



Antinkaapo Saana & Meriläinen Heidi

Oppilaan aggressiivisen käytöksen aiheuttamat tunteet opettajantyössä

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikka
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Oppilaan aggressiivisen käytöksen aiheuttamat tunteet opettajantyössä (Saana Antinkaapo, Heidi Meriläinen)

Kandidaatintyö, 40 sivua

Elokuu 2020

Tämän integroivan kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on kuvata opettajan kokemia tunteita hänen kohdatessaan aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan. Lisäksi tutkielmassa selvitetään, kuinka opettajan kokemuksiin tunteisiin voidaan vaikuttaa.

Kandidaatintyömme tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia tunteita oppilaan aggressiivinen käytös herättää opettajassa?
2. Miten opettaja voi vaikuttaa omiin kielteisiin tunteisiinsa?

Tutkimuskysymysten keskiössä on ajatus, että opettajien tunteita tunnistamalla ja niihin vaikuttamalla voidaan kokonaisvaltaisesti kehittää vuorovaikutusta ja tunnelatautuneiden tilanteiden rakentavaa käsittelyä koulussa.

Opettajan tunteet suhteessa aggressiivisesti käyttäytyvään lapseen ovat yksilöllisiä, ja niihin vaikuttaa myös opettajan tausta ja tunne-elämän haasteet. Suurin osa opettajan kokemista tunteista tällaisissa tilanteissa ovat negatiivisiksi miellettyjä kuten pelkoa, vihaa ja ahdistus. Aiemmista tutkimuksista nousee myös esiin, että oppilaan haastavaa käytöstä, kuten aggressiivista käytöstä, arvioi opettaja, jolloin oppilaan käytös määritellään opettajan näkemyksen kautta. Aggressiivinen käytös määritelläänkin koulukontekstissa niin, että se ei ole toivottavaa koulussa.

Perustamme tutkielmamme opettajan tunteistamme eri tunneteorioille ja tunnetaitojen ja tunnetaitojen käsitteille. Tunteiden määrittelyssä nousee esiin eri tunneteorioiden laajuus, eikä yhtä selkeää määrittelyä ole. Tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että tunteiden kokemiseen vaikuttavat sekä ympäristö että sisäiset tekijät. Tunteiden jaottelu kielteisiin ja myönteisiin tunteisiin on ongelmallista, sillä myös kielteisiksi miellettyillä tunteilla on omat tehtävänsä ja hyötynsä. Opettajantyössä usein negatiivisia tunteita pyritään tukahduttamaan tai välttämään, mutta työmme tuo esiin näiden tunteiden hyötyjä sekä tunteiden tukahduttamisen haittapuolia.

Opettajan tunteiden tutkimuksen tavoitteena on tunnekasvatuksen ja opettajan tunnetaitojen kehittäminen. Tämän lisäksi tunteiden hyväksyminen ja niiden käsittely auttaa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta ja opettajan toimintaa. Tutkimuksen kontekstina toimii alakoulu, mutta tutkimustulokset ovat sovellettavissa kaikissa koulupolun vaiheissa varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle. Tutkimuksella on selkeä yhteys koko kouluyhteisön toimivuuteen, sillä opettajan tunteet vaikuttavat hänen omaan toimintaansa ja jaksamiseensa, oppilaan toimintaan sekä oppilas-opettajasuhteeseen.

Avainsanat: tunteet, tunnetaito, opettaja-oppilassuhde, aggressiivinen käytös

University of Oulu

Faculty of Education

Teacher emotions evoked by pupil's aggressive behaviour (Saana Antinkaapo, Heidi Meriläinen)

Bachelor's Thesis, 40 pages

August 2020

The aim of this integrative literature review is to describe the emotions experienced by teachers when they encounter an aggressively behaving pupil. In addition, the thesis examines how the emotions experienced by a teacher can be influenced.

The research questions of our bachelor's thesis are:

1. What kind of emotions does the pupil's aggressive behavior evoke in the teacher?
2. How can a teacher influence his or her own negative feelings?

At the heart of the research questions is the idea that by identifying and influencing teacher's feelings, interactions, and constructive handling of emotionally charged situations at school can be developed.

A teacher's emotions about an aggressively behaving child are unique and are also influenced by the teacher's background. Most of the emotions a teacher experiences in such situations are perceived as negative such as fear, anger, and anxiety. Previous research also reveals that challenging pupil behavior, such as aggressive behavior, is assessed by the teacher, in which case pupil behavior is defined through the teacher's perspective. In this case, aggressive behavior is defined in the school context and not being desirable in school.

We base our thesis on teacher emotions on different emotional theories and concepts of emotional work and emotional skills. The scope of different emotional theories emerges in the definition of emotions, and there is no equally clear definition. Researchers agree that emotion is affected by both the environment and internal factors. The division of emotions into negative and positive emotions is problematic, as emotions that are perceived as negative also have their own functions and benefits. Teachers often try to suppress or avoid negative emotions, but our work highlights the benefits of these emotions as well as the disadvantages of suppressing them.

The goal of teacher emotion research is to develop emotional education and teacher emotional skills. In addition to this, accepting emotions and controlling them helps the interaction between the teacher and the student and the teacher's actions. The context of the research is primary school, but the research results are applicable at all stages of the school path from early education to adult education. The research has a clear connection to the functioning of the entire school community, as the teacher's emotions affect his or her own behavior, pupils' behaviour and the pupil-teacher relationship.

Keywords: emotions, emotional labour, teacher-student relationship, aggressive behaviour

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Tutkimuksen tavoitteet ja toteutus	7
3	Tunteet	9
3.1	Tunteiden merkitys	11
3.2	Tunteiden luokittelu	12
3.3	Kielteiset tunteet	13
4	Tunteet opettajan työssä	15
4.1	Opettajan tunnetaitojen merkitys	17
4.2	Opettajan tunteiden säätely	19
4.3	Opettajan kokemat kielteiset tunteet	20
5	Lapsen aggressiivinen käytös	23
5.1	Lapsen aggressiivinen käytös koulussa	24
5.2	Aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan ja opettajan vuorovaikutus	25
5.3	Opettajan tunteet ja ggressiivisesti käyttäytyvä oppilas	27
6	Johtopäätökset	30
7	Pohdinta	34
	Lähteet / References	37

1 Johdanto

Kandidaatintyömme tutkii opettajan tunteita suhteessa oppilaan aggressiiviseksi miellettyyn käytökseen. Työssämme painottuu opettajan näkökulma, ja opettajan tunteiden tarkastelu keskittyy yleisesti kielteisiksi miellettyihin tunteisiin. Tutkielmamme kontekstiksi valikoimme alakoulun sekä luokkamutoisen opetuksen. Valinnan takana on ajatus, että opettaja-oppilassuhde on yleensä tässä vaiheessa opintopolkua vahvimmillaan, koska luokkaa opettaa pääsääntöisesti sama opettaja. Tutkimuksemme sisältöä voi kuitenkin soveltaa myös yläkouluun ja erityisopetukseen, sillä se ei rajaa opettajan tunteiden ja tunnetaitojen merkitystä oppilaan kehitystasosta riippuvaiseksi. Toteutustapamme on integroiva kirjallisuuskatsaus, joka mahdollistaa aiheemme tutkimisen kriittisesti ja laajasti kirjoitetun teorian pohjalta. Kirjallisuuden avulla rakennettu ymmärrys toimivat viitekehystenä tulevalle Pro Gradu – tutkielmallemme.

Aloitamme tutkielmamme tuomalla esiin tavoitteemme sekä tutkimuskysymykset. Sen jälkeen käsittelemme tunteita ja niiden teorioita ja avaamme tunteiden määrittelyn problematiikkaa. Sovellamme tunteiden teoriaa koulukontekstiin opettajan näkökulmasta. Kuvailemme tunnetaitojen merkitystä opettajan työssä sekä käsittelemme yleisesti opettajan työssään kokemia kielteisiä tunteita. Sen jälkeen tarkastelemme vielä aggressiivista käytöstä ja sen yhteyttä opettajan tunteisiin. Nostamme tässä vaiheessa esiin myös opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkityksen opettajan tunteiden taustatekijänä. Lopuksi esittelemme tutkielmamme johtopäätökset suhteessa tutkimuskysymyksiin. Pohdinnassa käymme läpi tutkimuksemme rakentumista, luotettavuutta, merkitystä sekä mahdollisuuksia jatkotutkimukselle.

Tunteet ovat merkittävä osa ihmisen jokapäiväistä elämää, ja ihmissuhdealoilla tunnetyö on olennainen osa arkea (Isokorpi, 2004). Myös opettajan työtä voidaan kuvailla tunnetyöksi ja tunnetaitoja voidaan pitää tärkeänä osana ammattitaitoa (ks. Hargreaves 1998; Isenbarger & Zembylas 2006). Miellämme opettajan tunnetaidot tästä syystä tärkeäksi ja tutkielmassa tarkastelemmekin niitä. Nostamme esiin erityisesti kielteiset tunteet, joista harvemmin puhutaan. Nykyaikana länsimaalaiset kulttuurit antavat paljon arvoa positiivisille tunteille, ja vain vähän arvoa negatiivisille tunteille (Parrott, 2014). Parrottin (2014) mukaan amerikkalaiset alempaa korkeakoulututkintoa suorittavat opiskelijat raportoivat usein miellyttäviltä tuntuneet

tunteet toimivina ja epämiellyttävät toimimattomina. Työmme haastaakin opiskelijoiden käsityksen tunteiden toimivuudesta ja korostaa kaikkien tunteiden hyödyllisyyttä.

Virtasen (2015) mukaan tunnetaitojen näkeminen osana opettajan ammatillisuutta on melko uusi ilmiö, ja aiemmin huomio on kiinnittynyt enemmän esimerkiksi opettajan aineen sisältöjen hallintaan. Myös Opetushallitus (2016) nostaa kasvatuksen ja opetuksen tavoitteisiin oppilaiden tunnetaidot. Tästä voidaankin tulkita, että opettajan kompetensseihin ei enää riitä aineen hallinta, ymmärrys erilaisista opetustavoista ja oppimisen strategioista, vaan opettajan tulee kyetä toimimaan myös tunnekasvattajana ja tällöin hallita myös omien tunteiden tunnistaminen ja säätely. Kasvattajana opettaja on vastuussa siitä, millaisia tunne- ja vuorovaikutuseväitä oppilailleen antaa (Talvio & Klemola, 2017). Voidaankin mielestämme perustellusti ajatella, että opettajan vuorovaikutustaidot ja tunteet ovat opetuksen keskiössä, sillä ne vaikuttavat opetuksen laatuun sekä opettaja-oppilassuhteeseen. Changin (2009) mukaan negatiivisilla tunteilla, kuten vihalla, on negatiivinen yhteys opettajien hyvinvointiin ja toisaalta positiivinen yhteys opettajien uupumukseen ja burnoutiin. On merkittävää huomata, että opettajan tunnetaidot eivät ole vain yhteydessä vuorovaikutukseen oppilaan kanssa ja oppilaan toimintaan, vaan opettajan tunteiden tutkiminen on olennaista myös työhyvinvoinnin kannalta. Opettajan tunteiden tutkiminen on siis koko kouluyhteisön edun mukaista.

Yhdistämme tutkielmassa opettajan tunteiden tarkastelun tilanteisiin, joissa oppilas käyttäytyy aggressiivisesti. Aiheen valinta lähti liikkeelle kiinnostuksestamme opettajan valmiuksiin kohdata aggressiivinen oppilas. Oppilasaines on nykypäivänä inklusion myötä yhä heterogeenisempää ja opettajat kohtaavat työssä erinäisiä haasteita (Takala, 2016). Aggressiivinen käytös on ulkopuolelle näkyvää tunteiden ilmaisua, joka on vuorovaikutuksessa ympäristön ja muiden ihmisten kanssa (Cacciatore, 2007; Virtanen, 2015). Siksi se onkin haastavan käytöksen laajasta kirjosta näkyvimpiä ongelmia ja oletettavasti siitä syystä myös paljon esillä. Aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas myös herättää meissä väistämättä tunteita (Chang & Davis, 2009; Riihonen & Koskinen, 2020) ja haluamme tarkastella sen taustoja ja mahdollisuuksia. Tämän tarkastelun avulla ehkä myös näemme paremmin mahdollisuuksia vaikuttaa omiin tunteisiimme ja omaan suhtautumiseemme oppilaita kohtaan, jotka käyttäytyvät aggressiivisesti.

2 Tutkimuksen tavoitteet ja toteutus

Opettajan työtä voidaan kuvailla tunnetyöksi, koska vaativa ihmissuhdetyö edellyttää omien tunteiden ja niiden ilmaisemisen säätelyä (ks. Hargreaves 1998; Isenbarger & Zembylas 2006). Tutkimuksemme siis on opettajan työn kannalta olennainen. Tavoitteena tässä tutkimuksessa on tuoda esiin opettajan työssä esiin nousevien tunteiden kirjo. Yhdistämme opettajan tunteiden esiintymisen oppilaan aggressiiviseen käytökseen. Tällä nostamme esiin tunnetaitojen merkitystä, kun opettaja kohtaa aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan. Erityisesti huomiota haluamme kiinnittää niihin tunteisiin, joita yleisesti ottaen pidetään kielteisinä tai joista vaietaan. Työmme tarkoitus ei ole syyllistää opettajia kielteisiksi miellettyjen tunteiden kokemista. Eri tunteilla on ihmisen elämässä useita erilaisia tehtäviä (Kokkonen, 2017). Onkin mielestämme olennaista huomioida, että myös kielteiset tunteet ovat siitä syystä hyödyllisiä. Haluamme tuoda esiin miten omien tunteiden tunnistaminen ja myös kielteisten tunteiden hyväksyminen on tärkeää ja voidaan nähdä voimavarana. Työmme perustuu ja puolustaa siis käsitystä opettajuudesta tunnetyönä ja haluaa nostaa sen merkitystä osana opettajan kompetenssia. Tulevina erityisluokanopettajina näemme, että opettajan tunnetaitojen merkityksellisyys tulee huomioida niin tutkimuskentällä sekä niitä tulisi käsitellä enemmän myös opettajankoulutuksessa.

Tutkimuskysymykset ovat:

- Millaisia tunteita oppilaan aggressiivinen käytös herättää opettajassa?
- Miten opettaja voi vaikuttaa omiin kielteisiin tunteisiinsa?

Aineistonkeruussa olemme pyrkineet monipuolisuuteen. Käytämme sekä kansainvälisiä että kotimaisia lähteitä. Peruseriaatteena lähteet on kasattu mahdollisimman uudesta aineistosta. Mukana on myös vanhempia lähteitä, jotka olemme katsoneet tarpeellisiksi, sillä niitä voidaan pitää tunteiden ja vuorovaikutuksen tutkimusten uranuurtajina.

Toteutamme tutkimuksemme integroivana kirjallisuuskatsauksena. Salmisen (2011) mukaan kirjallisuuskatsaus kuvataan tutkimuksena, joka tehdään tutkimalla aikaisempaa jo olemassa olevaa tutkimusta. Emme kerää omaa empiiristä aineistoa, vaan koostamme aineistomme aiempien tutkimusten kautta. Lähdekritiikki nouseekin tässä tilanteessa tärkeään rooliin, jotta aineisto olisi laadukas. Kuvaileva katsaus pyrkii kuvaamaan tutkimusaihetta laaja-alaisesti ilman tiukkoja metodisia sääntöjä, ja katsaus poikkeaa systemaattisesta kuvauksesta ja meta-analyysistä asettelemalla väljemmät tutkimuskysymykset (Salminen, 2011). Salminen jakaa

kuvailevan kirjallisuuskatsauksen kahteen eri näkökulmaan: narratiiviseen ja integroivaan. Hänen mukaansa narratiivinen katsaus voi ajantasaistaa tutkimustietoa, mutta ei pyri analysoimaan tai arvioimaan dataa. Salminen (2011) viittaa Birminghamin vuonna 2000 esittämään ajatukseen, että integroiva katsaus poikkeaa narratiivisesta katsauksesta juuri kriittisen tutkimusotteensa vuoksi. Birminghamin mukaan kriittinen tarkastelu on oleellinen osa integroivaa tutkimusta. Työmme kritisoi ja haastaa tunteiden määrittelyä sekä keskittyy opettajan tunne-elämään ja -taitoihin, joihin keskittyviä tutkimuksia (lukuun ottamatta opettajien burn out) suhteessa oppilaskeskeisiin tutkimuksiin on vähän. Tutkimuksemme nostaa keskiöön opettajien tunnetaidot ja niihin vaikuttamisen sekä sen, että koulun toiminnan ja oppimisen kannalta opettajan tunnetaidot ovat keskeisiä.

Toteutamme kandidaatintyömme tutkijatriangulaationa eli yhteistutkijuutena. Yhteistutkijuudessa tutkimusta tekee useampi tutkija, jolloin mahdollisuudet aineistonkeruuseen ja tulosten tarkasteluun ovat laajemmat (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2009). Yhteistutkijuuden kautta pystymme toteuttamaan tutkimuksemme niin, että keskustelun ja yhdessä tiedon jäsentämisen kautta, pääsemme syventymään aiheeseen enemmän kuin yksin toimiessa. Lisäksi se toimii tutkimuksemme luotettavuutta lisäävänä tekijänä, sillä pystymme yhdessä kriittisesti arvioimaan valitsemiamme lähteitä. Yhteistutkijuudessa tavoitteemme on tasavertainen tutkijuus, jossa hyödynnämme vahvuuksiamme ja huomioimme molempien näkökannat.

3 Tunteet

Tämä luku pohjustaa tutkielmamme pääkäsitteen ymmärrystä. Tunteet ovat psykologisesti ja filosofisesti varsin kiinnostava tutkimusaihe ja niitä onkin teorioitu paljon useiden eri tieteilijöiden toimesta (ks. Aristoteles, 1997; Darwin, 1965; Lazarus, 1991; Puolimatka, 2011). Tunteiden selkeä määrittelyminen ei ole mahdollista, emmekä tässä tutkimuksessa tutki tunteiden olemusta. Haluamme kuitenkin kuvata sitä, miten tunteet yleisesti määritellään kirjallisuudessa ja millaisia teorioita niiden taustalta löytyy. Teorioilla haluamme tuoda näkyväksi, kuinka haasteellisesti ja monipuolisesti tulkittavasta ominaisuudesta on kyse. Tunteiden määrittelyn ja luokittelun lisäksi havainnoimme, millaisia merkityksiä ja hyötyjä tunteilla on ihmisen sosiaalisessa ympäristössä.

Tunteiden tutkinnan yhteydessä vastaan tulee myös paljon erilaisia termejä, jotka eri tutkimuksissa voivat ilmaista eri asioita. Tunneteorioiden ja niiden termistön suomentaminen ei myöskään ole aivan yksiselitteistä. Englannin kielessä tunnetutkimuksessa toimivat yleensä ”emotion” ja ”feeling” termit, toisistaan merkityksessä poikkeavalla tavalla. Suomen kielen ”tunne”-sanaa käytetään väljästi näistä molemmista, sillä meillä ei ole suoraa vastinetta ”emotion”-sanalle (Kokkonen, 2017). Emootio- ja tunnekäsitteitä nähdään myös käytettävän rinnakkain tai synonyymeinä, vaikka ne määritellään usein toisistaan eroaviksi (Kokkonen, 2017). Nykypäivän teorioissa emootiokäsite ja tunnekäsite usein erotellaan kahdeksi erilliseksi, toisistaan poikkeaviksi termeiksi. Kokkonen (2017) mukaan emootioiden oletetaan olevan automaattisia, biologisesti määräytyviä ja joko täysin tiedostamattomia tai esitietoisia tunnereaktioita. Hän myös kuvaa niiden ilmenevän pian jonkin tapahtuman jälkeen, sillä ne sijoittuvat tunneprosessin alkupäähän. Tunneprosessin myöhemmässä vaiheessa ovat yksilölliset tunnekokemukset eli tunteet, joihin vaikuttavat esimerkiksi omat muistikuvat, kasvatus ja kulttuuri (Kokkonen, 2017). Tässä tutkimuksessa emme kuitenkaan erottele näitä kahta termiä, vaan käytämme tunnekäsitettä kuvaamaan tätä kaikkea.

Tunteiden teorioinnin perinteet ovat lähtöisin jo antiikin ajalta. Aristoteles (1997) määrittelee tunteen yhtenä kokonaisuutena, joka koostuu useasta osatekijästä. Hänen teoriansa ei erottele kognitiota ja tunnetta toisistaan. Aristoteleen ajatusta voidaankin pitää yhtenä kognitiivisten tunneteorioiden alkujuonteena. Tunteita on määritelty myös biologisen tarpeen kautta. Darwin (1965) kuvaa tunteiden säilyneen evoluution seurauksena. Ajatus perustuu siihen, että muilla eläimillä esiintyy vastaavanlaisia ilmeitä kuin ihmisillä (Darwin, 1965). Darwinin käsitys

tunteiden merkityksestä on toiminut myös nykyajan tunnetutkijoiden teorioiden taustalla (ks. esim. Lazarus, 1991). Käsitys tunteiden olemuksesta ja merkityksestä kehittyy jatkuvasti.

Puolimatka (2011) on koonnut määritelmän, jossa hän tuo esiin tunteiden teorioiden viisi eri lähestymistapaa. Tämän jaon pohjalla toimii ajatus siitä, että tunteiden määrittelyyn ja ymmärtämiseen vaikuttaa se, minkälaisen ihmiskäsityksen kautta niitä tarkastellaan (Puolimatka, 2011).

1) Tuntemusteorioiden mukaan tunteiden olennaisin piirre on tuntemus. Tuntemukset ovat sisäisesti koettuja, jotka voivat olla ruumiillisia tai kohdistua tiettyyn kohteeseen.

2) Behavioristiset teoriat näkevät tunteet taipumuksina käyttäytyä tietyllä tavalla tietyissä olosuhteissa. Näiden teorioiden pohjalla käyttäytyminen nähdään tekoina, puheena ja reaktioina (De Sousa, 1987).

3) Konatiiviset teoriat näkevät tunteet ilmaisuna ihmisten tahdosta tai haluista.

4) Kognitiiviset teoriat olettavat, että tunteet sisältävät tietoa ja arviointeja. Nämä teoriat jakautuvat arvotiedon osalta kuitenkin vielä kahteen erilliseen

4a) Konstruktivistiset teoriat sulkevat arvotiedon pois, sillä tämän käsityksen mukaan, arvotietoa ei ole olemassa.

4b) Realistiset teoriat näkevät, että tuntee sisältävät tiedon ja arviointien lisäksi arvotietoa.

5) Yhdistelmäteoriat olettavat tunteiden rakentuvan useamman tekijän yhdistelmästä, yleisimmin tuntemuksesta, halusta ja kognitiosta.

Jokaisen teorian valossa tunteita voidaankin tulkita eri näkökulmasta ja tunteiden yksiselitteinen teoriointi ei ole mahdollista. Vaikka tunteiden tutkimuksen historia onkin laaja, suurin osa tutkijoita, tarkastelukulmasta huolimatta, tuntuvat kuitenkin olevat yhtä mieltä siitä, että tunteiden kokemiseen vaikuttaa ihmisen ympäristö ja sisäiset tekijät (ks. Aristoteles, 1997; Darwin, 1965; Lazarus, 1991; Puolimatka, 2011). Tutkimuksessamme miellämme tunteet lähimmin yhdistelmäteorioiden kautta. Emme kuitenkaan lähde määrittelemään tarkasti tunteiden taustaa, vaan keskitymme sen sijaan niiden esiintuloon ja ihmisen omiin kokemuksiin tunteistaan.

3.1 Tunteiden merkitys

Tunteiden merkityksellisyyttä voidaan tarkastella niin evoluution kuin nykyhetken arkitilanteiden kautta. Darwinin (1965) mukaan tunteet ovat merkityksellisiä ihmisen selviytymisen kannalta, ja tunteiden säilyminen on evoluution tulosta. Esimerkiksi pelko ohjaa pakenemaan vaaratilanteelta. Lazarus (1991) määrittelee tunteiden evoluutionääriseen funktion niin, että tunteet nimenomaan tukevat uuteen tilanteeseen tai ympäristöön mukautumista, eivätkä tunteet ole esteenä mukautumiselle.

Kokkonen (2017) nostaa esiin, että arkikokemusten perusteella voidaan ajatella tunteiden rikastuttavan elämäämme tekemällä siitä mielenkiintoisemman ja merkityksellisen. Hän kuitenkin toteaa, että tunteiden päätarkoituksena voidaan pitää sitä, että ne ohjaavat meitä laittamaan arkielämän asiat tärkeysjärjestykseen. Tunteilla voidaan nähdä olevan ihmisen elämässä useita erilaisia rooleja (Kokkonen, 2017). Virtasen (2015) mukaan emme esimerkiksi pystyisi tekemään päätöksiä ilman tunteita, sillä ne ohjaavat meidän päätöstentekoamme hyötyjen ja haittojen valossa. Hän myös tuo esiin, että tunteet toimivat yhteistyössä järjen kanssa ja niiden erottaminen toisistaan onkin arkielämässä haasteellista. Ilman järkeä meidän voisi olla mahdotonta oivaltaa miten saada tuloksia aikaan ja ilman tunnetta, emme pääsisi tavoitteisiimme, koska emme kiinnostuisi tai innostuisi mistään (Virtanen, 2015).

Jalovaaran (2005) mukaan tunteet ovat tärkeä tekijä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, ja me tarvitsemme niitä toimiaksemme sosiaalisissa suhteissa. Meillä on oltava kyky tunnistaa toistemme tunteita ja samaistua toisten ihmisten asemaan, jotta kykenemme sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Jalovaara, 2005). Jalovaaran ajatuksesta päättelemme, että tunteet elävät ja kehittyvät suhteessa toisiin ihmisiin, ja muiden toiminta vaikuttaa myös meidän tunteisiimme. Tunteet ovatkin olennaisia niin yksilöille kuin yhteisölle (Saarinen & Kokkonen, 2003). Saarinen ja Kokkonen (2003) tuo esiin tunteiden hyödyt yksilölle: tunteet helpottavat ryhmien rajojen hahmottamista, vahvistavat ryhmään kuulumuutta sekä selkeyttävät ryhmän rooleja. Myös yhteisöissä tunteet ovat merkittäviä, sillä niissä ne voidaan mieltää tärkeinä kulttuurin, normien ja arvojen välittäjinä (Saarinen & Kokkonen, 2003). Työyhteisössä uudelle työntekijälle voidaan esimerkiksi viestiä tunteita sanattomasti heijastamalla, hymy tai paheksuva katse viestii yhteisössä vallitsevia sääntöjä (Virtanen, 2015).

Tunteet ovat siis meille usein hyödyksi. Ne auttavat meitä myös jäsentelemään tärkeitä asioita ja hakeutumaan hyvinvointimme kannalta olennaisten asioiden äärelle (Kokkonen, 2017), mutta ne voivat myös kääntyä meistä vastaan. Puolimatka (2011) tuo esiin, että tunteissa voi

sekoittua myös ihmisen biologisperäiset ja psyykkiset tuntemukset, intentionaalisten ja henkisten tunteiden kanssa. Esimerkkinä hän käyttää masennusta ja siihen liittyviä tunteita. Masentuminen voi ollaan luonteeltaan sellaista, että se ei ole ihminen omassa hallinnassaan, eikä hän kykene pelkällä päätöksellään lopettamaan masentumista (Puolimatka, 2011). Hallitsemattomina tunteet voivat siis myös vaikeuttaa elämäämme.

3.2 Tunteiden luokittelu

Me kaikki pystymme nimeämään joukon tunteita, mutta niiden yksiselitteinen kuvaileminen onkin haasteellista. Ekmanin (1992) luokittelemat perustunteet mielihyvä, inho, suru, viha ja pelko ovat meille kaikille tuttuja, mutta niiden kokeminen ja ilmeneminen voi vaihdella. Tutkijat ovat luokitelleet tunteita useilla eri tavoilla, mutta tässä tutkimuksessa nostamme esiin Ekmanin (1992) yleismaailmalliset perustunteet. Puolimatkan (2011) mukaan erilaiset maailmankatsomukset ja kulttuuri arvottavat ja määrittävät tunteet eri tavoin ja tämä vaikuttaa myös siihen, miten tunteet koetaan. Tunteiden määrittely ei ole siis yksiselitteistä, sillä niiden taustalla vaikuttaa yksilölliset kokemukset, joihin vaikuttavat monet tekijät, kuten ympäristö ja kulttuuri (Puolimatka, 2011). Yleismaailmallisia perustunteita tarkastellessa voidaan kuitenkin nostaa esiin, että niin länsimaisissa kuin ei-länsimaisissakin kulttuureissa nämä perustunteet tunnustetaan kasvojen ilmeiden perusteella (Ekman, 1992).

Ekmanin (1992) mukaan perustunteiksi luokitellaan viha, suru, inho, hämmästys, mielihyvä ja pelko. Hän valikoi perustunteet yhdeksän ominaisuuden kautta, joista osa koskee tunteiden toisistaan erottavia piirteitä. Tunteet eroavat toisistaan universaalien tunneviestien, tunteen tunnusmerkillisen fysiologian sekä tunteelle ominaisten, universaalien ennakoivien tapahtumien kautta (Ekman, 1992). Ekmanin (1992) jaottelussa piirteet, jotka määrittellään tunteita erotteleviksi tekijöiksi, ovat myös yhteydessä biologiaan. Osa näistä piirteistä on kuitenkin vain biologian seurausta. Hänen mukaansa tunteen nopea syntymisaika, tunteen lyhyt kesto, automaattinen arviointi sekä tunteen tahaton ilmeneminen ovat kaikki yhteydessä ihmisen biologiaan. Vastaavien ilmeiden esiintyminen muissa eläinlajeissa on Ekmanin viimeinen kriteeri perustunteille. Muiden eläimien ilmeet ovat olleet pohjana myös Darwinin (1965) käsityksessä siitä, että tunteilla on evoluutioon liittyvä perusta.

Ekmanin (1992) teorian mukaan tunteet eivät ole yksittäisiä, vaan lajitellaan samankaltaisten ominaisuuksien mukaan tunneperheisiin. Hän tuo esiin, että samankaltaiset piirteet vaihtelevat tunneperheittäin, mikä johtaa myös eri tunneperheiden erottumiseen. Tunneperheen sisäisillä

tunteilla on yhtäläisyyksiä ilmeissä, minkä tyyppisten tapausten seurauksena tunne esiintyy sekä mahdollisesti myös tilanteen ja tunteen arviointiprosesseissa (Ekman, 1992). Hän määrittelee tunneperheiden rakentuvan teemasta ja sen muunnelmista. Teemalla tarkoitetaan tunneperheelle ominaisia, sitä määrittäviä piirteitä, kun taas muunnelmat ovat erilaisten vaikutteiden, kuten yksilöllisten biologisten erojen ja erilaisten oppimiskokemusten, tuotteita (Ekman, 1992).

3.3 Kielteiset tunteet

Kielteisten tunteiden yksiselitteisessä määrittelyssä vastaan tulee samat ongelmat, kuin tunteiden määrittelyssä yleensä: se ei ole mahdollista. Tunteiden jakaminen positiivisiin ja negatiivisiin tai myönteisiin ja kielteisiin, on samoin problemaattista. Lazarus (1991) toteaa, että tunteita voidaan määritellä myönteisiksi tai kielteisiksi sen perusteella, mihin näkökulmaan keskitytään. Määrittelyyn on kolme vaihtoehtoa, joihin fokuoita: 1) ihmisen ja ympäristön haitallinen tai sopuisa suhde, joka herättää tunteita, ja tunteet perustuvat aina syy-seuraussuhteeseen, 2) yksilön subjektiivinen kokemus tunteesta ja 3) tunteen mukautuvat seuraukset (Lazarus, 1991). Toisen vaihtoehdon perusteella voidaan kyseenalaistaa esimerkiksi pelon kielteisyys, jos henkilö itse kokee mieluisaksi kauhuelokuvan aikana kokemansa pelon tunteen. Tässä tutkielmassa arvioimme Lazaruksen (1991) ensimmäisen vaihtoehdon mukaisesti. Se palvelee parhaiten tavoitettamme tarkastellessamme opettajan kielteisiä tunteita suhteessa oppilaan aggressiiviseen käytökseen. Haluamme tuoda esiin, että kielteiset tunteet eivät ole pelkästään negatiivinen asia, ja oikein valjastamalla nekin ovat hyödyllisiä.

On siis huomioitava, että myös kielteisillä tunteilla on tehtävänsä ja niistä eroon pääseminen ei ole tarpeellista (Myllyviita, 2016). Tunteet muuttavat valmiuttamme toimia, pelko ohjaa meitä pakenemaan, suru luopumaan tai antamaan periksi ja viha puolustautumaan (Kokkonen, 2017). Myös Myllyviita (2016) on teoksessaan määritellyt tunteiden tehtävät ja ominaisuudet. Hän tekee sen Ekmanin perustunteiden kautta, ja me nostamme niistä esiin kielteiseksi mielletyt: pelko, suru, inho ja viha. Myllyviidan (2016) pelko vie meitä niistä asioista pois päin, jotka koemme psyykkiselle tai fyysiselle hyvinvoinnillemme uhkaksi. Se auttaa meitä myös pakenemaan ja välttelemään haitallisia tilanteita. Suru hidastaa toimintaamme ja pakottaa meidät hidastamaan tahtia (Myllyviita, 2016). Surun ilmaiseminen parantaa mahdollisuuttamme saada apua, sillä se herättää toisissa ihmisissä myötätuntoa. Hänen mukaansa inhon tehtävä on suojella meitä esimerkiksi pilaantuneelta tai myrkylliseltä ruualta.

Voimme myös kokea moraalista inhoa tilanteissa, jossa joku toimii vahvasti omaa moraalikäsitystämme vastaan. Myllyviita (2016) kuvaa vihan lisäävän meissä toimintavalmiutta. Vihan tehtävä onkin suojella meitä tai läheisiämme ja auttaa meitä puolustamaan omia etujamme (Myllyviita, 2016).

Gordon (1974/2006) tuo esiin mielenkiintoisen teorian siitä, että viha ei ole varsinaisesti tunne lainkaan, vaan se voidaankin nähdä asenteena ja tekona, jonka laukaisee jokin toinen tunne. Tästä esimerkkinä voimme käyttää kuviteltua tilannetta, jossa lapsi rimpuilee portaikossa. Vanhempi kokee tilanteessa pelkoa, mutta reagoi vihaisesti huutaen. Vaikka vanhempi hermostuu lapselleen, ei viha ole ensisijainen tunne, vaan pelko. Vanhempi kuitenkin päättää tilanteessa ilmaista pelon tunteesta johdettua vihaa.

Nostimme jo aikaisemmin esiin, että tunteiden rajaaminen positiivisiin ja kielteisiin ei ole kovinkaan yksinkertaista. Myllyviidan (2016) mukaan kaikki tunteet muuttuvat negatiivisiksi, jos niiden kesto ylittää hyödyllisyyden rajan. Olivatpa tunteet miellyttäviä tai epämiellyttäviä, alkavat ne liian voimakkaina tai pitkäkestoisina kuormittaa meitä ja haastavat mielemme ja kehomme tasapainoa (Kokkonen, 2017). Myllyviita (2016) tuo esiin, että kaikilla tunteilla on oma tehtävänsä, ja tunteiden viestit tulee huomioida. Hänen mukaansa tunteiden huomioimattomuus kasvattaa tunteen voimakkuutta ja vaikeuttaa sen hallintaa. Epämiellyttävien tunteiden välttelyn sijaan kannattaakin hyväksyä vaikealta tuntuvat tunteet ja suunnata tunteesta syntyvä energia ulospäin tekemiseen (Myllyviita, 2016).

4 Tunteet opettajan työssä

Käsitlemme tässä luvussa tunteiden roolia opettajan työssä, ja opettajan omia tunnetaitoja. Opettajan työ on useissa yhteyksissä kuvailtu tunnetyöksi (ks. Hargreaves 1998; Isenbarger & Zembylas 2006). Tunnetyön käsitteen kehitti Hochschild vuonna 1983. Hochschild (2012) määrittelee tunnetyön käsitteen niin, että työntekijän tulee hallita tunteidensa ilmaisua ja jaettujen tunteiden säätely on työn suorittamisen kannalta olennaista. Ahola, Lanas ja Hämäläinen (2017) kuvaavat opettajan roolin tunnetyöntekijänä niin, että olennaista ei ole vain tunteiden käsittely vaan myös se, kuinka opettaja työskentelee tunteiden kanssa ja tiedostaa itsensä tunnetyön tekijänä.

Opettajan työympäristö on täynnä erilaisia tunnetilanteita, niin luokassa kuin opettajanhuoneessa (Lahtinen ja Rantanen, 2019). Tunteiden kanssa työskentelyä vaikeuttaakin esimerkiksi niiden tarttuvuus ja ristiriitaisuus (Saarinen & Kokkonen, 2003). Lahtinen ja Rantanen (2019) kuvailevat sitä, miten me ihmiset aistimme toisten tunteita joka hetki ja imemme niitä myös itseemme. He nostavat esiin, kuinka myös opettajanhuoneessa vallitseva ilmapiiri tarttuu opettajiin helposti niin positiivisessa kuin negatiivisessakin mielessä. Voimme vahingollisesti imeä itseemme negatiivisia tunteita, jos emme osaa tunnistaa, miten ympärilläni vallitseva ilmapiiri meihin vaikuttaa (Lahtinen & Rantanen, 2019).

Frenzelin (2014) tekemässä yhteenvedossa opettajan tunteita käsittelevistä tutkimuksista (ks. taulukko 1) Beckerin ja Carsonin tutkimukset hyödyntävät ESM-menetelmää (engl. Experience Sampling Method) ja Frenzel ja Goetz oppimispäiväkirjaa. Larson ja Csikszentmihalyi (2014) määrittelevät ESM-menetelmän menettelytavaksi, jota käytetään ihmisten tekemisten, ajatusten ja tunteiden tutkimiseen heidän luonnollisessa ympäristössään. Heidän mukaansa menetelmän tavoite on kerätä kohdehenkilöiden omia raportteja hetkistä heidän elämässään. Kohdehenkilöt kantavat mukanaan sähköistä laitetta, joka antaa hälytysmerkin joko tiettyinä sovittuina aikoina tai satunnaisesti (Larson & Csikszentmihalyi, 2014). Hälytysmerkin kuultuaan kohdehenkilöt täyttävät kyselyn, jonka kysymykset koskevat kohdehenkilön kokemuksia kyseisellä hetkellä (Larson & Csikszentmihalyi, 2014).

Frenzelin (2014) mukaan tutkimuksista tulee ilmi, että positiivisiksi tunteiksi mielletyt tunteet ovat eniten esiintyviä tunteita opettajien työpäivän aikana. Tutkimusten perusteella opettajien kuvaamista tunteista selvästi yleisimmin esiintyy onnellisuutta /nauttimista (esiintyvyys Frenzel ja Goetzin tutkimuksessa 79 %, Carsonin 75 % ja Beckerin 89 %). Mielihyvän jälkeen

eniten esiintyy ylpeyttä (Frenzel, 2014). Ylpeyden frekvenssi on 32 % Carsonin tutkimuksessa ja Beckerin tutkimuksessa 61%, kun taas Frenzelin ja Goetzin tutkimus ei tutkinut ylpeyttä (ks. taulukko 1). Vaikka opettajien kokemat tunteet ovat pääosin positiivisiksi miellettyjä, tutkimuksista tulee kuitenkin ilmi myös, että opettajat kokevat toisaalta vihan, ahdistuksen ja häpeän tunteita säännöllisesti (ks. taulukko 1). Kielteisiksi koettujen tunteiden joukosta vihan tunne on intensiteetiltään ja yleisyydeltään kaikista huomattavin tunne (ks. taulukko 1).

Frenzel (2014) täsmentää, että Carsonin tutkimus arvioi opettajan tunteita koko työpäivän ajan, kun taas Frenzelin ja Goetzin sekä Beckerin tutkimukset kuvaavat opetusjaksojen aikana esiintyviä tunteita. Carsonin tutkimuksessa ahdistuksen esiintyvyys on 16 %, vaikka Frenzelin ja Goetzin tutkimuksessa esiintyvyys on vain 7 % ja Beckerin 8 % (ks. taulukko 1). Voidaankin pohtia, tuleeko ahdistuneisuuden ero siitä, että Carsonin tutkimus seurasi opettajien tunteita myös opetustilanteiden ulkopuolella, ja onko luokkahuoneen ulkopuolisilla tilanteilla vaikutusta opettajien ahdistuneisuuteen. Koska tutkimuksissa käytettiin eri menetelmiä ja tutkittava aika vaihteli, tutkimusten erot saattavat selittyä sillä. Pääsääntöisesti voidaan kuitenkin todeta, että esiintymisen vaihtelutiheydestä huolimatta tutkimuksissa selkeästi näkyy kielteisten tunteiden olemassaolo (ks. taulukko 1). Kielteisiksi koettujen tunteiden säännöllisen esiintymisen vuoksi on perusteltua tehdä lisätutkimusta näiden tunteiden käsittelystä.

	Frenzel ja Goetz (2007) Opetuspäiväkirja (N=59) Jaksofrekvenssi	Carson (2007) ESM-metodi (N=44) Frekvenssi viimeisimmän hälytysmerkin jälkeen	Becker (2011) ESM-metodi (N=39) Jaksofrekvenssi
Mielihyvä/onnellisuus	79%	75%	89%
Ylpeys	-	32%	61%
Viha	14%	17%	39%
Ahdistus	7%	16%	8%
Häpeä	-	2%	5%
Tylsistyminen	-	10%	26%

Taulukko 1. Opettajan hienovaraisten tunteiden kokemusten yleisyys tutkimuksissa, jotka käyttävät opetuspäiväkirjoja tai ESM-metodia (Frenzel, 2014, s. 496).

Tunnetun ja tunteiden ilmaisun ajatuksen haastaa neutraaliuden vaatimus ja hallitun työntekijän käsitys (Forsberg, 2006). Forsberg (2006) esittää, että ammatillisuuteen voidaan asettaa myös neutraaliuden vaade, joka korostaa järkeistämistä ja hallittua työntekijän toimintaa. Käsityksen mukaan tunteet eivät ole osa työtä, vaan kuuluvat sen ulkopuolelle (Forsberg, 2006). Virtanen (2015) kuvaa, kuinka opettajan ammatillisuuteen yhdistetään kyky tukahduttaa omat, kielletyt, tunteet ja ilmaista sen sijaan tunteita, jotka ovat sosiaalisesti hyväksyttävämpiä. Tunnetun tekijän ja hallitun työntekijän käsitteen välillä on selkeä ristiriita. Forsberg (2006) kuvaakin, kuinka hallitun työntekijän käsityksen seurauksena työntekijät saattavat kokea tunteet häpeällisinä. Lisäksi suomalaisessa kulttuurissa vaikeiden tunteiden näyttämistä liiaksi ulospäin, pidetään usein heikkoutena ja hallitsemattomuutena (Saarinen & Kokkonen, 2003). Tutkimuksemme vastustaa ajatusta, että opettajan ammatillisuuteen tulisi liittää hallitun työntekijän käsite ja tunteita pitäisi piilottaa. Myllyviidan (2016) mukaan omien tunteiden hoitaminen tarkoittaa kykyä lukea toisten tunteita välttämättä tulkintavirheitä. Opettajantyössä opettaja nähdään tunteiden hallinnan roolimallina, jonka tunteita oppilaat peilaavat (Lahtinen & Rantanen, 2019).

4.1 Opettajan tunnetaitojen merkitys

Aikuisen tunnetaidot näyttäytyvät kykynä tunnistaa omia ja toisten tunteita, nimetä niitä, ymmärtää niiden alkuperä sekä taito vaikuttaa omaan tunnekäyttäytymiseen, esimerkiksi hillitsemällä liiallisia impulsseja (Jalovaara, 2005). Tunnetaidot ovat tunneälyn perustuvia, opittuja kykyjä, joiden ansiosta yksilö pystyy suoriutumaan (työssään) paremmin (Goleman, 1998/2006). Yksinkertaisimmillaan tunnetaitoja voidaan kuvata kaikkina niinä taitoina, joita käytämme vaikuttaaksemme omiin tai toisen ihmisen tunteisiin (Lahtinen & Rantanen, 2019). Tunnetaitojen yhteydessä usein nousee esiin termit: tunteiden tunnistaminen sekä tunteiden säätely (ks. Lahtinen & Rantanen, 2019; Riihonen & Koskinen, 2020). Tässä työssä näemme nämä kaksi toimintaa osin päällekkäisinä ja toisiaan tukevinä. Perustamme ajatuksemme sille, että tunteiden säätely vaatii pohjalle jo taidon tunnistaa tunteita. Opettajan kannalta näillä taidoilla on työssä selkeä merkitys, sillä jos opettaja ei tunnista omia eikä toisten tunteita, miten hän voisi opettaa tunnetaitoja lapsille (Lahtinen & Rantanen, 2019)?

Goleman (1998) määrittelee tunneälyn viiden ulottuvuuden kautta käyttäen esimerkkeinä johtajan kykyä käyttää näitä osa-alueita. Rinnastamme Golemanin johtajuusesimerkin myös opettajan työhön. Tunneälyn ulottuvuudet ovat itsetietoisuus (self-awareness), tunteiden säätely

(managing emotions) toisten motivointi (motivating others), empatian näyttäminen (showing empathy) ja vuorovaikutuksessa pysyminen (stay connected) (Goleman, 1998).

Golemanin (1998) teorian ensimmäisen ulottuvuuden, itsetietoisuuden, mukaan ihmisen ollessa itsetietoinen tunteistaan, hän kykenee tekemään parempia päätöksiä keskittymällä aiempien tunnekokemusten sijaan omiin arvoihin ja tavoitteisiin sekä arvioimaan itseään realistisemmin. Tunteiden säätelyn ulottuvuudella tarkoitetaan kykyä kontrolloida tunteiden aiheuttamia impulsseja, jotka voivat vaikuttaa myös ihmisen toimintaan. Golemanin (1998) mukaan stressi ja tunteisiin vaikuttavat ärsykkeet vaikuttavat ihmisen työmuistin käyttöön ja keskittymiseen. Kolmas ulottuvuus toisten motivointi, korostaa optimistisuutta ja kykyä selvitä takaiskuista oppimalla niistä ja menemällä eteenpäin. Johtajan tämänkaltainen optimistinen suhtautuminen pettymyksiin, ohjaa ja motivoi myös muita toimimaan samoin. Empatian näyttäminen, teorian neljäs ulottuvuus, nostaa esiin, että tunneälykkään ihmisen tulee omien tunteidensa lisäksi kyetä tunnistamaan toisten ihmisten tunteita sekä osoittamaan empatiaa. Viides taso vuorovaikutuksessa pysyminen kuvaa ihmisen kykyä olla yhteydessä muihin ihmisiin konfliktiratkaisutaitojen, positiivisen ajattelun ja ihmisten ymmärtämisen kautta. Goleman (1998) korostaa, että johtajan roolissa olevaan henkilöön ja tämän ilmaisemiin tunteisiin kiinnitetään enemmän huomiota, ja ne vaikuttavat koko ryhmän toimintaan. Käytämme Golemanin tunneälyteoriaa pohjana niille taidoille, jotka ovat opettajantyössä merkityksellisiä. Työssämme korostuu erityisesti omien tunteiden tunnistaminen ja säätely sekä oppilaiden kanssa toimiessa hyvässä vuorovaikutuksessa pysyminen.

Virtanen (2015) tuo esiin, että opettajan tunnetaitojen liittäminen osaksi opettajan kompetenssia on melko uusi ajatus. Hänen mukaansa esimerkiksi opetettavan aiheen sisällön tuntemus on aiemmin nostettu keskeisemmäksi käsitteeksi opettajan työssä. Opetushallitus (2016) linjaa opetussuunnitelman perusteissa, että tunnetaidot ovat osa oppiainesisältöjä muun muassa uskonossa ja terveystiedossa. Lisäksi tunnetaidot ovat osa opetuksen laaja-alaisia tavoitteita läpi koko oppivelvollisuuden (Opetushallitus, 2016). Koska tunnetaitojen opettelulle ei ole määritelty erillistä oppiainetta tai tuntimäärää (Opetushallitus, 2016), voidaan olettaa tunnetaito-opetuksen olevan jatkuvaa ja säännöllistä kouluarjessa muun opetuksen lomassa. Argumentoimme, että opetussuunnitelman tunnetaitopainotusten myötä opettajan on keskeistä olla tietoinen omista tunteistaan ja kyetä ilmaisemaan ja sanoittamaan niitä oppilailleen rakentavilla tavoilla voidakseen opettaa oppilailleen tunnetaitoja. Negatiivisiksi miellettyjen tunteiden rakentavan ilmaisun voikin nähdä tunnetaitojen opetushetkenä, eikä vain opetustilanteen häiriötekijänä. Tunnetutkijoiden (ks. Goleman, 1998; Hochschild, 2012)

näkemyksen ja opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2016) kautta ajattelemmekin, että opettajan tunteet ja tunnetaidot ovat keskeisessä osassa opettajan ammattitaitoa.

4.2 Opettajan tunteiden säätely

Tunne-elämä on tasapainossa silloin, kun reagoimme tilanteisiin niille sopivalla voimakkuudella (Kokkonen, 2017). Tunteiden tasapainottamisen kannalta onkin olennaista hallita tunteiden säätely. Erityisesti opettajan työn kannalta sitä voidaan pitää tärkeänä, sillä kun opettaja hallitsee omien tunteidensa säätelyn, auttaa se tunnetaitojen opettamista myös oppilaille (Riihonen & Koskinen, 2020). Tunteiden säätely voidaan nähdä myös olennaisena ja tärkeänä silloin, kun haluamme saada tunteesta itsellemme hyötyä (Kokkonen, 2017). Tunteiden säätelyä motivoi myös ihmissuhteet (Kokkonen, 2017). Hänen mukaansa tunteiden säätelyn avulla voidaan vahvistaa yhteyttä läheisten ihmisten kanssa, välttää konfliktitilanteita ja tiivistää ryhmähenkeä. Tunteiden säätelyllä on yhteys myös työtoveruuden toimimiseen (Kokkonen, 2017).

Taxer ja Gross (2018) kuvaavat tutkimuksessaan, kuinka opettajat pyrkivät, usein samanaikaisesti vaikuttamaan sekä heidän omiin että heidän oppilaidensa tunteisiin. Heidän mukaansa tunteita ohjataan instrumentaalisista syistä kuten opetuksen laatu ja ammatillisuus, sekä hedonistisesta näkökulmasta, jolloin opettaja pyrkii säätelemään omia tai oppilaan tunteita, jotta tiettyä tunnetta koetaan tai ei koeta tilanteessa. Taxer ja Gross (2018) raportoivat, että erityisesti opettajien sisäisen tunnesäätelyn ja hedonistista syistä tehdyn tunnesäätelyn taustalla oli tavoite vähentää negatiivisia tunteita. Opettajat useimmiten kertoivat säätelevänsä tunteitaan opetustehokkuuden vuoksi (Taxer & Gross, 2018). Tutkimustulosten mukaan opettajilla oli käsitys, että oppilaiden tai opettajan tuntemat positiiviset tunteet edistivät opetusta, kun taas negatiivisilla oli opetusta häiritsevä vaikutus. Taxer ja Gross (2018) osoittavat, että opettajat pyrkivät vaikuttamaan useimmiten koettujen tai ilmaistujen tunteiden voimakkuuteen. Tunnesäätelystrategioilla pyrittiin useammin muuttamaan negatiiviset tunteet positiiviseksi kuin toisin päin (Taxer & Gross, 2018).

Newberryn (2013) mukaan opettajat säätelevät tunteidensa ilmaisua työssään niin, että he saattavat esittää tuntemusta, jota he eivät sillä hetkellä oikeasti koe, tai päinvastoin olla ilmaisematta koettua tuntemusta. Myös Myllyviita (2016) nostaa esiin ihmisen tarpeen tukahduttaa tunteensa toisinaan esimerkiksi työelämässä, jolloin hän onnistuu tavoitteissaan ja pitää yllä ammatillista rooliaan. Jos ihminen jatkuvasti tukahduttaa omia tunteitaan ja alkaa

välttelemään tai ohittamaan omia tunteitaan, siitä tulee pidemmällä tähtäimellä ongelmia (Myllyviita, 2016). Myllyviidan (2016) mukaan erilaiset välttelytekniikat toimivat lyhyellä tähtäimellä, mutta pitkäkestoisesti niistä voi seurata esimerkiksi ihmissuhdevaikeuksia. Tunteiden tukahduttamisen kohdalla puhutaan usein nimenomaan negatiivisten tunteiden välttelystä (Taxer & Gross, 2018), mutta ihminen voi myös korostaa kielteisiä tunteitaan ja tukahduttaa positiivisia. Suomessa yläkoulussa tehty tutkimus nostaa esiin, että opettajat puhuvat ehkä liikaakin kielteisistä tunteista sekä tunteiden hillitsemisestä sekä tukahduttavat myönteisiä tunteitaan, osittain oman auktoriteetin säilyttämisen vuoksi (Jiang, Vauras, Volet & Wang, 2016).

4.3 Opettajan kokemat kielteiset tunteet

Myös opettajan työssä on väistämätöntä, että tunne-elämä tulee esille työtilanteissa (Riihonen, 2013). Toimimme aikaisemmin esiin (ks. taulukko 1), että opettajat kokevat työssään vihan, ahdistuksen ja häpeän tunteita säännöllisesti (Frenzel, 2014). Opettajan kielteisten tunteiden huomioiminen onkin olennaista nostaa esiin, sillä opettajan kielteisten tunteiden on osoitettu heijastuvan myös siihen, kuinka opettaja suhtautuu oppilaisiinsa (Buettner, Jeon, Hur & Garcia, 2016). Kielteiset tunteet oppilasta kohtaan voivat olla lähtöisin oppilaan epämieluisesta olemuksesta tai käytöksestä, mutta myös oppilaasta riippumattomista seikoista, kuten opettajan oman tunne-elämän haasteista (ks. Riihonen, 2013; Buettner ym., 2016). Kaikista lapsista ei tarvitsekaan pitää, mutta omia tunteita on syytä tarkkailla ja pohtia olisiko näille kielteisille tunteille syytä tehdä jotain (Riihonen, 2013).

Oppilaat toivovat opettajien olevan heitä vahvempia, viisaampia ja hyvätahtoisempia (Lahtinen & Rantanen, 2019). Lahtinen ja Rantanen (2019) kuvailevat sitä, miten opettajaa pidetään tunteiden hallinnan roolimallina, jonka tunteita oppilaat peilaavat. Opettaja siis sanoittaa ja säätelee tunteitaan mallina oppilaille. Riihonen (2013) mukaan opettajankin arjessa tulee kuitenkin vastaan hetkiä, jolloin tunnetulva on niin voimakas, että lasten tunteiden vastaanottaminen ja sietäminen epäonnistuvat. Tällöin opettaja saattaa joutua tunnekuohuun, joka johtaa ei toivottuun tilanteeseen. Riihonen (2013) toteaa, että tämänkaltaiset tilanteet saattavat aiheuttaa opettajassa väsymystä, syyllisyyttä ja turhautumista. On kuitenkin hyvä huomioida, että oppilaille voi olla hyödyksi saada mallia siitä, ettei tarvitse olla täydellinen ja tunnetaitoja voidaan harjoitella yhdessä (Talvio & Klemola, 2017). Tilanteen käsitteleminen

jälkikäteen oppilaan kanssa keskustelemalla ja anteeksi pyytämällä, opettaa molempia osapuolia (Riihonen, 2013).

Tutkittaessa opettajan oikean elämän kokemuksia, intensiteetiltään ja yleisyyden kannalta viha on kaikkein huomattavin negatiivinen tunne, mikä tulee esiin Frenzelin (2014) tekemästä yhteenvedossa (ks. taulukko 1). Frenzel (2014) kuvaa negatiivisten tunteiden, kuten vihan, olevan epämiellyttävä kokemus suurimmalle osalle, ja nämä tunteet rasittavat opettajaa entisestään, koska opettajan oletetaan tukahduttavan negatiiviset tuntemukset ollessaan vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa. Vaikka opettajat pyrkivät tukahduttamaan negatiivisia tunnepurskahduksiaan, Gordon (1974/2006) tuo esiin, kuinka opettajat työssään käyttävät vihaisia viestejä rangaistessaan tai läksyttäessään oppilasta. Opettajatkin suuttuvat joskus ja sitä voidaan pitää luonnollisena reaktiona, kun tunnekuorma kasvaa liian suureksi (Riihonen, 2013). Vihan tunnetta voidaan myös ajatella toissijaisena tunteena, jota edeltää jokin muu tunne (Gordon, 1974/2006). Opettajan olisikin syytä tarkkailla mikä tunne vihaa edeltää ja pyrkiä viestimään sitä tunnetta, jotta voisivat muuttaa toimintaansa, sillä vihaviesti ei tiedettävästi toimi (Gordon, 1974/2006).

Usein kohtaamme tilanteita, joissa voimme tuntea useita toisistaan eroavia tunteita samanaikaisesti (Riihonen, 2013). Nämä tunteet voivat olla toistensa kanssa myös ristiriidassa. Tunneristiriidat ovatkin varsin yleisiä ja vastakkaisten tunteiden yhteen törmäys häiritsee tunnekeskuksemme toimintaa (Jalovaara, 2005). Kuten jo aikaisemmin toimme esiin, kuljetamme tunteita tilanteista toiseen ja opettajan huoneista voi opettaja ottaa mukaansa myös negatiivisia tunteita ja viedä niitä luokkaansa (Lahtinen & Rantanen, 2019). Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan on myös olennaista kiinnittää huomiota siihen, miten itse oppilaistaan puhuu tai millaisiin keskusteluihin lähtee mukaan. He nostavat esiin, että hankalaksi oppilaaksi leimaamalla, voidaan luoda tarpeettomia kielteisiä tunteita oppilasta kohtaan. Onkin siis tärkeää huomioida keskustelun sävy ja millaisia tunteita ja ajatuksia näistä keskusteluista siirtää itseensä (Lahtinen & Rantanen, 2019). Myös Riihonen (2013) tuo esiin, että kielteisten tunteiden muovaaminen oppilaita kohtaan voi olla tärkeää, koska ei varmasti tiedetä, havaitseeko lapset myös peitetyt kielteiset tunteet.

Vaikka tässä tutkimuksessa keskitytäänkin oppilaan aggressiivisen käytöksen nostattamiin tunteisiin, on mielestämme tärkeä nostaa myös esiin se, että myös muilla tekijöillä on vaikutusta, koska tunteet ovat mukanamme jokaisella elämän osa-alueella. Riihonen (2013) huomauttaa, että kielteiset tunteet oppilasta kohtaan, eivät aina ole oppilaasta riippuvaisia tai

lähtöisiä, vaan voivat olla myös opettajan omien tunne-elämän haasteiden aiheuttamia. Opettajan oma tunne-elämä vaikuttaa kielteisiin tunteisiin myös oppilaita kohtaan (Riihonen, 2013; Buettner ym., 2016).

5 Lapsen aggressiivinen käytös

Tässä luvussa käsittelemme aggression tunteen ja aggressiivisen käyttäytymisen määrittelyjä ja taustatekijöitä. Tutkimusten (ks. Chang & Davis, 2009; Miller ym., 2006; Riihonen, 2013, Riihonen & Koskinen, 2020) mukaan oppilaan aggressiivinen käytös voi aiheuttaa opettajassa kielteisiä tunteita. Miller ja kumppanit (2006) tutkivat esikoululaisten tunteita tunteisiin liittyvän tiedon, negatiivisten tunteiden ilmaisun vähyyden ja tunteiden säätelyn kautta. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksen opettajien arvioissa lasten positiivista tunteiden säätelyä ja negatiivista säätelemättömyyttä, opettajat tulkitsevat enemmän negatiivisia tunteita ilmaisevat lapset aggressiivisiksi ja tunnetaidoiltaan heikotaitoisimmiksi siitä huolimatta, että negatiivisten tunteiden ilmaisu esikouluympäristössä oli satunnaista. Millerin ja kollegoiden tutkimus voi olla sovellettavissa myös peruskoulutasolla. Oppilaan aggressiivinen käytös saattaa siis olla opettajan tulkinnan varaista, ja sen esiintyminen ei välttämättä vastaa opettajan kokemusta, vaan esiintyminen on todellisuudessa satunnaisempaa (Miller ym., 2006). Tämän luvun lopussa tarkastelemmekin oppilaan aggressiivisen käytöksen yhteyttä opettajan vuorovaikutustaitoihin ja tunteisiin.

Erilaisten haastavaksi käyttäytymiseksi miellettyjen toimintamallien joukosta nostamme tarkasteltavaksi aggressiivisen käytöksen ja sen aiheuttamat tunteet opettajissa. Aggressiivinen käytös on ulkopuolelle näkyvää tunteiden ilmaisua, joka tällöin on selkeässä vuorovaikutuksessa ympäristön ja muiden ihmisten kanssa (Cacciatore, 2007; Virtanen, 2015). Koska kandidaatintyömme keskittyy kuvaamaan tarkemmin opettajan tunnereaktioita ja niiden ilmaisua tai ilmaisemattomuutta, emme keskity kuvaamaan tunteita oppilaan aggressiivisen käytöksen takana. On kuitenkin tutkimuksemme kannalta olennaista ymmärtää, millaisena aggressiivisuus ja aggressiivinen käyttäytyminen voivat ilmentyä.

Lapsilla aggressiivinen käytös voi tulla esiin useammalla eri tavalla ja lapsen tunnesäätely kehittyy iän mukaan (Riihonen & Koskinen, 2020). Riihosen ja Koskinen (2020) kuvaavat, että aggressiivinen käytös voi ilmenemiseltään olla proaktiivista tai reaktiivista. Proaktiivinen käytös on luonteeltaan suunnitellumpaa ja sen tavoitteena on satuttaa toista. Reaktiivinen aggressiivinen käytös on puolestaan reagointia äkilliseen tunnekuohuun (Riihonen & Koskinen, 2020). Lapsi voi esimerkiksi hävityn pelin jälkeen suuttua niin, että koko pelilauta lentää seinään. Pienten lasten fyysinen aggressiivisuus on tavanomaisempaan kuin kouluikäisen, eikä se välttämättä vielä tee lapsesta poikkeavaa (Riihonen & Koskinen, 2020). Lindh ja Sinkkonen (2009) jakavat aggressiivisen käytöksen suoraksi ja epäsuoraksi väkivaltaisuuksi, joka voi

ilmetä mielikuvina, kielellisenä tai fyysisenä. Epäsuora väkivaltaisuus on yleensä mielikuvatasaista toimintaa (Lindh & Sinkkonen, 2009).

Aggressiivisen käytöksen takana toimii usein aggression tunne. Cacciatoren (2007) kuvaa aggression tunne yleiskäsitteeksi haastaviksi tai negatiivisiksi mielletyille tunteille kuten pelolle, pettymykselle, raivolle ja kateudelle. Hänen mukaansa haastavaksi tai negatiiviseksi ajatellut tunteet heijastuvat monesti vihan tunteina, ja useat eri tunteet voivat olla näkyvän vihan taustalla. Vihan tunnetta ilmaiseva henkilö ei tällöin osaa tai uskalla ilmaista taustalla olevia tunteita (Cacciatore, 2007). Ihminen voi tuntea aggressiota kuitenkin ilman, että se johtaa aggressiiviseen käytökseen (Riihonen & Koskinen, 2020). Onkin olennaista ottaa huomioon, että aggressiivinen käytös kuuluu luonnollisena osana meidän jokaisen ihmisen käyttäytymiseen (Lindh & Sinkkonen, 2009).

5.1 Lapsen aggressiivinen käytös koulussa

Aikuisten suhtautuminen lapsen aggressioon riippuu myös lapsen iästä ja ympäristöstä (Riihonen & Koskinen, 2020). Kouluikäisenä lapsi on tunnesäätelyltään tyypillisesti tasaisessa vaiheessa (Riihonen & Koskinen, 2020). On kuitenkin olennaista ottaa huomioon, että lapset ovat yksilöitä ja myös heidän temperamenttinsa vaikuttaa tunne-elämän kehitykseen (Kaltiala-Heino, 2013). Kokkonen (2017) toteaa, että jotkut lapset voivat olla temperamentiltaan haasteellisempia, kuin toiset. Lapset, jotka ovat kärsimättömiä, voimakkaasti uuteen reagoivia sekä hankalasti rauhoittuvia, vaativat kasvattajalta enemmän kärsivällistä ohjausta (Kokkonen, 2017). Kouluikäisen lapsen tunnesäätelyn olisi kuitenkin oltava jo sillä tasolla, että fyysinen väkivalta on enemmän poikkeus kuin sääntö (Riihonen & Koskinen, 2020). Aikuisen tunnereaktiot lapsen aggressioon ovat sidoksissa myös oletettuun kehitysikään (Riihonen & Koskinen, 2020). Heidän mukaansa pienemmän lapsen aggressiivinen käytös nähdään kuuluvan kehityskauteen, eikä siksi herätä kasvattajassa yhtä suuri tunnereaktioita kuin vanhemman lapsen oireilu.

Haastavan käytöksen, jonka kirjoon aggressiivinen käytös kuuluu, määrittely on sidoksissa sosiaaliseen ympäristöön (Takala & Kontu, 2016). Takalan ja Konnun (2016) mukaan haastava käytös määritellään usein käytökseksi, joka ei ole toivottavaa koulussa. Heidän mukaansa koulussa oppilaalta odotetaan tietynlaista käytöstä, ja käytöksen sopivuutta tai sopimattomuutta arvioivat niin opettaja kuin toiset oppilaat. Lasten tunnekuohuja aiheuttavat tilanteet ovat yleisiä, mutta siitä huolimatta opettajat odottavat lasten toimivan niin, että toisia ihmisiä ei

vahingoiteta (Riihonen & Koskinen, 2020). Käytöksen määrittelyyn vaikuttavat sosiaaliset suhteet sekä koulun käyttäytymiskulttuurit, ja haastavaa käytöstä peilataan siihen, kuinka toiset käyttäytyvät vastaavanlaisessa tilanteessa (Takala & Kontu, 2016). Myös ympäristö vaikuttaa siihen, miten opettaja pystyy kohtamaan ja olemaan läsnä aggressiivisesti käyttäytyvälle oppilaalle (Riihonen & Koskinen, 2020).

Lapsi tai nuori ilmaisee tunteitaan vapaasti turvallisessa paikassa, minkä vuoksi koti on keskeinen paikka opetella tunteiden ilmaisua (Cacciatore, 2007). Cacciatoren (2007) mukaan, jos lapsi ei saa tai uskalla purkaa tunteita kotonaan, se voi esiintyä häiriökäyttäytymisenä kodin ulkopuolella tai lapsi voi ohjata aggression tunteensa joltain muuta turvallista aikuista, kuten opettajaa kohti. Jos oppilas purkaa vihaa opettajaan, eikä opettaja löydä oppilaan käytökselle selitystä omasta käytöksestään, on opettajan hyvä tiedostaa, että tunneilmaus ei välttämättä ole hänestä johtuvaa (Cacciatore, 2007). Riihonen ja Koskinen (2020) tuovat esiin, että aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen asema koulussa voi erota kotioloista hyvinkin paljon. Yleensä aggressiivinen käytös on voimakkaampaa ryhmässä, kuin kotona (Riihonen & Koskinen, 2020). Riihonen ja Koskinen (2020) tarjoavat tähän useampia syitä. Heidän mukaansa opettajan näkee koko ajan vertaisryhmän ja se voi korostaa lapsen haasteita huomattavasti. He myös toteavat, että koulussa ei voida samalla tavalla joustaa arjen tilanteissa, kuin kotona. Koulussa ei kuitenkaan ole tarkoituskaan joustaa, vaan lapsen olisi pysyttävä sopeutumaan ryhmän sääntöihin (Riihonen & Koskinen, 2020).

Karppinen ja Pihlava (2016) toteavat, että arki koulussa sisältää väistämättä haastavia tilanteita niin lapsille, kuin aikuisillekin. Opettajan onkin tärkeää ymmärtää yksilön kehityksen lisäksi ryhmädynamiikka, sillä koulu on monimutkainen vuorovaikutusverkosto (Karppinen & Pihlava, 2016). Lindhin ja Sinkkosen (2009) mukaan aggressiiviset tuntemukset ovat henkilökohtaisia, mutta ne kehittyvät aina sosiaalisessa ympäristössä, esimerkiksi kouluryhmässä. Oppilaan aggressiivinen käytös voi kohdistua koulun aikuisiin, toisiin oppilaisiin tai häneen itseensä (Riihonen & Koskinen, 2020).

5.2 Opettajan ja aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan vuorovaikutus

Tunteiden merkityksen yhteydessä nostimme esiin, että tunteet ovat tärkeä tekijä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Jalovaara, 2005). Koska sosiaalinen kanssakäyminen ja tunteet linkittyvät vahvasti toisiinsa, olemme halunneet nostaa myös tarkasteluun opettajan ja oppilaan

välisen vuorovaikutuksen. Vahvan yhteyden takia onkin mielestämme perusteltua olettaa vuorovaikutuksen olevan myös yhteydessä opettajan kokemiin tunteisiin.

Useat lähteet nostavat aikuisen toiminnan ja suhtautumisen tunnekasvatuksen opettamisen sekä oppilaan aggressiivisen käytöksen hillitsemisen keskiöön (ks. Gordon, 1974/2006; Isokorpi, 2004; Lindh & Sinkkonen 2009; Riihonen & Koskinen, 2020). Opettajan läsnäolo, eleet, puhetapa ja äänenpaino vaikuttavat oppilaiden kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen (Lahtinen & Rantanen, 2019). Tästä syystä opettajien on tärkeä kiinnittää huomiota omaan toimintaansa ja suhtautumiseensa oppilaita kohtaan. Cantell (2010) tuokin esiin, että kasvattajilla on usein ennakkokäsityksiä, jotka vaikuttavat heidän käyttämiinsä kasvatukseen, toimintatapoihin ja lapseen suhtautumiseen. Hän myös toteaa, että jos opettajalla on kielteinen suhtautuminen oppilaaseen, näkyy se varmasti myös hänen toiminnassaan. Omaa käsitystään on kuitenkin mahdollista muuttaa ja kasvatustyössä onkin olennaista tunnistaa oma rajoittuneisuus sekä olla valmis muokkaamaan vuorovaikutuksen keinoin omaa näkemystään lapsen persoonasta (Cantell, 2010).

Haastavissa tilanteissa opettajan voi olla vaikea hyödyntää Golemanin (1998) tunneälyn tunnesäätelyulottuvuutta, joka mahdollistaisi tunteiden aiheuttamien impulssien hallinnan. Opettajan tuntiessa itsensä uhatuksi oppilaan käytöksen vuoksi hänestä voi tuntua, että hänen tulee vastata oppilaan aggressioon samalla intensiteetillä (Chang & Davis, 2009). Opettajan tulisi kuitenkin pystyä hillitsemään tunteitaan, ja reagoida tilanteessa rauhallisesti ja varmanoloisesti, sekä tilanteen laannuttua reflektoida oppilaan aggression syitä, joihin he opettajina voivat vaikuttaa (Chang & Davis, 2009). Röning (2013) nostaa esiin, että jos opettaja vastaa aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan toimintaan aggressiolla, syntyy siitä herkästi noidankehä, jossa saadaan aikaan vain aggression kierre. Hän myös toteaa, että tästä jää kaikille ikävä tunne ja oppilaan ja opettajan vuorovaikutus heikkenee entisestään. Hermostumisen sijaan opettajan olisikin hyvä pyrkiä käyttämään toisenlaisia keinoja. Tunteiden sanoittaminen on tärkeää, sekä myös sanalliset pyynnöt oppilaalle rauhoittua ja neuvotella asioista (Röning, 2013).

Talvio ja Klemola (2017) tuovat esille yleisen harhaluulon siitä, että käytännön työ opettaa meille vuorovaikutustaitoja. Talvio (2014) on tutkimuksessaan osoittanut, että työkokemuksella ja vuorovaikutustaidoilla ei ole yhteyttä. Onkin siis mahdollista todeta, että ikänsä opettanut sekä vastavalmistunut voivat hallita vuorovaikutustaidot yhtä hyvin tai huonosti (Talvio & Klemola, 2017). Opettajan on syytä kehittää vuorovaikutustaitojaan ja

panostaa vuorovaikutukseen oppilaan kanssa (Gordon 1974/2006). Myös opettajan kielteisten tunteiden on osoitettu vaikuttavan siihen, kuinka opettaja suhtautuu oppilaisiinsa (Buettner ym., 2016). Tämän pohjalta voisi olla mahdollista, että hyvällä vuorovaikutuksella saadaan aikaan kierre, jossa vuorovaikutuksen keinoin muovataan opettajan tunteita myönteisiksi sekä pyritään hillitsemään oppilaan aggressiivista käytöstä. Nämä keinot voisivat vähentää opettajan tunnekuormaan, joka taas helpottaisi vuorovaikutusta.

Lindhin ja Sinkkosen (2009) mukaan opettajan olisi syytä keskittyä ennaltaehkäiseviin menetelmiin ja kiinnittää huomiota opettajan oman persoonallisuuden lisäksi oppimisympäristöön, oppilastuntemukseen sekä opetusmenetelmiin. Opettajan tulisi välittää oppilaille tunne turvallisesta oppimisympäristöstä, jossa oppilaat ovat osallisia luomaan sitä hyväksyväksi ja avoimeksi (Lindh & Sinkkonen, 2009). Näkemyksemme mukaan näillä toimilla opettaja voi muovata myös omaa suhtautumistaan oppilaitaan kohtaan, eikä vahvaa kielteistä ilmapiiriä, joka ruokkii aggressiivista käytöstä, pääse syntymään.

5.3 Opettajan tunteet ja aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas

Kuten tunteiden määrittelyn yhteydessä avasimme tunteiden taustalla vaikuttaa useita eri tekijöitä (Puolimatka, 2011). Tästä syystä oppilaan aggressiivisen käytöksen aiheuttamat tunteet ovat opettajilla myös hyvin yksilöllisiä. Niihin vaikuttaa esimerkiksi opettajan omat lähtökohdat sekä asenteet oppilasta kohtaan (Riihonen & Koskinen, 2020; Lahtinen & Rantanen, 2019). Riihonen ja Koskinen (2020) antavat esimerkin, kuinka kasvattaja voi kokea lapsen väkivallan sietämättömäksi, jos kasvattaja on aiemmin kohdannut traumaattista väkivaltaa.

Riihosen ja Koskisen (2020) mukaan aina, kun altistumme toisen ihmisen aggressiiviselle käytökselle, herättää se meissä fyysisiä sekä tunnereaktioita. Heidän mukaansa uhkaavissa tilanteissa syke nousee, hengitys tihenee ja lihakset jännittyvät. Tämän reaktion taustalla vaikuttavat adrenaliini sekä muut stressihormonit. Näiden fyysisten reaktioiden lisäksi syntyy myös yksilöllisiä tunnereaktioita: ahdistusta, pelkoa tai suuttumusta (Riihonen & Koskinen, 2020). On kuitenkin olennaista huomioda, että mikäli oppilas ei kohdistaa aggressiivista käytöstään suoraan opettajaan, voi kokemus olla erilainen.

Opettajan kohdatessa aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan, hän voi tuntea vihaa, pelkoa tai voimattomuutta (Chang & Davis, 2009). Riihonen (2013) kuvailee opettajan kohtaavan

tilanteita, joissa heidän tunnekuormansa käy niin suureksi, että lapsen tunteiden vastaanottaminen epäonnistuu. Näissä tilanteissa hän kuvailee opettajien mahdollisesti kokevan, väsymystä, syyllisyyttä tai turhautumista. Gordon (1974/2006) tuo esiin, kuinka meillä kaikkien sietokyky on yksilöllinen ja vaihtelee hetken mukaan. Yksi opettaja voi siis kokea oppilaan käytöksen aggressiiviseksi huomattavasti toista opettajaa herkemmin. Sietokyvyn jatkuva vaihtelu aiheuttaa myös sen, että korkealla sietokyvyllä varustettu opettaja voi kokea oppilaan käytöksen herkästi ei-hyväksyttäväksi, jos esimerkiksi opettajan oma energiataso on alhainen (Gordon, 1974/2006).

Kielteisiä tunteita on saatava tuoda julki, mutta sallituilla tavoilla (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2020). Koska opettaja on oppilailleen mallina tunteiden säätelystä, tämä koskee niin opettajia, kuin oppilaitakin. Kun opettaja antaa oppilailleen oikeanlaista mallia käsitellä kielteisiä tunteita, se voi edesauttaa myös oppilaan parempaa kielteisten tunteiden ilmaisua (Lahtinen & Rantanen, 2019). Opettajan tunnetaitojen on todettu myös olevan yhteydessä siihen, miten tehokkaasti opettaja pystyy tarkkailemaan ja ehkäisemään oppilaiden häiriökäyttäytymistä (Brown, Jones, LaRusso & Aber, 2010).

Riihosen ja Koskisen (2020) kuvio 1 tuo hyvin esiin sen laajan kirjon tunteita, ajatuksia ja toimintaa, mitä väkivaltainen käytös voi luokassa aiheuttaa. Työmme kannalta keskeistä on tarkkailla vaikutuksia aikuisen tunteisiin, ajatuksiin ja toimintaan. Suurin osa kuvion 1 tunteista on tässä työssä kielteiseksi määriteltäviä, kuten pelko, inho ja viha. Aikuisen kokemilla tunnereaktioilla on vaikutus siihen, että hänen käsityksensä ja suhtautuminen lapseen muuttuu ja lapsi leimautuu esimerkiksi vaikeaksi (Riihonen & Koskinen, 2020). Riihosen ja Koskisen (2020) mukaan tunteiden ohjaamana opettaja voi esimerkiksi alkaa vältellä oppilasta tai luovuttaa hänen kanssaan (ks. kuvio 1). Riihosen ja Koskisen (2020) mukaan kasvattajat käyttävät tunteidensa pohjalta toimimattomia toimintatapoja, kuten epäjohdonmukainen tai tunteiden varassa reagointi, ankarat rangaistukset ja kiristetty kuri. Kuten Gordon (1974/2006) on aiemmin todennut, että vihaviestit eivät toimi, eivätkä ne siksi sovellu opettajan toimintatavoiksi. Riihosen ja Koskinen (2020) toteavat, että päiväkotij- ja koulukontekstissa väkivaltainen käytös johtaa usein opettajien voimakkaisiin huolestuneisuuden tunteisiin. Heidän mukaansa väkivaltatilanteissa opettajassa herää huolta ilmaisevia ajatuksia kuten ”mikä häntä vaivaa”, ”mikä hänen kotonaan on vialla” ja ”voiko tässä käydä huonosti” (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Väkivaltaisen käytöksen seuraukset (Riihonen & Koskinen, 2020, s. 28).

6 Johtopäätökset

Tämän kirjallisuuskatsauksen tavoitteena oli tuoda esiin opettajan työssä esiin nousevien tunteiden kirjo suhteessa oppilaan aggressiiviseen käytökseen. Erityisesti huomiota kiinnitettiin niihin tunteisiin, joita yleisesti kirjallisuudessa ja arjessa mielletään kielteisinä tai joista vaietaan. Tässä luvussa tuomme esiin vastauksia tutkimuskysymyksiin, mitä tähän kirjallisuuskatsaukseen kerätyn aineiston pohjalta olemme löytäneet.

Ensimmäinen tutkimus kysymyksemme oli: Millaisia tunteita oppilaan aggressiivinen käytös herättää opettajassa?

Tutkimuksessamme nousi esiin, että opettajassa heräävät tunteet ovat hyvin yksilöllisiä ja siihen vaikuttavat useat eri tekijät kuten opettajan oma tausta (Riihonen & Koskinen, 2020), tunnetaidot sekä tunne-elämä (Riihonen, 2013). Riihonen ja Koskinen (2020) toivat esiin, että aggressiivinen käytös laukaisee meissä aina tunteita ja aggressiivisen käytöksen yhteydessä syntyy yksilöllisiä tunnereaktioita. Changin ja Davisin (2009) mukaan opettaja voi kokea voimattomuutta, pelkoa ja vihaa kohdatessaan aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan. Tämän tutkimuksen ja yleisen määrittelyn puitteissa nämä tunteen luokitellaan kielteiseksi tunteiksi. Voimme siis mielestämme olettaa tämän kirjallisuuskatsauksen pohjalta, että opettaja kokee aggressiivisen oppilaan kohdatessaan pääsääntöisesti paljon erilaisia kielteiseksi miellettyjä tunteita. Riihonen & Koskinen (2020) tuovat esiin opettajan tunteita ja ajatuksia aggressiotilanteissa. Tilanteissa herääviä tunteita ovat sääli, inho, pelko, viha, ylpeys, halveksunta ja arvostus (ks. kuvio 1). Riihosen ja Koskisen (2020) kuviossa näkyy hyvin mielestämme se, miten opettajan ajatukset ja tunteet ovat väkivaltatilanteissa kielteisesti sävyttyneitä.

Näkemyksemme pohjalta tunteiden muodostumista voidaan pitää myös hyvin tilannesidonnaisena. Aggressiotilanteissa opettajan tunnekuorma voi käydä niin suureksi, että lapsen tunteiden vastaanottaminen epäonnistuu ja opettaja voi kokea väsymystä, syyllisyyttä tai turhautumista (Riihonen, 2013). Jos opettaja siis epäonnistuu aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan kanssa tilanteen rauhoittumisessa ja menettää puolestaan omien tunteidensa hallinnan, voi opettaja oletettavasti kokea syyllisyyttä, väsymystä ja turhautumista. Myös se kohdistuuko oppilaan aggressio opettajaan, oppilaaseen itseensä vai toiseen oppilaaseen, voi olla tekijä, jossa opettajan tunteet voivat poiketa toisistaan. Aiemmista tutkimuksista huomasimme, että tunteet ovat yksilöllisiä ja tilannekohtaisia, eikä niistä sen vuoksi voida tehdä suoria

johtopäätöksiä tai säännönmukaisuuksia. Vaikka tunteiden kirjo ja vaihtelu oli suurta, suurin osa koetuista tunteista oli sellaisia, jotka mielletään kielteisiksi.

Opettajassa voi siis herätä lukuisia kielteisiä tunteita ja niistä puhuminen voidaan kokea häpeälliseksi tai vaivaannuttavaksi. Forsberg (2006) kuvaa hallitun työntekijän ajatusta sellaisena, että tunteet eivät ole osa työtä ja työntekijän tulee tukahduttaa tunteensa ja toimia järkipohjaisesti. Saarisen ja Kokkosen (2003) mukaan suomalaisessa kulttuurissa haastavien ja vaikeiden tunteiden ilmaisu voidaan nähdä heikkoutena ja hallitsemattomuutena. Koska opettajantyöhön voidaan liittää ajatus hallitusta työntekijästä, ja suomalainen kulttuuri suosii tunteiden tukahduttamista, omista epämiellyttäviksi koetuista tunteista puhuminen voidaan kokea vieraaksi tai vaikeaksi. Jos opettajalla on Forsbergin kuvaama käsitys hänen roolistaan ja identiteetistään, hän voi kokea tunteet epäammattimaisina ja vältellä niistä keskustelua. Tämä voi osiltaan vaikuttaa siihen, kuinka opettajat tuovat julki omia tunteitaan. Voidaan myös pohtia, vaikuttaako tunteiden vaimentamisen kulttuuri ja hallitun työntekijän ajatus siihen, kuinka paljon tutkimuksissa raportoidaan kielteisten tunteiden kokemuksia.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen valossa saimme tietoa aggressiivisten tilanteiden herättämistä tunteista opettajassa, ja ne johtivat meidät kielteisten tunteiden äärelle. Tästä siirryimme tarkkailemaan, millaisia mahdollisuuksia opettajalla on vaikuttaa omiin tunteisiinsa. Toinen tutkimuskysymyksemme on: Miten opettaja voi vaikuttaa omiin kielteisiin tunteisiinsa?

Tutkimuksessamme nousi esiin useampia konkreettisia keinoja vaikuttaa omiin tunteisiinsa. Se, mistä kielteiset tunteet aiheutuvat, on mielestämme asian ydin. Kun tarkkaillaan opettajan tunteita opettajan oman toiminnan kautta, voidaan nostaa esiin opettajan omat vaikutusmahdollisuudet. Riihonen & Koskinen (2020) tuovat hyvin näkyviin erilaisia toimimattomiksi todettuja toimintatapoja, kuten kiristynyt kuri ja ankarat rangaistukset, joihin aikuinen voi sortua oppilaan käyttäytyessä aggressiivisesti (ks. kuvio 1). Opettaja voi kuitenkin tietoisesti kehittää omia toimintamallejaan.

Tunteiden taustalla on useita selittäviä tekijöitä, kuten ympäristö ja kulttuuri (Puolimatka, 2011), jotka vaikuttavat siihen, miten opettaja voi vaikuttaa omiin tunteisiinsa. Oma taustaansa opettaja ei voi muuttaa, mutta opettajan on mahdollisuus kehittää suhdettaan oppilaaseen. Oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus on keskiössä, kun puhutaan opettajan vaikuttamisesta oppilaaseen kohdistuviin kielteisiin tunteisiinsa. Mikäli opettaja onnistuu rakentamaan oppilaaseensa hyvän suhteen, eivät kielteiset tunteet jää hallitseviksi. Arkeen sisältyy varmasti paljon myös tilanteita, jossa oppilas ei käyttäydy aggressiivisesti ja näissä

tilanteissa onkin tärkeää pyrkiä löytämään yhteys ja ymmärrys oppilaaseen. Kun yhteys oppilaaseen on muodostunut, opettaja kohtaa itselleen tutun oppilaan, jolla on huono hetki, eikä näe häntä vain raivoavana lapsena. Myös se millaisia mielikuvia opettaja oppilaastaan luo ja millaisiin keskusteluihin opettaja esimerkiksi opettajan huoneessa osallistuu, on merkittävää sen kannalta, miten opettaja suhtautuu oppilaaseensa (Lahtinen & Rantanen, 2019). Jos opettaja leimaa lasta ja ajattelee tästä negatiivisesti, ei se todennäköisesti edistä heidän suhdettaan.

Kokkonen (2017) nostaa esiin keinoksi tunteiden myönteiseksi kääntämisen. Myös Riihonen (2013) tuo esiin, että kielteisten tunteiden muovaaminen oppilaita kohtaan voi olla tärkeää, koska ei varmasti tiedetä, havaitseeko lapset myös peitetyt kielteiset tunteet. Tähän voi pyrkiä, vaikka näkökulmaa muuttamalla tai asiasta keskustelemalla, esimerkiksi työnohjauksessa. Myllyviita (2016) kuitenkin puolustaa kielteisten tunteiden tehtävää, eli ei ole ideaalia ajatella, että ihmisen olisi irrottauduttava kaikista kielteisistä tunteista, vaan niiden tarkastelu myönteiseksi kääntäminen on useasti myös perusteltua. Näemme, että opettaja saattaa joutua tasapainottelemaan kahden toiminnan välillä: muovaamisen ja omien tunteiden hyväksymisen. Opettajan tulee arvioida, kuinka hänen olisi parasta hyödyntää omia tunteitaan juuri tietyssä tilanteessa, eikä tiukkoja sääntöjä tunneyöskentelylle tilanteiden ainutlaatuisuuden vuoksi voida laatia. Koska opettaja joutuu jatkuvasti työssään säätämään ja tutkimaan omia tunteitaan ja mukauttamaan käytöstään, on olennaista, että sekä opettajan koulutus että työpaikka antavat hänelle eväitä ja tukea tunneyön tekemiseen.

Puolimatka (2011) tuo esiin, että kaikki tunteemme eivät ole meidän omien vaikutusmahdollisuuksien ulottuvissa. On huomioitava, että tunteissa voi sekoittua psyykkiset ja biologiset tuntemukset sekä henkiset ja intentionaaliset tunteet (Puolimatka, 2011). Näin käydessä ei pelkkä tunteiden tunnistaminen tai päätös lakata tuntemasta auta. Lahtinen ja Rantanen (2019) nostavat esiin, että omista epämukavista kokemuksista on tärkeä saada puhua, mutta tärkeää on myös huomioida, mitä näistä keskusteluista siirtyy omaan ajatteluunne. Tunteista puhuminen ja niiden purkaminen työkavereiden tai työnohjaajan kanssa, voi myös auttaa tunteiden käsittelyssä ja niiden kääntämisessä (Riihonen, 2013). Myllyviidan (2016) mukaan tunteiden huomioimattomuus kasvattaa tunteen voimakkuutta ja vaikeuttaa sen hallintaa. Epämiellyttävien tunteiden välttelyn sijaan kannattaakin hyväksyä vaikealta tuntuvat tunteet ja suunnata tunteesta syntyvä energia ulospäin tekemiseen (Myllyviita, 2016). Mielestämme perusteltua todeta, että kouluissa on tärkeää luoda avoin ilmapiiri tunnekeskustelulle ja opettajien olisi tärkeä olla tietoisia siitä, miten tunteita voidaan työssä hyödyntää. Mikäli opettaja tukahduttaa kielteisiä tunteitaan, voi se lyhyellä tähtämellä olla

toimivaa, mutta kuten Myllyvirta (2016) toi esiin, pidempiaikainen tunteiden tukahduttaminen saattaa aiheuttaa esimerkiksi ihmissuhdeongelmia. Jotta opettaja voi toteuttaa opettajuuttaan parhaalla mahdollisella tavalla, tulee hänen tunne-elämänsä myös olla tasapainossa, ja työpaikan tarjota riittävästi tukea tunteiden purkamiseen ja käsittelyyn.

7 Pohdinta

Tässä luvussa tuomme esiin pohdinnan kautta tutkimuksemme rakentumista, luotettavuutta, merkitystä opettajantyöhön ja opettajankoulutukseen sekä mahdollisuuksia jatkotutkimukselle.

Tutkimuksemme aiheen valinta ei ollut alusta asti selkeä. Lähdimme liikkeelle ensin suuremmista linjoista, josta tiedon haun kautta aloimme löytää oman polkumme, ja lopulta tutkimuksen kohteeksi valikoitui opettajan kielteiset tunteet. Kielteisistä tunteista itsessään puhutaan melko vähän, joten pidimme sitä tästä syystä myös kiinnostava aiheena lähteä tutkimaan. Halusimme kuitenkin vielä tiivistää aiheenvalintaa, joten lisäsimme siihen yhteyden oppilaan aggressiiviseen käytöksen. Mitä pidemmälle me aiheesta luimme, sitä mielenkiintoisemmaksi se muodostui. Tutkimuksemme päämäärä ei ollut syyllistää opettajia kielteisistä tunteista tai arvostella opettajien kokemia tunteita. Argumentoimme, että kaikki tunteet ovat sallittuja ja niillä on omat tehtävänsä. Työmme tavoitteenamme oli tuoda esiin myös kielteisten tunteiden merkitys ja hyödyt opettajantyössä. Tunteet parhaimmillaan ovat työkalu ja voimavara opettajantyössä.

Toteutimme tutkimuksemme integroivana kirjallisuuskatsauksena. Koska emme käsitelleet empiiristä tai arkaluontoista aineistoa, työmme eettisen aspektin huomiointi keskittyy siihen, kuinka tutkimuksemme kohdehenkilöistä puhuttiin sekä keräämämme kirjallisen tiedon laadun arviointiin. Kohdehenkilöistä puhuttiin työn läpi kunnioittavasti ja neutraalisti. Johdannossamme toimme vahvasti esiin, että tutkimuksemme tarkoitus ei ole arvostella opettajia tai syyllistää opettajia heidän kokemistaan tunteista, vaan tarjota työkaluja omien tunteiden käsittelyyn. Kuvassimme aggressiivisesti käyttäytyvää oppilasta lähinnä suhteessa opettajan tunteisiin ja koulukontekstiin, emmekä syventyneet kuvaamaan tarkemmin moninaisia taustatekijöitä aggressiivisen käytöksen takana. Pidimme tärkeänä korostaa, että koulukontekstissa käytös on opettajan ja muiden oppilaiden määrittelemää, ja aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas ei ole ”paha” tai ”hankala” lapsi.

Pohtiessamme työmme eettisyyttä ja luotettavuutta, kiinnitimme koko ajan huomiota tiedon luotettavuuteen ja arvioimme kriittisesti käyttämiämme lähteitä. Lähteitä valitessamme olemme pyrkineet löytämään mahdollisimman tuoretta tietoa. Pääsääntöisesti käytimme 2000-luvulla kirjoitettuja teoksia tai artikkeleita lukuun ottamatta muutamaa poikkeusta. Perustelemme vanhempien lähteiden käytön sillä, että esitetyt teoriat ovat keskeisiä tunnetyön tutkimukselle ja toimivat pohjana käsitykselle tunnetaidoista ja tunnetyöstä. Olemme

monipuolisesti sisällyttäneet tutkimukseemme sekä kansainvälisiä, että kotimaisia tutkimuksia. Olemme myös kiinnittäneet huomiota siihen, että käytämme vertaisarvioituja artikkeleita sekä teoksia, jotka perustuvat tutkimustietoon.

Toteutimme kandidaatintyömme tutkijatriangulaationa eli yhteistutkijuutena. Huomioimme työskentelyssä kummankin vahvuudet, ja työskentelimme tasavertaisina tutkijoina. Kiinnitimme työssämme huomiota siihen, että molempien työpanos ja näkökulmat tulivat kuulluksi. Yhteistutkijuus oli tutkimukseemme laadukkuutta ja luotettavuutta lisäävä tekijä, sillä toteutustapa mahdollisti laajemman ja monipuolisemman tiedonkeruun ja samanaikaisesti prosessiin sisältyi runsaasti keskustelua aineistosta. Arvioimme yhdessä löydetyn tiedon luotettavuutta kriittisesti. Myös aineistoon liittyvä keskustelu ja tekstin yhdessä jäsentäminen toi työhömmä toivottua selkeyttä ja syvyyttä. Pohtiessamme tutkimusprosessiamme ja toteutustapaamme, huomasimme, että yhteistutkijuus palveli sekä työskentelyämme että lopputulosta. Koska pystyimme jakamaan työmäärää tasaisesti ja hyödyntämään toistemme vahvuuksia tutkijoina, työskentely oli mielekästä ja tehokasta. Tehokkaasti toteutettu työjako jätti aikaa tekstin jäsentämiselle sekä syvälliselle ja kriittiselle aineiston arvioinnille. Tiedon ja tulosten arviointi oli keskiössä koko työskentelyämme ajan, ja sitä toteutettiin kaikissa prosessin vaiheissa.

Opettajan tunteiden tutkimisen merkityksellisyys heijastuu niin itse opettajaan kuin koko kouluyhteisöön. Tuloksissa huomasimme opettajan erityisesti kielteisiksi miellettyjen tunteiden, vaikuttavan niin opettajan hyvinvointiin, oppilas-opettajavuorovaikutukseen ja oppilaiden käytökseen. Opettajan tunteet ovat siis keskiössä koko kouluyhteisön kannalta. Tunnetaitojen hyödyllisyyden ja tunteiden vaikuttavuuden vuoksi aloimme pohtia, miten opettajankoulutus valmistaa tulevia opettajia työn tunnepitoisiin tilanteisiin ja omien tunnetaitojen kehittämiseen. Opettajan omista tunteista tulee keskustella yleisesti jo opintojen aikana. Erityisesti kielteisten tunteiden tunnistaminen ja niiden valjastaminen hyötykäyttöön tulee nostaa merkittäväksi osaksi opettajankoulutusta varhaiskasvatuksen opettajista aikuiskoulutuksen opettajiin asti. Opettajan vuorovaikutus- ja tunnetaitoja ei ole kokemuksemme perusteella opettajan koulutuksessa juuri huomioitu. Koska opettajan tunnetaidot ovat sidoksissa muun muassa oppilaan kohtaamiseen ja konfliktitilanteiden ehkäisyyn, tulisi näitä taitoja harjoitella jo opiskeluvaiheessa.

Tunteiden tutkimuksen hyödyntäminen ei myöskään rajoitu vain tuleviin opettajiin, vaan tunteiden käsittely ja tunnetaidot ovat olennainen osa työtä koko opettajan uran ajan.

Tunnetaitojen opettelu ja kehittäminen on koko elämän mittainen prosessi. Argumentoimme myös, että koulun vastuu on taata, että opettajat saavat täydennyskoulutusta tunnetaitojen kehittämiseen ja sen lisäksi mahdollistaa tunteiden käsittelyä ja purkamista resursoimalla riittävästi työnohjaukseen. Tutkimalla opettajan tunteita emme ainoastaan paranneta oppilaiden oppista ja koulukokemusta, vaan tunteiden oikeanlaisella hyödyntämisellä lisätään opettajan työhyvinvointia.

Jatkamme opettajan tunteiden tutkimista Pro Gradu –tutkielmassamme keräämällä empiriistä aineistoa. Tulevaisuuden opetustyön kannalta olisi tärkeää selvittää, antaako opettajakoulutus opettajille valmiuksia omien tunnetaitojen kehittämiseen ja haastavien tunteita herättävien tilanteiden kohtaamiseen tai minkälaisia täydennyskoulutusmahdollisuuksia valmistuneilla opettajilla on. Talvio ja Klemola (2017) nostavat esiin, että usein tunne- ja vuorovaikutuskoulutukset ovat kalliita, jonka takia tutkimusta tältä saralta on vähän. Heidän mielestään julkisia varoja olisi syytä suunnata tämän tapaiseen tutkimukseen, jotta koulutuksia voitaisiin kehittää ja niiden hyödyistä saataisiin enemmän tietoa. Olemme myös pohtineet työmme puitteissa, voisiko omien tunteiden tunnistaminen ja muovaaminen olla portti parempaan vuorovaikutukseen. Voisiko se näin ollen edistää niin oppilaiden kuin opettajankin hyvinvointia ja olisiko tässä mahdollisuus vuorovaikutuksen positiiviseen kierteseen. Tämän ajatuksen pohjalta näemme, että Pro Gradu –tutkielmamme voisi täyttää Talvion ja Klemolan esiin nostamaan tarvetta lisätutkimukselle.

Yksi vaihtoehto olisi tutkia ja vertailla eri opettajankoulutuslaitosten lähivuosina päivitettyjä opetussuunnitelmia ja selvittää, kuinka paljon tunteisiin, oppilas-opettajavuorovaikutukseen ja tunnetaitoihin on suunniteltu opetusta. Toinen vaihtoehto olisi tutkia opettajaksi opiskelevien kokemuksia siitä, miten ja kuinka paljon tunnetaitoja ja omien haastavien tunteiden tunnistamista käsitellään opinnoissa. Toisaalta koulutuksen antamia valmiuksia voisi tutkia myös keräämällä hiljattain valmistuneiden opettajien kokemuksia työelämästä ja tunnetaitojen hyödyntämisestä, tai aggressiivisesti käytöksen herättämistä tunteista. Valmistuneiden opettajien saamaa täydennyskoulutusta ja sen laatua voisi myös olla hedelmällistä tutkia. Olemme työssämme argumentoineet, että tunnetaidot ovat merkittävä osa nykypäivän opettajan ammattitaitoa, ja jatkotutkimus siitä, kuinka opettajat hallitsevat omat tunteensa ja millaiset valmiudet heillä on koulutuksen kautta toimia tunnekasvattajina, on välttämätöntä.

Lähteet / References

- Aristoteles (1997). *Retoriikka. Teokset IX* (J. Sihvola, P. Hohti ja P. Myllykoski, suom.). Helsinki: Gaudeamus.
- Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D. & Aber, J. L. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4rs program. *Journal of Educational Psychology, 102*(1), 153–167. <https://doi.org/10.1037/a0018160>
- Buettner, C. K., Jeon, L., Hur E. & Garcia R. E. (2016). Teachers' Social–Emotional Capacity: Factors Associated With Teachers' Responsiveness and Professional Commitment. *Early Education and Development, 27*(7), 1018–1039.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1168227>
- Cacciatore, R. (2007). *Aggression portaat: Opetusmateriaali kouluille*. Helsinki: Opetushallitus.
- Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus: Kasvatuksellisia kohtaamisia lasten kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review, 21*(3), 193–218.
<https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chang, M.-L. & Davis, H. A. (2009). Understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics their relationships with students: Deconstructing teachers' judgement of disruptive behavior/students. Teoksessa P. A. Schutz & M. Zembylas (toim.), *Advantages in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (s. 95–127). New York: Springer.
- Darwin, C. (1965). *The expression of the emotions in man and animals*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion, 6*(3–4), 169–200.
<https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Forsberg, H. (2006). Tunteet työssä – esimerkkinä sosiaalityönä tehtävä ihmissuhdetyö. Teoksessa K. Määttä (toim.) *Tunteiden rakkaus ja rikkaus. Avaimia tunteiden tulkintaan* (s. 27–44). Helsinki: Finn Lectura.
- Frenzel, A.C. (2014). Teacher Emotions. Teoksessa R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (toim.) *International Handbook of Emotions in Education* (s. 494–519). New York: Routledge.
- Goleman, D. (1998/2006). *Tunneäly työelämässä* (4. uud. p.). (J. Kankaanpää, suom.). Helsinki: Otava.

- Goleman, D. (1998). The emotional intelligence of leaders. *Leader to Leader*, (10), 20–26. <https://doi.org/10.1002/ltl.40619981008>
- Gordon, T. (1974/2006). *Toimiva koulu*. (M. Savolainen, suom.). Helsinki: LK-kirjat.
- 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)
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart: Commercialization of human feeling* (Updated, with a new preface.). Berkeley: University of California Press.
- Isenbarger, L. & Zembylas, M. 2006. The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120–134. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.002>
- Isokorpi, T. (2004). *Tunneoppia: Parempaan vuorovaikutukseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Jalovaara, E. (2005). *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Tampere: Pilot-kustannus.
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S. & Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, (54), 22–31. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.008>
- Karppinen, A. & Pihlava, P. (2016) Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 115–141). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kaltiala-Heino, R. (2013) Väkivaltakäyttäytyminen. Teoksessa P. Nurmi (toim.), *Lapsen ja nuoren viha* (s. 71–102). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito* (3. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä: Opas haastaviin tilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Larson R., Csikszentmihalyi M. (2014). The Experience Sampling Method. Teoksessa M. Csikszentmihalyi (toim.), *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (s.21–34). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_2
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lindh, R. & Sinkkonen, H. (2009). *Koulusta selviytyminen: Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste*. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.

- Miller, A. L., Fine, S. E., Kiely Gouley, K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion*, 20, 1170–1192. <https://doi.org/10.1080/02699930500405691>
- Myllyviita, K. (2016.). *Tunne tunteesi*. Helsinki: Duodecim.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 96. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). *Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa* (2.–3. p.). Helsinki: Finn Lectura.
- Parrott, W.G. (2014). Feeling, function, and the place of negative emotions in a happy life. Teoksessa W.G. Parrott (toim). *The positive side of negative emotions* (s. 273–296). New York: Guilford Press.
- Puolimatka, T. (2011). *Kasvatus, arvot ja tunteet* (2. uud. p.). Helsinki: Suunta-kirjat.
- Riihonen, R. & Koskinen, M. (2020). *Kuinka kiukku kesytetään?: Lasten aggressiokasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Riihonen, R. (2013). Ammattilaisen omat tunteet haasteena ja työkaluna. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (s. 41–46). Helsinki: Väestöliitto.
- Röning, T. (2013). Aikuinen mallina ja vihan hallinnan opettajana. Teoksessa P. Nurmi (toim.), *Lapsen ja nuoren viha* (s. 149–157). Jyväskylä: PS-kustannus
- Saarinen, M. & Kokkonen, M. (2003). *Tunneäly: Kohti KOKONAista elämää*. Helsinki: WSOY.
- Salminen, A. (2011). *Mikä on kirjallisuuskatsaus*. Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Takala, M. (2016) Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 49–59). Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M. & Kontu, E. (2016). Oppimisvaikeuden ulottuvuuksia – lukemisen, käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 74–91). Helsinki: Gaudeamus.
- Talvio, M. (2014). *How do teachers benefit from training on social interaction skills?: Developing and utilising an instrument for the evaluation of teachers' social and emotional learning*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Talvio, M. & Klemola, U. (2017). *Toimiva vuorovaikutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Taxer, J.L. ja Gross, J.J. (2018). Emotion regulation in teachers: the “why” and “how”.
Teaching and Teacher Education, 74, 180–189.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>.

Virtanen, M. (2015). *Kuusi askelta tunnetaitajaksi: Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajille*. Jyväskylä: PS-kustannus.