

Luokanopettajien kokemukset oppilaille tarjotun tunnetuen merkityksestä ja sen toteutumisesta kouluarjessa

Opettajankoulutuslaitos, kasvatustiede
Kandidaatintutkielma

Oona Halla
Iida Laivoranta

9.4.2025
Turun yliopisto

Kandidaatintutkielma

Tutkinto-ohjelma, oppiaine: Luokanopettajan tutkinto-ohjelma, kasvatustiede

Tekijät: Oona Halla, Iida Laivoranta

Otsikko: Luokanopettajien kokemukset oppilaille tarjotun tunnetuen merkityksestä ja sen toteutumisesta kouluarjessa

Ohjaaja: yliopistonlehtori Satu Laitinen

Sivumäärä: 62 sivua

Päivämäärä: 9.4.2025

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millaiseksi luokanopettajat kokevat tunnetuen merkityksen kouluarjessa. Lisäksi selvitettiin, miten luokanopettajat kokevat pystyvänsä toteuttamaan tunnetukea omassa työssään, ja miten tunnetuen tarjoaminen on vaikuttanut jaksamiseen. Osallistuneilta opettajilta kerättiin haastattelulla myös konkreettisia ideoita, joilla opettajien tunnetuen tarjoamista ja oppilaiden nähdyksi tulemisen kokemusta voitaisiin tukea.

Tutkimukseen osallistui viisi luokanopettajaa, ja aineisto kerättiin teemahaastattelulla. Aineistoa analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä ja teemoittelulla, joiden avulla pyrittiin tunnistamaan haastattelussa nousseet keskeiset aihealueet.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajat kokevat tunnetuen olevan tärkeä pohja kaikelle oppimiselle. Tunnetuen avulla opettajat pystyvät tukemaan oppilaita sosiaalisten suhteiden rakentumisessa ja ylläpidossa sekä tunnetaitojen kehittämisessä. Opettajat kokevat oman roolinsa oppilaiden tunnekasvatuksessa merkittävänä, mutta nostavat myös esille, että pohjan on tultava kotoa opettajan riittämättömien resurssien vuoksi. Opettajien suuri työmäärä ja resurssien puute nähdään tunnetuen tarjoamisen ja työssä jaksamisen suurimpina haasteina. Työyhteisön ja esihenkilöiden tuki nähdään merkittävänä voimanlähteenä. Opettajat kaipaavat tunnetukeen ja -taitoihin liittyvää täydennyskoulutusta työpaikoilleen ja luokanopettajakoulutukseen, jotta työpaikoilla jokainen aikuinen toimisi samojen toimintamallien mukaan haasteita kohdatessaan.

Tutkimus täydentää aikaisempaa tutkimusta tunnetuesta ja sen haasteista, sekä opettajien kokemasta koulun resurssien puutteellisuudesta ja opettajan työn kiireestä. Tulokset antavat opettajille ymmärrystä ja konkreettisia neuvoja tunnetuen tarjoamiseen, mutta auttavat myös esihenkilö- ja johtotasolla työskenteleviä ymmärtämään opettajien kokemuksia ja haasteita. Tämä ymmärrys tarjoaa mahdollisuuksia koulutuksen ja työyhteisön toimintamallien kehittämiseksi.

Tutkimus luo myös pohjaa tuleville tutkimuksille, joissa voidaan verrata suuremmalla otannalla esimerkiksi uraa aloittelevien opettajien kokemuksia jo pidempään työtä tehneiden opettajien kokemuksiin. Olisi tärkeää kehittää työkaluja koulukäyttöön, jotta opettajat saisivat tukea optimaaliseen tunnetuen tarjoamiseen.

Avainsanat: tunnetuki, tunnetuen tarjoaminen, opettaja–oppilas-suhde, emotionaalinen älykkyys, emotionaalinen herkkyys, opettajan asenne, tunteiden hallinta, työminä, työssä jaksaminen, koulutus, työyhteisö

1	Johdanto	1
1.1	Tunnetuki opettajan työssä	2
1.1.1	Positiivinen ja negatiivinen tunnetuki	3
1.1.2	Emotionaalinen älykkyys ja herkkyys	4
1.1.3	Tunnetuen tarjoaminen	5
1.2	Opettajan suhde oppilaisiin	7
1.3	Opettajan asenne ja tunteiden hallinta	8
1.4	Opettajan työssä jaksaminen ja työnkuvan laajeneminen	10
1.5	Opettajan työminä	12
1.6	Opettajuus ja yhteiskunta	13
2	Tutkimusongelmat	15
3	Menetelmät	16
3.1	Osallistujat	16
3.2	Tutkimuksen toteutus	16
3.3	Aineiston käsittely	18
3.4	Tutkimusetiikka	19
4	Tulokset	21
4.1	Tunnetuen merkitys koulussa opettajien kokemana	21
4.1.1	Opettajan rooli tunnekasvatuksessa	22
4.1.2	Tunnetuen tärkeys	23
4.2	Opettajien kokemuksia tunnetuen tarpeen tunnistamisesta ja tunnetuen tarjoamisesta	24
4.2.1	Tunnetuen tarpeen tunnistaminen	24
4.2.2	Tunnetuen tarjoaminen	26
4.2.4	Ennakkoluulot	28
4.3	Tunnetuen yhteys opettajan työssä jaksamiseen	29
4.3.1	Kiire ja resurssit	30
4.3.2	Epäonnistumisen kokemukset	32
4.3.3	Opettajien voimanlähteet	32
4.3.4	Työminä	33
4.4	Opettajien konkreettiset mahdollistamistavat tunnetuen toteutumiseen kouluympäristössä	36
4.4.1	Työyhteisö	39
4.4.2	Johtaminen	40
4.4.3	Koulutus ja kehitysideat	41
5	Pohdinta	43
5.1	Tutkimuksen tavoite ja päätulokset	43
5.2	Johtopäätökset ja tulosten pohdinta	44
5.3	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	45
5.4	Tutkimuksen merkitys opettajan työlle, sen tutkimukselle ja yhteiskunnalle	46

Lähteet	48
Liitteet	53
Liite 1. Tutkimuslupa	53
Liite 2. Tietosuojailmoitus	54
Liite 3. Haastattelukutsu	56
Liite 4. Haastattelukysymykset	57

1 Johdanto

Opettaminen on vahvasti tunteisiin sidoksissa olevaa toimintaa, sillä opettajien tunteet vaikuttavat heidän hyvinvointiinsa, opetuksen laatuun sekä oppilaiden oppimistuloksiin pitkällä aikavälillä (Hargreaves, 1998, s. 835). Tunteet ovat läsnä kouluympäristössä, ja niin oppilaat kuin opettajatkin kokevat niitä jatkuvasti eri tilanteissa (Di Leo ym., 2019, s. 121). Tunteilla on keskeinen vaikutus oppilaan motivaatioon, oppimiseen, itsenäiseen työskentelyyn ja suoriin (Di Leo ym., 2019, s. 122).

Oppiminen ja opetus perustuvat pitkälti vuorovaikutukseen ja tunteisiin, joilla on merkittävä rooli tärkeiden ihmissuhteiden luomisessa ja vahvistamisessa (Virtanen, 2015, s. 19, 26). Tunteet helpottavat ryhmien rajojen hahmottamista, vahvistavat ryhmään kuulumisen tunnetta ja selkiyttävät ryhmän sisäisiä rooleja (Virtanen, 2015, s. 26). Positiiviset ja vakaat ihmissuhteet tukevat oppimista ja hyvinvointia (Hagenauer ym., 2015, s. 387). Opettajan onkin tärkeää tukea oppilasta tällaisten ihmissuhteiden muodostumisessa. Oppilaan puutteelliset sosiaalisemotionaaliset taidot saattavat johtaa käytökseen, joka rikkoo suhteita muihin ja rajaa tai jopa estää oppilaan osallistumista opetukseen tai kouluyhteisön toimintaan (Lee & Dunlap, 2024, s. 102).

Opettajan tulisi opettaa ja tukea sosiaalisemotionaalisia taitoja kuten ystävyysuhteiden ylläpitoa, tunteiden ilmaisua ja ongelmanratkaisua (Lee & Dunlap, 2024, s. 103). Lisäksi hänen tulee avata oppilaille, mitä heidän käyttäytymiseltään odotetaan kussakin tilanteessa (Lee & Dunlap, 2024, s. 103). Nämä kaveritaidot ovat tärkeitä muiden oppilaiden kanssa leikkimisen ja työskentelyn kannalta (Lee & Dunlap, 2024, s. 103). Opettajat voivat tukea näiden taitojen kehittymistä auttamalla oppilaita keskustelemaan tunteistaan sanottamalla ja pohtimalla vallitsevia tunteita oppilaan kanssa (Lee & Dunlap, 2024, s. 103).

Tutkimusten mukaan opettajat kaipaavat erilaisia opetusjärjestelyjä ja työkaluja, jotka olisi kehitetty esimerkiksi juuri oppilaiden käytösongelmiin (Paju ym., 2021a, s. 433). Onneksi opettajien tueksi on kehitelty joitain työkaluja, joiden avulla oppilaiden tukeminen helpottuu ja haastavaan toimintaan voidaan puuttua (Lee & Dunlap, 2024, s. 102). Esimerkiksi MAPA-koulutus (Management of Actual or Potential Aggression) keskittyy riskikäyttäytymisen tunnistamiseen sekä ennaltaehkäisyyn (Suomen MAPA-keskus). Koulutus painottaa, että fyysinen rajoittaminen on aina viimeinen keino, ja opettajien tulee osata hallita sanallisesti kiihtyneitä tilanteita, huomioiden myös traumaattisten kokemusten vaikutukset (Suomen

MAPA-keskus). Suomessa koulutukset alkoivat Hyvinkäällä vuonna 2015 ja ovat sen jälkeen levinneet laajemmin (Suomen MAPA-keskus).

Teacher Pyramid Observation Tool (TPOT) on myös työkalu, jonka avulla opettaja voi tukea oppilaan sosiaalisten taitojen kehittymistä. TPOT mittaa opettajien tapaa toteuttaa menetelmiä ja strategioita oppimisen tukemisessa (Hemmeter ym., 2018, s. 205). Näihin menetelmiin kuuluvat fyysiset, opetukselliset ja vuorovaikutukselliset ulottuvuudet, eli se miten opettaja järjestää oppimisympäristöä ja opetusta, sekä se, miten opettaja on vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa (Hemmeter ym., 2018, s. 205). TPOT mittaa siis erityisesti sosiaalisemotionaalisten taitojen opetusta sekä haastavaan käytökseen puuttumista neljällä eri osa-alueella: ystävyystaitojen tukeminen, käyttäytymisodotusten opettaminen, tunteiden ilmaisun harjoittelu sekä ongelmanratkaisutaidon kehittäminen (Lee & Dunlap, 2024, s. 103).

Opettajan työnkuva on muuttunut perinteistä opetustyötä laajemmaksi. Opettajalta odotetaan oman opetusalan hallinnan lisäksi monialaista osaamista esimerkiksi kasvatuksen, didaktiikan, psykologian ja yhteiskunnallisten asioiden asiantuntijana (Vertanen, 2002, s. 101). Kodin ja koulun yhteistyön merkitys on kasvanut, ja opettajalla on väistämättä yhä suurempi vastuu oppilaan kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista ja kasvattamisesta (Luukkainen, 2004, s. 85).

Tässä tutkimuksessa opettajien näkemyksiä tunnetuen toteutumisesta tutkitaan haastattelujen avulla. Haastatteluilla selvitetään, millaiseksi opettajat kokevat tunnetuen merkityksen koulussa ja mitkä tekijät ohjaavat sen tarjoamista. Tutkimuksessa kiinnitetään huomiota erityisesti siihen, millaisia kokemuksia opettajilla on kyvystään tarjota tunnetukea, ja millä keinoin opettajien tunnetuen tarjoamista ja emotionaalista jaksamista voitaisiin tukea.

1.1 Tunnetuki opettajan työssä

Tunnetukea voidaan pitää keskeisenä oppimisilmapiirin rakentumisessa (Hamre & Pianta, 2001, s. 636). Tunnetuki muodostuu opettaja–oppilas-suhteesta, opettajan herkkyydestä reagoida oppilaan tarpeisiin sekä pyrkimyksestä täyttää psykologiset tarpeet (Romano ym., 2020, s. 2). Lisäksi tunnetuki rakentuu myönteisestä luokkailmapiiristä sekä jokaisen oppilaan huomioon ottamisesta (Lehtinen ym., 2016, s. 199). Tunnetuki on opettajan kykyä havainnoida, milloin oppilas tarvitsee tukea sekä reagoida tilanteeseen soveltuvalla tavalla (Kajamies ym., 2016, s. 164). Opettajalta vaaditaan erityistä herkkyyttä ja joustavuutta sekä kykyä kohdata oppilas ja tukea häntä tunteidensa hallinnassa (Kajamies ym., 2016, s. 164).

Opettajien antamalla tunnetuella on havaittu olevan suora yhteys oppilaiden oppimistuloksiin (Mudhar ym., 2024, s. 449).

1.1.1 Positiivinen ja negatiivinen tunnetuki

Positiivinen tunnetuki toteutuu, kun opettaja rohkaisee oppilaita yhteistyöhön ja osoittamaan luottamusta, kiinnostusta sekä kunnioitusta jokaista oppilasta kohtaan (Kajamies ym., 2016, s. 164). Tällöin itsemääräämisteoriassa nimetyt psykologiset tarpeet – tunne autonomiasta, yhteenkuuluvuudesta ja pätevyydestä – toteutuvat, ja oppiminen on motivoivampaa (Ryan & Deci, 2000, s. 68). Näiden tarpeiden täytyessä opettaja voi muodostaa turvallisen oppimisympäristön, joka ruokkii oppilaan itsevarmuutta, nähdyksi tulemisen kokemusta sekä mahdollistaa syvemmän opettaja–oppilas-suhteen syntymisen (Kajamies ym., 2016, s. 164). Positiivisen tunnetuen takia oppilaat pitävät opettajaa lämpimänä, ystävällisenä ja välittävänä (Romano ym., 2020, s. 2).

Kajamiehen ym. (2016, s. 180) tutkimuksen mukaan opettajat tarjoavat pääosin positiivista tai neutraalia tunnetukea, ja negatiivinen tuki jää vähemmälle. Positiivinen tunnetuki edistää oppimista luoden samalla turvallisen ja lämpimän vuorovaikutussuhteen (Kajamies ym., 2016, s. 180). Tällainen tuki vahvistaa oppilaan itseluottamusta, itsehillintää, uteliaisuutta ja sitoutumista oppimiseen sekä vähentää käyttäytymisongelmia (Kajamies ym., 2016, s. 180). Opettajan kannustava palaute ja aidosti kiinnostunut asenne oppilaiden tekemisiä kohtaan luovat ilmapiirin, jossa oppilaat tuntevat olonsa arvostetuiksi ja kuulluiksi (Kajamies ym., 2016, s. 180).

Oppimisympäristön ollessa liian kontrolloiva oppilaan kehitys voi vaarantua (Ryan & Deci, 2000, s. 71). Negatiivisen tunnetuen on havaittu estävän oppimistaitojen kehittymisen ja lisäävän käyttäytymisongelmia, kuten ylimielisyyttä, välinpitämättömyyttä, sensitiivisyyden puutetta, joustamattomuutta, vihaa ja aggressiivisuutta (Kajamies ym., 2016, s. 165). Mitä enemmän negatiivista tunnetukea ilmenee, sitä enemmän se vaikeuttaa oppilaiden ja opettajien välistä vuorovaikutusta sekä oppilaiden hyvinvointia ja kehitystä (Kajamies ym., 2016, s. 165).

Myös se, miten opettaja suhtautuu oppilaan virheisiin, vaikuttaa oppilaan kokemukseen omasta pystyvyydestään ja kyvyistään (Zhao ym., 2022, s. 3). Kun opettaja näkee virheet asioina, joita oppilaan tulisi välttää, aiheuttaa se oppilaassa negatiivisia tunteita, kuten häpeää tai pelkoa (Zhao ym., 2022, s. 1). Jos taas opettaja suhtautuu oppilaan virheisiin sallivasti,

oppilaista tulee itsevarmempia ja luovempia (Zhao ym., 2022, s. 3). Näin luokasta muodostuu oppilaalle turvallinen oppimisympäristö, joka vaikuttaa myös oppimistuloksiin positiivisesti (Zhao ym., 2022, s. 1, 2).

1.1.2 Emotionaalinen älykkyys ja herkkyys

Emotionaalinen älykkyys on taitoa, joka auttaa yksilöä tunnistamaan ja tulkitsemaan tunteita (Hargreaves, 1998, s. 839). Se on kykyä havaita niin omia kuin muidenkin tunteita, erotella niitä toisistaan ja ohjata omaa toimintaa sen mukaisesti (Virtanen, 2015, s. 28).

Emotionaalinen älykkyys mahdollistaa sen arvioinnin, ovatko tunteet oikeutettuja vai esiintyvätkö ne väärässä kontekstissa (Hargreaves, 1998, s. 839). Tämä ymmärrys auttaa opettajaa ymmärtämään oppilaiden käytöksen takana piileviä syy-seuraussuhteita ja reagoimaan tilanteeseen sopivalla tavalla (Hargreaves, 1998, s. 835, 839). Opettaja pystyy ottamaan tämän huomioon myös suunnitellessaan ja valitessaan opetusmenetelmiä (Virtanen, 2015, s. 39). Emotionaalisesti älykäs opettaja tietää myös, milloin oppilasta kannattaa lähestyä, ja milloin on parempi pitää etäisyyttä (Hargreaves, 1998, s. 839).

Opettajan emotionaalinen herkkyys on tärkeää opettajan ja oppilaan välisen suhteen luomisessa (Koenen ym., 2019, s. 514). Tällainen emotionaalinen herkkyys tarkoittaa, että opettaja reagoi oppilaan viesteihin, huoliin ja tarpeisiin oppilaan emotionaalisen ja kognitiivisen taitotason mukaisesti (Aldrup ym., 2020, s. 736). Herkkyyden avulla opettaja pystyy myös ennakoimaan oppilaan haasteita (Aldrup ym., 2020, s. 735). Hän kuuntelee oppilaiden tarpeita, tukee ja rohkaisee oppilaan ponnistelua niin akateemisissa kuin sosiaalisissakin taidoissa (Salmela-Aro ym., 2018, s. 183). Opettajan herkkyys oppilaiden yksilöllisille tarpeille ei ole samanlainen kaikkien luokan oppilaiden kohdalla (Koenen ym., 2019, s. 515).

Henkilö, jolla emotionaalinen älykkyys ei ole kehittynyt, saattaa toimia impulsiivisesti osaamatta hallita valloillaan olevia tunteita tai niiden ilmenemistä (Kuswanto ym., 2023, s. 124). Aikuiset ovat pääsääntöisesti emotionaalisesti lapsia kypsempiä, sillä heillä on koulutuksen ja elämäkokemuksen kautta enemmän työkaluja tunteiden käsittelyyn ja pystyvät ongelmanratkaisutaitonsa avulla selviytymään myös uusista tilanteista (Di Leo ym., 2019, s. 122). Tällaisten työkalujen puute voi vaikuttaa negatiivisesti kykyyn omaksua uutta tietoa ja suoriutua koulussa (Di Leo ym., 2019, s. 122).

On siis tärkeää, että emotionaalisesti älykkäämpi aikuinen, koulukontekstissa opettaja, tukee oppilaan tunteiden säätelyä ja ilmaisua eli tarjoaa tunnetukea. Opettajan työssä tärkeitä taitoja

ovat empaattisuus, muiden kehittämisen taito, konfliktien hallinta sekä yhteistyö- ja ryhmätaidot (Virtanen, 2015, s. 41). Opettajan jatkuva ja johdonmukainen tunnetuki auttaa oppilasta hallitsemaan tunteitaan ja niiden ilmenemistä (Kuswanto ym., 2023, s. 122). Opettajan sensitiivisyys ja reagoiminen oppilaan tarpeisiin on tärkeää turvallisen ihmissuhteen rakentumisen sekä oppimisen tukemisen kannalta (Verschueren & Koomen, 2012, s. 208). Jotta opettaja voi huomata oppilaan tuen tarpeen ja tarjota tukea sopivalla tavalla, tulee hänen siis olla emotionaalisesti älykäs.

Tutkimusten mukaan opettajat arvostavat emotionaalista älykkyyttä ja herkkyyttä, mutta kokevat oman osaamisensa olevan vain keskitasoa (Virtanen, 2015, s. 41). Tämä osoittaa, että emotionaalisen älykkyyden merkitys opettajan työssä ymmärretään, mutta siinä nähdään kehittämisen varaa (Virtanen, 2015, s. 41). Virtasen (2015, s. 41) mukaan ero omien taitojen ja ihanteiden välillä on kuitenkin arvokas, sillä se kannustaa yksilöä kehittämään itseään entistä paremmaksi.

1.1.3 Tunnetuen tarjoaminen

Opettajan työssä tarvitaan laajaa osaamista eri osa-alueilla (Metsäpelto ym., 2022, s. 145). MAP-malli (Multidimensional adapted process model of teaching) on osaamismalli, joka kuvaa opettajan ammatin kannalta kriittisiä osaamisalueita, jotka ovat opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot ja ammatillinen hyvinvointi (Metsäpelto ym., 2022, s. 160). Kun opettaja hallitsee osaamisalueiden taidot, hän pystyy havaitsemaan luokassa tuen tarpeita, tulkitsemaan niitä ja tarjoamaan oikeanlaista tukea. Opettajankoulutuksessa mallin osaamisalueet on integroitu opettajankoulutuksen opetussuunnitelmiin siten, että vähintään vähimmäistaso saavutetaan (Metsäpelto ym., 2022, s. 160). Oppiminen jatkuu kuitenkin työelämässä konkreettisten tilanteiden kautta (Metsäpelto ym., 2022, s. 160).

MAP-mallin mukaan opettajan ammatillinen hyvinvointi on yksi osaamisalueista (Metsäpelto ym., 2022, s. 160). Opettajan stressi sekä omat negatiiviset tunteet opetustilannetta kohtaan heikentävätkin tarjotun tunnetuen laatua (Koenen ym., 2019, s. 516). Aikaisempien tutkimusten mukaan opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttaminen on haastavaa, koska luokanhallintaan kuluu paljon aikaa (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018, s. 11). Lisäksi oppilaiden moninaiset oppimistarpeet haastavat yhtenäisen opetuksen toteuttamista (Paju ym., 2021a, s. 433). Haasteet asettavat opettajan tilanteeseen, jossa hänen tulee valita, kumman etu opetuksessa otetaan ensisijaisesti huomioon; yleisopetuksen oppilaiden vai erityisen tuen

oppilaiden (Paju, 2021b, s. 11). Tutkimusten mukaan opettajat kaipaisivat työpäiviinsä enemmän aikaa pysähtyä yksittäisiin hetkiin, jotta oppimista ja tunteiden hallintaa voitaisiin tukea optimaalisemmin (Paju, 2021b, s. 13). Jos opettaja ei pysty tarjoamaan oppilaille riittävää tunnetukea, oppilaan tunne pääsee valloilleen ja häiritsee opetusta.

Koska aikaa opettajan työssä on rajallinen määrä, joutuvat opettajat olemaan kontrolloivia niitä oppilaita kohtaan, jotka häiritsevät toiminnallaan opetusta tai muita ihmisiä (Spilt ym., 2012, s. 305). Opettajien suhteet tällaisiin häiriökäyttäytyviin lapsiin ovatkin usein haastavia, sillä ne aiheuttavat opettajassa neuvottomuutta ja vaikeuttavat sensitiivistä suhtautumista oppilaisiin (Spilt ym., 2012, s. 305). Sen vuoksi olisikin tärkeää luoda opettajille työkaluja, joiden avulla myönteisen opettaja–oppilas-suhteen syntymistä voidaan tukea (Spilt ym., 2012, s. 306).

Toisaalta myös passiivisuus ja vetäytyvyys häiritsevät tunnetuen tarjoamista ja lapsen sosiaalista sekä kognitiivista kehitystä (Arbeau ym., 2010, s. 260). Ujot lapset ovat usein varautuneita ja kokevat ahdistusta uusissa sosiaalisissa tilanteissa, minkä vuoksi heidän voi olla vaikea päästä mukaan leikkiin, ja he jäävätkin helposti seuraamaan sitä ulkopuolelta (Arbeau ym., 2010, s. 259). Sen vuoksi opettajalla on suuri rooli siinä, että oppilas pääsee mukaan, kokee yhteenkuuluvuutta ja tuntee olonsa turvalliseksi koulussa (Arbeau ym., 2010, s. 266).

Ahdistuneet ja yksinäiset lapset ovatkin suuremmassa vaarassa kokea torjuntaa, kiusaamista ja masennusoireita (Arbeau ym., 2010, s. 260). Suuri kynnyks oppilaiden ja opettajien välillä vahvistaa ujojen oppilaiden pelkoa ja itsetietoisuutta (Arbeau ym., 2010, s. 259). Tämän vuoksi opettajien tulee olla oppilaiden saatavilla, jotta kuilua ei synny. Aikaisemmat tutkimukset ehdottavat, että opettajat saattavat omalla toiminnallaan jopa kannustaa oppilasta vetäytyvään käytökseen, jotta luokassa säilyy työrauha (Arbeau ym., 2010, s. 260). Opettajien olisikin tärkeää kannustaa oppilaita osallistumaan ja tukea osallistumista tarjoamalla esimerkiksi mahdollisuuksia keskustella opettajan kanssa yksityisesti (Arbeau ym., 2010, s. 267).

Suomalainen koulujärjestelmä rakentuu tasa-arvoisten mahdollisuuksien, yhteistyön ja opettajien ammattitaitoon luottamisen varaan (Yang ym., 2024, s. 49). Kun monimuotoisuus nähdään rikkautena ja oppilaiden tuen tarve nähdään normina, inklusiivinen opetus mahdollistuu (Paju ym., 2021a, s. 428). Inklusiivinen opetus tukee jokaisen oppilaan oppimista oppimisympäristön, työskentelytapojen ja vuorovaikutuksen saralla (Paju ym.,

2021a, s. 428). Tällainen opetus vaatii kuitenkin kaikkien opetushenkilöstöön kuuluvien, kuten opettajan, koulunkäynninohjaajan ja erityisopettajan, yhteistyötä ja osaamista (Paju ym., 2021a, s. 428). Jokaisella kouluhenkilöstöön kuuluvalla on sama yhteinen tavoite; oppilaan tukeminen, johon päästään yhteistyöllä, jossa ristiriidoista puhutaan ääneen, sillä vain siten yhteistyötä voidaan kehittää (Paju, 2021b, s. 12).

1.2 Opettajan suhde oppilaisiin

Laadukkaat suhteet vahvistavat hyvinvointiamme (Taxer ym., 2019, s. 210). Oppilaat tarvitsevat koulu yhteisöön aikuisen, johon he voivat samaistua ja luottaa (Hargreaves, 1998, s. 845). Opettajan ollessa saman luokan kanssa ainakin puolet päivästä, tällaisen ihmissuhteen muodostaminen mahdollistuu (Hargreaves, 1998, s. 845). Erityisen tärkeä opettaja–oppilas-suhde on murrosiän aikana (Hargreaves, 1998, s. 845).

Opettaja–oppilas-suhteet ovat moniulotteisia suhteita, jotka koostuvat sekä henkilökohtaisesta ihmissuhteesta, että ammatillisesta suhteesta (Hagenauer ym., 2015, s. 388). Opettaja–oppilas-suhde on jaettavissa kahteen ulottuvuuteen, joista toinen, affektiivinen ulottuvuus, kattaa tunteisiin liittyvän ihmissuhteen ja toinen tukiulottuvuuden eli ammatillisen suhteen (Hagenauer ym., 2015, s. 388). Affektiivisen ulottuvuuden toteutuminen tukee oppilaan ja opettajan välistä yhteenkuuluvuuden tunnetta, kun taas tukiulottuvuus tukee pystyvyyden tunnetta oppimis- ja opetusympäristössä (Hagenauer ym., 2015, s. 388).

Opettajien ja oppilaiden suhde ei ole vain ammatillinen, vaan siihen kuuluu syvä emotionaalinen ulottuvuus, jossa opettajat haluavat huolehtia oppilaista ja tukea heidän kasvuaan monipuolisesti (Hargreaves, 1998, s. 845). Monet alakoulun opettajat kuvaavatkin suhdettaan oppilaisiin rakkauden muodossa (Hargreaves, 1998, s. 842). Opettajat kokevat tarvetta tuntea yhteyttä oppilaisiinsa, ja tämän tarpeen täyttyminen lisää myös opettajan hyvinvointia (Taxer ym., 2019, s. 210). Erityisen paljon positiivisista opettaja–oppilas-suhteista hyötyvät uraansa aloittelevat opettajat (Taxer ym., 2019, s. 210).

Kiintymyssuhdeteorian (Ainsworth & Bowlby, 1991) mukaan lapsella on taipumus kiintyä hänestä huolehtivaan aikuiseen, mikä tukee oppimista sekä sosiaalisten taitojen kehittymistä. Kun opettaja–oppilas-suhde on turvallinen ja läheinen, oppilas uskaltaa tutustua kouluympäristöön ja osallistua sen sosiaaliseen toimintaan (Arbeau ym., 2010, s. 266). Opettaja–oppilas-suhteen ollessa turvallinen, oppilaan on myös helpompi sopeutua kouluun

(Spilt ym., 2012 s. 305). Lisäksi laadukas suhde opettajaan auttaa oppilasta täyttämään asetetut oppimistavoitteet (Goetz ym., 2021, s. 6).

Vaikka lapselle saattaa muodostua jonkinlainen kiintymyssuhde opettajaa kohtaan, se ei ole kuitenkaan verrattavissa lapsi-vanhempi-suhteeseen (Verschueren & Koomen, 2012, s. 206). Kiintymyssuhteen kriteereinä nähdään sen pitkäkestoinen ja yksinomainen luonne, jota opettajan kanssa ei aina voida muodostaa suurien luokkakokojen ja vaihtuvien opettajien vuoksi (Verschueren & Koomen, 2012, s. 206). Kuitenkin koulujärjestelmissä, joissa opettaja pysyy samana useamman vuoden, kiintymyssuhteen on mahdollista muodostua (Verschueren & Koomen, 2012, s. 206). Kiintymyssuhteen kautta opettaja voi myös ymmärtää syvällisemmin oppilaan kiinnostuksen kohteita ja tukea oppimista (Kajamies ym., 2016, s. 165). Myös vanhemmat voivat tukea opettajaa suhteen luomisessa, sillä vanhempien osallistumisella lapsen koulunkäyntiin on vaikutusta oppilaan kouluun kiinnittymiseen (Salmela-Aro ym., 2018, s. 216). Kodin ja koulun yhteistyö auttavatkin siksi motivaation ja minäkuvan kehittymistä, sillä opettaja ja vanhemmat voivat yhdessä pohtia oppilaalle sopivia menetelmiä (Salmela-Aro ym., 2018, s. 222).

Vahvempi suhde opettajan ja oppilaan välillä on yhteydessä alhaisempiin ahdistustasoihin sekä vahvempaan kouluviihtyvyyteen (Goetz ym., 2021, s. 2; Salmela-Aro ym., 2018, s. 190). Jos taas oppilas ei tunne yhteyttä opettajaan, hän ikävyyty helpommin, jonka seurauksena opettajan on vaikeampi luoda suhdetta oppilaaseen (Goetz ym., 2021, s. 1). On tärkeää luoda oppilaaseen läheinen suhde, mutta tukea myös oppilaan itsenäisyyttä ja välttää riippuvuuden kehittymistä opettajaan (Arbeau ym., 2010, s. 260).

1.3 Opettajan asenne ja tunteiden hallinta

Opettajaa voidaan pitää tunnetyöläisenä, joka tekee vaativaa ihmissuhdetyötä, jossa tunteiden säätely ja ilmaiseminen ovat keskeisessä roolissa (Virtanen, 2015, s. 19). Opettajan on tärkeää tunnistaa ja eritellä työhön liittyviä tunteitaan, sillä työn hektisyys vaatii paineensietokykyä ja kykyä hyväksyä keskeneräisyyttä ja epätäydellisyyttä (Virtanen, 2015, s. 45). Tasapaino voimia tuovien ja kuluttavien tunteiden välillä on olennaista työssä jaksamisen kannalta (Virtanen, 2015, s. 45).

Käytännön tilanteet voivat haastaa opettajan tunteidenhallintaa, ja joskus opettajakin menettää ammattimaisen otteensa (Virtanen, 2015, s. 53). Vaikka itsekontrolli olisi vahva, inhimillisyyden voi tulla esiin, maltti pettää ja tunteet purkautua (Virtanen, 2015, s. 53). Opettajan tunteet

autonomiasta ja pätevyydestä ovat yhteydessä hänen kykyinsä tukea oppilaiden oppimista (Ryan & Deci, 2000, s. 71). Tämän takia on tärkeää selvittää, miten opettajat kokevat oman osaamisensa sekä tarjota tarvittaessa keinoja, joilla vahvistaa heidän itsevarmuuttaan ja tunneälytaitojaan.

Opettajan aito kiinnostus opettamista kohtaan näkyy innokkuutena oppitunnilla (Frenzel ym., 2009, s. 706). Opettajien mielletään usein näyttävän iloisilta ja hymyileväsiltä oman elämän haasteista huolimatta (Hargreaves, 1998, s. 840). Oppilaat seuraavat opettajan liikkeitä, sanavalintoja sekä kehonkieltä ja arvioivat aiheen tärkeyttä sen mukaan, kuinka innokkaasti opettaja sitä käsittelee, ja kuinka tärkeänä arvioivat opettajan sitä pitävän (Kuswanto ym., 2023, s. 125). Sen vuoksi opettajan into on tehtävä näkyväksi ja osaksi opetustyyliä, jotta voidaan vaikuttaa oppilaiden motivaatioon oppia (Frenzel ym., 2009, s. 706).

Opettaja joutuu kuitenkin usein tilanteisiin, joissa hän ei voi aidosti ilmaista omia tunteitaan vaan hänen on noudatettava sosiaalisesti hyväksytyjä tunneilmaisuja (Virtanen, 2015, s. 45). Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi turhautumisen peittämistä tai innostuksen teeskentelyä (Virtanen, 2015, s. 45–46). Tunteiden jatkuva muuntaminen ja tukahduttaminen voi kuitenkin olla stressaavaa ja pitkällä aikavälillä johtaa uupumiseen (Virtanen, 2015, s. 46). Opettajan tulee tietoisesti työstää itseään sellaiseen tilaan, jossa tiedostetaan tunteet, joita työn suorittaminen edellyttää (Di Leo ym., 2019, s. 122; Hargreaves, 1998, s. 840).

Opettajan ennakoissa oppilaan käytöstä, saattaa hän muodostaa myös virheellisiä ennakkoletuksia oppilaan toiminnasta, jolloin oppilaat nähdään helposti haasteidensa kautta (Spilt ym., 2012, s. 306). Jokainen oppilas herättää opettajassa jonkinlaisia tunteita, jotka vaikuttavat opettaja–oppilas-suhteeseen ja tilanteissa herääviin tunteisiin (Salmela-Aro ym., 2018, s. 188). Nämä tuntemukset vaikuttavat siihen, miten opettaja suhtautuu oppilaaseen tulevaisuudessa (Spilt ym., 2012, s. 306).

Tästä syystä opettajan oman toiminnan reflektio on keskeistä (Aho, 2011, s. 25). Opettajat kiinnittävät usein enemmän huomiota häiriökäyttäytyvien oppilaiden aiheuttamiin negatiivisiin kokemuksiin, mikä voi vaikuttaa heidän suhtautumiseensa näihin oppilaisiin (Spilt ym., 2012, s. 306). Reflektio, eli kyky tarkastella omaa ja muiden toimintaa tunteiden ja tarkoitusten pohjalta, edistää turvallisten suhteiden syntymistä ja auttaa siirtämään havaintoja tiedostamattomasta tiedostettuun (Spilt ym., 2012, s. 306–307). Tutkimusten mukaan opettajien raportoimien konfliktien määrä opetuksessa on lisääntynyt, mutta tämä ei kuitenkaan välttämättä johdu käytöshäiriöiden lisääntymisestä, vaan kasvaneesta

tietoisuudesta omista tunteistaan ja vuorovaikutuksesta (Spilt ym., 2012, s. 307). Kehitys voidaan nähdä positiivisena, sillä se osoittaa, että opettajat ovat tietoisempia omasta toiminnastaan ja reaktioistaan, jonka kautta muutosta voidaan alkaa rakentaa (Spilt ym., 2012, s. 307).

1.4 Opettajan työssä jaksaminen ja työnkuvan laajeneminen

Opettajan hyvinvointi heijastuu opetuksen laatuun (Hagenauer ym., 2015, s. 386).

Tutkimusten mukaan opettajan ammatti on yksi stressaavimmista (Aho, 2011, s. 37). Koska opettaminen on intensiivistä ihmissuhdetyötä, uupuminen voi vaikuttaa merkittävästi opettajan työn hallintaan, ihmissuhteisiin ja yhteisöllisyyteen (Almiala, 2008, s. 55). Opettaja saattaa kohdata päivittäin satoja vuorovaikutustilanteita, joissa hänen on oltava henkisesti läsnä (Aho, 2011, s. 36). Työn liialliset vaatimukset kuten oppilaiden huono käytös, liiallinen työkuorma sekä fyysinen ympäristö kuormittavat opettajia (Taxer ym., 2019, s. 210). Erityisesti oppilaiden käytöshäiriöt ja kurittomuus voivat lisätä opettajan stressiä ja kasvattaa uupumisriskiä (Aho, 2011, s. 36).

Tutkimusten mukaan opettajat, jotka ovat läheisempiä oppilaidensa kanssa kokevat vähemmän työuupumusta kuin ne, joilla ei ole läheistä yhteyttä oppilaisiin (Goetz ym., 2021, s. 2). Myös opettajat, joilla on laadukkaampia suhteita oppilaisiinsa, kokivat vähemmän työuupumusta ja vihaa sekä enemmän nautintoa opettaessaan (Taxer ym., 2019, s. 214). Tämä kuormittavuus näkyy myös vapaa-ajalla, sillä noin 26 % opettajista kokee työhuolet kuormittaviksi myös koulutyön ulkopuolella (Almiala, 2008, s. 57). Työuupumus alentaa opettajien motivaatiota, työn tehokkuutta, viihtymistä työssä sekä lisää halukkuutta lopettaa työ (Taxer ym., 2019, s. 210). Tutkimusten mukaan opettajat ovat uupuneempia lukuvuoden alussa ja lopussa kuin keskellä vuotta (Taxer ym., 2019 s. 219).

Työuupumus on yleistynyt koulumaailmassa, sillä opettajat joutuvat kamppailemaan opetuksen ja oppilaiden tarpeiden välillä (Aho, 2011, s. 20). Pajun tutkimuksen (2021a, s. 432) mukaan opettajat haluavat toteuttaa opetussuunnitelmaa mahdollisimman tehokkaasti saavuttaen sen tavoitteet, mutta myös palvellakseen kaikkien oppilaiden tarpeita.

Opetussuunnitelmien tavoitteet ovat kuitenkin vaativampia kuin mitä koulun resurssit ja käytännöt mahdollistavat (Aho, 2011, s. 20). Nykyiset odotukset opettajille ovatkin niin suuria, että edes yli-ihminen ei niitä pystyisi täysin täyttämään (Aho, 2011, s. 35). Ahon (2011, s. 35) mukaan opettajilla on valtava kasvatusvastuu, jonka ohella heiltä vaaditaan monia muita velvoitteita, joihin ei aina ole mahdollista vastata (Aho, 2011, s. 35). Opettajien

voimakas sitoutuminen työhönsä voi olla osaltaan syynä jaksamisen ongelmiin erityisesti silloin, kun työskentelyolosuhteet muuttuvat vaativammiksi ja opetustyöhön kohdistuvat odotukset kasvavat jatkuvasti (Linnakylä & Välijärvi, 2005, s. 227).

Lisäksi muun muassa henkinen ja fyysinen väkivalta haastavat opettajien jaksamista ja vaikeuttavat tavoitteiden saavuttamista (Aho, 2011, s. 37). Opettajan työ on muuttunut kiireisemmäksi, eikä aikaa reflektiolle tai haasteista keskustelemiselle juuri jää (Aho, 2011, s. 21). Tämä voi johtaa tilanteeseen, jossa opettaja kokee olevansa yksin haasteidensa kanssa suljettuaan luokan oven perässään (Aho, 2011, s. 41). Monet opettajat eivät hae apua työssä jaksamiseen liittyviin haasteisiin vaan saattavat jäädä kokemaan yksinäisyyttä työyhteisössään (Aho, 2011, s. 21; Holmes, 2005, s. 69, 76). Jotta opettajien uupumista voitaisiin ehkäistä, olisi tärkeää kehittää mekanismeja, jotka suojelevat opettajia kuormitukselta (Taxer ym., 2019, s. 209).

Opettajan uran alkuvaihe keskittyy usein selviytymiseen luokkahuoneessa ja ammatillisen varmuuden rakentamiseen (Hargreaves, 1998, s. 848). Vasta myöhemmin opettaja pystyy keskittymään syvällisemmin oppilaidensa tarpeisiin hyödyntäen oppimiaan strategioita ja ammatillista osaamistaan (Hargreaves, 1998, s. 848). Tutkimusten mukaan useat aloittelevat opettajat lopettavat työnsä ensimmäisen viiden vuoden aikana (Taxer ym., 2019, s. 223). Jos opettajien työuupumukselta suojaavia tekijöitä ymmärrettäisiin paremmin, voitaisiin vähentää ylikuormituksen vuoksi työnsä lopettavien opettajien määrää (Taxer ym., 2019, s. 223).

Työyhteisön ja esihenkilön tuki on merkittävä opettajien hyvinvointia edistävä tekijä (Räsänen, 2023, s. 100). Yhteistyö opettajien ja kouluhenkilöstön välillä voi olla hyvinkin erilaista (Paju ym., 2021a, s. 428). Pajun (2021b, s. 14) mukaan erityisesti reflektiivinen kommunikointi, jossa yhteisiä tavoitteita pyritään saavuttamaan yhteisellä kriittisellä pohdinnalla ja muokkaamisella, nähdään antoisana ja voimauttavana, sillä sen avulla opettajat pystyvät yhdessä pohtimisen avulla kasvattamaan motivaatiota ja kokeilemaan uutta. Tällaista yhteistyötä toteuttavien opettajien koetaan olevan itsevarmoja ja tyytyväisiä työhönsä (Paju ym., 2021a, s. 435).

Opettajien on kyettävä tekemään yhteistyötä keskenään, mutta kaikki työyhteisöt eivät kuitenkaan tue riittävästi kollegoiden välistä vuorovaikutusta (Aho, 2011, s. 15). Pajun ym. (2021a, s. 436) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat moniammatillisen yhteistyön voimaannuttavaksi, sillä se auttaa opettajan työn jokapäiväisissä tehtävissä. Yhteistyö antaa aikaa kohdata oppilaita, kun huomiota ei tarvitse jakaa useaan oppilaaseen samanaikaisesti

(Paju ym., 2021a, s. 436). Opettajan onkin vaikea kohdata oppilaita ja tavoittaa opetus suunnitelman tavoitteita samanaikaisesti ilman tukea (Paju ym., 2021a, s. 433).

Monille opettajille suurin palkinto työstään on onnistua yksilöiden kanssa (Hargreaves, 1998, s. 843). Opettajat saavat voimaa ja iloa onnistuneista ja tuloksekkaista kanssakäymisistä oppilaiden kanssa (Viinamäki, 1997, s. 28). Tämä voima nähdään avaimena työtyytyväisyyteen (Taxer ym., 2019, s. 211). Opettajat kokevat erityisen merkityksellisenä, kun entiset oppilaat palaavat kiittämään ja kertovat voivansa hyvin (Hargreaves, 1998, s. 843). Tällaiset hetket vahvistavat opettajien tunnetta siitä, että he tekevät työtään oikein, ja että heidän panoksellaan on pitkäkestoinen vaikutus (Hargreaves, 1998, s. 843).

1.5 Opettajan työminä

Opettajan ammatillinen identiteetti tarkoittaa opettajan sisäistä kuvaa siitä, millainen hän on opettajana, miten hän selviytyy työssään, ja mihin hän ammatillisesti pyrkii (Almiala, 2008, s. 35). Tämä käsitys kehittyy pitkän ajan kuluessa ja muodostuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Almiala, 2008, s. 35). Kun opettaja saa rakentavaa palautetta oppilailta ja kollegoilta, hänen ammatillinen identiteettinsä voi vahvistua ja kehittyä (Almiala, 2008, s. 35). Opettajien ja muun kouluhenkilöstön yhteistyö onkin tärkeää inklusiivisen opetuksen sekä opettajan ammatillisen kasvun kehittymiselle (Paju ym., 2021a, s. 428–429).

Opettajaksi hakeutuvalla saattaa olla luontaisia taipumuksia alalle, mutta kokemusten kautta opettajaksi kasvetaan (Aho, 2011, s. 25). Opettajuutta pidetään elinikäisenä oppimisprosessina, jossa jatkuva kehittyminen on keskeistä (Aho, 2011, s. 25). Opettaja toimii ennen kaikkea omana persoonanaan, vaikka hänellä on samalla ammattirooli (Aho, 2011, s. 26). Persoonallisuus tuo opettajuuteen yksilöllisen leiman, ja sitä pidetään opettajan keskeisimpänä työvälteenä (Aho, 2011, s. 25). Opettajan toimiminen tunteiden vastaanottajana tekee kuitenkin hänen asemastaan haastavan (Virtanen, 2015, s. 46).

Ammattirooli toimii suojana liiallista kuormitusta vastaan, sillä se erottaa opettajan persoonan työssä koetuista haasteista (Virtanen, 2015, s. 46). Tämä voi auttaa opettajaa käsittelemään esimerkiksi oppilaiden tai vanhempien antamaa asiattonta kritiikkiä ilman, että se vaikuttaa liikaa hänen henkilökohtaiseen minäkäsitykseensä (Virtanen, 2015, s. 46). Tässä tutkimuksessa käytetään ammattiroolin sijaan termiä ”työminä”, sillä opettajat toivat sen itse esille haastatteluissa kuvatessaan ammatti-identiteettiään.

Opettajan ammattitaidon jatkuva kehittäminen on keskeistä, jotta hän voi suoriutua työssään tehokkaasti ja pätevästi (Virtanen, 2015, s. 33). Ammatillisen kasvun ja työminän kehittymisen kannalta on tärkeää ymmärtää tunteet vaikuttavana tekijänä rationaaliseen toimintaan (Virtanen, 2015, s. 33). Tunteet voivat joko estää tai edistää kehitystä opettajan työssä (Virtanen, 2015, s. 33).

Opettajat joutuvat usein sopeutumaan työn muutoksiin ilman riittävää ulkopuolista tukea, täydennyskoulutusta tai resursseja (Aho, 2011, s. 19). Siksi on tärkeää, että heillä on käytössään keinoja, joilla he voivat itse kehittää osaamistaan ja tarkastella omien tunteidensa ilmenemistä työssään (Kajamies ym., 2016, s. 181–182). Jos opettajille tarjottaisiin työkaluja tunteiden säätelyyn, negatiivisia tunteita ilmenisi työssä vähemmän (Taxer, ym., 2019, s. 223). Esimerkiksi mindfulness-strategiat ja tunteidensäätelykeinot voitaisiin ottaa osaksi koulutusohjelmia, jotta opettajat olisivat paremmin valmistautuneita työelämän haasteisiin (Taxer ym., 2019, s. 223).

1.6 Opettajuus ja yhteiskunta

Opettajan työllä on laajan opetuksellisen ja kasvatuksellisen tehtävän lisäksi myös merkittävä yhteiskunnallinen ulottuvuus (Virtanen, 2015, s. 19). Opettajat voivat omalla toiminnallaan edistää kulttuurien välistä ymmärrystä ja kunnioitusta, sekä vaikuttaa oppilaiden syrjäytymiseen ja sen ehkäisyyn (Virtanen, 2015, s. 20). Opettajan tehtävä on myös auttaa oppilaat sopeutumaan yhteiskunnan jäseniksi tarvittavilla tiedoilla ja taidoilla (Viinämäki, 1997, s. 16). Opettajan kuormittava ja kiireinen työnkuva tulisikin huomioida, jotta tällaisen yhteiskunnallisen opetuksen jatkuminen mahdollistuisi.

Jotta opettaja voi myös tulevaisuudessa vastata oppilaiden moninaisiin tarpeisiin ja tarjota laadukasta opetusta, tulee asioiden muuttua (Paju, 2021b, s. 11). Muutos vaatii toimenpiteitä opettajahenkilöstöltä sekä tavallisten käytäntömallien muuttamista, jolloin vanhat tavat unohdetaan ja uusia otetaan käyttöön (Paju ym., 2021a, s. 428).

Koska opettajat kokevat tunnetuen olevan opetustyön perusta, sen kehittäminen on olennaista (Virtanen, 2015, s. 33). Opettajien tunne-elämän merkitys on kuitenkin noussut esiin tutkimuksissa vasta viime aikoina koulutusuudistusten myötä (Hargreaves, 1998, s. 837). Silti opettajankoulutuksessa keskitytään liian vähän esimerkiksi opettaja–oppilas-suhteisiin (Spilt ym., 2012, s. 306). Tunnetuen käsittely tulisi sisällyttää kaikkiin osiin opettajankoulutusta,

jotta opettajat oppisivat arvioimaan omaa kykyään tarjota optimaalista tunnetukea ohjaustilanteissa (Kajamies ym., 2016, s. 181–182).

Muutos vaatii kuitenkin toimia muiltakin tahoilta, sillä myös hallitusten tulisi tunnustaa vastuunsa koulutusjärjestelmän ongelmista, kuten koulutuksen alirahoituksesta ja opettajan ammatin aliarvostamisesta (Hargreaves, 1998 s. 851). Koulutuksen uudistuksista puhuttaessa tunteita käsitellään usein vain hallinnan välineenä esimerkiksi muutosvastarinnan vähentämiseen tai strategisen suunnittelun edistämiseen (Hargreaves, 1998, s. 837). Opettajat kuitenkin kaipaavat mahdollisuuksia lisäresursseihin ja kokevat erityisopettajien ja koulunkäynninohjaajien olevan merkittävä apu luokissa (Paju ym., 2021a, s. 433). Opettajat haluavat tehdä yhteistyötä muun henkilöstön kanssa, mutta yhteistyö on haastavaa, jos koulujärjestelmä tukee opettajan työskentelyä yksin (Paju ym., 2021a, s. 434). Muutos vaatii panostusta henkilöstön lisäksi siis päätöntekijöiltä, rehtoreilta ja koko koulukulttuurilta (Paju ym., 2021a, s. 434–435).

Opettajien kokemus heidän kyvyistään antaa tunnetukea on tärkeä tutkimuskohde monella eri ulottuvuudella, sillä sen avulla voidaan lisätä tietoisuutta niin koulutuksen, opettajien kuin päättäjienkin tasolle. Tutkimus tarjoaa mahdollisuuden kehittää keinoja, joilla opettajien tunnetuen tarjoamista voidaan tukea koulutus- ja esimiestasolla, mutta lisää myös ymmärrystä sellaista tahojen edustajille, jotka tekevät päätöksiä peruskouluun ja opettajan työhön liittyen. Lisäksi tutkimuksen avulla opettajilla on mahdollisuus saada konkreettisia ideoita siihen, miten voisivat tarjoamaansa tunnetukea kehittää, ja saavat mahdollisesti vertaistukea aiheeseen, jota kaikissa työyhteisöissä ei välttämättä käsitellä.

2 Tutkimusongelmat

Tämä tutkimus tarkastelee opettajien kokemuksia tunnetuen toteutumisesta kouluarjessa. Tutkimuksessa selvitetään erityisesti, millaiseksi opettajat kokevat tunnetuen merkityksen koulussa, ja miten he kokevat pystyvänsä tarjoamaan tällaista tukea. Lisäksi tutkimus kartoittaa, miten opettajat kokevat tunnetuen tarjoamisen vaikuttavan omaan työssä jaksamiseensa. Tutkimus pyrkii myös selvittämään, miten tunnetukea voidaan käytännössä toteuttaa, ja mitkä asiat tukevat opettajaa siinä. Näitä asioita tutkitaan seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

1. Millaiseksi opettajat kokevat tunnetuen merkityksen koulussa?
2. Millaisia kokemuksia opettajilla on tunnetuen tarpeen tunnistamisesta ja tunnetuen tarjoamisesta?
3. Miten opettajat kokevat tunnetuen tarjoamisen olevan yhteydessä työssä jaksamiseen?
4. Miten opettajat mahdollistavat tunnetuen toteutumisen kouluympäristössä, ja mitkä tekijät tukevat opettajaa siinä?

3 Menetelmät

Tutkimus toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena, johon osallistui viisi luokanopettajaa (n = 5). Aineisto kerättiin teemahaastatteluilla, joissa hyödynnettiin itse rakennettua haastattelurunkoa. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin, jotta aineiston käsittely olisi luotettavaa. Litteroiduista aineistoista kerättiin tutkimuskysymyksiin vastaamisen kannalta oleelliset vastaukset, jotka kirjoitettiin raporttiin mahdollisimman läpinäkyvästi. Sekä haastatteluissa, että aineiston käsittelyssä tietoja käsiteltiin tietoturvasääntöjen ja tutkimusetiikka otettiin huomioon.

3.1 Osallistujat

Tutkimukseen haastateltiin viisi luokanopettajaa. Osallistujilla ei ollut muita rajaavia kriteerejä kuin luokanopettajana toimiminen, sillä tutkimuksessa ei tutkittu taustatekijöiden yhteyttä aiheeseen. Haastatteluissa selvisi, että osallistujat ovat saaneet opettajankoulutukset eri yliopistoissa, mutta se ei ollut haastateltavien valintaan vaikuttava kriteeri.

Haastattelukutsut (ks. liite 3) lähetettiin aluksi 19:lle koulun rehtoreille, joiden toivottiin välittävän kutsut eteenpäin koulujen luokanopettajille. Tällä tavalla saatiin yksi osallistuja. Vähäisen osallistujamäärän vuoksi haastattelukutsu lähetettiin suoraan 16:lle koulun luokanopettajille sähköpostitse.

Sähköposti sisälsi esittelyn tutkimuksen aiheesta sekä linkin Webropol-kyselyyn, jonka kautta halukkaat osallistujat ilmoittivat sähköpostinsa ja halukkuutensa osallistua tutkimukseen sekä antoivat luvan käyttää heidän vastauksiaan tutkimuksessa. Webropol-kysely avattiin 272 kertaa, joista saatiin lopulta kuusi osallistujaehdokasta. Lista sopivista haastatteluajoista lähetettiin tutkijoiden toimesta osallistujille, joista jokainen osallistuja sai valita itselleen sopivan. Haastatteluajankohta saatiin sovittua lopulta viiden osallistujan kanssa.

3.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, sillä se sopi parhaiten tutkimuksen kokemuksia kartoittavaan luonteeseen. Pelkistetyimmillään laadullinen tutkimus sisältää aineiston, joka on ilmiänsuhtaan tekstiä, kuten erimuotoiset haastattelut (Eskola & Suoranta, 1998, s. 15). Laadulliselle tutkimukselle ominaista on esimerkiksi aineistonkeruumenetelmän monipuolisuus ja hypoteesittomuus (Eskola & Suoranta, 1998, s. 15). Tyypillisesti laadullisissa tutkimuksissa osallistujia on hyvin vähän ja tapauksia pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti, jotta tutkittavien näkökulmia tutkimusaiheesta voidaan

tavoittaa mahdollisimman syvällisesti (Eskola & Suoranta, 1998, s. 16, 18). Koska tässä tutkimuksessa pyrittiin saavuttamaan laaja ymmärrys opettajien kokemuksista tunnetuen saralla, aineisto kerättiin haastatteluilla. Tieteellisyyden arvioinnissa korostetaan aineiston laatua määrän sijaan (Eskola & Suoranta, 1998, s. 18).

Haastattelukysymykset esitettiin kahdella kohderyhmään kuuluvalla henkilöllä. Lopulliset haastattelukysymykset (ks. liite 4) muotoiltiin esitestausten perusteella tehden muokkauksia ja tarkennuksia niihin, jotka koettiin vaikeasti ymmärrettäviksi. Kysymyksiä muokattiin siis selkeämpiin ja ymmärrettävämpiin muotoihin, jotta väärinymmärryksiltä tai tulkintaeroilta voitaisiin välttyä. Lisäksi kysymysten määrää vähennettiin yhdistelemällä samankaltaisia kysymyksiä ja poistamalla tarpeettomia. Esitestauksessa kartoitettiin haastattelujen mahdollista kestoa, jotta arvio voitiin ilmoittaa osallistujille.

Ennen aineistonkeruuta tutkimuslupaa (ks. liite 1) haettiin osallistuvan kaupungin hallintosihteerin kautta. Tutkimuslupa saatiin palvelualuejohtajalta. Tutkimusluvan saamisen jälkeen aloitettiin osallistujien kontaktointi. Haastattelukutsut lähetettiin ensin koulujen rehtoreille, jotka välittivät kutsut luokanopettajille. Kutsut lähetettiin vielä erikseen suoraan luokanopettajien sähköposteihin. Tutkijat olivat yhteydessä osallistujiin sähköpostin välityksellä sopiakseen haastatteluajankohdan ja -tavan. Haastattelut toteutettiin yhdessä sovittuina ajankohtina. Haastatteluista kaksi suoritettiin lähitapaamisena ja kolme etänä puhelimen välityksellä.

Haastattelu menetelmänä mahdollistaa osallistujien tulkintojen ja näkökulmien käsittelyn keskustellen (Cohen ym., 2007, s. 349). Yleisesti haastattelua pidetään kahden tai useamman ihmisen näkökulmien vaihtona heitä kaikkia kiinnostavasta aiheesta (Cohen ym., 2007, s. 349). Ihmisten kanssa keskustelu on luonteva tiedonkeruumenetelmä etenkin, kun halutaan kartoittaa ja kerätä tietoa osallistujien käsityksistä ja mielipiteistä, tai kun halutaan ymmärtää ihmisten käytöstä ja arvoja (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 11). Lisäksi haastattelu on joustava tiedonkeruun väline, koska se mahdollistaa moniaististen kanavien käytön, kuten verbaalisen, ei-verbaalisen, puhutun ja kuullun informaation hyödyntämisen (Cohen ym., 2007, s. 349). Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin puolistrukturoitua haastattelua eli teemahaastattelua, koska sen avulla voitiin ymmärtää yksilön näkemyksiä ja tunteita (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 48). Teemahaastattelu mahdollisti kysymysten järjestyksen vaihtamisen sekä sanamuotojen vaihtamisen eri haastattelujen välillä (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 47).

Haastateltavilla oli halutessaan mahdollisuus saada haastattelukysymykset tietoonsa jo etukäteen, mutta kukaan osallistujista ei hyödyntänyt tätä. Kaikki haastattelut äänitettiin tabletilla, joka ei ollut yhteydessä internetiin. Äänitallenne siirrettiin jokaisen haastattelun jälkeen suoraan yliopiston tietoturvalliseen Seafile-palvelimeen ja poistettiin tabletilta. Kaikki tutkimuksen aineisto säilytetään Seafilessä ja poistetaan viimeistään, kun aineistonkeruusta on kulunut kaksi vuotta. Tallenteet nimettiin OPE 1, OPE 2, OPE 3, OPE 4 ja OPE 5. Samoja tunnisteita käytettiin loppututkimuksen ajan kaikissa vaiheissa. Haastattelujen jälkeen äänitallenteet litteroitiin eli kirjoitettiin tekstimuotoon. Litteroinnit kirjoitettiin ensin sanatarkasti, jonka jälkeen niistä poistettiin tarpeettomia sanoja ja toistoa. Lisäksi aineistosta poistettiin tiedot, joiden perusteella osallistujat voitaisiin tunnistaa. Litteroinnin apuna ei käytetty apuvälineitä tai sovelluksia.

Tässä tutkimuksessa aihetta lähestyttiin ilman hypoteesia, jotta aiheen käsittely olisi mahdollisimman vapaata ennakko-olettamuksista. Tämä vähensi sekä tiedostettua että tiedostamatonta johdattelua haastattelijan näkökulmien suuntaan.

3.3 Aineiston käsittely

Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin laadullista sisällönanalyysia ja teemoittelua. Näiden avulla pyrittiin tunnistamaan aineistosta keskeiset aihealueet ja järjestelemään ne mahdollisimman selkeästi. Tutkimuksessa käytettiin aineistolähtöistä analyysia, koska analyysin lähtökohtana ei ollut mikään tietty teoreettinen malli vaan aineisto itsessään. Laadullisessa tutkimuksessa teoria rakentuukin usein aineistosta käsin (Eskola & Suoranta, 1998, s. 19). Eri vaiheiden avulla pyrittiin saamaan aineisto jäsenneiltyä tutkimuskysymyksien mukaan.

Sisällönanalyysissä tarkastellaan tekstimuotoiseksi muutettua aineistoa, josta etsitään ja eritellään yhtäläisyyksiä ja eroja sekä tiivistetään niitä tarvittaessa ymmärrettävämpään muotoon (Tuomi & Sarajarvi, 2002, s. 105). Sisällönanalyysilla pyritään kytkemään tulokset laajempaan kontekstiin ja aikaisempiin tutkimustuloksiin (Tuomi & Sarajarvi, 2002, s. 105).

Litterointien jälkeen aineisto käytiin läpi, ja siitä poimittiin tutkimuksen kannalta merkittävät vastaukset. Tärkeimmät asiat ja niihin liittyvät lainaukset siirrettiin yksityiseen Flingaan, johon oli pääsy vain tutkijoilla. Flinga mahdollisti aineiston visuaalisen tarkastelun ja aineiston vaivattoman käsittelyn, sillä sen avulla yksittäisiä vastauksia pystyttiin siirtelemään taululla. Flingassa eri opettajat värikoodattiin satunnaisilla väreillä, jotta saman opettajan eri

vastaukset pystyttiin tarvittaessa yhdistämään. Värejä ei ollut riittävästi siihen, että eri aihealueet olisi värikoodattu omilla väreillä.

Tutkimuksen tulokset pyrittiin teemoittelemaan käsittelyn helpottamiseksi. Teemoittelulla tarkoitetaan aineiston ryhmittelyä eri aihepiirien mukaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006, s. 95). Teemoittelu toteutettiin, sillä sen avulla voidaan korostaa aineiston sisältöä, eli sitä, mitä on sanottu ja mitä asioita siihen tulkitaan sisältyvän (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006, s. 81). Analyysiyksikkönä toimi kokonainen vastaus tai jokin yksittäinen lause riippuen vastauksesta. Keskeisiä aiheita olivat tunnetuen tärkeys, opettajan rooli kasvattajana, jaksaminen, tunnetuen tarpeen tunnistaminen, työyhteisö sekä opettajan oma kokemus työminästään ja työssä jaksamisestaan. Tämän jälkeen eroteltiin vielä tarkemmin, mitkä asiat liittyivät samaan. Esimerkiksi jaksaminen jakautui myöhemmin muun muassa työyhteisön tukeen, esimiestoimintaan ja koulutukseen. Aluksi tunnetuen haasteet olivat oma alakysymyksensä, mutta se hajotettiin pienempiin osiin, jotta se saatiin upotettua isompien teemojen sisään. Tutkimuksessa päädyttiin käyttämään esimerkiksi termiä työminä ammatti-identiteetin sijaan, sillä opettajat toivat itse haastatteluissa esille persoonan olevan iso osa opettajan työminän rakentumisesta ja näin ollen käyttivät termiä ”työminä”.

Kun kokonaisuus alkoi hahmottua Flingassa, siirrettiin aineisto Word-tiedostoon, jossa teemoiteltu aineisto järjesteltiin otsikoiden alle Flingan jaottelun pohjalta. Aluksi aineisto järjesteltiin ranskalaisin viivoin hahmotelmaksi, minkä jälkeen niistä kirjoitettiin yhtenäistä tekstiä. Kirjoitusvaiheessa aineiston osia siirrettiin tarvittaessa eri aiheiden alle ja yhdisteltiin niitä kohtia, joissa oli vain vähän tekstiä, tai jotka eivät yksinään olleet analyysin kannalta riittäviä. Täydennyksenä lisättiin myös lainauksia litteroinneista analyysin havainnollistamiseksi. Näin tuloksista saatiin mahdollisimman kattavat ja selkeät.

3.4 Tutkimusetiikka

Tutkimuksen tekoon liittyi useita tutkimuseettisiä kysymyksiä, joihin tuli kiinnittää huomiota. Etenkin ihmistieteissä tutkijat joutuvat eettisten kysymysten eteen jokaisessa tutkimuksen vaiheessa (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 19). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) korostaa tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta ja sitä, että jokaisella osallistujalla on oikeus kieltäytyä haastatteluun osallistumisesta. Osallistujille lähetettiin tietosuojailmoitus (ks. liite 2), josta kävi ilmi tutkimuksen tarkoitus ja aineiston säilyttäminen, käsittely, kerääminen ja hävittäminen. Osallistujat saivat myös tutkijoiden yhteystiedot, joiden kautta mahdollisten kysymysten esittäminen tai osallistumisen peruuttaminen olisi mahdollista.

Nämä yhteystiedot löytyivät myös tutkimusluvasta (ks. liite 1) ja tietosuojailmoituksesta (ks. liite 2), joista ne poistettiin raporttiin liitettäessä tutkijoiden yksityisyyden suojaamiseksi. Osallistujilta pyydettiin lupa vastauksien käyttöön tutkimuksessa kirjallisesti Webropolissa sekä suullisesti haastattelun alussa nauhoituksen ollessa päällä. Haastattelun alussa osallistujille kerrottiin mahdollisuudesta keskeyttää vastaaminen, aineiston tietoturvallisesta säilyttämisestä, äänityksestä ja vastausten hyödyntämisestä kandidaatintutkielmassa.

Haastattelijan tulee luoda hyvä suhde haastateltavaan ja esittää kysymykset hyväksyttävällä tavalla (Cohen ym., 2007, s. 349). Vastaajat saattoivat pyrkiä antamaan ”oikeita” tai sosiaalisesti toivottuja vastauksia heidän omien mielipiteiden sijaan. Lisäksi vastaajien yleinen vireys- ja stressitaso saattoi vaikuttaa haastattelussa, etenkin jos he kokivat haastattelutilanteen epämiellyttäväksi tai se toi mieleen epäonnistumisia. Sen vuoksi haastattelun aikana kysymykset pyrittiin esittämään neutraalisti, jotta vastauksista saatiin mahdollisimman luotettavia ja todenmukaisia. Haastattelutilanteessa sosiaalinen paine, sosiaalisen hyväksyttävyyden tavoittelu ja muut haastattelutilanteen erityispiirteet saattoivat vaikuttaa annettuihin vastauksiin.

Tuli myös huomioida, että haastattelijalla oli tiedossa vastaajien identiteetti, mikä asetti haasteen haastattelijoiden objektiivisuudelle ja puolueettomuudelle. Koska haastattelussa keskustelu on keskeistä, oli haastateltavan muistettava pitää omat mielipiteensä ja asenteensa taka-alalla, jotta ne eivät vaikuttaisi haastateltavan vastauksiin. On myös tärkeää muistaa, että tutkimuksessa kartoitettiin ihmisten tuntemuksia ja kokemuksia, joten haastattelussa annetut vastaukset eivät välttämättä vastaa täysin koko opetusmaailman todellisuutta, vaan vain yksittäisten opettajien kokemuksia ja ajatuksia, joihin osallistujan omilla tunteilla on vaikutus. Myös haastattelua ennen tapahtuneet asiat, kuten juuri päättynyt oppitunti tai haastattelun jälkeen jatkuva työskentely saattaa vaikuttaa opettajan tunnetilaan haastatteluhetkellä. Tutkimukseen osallistuminen ei aiheuttanut osallistujille minkäänlaista harmia tai seurauksia. Tämä varmistettiin säilyttämällä anonymiteetti läpi tutkimuksen. Aineistoa litteroidessa poistettiin kohtia, joista kyseiset opettajat olisi voitu tunnistaa. Tutkimuksen osallistujista ei puhuttu julkisissa tiloissa, jotta ulkopuolisilla ei ollut mahdollisuutta tunnistaa osallistujia.

Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin vahvistamaan kuvaamalla tutkimusmenetelmät tarkasti sekä raportoimalla tulokset selkeästi ja avoimesti. Tutkimuksen tekoon käytettiin aiempaa tutkimustietoa, joihin on viitattu asianmukaisesti. Kerätty aineisto säilytettiin Seafile-palvelimessa, joka on yliopiston hyväksymä tietoturallinen alusta.

4 Tulokset

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, millaisena tunnetuen rooli nähdään opetuksessa ja kouluarjessa. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, kokevatko opettajat pystyvänsä tarjoamaan oppilaille riittävän määrän laadukasta tunnetukea sekä mitkä tekijät haastavat tunnetuen toteutumista ja mitkä tukevat sitä.

Tutkimuksessa selvisi, että opettajat kokevat pitävänsä työstään ja sen olevan tärkeää, mutta kokevat sen myös olevan raskasta ja haastavaa. Kiire oli keskeinen esille nouseva teema, jonka koettiin häiritsevän sekä tunnetuen tarjoamista, että työssä jaksamista. Opettajat korostivat myös oppilastuntemuksen tärkeyttä edellytyksenä optimaalisen tunnetuen tarjoamiselle. Luottamuksellisen opettaja–oppilas-suhteen rakentumisen kannalta tärkeänä nähtiin henkilökohtaisen suhteen muodostaminen sekä avoimeen keskusteluun pyrkiminen. Henkilökohtainen suhde ja oppilastuntemus nähtiin tärkeänä, jotta opettaja pystyy ennakoimaan, milloin oppilas tarvitsee tukea ja tarjoamaan tukea oppilaalle sopivalla tavalla. Opettajat toivat myös esille, että suhde jokaiseen oppilaaseen on syvyydeltään ja läheisyydeltään hyvinkin erilainen, mutta tärkeä.

Tutkimuksen tulokset on esitetty tutkimuskysymysten mukaan alaluvuissa 4.1–4.4, jotka on jaettu haastattelussa nousseiden aihealueiden mukaisesti lukuihin. Luvussa 4.1 käsitellään sitä, millaiseksi opettajat kokivat tunnetuen ja sen merkityksen kouluarjessa ja opettajan työssä. Luvussa 4.2 käsitellään opettajien näkemyksiä siitä, miten he pystyvät itse tarjoamaan tunnetukea ja luvussa 4.3 käsitellään tekijöitä, jotka tunnetuen tarjoamisessa koetaan uuvuttavina ja tekijöitä, jotka suojaavat tältä uupumukselta. Tulosten luku 4.4 koostuu opettajien neuvoista ja vinkeistä siihen, miten tunnetukea voidaan tarjota ja miten opettajaa voidaan tukea tunnetuen tarjoamisessa.

4.1 Tunnetuen merkitys koulussa opettajien kokemana

Tunnetuen määritelmä esiteltiin haastattelussa tutkimukseen osallistuville näin:

*“**Tunnetuki** on opettajan kykyä havainnoida, milloin oppilas tarvitsee apua sekä reagoida tilanteeseen sopivalla tavalla. **Tunnetuki** on opettajan erityistä herkkyyttä ja joustavuutta oppilaiden kohtaamisessa ja tunteiden hallinnan tukemisessa.”*

Määritelmän esittelyn jälkeen haastateltavia pyydettiin täydentämään tai muokkaamaan annettua määritelmää ja kertomaan itse, mitä opettajat kokevat tunnetuen merkitsevän.

Jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja ilmaisi, että termi “tunnetuki” ei ole käytössä työpaikoilla, eikä sitä ole käsitelty opintoaikoina. Tunnetuki-termin sijaan termi “tunnetaidot” koettiin tutummaksi, ja sen käsitettiin tarkoittavan samankaltaisia aiheita, mutta senkin käsittelyn koulutuksessa koettiin olleen vähäistä. Jokainen opettaja koki määritelmämme oikeansuuntaiseksi, mutta jokaisella oli määritelmään lisättävää ja kohtia, joita erityisesti halusivat korostaa. Tunnetuki nähtiin laajana ja moniselitteisenä terminä. Tärkeimmiksi osiksi tunnetukea nostettiin kodin ja koulun yhteydenpito sekä herkkyys tunnistaa tuen tarpeita ja huomata oppilaan normaalista poikkeava toiminta.

4.1.1 Opettajan rooli tunnekasvatuksessa

Haastatteluissa kartoitettiin opettajan roolia lapsen tunnekasvattajana. Opettajat kokivat tunnekasvatuksen olevan suuri osa työtään erityisesti, koska oppilas viettää päivästänsä suuren osan koulussa opettajan kanssa. Oppilas saattaa viettää aikaa jopa enemmän opettajan kuin omien vanhempiansa kanssa, jolloin opettajan tärkeys turvallisenä aikuisena sekä tunnekasvattajana korostuu. Opettajat olivat kuitenkin kaikki sitä mieltä, että tunnetaitojen ja -kasvatuksen pohjan pitäisi tulla kotoa, sillä opetuksen rinnalla koulussa ei ole aikaa pohjan rakentamiseen. Koulussa kuitenkin voidaan vaikuttaa ja tukea pohjan päälle rakennettuja taitoja.

Opettajan rooli on auttaa tunteiden hillitsemisessä, hallitsemisessa sekä turvallisen ympäristön luomisessa. Opettajat myös mainitsivat, että olisi tärkeää luoda ilmapiiri, jossa oppilaat oppivat huomaamattaan.

“Mul on älyttömän tärkeä, et on älyttömän hyvä tunnelma siellä luokassa. Et muistakaan itekki, et sit ku ootte opettajia joskus, et luotte sinne luokkaan sellasen hyvän tunnelman ni siellä hyvässä tunnelmassa niil oppilailla on nii mukava olla, ja ne ei huomaakkaa ku ne oppii asioita.” (OPE 2)

Yhdessä rakennetun tunnelman nähtiin rikastuttavan työyhteisöä ja luokkailmapiiriä antaen niille piirteitä, jotka nähdään kriteereinä onnistuneelle ihmissuhteelle. Näitä piirteitä ovat esimerkiksi luottamus ja osapuolten vahvuuksien huomioon ottaminen.

“Jokainen rakentaa tunnelmaa omalla persoonallaan ja vahvuuksillaan. Puhutaan niist vahvuuksista, kehutaan toisia ja otetaan vahvuuksia huomioon. Varsinkin tiimityössä on tosi siistiä et työkavereiden ja lasten vahvuudet otetaan huomioon ja kehutaan. Tartutaan ongelmiin nopeesti ja käsitellään ne pois eikä niistä enää jaarata. Ja, et kehutaan työkaveria takana päin eikä haukuta et me ei koskaan lähetä sille linjalle et haukuttais tai puhuttais paskaa selän takana. Tiekkö, se on aika iso tekijä kans.” (OPE 2)

Opettajat muistuttivat myös, että tunnetaitojen harjoittelu ja näin myös tunnetuki tulee huomioida jokaisessa oppiaineessa ja koulun askareessa. Opettajat kokivat roolinsa lapsen tunnekasvatuksessa olevan jatkuvassa kasvussa, ja osa opettajista oli huolissaan siitä, että varsinaiset opetussisällöt tuntuvat jäävän tunnekasvatuksen jalkoihin.

4.1.2 Tunnetuen tärkeys

Tunnetuki koettiin tärkeäksi osaksi oppilaan hyvinvointia ja koulupäivää sekä näin ollen myös opettajan työtä. Erityisesti alkuopetuksessa opettajat korostivat opetuksen olevan pitkälti juuri tunnetaitojen harjoittelua ja näin opettajalta vaadittava tunnetuki on välttämätöntä. Opettajat mainitsivat turvallisen luokkailmapiirin ja tasapainoisen tunnemaailman olevan opetuksen edellytys. Ilman tunnetukea lapsella ei ole mitään mihin nojata. Tunnetuki nähtiin tärkeänä, koska sen avulla oppilaille rakentuu elämäntaitoja ja heistä kasvaa tasapainoisia aikuisia. Tärkeänä tunnetuki nähtiin myös siksi, että oppilaat oppisivat itse ratkaisemaan ja työstämään omia tunteitaan.

"Myös itse ajattelen, että jos aina antaa tukea heti, niin silloin se on vähän ehkä karhunpalvelus, että siinä tavallaan oppilas ei työstä itse niitä omia tunteita, jos joka kerta siinä on aikuinen. Hän harjoittelee, mitä hän voisi silloin tehdä. Niin sitten mä aina tasapainottelen sitä, että tarvitseeko hän nyt mun tukea tuossa."
(OPE 5)

Opettajat haluavat opettaa oppilaita neuvokkuuteen ja ratkaisukeskeisyyteen, jotka nähdään tärkeänä osana aikuisuutta. Opettajat kokivat tehtäväkseen kasvattaa oppilaista kunnon kansalaisia ja tasapainoisia aikuisia sekä ehkäistä näin aikuisena kohdattuja haasteita ja rikoksia. Tasapainoisella aikuisella opettajat tarkoittivat kykyä hyväksyä erilaisuutta sekä tunnistaa omia tarpeita ja ymmärtää, että kaikkien tarpeet ovat erilaiset.

"Tunnetuki on tärkeää, jotta me osataan toimia jatkossakin toisten ihmisten kanssa ja nämä lapset oppivat aikuisena toimimaan toisten aikuisten kanssa järkevästi. Ni kyllä ne tarvitsevat sitä, että he osaavat tunnistaa omia tarpeitaan ja sanottaa niitä tunteita, että he osaavat hillitä itsensä, jotta eivät syyllisty vaikka rikoksiin tulevaisuudessa." (OPE 3)

Tunnetuella nähtiin olevan oppilaan koulupäivässä merkittävä vaikutus. Useat opettajat kommentoivat tunnetuen ja tasapainoisen tunne-elämän olevan edellytys onnistuneelle opetukselle sekä oppimiselle.

"Mä koen, että tunnetuki on tärkeää, koska se on just se kaiken pohja. Että jos mä ajattelen itsekkin, että mun päätehtävä on opettaa, mutta sen pohjana täytyy olla semmoinen hyvä tasapainoinen tunne-elämä niin itsellä, kun oppilailla. Ja, jos mä

ajattelen, että mä itse olisin jossakin kauheassa tunnekuohussa vaikka kotona tai jossain ja multa silloin vaadittaisiin jotain niin ei silloin ihminen ole vastaanottavainen. Kyllä mä näen, että se on tän työn ihan se peruspohja." (OPE 5)

“Mun mielestä se keskeinen tärkeä on, et me jollakin tavalla pystytään hallitsemaan ja hillitsemään ne tunteet sillä tavalla, et pystytään toimimaan yhdessä turvallisesti ja ne ääripäät pystytään hoitamaan, kun välillä tulee ylilyöntejä ja muuta, et pystytään neki hoitamaan turvallisesti.” (OPE 2)

Opettajat toivat myös esille elämänmittaista oppimista ja sitä, että myös aikuiset tarvitsevat jonkin verran tunnetukea, koska jokainen on keskeneräinen. Oppiminen alkaa jo pienessä, jolloin pohja rakennetaan ja hyvin rakennetulla pohjalla on helpompi työstää tunteita aikuisena itsenäisesti.

“Kyl niinku lapsi tarvitsee sitä, että hänen tunteita sanotetaan ja se ei lopu esikouluun tai vaikka alakouluun vaan sen pitäisi jatkua kautta elämän, että niitä tunteita sanotetaan ja sitten sitä tunnetilaa huomioidaan ja huomataan.” (OPE 3)

4.2 Opettajien kokemuksia tunnetuen tarpeen tunnistamisesta ja tunnetuen tarjoamisesta

Tutkimuksessa kartoitettiin opettajien kokemuksia tunnetuen tarpeen tunnistamisesta sekä siihen reagoimisesta. Tutkimus keskittyi ymmärtämään, miten opettajat kokivat tunnistavansa tunnetuen tarpeita ja pystyvänsä vastaamaan tähän tarpeeseen tarjoamalla tunnetukea.

4.2.1 Tunnetuen tarpeen tunnistaminen

Opettajat kokivat huomaavansa tuen tarpeita herkästi tai jopa keskimääräistä herkemmin. Opettajat sanoivat, että luokan havainnointi tulee heiltä luonnostaan, eivätkä he erikseen “päättä etsiä” luokasta tuen tarpeita. Tutkimukseen osallistuneista opettajista 80 % koki tunnistavansa tuen tarpeen riittävän usein, mutta jokainen opettaja ymmärsi, ettei kukaan pysty huomaamaan kaikkea.

“Eihän me olla täydellisiä, eikä me voida olla yli-ihmisiä tai skannata tietokoneen lailla sitä luokkahuonetta.” (OPE 1)

Suurimmiksi esteiksi tai haasteiksi esitettiin suuret luokkakoot, rajallinen aika ja lisääntyneen puuttuminen, jolloin luokkaa havainnoi vain yhden opettajan silmät. Useat opettajista nostivat esille myös huolen hiljaisista oppilaista. Lapsien tunteet koettiin olevan yleensä helposti luettavissa, mutta luokkaan mahtuu myös oppilaita, jotka eivät näytä tunteitaan. Heidän tunnetuen tarpeen huomaaminen on vaikeampaa, kun opettaja ei pysty havaitsemaan muutosta käytöksessä.

“On harjaantunut tietynlainen näkemys lapsen olemuksesta. Toki osa yrittää peitellä, mutta pienet on vielä usein herkästi luettavissa. Lapsen olemuksesta sen huomaa: millä tavalla se käyttäytyy siellä tunnilla, ja itkuisuus näkyy herkästi kasvoilta ja siitä, miten se omaa kroppaa kantaa. Jotkut lapset peittelee, mutta sit, kun ollaan uudelleen keskusteltu ni sit ne on tajunnu itekki et siihen vois saada apua.” (OPE 2)

Opettajat toivat esille, että on helppo olla huomaamatta tuen tarvetta, joka ei näy. Sen vuoksi onkin tärkeää etsiä katsekontaktia oppilaisiin, jotta opettaja voisi huomata myös hiljaisten oppilaiden avun tarpeen. Osa oppilaista yrittää kieltää tunteen läsnäolon kysyttäessä, joka myös haastaa tarpeen tunnistamista ja tunnetuen tarjoamista. Kärsivällisyys ja jokin aktiviteetti (esimerkiksi piirtäminen) keskustelutilanteessa kuitenkin yleensä palkitsee ja oppilas uskaltaa avata tuntemuksiaan.

Reaktiiviseen käytökseen koettiin olevan helpompi tarjota apua kuin sisäänpäin kääntyneeseen. Reaktiivinen käytös on näkyvää, mahdollisesti häiritsevää ja sen vuoksi helpommin huomattavissa. Siihen on helpompi tarttua ilman, että se vie paljon aikaa. Helposti havaittava tunne ei kuitenkaan ole aina yksiselitteinen, vaan sen taustalla saattaa olla muuta. Tämä vaatii opettajalta havainnointia, oppilastuntemusta sekä keskustelua oppilaan ja mahdollisesti vanhempien kanssa.

“Aina mä rupeen miettimään syytä siel taustalla, että mikä nyt on ja kuin paljon on draamaa ja mikä oikeaa. Noi osaa niin hyvin dramatisoida ja että pyrkis siihen, että siellä lähtökohtaisesti löytyis se oikea syy et mikä siel taustalla on.” (OPE 2)

Jokaisella opettajalla on ollut tilanteita, joissa he eivät ole tienneet, tarvitseeko oppilas tukea. Ratkaisuna tähän opettajat nostivat, että on tärkeää myöntää, jos ei tiedä, miten toimia ja pyytää apua.

“Se vie ihan hirveän pitkälle, että on valmis sanomaan, että voi vaikka työkaverille ihan ääneen sanoa sen, että nyt musta tuntuu, että mä en ihan osaa tän oppilaan kohdalla, että en tiedä mitä mä tekisin. Myöntää ettei osaa tai myöntää virheensä, jos kokee oikein, että on tehnyt ihan väärin ja menty pylly edellä puuhun niin sekin on hyvä ääneen sanoa, mutta myös se, että hei nyt vaan tarvitsen apua, niin se on kyllä mun mielestä hyvä.” (OPE 5)

Vanhempien kanssa keskustelu koettiin tärkeänä, sillä sen nähtiin antavan työkaluja lapsen kanssa keskustelemiseen. Vanhempien kautta saa myös apua oppilastuntemuksen rakentamiseen, jonka merkitys tunnetuen tarpeen tunnistamiseen ja tuen tarjoamiseen koettiin hyvin tärkeänä. Jokainen opettaja ilmaisi, että tuen tarve on helpompi huomata, kun oppilaan tuntee. Näin on helpompi havaita, milloin oppilaan toiminta poikkeaa normaalista

(esimerkiksi, kun oppilas vetäytyy puhumattomaksi, tai osoittaa merkkejä aggressiivisuudesta tai epävarmuudesta).

Kun opettajalla on vahva oppilastuntemus, tunnetuen laatu paranee ja sen tarjoaminen helpottuu. Tämän vuoksi esimerkiksi vieraiden luokkien oppilaita on myös vaikeampi tukea koulupäivän aikana. Opettajista 40 % mainitsi syksyjen olevan rankkoja juuri siksi, että oppilaat saattavat olla joko täysin tuntemattomia tai muuttuneet kesällä sen verran, että he tuntuvat etäisiltä ja vierailta. Lukuvuoden mittaan suhde oppilaiden kanssa rentoutuu ja tulee tutummaksi. Kuitenkin oppilaan kokiessa uusia tunteita tai reagoiessa uudella tavalla, on opettaja aina uuden edessä. Opettaja ei voi koskaan ennakoida ja varautua kaikkeen.

4.2.2 Tunnetuen tarjoaminen

Opettajat näkivät tunteiden hallinnan ja kyvyn tarjota tunnetukea olevan osaksi sisäsyntyistä, mutta myös jatkuvasti kehittyvää taitoa. Sen avulla opettajan on mahdollista käsitellä oppilaiden tunteita, reagoida tilanteeseen sopivalla tavalla sekä ottaa huomioon seikat, jotka tilanteessa vaikuttavat. Kokemus ohjaa opettajan toimintaa tilanteissa, mutta opettajat muistuttivat, ettei koskaan voi olla valmistautunut kaikkeen, vaan uran edetessä tulee eteen myös jatkuvasti uusia tilanteita. Jokaisessa tilanteessa tärkeintä on kuitenkin auttaa oppilas tilanteen ohi ja tunteen läpi, joka vaatii opettajalta itsensä, oppilaan ja tilanteen rauhoittamista.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista 40 % kokee, etteivät he pysty tarjoamaan riittävää tunnetukea kaikille. Kaikki opettajat mainitsivat uransa aikana olleensa opettajina ryhmissä, joissa kokivat oman pystyvyytensä riittämättömäksi tunnetuen tarjoamisessa. Tunnetuen tarjoaminen nähtiin helppona, jos oppilaalla on ikätasoiselle kuuluva tunne-elämä, jossa pettymykset ja innostuminen ovat osa päivää.

Tunnetuen tarjoaminen koettiin vaikeaksi, jos oppilas on aggressiivinen tai ymmällään itsensä kanssa, eikä sen vuoksi pysty ottamaan vastaan apua tai ohjeita. Tällöin yhteyden saaminen oppilaaseen on vaikeaa. Opettajat kokivat tärkeäksi myös tilan antamisen ja tilannetajun.

“Sit jos ne on niin kiihtyneessä tilassa, onkin paljon parempi olla hiljaa ja tajuta, että ei auta, vaikka sanois mitä se vaan pahentaa tilannetta. Annetaan sen pahimman kiihtymystilan laskeutua ja sen jälkeen annetaan sitä tukea. Sen on huomattu toimivan paljon paremmin. Se ajoitus ei ole aina akuutti vaan siinä pitää olla pelisilmää katsoa, milloin sitä tunnetukea annetaan.” (OPE 2)

Opettajan on myös hyväksyttävä, jos oppilas ei tartu tarjottuun tukeen. Ilmoille jäi kuitenkin kysymys siitä, miten olisi järkevintä toimia, jotta oppilas ei jäisi täysin yksin. Vaikka tilan

antaminen oppilaalle nähtiin tärkeänä, heräsi kuitenkin huoli siitä, että miten opettajan pitäisi turvata muu luokka, jos oppilas toimii uhkaavasti. Opettajat mainitsivat muitakin tilanteita, joissa tunnereaktion nähdään häiritsevän koko luokkaa tai tunnetuen tarjoaminen nähtiin haastavana. Myös tunnetuki, ei vain tunnereaktio, saattaa näissä tilanteissa häiritä koko luokkaa.

“Semmoinen mietityttää, että kun on tilanne, jossa hyvin aggressiivinen lapsi on vaaraksi muille oppilaille niin miten turvata tavallaan se luokka. Mullaki on ollu sellanen tilanne, et mul oli hyvin aggressiivinen yks lapsi, joka meinasi olla hengenvaarallinen muille ni miten turvata oma selusta, mutta myös toiset lapset. Mä olin yksin sen isomman ryhmän kanssa ja sit mä lähin vaan nopeesti hakee lisäapua siihen niin ja sä joudut olemaan vastuussa tavallaan siitä koko porukasta.” (OPE 2)

Opettajat nostivat myös esille, että tunnetuen tarjoaminen on haastavaa, jos oppilaan ja opettajan tunnekieli ei ole sama tai tunteiden sanottaminen on muuten oppilaalle vierasta. Opettajat kertoivat kokemuksiaan siitä, miten oppilaiden perheissä saatetaan käyttää kieliä, joita koulussa ei pystytä tarjoamaan konfliktien käsittelyssä tai tunnetukea tarjotessa. Vaikka opettajalla ja oppilaalla olisikin yhteinen äidinkieli, opettajat kohtaavat haasteita oppilaiden kanssa, jos heidän kodeissaan ei ole harjoiteltu tunteiden tunnistamista tai niistä puhumista.

Opettajat toivat kaikki spontaanisti ilmi haastatteluissa, että jokainen ihminen tarvitsee tunnetukea, mutta eri määrän. Enemmän tunnetukea tarvitsevat ne, joilla on hankaluuksia kotona tai puutetta tunteidenhallinnan malleista. Myös huono pettymyksensietokyky ja ylitsepaisuva into nähtiin suuremman tuen tarpeen merkinä. Vähemmän tunnetukea tarvitsevat ne, joiden kodeissa on saatu malleja tunteiden sanottamisesta ja rakennettu pohja, jossa “tunnepalikat ovat kohdallaan”.

“Jokainen lapsi on kulkenut vähän erilaisen matkan ja tietyllä tavalla jokainen tarvitsee saman määrän, vaikka turvallisuuden tunnetta ja kaikkia perustarpeita, mutta osa on niitä saanut lapsena kotoa ja osa ei ole niin silloin he tarvitsevat eri määrän sitä tukea multa.” (OPE 5)

“Lapset ponnistaa hyvin erilaisista lähtökohdista ja se, minkä verran he ovat saaneet tunteiden sanottamista tai positiivista varhaista vuorovaikutusta vanhemmilta niin totta kai sellainen lapsi, jolla on tunnetaitopalikat jotenkin kunnossa kotoa lähtien, tarvitsee vähemmän tunnetukea. Totta kai hän silti tarvitsee, jokainen tarvitsee jonkin verran, mutta jos ei osaa sanottaa tunteita tai ei tunnista, kun alkaa raivostua niin sitä tunnetukea tarvitaan useammin päivittäin tai usean kerran päivässä tai usean kerran tunnissa.” (OPE 3)

Positiivisen palautteen antaminen nähtiin tärkeänä jokaisen oppilaan kohdalla, mutta erityisen tärkeäksi nousi positiivisen palautteen antaminen niille oppilaille, joilla on vaikeuksia hallita omia tunteitaan. Haastattelussa kysyttiin, tarttuvatko opettajat yhtä herkästi positiivisiin ja negatiivisiin tunteisiin. Positiiviset tunteet määriteltiin tässä tutkimuksessa tunteiksi, joiden koetaan tuottavan ilon, hymyn, naurun, innostumisen tai ylpeyden kaltaisia tuntemuksia. Negatiivisilla tunteilla taas tarkoitettiin pelkoa, surua, vihaa, epäonnistumista ja pettymystä.

Opettajat kokivat tarttuvansa sekä positiiviseen, että negatiiviseen tunteeseen. Vaihtelevaa oli kuitenkin se, mihin koettiin tarttuvan enemmän. Opettajista 40 % koki tarttuvansa enemmän positiivisiin tunteisiin kuten onnistumiseen ja innostumiseen, 40 % taas negatiivisiin tunteisiin, kuten suruun ja ärtymykseen. Loput 20 % kokivat tarttuvansa siihen tunteeseen, mikä häiritsee opetusta riippumatta tunteen paikasta positiivisuus–negatiivisuus-akselilla. Jokainen opettaja ilmaisi, että kaikki tunteet ovat sallittuja. Oleellista on se, miten niitä käsitellään. Riitatilanteita ja rajuja tunnereaktioita käsitellään yleensä enemmän.

“Monesti ne positiiviset käännetään koko luokan eduksi, et sitten me juhlitaan koko luokkana sitä tilannetta, jos on jotain kivaa mistä voidaan ottaa ilo irti. Mut sit taas negatiiviset käydään yksilökohtaisesti läpi vaikka ois koskenut useampaa oppilasta.” (OPE 2)

Moniammatillisuus nähtiin myös tunnetuen tarjoamisessa tärkeänä. Koulun moniammatillisen tiimin jäsenet, kuten kuraattorit, terveydenhoitajat ja muut opettajat nähtiin korvaamattomana apuna tunnetuen tarjoamisessa.

“Jos itellä rahkeet ei riitä ni aina on kollega siinä tukena et kyl me pyritään yhdessä ne hoitamaan ja tarvittaessa ottaa terkkaria tai kuraattoria tai koulupsykologia siihen kaveriksi.” (OPE 2)

4.2.4 Ennakkoluulot

Haastattelussa kartoitettiin myös sitä, muodostuuko opettajille ennakkoluuloja oppilaita kohtaan, ja kokevatko opettajat sen vaikuttavan siihen, miten pystyvät tukemaan oppilaita. Opettajat totesivat, että ennakkoluuloja herää ja välillä ne vaikuttavat tuen tarjoamiseen tietoisesti tai tiedostamatta. He kokivat sen olevan normaalia maailmassa, joka on pullollaan ennakkoluuloja. Ennakkoluulojen koettiin kuitenkin näkyvän lisääntyneenä ennakoitina ja varautumisena käytökseen, jota oppilas saattaa harjoittaa eikä esimerkiksi etniseen taustaan liittyvinä. Opettajat kokivat oppilastuntemuksensa ja aiempien kokemusensa kautta pystyvänsä ennakoimaan, miten oppilas saattaa reagoida esimerkiksi pettyessään.

“Siis kyllä kaikki kokemukset vaikuttaa siihen, mut yleensä ne on oppia eteenpäin, et jos mul on joku aikasempi kokemus jostain tietynlaisesta tunnepurkauksesta, niin silloin se yleensä auttaa mua olemaan rauhallisempi siinä seuraavassa tunnepurkauksessa ennemmin, kun niin, että sit se provosois sitä.”
(OPE 3)

Vaikka ennakkoluulojen heräämisen koettiin olevan normaalia, tärkeänä nähtiin sitä, että opettaja osaa reflektoida omaa toimintaansa ja tunnistaa, jos ennakkoluulot vaikuttavat toimintaan. Opettajat olivat myös sitä mieltä, että kaikkien tilanteiden käsittely on tärkeää. Jos opettaja on toiminut ennakkoluulojensa ohjailemana, on läpikäynti erityisen tärkeää. Opettajien mukaan on myös hyvä pyytää apua toisilta opettajilta, jolloin tilanne käsitellään yhdessä tai kokonaan sellaisen opettajan toimesta, jolla ei ole ennakkoluuloja tai -oletuksia oppilaan käytöstä kohtaan.

Opettajat myös tunnistivat, että kohdatessaan oppilaan kanssa onnistumisia, ennakkoluulot katoavat. Sellaista tunnelmaa pyritään pitämään yllä mahdollisimman pitkään, mutta nihkeissä tilanteissa ennakkoluulot palaavat, jotta varautuminen on mahdollista.

“Jos vähänkin tulee siinä päivän mittaan semmoisia nihkeitä tilanteita tai muuta niin sitten ehkä palautuu mieleen ja se ei ole välttämättä huono asia, koska siinä on just se ennakointi, että sitten mä tiedän, että ainiin tää on se kaveri, jolla on tapana tehdä niin tai näin.” (OPE 1)

Opettajan oma epävarmuus vahvistaa ennakkoluuloja ja niiden esiintymistä. Erityisesti opetukseen liittyvät paineet, kuten uusi suuri ryhmä tai haastavasti käyttäytyvien oppilaiden osallistuminen oppitunnille, nostettiin esiin epävarmuutta herättävinä. Näissä tilanteissa opettaja on varuillaan ja valmiina kaikkeen pelätessään tilanteen lähtevän käsistä.

Myös erilaiset asiakirjat luovat ennakkoluuloja. Usea opettaja toi esille, että ovat saaneet asiakirjoja luettavaksi oppilaasta ennen kuin heillä on ollut itsellä mahdollisuutta tavata oppilasta. Opettajat kokivat, että jos asiakirjat lukee ennen tutustumista, piiryy oppilaasta jo tietynlainen kuva, jota voi olla vaikea hajottaa. Opettajat kokivat tärkeäksi sen, että ensin tutustutaan oppilaaseen ja sitten luetaan kirjoitettuja tietoja. Näin tiedot voi ottaa vastaan kriittisesti ja ottaa vastaan ne, jotka tukevat omia havaintoja sekä jättää huomiotta ne, joiden ei koe enää olevan ajankohtaisia. Avoin kohtaaminen oppilaan kanssa koettiin tärkeäksi.

4.3 Tunnetuen yhteys opettajan työssä jaksamiseen

Jokainen opettaja kertoi haastattelussa kokeneensa uransa aikana tilanteita, jotka ovat vaikuttaneet omaan jaksamiseen. Useat opettajista kertoivat olleensa sairaslomalla oman

jaksamisensa takia. Erityisen kuormittavina nousivat pidemmät tapaukset, joiden käsittely on vienyt useita päiviä, jopa viikkoja tai kuukausia. Opettajat nostivat esille huolta omasta jaksamisestaan ja siitä, miten toimia luokassa kuormittamatta itseään. Myös oma aito halu auttaa osoittautui suureksi kuormittavaksi seikaksi. Jokainen opettaja toi esille myös kokeneensa väkivaltaa työssään. Jatkuva väkivallan uhka nähtiin yleisenä ja omaa jaksamista kuormittavana. Myös neuvottomuus ja tietämättömyys siitä, miten oppilasta voisi hänen tilanteessaan tukea koettiin kuormittavaksi erityisesti työuran alussa. Osa opettajista mainitsi kuitenkin saaneensa tähän tukea esimerkiksi koulupsykologilta.

Opettajat mainitsivat tukea olevan tarjolla, mutta sen piiriin ei aina ole helppo päästä. Esimerkiksi nostettiin työnohjaus. Reitti avun pariin koettiin vaikeaksi löytää, eikä työnohjauksen koettu olevan helposti saatavilla. Lisäksi esille nousi, että työnohjaus toteutetaan usein työpäivän jälkeen, mikä tuntui opettajista kohtuuttomalta.

“Kuka uupunut opettaja jaksaa työpäivän jälkeen lähteä vielä työnohjaukseen?”
(OPE 1)

4.3.1 Kiire ja resurssit

Opettajat kokivat työnsä olevan kuormittavaa, koska opettajat ovat täystyöllistettyjä ja kouluarki on hektistä. Opettajilla ei juurikaan koskaan jää ylimääräistä työaikaa.

“Joo teil kävi tuuri. En mä olis ikimaaailmassa tässä vaiheessa joulukuuta ehtiny enkä jaksanu osallistuu, mut no nyt kävi näin, kun on sairaslomalla.” (OPE 1)

Opettajista 60 % koki tunneasiat tärkeiksi, mutta myös kuormittaviksi. Niihin halutaan panostaa, mutta työarjen hektisyyden vuoksi aika riittää. Kun aika ei tunnu riittävän edes pakollisiin työtehtäviin, jää opettajan harteille priorisoida, mitkä tehtävistä jätetään tekemättä. Oma persoona vaikuttaa siihen, mitä ja miten opettajat opettavat. Jos opetussuunnitelman, OPS:n, tavoitteet halutaan täyttää edes osin, ei tunnetuelle koettu jäävän riittävästi aikaa. OPS:n nähtiin antavan mahdollisuuksia toivotulle soveltamiselle, mutta opettajat nostivat kuitenkin esille, ettei sen vuoksi jokainen painota esimerkiksi tunneasioita opetuksessaan juuri lainkaan.

“Sitä mä en tiedä, että sitten, jos ei se [tunneasioiden opettaminen] ole lainkaan osa sinua ja sun opettajuutta, niin jääkö se helposti sitten jalkoihin. Kun monesti puhutaan, että kyllähän me opettajat ollaan täystyöllistettyjä, että meidän on pakko priorisoida mitä me ehditään käsitellä.” (OPE 1)

“Kyl mullaki on paljon kollegoita, jotka on vähän sellasii jäärii vielä et ne tunteet vois tietyl taval sivuuttaa ja eihän niit voida sivuuttaa.” (OPE 4)

Opettajat toivat esille, että tunnetukea tarjotessa opetustyön suunnittelu ja valmistelu saattavat jäädä työajan ulkopuoliseksi tehtäväksi. On pidettävä tarkkaan huolta siitä, että tunnit eivät pauku ylitöiden puolelle. Osa opettajista koki pystyvyytensä riittämättömäksi, kun samalla pitäisi hoitaa opetus ja oppilaiden tunnepuoli.

“On kyl tosi usein sellainen olo, että tää on ihan tällästä, että saa pidettyä tän homman hallussa ja saa opetettua ne asiat, että mitään ylimääräistä ei kyl tällä hetkellä pysty tekemään. Kaikki paukut menee siihen peruspullaan niin sanotusti.” (OPE 4)

Osa opettajista koki opetuksen laadun heikkenevän, kun tunteiden hallinnan tukeminen vie aikaa oppitunneista. Opettajat kokivat toimivansa terapeutina oppilaille, joka vie aikaa itse opetustyöltä. Erityisesti negatiivisten tunteiden koettiin vievän paljon aikaa päivistä. Opettaja 4 kuvaili koulupäivien olevan jatkuvaa tulipalojen sammuttelua, kun tunteita roihuaa päivän mittaan useita kertoja. Opettajat kokivat erityisesti heikkojen tunnetaitojen omaavien oppilaiden tukemisen olevan vaikeaa kiireen ja resurssien puutteen vuoksi. Kun tunteiden käsittelyyn opetuksen keskellä ei ole riittävästi aikaa, tunteita joudutaan tukahduttamaan.

“Sehän ei tietenkään ole tunnetukea, jos joutuu sanomaan, että ‘noniin kaikki on hyvin ja mennään eteenpäin’, mutta sellaisia tilanteita myös on koulun arjessa. [--] Ja jos se käytös on sisäänpäin kääntynyttä, siihen tarvittais taas niin paljon aikaa, että lähdeittäisiin avaamaan ja sitä aikaa ei välttämättä koulun arjessa koskaan tule.” (OPE 3)

“Oon hyväksyny sen, että se tunne-elämän tukeminen on yks iso osa tätä työtä mut välil vaa ärsyttää tosi paljon, ku menee aikaa siihen et mä oon terapeutina siel luokan ulkopuolella ja sit ne muut oppilaat yrittää siel itekseen opiskella luokassa. Harmittaa se, että nään, et lapsi tarvii sitä mun tukee ja mä sitä annan mut sit taas mulla jää se mun perustyö tekemättä.” (OPE 4)

Opettajien yksinäisyys huolettaa. Opettajat kokevat olevansa usein yksin suurien luokkien kanssa, eikä aikaa riitä oppilaiden riittävään kohtaamiseen, eikä opettajilla välttämättä ole ketään, joka asiassa pystyisi auttamaan. Resurssit koettiin siis monella tavalla riittämättömiksi. Lisäksi osa opettajista nosti esille, ettei opettajia tueta johtajien ja päättäjien taholta, vaan opettajan työhön ja koulun resursseihin liittyviä päätöksiä tehdään ymmärtämättä, millaista kentällä oikeasti on. Tämä näkyy erityisesti siinä, miten luokkia muodostetaan: paperilla tiettyjen tiedollisesti, kielellisesti tai taidollisesti taitavien oppilaiden sijoittaminen samalle luokalle vaikuttaa hyvältä idealta, mutta todellisuudessa vuorovaikutus ja sosiaaliset suhteet saattavat luokassa tuottaa suuriakin haasteita.

Opettajat nostivat toiveensa lisääaikuisista esille jokaisessa haastattelussa. Opettaja–ohjaaja-työpari nähtiin suurena etuna, koska silloin opettaja voi keskittyä opettamiseen ja ohjaaja tukea oppilaita niin tuntisisällöissä kuin tunneasioissakin. Jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja mainitsi kouluihin tarvittavan lisää ammattilaisia, kuten toimintaterapeutteja, psykologeja, kuraattoreita ja ohjaajia.

4.3.2 Epäonnistumisen kokemukset

Kaikki opettajat toivat esille, että joskus voimakkaat ja vakavat tilanteet oppilaiden kanssa sekä omat epäonnistumiset ovat saattaneet jäädä painamaan. Osa koki sen olevan yleisempää oman uransa alussa, kun taas osalla mieltä jäävät edelleen painamaan osa tilanteista. Osalla tilanteet ovat saattaneet viedä yöunia ja uuvuttaa, kun taas toisilla muut asiat työssä kuormittavat ja painavat tunneasioiden sijaan.

Erityisesti sellaisten tilanteiden koettiin kuormittavan mieltä, joissa itse on menettänyt malttinsa ja hermostunut. Opettajat kokivat, että tilanteet jäävät mieleen pyörimään “entä, jos” -tyylillä, eli miten tilanteessa olisi voinut toimia toisin. Tämän nähtiin kuitenkin olevan myös tärkeää tulevaisuuden kannalta, jotta samankaltaisiin tilanteisiin voitaisiin varautua ja niissä toimia edellisestä kerrasta opitun mukaan. Itsereflektio ja tilanteiden käsittely yhdessä oppilaan tai toisen opettajan kanssa nähtiin tärkeänä. Usea opettaja nosti käsittelyn tärkeäksi, jotta oppilaalle välittyä kuva, että opettajakin on ihminen, ja että sekä oppilaiden, että opettajan itsensä tulisi suhtautua asioihin niin. Näin myös läpikäyminen opettajan ja oppilaan välisissä ristiriidoissa on aivan yhtä tärkeää kuin oppilaiden välisten ristiriitojenkin.

“No joo. Kyllä jää painamaan. Jos on itse saattanut jostain asiasta hermostua, niin kyllä me ollaan sitten lasten kanssa sovittu niitä, että nyt mulla palo käämi tai jotain, että kyllä omatkin tunteet saattaa nousta pintaan, ja sit on vaan ihan avoimesti sovittu niiden kanssa, et niilläkin jää kuva, että “okei, toikin on vaan ihminen.” (OPE 2)

“On ollu tilanteita missä mä oon menettänyt malttini ihan täysin ni kyl mä sen lapsen kanssa sen puhuin ja pyysin anteeksi sitä mun huonoo käytöstä” (OPE 4)

4.3.3 Opettajien voimanlähteet

Tutkimuksessa kartoitettiin myös sitä, mitkä asiat antavat opettajille voimaa jatkaa ja tukevat tunnetuen tarjoamista. Jokainen opettaja nosti ensimmäisenä esiin hyvän työtiimin ja työkaverit. Työkavereilla on voimaannuttava vaikutus monella eri tavalla. Opettajat arvostivat sitä, että asioita voidaan käsitellä yhdessä, eikä opettaja jää yksin. Lisäksi työkavereille purkamisen myös hyvistä kohtaamisista, onnistumisista sekä työn ulkopuolisista asioista

nähtiin voimaa antavana. Opettajan tunteiden purkaminen ja tilanteiden läpikäyminen jälkeensä koettiin tärkeäksi, jotta tunteet ja jännitys saadaan purettua.

“Kyllä sitten sen tilanteen jälkeen usein se oma tunnetila tulee vastaan, että saattaa mennä opehuoneeseen ja täristä.” (OPE 3)

Yhteinen huumori nousi usealla opettajalla hyvin tärkeäksi tekijäksi. Opettajat kokivat huumorin olevan tärkeä osa työtä ja työssä jaksamista niin kollegoiden kuin oppilaidenkin kanssa. Oppilaat nostettiin esiin voimaannuttavina toimijoina. Siinä, missä oppilaiden kanssa työskentelyn koettiin välillä olevan haastavaa ja kuormittavaa, heidän nähtiin kuitenkin antavan myös voimaa. Erityisesti opettajat kokivat jaksamista tukevinä ne tilanteet, joissa opettaja näkee oppilaan kehitystä. Oppilaan kehitys nähdään palkitsevana.

“Tulee onnistunut olo, kun onnistuu kehumaan tai kannustamaan oppilasta, joka on muuten lukossa ja näkee, että hän ilahtuu. Tai, kun saa oppilaan kanssa yhdessä ratkaistua jonkin haasteen ilman, että täytyy kieltää tai olla kurja aikuinen.” (OPE 1)

Opettajat kokivat myös pienempien onnistumisen kokemusten, kuten eteenpäin vievien ja hyväntuulisten kohtaamisten ja moikkausten käytävällä oppilaiden ja kollegoiden kanssa, auttavan jaksamaan. Näiden kokemusten koettiin luovan ja ylläpitävän hyvää ilmapiiriä, joka nähtiin merkittävänä tekijänä työssä jaksamisessa. Vaikka jatkuva kiire nousikin esiin vahvasti kuormittavana tekijänä, nähtiin hyvän ilmapiirin lieventävän kiireen tuntua.

“Jos työ menee siihen varpailla olemiseen ja hampaat irvessä siirtymiseen paikasta toiseen, eikä enää tunnista itseään niin ei ihminen voi, jos ei ole työssään onnellinen. Silloin on menossa huonoon suuntaan.” (OPE 1)

Osa opettajista nosti esille koulun sisäisten tekijöiden lisäksi vapaa-ajan harrastusten merkityksen. Opettajat kokivat, että opettaja on kokonaisuus, joka tekee hektistä työtä, jonka vuoksi on tärkeää, että myös vapaa-ajalla on jotakin, minkä avulla voi rentoutua ja irrottautua työasioista.

4.3.4 Työminä

Tutkimuksessa selvisi, että jokainen opettaja kokee omaavansa työminän, joka tukee työssä jaksamista. Opettajien koettiin omaavan enemmän erilaisia taitoja, kuten kärsivällisyyttä tai tiukkuutta, kun puhutaan heidän työminästään.

“Varoituksen sana, että ne taidot ei päde välttämättä työelämän ulkopuolella. Täytyy olla tyytyväinen, että täällä se toimii. Juuri viisi minuuttia sitten tauolla naureskeltiin sitä, että voi kun olisi samat taidot kotona, mitä on täällä töissä, että

kyllä se on semmoinen ammattiminä. Työminä on vähän erilainen, mutta kyllä sellainen pohja on sama.” (OPE 5)

“Ainakin perhepiirissä mullakin räiskyy niin mä tietysti joudun koulumaailmassa pidättelemään sellaisia tunteita, koska en voi ruveta rähisemään ja silloin omien tunteiden hallinta on tiukilla.” (OPE 1)

Työminän koettiin olevan rooli, jonka avulla opettaja pystyy suojautumaan liialta henkiseltä kuormitukselta. Selvisi, että opettajat näkivät oman persoonansa olevan opettajan tärkein työkalu kokemuksen ohella. Ristiriitaista tuloksissa oli kuitenkin se, kuinka paljon työminän koettiin rakentuvan oman henkilökohtaisen persoonan pohjalta tai sen päälle. Osa opettajista korosti suhteen oppilaisiin olevan vain ammatillinen, kun taas osa näki henkilökohtaisemman ja läheisemmän ihmissuhteen rakentamisen oppilaisiin tärkeämpänä. Osalla opettajista työminä koostuu siis enemmän omasta henkilökohtaisesta persoonasta, jota muokataan opetustyöhön soveltuvaksi, kun taas osa kokee työminänsä olevan pitkälti persoonastaan erillinen kokonaisuus.

“Kyl se on sellanen ammatillinen suhde, että ne on mun oppilaita ja mä oon heidän opettaja. Sitten kun koulupäivä päättyy ja he lähtee kotiin, heillä on siellä huoltajat ja muu tukijoukko ja sit he palaa seuraavana päivänä ja sit mä oon siellä heidän kanssa.” (OPE 4)

“Oon ihmisenä sellainen, että päästän kaikki niin lähelle itseä, joten myös oppilaiden kanssa muodostuu sellanen läheisempi suhde.” (OPE 3)

Samaa mieltä opettajat olivat kuitenkin siitä, että vaikka työminä eroaa omasta henkilökohtaisesta persoonasta, arvopohja on kuitenkin samanlainen. Opettajat kokivat koulun sääntöjen olevan merkittävä syy sille, että työminän rakentaminen nähdään tärkeänä. Yhteiset säännöt antavat mallin siihen, miten tilanteissa tulee toimia, mutta myös rajaavat mahdollisuuksia ja kuormittavat. Ystävien ja perheen kanssa rooli on erilainen. Opettajat kokivat kuitenkin, että heillä on halua toimia molemmissa ympäristöissä samalla tavalla. Omalla persoonalla rakennetaan hyvää ilmapiiriä ja oma persoona on kokemuksen ohella tärkeä pohja työminän rakentumiselle.

Vaikka oman henkilökohtaisen persoonan nähtiin olevan suuri osa työminää, asetti se kuitenkin myös haasteen. Jos opetustyötä tehdään pitkälti omalla persoonalla, joudutaan sitä kuitenkin muokkaamaan luokan tarpeisiin sopivaksi. Omaa persoona ja ominaisuuksia onkin siksi jouduttu rajaamaan. Esimerkiksi omaa spontaaniutta, rentoutta, poukkoilevuutta, innostuvuutta ja rönsyilyä on jouduttu piilottamaan, mikä saattaa johtaa siihen, ettei enää tunnista omaa henkilökohtaista persoonaansa osana työminää.

“Tässä nykypestissä mä oon joutunut omaa spontaaniutta ja sellaista boheemiutta ja omia luonteenpiirteitäni tasaamaan ja rajaamaan enemmän semmoiseksi systemaattiseksi ja sääntillisesti ja rauhalliseksi. Mä en tiedä, että onko tässä osa uupumusta, että oon joutunut sitä omaa minääni muuttamaan liikaa.” (OPE 1)

Opettajat kuvailivat työminänsä olevan pääasiassa iloinen, kannustava, myötätuntoinen ja yhteistyöhaluinen. Lisäksi nostettiin esille kuitenkin innostuvuus ja spontaanius, joiden koettiin olevan tärkeää lasten kanssa toimiessa. Opettajat kertoivat myös olevansa oikeudenmukaisia, joka näkyy esimerkiksi siinä, miten he toimivat “vastuu tuo vapauksia”-asenteella. Tämä tarkoitti opettajille sitä, että he ovat tiukkoja, mutta myös rentoja. Kun oppilaat toimivat yhteisten sääntöjen mukaan, opettaja voi antaa heille enemmän vastuuta ja mukavia rentoja hetkiä. Opettajat silti huomauttivat, että välillä oppilaiden toiminta pääsee ihon alle ja ärsyttää, mutta omien tunteiden kasassa pitäminen on tärkeää.

“Jos oppilas ärsyttää tai vaikka jankkaa ja jankkaa, eikä toimi ohjeen mukaan, niin tottakai se saattaa ärsyttää ja hermostuttaa ja tulee sellainen olo, että ihmisiä olemme myös me. [--] Täytyy käydä läpi, että reagoinko mä nyt ammatillisesti vai tuleeko mulla joku oma tunne läpi.” (OPE 3)

Haastattelun lopussa kysyttiin, minkä neuvon osallistujat antaisivat toisille opettajille. Tunteita kehoitettiin pitämään tärkeinä, koska ihminen on kokonaisuus, eikä tunteita voida tukahduttaa tai ne räjähtävät myöhemmin. Oppilaiden tunteiden rinnalla yhtä tärkeäksi nostettiin opettajien omien tunteiden tärkeyden ymmärtäminen. Rohkea puhuminen ja avun pyytäminen koettiin ensiarvoisen tärkeänä. Opettajat neuvoivat pitämään huolta itsestään sekä arvioimaan omaa työkykyä ja hakemaan apua ajoissa. Tämä nähtiin tärkeänä sekä opettajan oman hyvinvoinnin, että yhteisen oppimisen vuoksi.

“Oma tunnemaailma ja pääkoppa täytyy olla kunnossa siellä työssä, ja jos se ei ole, kun elämässä tulee erilaisia tilanteita, ajanjaksoja ja murheita, niin ei pidä sinnitellä väkisin vaan täytyy hakea apua ja opettajan täytyy olla levännyt, virkeä ja työkykyinen myöskin oman tunnemaailmansa keskellä, jotta jaksaa sitä vaativaa opettajan arkea ja juhlaa.” (OPE 3)

“Mehän ollaan tuntevia ihmisiä ja opettajan ammatti on sillai aika haastava, kun ollaan elävien ihmisten ja pikkusten lapsukaisten kanssa tekemisessä ja meidän tarvii koota itsemme, että olemme heille esimerkkinä, mutta myöskin osaamme ammentaa heistä ja ottaa oppilaiden uteliaisuus huomioon.” (OPE 1)

“Oman elämä täytyy pitää niinku tietyllä tavalla kasassa, että vaikka kaikilla ihmisillä on vaikeuksia ja tulee hankalia elämäntilanteita, niin osaa sitten hakeutua sairauslomalle ja vapaalle. Että ei sitten tavallaan tuo sitä raskasta tilannetta sinne työpaikalle, koska sitten se kuormittaa koko yhteisöä, ja ei se kuulu sinne.” (OPE 2)

Omasta hyvinvoinnista huolehtiminen nähtiin siis koko kouluyhteisön etuna. Jos opettaja on kättynäinen tai voi huonosti, se tarttuu oppilaisiin, eikä opetuksesta tai oppimisesta saavuteta haluttuja tavoitteita.

4.4 Opettajien konkreettiset mahdollistamistavat tunnetuen toteutumiseen kouluympäristössä

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, millä keinoilla opettajat mahdollistavat tunnetuen toteutumisen, sekä kerätä konkreettisia ideoita ja keinoja, joilla opettajat huomioivat oppilaita koulupäivissä. Lisäksi tutkimuksessa kartoitettiin, mitkä asiat tukevat opettajien jaksamista ja pystyvyyttä näiden keinojen toteuttamisessa ja muussa tunnetuen tarjoamisessa. Erityisen tärkeäksi nostettiin työyhteisö ja esihenkilötuki ideoiden jakajina ja vaikeissa tilanteissa tukijoina.

Opettajat kokivat tärkeänä sen, että työyhteisössä jaetaan ideoita, joita voidaan hyödyntää oppitunneilla, riitatilanteissa ja yksittäisten oppilaiden kanssa toimiessa. Ideoita saatiin myös esimerkiksi netistä ja Facebook-ryhmistä sekä muista opettajayhteisöistä. Konkreettiset ideat ja keinot tunnetuen mahdollistamiseen olivat sekä pieniä huomioitavia asioita oppituntien keskellä kuin myös kokonaisia oppikokonaisuuksia.

Yhtenä keinona nostettiin esille tunnetaito- ja katsomusaineoppitunnit, joissa käsitellään eettisiä aiheita ja tunnetaitoja. Tällaisilla tunneilla toimivaksi nähtiin esimerkiksi MIELI ry:n valmiit tehtävät ja materiaalit, joissa keskitytään erityisesti mielenterveystaitoihin, itsehillintäharjoitteisiin sekä tunne- ja turvataitoihin. Myös draamaharjoituksia opettajat kertoivat hyödyntävänsä erityisesti case-harjoituksina, joissa oppilaat saavat valmiin tilanteen, johon he pohtivat ratkaisua ja esittävät sen draaman keinoin. Myös fyysisiä ja netistä löydettyjä tunnetaitokortteja suosittiin. Vaikka tunnetaitotunnit nähtiin toimivina, tunnetuen koettiin kuitenkin liittyvän niin vahvasti kaikkeen koulutyöhön, ettei sitä siksi voitu rajata kenenkään opettajan mukaan vain yhteen oppiaineeseen.

Tunnetuki on ainerajat ylittävää toimintaa, jota opettaja ja ohjaaja tarjoavat jokaisella oppitunnilla. Oppitunneilla tärkeänä nähtiin itsearviointitehtävät, avoimet keskustelut sekä tunnetaitokartat, joiden avulla oppilas saa aikaa pohtia omia tuntemuksiaan, mutta myös opettaja saa arvokasta tietoa oppilaiden tunnetiloista ja ajatuksista. Myös tunnekarttoja hyödynnetään tunteita sanottaessa. Itsearviointia ja tunteiden tunnistamista voidaan harjoitella esimerkiksi peukkuharjoituksilla, joissa oppilailta kysytään tehtävien päätteeksi, miten tehtävä sujui, ja miltä sen tekeminen tuntui.

Jokainen opettaja nosti tärkeäksi sen, miten he huomioivat oppilaat jokapäiväisissä askareissa ja oppitunnin aikana. Oppilastuntemuksen avulla opettajat voivat etsiä keinoja, jotka palvelevat juuri kyseistä ryhmää ja sen yksilöitä, sekä tuoda niitä lisää opetukseen ja osaksi koulupäivää. Opettajat muistuttivat, että luokkaa on tärkeää havainnoida huomatakseen, mitä kaikille kuuluu ja tukeakseen ryhmäytymistä sekä kaveritaitoja.

“Ei ole mitään systemaattista havainnointia, mut kyl koitan kysyä kuulumisia kaikilta, ja toki toiset lapset tulee automaattisesti kertomaan mulle juttuja, ja toiset sitte taas vetäytyy, ni sit se et siinä pitää itse olla tarkkana et muistaa myös mennä niiden vetäytyvämpien lasten luokse. [--] Myös se on sitä huomatuksi tulemista et mä laitan myös aina oppilaat huomaamaan toinen toisensa.” (OPE 3)

Osa opettajista mainitsi kuvatukikorttien ja viittomien olevan tärkeä apu niin erityisluokilla kuin niiden ulkopuolellakin. Kirjallisten vastausten kerääminen esimerkiksi paperilla tai Padletin avulla nähtiin tärkeänä, jotta hiljaisillakin oppilailla on mahdollisuus saada ajatuksensa kuuluviin.

“Tämä kokemus [oppilas jännitti valittua työskentelytapaa] muistutti minua kantapään kautta, että ei voi kysyä yleisesti, että ‘Onks tää ok?’, vaan täytyy olla joku konsti, jolla kysyä, kun ei oppilaat välttämättä osaa, uskalla tai halua kysyä tai sanoa. Ihan niin kuin aikuisillakin.” (OPE 1)

Kaksi opettajaa nosti esille, että he hyödyntävät liikennevaloja työskentelyn tukena. Esille nousi kolme eri tapaa hyödyntää niitä. Liikennevaloja käytettiin jäljellä olevan työskentelyajan kuvaamiseen, jolloin oppilaalla oli mahdollisuus nähdä, mitä seuraavaksi tapahtuu ja milloin.

“Naapurin luokassa on hyvä tämmöinen, että pulpetissa on yhdellä oppilaalla värit niin, että vihreä on, että nyt on aikaa tehdä, keltainen, että vien loppuun ja punaisesta sitten tietää, että aika loppuu. Tämmöisiä ajattelin, että suoraan kopioidaan meidän luokkaan yhdelle oppilaalle, että paljon kannattaa katsella muilta.” (OPE 5)

Liikennevaloja voitiin käyttää myös tunteiden sanottamiseen konkreettisilla pulpettiin liimatuilla liikennevaloilla tai keskustelussa oppilaan kanssa.

“Yks mun kollega teki sellaset liikennevalot. Niitä oli mun oppilaiden pulpeteilla vielä viime vuonna, nyt ne on vähän jääny. Siinä oli sillee, että pystyit tunnistaa, et millä tunnetasolla sä meet, ooks sä vihreellä, keltasella vai punasella. Sitä mä käytin, mutta sitä me ehkä enemmän käytetään puheen tasolla et “hei, että miltä susta nyt tuntuu”, ja puhutaan kysyvällä tavalla et "mä näen, että sua ärsyttää niin mitä me voitais nyt tehdä”. Sit lapsi sanoo, että mä voisin käydä vähän kävelyllä ja sit mä päästän hänet menemään portaat ylös ja alas. Tai mä näen vaikka, että joku on tosi väsynyt niin sit mä käyn sanomassa, että “hei mä näen et sua

väsyttää, mut nyt tätä täytyy alkaa tekemään ja mä annan sulle kaks minuuttia aikaa niin sitten alat”. (OPE 4)

Opettajat kokevat toisinaan neuvottomuutta, kun kohtaavat negatiivisia tunteita kokevan oppilaan. Tärkeäksi koettiin pyrkimys sellaisten toimintatapojen luomiseen oppilaan kanssa, jotka ennaltaehkäisisivät uusien konfliktien syntymistä. Tähän ja muihinkin tilanteisiin toimivina tapoina nähtiin esimerkiksi käytävällä kävely tai fyysisen tilan sopiminen, johon oppilas voi mennä, kun tunteet tuntuvat paisuvan liian suuriksi. Joissain kouluissa on käytössä rauhoittumiseen varattuja tiloja, kuten luokkia, nurkkauksia tai nojatuoleja. Toisissa kouluissa suositaan taas käytävällä tai portaissa kävelyä. Näiden toimintatapojen mukaan toimiminen ei kuitenkaan aina ole mahdollista.

“Toisaalta sekin on huono, jos meillä on jokin huone tällaiseen rauhoittumiseen, koska eihän oppilas välttämättä pääse sisälle sinne, kun on aina ovet lukossa. Niin mitä, jos jotain tapahtuu vaikka välitunnilla tai jos ei muuten ole opettaja päästämässä sisälle?” (OPE 1)

Nämä keinot saattavat myös aiheuttaa hämmennystä luokan muissa oppilaissa.

“Sitten, kun joku on ollut siellä purkamassa ja tulee sieltä tyynen rauhallisesti, että ‘no mä tulin nyt takaisin, kun mä olin tuolla vähän raivoamassa’ niin oon miettinyt, että miten mä sitten sen käsittelisin koko jengin kanssa, että olenko vain välinpitämätön ja jatketaan ja puhutaan sitten myöhemmin.” (OPE 1)

Opettajat kokivat toimivaksi rauhoittumiskeinoksi myös luokassa rentouttavan tehtävän tekemisen, kuten piirtämisen tylsyyden sietona tai puhumisen tukena. Rauhoittumiseen on myös luokissa sovittu loruja tai muita sanallisia ohjenuoria, jotka muistuttavat oppilasta siitä, miten hermostuessa tulisi edetä. Näitä ohjeita toistetaan luokan kanssa paljon, jotta niistä tulee lapsille tuttuja.

Kodin ja koulun yhteistyö nähtiin tärkeänä tunnetukea tarjottaessa. Opettaja ja oppilaan huoltajat pystyvät auttamaan toisiaan luomaan toimintamalleja, jotka ideaalitalanteessa toimivat sekä koulu- että kotiympäristössä. Opettajat nostivat, että on tärkeää tavata huoltajien kanssa, jotta avoin keskustelu ja haasteisiin puuttuminen yhdessä on mahdollista. Opettaja 1 mainitsi tehneensä paljon työtä jo ennen oppilaan siirtymistä kouluun tutustumalla oppilaaseen jo esikoulussa. Hän kuvasi sen vieneen aikaa, mutta mahdollistaneen myös oppilaan tutustumisen opettajaan ja tulevaan luokkatilaan. Tämä nähtiin arvokkaana, jotta oppilaan kouluun sopeutuminen olisi mahdollisimman helppoa. Myös opettaja 5 kertoi osallistuneensa samankaltaisiin nivelpalaveriiniin, joissa huoltajat, esikouluopettaja ja luokanopettaja kokoontuivat ja keskusteleivat oppilaan tilanteesta.

Palaverit auttavat molempien opettajien mielestä muodostamaan kuvaa oppilaasta, mutta myös asettavat ylimääräisiä ennakkoluuloja ja varautuneisuutta oppilasta kohtaan. Opettajalta vaaditaan tällaisessa tilanteessa myös kriittistä suhtautumista tietoon, sillä ympäristön ja ihmisten vaihtuessa myös oppilaan käytös saattaa olla aivan toisenlaista kuin mitä edelliset opettajat ovat kuvanneet. Tämän vuoksi on joskus opettajien mielestä parempikin, jos ennakkotietoja tai asiakirjoja ei ole nähtävillä, jolloin opettaja saa muodostaa oppilaasta kuvan itse.

4.4.1 Työyhteisö

Haastattelussa kartoitettiin myös sitä, millainen tuki työyhteisöltä auttaa tunnetuen tarjoamisessa ja millaista tukea kaivattaisiin lisää. Opettajat nostivat esille monia seikkoja, joista suurin osa keskittyi kuvailemaan työkavereiden välisiä suhteita ja piirteitä, joita niiltä kaivataan. Esille nousi aikaisemmin mainittu tilanteiden hoitaminen tiiminä, jossa jokainen opettaja seisoo tilanteiden takana. Myös tilanteisiin tarttuminen ja niiden käsittely vieraan luokan oppilaidenkin kanssa nähtiin tärkeänä. Vaikka yhteisopettajuus sekä yhteistyö rinnakkaisluokkien opettajien kanssa nähtiin hedelmällisenä, myös koko työyhteisön yhteistyö nähtiin tärkeänä.

“On ollu vähän pidempi keissi vähä aika sitte ja mä siihen sain tukea rehtoreilta ja muilta kouluhenkilökunnalta, mut se oli aika pitkä kuormittava juttu. Mutta se oli upeaa, miten sai tuen koulun puolelta. Me opettajat ollaan kaikki niiden tilanteiden takana et jos on hankala vanhempi tai hankala tilanne ni kukaan ei yksin joudu vastaan siitä yksin” (OPE 2)

Työyhteisöihin toivottiin ilmapiiriä, jossa uskalletaan pyytää apua, ei puhuta pahaa toisista ja jaetaan hyväksi koetut toimintatavat ja ideat liittyen niin oppilaiden kanssa vuorovaikuttamiseen kuin myös opetussisältöihin ja -materiaaleihin. Yhdessä ideoinnin ja avoimen ideoiden jakamisen nähtiin helpottavan vuorovaikutusta, mutta myös tuntien suunnittelua.

Edellä mainittu avoin keskustelu ja tiivis yhteistyö työyhteisön kanssa ei kuitenkaan jokaisen opettajan kohdalla ollut itsestään selvää. Yksi opettajista nosti esille, että suurissa kouluissa työyhteisön tuki on ollut vaikeampi saavuttaa ja kaksi opettajaa myönsi, ettei suurien työyhteisöjen vuoksi osaa edes nimetä kaikkia koulun aikuisia. Näin ollen myös tunnetukeen kaivattua tukea ja keskustelua ei aina olla saavutettu.

“Liian vähän käydään tällaista [tunnetukea] läpi. Johtuuko sitten siitä, että meillä on liian suuret työyhteisöt, että pitääkö sen olla juuri sitten tällaista pienempää

yhteistyötä juuri niiden opettajien kanssa, jotka sitä käytännön yhteistyötä tekee eli esim. rinnakkaisluokat keskenään?” (OPE 1)

4.4.2 Johtaminen

Esihenkilön tuki osoittautui työyhteisön rinnalla tärkeäksi opettajien jaksamista ja tuen tarjoamista tukevaksi seikaksi. Opettajat kokivat, että on tärkeää saada tukea rehtorilta, jotta tietää toimineensa oikein ja saadakseen vahvistusta omalle kokemukselle sekä kehuja hyvin hoidetuista tilanteista. Opettajat nostivat, että myös opettajan on siis tärkeää saada tunnetukea esihenkilöltä. Näin opettaja tietää, että hänen työhönsä luotetaan ja johtaja seisoo opettajan rinnalla vaikeissa tilanteissa. Hyvä johtaminen nähtiin siis jaksamista edistävänä.

“Sen oman tunteen sai aina käydä kertomassa esihenkilölle ja sai aina kuulla, että olet toiminut hyvin opettajana ja, että sinä olet tehnyt sen mitä sinun pitää ja mikä kuuluu sinun toimenkuvaasi, että ei ole tarpeen ryhtyä nyt sosiaalityöntekijäksi tai muuta. Sillä on iso merkitys, että esihenkilö tarjoaa sellaista tunnetukea meille opettajille.” (OPE 3)

Suurimmalla osalla opettajista oli kokemuksia myös puutteellisesta esihenkilötuesta. Opettajat itse ymmärtävät, että tunteet on käsiteltävä, jotta opiskelu onnistuu, mutta esihenkilötasolla sitä ei aina ole ymmärretty. Yksi opettajista mainitsi joutuneensa välitilaan, jossa omatunto on ohjannut toimimaan toisella tavalla kuin esihenkilön asettamat säännöt ovat ohjanneet. Ymmärtämättömyys opettajan arkea kohtaan heijastuu sääntöinä ja ohjeina, joiden noudattaminen kouluarjessa on tuntunut mahdottomalta.

“Aikaisemmin oli esihenkilö, joka antoi meille ohjeen, että jos välitunnilla on vaikka riita lapsilla ni sitä ei pitäisi selvittää oppituntien aikana vaan koulupäivän jälkeen. Hän ajatteli, että tällänen alakouluikäinen pystyy olee sen huonon tunteensa kanssa sen päivän ja se oppiminen jatkuu. Mä en noudattanu sitä. Mä en millään pystyny noudattamaan sitä ohjeistusta ni sitte niit oli pakko purkaa heti niiden tilanteiden jälkeen ja yleensähan se on niin, että mitä nopeemmin sen saa purettu ni sitä nopeemminhan se sit menee ohi.” (OPE 4)

Yksi tutkimukseen osallistuneista nosti esille sen, että esihenkilön tehtävänä olisi osallistua arkisiin kuormittaviin oppilastilanteisiin ainakin sen verran, että tilanteen päätteeksi hän arvioisi opettajan työkuuntoisuuden. Opettaja huomautti, että jokainen opettaja kuormittuu erilaisista asioista ja kestää eri määrän kyseistä kuormitusta. Esihenkilön pitäisi ymmärtää se ja olla valmis toteamaan myös keskellä koulupäivää, jos opettaja ei ole enää työkuuntainen.

“Että esihenkilö olis sellasis tilanteissa hereillä, että ‘hei, sä et oo enää tänään työkuuntainen, et sun pitäis nyt lähtee kotiin’. Jos on ollut joku tosi voimakas tilanne ja työntekijä reagoi siihen voimakkaasti, niin silloin hänen sen päivän työkuunto on todennäköisesti järkkynyt ja hänen olisi syytä siirtyä kotiin tai

työterveyteen. [--] Siihen ei voi myöskään luoda semmosta yksiselitteistä systeemiä, koska toinen opettaja on täysin ok jatkamaan työpäivää saman tilanteen jälkeen, koska me ollaan kaikki yksilöitä ja mejän kaikkien kokemukset vaikuttaa omaan tunnetilaan” (OPE 3)

4.4.3 Koulutus ja kehitysideat

Opettajista 80 % tunnisti kamppailleensa tunnetuen tarjoamisen kanssa uransa alkuvaiheissa. Opettajat kokivat, että uran alkuvaiheessa, jossa kokemusta ja toimintamalleja ei ole vielä kertynyt, joutuivat he useammin kysymään apua koulun muilta aikuisilta.

“Varsinkin uran alkuaikoina on enemmän saattanu tarvita jotain koulupsykologin konsulttiapua ja sitä onki sit kysyny” (OPE 2)

Jokainen opettaja mainitsi haastattelunsa aikana vähintään ohi menen siitä, ettei luokanopettajakoulutus käsittele aihetta riittävästi, vaan opettajia päästetään kentälle ilman koulutusta tunnetuesta. Tämä näkemys ei koskenut vain tietyn yliopiston koulutusta, vaan opettajat olivat opiskelleet eri kaupungeissa eri aikoina.

Niin kuin tunnetuki-termiä ja sen merkitystä käsitellessä selvisi, tunnetuki terminä on ollut tutkimukseen osallistuneille opettajille vieras, eikä sitä ole käsitelty koulutuksessa. Sen sijaan tunnetaidot sanana tunnistettiin, mutta senkin käsittely koulutuksessa koettiin liian vähäiseksi. Opettajat kaipaavat luokanopettajakoulutukseen lisää tunnepuolta ja opettajien omien tunteiden pohdintaa.

“Jos mä nyt mietin ihan vaikka OKL-koulutusta, niin ihan sieltä lähtien oon ollut kiinnostunut asiasta ja itsenäisesti paneutunut asiaan, mutta tuntuu välillä, että voisi ihan yleisestikin tämmöistä omien tunnetaitojen läpikäymistä olla, että se on aika hyvä pohja. Jos opettajat jotenkin olisi itse ehkä enemmän tietoisia omista tunnetaidoistaan tai omasta itsetuntemuksesta ja itseluottamuksesta niin puhuttaisiin vähän samoilla sanoilla asioista, jos kaikki olisi vähän omiakin juttuja miettinyt joskus.” (OPE 5)

“Kyllä mä lämpimästi suosittelisin jokaista jollain tavalla pohtimaan niitä omia tunnetaitoja, että miten itse käyttäytyy, ja miltä itsestä jotkut tunteet tuntuu. Ja myös sitä, että jos itse on väsyneenä tai kiukkuaa jotain ja sitten joku tulee sieltä vähän sivusta sorkkimaan ja sanomaan, että täytyy tehdä tämä, tämä ja tämä, niin miltä se tuntuu. Että sellaista empatiaa ja muuta pohdiskelua kaikille.” (OPE 5)

Koulutuksessa tulisi siis ottaa enemmän esille tunnetukea sekä tunnetaitoja, jotta niiden opiskelu ei jäisi vain aiheista kiinnostuneille. Erityisesti empatia ja rauhallisuus nähtiin opettajan työssä oleellisena työkaluna. Tämä koettiin tärkeäksi myös objektiivisen ja reilun arvioinnin vuoksi.

“Hyvän aiheen olette valinnut. Nimenomaan, kun sitten just paljon puhutaan, että lapsille opetetaan tunnetaitoja, mutta jos ei ole koskaan itse pohtinut omia tunnetaitojaan tai ei pysty tavallaan myöntämään niitä omia heikkoja kohtia, niin silloin on mun mielestä vaikea puuttua muidenkaan ns. heikkoihin kohtiin.” (OPE 5)

Luokanopettajakoulutuksen lisäksi lisätukea ja koulutusta toivottiin työpaikoilla. Opettajat toivat esille kokemuksiaan siitä, että eri työpaikoissa on käsitelty tunnetukea hyvin eri tavoin ja eri määriä. Kaksi opettajaa mainitsi käyneensä MAPA-koulutuksen, joka tähtää ammattilaisia haasteellisen käytöksen ennaltaehkäisyyn ja hallintaan. Opettajat kokivat MAPA-koulutuksen hyödyllisenä kokonaisille työyhteisöille, koska näin kaikilla on sama osaaminen ja jokainen voi luottaa siihen, että kaikki osaavat hoitaa tilanteita. Näin työyhteisössä ollaan samalla aaltopituudella.

“Mä kävin sen ekan kurssin ja nyt mä kävin täydennyksessä ni siellähän puhutaan paljon tälläisestä ennakoimisesta näihin tunteisiin, et se on tosi sellasta konkreettista ja läheistä. Se on ollu tosi hyvä mun mielestä, et sitä on tullut nyt lisää sen kautta, mut et ihan varmasti me kaivattais lisää.” (OPE 4)

Jokainen opettaja ilmaisi, että saatu koulutus on ollut puutteellista, ja sitä kaivattaisiin huomattavasti lisää. Tunnetuen toivottiin nousevan vielä näkyvämmäksi, jotta jokainen opettaja kokisi sen tärkeämpänä ja moniulotteisempana.

5 Pohdinta

5.1 Tutkimuksen tavoite ja päätulokset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaiseksi luokanopettajat kokevat tunnetuen merkityksen kouluarjessa, ja miten he pystyvät tarjoamaan tunnetukea. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, miten tunnetuen tarjoaminen vaikuttaa opettajien jaksamiseen. Tutkimus täydentää aiempaa tutkimusta tarjoamalla tarkempaa tietoa opettajan omasta pystyvyydestä tunnetuen toteuttajana, ja sen vaikutuksista opettajan hyvinvointiin, työssä jaksamiseen sekä oppilaan oppimiseen. Aiemmissa tutkimuksissa on tuotu esiin tunnetuen merkitys oppilaiden oppimiselle ja hyvinvoinnille, mitä tämä tutkimus tarkentaa esittämällä konkreettisia keinoja, joilla tunnetukea ja sen tarjoamista voidaan toteuttaa ja tukea koulun arjessa.

Tulosten perusteella luokanopettajat kokevat tunnetuen keskeiseksi osaksi työtään ja näkevät sen oppimisen ja hyvinvoinnin perustana. Tulokset vahvistavat näin Hamren ja Piantan (2001) aikaisempaa tutkimuskirjallisuutta. Vaikka opettaja ei voi yksin vastata tunnekasvatuksesta, hänellä on merkittävä rooli tunnetuen tarjoajana ja kasvattajana. Opettajan tehtävänä on auttaa oppilaita kasvamaan turvallisessa ympäristössä tasapainoisiksi yksilöiksi. Optimaalisen tunnetuen tarjoaminen vaatii opettajalta erilaisia ominaisuuksia, kuten empatiaa, oikeudenmukaisuutta, herkkyyttä tunnistaa oppilaiden tuen tarpeita ja tunnetiloja, huumoria, rauhallisuutta, joustavuutta ja tilannetajua. Opettajat kokivat huomaavansa oppilaan tuen tarpeen ja pystyvänsä tarjoamaan tukea keskitasoisesti, mikä tukee Virtasen (2015) aikaisempaa tutkimusta.

Tunnetuen onnistumiseen vaikuttavat ennakointi ja oppilastuntemus, joiden avulla opettaja pystyy tarjoamaan oikeanlaista tukea oikeaan aikaan. Kokemus ohjaa toimintamallien rakentumista ja rohkeutta tarttua haastavaltakin tuntuviin tunteisiin ja tilanteisiin. Kuitenkin myös työyhteisö ja kollegat luovat tärkeän tukiverkoston, joka auttaa tilanteiden käsittelyssä ja tukee työssä jaksamista. Avoin, keskusteleva ilmapiiri niin oppilaiden kuin muun henkilöstönkin kanssa nähtiin tärkeänä oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta.

Opettaja-ohjaaja-työpari koettiin arvokkaana, sillä sen avulla opettajan työtaakka pienenee. Tunnekasvatus ja -taidot eivät rajoitu pelkästään tiettyihin oppiaineisiin, vaan se on ainerajat ylittävää. Tunnetukea tuleekin sen vuoksi tarjota jokaisella oppitunnilla, mutta myös oppituntien ulkopuolella välitunneilla tai muussa kouluarjessa. Tähän tarvitaan kuitenkin nykyistä enemmän resursseja, kuten aikaa ja lisääaikuisia.

Opettajien arjessa kiire on merkittävä kuormittava tekijä, jonka vuoksi opettajat joutuvat priorisoimaan mielestään tärkeimpiä oppisisältöjä toisten jäädessä vähemmälle huomiolle. Jos opetussuunnitelman tavoitteet halutaan saavuttaa, ei aikaa jää riittävälle tunnekasvatuksen ja tunnetuen tarjoamiselle. Perusopetuksen opetussuunnitelma antaa kyllä mahdollisuuden ja vapautta tunnetaitojen käsittelyyn, mutta niiden toteutuminen riippuu opettajan omasta osaamisesta ja kiinnostuksesta aihetta kohtaan. Jos tunnekasvatus ei kuulu opettajan vahvuusalueisiin, sitä ei välttämättä huomioida opetuksessa riittävästi.

5.2 Johtopäätökset ja tulosten pohdinta

Haastatteluissa opettajat toivat esille paljon oppituntien ulkopuolisia asioita, jonka seurauksena aihe laajentui koskemaan yleisesti kouluarkea eikä vain opetustyötä tai oppitunteja. Tunnetuki kytkeytyi vahvasti myös opettajien työhyvinvointiin ja koulun toimintakulttuuriin. Tämä teki aiheen rajauksesta vaikeaa, koska tunnetuki liitetään moniin muihin tekijöihin, kuten työssä jaksamiseen, opettajan tunnetaitoihin, koulutukseen, työturvallisuuteen, minäpystyvyyteen, työyhteisöön, johtamiseen sekä asenteisiin. Näin ollen tutkimuksesta tuli paljon suunniteltua laajempi. Tämän seurauksena tuloksia saatiin laajemmin, mutta kaikkia tuloksia ei pystytty käsittelemään syvällisesti. Tutkimuksessa haluttiin kuitenkin hyödyntää kaikkia vastauksia, jotta raportointi pysyi läpinäkyvänä eikä turhia kysymyksiä kysytty. Lisäksi kaikki vastaukset koettiin merkityksellisiksi tunnetukea käsitellessä.

Tutkimuksessa selvisi, että luokanopettajakoulutuksen ei koeta antavan riittävästi ymmärrystä tunnetuesta tai työkaluja sen toteuttamiseen. Opettajat joutuvat kentälle ilman tietoa ja tukea aiheesta, joihin he törmäävät jokaisella oppitunnilla. Opettajien olisi tärkeää osata tarjota tunnetukea, koska näin opettaja pystyy turvaamaan myös muuta luokkaa ja luomaan turvallisen ympäristön tutkia, oppia ja kasvaa. Tämä on tärkeää, sillä turvallinen ympäristö on edellytys myös opettajan omalle hyvinvoinnille.

Tutkimukseen osallistuneet eivät ole opiskelleet keskenään samassa yliopistossa, joten koulutuksen puutteellisuus ei koske vain yksittäisiä yliopistoja. Tietysti luokanopettajakoulutus, niin kuin opettajan työ ja yhteiskunta, on jatkuvassa muutoksessa. Nykyään opettajankoulutus valmistaa valmistuvan opettajan MAP-mallissa mainittujen osaamisalueiden vähimmäistasolle, josta kehittyminen jatkuu työssä kokemuksen kautta. Malli on kuitenkin uusi, eikä sen vuoksi ole tavoittanut monia uraa tehneitä opettajia. Sen vuoksi myös täydennyskoulutusta kaivataan lisää tukemaan työnkuvan muutoksessa ja

ammattillisessa kehityksessä. Olisikin tärkeää, että tähän toiveeseen tartuttaisiin, jotta opettajat saisivat tarvitsemaansa tukea eivätkä jäisi yksin. Näin voitaisiin mahdollisesti tehostaa työviihtyvyyttä, tavoitteiden saavuttamista ja vähentää uupumista.

Työyhteisön tuki on opettajille merkittävä kuormitukselta suojaava tekijä. Nykyiset kouluyhteisöt ovat niin suuria, ja opettajat niin kiireisiä, ettei omia kollegoita välttämättä tunneta ollenkaan. Suuret koulut ja työyhteisöt toisaalta mahdollistavat suurempaa yhteistyötä, mutta haastavat mahdollisuutta oppilastuntemukseen ja kollegoiden kanssa tehtyyn työhön. Toimiva yhteistyö vaatii yhteiset pelisäännöt, ja jos sellaisia ei pystytä tai ehditä muodostaa, on haastavaa tarjota optimaalista tunnetukea mahdollisesti vieraan opettajan kanssa oppilaille, joita ei välttämättä myöskään tunneta. Tutkimus paljastaa opettajien kokevan eri tekijät kuormittaviksi. Vaikka kaikki kokivat tunneasiat tärkeinä, vain osa koki ne kuormittavina. Tutkimus ei myöskään tarjoa yksiselitteistä mallia siihen, miten työminä rakentuu, mutta sen nähtiin suojaavan liialta kuormitukselta.

5.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Aineistonkeruuta ja analyysin vaiheita tulee tarkastella kriittisesti. Haastattelututkimuksessa luotettavuuteen vaikutti aina se, miten haastateltavat ymmärsivät kysymykset, ja kuinka haastattelijat tulkitsivat vastauksia. Esimerkiksi haastatteluissa käytetyt termit “positiivinen ja negatiivinen tunne” saattoivat tarkoittaa haastateltaville eri asioita. Haastatteluissa olisi voitu käyttää näiden termien sijaan termejä “myönteinen ja kielteinen tunnetuki”. Haastattelu menetelmänä mahdollisti kuitenkin täydentävien kysymyksien ja esimerkkien selvittämisen ja näin syvän ymmärryksen luokanopettajien kokemuksista tunnetuen toteuttajina. Näin tulkintavirheitä pystyttiin vähentämään ja opettajien kokemukset liittämään todellisiin konteksteihin.

Myös haastattelutilanne ja sen olosuhteet saattoivat vaikuttaa vastauksiin. Haastattelut toteutettiin opettajien omien aikataulujen mukaan, ja heillä oli vapaus valita itselleen sopivin toteutustapa, kuten etä- tai lähihaastattelu. Useimmat haastattelut tehtiin opettajien työpäivän jälkeen, mikä saattoi vaikuttaa osallistujien vireystilaan ja keskittymiseen. Yhden osallistujan toiveesta automatkalla toteutettu haastattelu saattoi tarjota spontaanimpia vastauksia, mutta myös häiriötekijöitä.

Haastattelututkimuksessa tulee myös aina ottaa huomioon, että ihmisillä on taipumus vastata sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla ja tavoitella “oikeita” vastauksia. Tätä pyrittiin

minimoimaan avoimilla kysymyksillä ja sillä, ettei haastattelutilanne ollut arvioiva tai ohjaava vaan mahdollisimman luonnollinen ja keskusteleva. Haastattelut toteutettiin itsetehtyä haastattelurunkoa hyödyntäen, mikä voi vaikuttaa tutkimuksen validiteettiin. Runko esitettiin ja muokattiin ennen varsinaista aineistonkeruuta, millä varmistettiin, että kysymykset kohdistuivat oikeisiin aiheisiin.

Osallistujat ottivat itse yhteyttä tutkijoihin Webropol-kyselyn kautta ilmoittaakseen halukkuudestaan osallistua, mikä voi vaikuttaa otantaan. Toisaalta tällöin voidaan taata osallistujien vapaaehtoisuus, mutta on myös todennäköistä, että tutkimukseen osallistuivat erityisesti ne opettajat, jotka olivat jo entuudestaan kiinnostuneita tunnetusta tai kokivat sen tärkeäksi. Tämä voi tarkoittaa, että tutkimukseen osallistuneiden näkemykset eivät edusta kaikkien luokanopettajien näkemyksiä. Laajemman otannan avulla olisi voitu saada monipuolisempi kuva tunnetuen kokemuksista. Webropol-kysely avattiin 272 kertaa, mikä kertoo kiinnostuksesta aihetta kohtaan. Ehkä aihe kiinnostaa opettajia, mutta aikaa ja resursseja osallistua tutkimukseen ei ole.

Luotettavuutta parantaa tutkimuksen raportoinnin läpinäkyvyys. Tutkimuksen eri vaiheet ja analyysiprosessi on kuvattu mahdollisimman tarkasti. Tutkimuksen läpinäkyvyyttä lisää myös se, että tutkimuksen tekoon osallistui kaksi tutkijaa, mikä mahdollisti laajemmat näkökulmat ja teki analyysistä luotettavamman. Tehdyt litteroinnit säilytettiin, jotta niihin oli mahdollisuus palata jälkikäteen. Kaiken kaikkiaan tutkimus on pyritty toteuttamaan mahdollisimman huolellisesti, jotta sen tulokset ovat mahdollisimman luotettavia ja käyttökelpoisia tunnetuen merkityksen ja toteutuksen ymmärtämisessä.

5.4 Tutkimuksen merkitys opettajan työlle, sen tutkimukselle ja yhteiskunnalle

Tutkimus lisää ymmärrystä opettajien arjesta ja tarpeista sekä tunnetuen moniulotteisuudesta eri tahoille. Tulokset antavat käytännön ideoita muille opettajille ja alaa opiskeleville, mutta myös tarjoavat tietoa päättäjille ja esihenkilöille esittelemällä opettajien kokemuksia tunnetuen tarjoamisesta ja sen haasteita. Tämän tietoisuuden avulla voidaan kehittää koulutusta, työyhteisöjä ja tukea niihin kuuluvia opettajia. Ymmärrys aiheesta lisää opettajien hyvinvointia ja näin myös oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Tulosten kautta opettajia voidaan tukea erilaisilla hankkeilla ja työkaluilla, joita koulut ja yksittäiset opettajat voivat ottaa käyttöönsä.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää, onko työuupumus tai -tyytyväisyys yhteydessä siihen, miten suurelta osin opettajat kokevat työminänsä vastaavan henkilökohtaista persoonaa. Lisäksi voisi tarkastella, miten kokemukset tunnetuen osuudesta koulutuksessa ovat muuttuneet ajan saatossa. Myös uraa pidemmälle tehneiden ja juuri aloittaneiden kokemuksia voitaisiin verrata. Tutkimus luokin pohjaa tuleville tutkimuksille, kuten laajemmille otannoille, pitkittäistutkimuksille sekä tunnekasvatuksen tarkastelulle.

Yhteenvedona voidaan todeta, että tämä tutkimus vahvistaa tunnetuen merkitystä osana opettajan työtä ja oppilaiden hyvinvointia. Samalla se tuo esille haasteita ja tukitarpeita, joita opettajilla on tunnetuen toteuttamisessa. Tutkimuksen tulokset korostavat tunnetaitojen olevan tärkeä osa niin opettajankoulutuksessa kuin työelämässäkin. Laadukkaan tunnetuen tarjoamisen mahdollistamiseksi tarvitaan riittäviä resursseja ja työyhteisön tukea opettajien jaksamiseen. Koska opettajan työ on yhteiskunnallisesti merkittävää ja laaja työnkuva on jatkuvassa muutoksessa, opettaja tarvitsee tukea, jotta hän ei jää yksin. Tuettuna opettaja voi hyvin ja pystyy tukemaan oppilaiden kasvua kunnon kansalaisiksi.

Lähteet

- Aho, I., & Tampere University Press, kustantaja. (2011). Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampere University Press.
- Ainsworth, M. D. S., & Bowlby, J. (1991). An Ethological Approach to Personality Development. *The American Psychologist*, 46(4), 333–341.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.333>
- Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2020). Reciprocal Associations Between Students' Mathematics Anxiety and Achievement: Can Teacher Sensitivity Make a Difference? *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 735–750.
<https://doi.org/10.1037/edu0000398>
- Almiala, M. (2008). Mieli paloi muualle: opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopisto.
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259–269. <https://doi.org/10.1177/0165025409350959>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (Keith R. B.). (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London ; Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Di Leo, I., Muis, K. R., Singh, C. A., & Psaradellis, C. (2019). Curiosity... Confusion? Frustration! The role and sequencing of emotions during mathematics problem solving. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 121–137.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.03.001>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional Transmission in the Classroom: Exploring the Relationship Between Teacher and Student Enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705–716.
<https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Goetz, T., Bieleke, M., Gogol, K., van Tartwijk, J., Mainhard, T., Lipnevich, A. A., & Pekrun, R. (2021). Getting along and feeling good: Reciprocal associations between student-teacher relationship quality and students' emotions. *Learning and Instruction*, 71, 101349-. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101349>
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal

- teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385–403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hemmeter, M. L., Snyder, P., & Fox, L. (2018). Using the Teaching Pyramid Observation Tool (TPOT) to Support Implementation of Social–Emotional Teaching Practices. *Grantee Submission*, 10(3), 202–213. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9239-y>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2001). Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. *Yliopistopaino*.
- Holmes, E. (2005). *Teacher well-being: looking after yourself and your career in the classroom*. RoutledgeFalmer.
- Kajamies, A., Mattinen, A., Kaurila, M.-L., & Lehtonen, E. (2016). Emotional support constructing high quality scaffolding in day care. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti – Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1), 162–188. <https://journal.fi/jecer/article/view/114055/67254?acceptCookies=1>
- Koenen, A.-K., Vervoort, E., Kelchtermans, G., Verschueren, K., & Spilt, J. L. (2019). Teacher sensitivity in interaction with individual students: the role of teachers' daily negative emotions. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 514–529. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553876>
- Kuswanto, E., Malihah, N., Saerozi, M., & Subqi, I. (2023). Attitude in mediating the relationship between emotional maturity, emotional intelligence, emotional sensitivity, and teacher performance in Indonesian schools. *Journal of Pedagogical Research*, 7(5). <https://doi.org/10.33902/JPR.202322308>
- Lee, J. K., & Dunlap, G. (2024). Associations Between Social–Emotional Teaching Practices and Reductions in Preschoolers' Challenging Behavior. *Infants and Young Children*, 37(2), 101–114. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000261>
- Lehtinen, E., Vauras, M., & Lerkkanen, M.-K. (2016). *Kasvatuspsykologia (3., uudistettu painos)*. PS-kustannus.

- Lehtomäki, S., & Mikkilä-Erdmann, M. (2018). Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. *Prologi*, 14(1), 10–25. <https://doi.org/10.33352/prlg.95927>
- Linnakylä, P., Välijärvi, J., & PS-kustannus, kustantaja. (2005). Arvon mekin ansaitsemme: kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. PS-Kustannus.
- Luukkainen, O., & Tampere University Press, kustantaja. (2004). Opettajuus: ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere University Press.
- Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., Warinowski, A., Iiskala, T., Hangelin, S., Harmoinen, S., Holmström, A., Kyrö-Ämmälä, O., Lehesvuori, S., Mankki, V., & Suvilehto, P. (2022). A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(2), 143–172. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09373-9>
- Mudhar, G., Ertesvåg, S. K., & Pakarinen, E. (2024). Patterns of teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education associated with teacher emotional support, collective teacher efficacy, and collegial collaboration. *European Journal of Special Needs Education*, 39(3), 446–462. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2233297>
- Paju, B. (2021b). Toimiva inklusiivinen opetus tavoitteellisen yhteistyön edellytyksenä. *e-Erika*, 2(2021). <https://journals.helsinki.fi/e-erika>
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2021a). Collaboration for Inclusive Practices: Teaching Staff Perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 427–440. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>
- Romano, L., Tang, X., Hietajarvi, L., Salmela-Aro, K., & Fiorilli, C. (2020). Students' trait emotional intelligence and perceived teacher emotional support in preventing burnout: The moderating role of academic anxiety. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 1–15. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134771>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Räsänen, K., & Itä-Suomen yliopisto, kustantaja. (2023). ”Minä junaan paikallani”: opettajan alanvaihdon harkinta ja sen yhteys koettuun työuupumukseen ja työyhteisösuhteeseen. University of Eastern Finland.

- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006–2009). KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampereen yliopisto, Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarasto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- Salmela-Aro, K., Aunola, K., Salo, A.-E., Kajamies, A., Vauras, M., PS-kustannus, kustantaja, & Santalahti-kustannus, kustantaja. (2018). Motivaatio ja oppiminen. PS-kustannus.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: the potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, 14(3), 305–318. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672286>
- Suomen MAPA-keskus. Mitä on MAPA-koulutus? <https://suomenmapakeskus.fi/mita-on-mapa-koulutus/>
- Taxer, J. L., Becker-Kurz, B., & Frenzel, A. C. (2019). Do quality teacher–student relationships protect teachers from emotional exhaustion? The mediating role of enjoyment and anger. *Social Psychology of Education*, 22(1), 209–226. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9468-4>
- Tuomi, J., Sarajarvi, A., & Tammi, kustantaja. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen lautakunnan julkaisuja. (2/2023). Noudettu osoitteesta https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Vertanen, I. (2002). Ammatillinen opettajuus vuonna 2010: toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Viinamäki, T. (1997). Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden psyykkinen rasittuneisuus. Kuopion yliopisto.
- Virtanen, M., PS-kustannus, kustantaja, & Santalahti-kustannus, kustantaja. (2015). Kuusi askelta tunnetaitajaksi: emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle. PS-kustannus.

- Yang, W. (2024). Teacher–child relationships, interactions, and culturally inclusive pedagogy: A study on pre- and in-service early childhood education teachers in Finland. Turun yliopisto.
- Zhao, Q., Han, J., Lin, W., Zhang, S., & Li, Y. (2022). The Effects of Teachers' Error Orientations on Students' Mathematics Learning: The Role of Teacher Emotions. *Sustainability*, 14(10), 6311-. <https://doi.org/10.3390/su14106311>

Liitteet

Liite 1. Tutkimuslupa



Tutkimuslupalomake

Päätösnumero 81/2024

- Useita kouluja/päiväkoteja koskeva tutkimuslupalomake lähetetään palvelualuejohtajan sihteerille sähköpostitse
- Yhtä koulua/päiväkotiä koskeva tutkimuslupalomake lähetetään koulun rehtorille/päiväkodinjohtajalle sähköpostitse

Tutkimusluvan anojan tiedot

Nimi

Oona Halla, Iida Laivoranta

Organisaatio/opiskelupaikka

Turun Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos

Virkanimike

-

Sähköposti

-

Puhelinnumero

-

Tutkimuksen tiedot

Tutkimuksen tavoite ja kohderyhmä (luokka-aste/päiväkotiryhmä)

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajien kokemuksia tunnetuen merkityksestä ja toteutumisesta oppilaiden koulupäivässä. Tutkimus toteutetaan haastattelemalla luokanopettajia.

Lyhyt kuvaus tutkimuksen vaiheista

Tutkimuksen vapaaehtoiset haastateltavat kontaktoidaan koulujen rehtorien välityksellä. Opettajien haastattelut äänitetään ja litteroidaan, ja niistä kerätään tutkimusaiheelle olennaiset tiedot.

Miten tutkimuksen tietosuojaa on huomioitu?

Kontaktointi vaiheessa rehtoreille välitetään tietosuojailmoitus. Opettajilta kerätään sähköpostiosoitteet yhteydenottoa ja haastattelun ajankohdan sopimista varten. Opettajilta ei kerätä haastatteluissa henkilötietoja ja litterointivaiheessa poistetaan mahdolliset yksiviestiedot niin, että anonymiteetti säilyy.

Millä kielillä tutkimus toteutetaan? (voi olla monivalinta)

suomi

ruotsi

muu, mikä?

Anomuksen päivämäärä

21.10.2024

Päätös

Myönnän anoton luvan edellyttäen, että yksiköt haluavat osallistua tutkimukseen

En myönnä anottua lupaa

Perustelu luvan hylkäämiselle

-

Päätöksen tekijän nimi/allekirjoitus

Tommi Tuominen

Ilmoitus päätöksestä

- Luvan anoja
- Tutkimusta koskevat päiväkodinjohtajat / koulujen rehtorit

Liite 2. Tietosuojailmoitus

1. Rekisterin nimi	Opettajien kokemukset tunnetuen merkityksestä ja toteutumisesta oppilaiden koulupäivässä
2. Rekisterinpitäjä	Oona Halla, Turun Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos, Assistentinkatu 5, 20500 Turku Iida Laivoranta, Turun Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos, Assistentinkatu 5, 20500 Turku
3. Vastuhenkilön yhteystiedot	Oona Halla Iida Laivoranta Turun yliopiston tietosuojavastaava, DPO@utu.fi
4. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	Tutkimuksessa tarkastellaan opettajien näkemyksiä ja kokemuksia tunnetuesta haastattelemalla heitä. Sähköpostiosoitteita käytetään haastattelukutsun lähettämiseen. Haastattelulla kerätään tietoa opettajien käsityksistä tunnetuen tarpeen tunnistamisesta, siihen reagoimisesta ja sen tärkeydestä osana oppilaiden koulupäivää. Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on <input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta) <input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta) <input type="checkbox"/> muu mikä _____
5. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: haastateltavan sähköpostiosoite, koulun nimi, haastateltavan ääni äänitysohjelmaan nauhoitettuna, kokemukset valmiuksista tarjota oppilaalle tunnetukea ja tukea oppilasta tunneilmaisussa ja sen harjoittelussa. Tutkimusluvut kerätään kirjallisesti Webropol-lomakkeen välityksellä sekä vielä suullisesti tutkimuksen alussa osallistujilta.
6. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta kandidatutkielman tekijöiden ja ohjaajan ulkopuolelle.
7. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
8. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Haastattelut nauhoitetaan Turun yliopiston tiedekuntasivustolta saatavilla tableteilla, joilla ei ole yhteyttä internetiin. Nauhoitettu haastattelu siirretään ja säilytetään Seafile:ssa, yliopiston tietojärjestelmässä tietoturvallisesti, ja se poistetaan äänitysohjelmasta tämän jälkeen välittömästi. Haastattelunauhoitteet litteroidaan ja

	<p>haastateltavista puhutaan haastatteluhetkestä eteenpäin anonymisti (esim. <i>Opettaja 1</i>). Tämä mahdollistaa litteroidun tekstin yhdistämisen haastatteluäänitteeseen, mikäli haastateltava haluaa oikaista antamia tietoja. Tiedostoon ei jää suoria tunnistetietoja. Nauhoite ja muu aineisto hävitetään tietoturvallisesti, kun kandidaatintutkielma on arvioitu tai viimeistään 31.12.2025</p>
9. Rekisteröidyn oikeudet	<p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti. Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.</p>
10. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	<p>Haastattelukutsujen lähettämiseksi pyydetään sähköpostiosoitteita tai viestin välitysmahdollisuutta yliopistoilta. Yleinen kutsu lähetetään koulujen rehtoreille sähköposteihin, jotka löytyvät koulujen nettisivuilta. Rehtorit välittävät viestin koulunsa opettajille. Osallistujat ilmoittautuvat haastatteluun Webropol-lomakkeella, jossa kysymme nimen lisäksi sähköpostia ja koulun nimeä. Tietoja hyödynnetään vain haastatteluajan sopimiseen sähköpostitse.</p>
11. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	<p>Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.</p>

Liite 3. Haastattelukutsu

Hei,

Olemme Oona Halla ja Iida Laivoranta Turun yliopiston opettajankoulutuslaitokselta. Olemme tekemässä kandidaatintutkielmaa, jossa tutkimme luokanopettajien kokemuksia tunnetuesta ja sen toteutumisesta koulussa. Tarkoituksemme on tutkia, kuinka tunnetuki näyttäytyy kouluarjessa ja millainen merkitys sillä on opettajille. Koemme aiheen tärkeäksi tutkia, jotta voisimme lisätä tietoisuutta siitä, millaisia valmiuksia opettajilla on toteuttaa tunnetukea. Näin voimme myös mahdollistaa kehitysideoiden syntyminen niin yksilön, koulun kuin koulutuksenkin tasolla.

Tutkimusaineisto kerätään haastatteluina, jotka toteutetaan joustavasti opettajien aikatauluja kunnioittaen. Haastattelussa käsittelemme erityisesti tunnetuen merkitystä, tunnetuen tarpeen tunnistamista ja siihen reagoimista. Tarkoituksemme on kuulla teidän ajatuksianne ja kokemuksianne aiheesta, eikä testata osaamista tai pärjäämistä. Haastattelu toteutetaan haastateltavan ehdoin keskittyen eniten niihin haastattelukysymyksiin, jotka haastateltava kokee mielisimmiksi.

Halutessanne haastattelukysymykset ovat saatavissa etukäteen tutustuttaviksi.

Haastattelut voidaan järjestää joko kasvotusten tai etäyhteydellä. Haastattelut äänitetään litterointia varten, ja aineisto säilytetään tietoturvallisesti. Osallistuminen on täysin vapaaehtoista, ja tutkimuksessa noudatetaan ehdotonta luottamuksellisuutta sekä tutkimuseettisiä periaatteita. Tietosuojailmoitus löytyy liitteenä.

Haastattelut pyritään toteuttamaan loppuvuoden 2024 aikana, mutta voimme tarvittaessa sopia ajan myös tammikuulle.

Haastattelut tuovat meille arvokasta tietoa aiheesta, jota mielestämme käsitellään liian vähän. Toivomme mahdollisimman monen auttavan meitä meille tärkeän aiheen tutkimisessa.

Jos kiinnostuit, ilmoittauduthan alla olevasta linkistä! Keräämme nimesi lisäksi koulun nimen ja sähköpostiosoitteesi haastattelun ajankohdan ja -paikan sopimista varten. Näitä tietoja ei hyödynnetä muuhun, jotta haastateltavien anonymiteetti säilyy.

Linkki haastatteluun osallistuville: <https://link.webpolsurveys.com/S/BAC60DE2332035E2>

Kiitämme teitä jo etukäteen avustanne ja arvokkaasta yhteistyöstänne!

Ystävällisin terveisin,

Oona Halla ja Iida Laivoranta, Turun Yliopisto, Opettajankoulutuslaitos

Liite 4. Haastattelukysymykset

Lämmittely:

1. Miksi halusit osallistua tähän tutkimukseen?
2. Millainen olet opettajana?
3. Eroaako tämä siitä, millainen olet ihmisenä?
4. Millainen luokkasi on?
5. Millaiseksi koet suhteesi oppilaisiin?

Tunnetuki koulupäivässä:

Näin määrittelemme tunnetuen:

Tunnetuki on opettajan kykyä havainnoida, milloin oppilas tarvitsee apua sekä reagoida tilanteeseen sopivalla tavalla. **Tunnetuki** on opettajan erityistä herkkyyttä ja joustavuutta oppilaiden kohtaamisessa ja tunteiden hallinnan tukemisessa.

6. Onko sinulla jotain korjattavaa/lisättävää tähän?
7. Mikä mielestäsi on opettajan rooli/tehtävä tunnekasvatuksessa?

Tarpeen tunnistaminen:

8. Koetko huomaavasi riittävän usein, kun oppilaat tarvitsevat tukeasi? Mistä sen huomaat? (Jääkö joskus huomaamatta?)
9. Tartutko tarpeisiin, jotka tulevat luonnostaan vastaan vai etsitkö niitä luokasta?

Haasteet:

10. Onko sinulla ollut tilannetta, jossa et tiedä tarvitseeko oppilas tukea? (Miksi et ollut varma/miten tilanne ratkesi?)

Tunnetuen tarjoamisen:

11. Koetko, että kaikki tarvitsevat saman määrän tunnetukea? Ketkä enemmän tai vähemmän?
12. Koetko, että pystyt tarjoamaan kaikille tarvittavan määrän tunnetukea?
13. Onko sinulla ollut tilannetta, jossa et tiedä miten tukea oppilasta?
14. Onko joillekin oppilaille helpompi tai vaikeampi tarjota tunnetukea? Miksi?

Haasteet:

15. Koetko, että tartut yhtä herkästi positiivisiin ja negatiivisiin tunteisiin?
16. Millaisia ajatuksia tunnistat itsessäsi, kun kohtaat negatiivisia tunteita kokevan oppilaan?
17. Koetko, että omat ennakkoluulosi vaikuttavat siihen, miten suhtaudut oppilaisiin/heidän käytökseensä?
18. Jäävätkö "epäonnistumisen kokemukset" oppilaiden kohtaamisessa painamaan? Millaiset?
19. Onko sinulla ollut tilanteita, joissa tunnetuen tarjoaminen on vaikuttanut omaan hyvinvointiisi tai jaksamiseesi? Miten?

20. Mikä aiheessa tunnetuki mietityttää?

Työyhteisön apu ja tuki:

21. Miten työyhteisössäsi on käsitelty tunnetukea ja sen tarjoamista? Mitä toivoisit lisää?

22. Mistä saat eniten voimaa työssäsi? Mitkä auttavat jaksamaan?

Konkreettiset mahdollistamistavat

23. Käytätkö jotain menetelmiä tai materiaaleja oppilaiden tunnetaitojen vahvistamiseksi?
Jos, millaisia?

24. Mitä keinoja käytät, jotta jokainen tulee nähdyksi?

Loppuun

25. Miksi tunnetuki on tärkeää? Anna esimerkki, milloin.

26. Minkä neuvon antaisit muille opettajille koskien tunnetukea?