



Lepistö Lauri

Noviisiopettaja – tunteva ammattilainen kouluympäristössä

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma
2024

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Noviisiopettaja – tunteva ammattilainen kouluympäristössä (Lauri Lepistö)

Pro gradu -tutkielma, 92 sivua, 1 liitesivua

Huhtikuu 2024

Tämä tutkielma tarkastelee luokanopettajien kokemia tunteita koulupäivän ajalta, sekä puhetta tunnetaitojen merkityksellisyydestä opettajan työssä. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, miten opettajat ymmärtävät tunteen käsitteen, tämän tutkimuksen tulosten ymmärtämisen parantamiseksi. Tutkimuksen edetessä huomattiin, kuinka jokaisen opettajan käsitys tunteista oli yhteneväinen ja samassa linjassa olemassa olevan tutkimuksen kanssa, joten tutkimuksen tuloksia oli helppo käsitellä. Tutkimuskysymyksillä selvitettiin, millaisena opettajat käsittävät tunteet, millaisia tunteita he tuntevat koulupäivän aikana, sekä mitä opettajat puhuvat tunnetaidoista. Näkökulma valikoitui tiedonjanoista vastavalmistuneiden opettajien kokemia tunteita kohtaan, opettajien kuormittuessa työstään erityisesti ensimmäisinä työvuosinaan.

Tutkimuksen perusta rakentuu tutkimukseen ja pitkään hyväksytyihin teorioihin tunteiden rakentumisesta, sekä tunteiden lähikäsitteistä. Lisäksi taustoitettiin tunnetaitoja, sekä aiempaa tutkimusta opettajien tunnetutkimuksesta ja opettajan työtä ohjaavista opetussuunnitelman perusteista. Aineistonkeruu toteutettiin neljän opettajan erillisinä haastatteluina ja aineistoa analysoitiin laadullisen tutkimuksen aineistolähteisellä sisällönanalyysillä, fenomenografisella otteella.

Tutkimuksen analyysin tuloksena huomattiin opettajien tuntevan koulupäiviensä aikana paljon erilaisia tunteita, heidän suoraan ilmaistessa positiivisia tunteita enemmän, kuin negatiivisia. Negatiivisia ilmauksia puolestaan oli hieman enemmän tulkittavissa, kuin positiivisia. Tunteiden jakautumiseen ei juurikaan vaikuttanut niiden tapahtumaympäristö. Yli puolet tunteista oli kategorisoitavissa universaaleiksi perustunteiksi, niiden lisäksi myös muutaman muun tunteen kerätessä suurempia merkityskokonaisuuksia. Suurimpia lähes jokaisen tunteen tuottajia olivat opettajien omaan toimintaan kohdistuvat tunteet, sekä oppilaisiin kohdistuvat tunteet. Lisäksi yhteisopettajuus nousi lähes poikkeuksetta positiivisena tunteiden tuottajana. Opettajat pitivät myös tunnetaitoja tärkeinä opettajan työssä, erityisesti negatiivisten tunteiden sanoittamisessa ja käsittelemisessä, sekä piilottamisessa oppilaiden kanssa toimiessa. Tunnetaitoja käytettiin myös oppilaiden innostamiseen positiivisen tunneviestinnän avulla.

Avainsanat: Tunteet, tunnetaidot, perustunteet, opettajan tunteet, noviisiopettaja

Sisältö

1. Johdanto	4
2. Tunteiden teoriaa ja lähikäsitteitä	6
2.1 Tunteen lähikäsitteitä	6
2.2 Tunteet.....	9
2.2.1 Perustunteet.....	12
2.2.2 Positiiviset ja negatiiviset tunteet.....	15
3. Tunnetaidot	18
3.1 Tunneäly, tunnesäätely ja kognitiivinen tunnearvioteoria	18
3.2 Tunnesäätö, tunnetyö ja tunneviestintä	24
4. Opettajan rooli, tunteet ja työtehtävät	28
4.1 Opettajan työtä ohjaavat opetussuunnitelman perusteet	32
5. Tutkimuksen toteutus ja tutkimuskysymykset.....	34
5.2 Laadullinen tutkimus ja fenomenografia.....	35
5.3 Aineistonkeruu- ja tiedonhakuprosessi	38
5.3.1 Tutkimushaastattelu.....	39
5.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	42
6. Tutkimusanalyysi.....	45
6.1 Opettajien käsityksiä tunteista.....	45
6.2 Opettajien tunteet koulupäivän aikana	50
6.2.1 Opettajan tunteet oppitunnilla.....	53
6.2.2 Opettajan tunteet oppituntien ulkopuolella	58
6.2.3 Perustunteet.....	62
6.2.4 Merkittävät tunteet.....	66
6.3 Ajatuksia tunnetaitojen merkityksellisyydestä opettajan työssä	69
7. Johtopäätökset	74
7.1 Ympäristö ja opettajan tunteet ovat vuorovaikutuksessa	76
7.2 Erityisesti negatiiviset tunteet kertautuvat	78
7.3 Tunteiden sekä kokemuksen välinen yhteys	79
7.4 Yhteisopettajuus positiivisena voimavarana	80
8. Pohdinta.....	82
8.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	84
Lähteet	87

1. Johdanto

”Tunteet ohjaavat ennen kaikkea ihmisen käyttäytymistä” (Nummenmaa, 2017, 37) ja jokainen tunne saa meidät toimimaan tietyllä tavalla ympäristön normien mukaisesti (Howe, 2008). Opettajan työn viime vuosikymmenen aikana yhä monipuolistuessa ja työtaakan kasvaessa opettajien tunnetaitojen ja tunnetyön merkitys on kasvanut. Tia Isokorpi (2004) näkeekin menestyksensä opettajauran rakentuvan taitoihin, jotka liittyvät yksilön persoonaan, tunteisiin, sekä sosiaaliseen kanssakäymiseen, että älyyn. Nummelin (2021) kirjoittaa OAJ:n blogikirjoituksessa uusien vastavalmistuneiden opettajien alkuinnostasta työtä kohtaan, joka hyvin nopeasti on vaihtunut uupumukseen opettajauran alkumetreillä puutteellisen ohjauksen, tuen, sekä puutteellisen käytännön koulutuksen seurauksena. Työssä uupuneena myös tunteet nousevat enemmän pinnalle työajalla ja sen ulkopuolella (Nummelin, 2021). Tikkasen kirjottamassa OAJ:n uutistekstissä (2018) kerrotaankin Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen tutkimuksen pohjalta, miten opettajan työstä on tullut tunnetyötä, jossa tulee ottaa huomioon omat tunteet ja tunneilmaisu, sekä jokaisen oppilaan yksilöllisyys.

Tutkimusta ylipäättään tunteista on ollut vielä vuosituhaten alussa vähänlaisesti ja sitä on kritisoitu monien filosofien toimesta, mitä erilaisimmin perustein. Tunnetutkimuksen pelättiin muun muassa pilaavan tunnekokemuksen, kun tietäisimme tutkimusten johdosta tunteista ja niiden mekanismeista liikaa, sekä toisekseen tunteiden yleistettävyyttä ja pelkistämistä pidettiin lähes mahdottomana niiden kompleksisuuden vuoksi, eikä näin olisi selitettävissä yksiselitteisesti (Ben-Ze’ev, 2000). Osaltaan tämän vuoksi tunnetutkimusten kirjallisuus pohjautuu suurilta osin edelleen tunnettuihin, joskin hieman vanhempiin lähteisiin, niiden edelleen tarjoten pohjan koko tunnetutkimukselle. Nykypäivänä tunnetutkimus on yleistynyt, vaikka sitä pohjaa edelleen tässäkin tutkimuksessa tutuksi tuleva teoria ja kirjallisuus tunteista. Samalla myös tutkimusta opettajien tunteista löytyy aivan viime vuosilta yhä enenevässä määrin.

Tämän Pro gradu -tutkielma käsittelee aiheenaan opettajien tunteita koulupäivän ajalta. Tarkemmin tarkasteltuna tutkimus käsittelee opettajien tunteita oppitunneilla ja niiden ulkopuolella yhdessä ja erikseen, sekä ovatko tunteet positiivisia vai negatiivisia, tai universaaleja perustunteita. Lisäksi tutkimus esittelee opettajien ajatuksia tunnetaitojen tärkeydestä ja tunnetaitojen hyödyntämisestä käytännössä opettajien arjessa. Tutkimuksen tarkoituksena onkin lisätä tietoisuutta vastavalmistuneiden opettajien tunteista ja näin tarjota muille uransa alussa oleville opet-

tajille. Toiveena myös on, että näköala tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien tunne- maailmaan lisäisi ymmärrystä opettajien työn vaativuudesta ja tunteiden käsittelyyn tarvittavien tunnetaitojen tärkeydestä, sekä itse opettajien että oppilaiden ja ympäröivien kollegoiden hyvinvoinnin kannalta. Juuri nämä aiheet motivoivat myös minua tutkimaan ja ottamaan aiheesta enemmän selvää.

Tarkemmin tässä tutkimuksessa selvitetään ympäri Suomen luokanopettajien tunnekokemuksia oppituntien opetuksesta sekä sen ulkopuolista, koulussa muuten tapahtuvaa tunne-elämään vaikuttavaa tapahtumaympäristöä, joka saattaa vaikuttaa opettajan kokemiin tunteisiin koulupäivän aikana. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat niin sanotut noviisiopettajat, enintään noin kaksi vuotta sitten valmistuneet luokanopettajat. Tämä kohderyhmä juuri siitä syystä, että tutkimukset osoittavat vastavalmistuneiden opettajien ensimmäisten työvuosien määrittävän kiinnittymistä ammattiin ja itsensä kehittämiseen opettajana (Heikonen, 2021), sekä näin ylipäätään opettajan uran jatkumiseen. Tämä tutkimus toteutetaan puolistrukturoituna teemahaastatteluna ympäri Suomen opettavien yleisopetuksen luokanopettajien ollessa kohderyhmänä.

Haastatteluihin osallistui neljä vastavalmistunutta opettajaa ympäri Suomen. Tutkimuksen analyysi on toteutettu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä ja sitä on pohjustettu teoreettisella pohjalla tunteista ja sen lähikäsitteistä, sekä tunnetaitoihin liittyvällä tutkimuksella ja kirjallisuudella. Opettajanäkökulmaa tukemaan pyrittiin tutkimusta pohjustamaan myös tiedolla opettajan erilaisista työtehtävistä koulupäivän aikana, sekä aiemmalla tutkimuksella opettajien tunteista ja tunnetaidoista.

2. Tunteiden teoriaa ja lähikäsitteitä

Tunteet tarjoavat ihmiselle tietoa (Isokorpi, 2004) ja liikuttavat niin ihmisen mieltä, kuin kehoakin (Howe, 2008). Subjektiiivisella, ilmaisullisella sekä käyttäytymisen tasolla tunteet vaikuttavat mieleemme, kasvojen ilmeisiin ja luovat erilaisia reaktioita kehoomme. Tunteet syntyivät vastaukseksi elämän alati muuttuville mahdollisuuksille ja haasteille, joihin meidän tulee sopeutua elämämme aikana. Tämä tunteiden monikerroksellisuus tarjoaa haasteen tunteiden ymmärtämisestä monella eri tasolla (Howe, 2008). Ben-Ze'ev (2000) ilmaiseekin tunteiden analysoinnin problematiikan osuvasti; tunteita on helppo ilmaista, mutta niiden kuvailu sekä analysointi puolestaan on haastavampaa tunnekokemusten subjektiiivisuuden ja kontekstisidonnaisen luonteen vuoksi. Nummenmaa (2010) kuvaakin aistimusten ja aistihavaintojen olevan ihmiselle tarpeellisia perustavanlaatuisella tasolla hengissä säilymiseen ja yksilön hyvinvointiin ratkaisevalla tavalla. Nummenmaa (2019) jatkaa kuitenkin, etteivät tunteet ole absoluuttisia, vaan niihin vaikuttavat vallalla oleva mielentila, ympäristö, sekä kehon tila. Tunteilla on myös useita lähikäsitteitä, joita onkin tämän tutkimuksen kannalta hyvä tarkastella ennen kuin lähden määrittelemään tarkemmin tunteen määritelmää juuri tämän tutkimuksen ja tutkimuksen haastateltavien näkökannalta. Koska tunteilla on monta lähikäsitettä, jotka saattavat myös sekoittaa arkikielessä, ensimmäinen kysymys haastattelussa käsitteli haastateltavien käsitystä tunteen käsitteestä ja sitä, mistä he puhuvat, kun puhuvat omista tunteistaan. Myöskään tutkimuksen kentällä yksikään näistä käsitteistä ei ole yksiselitteinen välttämättä edes oman tieteenalansa alla, joten tutkimuksen ymmärrettävyyden kannalta on tärkeää määritellä ne tämän tutkimuksen näkökulmasta.

2.1 Tunteen lähikäsitteitä

Koska tunteella on useita lähikäsitteitä, on niitä hyvä avata tutkimuksen selkeyden vuoksi. Lisäksi lyhyen avauksen rinnalla kerron, miten tässä tutkimuksessa nämä määritelmät ovat relevantteja, sekä minkälaisesta näkökulmasta ne ovat tässä tutkimuksessa käsitetty. Esimerkkinä. Kokkonen (2010) kertoo myös emotionin olevan automaattinen ja biologisesti rakentuva, täysin alkukantainen ja lähes tiedostamaton reaktio, ollen myös ensimmäisiä asioita mitä ihmishossa tapahtuu, kun tämä reagoi tunteen aiheuttavaan kohteeseen. Emotionin syntyessä ihmisen aivojen ja kehon toiminta sekä käyttäytyminen muuttuu (Kokkonen, 2010). Lääketieteellinen näkökulma tukee Kokkonen käsitystä kertoen emotionin olevan tunnetila, johon liittyy tunne-elämyksen lisäksi fyysinen reaktio (Terveyskirjasto, n.d.). Fyysisistä kehon reaktioista muun

muassa Nummenmaa (2018) kollegoineen on puhunut artikkelissaan englannin kielen ilmaisulla ”feeling”, jolla viitataan kehon tuntemuksiin ja muutoksiin. Mielen muutoksista esimerkiksi Howe (2008) puhuu taas termillä ”emotion”. Fyysinen reaktio ei kuitenkaan kuulu itse emootioon, tämän tutkimuksen muun kirjallisuuden perusteella, joten tämän tunteen käsitteen käsitän kuitenkin tässä tutkimuksessa jo kokonaiseksi tunnekokemukseksi sen yhdistäessä sekä mielen muutoksen (emotion), että kehon luoman tunnereaktion (feeling/ feeling state).

Mielialaa tutkineet Goleman (1997) ja Nummenmaa (2010) ovat tiivistäneet käsitteen hyvin riippuvaiseksi tunteen käsitteeseen, sen ainoana erona tunteeseen ollessa vain pidempi kesto kuin tunteella, mutta toisaalta tilalla on vaimeampi voimakkuus. Håkansson kirjoittajakumppaneineen (2008) kuvaa mielialaa epäselkeäksi affektiiviseksi tilaksi, jolla ei ole näin tiettyä tunnistettavissa olevaa tuottajaa. Nummenmaa (2010) sekä Håkansson kollegoineen (2008) jatkavat kirjoissaan mielialan olevan tila, joka ohjaa ihmisen mieltä pitkäaikaisemmin taipuvaiseksi tietynlaisille tunteille, ikään kuin herkistäen niille. Tämä ohjaa myös loppupäätelmiä, joita teemme eri tilanteissa (Håkansson, ym., 2008). Toisin kuin tunteet, mielialan synnyttäjänä on useita tekijöitä (Nummenmaa, 2010). Myös Howe (2008) puhuu tunteen muuttumisesta mielialaksi, kun sen kesto pitkittyy useisiin tunteihin, päiviin tai viikkoihin. Hän jatkaa meidän muistavan paremmin asioita elämästämme, joissa tunteemme ovat olleet tämänhetkisen mielialamme kanssa samankaltaisia. Tämä helpottaa meitä hahmottamaan paremmin tällä hetkellä olevaa mielialaa (Howe, 2008).

Håkansson kumppaneineen (2008) on lisäksi kerännyt useamman tutkijan teosten pohjalta tietoa mielialan vaikutuksesta ajatteluun. Positiivinen mieliala ohjaa meitä itseohjautuvammiksi ja joustavammiksi ja luotamme omaan olemassa olevaan, jopa kaavamaiseen tietotaitoon toiminnassamme. Negatiivinen mieliala puolestaan luo meille kriittisemmän otteen, motivoituessamme ulkoisen ärsykkeen kautta ja tekee samalla meidän ajattelustamme järjestelmällisempää. Olemme näin tyytymättöminä myös avoimempia uudelle tiedolle (Håkansson, ym., 2008).

Mielen tilaa on hyvä myös kuvata mielialan yhteydessä, sen ollessa hyvin samankaltainen kuin mieliala. Thornton kollegoineen (2023) määrittelee kuitenkin mielen tilan pyrkivän kuvaamaan mielialan lisäksi juuri sen hetkistä mielialaa, että yksittäistä emootiota mielessämme. Mielen tila ei ole ulospäin ilmeinen, mutta pystymme jollakin tapaa aistimaan sitä toisesta ihmisestä. Mielentilalla ei mielialan tapaan myöskään välttämättä ole mitään kohdetta, vaan saatamme vain tuntea jotain tunnetta ilman kohdetta, tai kohde on hyvin yleismaailmallinen ja epätarkka.

Mielentilat ovat myös muuttuvia ja niiden tulkitsemiseen tarvitaan aina tieto siitä, millaisessa tilanteessa ja ympäristössä tämä mielentila on saavutettu. (Thornton, ym., 2023).

Emootioita tutkineena Håkansson kollegoineen (2008) on määritellyt monen muun tutkijan linjaa tukevana emootion eriteltävänä, affektiivisena mielen tilana, joka on eriteltävissä juuri tietynlaiseksi, tunnistettavaksi kokemukseksi. BenZe'ev (2000) muistuttaa myös emootioiden olevan vain elollisten olentojen ominaisuus, eikä ole välttämättä älyllisen ajattelun lopputulos. Hän jatkaa myös emootioiden elävän omaa elämäänsä, ilman tiettyjä sääntöjä tai tahdonalaisuuksia (BenZe'ev, 2000). Paasonen (2017) jatkaa emootioiden syntyvän omien tuntemisten ja aistimusten tarkemmasta ja syvemmästä aistimisesta, nimeämisestä ja luokittelusta. Näin voisi todeta emootion olevan spesifimpi kokemus kuin tunne. Damasio ja Carvalho (2013) muistuttavat tekstissään myös siitä, ettei emootio synny aina ennen kehon reaktiota. Emootio voi syntyä myös fyysisen kosketuksen jatkoreaktiona (Damasio & Carvalho, 2013). Emootioista puhuttaessa on kuitenkin muistettava, että se on suomalaisessa tutkimuksen kentässä yli tiederajojen emootion ja tunteen käsitteet on rinnastettu käytännössä samaksi (Kokkonen, 2010). Kansainvälisen ja kotimaisen emootio- ja tunnetutkimuksen rinnastaminen on täysin lukijan tulkinnan varassa. Tässä tutkimuksessa emootio käsitetään tunne -käsitteen alle ja affektin rinnalle, yhdessä muodostaen näin kokonaisen tunteen sekä aivojen, että kehon reaktiot ja aistimukset huomioon ottaen. En tule näin puhumaan paljon emootioista, mutta tällä käsitteellä viitataan vain mielen aistimukseen, jättäen kehollisen osan ulkopuolelle.

Tässä tutkimuksessa yhdistän tunnereaktion osaksi tunnetta, sillä se on yhdessä emootion kanssa luomassa täydellisen tunnekokemuksen tunteen määritelmän perustuen sekä mielessä, että kehossa tapahtuviin muutoksiin tunteen kokemisen aikana. Tunteen rakenteen toinen puoli emootion lisäksi on täten tunnereaktio. **Tunnereaktio** näkyy kehossamme emootion kanssa saman suuntaisina refleksinomaisina, sekä kulttuurisidonnaisina eleinä ja liikkeinä (Howe, 2008). Tunnereaktio syntyy reaktiona ärsykkeeseen, joka on yleensä sosiaalisen ympäristön tuottama, mutta tunteita ja tunnereaktioita voi kokea ilman sosiaalista ärsykettäkin. Tunnereaktion tuottama ulospäin näkyvä tunneviesti antaa ympäristölle informaatiota koetusta emootiosta sekä tulevaisuuden toiminnan toiveista, ilmaisten tunteiden lisäksi myös mielialaamme ja näin määrittäen myös meidän sosiaaliselle kohtaamisellemme, olemmeko iloisia vai tarvitsemmeko kenties lohdutusta. Erityisesti kasvojen ilmeet ja liikkeet antavat muille tietoa tuntemistamme emootioista ja tunnekokemuksista, niiden historian ulottuessa jo aikaan, jolloin kieltä ei ollut keksitty kommunikoinnin avuksi. Ulospäin näkyvän tunnereaktion voi näin nähdä olevan suora vastaus sen synnyttänyttä ärsykettä kohtaan (Howe, 2008).

Tunnereaktioista on myös tehty useita tutkimuksia siitä näkökulmasta, mitkä tunteet aktivoivat mitäkin kehon alueita reagoimaan emootioon vahvemmin. Lauri Nummenmaa yhdessä kollegoidensa kanssa on tutkinut muun muassa kehon aktivoitumista erilaisiin emootioihin 2014 sekä 2020. Nummenmaa kollegoineen (2014) päätyi emootioiden näkymisen tunnereaktioina ja aktivoitumisena kehossa tärkeäksi tiedoksi erityisesti tutkittaessa niiden poikkeuksia esimerkiksi mielenterveyden erilaisissa häiriöissä, antaen näin biologista pohjaa niiden selvittämiseen. Toisessa tutkimuksessa todettiin tunnereaktioissa olevan vain vähän eroja sukupuolen tai erilaisissa ympäristöissä eläneiden ihmisten välillä, perustellen myös perustunteiden tunnereaktion universaaliutta ja mahdollisesti biologista taustaa (Volynets, ym., 2020).

Tunnereaktion voimakkuutta säätelee **affektit**. Paasonen (2017) käsittelee affektin olevan kehon reaktioihin, jotka tapahtuvat välittömästi tilanteessa, jossa keho liikkuu paikasta toiseen. Tiivistettynä affekti on välitön reaktio, joka kuitenkin vaatii sen ilmetessä ennakkoon tietoista erittelyä, asioiden nimeämistä ja tulkintaa (Paasonen, 2017). Lazaruksen 1966 laatima kognitiivinen tunnearvioteoria kuvailee tätä Paasonen kuvaamaa prosessia hyvin (Lazarus, 1991). Myös Von Scheve (2017) kokee affektin olevan kehon väline tuoda voimakkaammin esille kokiamme emootioita, perustuen hyvinkin alkeellisen tason toimintayllykkeisiin tai arvotettuihin ominaisuuksiin. Alkeellisuutensa vuoksi affektit ovatkin täysin irrallisia kielestä välittymättömyytensä ansiosta. Affektit ilmenevät paremmin tunteissa kuin emootioissa, mielen liikkeiden ollessa haastavampia tulkita ilman reaktioita kehossa (Von Scheve, 2017). Lääketieteessä affekti määritelläänkin ohimeneväksi, mutta hyvin voimakkaaksi tunnekokemukseksi, ikään kuin tunteenpurkaukseksi (Terveyskirjasto, n. d.). Håkansson yhdessä muiden kirjoittajien kanssa (2008) sotkee kuitenkin hieman tätä määrittelemällä affektin vain yleismaailmalliseksi ilmaisuksi, joka kuvaa sekä emootiota ja kehon tuntemuksia, että mielialaa. Koska affekti on tunteen alakäsite, näen sen olevan sekä mielen, että kehon reaktion voimakkuuteen vaikuttava tekijä. Affekti näin tuntuu voimakkaampana sekä mielessä, että voimistaa kehon tunnereaktiota koettuun emootioon, luoden siitä ehyen ja vahvan tunteen.

2.2 Tunteet

Tunteet antavat meille signaalin meitä uhkaavista tilanteista (Puolimatka, 2004). Tämä pohjautuu ympäristön meille antamaan informaatioon arvioidessamme erilaisia muuttujia ympäristössämme (Puolimatka, 2004). Susanna Paasonen (2017) kuvailee tunteen määritelmän henkilön ja ympäröivän maailman yhteistuloksena tunteiden olevan tuntemuksia ja aistimuksia, joita

syntyy, kun nämä yhdistetään ympäröivän maailman kohtaamisen kanssa. Von Scheve (2017) jatkaa tunteen määritelmä tarkentuvan tietoiseksi, muttei tarkoitukselliseksi kokemukseksi. Hän jatkaa sen olevan jokaisen hyvinkin henkilökohtaiseksi koettava subjektiivinen kokemus, näin tunteen rakentuessa ihmisen tiedostettuihin aistimuksiin ja aistihavaintoihin. Havaintoihin liittyy myös yhdistelmä intentioita, arviointia, tuntemuksia ja erilaisia motorista liikekieltä sekä toimintataipumuksia yhdistävä kokemus (Von Scheve, 2017). Goleman (1997) kokee tunteen elämyksellisemmin ja määrittelee sen kirjassaan elämyksellisiksi mielenliikkeiksi, joihin ovat vahvasti yhteydessä psykologiset ja biologiset kokemukset sekä ajatukset. Paasonen (2017) muistuttaakin, etteivät yksilön kokemat tunteet ole täysin tämän hallittavissa tai yksin omien aistien luomia, sillä muun muassa muistijäljet, traumat ja identiteetti tuovat oman lisänsä tunnekokemukseen. Juuri tämä tekee näkemykseni mukaan tunteista subjektiivisia kokemuksia. Perttula (2008) jatkaa tunteiden synnyn alkukantaisuudesta, sillä syntyprosessi ei vaadi lainkaan kieltä, käsitteitä tai ylipäätään muiden läsnäoloa sosiaalisesti jaetun ympäristön näkökulmasta. Tunteiden ollessa kokemuksia, ne eivät myöskään vaadi kokijaltaan rakentavaa ymmärrystä tai asian kontekstualisointitaitoja, vaikka ne osoittavat ihmisen tajunnallisen suhteen tunteen kohteeseen. Tunteen ajallisuutta taas kuvaa sen merkityksellisyys sen tuntemisen hetkessä, sen menettäessä kuitenkin merkityksensä tehtävänsä jälkeen (Perttula, 2008). Mayer ja kumppanit (2004) ovatkin koonneet tunteen määritelmäksi tunteiden ohjaavan motiiveja toimintaan erilaisissa tilanteissa. Motiivit ja niiden synnyttämät tunteet kumpuavat arvioinnin vastauksena, tunteen ollessa ikään kuin vastaus ärsykkeeseen ja sen vaatimaan toimintaan yksilön hyvinvoinnin ja selviytymisen näkökulmasta (Mayer, ym., 2004). Myös Puolimatka (2004) löysi motivaation keskeisenä tekijänä tunteen rakentumiselle, motivaation ohjattaessa yksilölle tärkeitä asioita.

Nummenmaa on tutkinut tunteita erityisesti lääketieteellisestä sekä psykologian näkökulmasta. Nummenmaa (2016) onkin ensinnä ilmaistuun näkökulmaan uppoutunut tunteiden neurobiologiaa käsittelevässä artikkelissaan. Nummenmaan mukaan tunnereaktiot säätelevät ihmisessä sekä tämän käyttäytymistä, että hermostojen tilaa. Reaktiot kestävät rajallisen ajan sekunneista tunteihin, erottaen tunteen käsitteen vielä pidempiaikaisesta mielialasta. Vaikka tunteet tulisivatkin nopeasti ja ovat automaattisia, myös tunnereaktioita ja tunnekokemusta on mahdollisuus säädellä huomattavasti (Nummenmaa, 2016), vaikkakaan ei täysin kokonaan, kuten Paasonen (2017) edellä muistutti. Puolimatka (2004) muistuttaakin tunteiden pohjan olevan vahvasti yhteydessä biologiaan ja kehon eri prosesseihin, luoden näin sekä fyysisen, psyykkisen, että biologisen perustan tunteiden tuntemiselle. Lauri Nummenmaa (2010) tuo yhden ulottuvuuden

vielä lisää kertomalla teoksessaan myös sosiaalisten tilanteiden, että ympäristön ärsykkeiden vaikuttavan siihen, millainen reaktio mieleen ja kehoon tunteen muodossa syntyy. Nummenmaa (2017) jatkaakin tunteen yhdistävän sekä fyysisen reaktion, tuntoaistin, että psyykkiset ulottuvuuden, kuten tiedostetut kokemukset sekä tunteet. Vahvan kehollisen reaktion vuoksi tunteet eroavatkin ratkaisevasti muista mielen toiminnoista (Nummenmaa, 2017). Näin voidaan taata toimintakyky elämän erilaisissa tilanteissa, jotka ovat selviytymisen ja hyvinvoinnin kannalta merkittäviä (Nummenmaa, 2010). Golemanin (1997) sekä Howen (2008) mukaan tunteet toimivatkin ennen kaikkea ohjaavina yllykkeinä erilaisille toimintatavoille. Tunteet auttavat meitä myös tilanteissa, joissa emme pysty käsittelemään asiaa rationaalisesti (Nummenmaa, 2016). Osaltaan selviytymiseen liittyen tunteiden voimakkuudet vaihtelevat tarpeen mukaan toiminnan säätelyn tukena, tukien yksilön hyvinvointia (Nummenmaa, 2010). Päätöksenteon tukena tunteet voivat huomaamatta tarjota ikään kuin vihjeitä jo ennen päätöksenteon tietoista vaihetta, tarjoten jonkinlaisen ohjenuoran päätöksenteolle ja ajattelulle (Nummenmaa, 2016; Goleman, 1997). Myös Goleman (1997) on alleviivannut tunteiden olevan vallitsevampi tekijä päätöksenteossa, kuin järkitekijät. Howe (2008) toteaaakin tunteiden muokkautuneen ihmisten tarpeisiin ja erilaisien elinympäristöjen muokkaamana auttaen toimimaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja fyysisissä toimintaympäristöissä paremmin.

Tunteet näkyvät myös ulospäin jollakin tavalla, näiden ollessa yhdistelmä erilaisia kasvoniilmeitä, kehon muuta viestintää, sekä erilaisia äänen painotuksia ja intonaatioita, lähes poikkeuksetta (Kokkonen, 2010; Nummenmaa, 2016). Lisäksi jokaisella tunteella on oma uniikki leimansa niin tunteena mielessä kuin kehon reaktionakin (Mayer, ym., 2004). Tämä auttaa sosiaalisissa tilanteissa ennakoimaan toisten käyttäytymistä ja edesauttaa ryhmätoiminnan onnistumista (Kokkonen, 2010; Nummenmaa 2016; Nummenmaa, 2017). Toisaalta ilmaisun kautta tunteita voi myös tartuttaa henkilöstä toiseen, näin auttaen meitä adaptoitumaan toisen henkilön tunnetilaan (Kokkonen, 2010; Nummenmaa, 2016). Tunteilla on näin ollen suuri vaikutus antaessa merkityksellisyyttä sosiaaliseen kanssakäymiseen toisten ihmisten kanssa (Howe, 2008). Perttula (2008) myös toteaa tunteiden auttavan ihmistä sopeutumaan uusiin elämäntilanteisiin. Näin myös omien tunteiden tiedostaminen ja tunnistaminen tuovat tunteiden hallinnan avuksi kognition, tai kansanomaisemmin tulkittuna järjen, jonka avulla voimme prosessoida tunnekokemuksien juurisyitä ja pyrkiä vaikuttamaan niihin ja täten myös hallita tunteitamme paremmin (Nummenmaa, 2016).

Howe (2008) on tiivistänyt tunteen määritelmän kolmeen pointtiin. 1. Tunne syntyy, kun henkilö arvioi huomionsa herättäneen merkityksellisen tilanteen. Jos tilanne edistää hyvinvointiamme, tunnemme positiivisia tunteita, jos taas haastaa tai estää, tunnemme negatiivisia tunteita. 2. Tunteen ytimessä on valmius toimia tilanteen mukaan ja toisaalta myös ennakoita ja viestiä tulevaa. Arvion perusteella tunne on joko voimakkaampi tai lievempi, joka arvottaa tunteita aiheuttavat asiat tärkeysjärjestykseen myös mielessämme; jos kesken toisen tunteen tuottaman prosessin syntyy vahvempi tunne, sen aiheuttama toiminta keskeyttää käynnissä olleen prosessin ja laittaa näin vahvemman etusijalle ja alkaa mielessämme prosessoimaan tätä. Tämä vahvimman tunteen reagoititapa myös määrittää pitkälle erilaisia sosiaalisia suhteitamme. 3. Jokainen tunne on tunnistettu omanlaisenaan mielentilana, jota voi myös seurata erilaisia muutoksia kehon tuntemuksissa ja eleissä, sekä toiminnassa. Tämän tunteen elementin olemme tässä tutkimuksessa myös todennut emootioksi. Howe (2008) paikallistaa tunteen refleksiomaaisen toiminnan ja reflektoinnin, sekä toisaalta vaistonalaisen toiminnan ja tietoisien ajattelun välimaastoon. Lopuksi Puolimatka (2004) muistuttaa tunteiden toimivan kuitenkin myös kognition kanssa yhdessä erityisesti sosiaalisia suhteita käsittelevissä tilanteissa, niihin tällöin vaikuttavien erilaisten sosiaalisten sääntöjen, sekä moraalien ja etiikan sääntöjen vuoksi. Tunteiden vaikuttaessa myös päätöksentekoon sekä muuhun ajatteluun, niiden oikeanlainen harjoittaminen tarjoaa mahdollisuuden yhä syvällisempään ja merkityksellisempään pohdintaan (Puolimatka, 2004).

2.2.1 Perustunteet

Perustunteita on ollut vaikeaa määritellä yksiselitteisesti ajan saatossa ja eri tutkijoilla onkin ollut hieman eri näkemyksiä siitä, mitkä kaikki tunteet kuuluvat perustunteisiin. Izard (2009) on tekstissään määritellyt perustunteen olevan vahvoja tunteita, jotka kumpuavat suoraan ihmisestä tämän selviytymiselle merkityksellisen ärsykkeen ilmetessä. Ekman yhdessä Cordaron kanssa (2011) ovat havainneet perustunteita kuvaavan 13 kohdan kriteeristön, joka pätee lähes poikkeuksetta jokaiseen perustunteeseen. Näitä ovat erityinen yleismaailmallinen fysiologia ja signaalit, automaattinen arviointi, tietyt esiintymistavat yleismaailmallisissa tilanteissa, sekä esiintyy myös muissa kädellisissä. Lista jatkuu nopealla tunteen syntymisellä, mahdollisella lyhytkestoisuudella ja ei-toivottavuudella. Kriteeristöön kuuluu myös jokaiselle tunteelle omat ajatukset, muistot, kuvat ja subjektiivinen kokemus. Viimeisinä kriteereinä Ekman ja Cordaro (2011) löysivät refraktorisen ajan tunnetta tukevan informaation erottelijana, sekä tunteen koh-

teen rajaamattomuuden, että tunteen joko rakentavan tai tuhoavan pyrkimyksen. Useimmat tutkijat ovatkin samaa mieltä siitä, että tunteiden tulee täyttää perustunteiden kriteerit, jos nämä halutaan luokitella tällaisiksi, vaikka poikkeuksiakin, kuten esimerkiksi ylpeyden tunnetta, on moni tutkija halunnut esittää perustunteeksi (Tracy & Randles, 2011).

Perustunteita onkin pystytty erittelemään Darwinin esittämän teorian perusteella, jonka mukaan keskeisten tunneilmaisujen hermostolliset mekanismit ovat pysyneet läpi ajan ja ihmisten kehityksen yllättävänkin samanlaisina (Nummenmaa 2016). Koska nämä tunnereaktiot ovat samantaisia kaikkialla maailmassa, taustalla on todennäköisesti biologisesti määräytynyt ja lajin kehityksen mukana muovautunut järjestelmä, joka on myös samankaltainen ihmisen aivan lähimpien lajitoverien kanssa. Näin tunteet tuntuvatkin kehossa erilaisille ja omaavat jokainen uniikin hermostollisen sormenjäljen, jotka tekevät tunteiden mittaamisesta mahdollista ja luotettavaa. Perustunteet ovat täten niin sanotusti yleismaailmallisia, niiden kehollisen ilmaisutavan ollessa samanlaisia ympäri maailman (Nummenmaa, 2016; Nummenmaa 2017; Howe, 2008; Perttula, 2008).

Lauri Nummenmaan (2016), että Nummenmaan (2017) sekä Perttulan (2008) mukaan perustunteita ovat inho, suru, mielihyvä/ilo, pelko, viha ja hämmästyminen. Goleman (1997) taas käsittää perustunteiksi myös rakkauden, nautinnon (joka kyllä sisältää mielihyvän), häpeän, sekä yllätyksen (joka sisältää hämmästyksen). Kaikkien edellä mainittujen perustunteiden päälle Ekman ja Cordaro (2011) lisäävät myös halveksunnan. He kuitenkin jatkavat häpeän kuuluvan perustunteisiin, vaikka se ei täydellisesti kata perustunteen kaikkia 13 kriteeriä. Vihaa Ekman ja Cordaro (2011) eivät laske lainkaan tunteeksi, vaan kategorisoivat sen kuulumaan mielen tilaksi (mental stage). Tracy ja Randles (2011) ovat keränneet Ekman & Cordaron lisäksi myös kolmen muun merkittävän tutkijan määritelmät perustunteista. Edellä mainittuihin perustunteisiin Izard sekä Lewenson lisäisi kiinnostuksen (Izard, 2009; Lewenson, 2011; Tracy & Randles, 2011). Lisäksi Lewenson pohti helpottuneisuuden tunteen kuulumista perustunteisiin, vaikkei se katakaan kaikkia perustunteen kriteerejä (Lewenson, 2011; Tracy & Randles, 2011). Näiden yleisemmin tunnettujen perustunteiden kenttä ei kuitenkaan kelvannut Pankseppille sekä Wattille. He esittelevät perustunteina pelon ja surun lisäksi leikkisyyden (play), paniikin, raivostuneisuuden, himon, välittämisen sekä motivaation/pyrkimykseen (seeking) jonkin tavoitteen tavoitteluun (Panksepp & Watt, 2011; Tracy & Randles 2011). Tässä tutkimuksessa keskitymme perustunteina kuitenkin mielihyvään, iloon, pelkoon, inhoon, suruun, vihaan, sekä yl-

lättymiseen/hämmästy miseen. Lisäksi tutkijoiden perustunteiksi ehdottamia tunteita hyödynnetään, mutta ei käsitellä perustunteina, niiden jäädessä vajaaksi kriteeristönsä puolesta. Näitä ovat pyrkimys ja leikkisyys.

Jokaisella perustunteella on myös oma tarkka tehtävänsä ihmisen toiminnanohjauksessa, luoden erilaisia tunnereaktioita, pyritään ohjaamaan ihmisen toimintaa tälle suotuisaksi (Nummenmaa, 2010), sillä ihminen ei ole aina kykenevä tekemään päätöksiä perustuen pelkästään järkeen päivittäisellä tasolla (Nummenmaa, 2019). **Mielihyvä ja ilo** pyrkivät ohjaamaan henkilöä tälle hyödylliseksi koettua toimintaa kohti, näiden synnyttämien tunnereaktioiden myös vähentävän elimistössä olevia stressitiloja (Nummenmaa, 2010). Laukaisevana tekijänä mielihyvälle voi olla usein sosiaalisuus, ruoka, sekä seksi, kun ympäristö on havaittu turvalliseksi (Nummenmaa 2019). Samalla myös kehomme rentoutuu ja tunneimme tyytyväisyyttä, sekä olemme positiivisia ja avoimia muita ihmisiä kohtaan (Howe, 2008).

Pelon tunnetta aiheuttavat ihmisen hyvinvointia uhkaavat fyysisen tai psyykkisen ulottuvuuden tapahtumat, jotka opettavat ihmistä pakenemaan ja ennakoimaan epäsuotuisia tilanteita (Nummenmaa, 2010; Nummenmaa, 2019). Pelon luoma pakenemisen tarve saakin veren virtaamaan suurimmissa lihaksissa, valmistuen meitä tunteen mukaiseen toimintaan (Goleman, 1997). Kehomme täten toimii pelkoa ja vihaa aiheuttavien tunteiden kohdalla samankaltaisesti, mutta taistelun sijaan valmistaa pakenemaan (Howe, 2008) tai muutoin välttämään tilannetta (Lazarus, 1991). Lazarus (1991) rinnastaa pelon myös ahdistuksen kanssa, molempien auttaessa meitä kohtaamaan tunteen kohteen meitä kohtaan terveellä tavalla, sillä pelkoa aiheuttavaan tilanteeseen joutuminen on yleensä ennalta-arvaamaton. Kokiessamme pelkoa veren pakkautuessa lihaksiin pintaverenkierrosta, saatamme kokea vilunväristyksiä ja nostaa samalla tarkkaavaisuutemme hyvin korkealle tasolle (Howe, 2008).

Inhoa aiheuttavat asiat, jotka ovat epämiellyttävän hajuisia, makuisia, tuntuksia, näköisiä tai tarttuma- myrkytysvaaraa aiheuttavia (Nummenmaa, 2010; Nummenmaa, 2019). Inhon tunteen seurauksena on yleensä jonkinlainen vetäytymisreaktio (Nummenmaa, 2019). Lazarus (1991) kertoo inhossa olevan kyse tunteesta, jossa tunteen aiheuttajasta halutaan päästä mahdollisimman nopeasti eroon. Oppimisen kautta myös moraalisesti epämiellyttävät asiat voivat auttaa inhon tunnetta (Nummenmaa, 2019). Tätä oppimisreaktiota voikin verrata Ekman & Cordaron (2011) **halveksunnan** perustunteeseen, jonka he määrittelevät moraalisesti paremmuudeksi kohteeseen verrattuna.

Suru taas laskee yksilön toimintavalmiutta ja hidastaa erilaisten kognitiivisten järjestelmien toimintaa, esiintyen yleensä menetyksen seurauksena (Nummenmaa, 2010; Nummenmaa, 2019). Surun tuottama reaktio myös synnyttää empatiaa ympäröivissä ihmisissä näin pyrkien tarjoamaan mahdollisuuksia surevan tarvitsemalle tuelle ja ihmiskontakteille (Nummenmaa, 2019). Lazarus (1991) nostaa esille muiden tunteiden roolia surun rinnalla. Yleensä suremisprosessiin liittyy paljon muita vaiheita ja tunteita, kuten vihaa, syyllisyyttä ja häpeää ja lopuksi suremista. Näin suru ohjaa meitä erilaisiin selviytymiskeinoihin surun yli. Lopulta suremisen tarkoituksena on ikään kuin hyväksyä tilanne jättää tunteen tuottanut tilanne historiaan (Lazarus, 1991).

Vihaa voisi pitää surun vastakohtana, sen nostaessa yksilön toimintavalmiutta suunnaten kehon kaikki resurssit itsensä tai läheisten puolustamiseen tai uhkaa kohden hyökkäämiseen fyysistä tai psyykkistä uhkaa vastaan (Nummenmaa, 2019). Lazarus (1991) kertookin vihan olevan yksi vahvimmista tunteista sen kokemisen, kuin ilmaisunkin näkökulmasta. Usein myös vihan tunteen luoman keholliset merkit auttavat jo karkottamaan vihan kohteen pois (Nummenmaa, 2010; Nummenmaa, 2019). Howen (2008) mukaan vihaa tuntiessamme sykkeemme kohoaa ja kehomme lihaksiin virtaa myös paljon verta, näin lämmittäen kehoamme ja valmistuen sen taitelutoimintaan.

Viimeisenä perustunteena **hämmästyä** koemme, kun oma arviomme ei vastaa todellisuutta ja näin kohtaamme odottamattoman tilanteen (Nummenmaa, 2010; Nummenmaa, 2019). Hämmästy näin keskeyttää ensimmäisen arvion luoman toimintasuunnitelman ja käynnistää uuden suunnittelun yllättänyttä tilannetta suotuisammalla tavalla palvelevaksi. Toisin sanoen hämmästy auttaa meidät valmistautumaan nopeasti uudenlaiseen tilanteeseen (Nummenmaa, 2010; Nummenmaa, 2019). Howe (2008) lisää myös kehon reagoivan häpeään kaulavaltimoiden laajentumisena, joka aiheuttaa punastumisen. Howe puhuu myös yllätyksestä, jonka tässä tutkimuksessa rinnastan kuitenkin hämmästyksen alaiseksi perustunteeksi. Yllättyneisyys vaatii sen synnyttävän kohteen havainnointia, jolloin silmämme laajenevat valmiina näkemään kaiken mahdollisen informaation tilannearvion muodostamiseksi (Howe, 2008).

2.2.2 Positiiviset ja negatiiviset tunteet

Ben-Ze'evillä mukailen tunteilla on hyvin vahva jaottelu hyviin ja pahoihin, positiivisiin ja negatiivisiin tunteisiin (Ojanen, 2022). Howe (2008) puhuu tunteiden taipumuksesta johdattaen meitä joko lähestymis- tai välttämisreaktioon. Näistä erityisesti tilannetta tavalla tai toisella

välttäviin ratkaisuihin ohjaavat usein negatiiviset tunteet. Ihminen kokee pääasiassa enemmän negatiivisia tunteita, kuin positiivisia tunteita elämänsä aikana ja tähän syy löytyy erityisesti ihmisen alkua ajoilta, jolloin taistele ja pakene -reaktio on aina ollut negatiivisen tunteen synnyttäjä. Tämä reaktio on ohjannut meitä ja koko ihmislajia selviytymään haasteista evoluution mukana eteenpäin. Tunteiden päätehtävä näin historiassa ei ole ainakaan ollut pitää meidät iloissa ja nauttimassa elämästä hetkestä seuraavaan. Negatiiviset tunteet tuntuvat kehossa usein epämukavalle ja tuntuvat ylipäättään vahvemmin juuri lajin selviämisenäkökulman vuoksi (Howe, 2008). Positiivisten ja negatiivisten tunteiden jako ei näin pohjautukaan alun perin tutkimukseen, vaan etiikkaan (Solomon & Stone, 2002) tai pelkästään mielen tai kehon tuntemuksia, vaan niiden yhteistoimintaa (Nummenmaa, ym., 2018). Solomonin ja Stonen (2002) mukaan positiivinen ja negatiivinen ei ole yksiselitteistä, vaan positiivisen ja negatiivisen määrittelee, mitä sillä tavoitellaan. Näin myös näkökulma voi vaikuttaa siihen, mikä on positiivista ja negatiivista, joten suhtautuminen tunteen aiheuttajaan vaikuttaa myös tunteisiin. Näin ei voida sanoa, ovatko positiiviset vai negatiiviset tunteet meille tärkeämpiä, molemmilla ollessa oma tehtävänsä. Pelko voi olla tunteena meille hyödyllinen ja hyvä, vaikka sen aiheuttaja voikin olla meille vahingollinen (Solomon & Stone, 2002).

Howe (2008) erittelee yleisimmiksi negatiivisiksi tunteiksi pelon, häpeän, inhon, nolostumisen, kauhun, mustasukkaisuuden sekä vihan, jotka tunteina aiheuttavat meissä poikkeuksetta niitä synnyttänyttä tekijää kohtaan toimia. Nämä ovatkin yleensä kokemuksina hyvin tarkkoja ja eriteltäviä, näin jääden myös paremmin mieleemme, verrattuna positiivisiin tunteisiin (Izard, 2009; Ojanen, 2022). Osa näistä negatiivisista tunteista kuuluu myös perustunteiden joukkoon (Howe, 2008; Izard, 2009). Pelko saa meidät vetäytymään tai pakenemaan tilanteesta, kun taas itseemme kohdistuvaa häpeää pyrimme lievittämään mukautumalla ympäristön normeihin ikään kuin ”sulautumalla massaan”. Kateus taas voi saada meidät päättämään epämiellyttäväksi muuttuneen ihmissuhteen. Viha taas kumpuaa, kun mahdollisuutemme positiivisiin tunteisiin on tavalla tai toisella viety meiltä pois ja voi saada meidät hyökkäämään estettä kohtaan tai toisaalta tehdä meistä yhä päättäväisempiä ylittämään esteet. Näin vihan tunteen tuottaman toiminnan lopputulos ei välttämättä ole negatiivinen. Inhoa tunnemme, kun koemme jonkin asian vastenmieliseksi, esimerkkinä pilaantunut ruoka. Myös moraalinen vastainen käytös voi aiheuttaa samanlaisia reaktioita ja tuntemuksia kehossa. Nämä negatiivisten tunteiden johdattamat toiminnot pyrkivät johtamaan meidät jälleen uuteen tilanteeseen, joka on toivottavasti kehomme ja mieleemme luontaisen pyrkimyksen mukaisesti miellyttävämpi tunne, kuin meidät toimintaan johtanut tunne (Howe, 2008). Negatiivisen tunteen koettuun negatiivisuuteen vaikuttaa myös

tunteen kohde; mitä vakavampi se on, sitä vanhempi negatiivinen tunne usein myös on (Solomon & Stone, 2002).

Positiiviset tunteet valtaavat kehomme, kun haluamme lähestyä tunteen luovaa asiaa, josta koemme nauttivamme tai hyötyvämmme (Howe, 2008). Näistä tunnetuimpia ovat rakkaus, ilo ja onnellisuus, sekä nautinto. Izard (2009) lisää tärkeisiin positiivisiin tunteisiin myös kiinnostuksen. Positiiviset tunteet pitävät meitä muun muassa sosiaalisessa elämässä kiinni (Howe, 2008). Positiiviset tunteet ovat myös avoimia, joka näkyy välillä ihmisten haasteissa kuvailla tarkemmin positiivisten tunteiden kokemuksiaan, joitain poikkeuksia lukuun ottamatta (Ojanen, 2022). Solomonin ja Stonen (2002) mukaan positiiviset tunteet tekevät meidät tyytyväisiksi, joka lisää myös kunnioitusta erilaisia sääntöjä kohtaan. Erilaisiin ryhmiin kuuluvuuden tunne lisääkin ihmisten hyvää oloa ja hyvinvointia (Howe, 2008). Näin yksin joutuminen etäälle omista sosiaalisista ryhmistämme, oli se sitten perhe tai kaveriporukka, saattaa meidät uhkaan menettää positiivisia tunteitamme. Tällöin taas selviytymiseen liittyvät, usein negatiiviset tunteet kumpuavat helpommin mieleemme, turvallisen sosiaalisen ympäristön puutteen vuoksi (Howe, 2008).

Positiiviset tunteet saavat meidät myös sitoutumaan ja uppoutumaan erilaisiin mieltä kiinnostaviin asioihin (Howe, 2008). Olemme myös valmiimpia toimimaan yhdessä muiden kanssa ja jakamaan hyvää oloa eteenpäin, positiivisten tunteiden nostaessa myös meidän toimintakykymme luovan ajattelun ja toiminnan saralla. Ihmisille tärkeät ja terveet sosiaaliset suhteet pysyvätkin kasassa niin kauan, kun niistä on jollakin kolmesta tunteen tasosta saatavilla mieltä miellyttäviä tunteita (Howe, 2008). Izard (2009) lisääkin positiivisten tunteiden olevan ihmisen kehityksen turvaamiseksi yhtä tärkeitä siinä missä negatiiviset tunteet ovat turvanneet ihmisen selviytymistä. Esimerkiksi kiinnostuneisuus on ollut hyvin tärkeää kehityksen kannalta heti nuoresta iästä lähtien (Izard, 2009). Sosiaalisten suhteiden tuoman nautinnon lisäksi positiiviset tunteet saavat meidät tuntemaan mielialaksi muuttuessa jopa paremmaksi kuin muut, jonka lisäksi koemme myös kehomme ja joissain tapauksessa myös taloudellisen tilanteemme noususuhtaiseksi (Howe, 2008). Positiivisuus voi näin tulkiten joissain kohdin johtaa meidät myös ylimielisiksi muita ihmisiä ja muuta maailmaa kohtaan.

3. Tunnetaidot

Tunnetaidot ovat opettajan työssä hyvin olennainen taito. Opettajat ovat luokan edessä jatkuvasti esillä ja ohjaavat häneen alisteisessa asemassa olevia oppilaita toimintaan omalla kielellisellä ja fyysisellä ilmaisullaan. Howe (2008) tunteiden ilmaisun ja sen tulkitsemisen taidon, eli tunneviestinnän olevan lajin säilymisen kannalta ymmärrettävä ominaisuus ihmisessä, toimien apuna sosiaalisten suhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä. Tutkimuksen yhtenä pohjaoletuksena oli myös se, miten kouluympäristössä opettajan asemassa omien tunteidensa ilmaisu saattaa vaikuttaa koko luokan tunnelmaan ja ilmapiiriin, sekä opettajan kykyyn toimia luokassa. Tunteiden hallinnalla voidaan Isokorven (2004) mukaan ohjata omia tunteita ja tunneilmaisua palvelemaan henkilön tavoitteita ja päämääriä. Tämän oletuksen varjolla tämän tutkimuksen haastattelussa kysyttiinkin, onko tunnetaidot tärkeä taito opettajalle ja miksi, jos on?

3.1 Tunneäly, tunnesäätely ja kognitiivinen tunnearvioteoria

Tunneäly on kykyä ymmärtää sekä itseään, että muita tuntevina olentoina ja ymmärtää tunteiden vaikutuksen omaan ja muiden käytökseen, ajatuksiin, tulkintoihin ja toimintaan (Howe, 2008). Hän kokee tärkeänä kyvyn muovautua, säädellä ja sovittaa tunteitamme avainasemaan tunneälykkyyden taitamisessa. Tunneälyä tarvitaan erityisesti tunnesäätelyyn. Koemme tunteita usein yhtäkkiä ja tulemme niiden yllättämäksi, tunteiden vallatessa suuren osan mielestämme. Pikkuhiljaa ensimmäiset ajatukset tunteeseen suhtautumista kohtaan nousevat johdatuen meidät seuraavaan tunteeseen. Tunneälyä osoittaa kyky ymmärtää, tunnistaa ja huomioida omia tunteita sekä parhaassa tapauksessa myös kykyä säädellä omia tunteitaan ja ottaa muut huomioon (Howe, 2008).

Kuten Nummenmaa (2016), sekä Nummenmaa (2017) on todennut, tunteet tulee tunnistaa, jotta niitä voidaan säädellä onnistuneesti. Goleman (1997) kuvaileekin tunneällyn olevan erilaisia taitoja, joilla voi motivoida itseään vaikeissa tilanteissa. Isokorpi (2004) taas luottaa Mayerin kollegoineen (2004) määritelmään tunneälystä, joka perustuu tunteiden käsittelyprosessiin. Siinä käsitetäänkin tunneäly taitona hallita sekä omia, että muiden ihmisten tunteita, näin mahdollistaen oman tunneällyn kehittämisen erilaisten tunnekokemusten kautta (Isokorpi, 2004: Mayer, ym., 2004). Tämä vaatii itsehillintää, sinnikkyyttä, omien tarpeiden toteuttamisen ja olotilojen säätelyä, sekä ennen kaikkea rationaalista ajattelukykyä jokaisessa tilanteessa (Goleman, 1997). Tunneällytaitojaan voi kehittää, kun kykenee tunnistamaan omat tunnekokemuksensa, sekä yhdistämään sen ajattelun tuottaman tiedon kanssa (Isokorpi, 2004).

Tunneälykkyyttä on myös jaoteltu erilaisiin osiin, joihin keskittymällä voi kehittää tai tulla tietoisemmaksi tunneälyisyyteen vaikuttavista asioista itsessä ja muissa. Mayer kollegoineen (2000) on havainnut neljän pointin olevan tarpeellisia tunneälyssä aina aistihavainnosta tunteen hallintaan asti. Näistä ensimmäinen on tunteiden tunnistaminen ja niiden ilmaisu, sekä toisten tunneilmaisun huomaaminen (Mayer, ym., 2000; Howe, 2008). Toisena he nostavat tunteiden hyödyntämisen omassa ajattelussa. Kolmantena tunneälykkyydessä on tärkeää ymmärtää ja analysoida omia ja muiden tunteita. Neljäntenä kaiken tämän kokoa kyky säädellä omia ja muiden tunteita ihmissuhteen luonteen, sen hetkisen tilanteen, sekä tulevaisuuden näkymät huomioon ottaen (Mayer, ym., 2000; Howe, 2008).

Mayerin ja kollegoiden lisäksi Howe (2008) on listannut kuusi tekijää, jotka pitää huomioida kehittääkseen omaa tunneälyä. Ensimmäisenä Howe nostaa kyvyn tarkkailla omia tunteita, erityisesti hyvin vahvasti aistimiseen vaikuttavia tunteita (kuten esimerkiksi pelko), sekä kyky huomioida tunteen vaikutukset omiin ajatuksiin, eleisiin ja käyttäytymiseen. Toisena tunneälykäs henkilö kykenee havainnoimaan muiden ihmisten tunteita, äänensävyä, eleiden, kehon kielien sekä puheen viestin perusteella. Tämä vaatii empatiakykyä sekä kykyä kuunnella. Kuitenkin pitää muistaa, ettei ulkoiset viestit anna aina mahdollisuutta tietää, mitä toiset todellisuudessa tuntevat. Kolmantena tunneälykäs henkilö käyttää tunteita osana toimintamme ja ajattelumme perustelua, tunteiden vaikuttaessa toimintaamme sekä tapaamme ajatella. Kuten tekstissä aiemminkin kerrottiin, esimerkiksi mieliala vaikuttaa siihen, mitä asioita muistamme ja mistä näkökulmasta tarkastelemme eteemme tulevia tilanteita. Joissain tapauksissa tunteet voivat myös vaikeuttaa ajattelua. Esimerkiksi kun olemme hyvin stressaantuneita tai ahdistuneita, emme kykene keskittymään ja täten ajattelu häiriintyy. Neljäntenä tekijänä tunneälykäs kykenee ymmärtämään ja havaitsemaan ”kuinka herkillä” (affective state) itse tai toinen henkilö on. Tunneälykäs on myös ymmärtää mitkä tekijät ovat johtaneet kokemaansa tunteeseen, tämän ollessa kuitenkin hyvin korkean tason tunneälykkyyttä. Tällä tunteiden lähteiden ymmärtämisen taidolla on suuri merkitys esimerkiksi sosiaalisten suhteiden ongelmien ratkaisussa. Viidentenä tunneälykäs henkilö kykenee säätelämään ja hallitsemaan omia ja muiden tunteita sekä kiihtyneisyyttä. Tämä onnistuu olemalla tietoinen omista tunteistaan ja niiden tarkoituksista sekä alkuperästä. Tunteiden syiden ymmärtäminen puolestaan mahdollistaa uusien tunteiden tuntemisen ja niiden hyödyntämisen tai toisaalta negatiivisten tunteiden sietämisen. Viimeisenä ja kuudentena tekijänä tunneälykäs ihminen kykenee edellä mainittuihin taitoihin ja täten ovat kyvykkäitä toimimaan onnistuneesti muiden ihmisten kanssa erilaisissa ihmissuhteissa. Nämä

tunneälykkyyden taidot näkyvät esimerkiksi paremmassa kyvyssä neuvotella ja ratkaista ongelmatilanteita (Howe, 2008).

Tunneäly myös perustuu hyvin paljon tilanteissaan empatiakyvyn ja toivon eetoksen pohjalle (Goleman, 1997). Empatiakyky puolestaan pohjautuu kykyyn tulkita toisen ihmisen kasvojen liikkeitä ja eleitä (Howe, 2008). Tunneälyn voi näin tulkita ottavan huomioon puhtaan älykkyyden lisäksi inhimilliset erot ihmisen muissa ominaisuuksissa ja elämän haasteissa. Isokorpi (2004) on huomannut, että vaikka tunneälyä kehittävää tietoa voidaan opettaa teoreettisesti, tulee yksilön kuitenkin ymmärtää ne syvällä tasolla muutoksen mahdollistamiseksi. Näin tunneälytaitojen voikin huomata olevan yksilöllisiä, eikä sinänsä yleispäteviä ratkaisuja voida jakaa sellaisenaan totuuksina ihmisille (Isokorpi, 2004). Hyvän tunneälyn voidaan todeta antavan etulyöntiaseman jokaisella elämän osa-alueella, tuottaen myös samalla tyytyväisyyttä omaan elämään (Goleman, 1997). Tunneälykäs ihminen osaa kohdata toisen pintaa syvemmällä tasolla, tekemättä itsestään suurta numeroa, sekä kykenee sovinnollisuuteen ja kompromisseihin muun muassa asettumalla toisen asemaan (Isokorpi, 2004).

Tunnesäätelyn määritelmän voi tiivistää olevan kykyä vaikuttaa siihen, mitä ja miten tunnemme, sekä kuinka voimakkaita tai pitkäkestoisia nämä tunteet ovat (Kokkonen, 2010). Tällä pyritään pääsemään mielen ja kehon tasapainoon, jolloin jokainen tunne koetaan sopivanlaisena, liian voimakkaat ja pitkäkestoiset tunteet kuormittavat nopeasti, olivatpa ne mielestämme positiivisia tai negatiivisia tunnekokemuksia. Kehon ja mielen ollessa kuormittuneena, emme kykene tuntemaan tunteita samalla tavalla, kuin niiden normaalitilassa (Kokkonen, 2010). Tunteiden tiedostaminen on avainasemassa mahdollistamaan yksilön tunnesäätelyä, mahdollistaen primitiivisen tunnereaktion käsittelyn ja näin muuttavan esimerkiksi taistele tai pakene -reaktion nykypäivän yhteiskunnan vaatimuksiin sopivaksi (Nummenmaa, 2016). Säätelämme näitä tunteita ja niiden luomia reaktioita päivittäin (Goleman, 1997). Tunteiden säätelyn voi nähdä jo näin perusteltuna hyödyllisenä, mahdollistaen jo tulevaisuutta huomioivaa käyttäytymistä (Howe, 2008; Nummenmaa, 2016).

Kokkonen (2010) huomauttaa myös tunteiden säätelyn viittaavan omien tunteiden säätelyn lisäksi myös muiden tunteiden säätelyyn. Howe (2008) muistuttaakin meidän toteuttavan jatkuvasti tunteiden säätelyä, kun kommunikoimme muiden ihmisten kanssa. Toisten tunteiden säätelyä voidaan toteuttaa muun muassa kuuntelemalla toisen murheita, tai käyttämällä kosketusta poistamaan toisen negatiivisia tunteita (Kokkonen, 2010). Toisaalta tunnesäätelyä voidaan myös toteuttaa toiseen suuntaan ja toisen olon helpottamisen sijaan pahentaa sitä. Usein yksilön

moraalin käsitys ohjaa muihin suuntautuvaa tunnesäätelyä (Kokkonen, 2010). Tunteiden säätelyllä sosiaalisissa suhteissa pyrimme myös pitääksemme oman paikkamme eri suhteissa ja ryhmissä (Howe, 2008). Oman position pitämistä voidaan varmistaa viestimällä erilaisista suhdetta edistävästä tai ylläpitävästä tunteista, kuten rakkaudesta, välittämisestä tai kiintymyksestä. Näin saatamme saada toivomiamme tunteita sosiaalisista suhteistamme tulevaisuudessakin. Jos sosiaalinen suhde kokee uhkaa, pyrimme viestimään omaa asemaa pönkittävästä tunteista, kuten vallasta ja statuksesta. Sosiaaliset suhteet rakentuvat valtataistelun ja välittämisen tunteiden viestinnän oikeanlaisessa suhteessa, kuitenkin muistaen sen, että näiden oikeanlainen suhde vaihtelee sosiaalisen suhteen luonteen mukaisesti (Howe, 2008).

Tunteiden säätelyn voidaan nähdä olevan ihmisen tärkein keino välttää kielteisiä kokemuksia, näin toteuttaen tunteiden perustehtävää (Nummenmaa, 2010). Toisaalta tunteiden säätelyllä voidaan myös yrittää tietoisesti hyödyntää kokemiamme tunteita (Kokkonen, 2010). Kuitenkin hyvinvoinnin ja tasapainoisen elämän edellytyksenä erilaiset tunnekokemukset tulisi pyrkiä pitämään tasapainossa (Goleman, 1997). Tunteiden säätelyllä ei täten ole tehtävänä pelkästään poistaa tai helpottaa kielteisiä tunnekokemuksia, vaan myös vahvistaa positiivisia, mielihyvää tuottavia tunteita (Nummenmaa, 2010). Kyky säädellä tunteita kehittyy iän myötä (Nummenmaa, 2016). Vauvalla tunnereaktion pohjautuessa tunteen automatiikkaan, peilaten reaktiota ja tilannetta suhteessa itseensä ja ympäristöön, aikuisilla ilmenee eroavaisuuksia. Yksilöiden välillä voi olla suuriakin eroja siinä, kuinka herkästi he kokevat erilaisia tunteita, kuinka voimakkailla ne tuntuvat sekä millainen heidän tunne-elämänsä pohjana oleva mieliala tyypillisesti on (Nummenmaa, 2016).

Voimme vaikuttaa omien tunteiden kestoon tunteiden säätelyn avulla (Goleman, 1997). Nummenmaan (2010) mukaan tähän on kaksi perusedellytystä. Yksilön tulee tunnistaa omat tunne-reaktionsa, sekä ne tapahtumat, jotka ovat herättäneet nämä tunteet, luoden kokonaisen tunnekokemuksen. Näiden perusedellytysten hallitsemisen avulla tunnesäätelyä voi toteuttaa kahdella erilaisella lähestymistavalla, joita ovat ennakoivat säätelykeinot, sekä jo päällä olevan tunteen muuttamisen säätelykeinot. Ennakoivat säätelyn avulla voimme ehkäistä tai poistaa tietämiämme kielteisiä tunteita aiheuttavia tekijöitä vaikutuspiiristä. Tätä voidaan toteuttaa jossakin neljästä tunteen prosessoinnin vaiheesta. Tilanteen valinnalla voidaan välttää kielteinen kokemus välistä, jos osaamme ennakoida sen. Tilanteen muokkauksella taas koittaa vaikuttaa tunteita tuottavaan kohteeseen etukäteen, toivoen näin itseltä lievempää tunnekokemusta. Vaikuttaa voi myös tarkkaavaisuuden siirroilla, jossa voimme pyrkiä tietoisesti jo etukäteen keskitty-

vämme tilanteessa vähemmän tunteita herättävään tekijään, kuin ennalta-ajateltu päätunnetekijä. Viimeisessä ennakoivassa vaiheessa voi pyrkiä vaikuttamaan tulevaan tunteeseen kognitiivisella muutoksella, tietoisesti vaimentaen tai muuttaen tunnekokemusta, esimerkiksi tietoisesti erilaisella tunteentuottajan tulkitsemisella. Haastavan tästä tekee kuitenkin se, jos aiheuttajaa ei ole mahdollista tarkasti määrittää tai emme voi siihen vaikuttaa oman toiminnan säätelyn kautta. Kuitenkin useat tunteet kehittyvät tiedostamattamme, joten ennakoinnin mahdollisuus jää tällöin lähes mahdottomuudeksi (Nummenmaa, 2010).

Virinneiden tunteiden säätelyllä voidaan reagoida lievempiin uhkiin, joihin emme muuten voi vaikuttaa (Nummenmaa, 2010). Voimme näissä tilanteissa vaikuttaa omaan tilaamme liittyviin komponentteihin, jotka vaikuttavat fyysiseen ja psyykkiseen toimintakykyymme kielteisesti, mutta ei suoraan tunteen synnyttävään tekijään. Tässä tilanteessa voimme kuitenkin pyrkiä vaikuttamaan päällä olevaan tunnereaktioon, vaikuttamalla sen tekijöistä kokemukseen, käyttäytymiseen ja kehon reaktioihin. Tämä tapahtuu keskittymällä näihin toimintoihin ja pyrkien rauhoittamaan näiden reaktioita yksi kerrallaan, juurisyytä miettimättä. Koska tunteen synnyttävään tekijään emme voi vaikuttaa, tilanteen pitkittyessä se väistämättä vaikuttaa ihmisen toimintakykyyn kuormittavasti ja näin tekijän tietoinen tai tiedostamaton välttely eivät poista ongelmaa (Nummenmaa, 2010). Tämä kuitenkin osoittaa tunteiden säätelyn olevan taito, jonka voi oppia, eikä yksilön ominaisuus, joten jokaisella on mahdollisuus kehittää tunnesäätelyään omista lähtökohdistaan koko elämänsä ajan (Kokkonen, 2010).

Tunnearvioteoria perustuu Howen (2008) mukaan oletukseen, jossa meillä on jonkinlainen suhde fyysiseen sekä sosiaaliseen ympäristöömme. Tunteet näin pyrkivät sopeuttamaan meitä ympäristöömme ja sen erilaisiin tilanteisiin. Ylipäätään havainnoimme sekä tietoisella että alitajuntaisella tasolla fyysistä ympäristöämme ja sen sosiaalisia tilanteita, näin valmistaen meitä vastaamaan niihin oikeanlaisella tavalla. Itse tunnearvio taas nostattaa joko positiivisen tai negatiivisen tunteen tilanteesta, nostattaa tai rauhoittaa valmiustilaamme ja lopulta yllyttää meidät tunteen mukaiseen toimintaan. Näin tunnearvio pyrkii auttamaan laittamaan erilaiset tavalla tai toisella merkitykselliset asiat elämässämme tärkeysjärjestykseen (Howe, 2008).

Arviot ovat harvoin myöskään tietoisia ja teemme tunnearvioita useita päivittäin sekä tietoisesti että tiedostamattomasti (Howe, 2008). Monessa tilanteessa saatamme tietämättämme myös tehdä sekä tiedostamattoman, että sen jälkeen tietoisin tunnearvion, kun ensimmäisen tiedostamattoman arvion emootio ja tunnereaktio on virinnyt kehossamme. Richard Lazarus loi 1966

kognitiivisen tunnearvioteorian, joka perustuu kahteen tunnearvioinnin vaiheeseen; primääriarvioon, sekä sekundääriarvioon (Lazarus, 1991; Håkansson, ym., 2008). Lazarus myös jatkoi teoriaansa 1991, mutta jätämme sen tässä pois, sen ollessa vähemmän oleellinen tätä tutkimusta tarkastellessa. Tässä Lazaruksen tunnearvioteoriassa nojataan erityisesti käsitykseen siitä, miten ihminen on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Arvio perustuu stressireaktioon. **Primäärissä, tai alustavassa tunnearviossa** keskitytään tunnetta aiheuttavan kohteen relevanssiin itseemme nähden, onko tämä kannaltamme tärkeää vai ei. Tilanteen ollessa merkityksellinen, ja näin yleensä hyvinvointiamme uhkaava (negatiivinen), aiheuttaa se meissä stressireaktion, joka johtaa sekundääriseen tunnearvioon. Positiivinen lopputulema ei taas vaadi jatkotoimenpiteitä, sen ollessa jo etumme mukainen. **Sekundäärisessä tunnearviossa** keskitymme primääriarvioinnin tuottaman lopputuloksen jalostamiseen selviytymiskeinoksi tilanteeseen, eli tässä tilanteessa tunteeseen, joka ohjaa meidät toimimaan oikealla tavalla. Tällä toiminnalla pyrimme minimoimaan tilanteen tuottamat vahingot tai tehdä jollakin tavalla siitä paremman meidän omaa etuamme ajatellen. Jos taas toteamme tilanteen parantamisen kannaltamme mahdottomaksi, pyrimme välttämään tai poistumaan tilanteesta vähin äänin (Lazarus, 1991; Håkansson, ym., 2008).

Lopuksi Lazarus (1991) lisää teorian olevan jatkuvassa kehityksessä, siinä missä ihmiskuntakin kehittyy, ja on korostanut sen vuoksi myös uudelleenarvion tärkeyttä. Lisäksi kehomme ja mielomme oppii jokaisesta arviointiprosessista (Håkansson, ym., 2008). Näin samanlaisen tilanteen sattuessu uudelleen osaamme käsitellä sen nopeammin tämän muistissa olevan prosessin pohjalta (Håkansson, ym., 2008). Tutkimuksensa pohjaksi keräämänsä teorian pohjalta Razia kollegoineen (2023) määritteli uudelleenarvion auttavan meitä myös rauhoittumaan negatiivisten tapahtumien sattuessu, sekä vastaisuudessa samankaltaisen tilanteen tullessu vastaan osaamme olla jo lähtökohtaisesti rauhallisempia, kuin edeltäneellä kerralla. Uudelleenarviot myös parantavat tunteen aiheuttajaan oikeanlaista reagointia ja näin oikeanlaisen tunteen tuntemista tulevaisuudessa. Uudelleenarvioon ja tunnearvioon ylipäättään vaikuttaa kuitenkin ihmisen psyykinen terveys, esimerkiksi masentuneen mielialan taipuessa enemmän negatiivisiin tunteisiin. Näin myös uudelleenarviossa emme osaa oppia yhtä hyvin ja kohtaamaan tilanteita uudelleen, sekä oppimaan arvioista yhtä hyvin, kuin positiivisessa mielentilassa. Henkilökohtaisen uudelleenarvion sijaan voimme myös omaksua ystävän tai jonkun läheisen uudelleenarvion meidän ollessu kommunikaatiossa muiden kanssa. Tämä ulkopuolelta tullut säätelyratkaisu voi myös auttaa meitä näkemään tilanteita uudessu valossu ja näin edistää uudelleenarviointia tulevaisuudessa (Razia, ym., 2023). Uudelleenarvion voi mielestäni myös ajatella auttavan kulttuuriin

sopeutumiseen, sekä pysymään mukana evoluution kehittämisessä. Esimerkkinä voisin ajatella sosiaalisia tilanteita, joissa ihminen on vuosituhansia sitten taistellut tai paennut, mutta jossa nykypäivänä pyritään selviytymään puhumalla. Tunnearvioteoria on siis näin tulkittavissa evoluution mukana muokkautuvana arviointiprosessina, ei itse tietynlaisena tunteena, vaikka useamman tunteen ketjua voi kuitenkin tulkita myös tunnekokemuksena. Ben-Ze'ev (2000) viittaaakin seuraavaan yleisesti tunnekokemuksena koen seuraavan määrittelevän olotilaa hyvin. Tunnekokemus voi yhden tunteen sijasta muodostua useammasta tunteesta tai tunneryhmästä. Suru esimerkiksi voi sisältää vihaa, syyllisyyttä sekä häpeän tunnetta ja näistä viha voi taas liittyä pelkoon tai kateuteen (Ben-Ze'ev, 2000). Näin siis joukko tunteita voivat olosuhteiden ja esiintymisympäristön vaikutuksesta luoda erilaisia syy-seuraussuhteita.

3.2 Tunnesääntö, tunnetyö ja tunneviestintä

Tunnesäännöllä ja -työllä, sekä -viestinnällä on paljon vaikutusta siihen, miten toimimme erilaisissa tilanteissa nyt ja tulevaisuudessa. Näiden käsitteiden määrittely pohjautuu pitkälti Arlies Hochschildin luomiin määritelmiin. Oman tunnetyön tarkastelu ja tunnetyön tekijöiden tunnistaminen luo tärkeän pohjan tunteiden säätelyyn ja sopeutumiseen omaan sosiaaliseen ympäristöön ja sen antamiin vaatimuksiin, näin vaikuttaen tapaan viestiä tunteita ympäristölleen.

Tunnesääntö kiteytyy Hochschildin (1979) tekstin mukaan kolmen kysymyksen ympärille. Mitä tunnen, mitä yritän tuntea, sekä mitä haluaisin yrittää tuntea, määrittävät hyvin pitkälle tunnesääntöjen muotoutumista ja määräytymistä yhteiskunnassa (Hochschild, 1979). Tunnesäännön tunnistaa arvioimalla muiden käyttäytymistä samalla kuin ilmaisee omaa tunnettaan (Hochschild, 2012). Käytöksen hyväksyvä vastaanotto kertoo meidän vastaavan ympäristömme tunnesääntöön, heidän tulkittaessa käytöksestämme, mitä saatamme tuntea (Hochschild, 2012). Tunnesäännöt määrittävätkin, miten meidän tulisi tuntea, tai miten saisimme tuntea, sekä ilmaista tunteitamme erilaisissa tilanteissa (Hochschild, 1979). Teoriassa tunnesääntö kertoo mitä meidän oletetaan tuntevan tietyissä tilanteissa omasta näkökulmastamme, sekä toisaalta käsitystä siitä, miten meidän tulisi yhteiskunnan mielestä tuntea. Näin luomme oman käsityksemme siitä, millaista tunnereaktiota me itse, sekä muut ympärillä meitä odottaa ja vertaamme sitä yleiseen sosiaaliseen normiin, miten luulemme tilanteessa meidän kuuluvan tuntea. Myös Moesby-Jensen & Nielsen (2015) tunnistavat Hochschildin teorian tunnesäännöstä, joka luo asetelman ja oletuksen ihmisen toiminnasta, erityisesti sosiaali- ja kasvatusalojen erilaisissa tilanteissa. Ristiriidan luo tilanne, jossa tapa, jolla haluamme tuntea ei kohtaakaan tunnesäännön,

eli sen mitä meidän oletetaan tuntevan, kanssa (Hochschild, 1979). Saatamme miettiä, tunnemeko tai ilmaiseimmeko tunnetta liikaa tai liian vähän verrattuna tunnesääntöön, sekä onko ilmaiseumme oikea-aikaista että oikeassa ympäristössä ilmaistua (Hochschild, 2012)

Tunnesäännöllä on samankaltaisuuksia myös muiden yhteiskunnassa pätevien käyttäytymissääntöjen kanssa (Hochschild, 1979) ja ne voivat olla joko kirjoitettuja tai myös kirjoittamattomia (Kokkonen, 2010). Näitä yhdistää pyrkimys antaa meille raamit riskittömään sosiaaliseen toimintaan, jolloin meidän ei tarvitse jännittää käytöksemme luomia reaktioita ympäröivissä ihmisissä (Hochschild, 1979). Osa näistä on yleismaailmallisia tunneilmaisun ja tuntemisen malleja, osa voi jäädä rajatumman ihmisryhmän piiriin (Hochschild, 1979). Työelämän tunnesääntöihin kuuluu ammatin ja työpaikan asettamien sääntöjen lisäksi yhteiskunnan ja myös valtakulttuurin asettamat odotukset (Kokkonen, 2010). Näin oletuksia toimintatavoista, olemuksesta ja käytetystä kielestä sekä auktoriteetista löytyy työn erilaisista valtarakenteista, mutta myös muista sosiaalisista suhteista ja ympäristöistä (Moesby-Jensen & Nilsen, 2015). Erilaisilla ryhmillä on itselleen ominaisia tapoja tunnistaa tai muistuttaa tunnesäännöistään, vaihdellen kuitenkin eri ryhmien välillä (Hochschild, 2012). Tästä esimerkkinä Hochschild (1979) nostaa luokkayhteiskunnan, jossa omaan yhteiskuntaluokkaan sopivat tunnesäännöt periytyvät, sekä ohjaavat tietynlaiseen hyväksytyyn tunne- ja kokemusmaailmaan oman yhteiskuntaluokan kesken.

Tunnetyöllä tarkoitetaan Isokorven (2004) mukaan tunnepaineen tunnistamista ja sen ratkaisemista tehokkaimmalla mahdollisella tavalla, jottei haudaudu vaikeiden tunteiden alle ja vaivu tunneväsymykseen. Tämän myös Hochschild (1979) tiivistää ytimekkäästi siihen, mitä ja miten yritämme tuntea. Tarkemmin hän viittaa tunnetyöllä pyrkimykseen muuttaa omaa toimintaa ja päällä olevaa tunnetta (Hochschild, 1979). Tunnetyössä siis joudumme, jos emme muuttamaan, niin piilottamaan sen, mitä todella tunemme ja korvaamaan sen tekaistulla tunneilmaisulla, jota emme todellisuudessa itse tunne (Kokkonen, 2010). Tunnetyöllä Hochschild (1979) haluaakin erityisesti viitata työntekoon tunteiden muuttamiseksi, ei niinkään onnistuneeseen lopputulokseen. Tämä erottaa tunnetyön myös tunteiden pidättelystä tai hautaamisesta. Tunnetyöllä nimenomaan halutaan viestiä koko prosessia tunteiden muuttamiseksi, joita Hochschild nimeää kaksi; herättäminen, sekä tukahduttaminen. Herättämisellä hän viittaa toivotun tunteen etsimiseen ja herättelyyn, sekä tukahduttamisella epätoivotun jo päällä olevan tunteen sammuttamiseen (Hochschild, 1979). Työteliäisyyden vuoksi tunnetyö onkin ajoittain raskasta ja tällöin epätoivotut tunnereaktiot saattavat näkyä ulospäin, lopulta kuitenkin turruttaen meitä kynniseksi (Fineman, 2003). Tunnetyötä voi tehdä myös kolmella eri tavalla, jotka teoreettisella

tasolla eroteltuna kuitenkin toimivat usein käytännössä yhdessä (Hochschild, 1979). Kognitiivisella keinolla voimme yrittää muuttaa tunteen miellelyhtymää. Kehollisella tunnetyöllä voimme pyrkiä vaikuttamaan vallalla olevaan kehon tunnereaktioon tietoisilla tunnereaktioon. Kolmantena voimme pyrkiä vaikuttamaan tunteeseen muuttamalla tunneilmaisua, sekä tunneviestintää ja näin ilmaisun avulla muuttaa tuntemaamme tunnetta (Hochschild, 1979).

Tunnetyö näkyy myös erilaisissa työelämän tunnesääntöihin sidotuissa rooleissa, joista poikkeaminen voi tuottaa epäluottamusta sosiaalisissa tilanteissa ja ympäristöissä (Fineman, 2003). Tunnetyö nousee esille, kun joudumme muuttamaan tunteitamme, jotta tunneilmaisumme ja -viestimme olisi ammattimme tunnesäännön mukaista. Hän esittelee kolme erilaista lähtökohtaa työelämän tunnetyöhön. Ensimmäisenä hän nostaa pelillistämisen. Tässä tavoitteena on ajatella vetää ikään kuin roolia ja nauttia omasta kyvystään esittää työhön sopivaa roolia, vähentäen näin tunnetyön raskautta. Toisena keinona hän nostaa roolin vaihtamisen. Meillä on usein erilaisia rooleja eri ympäristöissä ja sosiaalisissa ryhmissä, joten vaihtaminen henkisesti vapaaajan minästä työminään voi helpottaa tunnetyötä ja emotionaalista taakkaa työhön liittyen. Kolmantena hän nostaa tunnetyössä resistenssin. Tällä viitataan siihen, miten pystymme erottamaan työssä tehtävät asiat meistä itsestämme ja omasta identiteetistämme, näin suojelemalla sitä, mitä olemme itse, varsinkin jos työtehtäviin liittyi tekoja, joista emme henkilökohtaisesti pidä. Yhtenä suojelumekanismina tässä toimii kyynisyys (Fineman, 2003). Resistenssiin ja kyynisyyteen viittaa myös Moesby-Jensen & Nielsen (2015) puhuessaan tunteiden sammuttamisesta tai sivuuttamisesta yhtenä tapana tehdä tunnetyötä. He totesivat samalle sen petollisuuden tunteiden sammuttamisen tilanteiden siirtyessä helposti työelämästä muuhunkin elämään tiedostamattoman tunnetyön kautta (Moesby-Jensen & Nielsen, 2015). Tunnetyö on näin olennaisena osana opettajan työtä, sillä opettajuuteen liitetään yleisesti tiedossa oleva kuvaus ”kansankynttilästä”, henkilöstä, joka käyttäytyy korrektilla ja arvokkaalla tavalla, sekä omaa erityisen hyvää yleistietämyksen maailmasta ja yhteiskunnasta, unohtamatta yksityiskohtaisempia oppiaineisiin liittyviä seikkoja.

Tunneviestintää hyödyntäessä erityisesti opettajan työssä tunneälyllä ja tunteiden säätelyllä pyrimme vaikuttamaan siihen, minkälaisia tunteita viestimme, tai tosin sanoen tartutamme oppilaisiin. Se, mitä lopulta tietoisesti haluamme viestiä, riippuu ympäristön tunnesäännöstä ja tekemästämme tunnetyöstä. Golemanin (1997) mukaan tunteet tarttuvat huomaamattomasti kehollisen viestinnän avulla ihmiseltä toiselle. Näin vaikutamme suoraan ympäristöömme (Goleman, 1997). Kommunikoimme emotioitamme ulospäin kolmella tavalla; kehon liikkeillä, kasvojen ilmeillä, sekä äänen painoilla (Howe, 2008). Pyrimme näitä hyödyntämällä saattamaan

muut ymmärrykseen emootioistamme sekä toiveistamme tulevaisuuden toimintaan tai tunneviestin vastaanottajan tapaan reagoida viestiin (Howe, 2008). Yksilön taitojen varaan jää kuitenkin näiden tunneviestien tulkinta, joka nivoutuu suoraan henkilön tunneälyn taitoihin (Goleman, 1997; Howe, 2008). Käytämme tätä sosiaalisen ympäristön tunneilmastoon mukautumiseen, kuitenkin niin, että tunneilmaisultaan heikompi mukautuu vahvimman ilmaisijan tunnetilaan. Tunneviestintä luokin monelle tutun ilmiön, jossa ihmiset alkavat elehtiä ja toimia samalla tavalla ja esimerkiksi samaan aikaan saman asian sanominen mallintaa tätä (Goleman, 1997). Koulussa myös opettajan ja oppilaiden välillä on tunneviestinnän välinen yhteys, jossa oppilaat pyrkivät tulkitsemaan opettajaa ja tämän tunneviestiä, samalla kun opettaja pyrkii ennakoimaan tilanteita koko oppilasryhmän antavan tunneviestinnän avulla; mitä parempi tämä vuorovaikutus on, sitä paremmin opettaja ja oppilaat oppivat ja viihtyvät luokassa (Goleman, 1997; Isokorpi, 2004). Opettajan tehtävä tunneviestijänä onkin viestiä tunneilmaisullaan ohjata oppilaiden tunteita oikeaan suuntaan, ylläpitää vuorovaikutussuhteen vastavuoroisuutta, sekä voimaannuttaa opiskelijaa tuntemaan itsensä itsenäiseksi ja vastuulliseksi yksilöksi (Isokorpi, 2004).

Erilaisilla tunneviestintään sekä itsensä ilmaisuun liittyvillä keinoilla opettaja voi hakea oppituntien aikana erilaisia asioita (Isokorpi, 2004). Visionäärisellä johtamisella opettaja voi pyrkiä johtamaan luokkaa ryhmänä toimimaan kohti yhteistä ja jaettua ihanteellista tilannetta, esimerkiksi maalaamalla kaunista kuvaa työrauhasta oppituntien aikana. Valmentamalla voidaan ottaa huomioon myös jokaisen oppilaan yksilöllisiä ominaisuuksia ja sovittaa ne yhteisiin tavoitteisiin, kuten esimerkiksi kolmiportaisella tuella pystytään tukemaan oppilas kohti opetussuunnitelman yhteisiä tavoitteita. Ihmissuhdejohtaminen on taas tarpeellista silloin, kun oppilasryhmä on kaoottinen ja ristiriitainen, jolloin tähtäimenä on edistää opettajan ja vertaisten välisiä suhteita ja vähentää konflikteja. Ihmissuhdejohtamiseen voikin liittyä esimerkiksi opettajan itse määräämät työskentelyryhmät. Tähän liittyy osin myös pakottaminen keinona, jolla halutaan ehdoton muutos tai täytyy ehkäistä epätoivottua tilannetta. pakottamisen keinoja tulee kuitenkin käyttää varoen, niiden saattavan arvottaa tehtävän ihmisen yläpuolelle, joka voi vahingoittaa oppilaan voimaantumista itsenäiseksi ja vastuulliseksi henkilöksi. Viimeisenä demokraattista johtamista voidaan käyttää työkaluna silloin, kun halutaan sitouttaa ja motivoida oppilaita yhteiseen asiaan. (Isokorpi, 2004). Tämä voi olla esimerkiksi oman luokan sääntöjen miettiminen ja päättäminen yhdessä koko luokan kanssa.

4. Opettajan rooli, tunteet ja työtehtävät

Opettajan työ on nykyään hyvin kokonaisvaltaista, eikä päivän tapahtumat, sekä työtehtävät rajoitu aina koulun seinien sisäpuolelle. Kokkonen (2010) onkin pohtinut kirjassaan varsinkin positiivisten tunteiden vaikutusta työelämään. Hän toteaa muiden tutkimusten pohjalta työn imun olevan keskeisessä asemassa työn mielekkyyden ja positiivisten kokemusten saavuttamisessa työelämässä. Tunteista sekä positiiviset, että negatiiviset vaikuttavat usein työpäivän jälkeisiin tunnekokemuksiin vapaa-ajalla, positiivisten tunteiden näin vähentäen ja negatiivisten lisäten päivän kokonaiskuormitusta (Kokkonen, 2010). Sutton (2007) taas pohtii opettajan työn tunnekuormaa ja opettajan tunnetyön vähäistä huomiota yliopisto-opinnoissa. Seuraavaksi kuvaankin opettajan työtä tämän tutkimuksen kannalta olennaisin osin, niin työtehtävien, kuin hieman tuntemisenkin osalta. Yhteisopettajuutta tarkastellaan hieman sen vuoksi, että haastattelussa ilmeni usean opettajan tutkimuksessa toteuttavan yhteisopettajuutta arjessaan.

Opettajan työssä on nykypäivänä hyvin erilainen rooli verrattuna edellisten sukupolvien opettajantyöhön. Kuitenkin usea opettajan käsitys omasta opettajuudesta ja siitä, millainen on opettajana, on verrattain vakaa (Schutz, ym., 2007). Samalla myös tavat opettaa ovat muuttuneet hyvin opettajajohtoisesta, yhä enemmän yhteistyötä oppilaiden kanssa tekemään ohjaamiseen. Tia Isokorpi (2004) kirjoittaakin kirjassaan jo kirjan kirjoitusajankohtana moderneista, mutta edelleen pätevistä opettajan rooleista, joita hän kirjaa olevan viisi nykyopetuksessa. Isokorven mukaan opettaja on ensinnä prosessien ja oppimisen ohjaaja, jossa opettaja omalla esimerkillään voi kehittää oppilaiden ajattelun taitoja, sekä opettaa heitä itsenäisesti etsimään ja löytämään tietoa. Lisäksi hyvä ohjaava opettaja osaa virittää oppilaalle ajatuksia ja kysymyksiä aiheista (Isokorpi, 2004). Sutton (2007) kertoo opettajan valmistautumisen oppitunneille pitävän ne laadukkaina ja toisaalta auttavat keskittymään opetukseen, sekä oppilaiden ohjaamiseen. Toisena opettajan on tärkeää voimaannuttaa oppilaita ja näin auttaa heitä itsenäistymään ja ottaman vastuuta omasta toiminnasta (Isokorpi, 2004). Tämä tapahtuu muun muassa vahvistamalla olemassa olevia hyviä käytänteitä ja malleja, sekä tukien oppilaan niiden prosessien muuttamisessa, joissa koetaan haasteita. Kolmantena opettajan tulee ohjata oppilaan tunteiden käsittelyä, opettaa tunnistamaan niitä, erityisesti perustunteita. Tämän avulla voidaan myös lisätä luokassa opettajan ja oppilaan välistä vastavuoroista kommunikaatiota (Isokorpi, 2004).

Opettajan tuleekin tukea oppilaitaan tarjoamalla tunteiden käsittelyyn taitoja, sekä vahvistaa positiivisia tunnekokemuksia, niiden edistäessä oppilaan oppimista ja hyvinvointia (Meyer &

Turner, 2007). Erityisesti empatiakyky on tärkeää oppilaan tunteiden ymmärtämisessä ja samalle taajuudelle asettumisessa (Zembylas, 2007). Kaikenlaisen toiminnan ohjaamisen lisäksi opettajan on myös tärkeää kuunnella oppilaitaan, sekä osoittaa empatiaa ja osoittaa ymmärrystä oppilaita kohtaan, ilman ennakkoluulojen vaikutusta (Isokorpi, 2004). Oppimisen kannalta tulisi myös osoittaa kiinnostusta oppilaan tekemää työtä kohtaan ja näin kanavoitaa opiskeluun ja aiheeseen positiivisia tunteita, sekä merkityksellisyyttä (Zembylas, 2007). Viimeisenä modernin opettajan roolina Isokorpi pitää osaavaa opettajaa, joka tietää, mitä sisältöjä ja taitoja harjoitteidensa ja opetuksensa kautta oppilailleen opettaa, sekä näin myös pyrkien käyttämään opetusmetodeja, joiden avulla oppilaat kehittyvät positiivisten kokemusten kautta (Isokorpi, 2004).

Myös tunnepuolella oppitunnilla sattuu ja tapahtuu laajalla skaalalla oppitunnista toiseen. Schutz kollegoineen (2007) on todennut luokan tunnelatautuneeksi ympäristöksi, jossa sekä opettajat, että oppilaat tulevat eletyn elämänsä kanssa ja kohtaavat näin omista lähtökohdistaan. Luokkahuone on näin paikka, jossa erilaiset taustat ja kulttuurit kohtaavat, tehden tunteiden ilmaisun tottumuksista myös kirjavia (Zembylas, 2007). Sutton (2007) lisää tähän tunteiden kuuluvan jokaisen aikuisen, myös opettajan elämään ja jatkaa niiden säätelyn taitojen oppimisen tärkeäksi työvälineeksi opettajan työssä. Opettaja rakentaa opetustaan pitkälle ajatukseensa omasta opettajuudestaan, joka puolestaan ohjaa myös tämän tunneilmaisua ja toisin päin (Schutz, ym., 2007). Näin epämiellyttävät tunteet voidaan myös kokea uhkaavan opettajuutta. Tämä puolestaan ohjaa opettajan toimintaa, muun muassa säilyttääkseen autoritäärisen asemansa luokassa. Sekä opettajan roolin tunnesäännön, että opettajan ilmaisemien tunteiden välillä toimii vuorovaikutteinen suhde; toisaalta haluamme ilmaista tunteita, mutta emme myöskään halua rikkoa kuvaa opettajuudestamme (Schutz, ym., 2007). Sutton (2007) kertookin opettajien käyttävän erilaisia tunneyön työkaluja muuttaakseen tunteitaan hyväksytyimmäksi tilanteeseen nähden. Useat Schutzin ja kollegoidensa (2007) valikoimat tutkimustulokset osoittavat oletuksen opettajan tunnesäännöstä käyttäytyä tietyllä tavalla tietyissä tilanteissa oppituntien aikana. Näin tunneyöllä säätelemme viimekädessä sitä, ettemme menetä yhteisössä asemaamme opettajana (Schutz, ym., 2007). Zembylas (2007) on kuitenkin huomannut aiemmissä tutkimuksissaan, ettei koululla ole määrättyä kirjallista normistoa opettajien tavoille ilmaista omia tunteitaan, vaan nämä tunnesäännöt ovat rakentuneet ammattikunnan keskustelulle oikeanlaisesta tunneilmaisusta.

Opettajat luovat myös suhteen oppilaisiinsa, joka on tärkeässä asemassa opettajan ja oppilaan välisessä tunneilmaisussa, sekä luottamussuhteen rakentamisessa (Meyer & Turner, 2007). Tunteiden säätelyn tukemisessa niiden esiintyessä on positiivinen vaikutus sekä yksilön, että

koko luokan tunneilmapiiriin, sen kohottaessa myös opiskelumotivaatiota ja oppimistuloksia. Tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajana saatamme tuntea positiivisia tunteita enemmän oppilaita kohtaan, jotka osoittavat niitä myös meille, joten näiden oppilaiden tunnesäätelyn tukeminen tulee luonnostaan. Toisaalta Meyer ja Turner kertovat Stuhlman ja Plantan vuoden 2001 tutkimuksessa heidän todenneen myös negatiivisia tunteita aiheuttavien oppilaiden saavan vähemmän tukea, sekä negatiivisempaa palautetta. Tuloksista huolimatta opettajan tulee kuitenkin tarjota tukea tunteiden käsittelyyn tasaisesti koko luokalle. Opettajan tulisikin unohtaa ennakkoluulot ja tunnesäännöt tilanteissa, joissa opettajan heittäytyminen tunteeseen ja sen ohjaamiseen oppilaan kanssa on koko luokan yhteishenkeä hyödyttävää (Meyer & Turner, 2007). Nämä asenteet ja tunteet näkyvät helposti opettajan puheessa ja erityisesti lähemmässä kommunikaatiossa ja keskustelussa oppilaiden kanssa (Zembylas, 2007). Omien tunteiden hyödyntäminen opetuksessa vaatii näin paljon itsetutkiskelua ja ymmärrystä, sekä niiden hallintaa opetuksen ja kasvatuksen edistämiseksi (Meyer & Turner, 2007).

Oppilaiden lisäksi opettajat rakentavat myös suhteita muihin koulussa toimiviin ammattilaisiin. Tässä tutkimuksessa näistä nousevat esille erityisesti opettajakollegat, yhteisopettajuuden ollessa osa kolmen haastatteluun osallistuneen opettajan arkea. Yhteisopettajuus on yleistynyt ainakin käsitteenä inklusion myötä yhä heterogeenisempien luokkaryhmien vuoksi. Kuitenkaan yhteisopettajuuden käyttö opetusjärjestelyinä ei ole yleistynyt vuosien aikana, vaikka sen hyödyt ovat tiedossa. Toisaalta myös hankaluudet ovat yleisessä tiedossa. Yhteisopettajuus nähdäänkin mahdollisuutena jakaa työtaakkaa ja osaamista työkuorman kasvaessa (Kokko, ym., 2020). Yhteisopettajuutta toteutetaan yleensä erityisopettajan ja luokanopettajan kombinaationa, tarkoituksena palvella jokaisen oppilaan oppimista parhaalla mahdollisella tavalla (Fluijt, ym., 2016; Kokko, ym., 2020). Yhteisopettajuus määritelläänkin opettajien välisenä yhteistoimintana, jossa opettajilla on yhteinen päämäärä ja käsitys siitä, miten yhteiseen tavoitteeseen päästään (Kokko, ym., 2020). Fluijt kollegoineen (2016) ei kuitenkaan nähnyt tätä välttämättä keskeisenä yhteisopettajuudessa, sen riippuessa tavasta, millä yhteisopettajuutta toteutetaan. Yhteisopettajuudella pyritään myös hyötymään opettajien vahvuuksista, kunnioittamalla ja hyödyntämällä toisen osaamista tälle vahvemmillä osa-alueilla (Kokko, ym., 2020). Näin osaamisen yhdistämisen avulla opetuksen tasoa voidaan nostaa (Kokko, ym., 2020). Opetuksen lisäksi myös muiden osa-alueiden taso nousee, kun työtä tehdään yhteistyönä (Sirkko, ym., 2020). He jatkavat muun muassa arvioinnin taakan helpottuneen, näin parantaen työhyvinvointia tutkimuksessaan. Samalla myös yhteistyötä vanhempien kanssa on mahdollista jakaa (Sirkko, ym., 2020).

Hyvä yhteisopettajuuspari tai -ryhmä nostaa parhaimmillaan toistensa työhyvinvointia (Kokko, ym., 2020). Vaikeutena taas nähdään aika-aasteet yhteisen suunnittelun osalta. Näin yhteisopettajuudessa voidaan myös joustaa ja koko opetuksen sijaan sitä voidaan hyödyntää tarvittaessa myös yksittäisissä oppiaineissa koko koulupäivän sijaan (Kokko, ym., 2020). Suunnitteluun ja yhteisopettajuuden toteuttamiseen vaikuttavat myös koulun kulttuuri ja käytettävät resurssit (Sirkko, ym., 2020). Samalla yhteisopettajuus avaa opettajalle mahdollisuuden kehittää omaa osaamistaan omien vahvuuksiensa kautta, yhteistyön vaihdellessa tarpeen mukaan (Kokko, ym., 2020). Sirkko kollegoineen (2020) nostivat tutkimuksessaan esille myös opettajakollegoiden sopivuuden tärkeyden yhteisopettajuudessa. Toimivassa yhteisopettajuudessa molempien tulee pystyä olemaan oma itsensä toistensa seurassa, sekä luottamaan toisen osaamiseen ja tasa-arvoiseen kohteluun (Sirkko, ym., 2020). Myös Fluijt kollegoineen (2016) nostaa osaamisen yläpuolelle haasteet henkilökemioissa keskeisimmäksi syyksi yhteisopettajuuden epäonnistumiseen.

Opettajien tunteista ja tunteiden käsittelyn strategioista ja merkityksestä on tehty myös ulkomailla runsaasti aiempaa tutkimusta. Doyle kollegoineen (2024) tutkivat Yhdysvalloissa opettajien tunteiden säätelyn strategioita oppituntien ajalta. He keskittyivät analysoimaan tunteiden tukahduttamista, sekä uudelleenarviointia tunteidenkäsittelystrategioina ja niiden eriäviä lopputuloksia opettajien välillä, huomioiden opettajien kokemuksen ja luokan oppilasmäärän, sekä strategioiden yhteyttä oppituntien oppilaiden tunteita tukevaan kanssakäymiseen. Tutkimuksen tulokset osoittivat kokeneempien opettajien käyttävän uudelleenarviointiteoriaa vähän aikaa työelämässä olleiden opettajien pyrkiessä tukahduttamaan tunteensa. Strategian valintaan ei vaikuttanut luokkakoko, mutta tunteiden tukahduttamisen ja työuupumuksen sekä työhyvinvoinnin välillä löytyi yhteys, tunteiden tukahduttamisen uuvuttaessa opettajia (Doyle, ym., 2024).

Aldrup kollegoineen (2023) tutki opettajien tunnesäätelyä suhteessa oppilaiden opetustehokkuuteen, perustuen erääseen tunnesäätelyn prosessimalliin. Tutkimuksessa nostettiin myös esille haaste tämänhetkisen tutkimuskentän eriävistä käsitteellistämisen tavoista tutkimuksen tekoa haastavana tekijänä. Tulokset osoittivat useimmissa tapauksissa negatiivisen yhteyden säätelyn ja oppimistulosten välillä. Muutama poikkeus kuitenkin oli ja myös positiivisia yhteyksiä löydettiin oppimistulosten ja tunteiden ilmaisun säätelyn välillä. Tutkimuksen huomioinnottaessa sekä oppilaiden, että opettajien näkökulmia, kokemukset molemmilta puolilta eivät luoneet yhteistä linjaa, vain opettajien nähdessä itsearvioinneissaan hyötyjä, oppilaiden ja luokahuonehavaintojen kumotessa ne (Aldrup, ym., 2023).

Tunteiden säätelyn lisäksi tutkimusta on tehty myös tunneilmaisujen aitoudesta opettaja – oppilas vuorovaikutuksessa. Keller ja Becker (2021) tutkivat Sveitsissä, voiko opettajan säädelyillä tunneilmaisulla olla haittavaikutuksia opiskelijoiden tunnekokemuksiin. Vaikutuksia tutkittiin erityisesti nautinnon, viha ja ahdistuksen tunteiden kohdalla. Tuloksissa oppilaiden ja opettajien itseraportoimien tunteiden välillä yhteys löytyi nautinnon kohdalla. Muiden tunteiden kohdalla yhteys löytyi myös toisella tutkimuskierroksella. Opettajien tunteiden aitouden kokemus oppilaille liittyi kuitenkin vahvasti kokemukseen omista tunteistaan ja näin opettajan tunteiden aitouden kokemukset olivat oppilaille tärkeitä (Kelly & Becker, 2021).

Nichols kollegoineen (2017) tutki Yhdysvalloissa myös opettajien tunteiden vaikutusta opettajaidentiteetin muokkautumiseen, erityisesti vastavalmistuneiden opettajien kohdalla. Tutkimuksessa nostettiin myös esille aiempaa tutkimusta siitä, miten opettajat todennäköisimmin lopettavat uransa ensimmäisten muutaman vuoden aikana. Osa tutkimuksen tuloksista käsitteli tunteita ja motivaatiotekijöitä. Tulosten mukaan opettajat kokivat sekä positiivisia että negatiivisia tunteita pyrkimyksiinsä liittyen ja saivat heidät osaltaan jopa kyseenalaistamaan osaamistaan opettajana. Negatiiviset ja ei odotusten mukaiset tunteenpurkaukset myös saattoivat vaikeuttaa ryhmänhallintaa. Hyvät kokemukset ja tunteet oppilaiden kanssa taas näkyivät mielikuvana päivästä hyvänä koulupäivänä ja näin myös positiivisina tunteina (Nichols, ym., 2017).

Opettajien tunteita oppituntien ajalta tutki Turkissa myös Uzuntiryaki-Kondakci kollegoineen (2022). Heidän tutkimuksensa tulosten mukaan opettajat tunsivat opetuksen aikana positiivisista tunteista iloa ja tyytyväisyyttä, sekä negatiivisista tunteista huolta ja vihaa. Oppituntien tunnekokemuksiin opettajat valmistautuivat pääosin ennakoimalla tunteita. Lisäksi tulokset osoittivat jokaisen opettajan eroavan tunteissaan, strategioissaan ja tavoitteissaan, kokemuksen, oppimistavoitteiden ja osaamisen ohjatessa näitä (Uzuntiryaki-Kondakci, ym., 2022).

4.1 Opettajan työtä ohjaavat opetussuunnitelman perusteet

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (myöhemmin OPS) luovat pohjan oppituntien tapahtumille. Opettajan on pidettävä huolta siitä, että oppitunnilla jokainen saa tarkoituksenmukaista ja tasa-arvoista opetusta, ohjausta, sekä tarvittaessa lisätukea oppimisen turvaamiseksi (Opetushallitus [OPH], 2014). Oppilaille tulee myös tarjota oppituntien aikana kannustusta ja tehdä tämän olo arvostetuksi yksilöksi koulu- ja luokkayhteisössä. Opettajan toiminnalla pyritään turvaamaan turvallinen ympäristö kasvaa ja kehittyä, sekä luoda suhde itseensä ja ympä-

röivään maailmaan, niin ihmisenä kuin oppijana. Opettajan opetuksen keskiössä on ajatus oppilaasta aktiivisena toimijana, jonka oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa opettajan ja muiden aikuisten, että vertaisten kanssa. Opetuksessa tulee käyttää myös erilaisia oppimisympäristöjä, että -tapoja (OPH, 2014).

Erityisen tärkeää on tulevaisuuteen ja oman osaamisen mahdollisuuksiin tähtäävä opettajan antama tuki (OPH, 2014). Oppitunnilla opettajan opetusmetodien, kielen ja käytänteiden tulee tukea laaja-alaista oppimista. Opettajan tulee tässä ottaa huomioon käyttämänsä kieli, viestimänsä asenteet sekä arvot. Lisäksi oppitunnille tulee järjestää oppilaille näiden mahdollisesti tarvitsema tuki oppimiseen joko eriyttämisen tai lisäavun keinoin, yksilön tarpeet huomioiden. Näin pyritään varmistamaan tukea tarvitseville samat mahdollisuudet ja tietotaito tulevaisuuteen, kuin muillekin (OPH, 2014).

Opetustyön lisäksi oppitunnilla tulee myös arvioida oppimista, korostaen kannustavaa näkökulmaa (OPH, 2014). Suurin osa tästä tapahtuu opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen avulla. Opettajan tulee myös tarjota työkaluja itsearviointiin ja tämän kehittämiseen, vaikkakin opettajan oma palaute koetaan merkityksellisimpänä. Oppimisen tavoitteet ja niihin perustuva arviointi tulee tehdä ikätasoisesti ja varsinkin itsearviointi varten pukea ikätasoiselle kielelle. Arvioinnin tulee nostaa esille kehitystä ja sen tulee olla suunnitelmallista. Oppitunneilla erityisesti arvioitavana ovat käytös, työskentely, sekä pienten osa-alueiden oppiminen. Suurempien kokonaisuuksien arviointi toteutetaan summatiivisesti oppituntien arvioinnin palasten, sekä taidon mittaamisen, kuten kokeiden perusteella. OPS ohjaa pitkälti oppituntien sisältöjen suunnittelua, sen sisältöjen opetuksen ollessa jokaisen oppilaan oikeus. Lisäksi suunnittelussa tulee ottaa huomioon monipuoliset työtavat, sekä oppimisympäristöt, näin eriyttämisen avulla tarjoten edullisia tapoja oppia erilaisille oppilaille (OPH, 2014).

Koulussa tehdään myös yhteistyötä oppituntien ulkopuolella koulun muiden aikuisten kanssa, tämän liittyessä usein arviointiin, kasvatukseen tai kurinpitoon (OPH, 2014). Arviointiin ja koulunkäyntiin, että kasvatukseen liittyy myös olennaisena osana yhteistyö oppilaiden huoltajien kanssa. Yksi olennainen on kasvatustilanteiden erityisesti haastavien tilanteiden yhteydessä, esimerkiksi oppilaan epätoivotun käytöksen tilanteissa (OPH, 2014).

5. Tutkimuksen toteutus ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksen kappaleessa avaan enemmän tutkimusprosessia. Ensiksi kuvailen tutkimuksen tavoitteita ja motiiveja sen takana kiteyttäen ne lopuksi tutkimuskysymyksiin. Tämän jälkeen kerron yleisesti kvalitatiivisesta tutkimusotteesta ja tässä tutkimuksessa käytettävästä kvalitatiivisen tutkimuksen fenomenografisesta tutkimusotteesta. Jatkan tästä kertomalla tämän tutkimuksen tiedonhakuprosessista sekä tutkimushaastattelusta aineistonkeruumenetelmänä. Lopuksi esittelen vielä sisällönanalyysin tämän tutkimuksen analyysimenetelmänä, kuvaillen aineistolähtöisen sisällönanalyysin eri vaiheita.

Tässä tutkimuksessa laadullinen tutkimus, fenomenografinen ote, aineistolähtöinen sisällönanalyysi, sekä kvantifiointi jäsentelytyökaluna nivoutuvat yhteen sujuvasti, sillä olen tutkimuksessa kiinnostunut opettajien käsityksistä tunteista, sekä heidän tunnekäsitystensä yhtäläisyyksistä tunteiden kokemisesta opetuksen aikana. Yhtäläisyyksien määrää enemmän kiinnostaa kuitenkin niiden merkitsevyys opettajille ja erityisesti merkityksellisyys, sekä opettajien tapa kertoa tunnekokemuksistaan tekevät tästä fenomenografisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Näin ollen tutkimus ei ole yleistettävissä, mutta voi tarjota lukijalleen samaistumis pohjaa omiin kokemuksiinsa.

Tutkimuskysymykset rakennettiin kehystämään ja jäsentämään opetuksen ja koulupäivien erilaisia opetuksen järjestämiseen ja toteuttamiseen liittyviä osia. Tutkimuskysymyksiä tarkemmin laadittaessa haluttiin saada tietoa oppituntien lisäksi niiden ulkopuolelta mahdollisimman laajasti, mahdollisesti selittämään myös oppitunneilla tapahtuvia tunnekokemuksia. Vaikka kysymykset olivat suurimmilta osin melko tarkkoja, pyrittiin kysymyksissä jättämään myös tilaa haastateltavan omalle ajatuskululle. Tämä siksi, jotta juuri heissä tunteita herättävät asiat nousisivat haastattelussa esiin, vaikkei niitä olisikaan suoraan haastattelukysymyksissä esitetty. Vaikka haastattelut olivat keskenään erilaisia ja eri mittaisia, vastasi tutkimuksen haastatteluaineisto hyvin tutkimuksessa esitettäviin kysymyksiin, niiden myös muokkaututtua tutkimusprosessin edetessä. Ensimmäisellä kysymyksellä pyritään luomaan tutkimuksen ydinkäsitteelle määritelmä tämän tutkimuksen näkökulmasta. Tunnekokemuksen määritelmää haastattelussa kysyttäessä ei kuitenkaan siinä hetkessä kontekstualisoitu suoraan kouluun, vaan jokaisen haastateltavan henkilökohtaiseen kokemukseen tarkasteltavasta käsitteestä. Tämä toimii pohjana myös seuraaville tutkimuskysymyksille. Toinen tutkimuskysymys pureutuu hyvin vapaasti erityisesti oppitunneilla tapahtuneisiin tunnekokemuksiin määrittämättä sen suuremmin, mihin ne

ovat oppitunnin viitekehyksessä liittyneet. Kolmas kysymys taas pyrkii löytämään näille tunteille merkityksiä ja yhdistämään niitä suuremmiksi merkityskokonaisuuksiksi.

Tämän pohjalta tässä tutkimuksessa lähdenkin selvittämään vastauksia opettajien tunteisiin koulupäivän aikana vastaamalla seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisena opettajat käsittävät tunteet?
2. Millaisia tunteita opettajat tuntevat koulupäivän aikana?
3. Mitä opettajat puhuvat tunnetaidoista?

5.2 Laadullinen tutkimus ja fenomenografia

Tämä pro gradu –tutkimus on toteutettu kvalitatiivisen tutkimuksen keinoin. Toiselta nimeltään laadullinen tutkimus on tutkimussuuntaus, jossa ollaan kiinnostuneita tutkimusaineiston määrällisen sisällön sijaan sen laadusta ja koko sisällöstä tarkemmin. Denzin ja Lincoln (1998) ovatkin nähneet laadullisen tutkimuksen sisältävän paljon erilaisia lähestymistapoja, tutkimusperinteitä ja aineistonkeruu- kuin analysointimenetelmiäkin.

Alasuutarin (2011) mukaan ihmistieteiden tutkimuskenttää ei voida jakaa yksiselitteisesti määrällisen ja laadullisen tutkimuksen kenttiin, vaan näkeekin tutkimusnäkökulman määrittävän sen. Näitä tulkinnan malleja ohjaa tutkimuksen suunta, halutaanko ratkaista jokin arvoitus vai luonnontieteellinen koeasetelma (Alasuutari, 2011). Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuitenkin kertovat kvalitatiivisen tutkimuksen olevan kattava käsite, jonka alle mahtuu hyvin erilaisia tapoja tehdä tutkimusta. Creswell (2007) taas kertoo laadullisen tutkimuksen rakentuvan lähes poikkeuksetta jonkin oletuksen tai maailmankatsomuksen perustalle. Vaihtoehtoisesti hän kertoo kuitenkin laadullisen tutkimuksen mahdollisesti pohjautuvan myös johonkin valmiiseen teoriaan, jonka toimintaa tutkimus mittaisi käytännössä (Creswell, 2007). Lichtman (2013) tiivistääkin hyvin laadullisen tutkimuksen ydintarkoituksen ymmärtää yhä paremmin tai syventää tietämystä tutkimuksen kohteena olevasta asiasta tai ilmiöstä. Huusko ja Paloniemi (2006) toteavatkin kyvyn perustella omat menetelmälliset valintansa tärkeimmäksi.

Juuti ja Puusa (2020) jatkavat laadullisten menetelmien olevan induktiivisia, eli menetelmillä pyritään löytämään johtopäätökset käsiteltävästä aineistosta. Näin ollen laadulliset menetelmät ovat aineistolähtöisiä, ja tutkimus hyödyntää aineistoista nousevaa käsitteistöä sekä sanaketjuja ja lauseita, joita tutkimuskohteet ovat käyttäneet. Menetelmien yhtäläisyyksien ja aineistolähtöisyyden vuoksi myöskään tutkimusprosessi ei ole lineaarinen, vaan tutkimuksen vaiheissa on

paljon päällekkäisyyttä ja moneen tutkimusprosessin vaiheeseen palataan useasti uudelleen tutkimuksen teon aikana (Juuti & Puusa, 2020). Tuomi ja Sarajärvi (2018) tiivistävätkin laadullisen tutkimuksen tekemisen yksinkertaisimmillaan kiinnostuksenkohteen tunnistamiseen, etsimään aineistosta siihen liittyvät seikat ja karsimaan muu aines pois. Tämän jälkeen vain koostetaan saatu tieto yhteen ja erikseen muusta aineistosta, luokitellaan se ja tehdään lopulliset johtopäätökset (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkimuksessa ei myöskään itse aineiston tulisi lopputuloksissa esittää suurta roolia, vaan sen tulisi olla itse analyysi ja sen tulokset (Juuti & Puusa, 2020). Näin ollen myöskään teorian ei tulisi esittää suurta roolia tutkimuksen keskeisenä sisältönä. Teorian tarkoituksena on luoda viitekehystä ja selittää tutkimuksen keskeisiä käsitteitä analyysia ja tästä saatavia tuloksia silmällä pitäen, näin ollen viitekehyksen muodostavan käsityksen siitä, mitä tutkittavasta aiheesta on jo tiedossa, sekä millä metodein tutkimusta kyseisessä tutkimuksessa tehdään (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Juuti ja Puusa (2020) tähdentävätkin Tuomen ja Sarajärven kuvauksen lisäksi myös aineiston tärkeyttä erityisesti siinä, miten aineiston esittelyn tulisi lähinnä toimia punaisena lankana lukijalle, jotta tämä ymmärtää mistä ja missä kontekstissa tuloksista puhutaan. Näin esimerkiksi perusteettomat lainaukset ovat turhia, sillä itse lainaus ei todista mitään, vaan toimii viittana tutkimuksen etenemisestä tukien aineiston tulkintaa (Juuti & Puusa, 2020). Tulkinnalla ei myöskään haeta laadullisessa tutkimuksessa suoraan tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä.

Sulkunen ja Kekäläinen (1992) kertovatkin laadullisten tutkimusten olevan usein tapaustutkimuksia ja näin niiden perusteella ei ole tarkoitus saada empiirisiä tuloksia, jotka olisivat suoraan yleistettävissä sellaisenaan. Yleistys on kuitenkin mahdollista, jos tutkimusaineisto ja sen tutkimustulokset ja tulkinnat on kuvattu ja käsitteellistetty taitavasti (Eskola & Suoranta, 2000). Näitä kuvauksia ja käsityksiä aineistosta on mahdollista käyttää yleistämiseen, jos tutkimusaineiston kokoaminen on tutkimuksen aikana tehty järkevällä tavalla (Sulkunen, 1990; Eskola & Suoranta, 2000). Sulkunen (1990) sekä Eskola ja Suoranta (2000) onkin esittänyt kolme kriteeriä järkevään laadulliseen aineistonkeruuseen, jotka ovat haastattelututkimuksessa haastateltavien samankaltainen kokemusmaailma tutkittavasta aiheesta, heillä olisi tutkittavasta aiheesta omakohtaista kokemusta ja tietoa, sekä olisivat tutkittavasta aiheesta aidosti kiinnostuneita.

Mira Huusko ja Susanna Paloniemi (2006) ovat kirjoittaneet artikkelin fenomenografiasta kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Tekstissä he toteavat fenomenografisen tutkimuksen kohteena olevan ilmiöt, niiden käsitykset ja erilaiset näkökulmat, sekä tavat ymmärtää ilmiötä

(Marton, 1981; Huusko & Paloniemi, 2006). Tähän pyritään analysoimalla, kuvailemalla ja ymmärtämällä ihmisten käsityksiä ja niiden yhteyksiä. Fenomenografinen käsitys perustuukin siihen, ettei siinä erotella koettua ja todellista maailmaa, vaan nämä tapahtuvat yhdessä samaan aikaan (Huusko & Paloniemi, 2006). Tämä mahdollistaa ilmiön tutkimisen sekä koettuna että todellisena asiana, antaen tälle todellisuudelle erilaisia näkökantoja, eli erilaisia kokemuksia koetusta todellisuudesta, joita tämäkin tutkimus tutkii. Huusko ja Paloniemi (2006) kertovatkin tämän käsityksen rakentuvan mikä ja mitä, kysymysten käsityksiin, joissa mikä -sanalla viitataan henkilön käsitykseen ajattelun tuotteena ja mitä -sanalla koko ajatusprosessiin.

Fenomenografia perustuu Martonin teoriaan, jonka mukaan ihmisellä on rajallinen määrä tapoja ymmärtää tiettyä ilmiötä (Huusko & Paloniemi, 2006; Marton, 1981). Fenomenografialla pyritään löytämään näiden näkökulmien ja kokemusten erilaisuutta ja havainnollistaa näitä eroja (Marton 1981). Myös Kettunen ja Tynjälä (2018) kertovat fenomenografian tutkivan eri käsitysten eroja ja niiden suhteita. Näkökulmia lähdetään fenomenografiassa selvittämään kirjalliseen muotoon muokatusta aineistosta hyödyntäen konstruktivismiin ja fenomenologian tieteenfilosofioita (Huusko & Paloniemi, 2006). Konstruktivismiin ideana on ihmisen tiedon rakentuminen jo eletyn elämän käsitysten ja kokemusten pohjalta. Fenomenologia taas pyritään lähestymään ilmiötä katsomalla ensin ihmisten kokemuksia ja käsityksiä. (Huusko & Paloniemi, 2006).

Fenomenografian perustuessa ihmisten kokemuksiin, kuuluu se empiirisen tutkimuksen piiriin, aineiston perustuessa yleensä haastatteluihin, jotka on litteroitu kirjalliseen muotoon (Åkerlind, 2012). Fenomenografian silmin ihminen on rationaalinen (Huusko & Paloniemi, 2006). Käsitys ilmiöön nähdään rakentuvan liittämättä tähän liittyviä eri tapahtumia yhteen ja siten selittävän ja kiteyttävän ilmiötä omasta näkökulmastaan, ikään kuin merkityksenantoprosessina. Tästä tekee erityisen mielenkiintoisen se, miten jokaisen suhde ympäröivään maailmaan vaikuttaa käsityksiin kohteena olevasta ilmiöstä. Fenomenografia hyväksyykin sen, että kaikki elävät samassa todellisuudessa, mutta voivat kokea sen eri tavoin. Näin lopulta fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on löytää ihmisten yhdessä jakamia ja kokemia käsityksiä, ajattelutapoja ja merkityksiä, sekä niiden yhteyttä ja suhdetta toisiinsa (Huusko & Paloniemi, 2006).

Åkerlind (2012) kertoo fenomenografisen tutkimuksen analyysivaiheen olevan huonosti ymmärretty prosessi. Fenomenografian tutkimuksen empiirisen aineiston analyysi tulee pohjautua aineistoon ja siitä nouseviin huomioihin, teorian toimiessa tämän jälkeen vasta kategorisoinnin apuna (Huusko & Paloniemi, 2006). Varsinainen teoria täten muodostuu aineiston analyysin

aikana litteraatista nousseiden pointtien myötä (Huusko & Paloniemi, 2006; Åkerlind, 2012). Tämä kuitenkin vaatii tutkijan perehtyneisyyttä aiheeseen ja ilmiöön, sekä ennen kaikkea avoimuutta ja ennakkoluulottomuutta aineistosta nousevia havaintoja kohtaan (Huusko & Paloniemi, 2006). Analyysi itse tapahtuukin vaiheittain, jossa tulkintaa ja merkityksenantoa toteutetaan samanaikaisesti eri tasoilla. Empiirisen aineiston luonteen vuoksi sitä tuleekin käsitellä kokonaisuutena, ilmiön osien kuvan riippuen koko kokonaisuudesta. Analyysin lopuksi muodostuvat käsitykset ja kategoriat tutkitusta ilmiöstä (Huusko & Paloniemi, 2006). Analyysi ja kategorisoiminen eri merkityskokonaisuuksiin tukevatkin toisiaan ja merkityskokonaisuuden muodostamisen jälkeen palataan aina analysoimaan uudelleen aineistoa, vertailun ollessa fenomenografisen tutkimuksen prosessille luontaista (Kettunen & Tynjälä, 2018). Jos analyysiä ei ole tehty huolellisesti loppuun, ei voida puhua fenomenografisesta tutkimuksesta (Huusko & Paloniemi, 2006).

Tiivistettynä täten edellä mainittuihin teoksiin ja artikkeleihin pohjaten voi sanoa laadullisen tutkimuksen olevan kiinnostunut asioista ja ilmiöistä. Tähän luo pohjaa eri tavoin hankitun tutkimusaineisto, sen analysointitapa ja valittu tai aineistosta nouseva näkökulma analyysiin ja erityisesti sen loppupäätelmiin, sekä siihen, miten näihin tulkintoihin aineistosta ja tutkittavasta ilmiöstä on tämän tapauksen tutkimuksen aikana päästy. Tätä tukee fenomenografia tuomalla esille erilaisia näkökulmia, mahdollistaen erilaisia totuuksia tutkittavasta ilmiöstä. Näin ollen tutkimus ei ole täysin yksiselitteistä ja tuoden tutkimukseen kerroksellisuutta.

5.3 Aineistonkeruu- ja tiedonhakuprosessi

Tutkimusaineisto kerättiin tutkimushaastattelulla. Jokainen haastattelu toteutettiin yksitellen puolistrukturoidun haastattelun periaattein. Tutkimukseen haastateltiin neljää yliopistosta valmistunutta luokanopettajaa, jotka olivat olleen valmistumisen jälkeen työelämässä enintään kaksi vuotta. Alasuutarin (2012) mukaan pienestä joukosta yksilöhaastatteluita ei voida tehdä yleistyksiä maan tai edes kaupungin tasolla, jonka lisäksi hän jatkaa myös strukturoidun haastattelun poistavan mahdollisuuden tutkia työn antamaa merkitystä haastateltaville. Tässä tutkimuksessa kaksi haastatelluista opettajista oli opiskellut Helsingin yliopistossa. Kahdesta muusta haastateltavasta opettajasta toinen oli opiskellut Turun yliopiston Rauman yksikössä, sekä toinen Oulun yliopistossa. Haastattelu täten edustaa heidän kokemusmaailmaansa tunteista oppituntien aikana. Haastattelu tehtiinkin Isokorven (2004) määrittelyn mukaan haastateltavan omien tunteiden tiedostamisen näkökulmasta, jolloin haastattelussa keskityttiin siihen, mitä

opettaja tuntee oppitunneilla erilaisissa opetus- ja ohjaustilanteissa. Haastattelu toteutettiin Zoom- yhteyden välityksellä mahdollistaen koko haastattelun ääniraidan taltioimisen analyysia varten. Haastattelut olivatkin kaikki hyvin erilaisia ja Hyvärisen (2017) mukaan haastattelut ovatkin aina vuorovaikutteisia tilanteita, joissa haastattelijan olisi hyvä olla valmistautunut ja valmis kaikenlaisiin mahdollisuuksiin ja yllätyksiin, joita haastattelun vuorovaikutustilanne mahdollistaa. Tutkittavat saivat myös päättää itselleen peitenimen mahdollisia haastattelun tekstinpätkäotteita silmällä pitäen. Nimen sai valita yli sukupuolirajojen, sillä tässä tutkimuksessa ei keskitytä eri sukupuolten tai sukupuolikokemusten tuomiin mahdollisiin eroihin. Hyvärisen (2017) mukaan tutkittavien kanssa onkin hyvä sopia anonymiteetistä ennen haastattelua. Tutkimushaastattelusta kerron lisää omassa alaluvussa.

Haastattelutiedon tueksi tässä tutkimuksessa käydään läpi myös tunteiden ja haastatteluaineiston kannalta tarpeellista teoriakirjallisuutta ja alan tutkimusta tutkimusprosessin mahdollistamiseksi. Teoriakirjallisuutta haettiin hyödyntäen yliopiston kirjaston kautta toimivia tietokantoja, kuten muun muassa Ebsco, sekä näiden ulkopuolelta myös Google Scholaria, hyödyntäen näissä Boolean operaattoreita. Hakusanoina toimivat sekä suomeksi, ruotsiksi, että englanniksi tunteet, emotiot, mieliala, opettajuus ja perustunne. Näiden lisäksi lisätutkimusta ja kirjallisuutta on etsitty operaattoreilla löytyneiden teosten ja tutkimusten lähteistä ja suositellusta kirjallisuudesta.

5.3.1 Tutkimushaastattelu

Tutkimusta varten tehtäviä haastatteluja varten on hyvä ymmärtää haastattelutilanteiden erilaisista lainalaisuuksista. Hyvärinen (2017) on nostanut useamman pointin asioista, joita haastattelijan on hyvä ymmärtää haastattelutilanteessa ja siihen valmistautuessa. Ennen haastattelua tulee päättää, minkälaista haastattelulajia haastattelussa käyttää. Tässä tutkimuksessa käytän puolistrukturoitua kyselyhaastattelua, jonka voi käsittää niin, että tutkimuskysymykset ovat laadittuna valmiina ja niiden mukaan edetään, kuitenkin niin, että haastattelun aikana voidaan kysyä jatkokysymyksiä haastattelun aikana nousseista huomioista, sekä muuttaa kysymysten järjestystä, jos haastattelu etenee näin luontevammin. Ennen haastattelua on hyvä olla valmiina myös haastattelukysymykset ja niiden toimivuutta on hyvä kokeilla testihaastattelun avulla. Pitää kuitenkin muistaa, että vaikka tutkimusta varmasti pohjustaa ennen varsinaista haastattelua haastateltaville, ei kysymyksiä tai niiden sisältöä tulisi antaa etukäteen, sen muuttaessa itse haastattelun vuorovaikutustilanteen harjoitelluksi tiedonsiirtotapahtumaksi, jossa haastateltava

kertoo kaiken aiemmin miettimänsä ja jäsentämänsä tiedon haastateltavalle (Hyvärinen, 2017). Tämä ei kuitenkaan ole haastattelututkimuksen tarkoitus. Tämän tutkimuksen haastattelukysymykset on myös testattu ja muokattu harjoitustyöhön tulleen haastattelun avulla. Tämä on tärkeää sillä, tutkimushaastattelu rakentuu kysymysten sekä niihin tulevien vastausten varaan (Ruusuvuori & Tiittula, 2017).

Soveltaen seuraava laadullisen aineistonkeruun kriteeristö sopii hyvin haastateltavien valintaan tutkimusprosessissa. Sulkunen (1992) on esittänyt kolme kriteeriä järkevään laadulliseen aineistonkeruuseen, jotka ovat; haastattelututkimuksessa haastateltavien samankaltainen kokemusmaailma tutkittavasta aiheesta, tutkittavasta aiheesta omakohtainen kokemus ja tieto, sekä tutkittavaa aihetta kohtaan aitoa kiinnostusta. Tässä tutkimuksessa haastateltavat valikoituvat heitä kysymällä, eikä ketään taivuteltu väkisin osallistumaan tutkimukseen. Haastateltavat ovat kaikki haastattelijan tuttavapiiriin kuuluvia henkilöitä, ja tämän vuoksi haastattelu täytti myös sisäpiirihaastattelun piirteitä. Sisäpiirihaastattelua Tuula Juvonen (2017) kuvailee haastattelutilanteeksi, jossa molemmat haastattelun osapuolet ovat kokeneet jotain elämää jollain tavalla mullistavaa kokemusta yhdessä. Spesifien ja herkkien aiheiden äärellä haastateltavien saaminen voi olla vaikeaa. Haastateltavien saaminen ja valikoiminen, sekä oma suhde haastateltaviin väistämättä vaikuttaa valintaprosessiin (Hyvärinen, 2017). Tämän vaikutuksista tutkimukseen myöhemmin luotettavuudesta kertovassa kappaleessa.

Itse haastattelu toteutettiin Zoomin välityksellä, taltioiden siitä sekä kuvan, että äänen. Haastattelutilanteessa tapahtuu kuitenkin paljon jo ennen itse taltioinnin aloitusta. Ennen haastatteluita, on hyvä miettiä, millainen rooli itse haastattelijalla tulisi olla kohderyhmän haastattelussa, kuten kuinka formaali haastattelutilanne on, jotta se sopii haastattelun tyyliin mahdollisimman hyvin (Hyvärinen, 2017). Ruusuvuori ja Tiittula (2017) haluavat myös nostaa roolin ja ulosanin lisäksi haastattelijan ja haastateltavan erilaiset maailmat haastattelutilanteessa. Tässäkin tutkimushaastattelussa tuli ymmärtää se, että vaikka olenkin haastateltavien kanssa samalla alalla, ovat he tehneet jo tovin opettajan töitä ja näin varmasti kuva työstä ja tätä tukevasta teoreettisesta osaamisesta on varmasti muovautunut erilaiseksi opintojen jälkeen, tarttumapinnan lisääntyttyä työkokemuksen myötä.

Kuten kaikki muutkin keskustelut, myös tutkimushaastattelu alkaa ja loppuu tietynlaisella tavalla (Ruusuvuori & Tiittula, 2017). Hyvärinen (2017) painottaakin haastattelijan muistavan kohdata haastateltava ihmisenä, eikä vain tutkimuskohteena. Näin sekä ennen haastattelua että sen jälkeen on hyvä varata aikaa myös epäviralliselle jutustelulle tunnelman rentouttamiseksi.

Haastattelutunnelman pehmentämisen jälkeen haastateltavalle tulee lukea vielä ns. alkuspiikki. Tässä tulisi sopia muun muassa tietojen säilyttämisestä ja anonyymiteetistä, sekä tutkimushaastattelun käyttötarkoituksesta, kuitenkin mahdollisimman epävirallisella otteella, näin pilaa-matta jo rentoutettua ilmapiiriä. Haastattelijan tulee muistaa alusta asti oman olemuksensa vaikuttavan myös haastateltavien antamiin vastauksiin. Tämän jälkeen on hyvä vielä varmistaa, ettei haastateltavalle noussut mitään uutta kysyttävää tulevasta haastattelusta ja tutkimuksesta (Hyvärinen, 2017).

Hyvärinen (2017) listasikin haastattelijan ominaisuuksista ja toimintatavoista haastattelun aikana. Haastattelijan tulisi osoittaa kuuntelevansa ja olevansa aiheesta haastattelun aikana tietämätön, kuten aikaisemmin Ruusuvuori ja Tiittula (2017) antoivatkin ymmärtää. Tämän lisäksi tulee osoittaa kunnioitusta haastateltavaa kohtaan, näin olemalla myös tuomitsematta tai arvi-oimatta haastateltavaa haastattelun aikana tai sen jälkeen aineistoa analysoidessa. Haastattelun aikana tulisi myös antaa haastateltavalle tilaa ja sietää haastattelijana hiljaisiakin hetkiä. Toi-saalta pitää ottaa myös nousevista huomioista kiinni ja kysyä jatkokysymyksiä (Hyvärinen, 2017; Ruusuvuori & Tiittula, 2017).

Ruusuvuori ja Tiittula (2017) taas muistuttavat haastattelutilanteessa väkisin vallitsevista haas-tattelijan ja haastateltavan rooleista, jossa haastattelijan pitää muistaa olevansa tietämätön haas-tattelijan kertomasta asiasta. He jatkavat kertomalla neutraaliuden olevan eriarvoisen tärkeää haastattelussa. On tärkeää osata olla jäykistämättä tutkimustilanteen tunnelmaa, olla haastatte-lun aikana puolueeton, jättää tempautumatta keskusteluun mukaan ja muistaa oma objektiivinen ja neutraali asema keskustelua kommentoidessa, näin ylläpitäen hyvää keskusteluilmapii-riä. Tämän tutkimuksen haastatteluissa käsitin tämän kärsivällisyydellä ja sillä, että annan haas-tateltavan viedä haastattelua eteenpäin, vaikka haastattelijana kuitenkin kysyn kysymykset. Tärkeänä koin olla keskeyttämättä, jotta mitään tärkeää ei jää haastateltavalta kertomatta. Haas-tattelun ollessa keskustelu, kannattaa haastattelun eri osat sitoa hyvin yhteen, esimerkiksi poh-justamalla jo haastattelun aikana ilmi tulleilla huomioilla seuraavaa kysymystä (Ruusuvuori & Tiittula, 2017). Haastattelun sujumuuden vuoksi saatoinkin haastattelun aikana vaihtaa joiden-kin kysymysten järjestystä, sillä muutaman kerran haastatteluiden aikana haastateltavan vastaus johdattelikin eri kysymykseen, mihin olin alun perin siinä kohden suunnitellut. Näin sain jat-kettua haastateltavan ajatuksen virtaa katkaisematta sitä eri asiaan, näin luoden luonnollisella tavalla ehkä syvempiä ajatuksia tunteista aiheena.

Haastateltavat opettajat myös ilmaisivat haastattelun aikana tai sen jälkeen kiinnostuksen aiheeseen ja tämän pro gradu tutkimuksen tuloksiin, sekä osasivat jo haastattelun aikana hyvin käsittää ja kertoa omista tunnekokemuksistaan. Koska käsitteenä tunne määritellään tässä tutkimuksessa myös haastatteluiden perusteella, on heillä tutkittavasta aiheesta varmasti tarvittava kokemus, sekä myös samankaltainen kokemusmaailma, kaikkien haastateltujen opettajien työskennellessä alakoulussa.

5.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tässä tutkimuksessa käytettävän aineiston analyysi suoritetaan käyttämällä laadullisen, eli kvalitatiivisen tutkimuksen alaisuuteen kuuluvaa sisällönanalyysia ja tästä tarkemmin kuvattuna vielä aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaan. Krippendorff (2018) kuvaakin sisällönanalyysin tutkivan ensin kontekstia ja kokonaisuutta hyödyntäen käsitteellisiä lähtökoh-
tia. Tämän jälkeen sisältöä analysoidessa hänen mukaansa tulee yhdistellä ja vertailla näiden piirteitä. Kuitenkin kaikkien vaiheiden jälkeen lopuksi yhdistäen kaiken ja näin osoittaen lukijalle analyysin johtopäätökset ja siihen johtaneet erilaiset vaiheet (Krippendorff, 2018). Seitamaa-Hakkarainen (2019) tiivistääkin sisällönanalyysin olevan aineiston pilkkomista ja kokoa-
mista tieteellisten johtopäätösten luomiseksi. Tuomi ja Sarajärvi (2018) taas ovatkin kertoneet sisällönanalyysin olevan käypä analyysimenetelmä aina, kun kyse on laadullisen tutkimuksen analyysista. He jatkavat sen olevan analyysimenetelmän lisäksi myös osaltaan käsitettävissä teoreettisena viitekehyksenä, jossa tutkimusta tehdään (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Sisällönanalyysin onnistumisen mittarina pidetään tutkimuksen onnistumista tiivistämään aineiston, muodostaen siitä käsitteet, jotka kuvaavat luotettavalla tavalla tutkimuksessa tutkittua ilmiötä (Kyngäs, ym., 2011). Kyngäs kollegoineen (2011) kertoo myös aiemman tutkimuksen yhteyden omassa tutkimuksessa tutkittujen ilmiöiden ja käsitteiden välillä kertovan luotetta-
vuuden lisäksi tutkimuksen sisällönanalyysin onnistumisesta.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) ovat kuvailleet laadullisen tutkimuksen teoksessaan selkeästi aineis-
tolähtöisen sisällönanalyysin eri vaiheita. He kuvailevat kuvaajan muodossa aineistolähtöistä tutkimusprosessia seuraavalla tavalla aloittaen haastatteluiden kuuntelusta ja sanatarkasta litte-
roinnista ja jatkaen alkuperäiseen aineistoon huolelliseen tutustumiseen. Litteroinnin jälkeen, kun aineisto on kirjallisessa muodossa, voidaan se pelkistää, eli poistaa kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen aines pois, joka ei vastaa tutkimuksen kiinnostuksen kohteisiin (Tuomi

& Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa pelkistysvaiheessa analysoitavasta aineistosta putosi pois esimerkiksi haastattelijan kysymyksiin haastateltavan esittämät tarkentavat kysymykset:

”Meinaatko sä nyt sitä että mä niinku itse osaan hallita tunteita vai että mä opetan tunteita?” -

Birgitta

Tästä analyysi jatkuu haastatteluihin edelleen perehtymisellä ja pelkistysten analysoimisella ja alleviivauksella sekä pelkistysten listauksella (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa esimerkiksi haastatteluita on analysoitu sekä sanatasolla, että käsitystasolla. Sanatasoiset tunneilmaisut on aineistosta alleviivattu ja värikoodattu. Toisaalta aineistosta on myös tulkittu tunneilmaisuja ja näin tiivistetty niitä yhdellä ilmaisulla tai sanalla kuvattavaksi. Seuraavassa esimerkki kuvauksesta, joka on määritelty käsiteilmaisuna turhautumiseksi:

”...no miksi taas tämä mistä puhuttiin juuri viime tunnilla tai eilen, että näin ei tehdä niin miksi nyt taas?” -Susanna

Tämän jälkeen etsitään samojen käsitteiden yhteyksiä, samankaltaisuuksia ja eriävyyksiä listauksissa, huomioiden näiden ominaisuus, piirre tai käsitys, näin tiivistäen aineistoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa tähdätään ymmärtämään eri tunteiden yhteyksiä, esimerkiksi analysoimalla, onko tietyn tunteen tuntemisessa vallinneet tilanteet ja olosuhteet olleet yhteneväisiä vai eriäviä. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavatkin tämän sisällön vertailun johtavan edelleen erilaisiin kategorisointeihin, sekä edelleen jalostettuna ala- ja yläluokkiin. Pelkkä luokittelu täten ei ole itse analyysia, vain sen väline ja toisaalta johtopäätös, joka on tehty analyysin perusteella (Ruusuvuori, ym., 2010). Tässä tutkimuksessa koko prosessissa on täten sama ajatus kuin aiemminkin käsitteellistäessä: etsitään yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia ja luodaan niiden perusteella tosiaan tukevia käsiteryhmiä, niitä kuvaavien yksittäisten käsitteiden alle. Näin esimerkkinä voidaan ensin luoda esimerkiksi oma luokkansa iloa ja mielihyvää kuvaavista tunneilmaisuihin (Taulukko 5) ja edelleen luokitella se tätä kattavampaan tunnekategoriaan, kuten positiivisiin tunteisiin. Positiiviset tunteet toimivat näin yhtenä lopullisista yläluokista tässä tutkimuksessa, käsittäen kaikki suorat ja epäsuorat viittaukset positiivisiin tunteisiin oppituntien aikana, sekä sen kontekstin ja mahdollisesti tilanteet, johon ne liittyvät. Tuomi ja Sarajärvi (2018) summaavatkin analyysiprosessin viimeiseksi vaiheeksi kaikki yhteiset tekijät kokoavien yläluokkien ja kokoavien käsitteiden luomiseen. Toisin sanoen näiden voi tulkita olevan tutkimuksen lopputulema muutamalla käsitteellä ilmaistuna.

Vaikka tämä tutkimus käyttääkin laadullisia menetelmiä, myös määrällisen tutkimuksen elementtejä voidaan huomata useinkin laadullisissa tutkimuksissa. Tässä tutkimuksessa määrällinen tutkimus näkyykin analyysin jälkeisessä koontivaiheessa, kun eri haastatteluiden yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia lähdetään tarkastelemaan ja summaamaan sekä erottelemaan toisistaan. Hirsijärvi ja Hurme (2000) puhuvatkin teoksessaan tutkimussuuntauksien sisäkkäin käyttämisestä, jolla tarkoitetaan tutkimuksesta saatavan sekä laadullista, että määrällistä tietoa tätä analysoidessa. He painottavatkin teoksessaan kvalitatiivisen tutkimusaineiston olevan myös kvantifioitavissa, vaikkakin tämä ei aina palvele laadullisen tutkimuksen perusteella tehtyjä tutkimuskysymyksiä (Hirsijärvi & Hurme, 2000). Näin jonkin tutkimuksessa nousseen asian yleisyyden huomioiminen ja tämän mukaan tulosten järjestäminen ja järkeistäminen on jo itsessään tutkimusaineiston määrällistämistä ja sen ehdoilla toimimista. Laadullisessa tutkimuksessa sisällönanalyysin vaiheista määrällistäminen näkyy helposti abstraktion eli käsitteellistämisen vaiheessa tutkimusta.

Määrällistäminen ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa määrittele sen havaintojen tärkeyttä ja näin useimmin esille nousseet tunteet ja kokemukset eivät ole tärkeämpiä vähemmän mainittujen suhteen. Tätä käytetäänkin ainoastaan käsitteellistämisen ja näin laadullisen tutkimuksen vertikaalisen järjestämisen työkaluna, ei merkityksien mittarina. Suomalaisista laadullisen tutkimuksen metodeista kirjoittaneet Hirsijärvi ja Hurme (2000) kertovatkin kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen vastakkainasettelun olevan turhaa ja näiden molempien tutkimussuuntausten olevan käypiä tutkimukseen sekä yhdessä että erikseen käytettynä. Myös Töttö (2000) näkee laadullisen tutkimusotteen tulevan nykypäivänä aineistofokuksen sijaan itse analysoinnin menetelmän perusteella. Näin ollen tässä tutkimuksessa kvantifiointi toimii vain työkaluna erilaisten merkityskokonaisuuksien muodostamiseen, ei niiden arvottamiseen määrän perusteella.

Tässä tutkimuksessa määrällistämisen työkalu näkyy tutkimuksen analyysin jäsentämisessä, tutkimuksen samaa tunnetta kuvaavien kokemusten keräytyessä yhteisen käsitteen alle. Tällainen tunne on esimerkiksi tutkimuksessa esiintyvät mielihyvän tunteet, jotka saivat myös rinnalleen luonnehdintojen perusteella lisää samankaltaisia tunteita, muodostaen näin oman merkityksiltään suuren positiivisten tunteiden käsitteen. Laadullisuus tulee kuitenkin esille mielihyvän ollessa tutkimukselle yhtä merkityksellinen pienempien tunneryhmien, kuten tutkimuksessa esiintyneiden ylpeyden tunteiden rinnalla.

6. Tutkimusanalyysi

Tutkimuksen analyysi on jaoteltu kolmeen aihealueeseen tutkimuskysymysten ja aineistosta nousseiden oleellisten vastausten pohjalta. Ensimmäisessä käsitellään opettajien käsityksiä tunteesta, toisessa analysoidaan opettajien koulupäivän aikana tuntemia tunteita ja kolmannessa tunnetaitojen tärkeyttä opettajan työssä. Tulkintojen tukena käytän sitaatteja haastatteluista havainnollistamaan tutkimuksen tuloksia. Eri opettajiin viitataan heidän tähän tutkimukseen keksimillään kutsumanimillä.

6.1 Opettajien käsityksiä tunteista

Tunne on hyvin monitahoinen sekä ennen kaikkea jokaisen yksilön subjektiivinen kokemus. Tämän vuoksi tunteen määrittely tämän tutkimuksen näkökannalta onkin tärkeää sekä analysoinnin, että tutkimuksen ymmärrettävyyden kannalta. Tutkimuksen näkökulman vuoksi yksi haastattelukysymyksistä selvitti, mitä haastateltavat opettajat käsittävät tunteiksi, sekä mistä he puhuvat, kun puhuvat oman kokemuksensa mukaan tunteistaan. Lisäksi tähän kysymykseen saatettiin vastata myös huomaamattaan muiden kysymysten kohdalla, kysyttäessä esimerkiksi tunteiden voimakkuuden tuntemuksista. Näin pystymme ymmärtämään paremmin haastatteluissa kuvattuja tunnekokemuksia. Tämän tutkimuksen käsitys tunteisiin pohjautuu täten näihin vastauksiin, sekä jo olemassa olevaan tutkimustietoon.

Tämän tutkimuksen haastatteluiden perusteella haastateltavilla oli pääsääntöisesti samankaltainen kuva tunteesta käsitteenä, mutta myös pieniä eroavaisuuksia löytyi. Samaa mieltä haastateltavat olivat tunteista ihmisen oman sisäisen maailman tilana, joka voi näkyä ulospäin ihmisen käytöksessä, mutta toisaalta siihen voi myös vaikuttaa, mitä mielen olotiloja näyttää ulospäin. Samaa mieltä oltiin myös tunteiden vaihtelevuudesta päivän aikana, niin keston, kuin voimakkuudenkin näkökulmasta.

Jokaisen haastattelun kohdalla ilmeni selkeästi tunteiden olevan jokin kehon ja mielen sisäinen tila tai maailma. Erilaisten kerrottiin myös vaihtelevan päivän aikana. Osa opettajista kuvasi mielessä olevan tunteen, eli emotion johtavan kehon tunteisiin, eli tunnereaktioon. Opettajat kuvasivat tunteet myös tiedostettavana tilana, tai olivat ylipäätään hyvin tietoisia tuntemistaan tunteista, erityisesti negatiivisista tunteista työpäivän aikana. Opettajista yksi tarkensi lisäksi eri tunteiden tuntuvan eri tavoin ja eri puolilla kehoa. Opettajilla oli näin oman kokemuksen

lisäksi entuudestaan myös jonkinlaista teoreettista pohjaa tunteiden käsitteen muodostamisen tueksi.

”No tunne on mun mielestä sellainen niinku mielen kautta ihmisen tila tai semmoinen niinku. Sellainen niinku no se ei ole niinku ajatus, mutta se on semmoinen minkä sä tunnet niinku fyysisesti ja sitten sä vähän niinku henkisestikin tajuat sen.” -Pertti

”...mä ajattelin, että se on tämmöinen olotila mun sisällä, joka välittyy. Ja kyllä mä itse ainakin väitän, eri tunteet ehkä tuntuu eri paikassa kehoa.” -Birgitta

Opettajat tarttuivat haastatteluissa myös tunteiden ilmaisuun ja niiden näkymiseen muille. Tunteiden näkymisestä kuitenkin oli erilaisia ajatuksia haastateltavien välillä. Osa totesi tunteen näkyvän ulospäin, kun taas osa ilmaisi heti ensimmäisessä virkkeessä tunnetaidot kertomalla, ettei sisällä olevat tunteet välttämättä näy ulospäin. Lisäksi yksi opettaja kertoi myös, ettei omat tunteet näy välttämättä sellaisina reaktioina ulospäin, kuin itse tunnetta tuntiessa tai sen jälkeen on kuvitellut. Osa haastatelluista opettajista koki myös omien ilmaistujen tunteiden tarttuvan erityisesti oppilaisiin helposti. Yhteinen viesti oli kuitenkin tulkittavissa, ja jokaisen haastattelun opettajan mukaan näytämme jotain tunteita ympäristöllemme, olivat ne sitten samoja, joita tunnemme sisällä tai ei.

”...jos et sä itsekään innostu tai on hyvällä fiiliksellä niin kyllä ne oppilaat sen niinku huomaa.” -Susanna

”Välillä niinku ehkä itsekin luulee, että näyttää tai että ulospäin näkyy enemmän kuin mitä näkyykään, että jonkun toisen kollegan palaute voi vaikka olla täysin eri kuin mitä on itse tuntenut.” -Sanni

Tunteiden koettiin näkyvän muille oman toiminnan, elekielen, sekä puheen kautta. Oman äänenpainon, elekielen, sekä puheen koettiin viestivän sisäistä tunnetta, tai sitä, millaista tunnetta muille haluttiin välittää.

”Mulla on hyvä olla siinä tilanteessa ja sitten se onni ehkä välittyy siinä mun toiminnassa, että mä saatan olla vaikka aika lempeä rauhallinen, mun äänenpaine tai miten mä puhun niin se saattaa olla semmoinen, pehmeä ja mukava.” -Birgitta

”Sitten mä määrittäisin sen tunteen, että se on niinku sävyjä äänessä ja ilmeissä ja jotenkin kehon kielessä.” - Sanni

Tunteiden keston kuvailu vaihteli, sen jakautuessa kahteen ajatukseen tunnekokemuksen pituudesta. Jokainen haastateltavista kuvasi tunteiden vaihtuvan päivän aikana, välillä jopa nopeastikin, erityisesti oppitunneilla. Tunteiden vaihtelun taustalla oleviksi tekijöiksi nimettiin työpäivän tapahtumarikkaus, sekä yllättävät tilanteet, olivat ne positiivisia tai negatiivisia.

”Ja se voi olla niinku negatiivinen tai positiivinen tai monta samaa aikaa ja sitten se kuitenkin menee aina jossain vaiheessa ohi, että usein tunne on loppujen lopuksi aika silleen lyhytaikainen.” -Pertti

Kaksi haastatelluista opettajista kuvasi, kuinka työpäivän päällimmäisin tunne saattoi jäädä päälle myös työpäivän jälkeen. Nämä kuvaukset täsmäävät tunteen käsitteen lisäksi mielialan käsitteen kuvaukseen, toki mahdollisesti suhteelliseen lyhyeen sellaiseen. Kaksi haastatelluista nosti mielialan myös määrittäväksi tekijäksi koulupäivän aikana koettujen tunteiden pohjalla.

” Ihan vaikka semmoinenkin, että mihin tunteeseen se mun työpäivä päättyy, niin se on mulla ainakin semmoinen, että kyllä mä huomaan, että vaikka se välittyi mulla sitten niinku ihan kotielämään.” -Birgitta

Tunteiden kestoon vaikutti myös se, koettiinko ne oppitunnilla vai oppitunnin tai työpäivän ulkopuolella. Yksi haastatelluista opettajista puki hyvin sanoiksi sen, miten esimerkiksi oppituntiin liittymätön negatiivinen tunne voi oppitunnin tai työpäivän aikana unohtua nopeammin, kuin sen ulkopuolella, jossa asiaa on enemmän aikaa ajatella.

”Jos sä saat vaikka illalla jonkun tylsemmän Wilma-viestin, niin kyllähän sä mietit sitä paljon kauemmin kuin se, että sä avaat työpäivän aikana, ja sitten tulee oppilaat ja sitten niinku alkaakin kiva tunti niin. Sä unohdat sen nopeammin.” -Pertti

Tunteiden keston lisäksi tunteet koettiin välillä voimakkaampina, välillä vähemmän voimakkaana, affektiivisena kokemuksena. Voimakkaita tunnekokemuksia kuvailtiin usein tunnepii-kin tapaisina kokemuksina. Tunnekokemus koettiin näin hyvin vahvaksi, mutta myös nopeasti laantuvaksi tunnekokemukseksi. Kaikki haastatellut opettajat eivät kuvanneet voimakkaita tunnekokemuksia suoraan, mutta voimakkaat tunnekokemukset olivat tulkittavissa muun muassa kuvailusta kiiivasluonteisena, sekä suorasta, vahvasta tunnekokemuksen kuvailusta, josta oli tulkittavissa tunteen vahvuus ja reaktion nopeus.

Kaksi haastatelluista opettajista selitti itselleen vahvoja tunnekokemuksia oman kuormittumisen perusteella. Nämä opettajat kokivat ylipäättään tuntevansa vahvemmin tunteita, kuin ihmiset tyypillisesti.

”..tavallaan mä oon herkkä ihminen ja mä koen tunteita vahvasti, niin kyllä mä koen niin siellä koulussakin. Enemmän mä näkisin, että ne on semmoisia piikkejä.”

- Birgitta

Yksi haastatelluista opettajista koki voimakkaiden tunteiden rakentuvan myös ajan kanssa, hankaliksi koettujen tunteiden kasautuessa ja lopuksi purkautuessa kuormittavassa tilanteessa, jopa osittain hallitsemattomasti. Tämä tunnepurkaus liittyi usein omaan kokemukseen tunteen äärrirajoille joutumisesta. Voimakkaita tunteita aiheuttanut tilanne liittyi myös opettajan kykyyn auttaa oppilasta. Opettaja kuvaili haastattelussa tilannetta, jossa oma ammattitaito tai resurssit eivät riittäneet auttamaan oppilasta, tai oppilas on niin etäinen, ettei aitoa kontaktia hetkessä ole kyetty luomaan oppilaan kanssa. Näin oma riittämättömyyden tunne tilanteessa on tuntunut ja näkynyt voimakkaana tunneviestintänä ulospäin.

”...tilanteet missä kokee, että nyt on niinku täysin oman ammattitaidon äärrirajoilla tai sen ulkopuolella, jossa oppilaat tarvitsee vaikka monenlaista tukea ja sitten sitä ei ole siinä. Tai että on vaikea saada yhteyttä, vaikka johonkin oppilaaseen tai muuhun, niin kyllä ne on semmoisia niinku voimakkaita tilanteita ja sitten saattaa vaikka läikkyäkin vähän jo yli.” -Sanni

Voimakkaita tunteita koettiin myös, kun oma panos tai heittäytyminen oli poikkeuksellisen suurta. Tämä liittyi erityisesti opetukseen, joka vaati joko oppilailta tai opettajalta koettua normaalia enemmän heittäytymistä tai haavoittuvuutta itsensä ilmaisun muodossa.

” Niissä ehkä ne kaikki tunteet tuntuu, että on vähän ehkä voimakkaampia ja myös sen jännitys korostuu kyllä niissä enemmän. Kuitenkin kyse vähän isommista asioista tavallaan.” -Susanna

Ainakin yksi opettajista ilmaisi myös tunteiden voimakkuuteen vaikuttavan ihmisen perustarpeiden täyttyminen. Jos työpäivän aikana ei ole ehtinyt rauhoittumaan, käymään vessassa tai syömään ja juomaan, tunteet saattoivat tuntua vahvemmilta. Tämä päti erityisesti negatiivisten tunteiden kohdalla. Positiivisiin tunteisiin ravinnon ja jaksamisen ylläpidolla työpäivän aikana ei ollut haastattelutuloksia.

”No mä luulen, että sitten ihan semmoinen, niinku yksinkertainen asia, että perustarpeet että onko ehtinyt syödä. Ootko sä ehtinyt juoda vettä. Onko ehtinyt käydä vessassa itse, että niinku että kaikki tällainen ja sitten jossain kohtaa voi huomata, että jos sä itse vaikka tosi ärtynyt tai nyt ei jaksu yhtään mitään keskeytystä jostain. Niin sitten se voi liittyä ihan näihin, että yksinkertaisesti ei ole ehtinyt pitää itseltään huolta millään tavalla tai istua alas vaikka moneen tuntiin.” -Sanni

Tunteisiin koettiin vaikuttavan myös odotukset tulevasta. Näin opetettavan aineen mieluisuus ja hallittavuus, joka puolestaan vaikutti jo oppitunnin tunteisiin ennen oppitunnin alkua. Jos tunnin aihe innosti opettajaa, koettiin sen näkyvän korostetusti opetuksessa. Yhteisopettajuuden ansiosta ainakin yksi opettajista sai opettaa ja suunnitella oppitunteja juuri niihin oppiaineisiin, jotka kiinnostivat ja joista opettajalla oli harrastuneisuutta ja tietotaitoa.

”Kyllä mä luulen, että ne ehkä saattaa silleen päin huomata että mistä mä oon innostuneempi, jos mun mielestä on tulossa joku siisti juttu ja kiva tunti.” -Susanna

Inhokkiaineiden kohdalla osa opettajista koki, ettei se välttämättä välity oppilaille negatiivisena asenteena, mutta hermostuneisuus tai epävarmuus opetettavaa aihetta kohtaan saattoi vaikuttaa luokan oppimisilmapiiriin. Myös oppilaiden suoriutuminen koettiin tällöin tunteikkaammin. juuri oman heittäytymisen, odotusten ja epävarmuuden vuoksi. Tätä koettiin erityisesti taideaineissa, joissa työn onnistumisen edellytyksenä koettiin erityisen hyvät ohjeet. Taideaineet myös ilmensivät muille jokaisen työn tekijän tason, joten lähes jokainen haastatelluista opettajista koki paineita ja jännitystä oppilaiden töiden lopputuloksesta, sekä heidän omista reaktioistaan töiden lopputuloksiin.

”Joo hyvin aina, mutta siis on isoja eroja. Että kyllä mä niinku ehkä tälleen tunnepuolella joudun kanssa eri tavalla valmistautuu eri tunteihin.” -Birgitta

”Ehkä taideaineet herättää voimakkaampia tunteita niinku hyvässä ja pahassa, että niissä ehkä näkee vaikka ne onnistumiset paremmin.” -Susanna

Tunteisiin vaikuttivat myös odotukset opetettavan ryhmän opettamisesta, tai tietyn aineen opettamisesta tiettyyn aikaan vuorokaudesta. Opetettavan ryhmän opetusmielekkyyteen ja sitä kautta oppitunnin aloitusmielialaan vaikutti usein, onko opetettava ryhmä oma luokka, vai mahdollisesti toisen opettajan ryhmä. Myös opetettavan oppilasryhmän ikä vaikutti opetukseen liit-

tyviin tunteisiin. Pienten oppilaiden opettaminen koettiin stressaavammaksi muun muassa näiden perusasioiden osaamisen puutteen takia. Yksi haastatelluista opettajasta kuvasikin juuri tämän vuoksi vanhempien oppilaiden opettamisen huolettommaksi.

”Isolle isommille oppilaille menee ehkä vähän eri fiiliksillä, mitä sitten pienille oppilaille. Tuntuu, että isompien kanssa niin jollain tasolla huolettomampaa, että niihin voi jo silleen luottaa, että ne osaa.” -Susanna

Myös opetettavan ryhmän, sekä opetettavan aineen kohdalla koettiin ainakin kahden opettajan kohdalla myös yhteisvaikutusta tunteessa tai mielialassa, jonka vallitessa oppitunti aloitetaan. Näiden tuntien pohjaavaa tunnetta kuvattiin useassa haastattelussa tietyllä tapaa odottavaisiksi, oletuksena se, että tunnilla aiheutuu todennäköisesti negatiivisiin tunteisiin johtavia tilanteita.

”Ja se vaatii välillä sellaista asennoitumista, että me ollaan yksi meidän liikunta-ryhmä nimettykin testoryhmäksi sen takia kun se on täynnä sellaisia, tota testopöykä ja kaikella rakkaudella siis hyvin urheilullisia, mutta se on myös aika semmoisen apinalauma.” -Birgitta

6.2 Opettajien tunteet koulupäivän aikana

Tutkimuksessa erilaiset tunnekokemukset tiivistetään niiden sisällön perusteella edelleen eri perustunteiden tai hyvin usein ilmenneiden tunteiden alle ja tämän jälkeen tutkitaan eri tilanteita ja ympäristöjä, joissa näitä tunteita on tunnettu, tiivistäen ne lopullisiin johtopäätöksiin. Tarkastelin opettajien kuvailemia tunteita yhdessä ja erikseen oppituntien, sekä näiden ulkopuoliselta ajalta. Huomioin lisäksi, olivatko tunteet positiivisia vai negatiivisia, sekä kuuluivatko ne perustunteisiin, vai mutkikkaampiin tunnekokemuksiin.

Jakoa positiivisiin ja negatiivisiin tuettiin perustamalla jako näiden tunnetyyppien luonnehdintoihin, sekä tekstissä olleiden luonnehdintojen pohjalta. Tunteita on poimittu aineistosta sekä suoraan, että tulkitsemalla opettajan kokemia tunnekokemuksia. Suorat ilmaukset kirjoitettiin isoilla kirjaimilla ja tulkitut pienillä. Lisäksi jokainen tunnekokemus on merkitty vain yksinkertaisesti. Jos tunne löytyi sekä suorana, että tulkittuna ilmauksena, jäi se kirjaukseen vain isoilla kirjaimilla.

Tutkimustuloksista on karsittu pois haastateltavien kuvailemat oppilaiden tunnekokemukset, opettajan omien tunnekokemusten ollessa keskiössä ja erilaisia, kuin oppilaiden kokemat tun-

teet oppitunnilla. Samalla rajattiin opettajan koulupäivää käsittäväksi toiminnaksi kaikki opettajan työhön liittyvä toiminta, tapahtui se koulun seinien sisällä tai kotona työpöydän ääressä. Tunteita jaoteltiin myös erilaisiin ryhmiin niiden kuvailtujen merkitysten yhtäläisyyksien perusteella. Tämä tapa yhdistää tunteita suuremmiksi kokonaisuuksiksi puolestaan ylittää jaotellun positiivisen ja negatiivisen välillä. Tunteita jaoteltiin kuuden perustunteen alle. Lisäksi, koska nämä eivät kyenneet selittämään tarvittavalla tarkkuudella jokaista tunnetta, jätettiin seitsemän tunneryhmää ulkopuolelle selittämään muita tärkeitä tunnekokemuksia oppituntien ja koulupäivien ajalta.

Opettajat tunsivat haastatteluiden perusteella koulupäiviensä aikana hyvin tasaisia määriä sekä positiivisia, että negatiivisia tunteita. Lisäksi osaa tunteista ei voitu yksiselitteisesti kategorisoida kumpaankaan positiivisen tai negatiivisen tunteen kategoriaan. Esimerkiksi haastatte- luissa nousseiden hyväksynnän tunteiden pystyi sekä luokittelemaan positiiviseksi, että negatiiviseksi, riippuen siitä, mitä seikkoja opettajien haastatteluista painotti. Näitä tunteita päätin nimittää potentiaalisiksi tunteiksi, niiden sisältäessä sekä potentiaalia positiivisiin, että negatiivisiin tuntemuksiin ja yhteyksiin tunteena.

Taulukko 1. Opettajien tunteet koko koulupäivän ajalta.

Positiiviset tunteet	Potentiaaliset tunteet	Negatiiviset tunteet
ONNI ILO YLPEYS KIINNOSTUS INNOSTUNEISUUS RAUHALLISUUS RENTOUS TYTYTYVÄISYYS HELPOTTUNEISUUS RIEMU MIELIHYVÄ HUOLETTOMUUS LUOTTAMUS EMPATIA KIITOLLISUUS NAUTINTO	JÄNNITYS HÄMMÄSTYS	TURHAUTUNEISUUS ÄRTYNEISYYS KYLLÄSTYNEISYYS VÄSYMYS EPÄVARMUUS KAUHU HUOLESTUNEISUUS KATEUS SURU TUSKASTUNEISUUS
haikeus kiintymys itsevarmuus hellyys kunnioitus leikkisyys ihailu kiinnostus turvallisuus varmuus ihmeissään olo hyvä olo	hyväksyntä hämmennys velvollisuuden tunne vastuuntunto	pettymys syyllisyys inho alakuloisuus suuttumus uupumus levottomuus kihtymys toivottomuus mielipaha rasittuneisuus välinpitämättömyys hermostuneisuus avuttomuus epätoivo vaivaantuneisuus

Haastatteluiden perusteella opettajat ilmaisivat suoraan positiivisia tunteita enemmän, kuin negatiivisia. Tämä tuki myös useimpien haastateltavien lausuntoa siitä, että pitää työstään ja päällimmäisenä omaa työtään ja työpäiviään ajatellessa jää hyvä mieli. Kuitenkin haastattelusta oli tulkittavissa hieman enemmän erilaisia negatiivisia tunteiden ilmauksia, kuin positiivisia. Näin voimme todeta tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokevan tasaisesti erilaisia tunteita koulupäivän aikana.

Positiivisten tunteiden nimettiin ylipäätään työpäivän aikana liittyvän yleensä työpäivän suunnitelmalliseen kulkuun, oman työn onnistumiseen opettajana, joka kuului ilona omaa työtä tai oppilaiden toimintaa kohtaan. Yksittäisistä positiivisten tunteiden tekijöistä niin oppitunneilla kuin niiden ulkopuolellakin oli yhteisopettajuus, joka kosketti lähes jokaisen haastateltavan arkea opettajana. Ylipäätään positiivisten tunteiden suora ilmentyminen oli odotettavaa, sillä lähes kaikki haastateltavista painotti haluavansa päättää oppitunnit ja erityisesti koulupäivän niin oppilaiden kuin omaltakin osalta positiiviseen tunteeseen.

Potentiaaliset tunteet kuvasivat usein tunteita ja tilanteita, joissa ei oltu varmoja, miten olisi pitänyt olla tai tuntea. Näissä tunteissa oli ilmeistä epävarmuus tiedosta, mihin suuntaan tunne oli edelleen kehittymässä. Nämä tunteet liittyivät usein odotukseen ennen oppituntia, tai muuta suunniteltua toimintaa, kuten vanhempien tai kollegoiden virallisia tapaamisia.

Negatiivisten tunteiden ytimessä oli tulkittavissa monen sekä suoraan ilmaistun, että tulkitun tunteen kohdalla tieto tai odotus tietynlaisesta tasosta, jolla omaa tai muiden toimintaa olisi pitänyt toteuttaa tai ohjata, kuitenkin tähän pääsemättä, ainakaan halutulla tavalla. Toisena suurena tekijänä erilaisiin negatiivisiin tunteisiin liittyi perustarpeiden täyttymättä jääminen. Näistä suurimmat olivat väsymys, energian riittämättömyys, sekä lepotaukojen puuttuminen työpäivän ajalta. Nämä tekijät yksittäisinä jo vaikuttivat haastateltujen opettajien pitkäaikaisiin tunteisiin, sekä yhteisvaikutuksessa kasaantuen loivat myös jatkotunteita, jotka purkautuivat usein affektiivisemmin suuremmalla intensiteetillä, kuin pohjalla olleet rasiituksen ja väsymyksen tuomat negatiiviset pohjatunteet.

Tunteiden keston ja voimakkuuteen vaikuttivat haastatelluilta suoraan kysyttäessä niiden tapahtumaympäristö, sekä pohjalla koulupäivän alkaessa ollut tunne, eli mieliala. Lisäksi myös tunteiden kasautuminen vaikutti samalla tavalla, kuin aiemmin haastatteluissa ilmaistujen negatiivisten tunteiden kohdalla kerrottiin. Haastatteluissa nimettiin myös yksittäisiä esimerkkejä siitä, miten eri asioiden hoitaminen eri olosuhteissa aiheutti eri tavoin tunteita. Kahdessa haastatteluista tämmöisenä tekijänä nostettiin esille Wilma-viestit.

Tunteiden keston vaikutti sen voimakkuus, eli affektinomaisuus useammalla kuin yhdellä tavalla. Esimerkiksi positiivisia tunteita saatettiin tuntea hyvin voimakkaina niin oppitunneilla, kuin niiden ulkopuolellakin, mutta ne toisaalta myös laantuivat lievemiksi positiivisiksi tunteiksi. Huolestuneisuutta ja kauhun tunnetta aiheuttaneet tapahtumat taas saattoivat laantumisen sijaan jäädä pidemmäksi aikaan pyörimään mieleen, jopa häiriten keskittymistä muihin työtehtäviin koulupäivän edessä, varsinkin jos haastatelluilla ei ollut mahdollisuuksia vaikuttaa näitä tunteita aiheuttaneisiin tekijöihin. Negatiivisten tunteiden kerrottiinkin lähes kaikkien haastateltavien mukaan muuttuvan pitkiksi, jos ei niitä käsitelty koulupäivän aikana. Tämän kerrottiin kahden haastateltavan kohdalla johtavan jopa loppupäivän negatiiviseen mielialaan. Nämä haastateltujen opettajien esimerkit ilmentävät hyvin positiivisten ja negatiivisten tunteiden luonnehdintoja, positiivisten tuodessa meille mielihyvää ja vievän eteenpäin, sekä negatiivisten valmistavan meitä selviytymään haasteista.

6.2.1 Opettajan tunteet oppitunnilla

Opettajat ilmaisivat hieman enemmän suoraan positiivisia tunteita oppituntien ajalta negatiivisiin verrattuna. Tulkittavissa olevia ilmaisuja oli myös havaittavissa useita ja erityisesti näistä mielihyvän tunnetta kuvaavia kokemuksia oli useita. Suorista positiivisista tunneilmauksista oppitunnilla eniten kuvailtiin iloa, rauhallisuutta, onnea, innostusta, ylpeyttä ja tyytyväisyyttä.

Taulukko 2. Opettajan tunteet oppitunnin aikana

Positiiviset tunteet	Potentiaaliset tunteet	Negatiiviset tunteet
ONNI YLPEYS ILO KIINNOSTUS INNOSTUNEISUUS RAUHALLISUUS TYTYVÄISYYS RETOUS HELPOTTUNEISUUS RIEMU NAUTINTO	JÄNNITYS HÄMMÄSTYS	TURHAUTUNEISUUS ÄRTYNEISYYS KYLÄSTYNEISYYS VÄSYMYS HUOLI EPÄVARMUUS KAUHU
luottamus kiintymys mielihyvä itsevarmuus hellyys kunnioitus leikkisyys	hyväksyntä vastuuntunto	pettymys tuskastuneisuus levottomuus kiihtymys toivottomuus mielipaha rasittuneisuus välinpitämättömyys

Kaikista haastatteluista koostettuna iloa oppituntien aikana tuotti tekijät, jotka liittyivät oppilaisiin tai omaan toimintaan opettajana. Iloa oppitunneilla tuotti erityisesti omassa opetuksessa

ilo itse opettajan työtä kohtaan. Iloa opettajana tuotti oppilaiden ohjaaminen suunnitelmien mukaan, ja oppilaiden toivottu toiminta. Lisäksi lempiaineiden ja oppilaiden saaminen kiinnittymään opetukseen tuotti iloa. Iloa opettajien mukaan tuotti myös oppilaiden onnistumiset. Ilo koettiin myös ylipäättään tärkeäksi tunteeksi ja haastatteluissa nousi esille opettajien kokemus ilon aiheiden tuomisesta esille myös oppilaille. Ylipäättään ilon tunteen välittäminen oppitunnilla koettiin oppimista ja tunnin ilmapiiriä nostattavana tärkeänä tekijänä.

Onnea opettajien ilmaisemana tunteena tuottivat hyvin samankaltaiset tekijät kuin iloakin. Eniten onnen tunteena korostui onnistunut oppitunnin suunnitelman läpivienti ja erityisesti oppilaiden osallistuminen aktiivisesti hyvin suunniteltuun oppituntiin. Yleensä tällöin onnea koettiin myös mahdollisuudesta keskittyä tunnin opetukseen täysin ilman häiriötekijöitä. Lisäksi onnea tuotti oppilaiden kehityksen ja onnistumisten huomaaminen. Ilon tapaan myös onnen tunteita haluttiin välittää oppilaille.

Rauhallisuutta kuvattiin kahdessa haastattelussa suoraan tavoiteltavana tunnetilana sekä tunnelmana luokassa. Rauhallista oloa koettiin erityisesti, kun oppitunnit sujuivat suunnitelmien mukaan. Rauhan tavoittelua auttoikin erityisesti hyvin suunniteltu tunti, joten tunnilla ei tarvinnut stressata erilaisista tunnin tekijöistä. Rauhallisuus nousi myös opettajien oman opettajuuden luonnehdinnoissa, kaikkien halutessa viestittää rauhallista olemusta oppituntien aikana oppilaille. Oppilaisiin suoraan liitettyä rauhallisuutta tuli esille, kun opettajat saivat opettaa omaa hallinnollista oppilasryhmäänsä. Yhdessä tapauksessa haastattelun mukaan myös rauhaa tuotti oppilaiden ymmärrys haastaviin olosuhteisiin oppitunnin aikana.

Innostus opettajien tunteissa liittyi ylivoimaisesti eniten opetettavaan aiheeseen. Tätä tuki myös samanlaiset havainnot kiinnostuksen tunteista. Opettajat kuvasivat innostuvansa ja välittävänsä sitä eteenpäin, kun pääsivät opettamaan lempioppiaineitaan, tai aihealueitaan. Yleensä näihin oppitunteihin oli myös opettajien mukaan panostettu enemmän. Yhteisopettajuutta toteuttavien opettajien kohdalla myös kollegan inspiroiva ja osaava opetus saattoi saada itsenkin innostumaan opetettavasta aiheesta ja oppitunnista enemmän. Oppiaineista oppilaiden kohdalla koettiin innostusta erityisesti taideaineiden kohdalla, sillä oppilaiden erilaiset luovat ideat ja teokset herättivät myös opettajassa innostuksen tunteita. Myös riemua koettiin samankaltaisissa oppituntien tilanteissa. Innostusta koettiin näin hyvin vahvana, affektiivisena tunteena oppitunneilla.

Ylpeyttä ja tyytyväisyyttä kuvaavat tekijät ovat kuvauksiltaan hyvin lähellä toisiaan. Nämä kaksi tunnetta erotti kuitenkin sen kokemuksen koetun tunteen aiheuttaja. Ylpeyttä koettiin tilanteissa, jotka liittyivät pitkälti oppilaisiin, kun taas tyytyväisyyden ilmaukset liittyivät enemmän omiin kykyihin ja osaamiseen opettajana. Ylpeyttä tuotti oppilaiden osaamisesta ja käyttäytymisestä. Useimmin ylpeyttä koettiin, kun oppilas oli saanut suuren tehtävän tai työn onnistuneesti tehdyksi. Lisäksi oppilaiden kyky kommunikoida ja käyttäytyä luokassa, sekä kehitys näissä aiheuttivat ylpeyttä. Tyytyväisyyttä taas koettiin, kun haastateltavat kuvasivat omia taitojaan sekä persoonaansa opettajana. Tyytyväisyyttä tässä loi erityisesti osaaminen tuntien läpiviennissä ja ryhmien hallinnassa, sekä aikatauluissa pysyminen.

Tulkituista tunteista erityisesti paljon merkityksiä sai mielihyvän tunteita tuottaneet tekijät. Toisena nousi itsevarmuus, loppujen positiivisten tunteiden ilmausten ollen kertaluontoisia. Mielihyvän tunteiden kuvaukset kertovat sen merkittävydestä opettajien haastatteluissa. Erityisesti ”arjen pienet asiat”, kuten keskusteleminen oppilaiden, sekä kollegoiden kanssa yhdessä ja yksin oppitunnilla tuottivat mielihyvää. Myös motivoitunut ilmapiiri, sekä asioiden kulkeminen luonnollisesti omalla painolla oppitunnin aikana tuotti mielihyvää. Yllättäen kahdessa haastattelussa mielihyvää koettiin myös draaman tai tämänkaltaisen opetuksen yhteydessä, kuten muidenkin opettajille helppojen oppiaineiden opetuksessa. Mielihyvää haluttiin myös välittää oppilaille ja haastatteluissa lähes poikkeuksetta kerrottiinkin toiveesta, jossa haluttiin jokaisen oppilaan lähtevän hyvällä mielellä oppitunnilta pois.

Itsevarmuus nousi esille opettajan työhön ja ammattitaitoon, sekä opettajuutta kuvaavissa ilmauksissa. Opettajan jäämäkkyys ja napakkuus kuvattiin hyvin itsevarmasti haastatteluissa. Tähän liittyi myös itsevarmuus ryhmänhallinnan kyvyistä. Opetettävien aiheiden opettamisessa itsevarmuuden tunteet liittyivät erityisesti oppiaineiden substanssiosaamiseen ja itsevarmuutta koettiin tunnilta, kun opetettava aihealue oli varmasti hallussa, erityisesti omien lempioppiaineiden kohdalla. Myös luottamuksen tunteet nousivat samankaltaisissa tilanteissa esille, kohdistuen näin omaan toimintaan luottamiseen, tai kollegan osaamisen kunnioitukseen ja luottoon.

Potentiaalisten tunteiden suorista ilmaisuista jännitys ja tulkituista hyväksyntä sekä vastuun tunto sai paljon erilaisia tekijöitä tunteen tuottajina. Hämmästyksen ilmeni vain yhdessä haastattelussa puhuttaessa tunteista oppilaiden taito- ja taideaineissa oppilaiden saadessa työnsä valmiiksi. Jännityksen tunteita kuvasi tiivistettynä odotus tulevasta, josta ei oltu aivan varmoja, tapahtuuko siellä toivottuja asioita. Näin jännitystä koettiin usein oppituntien alussa, kun

haastateltavat odottivat, miten jokin uusi asia oppitunnilla onnistuu, tai riittääkö oma osaaminen aivan varmasti tämän tunnin pitämiseen. Osaamiseen liittyvä jännitys saattoi liittyä opetettavan aineen sijasta myös opetettavaan ryhmään. Vaikka aihe olisi hallussa, yhtä vajaa kaikkia opettajia jännitti tunnin alkupuolella se, millainen päivä jollakin oppilasryhmällä on, ja miten se mahdollisesti vaikuttaa oppitunnin pitämiseen. Ryhmien lisäksi jännitys saattoi liittyä myös siihen osaako oppitunnin aikana auttaa oppilaita tai ratkaista erilaisia oppilaiden pulmia oppitunnin aikana. Oppiaineista taito- ja taideaineet jännittivät haastateltuja opettajia eniten, sillä niiden erilaisten lainalaisuuksien myötä verrattuna lukuaineisiin, oppitunnin kulkua ja lopputulosta oli vaikeampaa hallita ja ennakoida. Näin osa jännittävästä tilanteista päättyi negatiivisiin ja osa positiivisiin jatkotunteisiin.

Tulkituista potentiaalisista tunteista mielenkiintoinen oli hyväksyntä, jota luonnehdittiin kahden oppituntien aikaiseen tilanteeseen liittyen. Epäselväksi myös kontekstista jäi, koettiinko nämä tilanteet positiivisina vai negatiivisina. Usein tilanteista oli tulkittavissa ikään kuin molempia tunteita, kun havaintoja peilaa positiivisten tai negatiivisten tunteiden kriteereihin. Kahdessa haastattelussa hyväksyntää kuvattiin haastavan oppilasryhmän opetuksen yhteydessä, jolloin on tullut tehtyä oppimista välttämättä tukevia kompromisseja oppitunnin läpiviemisen takaamiseksi. Samalla haastatteluissa kuitenkin nousi myös toteamus siitä, että jotkut tunnit ovat helpompia, kuin toiset ja se kuuluu työhön, eikä epäonnistuneet tunnit ole kovin vakava asia. Hyväksyntää oppituntien viennissä aiheutti joko oppilaiden ikä ja sen tuomat muutokset, tai opetusryhmän levottomuus. Opetusryhmään liittyvien tekijöiden lisäksi opetettavaa ainetta kohtaan saatettiin kuvata hyväksynnän tunteita. Jos esimerkiksi oppitunnin aikana osaaminen oli loppunut kesken, oli aivan hyväksyttävää selvittää asiaa tunnin aikana yksin tai oppilaiden kanssa yhdessä. Näin yhdessä haastattelussa haluttiin myös poistaa painetta siltä, että opettajan tulisi osata koko ajan kaikki taidot, että tiedot.

Kolmantena, erityisesti yhden opettajan haastattelun kohdalla korostui vastuuntunnon tunteet. Vastuuntunnon tunteet tunnilla liittyi erityisesti oppilaan haastavien tilanteiden tukemiseen, sekä koko opetusryhmästä välittämisestä. Vastuuntunnon tunteen kokemukset liittyivät niin oppilaiden hyvinvointiin, kuin omaan käytökseen. Vastuuntuntoa koettiin, oppitunnilla kontrolloimalla omia tunteita, jos ne eivät olleet edullisia oppitunnin läpiviennin kannalta. Lisäksi oppilasryhmästä haluttiin kaikkien kahden haastattelun mukaan lähtevän hyvällä mielellä kotiin, sekä jokaista yksilöä haluttiin tukea tunnilla, kun he kohtaavat haasteita. Läsnäolo oppilaan lähellä kuvattiin näissä tilanteissa tärkeäksi. Yksi opettaja osoitti vastuuntuntoa myös tunninai-

kaisen arvioinnin mahdollisimman objektiivisella toteuttamisella, pyrkien tiedostamaan arviointia tunnilla tehdessä oppilaista olevat taustaoletukset, näin minimoiden sen vaikutuksen arviointiin.

Negatiivisista tunteista oppitunnilla saimme muutaman hyvin merkityksellisen tunnekokemuksen ilmaisun haastattelujen perusteella. Suoraan ilmaistuista tunteista epävarmuus, turhautuneisuus ja ärtyneisyys saivat hyvin paljon merkityksiä negatiivisten tunteiden kokemuksissa oppitunnilla. Tulkituista tunnekokemuksista nousivat näiden lisäksi esille vielä tuskastuneisuus, muiden tunteiden saadessa vain muutamia merkityksiä.

Epävarmuus oppitunneilla nousi esille erityisesti opettajille haastavampien oppiaineiden opetuksessa, joita löytyi haastateltavien mukaan niin lukuaineista kuin taito- ja taideaineistakin. Epävarmuuden vuoksi myös näissä aineissa oppilaiden innostaminen tuntui haastavalta. Toisena nousi myös oma kokemattomuus opettajana, jolloin oppitunneilla tapahtuneissa itselleen uudenlaisissa tilanteissa oli epävarmuus siitä, osaako toimia oikein ja kykeneekö auttamaan oppilasta oikealla tavalla. Epävarmuuden tunteiden voisi näin koostaa kuvaamaan paljon erilaisia opettajille uusia tilanteita.

Turhautuneisuus ja ärtyneisyys saivat hyvin paljon samankaltaisia tunteen merkityksiä. Turhautuneisuutta kuvattiin tilanteissa, joissa oppitunti ei etene, sen ulkopuolelta tulleiden tekijöiden vuoksi. Esimerkkinä tällaisista oli esimerkiksi välituntien erilaiset selviteltävät tapahtumat. Nämä aiheuttivat usein tuntien alkujen venymistä yhdessä myöhään luokkaan tulevien oppilaiden kanssa ja aiheutti usein turhautumisen kierteen, jossa ei päästy oppitunnin tavoitteisiin tai muut oppilaat kärsivät toisten sähellyksen takia. Opettajan toimintaan liittyen turhautuneisuutta ilmaistiin myös, jos oman huonon tunnin suunnittelun vuoksi oppilas epäonnistuu tuntityöskentelyssään. Nämä kaikki tekijät saivat myös merkityksiä ärtyneisyyden kuvauksissa.

Ärtyneisyyttä aiheutti oppitunnilla itsestään selvien asioiden sekä usein toistettujen asioiden edelleen toistaminen. Lisäksi erilaiset kaaoksen tekijät oppitunnilla ja keskittymättömyys, kuuntelemattomuus ja metelöinti sekä häiriökäyttäytyminen oppitunneilla aiheutti useimmiten ärtyneisyyttä. Ärtyneisyyden koettiin myös kuormittavan omaa oloa päivän mittaan, mutta tunteen kuvattiin kuitenkin menevän nopeammin ohi oppituntien aikana, kuin sen ulkopuolella. Myös työpäivän levottomuus ja hektisyys ylipäätään nostettiin kahdessa haastattelussa esille tunneilla ärtymisen yhdeksi tekijäksi.

Yllättävä negatiivisena tunteena koettu oppituntien tunnekokemus oli näiden kolmen lisäksi kyllästyneisyys. Kolmessa haastattelussa mainittu tunne liittyi usein oppiaineen sisältöön, joka kyllästytti itse opettajaakin, mutta kyllästyneisyys nosti tunteena sen piilottamisen tärkeyden esiin. Nämä opettajat kokivatkin haastattelussa, että oppitunneilla opettajan tulee pystyä piilottamaan tämä tunne oppilailta, vaikka itse opetettava aihe ja sen vaatimat opiskelumetodit olisivat epämieluisia ja pitkästyttäviä. Lisäksi kyllästyneisyyden hetkien koettiin yhdessä haastattelussa vievän myös oppitunnilla omaa keskittymistä opetuksesta pois.

Tulkituista tunteista nousi esille tuskastuneisuus, mutta merkityksensä vuoksi nostaisin myös levottomuuden sekä rasittuneisuuden esille, jotka olivat osaltaan tekijöitä myös muiden negatiivisten tunteiden yhteydessä. Tuskastuneisuutta kuvattiin hyvin samalla tavalla myös kuin turhautuneisuutta sekä ärtyneisyyttä. Tunnetta selittäviin tekijöihin liittyikin tuntien häsläys ja kaoottinen ilmapiiri, sekä yhteisen motivoituneen työskentelyilmapiirin saavuttamattomuus. Joskus tuskastuneisuutta lisäsi vielä välineiden rikkoutuminen. Lisäksi tuskastuneisuutta tuotti yksittäisen oppilaan oppimisvaikeus yhdistettynä opettajan omaan avuttomuuteen sen suhteen, miten pystyisi opettamaan asian oppilaalle ymmärrettävästi.

Rasittuneisuuden ja levottomuuden tunteet liittyivät usein toisiinsa. Levottomuutta koettiin, kun päivä oli kiireinen, paljon tapahtui niin hyvässä kuin pahassa. Levottomuuden koettiin tulevan oppitunneille mukana niiden ulkopuolelta, näin vaikuttaen oppituntin tunteisiin, sekä myös jaksamiseen. Rasittuneisuutta koettiin juuri levottomuuden syiden vuoksi, sekä oppituntin erilaisen epäjärjestyksen ja hälinän vuoksi. Tämän koettiin myös johtavan yhdessä haastattelussa väsymykseen ja näin haasteisiin myös inspiroida oppilaita oppimaan asioita koulupäivän aikana. Rasittuneisuus ja levoton päivä ruokkivat myös välinpitämättömyyden tunnetta, jolloin esimerkiksi oppilasryhmää ei jaksettu heti tunnin alussa ottaa tarpeeksi jämäkästi haltuun, vaikka oletuksena olikin ryhmän haastava käytös jämähäköiden puuttuessa.

6.2.2 Opettajan tunteet oppituntien ulkopuolella

Oppituntien ulkopuolella koettiin hyvin samankaltaisesti nimettyjä tunteita kuin oppitunneilla. Myös erilaisten tunnekokemusten tasapaino oli hyvin samankaltainen oppituntien ulkopuolella, joten erilaisia tunteita nimettiin myös oppituntien ulkopuolelle. Tosin potentiaalisten tunteiden ilmausten määrän ollessa hieman suurempi. Samankaltaisuuksien löytyminen voikin kertoa sekä oppituntien, että sen ulkopuolisen opettajan työn nivoutuvan tiiviisti yhteen.

Taulukko 3. Tunteet oppituntien ulkopuolella

Positiiviset tunteet	Potentiaaliset tunteet	Negatiiviset tunteet
MIELIHYVÄ HUOLETTOMUUS LUOTTAMUS YLPEYS ONNI RAUHALLISUUS TYYTYVÄISYYS ILO EMPATIA KIITOLLISUUS NAUTINTO RENTOUS	JÄNNITYS	TURHAUTUNEUSUUS HUOLESTUNEISUUS VÄSYMYS KATEUS SURU PETTYMYS EPÄVARMUUS ÄRTYNEISYYS TUSKASTUNEISUUS
ihailu innostuneisuus hellyys kunnioitus kiintymys kiinnostus turvallisuus varmuus ihmeissään olo	haikeus hyväksyntä hämmennys vastuuntunto velvollisuuden tunne	syyllisyys inho mielipaha alakuloisuus levottomuus suuttumus uupumus hermostuneisuus avuttomuus epätoivo vaivaantuneisuus

Oppituntien ulkopuolisista positiivisista tunteista mielihyvä sai eniten merkityksiä, sen takana seuratessa hyvin tasaisina määrinä onnen, rauhallisuuden, tyytyväisyyden ja ilon tunteiden merkitykset. Mielihyvää tuotti suurimmaksi osaksi oppilaat, joiden opettamista odotti etukäteen. Lisäksi erilaiset kevyet keskustelut oppilaiden kanssa ympäri koulua toivat hyvää mieltä. Keskusteluja oppilaiden kanssa kuvattiin myös ilon ja nautinnon tunteiden yhteydessä. Näiden lisäksi mielihyvää puhuttiin tunteena, joka on yleensä, kun aloittaa tai lopettaa työpäivän. Yhdessä haastatteluista mielihyvää kuvattiin myös silloin, kun on mahdollisuus käyttää aikaa oppituntien suunnitteluun.

Onneen ja iloon yhdeksi suureksi tekijäksi kerrottiin kollegat, iloon taas enemmän oppilaat. Onnen tunteissa erityisesti kollegoiden tuki nousi lähes kaikissa haastatteluissa esille. Samassa kohtaa tätä onnea koettiin erityisesti yhteisopettajuutta haastateltavien kanssa toteuttaneiden kollegoiden kanssa. Onnea tällöin tuotti kollegoiden antama tuki ja kannustus. Onnen tekijöitä haluttiin myös yhdessä haastattelussa jakaa kollegoiden kanssa, sekä kahdessa haastattelussa onni oli se tunne, joka jäi itselle todella hyvin sujuneen työpäivän jälkeen. Kollegoita kohtaan koettiin myös kiitollisuutta ja empatiaa, kahden haastatellun opettajan ollessa kiitollisia saamastaan ymmärryksestä, sekä hyvästä huumorista kollegoiden kesken. Empatiaa taas koettiin kollegoiden vastoinkäymisiä, sekä erilaisia lähtökohtia kohtaan. Kollegoiden kanssa opettami-

sesta koettiin onnen lisäksi myös iloa. Ilo kuitenkin liitettiin yleisemmin oppilaiden havainnoinnin tuotteena, sillä iloa koettiin, kun oli mahdollisuus nähdä oppilaiden aitoa iloa koulupäivän aikana.

Rauhallisuuden tunteita kuvailtiin oppituntien ulkopuolellakin hyvin tavoiteltaviksi tunteiksi. Rauhaa koettiin, kun oli mahdollisuus työpäivän aikana hengähtää hetkeksi. Rauhan välittäminen muille koettiin myös tärkeäksi, jonka lisäksi se koettiin tärkeäksi mielen tilaksi keskustellessa kollegoiden kanssa vaikeista ja eriäviä mielipiteitä aiheuttavista asioista. Tällöin rauhallisuuden tunteiden tavoitteluun oli tärkeää kokea myös tyytyväisyyttä, sillä tyytyväisyyden tunteet yhdistettiin omiin taitoihin opettajana, sekä omaan opettajaidentiteettiin.

Tulkituista positiivisista tunteista ei yhtä yksittäistä tunnetta noussut esille. Tunteiden merkityksistä nousi esille kuitenkin kaksi teemaa, joista toinen liittyi suhteeseen omia oppilaita kohtaan ja toinen taas opettajan oppitunteihin tähtäävä työ. Oppilaihin liittyviä positiivisia tulkittuja tunteita olivat innostuneisuus, hellyys sekä kiintymys. Nämä kuvasivat hyvin sitä, kuinka tärkeäksi oppilaat koettiin, sekä odotettiin jo etukäteen innoissaan tulevan päivän tapahtumia oppilaiden kanssa. Oppitunteihin tähtäävä työ taas tuotti ihailua, innostuneisuutta, kunnioitusta, varmuutta ja kiinnostusta. Ihailua ja kunnioitusta tuotti yhteisopettajuuden tekijät, sillä näitä koettiin yleensä kollegoiden tekemiä tuntisuunnitelmia ja oppimateriaaleja kohtaan. Varmuutta ja innostuneisuutta koettiin tuntisuunnittelua kohtaan. Tähän liittyi myös aiemmin mainittu oppitunnin aiheen mielekkyys. Kiinnostusta koettiin, kun ei itse oltu opettamassa, mutta auttamassa toista opettajaa tämän oppitunnilla. Heidän tapansa ja osaamisensa opettaa, sekä luoda ja käyttää erilaisia oppimateriaaleja koettiin lisäävän omaa kiinnostusta itsensä kehittämiseen opettajana, sekä ottamaan myös opetetuista aiheista itse lisää selville.

Potentiaaliset tunteet liittyivät vahvasti odotuksiin opettajan roolista. Nämä liittyivät erityisesti siihen, miten tulisi käyttäytyä ja suhtautua erilaisissa tilanteissa, tai miten oppilaat tulevat käyttäytymään. Erityisesti tässä oman toiminnan vastuullisuus nousi tunteissa esille. Tätä alleviivava vastuuntunnon ja velvollisuuden tunteiden saamisen merkitysten suurempi määrä tulkituista tunteista. Jännitystä ennen oppitunteja tuotti uudet opetusryhmät. Opetusryhmiä kohtaan koettiin myös haikeutta, sekä vastuuntuntoa siinä määrin, että oppilaille tuli opettaa onnistuneesti erilaisia kommunikaatiotaitoja, sekä huolehtia jokaisen oppilaan hyvinvoinnista. Vastuuntuntoa ja velvollisuuden tunnetta koettiin erityisesti omaan toimintaan liittyvinä tunteina. Opettajat kokivat tärkeäksi reflektoida omaa opettamistaan kollegoiden kanssa, sekä yhdessä haastattelussa korostettiin opettajan kykyä käyttää ja hallita, sekä tuoda julki oikealla tavalla omia tunteitaan.

Tällä haluttiin viestittää erityisesti turvallisuutta oppilaille. Lisäksi tämän kontekstin ulkopuolelle vastuuntuntoa koettiin myös yhteisopettajuuden vuoksi. Erityisesti oppituntien suunnittelu, sekä materiaalien luominen haluttiin tehdä hyvin ja ajoissa, jotta kollegoilla oli mahdollisuus perehtyä niihin hyvin ennen tuntia ja kenties muokata halutessaan jokaiselle opettajalle opetukseen sopivaksi. Velvollisuuden tunnetta kuvattiin yhdessä haastattelussa puhuttaessa oppilaiden vanhemmista. Opettaja koki velvollisuudekseen kohdella jokaisen oppilaan vanhempia tasapuolisesti, ilman ennakkoluuloja, sekä toimia heidän kanssaan asiallisesti. Haastattelussa tämä koettiin tärkeäksi myös koulupäivien ulkopuolella ja vanhemmat tulisi kohdata asiallisesti myös vapaa-ajallaan.

Negatiivisista tunteista ei noussut esille myöskään selkeästi suurella merkitysmäärällä mikään tunne. Kuitenkin turhautuneisuus ja väsymys sekä ärtyneisyys suoraan ilmaistuista ja mielipaha tulkituista nousivat hieman esille. Muiden yksittäisten tunneilmaisujen merkitykset liittyivät vahvasti kuormitukseen ja hektisyyteen työpäivän aikana, sekä omaan toimintaan tai osaamattomuuteen kollegana ja opettajana. Ylipäättään negatiiviset tunteet oppituntien ulkopuolella koskettivat joko oppilaiden käytöstä, oppilaiden tai omaa vointia, sekä opetuksen järjestämisen resursseja. Oppilaiden käytöstä kuvasi turhautuneisuuden tunteet jatkuvien välituntikahnausten ja huonon käytöksen muodossa. Oppilaiden vointia kuitenkin kuvasi erityisesti huolestuneisuus ja suru. Näiden tunteiden koettiin myös joskus kulkeutuvan oppitunneille juuri silloin, jos oppilas on kokenut kohtuuttoman suuria vastoinkäymisiä tai surua ikäänsä nähden. Huolta oppilaiden kohdalla aiheutti myös heidän ikänsä myötä itsestään huolehtimisen taitojen riittävyys.

Opettajan omaan vointiin vaikutti eniten väsymyksen ja tulkittuna myös uupumuksen tunteet. Sen koettiin kulkeutuvan töistä myös kotiin ja jatkuvan usein pitkään päivän mittaan. Tunteiden, kuten turhautuneisuus ja ärtyneisyys, sekä oppilaiden huolet koettiin väsymystä edelleen ruokkivana tekijänä. Oma toiminta aiheutti myös negatiivisia tunteita. Yksi opettajista ei ollut välttämättä varma omasta tunteenilmaisustaan ja tämä tuntui epävarmuutena. Ärtyneisyyttä koettiin, jos perustarpeet olivat jääneet työpäivän aikana hoitamatta. Ärtyneisyyden tunteet koettiin tärkeinä tunnistamaan niiden ilmaisun säätelemiseksi. Myös kollegat saattoivat välillä ärsyttää, samoin kun toiseen opettajaan enemmän kiintynyt oma oppilas loi kateuden tunnetta. Inhon tulkittua tunnetta taas tunnettiin, jos kollegat tai itse käyttäytyi epäasiallisesti.

Oppituntien suunnittelu ja resursointi tuotti negatiivisia tunteita. Suunnittelun viimetippaan jääminen tuntui turhautuneisuutena. Kaksi haastateltavaa koki myös väsyneenä suunnittelun eri-

tyisen tuskastuttavana tekemisenä. Suunnittelun lisäksi oppituntien ulkopuolella resurssien vähentäminen aiheutti ärtyneisyyttä. tähän liittyen myös yhteisopettajuuden haasteet näkyivät. Joissain haastatteluissa opettajia tuskastutti yhteisen linjan hakeminen kollegoiden kanssa, kun siihen ei saatu selkeää linjaa. Myös oppituntien yhteissuunnittelu vaivaannutti, jos yhteistä opetusnäkemystä ei löytynyt ja oman poikkeavan näkemyksen esille tuominen ei tuntunut sopivalta. Tämä saattoi aiheuttaa välillä keskustelua pienemmissä porukoissa ja potentiaalista hyväksynnän tunnetta saatettiin kokea joskus kollegoiden selän takana asioista keskustelusta. Kollegoiden kanssa toimimiseen vaikutti myös vaivaantumisen tunteet, joita koettiin, kun arvot eivät kohdanneet opettajien kesken.

Tulkituista negatiivisista tunteista nousi esille mielipaha, jota koettiin erityisesti pienenevien resurssien ja inklusion väärinkäytön vuoksi. Toisena tekijänä nousi ikävät wilma-viestit, jotka jäivät myös oppituntien ulkopuolella pidemmäksi aikaa mieleen. Tulkituissa tunteissa nousi ylipäättään esille tunteet, jotka saattoivat liittyä opettajien kokemattomuuteen. Avuttomuus, epätoivo ja toivottomuus nousivat, kun opettajat miettivät osasivatko toimia oikein, tai osasivatko he todella auttaa oppilasta ja tarjota tälle tarvittavaa tukea. Hermostuneisuutta ja levottomuutta koettiin, kun oli tarvetta reagoida muuttuviin tilanteisiin nopeasti, hengähtämismahdollisuuksien jäädessä tällöin hektisyyden vuoksi pois. Levottomuutta ja kiireen tuntua pyrittiin kuitenkin piilottamaan oppilailta myös oppituntien ulkopuolella.

6.2.3 Perustunteet

Aiemmin olemassa olevaan tietoon ja määritelmiin perustunteista perustuen todettiin niiden olevan reaktioiltaan samankaltaisia ympäri maailman. Tästä syystä tunteet jaoteltiin myös mahdollisilta osin perustunteisiin, joko suoran perustunteen ilmaisun tai sen kanssa yhteensopivan tunteen perusteella, joissa perusteena käytettiin muun muassa tunteen laatua ja yhtenevää motivaatiota. Tämän perusteella voimme tarkastella tämän tutkimuksen haastatteluissa ilmenneiden tunteiden universaaliutta koko koulupäivän ajalta. Tunteet on jaoteltu perustunteisiin, joiden perustavanlaatuisuudesta ei ole ollut erimielisyyksiä tutkijoiden kesken; yllätys/hämmästys, mielihyvä/ilo, pelko/pettymys, inho, suru ja viha.

Taulukko 4. Yllätys/hämmästys

Yllätys/Hämmästys	Hämmästys Hämmennys Ihmeissään olo
-------------------	--

Yllätyksen tunteisiin rinnastin tutkimuksessa nousseet hämmästyksen, hämmennyksen ja ihmeissään olon tunteet. Näitä jokaista tunnetta yhdisti jokin odottamaton tapahtuma tai käänne koulupäivän aikana. Hämmästyks kosketti oppilaiden yllättävää osaamista taito- ja taideaineissa, ihmetys opettajasta kuultua tämä yllättänyttä luonnehdintaa rauhallisuudesta, jota tämä ei itse kokenut. Hämmennystä koettiin taas, kun yllätyttiin siitä, kuinka paljon koulupäivän aikana. Näin voidaan sanoa, että tässä tutkimuksessa yllätyksellä ei ollut koulupäivän aikana yhtä yksittäistä kohdetta, vaan yllätyksiä saattoi tulla niin oppilaiden toiminnasta, kuin muiden kollegoiden suusta oppitunneilla ja niiden ulkopuolella.

Taulukko 5. Mielihyvät/Ilo

Mielihyvä/Ilo	Mielihyvä Ilo Helpottuneisuus Onni Nautinto Riemu Leikkisyys
---------------	--

Mielihyvää, joka sisältää myös ilon tunteet, määritteli pelkästään positiivisiin tunteisiin kuuluvat tunteet. Mielihyvää tuottaneet tunteet sisältävät sekä tasaisempia tunteita, mutta osan tunteiden takaa löytyi myös hyvin affektiivisiä kokemuksia. Mielihyvää kiteytettynä tuotti moni tekijä. Tunne syntyi, kun oli kyse oppilaiden onnistumisista ja toivotusta toiminnasta, omista isoista ja pienistä onnistumisista opettajana. Kolmantena isona tekijänä mielihyvän oli opettajakollegoiden olemassaolo ja tuki.

Oppilaiden kohdalla mielihyvän tekijöinä oli erityisesti hetket, jolloin oppilaat olivat täysin aidosti, miettimättä muita, jolloin suora tunne välittyi opettajalle toimintana. Taito- ja taideaineiden ilmaisu antoi myös mahdollisuuden nähdä oppilaiden osaamista ja ajatusmaailmaa, mikä ei välttämättä muissa oppiaineissa tullut esille. Näissä aineissa myös oppilaiden onnistumiset tuottivat erityisen paljon mielihyvää. Kuitenkin ylipäättään ainerajojen ylittävä oppilaiden kehitys sai aikaan mielihyvän tunteita. Aitouden ja onnistumisten lisäksi oppilaiden kanssa toimiminen ja keskustelu onnistuneesti tuotti mielihyvää. Keskustelut saattoivat olla yhdessä koko luokan kanssa tai yksittäin oppilaan kanssa jutustelua tai yhteisiä oivalluksia ja vaikeiden asioiden helpottamista kahden kesken.

Mielihyvää tuotti myös oma toiminta. Erityisesti oppituntien onnistunut toteutus ja sen näkyminen oppilaissa tuotti mielihyvää. Tämä näkyi myös yleisenä mielihyvänä omaa työtään kohtaan. Onnistuneiden oppituntien takana oli myös usein mielihyvä opettävän tunnin aiheesta.

Mielihyvää koettiin myös, kun opettaja koki ylittäneensä itsensä ja joskus hyvän mielen valla-
 tessa kehon myös opettajan oli helpompaa näyttää oppitunneilla esimerkkiä ja heittäytyä mu-
 kaan leikkeihin ja peleihin oppilaiden mukana. Kollegat koettiin myös tärkeänä mielihyvän
 lähteenä, niiden tarjotessa tukea, motivaatiota ja kiinnostusta kehittää itseään opettajana eteen-
 päin. Kollegat erityisesti yhteisopettajuudessa olivat tärkeä voimavara tapahtumien ja oman
 opetuksen purkuun ja reflektointiin, sekä mielen keventämiseen myös huumorin keinoin.

Taulukko 6. Pelko/Pettymys

Pelko/Pettymys	Pettymys Hermostuneisuus Epätoivo Avuttomuus Epävarmuus Kauhu Huolestuneisuus Toivottomuus Turhautuneisuus Tuskastuneisuus
----------------	---

Pelon ja pettymyksen tunteet tässä tutkimuksessa nähdään nivoutuvan yhteen näiden sisältävän
 odotuksen tai näkymän mahdollisesta negatiivisesta tapahtumasta, sekä negatiivisen tapahtu-
 man toteutumisesta. Tämä tunteiden joukko sisältää myös tutkimuksen sisällä eniten erilaisia
 merkityksiä ja koettuja tapahtumia, jotka johtivat pelon tunteisiin. Pelon ja pettymyksen tunteet
 kohdistuivat suurimmilta osin oppilaiden toimintaan, mutta myös omaan toimintaan oltiin jos-
 kus pettyneitä. Joskus tämä näkyi myös ennen oppituntia tai sen jälkeen pelon tunteina.

Pettymystä tuotti erityisesti oppilaiden huono käytös oppitunneilla ja niiden ulkopuolella. Usein
 tässä yhteydessä piti muistuttaa myös hyvin yleisistä käytöstavoista. Tämän vuoksi usein oppi-
 tuntien aloitukset myöhästyivät tai oppitunnit keskeytyivät. Tämä vaati myös oppitunnin aikana
 uudelleensuunnittelua ja joskus se johti myös tunnin tavoitteista luopumiseen. Pelkoa tuotti
 myös olosuhteet, jolloin nopeat tilanteiden ja resurssien muutokset aiheuttivat epävarmuutta
 oppitunnin kululle. Pelkoa aiheutti myös oppilaiden kyky huolehtia itsestään ja vahvat ilmaisut
 omasta huonosta voinnista. Pettymys saattoi johtua, jos oma osaaminen ja vaikuttamisen mah-
 dollisuudet eivät antaneet mahdollisuutta auttaa oppilasta täysin henkilökohtaisissa tai oppimi-
 seen liittyvissä tilanteissa.

Joskus opettajat olivat oppitunneilla pettyneitä omaan käyttäytymiseensä, erityisesti siitä, jos
 he eivät olleen viestineet tunteitaan haluamallaan tavalla. Pettymystä opettajilla tuotti myös
 omassa toiminnassa suunnittelun jättäminen viime tippaan ja erityisesti väsyneenä suunnittelu
 tuotti pettymystä omaan kykyyn ennakoita ja hoitaa työnsä ajallaan.

Taulukko 7. Inho

Inho	Vaivaantuneisuus Syyllisyys
------	--------------------------------

Inhon tunteet liittyivät usein epämiellyttäviin kohtaamisiin, velvollisuuksiin, sekä ajatuksiin tai omaan käytökseen tai toimintatapaan, josta ei pitänyt jälkeinpäin ajateltuna. Inho poikkesi muista tunteista siinä, ettei sitä tunnettu lainkaan oppilaita kohtaan. Näin sitä ei myöskään tunnettu oppituntien aikana, vaikka ne olisikin saattaneet liittyä oppitunnin tapahtumiin. Opettajissa inhoa omassa toiminnassaan tuotti käytös, joka ei ollut soveliasta tai haastatellun opettajan arvomaailmaan sopivaa. Eriävät arvomaailmat ja ylipäättään näkökulmat opetukseen tuottivat myös inhoa, jos yhteistä näkökulmaa tai tapaa opettaa ei löytynyt. Tällöin inhoa aiheutti muiden mielipiteet tavasta opettaa, jos ne tuntuivat itsestä vastenmieliselle. Näin arvomaailmaan sopimaton oma käytös, jota kohtaan myöhemmin tunsin inhoa, tai jonkin kollegan epäasiallinen käytös sai inhon tunteen pintaan. Inhoa saatettiin kokea myös oman käytöksen tarkastelun kautta, jolloin saatettiin kyseenalaistaa omaa tapaa puhua kollegoistaan toisten opettajien kanssa.

Taulukko 8. Suru

Suru	Suru Alakuloisuus Mielipaha Haikeus
------	--

Surun tunteet olivat itsessään pieni ryhmä tunteita tutkimuksessa, mutta yhteyksiä sekä positiivisiin että negatiivisiin tunteisiin löytyi, kuitenkin itse surun ollessa negatiivinen tunne. Väriä surun tunteeseen tulikin tilanteessa, jossa tiesi joutuvansa luopumaan luokastaan lukuvuoden lopussa, mutta oli myös ylpeä oppilaistaan. Surua saattoi myös kokea epäonnistumisten jälkeen, varsinkin, jos ne olivat johtaneet oppilaan epäonnistumiseen ja näin oppilaan mielen pahoittamiseen. Joskus surun tunne saattoi tuntua näin alakulona pitkin päivää ja vasta tämän surun purkamisen kollegoiden kesken saattoi auttaa surusta pois. Näin surun tunteen keston vaikutikin erilaiset tavat sen käsittelyyn ja käsittelemättä jättämiseen. Käsittelemättä jättäminen saattoi tuoda surun tunteen myös työajan ulkopuolelle. Surua ei siis koettu kovin usein, mutta sen osuessa kohdalle, tuli sitä purkaa kollegoiden kanssa sen helpottamiseksi.

Taulukko 9. Viha

Viha	Suuttumus Kiihtyneisyys Ärtynisyys
------	--

Vihan tunteet olivat yhteydessä myös pelon ja pettymyksen tunteisiin, mutta erottuivat niistä olemalla pelon ja pettymyksen joko edeltäviä tai jälkeisiä tunteita. Viha olikin huomattavasti affektiivisempi tunne kuin pelon ja pettymyksen tunteet. Näiden tunteiden riippuvuussuhteen vuoksi myös tekijät olivat hyvin samanlaisia oppilaiden huonon käytöksen ollessa ytimessä. Lisäksi vihaa saattoi tuottaa jotkin wilma-viestit tai päättäjien välinpitämättömyys koulun asioihin. Suurin tekijä oli kuitenkin oppilaat. Haastatteluissa nousi vihan tunteen purskahdus, kun oppilaat eivät tottele tai tilanne on kaoottinen ja viimeinen keino on kovempi ja tiukempi äänenkäyttö. Usein vihaa oppilaiden toimintaa kohtaan ruokki ikään kuin tarkoituksellinen piittaamattomuus tiettyjä asioita, kuten joitain yleisiä toimintaa tai käytössääntöjä kohtaan. Viha meni kuitenkin oppituntien aikana nopeammin ohi kuin niiden ulkopuolella ja oli tunteena useimmiten nopea ja voimakas, joka purkautui myös tunteen ilmaisuna selkeästi ulos.

6.2.4 Merkittävät tunteet

Koska perustunteissa on myös eräiden tutkimusten mukaan enemmän tunteita, jaoteltiin loput perinteisiin perustunteisiin sopimattomimmat tunteet kiistanalaisten perustunteiden alle. Näiden tunteiden kohdalla kuitenkin kaikki universaaliuden kriteerit eivät täyty, joten nämä voidaan käsittää myös osaltaan kulttuurisidonnaisina tunteina. Lopulta päädyin jaottelemaan tunteet ylpeyden, kiintymyksen, väsymys/kyllästyneisyyden, kunnioituksen, huolettomuuden ja pyrkimyksen tunteisiin. Näistä poikkeuksena huolettomuutta ei ole määritelty kenenkään mukaan perustunteeksi. Tämä valinta nousi kuitenkin aineistosta tätä tunneryhmää kokoavaksi ja parhaiten kuvaavaksi käsitteeksi.

Taulukko 10. Ylpeys

Ylpeys	Ylpeys Tyytyväisyys
--------	------------------------

Ylpeyden tunteille löytyi usein tekijä joko oppilaista tai opettaja omasta toiminnasta. Oppilaiden kohdalla ylpeyden tunteita koettiin, kun nämä onnistuivat yksin tai yhdessä. Myös käytös koulun ulkopuolisissa tiloissa ja tapahtumissa, sekä oppilaiden laittaessa koulussa opittua osaamista käytäntöön herätti ylpeyden tunteita. Taidoista päästiinkin opettajan omakohtaisiin ylpeyden tunteisiin. Ylpeyttä tunnettiin omasta osaamisen tasosta onnistuneen suunnittelun ja pidetyn oppituntin jälkeen. Tämä näkyi muun muassa päivän suunnitelman pitävyytenä. Erityi-

sesti ylpeys kohdistui opettajan pedagogisiin ja didaktisiin taitoihin, mutta myös siihen, millainen oma osaaminen ja opettajapersoona on sillä hetkellä. Myös oppiaineiden ulkopuoliset elämäntaidot ja näiden omaksumisen huomaaminen oppilaissa tuotti ylpeyttä.

Taulukko 11. Kiintymys

Kiintymys	Kiintymys Empatia Hellyys Vastuuntunto Velvollisuuden tunne
-----------	---

Kiintymyksen tunteet nousivat haastatteluista pitkälti tunteiden tulkitsemisen myötä. Tunteet kuvasivat pitkälti tunnesidettä ja sen johdannaisia tunteita omia oppilaita ja heidän hyvinvointiinsa liittyvien asioiden hoitamiseen. Opettajat välittivät oppilaidensa voinnista ja saattoivat vaikeissa tilanteissa halata oppilaiden kanssa. Ylipäätään oppilaiden tukeminen koulussa kaikin tavoin oppimisen kuin kasvatuksen, että hyvinvoinnin puolesta kuvasi hyvin kiintymystä. Myös pieni osa kiintymyksestä kohdistui läheisiin kollegoihin erityisesti yhteisopettajuutta toteuttaessa. Tämä näkyi ymmärtämisenä, tukena ja joustamisena päivittäisissä koulupäivän haasteissa.

Taulukko 12. Väsymys ja kyllästyneisyys

Väsymys/Kyllästyneisyys	Väsymys Kyllästyneisyys Uupumus Rasittuneisuus Välinpitämättömyys Hyväksyntä
-------------------------	---

Väsymyksen ja kyllästyneisyyden tunteet kuvasivat tutkimuksessa kuormittumista ja tunnetta aiheuttaneiden tilanteiden kohdalla tavoitteista joustamista tai luopumista. Liitännäisenä näihin tunteisiin yksittäisenä tekijänä koettiin perustarpeista huolehtimisen puute tai laiminlyönti. Tämä johti haastatteluiden perusteella väsymyksen ja kyllästyneisyyden tunteen syvenemiseen. Näin nämä tunteet kuvaavat sekä fyysistä että psyykkistä väsymistä. Väsymyksen yksi suurimmista tekijöistä oli jatkuva häly ja meteli koulupäivän aikana. Tälle altistuttiin sekä tunneilla että niiden ulkopuolella. Usein väsymyksen ja kuormituksen lisääntymisen nähtiin vaikuttavan opetukseen negatiivisesti muun muassa oppilaiden motivoinnin haasteena. Tämä näkyi erityisesti, kun oppiaine ei ollut oma vahvuus tai kiinnostuksen kohde. Jokaisessa haastattelussa oli viitteitä siitä, ettei omaa kyllästymistään tai väsymystä haluttu missään tilanteessa oppilaille. Väsymyksen ja kyllästyneisyyden tunteet saattoivat kuitenkin seurata samanlaista tunneketjua

kuin pettymyksen ja pelon tunteet, päätyen näin affektiivisempiin vihan tunteisiin ja niiden ilmaisuun. Toisaalta myös tunteen tukahduttaminen ja myöhemmin kollegoiden kanssa purkaminen tai kotiin vieminen olivat vaihtoehtoja.

Taulukko 13. Kunnioitus

Kunnioitus	Kunnioitus Ihailu Kateus Kiitollisuus
------------	--

Kunnioituksen tunteet harvinaisesti eroten muusta tutkimuksesta eivät liittyneet lainkaan oppilaisiin, kunnioitusta koettaessa yksiselitteisesti kollegoita kohtaan. Kollegoita kohtaan koettu kunnioitus liittyi heidän taitoihinsa oppituntien suunnittelussa, toteutuksessa ja opetuksessa. Kunnioitus korostuikin erityisesti yhteisopettajuudessa, kollegoiden suunnitellessa ja valmistellessa myös muiden pitämiä tunteja. Myös kollegoiden antama ymmärrys ja yhteinen huumori ja siten asioiden laittaminen oikeaan perspektiiviin loi kunnioituksen tunnetta.

Taulukko 14. Huolettomuus

Huolettomuus	Huolettomuus Turvallisuus Varmuus Itsevarmuus Luottamus Rauhallisuus Rentous
--------------	--

Huolettomuuden tunteet koulupäivän aikana leimasivat tilanteita, jossa asioista pystyttiin olla varmoja, sekä omasta, että muiden puolesta. Myös kaiken meneminen omalla painollaan suunnitelmien mukaan loi huolettomuuden tunteita. Oppilaisiin liittyviin huolettomuuden tunteisiin liittyi kokemus oppilaiden taidoista ja kyvyistä pitää huolta itsestään ja toimia annettujen ohjeiden mukaan. Hyvät keskustelut oppilaiden kanssa lisäsivät huolettomuuden tunnetta entisestään. Huolettomuutta koettiin hieman enemmän oman vastuuluokan kanssa, kuin muiden opettavien ryhmien kanssa.

Huolettomuuden tunne liittyi myös kokemukseen itsestä opettajana. Moni koki viestivänsä ympärilleen tunteita, joilla pyrki varmistamaan oppilaille huolettoman olon ja mahdollisuuden keskittyä täysin oppimiseen. Huolettomuutta opettajilla oli myös tuntien suunnittelusta, jokaisen luottaessa kykyihinsä suunnitella hyviä oppitunteja. Tähän tekijänä oli osissa haastatteluista yhteisopettajuus, jolloin he pääsivät toteuttamaan suunnittelua eniten omien mieluisten oppiai-

neiden kohdalta. Työpäivien aikana myös omasta hyvinvoinnista huolehtiminen ja hengähtäminen lisäsi huolettomuutta. Osaltaan myös yhteisymmärryksen löytäminen kollegojen kanssa ennen eriäviin toimintatapoihin loi huolettomampaa oloa koulupäivään.

Taulukko 15. Pyrkimys

<p>Pyrkimys</p>	<p>Levottomuus Kiinnostus Innostuneisuus Jännitys</p>
-----------------	---

Viimeisenä tunnekategoriana pyrkimys (seeking) kuvaa tunteita, joilla tavoitellaan muutosta tai odotetaan tulevaa. Tämä tunne sisältääkin osaltaan positiivisia, että negatiivisia tunteita. Pyrkimys liittyikin osaltaan kaaoksen selvittämiseen, sekä oppituntien ja oman opettajuuden kehittämiseen. Pyrkimyksen tunteita koettiin kaoottisena työpäivänä, jolloin on tapahtunut paljon odottamattomia muutoksia ja on paljon pieniä selvitettäviä asioita, joita koittaa selvittää loppupäivän rauhoittamiseksi. Toisaalta pyrkimyksen tunteita koettiin myös, kun haluttiin suunnitella parempia oppitunteja, kokeilemalla uusia tapoja opettaa ja elävöittää tylsempiäkin opetettavia sisältöjä. Pyrkimykseen vaikutti positiivisesti myös opetettavan asian mielekkyys tai kollegan opetuksen antama motivaatio kehittää omaa tietoa ja osaamista opetettavista aiheista. Pyrkimystä näin koettiin toisaalta luovissa oppiaineissa, mutta myös lukuaineissa, erityisesti pönttämällä opeteltavissa sisällöissä. Näiden pyrkimyksen tunteiden lisäksi pyrkimystä tunnettiin myös tunneilla näiden suunnitelmien ja parannusten toteuttamisessa oppitunneilla, pyrkimyksen viedessä opettajia välillä myös oman osaamisensa ylärajoille. Sisältöjen lisäksi oppitunnilla ja ennen oppituntia pyrkimyksen tunnetta loi odotus siitä, miten opettajat pyrkivät toimimaan opetettavan ryhmän kanssa mahdollisimman hyvän oppitunnin luomiseksi.

6.3 Ajatuksia tunnetaitojen merkityksellisyydestä opettajan työssä

Yksi kysymys jatkokysymyksineen haastattelun lopussa käsitteli opettajien tunnetaitojen tärkeyttä, sekä merkityksiä sille, miksi tunnetaidot ovat tärkeitä opettajan työssä. Haastattelujen perusteella opettajat mielsivät opettajan tunnetaidot hyvin tärkeiksi omassa työssään. Tämän kysymyksen vastausten lisäksi jokainen opettaja oli kuitenkin kuvannut usean muunkin kysymyksen kohdalla omia tunnetaitojaan koulupäivän ajalta, sekä tilanteita, joissa niitä oli tarvinnut. Haastatteluista nousi kolme pääpointtia. Tunnetaitoja käytettiin opettajan työn erilaisissa sosiaalisissa suhteissa myös oppilaiden lisäksi, kuten kollegoiden ja vanhempien kanssa. Toisena nousi esille opettajan oma tunnettyö ja tunteiden säätely koulupäivän aikana. Kolmantena

tunteiden sanoittaminen ja ilmaistujen tunteiden hyödyntäminen opetuksessa. Haastatteluiden välillä oli myös osaltaan suuria eroja. Kahden haastattelun kohdalla oman tunneilmaisun kohdalla oltiin sallivampia, kun taas lopuissa haastatteluista opettajat kuvasivat hyvin tiukkaa tunteiden hallinnan linjaa erityisesti oppilaiden edessä.

Oppilaiden lisäksi tunnetaitoja kuvattiin tarvittavan myös muissa sosiaalisissa suhteissa, kuten vanhempien sekä kollegoiden kanssa kommunikoinnissa. Ylipäätään haastatteluissa koettiin positiivisten tunteiden viestiminen tärkeäksi kaikissa koulun sosiaalisissa suhteissa. Kollegoiden kohdalla erimielisyydet pyrittiin ilmaisemaan mahdollisimman rauhallisella äänensävyllä ja huomioimaan näin vastapuolen reaktio eriävään mielipiteeseen. Vanhempien kohdalla pyrittiin piilottamaan negatiiviset tunteet ja kohtelemaan heitä hyvin neutraalisti koulussa ja sen ulkopuolella.

”Että jos sä näet vaikka jonkun vanhemman kaupassa niin sanot asiallisesti, että moi, vaikka se olisi ihan perseestä se vanhempi.” -Pertti

Opettajat korostivat haastatteluissaan, että oppilaita kohtaan he pyrkivät viestimään varmuuden, luottamuksen ja rauhallisuuden tunteita, omasta olotilastaan riippumatta, jotta oppilaat kokisivat olonsa hyväksi ja turvalliseksi opettajan ympärillä. Ryhmän hallintaa pyrittiin myös ohjaamaan tunteen mukaan. Kun luokassa oli rauhallista, opettajan ote oli yleensä rennompi. Yhdessä haastatteluista kuitenkin luokkaryhmä oli niin suuri, että jokainen tunti oli aloitettava affektiivisen vahvalla, itsevarmalla tunteella, jotta oppilaat pysyvät hallinnassa. Yhdessä haastatteluista kävi ilmi, miten lopulta oppilaat hyvin ymmärsivät opettajan äänensäyvystä, miten tuli siinä tilanteessa käyttäytyä, ja jopa nimesivät tämän opettajan alter-egoksi.

”Haluan olla rauhallinen ja semmoista turvallista tilaa luova opettaja, mutta välillä se turvallisuus myös tarkoittaa sitä, että mä joudun olemaan aika napakka” - Birgitta

Opettajat pyrkivät myös rakentamaan oppituntinsa niin, että oppilaat voivat hyvillä mielin lähteä sieltä kotiin. Oppilaat tarvitsivat välillä tukea omien tunteidensa käsittelyssä, ja osa opettajista kokikin tärkeänä tukea oppilaita vaikeiden tunteiden kanssa. Tähän liittyi usein myös oppilaiden nuori ikä ja vaihtelevat tunnetaidot.

”Ja sitten just sitä niinku, että jos jollain oppilaalla on joku vahva tunne, niin auttaa sitä purkaa sitä keskustelemalla.” -Pertti

Tunnetaidot olivat tärkeitä myös yksilötasolla oppilaiden kanssa, sillä kahdessa haastatteluista opettajat kertoivat, ettei oppilaiden pitäisi saada tietää heidän käytöksensä perusteella, pitääkö opettaja heistä vai ei. Näin pyrittiin vähintäänkin näennäiseen tasa-arvoon oppilaiden välillä. Yhdessä haastattelussa korostettiin omien tunteiden tunnistamisen olevan tärkeää myös tasapuolisen arvioinnin suorittamiseksi, näin välttämällä oppilaan aliarvioimista tai suosimista.

”Jos en pysty positiivisesti niin hyvin neutraalisti, että ei saa välittyä sille oppilaalle sellainen tunnetila mikä mulla saattaa olla häntä kohtaan.” -Birgitta

Haastatteluissa kävi ilmi, että jokainen opettaja miettii ja säätelee omaa tunneilmaisuaan erityisesti oppitunneilla koulupäivien aikana. Selkeänä huomiona tuloksissa näkyi, että erityisesti negatiivisten tunteiden kohdalla koettiin tunteiden säätely ja ilmaisun rajoittaminen tarpeelliseksi. Jokainen opettaja koki, ettei omia negatiivisia tunteita tulisi tuoda ilmi oppilaille, ainakaan tarpeettomasti. Tämä erityisesti silloin, jos oppilaat eivät olleet itse tuottaneet opettajan negatiivisia tunteita. Osassa haastatteluista kuitenkin ilmaistiin tämän lisäksi, että opettajan omasta negatiivisesta tunteesta voi kertoa oppilaille, mutta sen ilmaisun tulee silti olla hyvin hillitty. Yhdessä haastatteluista Voimakkaimpien tunteiden purkamiseen koettiin parhaaksi tavaksi käsitellä ne oppituntien ulkopuolella kollegoiden kanssa keskustelemalla.

”Nekin voi olla hyviä jossain määrin, että pystyy sanottamaan oppilaille, että hei että tämä tuntuu minusta nyt pahalta, jos vaikka joku oppilas puhuu päälle, niin sitten nekin hoksaa, että nyt hän pahoitti open mielen. Ja sitä kautta voi sitä oppia ja huomata, että aikuisilla on ihan samalla lailla tunteita, kun lapsillakin” -Susanna

Jokaisessa haastattelussa koettiin tärkeänä myös opettajan taito tunnistaa omia tunteitaan. Tunteiden tunnistamisen lisäksi osassa haastatteluista pohdittiin myös tunteiden lähteen tunnistamisen tärkeyttä. Omien tunteiden tunnistaminen yhdistettiin niiden yhä parempaan säätelyyn, sekä kykyyn erottaa omat tunteet ja oppilaiden tunteet. Näin pyrittiin myös välttämään oppilaiden tunnetilaan meneminen silloin, kun se ei ole hyödyllistä. Yhdessä haastattelussa ilmeni opettajan taito myös ennakoida oppitunnilla mahdollisesti ilmeneviä negatiivisia tunteita. Tällä tavoin valmistautumalla negatiivisia tunteita ei koettu tunnin aikana yhtä voimakkaina.

”Välillä pitääkin miettiä, että hetkinen että ei mene samaan tunteeseen muiden kanssa.” -Sanni

”Se on myös aika semmoinen apinalauma, että sitten tota, vaatii taas muutakin semmoista, että (sisäänhengitys ja ulosphallus) okei nyt mennä.” -Birgitta

Omien tunteiden tarkastelulla ja kollegan kanssa reflektoinnilla pyrittiin myös muokkaamaan ja kehittämään tulevaisuudessa. Haastatteluissa ilmeni, että opettajat eivät aina olleet itse tietoisia viestimästään tunteesta, tai olleet varmoja, kuinka vahvoina he viestivät oppilaille omia tunteitaan. Tunneviestinnän ja tunteiden ilmaisun ollessa liian vahvaa, opettajat pyrkivät sanoittamaan mahdollisimman hyvin tunteitaan, jotta oppilaat ymmärtäisivät tunteiden syyn. Näin pyrittiin vähentämään oppilaiden mahdollista pelkoreaktiota opettajaa kohtaan. Näissä tilanteissa myös yhteisopettajuuskollegoista oli tunteiden säätelijöinä apua.

”Että jos huomaa että nyt itsestään näkyy joku tosi voimakas tunne oppilaille päin, niin sitten aina pyrkii sen sanoittamaan silleen, että no niin nyten huomasitte varmaan, että näin ja näin ja näin ja se johtui nyt tästä ja tästä ja tästä.” -Sanni

Positiivisia tunteita pyrittiin myös tuomaan esille oppilaille mahdollisimman paljon oppimismotivaation edistämiseksi. Tämä oli nähtävissä panostuksena erityisesti opettajien lempioppiaineiden kohdalla, mutta myös haastavampien oppiaineiden kohdalla pyrittiin vähintään neutraaliin asenteeseen oppisisältöä kohtaan. Yhdessä haastatteluista korostettiin oppilaiden olevan herkkiä aistimaan opettajan tunnetta, joten tunnejohtaminen tällä tavalla oppimismyönteisesti koettiin tärkeäksi.

”Että ehkä mitä paremmin itse osaat hallita ne omat tunteet ja sitten myös innostua ja olla hyvällä fiiliksellä ja näin, niin sitten myös ne oppilaat innostuu siitä paremmin.” -Susanna

Tunteita pyrittiin myös käyttämään opetuksessa hyödyksi. Nämä saattoivat kummuta jostain tilanteesta oppituntien ulkopuolelta, jolloin koko luokka mietti yhdessä sen tuottamaa tunnetta ja ratkaisua. Toisaalta opettajat saattoivat myös hyödyntää omia tunnekokemuksiaan tuntien aikana sanoittamalla niitä ja jopa keskustelemalla niistä enemmän oppilaiden kanssa.

”Ehkä sellainen tilannetajallinen tai semmoinen että pelisilmää käyttävä, että jos oikeasti joku tunne tai tilanne useammalla oppilaalla, niin sitten uskallan käyttää myös aikaa siihen.” -Pertti

Myös oppilaiden pitkin oppituntia kokemia tunteita pyrittiin sanoittamaan heille niiden ilmetessä. Näin pyrittiin lisäämään oppilaiden ymmärrystä siitä, miten erilaiset tunteet ilmenevät, sekä muistuttamaan oppilaita siitä, että myös opettajalla on tunteet. Yhden haastattelun kohdalla tuli myös ilmi kaupungin velvoitteesta opettaa oppilaille tunnetaitoja yhden oppitunnin verran viikossa.

”Sanon suoraan, että millaisia tunteita mä tunnen, että hei että mä oon nyt tosi ylpeä teistä, tai sitten mä sanon suoraan, että hei mua ärsyttää nyt tosi paljon koska te ette kuuntele ja sä et ole tehnyt tätä mitä sun pitää nyt tehdä.” -Birgitta

Tunteita käytettiin myös oppilaiden innostamiseen opetuksessa. erityisesti opettajien lempiai-
neiden kohdalla innostuneisuuden tunteella pyrittiin tempaamaan oppilaat mukaan. Myös toi-
minnan muuttamisella opetettavan aineen kohdalla normaalista poikkeavaksi, pyrittiin vaikut-
tamaan oppilaan tunteeseen oppia uutta asiaa positiivisesti. Tämä lisäsi myös opettajien omaa
intoa.

*”Hyvä fiilis, että hei jes mä oon onnistunut tekemään ihan kiva oppitunnin. Vaikka
se olisi, se tylsä matikan tunti.” -Pertti*

7. Johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää millaisia tunteita opettajat tuntevat koulupäivän aikana ja mitkä tekijät näitä tunteita tuottivat. Näitä tekijöitä selittämään haluttiin myös selvittää miten haastateltavat opettajat käsittävät tunteen käsitteen, jotta voimme ymmärtää tutkimuksen tuloksia paremmin. Laajemmin tavoitteena on ollut ymmärtää vastavalmistuneiden opettajien tunteita opettajan työssä. Tutkimuksen tulokset ja seuraavat johtopäätökset perustuvat tutkimusta varten toteutettuihin neljään haastatteluun, sekä heidän kokemuksiinsa omista tunteistaan koulupäivän ajalta. Vaikka tutkimusta ei sen laadullisen tapausluonteen vuoksi voikaan yleistää, tutkimuksen tulosten tueksi tulee niitä verrata jo olemassa olevaan tutkimukseen aiheesta.

Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä tietoa vastavalmistuneiden opettajien tunteista työpäivien ajalta ja näin tarjota vertaistukea muille samassa tilanteessa oleville opettajille, näin pyrkien laajentamaan jo olemassa olevaa tietoa opettajien tunteista koulupäivien ajalta. Näin voimme lisätä ymmärrystä tutkittavasta aiheesta, joka on yksi laadullisen tutkimuksen tehtävistä (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti tutkimustulokset ja käsitteet, joita tässä opinnäytetyössä kuvattiin, ovat täysin tämän tutkimuksen aineistoista nousseita (Tuomi & Sarajärvi, 2009).

Haastatellut opettajat kuvailivat hyvin tunteita suoraan haastattelussa kysyttäessä tunteen luonnehdinnasta käsitteenä. Lisäksi opettajat kuvasivat käsitystään tunteista erilaisten työpäivän esimerkkien kautta muiden kysymysten yhteydessä. Näiden haastatteluiden perusteella, sekä peilaten myös aiemmin tutkimukseen kirjatun kirjallisuuden teoriapohjaan nojaten tämän tutkimuksen käsitys tunteista on hyvin monipuolinen, mutta myös hyvin linjassa olemassa olevan tutkimuksen ja tunneteorioiden kanssa. Ainoa poikkeus oli tunteen kestossa, jonka joissain haastatteluiden vastauksissa voitiin tulkita myös tunteen sijasta koettuina mielialoina.

Tässä tutkimuksessa tunne käsitettiin tilaksi mielen ja kehon yhteisvaikutuksessa, jonka tiedostamme itse, ja joka on ajatuksen tasolla, tuntuen myös eri puolilla kehoa. Kehollisen tuntemuksen lisäksi ilmaisemme tunteita myös ympäristölle, mutta voimme myös jättää osan tunteista ilmaisematta muille, pitäen ne vain omassa mielessämme. Tunteet tässä tutkimuksessa kestivät hetken, mutta saattoivat kestää myös pidemmän aikaa. Tunteet olivat myös voimakkuudeltaan erilaisia ja erityisesti voimakkaat tunteet saattoivat olla nopeampia, kuin tunteet, jotka eivät aiheuttaneet suurta reaktiota. Tunteiden syntyyn, voimakkuuteen ja kestoon vaikuttivat usein

odotukset opetettavaa oppituntia tai ryhmää kohtaan, sekä se, kuinka hyvin omasta hyvinvoinnista on pidetty huolta.

Tutkimuksessa todettiin opettajien kokevan sekä positiivisia että negatiivisia tunteita. Aineistosta oli myös mahdollista tulkita tunteiden pituuden ja voimakkuuden vaihtelevan ympäristön ja siinä olevan roolin mukaan. Tutkimuksessa huomattiin myös samojen tekijöiden tuottavan erilaisia tunteita sen hetkisen mielialan tai yleisen tilanteen, kuten suunnitelmien toteutumisen näkökulmasta. Mielialaan vaikuttikin päivän aikana tulleet haasteet, ja onnistumiset, kuitenkin negatiivisten vaikutusten alkaessa kertautumaan pelon ja pettymyksen, sekä väsymyksen että kyllästyneisyyden tunteen purkautuvan vihana. Negatiivisten tunteiden purkaminen kollegoiden kanssa tai mahdollisuus rauhoittua kuitenkin saattoivat katkaista tämän kierteen. Näin negatiiviseen mielialaan päättyvät työpäivät päättyivät edellä mainittuihin tunteisiin ja positiiviseen mielialaan päättyivät mielihyvän tunteeseen, tätä edeltäessä usein huolettomuuden ja ylpeyden tunteet onnistuneesta koulupäivästä sen ajalta. Todellisuus löytyi myös näiden vaihtoehtojen väliltä tunteiden ja jopa mielialojen vaihdellessa päivän aikana ja erityisesti viimeisen tunnin jättävän viimeisen maun työpäivästä. Siksi koulupäivä pyrittiin päättämään positiiviseen tunteeseen.

Koulupäivän aikana koetut tunteet kyettiin osaltaan myös tiivistämään edelleen universaalisti tunnistettuihin perustunteisiin (yllätys, mielihyvä, pelko, inho, suru ja viha), sekä muihin merkittäviin tunteisiin, joiden ilmaisu ei on sosiaalisten sääntöjen ja kulttuurin muokkaamia (ylpeys, kiintymys, väsymys, kunnioitus, huolettomuus ja pyrkimys). Tunteet jakautuivat tekijöidensä kesken seuraavanlaisesti. Ulkopuolisilla tekijöillä viitataan koulun olosuhteisiin, resursseihin, sekä oppilaiden vanhempiin, jotka kaikki välillisesti vaikuttivat opettajan työhön, ja oppilaisiin.

Taulukko 16. Tunteiden jakautuminen tekijöihin

Oma toiminta	Oppilaat	Kollegat	Ulkopuoliset tekijät
Yllätys/hämmästys	Yllätys/hämmästys	Mielihyvä/ilo	Mielihyvä/ilo
Mielihyvä/ilo	Mielihyvä/ilo	Inho	Viha
Pelko/pettymys	Pelko/pettymys	Kiintymys	
Inho	Suru	Kunnioitus	
Suru	Viha		
Ylpeys	Ylpeys		
Väsymys/kyllästyneisyys	Kiintymys		
Huolettomuus	Huolettomuus		
Pyrkimys			

Koulupäivän aikana olleita negatiivisia tunteita ei kuitenkaan haluttu näyttää oppilaille, erityisesti jos oppilaat siinä tilanteessa eivät olleet tunteen aiheuttajia. Ennen voimakkaita tunteenpurkauksia pyrittiin kuitenkin sanoittamaan jo tunnin alussa opettajan mielialaa. Toisaalta tunteen purkautuessa selitettiin sen jälkeen, miltä opettajasta tuntui ja miksi. Oppilaiden kamppaillessa haastavien tunteidensa kanssa, myös heitä pyrittiin tukemaan ja sanoittamaan heidän tunteitaan. Tunteita hyödyntämällä pyrittiin myös opettamaan tunnetaitoja sekä ymmärrystä tunteiden kokemisesta ja ilmenemisestä omassa ja muiden tunteiden ilmaisussa. Lisäksi mielihyvän ja innostuksen tunteilla tähdättiin oppilaiden oppimismotivaation kasvattamiseen. Haastattelujen perusteella opettajan oli näin tärkeää tunnistaa omat ja oppilaiden tunteet, säädellä niiden ilmaisua opettajan rooliin sopivaksi ja kyetä erottamaan omat ja oppilaiden tunteet toisistaan.

7.1 Ympäristö ja opettajan tunteet ovat vuorovaikutuksessa

Tutkimuksen aineistosta, sekä tutkimustuloksista oli huomattavissa, miten tunteisiin vaikuttaa niiden esiintymisympäristö ja oma rooli ympäristössä. Oppitunneilla tunteiden koettiin menevän nopeammin ohi nopeasti tilanteiden vaihtuessa. Toisaalta oppitunnilla tapahtuivat myös affektiivisimmat tunnekokemukset, jolloin tunne saattoi purkautua ulos voimakkaana ilmaisuina. Voimakkaiden tunteiden koettiin myös laantuvan nopeasti, sekä niiden ilmaisun jälkeen ne saatettiin piilottaa, vaikka emootio olisi päällä edelleen. Oppituntien ulkopuolella koettiin tunteiden jäävän pidemmäksi ajaksi mieleen, negatiivisten jäädessä enemmän mielen päälle. Aineistosta oli tulkittavissa, että positiiviset tunteet koulupäivän jälkeen laantuivat ja unohtuivat negatiivisia nopeammin.

Tunteiden synnystä Nummenmaa (2019) kertoi tekstissään, ettei tunteet ole absoluuttisia, vaan niiden syntyyn ja muotoutumiseen liittyvät pohjalla oleva mielentila, tapahtumaympäristö, sekä koettu kehon tila. Paasonen (2017) myös kuvasi erityisen vahvojen tunteiden, eli affektien olevan kehon välitön reaktio voimakkaaseen emootioon, vahvistaen näin edelleen kehon tunnereaktiota. Affektin ilmetessä purkausmaisena ilmiönä kehossa, se ei myös kestä kovin kauaa (Terveystalo, n.d.). Viimeistään tunteenpurkauksen jälkeen voimme kognitiivisen arviointiteorian avulla arvioida uudelleen tunneilmaisun tarpeellisuuden tilanteessa. Näin sopeudumme takaisin tilanteeseen sen vaatimalla tavalla (Howe, 2008). Tämä tapahtuu primäärin tunnearvion jälkeisellä sekundaarisella tunnearviolla (Lazarus, 1991). Käytännössä tämän tutkimuksen kohdalla

opettajan affektiivinen vihanpurkaus toimii primääriarviona tunteeseen, sekundääriarvion lopettaessa ja piilottaen tai vaihtoehtoista sanoittaen tunteenpurkauksen syyn.

Tässä tutkimuksessa selvisi myös, miten oppitunnille mennessä vallalla ollut tunne saattoi osassa tapauksista myös vaikuttaa oppitunnin tunteisiin. Näin esimerkiksi innostunut opettaja pyrki ja joidenkin haastattelujen mukaan myös onnistui luomaan toivotunlaisen innostuneen oppimisilmapiirin luokkaan ja näin ohjata ympäristönsä tunteita. Tätä ei kuitenkaan tapahtunut oppituntien ulkopuolella. Oppitunnin tunneilmapiiriin pyrittiin myös vaikuttamaan kertomalla omasta huonosta tunteesta etukäteen, pyrkien näin vaikuttamaan oppilaiden käytökseen ennakkoivasti. Howe (2008) kertoi kirjassaan positiivisten tunteiden auttavan sitoutumaan ja uppoutumaan mieltä kiinnostaviin asioihin. Izard (2009) myös kertoi artikkelissaan positiivisten tunteiden turvaavan kehitystä. Näin ollen oppilaiden innostamisella oppimiseen positiivisen tunneviestinnän avulla voidaan turvata oppilaiden kehitystä. Tunneviestintää teemme mallintamalla viestityn tunteen tunnettuja eleitä ja ilmeitä (Goleman, 1997). Näin voimme innostaa oppilaita viestimällä positiivista pyrkimyksen tunnetta äänellämme ja eleillämme.

Tutkimuksen tuloksista oli hyvin havaittavissa, miten koulupäivän erilaiset muuttujat, kuten oppilaat, kollegat, oma käytös ja olosuhteet tuottivat erilaisia tunteita erilaisissa tilanteissa ja eri ajankohtina. Kuten aiemmin taulukosta 16 oli havaittavissa, sekä opettajan oma toiminta, että oppilaat olivat tekijöinä suurimpaan osaan tunteista koulupäivän aikana, molempien tekijöiden yksin kattaessa 2/3 tutkimuksessa löydetystä tunteista. Myös tämä osoitti sen, kuinka ympäristö vaikuttaa yhdessä muiden tekijöiden kanssa tunteisiin.

Opettajat kokivat itseään kohtaan positiivisia sekä negatiivisia tunteita. Niin itse opetus, kuin sen suunnittelu ja toteutus, sekä myös oma tunteiden hallinta oppituntien aikana. Toisena tekijänä oppilaat tuottivat paljon tunteita. Oppilaita kohtaan tunnetut tunteet ilmaistiin myös hyvin vahvana, opettajien iloitessa ja riemuitessa oppilaiden onnistumisista, toisaalta turhautuessa, ärsyyntyessä ja pettyessä oppilaiden huonoon käytökseen. Huono käytös olikin oppilaita kohtaan koettujen negatiivisten tunteiden suurin tekijä. Negatiiviset tunteet oppilaita kohtaan, kuin myös omaa toimintaa kohtaan, sisälsivät kaikki varmoiksi negatiivisiksi perustunteiksi tunnetut tunteet. Positiivisia perustunteita olivat mielihyvä ja ilo, sekä yllätys ja hämmästyminen (Perttula, 2008). Näillä kuvattiin sekä omaa että oppilaiden toimintaa kohtaan tunnettuja positiivisia tunteita. Negatiivisia perustunteita ovat Perttulan (2008) mukaan inho, suru, pelko ja viha. Näistä inhoa ja surua, sekä pelkoa koettiin omaa toimintaa kohtaan, sekä surua, pelkoa ja vihaa

oppilaiden negatiivisia tunteita tuottavaa käyttäytymistä kohtaan. Perustunteiden ollessa universaaleja, niiden biologisen perustan vuoksi (Howe, 2008), olisivat ne myös tunnistettavissa muualla maailmassa tehtävissä tutkimuksissa.

Tunteiden kääntymiseen voi vaikuttaa pohjalla ollut pidempiaikainen tunne, eli mieliala. Oppitunnille tullessa saattoi levottomana päivänä olla väsymyksen tai pettymyksen tunteita, Hyvänä päivänä mielialaan vaikutti mielihyvän ja huolettomuuden tunteet. Toisena tunteisiin ennakkoon vaikuttavana tekijänä oli odotukset tulevaa kohtaan, joka kuvasi muun muassa tutkimuksen potentiaalisia tunteita. Nummenmaa (2010) kertookin mielialan olevan pidempiaikainen tunne, joka on normaalia tunnekokemusta hieman vaimeampi, ikään kuin taustalla oleva tunne. Tutkimuksessa myös yksi opettajista kertoi aina menevänsä hyvällä mielialalla töihin. Håkansson kollegoineen (2008) nosti positiivisen mielialan tutkimuksessaan tekevän meistä itseohjautuvampia ja joustavampia, sekä luottavaisempia omaan osaamiseemme. Tähän nojaten voisi päätellä tämän ja aiemman tutkimuksen pohjalta positiivisen mielialan vaikuttavan levottomien työpäivien valmiuteen reagoida helpommin päivän odottamattomiin muutoksiin. Tutkimuksen tuloksissa tällaista yhteyttä ei kuitenkaan haastattelujen pohjalta voitu vahvistaa.

7.2 Erityisesti negatiiviset tunteet kertautuvat

Koulupäivien ajalta negatiiviset tunteet saattavat jatkua pitkäänkin, jos ne liittyivät pyrkimykseen, pettymykseen tai väsymykseen. Tämä tunteet kuvasivat haastattelussa opettajan kiirettä, oppituntien epäjärjestystä ja häiriökäyttäytymistä ja oman jaksamisen ehtymistä jatkuvan rasituksen alla. Erityisesti kahdessa haastattelussa kuvattiin päiviä, jolloin tuli paljon muuttujia, vaatien näin uudelleensuunnittelua. Pahimmassa tapauksessa myöskään oppitunnit eivät tällöin menneet suunnitelmien mukaan ja oppilaiden käytös sekä motivaatio opiskeluun oli huonoa. Tällöin edellä mainitut tunteet saattoivat purkautua vihan tunteina. Tällaisten vaikeiden päivien kuvausten voi yhdistää myös tunneälyn taitoihin. Goleman (1997) muistuttaa tunneälyn auttavan meitä motivoimaan itseämme myös vaikeissa tilanteissa. Kun haastatteluissa nousi esille myös negatiivisten tunteiden joko sanoittaminen tai niiden näyttämättä jättäminen, olemassa olevan tutkimuksen mukaan, näiden strategioiden välillä on olemassa eroja opettajan jaksamisen suhteen. Doyle kollegoineen (2024) sai selville tutkimuksessaan, miten opettajat, jotka käyttivät uudelleenarviointia, eli sekundääriarviota voivat ja jaksoivat työelämässä paremmin, kuin opettajat, jotka tukahduttivat tunteensa oppilaiden edessä. Tunteiden tukahduttaminen oli

keinona erityisesti vastavalmistuneiden opettajien kohdalla (Doyle, ym., 2024). Tähän tutkimustulokseen peilaten tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat saattoivat kuormittavien työpäiviensä aikana käyttämästään tunnesäätelyn työkalusta riippuen.

Rankkojen päivien koettiin näkyvän myös opettajan hyvinvoinnissa ja kahdessa haastattelussa nostettiin taukojen vähyys ja muiden perustarpeiden hoitamisen ehtimättömyyden kumuloivan negatiivisten tunteiden vaikutusta, näin tehden niiden kääntämisen positiivisempaan mielialaan haastavammaksi. Haastatteluista korostui myös ero negatiivisten ja positiivisten tunteiden taantumista ja merkityksistä kerrottaessa, opettajien kertoessa pidemmin ja yksityiskohtaisemmin negatiivisista tunnekokemuksistaan verrattuna positiivisia tunteita tuottaneisiin tilanteisiin. Oppituntien ja koulupäivän kulkiessa omalla painollaan suunnitelmien mukaan, tunsivat opettajat huolettomuuden, sekä mielihyvän tunteita.

Negatiiviset tunteiden ohjattavalla tavalla tai toisella selviytymään tilanteesta mahdollisimman nopeasti, tuntuvat ne myös hyvin epämukaville (Howe, 2008). Solomon ja Stone (2002) toisaalta pohtivat positiivisten ja negatiivisten tunteiden määritelmää, näkökulman muokatessa tunteesta jommankumman. Tähän pohjaten onkin ristiriitaista sanoa opettajien levottomien ja hektisten työpäivien olevan täysin negatiivista tunnetta tuottavia, niiden kuitenkin pyrkiessä selviämään ja selvittämään päivän haasteet, joka on puolestaan positiivinen näkökulma asiaan.

7.3 Tunteiden sekä kokemuksen välinen yhteys

Opettajia koulupäivinä kuormittaneiden tunnekokemusten pohjalta oli kolmen haastattelun pohjalta löydettävissä yhteinen tekijä. Haastatteluista oli luettavissa opettajien toimiminen näissä tilanteissa oman osaamisen tai vastaavasti päivän voimavarojen ylärajoilla. Nämä kaikki opettajat suosivat myös tunnetyötä toteuttaessa tunteiden piilottamista tunnesäätelyn työkaluna. Tunteiden piilottaminen johtui opettajien kohdalla omaksutusta opettajan tunnesäännöstä, johon kuuluu vahva oletus siitä, miten opettajan kuuluu käyttäytyä oppitunnilla ja miten tai millaisia tunteita opettajan on soveliaista viestiä. Tämä oli tulkittavissa ilmaisuista, jotka kertoivat kahdessa haastatteluista hyvin jyrkkään ja kieltävään sävyyn, missä tilanteissa negatiivisia tunteitaan ei voinut tuoda ilmi. Myös potentiaaliset tunteet toivat tutkimuksen aikana esille opettajan odotuksia oppitunneista, kun oli tiedossa opetusta, jossa opettaja liikkui oman osaamisensa ylärajoilla, tai kokeili jotain uutta opetuksessaan.

Osaamisen aukot ja uudet haastavat tilanteet saivat ainakin kaksi haastatelluista opettajista tuntemaan epävarmuuden tai pelon tunnetta. Samansuuntaisia tuloksia sai myös Nichols kollegoineen (2017) tutkiessaan tunteiden vaikutusta opettajaidentiteettiin. Tutkimuksen yhtenä tuloksena oli opettajien oman osaamisensa ja pyrkimystensä kyseenalaistamisen tuottaen heille negatiivisia tunteita oppitunneilla. Samassa tutkimuksessa löytyi myös tulos negatiivisten tunteenpurkausten vaikutuksesta ryhmänhallintaan, vaikeuttaen sitä (Nichols, ym., 2017). Tunnesäännöt vaikuttivat myös tunteiden ilmaisuun opettajien kohdalla. Tunnesäännön tarkoittaessa ympäristön hyväksymää tapaa tuntemisessa, käytöksessä ja tunteen ilmaisussa (Hochschild, 1979), ja opettajien hyödyntäessä erilaisia tunneilmaisun säätelyn keinoja, voimme päätellä myös opettajien kokevan opettajan roolin tunnesäännön erilaisina. Tunnesäännön vaatiessa vain ympäristön hyväksynnän, voi se tässä kohtaa tarkoittaa vain luokkahuonetta, ja näin oppilaiden määrittävän opettajan rooliinsa sopivaa hyväksyttävää tunteiden ilmaisua.

Tunteiden ilmaisua sanoittamalla pyrittiin opettamaan oppilaita ymmärtämään erilaisia ilmeitä ja eleitä, joita keho viestittää toisille. Osaltaan haastatteluissa kuvattiin, kuinka opettajat halusivat korostaa oppilaiden onnistumisia, ylpeyttä ja muita positiivisia tunteita, haastattelunsa mukaan yhden opettajan korostaessa niitä erityisesti vaikeana päivänä. Lisäksi toinen opettaja kertoi haastattelussaan tunteiden sanoittamisen myös helpottavan omaa oloaan koulupäivien aikana. Näin myös positiivisia tunteita sanoitettiin oppilaille negatiivisten tunteiden kokemusten lisäksi. Erään tutkimuksen mukaan myös tunneilmaisujen aitouden kokemuksella oli merkitystä oppilaiden ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa. Keller ja Becker (2021) löysivät yhteyden, jonka mukaan oppilaan omakohtainen kokemus opettajan tunteiden ilmaisun aitoudesta, tämän ollessa tärkeää oppilaille. Tämä tutkimustulos puolestaan tukee tämän tutkimuksen tulosta tunnetaitojen ja tunteiden sanoittamisen hyödyllisyydestä.

7.4 Yhteisopettajuus positiivisena voimavarana

Tutkimuksessa nousi esille myös kollegoiden tuottamat tunteet ja näissä erityisesti yhteisopettajuus ja kollegat, joiden kanssa tätä toteutettiin. Haastatteluissa muista kollegoista saattoi nousta negatiivisia tunteita, kuten inhoa esille, mutta yhteisopettajuuskollegoista puhuttaessa haastatteluissa nousi esille negatiivinen tunne vain kahdesti, puhuttaessa yhteisestä kasvatustilanteesta tai didaktisista ratkaisuista yhteissuunnittelussa. Muuten yhteisopettajuudessa kollegoihin liitettiin vain positiivisia tunteita ja yhdessä haastatteluista omat yhteisopetuksen kollegat koettiin tukena ja voimavarana. Aiemmassa tutkimuksessa yhteisopettajuudesta korostetaankin

hyvän yhteisopettajuryhmän nostavan toistensa työhyvinvointia (Kokko, ym., 2020). Tätä tuki kollegoiden yhteensopivuus keskenään (Sirkko, ym., 2020). Tämä oli opettajien yhteisopettajuudesta hyötymisen kannalta tärkeää, henkilökemioiden yhteensopimattomuuden kuormittaessa arkea (Fluijt, ym., 2016). Hyvä yhteishenki auttaa OPS:n tavoitteessa kannustaa opilaita luoden kehittävän ja turvallisen oppimisympäristön (Opetushallitus, 2014). Lisäksi positiivisen tunteiden viestiminen edesauttaa kehittymistä (Howe, 2008).

”Ehkä se on joku kiitollisuus, että sitten joku toinen ymmärtää.” -Sanni

Yhteisopettajuudessa henkisen tuen lisäksi etuna on myös mahdollisuus hyödyntää omia vahvuuksiaan oppiaineissa, näin täydentäen myös muiden yhteisopettajien osaamista omallaan ja toisin päin. Tämä vähensi myös työn kuormaa. Yhdessä haastatteluista tuotiin selvästi esille nautinto suunnitella omia lempiaineita ja toisaalta iloksi koettiin kollegoiden osaamisen hyödyntäminen heidän suunnittelemien oppituntien ja materiaalien muodossa. Välillä myös toisen yhteisopettajan vetämällä tunnilla ihailtiin toisen kykyä opettaa. Vahvuuksien hyödyntämisen lisäksi tämä nähtiin mahdollisuutena laajentaa omaa osaamistaan ja kehittyä opettajana, opettajien motivoitessa toinen toisiaan eteenpäin. Yhteisopettajuuden voitiin siis nähdä tässä tutkimuksessa eteenpäin ajavana voimana ja lisäresurssina, sekä henkisenä tukena. Sirkko kollegoineen (2020) näki tämän mahdollistavan paremman työhyvinvoinnin lisäksi myös paremmat resurssit vanhempien kanssa kommunikoimiseen.

Myös aiempi tutkimus tukee tämän tutkimuksen kokemuksia oman osaamisen kehittamisestä ja suunnittelutyön jakamisesta kollegoiden kesken. Suunnittelusta osittain negatiivisena saattoi olla eriävä näkemys tavassa opettaa, jolloin yhdessä haastattelussa hiljennyttiin tai ilmaistiin rauhallisesti oma suunnitelma tehdä asiaa hieman eri tavalla. Toisessa haastattelussa tilanne oli ratkaistu tarpeeksi väljällä tuntisuunnittelulla, jossa oli tilaa jokaisen opettajan omille opetuskäytännöille. Kokko kollegoineen (2020) totesikin tekstissään yhteisopettajuuden olevan mahdollisuus osaamisen ja työtaakan jakamiseen. He jatkoivat ideana olevan erityisesti kaikkien vahvuuksien hyödyntämisen, sekä yhteisen käsityksen yhteisestä päämäärästä. Tämän nähtiin nostavan opetuksen tasoa ja antavan kaikille opettajille mahdollisuuden kehittyä (Kokko, ym., 2020). Negatiivisessa kokemuksessa suunnittelusta tämän tutkimuksen yhteisopettajan yhteistyö näkyi nimenomaan suunnittelun yhteistyönä. Fluijt kollegoineen (2016) ei nähnyt estettä yhteisen päämäärän tuntemista tällöin keskeisenä tekijänä yhteisopettajuudessa. Tähän nojaten ja tämän tutkimuksen kokemuksiin verraten yhteinen linja ja päämäärä voisi kuitenkin helpottaa myös opetuksen yhteissuunnittelua.

8. Pohdinta

Tämän pro-gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää, miten opettajat käsittävät tunteet ja millaisia tunteita opettajat tuntevat koulupäivän aikana. Lisäksi aineistosta nousi esille opettajien tunnetaitojen osaamisen tärkeys. Tarkemmin kuvattuna halusin selvittää, missä määrin opettajat tuntevat positiivisia ja negatiivisia tunteita, sekä mihin nämä tunteet koulupäivien aikana liittyvät. Lisäksi halusin pelkistää tunteita mahdollisuuksien mukaan perustunteisiin ja muihin tutkimuksen kannalta opettajan työssä merkityksellisiin tunteisiin, jotta kuva opettajien päivien aikana kokemista tunteista selkiytyisi. Lisäksi perustunteiden kohdalta voisi teoreettisesti olla mahdollista arvioida opettajan tunteiden universaaliutta perustunteiden luonteen mukaisesti.

Tutkimuksen tuloksena huomattiin opettajien tuntevan laajasti sekä positiivisia, että negatiivisia tunteita ja eniten tunteita aiheuttaen opettajien oma toiminta sekä oppilaat niin oppitunneilla kuin sen ulkopuolellakin. Tuntien ulkopuolella myös kollegat ja oppituntien järjestelyyn, sekä oppilaiden asioiden järjestelyyn vaikuttavat tekijät tuottivat opettajille tunteita. Lisäksi tunnetaidot koettiin tärkeiksi. Vaikka niitä käytettiin haastatteluiden perusteella opettajien välillä erilaisilla tavoilla hyödyksi, kokivat kaikki tunteiden säätelyn ja sanoittamisen tärkeäksi välineeksi erityisesti opetuksessa ja oppilaiden kanssa kommunikoidessa, mutta myös koulutyön muissa sosiaalisissa suhteissa. Vaikka kyseessä tutkimus, jonka tulokset eivät ole yleistettävissä sen kertaluontoisen ja uniikin luonteen vuoksi, kertoi se jopa enemmän opettajien tunteista, niiden tuottajista ja tunnetaidoista, kuin osasin odottaa. Tämä herätti myös lisää kysymyksiä. Lisäksi tutkimuksen vertaaminen aikaisempaan tutkimukseen nostatti edelleen uusia kysymyksiä ja mielenkiinnon kohteita opettajien tunteista, joihin tämä tutkimus ei vastannut.

Laadulliselle tutkimukselle luonteenomaisesti, myös tämän tutkimuksen tutkimusongelma eli prosessin edetessä. Alun perin tarkoitus oli kartoittaa vain oppituntien aikaisia tunteita. Tähän tähdättiin myös haastatteluja tehdessä. Kuitenkin haastatteluista analysoidessa huomasin opettajien kuvailevan paljon myös oppituntien ulkopuolella tapahtuvia asioita, joten päätin laajentaa tutkimuksen käsittämään koko koulupäivää, joka määriteltiin aikana, jona opettaja tekee päivän aikana töitä. Laadulliseen tutkimukseen ei tunnetusti kuulu hypoteesia lopputuloksista (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Kuitenkin jo ennen tutkimuksen aloitusta oli odotuksia tutkimuksen mahdollisista tuloksista, mutta koen onnistuneeni välttämään oman kiinnostuksen mukaan tutkimuksen analyysin ja tuloksen ohjaamista tietynlaiseen suuntaan, vaan tulokset nousivat täysin aineiston perusteella. Omasta lähtökohdasta yllätti tunteet, joita koettiin yhteisopettajuudessa, sillä yhteisopettajuutta koskevissa maininnoissa oli vain yksi negatiivinen maininta, muiden

ollessa positiivisia. Pääsääntöisesti tutkimuksen tulokset olivat kuitenkin linjassa aiemman tutkimuksen kanssa ja näin ei tarjonnut odottamattomia tuloksia.

Tutkimusta tarkemmin tarkastellessa nousi tunteet esille erityisesti työn kuormittavissa hetkissä, haastateltavien kuvaillessa negatiivisia kokemuksia positiivisia yksityiskohtaisemmin. Kuitenkin jokainen haastateltava kuvasi työtään ja oppilasryhmiään positiivisten tunteiden kautta, sekä osassa haastatteluista ilmaistuun suoraan nautinto opettajan työtä kohtaan. Tämä jättää kuitenkin ilmaan kysymyksen näiden kuvausten ristiriidasta. Opettajan koulupäivä saattoi olla hyvin negatiivisten tunteiden sävyttämä, kuitenkin jokaisen opettajan kertoessa nauttivansa tai pitävänsä työstään. Näin emme voi olla varmoja olivatko opettajien mielipiteet työstään täysin totuudenmukaisia. Epävarmaksi jää, uskottelevatko opettajat itselleen nauttivansa työstään, vai esittävätkö he nauttivansa työstään ulkoisen paineen vuoksi.

Lisäksi mielenkiintoista olisi ollut nähdä, miten tutkimuksen tulokset olisivat muuttuneet tutkimuksen edustaessa useampaa sukupuolta kuin yhtä. Olisiko toisen sukupuolen tapa vastata kysymyksiin eronnut nyt saaduista kuvauksista merkittävästi, tai olisiko se ollut rikkaampaa tai suppeampaa eri tekijöiden tuottamien tunteiden kohdalla. Näin tutkimusta voisikin jatkaa muiden sukupuolten tunnekokemusten kuvausten vertaamisella tämän tutkimuksen tunteiden tekijöihin ja ilmauksiin.

Tällä tutkimuksella haluttiin myös lisätä tietoutta tutkittavasta aiheesta opiskelijoiden keskuudessa tuoden sekä mahdollisesti uutta tietoa, että myös vertaistukea muille opettajaksi opeiskeleville tai juuri valmistuneille ja työelämään siirtyville opettajille. Samalla voi kokea tutkimuksen myös kartoittavan yliopistojen ja opettajankoulutuksen tarpeita tunne- ja tunnetaitokasvatuksen mahdollisia muutostarpeita koulutusohjelmissa. Tutkimus myös osoitti tunnetaitojen tärkeyttä ja erityisesti mielenkiinnon ohjautuessa negatiivisiin tunteisiin. Tutkimusta voisikin jatkaa edelleen opettajien arvioinnilla oppituntien negatiivisiin tapahtumiin, ja miten he oisivat voineet kääntää omasta näkökannastaan näitä tunnekokemuksia positiivisiksi. Tämä havainto nojaa Nicholsin ja kollegoiden (2017) aiempaan tutkimukseen negatiivisten tunteiden viestinnän vaikutuksista opetuksen onnistumiseen, sekä tämän tutkimuksen havaintoihin opettajien kuormittumisesta negatiivisia tunteita peitettäessä oppilailta.

Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia uudelleen muutamien vuosien päästä samojen opettajien tunneälyä ja tunnesäätelyä ja nähdä, kehittyvätkö ne samansuuntaisesti, kuin tämän tutkimuksen teoriataustassa aiemmin viitattiin. Samalla voitaisiin tutkia tunnesäätelyn strategioita ja

mahdollisesti kehittää opettajankoulutukseen sisältöjä, joilla opettajat voisivat oppia mahdollisimman vähän kuormittavia tunnestrategioita opettajan arjen tueksi ja näin keventämään jo valmiiksi raskaita ensimmäisiä työvuosia.

Tutkijan henkilökohtaisena tavoitteena ja motivaattorina tämän tutkimuksen tekemiseen olivat tunteet ja tunnetaidot. Tutkimusta aloittaessa käsitykseni tunnetaidoista oli opintojen pohjalta jonkinlainen, mutta tunteista lähes olematon. Tutkimuksen teko näin kasvatti ymmärrystä ja osaamistani tunteista, niiden rakentumisesta ja tunnetaidoista. Uskon tämän auttavan myös tulevaisuuden työelämässä yli ammattirajojen. Tutkimusta tehdessä halusin myös toimia mahdollisimman järjestelmällisesti ja perusteellisesti, luodakseni mahdollisimman laadukkaan opinäytetyön. Aiheen kiinnostaessa tutkimuksen kirjoittaminen olikin mieluisaa, ainoan haasteen tullessa aiheen rajauksessa, tutkimuksen edetessä ymmärryksen ja tietotaidon lisääntyessä aiheesta myös yli tämän tutkimuksen rajojen.

8.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa kriittisessä roolissa on sen eettisyys ja luotettavuus. Laadullisen tutkimuksen kentän ollessa hyvin laaja, myös eri oppaat käsittelevät laadullisen tutkimuksen luotettavuutta eri painotuksin (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Luotettavuuden päämittareina pidetään tutkimuksen noudattamaa totuutta ja objektiivista näkökulmaa. Lisäksi eettisyyden ja luotettavuuden kulmakivinä pidetään tutkimuksen validiteettia, sekä tutkimuksen toistettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Tämän tutkimuksen ollessa kertaluontoinen tapaustutkimus, tutkimuksen toistettavuus saman lopputuloksen saamiseksi ei kokonaisuutena prosessina ole mahdollista, haastatteluiden kertaluontoisuuden vuoksi.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 138–139) kuitenkin nostavat luotettavuuden mittaamisen kriteereiksi uskottavuuden, vastaavuuden, siirrettävyyden, luotettavuuden, tutkimustilanteen arvioinnin, varmuuden, riippuvuuden, vakiintuneisuuden, vahvistettavuuden ja vahvistuvuuden. Näistä uskottavuutta mitataan riittävällä kuvauksella tutkitusta aiheesta ja käsitteistä, sekä aineistosta. Vastaavuutta haastattelijoiden ja tutkijan löytöjen vastaavuudesta. Siirrettävyyttä tulosten siirtämisellä vastaavaan kontekstiin onnistuneesti ja luotettavuutta ulkopuolisen henkilön tutkimusprosessin tarkastelulla. Huomioon tulee ottaa myös tutkimustilanteen erilaiset muuttujat ja riippuvuustekijät tutkimustilanteen arviointia ja varmuutta huomioidessa. Riippuvuutta taas mitataan HTK:n kaltaisiin tutkimusperusteisiin peilaten. Lopuksi vakiintuneisuutta, vahvistettavuutta ja vahvistuvuutta ulkopuolisen henkilön kyvyllä löytää samat tulokset, vahvistaa samat

metodit ja nähdä tulosten tulkintojen tukevan toisiaan (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Nämä kaikki luotettavuuden tekijät tulee näin huomioida koko tutkimusprojektin ajan.

Suomessa tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä valvoo TENK ja tutkimus on toteutettu huomioiden heidän laatimansa hyvä tieteellisen käytön (HTK) ohjeistus. TENK:n (2023) mukaan tutkimuksen tulee olla luotettava, rehellinen, arvostava ja kantaa vastuunsa. Työ tulee dokumentoida avoimesti ja ottaa huomioon jo olemassa oleva tutkimus (TENK, 2023). Tämä pyrittiin ottamaan huomioon pohjustamalla tutkimus mahdollisimman kattavalla teoriapohjalla tutkimuksen tueksi. Lisäksi jokainen tutkimuksen vaihe pyrittiin avaamaan tutkimuksessa ja toimimaan systemaattisesti tutkimuksen periaatteiden mukaisesti.

HTK:n mukaan tutkimuksen eettisyydellä ja ennakoinnilla tarkoitetaan suostumuksesta huolehtimista ja tutkimukseen osallistuneiden terveydestä ja turvallisuudesta, kunnioittaen haastateltavia ja oman tieteenalan periaatteissa pitäytymistä. Tutkimukseen osallistuneista huolehtimiseen kuuluu myös tutkimusaineistojen vastuullinen käsittely ja hallinta tietosuojalainsäädännön ja sopimusten mukaisesti (TENK, 2023). Tähän tutkimukseen haastatellut opettajat valikoituivat tutkijan tuttavapiiristä. Lisäksi jokaiselle kerrottiin ennen haastattelua mihin ja miten haastatteluaineistoa käytetään, säilytetään, sekä oikeudesta vetää oma aineisto pois tutkimuksesta näin halutessaan, missä vain kohtaa tutkimuksen edetessä. Haastatteluaineisto on myös säilytetty niin, että vain tutkimusta tehneellä henkilöllä on ollut siihen pääsy. Tutkimusta taustoittaessa on myös tärkeää muistaa kunnioittaa lähdekirjallisuuksien kirjoittajia asianmukaisella viittauksella lähteisiin (TENK, 2023). Tässä tutkimuksessa käytetään viittaustapana APA7. Näin myös voin korostaa tässä tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnin keskittyvän erityisesti tutkimusprosessiin, tutkimuksen tuottaessa tietoa, joka ei ole yleistettävissä.

Tutkimuksen pohjatessa aiempaan tutkimukseen ja teoriaan, tulee lähteiden valinnassa käyttää kriittistä otetta. Hirsijärvi kollegoineen (2009) tarkoittaakin kriittisellä otteella sekä lähteen valintaan liittyvää kriittisyyttä, että kriittisyyttä myös sen sisältöä kohtaan. Tekijöinä luotettavaan lähteeseen ovat muun muassa lähteen tuoreus, tunnettavuus ja hyväksyttävyyys, lähteen tuoreudessa erityisenä tekijänä tiedon vanheneminen (Hirsijärvi, ym., 2009). Tätä tutkimusta varten haettiin paljon tietoa tunteista ja tunnetaidoista, sekä opettajan työstä ja suoraan tutkimusta opettajien tunteista ja tunnetyöstä. Samankaltaisen tutkimuksen etsinnässä pyrittiin huomioidaan tutkimusten tuoreus, uusimman ollessa julkaistu samana vuonna tämän opinnäytetyön kanssa. Tunnekirjallisuudessa kuitenkin myös uudemmat lähteet nojasivat vanhempiin teorioi-

hin tunteista, joten alkuperäisten vanhempien lähteiden hyödyntäminen oli tässä tilanteessa suotavaa. Kirjallisuuden käyttämiseen tuli käyttää kuitenkin tulkintaa ristiin menevien ilmaisujen suoristamiseksi, tunnetutkimuksen yhä etsiessä yhteistä linjaa terminologian, sekä niiden käännösten kanssa.

Tätä tutkimusta tehdessä tuli erityisen tarkkaan huomioida oma positionsa tutkijana, myös itse saman alan valmistavana opiskelijana. Koska tulen itse olemaan valmistumisen myötä myös tämän tutkimuksen kohderyhmäksi sopivassa tilanteessa, tuli minun huomioida se erityisen tarkasti tutkimusta tehdessä. Fenomenografisesta näkökannasta luotettavuus riippuu paljon tutkijan asemasta ja käsityksistä tutkittavasta ilmiöstä ennen tutkimusprosessia (Huusko & Paloniemi, 2006). Voimme nähdä esimerkiksi tutkijan oman näkökannan ja tavan ymmärtää ilmiötä vaikuttaa käsitteellistämiseen. Lisäksi aineistosta tulisi osata erottaa vastaajan käsityksen ja mielipiteet toisistaan. Ovatko ne vain tietyn tilanteen tuotoksia vai reflektiivisesti myös tiedostettua. Tähän kuitenkin fenomenografiassa ei suoraan puututa. Kuitenkin on hyvä ymmärtää, että sama ilmaisu voi saada eri kontekstissa tai tilanteessa erilaisen merkityksen. Näin sitä ei tulisi irrottaa kontekstistaan (Huusko & Paloniemi, 2006). Tässä tutkimuksessa keskityin erityisesti analysointivaiheessa siihen, ettei tunneilmaisuja irrotettaisi kontekstistaan, sen merkityksen näin mahdollisesti muuttuessa. Tämän vuoksi myös tunteiden ryhmittely eri päätunteiden alle tapahtui huomioiden haastatteluissa annetut tunteiden merkitykset, eikä näin pelkästään tunteen ilmaisun tai ilmisisällön perusteella.

Koska ennakko-oletuksia ei voi haastattelututkimuksessa täysin tutkijan positiossa jättää huomioita, tulee tutkijan huomioida omaa tutkimustoimintaansa hallitun subjektiviteetin ja kriittisen toiminnan tarkastelun näkökulmasta (Huusko & Paloniemi, 2006). Fenomenografista tutkimusta onkin kritisoitu sen ajoittain puutteellisen tutkimusprosessin läpinäkyvyyden vuoksi, jolloin lukija ei pysty hahmottamaan tuloksiin johtanutta prosessia (Huusko & Paloniemi, 2006). Tässä tutkimuksessa tuli ottaa myös huomioon tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden suhde haastattelijaan, tutkittujen opettajien ollessa tutkijan kanssa samaan aikaan ja samassa yliopistossa opiskelleita tuttavuuksia. Tällä haettiin tutkimusaiheen arkaluontoisuuden vuoksi mahdollisuutta saada haastatteluista totuudenmukaisia, haastattelun molempien osapuolien ollessa tuttuja toisilleen. Kuitenkin tuli tiedostaa myös riski, jossa tuttavuussuhde haastattelijan ja haastateltavan välillä muuttaisi haastattelun sisältöä heikommaksi, haastateltavan mahdollisen arastelun vuoksi.

Lähteet

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Vastapaino.
- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2023). The role of teachers' emotion regulation in teaching effectiveness: A systematic review integrating four lines of research. *Educational psychologist, 1-22*. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2282446>
- Ben-Ze'ev, A. (2000). *The Subtlety of Emotions*. Cambridge: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/6548.001.0001>
- Creswell, J. W. (ed.) (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA, Sage publications.
- Damasio, A., & Carvalho, G. B. (2013). The nature of feelings: Evolutionary and neurobiological origins. *Nature reviews. Neuroscience, 14*(2), 143-152. <https://doi.org/10.1038/nrn3403>
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna, S. (1998) *The Landscape of Qualitative research. Theories and Issues*. London: Sage
- Doyle, N. B., Downer, J. T., & Rimm-Kaufman, S. E. (2024). Understanding Teachers' Emotion Regulation Strategies and Related Teacher and Classroom Factors. *School mental health*. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09624-8>
- Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is Meant by Calling Emotions Basic. *Emotion Review, 3*(4), 364-370. <https://doi.org/10.1177/1754073911410740>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino
- Fineman, S. (2003). *Understanding Emotion at Work*. SAGE Publications Ltd.
- Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016). Team-reflection: The missing link in co-teaching teams. *European journal of special needs education, 31*(2), 187-201. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690>
- Goleman, D. (1997). *Tunneäly: Lahjakkuuden koko kuva*. Otava.
- Heikonen, L. (2021). *Uransa alkuvaiheessa olevien opettajien ammatillinen toimijuus luokahuoneessa*. <http://hdl.handle.net/10138/336275>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *The American journal of sociology, 85*(3), 551-575. <https://doi.org/10.1086/227049>
- Hochschild, A. R. (2012). Feeling rules. Teoksessa: *The managed heart: Commercialization of human feeling* (Updated, with a new preface.). University of California Press.

- Howe, D. (2008). *The Emotionally Intelligent Social Worker*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Håkonsson, D. D., Obel, B., & Burton, R. M. (2008). Rational emotionality: Integrating emotions into psychological climate. *Designing organizations: 21st century approaches*, 59-81.
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37(2), 7. <https://www.researchgate.net/publication/347949020>
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusu-
vuori, J., & Aho, A. L. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino
- Isokorpi, T. (2004). *Tunneoppia, parempaan vuorovaikutukseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Izard, C. E. (2009). Emotion Theory and Research: Highlights, Unanswered Questions, and Emerging Issues. *Annual review of psychology*, 60(1), 1-25. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163539>
- Juvonen, T. (2017). Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusu-
vuori, J., & Aho, A. L. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Keller, M. M., & Becker, E. S. (2021). Teachers' emotions and emotional authenticity: Do they matter to students' emotional responses in the classroom? *Teachers and teaching, theory and practice*, 27(5), 404-422. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1834380>
- Kettunen, J., & Tynjälä, P. (2018). Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British journal of guidance & counselling*, 46(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1285006>
- Kokko, M., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020) Kohti uudenlaista opettajuutta: Yhteisopettajuus haastamassa yksin tekemisen kulttuuria. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*. Niilo Mäki instituutti. <https://oulurepo.oulu.fi/handle/10024/30136>
- Kokkonen, M. (2010). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Krippendorff, K. (2018). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. <https://doi.org/10.4135/9781071878781>
- Kyngäs, H., Elo, S., Pölkki, T., Kääriäinen, M., & Kanste, O. (2011). Sisällönanalyysi suomalaisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede*, 23(2), 138-148.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Levenson, R. W. (2011). Basic Emotion Questions. *Emotion Review*, 3(4), 379-386. <https://doi.org/10.1177/1754073911410743>

- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Marton, F. (1981). Phenomenography — Describing conceptions of the world around us. *Instructional science*, 10(2), 177-200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. *Handbook of intelligence*, 2, 396-420.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2007). Chapter 14 - Scaffolding Emotions in Classrooms. Teoksessa Phye, G. D., Shutz, P., & Pekrun, R. *Emotion in education* (pp.243-258). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50015-0>
- Moesby-Jensen, C. K., & Nielsen, H. S. (2015). Emotional labor in social workers' practice. *European journal of social work*, 18(5), 690-702. <https://doi.org/10.1080/13691457.2014.981148>
- Nichols, S. L., Schutz, P. A., Rodgers, K., & Bilica, K. (2017). Early career teachers' emotion and emerging teacher identities. *Teachers and teaching, theory and practice*, 23(4), 406-421. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211099>
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Tammi.
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R., & Hietanen, J. K. (2014). Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences - PNAS*, 111(2), 646-651. <https://doi.org/10.1073/pnas.1321664111>
- Nummenmaa, L. (2016). *Tunteiden neurobiologia*. Suomen lääkärilehti, 10, 725–731.
- Nummenmaa, L. (2017). Mistä puhumme kun puhumme tunteista?. *Tieteessä Tapahtuu*, 35(2). <https://journal.fi/tt/article/view/61791>
- Nummenmaa, L., Hari, R., Hietanen, J. K., & Glerean, E. (2018). Maps of subjective feelings. *Proceedings of the National Academy of Sciences - PNAS*, 115(37), 9198-9203. <https://doi.org/10.1073/pnas.1807390115>
- Nummenmaa, L. (2019). *Tunnekartasto: Kuinka tunteet tekevät meistä ihmisiä*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Nummelin, A. (14.5.2021). Innosta uupumukseen – vastavalmistuneet opettajat työelämässä [blogikirjoitus]. *OAJ – työolot*. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/OAJ-blogi/2021/innosta-uupumukseen--vastavalmistuneet-opettajat-tyoelamassa/>
- Ojanen, M. (2022). *Positiivinen psykologia* (1. ebook edition.). SAGA Egmont.

- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Helsinki: Edita, 14–26.
- Paasonen, S. (2017). *Affekti suhteina ja intensiteettinä*. Tieteessä tapahtuu, 35(2). <https://journal.fi/tt/article/view/62067>
- Panksepp, J., & Watt, D. (2011). What is Basic about Basic Emotions? Lasting Lessons from Affective Neuroscience. *Emotion Review*, 3(4), 387-396. <https://doi.org/10.1177/1754073911410741>
- Perttula, J. (2008) Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteen-teoria. Teoksessa Perttula, J., & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. (115–162). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Puolimatka, T. (2004). Tunteiden kognitiivisuus ja oppiminen. *Aikuiskasvatus*, 24(2), 102–110.
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Sahi, R. S., Gaines, E. M., Nussbaum, S. G., Lee, D., Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., & Silvers, J. A. (2023). You changed my mind: Immediate and enduring impacts of social emotion regulation. *Emotion*.
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen. *Kasvatus & Aika*, 14(1). <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Saxe, R., & Kanwisher, N. (2003). People thinking about thinking people: The role of the temporo-parietal junction in “theory of mind”. *NeuroImage (Orlando, Fla.)*, 19(4), 1835-1842. [https://doi.org/10.1016/S1053-8119\(03\)00230-1](https://doi.org/10.1016/S1053-8119(03)00230-1)
- Schutz, P. A., Cross, D. I., Hong, J. Y., & Osbon, J. N. (2007). Teacher identities, beliefs, and goals related to emotions in the classroom. Teoksessa Phye, G. D., Shutz, P., & Pekrun, R. *Emotion in education* (223-241). Academic Press.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. (2019). *Kvalitatiivinen sisällönanalyysi*. Metodix. Haettu 2.10.2023 osoitteesta <https://metodix.fi/2014/05/19/seitamaa-hakkarainen-kvalitatiivinen-sisallon-analyysi/>.
- Solomon, R. C., & Stone, L. D. (2002). On "Positive" and "Negative" Emotions. *Journal for the theory of social behaviour*, 32(4), 417–435. <https://doi.org/10.1111/1468-5914.00196>
- Sulkunen, P. (1990). *Ryhmähaastatteluiden analyysi*. Teoksessa: Mäkelä, K. (Toim.) *Kvalitatiivisen tutkimuksen analyysi ja tulkinta*. Helsinki. Gaudeamus.

- Sulkunen, P. & Kekäläinen, O. (1992). *WPindex-laadullisen aineiston analyysiohjelma*. Helsinki. Gaudeamus.
- Sutton, R. E. (2007). Chapter 15 - Teachers' Anger, Frustration, and Self-Regulation. Teoksessa Phye, G. D., Shutz, P., & Pekrun, R. *Emotion in education (259-274)*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50016-2>
- Terveysportti. (julkaisuaika tuntematon). *Affekti*. Haettu 12.1.2024 osoitteesta: <https://www.terveysportti.fi/apps/sanakirjat/0/lte00289>
- Terveysportti. (julkaisuaika tuntematon). *Emootio*. Haettu 12.1.2024 osoitteesta: <https://www.terveysportti.fi/apps/sanakirjat/0/lte04576>
- Tikkanen, T. (19.10.2018). ”Opettajantyöstä on tullut tunnettyötä” – psyykinen haavoittuvuus on lisääntynyt työelämässä. *OAJ – työolot*. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2018/opettajantyosta-on-tullut-tunnettyota--psyykinen-haavoittuvuus-on-lisaantynyt-tyoelamassa/>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (6. uud. laitos.). Tammi.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tracy, J. L., & Randles, D. (2011). Four Models of Basic Emotions: A Review of Ekman and Cordaro, Izard, Levenson, and Panksepp and Watt. *Emotion Review*, 3(4), 397–405. <https://doi.org/10.1177/1754073911410747>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa 2023*. Helsinki 2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Töttö, P. (2000). *Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua*. Tampere. Vastapaino.
- Uzuntiryaki-Kondakci, E., Kirbulut, Z. D., Oktay, O., & Sarici, E. (2022). A Qualitative Examination of Science Teachers' Emotions, Emotion Regulation Goals and Strategies. *Research in science education (Australasian Science Education Research Association)*, 52(4), 1131-1155. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09986-y>
- Volynets, S., Glerean, E., Hietanen, J. K., Hari, R., & Nummenmaa, L. (2020). Bodily Maps of Emotions Are Culturally Universal. *Emotion (Washington, D.C.)*, 20(7), 1127-1136. <https://doi.org/10.1037/emo0000624>
- Von Scheve, C. (2017). Affekteista, emootioista ja tunteista. *Tieteessä tapahtuu*, 35(2). <https://journal.fi/tt/article/view/61919/23569>

- Zembylas, M. (2007). Chapter 17 - The Power and Politics of Emotions in Teaching. Teoksessa
Phye, G. D., Shutz, P., & Pekrun, R. *Emotion in education (293-309)*. Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50018-6>
- Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods.
Higher education research and development, 31(1), 115-127.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>

Liite 1 / Tutkimuskysymykset

1. Koska valmistuit opettajaksi ja kauan olet opettanut
2. Kuvaile nykyistä luokkaasi tai viimeisintä opetusryhmääsi.
3. Millainen opettaja mielestäsi olet?
4. Miten määrittelisit sanan tunne?
5. Työpäivän kulusta)
 - a. millaisia tunteita muistuu oppituntien ajalta mieleen?
 - i. mihin tilanteisiin tai asioihin nämä ovat liittyneet?
 - ii. ovatko nämä tilanteet tapahtuneet oppitunnilla vai sen ulkopuolella
 - b. millaiseksi koet näiden tunteiden merkityksen...
 - i. työstä suoriutumisen kannalta
 - ii. työstä nauttimisen kannalta
 - c. oletko huomannut tunnetilojen noudattavan jonkinlaista kaavaa oppituntien aikana?
6. Kuinka voimakkailta koulupäivän aikana tulleet tunteet sinusta tuntuvat ja ovatko ne pitkäkestoisia vai menevätkö jotkut tunteet nopeasti ohi?
 - a. koetko näitä tunteita enemmän oppituntien aikana vai niiden ulkopuolella?
 - b. tuleeko esimerkkejä mieleen?
7. Koetko eri oppiaineiden opettamisen herättävän enemmän tai erilaisia tunteita? Entä vahvempia tai lievempiä tunteita?
8. Koetko eri opetusryhmien opettamisen herättävän enemmän tai erilaisia tunteita?
9. Millaisia tunteita seuraavat opetukseen liittyvät asiat aiheuttavat sinussa?
 - a. taito- ja taideaineiden opettaminen
 - b. lukuaineiden opettaminen
 - c. oppituntien suunnittelu
 - d. kommunikointi oppilaiden kanssa
 - i. kaoottinen oppitunti
 - ii. yksittäiset oppilaat ja tilanteet
 - e. yhteistyö kollegoiden kanssa
 - f. aiheuttaako vielä jokin asia sinussa tunteita, josta ei ole puhuttu
10. Erilaisten tunteiden vuorotellessa työpäivän aikana, tunnetko tunnetaitojen ja tunteiden hallinnan tärkeäksi opettajan työssä ja miksi?
 - a. millaisissa tilanteissa koet tunnetaidot tärkeäksi
 - i. oppitunnilla
 - ii. niiden ulkopuolella
 - iii. oppilaiden kanssa
 - iv. kollegoiden kanssa