

”Tunnetaidot on se kaiken a ja o, mitä lasten kanssa pitäis käydä läpi.”

Opettajien käsityksiä toimivasta tunnekasvatuksesta ja sen merkityksestä

Pro gradu -tutkielma

Petra Joki-Erkkilä ja Susanna Jussilainen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

2019

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Tunnetaidot on se kaiken a ja o, mitä lasten kanssa pitäis käydä läpi”
Opettajien käsityksiä toimivasta tunnekasvatuksesta ja sen merkityksestä

Tekijä: Petra Joki-Erkkilä ja Susanna Jussilainen

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus/Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 78 + 2

Vuosi: 2019

Tiivistelmä:

Lasten ja aikuisten tunnetaitoisuus on noussut viime vuosina yhä enemmän keskustelun aiheeksi niin koulumaailmassa kuin sen ulkopuolellakin. Tunnetaidot vaikuttavat ihmisten elämään monella tapaa. Tunnetaitojen kehittämällä voidaan edistää kaikkien ihmisten hyvinvointia ja parantaa oppilaiden oppimista. Ne voivat myös suojata ihmistä erilaisilta ongelmilta, kuten syrjäytymiseltä, masennukselta ja riippuvuuksilta. Tunnetaidot on nostettu opetussuunnitelmaan aiempaa näkyvämmiin. Tämä tarkoittaa sitä, että jokainen opettaja on velvoitettu toteuttamaan tunnekasvatusta osana omaa työtään.

Tutkimukselle asetettiin seuraavat tutkimuskysymykset: 1) Miten opettajat kuvaavat tunnekasvatuksen sisältöä ja merkitystä? 2) Minkälainen käsitys opettajilla on valmiuksistaan ja mahdollisuuksistaan toteuttaa tunnekasvatusta? 3) Mitkä tunnekasvatuksen käytännöt ovat opettajien käsityksen mukaan toimivia? Kyseessä on fenomenografinen tutkimus, jossa haastateltiin seitsemää opettajaa. Fenomenografia korostui etenkin aineiston analyysivaiheessa, jossa noudatimme tarkasti fenomenografisen analyysin vaiheita.

Opettajien käsitysten mukaan toimivan tunnekasvatuksen pohjalla on jokaisen opettajan oma ymmärrys tunnetaitojen sisällöistä ja merkityksestä. Tunnekasvatus tarvitsee toimiakseen resursseja: opettajilla tulee olla valmiuksia ja koulun tulee tarjota aikaa, materiaalia sekä muuta tukea, jotta tunnekasvatusta on mahdollista toteuttaa. Tunnekasvatusta tulee toteuttaa vaihtelevilla harjoitteilla jatkuvasti yhdessä kotien ja muiden tahojen kanssa. Opettajien käsitysten mukaan tunnekasvatus vaikuttaa useilla elämän eri osa-alueilla. Tunnekasvatuksen avulla voidaan parantaa luokan ilmapiiriä, oppilaiden oppimista ja heidän taitojaan toimia yhdessä muiden kanssa. Tulosten pohjalta laadittiin toimivan tunnekasvatuksen hahmotelma, joka auttaa ymmärtämään, kuinka moneen asiaan tunnekasvatuksella voidaan vaikuttaa ja kuinka paljon opettaja voi saada aikaan pelkästään oikeanlaisella asenteella.

Avainsanat: tunnetaidot, tunnekasvatus, fenomenografia

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Sisällys

1 JOHDANTO	4
1.1 Tutkimuksen tausta ja tavoite	4
1.2 Tunnetaidot opetussuunnitelmassa	5
2 TUNNETAIDOT JA TUNNEKASVATUS	8
2.1 Tunteet ja tunnetaidot.....	8
2.2 Tunnetaitojen kehittyminen	16
2.3 Tunnetaitojen opettaminen eli tunnekasvatus.....	20
2.4 Tutkimuksia tunnekasvatuksesta opetus- ja kasvatustyössä	22
3 TUTKIMUSKYSYMYKSET	25
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	26
4.1 Fenomenografinen tutkimusote	26
4.2 Aineiston hankinta	30
4.3 Aineiston analysointi.....	33
5 TUTKIMUSTULOKSET	38
5.1 Tunnekasvatus opettajien käsityksissä	38
5.1.1 Tunnetaitojen määritelmä.....	39
5.1.2 Tunnetaitojen merkitys.....	41
5.2 Tunnekasvatuksen toteuttamisen edellytykset.....	43
5.2.1 Tunnekasvatuksen paikka opetussuunnitelmassa.....	43
5.2.2 Opettajien valmiudet ja mahdollisuudet	44
5.3 Tunnekasvatuksen toimivat käytänteet	47
5.3.1 Toimivat käytänteet	47
5.3.2 Toimivan tunnekasvatuksen vaikutukset	53
6 POHDINTA.....	55
6.1 Tulosten yhteenveto ja tulkintaa	55
6.2 Johtopäätökset.....	63
6.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	65
6.4 Tutkimuksen hyödynnettävyys ja jatkotutkimusaiheet	70
LÄHTEET	73
LIITTEET.....	79

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta ja tavoite

Tunnetaitojen kehittäminen on mainittu opetussuunnitelmassa ja tunnetaidot sekä niihin liittyvät ongelmat ovat saaneet viime vuosina enemmän huomiota. Tunnetaitojen ongelmat voivat olla monien ongelmien taustalla. Lantieri (2008, 31) näkee kouluiässä hankittujen tunne- ja vuorovaikutustaitojen ennaltaehkäisevän mahdollisia haasteita, kuten masennusta, väkivaltaisuutta ja muita vakavia ongelmia. Mielestämme aihe on tärkeä ja opettajien tulee pystyä ymmärtämään eri tavoin käyttäytyemisellä oireilevia lapsia. Kun opettaja tuntee syyt käyttäytymisen taustalla, oppilasta on helpompi auttaa.

Nykyään ihmisten arki on hyvin kiireistä ja tunnepuolen asiat usein sivuutetaan, mikä vaikuttaa henkiseen hyvinvointiin ja mielenterveyteen. Lisäksi nyky maailma korostaa yhteistyötaitoja ja yhteistoiminnallisuutta, jota myös uusi opetussuunnitelma painottaa. Tulevaisuuden työelämätaitoihin kuuluu myös kyky toimia muiden kanssa. Ilman riittäviä tunnetaitoja yhteistyö toisten kanssa ei onnistu.

Viime vuosien aikana tunteiden ja tunnetaitojen merkitys ihmisten elämään on saanut paljon huomiota. YLE:n haastattelussa Jääskinen toteaa, että tukahduttamalla tunteensa ja unohtamalla itselle tärkeät asiat voi päätyä elämään ihan toisenlaista elämää, kuin todellisuudessa haluaisi. Tunteiden tukahduttaminen voi johtaa masennukseen ja huonontaa terveyttä. Omien tunteiden hallitsemisella on vaikutusta myös ihmissuhteisiin. Lisäksi tunnetaidoilla on merkitystä yhteiskunnan tasolla. Vihapuhe on yksi esimerkki huonoista tunnetaidoista. Oma epävarmuutta tai pelkoa saatetaan peittää vihalla ja paha olo on helppo kaataa sosiaalisessa mediassa toisten niskaan. (YLE 2018.)

Jos osaa käsitellä omia tunteitaan, voi parantaa omia ihmissuhteitaan ja löytää omat arvonsa. Jos puolestaan omia tunteita ei huomioi, seuraa koettua tyhjyyttä, suorituskeskeistä ja mekaanista elämäntyyliä. Omien tunteiden pelkääminen altistaa erilaisille riippuvuuksille, kun ihminen pyrkii pitämään tunteitaan loitommal-

la. Kaikkien tunteiden hyödyntäminen lisää psyykkistä joustavuutta ja auttaa siemään stressiä. Tunteet vaikuttavat myös muistin toimintaan ja ajatteluun samalla kun ne ohjaavat käyttäytymistä. (Myllyviita 2016, 9–10.)

Tässä tutkielmassa tarkoituksenamme on tutkia alakouluikäisten lasten kanssa työskentelevien opettajien käsityksiä ja kokemuksia toimivasta tunnekasvatuksesta, sen vaikutuksesta sekä merkityksestä. Tavoitteenamme on laadullisen tutkimuksen keinoin tutkia, millaista on toimiva tunnekasvatus, mitä merkitystä tunnekasvatuksella on ja millaisia vaikutuksia sillä on. Lisäksi haluamme kartoittaa, millaisia valmiuksia opettajat kokevat omaavansa tunnekasvatuksen toteuttamiseen, sillä opetussuunnitelma velvoittaa jokaista opettajaa ottamaan tunnetaitojen kehittämisen ja harjoittamisen huomioon opetustyössä.

Tutkielmamme tavoitteena on myös hyödyttää kaikkia opettajia, jotta he voivat oppia tunnistamaan sellaisia tilanteita, jotka ovat otollisia lapsen tunnetaitojen kehittämiseksi. Opettajat ja kasvatusalan opiskelijat voivat saada vinkkiä toisten opettajien kertomista keinoista, joilla tunnekasvatusta voidaan toteuttaa. Tutkielmamme tavoitteena on lisätä tietoa erityisesti siitä, miksi tunnekasvatus on merkityksellistä ja miksi lasten on tärkeää hallita tunnetaitoja.

1.2 Tunnetaidot opetussuunnitelmassa

Opetussuunnitelma on yksi keskeisimmistä dokumenteista, joka ohjaa koulutyötä. Se määrittelee opetuksen tavoitteet, oppiaineiden sisällöt sekä oppilasarvioinnin periaatteet. (Uusikylä & Atjonen 2000, 46.) Edellisessä opetussuunnitelmassa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004) ei tunnekasvatusta vielä korostettu niin paljon, että siitä puhuttaisiin suoraan esimerkiksi tunnetaidot-käsitteellä. Tunnekasvatukseen liittyvät teemat nousevat kuitenkin useassa kohdassa esille. Ihmisenä kasvaminen -aihekokonaisuudessa tavoitteeksi on nimetty oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen ja sisällöissä on mainittu tunteiden tunnistaminen sekä käsittely. Viestintä- ja mediataidoissa mainitaan omien tunteiden ilmaisu yhtenä keskeisenä sisältönä. (OPS 2004; 38, 40.)

Ympäristö ja luonnontieto -oppiaineen hyvän osaamisen kuvauksessa vuosiluokilla 1-4 mainitaan, että oppilaan tulee osata tunnistaa ja nimetä erilaisia tunteita sekä ymmärtää, että tunteiden ilmaisua voidaan säädellä. Vuosiluokilla 5–6 biologian ja maantiedon sisällöissä mainitaan tunteiden säätely ja niihin liittyvät tekijät sekä toisten ihmisten tunteiden huomioon ottaminen. (OPS 2004, 173–178.) Lisäksi taito- ja taideaineissa oppilaalle tarjotaan mahdollisuuksia monipuoliseen itsensä ilmaisuun (OPS 2004; 232–237, 248).

Uudessa opetussuunnitelmassa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; 22, 132) käytetään tunnetaidot-käsitettä eri oppiaineiden sekä laaja-alaisen osaamisen yhteydessä. Tunnetaitoja aloitetaan harjoittelemaan ensimmäisestä luokasta alkaen ja niitä harjoitellaan koko peruskoulun ajan (OPS 2014, 132). Opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen itsestä huolehtiminen ja arjen taidot -osiossa mainitaan, että oppilaiden tulee saada mahdollisuuksia kehittää tunnetaitojaan. Tunnetaidot mainitaan myös toisessa laaja-alaisen osaamisen osa-alueen yhteydessä, joka on kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu. Oppilaita ohjataan käyttämään kehoaan tunteiden ilmaisemiseen. (OPS 2014, 21–22.)

Vuosiluokilla 1-2 omien tunteiden tunnistamista ja ilmaisemista tulee harjoitella käyttäen keinoina esimerkiksi leikkiä ja draamaa (OPS 2014, 100). Tunnetaitojen harjoittelu mainitaan myös ympäristöopin tavoitteissa ja sisällöissä. Uskonnon opetuksessa tavoitteena on rohkaista oppilasta ilmaisemaan omia ajatuksia ja tunteita. Uskonnon opetuksen sisältöjen tulee myös tukea tunnetaitojen kehittymistä. (OPS 2014; 132, 135.) Myös liikunnan opetuksessa mainitaan, että liikunnan avulla kasvamiseen kuuluu tunteiden tunnistaminen ja säätely. Lisäksi liikunnan tavoitteissa on mainittu, että oppilasta ohjataan säätelemään omaa toimintaa ja tunneilmaisua. (OPS 2014, 148–149.)

Vuosiluokilla 3-6 oppilaiden tunnetaitoja kehitetään yhteisen työskentelyn avulla, esimerkiksi pelien ja leikkien kautta (OPS 2014, 156). Ympäristöopin tavoitteissa ja sisällöissä mainitaan oppilaan tunteiden tunnistamisen, ilmaisemisen sekä säätelyn valmiuksien tukeminen. Kuudennen luokan ympäristöopin arviointikri-

teereissä oppilaan tulee osata kuvata tunteiden ilmaisuun ja niiden säätelyyn liittyviä toimintamalleja ja harjoitella niiden soveltamista eri rooleissa. (OPS 2014; 240–241, 244.) Myös uskonnon opetuksessa harjoitellaan tunnetaitoja. Uskonnon opetuksen tavoitteissa mainitaan, että oppilaalle tulee antaa riittävästi mahdollisuuksia ilmaista rakentavasti tunteitaan. (OPS 2014, 246–247.) Liikunnan opetuksen tavoitteena on oppia säätämään tunneilmaisuaan liikuntatilanteessa toiset huomioon ottaen (OPS 2014, 274).

Vuosiluokilla 7-9 tuetaan tunnetaitojen kehittymistä ja käsitellään yhdessä ristiriitaisten tunteiden hallintaa (OPS 2014, 283). Tunnetaitojen kehittäminen mainitaan terveystiedon tavoitteissa, joiden mukaan oppilasta ohjataan kehittämään tunnetaitoihin liittyviä valmiuksia. Tunnetaidot tulevat ilmi myös terveystiedon sisällöissä, sillä opetuksessa kiinnitetään huomiota vuorovaikutustilanteissa toimimiseen, tunteiden ilmaisuun ja niiden säätelyyn. Lisäksi opetellaan käsittelemään ristiriitoja ja ongelmatilanteita rakentavasti. (OPS 2014, 399–400.) Liikunnan avulla kasvamiseen kuuluu tunteiden tunnistaminen ja säätely. Tavoitteena 7-9 -luokilla on myös tunneilmaisun säätely toisten huomioiden. (OPS 2014, 433–434.)

2 TUNNETAIDOT JA TUNNEKASVATUS

2.1 Tunteet ja tunnetaidot

Tunteiden eräs tärkeimmistä tehtävistä on laittaa asiat henkilökohtaisen hyvinvoinnin kannalta tärkeysjärjestykseen. Tunteet saavat hakeutumaan hyvinvoinnin kannalta tärkeiden asioiden äärelle, esimerkiksi miellyttäviin työtehtäviin. Toisaalta tunteet, kuten biologisesti määräytyvä pelko, suojaavat vaarallisilta tilanteilta. Tunteet edistävät keskittymistä, muistamista ja oppimista. Tunteilla on myös sosiaalisen elämän sujuvuuteen liittyviä tehtäviä ja ne ovat tärkeitä moraalisen päätöksenteon kannalta auttaen toimimaan moraalisesti oikein. (Kokkonen 2010, 11–13.) Jääskinen (2017, 26) tuo esiin tunteiden tärkeitä viestejä: ne kertovat ihmiselle itsestä, mieltymyksistä sekä tarpeista. Tunteiden tehtävänä on myös auttaa käsittelemään ympärillä tapahtuvia asioita (Carrascosa 2018, 9). Keltikangas-Järvisen (2000, 152–153) mukaan tunteet toimivat ensisijaisesti käyttäytymisen motiivina.

Tunne on vaistomainen kokemus, jolla on vaikutusta niin ihmisen kehoon, mieleen kuin käyttäytymiseen (Carrascosa 2018, 9). Tunteet ovat pohjimmiltaan yllälykkeitä tietynlaiseen toimintaan, evoluution myötä kehittyneitä pikaohjeita elämän hallitsemiseksi. Ihmisen tunneskaalassa jokaisella tunteella on oma, ainutlaatuinen tehtävä, joka näkyy tunteen biologisista tunnusmerkeistä. (Goleman 1997, 23.) Tunteen käsitettä on määritellyt myös Kokkonen (2010, 14): tunteet koostuvat vuorovaikutteisesti toimivista fysiologisten reaktioiden, tunneilmaisujen ja omakohtaisten kokemusten osa-alueista. Tunne voidaan jäsentää myös henkilökohtaiseksi elämykseksi. Tunteiden elämys vaihtelee mielialasta koko kehon valtavaan tunteeseen. Tunteet ilmenevät myös sosiaalisena tapahtumana, jolloin ne näkyvät muille eleinä, ilmeinä, puheena ja sosiaalisena käyttäytymisenä. (Virtanen 2015, 25.) Tunteet koetaan ennen kaikkea kehon tuntemuksina ja fysiologisina muutoksina. Tunteet syttyvät sisäisten tai ulkoisten havaintojen ja niistä tekemiemme tietoisten tai alitajuisten tulkintojen herättäminä. Tunteet ohjaavat toimintaa niin, että tarpeemme tyydyttyvät. (Jääskinen 2017, 12.)

Myllyviidan (2016) mukaan tunteet syntyvät aina ihmisen ja ympäristön yhteisvaikutuksesta. Ulkoiset tapahtumat ja tulkinnat niistä saavat aikaan reaktioita, joita kutsutaan tunteiksi. Tunnereaktioihin liittyy sekä mielen että kehon muutoksia. Osa tunteista on automaattisia ja esitietoisia, jolloin vain osa tunteista nousee tietoisuuteemme. Tunteisiin liittyvät keholliset reaktiot tapahtuvat automaattisesti ja esitietoisesti. Vasta sen jälkeen, kun kehon reaktiot tiedostaa, voi ymmärtää kokevansa jotain tunnetta, jolle annetaan nimi. Tunteen kokeminen edellyttää sekä muutoksia kehon fysiologiassa ja muutosten havaitsemista, että tapahtuman tiedollista arviointia eli tulkintaa. Tästä johtuen täsmälleen sama tilanne ja kehon reaktiot voivat erilaisen tulkinnan myötä aiheuttaa erilaisen tunnekokemuksen. (Myllyviita 2016, 19–20.)

Ihmisen aivoissa manteliumake on erikoistunut tunneasioihin: se on tunnemuis-tin ja näin ollen myös merkitysten varasto. Kaikki tunteet ovat riippuvaisia manteliumakkeesta. (Goleman 1997, 33.) Jääskisen (2017) mukaan tunne alkaa siitä, kun aivojemme tunnetietokone eli manteliumake reagoi aistimiinsa ärsykkeisiin ja arvioimiinsa uhkiin sadasosasekunneissa. Ärsyke voi aistien lisäksi tulla myös toista reittiä, aivokuoremme kautta ajatuksen muodossa. Manteliumake käyttää viereisen hippokampukseen eli muistipankkiin tallentuneita kokemuksia tilanteen arvioimiseen. (Jääskinen 2017, 14.)

Tunnetaidoista on olemassa useita toisiinsa kytkeytyviä tunnetaitoja tiivistäviä ja laajoja taitoalueita kuvaavia käsitteitä ja teorioita. Könkään (2018, 30) mukaan alkuperäinen määritelmä on John Mayerin ja Peter Saloveyn luoma teoria. Mayer ja Salovey (1990, 190) esittelevät tunneälyn käsitteen ja jaottelevat siihen kuuluvan omien ja muiden ihmisten tunteiden arviointia ja ilmaisemista, omien tunteiden ja toisten ihmisten tunteiden säätelyä sekä tunteiden käyttämistä joustavaan suunnitteluun, luovaan ajatteluun, huomion suuntaamiseen ja motivaatioon.

Omien tunteiden arvioinnilla ja ilmaisemisella tarkoitetaan Mayerin ja Saloveyn (1990) mukaan kielellistä tai sanatonta tapaa, jolla omia tunteita tuodaan näkyväksi. Omien tunteiden arviointi ja sanoittaminen on tärkeää, sillä tarkoituksenmukainen sosiaalinen toiminta vaatii taitoa prosessoida emotionaalista tietoa.

(Mayer & Salovey 1990, 192–193.) He liittävät taidokkaan toisten tunteiden tunnistamisen ja empatiakyvyn osaksi tunneälyä. Nämä taidot mahdollistavat sen, että pystyy valitsemaan sosiaalisesti sopivan käyttäytymistavan. Tunteiden säätely puolestaan voi johtaa sopivampiin ja vahvempiin mielentiloihin. Ihmiset säätelivät tunteita itsessään ja muissa. (Mayer & Salovey 1990, 195–198.)

Kun ihmiset pystyvät käyttämään tunteita hyödyksi joustavassa suunnittelussa, he pystyvät suunnittelemaan paremmin tulevaisuutta ja hyötymään mahdollisuuksista. Jos pystyy käyttämään tunteita hyödyksi, luova ongelmanratkaisu on helpompaa. Onnelliset ihmiset pystyvät hahmottamaan pääasioita helpommin ja muistamaan tietoa paremmin. Ihmiset, jotka ovat tietoisia tunteistaan, pystyvät suuntaamaan huomion pois sen hetkisestä ongelmasta kohti tärkeimpiä huomioita ja ärsykeitä ympäristössä. Tunteet auttavat motivoitumaan haasteellisissa tilanteissa ja olemaan sinnikkäämpi. Positiiviset tunteet voivat myös lisätä itsetuottamusta omiin kykyihin. Ihmiset, joilla on myönteinen elämänasenne, menestyvät paremmin. (Mayer & Salovey 1990, 199–200.)

Myös Marja Kokkonen (2010, 37–38) nostaa esiin Mayerin ja Saloveyn tunnetaitojen tiivistävän tunneälyn käsitteen, johon katsoo kuuluvaksi

- kyvyn tunnistaa, arvioida ja ilmaista omia tunteita sekä tunnistaa toisten ihmisten tunteita,
- kyvyn käyttää tunteita ajattelun apuna esimerkiksi ratkaistaessa ongelmaa, hahmottaessa useita eri näkökulmia ja tehtäessä luovuutta vaativia tehtäviä,
- kyvyn analysoida ja ymmärtää tunnepitoista tietoa sekä tunne-elämän lainalaisuuksia ja
- kyvyn säädellä omia ja toisten ihmisten tunteita.

Myös Goleman (1997, 65–66) on omassa tunnetussa teoriassaan käyttänyt pohjalla Mayerin ja Saloveyn (1990) luomaa tunneälyn määritelmää, joka jakautuu eri osa-alueisiin: omien tunteiden tiedostamiseen, tunteiden hallitsemiseen, motivaation löytämiseen, muiden tunteiden havaitsemiseen eli empatiaan sekä ihmissuhteiden hoitoon. Daniel Goleman (1997) määrittelee tunneälyn myös itse ja hänen teoriansa nosti tunnetaidot tieteellisen ja yleisen kiinnostuksen kohteeksi

(Bar-On 2006, 13). Golemanin (1997) näkemyksen mukaan tunneälyyn kuuluu sellaisia taitoja kuin itsensä motivointi ja sinnikkyys, mielihalujen hillitseminen ja kyky siirtää tarpeiden tyydytystä, omien mielentilojen hallinta, taito ajatella selvästi kaikissa tilanteissa, empatia ja toivo (Goleman 1997, 54–55). Kempin (2000) tunneälyn määritelmä sijoittuu aika lähelle edellistä määritelmää. Hänen mukaansa tunneäly merkitsee omien tunteiden tiedostamista, omien mielihalujen hillitsemistä, itsensä tsemppaamista suoritukseen kerta toisensa jälkeen, itsekuuria ja viettielämän houkutusten siirtämistä kauemmaksi sekä hyvää ihmissuhdetaitoa. (Kempinen 2000, 5.)

Jääskisen (2017, 18) mukaan tunnetaitojen tietoista käyttöä tarvitaan sen jälkeen, kun tunne on syntynyt, jotta tunteesta päästään yli. Tunnetaidot tarkoittavat hänen mukaansa sitä, miten kohtaamme itsessä ja ympärillä tapahtuvia asioita. Hän jakaa tunnetaidot tunteiden tunnistamiseen, sietämiseen, säätelyyn, purkamiseen ja käsittelyyn sekä ilmaisemiseen ja voimaantumiseen. (Jääskinen 2017; 9, 34.) Tunteiden tunnistamisella tarkoitetaan ensimmäistä taitoa, jonka päälle muut tunnetaidot voivat rakentua. Ajallisesti tunteen tunnistaminen on hetki, jolloin tunne on muuttunut kehossa tunnistettavalle tasolle. Tämä vaatii kehollisen aistimuksen havainnointia eli riittävää tietoisuutta itsestä. Lisäksi on hyvä osata nimetä eri tunteita. (Jääskinen 2017, 36.)

Tunteen sietäminen on Jääskisen (2017) mukaan vaikein tunnetaito ja siksi monet ovat alitajunteisesti oppineet kieltämään tunteitaan. Tunteen sietäminen vaatii tahdonvoimaa, jotta pystyy havainnoimaan impulsseja, joita tunne herättää reagoimatta niihin. Tietoinen tunteen sietäminen kasvattaa hetkeä ärsykkeen ja siihen reagoimisen välissä. Sietäminen ja tunteen tarkkailu vähentävät välitöntä reagoimista ja antavat tilaa paremman valinnan tekemiselle. Epämukavien tunteiden ja olosuhteiden sietäminen on yksi tärkeimmistä elämässä tarvittavista taidoista. (Jääskinen 2017, 39–40.)

Jääskisen (2017) mukaan tunteen voimakkuutta voi säädellä, kun tunnetta on sietänyt hetken aikaa. Säätelyn tarkoitus on saavuttaa itselle riittävän hyvä olotila. Tunteita on mahdollista säädellä myös etukäteen. Tunteita voi säädellä vaikutta-

malla omiin ajatuksiin ja tunnistamalla edessä olevan tilanteen tarpeet. (Jääskinen 2017, 42.) Kokkosen (2010) mukaan tunteiden säätelyn tärkein tehtävä on kuormittaviksi kokemien tunteiden lievittäminen siten, että vallitsee jälleen tasapainotila. Käytännössä tämä tarkoittaa kuormittavien tunteiden hillitsemistä. (Kokkonen 2010, 20.)

Jääskinen (2017) neuvoo, että tunteita kannattaa sanoittaa heti kun mahdollista. Tunteen ilmaisemisen keinoja ovat tunteen sanoittaminen eli kertominen, luovuus, kehollisuus ja liike. Luovia keinoja ovat esimerkiksi musiikki ja laulaminen, maalaaminen, kirjoittaminen sekä piirtäminen. Kehollisia keinoja puolestaan ovat esimerkiksi itkeminen, hymyileminen, huutaminen ja muu äänenkäyttö sekä kosketus. Liikkeen avulla tunteita voi ilmaista tanssien, juosten tai muuten liikkuen. (Jääskinen 2017, 44.)

Tunteen purkamisella Jääskinen (2017) tarkoittaa tunteen päästämistä ulos kehosta ja mielestä. Käsittely puolestaan on tunteen katsomista, tutkimista ja muokkaamista erilaisin keinoin. Tällöin puhutaan tunteen näkyville tuottamisen tavoista. Aina tunteen käsittelylle ja purkamiselle ei ole tarvetta, sillä jo tunteen siittäminen, säätely ja ilmaiseminen voivat vaikuttaa tarpeeksi vahvasti. Jääskisen (2017) mukaan myös voimaantuminen on osa tunnetaitoja. Voimaantunut ihminen loistaa, kokee onnistumista ja on kykenevä toimimaan itsensä puolesta. Voimaantumista voidaan pitää tunnetaitojen kehittymisen lopullisena tavoitteena. (Jääskinen 2017, 45–46.)

Tunnetaitojen eri osa-alueita voi hahmotella myös Yalen yliopistossa kehitetyn lasten tunneälyn kehittämisen sovelluksen Preschool RULER:n avulla. RULER-malli on kehitetty lähestymistavaksi emotionaaliseen lukutaitoon. Mallin mukaan tunteiden tunnistamisen, ymmärtämisen, sanoittamisen, ilmaisemisen ja säätelyn tietojen ja taitojen arvostamisella ja saavuttamisella on merkitystä nuoren kehitykselle, akateemiselle sitoutuneisuudelle ja kyvykkyydelle sekä elämässä menestymiselle. RULER-malli on monivuotinen, strukturoitu ohjelma, jonka avulla voidaan kattavasti parantaa koulun opettajien, johtajien ja muun henkilökunnan sekä perheiden ammattitaitoa lasten emotionaalisen lukutaidon kehittämiseksi. (Brackett & Rivers 2012, 9.)

RULER-mallin mukaan tunneälyn ensimmäinen osa-alue on tunteiden tunnistaminen. Tällä tarkoitetaan tunteen syntyminen tunnistamista huomaamalla muutoksia omissa ajatuksissa, kehossa tai toisten ihmisten ilmeissä ja äänen sävyssä. Nämä ovat ensimmäisiä merkkejä ympäristössä tapahtuvista merkittävistä muutoksista. Oppilaat, joilla on taito havaita emotionaalisia merkkejä, pystyvät esimerkiksi ymmärtämään milloin luokkatoveri on iloinen tai vihainen. (Brackett & Rivers 2012, 10.)

Toinen osa-alue on tunteiden ymmärtäminen, jolla tarkoitetaan, että ihminen pystyy ymmärtämään erilaisten tunteiden syvempiä syitä ja merkityksiä. Tunteita ymmärtävä ihminen kykenee ymmärtämään, kuinka yksittäiset tunteet, esimerkiksi jännitys ja pettymys, vaikuttavat huomiokykyyn, käytökseen, ajatuksiin ja päätöksentekoon. Tunteiden sanoittamisella Brackett ja Rivers (2012) puolestaan tarkoittavat kykyä luoda yhteyksiä tunnekokemusten ja tunteita kuvaavien sanojen välillä. Ihmiset, joilla on hyvä tunnesanavarasto, pystyvät erottelemaan tunteita ja pärjäävät paremmin vuorovaikutustilanteissa. (Brackett & Rivers 2012, 10.)

Tunteiden ilmaisemisella tarkoitetaan tietoa siitä, miten ja milloin erilaisia tunteita ilmaistaan eri ihmisille ja erilaisissa tilanteissa. Lapset, jotka ovat taitavia tällä osa-alueella, ymmärtävät yhteiskunnassa ja kulttuurissa olevan kirjoittamattomia sääntöjä, jotka ohjaavat heidän tunteiden ilmaisua. RULER-mallissa tunteiden säätelyllä viitataan niihin strategioihin, joiden avulla selvittää tunnekokemuksiin yhdistetystä käytöksestä, ajatuksista ja tunteista. Tunteita voi torjua, vähentää, käynnistää, pitää yllä ja voimistaa. Lapset, jotka pystyvät käyttämään erilaisia tunteiden säätelyn tapoja, pystyvät saavuttamaan erilaisia tavoitteita, keskittymään paremmin, käsittelemään pettymyksiä ja pärjäämään haastavissakin suhteissa. (Brackett & Rivers 2012, 11.)

Tunnetaitoihin liittyviä käsitteitä on olemassa useita. Suomenkielisessä kirjallisuudessa käytetään enemmän tunnetaidot-käsitettä kuin tunneäly-käsitettä (Väyrynen 2015, 16). Myös opetussuunnitelmassa käytetään tunnetaidot-käsitettä. Tutkielmassamme haastattemme perusopetuksen opettajia, joten oletamme, että tämä käsite on heille tuttu. Jatkossa käytämme tunnetaidot-käsitettä. Tauluk-

koon 1 olemme koonneet tiivistetysti kirjallisuudessa esiintyviä erilaisia määritelmiä ja käsityksiä tunnetaitojen sisällöistä. Taulukosta on nähtävissä, että eri tutkijat määrittävät tunnetaitoihin kuuluvaksi osittain samoja piirteitä, mutta myös eroja on havaittavissa. Yhtenäiset asiat sisältävät tunteiden tunnistamiseen, ilmaisuun ja säätelyyn liittyviä asioita.

TAULUKKO 1. Yhteenveto tunnetaitojen sisällöistä.

Tutkija	Tunnetaitojen osa-alueet
Mayer & Salovey (1990)	<ul style="list-style-type: none"> • tunteiden arviointi • tunteiden ilmaiseminen • tunteiden säätely • tunteiden käyttäminen joustavaan suunnitteluun, luovaan ajatteluun, huomion suuntaamiseen ja motivaatioon
Goleman (1997)	<ul style="list-style-type: none"> • itsensä motivointi • sinnikkyys • mielihalujen hillitseminen • kyky siirtää tarpeiden tyydytystä • omien mielentilojen hallinta • taito ajatella selvästi kaikissa tilanteissa • empatia ja toivo
Jääskinen (2017)	<ul style="list-style-type: none"> • tunteiden tunnistaminen • tunteiden sietäminen • tunteiden säätely • tunteiden purkaminen ja käsittely • tunteiden ilmaiseminen • voimaantuminen
RULER (Brackett & Rivers 2012)	<ul style="list-style-type: none"> • tunteiden havaitseminen • tunteiden ymmärtäminen • tunteiden sanoittaminen • tunteiden ilmaiseminen • tunteiden säätely
Kemppinen (2000)	<ul style="list-style-type: none"> • tunteiden tiedostaminen • omien mielihalujen hillitseminen • itsensä tsemppaaminen • itsekuri • viettielämän houkutusten siirtäminen • hyvä ihmissuhdetaito

2.2 Tunnetaitojen kehittyminen

Tunnetaidot kehittyvät yhdessä lapsen fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen kehityksen kanssa. Klemola ja Kokkonen (2013) tulkitsevat tunnepätevyyden ja sosiaalisen pätevyyden sekä niihin liittyvien taitojen olevan yhteydessä toisiinsa yksilön kehityksen edetessä. Tästä huolimatta lasten emotionaalisen kehityksen pääpiirteitä voidaan hahmotella ikäkausittain. (Klemola & Kokkonen 2013, 209.) Jääskisen (2017, 74) mukaan tunne-elämä kehittyy tunteiden ja niiden kokemusten kautta, joita lapsi saa omista tunnetilanteistaan.

Ensimmäinen kehitysvaihe on Klemolan ja Kokkosen (2013) mukaan imeväisikä ja se käsittää lapsen kaksi ensimmäistä elinvuotta. Tässä vaiheessa lapsi oppii hallitsemaan perustunteiden ilmaisua, erikoistuneita reaktioita aikuisten tunteisiin sekä vastavuoroista tunteiden ilmaisua vanhempien kanssa. Lapsi hyödyntää vielä aikuisten kasvojen ilmeitä tulkitessaan tilanteita. Aikuiset auttavat myös tunteiden säätelyssä, esimerkiksi silittämällä tai tuudittamalla. (Klemola & Kokkonen 2013, 210.) Jo vastasyntyneellä vauvalla on tunteita, mutta lapsen tunne maailma on täysin kehittynyt vasta kun keskushermosto on kypsä (Goleman 1997, 325).

Myös Webster-Stratton (2011, 247) nostaa esiin vanhempien tärkeän roolin vauvan tunteiden säätelyssä. Vanhemmat pyrkivät ymmärtämään, miksi lapsi itkee ja rauhoittavat lasta. Tunteiden säätely pohjautuu myös lapsen omaan toimintaan, esimerkiksi peukalon imemiseen tai pään pois kääntämiseen. Kehitysvaiheen lopussa lapsi osaa nimetä joitakin omia tunteitaan ja tunnistaa tunteita esimerkiksi kasvokuvista. (Klemola & Kokkonen 2013, 210.) Pienen vauvan tunneilmaisuu on Jääskisen (2017) mukaan luonnostaan välitöntä ja aitoa. Kehon aistimat vaaratilanteet vauva ilmaisee itkulla. Vauvan tunneilmaisun keinot ovat alkeellisia, kuten imemistä ja pään kääntämistä pois uhkaavasta kohteesta. (Jääskinen 2017, 75.)

Taaperoiällä tarkoitetaan ikävuosia noin kahdesta kolmeen. Silloin lapsi osaa jo ilmaista sosiaalisia tunteita, esimerkiksi häpeää, syyllisyyttä ja empatiaa. Lapsi oppii jaottelemaan tunteita joko hyväksi tai pahoiksi. Lapsen tunteiden säätely

muuttuu itsenäisemmäksi ja passiiviset tunteiden säätelyn keinot aktiivisemmiksi. Päiväkoti-ikä käsittää ikävuodet kolmesta kuuteen. Lapsi oppii tunnistamaan ja nimeämään perustunteita sekä niitä tilanteita, jotka tunteita herättävät. Päiväkoti-ikäisten lasten kieli kehittyy paljon, mikä helpottaa lapsen tunteiden säätelyä. Lapsi kiinnostuu myös toisten ihmisten tunteista ja niiden syistä. Lisäksi lapsi oppii kokemaan ja ilmaisemaan eri tunteiden yhdistelmiä. (Klemola & Kokkonen 2013, 210–211.)

Webster-Stratton (2011, 248) puolestaan on sitä mieltä, että tässä kehitysvaiheessa lasten tunteiden säätely siirtyy osittain vanhemmilta lapselle itselle. Jääskisen (2017) mukaan leikki-ikäisellä lapsella alkaa olla jo laajempi tunnekirjo. Leikki-ikäinen kykenee ilmaisemaan tunteita moniulotteisemmin kehon ja sanojen kautta. Lapsi käsittelee tunnekokemuksia leikin, mielikuvituksen ja satujen avulla. Leikki-ikäinen myös säätelee tunteita enemmän toiminnallisesti kuin mielensisäisesti. (Jääskinen 2017, 75.)

Golemanin (1997) mukaan päiväkotiiässä heräävät sosiaaliset tunteet, kuten nöyryys, epävarmuus, kateus, mustasukkaisuus, ylpeys ja itsevarmuus, jotka vaativat vertailua toisiin. Tämä kertoo myös kognitiivisten valmiuksien kehittymisestä: taidosta vertailla omia ominaisuuksia muiden vastaaviin (Goleman 1997, 325–326.)

Kempisen (2000, 3) mukaan tunteiden kehittymisen voimakkaampi kausi alkaa lapsen täytettyä seitsemän vuotta, jolloin lapsi on kypsä oppimaan miltä toisesta tuntuu. Alakouluikäinen lapsi pystyy ymmärtämään, että ihmisellä voi olla erilaisia tunteita samaa asiaa kohtaan. Lisäksi lapsen stressinhallinta kehittyy ja lapsi alkaa käyttämään itsenäisesti tiedollisia tunteiden säätelykeinoja. Näin ollen suora ja spontaani tunteiden ilmaiseminen vähenevät. (Klemola & Kokkonen 2013, 211.)

Jääskisen (2017) mukaan varsinainen tunnetaitojen opettelu alkaa, kun lähde-tään kouluun. Koulussa sosiaaliset taidot ja sitä kautta tunnetaidot korostuvat entisestään. Kouluikäinen pystyy säätelemään tunneilmaisua sosiaalisten odotusten mukaisesti ja arvioimaan oman tunteen ja sen ilmaisun vaikutusta muihin. Kouluikäinen oppii tutkimaan omia tunteita, niiden syntymistä ja niihin vaikuttavia

tekijöitä. Lapset pystyvät lisäksi pohtimaan keinoja, joilla tunteita voi säädellä. (Jääskinen 2017, 75–76.)

Nuorten tunteiden säätelykeinojen valikoima on laajempi. Nuori ymmärtää, että tunteet ovat ainutlaatuisia ja ristiriitaisia. Nuori itsenäistyy emotionaalisesti vanhemmistaan ja muista aikuisista. (Klemola & Kokkonen 2013, 211.) Jääskisen (2017, 76) mukaan epävarmuus itsestä, omista tunteista ja kehosta saattaa hämentää nuorta. Murrosikä on tärkeää tunnekykyjen ja sosiaalisten taitojen oppimisen aikaa (Goleman 1997, 326). Kempin (2000, 3) mukaan murrosikä on yksi tunne-elämän herkkyykskaudesta.

Yksilön perimä ja neurobiologiset ominaisuudet määrittävät tunteiden säätelyä ja sen kehittymistä. Välittäjäaineiden, erityisesti serotoniinin, toimintaan liittyvät geenit ja niiden muunnokset vaikuttavat esimerkiksi tunteiden säätelyyn. (Kokkonen 2010, 76.) Tunne-elämän kehitykseen vaikuttavat Golemanin (1997, 325) mukaan muiden henkisten kykyjen, kuten tiedollisen ajattelun muutokset sekä aivojen ja kehon biologinen kypsyminen.

Lapsen tunnekehitykseen vaikuttavat myös lapsen luontainen temperamentti ja synnynnäinen hermoston herkkyys sekä muut lapsen elämässä olevat aikuiset ja ikätoverit (Jääskinen 2017, 81). Myös Kokkonen (2010) mukaan temperamentti vaikuttaa esimerkiksi tunteiden säätelyn kehittymiseen. Temperamentti määrittää sitä, kuinka ihmiset onnistuvat suuntaamaan tarkkaavaisuuttaan ja hillitsemään esiin pyrkiviä reaktioitaan ympäristössä sekä itsessä tapahtuviin muutoksiin. Temperamentti on melko pysyvä ominaisuus. Suuntautumisen tavat ovat synnynnäisiä ja ne riippuvat perimästä sekä otsalohkon etuosan hermoverkkojen biologisesta kypsymisestä. Temperamentin ansiosta ihmiset tuntevat enemmän negatiivisia tai positiivisia tunteita ja ovat joko harkitsevia tai impulsiivisia. (Kokkonen 2010, 77.)

Vanhempien ja kodin rooli lapsen tunnetaitojen kehittymisen kannalta ovat tärkeitä. Kotoa opitaan, mitä itseä kohtaan tunnetaan, miten tunteisiin vastataan ja kuinka niihin tulee suhtautua sekä miten niiden pohjalta tulee toimia. Lapset ovat nopeita oppimaan ja vaistoavat helposti perheen tunneviestejä. Lapsen elämän

varhaisimmat tapahtumat ja myönteiset sekä kielteiset kokemukset hoitajista antavat joukon tunne-elämän malleja. Lapsen ensimmäisillä elinvuosilla on vaikutusta empatiakyvyn kehittymiselle, sillä empatian juuret ovat varhaisessa lapsuudessa. Goleman (1997) nostaa esiin ajatuksen siitä, että lasten ja hoitajan välillä olevat pienet, herkäät läheisyyden hetket luovat perustan tunne-elämälle. (Goleman 1997; 42, 129–132, 232.)

Myös Kokkonen (2010) korostaa vanhemman ja lapsen välisen vuorovaikutuksen merkitystä lapsen tunteiden säätelyn kehittämisessä huolimatta siitä, että tunteiden säätelyn kyky on kytköksissä myös aivorakenteisiin. Perheen tunneilmasto vaikuttaa lasten tunteiden säätelyn kehittymiseen. Kielteinen tunneilmasto, jossa tunteita väheksytään ja kuri on kova, hankaloittaa lasten tunteiden säätelyn kehittymistä. Myöskään tunteita mitätöivä ilmapiiri, jossa tunteet kielletään, ei anna lapselle mahdollisuuksia harjoitella tunteiden säätelyn taitoja. Lasten tunteiden tunnistaminen ja ilmaiseminen on vaikeaa, jolloin tunteiden säätelyn keinoja on etsittävä muualta. Vanhempien vuorovaikutustyyllillä, toimintatavoilla ja kasvatustoimenpiteillä on merkitystä lasten tunteiden säätelyn kehittämiselle. (Kokkonen 2010; 79, 85, 90–91.)

Vanhemman virittäytyminen on tärkeää, sillä se saa lapsen ajattelemaan, että muut ihmiset ovat kiinnostuneita hänen tunteistaan. Virittäytymisen puute saattaa järkyttää lasta ja vaikuttaa pitkälle elämään, sillä lapsen empatian ilmaiseminen ja tunteminen vähenevät. Pelkkiin kielteisiin tunteisiin vastaaminen vahvistaa liikaa lapsen negatiivisia tunteita. Goleman (1997) huomauttaa kuitenkin, että muut ihmissuhteet voivat korjata vaurioita, sillä tunnetaitojen kehittyminen on jatkuva, koko elämän kestävä prosessi. (Goleman 1997, 133.)

Myös Kalliomäki (2013) nostaa esiin vanhempien roolin lapsen tunne-elämän kehittymisen kannalta. Jo ennen kuin lapsi ymmärtää puhetta, hän oppii lukemaan vanhempien ilmeitä, eleitä, asentoja ja äänenpainoja. Se tapa, miten vanhemmat vastaavat lapsen tarpeisiin, kertoo heidän tunteista. Tunnesuhteeseen perustuva, lapsen ja vanhemman välinen kiintymyssuhde on tunnekasvatuksen perusta. Tunteet ovat sisäänrakennettuna jokaiseen ihmiseen jo ennen syntymää. (Kalliomäki 2013, 14.)

2.3 Tunnetaitojen opettaminen eli tunnekasvatus

Tässä tutkielmassa tarkoitamme tunnekasvatuksella tunnetaitojen tietoista kehittämistä ja opettamista. Käytämme niitä synonyymeinä tutkielmassamme. Tunnetaidot ja ihmissuhdetaidot ovat opetettavissa; taitoja voi oppia läpi elämän ja ne kehittyvät harjoittelemalla (Klemola & Kokkonen 2013, 224). Esimerkiksi Kokkonen (2010) tunteiden säätelyyn keskittyvässä teoksessa tunteiden säätely nähdään taitona, joka on jokaisen opittavissa. Erilaiset biologiset ja kasvatukselliset asiat asettavat tunteiden säätelyn oppimiselle rajat, mutta niistä huolimatta jokainen ihminen pystyy oppimaan tunteiden säätelyä ja kehittämään jo olemassa olevia taitoja. Kun tunteiden säätely nähdään taitona, sitä pystytään myös opettamaan. Vanhemmat voivat opettaa tunteiden säätelyn taitoja kotona lapsilleen. Lisäksi päiväkodeissa, kouluissa sekä harrasteryhmissä aikuiset voivat opettaa tunteiden säätelyä osana ammattiinsa kuuluvaa kasvatustyötä. (Kokkonen 2010, 44–45.)

Tunnekasvatuksella pyritään lämpimien ihmissuhteiden muodostamiseen. Tunnekasvatuksella on keskeinen rooli lasten ja nuorten kasvuprosessissa. Tietoista tunnekasvatusta on mahdollista toteuttaa koko lapsuuden ja nuoruuden ajan. Tässä on kyse opituista tunne- ja empatiataidoista, joiden avulla voidaan ratkaista esimerkiksi sosiaalisia ristiriitatilanteita ja selvitä yksinäisyydestä. Tunnekasvatusta ei voi korvata millään muulla kasvatuksellisella tekijällä. (Kempainen 2000, 3–5.)

Kirvesoja (2013) on tiivistänyt hyvin tunnekasvatuksen määritelmän: tunnekasvatuksen avulla lapsi oppii tunnistamaan ja ilmaisemaan sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita. Lisäksi lapsi oppii sanoja ja käsitteitä, jotka auttavat nimeämään tunteita ja tunnetiloja. (Kirvesoja 2013, 16.) Tunnekasvatus pyrkii kehittämään lapsen tunne-elämästä monipuolista. Lasten pitäisi tulla tietoisiksi tunteiden merkityksistä ja osata tulkita niitä sekä pystyä vaikuttamaan omiin tunteisiinsa. (Puolimatka 2010, 68.)

Tunnetaitojen oppimiseen tarvitaan pitkän aikavälin harjoittelua ja paljon toistoa. Harjoittelu alkaa jo lapsuudesta ja kestää koko elämän ajan. (Jääskinen 2017, 92.) Kasvattaja on vastuussa siitä, millaisia valmiuksia tunne- ja vuorovaikutustaidoissa oppilaille antaa. Kasvattaja on aina omalla toiminnallaan malli. Opettaja näyttää esimerkkiä, miten ristiriitoja käsitellään ja tunteita ilmaistaan. (Klemola & Talvio 2017, 160.)

Opettajien ammattitaidon keskiöön on noussut opettajan emotionaalinen osaaminen ja tunteet nähdään kuuluvan osaksi opettajan ammatillista osaamista. Niillä on vaikutusta työtehtävien hoitoon, omaan asemaan ja odotuksiin sekä yhteyksiin kollegoiden, esimiehen ja sidosryhmien kanssa. Tutkijat ja kentällä toimivat opettajat ovat samaa mieltä siitä, että opettajan työ on muuttunut entistä vaativammaksi. Opettaja kohtaa työssään moninaisia haasteita, kompleksisen kasvatustodellisuuden ja nopeasti muuttuvan työympäristön. Opettajan tulee pystyä ohjaamaan ja säätelemään omia sekä oppilaiden tunteita niin, että oppimistilan- teet ovat emotionaalisesti ja sosiaalisesti tasapainoisia. (Virtanen 2015, 12–13.) Opettajat pitävät emotionaalista osaamista opetus- ja kasvatustyön lähtökohtana. Opettajaa voidaan siis syystäkin kutsua tunnetyöläiseksi. (Virtanen 2015; 33, 181.)

Isokorven (2004) mukaan lapsen tulevaisuuden kannalta tunteiden tunnistamisen ja hallinnan oppiminen saattaa olla tärkeämpää kuin tiedollinen oppiminen, sillä uusien asioiden oppiminen vaatii toimivaa tunnepohjaa. Vastuu lapsen tunnetaitojen oppimisesta on vanhempien lisäksi kaikilla lasten kanssa tekemisissä olevilla aikuisilla. Koulussa lapsi tarvitsee aikuisen tunteita säätelemään ja jäsentämään olemistaan, käyttäytymistään ja oppimistaan. (Isokorpi 2004, 127.)

Tunnetaitoja opitaan koulussa aikuisten kanssa tapahtuvan tunteiden jakamisen avulla. Lapsi oppii katsomalla, samaistumalla ja kokemalla. Opettaja näyttää lapselle esimerkkiä, miten erilaisia tunteita ilmaistaan ja käsitellään. Lapsi tarvitsee aikuisen mallia vihan tunteen kanavoimiseksi hyväksyttävään muotoon. Lapselle tulee tarjota mahdollisuuksia tuntea ja kokea kaikenlaisia tunteita. Lapsen tulee oppia kokemaan, tunnistamaan ja näyttämään tunteita sekä hillitsemään niitä.

Tunnetaitoja pitää opetella samanlaisin ponnistuksin kuin muitakin oppiaineita. (Isokorpi 2004; 129, 136.)

Erityisesti esikouluikä ja ensimmäiset kouluvuodet ovat lasten tunne- ja ihmissuhdetaitojen muokkaamisen otollisinta aikaa (Klemola & Kokkonen 2013, 212). Lapsen oppiessa hillitsemään kielteisiä tunteita häiritsevä käyttäytyminen yleensä vähenee. Myönteisten tunteiden vahvistaminen kehumalla ja kiittämällä lisää lapsen myönteistä käyttäytymistä. (Kokkonen 2010, 21–22.) Lapsia tulee rohkaista puhumaan tunteistaan, mutta kasvattajan tulisi välttää tunteiden ohjailemista. Lasten tulisi ymmärtää, että ihmisillä voi olla hyvin erilaisia tunteita samaa ihmistä kohtaan ja sama asia voi herättää eri ihmisissä erilaisia tunteita. (Webster-Stratton 2011, 251.)

2.4 Tutkimuksia tunnekasvatuksesta opetus- ja kasvatustyössä

Aiheeseemme liittyvää tutkimusta löytyy jonkin verran. Mirja Köngäs (2018) on uudessa ja aiheemme kannalta relevantissa väitöskirjatutkimuksessaan tutkinut lasten tunneälyä ja sen näyttäytymistä päiväkodissa. Hänen tavoitteenaan on tuoda näkyväksi mahdollisuudet kehittää lasten tunneälyä arjen keskellä. Myös Köngäs (2018) näkee RULER-mallin hyvänä jaotteluna tunnetaidoista. RULER:a voidaan Könkään (2018, 39) mukaan pitää jopa uusimpana määritelmänä tunneälylle. Hänen tutkimustulokset näyttävät, että lasten tunneälytaidot ovat keskeinen osa lasten emotionaalista kehitystä. Tunneälyn kehitykseen mahdollistavia tilanteita on päiväkotiarjessa paljon. (Köngäs 2018, 5.) Me haluamme myös löytää omassa tutkielmassamme samanlaisia mahdollistavia tilanteita, mutta kouluarjessa.

Tunnekasvatusta on tutkittu aiemmin luokanopettajien näkökulmasta, kun heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan on tutkittu koulussa ja osana opetussuunnitelmaa. Kirvesojan (2013) pro gradu -tutkielman tulosten perusteella opettajat ovat tietoisia siitä, mitä tunnetaidot ovat ja heillä on valmiuksia kehittää niitä. Luokanopettajien mukaan tunnekasvatusta tapahtuu eniten kouluarjen spontaaneissa ti-

lanteissa. Opettajat kokivat, että tunnekasvatuksen tulisi olla suunnitelmallisempaa ja sitä tulisi painottaa enemmän opetussuunnitelmassa. (Kirvesoja 2013, 2.) Oma tutkielmamme sijoittuu lähelle Kirvesojan aihetta. Kirvesojan jatkotutkimustoiveena oli saada laajempi kuva aiheesta ja meidän tutkielmamme pystyy osaltaan vastaamaan tähän toiveeseen. Toinen jatkotutkimustoive oli, että opetussuunnitelman vaikutusta tunnekasvatukseen tutkittaisiin. (Kirvesoja 2013, 83.) Vuoden 2014 opetussuunnitelma korostaa tunnetaitoja vuoden 2004 opetussuunnitelmaa enemmän. Omassa tutkielmassamme tutkimme sitä, kuinka opetussuunnitelman tunnekasvatuksen sisällöt ja tavoitteet toteutuvat käytännössä.

Harju (2016) on tehnyt yhteenvedon niistä tavoista, kuinka tunnekasvatusta toteutetaan suomalaisessa perusopetuksessa. Tunnekasvatusta toteutetaan sekä suunnitelmallisesti esimerkiksi jonkin strukturoidun tunnekasvatusohjelman mukaan että jatkuvasti arjen tilanteissa. Tunnekasvatuksen menetelmiä voidaan jakaa yksilöön tai ryhmään kohdistuviin menetelmiin sekä ohjelmiin. Menetelmillä pyritään vaikuttamaan joko suoraan yksilön käyttäytymiseen tai sen takana vaikuttaviin kognitioihin tai ryhmän rakenteeseen. Harjun (2016) saamien tulosten mukaan yksilömenetelmiä ovat esimerkiksi palautteet ja palkinnot, käyttäytymisen ohjaaminen käskyjen ja kehotusten avulla sekä vaihtoehtoisten toimintamallien opetteleminen. Ryhmämenetelmiä on puolestaan esimerkiksi keskustelut, erilainen työskentely ryhmissä ja valmiit tunnekasvatusohjelmat. (Harju 2016, 23–24.) Omassa tutkielmassamme meitä kiinnostaa erityisesti se, millaisia tunnekasvatuksen keinoja opettajat kokevat toimiviksi ja millaisia vaikutuksia niillä on.

Suomessa tunnekasvatusta on tutkittu esimerkiksi interventiotutkimusten avulla, kun on tutkittu valmiin tunnekasvatusmallin tai -ohjelman toimivuutta. Esimerkiksi Hyyppä ja Seppälä (2015) ovat tutkineet opettajien näkemyksiä ja kokemuksia Ajattelun apukäsi -mallin käytöstä tunnekasvatustyössä. Koota ja Nykänen (2011) ovat tutkineet opettajien näkemyksiä Lions Quest -kasvatusohjelmasta ja sen toimivuudesta erilaisten kasvatuksellisten haasteiden edessä. Sistonen (2008) on toteuttanut toimintatutkimuksen draamamenetelmin, jossa hän toteutti

vuoden mittaisen intervention viidesluokkalaisille. Interventiossa oppilaiden tunnetaidot kehittyivät ja opettaja koki sen ryhmäyttävän hyvin luokkaa. (Sistonen 2008, 2.)

Aiheeseemme liittyvää tutkimusta on tehty jonkin verran myös kansainvälisesti. Ulkomaisissa lähteissä käytetään käsitettä *emotional intelligence*, mikä vastaa suomessa tunneälyä. Esimerkkeinä kansainvälisistä tutkimuksista mainittakoon Agnoli ynnä muut (2012), jotka ovat tutkineet 8-11 -vuotiaiden lasten tunneälyn ja kognitiivisten kykyjen yhteyden heidän akateemisiin taitoihin. He havaitsivat, että tunneälyn harjoittamisella oli vaikutusta erityisesti sellaisten lasten kielen oppimiseen, joiden kognitiivinen kyvykkyys oli matala tai keskiverto. Jos kognitiivinen kyky oli korkea, silloin tunneälyn harjoittamisella ei ollut niinkään vaikutusta. Lisäksi tuloksista selvisi, että tunneäly ennakoi matematiikassa pärjäämistä. (Agnoli ym. 2012, 660.)

Ulutas ja Ömeroglu (2007) ovat tehneet interventiotutkimuksen, jossa he tutkivat koe- ja kontrolliryhmien avulla tunnekasvatusohjelman vaikutusta kuusivuotiaiden esikouluikäisten lasten tunneälyyn. He saivat tulokseksi, että tietoisella tunnekasvatuksella oli tilastollisesti merkittävää yhteyttä lasten tunneälyn kehittämiseen. Heidän mukaansa tunneälyn vahvistaminen voi parantaa akateemisia taitoja ja he näkevät tunnetaidot lasten kannalta hyvänä työkaluna, jotka voivat auttaa menestymään myöhemmässä elämässä. (Ulutas & Ömeroglu 2007; 1365, 1370–1371.)

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkielmassamme lähestymme tunnekasvatusta alakoulussa opettavien opettajien näkökulmasta, sillä tunnetaidot on nostettu opetussuunnitelmaan. Tällöin jokaisen opettajan tulee toteuttaa tunnekasvatusta osana työtään. Oppilaiden tunnetaitoja ja tunnekasvatusta ei ole vielä tutkittu kovin paljon tästä näkökulmasta. Opettaja viettää paljon aikaa lasten kanssa ja pystyy oikeasti vaikuttamaan tunnetaitojen oppimiseen. Siksi on tärkeää, että varsinkin tehokkaita ja toimivia keinoja voidaan jakaa ja saada hyvät menetelmät leviämään. Opettajien näkökulma kiinnostaa meitä myös sen vuoksi, että olemme itse kouluttautumassa ammattiin. Meidän mielestämme tunnetaidot on tärkeä aihe ja niiden hallitsemisella on paljon vaikutusta läpi elämän. Meitä kiinnostaa tutkia, kokevatko kentällä toimivat opettajat tunnetaitojen merkityksen samoin ja kuinka voimme itse tulevaisuudessa toteuttaa toimivaa tunnekasvatusta.

Tutkielmamme tavoitteena on tutkia, miten alakoulussa työskentelevät opettajat toteuttavat tunnekasvatusta ja millaiset menetelmät ovat toimivia. Lisäksi tavoitteenamme on analysoida, millaisia valmiuksia opettajilla on vastata opetussuunnitelman asettamiin vaatimuksiin tunnekasvatuksen osalta. Meitä kiinnostaa myös se, että kun tunnekasvatus on toimivaa, miten se konkreettisesti näkyy oppilaissa. Opettajia tutkimalla haluamme tarkastella arjen mahdollisuuksia tunnekasvatuksen toteuttamiseen.

Tutkimuskysymykset tutkielmassamme ovat:

1. Miten opettajat kuvaavat tunnekasvatuksen sisältöä ja merkitystä?
2. Minkälainen käsitys opettajilla on valmiuksistaan ja mahdollisuuksistaan toteuttaa tunnekasvatusta?
3. Mitkä tunnekasvatuksen käytänteet ovat opettajien käsityksen mukaan toimivia?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Fenomenografinen tutkimusote

Lähestymme aiheitamme laadullisen tutkimuksen kautta, koska niin saamme yksityiskohtaista sekä tarkkaa tietoa tunnekasvatuksesta ja sitä toteuttavien opettajien käsitykset esiin (Alasuutari 2011, 38). Kiviniemen (2001, 68) mukaan laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on tavoittaa tutkittavien näkemys tutkittavana olevasta ilmiöstä. Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tuottaa kuvauksia ja tulkintoja tutkittavana olevasta tapahtumasta tai ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa ihmisiltä kerätään yleensä tietoa esimerkiksi haastatteluilla tai kyselylomakkeilla. (Tuomi & Sarajärvi 2013; 71, 85.) Tavoitteena on tällöin tavoittaa ja selkiyttää ihmisten kokemuksia (Polkinghorne 2005, 137). Aineisto kerätään luonnollisissa olosuhteissa ja tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti ilman satunnaisotantaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164; Polkinghorne 2005, 138).

Laadullinen tutkimus sopii tutkimusotteeksi silloin, kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei voida kokeellisesti toteuttaa tai kun halutaan saada tietoa tapahtumien taustalla olevien toimijoiden merkitysrakenteista (Metsämuuronen 2008, 14). Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien näkökulmat tulevat esiin ja aineistoa on tarkoitus käsitellä yksityiskohtaisesti paljastaen odottamattomiakin asioita tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. (Hirsjärvi ym. 2009; 161, 164.)

Kvalitatiiviseen tutkimukseen kuuluvat piirteet näkyvät myös tässä tutkielmassa. Pyrimme tuottamaan kuvauksia toimivasta tunnekasvatuksesta. Haluamme saada selville opettajien ja ohjaajien käsityksiä arjen tilanteissa tekemistään havainnoista tunnetaitojen kehittämiseen liittyen. Fenomenografisen lähestymistavan avulla voi tunnistaa ja luonnehtia laadullisesti erilaisia tapoja, joilla ihmiset käsittävät maailman ilmiöitä (Burns 1994, 71). Tämän vuoksi fenomenografinen

tutkimusote sopii hyvin tutkielmaamme. Tunnekasvatus on osa jokaisen opettajan työtä, joten tutkielmamme lähtökohtana on kuvata heidän todellista elämää. Pyrimme saamaan mahdollisimman yksityiskohtaista ja tarkkaa tietoa tunnekasvatuksen toteuttamisesta ja sen merkityksistä.

Käytämme pro gradu -tutkielmassamme fenomenografista analyysia. Fenomenografian perustajana pidetään Ference Martonia, joka tutki Göteborgissa 1970-luvulla yliopisto-opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta. Sanana fenomenografia tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista. Fenomenografia tutkii erityisesti ihmisten käsityksiä asioista ja siinä ajatellaan, että on olemassa vain yksi maailma, josta ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä. (Metsämuuronen 2006, 108.) Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita erilaisista arkipäivän ilmiöitä koskevista käsityksistä ja erilaisista tavoista ymmärtää niitä. Fenomenografian tavoitteena on kuvata, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten välisistä suhteista. Sen avulla pyritään löytämään ja kuvaamaan ajattelutapojen eli käsitysten erilaisuutta. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163.) Itse Marton (1994, 7) kertoo fenomenografisen tutkimuksen kohteena olevan ne erilaiset tavat, joilla ihmiset kokevat ja ovat tietoisia maailmasta.

Fenomenografiassa ihminen nähdään rationaalisenä olentona, joka muodostaa käsityksiä kokemistaan ilmiöistä liittäen tapahtumia toisiinsa ja pyrkien selittämään niitä (Ahonen 1994, 116). Käsitykset nähdään fenomenografiassa merkityksenantoprosessina, jolloin niille annetaan mielipidettä laajempi merkitys. Käsitykset ovat ymmärrystä jostain ilmiöstä sekä yksilön ja ympäristön välinen suhde. Ihmisen ja ympäristön suhde on nondualistinen, jolloin yksilö ja maailma ovat tiiviissä yhteydessä toisiinsa. Fenomenografiassa ajatellaan, ettei ole olemassa todellista ja koettua maailmaa, vaan sen sijaan on vain yksi maailma, joka on samanaikaisesti sekä koettu että todellinen. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

Fenomenografisessa lähestymistavassa ilmiötä tarkastellaan toisen asteen näkökulmasta. Näkökulmassa painottuu toisten ihmisten tapa kokea jotakin ja siinä keskitytään toisten ihmisten ajatuksiin ympäröivästä maailmasta sekä heidän kokemuksiinsa siitä. (Marton 1981, 177–178.) Tutkijan painopiste on tällöin toisten

ihmisten tavoissa kokea jotakin. Toisen asteen näkökulmassa kuvaillaan jonkin ilmiön merkityssisältöä, jolla Niikko (2003) tarkoittaa ihmisten erilaisia näkökulmia tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Tutkija kuvaa ilmiötä siitä näkökulmasta, miten tutkitavat kokevat ja käsittävät sen. Erona ensimmäisen asteen näkökulmaan on se, että ensimmäisen asteen näkökulmassa tutkija kuvaa todellisuutta suoraan kohtaamalla sen oman kokemuksensa kautta. Ensimmäisen asteen näkökulmassa kuvataan maailmaa ilman, että otetaan huomioon toisten ihmisten tavat kokea se. (Niikko 2003, 24–25.)

Metsämuuronen (2006) muistuttaa, että fenomenografia on eri asia kuin fenomenologia. Fenomenografialla ja fenomenologialla on kuitenkin yhteisiä piirteitä. Molemmassa suuntauksissa keskiössä on ihminen eli subjekti, jolloin huomio kiinnittyy havaintoihin, tunteisiin, mielikuviin, ajatteluun sekä tietämisen ehtoihin ja rajoihin. Lisäksi useat fenomenografian keskeisistä käsitteistä, kuten ilmiö, elämismailma, intentionaalisuus ja kokemus, ovat lähtöisin fenomenologiasta. (Metsämuuronen 2006, 108.)

Suurimpana erona näiden suuntausten välillä on se, että fenomenologia pyrkii ymmärtämään ja kuvaamaan ihmisen kokemuksia ja elämismailmaa omasta elämismailmasta käsin. Fenomenografia puolestaan pyrkii kuvaamaan todellisuutta, maailmaa sellaisena kuin tutkittavat ihmiset sen ymmärtävät ja käsittävät. (Metsämuuronen 2006, 108.) Martonin (1981) mukaan fenomenologiassa ei voida erottaa ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmaa kuten fenomenografiassa, vaan maailma tulee hyväksyä sellaisena kuin kokemus siitä on. Fenomenologinen tutkimus on kiinnostunut ihmisten esitietoisesta tietoisuuden tasosta. Fenomenografia taas ottaa huomioon sekä käsitteellisen että kokemuksellisen ulottuvuuden ja sen, mitä maailmasta on kulttuurisesti opittu sekä yksilöllisesti kehittyneet tavat suhtautua maailmaan. (Marton 1981; 180–181.)

Fenomenografinen tutkimus etenee vaiheittain. Ensimmäisessä vaiheessa tutkija kiinnittää huomionsa johonkin asiaan tai käsitteeseen, josta vallitsee useita erilaisia käsityksiä. Tunnetaitojen käsitteestä on olemassa erilaisia määritelmiä ja eri tutkijat liittävät tunnetaitoihin osittain samoja, mutta myös eri asioita. Näin ollen

fenomenografinen tutkimusote sopii mielestämme hyvin tähän tutkielmaan. Toisessa vaiheessa tutkija perehtyy teoreettisesti aiheeseen ja muodostaa itselleen alustavan ymmärryksen aiheesta. (Ahonen 1994, 115.) Tutkijan tulee muistaa, että fenomenografinen tutkimus toteutetaan empiirisen aineiston pohjalta, joten lähestymistapa on aineistolähtöinen. Teoria ei toimi luokittelurunkona eikä teoriasta johdeta oletuksia, joita testataan. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Seuraavassa vaiheessa haastatellaan henkilöitä, jotka kertovat omia käsityksiä aiheesta. Viimeisessä vaiheessa tutkija luokittelee käsitykset niiden merkitysten perusteella. Erilaisia merkityksiä selitetään kokoamalla niistä abstraktimpia merkitysluokkia. (Ahonen 1994, 115.)

Fenomenografinen analyysi on Niikon (2003, 33) kuvauksen mukaan looginen, mutta ei jäykkä prosessi, joka pyrkii löytämään merkityksellisiä yksiköitä myöhemmää luokittelua varten. Fenomenografisen analyysin ensimmäinen vaihe on merkitysyksiköiden etsiminen. Tutkija etsii aineistosta merkityksellisiä ja ajatuksellisia kokonaisuuksia. Analyysin toisessa vaiheessa löydetyt merkitysyksiköt lajitellaan ja ryhmitellään kategorioiksi vertailemalla niitä koko aineiston merkitysten joukkoon. Näin syntyy kategorioita, joita pyritään seuraavaksi kuvaamaan abstraktimmalla tasolla. Tässä vaiheessa kategorioiden väliset rajat tulee määrittellä. Niiden tulisi olla niin selkeitä, etteivät ne mene toistensa kanssa limittäin. Kategorioihin sisältyvät käsitysten erityispiirteet, jotka tulee liittää empiirisesti aineistoon suorien lainausten avulla. Kuvauskategorioiden sisällöt on suositeltavaa kirjoittaa auki, sillä ne toimivat pohjana kuvauskategorijärjestelmän luomiselle. Kategorioiden muodostamisessa ratkaisevaa ei ole ilmaisujen lukumäärä, vaan se, että kategorijärjestelmä kattaa kaikki aineistosta esiin tulevat käsitysten vaihtelut. Kuvauskategorioista voidaan rakentaa hierarkkinen, vertikaalinen tai horisontaalinen järjestelmä. (Huusko & Paloniemi 2006, 167–169.)

Fenomenografinen analyysimme kohdistuu opettajien käsityksiin tunnekasvatuksesta koulussa. Fenomenografisen tutkimuksen kohteena on ihmisten arkiajatteleminen. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin mahdollisimman erilaisia käsityksiä tietystä ilmiöstä. (Niikko 2003, 29.) Tässä tutkielmassa tarkoituksenamme on tutkia opettajien arkiajattelemaa ja heidän arjessa toimiviksi toteamiaan käytänteitä.

Samalla pyrimme tuomaan esiin erilaisia käsityksiä tunnekasvatuksesta ja erilaisia tapoja toteuttaa sitä.

4.2 Aineiston hankinta

Haastattelu on tyypillinen laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä, jossa tutkija pyrkii selvittämään haastateltavilta tutkimuksen aihepiiriin kuuluvat asiat (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 28). Haastattelu on Suomessa yleisin tapa kerätä laadullista aineistoa (Eskola & Suoranta 2001, 85; Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Haluamme saada esiin opettajien käsitykset aiheesta. Tähän haastattelu on sopiva menetelmä, sillä siinä tutkittavien ääni tulee kuuluviin (Hirsjärvi 2009, 164). Tutkielmassamme sovellamme fenomenografista tutkimusotetta. Huuskon ja Paloniemen (2006, 163–164) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään tyypillisesti esimerkiksi avoimia tai teemoittain eteneviä yksilohaastatteluja. Myös tämä puoltaa haastattelun valintaa aineistonkeruumenetelmäksi.

Haastattelun avulla pyritään syventämään saatavilla olevaa tietoa ja tarpeen vaatiessa on mahdollista esittää lisäkysymyksiä. Haastattelussa haastateltavalla on mahdollisuus tulkita kysymyksiä, se on joustava menetelmä ja täsmennysten tekeminen on helppoa. Pyrimme tässä tutkielmassa tuottamaan kuvauksia ja esimerkkejä toimivasta tunnekasvatuksesta. Hirsjärven ja Hurmeen (2009) mukaan haastattelu on menetelmä, jolla voidaan saada kuvaavia esimerkkejä. Haastattelu sopii meidän tutkielmaamme, sillä haluamme välittää kuvaa opettajien käsityksistä, kokemuksista ja ajatuksista. (Hirsjärvi & Hurme 2009; 35–36, 41.) Myös Tuomi ja Sarajärvi (2009, 73) näkevät haastattelun etuna joustavuuden: kysymyksiä on mahdollista toistaa ja väärinkäsityksiä voi oikaista sekä selventää ilmaisuja.

Keräsimme aineiston puolistrukturoidun eli teemahaastattelun avulla. Teemahaastattelua toteutetaan paljon kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, sillä se vastaa hyvin kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtiin (Hirsjärvi ym. 2009, 208).

Puolistrukturoidun haastattelun piirteisiin kuuluu se, että haastattelija tietää haastateltavan kokeneen tilanteen (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47). Kysymykset ovat kaikille tutkimushenkilöille samat, mutta valmiiden vastausvaihtoehtojen sijaan haastateltavat saavat vastata omin sanoin (Eskola & Suoranta 2001, 86).

Haastattelija on alustavasti selvittänyt ilmiön taustalla olevia teorioita. Taustatiedon perusteella haastattelija on muodostanut näkemyksen tutkittavasta ilmiöstä ja rakentanut sen pohjalta haastattelurungon. Teemahaastattelulle on tyypillistä, että kysymykset keskittyvät tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47.) Haastattelussa edetään tiettyjen keskeisten, etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten mukaan. Etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen eli siihen, mitä ilmiöstä jo tiedetään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Kysyimme haastateltavia tutkielmaamme lähettämällä sähköpostia kolmen eri kaupungin alakoulujen rehtoreille. Rehtorit välittivät viestimme koulujensa opettajille. Tätä kautta saimme neljä haastateltavaa. Yhden haastateltavan saimme samassa graduryhmässä olevan toisen opiskelijan vinkkauksen kautta. Lähestyimme häntä sähköpostilla ja sovimme hänen kanssaan haastattelusta.

Lisäksi otimme yhteyttä eräällä aiheeseemme liittyvällä nettisivustolla yhteystietonsa antaneisiin opettajiin, jotka olivat käyneet tunnetaitojen kehittämiseen liittyvän täydennyskoulutuksen. Lähestyimme opettajia sähköpostilla ja heistä kaksi ilmoitti halukkuudesta osallistua haastatteluun. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti olemme rajanneet kohdejoukon tarkoituksenmukaisesti: tutkielmaan pyydettiin vain alakoulussa opettavia henkilöitä ja haastattelupyyntö lähetettiin kolmeen valittuun kaupunkiin (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Haastatteluun sai osallistua alakoulussa työskentelevät henkilöt. Täydennyskoulutuksen käyneiden henkilöiden lähestymisen voi katsoa olleen tarkoituksenmukaista kohdejoukon valintaa. Vikan (2009) mukaan on mielekästä valita sellaiset haastateltavat, joilla on asiantuntemusta ja kokemusta tutkittavasta asiasta. (Vikka 2009, 114.)

Haastattelimme seitsemää alakoulussa työskentelevää henkilöä. Heistä neljä toimi luokanopettajana, kaksi erityisopettajana ja yksi toimi sosiaaliohjaajana alakoulussa. Alun perin halusimme haastatella opettajia, mutta haastateltavien löytäminen oli vaikeaa. Kun sosiaaliohjaaja ilmoitti haluavansa osallistua tutkielmaan, päätimme ottaa hänet mukaan. Hänellä oli arvokasta kokemusta ja tietoa vuosien ajalta. Jatkossa kun puhumme opettajista, rinnastamme myös sosiaaliohjaajan kuuluvan opettajien joukkoon, jotta hänen anonymiteettinsa säilyisi.

Haastattelun aluksi pyysimme opettajia kertomaan vapaasti itsestään ja omasta opettajataustasta. Osa haastateltavista kertoi oman ikänsä ja heidän ikähaarukka oli 35-58 vuotta. Haastateltavaksi suostuneilla opettajilla oli kaikilla runsaasti työkokemusta. Työvuosia oli kertynyt 10-33 vuotta. Kolme luokanopettajaa oli työskennellyt suurimman osan ajasta alkuopetuksessa, mutta yksi heistä opetti tällä hetkellä kuitenkin viidettä luokkaa. Myös toinen haastateltava opetti viidettä ja kuudetta luokkaa. Erityisopettajat ja sosiaaliohjaaja työskentelivät kaiken ikäisten lasten kanssa. Kaikki haastatteluun osallistuneet olivat naisia.

Tutustuttuamme aiempaan tutkimukseen ja aiheeseen liittyviin teorioihin, rakensimme haastattelurungon (ks. Liite 1). Haastattelurunkoon valikoitui sellaiset aiheet, jotka esiymmärryksemme pohjalta näyttäytyivät tärkeinä. Haastattelurungon teemojen valintaa ohjasi tutkimuskysymyksemme, joihin halusimme saada vastauksia. Osalle haastateltavista haastattelurunko lähetettiin etukäteen, kun he itse sitä pyysivät. Tuomen ja Sarajärven mukaan (2009) on perusteltua antaa haastattelukysymykset jo etukäteen tutkimushenkilöille tutustuttaviksi. Esitteimme kaikille haastateltaville tarkasti aiheemme ja näkökulmat, joista olemme kiinnostuneita. On eettisesti perusteltua kertoa haastateltaville, mitä haastattelu koskee. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.)

Haastattelut toteutettiin yksilöllisesti jokaiselle haastateltavalle parhaiten sopineena ajankohtana. Kolme haastattelua toteutettiin kasvotusten, kaksi Skypen välityksellä ja kaksi puhelimella. Haastateltavat saivat itse valita, millä tavalla halusivat osallistua haastatteluun. Haastattelut kestivät noin 20-40 minuuttia. Kaikki

haastattelut äänitettiin haastateltavien luvalla. Viimeisiä haastatteluja toteuttaessa koimme haastateltavien määrän olevan riittävä, sillä vastauksissa ilmeni jo paljon toistoa aiempiin verrattuna. Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018, 33) mukaan aineiston kylläntymistä voidaan pitää merkinä siitä, että haastatteluja on riittävästi.

Kukin haastattelu litteroitiin heti sen toteuttamisen jälkeen. Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018, 49) mukaan paras tapa litteroida haastattelu onkin välittömästi. Aineisto on litteroitu sanatarkasti: mitään sanoja ei ole jätetty pois, mutta emme ole kirjoittaneet puheeseen kuuluvia "lisäsanoja". Päädyimme litteroimaan haastattelujen koko sisällön, koska Eskolan (2001) mukaan aineisto kannattaa aina purkaa kokonaan, eikä luottaa siihen, että tarkistaa asioita nauhalta myöhemmin. Samalla aineistoon tulee perehdyttyä alustavasti. (Eskola 2001, 133.)

4.3 Aineiston analysointi

Analyysin aluksi luimme aineiston läpi huolellisesti useaan kertaan hahmottaaksemme kokonaiskäsityksen aineistosta. Poimimme kaikki ne merkitysyksiköt, joiden avulla voisimme saada vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Jokaisen tutkimuskysymyksen teemaan liittyvät poiminnat alleviivasimme eri väreillä. Kirjasimme ylös myös sellaisia ilmauksia, jotka eivät kuuluneet minkään tutkimuskysymyksen alle, mutta jotka olivat meidän mielestämme merkityksellisiä ja nimesimme sen "muut"-ryhmäksi. Löydettyämme aineistosta kaikki merkitysyksiköt kirjoitimme ne Word-tiedostoon. Kirjasimme ilmaukset sanatarkasti litteroidusta aineistosta, emmekä muuttaneet sanamuotoja. Näin saimme koottua kaikki merkitysyksiköt tutkimuskysymyskohtaisesti.

Seuraavaksi tulostimme tämän dokumentin. Leikkasimme irti tulostetusta dokumentista merkitysyksiköt ja kokosimme ilmaukset tutkimuskysymyksittäin pöydälle. Analyysin toisessa vaiheessa ryhmittelimme ilmauksia vertailemalla niitä toistensa kanssa etsien samankaltaisuuksia, eroavaisuuksia, harvinaisuuksia ja

rajatapauksia (Niikko 2003, 34). Ryhmittelymme merkitysyksiköistä käsityryhmiksi perustui löytämiimme eroavaisuuksiin ja samankaltaisuuksiin merkitysyksiköiden välillä. Luimme poimittuja merkitysyksiköitä ja lähdimme lajittelemaan niitä sen perusteella, missä puhuttiin samasta ja missä eri asiasta. Tunnistimme samasta asiasta puhuvat ilmaukset käytetyistä synonyymeistä ja oman aiheesta hankitun pohjatiedon avulla. Myös eri värein koodatut merkitysyksiköt auttoivat hahmottamaan eri aiheita. Näin syntyneitä käsityryhmiä oli tässä vaiheessa 51. Näistä 12 muotoutui "muut"-ryhmästä ja pidimme ne vielä mukana.

Kolmannessa analysointivaiheessa jatkoimme käsityryhmien työstämistä alakategorioiksi. Luimme syntyneiden käsityryhmien otsikoita ja pyrimme löytämään niille laajempia yläkäsitteitä. Onnistuimme yhdistämään käsityryhmiä laajempien yläkäsitteiden alle etsimällä käsityryhmistä yhteisiä piirteitä. Näin syntyi 11 alakategoriaa. "Muut"-ryhmässä olevia asioita emme vielä jättäneet pois emmekä yhdistäneet niitä muihin ryhmiin. Alakategorioista kolme muodostui "muut"-ryhmästä.

Viimeisessä vaiheessa yhdistimme alakategorioita vielä laajemmiksi kuvauskategorioiksi. Kuvauskategoriat syntyivät sen perusteella, että tutkimme ja vertailimme alakategorioita sekä aiempia käsityryhmiä. Kuvauskategorioita syntyi neljä kappaletta. Kuvauskategoriat ovat meidän tulkintamme siitä, miten haastattelemamme opettajat kokevat toimivan tunnekasvatuksen ja sen merkityksen. Tulosluku pohjautuu näihin kuvauskategorioihin. Saamamme kuvauskategoriat ovat tunnekasvatuksen toteuttaminen, toimiva tunnekasvatus, opettajan kokemat valmiudet tunnekasvatuksen toteuttamiseen sekä tunnekasvatuksen merkitys. Syntyneet kuvauskategoriat ovat selkeitä ja niiden väliset rajat on helppo hahmottaa. Kuvauskategoriajärjestelmän avulla olemme saaneet kaikki opettajien merkitykselliseksi kokemat asiat esiin.

Taulukossa 2 kuvaamme analyysimme etenemistä vaiheittain fenomenografisen analyysin mukaan. Taulukossa on nähtävissä, kuinka olemme muodostaneet merkitysyksiköistä käsityryhmät ja niistä edelleen alakategoriat ja kuvauskatego-

riat. Merkitysyksiköihin emme ole merkinneet samaa tarkoittavia yksiköitä moneen kertaan. Emme kokeneet sitä merkityksellisesti, sillä taulukon on tarkoitus havainnollistaa esimerkinomaisesti aineistomme analyysin eri vaiheita.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston analyysistä: opettajien kokemat valmiudet tunnekasvatukseen toteuttamiseen.

Merkitysyksiköt	Käsiter ryhmä	Alakategoria	Kuvauskategoria
<p><i>lasten tunnetaito-ohjaaja koulutus, sellasia lyhyempiä koulutuksia, oon aika paljon siihen asiaan kouluttautunut</i></p> <p><i>kyl mä oon sen kokemuksen kautta ammentanu niitä valmiuksia, sillä lailla luulen että tiedän aika paljon näistä tunnetaidoista, mää koen että oonhan mää opiskellu paljo enemmän näitä asioita ku muut</i></p> <p><i>ollaan saatu hankittua kaikkia materiaalia ja välineistöä mitä ollaan niinku tarvittu, se pitäis sit huomioida resurssina materiaalissa ja ajassa</i></p> <p><i>kiinnostuksen mukaan tietysti sitte luku materiaalia,</i></p> <p><i>koen että tarvitsin ja oon aika paljon siihen asiaan kouluttautunut,</i></p> <p><i>mää oon selvittäny ja opiskellu niitä et se on vaatinu sitä</i></p> <p><i>mulla ja meidän koulussa kaiken kaikkiaan valmiudet on paremmat ku monessa muussa koulussa</i></p> <p><i>opetussuunnitelmassa meiltä täl- lasta edellytetään mut sit kuitenkin ei täysin tueta sitä että vois kouluttautua</i></p> <p><i>ajan puutehan tässä on se ongelma ei olla tässäkään koulut ja opettajat tasa-arvoisia</i></p> <p><i>eihän se oo tavallaan missään tuntirakenteessa ja resurssissa</i></p> <p><i>se on vähä niinkö jokasen opettajan omalla kontolla että kuka pitää mitenki</i></p> <p><i>mitään isoa toimintalinjaa ei oo vaan se jää niinkö aika paljo opettajan vastuulle</i></p>	<p>Koulutuksista hankittu lisätieto</p> <p>Kokemus</p> <p>Valmiit materiaalit</p> <p>Omaehtoisuus</p> <p>Koulun tarjoamat mahdollisuudet</p> <p>Resurssien puute</p> <p>Yksittäisen opettajan vastuu</p>	<p>Tukee toteuttamista</p> <p>Estää toteuttamista</p>	<p>Opettajan kokemat valmiudet ja mahdollisuudet tunnekasvatukseen toteuttamiseen</p>

Esittelemme seuraavassa luvussa tutkimuksemme tulokset. Tulosten yhteydessä esitämme anonyymeja aineisto-otteita. Viittaamme niissä haastateltuihin tutkimushenkilöihin lyhenteillä H1-H7. Olemme numeroineet haastateltavat satunnaisesti. Tulososioon olemme poimineet runsaasti hyvin kuvaavia lainauksia, jotka havainnollistavat opettajien ajatuksia. Olemme valinneet lainaukset mahdollisimman monipuolisesti ja niin, että ne kuvaavat mahdollisimman tarkasti tutkimustuloksia. Ilmaukset on kirjoitettu sanatarkasti, mutta olemme jättäneet niistä pois turhia täytesanoja, esimerkiksi "niinku, että, no siis" ja korvanneet sanat --- merkillä. Jätimme ylimääräiset täytesanat pois, jotta luettavuus olisi helpompaa ja ilmausten tärkein sanoma tulisi selvemmin esille. Tarvittaessa olemme lisänneet sulkuihin sanan, jota haastateltava ei ole maininnut, mutta mikä on asian ymmärtämisen kannalta välttämätön.

5 TUTKIMUSTULOKSET

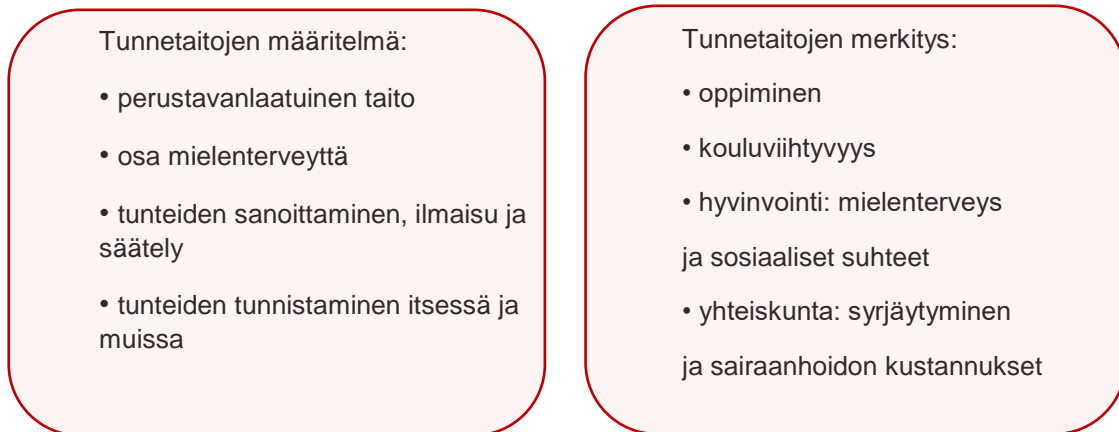
Opettajien ja ohjaajien vastauksista ilmeni useita yhteisiä teemoja, mutta jokainen haastateltava toi aineistoon kuitenkin jonkin uuden tai erilaisen näkökulman tai huomion. Tunnetaidot on sellainen ilmiö, jonka jokainen tulkitsee eri tavalla. Omasta ihmis- ja arvokäsityksestä johtuen samanlaisetkin kokemukset voidaan tulkita eri tavoin (Puolimatka 2004, 19). Tulososio rakentuu fenomenografisessa analyysissä saatujen kategorioiden pohjalta. Tulosluvussa 5.1 esittelemme opettajien käsityksiä tunnekasvatuksen sisällöistä ja sen merkityksestä. Alaluvussa 5.2 kuvaamme opettajien käsityksiä siitä, mitä tunnekasvatuksen toteuttaminen edellyttää. Alaluvussa 5.3 puolestaan kuvaamme opettajien käsityksiä toimivista käytänteistä ja niiden vaikutuksista.

Haastattelemillamme opettajilla oli itsellään selkeä näkemys tunnetaitojen sisällöistä ja haastateltavat näkivät tunnekasvatuksella monipuolista merkitystä. He olivat myös havainneet tunnekasvatuksella olevan konkreettista vaikutusta lapsiin. Pääsääntöisesti opettajat kokivat, että heillä oli hyvät valmiudet ja mahdollisuudet toteuttaa tunnekasvatusta, mutta esiin nousi myös yhteisiä epävarmuustekijöitä. Toimivaan tunnekasvatukseen kuuluu opettajien mielestä vahvasti heidän oma suhtautuminen ja toiminta, riittävät resurssit, yhteistyö eri toimijoiden kanssa sekä tunnekasvatusta tukeva toimintakulttuuri. Opettajien mielestä tunnekasvatuksen pitäisi olla jatkuvaa ja yhteydessä arkielämään.

5.1 Tunnekasvatus opettajien käsityksissä

Tässä luvussa kuvaamme haastattelemiemme opettajien käsityksiä tunnetaitojen sisällöistä ja merkityksestä. Tunnetaidoista opettajilla oli jokaisella oma jäsenytty käsitys. Opettajien käsityksissä tunnetaidoilla nähtiin yhteyttä mielenterveyteen ja tunnetaidot sisälsivät seuraavia osa-alueita: tunteiden tunnistaminen, sanoittaminen, säätely ja ilmaisu. Opettajat toivat esiin, että tunnetaidoilla on mer-

kitystä elämään monilla eri tavoilla: oppiminen ja kouluviihtyvyys paranevat, hyvinvointi lisääntyy ja myös yhteiskunnallisia ongelmia voidaan ennaltaehkäistä, kuten kuvioon 1 on tiivistetty.



KUVIO 1. Opettajien käsitykset tunnekasvatuksesta.

5.1.1 Tunnetaitojen määritelmä

Aineistomme perusteella vaikutti siltä, että opettajilla oli jäsentynyt kuva tunnetaitojen sisällöistä. Haastattelimamme opettajat pitivät tunnetaitoja perustavanlaatuisina taitoina, jotka ovat monien muiden taitojen taustalla ja jotka vaikuttavat ihmisten elämään laajemmalti. Opettajat korostivat tunnetaitojen olevan samanlainen taito kuin kaikki muutkin taidot ja sen vuoksi kehitettävissä sekä opetettavissa. Moni haastateltava nosti esiin, että tunnetaidot ovat erityisesti mielenterveyden kannalta olennaisia taitoja.

Taitoja, että kuinka he elämässä pärjää niitten omien tunteittensa kanssa. Ku me opetetaan, että sulla pitää olla lukutaito ja laskutaito, että sulla ois ne omat tunnetaidot sinne elämään. (H4)

Mä aattelen et tunnetaidot on niinku tämmönen kansalaistaito. (H1)

Samanlaisia taitoja periaatteessa ku mikkä tahansa muutki taidot --- vähä niinkö hiihtotaito, että ku osaa hiihtää niin osaa toimia suksilla.

(H5)

Ei ehkä oo sellasta pelkkää tunnetaidot, vaan siihen liittyy ylipäätään paljon sellanen mielen hyvinvointi kaikkiaan. (H3)

Lähes kaikki haastateltavat nimesivät sanoittamisen yhdeksi tunnetaitojen osa-alueeksi. Heidän mielestään on tärkeää, että lapset oppivat sanallisesti kertomaan, miltä itsestä tuntuu. Opettajien mielestä tunnetaitoihin kuuluu myös se, että osataan kuunnella toista.

...ylipäätään on tunnesanasto eli pystyy niinku käyttää tunnesanastoa. (H3)

Lapsi osaa nimetä, että nyt kiukustuu ja osaa myös selittää, jos on joku hätä. (H5)

Tunnistat tunteen ja osaat sanoittaa sen... (H6)

Kuunteleminen ja toisen kunnioittaminen --- sekihän kuuluu tunnetaitoihin. (H7)

Haastateltavien mielestä yksi tunnetaitojen osa-alue on tunteiden tunnistaminen. Erilaisia tunteita on tärkeää tunnistaa sekä itsessään että muissa ihmisissä. Muutaman haastateltavan mukaan tunteiden tunnistamiseen kuuluu myös empatiataidot. Myös Goleman (1997, 55) näkee empatiakyvyn yhtenä tunnetaitojen tärkeänä osa-alueena. Klemolan ja Talvion (2017) mukaan toista ihmistä voi oppia ymmärtämään, kun oppii kuuntelemaan toista ihmistä. Heidän mukaansa kuunteleminen kehittää empatiakykyä. (Klemola & Talvio 2017, 107.) Lasten olisi tärkeää osata lukea toisen ihmisen tunnetilaa ja ilmeitä sekä pystyä olemaan myötätuntoinen. Tunnistamisen lisäksi omia tunteitaan pitää pystyä ilmaisemaan ja säätelemään.

Osaa tunnistaa itsessään erilaisia tunteita. (H3)

Osaa tulkita myös toisten ilmeitä. (H5)

Osaa toisen tunteita niinku tunnistaa, osaa niihin reagoida ja ymmärtää toisen tunteita. (H7)

Pystyy ymmärtämään, että muilla ihmisillä on tunteita, jotka saattaa samassa tilanteessa olla erilaisia kuin minun tunteeni ja kyky peilata sitä miltä toisesta tuntuu. (H3)

Kykenee ilmaisemaan niitä tunteita jollakin lailla ja säätelemäänkin. (H1)

Alun teoriakatsauksessa esittelimme kirjallisuudessa tarjottuja malleja tunnetaitojen sisällöistä. Opettajien vastaukset sisälsivät samoja osa-alueita kuin kirjallisuudessa, mutta käsitykset eivät vastanneet suoraan aiemmissä tutkimuksissa muodostettuja malleja. Opettajien näkemysten mukaan tunnetaitojen osa-alueiksi nousivat tunteiden sanoittaminen, tunnistaminen, ilmaiseminen ja säätely. Jääskisen (2017) sekä Brackettin ja Riversin (2012) jaottelu tunnetaidoista vastaavat hyvin opettajien ajatuksia (ks. Taulukko 1).

5.1.2 Tunnetaitojen merkitys

Selvitimme tutkielmassamme myös, mitä syitä opettajat näkevät sille, että tunnekasvatus on vahvasti mukana opetussuunnitelmassa. Tulokseksi tuli yksimielinen näkemys siitä, että tunnekasvatuksella on vaikutusta monilla elämän osa-alueilla. Opettajien käsitysten mukaan tunnekasvatuksella oli merkitystä myös oppimiseen ja he uskoivat sen olevan yksi syy, miksi tunnetaidot ovat saaneet tilaa opetussuunnitelmassa. Useampi opettaja näki tunnekasvatuksen lisäävän kouluviihtyvyyttä.

Oppiminen on ylipäätään aina myös tunneasia. Jos lapsella on joku tunne-este tai joku ikävä asia, niin se aina väistämättä näkyy lapsen oppimisessa. Se (tunnekasvatus) lisää kouluviihtyvyyttä ja kykyä oppia asioita. (H1)

Ne (tunnetaidot) vaikuttaa motivaatioon ja omaan semmoseen niinku ajatuksen kehittelyyn. (H2)

Myös Goleman (2008) näkee lasten tunnetaitojen kehittämisellä mahdollisuuden vaikuttaa oppimiseen. Hänen mukaansa lasten oppiessa hillitsemään tunteitaan ja toimimaan sosiaalisissa suhteissa heidän oppimiskykynsä paranee. Tätä voidaan selittää sillä, että sosioemotionaalinen oppiminen vaikuttaa hermoyhteyksien muodostumiseen. (Goleman 2008, 19.)

Opettajien mielestä tunnekasvatus on tärkeää myös siksi, että sillä on kokonaisvaltaista vaikutusta hyvinvointiin. Tunnekasvatuksen yhteys oltiin havaittu mielen terveyteen ja sosiaalisiin suhteisiin. Moni opettaja korosti sitä, että tunnetaidot ovat yksi tärkeimpiä taitoja, joita oppilaiden tulisi koulussa oppia.

Se (tunnekasvatus) on toisaalta mielen terveyttä edistävä asia. (H1)

Tunnetaidot on kaiken lapsen hyvinvoinnin, kaikkien ihmisten hyvinvoinnissa ihan a ja o. Ne vaikuttaa väistämättä vuorovaikutuksen kautta sosiaalisiin suhteisiin ja itsetuntoon. Tunnetaidot on se kaiken a ja o mitä lasten kanssa pitäis käydä läpi. (H2)

Ne ilmenee niinku elämässä ihan kaikessa. Tunne- ja vuorovaikutustaidot, se on niinku meidän ykkösprioriteetti, elikkä se on se mistä me lähetään ja mikä on tärkeintä. (H6)

Haastateltavat ajattelivat, että tunnetaidot on nostettu vahvemmin opetussuunnitelmaan, koska tunnetaidot on yhteiskunnallisestikin merkityksellinen asia. Opettajat näkivät tunnekasvatuksen yhteiskunnallisena asiana esimerkiksi terveydenhuollon kautta. Muutama haastateltava näki tunnekasvatuksen mahdollisuutena ennaltaehkäistä syrjäytymistä ja sairaanhoidon kustannuksia.

Sille (tunnekasvatukselle) on tilausta meidän yhteiskunnassa ihan tosi tosi paljon. (H3)

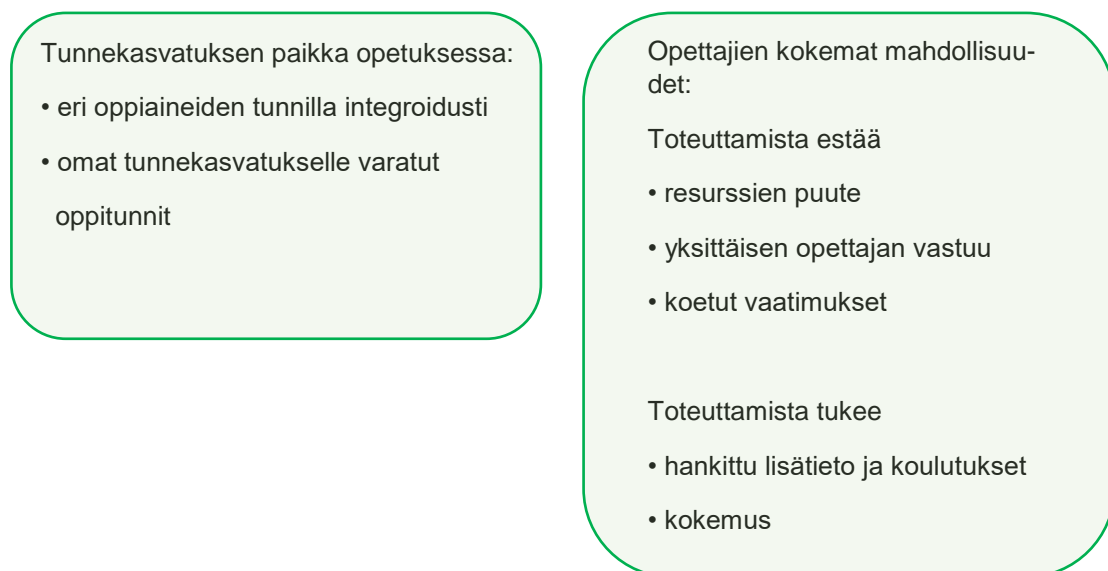
Se (tunnekasvatus) voi lyhentää terveydenhuollon jonoja ja ylipäätään et ei tarvii välttämättä hakeutua minkään erikoissairanhoidon piiriin, jos apu löytyis jo matalalla kynnyksellä sieltä omasta koulusta. (H1)

Ihan varmasti on niinku yhteiskunnassa koettu, että tämä juttu on nyt se mihin pitää enempi satsata. Kaikki nämä syrjäytymiset ja muut mitä

yhteiskunnassa on yhä enemmän, niin sitähan mietitään, että mistä ne nyt johtuu ja miten voidaan varhaisesti puuttua. Luulen, että tää on varhaiseen puutumiseen kaikista paras menetelmä, että näitä taitoja saatas mahdollisimman varhaisessa vaiheessa kehitettyä. (H7)

5.2 Tunnekasvatuksen toteuttamisen edellytykset

Tähän lukuun olemme koonneet opettajien käsityksiä tunnekasvatuksen sijoittumisesta opetussuunnitelmaan sekä opettajien käsityksiä niistä tekijöistä, jotka mahdollistavat tai estävät tunnekasvatuksen toteuttamista. Kuviosta 2 voi nähdä yhteenvedon opettajien käsityksistä tunnekasvatuksen edellytyksistä.



KUVIO 2. Opettajien käsitykset tunnekasvatuksen edellytyksistä.

5.2.1 Tunnekasvatuksen paikka opetussuunnitelmassa

Haastateltavat kertoivat, että tunnekasvatusta toteutetaan pääsääntöisesti kahdella tavalla: eri oppiaineiden oppitunneilla ja erikseen tunnetaidoille varatuilla

oppitunneilla. Eri oppiaineiden tunneista suosituimmaksi tunnetaitojen opettamiseen nousivat äidinkieli, liikunta, uskonto ja taideaineet. Tällöin haastateltavat integroivat tunnetaitojen opetuksen edellä mainittujen oppiaineiden sisältöihin.

Äidinkielen tunnilla mä oon pitänyt. (H7)

Enimmäkseen se varmaan tulee äidinkielen kautta, kuvataiteessa käytetään ja sitte niinkö mehän voidaan joka paikkaan sitä (tunnekasvatusta) ottaa, liikunnassakin tulee. (H5)

Liikuntatunnit on ihan parhaita tunteja niinkö opetella näitä (tunnetaitoja), kaikki nämä pettymykset ynnä muut. (H4)

Tunnetaitojen opetukseen keskittyville oppitunneille piti puolestaan raivata tilaa lukujärjestyksestä. Opettajat pyrkivät vaihtelevaan oppiainetta, jonka tuntimäärästä nipistivät. Joissakin kouluissa oli määritelty tarkasti, että tunnetaitojen opettamiselle pitää varata tietty tuntimäärä viikossa. Joissakin kouluissa puolestaan opettajat saivat itse ottaa enemmän vastuuta siitä, milloin harjoittelivat oppilaiden kanssa tunnetaitoja ja kuinka paljon.

Mullahan on lukujärjestyksessä oppilaille se tunnetaidot niinkö kerran viikossa. Mää otan sen äidinkielestä ku meillä ykköskakkosella on sitä seittemän tuntia viikossa, niin kyllä ne sillä kuudellakin tunnilla on oppinu lukemaan ja kirjottamaan. (H4)

Se pitää sit nipistää aina jostaki oppiaineesta niinku vähä vuorotellen. (H3)

5.2.2 Opettajien valmiudet ja mahdollisuudet

Pääsääntöisesti haastateltavat kokivat, että heillä oli hyvät valmiudet tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Kirvesoja (2013, 61) sai tutkimuksessaan samankaltaisia tuloksia, sillä hänen haastattelemissa opettajista suurin osa koki omaavansa riittävät valmiudet. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että varmuutta opettajille toi

aiheesta hankittu lisätieto ja lisäkoulutukset. Kaikki koulutusta hankkineet opettajat olivat aiemmin työssään havainneet tarvitsevansa lisää tietoa tunnetaidoista ja olivat omaehtoisesti hakeutuneet erilaisiin koulutuksiin. Useampi haastateltava oli käynyt tunnetaito-ohjaajakoulutuksen. Lisäksi haastateltavat olivat opiskelleet psykologiaa, teologiaa, musiikkiterapiaa ja kuvataideterapiaa.

No koen, että tarvitsin ja oon aika paljon siihen asiaan kouluttautunut, lasten tunnetaito-ohjaajakoulutuksessa olin. (H3)

Mää koen, että oonhan mää opiskellu paljo enemmän näitä asioita ku muut. (H4)

Haastateltavat olivat saaneet varmuutta tunnetaitojen opettamiseen kokemuksen kautta. Oma työkokemus erilaisten oppilaiden kanssa oli tuonut varmuutta ja yksi haastateltava koki, että toisten opettajien kouluttaminen aiheesta lisäsi osaamista. Opettajat kokivat varmuutta myös silloin, jos koulut, jossa he työskentelivät, pystyivät tarjoamaan riittävästi materiaalia tunnekasvatuksen toteuttamiseen ja mahdollisuuksia jatkokouluttautumiseen.

Se työhistoria miten paljo mä oon lasten kaa niinku tehny, kyl mä oon sen kokemuksen kautta ammentanu niitä valmiuksia. (H2)

Ku mää oon käynyt tuutoroimassa viime vuonna ja nyt tämän syksyn niin ne omat vahvuudet tai valmiudet on hirveesti vaan parantunut. (H7)

Meillä on hyvä tilanne silleen, että ollaan saatu hankittua materiaalia ja välineistöä mitä ollaan niinku tarvittu. On kirjoja, kortteja, pelejä ja saadaan kouluttautua. Mulla ja meidän koulussa kaiken kaikkiaan valmiudet on paremmat ku monessa muussa koulussa. (H1)

Vaikka opettajat kokivat itse omaavansa hyvät valmiudet tunnekasvatukseen, haastatteluissa nousi kuitenkin esiin myös epävarmuutta lisääviä tekijöitä. Resurssien puute aiheutti opettajissa eniten epävarmuutta. Tunnekasvatusta ei ole tuntirakenteessa ja siksi opettajat kokivat ajan ja paikan löytämisen sille vaike-

aksi. Haastateltavista osa liitti resurssien puutteeseen myös materiaalin vähyyden; materiaalia on pitänyt ostaa ja valmistaa paljon itse. Myös Talibin (2002, 56) mukaan ajan ja resurssien puute aiheuttaa opettajissa turhautumista ja lisää epävarmuutta.

Aika paljon ihan itekki sitä (materiaalia) ostaa, se pitäis sit huomioida resurssina materiaalissa ja ajassa. (H3)

Eihän se oo tavallaan missään tuntirakenteessa ja resurssissa. (H4)

Opettajat kokivat ristiriitaa sen suhteen, että opetussuunnitelma vaatii opettajia toteuttamaan tunnekasvatusta, mutta se jää usein yksittäisen opettajan omalle vastuulle. Osa opettajista olisi kaivannut yhtenäisempää linjaa ja enemmän tukea tunnekasvatukseen koko koulun tasolla. Vaikka opettajat kokivat omaavansa valmiuksia tunnekasvatukseen ja heillä oli siitä tietoa, osa kertoi silti kokevansa jatkuvasti tarvetta hankkia lisää koulutusta.

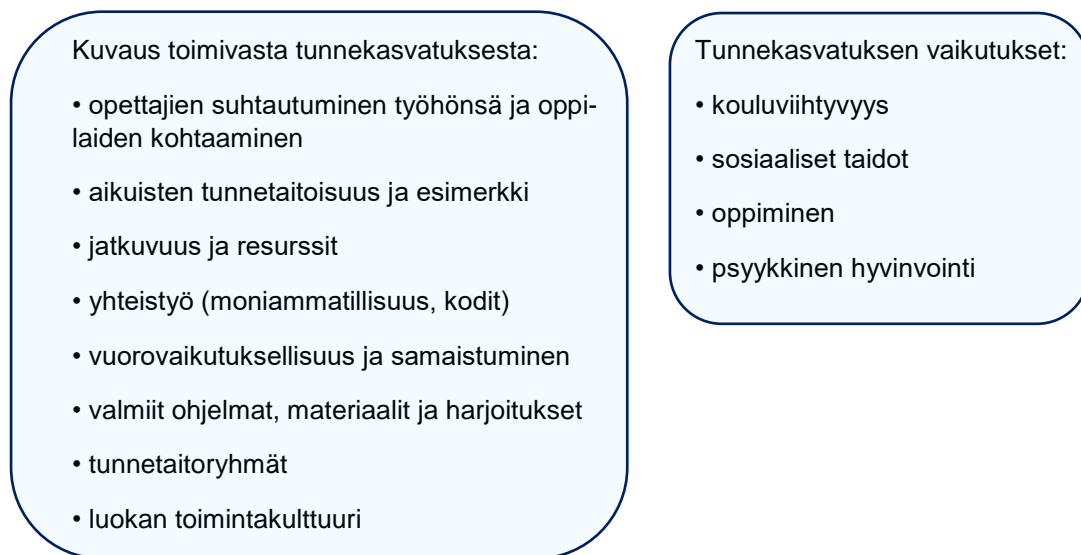
Se on vähä niinkö jokasen opettajan omalla kontolla, että kuka pittää mitenki. (H4)

Tää on niinku jatkuvaa kehittämistyötä, että ei tässä viel valmiita olla. Valmiuksia on jonkun verran mutta silti on sellanen tunne, että enemmän pitäis olla ja koko ajan pitää kehittyä. (H1)

Virtasen (2015) mukaan opettajien tulee jatkuvasti kehittää omaa ammattitaitoaan, jotta pystyy suoriutumaan työtehtävistä menestyksekkäästi. Hän on myös havainnut tutkimuksessaan, että luokanopettajat kokevat tarvetta kehittää omia tunneälytaitojaan. Opettajat kokevat tunnekasvatuksen tärkeäksi ja sen vuoksi omat taidot koetaan riittämättömiksi vastaamaan näihin vaatimuksiin. (Virtanen 2015, 34.)

5.3 Tunnekasvatuksen toimivat käytänteet

Tässä luvussa esittelemme opettajien käsityksiä toimivasta tunnekasvatuksesta alakoulussa. Esittelemme opettajien ajatuksia siitä, miten työhön tulisi suhtautua, millaisia ovat hyvät materiaalit ja käytänteet tunnekasvatuksen toteuttamiseen sekä muut opettajien merkityksellisiksi kokemat toimivaa tunnekasvatusta edistävät tekijät (Kuvio 3). Opettajat olivat havainneet tunnekasvatuksella monenlaista vaikutusta oppilaisiin ja kuvaamme myös näitä havaintoja tässä luvussa sekä kuviossa 3.



KUVIO 3. Opettajien käsitykset toimivasta tunnekasvatuksesta ja sen vaikutuksista.

5.3.1 Toimivat käytänteet

Opettajan asenne ja esimerkki

Haastateltavien mukaan toimivan tunnekasvatuksen pohjalla on opettajan oma suhtautuminen työhön ja erityisesti oppilaisiin. Kolme haastateltavaa nosti esiin, että oppilaan kohtaaminen on lähtökohta tunnekasvatukselle. Oppilaiden tulisi

saada tulla kiireettömästi nähdyksi ja kuulluksi omana itsenään. Olisi tärkeää pyrkiä selvittämään, mitä tarpeita oppilaalla on esimerkiksi käytöksen taustalla. Muutaman haastateltavan käsityksen mukaan tunnekasvatus on toimivaa silloin, kun asenne tunnekasvatusta kohtaan on sellainen, että arjessa ilmeneviin tilanteisiin voidaan puuttua ja käyttää niihin aikaa.

Kaikki lähtee siitä kohtaamisesta ja asenteesta. Pitäs koko ajan selkärangassa pitää et se lapsi tulee nähdyksi ja kuulluks. Parhaimmillaan se on sitä et ku tulee ne tilanteet niin niihin puututaan, oli se oppitunti mikä tahansa. (H2)

Se on se juttu se lapsen kohtaaminen et sää niinku kuuntelet mitä sillä on asiaa, annat sen hetken sille ja lapsi kokee, että hän tulee kuulluksi ja ymmärretyksi ja hyväksytyksi omana itsenään. (H6)

Ajatusmalli on se, että mistä se (käytös) johtuu ja kumpuaa. Lähetään siitä, mikä se on se tarve sillä lapsella: onko se turvaton vai hakeeko se huomiota vai mikä sillä on se hätä. Sehän on vain oire jostaki se käyttäytyminen, löydetään joku syy mikä on siellä käyttäytymisen takana. (H4)

Opettajan asenteen lisäksi myös opettajien ja muiden aikuisten tunnetaitoisuus parantaa tunnekasvatuksen laatua. Aikuisilla täytyy itsellä olla tunnetaidot hallinnassa, jotta pystyy opettamaan niitä asioita lapsille. Haastateltavat kokivat tärkeänä mallina toimimisen. Opettajan tulee näyttää omalla käytöksellään, kuinka toisten ihmisten kanssa toimitaan ja kuinka heihin suhtaudutaan.

Ensimmäisenä pitää kehittää aikuisten tunnetaitoja. Lähtökohta pitäis olla et aikuiset ensin ja sit vasta niinku lähetään lasten kanssa sitä työstämään. (H1)

Lapsethan oppii mallista, että miten sää ite toimit. Jos aikuisten keskinäinen vuorovaikutus pelittää, toimii ja on semmosta kunnioittavaa, niin se välittyy lapselle. Samoten tunnetaidot ja vuorovaikutustaidot välittyy käsi kädessä. (H6)

Tunnekasvatus koko koulun tehtävänä

Kaikkien haastateltavien mielestä tunnekasvatukseen pitäisi panostaa ja siihen tulisi käyttää enemmän resursseja. Tunnekasvatukselle toivottiin selkeämpää paikkaa lukujärjestykseen ja enemmän osaamista tunnekasvatukseen. Haastateltavien käsitysten mukaan tunnekasvatus tarvitsee toimiakseen säännöllisyyttä. Tunnekasvatuksen tulee heidän mielestään olla koko ajan läsnä opetuksessa ja koulun arjessa.

Ideaalihan ois se et joka koululla ois oma tunnetaito-ohjaaja, ketä toimis lasten kans ja joka luokassa. (H2)

Mun mielestä sille vois olla varattu kiinteä tuntiresurssi. Pitäis olla sellanen et sitä ei tarvi aina miettiä et otanko nyt matikan vai kuviksen tunnista tän. (H3)

Mun mielestä se juju on siinä, että se on jatkuvaa: jatkuvasti sillon tällön pieniä juttuja. (H6)

Isokorven (2004) näkemys tukee näitä opettajien ajatuksia: tunteet ja tunnetaitojen opettaminen pitäisi olla systemaattisesti läsnä koulun arjessa ja niiden tulisi sisältyä koulujen opetussuunnitelmiin. Hän korostaa myös sitä, että jatkuvuus on oleellista tunnetaitojen kehittymisessä. (Isokorpi 2004, 136.) Myös Jääskisen (2017, 172) mukaan tunnetaitojen kehittymisen kannalta kaikista tärkeintä on se, että harjoitukset tapahtuvat toistuvasti.

Yhteistyö

Tunnekasvatuksen tulisi huomioida elämä myös koulun ulkopuolella ja tarjota oppilaille valmiuksia käsitellä erilaisia arjen tilanteita. Opettajien käsitysten mukaan tunnekasvatuksen tulisikin tapahtua yhteistyössä kotien kanssa. Jos kodin ja koulun toimintatavat tunnetaitoisuuden osalta vastaavat toisiaan, lapselle on siitä hyötyä.

Pystyy nappaamaan sieltä niitä juttuja ja sitten viemään niitä muuhunkin elämään. Esimerkiksi entäs sitten kotona, kun käy tällänen (tilanne) niin miten sitten toimit siellä. (H7)

On aivan ihania tarinoita ja kehityskaaria sellasten lasten kohalla, missä perhe on hyvin yhteistyökykyinen ja ollaan voitu yhdessä sitä tukea ja viiä sitä lasta eteenpäin. (H4)

Opettajien toimiviksi kokemat käytännöt

Opettajien mielestä hyvissä tunnekasvatuksen käytännöissä korostuu vuorovaikutuksellisuus. Haastateltavat pitivät yksimielisesti leikkiä toimivana menetelmänä tunnekasvatukselle. Opettajat olivat kokeneet valmiiden materiaalien tarjoamat harjoitukset toimiviksi. Yksi hyvä tapa tunnetaitojen kehittämiseen oli kirjallisuuden lukeminen ja käsitteleminen. Leikkien ja satujen kautta oppilaat pystyvät samaistumaan erilaisiin rooleihin ja tilanteisiin.

Siinä (toimivassa harjoituksessa) pakotetaan se lapsi tekemään: tervehtimään ja katsomaan silmiin. Siinä tulee tää katsominen ja kosketaminen, mutta se on leikin omasta. Sellaset harjotteet on mun mielestä parhaita. (H7)

Lukeminen on varmaan yks semmonen isoin. Lapsi lukee ja se sieltä oppii empatiakykyä, kuuntelutaitoa ja keskittymistä ja kaikkea mitä tarvitaan tunnetaidoissaki. (H6)

Opettajien käsitykset vastaavat Kirvesojan (2013, 42) haastatteleminen opettajien ajatuksia leikkien mahdollisuuksista; leikeissä tunnekasvatusta toteutetaan välillä huomaamattomasti ja leikeissä ollaan vuorovaikutuksessa sekä käsitellään erilaisia tunteita. Webster-Stratton (2011) ja haastattelemamme opettajat jakavat saman ajatuksen siitä, että lapset oppivat tunnetaitoja leikin kautta. Leikeissä lapset voivat turvallisesti kokeilla erilaisia rooleja, kertoa ajatuksistaan sekä olla läheisessä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Webster-Stratton 2011, 45.)

Jääskinen (2017) on samaa mieltä opettajien kanssa siitä, että kirjallisuuden kautta on hyvä käsitellä tunnetaitoja. Eläytyminen sadun tai tarinan maailmaan luo lapsille turvaa ja sen avulla tehtävät voivat tuntua houkuttelevilta. (Jääskinen 2017, 169.) Myös Kirvesoja (2013) tutki opettajien hyväksi havaittuja tunnekasvatuksen toteuttamistapoja. Hän sai samansuuntaisia tuloksia kirjallisuuden osalta; opettajat näkivät, että saduissa käsitellään paljon tunteita ja niitä on luontevaa käsitellä oppilaiden kanssa. (Kirvesoja 2013, 42.)

Haastateltavat toteuttivat itse tunnekasvatusta kohdennetuilla harjoitteilla, joita harjoiteltiin joko omassa luokassa tai vaihtuvan tunnetaitoryhmän kanssa. Lisäksi haastateltavat olivat luoneet luokkiin toimintakulttuuria, joka edisti tunnetaitojen oppimista. Tunnetaitoisuutta edistävään toimintakulttuuriin haastateltavilla kuului erilaisten materiaalien systemaattinen käyttö ja luokan rutiinit. Opettajilla oli käytössä valmista tunnekasvatusmateriaalia, joista useat mainitsivat erilaiset kortit sekä materiaalipaketit. Useampi haastateltava koki, että positiivinen pedagogiikka ja vahvuusopetus olivat tapoja kehittää lasten tunnetaitoja.

Mielenterveysseuran Hyvää mieltä yhdessä-paketti... (H6)

Sellanen materiaali mitä käytän, susikortit... (H3)

Mulla on systemaattisesti tää (tunnekasvatus) äidinkielessä ollu päivänavaustyypisessä aamupiirissä. (H5)

Mä ite käytän myöskin paljon positiivista pedagogiikkaa ja vahvuusopetusta. (H3)

Hyvää mieltä yhdessä -materiaali on Suomen Mielenterveysseuran tarjoama koulutus ja opetusaineisto, jonka avulla voidaan harjoitella mielenterveystaitoja alakoulussa (Suomen Mielenterveysseura). Opettajat mainitsivat käyttävänsä MAHTI-tunnekortteja, jotka on tarkoitettu tunteiden ilmaisun, nimeämisen ja sanoittamisen tueksi. Kortit ovat Kehitysvammaisten Tukiliitto ry:n tarjoamaa materiaalia ja ne ovat helposti saatavilla verkosta. (Kehitysvammaisten Tukiliitto ry.)

Muita opettajien ja ohjaajien käyttämiä menetelmiä tunnekasvatuksen toteuttamiseksi olivat draama sekä erilaiset keholliset harjoitukset. Opettajat työstivät draaman kautta tunnetaitoja esimerkiksi nukketeatterin ja lelujen avulla. Myös Kirvesojan (2013, 41) pro gradu -tutkielmassa draama ja erilaiset ilmaisuharjoitukset olivat nousseet esille yhtenä keinona harjoitella tunnetaitoja oppilaiden kanssa. Haastattelemamme opettajat kokivat, että lasten oli helppo käsitellä erilaisia tunnetiloja samaistumalla eri rooleihin. Kehollisissa harjoituksissa yhteistä oli se, että niissä harjoiteltiin rentoutumista, oikeanlaista hengittämistapaa sekä tunteen ja kehon välistä yhteyttä.

Mää uskon, että niille jäi paljo paremmin mieleen se ku me puhuttiinki nyt niistä barbeista. Niin he pysty samaistuun eri rooleihin ku ei ollu kyse heistä. (H4)

Kaveri saa piirtää toisen ääriviivat isolle paperille ja sit me aletaan siihen omaan kehoon niinku miettiin niitä tunteita, että missä ne tuntuu. (H2)

Käytiin kaikkea, että sitte hengitetään kuule ihan rauhassa, tehdään karuhengitys ja otetaan voima-asento. (H3)

Koko koulun toimivat käytännöt

Haastatteluista nousi esille, että monessa koulussa tunnekasvatusta toteutetaan tunnetaitoryhmien kautta. Tunnetaitoryhmiä vedettiin yhteistyössä useiden ammattilaisten kanssa. Ryhmiä oli erilaisia; välillä tunnekasvatusta toteutettiin koko luokalle kerralleen ja välillä kohdennetusti pienemmissä ryhmissä.

Me tehään paljon yhteistyötä ja vedetään ryhmiä koulukuraattorin, koulupsykologin, psykiatrisen sairaanhoitajan kanssa. Me ohjataan eri-ikäisille lapsille, kokonaisille luokille tai pienemmille oppilasryhmille tämmösiä tunnetaitojuttuja. (H1)

Tunnekasvatukseen liittyvässä kirjallisuudessa ei juurikaan tunneta käsitettä tunnetaitoryhmä. Jääskinen (2017) kuitenkin mainitsee tunnetaitoryhmät yhtenä hyvänä tapana harjoitella tunnetaitoja. Ryhmässä harjoitellaan taitoja toisten kanssa ja ryhmässä toimiminen on luontevaa sekä turvallista. (Jääskinen 2017, 174.)

Haastateltavat kertoivat, että monet koulut ovat ottaneet käyttöön valmiin tunnetaito-ohjelman, jota koulun opettajat toteuttavat. Ohjelmissa on valmiita oppituntimalleja, harjoitteita ja toimintamalleja, joita opettajat oman valintansa mukaan käyttivät. Haastateltavien mukaan monessa koulussa toteutettiin myös koko koulua koskevia yhteisöllisiä projekteja, joiden tavoitteena oli parantaa oppilaiden käyttäytymistä toisia kohtaan ja sitä kautta kehittää tunnetaitoja.

Meillä on aika hyvä tää paketti, että vertaissovittelu niinku pikkuriitoihin ja sitte KiVa-koulu niihin suurempiin keskinäisiin riitoihin ja sitte tähän varhaiseen vaikuttamiseen tämä yhteispeli. (H7)

Materiaali on kaikille KiVa-koulu ja meillä on niinku lukuvuodessa jokaisella kuukaudella oma teema, joka liittyy hyviin tapoihin. (H6)

KiVa-koulu on Turun yliopistossa kehitetty kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma, johon koulut voivat liittyä. KiVa-koulu on laajalti käytössä Suomessa ja se on otettu käyttöön muissakin maissa. Se tarjoaa esimerkiksi oppituntimalleja ja erilaisia materiaaleja. (KiVa-koulu.) Yhteispeli on ohjelma, joka tarjoaa opetushenkilökunnalle käytännönläheisiä toimintatapoja lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen. Sen tarkoituksena on parantaa koulu yhteisön hyvinvointia ja lasten mielenterveyttä. Yhteispelissä koulun henkilökunta koulutetaan käyttämään ohjelman mukaisia toimintatapoja ja harjoitteita. (Niilo Mäki Instituutti.)

5.3.2 Toimivan tunnekasvatuksen vaikutukset

Kun on kyse toimivasta tunnekasvatuksesta, silloin se on saanut aikaan muutosta parempaan suuntaan. Lähes kaikki haastateltavat olivat havainneet tunnekasvatuksen toteuttamisella olevan vaikutusta erityisesti oppilaiden viihtyvyyteen kou-

lussa ja omassa luokassa. Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat olivat havainneet, että tunnekasvatuksen myötä toisten kanssa toimiminen helpottui, kun sosiaaliset taidot sekä vuorovaikutustaidot kehittyivät. Opettajien mukaan tunnetaitojen kehittyminen näkyy myös ristiriitatilanteiden helpottamisena. Lisäksi tunnetaitojen opettamisen oli havaittu lisäävän oppilaiden empatiakykyä.

Ihan kokonaisuutena (vaikuttaa) luokan toimintaan. Sillä on tosi iso vaikutus luokkahenkeen, työrauhaan ja kaikkeen. (H6)

Nää ristiriitatilanteiden selvittämiset olis paljo helpompia, jos sitä tehtäis enemmän... oltiin kohteliaita ja käyttäytyttiin niinku toisia kohtaan paremmin. (H3)

Tunnetaitojen opettamisella oli opettajien mukaan vaikutusta myös laajemmin koulunkäyntiin. Oppilaiden akateemisten taitojen oltiin nähty paranevan tunnekasvatuksen myötä. Yli puolet opettajista oli huomannut myös selkeää kehitystä oppilaiden kyvyssä sanoittaa tunteita. Tunnesanasto oli laajentunut ja oppilaat olivat rohkaistuneet ilmaisemaan tunteitaan.

Oppilaat saattaa tulla sanomaan, että mä oon pystynyt keskittymään tunnilla paremmin... helpompaa läksyjen tekemisen kanssa. (H1)

Ne oppii sanomaan niitä asioita ja saa tavallaan sitä keskustelukulttuuria myös lisää. Ne oppii sanomaan asioita ja puhumaan myös tunteistaan ja rohkenee sitte käyttää niitä käsitteitä. (H5)

...lisääntynyt oppilailla paljon niinku mikä tahansa sanasto. (H3)

Tunnekasvatuksella oli haastateltavien mukaan positiivista vaikutusta mielen hyvinvointiin. Oppilaat olivat tunnekasvatuksen myötä oppineet säätelemään omia tunteitaan ja tarvittaessa hillitsemään itseään. Apua oli ollut myös motivaatio- ja itsetunto-ongelmien kanssa painiville oppilaille. Oppilaat olivat oppineet pysähtymään ja rauhoittumaan haastavassakin tilanteessa.

Helpompaa kiukkukohtausten kanssa. (H1)

Mä en lähde heti ekana toimimaan, vaan ekana pysähdyn ja hengitän vähän ja sit mietin et miten täs kannattaa toimia. (H2)

6 POHDINTA

6.1 Tulosten yhteenveto ja tulkintaa

Tunnetaitoisuus on noussut koulumaailmassa viime vuosien aikana yhä vahvemmin esille, etenkin kun tunnetaidot nostetaan esiin myös opetussuunnitelmassa ja opettajia velvoitetaan toteuttamaan tunnekasvatusta osana työtään. Meitä kiinnosti tässä tutkielmassa tarkastella, miten opettajat kokivat omat mahdollisuutensa vastata asetettuihin vaatimuksiin. Kun jokin uusi asia kirjataan opetussuunnitelmaan, sen jalkautuminen kouluihin ja yksittäisten opettajien käyttöön vie aikaa.

Viime vuosina tunnekasvatuksesta on tehty tutkimusta ja kehitelty erilaisia ohjelmia, joiden avulla tunnetaitoja voidaan koulussa harjoitella. Koimme, että nyt oli hyvä hetki tutkia sitä, miten tunnekasvatusta toteutetaan käytännössä, mitä merkitystä sillä opettajien mielestä on ja miten opettajat ovat sen havainneen vaikuttavan oppilaisiin. Opettajien työn kannalta on hyvä, että toimiviksi havaittuja käytäntöjä jaetaan eteenpäin. Tarkoituksenamme tässä tutkielmassa oli muodostaa kuva toimivista tunnekasvatuksen käytännöistä, jotta kaikki opettajat voivat hyödyntää hyväksi havaittuja menetelmiä omassa työssään.

Tulokseksi saimme, että kaikki opettajat kokivat tunnekasvatuksen tärkeäksi ja merkitykselliseksi asiaksi. Tunnetaitoisuudella nähtiin olevan merkitystä oppimiseen, kouluviihtyvyyteen sekä fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin. Tunnetaidot nähtiin tärkeäksi myös koko yhteiskunnan kannalta. Aihe oli opettajille tärkeä, joten he olivat perehtyneet siihen ja muodostaneet oman käsityksensä tunnetaitojen osa-alueista. Opettajien luomissa määritelmissä oli paljon yhteistä: he näkivät tunnetaidot kansalaistaitona ja osana mielenterveyttä. Kaikkien haastattelemamme opettajien mielestä tunnetaitoihin kuului tunteiden sanoittaminen, ilmaisu, säätteleminen ja tunnistaminen.

Opettajien kokemien mahdollisuuksien ja valmiuksien tarkastelussa tuloksiksi tuli, että opettajat kokivat omaavansa valmiuksia toteuttaa tunnekasvatusta. Hankittu lisätieto, koulutukset ja työkokemus lisäsivät varmuutta. Mahdollisuuksien kohdalla oli enemmän hajontaa; osa opettajista työskenteli sellaisessa koulussa, jossa koki saavansa riittävästi resursseja tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Osa opettajista puolestaan nosti esiin, että tunnekasvatukselta puuttui selkeä linja, eikä sitä ollut huomioitu riittävästi koko koulun tasolla. Tunnekasvatus vaikutti olevan hankala sijoittaa lukujärjestykseen ja ongelmallista oli, että aika tunnekasvatukselle piti ottaa jonkin oppiaineen tuntimääristä. Tunnekasvatusta kuitenkin integroitiin myös sujuvasti eri oppiaineisiin ja arjen tilanteisiin.

Opettajat olivat toteuttaneet tunnekasvatusta monipuolisesti ja he osasivat helposti määrittää tunnekasvatuksen onnistumisen kannalta tärkeitä tekijöitä. Toimivan tunnekasvatuksen lähtökohtana oli opettajien mielestä oma suhtautuminen työhön, tunnekasvatukseen ja oppilaisiin. Tunnekasvatukselle tulee olla valmis antamaan aikaa ja oppilaat on tärkeää kohdata kiireettömästi ja heistä aidosti kiinnostuneina. Haastattelemamme opettajat näkivät, että omalla tunnetaitoisuudella on paljon vaikutusta oppilaisiin ja heidän tunnetaitoihin. Opettajien käsitysten mukaan toimiva tunnekasvatus oli jatkuvaa ja sille oli varattu riittävästi resursseja. Toimiva tunnekasvatus ei opettajien mukaan rajoitu pelkästään luokkaan, vaan sitä tehdään yhteistyössä muiden ammattilaisten ja kotien kanssa. Opettajat olivat havainneet hyviksi menetelmiksi vuorovaikutukselliset harjoitukset ja menetelmät, jotka tarjosivat oppilaille mahdollisuuksia samaistumiseen. Myös pienemmissä ryhmissä tunnetaitojen harjoittelu oltiin havaittu toimivaksi.

Opettajien määritelmiä tunnetaidoista on tutkinut myös Kirvesoja (2013). Meidän aiheitamme lähelle sijoittuvassa pro gradu -tutkielmassa opettajat olivat määritelleet tunnetaitoja osittain samalla tavalla. Molemmissa korostui omien ja toisten tunteiden tunnistaminen, tunteiden ilmaiseminen, säätely ja hallinta sekä empatiataidot. Meidän tutkielmassamme opettajat pitivät hyvin tärkeänä, että oppilaat osaavat sanoittaa tunteensa. Kirvesojan (2013, 34) tutkielmassa puolestaan moraali ja pettymysten sieto nähtiin myös kuuluvaksi tunnetaitoihin, mutta meidän tutkielmassamme nämä piirteet eivät tulleet esille.

Opettajien käsitystä tunnetaitojen perustavanlaatuisesta ja mielenterveyteen vaikuttavasta luonteesta tukee useat muut tutkimukset. Goleman (1997) on tulostemme kanssa samaa mieltä, että tunneäly on kyky, joka on muiden kykyjen ja taitojen taustalla. Tunneäly vaikuttaa siihen, kuinka hyvin muita taitoja osataan ottaa käyttöön. (Goleman 1997; 57, 110.) Myllyviita (2016) on sitä mieltä, että omien tunteiden käsitteleminen edistää sekä fyysistä että psyykkistä terveyttä. Tunteiden pakeneminen voi puolestaan johtaa masennukseen ja erilaisiin riippuvuuksiin. (Myllyviita 2016, 9-10.) Myös Jääskisen (2017, 35) mukaan tunnetaidot ovat osa psyykkistä hyvinvointia ja toimivat suojana erilaisten ongelmien edessä. Lantieri (2008) nostaa esiin, että tunnetaidot ovat taitoja, jotka voidaan opettaa ja ne voidaan oppia hallitsemaan samoin kuin akateemiset taidot. Tunnetaitojen ja akateemisten taitojen oppimisen erottaminen toisistaan onkin joskus hankalaa. (Lantieri 2008, 32–33.)

Opettajat näkivät, että tunnekasvatuksella oli kauaskantoisia merkityksiä. He uskoivat, että tunnekasvatuksen kokonaisvaltaisesta merkityksestä johtuen tunnetaidot on nostettu opetussuunnitelmaan entistä vahvemmin. Samanlaiset ajatukset tunnetaitojen merkityksestä nostaa esiin Lantieri (2008). Hän listaa monia tunnetaitoisuuden hyötyjä. Tunnetaitojen hallinta tekee yksilön onnellisemmaksi, luottavaisemmaksi ja kyvykkäämmäksi opiskelussa, perhe-elämässä, ystävyys-suhteissa ja työyhteisössä. Hänen mukaan sosiaalisten ja tunnetaitojen oppimisen voi nähdä vakuutuksena terveellisemmälle, positiivisemmalle ja onnistuneemmalle elämälle. (Lantieri 2008, 34.)

Goleman (1997) ja Jääskinen (2017) ovat samaa mieltä siitä, että tunnetaitoisuudella on laaja vaikutus elämään sen eri osa-alueilla. Tunnetaitoiset ihmiset menestyvät elämässä paremmin ja ovat tyytyväisempiä omaan elämäänsä. Ne ovat yhteydessä käyttäytymiseemme ja tapaan, jolla ajattelemme itsestä ja muista sekä psyykkiseen ja fyysiseen hyvinvointiimme. Hyvien tunnetaitojen avulla on mahdollista selvitä vastoinkäymisistä. (Goleman 1997, 57; Jääskinen 2017, 35.)

Opettajat näkivät tunnetaidoilla olevan merkitystä fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta. Opettajat olivat havainneet tunnekasvatuksen aikaansaamia konkreettisia muutoksia omissa oppilaissa. Oppilaiden vuorovaikutustaidot ja sosiaaliset taidot olivat parantuneet, ristiriitatilanteiden ratkaiseminen oli helpottunut ja empatiakyky lisääntynyt. Opettajat olivat tunnistanneet myös mielen hyvinvoinnin kannalta merkittävää kehitystä, sillä oppilaat olivat oppineet säätlemään ja hillitsemään paremmin tunteitaan. Joillekin tunnekasvatuksesta oli ollut hyötyä myös motivaation paranemisen ja itsetunnon vahvistumisen kautta.

Kirjallisuudesta löytyy paljon tukea opettajien käsitykselle tunnetaitojen hallitsemisen yhteydestä terveyteen. Jääskisen (2017) mukaan tunnetaitojen kehittymisellä on myönteistä vaikutusta psyykkiseen hyvinvointiin. Hän mainitsee esimerkiksi levollisuuden tunteen ja myönteisen elämänasenteen parantuvan. Myös itseluottamus lisääntyy ja lapsi oppii tuntemaan itsensä paremmin. Sitä kautta lapsi saa varmuutta, että voi itse vaikuttaa omiin ajatuksiin ja tunteisiin. (Jääskinen 2017, 35.) Myös Virtanen (2015, 40) liittää tunnetaitoisuuden vaikutuksiin mielen hyvinvointiin liittyviä teemoja; tunneäly lisää elämänhallinnan ja tyytyväisyyden kokemuksia, joita pienet vastoinkäymiset eivät horjuta.

Tunteet ohjaavat päätöksentekoa, luovuutta, oppimista, ihmissuhteita ja terveyttä. Korkean tunneällyn ja masennuksen sekä ahdistuksen vähenemisen ja lisääntyneen sosiaalisen yhtenäisyyden välillä on positiivinen yhteys. Siksi tunnetaitojen harjoittelu on tärkeää. (Divecha & Stern 2017.) Tunteiden kohtaaminen ja hyväksyminen ovat keskeinen osa mielen hyvinvointia. Tunnetaidot ohjaavat käyttäytymistä ja vuorovaikutustilanteita. (Suomen Mielenterveysseura.) Tunnetaitojen harjoittelu on tärkeää myös siksi, että taitojen oppimisen myötä väkivaltainen käyttäytyminen ja päihteiden käytön riski vähenevät (Mayer & Cobb 2000, 174; Lantieri 2008, 34).

Opettajien esille nostama yhteys tunnetaitoisuuden ja sosiaalisen hyvinvoinnin välillä saa tukea aiemmista tutkimuksista ja kirjallisuudesta. Jääskisen (2017) mukaan tunnetaitojen kehittymisellä on vaikutusta sosiaalisiin taitoihin. Kun lapsi ymmärtää omia ja toisten tunteita sekä pystyy ilmaisemaan tunteitaan, sosiaalinen kanssakäyminen sekä toisten ihmisten huomioiminen ja ristiriitatilanteiden

ratkaisutaidot paranevat. (Jääskinen 2017; 5, 37.) Tunnetaitojen hallitseminen lisää myös lapsen prososiaalista käyttäytymistä, esimerkiksi empatiakykyä, avuliaisuutta ja suosiota kavereiden keskuudessa (Ayoub, Bartlett & Swartz 2014, 184).

Tunnetaidoilla on vaikutusta ihmisten fyysiseen terveyteen. Tunnetaitojen kehittymisen myötä immuunipuolustus paranee ja elimistön tulehdustilat vähenevät, hengitys syvenee ja ihminen alkaa tehdä omaa hyvinvointia edistäviä valintoja. Samalla riskit sydänsairauksiin ja masennukseen vähenevät. (Jääskinen 2017, 37.) Myös Goleman (1997) käsittelee teoksessaan tunteiden yhteyttä terveyteen. Hän pyrkii selittämään tunteiden yhteyttä immuunijärjestelmään sillä, että tunteet ovat yhteydessä autonomiseen hermostoon, joka puolestaan vaikuttaa immuunijärjestelmään. (Goleman 1997, 208.) Haastattelemamme opettajat eivät korostaneet tunnetaitoisuuden vaikutusta terveyden fyysiseen puoleen. Muutama opettaja kuitenkin mainitsi, että erilaisten hengitys- ja rentoutusharjoitusten myötä oppilaat olivat oppineet omatoimisesti rauhoittumaan ja käyttämään hyväksi syvää hengittämistä.

Opettajat olivat havainneet tunnekasvatuksella olevan vaikutusta terveyden ja hyvinvoinnin lisäksi myös oppimiseen. Opettajat ajattelivat vahvasti, että oppiminen on aina tunneasia ja sen takia tunnekasvatus on enemmän esillä opetussuunnitelmassa. Osa oli havainnut vaikutusta akateemisiin taitoihin, esimerkiksi läksyjen teko ja keskittyminen olivat parantuneet. Kaikki opettajat olivat havainneet tunnekasvatuksella olevan vaikutusta luokan ilmapiiriin ja sitä kautta oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Tämä tulos on samassa linjassa Kirvesojan (2013, 59) havaintojen kanssa, sillä myös hänen haastattelemansa opettajat olivat havainneet tunnekasvatuksen parantavan luokan ilmapiiriä.

Monissa tunnekasvatusta käsittelevissä teoksissa nostetaan esiin tunnetaitojen oppimista parantava vaikutus. Myönteiset tunteet ja stressinsäätelytaito vaikuttavat positiivisesti oppimiseen. Myös oma toiminnanohjaus sekä sinnikkyys vahvistuvat ja näin oman potentiaalin voi oppia hyödyntämään paremmin. (Jääskinen 2017, 37.) Izardin ynnä muiden (2001; 18, 22) mukaan koulussa suoriudutaan paremmin ja lapsella on vähemmän ongelmia koulunkäynnissä.

Myös Kokkonen (2010) näkee tämän yhteyden. Hänen mukaansa tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen parantaa akateemista suoriutumista sekä havaitsemis- ja ajattelutoimintoja. Hän mainitsee oppimisen olevan tehokasta silloin, kun oppilaille on opetettu tunteiden säätelyn keinoja, joiden avulla voidaan lievittää oppimistilanteissa mahdollisesti syntynyttä ahdistusta. Hänen mukaansa tunteet edistävät oppimista myös parantamalla keskittymiskykyä ja muistia. (Kokkonen 2010; 12, 98.)

Haastattelemamme opettajat näkivät tunnekasvatuksella myös yhteiskunnallisia vaikutuksia esimerkiksi terveydenhuollon kautta ennaltaehkäisevänä tekijänä. Tunnekasvatuksen vaikutuksia ihmisten terveyteen on tutkittu paljon ja kirjallisuudessaakin tätä yhteyttä pidetään merkittävänä. Vähemmän huomiota on kiinnitetty yhteiskunnalliseen näkökulmaan esimerkiksi terveydenhuollon kustannusten osalta. Haastattelemamme opettajat nostivat tämän huomion kuitenkin esiin. Mikolajczak ja Van Bellegem (2017) yhtyvät opettajien käsityksiin. He ovat tutkineet sitä, voiko ihmisten tunnetaitoja kehittämällä pienentää terveydenhuollon kustannuksia. Heidän tuloksensa oli se, että jokainen yhden prosentin parannus ihmisen tunneälyssä vähentäisi vastaavasti yhden prosentin terveydenhuollon menoja. Vaikutus oli suurempi vähemmän koulutetuilla ihmisillä, jolloin yhden prosentin korotus vastasi 1,3 prosentin laskua kustannuksissa. Lisäksi heidän mielestään on kannattavampaa pyrkiä kehittämään tunneälyä, kuin korjata terveysongelmia. (Mikolajczak & Van Bellegem 2017; 343, 345–346.)

Kun tutkimushenkilömme ilmoittivat halukkuudesta osallistua haastatteluun, he toivat vahvasti esiin sen, että tutkielmamme aihe oli heille erityisen tärkeä ja he kokivat tunnetaidot olennaiseksi työssään. Ajattelemmekin, että juuri opettajien sitoutuminen aiheeseen voi selittää opettajien hyvin laajaa ja monipuolista käsitystä tunnetaitojen merkityksestä. Opettajien käsitys ei rajoittunut ainoastaan kouluun, oppimiseen ja luokan sisäisiin tapahtumiin, vaan he tunnistivat tunnekasvatuksen merkityksiä aina yhteiskunnan tasolla asti.

Opettajat esittivät kaksi erilaista lähestymistapaa toteuttaa tunnekasvatusta. Osa integroi tunnekasvatusta eri oppiaineiden tunneille ja osa koki toimivana pitää erillisiä tunnekasvatuksen oppitunteja. Tunnekasvatuksen paikan löytäminen koettiin osittain ongelmalliseksi, koska opettajat ajattelivat, että aika tunnekasvatukselle on otettava pois eri oppiaineiden opetuksesta. Kirvesoja on tutkielmassaan (2013, 38) saanut samankaltaisia tuloksia; myös hänen haastattelemansa opettajat olivat pitäneet erillisiä tunnetaitojen kehittämiseen tarkoitettuja tunteja. Kirvesojan (2013, 48) tutkielmassa nousi myös esiin tietyt oppiaineet, joiden yhteyteen tunnekasvatus sopii opettajien mielestä parhaiten. Meidän tutkielmasamme äidinkieli korostui eniten sellaisena oppiaineena, johon tunnekasvatusta oli yhdistetty. Myös Kirvesojan (2013, 49) haastattelemat opettajat kokivat äidinkielen sellaisena oppiaineena, jossa on helppo käsitellä tunnetaitoihin liittyviä asioita. Palaamme tähän myöhemmin luvussa 6.2.

Mielestämme merkittävä tutkimustulos oli se, että toimivan tunnekasvatuksen pohjalla on opettaja itse. Haastateltavien mukaan opettajan omalla roolilla oli paljon vaikutusta tunnekasvatuksen onnistumiseen. Opettajien käsitysten mukaan hyvä tunnekasvattaja suhtautuu työhön ja oppilaisiin tietyllä vakavuudella. Opettajan asenteen tulee olla sellainen, että hän haluaa ottaa selvää niistä asioista, mitä oppilaan oppimisen ja käyttäytymisen haasteiden taustalla on. Opettajalla tulisi olla aikaa ja halua kohdata oppilaat. Opettajalla tulee myös itsellä olla tunnetaidot hyvin hallinnassa, koska hän toimii esimerkkinä oppilaille. Haastateltavat näkivät, että opettajan rooliin kuuluu se, että opettaja luo luokkaan sellaista toimintakulttuuria, joka edesauttaa tunnetaitojen kehittymistä.

Klemola ja Talvio (2017) korostavat myös asenteen roolia vuorovaikutuksen onnistumisessa. Jotta opettaja voi saada selville, mitä syitä oppilaan käytöksen taustalla on, hänen täytyy olla valmis tekemään töitä asian selvittämisen eteen. Tunne- ja vuorovaikutustaidot perustuvat toisia ihmisiä kunnioittavaan ja arvostavaan asenteeseen, joka on onnistuneen kohtaamisen taustalla. (Klemola & Talvio 2017, 153–154.) Myös Jääskinen (2017, 105) korostaa kohtaamisen tärkeyttä lapsen tunne-elämän kehittämisessä: kohtaaminen vahvistaa lapsen minäkuva, käsitystä maailmasta sekä tunnetaitoja. Väyrynen (2015) on omassa pro gradu -

tutkielmassaan kuvannut hyvää vanhempien tunnekasvatustoimintaa. Myös hänen tuloksissaan kohtaaminen ja ajan antaminen lapselle nousevat tärkeäksi osaksi tunnekasvatusta. (Väyrynen 2015, 55.)

Kirvesojan (2013) haastattelemat opettajat nostivat myös esiin opettajan oman tunnetaitojen merkityksen. Opettajan tulisi osata tunnistaa, hallita ja hyväksyä omat tunteensa, jotta pystyy toimimaan tunnekasvattajana lapsille. (Kirvesoja 2013, 55.) Myös Jääskisen (2017) mukaan mallina toimiminen ja esimerkin näyttäminen ovat merkittävimpiä tapoja kehittää lapsen tunnetaitoja. Aikuisen tulee opastaa, miten maailma toimii ja toimia esimerkillisesti myös hankalissa tilanteissa sekä näyttää mallia omien virheiden korjaamisesta. (Jääskinen 2017, 47.)

Webster-Stratton (2011) korostaa opettajan tarjoamaa esimerkkiä tunteista puhumisessa. Hänen mielestään esimerkin avulla voi kehittää tunteiden ilmaisua ja säätelyä, minkä seurauksena oppilaiden häiriökäyttäytyminenkin vähenee. (Webster-Stratton 2011, 284.) Isokorpikin (2004) on sitä mieltä, että koulussa tunnetaitoja opitaan aikuisten tarjoamasta esimerkistä. Oppilaat seuraavat, miten opettaja ilmaisee ja käsittelee tunteita; erityisen tärkeää on näyttää, millä tavoin negatiivisia tunteita käsitellään oikein. (Isokorpi 2004, 129.)

Opettajat näkivät, että toimivaan tunnekasvatukseen kuuluu yhteistyö kotiin ja tunnetaitojen harjoittelun yhteys käytäntöön. Jääskinen (2017) on samaa mieltä haastateltavien kanssa siitä, että mitä enemmän tunnetaitojen opetusta yhdistää arkielämään, sitä paremmin oppilaat pystyvät ottamaan taitoja käyttöön. Hänen mukaansa lapsia tulee ohjata miettimään, millaisissa tilanteissa kyseessä olevia tunteita on syntynyt, ja miten opittuja taitoja voisi hyödyntää esimerkiksi kotona. (Jääskinen 2017, 174.) Golemanin (1997, 333) näkemys hyvästä tunnetaitoisuusohjelmasta vastaa opettajien näkemystä toimivasta tunnekasvatuksesta siltä osin, että kodin ja koulun tulee tehdä tunnekasvatustyötä yhdessä ja molemmilla osapuolilla tulee olla sama tavoite. Myös Lantieri (2008, 32) on sitä mieltä, että kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä voidaan tukea lasten tunne- ja ihmissuhdetaitojen kehitystä.

6.2 Johtopäätökset

Vaikka on olemassa paljon valmiita harjoitteita, materiaalia ja ohjelmia tunnekasvatuksen toteuttamiseen, haastattelemamme opettajat olivat havainneet, että opettajat pystyvät itse omalla käytöksellään vaikuttamaan eniten tunnekasvatuksen toimivuuteen. Tämän taustalla voi olla se, että opettajat ovat toteuttaneet paljon tunnekasvatusta ja ottaneet sen osaksi arkipäivän työtä. Opettajat toivat jonkin verran esiin haastatteluissa myös sitä, että pitää olla tehnyt matkaa myös itsensä kanssa. Ajattelemme tämän tarkoittavan sitä, että täytyy olla sinut itsensä, omien tunteidensa ja kokemusten kanssa, jotta pystyy olemaan tarpeeksi vahva lähestyäkseen toista ihmistä avoimesti. Kun tuntee itsensä, omat tunteensa ja tunteiden käsittelemistavat, uskaltaa kuunnella toista ja ottaa vastaan toisen ihmisen tunnekokemuksia pelkäämättä vaikeitakaan tunteita. Kaikkien opettajien olisikin hyvä aika ajoin pysähtyä tunnetaitojen äärelle ja uskaltaa käsitellä omiakin tunteita sekä niiden taustalla vaikuttavia tekijöitä.

Kaikki opettajat kokivat, että heillä on valmiuksia toteuttaa tunnekasvatusta alakoulussa. Kaikki opettajat olivat myös omaehtoisesti hankkineet aiheesta lisätietoa ja käyneet erilaisia lisäkoulutuksia. Päätelmiemme mukaan varmuuden kokemusta voi selittää edellä mainitun erityisosaamisen hankkimisella. Opettajat ovat perehtyneet aiheeseen paljon ja saaneet koulutuksesta luultavasti myös valmista materiaalia, jota hyödyntää opetuksessa. Kun on tietoa aiheesta ja ideoita aiheen käsittelyyn, silloin luultavasti kokee pystyvyyden tunnetta aiheen opettamiseen.

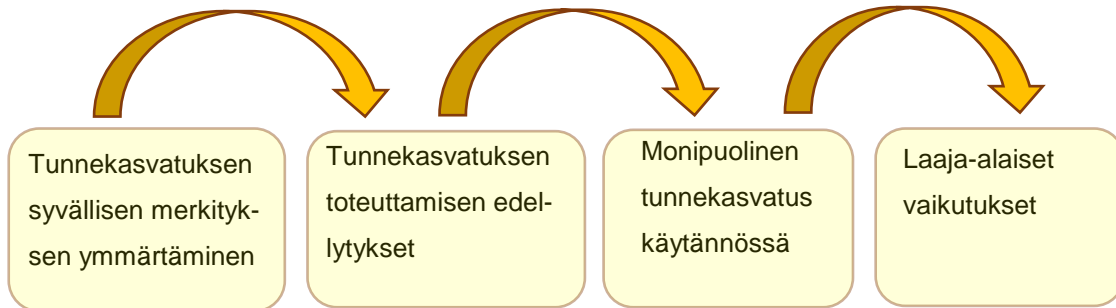
Vaikka opettajien valmiudet olivat hyvät, he nostivat esiin joitakin epävarmuustekijöitä. Yhteisenä haasteena opettajat näkivät resurssien puutteen, johon heidän mielestään kuului ajan puute ja kahden opettajan käsityksen mukaan myös lisäkouluttautumisen hankaluus. Muutama opettaja kertoi, että omassa koulussa mahdollisuudet tunnekasvatukseen oli hyvät ja koko koulun henkilökunta oli sitoutunut sen toteuttamiseen. Pari opettajaa puolestaan olisi kaivannut yhtenäisempää linjaa koko koulun osalta. Useampi opettaja korosti myös, että vaikka omassa koulussa tilanne olisi ollut hyvä, koulut ovat epätasa-arvoisessa asemassa resurssien suhteen.

Opettajien kokemissa valmiuksissa ja mahdollisuuksissa ilmeni hajontaa, jonka taustalla saattaa olla koulun ja siellä työskentelevien muiden ihmisten arvomaailma. Jos koulun johto ja muu henkilökunta eivät koe tunnekasvatusta merkittävänä asiana, siihen tuskin tarjotaan riittäviä resursseja tai sille ei ole rakennettu yhteisiä toimintamalleja. Taustalla saattaa olla myös se, että tunnekasvatuksen vaikutuksista eri elämän osa-alueisiin ei olla tietoisia. Muutama opettaja koki, että tunnekasvatuksen toteutuminen on liikaa yksittäisen opettajan vastuulla. Taustalla voi olla se, että opettaja työskentelee sellaisessa koulussa, jossa tunnekasvatusta ei tueta. Johtopäätöksenä edellä mainituista huomioista kehottaisimmekin kaikkia kouluja varaamaan resursseja opettajien täydennyskoulutukselle. Pitkällä tähtäimellä sen voi ajatella maksavan itsensä takaisin, kun oppilaat voivat paremmin eivätkä aiheuta esimerkiksi sairaanhoidollisia kustannuksia niin paljon.

Äidinkielen korostumista hyvänä oppiaineena, johon tunnekasvatusta voi integroida, selittää näkemyksemme mukaan äidinkielen oppiaineelle tyypilliset työskentelymuodot ja käytetyt harjoitteet, jotka ovat suosittuja myös tunnekasvatuksessa. Näitä ovat esimerkiksi draama, erilaiset ilmaisuharjoitukset, kirjallisuus ja muut samaistumisen mahdollistavat materiaalit. Toinen äidinkielen suosiota selittävä tekijä voi olla sille varattu suuri tuntimäärä. Opettajat saattavat kokea äidinkielen oppitunnit helpoimmaksi nipistää, koska siinä on eniten tunteja. Tulevaisuudessa ihanteellista olisi, että tunnekasvatuksesta kehittyisi luonnollinen asia, jota voisi sujuvasti sisällyttää kaikkiin oppiaineisiin, eikä sitä tarvitsisi leikata minkään aineen tuntimäärästä. Tämä voisi hyvin olla mahdollista ilmiöpohjaisen oppimisen saadessa enemmän jalansijaa ja tiukkojen oppiainerajojen hälvetessä.

Haastateltujen opettajien käsitysten mukaan toimivan tunnekasvatuksen taustalla on opettajan oma ymmärrys tunnekasvatuksen sisällöistä ja tunnekasvatuksen merkityksistä elämän eri osa-alueilla. Toimiakseen tunnekasvatus tarvitsee myös riittävästi resursseja. Opettajalla itsellään pitää olla valmiuksia ja työympäristön tulee tarjota aikaa, materiaaleja sekä muuta tukea, jotta tunnekasvatus on mahdollista. Tunnekasvatusta tulee harjoitella vaihtelevilla harjoitteilla jatkuvasti ja yhteistyössä kotien sekä muiden ammattilaisten kanssa. Kuviossa 4 on kuvattu

opettajien käsitysten mukaan vaiheittain niitä tekijöitä, jotka johtavat vaikutuksiin luokan toiminnassa, oppilaiden oppimisessa ja keskinäisissä suhteissa.



KUVIO 4. Toimiva tunnekasvatus opettajien käsitysten mukaan.

6.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tieteellinen tutkimus on eettisesti hyväksyttyä ja luotettavaa vain, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön mukaan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tutkielmamme jokaisessa vaiheessa olemme noudattaneet tiedeyhteisön korostamaa rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta. Tutkielmassamme olemme käyttäneet eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tietoa hankittiin haastattelemalla. Haastateltavat osallistuivat haastatteluun täysin vapaaehtoisesti. Haastateltavat säilyvät tutkielmassamme anonymineina koko tutkimusprosessin ajan. Emme myöskään tuo esille kouluja tai paikkakuntia, joissa opettajat työskentelevät.

Aineistonkeruun osalta olimme joustavia. Tavoitteenamme oli rakentaa luottamuksellinen suhde tutkittavien kanssa. Haastateltavat saivat valita heille itselleen parhaiten sopivan ajankohdan haastattelulle ja he saivat valita, haluavatko osallistua haastatteluun Skypen välityksellä vai kasvotusten. Haastateltavat asuivat eri puolella Suomea, joten pisimpien välimatkojen päässä oleville ehdotimme

suoraan Skype-haastattelua. Ennen haastattelua haastateltavilla oli tiedossa aiheemme ja kysyimme luvan haastattelun äänittämiseen. Tarjosimme haastateltaville mahdollisuuden jättäytyä tutkielmasta pois missä vaiheessa tutkielmaa tahansa. Kaikkea äänitettyä ja litteroitua aineistoa käsittelimme koko ajan tarkasti ja luottamuksellisesti. Tulososion valmistuttua hävitimme kaiken sekä äänitetyn että litteroidun aineiston, kuten lupasimme haastateltaville.

Olemme huomioineet tutkielmassamme muiden tutkijoiden työn arvostavalla tavalla ja viittaamme kaikkiin käyttämiimme julkaisuihin asianmukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Käytimme tarkasti valittuja ja laadukkaita lähteitä. Käytimme tunnetaitoihin ja tunnekasvatuksen aiheisiin liittyviä klassikkoteoksia. Lisäksi olemme suosineet sellaisten kirjoittajien teoksia, joiden asiantuntijuus on tuotu ilmi. Olemme rikastuttaneet lähdeaineistoa käyttämällä monipuolisia julkaisuja kasvatuksen alalta, lehdistöjä ja muita uutisia. Suosimme lähteisämme pääasiassa tutkittua tietoa, esimerkiksi väitöskirjoja ja muita pro gradu -tutkielmia, unohtamatta kansainvälisiä julkaisuja.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudelle ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita, vaan tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Luotettavuuden tärkeyttä perustellaan järjestelmällisen epäilyn periaatteella, mikä tarkoittaa tiedeyhteisön vakuuttamista tutkimuksen työn laadulla (Eskola & Suoranta 1998, 208–233). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan tarkka selostus koko tutkimusprosessin toteuttamisesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232). Olemme tästä tutkimusraportissa kuvanneet tarkasti vaihe vaiheelta, kuinka haastateltavat on valittu, kuinka haastattelut on toteutettu ja missä olosuhteissa sekä kuinka kauan niihin on käytetty aikaa. Olemme kuvanneet tarkasti ja yksityiskohtaisesti analyysin vaiheet, selittäneet ja perustelleet tekemiämme luokitteluja sekä tuloksia aiemman tutkimuksen ja muun kirjallisuuden avulla. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimustuloksemme eivät ole yleistettävissä, eikä se ole laadullisessa tutkimuksessa tavoitteenakaan.

Myös tutkimusprosessin etenemistä ja tehtyjä valintoja on hyvä arvioida. Arvioida tulee esimerkiksi sitä, oliko tutkittavien valinta onnistunut sekä mitä saavutettiin ja mitä ei (Ahonen 1994, 153). Meidän näkemyksemme mukaan alakoulussa työskentelevät opettajat olivat hyvä kohderyhmä tutkimuksellemme, sillä haastattelujen teemat liittyivät vahvasti heidän arjen työhönsä. Voidaan ajatella, että koulussa tunnekasvatus tapahtuu tietoisesti ja suunnitellusti, jolloin saimme hyvin toimivia tunnekasvatuksen menetelmiä esille. Opettajat myös viettävät suuren osan ajasta oppilaiden kanssa, joten opettajat pystyivät hyvin näkemään tapahtuneet muutokset oppilaissa.

Kaikki haastateltavat toivat esille sen, että he olivat kiinnostuneita tunnekasvatuksesta ja useat heistä olivat hankkineet lisäkoulutusta aiheesta. Haastateltavien asiantuntijuus on voinut osittain vaikuttaa saamiimme tuloksiin. Toisaalta haastateltavien asiantuntijuudesta on myös hyötyä: he olivat perehtyneet tunnetaitoihin, joten heidän jakamiaan toimivia käytäntöjä voivat muutkin opettajat ottaa helposti käyttöön. Tutkimusjoukko on laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti melko pieni, mutta tässä tapauksessa kuitenkin riittävä. Viimeiset haastattelut eivät enää juurikaan laajentaneet näkökulmia tunnekasvatuksesta, vaan samat asiat alkoivat toistua. Tiiviisti asetellun litteroidun aineiston laajuus oli 55 sivua.

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä toimi tässä tutkimuksessa mielestämme hyvin. Haastattelutilanteet olivat joustavia ja luontevia, joten niissä oli helppo keskustella. Saimme kattavia vastauksia, koska haastateltavat saivat vapaasti kertoa ja selittää vastaukset kysymyksiin, eikä heidän tarvinnut tiivistää niitä esimerkiksi kirjoittamalla. Haastatteluihin valitut teemat ja tarkentavat kysymykset olivat onnistuneita, koska saimme niillä hyvin vastauksia, eikä meidän tarvinnut haastatteluiden aikana esittää tarkempia lisäkysymyksiä. Haastattelut toteutettiin aina rauhallisessa ja hiljaisessa tilassa, minne ulkopuoliset eivät päässeet eivätkä kuulleet haastatteluja. Myös äänitteet kuuluivat hyvin ja olivat luotettavia, eikä meidän litterointivaiheessa tarvinnut "arvailla", mitä haastateltava sanoi.

Fenomenografia toimi tutkimuksemme metodologisena lähestymistapana hyvin. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta ei arvioida toistettavuuden kautta, vaan sisäistä reliabiliteettia arvioidaan sen mukaan, ovatko tulokset ymmärrettäviä (Ahonen 1995, 130; Niikko 2003, 39). Noudatimme tarkasti fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisiä tutkimuksen vaiheita. Aloitimme perehtymällä teoriaan ja sen jälkeen määrittelimme tutkimusongelman niiden teoreettisten lähtökohtien pohjalta, joihin olimme tutustuneet. Hankimme aineiston puolistrukturoidulla haastattelulla, mikä on fenomenografiassa tavallisin aineistonkeruun menetelmä. (Ahonen 1994; 132, 134, 136.) Aineiston analyysissä noudatimme tarkasti fenomenografialle tyypillistä vaiheittaista etenemistä. Taulukoimme kaikki tuloksiin johtaneet analyysin vaiheet (ks. Taulukko 2 ja Liite 2). Koska noudatimme huolellisesti kaikkia fenomenografisen tutkimuksen eri vaiheita, saimme muodostettua selkeän ja ymmärrettävän tulososion. Ymmärrettäviä tuloksia voidaan pitää merkinä siitä, että fenomenografinen tutkimus on luotettava.

Tutkimusotteenamme olisi voinut toimia myös narratiivinen tutkimusote, sillä aineistosta olisi pystynyt muodostamaan tyyppejä, joiden avulla olisi voinut kuvata opettajien yleisiä ajattelu- ja toimintatapoja. Valitsimme kuitenkin fenomenografisen tutkimusotteen, koska halusimme tutkia nimenomaan opettajien käsityksiä tunnekasvatuksesta. Fenomenografiassa ollaan usein kiinnostuneita sellaisista käsitteistä, joista tiedetään olevan vaihtelevia käsityksiä (Ahonen 1994, 115). Tunnetaidot on sellainen aihe, josta kirjallisuudessa on useita erilaisia määritelmiä ja johon sisällytetään eri teoksissa eri asioita. Pohjalla on kuitenkin yleensä samat klassikkoteokset. Meitä kiinnosti tutkia, mitä opettajat ajattelevat tunnekasvatuksen olevan ja miten sitä olisi hyvä toteuttaa. Siksi ajattelimme, että fenomenografinen tutkimusote sopi tutkielmaamme parhaiten.

Tutkielmaamme voidaan pitää luotettavana, sillä käytetyillä menetelmillä saimme vastauksia asettamiimme tutkimuskysymyksiin. Ensimmäisen kysymyksen avulla halusimme tutkia, miten opettajat kuvaavat tunnekasvatuksen sisältöä ja merkitystä. Saimme kysymykseen kattavat tulokset; opettajilla oli monipuolinen käsitys tunnetaitojen sisällöistä ja tunnekasvatuksella nähtiin laajaa merkitystä yhteis-

kunnan tasolla asti. Toisen tutkimuskysymyksen kohteena oli opettajien valmiudet ja mahdollisuudet tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Saimme monipuolisesti vastauksia opettajien osittain vaihtelevistakin valmiuksista ja mahdollisuuksista. Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla saimme muodostettua kattavan kuvauksen opettajien käsityksistä toimivasta tunnekasvatuksesta.

Ensimmäiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen saimme eniten vastauksia. Toisen tutkimuskysymyksen tulokset ovat suppeammat. Opettajien oli haastattelutilanteessa vaikea ymmärtää, mitä valmiuksilla tarkoitetaan. Kaikki opettajat kokivat omaavansa valmiuksia, mutta eivät välttämättä osanneet eritellä, mistä valmiudet koostuvat. Olisimme ehkä voineet muutaman haastattelun jälkeen miettiä uudestaan kysymyksen asettelua, jotta se olisi ollut seuraavissa haastatteluissa selkeämpi ja helpommin ymmärrettävä.

Toinen haaste meillä oli saada tutkimushenkilöitä tutkielmaamme. Kenties taustalla oli aiheen vaikeus; ehkä opettajat kokivat, että mikäli he eivät olleet tietoisesti toteuttaneet tunnekasvatusta paljoa, ei heillä ole tarpeeksi tietoa jaettavana aiheesta. Pohdimme, olisiko jokin toinen aineistonkeruumenetelmä saanut opettajia osallistumaan tutkielmaamme. Kyselylomakkeella opettajat olisivat voineet kertoa samoja asioita kuin haastattelussa, sillä joillekin kirjoittamalla vastaaminen voisi sopia paremmin. Tällöin opettajat olisivat voineet vastata kysymyksiin osissa ja esimerkiksi vain niiltä osin, mistä heillä olisi ollut tietoa.

Saimme kuitenkin seitsemän haastateltavaa, jotka olivat kaikki naisia. Jäimme pohtimaan, mistä johtui, ettemme saaneet ollenkaan miehiä haastateltavaksi. Mietimme, voisiko taustalla edelleen olla vanha sukupuolijakoon perustuva ajattelutapa, että naiset kokevat tunteisiin liittyvät asiat merkityksellisimmiksi ja ovat enemmän tunteiden kanssa tekemisissä. Suurin osa haastateltavista toimi tai oli pitkään toiminut opettajana alkuopetuksessa, missä vanha sukupuolijako näkyy edelleen.

Tämä tutkielma on tehty parityönä ja olemme kirjoittaneet ja työstäneet kaikki vaiheet alusta loppuun yhdessä. Päätimme tehdä työemme yhdessä, koska koko opintojemme ajan ryhmätöiden tekeminen ja muu yhteistoiminnallisuus on saanut

enemmän jalansijaa. Siitä on tullut meille luontainen tapa työskennellä. Ennen työmme aloittamista keskustelumme osoittivat, että sama aihe kiinnostaa molempia. Koimme yhdessä työskentelystä olevan paljon etua ja koko tutkimusprosessi eteni ilman suurempia ongelmia. Pystyimme miettimään jokaista pientäkin kysymystä tai vaihtoehtoa useammasta näkökulmasta ja sitä kautta valitsemaan toimivimman tavan.

Olemme valmistumassa opettajiksi ja myös tulevassa ammatissamme vaaditaan yhä enemmän yhteistyötaitoja, kun esimerkiksi moniammatillinen yhteistyö ja samanaikaisopettajuus lisääntyvät. Saimme tutkimusprosessin aikana tukea toisistamme ja pystyimme jakamaan ajatuksia tutkimukseen liittyen rikkomatta salassapitosääntöjä. Myös seminaarista ja ohjaavasta opettajasta oli paljon apua tutkimuksen edetessä. Tapaamisissa oli turvallista keskustella tutkimuksesta kertomatta tutkittavien henkilöllisyyttä.

6.4 Tutkimuksen hyödynnettävyys ja jatkotutkimusaiheet

Saamistamme tutkimustuloksista voivat hyötyä kaikki opettajat. Haastateltujen opettajien käsitysten muodostamasta toimivan tunnekasvatuksen kuvauksesta kaikki opettajat voivat poimia käyttöönsä valmiita hyviksi koettuja ohjelmia, yksityiskohtaisempia harjoitteita tai laajempia toimintatapoja. Opettajien käsitysten pohjalta muodostui useampi vaihtoehto, miten saada tunnekasvatus sijoitettua opetussuunnitelmaan. Näemme tästä olevan hyötyä yksittäisille opettajille ja kokonaisille kouluille, jotka pohtivat miten saada tunnekasvatus osaksi koulun arkea. Tutkielmamme tulokseksi nousi, että tunnekasvatuksen toteuttamista voidaan ajatella olevan jo opettajan oma suhtautuminen oppilaisiin ja esimerkkinä toimiminen erilaissa tilanteissa. Tämä voi auttaa opettajia huomaamaan, ettei tunnekasvatus ole vaikeaa, eikä se vaadi välttämättä suuria resursseja.

Tutkielmamme lisää osaltaan tietoisuutta tunnekasvatuksen merkityksestä. Jos kaikki, jotka työskentelevät lasten parissa, ymmärtäisivät tunnekasvatuksen vaikutukset ja tekisivät töitä tunnekasvatuksen eteen, lapset saattaisivat voida paremmin. Pitkällä aikavälillä se voisi ennaltaehkäistä syrjäytymistä, masennusta ja

muita yhteiskunnalle kalliiksi tulevia ongelmia. Tämä tutkielma voi saada yksittäisen opettajan tai koko koulun ymmärtämään aiheen tärkeyden ja sitä kautta alkaa panostaa tunnekasvatukseen enemmän.

Näemme tutkielmastamme olevan hyötyä myös kaikille opettajiksi opiskeleville ja muille kasvatuksen alan opiskelijoille. Oman kokemuksemme mukaan tunnetaitojen opettamista ei opinnoissa juurikaan käsitellä. Olemme saaneet pohjatietoa siitä, mitä tunnetaidoilla tarkoitetaan ja muutamia esimerkkejä valmiista materiaaleista. Harjoitteluidenkaan myötä oikeaa kokemusta tunnekasvatuksesta emme ole saaneet. Meille itsellemme tämä tutkielma lisäsi käytännön tietoa siitä, miten tunnekasvatusta on mahdollista toteuttaa ja miksi siihen kannattaa tulevassa työssä käyttää aikaa. Näemme, että myös muut opiskelijat voisivat saada tutkielmastamme vinkkiä toimivista käytännöistä, harjoitteista ja materiaaleista sekä ymmärtää tunnetaitoisuuden laajat vaikutukset. Opiskelijat voivat tämän myötä rohkaistua tarttumaan tunnekasvatuksen haasteisiin tulevassa työssä.

Tämä tutkielma lisäsi osaltaan tietoa niistä tavoista, miten tunnekasvatusta toteutetaan suomalaisissa alakouluissa. Yksittäisten ohjelmien vaikuttavuutta on tutkittu, mutta meidän tutkimuksemme lisäsi tietoa siitä näkökulmasta, millaiset käytänteet ovat opettajien kokemusten mukaan toimivia. Tämä tutkimus tuotti uutta tietoa myös opettajien kokemista valmiuksista vastata tunnekasvatuksen haasteisiin. Tutkimuksemme vahvisti omalla panoksellaan kirjallisuudessa vallitsevaa näkemystä tunnetaitoisuuden merkityksestä monella elämän osa-alueella.

Tämä tutkielma tuotti uutta tietoa siitä, miten tunnekasvatuksen nostaminen nykyiseen opetussuunnitelmaan on otettu kouluissa ja opettajien keskuudessa vastaan ja kuinka sitä on lähdetty toteuttamaan. Tulosten pohjalta opettajat ymmärtävät, mistä siinä on kyse ja ovat löytäneet sille paikan opetuksessa. He ovat löytäneet hyviä ja toimivia käytänteitä sen toteuttamiseen ja myös huomanneet tunnekasvatuksella olevan konkreettista vaikutusta oppilaisiin. Näitä tuloksia ei kuitenkaan pysty yleistämään ja siksi mielestämme tätä aihetta olisi syytä tutkia laajemmin, jotta saataisiin kattavampi kuva siitä, millainen tilanne on koko maan osalta eri kouluissa.

Tutkielmassamme nousi esille myös yhteistyö kodin ja koulun välillä tunnekasvatusta toteutettaessa. Haastateltavat olivat sitä mieltä, että tunnekasvatus tarvitsee toimiakseen jatkuvuutta ja mikäli kodin ja koulun tunnekasvatus on yhtenäistä, siitä on hyötyä lapselle. Koemmekin, että yhteistyötä olisi mielenkiintoista tutkia lisää. Kiinnostavaa olisi tutkia, mitä vanhemmat ajattelevat tunnekasvatuksen olevan ja miten he ovat sitä kotona toteuttaneet. Näitä voisi verrata koulujen tunnekasvatukseen ja pyrkiä kehittämään kodin ja koulun välille yhteistä mallia tai toimintatapaa.

LÄHTEET

Agnoli, S., Baldaro, B., Mancini, G., Pozzoli, T., Russo, P. & Surcinelli, P. (2012). The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children. *Personality & Individual differences*. 53 (5), 660–665.

Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Ahonen, S., Saari, S., Syrjälä, L. & Syrjäläinen, E. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.

Ayoub, C., Bartlett, J. & Swartz, M. (2014). Parenting and early intervention – The impact on children’s social and emotional skill development. Teoksessa Cooper, C & Landry, S. (toim.) *Wellbeing: A Complete Reference Guide, Wellbeing in Children and Families*, 179–210.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema* 18, 13–25.

Brackett, M. & Rivers, S. (2012). Transforming Students’ Lives with Social and Emotional Learning. <http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/09/Transforming-Students%E2%80%99-Lives-with-Social-and-Emotional-Learning.pdf> (luettu 28.11.2018)

Burns, J. (1994). Extending critique withing phenomenography. Teoksessa Balantye, R. & Bruce, C. (toim.) *Phenomenography: philosophy and practice*. Brisbane: QUT Publications and Printing. 71–76.

Carrascosa, R. (2018). Tunnehetket – oiva keino auttaa ihmistä tutustumaan itseensä. Teoksessa Pereira, C. & Valcárcel, R. (toim.) *Tunnehetket – ilman tunteitasi et olisi sinä*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 9.

Divecha, D. & Stern, R. (2017). Emotional intelligence education has a role in suicide prevention. <https://medium.com/thrive-global/how-emotional-intelligence-plays-a-role-in-suicide-prevention-8e81fb0ce204> (luettu 8.11.2018)

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. (2001). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat – Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, 133–157.

Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu – lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, 27–51.

Goleman, D. (1997). Tunneäly: Lahjakkuuden koko kuva. Helsinki: Otava.

Goleman, D. (2008). Esipuhe. Teoksessa Lantieri, L. (toim.) Tunneälyn ja sisäisen vahvuuden kehittäminen. Parainen: Samsaraa Tasapaino-oppaat, 17–20.

Harju, K. (2016). Miten tunnekasvatusta toteutetaan suomalaisessa perusopetuksessa? Oulu: Oulun yliopisto.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162–173.

Hyyppä, H. & Seppälä, K. (2015). Opettajien näkemyksiä ja kokemuksia Ajattelun apukäsi-mallin käytöstä tunnekasvatustyössä. Oulu: Oulun yliopisto.

Isokorpi, T. (2004). Tunneoppia: Parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Izard, C., Ackerman, B., Fine, S., Mostow, A., Schultz, D. & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. American Psychological Society 12 (1), 18–23.

Jääskinen, A., & Pelliccioni, S. (2017). Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen. Helsinki: Lasten Keskus.

Kalliomäki, A. (2013). Vanhempi tunnekasvattajana. Ryhmätyö-lehti 42 (1), 13–19.

Kehitysvammaisten Tukiliitto ry. MAHTI-tunnekortit.

<https://www.tukiliitto.fi/tukiliitto-ja-yhdistykset/kehittamistoiminta/paattyneet-hankkeet/mahti-projekti/mahti-tunnekortit/> (luettu 14.1.2019)

Keltikangas-Järvinen, L. (2000). Tunne itsesi, suomalainen. Helsinki: WSOY.

Kemppinen, P. (2000). Lasten ja nuorten tunne-elämän häiriöt. Vantaa: Kannustusvalmennus P. & K.

Kirvesoja, U-M. (2013). Luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia tunnekasvatuksesta koulussa ja osana opetussuunnitelmaa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

KiVa-koulu. <http://www.kivakoulu.fi/> (luettu 14.1.2019)

Kiviniemi, K. (2001). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, 68–84.

Klemola, U. & Kokkonen, M. (2013). Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–235.

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

Kokkonen, M. (2010). Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus.

Koota, S-M. & Nykänen, M. (2011). Lions Quest opettajien kokemana – monimetelmätutkimus yhdessä kasvamisen ohjelmasta. Tampere: Tampereen yliopisto.

Köngäs, M. (2018). "Eihän lapsil ees oo hermoja" – etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Lantieri, L. (2008). Tunneälyn ja sisäisen vahvuuden kehittäminen. Parainen: Samsaraa Tasapaino-oppaat.

Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.

Marton, F. (1994). The idea of phenomenography. Teoksessa Ballantye, R. & Bruce, C. (toim.) *Phenomenography: philosophy and practice*. Brisbane: QUT Publications and Printing, 7.

Mayer, J & Cobb, C. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review* 12 (2), 163–183.

Mayer, J. & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.385.4383&rep=rep1&type=pdf> (luettu 12.11.2018)

Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: International Methelp.

Mikolajczak, M. & Van Belleghem, S. (2017). Increasing emotional intelligence to decrease healthcare expenditures: How profitable would it be? *Personality and individual differences*. 116, 343–347.

Myllyviita, K. (2016). *Tunne tunteesi*. Helsinki: Duodecim.

Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Niilo Mäki Instituutti. Yhteispelissä kehitetään koulujen tunne- ja vuorovaikutustaitojen osaamista. <https://koulutus.nmi.fi/yhteispelissa-kehitetaan-koulujen-tunne-ja-vuorovaikutusosaamista/> (luettu 14.1.2019)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (luettu 21.11.2018)

Ulutas, I. & Ömeroglu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social behavior and personality: an international journal*. 35 (10), 1365–1372.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2000). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

Vikka, H. (2005). *Tutki ja kehitä*. Helsinki: Tammi.

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

Väyrynen, T. (2015). "Pitää pystyä hanskaamaan se lapsen tunne" – Vanhempi leikki-ikäisen lapsen tunnekasvattajana: perheneuvolapsykologien näkemyksen mukaan. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Webster-Stratton, C. (2011). *Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja*. Helsinki: Profami.

YLE 2018. Äiti räyhää ja isä piilottaa pelkonsa – monien vanhempien tunnetaidot ovat hukassa ja malli periytyy lapsille. <https://yle.fi/uutiset/3-10180153> (luettu 12.11.2018)

LIITTEET

LIITE 1. Haastattelurunko

Tunnetaitojen määrittely

-Mitä ajattelet, että tunnetaidot tarkoittavat?

Tunnetaitojen ilmeneminen käytännössä

-Kuvaile sellaisia oppilaiden käytöstapoja tai tilanteita, joissa oppilaan tunnetaitojen kehittymättömyys/puutteellisuus ilmenee?

-Kuvaile sellaista oppilaan käyttäytymistä, jossa oppilaalla on tunnetaidot hyvin hallinnassa?

Tunnetaidot opetussuunnitelmassa

-Tunnetaidot nostetaan esiin opetussuunnitelmassakin. Miksi oppilaiden tunnetaitoja pitäisi sinun mielestäsi kehittää?

Tunnekasvatuksen käytännöt

-Miten teidän koulussanne toteutetaan tunnekasvatusta, onko esimerkiksi yhteisiä pelisääntöjä tai materiaaleja?

-Opetellaanko tunnetaitoja tietoisesti muissa koulupäivän tilanteissa?

-Miten olet huomionnut tunnetaitojen kehittämisen opetustyössä?

-Kuvaile mielestäsi koulussa hyviä tunnekasvatuksen menetelmiä.

-Millaisia valmiuksia sinulla on tunnetaitojen kehittämiseen?

Tunnekasvatuksen vaikutuksia

-Minkälaisia vaikutuksia olet huomannut tunnetaitojen harjoittamisella olevan?

LIITE 2. Muut analyysivaiheen taulukoinnit.

TAULUKKO 3. Opettajien käsitykset tunnekasvatuksen toteuttamisesta.

Merkitysyksiköt	Käsitoryhmä	Alakategoria	Kuvauskategoriat
<i>kansalaistaito, taitoja että kuinka he elämässä pärjää niiden omien tunteittensa kanssa, ku me opetetaan että sulla pitää olla lukutaito ja laskutaito että sulla ois ne omat tunteidot sinne elämään, ihan semmonen perus edellytystaito</i>	Tunnetaitojen luonne		
<i>nimeämään tunteita, ylipäätään tunnesanasto eli pystyy niinku käyttää tunnesanastoa</i>	Sanoittaminen		
<i>kuuntelemisen taito, kuuntelemiseen ja katsomiseen sekihän kuuluu</i>	Kuunteleminen	Tunnetaitojen määrittelmä	Tunnekasvatuksen toteuttaminen
<i>kykenee itessään tunnistamaan tunteita, myötätunnon ja empatian taidot, osaa tulkita myös toisten ilmeitä, empatia taidot ja osaa toisen tunteita niinku tunnistaa, osaa niihin reagoida ja ymmärtää</i>	Tunnistaminen (empatia)		
<i>niitä tunteita jollakin lailla säätelemäänkin</i>	Säätely		
<i>minäkuva, itsetunto, semmonen omanarvontunto, se on mielenterveyttä edistävä asia</i>	Mielenterveys		
<i>kykenee ilmaisemaan niitä tunteita, osaa kertoa miltä minusta tuntuu</i>	Ilmaiseminen		
<i>Draaman kautta, Käsinukketeatteria</i>	Draama		
<i>Susikortit, tunteiden tuulimylly, mielenterveysseuran Hyvää mieltä yhdessä-paketti, huomaa hyvä-toimintakortit</i>	Valmiit tunnekasvatusmateriaalit		
<i>leikki, tanssilliset ja liikkeelliset harjoitukset, asentoharjoitukset, hengitysharjoitukset, Satuhieronta, mindfulness-harjoituksia</i>	Keholliset harjoitukset	Opettajan omat käytännöt	

<p><i>mulla on tämmönen huoneentaulu täällä mun luokassa,</i></p> <p><i>Päivänavaustyypisessä aamupiirissä</i></p> <p><i>mä käytän täällä luokassa sellasia liikennevaloja</i></p> <p><i>otettas joku hyvä taito tai parannettava asia viikko-ohjelmaksi luokkaan</i></p> <p><i>pidetään niitä tunnetaitoryhmiä koulussa</i></p> <p><i>Yhteispeli, kiva koulu –materiaali, arvokas-tunnit</i></p> <p><i>hyvän mielen materiaalia</i></p> <p><i>paljon tehdään yhteistyötä (koulukuraattori, koulupsykologi, psykiatrisen sairaanhoitaja)</i></p> <p><i>yhteisöllisii projekteja on paljon koulutuksella</i></p> <p><i>jonku verran äidinkielen tunneilla</i></p> <p><i>se pitää sit nipistää aina jostaki oppiaineesta niinku vähä vuorotellen</i></p> <p><i>Uskonnossa</i></p> <p><i>Liikuntatunnit on ihan parhaita tunteja opetella näitä</i></p> <p><i>sille raivataan tila</i></p> <p><i>lukujärjestyksessä oppilaille tunnetaidot kerran viikossa</i></p> <p><i>yhteiskuntaopin toisen tunnin</i></p> <p><i>enitenhän tuollasia tunnetaitoja vaativia tilanteita sattuu just vapaissa tilanteissa</i></p> <p><i>Välitunnit</i></p> <p><i>ristiriitatilanteiden selvittämiset</i></p>	<p>Luokan toimintakulttuuri</p> <p>Tunnetaitoryhmät</p> <p>Valmiit ohjelmat</p> <p>Moniammatillinen yhteistyö</p> <p>Koulun yhteiset projektit</p> <p>Muiden oppiaineiden tunnit</p> <p>Omat tunnit</p> <p>Muut tilanteet</p>	<p>Koko koulun käytännöt</p> <p>Missä toteutetaan</p>	
--	---	---	--

TAULUKKO 4. Opettajien käsitykset toimivasta tunnekasvatuksesta.

Merkitysyksiköt	Käsitoryhmä	Alakategoria	Kuvauskategoria
<p><i>kaikki lähtee siitä kohtaamisesta ja asenteesta lähetään siitä että mikä se on se tarve sillä lapsella ohjaamalla ja positiivisella tavalla kannustamalla voijaan vaikuttaa</i></p> <p><i>ensimmäisenä pitää kehittää aikuisten tunnetaitoja aikuisten toimintakulttuuri, lapsethan oppii mallista</i></p> <p><i>pitäis olla sellanen et sitä ei tarvi aina miettiä et otanko nyt matikan vai kuviksen tunnista tän ideaalihan ois se et joka koululla ois oma tunnetaito-ohjaaja</i></p> <p><i>tärkein ois et se ois koko ajan siin arjessa mukana pidetään esillä niitä tiettyjä tunteita systemaattisesti tehdään mun mielestä se juu on siinä että se on jatkuvaa että jatkuvasti sillon tällön pieniä juttuja</i></p> <p><i>perhe on hyvin yhteistyökynen ja ollaan voitu yhdessä sitä tukea ja viiä sitä lasta eteenpäin täähän on koko ajan semmosta yhteistyötä koteihin</i></p> <p><i>miten me voitais jotaki asiaa soveltaa oikiasti elämässä ja käytännössä niinkö ettei se vaan jää niinkö irralliseksi</i></p> <p><i>Leikin kautta voi opettaa hirveen monenlaisia asioita puhuttiinki nyt niistä barbeista niin he pysty samastuun eri rooleihin se on leikin omasta että sellaset harjoitteet on mun mielestä parhaita</i></p> <p><i>koulurauha-materiaaleista</i></p>	<p>Suhtautuminen</p> <p>Opettajan omat tunnetaidot</p> <p>Resurssit</p> <p>Jatkuvuus</p> <p>Yhteistyö</p> <p>Yhteys arkielämään</p> <p>Leikki</p> <p>Hyväksi koetut materiaalit</p>	<p>Toimivat käytänteet</p>	<p>Toimiva tunnekasvatus</p>

<p><i>tunnevihko, tää on musta ollu aika hyvä mielenterveysseuran Hyvää mieltä yhdessä-paketti, aivan loistava materiaali kirjoissahan ja lukeminen on varmaan yks semmonen isoin luokkapiiri on semmonen joka toimii tosi hyvin</i></p> <p><i>hirveesti keskustellaan sinä opetat sen toiselle pakotetaan tervehtimään ja katsomaan silmiin, siinä tulee tää katsominen ja koskettaminen</i></p> <p><i>ihan kokonaisuutena luokan toimintaan, niin sillä on tosi iso vaikutus luokkahenkeen ja työrauhaan luokkana hitsautuu sitten paremmin yhteen</i></p> <p><i>sitä kautta pystyt vaikuttaan niinku vuorovaikutussuhteisiin vaikuttaa niihin sosiaalisiin suhteisiin myös näkyy noissa ristiriitatilanteissa sä opit ottaan ne toiset huomioon et empatiakyvyn kasvu</i></p> <p><i>ne saattaa tulla sanomaan että mä oon pystyny keskittymään tunnilla paremmin helpompaa läksyjen tekemisen kanssa</i></p> <p><i>helpompaa kiukkukohtausten kanssa lapset on oppinu rentoutumaan ihan niinku omatoimisesti jos on joku tilanne päällä ettei ne mee lukkoon vaan ne selviää siitä ikään ku tilanteesta</i></p> <p><i>kyky sanottaa tunteita, osaa kuvata sitä tunnetta, lisääntyny oppilailla paljon niinku mikä tahansa sanasto</i></p>	<p>Vuorovaikutussellisuus</p> <p>Luokan ilmapiiri</p> <p>Sosiaaliset suhteet</p> <p>Vaikutukset koulunkäyntiin</p> <p>Mielen hyvinvoinnin lisääntyminen</p> <p>Tunnesanaston vahvistuminen</p>	<p>Tunnekasvatuksen vaikutukset</p>	
--	--	-------------------------------------	--

TAULUKKO 5. Tunnetaitojen merkitys.

Merkitysyksiköt	Käsitoryhmä	Alakategoria	Kuvauskategoria
<p><i>kapea se tunneilmasu sä et niinku oikeen edes tun- nista tunteita kuvista ja kerto- muksista haasteita sit niinku kehon tun- temusten yhdistämisessä tun- netaitoihin ei tunnista sitä omaa tunneti- laa</i></p>	Puutteellinen tuntei- den tulkinta ja il- maisuu	Puutteellisuus	Tunnetaitojen mer- kitys
<p><i>mun näkökulma on aina se tär- kein kyvyttömyys ottaa vastuuta omasta tekemisestään</i></p>	Itsekeskeisyys		
<p><i>käy käsiksi ennen kuin on yri- tetty suullisesti asiaa selvittää osaa kyllä säädellä sitä vah- vasti mutta sit säätelee vää- rään suuntaan raivokohtaus</i></p>	Tunteen säätelyn ongelmat		
<p><i>Se ilmenee rajojen asettami- sessa, eli säännöissä lapselle on vaikeaa käyttäyty- minen</i></p>	Kykenemättömyys noudattaa sääntöjä		
<p><i>kyvyttömyys tavalliseen vuoro- vaikutukseen haukut vain toisia tulee törmäyksiä usein lasten kesken ja aikuisten kesken katsekontaktin puuttuminen</i></p>	Ongelmia vuorovai- kutussuhteissa		
<p><i>kykenee ilmaisemaan kaikkia tunteita kestää niitä pettymyksiä vähän paremmin</i></p>	Kyky tunnistaa ja käsitellä kaikkia tunteita		
<p><i>kyky pyytää anteeksi eli kyky asettua toisen asemaan sellasena toisen huomioimi- sena ja myötätuntona on oppilaita jotka hirveen rei- lusti ottaa vastuun</i></p>	Hyvä empatiakyky	Hyvät tunne- taidot	

<p><i>sellanen lapsihan ottaa sen kontaktin toiseen, kuuntelee mitä toisella on sanottavaa ja ossaa sanua oman mielipitteen</i></p> <p><i>oppiminen on ylipäättään aina myös tunneasia</i></p> <p><i>vaikuttaa siihen niinku ajatuksen kehittelyyn</i></p> <p><i>se lisää kykyä oppia asioita</i></p> <p><i>se on toisaalta mielenterveyttä edistävä asia</i></p> <p><i>lisää kouluviihtyvyyttä</i></p> <p><i>tunnetaidot on kaikkien ihmisten hyvinvoinnissa ihan a ja o</i></p> <p><i>vaikuttaa väistämättä siihen vuorovaikutuksen kautta sosiaalisiin suhteisiin</i></p> <p><i>se on niinku pohja kaikelle yhteistoiminnalliselle tekemiselle</i></p> <p><i>lyhentää terveydenhuollon jonoja</i></p> <p><i>sille on tilausta meidän yhteiskunnassa ihan tosi tosi paljon</i></p> <p><i>kaikki nämä syrjäytymiset ja muut mitä yhteiskunnassa on yhä enemmän</i></p>	<p>Sopiva käyttäytymisen sosiaalisissa tilanteissa</p> <p>Yhteys oppimiseen</p> <p>Vaikutus hyvinvointiin</p> <p>Sosiaalinen elämä</p> <p>Yhteiskunnallinen ulottuvuus</p>	<p>Tunnekasvatuksen tärkeys</p>	
---	--	---------------------------------	--