

**TUNNEÄLYTAIDOT OSANA SOITONOPETTAJAN
AMMATILLISTA KOMPETENSSIA**

Seminaarityö

Syksy 2020

Opettajan pedagogiset opinnot

Tampereen yliopisto

Elias Nyman

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia/
Jousten aineryhmä/ Kirjallinen työ

Tutkielman tai kirjallisen työn nimi	Sivumäärä
Tunneälytaidot osana soitonopettajan ammatillista kompetenssia	32
Tekijän nimi	Lukukausi
Elias Nyman	Syksy 2020
Aineryhmän nimi	
Jousten aineryhmä	
<p>Tässä seminaarityössä kartoitettiin opettajan työssä tarvittavia tunneälytaitoja, tutustuttiin niiden taustoihin ja pohdittiin tämän pohjalta tunneälytaitojen merkitystä soitonopetuksen kontekstissa.</p> <p>Tutkimus toteutettiin kuvailevana, narratiivisena kirjallisuuskatsauksena. Lähdekirjallisuus keskittyi tutkimuksiin, joissa tunneälytaitoja käsiteltiin luokkaopettamisen ja johtamisen näkökulmista.</p> <p>Tunneälytaidot osoittautuivat opettajan työssä hyvin keskeiseksi tekijäksi. Niillä on vaikutusta laadukkaaseen opetuksen toteutumiseen, opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen rakentumiseen, oppilaiden oppimiseen ja akateemiseen suoriutumiskykyyn, oppilaiden ja opettajan työkalvereiden hyvinvointiin, opettajan omaan hyvinvointiin, motivaatioon, suoriutumiskykyyn ja stressinhallintaan sekä oppilaiden pärjäämiseen myöhemmin työelämässä. Lähdekirjallisuudesta kävi myös ilmi, että tunneälytaitojen järjestelmällinen kehittäminen opettajankoulutuksessa ja työuran aikana on hyvin tärkeää.</p>	
Hakusanat	
tunneäly, tunnetaidot, opetustaito, opettaja-oppilassuhde	
Tutkielma on tarkistettu plagiaatintarkastusjärjestelmällä	
–	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -MENETELMÄKUVAUS	5
3 TUNNEÄLYTAITOJEN TEOREETTINEN POHJA	6
3.1 Tunneälytutkimuksen taustoja	6
3.2 Golemanin kompetenssimalli	7
3.3 Tunneälyteorioiden yhteenveto	8
4 OPETTAMISEN EMOTIONAAALISET ULOTTUVUUDET	9
4.1 Opettajan ammattitaito ja tunteet	9
4.2 Tunteiden, vuorovaikutuksen ja ilmapiirin hallinnan merkitys	11
4.3 Opettajan tunneälytaitojen kehittäminen	13
5 OPETTAJAN TUNNEÄLYTAIDOT GOLEMANIN, BOYATZISIN JA MCKEEN MALLIA SOVELTAEN	15
5.1 Itsetietoisuus	15
5.2 Itsehallinta	17
5.3 Sosiaalinen tietoisuus	19
5.4 Henkilösuhteiden hallinta	21
6 TUNNEÄLYTAIDOT SOITONOPETUKSESSA	24
7 POHDINTA	27
LÄHTEET	29

1 JOHDANTO

Opettajan tunneälytaidot ovat nykyisen tutkimuksen mukaan oppilaiden oppimisen kannalta merkittävässä roolissa. Kuitenkin niistä puhutaan yllättävän vähän kaikenlaisessa opettajankoulutuksessa Suomessa ja ympäri maailmaa. Olen itse usein pohtinut aihetta kohdattuani erityisen positiivista tai negatiivista tunnetaitojen soveltamista opetustilanteissa omien opettajieni kanssa ja oppilas- tai opiskelija-kollegoideni kautta sekä reflektoimalla omia opettamistilanteitani. Erityisen herkkä ja keskeinen osa-alue emotio on musiikin yksilöopetuksessa, sillä siinä opettaja on kosketuksissa hyvin henkilökohtaisten asioiden kanssa. Tunnetaidottomuudellaan opettaja voi vahingossa aiheuttaa oppilaalleen merkittävää haittaa.

Tunteita on perinteisesti pidetty visusti erillään järjestä ja älystä, eikä niitä joidenkin mielestä tulisi sotkea keskenään. Ihmisillä on myös erilaisia harhaluuloja tunneälytaitoihin liittyen kuten, että ne ovat vain jokin synnynnäinen, muuttumaton ominaisuus, joita on turha yrittää kehittää, varsinkaan enää aikuisiällä. Vaikka tunneälytaitojen pohjalla vaikuttavat synnynnäiset ominaisuudet, ovat ne kuitenkin harjoiteltavissa olevia, kehittyviä taitoja. Aihe tuli globaalisti muotiin 1990-luvulla Daniel Golemanin julkaisujen myötä. Taustalla vaikutti muun muassa Howard Gardnerin vuonna 1983 julkaisema moniälykkysteoria, jossa intrapersoonallisen ja interpersoonallisen älykkyyden luokat sisälsivät omien ja muiden tunteiden havainnoinnin ja ymmärtämisen.

Yhteiskunnallisten muutosten myötä myös opettajan rooli ja opettajaan kohdistuvat vaatimukset muuttuvat. Opettajan työstä on tullut yhä monimutkaisempaa ja opettajilta vaaditaan samalla yhä enemmän. Muun muassa oppilaslähtöisyyden korostaminen, suuri oppilasmäärä ja monikulttuurinen opetusympäristö luovat yhtälön, joka koettelee opettajan ammattitaitoa ja jaksamista. Tunteiden huomioimisella ja hallinnalla on merkittävä rooli niissä molemmissa, joten aiheeseen perehtymällä ja siihen liittyviä taitoja kehittämällä opettaja voi pitkällä tähtäimellä vaikuttaa paljon elämäänsä ja työhönsä sekä omaan että oppilaidensa hyvinvointiin.

Tutkimusaiheena tunneälytaidot on hyvin kiinnostava ja tärkeä, sillä opettajien lisäksi tuloksia voivat hyödyntää kaikki ihmiset jokapäiväisessä elämässään. Sosiaalisten ja itsetuntemusta kehittävien taitojen kehittämisen tulisi kuulua aivan olennaisesti jokaisen ihmisen kasvatukseen ja koulutukseen.

2. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -MENETELMÄKUVAUS

Tutkimustehtävänä on eritellä opettajan työssään tarvitsemat tunneälytaidot ja tutkia niiden roolia osana opettajan ammatillista kompetenssia. Tutkimuksessa myös tutustutaan tunneälytaitojen teoreettiseen perustaan. Tämä edellyttää kevyttä katsausta tunneälytutkimuksen historiaan.

Tutkimus toteutetaan kuvailevana, narratiivisena kirjallisuuskatsauksena, jonka päämääränä on koota aiemmin tehtyjen tutkimuksien tuloksia kuvailevan synteessin kautta. Lähdemateriaalien käsittelyssä pyritään kriittiseen tarkasteluun sekä teorioiden että käsitteiden johdonmukaisuuden ja sovellettavuuden osalta. Tutkimuksessa huomioidaan tutkimuskohteen tutkimushistoriassa ilmenevät erimielisyydet ja pyritään tiivistämään lukijalle ajankohtaista, sovelluskohteen kannalta relevanttia tietoa. (Salminen 2011, 7; Green, Johnson ja Adams 2006, 103 Salmisen 2011, 7 mukaan.)

Koska saatavilla oleva opettamiseen liittyvä lähdemateriaali käsittelee lähinnä luokkaopettamista kouluissa eikä esimerkiksi musiikin instrumenttiopetuksessa useimmin käytettävää yksilöopetusta koskevaa materiaalia aiheeseen liittyen vaikuta edes olevan olemassa, seurataan tutkimuksessa lähdemateriaalien luokkaopetukseen ja yleisesti opettamiseen liittyviä näkökulmia. Osa emotionaalista kompetenssia käsittelevästä materiaalista ja melkein koko tunneälyn teoreettista taustaa käsittelevä materiaali liittyy kuitenkin tutkimustyöhön, joka tähtää johtamisen, yrityskulttuurien sekä yritysten ja työyhteisöjen suorituskyvyn kehittämiseen. Näistä teksteistä ja tutkimuksista sisällytetään tähän tutkimukseen opettajan ja opettamisen kannalta

hyödyllisiä tuloksia ja näkökulmia. Tavoitteena on koota kaikenlaisilla menetelmillä opettaville opettajille hyödyllinen lista, jossa ymmärrettävästi ja erilaisia näkökulmia hyödyntäen esitellään opettajalle tärkeät tunneälytaidot ja niiden vaikutuksia. Tämän pohjalta tarkoituksena on pohtia tunneälytaitojen erityispiirteitä musiikin yksilöopetuksessa. Tutkimuksessa myös tutustutaan hieman tunneälytutkimuksen taustaan ja opettamisen emotionaalisen puolen merkitykseen.

3 TUNNEÄLYTAITOJEN TEOREETTINEN POHJA

3.1 Tunneälytutkimuksen taustoja

Yhdistelmäkäsité tunneäly eli emotionaalinen älykkyys on tieteessä suhteellisen tuore, vaikka tunteita ja älyä on tutkittu erillään jo pitkään. Tunteiden merkitystä korostivat jo antiikin filosofit. Tieteessä niitä on pitkään käsitelty yhtenä mentaalisen toiminnan osa-alueena, mutta kognitio- ja tunnetutkijat ovat edelleen pysytelleet niin erillään, etteivät ole edes siteeranneet toistensa tutkimuksia. (Eich & Schooler Virtasen 2013, 45 mukaan.) Vuonna 1983 julkaisemassaan moniälykkyysteoriassa Howard Gardner huomioi tunteiden havainnoinnin ja ymmärtämisen osana intra- ja interpersoonallisen älykkyiden luokkia. Ensimmäisen kattavan tunneälyteorian, jossa emotionaalinen älykkyys luetaan yhdeksi monista älykkyiden osa-alueista, julkaisivat Peter Salovey ja John D. Mayer vuonna 1990. He pyrkivät luomaan yhteyden järjen ja emotionin välille, sillä ihmisissä yhdistyvät rationaalisuus ja emotionaalisuus. (Corcoran ja Tormey 2012, 65.) Teorian taustalla vaikuttavat muun muassa non-verbaalista havainnointia koskevat empiiriset tutkimukset tutkien ihmisten tarkkuutta havaita tunteita ilmeiden ja kehon asentojen perusteella sekä kuinka tunteet vaikuttavat ajatteluun ja ajattelu tunteisiin. (Mayer ym. 2011, 529.) Vuonna 2000 Mayerin ja Saloveyn määritelmä tunneälystä oli hioutunut tiivistetyksi seuraavaksi: Emotionaalinen älykkyys on ”kyky havaita ja ilmaista tunteita, omaksua tunteita ajattelussa, ymmärtää ja pohtia tunteiden kanssa sekä

säädellä tunteita itsessä ja muissa” (Mayer, Salovey ja Caruso 2000, 396 Mayer ym. 2011, 528 mukaan).

Myöhemmin Salovey ja Mayer (2011) toivat esiin tunneäly-käsitteen käyttöön liittyviä epätarkkuuksia tutkimuskentän lisäksi esimerkiksi kirjallisuudessa ja populaarikulttuurissa, joista on seurannut sekavuutta ja epätietoisuutta termin määrittelyssä. Tämä on johtanut julkisuudessa tunneälyn vaikutusten liioitteluun ja tieteelliseen tutkimukseen perustumattomien väitteiden leviämiseen, esimerkiksi Daniel Golemanin kirjan (1995) julkaisun yhteydessä. (Mayer ym. 2011, 528–529.) Mayer ym. (2011) muistuttavat, että käsite ”emotionaalinen älykkyys” asettuu selkeästi emotion ja kognition risteyskohtaan. Ne muodostavat motivaation ohella kolme mentaalisen toiminnan perusosa-aluetta. He korostavat, että eri tunneälyteorioita vertaillaessa on tärkeää huomioida, kuinka paljon kukin teoria tässä risteyskohdassa pysyy. (Mayer ym. 2011, 530.) Jotkut teoriat pitäytyvät tiukemmin tunteiden ja älyn piirissä, kun taas toiset sisällyttävät tunneälyn määritelmäänsä laajemman näkökulman, joka tarkastelee yleisemmin ihmisen persoonallisuutta. Yksi keskeisimmistä ristiriidoista tunneälytutkimuksen kentällä liittyykin juuri siihen, missä määrin luonteenpiirteitä voi sisällyttää tunneälyn määritelmään ja mittaamiseen.

3.2 Golemanin kompetenssimalli

Mayerin ja Saloveyn teoriaan pohjautuen Daniel Goleman toi vuonna 1995 emotionaalisen älykkyuden käsitteen kertaheitolla suuren yleisön tietoisuuteen menestyskirjallaan *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. Siinä hänen esittämänsä tunneälymalli koostuu viidestä komponentista: omien tunteiden tiedostaminen, tunteiden hallitseminen, itsensä motivointi, muiden tunteiden havaitseminen ja ihmissuhteiden hallinta. (Corcoran ja Tormey 2012, 62.) Näihin sisältyviä tunneälytaitoja hän määritteli tuolloin kaikkiaan 25 (Virtanen 2013, 53). Goleman on kuitenkin saanut kyseisestä julkaisustaan myös runsaasti kritiikkiä emotionaalisen älykkyuden vaikutusten liioittelusta ja termien epämääräisestä käytöstä, muun muassa itse Mayerilta ja Saloveyltä (Mayer ym. 2011, 529).

Goleman täsmensi ja tiivistä malliaan vuonna 1998 julkaisemansa suoritusteorian (*theory of performance*) myötä, joka hioutui yhteistyössä Richard Boyatziksen kanssa edelleen vuosina 2000–2001. Suoritusteoriassa erotetaan toisistaan käsitteet emotionaalinen älykkyys ja emotionaalinen kompetenssi, joka koostuu tunneälytaidoista. Teorian mukaan emotionaalinen älykkyys heijastelee yksilön potentiaalia oppia ja hallita neljään emotionaalisen kompetenssin osa-alueeseen sisältyvät kyvyt: itsetietoisuus, itsehallinta, sosiaalinen tietoisuus ja ihmissuhteiden hallinta. Emotionaalisen kompetenssin hän määrittelee tunneälyyn pohjautuvaksi, opituksi kyvykkyudeksi, joka vaikuttaa menestyksekkääseen työssä suoriutumiseen. Suoritusteorian mukaan emotionaalinen kompetenssi osoittaa, kuinka suuri osa emotionaalisen älykkyuden potentiaalista on realisoitunut käytäntöön taitojen oppimisen ja hallinnan sekä älykkyuden työtaitoihin soveltamisen kautta. (Goleman 2001, 27–28.) Golemanin mukaan (2001) neljästä kompetenssiryhmästä koostuvalla mallilla on neurologiset perusteet, sillä kukin ryhmä eroaa neurologisilta mekanismeiltaan selkeästi sekä toisistaan että kokonaan kognitiivisista kyvyistä (Goleman 2001, 29). Golemanin ja Boyatziksen tutkimukset tunneälyn johtamiskompetenssien kanssa huipentuivat vuonna 2002 yhdessä Annie McKeen julkaisemassa kirjassa *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*, jossa suoritusteorian neljän emotionaalisen kompetenssiryhmät olivat tiivistyneet kahdeksaantoista tunneälytaitoon (Virtanen 2013, 53). Tämän mallin soveltamista opettajana toimimiseen tarkastellaan luvussa 5.

3.3 Muita tunneälyteorioita

Vaikka alan tutkijoilla on ollut erimielisyyksiä, mallit ovat osittain limittäisiä ja käytetyt termit hieman erilaisia, näyttävät ne Virtasen (2013) mukaan yleisellä tasolla jakavan yhteisen määritelmän, jonka mukaan tunneäly on ”kyky tunnistaa ja säädellä tunteita niin itsessämme kuin muissa”. Se sisältää myös itsetietoisuuden, tunteiden hallinnan, sosiaalisen tietoisuuden ja ihmissuhteiden hallinnan (Virtanen 2013, 55). Virtasen kanssa samansuuntaisella, rakentavalla kannalla ovat Perry ja Ball (2005), jotka tuovat esiin Schutten ym. (1998) näkemyksen, jonka mukaan eri tunneälymallit eivät

välttämättä riitele keskenään, vaan tarkastelevat tunneälyä erilaisista näkökulmista (Schutte ym. 1998, 167 Perry ja Ballin 2005 mukaan). Toiset tutkivat tunneälyä nonkognitiivisena älykkyytenä, osana persoonallisuutta ja luonteenpiirteitä (esimerkiksi Bar-On [1977], Goleman [1997] ja Mendes [2003]), kun taas toiset ”informaation prosessoinnin näkökulmasta kykynä” (Perry ja Ball 2005). Tämän käsillä olevan aiheen kannalta kiinnostava huomio on, että kykynäkökulman kautta tunneäly voidaan nähdä muuttuvana sekä harjoituksen että kokemuksen kautta kehitettävissä olevana asiana (Perry ja Ball 2005). Golemanin emotionaalisen älykkyyden määritelmä perustuu Mayerin ja Saloveyn kykymalliin, ja siihen perustuva, käytännön soveltamiseen tähtäävä suoritusteoria työelämässä tarvittavaan kompetenssiin. Tämän avulla saadaan erityisen hyvä kosketuspinta tunneällyn käytännön soveltamiseen ja kehittämiseen työelämän kompetenssien kontekstissa. Suoritusteoria keskittyy johtajuuteen, mikä olennaisesti kytkeytyy myös opettajan työhön. Mirjam Virtanenkin näkee Golemanin, Boyatziksen ja McKeen vuoden 2002 suoritusteorian mukaisen mallin soveltuvan niin hyvin opetuksen kontekstiin, että on valinnut sen opettajan emotionaalista kompetenssia tutkivan väitöskirjansa pohjaksi.

4. OPETTAMISEN EMOTIONAALISET ULOTTUVUUDET

4.1 Opettajan ammattitaito ja tunteet

Opettajan ammatilliset kompetenssit muodostuvat Mirjam Virtasen (2013) mukaan tiedoista, taidoista ja asenteista, jotka mahdollistavat asetettujen ammatillisten tavoitteiden saavuttamisen. Tavoitteisiin kuuluvat muun muassa ”velvollisuuksien täyttäminen, ongelmanratkaisu, opetustehtävistä ja muista työtehtävistä suoriutuminen, tulostavoitteisiin yltyminen, päätöksenteko ja vastuunotto”. (Virtanen 2013, 34.) Hänen mukaansa kompetenssit on usein tapana liittää opetettavan sisällön hallintaan. Opetustoiminnan perustana Pietiläisen (2008) mukaan ovat pedagogiset kompetenssit,

joista sisällölliset ja menetelmälliset kompetenssit käsittävät opetettavaan aiheeseen ja opetustapaan liittyvät tiedot ja taidot, sekä kasvatukselliset kompetenssit, jotka liittyvät syvällisempään, ihmisyyttä koskevaan asiantuntemukseen (Pietiläinen 2008, 39). Sen lisäksi opettajilta vaaditaan yhteiskunnallisten muutosten vuoksi yhä enemmän kykyä kohdata omien oppilaiden lisäksi koko koulun sisäinen ja ulkopuolinen yhteisö (Virtanen 2013, 17).

Nykyaikana kouluopetuksessa pyritään yhä enemmän tiedon ja sisällön lisäksi opettamaan oppilaita oppimaan ja ajattelemaan (Perry ja Ball 2008, 89). John Deweyn mukaan oppilaiden tulevaisuuden kannalta opettajien on tärkeämpää keskittyä opettamisessaan pelkän tiedon ja taidon sijaan ”perustavien ja pysyvien tapojen, asenteiden ja kiinnostuksen kohteiden muodostumisen prosessiin” (Dewey 1933, 58 Perry ja Ballin 2008, 89 mukaan). Opettajien on täten huomioitava oppilaiden yksilölliset erot oppimisessa. Tästä taas seuraa, että opettaminen on myös tunteellista toimintaa. (Perry ja Ball 2008, 89.) Virtanen (2013) sanoo emotionaalisen osaamisen korostuvan nykyisin opettajilta vaadittavissa monipuolisissa valmiuksissa. Opettajan on osattava hyödyntää työssään tunteisiin liittyviä tietojaan ja taitojaan. (Virtanen 2013, 198.)

Tunnettu pedagogiikan tutkija Andy Hargreaveskin (1998) sanoo tunteiden olevan opettamisen keskiössä, ja että koulut mukaan lukien kaikki organisaatiot ovat erilaisia tunteita täynnä (Hargreaves 1998, 835). Hänen mukaansa ”opettajat ja oppilaat...ovat huolissaan, toivovat, innostuvat, kyllästyvät, ovat epäileväisiä tai mietiskeleviä, kadehtivat, rakastavat, ovat ylpeitä, ahdistuvat, ovat epätoivoisia, turhautuvat ja niin edelleen” (Hargreaves 2000, 812). Tunteita ei voi irrottaa kognitiosta ja toiminnasta. Niillä on myös tärkeä rooli rationaalisessa ajattelussa, sillä ”tunteet ja mielijohteet rajoittavat inhimillisen toiminnan mahdollisuuksien loputonta valikoimaa osoittamalla ennakoasenteen arvoissa ja mieltymyksissä, mikä mahdollistaa valitsemisen, päättämisen ja toimimisen” (Oatley, 1991 Hargreavesin 2000, 812 mukaan). Toisaalta kognitiivisella reflektiolla voi myös ohjata tunteita. Hargreavesin (2000) mukaan opettaminen ja oppiminen ovat emotionaalisia toimintoja, sillä ne herättävät ja värittävät tunteita sekä itsessä että muissa. Vaikkeivät ne ainoastaan ole tunteellisia toimintoja, niiden luonne on kuitenkin positiivisessa tai negatiivisessa mielessä emotionaalinen, tarkoituksella tai tahattomasti (Hargreaves 2000, 812). Hänen mukaansa myös

koulutuspolitiikassa ja koulujen hallinnossa nämä emotionaaliset aspektit on tärkeää huomioida sen sijaan, että keskityttäisiin tiedon, taidon, tasojen, tavoitteiden, suorituskyvyn, hallinnon, suunnittelun, ongelmanratkaisun, vastuullisuuden, päätöksenteon ja mitattavien tulosten kohdalla vain rationaaliin ja kognitiivisiin näkökulmiin. Toisaalta Hargreaves varoittaa tunnepuolen liiasta korostamisesta ja kaikenlaisesta keinotekoisesta tunteilusta kaikissa organisaatioissa, koulut mukaan lukien. (Hargreaves 2000, 812.) Enemmän tunnetta ei ole aina parempi, ja tunteet voivat myös johtaa harhaan. Hänen mukaansa myös ”liiallisella emotionaalisuuden korostamisella voidaan tukea ideologista manipulointia” ja kehittää tunnesiteitä ilman kriittistä tarkastelua (Hargreaves 2000, 813).

4.2 Tunteiden, vuorovaikutuksen ja ilmapiirin hallinnan merkitys

Opettajalla on tärkeä ja vastuullinen tehtävä oppilaiden ja ryhmän emotionaalisen oppaana sekä emotionaalisen ilmapiirin luojana. Golemanin ym. (2002) mukaan ryhmähengen voi parhaimmillaan tätä kautta saada ”resonoimaan” niin, että jokaisella ryhmän jäsenellä on mahdollisuus yltyä parhaimpaansa. Toisaalta ryhmässä voi myös lietsoa negatiivista ja ristiriitaista ilmapiiriä esimerkiksi pelkoa ja häpeää aiheuttavilla hallintatavoilla. (Goleman ym. 2002 Pattersonin 2008, 77 mukaan.) Corcoran ja Tormeyn (2012) mukaan opettaja pohjimmiltaan on mukana prosessissa, jossa oppilaiden ja opettajan oman toiminnan lisäksi kyse on sen hallinnasta, mitä oppimistilanteessa mukana olevat tuntevat. Heidän mukaansa on olemassa vahvaa tutkimusnäyttöä (esimerkiksi Baker 1999; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ja Schellinger 2011; Schaps, Battisch ja Salomon 1996; Wentzel 2002) siitä, että opettajan tunnetaidot vaikuttavat oppilaiden käytökseen, sitoutumiseen, kiintymykseen koulua kohtaan sekä akateemiseen suorituskyykyyn. (Corcoran & Tormey 2012, 4.)

Onnistuakseen omien ja oppilaiden tunteiden hallinnassa tulee opettajan Corcoran ja Tormeyn (2012) mukaan pysyä avoimena tunteiden kokemiselle ja tarkkailla, mitä omat tunteet tapahtumista kertovat (Corcoran & Tormey 2012, 4). Tunteiden tunnistamisen lisäksi on myös kyettävä herättämään ja säätelemään sekä omia että oppilaiden tunteita

tilanteen vaatimalla tavalla. Corcoran ja Tormey (2012) mainitsevat esimerkkinä innostuksen tunteen. Jos oppilaat tuntuivat kaipaavan innostamista, saattaa se edellyttää kyseisen tunteen aitoa herättämistä ensin itsessä. (Corcoran & Tormey 2012, 4.) Myös esimerkiksi oppilaan kokeman vihan tunteen hillitseminen voi olla hankalaa, jos opettaja ei itse pysty ensin hillitsemään omaa mahdollista vihan tunnettaan tilanteessa. Huonolla tunteiden hallinnallaan ja hallitsemattomalla käyttäytymisellään opettaja voi aiheuttaa turvattomuutta ja ennakoimattomuutta oppimisympäristössä, millä on negatiivinen vaikutus oppilaiden tunteisiin ja oppimisympäristöön (Stein ja Book, 2000 Dolev & Leshemin 2016, 77 mukaan). Samoin kuin johtamisessa vaikuttaa oma esimerkki opettamisessa aivan olennaisesti, ja sen on myös näytettävä oppilaiden silmissä uskottavalta. Tunteiden teeskentely saatetaan helposti havaita, eikä se välttämättä tuota haluttua lopputulosta. Spiltin ym. (2011) mukaan omien tunteiden havainnoinnissa myös tiedostettava sisäistettyjen ihmissuhdekäsityksien vaikutus tunteisiin (Spilt ym. 2011, 466).

Oppimisen kannalta ilmapiirillä ja vuorovaikutuksella on suuri merkitys. Lerkkasen ja Rasku-Puttosen (2010) mukaan lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen laadulla on yhteys oppimiseen sekä motivaatioon, joka vaikuttaa myös keskeisesti lapsen varhaiseen oppimiseen ja kehitykseen. Heidän esittelemänsä tutkimuksen mukaan esiopettajien ohjauskäytänteet ja ohjaukseen liittyvät vuorovaikutuksen laatutekijät selittävät osittain esiopetusryhmien välisiä eroja edistymisessä ja motivaation kehittämisessä. Opettajan antaman tunnetuen laadulla on merkitystä erityisesti sellaisten lasten oppimisen ja kehityksen kannalta, joilla on niihin liittyviä riskitekijöitä. (Lerkkanen ja Rasku-Puttonen 2010, 25.) Muhosen ym. (2016) mukaan lämpimällä, myönteisiä tunteita ja kannustusta sisältävällä opettaja-oppilassuhteella on vaikutus oppilaan vahvaan koulunkäyntiin sitoutumiseen, myönteiseen suhtautumiseen opiskelua kohtaan ja siihen, että ”oppilas kokee pystyvänsä vastaamaan paremmin koulutyölle asetettuihin tavoitteisiin ja vaatimuksiin” (Muhonen ym. 2016, 120). Toisaalta ristiriitaisella ja kielteisiä tunteita sisältävällä suhteella sekä opettajan kielteisillä tunnekokemuksilla opetustilanteissa on yhteys oppilaan heikkoon sitoutumiseen (Pietarinen ym. 2010 Muhosen ym. 2016, 121 mukaan). Tämä saattaa myös lisätä käytöshäiriöitä ja vieraantumista koulusta, mistä voi seurata koulumenestyksen heikkeneminen (Birch & Ladd 1996 Muhosen ym. 2016, 121 mukaan). Muhonen ym. (2016) toteavat, että estääkseen ristiriitoja ja kielteisiä tunteita kehittymästä opettajan

tulisi tiedostaa opettaja-oppilassuhteeseen vaikuttavat tekijät riippumatta oppilaan taidoista tai sukupuolesta (Muhonen ym. 2016, 122). Spiltin ym. (2011) mukaan ilmapiiri, opettaja-oppilas-suhde ja erityisesti vuorovaikutuskokemukset yksittäisten oppilaiden kanssa sekä opetustilanteiden toistuva tai pitkäkestoinen positiivisten tai negatiivisten tunteiden kokeminen vaikuttavat olennaisesti myös opettajan omaan hyvinvointiin (Spilt ym. 2011, 466).

4.3 Opettajan tunneälytaitojen kehittäminen

Marc Brackett, Yalen yliopiston tunneälytutkimuskeskuksen johtaja, on tutkinut opettajien ja oppilaiden tunneälytaitoja sekä niiden kehittämistä. Hän mainitsee (Brackett & Katulak 2006) tunneälykoulutustutkimuksessaan yhdysvaltalaisen CASEL-järjestön (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) julkaisemista suosituksista, joiden mukaan koulujen sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen koulutuksen tulisi koskea sekä opettajia, oppilaita että muutakin kouluhenkilökuntaa johtoporrasta myöten. Koulutuksen tulisi olla huolella testattua ja perustua kunnollisille psykologian ja kasvatustieteen teorioille. Sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen koulutuksen tulisi

(1) tarjota kehityksellisesti ja kulttuurisesti sopivaa opastusta, (2) pyrkiä luomaan välittävä ja osallistava oppimisympäristö, (3) opettaa lapsia soveltamaan sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja sekä koulussa että koulun ulkopuolella, (4) parantaa koulussa suoriutumista osoittamalla oppimisen kognitiiviset, emotionaaliset ja sosiaaliset ulottuvuudet, (5) rohkaista perheitä ja kouluja yhteistyöhön ja (6) huolehtia jatkuvasta arvioinnista ja kehittämisestä. (Brackett ja Katulak 2006, 1–2.)

Brackett on rakentanut yhdessä Nicole Katulakin kanssa opettajille ja oppilaille suunnattuja tunneälytaitokursseja, joita on toteutettu ympäri Yhdysvaltoja sekä Englannissa. Heidän systeemissään opettajien koulutuksen ensimmäinen vaihe on työpajamuotoinen intensiivikurssi (EIT, *The Emotionally Intelligent Teacher*), jonka tavoitteena on auttaa opettajia ”luomaan turvallinen, miellyttävä, välittävä ja tuottava

kouluympäristö” sekä ”parantamaan suhteita oppilaisiin ja erilaisiin sidosryhmiin koulu yhteisössä”.

Se (1) tarjoaa perusteellisen katsauksen tunneälytaitoihin (Meyerin ja Saloveyn kykyteorian mukaisesti: tunteiden havainnointi, käyttö, ymmärtäminen ja hallinta), (2) tietoa tunneälytaitojen roolista akateemisessa oppimisessa, päätöksenteossa, opetustilanteen hallinnassa, stressin hallinnassa, henkilöiden välisissä suhteissa, tiimin luomisessa sekä yleensä elämänlaadussa ja (3) innovatiivisia strategioita ja työkaluja kehittää tunneälytaitoja omassa opetuksessa ja muussa toiminnassa sovellettavien harjoitusten sekä simulaatioiden ja ryhmäkeskustelujen avulla. (Brackett ja Katulak 2006, 5–6.)

Brackettin ja Katulakin (2006) mukaan tämä lyhytkin kurssi auttoi opettajia muun muassa ”huomioimaan omia emotionaalisia ennakoasenteitaan ja oppilaiden tunnetiloja opetusta suunnitellessaan tai oppilaiden käyttäytymiseen reagoidessaan” sekä parantamaan heidän tietoisuuttaan oppilaiden tunnille mukanaan tuomista tunteista (Brackett ja Katulak 2006, 14). Työpajan jälkeen opettajat osallistuvat varsinaisesti oppilaille suunnattuun tunnelukutaitokoulutukseen (ELMS, *Emotional Literacy in the Middle School*, toteutettu lähinnä 5. –8. luokilla), jonka tavoitteena on oppilaiden akateemisen suorituskyvyn ja sosiaalisen kompetenssin kehittäminen. Myöhemmin opettajat voivat sisällyttää tunnelukutaitojen opettamisen omaan aineenopettamiseensa. (Brackett ja Katulak 2006, 14–15.)

Brackettin ja Katulakin mukaan (2006) koulutuskokonaisuus paransi opettajien suhteita kollegoihin, oppilaisiin sekä heidän vanhempiansa. Niillä oli positiivinen vaikutus opettajien suhteisiin oppilaisiin ja toisiin opettajiin, omien tunteiden ja kokemusten jakamiseen oppilaiden kanssa, kykyyn tunnistaa ja vastata rakentavasti oppilaiden sosiaalisiin ja emotionaalisiin tarpeisiin sekä tietoisuuteen omista tunteistaan ja kuinka ne vaikuttavat opetusympäristön ilmapiiriin. Opettämisen ja oppimisen kannalta tärkeäksi he katsovat myös oppilaiden tunneälytaitokoulutuksen. Heidän mukaansa kouluissa, joissa sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen ohjelmia hyödynnetään, akateeminen menestys on lisääntynyt, opettajien ja oppilaiden välisten suhteiden laatu on parantunut sekä ongelmakäyttäytyminen on vähentynyt. (Brackett ja Katulak 2006, 24.)

5 OPETTAJAN TUNNEÄLYTAIDOT GOLEMANIN, BOYATZISIN JA MCKEEN MALLIA SOVELTAEN

Aiemmin luvussa 3.2 esitellyn Golemanin, Boyatzisin ja McKeen vuonna 2002 julkaiseman työelämässä menestymistä käsittelevän suoritusteorian mukaan emotionaalinen älykkyys tarkoittaa ”kykyä havaita tunteita sekä itsessään että muissa sekä hallita tehokkaasti niin omia kuin ihmissuhteisiin liittyviä tunnetiloja”. Virtasen oma väitöstutkimus opettajan emotionaalisesta kompetenssista pohjautuu tähän kyseiseen malliin (Virtanen 2013, 55). Siinä jäljellä on viiden sijaan neljään tunneälyn kompetenssialueeseen kuuluvat kahdeksantoista tunneälytaitoa. (Virtanen 2013, 53.) Kompetenssialueista kaksi ensimmäistä, itsetietoisuus (*self-awareness*) ja itsehallinta (*self-management*), kuuluvat henkilökohtaisiin tunneälytaitoihin (*personal competence*), ja ne ”määrittelevät, miten henkilö hallitsee itseään” (Virtanen 2013, 55–56). Kaksi jälkimmäistä, sosiaalinen tietoisuus (*social awareness*) ja henkilösuhteiden hallinta (*relationship management*) sisältyvät sosiaalisiin tunneälytaitoihin (*social competence*), jotka puolestaan määrittelevät sen, ”miten ihmissuhteita hallitaan” (Virtanen 2013, 56).

5.1 Itsetietoisuus

Golemanin jaottelussa itsetietoisuuden (*self-awareness*) muodostaa kolme osa-aluetta: emotionaalinen itsetietoisuus (*emotional self-awareness*), hyvä itsetuntemus (*accurate self-assessment*) ja itseluottamus (*self-confidence*) (Goleman 2001, 28). Virtanen (2013) tiivistää hyvän itsetietoisuuden kompetenssien hallinnan ilmenevän opettajalla omien tunteiden syvänä ymmärtämisenä, omien vahvuuksien ja heikkouksien tuntemisena, omien arvojensa ja motiiviansa tiedostamisena, realistisuutena ilman liiallista itsekriittisyyttä tai naiivia toiveikkuutta, rehellisyytenä itselle ja muille sekä kykyinä rauhalliseen itsereflektointiin (Virtanen 2013, 64).

Emotionaalinen itsetietoisuus käsittää omien tunteiden tunnistamisen ja sen ymmärryksen, kuinka ne vaikuttavat omaan suoritukseen ja toimintaan. Se on avain omien vahvuuksien ja heikkouksien havaitsemisessa. (Goleman 2001, 33.) Virtasen (2013) luonnehdinnan mukaan emotionaalisesti itsetietoinen opettaja on herkkä sisäisille viesteilleen, hän ”kunnioittaa koulun johtavia arvoja, hänellä on kyky hahmottaa laaja-alaisesti kouluyhteisön monimutkaisia tilanteita” ja samalla hän ”mieltää intuitiivisesti, miten kussakin tilanteessa kannattaa toimia (Virtanen 2013, 57). Tällainen opettaja on myös ennakkoluuloton ja aito sekä osaa puhua avoimesti tunteistaan ja näkemyksistään (Goleman, Boyatzis & McKee 2002, 39, 40–45, 253 Virtasen 2013, 57 mukaan). Tutkimusten mukaan emotionaalinen itsetietoisuus myös mahdollistaa omien tunnereaktioiden paremman käsittelyn (Druskat & Wolf 2001, 137 Virtasen 2013, 57 mukaan). Tämä toimii myös lähtökohtana kokonaisvaltaiselle viestinnän hallinnalle. Non-verbaalisesti välittyvät tunteet ja asenteet eivät saa olla ristiriidassa sanojen kanssa tai opetuksen laatu voi kärsiä.

Hyvä itsetuntemus auttaa tunnistamaan omat kykynsä ja rajoituksensa, ottamaan vastaan palautetta toiminnastaan, oppimaan virheistään sekä tunnistamaan kehityskohteensa. Tässä kompetenssissa hyvät henkilöt myös tunnistavat, milloin on tarpeen työskennellä sellaisen henkilön kanssa, jolla on täydentäviä vahvuuksia (Goleman 2001, 33). Virtasen (2013) mukaan opettaja, jolla on hyvä itsetuntemus, on avoin jatkuvalle oppimiselle, tunnistaa, milloin on hyvä pyytää apua ja milloin kannattaa keskittyä omien taitojen ja osaamisen kehittämiseen sekä pystyy suhtautumaan itseensä huumorilla (Virtanen 2013, 57). Se on myös avain terveen ja realistisen itseluottamuksen saavuttamiseen ja ylläpitämiseen. Golemanin (2001) mukaan tämä kompetenssi löytyi useita satoja tietotyöläisiä kattavassa tutkimuksessa käytännössä jokaiselta huippusuorittajalta (Kelley 1998 Golemanin 2001, 33 mukaan).

Itseluottamuksella on Golemanin mukaan suuri rooli työssä pärjäämisessä, jota hän sanoo itseluottamuksen tason ennustavan Saksin (1995) tutkimuksen mukaan paremmin kuin työntekijän taitotaso tai aiempi kokemus (Saks, 1995 Golemanin 2001, 34 mukaan). Opettaja, jolla on hyvä itseluottamus, pystyy tuomaan esille vahvuutensa, nousemaan esiin ryhmässä ja luottamaan omiin kykyihinsä. Tätä kautta opettaja ottaa mielellään haastavia tehtäviä vastaan ja uskoo onnistuvansa niissä. (Goleman, Boyatzis & McKee 2002, 39, 40–45, 254 ja Boyatzis & Sala 2004, 154 Virtasen 2013, 57

mukaan.) Jotta itseluottamus pysyy vahvuutena, on sitä myös kyettävä hallitsemaan esimerkiksi hyvän itsetuntemuksen avulla. Opettajan on vahvuuksiensa kanssa pysyttävä realistisena ja uskottavana.

5.2 Itsehallinta

Sisäisten tilojen, impulssien ja resurssien hallintaa koskevaan itsehallinnan kompetenssiryhmään kuuluu Golemanin (2001) mallissa kuusi kompetenssia: emotionaalinen itsekontrolli (*emotional self-control*), luotettavuus (*trustworthiness*), sopeutumiskyky (*adaptability*), suorituskkyky (*achievement*), aloitekyky (*initiative*) ja optimismi (*optimism*) (Goleman 2001, 34). Itsehallinnassa hyvän opettajan Virtanen (2013) kuvailee pystyvän hallitsemaan tunteensa sen sijaan, että ne hallitsevat häntä. Omien tunteidensa ja impulssiensa hallinnan kautta opettaja luo ympäristöönsä koko yhteisölle hyödyllistä luottamuksen ilmapiiriä. Optimaalisessa tilanteessa opettaja pystyy täysin ilmaisemaan positiivisia tunteita samalla, kun hän hallitsee negatiiviset ja sekavat tunteensa ja ehkäisee niiden negatiiviset vaikutukset ympärillään. Itsehallinta mahdollistaa omien tunteiden tuomien rajoitusten käsittelyn ja sitä kautta myös oman mielen hallinnan. Se luo ”mentaalista selkeyttä ja keskittynyttä energiaa”, jota opettajan työssä tarvitaan. (Virtanen 2013, 64.)

Kompetenssiryhmän ensimmäinen osa on emotionaalinen itsekontrolli, joka ilmenee Golemanin (2001) mukaan muun muassa ”ahdistuksen ja häiritsevien tunteiden poissaolona” (Goleman 2001, 34). Hyvän itsekontrollin avulla opettaja Virtasen (2013) mukaan pystyy hallitsemaan impulssejaan ja tunteitaan sekä hyödyntämään niitä. Näin opettaja kykenee pitämään itsensä rauhallisena ja ajattelemaan selkeästi tiukassakin paikassa. (Goleman, Boyatzis & McKee 2002, 39, 45–48, 254 ja Boyatzis & Sala 2004, 154 Virtasen 2013, 58 mukaan). Tällä on merkittävä vaikutus turvalliseen oppimisympäristöön ja kestävästi toimivaan vuorovaikutukseen. Goleman (2001) mainitsee myös johtavassa asemassa olevien henkilöiden – mitä opettajatkin ovat – parhaimmiston pystyvän pitämään emotionaalisen itsekontrollin avulla intonsa ja

kunnianhimon tasapainossa, jolloin he voivat valjastaa omat tarpeensa organisaation tavoitteiden palvelukseen (Boyatzis 1982 Golemanin 2001, 34 mukaan).

Luotettavuus ilmenee Golemanin (2001) mukaan siten, että ensinnäkin omat arvot ja periaatteet sekä aikeet ja tunteet pystytään ilmaisemaan muille ja toisaalta niihin nähden myös toimitaan johdonmukaisesti (Goleman 2001, 34). Virtanen kertoo (2012) luotettavan opettajan pystyvän hyväksymään omat vikansa ja virheensä sekä puuttuvan myös ympäristössään esiintyvään epäeettiseen käytökseen (Virtanen 2013, 58). Goleman (2001) sanoo luotettavuusongelmien olevan uralle kohtalokkaita (Goleman 2001, 34).

Sopeutumiskyky auttaa Virtasen (2013) mukaan opettajaa uusiin haasteisiin mukautumisessa, uusien asioiden omaksumisessa ja erilaisiin vaatimuksiin sopeutumisessa ilman, että innokkuus tai tavoitteellisuus kärsivät. Sopeutumiskykyinen opettaja myös pärjää epävakaisissa tilanteissa sekä kykenee omaksumaan uutta tietoa ja päivittämään taitojaan (Virtanen 2013, 58). Golemanin mukaan tähän liittyy myös emotionaalinen resilienssi (*emotional resilience*), joka auttaa epävarmuuden mukanaan tuoman pelon kohtaamisessa, helpottaa ajattelemaan ”laatikon ulkopuolelta” ja toimimaan työssään luovasti sekä auttaa soveltamaan uusia ideoita tuloksekkaasti (Goleman 2001, 35).

Suorituskyky (voisi kääntää myös suoritustahto) ilmenee Virtasen (2013) kuvailun mukaan pyrkimyksenä parantaa suorittamista jatkuvan oppimisen ja haastavien mutta kuitenkin toteutettavissa olevien tavoitteiden asettamisen kautta. Suorituskykyinen opettaja myös opastaa muita toimimaan parhaiden edellytystensä mukaan. (Virtanen 2013, 58–59.) Goleman mainitsee myös Spencer ja Spencerin tutkimuksen (1993), jonka mukaan ”tarve saavuttaa on kompetenssi, joka kaikkein selkeimmin erottaa huipputason johtajat keskivertojohtajista” (Goleman 2001, 35).

Aloitekyky (Virtasen (2013) kääntämänä aloitteellisuus) näkyy Golemanin määrittelyn (2001) mukaan kykynä toimia ennakoivasti välttääkseen ongelmia tai hyödyntääkseen mahdollisuuksia, ennen kuin muut huomaavat. Aloitekykyinen henkilö toimii reaktiivisen sijaan proaktiivisesti ja näkee kauaskatseisesti tehdäkseen viisaita ratkaisuja. (Goleman 2001, 35.) Virtanen (2013) sanoo, että aloitekykyinen opettaja

uskoo pystyvänsä vaikuttamaan elämäänsä, kykenee tarttumaan uusiin mahdollisuuksiin ja myös luomaan sellaisia. Hän myös pyrkii kehittämään työtään, kokeilee rajojaan sekä ottaa vastuuta koulun toiminnan kehittämisestä. (Virtanen 2013, 59.)

Optimistisuus on Golemanin mukaan suorituskyvyn avaintekijä, koska se voi määrittää, kuinka hankaliin tilanteisiin tai olosuhteisiin reagoidaan (Goleman 2001, 35). Korkealla suorituskyvyllä on proaktiivisuuden ja sinnikkyuden lisäksi yhteys optimistiseen asenteeseen takaiskuja kohtaan (Goleman 2001, 35). Virtanen (2013) kertoo optimismin näkyvän opettajalla kykynä nähdä asiat positiivisesti sekä nähdä vastoinkäymiset ja tulevaisuuden muutokset mahdollisuuksina eikä varsinaisesti uhkina. Optimistinen henkilö tulkitsee toisia ihmisiä positiivisemmin ja täten myös odottaa muiden pyrkivän parhaimpaansa. (Virtanen 2013, 59.)

5.3 Sosiaalinen tietoisuus

Sosiaalisen tietoisuuden (*social awareness*) kompetenssiryhmä pitää sisällään kolme osaa, joiden teemana on ”ihmisten ja ryhmien tarkka lukeminen”: empatia (*empathy*), yhteisöllinen tietoisuus (*organizational awareness*) ja palvelualttius (*service orientation*) (Goleman 2001, 35). Virtanen (2013) kuvailee sosiaalisesti tietoisien opettajan osaavan ilmaista itseään niin, että sillä on vaikutusta muihin. Tämän pohjalla on kyky ilmaista tunteitaan ”vakaumuksella, joka heijastaa aitoja tunteita” ja joiden taustalla vaikuttavat henkilön syvät arvot (Virtanen 2013, 64). Sosiaalinen tietoisuus ilmenee kykynä kuunnella toisia ja huomioida heidän näkökulmansa sekä kykynä tehdä viisaita ratkaisuja muiden tunteet huomioon ottaen. Tämän osa-alueen hallitseva opettaja myös tunnistaa muiden tarpeet ja vastaa niihin, on helposti lähestyttävä ja kuuntelee muita. Kompetenssit opettajan tulee oppilaiden ja heidän vanhempiansa lisäksi huomioida myös suhteessa koko koulun työyhteisöön. Sosiaalinen tietoisuus on avain työskentelyyn erilaisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. Sen kautta on mahdollista välttää väärinymmärrykset kulttuurien välisessä dialogissa. (Virtanen 2013, 64–65.)

Ryhmän ensimmäinen kompetenssi empatia mahdollistaa Golemanin (2001) mukaan toisten tunteiden, huolien ja tarpeiden tarkan tiedostamisen (Goleman 2001, 35). Se edellyttää itsetietoisuutta, sillä ”toisten tunteiden ja huolien ymmärtäminen virtaa omien tunteiden tietoisuudesta” (Goleman 2001, 36). Virtasen (2013) mukaan empaattinen opettaja kuuntelee muita huolellisesti ja huomaa sen, mitä muut todella haluavat sanoa. Hän ymmärtää heidän näkökulmiaan ja osaa lukea äänensävyistä ja ilmeistä non-verbaalisia vihjeitä. Empaattisuuden avulla opettaja myös tulee paremmin toimeen sellaisten ihmisten kanssa, joilla on erilainen tausta ja kulttuuri (Virtanen 2013, 60, 65; Goleman, Boyatzis & McKee 2002, 39, 48–50, 255 Virtasen 2013, 60 mukaan). ”Tämän herkkyyden toisia kohtaan” Goleman (2001) sanoo olevan ”huipputaso työsuorituksen kannalta kriittisen tärkeää aina, kun keskiössä on vuorovaikutus ihmisten kanssa” (Goleman 2001, 36). Sosiaalipsykologi Claude Steelen (1997) mukaan opettamisessa empatiakyky, tässä tapauksessa kyky älyllisen suorituskyvyn näkökulmasta asettua erilaisesta taustasta tulevan asemaan, on erittäin tärkeä. Toisten perspektiivi mm. paljastaa opettajalle sen, kuinka yhteiskunnallinen stereotyyppi vaarantaa esimerkiksi erilaisen kulttuuritaustan tai ihonvärin edustajien identifikaation kouluympäristöön ja koulunkäyntiin. Tämä voi tutkimusten mukaan lyhyellä tähtämellä vaikuttaa heidän älylliseen suorituskyykyynsä heikentävästi ja pitkällä tähtämellä vaikuttaa heidän identiteettinsä kehittymiseen negatiivisesti. (Steele 1997, 627.)

Yhteisöllinen tietoisuus (Virtasen (2013) käänös: organisaatiotuntemus) on Golemanin (2001) määritelmän mukaan kyky ”lukea ryhmän emotionaalisia virtauksia ja poliittisia todellisuuksia”, millä on merkittävä vaikutus verkostoitumiseen ja vaikuttamismahdollisuuksien luomiseen (Goleman 2001, 36). Hän korostaa, että ryhmän sosiaalisten hierarkioiden hahmottamiseksi tämän yhteisöllisen tason ja henkilöiden välisen (interpersonal) sosiaalisen tietoisuuden erot on huomioitava. Boyatziksen (1982) mukaan yhteisöllinen tietoisuus auttaa lukemaan tilanteita objektiivisesti ja ilman ennakkosenteitä sekä reagoimaan niihin tehokkaasti (Boyatzis 1982 Golemanin 2001, 36 mukaan). Virtanen (2013) kuvailee tämän kompetenssin hallitsevan opettajan tunnistavan koulun keskinäisiä valtasuhteita, minkä kautta voi paremmin ymmärtää henkilökunnan yhteistyöhön vaikuttavia arvoja. Yhteisöllisesti tietoinen opettaja myös osaa tunnistaa muun henkilökunnan ajattelutapoja sekä kirjoittamattomia sääntöjä ja ohjeita. (Virtanen 2013, 60.)

Palvelualltius on Golemanin (2001) mukaan sosiaalista tietoisuutta ilmentävä kompetenssi, joka ilmenee kykynä tunnistaa muiden joskus piilevätkin tarpeet ja huolet sekä ottaa ne huomioon omassa toiminnassaan. Se edellyttää myös kauaskatseista ja harkitsevaa otetta. Sopivasti empatiaa ja jämäkkyyttä yhdistämällä voidaan tavoiteltavaa lopputulosta ohjailta omien ja muiden tarpeiden kannalta parhaaseen suuntaan. (Goleman 2001, 36.) Opettajalla tämä näkyy Virtasen mukaan (2013) muun muassa kykynä huomioida oppilaan ja vanhempien tarpeet ja tavoitteet sekä kykynä pitää huolta koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä olemalla itse käytettävissä sen toimivuuden varmistamiseksi. Palvelualltis opettaja myös huolehtii, että muut oppilaiden kanssa tekemisissä olevat henkilöt, kuten erityisopettaja, kuraattori tai psykologi, voivat luontevasti kohdata oppilaan. (Virtanen 2013, 60–61.)

5.4 Henkilösuhteiden hallinta

Henkilösuhteiden hallinta on olennaisia sosiaalisia taitoja sisältävä kompetenssiryhmä, joka käsittelee tunteiden aiheuttamista muissa ihmisissä. Goleman, Boyatzis ja McKeen (2002) kompetenssiluokittelun mukaan niitä on kuusi: inspiroiva johtajuus (*inspirational leadership*), vaikutusvalta (*influence*), toisten kehittäminen (*developing others*), muutosvoima (*change catalyst*), konfliktin hallinta (*conflict management*) sekä ryhmä- ja yhteistyötaidot (*teamwork and collaboration*). (Goleman, Boyatzis & McKee 2002, 39, 51–52, 255–256 Virtasen 2013, 61 mukaan; Goleman 2001, 36.)

Inspiroiva johtajuus -kompetenssi ilmentää Golemanin (2001) mukaan taitoja, joiden avulla muita ihmisiä voi innostaa työskentelemään yhteisten tavoitteiden eteen (Goleman 2001, 37). Näihin taitoihin kuuluvat muun muassa kyvyt ”herättää innostusta yhteisestä visiosta ja tehtävästä, astua esiin tarpeen vaatiessa, opastaa toiminnassa pitäen opastettavan kuitenkin itse vastuullisena sekä kyky johtaa oman esimerkin kautta” (Goleman 2001, 37–38). Opettajan on erityisen tärkeää muistaa, että tunteet tarttuvat helposti varsinkin silloin, kun niitä näyttää johtavassa asemassa oleva henkilö (Goleman 2001, 38). Johtavan henkilön positiivisella tyylillä on suora vaikutus ryhmän positiivisuuteen, avuliaisuuteen ja yhteistyökykyyn (George & Bettenhausen 1990

Golemanin 2001, 38 mukaan). Virtanen (2013) käyttää tästä kompetenssista nimitystä kannustavuus, ja kuvailee tämän näkyvän opettajan kyvyssä motivoida muita ihmisiä päivittäisissä tehtävissä. Tätä on mielestäni hyvä muistaa soveltaa sekä oppilaisiin että kollegoihin ja muuhun henkilökuntaan. Innostava opettaja osaa määritellä ja ilmaista yhteiset tavoitteet niin, että siitä syntyvä innostus palvelee samalla laajemmin koulun tavoitteita. (Virtanen 2013, 61; Goleman, Boyatzis & McKee 2002, 39, 51–52, 255–256; Virtanen 2013, 61 mukaan; Goleman 2001, 37–38.)

Vaikutusvalta on kykyä käsitellä ja hallita muiden ihmisten tunteita tehokkaasti. Vuorovaikutusta toisten ihmisten kanssa voi ohjailta hienosäätämällä omia reaktioitaan sen mukaisesti, miten havaitsee muiden reagoivan. Goleman (2001) kertoo vaikutusvaltaansa parhaiten hallitsevien käyttävän muihin ihmisiin vedotessaan laajaa suostuttelun ja taivuttelun keinovalikoimaa, jossa tulee huomioida muun muassa ”vaikutelman hallinta, argumenttien ja toiminnan dramaattisuus sekä järkeen vetoaminen”. Vaikutusvallan tehokkuus ja luonne kuitenkin riippuvat siitä, onko vaikuttaminen aitoa ja onko vaikuttajan tavoitteena oma vai ryhmän etu. Nämä tekijät vaikuttavat siihen, onko toiminta tehokasta suostuttelua ja taivuttelua vai manipulointia. (Goleman 2001, 37.) Virtanen (2013) kertoo vaikutusvallasta olevan opettajalle hyötyä myös avainhenkilöiden (esimerkiksi rehtorin tai oppilaan vanhempien) hyväksynnän saamisessa tekemilleen päätöksille ”puhumalla vakuuttavasti itselleen tärkeistä asioista”. Vaikutusvaltainen opettaja pystyy myös luomaan tukiverkostoja aloitteilleen. (Virtanen 2013, 61.)

Muutosten hallinta (Virtanen (2013) käännös: muutosten käynnistäminen) on yhteisön toimivuuden, tehokkuuden ja jatkuvuuden kannalta olennainen kompetenssi johtavassa asemassa olevalle henkilölle. Se sisältää kyvyn tunnistaa muutostarpeet, poistaa esteitä tarvittavien muutosten tieltä, haastaa vallitsevat olosuhteet, kannustaa muita aloitteellisuuteen tähän liittyen sekä asettaa yhteisölle houkuttelevia tavoitteita. (Goleman 2001, 38.) Virtanen (2013) kuvailee tämän kompetenssin ilmenevän opettajalla myös kykynä havaita koulussa ilmenevät muutospaineet, ehkäistä paikalleen jäähmettymistä tukemalla koulua koskevia muutoksia vastustuksesta huolimatta ja motivoimalla muita edistämään ajamiaan muutoksia (Virtanen 2013, 62; Goleman, Boyatzis & McKee 2002, 39, 51–52, 256; Virtanen 2013, 62 mukaan).

Konfliktin hallinta -kompetenssi on kykyä havaita ihmisten välisiä ongelmia ja toimia osallisten rauhoittamiseksi. Kaiken lähtökohtana tässä on empatiakyky ja kuuntelutaidot. Niihin perustuvien taitojen avulla on Golemanin (2001) mukaan mahdollista käsitellä hankaliakin ihmisiä ja tilanteita diplomaattisesti, rohkaista muita rakentamaan väittelyyn ja avoimeen keskusteluun ja järjestellä kaikkien osapuolten kannalta hyvä lopputulos. Kyky hallita konflikteja ja neuvotella on pitkäaikaisen ja tiiviin yhteistyön sujumisen kannalta tärkeää. (Goleman 2001, 37.) Virtanen (2013) kertoo tämän kompetenssin hallitsevan opettajan pystyvän houkuttelemaan ihmisten erilaisia näkemyksiä esiin sekä ymmärtämään niitä. Tämän perusteella opettaja voi muotoilla osapuolten yhteisesti hyväksymän ratkaisun. Erimielisyyksiä ratkaistakseen on oltava avoin muiden tunteille ja näkemyksille. (Virtanen 2013, 62; Goleman, Boyatzis & McKee 2002, 39, 51–52, 256 Virtanen 2013, 62 mukaan.)

Ryhmä- ja yhteistyötaidot on kompetenssiosa-alue, jonka hallitseva opettaja pystyy Virtanen (2013) mukaan luomaan ”toverillisen ja ystävällisen ilmapiirin”. Hän toimii itse esimerkkinä toisten kunnioittamisessa ja auttamisessa sekä sujuvassa yhteistyössä. Hän pystyy luomaan ryhmähenkeä, rakentamaan yhteenkuuluvuuden tunnetta ja aktivoimaan ryhmän jäsenet toimimaan yhteisten tavoitteiden eteen. (Virtanen 2013, 62; Goleman, Boyatzis & McKee 2002, 39, 51–52, 256 Virtanen 2013, 62 mukaan.) Kouluympäristössä nämäkin asiat on ihmisten hyvinvoinnin kannalta tärkeää huomioida opettajien suhteessa sekä oppilasyhteisöön että kollegioon, mutta myös hallinnon suhteessa opettajiin. Golemanin (2001) mukaan ryhmätyöskentelyn onnistumiseen ja tuottavuuteen vaikuttaa johtajan lisäksi kollektiivisesti kaikkien ryhmän jäsenten emotionaalinen älykkyys (Goleman 2001, 38). Yhteistyön toimivuus ryhmän kanssa on myös johtajan oman menestyksen kannalta erityisen tärkeää. Ongelmat tämän kompetenssin alueella kun ovat tutkimusten mukaan yleisin syy johtavassa asemassa olevien henkilöiden potkuihin (Sweeney 1999 Golemanin 2001, 38 mukaan). Goleman (2001) korostaa myös johtajan oman tunnetilan merkitystä yhteistyökompetenssin hyödyntämisessä. Ryhmäläisille välittyvä positiivinen tunnetila edistää ryhmäläisten tehokkuutta ja sitoutuneisuutta yhteisöön (George ja Bettenhausen 1990 Golemanin 2001, 38 mukaan).

6 TUNNEÄLYTAIDOT SOITONOPETUKSESSA

Edellisessä luvussa esitellyistä tunneälytaidoista musiikin yksilöopetuksen kontekstissa erityisen tärkeiksi nousevat oman kokemukseni mukaan emotionaalinen itsetietoisuus ja itsekontrolli, hyvä itsetuntemus, sopeutumiskyky, empatia, inspiroiva johtajuus, vaikutusvalta ja muutosten hallinta.

Emotionaalisen itsetietoisuuden ja -kontrollin kompetensseihin liittyviä esimerkkejä soitonopettajien edesottamuksista muistuu varmasti useimmilla helposti mieleen. Varsinkin yksilöopetuksessa, missä oppilas on opettajansa edessä yksin, on todella tärkeää, että opettaja on riittävän tarkasti perillä omista tunteistaan ja hallitsee niiden vaikutukset. Opettajalla saattaa olla esimerkiksi käsittelemättömiä, kipeitä muistoja omista opettajistaan, esiintymisistään tai kilpailuista, jotka voivat vaikuttaa negatiivisesti omaan toimintaan. Emotionaalisen itsekontrollin avulla Virtasen (2013) mukaan luodaan luottamuksen ilmapiiriä, jota monessa mielessä terapiaistuntoon rinnastuvalla kahdenkeskisellä soittotunnilla tarvitaankin (Virtanen 2013, 64). Musiikki myös itsessään kytkeytyy vahvasti tunteisiin, joten musiikin herättämät tunteet muodostavat vielä uuden kerroksen emotionaalisisessa tiedostamisessa. Virtasen (2013) mukaan tämän kompetenssin taitava opettaja osaa puhua avoimesti tunteistaan ja näkemyksistään, mikä juuri musiikilla välitettävien tunteiden ja tulkinnanvaraisten asioiden opettamisessa korostuu (Virtanen 2013, 57). Omien tunteiden ja kokemusten tarkka tiedostaminen mahdollistaa tämän kompetenssin kytkemisen inspiroivan johtajuuden kompetenssiin, jolloin oman esimerkin kautta oppilasta voi uskottavasti johdatella kohti emotionaalisesti tiedostavaa ja psyykkisesti kestävästä muusikon urasta ja elämästä.

Hyvä itsetuntemus on itsenäiseksi ja menestyväksi muusikoksi kehittymisen kannalta olennainen kompetenssi, jonka tiedostavassa ja realistisessa hallinnassa opettajan on itse toimittava esimerkkinä. Terve suhtautuminen virheisiin, kehityskohteisiin, yleensäkin omaan vajavaisuuteensa, kritiikkiin ja kykyyn ottaa huomioon kanssamuusikoiden toiveet saattaa joskus vaatia pitkäaikaista kehitystyötä. Sen onnistuminen edellyttää

opettajalta uskottavaa ja avointa lähestymistapaa omaan tekemiseensä, josta välittyy oppilaalle oikeanlainen asenne.

Uutta musiikkia syntyy jatkuvasti ja menneisyydestä opitaan uutta, joten pysyäkseen kilpailukykyisenä opettajana ja luotettavana tietolähteenä, on sopeutumiskyky soitonopettajalle tärkeä kompetenssi. Olen kohdannut monia soitonopettajia, jotka hyvin vahvasti kokevat nuorena oppimansa näkemykset ja musiikilliset tulkintansa ainoiksi oikeiksi ja suorastaan loukkaantuvat ajatuksesta sopeuttaa näkemyksiään. Virtasen (2013) mainitsema sopeutumiskyvyn kompetenssiin sisältyvä kyky omaksua uusia asioita ja mukautua erilaisiin vaatimuksiin ilman, että innokkuus tai tavoitteellisuus kärsivät, on informaation luotettavuuden sekä oppilaan oman äänen ja yksilöllisen tekniikan kehittämisen kannalta tarpeellista (Virtanen 2013, 58). Golemanin (2001) mainitsemat työssä luovasti toimiminen ja uusien ideoiden tuloksekas soveltaminen voivat soitonopetuksessa ilmetä esimerkiksi oppilaan tarpeisiin räätälöityjen harjoitusten suunnittelulla (Goleman 2001, 35).

Taiteen opettamisessa empatialla on monessa suhteessa keskeinen rooli. Opiskelun tavoitteena on oppilaan oman näkemyksen ja äänen löytäminen ja kehittäminen, joten opettajan on erityisen tarkasti tiedostettava oppilaan omat tunteet, pyrkimykset ja tarpeet. Virtasen (2013) mukaan empaattinen opettaja osaa kuunnella huolellisesti ja huomaa eri tavoin, mitä oppilas todella haluaa sanoa (Virtanen 2013, 60). Tämä pätee sekä puheen ja non-verbaalisen viestinnän että soiton tasolla. Ihmisen yksi perustarpeista on tulla kuulluksi, joten opettajan empatiakyky vaikuttaa suoraan oppilaan motivaatioon. Sillä on myös avainrooli oppilaan opiskeluun ja esiintymiseen liittyvän stressin käsittelyssä.

Inspiroivan johtajuuden kompetenssi liittyy aivan olennaisesti oppilaan mahdollisuuksiin edetä soittourallaan. Tavalliseen kouluympäristöön verrattuna soittotunneilla käynti on vapaaehtoista ja on täten suurelta osin oppilaan omasta motivaatiosta kiinni. Golemanin (2001) määritelmässä kompetenssi liittyy nimenomaan yhteisten tavoitteiden eteen työskentelyyn, joten menestyksekkään opetuksen kannalta keskeistä on yhdessä oppilaan kanssa kehittää sellainen visio ja asettaa sellaiset tavoitteet, joihin molemmat uskovat ja sitoutuvat. Tällöin oppilaan innostaminen vastuulliseen työskentelyyn niiden eteen sujuu paremmin. Golemanin kuvaus toiminnan

opastamisesta pitäen opastettavan kuitenkin itse vastuullisena on tärkeää mm. harjoittelun lisäksi myös oppilaan mahdollisen ammatillisen tulevaisuuden kannalta. Jossain vaiheessa oppilas on omillaan, joten opettajan on saatava oppilaansa innostumaan vastuullisesta ja itsenäisestä työskentelystä pitkällä tähtäimellä. (Goleman 2001, 37.)

Vaikutusvallan kompetenssi, kyky käsitellä ja hallita muiden tunteita tehokkaasti, vaikuttaa muun muassa siihen, kuinka hyvin opettaja saa sanottavansa perille (Goleman 2001, 37). Vaikutusvaltaa opettaja voi käyttää työkalunaan mm. musiikillisten ja soittoteknisten ideoiden kaupittelussa oppilaalleen, mutta tässäkin tulee muistaa, että taiteessa oppilaalle tulee jättää riittävä vapaus muodostaa omat näkemyksensä. Kahdenkeskinen soittotunti on myös otollinen paikka erilaiselle vaikutusvallan väärinkäytölle, kun ryhmän luoma sosiaalinen kontrolli puuttuu. Opettajan onkin erityisen tarkasti hallittava vaikutusvaltansa tahallista ja tahatonta käyttöä. Virtanen (2013) tuo esiin myös vaikutusvallan käytön oppilaan vanhempiin, millä voi soitonopetuksessa joskus olla yllättävän iso rooli nuorten oppilaiden kohdalla, joilla vanhemmat saattavat olla tunnilla läsnä. (Virtanen 2013, 61.)

Muutosten hallinta -kompetenssi on soittotunnin operatiivisen toiminnan kivijalka. Goleman (2001) listaa sen sisältävän kyvyn tunnistaa muutostarpeet, poistaa esteitä tarvittavien muutosten tieltä, haastaa vallitsevat olosuhteet, kannustaa muita aloitteellisuuteen tähän liittyen sekä asettaa yhteisölle houkuttelevia tavoitteita (Goleman 2001, 38.). Emotion näkökulmasta listan toinen kohta on olennaista muistaa muutostarpeita tunnistessa ja vallitsevia olosuhteita haastaessa. Henkilökohtaisen taiteen tekemisen herkän luonteen vuoksi muutostoimenpiteistä saattaa vahingossakin tulla esteitä tarvittavien muutosten tielle. Toisaalta kannustus aloitteellisuuteen muutostarpeiden tunnistamisessa liittyy myös inspiroivan johtajuuden kompetenssin vastuullisuuteen ja molempien kompetenssien yhteydessä mainittuun tavoitteen asettamiseen. Oppilaan oman muutosten hallinta -kompetenssin kehittyminen on lopulta motivaation ohella yksi ratkaisevista tekijöistä soittotoiminnan tulevaisuuden kannalta. Opettajan on kuitenkin pidettävä kokonaisuus riittävän jämakästi hallinnassa ja suhteutettava kannustus ja realiteetit sopivasti. Muutostarve voi liittyä esimerkiksi oppilaan esiintymiskykyyn. Tällöin esteiden poistamista on esimerkiksi riittävä ja

asteittain etenevä esiintymismahdollisuuksien järjestäminen sekä perusteellinen esiintymiseen liittyvän emotionaalisen puolen käsittely.

7 POHDINTA

Tutkimuksen lähdekirjallisuus on selkeästi ja monipuolisesti tuonut esiin opettajien tunneälytaitojen ja emotionaalisen kyvykkyyden merkityksen sekä opettajan itsensä että oppilaiden ja työyhteisön kannalta. Niillä on tutkimusten mukaan merkittävä vaikutus laadukkaaseen opetuksen toteutumiseen, opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen rakentumiseen, oppilaiden oppimiseen ja akateemiseen suorituskäyttöön, oppilaiden ja työkalujen hyvinvointiin, opettajan omaan hyvinvointiin, motivaatioon, suorituskäyttöön ja stressinhallintaan sekä oppilaiden pärjäämiseen myöhemmin työelämässä. Emotionaaliseen älykkyyteen ja kompetenssiin tutustuminen teoreettisella tasolla myös avartaa käsitystä ihmisen toiminnoista ja olemuksesta.

Tulosten valossa luulisi olevan selvää, että emotionaaliseen kompetenssiin kiinnitettäisiin paljon huomiota sekä kaikenlaisessa pedagogisessa koulutuksessa että kouluissa ja muissa kasvatusympäristöissä. Yleensä opettajaksi päätyvät tunnetaidoiltaan todennäköisesti hyvät yksilöt, mutta opettajankoulutuksen viimeistään tulisi varmistaa jokaisen hyvä tunnetietous ja -osaaminen. Teoriakurssien lisäksi näitä asioita pitää myös harjoitella. Siihen sopivia oppimisympäristöjä voidaan luoda esimerkiksi taiteen ja draaman avulla. Kaikista käsittelemistäni, eri maissa tehdyistä tutkimuksista ja raporteista käy ilmi, että emotionaalisen kompetenssin tietoisessa kehittämisessä opettajankoulutuksessa olisi usein parantamisen varaa. Olen myös keskustellut aiheesta useiden eri alojen opettajien ja opiskelijoiden kanssa Suomessa, ja useimmat kokevat tällä saralla saamansa koulutuksen varsin vähäiseksi. Musiikin yksilöopetuksen kontekstissa aihe on erityisen tärkeä. Soittotunnilla oppilas yleensä on yksin opettajansa armoilla, joten emotionaalisen puolen hienovarainen hallinta on ensiarvoisen tärkeää. Se, että joku on kiva tyyppi ja osaa soittaa soitinta loistavasti, ei

takaa sitä, että hän ammattimaisesti tunnistaa, ymmärtää ja hallitsee opetustilanteen emotionaaliset haasteet.

Lähdekirjallisuudesta ilmeni, että opettajien emotionaalista kompetenssia ja tunnetietoutta tulisi kehittää tietoisesti ja järjestelmällisesti sekä koulutusvaiheessa että työuran aikana. Tätä kautta tunnetietoja ja -taitoja on mahdollista luontevasti opettaa oppilaille sekä omalla esimerkillä että sisällyttämällä niitä opetukseen. Varsinaisen koulutyöskentelyn lisäksi hyödyllisiksi ovat osoittautuneet erilaiset tunnetaitokurssit, joilla perehdytään tunnepuolen hallintaan teoriassa ja käytännössä. Näitä tulisi järjestää kaikenlaisessa opettajankoulutuksessa. Opetuksessa haastavat tilanteet voivat tulla yllättäen, joten on tärkeää, että kaikkien tarvittavien taitojen on tultava selkärangasta. Opettajan tunnetaitoja voi myös käsitellä ja kehittää työnohjauksen ja mentoroinnin sekä esimerkiksi opettajien kokousten yhteydessä. Opettajien lisäksi tunnetaitokoulutukseen ja -kasvatukseen tulisi tutkimusten mukaan sisällyttää kaikki kouluympäristön työntekijät. Myös opettajien esimiesten ja hallinnon sitoutuminen niihin on tärkeää.

Koska lähdekirjallisuus koski opettamisen kontekstissa luokkaopetusta, jäivät musiikin instrumenttiopetukseen ja erityisesti yksilöopetukseen liittyvät opettajan emotionaalisen kompetenssin erityispiirteet omien kokemusteni ja pohdintojeni varaan. Olisi mielenkiintoista tietää, millaisia vaikutuksia tunneälytaitojen järjestelmällisellä kehittämisellä olisi soitonopetukseen ja oppilaisiin pitkällä tähtäimellä. Tällä kentällä olisi paljon tutkittavaa ja lisäkoulutuksen tarvetta.

LÄHTEET

Birch, S. H., & Ladd, G. W. 1996. Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.) Cambridge studies in social and emotional development. Social motivation: Understanding children's school adjustment. Cambridge University Press.

Boyatzis, R. E. 1982. The competent manager: A model for effective performance. New York: Wiley

Boyatzis, R. E. & Sala, F. 2004. The Emotional Competence Inventory (ECI). Teoksessa G. Geher (toim.) The Measurement of Emotional Intelligence. Hauppauge: Nova Science Publishers.

Brackett, M. A. & Katulak, N. A. 2006. Emotional intelligence in the classroom: skill-based training for teachers and students. Teoksessa J. Ciarrochi & J. D. Mayer (toim.) Improving Emotional Intelligence: A Practitioner's Guide. New York: Psychology Press.

Corcoran, R. P. & Tormey, R. 2012. Developing Emotionally Competent Teachers – Emotional Intelligence and Pre-Service Teacher Education. Bern: Peter Lang AG.

Dewey, J. 1933. How we think; A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D. C. Heath and Company.

Dolev, N. & Leshem, S. 2016. Teacher's emotional intelligence: The impact of training. The International Journal of Emotional Education 8 (1), 75–94.

Durskat, V. U. & Wolf, S.B. 2001. Group Emotional Intelligence and its Influence on Group Effectiveness. Teoksessa C. Cherniss & D. Goleman (toim.) The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups and Organizations. San Francisco: Jossey Bass/Wiley.

Eich, E. & Schooler, J. W. 2000. Cognition/Emotion Interactions. Teoksessa E. Eich, J. F. Kihlstrom, G. H. Bower, J. P. Forgas & P. M. Niedenthal (toim.) *Cognition and Emotion*. New York: Oxford University Press, 3–29.

George, J. M., & Bettenhausen, K. 1990. Understanding prosocial behavior, sales performance, and turnover: A group level analysis in a service context. *Journal of Applied Psychology* 75, 698–709.

Green, B. N., Johnson C. D. & Adams Alan 2006. Writing Narrative Literature Reviews for Peer Reviewed Journals: Secrets of the Trade. *Journal of Chiropractic Medicine* 5:3, 101–117.

Goleman, D. 2001. *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

Goleman, D., Boyatzis, R. E. & McKee, A. 2002. *Primal Leadership. Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.

Hargreaves, A. 1998. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education* 14 (8), 835–854.

Hargreaves, A. 2000. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education* 16, 811–826.

Kelley, R. 1998. *How to be a star at work*. New York: Times Books.

Lerikkanen, M.-K. & Rasku-Puttonen, H. 2011. Vuorovaikutuksen laadun yhteys lasten oppimiseen ja motivaatioon: Alkuportaattitutkimuksen esiopetusvuoden tuloksia. Julkaisussa A.-L. Välimäki (toim.) *Näkymätön näkyväksi. Varhaiskasvatustutkimuksen kutsuseminaari 2010 kooste*. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 2011:3, 25–28.

Meyer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. 2000. Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (toim.) Handbook of intelligence. New York, NY: Cambridge University Press.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. & Cherkasskiy, L. 2011. Emotional intelligence. Teoksessa R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (toim.) Cambridge handbooks in psychology. The Cambridge handbook of intelligence. Cambridge: Cambridge University Press, 528-549.

Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M.-K. 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. Kasvatus 2, 112–124.

Oatley, K. 1991. Best laid schemes: The psychology of emotions. Cambridge: Cambridge University Press.

Patterson, S. 2008. Book review. Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence. The Journal of applied christian leadership 2 (2), 76–80.

Perry, C. & Ball, I. 2005. Emotional intelligence and teaching: Further validation evidence. Educational Research 15. Saatavilla [www-muodossa: http://www.iier.org.au/iier15/perry.html](http://www.iier.org.au/iier15/perry.html)

Perry, C. & Ball, I. 2007. Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: the key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence. Social Psychology of Education 10, 443–454.

Perry, C. & Ball, I. 2008. Identifying the underlying dimensions of teacher's emotional intelligence. Problems of Education in the 21st century 7, 89–98.

Pietarinen, J. Soini, T. & Pyhältö, K. 2010. Learning and well-being in transitions – how to promote pupils' active learning agency? Teoksessa D. Jindal-Snape (toim.) Educational transition: Moving stories from around the world. Routledge Education Francis & Taylor.

Pietiläinen, V. 2008. Opettajan ammatillisten kompetenssin ytimessä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3/2008, 38–45.

Saks, A. M. 1995. Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 80, 211–225.

Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Vaasa: Vaasan yliopisto.

Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C. & Dornheim, L. 1998. Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences* 25 (2), 167–177.

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs J. T. 2011. Teacher Wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review* 23 (4), 457–477.

Steele, C. M. 1997. A Threat in the Air: How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance. *American Psychologist* 52 (6), 613–629.

Stein S.J. & Book, H.E. 2000. *The EQ Edge – Emotional Intelligence and Your Success*. Toronto: MHS

Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikkö. Tampere: Tampere University Press