



Antinkaapo Saana & Meriläinen Heidi

”Jokainen kohtaaminen erilaisten ihmisten välillä voi olla ’opetustuokio’ tunnetaidoista ja toisen huomioimisesta.”

Tunnetaidot erityispedagogiikan opiskelijoiden kertomuksissa

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikka
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Jokainen kohtaaminen erilaisten ihmisten välillä voi olla ’opetustuokio’ tunnetaidoista ja toisen huomioimisesta.” : Tunnetaidot erityispedagogiikan opiskelijoiden kertomuksissa (Saana Antinkaapo & Heidi Meriläinen)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 71 sivua, 1 liitesivu

Syyskuu 2022

Opettajan työ on tunnetyötä, jossa hyvät tunnetaidot ovat olennaisia. Aiemman tutkimuksen perusteella tunnetaidot auttavat yksilöä selviytymään työstään tunteiden kanssa menestyksekkäämmin. Eri teorioissa tunnetaidot määritellään eri tavoin, mutta kaikkiin eri määritelmiin sisältyy omien tunteiden tunnistaminen, tunteiden säätely ja toisten tunteiden huomioiminen. Tunteiden säätelyä ja ilmaisua voidaan pitää yhtenä merkittävänä taitona hyvän vuorovaikutuksen onnistumiseen.

Tutkimuksessa tuodaan esiin erityispedagogiikan opiskelijoiden kertomuksia tunnetaidoista. Aiemmassa tutkimuksessa erityispedagogiikan kenttä on jäänyt vähäiselle huomiolle, minkä vuoksi on tärkeää antaa tilaa erityispedagogiikan opiskelijoiden näkökulmille. Tutkimuskysymys on: Mitä erityispedagogiikan opiskelijat kertovat kertomuksissaan tunnetaidoista?

Tarkastelemme tutkielmamme teoreettisessa viitekehyksessä tunteita moninaisista näkökulmista ja tunnetaitoja painottaen erityisesti Mayerin, Caruson ja Saloveyn sekä Golemanin määritelmiä. Tarkastelukulmassamme korostuvat tunteiden ja tunnetaitojen vuorovaikutukselliset ja sosiaaliset näkökulmat sekä koulukonteksti. Lisäksi käsittelemme aiempaa tutkimusta opettajien ja opettajaksi opiskelevien tunnetaidoista. Tutkimuksemme on kerronnallinen tutkimus, jossa aineiston analyysimenetelmänä on hyödynnetty kategorista sisällönanalyysia. Aineistomme koostuu keräämistämme opiskelijoiden anonyymeistä kirjoitelmissa.

Tutkimustulokset osoittavat, että erityispedagogiikan opiskelijat näkevät tunnetaidot moniulotteisena ilmiönä. Opiskelijat toivat esiin kirjoitelmissaan niin yksilöllisen, yhteisöllisen kuin kulttuurisenkin näkökulman tunnetaitoihin. Yhteistä kaikissa kirjoitelmissa on hyvien tunnetaitojen näkeminen yksilöä hyödyttävänä taitoina. Tuloksissa oli näkyvissä myös tunnetaitojen vahva vuorovaikutuksellinen puoli. Tunnetaitoja pidettiin tarpeellisina haastaviksi miellettyjen tilanteiden yhteydessä. Opiskelijat kertoivat myös paljon tunnetaitojen roolista opinnoissa. Kirjoitelmissa tunnetaidot nähtiin olennaisena osana opettajan työtä ja ammatillisuutta. Aiemmassa tutkimuksessa opettajaopiskelijat ovat nähneet opettajan työn mekaanisena ja rationaalisena, mutta tässä tutkimuksessa opiskelijat tiedostivat vahvasti työn tunnepitoisuuden. Tutkimustulosten perusteella tulevaisuudessa olisi tärkeää selvittää, mistä käsityserot tunnepitoisuudesta ja tunnetaitojen tärkeydestä opettajan työssä ovat syntyneet.

Avainsanat: erityispedagogiikan opiskelijat, opettajaksi opiskelevat, tunnetaidot, tunteet

Sisältö

1 JOHDANTO	4
2 TUNTEET	6
2.1 Tunteiden teoriaa.....	7
2.1.1 Tunteiden osatekijät	9
2.1.2 Tunteiden merkitys vuorovaikutuksessa	11
2.2 Tunteet opettajan työssä ja opettajankoulutuksessa.....	12
3 TUNNETAIDOT.....	17
3.1 Tunnetaitojen, tunneälyn ja emotionaalisen kompetenssin käsitteet.....	18
3.2 Tunnetaitojen teoriaa	20
3.3 Tunnetaidot opettajan työssä ja opettajaopinnoissa	22
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	26
4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys	26
4.2 Kerronnallinen tutkimus	27
4.3 Aineiston esittely.....	29
4.4 Kerronnallisen aineiston analysointiprosessi	31
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET	37
5.1 Tunnetaidot erityispedagogiikan opiskelijoiden määrittämänä	37
5.2 Negatiiviset ja positiiviset tunteet vuorovaikutustilanteissa.....	40
5.3 Tunnetaitojen kehittyminen ja merkityksellisyys vuorovaikutustilanteissa.....	43
5.3.1 Tunnetaitojen käyttö ja kehittäminen vuorovaikutuksessa.....	43
5.3.2 Tunnetaitojen merkityksellisyys vuorovaikutuksessa	46
5.4 Tunnetaidot erityispedagogiikan opinnoissa	47
5.5 Tunnetaidot ammatillisesta näkökulmasta.....	51
5.6 Kulttuuri- ja sukupolvierot tunnetaidoissa.....	54
5.7 Tulosten yhteenveto.....	55
6 LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	58
7 POHDINTA.....	62
Lähteet	65

1 JOHDANTO

”Tunnetaidot miellän jokaisen henkilön henkilökohtaisiksi kyvyiksi säädellä ja tunnistaa omia tunteitaan, ottaa vastaan toisten tunnereaktioita ja ymmärtää niitä sekä olla tunnetason tukena muille ihmisille. Omien tunteiden tunnistaminen on tärkeää. Siihen kuuluu tietoa siitä, mikä tunne on kyseessä, ja mistä se johtuu, sekä miten sitä voi säädellä, eli esimerkiksi vähentää ahdistusta tai pitää yllä iloa. Tunnetaitojen merkitystä kuvastaa esimerkiksi se, miten tärkeää on, ettei aseta muita ihmisiä liikaa vastuuseen omista tunteistaan, mutta ei myöskään ota kaikista asioista, kuten riidoista, syytä omille niskoilleen.” -Katkelma vastaajan Paju kirjoitelmasta

Edellä olevassa aineistokatkelmassa Paju (pseudonyymi) kuvaa omaa näkemystään tunnetaidoista. Paju on yksi kahdeksasta tutkimuskutsuumme vastanneista kirjoittajista. Pajun mukaan tunnetaidot ovat merkityksellisiä yksilölle itselleen ja myös vuorovaikutustilanteissa muiden kanssa. Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää kerronnallisen tutkimuksen metodein erityispedagogiikan opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia tunnetaidoista. Pajun aineistokatkelmaan kiteytyy syymme tutkia tunnetaitoja: ne näyttäytyvät moniulotteisena ilmiönä, johon liittyy erilaiset, tärkeäksi koetut kyvyt toimia toisten kanssa.

Käsittelimme kandidaatintyössämme (Antinkaapo & Meriläinen, 2020) oppilaan aggressiivisen käytöksen aiheuttamia tunteita opettajan työssä, jossa ilmeni opettajien omien tunnetaitojen merkityksellisyys. Lisäksi olemme perehtyneet tunteisiin ja vuorovaikutussuhteisiin Pedagogiset haasteet tutkimuksessa: kirjapaketti –kurssilla kirjoittamissamme tutkielmassa. Näiden tutkielmien pohjalta meillä heräsi kiinnostus tutkia opettajaksi opiskelevien tunnetaitoja tarkemmin.

Erityispedagogiikan opiskelijoihin tarkentuvaa tunnetaitotutkimusta ei ole juuri tehty, vaan huomio on keskittynyt yleisesti opettajaopiskelijoihin tai muihin erikoistuviin opettajaohjelmiin (mm. Abiodullah, Dur-e-Sameen & Aslam, 2020; Arace, Prino & Scarzello 2021; Lassila, Jokikokko, Uitto & Estola, 2017). Tämän vuoksi onkin merkityksellistä tuoda esiin erityispedagogiikan opiskelijoiden kokemuksia. Lisäksi lisääntyneestä kiinnostuksesta huolimatta tunnetaitotutkimuksessa korostuu yhä enemmän oppilaiden tunteet, ja opettajien tunteiden huomiointi on vähäisempää kirjallisuudessa (Frenzel, 2014).

Opettajan työhön sisältyy paljon tunnepitoisia tilanteita (Hayes, 2003), joten on hyödyllistä selvittää, millaisina tunteidot alaa opiskelevien kertomuksissa näyttäytyvät. Vuorovaikutuksellisissa tilanteissa tunnetaitoja voidaan pitää yhtenä niistä tekijöistä, joiden avulla ihminen pystyy selviytymään näistä tilanteista hyvin (Hargreaves, 2000). Opettajan työtä onkin useissa yhteyksissä kuvailtu tunnetyöksi, ja tunnetaitoja voidaan pitää tärkeänä osana ammattitaitoa (ks. Hargreaves, 1998; Isenbarger & Zembylas, 2006). Opettajan työn luonteen ja tutkimusaukon vuoksi tutkimuksemme aihe on perusteltu ja myös erityispedagogiikan kentällä olennainen.

Teoreettinen viitekehys työssämme muodostuu tunteiden ja tunnetaitojen teorioiden ympärille. Tunteita on teorioitu paljon, ja määritelmät tunteista ovat osin myös ristiriidassa keskenään. Tunteiden tutkimuksen historia on myös pitkä, ja siksi pidämme olennaisena huomioida myös vanhempia teorioita ja tunnetutkimuksessa uraa uurtaneita tieteilijöitä. Lisäksi tunnetaitojen käsitteen määrittäminen on olennaista ennen aiheen syvempää tarkastelua. Tunnetaidot ja tunneälyt käsitteinä limittyvät toisiinsa, ja tunnetutkimuksessa käytetään molempia käsitteitä. Sen vuoksi onkin merkittävää avata näiden käsitteiden suhde. Samalla kuitenkin nostamme esiin, että työmme pääkäsitteenä toimii tunnetaidot. Opettajan työ tunnetyönä on lähinnä tutkimuksen merkityksellisyyden perusteluna.

Tutkimuskysymyksemme on: Mitä erityispedagogiikan opiskelijat kertovat kertomuksissaan tunnetaidoista? Tutkimuksemme on kerronnallinen tutkimus, ja aineistomme on kerätty suomalaisilta erityispedagogiikan opiskelijoilta. Tutkimuksen konteksti on vahvasti koulumaailmassa ja opettajuuteen keskittyvä, koska nämä teemat nousevat esiin aineistostamme.

2 TUNTEET

Tässä luvussa kuvaamme ensimmäistä pääkäsitettämme eli tunteita. Aloitamme tarkastelemalla monipuolisesti kirjallisuuden kautta eri tunteiden teorioita. Ihmistieteessä on tavallista, että asiat ovat monitulkintaisia ja vaikeasti määriteltäviä, ja kaikki luotu tieto liitetään vahvasti kontekstiin (Juuti & Puusa, 2020). Myös tunteiden määrittely on hyvin moniulotteista ja kompleksista (Zembylas, 2007a). Tunteiden selkeä määrittelemine ja yksiselitteinen ymmärtäminen on mahdotonta. Teorioiden avaaminen kuitenkin mahdollistaa lukijalle ymmärryksen siitä, mistä lähtökohdista me tarkastelemme niitä tässä tutkimuksessa. Tunteiden teorian kenttä on laaja, ja sen historia yltää pitkälle, joten on mahdotonta ottaa kaikkia teorioita huomioon. Zembylasin (2007a) mukaan tunnetutkimuksen kentällä on kehitetty useita rinnakkaisia lähestymistapoja, jotka ovat olemassa toisistaan riippumatta. Voidaan todeta, että teorioiden keskinäinen vertailu ja yhteenvedo ei ole ongelmattonta. Pidämme kuitenkin olennaisena avata merkittäviä teorioita ja yhtymäkohtia, jotka toistuvat useissa teorioissa.

Tunteiden teorian kannalta olennaista on tunnekäsitteen määrittely, sillä tunnetutkimuksen kentällä myös termien käyttö on rikasta. Englanninkielisessä tutkimusta hallitsee termi *emotions*, mutta sen rinnalla nähdään myös käsitettä *feelings*, joiden merkitykset poikkeavat toisistaan (Hargreaves, 2000; Sutton & Wheatley, 2003; Zembylas, 2007b). Suomen kieli ei erottele näitä termejä selkeästi, vaan niistä käytetään yhteistä käsitettä ”tunteet”. Suomalaisessa tutkimuksessa sana ”emootio” on käytössä rinnakkain tunne-termin kanssa ja osittain myös synonyymeinä (Kokkonen, 2017, s.15). Emootiot kuitenkin kuvataan usein biologisiksi ja tiedostamattomiksi, kun taas tunteet ajoittuvat tunneprosessin myöhempään vaiheeseen ja ovat kokemuksellisia (Kokkonen, 2017, s. 15–17). Tiedostamme käsitteistön laajuuden ja monimerkityksellisyyden, mutta selkeyden vuoksi olemme tehneet valinnan käyttää käsitettä ”tunteet” kuvaamaan molempia tunneprosessin vaiheita.

Zembylasin (2007a) mukaan on olennaista ottaa huomioon tunteiden määrittelyn eri lähestymistavat, kun tutkitaan tunteita koulukontekstissa. Tunteiden laukaisijana toimivat vallitsevat olosuhteet, vuorovaikutus ja kokemukset, ja siksi on olennaista, että niitä tarkastellaan aina kontekstissa (Kelchtermans & Deketelaere, 2016). Tutkimuksellemme keskeistä on tunteiden kokemuksellinen ja sosiaalinen puoli (Zembylas, 2007a). Tunnistamme myös tunteiden biologisen ja ympäristöllisen luonteen, mutta emme keskity tarkastelemaan tunteiden biologisia piirteitä kuten aivotointia emmekä luokittelemaan yksittäisiä tunteita

(Darwin, 1965; Zembylas, 2007a). Keskitymme siihen, miten tunteet muodostuvat ja ilmenevät sosiaalisissa suhteissa (Hargreaves, 1998; Hargreaves, 2000; Jalovaara, 2005; Zembylas 2007a). Tunteiden teorioiden avaaminen ja käsitteen määrittely on tutkimuksemme kannalta tärkeää, jotta voidaan ymmärtää niiden merkitys koulukontekstissa ja suhteessa tunnetaitoihin. Teoriaosuuden yhteydessä nostamme esiin tunteiden osajärjestelmät sekä tunteet vuorovaikutustilanteissa. Lopuksi keskitymme tarkastelemaan tunteita vielä opettajan työn ja opettajakoulutuksen kontekstissa.

2.1 Tunteiden teoriaa

Tunteita on tutkittu paljon useiden eri tutkijoiden toimesta (ks. mm. Greenberg & Snell, 1997; Hargreaves, 1998; Puolimatka, 2011; Zembylas, 2007a). Vaikka monet tunteiden teoriat ovat ristiriidassa keskenään on myös paljon yhdistäviä tekijöitä. Tunteet ovat ihmisen toiminnan perusta, ne liikuttavat meitä ja saavat meidät kulkemaan kohti tavoitettamme (Brenner & Salovey 1997; Hargreaves, 1998). Se tulee hyvin ilmi jo tunnetermin (emotion) pohjalla olevasta latinakielisestä termistä *emovere*, joka tarkoittaa liikettä ja nostatusta (Hargreaves, 1998). Yksi merkittävä huomio tunteisiin liittyen onkin se, miten ne ovat kiinteänä osana ihmistä ja ihmisen toimintaa (Hargreaves, 2000). Tunteiden avulla me arvioimme, reagoimme ja toimimme eri tilanteissa (Hargreaves, 2000).

Tunteiden määrittelyyn vaikuttaa olennaisesti se mistä lähtökohdista niitä tarkastellaan (Zembylas, 2007a). Puolimatka (2011, s. 325) kuvaa tunteita ja niiden teorioita eri ihmiskäsitysten kautta. Näissä teorioissa korostuu se, että ihmiskäsityksellä on vaikutusta tunteiden määrittelyyn. Lisäksi tunteita voidaan tarkastella muistakin näkökulmista kuten psyykkisten, fyysisten, sosiaalisten tai esimerkiksi biologisten lähtökohtien kautta (Darwin, 1965; Hargreaves, 1998; Nummenmaa, 2010; Puolimatka, 2011; Sutton & Wheatley 2003). Tunteiden tarkastelukulmat, kuten sosiaalinen, biologinen ja psyykinen, ovat yhteen nivoutuvia ja toisiaan täydentäviä, mutta eroavat painotuksillaan toisistaan (Darwin, 1965; Hargreaves, 1998; Puolimatka, 2011; Sutton & Wheatley 2003; Zembylas, 2007a). Tutkimuksemme kannalta merkittävimmät lähtökohdat ovat psyykinen ja sosiaalinen. Psyykkisen ja sosiaalisen lähtökohtien näkökulmasta tunteita voidaan kuvata tiedostetuiksi ja kokemukselliseksi, kun taas biologisesta kulmasta tunteet ovat automaattisia, ja tutkimus keskittyy aivotoimintaan ja fyysisiin reaktioihin elimistössä (Kokkonen, 2017, s.11–19; Nummenmaa, 2010, s.11–37).

Zembylas (2007a) tarkastelee tunteita kolmijaon kautta. Tähän jakoon kuuluvat psykodynaamiset näkökulmat (*psychodynamic approaches*), sosiaalikonstruktivistiset näkökulmat (*social constructionist approaches*) ja vuorovaikutukselliset näkökulmat (*interactionist approaches*). Nämä näkökulmat eroavat toisistaan riippuen siitä, mistä teoreettisista lähtökohdista niissä tunteita tarkastellaan (Zembylas, 2007a).

Kuvaamme tiivistetysti Zembylasin (2007a) kokoamat näkökulmat. *Psykodynaamisissa näkökulmissa* tunteet nähdään yksilöllisinä ja näkökulmassa kiinnitetään vain vähän huomiota siihen, miten tunteet vaikuttavat muihin ihmisiin. Kasvatustieteiden kentällä psykodynaamisen lähestymistavan kautta tunteet kuvataan opetuksessa ja oppimisessa yksilöllisenä kokemuksena. *Sosiaalikonstruktivistisissa näkökulmissa* on keskeistä kulttuurin säännöt ja opitut tavat ilmaista ja kokea tunteita. Näkökulman sisällä on vaihtelua siitä, milloin tunteet nähdään painottuvan sosiaalisiksi kokemuksiksi ja milloin taas ajatellaan, että niissä ei ole lainkaan fysiologista perustaa. Kasvatustieteen kentällä useat tutkijat ovat ottaneet vaikutteita tästä lähestymistavasta tutkiakseen tunteita ja sosiaalisia suhteita luokkahuoneessa. Tutkimuksissa on tyypillistä, että tunnereaktiot nähdään tapahtuvan ensisijaisesti vuorovaikutuksessa. *Vuorovaikutukselliset näkökulmat* pyrkivät yhdistämään kaksi edellä mainittua. Se ei kuitenkaan suoraan pyri väittämään, että tunteet olisivat psyykkisiä ja sosiaalisia, vaan myös tuomaan laajemmin esiin, että tunteet luovat raamit, jotka mahdollistavat yksilön ja yhteisön välisen vuorovaikutuksen (Zembylas, 2007a). Tutkimuksessamme käsitämme tunteet lähinnä vuorovaikutuksellisen näkökulman kautta, jossa yhdistyy psykodynaaminen ja sosiaalikonstruktivistinen teoria (Zembylas, 2007a).

Tunteita voidaan myös määritellä sen kautta, mielletäänkö tunteet negatiivisiksi vai positiivisiksi. Lazarus (1991, s. 5–6) painottaa kahtiajaon haastavuuden. Hänen mukaansa tunteiden positiivisuutta tai negatiivisuutta voidaan arvioida kolme vaihtoehdon kautta. Ensimmäinen vaihtoehto keskittyy ympäristön ja ihmisen kausaaliseen suhteeseen, jossa tunteita tarkastellaan haitallisuuden tai ei-haitallisuuden kautta. Hänen mukaansa tällöin ajatellaan, että negatiiviset tunteet ovat aina seurausta negatiivisesta tilanteesta. Toinen vaihtoehto keskittyy yksilön subjektiiviseen kokemukseen siitä, onko tunne kielteinen vai myönteinen. Lazaruksen mukaan yksilö voi esimerkiksi kokea vihan tunteen positiiviseksi. Viimeinen vaihtoehto pohtii kahtiajakoa sen pohjalta, mitä tunteesta seuraa. Hänen mukaansa viimeinen ei ole yksiselitteinen, sillä positiiviset tunteet voivat aiheuttaa negatiivisia seurauksia tai toisin päin (Lazarus, 1991, s. 5–6.) Voidaan kuitenkin katsoa, että kaikki tunteet muuttuvat kielteisiksi, jos niiden kesto ylittää hyödyllisyyden rajan (Myllyviita, 2016). Koettiinpa tunne

sitten miellyttäväksi tai epämiellyttäväksi, alkavat ne kuormittamaan kehomme ja mieleemme tasapainoa, jos ne vaikuttavat liian pitkään tai voimakkaasti (Kokkonen, 2017).

Toisaalta Myllyviita (2016) korostaa sitä, että tunteiden viestejä tulee kuunnella, sillä kaikilla tunteilla on oma roolinsa. Lisäksi hänen mukaansa tunteen välttäminen lisää tunteen intensiteettiä ja tekee sen hallinnan haastavaksi. Huomioimattomuuden sijaan epämiellyttävät tunteet tulee hyväksyä ja suunnata tunteesta nouseva reaktio toimintaan (Myllyviita, 2016). Myös Day ja Leitch (2001) pohtivat tunteiden huomiotta jättämisen vaikutuksia. Heidän mukaansa tunteet saattavat silloin toimia tiedostamatta, ja niiden seuraukset voivat olla kielteisiä tai myönteisiä.

2.1.1 Tunteiden osatekijät

Lähestymistapojen lisäksi tunnetutkimuksessa tyypillistä on koota tunteiden komponentit tai osatekijät, jotka nousevat esiin eri teorioissa (Greenberg & Snell, 1997; Lazarus, 1991; Sutton & Wheatley, 2003). Tunteet nähdään usein erilaisten osatekijöiden kautta, vaikka ei oltaisi yhtä mieltä siitä, mitä tunteet ovat (Sutton & Wheatley, 2003). Osatekijöillä pyritään kuvaamaan tunteiden monipuolisuutta ja tarkastelemaan niitä useamman tekijän kautta (Greenberg & Snell, 1997; Sutton & Wheatley, 2003). Suttonia ja Wheatleyä (2003) sekä Greenbergiä ja Snelliä (1997) pidetään keskeisinä tunnetutkijoina, ja heidän teorioitaan käytettiin lukuisissa tutustumissa tutkimuksissa, minkä vuoksi sisällytämme heidät klassikkoina tutkimuksemme. Seuraavaksi esittelemme heidän kokoamansa osatekijät ja koostamme niistä lopuksi yhteenvedon.

Sutton ja Wheatley (2003) ovat koonneet metatutkimuksessaan tunteiden prosessia kuvaavat osajärjestelmät. Niihin kuuluvat arviointi (*appraisal*), subjektiiviset kokemukset (*subjective experience*), fysiologiset muutokset (*physiological change*), emotionaaliset ilmaisut (*emotional expression*) sekä taipumukset (*tendencies*). Nämä komponentit vaikuttavat toisiinsa, mutta ovat osittain myös toisistaan riippumattomia (Sutton & Wheatley, 2003).

Selitämme tiivistettynä Suttonin ja Wheatleyn (2003) osajärjestelmät. *Arviointi*: Ihmiset arvioivat ja tulkitsevat tilanteita eri tavoin ja näin ne myös synnyttävät erilaisia tunteita yksilöllisen tilanearvioinnin mukaan. Ryhmässä kerrottu vitsi voi loukata toista ja toista taas naurattaa. *Subjektiiviset kokemukset* nähdään niin, että ihmisten tunteet ovat kokemuksellisia, ja ne voidaan tuntea eri tavoin. Kahden eri henkilön kokemukset surusta voivat olla hyvin

erilaiset. Tämän lisäksi eri tunteet tuntuvat toisistaan poikkeavalla tavalla. Koettujen tunteiden määrä vaikuttaa myös kokemuksiimme. Jos opettaja kokee työssään paljon vihan tunteita, on hänen opetuskokemuksensa erilainen kuin opettajalla, joka kokee työssään paljon iloa. *Fysiologiset muutokset* kuvaavat kehossamme tapahtuvia fysiologisia reaktioita tunteiden aikana esimerkiksi sykkeen kohoamista jännittäessä. *Emotionaaliset ilmaisut* voivat näkyä kasvojemme erilaisina ilmeinä kuten kulmien kurtistamisena vihaisena. *Taipumukset* ovat intuitiivisia tapoja reagoida omiin tunteisiin. Toiset ovat luonnostaan esimerkiksi herkästi innostuvia, kun taas toiset voivat olla herkästi suruun taipuvaisia. Taipumuksemme ovat ominaisuuksia, joita pystymme säätelemään, mutta joskus impulssi on liian voimakas eikä tunnesäätely ei onnistu (Sutton & Wheatley, 2003).

Greenberg ja Snell (1997) tuovat esiin oman näkemyksensä tunteiden komponenteista. Näitä ovat: 1) ilmaisu ja motoriikka (*an expressive or motor component*), 2) kokemusperäinen (*an experiential component*), 3) säätely (*a regulatory component*) ja 4) toisten tunteiden prosessointi tai tunnistaminen (*recognized or processing component*). Osatekijöissä korostuvat tunteiden tunnistaminen, tunteiden ilmaisu ja tunteiden hallinnan taidot. *Ilmaisun ja motoriikan komponentilla* tarkoitetaan yksilön kykyä ilmaista tunteita kasvojen ilmeiden, kehon asentojen ja äänensävyjen avulla. Tunteiden ilmaisu kehittyy ajan kanssa tarkemmaksi, ja eri tunteet erottuvat toisistaan selkeämmin. *Kokemusperäisellä* puolella he tarkoittavat omien tunteiden ja tunnetilojen tietoista tunnistamista, jossa ihminen hyödyntää oman kehonsa fyysisiä merkkejä ja ympäristöstä tulevia vihjeitä, ja joka tyypillisesti kehittyy puheen oppimisen jälkeen. He kritisoivat tätä lähtökohtaa siitä, että ihmiset eivät aina käsittele tunteitaan tietoisesti tai osaa sanallistaa kokemuksiaan. Kolmas tekijä, *säätely*, tarkoittaa yksilön kykyä kontrolloida luontaisia toimintatapoja reagoida eri tunteisiin. He antavat esimerkin siitä, kuinka vihan tunteen vallitessa ihminen kykenee säätelemään haluaan lyödä ja ratkaisemaan tilanteen eri tavalla. Viimeinen tekijä, *toisten tunteiden prosessointi ja tunnistaminen*, kuvaa yksilön kyky havainnoida toisen ihmisen tunteita kehon asentojen, puhettavan ja ilmeiden kautta (Greenberg & Snell, 1997).

Kun tarkastellaan Greenbergin ja Snellin (1997) sekä Suttonin ja Wheatleyn (2003) luomia jaotteluita tunteiden osatekijöistä, voidaan niissä havaita samankaltaisuuksia. Yhtymäkohtia ovat esimerkiksi tunteiden subjektiivinen kokeminen, säätely ja vuorovaikutuksellisuus. Nämä tekijät ovat osa molempia teorioita. Katselukulmat ja lähtökohdat eroavat toisistaan, sillä Greenbergin ja Snellin (1997) komponentit keskittyvät hyvin vahvasti tunteiden kanssa toimimiseen ja niiden hallintaan. Sutton ja Wheatley (2003) puolestaan lähestyvät tunteiden eri

osatekijöitä enemmänkin tunteiden ilmenemisprosessin kautta. Tämä tuo esille tunteiden monitulkintaisuuden ja sen, miten niitä voidaan katsella eri lähtökohdista.

Työmme kannalta on olennaista tiedostaa tunteiden tutkimuskentän laajuus. Haluamme tuoda esiin, kuinka tunteita voidaan tarkastella ja tulkita eri lähtökohdista. Tunteiden taustalla vaikuttavat yksilölliset kokemukset, joihin linkittyy monet tekijät, kuten ympäristö ja kulttuuri (Kelchtermans & Deketelaere, 2016; Puolimatka, 2011). Puolimatkan (2011, s. 325) mukaan erilaiset maailmankatsomukset ja kulttuuri arvottavat ja määrittävät tunteet eritavoin, ja tämä vaikuttaa myös siihen, miten me tunteet koemme. Tunteiden kokemista voidaan siis kuvata subjektiiviseksi kokemukseksi (Hargreaves, 1998). Arjessa tunteet voidaan nähdä elämää rikastuttavana ja sen merkityksellisyyttä lisäävänä ilmiönä (Kokkonen, 2017). Kokkonen (2017) mukaan arjen näkökulmasta päätavoitteena voidaan pitää tunteiden ominaisuutta laittaa asiat elämässämme tärkeysjärjestykseen.

2.1.2 Tunteiden merkitys vuorovaikutuksessa

Kuten totesimme aiemmin, tutkimuksessamme käsitämme tunteet lähinnä vuorovaikutuksellisen näkökulman kautta (Zembylas, 2007a). Koska teoria korostaa sitä, että tunteet mahdollistavat sosiaalisen kanssakäymisen ja toimimisen vuorovaikutuksessa (Zembylas, 2007a), on tutkimuksemme kannalta keskeistä kuvata tunteiden merkitystä vuorovaikutustilanteissa.

Tunteet ovat toimintamme lähtökohtana ja irrottamaton osa ihmistä, joten on selvää, että niillä on valtava merkitys myös vuorovaikutuksessa (Hargreaves, 1998; Isokorpi, 2004; Jalovaara, 2005; Lahtinen & Rantanen, 2019). Vuorovaikutus herättää tunteita (Hargreaves, 2000) mutta myös välittää ja opettaa niistä (Goleman, 1995/1997, s.146–149). On huomioitava, että tunteet ovat ilmaisuja ihmisten vuorovaikutuksessa ja suhteissa eivätkä sijaitse vain yksilön mielessä (Chubbuck & Zembylas, 2008; Hargreaves, 2000). Jalovaaran (2005) mukaan tunteita tarvitaan sosiaalisissa suhteissa toimimiseen ja sen edellytys on kyky tunnistaa omia tunteitamme ja samaistua toisten asemaan. Tunteet ovat tarttuvia, ja kun ihminen joutuu kohtaamaan toisen vihaa, aiheuttaa se usein myös epämiellyttäviä tunteita vastaanottajalle (Goleman, 2006/2007, s. 21–22).

Seuraavaksi annamme esimerkin tunteiden vuorovaikutuksellisuudesta. Kun keskustelemme ystävän kanssa hänen elämässään tapahtuneesta vaikeasta tilanteesta, herättää se meissä

erilaisia tunteita. Samalla joudumme myös pohtimaan sopivaa reagointia ystävän murheeseen. Se miten vastaamme ystävän tilanteeseen, herättää hänessä taas uudenlaisia tunteita. Jos esimerkiksi reagoimme hänen kokemaansa vähättelevästi, ystävä saattaa suuttua tai loukkaantua. Kun ystävä ilmaisee tämän tunteen, se aiheuttaa jälleen meissä reaktion. Antamassa esimerkissä näkyy Hargreavesin (2000) ajatus tunteiden vahvasta vuorovaikutuksellisuudesta ja miten tunteita herää vuorovaikutuksessa. Otamme vastaan toisten tunteita ja välitämme eteenpäin omiamme (Goleman, 1995/1997, s.148–149). Tunteiden näkökulmasta vuorovaikutusta voidaan kuvata jonkinlaisena tunteiden pallotteluna.

Tunteiden merkityksellisyys ja ilmaisu vuorovaikutustilanteissa ovat yhteydessä myös laajempaan sosiaaliseen ja yhteisölliseen kontekstiin ja käytänteisiin. Saariston ja Jokisen (2004, s. 55) mukaan arkielämän toimintatavat ovat sidoksissa jaettuun ymmärrykseen tilanteesta. Voidaan siis todeta, että tunteiden ilmaisun ja merkityksellisyydenkin kohdalla on kyse jaetusta ymmärryksestä siitä, millaiset tunteet tai tunteiden ilmaisut ovat hyväksyttäviä ja normin mukaisia kyseisessä tilanteessa, tietyssä ajassa ja yhteisössä (Puolimatka, 2011, s.325–346). Vuorovaikutustilanteissa ihmisten välillä on näkymätöntä taustatietoa ja esiyymmärrystä, jota yksilöt eivät välttämättä itse tiedosta tai pohdi (Saaristo & Jokinen, 2004). Myös tunteiden suhteen yksilö ei siis välttämättä tiedosta, että hänen ajatuksensa ja toimintansa ovat yhteisön asettamien taustatietojen ja normien mukaisia.

2.2 Tunteet opettajan työssä ja opettajankoulutuksessa

Tunteet ovat nykypäivänä yhä enemmän esillä eri tieteenaloilla ja työn yhteydessä (Zembylas, 2007b). Erityispedagogiikan kentälle painottuvaa tunnetutkimusta on tarjolla hyvin vähän, joten laajennamme katselukulmamme teoreettisessa viitekehysessämme koskemaan laajemmin opettajan työtä ja koulutusta. Peilaamme kuitenkin mahdollisuuksien mukaan havaintoja myös erityispedagogiikan kentän kautta.

Erityisopettajan työkuva on hyvin monipuolinen ja lisäksi se on kokenut muutoksen viime vuosien inklusion myötä (Takala, Mäkinen, Eskola, Saarinen & Sutela, 2021). Erityisopettajan työssä lapsiryhmät ovat hyvin heterogeenisiä, ja erilaisia oppimisen ja käyttäytymisen haasteita kohdatessaan opettajan tunnekuorma on suuri ja riski työperäiseen stressiin kasvaa (Lewis, 2017). Tunteista koulukontekstissa puhutaan yleensä oppilaiden näkökulmasta, ja opettajan tunteet jäävät yleensä vähemmälle huomiolle myös tutkimuksessa (Frenzel, 2014). Koska tutkimme tulevien erityisopettajien tunnetaitokertomuksia, haluamme nostaa keskiöön

opettajan kokemat tunteet ja tarkastella myös opettajien kertomuksia tunnetaidoista erityispedagogiikan kentällä.

Tunteet vaikuttavat ihmisten elämään päivittäin, ja ihmissuhdetyössä korostuu tunnetyö osana arkea (Isokorpi, 2004). Tunnetyön esiin nostaminen on tutkimuksen kannalta olennaista, sillä nojaamme ajatukseen opettajan työstä tunnetyönä. Hochschildin vuonna 1983 esittämä tunnetyön käsite tässä tutkimuksessa nähdään niin, että työn suorittamisen kannalta on olennaista, että työntekijä hallitsee tunteidensa ilmaisun ja säätelyn (Hochschild, 2012). Opettajan rooli tunnetyöntekijänä voidaan nähdä niin, että olennaista ei ole vain tunteiden käsittely vaan myös se, kuinka opettaja toimii tunteiden kanssa ja millaisena hän tiedostaa itsensä tunnetyön tekijänä (Ahola, Lanas & Hämäläinen, 2017). Onkin siis perusteltua väittää, että opettajan työ on tunnetyötä, ja tunnetaitoja voidaan pitää tärkeänä osana ammattitaitoa. Tunteiden hyödylliseen käyttöön työelämässä vaikuttaa yksilöllisten tunnetaitojen lisäksi esimerkiksi työyhteisön oletukset ammattiin kuuluvasta tai kuulumattomasta tunteiden ilmaisusta (Hargreaves, 2000). Toisin sanoen myös työ- tai opiskeluyhteisö vaikuttaa tunteiden käsittelyyn ja tunnetaitoihin.

Opettajan työnkuva on vahvasti tunnepitoinen ja sen suorittamiseen vaaditaan emotionaalista herkkyyttä ja aktiivista työskentelyä omien tunteiden parissa (Hargreaves, 1998; Zembylas, 2005). Opettajat kamppailevat työssään jatkuvasti voimakkaiden tunteiden kanssa niin niiden kokijana kuin vastaanottajana (Hayes, 2003). Vaikka useat tutkijat tunnustavat opettajan työn vahvan tunnepitoisuuden, (ks. mm. Day & Leitch, 2001; Hargreaves, 2000; Lassila ym., 2017) ihmisten tunteiden ei kuitenkaan ole aina katsottu kuuluvan osaksi formaalia opetusta (Vuorikoski, 2003). Nykypäivänä tunteet on kuitenkin nostettu osaksi myös opetussuunnitelmaan ja näin ollen myös otettu huomioon paremmin osana opetusta (Opetushallitus, 2014). Tunnetaidot ovat opetussuunnitelmassa sisällytetty esimerkiksi laaja-alaisiin tavoitteisiin ja uskomon ja terveystiedon tavoitteisiin (Opetushallitus, 2014). Koska tunteet ovat irrottamaton osa ihmistä, niiden huomioimista osana työtä voidaan pitää olennaisena. Hargreavesin (2000) mukaan aikuisille työpaikat ja eri organisaatiot ovat merkittäviä paikkoja oppia ilmaisemaan tunteitaan sopivalla tavalla. Lapsille taas koulua pidetään kodin ohella paikkana, jossa opitaan tunteiden kanssa työskentelyä (Mayer & Salovey, 1997, s.19).

Tunteet myös linkittyvät vahvasti opettajan ammatti-identiteettiin. Lin, Hill ja Grudnoff (2022) kuvaavat sitä, kuinka erityisopettajien identiteetit rakentuvat tunteiden kautta. Heidän

mukaansa erityisopettajien identiteetin rakentumista tunteiden kautta ei ole tutkittu, ja he huomasivat tunteiden näkyvän opettajien kuvaamissa rooleissa erityisopettajina. Erityisopettajien identiteetit jakaantuivat viiteen identiteettityyppiin, jotka koostuivat eri tunteista (Lin, Hill & Grudnoff, 2022). Puolestapuhuja-identiteetissä esimerkiksi korostui intohimo ja innostus oppilaiden etujen ajamiseen ja tyytyväisyys siitä, että opettaja pystyi vaikuttamaan erityisoppilaiden tilanteeseen (Lin, Hill & Grudnoff, 2022).

Opettajan työn voimakkaat vaatimukset tunnepuolella ja tunnesääntöjen tulkinnanvaraisuus (Zembylas, 2005) ymmärrettävästi tekevät työstä haasteellista. Zembylasin (2005) mukaan epäselvät tunnesäännöt aiheuttavat sen, että opettaja joutuu itse pohtimaan omien tunteidensa käyttöä ammatinharjoittajana. Hän toteaa, että opettajan on itse päätettävä missä määrin näyttää tunteitaan ulospäin ja miten niitä käyttää vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Hänen mukaansa opettajien tunteissa ei ole kyse vain yksilöä koskevasta psykologisesta ilmiöstä, vaan tunteisiin vaikuttavat erilaiset sisäiset ja ulkoiset tekijät. Zembylas argumentoi, että vain opettajan kyvyn tunnistaa, ymmärtää ja käyttää tunteitaan huomioonottaminen ei riitä. Kysymys on laajemmin siitä, että yksilöllisten kykyjen lisäksi huomion arvoista on, kuinka opettaja kokee yhdessä muiden kanssa koulukäytännöt ja niiden tarjoamat mahdollisuudet (Zembylas, 2005).

Kun tunteita tutkitaan opetuksen kontekstissa, on huomioitava myös tunnesääntöjen käyttö ja rooli koulun kulttuurissa (Zembylas (2005). Kouluuyhteisöllä ja -kulttuurilla voidaankin katsoa olevan vaikutusta opettajan mahdollisuuksiin toimia tunteidensa kanssa. Uitto, Kaunisto, Syrjälä ja Estola (2015a) toteavat, että opettajan tunteet eivät ole vain yksityisiä, vaan ne ovat seurausta opettajan ja hänen työolosuhteidensa välisestä suhteesta. Opettaja oppii ammatillisten kokemusten, kuten koulun, opettajankoulutuksen ja työn sekä vapaa-ajan kokemusten kautta, minkä tunteiden tunteminen ja näyttö on sallittua työssä (Uitto ym., 2015a).

Hargreavesin (2000) mukaan luokkahuoneessa tunteet voivat joko kohottaa tai madaltaa luokan standardeja. Hän toteaa, että erilaiset tunnepitoiset tilanteet, joita opettaja kohtaa työssään, vaikuttavat koko luokan toiminnan tasoon. Hänen mukaansa mukaan opettajat tarkkailevat luokassa oppilaidensa toimintaa jatkuvasti ja testaavat heidän sitoutumistaan ja reagointiaan. Hän tuo myös esiin, että aina opettaja ei onnistu tulkitsemaan oppilaansa toimintaa oikein. Esimerkiksi oppilas, joka ei meinaa saada tehtäviään suoritetuksi, saattaa olla hyvin motivoitunut ja sitoutunut vaikka opettaja mieltäisikin hänet laiskaksi ja sitoutumattomaksi.

Työssään opettajan on syytä tarkkailla omia huomioitaan kriittisesti ja välttää antamasta tunteille liian suurta roolia, sillä se voi olla haitallista (Hargreaves, 2000).

Myös opettajaopiskelijoiden oletetaan kokevan ja joutuvan käsittelemään erilaisia tunteita opintojen aikana (Hascher & Hagenauer, 2016). Waberin, Hagenauerin, Hascherin ja de Zordon (2021) mukaan tunteet ovat merkittävä osa myös opettajaksi kasvun prosessia. Tunteet korostuvat erityisesti opetusharjoittelujen aikana. Lassilan ja kollegoiden (2017) tutkimuksen että opettajaopiskelijat eivät helposti lähde pohtimaan tunteitaan opettajankoulutuksessa, vaikka heille luotaisiin tunnepitoisten tarinoiden jakamiseen avoin ja turvallinen ympäristö. Lisäksi nousi esiin, että vaikka opiskelijoille tarjotaan mahdollisuutta tarkastella työn tunnepuolta, he pitävät työtä pääasiallisesti rationaalisena (Lassila ym., 2017). Tätä näkökulmaa vahvistaa myös Viskarin ja Vuorikosken (2003) tutkimus, jossa opiskelijat kuvailivat kertomuksissaan opettajan työtä mekaaniseksi. Toisaalta se voi olla ymmärrettävää sillä Dayn ja Leitchin (2001) mukaan tunteista puhuminen saa aikaan vahvoja tunteita. Voimakkaiden tunnekokemusten välttely voi selittää opiskelijoiden haluttomuutta keskustella työn tunnepuolesta.

Lassila ja kollegat (2017) tuovat esiin, että koulutuksella voisi olla merkittävä vaikutus opettajan työn kehittymiseen. Opettajankoulutuksella voitaisiin tarjota mahdollisuuksia opiskelijoille tarkastella ja kyseenalaistaa opettajan työhön liittyvä normit ja säännöt (Lassila ym., 2017). Lisäksi opiskelijat voisivat opintojensa aikana tarkastella omia tunteitaan. Myös Darby (2008) tuo tutkimuksessaan käsitellyt yliopiston roolia ja tunteita. Hänen mukaansa yliopistojen tiedekunnat ja opettajat voisivat yhteistyössä kehittää opetusta ja luoda positiivisia tunteita, joiden avulla saavutetaan entistä toimivampi koulu. Toisaalta monet ovat kyseenalaistaneet tunteiden ja niistä puhumisen merkitystä koulutuksessa (Day & Leitch, 2001).

Positiiviset tunteet liitetään usein hyvään opetukseen (Hargreaves, 1998). Hargreavesin mukaan opetuksessa ei siis ole kyse vain tehokkuudesta, aiheen tuntemuksesta tai kaikkien opetusmenetelmien hallinnasta. Hän toteaa, että hyvät opettajat ovat tunteellisia, intohimoisia ihmisiä, jotka ovat vuorovaikutuksessa luokkaansa ja täyttävät sen haasteilla, luovuudella ja ilolla. Positiivisiin tunteisiin panostaminen luokkatilassa voi siis edesauttaa luokan toimintaa ja parantaa opetusta (Hargreaves, 1998).

Sutton ja Wheatley (2003) tuovat esiin tutkimuksessaan, että tutkijat tietävät yllättävän vähän tunteiden roolista opetuksessa. Heidän mukaansa tietoa on vähän myös siitä, kuinka opettajien

tunnekokemukset liittyvät heidän opetuskäytäntöihinsä ja kuinka opetuksen sosiokulttuurinen konteksti on vuorovaikutuksessa opettajien tunteiden kanssa. Suttonin ja Wheatleyn tutkimuksen jälkeen opettajan tunteisiin keskittyvä tutkimus on kuitenkin lisääntynyt (Uitto, Jokikokko & Estola, 2015b).

3 TUNNETAIDOT

Tässä luvussa keskitymme kuvaamaan tunnetaitoja ilmiönä ja suhteessa koulukontekstiin. Ensin suhteutamme tunnetaidot sen lähikäsitteisiin tunneälyyn ja emotionaaliseen kompetenssiin. Käsitteiden läpikäyminen on olennaista, jotta saadaan kuva tunnetaitotutkimuksen monimuotoisuudesta. Tämän jälkeen teoretisoimme tunnetaitojen osatekijöitä ja pohdimme tunnetaitojen vuorovaikutuksellista luonnetta. Lopuksi pohdimme tunnetaitoja koulukontekstissa aikaisemman tutkimuksen kautta.

Tunteita voidaan pitää luonnollisena osana ihmisyyttä ja kaikilla ihmisillä on tunteet (Greenberg & Snell, 1997; Puolimatka, 2011; Sutton & Wheatley, 2003). Tunnetaidot puolestaan voidaan nähdä taitoina työskennellä tunteiden kanssa niin, että ihminen hyötyy niistä (Goleman, 1998/1999; Hargreaves, 2000). Tunteiden ja tunnetaitojen yhteys onkin siis merkittävä ja niitä on mahdotonta erottaa toisistaan.

Tunteet ja tunnetaidot linkittyvät vahvasti ihmisen sosiaalisuuteen ja vuorovaikutukselliseen toimintaan. Tunnetaidot ovat yksi tekijä, joiden avulla ihminen selviää tunteidensa kanssa hyvin ollessaan vuorovaikutuksessa muihin (Hargreaves, 2000). Ihmisen sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja voidaan tarkastella yhtenä taitona tai erillisinä taitoina (Bar-On, 2006; Mayer, Caruso & Salovey, 2016). Tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen raja on häilyvä, sillä ne ymmärretään osana laajempaa älykkyyssryhmää (Mayer ym., 2016). Tämä ryhmä keskittyy prosessoimaan yksilölle merkittävää tietoa, joka voi herättää tunteita (Mayer ym., 2016). Häilyvyyttä osoittaa myös se, että Bar-On (2006) kertoo Mayerin ja Saloveyn ensin linkittäneen tunnetaidot sosiaalisten taitojen kanssa yhteen. Siitä Bar-On (2006) päättelee, että käsitteet ovat sukua toisilleen ja todennäköisesti koostuvat samoista tekijöistä. Mayerin ja kumppaneiden (2016) mukaan sosiaaliset taidot ja tunnetaidot eroavat toisistaan muun muassa siinä, minkälaisia haasteita niillä yritetään ratkoa. Tunnetaidot keskittyvät tunteiden säätelyyn sekä tunteiden ja niistä johtuvan käytöksen ymmärtämiseen, kun taas sosiaaliset taidot korostavat ryhmien valtasuhteiden ja sääntöjen tiedostamista (Mayer ym., 2016). Tutkimuksemme kannalta ryhmien valtasuhteet eivät ole merkityksellisiä. Tästä syystä puhumme työssämme pelkästään tunnetaidoista.

Opettajan työn kannalta voidaan tunnetaidot nähdä merkittäviksi jo siitä syystä, että työ on tunnetyötä (Hargreaves, 1998; Zembylas, 2005). Työssään opettaja joutuu toimimaan paljon erilaisissa tunnepitoisissa tilanteissa ja käyttämään myös tunnetaitoja (Hargreaves, 1998;

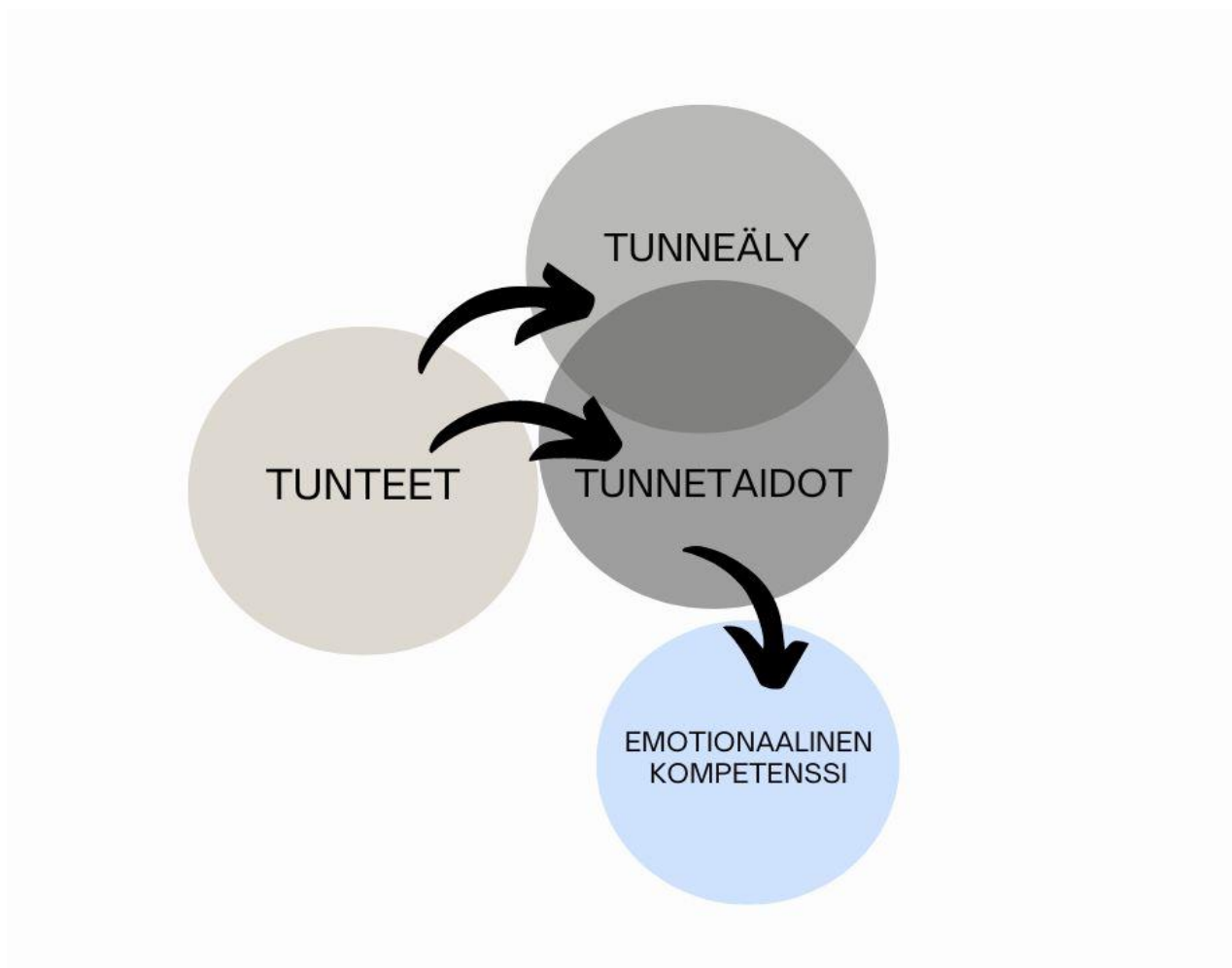
Zembylas, 2005). Opetus herättää tunteita niin opettajassa kuin myös kaikissa niissä ihmisissä, joiden kanssa hän toimii työssään (Hargreaves, 1998). Opettajalla on mahdollisuus toiminnallaan innostaa oppilaitaan, mutta myös uuvuttaa ja saada heidät tylsistymään (Hargreaves, 1998). Hargreavesin (2000) mukaan kun opettajat toteuttavat tunnetyötä oppilaiden kanssa, he ilmaisevat positiivisia kokemuksia työstään.

Tunnetyön suorittamisen kannalta on merkittävää, että opettajalla on käytössään tunnetaitoja (Hargreaves, 2000). Tunnetaitojen avulla ihminen pystyy suoriutumaan työssään menestyksekkäämmin (Goleman, 1998). Opettajat kokevat toimivansa oppilaidensa edun mukaisesti peittäessään ja hallitessaan omia tunteitaan luokkahuoneessa (Hargreaves, 2000). Hänen mukaansa yksilöllisten tunnetaitojen lisäksi on huomioitava myös yhteisölliset tekijät. Hän kuvaa, että tunteiden hyödyllinen käyttö työyhteisössä riippuu kahdesta seikasta: siitä mitä työpaikat tai ammatit odottavat työntekijältä tunnetasolla ja kuinka ihmisiä tuetaan ilmaisemaan ja ymmärtämään toisten tunteita työyhteisössä. (Hargreaves, 2000).

3.1 Tunnetaitojen, tunneällyn ja emotionaalisen kompetenssin käsitteet

Kuten tunteiden kohdalla myös tunnetaitojen yhteydessä käsitteistö ja teoriointi on hyvin moniulotteista ja rikasta. Tunnetaitoihin kolme toisiinsa vahvasti linkittyvää ja läheistä käsitettä: tunnetaidot, emotionaalinen kompetenssi ja tunneäly. Kuvaamme käsitteiden suhteita toisiinsa ja määrittelyn haastavuutta.

Toimme jo tunteiden kohdalla esiin, että tunteet ovat ihmisen toiminnan pohja (Brenner & Salovey 1997; Hargreaves, 1998), ja ne ohjaavat reaktioitamme ja toimintaamme (Hargreaves, 2000). Kuviossa 1 visualisoimme käsitteiden suhteita toisiinsa. Kuten kuvio osoittaa, tunteet ovat yläkäsite, jossa toiminta ja reaktiot ovat sidoksissa tunneälyyn ja tunnetaitoihin. Kuvio havainnollistaa tunneällyn ja tunnetaitojen limittäisyyden, jota kuvaamme tarkemmin tässä luvussa. Emotionaalinen kompetenssi taas nähdään lopputuloksena tai seurauksena tunnetaitojen tai tunneällyn kehittymiselle.



KUVIO 1. Tunneälyn, tunnetaitojen ja emotionaalisen kompetenssin suhteista

Tunneälyllä tarkoitetaan yksilön henkilökohtaisia tunteisiin liittyviä lahjoja ja ominaisuuksia, joita yksilö käyttää hyödyntämällä konkreettisia työkaluja eli tunnetaitoja (Goleman, 1998/1999, s. 40). Tunneälytutkimuksen (*emotional intelligence*) keskeisiä tutkijoita ovat Salovey ja Mayer, jotka vuonna 1990 kokosivat käsitteen alle yhteen aikuisten elämän kannalta merkittävät tunnetaidot (Mayer ym., 2016). Tämän jälkeen Goleman alkoi tutkia tunnetaitokäsitettä ja toi sen suuremman yleisön tietoon (Goleman, 1995/1997). Siitä lähtien kiinnostus tunneälyyn on lisääntynyt niin tiedepiireissä kuin suuren yleisön piirissä (Bar-On, 2006). Tunneäly ja tunnetaidot ovat käsitteinä kietoutuneita toisiinsa, sillä molemmilla kuvataan yksilön kykyä toimia tehokkaasti tunteiden kanssa (Mayer ym., 2016; Goleman, 1998/1999). Käsitteet kuitenkin eroavat siinä, että tunneäly kuvaa synnynnäisiä ominaisuuksia (Mayer ym., 2016), kun taas tunnetaitojen ajatellaan olevan kehittyvää ja kehitettävissä olevaa (Goleman, 1998/1999). Hyvä tunneäly ei siis takaa sitä, että ihminen hallitsisi tarvittavat tunnetaidot (Goleman, 1998/1999, s. 40). Goleman (1998/1999, s. 40) kuvaa tunnetaidot

tunneälyyn perustuviksi, opituiksi kyvyiksi, joiden ansiosta yksilö pystyy suoriutumaan työssään menestyksekkäämmin.

Mayer ja Salovey (1997, s.15) tuovat esiin, että monet kasvatuspsykologit käyttävät mieluummin termiä emotionaalinen kompetenssi (*emotional competence*) tunneälyn sijaan. Kompetenssilla he tarkoittavat sitä, että yksilö on saavuttanut vaadittavan tieto- ja taitotason tunteista ja niihin liittyvistä asioista. Heidän mukaansa emotionaalinen kompetenssi keskittyy taitoihin, jotka mahdollistavat toimimisen erilaisissa tilanteissa. Lisäksi emotionaalisen kompetenssin keskiössä ovat kasvatukselliset prosessit, eivätkä psykologiset kyvykkyydet (Mayer & Salovey, 1997, s.15).

Nykyään aikuisten tunnetaitoja tarkastelevassa tutkimuksessa vallitsevana pääkäsitteenä on tunneäly (Mayer, Caruso & Salovey, 2016; Goleman, 1998/1999), mutta termissä korostuvat luonnolliset ominaisuudet. Tunnetaidot sanana kuvaa vahvemmin sitä, että niitä voidaan kehittää ja oppia. Käytämme jatkossa pelkästään termiä tunnetaidot kuvaamaan tunteiden käsittelyä tiedostetusti ja tiedostamattomasti.

3.2 Tunnetaitojen teoriaa

Yksinkertaisimmillaan tunnetaidot ovat taitoja, joita käytämme vaikuttaaksemme omiin tai toisten tunteisiin (Lahtinen & Rantanen, 2019). Tässä tutkimuksessa tunnetaidoiksi siis määritellään kaikki tunteiden käsittelyyn liittyvät viittaukset. Joissain tilanteissa on hyödyllistä ajatella tunnetaitoja, sosiaalisia taitoja (*social intelligence*) ja persoonallisuuteen liittyviä taitoja ja taitoja (*personal intelligence*) yhtenäisenä joukkona (Mayer ym., 2016). Mayer ja kumppanit teoretisoivat kuitenkin myös niin, että tunnetaidot ovat erillisiä taitoja, jotka toki ovat läheisessä suhteessa aiemmin mainittuihin. Yhtenäistä eri tunnetaitomääritelmille on kuitenkin se, että tunnetaidot mielletään yksilön kyvyksi työskennellä omien tunteidensa kanssa hyödyllisesti (Goleman, 1995/1997; Hargreaves, 2000; Mayer ym., 2016). Lisäksi samaa mieltä ollaan siitä, että näitä taitoja on mahdollista kehittää (Goleman, 1995/1997; Mayer ym., 2016).

Tunnetaitojen keskeisimpinä malleina voidaan pitää Bar-Onin (2000) sekä Mayerin ja kollegoiden (2016) esittelemiä malleja. Bar-Onin (2000) tunnetaitojen viisitoista osatekijää rakentuvat viiden yhdistelmäkategorioiden alle. Nämä viisi kategoriata ovat: 1) ihmisen sisäisen maailman tunnetaidot (*intrapersonal EI*), 2) vuorovaikutukselliset tunnetaidot (*interpersonal EI*), 3) tunnetaidot ja stressin hallinta (*stress tolerance*), 4) tunnetaidot ja joustava toiminta

(*adaptability*), sekä 5) tunnetaidot ja yleinen mieliala (*general mood*) (Bar-On, 2000). Hän korostaakin, että tunnetaidot ovat monitasoinen ilmiö, jossa emotionaaliset, sosiaaliset ja personaalisuuteen liittyvät taidot limittyvät toisiinsa ja vaikuttavat kykyymme toimia tehokkaasti arjessa. Poiketen Mayerin, Caruson ja Saloveyn (2016) tunnetaitojen nelihaaramallista Bar-On tarkastelee mallissaan sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja yhdessä, eikä erillisinä taitoina, jotka ovat läheisessä suhteessa toisiinsa.

Bar-On (2006) tuo esiin, että Darwinin teorioista vuoteen 2006 asti suurinta osaa tunnetaitojen määritelmistä on yhdistänyt yksi tai useampi pääkomponentti. Hän nimeää viisi päätekijää: 1) kyky tunnistaa ja ilmaista tunteita, 2) kyky ymmärtää toisten tunteita ja asettua heidän asemaansa, 3) tunteiden säätely, 4) kyky ratkaista henkilökohtaisia ja vuorovaikutuksellisia ongelmia sekä 5) kyky synnyttää positiivisia tunteita ja motivoida itseä. Hänen tekemänsä tyypittelyt ovat selkeästi tunnistettavissa hänen luomassaan tunnetaitomallistaan, jonka esittelimme aiemmin. Bar-Onin (2006) listaamat komponentit näkyvät myös Mayerin ja kollegoiden nelihaaramallissa.

Mayer ja kollegat (2016) määrittävät päivitettyssä mallissaan neljä aikuisen elämän kannalta merkittävää taitoa: tunteiden havaitsemisen, tunteiden käyttämisen, tunteiden ymmärtämisen ja tunteiden säätelyn. Kokkosen (2017, s. 45) mukaan tunteiden säätelyyn keskittyvän tutkimuksen piirissä säätely nähdään muille taidoille alisteisena. Ihmisen on pystyttävä tunnistamaan tunteensa ja sen laukaisija, jotta myös säätely voi onnistua toivotulla tavalla (Kokkonen, 2017, s. 45).

Mayer ja kollegat (2016) jakavat nelihaaramallissaan tunnetaidot seuraaviin haaroihin: tunteiden hahmottamiseen (*perceiving emotions*), ajattelun tukemiseen tunteiden avulla (*facilitating thought using emotions*), tunteiden ymmärtämiseen (*understanding emotions*) ja tunteiden säätelyyn (*managing emotions*). *Tunteiden hahmottamisella* he kuvaavat joukkoa taitoja, joihin kuuluu muun muassa omien tunteiden tunnistaminen ja ilmaisu, tunteiden havainnointi muissa ihmisissä fyysisten ilmaisujen kautta ja uutena lisäyksenä ymmärrys siitä, miten tunteita ilmaistaan tietyssä kulttuurissa tai kontekstissa. Seuraavaan haaraan, *ajattelun tukeminen tunteiden avulla*, sisältyy kykyä hyödyntää tunteita muistamisessa ja arvioiden tekemisessä tai toisen tunteisiin samaistuessa. Lisäksi yksilön tunnetila voi helpottaa ajattelua, ja yksilö voi tunnetilan perusteella valita ratkaistavan ongelman. *Tunteiden ymmärtämiseen* sisältyy taitoja ymmärtää ristiriitaisia ja monimutkaisia tunteita, arvioida tunteita herättäviä tilanteita, tiedostaa kulttuurieroja tunteiden arvioinnissa ja ymmärtää, miten ihminen voi tuntea

tietyissä kontekstissa tai tulevaisuudessa. Viimeisellä haaralla, *tunteiden säätelyllä*, tarkoitetaan sitä, kuinka yksilö kykenee säätelemään omia ja toisten tunteita päämäärän saavuttamiseksi, vaikuttamaan oman tunteen intensiteettiin ja arvioimaan tunnereaktion järkevyyttä (Mayer ym., 2016).

Vuorovaikutuksellisissa tilanteissa tunnetaitoja voidaan pitää yhtenä niistä tekijöistä, joiden avulla ihminen pystyy selviytymään näistä tilanteista hyvin (Hargreaves, 2000). Goleman (1995/1997, s. 146–147) toteaa, että omien tunteiden ilmaisemista voidaan pitää yhtenä tärkeimpänä sosiaalisena taitona, jolla mahdollistetaan hyvä vuorovaikutus ihmissuhteissa mikä yhdistää tunnetaidot taas sosiaalisuuteen. Golemanin mukaan ihmiset, joilla on haasteita hallita omaa tunne-elämäänsä, käyvät jatkuvaa sisäistä kamppailua. Sen vuoksi myös työskentelyyn keskittyminen ja selkeä ajattelevuus voi olla haastavaa Vuorovaikutuksessa tapahtuva ulkoinen tunnetaitojen käyttäminen (ilmaisu) ja sisäinen toiminta (tunteiden kanssa työskentely) tuovat esiin tunnetaitojen yhteisöllisiä ja yksilöllisiä merkityksiä (Goleman, 1995/1997, s. 57).

Tunteet ilmaistaan vuorovaikutuksessa tyypillisesti sanattomasti (Goleman, 1995/1997, s. 128–129), mutta ilmaisu on mahdollista myös kielellisesti. Tämä voi vaatia kuulijalta tulkintaa, sillä puhuja ei aina ilmaise tunteitaan selkeästi sanoilla, mutta hänen sanomastaan voi silti havaita vallitsevan tunteen (Talvio & Klemola, 2017, s. 111). Esimerkiksi saatamme sanoa: ”Oppilaat ovat ihan vilttejä. Heitä ei tunnu kiinnostavan mitään, mitä sanon.” Emme sanoita tunnetta, mutta silti viestimme kuitenkin sitä, että olemme loukkaantuneita tai harmissamme tilanteesta. Voimme myös sarkastisesti kommentoida jonkin asian olevan ihana, mutta äänensävyämme ja olemuksemme tai asiasyhteys voi paljastaa todellisen tunteemme (Goleman, 1995/1997, s. 128–129). Tämän kaltaisten tilanteiden tunnistaminen ja havainnointi vaatii taitoa tulkita toisen ilmeitä, eleitä ja äänensävyä (Talvio & Klemola, 2017, s. 111, Goleman, 1995/1997, s. 128–129). Tyypillisesti kyky havaita näitä nopeita ja luonnollisia viestejä kehittyy ihmisillä huomaamatta (Goleman, 1995/1997, s. 129).

3.3 Tunnetaidot opettajan työssä ja opettajaopinnoissa

Lähestymme tunnetaitoja opettajan työssä ja opettajaopinnoissa aiempien tutkimusten kautta. Uiton ja kollegoiden (2015b) mukaan yleisesti tunteisiin liittyvä tutkimus on lisääntynyt merkittävästi vuosituhannen vaihteen jälkeen. Viimeisen viiden vuoden aikana opettajien tunnetaidoista on tehty lukuisia tutkimuksia, kuten esimerkiksi tunnetaitojen vaikutuksesta

opettajan ammatista lähtemisen harkintaan (Mérida-López, Sánchez-Gómez & Extremera, 2020) sekä opettajan tunnetaitojen ja luokanhallinnan suhteesta (Valente, Monteiro & Lourenço, 2019).

Tässä luvussa esittelemme ensin tarkemmin kirjallisuuskatsausta tunnetutkimuksesta (Uitto ym., 2015b). Sen jälkeen käsittelemme tutkimusta opettajien tunnetaitojen roolista suhteessa erityisoppilaisiin (Skura & Świdarska, 2022). Puhumme myös kahdesta tunnetaitoja kvantitatiivisesti mittaavasta tutkimuksesta: opettajaopiskelijoiden tunnetaitoja mittaavasta tutkimuksesta (Corcoran & Tormey, 2012) sekä tutkimuksesta tunnetaidoista opettajan sitoutuneisuutta ennustavana tekijänä (Abiodullah, Sameen & Aslam, 2020). Esittelemme myös tutkimusta opettajien tunnesäätelystä (Taxer & Gross, 2018). Näiden lisäksi tuomme esiin myös erityispedagogiikkaan liittyvää tutkimusta. Erityispedagogiikan kentälle sijoittuvaa tunne- tai tunnetaitotutkimusta ei ole juuri tehty, mistä on huomattavissa selkeä tutkimusaukko. Ainoassa löytämässämme erityisopettajien tunnetaitoja sivuavassa tutkimuksessa keskityttiin erityisopettajien hyvinvointiin ja selviytymiskeinoihin (Lewis, 2017).

Uitto ja kollegat (2015b) ovat tarkastelleet tunteiden ja opettajuuden suhdetta tutkimalla opettajia ja tunteita käsitteleviä artikkeleja *Teaching and Teacher Education* – lehdessä. He tuovat esiin, että tunteita käsittelevien artikkelien määrä on radikaalisti noussut: vuosina 1985–1990 tunteita ei käsitelty ollenkaan, kun taas vuosina 2009–2014 opettajiin ja tunteisiin liittyviä artikkeleja julkaistiin 38 kappaletta. He huomasivat kuitenkin sen, että vuosina 1985–2014 kirjoitetuista artikkeleista vain kuusi käsitteli opettajien tunneälyä, taitoja ja tietoja. Artikkeleissa sen sijaan korostui opettajien identiteetti ja ammatillinen oppiminen sekä opettajien uupumus. Kuten tutkimuksesta tulee esiin, opettajien omien tunnetaitojen käsittely on yhä vähäistä tutkimuksessa, ja sen vuoksi kasvatustieteen kenttään sijoittuvan, aikuisten tunnetaitoihin keskittyvälle tutkimukselle on tilaa (Uitto ym., 2015b).

Kuten aiemmin toimme esiin, tunnetaidot ovat olennainen osa opettajien ammattitaitoa. Tutkijat ovat myös huomanneet tunnetaitojen kehittämisen merkityksellisyyden jo opettajankoulutuksen aikana. Esimerkiksi Waber ja kumppanit (2021) tuovat esiin, että tutkimustulosten mukaan opettajankoulutuksen tulisi edistää opiskelijoiden tunnetaitoja. He viittaavat Hodzicin ja kumppaneiden ajatukseen siitä, että opettajaopiskelijoiden tunnetaitoja voidaan kehittää koulutuksessa sekä teoria- että kokemuspohjaisiin menetelmin.

Skura ja Świdarska (2022) tutkivat opettajan tunnetaitojen merkitystä työskennellessä erityislasten kanssa. Heidän tutkimuksensa yhdisteli opettajien tunnetaitojen mittauksen

opettajien omiin arvioihin siitä, mitkä erityisryhmät he kokivat vähiten tai eniten haastaviksi. Tutkimuksessa ilmeni, että opettajien omat arviot työskentelyn haastavuudesta eri erityisryhmien kanssa korreloi heidän tunnetaitotasonsa kanssa. Heidän mukaansa esimerkiksi kaikkien vastaajien mielestä oli haasteellista työskennellä oppilaiden kanssa, joilla oli mielenterveyden haasteita, mutta tunnetaidoiltaan taitavammat opettajat arvioivat haasteita muita helpommiksi. He korostavatkin, että erityisoppilaiden kanssa työskentelyyn tarvitaan kehittyneitä pehmeitä taitoja, tunnetaitoja. Olisi tärkeää selvittää, mitkä taidot tukevat parhaiten tietyn tyyppisten oppilaiden kanssa toimimista, jotta niiden opettamista voidaan sisällyttää opettajakoulutukseen (Skura & Świdarska, 2022).

Seuraavissa kvantitatiivisissa tutkimuksissa korostui tunnetaitojen mittaaminen. Corcoranin ja Tormeyn (2012) mukaan opettajien tunnetaitotutkimuksissa on korostunut kokemuksellisuus eikä heidän tunnetaitojensa numeerinen mittaaminen. He ovat tutkineet tunnetaitoja opettajakontekstissa. Heidän tutkimuksessaan huomio kiinnittyi siihen, kuinka tunnetaitavia irlantilaiset opettajaopiskelijat ovat. He käyttivät tunneälyä mittaavaa MSCEIT-mallia (Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test) tunnetaitojen määrittämiseen ja niiden mittaamiseen kvantitatiivisesti. Vaikka opettajaopiskelijat olivat tunnetaitavia, heidän mittaustuloksensa olivat kaikilla osa-alueilla oletettua matalampia ja tunneälytulokset eivät korreloineet opiskelijoiden suoriutumisen kanssa (Corcoran & Tormey, 2012). Joseph ja Newmanin (2010) metatutkimuksen mukaan tunnetaitojen mittaustyyppien välillä on vaihtelua. Mittarien käyttöön on syytä suhtautua kriittisesti, sillä niiden välillä on valtavaa vaihtelua (Joseph & Newman, 2010).

Abiodullah ja kollegat (2020) tutkimuksessa opettajien tunnetaitotasot vaihtelivat. Heidän mukaansa 2 % yläkouluopettajista oli matala, 44 % keskimääräinen ja 54 % korkea tunnetaitotaso. Heidän yläkoulukontekstiin sijoittuvan tutkimuksensa perusteella voikin tehdä johtopäätöksen, että opettajien tunneäly ja siten myös tunnetaidot vaihtelevat yksilöllisesti, eivätkä kaikkien valmiudet tunnetaitojen kanssa työskentelyyn ole samat. Abiodullah ja kumppanit korostavat tunnetaitokoulutuksen tärkeyttä opettajille, jotta he voivat hallita omia tunteitaan oppilaiden auttamiseksi. On elintärkeää, että opettajakoulutukseen sisältyy tunnetaitokoulutusta (Abiodullah ym., 2020).

Tunne- ja tunnetaitotutkimuksen yleisyyden havainnollistamisen ja tunnetaitojen mittaamisen lisäksi esittelemme tutkimusta siitä, kuinka opettajat käyttävät tunnetaitoja. Taxerin ja Grossin (2018) tutkimus käsittelee sitä, miksi ja miten opettajat käyttävät tunteiden säätelyä. Heidän

mukaansa opettajat säätelevät tunteitaan sekä hedonistisen hyötyjen että työskentelyyn liittyvien tavoitteiden vuoksi. Hedonistisella hyödyllä he tarkoittavat negatiivisten tunteiden kokemisen ja ilmaisuuden vähentämistä, kun taas työskentelyyn liittyvillä tarkoitetaan säätelyn hyödyntämistä opetuksen tehokkuuteen, ammattimaisuuteen ja oppilaiden häiriökäyttäytymisen hallintaan. Heidän mukaansa opettajat raportoivat useampia yhtäaikaista tavoitteita opetustilanteissa. Tutkimuksen perusteella säätelyllä pyrittiin myös vaikuttamaan sekä itseen että yhtäaikaisesti oppilaisiin. Tulokset osoittivat, että opettajilla oli laaja repertuaari tunnesäätelystrategioita kuten tunteen esittäminen, tunteen peittäminen tai tunteen tukahduttaminen. Heidän mukaansa opettajien yleisimmin käyttämä strategia oli tunteen tukahduttaminen. Havainto huolestutti heitä, sillä tunteiden tukahduttaminen on yhteydessä lisääntyneeseen stressiin ja uupumukseen (Taxer & Gross, 2018).

Viimeisenä tutkimuksena esittelemme Lewisin (2017) tutkimuksen erityisopettajien hyvinvoinnista, joka ainoana käsittelee myös erityisopettajien näkökulmasta tunnetaitoja. Tutkimuksen osallistujista 84% koki erityisopettajan työn kohtalaisen stressaavaksi, hyvin stressaavaksi tai äärimmäisen stressaavaksi. Hänen mukaansa syyt työperäiselle stressille olivat moninaisia, ja yksi yleisimmistä osatekijöistä oli työn sosiaalinen ja tunnepitoinen puoli. Vastausten perusteella stressin kanssa menestyksekkäästi pärjäämiseen liittyi neljä tekijää: 1) opettajan omat uskomukset oman roolin tarkoituksesta ja omista selviytymiskeinoista, 2) ihmissuhteet ja sosiaalinen tuki, 3) opettajan strategiat hallita stressiä ja 4) koulukulttuuri ja -järjestelmät (Lewis, 2017).

Vaikka vastauksissa näkyivät myös opettajien yksilölliset strategiat sietää stressiä, on merkittävä huomioida myös yhteisöllinen vaikutus siihen, kuinka erityisopettajat pärjäävät tunneperäisen työn kanssa (Lewis, 2017). Hänen mukaansa opettajat kokivat mahdollisuuden purkaa asioita rehtorin kanssa erityisen merkitykselliseksi. Lisäksi toimivan koulukulttuurin, jossa yhteistyö erityisopettajan ja muun henkilökunnan välillä oli toimivaa ja ongelmia ratkottiin yhdessä, vähensi työperäistä stressiä (Lewis, 2017). Tutkimuksen perusteella koulu yhteisön toimivuudella ja vuorovaikutuksella yksilön omien tunnetaitojen ja selviytymistaitojen lisäksi suuri merkitys erityisopettajien hyvinvointiin (Lewis, 2017).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kuvaamme tutkimuksemme tavoitteita ja metodologisia valintojamme. Tutkimuksemme pyrkii kuvailemaan, millaisina tunnetaidot näyttäytyvät erityispedagogiikan opiskelijoiden kertomuksissa. Teemme tutkimuksemme laadullisena tutkimuksena ja lähestymistapanamme on kerronnallinen tutkimus. Toteutamme vapaamuotoisista kirjoitelmista koostuvan aineistomme analyysin kategorisen sisällönanalyysin (*categorical content analysis*) keinoin.

Toteutamme pro gradu –tutkielmamme tutkijatriangulaationa eli yhteistutkijuuksena. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009) mukaan useamman tutkijan toteuttama yhteistutkijuus mahdollistaa laajemman aineistonkeruun ja tulosten tarkastelun. Pyrimme tutkijoina tasavertaisuuteen, jossa huomioimme toistemme vahvuudet ja erilaiset näkökannat.

4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys

Tutkimuksemme tavoitteena on ymmärtää ja tuoda näkyväksi erityispedagogiikan opiskelijoiden kertomuksia tunnetaidoista. Jokaisen kasvu opettajaksi on erilainen, joten on tärkeä havaita yksilöiden kokemuksia tunnetaidoista. Frenzelin (2014) mukaan verrattuna oppilaiden tunteiden tutkimiseen, opettajiin keskittyvä tunnetutkimus on vähäisempää kirjallisuudessa. Vielä vähäisempää tutkimus on kuitenkin ollut erityispedagogiikan kontekstissa. Tunnetaitotutkimus on aiemmin keskittynyt varhaiskasvatuksen-, luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden kokemuksiin (mm. Abiodullah ym., 2020; Arace, Prino & Scarzello 2021; Lassila ym., 2017), minkä vuoksi on arvokasta selvittää erityispedagogiikan opiskelijoiden näkemyksiä.

Toimme tunnetaitoja käsittelevässä luvussa esiin aiempia tunnetaitotutkimuksia kuten Corcoranin ja Tormeyn (2012) tekemän opettajaopiskelijoiden tunnetaitoja mittaavan tutkimuksen. Vaikka Corcoranin ja Tormeyn (2012) mukaan opettajiin ja opettajaopiskelijoihin liittyvä tutkimus on keskittynyt kokemuksellisuuteen, valitsemme silti lähestyä tunnetaitoja erityispedagogiikan opiskelijoiden kertomusten kautta. Perustelemme sen sillä, että erityispedagogiikan opiskelijoiden näkökulmaa ei ole juuri tutkittu, jolloin myös kokemukselliseen puoleenkin on jäänyt tutkimusaukko.

Tunteiden hyödylliseen käyttöön työelämässä vaikuttaa yksilöllisten tunnetaitojen lisäksi esimerkiksi työyhteisön oletukset ammattiin kuuluvasta tai kuulumattomasta tunteiden

ilmaisusta (Hargreaves, 2000). Toisin sanoen myös työ- tai opiskeluyhteisö vaikuttaa tunteiden käsittelyyn ja tunnetaitoihin. Tästä lähtökohdasta työmme aihe on perusteltu ja myös erityispedagogiikan kentällä oleellinen.

Tutkimuskysymyksemme on:

- Mitä erityispedagogiikan opiskelijat kertovat kertomuksissaan tunnetaidoista?

4.2 Kerronnallinen tutkimus

Pinnegar ja Daynesin (2007, s. 25) mukaan ihmistieteet ovat perinteisesti keskittyneet todistamaan faktoja, jotka ovat olleet pohjana laille ja ymmärryksenä siitä, miten asiat ovat. He toteavat, että tästä positivistisesta tavasta tietää maailmaa vain yhdellä tavalla, on siirrytty ymmärrykseen moninaisista tavoista tietää ja ymmärtää ihmiskokemuksia. Heidän mukaansa ihmistieteiden suhteellisen ja vuorovaikutuksellisen luonteen hyväksyminen, kertomusten käyttö ja keskittyminen erityisten asioiden muisteluun liittyvät keskeisesti kerronnallisen tutkimuksen käsitykseen tiedosta. Kerronnallinen tietäminen on validi ja tärkeä työkalu tietämisen käsitteen ymmärtämiselle ihmistieteissä (Pinnegar & Daynes, 2007, s. 25).

Kerronnallisen tutkimuksen määrä ihmistieteen kentällä on viime vuosikymmeninä lisääntynyt (Puusa, Hänninen & Mönkkönen, 2020). Kertomusten avulla luodaan tietoa ja välitetään sitä eteenpäin, joten ihmistieteessä kertomista ja kerronnallisuutta voidaan pitää luonnollisena tapana tehdä tutkimusta (Heikkinen, 2018). Tutkimustehtävänä voidaan pitää pyrkimystä ymmärtää ihmisen ainutlaatuisia kokemuksia (Craig & Huber, 2007), kohteena voi olla esimerkiksi elämän varrella muuttuvan identiteetin ja toiminnan kehitysprosesseja (Hänninen, 2018). Liebllich, Tuval-Mashiach ja Zilber (1998a) kuvaavat myös, että kerronnallinen tutkimus sopii ihmissuhdetyötä tekevien ammatillisten kokemusten tutkimiseen. Koska työssämme analysoimme kirjoitelmia, joissa erityispedagogiikanopiskelijat pohtivat tunnetaitojen merkitystä omassa elämässään, työmme lähestymistavaksi valikoitui kerronnallinen tutkimus. Tutkimusmenetelmänä se ei kuitenkaan ole yhtenäinen ja viime vuosina se on ennemminkin monimuotoistunut, kun päässyt yhtenäisiin käsitteisiin tai menetelmiin (Puusa ym., 2020). Tämän vuoksi se vaatii tarkkaa määrittelyä, mitä kerronnallisuus tässä tutkimuksessa tarkoittaa.

Puhumme tässä tutkimuksessa kirjoitelmista kertomuksina. Kertomuksen ja tarinan välinen ero on Heikkisen (2018) mukaan olennaista tunnistaa, jotta voidaan ymmärtää erot kerronnallisessa tutkimuksessa. Yhtenä olennaisena pointtina voidaan nostaa esiin, että kertomus on tarinan

esittämistä vastaanottajalle eri muodoissa (Hänninen, 2018; Heikkinen, 2018). Yksinkertaisuudessaan tarina, eli se mitä on tapahtunut, pysyy muuttumattomana, mutta tapahtumat voidaan kertoa monin eri tavoin (Heikkinen, 2018). Olemme keränneet kertomukset kirjoitelmina, ja niiden sisältö ei noudata tarinan tyypillistä muotoa, jossa on alku, keskikohta ja loppu. Sen vuoksi termi ”kertomus” soveltuu tutkimukseemme paremmin, koska siihen sisältyy monenlaiset kertomisen tavat. Osallistujien kertomukset ovat kirjoitetussa muodossa, joten käytämme kirjoitelmaa kertomuksen synonyyminä työssämme.

Kerronnallisuutta voidaan käyttää tutkimuksessa viittaamaan tiedon rakentumisen käsitykseen, aineiston analyysiin, kuvaamaan tutkimuksen luonnetta ja käytännöllistä merkitystä (Heikkinen, 2018). Tutkimuksessamme korostuvat aineiston analyysi, tutkimuksen luonne ja tiedon rakentumisen käsitykset. Heikkinen (2018) kuvaa, miten konstruktivistisen käsityksen mukaan tiedon ajatellaan rakentuvan ihmisten aikaisemman tietämyksen ja kokemusten kautta. Tämän pohjalta tieto voidaan nähdä kertomusten kudelmanä, joka on jatkuvassa muutoksessa kulttuurimme kanssa (Heikkinen, 2018). Kerronnallisen tutkimuksen tavoite onkin aitous, eikä objektiivisen todellisuuden löytäminen (Heikkinen, 2001).

Heikkisen (2001) mukaan narratiivisessa tutkimuksessa tieto on kontekstisidonnaista, subjektiivista ja henkilökohtaista. Kertomukset kokemuksista nivoutuvat yhteen mielessä ja vuoro vaikutuksessa, ja sen vuoksi todellisuus rakentuu uudelleen kertomuksissa (Heikkinen, 2001). Tutkimuksessa voidaan keskittyä pohtimaan miten kertoja nostaa kokemuksiaan esiin ja muistamaan, että kyseessä on kertojan totuus, eikä niinkään keskittyä siihen onko kertomus totta vai ei (Syrjälä, 2018).

Puusa ja Kollegat (2020) toteavat, että kerronnallinen tutkimus ei pyri objektiivisen totuuden selvittämiseen, vaan kuvaamaan sitä, miten todellisuus rakentuu sosiaalisissa suhteissa syntyneiden merkityksien kautta. Lisäksi Riessmanin (2008, s. 3) mukaan kertoja valitsee, organisoii ja arvioi tärkeitä kokemuksia sen mukaan mikä olisi merkityksellistä tietylle yleisölle. Esimerkiksi omassa tutkimuksessamme osallistujat ovat voineet valikoida jakamiaan asioita sen pohjalta, että olemme erityispedagogiikan opiskelijoita ja tutkimuskutsumme pyysi nimenomaan erityispedagogiikan opiskelijoiden kokemuksia. Hyvärinen (2008) mukaan kerronnallista tutkimusta voidaan ajatella kertomusten ja kertomisen tutkimuksena kontekstissään eli aikaan, paikkaan ja tilanteeseen sidottuna. Kontekstisidonnaisuuden vuoksi jokaista kertomusta voidaan pitää ainutlaatuisena (Hyvärinen, 2008).

Kerronnallisuutta voidaan pitää niin metodina kuin tutkittavana kohteena (Pinnegar & Daynes, 2007, s. 5). Kerronnallisuus analyysitapoineen sijoittuu kvalitatiivisen tutkimuksen metodologian alle (Pinnegar & Daynes, 2007, s. 5). Toisaalta Pinnegaren ja Daynesin (2007, s.5) mukaan narratiivinen tutkimus alkaa aina kokemuksista eletyissä ja kerrotuissa kertomuksissa, eli toisin sanoen kertomukset eivät ole vain välineitä tutkimuksen tekoon, vaan myös tutkimuskohde. He viittaavat Clandinin ja Connellyn ajatukseen siitä, että kerronnallisuudella metodina on aina kokemuksellinen lähtökohta.

Kerronnallista tutkimusta kohtaan on myös kohdistettu kritiikkiä. On pohdittu, että tutkimuksessa ei ole tarpeeksi tilaa epätäydellisille ja rikkonaisille kertomuksille vaan ne jäävät helposti huomiotta (Hänninen, 2018). Lisäksi kritiikkiä on kohdistettu tutkimuksen keskiössä olevaan ajatukseen, että ihminen jäsentää elämäänsä kertomusten kautta ja ne ovat merkittäviä (Hänninen, 2018). Strawson (2004) nimittäin esittää, että kaikki ihmiset eivät jäsentele elämäänsä kerronnallisesti.

4.3 Aineiston esittely

Tässä työssä käytettävä aineisto on kerätty pro gradu –tutkimustamme varten. Aineisto koostuu kahdeksasta anonyymistä kirjoitelmasta. Kertomuksia haluttiin erityispedagogiikan opiskelijoilta ja tutkimukseen osallistumisen kutsu välitettiin erityispedagogiikan opiskelijoiden sähköpostilistojen ja WhatsApp -ryhmien avulla. Kutsukirjeen tarkka sisältö löytyy liitteestä 1. Pyysimme tutkimuslupaa tutkimukseen osallistuville infokirjeessä ja Webropolissa sanoittamalla, että vastaamalla tutkimuksemme he antavat samalla tutkimusluvan.

Aineisto kerättiin kirjoitelmina, jotka palautettiin anonyymisti Webropol-alustalle. Kirjoitelmat ovat pituudeltaan 1–3 sivuisia alkuperäisessä muodossaan. Kokonaisuudessaan aineisto koostuu yhteensä kolmestatoista sivusta. Emme huomioineet tässä vaiheessa fonttikokoa ja rivivälilyksii. Aineistossamme osallistujien tapa esittää tarinoitaan vastaanottajille tapahtuu kirjoitetussa muodossa. Siitä syystä käytämme kertomusta ja kirjoitelmaa työssämme synonyymeinä.

Aineisto kerättiin nimenomaan tutkimusta varten ja sen merkitys on analyysissa syytä ottaa huomioon. Kirjoitelmat nimettiin, jotta pystymme erottelemaan ne toisistaan. Kirjoitelmien nimeäminen tuo henkilöt kertomusten takana paremmin kohdattavaksi, kuin jos kirjoitelmat

olisivat vain numeroituja. Valitsimme seuraavat sukupuolineutraalit nimet: Korsi, Paju, Puro, Ruska, Savu, Säde, Tähkä ja Usva.

Hännisen (2018) mukaan kertomus muodostuu aina vuorovaikutuksellisesti. Hän nostaa esimerkiksi haastattelijan ja haastateltavan välisen vuorovaikutuksen. Oma aineistomme ei ole haastattelu, jonka vuoksi vuorovaikutus ei ole yhtä selkeästi määriteltävää. Vuorovaikutuksena voisi kuitenkin pitää sitä, että osallistujille annettiin kirjoitelmia ohjaavat kysymykset. Osallistujat olivat myös tietoisia siitä, että heidän kirjoitelmiaan käytetään tutkimukseen, joka saattoi vaikuttaa siihen, minkälaisia omakohtaisia tarinoita ja huomioita he kertoivat. Aineistoista tehtyjä tulkintoja näytetään usein vielä osallistujille: heiltä voidaan kysyä täsmentäviä kysymyksiä, he pystyvät esittämään oman näkökantansa ja pohtimaan tutkimusta ja tarinaa (Craig & Huber, 2007; Pinnegar & Daynes, 2007). Nimettömyyden vuoksi emme kuitenkaan pysty esittämään täydentäviä kysymyksiä tai saa osallistujilta palautetta tulkinnoistamme.

Tutkijan rooli kerronnallisessa tutkimuksessa on vahvasti subjektiivinen, ja siksi tutkijan on myös hyvä kertoa omat tarinansa ja taustansa (Puusa & Juuti 2020). Tästä syystä myös haluamme tuoda esiin oman taustamme ja tunnistaa subjektiivisuutemme tässä tutkimuksessa. Pohdimme yhdessä keskustellen omaa subjektiivisuuttamme tutkijoina. Olemme molemmat erityispedagogiikan opiskelijoita, joten omat kertomuksemme tunnetaitojen kehittymisestä saattaisivat muistuttaa osallistujiemme kertomuksia, ja opiskelijoina olemme itsekkin tutkimuksemme viiteryhmä. Koimme tärkeäksi tiedostaa omien opintojemme ja kokemustemme vaikutus ennakkokäsityksiimme.

Subjektiivisuuttamme myös lisää se, että saatamme tuntea tutkimukseemme osallistujia hyvinkin henkilökohtaisella tasolla. Tunnistamme kerronnallisen tutkimuksen subjektiivisen luonteen, mutta pyrimme vähentämään sen vaikutuksia ottamalla etäisyyttä vastaajiin anonyymiteetin kautta. Halusimme keskittyä kertomuksista nouseviin asioihin ilman sitä, että tulkintoihimme tunnetaitokertomuksista vaikuttaisi omat ennakkokäsitykset, ihmissuhteet tai muut aiemmat ajatukset, jotka saattaisivat vaikeuttaa analyysin tekoa tai vähentää osallistujien uskallusta kertoa avoimesti tarinoitaan. Subjektiivisuus on osa tutkimustamme emmekä voi sitä poistaa, mutta halusimme varmistaa anonyymiteetillä sen, etteivät omat henkilökohtaiset suhteemme vaikuta aineistonkeruuseen tai analyysiin.

Halusimme tarjota anonyymeillä kirjoitelmilla turvallisen ympäristön kertoa kokemuksistaan henkilökohtaisesti. Lisäksi haluamme antaa mahdollisuuden puhua tunnetaitoihin liittyvistä

haasteista tai epämiellyttävistä kokemuksista. Nimettömässä kirjoituksessa osallistujan ei tarvitse pelätä kasvojen menetystä, mikä madaltaa kynnystä asioiden julkituomiseen ja omien tunteiden kuvailuun intiimillä ja henkilökohtaisella tasolla (Saarikoski, 2012, s. 61). Anonymiteetti oli siis tietoinen valinta sekä oman tutkijan roolin että osallistujien tunteiden huomioimisen vuoksi. Lisäksi kun halutaan kerätä yksittäisten ihmisten kokemuksia, on kirjoituspyyntö toimiva tapa (Puusa ym., 2020). Pyysimme opiskelijoita kirjoittamaan elämästään suhteessa tunnetaitoihin. Kirjoitelmat olivat vapaamuotoisia, mutta niiden tueksi oli luotu kaksi apukysymystä.

Laatimamme apukysymykset kirjoitelman tueksi:

- Kerro miten koet/ ymmärrät tunnetaidot ja niiden merkityksen? (Opintojen aikana, ennen opintoja, miten opintojen jälkeen? Opintojen ulkopuolisessa elämässä? Muualla?)
- Kerro esimerkkejä tilanteista, joissa olet pohtinut ja/tai käyttänyt tunnetaitoja (esimerkiksi opettajaopintojen aikana, harjoitteluissa tai muissa konteksteissa)?

Useissa tutkimuksissa (Abiodullah, Dur-e-Sameen & Aslam, 2020; Lahtinen & Rantanen, 2019; Isokorpi, 2004) korostetaan tunnetaitojen tärkeyttä ja niiden kehittymistä formaaleissa ja informaaleissa tilanteissa. Sen vuoksi tutkimuskutsumme kysymyksenasettelussa yritimme lähestyä tunnetaitoja laajasti rajaamatta osallistujien tunnetaitokertomuksia tiettyihin konteksteihin kuten koulukontekstiin. Tulosluvussa tuomme kuitenkin tarkemmin esiin, että aineistoissa korostui koulukonteksti.

4.4 Kerronnallisen aineiston analysointiprosessi

Kuten toimme aikaisemmin esille, kerronnallisessa tutkimuksessa on monen kirjavaa käytäntöä ja myös aineistoa voidaan analysoida monella eri tavalla (ks. Hänninen, 2018). Valitsimme analyysimme pohjaksi Lieblichin, Tuval-Mashiachin ja Zilberin (1998b) kuvaaman kategorisen sisällönanalyysimenetelmän (*categorical content analysis*), jonka avulla saamme jäsenneiltyä kirjoitelmien sisällön. Kirjoitelmien kertomuksellisuus ei vastannut alkuoletustamme, jossa ajattelimme saavamme strukturoidumpia ja elämäkerrallisia vastauksia. On kuitenkin muistettava, että aineistosta voidaan nostaa esiin kerronnallisia tulkintoja, vaikka se ei sisältäisikään varsinaista kertomuksen runkoa (Hänninen, 2018).

Kerronnallisessa tutkimuksessa voidaan tarkastella, esimerkiksi mitä tai miten kerrotaan. Keskitymme tutkimuksessamme tarkastelemaan sitä mitä kerrotaan, mutta emme kuitenkaan kokonaan jätä huomiotta sitä, miten kerrotaan. Analyysin tekemisen aloitimme lukemalla kirjoitelmat läpi ilman muistiinpanoja tai analyttistä otetta. Heikkisen (2018) mukaan aineiston analyysi on syytä aloittaa avoimella lukemisella ja antautua niin sanotusti kertomuksen vietäväksi. Vaikka keskitymmekin tarkastelemaan tutkimuksessamme sitä, mitä opiskelijat kertoivat, teimme huomioita kertomistavasta. Ensimmäisiä huomioita lukiessamme oli se, että tekstit tuntuivat vahvasti esseevastauksilta.

Lisäksi ensivaikutelman perusteella aineistosta nousi selkeitä toistuvia teemoja tai näkökulmia kuten ammatillisuus, tunnetaitojen kehittyminen ja tunnetaitojen käyttäminen. Lähdimme sen vuoksi analysoimaan aineistoamme kategorisesta sisältökeskeisestä näkökulmasta (Lieblich ym., 1998b). Lieblich ja kumppanit (1998b) määrittävät sisällönanalyysin seuraaviin askeliin: 1) alatekstin (*subtext*) valintaan, 2) sisältökategorioiden määrittelyyn 3) materiaalin jaottelu kategorioihin ja 4) johtopäätösten tekoon.

Tutkimuskysymyksemme muuttui matkan varrella. Alun perin meillä oli kaksi tutkimuskysymystä: ” Miten erityispedagogiikan opiskelijat kuvaavat kertomuksissaan tunnetaitojensa kehitystä? ja ”Miten tunnetaitojen käyttö näkyy erityispedagogiikan opiskelijoiden tarinoissa?” Koimme, että alustavat tutkimuskysymykset rajasivat liikaa aineiston tarkastelumahdollisuuksia. Sen vuoksi päädyimme vaihtamaan ne yhteen laajempaan kysymykseen eli nykyiseen tutkimuskysymykseemme: Mitä erityispedagogiikan opiskelijat kertovat kertomuksissaan tunnetaidoista? Olimme ehtineet tehdä jo kertaalleen alatekstin valinnan, alleviivaukset ja kategorisoinnit. Tekstiä ehdittiin siis käsitellä jo eri näkökulmasta ennen, kun otimme askeleen taaksepäin ja aloitimme tekstin käsittelyn uudelleen, koska uusi tutkimuskysymyksemme vaati laajempaa katselukulmaa. Tekstin uudelleenkäsittely on syytä ottaa huomioon, sillä kun lähdimme uudelle kierrokselle tekemään uutta alatekstin valintaa ja kategorisointia, olimme ehtineet tutustua tekstiin jo hyvin perusteellisesti.

Ensimmäisessä vaiheessa vapaaluvun jälkeen teimme alatekstin valinnan. Alatekstin valinnalla tarkoitetaan sitä, että tutkimuskysymysten perusteella aineistosta merkataan tai alleviivataan relevantit osat muodostaen uuden tiedoston tai alatekstin (Lieblich ym., 1998b). Heidän mukaansa tutkija tässä vaiheessa jättää huomiotta aiheet, jotka eivät käsittele tutkimuskysymystä ja valikoi olennaiset osat. Valittuja osia käsitellään itsenäisinä osina, ei

osana koko elämäntarinan kontekstia (Lieblich ym., 1998b). Loimme tutkimuskysymyksemme aineiston ensiluvun pohjalta ja lähdimme alleviivaamaan teksteistä niihin sopivia asioita. Etsimme kertomuksista kohtia, joissa puhuttiin tunnetaidoista. Halusimme pitää tutkimuskysymyksen mahdollisimman laajana, jotta emme sulkisi kertomuksista liian tiukalla rajauksella mielenkiintoisia kulmia pois.

Teimme alatekstin merkitsemisen itsenäisesti ja etsimme tutkimuskysymykseemme sopivat kohdat. Alleviivasimme aineistostamme kaikki tunnetaitoja käsittelevät kohdat. Tämän jälkeen kokosimme molempien kirjoittajien tekemät huomiot yhteen. Lieblichin ja kumppaneiden (1998b) mukaan, kun kaksi tai useampi tutkija lajittelee materiaalia, he voivat tehdä sen itsenäisesti. Aineiston analyysin luotettavuus lisääntyy, kun kaksi tutkijaa tulkitsee samaa aineistoa toisistaan riippumattomasti (Lieblich ym., 1998b). Tästä syystä valitsimme työskennellä ensin itsenäisesti ja lisäksi halusimme, että omat käsityksemme aineistosta eivät vaikuttaisi toisen huomioon. Työskentelytavan tavoite oli aineiston mahdollisimman monipuolinen tarkastelu. Huomasimme kuitenkin jo tässä vaiheessa, että olimme kiinnittäneet huomionsa hyvin samanlaisiin kohtiin ja tekemämme alleviivaukset tunnetaitoihin liittyvistä tekstipätkistä olivat hyvin samankaltaiset. Eroavaisuuksista kävimme keskustelua ja pohdimme tekemiämme tulkintoja. Perustelimme nämä eroavaisuudet toisillemme ja päätimme yhdessä, kumman tekemän alleviivauksen valitsemme. Tämän pohjalta päädyimme lopullisiin yhtenäisiin alleviivauksiin. Alleviivauksien yhtenäistäminen oli tässä vaiheessa mielestämme olennaista, jotta yhteisen analyysin jatkaminen onnistuu.

Toisena vaiheena oli sisältökategorioiden määrittely. Lieblichin ja kumppaneiden (1998b) mukaan kategoriat ovat teemoja tai näkökulmia, jotka poikkileikkaavat valitun alatekstin ja mahdollistavat alatekstin luokittelun yksiköittäin, oli se sitten sanojen, virkkeiden tai virkejoukkojen tasolla. Kategorioita saattaa ennalta määrittää jokin vallittu teoria tai toisaalta, alatekstiä voidaan lukea mahdollisimman avoimesti ja kategoriat muodostuvat lukiessa (Lieblich ym., 1998b). Oman aineistomme kohdalle päädyimme jälkimmäiseen vaihtoehtoon. Saamiemme kirjoitelmien sisältö siis määritteli luomamme kategoriat. Kategorioita muodostui yhteensä kahdeksan, mutta näiden lisäksi teimme vielä yhdeksännen ”muut” kategorian, joihin nostimme tiettyjä huomioita kertomuksista.

Määritelmä: Mitä kerrotaan tunnetaidosta käsitteenä

Tunnetaitojen käyttö: Mitä kerrotaan tunnetaitojen käytöstä eri tilanteissa

Ammatillinen yhteys: Mitä kerrotaan tunnetaidoista työelämässä

Opintojen vaikutus: Mitä kerrotaan tunnetaidoista opinnoissa

Merkityksellisyys: Mitä kerrotaan tunnetaitojen merkityksellisyydestä

Toisten tunnetaidot: Mitä kerrotaan toisten tunnetaidoista

Tunnetaitojen kehittäminen: Mitä kerrotaan tunnetaitojen kehittämisestä/kehittämisestä

Vuorovaikutus: Mitä kerrotaan tunnetaidoista ihmissuhteissa

Muut: Muuta huomioitavaa, kuten eri tilanteiden tunnepitoisuus, kulttuurinen ja sukupuolvinen: mitä kerrotaan näiden merkityksestä tunnetaitoihin.

Kolmannessa vaiheessa, jota Lieblich ja kollegat (1998b) kutsuvat materiaalin jaotteluksi kategorioihin, värikoodasimme kirjoitelmat yllä olevien kategorioiden mukaisesti eri väreillä. Ennen jaottelua keskustelimme myös omien kategorioidemme merkityksistä. Esimerkiksi tunnetaitojen käytöksi sovimme, että aineistosta merkitään kaikki kohdat, jossa osallistuja kertoo käyttäneen tunteita tai hän epäsuorasti tuo esiin käyttöä säätelyn, tunteiden ilmaisua tai toisten tunteiden huomioon ottamisen kautta. Materiaalin jaotteluaiheen päätimme toteuttaa yhdessä työskennellen. Lieblich ja kollegoiden (1998b) mukaan tutkijat voivat tehdä tämän vaiheen yhdessä, mikä luo vahvemman herkkyyden tekstiin ja sen luomiin merkityksiin eri lukijoille.

Alla oleva aineistokatkelma kuvastaa kategorisointiprosessiamme. Tämän vaiheen haasteena oli kategorioiden luominen ja tarkkarajaisten luokitteluiden tekeminen. Teemojen limittymistä ja suhteita toisiinsa kuvaa se, että kategoriavaiheessa huomasimme, että yksittäinen virke tai sen osa saattoi soveltua useampaan kategoriaan. Tuloksissa tuommekin esiin eri teemojen suhteita toisiinsa. Kuten esimerkissä tulee ilmi, limittymisen vuoksi karkeajakoisia ja tarkkarajaisia jaotteluja ei pystytty tekemään. Koska kertomuksista nousevat teemat ovat niin vahvasti sidoksissa toisiinsa, kategorisointi on keinotekoista ja ilmiötä yksinkertaistavaa. Kategoriat kuitenkin jäsentävät ja tekevät helpommaksi hahmottaa kertomuksia.

”Aikuisiällä tunteiden käsittelyn merkitys on korostunut varsinkin ihmissuhteissa ja perhe-elämässä. Koen, että kaikki tunteet ovat sallittuja, mutta en mielelläni erityisemmin näytä esimerkiksi surua tai ärsytystä ei niin tutuille ihmisille. Läheisimmissä ihmissuhteissa pystyn näyttämään aika lailla kaikki tunteeni. Tunnetaitoni ovat mielestäni kehittyneet opettajakoulutuksen aikana, sillä niistä on ollut paljon puhetta ja niiden merkitystä tulevassa työssä on korostettu. Hyvät tunnetaidot auttavat arjessa

jaksamiseen, jotta jokin tunne ei vedä täysin mukanaan ja pilaa päivää. On hyvä myös miettiä, miksi minusta tuntuu tältä, ja pyrkiä tunnistamaan tunteen laukaisija.” – *Usva*

Kategorisointivaiheen värien käyttö antoi visuaalisen esityksen siitä, mitkä teemat korostuivat kaikkein voimakkaimmin erityispedagogiikanopiskelijoiden kirjoitelmissa. Tämän lisäksi visualisointi toi esiin myös ainutlaatuiset, yksittäiset asiat. On huomattavaa, että myös tuloksissa tarkkarajainen määrittely ja jaottelu ei ollut mahdollista, vaan esimerkiksi ammatillisuuden ja merkityksellisyyden käsitteet olivat vahvasti sidoksissa toisiinsa.

Kun lähdimme kirjoittamaan auki tuloksiamme, huomasimme tarpeen tarkastella kirjoitelmia vielä erillään kategorioista. Kategorisointi ja värjääminen auttoi havainnoimaan sisältöä, mutta yritimme viimeisessä vaiheessa vielä nähdä niiden taakse. Riessmanin (2008, s. 13) mukaan narratiivinen analyysi voi luoda kategorioita tai yleisempiä käsityksiä, vaikka analyysi onkin aineistokeskittynyttä. Hänen mukaansa hyvä narratiivinen analyysi siirtää huomion laajempaan ilmiön kommentointiin sen sijaan, että jäätäisiin tekstin pintatasolle. Tuloksia tehdessämme sovelsimme Riessmanin (2008, s. 53) tuomaa temaattista analyysia, jossa huomio on aineistokeskeisessä analyysissä, eikä tiukoissa aineistojen välisissä kategorioissa. Luettuamme aineistot kategorialähtöisesti, keskityimme sitten uudelleen lukiessamme löytämään kuvauksia, jotka yleisemmällä tasolla liittyvät kategorioita laajempiin ajatuksiin (Riessman, 2008, s. 64).

Tuloslukua kirjoittaessa kategoriat saivat väistyä ja tilalle tulivat sisällöstä nousseet laajemmat teemat: käsitykset tunnetaidoista, negatiiviset ja positiiviset tunteet vuorovaikutustilanteissa, tunnetaitojen kehittyminen ja merkityksellisyys, tunnetaidot erityispedagogiikan opinnoissa, tunnetaidot ammatillisesta näkökulmasta sekä kulttuuri- ja sukupolvierot tunnetaidoissa. Kaikkia teemoja läpi leikkasi vuorovaikutuksellinen näkökulma. Analyysin eri vaiheissa aloimme jo huomata toistuvia teemoja kuten merkityksellisyys, vuorovaikutusellisuus, ammatillisuus ja kulttuurinen konteksti. Tarkastelemme tuloksia aineistosta nousseiden yksityiskohtaisempien teemojen kautta.

Teemojen alle sisältyy erilaisia kertomuksista nousevia ilmiöitä. Nämä ilmiöt ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa, eikä niitä sen vuoksi ole täysin mahdollista erotella, ja ne kulkevat tuloksissa limittäin. Esimerkiksi sosiaalisten suhteiden ja merkityksellisyyden ilmiöt kulkevat mukana eri konteksteissa kirjoitelmien läpi. Tunnistamme myös sen, että valitsemissamme katkelmissa esiintyy useampaan ilmiöön liittyviä havaintoja, mutta valitsemme keskittyä kussakin luvussa esitettyyn näkökulmaan.

Samoja ilmiöitä löytyi useista eri kertomuksista, mutta kuvaamme niitä aina muutamana valikoidun lainauksen kautta. Toisaalta tuomme esiin kaikki mielenkiintoiset ilmiöt, jotka kirjoitelmissa esiintyy, emmekä vain niitä, jotka korostuivat tai toistuivat useissa. Tunnistamme myös siis kertomusten ainutkertaisuuden

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksemme tavoite on selvittää, mitä erityispedagogiikan opiskelijat kertovat kertomuksissaan tunnetaidoista. Tutkimuksen tulokset pohjautuvat siihen, mitä opiskelijoiden kirjoitelmat meille tarjosivat. Usein esiin tulleiden näkemysten lisäksi tuomme tuloksissa ilmi ainutlaatuiset, muista vastauksista poikkeavat näkökulmat.

Olemme jakaneet tuloslukumme analyysivaiheessa valitsimiemme teemojen mukaan. Vuorovaikutukselliset lähtökohdat kuitenkin nivoutuvat lähes jokaiseen valitsemaamme teemaan. Ensin kuvaamme erityispedagogiikan opiskelijoiden tekemiä tunnetaitomääritelmiä. Sitten opiskelijoiden kertomuksia negatiivisista ja positiivisista tunteista sekä tunnetaitojen kehittymisestä ja merkityksellisyydestä vuorovaikutustilanteissa. Sen jälkeen käsittelemme tunnetaitoja opiskelu- ja ammattikontekstissa. Lopuksi tarkastelemme opiskelijoiden kertomuksia tunnetaitojen kulttuurisista ja sukupolvisista konteksteista ja vedämme tulokset yhteen.

5.1 Tunnetaidot erityispedagogiikan opiskelijoiden määrittämänä

Kuten aikaisemmin kerroimme analyysiluvussa, kertomuksissa oli näkyvässä teoreettinen ja esseemäinen ote. Tämän myötä erityispedagogiikan opiskelijoiden kertomuksissa nousi esiin erilaisia teoriapainotteisia tunnetaitojen määrittelyjä. Esimerkiksi Tähkä kertoo teorian vaikuttavan hänen tunnetaitomääritelmäänsä: ”Tunnetaitoja määritellään eri tavoin, mutta kuvaan tässä kirjoitelmassa sitä, miten itse miellän tunnetaidot teorian ja käytännön kokemuksen kautta.” Kertomuksissa oli nähtävissä yhtäläisyyksiä erityisesti Mayerin ja kollegoiden (2016) tunnetaitomalliin. Useat opiskelijat kertoivat, millaisia tunnetaidot heidän mielestään ovat ja mikä niiden tehtävä on. Saimme myös vastauksia, joissa tunnetaitoja ei määritely.

Toimme esiin teoreettisessa viitekehysessämme, tunnetaitojen määrittelyt ovat moniulotteisia. Se näkyi myös opiskelijoiden kertomuksissa, joissa tunnetaitoja määriteltiin eri näkökulmista. Niissä toisaalta toistui myös samoja komponentteja. Useissa kertomuksissa erityispedagogiikan opiskelijat lähestyivät tunnetaitoja siihen liitettävien kykyjen kautta. Yleisimmin esiintyivät tunteiden tunnistaminen, säätely ja nimeäminen.

Samat kyvyt ovat nähtävissä myös teoreettisessa viitekehysessämme esiintuomissamme Bar-Onin (2000) sekä Mayerin ja kumppaneiden (2016) malleissa. Bar-On (2000) nostaa

tunnetaitojen komponenteiksi ihmisen sisäisen maailman ja vuorovaikutukseen liittyvät tunnetaidot, stressin hallinnan, joustavan toiminnan sekä yleisen mielialan. Mayerin ja kollegoiden (2016) mallissa kuvattiin tunnetaitoja tunteiden havaitsemisen, tunteiden käyttämisen, tunteiden ymmärtämisen ja tunteiden säätelyn haarojen kautta. Kertomusten yhtäläisyydet teoriapohjaamme ovat ymmärrettäviä, sillä osa opiskelijoista tiedosti teorian vaikuttaneen heidän omiin käsityksiinsä tunnetaidoista.

”Tunnetaitoja määritellään eri tavoin, mutta kuvaan tässä kirjoitelmassa sitä, miten itse miellän tunnetaidot teorian ja käytännön kokemuksen kautta. Tunnetaitoihin kuuluu tunteiden tunnistaminen, nimeäminen, sietäminen, säätely, ilmaiseminen ja käsittely.” –Tähkä

Tähkä kertoo tunnistavansa teorian vaikuttaneen hänen tapaansa mieltää tunnetaidot. Hänen kertomassaan voidaan nähdä yhtäläisyyksiä erityisesti Mayerin, Caruson ja Saloveyn (2016) malliin. Tähkän esiin nostamat tunteiden ilmaiseminen ja käsittely soveltuvat tunteiden käyttämisen haaraan, kun taasen säätely itsessään on jo oma haaransa Mayerin ja kollegoiden (2016) mallissa. Tunteiden nimeäminen ja tunnistaminen taasen sijoittuvat lähimmäksi tunteiden havaitsemisen haaraa (Mayer, Caruso & Salovey, 2016). Katkelmasta on myös nähtävissä Bar-Onin (2006) ajatus siitä, että eri tunnetaitomääritelmiä ja -teorioita yhdistää yksi tai useampi toistuva näkökulma tai tekijä.

Kertomuksissa tunnetaidot nähtiin tiedostettuina ominaisuuksina. Erityispedagogiikan opiskelijat kertoivat, että tunteiden ymmärtämisen ja käytön kannalta tunnetaitojen tiedostaminen on merkittävää. Opiskelijat kuvasivat tunnetaitoja vahvasti tiedostettuina taitoina. Tämä vastaa myös teoreettisessa viitekehyksessä esitettyyn näkemykseen, jossa tunneäly nähdään enemmän luontaisena kykynä ja tunnetaidot ovat tiedostettuja taitoja, joita voi harjoitella ja kehittää (Goleman, 1998/1999; Mayer ym., 2016). Kertomuksissa opiskelijat kuvasivat tunnetaitojen tiedostamisen luonnetta eri näkökulmista. Osa kuvasi merkittäväksi käyttää tunnetaitoja tietoisesti, kun taas toiset kuvasivat tunnetaitojen teoreettisen taustan ymmärryksen tärkeyttä.

”Tunnetaidoilla voidaan mielestäni tarkoittaa kaikkia niitä ominaisuuksia, mitä ihminen käyttää tietoisesti tunteidensa kanssa työskentelemiseen. Näitä ovat esimerkiksi tunteiden tunnistaminen, tunteiden säätely, toisten tunteiden huomioiminen ja omien tunteiden ilmaisu.” –Puro

”Jotta ihminen pystyy havaitsemaan omia tunnekokemuksia ja osaltaan myös hallitsemaan niitä, täytyy ymmärtää tunnetaitojen perusta.” – Ruska

Tietoisuuden luonne tunnetaitojen käytön näkökulmasta nousi esiin erityisesti Puron kertomuksessa. Hän kuvaa tunnetaidot nimenomaan tietoisesti käytettävänä taitoja työskennellä tunteiden kanssa. Ruskan näkökulmasta ihmisen tulisi tiedostaa tunnetaitojen perusta, jotta hän voi havaita ja hallita niitä. Tulkitsimme, että Puro puhuu tunnetaitojen tietoisesta käytön merkityksellisyydestä, kun taas Ruska korostaa tunnetaitoihin liittyvän teoreettisen tiedon ymmärrystä. Ruska ja Puro tuntuvat olevan saman asian äärellä, mutta Ruska nostaa esiin vahvemmin myös tunnetaitojen teoreettisen tiedon hallinnan tunnetaitojen käytön lähtökohtana. Nämä näkökulmat eivät sulje toisiaan pois, mutta niiden painotus erosi toisistaan.

Säätely oli yksi niistä tunnetaidoista, joka esiintyi erityispedagogiikan opiskelijoiden kertomuksissa voimakkaimmin. Kaikki opiskelijat, jotka kertoivat tunnetaitomäärittelmänsä, mainitsivat säätelyn osana tunnetaitoja. Lisäksi tyypillisesti he mainitsivat omien tunteiden tunnistamisen tai nimeämisen. Määrittelyjen yhteydessä opiskelijat kuvasivat ainoastaan säätelyä syvemmin, ja muut kyvyt esiteltiin luettelomaisesti ilman tarkempaa kuvausta.

”Tunnetaitojen avulla ihmiset voivat käsitellä tunteitaan ja tilanteita, joita he kohtaavat. Selviytymiskäyttäytyminen, puolustusmekanismit sekä mielialojen säätely linkittyy tunnetilojen säätelyyn hyvin voimakkaasti. Tunteiden säätelyn keskeisimpänä tehtävänä on mm. estää tunteiden kohoaminen stressaavalle tasolle.” – Ruska

Ruska nostaa säätelyn keskiöön oman sisäisen kokemuksen, joka näkyy muun muassa stressitasojen hallintana. Stressin hallinta on myös keskeisinä tunnetaitojen osa-alueena Baronin (2000) määrittelyssä. Myös Taxer ja Gross (2018) nostavat säätelyn keskeiseksi tunnetaidoksi, ja kuvaavat että opettajat käyttivät säätelyä korostetusti negatiiviseen tunteen pienentämiseen. Toisaalta Myllyviita (2016) tuo esiin, että mikä tahansa tunne muuttuu ihmiselle haitalliseksi ja kielteiseksi, jos se kestää liian pitkään. Ruskan kertomuksessa ei erikseen eritellä, onko kyse positiiviseksi vai negatiiviseksi mielletyn tunteen säätelystä.

Myös muissa kertomuksissa käsiteltiin säätelyn hyödyllisyyttä, mutta niissä näkökulma oli vuorovaikutuksellisuudessa tai yksilön sisäisessä maailmassa, eikä keskittynyt yhtä vahvasti biologiseen näkökulmaan. Ruska tuo edellä esiin myös tunnetaitojen evoluutiolähtöisen näkökulman eli tunnetaidot selviytymiskäyttäytymisenä ja puolustusmekanismeina. Tässä

mielessä Ruskan kertomus linkittyy myös Darwinin (1961) teoriaan siitä, että myös tunteilla on selviytymisen kannalta olennainen funktio.

Erityispedagogiikan opiskelijoiden kertomuksissa oli näkyvissä tunnetaitojen tuntemusta. Kun vertaillaan heidän kertomaansa toisiinsa ja teoretietoon, voidaan nähdä selkeitä yhtymäkohtia. Tästä voidaan päätellä, että heiltä löytyy sekä teoreettista että käytännön tietoa tunnetaidoista. Yhtymäkohdat kertomusten tunnetaitomääritelmässä selittyvät todennäköisesti sillä, että he olivat aloittaneet opintonsa suurin piirtein samoihin aikoihin.

5.2 Negatiiviset ja positiiviset tunteet vuorovaikutustilanteissa

Tunneperoiset tilanteet olivat kirjoitelmissa sidoksissa vuorovaikutukseen. Tämä ei toisaalta ole yllättävää, sillä vuorovaikutus herättää tunteita (Hargreaves, 2000). Erityispedagogiikan opiskelijoiden kertomuksissa tuotiin esiin tunnetaitojen kehittyminen ja käyttö erityisesti erilaisten negatiivisten tunteiden yhteydessä. Vain yksi kirjoittaja kertoi positiivisista tunteista vuorovaikutustilanteissa. Kuten jo aikaisemmin teoreettisessa viitekehysessämme toimme esiin, tunteiden luokittelu negatiivisiksi ja positiivisiksi ei toki ole mutkatonta (ks. Lazarus, 1991; Myllyviita, 2016). Kertomusten yhteydessä kuitenkin erityispedagogiikan opiskelijat kuvasivat tunteita joko suoraan negatiivisiksi tai vastaavasti haastaviksi. Yksilön kokemus tunteen laadusta on yksi Lazaruksen (1991) tavoista arvioida, onko tunne negatiivinen tai positiivinen. Koska opiskelijat käyttivät sanoja ”negatiivinen” tai ”haastava”, meidän ei varsinaisesti tarvinnut tulkita heidän tunteidensa positiivisuutta tai negatiivisuutta, sillä he määrittelivät sen itse. Tunnetaidot nähtiin työkaluna näiden haastavien tunteiden kanssa selviämiseen.

”Tunnetaitoja olen harjoitellut omassa elämässä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, etenkin sellaisissa, jotka ovat itselle vaikeita tai aiheuttavat negatiivisempia tunteita kuten ahdistusta tai vihaa. Olen ymmärtänyt, että oma toiminta tai reaktio voi johtua tilanteen herättämisestä tunteista, eikä toisen ihmisen itsensä tahallaan aiheuttamana. Silloin oman tunteen toteaminen ääneen toiselle on jo helpottanut kommunikointia tilanteessa. Harjoittelussa on tullut vastaan ahdistavakin tilanne, jonka aiheuttaman tunteen läpikäyminen ja syyn pohtiminen on auttanut tilanteesta selviämistä ja nostanut esille tarpeen pohtia joitain omia toiminta- tai reagoitintapoja tarkemmin.” –Korsi

”Ärtymys sekä suuttumus ovat sellaisia hankalia ihmissuhteisiin liittyviä tunteita, joiden tutkiminen ja säätely on vaatinut paljon.” –Paju

Korsi tuo esiin kertomuksessaan, kuinka hän on kehittänyt tunnetaitojaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa on korostunut negatiiviset tunteet. Tämän kaltaista tunnetaitojen kehittämistä ja käyttöä oli nähtävissä myös muissa kirjoitelmissa. Korsi kertoo, että on opetusharjoittelussa kokenut tilanteita, jotka ovat nostattaneet negatiivisia tunteita. Näissä tilanteissa hän on joutunut pohtimaan omia tunteitaan, ja toimintaansa ja näin käyttänyt tunnetaitojaan hyödyksi haastavista tilanteista selviämiseksi. Myös muut opiskelijat ovat kertoneet tilanteista, joissa harjoittelut ovat herättäneet tunteita, jotka vaativat tunteiden käsittelyä. Erityispedagogiikan opiskelijoiden kertomukset harjoitteluiden aikaisista tunnepitoisista tilanteista on havaittavissa myös Waberin ja kumppaneiden (2021) käsityksessä siitä, että opettajaopiskelijat käsittelevät tunteita jo opintojen aikana, ja tunnetaidot näyttävät erityisesti harjoittelussa.

Erityispedagogiikan opiskelijat kertovat työstävänsä negatiivisia tunteita reflektoinnin lisäksi säätelyn kautta. Heidän kertomuksissaan toistuu ajatus siitä, että negatiivisten tunteiden kanssa työskentely on vaatinut heiltä paljon ihmisinä ja vaatinut pohtimaan tai muuttamaan omia toimintatapojaan. Taxerin ja Grossin (2018) tutkimuksen perusteella säätelystrategiaa käytettiin nimenomaan negatiivisten tunteiden vähentämiseen. Samankaltainen havainto oli nähtävissä aineistossamme. Esimerkiksi Ruska ilmaisee, että ”tunteiden säätelyn keskeisimpänä tehtävänä on mm. estää tunteiden kohoaminen stressaavalle tasolle.” Toisin sanoen opiskelijat kuvasivat säätelyn auttavan negatiivisten tunteiden käsittelyssä ja pitävän stressitason siedettävällä tasolla. Opiskelijoiden kertomuksissa erityisesti vaikeiden tai negatiivisia tunteita herättäneiden tilanteiden yhteydessä tunnetaidot koettiin merkityksellisiksi. Tutkijoina saimme sellaisen vaikutelman, että tunnetaitoja koetaan tarvittavan enemmän negatiivisten tunteiden kanssa työskentelyyn tai näissä hetkissä niihin kiinnitetään enemmän huomiota.

Kertomukset negatiivisista tunteista eivät rajoitu vain erityisopiskelijakontekstiin, vaan opiskelijat kuvaavat harjoitelleensa tunnetaitoja monenlaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tällaisia olivat esimerkiksi ystävien kesken tai työelämässä kohdatut tilanteet, jotka aiheuttivat haastavia tunteita.

”Esimerkiksi ristiriitatilanteissa läheisissä ihmissuhteissa tunteiden tunnistaminen ja mahdollisesti jäähdytteleminen voi olla paikallaan ja edesauttaa

ristiriidan selvittämisessä, kun ei kaikkea tunnemyräkän roskia heittelen toiselle korville.” –Korsi

Korren mukaan tunnetaidot voivat auttaa ristiriitatilanteissa läheisten ihmisten kanssa. Vaikka muutamissa kertomuksissa korostuvat negatiiviset tunteet kuten ahdistus, tunnetaidot näyttäytyvät omaa toimintaa helpottavina kykyinä. Opiskelijat kertovat erityisesti oman toiminnan reflektoinnin sekä julkituomisen auttavan vaikeiden tunteiden kanssa toimimista.

Vastapainoksi edellisten negatiivisten näkemysten rinnalle Puron kirjoitelmassa nostettiin esiin myös positiiviset tunteet. Hänen kertomuksensa oli ainoa, jossa tuotiin selkeästi esille positiivisten tunteiden hyödyntäminen. Tässä kohtaa koetut tunteet kuvataan kuitenkin muovaamisen kautta, eikä niinkään luonnollisesti syntyvinä. Barn-On (2006) tuokin esiin tunnetaitojen yhtenä keskeisimpänä kohtana kyvyn synnyttää positiivisia tunteita ja motivoida itseään. Positiiviset tunteet voidaan tässä yhteydessä nähdä työkaluna selviytyä erilaisista haastavista tilanteista.

” Olen pyrkinyt myös kääntämään tunteitani entistä enemmän positiiviseen suuntaan. [– –] Olen kokenut, että positiivinen asenne ja energia ohjaa kohtaan on tehnyt olemisesta harjoittelussa aina helpompaa, vaikka haasteitakin olisi.” –Puro

Kertomuksessaan Puro nostaa tunteiden kääntämisen positiivisiksi. Tunteiden kääntämisellä Puro tarkoittaa sitä, että hän tarkoituksella pyrkii muuttamaan tunnettaan negatiivisesta positiivisemmaksi. Hän kokee, että näiden avulla myös haasteiden kohtaaminen käy helpommin. Opettajat myös hyödyntävät työssään tunteita niin, että ilmaistu tunne helpottaa yksilön tai ryhmän työskentelyä (Yin & Lee, 2012). Tällöin he esimerkiksi tietoisesti lavastavat tunteita niin, että he esittävät vihan tunnetta, joka ei välttämättä vastaa heidän oikeaa tunnetilaansa hyödyn saavuttamiseksi (Hosotani & Imai-Matsumura, 2011). Puron kohdalla tulkitsemme, että hän hyödyntää positiivisen tunteen lavastamista helpottaakseen vuorovaikutusta. Puro tuo myös esiin, kuinka hän kuitenkin käsittelee ja pohtii tunteitaan, mikä onkin hyvä, sillä tunteiden välttelyn sijaan on hyväksi huomioida myös vaikealta tuntuvat tunteet (Myllyviita, 2016). Myllyviita (2016) toteaa, että tunteiden jättäminen huomiotta kasvattaa niiden voimakkuutta ja silloin hallinnasta tulee haastavaa. Hänen mukaansa tunteet tulisivat hyväksyä ja keskittyä tunnereaktiosta syntyvään toimintaan. Huomiotta jääneet tunteet voivat myös toimia tiedostamatta kielteisin tai myönteisin seurauksin (Day & Leitch, 2001).

5.3 Tunnetaitojen kehittyminen ja merkityksellisyys vuorovaikutustilanteissa

Erityispedagogiikan opiskelijat kertoivat kirjoitelmissaan esimerkkejä tunnetaidoista ja tunnepitoisista tilanteista omassa elämässään. Heidän kertomuksissaan mainitaan erilaisia vuorovaikutustilanteita kuten ystävien välistä ja harjoittelussa tapahtuvaa vuorovaikutusta ohjaavan opettajan tai oppilaiden kanssa. Tunnepitoiset tilanteet olivat sidoksissa vuorovaikutukseen sekä tunnetaitojen käyttöön ja kehittymiseen. Tunnetaitojen ja vuorovaikutuksen yhdistyminen kirjoitelmissa on ymmärrettävää, sillä kuten Hargreaves (2000) tuo ilmi, tunnetaidot ovat yksi niistä tekijöistä, jotka mahdollistavat ihmisen pärjäämisen vuorovaikutustilanteissa hyvin.

Tunnetaitojen kehittäminen ja käyttö vuorovaikutustilanteissa oli lähes kaikissa kirjoitelmissa esiintyvä ilmiö. Vuorovaikutuksellisuuden näkyminen aineistossa ei toki ole yllättävää, sillä vuorovaikutus herättää tunteita, ja tunnetaitojen avulla ihminen pystyy toimimaan sosiaalisesti hyvin (Hargreaves, 2000). Kehittymisen lisäksi tunnetaitojen ja vuorovaikutuksen suhdetta kuvattiin kertomuksissa merkityksellisyyden kautta. Opiskelijat korostivat tunnetaitojen tärkeyttä sosiaalisissa tilanteissa yksilön itsensä ja muiden ihmisten kannalta. Tärkeys ja merkityksellisyys näyttäytyivät kertomuksissa ensisijaisesti sen kautta, että tunnetaidot mahdollistavat sosiaalisen kanssakäymisen ja asianmukaisen toiminnan yllättävissäkin tilanteissa.

5.3.1 Tunnetaitojen käyttö ja kehittäminen vuorovaikutuksessa

Useissa kertomuksissa muiden tunteiden huomioiminen ja toisten tunteisiin reagoiminen korostuivat. Erityispedagogiikan opiskelijat pohtivat muiden tunteita ja pyrkivät mukauttamaan käytöstään ja tunneilmaisuaan toisten tunteisiin sopivaksi. Ainoastaan yhdestä kirjoitelmasta tämä näkökulma puuttui kokonaan. Kirjoitelmassa, jossa ei puhuttu omien taitojen kehittämisestä ja käytöstä, kuitenkin tuotiin esiin taidot tärkeinä, ja siinä korostui lasten tunnetaidot sekä ammatillisuus. Vastauksessa korostui myös tunnetaitojen opettaminen. Useissa kirjoitelmissa tuotiin esiin se, että vuorovaikutustilanteet ovat olleet opettavaisia ja kehittäneet heidän tunnetaitojaan.

” Henkilökohtaisessa elämässä reflektoin hyvin paljon omia tunteitani ja toimintaani muiden ihmisten kanssa. Yritän olla tukena läheisille, kun heillä on vaikeaa, ja yritän tiedostaa, millainen tuki on sillä hetkellä tarpeellisin.

Esimerkiksi ystävän surun ja itkun vastaanottaminen on todella opettavaista ja vaativaa, samoin tilanteet, joissa on itse mokannut ja loukannut toista. –Paju

*”Tunnetaitojen merkitys on noussut elämässäni keskeiseen rooliin iän myötä. Olin nuorempana hyvin voimakas omissa mielipiteissäni ja pidin tärkeämpänä sitä, että asiat ovat totta, kuin että olisin ottanut huomioon muiden tunteita.[––]
Kun tietoinen ajattelu matkani omien tunteiden kanssa alkoi, en ajatellut, että nyt kehitän tunnetaitoja, mutta huomasin, että minun pitää oppia olemaan pehmeämpi ja ystävällisempi muita kohtaan, jotta myös itse voisni pitää itsestäni. Koin, että kun muilla on hyvä olla kanssani, parantaa se myös omaa oloani”
–Puro*

Pajun ja Puron kertomuksissa korostui toisten tunteiden huomioiminen. Opiskelijoiden kirjoitelmissa vuorovaikutuksellisuus oli vahvasti läsnä. Esimerkit tunnetaitojen käytöstä olivatkin tyypillisesti kuvauksia haastavista tilanteista ihmissuhteissa, joissa opiskelijat hyödynsivät erilaisia tunnetaitoja kuten oman ilmaisun mukauttamista tilanteeseen sopivaksi. Opiskelijoiden tekemä kytkös tunnetaitojen ja vuorovaikutuksen välillä ei ole yllättävä, sillä esimerkiksi Golemanin (1995/1997, s. 146–147) mukaan tunteiden ilmaisu on keskeinen sosiaalinen taito, jonka avulla yksilö pärjää ihmissuhteissa.

Paju kertoo kirjoitelmassaan refleктоivansa tunteitaan yhdessä muiden kanssa. Tämän kaltainen vuorovaikutuksellinen tunnetaitojen kehittäminen oli selkeästi näkyvissä myös useammassa muussa kirjoitelmassa. Tunnetaitojen käyttöä kuvattiin useasti tietoisena toimintana. Erityisesti Puron kertomuksessa korostui tietoinen, pitkäkestoinen prosessi tunteiden kanssa työskentelystä. Työskentelyn motivaattorina toimi paremmat ihmissuhteet. Hän kuvaa, kuinka hän on kehittynyt tunteidensa hallinnassa ja ilmaisussa vuosien aikana.

Useissa kertomuksissa toimivia tunnetaitoja ja vuorovaikutusta tuotiin esiin sosiaalisissa tilanteissa ja toisten tunteisiin keskittyen. Toisaalta Puron edellä olevassa sitaatissa toisten hyvinvoinnin lisäksi keskityttiin myös itseen kohdistuvaan kehitystyöhön ja omaan hyvinvointiin. Hän kertoo, kuinka hänen oma hyvinvointinsa on myös lisääntynyt, kun toisilla on hyvä olla hänen kanssaan. Puro myös kuvaa oman toiminnan vaikuttavan hänen käsitykseensä itsestä: hän pitää itsestään, kun hän kohtelee muita hyvin.

Erityispedagogiikan opiskelijoiden kirjoitelmissa tunnetaidot nähtiin kehittyvinä ja kehitettävissä olevina kykyinä. Osassa kirjoitelmissa kehittymistä ei juuri kuvattu, kun taas

osassa se nähtiin tietoisena kehityksenkohteena tai opetettavana asiana. Savu kuvasi vuorovaikutustilanteita ”opetustuokioina”.

”Jokainen kohtaaminen erilaisten ihmisten välillä voi olla `opetustuokio` tunnetaidoista ja toisen huomioimisesta.” –Savu

Savu tuo esiin näkemyksensä siitä, että jokainen vuorovaikutustilanne voi opettaa tunteita ja. Katkelma ei rajaa oppimista tai opetusta formaaliin koulukontekstiin. Sen sijaan Savu näkee jokaisen vuorovaikutustilanteen mahdollisuutena kehittyä ja oppia. Tunteidot näyttäytyvät kertomuksessa alati kehittyvinä ja muuttuvina. Vaikka samanlaista opetustuokioksi miellettyä näkemystä ei muissa kirjoitelmissa ollut suoraan sanottuna, pystyi niistä havaitsemaan saman ilmiön. Vuorovaikutustilanteet olivat vahvasti yhteydessä tunteiden kehittämiseen useissa kirjoitelmissa. Savu kiteyttää hyvin sen, että tunteidoissa kehittyminen on jatkuvaa ja vuorovaikutukseen kiinnittynyttä.

Vaikka vuorovaikutuksellisuus oli läpileikkaava teema kirjoitelmissa, pääasiallisesti kirjoitelmissa ei puhuttu tarkemmin, miten vuorovaikutus vaihtelee riippuen henkilön välisistä suhteista tai heidän asemastaan. Yhdessä kirjoitelmassa kuitenkin tuotiin suuremmin ilmi, että tunteiden ilmaisen tapa oli yhteydessä ihmisten väliseen suhteeseen.

”Koen, että kaikki tunteet ovat sallittuja, mutta en mielelläni erityisemmin näytä esimerkiksi surua tai ärsytystä ei niin tutuille ihmisille. Läheisimmissä ihmissuhteissa pystyn näyttämään aika lailla kaikki tunteeni.” –Usva

Usva kertoo peittävänsä tunteitaan vieraassa seurassa, vaikka ilmaiseekin hyväksyvänsä kaikenlaiset tunteet. Hän toisaalta tuo ilmi, että hän ei välttele surun tai ärsytyksen näyttämistä läheisten seurassa. Tunteiden näyttäminen vuorovaikutustilanteissa vaikuttaa erityisesti Usvan kertomuksessa vahvasti kontekstisidonnaiselta. Tulkitsemme, että Usvan kertomus tunteiden säätelystä on linkitettävissä Mayerin ja kollegoiden (2016) neliharvaimallin tunteiden ymmärtämiseen ja säätelyyn. Usva tuntuu tiedostavan, miten ihminen voi tuntea tietyssä kulttuurisessa kontekstissa, mikä on linjassa tunteiden ymmärtämisen haaran kanssa. Lisäksi koska Usvan ilmaisu on erilaista seurasta riippuen, voidaan ajatella hänen hyödyntävän tunteiden säätelyn haaraa, jossa yksilö kykenee säätelämään omia tunteitaan (Mayer ym., 2016).

5.3.2 Tunnetaitojen merkityksellisyys vuorovaikutuksessa

Tunnetaitojen merkityksellisyys ja tärkeys nostettiin esiin jokaisessa kirjoitelmassa. Erityispedagogiikan opiskelijat pitivät tunnetaitoja jollain tavalla tärkeänä osana elämää. Näkökulmat merkityksellisyyden kanssa vaihtelivat sosiaalisessa kanssakäymisessä onnistumiseen, tilanteiden ennakointiin sekä omaan ja muiden hyvinvointiin.

”Kun tunnetaidot ovat hyvin hallussa, johtaa se joustavaan ja vastuuntuntoiseen tunne-elämään, mikä on sosiaalisessa kanssakäymisessä erittäin tärkeää. Näin ollen yllättävissäkin tilanteissa on mahdollista hallita tunnekokemuksiaan eikä tilanne luisu väärälle pohulle, vaan pysyy asiallisena ja hallittavana.” –Ruska

”Tunnetaidoilla on merkitystä jokaisen toimintaan ja käyttäytymiseen monissa eri tilanteissa. Se voi tuoda haasteita vuorovaikutukseen etenkin, jos tunteiden säätelyminen on vaikeaa ja näkyy käyttäytymisessä.” –Korsi

Opiskelijoiden kertomuksissa tunnetaidot nähtiin erittäin tärkeinä tekijöinä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa pärjäämiseen ja menestymiseen. Ruskan mukaan hyvät tunnetaidot mahdollistavat joustavan ja vastuuntuntoisen tunne-elämän, mikä taasen mahdollistaa asianmukaisen toiminnan yllättävissäkin tilanteissa. Riittämättömät tunnetaidot näyttäytyvät kertomuksissa riskeinä hallinnan menettämiseen tai vuorovaikutustilanteissa epäonnistumiseen. Korren mukaan tunteiden säätelyn haasteet voivat vaikeuttaa vuorovaikutusta.

Opiskelijoiden kertomuksissa tunnetaitojen tärkeys näkyi myös hyvinvoinnin näkökulmasta. He kuvasivat tunnetaitoja omaa ja muiden hyvinvointia lisäävänä tekijänä. Hyvinvoinnin näkökulmassa nostettiin esiin toisten tunteiden huomioon ottaminen.

”Ajattelen yksilön pärjäävän paremmin elämässä ja hänen hyvinvointinsa lisääntyvän, kun hän on tunnetaitava.” –Savu

”Tunnetaitojen merkitystä kuvastaa esimerkiksi se, miten tärkeää on, ettei aseta muita ihmisiä liikaa vastuuseen omista tunteistaan, mutta ei myöskään ota kaikista asioista, kuten riidoista, syytä omille niskoilleen. [– –] Ihmissuhteiden kannalta on merkityksellistä, että osaa ottaa vastaan läheisten tunnereaktiot asianmukaisesti. Toiselle voi aiheuttaa pahaa oloa, jos suhtautuu hänen

tunnereaktioihinsa asiattomasti, kuten latistamalla innostusta tai vähättelemällä surua.”

–Paju

Opiskelijat kertovat hyvin tunnetaitojen vaikuttavan positiivisesti yksilön hyvinvointiin ja kykyyn toimia vuorovaikutustilanteissa, minkä vuoksi tunnetaidot ovat merkittäviä. Opiskelijoiden havainnot ovat samankaltaisia kuin Lewisin (2017) tutkimuksessa, jossa hyvät tunnetaidot olivat yhteydessä opettajien hyvinvointiin. Pajun mukaan yksilön kannalta on olennaista tasapainotella niin, että huomioi riittävästi toisten tunteita ottamatta kuitenkaan liikaa vastuuta toisten reaktioista konfliktitilanteissa. Useissa kirjoitelmissa tuodaan Pajun tavoin tunnetaitojen tärkeys kestävien ihmissuhteiden kannalta. Asianmukainen reagointi toisten tunteisiin nähdään keskeisenä osana ihmissuhteita ja toisten hyvinvointia.

5.4 Tunnetaidot erityispedagogiikan opinnoissa

Hascherin ja Hagenauerin (2016) mukaan opettajaopiskelijoiden voidaan olettaa käsittelevän erilaisia tunteita opintojen aikana. Erityispedagogiikan opiskelijat kertoivat paljon siitä, kuinka tunnetaitoja on käsitelty opinnoissa. Useissa kertomuksissa nousi teemoina esiin tunteiden kehittyminen, merkityksellisyys ja tärkeys opettajaopinnoissa. Näkemykset siitä, puhutaanko opinnoissa tunnetaidoista tarpeeksi, vaihtelivat paljon. Monissa kirjoitelmissa kerrottiin tunnetaitojen käsittelyn vähäisyydestä, kun taas toisissa se koettiin riittäväksi. Useassa kirjoitelmassa kritisoidaan ja kyseenalaistetaan sitä, miksi tunnetaidoista puhutaan vähän.

Erityispedagogiikan opiskelijat kertovat, että opiskelijoiden tunnetaidot voivat olla hyvin vaihtelevaa. Heidän ajatuksensa yksilöllisistä tasoista on siis linjassa Abiodullahin ja kumppaneiden (2020) tutkimuksen kanssa, jossa opettajien tunnetasoissa nähtiin eroja. Opiskelijoiden kertomuksissa nousee kuitenkin myös ajatus kehitymisestä ja tunnetaitojen vaikutuksesta opintoihin yleisesti.

” Kun aloitamme opettajaopinnot, meillä on jo vuosien ajalta harjoiteltuja tunnetaitoja. Taidot voivat olla opiskelijoilla hyvin erilaisia. Opintojen aikana taidot voivat kehittyä. Tämä vaatii kykyä reflektioon, omien ajatusten ja tapojen toimia tarkasteluun. Hyvä tunnetaidot edistävät mielestäni opinnoissa osallistumista ja suoriutumista. Niitä tarvitaan kaikessa opiskeluun liittyvässä: itsenäisessä työskentelyssä, ryhmätyössä ja harjoitteluissa.”–Tähkä

Erityispedagogiikan opiskelijoiden mukaan tunnetaidoissa kehittyminen vaatii reflektiokykyä ja oman toiminnan tiedostamista, mutta näkevät kehittymisen mahdolliseksi. Kirjoitelmissa hyvät tunnetaidot linkitetään opinnoissa menestymiseen, ja niiden nähdään vaikuttavan kaikkiin opiskeluun liittyviin asioihin itsenäisestä työskentelystä ryhmätöihin ja harjoitteluun. Tunnetaidot ovat opinnoissa läsnä siis teoreettisen tiedon ja ammatillisuuden lisäksi opintoja helpottavina kykyinä.

Kirjoitelmissa kerrottiin tunnetaitojen kehittymisestä opintojen yhteydessä. Erityispedagogiikan opiskelijat kertoivat kehityksestä joko suoraan, tai sitten sen pystyi tulkitsemaan heidän kertomuksistaan. Kehitys liitettiin vaihtelevasti opinnoista johtuvaksi tai itsenäiseksi kasvuksi opintojen aikana.

”Ennen opettajaopintoja tunnetaitoja ei ehkä tullut ajateltua käsitteenä tai erityisen tietoisesti [– –] Tunnetaitoni ovat mielestäni kehittyneet opettajakoulutuksen aikana, sillä niistä on ollut paljon puhetta ja niiden merkitystä tulevassa työssä on korostettu.” –Usva

Usva tuo esiin, että on kokenut omien tunnetaitojensa kehittyneen opintojen aikana. Tämä kokemus oli useissa kirjoitelmissa samankaltainen. Sitä ei kaikissa yhteyksissä tuotu kuitenkaan esiin yhtä suoraan tai rinnastettu opintojen ansioiksi. Kehittyminen kuitenkin kuvattiin tapahtuneen viime vuosien aikana, joten on pääteltävissä, että jonkinlainen yhteys opintoihin voisi olla olemassa. Monissa opiskelijoiden kertomuksissa tuotiin esiin, että opinnoissa tunnetaidoista keskustelu tai opettelu oli vähäistä. Tämä näkyy myös Ruskan kertomuksessa.

”Ennen opintoja en tiennyt siitä teorian tasolla mitään, mutta käytännössä minulla oli kuitenkin välineitä tunteiden säätelyyn Opettajaopintojen aikana ei tästä ole juurikaan keskusteltu, eikä varsinaisesti tunnetaitoja opeteltu. Olisi kyllä ollut hyvä, sillä varsinkin nykyään niitä tarvitsisi erityisen paljon [– –] Tämä tuntuu hieman järjettömältä, sillä tulevaisuudessa erityisopettajana tunnetaitojen opettaminen on erityisen merkityksellistä.” –Ruska

Vaikka Ruska tuo esiin kritiikin tunnetaito-opetuksen vähäisyydestä, aineistokatkelman perusteella voi kuitenkin saada sen kuvan, että hän on oppinut opintojensa aikana tunnetaidoista. Päättellemme näin, koska hän kertoo, ettei ennen opintoja tiennyt tunnetaidoista teorian tasolla mitään. Lisäksi hän osoittaa kirjoitelmaansa kuitenkin oppineensa aiheesta

enemmän. Teoreettisen ymmärryksen kasvua osoittaa myös mahdollisesti se, että Ruska kokee tunnetaitojen opettamisen osaksi tulevaisuuden työtään. Toisaalta hän nostaa vahvasti esiin kannan, että tunnetaito-opetusta tulisi sisällyttää opintoihin paljon, ja kuvaa nykyisen opetuksen määrän ”hieman järjettömäksi”.

Monissa kertomuksissa tunnetaitojen käsittely opinnoissa nähtiin puutteellisena, koska se ei varsinaisesti ole ollut opetuksen kohteena. Yhdessä kirjoitelmassa kuitenkin kuvattiin, kuinka opetuksen kohteena olon sijaan tunnetaidot ovat olleet vahvasti läsnä opinnoissa itsenäisen työskentelyn kautta. Opiskelijoilla saattoi siis olla myös olla erilaisia toiveita tai käsityksiä, miten tunnetaitojen pitäisi sisältyä koulutukseen. Osa toivoi vahvempaa opettamista, kun taas itsenäinen työskentely nähtiin yhdessä kirjoitelmassa osana koulutusta.

”Opettajaopintojen aikana tunnetaidot eivät ole olleet opetuksen kohteena, vaan tunteiden merkitystä ja käsittelyä on tehty itsenäisesti erilaisissa tilanteissa. Opintojen aikana erilaisia tunteita ja tilanteita on käsitelty itsenäisesti ja eri tilanne kerrallaan. Tunnetaitoihin on kyllä viitattu usein ja niiden merkitystä eri tilanteissa on korostettu.”—Korsi

Korsi kuvaa katkelmassaan, kuinka tunnetaidot ja niiden reflektio on ollut osa opintoja erilaisissa tilanteissa. Hänen mukaansa käsittely on toteutunut itsenäisesti ja tilannekohtaisesti, eikä yhdessä ryhmässä osana opetusta. Korsi ei kirjoitelmassaan nosta esiin, että kaipaisi tai kokisi tunnetaitojen opettamiselle tarvetta koulutuksessa. Hän tuo kuitenkin ilmi, että tunnetaidoista ja niiden merkityksellisyydestä on puhuttu opintojenkin aikana, vaikkakin ne eivät suoranaisesti ole olleet opetettavana aiheena.

Kuten jo aiemmin tulee esiin, opiskelijoiden näkemykset tunnetaitojen käsittelyn riittävydestä opinnoissa vaihtelevat paljon. Lisäksi opiskelijat ilmaisevat erilaisia tarpeita ja toiveita tunnetaitojen opettamiselle ja sisällyttämiselle opintoihin. Opiskelijoiden kertomuksissa nousee myös esiin sivuaineiden erot tunnetaidoista puhuttaessa. Osa sivuaineista tuntuu käsittelevän laajasti tunnetaitoja. Tästä esimerkkinä nousee esi- ja alkuopetuksen sivuaine.

”Minusta meidän opettajaopinnoissa voitaisiin oikeastikin tehdä konkreettisia tunnetaitoharjoituksia ja pohtia tunnetaitojen merkitystä enemmän. [– –] Olen enemmän tutustunut tunnetaito-opetukseen sivuaineeni esi- ja alkuopetuksen kautta kuin erityispedagogiikan pääaineopinnoissa. Esi- ja alkuopetuksen sivuaineessa konkreettisesti kerrottiin, miten tunnetaitoja voi opettaa. [– –

”Mielestäni tulevan opettajan täytyy myös treenata omia tunnetaitojaan, ja tähän kaipaaisin yliopiston koulutukselta enemmän. Tunnetaitoiset opettajat ovat nimittäin tärkeitä ja minulla on raastavia muistoja sekä oppilaana, opiskelijana että työntekijänä, miltä tuntuu olla tekemisessä opettajien kanssa, joilla omat tunnetaidot eivät ole kunnossa.” –Säde

Myös opiskelijat, jotka olivat muissa opinnoissa käsitelleet runsaasti tunnetaitoja, toivat esiin tarpeen tunnetaitojen opetuksen lisäämiseen erityispedagogiikan opinnoissa. Säde kokee, että erityispedagogiikan opintoihin tulisi sisällyttää enemmän konkreettista tunnetaitoharjoittelua. Hänen mukaansa oppilaille opettamisen lisäksi tunnetaitojen käsittely yliopistossa pitäisi suuntautua myös tuleviin opettajiin. Hänen mielestään yliopistokoulutuksen tulisi yleisesti tarjota enemmän mahdollisuuksia kehittää omia tunnetaitoja. Opettajan tunnetaitojen tärkeys liittyy Säteen kertomuksessa ammatillisen näkökulman lisäksi myös hänen omiin lapsuutensa ja aikuisuutensa muistoihin, joita hän kuvaa raastaviksi. Hänen mukaansa esi- ja alkuopetuksessa käytiin läpi tunnetaitoja ja niiden opettamista. Säde ei kuitenkaan erottele, onko sivuaaineopinnoissa keskitytty tunnetaitojen opettamiseen ja lasten tunnetaitoihin vai onko huomiota kiinnitetty myös opiskelijoiden omiin tunnetaitoihin.

”Opettajaopinnoissa tunnetaitoja ja niiden merkitystä tulisi opiskella enemmän. Tällä hetkellä tunnetaitoihin liittyviä asioita ei mielestäni käydä tarpeeksi läpi. Oma kiinnostus aihetta kohtaan on tärkeää, muuten ymmärrys tunnetaidoista ja niiden merkityksestä oppilaiden, opettajan ja koko työyhteisön hyvinvoinnille jää hyvin vähäiseksi.” –Tähkä

Myös Tähkän mukaan tunnetaitojen käsittely opinnoissa on vähäistä. Hän perustelee näkemystään sillä, että tunteet ovat merkittävä osa opettajan työtä. Tähkän käsitys voidaan rinnastaa Hargreavesin (2000) ja Zembylasin (2005) ajatuksiin opettajan työn tunnepitoisuudesta. Oma kiinnostus aihetta kohtaan nousee kirjoitelmassa esiin, ja kiinnostuneisuuden kerrotaan olevaan tärkeää. Nähtävissä on kuitenkin selkeä toive, että koulutus tarjoaisi lisää työkaluja tunnetaitojen kehittämiseen ammatillisessa yhteydessä. Tämän lisäksi Tähkä nostaa esiin hyvinvoinnin näkökulman. Hän liittää hyvinvoinnin ja tunnetaidot toisiinsa ja kokee että ymmärrys niiden yhteydestä jää vähäiseksi. Tätä voidaan pitää huomion arvoisena asiana, sillä Lewisin (2017) mukaan omilla henkilökohtaisilla tunnetaidoilla on merkitystä yksilön hyvinvointiin ja toimiva vuorovaikutus edistää työyhteisön toimintaa. Vuorovaikutus puolestaan herättää tunteita ja tunnetaitojen avulla näistä tilanteista

selviydytään menestyksekkäästi (Hargreaves, 2000). Voidaan siis nähdä, että hyvät tunnetaidot voivat olla merkittävä hyöty toimivalle työyhteisölle.

Toisaalta kertomuksissa tulee esiin esimerkki siitä, että tunnetaitoja on käsitelty opinnoissa paljon. Usva kokee taitojensa kehittyneen koulutuksen aikana, ”sillä niistä on ollut paljon puhetta ja niiden merkitystä tulevassa työssä on korostettu.”. Kertomuksista ei tule ilmi, onko hän Säteen tavoin käynyt sivuaineita, joissa käsitellään laajemmin tunnetaitoja. Emme siis tiedä, saattaisiko sivuainevalinta selittää sitä, että Usva on ainoa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista, joka kokee opintojen käsitelleen paljon tunnetaitoja. Vaikka erityispedagogiikan opiskelijat kertovat ristiriitaisesti saamastaan opetuksesta tunnetaitojen osalta, heidän tunnetaitomääritelmänsä muistuttavat paljolti toisiaan. Kuten luvussa 5.1 toimme ilmi he kertovat tunnetaidoista teoreettisesti, mutta opintoihin liittyvien vaihtelevien kokemusten perusteella ei käy ilmi, ovatko opiskelijoiden yhtenäiset pohdinnat seurausta opinnoista, henkilökohtaisesta mielenkiinnosta aiheeseen vai selittyvätkö samankaltaiset kertomukset jollain muulla tekijällä.

5.5 Tunnetaidot ammatillisesta näkökulmasta

Puhuttaessa tunnetaidoista koulu- tai päiväkotikontekstissa kirjoitelmissa nousi esiin oppilaskeskeinen näkökulma, jossa huomio suunnattiin lasten tunnetaitoihin tai tunnetaitojen opettamiseen. Toisaalta kirjoitelmissa tuotiin esiin myös opettajan tunnetaitojen tärkeyttä, mutta tunnetaitavan opettajan piirteitä tai toimintaa kuvattiin pintapuolisesti ja oppilaiden hyödyn kannalta. Osassa kirjoitelmissa opettajien tunnetaitoja kuvataan vähän tai ei lainkaan, vaan tarkastelun kohteena ovat vain oppilaiden taidot.

”Koulussa ollessa harjoittelussa olen huomannut, kuinka oppilaiden empatia ja tunnetaidot vaikuttavat luokan/ryhmän dynamiikkaan. Erityisesti, jos luokassa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, on tunnetaidoiltaan taitavat oppilaat luoneet luokkaan ymmärtävän ja toimivan ryhmähengen, jossa kaikki persoonat ja yksilöt ovat osa porukkaa eikä ketään väheksytä erilaisuuden vuoksi. Toki on esimerkkejä toisenlaisista tilanteista, jolloin puutteet tunnetaidoissa aiheuttavat väärinymmärryksiä ja kolhuja arkeen ja luokkahenkeen.” –Savu

Useissa kirjoitelmissa keskityttiin lasten tunnetaitojen kuvaamiseen, mutta erityisen selvästi se näkyi Savun kertomuksessa. Lapsikeskeisyys näkyy Savun harjoitteluesimerkissä. Hän nostaa esiin oppilaiden tunnetaitojen vaikutuksen koko luokan toimivuuden ja yhteisöllisyyden

kannalta. Hänen kertomuksessaan luokkahenki näyttäytyy rakentuvan joko tunnetaitavien oppilaiden ansiosta, kun taas puutteet tunnetaitojen saralla toivat haasteita arkeen ja vuorovaikutussuhteisiin. Kertomuksessaan harjoittelusta Savu ei kerro opettajan tai itsensä tunnetaidoista tai niiden merkityksellisyydestä luokkahengen rakentumiseen, vaan keskiössä on nimenomaan huomiot oppilaiden toiminnasta ja tunnetaidoista.

Tunnetaitotutkimus on jättänyt opettajat vähemmälle huomiolle, kun taas taitojen opettaminen ja lasten tunnetaitoja on tutkittu laajemmin (Frenzel, 2014). Myös opiskelijoiden kertomuksissa nousee esiin näkökulma opettajan roolista tunnetaitojen hallitsemisesta oppilaiden hyödyksi. Opiskelijoiden kirjoitelmissa keskitytään kuvaamaan opettajan tunnetaitoja lähinnä oppilaiden edun kannalta. Myös Hargreavesin (2000) mukaan opettajat ajattelevat auttavansa oppilaita hallitessaan omia tunteitaan luokassa. Opiskelijoiden kirjoitelmissa näkökulma tunnetaitojen hyödyistä opettajan oman toiminnan ja hyvinvoinnin kannalta ei ole näkyvissä, vaan se heijastuu lähinnä oppilas–opettajasuhteisiin.

”Tunteiden säätelyn keskeisimpänä tehtävänä on mm. estää tunteiden kohoaminen stressaavalle tasolle. Tämä on erittäin tärkeää niin työelämässä, mutta myös opintojen aikana. Opettajan työtä ajatellen, on myös tärkeä osata huomioida tämä oppilaissa, jotta he eivät stressaannu liikaa. Toisaalta tunnetaitojen avulla voidaan ehkäistä häiriökäyttäytymistä.” –Ruska

Kertomuksessaan Ruska tuo esiin myös tunteiden säätelyn merkityksen sekä itselleen opiskelijana ja työntekijänä että suhteessa oppilaisiin. Hän kokee, että opettajan tulee huomioida oppilaiden tunnesäätelyä. Tämän voidaan ajatella olevan opettajan omien tunnetaitojen käyttöä toisten huomioimisen ja suhteessa olemisen kautta. Sen vuoksi katkelman viimeinen virke on mahdollista tulkita kahdella tavalla. Virkkeestä ei tule selville, tarkoittaako Ruska sitä, että oppilaan tunnetaidot voivat ehkäistä häiriökäyttäytymistä vai sitä, että opettajan omien tunnetaitojen avulla voidaan ehkäistä tätä. Kuitenkin Ruskan aineistositaatissa nousee esiin näkökulma, että opettajan työn kannalta on tärkeää huomioida oppilaiden tunnesäätely ja välttää häiriökäyttäytymistä. Näkemyksessä siis toistuu ajatus siitä, että tunteiden käsittely nähdään nimenomaan osana oppilaiden toiminnan tukemista koulussa.

Tunnetaidoista kerrotaan myös oppimisen ja käyttäytymisen haasteiden yhteydessä. Opiskelijat tuovat esiin, kuinka tunnetaitojen puutteellinen hallinta tai tunteet voivat toimia esteenä oppimiselle tai koulussa pärjäämiselle. Toisaalta tunnetaidot nähtiin mahdollisuutena ehkäistä ei-toivottua käytöstä, kuten aiemmassa Ruskan aineistokatkelmassa todetaan.

”Kaikissa vuorovaikutustilanteissa voi jäädä miettimään omia tai toisten tunnetaitoja ja opettajana voi olla välillä tarpeen pohtia oppilaiden tunnetaitojen osaamista, jos miettii tunteiden vaikeuttavan oppimista.” – Korski

Eriyispedagogiikan opiskelijoiden kertomuksissa tunteista ja tunnetaidoista puhutaan usein sen kautta, että tunnetaidot vaikuttavat siihen, kuinka niillä voidaan hallita haasteellista käytöstä tai toisaalta tunteet voivat tehdä oppimistilanteista haastavaa. Korren aineistokatkelmassa opettajan tulisi arvioida oppilaan tunnetaitotasoa silloin, kun tunteilla saattaa olla kielteisiä vaikutuksia oppimiseen. Opiskelijoiden kirjoitelmissa tunnetaidot näyttävät usein niin, että niiden avulla hallitaan ja säädellään tunteita ja mahdollistetaan arjessa toimiminen. Koulukontekstissa ei kuitenkaan kerrota, että tunteita voitaisiin hyödyntää tai valjastaa käyttöön, vaan säätelyn näkökulmat korostuvat.

Kirjoitelmissa nousee esiin tunnetaitojen merkitys osana opettajan työtä. Useat opiskelijat kertovat kuinka pitävät tunnetaitoja tärkeänä niin varhaiskasvatuksen, erityisopetuksen kuin yleisesti opettajuuden kentällä. Opiskelijat kuvaavat opettajan työtä tunnetyönä, vaikka eivät suoraan käytä tunnetyön käsitettä. Tunnetaitojen merkittävyyttä perustellaan eri tavoin. Yhteistä niillä kaikilla on kuitenkin se, että ne linkittyivät vuorovaikutukseen. Yksi usein esiintyvä syy on opettajan vaikutus oppilaisiin.

”Pidän tunnetaitoja tärkeänä asiana kaikille ihmisille, ammattiin katsomatta[– –] Eriyisesti erityispedagogiikan kentällä tunnetaidot ovat mielestäni merkittäviä.” –Puro

”Sen lisäksi omassa tulevassa ammatissani omilla tunnetaidoillani on suuri merkitys, koska ne vaikuttavat oppilaisiin. Opetan heille tunnetaitoja, mutta toimin myös esimerkkinä tunnetaitoisesta aikuisesta.” –Paju

Puro kertoo tunnetaitojen merkityksestä ensin yleisesti työyhteisöissä, jonka jälkeen hän korostaa tunnetaitojen merkitystä erityisesti erityispedagogiikan kentällä. Muissakin kertomuksissa käsitellään tunnetaitojen tärkeyttä opettajan työssä. Pajun kertomuksessa korostuu opettajan tunnetaitojen tärkeys juuri oppilaiden hyödyn kannalta. Hän kuvaa kuinka opettaja opettaa ja myös antaa mallin oppilailleen tunnetaitavasta aikuisesta. Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus oli useissa esseissä näkyviin nostettu asia. Opiskelijat kokevat merkitykselliseksi, että opettaja hallitsee tunnetaidot koko luokan toiminnan hyödyksi.

Eriyispedagogiikan opiskelijat tuntuvat tiedostavan työn tunnepuolen merkityksellisyyden, koska he tuovat sen kertomuksissa esiin hyvin suoraan. Tämä eroaa Lassila ja kollegoiden

(2017) sekä Viskarin ja Vuorikosken (2003) tutkimuksista, joissa opettajaopiskelijat pitävät työtä rationaalisena ja mekaanisena. Lassilan ja kollegoiden (2017) tutkimuksessa myös huomattiin, että opiskelijat eivät helposti lähde tarkastelemaan työn tunnepuolta eivätkä jaa tunnepitoisia tarinoita. Tässä tutkimuksessa opiskelijat kuitenkin nostavat tunteet ja tunnetaidot merkittäväksi osaksi opettajan ammattia, kun heille annettiin mahdollisuus puhua tunnetaidoista yleisellä tasolla. Tunnetaidot liitettiin kertomuksissa vahvasti opintoihin ja työhön. Yksityiselämään liitetyt kertomukset puolestaan jäivät vähälle.

5.6 Kulttuuri- ja sukupolvierot tunnetaidoissa

Sosiaalikonstruktivistisissa näkökulmissa tunteiden käytön kannalta keskeistä on kulttuurin säännöt ja opitut tavat ilmaista ja kokea tunteita (Zembylas, 2007a). Puro ja Usva pohtivat kertomuksissaan kulttuuri- ja sukupolvieroja tunteiden ja tunnetaitojen näkökulmasta. Mayer ja kollegoiden (2016) mukaan tunteiden ymmärtämiseen sisältyy taito tiedostaa kulttuurieroja tunteiden arvioinnissa. Tästä taidosta on merkkejä Puron kirjoitelmassa. Puro kertoo näkemyksiään tundesäännöistä niin kulttuuri- kuin sukupolvierojen kautta. Puro ei kerro sitä, minkä sukupolven edustaja itse on.

”Kulttuuri onkin varmasti yksi merkittävä tekijä siinä millaisia tunteita missäkin on sopivaa näyttää. Suomessa meitä on kuvattu hyvin juroksi ja pidättyväksi kansaksi. Meillä on sanontoja kuten ”Se jolla onni on, se onnen kätkekööt.” jolla muistutetaan siitä, että omia iloja ja onnistumisiaan ei ole sopivaa esitellä[– –] Kulttuurimme on kuitenkin kehittynyt ja se näkyy sukupolvien erilaisena, tapana käsitellä tunteitaan. Nykyään mielestäni tunteiden pohdiskelu ja näyttäminen on paljon tavallisempaan. Meistä vanhemman sukupolven miehet taas tuntuvat olevan tunne asioissa hyvinkin pidättyviä.” –Puro

Puro tarkastelee asiaa niin sukupolvien välisenä erona kuin koko kansan kulttuurin kautta. Tunteet voidaan kokea eri tavoin riippuen kokijan kulttuurista ja maailmankatsomuksesta (Puolimatka, 2011, s. 325). Tunteiden hahmottamisen yhteydessä nousi esiin taito ymmärtää, miten tunteita ilmaistaan tietyssä kulttuurissa tai kontekstissa (Mayer ja kollegat, 2016). Puron kertomuksesta voidaan nähdä hänen pyrkivän ymmärtämään ja tulkitsemaan tunteiden ilmaisua suomalaisessa kulttuurissa. Kulttuurinen taso ei kuitenkaan näyttäytyä staattisena Puron kertomuksessa, vaan hän kuvaa kulttuurin kehittyneen. Kehityksen kautta hänen mukaansa tunteiden reflektio ja ilmaisu on sallittavampaa, ja eri sukupolvet käsittelevät tunteita eri tavalla.

Usva tarkastelee asiaa selkeämmin vain sukupolvien välisenä asiana eikä käsittele kulttuurin asemaa. Hänen näkemyksensä sukupolvien välisistä eroista muistuttavat paljon Puron kertomusta. Myös hänen kertomuksessaan kuvataan aiempien sukupolvien pidättyväisyys tunneilmaisussa.

”Ymmärrän, että on olemassa erilaisia ihmisiä ja myös sukupolvellisiä eroja tunnekasvatuksen osalta, joka vaikuttaa tunnetaitojen osaamiseen. [– –] Tätä tunnetaitojen sukupolvellista eroa olen pohtinut välillä paljonkin, esimerkiksi omien vanhempien osalta. Olen huomannut, että heille tunteiden piilottaminen muilta ja muiden tunteiden ohittaminen on helpompaa kuin tunteiden käsitteleminen ja esiin ottaminen. Tunnetaitoja ei ole heille todennäköisesti opetettu koulussa eikä kotona.”– Usva

Usva kertoo, että hän on pohtinut paljon sukupolvien välisiä eroa, ja huomannut tunteiden välttämisen ja piilottamisen olevan aiemmille sukupolville helpompi strategia. Verrattuna Puron kertomukseen Usva pohtii myös sitä, minkälaista tunnetaitokasvatusta koulu ja koti ovat antaneet aiemmille sukupolville verrattuna nuorempiin ikäryhmiin. Puron tavoin Usva ei pohdi koko kulttuurin kehitystä, vaan tarkastelee asiaa pelkistetympin sukupolvien välisinä eroina. Molemmissa kertomuksissa on kuitenkin nähtävissä samankaltainen näkemys kulttuurin muuttuneisuudesta ja aiemmasta tunteiden ilmaisun välttelystä.

5.7 Tulosten yhteenveto

Olemme tässä luvussa kuvanneet, kuinka tunnetaidot näyttäytyvät erityispedagogiikan opiskelijoiden kertomuksissa. Kertomuksia yhdistävänä tekijöinä nousivat ammatillinen näkökulma, vuorovaikutuksellisuus ja merkityksellisyys. Kaikkien opiskelijoiden mielestä tunnetaidoista on yksilölle hyötyä, ja tunnetaidot ovat merkityksellisiä ja tärkeitä opettajan työn kannalta. Tähtään mukaan ”tunnetaitoja tarvitaan kaikissa elämän toiminnoissa”, tämä kuvastaa hyvin sitä kuinka tarpeellisia tunnetaidot opiskelijoiden kertomuksissa nähtiin.

Erityispedagogiikan opiskelijat kuvaavat tunnetaitoja usein tietoisina kykyinä, joita kuvataan muun muassa tunteiden ilmaisun, reflektoinnin, toisten huomioimisen ja säätelyn kautta. Kertomuksissa säätely näyttäytyy eri kyvyistä voimakkaimmin. Opiskelijat näkevät sen oman sisäisen tasapainon ylläpitäjänä ja toisaalta vuorovaikutuksessa selviämisen keinona. Tunnetaidot ja erityisesti säätely on kertomuksissa yhteydessä negatiivisiksi tai haastaviksi miellettyihin tunteisiin, mikä on yhdenmukainen myös Taxerin ja Grossin (2018) havainnon

kanssa siitä, että opettajat pyrkivät säätelyllä vähentämään negatiivisia tunteita. Opiskelijat kertovat, että tunnetaidot ovat merkittäviä erityisesti haastaviksi miellettyjen tunnepitoisten tilanteiden yhteydessä.

Kirjoitelmissa tunnetaitojen tärkeys linkittyy vahvasti vuorovaikutukseen ja sosiaalisuuteen. Esimerkiksi Säde luonnehtii tunnetaidot ”tärkeäksi taidoksi, jonka avulla pystyy toimimaan ihmisen kuin ihmisen kanssa.” Vuorovaikutus nähdään kirjoitelmissa sekä näyttämönä tunnetaitojen kehittämiseksi ja käytölle kuin myös tärkeänä perusteena tunnetaitojen riittävän hyvälle hallinnalle. Opiskelijat kuvaavat pohtivansa omia ja toisten tunteita sekä mukauttamaan käytöstään asianmukaiseksi, ja kuvaavat kehittyneensä tunnetaidoissa haastavien tilanteiden kautta. Tunnetaidot näyttäytyvät kirjoitelmissa keskeisinä kykyinä, joiden avulla yksilö pärjää sosiaalisissa tilanteissa menestyksekkäästi.

Opiskelijat kuvaavat tunnetaitojen näkymistä opinnoissa eri tavoin. Osan mukaan tunnetaitoja käsitellään opinnoissa paljon, kun taas osan mielestä niitä ei käsitellä riittävästi, lainkaan tai tietämys on jäänyt itsenäisen opiskelun ja kiinnostuksen varaan. Useassa kirjoitelmassa kyseenalaistetaan vahvasti tunnetaitojen vähäinen käsittely erityispedagogiikan opinnoissa.

Yksi opiskelija ajattelee, että tunnetaidot eivät ole opetuksen kohde, vaan enemmänkin sen sivutuote, joita opitaan luonnollisesti osana opintoja. Tämä voi selittää sitä, että opiskelijat kuitenkin kertovat, että he ovat kehittyneet tunnetaidoissa opintojen aikana ja ajattelevat niitä aiempaa tietoisemmin, vaikka samalla he toteavat, että tunnetaitoja ei ole opinnoissa käsitelty. Osassa kirjoitelmissa tunnetaitojen kehitys linkitetään suoraan opintojen aikaansaannokseksi, kun taas toisissa samankaltainen viesti on ilmaistu epäsuoremmin.

Kirjoitelmissa nousee vahvana esiin ammatillinen näkökulma, jossa taidot rinnastetaan koulumaailmaan liittyviin vuorovaikutustilanteisiin. Opiskelijoiden kertomukset keskittyvät kuvaamaan ensisijaisesti oppilaiden tunnetaitoja tai miten opettajien tunnetaidot vaikuttavat oppilaisiin. Tunnetaitojen vaikutusta opettajaan ei kuvata, vaikka niiden hyötyjä yksilölle kuvataan muissa tilanteissa. Opiskelijat kuitenkin pitävät tunnetaitoja keskeisenä osana opettajan ammatillisuutta ja tiedostavat työn tunnepitoisen puolen. Opiskelijoiden korostama tunnepitoinen puoli poikkeaa Lassilan ja kumppaneiden (2017) saamista tutkimustuloksesta, jossa opettajaopiskelijat näkevät työn pääosin rationaalisena, eivätkä he tarjotuissa tilanteissa puhu tunteistaan.

Opiskelijat kuitenkin pitivät kertomuksensa melko pinnallisina, eikä yksityiskohtaisia tai henkilökohtaisia kertomuksia tunnetaitojen yhteydessä jaettu. Kertomuksissa tunnetaitojen

liittäminen opintoihin ja työhön oli hyvin voimakasta, mutta sitä lähestyttiin rajatusta näkökulmasta. Opiskelijat eivät keskittyneet kuvaamaan opettajan tunteita ja henkilökohtaisen hyödyn kautta, vaan keskiössä olivat oppilaiden tunteidot ja oppilaiden saama hyöty tunteitaivasta opettajasta.

Opiskelijat kertovat tunteidoista myös laajemmalla, kulttuurisella tasolla. He kuvaavat tunteilmaisussa olevan sukupolvisia kuin myös kansalliseen kulttuuriin liittyviä eroja. Opiskelijat näkevät aiempien sukupolvien tunteilmaisun hillitympänä ja pidättyväisempänä. Heidän mukaansa aiemmin niukempi tunteilmaisun tapa on suomalaisessa kulttuurissa muuttumassa ja kehittymässä avoimempaan suuntaan.

Erityispedagogiikan opiskelijoiden kertomuksissa tunteidot avautuvat monimutkaisena ja -ulotteisena ilmiönä, jonka vaikutusalueita ovat niin yksilön sisäinen maailma, läheiset ihmissuhteet, työelämä ja laajempi kulttuurinen konteksti. Opiskelijoiden kertomukset tunteidoista ovat yksilöllisiä erilaisine painotuksineen ja näkemyksineen. Yhteistä kaikille kirjoitelmiille kuitenkin on se, että tunteidot ovat hyödyksi yksilölle monenlaisissa konteksteissa kuten opettajan työssä sekä tunteitajen vahva side ihmisen toimintaan sosiaalisissa tilanteissa.

6 LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Toteutimme tutkimuksemme yhteistutkijuuksena eli tutkijatriangulaationa, jolla tarkoitetaan useamman tutkijan tekemää tutkimusta (Hirsjärvi ym. 2009). Yhteistutkijuus mahdollisti meille laajemman aineistonkeruun ja tulosten tarkastelun (Hirsjärvi ym., 2009). Lisäksi Aarnoksen (2018, s. 149) mukaan tutkijoiden välinen reflektio ja analyyttinen keskustelu auttavat tutkimusprosessia merkittävästi. Keskustelimme läpi prosessin niin valitsemiemme lähteiden luotettavuudesta ja perusteltavuudesta kuin tutkimuksen toteutuksesta aiheen valinnasta lopullisiin tulkintoihin asti. Erityisesti analyysivaiheessa hyödynsimme yhteistutkijuutta niin, että erikseen tehtyjen analyysien jälkeen perustelimme valintamme ja yhdessä työstimme lopulliset analyysimme ja tulkintamme. Yhteistutkijuus myös siis lisäsi työmme luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 124).

Koimme kerronnallisessa tutkimuksessa haasteeksi sen monipuolisuuden, monimuotoisuuden ja laajuuden, mitä myös Puusa, Hänninen ja Mönkkönen (2020) ovat pohtineet. Heidän mukaansa yhtenäisiä käsitteitä ja menetelmiä ei ole. Tämä vaati meiltä oman menetelmämme ja käsitteistömme tarkan määrittelyn ja kuvaamisen. Kerronnallisessa tutkimuksessa on tyypillistä, että prosessin eri vaiheet nivoutuvat yhteen ja eri vaiheet muovaavat toisiaan (Eskola & Suoranta, 1998, s. 109). Tutkimuksen aikana päädyimme syventämään analyysimenetelmäämme ja siirtymään kategoria-ajattelusta laajempiin teemoihin. Se toisaalta lisäsi työmme luotettavuutta, sillä pystyimme lähestymään toteutusta niin, että valitsimme tutkimusta mielestämme parhaiten palvelevan tavan. Olimme valmiita muuttamaan suunnitelmiamme emmekä jääneet tiukasti kiinni aiemmin tehtyihin päätöksiin.

Heikkinen, Huttunen ja Syrjälä (2007) korostavat refleksiivisyyden merkityksellisyyttä tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden kannalta kahdesta näkökulmasta. Refleksiivisyydellä tarkoitetaan toisaalta tutkijan tai tutkijoiden tietoisuutta omista ennakkokäsityksistä ja subjektiivisuudesta, mutta toisaalta myös prosessin läpinäkyvyyttä (Heikkinen ym., 2007). Myös Puusa ja Juuti (2020) korostavat subjektiivisuuden esiintuomisen merkitystä. Olemme työssämme tuoneet ilmi omat lähtökohtamme erityispedagogiikan opiskelijoina ja sen mahdollista merkitystä ajattelutapoihimme.

Refleksiivisyyden toinen näkökanta on läpinäkyvyys ja avoimuus (Heikkinen ym. 2007). Kirjallisessa raportissa tulee jollain tavalla kuvata aineistoa ja metodologiaa, jotta lukijan on helpompi arvioida ajatusten muodostumista ja minkälaisiin empirisiin todisteisiin ajatukset

liittyvät (Heikkinen ym., 2007). Räsänen (2006) mukaan analyysin tulkintaprosessia voi tehdä läpinäkyvämmäksi monin tavoin kuten kuvaamalla mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti aineiston luokittelun ja jäsentelyn. Analyysin läpinäkyvyys lisää tutkimuksen luotettavuutta (Räsänen, 2006). Olemme tutkimuksemme yhdistäneet empiirisen aineistomme teoreettiseen viitekehykseemme tunteisiin ja tunnetaitoihin sekä seikkaperäisesti selostaneet metodologiset käytänteemme ja analyysiprosessimme.

Olemme analyysivaiheessamme hyödyntäneet laajempia mahdollisuuksia niin, että olemme voineet vertailla erikseen tehtyjä tulkintojamme toisiinsa ja muodostaneet yhteisen synteesin. Myös aineistosta käyty keskustelu on laajentanut ajatteluamme tutkimuksen sisällöistä. Alatekstin valinnassa ja kategorisoinnissa tekemämme muistiinpanot pääasiallisesti olivat identtisiä. Poikkeukset muodostuivat lähinnä siitä, että toinen meistä oli alleviivannut pidemmän tekstipätkän kuin toinen. Olimme kuitenkin valinneet näissä kohdissa saman kategorian eli kyse oli rajaamisesta. Näissä tilanteissa puolustimme omia valintojamme, keskustelimme ja päädyimme yhdessä valitsemaan, kumman näkökannalla jatkamme. Koko tutkimusprosessin ajan olemme pyrkineet tasavertaiseen tutkijuuteen, ja se toteutui myös eroavaisuuksien pohdinnassa. Kumpikin meistä oli valmis joustamaan näkemyksessään ja toisaalta tarvittaessa puolustamaan vahvemmin omaa näkemystä. Prosessissa meille molemmille oli kuitenkin selvää, että valta-asemiltamme olimme tasavertaiset, ja keskiössä ei ollut oma hyöty, vaan paras vaihtoehto tutkimuksemme kannalta.

Oman toimintamme lisäksi luotettavuuden kohdalla arvioimme myös aineistomme luotettavuutta. Vaikka työmme kannalta ei olekaan suurta merkitystä, onko kerrottu totta vai ei, on kertomusten luotettavuus aina arvioitava (Heikkinen, 2018). Tutkimuksemme arviointi kohdistuu erityisesti siihen, että kirjoitelmat ovat tulleet tavoitellun ryhmän jäseniltä. Koska kirjoituspyynnöt välitettiin vain tietyn ryhmän sähköpostilistoille ja suljettuihin ryhmiin, on epätodennäköistä, että vastauksia olisi saatu tavoitellun ryhmän ulkopuolelta. Tutkimuslupa pyydettiin infokirjeessä tutkimukseen osallistuvilta (ks. liite 1). Kirjoittaminen oli vapaaehtoista, joten jokainen osallistuja siis suostui tutkimukseen vastaamalla kirjoituspyyntöömme.

Heikkinen ja kollegat (2007) esittelevät työstettävyyden käsitteen. Työstettävyydellä he tarkoittavat sitä, että tutkimuksen laatua arvioidessa kiinnitetään huomiota tiedon käytettävyyteen ja tiedon hankkimisprosessin laatuun sekä eettiseen tarkasteluun. Heikkinen ja kollegat (2007) korostavat, että väistämättömiin eettisiin ongelmiin tulee kiinnittää huomiota,

ja mikään tutkimus ei ole eettisesti ongelmaton. Heidän mukaansa tutkijoiden täytyy arvioida, millaisia käytännön vaikutuksia tutkimuksella voi olla niin tutkittaviin henkilöihin, tutkijoihin itseensä kuin tiedeyhteisöön, yhteiskuntaan ja laajimmillaan koko ihmiskuntaan. Eettistä työstettävyyttä voidaan lisätä sillä, että osallistujien tunnistettavuutta arvioidaan ja osallistujat voivat lukea heistä tehtyjä tulkintoja (Heikkinen ym., 2007). Omassa tutkimuksessaamme eettiseksi ongelmaksi nousee se, että anonymiteetin vuoksi tutkimukseen osallistujat eivät voi vaikuttaa siihen, miten heidän kertomuksistaan puhutaan. Tähän ongelmaa toisaalta lieventää se, että vastaajat ovat olleet tietoisia siitä, että he eivät pysty kommentoimaan tekemiämme tulkintoja.

Tutkimuksemme eettisyyttä lisää se, että tutkimuskohteemme ovat aikuisia ja he osallistuivat tutkimukseemme täysin vapaaehtoisesti. Pyysimme tutkimuslupaa tutkimukseen osallistuville infokirjeessä ja Webropolissa sanoittamalla, että vastaamalla tutkimuksemme he antavat samalla tutkimusluvan. Kirjoitelma metodina mahdollisti mietityn ja kontrolloidun tavan jakaa ajatuksia. Keräsimme aineiston anonyyminä ja emmekä missään vaiheessa keränneet vastaajista henkilötietoja.

Aineistonkeruun jälkeen nimesimme kirjoitelmat keksityillä nimillä. Anonymiteetti itsessään tuki tutkimukseen osallistujien yksityisyyden ylläpitoa, ja sen lisäksi tarkistimme kirjoitelmat mahdollisten muiden tunnistettavien tietojen varalta. Aineistossamme osallistujat kuitenkin puhuivat tunnetaidoista hyvin yleisellä tasolla ja olivat jo itse karsineet kirjoitelmistaan tunnistettavat piirteet kuten läheisten nimet ja harjoittelu- tai työpaikkojen tarkemmat tiedot. Aineiston käsittelyn eettisyyteen liitämme myös sen, että keräsimme aineistomme alustalla, joka on vahvasti suojattu (Webropol). Huolehdimme huolellisesti ja luottamuksellisesti aineistostamme, ja säilytimme sitä yliopiston kotiasemalla ja salasanasuojatuilla henkilökohtaisilla tietokoneillamme.

Tutkimuksemme rajoittavana tekijänä saattoi olla aineistonkeruumenetelmämme ja tutkimuskutsumme apukysymykset. Aineistomme oli melko niukka ja pieni, ja vaikka keskiössämme oli yksilölliset, uniikit kokemukset, aineiston kerääminen tuotti tutkimuksessaamme haasteita. Lähetimme tutkimuskutsua toistuvasti opiskelijoiden sähköpostilistoille ja hyödynsimme erityispedagogiikan opiskelijoiden käyttämiä WhatsApp-ryhmiä tutkimuksemme esilletuontiin, mutta näistä huolimatta vastausten määrä jäi pieneksi. Olisimme toivoneet enemmän vastauksia. On mahdollista, että opiskelijat pitivät kirjoitelmaa liian työläänä ja aikaa vievänä, minkä vuoksi osallistujia oli vähän. Saamamme aineiston

pienuuden vuoksi emme voineet tehdä laajempia tyypittelyjä tai oletuksia erityispedagogiikan opiskelijoiden tunnetaitokäsityksistä. Toisaalta se ei vähentänyt työmme arvoa, sillä tarkoituksemme oli ymmärtää yksilöllisiä ja ainutlaatuisia kokemuksia.

Tutkimuksemme kohdalla olisi voinut miettiä tarkemmin sitä, olisiko tutkimuskutsusta voinut saada kutsuvamman ja helposti lähestyttävämmän. Kysymyksen asettelussa olisimme voineet kiinnittää huomiota ja muotoilla sitä ohjautumaan vahvemmin kerronnallisuuteen. Emme voineet täysin varmistaa, millaista aineistoa tulemme saaman ja mitä tutkimuksessa lopulta nousee, sillä kirjoitelma oli suhteellisen vapaamuotoinen. Olimme valmistautuneita tähän, mutta silti kirjoitelmien anti yllätti. Olimme odottaneet omakohtaisempia, kerronnallisia vastauksia. Agee (2009) toteaa, että kysymyksen asettelu voi aiheuttaa ongelmia, joita tutkija ei ole tarkoittanut. Hänen mukaansa tutkijan tulisi välttää esimerkiksi liian laajoja kysymyksiä tai ennako-oletuksiin perustuvia, johdattelevia kysymyksiä. Osassa vastauksistamme näkyi vahva teoreettinen näkemys, mikä saattoi johtua apukysymyksen muotoilusta. Esimerkiksi tunnetaitojen määrittely korostui apukysymyksissämme, vaikka se ei ollut keskeisin asia tutkimuksessamme.

Jälkikäteen tarkastellessamme tutkimuskutsussa antamiamme apukysymyksiä, huomaamme itse korostavamme opintojen ja koulun kontekstia, vaikka tutkimuksemme pyrkimys ei ollut ohjata vastaajia kohti näitä näkökulmia. Laajemman näkökulman saamiseksi olisimme voineet tarkemmin korostaa sanavalinnoissamme koko elämän kulkua tai pyytää vahvemmin kertomuksia myös vapaa-ajasta tai koulukontekstin ulkopuolella tapahtuneista tunnetaitojen käyttöä vaatineista tilanteista.

Jos toistaisimme aineistonkeruuta, kiinnittäisimme huomiota kysymyksen asettelussa vielä vahvemmin kerronnallisuuteen ja tunnetaitokokemuksiin laajemmin elämäntilanteissa. Kysymysten asettelua muuttamalla emme siltikään olisi voineet täysin vaikuttaa vastauksien laatuun. Kerronnallisessa tutkimuksessa se ei olisi edes tavoiteltavaa, sillä liika vaikuttaminen ei antaisi meille aitoja vastauksia. Huomasimme myös, että vaikka kirjoitelman anonyymisyys tuo kirjoittajalle vapautta, se voi myös vähentää sitoutumista.

7 POHDINTA

Nykykoulujärjestelmät määrittävät opettajat pedagogisesti, psykologisesti, sosiaalisesti ja emotionaalisesti taitaviksi johtajiksi (Gabrijelčić, Antolin & Istenič, 2021), eli opettajilta odotetaan hyviä tunnetaitoja. Heidän mukaansa opettajien ei ainoastaan oleteta olevan akateemisia ammattilaisia, vaan heidän oletetaan olevan omien sosiaalisten ja emotionaalisten taitojensa ammattilaisia. Kuitenkin tutkimukset osoittavat, että opettajaksi opiskelevien ja opettajien tunneälytasossa voi olla vaihtelua (Abiodullah ym., 2020; Corcoran & Tormey 2012). Koska opettajuuteen liitetään siis hyvin tunnetaitojen vaade ja taitotasoissa on vaihtelua, halusimme selvittää, miten erityispedagogiikan opiskelijat kertovat tunnetaidoistaan ja niiden roolista elämässään. Tutkimuskysymyksemme oli: Miten tunnetaidot näyttäytyvät erityispedagogiikan opiskelijoiden kertomuksissa?

Oletimme tutkimusprosessimme alussa saavamme tietoa erityispedagogiikan opiskelijoiden tunnetaitokokemuksista koko heidän elämänsä varhaislapsuudesta tähän päivään asti niin koulu- ja opiskelukontekstissa kuin muussa elämässä. Ennakko-oletuksemme osoittautui vääräksi, mutta se toi esiin mielenkiintoisia havaintoja. Yksityiselämälle ei juurikaan jätetty kertomuksissa tilaa, mikä voi selittyä esimerkiksi sillä, että kertomuksia haettiin yliopiston sähköpostilistojen ja opiskelijoiden WhatsApp –ryhmien kautta. Nämä ryhmät vahvasti liittyvät koulutuksen kontekstiin. Lisäksi kertomuksia haettiin pro gradu –tutkielmaan. Myös se saattoi ohjata kirjoittajia ajattelemaan, että olemme kiinnostuneet vahvasti opiskelun ja työn näkökulmasta. Koska kertomuksien sisältö on vahvasti sidoksissa aikaan, paikkaan ja kontekstiin (Hyvärinen, 2008), voidaan näitä pitää hyvinkin selittävinä tekijöinä.

Toisaalta kirjoitelmista nousi uudenlaisia näkökulmia opettajaopiskelijoiden kokemuksista tunnetaidoista ja opettajan työstä. Kaikissa kertomuksissamme kuvattiin työn tunnepitoisuutta, mikä poikkeaa aiemmasta opettajaopiskelijatutkimuksesta. Aiemmissa tutkimuksissa opiskelijat kuvasivat työtä rationaalisenä ja mekaanisena (Lassila ym., 2017; Viskari & Vuorikoski, 2003), kun taas tutkimukseemme osallistuneet erityispedagogiikan opiskelijat yhdistivät tunteet ja tunnetaidot olennaiseksi osaksi työtä. Vaikka tunnetaidot nostettiin olennaiseksi osaksi työtä, ei siihen henkilökohtaisella tasolla keskitytty. Merkitys ja hyödyt kuvattiin vahvasti oppilaiden tarpeiden kautta. Halusimme täyttää tutkimusaukkoa, jossa oppilaskeskeisin tunnetaitotutkimuksen oheen saataisiin lisättyä opettajien näkökulma. Tämä ei kuitenkaan täysin täytynyt, sillä opiskelijat suuntasivat herkästi ajatukset oppilaisiin. Tämä on toki luonnollista, sillä oppilaat ovat merkittävä osa opettajan työtä. Olisi kuitenkin

kiinnostava lähteä tekemään vielä tutkimusta, jossa keskitytään täysin opettajan tunnetaitoihin henkilökohtaisten hyötyjen ja jaksamisen yhteydessä.

Tutkimuksessamme opiskelijoiden kertomukset tunnetaitojen käsittelystä opinnoissa vaihtelivat. Osa kertoi koulutuksessa olevan paljon puhetta aiheesta, kun taas osa mainitsi kertomuksessaan, että aihetta ei ole juurikaan käsitelty ja siihen perehtyminen on jäänyt oman kiinnostuksen varaan. Tätä saattaa selittää opiskelijoilla mahdollisesti toisistaan poikkeavat sivuaineet. Osa mainitsi, että esi- ja alkuopetuksen sivuaineissa tunnetaidoista oli puhuttu paljon. Tämän vuoksi ei ole mahdollista vetää johtopäätöksiä siitä, selittyykö tuloksemme erityispedagogiikan opintojen sisällöllä, jollain muulla tekijällä vai onko kyse sattumasta. Jatkotutkimuksessa voitaisiinkin tarkemmin selvittää, millainen rooli koulutuksella on tunnetaitojen kehittämisessä, vaikuttaako koulutus opiskelijoiden käsityksiin työn tunnepitoisuudesta tai miten tunnetaitoja tulisi erityispedagogiikan opiskelijoille opettaa.

Tuloksissamme ilmenee, että opiskelijat määrittelevät tunnetaitoja samankaltaisesti. Osa osallistujista kertoi, että heidän ajatuksensa tunnetaidoista perustuivat sekä kokemukselliseen että teoreettiseen tietoon. Koska halusimme keskittyä opiskelijoiden kokemukselliseen maailmaan ja toivoimme mahdollisimman vapaamuotoisia kirjoitelmia, emme pyytäneet opiskelijoita erikseen kertomaan määritelmiensä lähteitä. Koska osallistujat joko opiskelevat erityispedagogiikkaa tai ovat juuri valmistuneet osallistumisen jälkeen, voidaan todeta heidän opiskelleen suunnilleen samoihin aikoihin. Tämä saattaisi selittää opiskelijoiden vahvoja samankaltaisuuksia määritelmässä.

Tuomme tutkimuksemme perusteena esiin sen, että erityispedagogiikan ammattilaisiin keskittyvää tutkimusta ei juuri ole. Puute saattaa selittyä useammallakin tekijällä. Ensinnäkin useissa opettajia koskeissa tunnetaitotutkimuksissa ei eritelty opettajien erikoistumisaalaa, vaan käytettiin kattotermiä ”opettaja”. Toisin sanoen erityisopettajien näkökulma on jo saattanut sisältyä aiempaan tutkimukseen, mutta sitä ei ole erikseen nimetty. Toisekseen etsiessämme tutkimustietoa erityisopettajista, huomasimme myös vaihtelevan terminologian. Tutkimuksissa laaja-alaisen erityisopettajan työn kaltaista tehtävää kuvattiin titteleillä ”Special Needs Coordinator (Senco)” tai ”Special Needs Teacher”. Näillä titteleillä tutkimustietoa erityisopettajien tai erityispedagogiikan opiskelijoiden tunnetaidoista ei juuri löytynyt, mutta on mahdollista, että emme ole tietoisia muista mahdollisista käänöksistä. Koska tunnetaitotutkimus on keskittynyt enemmän oppilaisiin (Frenzel, 2014), on myös todennäköistä, että sen vuoksi myös erityispedagogiikan ammattilaisten näkökulma on jäänyt

huomiotta. Tutkimusaukkoa saattaa selittää myös tutkijoiden suurempi kiinnostus erilaisiin erityisoppilaiden kohtaamiin haasteisiin tai pinnalla olevaan inklusion ilmiöön.

Koska erityispedagogiikan opiskelijoiden ja ammattilaisten tunnetaitoja on tutkittu vähän, jatkotutkimuksen mahdollisuudet voidaan nähdä hyvin laajana. Tutkimuksen kohteita olisi niin koulutuksen kuin myös työelämän saralla. Jatkossa tutkimusta voisi tehdä esimerkiksi keräämällä valmistuneiden erityisopettajien kertomuksia tunnetaidoista. Tutkimusta voisi myös laajentaa niin, että erityispedagogiikan opiskelijoiden tai valmistuneiden opettajien tunnetaitokertomusten keruun lisäksi heidän tunnetaitotasojaan mitattaisiin. Lewisin (2017) mukaan erityisopettajien hyvinvointia tuki omien tunnetaitojen lisäksi vuorovaikutuksellisuus ja työyhteisön toimivuus. Sen vuoksi tunnetaitoja saattaisikin olla hyvä tutkia tulevaisuudessa myös koko toimintayhteisön näkökulmasta, eikä vain yksilöllisen jäsenen tunnetaitoihin keskittyen.

Lähteet

- Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: A reflective process. *International journal of qualitative studies in education*, 22(4), 431–447. <https://doi.org/10.1080/09518390902736512>
- Aarnos, E. (2018). Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Valli, R. & Aarnos, E. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus [Adobe Digital Editions E-kirja]
- Abiodullah, M., Dur-e-Sameen & Aslam, M. (2020). Emotional Intelligence as a Predictor of Teacher Engagement in Classroom. *Bulletin of education and research*, 42(1), 127–140.
- Ahola, K., Lanas, M. & Hämäläinen, A. (2017). Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 48(4), 288–300.
- Antinkaapo, S. & Meriläinen, H. (2020). *Oppilaan aggressiivisen käytöksen aiheuttamat tunteet opettajantyössä*. University of Oulu.
- Arace, A., Prino, L. E. & Scarzello, D. (2021). Emotional Competence of Early Childhood Educators and Child Socio-Emotional Wellbeing. *International journal of environmental research and public health*, 18(14). <https://doi.org/10.3390/ijerph18147633>
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. Teoksessa R. Bar-On & J. D. A. Parker (toim.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, (s. 363–388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, Suppl*, 18, 13–25.
- Brenner, E. M. & Salovey, P. (1997). Emotion Regulation During Childhood: Developmental, In-terpersonal and Individual Considerations. Teoksessa P. Salovey & D. Sluyter (toim.). *Emotional development and emotional intelligence* (s. 168–192). New York: BasicBooks.
- Chubbuck, S. M. & Zembylas, M. (2008). The Emotional Ambivalence of Socially Just Teaching: A Case Study of a Novice Urban Schoolteacher. *American educational research journal*, 45(2), 274–318. <https://doi.org/10.3102/0002831207311586>
- Corcoran, R. P. & Tormey, R. (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers? *Teaching and teacher education*, 28(5), 750–759. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.02.007>

- Craig, C.J. & Huber, J. (2007). Relational reverberations. Shaping and reshaping narrative inquiries in the midst of storied lives and contexts. Teoksessa Clandinin, DJ (toim.). *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (s. 251–279). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1160–1172.
- Darwin, C. (1965). *The expression of the emotions in man and animals*. Chicago: University of Chicago Press.
- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403–415.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. [Adobe Digital Editions E-kirja]
- Gabrijelčič, M. K., Antolin, U., & Istenič, A. (2021). Teacher's social and emotional competences: A study among student teachers and students in education science in Slovenia. *European Journal of Educational Research*, 10(4), 2033-2044. <https://doi.org/10.12973/eujer.10.4.2033>
- Goleman, D. (1995/1997). *Tunneäly - Lahjakkuuden koko kuva*. Helsinki: Otava
- Goleman, D. (1998/1999). *Tunneäly työelämässä*. Helsinki: Otava.
- Goleman, D. (1998). The emotional intelligence of leaders. *Leader to Leader*, 1998(10), 20-26. doi:10.1002/ltl.40619981008
- Goleman, D. (2006/2007). *Sosiaalinen äly*. Helsinki: Otava.
- Greenberg, M. T. & Snell, J. L. (1997) Brain Development and Emotional Development: The Role of Teaching in Organizing the Frontal Lobe. Teoksessa P. Salovey & D. Sluyter (toim.). *Emotional development and emotional intelligence* (s. 93–119). New York: Basic-Books.
- Frenzel, A.C. (2014). Teacher Emotions. Teoksessa R. Pekrun & L. Limmenbrink-Garcia (toim.). *International Handbook of Emotions in Education* (s. 494–519). Lontoo: Routledge.
- 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)
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826.

- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15–25. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.003>
- Hayes, D. (2003). Emotional Preparation for Teaching: a case study about trainee teachers in England. *Teacher Development*, 7(2), 153–171.
- Heikkinen, H. (2001). Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola J. ja Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 116–132). PS-kustannus.
- Heikkinen, H. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. [Adobe Digital Editions E-kirja]
- Heikkinen HLT., Huttunen, R. & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: Five principles for validation. *Educational Action Research* 15(1): 5–19.
- 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.). University of California Press.
- Hosotani, R., & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1039-1048.
- Hyvärinen M (2008) Analyzing narratives and story-telling. Teoksessa Alasuutari P, Bickman L & Brannen J (toim.). *The SAGE Handbook of social research methods* (447–460). Los Angeles: Sage publications
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. [Adobe Digital Editions E-kirja]
- 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*. Pilot-kustannus.
- Joseph, D. & Newman, D. (2010). Emotional Intelligence: An Integrative Meta-Analysis and Cascading Model. *Journal of Applied Psychology* 95(1), 54–78. doi:10.1037/a0017286

- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 25–40). Helsinki: Gaudeamus
- Kelchtermans, G. & Deketelaere, A. (2016). The emotional dimension of becoming a teacher. Teoksessa J. Loughran & M.L. Hamilton, (toim.). *International Handbook of Teacher Education*. Vol. 2 (s. 429–461). Dordrecht: Springer.
- 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.
- Lassila, E.T., Jokikokko, K., Uitto, M., & Estola, E. (2017). The challenges to discussing emotionally loaded stories in Finnish teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 40 (3), 379–393.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lewis, T. F. (2017). *Special Educational Needs Coordinator (SENCO) Wellbeing: A Mixed Methods Exploration of Workplace Demands and Effective Coping Actions*. Haettu osoitteesta https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/7781/1/Lewis17ApEd&ChildPsyD_vol_1.pdf
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998a). A new model for classification of approaches to reading, analysis, and interpretations. Teoksessa A. Lieblich, R. Tuval-Mashiach & T. B. Zilber (toim.). *Narrative research* (s. 2–20). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc., <https://dx.doi.org/10.4135/9781412985253>
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998b). Categorical-content perspective. Teoksessa A. Lieblich, R. Tuval-Mashiach & T. B. Zilber (toim.). *Narrative research* (s. 112–140). Thousand Oaks: SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412985253>
- Lin, H., Hill, M. & Grudnoff, L. (2022). Constructing Special Educational Needs Coordinators' identities through emotions. *Journal of education for teaching : JET*, 48(1), 89-101. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1928481>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence?. Teoksessa P. Salovey & D. J. Sluyter (toim.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (s. 3–31). New York: Basic Books.

- Mérida-López, S., Sánchez-Gómez, M. & Extremera, N. (2020). Leaving the Teaching Profession: Examining the Role of Social Support, Engagement and Emotional Intelligence in Teachers' Intentions to Quit. *Intervención psicosocial*, 29(3), 141–151. <https://doi.org/10.5093/pi2020a10>
- Myllyviita, K. (2016). *Tunne tunteesi*. Helsinki: Duodecim.
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.
- Opetushallitus (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pinnegar S & Daynes JG, (2007) Locating narrative inquiry historically. Thematics in the turn to narrative. Teoksessa Clandinin DJ (toim.). *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. Thousand Oaks, Sage: 3–34.
- Puolimatka, T. (2011). *Kasvatus, arvot ja tunteet* (2. uud. p.). Suunta-kirjat.
- Puusa, A., Hämmnen, V. & Mönkkönen, K. (2020). Narratiivinen lähestymistapa organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 216–227). Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa A. & Juuti P. (2020) Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.75–85). Helsinki: Gaudeamus.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Räsänen, P. (2006). Tulkintaan liittyvän mielivallan ratkaisuyrityksiä kvalitatiivisessa analyysissä. *Janus Sosiaalipolitiikan Ja sosiaalityön Tutkimuksen Aikakauslehti*, 14(2), 167–173. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/janus/article/view/50372>
- Saarikoski, H. (2012). *Mistä on huonot tytöt tehty? Tutkimus huora-sanan käytöstä ja tyttöjen kokemasta kiusaamisesta*. Helsinki: Partuuna.
- Saaristo, K. & Jokinen, K. (2004). *Sosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Skura, M. & Świdarska, J. (2022). The role of teachers' emotional intelligence and social competences with special educational needs students. *European journal of special needs education*, 37(3), 401-416. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885177>
- Strawson, G. (2004) Against narrativity. *Ratio* 17(4), 428–452.
- Sutton, R.E. & Wheatley, K.F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review* 15(4), 327–358.

- Syrjälä, L. (2018) Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus [Adobe Digital Editions E-kirja]
- Takala, M., Mäkinen, M., Eskola, S., Saarinen, M., & Sutela, K. (2021). Mitä erityisopettajien koulutuksissa opetetaan? - Havaintoja yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmista. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(2), 32-49.
- 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>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. [Adobe Digital Editions E-kirja]
- Uitto, M., Kaunisto, S-L., Syrjälä, L. & Estola, E. (2015a). Silenced truths: relational and emotional dimensions of a beginning teacher’s identity as part of the micropolitical context of school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(2), 162–176.
- Uitto, M., Jokikokko, K. & Estola, E. (2015b). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and Teacher Education (TATE) in 1985–2014. *Teaching and Teacher Education* 50, 124–135. (the responsible authorship is shared equally between the first two authors) <http://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Valente, S., Monteiro, A. P. & Lourenço, A. A. (2019). The relationship between teachers’ emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the schools*, 56(5), 741-750. <https://doi.org/10.1002/pits.22218>
- Viskari, S. & Vuorikoski, M. (2003). Ei kai opettaja kone ole... opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.). *Opettajan vaiettu valta* (s. 55–81) Tampere: Vastapaino
- Vuorikoski, M. (2003). Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.). *Opettajan vaiettu valta* (s. 55–81) Tampere: Vastapaino.
- Waber, J., Hagenauer, G., Hascher, T. & de Zordo, L. (2021). Emotions in social interactions in pre-service teachers' team practica. *Teachers and teaching, theory and practice*, 27(6), 520-541. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1977271>
- Yin, H. & Lee, J. C. (2012). Be passionate, but be rational as well: Emotional rules for Chinese teachers’ work. *Teaching and teacher education*, 28(1), 56-65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.005>

- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers and teaching, theory and practice*, 9(3), s. 213–238.
<https://doi.org/10.1080/13540600309378>
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935–948.
- Zembylas, M. (2007a). Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(1), 57–72
- Zembylas, M. (2007b). The power and politics of emotions in teaching. Teoksessa P.A. Schutz & R Pekrun (toim.). *Emotion in education* (s. 293–309). Amsterdam, Elsevier.

Liite 1

Kutsu tutkimukseen osallistumiseen:

Hei!

Olemme kaksi erityispedagogiikan opiskelijaa ja etsimme pro gradu –työhömmä osallistujiksi erityispedagogiikan pääaineopiskelijoita. Työssämme tutkimme erityisopettajaopiskelijoiden kokemuksia tunnetaidoista. Haluamme selvittää, miten tunnetaidot koetaan ja miten ne ovat näyttäytyneet tutkimukseen osallistuvien elämässä. Keräämme tutkimusaineistomme anonyymein kirjoitelmin. Kirjoitelman palautuslaatikko on auki 14.1.2022 klo 23.59 asti.

Kirjoita kokemuksistasi tunnetaidoista ja niiden merkityksestä omassa elämässäsi. Pohdi kirjoitelmassasi:

- Kerro miten koet/ ymmärrät tunnetaidot ja niiden merkityksen? (Opettajaopintojen aikana, ennen opettajaopintoja, miten opettajaopintojen jälkeen? Opintojen ulkopuolisessa elämässä? Muualla?)
- Kerro esimerkkejä tilanteista, joissa olet pohtinut ja/tai käyttänyt tunnetaitoja (esimerkiksi opettajaopintojen aikana, harjoitteluissa tai muissa konteksteissa)?
-

Aineiston käsittelemme luottamuksellisesti, ja sitä käytetään vain tätä pro gradu - tutkielmaa varten. Tutkielman valmistuttua aineisto tuhoetaan. Vastaamalla annat luvan käyttää kirjoitelmaasi tutkimuksessamme.

Kirjoitelmat palautetaan Webropoliin liitetiedostona (Word- tai PDF-tiedostona).

Linkki kirjoitelman palautukseen:

<https://link.webropolsurveys.com/S/28B0FB5A846012>

Mikäli jokin askarruttaa, lisätietoa tutkimuksesta voi kysellä sähköpostilla:

saana.antinkaapo@student oulu.fi ja heidi.merilainen@student oulu.fi

Ystävällisin terveisin

Saana Antinkaapo ja Heidi Meriläinen