



Vaasan yliopisto
UNIVERSITY OF VAASA

Markus Ignatius ja Cristina Löfroos

Rehtorin rooli tunnejohtajana

**Rehtorien ja opettajien käsityksiä ja kokemuksia tunnejohtamisesta
työelämässä**

Johtamisen akateeminen yksikkö
Pro gradu -tutkielma
Henkilöstöjohtamisen maisteriohjelma

Vaasa 2026

VAASAN YLIOPISTO**Xxxn akateeminen yksikkö**

Tekijät:	Markus Ignatius ja Cristina Löfroos		
Tutkielman nimi:	Rehtorin rooli tunnejohtajana: Rehtorien ja opettajien käsityksiä ja kokemuksia tunnejohtamisesta työelämässä		
Tutkinto:	Kauppatieteiden maisteri		
Koulutusohjelma:	Henkilöstöjohtamisen maisteriohjelma		
Työn ohjaaja:	Kati Söderlund		
Valmistumisvuosi:	2026	Sivumäärä:	82

TIIVISTELMÄ:

Tämän kvalitatiivisen pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää, millainen rooli tunnejohtamisella on rehtorien ja opettajien käsitysten ja kokemusten mukaan peruskouluissa. Tutkielman on tutkimusmenetelmältään laadullinen monitapaustutkimus. Tutkielman otanta on neljä koulua, joista on haastateltu neljää rehtoria ja yhteensä kolmetoista opettajaa. Tutkimusongelmaa on pyritty lähestymään kolmen tutkimuskysymyksen kautta, jotta saadaan monipuolisia käsityksiä ja kokemuksia tunnejohtamisesta peruskouluissa. Tutkimusaihe on ajankohtainen, sillä peruskouluissa rehtoreiden tunnejohtamista ja sen vaikutuksia opettajien hyvinvointiin on tutkittu vain vähän.

Tutkielman teoriaosion aiheena on tunneäly tunnejohtamisen perustana. Tässä osiossa kerrotaan, mitä tunneäly tarkoittaa ja esitellään tämän tutkimuksen kannalta kolme olennaista tunneälymallia, jotka ovat Mayerin ja Saloveyn, Golemanin sekä Bar-Onin tunneälymallit. Teoriaosion jälkeen kerrotaan tutkielman toteutuksesta, kohderyhmästä, valitusta haastatteluvasta sekä aineiston analyysimenetelmästä. Tutkielma etenee tulososioon, jonne on analysoitu haastateltavien vastaukset. Tulososiossa paneudutaan erityisesti siihen, millaisia tunnejohtajia rehtorit ovat sekä kuinka opettajat kokevat rehtorin tunnejohtamisen toteutuvan työyhteisössään.

Tutkimustulokset osoittavat, että rehtorit määrittävät tutkielmassamme tunnejohtamisen kolmen eri teeman mukaan. Niitä ovat aito *kuunteleminen ja läsnäolo arjen johtamisessa, vaikeiden tunteiden ja konfliktien rakentava käsittely* sekä *positiivisen ilmapiirin luominen ja psykologinen turvallisuus*. Tutkimuksesta saadut tulokset ovat huomioonotettavia rehtorien laadukkaan johtamistaitojen kehittämisessä ja luokanopettajien työhyvinvoinnin edistämisessä. Tulosten perusteella on mahdollista, että rehtorien tunnejohtaminen ja tunteiden tunnistaminen ja hyödyntäminen johtamisessa parantavat työilmapiiriä, vähentäen työuupumusta ja lisäten motivaatiota opettajien keskuudessa.

Tutkimus korostaa, että tunnejohtaminen ei ole vain teoreettinen käsite, vaan käytännönläheinen johtamistapa, joka vaikuttaa suoraan koulun arkeen ja henkilöstön jaksamiseen. Rehtorien omat määritelmät ja opettajien kokemukset yhdessä näyttävät, että tunnejohtaminen rakentuu arjen pienistä teoista ja aidoista kohtaamisista. Näin ollen tutkimus tarjoaa konkreettisia näkökulmia siihen, miten tunnejohtamista voidaan vahvistaa peruskouluissa tulevaisuudessa. Tulokset tukevat ajatusta, että hyvä tunnejohtaminen edistää psykologista turvallisuutta ja luo edellytyksiä sille, että opettajat voivat keskittyä ydintehtäviinsä eli oppilaiden oppimisen tukemiseen ilman liiallista kuormitusta.

Avainsanat: tunneäly, tunnejohtaminen, johtaminen, psykologinen turvallisuus, peruskoulu

Sisällys

Kuviot	5
1 Johdanto	6
1.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	7
1.2 Tutkimuksen rakenne	8
2 Tunneäly tunnejohtamisen perustana	9
2.1 Tunneälyn käsitteen lähtökohta	9
2.2 Mayerin ja Saloveyn tunneälymalli	10
2.3 Golemanin tunneälymalli	12
2.4 Bar-Onin tunneälymalli	14
3 Tunteet ja tunnejohtaminen	16
3.1 Tunteiden johtaminen	18
3.2 Tunnejohtamisen kuusi moduulia	20
4 Johtaminen koulussa	22
4.1 Koulun organisaatiokulttuuri ja psykologinen turvallisuus	22
4.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	24
4.3 Moderni johtajuus	25
4.4 Matala hierarkia	25
4.5 Rehtori koulun johtajana ja pedagogisen hyvinvoinnin edistäjänä	27
5 Tutkielman toteutus	32
5.1 Tutkielman metodologinen viitekehys	32
5.1.1 Tutkimusstrategia ja aineisto	32
5.1.2 Tutkielman kohderyhmä	33
5.1.3 Haastattelumenetelmä	35
5.1.4 Haastattelurunkojen laadinta	36
5.1.5 Aineistonkeruu ja haastattelujen toteutus	37
5.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	39
5.2.1 Analyysimenetelmän valinta ja tavoitteet	39
5.2.2 Analyysiprosessin kulku	40

5.2.3	Analyysin haasteet ja lopputulos	42
5.3	Tutkielman luotettavuus	42
5.3.1	Validiteetti ja reliabiliteetti	43
5.3.2	Eettiset näkökohdat ja tutkimuksen rajoitteet	44
5.3.3	Parityöskentely ja tutkimusprosessi	46
6	Tulokset	48
6.1	Tunneäly rehtoreiden määrittämänä	49
6.1.1	Omien ja muiden tunteiden tunnistaminen ja sanoittaminen	49
6.1.2	Empatia ja sosiaalinen tilannetaju	50
6.1.3	Tunteiden säätely ja itsereflektio	50
6.1.4	Tunteiden aktiivinen hyödyntäminen johtamisessa	51
6.2	Tunnejohtaminen rehtorien määrittämänä	52
6.2.1	Aito kuunteleminen ja läsnäolo arjen johtamisessa	52
6.2.2	Vaikeiden tunteiden ja konfliktien rakentava käsittely	53
6.2.3	Positiivisen ilmapiirin luominen ja psykologinen turvallisuus	53
6.3	Rehtorien tunnejohtamisen toteutuminen työyhteisössä	54
6.3.1	R1: Ihmisläheinen ja vuorovaikutteinen tunnejohtaja	55
6.3.2	R2: Empaattinen mutta päättäväinen tunnejohtaja	55
6.3.3	R3: Johdonmukainen ja ammatillinen tunnejohtaja	56
6.3.4	R4: Rakenteellinen ja luottamusta rakentava tunnejohtaja	57
6.4	Opettajien kokemukset rehtorien tunnejohtamisesta	58
6.4.1	R1:n koulussa toteutunut tunnejohtaminen	59
6.4.2	R2:n koulussa toteutunut tunnejohtaminen	61
6.4.3	R3:n koulussa toteutunut tunnejohtaminen	61
6.4.4	R4:n koulussa toteutunut tunnejohtaminen	62
7	Johtopäätökset	64
7.1	Vastaukset tutkimuskysymyksiin	65
7.2	Yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia tapauksissa	71
7.3	Jatkotutkimusehdotukset	72
	Lähteet	74

Liitteet	81
Liite 1. Rehtoreiden teemahaastattelurunko	81
Liite 2: Opettajien teemahaastattelurunko	82

Kuviot

Kuvio 1. Gardnerin kahdeksan moniälykkyyden muotoa (Davis ja muut, 2011, s. 485–496).	10
Kuvio 2. Mayerin ja Saloveyn tunneälymalli (Mayer & Salovey, 1997, s. 11)	11
Kuvio 3. Golemanin tunneälymalli ja siihen sisältyvät tunnetaidot nelikentässä (Cherniss & Goleman, 2001, s. 28).	13
Kuvio 4. Bar-Onin tunneälymalli (Bar-On, 2006, s. 23).	15
Kuvio 5. Tunnejohtamisen kuusi moduulia (Rantanen ja muut, 2020, s. 58–59).	20
Kuvio 6. Rehtorin johtamisen osa-alueet (Lahtero ja Salonen, 2022, s. 13).	29
Kuvio 7. Esimerkki aineiston teemoittelusta sisällönanalysissä.	41
Kuvio 8. Tunneälyn yhteiset teemat haastattelujen pohjalta.	49
Kuvio 9. Tunnejohtamisen yhteiset teemat haastattelujen pohjalta.	52

1 Johdanto

Johtaminen vaikuttaa monipuolisesti yksilöiden elämään ja työsuorituksiin organisaatioissa, mutta tunteiden rooli vuorovaikutuksessa, motivaatiossa, toimintastrategioissa ja osaamisen kehittämisessä on jäänyt vähemmälle huomiolle (Kolari, 2010, s. 14). Tunteiden johtamatta jättäminen voi johtaa merkittävän potentiaalin menetykseen, sillä tunteet ovat keskeinen osa ihmisyyttä ja toimintaa myös työelämässä (Rantanen ja muut, 2020, s. 16–17).

Novetosin (2025) mukaan tunneäly kuuluu tulevaisuuden tärkeimpiin johtamistaitoihin. Sen johdannainen, tunnejohtaminen, toimii vastapainona lisääntyvälle automatisaatiolle. Tunnejohtaminen on yksi johtamisen muoto, jossa tunteiden tunnistamista, säätelyä ja hyödyntämistä käytetään tietoisesti osana arjen johtamista. Kun ihmisten välisen suhteiden merkitys korostuu, tunneäly edellyttää johtajalta kykyä tunnistaa ja hallita sekä omia että muiden tunteita. Ihmiskeskeinen johtaminen vastaa erityisesti nuorempien sukupolvien odotukseen aidosta, läpinäkyvästä ja arvojen mukaisesta johtamisesta.

Erityisesti peruskouluissa rehtorin kyky toimia tunnejohtajana vaikuttaa suoraan opettajien hyvinvointiin ja koko työyhteisön ilmapiiriin. Opettajien hyvinvoinnista löytyy useita pro gradu tutkielmia ja monessa tutkimuksessa mainitaan myös rehtorin vaikutus opettajien hyvinvoinnin edistämiseksi. Kokemuksemme mukaan näissä tutkielmissa rehtorin roolia tunnejohtajana ei kuitenkaan korosteta, vaan rehtoria käsitellään ensisijaisesti perinteisenä esihenkilönä. Esimerkiksi Noora Korhosen tekemä pro gradu –tutkielma Tampereen yliopistossa nimeltään *”Rehtori koulun kokonaisjohtajana”* käsittelee rehtoria erilaisten johtamistyylien kautta, joista tunnejohtaminen ei kuitenkaan ole erillisenä mainittu. Jyväskylän yliopistossa Viivi Oldénin vuonna 2023 tekemässä pro gradu –tutkielmassa *”Hyvin suunniteltu ja harjoiteltu on jo puoliksi tehty - peruskoulun rehtori johtajana koulun kriisitilanteissa”* puhutaan rehtorista johtajana, mutta erityisesti kriisitilanteissa. Samoin Laura Harimaan vuonna 2020 Itä-Suomen yliopistossa tehdyssä pro gradu -tutkielmassa *”Peruskoulun johtaminen, rehtorin rooli ja siihen kohdistuvat odotukset - Peruskoulun rehtorien ja koulunjohtajien kokemana”* kerrotaan useista eri

johtamistyyleistä, joista tunnejohtaminen ei kuitenkaan ole yksi niistä. Myös Mandi Bromsin vuonna 2019 Helsingin yliopistossa tehty pro gradu –tutkielma *“Rehtori – inhimillinen johtaja Tutkimus rehtoreiden ajatuksista henkilöstöjohtamisesta”* keskittyy rehtorin rooliin henkilöstöjohtajana eikä tunnejohtajana. Tämä kertoo mielestämme siitä, että rehtorin roolia tunnejohtajana voitaisiin tutkia paljon enemmän.

1.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän kvalitatiivisen pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä peruskoulun rehtoreilla on tunneälystä ja tunnejohtamisesta sekä miten he kokevat tunnejohtamisen toteutuvan omassa johtamistyössään. Lisäksi tutkielmassa tarkastellaan opettajien kokemuksia rehtorien tunnejohtamisesta työyhteisössä.

Tutkielmassa tunneälyllä tarkoitetaan rehtoreiden kykyä tunnistaa, säädellä ja ohjata sekä omia että opettajien tunteita työyhteisössä. Tunnejohtamisella puolestaan tarkoitetaan sellaista johtamisen tapaa, jossa esihenkilö ymmärtää tunneälyn merkityksen. Tunnejohtaminen on strategisempaa ja tavoitteellisempaa kuin pelkkä tunteiden johtaminen, sillä se tarkoittaa tunneälyn soveltamista johtamistyössä, mukaan lukien työpaikan psykologisen turvallisuuden edistäminen (George, 2000). Tunneäly, tunteiden johtaminen ja tunnejohtaminen ovat näin ollen tiiviissä yhteydessä toisiinsa.

Tutkimustehtävä sisältää tunneälyn ja tunnejohtamisen määrittelyn sekä sen, miten rehtorit toteuttavat tunnejohtamista osana johtamistaan. Opettajien kokemukset ja käsitykset rehtorien toteuttamasta tunnejohtamisesta toimivat ikään kuin opponointina tunnejohtamisen todelliselle toteutumiseksi. Tavoitteena on luoda katsaus peruskouluissa toteutettavaan tunnejohtamiseen ja näin edistää tietoista sen toteutumista. Koska tutkielman empiirisen aineiston keskiössä ovat rehtorien ja opettajien omat käsitykset ja kokemukset, pyritään tällä tavoin saamaan realistinen kuva siitä, toteutuuko tunnejohtaminen johtamismuotona ja kuinka se koetaan työyhteisöissä.

Tutkimusongelmaa lähestytään seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Miten rehtorit määrittävät tunneälyn ja tunnejohtamisen?
2. Miten rehtorit toteuttavat tunnejohtamista työyhteisössä?
3. Miten opettajat kokevat rehtorin tunnejohtamisen toteutumisen työyhteisössä?

Tutkimusaihe on ajankohtainen, sillä peruskouluissa rehtoreiden tunnejohtamista ja sen vaikutuksia opettajien hyvinvointiin on tutkittu vähän. Tunteiden merkitystä työhyvinvoinnille on kansainvälisesti selvitetty esimerkiksi Changin (2009) tutkimuksessa. Opettajien ammattijärjestö OAJ (2024) painottaa, että hyvä johtaminen, esihenkilötyö, varhainen tuki, työterveyshuolto sekä turvallinen ja yhteisöllinen työympäristö edistävät opettajien hyvinvointia (ks. Kauppi, 2025). Tutkielman toivotaan lisäävän keskustelua Suomen peruskoulujen tunnejohtamisesta ja siitä, mikä sen merkitys ja tarve on nykypäivän ja tulevaisuuden johtamisessa.

1.2 Tutkimuksen rakenne

Tutkielman rakenne on seuraava: Ensimmäisessä varsinaisessa teoriakappaleessa käsitellään tunneälyä tunnejohtamisen perustana. Teoriaosion jälkeen kuvataan tutkielman toteutus, kohderyhmä, haastattelumenetelmä ja aineiston analyysi. Sen jälkeen esitetään tulokset ja niiden tulkinta, minkä jälkeen käsitellään johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset.

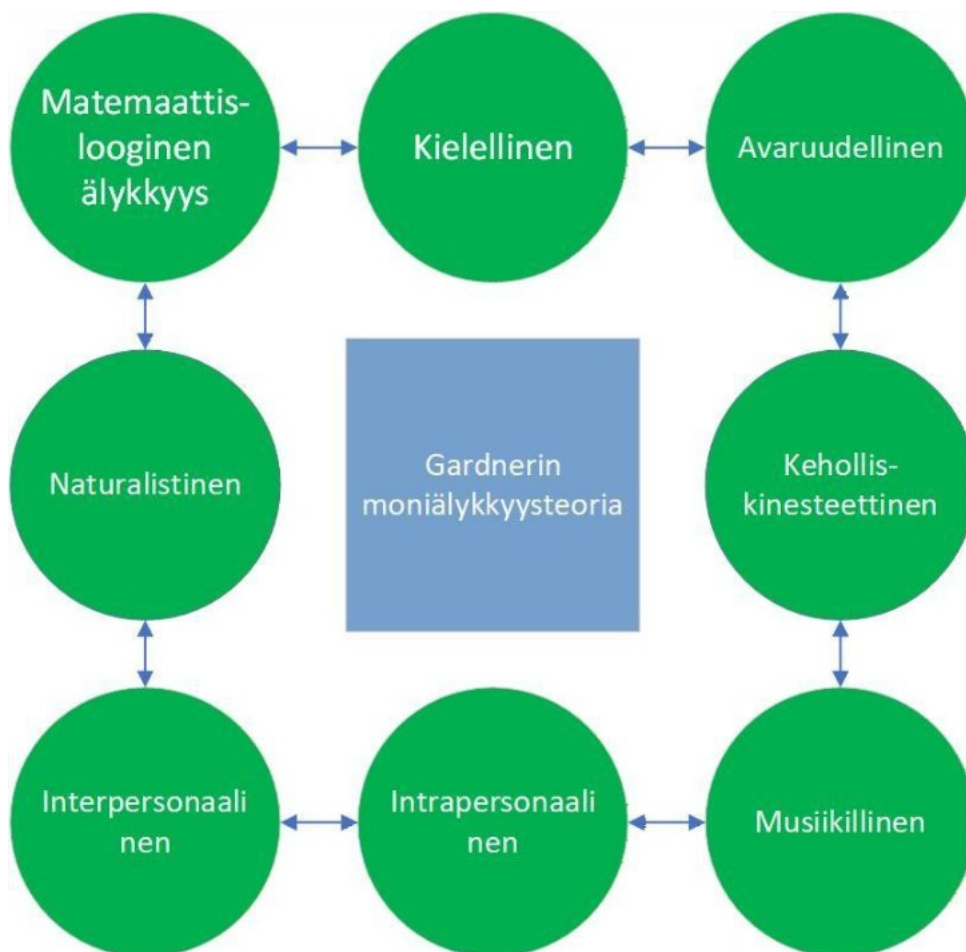
2 Tunneäly tunnejohtamisen perustana

Tässä luvussa käsitellään tunneälyn käsitettä ja sen teoreettista taustaa. Aluksi esitellään tunneälyn kehittyminen osana moniälykkyysteoriaa ja sen jälkeen käydään läpi kolme keskeistä tunneälymallia. Kappaleen tavoitteena on luoda pohja sille, miten tunneälyä voidaan ymmärtää ja soveltaa tunnejohtamisessa.

2.1 Tunneälyn käsitteen lähtökohta

Tunneälyn teoreettinen tausta perustuu Howard Gardnerin 1980-luvun alussa luomaan multiple intelligence theory eli moniälykkyysteoriaan (Davis ja muut, 2011, s. 485–487). Davis ja muut (2011) toteavat, että Gardnerin moniälykkyysteorian mukaan yksilön älykkyys jakautuu seitsemään eri älykkyyden lajiin, joita ihminen käyttää ongelmanratkaisuun ja luovaan toimintaan elämässään. Nämä seitsemän älykkyyden lajia ovat matemaattis-looginen, kielellinen, avaruudellinen, kehollis-kinesteettinen, musiikillinen, intrapersonaalinen ja interpersonaalinen älykkyys (Davis ja muut, 2011, s. 488–494).

Gardnerin älykkyysslajeja on kuvattu seuraavasti (Davis ja muut, 2011): Heidän mukaansa matemaattis-looginen älykkyys tarkoittaa kykyä kehittää yhtälöitä ja todistuksia, tehdä laskelmia sekä ratkaista abstrakteja ongelmia. Kielellinen älykkyys ilmenee kykyä analysoida tietoa sekä tuottaa ja ymmärtää suullista ja kirjallista kieltä esimerkiksi puheiden ja tekstien muodossa. Avaruudellinen älykkyys viittaa maailmaa visuaalisesti ja tilallisesti hahmottavaan kykyyn, kehollis-kinesteettinen älykkyys taas taitoon käyttää omaa kehoa tuotteiden luomisessa tai ongelmien ratkaisemisessa. Musiikillinen älykkyys kattaa rytmien, sävelten ja musiikillisen ilmaisun tuottamisen, muistamisen ja ymmärtämisen. Intrapersonaalinen älykkyys eli itsetuntemusälykkyys on kykyä tunnistaa ja ymmärtää omia mielialoja, toiveita ja motiiveja sekä tehdä niiden pohjalta päätöksiä, kun taas interpersonaalinen älykkyys tarkoittaa vastaavaa taitoa muiden ihmisten suhteen. Myöhemmin Gardner täydensi teoriaansa kahdeksannella älykkyyden lajilla, naturalistisella älykkyydellä, joka ilmenee kykyä tunnistaa ja luokitella kasveja, eläimiä ja muita luonnon ilmiöitä sekä hyödyntää tätä tietoa selviytymisessä (Davis ja muut, 2011, s. 494–496).

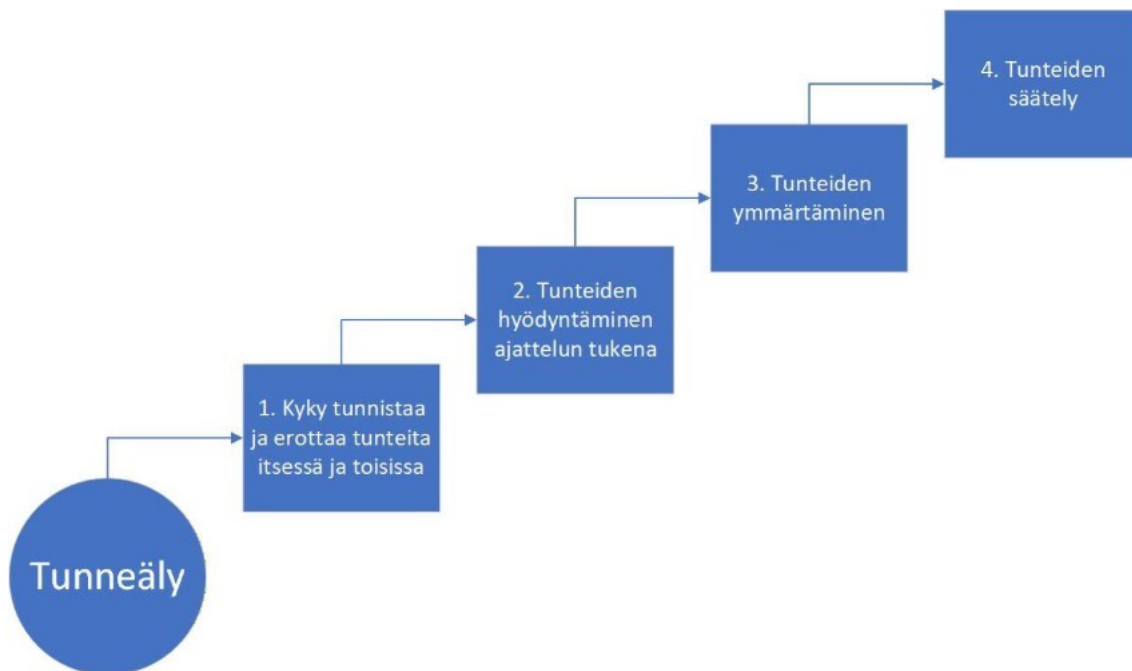


Kuvio 1. Gardnerin kahdeksan moniälykkyyden muotoa (Davis ja muut, 2011, s. 485–496).

2.2 Mayerin ja Saloveyn tunneälymalli

Mayer ja Salovey (1990) esittelivät tunneälyn (emotional intelligence) käsitteen ensimmäisenä vuonna 1990. Heidän mukaansa tunneälyn käsite pohjautuu erityisesti Gardnerin moniälykkyysteoriasta yksilön interpersonaalisiin ja intrapersonaalisiin älykkyyden osiin, jotka voidaan nähdä tunneälykkäiden ihmisten vallitsevina taitoina (Mayer & Salovey, 1990, s. 189). Mayer ja Salovey määrittelevät tunneälyn seuraavasti: *“Tunneäly on sosiaalisen älykkyyden muoto, joka sisältää kyvyn tarkkailla omia ja muiden tunteita, erottaa ne toisistaan sekä käyttää tätä tietoa ajattelun ja toiminnan ohjaamiseen”*

(Mayer & Salovey, 1990, s. 189). Tämän määritelmän pohjalta he loivat yhden kolmesta tunnetuimmasta tunneällyn mallista.



Kuvio 2. Mayerin ja Saloveyn tunneällymalli (Mayer & Salovey, 1997, s. 11)

Mayerin ja Saloveyn tunneällymalli on jaettu neljään eri lohkoon, jotka muodostavat porrastetun kokonaisuuden yksinkertaisimmasta taidosta kehittyneimpään taitoon (Salovey & Mayer, 1997, s. 10–11). Ensimmäinen ja perustavin taito on kyky tunnistaa ja erottaa tunteita itsessä ja toisissa. Tämä sisältää tunteiden havaitsemisen ilmeistä, äänensävyistä, eleistä ja omista kehontuntemuksista sekä niiden tarkan ilmaisemisen (Salovey & Mayer, 1997, s. 10–11). Toisessa portaassa on tunteiden hyödyntäminen ajattelun tukena, jolloin tunteita käytetään tarkoituksellisesti ajattelun ja ongelmanratkaisun apuna. Esimerkiksi ilo edistää luovaa ajattelua, kun taas pelko voi auttaa keskittymään tehtäviin huomattavasti tarkemmin. Yksilön kokemana tunne siis ohjaa huomiota ja muuttaa tiedonkäsittelyn tapaa (Salovey & Mayer, 1997, s. 11–12).

Kolmannessa portaassa on tunteiden ymmärtäminen. Tässä vaiheessa ihminen kykenee tulkitsemaan tunteiden monimutkaisia merkityksiä, erilaisia syy-seuraussuhteita sekä

niiden kehityskulkuja pidemmällä ajalla. Neljäs ja kehittynein tunneälyn osa-alue on tunteiden säätely (Salovey & Mayer, 1997, s. 12–13). Tässä vaiheessa Mayerin ja Saloveyn (1997, s. 13–15) mukaan yksilö oppii tietoisesti hallitsemaan ja muokkaamaan sekä omia että muiden tunteita siten, että tunteet auttavat yksilöä kasvamaan henkisesti ja että yksilön ajattelutavassa tapahtuu muutoksia. Tunteiden säätely ei merkitse tunteiden tukahduttamista tai sitä, että tunteita piilotetaan tai kielletään, vaan pikemminkin avoimuutta kaikille mahdollisille tunnetiloille, niin hyvälle kuin huonoille. Tällä tasolla tunneälykäs ihminen toisin sanoen kykenee joustavasti muokkaamaan sekä omia että muiden tunteita tavoiteltavien päämäärien saavuttamiseksi.

2.3 Golemanin tunneälymalli

Tunneälyn käsite nousi laajemmin tietoisuuteen vuonna 1995, jolloin Daniel Goleman julkaisi tunneälyyn liittyvän kirjan *Emotional intelligence* (Goleman, 1995). Goleman kehitti tunneälykäsitettä erityisesti työelämän ja johtajuuden näkökulmasta. Hänen tunneälymallinsa koostui alunperin viidestä osa-alueesta, jotka olivat itsetietoisuus, itsesäätely, motivaatio, empatia ja sosiaaliset taidot. 2000-luvun alussa Goleman tarkensi malliaan ja jakoi tunneälyn kahteen pääalueeseen: henkilökohtaisiin taitoihin ja sosiaalisiin taitoihin (Cherniss & Goleman, 2001).

	Henkilökohtaiset taidot	Sosiaaliset taidot
Tunnistaminen	<p>Itsetuntemus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emotionaalinen itsetuntemus • Tarkka itsearviointi • Itseluottamus 	<p>Sosiaalinen tietoisuus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empatia • Palvelualltius • Organisatorinen tietoisuus
Säätäminen	<p>Itsehallinta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emotionaalinen itsekuri • Luotettavuus • Tietoisuus • Sopeutumiskyky • Kunnianhimoisuus • Aloitteellisuus 	<p>Sosiaaliset taidot</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muiden kehittäminen • Vaikuttaminen • Kommunikointi • Konfliktien hallinta • Ihanteellinen johtajuus • Muutoksen johtaminen • Suhteiden luominen • Yhteistyö ja tiimityöskentelytaidot

Kuvio 3. Golemanin tunneälymalli ja siihen sisältyvät tunnetaidot nelikentässä (Cherniss & Goleman, 2001, s. 28).

Henkilökohtaisiin taitoihin kuuluvat itsetietoisuus ja itsehallinta. Golemanin mukaan itsetietoisuus (self-awareness) tarkoittaa kykyä tunnistaa omat tunteet ja ymmärtää niiden vaikutus suhteessa muihin sekä arvioida realistisesti omat vahvuudet ja heikkoudet (Cherniss & Goleman, 2001, s. 30–31). Itsehallinta (self-management) koostuu puolestaan tunneperäisestä itsehallinnasta, läpinäkyvyydestä, sopeutumiskyvystä, saavutushakuisuudesta, aloitteellisuudesta ja optimismista (Cherniss & Goleman, 2001, s. 31).

Sosiaaliin taitoihin Goleman luokittelee sosiaalisen tietoisuuden (social awareness) sekä ihmissuhteiden hallinnan (relationship management) (Cherniss & Goleman, 2001, s. 31–32). Sosiaalinen tietoisuus rakentuu empatiasta, palvelualltiudesta ja organisaatio-tietoisuudesta. Empatialla tarkoitetaan kykyä tunnistaa ja ymmärtää toisten ihmisten tunteita, tarpeita ja huolia sekä tulkita heidän tunnetilojansa kehonkieltä ja ilmeitä. Empatian edellytyksenä on kuitenkin oman tunneälyn kehittyminen. Palvelualltius ilmenee asiakkaiden tarpeiden ennakoimisena ja pitkäjänteisenä auttamishaluna sekä kykynä nähdä tilanteet asiakkaan näkökulmasta. Organisaatiotietoisuus taas on taitoa lukea

ryhmän tunteita, dynamiikkaa ja yleistä ilmapiiriä. Erityisesti organisaatietietoisuus on keskeinen taito verkostoitumisessa ja se on keino vahvistaa yksilön vaikutusvaltaa työyhteisössä (Cherniss & Goleman, 2001, s. 34–35).

Ihmissuhdehallinta (relationship management) on Golemanin mallin neljäs ja käytännössä tärkein osa-alue (Cherniss & Goleman, 2001, s. 36–37). Se kuvaa esimerkiksi johtajan kykyä hyödyntää omaa itsetietoisuuttaan, itsehallintaansa ja sosiaalista tietoisuuttaan siten, että johtaja saa muissa aikaan toivottuja reaktioita ja toimintaa ja pystyy esimerkiksi kehittämään alaisiaan hyödyntäen sosiaalisia taitojaan (Cherniss & Goleman, 2001, s. 36–37).

2.4 Bar-Onin tunneälymalli

Reuven Bar-On (2006, s. 13–14) kehitti oman mallinsa tunneälystä ja kutsuu sitä tunnesosiaalisen älykkyyden malliksi (emotional-social intelligence). Bar-On näkee tunneälyn laajempaan kokonaisuuteen, joka kattaa kaikki ne tunne- ja sosiaaliset taidot, jotka auttavat selviytymään arjen paineista ja voimaan hyvin. Bar-Onin (2006, s. 14) mallin mukaan tunneälykäs ihminen on esimerkiksi stressinsietokykyinen, joustava ja optimistinen. Bar-On (2006, s. 14) korostaa, että tunneäly ei ole pelkästään kykyä lukea tunteita ja hallita itseään kuten Mayerilla ja Saloveylla eikä ainoastaan työelämä- ja johtamistaitoja kuten Golemanilla.

Bar-Onin malli kehitettiin osana Emotional Quotient Inventory (EQ-i) -mittaria, ja se koostuu viidestä pääalueesta: intrapersoonallisista taidoista, interpersoonallisista taidoista, stressinhallinnasta, sopeutumiskyvystä sekä yleisestä mielialasta (Bar-On, 2006, s. 14–15). Nämä alueet tukevat itsetuntemusta, empatiaa ja ongelmanratkaisua, ja mallin tavoitteena on osoittaa, miten tunteiden hallinta ja positiivinen asenne parantavat selviytymistä ja menestymistä arjen haasteissa (Bar-On, 2006, s. 15).



Kuvio 4. Bar-Onin tunneälymalli (Bar-On, 2006, s. 23).

3 Tunteet ja tunnejohtaminen

Tunteet kuuluvat osaksi ihmisten jokapäiväistä elämää. Vuosituhansien ajan ihmisillä on ollut erilaisia tunteita, jotka ovat vaikuttaneet heihin eri tavoin. Jokainen on joskus kokenut hyviä ja huonoja päiviä ja tehnyt elämään vaikuttavia päätöksiä suurtenkin tunteiden vallassa.

Charles Darwinin tunneteorian mukaan kaikilla ihmisillä on kaikissa kulttuureissa ollut universaalisti tunnistettavia tunteita. Näitä ovat pelko, viha, suru, inho, ilo tai hämmästyminen (Mlodinov, 2023, s. 10). Teorian mukaan jokaisen äsken luetteloidun tunteen laukaisee jokin tietty ärsyke ja jokaiselle tällaiselle tunteelle on ominaista siitä aiheutuva tietynlainen käyttäytyminen. Tunneteoriaan kuuluu myös ajatus mielen jakamisesta kahteen osaan: kylmään ja kuumaan. Kylmä ja kuuma ovat kaksi "kilpailevaa voimaa", joista kylmä edustaa rationaalisuutta ja loogisuutta, kun taas kuuma edustaa intohimoa ja impulsiivisuutta (Mlodinov, 2023, s. 11).

Darwinin tunneteoriaa pidetään nykyään melko yksinkertaistettuna, sillä teknologian kehitys on mahdollistanut tunteiden tutkimisen huomattavasti tarkemmin (Mlodinov, 2023, s. 11). Esimerkiksi aivojen konnektomikartan avulla voidaan tulkita sähköisiä signaaleja, joita erilaiset ajatukset ja tunteet saavat aikaan. Optogenetiikassa soluviestintää ohjataan valon avulla ja transkraniaalisessa stimulaatiossa sähkömagneettisia kenttiä käytetään hermotoiminnan tilapäiseen muokkaamiseen (Mlodinov, 2023, s. 11). Näiden uusien menetelmien myötä on syntynyt kokonaan uusi psykologian ala, affektiivinen neurotiede (Mlodinov, 2023, s. 12).

Vaikka tunteita ja niiden vaikutusta ihmisen toimintaan on tutkittu pitkään, yksiselitteistä ja yleisesti hyväksyttyä määritelmää tunteille ei ole löydetty. Määrittelyn hankaluus johtuu siitä, että tunteet koetaan usein helposti tunnistettavina tiloina, mutta niiden tarkempi erittely on haastavaa (Holmgren, 2017, s. 16–17).

Erään näkemyksen mukaan tunteet ovat yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa syntyviä kehollisia ja kokemuksellisia tiloja, jotka käynnistävät ja suuntaavat toimintaa selviytymisen tukemiseksi (Holmgren, 2017, s. 16–17). Toisen määritelmän mukaan tunne on mielen toiminnallinen tila, joka ohjaa huomiota, säätää tavoitteita ja muokkaa mielensisäisten arvioiden painotuksia päätöksenteossa (Mlodinov, 2023, s. 106). Kolmannen näkökulman mukaan tunteet ovat erityisiä mielen aistimuksia, jotka antavat suuntaa muistin, älyn ja fyysisten toimintojen toiminnalle kohti tiettyjä päämääriä (Das, 2017, s. 2).

Nämä määritelmät korostavat tunteiden moniulotteisuutta, jota voidaan lähestyä biologisesta, kognitiivisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta (Reeve, 2005, s. 303–305). Biologisessa näkökulmassa korostuu tunteiden neurofysiologinen ja biokemiallinen perusta, kuten niiden pohjautuminen hermoverkkoihin (Nummenmaa, 2014, s. 646–651). Sen sijaan kognitiivisessa näkökulmassa painopiste on tunteiden ilmenemisessä ajattelussa ja kielessä, sekä puhutussa että kirjoitetussa muodossa. Sosiaalisessa näkökulmassa puolestaan keskitytään tunteiden näkyvyyteen käyttäytymisessä ja vuorovaikutuksessa (Webster-Stratton, 2003, s. 285).

Yleisesti ollaan yhtä mieltä siitä, että tunteisiin vaikuttavat suuresti ympäristö ja kulttuuri, kuten lapsuuden ja nuoruuden kokemukset sekä opitut taidot ja asenteet (Holmgren, 2017, s. 17). Tunteita voidaan luokitella myös miellyttävyyden mukaan. Yksinkertaisimmillaan tunteet jaetaan miellyttäviin ja epämiellyttäviin. Miellyttäviä positiivisia tunteita ovat esimerkiksi ilo, rakkaus, rauhallisuus ja positiivinen yllättyminen, kun taas suru, viha, pelko ja inho ovat kielteisiä (Holmgren, 2017, s. 23). Kielteiset tunteet erottuvat usein voimakkaan kehollisen vasteen ja selkeän toimintaa ohjaavan viestin vuoksi. Pelko lisää valppautta, viha signaloi rajojen ylitystä ja inho kehottaa välttämään tiettyjä asioita (Holmgren, 2017, s. 25).

Kielteiset tunteet ohjaavat yksilön käyttäytymistä yhteisössä ja toimivat tehokkaana keinona ilmaista tarpeitaan sekä tukea selviytymistä vuorovaikutustilanteissa (Holmgren, 2017, s. 25). Toisaalta ahdistus voi johtaa pessimistiseen kognitiiviseen vinoumaan, jossa aivot tulkitsevat monitulkintaisia tilanteita uhkaaviksi ja ennustavat kielteisiä seurauksia. Ahdistuneessa tilassa aivojen yliaktiivisuus korostaa uhkien havaitsemista, mikä voi vääristää päätöksentekoa ja vaikeuttaa epävarmuuden sietämistä (Mlodinov, 2023, s. 26).

Siinä missä negatiiviset tunteet toimivat mielen varoitusmerkkeinä, positiiviset tunteet kannustavat tarttumaan elämän mahdollisuuksiin. Positiiviset tunteet syntyvät usein negatiivisten tunteiden käsittelyn kautta. Jaettu suru voi yhdistää ihmisiä ja oman ongelman ratkaiseminen tuo helpotusta. Näin positiiviset ja negatiiviset tunteet ovat riippuvaisia toisistaan ja kielteisten tunteiden tukahduttaminen heikentää myös positiivisten tunteiden kokemista (Rantanen ja muut, 2020, s. 43).

3.1 Tunteiden johtaminen

Salonen (2017) toteaa, että tunteiden johtaminen ei ole yksinkertaista, koska ihmisten tunteet ja tarpeet ovat jatkuvassa muutoksessa. Siksi tunteiden johtaminen muodostuu jatkuvasta prosessista, johon ei voida luoda valmista opasta tai kaavaa reagoimisen ohjeeksi. Salonen korostaa, että tunteiden johtaminen on aina tilannekohtaista ja vaatii sen vuoksi hyvää tilannetajua (Salonen, 2017, s. 248–249).

Salosen (2017) mukaan esihenkilön on tärkeää tunnistaa omat tunteensa, hyväksyä ne ja osata säädellä niiden ilmaisu kulloisenkin tilanteen mukaan. Salosen mukaan hallittu tunteiden näyttäminen rentouttaa työyhteisön ilmapiiriä, jolloin myös alaiset ymmärtävät ja ennakoivat tällaista esihenkilöä huomattavasti helpommin. Salonen jatkaa kuitenkin, että suomalaiset esihenkilöt ilmaisevat keskimäärin hyvin niukasti tunteitaan vuorovaikutuksessa alaisensa kanssa. Tämän seurauksena suomalainen esihenkilö vaikuttaa helposti etäiseltä ja viileältä. Kun esihenkilö ei lainkaan näytä tunteitaan, se herättää alaisissa helposti epävarmuutta ja pelkoa sekä ruokkii epäluottamusta (Salonen, 2017, s. 251–252).

Myös Kaski ja Kajander (2005, s. 7–8) kertovat, että esihenkilötyössä kaikkein haastavinta on tunteiden johtaminen. Tunteet hämmentävät ja toisinaan saattavat olla esteenä työssä suoriutumiseen ja organisaation tavoitteiden mukaiselle työskentelylle. Kaski ja Kajander (2005) jatkavat, että psykologisesta näkökulmasta kyseessä on tunteet ja juuri tunnetietoon sisältyy ihmismielen merkityksellisin tietous. Työyhteisön toimivuuden merkityksellisin tieto on sisällytetty kokemukselliseen tietoon eli tunnetietoon. Tunteita voivat herättää monenlaiset tilanteet työssä ja kenties tiedollisella tasolla esihenkilöt voivat tietää miten tulisi toimia, mutta kokemuksellisella tasolla tätä tietoa ei osata käyttää tai sitä ei ole. Daniel Goleman (2009) kuvaa esihenkilöiden tunnetilojen merkitystä seuraavasti:

“Johtajien on tajuttava, että he itse määräävät suurelta osin tunneilmapiirin, joka heidän johtamansa organisaation käytävillä vallitsee, ja että se vuorostaan vaikuttaa siihen, kuinka hyvin yhteisiin tavoitteisiin päästään - mitataanpa tulosta testituloksilla, myyntitavoitteilla tai hoitajien pysyvyydellä.” (Goleman, 2009).

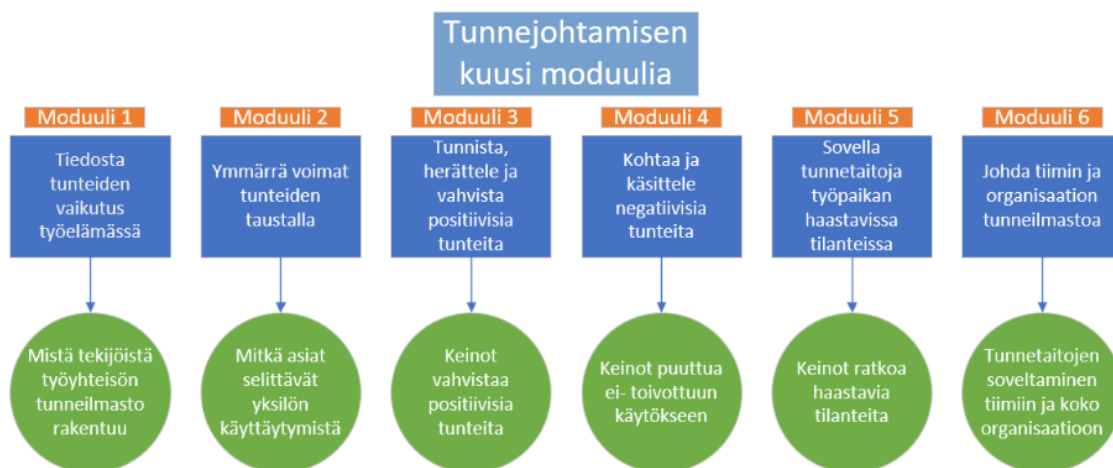
Ojasen (2023, s. 124–125) mukaan kulttuurien välillä on suuria eroja siinä, miten tunteita ilmaistaan. Ojanen jatkaa, että Suomessa tunteiden ilmaisu on yleensä pidättyväistä ja yleisesti ottaen voimakkaiden tunteiden ilmaisua voidaan pitää hyvin poikkeuksellisena. Tahdikon tunteiden ilmaisu voidaan katsoa olevan sellaista, joka ei huomioi kulloisenkin tilanteen asettamia vaatimuksia. Valtasuhteetkin vaikuttavat ihmisten tunneilmaisuun. Tällöin päätösvaltaa vailla olevan ihmisen tulee huomioida päätösvaltaa omaavan ihmisen tunteet ja varottava tietoisesti loukkaamasta tällaista ihmistä. Onkin ilmeistä, että tunteita voidaan ilmaista vapaammin silloin, kun henkilöllä on valtaa.

Tunneälykkäällä johtajalla on halua rakentaa merkityksellisyyden kokemuksia ja edistää työntekijöiden ja työyhteisön kokonaisvaltaista hyvinvointia. Tunneälyn merkitys on edellytys erityisesti onnistuneelle etätyöskentelylle, jossa nonverbaalinen viestintä on vähäisempää ja mahdollisuudet väärinymmärryksille kasvavat (Novetos, 2025).

Tunteiden tunnistaminen on menestymisen lähtökohta, sillä toimimme tunteiden vaikutuksen alaisina. Tunnetyö vaatii vaikeidenkin asioiden kanssa työstämistä ja tämä tekee johtajasta seuraamisen arvoisen. Johtajana menestyminen edellyttää, että johtaja on valmis puhumaan omista ja muiden tunteista ja joka tunnustaa, että tunteilla on väliä. (Rehn, 2018, s. 54–55).

3.2 Tunnejohtamisen kuusi moduulia

Rantanen ja muut (2020, s. 58–59) esittelevät alla kuusi tunnejohtamisen moduulia:



Kuvio 5. Tunnejohtamisen kuusi moduulia (Rantanen ja muut, 2020, s. 58–59).

Tämä teoria selittää käytännön tasolla mitä tunnejohtaminen on. Tutkielmassa on nojattu erityisesti tämän teorian moduuleihin. Rantasen, Leppäsen ja Kankaanpään (2020, s. 58–59) tunnejohtamisen kuusi moduulia – kuvio ilmentää sen mitä osa-alueita tunnejohtaminen käytännössä sisältää ja mitä tunnejohtaminen on. Esihenkilön tehtävänä on tiedostaa mikä vaikutus tunteilla on ja ymmärtää miten tunteet vaikuttavat työnteekoon. Esihenkilö miettii keinoja, joilla voi vahvistaa positiivisia tunteita ja miten esihenkilö voisi ylläpitää tunnetaitoja, joilla voisi käsitellä johdonmukaisesti negatiivisia tunteita ja työssä kohtaamiaan haastavia tilanteita sekä johtaa organisaation tunneilmastoa.

Rehn (2018, s. 52–54, 56) kertoo, että empatian puute on se, mitä ihmiset pelkäävät eniten esihenkilöissään. Sen vuoksi johtajista haetaan empatiataitoja. Empatiolla tarkoitetaan sitä, että esihenkilö kykenee eläytymään ja ymmärtämään työntekijöiden kokemuksia ja että esihenkilö tiedostaa jatkuvasti, että tunteet ja tarpeet vaikuttavat työkykyyn. Syy sille miksi työntekijät vaativat esihenkilöiltään empaattista osaamista on, että esihenkilö on ennen kaikkea ihminen, jolla myös on tunteita ja joka ymmärtää tunteiden merkityksen työssään. Empatia on kyky eläytyä, ja taito, jonka kautta ihmiset sitoutuvat toisiinsa. Empatia on sosiaalista kyvykkyyttä, jonka johdannaisena on sosiaalinen kommunikaatio työyhteisössä, motivaation luominen ja ylläpito sekä ongelmatilanteiden ratkaiseminen. Rehnin (2018, s. 52–54, 56) mukaan tunnejohtaminen edellyttää kykyä ymmärtää muita ihmisiä ja heidän toimintaansa ja siten tunneälyn taitoja. Tunnejohtajana menestymisen edellytys on, että on valmis puhumaan tunteista ja valmis tunnustamaan, että tunteilla on väliä.

4 Johtaminen koulussa

Tässä luvussa tarkastellaan johtamista peruskoulun kontekstissa. Koulu toimii sekä oppimisaikana että organisaationa, jossa rehtorin johtajuus, organisaatiokulttuuri ja psykologinen turvallisuus vaikuttavat opettajien työhyvinvointiin sekä oppilaiden kehitykseen. Luvussa keskitytään erityisesti peruskoulun organisaatiokulttuuriin, motivaatioon, psykologiseen turvallisuuteen ja rehtorin rooliin johtajana.

4.1 Koulun organisaatiokulttuuri ja psykologinen turvallisuus

Opetushallituksen (2024) mukaan koulu on sosiaalinen ja pedagoginen järjestelmä, jonka tarkoituksena on edistää oppimista, sosiaalista kehitystä ja tasa-arvoa yhteiskunnassa tarjoamalla strukturoitua koulutusta lapsille ja nuorille. Suomalainen perusopetus on yleissivistävää koulutusta ja sillä on sekä kasvatus- että opetustehtävä. Perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisinä ja yhteiskunnan jäseninä sekä opettaa tarpeellisia tietoja ja taitoja. Perusopetus tuottaa kaikille saman jatko-opintokelpoisuuden (Opetushallitus, 2024).

Koulu toimii yhteisöllisenä ympäristönä, jossa rehtori, opettajat ja oppilaat muodostavat vuorovaikutteisen kokonaisuuden. Peruskoulu käsittää vuosiluokat 1–9, ja opetus on alaluokilla pääosin luokanopettajan antamaa yleisopetusta, yläluokilla taas aineenopetusta. Koulu on siis paitsi oppimisaikana myös organisaatio, jossa johtajuus, yhteistyö ja hyvinvointi vaikuttavat suoraan opetuksen laatuun ja oppilaiden kehitykseen (Opetushallitus, 2024).

Organisaatiokulttuuri nähdään usein käyttäytymisnormien, arvojen ja toimintatapojen muodostamana kokonaisuutena, joka kertoo ja ohjaa, miten työyhteisössä on tapana toimia (Rantanen ja muut, 2020, s. 53). Hyvä organisaatiokulttuuri ilmenee usein avoimena, ystävällisenä ja kannustavana ilmapiirinä, jossa yhteistyö sujuu, työntekijät viihtyvät ja tunteita ei tarvitse piilotella (Machado & Davim, 2017, s. 2–3).

Ihmiset haluavat pohjimmiltaan tuntea olonsa turvalliseksi ja hyväksytyiksi. Psykologinen turvallisuus on organisaatiokulttuurin keskeinen elementti. Se tarkoittaa, että jokaisella on mahdollisuus tuoda esiin uusia ideoita, kysyä kysymyksiä, pyytää apua, varmistaa asioita, haastaa muita ja kertoa epäonnistumisistaan ilman pelkoa nolaamisesta tai rangaistuksesta (Rinne, 2021, s. 29–31). Hampden-Turnerin (1991, s. 36, 38) mukaan esihenkilö luo hyvinvoivaa kulttuuria työyhteisöönsä sosiaalisella kanssakäymisellä työntekijöidensä kanssa. On myös todettu, että työntekijät ovat tuottavampia työssään erityisesti silloin, kun heidän motivaationsa ja sosiaalinen tyytyväisyytensä ovat korkealla tasolla. Hampden-Turner (1991, s. 40–41) jatkaa, että työntekijöiden motivointiin tarvitaan johtajia, jotka ovat sosiaalisesti lahjakkaita.

Ojanen (2023, s. 125) toteaa, että kulttuurien välillä on merkittäviä eroja siinä, miten tunteita ilmaistaan ja millaisia rooleja eri yhteisöt antavat lapsille, nuorille ja aikuisille. Tilanteet, joissa ihmiset toimivat, vaikuttavat käyttäytymiseen liittyviin odotuksiin. Tahdittomana käyttäytymisenä pidetään yleensä sellaista, joka ei ota huomioon tilanteen sosiaalisia vaatimuksia tai toisten ihmisten rajoja. Nykyisessä työelämässä korostuvat työntekijän innostus ja sitoutuminen oman työnsä tavoitteisiin. Hyvän työympäristön piirteisiin voidaan liittää myös mahdollisuus henkilökohtaiseen kasvuun, itsensä toteuttamiseen ja aidon minuuden löytämiseen. Samaan aikaan johtajuuden luonne on muuttunut. Johtajilta ei enää odoteta etäistä auktoriteettia, vaan johtajalta toivotaan valmentavaa ja esimerkillistä johtajuutta, joka tukee työssä edistymistä ja myös työhyvinvointia.

Hameedin ja muiden (2025) mukaan positiivisella organisaatiokulttuurilla on myös vaikutusta yrityksen taloudelliseen menestymiseen. Kun työntekijät ovat tyytyväisiä, he ovat motivoituneempia ja sitoutuneempia yritykseen. Seurannaisvaikutuksena voi olla, että sairauspoissaolot ja loppuunpalamiset vähenevät. Hyvinvoivat ja yritykseen sitoutuneet työntekijät vaikuttavat positiivisesti asiakaskokemuksiin, mikä tukee kuluttajien tyytyväisyyttä, uskollisuutta ja lisää brändin arvoa, edistäen näin yrityksen kilpailuetua ja mahdollisuutta kasvuun. Tuomisen (2018, s. 41) mukaan tulevaisuudessa vakituisten työpaikkojen sijaan oleellisempaa on yhdistää erilaisten yksilöiden, tiimien ja tehtävien

yhteensopivuus. Työyhteisössä lisäarvoa tuo se, että henkilöt ovat aitoja ja että he tekevät sitä, mistä suoriutuvat parhaiten.

4.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Ruohotien (1998, s. 36–37) mukaan sana motivaatio tulee latinan kielen sanasta *movere*, joka tarkoittaa liikkumista. Myöhemmin sanan määritelmää on laajennettu siten, että motivaatio kattaa myös käyttäytymistä ohjaavia tekijöitä. Ihmisillä on erilaisia motiiveja, jotka ohjaavat heidän tekemisiään. Motiivit muodostavat motivaation perustan, ja motivaatio puolestaan aktivoi yksilön toimimaan kohti tavoitteita (Ruohotie, 1998, s. 36–37.)

Martelan ja muiden (2015, s. 26) mukaan motivaatio voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Martelan ja muiden (2015, s. 26) mukaan *”sisäinen motivaatio tarkoittaa motivaatiota, jossa ihminen hakeutuu tekemään asioita, jotka häntä itseään kiinnostavat ja innostavat tai jotka tuntuvat hänestä arvokkailta.”* Martela ja muut (2015 s. 26) jatkavat, että tekeminen vetää ihmistä puoleensa, koska se on jotakin, mitä hän todella haluaa tehdä. Harrastukset voivat olla esimerkki tekemisestä, jota ohjaa ihmisen sisäinen motivaatio. Myös työtä kohtaan ihminen voi tuntea sisäistä motivaatiota. Sisäinen motivaatio vahvistuu erityisesti silloin, kun työntekijällä on autonomia oman työnsä suhteen, mahdollisuus vaikuttaa työhönsä sisältöön ja suorittamistapoihin, kantaa vastuuta omista tehtävistään sekä työskennellä kannustavassa ja positiivisessa työilmapiirissä.

Ulkoinen motivaatio Martelan ja muiden (2015, s. 27) mukaan tarkoittaa sen sijaan *”motivaatiota, jossa tekemisen syy on irrallinen itse tekemisestä. Siinä emme ole innostuneita käsillä olevasta tehtävästä. Teemme sen saadaksemme jonkin ulkoisen palkinnon tai välttääksemme jonkin ulkoisen rangaistuksen.”* Tätä voidaan ajatella klassisena ”keppi-porkkana” ajattelutapana. Raha voi toimia motivaattorina epämiellyttävän työtehtävän tekemiseen. Ulkoinen motivaatio voi kuitenkin innostaa ainoastaan tiettyyn pisteeseen asti, joten usein se ei ole hyvä pitkäaikainen ratkaisu. Sekä sisäisellä että ulkoisella motivaatiolla on kuitenkin todettu olevan vaikutusta työntekijöiden jaksamiseen.

4.3 Moderni johtajuus

Salonen (2017, s. 237–239) toteaa, että organisaatioissa vahvan johtajuuden ominaisuuksiin luokiteltiin ennen erityisesti ongelmanratkaisutaidot, päätöksentekokyky ja ohjeiden delegointi yhden henkilön kautta lineaarisesti ylhäältä alaspäin. Nykyajan organisaatioissa johtajuus on muuttunut siten, että valtaa, vastuuta ja päätöksentekoa jaetaan kokonaisvaltaisesti organisaation sisällä. Johtajan tärkeänä tehtävänä on luoda organisaation olosuhteet, jotka auttavat sen jäseniä antamaan parhaansa, kehittymään ja jakamaan. Tällaista ilmapiiriä on vaikea saada aikaan tiukalla kontrollilla tai määräämällä, jonka takia nykyajan hyvä johtaja auttaa, rohkaisee ja kannustaa alaisiaan ottamaan vastuuta, menestymään ja tekemään päätöksiä itsenäisesti. Valtaa ja vastuuta ei siis ole nykyaikana enää pelkästään yhdellä johtajalla, vaan valta ja vastuut siirtyvät alaspäin työntekijöille itselleen mahdollisimman laajasti jopa koko organisaation kaikille tasoille. Johtajan kyky tunnistaa, ymmärtää, herättää ja ohjata alaistensa tunteita ovat tässä avainasemassa.

Tuominen (2018, s. 9, 35, 184) kertoo, että uuden ajan johtajuutta käsittelevät tutkimukset ja artikkelit korostavat tunneälyä ja yritysten tarvetta kehittää ympäristöä, jossa työntekijät uskaltavat avautua, jakaa ideansa ja vapauttaa luovuutensa. Tunteiden ymmärtäminen ja johtaminen onkin tulevaisuuden yksi tärkeimmistä taidoista. Kaski ja Kajander (2005, s. 8–9) jatkavat, että tunteiden ja muutoksen johtaminen vaatii ennen kaikkea näkökulman muutosta ja tunteiden johtamisen arvonnustamista. Tunteet eivät ole este, vaan voimavara, joka voi ratkaisevasti vaikuttaa yrityksen menestykseen. Kun tunteiden johtaminen tunnustetaan arvokkaaksi ja opittavissa olevaksi taidoksi, tunteiden johtaminen muodostuu kriittiseksi menestystekijäksi.

4.4 Matala hierarkia

Lahteron ja Salosen (2022, s. 36, 60) mukaan johtajuus kouluissa ei ole enää vain rehtorin tehtävä, vaan johtajuutta on jaettu myös osana muillekin opettajakuntaan kuuluville. Jaetun johtamisen malliin kuuluu jakaa vastuuta osallisille ja päätöksenteon prosesseihin

ja johtamiseen perustuen jaetun johtamisen mallin ja erityisesti pedagogisen vastuun jakaminen katsotaan kuuluvan koko opettajakunnalle perinteistä hierarkkista johtamismallia paremmin. Lahtero ja Salonen (2022, s. 21) jatkavat, että matala hierarkia koulussa tarkoittaa vallan jakamista ja hajauttamista. Tämä toteutuu siten, että yhä useampien yksilöiden tulee osoittaa johtajuutta itsessään ja haluta toteuttaa sitä ja samalla yhä useamman tulee voida toimia koulun erilaisissa, joko pysyvänä tai väliaikaisena, johtamistehtävässä. Tämän perusteella kouluissa toteutetaan matalan hierarkian johtamistapaa.

Hampden-Turner (1991, s. 43) kertoo, että organisaation hierarkia mahdollistaa organisaation sisäisen yhteistyön ja ihmisten keskinäisen aktivoitumisen. Esimerkiksi työntekijöiden väliset erimielisyydet voisi ratkaista heidän esihenkilönsä, mutta valitettavan usein esihenkilöllä ei ole aikaa tai riittävää tietoa niiden ratkaisemiseen. Hierarkkisessa organisaatiossa työntekijän keinoksi jää usein asian vieminen ylemmälle taholle ja tämä menettelytapa on tai voi olla liian hidasta ja tällä tavalla saatu ratkaisu erimielisyyteen ei usein miellytä riidan osapuolia. Ratkaisuna on siis se, että riidan osapuolten tulee siksi ensin itse yrittää ratkaista ongelmansa. Tämä edesauttaa ihmisten välistä tasa-arvoisuutta, kun he tasavertaisina voivat ratkaista ongelmia ilman hierarkkista valta-asetelmaa esihenkilö-alainen kontekstissa.

Anastasioun (2020, s. 11) mukaan johtamistyyllillä ja konfliktihallinnalla on merkittäviä vaikutuksia henkilöstön työtyytyväisyyteen ja suorituskykyyn. Myös Leen ja muiden (2016, s. 2–3) mukaan tietynlaiset johtamistyyllit ja työpaikan hierarkkinen kulttuuri vaikuttavat työntekijöiden työtyytyväisyyteen. Johtamistyyllit, jotka edesauttavat matalaa hierarkiaa työyhteisössä ovat tutkimuksen mukaan suorassa yhteydessä työntekijöiden kokemaan työtyytyväisyyteen. Tällä on vaikutusta tehokkuuteen, innostukseen ja työn mielekkyyteen. Hierarkkinen kulttuuri päinvastaisesti voi heikentää työn mielekkyyttä ja työtyytyväisyyttä.

Chopra (2015, s. 37–39) jatkaa, että johtajien tulisi välttää autoritäärisyyttä, vihaa ja vaaruneisuutta vaan sen sijaan jakaa tervettä tunneperäistä energiaa ja heidän tulisi

luoda pysyviä tunnesiteitä työntekijöihinsä. Organisaatiossa tunnesiteiden olemassaolo havaitaan johtajan ympärillä olevien ihmisten luottavaisesta ja myönteisestä käyttäytymisestä suhteessa johtajaan. Tällaisessa tilanteessa johtajan lähellä olevat ihmiset ovat usein hyödyksi ja tekevät parasta työsuoritusta ja yleensä jakavat johtajan osoittaman suunnan ja vision. Tällaisessa organisaatiossa olevat työntekijät ovat usein myös motivoituneita ja sitoutuneita organisaation yhteisiin tavoitteisiin.

Hampden-Turnerin (1991, s. 47, 87) mukaan johtajan käyttäessä delegointia osana johtamistapaansa, johtaja osoittaa työntekijöitä kohtaan luottamusta. Johtaja arvioi työntekijän kyvykkääksi hoitaa vastuullisesti sen työtehtävän, jonka hän olisi voinut tehdä itse. Tämä on mahdollista silloin, kun johtaja tuntee työntekijänsä ja lähtökohtaisesti tasa-arvoinen kahdensuuntainen viestintä johtajan ja työntekijän välillä voi toteutua.

4.5 Rehtori koulun johtajana ja pedagogisen hyvinvoinnin edistäjänä

Rehtorin tehtävä on johtamistehtävä. Rehtorin yleisiin kelpoisuusvaatimuksiin ei ole kuitenkaan listattu johtamisosaamista. Rehtorin kelpoisuuden vaatimuksena on ylempi korkeakoulututkinto, asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus, riittävä kokemus opettajan tehtävistä sekä opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukainen opetushallinnon tutkinto (Finlex, 2005). Vaikka johtamistaito ei ole vaatimuksena rehtorin tehtävän hoitamiseksi, on Opetushallituksen rehtorinkoulutuksen osioissa tutkintoon sisällytetty kolme eri johtamisroolia (kts. kuvio 6).

Lahtero ja Salonen (2022, s. 20–21) kertovat, että koulu kohtaa samat meneillään olevat muutoshaasteet ja paineet kuin muukin ympäröivä yhteiskunta. Koulu ei siis ole yhteiskunnasta irrallinen yksikkönsä vaan kehittyäkseen sekin vaatii jatkuvaa kehittämistä. Rehtorin ammatillisen osaamisen kenttä on laaja eikä pelkkä hallinnollinen johtaminen riitä. Rehtori on samaan aikaan sekä hallinto- ja talousjohtaja, pedagoginen asiantuntija, henkilöstöjohtaja, yhteistyöverkostojen johtaja ja koulukulttuurin kehittäjä. Rehtorin työhön kohdistuu monin eri tavoin sosiaalisia odotuksia, mikä tekee rehtorin työstä vaikeampaa ja monimutkaisempaa verrattuna moniin muihin johtamisrooleihin. Lisäksi

koulun johtaminen on pitkälti jaettua johtamista. Se tarkoittaa, että valtaa jaetaan koulun yksittäisille opettajille ja opettajista muodostetuille kehittämis- ja johtoryhmille. Myös koulun kehittäminen ja muutosjohtaminen ovat keskeistä rehtorin työssä ja tähän liittyy rehtorin kyky turvata työn jatkuvuutta ja kyky luoda henkilöstölle turvallisuuden tunnetta.

Lahtero ja Salonen (2022, s. 8–9) jatkavat, että rehtorin pätevyysvaatimuksissa edellytetty opettajan kelpoisuus ja työkokemus opettajan tehtävistä mahdollistavat henkilön henkistä kasvua ja kehittymistä erinomaiseksi rehtoriksi. Rehtorilla tulisi olla laaja pedagogisen osaamisen, johtamisen ja koulun kokonaisvaltaisen kehittämisen taito. Lahtero ja Salonen (2022, s. 13) kuvaavat kuviossa 6 pätevän rehtorin johtamisen osa-alueita, jotka muodostavat koulun toimintakulttuurin perustan.

Rehtorin johtamisen osa-alueet



Kuvio 6. Rehtorin johtamisen osa-alueet (Lahtero ja Salonen, 2022, s. 13).

Lahteron ja Salosen (2022, s. 56–58) mukaan tekniselle johtamiselle on tunnusomaista suunnittelu, organisointi, koordinointi ja aikatauluttaminen. Ne ovat jokaisen koulun toiminnan edellytys, koska ilman organisoitua rakennetta koulussa työskentelevät voivat olla epä tietoisia työtehtävistään ja tavoitteistaan. Pedagogista johtamista toteuttavien rehtoreiden huomio ja toiminta suuntautuu opetuksen ja oppimisen kehittämiseen. He keskittyvät myös koulun kehittämiseen. Henkilöstön johtamista korostavat rehtorit katsovat, että ihmiset ovat kouluorganisaation ydin. Tämän johtamistyylin osa-alueisiin kuuluu tarpeiden, motivaation ja hyvinvoinnin johtaminen. Opettajat, jotka tuntevat koulun vastaavan heidän omiin tarpeisiinsa ja henkilökohtaisiin tavoitteisiinsa, sitoutuvat paremmin koulun yhteisiin tavoitteisiin. Rehtori tarjoaa henkilöstölle tukea ja kannustaa henkilöstöä menestymään. Merkityksellisen tästä tekee se, että opettajien korkea opettamismotivaatio edesauttaa oppilaiden korkeaa opiskelumotivaatiota.

Lahtero ja Salonen (2022, s. 58–59) lisäävät, että tehtävästensä ajan tasalla olevan rehtorin on hyvä vaihtaa organisatorisia tehtäviään säännöllisesti ja välillä tarkastella samaakin tehtävää eri johtamisen osa-alueiden kautta. Mikäli rehtori keskittyy vain tekniseen johtamiseen, mutta pedagoginen johtaminen ja henkilöstön johtaminen jäävät vaille huomiota, ei koulun henkilöstö juurikaan motivoitu tehtäväänsä ja opetuksen perustehtävä voi tällöin hämärtyä. Jos taas johtamisessa keskitytään liian paljon henkilöstön johtamiseen, voi silloinkin opetuksen perustehtävä hämärtyä ja koulun toiminta voi olla epäjärjestyksessä. Jos taas rehtorin johtaminen painottuu pedagogiseen johtamiseen, jää silloinkin mainittu perustehtävä pahimmillaan saavuttamatta. Koulun toimiessa strukturoidusti, on sen perustehtävä saavutettavissa. Tällöin koulun henkilöstö on todennäköisemmin motivoitunutta ja sitoutunutta. Rehtorit kokevat kuitenkin, että erityisesti tekninen johtaminen vie eniten aikaa suhteessa rehtorin ydintehtävään eli pedagogiseen johtamiseen, johon myös henkilöstön johtamisen katsotaan kuuluvan suurelta osin.

Wenströmin (2020, s. 26) mukaan pedagogisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan koko koulu-yhteisön hyvinvointia ja oppimista. Pedagogisen hyvinvoinnin perusajatuksena on, että henkilöstön ja opiskelijoiden hyvinvointi kulkevat käsi kädessä. Hyvinvoivat opettajat parantavat koulun ilmapiiriä, opiskelijat voivat paremmin ja ovat innokkaampia oppimaan. Henkilöstön kokeman huonon työilmapiirin on todettu aiheuttavan opiskelijoissa muun muassa masennusta, lintsaamista ja koulukiusaamista. Wenström (2020, s. 26) korostaa lisäksi, että pedagogisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan hyvinvointia, joka syntyy jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa. Päivittäiset kohtaamiset kollegoiden kanssa sekä opetustilanteessa tapahtuva opettajan ja oppilaan välinen keskinäinen vuorovaikutus vaikuttavat suoraan asianosaisten hyvinvointiin ja jaksamiseen. On tärkeä muistaa, että pedagoginen hyvinvointi on kaikkien yhteinen asia. Se ei ole pelkästään yhden ihmisen vastuulla, kuten rehtorin, vaan jokaisella osapuolella on yhtäläinen vastuu ja mahdollisuus vaikuttaa siihen.

Ojasen (2023, s. 142–144) mukaan hyvinvointia edistävän ympäristön ominaisuuksiin kuuluu myönteinen ilmapiiri, välittäminen, tuki, sosiaaliset verkostot, sosiaalinen pääoma, mahdollisuudet, vastuullisuus, kannustus, yhteisöllisyys ja esimerkiksi terveydenhuolto. Sosiaalisilla verkostoilla tarkoitetaan yhteyksiä työpaikalla tai esimerkiksi harrastuksissa. Sosiaalinen pääoma taas koostuu työpaikalla ihmisten muodostamasta yhteisöstä, joissa jaetaan samoja arvoja, uskomuksia, käsityksiä ja asenteita luottamuksesta ja sosiaalisen kanssakäymisen vastavuoroisuudesta.

Opettajien työssäjaksamisesta ja työhyvinvoinnista on puhuttu paljon sekä mediassa että useissa tutkimuksissa. Esimerkiksi OAJ:n (2024) tutkimuksessa, Ervastin ja Nikunlaakson (2025) Työterveyslaitokselle ja opetus- ja kulttuuriministeriölle laatimassa *Kunta10*-tutkimuksessa sekä Hietajärven ja Heinimäen (2025) *Opettajien työhyvinvointi* -tutkimuksessa opettajien tunteita on tarkasteltu pääasiassa työssäjaksamisen ja työuupumuksen näkökulmasta. Nämä tutkimukset osoittavat, että opettajien työssäjaksamista ja hyvinvointia on oleellista seurata.

5 Tutkielman toteutus

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen toteutus käytännössä. Aluksi esitellään tutkielman metodologinen viitekehys, valittu tutkimusstrategia sekä aineistonkeruumenetelmä. Sen jälkeen käydään läpi tutkimuksen kohderyhmä, teemahaastattelut, aineiston analyysimenetelmä sekä tutkimuksen luotettavuus. Luvussa kuvataan myös tutkimusprosessin eteneminen parityöskentelynä.

5.1 Tutkielman metodologinen viitekehys

Tässä kvalitatiivisessa pro gradu -tutkielmassa kuvataan rehtorien roolia tunnejohtajina ja opettajien kokemuksia tunnejohtamisen toteutumisesta peruskouluympäristössä. Kuvaileminen tarkoittaa tässä tutkimuksessa sitä, että kartoitetaan henkilöiden, tapahtumien ja kohteiden ominaisuuksia tai piirteitä (Hirsjärvi ja Hurme 2006, s. 145). Puusan ja Juutin (2020, s. 9) mukaan kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa keskitytään kuvaamaan ja ymmärtämään tarkasteltavaa ilmiötä tutkimuksen kohteena olevien valittujen henkilöiden näkökulmasta. He jatkavat, että laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita erityisesti kohderyhmän kokemuksista, ajatuksista ja tunteista. Tutkielma on tutkimusmenetelmältään laadullinen monitapaustutkimus.

5.1.1 Tutkimusstrategia ja aineisto

Tutkielman aineisto koostuu neljän peruskoulun rehtorin ja kolmentoista peruskoulun opettajan yksilöhaastatteluista, joissa he tuovat ilmi käsityksiään koulun tunnejohtamisesta. Rehtoreille osoitetut haastattelut ilmentävät käsityksiä tunneälystä ja tunnejohtamisesta ja siitä, kuinka rehtorit toteuttavat tunnejohtamista johtamisessaan. Opettajien haastatteluissa keskityttiin selvittämään opettajien käsityksiä, kuinka rehtoreiden tunnejohtaminen toteutuu käytännön tasolla. Käsityksillä tarkoitetaan Miettisen (2001) mukaan tietoja, kokemuksia ja uskomuksia, jotka voivat olla tiedostettuja ja osittain tiedostamattomia (Miettinen, 2001, s. 2).

Tutkimuksen strategiaksi valittiin monitapaustutkimus. Monitapaustutkimusta hyödynnettiin, jotta neljän eri peruskoulun rehtorien roolia tunnejohtajina voitiin ymmärtää koulukohtaisesti. Tämän vuoksi kukin koulu tarkasteltiin omana erillisenä tapauksenaan.

Toisin kuin perinteisessä tapaustutkimuksessa, jossa keskitytään yleensä yhteen pieneen joukkoon tapauksia (Hirsjärvi ym., 2010, s. 134), monitapaustutkimuksessa analysoidaan useita tapauksia rinnakkain. Tässä tutkielmassa tapauksina toimivat neljän eri peruskoulun rehtorit ja heidän opettajansa.

Yinin (2013, s. 327) mukaan monitapaustutkimuksesta ei voida tehdä suoria yleistyksiä, mutta tapausten avulla voidaan kuitenkin tarkastella tutkittavaa ilmiötä. Tässä työssä monitapaustutkimuksen avulla pyrittiin ymmärtämään tunnejohtamista ilmiönä ja sitä, miten se toteutuu eri kouluissa. Tapauksia analysoitiin erikseen ja niiden pohjalta tehtiin vertailevia johtopäätöksiä (Yin, 2013, s. 325).

Vilkkä (2025, s. 12) toteaa, että laadullisen tutkimusmenetelmän erityispiirre on se, että tavoitteena ei ole yhden ainoan totuuden löytäminen tutkittavasta asiasta. Ihmisten kokemukset ja käsitykset tutkittavasta asiasta voivat olla näin ollen hyviä tai huonoja ja kaikkea siltä väliltä. Yhtä oikeaa vastausta ei siis ole olemassa, mutta kuten Vilkkä (2025, s. 13) mainitsee teoksessaan: *“Ihmisten kuvaamien kokemusten ja käsitysten avulla voidaan tehdä tulkintoja eli ratkaista arvoituksia.”*

5.1.2 Tutkielman kohderyhmä

Tutkimukseen osallistui neljä koulua, josta jokaisesta koulusta haastateltiin yhtä rehtoria ja kahdesta neljään opettajaa. Kokonaisuuteen sisältyy siten yhteensä neljä rehtoria ja kolmetoista opettajaa. Rehtorit ja opettajat edustavat tutkielmassa omaa itsenäistä asiantuntijuuttaan tunnejohtamisen toteutumisesta ja käsityksistä sen toteutumisesta. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 73) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että valitut kohdehenkilöt tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai että heillä

on kokemusta asiasta. Tiedonantajat eivät saa olla täysin sattumalta valittuja, sillä muutoin vastauksia ei ole usein mahdollista verrata keskenään.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, s. 60) kertovat, että haastateltavien tarkkaa lukumäärää ei voi laadullisessa tutkimuksessa tarkasti etukäteen määrittää. Tarkoituksena on haastatella henkilöitä niin kauan, kunnes aineistot eivät enää tuo olennaisesti uutta tietoa. Tätä ilmiötä kutsutaan aineiston kyllästymiseksi eli saturaatioksi.

Tutkimuksen alussa rehtorien määrä rajattiin neljään, mutta opettajien määrää ei määritely yhtä tarkasti. Osallistujien valinnassa ainoana valintakriteerinä oli, että haastateltavat rehtorit ja opettajat työskentelivät samassa koulussa ja opettajat olivat haastateltavana olleen rehtorin alaisia. Koulun sijainti tai osallistujien tausta eivät vaikuttaneet valintaprosessiin. Aineistonkeruun alussa koulujen rehtoreihin otettiin ensin yhteyttä ja vasta sitten kun rehtori oli lupautunut haastateltavaksi, otettiin sattumanvaraisesti koulun opettajiin yhteyttä. Haastateltavat osallistuivat tutkijoiden pyynnöstä tutkielmaan ja haastatteluun vapaaehtoisesti, jolloin haastateltavat määrittivät itsensä päteviksi haastateltaviksi. Osallistuneille painotettiin, että aikaisempaa tietoa tunnejohtamisesta ei tarvitse olla, ja että vastaukset perustuvat omakohtaiseen näkemykseen ja kokemukseen aiheesta. Lisäksi kerrottiin, että haastattelukysymykset lähetetään haastateltaville ennen haastattelun ajankohtaa. Tutkijoille oli tärkeää, että jokainen haastateltava osallistuu tutkimukseen vapaaehtoisesti. Hirsjärvi ja Hurme (2000, s. 20) täydentävät, että ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa tärkeimpiä eettisiä periaatteita ovat informointiin perustuva suostumus, luottamus, seuraukset ja yksityisyys.

Rehtoreita ja opettajia lähestyttiin vuoden 2025 lokakuusta joulukuuhun ulottuvana ajanjaksona. Tänä aikana selvisi, ketkä rehtorit ja opettajat lopulta osallistuvat tutkimukseen. Yhteydenpito tapahtui pääasiassa sähköpostitse ja puhelimitse. Joulukuun loppuun mennessä osallistujat olivat täysin selvillä ja tutkijat pystyivät edetä haastatteluvaiheeseen.

Seuraavassa taulukossa esitetään tutkielmaan osallistuneet rehtorit ja opettajat. Osallistuneiden joukossa oli niin miehiä kuin naisia. Sukupuoli ei osoittanut tässä tutkielmassa merkittäväksi tekijäksi. Tutkielmassa ei esitetä tarkempia tietoja osallistujista, vaikka haastateltavien taustatiedoissa niitä kysyttiin. Tutkijoille oli tärkeää, että haastateltavien anonymiteetti säilyisi mahdollisimman hyvin.

Taulukko 1. Osallistuneet rehtorit ja opettajat ja heidän työkokemusvuotensa.

Osallistujaryhmä	Lukumäärä	Työkokemusvuodet
Rehtori	4	5–20 vuotta
Opettaja	13	3–33 vuotta

Rehtorien ja opettajien moninaiset työkokemusvuodet rehtorina tai opettajana on ilmeinen ja haastaa näin aineiston luotettavuutta. Hirsjärvi ja Hurme (1991, s. 59) korostavat, että tietojen merkitys korostuu erityisesti tietojen luotettavuustarkistuksessa. Hirsjärvi ja Hurme (2000, s. 16, 60) kertovat, että haastateltavien valintaan vaikuttaa näkemys ihmisestä ainutkertaisena yksilönä ja pyrkimys päästä kuulemaan hänen käsityksiään ja kokemuksiaan. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, s. 101) mukaan tutkijaa sitoo vaitiolovelvollisuus, jolla tämän tutkielman tekijät haluavat suojata haastatteluihin osallistuneita henkilöitä.

5.1.3 Haastattelumenetelmä

Haastattelu on Aristoteleen ajoilta oleva tiedonhankinnan perusmuoto. Haastattelemalla voidaan saada syvällistä tietoa ja menetelmänä haastattelu on tarkoituksellista kielellistä vuorovaikutusta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, s. 11; Hirsjärvi & Hurme 2006, s. 11; Ruusuvoori & Tiittula 2005, s. 23, 29.) Tutkielman aineisto on kerätty teemahaastatteluin, sillä kohteena ovat rehtorien ja opettajien omakohtaiset kokemukset tunnejohtamisesta. Hirsjärvi ja Hurme (1991, s. 58) kertovat, että haastattelumenetelmän valintaan vaikuttaa kohdejoukko, joka määrittää sen, minkälainen haastattelutyyppi tutkielmassa on tarkoituksenmukaisin ja sopivin.

Puolistrukturoitu teemahaastattelu on yksi tavallisimmista aineistonkeruumenetelmistä laadullisessa tutkimuksessa, minkä vuoksi tutkijat hyödynsivät tätä menetelmää pro gradu -tutkielmassa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 83). Hirsjärven ja Remeksen (2009, s. 208) mukaan teemahaastattelu on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto. Teemahaastattelu sopii tutkielmaan lomakehaastattelua paremmin, koska tutkielman aihe perustuu haastateltavien kokemuksiin, joihin ei ole mahdollista laatia valmiita vastausvaihtoehtoja. Lomakehaastattelussa kysymysten ja väitteiden muoto on täysin määrätty, mikä vaikeuttaisi tutkielmaa. Avoin haastattelu puolestaan muistuttaa keskustelua, ja siinä ongelmaksi voisi muodostua selkeän haastattelurungon puuttuminen, jolloin vastauksia ei välttämättä saataisi riittävästi tutkimuskysymyksiin.

5.1.4 Haastattelurunkojen laadinta

Hirsjärvi ja Hurme (1991, s. 26, 29) kertovat, että haastattelu aineistonkeruumenetelmänä on tieteellinen metodi, johon kuuluu haastattelurungon laatiminen, haastatteleminen, tulosten rekisteröinti, numeerisen koodin kerääminen ja materiaalin koodaus. Tämä perustuu siihen, että tutkija tuntee tutkimuskohteensa sekä siihen liittyvän teoreettisen tiedon.

Puolistrukturoitua teemahaastattelua tehtiin kaksi kappaletta. Toinen haastattelurunko kohdistettiin rehtoreille ja toinen opettajille (kts. Liite 1 ja Liite 2). Molempien haastattelurunkojen laadinnassa on hyödynnetty tutkimuskysymyksiä, teoriaa sekä Rantasen, Lepäsen ja Kankaanpään (2020, s. 58–59) esittämiä kuutta tunnejohtamisen moduulia. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu tutkielman aihepiirin vuoksi ja siksi, että haastattelu sisältää tarkat aihepiirit ja teemat. Teemoiksi muodostuivat rehtoreiden haastatteluissa *tunneällyn ja tunnejohtamisen määrittäminen* sekä *tunnejohtamisen toteutuminen käytännössä*. Opettajien teemaksi haastattelurunkoon muodostui *kokemukset rehtorin tunnejohtamisen toteutumisesta työyhteisössä*. Kyseisillä teemoilla pyritään vastaamaan tutkielman tutkimustehtävään ja -kysymyksiin. Haastattelurungot testattiin vielä pilottihaastattelun muodossa johto- ja/tai opettajakokemusta omaavilla henkilöillä, joilta

saimme palautetta ja joitain tarkennus- ja korjausehdotuksia. Tämän jälkeen haastattelukysymykset olivat valmiit.

5.1.5 Aineistonkeruu ja haastattelujen toteutus

Aineistonkeruun alussa kouluihin otettiin yhteyttä sähköpostitse haastattelupyynnöllä ensin rehtoreihin ja sen jälkeen satunnaisesti koulun opettajiin. Rehtoreilla oli myös mahdollisuus välittää tutkimukseen liittyvä sähköpostikyselymme eteenpäin oman koulunsa opettajille. Rehtoreita ja opettajia lähestyttiin tarvittaessa myös puhelimitse. Kaikki yhteydenotot lähetettiin piilokopiona (BCC) osallistujien yksityisyyden suojaamiseksi, jotta kukaan ei näkisi muiden vastaanottajien tietoja. Haastattelujen ajankohdat sovittiin pääasiassa sähköpostitse, ja kaikki haastattelut saatiin sovittua joulukuussa 2025.

Haastattelurungot lähetettiin tammikuun 2026 alussa hyvissä ajoin ennen sovittuja haastatteluita, jotta haastateltava ehti tutustua kysymyksiin ja tehdä halutessaan haastattelun tueksi muistiinpanoja. Tämä koettiin laajasti hyväksi asiaksi. Kaikki haastattelut saatiin pidettyä tammikuun 2026 aikana.

Kaikki haastattelut toteutettiin etäyhteyksin Microsoft Teams-sovelluksen avulla, jolloin ne saatiin tallennettua myöhempää analysointia varten. Teams-sovellus tuotti automaattisesti litteroidun tekstin, joka kuitenkin vaati tutkijoilta sekä oikolukua että tarkistusta.

Ennen varsinaista haastattelua sekä sen alussa jokaiselle osallistujalle luettiin Vaasan yliopiston verkkosivuilta löytyvä tietosuojalomake. Tietosuojalomake oli lähetetty aiemmin sähköpostilla osallistujille. Lomakkeella varmistettiin, että haastateltavat ymmärsivät osallistumisen ehdot EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen (GDPR) mukaisesti. Haastateltavalle kerrottiin, että haastattelu voidaan keskeyttää tarvittaessa ja että heillä on mahdollisuus olla vastaamatta kysymyksiin tai esittää itse myös tarkentavia kysymyksiä. Haastateltaville kerrottiin lisäksi, että haastattelutilanteessa haastattelut nauhoitetaan ja litteroidaan aineiston myöhempää analysointia varten. Jokaiselle osallistujalle oli ilmoitettu jo ennen haastattelutilannetta sähköpostitse, että haastattelu nauhoitetaan. Vielä

haastattelutilanteen alussa haastateltavaa muistutettiin nauhoittamisesta ja tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta.

Haastattelujen alussa korostettiin, että tarkoitus on kerätä tietoa vain haastateltavan omakohtaisista käsityksistä ja kokemuksista, jolloin saadut vastaukset eivät ole oikeita tai vääriä. Tutkimuksen ja etäyhteyden kannalta oli erityisen tärkeää luoda lämmin, positiivinen ja rento yhteys haastateltavaan. Haastattelut aloitettiin aina taustatietokysymyksillä, jotta keskustelu käynnistyisi luontevasti.

Rehtoreiden haastattelua varten oli varattu 30–45 minuuttia ja opettajien haastattelutilanteeseen 15–20 minuuttia. Rehtoreiden haastattelut olivat pidempiä, koska heille liittyvät kysymykset käsittelivät tutkielman ensimmäistä ja toista tutkimuskysymystä. Opettajien haastattelut koskivat sen sijaan ainoastaan tutkielman kolmatta tutkimuskysymystä, jolloin lähtökohtaisesti opettajien haastatteluihin riitti ajallisesti lyhempi aika. Rehtoreiden haastattelut kestivät keskimäärin 30 minuuttia. Opettajien haastattelujen kestossa oli hieman enemmän vaihtelua molempiin suuntiin.

Haastatteluihin tuli välillä tarpeettomia teknisiä haasteita Internet-yhteyksien ja puhe-mikrofonin käytössä, mutta näitäkin tilanteita varten olimme varautuneet vaihtoehtoisilla menetelmillä. Puhelinhaastattelua jouduttiin käyttämään muutamassa haastattelussa. Haastattelukysymykset esitettiin haastateltaville samassa järjestyksessä siten, että ne olisivat haastateltaville mahdollisimman luontevia. Haastattelutilanteet pyrittiin punoamaan luonnolliseksi vuoropuheluksi, jossa tärkeintä oli saada esiin haastateltavan omakohtaisia näkemyksiä ja kokemuksia tunnejohtamisesta. Syrjälä ja Numminen (1988, s. 171–172) todentavat, että sekä tapaustutkimus että monitapaustutkimus edellyttävät luottamusta tutkijan ja tutkittavan välille.

Haastattelujen edetessä havaittiin, että aineisto saturoitui riittävästi jokaisesta koulusta. Aineiston analyysin jälkeen arvioitiin, että aineisto oli saturoitunut riittävästi tutkielman tarpeisiin. Jokaisen haastattelun jälkeen tutkijat keskustelivat keskenään haastattelun

kulusta ja haastattelusta aiheutuneista henkilökohtaisista tuntemuksista. Keskustelun aikana kerättiin alustavia asioita ja teemoja, joihin palataan tämän tutkielman aineiston analysointiosioissa. Puusa ja muut (2020) kehottavat, että haastatteluaineistoa on hyvä käydä läpi mahdollisimman pian haastattelujen päätyttyä, kun ne ovat vielä tuoreessa muistissa. Vaikka haastattelutilanteessa keskityttiin haastateltavaan, huomattiin, että tietyt teemat nousivat esiin jo haastattelussa. Aineiston analysointivaiheessa jotkut teemat selkeytyivät ja osa teemoista jäi kokonaan pois toistumattomuuden vuoksi.

Haastattelujen lopussa varattiin aikaa vapaalle keskustelulle, jonka jälkeen osallistuneet saivat palkkioksi osallistumisesta elokuvalipun. Haastattelutilanteet toteutuivat pääosin hyvin, ne olivat rauhallisia ja haastateltavat vastasivat kysymyksiin yhteistyöhaluisesti. Tutkielmaan osallistuneet kokivat aiheen tärkeäksi ja mielenkiintoiseksi.

5.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Haastatteluaineisto analysoitiin sisällönanalyysi-menetelmällä. Tuomi ja Sarajärvi (2002, s. 66–72) pitävät sisällönanalyysia yhtenä yleisimmin käytetyistä menetelmistä laadullisen tutkimusaineiston analysoinnissa. He määrittelevät sisällönanalyysin tutkimusaineiston sanalliseksi kuvaamiseksi ja jäsentämiseksi. Tutkielmassa keskitytään aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin, koska se mahdollistaa aineistossa esiintyvien keskeisten teemojen ja tyypillisten kertomusten tunnistamisen.

5.2.1 Analyysimenetelmän valinta ja tavoitteet

Hirsjärven ja muiden (2010, s. 221) sekä Eskolan ja Suorannan (1998, s. 150) mukaan tutkielmassa kerätyn aineiston analysointi, tulkinta ja johtopäätösten teko ovat tutkielman ydintä. Tutkija saa selville analysointivaiheessa, minkälaisia vastauksia tutkimusongelmaan ja tutkimuskysymyksiin muodostuu.

Tämän tutkimuksen aineisto analysoitiin induktiivisella sisällönanalyysillä, jossa pyritään vastaamaan tutkimuksen tutkimustehtävään ja tutkimuskysymyksiin. Sisällönanalyysin

tavoitteena oli päästä eri tasojen kautta yhdistäviin teemoihin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 109).

Koska hyödynnämme puolistrukturoitua teemahaastattelua aineistonkeruussa, pidämme teemoittelua ja tyypittelyä olennaisena osana analyysiprosessia. Haastattelut käytiin läpi hyödyntäen laadullista sisällönanalyysiä, jossa kunkin haastateltavan rehtorin ja opettajan vastaukset on ensin pelkistetty, sitten ryhmitelty yhteisiin teemoihin ja lopuksi yksinkertaistettu yhteiseksi tulkinnaiseksi tutkielman kolmeen tutkimuskysymykseen. Puusa ja Juuti (2020, s. 152) toteavat, että *”koodaamisella tarkoitetaan samaa tarkoittavien sanojen tai yhtenäisiä merkityksiä sisältävien lauseiden tunnistamista ja merkitsemistä koodein yhtenäisten teemojen saavuttamiseksi.”*

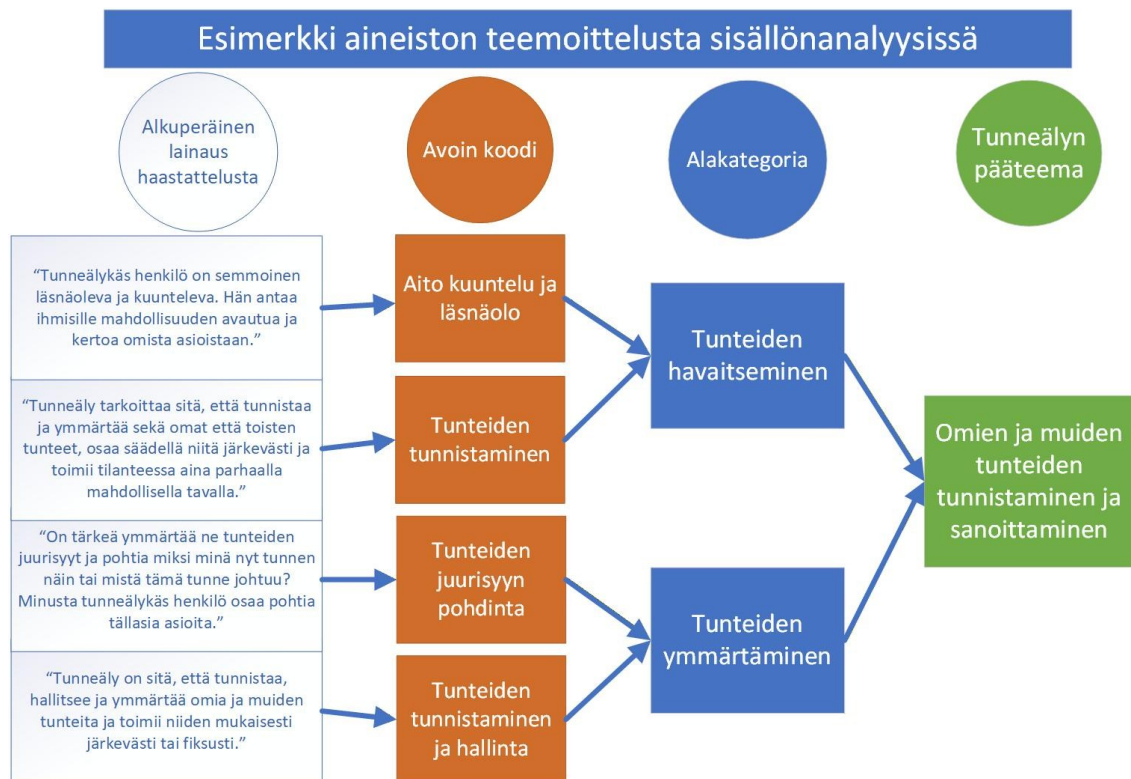
5.2.2 Analyysiprosessin kulku

Aineiston laajuuden vuoksi jokaisen rehtorin ja opettajan vastaukset käsiteltiin aluksi erikseen. Vastauksista poimittiin merkitykselliset ilmaukset, jotka nimettiin avoimiksi koodeiksi. Samankaltaisten koodien perusteella muodostettiin alaluokkia, joista kehitettiin lopulta tulososioomme sopivat pääteemat. Luokittelussa on kyse tutkijan päätelystä, jolla pyritään vastaamaan tutkimuskysymyksiin (Hirsjärvi & Hurme, 2006, s. 147).

Melko pian haastattelujen jälkeen luimme litteroidun aineiston läpi itsenäisesti ja kirjassimme ylös toistuvia teemoja. Tämän jälkeen keskustelimme yhdessä havainnoistamme. Koska olimme jo haastattelujen jälkeen puhuneet esilletulleista teemoista, meillä kummallakin oli jo alustava käsitys siitä, mitä aineistosta mahdollisesti löytyy. Huomasimme, että meillä oli suurelta osin samoja teemoja, vaikka käytimme välillä eri käsitteitä.

Aineisto oli vielä tässä vaiheessa hyvin laaja, joten siirtyminen kokonaisen aineiston käsitteisiin alaluokkiin ja vähitellen pääteemoihin oli ajoittain hyvin haasteellista. Hirsjärvi & Hurme (2006, s. 136) toteavat, että aloittavalta tutkijalta analyysitekniikan omaksuminen ottaa oman aikansa. Laadullisessa tutkimuksessa on vähän standardisoituja tekniikoita eikä ole olemassa yhtä muita selkeästi parempaa analyysitapaa. Tutkijat pyrkivät

objektiivisuuteen analyysissään. Aineistolähtöistä analyysia tehdessä havaittiin, kuinka tutkimuksen teoreettinen viitekehys ohjasi analyysia. Sisällönanalyysi perustuu tutkijan tulkintaan ja päättelyyn, jolloin tutkijalle jää tehtäväksi tulkita tulkittavi en aineistojen näkökulmat sisällönanalyysin jokaisessa vaiheessa (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 115).



Kuvio 7. Esimerkki aineiston teemoittelusta sisällönanalyysissä.

Kuvio 7 kertoo, kuinka aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Prosessi eteni vaiheittain, kuten kuvio havainnollistaa. Litteroidusta aineistosta poimittiin tutkimuskysymyksiin liittyvät merkitykselliset ilmaukset, jotka sitten nimettiin avoimiksi koodeiksi. Samankaltaiset koodit ryhmiteltiin alakategorioiksi, joista muodostettiin lopulta pääteemat. Tällä tavoin aineistosta nousi neljä pääteemaa tunneällyn määrittelystä ja kolme pääteemaa tunnejohtamisesta.

5.2.3 Analyysin haasteet ja lopputulos

Laadullisessa analyysissä pyritään pelkistämään aineiston raakadata minimalistiseksi havaintojen joukoksi, jonka jälkeen seuraavana toimenpiteenä oli tehdä aineiston merkitystulkinta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 109; Alasuutari, 1999, s. 43–44). Analysointi tehtiin aluksi itsenäisesti kummankin tutkijan toimesta, minkä jälkeen koodit ja teemat vertailtiin keskenään. Apuna käytettiin Grok X-AI -tekoälyä alustavien koodien ja teemojen tunnistamisessa, mutta lopulliset tulokset ja teemat perustuvat aina tutkijoiden omaan analyysiin ja alkuperäiseen aineistoon.

Aineiston laajuuden vuoksi koimme tarpeelliseksi käyttää tekoälyä myös kolmantena näkökulmana. Grok X-AI analysoi aineistoa tutkimuskysymysten ja tutkimusongelman läpäisemänä. Huomasimme, että analysoitu aineisto sai tällä tavalla lisää syvyyttä ja varmuutta teemoihin. Jätimme tekoälyn tuottamasta analyysistä paljon pois, sillä emme olleet itse löytäneet samoja teemoja mitä tekoäly ehdotti. Valitsimme tekoälyn analyysistä meidän jo aiemmin havaitsemiamme pääteemojamme tukevia ajatuksia. Keskustelut perustuivat tutkijoiden tekemiin omiin luokituksiin ja tulkintoihin, ja näin analysoitu aineisto strukturoitui entisestään.

Jokaisesta rehtorista muodostui yksilökohtainen profiili. Rehtoreiden haastattelut yhdistettiin yhdeksi tiedostoksi, jonka jälkeen jokaisen rehtorin vastauksista tehtiin sisälönanalyysi kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta. Opettajien vastaukset analysoitiin vastaavasti kolmannen tutkimuskysymyksen osalta. Vastauksista löytyi paljon yhtäläisyyksiä, mutta myös eroavaisuuksia rehtorien kesken sekä siinä, miten rehtorit ja opettajat näkivät samat aiheet. Analysoinnin ja tulosten kirjoittamisen aikana tutkimuskysymykset muotoutuivat lopulliseen muotoonsa.

5.3 Tutkielman luotettavuus

Hirsjärvi ja muut (2010, s. 231) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa pyritään välttämään virheitä, mutta tutkielman luotettavuus ja pätevyys voivat silti vaihdella. Tässä

tutkielmassa olemme pyrkineet lisäämään luotettavuutta kuvaamalla avoimesti kaikkia tekemiämme valintoja sekä sitä, miten tutkimusprosessi on edennyt vaihe vaiheelta (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2006, s. 17).

5.3.1 Validiteetti ja reliabiliteetti

Validiteetti ja reliabiliteetti ovat keskeisiä tutkimuksen laadun arviointikriteerejä sekä määrällisessä että laadullisessa tutkimuksessa. Validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen pätevyyttä, eli sitä, kuinka hyvin tutkimusmenetelmä todella mittaa tai kuvaa sitä ilmiötä, jota on tarkoitus tutkia (Vilkka, 2021, s. 153). Validiteettiin vaikuttavat muun muassa se, miten vastaajat ymmärtävät haastateltavien esittämät kysymykset sekä kuinka tarkasti esimerkiksi tutkielman käsitteet on määritelty, perusjoukko valittu ja aineisto kerätty. Validiteettia voidaan vahvistaa huolellisella käsitteiden määrittelyllä, selkeillä ja yksiselitteisillä kysymyksillä sekä riittävän laajalla ja monipuolisella aineistolla (Vilkka, 2021, s. 153).

Tutkielmamme validiteettia parantaa erityisesti se, että tutkijat ovat käyttäneet paljon suoria lainauksia haastatteluista, jolloin haastateltavien oma ääni on saatu mahdollisimman hyvin esille. Lisäksi se, että teemahaastattelurungot rakennettiin suoraan tutkimuskysymysten ja teoriaosuuden pohjalta, tukee tutkimuksen validiteettia. Validiteettia lisää myös se, että haastatteluja tehtiin neljästä eri peruskoulusta, jolloin tulokset eivät perustu pelkästään yhteen työyhteisöön.

Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen luotettavuutta eli tulosten toistettavuutta ja tarkkuutta (Vilkka, 2021, s. 154). Luotettavuuteen voivat vaikuttaa sekä satunnaisvirheet että systemaattiset virheet. Satunnaisvirheitä syntyy esimerkiksi silloin, kun haastateltava ymmärtää kysymyksen eri tavalla kuin tutkija on tarkoittanut. Systemaattisia virheitäkään ei aina voida täysin välttää, sillä niitä voi aiheutua esimerkiksi tutkijan omista virheistä kysymysten muotoilussa, litteroinnissa tai aineiston käsittelyssä. Vaikka virheet eivät yleensä tee koko tutkimusta kelvottomaksi, tutkijan on tärkeää tunnistaa niiden mahdollisuus, reflektoida niitä avoimesti ja arvioida, miten ne ovat voineet vaikuttaa tuloksiin (Vilkka, 2021, s. 154).

Työmme luotettavuutta parantaa se, että rehtoreilla oli heille laadittu yhteinen haastattelurunko ja opettajilla oma erillinen yhteinen haastattelurunko. Rungot poikkesivat toisistaan tutkimuskysymysten mukaan, mutta saman ryhmän sisällä kaikille esitettiin samat kysymykset (ks. liite 1 ja liite 2). Tällä tavalla pystyimme varmistamaan, että jokainen haastattelu toteutettiin samalla tavalla oman ryhmänsä sisällä. Kysymykset myös esitettiin samassa järjestyksessä kaikkien haastateltavien kesken, jolloin vastaukset olivat keskenään vertailukelpoisia. Uskomme, että kahden tutkijan yhteistyö haastattelutilanteissa sekä sisällönanalyysin tulkitsemisessa vähensi yksipuolisia tulkintoja ja mahdollisia väärinkäsityksiä, jolloin reliabiliteetti tutkielmamme paranee. Lisäksi näemme, että tutkimusprosessin yksityiskohtainen kuvaus lisää reliabiliteettia tutkielmassa.

Käytämme tutkielmassamme apuna myös triangulaatiota. Vilkan (2021, s. 182–183) mukaan triangulaatio on keskeinen tapa vahvistaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta. Erityisesti teoriatriangulaatio eli aineiston vertaaminen tutkielmamme teoreettiseen viitekehykseen vähentää yksittäisen näkökulman puolueellisuutta ja tuo ilmiöstä esiin monipuolisempia tulkintoja. Triangulaation ansiosta tutkimustulokset ovat vakuuttavampia ja kestävämpiä, vaikka se ei takaa yhtä ainoaa totuutta.

5.3.2 Eettiset näkökohdat ja tutkimuksen rajoitteet

Syrjälä ja Numminen (1988, s. 181) kertovat, että tutkijan rooli on monitapaustutkimuksessa keskeinen, koska tutkija itse on osa tutkimaansa kokonaisuutta ja tutkimuksen tuloksia. Tähän vaikuttaa tutkijan elämänhistoria ja tutkijan oppimiskokemuksia tulee tarkastella kriittisesti. Hirsjärvi ja Hurme (2010, s. 161) jatkavat, että tutkija ei voi kokonaan irrottautua omista lähtökohdistaan tarkastelemaan tutkimuksen tekemistä, sillä häntä ohjaa omat arvot ja ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. Tämä tarkoittaa sitä, että objektiivisyyteen on mahdotonta päästä ja tulokset ovat sidoksissa aikaan ja paikkaan. Syrjälä ja Numminen (1988, s. 11) kertovat, että tutkijan arvomaailma on yhteydessä näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä, jolloin tutkimuksen teko on monitapaustutkimuksessa arvosidonnaista. Nämä seikat tiedostaen tämän tutkielman tekijät

ovat pyrkineet objektiivisuuteen ja eettisyyteen oman roolinsa tiedostaen sekä lisäämällä luotettavuutta eri menetelmillä, jotka ovat oleellisia laadullisen tutkimuksen teolle. Tutkijat ovat kirjanneet tutkielmassaan tekemiään valintojaan suhteutettuna tutkielman metodologiseen viitekehykseen, pyrkimällä luotettavuuteen ja eettisiin periaatteisiin.

Tutkielman tekoon liittyy paljon eettisiä ratkaisuja ja tutkielman tekijät ovat pyrkineet noudattamaan hyvää eettisyyttä tutkielman jokaisessa vaiheessa. Viljanen (1986, s. 98) kertoo, että tutkijalla on eettinen velvollisuus ja pyrkimys kohti totuutta ja että tutkijan pitää kyetä puolustamaan sitä tutkimuksessaan. Hirsjärvi ja muut (2010, s. 25) jatkavat, että tutkimuksen lähtökohtana on ihmisarvon kunnioittaminen. Tutkijat pyrkivät huomiomaan eettisyyden kertomalla tarkasti tutkielmassa eri vaiheet ja huolehtimalla, että tutkielmaan osallistuneiden henkilöiden anonymiteetti olisi mahdollisimman hyvin suojattu tutkijoiden osalta sekä haastatteluaineisto olisi asianmukaisesti analysoitu ja raportoitu. Tutkijat pohtivat säännöllisesti valintojaan tutkimusprosessissa. Parityönä tehty pro gradu -tutkielma mahdollisti sen, että erityisesti eettisyyttä pohdittiin laajasti eri valintojen kannalta.

Tutkielman teoriaosuuden luotettavuudesta on pyritty pitämään huolta siten, että on valittu lähteitä, jotka ovat ajankohtaisia ja tutkielmassa hyödynnettäviä. Tämä osoittautui tutkielman teon alkuvaiheessa haasteeksi, sillä rehtoreiden tunnejohtamisesta peruskouluissa ei löytynyt suoraa kirjallisuutta tai artikkeleita. Toisaalta tämä mahdollisti meille sen, että keskityimme tunneälyyn ja tunnejohtamiseen erityisesti johtamisen tapana. Tutkielman lähdeaineistonluotettavuutta on testattu valitsemalla mahdollisimman laajasti eri lähteitä. Tutkielman kannalta luotettavuutta lisää ajankohtainen lähdekirjallisuus, artikkelit sekä kansainväliset lähteet.

Tiedostamme, että työmme reliabiliteettia ja validiteettia heikentää erityisesti pieni otoskoko. Koska haastatteluissa tulokset olivat koulukohtaisia, niitä ei ole mahdollista yleistää. Rehtorien ja opettajien haastatteluissa saattaa myös esiintyä sosiaalista vinoumaa, sillä haastateltavat puhuvat omasta työyhteisöstään. Rehtorin ja opettajien

välisen hierarkkisen suhteen vuoksi opettajat saattavat olla varovaisia antamaan täysin avoimia vastauksia, jolloin onkin mahdollista, että haastateltavien vastaukset eivät kuvasta täyttää totuutta. Lisäksi tutkimus perustuu yksinomaan haastatteluihin, joten tuloksia ei voitu vahvistaa muilla tutkimusmenetelmillä.

Koemme, että kehitettävää olisi etenkin aineiston analyysissä sillä empiirinen aineisto antaa mahdollisuuksia hyvinkin erilaisille tulkinnoille. Tässä tutkielmassa pyrittiin saamaan vastauksia tutkimusongelmaan ja –kysymyksiin, mutta aineistoa voisi olla hyödynnettävissä laajemminkin. Aineiston laajuus mahdollistaa sen, että tietoa voisi saada sellaisistakin aiheista, johon ei tässä tutkielmassa keskitytty.

Monitapaustutkimuksen vaatimusten mukaisesti, jossa jokainen koulu käsitellään omana erillisenä tapauksenaan, olemme tulososiossa profiloineet jokaisen rehtorin anonymisti koodeilla R1–R4. Tämä koodaaminen on monitapaustutkimuksen luonteen vuoksi välttämätöntä, jotta tapauksia voidaan analysoida itsenäisesti, vertailla keskenään sekä saada vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Pienen otoskoon vuoksi täyttää anonymiteettiä ei kuitenkaan ole mahdollista saavuttaa, vaikka aineisto on anonymisoitu huolellisesti. Tämän vuoksi osallistujat saattavat tunnistaa oman tapauksensa tutkimuksesta.

5.3.3 Parityöskentely ja tutkimusprosessi

Tutkielma on tehty parityöskentelynä. Ohjaajamme yhdisti meidät tutkielmapariksi, minkä jälkeen allekirjoitimme Vaasan yliopiston parityönä tehtävän opinnäytetyön sitoumuksen. Olimme molemmat halukkaita tekemään tämän pro gradu -tutkielman yhdessä, koska koimme että yhdessä tekeminen motivoi ja kannustaa tekemään parempaa työnjälkeä kuin yksin tekemällä voisimme saavuttaa. Tapasimme Microsoft Teamsin kautta säännöllisesti joka tiistai 23.9.2025 lähtien ja jokaisesta tapaamisesta tehtiin päiväkirjamainen muistio, jossa käytiin läpi tapahtunut kehitys opinnäytetyöhön liittyen ja sovittiin seuraavat tavoitteet lyhyellä ja pitkällä aikajänteellä. Yhteydenpitoa ylläpidettiin myös puhelinsoitoilla ja tekstiviesteillä.

Yhtenä työskentelytavan valinnan tavoitteena oli jakaa vastuuta ja kokeilla yhdessä tekemistä ja jo tässä vaiheessa työelämätaitojen harjoittamista ja ison projektin hallintaa. Jatkuvan vuoropuhelumme tavoite ja seuraus oli, että tällä tavalla saataisiin aikaiseksi laadukkaampi tutkielma.

Tutkielmaprosessi alkoi syksyllä 2025 tutustumalla tunnejohtamisen teoksiin, tutkimuksiin ja ajankohtaisiin artikkeleihin sekä teorian kirjoittamisella. Aineiston keruu, analysointi, raportointi ja teorian viimeistely toteutettiin keväällä 2026. Kuten Alasuutari (1999, s. 252) toteaa, kvalitatiivisessa tutkimuksessa eri vaiheet etenevät usein osittain rinnakkain koko tutkimusprosessin ajan. Hirsjärvi ja Hurme (2006, s. 25) jatkavat, että kvalitatiivisen tutkielman lopuksi on keskeistä varmistaa, että teoria kiinnittyy tiiviisti tulostukseen. Erityisesti tämän vuoksi tutkielman oikoluvulle ja viimeistelylle varattiin myös aikaa.

Tämän tutkielman tavoitteena ei ole tulosten yleistäminen vaan kuvata tutkittavaa ilmiötä. Koska tutkielman lähtökohtana on haastateltavien tulkinnat, Syrjälä ja Numminen (1988, s. 8) jatkavat, että kyse on inhimillisen elämän tapahtumista, joista on muodostunut merkityksiä.

6 Tulokset

Tässä luvussa ensimmäinen tutkimuskysymys tarkastelee sitä, miten rehtorit määrittävät tunneälyn ja tunnejohtamisen. Tutkielman kannalta luku tunneälyn ja tunnejohtamisen ymmärtämisestä on olennaista tarkasteltaessa myöhemmin muita tulososioita ja tutkielman lopputulemaa. Luku on muodostunut tutkielman aineistolähtöisen analyysin tulosten myötä ja pyrkii vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen.

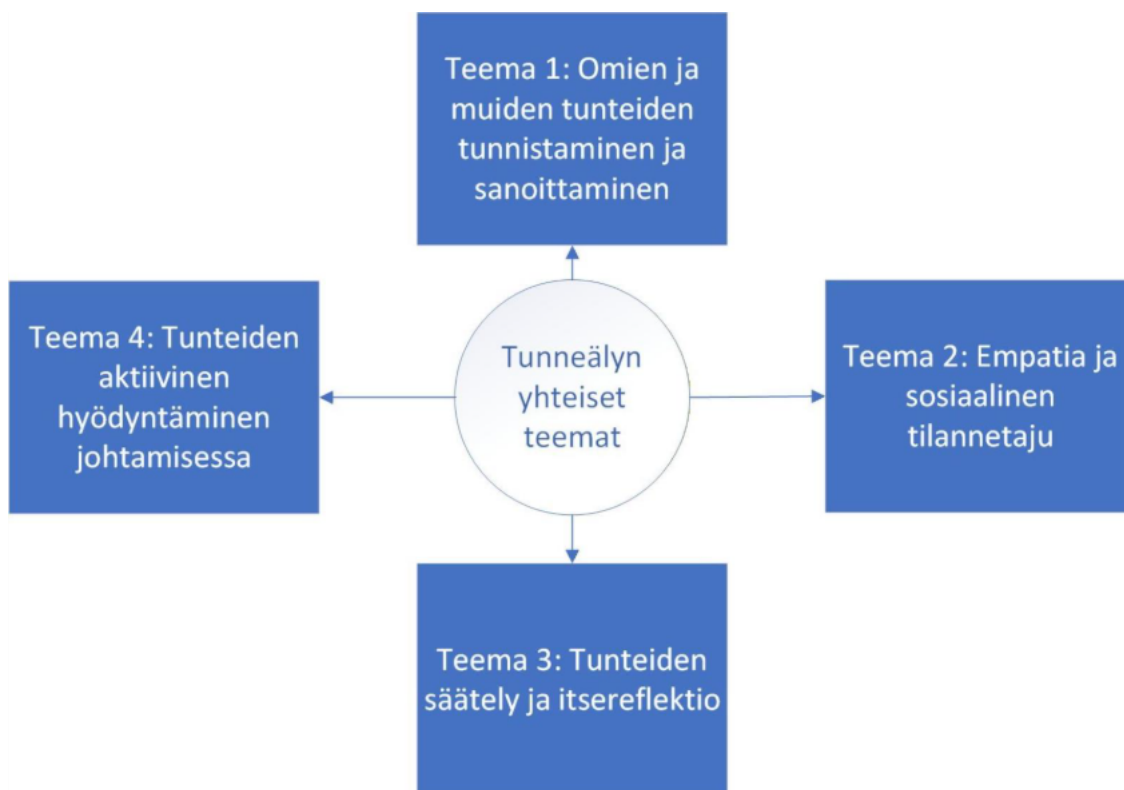
Kappale etenee siten, että ensin esitellään rehtoreiden vastauksista nousevia samankaltaisuuksia tunneälyn ja tunnejohtamisen määrittelyssä. Nämä samankaltaisuudet muodostuivat aineiston analyysin ja teemoittelun kautta neljäksi keskeiseksi teemaksi, jotka nousivat aineistosta vahvimmin esiin ja toistuivat kaikissa neljässä haastattelussa.

Tunneälyn määrittelyssä ensimmäiseksi teemaksi valitsimme *omien ja muiden tunteiden tunnistamisen ja sanoittamisen*. Toiseksi teemaksi valitsimme *empatian ja sosiaalisen tilannetajun*. Kolmanneksi teemaksi valiutui *tunteiden säätely ja itsereflektio* ja neljänneksi *tunteiden hyödyntäminen ajattelun ja päätöksenteon tukena*.

Tunnejohtamisen teemoja valittiin kolme, joista ensimmäinen on *aito kuunteleminen ja läsnäolo arjen johtamisessa*. Toinen teema on *vaikeiden tunteiden ja konfliktien rakentava käsittely* ja kolmantena *teemana positiivisen ilmapiirin ja psykologisen turvallisuuden luominen*.

Jotta vastaukset olisivat mahdollisimman autenttisia, hyödynnämme analyysiosiossa suoria lainauksia haastatteluista. Johtopäätösosiossa vertaamme myös rehtoreiden vastauksia työmme aiempaan teoriaosioon, jonka näemme lisäävän vastausten luotettavuutta.

6.1 Tunneäly rehtoreiden määrittämänä



Kuvio 8. Tunneälyn yhteiset teemat haastattelujen pohjalta.

6.1.1 Omien ja muiden tunteiden tunnistaminen ja sanoittaminen

Kaikki neljä haastateltua rehtoria nostivat esiin, että tunneälyn perusta on kyky tunnistaa ja sanoittaa sekä omia että muiden tunteita. Tunteiden havaitseminen nähtiin edellytyksenä sille, että johtaja voi toimia tilanteen vaatimalla tavalla. Rehtoreiden vastauksista käy ilmi yhteinen näkemys siitä, että rehtoreiden mukaan tunneälykkään henkilön taitoihin kuuluu omien ja muiden tunteiden tunnistaminen sekä niiden ymmärtäminen. Vastauksissaan rehtorit korostavat läsnäoloa, kuuntelua, eleiden lukemista ja tunteiden syiden pohdintaa. Tällaiset asiat mahdollistavat paremman vuorovaikutuksen ja johtamisen koulun arjen tilanteissa.

“Tunneälykäs henkilö on semmoinen läsnäoleva ja kuunteleva. Hän antaa ihmisille mahdollisuuden avautua ja kertoa omista asioistaan.”- R1

“Tunneäly tarkoittaa sitä, että tunnistaa ja ymmärtää sekä omat että toisten tunteet, osaa säädellä niitä järkevästi ja toimii tilanteessa aina parhaalla mahdollisella tavalla.” - R2

“On tärkeä ymmärtää ne tunteiden juurisyyt ja pohtia miksi minä nyt tunnen näin tai mistä tämä tunne johtuu? Minusta tunneälykäs henkilö osaa pohtia tällaisia asioita.” - R3

6.1.2 Empatia ja sosiaalinen tilannetaju

Rehtorien vastauksissa korostuu heidän yhteinen kantansa empatian ja sosiaalisen tilannetajun tärkeydestä. Vastausten perusteella rehtorit näkevät, että empatia ja sosiaalinen tilannetaju auttavat rehtoria ymmärtämään toisia paremmin ja luomaan turvallisempaa vuorovaikutusta työryhmän sisällä. Rehtorit pitävät empatiaa keskeisenä keinona asettua toisen asemaan ja ymmärtää hänen tunteitaan. Empatia nähdään työilmapiirin rakentajana, virheiden hyväksymisenä sekä aitoina kohtaamisina, joissa toinen kokee tulevansa kuulluksi.

“Esimiehenä on tärkeä osoittaa empatiaa ja ymmärtämistä erityisesti siten, että virheet ei haittaa mitään, vaan me opitaan niistä.” - R3

“Mun mielestä tunneälykäs ihminen on täysin oma itsensä ja osaa kohdata toisen ihmisen niin, että tämä tuntee tulevansa aidosti kuulluksi ja kohdatuksi.” - R4

6.1.3 Tunteiden säätely ja itsereflektio

Rehtorit ovat yksimielisiä siitä, että tunneälyn ytimeen kuuluu olennaisesti omien tunteiden säätely ja aktiivinen itsereflektio. He pitävät näitä taitoja välttämättöminä, jotta tunteet eivät vaikuta liikaa päätöksentekoihin tai esimerkiksi esihenkilön johtamistyyliin. Yhteistä kaikille rehtoreille on näkemys siitä, että tunteiden säätely ja itsereflektio ovat tietoinen ja kehitettävä taito. Ne antavat rehtorille mahdollisuuden johtaa rauhallisesti ja tehdä parempia päätöksiä myös vaikeissa tilanteissa, kuten konfliktitilanteissa.

“Mun mielestä tunneälykäs henkilö osaa ottaa itse vastaan sitä palautetta ja jos tilanne on sellainen, että se vaatii hänen oman toiminnan korjaamista, niin hän on valmis itse myös muuttamaan tapansa.” - R1

“Päätöksiä ei saa tehdä tunnekuohujen vallassa, vaan on tärkeä myös pysähtyä miettimään ja käyttää järkeä.” - R2

“Itsensä rauhoittaminen. Se on kauhean tärkeää. Jos vaikka huoltaja, oppilas tai koulun aikuinen käy voimakkaalla tunteella, se tunne ei tartu muhun.” - R3

6.1.4 Tunteiden aktiivinen hyödyntäminen johtamisessa

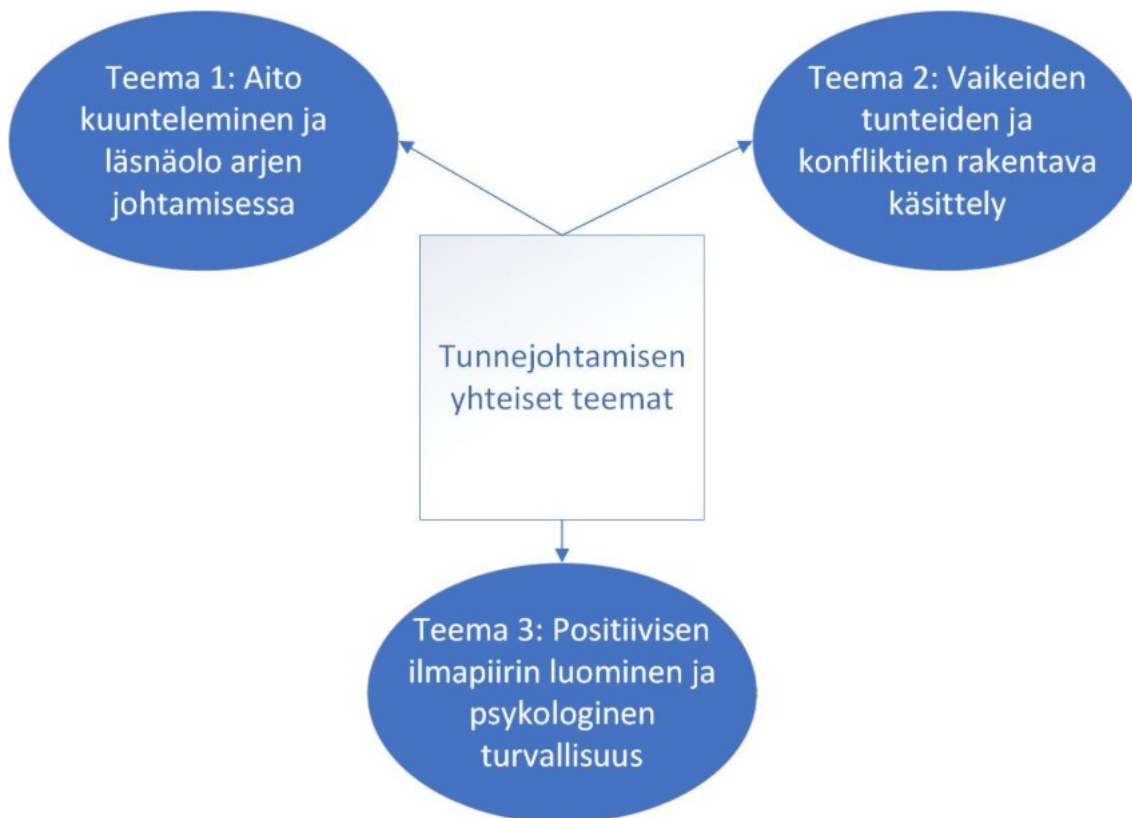
Kaikki haastatellut rehtorit näkevät tunteet tunnistettavana ja hallittavana asiana sekä aktiivisena voimavarana, jota voi käyttää johtamisen ja päätöksenteon tukena. Rehtorit korostavat positiivisten tunteiden ja ilmapiirin luomista, tunteiden tasapainoista huomiointia päätöksenteossa sekä tunteiden tietoista hyödyntämistä johtamisessa. Tunteiden tunnistaminen ja hyödyntäminen auttaa ohjaamaan rehtoreita parempaan johtamiseen ja päätöksentekoon.

“Kun me saadaan luotua semmoinen hyvä positiivinen työympäristö, niin se parantaa kaikkien koulun sisäisten tiimien työskentelyä.” - R1

“Tunteet eivät saa ohjata liikaa päätöksentekoa, mutta niitä ei voi toisaalta kokonaan myöskään ohittaa.”- R2

Tunteet ohjaavat mun toimintaa joka päivä. Mä yritän aina huomioida omat ja muiden tunteet ja käyttää sitä tietoa sitten siihen, että tekisin parempia päätöksiä.” - R4

6.2 Tunnejohtaminen rehtorien määrittämänä



Kuvio 9. Tunnejohtamisen yhteiset teemat haastattelujen pohjalta.

6.2.1 Aito kuunteleminen ja läsnäolo arjen johtamisessa

Kaikissa neljässä haastattelussa rehtorit korostavat, että tunnejohtaminen alkaa toisen aidosta kohtaamisesta ja kuuntelusta. Rehtorit pitävät kuuntelemista ja läsnäoloa perustana luottamukselle ja yhteisöllisyydelle työryhmässä, jonka takia rehtorit näkevät kuuntelemisen ja läsnäolon keskeisinä keinoina rakentaa avoimuutta ja turvallisuutta arjen vuorovaikutuksessa. Ilman aitoa kuuntelua ja läsnäoloa muut tunnejohtamisen osa-alueet jäisivät rehtoreiden mukaan helposti pintapuolisiksi.

“Periaatteisiini kuuluu esihenkilönä, että järjestän aikaa kohtaamisille ja keskusteluille työntekijöiden kanssa aina kun on tarve. Pyrin omalla esimerkilläni kuuntelemaan aidosti ja olemaan läsnä joka hetkessä.” - R1

“Tarvitaan paljon niitä yhdessäolon hetkiä. Isoissa työyhteisöissä pitää olla tilaisuuksia ihan arjessakin, joissa kohdataan oikeasti ja kerrotaan kuulumisia, muuten yhteisöllisyys ei synny.” - R2

6.2.2 Vaikeiden tunteiden ja konfliktien rakentava käsittely

Rehtorit kuvaavat tunnejohtamista kyvyksi käsitellä vaikeita tunteita ja ristiriitoja rauhallisesti ja asiallisesti. Konfliktit nähdään osana arkea, joita ei vältetä, vaan käsitellään avoimesti. Rehtorit korostavat, että erityisesti tällaiset tilanteet vaativat rehtorilta sekä empatiaa että selkeyttä. Vastausten pohjalta rehtorit näkivät vaikeiden tunteiden ja konfliktien käsittelyn tärkeänä osana tunnejohtamista. He korostivat, että rakentava käsittely auttaa estämään ongelmien kärjistymisen ja vahvistaa samalla työyhteisön luottamusta.

“Ensimmäinen tapa purkaa konfliktitilannetta on puheeksiotto. Mä pyrin siihen, että istutaan kaikki saman pöydän ääreen ja kuunnellaan kaikkia tasapuolisesti asiaan liittyen.” - R2

“Konfliktitilanteessa pysyn rauhallisena tilanteessa enkä provosoidu. Tärkeää, että pystyn omalla toiminnallani rauhoittamaan myös sen toisen.” - R3

6.2.3 Positiivisen ilmapiirin luominen ja psykologinen turvallisuus

Kaikissa haastatteluissa rehtorit näkevät tunnejohtamisen keinona luoda positiivista ilmapiiriä ja psykologista turvallisuutta, jossa työntekijät uskaltavat olla aitoja ja tuoda tunteitaan esiin ja olla oma itsensä. Rehtorit korostavat, että positiivinen ilmapiiri ja psykologinen turvallisuus syntyvät aidosta läsnäolosta, virheiden sallimisesta sekä ilmapiiristä, jossa jokainen voi olla oma itsensä.

“Muistutan itseäni ja muita, että virheetkin täytyy sallia koska me opitaan niistä. Oon huomannut, että se rentouttaa koko työympäristöä.” - R1

“Pyrin omalla toiminnallani luomaan turvallisen tilan, jossa jokainen voi tuoda tunteensa esiin ilman pelkoa. Ne otetaan vastaan aidosti, kuunnellaan kunnolla, ja vasta sen jälkeen lähdetään yhdessä pohtimaan, miten asiassa edetään.” - R2

“Haluan luoda sellaisen ilmapiirin, jossa jokainen voi olla täysin oma itsensä, työkaverit tukee toisiaan ja myös epäonnistuminen on sallittua. Silloin vasta syntyy se oikea luottamus ja halu tehdä yhdessä töitä.” - R4

6.3 Rehtorien tunnejohtamisen toteutuminen työyhteisössä

Tämän luvun tavoitteena on selkeyttää rehtoreiden tunnejohtamisen toteutumista työyhteisöissä. Analyysiosiomme toinen osa pyrkii vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseemme eli miten rehtorit kuvaavat toteuttavansa tunnejohtamista koulun arjessa ja työyhteisön johtamisessa. Tämä kysymys on tutkielman kannalta keskeinen, sillä kuten Salonen (2017) toteaa, tunteiden johtaminen ei ole yksiselitteistä eikä yksinkertaista. Ihmisten tunteet ja tarpeet ovat jatkuvassa muutoksessa, minkä vuoksi tunteiden johtaminen muodostuu tilanteesta riippuvaiseksi prosessiksi, johon ei voida luoda valmista kaavaa. Salonen korostaa, että tunteiden johtaminen vaatii aina hyvää tilannetajua (Salonen, 2017, s. 248–249).

Tässä osassa tutkielmaa selkeytetään rehtorien käytäntöjä, toimintatapoja ja esimerkkejä siitä, miten he näkevät itse toteuttavansa tunnejohtamista työryhmässään. Lisäksi olemme kehittäneet kullekin profiiliin sopivan “lentävän lauseen”, joka mielestämme kuvaa erinomaisesti kyseistä rehtoria tunnejohtajana.

Tutkielman tulokset osoittavat, että kaikki neljä rehtoria toteuttavat työyhteisöissään tunnejohtamista, mutta eri painoituksin. He katsovat, että tunnejohtaminen on inhimillistä asennetta sekä yksi johtamisen työkalu. Tunnejohtamisessa on eettinen vastuu eikä se ole miellyttämistä vaan reilua johtamista. Tunnejohtamisen käytännön toteutumisen tasot jakautuvat akselille henkilö- ja vuorovaikutusjohtamisesta kohti strategista tunteiden johtamisen tapaa.

6.3.1 R1: Ihmisläheinen ja vuorovaikutteinen tunnejohtaja

R1 tunnejohtaminen toteutuu opettajien vuorovaikutuksen kautta. Hän on ihmisläheinen ja vuorovaikutukseen panostava tunnejohtaja ja häntä kuvaa tutkijoiden laatima lausahdus *“moni asia selviää puhumalla”*.

R1:lle keskeistä on läsnäolo ja kuunteleminen. R1:lle on tärkeää, että jokainen työntekijä tulee aidosti kohdatuksi kiireestä huolimatta. Hänen johtamisensa painottuu erityisesti ihmisten tukemiseen muutoksissa, rauhallisen ilmapiirin luomiseen ja virheiden käsitteilyyn oppimisen mahdollisuutena. Tunnejohtaminen toteutuu arkisissa kohtaamisissa, keskusteluissa, myötätunnossa sekä huumorin käytössä, jonka avulla on mahdollista purkaa esimerkiksi erilaisia jännitteitä. R1 on tunnejohtajana ennen kaikkea ratkaisukeskeinen eikä halua syyllistää.

“Tunnejohtajana oon mielestäni semmoinen läsnäoleva. Ja kuunteleva, että annan kaikille mahdollisuuden avautua ja kertoa asioita ja niin kun oikeesti yritän ajatuksella kuunnella sitä toista ennen kun sanon oman mielipiteeni eli yritän järjestää aikaa näille kohtaamisille työntekijöiden kanssa.” - R1

6.3.2 R2: Empaattinen mutta päättäväinen tunnejohtaja

Vastauksen pohjalta R2 tunnejohtaminen toteutuu empaattisuuden, luottamuksen ja inhimillisyyden kautta. Hän on empaattinen ja päättäväinen tunnejohtaja ja häntä kuvaa tutkijoiden laatima lausahdus *“johtajan on kohdattava muiden tunteet, ei vältettävä niitä”*.

R2 pyrkii toiminnallaan luomaan sellaisen ilmapiirin, joka on turvallinen ja jossa kaikki osapuolet, niin työntekijät, huoltajat kuin oppilaat tulevat kuulluiksi. R2 ei näe itseään parempana tai viisaampana kuin muut, vaan tiedostaa, että parhaimmat lopputulokset saavutetaan yhteistyöllä. R2 käyttää johtamistyyllissään paljon jaettua johtajuutta. R2 uskoo, että jaettu johtajuus, joka ulottuu koulun jokaiselle tasolle lisää työntekijöiden luottamusta sekä varmuutta omaan osaamiseensa. R2 johtamistavassa näkyy myös inhimillisyys siten, että hän uskaltaa näyttää itsestään myös heikon puolen myöntämällä

epäonnistumiset, pyytämällä anteeksi ja ottamalla tarvittaessa selvää asiasta, josta hän ei täysin tiedä. R2 haluaa johtajana varmistaa, että rakenteet ovat kunnossa ja asiat osataan organisoida hyvin.

R2 johtamistyyllissä näkyy toisaalta jämäkkyys ja ymmärrys siitä, että tunteet eivät saa liikaa ohjata toimintaa tai päätöksentekoa. Esimerkiksi vaikeissa puhuttelutilanteissa R2 yrittää pysyä rauhallisena ja rationaalisena, vaikka toinen olisi todella isosti tunteiden vallassa ja tilanne tuntuisikin erityisten haastavalta.

“Jaettu johtajuus on mulle tärkeää koska mä en ole yksin en tärkein enkä viisain. Johtaminen ulottuu joka tasolle työryhmässä, yhtäläillä opettajiin ja omaan työhön. Uskallan näyttää myös omaa inhimillistä ja heikkoa puoltani ja jos oon tehnyt väärin, myönnän epäonnistumiset ja osaan pyytää anteeksi. Otan myös selvää jos en tiedä asiasta. Toisaalta olen jämäkkä, haluan että rakenteet ovat kunnossa ja asiat organisoidaan hyvin, koska se helpottaa koko työyhteisön työtä.” - R2

6.3.3 R3: Johdonmukainen ja ammatillinen tunnejohtaja

R3 hyödyntää tunnejohtamisessaan vahvaa itsetuntemusta sekä kykyä reflektoida sekä omia että muiden tunteita. Hän on johdonmukainen ja ammatillinen tunnejohtaja ja häntä kuvaa osuvasti tutkijoiden laatima lausahdus *“valmistautuminen ja selkeys luovat turvaa, sillä ne tekevät muutoksistakin hallittavia ja ennakoitavia.”*

R3 tarkkailee aktiivisesti työryhmän ilmapiiriä ja pyrkii ymmärtämään toisten tunteita mahdollisimman tarkasti. R3 välttää asioiden olettamista, jonka vuoksi hänen johtamistapaansa kuuluu toisen tunteita tunnistaessa tarkentavien kysymysten esittäminen. R3 korostaa myös aitoutta johtamisessaan. Esimerkiksi positiivisen ilmapiirin parantaminen ei tule R3 mukaan olla pelkkää pintapuolista sanahelinää tai teeskentelyä, vaan sen on perustuttava rehellisiin ja konkreettisiin tekoihin.

R3 johtamisessa näkyy itsevarmuus, minkä ansiosta R3 keskittyy erityisesti asioiden selkeyteen ja johdonmukaisuuteen. R3 tiedostaa, että huolellinen valmistautuminen,

selkeät linjaukset sekä avoin ja säännöllinen viestintä tuovat työryhmään turvaa ja luottamusta, minkä vuoksi hän pitää työyhteisön ajan tasalla mahdollisimman hyvin. R3 korostaa, että hänen osaamisensa tunnejohtajana nousee erityisen selvästi esiin muutostilanteissa.

“Muutoksissa tunteet nousevat tosi herkästi pintaan ja vievät helposti ryhmän mukanaan. Silloin täytyy tarkasti havainnoida, miten kukin reagoi. Ne, jotka syttyy innosta ja haluaa heti mennä täysillä, niitä pitää välillä vähän jarruttaa, että homma pysyy järkevässä rytmissä. Ja ne, jotka tippuu kuoppaan ja stressaa sitä muutosta, niitä täytyy tukea ja auttaa löytämään taas se pohja jalkojen alta.” - R3

R3 ei pelkää tehdä päätöksiä yksin, mutta hän uskoo, että ideointi työryhmän kanssa auttaa saavuttamaan usein parempia lopputuloksia. Hän näkee ryhmässä ideoinnin erityisenä vahvuutena siinä, että se mahdollistaa useiden näkökulmien huomioimisen ja johtaa näin selkeästi laadukkaampiin ratkaisuihin kuin yksin työskennellessä.

“Mun toinen vahvuus on ideointi työryhmän kanssa. Mä tiedostan työryhmän tärkeiden päätöksenteossa ja siinä oon aika taitava. Yhteinen ideointi työryhmässä auttaa saavuttamaan selvästi parempia tuloksia. Voi vaan todeta, että en pelkää tehdä päätöksiä yksin, mutta yhdessä ideoimalla saadaan yleensä parempia lopputuloksia.” - R3

6.3.4 R4: Rakenteellinen ja luottamusta rakentava tunnejohtaja

R4:n mukaan tunnejohtaminen ei ole vain päivittäistä vuorovaikutusta ja ihmissuhteiden ylläpitoa, vaan laajempi strateginen johtamisen tapa. Hänen tunnejohtamistaan kuvaa se, että tunnejohtaminen on osa rakenteellista organisaatiokulttuuria. Rehtori R4:ää kuvaava tutkijoiden laatima lausahdus *“luottamus ja yhteisöllisyys syntyvät selkeistä rakenteista ja aidoista kasvokkain kohtaamisista.”*

R4 johtamistavassa nousee esille luottamus ja vastuullinen työkäyttäytyminen. R4 tiedostaa opettajan työn olevan henkisesti kuormittavaa, jonka takia hän pyrkii toiminnallaan luomaan työilmapiiristä sellaisen, että työntekijät voivat olla avoimia ja ilmaista ajatuksiaan ja tunteitaan vapaasti. R4 ymmärtää tunteiden vaikutuksen työssä

menestymiseen, jaksamiseen ja yhteistyöhön ja hän pitääkin tunteita luonnollisena ja oleellisena osana työelämää, eikä vältettävänä tai hävettävänä asiana. Toisaalta R4 odottaa vastuullista työkäyttäytymistä myös kaikilta työryhmän jäseniltä.

R4 korostaa arjen pienten positiivisten tekojen merkitystä tunneilmaston parantamisessa. Tervehtiminen, onnistumisten kehuminen, läsnäolo tarvittaessa sekä osallistuminen yhteiseen tekemiseen vahvistavat työryhmän hyvinvointia huomattavasti. Muutos-tilanteissa R4 luottaa johdonmukaiseen ja selkeään toimintaan. Hän perustelee muutokset huolellisesti, kertoo niiden tarpeellisuuden ja varmistaa jokaiselta työryhmän jäseneltä, että asia on ymmärretty.

“Johtajana pyrin siihen, että työpaikan ilmapiiri rakentuu luottamuksesta, vastuullisesta työkäyttäytymisestä, hyvästä viestinnästä ja avoimesta päätöksenteosta. Selkeät rakenteet ovat myös todella tärkeitä.” - R4

6.4 Opettajien kokemukset rehtorien tunnejohtamisesta

Kolmas tutkimuskysymys kuvaa, miten opettajat kuvaavat ja kokevat rehtorien tunnejohtamisen toteutumisen omissa työyhteisöissään. Opettajat edustavat henkilöstön näkökulmaa vastauksissaan ja tuovat siten esille vastauksia siihen, miten rehtorin tunnejohtaminen näkyy työryhmän arjessa ja mitä sen vaikutuksiksi koetaan.

Opettajien kertomat kuvaukset koulujensa rehtorien kuvauksista vahvistavat pääosin rehtorien kertomaa tunnejohtamisen toteutumisesta heidän omissa työyhteisöissään. Kaikkia opettajia yhdisti se, että he tunnistivat rehtoriensa empatian ja läsnäolon, jotka olivat keskeisiä teemoja rehtoreiden puheissa.

Haastattelujen perusteella voidaan todeta, että opettajien tulkinnat aiheesta ovat hyvin moninaisia ja tapauskohtaisia, mutta niistä on havaittavissa kolme keskeistä kokonaisuutta:

1. Rehtorin vuorovaikutuksellinen ote ja emotionaalinen läsnäolo arjessa
2. Luottamuksellinen ilmapiiri, turvallinen työyhteisö ja tapa puuttua asioihin
3. Tunneilmapiiri ja työhyvinvointi tunnejohtamisen välineenä

Näiden kokonaisuuksien kautta opettajien kokemukset kuvaavat tunnejohtamista arjen käytänteiden kannalta.

6.4.1 R1:n koulussa toteutunut tunnejohtaminen

R1:n koulusta haastateltavia opettajia osallistui 2–4. Koulussa, jossa R1 on rehtorina, tunnejohtaminen toteutuu opettajien mukaan kokonaisuutena hyvin, mutta tunnejohtamisen toteutumisen käytännön kokemukset sen näkyvyydestä ja tasapuolisuudesta vaihtelevat opettajakohtaisesti. Rehtoria R1 kuvataan opettajien aineistossa tunneälykkääksi, ihmislähtöiseksi ja rauhalliseksi johtajaksi. Koulun tunnejohtamista voidaan kuvailla opettajien aineiston perusteella emotionaalisesti turvalliseksi kouluksi, joka on kehityskelpoinen tunnejohtamisen sisältöjä sisäistänyt koulu. R1 tunnejohtamisessa ilmenee opettajien mukaan empaattisuus ja kuunteleminen, mutta sen toteutuminen vaihtelee opettajien kokemuksen mukaan. Tämä näkyy joskus konfliktien ja ristiriitojen käsittelyssä, joissa välillä koetaan eriarvoisuutta tai jopa puutteellista vuorovaikutusta. Tämä voi johtua siitä, että R1 rehtorin reiluus ja suoruus ei aina koeta toteutuvan kaikkien kohdalla johdonmukaisesti, vaikka konfliktitilanteissa tunnejohtamisen katsottiinkin toimivan hyvin ja rakentavasti. Opettajat kokivat, että viestintä on selkeää, mutta se koettiin eri tavoin kenties siksi, että viestintään voi vaikuttaa organisaation koko tai mahdolliset rakenteelliset ongelmat. Vahvaa dialogia on, mutta henkilöstön osallisuutta keskusteluihin ja päätöksentekoon tulisi lisätä. Tämä voi viitata siihen, että rehtorin pyrkiessä tietoisesti vahvistamaan henkilöstössä positiivisia tunteita, osa kokeekin, että palaute ei välttämättä ole tasaista ja sen takia osa kokee arvotusta työssä ja osa taas etäisyyttä. R1 koulussa tunnejohtaminen toteutuu, mutta opettajien yksilölliset suhteet rehtoriin vaikuttavat koettuihin kokemuksiin tunnejohtamisen toteutumisesta.

Opettajat kokevat, että R1 toimii empaattisesti ja kuuntelevasti. Tunnejohtaminen näkyy erityisesti näissä piirteissä sekä työyhteisön kulttuurina, jossa virheet ja onnistumiset voidaan käsitellä avoimesti. Erityisesti tämän vuoksi haastatellut opettajat kokevat, että rehtorin tunnejohtaminen lisää luottamusta. Opettajat ovat yhtä mieltä siitä, että oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus ovat perusta hyvinvoinnille. Tämän vuoksi opettajat kokevat myös, että tunnejohtaminen toimii silloin kun järki ja tunne yhdistyvät eli asioita käsitellään faktoina eikä tunteenpurkauksina. Opettajien mukaan rehtorin avoimuus ja läpinäkyvä viestintä vähentää epäluuloa ja lisää työryhmän hyvinvointia. Opettajat korostavat, että epäonnistunut tunnejohtaminen voi näkyä yksipuolisina päätösinä ja liiallisina tunteenpurkauksina. Opettajat kokevat, että tunnejohtamista on koulussa, mutta se riippuu rehtorin henkilökohtaisista kyvyistä ja hallinnasta. He kokevat, että armollisuus ja yhteisöllisyys muodostavat koulunsa tunnejohtamisen kulttuurillista ydintä. Tunnejohtamisella voidaan vaikuttaa aktiivisesti koulun hyvinvoinnin rakentamiseen ja tukemiseen. Kaikkien opettajien mukaan tunnejohtamisen toteutuminen riippuu siitä, kuinka rehtori osaa yhdistää empatian ja rakenteellisen johdonmukaisuuden. Kun nämä toteutuvat johtamisessa, edistää se työyhteisössä hyvinvointia, luottamusta ja yhteisöllisyyttä, kun taas sen puute edistää etäisyyttä, epävarmuutta ja uupumista.

Rehtorin R1 koulussa tunnejohtaminen toteutuu, mutta se ei ole vielä täysin osa koulun kulttuurista rakennetta. R1 arvopohja ja johtamistyyli tukevat opettajien mielestä heidän työhyvinvointiansa, mutta sen onnistuminen riippuu henkilösuhteiden ja arjen vuorovaikutuksen tasosta. Katsottiin, että vaikka tunnejohtaminen toteutuu, on se epätasaista opettajien kokemusten mukaan. Opettajien mukaan R1 vahvuudet ovat aito empatia, kuunteleminen ja tasapuolisuus, rauhallisuus ja ratkaisukeskeinen ote konflikteihin, positiivisen palautteen antaminen ja oikeudenmukaisuudesta rakentuva psykologinen turvallisuus. Koulun analyysissä nousi myös toive tunnejohtamisen toteutumisesta spontaanina läsnäolona. Myös viestintään toivottiin tasa-arvoisemmaksi siten, että tulisi varmistaa, että kaikki työntekijät kokevat tulleensa kuulluiksi ja arvostetuksi tasapuolisesti. Toivottiin myös enemmän positiivisen palautteen konkretisointia kuten enemmän henkilökohtaisempaa tunnustusta työstä ja sen tekemisestä.

6.4.2 R2:n koulussa toteutunut tunnejohtaminen

R2:n koulusta haastateltavia opettajia osallistui 2–4. Koulussa, jossa R2 on rehtorina, opettajien kuvausten perusteella tunnejohtaminen toteutuu vahvasti empaattisen ja psykologisesti turvallisen ilmapiirin kautta. Opettajat näkevät, että rehtori korostaa aitoutta ja sallii työntekijöiden näyttää tunteitaan työryhmässä ja pystyy esihenkilönä myös itse niitä näyttämään. Opettajat ovat yhteisesti sitä mieltä, että rehtori huomioi kaikki tasapuolisesti ja pyrkii huomioimaan työntekijöidensä tarpeet mahdollisimman hyvin. Haastateltujen opettajien mukaan rehtorin toiminta lisää työryhmän hyvinvointia erityisesti siten, että työntekijät ovat motivoituneita työssään.

Opettajat kokevat rehtorin tunnejohtamisen vahvuudeksi empatian, aitouden, kuuntelemisen sekä ihmisten lukemisen. Opettajat korostavat, että rehtorilla on erinomainen taito lukea ihmisiä ja tunnistaa heidän vahvuuksiaan, minkä ansiosta hän osaa hyödyntää tiimin jäsenten osaamista parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajien mukaan rehtori parantaa työyhteisön ilmapiiriä erityisesti olemalla läsnä ja laittamalla työntekijän etusijalle.

Koulun opettajat toteavat rehtorin kehityskohteeksi konfliktitilanteiden hoitamisen. Opettajien mielestä rehtorin luonteen pehmeys ja empaattisuus vaikeuttavat ajoittain asioihin puuttumista riittävän jämäkästi.

6.4.3 R3:n koulussa toteutunut tunnejohtaminen

R3:n koulusta haastateltavia opettajia osallistui 2–4. R3:n koulussa tunnejohtaminen toteutuu opettajien mukaan erityisesti turvallisen, vakaan ja positiivisen työilmapiirin kautta. Opettajat korostavat rehtorin johdonmukaisuutta hänen toiminnassaan sekä tiilannetajua erityisesti tilanteissa, joissa tunteet ovat vahvasti esillä. Opettajien mukaan rehtori osaa lähestyä näitä tilanteita ammattimaisesti, pysyä itse rauhallisena ja välttää impulsiivisia päätöksiä. Opettajat kokevat rehtorin ammattitaidon tekevän hänen

toiminnastaan selkeää ja ennustettavaa, mikä vahvistaa luottamusta ja vähentää turhaa epävarmuutta työyhteisössä.

Haastatellut opettajat kehuvat erityisesti rehtorin ihmistuntemustaitoa ja tämä näkyy esimerkiksi rehtorin taitona osata lukea henkilöstön mielialoja ja tunnetiloja erittäin tarkasti. Opettajien mukaan rehtori huomaa nopeasti, mikäli työryhmässä on esimerkiksi uupumusta, turhautumista tai innostumista. Riippuen työilmapiirin tunnetilasta, rehtori reagoi tilanteisiin harkiten ja tilanteeseen sopivalla tavalla. Opettajat näkevät, että rehtorin johtamistyyliin korostuu vahvasti inhimillinen johtaminen eikä niinkään pelkkä mittareihin, numeroihin tai tuloksiin nojaava johtaminen. Tällainen johtamistapa on opettajien mukaan tunnejohtamisen ydin.

Opettajat näkevät rehtorin ammattimaisena ja johdonmukaisena tunnejohtajana. Opettajat kertovat rehtorin antavan työryhmässä palautetta tasapuolisesti ja kannustavan työryhmän jäseniä paljon. Haastatellut opettajat ovat yhteisesti sitä mieltä, että sekä positiivisen että kehitettävän palautteen antaminen nopeasti tapahtuman jälkeen on hyvin tärkeää, jotta palautteella olisi merkitystä. Vaikeisiin tilanteisiin rehtori puuttuu opettajien mukaan nopeasti ja keskustelee kahdenkeskisesti tilanteesta. Opettajat kokevat, että rehtorin palautteenantaminen vähentää ongelmien syntyä ja negatiivisen tunneilmaston muodostumista, koska asioihin otetaan kantaa heti.

Opettajat näkevät rehtorin tunnejohtamisen toteutuvan erityisesti arjen pienien tekojen kautta. Opettajien mukaan rehtori tervehtii, kyselee töihin tullessaan muiden kuulumisia, osallistuu opettajanhuoneen kahvitteluihin ja pitää itseään samanarvoisena kuin muut. Opettajat kokevat, että rehtorin toiminta lisää opettajien psykologista turvallisuutta, mikä helpottaa kaikkia olemaan oma itsensä ja näyttämään myös tunteensa aidosti.

6.4.4 R4:n koulussa toteutunut tunnejohtaminen

R4:n koulusta haastateltavia opettajia osallistui 2–4. Opettajat kuvaavat rehtoria tunnejohtajana empaattiseksi ja inhimilliseksi johtajaksi, joka luo turvaa työryhmään erityisesti

tasaisella viestinnällä ja selkeällä päätöksenteolla. Opettajien mukaan rehtori osaa tunnistaa ihmisten tunteita ja pyrkii lähestymään tilanteita aina parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajat ovat myös sitä mieltä, että rehtori luo toiminnallaan turvallisen ilmapiirin, jossa jokainen voi olla oma itsensä ja ilmaista tunteitaan avoimesti. Toisaalta rehtori osaa myös rajoittaa liiallista tunneilmaisua, koska hän tiedostaa sen aiheuttavan helposti ongelmia työyhteisössä. Viestinnässä rehtori välttää yksisuuntaista "ylhäältä alas" -viestintää, sillä hänelle työryhmän mielipiteet ovat tärkeitä.

Opettajat kehuvat rehtorin taitoa johtaa ihmisten tunteita muutostilanteissa ja epävarmuuden hetkillä. Opettajien mukaan muutostilanteessa rehtori viestii perusteellisesti muutoksen tarpeellisuudesta ja on esimerkiksi valmis kuuntelemaan kaikkia työryhmän jäseniä ja heidän huoliaan ja ajatuksiaan muutosta kohtaan.

Opettajat tuovat esille rehtorin taidon osata pysyä rauhallisena tilanteessa, jossa tunteet saattavat olla voimakkaasti pinnalla työryhmässä. Opettajien mukaan rehtorin ammatillisuus tulee esiin tällaisissa tilanteissa siten, että tunteet eivät vaikuta tarttuvan häneen helposti, jonka vuoksi rehtori osaa tällaisissa tilanteissa ajatella rationaalisesti, vaikka muut eivät osaisi.

Opettajat kokevat rehtorin panostavan erityisesti työryhmän yhteisöllisyyteen ja positiiiviseen palautteeseen. Tämä näkyy opettajien mukaan esimerkiksi kehumalla arkisista onnistumisista, kiitoksilla, tervehtimisillä tai järjestämällä kahvitauolla jotain mukavaa tekemistä. Rehtori hyödyntää työryhmän sisällä erilaisia tapoja tunnustaa pieniä arjen onnistumisia.

7 Johtopäätökset

Tämän kvalitatiivisen pro gradu –tutkielman tavoitteena oli selvittää, minkälainen rehtorin rooli tunnejohtajana on rehtorien ja opettajien käsitysten ja kokemusten mukaan peruskouluissa. Tutkielman otanta oli neljä koulua, joista haastateltiin neljää rehtoria ja yhteensä kolmetoista opettajaa. Tutkimusongelmaa on pyritty lähestymään kolmen tutkimuskysymyksen kautta ja näin saamaan käsityksiä ja kokemuksia tunnejohtamisesta peruskouluissa.

Tässä luvussa käsitellään tämän tutkimuksen johtopäätöksiä teoreettisen viitekehyksen ja saatujen tutkimustulosten valossa. Tutkimuksessa saatujen tulosten otos on pieni, joten tällä tutkimuksella voidaan saada katsaus tunnejohtamisen toteutumisesta ainoastaan tutkittujen koulujen osalta. Tulokset voivat antaa viitteitä siitä, mikä on tunnejohtamisen tilanne Suomen peruskouluissa, mutta tulokset eivät otoskoon takia ole yleistettävissä koko Suomen tilanteeseen.

Johtopäätöksenä koko tutkimusongelmaan on se, että tunnejohtaminen toteutuu kaikissa tutkituissa kouluissa. Haastattelujen perusteella voidaan todeta, että rehtorit ovat tietoisia tunneälystä ja tunnejohtamisesta johtamisen tapana ja pitävät sitä merkityksellisenä. Tulosten perusteella osa rehtoreista toteutti tunnejohtamista pääosin yksilötasolla, kun taas osa rehtoreista toteutti tunnejohtamista strategisella tasolla. Tällöin tunnejohtaminen on osa koulun rakenteita ja strategista tunnejohtamista. Voidaan miettiä, että olisiko seuraava askel yksilötason tunnejohtamisesta strategiselle johtamistavalle. Tällöin puhuttaisiin strategisesta tunnejohtamisesta, joka on osa strategista johtamista.

Tutkimuksesta saadut tulokset ovat huomioonotettavia rehtorien laadukkaan johtamistaitojen kehittämisessä ja luokanopettajien työhyvinvoinnin edistämässä. Haastatteluaineiston analyysin perusteella vaikuttaa siltä, että rehtorien tunnejohtaminen ja tunteiden tunnistaminen ja hyödyntäminen johtamisessa parantavat työilmapiiriä, vähentäen työuupumusta ja lisäten motivaatiota opettajien keskuudessa.

7.1 Vastaukset tutkimuskysymyksiin

Tässä osiossa vastataan kolmeen tutkimuskysymyksen, jotka määriteltiin tutkielman tutkimusongelman perusteella. Kysymykset pyrkivät vastaamaan pääkysymykseen: mikä on tunnejohtamisen rooli peruskoulussa?

1. Miten rehtorit määrittävät tunneällyn?

Kuten tuloksissa on osoitettu, rehtorit määrittävät tunneällyn tutkielmassamme neljän eri teeman mukaisesti:

- Omien ja muiden tunteiden tunnistaminen ja sanoittaminen
- Empatia ja sosiaalinen tunneäly
- Tunteiden säätely ja itsereflektio
- Tunteiden aktiivinen hyödyntäminen johtamisessa

Kaikkien neljän haastatellun rehtorin vastauksissa tunneäly määrittyi vahvasti johtajuuden ydinosana ja inhimillisen vuorovaikutuksen perustana. Rehtorit määrittelevät tunneällyn kykyä tunnistaa, ymmärtää ja sanoittaa sekä omat että toisten tunteet, mikä mahdollistaa näiden tunteiden tietoisesti hyödyntämisen koulun arjessa. Rehtorit korostavat yksimielisesti tunteiden olevan erottamaton osa työelämää, jolloin niillä on suora yhteys henkilöstön työsuoriutumiseen ja motivaatioon sekä erityisesti koko koulun ilmaperiin oppilaiden hyvinvoinnista alkaen. Myös Wenström (2020, s. 25–26) mainitsee pedagogisella hyvinvoinnilla eli arjen hyvinvoinnilla olevan huomattava vaikutus työntekijöiden työssä jaksamiseen ja painottaa, että pedagoginen hyvinvointi on työryhmässä kaikkien yhteinen asia. Samoin Lahtero ja Salonen (2022, s. 36, 60) toteavat, että koulujen matalan hierarkian vuoksi johtajuus on nykyään usein jaettava, jolloin myös opettajia odotetaan osallistuvan arjessa esimerkiksi työilmapiirin parantamiseen. Rehtoreiden vastaukset tukevat myös Jarenkon, Järvilehdon ja Martelan (2015, s. 26) toteamusta. Kirjoittajien mukaan *sisäinen motivaatio vahvistuu erityisesti silloin, kun työntekijällä on autonomia omaan työhönsä, mahdollisuus vaikuttaa siihen sekä mahdollisuus*

työskennellä kannustavassa ja positiivisessa työilmapiirissä. Rehtoreiden toiminnalla voidaan haastattelujen perusteella todeta olevan vaikutusta työntekijöiden motivaatioon.

Kaikki haastatellut rehtorit näkevät tunneällyn keinona ymmärtää ja sanoittaa omia sekä alaistensa tunteita ja kykynä ohjata omaa toimintaa tilanteeseen parhaiten sopivalla tavalla. Rehtoreiden käsitykset tunneälystä saavat tukea Mayerin ja Saloveyn klassisesta tunneälymääritelmästä. Kuten teoriaosiossa esitimme, Mayerin ja Saloveyn (1990, s. 189) mukaan *“Tunneäly on sosiaalisen älykkyyden muoto, joka sisältää kyvyn tarkkailla omia ja muiden tunteita, erottaa ne toisistaan sekä käyttää tätä tietoa ajattelun ja toiminnan ohjaamiseen”.*

Myös Mayerin ja Saloveyn tunneälymallin neljä porrasta (kuvio 2) sopivat hyvin rehtoreiden vastauksiin. Aineistosta nousee esiin elementtejä kaikista neljästä portaasta. Rehtorit kuvaavat tunneällyn olevan kykyä tunnistaa ja erottaa tunteita omista kehontuntemuksista, eleistä ja äänensävyistä (porras 1). Rehtorit puhuvat myös tunteiden hyödyntämisestä ajattelun ja toiminnan tukena (porras 2) kuvaamalla tunneälykästä henkilöä sellaiseksi, joka tunnistaa ja ymmärtää sekä omat että muiden tunteet ja pyrkii toimimaan niiden mukaan tilanteessa parhaalla mahdollisella tavalla. Rehtorit tuovat vastauksissaan esille tunneälykkyyteen kuuluvan itsetutkiskelun ja tunteiden juurisyiden pohtimisen, joka tukee Mayerin ja Saloveyn tunneälymallin kolmatta porrasta (porras 3). Rehtoreiden vastauksissa näkyy isosti myös tunneälymallin neljäs porras (porras 4), joka on kyky hallita sekä omia että muiden tunteita. Rehtorit kuvaavat tunneälykästä johtajaa läsnäolevaksi kuuntelijaksi, joka järjestää aikaa kohtaamisille, antaa tilaa tunteiden avautumiselle, kuuntelee aidosti ennen oman mielipiteensä ilmaisemista, ottaa vastaan palautetta ja on valmis korjaamaan myös omaa toimintaansa.

2. Miten rehtorit määrittelevät tunnejohtamisen?

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä kysyttiin rehtoreiden käsityksiä myös tunnejohtamisesta. Tulokset osoittavat, että rehtorit määrittävät tunnejohtamisen tutkielmasamme kolmen eri teeman mukaan:

- Aito kuunteleminen ja läsnäolo arjen johtamisessa
- Vaikeiden tunteiden ja konfliktien rakentava käsittely
- Positiivisen ilmapiirin luominen ja psykologinen turvallisuus

Tunnejohtamista rehtorit kuvaavat haastatteluissa käytännönläheisesti johtajuuden aktiivisena osa-alueena. Tunnejohtamisessa on rehtoreiden mukaan kyse siitä, että sekä omat että muiden tunteet tunnustetaan ja ohjataan niin, että ne oikeasti tukevat työyhteisön hyvinvointia, oppimista ja työn sujumista. Tunnejohtaminen syntyy haastateltujen rehtoreiden mukaan pitkälti arjen toiminnassa usein erityisesti pienien tekojen kautta ja olemalla läsnä. Rehtorit näkevät, että heidän on tärkeä osata omalla käytöksellään mallintaa haluttua toimintaa, eikä pelkästään vaatia sitä muilta.

Rehtoreiden määrittelyä tunnejohtamisesta tukee mielestämme erinomaisesti Golemanin (2009) huomio tunteiden johtamisesta työelämässä. Golemanin mukaan *"johtajien on tajuttava, että he itse määräävät suurelta osin tunneilmapiirin, joka heidän johtamansa organisaation käytävillä vallitsee, ja että se vuorostaan vaikuttaa siihen, kuinka hyvin yhteisiin tavoitteisiin päästään, mitataanpa tulosta testituloksilla, myyntitavoitteilla tai hoitajien pysyvyydellä."*

Rehtoreiden vastaukset positiivisen työilmapiirin luomisesta ovat mielestämme linjassa Rinteen (2021, s. 29–31) huomion kanssa, jonka mukaan hän kertoo psykologisen turvallisuuden sekä hyväksytyksi tulemisen olevan ihmisen perustarpeita. Rehtoreiden vastaukset ovat yhteneväisiä myös Machado ja Davimin (2017, s. 2–3) toteamuksen kanssa,

jonka mukaan hyvä organisaatiokulttuuri ilmenee usein avoimena, ystävällisenä ja kannustavana ilmapiirinä, ja sillä on useita positiivisia vaikutuksia työyhteisössä.

3. Miten rehtorit toteuttavat tunnejohtamista työyhteisössä?

Toinen tutkimuskysymys käsittelee rehtorien käsityksiä heidän toteuttamasta tunnejohtamisesta omassa työyhteisössään. Kuten tuloksissa on osoitettu, rehtoreista muodostui neljä eri tunnejohtamisprofiilia. Tämä oli tärkeää sen vuoksi, jotta ymmärrämme millaisia tunnejohtajia rehtorit omien käsitystensä mukaisesti ovat. Rehtoreiden tunnejohtamisprofiilit tutkielmassamme ovat:

- R1: Ihmisläheinen ja vuorovaikutteinen tunnejohtaja
- R2: Empaattinen mutta päättäväinen tunnejohtaja
- R3: Johdonmukainen ja ammatillinen tunnejohtaja
- R4: Rakenteellinen ja luottamusta rakentava tunnejohtaja

Rehtoreiden tunnejohtamisprofiileita tarkasteltaessa tunnejohtaminen ilmenee ennen kaikkea kykyinä kohdata sekä omat että muiden tunteet avoimesti ja ohjata niitä työyhteisön eduksi. Esimerkiksi R4 korostaa vastauksessaan, että tunnejohtaminen onnistuu silloin, kun esihenkilö ymmärtää tunteiden suuren vaikutuksen yksilön suoriutumiseen ja tunnistaa niiden merkityksen sekä yksilö- että työyhteisötasolla. Myös R3 puhuu siitä, että rehtorin on havainnoitava jatkuvasti työryhmänsä tunneilmastoa ja hyväksyttävä erilaisia tunteita niin alaisiltaan kuin itseltään ja tätä myötä pyrkiä ohjaamaan toimintaa haluttuun suuntaan. Nämä näkemykset saavat tukea Rantasen ja muiden (2020, s. 58–59) kuviosta (kuvio 5). Kuvion 5 moduulissa 6 tunnejohtajan tehtäväksi kuvataan ”tiimin ja organisaation tunneilmaston johtaminen tunnetaitoja soveltamalla.”

Rehtorit kuvaavat vastauksissaan tunnejohtamista erityisesti työympäristön ja ilmapiirin parantamisen keinona. Esimerkiksi R3 painottaa rehtorin oman toiminnan suurta vaikutusta ilmapiiriin, vaikka vastuu positiivisesta ilmapiiristä onkin koko yhteisöllä. R3:n

mukaan aitous ja työntekijöiden kannustaminen olemaan oma itsensä vahvistavat työntekijöiden psykologista turvallisuutta sekä avoimuutta työyhteisössä. Myös R2 korostaa tunnejohtamiseen kuuluvan “turvallisen tilan” luomista, jossa tunteita saa tuoda esiin ilman pelkoa. R1 vastauksen mukaan tunnejohtajan on tärkeä osata nähdä virheet oppimisen keinona, sillä se parantaa myös osaltaan työpaikan ilmapiiriä. Rantanen ja muut (2020, s. 58–59) kuviossa (kuvio 5) moduulissa 3 toteavat, että tunnejohtajan yksi tehtävistä onkin *pyrkä etsimään keinoja, joilla hän voisi vahvistaa työntekijöiden positiivisia tunteita ja tätä kautta työilmapiiriä*.

Hampden-Turnerin (1991, s. 36, 38) mukaan jotta esihenkilö voi luoda hyvinvoivan kulttuurin työyhteisöönsä, on aloitettava makrokulttuureista eli sosiaalisista kanssakäymisen muodoista, joilla on oma dynamiikkansa. Anastasioun (2020, s. 11) mukaan johtamistyyllillä ja konfliktihallinnalla on merkittäviä vaikutuksia henkilöstön työtyytyväisyyteen ja heidän suorituskykyynsä. Lahteron ja Salosen (2022, s. 13) kuviossa (kuvio 6) *“Rehtorin johtamisen osa-alueet”* korostuvat vuorovaikutus, tuen tarjoaminen, läsnäolo, linjausten tekeminen, strateginen johtaminen sekä osaamisen johtaminen.

R2 painottaa vastauksessaan, että tunnejohtajan on tärkeä osata myös pysähtyä miettimään päätöksiään. Tunteet ottavat helposti vallan varsinkin sellaisella henkilöllä, joka ei osaa niitä riittävästi tunnistaa. Tunnejohtajalla täytyy olla aina mukana päätöksissä myös järki, jotta vältetään tunnekuohuissa tehdyiltä päätöksiltä ja mahdollisilta virhearvioilta mahdollisimman hyvin. Mlodinov (2023, s. 26) mainitsee myös, että negatiiviset tunteet, kuten ahdistus tai viha saattavat korostaa uhkien tai pelkojen havaitsemista, jolloin aivot ennustavat usein kielteisiä seurauksia. Tällöin myös henkilön päätöksenteko on helposti vääristynyt.

4. Miten opettajat kokevat rehtorin tunnejohtamisen toteutumisen työyhteisössä?

Kolmas tutkimuskysymys käsitteli opettajien kokemuksia rehtoreidensa tunnejohtamisesta. Aineiston perusteella tunnejohtaminen toteutuu kaikissa neljässä koulussa.

Opettajien kertomat kokemukset koulujensa rehtorien kuvauksista vahvistavat pääosin rehtorien kertomaa tunnejohtamisen toteutumisesta heidän omissa työyhteisöissään. Kaikkia opettajia yhdisti se, että he tunnistivat rehtoriensa empatian ja läsnäolon, jotka olivat keskeisiä teemoja rehtoreiden puheissa. Haastattelujen perusteella voidaan todeta, että opettajien tulkinnat aiheesta on hyvin moninaisia ja tapauskohtaisia, mutta niistä on havaittavissa kolme keskeistä kokonaisuutta:

- Rehtorin vuorovaikutuksellinen ote ja emotionaalinen läsnäolo arjessa
- Luottamuksellinen ilmapiiri, turvallinen työyhteisö ja tapa puuttua asioihin
- Tunneilmapiiri ja työhyvinvointi tunnejohtamisen välineenä

Näiden kokonaisuuksien kautta opettajien kokemukset kuvaavat tunnejohtamista arjen käytänteiden kannalta.

Rehtorit katsovat, että tunteet ja niiden johtaminen ovat yksi johtamisen osa. Opettajat kokevat tärkeäksi kuulluksi tulemisen ja psykologisen turvallisuuden tunnejohtamisen keskiöksi. Tämän perusteella voidaan tässä tutkielmassa todeta, että opettajien näkemykset vahvistavat sen, että tunnejohtaminen on oleellinen osa työhyvinvoinnissa ja kouluorganisaation ilmapiirissä. Tämä tukee Rinteen (2021, s. 29–31) kertomaa, että ihmiset haluavat pohjimmiltaan tuntea olonsa turvalliseksi ja hyväksytyiksi. Psykologinen turvallisuus nähdään ihmisen perustarpeena ja organisaatiokulttuurissa sillä tarkoitetaan sitä, että jokaisella on mahdollisuus tuoda esiin uusia ideoita, kysyä kysymyksiä, pyytää apua, varmistaa asioita, haastaa ja kertoa epäonnistumisistaan ilman, että kenenkään tarvitsee pelätä esimerkiksi nolaamisen tunnetta tai rangaistusta.

Opettajien vastausten perusteella empatia ja kuulluksi tuleminen ovat tunnejohtamisen ydintä, mutta tunnejohtamiseen tarvitaan myös selkeyttä, rohkeutta ja johdonmukaisuutta. Opettajat kokevat, että rehtorin empatiataidot rakentavat työyhteisöissä turvallisuuden tunnetta, joka on yhteydessä työhyvinvointiin, yhteisöllisyyteen ja työn imuun, mutta kaipaa tasapainoksi rehtorin jäämäkkyyttä ja johtamisvarmuutta. Opettajien

aineistosta löytyi myös toive vahvemmassa johtajuudesta. Jos katsottiin, että rehtorin epäkohtiin puuttuminen viivästyi, voi koulun henkilöstön tunneilmasto heikentyä ja hyvinvointi alkaa aukoilla.

7.2 Yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia tapauksissa

Vaikka jokainen koulu muodostaa monitapaustutkimuksessa oman erillisen tapauksensa, aineiston kokonaiskuva paljastaa, että tunnejohtaminen ei ole täysin yhtenäinen johtamistapa eri kouluissa. Rehtorien ja opettajien kuvauksissa nousi esiin eroja sen toteutustavassa. Osassa kouluissa tunnejohtaminen ilmeni henkilökohtaisena ja arjen vuorovai-
kutukseen painottuvana toimintana, kun taas toisissa kouluissa se oli selkeämmin rakenteisiin ja toimintatapoihin nojaavaa.

Kaikki haastatellut rehtorit ymmärsivät tunteiden johtamisen tärkeyden osana nykyai-
kaista johtamista. Myös opettajat olivat pääosin sitä mieltä, että rehtori johti tunteita työyhteisössään. Opettajien vastaukset tukivat pääosin rehtorien omia kuvauksia omasta toiminnastaan, mutta kouluissa havaittiin eroja siinä, miten rehtorin toiminta koettiin näkyväksi arjessa.

Osassa kouluissa korostui rehtorin kyky luoda yhteyttä opettajiin päivittäisten kohtaamisten kautta. Toisissa kouluissa vastaava vaikutus saavutettiin enemmänkin selkeiden linjausten, ennakoitavuuden ja johdonmukaisen viestinnän kautta. Näissä kouluissa rehtorin kyky pitää langat käsissään ja viestiä johdonmukaisesti nousi opettajien puheessa esiin. Eroavaisuudet eivät kuitenkaan olleet kovinkaan suuria, vaan ne näyttivät liittyvän siihen, miten rehtori sovitti oman toimintansa koulun olemassa oleviin olosuhteisiin ja työyhteisön dynamiikkaan.

Tulokset osoittavat, että tunnejohtaminen peruskoulussa on vahvasti koulukohtaista. Se muotoutuu paitsi rehtorin persoonallisuuden myös koulun olosuhteiden ja työyhteisön dynamiikan mukaan. Tunnejohtaminen ei ole valmis malli, jota voi suoraan siirtää koulusta toiseen, vaan se rakentuu aina paikallisista olosuhteista ja rehtorin kyvystä sovittaa

oma johtamistyyli siihen ympäristöön, jossa hän työskentelee. Tämä havainto korostaa, että tunnejohtamisen kehittäminen peruskouluissa vaatii ymmärrystä sekä yksilötasosta että koulukohtaisista erityispiirteistä.

7.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkielman tarkoituksena oli kuvata ja tulkita peruskoulujen rehtorien ja opettajien käsityksiä tunnejohtamisesta. Tavoitteena oli tuoda esiin sekä rehtoreiden että opettajien omakohtaisia kokemuksiaan ja käsityksiään siitä, miten tunnejohtamista toteutetaan ja koetaan työyhteisössä. Tutkijoita kiinnosti aihe, sillä peruskouluissa rehtoreiden tunnejohtamista ja sen vaikutuksia opettajien hyvinvointiin on tutkittu vähän erityisesti Suomessa. Vaikuttaa siltä, että tunnejohtaminen ei ole itsessään mitenkään harvinainen aihe pro gradu –tutkielmalle, mutta monet siihen liittyvät aiheet käsittelevät tunnejohtamista ja sen vaikutusta muualla kuin peruskouluissa.

Pro gradu –tutkielmaamme tehdessä molemmille tuli ajatukseksi, että olisi kiinnostavaa tutkia rehtorien tunnejohtamisen yhteyttä opettajien työhyvinvointiin, organisaatio-sitoutumiseen ja työssäjaksamiseen tarkemmin. Jatkotutkimusehdotuksena voisi olla esimerkiksi kvantitatiivinen tutkimus suuremmalla otannalla, jossa mitattaisiin näitä yhteyksiä eri puolilla Suomea. Tällainen tutkimus antaisi yleistettävämpää tietoa siitä, miten rehtorien tunnejohtamistyyli vaikuttaa kouluorganisaation henkilöstön hyvinvointiin ja sitoutumiseen.

Haastatteluissa moni haastateltava opettaja toi esille, että luokkahuoneessa ilmenee runsaasti erilaisia tunteita ja että opettajan kyky tunnistaa, ymmärtää sekä ohjata näitä tunteita on keskeinen osa heidän arkeaan. Useat opettajat kokivat toimivansa tunnejohtajina myös oppilailleen. Näiden havaintojen pohjalta meille heräsi ajatus, että voisi olla mielenkiintoista tarkastella rehtorin sijaan opettajien roolia tunnejohtajana luokkahuoneessa.

Tutkijat kehottavat aiheesta kiinnostuneita hyödyntämään tämän tutkielman haastattelukysymyksien litteroitua aineistoa. Tämän tutkielman empiirinen aineisto on valmisteltu siten, että se on käytettävissä tuleviin tutkimuksiin. Tutkijat huolehtivat siitä, että jos aineistoa hyödynnettäisiin muissa tutkielmissa, haastateltavien anonymiteetti on tarkoin suojattu ja haastateltaville on mahdollisuus tästä olla tietoisia. Kuula (2006, 277) kertoo, että aineiston jakaminen ja yhteiskäyttö on tiedeyhteisön luontainen käytössä oleva toimintatapa. Tällä tavoin tutkijoilla on toive, että tutkielmia erityisesti peruskoulujen tunnejohtamisesta edistettäisiin entisestään.

Lähteet

- AICURA. (n.d.). Goleman's 5 elements of EQ. <https://www.aicura.com/eleadership/personal-effectiveness/golemans-5-elements-of-eq/>
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus*. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Anastasiou, S. (2020). The significant effect of leadership and conflict management on job satisfaction. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 9(6), 9–17. <https://doi.org/10.36941/ajis-2020-0107>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl.), 13–25.
- Chang, M. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218.
- Cherniss, C., & Goleman, D. (Eds.). (2001). *The emotionally intelligent workplace*. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1037/10632-000>
- Chopra, D. (2015). *Sielukas johtaminen: Seitsemän askelta menestymiseen* (suom. J. Korhonen). Basam Books.
- Das, K. (2017). A theoretical approach to define and analyze emotions. *International Journal of Interdisciplinary and Multidisciplinary Studies*, 4(3), 1–10. https://www.researchgate.net/publication/322311847_A_Theoretical_Approach_to_Define_and_Analyze_Emotions
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2011). The theory of multiple intelligences. Teoksessa R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (toim.), *The Cambridge handbook of intelligence* (ss. 485–503). Cambridge University Press.

- Ervasti, J., & Nikunlaakso, R. (2025). *Kunta10-tutkimus: Seurantatietoa kuntatyöntekijöiden työoloista ja hyvinvoinnista pandemian ja sote-uudistuksen jälkeen*. Työterveyslaitos & opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://www.ttl.fi/sites/default/files/2024-12/kunta10-paatulokset-2024-mediatilaisuus.pdf>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Finlex. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/986>
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027–1055.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). What makes a leader? *Harvard Business Review*, 76(6), 93–102.
- Goleman, D. (2009). *Sosiaalinen äly* (suom. S. Hyrkäs). Otava.
- Hameed, M. S., Shahbaz, M., Al-Ghazali, B. M., & Mubarik, M. S. (2025). Unpacking the impact of organizational culture and CSR on happiness management: Effects on consumer happiness. *BMC Psychology*, 13, Article 289. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02905-8>
- Hampden-Turner, C. (1991). *Yrityskulttuuri: Yrityksen mahdollisuus ja vahvuus*. Weilin + Göös.

- Hietajärvi, L., & Heinimäki, O-P. (2025). *Opettajien työhyvinvointi - tutkimus aikasarja (kevät 2025)*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13467024>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (1991). *Teemahaastattelu*. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2006). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2010). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uudistettu painos). Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. Kariston Kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2018). *Tutki ja kirjoita* (22. uudistettu painos). Tammi.
- Hökkä, P. (2020). Tunnetoimijuus organisaation muutoksessa (TUNTO). <https://www.tsr.fi/hankkeet-ja-tutkimustieto/tunnetoimijuus-organisaation-muutoksessa-tunto/>
- Holmgren, E. (2017). *Tunteet työelämässä*. PS-kustannus. <https://www.ps-kustannus.fi/tunteet-tyoelamassa.html>
- Kaski, S., & Kajander, T. (2005). *Ihmisten johtaminen: Opas hyvään esimiestyöhön*. Edita.

- Kauppi, M. (2025). Opettajien työhyvinvointi heikentyi uuden opetussuunnitelman myötä. Työterveyslaitos. <https://www.ttl.fi/ajankohtaista/tiedote/opettajien-tyohyvinvointi-heikentyi-uuden-opetussuunnitelman-myota>
- Kolari, P. (2010). *Tunneälyjohtaminen asiantuntijaorganisaation muutoksessa* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66594/978-951-44-8039-3.pdf>
- Lahtero, T., & Salonen, M. (2022). *Pätevästä erinomaiseksi: Rehtori koulun toimintakulttuurin kehittäjänä*. Professional Publishing Finland.
- Landry, L. (2019). Why emotional intelligence is important in leadership. Harvard Business School Online. <https://online.hbs.edu/blog/post/emotional-intelligence-in-leadership>
- Lee, M., Idris, M., & Delfabbro, P. (2016). The linkages between hierarchical culture and empowering leadership and their effects on employees' work engagement: Work meaningfulness as a mediator. *International Journal of Stress Management*. Advance online publication. https://www.researchgate.net/publication/307897616_The_Linkages_Between_Hierarchical_Culture_and_Empowering_Leadership_and_Their_Effects_on_Employees'_Work_Engagement_Work_Meaningfulness_as_a_Mediator
- Li, L., & Courtney, M. (2020, 22. lokakuuta). Tutkijat kehittivät yksinkertaisen tavan muunnella soluviestintää valon avulla [Mediatiedote]. Turun yliopisto. <https://www.utu.fi/fi/ajankohtaista/mediatiedote/tutkijat-kehittivat-yksinkertaisen-tavan-muunnella-soluviestintaa>
- Lantieri, L., & Goleman, D. (2008). *Tunneälyn ja sisäisen vahvuuden kehittäminen: Keinoja tukea keskittymiskykyä ja rauhoittumisen taitoa*. Samsara.

- Luoma, J. B., Hayes, S. C., & Walser, R. D. (2017). *Learning ACT: An acceptance and commitment therapy skills training manual for therapists* (2nd ed.). Context Press.
- Martela, F., & Jarenko, K. (2015). *Draivi: Voiko sisäistä motivaatiota johtaa?* [E-kirja]. Talentum. (Esipuhe L. Järvillehto).
- Machado, C., & Davim, J. P. (2017). *Organizational behaviour and human resource management: A guide to a specialized MBA course*. Springer.
- 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>
- Miettinen, M. (2001). "Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä": Pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsityksiä monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 67. Joensuun yliopistopaino.
- Mlodinov, L. (2023). *Kuinka tunteet muokkaavat ajatteluamme*. Tuuma-kustannus.
- Novetos. (2025). Mitkä ovat tärkeimmät johtamistaidot vuonna 2025? <https://www.novetos.fi/blogi/novetos/2025/04/09/mitka-ovat-tarkeimmat-johtamistaidot-vuonna-2025>
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R., & Hietanen, J. K. (2014). Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(4), 646–651. <https://doi.org/10.1073/pnas.1321664111>
- OAJ. (2024). *Opetusalan työolobarometri 2024*. https://www.oaj.fi/contentassets/476cfb03fec74aa0a9f6ea4166f4dba7/opetusalan_tyoolobaro-metri_2024.pdf

- Ojanen, M. (2023). *Positiivisen psykologian käsikirja*. Basam Books.
- Opetushallitus. (2024). Mitä perusopetus on? <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-perusopetus>
- Puusa, A., & Juuti, P. (toim.). (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Rantanen, J., Leppänen, I., & Kankaanpää, H. (2020). *Johda tunneilmastoa: Vapauta työyhteisösi todellinen potentiaali*. Alma Talent.
- Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion* (4. painos). John Wiley & Sons.
- Rehn, A. (2018). *Johtajuuden ristiriidat: Miksi johtaja aina epäonnistuu ja miksei se ole ongelma*. Docendo.
- Rinne, N. (2021). *Rohkea organisaatio: Turvallinen työyhteisö menestyy*. Alma Talent.
- Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Edita.
- Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. (2005). *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Salonen, E. (2017). *Intuitio ja tunteet johtamisen ytimessä*. Alma Talent.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.

- Syrjälä, L., & Numminen, M. (1988). *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51. Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos)*. Tammi.
- Tuominen, C. (2018). *Johda tunteita – menesty työelämässä*. Tammi.
- Vilkkä, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5., päivitetty painos). Santalahti-kustannus.
- Vilkkä, H. (2025). *Tutki ja kehitä* (4. painos). Santalahti Kustannus.
- Viljanen, E. (1986). *Tutkielman tekeminen*. Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2003). Strengthening social and emotional competence in young children – the foundation for early school readiness and success: Incredible Years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants and Young Children, 17*(2), 96–113.
- Wenström, S. (2020). *Positiivinen johtaminen: Johda paremmin opetus- ja kasvatusalalla*. PS-kustannus.
- Yin, R. (2013). Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation*. July, Vol.19(3), pp. 321-332. <https://journals-sagepub-com.proxy.uwasa.fi/doi/pdf/10.1177/1356389013497081>

Liitteet

Liite 1. Rehtoreiden teemahaastattelurunko

Pituus: n.30–45 minuuttia

Haastateltavan rehtorin taustatiedot

- Koulutus ja valmistumisvuosi
- Rehtoriopinnot
- Työkokemusvuodet rehtorina
- Koulun henkilöstön määrä

Teema 1. Tunneällyn ja tunnejohtamisen määrittäminen

- Moni puhuu nykyään tunneälystä. Miten sinä itse ymmärrät tunneällyn?
- Millainen on mielestäsi tunneälykäs johtaja? Mitä sellaista hän tekee arjessa?
- Miten arvioisit omaa tunneälyäsi johtajana? Mitkä ovat mielestäsi vahvuuksiasi ja mitä ehkä vielä haluaisit kehittää?
- Tunnejohtaminen on yksi nykyajan johtamisen tapa työelämässä. Kuvaile, mitä tunnejohtaminen sinusta on ja mistä se käytännössä koostuu?

Teema 2. Tunnejohtamisen toteutuminen käytännössä

- Miten kuvailisit omaa johtamistyyliäsi rehtorina?
- Millaiseksi esihenkilöksi sinua on kuvailtu?
- Koetko, että esihenkilönä johdat ihmisten tunteita? Kerrotko konkreettisen esimerkin, jossa koet, että olet johtanut työyhteisösi jäsenten tunteita?
- Mistä tekijöistä sinun mielestäsi hyvinvoiva työyhteisö rakentuu?
- Mitkä tekijät sinusta selittävät yksilön käyttäytymistä?
- Millä keinoin vahvistat positiivisia tunteita työyhteisössä? Kertoisitko esimerkin tilanteesta, jossa olet onnistuneesti vahvistanut positiivisia tunteita?
- Millä keinoilla puutut ei-toivottuun käytökseen tai ristiriitatilanteisiin?
- Minkälaisia keinoja käytät haastavien tilanteiden ratkaisuisissa? Kerrotko esimerkin haastavasta tilanteesta ja miten käsittelit siihen liittyviä tunteita?
- Miten koet itse tunteiden johtamisen? Onko se sinusta luontevaa vai haasteellista ja miksi?
- Miten koet, että oma tapasi huomioida ja johtaa tunteita työyhteisössä vaikuttaa henkilöstösi hyvinvointiin?

Liite 2: Opettajien teemahaastattelurunko

Pituus: (n. 15-20 minuuttia)

Haastateltavan opettajan taustatiedot

- Koulutus ja valmistumisvuosi
- Työkokemusvuodet opettajana
- Kuinka monta vuotta olet ollut nykyisessä työpaikassa?

Teema 3: Kokemuksesi tunnejohtamisen toteutumisesta

- Minkälainen on mielestäsi tunneälykäs esihenkilö?
- Tunnejohtaminen on yksi nykyajan johtamisen tapa työelämässä. Kuvaile, mitä tunnejohtaminen sinusta on ja mistä se käytännössä koostuu?
- Koetko, että esihenkilösi johtaa tunteita työyhteisössä?
 - **Kyllä:** Kertoisitko esimerkin tilanteesta, missä esihenkilösi on johtanut tunteita onnistuneesti?
 - **En tiedä:** Miten toivoisit, että esihenkilösi johtaisi tunteita työyhteisössä?
 - **Ei:** Kertoisitko esimerkin tilanteesta, jossa koit että tunteita ei johdettu tai käsitelty niin kuin olisit toivonut ja mitä siinä olisi mielestäsi voinut tehdä toisin?
- Millä keinoin mielestäsi esimiehesi vahvistaa positiivisia tunteita työyhteisössä?
- Kertoisitko esimerkin tilanteesta, jossa koet, että esihenkilösi on onnistunut vahvistamaan positiivisia tunteita?
- Millä keinoilla toivot, että esihenkilösi puuttuisi työyhteisön sisällä ei-toivottuun käytökseen jos sellaista on ilmennyt tai sellaista ilmenisi?
- Miten esihenkilösi tapa huomioida ja johtaa tunteita vaikuttaa mielestäsi työyhteisön hyvinvointiin ja jaksamiseen?