiedon rinnalla.

Varto (1992a, 105) tähdentää ihmistä koskevissa tieteissä olevan erityisiä vaatimuksia myös teorian rakentamisessa. Nämä vaatimukset koskevat ihmisen ja elämismaailman eri ulottuvuuksien huomioonottamista, teorian eettistä vaativuutta ja yleistä kokonaisvaltaisuuden vaatimusta. Tärkeää on siis liittää ilmiö ihmisen olemistapoihin kokonaisuudessaan. Olenkin pyrkinyt esittämään opettajan tunneilmaisua koskevan käsitteellisen mallin ihmisen monitasoiseen elämismaailmaan liittäen. Tämä yhteys näyttää minulle tutkijana selvänä – eri asia on se, kuinka se tekstin kautta avautuu lukijalle.

Eettisyys teorian muodostuksessa tarkoittaa Varton mukaan kokonaisvaltaisuuden ja kompleksisuuden huomioon ottamista – koko tutkimuksen ihmiskäsityksen sisällyttämistä teorianmuodostukseen (Varto 1992a, 106-107). Jo raportin alussa pyrin tuomaan esille avoimesti fenomenologiseen ihmiskäsitykseen vahvasti liittyneet lähtökohtani – samoin kuin käsitteellisen mallin muodostamisen yhteydessä.

*Tutkijatriangulaatio.* Tutkimuksen edetessä olen pohtinut, olisiko tutkimukseni onnistunut paremmin työparin kanssa työskenneltyäni. Työparin kanssa työskennellessä tutkimus olisi varmasti tullut nopeammin tehtyä, kun molemmat haluavat kunnioittaa toistensa aikataulua ja työskentelyä. Työparin kanssa ajatuksia voidaan jakaa ääneen ja saada näkökohtiin lisää syvyyttä. Toisaalta työparin kanssa työskenneltäessä tutkimuksen tekemisellä on usein tiukempi aikataulu ja työskentely saattaa olla enemmän aikatauluun sidottua. Jääkö luovuudelle ja ajattelemiselle tarpeeksi tilaa ja aikaa? Tapahtuuko näennäisesti tehokas ja nopea työskentely jonkin merkittävän kustannuksella? Tulin siihen tulokseen, että yksin työskenteleminen oli tälle tutkimukselle eduksi. Työskentelyyni ei kohdistunut painetta kenenkään toisen ihmisen puolelta. En ollut liian tiukkaan aikatauluun sidottu ja koin pystyväni kunnioittamaan tutkimuksen aineistoa edeten rauhallisesti ja systemaattisesti.

#### **7.4 Tutkimuksen raportointi**

On tärkeätä, että tutkija pyrkii kertomaan tutkimustekstissään mahdollisimman tarkasti tutkimuksen vaiheista (Eskola & Suoranta 1998, 214). Tutkijan tarkka selostus laadullisen tutkimuksen toteuttamisesta kohentaa sen luotettavuutta. Tarkkuus käsittää tutkimuksen kaikki vaiheet. Aineiston hankinnan olosuhteet tulee kertoa selvästi ja totuudenmukaisesti. Esimerkiksi haastattelu- ja havainnointitutkimuksessa kerrotaan

olosuhteista ja paikoista, joissa aineistot kerättiin. Samoin kerrotaan haastatteluihin käytetty aika, mahdolliset häiriötekijät, virhetulkinnat haastattelussa ja myös tutkijan oma itsearviointi tilanteesta. (Hirsjärvi ym. 2000, 214.) Tutkijan tulee myös kertoa millä perusteella hän esittää tulkintoja, mihin hän päätelemänsä perustaa (Hirsjärvi ym. 2000, 215.)

Koin raportin kirjoittamisen hyvin haastavaksi. Etenkin tulosten ja niiden löytämiseen liittyvän analyysin kirjoittaminen selvästi ja läpinäkyvästi oli haasteellista. Itselleni tutkijana tulokset näkyvät selvinä merkitysyhteyksinä, mutta kriittinen vaihe on se, kuinka selvinä löydökset ja niihin johtanut analyysi saadaan näkyviin lukijalle. Olen kuitenkin pyrkinyt kuvailemaan tutkimuksen etenemistä ja analyysin kulkua avoimesti ja riittävän yksityiskohtaisesti. Analyyttisen ajatteluni periaate näkyy raakamateriaalia sisältävässä liitteessä (liite 8).

Haasteita toi myös tekstiasun ja kielen löytäminen; halusin sen olevan omannäköistäni, jotta läpinäkyvyydessä pysyminen helpottuisi. Tutkimuskielenä tekstin täytyi tietenkin olla myös tieteellisen tason täyttävää, ymmärrettävää ja oikeanlaisella käsitealueella liikkuvaa. Näiden kahden kielellisen ulottuvuuden yhdistäminen oli haastava, joskin antoisa tehtävä.

Raportoinnissa eettisesti haastavin seikka oli tutkimukseen osallistuneen opettajan anonymiteetin suojaus. Kun tutkittavia tapauksia on kirjaimellisesti vain yksi, on kiinnitettävä erityistä huomiota juuri tähän seikkaan. Jouduin esimerkiksi muotoilemaan erästä opettajan ilmaisua tähän muotoon: ”*Meidän oli opettajien kesken tehtävä tärkeä päätös.*” Jätin siis kertomatta, mihin tuo päätöksen tekeminen itse asiassa liittyi. Asian paljastaminen olisi heikentänyt opettajan suojaa pysyä näkymättömänä, sillä asian luonteen vuoksi opettajan henkilöllisyys olisi saattanut olla joidenkin arvattavissa. Päätöksen luonteen kertomisella ei olisi ollut myöskään suurempaa merkitystä tässä tutkimuksessa.

## **7.5 Tutkimustulokset käytännön elämässä**

Miten tämänkaltaisia tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää? Tunneilmaisuun liittyvän tietoisuuden ja tutkimuksen kautta voitaisiin löytää keinoja opettajan ammattitaidon ja hyvinvoinnin edistämiseksi. Esiin nousi ajatus esimerkiksi päiväkirjan



mahdollisuuksista opettajan ja opettajaopiskelijan itsetuntemuksen ja tunnetaitojen kehittämisessä sekä työnohjauksessa. Tunnepitoisten kokemusten myötä opettajat voisivat ymmärtää paremmin työyhteisöään sekä itseään osana sitä. Opettajan työssä työyhteisön kanssa tekemisissä oleminen on tiivistä ja päivittäistä – opettajat luovat tietyn tunnepitoisen ilmaston, joka heijastuu jollain tapaa koko kouluun.

Tunteiden, niiden säätelyn ja ilmaisemisen ajatellaan olevan voimavara yksilön elämässä (mm. Goleman 1997, Kokkonen & Pulkkinen 1996). Näin ollen on syytä pohtia, kuinka merkityksellistä olisi pyrkiä kehittämään opettajuutta tunteiden kautta. Toisaalta tämän pohtiminen olisi varmasti syytä aloittaa jo opettajankoulutuksessa. Piilossa olevat ajatukset ja asenteet, opitut käyttäytymismallit, vaikuttavat siihen, kuinka opiskelija edelleen muokkaa tunnekkäyttäytymisen sääntöjä itselleen sisäiseksi malliksi. Toki tähän liittyy myös se perhe-, yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen kulttuuri, jossa yksilö elää. Kuitenkin koulutuksella on merkityksellinen paikkansa yksilön kasvussa ja näin ollen varmasti myös tunteiden tunnistamiseen ja niiden ilmaisemiseen liittyvien taitojen kehittämisessä.

Klemola (2003. 126) painottaa, että opettajaksi opiskeleville on tärkeää saada mahdollisuus tiedostaa, harjoittaa ja kehittää sosioemotionaalisen alueen osaamistaan. Myös Talib (2002) tuo esiin, että vaikka opetuksen tiedetään tapahtuvan emotionaalisisessa ja kognitiivisessa kontekstissa, opettajankoulutuksessa ei juuri opeteta tunteita. Hänen mukaansa opettajankoulutuksen ja yleisen kouluperinteen käytännöt perustuvat vallitsevaan käsitykseen, jonka mukaan älykkyys olisi tunteita arvokkaampaa. Kuitenkin pelkän älykkyuden korostaminen muokkaa ihmistä ja yhteiskuntaa väärään suuntaan. (Talib 2002, 57.)

Tutkimuksen tulokset voivat avata myös yksilöopettajan tai opiskelijan ymmärrystä itsestä tuntevana persoonana ja ammattilaisena. Ne voisivat olla sytyke omien tunteiden ymmärtämiselle sekä tunnepitoisen osaamisen äärelle vievä innoittaja.

***Tutkimuksen anti tutkijalle.*** Mielestäni ei ole vähäpätöinen seikka huomioda yksittäisen tutkimuksen antia tutkijalle; etenkin näin opettajan ammatti-identiteetin rakentumisen alkumetreillä. Tutkimusprosessi voi olla merkittävä kasvun mahdollistaja, ajattelun kehittäjä, ymmärryksen avaaja. Tällaisen tematiikan parissa työskenneltäessä tutkijalle mahdollistuu myös matka itseän, omiin tunteisiin ja niiden ymmärtämiseen.

Tämän tutkimuksen tekeminen on ollut minulle merkittävä kokemus. Ennen kaikkea se on ollut löytämistä – löytämistä monissa sellaisissa kohdissa, joissa sitä on vähiten osannut odottaa. Se on ollut uusien näkökohtien löytämistä, mutta se on ollut löytämistä myös minussa itsessäni. Uskalluksen, näkemisen ja löytämisen herkkyyden kokemusta.

## LÄHTEET

- Aho, L. 1998. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.)  
Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY, 14-34.
- Batcher, E. 1981. *Emotion in the classroom. A study of children's experience.* New York: Praeger Publishers.
- Bolger, N., Davis, A., Rafaeli, E. 2003. Diary methods: Capturing life as it is lived. *Annual Review of Psychology* 54, 579-616.
- Cacioppo, J. T. & Gardner, W. L. 1999. Emotion. *Annual Review of Psychology*, 50, 191-214.
- Charmaz, K. 2000. Grounded theory. Objectivist and constructivist methods. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research.* 509-535.
- Cherniss, C. 2000. Social and emotional competence in the workplace. Teoksessa R. Bar-On and J. Parker (Eds.) *The handbook of emotional intelligence.* San Francisco: Jossey-Bass, 433-458.
- Consedine, N. S., Magai, C. & Bonanno, G. A. 2002. Moderators of the emotion inhibition-health relationship: A review and research agenda. *Review of General Psychology*, 6, 204-228.
- Do, S. L. & Schallert, D. L. 2004. Emotions and classroom talk: toward a model of the role of affect in students' experiences of classroom discussion. *Journal of Educational Psychology*, 96, 619-634.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Tampere: Vastapaino.
- Gardner, H. 1993. *Frames of mind. The theory of multiple intelligences.* (2. painos) London: Fontana Press.
- Goleman, D. 1997. *Tunneäly: lahjakkuuden koko kuva.* Englanninkielinen alkuteos *Emotional intelligence.* Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Goleman, D. 1999. *Tunneäly työelämässä.* Englanninkielinen alkuteos *Working with emotional intelligence.* Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Gross, J. J. & Levenson, R. W. 1993. Emotional suppression: physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology* 64, 970-986.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* Jyväskylä: Gummerus

- Kirjapaino Oy, 124-141.
- Haddon, A., Goodman, H., Park, J., Crick, R. D., McLaughlin, C. 2005. Evaluating emotional literacy in schools: the development of the school emotional environment for learning survey. *Pastoral Care in Education*, 23, 5-16.
- Hargreaves, A. 1998. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education* (8), 835-854.
- Hargreaves, A. 2000. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education* (16), 811-826.
- Hautamäki, A. 1996. Individualismi on humanismia. Teoksessa A. Hautamäki, E. Lagerspetz, J. Sihvola, J. Siltala & J. Tarkki. *Yksilö Modernin murroksessa*. Helsinki: Gaudeamus. 29-46.
- Heikkinen, R.-L. & Laine, T. 1997. Tutkimuksen polulla. Kirjassa R.-L. Heikkinen & T. Laine (toim.) *Hoitava kohtaaminen*. Helsinki: Kirjayhtymä, 18-23.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2000. *Tutki ja kirjoita*. 6. uud. p. Vantaa: Tammi.
- Hitchcock, G. & Hughes D. 1995. *Research and the teacher. A qualitative introduction to school-based research*. 2<sup>nd</sup> Ed. London: Sage.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. *Koulun ihmissuhteet*. Gummerus: Jyväskylä.
- Isokorpi, T. & Viitanen, P. 2001. *Tunnevoimaa!* Helsinki: Tammi.
- Isokorpi, T. 2004. *Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen*. Juva: Ps-Kustannus.
- Izard, C. E. 1993. Four systems for emotion activation: cognitive and noncognitive processes. *Psychological Review* 100 (1), 68-90.
- Juujärvi, P. & Nummenmaa, L. 2004. Emootiot, emotion säätely ja hyvinvointi. *Psykologia* 1, 59-66.
- Kalliopuska, M. 1984. *Itsetunto*. Mänttä: Mäntän Kirjapaino Oy.
- Klemola, U. 2003. *Tukea vuorovaikutukseen – sosioemotionaalaisia taitoja kehittävä opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutuksessa*. Toimintatutkimus. Jyväskylän Yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Lisensiaatintutkimus.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Helsinki: WSOY, 93-109.
- Kokkonen, M. 2001. Emotion regulation and physical health in adulthood. A longitudinal, personality-oriented approach. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kokkonen, M. 2003. Tunneäly tutummaksi. *Psykologia* 2, 114-122.
- Kokkonen, M. & Pulkkinen, L. 1996. Tunteet ja niiden säätely. *Psykologia* 6, 404-411, 474.

- Kvale, S. 1996. Interviews: an introduction to qualitative research interviewing. CA: Sage.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 26-43.
- Liston, D. 2000. Love and despair in teaching. *Educational Theory*, 50, 81-102.
- Mason, J. 1996. *Qualitative researching*. London: Sage.
- Mayer, J. & Salovey, P. 1993. The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. 2000. Emotional intelligence as a zeitgeist, as personality, and as a mental ability. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (Eds.) *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass. 92-117.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Myllyniemi, R. 1991. Emotionaalisen elämyksen ongelma. *Psykologia* 5, 360-365.
- Myllyniemi, R. 2004. Miten ymmärtää ja luokitella tunteita? Teoksessa V. Hänninen & O.-H. Ylijoki (toim.) *Muuttuuko ihminen?* Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 19-48.
- Niiniluoto, I. 1996. Tunne ja tieto. Teoksessa I. Niiniluoto & J. Räikkä (toim.) *Tunteet*. Helsinki: Yliopistopaino. 109-117.
- Näätänen, P. 2004. Emootiotutkimus Suomessa. *Psykologia*, 1, 4-7.
- Näätänen, P. 2004. Mieliala, mielialan metakokemus ja työuupumus. *Psykologia*, 1, 29-45.
- Oatley, K. & Jenkins, J. M. 1996. *Understanding Emotions*. Cambridge: Blackwell.
- Pakarinen, J. & Riski, J. 2004. Tunteva opettaja. Päiväkirjatutkimus opettajan tunteista, tunnetaidoista ja näiden yhteydestä hyvinvointiin sekä työtyytyväisyyteen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed. California: Sage.
- Pennebaker, J. W. 1997. *Opening up: the healing power of expressing emotions*. New York: Guilford Press.
- Puolimatka, T. 2004. *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Vantaa: Dark Oy.
- Rostila, I. 1990. Tunnetyöstä sosiaalitoimistoissa. *Sosiologia*, 4, 257-266.

- Rostila, I. 1991. Grounded Theory -lähestymistavasta. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopisto, Monistus- ja Kuvakeskus: Oulu. 65-79.
- Rönkä, A., Kinnunen, U. & Sallinen, M. 2004. Päiväkirjamenetelmä perhepsykologisessa tutkimuksessa. *Psykologia* 3, (39) 234-243.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 158-169.
- Saarni, C. 2000. Emotional competence. A developmental perspective. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (Eds.) *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass. 68-91.
- Silverman, D. 2005. *Doing qualitative research. A practical handbook*. Second Edition. London: Sage.
- Stake, R. E. 2000. Case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 435-454.
- Stough, L. M. & Emmer, E. T. 1998. Teachers' emotions and test feedback. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11, 341-361.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Talib, M.-T. 2002. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: Gummerus, 56-59.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Turunen, K. E. 1989. *Mieli ja sielu*. Helsinki: Arator.
- Uusitalo, H. 1997. *Tiede, tutkimus ja tutkielma - Johdatus tutkielman maailmaan*. Juva: WSOY.
- Varto, J. 1992a. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Kirjayhtymä: Helsinki.
- Wragg, E. C. 1994. *An Introduction to Classroom Observation*. Great Britain: Clays Ltd.
- Yin, R. K. 1994. *Case Study Research. Design and Methods*. Second Edition. Sage: London.

**LIITELUETTELO**

LIITE 1: Lupautuminen tutkimukseen	96
LIITE 2: Tunnelista havainnoinnin tueksi	97
LIITE 3: Runko havaintomuistiinpanoille	98
LIITE 4: Ensimmäisen haastattelun runko	119
LIITE 5: Tunnepäiväkirjan runko	120
LIITE 6: Toisen haastattelun runko	142
LIITE 7: Ensimmäisen, toisen ja kolmannen analyysivaiheen käsitekartat	144
LIITE 8: Esimerkki aineiston analysoinnista	146

**LIITE 1****TUTKIMUKSEEN LUPAUTUMINEN**

Olen lupautunut opettajan tunteiden ilmaisemista käsittelevään tutkimukseen. Olen saanut täytettäväkseni tunnepäiväkirjan ohjeineen. Tutkimuksen tekijä saa tulla havainnoimaan luokkaani tutkimusta varten. Olen lupautunut myös haastatteluun. Halutessani voin keskeyttää tutkimukseen osallistumisen, mikäli esimerkiksi päiväkirjan täyttäminen rasittaa merkittävästi opetustyötäni tai sen täyttäminen käy ahdistavaksi. Olen tietoinen, että säilyn tutkimuksessa anonymina ja kauttani saatua aineistoa käsitellään luottamuksellisesti.

---

Allekirjoitus



**LIITE 2**

## TUNNELISTA HAVAINNOINNIN TUEKSI

viha  
raivo  
suuttumus  
kiukku  
ärtymys  
tuhtumus

suru  
murhe  
alakulo  
haikeus  
huoli  
epätoivo

mielihyvä  
onni  
ilo  
helpotus  
tyytyväisyys  
ihastus

inho  
halveksunta  
vastenmielisyys

nolous  
harmistus

huvittuneisuus  
ylpeys  
nautinto

pelko  
kauhu  
ahdistus  
hermostuneisuus

ihailu  
arvostaminen  
hyväksyminen  
ystävällisyys

innostus  
haltioituminen

järkytys  
ihmettely  
yllätys  
hämmästyminen

**LIITE 3**

*Opettaja  
tunteiden ilmaisijana*

**HAVAINTO-  
MUISTIINPANOT**

3.3.2004

(jatkuu)

(jatkuu)






ensimmäinen oppitunti

T I L A N N E T E K I J Ä T	
Klo	oppiaine
oppimisympäristö, luokka	
HUOM.	

(jatkuu)

(jatkuu)

## OPETTAJAN TUNNEILMAISU

-  luokkaan päin    
  luokan keskellä    
  yksin
-  yksilöoppilaan kanssa    
  oppilasryhmässä

min	tunne	sijainti	ilme / ele / etäisyys / äänensävy tms.	tilanne / mitä ope sanoo tms.

(jatkuu)

(jatkuu)

min	tunne	sijainti	ilme / ele / etäisyys / äänensävy tms.	tilanne / mitä ope sanoo tms.

(jatkuu)



(jatkuu)

toinen oppitunti

T I L A N N E T E K I J Ä T	
Klo	oppiaine
oppimisympäristö, luokka	
HUOM.	

(jatkuu)

(jatkuu)

OPETTAJAN TUNNEILMAISU
------------------------



min	tunne	sijainti	ilme / ele / etäisyys / äänensävy tms.	tilanne / mitä ope sanoo tms.

(jatkuu)



(jatkuu)

min	tunne	sijainti	ilme / ele / etäisyys / äänensävy tms.	tilanne / mitä ope sanoo tms.

(jatkuu)



(jatkuu)

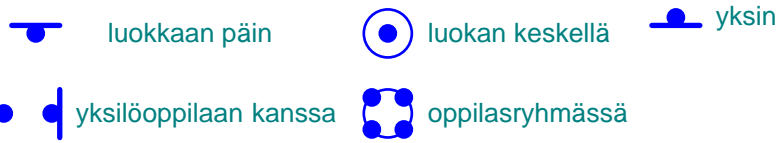
kolmas oppitunti

T I L A N N E T E K I J Ä T	
Klo	oppiaine
oppimisympäristö, luokka	
HUOM.	

(jatkuu)

(jatkuu)

OPETTAJAN TUNNEILMAISU
------------------------



min	tunne	sijainti	ilme / ele / etäisyys / äänensävy tms.	tilanne / mitä ope sanoo tms.

(jatkuu)

(jatkuu)

min	tunne	sijainti	ilme / ele / etäisyys / äänensävy tms.	tilanne / mitä ope sanoo tms.

(jatkuu)



(jatkuu)






neljäs oppitunti

T I L A N N E T E K I J Ä T	
Klo	oppiaine
oppimisympäristö, luokka	
HUOM.	

(jatkuu)

(jatkuu)

OPETTAJAN TUNNEILMAISU
------------------------

-  luokkaan päin    
  luokan keskellä    
  yksin  
 yksilöoppilaan kanssa    
  oppilasryhmässä

min	tunne	sijainti	ilme / ele / etäisyys / äänensävy tms.	tilanne / mitä ope sanoo tms.

(jatkuu)



(jatkuu)

min	tunne	sijainti	ilme / ele / etäisyys / äänensävy tms.	tilanne / mitä ope sanoo tms.

(jatkuu)



(jatkuu)

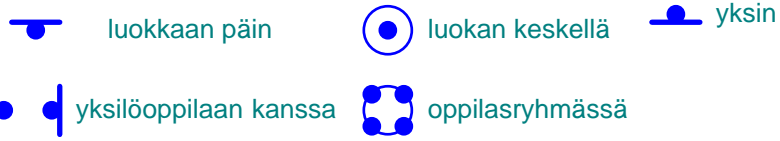
viides oppitunti

T I L A N N E T E K I J Ä T	
Klo	oppiaine
oppimisympäristö, luokka	
HUOM.	

(jatkuu)

(jatkuu)

OPETTAJAN TUNNEILMAISU
------------------------



min	tunne	sijainti	ilme / ele / etäisyys / äänensävy tms.	tilanne / mitä ope sanoo tms.

(jatkuu)

(jatkuu)

min	tunne	sijainti	ilme / ele / etäisyys / äänensävy tms.	tilanne / mitä ope sanoo tms.

(jatkuu)



**LIITE 4****I HAASTATTELU: OPETTAJAN AJATUKSET**  
**HAVAINNOIDUN KOULUPÄIVÄN JÄLKEEN**

---

**1. TYÖPÄIVÄN LUONNEHDINTAA**

Miten kuvailisit tätä päivää kokonaisuutena?

Edustiko tämä tyypillistä työpäivääsi?

Kuinka luonnehtisit päivän eri oppitunteja?

-----

**2. KOKEMUKSET HAVAINNOITAVANA OLEMISESTA**

Miten koit sen, että olin havainnoimassa ja videoimassa sinua ja oppituntiasi?

Koetko, että tämä olisi vaikuttanut sinuun jotenkin?

-----

**3. TUNTEET PÄIVÄN AIKANA**

Mitkä tunteet / mikä mieliala sinulla oli päällimmäisenä tätä päivää aloittaessasi?

Miten mielialasi vaihteli päivän aikana?

Koetko missään vaiheessa erityisen voimakkaita tunteita?

Mitkä tunteet / mikä tunnetila sinulla oli päällimmäisenä tämän työpäivän jälkeen?

-----

**4. PÄIVÄN ERI TILANTEET**

Millaisena koit tilanteen x ?

Kuinka tilanne x vaikutti sinuun?

Millaisia tunteita koit tilanteessa x ?

Kuinka pitkään nämä tunteet kestivät?

Jäikö sinulla jotain erityistä mieleen tästä päivästä?

Haluaisitko sanoa vielä jotakin?

---

**LIITE 5***Tunnepäiväkirja**8. - 12.3. 2004*

(jatkuu)



(jatkuu)

*Hei!*

Kiitos, että osallistut opettajan tunteiden ilmaisemista käsittelevään tutkimukseeni. Kädessäsi on tunnepäiväkirja, jonka toivon sinun täyttävän työviikkolasi 8. - 12.3. 2004. Pidä päiväkirjasi helposti saatavilla, mutta suojassa ulkopuolisilta. Pyydän sinua palauttamaan päiväkirjan sen täytettyäsi oheisessa palautuskirjekuoressa.

Tutkimusjakso kestää siis viisi arkipäivää viikolla 11. Tämän jakson aikana **sinun tehtäväsi** on tehdä päiväkirjamerkinnot kunkin päivän osioon **kolme kertaa päivässä**; aamulla ennen ensimmäistä oppituntia, keskipäivällä ruokatauon aikaan sekä työpäivän päätyttyä. Päiväkirjan täyttämisen pyydän sinua tekemään **työpaikallasi**. **(1)** Ensimmäisen kerran merkitset tunteesi aamulla - jolloin ajattelet aamuasi heräämisestä siihen asti, kun aloitat ensimmäisen oppitunnin. Päiväkirjamerkinnot voit tehdä esim. noin 15 minuuttia ennen ensimmäisen tunnin alkamista. **(2)** Toisen kerran ajattelet tunteitasi aamupäivän ajalta; ensimmäisen oppitunnin alusta keskipäivään (esim. klo 8-12). Tee aamupäivän merkintäsi työpäiväsi keskivaiheilla välitunnilla. **(3)** Kolmannen kerran tarkastelet tunteitasi lopputyöpäiväsi ajalta; keskipäivästä viimeisen oppitunnin päättymiseen (esim. klo 12-15). Päivän viimeiset päiväkirjamerkinnot teet siis viimeisen oppituntiasi jälkeen.

Jokaisen päivän osiossa on siis kolme vaihetta, joista viimeiseen sisältyy kaksi tehtävää: a)- ja b) -kohdat. Jokaisen vaiheen ensimmäinen tehtäväsi on merkitä ne tunteet, joita olet tuntenut kyseisenä ajankohtana, arvioiden niiden voimakkuutta. Jos et ole tuntenut jotain tunnetta lainkaan, jätä se kohta tyhjäksi. Tämän jälkeen sinulla on mahdollisuus kuvailla tai selittää tunteitasi vapaamuotoisesti. Lisäksi päivän päätteeksi pyydetään kuvailemaan yhtä tai kahta työpäiväsi tilannetta, jossa olet kokenut erityisesti tunteita.

Jos sinulle tulee kysyttävää, voit ottaa minuun yhteyttä puhelimitse tai sähköpostitse.

*Tanja Rimpeläinen*  
044 566 8828  
tamarimp@cc.jyu.fi

(jatkuu)

(jatkuu)

**MAANANTAI 8.3.2004**1. Aamulla ennen ensimmäistä oppituntia:

Miltä sinusta on tuntunut tänä aamuna?

Oletko tuntenut seuraavia tunteita tänä aamuna? Merkitse sopiva kirjain.

H = Hieman    M = Melko paljon    P = Hyvin paljon

viha	___	suru	___	mielihyvä	___
raivo	___	murhe	___	onni	___
suuttumus	___	alakulo	___	ilo	___
kiukku	___	haikeus	___	helpotus	___
ärtymys	___	huoli	___	tyytyväisyys	___
tuottamus	___	itseinho	___	ihastus	___
inho	___	yksinäisyys	___	huvittuneisuus	___
halveksunta	___	epätoivo	___	ylpeys	___
vastenmielisyys	___	häpeä	___	nautinto	___
pelko	___	syllisyys	___	innostus	___
kauhu	___	nolous	___	haltioituminen	___
ahdistus	___	harmistus	___	tyydytys	___
hermostuneisuus	___	katumus	___	rakkaus	___
nöyryytys	___	yllätys	___	hyväksyminen	___
järkytys	___	hämmästyminen	___	ystävällisyys	___
ihmettely	___	ihailu	___	luottamus	___
		arvostaminen	___	omistautuminen	___

Halutessasi voit kuvailla tai selittää tunnetilojasi tarkemmin.

---



---



---



---

(jatkuu)

(jatkuu)

**MAANANTAI 8.3.2004**2. Keskipäivällä:

Miltä sinusta on tuntunut tänä aamupäivänä? (esim. klo 8-12)

Oletko tuntenut seuraavia tunteita tänä aamupäivänä?

H = Hieman    M = Melko paljon    P = Hyvin paljon

viha	___	suru	___	mielihyvä	___
raivo	___	murhe	___	onni	___
suuttumus	___	alakulo	___	ilo	___
kiukku	___	haikeus	___	helpotus	___
ärtymys	___	huoli	___	tyytyväisyys	___
tuhtumus	___	itseinho	___	ihastus	___
inho	___	yksinäisyys	___	huvittuneisuus	___
halveksunta	___	epätoivo	___	ylpeys	___
vastenmielisyys	___	häpeä	___	nautinto	___
pelko	___	syllisyys	___	innostus	___
kauhu	___	nolous	___	haltioituminen	___
ahdistus	___	harmistus	___	tyydytys	___
hermostuneisuus	___	katumus	___	rakkaus	___
nöyryytys	___	yllätys	___	hyväksyminen	___
järkytys	___	hämmästyys	___	ystävällisyys	___
ihmettely	___	ihailu	___	luottamus	___
		arvostaminen	___	omistautuminen	___

Halutessasi voit kuvailla tai selittää tunnetilojasi tarkemmin.

---



---



---



---

(jatkuu)

(jatkuu)

**MAANANTAI 8.3.2004****3. a) Työpäivän jälkeen:**

Miltä sinusta on tuntunut tänä lopputyöpäivänäsi? (esim. klo 12-15)

Oletko tuntenut seuraavia tunteita tänä lopputyöpäivänäsi?

H = Hieman    M = Melko paljon    P = Hyvin paljon

viha	___	suru	___	mielihyvä	___
raivo	___	murhe	___	onni	___
suuttumus	___	alakulo	___	ilo	___
kiukku	___	haikeus	___	helpotus	___
ärtymys	___	huoli	___	tyytyväisyys	___
tuhtumus	___	itseinho	___	ihastus	___
inho	___	yksinäisyys	___	huvittuneisuus	___
halveksunta	___	epätoivo	___	ylpeys	___
vastenmielisyys	___	häpeä	___	nautinto	___
pelko	___	syllisyys	___	innostus	___
kauhu	___	nolous	___	haltioituminen	___
ahdistus	___	harmistus	___	tyydytys	___
hermostuneisuus	___	katumus	___	rakkaus	___
nöyryytys	___	yllätys	___	hyväksyminen	___
järkytys	___	hämmästyys	___	ystävällisyys	___
ihmettely	___	ihailu	___	luottamus	___
		arvostaminen	___	omistautuminen	___

Halutessasi voit kuvailla tai selittää tunnetilojasi tarkemmin.

---



---



---



---

(jatkuu)



(jatkuu)

**TIISTAI 9.3.2004**1. Aamulla ennen ensimmäistä oppituntia:

Miltä sinusta on tuntunut tänä aamuna?

Oletko tuntenut seuraavia tunteita tänä aamuna? Merkitse sopiva kirjain.

H = Hieman    M = Melko paljon    P = Hyvin paljon

viha	___	suru	___	mielihyvä	___
raivo	___	murhe	___	onni	___
suuttumus	___	alakulo	___	ilo	___
kiukku	___	haikeus	___	helpotus	___
ärtymys	___	huoli	___	tyytyväisyys	___
tuottamus	___	itseinho	___	ihastus	___
inho	___	yksinäisyys	___	huvittuneisuus	___
halveksunta	___	epätoivo	___	ylpeys	___
vastenmielisyys	___	häpeä	___	nautinto	___
pelko	___	syllisyys	___	innostus	___
kauhu	___	nolous	___	haltioituminen	___
ahdistus	___	harmistus	___	tyydytys	___
hermostuneisuus	___	katumus	___	rakkaus	___
nöyryytys	___	yllätys	___	hyväksyminen	___
järkytys	___	hämmästyys	___	ystävällisyys	___
ihmettely	___	ihailu	___	luottamus	___
		arvostaminen	___	omistautuminen	___

Halutessasi voit kuvailla tai selittää tunnetilojasi tarkemmin.

---



---



---



---

(jatkuu)

(jatkuu)

**TIISTAI 9.3.2004**2. Keskipäivällä:

Miltä sinusta on tuntunut tänä aamupäivänä? (esim. klo 8-12)

Oletko tuntenut seuraavia tunteita tänä aamupäivänä?

H = Hieman M = Melko paljon P = Hyvin paljon

viha	___	suru	___	mielihyvä	___
raivo	___	murhe	___	onni	___
suuttumus	___	alakulo	___	ilo	___
kiukku	___	haikeus	___	helpotus	___
ärtymys	___	huoli	___	tyytyväisyys	___
tuhtumus	___	itseinho	___	ihastus	___
inho	___	yksinäisyys	___	huvittuneisuus	___
halveksunta	___	epätoivo	___	ylpeys	___
vastenmielisyys	___	häpeä	___	nautinto	___
pelko	___	syllisyys	___	innostus	___
kauhu	___	nolous	___	haltioituminen	___
ahdistus	___	harmistus	___	tyydytys	___
hermostuneisuus	___	katumus	___	rakkaus	___
nöyryytys	___	yllätys	___	hyväksyminen	___
järkytys	___	hämmästyys	___	ystävällisyys	___
ihmettely	___	ihailu	___	luottamus	___
		arvostaminen	___	omistautuminen	___

Halutessasi voit kuvailla tai selittää tunnetilojasi tarkemmin.

---



---



---



---

(jatkuu)

(jatkuu)

**TIISTAI 9.3.2004****3. a) Työpäivän jälkeen:**

Miltä sinusta on tuntunut tänä lopputyöpäivänäsi? (esim. klo 12-15)

Oletko tuntenut seuraavia tunteita tänä lopputyöpäivänäsi?

H = Hieman    M = Melko paljon    P = Hyvin paljon

viha	___	suru	___	mielihyvä	___
raivo	___	murhe	___	onni	___
suuttumus	___	alakulo	___	ilo	___
kiukku	___	haikeus	___	helpotus	___
ärtymys	___	huoli	___	tyytyväisyys	___
tuhtumus	___	itseinho	___	ihastus	___
inho	___	yksinäisyys	___	huvittuneisuus	___
halveksunta	___	epätoivo	___	ylpeys	___
vastenmielisyys	___	häpeä	___	nautinto	___
pelko	___	syllisyys	___	innostus	___
kauhu	___	nolous	___	haltioituminen	___
ahdistus	___	harmistus	___	tyydytys	___
hermostuneisuus	___	katumus	___	rakkaus	___
nöyryytys	___	yllätys	___	hyväksyminen	___
järkytys	___	hämmästyminen	___	ystävällisyys	___
ihmettely	___	ihailu	___	luottamus	___
		arvostaminen	___	omistautuminen	___

Halutessasi voit kuvailla tai selittää tunnetilojasi tarkemmin.

---



---



---



---

(jatkuu)





(jatkuu)

**KESKIVIIKKO 10.3.2004**1. Aamulla ennen ensimmäistä oppituntia:

Miltä sinusta on tuntunut tänä aamuna?

Oletko tuntenut seuraavia tunteita tänä aamuna? Merkitse sopiva kirjain.

H = Hieman M = Melko paljon P = Hyvin paljon

viha	___	suru	___	mielihyvä	___
raivo	___	murhe	___	onni	___
suuttumus	___	alakulo	___	ilo	___
kiukku	___	haikeus	___	helpotus	___
ärtymys	___	huoli	___	tyytyväisyys	___
tuottamus	___	itseinho	___	ihastus	___
inho	___	yksinäisyys	___	huvittuneisuus	___
halveksunta	___	epätoivo	___	ylpeys	___
vastenmielisyys	___	häpeä	___	nautinto	___
pelko	___	syllisyys	___	innostus	___
kauhu	___	nolous	___	haltioituminen	___
ahdistus	___	harmistus	___	tyydytys	___
hermostuneisuus	___	katumus	___	rakkaus	___
nöyryytys	___	yllätys	___	hyväksyminen	___
järkytys	___	hämmästyys	___	ystävällisyys	___
ihmettely	___	ihailu	___	luottamus	___
		arvostaminen	___	omistautuminen	___

Halutessasi voit kuvailla tai selittää tunnetilojasi tarkemmin.

---



---



---



---

(jatkuu)

(jatkuu)

**KESKIVIIKKO 10.3.2004**2. Keskipäivällä:

Miltä sinusta on tuntunut tänä aamupäivänä? (esim. klo 8-12)

Oletko tuntenut seuraavia tunteita tänä aamupäivänä?

H = Hieman    M = Melko paljon    P = Hyvin paljon

viha	___	suru	___	mielihyvä	___
raivo	___	murhe	___	onni	___
suuttumus	___	alakulo	___	ilo	___
kiukku	___	haikeus	___	helpotus	___
ärtymys	___	huoli	___	tyytyväisyys	___
tuhtumus	___	itseinho	___	ihastus	___
inho	___	yksinäisyys	___	huvittuneisuus	___
halveksunta	___	epätoivo	___	ylpeys	___
vastenmielisyys	___	häpeä	___	nautinto	___
pelko	___	syällisyys	___	innostus	___
kauhu	___	nolous	___	haltioituminen	___
ahdistus	___	harmistus	___	tyydytys	___
hermostuneisuus	___	katumus	___	rakkaus	___
nöyryytys	___	yllätys	___	hyväksyminen	___
järkytys	___	hämmästyminen	___	ystävällisyys	___
ihmettely	___	ihailu	___	luottamus	___
		arvostaminen	___	omistautuminen	___

Halutessasi voit kuvailla tai selittää tunnetilojasi tarkemmin.

---



---



---



---

(jatkuu)

(jatkuu)

**KESKIVIIKKO 10.3.2004****3. a) Työpäivän jälkeen:**

Miltä sinusta on tuntunut tänä lopputyöpäivänäsi? (esim. klo 12-15)

Oletko tuntenut seuraavia tunteita tänä lopputyöpäivänäsi?

H = Hieman    M = Melko paljon    P = Hyvin paljon

viha	___	suru	___	mielihyvä	___
raivo	___	murhe	___	onni	___
suuttumus	___	alakulo	___	ilo	___
kiukku	___	haikeus	___	helpotus	___
ärtymys	___	huoli	___	tyytyväisyys	___
tuhtumus	___	itseinho	___	ihastus	___
inho	___	yksinäisyys	___	huvittuneisuus	___
halveksunta	___	epätoivo	___	ylpeys	___
vastenmielisyys	___	häpeä	___	nautinto	___
pelko	___	syllisyys	___	innostus	___
kauhu	___	nolous	___	haltioituminen	___
ahdistus	___	harmistus	___	tyydytys	___
hermostuneisuus	___	katumus	___	rakkaus	___
nöyryytys	___	yllätys	___	hyväksyminen	___
järkytys	___	hämmästys	___	ystävällisyys	___
ihmettely	___	ihailu	___	luottamus	___
		arvostaminen	___	omistautuminen	___

Halutessasi voit kuvailla tai selittää tunnetilojasi tarkemmin.

---



---



---



---

(jatkuu)



(jatkuu)

**TORSTAI 11.3.2004**1. Aamulla ennen ensimmäistä oppituntia:

Miltä sinusta on tuntunut tänä aamuna?

Oletko tuntenut seuraavia tunteita tänä aamuna? Merkitse sopiva kirjain.

H = Hieman M = Melko paljon P = Hyvin paljon

viha	___	suru	___	mielihyvä	___
raivo	___	murhe	___	onni	___
suuttumus	___	alakulo	___	ilo	___
kiukku	___	haikeus	___	helpotus	___
ärtymys	___	huoli	___	tyytyväisyys	___
tuhtumus	___	itseinho	___	ihastus	___
inho	___	yksinäisyys	___	huvittuneisuus	___
halveksunta	___	epätoivo	___	ylpeys	___
vastenmielisyys	___	häpeä	___	nautinto	___
pelko	___	syllisyys	___	innostus	___
kauhu	___	nolous	___	haltioituminen	___
ahdistus	___	harmistus	___	tyydytys	___
hermostuneisuus	___	katumus	___	rakkaus	___
nöyryytys	___	yllätys	___	hyväksyminen	___
järkytys	___	hämmästyys	___	ystävällisyys	___
ihmettely	___	ihailu	___	luottamus	___
		arvostaminen	___	omistautuminen	___

Halutessasi voit kuvailla tai selittää tunnetilojasi tarkemmin.

---



---



---



---

(jatkuu)

(jatkuu)

**TORSTAI 11.3.2004**2. Keskipäivällä:

Miltä sinusta on tuntunut tänä aamupäivänä? (esim. klo 8-12)

Oletko tuntenut seuraavia tunteita tänä aamupäivänä?

H = Hieman    M = Melko paljon    P = Hyvin paljon

viha	___	suru	___	mielihyvä	___
raivo	___	murhe	___	onni	___
suuttumus	___	alakulo	___	ilo	___
kiukku	___	haikeus	___	helpotus	___
ärtymys	___	huoli	___	tyytyväisyys	___
tuhtumus	___	itseinho	___	ihastus	___
inho	___	yksinäisyys	___	huvittuneisuus	___
halveksunta	___	epätoivo	___	ylpeys	___
vastenmielisyys	___	häpeä	___	nautinto	___
pelko	___	syllisyys	___	innostus	___
kauhu	___	nolous	___	haltioituminen	___
ahdistus	___	harmistus	___	tyydytys	___
hermostuneisuus	___	katumus	___	rakkaus	___
nöyryytys	___	yllätys	___	hyväksyminen	___
järkytys	___	hämmästyminen	___	ystävällisyys	___
ihmettely	___	ihailu	___	luottamus	___
		arvostaminen	___	omistautuminen	___

Halutessasi voit kuvailla tai selittää tunnetilojasi tarkemmin.

---



---



---



---

(jatkuu)

(jatkuu)

**TORSTAI 11.3.2004****3. a) Työpäivän jälkeen:**

Miltä sinusta on tuntunut tänä lopputyöpäivänäsi? (esim. klo 12-15)

Oletko tuntenut seuraavia tunteita tänä lopputyöpäivänäsi?

H = Hieman M = Melko paljon P = Hyvin paljon

viha	___	suru	___	mielihyvä	___
raivo	___	murhe	___	onni	___
suuttumus	___	alakulo	___	ilo	___
kiukku	___	haikeus	___	helpotus	___
ärtymys	___	huoli	___	tyytyväisyys	___
tuhtumus	___	itseinho	___	ihastus	___
inho	___	yksinäisyys	___	huvittuneisuus	___
halveksunta	___	epätoivo	___	ylpeys	___
vastenmielisyys	___	häpeä	___	nautinto	___
pelko	___	syllisyys	___	innostus	___
kauhu	___	nolous	___	haltioituminen	___
ahdistus	___	harmistus	___	tyydytys	___
hermostuneisuus	___	katumus	___	rakkaus	___
nöyryytys	___	yllätys	___	hyväksyminen	___
järkytys	___	hämmästyminen	___	ystävällisyys	___
ihmettely	___	ihailu	___	luottamus	___
		arvostaminen	___	omistautuminen	___

Halutessasi voit kuvailla tai selittää tunnetilojasi tarkemmin.

---



---



---



---

(jatkuu)





(jatkuu)

**PERJANTAI 12.3.2004**1. Aamulla ennen ensimmäistä oppituntia:

Miltä sinusta on tuntunut tänä aamuna?

Oletko tuntenut seuraavia tunteita tänä aamuna? Merkitse sopiva kirjain.

H = Hieman    M = Melko paljon    P = Hyvin paljon

viha	___	suru	___	mielihyvä	___
raivo	___	murhe	___	onni	___
suuttumus	___	alakulo	___	ilo	___
kiukku	___	haikeus	___	helpotus	___
ärtymys	___	huoli	___	tyytyväisyys	___
tuottamus	___	itseinho	___	ihastus	___
inho	___	yksinäisyys	___	huvittuneisuus	___
halveksunta	___	epätoivo	___	ylpeys	___
vastenmielisyys	___	häpeä	___	nautinto	___
pelko	___	syllisyys	___	innostus	___
kauhu	___	nolous	___	haltioituminen	___
ahdistus	___	harmistus	___	tyydytys	___
hermostuneisuus	___	katumus	___	rakkaus	___
nöyryytys	___	yllätys	___	hyväksyminen	___
järkytys	___	hämmästyys	___	ystävällisyys	___
ihmettely	___	ihailu	___	luottamus	___
		arvostaminen	___	omistautuminen	___

Halutessasi voit kuvailla tai selittää tunnetilojasi tarkemmin.

---



---



---



---

(jatkuu)

(jatkuu)

**PERJANTAI 11.3.2004**2. Keskipäivällä:

Miltä sinusta on tuntunut tänä aamupäivänä? (esim. klo 8-12)

Oletko tuntenut seuraavia tunteita tänä aamupäivänä?

H = Hieman    M = Melko paljon    P = Hyvin paljon

viha	___	suru	___	mielihyvä	___
raivo	___	murhe	___	onni	___
suuttumus	___	alakulo	___	ilo	___
kiukku	___	haikeus	___	helpotus	___
ärtymys	___	huoli	___	tyytyväisyys	___
tuhtumus	___	itseinho	___	ihastus	___
inho	___	yksinäisyys	___	huvittuneisuus	___
halveksunta	___	epätoivo	___	ylpeys	___
vastenmielisyys	___	häpeä	___	nautinto	___
pelko	___	syllisyys	___	innostus	___
kauhu	___	nolous	___	haltioituminen	___
ahdistus	___	harmistus	___	tyydytys	___
hermostuneisuus	___	katumus	___	rakkaus	___
nöyryytys	___	yllätys	___	hyväksyminen	___
järkytys	___	hämmästyys	___	ystävällisyys	___
ihmettely	___	ihailu	___	luottamus	___
		arvostaminen	___	omistautuminen	___

Halutessasi voit kuvailla tai selittää tunnetilojasi tarkemmin.

---



---



---



---

(jatkuu)

(jatkuu)

**PERJANTAI 12.3.2004****3. a) Työpäivän jälkeen:**

Miltä sinusta on tuntunut tänä lopputyöpäivänäsi? (esim. klo 12-15)

Oletko tuntenut seuraavia tunteita tänä lopputyöpäivänäsi?

H = Hieman    M = Melko paljon    P = Hyvin paljon

viha	___	suru	___	mielihyvä	___
raivo	___	murhe	___	onni	___
suuttumus	___	alakulo	___	ilo	___
kiukku	___	haikeus	___	helpotus	___
ärtymys	___	huoli	___	tyytyväisyys	___
tuhtumus	___	itseinho	___	ihastus	___
inho	___	yksinäisyys	___	huvittuneisuus	___
halveksunta	___	epätoivo	___	ylpeys	___
vastenmielisyys	___	häpeä	___	nautinto	___
pelko	___	syllisyys	___	innostus	___
kauhu	___	nolous	___	haltioituminen	___
ahdistus	___	harmistus	___	tyydytys	___
hermostuneisuus	___	katumus	___	rakkaus	___
nöyryytys	___	yllätys	___	hyväksyminen	___
järkytys	___	hämmästyys	___	ystävällisyys	___
ihmettely	___	ihailu	___	luottamus	___
		arvostaminen	___	omistautuminen	___

Halutessasi voit kuvailla tai selittää tunnetilojasi tarkemmin.

---



---



---



---

(jatkuu)



## LIITE 6

### II HAASTATTELU: KOKEMUKSET JA NÄKEMYKSET TUNTEISTA JA NIIDEN ILMAISEMISESTA OPETTAJANA

#### 1. KOKEMUKSET PÄIVÄKIRJAN TÄYTTÄMISESTÄ

*Olet nyt täyttänyt tunnepäiväkirjaa yhden työviikon ajan,*

millaiseksi koit päiväkirjan täyttämisen?

Millaista on omien tunteiden erittely työpäivän aikana?

#### 2. OPETTAJAN TYÖNKUVA JA TUNTEET

Millaista on opettajan työ - kuinka luonnehtisit sitä?

Millainen on opettajan työpäivä / tyypillisiä tilanteita työpäivässä?

Oliko viime viikko tyypillinen työviikko?

*Seuraavaksi ajatellaan tunteita opettajan työssä.*

*Nyt kun olet täyttänyt tunnepäiväkirjaa, olet ajatellut sen myötä tunteitasi paljon*

- oletko aiemmin ajatellut / käsitellyt tunteita työssäsi?

*Päiväkirja oli strukturoitu tunteiden tarkastelemista varten koko työviikon ajaksi. Nyt jos ajattelet yhtä työpäivää kokonaisuutena;*

Mitkä tunteet / mikä mieliala sinulla on yleensä / usein päällimmäisenä, kun aloitat työpäivää?

Millaisia ovat opettajan tyypilliset tunnetilat päivän aikana - onko sellaisia?

Miten mielialasi vaihtelee päivän aikana?

Miten pitkään tietty tunnetila kestää?

Kestävätkö tietynlaiset tunnetilat pidempään / lyhyemmän aikaa?

Mitkä tunteet / mikä mieliala sinulla on yleensä / usein työpäivän jälkeen päällimmäisenä?

*Jos sitten ajattelet työviikkoasi kokonaisuutena,*

Miten mielialasi vaihtelee viikon aikana?

(jatkuu)

(jatkuu)

Tapahtuuko työpäivän / työviikon aikana tilanteita, joissa opettaja kokee tunteita erityisesti? Jos sinulla on voimakkaita tunteita, miten yleensä toimit;

annatko niiden näkyä vai hillitsetkö ne?

Kuinka menettelysi on toiminut käytännössä?

Millaisia tunteita usein peittelee?

Onko sinulla tapoja, miten saat pahan tunteet "pois päältä"?

Koetko, että tunteet vaikuttaisivat toimintaasi? Milloin?

Onko tunteilla vaikutusta pedagogiseen päätöksentekoon?

---

### 3. OPETTAJA JA TUNTEIDEN ILMAISEMINEN

*Seuraavaksi ajatellaan opettajia ja tunteiden ilmaisemista yleensä.*

Puhutteko opettajien kesken henkilökohtaisista tunteista?

Voiko tunteistaan puhua, voiko niitä purkaa ja jakaa?

Missä? Miten?

Voiko / saako opettaja ilmaista tunteita?

Millaisia tunteita saa / ei saa ilmaista?

Voiko oppilaille olla hyötyä siitä, että opettaja ilmaisee tunteitaan?

Milloin?

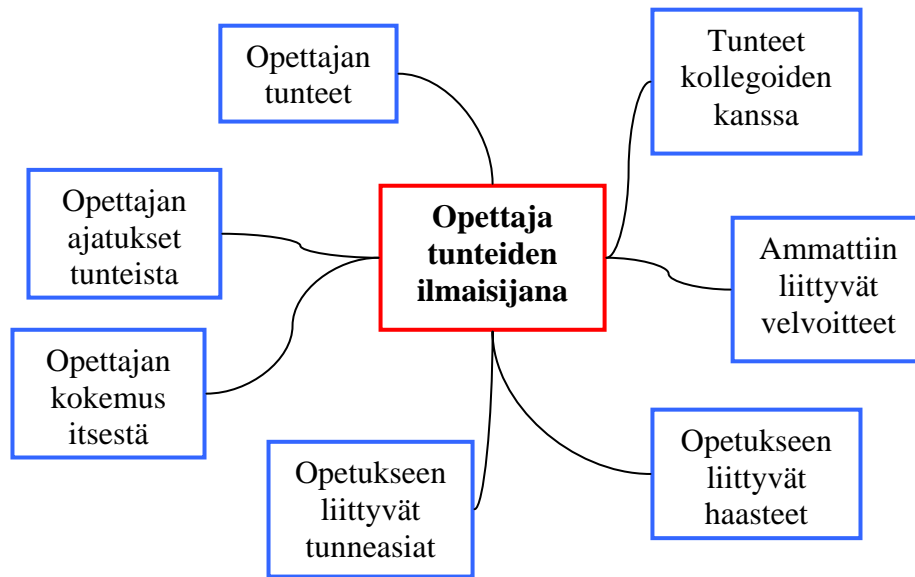
Kuinka ilmaiset tunteitasi ja missä?

Onko tunteiden ilmaisemisesta hyötyä tai haittaa opettajalle?

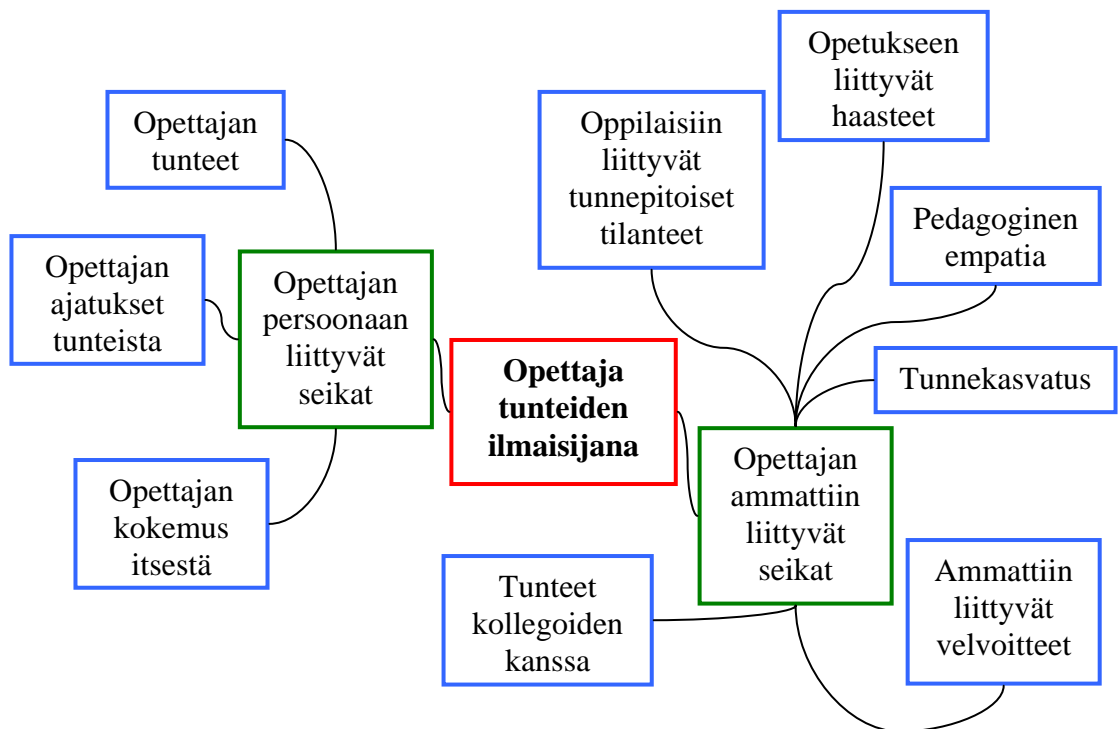
Mitä muuta haluaisit sanoa?

---

## LIITE 7



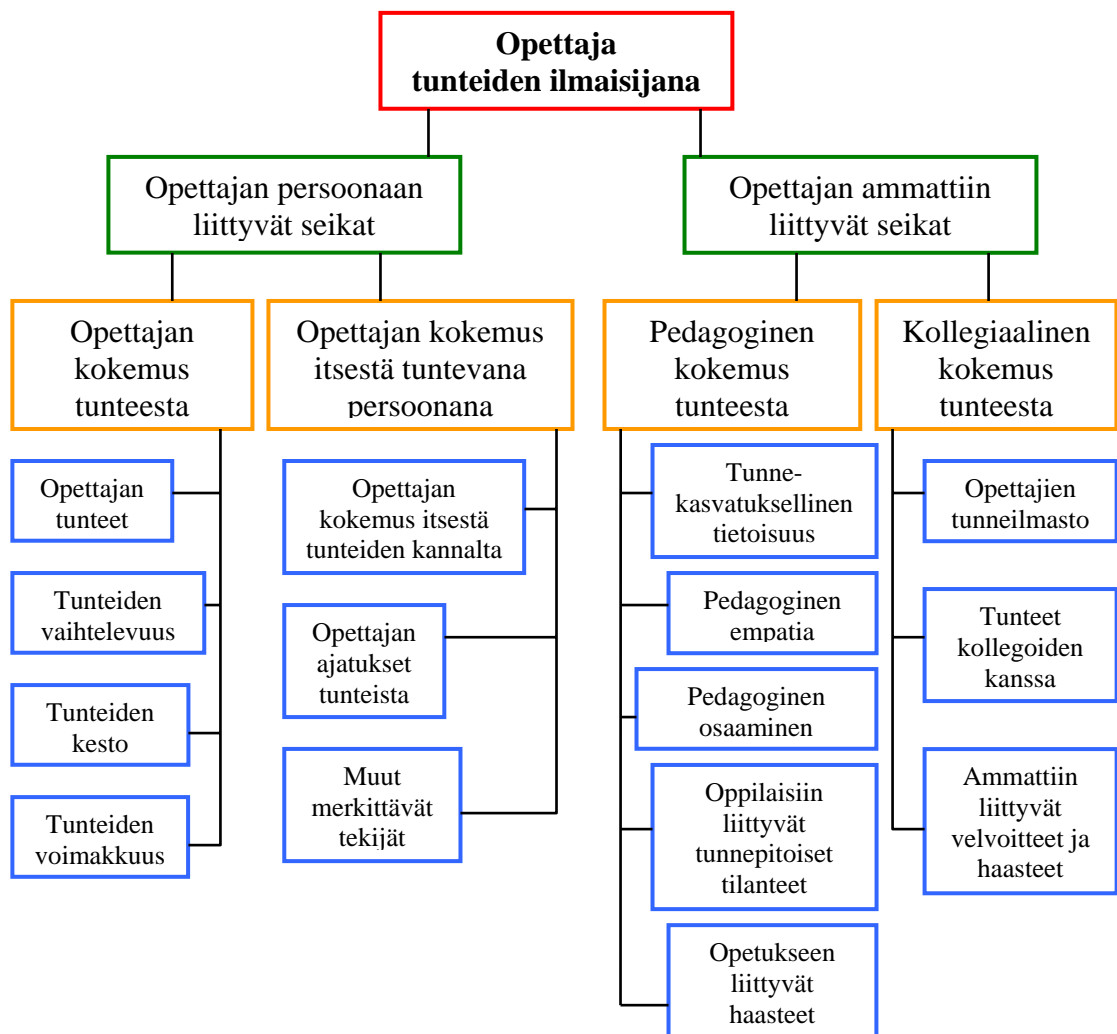
**Kuvio 12.** Ensimmäisen tason käsitekartta. Indikaattorien ryhmittely ja avoin koodaus.



**Kuvio 13.** Toisen tason käsitekartta. Kahden päälinjan löytäminen.

(jatkuu)





**Kuvio 14.** Kolmannen tason käsitekartta.  
Ensimmäinen malli opettajan tunneilmaisusta.

**LIITE 8**

(H = haastattelija, O = opettaja)

H: Sä siis ilmeisesti näät sen hyödylliseksi jotenki?  
Opettajan tunneilmasun?

O: Kyllä. Se on kasvatusta. Et laps tekee jotain, hän näkee, et näin ei saa toimia, ope on vihanen, niin totta kai. Et jos me oltas todella niitä hymyileviä kuminaamoja koko ajan, ni eihän lapset tietäis, mikä on oikein ja mikä on väärin. Eli se välitön palaute tulee heille siitä.

H: Että tunteet voi niinkun toimia siinäkin sit semmosena peilinä lapsille?

O: Kyllä, vahvistaa. Niinhän se on et jos me kielletään lasta: ”Et sinä saa näin tehdä”, ja hymyillään kauniisti, niin kyl meidän pitää ihan oikeesti olla vihasen näkösiä sillon, kun me sanotaan, et ei näin saa tehdä.

**HUOM:**

Tää näyttäs taas viittaavan tunnekasvatukseen!  
Ope on tietoinen ja painottaa asiaa taas tässä.  
Jänskä, miten se pongahtaa esiin aina uudelleen...

Open t-ilmaisuun taustalla vaikuttaa siis tämmöset tietoiset pedagogiset, kasvatukselliset ajatukset!

Johdonmukaisuus!