

**Kohtaava koulu - haastattelututkimus steinerkoulun tunne-
kasvatuksesta**

Tuomas Pitkänen & Patrik Nordlund

0442914 & 0442600

Kasvatustieteiden tiedekunta, luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

2019-2020

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Kohtaava koulu - haastattelututkimus steinerkoulun tunnekasvatuksesta

Tekijät: Tuomas Pitkänen & Patrik Nordlund

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu –työ_X_ Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 92

Vuosi: 2020

Tiivistelmä:

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millä keinoilla steinerkoulussa harjoitetaan tunnekasvatusta. Halusimme siis tutkia sitä, millä keinoilla koulu ja opettajat harjoittavat tunnetaitojen eri osa-alueita. Steinerkoulun valitsimme tutkimuskohteeksi sen pedagogisen filosofian vuoksi, missä keskitytään lapsen kaikkien osa-alueiden kasvuun. Tästä syystä tunnekasvatus on steinerkoulussa otettu enemmän huomioon kuin tavallisessa peruskoulussa. Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna, johon osallistui kolme haastateltavaa. Aineisto käsiteltiin ja analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmin.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että koulun pedagogiikka ohjasi vahvasti sitä, miten oppilaiden tunnekasvatusta lähestyttiin. Steinerpedagogiikan filosofian mukaan ihmistä tulee kasvat-
taa huomioiden hänen kaikki osapuolet, joihin myös tunne-elämän kasvu kuului. Tätä kasvua tuettiin pedagogiikassa mm. puheella, opetusmenetelmillä, taiteella ja erilaisilla luottamusta ja turvaa herättävillä rutiineilla. Pedagogiikan lisäksi opettajan omalla toiminnalla, tunnetaidoilla ja hänen käyttämällä harjoitteilla oli vaikutus siihen, miten lapset oppivat ja omaksuivat tunnetaitoja. Viimeinen tärkeä elementti koulun tunnekasvatuksessa oli koulussa käytössä oleva sovittelujärjestelmä, jolla oppilaiden välisiä konflikteja ratkottiin.

Avainsanat: tunnetaidot, tunnekasvatus, tunneäly, sosioemotionaaliset taidot, steinerpedagogiikka, steinerkoulut, haastattelututkimus

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	4
2 STEINERPEDAGOGIIKKA	7
2.1 Tausta	7
2.2 Steinerpedagoginen ihmiskäsitys	9
2.3 Herkkyyskaudet.....	10
3 TUNNETUTKIMUS.....	13
3.1 Lapsen tunne-elämän kehitys.....	13
3.2 Tunne.....	14
3.3 Temperamentti	18
3.4 Steinerpedagoginen näkemys temperamentista.....	19
3.5 Tunnetaidot	21
3.6 Tunneäly.....	23
3.7 Sosioemotionaalinen oppiminen	26
3.8 Tunnekasvatus.....	28
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	31
4.1 Aineiston hankinta	31
4.2 Aineiston analysointi.....	34
4.3 Tutkimuksen eettisyys.....	35
5 TUTKIMUSTULOKSET.....	38
5.1 Pedagogiikka	38
5.2 Opettajan rooli tunnekasvatuksessa	46
5.3 Opettajien hyödyntämät tunnetaitoharjoitukset.....	57
5.4 Sovittelu	68
5.5 Tulosten yhteenveto	76
6 POHDINTA	80
Lähteet.....	85
Liitteet	91

1 JOHDANTO

Tunnetaitojen opettaminen on suhteellisen tuore ilmiö suomalaisessa koulumaailmassa. Ensimmäisen kerran se ilmestyi peruskoulun uuteen tuntijakoon vuonna 2001, kun silloinen opetusministeri Maija Rask ajoi uuden oppiaineen, terveystiedon, osaksi perusopetussuunnitelmaa. Tunnetaidot oli sisällytetty osaksi terveystiedon oppiainetta, missä ne olivat osana selviytymisen taitoja. Vuoden 2006 perusopetussuunnitelmaan oli kirjattu terveystiedon tunneopetuksen keskeisiksi sisällöiksi tunteet, tunteiden ilmaiseminen ja säätely, sosiaalinen tuki ja turvaverkostot, sekä vuorovaikutustaidot. Aihe herätti silloin paljon keskustelua, jossa esimerkiksi ajateltiin, että tunteiden säätelyllä tarkoitetaan oppilaiden tunteiden tukahduttamista tai manipulointia. Lisäksi opettajille ei ollut tarjolla tällöin vielä täydennyskoulutuksia, mikä herätti huolta opettajien jaksamisesta. Vuonna 2005 käydyssä A-talkissa erityisopettaja Lars Kihlström kertoi, kuinka opettajia vaivaa kasvavat ryhmäkoot ja vähäiset resurssit. Hänen mukaansa opettamiseen kaivattiin aikaa lapselle, ei uusia opetusmenetelmiä. Liisa Keltikangas-Järvinen epäili myös samassa keskustelussa, ettei tunnetaitoja voi opettaa isossa ryhmässä, sillä ihmisten yksilölliset erot tekisivät siitä hyvin hankalaa. Keskustelu ei kuitenkaan sisältänyt pelkkiä uhkakuvia, sillä tunnekouluttaja Mikael Saarinen ja psykologian tohtori Marja Kokkonen pohtivat, että tunnetaitoja pystyttäisiin opettamaan yleissivistävistä lähtökohdista käsin, kuten esimerkiksi opettamalla oppilaille tunnesanaston käyttöä. (Sommar 2019.)

Terveystiedosta toivottiin saavan apukeino nuorten kasvavaan pahoinvointiin, koulukiusaamiseen ja syrjäytymiseen. Nämä ongelmat eivät ole kuitenkaan kadonneet tai vähentyneet, päinvastoin. Ryhmäkoot jatkavat kasvuaan, kouluja suljetaan tai yhdistellään resurssipulan takia, oppilaiden kouluviihtyvyyden on laskussa (Halme & Harinen 2012, 9-10) ja koulu aiheuttaa nuorille stressiä entistä enemmän (Jensen 2014). Lisäksi uudeksi huolestuttavaksi ilmiöksi on noussut nuorten vakavan väkivaltakäyttäytymisen kasvu vuoden 2020 aikana. Terveystieto oli aikanaan hyvä lisä suomalaiseen oppiainekenttään, mutta se ei selvästikään ole pystynyt lunastamaan suuria lupauksiaan. Tunnetaitojen rooli puolestaan on jatkuvasti korostunut nykyajan keskusteluissa ja mediassa.

Tunteista puhumista on pyritty normalisoimaan ja keskusteluilmapiiri sen suhteen on nykyään avoimempaa. Tunnetaidoista on noussut kasvatustieteissä trendikäs puheenaihe, joka nähdään samankaltaisena hyvinvoinnin kasvattajana kuin terveystieto aikanaan.

Nykypäivänä tunnetaidot löytyvät opetussuunnitelman laaja-alaisista kokonaisuuksista sekä terveystiedon, ympäristöopin ja uskonnon sisällöistä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Tunnetaitojen opettamista vaivaa kuitenkin sama ongelma kuin silloin, kun ne ensimmäisen kerran tuotiin osaksi opetusta. Niiden opettaminen on rajattu tiettyjen oppiaineiden ympärille ja niiden syvempi opetus vaatii opettajalta omaa perehtyneisyyttä ja osaamista. Opetussuunnitelma antaa myös melko laajat raamit opetuksen toteuttamiseen, jonka vuoksi mitään selkeää yhtenäistä linjaa ei ole olemassa tunnekasvatukseen liittyen. Opettajille on tarjolla paljon erilaisia kirjoja, materiaaleja ja hankkeita mitä he voivat hyödyntää opetuksessaan, mutta loppujen lopuksi se jää opettajan omalle vastuulle, ottaako hän näitä materiaaleja tai menetelmiä osaksi omaa toimintaansa.

Poikkeus tähän löytyy kuitenkin steinerpedagogiikasta. Steinerkoulujen ydinajatus on ollut aina liikkeen perustamisesta lähtien, että ihmistä tarkastellaan kokonaisuutena (Rovaniemen steinerkoulu 2020). Tästä syystä tunnekasvatus on sisällytetty steinerkoulun kaikkien toimintaan, joka puolestaan teki siitä meille otollisen tutkimuskohteen. Halusimme lähteä selvittämään, millä keinoilla steinerkoulu kokonaisuutena harjoittaa tunnekasvatusta, sekä miten opettajat itse toteuttavat tunnekasvatusta omassa työssään. Pohdimme myös steinerkoulun kontekstin kautta sitä, voisiko tavallisella peruskoululla olla jotakin opittavaa steinerkoulun tunnekasvatuksesta. Uusi opetussuunnitelma lähensi peruskoulun ja steinerkoulun käytäntöjä jo kertaalleen ilmiöpohjaisen oppimisen kautta, joten voisiko sama tapahtua tulevaisuudessa myös tunnekasvatuksen kanssa?

Tässä opinnäytetyössä tarkastelemme ensimmäiseksi steinerpedagogiikkaa, jossa käymme läpi sen käytäntöä, kasvatukseen ja opetukseen liittyviä malleja sekä sen kasvatustilfilosofista taustaa. Teorian toisessa kappaleessa tarkastelemme puolestaan tunteiden ja tunnetaitojen teoriaa, erilaisia sosioemotionaalisen oppimisen malleja sekä niihin liittyviä tutkimuksia. Metodikkappaleessa esittelemme tarkemmin sitä, miten ja millä keinoilla tämä opinnäytetyö on toteutettu, ja mitä tutkimuseettisiä ongelmia kohtasimme prosessin aikana. Lopuksi esittelemme saadut tulokset, jonka jälkeen pohdimme tarkemmin

sitä, miten tutkimus onnistui, millaisia tulokset olivat ja mitä jatkotutkimusmahdollisuuksia niistä nousi esiin.

2 STEINERPEDAGOGIIKKA

2.1 Tausta

Koska tutkimuksemme konteksti on steinerkoulu, on hyvä heti alkuun tehdä selväksi, mitä sillä käytännössä tarkoitetaan. Steinerpedagogiikka on Suomessa ja maailmalla oleva pedagoginen haara, jonka toiminta perustuu kasvatustieteilijä Rudolf Steinerin filosofisiin oppeihin. Ensimmäinen steinerkoulu Suomessa perustettiin Helsinkiin vuonna 1955 ja 1990-luvun koululakimuutoksen myötä steinerkoulut saivat mahdollisuuden valtiontukeen (Paalasmaa 2019, 105). Tätä kirjoittaessa steinerkouluja on Suomessa 24 kappaletta ja steinerpäiväkoteja 40 kappaletta. Steinerkoulu eroaa tavallisesta peruskoulusta pääasiassa sen pedagogiikan ja toimintatapojen kautta. Steinerkouluilla on oma opetussuunnitelma, joka pohjautuu opetushallituksen valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Tämän lisäksi steinerkouluja koskee valtakunnallinen valtioneuvoston säädös tuntijaosta, missä on säädetty eri oppiaineiden vähittäistuntimäärät. (Steinerkasvatuksen liitto 2020.)

Keskeisiä pedagogisia eroja steinerpedagogiikassa on siihen sisältyvä ihmiskäsitys, ikäkausiopetus, temperamenttioppi ja toimintatavat. Steinerpedagogiikan perusidea on kasvattaa lasta kokonaisuutena, ottaen huomioon myös henkisen puolen kasvaminen ja keskittyminen tämän vahvuuksien tukemiseen. Opetussuunnitelmassa tämä näkyy siten, että tiedon, älyn ja ajattelun lisäksi painotetaan myös tunnetta ja tahtoa. Steinerkasvatuksen liitto on listannut steinerkoulun päämääräksi kehittää mm. oppilaan tunnetaitoja, vuorovaikutustaitoja, empatiataitoja, eettisiä arvoja, ryhmätyöskentelytaitoja, kuuntelukykyä, rauhoittumista, kiinnostusta maailman ilmiöitä kohtaan, itsenäistä ja luovaa ajattelua sekä kykyä tarttua toimeen ja saattaa työt loppuun. (Steinerkasvatuksen liitto 2020.)

Toimintatavoiltaan steinerkoulut eroavat melko paljon peruskouluista. Yksi selvä ero peruskouluun on steinerkouluissa vallitseva luokkasysteemi. Steinerkoulu on 12-vuotinen yhtenäiskoulu, jossa sama luokka pysyy saman opettajan opetuksen alaisena koko koulupolun ajan ensimmäiseltä luokalta aina lukioon asti (Jalovaara 2005, 66). Vasta yläasteen

puolella kuvaan astuvat myös aineenopettajat. Näin opettajalla syntyy pidempi ja syvempi suhde oppilaisiin. Tuttu ja turvallinen luokkayhteisö mahdollistaa sen, että luokassa on vähemmän stressiä aiheuttava ilmapiiri. (Paalasmaa 2019, 70.) Steinerkoulun vuotta rytmittävät myös erilaiset juhlat, joiden tarkoitus on tuoda koko kouluyhteisöä lähemmäksi toisiaan. Yhteisöllisyys on arvo, jota pidetään steinerpedagogiikassa tärkeänä, jonka vuoksi sitä pyritään vaalimaan. (Steinerkasvatuksen liitto 2020.)

Opetustavoistakin löytyy eroja. Opetus tapahtuu 3–6 viikon mittaisina jaksoina, jonka aikana opiskellaan jotakin tiettyä pääainetta. Näin opetus ei pirstaloidu, ja oppilailla on mahdollisuus syventyä aiheeseen huolellisemmin. Oppimateriaalit tehdään itse oppilaiden vihkoihin, jotta oppilaille kehittyy henkilökohtainen suhde käsiteltävään aiheeseen. Omien oppimateriaalien tekeminen myös kannustaa oppilaita itsenäiseen tiedonhankintaan. (Paalasmaa 2019, 62.) Steinerkoulun arviointi tapahtuu sanallisesti päättötodistusta lukuun ottamatta (Jalovaara 2005, 66). Opetuksessa pyritään irtaantumaan perinteisistä opetustavoista ja niiden tilalla käytetään luovempia ja aktiivisempia oppimisen tapoja. Näitä ovat mm. taide, käsityö, leikki, draama, teatteri, projektit, monialaiset oppimiskokonaisuudet ja dialoginen opetus. (Paalasmaa 2019, 52.)

Taide ja taiteellisuus on olennainen osa steinerkoulussa tapahtuvaa opetusta ja kasvatusta. Sen juuret ovat peräisin Rudolf Steinerin taustafilosofiasta, jonka vuoksi steinerkoulut opettavat peruskouluista poiketen oppiaineita kuten muotopiirustus ja eurytmia. Taiteellisuus ei rajoitu pelkästään taideaineisiin kuten kuvataide tai musiikki, vaan sitä käytetään ilmaisun välineenä kaikissa oppiaineissa. (Paalasmaa 2019, 50-51.) Taideaineet ovat keskeinen osa opetusta koko koulupolun ajan, sillä monipuolinen taiteen tekeminen kehittää mielikuvitusta, tunne-elämän taitoja, etiikkaa, estetiikkaa ja luo pohjan itsenäiselle ajattelulle ja itsetuntemukselle (Jalovaara 2005, 67). Tämän lisäksi musiikin ja kuvataiteen on todettu auttavan oppilaita matematiikan, kielten oppimisessa (Paalasmaa 2019, 50-51). Se myös tarjoaa oppilaille keinon ilmaista itseään ja omia tunteitaan. (Hallam, Egan & Kirkham 2016, 136.)

2.2 Steinerpedagoginen ihmiskäsitys

Steinerpedagogiikalle ominainen piirre on siinä esiintyvä ihmiskäsitys, jota kutsutaan antroposofiaksi. Steinerin omin sanoin elämä kokonaisuudessaan on kuin kasvi. Versona tällä kasvilla on potentiaalia puhjeta kukkaan ja kantaa hedelmää. Mutta jos versoa pidetään vain sellaisena kuin se tarkastelun hetkellä on, niin sen todellista potentiaalia ei tulla koskaan näkemään. Samaa ajatusta Steiner sovelsi ihmisiin. Hän ajatteli, että ihminen on moniulotteinen olento, joka toimii tässä maailmassa fyysisellä, henkisellä sekä sielullisella tasolla. Jotta ihmisen koko potentiaali saataisiin esiin, pitäisi nämä kaikki osa-alueet ottaa huomioon kasvatuksessa, jotta voisimme ravita kehitykselle tärkeitä alueita. (Steiner 1996, 2-3.) Antroposofia näkyy steinerkouluissa keskeisesti siten, ettei oppilasta pidetä pelkästään perimänsä ja ympäristönsä tuotteena, vaan häneen liitetään myös yksilöllinen minuus (Paalasmaa 2000, 51).

Steinerin ihmiskäsityksen mukaan ihmisen olemus voidaan jakaa seitsemään eri perusominaisuuteen, joista neljä on kasvatuksen kannalta tärkeitä (Ehnqvist 2006, 65). Fyysinen ja elollinen taso kattavat yhdessä ihmisen ruumiillisen olemuksen. Fyysisellä tasolla ihminen on aineellinen olento, jolla on fyysinen ruumis ja on sen myötä yhteydessä muihin maailmaan. Elollinen taso taas pitää sisällään naturalistisen ihmiskäsityksen, missä elollisuus kattaa erilaiset kasvuprosessit, lisääntymisen, hengityksen, verenkierron ja aineenvaihdunnan. Steinerpedagogiikassa elollista tasoa kuvataan usein termillä elämänvoima. (Paalasmaa 2019, 121-122.)

Sielullisuus eli tajunnan taso käsittelee kolmea eri kohtaa; ajattelua, tunnetta ja tahtoa. Steiner koki ajattelun olevan näistä kolmesta tietoisin osa, joka ohjaa ihmisen kaikkea tietoista toimintaa. Emotionaalinen osa eli tunne taas pitää sisällään ihmisen arvot, arvoitelukyvyyn sekä sosiaalisen vastuun. Tahto vuorostaan on ihmisen mielen alitajuisin osa, josta kumpuaa ihmisen inhimillisen toiminnan voima. Viimeinen ja ylin taso on itsetajunta. Sitä voidaan kutsua minuudeksi, itsetietoisuudeksi, hengeksi tai pelkästään minäksi, mutta keskeistä on, että tämä taso on ihmiselle tyypillinen ominaisuus. Siihen liittyy kyky miettiä omia ajatuksiamme ja tarkastella itseämme. (Paalasmaa 2019, 123-124.)

Ihmisen kyky olla osa todellisuutta näillä neljällä eri tasolla mahdollistaa sen, että me voimme pitää itseämme muunakin kuin pelkkinä eläiminä. Itsetajunta mahdollistaa ihmiselle käsityksen vapaudesta, vastuusta ja moraalista. Meillä on mahdollisuus valita tappamme toimia, jolloin emme elä pelkkien viettiemme varassa. Antroposofian mukaan yksi oleellinen osa on tiedostaa se, että ihminen ei ole valmis, vaan keskeneräinen ja kehittyvä olio. Ihmisyyteen kuuluu ihmettely ja arvoitus inhimillisyydestä. (Paalasmaa 2019, 124-126.)

2.3 Herkkyyskaudet

Steinerillä oli oma näkemys siitä, miten ihminen kehittyy ja oppii. Hänen mukaansa ihmisen kasvu tapahtuu niin sanotuissa seitsenvuotisrytmeissä, jotka perustuvat antroposofiassa kuvailtujen fyysisen, tajuisen ja itsetajuisen puolen kehittymiseen. (Paalasmaa 2019, 126.) Steiner perusteli teoriaansa ihmisen erilaisilla fyysisillä ja kognitiivisilla muutoksilla, jotka ovat luontaisia kullekin ikäkaudelle. Esimerkiksi rautahampaiden puhkeamista pidetään yhtenä murrosvaiheena, jolloin lapsi on henkisesti valmis kouluun (Sheen n.d). Ruumiin ja mielen kehitys kontrolloi sitä, mitä asioita lapsi oppii tiettyssä iässä luonnollisella tavalla. Kasvun painopiste siirtyy iän myötä tasolta toiselle, jonka vuoksi myös opetusmenetelmät tulee soveltaa omalle ikäkaudelle ja kehityksen tasolle soveltuviksi. (Paalasmaa 2019, 126.) Tämä näkyy steinerkoulun opetussuunnitelmassa siten, että opetettavat aiheet on jaettu kullekin ikätasolle sopiviksi (Nicholson 2000, 578). Tästä johtuen steinerkoulussa saatetaan opettaa tiettyjä asioita eri aikaan verrattuna tavalliseen peruskouluun.

Ensimmäisellä seitsenvuotiskaudella (0-6/7v.) kasvun painopiste tapahtuu ihmisen ruumiillisessa kehityksessä. Elimistön hermo-, ja aistijärjestelmän perusta muotoutuu, sekä perusta kykyyn tarttua asioihin ja viedä ne loppuun. Lapsi elää konkreettisen ajattelun vaihetta, missä mielikuvitus ja ajattelu eivät ole vielä eriytyneet. Maailma koetaan pääasiassa aistien kautta, jonka värit, muodot ja ihmiset herättävät kiinnostusta. Ensimmäinen herkkyyskausi on toiminnallisuuden ja tahdon kannalta pääkasvuvaihe, jonka aikana lapsi matkii aikuisia leikeissään ja tekemisissään oppien uusia asioita niiden kautta. Tästä

hyvänä esimerkkinä toimii kielitaito, joka opitaan pääasiassa kuuntelemalla ja jäljittelemällä vanhempien puhetta. (Paalasmaa 2019, 127.) Opetuksessa ei vielä keskitytä akateemisiin taitoihin, vaan luodaan pohjaa niiden oppimiselle. Lapsien arkea rytmittävät erilaiset sadut ja leikit. (O’connor & Angus 2012, 488-497.) Steiner korosti, että ensimmäisellä herkkyyksikaudella lapsen tulisi kokea lämpöä, iloa, mielihyvää ja vilpittömyyttä rakkaudesta. Lisäksi kehityksen kannalta on tärkeää, että lapsi kokee maailman hyväksi. Tämän vuoksi teoissa pyritään hyvyteen. (Paalasmaa 2019, 127.) Lapsi ymmärtää empatiaa ja tekoja, jonka vuoksi häneen ei tehoa moraalipuhe tai varoitukset. Aikuisen tulisi toimia lapsen edessä moraalisesti oikein ja tehdä hyviä tekoja. (Urmacher 1995, 389.)

Toinen seitsenvuotiskausi (6/7-13/14v.) on emotionaalisen kasvun aikaa. Kasvun painopiste siirtyy ruumiillisesta kehityksestä tunne-elämän puolelle. Tunne ei tässä kontekstissa pidä sisällään pelkästään ihmisen tavallisia tuntemuksia, vaan myös esteettisiä tuntemuksia, kuten esimerkiksi kauneudentajua (Manga 2017, 34). Steinerin mukaan emotionaalista kehittymistä perusopetuksessa tapahtuvassa kasvatuksessa tukee taiteellinen lähestymistapa, sillä se saavuttaa varttuvan mielen parhaiten. Tällä herkkyyksikaudella erilaiset sadut ja kertomukset ovat vahvasti esillä, sillä ne tukevat lapsen mielikuvitusta ja moraalisen ajattelun kehittymistä. Opetuksessa käytetään eloisia kuvia, rytmejä ja tarinoita, joilla pyritään vaikuttamaan lapsen tunnetasolla (Urmacher 1995, 390). tarinat opettavat tunteiden käsittelyä ja niiden avulla lapsi oppii käsityksiä oikeasta ja väärästä. Koska tällä ikävälillä lapsen kehitys on verrattain nopeaa, voidaan tähän kauteen liittää myös alajaksoja. 7-9 vuotiaalla lapsella ajattelu on vielä lapsenomaista ja sitä ohjaa vahvasti mielikuvat. Lapsessa on vielä havaittavissa jäljittelyyn sisältyviä toimintatapoja, ja suhde ympäröivään maailmaan on hyvin toiminnallinen. 10-12 vuotiaana lapsen ajattelu alkaa kehittymään käsitteellisemmäksi ja kriittisemmäksi. Lapsi alkaa myös ymmärtämään erilaisia syy – seuraussuhteita paremmin. Lapsenomaisuus alkaa karista, ja siirtyminen seuraavaan kehityksen vaiheeseen alkaa tapahtua. (Paalasmaa 2019, 128-129.)

Kolmas seitsenvuotiskausi (13/14-18/21v.) alkaa lapsen esimurrosiän aikaan ja päättyy täysi-ikäisyyteen. Paino emotionaalisesta kehityksestä vaihtuu ajattelun kehittymiseen. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tämän ikäkauden pääpaino on ainoastaan ajattelun kehittymisessä, vaan myös tunteet ovat vahvasti läsnä murrosikäisen elämässä. Tyypillistä tämän ikäiselle nuorelle on tunteiden kuohunta, itsenäistyminen ja minuuden etsiminen. Tässä itsenäisen ajattelun vaiheessa nuoren ajattelu muuttuu entistä abstraktimmaksi ja

opettajan rooli asiantuntijana korostuu. Opetuksessa pyritään korostamaan totuuden arvoa, jonka tavoitteena on kehittää nuoren arvostelukykyä, ajattelun elävyyttä ja johdonmukaisuutta. Asioita tutkitaan monesta eri lähtökohdasta ja työskentely muuttuu itsenäisemmäksi, itseohjautuvammaksi ja analyttisemmäksi. (Paalasmaa 2019, 129-130.)

3 TUNNETUTKIMUS

3.1 Lapsen tunne-elämän kehitys

Tunteet ovat merkittävällä tavalla läsnä jo ihmisen ensimmäisistä hetkistä lähtien. Tunneilmaisut kuten itkeminen on vastasyntyneen keino ilmaista omia halujaan ja sisäisiä tilojaan vanhemmille, sekä ottaa yhteys ympäristöönsä (Nummenmaa 2010, 165). Lapsen ensimmäisinä elinvuosina keskeisin kehitys tapahtuu motorisissa ja kognitiivisissa toiminnoissa. Vauva alkaa havahtumaan maailmaan ja huomaamaan, ettei tämä elä pelkässä symbioosissa huoltajansa kanssa. Alle kolmevuotiaan lapsen tunne-elämän suurimmat kamppailut liittyvät pitkälti mielihyvän tunteen tavoitteluun ruuan ja hoivan kautta. (Jalovaara 2005, 15-17.)

3-5 vuotiaana lapsi alkaa ilmaisemaan itseään enenevässä määrin puheen avulla. Hänen sanallinen kommunikaationsa on kehittynyt tarpeeksi, jolloin lapsi kokee pystyvänsä vaikuttamaan asioihin sen avulla (Cacciatore 2008, 61-62). Leikeissä lapsen tulee luopua egosentrisyydestään ja oppia sympatisoimaan muita lapsia, jotta leikki onnistuisi. Tämän onnistuminen vaatii lapselta kykyä käsitellä omia subjektiivisia tuntemuksiaan siten, että ne olisivat leikin aikana sosiaalisesti hyväksyttäviä. Tunteiden hallinta kehittyy yhteisleikin myötä, kun lapsi joutuu mukautumaan toisten lasten sääntöihin (Malik & Marwaha 2020). Lapsi kykenee jo jonkin verran käyttämään sisäistä puhetta sekä artikuloimaan omia tunnetilojaan, joiden avulla hän kykenee säätelämään niitä. Lapselta kuitenkin puuttuu vielä laajempi tunnesanasto, jonka vuoksi hän tarvitsee aikuisen tukea. (Cacciatore 2008, 61-62.)

5-7 vuotiaana lapsi hakeutuu yhä enemmän toisten lasten seuraan ja tarve saada vanhempien huomiota vähenee. Sosiaalisten taitojen oppimisen merkitys korostuu, sillä lasten tulee elää sopusoinnussa toistensa kanssa luoden ystävyysuhteita ja pärjätäkseen arjen ympäristöissä (Cacciatore 2008,65-68). Leikit kehittyvät yhä monimutkaisemmiksi, missä lapsi simuloi oikeaa elämää ja fantasioitaan (Malik & Marwaha 2020). Lapsen moraalinen ajattelu kehittyy ja hän pystyy käsittelemään monimutkaisempia asioita. Tällä

ikäkaudella lapsen omatunto alkaa vahvistua, jonka myötä myös syyllisyyden sekä häpeän tuntemukset voimistuvat. Voimistunut häpeän tunne synnyttää lapselle pelon omien kasvojen menettämisestä. (Cacciatore 2008, 68-69.)

8-12 vuotiaana ystävien seura alkaa kiinnostamaan enemmän kuin oma perhe. Lapsi alkaa kaipaamaan itsenäisyyttä ja omaa tilaa. Sosiaalinen maailma monimutkaistuu jatkuvasti lähestyessä teini-ikää. Lapsen käytös on riskialtista, jolla testataan omia rajoja ja haetaan huomioita omilta vertaisilta (Malik & Marwaha 2020). Sosiaalisten suhteiden monimutkaistuessa tunteiden säätelyn tarve lisääntyy. Lapsi alkaa ajatella, mitä toiset ajattelevat hänen toiminnastaan, jolloin hän alkaa muuttamaan omia toimintatapojaan vastaamaan yleisiä sosiaalisia normeja. Kielitaidon ja tunnesanaston kehittyessä lapsi alkaa tunnistamaan yhä vaikeampia ja moniselitteisempiä tunnetiloja. (Bosacki & Leanne 2016, 86-92.) Lapsi alkaa ymmärtämään oppimisen tärkeyden ja töiden loppuun saattaminen tuottaa hänelle mielihyvää sekä tunteen kyvykkyydestä. Lapsella on vaarana kokea riittämättömyyden ja alemmuuden tunnetta, jos kotona ja koulussa ei tueta lapsen aloitteita tarpeeksi. (Erikson 1982, 248.)

3.2 Tunne

Tunteet ovat kehittyneet meille evoluution myötä parantamaan selviytymistämme. Sana emotio tulee latinan kielestä, motere, joka tarkoittaa liikuttamista. Tunteen tarkoitus on saada meidät toimimaan, kun jokin uusi tilanne koittaa, parantaakseen selviytymistämme tässä uudessa haasteessa. (Goleman 1995, 23). Näitä tunteita, jotka edesauttavat selviytymistämme kutsutaan perustunteiksi. Perustunteiden määrästä ei ole konsensusta. Tutkijat ovat määritelleet 4-8 perustunnetta. Näihin kuuluvat ainakin pelko, viha, suru ja ilo. Jokaisella tunteella on tarkoituksensa selviytymistaistelussamme. Pelon tunne suojelee meitä liikuttamalla pois vaarasta. Vihan tunne saa meidät puolustamaan itseämme. (Simeng, Fushun, Nitesh, Bourgeois & Huang 2019.) Tunteet ovat huomattavasti ajatuksia vanhempia. Ne kehittyivät meille miljoonia vuosia aikaisemmin kuin kyky ajatella. Aikana, jolloin olimme alkeellisempia olentoja, ilman tietoisuutta ja kykyä rationaaliseen ajatteluun, tunteet olivat vastuussa selviytymisestämme (Goleman 1995, 28). Tunteet

ovat automaattisia reaktioita, esi-isiltämme perittyjä työkaluja elämiseen, evolutionäärisiä muistoja, jotka ovat koodautuneet meihin evoluution aikana, samojen tilanteiden toistuessa vuosituhansien ajan. (Panksepp 2010, 533.)

Ilman evolutionääristä näkökulmaa tunteita on hankala määritellä. Tunteen tieteellinen määritelmä on neuroimpulssi, joka liikuttaa organismin toimintaa, yllyttäen automaattisia reaktiivisia käyttäytymismalleja, jotka on omaksuttu läpi evoluution selviytymismekanismena. (Clare 1994, 111.) Tunne syntyy, kun ihminen arvioi tietoisesti tai tiedostamattaan tapahtumaa, joka vaikuttaa hänen elämänsä tärkeänä pitämiin asioihin ja tavoitteisiin. Tunne koetaan positiivisena tai negatiivisena sen mukaan edistääkö se henkilön tavoitetta vai ei. Tunne on selvästi erottuva mentaalinen tila. Tunteet ilmenevät meille ajatuksina, tuntuvat meissä kehollisina muutoksina, kuten sydämen sykkeen kiihtymisenä sekä näkyvät muille kasvon- ja kehonilmauksina. Joskus tunne ilmenee kehollisena muutoksena ja kasvonilmeinä, mutta joskus taas ei. Tunnekokemuksen kesto vaihtelee sekunneista tunteihin. Kasvonilmeet ja keholliset muutokset kestävät yleensä puoli sekuntia – neljä sekuntia. Mieliala on emotionaalinen tila, joka kestää tunneista viikkoihin. Se on usein voimakkuudeltaan heikompi, kuin tunnekokemus. Kuten aikaisemmin mainitsimme tunne aktivoi valmiuttamme toimia, mutta mieliala taas vastustaa sitä. Esimerkiksi kun olemme surullisia voimme saada kutsun juhliin, mutta vastustaa sinne lähtemistä. Emme aina halua luoda meille mieluisinta emotionaalista tilaa. (Oatley & Jenkins 1996, 130.) Tunnetiloja, jotka kestävät mielialoja pitempään kutsutaan tunnehäiriöiksi. Näitä ovat esimerkiksi masennus ja ahdistuneisuushäiriö, jotka voivat kestää kuukausista useisiin vuosiin.

Tunteilla on merkittävä rooli kommunikoinnissa. Tunteet kertovat miltä meistä tuntuu, ja ilmaisemme näitä tuntemuksia kasvonilmeillä ja kehonkielellä. Ekman on tutkinut ihmisten kasvonilmeitä ja hänen mukaansa ihmiset kykenevät ilmaisemaan tunteita noin 3000 eri kasvonilmeellä. (Ekman 2004, 75.) Hymyllä näytämme, että olemme onnellisia, ja hyväksymme toisen. Onnellisuus on myös määritelty yhteistyön tunteeksi. Ollessamme onnellisia, kykenemme hyvin yhteistyöhön muiden kanssa. Kun rypistämme otsamme viestimme, että olemme vihaisia tai että emme ole tyytyväisiä kyseiseen tilanteeseen. (Oatley & Jenkins 1996, 87.)

Kielen kehitys mahdollisti sen, että tunteita pystyttiin ilmaisemaan entistä tarkemmin. Dunbarin hypoteesin mukaan (1998) kieli on korkeampi taso apinoiden harrastamisesta sukimisesta. Apinat sukivat puhdistukseen toisiaan ja lujittaakseen suhteitaan. Dunbarin mukaan (1998, 40) kielen ensisijainen tehtävä ei ollut kommunikoida ruuasta, työkaluista ja metsästyksestä, vaan sen tarkoitus oli kehittää henkilökohtaisia suhteitamme. Kun ihmisten välisiä keskusteluja on tutkittu, on todettu, että ihmiset puhuvat suurimmaksi osaksi omista suhteistaan, kokemuksistaan tai sosiaalisista suunnitelmistaan. Keskustellessamme kehitämme ja määrittelemme jatkuvasti itseämme ja suhteitamme jakamalla omia kokemuksiamme muille. Mitä paremmat ihmissuhteet meillä on, sitä paremmin voimme.

Ihmiskunnan kehittyessä tunteista on tullut entistä spesifimpiä. Kun ihminen tuli tietoiseksi itsestään, synnytti se uusia tunteita. Näitä kutsutaan sosiaalisiksi tunteiksi. Nämä tunteet eivät perustu selviytymiseen vaan sosiaaliseen vertailuun. Kun ihminen saavutti tietoisuuden tilan, mahdollisti tämä kyvyn vertailla itseään muihin. Sosiaaliset tunteet riippuvat muiden ihmisten ajatuksista, tunteista ja toiminnoista, menneisyydessä, nykyhetkessä ja tulevaisuudessa. Sosiaaliset tunteet voi ajatella niin, että kun esittää itsensä muille, kykenee ajattelemaan mitä muut voivat olla mieltä sinusta. Tämä voi johtaa häpeän tunteeseen tai kunnioituksen saantiin. Esimerkiksi menneisyydessä sattunut nollan tilanne jää muistiimme ja voi vaikuttaa käyttäytymiseemme jatkossa. Tosin ihminen kykenee myös luomaan häpeän tunteen omilla sisäisillä standardeillaan, joihin ei mielestään yllä. Sosiaalisiin tunteisiin kuuluvat esimerkiksi nolostuminen, kiitollisuus, syyllisyys, empatia, ylpeys, häpeä ja kateus. Kateuden tunne syntyy, kun koemme, että toisella ihmisellä on jotain, tai jokin piirre mitä arvostamme. (Oatley & Jenkins 1996, 89.) Tämä kateus voi ilmetä myös, ärsyyntymisenä toista ihmistä kohtaan, jolloin emme välttämättä tiedosta, että kyse on kateudesta.

Tunteista on tunnistettu erilaisia vaiheita. Tunteen prosessista on useita teorioita. Oatley & Jenkins (1996, 98) viittaavat kirjassaan yleisesti hyväksyttyyn Frijdan teoriaan. Frijdan mukaan tunteen prosessissa on kuusi tunnistettavaa vaihetta: arviointi, kontekstin arviointi, valmius toimintaan, fysiologinen muutos, ilmaisu, ja toiminta. Tunteen prosessi käynnistyy, kun vallitsevassa tilanteessa tapahtuu jokin muutos, esimerkiksi kimp-puumme ollaan käymässä. Arvioimme välittömästi, että tämä tuntematon henkilö on hyökkäämässä kimppuumme. Seuraavaksi arvioimme muuttuneen tilanteen kontekstin,

eli mitä voimme tehdä asialle, taistelemme vai lähdemmekö pakoon. Valmiutemme toimintaan kohoaa, kehomme erittää adrenaliinia, sydämen syke kiihtyy, suuret lihakset täyttyvät verestä, sitten saatamme huutaa pelosta tai karjaista vihasta ja käydä kamppailuun tai paeta hyökkääjää. Tämänkaltainen prosessi on äärimmäisen nopea. Tunteen prosessi voi edetä samat vaiheet myös paljon verkkaisemmin, kun kyseessä ei ole hengenvaara.

Psykologian saralla tunteita on laiminlyöty pitkään. Niitä ei ole pidetty tärkeinä mentaalisisina toimintoina, kuten oppimista, kieltä ja ajattelua. Oatley ja Jenkins ovat eri mieltä. Heidän mukaansa (1996) tunteet ovat ihmiselämän keskiössä, koska ne kertovat mikä meille on todella tärkeää. Phineas Gage, rautatietyöntekijä, kärsi eräänä päivänä työtapa-
turman. Onnettomuudessa rautaputki lävisti Gagen pään. Hän parantui onnettomuudesta, mutta ei enää kyennyt tämän jälkeen hallitsemaan elämäänsä. Hanna Damasio kuvasi Gagen aivot ja kävi ilmi, että hänen aivojensa otsalohkot olivat vaurioituneet. Damasio tutki tämän jälkeen useita otsalohkojensa vaurioittaneita potilaita, ja totesi, että heidän tunteensa olivat heikentyneet. Näillä potilailla oli suuria hankaluuksia elämänhallinnassa. He tekivät katastrofaalisia sosiaalisia ratkaisuja, kuten viettivät aikaa aivan vääränlaisten ihmisten kanssa, ja samalla jahkailivat loputtomiin aivan epäolennaisista asioista. Damasio esitti hypoteesin, että tunteilla ja elämänhallinnalla olisi yhteys. Tarvitsemme tunteita elämämme suunnittelemiseen. Tosielämässä meillä ei ole aikaa tai resursseja käydä loogisesti läpi kaikkia mahdollisia vaihtoehtoja. Tässä tunteet tulevat avuksemme. Ne sulkevat pois tiettyjä vaihtoehtoja. Esimerkiksi emme edes harkitse sosiaalisesti tuomittavia asioita. Toiset vaihtoehdot taas ovat emotionaalisesti houkuttelevampia, ja näin pyrimme vahvemmin niitä kohti. Tunteet siis ohjaavat meitä. Ne täydentävät ajatteluumme ja antavat meille tärkeysjärjestyksen elämään. Joitakin asioita arvostamme enemmän, toisia taas vähemmän. Ilman tätä arvojärjestystä, elämää olisi mahdoton hallita. (Oatley & Jenkins 1996, 122.)

3.3 Temperamentti

Temperamentille ei ole yhtä ainoata määritelmää, vaan pikemminkin useita eri teorioita, jotka määrittelevät temperamenttia hieman eri tavalla. Kaikkia teorioita yhdistää se, että niissä ajatellaan temperamentin koostuvan monista erilaisista piirteistä. Teoriat kuitenkin eroavat siinä, mitä niistä pidetään oleellisena, kun määritellään temperamenttia. Joidenkin tutkijoiden mukaan temperamentti on vain ihmisen tapa reagoida ulkoisiin ärsykeisiin. Joidenkin mukaan se on tapa reagoida ärsykeisiin sekä omiin tunnetiloihin. Osan mukaan temperamenttiin sisältyy reagointi omiin tunnetiloihin ja kyky niiden säätelyyn, tai pelkästään käyttäytymisen ulospäin näkyviin tekijöihin. (Keltikangas-Järvinen 2010, 22-24.) Erot teorioiden välillä eivät kuitenkaan ole suuria, jonka vuoksi voidaan puhua kaikkia teorioita yhdistävästä peruskäsityksestä. Pääasia on, että kun puhutaan temperamentista, niin sillä viitataan ihmisen yksilölliseen tapaan toimia ja reagoida erilaisissa tilanteissa. (Keltikangas-Järvinen 2009.)

Temperamentiksi kutsutut piirteet ovat havaittavissa lapsessa jo varhain vauvaiässä. Tämän vuoksi yhtenä temperamentin tunnusmerkkinä on varhainen ilmaantuminen. Toinen tunnusmerkki on pysyvyys. Kun lapsi on saavuttanut tietyn kognitiivisen tason, voidaan alkaa havaitsemaan kyseiselle lapselle ominaisia temperamenttipiirteitä, jotka ovat melko pysyviä läpi tämän elämän. Esimerkkinä tästä voidaan pitää tilannetta, jossa lapsi hermostuu helposti uusien ihmisten ympärillä, niin on todennäköistä, että myös aikuisena sosiaaliset tilanteet vieraiden kanssa aiheuttavat ahdistusta. Kolmantena tunnusmerkkinä pidetään perimää. Myös tämä kohta jakaa tutkijoiden mielipiteitä, sillä perimän ja ympäristön vaikutusta ei voida täysin arvioida. On kuitenkin todettu, että temperamenttipiirteissä olisi ainakin jonkinlainen perinnöllinen tekijä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 29-37.)

Luontainen temperamentti siis rakentuu joukosta ihmisen synnynnäisiä valmiuksia, taipumuksia ja reaktiiviteettejä, jotka perustuvat keskushermoston toimintaan. "Temperamenttipiirteitä voidaan pitää minuuden biologisena pohjana". (Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä 2015, 47.) Näistä keskeisimmät piirteet ovat reaktiivisuus, emotionaalisten reaktioiden sävy sekä piirre. Reaktiivisuus tarkoittaa millä nopeudella reagoimme uuteen asiaan tai tilanteeseen. Se perustuu biologiseen valpastumisjärjestelmään, joka on vas-

tuussa taistelee, pakene tai jähmety- reaktiosta. Jotkut valpastuvat nopeasti ja voimakkaasti, ja jotkut taas hitaammin. Ei ole olemassa oikeaa reaktiomallia. Jossakin tilanteessa nopea reaktio on hyvä, toisessa taas hitaampi. (Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä 2015, 49.)

Oppimisen näkökulmasta on tärkeä ymmärtää, ettei temperamentti ole yhteydessä älykkyyteen, kykyihin tai toimintastrategioihin. Se kuitenkin vaikuttaa siihen, miten lapsi koee oppimisen luontevaksi, mistä aineista hän pitää, ja miten opettaja sekä muut oppilaat suhtautuvat häneen. Varsinkin koulumaailmassa on tärkeä tiedostaa temperamentin merkitys, sillä missään muualla temperamenttia ei arvioida numeroin ja arvosanoin. Tämän lisäksi koulu on lapsen arjessa paikka, missä hän viettää eniten aikaa heti kodin jälkeen. Näin ollen koulussa annettu opetus ja kasvatus vaikuttavat lapsen jokaiseen henkisen kasvun alueeseen. Siksi on tärkeää, että lapsi omaksuu omalle temperamentilleen sopivat oppimismallit ja terveen minäkuvan. (Keltikangas-Järvinen 2010, 11-13.)

3.4 Steinerpedagoginen näkemys temperamentista

Steiner lähestyi temperamentteja antiikin filosofien ajatusten kautta luoden oman näkemysensä niiden vaikutuksesta lapsen käyttäytymiseen ja kehitykseen. Lähemmin tarkasteltuna sen juuret ovat lähtöisin Hippokrateen temperamenttiopista, josta hän otti vaikutteita osaksi omaa antroposofiaansa. (Ehnqvist 2006, 72.) Steinerin mukaan ihmisessä on tunnistettavissa neljä eri temperamenttityyppiä, joista yksi nousee ihmisen vallitsevaksi piirteeksi. Näitä neljää temperamenttityyppiä Steiner nimitti termeillä flegmaattinen (vihreä), sangviininen (keltainen), koleerinen (punainen) ja melankolinen (sininen). Sanojen alkuperät ovat lähtöisin antiikin ajoilta, ja niihin sisältyy nykypäivänä hieman negatiivinen konnotaatio, jonka vuoksi niitä kuvaillaan myös väreillä. (Paalasmaa 2019, 59-60.)

Steiner kuvaili temperamenttityyppien piirteitä seuraavasti. Flegmaatikoilla eteerinen olemuspuoli on dominoiva, mikä näkyy esimerkiksi mieltymyksenä toistoihin. Sangviinikoilla unet ja unelmat tuottava astraalinen puoli on dominoiva, jonka vuoksi sangviinikko ei ole kiinnostunut aikaan ja tilaan vaikuttavista teemoista. Sangviinikko on tunne-

elämysiltään herkkä, pinnallinen ja etenee nopeasti asiasta toiseen. Koleerikoilla itsetajunnan taso on dominanssissa, joka näkyy voimakastahtoisuutena. Melankolikko taas on sulkeutunut, harkitseva ja taipuvainen masennukseen. Melankolikko on myös riippuvainen fyysisestä tilastaan. (Ehnqvist 2006, 72-73.)

Irmeli Järnefelt (1984, 69-76) kuvailee teoksessa “Lapsen kasvu ja kasvatusta käytännön steinerpedagogiikkaa” temperamenttityyppejä hieman arkisemmalla kielellä. Hänen mukaansa jokaisesta temperamenttityypistä löytyy niin hyvät kuin huonot puolensa. Koleerinen lapsi on rohkea uskalikko, joka voi olla suuttuessaan leppymätön. Sangviinikko on tyypillisesti iloinen ja sosiaalinen, mutta voi olla samaan aikaan epäjohtamukainen tai epäluotettava. Melankolinen lapsi on harkitseva ja ottaa usein kuuntelijan roolin, jonka lisäksi hän saattaa käpertyä omiin huoliinsa ja olla altis valittamaan. Flegmaatikko taas on luja ja luotettava, mutta voi toimia hitaasti ja jäädä jumiin erilaisissa tilanteissa.

Steinerin ajatuksia toteutetaan nykypäivänä steinerkouluissa siten, että opettaja käsittelee oppilaan luonnetyyppejä sitä puhutellen, ei torjuen. Temperamenttioppi toimii opettajalle työkaluna, minkä avulla hän voi kohdata oppilaat heille luontevaksi tuntuvalla tavalla ja asettaa heidän luonteenpiirteelleen sopivia tehtäviä. (Paalasmaa 2019, 60-61.) Opettajan rooliin kuuluu myös tunnistaa lapsen temperamenttityyppi ja tällä tiedolla auttaa lapsen temperamenttipyrkimysten toteutumisessa. Eri temperamenttien kärjistyneitä pääpiirteitä pyritään tasoittamaan. Esimerkiksi saman päätemperamenttityypin oppilaat sijoitetaan luokassa lähelle toisiaan sillä ajatuksella, että saman temperamenttityypin oppilaat kestävät toistensa iskuja. (Ehnqvist 2006, 73.) Järnefeltin (1984, 69-76) mukaan temperamenttien luokittelu voi kuitenkin olla opettajille haastavaa, sillä lähes poikkeuksetta lapsen temperamentti ei ole “puhdas”. Hänessä voi olla sekaisin eri temperamenttityyppien piirteitä, jolloin hän on esimerkiksi koleeris- sangviininen. Temperamentti voi olla myös joissain tapauksissa valepuvussa, jos lapsen elämässä on tapahtunut jokin sitä suuresti vaikuttava asia. Esimerkiksi avioero voi laukaista sangviinisessä lapsessa tunnereaktion, joka saa tämän käyttäytymään flegmaattisesti.

3.5 Tunnetaidot

Tunnetaidoista puhuttaessa tarkoitetaan ihmisen kykyä tunnistaa, nimetä, ilmaista, sietää, säädellä, purkaa ja käsitellä erilaisia tunteita (Jalovaara 2005, 96). Jääskisen mukaan (2017) tunnetaidot ovat läsnä elämämme jokaisella osa-alueella, käyttäytymisessämme, itseemme ja muihin suhtautumisessa, sekä henkisessä ja fyysisessä hyvinvoinnissa. Tunnetaidot liittyvät vahvasti sosiaalisiin taitoihin. Kun kykenee ymmärtämään ja hallitsemaan omia tunteitaan, pystyy paremmin huomioimaan muut ja toimimaan paremmin ryhmissä. (Jääskinen 2017, 35.) Tunnetaitojen ydin on itsetuntemus. Itsetuntemus on tietoisuutta omista tunteista, temperamentista ja ajatuksista. Itsetuntemus on itsensä hyväksymistä, armollisuutta itseään kohtaan, kokemus että on arvokas ja pärjää ja selviää maailmassa. Jääskisen (2017) mukaan tunnetaidot alkavat tunteiden tunnistamisesta. Tämä on se hetki, kun tunne on noussut kehossamme tunnistettavalle tasolle. Ennen tunteen tiedostamista aivot ovat jo arvioineet tilanteen ja synnyttäneet tämän tarvittavan tunteen, jonka sitten huomaamme kehossamme. Tunteen tunnistamiseen tarvitaan tietoisuutta omasta kehosta, tunnesanojen ymmärtämistä sekä niiden yhdistämisen taitoa. Pällimäisen tunteen alla on monesti syvempiä tunteita. Vihan tunteen alla voi olla pelko tai turvattomuuden tunne, jonka takia suojelemme itseämme vihan tunteella. (Jääskinen 2017, 37-38.)

Tunteen sietämistä pidetään vaikeimpana tunnetaitona, sillä monet tunteet ovat epämiellyttäviä. Tämän takia monet ovat oppineet alitajuisesti kieltämään tunteitaan. Sietämiseen auttaa tunteen tunnistaminen ja sen hyväksyminen. Tunteen sietämisessä on tehtävä tietoinen päätös olla reagoimatta tunteen luomiin impulsseihin, ja sen sijaan pysähtyä vain tarkkailemaan niitä. Jääskinen viittaa teoksessaan psykiatrian ja logoterapian kehittäjää Viktor Franklia, jonka mukaan: “Jokaisen ärsykkeen ja siihen reagoimisen välissä on hetki, jossa lepää ihmisen vapaus valita, miten ärsykkeeseen reagoi”. Sietämällä tunnetta vähennämme mahdollisuutta reagoida impulsiivisesti, ja parannamme mahdollisuutta tehdä tietoisempi ja viisaampi valinta. (Jääskinen 2017, 39-40.)

Sen jälkeen, kun tunnetta on sietänyt, sen voimakkuutta voi alkaa säätelämään. Pelkistetysti tunteiden säätelyllä tarkoitetaan kykyä vaikuttaa siihen, mitä tunnemme, miten pitkään tunnemme ja kuinka voimakkaasti tunnemme. Oli tunne sitten hyvä tai huono, niin

liian pitkäkestoisena se alkaa kuormittamaan ihmisen mieltä ja ruumista. Ihmisellä on luontainen tarve kokea mielihyvää ja tasapainon tunnetta, jonka vuoksi tunteiden säätely pyrkii ohjaamaan tunteet kohti homeostaasia, eli tasapainotilaa. Tunteiden säätelyllä ihminen siis pyrkii kohti olotilaa, missä hän pystyy toimimaan paremmin tunteen kanssa. Tunteiden säätelyn yksi rooli on lievittää liian kuormittavia tunteita, jolloin mielen ja kehon hyvinvointi paranee. (Kokkonen 2010, 19-20.) Tunteiden säätely voidaan nähdä myös keinona toteuttaa tunteiden perustehtävää eli kielteisten tapahtumien ja kokemusten välttämistä (Nummenmaa 2010, 149).

Jotta pystyisimme säätelemään omia tunteitamme, edellyttää se ensiksi kykyä tunnistaa meistä nousseet tunnereaktiot ja tapahtumat, jotka ovat tunteen aiheuttaneet (Nummenmaa 2010, 149). Tunteen säätelyyn auttaa tuntoaisteihin keskittyminen, kuten oman kehon eri osiin tai ulkoiseen ympäristöön keskittyminen. Kun siirtää keskittymisen tunteesta tietoisesti johonkin muuhun, tunteen vaikutus vähenee. Hyväksyvä fyysinen kosketus on yleinen tunteiden säätelyn keino varsinkin lasten kanssa. Kosketus vähentää kehossa stressihormoni kortisolia, ja lisää oksitosiinin, eli mielihyvähormonin tuotantoa. Säätelyyn auttaa myös hengitys. Stressitilanteessa hengitysilhakset reagoivat ensimmäisenä ja hengitys voi muuttua pinnalliseksi ja katkonaiseksi. Tulemalla tietoisesti hengityksestä ja hengittämällä rauhallisesti sisään ja ulos, voi säädellä tunnetta. Mielikuvitus on myös yksi keino säädellä tunnetta. Voimme kuvitella itseämme rauhoittavan ympäristön ja keskittyä siihen mitä siellä näemme ja tunnemme. Tietoinen ajatusten valinta vaikuttaa myös tunteen säätelyyn. Voimme valita ajattelemmeko positiivisesti vai negatiivisesti, jolloin tunteemme vahvistuu valittuun suuntaan. (Jääskinen 2017, 42-43.)

Seuraava vaihe on tunteen ilmaiseminen. Tunteet ovat perusluonteeltaan sosiaalisia reaktioita, joihin kuuluu ulospäin havaittavia käytöksen muutoksia (Nummenmaa 2010, 76). Tunteita voi ilmaista sanallisesti eli kertomalla miltä tuntuu, ja kehollisesti esimerkiksi hymyilemällä tai itkemällä. Tunteita voi ilmaista myös luovuuden kautta eli esimerkiksi piirtämällä, laulamalla, soittamalla tai kirjoittamalla, sekä liikunnan avulla. Ilmaisui ei ole aina helppoa, koska ihminen voi olla täysin tunteen vallassa, jolloin hyvä itsensä ilmaisu voi olla hankalaa. Tunnekuohussa ihminen kokee usein itsensä haavoittuvaiseksi, mutta kun tunteen saa ilmaistua, se helpottaa. “Mitä paremmin osaamme rakentavasti ilmaista tunteitamme, sitä aidompia, välittömämpiä ja läheisempiä ihmissuhteistamme tulee”. (Jääskinen 2017, 44.)

Tunteen purkamisen tarkoittaa sen ulos purkamista kehosta ja mielestä. Näin tunne saadaan pois kuormittamasta ja viemästä energiaamme. Monesti tunteen sietäminen, säätely ja ilmaiseminen riittävät tunteen läpikäymiseen ja sen ylitsepääsemiseen, mutta joskus ihminen voi tarvita tunteen purkamista, koska kehomme voivat säilöä tunnekokemuksia mieltämme syvemmälle. “Käsittely taas on tunteen katsomista, tutkimista ja muokkaamista luovin ja kehollisin keinoin – voidaan puhua tunteen näkyville tuottamisen keinoista”. (Jääskinen 2017, 45.)

Tunteen purkamisen voi alkaa virittäytymällä tunteeseen: ihminen voi miettiä tunnetta ja tilannetta, jossa tunne heräsi, herätellään tunne esiin. Sen jälkeen tunteen voi purkaa itselleen sopivimmalla tavalla, keinoja on useita: maalaaminen, savi- tai muovailutyöt, laulaminen, musiikin kuuntelu ja tekeminen, kirjoittaminen, liikunta, itkeminen ja huutaminen muun muassa. Luovien purkumetodien hyvä puoli on se, että sisällämme oleva tunne muuttuu joksikin näkyväksi ja käsinkosketeltavaksi. Tunne purkautuu kehosta jonain konkreettisena teoksena. “Kaikelle kokemallemme ei ole sanoja, mutta väri tai muoto niille useimmiten löytyy. Alitajuntamme tuottaa meistä ulos juuri sen, mikä siinä hetkessä on tärkeää. Tunne tulee konkreettisesti näkyväksi”. (Jääskinen 2017, 46.)

Jääskisen (2017, 46) mukaan, kun tunnetaitoja harjoittelee tarpeeksi, lopputulema on voimaantuminen. Voimaantunut ihminen ymmärtää itseään, osaa toimia paremmin erilaisissa elämän tilanteissa, kokee kyvykkyyttä ja onnistumisen kokemuksia, ja luottaa siihen, että tulee pärjäämään elämässä. Voimaantumisen tunnetta edesauttaa kannustava palaute, onnistumisen kokemukset, käytännön kokemuksista syntynyt varmuus, itsensä ymmärtäminen ja omien vahvuuksien näkyviksi tekeminen.

3.6 Tunneäly

Tunneälystä on olemassa kolme eri pääteoriaa, joista syvennymme tässä kappaleessa Mayerin ja Saloveyn nelihaaraiseen tunneälymalliin (Salovey & Mayer 1990, 5). Keskitymme tähän teoriaan siksi, koska kaikki vallalla olevat tunneälyteoriat pohjautuvat Mayerin ja Saloveyn tunneälyteoriaan ja sitä pidetään eräänlaisena yleismallina tunneälyn teoriassa. (Köngäs 2018, 34.) Bar-Onin tunneälyteoriassa keskitytään enemmän

elämässä menestymiseen ja persoonallisuuspiirteisiin. Golemanin tunneälyteoria taas keskittyy tutkimaan taitoja, jotka vaikuttavat myönteisesti työelämän kompetenssiin. (Virtanen 2013, 53-55.)

Mayer ja Salovey kehittivät ensimmäisen tunneälyteoriansa vuonna 1990. He määritteli-vät silloin tunneälyn kyvyksi tunnistaa omia ja muiden tunteita, erottaa eri tunteet toisis-taan ja käyttää tätä informaatiota apuna ajattelussa ja toiminnoissa. (Salovey & Mayer 1990, 5). 25 tutkimusvuoden jälkeen he määritteli-vät tunneälyn uudelleen kyvyksi jär-keillä tunteista ja tunnekokemuksista, kehittääkseen ajattelua. Tähän kuuluu kyvyt, tun-nistaa tunteita tarkasti, päästä käsiksi tunteisiin ja tuottaa tunteita ajattelun avuksi, ym-märtää tunteita ja emotionaalista tietoa, ja ajattelevaisesti säädellä tunteita edistääkseen emotionaalista ja älyllistä kasvua. (Mayer, Salovey & Caruso 2004, 197). Mayerin ja Sa-loveyn mukaan tunneäly olisi oma älykkyyden muotonsa, mikä tarkoittaisi sitä, että meillä kaikilla olisi emotionaalinen älyllinen valmius jo syntyessämme.

Mayer ja Salovey ovat kehittäneet nelihaaraisen tunneälymallin. Alun perin teorianmallin jokainen haara kuvasi joukon taitoja, joista Saloveyn ja Mayerin mukaan tunneäly koos-tui. Nykyisin tehtyään lisää tutkimusta aiheesta, he ajattelevat nelihaaraisen tunneälymal-lin osa-alueet eräänlaisina ongelmaratkaisualueina, joita tunneälyn avulla voidaan ratkoa. Jokaisen haaran ongelmat etenevät helpommista tehtävistä koko ajan haastavimpiin. (Köngäs 2018, 34-36.)

Ensimmäinen alue on tunteiden havaitseminen. Siinä ensimmäinen haaste on omien ke-hollisten tilojen, tunteiden ja ajatuksien havaitseminen. Sen jälkeen tulevat tunteiden tun-nistaminen muissa ihmisissä äänensävyin, ilmeiden, puheen ja käytöksen avulla, tunteiden tunnistaminen yleisesti eri ympäristöissä ja eri taidemuodoissa, sekä tunteiden oikeaop-pinen ja tarkka ilmaisu osaamalla ottaa huomioon tilanteiden erilaiset kontekstit ja kult-tuurit. Viimeisenä ongelmana on valheellisten ja petollisten tunneilmaisujen tunnistami-nen. (Mayer, Salovey & Caruso 2016, 294.)

Toinen alue on ajattelun helpottaminen tunteita apuna käyttäen. Tämän alueen haasteita ovat tunteiden apuna käyttö päätöksenteon ja muistin tukena, tunteiden apuna käyttö sa-maistumisessa toisen ihmisen kokemuksiin, sekä oman tunnetilan huomiointi valittaessa

parasta mahdollista tehtävää vallitsevaan hetkeen, kuten esimerkiksi oman levottomuuden tiedostaminen tehdessä pro gradu- tutkielmaa ja päätös lähteä purkamaan tämä tunne siirtymällä rullalautailemaan ulkoilmaan. (Mayer, Salovey & Caruso 2016, 294.)

Kolmas alue on tunteiden ymmärtäminen, joka alkaa tunteiden sanoittamisesta ja ymmärryksestä siitä, miten tunteet liittyvät toisiinsa. Sitten seuraa tiedostaminen siitä mitä tapahtuu ennen tunnetta, mitä tunteet tarkoittavat ja mitä seurauksia niillä on. Tämän jälkeen tulee kyky arvioida tilanteita, jotka todennäköisesti nostattavat esiin tunteita, erottaa mielialat ja tunteet toisistaan, ymmärtää monimutkaisia ja sekaisia tunteita, tunnistaa todennäköiset siirtymät tunteesta toiseen, kuten vihasta tyydytykseen, ja ymmärtää kuinka toinen ihminen voisi tuntea tietystä tilanteesta tai tulevaisuudessa. (Mayer, Salovey & Caruso 2016, 294.)

Neljäs alue on tunteiden säätely, joka alkaa kyvystä pysyä avoimena miellyttävillä ja tarvittaessa epämiellyttävillä tunteilla, sekä tiedolle mitä ne sisältävät. Kun tunne on tiedostettu, voidaan muodostaa yhteys tunteeseen. Tunne koetaan joko hyödylliseksi tai epähyödylliseksi, jonka perusteella tehdään ratkaisu, irrottaudutaanko siitä vai ei. Tähän vaiheeseen kuuluu myös tunnereaktioiden tarkkailu, missä arvioidaan niiden järkevyyden, sekä arviointi tavoista ylläpitää, vähentää tai vahvistaa valloilla olevaa tunnereaktiota. Kun arvio on tehty, voidaan tehokkaasti säädellä omia ja muiden tunteita, jolla saavutetaan haluttu lopputulos. (Mayer, Salovey & Caruso 2016, 294.)

Mayerin, Saloveyn ja Caruson mukaan käyttämällä näitä toimintaperiaatteita pystymme paremmin ymmärtämään miten ihmiset ratkaisevat tunteisiin liittyviä ongelmia, ja parantamaan koulutusta aiheesta. Kun ongelmat esimerkiksi tunteiden ymmärtämisestä on hyvin kuvattu, pystyvät kasvattajat opettamaan oppilaita ajattelemaan paremmin niistä. (Mayer, Salovey & Caruso 2016, 298.) Heidän mukaansa tunneäly on tärkeä, koska tunteiden tiedostaminen, ymmärtäminen ja sääteleminen parantavat yksilön kykyä toimia maailmassa. Käyttämällä tunteita hyödyksi ihminen kykenee suunnittelemaan paremmin tulevaisuutta, hyödyntämään paremmin mahdollisuuksia ja parantamaan luovaa ongelmanratkaisukykyä. Tietoisuus omista tunteista auttaa sulkemaan pois häiritseviä ärsykeitä ja keskittymään paremmin asioihin, jotka ovat vallitsevalla hetkellä tärkeimpiä. Tunteiden avulla pystymme motivoitumaan haastavissa tilanteissa, ja olemaan sinnikkäämpiä. Tunteiden oikeaoppinen säätely ja hyödyntäminen myös lisäävät onnellisuutta.

Onnelliset ihmiset kykenevät hahmottamaan paremmin isoja kokonaisuuksia ja he muistavat paremmin. “Ihmiset, joilla on myönteinen elämänasenne, menestyvät paremmin elämässä”. (Mayer & Salovey 1990, 199–200.)

3.7 Sosioemotionaalinen oppiminen

Sosioemotionaalinen oppiminen eli SEL (socioemotional learning) on prosessi, jossa opitaan tunnistamaan ja käsittelemään tunteita, välittämään toisista ihmisistä, tekemään hyviä päätöksiä, käyttäytymään eettisesti ja vastuuntuntoisesti sekä luomaan myönteisiä ihmissuhteita. Sosioemotionaalisen oppimisen on havaittu lisäävän itsetietoisuutta, ongelmanratkaisukykyä, impulssien säätelykykyä ja ryhmätyöskentelytaitoja. (Elias 1997, 2.) Ensimmäiset sosioemotionaalisen oppimisen koulutusohjelmat aloitettiin Yhdysvalloissa 1960-luvun lopulla. Ne kehitettiin alun perin tukemaan oppilaita, joiden kotiolot olivat haasteelliset. SEL laajeni Yhdysvalloissa liikkeeksi 1980-luvulla, kun kouluissa otettiin käyttöön erilaisia sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen opetusohjelmia. Vuonna 1994 Yhdysvalloissa perustettiin CASEL- yhdistys (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), jonka pyrkimys on tukea koteja ja kouluja kasvatuksessa, jotta lapsista tulisi vastuuntuntoisia, viisaita ja hyvin käyttäytyviä yhteiskunnan jäseniä. Tätä tavoitetta yhdistys toteuttaa keräämällä ja jakamalla tietoa sosioemotionaalisesta oppimisesta. (Elias 1997, 8.) Yhdistyksen menetelmät soveltuvat päiväkoteihin, perheisiin, kouluihin, työyhteisöihin sekä kaupunkeihin ja kuntiin, jotka haluavat antaa yhteisönsä jäsenille hyvän, systemaattisen perustan sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen omaksumiseen. (CASEL 2020.)

Sosioemotionaalinen työskentely perustuu ajatukseen, jossa tiedostetaan, että kaikilla, lapsilla ja aikuisilla, on sosioemotionaalisia perustarpeita. Ihmisen perustarpeet jakaantuvat fyysisiin, mentaalsiin ja sosioemotionaalisiin tarpeisiin. Sosioemotionaaliset tarpeet ovat hyväksynnän, arvostuksen, ystävyuden, yhteenkuuluvuuden ja myötätunnon kokeminen. Mentaaliset tarpeet ovat kokemus pystyvyydestä, kasvusta ja kehittymisestä, itenäisyydestä, motivaatiosta ja merkityksen kokemisesta. Jos ihmisen perustarpeet eivät täyty riittävästi, hän alkaa oireilla, oli hän sitten aikuinen tai lapsi. (Juusola 2020.)

Sosioemotionaalisisessa oppimisessa yksilö huomiodaan kokonaisuutena, ja työskentelyssä otetaan kaiken aikaa huomioon oppilaiden tunteet, inhimilliset perustarpeet, vuorovaikutus sekä aivojen vireystila (Juusola 2020.) Sosioemotionaalinen oppiminen kehittää viittä elämäntaitoa, jotka ovat itsetuntemus ja itsetietoisuus, itsesäättely, sosiaalinen tietoisuus, ihmissuhdetaidot ja vastuuntuntoinen päätöksenteko (Määttä ym. 2017, 7).

Itsetietoisuudessa on kyse kyvystä tunnistaa omia tunteita, ajatuksia ja arvoja, ja kuinka ne vaikuttavat omaan käyttäytymiseen. Itsetietoisuus on myös kykyä arvioida omia heikouksia ja vahvuuksia totuudenmukaisesti sekä vahvistaa itsevarmuutta ja minäpystyvyyden tunnetta. Itsesäättely sisältää omien tunteiden, ajatusten ja käyttäytymisen säätelyä erilaisissa elämän tilanteissa. Se pitää myös sisällään stressin- ja impulsiivisuuden hallintaa, itsensä motivoimista, sekä kykyä asettaa henkilökohtaisia ja akateemisia tavoitteita ja tehdä töitä niitä kohti. Sosiaalinen tietoisuus taas on kykyä kunnioittaa toisia, asettua toisen näkökulmaan ja kokea empatiaa muita kohtaan, ymmärtää erilaisuutta eli ihmisiä erilaisista lähtökohdista ja kulttuureista, sekä kykyä ymmärtää sosiaalisia ja eettisiä normeja ja tunnistaa perhe, koulu sekä yhteisö voimavaroina. Ihmissuhdetaidot ovat kykyä luoda ja ylläpitää terveitä ja palkitsevia ihmissuhteita erilaisten yksilöiden ja ryhmien välillä, sekä kykyä kommunikoida selkeästi, kuunnella, tehdä yhteistyötä toisten kanssa, vastustaa sopimattomia sosiaalisia paineita, neuvotella rakentavasti konfliktitilanteessa ja pyytää apua ja tarjota sitä tarvittaessa. Vastuullinen päätöksenteko on kykyä todenmukaisesti arvioida tilanteita, tunnistaa ongelmia, tiedostaa erilaisten päätösten ja ratkaisujen seuraukset, ja tehdä hyviä, järkeviä, eettisiä päätöksiä koskien itseä ja muita erilaisissa tilanteissa. Sosioemotionaalinen oppiminen on tunnetaitoja hieman laajempi kokonaisuus, koska siihen kuuluu myös vastuuntuntoinen päätöksenteko, mutta muuten muilta osa-alueilta hyvin samankaltainen tunnetaidot- käsitteen kanssa. (Weissberg 2015, 6-7.)

Sosioemotionaalinen työskentely on vahvan luottamuksen, turvallisuuden, arvostuksen ja ystävällisyyden kulttuurin rakentamista. CASEL:n mukaan, jos kulttuuria ei rakenneta tietoisesti, yhteisössä vallitsee luonnon lait. Osa jäsenistä joutuu torjuttuun tai huomiotta jätettyyn asemaan, vaille riittäviä kokemuksia yhteenkuuluvuudesta, myötätunnosta ja arvostuksesta. Työskentelyn tarkoituksena on luoda aikaa ja tilaa keskittyneelle kohtaamiselle, keskustelulle ja vuorovaikutuksen perustaitojen oppimiselle. Prosessin perustana ovat ihmisen perustarpeet. (Juusola 2020, 3.)

Vuonna 2011 Yhdysvalloissa tehtiin laaja meta-analyysitutkimus, joka kattoi kaikki 213 SEL:n tukemisprojektia. “Meta-analyysissa todettiin, että SEL-ohjelmat tukivat osallistujien sosioemotionaalaisia taitoja, tukivat positiivisia sosiaalisia käyttäytymismalleja sekä vähensivät ulospäin ja sisäänpäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä. Tämän lisäksi ohjelmilla havaittiin olevan positiivinen vaikutus myös akateemiseen suoriutumiseen. Voimakkaimmin ohjelmat vaikuttivat sosioemotionaalisiin taitoihin”. (Durlak ym. 2011, 417.) SEL-ohjelmien on havaittu myös vähentävän opettajien työuupumuksen riskiä ja lisäävän työssä viihtyvyyttä (Juusola 2020).

3.8 Tunnekasvatus

Tunnetaidot eivät ole valmiiksi ihmisen perimään koodattuja valmiuksia, vaan ne ovat nimensä mukaisesti taitoja, joita tulee harjoitella ja opetella. Etenkin koulumaailmassa tunnetaitojen oppimisen tärkeys korostuu, sillä esimerkiksi huonot impulssiensäätelytaidot ovat esteenä ongelmanratkaisutaitojen ja hyvien ystävyys-suhteiden kehittymiselle. (Webster-Stratton 2011, 279.) Koulussa lapsi joutuu usein tilanteisiin, joissa hänen pitää toimia ryhmässä muiden kanssa, osoittaa empatiaa ja kuunnella toisia, tehdä kompromisseja sekä käsitellä vahvoja epämiellyttäviä tunteita (Rae 2012, 1). Tämän vuoksi koulu-suoriutumiseen vaikuttavat asiat, kuten hyvä keskittymiskyky, kyky tulla toimeen aikuisten ja muiden oppilaiden kanssa, luottamus toisia kohtaan, hyvä itsetunto, kyky noudattaa ohjeita sekä kyky tehdä kompromisseja (Määttä ym. 2017, 7-8). Kaikki edellä mainitut asiat vaativat hyviä tunteiden säätelykykyjä, joita lapsella ei välttämättä vielä ole. Siksi on tärkeää, että koulumaailmassa huomioidaan myös lapsen henkisen puolen kasvaminen.

Myönteisen sosioemotionaalisen kehityksen on todettu parantavan lapsen fyysistä ja henkistä hyvinvointia, sekä vähentävän käyttäytymisen ongelmia. Sillä on havaittu olevan suora yhteys siihen, miten hyvin lapsi luo ja ylläpitää sosiaalisia suhteita, sekä menestyy koulussa ja myöhemmässä elämässä. (Määttä ym. 2017, 7-8.) Esimerkiksi Reuven Bar-On on tutkinut koulu-suoriutumisen yhteyttä tunneälyyn Etelä-Afrikassa, Kanadassa ja Yhdysvalloissa. Tutkimukset osoittivat, että lapset, jotka pärjäsivät hyvin tunneälymittareilla, pärjäsivät hyvin myös koulussa. Tutkimuksissa myös havaittiin, että tunneälyllä on

merkittävä vaikutus sosiaaliseen kanssakäymiseen ja suhteiden ylläpitämiseen. (Bar-On 2007, 6-7.)

Webster-Strattonin (2011, 279-282) mukaan lapsen tunteidensäätelykyvyn kehittymiseen vaikuttavat neljä eri tekijää. Ensimmäinen on lapsen oman neurologisen hillintäjärjestelmän kypsyminen. Jos lapsen hermosto ei ole tarpeeksi pitkälle kehittynyt, niin häneltä yksinkertaisesti puuttuu biologinen pohja kontrolloituun tunteiden säätelyyn. Toinen tekijä on lapsen luonne ja kehitysvaihe. Joillakin lapsilla on luonnostaan heikompi tunteiden hallintakyky kuin toisilla. Siihen vaikuttaa kielen kehityksen viivästyminen, oppimisvaikeudet, huono keskittymiskyky, ylivilkkaus tai muut kehitysviiveet. Kolmas tekijä on vanhempien sosialisatio ja ympäristön tuki. Lapsi ottaa mallia aikuisilta, jonka vuoksi perheen tapa puhua omista tai muiden tunteista vaikuttavat myös siihen, millaisia malleja lapsi omaksuu osaksi omia tunnetaitojaan. Lisäksi on havaittu, että lapsilla, joiden arkeen kuuluu stressiä ja ennalta-arvaamattomuutta, on myös heikommat tunteidensäätelytaidot. Neljäs ja viimeinen tekijä on koulun ja opettajien panostus tunneopetukseen. Opettajien tapa puhua tunteista ja tapa reagoida konfliktitilanteissa oppilaiden kielteisiin tunteisiin vaikuttaa siihen, miten lapset itse kykenevät säätelämään tunteitaan.

Webster-Stratton (2011, 279-280) on listannut konkreettisia keinoja, joilla opettajat voivat edistää lasten tunnetaitoja. Hän korostaa, että opettaja ei voi vaikuttaa lapsen neurologiseen kypsymiseen tai luonteen kehityksen tasoon, mutta opettajalla on kuitenkin merkittävä vaikutus oppilaiden kykyyn hallita tunteita sosialisatian ja ympäristön tuen avulla. Hänen mukaansa yksi opettajien tärkeimmistä tehtävistä on opettaa lapset hallitsemaan suuttumuksensa ja toimimaan roolimallina pysymällä rauhallisena tilanteissa, joissa opettaja itse kokee negatiivisia tunteita. Opettajan tulisi ohjata suurten tunteiden kanssa kamppailevia oppilaita tarkastelemaan tilannetta monesta eri näkökulmasta, auttaa heitä reagoimaan vaikeisiin tunteisiin asiankuvullavalla tavalla ja rohkaista oppilaita käyttämään sisäistä puhetta ja rentoutumiskeinoja rauhallisena pysymiseen. Oppilaat tarvitsevat myös rajoja, mikä vaatii opettajalta johdonmukaisuutta. Luokan rajat, säännöt ja rutiinit auttavat lasta ymmärtämään mitä tältä odotetaan, mikä vuorostaan luo turvallisuuden tunnetta luokkaan. Turvallisessa ympäristössä lapset voivat alkaa kartuttamaan emotionaalisia voimavarojaan, jotka auttavat pärjäämään ulkomaailmassa. (Webster-Stratton 2011, 279-280.)

Puheella ja tunnetilojen sanoittamisella on mahdollisesti jopa suurin rooli tunteiden nimeämisen harjoittelussa ja sen myötä tunteiden säätelyn oppimisessa. On esimerkiksi havaittu, että lapsilla, joilla on vaikeuksia puheen tuottamisessa, esiintyy useammin käytöksen liittyviä ongelmia (Stiles 2013). Mitä useammin opettaja itse käyttää tunnekieltä kuvaaillessaan omia tai muiden tunnetiloja, parantaa hän oppilaiden kykyä tunnistaa, nimetä ja kontrolloida tunteita oikein. Opettaja voi myös omalla esimerkillään rohkaista lapsia keskustelemaan omista tunnetiloistaan. Lapset eivät kuitenkaan välttämättä osaa vielä kuvailla omia tunteitaan, jonka vuoksi aikuisen tuki on tärkeää. Jos lapsi kokee esimerkiksi surua, tulisi aikuisen johdatella lasta ajattelemaan mikä surun aiheuttaa ja kertomaan siitä omin sanoin. Aikuinen voi myös auttaa lasta nimeämään tunnetiloja, joille lapsi ei vielä tiedä nimetä. Tunteista puhumista pidetään tehokkaana mekanismina tunteiden käsittelyyn, joka jo itsessään estää häiriökäyttäytymisen syntymistä. Se myös auttaa oppilaita hallitsemaan kielteisiä tunteita, antaa paremmat edellytykset osoittaa kiintymystä ja huolia, pyytää ja saada hellyyttä sekä luomaan läheisempiä suhteita ikätovereihin ja opettajiin. (Webster-Stratton 2011, 283-285.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Aineiston hankinta

Syksyn aikana toiselle meistä avautui mahdollisuus tehdä sijaisuus steinerkoululla, jossa ajatus tutkimuksen kontekstiin syntyi. kysyimme erään koulun rehtorilta, voisimmeko haastatella opettajia tutkielmaamme varten. Rehtori vastasi myöntävästi ja kertoi samalla, että koulusta löytyy tunnetaitoihin erikoistunut luokanopettaja ja suositteli hänen haastattelemistaan. Päätimme tietenkin haastatella häntä, sekä myös itse rehtoria sekä yhtä luokanopettajaa.

Haastattelemineen on ihmisille nykyään tuttu tiedonkeruumuoto, jonka vuoksi sen käyttöä voidaan pitää myös luontevana tapa kerätä tieteellistä tietoa. Tästä johtuen haastattelu on laadullisen tutkimuksen yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä. Arkielämässä tapahtuvat haastattelutilanteet pohjautuvat kontekstiin ja vapaaseen vuorovaikutukseen, kun taas tutkimushaastattelua sitovat erilaiset säännöt. Sen tekemiseen liittyy omat alalajit, ehdot ja tutkimuseettiset ohjeet. Tutkimushaastattelu vaatii siis tekijältään enemmän ajatus- ja taustatyötä, jotta siitä saatua tietoa voitaisiin käyttää tutkimustietona. Haastattelun vahvuus on sen joustavuus haastattelutilanteessa. (Hyvärinen 2017, 36.)

Tiedonkeruutapoja on monia ja kaikki menetelmät eivät välttämättä sovi siihen asetelmaan, mistä lähtökohdasta tai millä tutkimusongelmalla lähdetään omaa aihepiiriä tutkimaan. Me perustelimme tutkimushaastattelun käytön oman tutkimusongelmamme perusteella. Koimme, että paras tapa saada tunnetaitokasvatuksesta tietoa oli kysyä siitä niiltä, jotka sitä työkseen harjoittavat. Kuten Tuomi & Sarajärvi toteavatkin: “Haastattelun ja kyselyn idea on hyvin yksinkertainen. Kun haluamme tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii niin kuin toimii, on järkevää kysyä asiaa häneltä.” (Tuomi & Sarajärvi 2002, 74).

Käytettävä haastattelutapa riippuu pitkälti siitä, minkälaista tietoa halutaan haastattelusta saada. Tutkimushaastattelu voidaan perinteisesti jakaa strukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin. Jako ei kuitenkaan ole näin binäärinen, sillä strukturoidun ja strukturoimattoman haastattelutavan välimaastosta löytyy myös puolistrukturoitu haastattelu.

Puolistrukturoitu haastattelu on strukturoitua vapaampi, mutta siinäkin on ennalta asetettu teema ja valmiiksi mietityt kysymykset.

Tunnettu puolistrukturoitu haastattelumuoto on teemahaastattelu, missä käydään läpi samat aihepiirit ja teemat, mutta kysymysten järjestys tai muotoilu voivat vaihdella. Teemahaastattelun suunnittelu lähtee nimensä mukaisesti haastattelujen teemojen valitsemisesta. Hirsijärvi ja Hurme suosittelevat, että teemoja valitessa edettäisiin teorialähtöisesti. Tutkittavat ilmiöt ja niitä kuvaavat peruskäsitteet muodostuvat yleensä silloin, kun tutkija perehtyy aiempaan tutkimustietoon. Aiemmasta tutkimustiedosta nostetaan esiin ylempiä teoriakäsitteitä, mitä lähdetään pilkkomaan alakäsitteisiin ja luokkiin. Tästä pilkotusta tiedosta tutkijan on helppo lähteä jäsentämään haastattelurunkoonsa erilaisia teemoja, joista haastattelun kysymykset muodostetaan (Hyvärinen 2017, 18).

Päädyimme valitsemaan haastattelumuodoksemme puolistrukturoidun teemahaastattelun, sillä koimme, että keskustelemalla tutkimuksen teemasta pääsisivät haastateltavat kertomaan meille siitä heille parhaalla mahdollisella tavalla, jolloin me saisimme kerättyä parhaimman mahdollisen aineiston. Valitsimme puolistrukturoidun haastattelun myös siksi, että vaikkakin olimme tutustuneet steinerkoulun ja tunnetaitojen teoriaan, tietämyksemme niistä oli silti vielä tietenkin rajallista. Tämän vuoksi halusimme pitää haastattelutilanteen ilmapiirin avoimena ja olla rajoittamatta keskustelua liikaa esimerkiksi täysin strukturoidulla haastattelulla, jossa olisimme suunnitelleet etukäteen kaikki kysymykset rajatulla tiedollamme, mikä olisi voinut johtaa siihen, että paljon kallisarvoista dataa olisi jäänyt saamatta, ja tutkimuksemme olisi jäänyt pintapuoliseksi. Puolistrukturoitu teemahaastattelu toimi haluamallamme tavalla, jossa jokainen keskustelu kulki omalla painollaan, mutta niissä pysyttiin kuitenkin teemojen sisällä. Lisäksi haastateltavat pystyivät nostamaan esiin itselleen tärkeiksi kokemia teemoja.

Alun perin tarkoituksenamme oli haastatella opettajia sekä koulun oppilaita, koska meitä kiinnosti lasten näkökulma aiheeseen ja miten tunnetaitojen opetus näkyi heissä, mutta saimme kattavan aineiston jo rehtorin sekä luokanopettajien haastattelusta. Totesimme yhdessä ohjaajamme kanssa sen olevan riittävä tutkielmamme tekoon. Mietimme myös, että oppilaiden haastattelu olisi ollut todennäköisesti haastavaa aloittelevalle tutkijalle monesta eri syystä. Ensinnäkin, koska tunnetaidot voi olla herkkä aihe, haastattelussa olisi voinut olla vaikeuksia saada oppilaat avautumaan aiheesta, eli aineiston saanti olisi voinut

jäädä vähäiseksi. Toiseksi mietimme, että olisi voinut olla vaikeaa aineiston perusteella osoittaa, miten tunnetaitojen opetus on vaikuttanut oppilaisiin.

Haastattelimme kolmea steineropettajaa: yksi toimi koulun rehtorina, toinen yläkoulun opettajana ja kolmas alakoulun luokanopettaja. Rehtori oli koulutukseltaan luokanopettaja ja myöhemmin suorittanut steinerpedagogin opinnot. Alakoulun opettaja oli ensin opiskellut lastentarhaopettajaksi, sitten luokanopettajaksi ja lopulta steinerpedagogiksi. Hän oli myös opiskellut ekspressiivistä taideterapiaa sekä käynyt 35 opintopisteen laajuisen tunnetaito-ohjaajakoulutuksen. Kaikki haastateltavat olivat myös käyneet restoratiivisen sovittelijan koulutuksen. Yläkoulun luokanopettaja oli käynyt steinerpedagogiset opinnot, mikä antaa pätevyyden toimia luokanopettajana ja lastentarhaopettajana steinerkouluissa.

Haastattelut toteutettiin laadullisina puolistrukturoituina teemahaastatteluina syksyn 2019 ja kevään 2020 aikana. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja ja ne tapahtuivat kasvotusten, haastateltaville sopivina ajankohtina. Ensimmäinen haastattelu kesti yhden tunnin ja 13 minuuttia. Toinen haastattelu kesti kaksi tuntia ja 45 minuuttia, ja viimeinen haastattelu kesti 47 minuuttia. Kaikki haastattelut äänitettiin haastateltavien luvalla. Kolmas haastattelu tuntui toisinnolta aikaisemmista kahdesta haastattelusta, jolloin koimme, että olimme onnistuneet keräämään hyvän ja riittävän aineiston.

Seuraavaksi litteroimme haastattelut. Litteroinnilla on keskeinen rooli aineiston tuntemisen kanssa. Se ei ole pelkästään työkalu millä aineistomassa muutetaan helpommin lähestyttävään muotoon, vaan litterointiprosessin aikana tutkija ikään kuin tutustuu uudestaan omaan tutkimusaineistoonsa. Litteroinnin tarkkuus määrittyy siitä, millainen suhde sillä on tutkimusintressiin ja analyysin tarkkuustasoon. Jos kyseessä olisi esimerkiksi diskurssianalyysi, niin litteroinnissa tulisi keskittyä tarkkaan myös erilaisiin taukoihin, äännähdyksiin ja niin edelleen (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 10). Oman tutkimuksemme kontekstissa emme kuitenkaan tarvitse niin tarkkaa tapaa käsitellä aineistoa, sillä analysoimme sisältöä, emme puhetta.

4.2 Aineiston analysointi

Koska aineistonkeruu tapahtui puolistrukturoituna teemahaastatteluna, ohjasi se myös vahvasti sitä, minkä mallin mukaan lähdimme purkamaan omaa aineistoamme. Päädyimme valitsemaan laadulliselle tutkimukselle tyypillisen teoriaohjaavan sisällönanalyysin, sillä aiheesta oli olemassa paljon teoriaa, mutta ei steinerkoulun kontekstissa. Tämän vuoksi koimme, että olisi järkevää, että teoria ohjaisi ja tukisi aineiston tulkintaa, mutta ei täysin määrittäisi sitä, mitä asioita sieltä voidaan nostaa esille. Edellä mainittujen syiden takia emme edes pitäneet aineistolähtöistä sisällönanalyysia vaihtoehtona, sillä aihetta on tutkittu pitkään, jonka vuoksi siitä löytyy paljon tietoa.

Aineiston analyysi alkoi litterointiprosessista, jonka aikana aineistoon tutustui uudestaan ja sen kautta pystyi tekemään alustavia havaintoja siitä, mitä analyysissa tulee nousemaan keskeiseksi. Kun aineisto oli saatu paperille, alkoi ensimmäinen luokitteluvaihe. Luimme aineiston läpi useaan kertaan, jotta saisimme hyvän kokonaiskuvan sen sisällöstä. Sen jälkeen redusoimme eli pelkistimme aineiston poistamalla siitä tutkielmallemme kaiken epäolennaisen pois. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111.) Haastatteluaineistosta valikoimme kaiken tunnetaitoihin liittyvän materiaalin. Tekemällä näin saimme redusoitua aineistoa niin paljon, että pystyimme siirtymään luokittelun seuraavaan vaiheeseen.

Seuraavaksi määrittelimme teorian pohjalta tunnetaitoihin liittyvät osa-alueet, joita olivat itsetietoisuus ja itsetunto, tunteiden ilmaisu, tunteiden säätely, sekä sosiaaliset taidot. Loimme myös luokan nimellä, luokittelematon aiheeseen liittyvä teema, jos aineistosta nousisi esille jotain mikä liittyisi tutkielmaamme, mutta ei sopisi muihin luokkiin. Sitten valitsimme jokaiselle luokalle oman värikoodin. Tämän jälkeen jatkoimme pelkistämistä käymällä aineiston uudestaan läpi, ja värikoodaamalla kaikki kyseisiin luokkiin liittyvät alkuperäisilmaukset, ja sijoittamalla ne omiin luokkiinsa. Luokittelua vaikeutti aiheen risteävyys. Tunnetaitojen opetus koulussa tapahtuvana toimintana oli osana lähes kaikkea, jonka vuoksi osa aineistosta olisi sopinut samanaikaisesti useampaan eri teemaan. Tämän takia koimme niiden paikoittelun aika ajoittain hankalaksi.

Lopuksi aloitimme jo tässä vaiheessa sisällönanalyysille epätyypillisesti aineiston abstrahoinnin eli vaiheen, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta olennaisin tieto ja liitetään se

tutkielman teoreettisiin käsitteisiin. Loimme kuusi pääluokkaa, jotka olivat tunteiden ilmaisu ja empatiataidot, pedagogiikka, sovittelu, opettajan toiminta, itsetunnon tukeminen ja luottamus. Avasimme sitten nämä pääluokat useammiksi yläluokiksi. Sitten avasimme vielä nämä yläluokat useammiksi alaluokiksi. Kuvion 1 esimerkillä avaamme tätä luokitteluprosessia. Koska luokissa oli paljon risteävyyttä, tulosluvuissa päädyimme yhdistämään päällekkäisyyksiä toiston välttämiseksi. Tästä johtuen tulosluvussa on neljä kappaletta, vaikka pääluokkia oli kuusi.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
-Tunteet sallitaan ja niistä puhutaan. -Opettaja näyttää tunteensa. -Oppilaat saavat näyttää tunteitaan eli tunteille annetaan tilaa. - Opettaja kohtaa oppilaan tunneasioissa esim. Keskustelemalla.	Salliva tunneilmapiiri/ turvallinen ilmapiiri luokassa, johtaa tunteista kertomiseen.	Tunteiden ilmaisu, säätely & empatiataidot.

Kuvio 1. Esimerkki luokittelusta.

4.3 Tutkimuksen eettisyys

Tarkat eettiset ohjeet on luonut tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). Neuvottelukunta on linjannut ihmistieteiden eettiset periaatteet ja jakanut ne kolmeen kokonaisuuteen, joita ovat itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyys ja tietosuojat. Haastattelun näkökulmasta ensimmäinen koskee haastateltavien rekrytointia ja osallistumisen vapaaehtoisuutta. Kolmas kohta taas ohjaa haastateltavien tunnustietojen käsittelyä ja sitä, miten haastateltavat esitetään tutkimusjulkaisussa. (Hyvärinen 2017, 357.)

Tutkittavan henkilön itsemääräämisoikeus on korostetussa asemassa eettisissä periaatteissa. Itsemääräämisoikeuteen sisältyy vapaaehtoisuuden periaate, mikä ei rajaudu ainoastaan siihen, että haastateltava voi päättää osallistuuko tämä tutkimukseen vai ei. Se tarkoittaa myös sitä, että haastateltava henkilö voi halutessaan jättää vastaamatta kaikkiin tutkijan esittämiin kysymyksiin. Tämä tulee muistaa varsinkin sellaisissa haastatteluissa, missä haastattelun osapuolien valta-asema on epäsymmetrinen. Tällainen tilanne voi syntyä esimerkiksi, jos jokin auktoriteetti on määrännyt haastateltavat henkilöt osallistumaan, kuten opettaja oppilaan tai työnantaja työntekijänsä. Haastateltavia ei saa koskaan painostaa osaksi tutkimusta ja heidän tulee pystyä kieltäytymään osallistumisesta ilman kielteisiä seuraamuksia. Haastatteluaineistoa kerätessä ja analysoidessa myös käsitellään lähes poikkeuksetta henkilötietoja, jonka vuoksi henkilötietolaki tulee ottaa huomioon. Lain mukaan haastateltava voi antaa pätevän suostumuksen tietojen käsittelyyn ainoastaan, mikäli se on vapaaehtoista, yksilöityä ja perustuu riittävään tietoon. Laki myös linjaa, että tunnisteellisia aineistoja voi kerätä ja käyttää tutkimuksessa, kun se on tarkoituksenmukaista, suunniteltua ja perusteltua. Tutkijan vastuulla on myös informoida haastateltavaa ja kertoa hänelle ainakin seuraavat asiat: *tutkijan yhteystiedot, tutkimuksen aihe ja tavoite, haastattelun toteutus, osallistumisen vapaaehtoisuus, haastattelun käsittelyn luottamuksellisuus, haastatteluiden sisällyttäminen tutkimusjulkaisuihin sekä haastattelun jatkokäyttö ja arkistointi*. (Hyvärinen 2017, 358-359.)

Tutkijan vastuulla on myös haastateltavan anonymiteetti. Keskeisimpiä toimia, mitä tutkijan tulee tehdä turvatakseen haastateltavan anonymiteetti, on muuttaminen, poistaminen ja kategorisointi. Muuttamisella tarkoitetaan sitä, että haastateltavaa koskevat tunnistetiedot muutetaan toiseksi. Käytännössä tämä voi tarkoittaa sitä, että haastateltavan nimelle ja työpaikalla keksitään jonkinlainen pseudonimi. (Hyvärinen 2017, 362.)

Poistamisella taas tarkoitetaan tunnistetietojen hävittämistä. Haastatteluaineistosta voidaan poistaa esimerkiksi haastateltavien yhteystiedot. Poistamiseen kuuluu myös ääni- ja videotallenteiden hävittäminen, jos jatkotutkimuksia varten ei tarvitse säilyttää muuta kuin litteraatit. (Hyvärinen 2017, 362.)

Kategorisoinnilla tarkoitetaan epäsuorien tunnistetietojen karkeistamista yleisemmälle tasolle. Se on erityisen hyödyllinen tekniikka taustatietojen käsittelyyn. Esimerkiksi haas-

tateltavan ammatti voidaan teoksessa muuttaa ammattialaksi. Lisäksi asuinpaikka voidaan muuttaa vaikkapa Rovaniemeksi sen sijaan, että kerrottaisiin haastateltavan asuvan Muurolassa. Kategorisointi sopii myös haastattelun aikana esiin nousseiden satunnaisten tunnistetietojen käsittelyyn. Näitä voivat olla esimerkiksi haastattelun aikana mainitut henkilönimet (Hyvärinen 2017, 362).

Lähestyimme aluksi kaupunkia tutkimusluvan hakemisessa. Steinerkoulu ei kuitenkaan kuulunut kaupungin lupa-asioiden piiriin, vaan lupaa koulussa tehtävään tutkimukseen piti tiedustella koululta itseltään. Sovimme koulun rehtorin kanssa alustavasti tekevämme koulussa muutaman haastattelun. Tämän pohjalta saimme mukaan kolme haastateltavaa. Haastattelutilanteet aloitimme kertomalla, mihin ja miten materiaalia tullaan käyttämään. Kerroimme myös, ettei haastattelutilanteessa ole pakko vastata kysymyksiin, jos haastateltava näin itse haluaa. Kysyimme luvan suullisesti haastattelun suorittamiseen haastateltuiden alussa. Emme enää nähneet tarpeelliseksi kysyä kirjallisesti lupaa tutkimuksen toteuttamiseen kolmannen kerran, sillä lupa oli kysytty ensiksi sähköisesti ja sen jälkeen vielä suullisesti.

Haastattelut tallensimme omiin nauhureihimme, joista siirsimme ne tietokoneelle salasanalla suojattuun tiedostokansioon. Tämän jälkeen poistimme haastattelut omista nauhureistamme. Litteroitua aineistoa säilytettiin myös salanasuojatussa tiedostokansiossa. Poistimme kaikki tunnistetiedot litteroidusta aineistosta litterointiprosessin loppuvaiheessa. Tässä prosessissa pyrimme poistamaan tai muuttamaan mahdolliset nimet, paikatiedot tai muut yhdistävät tekijät, millä haastateltavat voitaisiin tunnistaa. Litteroidussa aineistossa haastateltavat on numeroitu merkeillä H1, H2 ja H3. Haastattelijat puolestaan on merkattu etunimien kirjaimilla T ja P.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Pedagogiikka

Haastatteluista ja kirjallisuudesta selvisi koulun pedagogiikan olevan yksi iso tekijä siinä, miten tunnetaitojen opetusta lähestyttiin koulussa.

T: No se kiinnostaa kaikista eniten niin kysytään siitä, että tavallaan nää tunnetaidot niin, miten sä käytännössä opetat näitä ja onko sulla esimerkiks erillisiä tunnetaitotunteja missä te käytte näitä juttuja keskustellen vai onks se sitten... tietenkin se on koko ajan mukana mut onks se enempi sitä, että se on niinku koko ajan siinä silleen kasvatuksellisena?

H1: Ei oo erillisiä tunteja, se on integroituna koko tähän pedagogiikkaan ja pedagogiikan ideaan mun mielestä. Ja aika monen muunkin mielestä niinku steinerpedagogiikassa yleensä.

Steinerkasvatuksen liiton (2020) mukaan pedagogiikan tavoitteena on kasvattaa lasta kokonaisuutena huomioiden myös henkisen kasvun puoli, jonka vuoksi myös kaikki haastateltavat kokivat, että tunnetaitojen opetus on integroituna kaikkeen koulussa tapahtuvaan toimintaan. Sitä ei haluttu eritellä tapahtuvaksi vain sille järjestetyissä tilanteissa, vaan sen opettaminen koettiin jatkuvaksi toiminnaksi. Tätä toimintaa tuki steinerkoulussa erilaiset koulun rakenteelliset sekä didaktiset toimintatavat, millä koulun käytännön metodiikkaa harjoitettiin (Paalasmaa 2019, 52).

Eräs toinen haastateltava korosti sitä, kuinka tunnetaitojen opetus on kirjattu osaksi koulun omaa opetussuunnitelmaa.

H3: Opetussuunnitelmassa meillä varmaan sisään kirjattuna paljon asioita, joista on hyötyä näissä tunnetaitoasioissa ja tunnetaitokasvatuksessa, että sinänsä en tiedä eroaako ne suoranaisesti koska meillä on sama perusopetus, opetuslaki ja sitten perusope-

tussuunnitelma, toki meillä on sitten vielä se paikallinen vielä niinku meidän oma koulu-kohtanen, mutta ylipäättänsä tässä... tässä steinerpedagogiikassa ja opetuksessa pyritään paljon näitä tunteita ottamaan huomioon jo sinänsä itsessään...

...Kyllä, näin se on. Ja se on tosi hyvä koska se on sinne sisäänrakennettuna, että se ei oo mikään erillinen toiminta, että nyt sinä opettelet tämän kaavion tai tämän kaavan, ja nyt yrität soveltaa käytännössä. Vaan se tulee nimenomaan sieltä rakenteista ja käytännön... niinku... tavoista ja toimintakulttuureista, jollon sitten jokaisella opettajalla on helppo käyttää niitä... tai niinku ottaa huomioon niinku näitä tunteita... sitten... ihan päivittäin.

Jokaisella steinerkoululla on omakohtainen opetussuunnitelma, joka perustuu valtakunnallisen perusopetussuunnitelman perusteisiin (Steinerkasvatuksen liitto 2020). Koulukohtaisen opetussuunnitelman tarkoitus on täydentää ja painottaa steinerkoulun omaa runko-opetussuunnitelmaa vastaamaan valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteita, toimintaa ohjaavia linjauksia, sisältöjä ja muita opetuksen järjestettäviä seikkoja (Oulun steinerkoulun opetussuunnitelma 2016, 8). Koulun paikallisen opetussuunnitelman nähtiin ohjaavan vahvasti koulun toimintakulttuuria ja sitä kautta vaikuttavan siihen, miten koulussa lähestyttiin tunteiden opettamista.

Opetussuunnitelman sisältöä pohjusti Steinerin kasvatustilofosofia, jonka rooli nähtiin eräänlaisena työkaluna siinä, miten opettajat harjoittavat koulussa didaktiikkaa ja kasvativat lapsia.

H1: miten mä koen et se eroo on nimenomaan se steinerin taustafilosofia siitä, et me lähetään ihmisestä käsin, eikä oppimiskäsityksestä käsin, vaan se ihmiskäsitys on kaiken perusta ja tavallaan se steinerin kasvatustilofosofinen puoli on... on se opas mikä näitä tunteita meilläkin tietyl taval ohjaa ja itse kasvattaa eli se on myös opettajan suurin työkalu millä sä teet tätä työtä. Eli tota ja sitten puhutaan, no mä en mee siihen taustafilosofiaan sen kummemmin, mutta on ajatus - tahto - tunne ja ihmisessä, siinä ihmiskuvassa ajatellaan et ihmisellä on myös niinku erilaisia olemuspuolia sielu - henki - ruumis, ja sen taustafilosofian kautta me toteutetaan käytännössä sitä didaktiikkaa tai metodiikkaa mistä vois sit näin kansankielisesti puhua. Eli se mitä sä teet käytännössä, niin sulla on itsessäsi se ajatus ja tavallaan se olemassa et sitä ei opeteta sinällään sillälaila. Te-

kemistä, kokemista, taidetta, havainnoimista, yhteisöllistä olemista, liikettä, niin siinä oikeestaan kiteytyy myös se tekotapa millä täällä ollaan ja sehän tarkoittaa sitä tunnepuolella sitä, että et et... ainakin itse koen että täällä tehdään myös tunteella niitä asioita et sitten se on yhteisöllisyyden hyvä ja siinä on myös se kääntöpuoli et... kääntöpuolena ehkä sitä se, että välillä tuntuu ettei sellasta tiettyä yksityisyyttä oo niin paljon mut sitä taas toisaalta se työ sisällään antaa paljon ja se tuottaa tuloksia.

H2: Mutta että steinerkouluissa on tällaisia tyyppitapoja ehkä ja itse linkitän ne kaikki ikään kuin siihen kokonaisuuteen, niinkun johon ne tunnetaidotkin liittyy, että... että sitä ei pilkota semmosiksi paloiksi sitä ihmistä vaan se on, oikeesti sitä tarkastellaan sellasena kokonaisuutena.

Haastateltavat kokivat Steinerpedagogiikkaan kuuluvan vahvasti ajatus siitä, kuinka ihminen tulisi nähdä kokonaisuutena ja toteuttaa opetusta sen mukaisesti. Tämän ajattelun mukaisesti ei siis kasvateta oppilasta pelkästään älyllisesti, vaan otetaan huomioon myös tunne ja tahto. Antroposofiassa juuri sielullisuudella, johon tunne ja tahto liittyvät on suurin merkitys koskien tunnekasvatusta. Tunne ja tahto pitävät sisällään ihmisen itsetajunnan, arvomaailman ja sosiaalinen vastuun (Paalasmaa 2019, 123-124). Varsinkin itsetajunnan kehittämisen sisällyttäminen opetusfilosofiaan voidaan nähdä tunnetaitojen näkökulmasta tärkeänä, sillä esimerkiksi Jääskisen (2017, 35-38) mukaan itsetuntemus on tunnetaitojen ydin. Kun ihminen kykenee ymmärtämään ja hallitsemaan omia tunteitaan, pystyy hän myös huomioimaan muut ja toimimaan paremmin ryhmässä. Myös sosioemotionaalisen oppimisen mallissa on huomioitu itsetietoisuuden merkitys, sillä se linkittyy itsesäätelyyn, joka itsessään on yksi oleellinen osa tunnekasvatusta (Weissberg 2015, 6-7).

Steinerin taustafilosofia ohjaa myös kaikkea muuta koulussa tapahtuvaa toimintaa. Koulun toimintatavat ja mallit perustuvat lähes poikkeuksetta Steinerin oppeihin. Yksi näistä on didaktiikassa käytössä oleva teoria seitsemän vuoden sykleistä, jotka määrittävät sen, mitä asioita oppilaille on luontaista opettaa kyseisellä kasvukaudella.

H3: Meidän koulussa niinku ku aattelee et oppilaat on 7 - noin 15 vuotiaita, eli siinä ollaan menossa siinä toisen herkkyyksikauden vaiheessa steinerpedagogiikan mukaisesti eli siellä on tunne-elämä niinku pääpainossa et se ensimmäinen herkkyyksikausi on siihen seitsemään vuoteen asti eli siellä on tahto ja sitten 14- vuodesta eteenpäin tulee ajattelu.

Ja se tunnetaidot juurikin, tunne-elämä, sen vahvistaminen, vaaliminen ja niitten taitojen niinku... umm... harjottelu on niinku nimenomaan tässä peruskouluvaiheessa tärkeää myös steinerpedagogiikan kannalta. Tietenkin sehän on, toivottavasti myös tuolla perusopetuksessa. Sinnekkinhän on tullu sitä tunne-elämän asioita niinku pyritty ottamaan huomioon. Mutta tuota täällä se erityisesti on... on niinku se ajatellaan, että siinä kohtaa sitä herkkyyttä pitää vaalia ja kehittää. Niin niin tuota se on niinku se kulta-aika ajatellaan juuri tässä perusopetuksen vaiheessa. Ja siksikin näitä tunnetaitoja täällä harjoitellaan paljon ja siksikin ne on juuri tässä opetussuunnitelmassa ja käytännössä niinku nivottu tänne tosi tiivisti mukaan koulun arkeen.

H1: Joo, joo ja se on niinku se toinen kausi, ja sitten sit aletaan tukeen niinku sitä. Ja nimenomaan tekemällä ja opetuksen materiaaleilla ja miten sitä opetusta niinkuin... miten sitä toteutetaan. On paljon just kuvataiteita ja maalataan ja kerro-... opettaja kertoo paljon tarinoita ja... eli sit sitten puhutellaan sitä tunnealuetta, niinku se seuraava vaihe. No sitten mä oon nyt ite seiskaluokan luokanopettaja ja me ollaan sit jo... aletaan oleen siinä 13-14 vuoden niinku tietämällä, jolloin sitten myöskin se mitä mä teen joka päivä omassa opetuksessa niin, myöskin et se edelleen puhuttelee se opetus ja se opetustapa sitä tunnepuolta, mut nyt selkeesti aletaan olla siellä ajattelun alueella jo ihan eri tavalla. Ei vieläkään liian abstraktia, mut se että et selkeesti alkaa niinku syy ja seurus suhteet muodostuun lapselle tai nuorelle silläläilla että hän on kykeneväinen niitä tekemään. Eli tota sit nyt ollaan sil niinku, ku sitä tahtoo on ensin siellä muovattu, sit on tullu se tunteen... taiteen kaiken tän niinku taidehan tuo sen tunteen... tunteen sieltä esille.

Tunteiden näkökulmasta toinen kasvukausi koettiin tärkeäksi, sillä Steinerin filosofian mukaan kyseinen kausi on eritoten emotionaaliselle kasvulle otollista aikaa, kun lapsi alkaa siirtymään ruumiillisen kehityksen vaiheesta tunne-elämän kasvun puolelle. Paalasmaan (2019, 126-130) mukaan opetuksessa pyritään vaikuttamaan suoraan tunnetasolle erilaisilla opetusmenetelmillä kuten tarinallisuudella ja taiteella. Kolmannelle kasvukaudelle siirryttäessä fokus opetuksessa siirtyy enemmän ajatteluun, unohtamatta kuitenkin tunnetaitojen tärkeyttä. Varsinkin tunteiden kuohunta ja minuuden etsiminen on vahvasti osana myös kolmatta kasvukautta, joka huomioidaan opetuksessa.

Myös temperamenttioppia hyödynnettiin osana opetusta, kuten seuraava haastateltava sitä kuvailee.

H1: Temperamentti sanana on siis eri mitä me puhutaan ehkä sellasessa yleiskielessä, mutta että tavallaan jokaises lapses on joku vallitseva temperamentti ja mutta tietenkin kaikki on sekotuksia eikä oo mitään kirkasta tämmöstä mut tavallaan tuetaan niitä puolia siinä kasvatuksessa ja opetuksessa että toi on se lähtökohta mikä toimii tolle ja tää on se lähtökohta mikä toimii tolle...

H1: Joo, pitää paikkansa ja sitten sitäkin voi miettiä niinku... no se on toki aina opettajasta kiinni siitä minkä hän niinku katsoo parhaaksi, sit myöskin sillä voi olla väliä, että mihin kohtaan luokkaa sen koleerisen vaikka niinkun et jos se on hallitseva ja on jotenkin niinku vahvatahtoinen niin jos sä pistät sen sinne luokan perään niin onks se hyvä että se on siellä, ja sen kaikki se olemus niinku siel takana, vai onks se hyvä et se on siinä edessä. Niinku suhteessa muihin, et sithän pitää tietää niinku että... tai ajatella se silleen et minkä tyyppistä porukkaa siel on et miten sä sitten sijoitelet tai sitten joku vaikka voi olla niinkun.. jos sä laitat sangviinisen ja melankolisen niin onks niillä niinkun niistä olemuksista enemmän hyötyä vai haittaa niinku toisillensa.

Temperamentti nähdään steinerpedagogiikassa hieman eri tavalla kuin muussa kirjallisuudessa, mutta niissä kuitenkin löytyy yhtäläisyyksiä. Perusajatus on sama niin steinerpedagogisessa kuin psykologisessa kirjallisuudessa. Temperamentti vaikuttaa siihen, miten lapsi toimii ja reagoi erilaisissa tilanteissa (Keltikangas-Järvinen 2009). Steinerpedagogiikassa tätä tietoa käytetään ikään kuin työkaluna, jossa opettajan rooli on tunnistaa lapsessa vallitseva temperamenttipiirre ja hyödyntää sitä siinä, miten hän lähestyy ja kohentelee lasta. Opettaja myös miettii temperamenttien kautta luokassa tapahtuvia käytännön asioita, kuten istumapaikkojen järjestystä, jolla pyritään saamaan luokkaan toimiva ilmapiiri (Paalasmaa 2019, 60-61). Hyvin toimivassa luokassa oppilaille on parempi olla, jolla on yhteys turvan tunteeseen ja sitä kautta tunnetaitoihin.

Turvan tunnetta pyrittiin luomaan myös muilla keinoilla. Varsinkin alaluokilla tämä korostui, missä luokan yleisilmeestä koitettiin tehdä kodinomainen ja turvallinen ympäristö. Tällä pyrittiin antamaan lapsille mahdollisuus jatkaa sille ikäkaudelle tyypillistä lapsenomaista toimintaa ja tehdä koulusta paikka, mihin on helppo tulla. Luottamusta rakennettiin myös kodin ja koulun välille siten, että alaluokkien opettajat kävivät oppilaidensa luona kotikäynneillä nähdäkseen lapset omassa kotiympäristössään.

H1: mä alottaisin ykkösestä ja te käytte kattoon niitä luokkii, niin siellä on vuodenaikapöydät ja siellä on tosi nätisti laitettu, on silkkihuivia ja on kynttilöitä. Jokaisella tavalla ja asialla on funktio, niin kauneus kuin myöskin se, että se on niinkun myös kodinomainen se luokkatila ja semmonen turvallinen paikka mihin voi tulla. Ja ykkönen ja kakkonen esimerkiks niin se on et ne saa jatkaa sitä lapsuutta ja niinku kasvaa turvallisesti siihen koululaisuuteen ja sit tulee myöhemmin tietyt jutut ja näin.

H1: Kyllä eli yleensä ekaluokkalaisten ope käy kotikäynneillä, just eilen meidän ekaluokan ope tuli tohon kokoukseen vähän myöhempään ja tota just myöskin se, että ope näkee lapsen muussakin ympäristössä kun kouluympäristössä, niin se luo jo tosi vahvan sellasen luottamussuhteen. Ja ihan sillain, että hän tulee käymään ja kattoo et miten lapsi esittelee omaa huonettaan tai omia lelujaan tai miten hän niinku leikkii siellä kotona ja on. Se kertoo jo tosi paljon siitä ja se on steinerkoulussa semmonen tapa mitä vaalitaan aika paljonkin. Tai lähes kaikki, mitä mä oon kuullu tekee sen, et se on tavallaan niinku eka luokan opettajan hommiin kuuluva juttu.

Luottamusta ja turvaa luo myös steinerkoulussa käytettävä luokkasysteemi, missä sama opettaja on läsnä samojen oppilaiden kanssa lähes koko koulupolun ajan.

*H2: Ja kun se on pitkä se suhde siihen oppilaaseen niin se on myös sillä lailla tavallaan armollinen, että sun ei tarte heti jotenkin et *napsauttaa sormia* et se poistaa sen semmosen kiireen tunnon sillä lailla et meillä on niinku kaikki maailman aika rakentaa tätä hommaa tässä. Että mun ei oo pakko olla valmis nyt niinku viikon päästä tämän homman kanssa. Sekin tuo semmosen tietyn... Vaikka sä aktiivisesti teet sen eteen koko ajan jotakin ettet oo vaan niin että "joo ootellaan nyt tässä ja katellaan", vaan sulla on se työn alla mut se, se että sä tiiät että mulla on nyt tässä tätä aikaa niin se on ihan tosi paljon helpompi. Ja paljon helpompi se että sä jatkat aina saman luokan kanssa aina niinku... Koska se menee... tuutte huomaamaan sit viimestään kun meette johonkin pidempään hommaan että joulun asti menee aikaa että sä saat sen ryhmän jotenkin sillä lailla et sulla on sellanen olo että no nyt mä alan niinku tavallaan kaikki tästä ryhmästä ja me niinku aletaan olla nyt me. Tää porukka on nyt tässä ja nuo tietää mitä mä haluan niiltä ja ne et näin tää toimii. Siinä menee se puoli vuotta tai se puoli lukuvuotta. Ja sen jälkeen päästään tavallaan itse asiaan. Ja jos se vaihtuis joka vuosi se opettaja niin se on aina se puolivuotta sitä että... no oppiihan siinäkin toki sosiaalista tavallaan sitä miten tämä*

niinku menee, mutta siitä puuttuu sit se tietty semmonen just se semmonen pitkä kaari sillä lailla et meillä on tämä aika tässä niinku käytettävissä. Ja onhan se ihan mahtava se... niinku päästä näkemään se kehityskaari myös siinä lapsessa et kun ne koko ajan oppii kasvaan, niille tulee joku haaste ja sitten ne sen jotenkin voittaa ja muuta niin onhan se sekin aivan niinku älytön lahja. Että itelläkin se ensimmäinen porukka et mä olin niinku, yhdeksän vuotta. Osa niistä oli mun kans yhdeksän vuotta. Ja ne oli siis ysiläisiä kun ne lähti eli mähän olin ollu niitten kans niinku aika pitkän pätjän niitten elämästä. Niin niin tota, niin onhan se semmonen niinku näköalapaikka tavallaa sillälaila ihmisen elämään ja siihen mitä siihen kaikkee niinku liittyy itse kelläkin. Aikamoista pääomaa ja semmosta niinku arvoa sillä on. Ja silloin sitä ehkä pysähtyy kuuntelemaan et "mua ei kerta kaikkiaan kehuta tarpeeks" niin se on (naurahdus) se tavallaan niinku, sä et ohita sitä ehkä sillain et no, koita pärjätä. Niin niin tota sitä ehkä sillain asettuu sen asian ääreen sitten myös toisella tavalla.

H1: Sekin että luokanopettaja on 1-8lk. sama, pyrkii tietenkään nyky maailmassa se ei aina toteudu mut mä veikkaan et siinä vaikuttaa myöskin se että sulla on melkein ne kaikki luokkakaverit sen kahdeksan vuotta, sama opettaja, niin siinä jo kehittyy tietyt tunteidot ja luottamus ja kaikki tämmönen mikä niinkun ei välttämättä semmosessa pilkotummassa mallissa pääse samalla tavalla niinku toteutumaan.

Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa turvan tarve on ollut esillä jo pitkään. Se esiintyy esimerkiksi Maslowin (1943) tarvehierarkiassa, jossa turva on yhtenä ihmisen perustarpeista. Jos lapsi ei koe ympäristöään tai oloaan turvalliseksi, hän ei Maslowin mukaan pysty etenemään tarpeissaan korkeammalle tasolle. Lisäksi pitkä suhde oppilaisiin mahdollistaa opettajalle sen, että hänellä on paljon aikaa käsitellä luokassa vallitsevia ongelmia. Kun sama opettaja kulkee oppilaidensa rinnalla vuosikausia, se antaa mahdollisuuden opettajalle todella tutustua oppilaisiinsa, jolloin opettajalla on paremmat mahdollisuudet huomata erilaisia muutoksia oppilaassa koulupolun aikana. Paalasmaan (2019, 70) mukaan saman luokkayhteisön pysyminen koko koulupolun ajan vähentää oppilaiden koulussa kokemaa stressiä, jonka vaikutus heijastuu kouluviihtyvyyteen ja käytöshäiriöiden vähenemiseen.

Tiiviin luokkayhteisön lisäksi steinerkoulussa tehdään paljon asioita yhdessä. Arkeen kuuluu mm. erilaiset juhlat ja retket, jolloin yhteisö kokoontuu viettämään aikaa yhdessä.

Juhlat tuovat koko yhteisöä lähemmäksi toisiaan, kun taas retket toimivat oppilaiden keskuudessa ryhmäyttävänä tekijänä.

H1: Se miten kaikkee tehdään, niin tehdään paljon ryhmässä. Steinerkoulussa tehdään paljon retkiä, meillä on paljon juhlia, vuodenaikajuhlat on sellaset mitä niinku vaalitaan ja se on aina semmonen yhteinen kohottautuminen tavallaan se juhlan paikka, jollon taas tehdään sitten töitä ja ollaan yhdessä...

...mä olin heidän kanssaan tossa kahden päivän vaelluksella tuossa noin et tota ja sit ollaan niinku puolijoukkueteltoissa ja miten se kaikki sujuu, sujuu siellä niin kyllä niinku semmoset asiat vaikka ne on rankkoja opettajalle niin ne myös sit palvelee siinä kohtaa kun sä tiedät, että sä tiedät miten sun oppilaat toimii tommissa olosuhteissa missä luonto määrittelee sen, että miten siellä ollaan. Eikä minä tai sinä tai sinä vaan näin...

...Ja tosi kova ryhmäyttävä tekijä. Tosi kova luottamuksen herättäjä niinku silleen et sä näät sun oppilaista ihan eri puolia. Semmoset tyypit jotka saattaa olla koulussa jotain niin ne loistaa siellä kunnon partiolaistyyppeinä ja kaikkee et se niinku ne on ehdottoman hienoja kokemuksia vaikkakin hemmetin väsyttäviä ja sit sä oot vastuussa niinku lain mukaan siinä niin ei se niinku helppoo oo mutta tota ehdottoman kannattavaa.

Retkellä oleminen yhdessä voidaan ajatella yhteisenä tavoitteena. Yhteisen tavoitteen eteen töitä tekeminen luo ryhmähenkeä ja tavoitteen saavuttaminen synnyttää positiivisen tunteen (Oatley & Jenkins 1996, 130). Yhteisen tavoitteen kanssa työskentely tuo luokkayhteisöä lähemmäs toisiaan, jolloin lapset oppivat tuntemaan toisiaan paremmin ja sitä kautta pystyvät vahvistamaan luokassa vallitsevia sosiaalisia suhteitaan. Retkien aikana oppilaat voivat kohdata yllättäviäkin haasteita, jolloin heidän tunnetaitonsa ovat koetuksella. Esimerkiksi tunteiden säätelyn rooli korostuu, sillä retkitilanteessa syntyvät yllättävät tilanteet vaativat lapselta impulssienhallintaa, jotta tämä pystyisi suoriutumaan saaduista tehtävistään hyvin. Tämän lisäksi ryhmässä toimiminen vaatii lapsilta kykyä tehdä kompromisseja, joka myöskin on tunteiden säätelyn yksi osa-alue. (Määttä 2017, 7-8.) Opettaja taas pääsee näkemään uusia puolia oppilaistaan, näin syventäen oman luokkansa oppilaantuntemusta. Seikkailukasvatuksen hyödyt on huomioitu myös muualla, sillä tämän kaltaista toimintaa harrastetaan myös esimerkiksi nuorisoterapian yhtenä muotona, missä pyritään vaikuttamaan haitalliseen käyttäytymiseen ja saavuttamaan uusia toimintamalleja. (Karppinen & Latomaa 2010, 193.)

5.2 Opettajan rooli tunnekasvatuksessa

Opettajien oma toiminta oli keskeisessä osassa koulun tunnekasvatusta. Yksi haastateltavista koki, että kun opettaja toimii omana itsenään luokan edessä, se auttaa rakentamaan luottamussuhdetta opettajan ja oppilaan välille. Kun oppilas pystyy luottamaan opettajaansa, pystyy hän myös jakamaan opettajalle arkojakin asioita. Hän koki myös, että opettajan omalla itsetunnolla ja tunteidensäätelykyvyllä oli vaikutusta siihen, miten hänen oma auktoriteettinsa rakentui. Kun oppilaiden ja opettajan välillä on toisiaan kunnioittava suhde, ei opettajan tarvitse turvautua käyttämään luokan hallinnassa voimakeinoja, kuten oppilaille huutamista.

H1: Se on varmaan pääsyy on se, että et jos miettii opettajan ja oppilaan välistä (luottamusta), niin se on varmaan pääsyy et sä niinku kasvatat itse itseäsi ja olet aito oma itsesi jollon se antaa myös sen luottamuksen... tai se luottamussuhde pystytään rakentamaan ja sillon myös lapsi pystyy olemaan oma itsensä kun hän luottaa siihen aikuiseen.

Ja jos jotain niinku.. jos jotain voi verrata johonkin niin et just kun puhutaan kauheesti auktoriteetista ja sen rakentamisesta tai rakentumisesta niin mun oman kokemuksen mukaan mun auktoriteetti rakentuu just nimenomaan siitä, että mä tunnen itseni ja työskentelen niinku omien tunteitteni kanssa ja osaan niitä hillitä ja hallita ja muuta niin mun auktoriteetti rakentuu siitä, et mä oon aito oma itseni. Toki niinku siis opettajan roolissa sillä lailla et ei oo niinku mikään kaveri tai muuta, mutta silleen että, et mun ei tarvi huutaa sitä auktoriteettia tai komentaa sitä itselleni vaan nimenomaan luottaa se itselleni tai sillain jos sen voi näin sanoo.

Opettaja pystyi myös omalla esimerkillään näyttämään oppilaille, miten tunteita säädellään. Haastateltava kertoi esimerkin, missä hän oli ilmaissut omia tunteitaan itkemällä luokan edessä. Tilanteen jälkeen asiasta oli keskusteltu mikä asia opettajaa painoi ja tilanne saatiin käsiteltyä. Haastateltava kertoi myös, ettei pidättele tunteitaan, jos vaikka hän esimerkiksi kokee suuttumusta. Näin opettaja pystyy osoittamaan luokalle, että tunteiden näyttäminen on luokassa sallittua, ja jälkikäsittelemällä tilanteen oppilaat oppivat tunnistamaan tunteidenpurkauksiin johtaneita syitä. Hänen mukaansa kyseinen toimintatapa käsitellä asioita on yleinen koko koulun opettajiston keskuudessa.

H1: Kyl mä oon välillä purskahtanu itkuun luokan edessä ja sit mä oon sanonu että mä tuun ihan kohta takasin, sit mä tuun takasin ja mä kerron et mikä oli tilanne ja nyt se on ohi, ja that's it. Ja ei se niinku tai et niin kauan kun ihmiset jotka toimii siinä samassa yhteisössä ajattelee silleen et se on normaalia, niin sit se on. Näin mä sen asian uskon. Ja sit välillä kun lähtee kierrokset ja vähän raivoo tulee niin kyllä mä annan sen raivon sieltä tulla mut sit mä käsittelen sen asian sen jälkeen et hei tiettekö te miks mä raivosin ja sit keskustellaan ja käydään asia läpi. Yleensä se sit menee ja se on elämää. Niinku et... Ja kyl mä uskoisin et meillä aika hyvin täällä niinku ylipäätään joka luokassa ja opettajat toimii samalla lailla, ja niin me myös toimitaan opettajanhuoneessa, kyl me voidaan siel päästää tunteet kun me sinne mennään niin tavalla tai toisella ja sit ne on käsitelty. ja sit taas mennään eteenpäin

Opettajat myös pyrkivät pitämään koulussa yllä keskustelevaa kulttuuria, missä oppilaiden olisi helppo lähestyä opettajaa ja kertoa omista huolistaan. Se oli toimintaa, mitä opettajat kannustivat oppilaitaan tekemään. Lisäksi heille annetaan tilaa osoittaa omia tunteitaan.

H1: Joo kyllä siis meidän koulussa on hyvin semmonen keskusteleva kulttuuri niinku kaultaaltaan ja omassa opetuksessa koko ajan pyrin siihen et se on se keskusteleva kulttuuri. Ja pystyy lähestulkoon kaikki, ei aina, mutta pystyy myöskin ilmasemaan myös sen että sen tunteen et mikä on päällä. Ja sit myöskin se et sit eletään sen mukaisesti et jotenkin silleen et käyttäydy koulussa tyypisesti niin tavallaan et sallitaan niille kaikille tunteille myös et niille on niinku tilaa, myös opettajalla.

Esimerkkinä toimiminen oli Webster-Strattonin (2011, 279-280) mukaan yksi tehokkaimmista keinoista, miten opettaja voi omalla toiminnallaan tukea lasten tunnetietoisuuden kehittymistä. Kun opettaja kykenee näyttämään terveitä toimintamalleja, on lasten helpompi omaksua niitä omaan käytökseensä. Tämän lisäksi tilanne ei loppunut tunteenpurkaukseen, vaan se käsiteltiin yhdessä luokan kanssa läpi. Tunnetaitojen opetuksen kannalta tämä toimintamalli on merkittävä, sillä tunteiden sanoittaminen oli yksi keskeisimmistä keinoista, miten opettajat pystyivät harjoittamaan tunnekasvatusta. Tunteista puhuminen lisää oppilaiden kykyä tunnistaa tunteita itsessä ja muissa, jonka vaikutus näkyy oppilaiden tunnetaidoissa ja hyvinvoinnissa. Kun tunteille annetaan tilaa ja niistä

rohkaistaan puhumaan, oppilaat uskaltavat avautua helpommin heille merkittävistä asioista.

Keskustelemaan kulttuuriin kuului myös oppilaiden kannustaminen, joka voidaan nähdä tämän esimerkin valossa liittyvän vahvasti steinerpedagogiikkaan.

H1: Se ihmisenä kasvaminen ja kasvattaminen niinku tosi tärkeeksi ja merkittäväksi että sitä kautta sit tuetaan sitä hyvän itsetunnon kehittymistä ja semmosta ihan niinku päivittäin tsempataan oppilaita ja opettaja muuttuu ehkä enemmän semmoseksi niinku... että ollaan samalla puolella että ei olla sillai niinku vastakkaisilla puolilla, vaan että ruvetaan oppilaiden kanssa välitunneillakin monesti nuo välituntivalvojatkin keskustelee, sitten oppilaat tulee juttelemaan kaikista asioista, siihen tulee sellanen erilainen sävy.

Steinerin (1996, 2-3) filosofiaan kuuluu ajatus, että jokaisessa ihmisessä on oma vahvuutensa, joka vain pitää saada hänestä esiin oikeanlaisilla metodeilla. Yksi metodi on hyvän itsetunnon tukeminen, jota opettajat harjoittivat kannustamalla oppilaitaan päivittäin. Tämän toiminnan ansiosta oppilaat pitivät opettajia helposti lähestyttävänä, jolloin he pystyivät juttelemaan keskenään ihan arkisistakin asioista.

Puhuminen ei kuitenkaan aina ole helppoa, jonka vuoksi tunteiden ilmaisuun löytyi muitakin kanavia. Eräs haastateltava kertoi esimerkin, missä oppilaat pystyivät viestimään omista tiloistaan opettajalle nonverbaalisella tavalla. Luokassa käytiin kirjeenvaihtoa opettajan ja oppilaiden välillä, jossa oppilaat pystyivät avautumaan kirjeitse opettajalle omasta elämästään ja siihen vaikuttavista asioista. Opettaja korosti, että kirjeet olivat luotamuksellisia, missä oppilaat pystyivät turvallisesti jakamaan hänelle asioita ilman pelkoa seuraamuksista, jolloin oppilaat uskaltautuivat avautumaan vaikeistakin asioista. Haastateltavan mukaan oppilaille oli tärkeää saada kokemus siitä, että huolia voi jakaa toiselle ihmiselle, jonka vuoksi kirjeenvaihto meni syvemmälle kuin perinteinen opettaja – oppilas suhde. Hänen mukaansa kirjeenvaihdossa olleet intiimit asiat muuttivat asetelmaa niin, että siinä käytiin ongelmia läpi ihmiseltä ihmiselle.

H2: Niin, niin ja ehkä silleen niinkun ehkä siinäkin on tärkeintä se että, että jotenkin niille tulee se kokemus jonka ne on saanu jakaa jollekin sen ja ne luottaa siihen että niinku mä en esimerkiks jostakin tupakkahommista kerro niitten vanhemmille, mä lupasin niille että mä en niinku... te voitte kertoa mulle ihan mitä vaan. Et se jää täysin meidän väliseksi....

...osalla oli aika semmosia synkkiäkin juttuja tavallaan, se osahan menee siinä kohtaa aika syviin vesiin, et se maailma näyttäytyy aika mustanakin ja näin. Ja se olotila voi... tai sit ne kertoo et mulla on ollu tosi vaikeeta niin sit mä saatan vastata että mä oon huomannut. Ja että mahtavaa että susta tuntuu nyt ja muistathan että voit niinku et sä voit kirjoittaa mulle niinku uudestaankin jos tuntuu ja näin. Mut että siinähan ollaan ihan jossain muussa tasossa kun oppilas - opettaja suhteessa enää, siinä ollaan ihminen - ihminen suhteessa mun mielestä.

Jääskisen (2015, 46) mukaan tunnetaitoihin kuuluu kyky purkaa tunteita, mikä voi tapahtua monella eri tavalla. Tässä esimerkissä se tapahtui kirjoittamalla. Suuret tunteet voivat olla vaikeita käsitellä, jonka vuoksi niiden purkaminen luovaa työskentelyä hyödyntäen on nähty olevan tehokas keino käsitellä niitä. Kirjeenvaihto tarjoaa oppilaille myös eräänlaisen anonymiteetin, minkä turvin he voivat nostaa esille näitä hankalaksi koettuja asioita. Varsinkin nuorten kanssa kirjeenvaihto voi helpottaa kynnystä avata keskustelu opettajan kanssa, sillä alakouluikäiset oppilaat ovat herkässä iässä, missä he etsivät omaa identiteettiään ja kokevat häpeän tunteen vahvana (Cacciatore 2008, 68-69). Kun asiaa voi käsitellä kirjeitse, se antaa kirjoittajalle aikaa käsitellä ja miettiä tunnetta, joka lopulta tulee konkreettisesti näkyviin kirjeen muodossa (Jääskinen 2017, 46).

Keskusteluyhteyden lisäksi haastateltavat kokivat, että oppilaan kohtaaminen on tärkeässä osassa opettajien harjoittamaa tunnetaitokasvatusta. Steinerpedagogiikassa on esimerkiksi tapana kätellä oppilaat päivän alussa ja päivän päätteeksi. Opettajan kätellessä oppilasta, opettaja katsoo oppilasta silmiin, on fyysisessä kontaktissa oppilaan kanssa ja voi samalla sanoa muutaman mukavan sanan oppilaalle. Kättelemällä jokainen oppilas tulee kohdatuksi päivittäin. Opettajalla on myös parempi mahdollisuus huomioida oppilaiden vallitseva mieliala, kun hän on huomioi jokaisen oppilaansa henkilökohtaisella tasolla.

H1: Ja sit kun sä kohtaat ihmisen, ja jokaiselle meille kun me tullaan kohdatuksi, niin siitähän... sehän se tunne on se mikä siellä herää. Sun tunteita on puhuteltu sut on huomattu. Niin se on jo mun mielestä niin suuri osa niinku itse tunnetaitoja tai tunnekasvatusta niin musta se on yks avain siihen. Ja se voi olla kättely tai moikkaaminen tai Tuomas mitä sulle kuuluu tänään? kiva nähä. Niin se on heti semmonen et noni, tonne mä voin mennä ja mä voin luottaa siihen et homma toimii ja näin.

Kohtaamiseen liittyy vahvasti oppilaan huomiointi, mitä löytyy erilaisista steinerpedagogisista käytännöistä. Esimerkiksi oppilaan syntymäpäivä on aina suuri juhla. Ennen syntymäpäivää opettaja on yhteydessä oppilaan vanhempiin, jotka kertovat mitä oppilaan elämässä on tapahtunut kuluneena vuonna. Koulussa opettaja kertoo luokalle oppilaan elämäntarinan, ja oppilas saa olla kaiken huomion kohteena.

*H2: Meillä on aina isot juhlat ne synttärin ja siinä kerrotaan lapsen elämäntarina ja kaikkea mahdollista. Vois kans ajatella että linkittyy tunnetaitoihin tavallaan juuri se kohtaaminen sillälailla niinku syvällä tasolla että mistä sä oot tullu...
...Opettaja ker,- opettelee sen aina edellisenä iltana viimestään niinku sen vanhempien kertoman mukaan et mitä sen lapsen elämässä ollu niitä asioita ja sit se käydään läpi tavallaan läpi siinä synttärjuhlassa.. ja se saa olla kaikkien paistattelun kohteena.*

Oppilaita huomioidaan myös kevätrunoilla. 1-3- luokkien opettajat kirjoittavat joka kevät runot oman luokkansa oppilaille. Runoja kirjoittaessaan opettajan täytyy pysähtyä miettimään oppilaitaan ja heidän ominaisuuksiansa, joka vahvistaa opettajan oppilaantunteusta. Runojen tarkoituksena on tuoda esille oppilaan luonne ja olemus, sekä lempeästi oppilaiden kehityksen kohteita. Kevään jälkeen, seuraavana kouluvuonna oppilaat esittävät säännöllisesti tätä hyvin henkilökohtaista omaa runoaan muulle luokalle. Yhden haastateltavan mukaan runot ovat hyvin merkityksellisiä oppilaille, ja niiden esitys on hyvin herkkä, kaunis ja voimakas hetki.

H2: Sillä on niin suuri merkitys niille lapsille... eli ne esittää ei vaan yhden kerran sitä, vaan ne esittää siis sitä säännöllisesti koko sen lukuvuoden ajan sitä, loppuun kevääseen asti. Ja ne... ne... se se hetki on niinku sen... Tänä aamuna oli taas yks ja huomenna kaks esittää oman runonsa ja näin. Ne kuuntelee hipi hiljaa ja se jotain mitä siinä kans jaetaan sillä lailla niinkun.. et ykskin tyttö sano just sillä lailla et "tuo on ihan niinku se!". Ja ne oppii pikkuhiljaa niitä omia runojaan ja toistenkin runoja ulkoa, niin niin tavallaan se joku semmonen joka joka aamu siinä... joka aamu joku on siinä framilla tietyllä lailla niinku oman olemuksensa kans ihan, sanoen sitä omaa runoaan, niin... niinkun se on aivan tosi merkittävä juttu joka aamu.

Kun oppilaat huomioidaan henkilökohtaisella tasolla ja he kokevat tullessa kohdatuksi, se luo luokkaan omalaatuisen ilmapiirin, missä oppilaat kokevat olonsa turvalliseksi ja

sen kautta uskaltavat avautumaan omasta elämästään. Huomionarvoista on, ettei sitä odoteta oppilailta, vaan kyseinen toiminta on lähtöisin heiltä itseltään.

H2: Se minkä mä oon kokenu ehkä tän luokan kanssa just on... on se että... kun ne huomaa että niille asioille on tilaa ja just sitte niinku ne tulee kohdatuksi oli ne sitten niinku tehneet mitä hyvänsä... niin se on luonut tähän luokkaan ihan omanlaisensa semmosen niinku ilmapiirin että... ja luottamuksen erityisesti et ku me ollaan tehty niitä tunnemaalauksiakin niin, niin ne on uskaltaneet jakaa tosi isoja asioita siinä ryhmässä. Niinku omasta elämästään. Sitähän ei kukaan heiltä odota eikä niinku oo mitään vaatimusta et nyt pitää avata koko pakki tälleen levälleen vaan se on täysin vapaaehtosta mutta, mut semmonen niinkun.. kuva mulla on sitten tullut siitä että... että sitä tilaa on olla se mikä on kaikkine tosiaan tunteineen ja suruineen ja semmosineen että... et se myötätunto esimerkiksi on sitten semmonen joka herää siinä muilla.

Lapset tarvitsevat arkeensa erilaisia sääntöjä, rutiineja ja rajoja. Ne kuuluvat jokaisen koulun arkeen, mutta steinerkoulusta löytyy niiden lisäksi vielä pedagogiaan sidonnaisia rituaaleja, kuten edellä käydyissä esimerkeissä nousi esille. Varsinkin tunnetaitojen näkökulmasta ne ovat tärkeitä, sillä ne lisäävät turvallisuuden tunnetta luokassa, jolloin oppilaat voivat kartuttaa heidän emotionaalisia voimavarojaan. (Webster-Stratton 2011, 279-280.) Ne myös ikään kuin pakottavat opettajan ajattelemaan oppilaitaan syvemmillä tasolla. Tämä yhdistettynä siihen, että sama opettaja pysyy luokan kanssa lähes koko koulupolun ajan, mahdollistaa todella syvän ja kattavan oppilaantuntemuksen, jolloin opettaja pystyy vastaamaan oppilaidensa tarpeisiin paremmin. Steinerkoulussa käytössä olevat pedagogisfilosofiset mallit näyttävät vastaavan hyvin ihmisen sosioemotionaalisiin perustarpeisiin, kuten hyväksynnän, arvostuksen, yhteenkuuluvuuden, myötätunnon ja merkityksen kokemiseen (Juusola 2020).

Opettajan omasta tunnetietoisuudesta löytyi myös yhteys siihen, miten tunnekasvatusta toteutetaan. Tätä havaintoa tuki Webster-Strattonin (2011, 279-280) näkemys siitä, millä keinoilla opettaja voi kehittää oppilaidensa tunteidensäätelykykyä. Yksi näistä listatuista keinoista oli koulun ja opettajien panostus tunneopetukseen. Hänen mukaansa opettajien tapa puhua ja reagoida konfliktitilanteissa oppilaiden kielteisiin tunteisiin vaikuttaa siihen, miten lapset itse kykenevät säätelemään tunteitaan. Haastatteluista kävi ilmi, että

kaikki koulun opettajat olivat saaneet restoratiivisen sovittelijan koulutuksen, johon palaamme tämän työn viimeisessä tulosluvussa. Sen lisäksi yksi haastateltavistamme oli käynyt tunneohjaajan koulutuksen, joiden yhteisvaikutusta hän kuvaili siten, että ne muuttavat näkökulmaa kaikkiin koulussa käytäviin konfliktitilanteisiin. Kun opettaja osaa tunnistaa lapsen käytöksen takana olevan tarpeen, pystyy hän käsittelemään tilannetta kaikkia osapuolia huomioiden. Hän kertoi kolme esimerkkitapausta, jossa tämä ajattelumalli näkyi käytännössä.

Ensimmäisessä esimerkissä oppilas oli tönäissyt toista oppilasta, ja tilannetta hoitanut opettaja vaati tekijää pyytämään anteeksi. Tekijä ei kuitenkaan halunnut, sillä tönäisty osapuoli seisoj pois päin hänestä, kasvot kohti seinää. Haastateltava näki tilanteen ja päätti puuttua siihen kysymällä tönäisijältä syytä siihen, miksi tämä ei halua pyytää anteeksi. Selvisi, että haluttomuus johtui siitä, ettei tönäisijä halunnut pyytää toisen selältä anteeksi, vaan tehdä sen kasvokkain. Näin asia saatiin ratkaistua ilman, että oppilas olisi pakotettu pyytämään anteeksi.

H2: Noh, yks esimerkki viime vuodelta tulee mieleen semmonen ne oli lähössä IP:seen tossa käytävällä ja siinä oli jo IP:n täti sitte niitten kanssa tekemässä lähtöä ja toinen oli jotenkin tönässyt toista, ja sit toinen oli niinku kääntyny seinää vasten niin et se oli tavaltaan kasvot niinku sinne seinään päin ja toinen seiso siellä sen selän takana ja IP täti tuli sitten että pyydät nyt anteeks siltä ja sen piti sen joka seiso siellä selän takana pyytää anteeks ja se oli ihan sillein et niinku, "emmä haluu". Kyllä nyt pitää pyytää anteeksi! "Emmä haluu!" se oli ja sit mä menin... mä sanoin et "mikä sua niinku häiritsee?" "No kun ei se ees kato mua!" Ja sitä häiritä siis se, sitä siis se ongelma ei ollu ees pyytää anteeksi vaan sitä häiritä se, että hänen pitää selältä pyytää anteeksi että täähän on ihan perseestä tämmönen. Ja se oli hyvää vauhtia menossa se tilanne siihen kohtaan että hänet olisi pakotettu siihen tilanteeseen ja sit ku mä sanoin sille toiselle että "hei, et kuuliks sää, että voisiksä niinku ajatella et pystysiks sä kääntyyn sieltä et saisitte niinku sovittua?" Ja sit se sieltä käänty ja oli ihan naama myryllään. Mut se riitti sille toiselle ikäänkuin et se oli se mikä siinä tarvittiin ja sit se laukes se tilanne ja ne lähti siitä niinku hyvillä mielin että tämmöset asiat on mulla ihan koko ajan et tavallaan mä niinku yritän pysyä hereillä siinä että mä en niinku väkivalloin tietyllä tavalla... umm.. niinku se on hyvin tyypillistä miten niitä ratkotaan. "Minä tiedän vastauksen koska minä olen opettaja ja aikuinen, ja

minä puutun nyt tähän ja oikeuden pitää tapahtua" ja se tehään tietyllä lailla niinku tietyllä lailla oikein, mut kuitenkin väärin, niinku rikkomalla niitä rajoja että sekin oli selkeesti... ja se mä niinku.. tää tyyppi, joka ei halunnu pyytää anteeks ni oli just vähän semmonen että hän joutu usein niihin tilanteisiin niin se oli hänelle tosi merkittävää että hän siinä kohti ikään ku sai sen kädenojennuksen siltä toiselta, ikään kuin sen kunnioituksen vaikka hän olikin ollu se joka tönäsee, mutta että toinen ikään ku kääntyy ja kohtaa hänet siinä kohti... Ja se oli tosi niinku.. hyvin pieni tämmönen niinku arkinen tapahtuma, mut jonka mä ite tavallaan niinku rekisteröin sillai että okei, tässä tarvittiin tavallaan tätä ja mä olin niinku loppujen lopuks tyytyväinen että menin sekaantuun koska <naurua> koska se ois muuten varmaan mennyt just niin, ja se ois saanu se tyyppi sen kokemuksen että "voi vitjat ku en mä haluu tällee", ja se ois seuraavan kerran ku se ois siinä tilanteessa niin se ois jo valmiiks näin että "en varmaan pyyvä anteeks! ihan perseestä koko koulu ku tällein täällä tehään aina ja aina mua syytetään" ja se menee niinku tämmöseen näin. Ja se saatiin vältettyä sillä ihan tosi yksinkertasella asialla. Mut siinä piti olla tavallaan tietonen niinku siitä et mikä ton tarve on nytte? Mitä se tarttee? Ja sitä mä kysyin iteltäni koko ajan.

Toisessa esimerkissä korostui opettajan oma osaaminen tunnetaitojen teoriasta, sillä hän osasi yhdistää stressitasojen muutokset lapsen käytökseen. Haastateltavan mukaan oppilaan stressitasot olivat yleisesti korkealla, joka näyttäytyi reaktiivisena käytöksenä. Oppilaalla oli syntymäpäivät, jonka takia hänen positiivinen stressitasonsa oli korkealla. Tämä stressi oli purkautunut käsienpesujonossa toisen oppilaan huitaisuun ilman provo-kaatiota. Opettaja huomasi tilanteen, tunnisti huitaisun olleen reaktiivinen toiminto ja lähti purkamaan tilannetta sen mukaisesti. Hän ei lähtenyt nostamaan oppilaan stressitasoja lisää ankaralla väliintulolla, vaan lähti purkamaan tilannetta sanallistamalla, jolloin kaikki osapuolet tulivat tietoisiksi siitä, miksi näin tapahtui.

*H2: käsienpesujonoon ne meni tohon noin niin se yhtäkkiä vaan kääntyi ja (huitaisee esimerkiksi) mottas vaan jotakin aivan siis,- hänellä oli hyperhyvä fiilis mut se johtu... stressitaso oli niin korkealla, se oli täysin sellanen reaktiivinen mitään ei tapahtunu siinä ei mitään riitaa, se vaan niinku *TAN**

T: Piti purkaa johonkin?

H2: Joo, ja sit se toinen tietenkkin ihan sillein että mitäh? ja mä tiesinkin että hän on just semmonen että hänellä on se jatkuvasti aika korkeella, että on tavallaan niinku monia asioita mitkä stressaa häntä, hänellä on jatkuva korkea stressitaso ja vähän tommoset asiat saattaa niinku viedä sen tavallaan överiksi, mut en ollu osannu ennakoida sitä et se tuli mullekin sillain et "jaha, tämmönen" mut mä en menny sillain et "mitä hel-vet-tiä sinä täällä nyt riehut?!" vaan tietenkkin menin siihen niin et hei, ja sit, sit se oli aivan hämillään se oli ihan hätääntyny sillain "mitä hän nyt teki? mitä nyt tapahtuu?" stressitaso sen kuin jatkaa nousuaan siinä, nyt opettajakin kohta alkaa huutaan mulle...

...yritin sanallistaa sen asian siinä, ja se oli selvästi kans semmonen et sillä olkapäät laski ja se tavallaan niinku ja sit mä huomioin häntä sillä lailla muuten siinä sen jälkeen kun mä tajusin et se on oikeesti niin, se reaktiivisuus kasvaa mitä korkeemmalla stressitaso on. Kyllähän sen tietää aikuisenakin.

Webster-Stratton (2011, 283-285) on maininnut, että juuri sanallistamisella on suuri vaikutus lapsen tunteiden säätelyn kehittymiseen. Kun opettaja käyttää tunnekieltä kuten edellisessä esimerkissä, se auttaa oppilaiden tunteen tunnistamisprosessia ja sen myötä sitä, miten he lähtevät säätelämään syntynyttä tunnetilaa.

Haastateltava nosti esiin myös sen, että lapset reagoivat stressiin eri tavoilla. Vaikeimpina tapauksina hän piti niitä tyypillisiä "kilttejä tyttöjä", jotka jähmettyvät kovan stressireaktion takia ja katoavat omiin maailmoihinsa. Tällaiset tapaukset voivat jäädä opettajalta helposti huomaamatta, vaikka kyseinen oppilas tarvitsisi tukea siinä missä muutkin. Jos opettajalla on hyvät valmiudet tunnistaa oppilaidensa tunnereaktioita, voi hän tarjota oikeanlaista tukea.

H2: Mut entäs ne jotka ei tee mitään jotka tavallaan niinku katoaa sinne omaan maailmaansa jotka ei enää oo yhteydessä yhtään mihinkään ja eivät oo siis mitään autisteja välttämättä mutta että tavallaan se stressitason nousu on aiheuttanu sen että ne on kadottanu sen yhteyden ja sit ne on vaan... ne on monesti niitä kilttejä tyttöjä lainausmerkeissä, Joista opettajat sanoo että voi että on niin ihana että oispa luokka täynnä tommosia eikä tajua yhtään et se lapsi voi olla aivan kuusallaan ja ei oo yhtään missään.. et se ei kuule eikä nää, vaan se on saattanu esimerkiks säikähtää jotain ja on niinku kadonnu sinne jonnekkain ja sä et välttämättä kauheesti huomaa tai kiinnitä huomioita koska se ei häiritse mitenkään siellä. Että jotenkin tavallaan senkin niinku tiedostaminen niin... et

missä nyt mennään sitten... luokassa just, että ne semmoset hiljaa eteensä tuijottajat voi olla ihan yhtä huolestuttavia tietyllä tavalla.

Kolmannessa esimerkissä opettaja tiedosti, että nuoret elävät herkässä vaiheessa, johon liittyy vahvasti omien kasvojen menettämisen pelko. Koulun vessan seinä oli sotkettu tussilla, jonka tekijän opettaja tiesi vessakirjoituksessa käytetystä käsialasta. Opettaja päätti lähestyä asiaa hienovaraisesti eikä paljastanut tekijää koko luokalle, vaan ihmetteli luokassa ääneen, kuka on vessan sotkenut ja haluaisiko joku auttaa häntä siivoamaan sen. Näin opettaja antoi tekijälle aikaa ja tilaa miettiä tekojaan, joka ilmoittautui tunnin jälkeen vapaaehtoiseksi tuhrun siivoamaan. Kaksi päivää myöhemmin oppilas kiitti opettajaa päivän päätyttyä siitä, että tämä sai säilyttää kasvonsa luokan edessä.

H2: Vähän sitä sillain pohdiskelin ja sit vaan jotenkin sanoin että no, että tota olis tosi siistiä jos niinku et jos vaikka teistä joku vois auttaa ja niinku tavallaan jotenkin se put-sattas sieltä pois ja hyvin tälle in vaan ei et se syyllinen vois nyt vaan ilmottautua ja lähtee sen siivoamaan, vähän tälleen et ois mahtavaa jos niinkö... noh sit me alotettiin siinä pääainetunti ja sit kun se pääainetunti loppu niin tämä tyyppi tuli mulle "krhm krhm mä ope, no mä aattelin että mä voisin vaikka sen niinku, voisin sen vaikka siivota." -Aivan sika mahtavaa, siis oikeesti voisit? "joo voisin mä". Enkä mä sanonu vielä siinä vaihees-sakaan että no, kyllä mä tiedän että se sinä olit. Kyl se tiesi että mä tiedän. Se tiesi sen koko ajan. Ja sitten me lähettiin hakemaan kaiken maailman myrkkyjä että se saadaan se hiivatin tussi sieltä seinästä jollakin irti ja siellä se hinkkas sitten koulun jälkeen hinkkas sitä siellä sitä seinää ja sit se tuli niiden ämpäreiden kanssa että "joo se lähti ope kaikki pois". Mä olin et ihan mahtavaa että olipa hyvä että mä.. no nythän me päästiin tästä näin. Sit meni pari päivää ja oltiin lähössä niin se löi sen ison reppunsa siihen pöydän päälle ja pakkas sitä siinä ja sit se vaan katto mua oikein sillain "Ope, good job" ja sit se lähti pois. Ja mä tiesin että se tarkotti sitä, että hän sai säilyttää kasvonsa ja häntä ei ikään kuin ristiinnaulittu sen möhlinnän takia.

Haastateltava koki, että tunnetaitojen tietoinen sisällyttäminen omaan opetukseen ja toimintamalleihin on ollut ratkaiseva osa sitä, miten hänen ryhmästään on muotoutunut toimiva kokonaisuus ja miten se on auttanut hillitsemään luokassa tapahtuvia käytöshäiriöitä.

H2: Sillä on ollut ihan ratkaiseva merkitys et mä oon niinku tietoisesti ottanut huomioon ne tunnetaidot ihan koko ajan ihan joka päivä arjessa, niin tavallaan se et mistä vois tulla ihan täyttää kaaosta jaja jotenkin just sillain, kun ryhmänä hyvin semmonen... toimimaton ja näin...niin niin sitten... ne onkin löydetty ihan joku semmonen mahtava meininki tähän hommaan. Tää luokka oli vähän semmonen aluksi, just että... tää on vähän tämmönen... Niin kuin...

T: Villi porukka?

H2: Niin semmonen just, että tosi levoton ja kauheesti ja just sitä impulsiivisuutta että nyrkki heilahtaa heti kun selän kääntää. Joka johtuu siis korkeista stressitasoista että niinku syystä ja toisesta lapsilla on stressitasot korkeella ja ne reagoi asioihin just sitten sillälaillla.

Sosioemotionaalisen oppimisen ohjelmissa on havaittu samankaltaisia tuloksia, sillä sen on havaittu lisäävän itsetietoisuutta, ongelmanratkaisukykyä, impulssien säätelykykyä ja ryhmätyöskentelytaitoja (Elias 1997, 2). Kun nämä taidot kehittyvät, niin myös luokan yleinen ilmapiiri ja toiminta paranee.

yhdeksi esimerkiksi tästä haastateltava nosti esiin tilanteen, missä 7-vuotias oppilas oli kyennyt tunnistamaan itsessään nousevan levottomuuden tunteen, kertonut sen opettajalle ja ehdottanut ratkaisua siihen, miten tilanne voitaisiin hoitaa.

H2: Sitten on yks kavero just semmonen jolla on vähän sillain et takapuoli pyörii ja ilta-päivällä väsyttää jo kovastikkin et ei, varsinkin viime vuonna et ei jaksanut. Niin hän siinä jotain jotakin kirjaimia vääntäessään hiki päässä niin sano sitten yhtäkkiä vaan et "mulla alkaa nyt jotenkin tulla tosi levoton olo" Hän niinku tunnisti itte ittessänsä semmosen heräämisen sillälaillla että nyt mä tunnen että se alkaa tulla mulla. Mulle nuo on aivan että WAU, että... ja se oli sillon 7-vuotias. Aatelkaa mitä itse, niinku semmosta havainnointikykyä jo osottaa semmonen. Ja sitten se että no okei mitä me voidaan tehdä? Et sä huomaat että nyt sua alkaa väsyttään ja sulla alkaa se levottomuus niin mitä me voidaan tehdä? Ja sit häneltä tulee joku ajatus "mä voisinkin ehkä vaikka kävellä luokan ympäri kaks kertaa ja kokeilla" Joo kokeile.

Tällainen toiminta viestii oppilaan hyvästä tunneälystä, sillä se on kuin suoraan Mayerin ja Saloveyn (2016, 294) tunneälymallista, missä ajattelua pyritään helpottamaan tunteita

apuna käyttäen. Oppilas osoitti, että hän kykenee huomioimaan oman tunnetilansa ja valitsemaan sen perusteella itselleen parhaan tavan toimia.

Lopuksi haastateltava muistutti, että pienetkin lapset kykenevät rakentamaan suojakseen eräänlaisia henkisiä suojamuureja apukeinoksi elämässä selviämiseen. Kuuntelemalla ja tarjoamalla oppilaalle sen pienen kohtaamisen hetken, opettaja pystyy murtamaan näitä muureja ja näkemään oppilaan todellisen luonteen.

H2: Kun annetaan lapsille mahdollisuus, niissä on niin hirveesti tavallaan sitä viisautta. Ihan joka ikisessä iikassa. Et se voi peittyä kaikenlaisten kuorten alle ja jonkun ADHD:n alle ja ties minkä alle, mut niissä on kaikissa se. Jos sä tavallaan niinku että ai sua ei kehuta tarpeeks? Niin se voi riittää sille tyypille niinku, et se voi olla aivan avata jonkun ihan uuden maailman sen elämässä. Ja sit se alkaa näyttäytyyn se todellinen mikä siellä tavallaan on kaikenlaisten niiden kerrostumien alla. Että aika pienilläkin voi olla jo sellasia kaikenlaisia muureja ja kuoria, jotka ne on rakentanut sitä varten että ne selviää tässä elämässä syystä taikka toisesta. Et se on tavallaan heidän turva että siinä on niitä kaikkia. Mut mutta sitten että ikään kuin luottaa että sen kovimmankin niinku piinkovan jätkän sisällä on jotain niin se, sepä voikin olla että et... ja mikä kiitollisuus lapsista huo-kuu just siinä että, et on joku joka uskoo että se on kaikissa se on. Ja sehän on myös steinerpedagogiikkaakin aika vahvasti että.

5.3 Opettajien hyödyntämät tunnetaitoharjoitukset

Kysyttäessä käyttävätkö opettajat jotakin tiettyjä materiaaleja tunnetaitoharjoituksissaan, vastasivat haastateltavat, että ne kumpuavat koulun omasta toimintakulttuurista. Yksi haastateltavista jopa kritisoi sitä, miten opettajat saattavat ottaa erilaisia hienon kuuloisia harjoituksia omaan opetukseensa ymmärtämättä harjoitukseen liittyviä syvempiä taustoja.

T: Yleisesti, mmm, se on ihan totta. Joo kyl siihen suuntaan tuntuu menevän mikä on aivan oikein. No kysytään vielä tämmönen, Onko teillä mitään materiaalia opettajilla tunnetaitokasvatukseen? Teillä oli se versokirja, onko mitään muuta vai?

H1: Niin se on niinku vaan tavallaan osa sitä toimintakulttuuria niin sanotusti. Et se ei oo varsinaisesti mikään semmonen materiaalipankki mistä sä voit kattoo et ahaa, harjoitus kolmetoista, otanpa tämän tästä. Tota, ei varsinaisesti sellasta.

H2: Sä et voi ilman että sä oot ite kokenu esimerkiks yhtään mitään niitä harjoituksia tai, tai että ilman että oot itse pohtinut omalta kohdaltasi niitä asioita niin sä oot vähän tavallaan niinku et se saattaa jäädä aika semmoseksi pinnalliseksi menetelmäkikkailuksi mikä on tavallaan... Anne-Mari Jääskinen sitä tavallaan hirveesti painotti koko ajan että... et se helposti opettajat innostuu kaikista menetelmistä aina hirveesti ja tavallaan saattavat jäädä sillain vähän jumiin siihen, että ne on vaan niinkuin toinen toistaan hienompaa materiaalia käytetään ymmärtämättä ehkä sitten oikeesti sitä että mikä siellä on niinku se syvempi virta

Haastatteluista kuitenkin ilmeni, että koulussa on käytössä erilaisia harjoituksia, mitä opettajat käyttävät. Ne olivat peräisin pedagogisista käytännöistä, kurseilta, kirjallisuudesta ja opettajien toisilleen jakamista tiedoista. Yksi näistä harjoituksista oli tunnemaalaus. Tunnemaalauksen avulla käsitellään ja päästään purkamaan erilaisia tunteita. Haastateltava nosti esille erään 1-luokkalaisille pitämänsä tunnemaalauksen, jossa käsiteltävänä tunteena oli suru. Eräs oppilas oli tehnyt todella iloisen näköisen maalauksen kotitalostaan. Haastateltava oli kummastellut työstä huokuvaa positiivisuutta ja oli kysynyt oppilaalta työstä. Kun oppilas alkoi kertoa työstä, purskahti hän ”järkyttävään itkuun”. Kävi ilmi, että kyseessä oli hänen vanha kotitalonsa. Oppilas oli muuttanut toiselta paikkakunnalta kesällä ennen koulun alkua ja ei ollut saanut mahdollisuutta surra tätä. Sitten toinen oppilas oli alkanut itkemään omaa menetettyä ystävyystään. Seuraavana päivänä tyttö oli haastateltavan mukaan eri tunnelmissa. Tyttö kertoi kaipaavansa vanhaa kotiaan vieläkin paljon, mutta oli silti onnellinen. Haastateltavan mukaan asia oli jäänyt käsittelemättä, ja tunnemaalauksen avulla tyttö sai käsitellä ja ilmaista surunsa maalauksen avulla ja jatkaa elämäänsä.

H2: Sit me ruvettiin mä niinku kysyin et haluatteks te joku niinku kommentoida että omaa kuvaa et mitä te... mitä niinku mietit kun teit sitä tai mitä sä nyt näät tossa? No sit ne alko kertoamaan ja sit yhdellä... yhdellä lapsella oli sit sillain kun ne oli... ne muutti tänne Rovaniemelle just sillon kun koulu alko ekaluokka ja se oli joutunu jättään koko elämänsä tavallaan sinne. Ja ilmeisesti vanhemmat oli... tää on nyt mun arviota, ne oli ilmeisesti

vähän sillain että tosi kiva jee mahtava muuttaa. Että siistiä. Ja kaikki oli tosi hyvin hänen elämässä mutta hän ei ollut saanut surra sitä vanhaa kotia ja sen jättämistä ollenkaan. Ja hän maalas kun... mä katoin sitä hänen sitä työtä niin mä olin sillain että... kun se oli järkyttävän ilonen se työ. Siellä niinku aurinko paisto ja siellä oli talo ja siellä oli omenapuu ja siellä oli ties vaikka mitä. Se oli niinku hirveesti pannut sinne kaikkea. Se oli yhtä aurinkoa se kuva. Ja mä olin sillai et aika mielenkiintonen niinku mielessäni mietin että aika jänskä lähestymistapa tähän suruun. Sit kun se alko kertoon niin se alko itkeen siis aivan ihan niinku järkyttävästi ja sit se kerto siitä että tää on mun vanha koti ja se itki sitä surua ja kaikki oli niinku ihan tosi sillain. Ja sit siinä yks toinen oli kans ja se itki menetettyä ystävyyttä ja se oli jonkun ihme hössäkän tehny siitä. Puhutaan ekaluokkalaisista... no sit tuli seuraava päivä ja mä olin laittamassa niitä sitten tonne seinälle ja se tuli se tyttö just joka sitten eniten sillain ehkä reagoi ja... ja kun me sitten vielä katottiin niitä uudestaan ja siis se oli ihan, se oli aivan niinku eri fiiliksissä kokonaan ja se sano että hän kaipaa sitä tosi paljon, mut se oli ikään kuin muuttunut se hirvee suru mikä sillä oli ihan täysin jotenkin tonne sullottuna, ja ehkä vielä että hän yritti vanhemmilleenkin et "tosi kiva jee, mahtavaa" tykkäs olla täällä ja et ei niinku mitään, mut se oli jääny käsittelemättä se asia. Ja hän huokasi onnellisena siinä ja... siitä työstä tuli hirveen tärkeä ja se oli pitkään meillä täällä justiinsa se kotityö sitten esillä. Kun hän halus sitä kattoa et heillä oli niin ihana paikka ja se muuttu.. mikä surun jos tavallaan tunneteoriana luette, se muuttuu usein haikeudeksi ja kaipaukseksi mut se ei enää aiheuta semmosta hirvittävää semmosta tuskaa ja raskautta. Ja niin se sitten meni. Sit se meni loppujen lopuksi hyvin, et se vaati sen ajan ja se vaati sen hetken että itketään silmät päästä irti. Ja sit se olikin niin et se niin ikään kuin tavallaan riitti, ja se tunnetila muuttu, ja se koko sen työn tavallaan se viesti oli eri sille lapselle sen jälkeen. Et se ei ollukkaan enää se joka saa sen itkeen ihan hillittömästi vaan se niinku, se oli käynyt sen läpi sen asian. Et tämmösiä tunnemaalauksia meillä on.

Luovien purkumetodien hyvä puoli on se, että sisällämme oleva tunne muuttuu joksikin näkyväksi ja käsinkosketeltavaksi. Tunne purkautuu kehosta jonain konkreettisena teoksena (Jääskinen 2017, 46). Steinerpedagogiikassa taide ja taiteellisuus on keskeinen osa koulun toimintaa. Se on sidoksissa opetukseen koko koulupolun ajan ja sitä käytetään osana kaikissa oppiaineissa (Paalasmaa 2019, 51-52). Steiner perusteli taiteen käyttöä

sillä, että se tavoittaa varttuvan mielen parhaiten tunnetasolla. Taide tukee monia kou-
lussa tarvittavia taitoja, joihin kuuluvat myös tunne-elämän taidot (Jalovaara 2005, 76).

Tunnemaalaus poikkeaa steinerkoulussa opiskeltavaan muotopiirustukseen siten, ettei
opettaja ohjaa prosessia. Tunnemaalauksessa käsitellään aina yhtä tiettyä tunnetta ker-
ralla. Haastateltava kertoi aloittavansa tunnemaalaukset aina johdattamalla ja virittämällä
oppilaat käsiteltävään tunteeseen. Virittäytymisvaiheessa haastateltava sanoi käyttävänsä
apunaan satuja, satuhierontaa ja mielikuvamatkoja. Tunnelmaan virityttiin myös kuunte-
lemalla musiikkia ja sytyttämällä kynttilä. Virittäytymisvaiheessa ajatellaan tunnetta ja
tilannetta, jossa tunne heräsi ja herätellään se esiin (Jääskinen 2017, 46). Tämän jälkeen
oppilaat aloittavat maalaamisen. Haastateltava kertoi tunnemaalauksen olevan hyvin va-
paa prosessi, jossa oppilaat saivat maalata täysin mitä halusivat, ja opettaja ei puuttunut
heidän töihinsä. Töiden valmistuttua ne laitetaan esille ja oppilaat katsovat niitä. Tämän
jälkeen haastateltava sanoi kysyvänsä, haluaisivatko oppilaat kertoa omista töistään, ja
mitä he miettivät tehdessään niitä.

*H2: Tärkeää siinä on ehkä se, että... että kyselee jotain sitten siitä. Että mitä sä mietit kun
sä teit tota? Mitä sä aattelet kun sä katot sitä? Mitä sä näät siinä? Ettei se oo vaan niin
et tehään jotain ja ikään kuin sit ne laitetaan seinälle ja sit niinku ei tavallaan tietyllä
lailla koska se myös se, verbaalinen niinku puoli siinä että sitä jollakin lailla sanallistaa
ja oppii sanallistamaan että mitä mussa tapahtu äsken tai mitä mä tossa näin. Niin se on
tosi tärkeä osa sitä ja lapset myös oottaa sitä ihan hirveesti. Niille on tosi tärkeää se,
myös noissa muissakin niinku töissä mitä me tehdään. Niin tavallaan se niinku suhde
siihen työhön ja se et miten sä muidenkin töistä voit niinku sanoa jotain.*

Haastateltava korosti, että töiden sanallistaminen on tärkeää, jotta lapset oppivat käymään
verbaalisesti läpi töiden aikana nousseita tunteita. Heille oli tärkeää, että he saavat kes-
kustella omista töistään ja he odottivat sitä. Ilman sanallista läpikäymistä olisi mahdol-
lista, että työn merkitys jäisi vain pintapuoliseksi tekemiseksi, ilman syvempää tarkoi-
tusta. Lapset eivät välttämättä osaa vielä kuvailla omia tunteitaan, jonka vuoksi aikuisen
tuki on tärkeää. Puheella ja tunnetilojen sanoittamisella on mahdollisesti jopa suurin rooli
tunteiden nimeämisen harjoittelussa ja sen myötä tunteiden säätelyn oppimisessa (Stiles
2013; Webster-Stratton, 2011).

Sama haastateltava sanoi käyttäneensä oppilaiden ollessa levottomia erilaisia kosketukseen perustuvia harjoituksia. Yksi näistä oli EFT (Emotional Freedom Techniques) Tapping- menetelmä, jossa taputetaan sormilla kehossa sijaitsevia eri akupunktiopisteitä, jolla on rauhoittava vaikutus. Haastateltava sanoi käyttävänsä menetelmää pari minuuttia oppilaiden kanssa kerrallaan, ja kehui tämän rauhoittavan oppilaat todella tehokkaasti. Haastateltavan mukaan menetelmä laskee oppilaiden stressitasoja. Haastateltava ilmaisi myös menetelmän olevan hyvä vaihtoehto perinteisempään tapaan, missä opettaja ääntä käyttämällänsä pyrkii saamaan työrauhan takaisin luokkaan.

H2: Mut sitä käytetään (EFT tapping) siis ihan tavallaan niinku jopa traumojen hoidossa, joka on ikään kuin akupisteitten, siinä on niinku tietyt pisteet joka menee ja meilläkin on sitten meillä on siellä laserkatse... laserkatseen tarkennus ja kaikkia tämmösiä viiksiä ja näin ja siinä on tietty tavallaan niinku miten edetään ja mihin se päättyy se naputtelu. Kun se on tavallaan ihan vaan tämmöstä fyysistä naputtelua. Se on kans aivan järkyttävän tehokas. Jos lapset on niin että niinkuin ne on ihan sillain tztztz pyllyt pyörä penkissä ja on niinku sitä levottomuutta paljon ilmassa, niin me vaan lähetään vaan tekemään sit siihen on tavallaan semmonen niinku suggestiotyyppinen sillain et siinä voi niinku puhua ääneen vaikka sillain et vaikka minä olen nyt ihan hermostunut ja teen nyt sitä ja tätä ja tuota niin olen silti hyvä tyyppi, jotain tän tyyppisiä ne voi olla lapsille. Mä en välttämättä käytä, mä usein käytän vaan et me vaan tehään ne (akupisteiden naputtelu)... ja sen ihan näkee että ne niinku... se tavallaan tasapainottaa se perustuu niinkään näitten akupisteitten johonkin tämmöseen... käsittelyyn ja kun se tehään tietyllä lailla ihan tietyt pisteet käydään tavallaan läpi. Niin se rauhoittaa aivan ällistyttävällä tavalla, se on siis joka kerta mulle vähän et ne on niinku punaposkisina, sit ne istuu sen jälkeen. se kestää pari minuuttia, ja sen sijaan et mä niinku hilluisin täällä et tiekkö että noniin nyt istukaa ja nyt sinäkin siellä ja ooppa nyt! ja ikäänkuin sillä hyvin perinteisellä tavalla tavallaan lähtisin niin mä vaan lähen tekeen sitä (naputtelua) ja sit niinku joo ja sit ne kaikki kattoo että niin missäs se olikaan (akupiste) ja sen jälkeen ne istuu punaposkisina hiljaa siinä, ja me voidaan ruveta tekemään töitä.

H2: Mm, että stressitaso on niinku säätely on kans yks tunnetaitoasia joka on sillain mulla ihan säännöllisesti ja se EMDR (EFT-tapping) liittyy siihen, se laskee stressitasoa ja sen näkee tosiaan ihan sillä että niillä tulee posket punasiksi et ne on tavallaan niinku se muuttuu se olemus joka on vähän just semmonen että (heiluu esimerkiksi) niinku koko

ajan liikettä ja katse vaeltaa ja jotenkin on niinku se koko keho semmosessa tärinässä vähän... niin se rauhoittaa niin paljon se laskee siis ihan konkreettisesti sieltä niitä stressitasoja alas...

Webster-Strattonin (2011, 279-280) mukaan opettajalla on merkittävä vaikutus oppilaiden kykyyn hallita tunteita. Opettajan tulee auttaa oppilaita reagoimaan vaikeisiin tunteisiin asiankuuluvalla tavalla ja rohkaista oppilaita käyttämään sisäistä puhetta ja rentoutumiskeinoja rauhallisena pysymiseen. EFT-tapping voidaan nähdä tämän tiedon valossa oivallisena itsesäätelyn harjoitteena.

Toinen kosketusta hyödyntävä harjoite oli satuhieronta. Tässä harjoituksessa opettaja lukee satua ja oppilaat hierovat toisiaan. Haastateltava koki, että satuhieronta oli erityisen merkityksellinen luokan impulsiivisimmelle oppilaille, jotka hakivat yleensä fyysistä kontaktia tönimällä ja vastaavilla aggressiivisemmilla tavoilla. Haastateltava sanoi yllättyneen siitä, kuinka suuri tarve näillä oppilailta oli tulla kosketetuksi hyväksyvällä tavalla, ja kuinka hellästi he pystyivät koskemaan toisia oppilaita, kun siihen luotiin mahdollisuus.

H2: Se havainto siitä et mulla on tosiaan nyt toinen vuosi tän luokan kans ja viime vuonna umm... tavallaan rakennettiin niinkuin luotiin niitä perustuskiviä tavallaan tälle yhteistyölle tässä luokassa, ja sit ne esimerkiksi se satuhieronta oli semmonen kun mulla on tässä paljon reaktiivisia lapsia ja semmosia ikäänkuin tavallaan aika impulsiivisia tyyppejä, jo joilla monesti on se fyysinenkin kontakti on just semmonen et se on niinku joku tönäsy tai et se haetaan niinku sillä tavalla. Ja he hyvin äkkiä usein leimautuu sit semmoksiksi tönijätyypeiksi, joihin kaikki suhtautuu sillä tavalla et se on niinkuin todella semmonen ärsyttävä ja varottava tyyppi tietyllä lailla, niin se oli... se oli tosi jännittävä tavallaan niinku... mulla ei ollu mitään semmosta pelkoa että eikö he pystyis mutta se yllätti mut silti miten suuri tarve heillä oli tulla kosketetuksi tavallaan hyväksyvällä tavalla ja miten siis valtavan niinku hellästi he pysty siinä tilanteessa ku heille luotiin se mahdollisuus siihen ja se oli heille kaikista ihaninta, ja he on niitä tänäkin päivänä jotka rupee kyseleen multa et koskas meillä on taas satuhierontaa, et se on tavallaan yks semmonen joka oli niinku ihan mahtavaa että jotenkin sen sit... se oli siis tosi liikuttavaa nähä sillälailla niissä että ne niinku jollain lailla rapisi ne kuoret alas, mitkä oli lähteny jo tulemaan niille, et mä oon tämmönen tyyppi. Ja sit onkin joku ihan muu tyyppi siellä, joka tavallaan

pääsee esiin ja pääsee jotenkin olemaan omana ittenään ja mikä tavallaan sosiaalisesti merkitys sillä on koko luokalle, että ne tajuaa, ettei meistä kukaan oo mikään niinku yks tyyppi vaan just se tönijä tai joku tai näin.

Haastateltava koki satuhieronnan rikkovan näiden oppilaiden jo syntyneitä suojakuoria. Satuhieronnassa nämä oppilaat saivat koskea toisia hellästi ja saivat myös itse hyväksyvää kosketusta osakseen. Kosketus vähentää kehossa stressihormoni kortisolia, ja lisää oksitosiinin, eli mielihyvähormonin tuotantoa. Satuhieronnassa nämä oppilaat saivat koskea toisia hellästi ja saivat myös itse hyväksyvää kosketusta osakseen (Jääskinen 2017, 42-43). Haastateltava koki, että satuhieronnalla oli oppilaiden rooleja rikkova vaikutus. Haastateltava antoi ymmärtää, että impulsiivisimmille oppilaille oli jo syntynyt tai synty-mässä niin sanotun “koviksen” rooli, ja satuhieronnassa tämä rooli murtui, kun “kovikset” kykenivät koskemaan toisia oppilaita hellästi. Haastateltavan mielestä nämä oppilaat myös saivat satuhieronnasta eniten ja olivat niitä, jotka eniten kysyivät haastateltavalta, milloin satuhierontaa olisi seuraavan kerran. Haastateltava koki myös, että satuhieron-nalla oli tiedostava sosiaalinen vaikutus luokassa, kun muut oppilaat näkivät, että “kovik-sillakin” oli hellä puoli.

Kolmannessa kosketukseen liittyvässä harjoitteessa opeteltiin rajojen tunnistamista. Haastateltava muistutti, että näissä kaikissa esimerkeissä pohjalla on ajatus kohtaami-sesta, eli siitä miten lapset toimivat toistensa kanssa. Kaikki metodit tukevat tätä ajatusta tavalla tai toisella.

H2: Siellä kaiken pohjalla se kohtaaminen et miten minä kohtaan lapset ja miten he niinku kohtaavat toisensa ja kaikki ne menetelmät tukee tavallaan sitä just se koskettaminen ja muu et millä tavalla voi niinku ottaa toisen huomioon ja kunnioittaa toisen rajoja. Nyt meillä on tehty rajaharjoituksia nyt viime viikolla ja jatketaan tällä viikolla et missä se jokaisen niinku semmonen... koska siinä... tässä luokassa on sitäkin jollakin se on niinku et ne ei tavallaan yhtään hahmota sitä että ne menee liian lähelle tai jollakin on se tosi iso minkä ne tarvii että niinku tulee epä mukava olo kun toinen tulee liian lähelle.

H2: Sekin on ollu ihan valtava minä oon ollu ihan sillain OOOOH vitsi mulla on täälläkin tämmönen tila siellä selän takanakin on joku tila... Ja konkreettisia sellasia harjoituksia missä niinku havaitsee sen et joo-o, oikeesti, että ja se myöskin niille oli hyvä havainto just nyt perjantaina kun me tehtiin niitä harjoituksia niin... niin että tavallaan se niinku

kokemus on eri et toisella se ei haittaa. Ja toisella on tarve ja sit ne on niin että "ai sul on tommonen" ja niinku että sit ku ne lähti tästä tonne niin ne tossa käytävällä sitä ikäänkuin vielä jatko sitä keskustelua et miten tää on ja... ja rajat on hirveen kiinnostava koska se on meillä tuon tuosta nousee esiin... niin se on kans yks semmonen, mikä nyt tällä hetkellä just on ajankohtanen.

Kosketusharjoituksissa pyritään kunnioittamaan toista ja hänen henkilökohtaista tilaansa, mikä on osa sosioemotionaalisen oppimisen sosiaalisen tietoisuuden osa-alueetta (Weissberg 2015, 6-7). Harjoittelemalla tilanantoa ja kertomalla lapsille mikä henkilökohtainen tila käytännössä on, oppivat lapset ymmärtämään toisiaan ja toistensa reaktioita paremmin.

Haastattelun aikana haastateltava esitteli meille huolinuken, jota hän oli käyttänyt osana tunnetaitojen opettamista. Huolinuken ideana oli, että nukelle syötettiin lappuja, joihin opettaja tai oppilaat olivat kirjoittaneet erilaisia ongelmia, huolia tai muita aiheita, mikä heitä askarrutti. Sillä demonstroitiin sitä, että vaikka toinen näyttäisi ulkopuolisesti voivan hyvin, hänellä voi olla sisällä kyteviä ongelmia, mitä hän ei näytä muulle maailmalle. Kun huolinuken vatsa oli täynnä, opettaja nosti sieltä aiheita, jonka jälkeen hän luki paperin ääneen koko luokalle. Papereita käsiteltiin huolinukke Uolevin ongelmina, jonka ratkaisemiseksi lapset saivat itse ehdottaa erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja.

H2: Huolinuken idea siis tuolla maailmalla, kun näitä myydään niin huolinuken idea on se että lapsi saa laittaa huolet tänne näin vaikka illalla, ja sit se laittaa tän (vetoketjun) kiinni näin. Ja sit ne huolet on siellä niinku... sisällä (naurua) Että... näin. Tällä tavalla me nämä tunteet keräämme tänne vatsaan vaikkapa ja tää on niinku ihan että... et huolinukkeja voi käyttää, mut sit pitää ymmärtää et sitä pitää käyttää vähän toisella tavalla.

Tunnetaitojen näkökulmasta huolinukke harjoittaa monia tärkeitä osa-alueita. Ensinnäkin se kehittää lapsen empatiakykyä, kun lapsi kuuntelee nukan huolia. Toiseksi se kehittää lasten ongelmanratkaisukykyä, sillä nukan ongelmiin keksitään lapsilähtöisiä ratkaisuja. Kolmanneksi se tarjoaa lapsille välineen, jonka kautta he voivat purkaa omia tuntemuksiaan (Jääskinen 2017, 44). Haastateltava painotti asioiden käsittelyn tärkeyttä, sillä muuten huolinukke voisi antaa väärän kuvan siitä, miten ongelmia tulisi kohdata. Jos ongelmat vain tungetaan syvälle sisimpään ja jätetään sinne, se voi antaa mallin siitä, että tunteet pitää tukahduttaa.

Yhdessä opettajan kertomassa esimerkkitalanteessa oppilas oli lähestynyt opettajaa ja ker-
tonut, ettei häntä kehua tarpeeksi kotona. Opettaja oli kehottanut oppilasta kertomaan
vanhemmilleen tästä tarpeesta ja kysellyt samalla, kokeeko hän koulussa samanlaisia tun-
temuksia. Myöhemmin tilanteeseen palattiin, jossa oppilas kertoi saaneensa tarvitsemiaan
kehuja sen jälkeen, kun oli muistuttanut omia vanhempiaan kaikista hyvistä teoistaan,
mitä hän oli arjessa tehnyt. Opettaja palasi vielä aiheeseen huolinuken kanssa kertoen
oppilaille, että Uolevilla on tunne, ettei häntä kehua tarpeeksi. Kyseinen oppilas oli pys-
tynyt omien kokemustensa pohjalta kirjoittamaan Uolevi nukelle pitkän listan ehdotuksia,
miten tilanteesta selvittäisiin. Oppilas oli kokenut tämän itselleen todella merkityksel-
liseksi, sillä hän oli palannut tilanteeseen vielä useita kertoja omissa kertomuksissaan.

*H2: Mmm. Ja sit mä et mitä ne teki et niinku, kehuuko ne sua? "Kyllä ne kehu!" ja se oli
ihan silleen että homma hoidettu! Ja sit me puhuttiin jostakin tässä... Niin se oli tuo Uo-
levi just, kun siellä oli tietenkin sitten myös mä olin kirjottanu sinne että niinku minua ei
kukaan koskaan kehu niin tämä sama kaveri; "Mulla on ollut toi sama, mä tiiän ton!". Ja
nyt se toi mulle lapun missä oli pitkä lista kehuja ja hän oli ikään kuin itse sen et mä saan
nyt kirjata semmosia, mutta että niinku.. Noista mä oon aivan silleen että mä niinku oon
silleen että tän parempaa mahtavampaa ei oookkaan. Ja se on keskellä sitä arkista häs-
säkkää. Ja se kohtaaminen on ollut niin merkittävä et hän on palannu niinku useaan ot-
teeseen siihen. Ja hän tosi jotenkin niinku sillain, silleen vahvasti pääsi sen asian kanssa
eteenpäin ja vielä hänellä oli aivan loistavia keinoja. Hän kaipas pikkusen semmosta
niinkuin tukea siihen, että joo sä oot ihan oikealla jäljillä että anna mennä vaan. Ja niinku
vaadi sitä kehua.*

Viimeisessä esimerkissä opettaja näytti tavan, millä hän havainnollisti oppilaille tuntei-
den itsesäätelyä. Vahvoilla tunnereaktioilla on voima ottaa aivot täyteen hallintaan. Ai-
vojen ytimessä sijaitsee manteliumake, joka vastaa näistä tunnereaktioista. Opettaja de-
monstroi tämän laittamalla kätensä nyrkkiin, jossa nyrkin sisällä oleva peukalo esitti man-
telitumaketta. Oppilaille haastateltava käytti nyrkistä sanaa zenmestari, ja mantelitumak-
keesta, haukkuvaa koira. Haastateltava sanoi sitten kertovansa oppilaille, että kun koira
alkaa haukkumaan, karkaa zenmestari sitä vuorille, jolloin nyrkki aukeaa. Toisin sanoen
manteliumake ottaa aivot hallintaansa, jolloin ihminen on tunteen vallassa, reaktiivisessa
tilassa. Sitten haastateltava sanoi, että zenmestari pitää rauhallisesta syvään hengittämi-
sestä.

H2: Niinpä. Niin se on. Ja meillä on, meil on zenmestari joka lähtee vuorille (käsi nyrkissä ja nostaa neljä sormea ylös, peukku jää kämmentä vasten) että tää on kato tässä on kato aivot pienoiskoossa niin tää on hyvä lapsille semmonen että otsalohko tavallaan just lähtee sieltä että täällä niinku koira alkaa haukkuun siellä mantelimumakkeessa (peukalo) ja sit niinku zenmestari pakenee vuorille tai sit ihan pienille sulla on pöllö joka lähtee niinku vuorille, eli nyt tuli niinku pitkä matka et sillon kun se on tässä (sormet nyrkissä), niin se voi heti zenmestari antaa viisaita neuvoja. Mutta auta armias jos zenmestari karkaa täältä niin täällä on aivan niinku... AaAa tänne voi kuka vaan hyökätä! Että niinku zenmestaria tarvitaan, joten sen täytyy olla aina tässä näin. Et tämmösiä kaikkia on ja lapset on ihan, ne tajuaa ihan täysin. Ja sun ei tarvi alkaa jotakin aivojen kemioita selittään vaan ne tajuvat et joojoo, mm, joo ja sit tosiaan "jaa mun zenmestari lähti!" Noni, lähtikö teillä? Minne meni? Ai sieltä löyty (naurua). Ja just et mitä voi tehdä jos zenmestari karkaa? Hengittää... että kun rauhoittaa hengitystä niin se zenmestari tulee koska zenmestari tykkää siitä et niinku hengitetään rauhallisesti. Kaikkee tämmösiä. Tärinät ja tämmöset niinku kaikki kaikenlaiset semmoset ikään kuin sillä lailla... umm niitä voi ihan konkreettisesti harjotella ja kokeilla ja muuta. Ja lapsethan on heti ne ottaa heti.

Stressitilanteessa hengityslihakset reagoivat ensimmäisenä ja hengitys voi muuttua pinnalliseksi ja katkonaiseksi. Tulemalla tietoiseksi hengityksestä ja hengittämällä rauhallisesti sisään ja ulos, voi säädellä tunnetta. (Jääskinen 2017, 42-43). Näin zenmestarin saa palaamaan.

Haastateltava muistutti, että tunnekasvatus on jatkuvaa työtä ja koti on lapsen pääkasvuympäristö. Sen vuoksi haastateltava oli pyrkinyt myös jatkamaan koulussa aloittamaansa toimintaa jakamalla sitä myös vanhemmille.

H2: Sehän on myös sit se vanhempien suunta. Me pidettiin täällä muuten viime keväänä sitten mä pidin semmosen niinku vanhempainillan missä oli lapset ja vanhemmat mukana ja me pidettiin siinä satuhieronta juttu että lapset sai hieroa vanhempiaan, mä kerroin tarinaa ja... ja tota sitten tehtiin toisin päin ja sit me tehtiin vielä semmonen tunnemaalaus, et sillälaililla myös vanhemmat on ollut mukana siinä tai et mä oon ikään kuin yrittänyt jatkaa myös heille sitä maailmaa mitä mihin me niinku täällä ollaan menty ja muuta. Että ja se tuntu kyllä myös monelle vanhemmalle olevan kans jotenkin semmonen mielekäs juttu.

Jakamalla koulussa käytäviä harjoitteita oppilaiden vanhemmille kodin ja koulun välinen kiulu kapenee, kun vanhemmat voivat osallistua toimintaan. Se myös lisää kodin ja koulun välistä läpinäkyvyyttä, kun vanhemmat tietävät millaisia kasvatukseen keinoja koululla on käytössä. Vanhempien rooli on hyvin tärkeä tunnetaitojen kasvatuksen kokonaisuutta ajatellen, sillä koti on paikka missä lapsi viettää suurimman osan ajastaan. Se miten kotona puhutaan omista tunteista ja käsitellään niitä vaikuttavat siihen, millaisia toimintamalleja lapsi omaksuu osaksi omia tunnetaitojaan. (Webster-Stratton 2011, 279-282.)

Haastateltava palasi vielä siihen, että harjoituksilla tulee olla jokin tarkoitus, ettei niitä tehdä vain sen takia, koska se oli opettajan mielestä kuulostanut hyvältä. Opettajan tulee lähestyä tunnekasvatuksen aihealueita sensitiivisellä otteella ja hyvällä oppilaantuntemuksella, sillä ilman tätä tietämystä opettaja voi toiminnallaan aiheuttaa enemmän haittaa kuin hyötyä. Hän myös kertoo, että tunnekasvatus voi olla opettajallekin aika ajoitin raskasta, sillä lasten reaktioita ei voi aina ennustaa ja tunnekasvatuksen parissa painitaan välillä vaikeidenkin asioiden kanssa.

H2: Niin tavallaan siinäkin pitää olla aika herkkä sillälaila että mihin lapset on valmiita ja mikä tän luokan tavallaan se tilanne on, et missä me ollaan, voinko mä ottaa tänne tämmöstä nyt? Vai onks se liian tavallaan tietekö semmosta just sillain että revitään auki kaikki tai näin. Tai et se tuntuu jotenkin et just teinienkin kans joku satuhieronta niin se voi olla... ottaa siveltimen ja sillä lähtee ikään ku... et kaveri tekee sinne jonnekin selkään jotakin. Eikä niin et kosketaan näin niinku koskemalla kosketaan, koska se voi olla niinku liikaa. Et noi niissä menetelmissä mitä ikinä valitsee käyttää ja käyttää, niin on tärkeää tavallaan just se että sä tajuat sillälaila... ethän sä tiedä koskaan mihin se johtaa. Se voi mennä tosiaan niinku mullakin oli sen surutyön jälkeen ihan et mä olin itse aika surullinen kun mä aattelin et voi hyvä luoja. Mutta (nauraa) onneks se sitten loppu hyvin kaikki hyvin. Mutta että eihän koskaan voi tietää, mut jos sä lähtökohtasesti lähet vaikka teinien kans tekemään niin et sä ikään ku pakotat ne, siinä on taas se kasvojen menettäminen ja semmonen että mennään liian niinku et tää ei oo nyt hyvä mulle. Niin sillohan sä saat aikaan vaan tavallaan niinku sen pelkän epämukavuuden, eikä ne tavota siitä sillain siten sitä ehkä mikä sun ajatus vois olla mitä sä hait sillä. Eli menetelmä on aina tavallaan vaan menetelmä, et sit sun täytyy vaan miettiä että mikä niinku.. mikä tää.. mä haluaisin, mä huomaan, että tässä luokassa on nyt tämä asia jotenkin pinnalla, niin sit miettiä sitä et minkä mä nyt otan, millä me lähetään tätä nyt tutkimaan tätä asiaa. Ja voi olla vaikka

montakin menetelmää et kokeillaan tehä tämmösiä ja tämmöstä ja tämmöstä. Sitä pitää aina miettiä sillain et se ei oo vaan et roiskitaan vaan.

5.4 Sovittelu

Sovittelu oli ehdottomasti suurin tekijä siinä, millaista tunnekasvatusta koulu harjoitti. Se ei ollut suoraan steinerpedagogiikasta peräisin oleva malli, vaan koulu oli integroinut sen osaksi omaa toimintakulttuuriaan muualta. Myös kaikki haastateltavat olivat vahvasti sitä mieltä, että steinerkoulussa käytettävä vertaissovittelu, eli verso, oli oppilaiden konfliktien ratkaisussa merkittävä tekijä tunnetaitojen opetuksessa. Yksi haastateltava jopa esitti selkeän toiveen, että tutkielmassamme toisimme esille vertaissovittelua, sillä sovittelu konfliktinratkaisumuotona tukee tunnetaitojen jokaista osa-aluetta.

Vertaissovittelun idea on, että konfliktin osapuolet ratkaisevat ongelmansa itse keskustelemalla. Mukana sovittelussa on aina, hieman osapuolia vanhemmat, koulutetut vertaissovittelijaoppilaat. Vertaissovittelijoita koulutetaan neljännessä luokasta ylöspäin. He toimivat puolueettomina konfliktin fasilitaattoreina, ja heidän tehtävänä on auttaa osapuolia löytämään tilanteeseen lopullinen ratkaisu. Vertaissovittelu aloitetaan sopimalla vertaissovitteluaika. Vertaissovitteluaika sovitaan tietoisesti myöhempään ajankohtaan, yleensä vasta seuraavalle päivälle, jotta mukana olleiden osapuolien mahdolliset tunnekuohut olisivat laantuneet. Näin taataan rauhallisempi ja objektiivisempi sovittelukeskustelu, jossa vahvat tunnetilat eivät vaikeuta sovitteluprosessin etenemistä.

*H2: Et se ei onnistu välttämättä tossa ovenraossa silleen vaan pikasesti näin *napsuttelee sormia*. Varsinkin jos toisella on valtavat tunnetilat päällä. Sekin on sitä ei tartte montaa kertaa sanallistaa niille kun sanoo et mä huomaan että nyt sulla on niinku, isosti tavallaan että sulla on iso kiukku päällä. "Niin on" ja se niinku nyökyttää ja sillain että, että tota no sopiiko et sä nyt niinku rauhotut ensin vähäsen ja katotaan sit? Joo. Ne tavallaan tajuaa ittekin sen et enhän mä pysty nyt yhtään mihinkään tässä kun mussa on... Ja se on ok. Että sekin vielä että se on ihan ok et sä oot ihan raivona täällä et no ota aikalisä. "Ai saanko mä niinku? Eikö mun tarvi heti alkaa?" Joo saat. "*huokaisee*" Se on niinku heti jo silleen ja taas stressitaso laski vaikka kuinka monta pykälää alaspäin.*

Oatley ja Jenkins (1996) olivat määritelleet tunteen prosessin vaiheet, joka käynnistyy siitä, kun vallitsevassa tilassa tapahtuu jokin muutos. Muutoksen myötä seuraa tilannearvio, missä määritellään, taistelemmeko vai pakenemme. Tämä nostaa ihmisen valmiustilan, jonka johdosta keho alkaa erittämään adrealiinia ja syke kiihtyy. Kiihtyneessä tilassa ihmisen kyky tehdä loogisia päätöksiä heikkenee. Konfliktista siis tietoisesti etäännyttään, jotta oppilaat ehtivät rauhoittua. Kun vertaissovittelu alkaa, ensimmäiseksi aletaan tiedustelemaan mitä on tapahtunut. Tämän jälkeen molemmat osapuolet saavat kertoa rauhassa oman näkökulmansa tilanteesta. Vertaissovittelussa korostetaan, että molemmat näkökulmat ovat yhtä tärkeitä, eikä tilanteessa etsitä syyllistä. Yhden haastateltavan mukaan varsinkin reaktiiviset oppilaat, joiden stressitaso on korkealla, kokevat helpotusta, kun saavat kertoa rauhassa oman näkökulmansa tilanteesta, pelkäämättä rangaistusta.

H2: Ja siinä on ihan yhtä tärkeitä ne kaikki näkökulmat et se ei oo mitenkään semmonen niinku uhria silittelevä ja syyllistävä "no oliko niinku vähä? lähtikö pikkasen vähä?" Niinku se ois tavallaan hyvin tyypillinen jotenkin sillain, että siinä otetaan ne asemat heti. Mut kun sitä ei oo niin, niin itseassa on huomattu sekin monesti ne jotka on usein tosiaan niitä reaktiivisia tyyppejä joilla saattaa olla se stressitaso mistä eilen puhuin korkeella, ja niinku se semmonen itsesäätelyn taidot heikot, niin kun ne huomaa et okei mä voin nyt ihan rauhassa selittää tän homman ja kukaan ei ala mua niinku nyrkillä hakkaan sen takia kun mokasin taas tai, tai oo kauheen pettynyt minuun kun mä taas mokasin. Ne saa sen tilan sille asialle niin ne itse asiassa on hyvin helpottuneita ja sehän on tuolla rikospuolella myös huomattu sama homma. Että myös sillä ikään kuin sillä syyllisellä on suuri tarve tulla myös kuulluksi oman asiansa kans.

Kun tapahtumien kulusta on muodostettu yhteinen mielipide, lähdetään käymään läpi riidan taustoja, jossa selvitetään, tapahtuiko jotain ennen konfliktia. Tämän jälkeen oppilaat jälleen kertovat rauhassa, mitkä asiat vaikuttivat tilanteen syntymiseen. Tämä taas johtaa haastateltavan mukaan usein siihen, että oppilaat havahtuvat, kuinka toisella osapuolella on jäänyt mieleen jokin heidän välisensä tapahtuma menneisyydestä. Sen jälkeen käydään läpi mitä ajatuksia tilanne tai tilanteet herättivät.

H2: Sovittelijahan ei oo se joka niinku panee sanoja suuhun. Tuntuks susta siltä ja tuntuks susta tältä ja oliko se meniköhän se nyt sitten vähän näin? Vaan se on hyvin niinku varovasti tavallaan puututaan siihen mitä ne tuottaa. Koska silloin siinä päästään eniten kun

se oma aivokone raksuttaa siellä ja niinku se oma skannaus käy läpi että mitkä mun fiilikset tästä asiasta on ja sillon se myös ikään kuin johtaa johonkin lopputulokseenkin yleensä...sit me lähettiin sitä vaan purkamaan ja niinku näin et just mitä on tapahtunu ja sit ne sai kertoa niitä miljoonia eri asioita mitä oli tapahtunu ja, ja sitten ikään kun niiden sitä umm... niinku eri vaiheissa ja myöskin sillä hetkellä et mitä sä aattelet siitä nyt. Miltä se susta tällä hetkellä tuntuu et miltä susta nyt tuntuu kun sä katot sitä mitä tapahtu? Sekin on monesti et ne huomaa et siinä mä olin aivan niinku grrrr raivona, ja emmä niinku, no nyt mä, nojoo. Et olihan se vähän semmosta et se monestikkin et niinku, sehän on valtavaa semmosta niinku tunnetaito niinku tavallaan sen tunteen säätelyn ja tunnistamisenkin niinku aluetta siinä kohtaa.

H2: Ja myöskin ehkä se mitä siinä tapahtuu on monesti se että joku on jollakin tavalla loukannut toista, niin kun se kuulee sen toisen siinä rauhassa selittävän et "musta tuntu se ihan kauheelta, et mulla oli ihan kauhee olo, mulla oli koko illan ihan hirvee olo" niin sen se taas se myötätunto herää siellä että ikään kuin... ja sit se toinen taas kuulee sen toisen näkökulman siihen niin ne niinkun tavallaan alkaa asettumaan et se ei oo enää se että ollaan vastakkain vaan ollaan et okei, et sul on tommonen ja mul on tämmönen. Että ne alkaa niinku lähentyyn toisiaan.

Sovitteluprosessin alkuvaiheessa oppilaat harjoittelevat Mayerin ja Saloveyn (2016, 294) tunneälyteorian eri tehtäviä: tunteiden ja ajatusten havaitsemista ja niiden oikeaoppista ja tarkkaa ilmaisua, kertoessaan omista tunteistaan ja ajatuksistaan. Vertaissovittelussa oppilaat harjoittelevat myös useita eri sosioemotionaalisen oppimisen taitoja. Kuunnellesaan toista osapuolta oppilaat oppivat, ensinnäkin kuuntelemista, sekä toisen näkökulmaan asettumista ja samalla empatian kokemista toista kohtaan. Osapuolet oppivat myös yhteistyötaitoja ja neuvottelemaan rakentavasti hakiessaan yhdessä ratkaisua asiaan. (Weissberg 2015, 6-7.)

Sovitteluprosessin viimeisessä vaiheessa molemmat osapuolet antavat toisilleen jonkinasteisen lupauksen, sitoutumisen siitä, ettei asia toistu enää jatkossa. Tämän jälkeen on seuranta-aika, jonka päätteeksi osapuolet tapaavat vielä, jossa käydään läpi, onko lupaukset onnistuttu pitämään.

H2: Siinähan on myös se seuranta-aikakin vielä sillain me niinku sovittiin et ne teki jonkun lupauksen, et mitä sä voisit luvata ettei näin enään kävis? että oisko sulla jotain? Ja

sit joku ihan pieni lupaus "no mä lupaan olla vähän varovaisempi tässä ja tässä". Sit me tavataan ja mä kysyn "no miten se... miten teillä on menny? et muistitteko teidän lupauksia ja ootteko te pystyny pitämään ne"

"H2: Sit niillä oli just jossain jonossa ku se oli just et jotain ne aina jonossa tempoili toisiinsa ja muuta. Niin sit ne tuli mulle kumpikin ilosena sillein "ope, meillä meinas tulla se, sit me muistettiin meidän lupaukset! ja sit sitä ei tullutkaan!" Niinku ihan onnessaan.

Weissberg (2015, 6-7) on todennut, että henkilökohtaisten tavoitteiden asettaminen ja niistä kiinni pitäminen johtavat sosioemotionaalisen mallin mukaan parempiin itsesääteilykykyihin.

Vertaissovittelun lisäksi koulussa on käytössä restoratiivinen sovittelu, johon vertaissovittelu pohjautuu ja joka on tarkoitettu vaikeammille tapauksille. Esimerkiksi kouluksiäminen menee aina automaattisesti restoratiiviseen sovitteluun, sillä nämä tapaukset eivät sovellu vertaissovitteluun niiden vakavuuden vuoksi. Opettajat voivat myös itse päättää, mitkä tapaukset tulisi käsitellä restoratiivisessa sovittelussa. Myös tapaukset, jotka vertaissovittelijat kokevat liian vaikeiksi siirretään restoratiivisen sovittelun piiriin. Se on keskusteluun, kohtaamiseen ja yhteistyöhön perustuva prosessi, missä tilanteen osapuolia pidetään oman konfliktinsa asiantuntijoina. Keskustelussa painotetaan kaikkien osapuolien näkemyksiä ja pyritään antamaan heille aktiivinen rooli tilanteen ratkaisussa. Toiminnalla pyritään eheyttämään rikkoutuneet välit siten, ettei mielipahaa aiheuttanut tilanne enää toistuisi. Sovittelussa aikaansaatu käytöksen muutosta pyritään tukemaan ja seuraamaan, että tilanteessa luotuja sopimuksia kunnioitetaan. Restoratiivinen sovittelu on tehokas, koska on havaittu, että yksilöiden arvostaminen, kunnioittaminen, ja tasa-arvoinen kohtelu tuottavat ymmärrystä ja sosiaalista harmoniaa. Restoratiivisessa sovittelussa pystytään korjaamaan uhrin emotionaalista tilaa sekä turvallisuuden tunnetta. Tekijä taas kohtaa uhrinsa ja seuraukset, jotka teko on aiheuttanut. Näin tekijälle annetaan mahdollisuus ottaa vastuu teoistaan. (Gellin 2011, 46.)

Restoratiivisessa sovittelussa opettaja toimii sovittelijan roolissa. Sovittelijana toimii yleensä tilanteen ulkopuolinen opettaja, jotta tapausta voitaisiin käsitellä mahdollisimman objektiivisesti. Restoratiivinen sovittelu alkaa ja etenee samalla tavalla kuin vertaissovittelukin. Aluksi käydään varsin kliinisesti läpi mitä tapahtui, tilanteen taustat ja niistä heräävät ajatukset ja tunteet. Restoratiivisessa sovittelussa tiedostetaan myös osapuolten

tarpeet, kuten sosioemotionaalisisessa oppimisessakin. Kaikilla on sosioemotionaalisia tarpeita (Juusola 2020). Nämä tarpeet on tärkeä täyttää, jotta konfliktit eivät enää jatkuisi. Sovittelija voi kysyä oppilailta esimerkiksi mitä he olisivat tarvinneet tilanteessa. Tässä haastatteluotteessa oppilaiden apuna käytettiin tarvekortteja, jotka toimivat tarpeiden saannallistamisen tukena.

H2: Ne voi olla ja useinmiten sovittelussa se on just niin et se loppujen lopuks on niin et ne on hyvin samat ne kortit mitkä ne valitsee. "Mä kaipaisin ymmärrystä" "no niin mähkin!" ja sitten niinku sillain että okei (naurua) että okei miten me voidaan niinku, mitä me tehdään käytännössä? mitä se konkreettisesti vois olla, että sä koet että sä saat sitä? "noo... se vois olla vaikka että sä et heti niinku hermostu vaan sä kuuntelisit mua loppuun asti" okei. No voiksä luvata et sä voisit kuunnella loppuun asti? No voin, näin. Et se on tavallaan silleen aika simppeleä... Mut että se pitää vaan oivaltaa ja ottaa se aika sille.

Haastateltava kertoi esimerkin siitä, kuinka sovittelu toimii hankalistakin lähtökohdista huolimatta. Hän kertoi tapauksen kahdesta pojasta, jotka tappelivat jatkuvasti. Luokanopettajan omat keinot eivät riittäneet tilanteen ratkaisemiseen, jonka vuoksi hän ohjasi riitapukarit restoratiiviseen sovitteluun. He kävivät siellä yhteensä neljä kertaa, jonka aikana käytiin läpi heidän ajatuksiansa, tunteita ja tarpeita. Prosessin aikana he alkoivat ymmärtämään, kuinka heidän tarpeensa olivat olleet hyvin samankaltaiset. Kun oppilaat kykenivät ymmärtämään toisiaan paremmin sovitteluprosessin myötä, alkoivat he myös lähentymään ystävinä. Haastateltavan mukaan he pystyivät pitämään kiinni sovittelussa määritellyistä lupauksistaan, ja kontrolliajan jälkeen ”niistä tuli parhaat ystävykset”.

H2: No mulla oli kaks semmosta jeppeä sillon ihan alkuaikoina oltiin vielä lähteentiellä tuolla sillon ja se opettaja, luokanopettaja sano ku et ei tästä tuu mitään kun ne tappelee ihan koko ajan. Et niinku et ei hän ei jaksa niinkö. Ja niitä konflikteja oli niinku ihan tuon tuostakin. Ja sit "voiks sä ottaa" ja voinhan mä ja sit me lähettiin sitä vaan purkamaan ja niinku näin et just mitä on tapahtunu ja sit ne sai kertoo niitä miljoonia eri asioita mitä oli tapahtunu... ja sit ne tosiaan me tavattiin varmaan ainakin neljä kertaa, ja käytiin niitä eri niinku tavallaan sellasia konkreettisia tapahtumia mitä niille oli käyny. Ja koko ajan ne niinku tavallaan lähenty just sillain miten mä kuvasin et se, se väheni ja väheni se niitten tarve jotenkin niinku hakee sitä kontaktia sillä että PAU kaks härkää iskee päitä yhteen ja sarvet vaan kolisee. Ja sit ne loppujen lopuks siellä varmaan just siellä ehkä

toisiks viimesellä kerralla mä aloin huomaamaan että itseasiassa ne alkaa oleen niin niinku jotenkin että, kun sit siinä jäi mulla sanomatta vielä että ajatusten ja tunteiden lisäksi on vielä vahvasti tarpeet. Et mitä sä olisit tarvinnut? Mitä sä tarvisit nyt? Ja... niillä alko oleen ne kortitkin niinku hyvin samanlaisia ja niitä alko vähän se naurattaaan että, niin että, ”että mä itseasiassa taidan tajuta aika tosi hyvin sua”.

Vertais- ja restoratiiviseen sovitteluun panostetaan paljon, ja kaikki opettajat ovat sitoutuneet siihen. Se vaatii koululta paljon aikaa ja resursseja, mutta toimintaa pidetään kannattavana, sillä sen on todettu parantavan koulun työrauhaa, vähentävän käytöshäiriöitä ja sitä kautta parantavan koulun yleistä ilmapiiriä.

H2: Sovittelu on siinä mielessäkin et meiltä se vaatii paljon resursseja ja niinku aikaa sille että meil-... me opettajat on niinku asennoiduttu siihen sillä tavalla, et me käytetään aikaa siihen että niitä asioita sovotellaan. Niitä ei sovotella missään oven raossa ja että äkkiä nyt vaan ja just sillain että "no sinä nyt potkit, pyydä nyt anteeks" ja näin. Mikä on se tavallaan tavallinen tapa miten se usein menee.

Webster-Strattonin (2011, 279-281) ajatukset tukevat tätä näkemystä, sillä mitä tietoisempia koulu ja opettajat ovat tunnekasvatuksesta, sitä paremmin myös oppilaat pystyvät omaksumaan siihen liittyviä taitoja. Lisäksi sosioemotionaalista oppimista tutkinut Weissberg (2004, 89-95) toteaa, että tunnetaitoja opitaan parhaiten, kun siihen osallistutetaan koko ympäröivä yhteisö.

E erityisesti vertaissovittelutoimintaa pidettiin tärkeänä voimavarana koko koululle. Haastateltavat kokivat oppilaiden arvostavan vertaissovittelua, sillä se antoi heillekin työkaluja kohdata arjessa tapahtuvia konfliktitilanteita. Tässä esimerkissä yksi vertaissovittelijaksi hakenut oppilas kuvaili, kuinka sovittelu oli auttanut häntä läpi vaikeiden aikojen, jonka vuoksi hän haluaa vuorostaan lähteä auttamaan muita.

H2: Versot tekee tosi hyvää työtä siinä ja sit sekin on sillälailla mielenkiintosta että miten ne verso-oppilaat ne on aivan mielettömiä. Tänä syksynä nyt kun taas oli koulutus niin yks sano että... me puhuttiin siitä et miks ne on halunnu niinku lähtee siihen koulutukseen, miks ne haluaa olla ite vertaissovittelijoita, niin yks sano että hänellä on ollut niin monta vuotta niin vaikeeta, että hän pitkään puhu siitä tosi sillain kypsästi ja sano, kuudesluok-

*kalainen, ja hän sanoi että et nyt hänestä tuntuu et hänellä on itellä jo niin paljon taval-
laan niinku taitoja, et hän haluaa ite nyt auttaa vuorostaan muita. Ja ne oli tämmösiä
järjestään ne puheenvuorot. Aivan mielettömiä.*

Haastateltavat kokivat koulun yhtenäisen linjan sovittelun suhteen parantaneen koulun toimintakulttuuria. Sovittelun nähtiin menevän suoraan tunnealueelle, joka oli yhteisön tunnekasvatuksessa keskeinen toimintatapa.

H1: Jolloin kun tää systeemi toimii, niin siinä on jo valmis niinku käytösmalli ja tapa siihen, et sä et saa aina vaan sitä jälki-istuntoo kun sä oot tehny jotain pönttöö, vaan sitä asiaa sovittellaan ja mennään sinne tunnealueelle. Niin se on yks suuri osa sitä tavallaan sitä tunnetaitokasvatusta yhteisössä, yhteisön toimintatapa.

H2: Me puhutaan tavallaan sillain kaikki samaa kieltä ja me ymmärretään se systeemi. Ja me ymmärretään se ikään kuin se tarvelähtöisyys vuorovaikutuksessa että se on si.. se on niinku, se on meidän tunteiden ja ajatusten takana on itseasiassa erilaiset tarpeet, ja sit kun me päästään sinne tasolle puhumaan, niin sen jälkeen niinku meillä ei oo juuri mitään ongelmia enää. Että tavallaan se muuttaa koko sen jutun ihan täysin. Jokaisella on tarpeita. Sillä joka potkii ja lyö on paljon tarpeita. Ja hänen täytyy tavallaan jotakin pitää keksiä et hän saa ne... niille jotakin vastinetta. Et se ei oo niin et se on se yks joka tosiaan niinku et se tosiaan kurmuutetaan lisää sitä "aina sä täällä saakeli riehut, lopeta nyt" Ei hän saa niinku yhtään vastinetta niille tarpeilleen mitä hänellä siinä ehkä on.

Gellinin (2011, 36) mukaan “Koulun toimintakulttuuri vaikuttaa merkittävästi siihen, miten oppilaat voivat koulun arjessa kokemuksen kautta oppia ja kasvaa. Toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. Koulun kasvatustavoitteiden ja arvojen sekä aihekokonaisuuksien tulee konkretisoitua toimintakulttuurissa”.

Restoratiivisen sovittelijan koulutusta pidettiin arvokkaana, sillä sen oli käynyt koulun kaikki opettajat, joka oli mahdollistanut sen, että he kaikki puhuivat samaa kieltä ja näin osasivat toimia yhtenäisemmin. Yksi haastateltavista jopa kehotti, että kaikkien kasvatusalalla työskentelevien henkilöiden olisi hyvä käydä vastaava koulutus.

H2: Esimerkiks on puhuttu paljon siitä, että tää, niinku täällä me että, tää sovittelu, sovittelukoulutus tai se restoratiivinen niinku sovittelijakoulutus ois ehdottomasti semmonen mikä pitäis niinku kaikkien kasvatusalan ihmisten käydä.

Haastateltava koki, että sovittelijan koulutus oli muuttanut täysin näkökulman siihen, miten arjessa tapahtuvat häiriökäyttäytymiset nähtiin ja koettiin. Opettajat pystyivät uuden tiedon valossa tunnistamaan paremmin oppilaidensa tarpeita, joka taas oli muuttanut heidän tapaansa lähteä ratkomaan konflikteja. Kun opettaja pystyi vastaamaan oppilaidensa tarpeisiin, helpottui myös hänen oman luokkansa kasvatuksellinen työtaakka.

H2: Vaikka ei tavallaan tekis varsinaisia sovitteluja sillä lailla että joka sinänsä tek... sekin on... Kun siinäkin on se sama juttu tavallaan et sun pitää kääntää se sun ajatus tiettyyn suuntaan, niin sen jälkeen aivan arkiset vuorovaikutustilanteet muuttuu toisenlaisiksi niinku sulla on se tieto siellä että mistä tässä on kysymys ja mikähän tämä meidän tilanne nyt on. Et se ois tosi tosi tärkeää että niinku suhteellisen tavallaan pienillä semmosilla avauksilla niin saadaan ihmisten niinku ihan toisenlaiseen jotenkin käännettyä se ajatus sillä lailla että sitä kyllä toivon ite että se helpottaa hirveesti tätä työtä tänä päivänä varsinkin.

Toimintamalli oli iskostunut myös oppilaisiin, sillä kun asian kerrotaan menevän sovitteluun, he pystyvät jättämään sen rauhaan, sillä he tiesivät, että asia tullaan käsittelemään myöhemmin perusteellisesti läpi. Oppilaat olivat oppineet myös sen, että sovitteluasiat ovat yksityisiä asioita, joista ei puhuta muille.

H2: Että lapset on oppinu meillä hirveen hyvin sen, että ne maltaa oottaa kun sanoo, kun ne tietää että tää menee sovitteluun, niin ne voi jättää sen niinku sitten. Ne tietää että asiaan palataan ja sit katotaan se ihan kunnolla läpi, niin se kulttuuri on tosi vahvasti täällä jo. Samaten se että niitä asioita ei puhuta muille, kun munkin luokalla oli viime vuonnakin oli kaks kaverusta jotka kävi, ja ne kävi siellä sovittelussa ja sit ne tuli "ope, me saatiin kaikki sovittua mut me ei voida kertoa sulle mitä ne oli.

Sovittelun sisällyttäminen osaksi toimintakulttuuria oli myös luonut positiivisen lieveilmiön, missä oppilaat itse pystyivät sopimaan omia vähäpätöisempiä riitojaan, sillä he tiedostivat, että ilman sovinnon tekemistä he joutuisivat käymään läpi sovitteluprosessin.

H3: Se alkaa olla semmonen vahva kulttuuri täällä että hei, kyllä me nyt tämä sovitaan, ei aleta millekkään että, kuitenkin tästä tulee resto sitten... aletaan selvittämään kaikki sitten. Niin se alkaa ihanasti siellä ruokkia positiivisesti niinku itseänsä.

5.5 Tulosten yhteenveto

Pedagogiikka nähtiin yhtenä merkittävänä tekijänä koulun tunnekasvatuksessa. Steinerin filosofia toimi pohjana sille, miten ja millä keinoin pedagogiikkaa harjoitettiin koulussa. Koulun kasvatukselliset toimintamallit perustuivat ajatukseen, että ihminen on moniulotteinen olento, jonka toimintaa ohjaa tahto, tunne ja ajattelu. Tästä syystä koulussa järjestettävän opetuksen ja kasvatuksen tulisi vastata näitä kaikkia osa-alueita. Jokaisella steinerkoululla on perusopetussuunnitelmaan pohjautuva omakohtainen opetussuunnitelma, johon on täydennetty nämä tavoitteet. Koulussa käytössä oleva ikäkausiopeutus oli yksi konkreettinen esimerkki siitä, miten tämä näkyi käytännössä. Toinen kasvukausi nähtiin eritoten tunne-elämälle tärkeäksi, jonka vuoksi opetusmenetelmät pyrkivät vastaamaan tähän tarpeeseen. Toiselle kasvukaudelle on ominaista, että opetuksessa käytetään paljon taidetta, tarinoita ja rytmejä, joilla pyrittiin vaikuttamaan suoraan lapsen tunnealueelle. Varsinkin taiteen rooli nähtiin merkittävänä, sillä se oli osa kaikkea opetusta ja se tarjoaa oppilaille kanavan ilmaista ja purkaa tunteita.

Tuloksista kävi ilmi, että pedagogiikka loi oppilaille luotettavan ja turvallisen kasvu- ja oppiympäristön. Sitä tuki monet koulussa käytössä olevat käytännöt ja rutiinit, kuten alaluokilla kodinomaisen luokkatilan rakentaminen, jossa lapset pystyivät jatkamaan sille ikäkaudelleen tavanomaista käytöstä. Alaluokilla opettajat myös kävivät vieraillemassa oppilaidensa kotona nähdäkseen lapsen omassa kasvuympäristössään. Koulussa oli käytössä steinerpedagogiikalle tyypillinen luokkasysteemi, missä sama opettaja toimi saman luokan kanssa koko koulupolun ajan. Pitkä yhteistyö saman luokan kanssa loi opettajalle ainutlaatuisen paikan tarkastella oppilaidensa kehitystä, luoden samalla opettajalle todella vahvan oppilaantuntemuksen. Näin opettaja pystyi havaitsemaan oppilaissaan tapahtuvia muutoksia paremmin. Sen myös nähtiin antavan opettajalle enemmän aikaa ratkoa luokassa kyteviä ongelmia. Steinerkoulun yhtenä arvona oli yhteisöllisyyden vaaliminen,

jonka vuoksi pedagogiikkaan kuului myös erilaiset juhlat, retket ja yhdessä tekeminen. Nämä toimet toivat koko koulua lähemmäksi toisiaan.

Opettajien oma toiminta oli keskeisessä osassa steinerkoulun tunnekasvatusta. Steinerkoulussa painotetaan opettajan oppilaan oikeanlaista kohtaamista. Kohtaaminen tapahtuu steinerpedagogiikassa useissa eri arjen rutiineissa sekä jatkuvasti opettajan omassa toiminnassa. Esimerkiksi joka tunnin alussa opettaja kättelee oppilaat luokan ovella ja päivän päätteeksi. Kätellessä opettaja ja oppilas ovat fyysisessä kontaktissa ja katsovat toisiaan silmiin, näin jokainen oppilas tulee huomioitua päivän aikana useaan kertaan. Kohtaamiseen vahvasti liittyvää huomiointia on myös kevätrunoissa. 1-3 luokan opettajat kirjoittavat keväällä runot jokaiselle oppilaalleen. Runoissa tarkoituksena on ilmaista oppilaan luonnetta ja olemusta ja samalla lempeästi asioita missä voi vielä kehittyä. Huomioimista tapahtuu myös oppilaiden syntymäpäivinä, mikä on iso juhla. Silloin opettaja kertoo oppilaan syntymätarinan ja synttärisankari saa paistatella kaiken huomion kohteena. Huomioimalla oppilaat henkilökohtaisella tasolla, kokevat he tullessa kohdatuksi, mikä luo luokkaan turvallisen ilmapiirin. Olemalla empaattinen ja huomioimalla oppilaansa opettaja näyttää esimerkillään käytösmallin luokalleen. Steinerkoulussa myös tunteille annetaan tilaa. Kun oppilaat huomaavat, että on hyväksytyä ilmaista tunteita, oppivat he ilmaisemaan niitä paremmin. Opettajat sanallistavat tunteita mikä kehittää oppilaiden kykyä tunnistaa omia ja muiden tunteita. Sanallistamista tapahtuu jatkuvasti koulun arkisissa tilanteissa, tunnemaalauksessa sekä sovittelutoiminnassa. Lisäksi steinerkoulussa vallitsee keskusteleva kulttuuri, opettajat muistuttavat oppilaita, että heille voi kertoa omista huolista ja murheistaan. Opettajat myös kannustavat oppilaita, mikä on johtanut siihen, että opettajat ja oppilaat ovat ikään kuin samalla puolella. Kun steinerkoulussa tapahtuu päivittäin oppilaan kohtaamista ja tunnekasvatusrutiineja, tukee se oppilaiden itsetuntoa ja tunnetaitojen kehitystä.

Tuloksista ilmeni, että steinerkoulussa on käytössä erilaisia tunnetaitoharjoituksia, mitä opettajat käyttivät. Ne olivat peräisin pedagogisista käytännöistä, kursseilta, kirjallisuudesta ja opettajien toisilleen jakamista tiedoista. Yksi haastateltavista oli tehnyt useita erilaisia tunnetaitoharjoituksia luokkansa kanssa, kuten tunnemaalauksia, satuhierontaa ja henkilökohtaisen rajan harjoituksia. Tunnetaitoharjoitukset opettivat useita eri tunnetaitoja: tunteiden ilmaisua, tunteen purkua, empatiakykyä, toisen kunnioitusta ja sosiaalista

tietoisuutta. Haastateltava painotti, että kaikkien harjoitusten tarkoituksena oli tukea toisen kohtaamista, eli miten lapset toimivat toistensa kanssa ja kuinka ottavat toisiaan huomioon.

Haastateltava oli käyttänyt myös huolinukkea, jonka mahaan laitettiin erilaisia ajatuksia, joita käsiteltiin yhdessä luokan kanssa. Tunnetaitojen näkökulmasta huolinukke harjoitti empatiakykyä, ongelmanratkaisutaitoa ja tarjosi oppilaille väylän ilmaista omia tunteitaan. Sama haastateltava oli käyttänyt myös oppilaiden ollessa levottomia rauhoittavaa kosketukseen perustuvaa menetelmää, jossa taputettiin kehon akupunktiopisteitä. Haastateltava oli myös opettanut oppilailleen tunteiden itsesäätelyä mielikuvitushahmo Zenmestarin avulla, joka piti syvään hengittämisestä stressaavissa tilanteissa.

Haastateltava painotti, että tunnetaitoharjoitukset ovat jatkuvaa työtä ja koti on lapsen pääkasvuympäristö. Sen vuoksi haastateltava oli pyrkinyt myös jakamaan harjoitteita oppilaiden vanhemmille. Sosioemotionaalisen oppimisen tutkimuksissa tehokkaimpia ohjelmia ovatkin olleet ne, joihin oli osallistutettu myös lasten vanhemmat. (Weissberg & O'Brien 2004, 89). Haastateltavan mukaan opettajan tulee lähestyä tunnekasvatusta sensitiivisellä otteella ja hyvällä oppilaantuntemuksella, koska ilman näitä harjoitukset voivat aiheuttaa enemmän haittaa kuin hyötyä. Haastateltava kertoi vielä, että tunnekasvatus voi olla välillä raskasta, koska lasten reaktioita ei voi aina ennustaa ja välillä painitaan vaikeidenkin asioiden kanssa.

Vertaissovittelu nähtiin tässä tutkimuksessa steinerkoulun merkittävimpana tekijänä tunnetaitojen opetuksessa. Se vaikutti steinerkoulun jokaiselle osa-alueelle: oppilaisiin, opettajiin sekä koulun toimintakulttuuriin. Voisi sanoa, että sovittelu on yksi steinerkoulun pääarvoista. Sovittelussa syyllistä ei etsitä, vaan asia ratkaistaan puhumalla se läpi perinpohjaisesti. Tilanteen ratkaisua ei ulkoisteta opettajalle, vaan osapuolet ottavat itse vastuun asiasta, ja käyvät sen läpi yhdessä. Sovittelu on tasa-arvoinen prosessi, jossa molemmat osapuolet saavat rauhassa kertoa kaikki ajatukset ja tunteet asiaan liittyen. Sovittelu-prosessia voisi kutsuakin yhdeksi suureksi tunnetaitoharjoitukseksi, koska siinä harjoitellaan hyvin montaa eri tunnetaitoa yhtä aikaa. Kun oppilaalta kysytään mitä ajatuksia ja tunteita tilanne hänessä herätti, harjoittelee hän silloin tunteiden tunnistamista, reflektoiden mitkä tunteita koki tilanteessa. Hän voi myös reflektoida tunteiden säätelyään. Sitten kun oppilas kertoo mitä ajatteli ja miltä tilanne hänestä tuntui, harjoittelee hän tunteiden

oikeaoppista ja tarkkaa ilmaisua. Samalla vastapuoli kuuntelee näitä toisen ajatuksia ja tunteita, jolloin hän taas harjoittelee toisen asemaan asettumista eli empatiataitoja, toisen huomioimista ja kunnioittamista. Lopuksi kun osapuolet hakevat yhdessä ratkaisun tilanteeseen harjoitellaan yhteistyötaitoja ja rakentavaa neuvottelua. Sovittelussa myös uhrin emotionaalinen tila ja turvallisuuden tunne paranee, ja väärintekijä pääsee ottamaan vastuun teoistaan.

Vertaissovittelu perustuu restoratiiviseen lähestymistapaan konfliktinratkaisussa. Restoratiivinen lähestymistapa painottaa keskustelua, kohtaamista ja yhteistyötä tilanteen ratkaisemisessa. Tavoitteena on, että tilanne ei enää toistuisi ja osapuolten välit eheytyisivät. Siinä huomioidaan myös osapuolten tarpeet, mikä liittyy vahvasti tunnetaitoihin. Oppilaan häiriökäyttäytymisen takana on aina jokin tarve. Kun tämä tarve tiedostetaan, voidaan se täyttää, jolloin huono käytös loppuu.

Steinerkoulun kaikki opettajat olivat saaneet restoratiivisen sovittelijakoulutuksen. Yksi haastateltava koki, että restoratiivinen sovittelijakoulutus oli muuttanut täysin näkökulman siihen, miten arjessa tapahtuvat häiriökäyttäytymiset nähtiin ja koettiin. Opettajat pystyivät uuden tiedon valossa tunnistamaan paremmin oppilaidensa tarpeita, joka taas oli muuttanut heidän tapaansa lähteä ratkomaan konflikteja. Koska opettajat olivat käyneet saman koulutuksen, on heidän kaikkien toiminta johdonmukaista. Tämä on johtanut yhtenäisen toimintakulttuurin syntymiseen steinerkouluun. Sosioemotionaalista oppimista tutkineen Weissbergin mukaan (2004, 89) tunnetaitoja opitaankin parhaiten, kun siihen osallistutetaan koko ympäröivä yhteisö.

6 POHDINTA

Oma positioimme tutkimusta kohtaan on pysynyt alusta alkaen melko objektiivisena, sillä meillä kummallakaan ei ollut tutkimusta koskien mitään vahvoja ennakkoluuloja siitä, miten kouluissa harjoitetaan tunnetaitojen opetusta. Meillä molemmilla oli kuitenkin yksi yhteinen kokemus peruskoulun puolelta, jossa eräässä opetusharjoittelussa pidimme tunnetaitoihin liittyviä tunteja. Steinerkoulu oli kuitenkin meille molemmille melko vieras ympäristö, sillä emme olleet kovin tietoisia tutkimuksen alussa siitä, millaisia toimintamalleja kyseisestä koulusta löytyy. Hypoteesimme oli, että tunnetaitoja harjoitetaan koulussa erilaisissa kasvatukseen liittyvissä tilanteissa, kuten tavallisessa peruskoulussa on yleensä tapana tehdä. Tutkimuksen tekeminen oli meille molemmille avartava kokemus, sillä opimme teorian ja haastattelujen kautta paljon uutta tunnetaitoihin liittyvistä käytännöistä.

Tutkimuksemme pohjimmaisena tavoitteena oli selvittää, miten ja millä keinoilla steinerkoulussa toteutetaan tunnekasvatusta. Sen toteuttamiseksi jouduimme miettimään, millä keinolla lähdemme tutkimusta toteuttamaan. Haastatteluiden avulla koimme saaneemme hyvän ja kattavan aineiston, joka itsessään vastasi hyvin siihen, miten kyseinen koulu harjoittaa tunnekasvatusta. Tunnetaitojen oppimista tapahtui koulun jokaisella portaalla, joka oli paljon laajempi vastaus kuin se, mitä olimme hypoteesissamme miettineet. Tutkimustuloksista esiin noussut käytännön toteutus vastasi lähes täydellisesti kirjallisuudessa kuvailtuja toimia, jotka perustuivat Rudolf Steinerin filosofisiin ajatuksiin. Kirjallisuus yhdessä haastatteluaineistojen kanssa tarjosi kattavan vastauksen tutkimuskysymykseemme, johon olemme tämän tutkimuksen kontekstissa tyytyväisiä.

Kun aloimme tutkimuksen alkuvaiheilla tutustumaan kirjallisuuteen aiheen ympärillä, huomasimme nopeasti, ettei tästä kyseisestä tutkimusasetelmasta ollut tehty kovin paljoa tutkimusta. Tutkimuksia liittyen sosioemotionaaliseen oppimiseen ja tunneälyyn löytyi paljon, mutta steinerkoulu oli jäänyt vähälle huomiolle. Koitimme hakea tietoa steinerkoulun tunnekasvatuksesta niin kotimaisista kuin vieraskielisistä tietokannoista, mutta loppujen lopuksi tietoa oli tarjolla hyvin vähän. Parhaiten tietoa tarjosi steinerpedagogiikan oma kirjallisuus, mutta koimme sen aika-ajoin hieman yksipuoliseksi näkökulmaksi,

sillä kyseiset tekstit perustuivat Steinerin omiin oppeihin, joten niitä ei ollut vertailtu muihin sosioemotionaalisen oppimisen malleihin. Tästä syystä painotimme omassa teoriasamamme tunneälyyn ja sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyvää teoriaa ja tutkimusta, jotta pystyimme sen avulla tarkastelemaan sitä, miten steinerkoulun tunnekasvatus näyttäytyy verrattuna niihin. Tästä syystä koemmekin, että tämä tutkimus lisäsi tietoa koskien steinerkoulun tunnekasvatusta käytännön tasolla. Koemme myös, että tekemällä tutkimusta koskien tunnetaitoja lisäsimme yleistä tietoa koskien aihetta, sillä tunnetaidot ovat tätä tutkimusta kirjoittaessa kasvatustieteellisessä keskustelussa nouseva aihe, jonka uskomme näyttävätyvän myös opetuksessa vahvemmin tulevaisuudessa.

Yleisellä tasolla Suomessa tunnetaitoihin liittyviä tutkimuksia oli muutenkin tehty vain vähän. Yhdysvalloissa kehitettyä sosioemotionaalista oppimista on kuitenkin tutkittu Yhdysvalloissa ja kansainvälisesti. Sosioemotionaalisen oppimisen tutkimuksissa oppilaat oppivat sosioemotionaalisia taitoja tehokkaimmin ohjelmissa, jotka olivat jatkuvia, ja joissa sosioemotionaalisten taitojen harjoittelua toteutettiin koko ryhmän tai koulun tasolla. Tämän lisäksi ohjelmat, joissa oppilaat osallistutettiin harjoittelemaan sosioemotionaalisia taitoja erilaisissa tilanteissa, oli tehokkaampaa kuin se, että niiden sisällöstä vain kerrottiin heille. Tehokkaita olivat myös ohjelmat, joissa vanhempia osallistutettiin mukaan koulutyöhön sekä ohjelmat, joissa pyrittiin luomaan luokkaan ja kouluun hyvä, välittävä ilmapiiri. Lisäksi ohjelmat, jossa opetettiin laajasti erilaisia tunnetaitoihin ja tunteiden säätelyyn liittyviä kykyjä, nähtiin tehokkaina keinoina lisätä sosioemotionaalisen oppimisen taitoja. (Weissberg & O'Brien 2004, 89-95.) Steinerkoulun tunnekasvatus sisältää kaikkia näitä tehokkaimpia sosioemotionaalisen oppimisen ohjelmia. Sosioemotionaalista oppimista tukivat myös taiteen tekeminen, jota oli paljon steinerkoulussa ja prososiaaliset ongelmanratkaisustrategiat, joka ilmeni steinerkoulussa sovittelutoimintana. Rautasen mukaan sosioemotionaalista oppimista tukee toiminnan jatkuvuus, joka on osa jokapäiväistä koulutyötä erilaisina rutiineina ja harjoituksina. Tämäkin vastaa steinerkoulun tunnekasvatusta. Steinerkoulun oppilaan oikeaoppinen kohtaaminen käy yhteen myös sosioemotionaalisen oppimisen teoriaan, jossa yksilö pyritään huomioimaan kokonaisuutena ja työskentelyssä otetaan kaiken aikaa huomioon oppilaiden tunteet ja inhimilliset perustarpeet. (Rautanen 2016, 67-70.)

Huomionarvoista oli se, kuinka paljon steinerkoulussa tunteita sanallistettiin. Sillä todettiin tunnekasvatusteoriassa olevan mahdollisesti jopa suurin rooli tunteiden nimeämisen

harjoittelussa ja sen myötä tunteiden säätelyn oppimisessa (Stiles 2013). Eritoten sovittelutoiminnassa harjoitettu sanallistaminen oli tärkeää, sillä siinä harjoitettiin samanaikaisesti monia eri tunnetaitojen osa-alueita. Siitä löytyi myös yhteyksiä tunneällyn malleihin, sillä sovittelun aikana tunnistettiin, ilmaistiin, hillittiin ja purettiin erilaisia tunteita. Nämä seikat täyttyivät myös muussa koulun toiminnassa, kuten tunnetaitoharjoituksissa ja tunnemaalauksissa.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeä huomioida tutkimuksemme otanta ja haastateltavien koulutus. Tutkimukseen osallistui vain kolme haastateltavaa, jota voidaan pitää melko suppeana otantana. Kontekstimme oli kuitenkin vain yksi koulu, eikä aikomuksemme ole yleistää tämän tutkielman tuloksia koskemaan kaikkia maan steinerkouluja, sillä jokaisella steinerkoululla on omakohtainen opetussuunnitelma ja sen myötä mahdollisesti erilaiset käytännöt. Filosofinen ja pedagoginen tausta tulee kuitenkin samasta lähteestä jokaisessa koulussa. Halusimmekin tutkia tapauskohtaisesti, miten tässä kyseisessä steinerkoulussa harjoitetaan tunnetaitojen opetusta. Tämän lisäksi haastateltavat olivat jakautuneet mielestämme hyvin, sillä yksi haastateltava toimi pienten lasten kanssa, toinen nuorten ja kolmas oli koulun johtaja, jolta saimme kokonaisvaltaisemman kuvan koulussa tapahtuvasta toiminnasta. Näistä kolmesta haastattelusta saimme aineistoksi yli 100 sivua materiaalia, joka nähtiin riittäväksi pro gradun tekemiseen.

Lisäksi jo kertaalleen mainitsimme kappaleessa tutkimuksen toteutus, että yksi haastateltavistamme oli käynyt tunneohjaajan opintoja 35 opintopisteen verran. Sen vaikutusta tuloksiin emme voi sivuuttaa, sillä kyseisen opettajan asiantuntijuus koskien aihetta on varmasti parempi kuin valtaosalla opettajistosta. Emme kuitenkaan näe tämän seikan heikentävän tutkimustuloksia, sillä suurin osa menetelmistä oli koulussa yleisessä käytössä kaikkien opettajien kesken ja opettajat jakoivat palaverissaan ideoita erilaisista harjoitteista, jolloin kaikilla nähtiin olevan mahdollisuus hyödyntää niitä omassa toiminnassaan. Lisäksi koulun pedagogiikka ohjasi pitkästi sitä, millä keinoilla tunnetaitoja opetettiin.

Eräässä haastattelututkimusta koskeneessa kirjassa mainittiin, että tutkimusta tehdessä aineistosta saattaa nousta esiin mielenkiintoisia asioita, jotka eivät kuitenkaan sovi omaan tutkimusasetelmaan. Näin kävi myös omassa tutkimuksessamme. Steinerpedagogiikkaan kuului vahvasti ajatus, jossa oppimista harjoitettiin tunteen kautta. Toisin sanoen, jos oppimistilanteeseen liittyy positiivinen tunnekokemus, asia jää myös paremmin oppilaan

mieleen. Tunteen hyödyntäminen opetuksessa ei täysin sopinut omaan tutkimusasetelmaamme, mutta pidimme sitä mielenkiintoisena jatkotutkimuksen aiheena. Olisi kiinnostavaa tutkia sitä, miten paljon positiivinen tunnekokemus vaikuttaa asioiden oppimiseen. Tämän lisäksi aiheen ympärille olisi hyvä saada tutkimustietoa itse oppilailta siitä, miten he itse kokevat tunnekasvatukseen liittyvät asiat.

Toinen jatkotutkimusajatus oli vertaileva tutkimus siitä, miten peruskoulun ja steinerkoulun tunnekasvatus eroavat toisistaan. Steinerkoulussa se on sisällytetty osaksi jokapäiväistä toimintaa ja koko opettajakunta oli sitoutunut sitä noudattamaan. Tavallisen peruskoulun puolella erilaiset tunneharjoitukset tai kasvatusmenetelmät eivät kuitenkaan ole pakollisia, jonka vuoksi olisi mielenkiintoista selvittää, löytyykö koulujen väliltä yhtäläisyyksiä, ja jos löytyy, niin millaisissa tilanteissa. Varsinkin koulujen rangaistusmenetelmät olisi mielenkiintoista tutkia, sillä tässä tutkimuksessa isoimmaksi tunnetaitojen harjoittajaksi osoittautui vertaissovittelutoiminta, jota koulu käytti konfliktien ratkaisemisessa. Vertaileva tutkimus sovittelusta ja esimerkiksi kiva kouluhankkeesta olisi mielenkiintoinen, sillä kiva koulu on saanut kritiikkiä mm. siitä, että se on tehoton ja sitä saatetaan käyttää haitallisella tavalla (Munukka & Kurki 2019).

Viimeinen tästä tutkimuksesta syntynyt jatkotutkimuksen aihe oli se, kuinka tunnekasvatus auttaa opettajia omassa työssään. Haastatteluistamme kävi ilmi, että tunnekasvatuksen koettiin parantavan luokan toimintaa, ja teoriassa hyvien tunnetaitojen kerrottiin vähentävän käytöshäiriöitä. Opettajien jaksaminen on ollut jo pitkään tapetilla, sillä resurssien kiristyessä kentällä toimivat opettajat saavat taakakseen yhä suurempia luokkia ja inklusion myötä usein myös erityistukea tarvitsevat saattavat jäädä opettajan omalle vastuulle. Suuressa luokassa erilaiset käytöshäiriöt korostuvat, sillä opettajan huomio ei välttämättä riitä kaikille. Tämän vuoksi olisi mielenkiintoista selvittää laajemmin, millaisia vaikutuksia tunnetietoisesta opettamisesta syntyy. Opettajien työhyvinvoinnin kannalta aiheita olisi hyvä tutkia lisää, sillä jo nyt luokanopettajakoulutukseen hakevien määrä on romahtanut, ja alalla töitä tekevien alanvaihto on kasvussa. Se kertoo selvästi siitä, että työ koetaan vaikeammaksi kuin ennen. Hyvin toteutettu tunnekasvatus saattaa olla osa ratkaisua siinä, miten tätä ongelmaa lähdetään purkamaan. Tästä syystä lainaammekin tähän loppuun erästä opettajanhuoneen kahvipöytäkeskustelussa kuultua lausahdusta: "Ennen sai opettaa, nykyään pitää kasvattaa."

Tutkimuksemme haastatteluja tehdessämme havahtuimme siihen, ettei ainakaan Lapin Yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa ole oppilaiden kasvatukseen tai tunteisiin liittyviä kursseja. Ennen opettajat saivat keskittyä enemmän opettamiseen, mutta ajat ovat muuttuneet ja kasvattajan rooli opettajan työssä on entistä suurempi. Tämän takia kasvatukselliset ja oppilaiden emotionaalisen puolen huomioivat kurssit olisivat oiva lisä luokanopettajakoulutukseen. Tunnekasvatus on hyvin sensitiivistä ja vaatii perehtyneisyyttä, jotta se ei jää vain pintapuoliseksi toiminnaksi. Tämän takia olisi hyvä saada laadukasta koulutusta aiheesta, jotta oppilaita hyödyttävä opetus varmistettaisiin. Uskomme teoriaan nojaten, että kun oppilaiden emotionaalinen puoli huomioidaan hyvin, vaikuttaa se positiivisesti myös oppimistuloksiin. Tunnekasvatus on myös mielestämme erityisen tärkeää niille oppilaille, joiden kotona ei ole resursseja tarjota sitä riittävästi.

Kuten johdannossa mainitsimme, tunteet on kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisiin kokonaisuuksiin sekä terveystiedon, ympäristöopin ja uskonnon sisältöihin. Sosioemotionaalisen oppimisen tutkimusten mukaan tunteiden oppiminen ei kannata hedelmää, jos niiden opetus tapahtuu vain yksittäisissä oppiaineissa. Jotta tunnekasvatus tuottaisi tulosta pitää koko koululla olla siinä yhtenäinen linja. Tunnekasvatus tulee sitoa koulun arkikäytäntöihin ja kaikkien opettajien tulee sitoutua siihen. Näin syntyy tunnekasvatusta tukeva toimintakulttuuri. Tällä hetkellä peruskoulussa ongelmana on, että toimivaa yhtenäistä mallia ei ole. Steinerkoulu on panostanut jo pitkään oppilaan kokonaisvaltaiseen kasvatukseen, joka tutkimuksemme mukaan tukee oppilaan emotionaalista puolta. Steinerkoulu voisikin toimia mallina peruskoulun tunnekasvatuksessa. Restoratiivinen sovittelu, kohtaamisen lisääminen, tunteidenharjoitukset- ja rutiinit voisivat olla kokeilemisen arvoisia asioita peruskoulun puolella.

Itsensä ymmärtäminen, kyky ilmaista omia tunteita, itsehillintä, empatiakyky ja toisten ihmisten kanssa toimeen tuleminen ovat tärkeitä taitoja, jotka ovat läsnä koko ajan arkielämässämme. Kun tunteita opetetaan peruskoulussa ja varhaiskasvatuksessa pitkäjänteisesti ja laadukkaasti, saavat lapset paremmat eväät elämään.

Lähteet

Bar-On, R., Maree, K. & Elias, M. J. 2007. *Educating people to be emotionally intelligent*. Westport, Conn: Praeger Publishers.

Bosacki, S. L. 2016. *Social cognition in middle childhood and adolescence: Integrating the personal, social, and educational lives of young people*. Chichester, UK ; Malden, MA: John Wiley & Sons.

Cacciatore, R. & Hurme, V. 2008. *Kiukkukirja: Aggressiokasvattajan käsikirja - vauvasta kouluikään*. Helsinki: Väestöliitto : VL-markkinointi.

CASEL, 2020. Sel in action. Haettu osoitteesta <https://casel.org/in-action/>
<https://www.theguardian.com/society/2019/jun/03/mental-illness-is-there-really-a-global-epidemic> 17.4.2020

Clore, G. 1994. The nature of emotion: Fundamental questions. Why emotions require cognition.. 181-191. Haettu osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/285874118_The_nature_of_emotion_Fundamental_questions 2.12.2020

Dunbar, R. 1998. *Grooming, Gossip, and the Evolution of Language*. Cambridge: Harvard.

Durlak, J., Dymnicki, A., Schellinger, K., Taylor, R., Weissberg, R. 2011. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. Haettu osoitteesta <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/01/meta-analysis-child-development-1.pdf> 20.8.2020.

Edmunds, F. & Järnefelt, I. 1984. *Lapsen kasvu ja kasvatus: Käytännön steinerpedagogiikka*. Helsingissä [Hki]: Otava.

Ehnqvist, T. (2006). *Miten antroposofia ilmenee steinerpedagogiikassa?: Rudolf Steinerin ja Helsingin Rudolf Steiner-koulun vuosien 1988 ja 2000 opetussuunnitelmien tietoteorian, ihmiskäsityksen ja taidekäsityksen analysointia ja vertailua*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Ekman, P. 2004. *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. 1st Owl books ed. New York, N.Y: Henry Holt and Co.
- Elias, M. J. Z. & Elias, M. J. C. 1997. *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. [Place of publication not identified]: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Erikson, E. H. & Huttunen, E. 1982. *Lapsuus ja yhteiskunta*. 2. tark. p. Jyväskylä: Gummerus.
- Gellin, M. 2011. *Sovittelu koulussa*. Juva: PS-Kustannus
- Hallam, J., Egan, S. & Kirkham, J. 2016. An investigation into the ways in which art is taught in an English Waldorf Steiner school. *Thinking skills and creativity*, 19, pp. 136-145. doi:10.1016/j.tsc.2015.07.003
- Halme, J., Harinen, P. 2012. Hyvä, paha koulu – Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF. Haettu osoitteesta http://www.nuorisotutkimusseura.fi/ipomages/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf 30.11.2020
- Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J., Aho, A. L. & Granfelt, R. 2017. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Jensen, T. 2014. Koulu stressaa nuoria entistä enemmän. Yleisradio. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2014/02/25/koulu-stressaa-nuoria-entista-enemman> 30.11.2020.
- Juusola, M. 2020. *Meidän ryhmä: Miten rakennetaan arvostava, empaattinen ja yhteistyötaitoinen ryhmä. Sosioemotionaalisen oppimisen työskentelymalli*. Bookhood.
- Jääskinen, A. & Pelliccioni, S. 2017. *Mitä sä rageet?: Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Karppinen, S., Väyrynen, K., Kivelä, A., Perttula, J., Manninen-Riekkoniemi, A., Partimaa, R., . . . Latomaa, T. 2010. *Seikkaillen elämyksiä: II, Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus : Tiede- ja taidekirjakauppa Tila [jakkaja].
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. *Temperamentti ja koulumenestys*. 3. p. Helsinki: WSOY.

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

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

Malik F, Marwaha R. Developmental Stages of Social Emotional Development In Children. [Updated 2020 Jul 26]. In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2020 Jan. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK534819/>

Manga, V. G. S. 2017. THE REVOLUTIONARY EVALUATION TECHNIQUES IN WALDORF SCHOOLS. *Knowledge horizons : economics*, 9(4), pp. 32-35. Haettu osoitteesta <http://orizonturi.ucdc.ro/arhiva/KHE%20nr%204%20-%202017/5.%20THE%20REVOLUTIONARY%20EVALUATION%20TECHNIQUES.pdf> 3.12.2020

Mayer, J. & Salovey, P. 1990. Emotional intelligence. Haettu osoitteesta <http://citeserx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.385.4383&rep=rep1&type=pdf> 28.8.2020

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. 2004. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications.

Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D, R. 2016. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. Haettu osoitteesta <https://journals-sagepub-com.ezproxy.ulapland.fi/doi/pdf/10.1177/1754073916639667> 31.8.2020

Munukka, J., Kurki, R. 2019. Ylistettyä Kiva koulu -ohjelmaa käytetään jopa vahingollisella tavalla: "Jättää aikamoisia traumoja kiusatulle". Haettu osoitteesta <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/01/09/ylistettya-kiva-koulu-ohjelmaa-kaytetaan-jopa-vahingollisella-tavalla-jattaa> 3.12.2020

Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H., Laakso, M-L. (2017) Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa tilannekartoitus. Raportit ja selvitykset. Opetushallitus. Haettu osoitteesta

<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/lasten-sosioemotionaalisten-taitojen-tukeminen-varhaiskasvatuksessa> 3.12.2020

Nicholson, D. W. 2000. Layers of experience: Forms of representation in a Waldorf school classroom. *Journal of curriculum studies*, 32(4), pp. 575-587.

Nummenmaa, L. 2010. *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.

Oatley, K & Jenkins, J. 1996. *Understanding Emotions*. Oxford: Blackwell Publishing.

O'Connor, D. & Angus, J. 2012. Give Them Time – an analysis of school readiness in Ireland's early education system: A Steiner Waldorf Perspective. *Education 3-13*, 42(5), pp. 488-497. doi:10.1080/03004279.2012.723726

Oulun steinerkoulun opetussuunnitelma. 2016. Haettu osoitteesta http://www.oulu-steinerkoulu.fi/wordpress/wp-content/uploads/2015/12/OPS2016_1-9_oulu.pdf 3.12.2020

Paalasmaa, J. 2009. *Omassa rytmissä: Steinerkoulun idea ja käytännön sovellukset*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Paalasmaa, J. 2019. *Steinerkoulun ABC: Leikistä luovaan ajatteluun*. Helsinki: Into.

Panksepp, J. 2010. *Affective neuroscience of the emotional BrainMind: evolutionary perspectives and implications for understanding depression*.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf 10.12.2020

Rae, T. 2012. *The Anger Alphabet: Understanding Anger - An Emotional Development Programme for Young Children aged 6-12*. 2nd ed. London: SAGE Publications.

Rovaniemen steinerkoulu. 2020. Lyhyt johdatus steinerpedagogiikkaan. Haettu osoitteesta <https://www.rovaniemensteinerkoulu.fi/pedagogiikka/> 10.12.2020

Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin M. & Mäkelä J. *Stressin säätely*. 2015. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sheen, R. The change of teeth. Published in *Child and Man*, Vol.1, #6. Haettu osoitteesta <https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/teeth.pdf> 3.12.2020

Simeng, G., Fushun, W., Nitesh, P., Bourgeois, J., Huang, J. 2019. A Model for Basic Emotions Using Observations of Behavior in *Drosophila*. Haettu osoitteesta <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00781/full>. 18.9.2020

Sommar, H. 2019. *Tunnetaidot rantautuivat opetukseen*. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2014/03/11/tunnetaidot-rantautuivat-opetukseen> 16.11.2020

Steiner, R. 1996. *The education of the child: And early lectures on education*. Hudson (N.Y): Anthroposophic Press.

Steinerkasvatuksen liitto. Haettu osoitteesta <https://peda.net/steinerkasvatus> 6.5.2020

Stiles, M. 2013. 'Do we make ourselves clear?' Developing a social, emotional and behavioural difficulties (SEBD) support service's effectiveness in detecting and supporting children experiencing speech, language and communication difficulties (SLCD). *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(2), pp. 213-232.

Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Uhrmacher, P. B. 1995. Uncommon schooling: A historical look at Rudolf Steiner, anthroposophy, and Waldorf education. *Curriculum inquiry*, 25(4), pp. 381-406. doi:10.1080/03626784.1995.11076190

Vierikko, E., Keltikangas-Järvinen, L., Rantanen, J., Mäkikangas, A., Nurmi, J., Salmela-Aro, K., . . . Feldt, T. 2009. *Meitä on moneksi: Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Virtanen, M. 2013. *Opettajan emotionaalinen kompetenssi: Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä*. Tampere: Tampere University Press.

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

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning. Past, present, and future (s. 3–19). Teoksessa J. A. Durlak, C. E.

Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (toim.), Handbook of social and emotional learning. Research and practice. New York: The Guilford Press.

Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2004). What Works in School-Based Social and Emotional Learning Programs for Positive Youth Development. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 86–97.

Liitteet

**Kysy aluksi lupa haastattelun käyttöön tutkimuksessa (nimi, paikka, päivämäärä).
Kerro haastateltavalle koska nauhoitus alkaa ja milloin se päättyy.**

**(tunnetaidot ovat = taito ilmaista (sanallistaminen) omia tunteita, kyky toimia sosi-
aalisisissa tilanteissa, empatiakyky, kyky hallita omia tunteita)**

Ensin avataan käsite tunnetaidot

**Eli tunnetaidoilla tarkoitetaan esim. Tietoisuutta omista tunteista ja ajatuksista,
sisäisestä puheesta, tähän liittyy itsetunto**

kykyä ilmaista omia tunteita, sanallistaminen kun kyseessä pienet lapset

**tunteiden hallintaa eli itsehillintää kuten vaikeiden tilanteiden hallitseminen eli
paineensietokyky, stressi eli kykyä ns. Lykätä mielihyvää, impulssien hallintaa,**

Empatiataidot, kykyä asettua toisen rooliin ja näkökulmaan.

**Sosiaaliset taidot, ryhmätyötaidot, sosiaalisten merkkien havaitseminen, normit,
oman roolin hahmotus ryhmässä yhteisössä**

Kysymykset haastatteluun:

- Miten tunnetaidot on huomioitu steinerkoulussa? Miten ne näkyvät opetussuunnitelmassa? Miten sinä huomioit tunnetaidot opetuksessa?
- Miten lapsen herkkyykskaudet näkyvät tunnetaitokasvatuksessa? (7-vuotiaskaudet. 1.kausi toiminnallinen 2. tunne-elämän kehittyminen,)
- Miten tunnetaitojen opetus näkyy käytännössä? Onko esim. erillisiä tunnetaitotunteja? Onko opetus tietoista vai tapahtuuko se taustalla/tiedostamatta erilaisissa arkisissa tilanteissa?
- Mitä taitoja opettajalla pitää olla, että hän pystyy toteuttamaan hyvää tunnetaitokasvatusta?

- Voiko opettaja antaa esimerkkiä toimivista tunteidoista? Miten se vaikuttaa oppilaisiin?
- Onko opettajille annettu aiheesta (tunnetaidot) koulutusta?
- Millaista materiaalia opettajilla on tunnetaitokasvatukseen? Koetaanko ne riittäviksi? (oppaat, leikit, pelit jne)
- Tunne-elämyksen luominen oppimistilanteissa? Taiteen ja toiminnan avulla?
- (hyväntuuliset ihmiset suoriutuvat tehtävistä tutkimusten mukaan paremmin.)
Millä keinoilla opettaja voi rakentaa luokkaan hyvän ilmapiirin?
- Miten tunteidensäätelytaidot vaikuttavat lasten oppimiseen?
- Voisiko tunnetaitoja painottaa enemmän tai tunnetaitojen opetusta kehittää? Miten?
- Miten suuressa roolissa tunnetaidot ovat lapsen koulupäivän aikana? Missä tilanteissa? Esim. Haastavat tilanteet
- Miten tunnetaitotietoisessa opetuksessa huomioidaan erilaiset oppijat ja persoonat?
- Kerro oppilaiden temperamenttien tiedostamisesta? Värikoodit?
- Minkälaista rehtorin työ on steinerkoulussa? Lainsäädännön takia on oltava rehtori. Kaikki opettajat osallistuvat johtamiseen ja johtoasemia vältetään
- Sovitteluhomma? Miten koulussa toimii rankaisukäytännöt? Minkä takia ne ovat sellaisia kuin ovat?
- Steinerkoulun kulttuuri/työilmapiiri? Miten vaikuttaa opetukseen? Kuinka tärkeää on, että opettajilla on hyvä työilmapiiri?