

OPPILAAN TUNTEET OPETTAJAA KOHTAAN

Jenni Karhunen

Tiina Vanhanen

Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma

Kevät 2004

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Kaili Kepler-Uotinen

TIIVISTELMÄ

Karhunen, Jenni & Vanhanen, Tiina. 2004. OPPILAIDEN TUNTEET OPETTAJAA KOHTAAN. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu – tutkielma, 64 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppilaiden tunteita opettajaa kohtaan koulupäivän eri tilanteissa. Tehtävänä oli vertailla ensimmäisen ja kuudennen luokan oppilaiden kokemien tunteiden eroja ja yhtäläisyyksiä. Tehtävänä oli myös vertailla tyttöjen ja poikien tuntemia tunteita molempien luokka-asteiden sisällä sekä samaa sukupuolta olevien oppilaiden tuntemia tunteita luokka-asteiden välillä.

Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena, jonka aineisto kerättiin kahdessa ensimmäisessä ja kahdessa kuudennessa luokassa. Tutkimukseen osallistui yhteensä 76 oppilasta. Aineiston keruussa oppilaille luettiin kuviteltuja tilanteita koulupäivästä, minkä jälkeen oppilaat valitsivat tunnekorteista opettajaa kohtaan nousseen tunteen. Tunnevaihtoehdoiksi oli nimetty: iloinen, surullinen, pettynyt, pelokas, kiukkuinen ja hyväntuulinen. Oppilaiden oli mahdollista nimetä oma tunteensa myös annettujen vaihtoehtojen ulkopuolelta. Kuviteltuja tilanteita oli yhdeksän ja ne käsittelivät läksyjen antoa, palautteen antamista sekä rajojen asettamista.

Läksyjenantotilanteet saivat ensiluokkalaiset tuntemaan iloa opettajaa kohtaan. Kuudesluokkalaiset taas tunsivat iloa vain silloin, kun ei tullut läksyä. Sukupuolten väliset erot näkyvät lähinnä kuudennen luokan tyttöjen ja poikien kesken. Opettajalta myönteistä palautetta saadessaan sekä ensimmäisen että kuudennen luokan tytöt ja pojat tunsivat eniten ilon tunnetta opettajaa kohtaan. Kielteistä palautetta saadessaan oppilaiden tunteet vaihtelivat erilaisten kielteisten tunteiden välillä. Kun rajojen asettaminen kohdistui oppilaaseen itseensä, tunsivat hän opettajaa kohtaan useimmiten kiukkuja tai pettymystä. Silloin kun opettaja asetti rajoja yhdelle oppilaalle, tunsivat muut luokan oppilaat eniten iloa.

Tutkimustulosten perusteella jokaisesta koulupäivän esimerkkitalanteesta oli löydettävissä yksi hallitsevin tunne. Yhden eniten ilmenneen tunteen lisäksi muita tunteita mainittiin myös kohtalaisen paljon. Luokan tilanteet ja opettajan toiminta nostattavat siis oppilaissa hyvin erilaisia tunteita.

Asiasanat: tunteet, oppilas ja tunteet, sukupuoli ja tunteet, tunnekasvatus, tunteet ja oppiminen, tunne-elämän kehitys

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	6
2 LAPSEN TUNTEET.....	7
2.1 Tunteiden määrittely ja tunnetutkimus.....	7
2.2 Tunne-elämän kehitys.....	10
2.3 Tunteiden säätely.....	14
3 KOULU JA LUOKKA TUNTEIDEN PAIKKANA.....	16
3.1 Tunteet ja oppiminen.....	16
3.2 Luokkatoverit.....	18
3.3 Fyysinen ympäristö.....	21
4 TUNNEKASVATUS KOULUSSA.....	23
4.1 Tunne-elämän kehittäminen.....	23
4.2 Tunnekasvatuksen opetusmenetelmät.....	26
5 TUTKIMUS.....	29
5.1 Tutkimuksen tavoite ja tehtävät.....	29
5.2 Tutkimusmenetelmä.....	29
5.3 Tutkimusjoukko.....	32
5.4 Tutkimuksen kulku.....	32
5.5 Aineiston analyysi.....	33
6 TULOKSET.....	34
6.1 Kun opettaja antaa läksyjä seuraavaksi päiväksi.....	34
6.2 Kun läksyjä ei tule.....	36
6.3 Opettaja antaa urakkaläksyn.....	37
6.4 Opettaja antaa palautetta museovierailun jälkeen.....	39

6.5 Opettaja antaa palautetta ahkerasta työskentelystä	41
6.6 Opettaja antaa palautetta naulakoiden siisteydestä	43
6.7 Opettaja asettaa rajoja vaatien keskittymistä.....	45
6.8 Opettaja asettaa rajoja tunnin häiritsijälle	47
6.9 Opettaja asettaa rajoja oppilaiden toiminnalle	49
7 POHDINTA.....	52
LÄHTEET	60

1 JOHDANTO

Tunteet ovat merkittävä osa päivittäistä elämää. Ne kulkevat oppilaiden ja opettajien mukana myös luokassa ja koulussa. Koululuokkaan mahtuu joka hetki melkoinen tunteiden kirjo, sillä jokainen elää ja kokee saman hetken eri tavoin ja tuntein. Siinä missä toinen tuntee pettymystä, kun opettaja ei antanutkaan läksyjä, saattaa toinen tuntea iloa. Opettajan antama myönteinen palaute taas saattaa kirjoittaa tunteita vihasta ylpeyteen. Kaikkien näiden erilaisten tunteiden tulisi mahtua samaan luokkaan.

Tunteet ovat lyhytaikaisia ja intensiivisiä tiloja, jotka vaihtelevat voimakkuuksiltaan ja vivahteiltaan (Goleman 1997; Isokorpi & Viitanen 2001). Tunteen syntyminen edellyttää kyseisessä tilanteessa olevan jotakin kokijalle henkilökohtaista (Lazarus 1994). Esimerkiksi läksyjen antaminen herättää jokaisessa oppilaassa jonkinlaisen tunteen, koska se koskettaa heitä kaikkia. Jokaisen oppilaan tulisi voida näyttää koulussa omat tunteensa. Opettajalla tunnekasvatuksen toteuttajana on mahdollisuus edistää oppilaiden tunne-elämää käsittelemällä ja hyväksymällä oppilaiden erilaisia tunteita.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää millaisia tunteita oppilaat tuntevat opettajaa kohtaan erilaisissa tilanteissa koulupäivän aikana. Tarkoituksena on vertailla ensimmäisen ja kuudennen luokan oppilaiden tunteita sekä tarkastella eri sukupuolten tuntemien tunteiden välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä. Opettajaa kohtaan ilmeneviä tunteita tutkitaan kolmen koulumaailmaan liittyvän teeman ympärillä, joita ovat läksyjen anto, rajojen asettaminen sekä palautteen antaminen. Näistä teemoista oppilaille on luettu esimerkkitalanteita, joihin he ovat pyrkineet samastumaan ja sitten tunnistamaan sekä nimeämään tilanteen heissä itsessään nostattaman tunteen opettajaa kohtaan.

Oppilaiden opettajaa kohtaan tuntemat tunteet vaihtelevat paljon samankin tilanteen sisällä. Oppilaiden kokemat tunteet eivät aina vastaa sitä, mitä opettaja olettaa heidän tuntevan siinä hetkessä. Opettajalta vaaditaan siis tilanneherkkyyttä näiden erilaisten tunteiden huomaamisen ja huomioimiseen.

2 LAPSEN TUNTEET

2.1 Tunteiden määrittely ja tunnetutkimus

Tunteella tarkoitetaan suhteellisen lyhytaikaista ja intensiivistä tilaa. Tunnetila syntyy tunteiden kokemisen jälkeen ja se voi sisältää useampia tunteita yhtä aikaa. Pitkään jatkuessaan tunnetilat muuttuvat mielialoiksi. (Isokorpi & Viitanen 2001, 30–31; Oatley & Jenkins 1996, 124–125.) Esimerkiksi voimakas pelko ja suru ovat tunteita, huolestuneisuus ja surumieliys mielialoja. Mieliala on toiminnan taustatekijä, joka voi joskus huomaamattakin ohjata ihmisen toimintaa. (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1999, 164.) Kilpeläinen-Haurun (2001) mukaan tunteiden rinnalla kirjallisuudessa käytetään myös käsitteitä emootio ja affekti. Emootio ymmärretään usein laajemmaksi kuin pelkkä tunne. Affekti puolestaan merkitsee usein melko lyhytkestoista tunnetilaa. Puhekielessä useimmiten käytetään sanaa tunne, jolloin siihen liittyy elämyksellisyys ja tietoisuus tunteista. (Kilpeläinen-Hauru 2001, 10.)

Tunne-käsitteelle on olemassa erilaisia määritelmiä. Vuorinen ja Tuunala (1995, 93) määrittelevät tunteet subjektiivisiksi elämyksiksi, joita ihmisellä viriää häntä koskettavien tilanteiden yhteydessä. Goleman (1997, 341) määrittelee tunteiden tarkoittavan ”kaikenlaisia elämyksellisiä mielenliikkeitä ja niihin liittyviä ajatuksia psykologisia ja biologisia tiloja sekä yllykkeitä toimintaan”. Samoilla linjoilla on myös Lazarus (1991), joka hahmottaa tunteen ”kokonaisvaltaiseksi psyko-sosio-biologiseksi konstruktioksi ja jossa keskeisiä ovat niin motivationaaliset, kognitiiviset, adaptaationaaliset kuin fysiologisetkin prosessit” (Kilpeläinen-Hauru 2001, 10). Oatley ja Jenkins (1996, 96) määrittelevät tunteen kolmen kriteerin kautta. Ensinnäkin tunne syntyy yksilön tekemästä tietoisesta tai tiedostamattomasta arvioinnista siitä, kuinka tärkeä kyseinen tapahtuma on yksilölle itselleen. Toiseksi tunteet johtavat jonkinlaiseen toimintaan ja kolmanneksi tunne koetaan mielentilana, joka saattaa ilmentyä myös ulkoisesti. Myös Sajaman (1996, 258) mielestä ihmisellä on tunteita sen vuoksi, että tunteet pistävät ihmisen liikkeelle. Jos ihmisellä ei olisi tunteita, hän ei toimisi lainkaan.

Lazarus (1994) korostaa Oatleyn ja Jenkinsin (1996, 98–104) tavoin tunteen syntymisen oleellisena ehtona sitä, että yksilö kokee tilanteen liittyvän hänen henkilökohtaisiin tavoitteisiinsa. Tunteet koskevat siis aina tärkeitä asioita ja tapahtumia. Esimerkiksi ymmärtääkseen oppilaan suuttumusta tai iloa, opettajan on pohdittava mitä oppilaalle merkityksellistä tapahtumassa on ollut (Helkama ym. 1999, 168–169).

Oatley ja Jenkins (1996, 97) tuovat esille, että tunteen määritelmää tärkeämpää on löytää näkökulmia ymmärtää tunteita. Tunnetutkimusta on lähestytty kolmesta eri näkökulmasta: 1) määrittelemällä tunteille yhteisiä osatekijöitä, 2) tutkimalla tunteiden yhteyttä temperamenttiin ja mielialaan sekä 3) jakamalla tunteet perustunteisiin sekä niiden eri yhdistelmiin. (Kokkonen & Pulkkinen 1996, 404.) Seuraavassa tarkastellaan lähemmin näitä näkökulmia.

Ensimmäisen näkökulman mukaan kaikille tunteille yhteisiksi osatekijöiksi on määritelty fysiologiset reaktiot, ekspressiivinen käyttäytyminen ja subjektiiviset kokemukset. Vaikka onkin päästy yksimielisyyteen tunteiden osatekijöistä, löytyy silti näkemuseroja tunteiden kannalta keskeisimmästä osatekijästä. Fysiologisilla reaktioilla tarkoitetaan tunteiden hermostollista aivoissa tapahtuvaa toimintaa. Tämä järjestelmä on osatekijöistä ainoa, joka pystyy tuottamaan tunteita itsenäisesti muista osatekijöistä riippumatta. Ekspressiivinen käyttäytyminen näkyy muun muassa kasvojen ilmeinä, äännähdyksinä, asentoina sekä silmien ja päänliikkeinä. Ekspressiivis-motorisen osan alueen ilmentymien ja tunteiden suhde on vuorovaikutteinen: toisaalta ilmenemismuotojen avulla voidaan tunnistaa sekä omia että muiden tunteita ja toisaalta ilmenemismuodot synnyttävät itsessä ja muissa niin kielteisiä kuin myönteisiäkin tunteita. Kolmas osatekijä eli subjektiiviset kokemukset muodostuvat tietoisista tiloista ja prosesseista, joihin kuuluvat esimerkiksi motivaatio ja valikoiva havainnointi. Kokemukset ovat vuorovaikutuksessa kognitiivisen järjestelmän kanssa, jolloin kognitiivinen arviointi, vertaileminen ja luokittelu nousevat tunteita välittäviksi tekijöiksi. Toisaalta myös tunteet heijastuvat kognitiivisiin toimintoihin esimerkiksi vaikuttamalla havainnointiin, muistamiseen ja huomion suuntaamiseen. (Kokkonen & Pulkkinen 1996, 404–405.)

Toinen tunteiden tutkimisen näkökulma käsittelee temperamentin ja mielialan yhteyttä tunteisiin. Temperamentti nähdään tunteiden taustatekijänä, joka antaa pohjan tietynlaisille tunteille ja mielialoille. Mielialalla taas tarkoitetaan pitkäkestoisempaa olotilaa kuin vain hetken kestäväällä tunteella. (Kokkonen & Pulkkinen 1996, 404.)

Kolmas näkökulma lähtee liikkeelle perustunteista ja niiden yhdistelmästä. Perustunteiden määrästä, ja siitä mitkä ovat perustunteita, ei ole päästy yksimielisyyteen. Tutkijasta riippuen perustunteiden määrä on vaihdellut kahdesta kahdeksaantoista. (Kokkonen & Pulkkinen 1996, 405–406.) Darwin on aikoinaan määritellyt perustunteiksi pelon, vihan, surun, inhon, yllätyksen, onnellisuuden, kiinnostuksen ja mahdollisesti myös häpeän (Vuorinen & Tuunala 1995, 127–128). Goleman (1997, 341–342) taas laskee perustunteiksi kuuluviksi vihan, surun, pelon, nautinnon, rakkauden, yllätyksen, inhon ja häpeän. Perustunteiksi on nähty myös ilo, suru, rakkaus, viha, pelko ja rohkeus (Peltonen, Kullberg-Piilola & Kullberg-Turtiainen 2002, 5). Saarinen (2002) mieltää perustunteet lähes samoin kuin Peltonen ym. (2002) vaihtaen ainoastaan rohkeuden häpeään. Perustunteista muodostuu yhdistelmiä eli toissijaisia tunteita, jotka eivät kuitenkaan ole välttämättä laimeampia kuin perustunteet, vaan ne näyttäytyvät epäsuoremmin tai niitä on vaikeampi tunnistaa ihmisen ilmeistä ja eleistä. (Saarinen 2002, 47.) Nykyisin yksittäisten perustunteiden sijaan puhutaan tunneperheistä. Rakkauden tunneperheeseen kuuluvat esimerkiksi hyväksyminen, ystävällisyys, läheisyys, luottamus, kiltteys, ihailu ja jumalointi. (Goleman 1997, 341.) Keltikangas-Järvisen (2000) mukaan perustunteet ovat jokaisella samanlaisena ja valmiina syntymähetkellä. Perustunteilla on kulttuurista riippumaton biologinen pohja, joka määrää myös järjestyksen tunteiden syntymiselle. Tältä yhteiseltä pohjalta jokaiselle kehittyy yksilöllinen kulttuurin muovaama tapa ilmaista ja säädellä tunteita. (Keltikangas-Järvinen 2000, 162.)

Edellä mainittujen näkökulmien lisäksi tunteita voidaan selittää fysiologis-biologisin, oppimista korostavin ja kognitiivisin perustein. Fysiologis-biologisessa selityksessä tunteet nähdään fysiologisina tiloina. Esimerkiksi Jamesin ja Langen tunneteorian mukaan fysiologiset muutokset saavat aikaan tunteen kokemisen. Olemme surullisia

koska itkemme – tunne koetaan itkun jälkeen. Tämä teoria ei enää tänä päivänä nauti suurta suosiota, sillä nykyisin katsotaan, että tunne koetaan ennen fysiologista muutosta. Oppimista korostavassa selityksessä painottuu ympäristön vaikutus ihmisen kasvuun. Vaikka ihmisillä on joitain synnynnäisiä tunteita, suurin osa tunteista on kuitenkin ympäristöstä opittuja. Kognitiivisten selitysten mukaan tunteet syntyvät ihmisen omien tulkintojen pohjalta. Schachterin ja Singerin teoriassa tunteen määrää ihmisen oma tulkinta fysiologisesta tilastaan. (Vilkko-Riihelä & Bergström 1991, 114–126.) Myös Lazarus (1994) painottaa omassa tunneteoriassaan ihmisen omaa arviointia tilanteesta.

2.2 Tunne-elämän kehitys

Tunne-elämän kehitykseen liittyvää tutkimusta tuntuu olevan vähemmän kuin muihin kehityksen osa-alueisiin kuten esimerkiksi motoriseen, kognitiiviseen ja sosiaaliseen kehitykseen liittyvää tutkimusta. Tämä voi johtua mahdollisesti siitä, että sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyvien yleisten piirteiden osoittaminen ja säännönmukaisten vaiheiden erottaminen on vaikeampaa kuin kognitiivisessa kehityksessä (Niemelä 1998, 3) ja että tämän lisäksi sosioemotionaalinen kehitys on aina sidoksissa yhteisön moraalikasvatukseen ja eettisiin periaatteisiin (Kuusinen & Korkiakangas 1991, 101). Kilpeläinen-Haurun (2001) mukaan suurin osa tutkimuksista on kohdistunut tunteiden kehittymiseen ja niiden ajankohtiin lapsen ensimmäisinä elinvuosina. Tunne-elämän ja sen tapojen muodostumisessa lapsuus ja nuoruus ovat keskeisiä ikäkausia (Goleman 1997, 15). Seuraavassa keskitytään lähinnä kouluikäisen tunne-elämän kehitykseen, joskaan ei sovi unohtaa varhaisvuosien vaikutusta tunne-elämälle.

Tunne-elämää käsittelevistä kehitysteorioista merkittävämpiä lienee Mahlerin lapsen psykologinen synty, Sternin teoria itseyden kehityksestä, Eriksonin psykososiaalinen kehitysteoria sekä Piaget'n kognitiivinen kehitysteoria. Mahlerin ja Sternin teoriat käsittelevät minän kehitystä, mutta Vuorisen (1997, 73) mukaan tunteiden ja minän kehitys liittyvät niin tiukasti toisiinsa, että niiden erottaminen on vaikeaa. Nämä teoriat keskittyvät lähinnä lapsen ensimmäisiin elinvuosiin. Piaget (1981) painottaa teorioissaan

tunne-elämän ja kognitiivisen alueen saumatonta yhteenkuulumista. Nämä alueet täydentävät toisiaan ja ovat tasa-arvoisia. Konkreettisten operaatioiden kaudella lapsi ei pysty täysin irtautumaan vallitsevasta tilanteesta. Tällä kaudella vastavuoroisuus tulee lapsen ihmissuhteissa keskeisemmäksi, toisen näkökulmaa aletaan huomioida ja ymmärtää. Kun lapsi pääsee irtautumaan tilannesidonnaisuudesta formaalisten operaatioiden kaudella, mahdollistuu ajatusten ja tunteiden pitkäjänteisyys, jäsentyminen sekä loogisuus. (Kilpeläinen-Hauru 2001,18–19; Kuusinen & Korkiakangas 1991, 98.) Kagan (1984) yhtyy osittain Piagetin ajatukseen lapsen kehityksestä konkreetista abstraktiin, sillä hänen mukaansa ensimmäisinä elinvuosina tunteet nousevat ulkoisista tapahtumista ja noin 7-vuotiaana ideat ja ajatukset tulevat tärkeämmiksi. Eriksonin teoria rakentuu ikäkausiin liittyvistä psykososiaalisista kriiseistä. Neljännessä kriisissä, joka ajoittuu ikävuosiin 8-12 eli kouluikään, painitaan ahkeruuden vs alemmuuden tunteiden kanssa. Lapsi kokee pätevyuden tunnetta esimerkiksi onnistuessaan koulutehtävissä, alemmuuden tunne puolestaan on seurausta epäonnistumisista. (Kuusinen & Korkiakangas 1991, 108; Niemelä 1998, 7–9.)

Tunteiden ymmärtämisen ja käsitteellistämisen kehitykseen vaikuttavat kolme tekijää, jotka ovat lasten havainnot omista tunteista ja muiden ihmisten tunnereaktioista sekä tietoinen opettaminen (Korkiakangas 1995, 192). Kilpeläinen-Haurun (2001) mukaan emotionaaliossa kehityksessä on kaksi tärkeää vaikuttajaa: kognitiivinen ja sosiaalinen kehitys. Sosiaalisen kehityksen ja tunne-elämän kehityksen yhteys näkyy esimerkiksi siinä, että näistä kehityksen osa-alueista käytetään usein yhteisnimitystä sosioemotionaalinen kehitys. Lapsen kognitiivinen kehitys tuo mukanaan uusia mahdollisuuksia tunteiden tunnistamiseen ja niiden käsittelyyn. Jotta voidaan ymmärtää emotionaalista ja kognitiivista kehitystä, on muistettava aivotointojen merkitys tässä kehityksessä. Aivojen eri osat kehittyvät eri tahtiin ja tunnealueiden kehitys on kaikkein hitainta. Tunteisiin liittyvät aivojen osat kehittyvät 16–18 ikävuoteen asti. Lapsuudessa tapahtuva tunteiden käsittely ja kokemukset muovaavat aivoratoja ja voivat saada aikaan uusia hermoneitejä aivojen tunnealueille. (Kilpeläinen-Hauru 2001, 17–18, 21.)

Tunteiden käsittelyssä ja kokemusten saamisessa läheisillä ihmissuhteilla on suuri merkitys. Varhaislapsuudessa näillä läheisillä ja turvallisilla ihmissuhteilla sekä hoitokokemuksilla rakennetaan perusta tunne-elämälle ja sen säätelylle (Kilpeläinen-Hauru 2001, 20–22). Lapsi pyrkii saamaan tunteensa jonkinlaiseen järjestykseen ja tunnistettavaan muotoon. Onnistuakseen pyrkimyksissään lapsi tarvitsee vanhempia tunnepeilikseen. (Kullberg-Piilola 2000, 20; Hellsten 1996.) Ollessaan vuorovaikutuksessa vanhempiensa kanssa lapsi oppii tunnistamaan, nimeämään ja säätämään tunteitaan (Tahkokallio 2001, 94). Lapsi oppii ymmärtämään, että aivan kuten vanhemmilla, sisaruksilla ja muillakin ihmisillä, myös hänellä itsellään on erilaisia tunteita (Kullberg-Piilola 2000, 20). Kilpeläinen-Hauru (2001, 19) viittaa muihin lähteisiin, joiden mukaan jo kolmevuotiaalla on paljon perustietoa tunteista. Lapsen toiminnalle on tyypillistä vahva emotionaalisuus, mikä on välttämätöntä lapsen kehityksen kannalta. Tämä voimakas tunteisuus johtuu lapsen toimintajärjestelmien nuoruudesta ja näiden järjestelmien toimimisesta koko tunne-elämän pohjana. Toimintajärjestelmien eriytyminen ja vakiintuminen ihmisen vanhetessa saa aikaan emotionaalisuuden vähenemisen. (Järvilehto 1994, 176.)

Lapsen siirtyessä kodin ulkopuolisiin kasvuympäristöihin kuten päiväkotiin ja kouluun hänestä tulee ryhmän jäsen, jolloin hänen täytyy oppia ryhmätoiminnassa tarvittavia tunteiden kontrollointia ja ilmaisua. Jo päiväkoti-ikäinen ymmärtää voimakkaiden tai muista poikkeavien tunnereaktioiden aiheuttavan hämmennystä. Erilaisuus voi olla lapsesta hyvinkin pelottavaa, niinpä hän pyrkii myös tunteiden osalta samankaltaisuuteen muiden kanssa. Samanlaisuus merkitsee turvallisuutta. Mitä järjestäytyneempää lapsen ryhmätoiminta on, sitä enemmän hän pyrkii hallitsemaan omaa käytöstään ja tunteitaan. Esikoululainen yrittää kontrolloida itseään tarhaikäistä enemmän ja kouluiässä ryhmän vaatimukset kiristyvät entisestään. (Kullberg-Piilola 2000, 21–22.)

Emotionaaliselle kehitykselle tuo uusia haasteita ja malleja kouluympäristö sekä sen myötä laajenevat ystävyysuhteet. Peruskouluikä onkin tärkeää aikaa lapsen tunteiden ymmärtämisen kehittymiselle. (Greenberg 1995, Kilpeläinen-Haurun 2001,18 mukaan.)

On kuitenkin huomioitava Laineen (1997, 252) väite, jonka mukaan ”koulu sosiaalisena ympäristönä saattaa olla joillekin nuorille vakava emotionaalista ja sosiaalista kehitystä jarruttava ja toiselle taas samassa suhteessa edistävä tekijä”. Koulu voi omalla toiminnallaan rajoittaa lapsen tunteiden ilmaisua. Kouluun tullessaan lapsi on juuri oppinut tunnistamaan ja nimeämään tunteitaan sekä hyväksymään erilaiset tunteet osana itseään. Kouluelämän myötä hänen on kuitenkin siirryttävä avoimesta tunteiden ilmaisusta kohti tunteiden hallitsemista. Kiukkua ei voikaan enää purkaa koulussa, vaan se on säästettävä kotiin. (Kullberg-Piilola 2000, 23.)

Ensimmäisinä kouluvuosina lapsi alkaa tietoisesti muunnella tunteita ja korvata tunteita toisilla tunteilla. Tietoista tunteiden kontrollointia ei yleensä tapahdu alle kuusivuotiaalla lapsella. (Oatley & Jenkins 1996, 184–185.) Kouluikässä lapset oppivat ymmärtämään, että ihminen voi kokea samanaikaisesti monia erilaisia tunteita. Lapset alkavat myös ymmärtämään tunteiden syitä, sitä mitä tapahtumia ja henkilökohtaisia merkityksiä on tunteiden takana. (Harris & Saarni 1989, 11.) Oatleyn ja Jenkinsin (1996, 186) mukaan kuitenkin vasta lähempänä kymmentä vuotta oleva lapsi pystyy ymmärtämään, että hän voi tuntea kahta vastakkaista tunnetta yhtä aikaa. Edellä mainittujen lisäksi Shafferin (1999) mukaan 6-12-vuotiaat lapset yhdistelevät sisäisiä ja ulkoisia vihjeitä ymmärtääkseen muiden ihmisten tunteita. Heidän empaattinen suhtautumisensa muita kohtaan voimistuu ja lapsi ymmärtää, että ihmisillä on erilaisia tunteita samaa asiaa kohtaan. (Shaffer 1999, 113.)

Yleinen käsitys on, että tytöt ja naiset yleensäkin ovat tunteellisempia kuin pojat (Hyypä 1997, 56). Saman oletuksen esittää myös Shaffer (1999). Hän viittaa tutkimuksiin, joiden mukaan jo 2-vuotiaana tyttöillä on enemmän tunnelatautuneita sanoja kuin pojilla. Tämä johtunee osaltaan siitä, että vanhemmat puhuvat tunteista enemmän tyttäriensä kuin poikiensa kanssa. Vanhempien uskotaan myös asettavan tyttärilleen suurempia paineita oikeanlaiseen käyttäytymiseen sosiaalisissa tilanteissa. Toisaalta tyttöillä on takanaan vahvempi sosiaalinen hyväksyntä tunteiden ilmaisuun kuin pojilla. (Shaffer 1999, 109, 235.) Tyttöjen mielenkiinto kohdistuu usein kaikkeen, mikä liittyy suhteisiin ja tunteisiin. Pojat pitävät tärkeänä kykyään hillitä pelkoaan ja

kestämään voimankoetuksia. Pojille tunteet ja suhteet eivät ole niin keskeinen aihe kuin tytöille. (Rödström 1992, 92.) Koulussa tunteiden ilmaisun erot tyttöjen ja poikien välillä näkyvät Jaraston ja Sinervon (1998, 134–135) mukaan esimerkiksi poikien vaikeuksina löytää sanoja tunteidensa ilmaisemiseen. Tytöt käyttäytyvät yleensä poikia sovinnoisemmin ja ottavat huomioon opettajankin tunteet.

2.3 Tunteiden säätely

Helkaman ym. (1999, 170–171) mukaan tunteet ovat spontaaneja prosesseja, joiden syntymistä ei voi estää. Sen sijaan tunteita voidaan tietoisesti korostaa, hillitä, kontrolloida tai jopa tukahduttaa. Eri kulttuureissa on erilaisia sääntöjä siitä, mitä tunteita on soveliaista ilmaista eri elämänvaiheissa, tilanteissa tai rooleissa. Kokkonen ja Pulkkinen (1996) määrittelevät tämän tunteiden säätelyn tarkoittavan myönteisten tai kielteisten tunteiden muokkaamista, ehkäisemistä ja suuntaamista tai tunteita synnyttäviin seikkoihin vaikuttamista. Säätelyä voi tapahtua kolmella eri tavalla. Tunteita aiheuttavia ärsykejä voidaan säädellä esimerkiksi ympäristön valinnalla ja huomion suuntaamisella pois ärsykkeestä, toiseksi tunteiden voimakkuuteen voidaan vaikuttaa antamalla asialle erilaisia merkityksiä ja muuttamalla tunnetta sekä kolmanneksi tunteen ilmaisua voidaan säädellä esimerkiksi ehkäisemällä käyttäytymistä. Tunteiden säätelyä tapahtuu niin myönteisille kuin kielteisillekin tunteille. (Kokkonen & Pulkkinen 1996, 409.) Tunteiden säätely ymmärretään nykyisin myös myönteisiin tunteisiin kohdistuvaksi taidoksi (Kilpeläinen-Hauru 2001, 27).

Pulkkinen (1994, 408; 2000, 9–11; 2002, 70–72) puolestaan esittelee tutkimukseensa pohjautuen neljä tunteiden säätelyssä käytettävää keinoa: tunnetilan neutralisointi ja voimistaminen sekä käyttäytymisen tukahduttaminen ja aktivointi. Nämä neljä tunteiden säätelyn keinoa vaikuttavat samoilta kuin edellä esitetyt kolme keinoa. Kokkonen ja Pulkkinen näyttävät yhdistäneen tunnetilan neutralisoinnin ja voimistamisen tunteen muuttamiseksi ja sen voimakkuuteen vaikuttamiseksi. Tunnetilan neutralisoinnilla Pulkkinen (1994, 2002) tarkoittaa yksilön kykyä kiinnittää huomionsa tilanteen niihin seikkoihin, jotka auttavat häntä säätelemään tunnetta ja sen tulkintaa. Tunnetilan

voimistaminen taas tarkoittaa yksilön kykyä keskittyä kyseisessä tilanteessa tunnetta voimistaviin seikkoihin. Sekä neutralisoinnin että voimistumisen todennäköisyyttä lisäävät temperamentti, hoito ja kasvatus, sen hetkinen mielentila, havainnot ja kypsyyt. Käyttäytymiseen yksilö voi vaikuttaa käyttäytymistä tukahduttamalla tai aktivoimalla. Tukahdutettaessa syntynyt toiminta ehkäistään ja aktivoidessa yksilö reagoi voimakkaasti ja nopeasti vähäiseenkin ärsytykseen. (Pulkkinen 1994, 408; 2002, 70–72.)

Tunteita säätelevät sekä sisäiset että ulkoiset tekijät. Sisäisistä tekijöistä tärkein on fysiologinen järjestelmä ja sen kehittyminen sekä persoonallisuustekijät, sensomotoriset ja kognitiiviset prosessit. Ulkoiset tekijät sisältävät vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä kuten kasvatus, hoito ja kulttuuri. Näiden ulkoisten ja sisäisten tekijöiden seurauksena sekä perimän että varhaislapsuuden kokemusten tuloksena ihmisten kyky säädellä tunteita on hyvin yksilöllinen. (Kokkonen & Pulkkinen 1996, 411.) Kun tunteiden säätely on vähäistä, puhutaan heikosta itsehallinnasta. Tunteiden säätely on melko vakiintunutta kouluikään mennessä. (Pulkkinen 2002, 69, 82.) Shafferin (1999) mukaan 6-12-vuotiaiden tunteiden säätely on jo melko monimuotoista ja vaihtelevaa, mutta edelleen tunteiden peittely voi olla hankalaa. Kouluikässä lapset herkistyvät yhä enemmän kulttuurin säännöille tunteiden ilmaisusta ja alkavat myöntyä niille. (Shaffer 1999, 110, 113.)

3 KOULU JA LUOKKA TUNTEIDEN PAIKKANA

3.1 Tunteet ja oppiminen

Tunteen ja tiedon vastakkainasettelu on muodostunut länsimaisen filosofian keskeisimmäksi kulmakiveksi. Tunne ja tieto on nähty toistensa vastakohtina, toisiaan häiritsevinä elementteinä. (Niiniluoto 1996, 109.) Tieto ei ole kuitenkaan tunteen vastakohta vaan se, ettei tiedetä (Järvilehto 1994, 169). Tietoa korostava yhteiskunta on polkenut jalkoihinsa tunteiden merkityksen; järki on ajanut tunteen edelle ja nauttii tunteita suurempaa arvostusta (Tikkanen 2003, 2; Goleman 1997, 12). Nykypäivänä tunteiden roolia on alettu painottaa enemmän ja Goleman (1997, 26) tuokin esille ajatuksen kuinka tunne ja järki toimivat yhteistyössä ihmisen parhaaksi. Samalla linjalla ovat myös Ikäheimonen ja Vakkuri (1999, 138), joiden mukaan ”Tarvitsemme tunteita juuri siksi, että etupäässä älyn avulla asetetut tavoitteet värittyvät tunteiden paletissa sellaisiksi, että pystymme kulloinkin päättämään, mikä meille on arvokasta ja mihin meidän tulisi sijoittaa aikaamme.”

Kognitiiviset emotioteoriat ovat tuoneet esille tunteiden merkityksen oppimisessa. Nämä teoriat korostavat kognitiivisten prosessien keskeistä asemaa tunteen synnyssä ja muotoutumisessa. Lewis, Sullivan ja Michalson (1984) jakavat emotioteoriat kolmeen ryhmään tunteen ja kognition ajallisen ilmenemisen perusteella. Ensimmäisen ryhmän teoriat näkevät tunteen kognition seurauksena eli tunne on seurausta tilanteen arvioinnista, tieto aktivoi ja säätelee tunteita. Toinen ryhmä taas näkee emotiot kognition edeltäjinä, jolloin tunne motivoi ja suuntaa tarkkaavaisuutta. Kolmannessa ryhmässä tunteet ja kognitiot nähdään toisiinsa kietoutuvina ja jatkuvana prosessina. Tällöin niiden keskinäinen järjestys riippuu tarkasteluhetkestä ja valitusta näkökulmasta. (Kilpeläinen-Hauru 2001, 11–13.)

Tunteet ovat nousseet pinnalle myös konstruktivismin (Kari 1996, 23) ja lapsikeskeisyyden myötä. Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa oppilaan

aktiivista roolia oppimisprosessissa ja pitää tunteita sekä niiden huomiointia opetuksen ja oppimisen tärkeänä osana. Jotta kasvatusta voidaan pitää kokonaisvaltaisena, täytyy siihen sisältyä myös lapsen tunteiden huomioon ottaminen. (Kilpeläinen-Hauru 2001, 36.) Persoonallisuutta, yksilöllisyyttä ja yksilöllisiä tarpeita painottava oppimistapahtuma nostattaa oppijassa tunteita, mikä saattaa olla ahdistavaa oppimisen alkuvaiheessa, mutta tuottaa usein onnellisuutta ja tyydytystä oppimisen jälkeen (Isokorpi & Viitanen 2001, 46). Greenhalgh (1994, 21) korostaa erityisesti tunteiden ja oppimisen yhteyden huomioimista, jotta voimme helpottaa niiden lasten oppimista, joilla on vaikeuksia oppimisessa ja tunne-elämässä.

Tikkasen (2003, 3) mukaan tunteen ja oppimisen yhteys on sitä merkittävämpää mitä pienemmästä lapsesta on kyse. Lapsi käsittelee saamaansa tietoa aina ensimmäiseksi tunteilla eikä hän opi mitään ilman tunteiden läsnäoloa. Opettaja ei siis saa jättää huomioimatta tunteita opetuksessaan. Koululuokkaan mahtuu joka hetki melkoinen tunteiden kirjo, sillä jokainen elää ja kokee saman hetken eri tavoin ja tuntein. Siinä missä toinen tuntee riemua opettajan antamasta palautteesta, saattaa toinen tuntee pettymystä, kun palaute ei kohdistunutkaan hänelle. Arjen rutiineista ja lukujärjestyksestä poikkeaminen voi joillekin oppilaille olla äärimmäinen ilon ja riemun aihe, kun taas jotkut saattavat kokea poikkeamisen ärsyttävänä, ahdistavana tai jopa pelottavana. Kaikkien näiden erilaisten tunteiden tulisi mahtua samaan luokkaan. (ks. Kilpeläinen-Hauru 2001, Tikkanen 2003).

Kilpeläinen-Hauru (2001, 36) viittaa Suonperään, jonka mukaan tunteita ei voi eristää edes puhtaasta asiaoppimisesta. Tunnetila vaikuttaa motivoitumiseen, havaintojen suuntaamiseen ja tätä kautta oppijan aktiivisuuteen, muistiin, ajattelutoimintaan ja lopulta hänen oppimisvalmiuksiinsa sekä oppimiseen. Rauste von Wrightin (1997, 35–36) mielestä keskisuuri aktiivisuus on oppimisen kannalta edullisin tila, koska tällöin oppijalle tarjoutuu parhaat mahdollisuudet käyttää hyväkseen aikaisempia kokemuksia ja toimintavalmiuksia mahdollisimman monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Korkea aktiivisuus tekee oppimisen jäykäksi ja rutiinomaiseksi sekä hankaloittaa mieleen palauttamista. Voimakas tunne vie aivoissa tilaa työmuistilta ja näin ollen

voimakkaiden tunteiden vallassa olevat ihmiset eivät välttämättä pysty ajattelemaan selkeästi ja tästä syystä jatkuvat ahdistavat tunteet voivat vaurioittaa lapsen henkisiä valmiuksia ja laskea hänen oppimiskykyään (Goleman 1997, 48, 108). Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 33) tuovat esiin havainnon, jonka mukaan ihmiset muistavat paremmin opettelemansa asian, jos he sitä mieleen palauttaessaan ovat samalla tuulella kuin sitä opetellessaan (ks. myös Kokkonen ja Pulkkinen 1996, 405). Oppimista edistää nimenomaan myönteinen tunnetila ja yleensäkin tunnepitoinen materiaali opitaan helpommin kuin neutraali. (Singer & Salovey 1993, Kilpeläinen-Haurun 2001, 15 mukaan). Tiedosta voidaan saada tunnepitoista silloin, kun tiedolla on henkilökohtaista merkitystä ja se koskettaa yksilön minää. Kouluopetuksessakin tiedosta tulisi saada oppilaalle henkilökohtaista, elämyksellistä ja kokemuksellista. Pyritään yhdistämään tieto ja tunne. (Lazarus 1991, Kilpeläinen-Haurun 2001, 16 mukaan.)

3.2 Luokkatoverit

Sosiaalisen kehityksen lähtökohta löytyy tunne-elämästä; tunteiden viriämisestä ja tunteiden vaihdosta lapsen ja hänen läheisten ihmistensä välillä. Varhaislapsuuden kokemuksilla on vaikutusta siihen, millaista tunnesuhtautumista muita ihmisiä kohtaan syntyy ja vahvistuu. (Takala 1989, 19.) Vanhempien sosiaalisuudella on havaittu olevan yhteyttä lasten sosiaalisiin taitoihin ja sosiaaliseen aktiivisuuteen (Pulkkinen 1981, 261–262). Koululaiselle koulu on kodin ohella tärkein sosiaalinen ympäristö ja kouluikä merkittävä sosiaalisen kehittymisen sekä itsenäistymisen aikaa. Lapsen ihmissuhdeverkko laajenee koulun aloittamisen myötä. Kaveripiiri kasvaa ja monipuolistuu uusilla luokkatovereilla. (Jarasto & Sinervo 1998, 113–117; Laine 1997a, 173.) Vertaisryhmän koon suurenemisen lisäksi vertaisryhmässä vietetty aika lisääntyy. Muutoksia tapahtuu myös vuorovaikutuksen valvonnassa, sillä vanhempien ja muiden aikuisten läsnäolo vähenee lasten varttuessa. (Rubin, Bukowski & Parker 1997, 638.)

Kouluiässä kaverit ja ystävät tulevat yhä tärkeämmiksi, sillä heidän avullaan lapsi alkaa irtautua vanhemmistaan luontevasti ja rakentaa omaa identiteettiään. Lapselle on tärkeää voida samastua ikäisiinsä ja tuntea kuuluvansa kavereiden joukkoon. (Jarasto & Sinervo

1998, 113–117; Laine 1997a, 173.) Kaverit toimivat peilinä, jonka avulla lapsi katselee itseään: mitä muut ajattelevat minusta. Tätä kautta lapsi saa tietoa siitä millainen hän on. (Kinnunen 1999, 46.) Hellstenin (1996, 22–23) mukaan peilaustapahtuma on tärkeä lapsen kehitykselle, koska katsomalla peiliin lapsi näkee kuka hän on. Tärkeimpinä peileinä toimivat lapsuudessa omat vanhemmat. Kouluiän myötä, jolloin peiliksi muuttuvat enenevässä määrin ystävät, lapsi alkaa siirtyä perhekeskeisyydestä ystäväkeskeisyyteen (Kinnunen 1999, 46). Tärkeitä lapselle ovat nimenomaan luokkatoverit, joihin hän vertailee itseään enemmän kuin muihin samanikäisiin tunteisiinsa (Kagan 1984, 65). Täytyy kuitenkin muistaa, että ystävien vaikutus lapseen on kestoltaan vähäisempää kuin kodin vaikutus, sillä ystävät vaikuttavat arkiseen pintakäyttäytymiseen, mutta vanhempien vaikutukset ulottuvat arvoperustoihin saakka (Pulkkinen 2002, 232).

Lasten ystävyys- ja toverisuhteet sekä niiden tiedostuminen kehittyvät vähitellen. Ystävyysuhteiden kehitykseen vaikuttaa lapsen yleinen kehitys: älyllisten taitojen sekä sosiaalisten kokemusten karttuminen. (Laine 1997a, 170.) Älyllinen kehitys konkreetista abstraktiin näkyy myös ystävyysuhteiden kehityksessä. 7–8-vuotiaan mielestä hyvä ystävä on mukava ja helposti saatavilla, hänellä on mielenkiintoisia leluja ja samanlaiset näkemykset leikeistä. Noin 10-vuoden iässä lapsi alkaa antaa arvoa sille, että ystävät pitävät tärkeinä samoja asioita hänen kanssaan ja noudattavat yhteisiä sääntöjä. Ystävän tuki ja hänen uskollisuutensa ovat tärkeitä. 12-vuotiaan mielestä hyvillä ystäville on samoja kiinnostuksen kohteita kuin hänellä ja he pyrkivät ymmärtämään toisiaan. (Rubin ym. 1997, 640.) Luokkatovereiden välisessä vuorovaikutuksessa voi tulla vaikeuksia, koska lapset voivat olla kehitykseltään hyvin eri vaiheissa viidennestä ja kuudennesta luokasta eteenpäin. Osalla lapsista murrosikä ei vielä ole alkanutkaan, osalla se on juuri alkamassa ja osalla jo hyvinkin voimakas. Entistä haastavamman tilanteesta tekee se, että lapset ovat eri sukupuolta. (Rödström 1992, 91.)

Kouluiän myötä kaveriporukat alkavat jakautua yhä enemmän sukupuolten mukaan. Poikien porukat ovat isompia ja niihin voi kuulua eri-ikäisiä poikia kun taas tytöt muodostavat pareja tai pieniä ryhmiä, jonka jäsenet ovat yleensä saman ikäisiä. (Smith,

Cowie & Blades 2003, 142–143.) Ensimmäisinä kouluvuosina ystäväsuhteet ovat vielä melko vaihtelevia. Noin kolmannesta kouluvuodesta eteenpäin suhteet alkavat vakinaistua ja tämä luo lapselle sosiaalisen turvallisuuden tunnetta. (Laine 1997a, 173; Rubin ym. 1997, 641.) Pitempiaikaisissa ystävyysuhteissakin voi olla vaihtelua, sillä lapsella on useimmiten harrastuksissa ja koulussa eri toverit ympärillään (Jarasto & Sinervo 1999, 90; Rubin ym. 1997, 638). Koulussa on tilaisuus oppia vuorovaikutusmalleja, kokea onnistumisia ja epäonnistumisia sekä selviytyä ristiriitatilanteista. Lapsen täytyy oppia empaattinen suhtautuminen luokkatovereihinsa eli hänen tulee osata nähdä asiat ja tilanteet myös toisten näkökulmasta. (Aho 1997, 138–139; ks. myös Jarasto & Sinervo 1999, 90). Luokkatovereiltaan lapsi voi oppia uusia käyttäytymismalleja ja tunteiden ilmaisua (Jarasto & Sinervo 1998, 118). He saattavat myös korjata lapselle kotoa kasvatuksen myötä syntyneitä vääristymiä (Frönes 1995, 40).

Luokan ystävyysuhteilla on suuri merkitys lapsen emotionaalille kehitykselle. Suhteet antavat mahdollisuuden ilmaista ja säädellä tunteita (Rubin ym. 1997, 641). Kehittyessään ystävyysuhteet antavat lapselle emotionaalista tukea. Ystävyys antaa hyväksytyksi tulemisen, kiintymyksen, yhteenkuulumisen ja toveruuden tunteita. Yhdessä ollessaan lapset eivät tunne itseään niin haavoittuviksi, heikoiksi ja epävarmoiksi kuin yksin ollessaan. (Laine 1997a, 178; ks. myös Poikkeus 1995, 122.) Tämän lisäksi ystäviltä saadulla emotionaalilla tuella on vaikutusta oppimiseen ja kognitiivisten kykyjen käyttöön (Schmuck & Schmuck 2001, 115). Huolimatta siitä, että ystävät tarjoavat tukea ja turvaa, he ovat myös suurimpien pettymysten aiheuttajia. Luokan toverisuhteet pitävät sisällään muun muassa hylkäämistä, kateutta, loukkauksia ja vihamielisyyttä. (Jarasto & Sinervo 1999, 91; Tahkokallio 2001, 119.) Pahimmillaan tilanne on silloin, kun joku joutuu kiusaamisen kohteeksi. Kiusaamisella voi olla vakavia ja pitkäaikaisia seurauksia. Kiusatun pelko ja ahdistus voivat hankaloittaa koulunkäyntiä ja näkyä myös myöhemmissä ihmissuhteissa. (Jarasto & Sinervo 1998, 166.) Emotionaalille ja sosiaalille kehitykselle on riskinä myös lapsen yksinäisyys eli ystävien ja tovereiden puute, koska tällöin lapsella ei ole tilaisuutta harjoitella myönteistä sosiaalista kanssakäymistä (Laine 1997b, 251–252). Yksinäisyys aiheuttaa

lapselle erilaisuuden tunteen ja tunteen siitä, ettei hän kelpaa muille. Tuollaisten tunteiden kantaminen on raskasta ja se voi horjuttaa rankastikin itsetuntoa. (Jarasto & Sinervo 1998, 125.)

Opettajan tulisi pitää huolta, ettei luokassa kukaan jää yksin tai tule kiusatuksi. Luokkatovereilla on suuri merkitys lapsen elämässä, koska lapsi viettää heidän kanssaan suuren osan päivästänsä. Siitä huolimatta, ettei lapsi voi itse valita luokkaansa, luokkatovereitaan ja opettajaansa, luokassa vallitsee usein voimakas me-henki. Luokan henki vaikuttaa oppimisilmastoon. Rauhallisessa, turvallisessa ja toiset hyväksyvässä luokassa on paremmat oppimismahdollisuudet kuin rauhattomassa ja levottomassa luokassa. (Jarasto & Sinervo 1998, 154–156; Laine 1997b, 252.)

Hyväksytyksi ja ymmärretyksi tulemisen kokemus ja keskinäinen luottamus ovat ehdottomia edellytyksiä, jotta lapsi viihtyy luokassa ja on halukas antamaan panoksensa ryhmälleen. Ryhmän jäsenten keskinäisiä tunteita kutsutaan tunnesuhteiksi, joita voivat olla muun muassa hyväksyntä, torjunta, kiintymys ja vastenmielisyys. Riippumatta siitä, mitä kukakin tuntee muita ryhmän jäseniä kohtaan, olisi heidän kuitenkin tultava toimeen keskenään. Hyväksyntä ja ymmärrys on mahdollista saavuttaa vain avoimen vuorovaikutuksen avulla. (Himberg & Jauhiainen 1998, 131.) Toisten hyväksyntä ja ymmärrys pitävät sisällään myös kielteisten tunteiden kohtaamisen. Kun ryhmän jäsenet uskaltavat kohdata ja hyväksyä omat kielteiset tunteensa sekä työskennellä niiden kanssa, antavat he näin itselleen mahdollisuuden ryhmän muiden jäsenten kunnioittamiseen ja hyväksymiseen. (Hämäläinen & Sava 1989, 68.)

3.3 Fyysinen ympäristö

Kouluympäristön fyysinen tila ja esteettinen olemus vaikuttavat mielihyvökokemusten ja virikkeisyyden myötä lasten hyvinvointiin ja viihtyvyyteen (Liinamo & Kannas 1995, 109). Fyysisen tilan vaikutukset eivät aina ole tietoisia, vaan ne voivat vaikuttaa alitajuisesti ihmisiin (Laine 2000, 33). Arjen toiminnot sijoittuvat tilaan itsestäänselvyytensä (Gordon 2001, 102). Laineen (1997, 52) mukaan koulu fyysisenä

ympäristönä asettaa opettajat ja oppilaat tilaan, joka määrittelee sen mitä missäkin tehdään, millaisella kokoonpanolla (yksin vai ryhmässä) ja millaisessa vuorovaikutuksessa. Tila vaikuttaa ihmisten väliseen kanssakäymiseen rajaamalla tilanteita, toimintoja ja vuorovaikutusta. Toisaalta myös ihmiset voivat vaikuttaa tilaan muokkaamalla sitä esimerkiksi pulpetteja järjestelemällä, sisustamalla viherkasveilla tai matoilla ja laittamalla esille oppilaiden töitä (Gordon 2001, 101). Koulun eri tiloihin liittyy oppilailla erilaisia tunteita. Tila antaa vihjeitä oppilaalle siitä, kuinka olla ja toimia kyseisessä paikassa. (Laine 1997, 52.)

Oppilaille muodostuu usein lämmin ja läheinen suhtautuminen omaan luokkaan ja omaan opettajaan (Jarasto & Sinervo 1998, 154). Luokalla paikkana on vaikutusta ryhmän muodostumiseen ja sen identiteetin vahvistumiseen (Jauhiainen & Eskola 1994, 113). Luokalla rakennetaan yhteisyyttä ja ulkopuolisten sinne pääseminen on kontrolloitua (Gordon 2001, 102). Laineen (1997) mukaan oppilaan oma pulpetti sitoo hänet paikkaan ja aikaansaa sen, että hänen uskotaan olevan vastaanottava ja aktiivinen oppija. Oma pulpetti antaa oppilaalle turvallisuutta. Tällä paikalla hän voi olla oma itsensä ja kokea omat tunnekuohunsa. Pulpetti toimii ikään kuin suojamuurina, joka mahdollistaa näiden tunnepurkausten ilmaisun muille joko puheen, liikkeen, eleen tai ilmeen avulla. (Laine 1997.) Pulpetti on omaa aluetta, joka antaa oppilaalle etäisyyttä ja välimatkaa muihin. Samalla pulpetti toimii minuuden suojana, rajana itsen ja ulkomaailman välillä. (Laine 2000, 37; Jauhiainen & Eskola 1994, 113.)

4 TUNNEKASVATUS KOULUSSA

4.1 Tunne-elämän kehittäminen

Kodin ohella koulu lapsen kokonaisvaltaisena kehittäjänä ja elämän taitojen välittäjänä on merkittävässä roolissa lapsen tunne-elämän kehittämisessä. Koulun ja kodin sekä ympäröivän yhteisön puhaltaminen yhteen hiileen saman päämäärän saavuttamiseksi on erityisen tärkeää. (Kilpeläinen-Hauru 2001, 25.)

Puolimatkan (1999, 63) mukaan tunnekasvatuksen päämääränä tulisi olla se, että lapsi oppii tunnistamaan, nimeämään, ilmaisemaan ja arvioimaan tunteitaan. Tunnekasvatus voi kehittää lapsen tunne-elämää monipuoliseksi, eläväksi ja voimakkaaksi sekä auttaa häntä tulemaan tietoiseksi tunteistaan ja niiden merkityksestä. Goleman (1997) pitää tärkeänä, että tunnekasvatus antaa oppilaalle mahdollisuuden kertoa omista tunteistaan, oppia erittelemään ja huomaamaan tunteita sekä harjoitella tunteiden käsittelemistä ja hallitsemista. Lazarus (1991) näkee tunnekasvatuksen emotionaalisten ongelmien ennakoivana estämisenä. Tämä tarkoittanee sitä, että tunnekasvatuksen avulla voidaan etukäteen harjoitella mahdollisia vastaan tulevia haasteita. Harjoiteltu tunteiden käsittely ja ongelmatilanteiden selvittäminen voivat auttaa lasta todellisessa tilanteessa. (Kilpeläinen-Hauru 2001, 27.) Kilpeläinen-Haurun (2001, 126) mukaan juuri harjoitusten siirtovaikutus on tärkeä kysymys. Missä määrin tunneopit siirtyvät oppitunnilta ja koulusta muuhun elämään?

Lapsella tulisi olla mahdollisuus näyttää kaikenlaisia tunteita. Vaikka tunteet voidaan jakaa myönteisiin ja kielteisiin, ne ovat silti aina yhtä hyviä ja hyväksyttäviä. Tunne itsessään ei ole koskaan ongelma, tärkeää on se kuinka se suuntautuu. (Tahkokallio 2001, 8–9, 70.) Erilaisia tunteita pitäisikin voida ilmaista rehellisesti. Tällaisen tunnerehellisyyden avulla ihmisten keskinäinen vuorovaikutus paranee ja luottamus lisääntyy sekä lapsen itsetunto vahvistuu ja hänen kykynsä solmia tasa-arvoisia ihmissuhteita paranee. (Kullberg-Piilola 2000b, 37.) Tunteiden tunnistamisen ja

hallinnan oppimiseen lapsi tarvitsee tukea, esimerkkiä ja opettelua (Tikkanen 2003, 16). Kun aikuinen on sinut omien tunteidensa kanssa, pystyy hän helpommin hyväksymään myös lasten kuohahtelevatkin tunteet (Kullberg-Piilola 2000a, 29). Lapsen tunteiden kokemisen ehtona on läsnä oleva aikuinen ihminen, joka ymmärtää ja hyväksyy lapsen tunteet ja elää niissä mukana (Miller 1996, 60). Mäkelän (2003, 26) mukaan tällaisessa tilanteessa lapsi oppii tunnistamaan omia tunteitaan ja jäsentämään tunteitaan suhteessa muiden tunteisiin.

Vaikka tunteiden ilmaisemista ei koulussa opeteta opetussuunnitelman puitteissa, joutuu lapsi koko kouluajan opettelemaan tunteiden ilmaisemista ryhmässä ja tämä voi joillekin lapsille olla aivan uusi kokemus (Kullberg-Piilola 2000a, 23). Tunnekasvatusta voidaan toteuttaa monin eri tavoin. Sitä voidaan kuljettaa mukana kaikissa oppiaineissa läpäisyaiheena, siitä voidaan pitää erillisiä oppitunteja ja se voi olla teemapäivän tai projektin aiheena. Opettajan tulisi löytää oma tapansa suhtautua tunnekasvatukseen ja toteuttaa sitä omalla persoonallaan. Tunnekasvatuksen kanssa tulee olla pitkäjänteinen, koska tuloksia ei ole nähtävissä saman tien. (Kilpeläinen-Hauru 2001, 32–33, 126–127.) Goleman (1997) vertaa koulun antamaa tunnekasvatusta kotikasvatukseen. Molemmassa opetukset ovat pieniä mutta merkittäviä ja toistuvat useasti vuosien varrella. Tällöin ne painuvat mieleen ja ovat tarvittaessa sieltä haettavissa. (Goleman 1997, 313.)

Golemanin (1997) mukaan tunnekasvatuksen tulisi pohjautua tunneälyn kehittämiseen. Hän näkee tunneälyn taitona, joka säätelee muiden taitojen toteutumista. Tunneäly on itsehillintää, innostusta, sisua, taitoa motivoitua, optimismia turhauttavissakin tilanteissa, kykyä ymmärtää toisten tunteita ja näkökulmia sekä ottaa ne huomioon käytännössä. Tunneäly on persoonallisuuden eheyttä, ajattelun, tunteen ja tahdon yhdistämistä, kokonaisvaltaisempaa hyödyntämistä. Se voidaan nähdä myös maalaisjärkenä eli arkiviisautena, joka auttaa arkipäivän tilanteissa ja haasteissa. (Goleman 1997, Saarinen 2002, 19.) Tunneäly on empatiaa ja hengenluontia (Isokorpi & Viitanen 2001, 61).

Menestyäkseen elämässä ihminen tarvitsee sekä järkeä että tunteita. Älykkyydosamäärän lisäksi tarvitaan myös tunneälyä. Isokorpi ja Viitanen (2001) tuovat esille ruotsalaistutkimuksen, jonka mukaan on hälyttävää kuinka lasten keskimääräiset ÄO - pisteet ovat nousseet 1900-luvun alusta, mutta samaan aikaan tunneälytulokset ovat laskeneet. Tunnetaitojen ja tunneälykkyyden kehittämiseen kouluikäisillä on siis olemassa selvä tarve. Tunneälykkyyttä mitataan älykkyydosamäärää vastaavalla tunneälykkyydosamäärällä (TÄO). Testissä tunneäly jaetaan viiteen eri osa-alueeseen (sekä niiden alatekijöihin), jotka osittain ovat yhteneviä edellä mainittujen tunneälyn osa-alueiden kanssa. Testin osa-alueet ovat 1) intrapersoonalliset kyvyt eli itsetuntemus, 2) interpersoonalliset kyvyt, joilla tarkoitetaan kykyä suhtautua toisiin ihmisiin ja ymmärtää heidän tunteitaan, 3) sopeutumiskyky eli ihmisen kyky olla mukautuva ja joustava sekä kyky ratkaista ongelmia ja kontrolloida tunteita, 4) stressinsietokyky, jolla tarkoitetaan kykyä selvittää kriisitilanteista sekä hallita omia tunteitaan ja 5) yleinen hyvinvointi eli kyky nauttia elämästä. Näiden taitojen osalta ihminen ei tule koskaan valmiiksi vaan hän voi harjoitella ja kehittää niitä lisää. Niinpä tunneälyn testauksessa onkin tärkeää henkilön kehittymisen seuraaminen, sillä toisin kuin ÄO-testauksessa, jossa saavutettu tulos on suhteellisen pysyvä, TÄO-testin tulokset voivat parantua jatkuvasti. (Isokorpi & Viitanen 2001, 73–77.)

Lasten tunneälyä ja tunnetaitoja voidaan kehittää harjoittamalla tunneälyn eri osa-alueita. Salovey, johon Goleman (1997, 65–66) viittaa, on jakanut tunneälyn viiteen osa-alueeseen. Ensimmäinen osa-alue on omien tunteiden tiedostaminen, jolla tarkoitetaan kykyä tarkkailla omia tunteitaan jatkuvasti. Omien tunteiden ymmärtäminen auttaa hallitsemaan tunteita ja näin ollen ihminen ei ole tunteidensa armoilla. Toisena osa-alueena on tunteiden hallitseminen, mikä on kykyä sovittaa tunteet kulloiseenkin tilanteeseen sopiviksi. Motivaation löytäminen, mikä on tunneälyn kolmas osa-alue, liittyy kykyyn suunnata tunteet asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Neljäs on muiden tunteiden havaitseminen eli empatia. Viidentenä osa-alueena on ihmissuhteiden hoito, jolla suurelta osin tarkoitetaan kykyä hallita ihmisten tunteita. (ks. myös Pulkkinen 2002, 83–84.) Mitä useampia osa-alueita henkilö hallitsee, sitä vahvempaa niiden yhteisvaikutus on (Isokorpi & Viitanen 2001, 71).

Isokorpi ja Viitanen (2001) puhuvat tunteen ja älyn tasapainosta työyhteisössä, mikä on peilattavissa myös koulumaailmaan. Kouluyhteisössä ihmiset, joilla tunne ja äly ovat tasapainossa, edistävät koko yhteisöä ja sen henkeä. Tasapaino näkyy samalla sekä yhteisön tehokkuutena että herkkyytenä, jolloin työ tehdään tunteella, mutta järjen avulla saadaan hyvä lopputulos. Tunneäly näkyy toisten huomioon ottamisena ja heidän mielialojensa aistimisena. Yksilötasolla tunneäly ilmenee oppilaan rohkeutena olla oma itsensä, positiivisena ja elämänmyönteisenä asenteena sekä kykynä uudistua. Tunneälykäs oppilas on innostunut tekemisistään sekä rohkaiseva ja kannustava muita kohtaan. Hän on avoin, huomaavainen, inhimillinen ja nöyrä. Yhteisön tunneäly näkyy ryhmässä erilaisuuden hyväksymisenä, yhteenkuuluvuutena sekä kokemusten ja ajatusten jakamisena. Näiden edellytyksenä on avoin, suvaitseva, tukeva ja turvallinen ilmapiiri. (Isokorpi & Viitanen 2001, 61, 72–73.)

4.2 Tunnekasvatuksen opetusmenetelmät

Tunnekasvatus on usein hetkessä elämistä. Lapsen tunteet vaihtelevat nopeasti, niinpä onkin viisasta tarttua lapsen tunnetta koskevaan kysymykseen ja etsiä siihen vastaus heti tässä ja nyt. (Peltonen 2000, 16.) Tunnekasvatuksessa täytyy aina ottaa huomioon lapsen kehitysvaihe (Goleman 1997, 324–325). Tunteiden käsittelyssä opettajan on osattava olla hienotunteinen eikä hän saa pakottaa ketään kertomaan omista tunteistaan, mikäli lapsi ei halua kertoa niistä juuri sillä hetkellä. Tunteita voidaan käsitellä myös yleisellä tasolla niin, ettei lapsen tarvitse paljastaa aina omaa sisintään. (Kullberg-Piilola 2000a, 32–33.) Ryhmässä, joka on koottu nimenomaan tunteiden harjoitusta varten, lapsella on hyvä mahdollisuus oppia tunteiden tunnistamista ja niiden merkityksen ymmärtämistä (Hosia 1994, 4). Tällainen ryhmä voi olla esimerkiksi luokka, jossa toteutetaan tunnekasvatusta oman suunnitelman tai jonkin valmiin ohjelman pohjalta (esimerkiksi Tunnemuksu ja Lions-Quest).

Kilpeläinen-Hauru (2001, 27) näkee omassa tutkimuksessaan tunnekasvatuksen kokonaisvaltaisen tunnenäkemyksen ja holistisen empatiakasvatuksen pohjalta. Tunnekasvatuksessa otetaan huomioon kaikki tunteen eri puolet: tavoitteet ja

harjoitukset suunnitellaan niin kognitiivisesta, psykomotorisesta kuin affektiivisestakin näkökulmasta. Tunnekasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseen on erilaisia vaihtoehtoja, joita Kilpeläinen- Hauru (2001, 29–30) listaa Steinbergiin (1980) ja Hysoniin (1994) viitaten. Ensimmäiseksi opettaja voi pyrkiä luomaan lämpimän ja turvallisen ilmapiirin luokkaan. Toiseksi affektiivisiä tavoitteita voidaan edistää epäsuorasti kognitiivisten tavoitteiden kautta tai yhdistämällä affektiivinen ja kognitiivinen opetus. Tärkeää on myös opettajan oma olemus, se kuinka opettaja toimii tunnemallina lapsille. Lisäksi keinoina voidaan käyttää lasten tunteiden säätelyn tukemista, yksilöllisen ilmaisutyylin huomioimista sekä lasten auttamista ymmärtämään heidän omia tunteitaan.

Lapsikeskeisillä kasvatuskäytännöillä voidaan tukea oppilaan itsehallinnan kehittymistä. Tunteiden tiedollista, ajatteluperäistä hallintaa voidaan harjoitella erilaisten ajattelustrategioiden avulla. Käytännössä tämä tapahtuu niin, että tartutaan tunteen alkuperään, siihen mistä tunne lähti liikkeelle ja analysoidaan sitä. Näin voidaan pyrkiä estämään tunteen epäasiallista ilmentymistä. (Männikkö 1998, 46.) Goleman (1997) esittelee neliosaisen ongelmanratkaisutekniikan SOCS. Tämän tekniikan vaiheet ovat: tilanteen määrittely, tunteen tunnistaminen, ratkaisuvaihtoehtojen löytäminen ja niiden seurausten pohdinta. (Goleman 1997, 334.) Tunteiden käsittelyssä analysoiva ajattelu on välttämätöntä, koska se mahdollistaa tunteiden yksilöimisen, jäsentämisen ja tarkastelun sekä sopivien toimintatapojen valitsemisen. Täytyy kuitenkin muistaa, että liiallinen analysointi ja järjeistäminen voi johtaa tunteista etääntymiseen ja järjen ja tunteiden erottamiseen. (Kilpeläinen-Hauru 2001, 28.) Keltikangas-Järvinen (2000) tuo esiin kuinka länsimainen kulttuuri suosii tunteista puhumista niiden ilmaisumuotona. Tuolloin tunteiden varsinaiselle kokemiselle ei jää tilaa. Kulttuurissamme tunteiden ”oikea” ilmaisu on tunteiden analysointia ja pohdiskelua sekä näiden ajatusten jakamista toisten kanssa. (Keltikangas-Järvinen 2000, 183–184.)

Kilpeläinen-Hauru (2001, 117–118) on omassa tutkimuksessaan löytänyt kolme tunnekasvatuksen mallia: satunnaisten koulupäivän aikana eteen tulevien tilanteiden käsittely, jatkuva ilmapiiristä ja tunnesuhteista huolehtiminen sekä etukäteen suunniteltujen tunneharjoitusten käyttäminen. Yleisimmäksi tunnekasvatuksen

toteuttamismuodoksi osoittautui arjessa esiintyvien tunnetilanteiden, nimenomaan konfliktitilanteiden, selvittely, mikä toteutuu useimmiten keskustellen. Muita tunnetilanteiden läpikäymiskeinoja ja harjoitustapoja ovat esimerkiksi tarinat, roolileikit, ilmaisu- ja tunnistamisharjoitukset (Kilpeläinen-Hauru 2001, 30–31).

5 TUTKIMUS

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tehtävät

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää ensimmäisen ja kuudennen luokan oppilaiden tunteita opettajaa kohtaan. Tehtävänä on vertailla ensimmäisen ja kuudennen luokan oppilaiden tunteita läksyjen annon, rajojen asettamisen sekä palautteen antamisen kautta.

Tutkimustehtävät ovat:

1. Vertailla ensimmäisen ja kuudennen luokan sekä sukupuolten välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä tunteissa opettajaa kohtaan läksyjä annettaessa.
2. Vertailla ensimmäisen ja kuudennen luokan sekä sukupuolten välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä tunteissa opettajaa kohtaan palautetta annettaessa.
3. Vertailla ensimmäisen ja kuudennen luokan sekä sukupuolten välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä tunteissa opettajaa kohtaan rajoja asetettaessa.

5.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksemme on laadullinen toimintatutkimus. Tutkimusmenetelmämme poikkeaa tutkimustraditiosta, sillä tutkimusotteestamme löytyy ominaisuuksia eri menetelmistä. Heikkinen (2001, 170) toteakin toimintatutkimuksen olevan ennemminkin tutkimusstrateginen lähestymistapa kuin tutkimusmenetelmä, koska toimintatutkimuksessa voidaan käyttää välineinä erilaisia tutkimusmenetelmiä. Tutkimukssamme on toimintatutkimuksen lisäksi piirteitä kokeellisesta tutkimuksesta sekä tapaustutkimuksesta.

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään löytämään ja paljastamaan tosiasioita, lähtökohtana on siis todellisen elämän kuvaaminen. Tutkittavaa kohdetta lähestytään kokonaisvaltaisesti ja aineisto kerätään luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. (Hirsjärvi 2001, 152.) Aivan todellisen koulupäivän sekä sen myötä nousevien tunteiden

tutkiminen, havainnointi ja seuranta ei ollut tutkimuksemme kannalta mielekäs vaihtoehto. Niinpä päädyimme kuviteltuihin tilanteisiin, jotka pyrimme kuitenkin luomaan mahdollisimman realistisiksi koulupäivän aikana tapahtuviksi tilanteiksi. Tutkimuksemme aihealueiksi nostimme tilanteita läksyjen ja palautteen antamisesta sekä rajojen asettamisesta.

Toiminnan kehittäminen kuuluu oleellisesti toimintatutkimukseen (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 33). Toimintatutkimukselle on tyypillistä toiminnan ja tutkimuksen samanaikaisuus sekä pyrkimys saavuttaa käytännöllistä hyötyä tutkimuksesta. Toimintatutkimuksessa toiminta-käsitteellä tarkoitetaan nimenomaan sosiaalista toimintaa, tarkoituksena on tutkia ja kehittää ihmisten yhteistoimintaa. (Heikkinen 2001, 171.) Tutkimuksen aineistonkeruussa olimme itse paikalla ja aktiivisesti mukana, olimme vuorovaikutuksessa tutkimusjoukon kanssa. Toiminnan kehittäminen näkyy tutkimuksessa pyrkimyksenä kehittää tunnekasvatuksen menetelmiä. Tunnekortit ja koulupäivän esimerkkitalanteet olemme kehittäneet tätä tutkimusta varten. Aineistonkeruussa oppilaat harjoittelivat sekä tunteiden tunnistamista että nimeämistä.

Laadulliselle eli kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä hypoteesittomuus. Tällöin tutkijalla ei ole ennalta kirjattuja ennako-oletuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. Erilaiset työhypoteesit voivat tiedostettuina kuitenkin olla tutkimuksen kannalta suotavia. Hypoteesittomuus antaa tutkijalle mahdollisuuden oppia jotain uutta ja yllättyä tutkimuksen kuluessa, mikä on laadullisen tutkimuksen yksi piirre. (Eskola & Suoranta 1999, 19–20; Hirsjärvi 2001, 155.)

Laadullisessa tutkimuksessa osallistuvuus on keskeistä, tuolloin tutkija on lähellä tutkimusjoukkoa. Osallistuminen ei kuitenkaan ole ehdoton edellytys. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole tavoitteena tilastolliset yleistyksiset vaan pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä. Tutkimusjoukon koolla ei ole suoraa vaikutusta eikä merkitystä tutkimuksen onnistumiselle. (Eskola & Suoranta 1999, 16, 61–62.) Kohdejoukkoa ei valita satunnaisotoksella vaan tarkoituksenmukaisesti (Hirsjärvi 2001, 155).

Tunteiden tutkimisen luotettavuuden ongelmana on se, että omien tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen on vaikeaa, koska ihminen pyrkii säätelemään tunteitaan esimerkiksi torjumalla, peittämällä ja selittelemällä. (Vilkkö-Riihelä & Bergström 1991, 107–110.) Puolustusmekanismien käyttö ristiriitatilanteissa vieraannuttaa ihmisen omista tunteistaan. Psykologian kannalta tunteet ovatkin vaikea tutkimuskohde, sillä ne ovat psyykkisiä elämyksiä, jotka näkyvät ulospäin vain epäsuorasti. (Vuorinen & Tuunala 1995, 95.) Tässäkin tutkimuksessa on täytynyt vain luottaa siihen, mitä oppilaat ovat vastanneet.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta (Hirsjärvi 2001, 214). Olemme pyrkineet esittämään tutkimuksemme kulun mahdollisimman seikkaperäisesti. Lasten opettajaa kohtaan tuntemat tunteet olemme liittäneet taulukkoina tulosten esittelyyn kunkin tilanteen kohdalla. Näin jokaisella lukijalla on mahdollisuus tehdä omia päätelmiä tulosten paikkaansa pitävyydestä ja tekemistämme tulkinnoista.

Tutkimuksen luotettavuuden yksi kriteeri on se, että tutkija pohtii tutkimuksensa luotettavuutta jo tutkimusta tehdessään. Näin ollen lukijoilla on perusteita hyväksyä tai hylätä tutkijan tekemät ratkaisut. (Eskola & Suoranta 1999) Itse pohdimme tutkimukseen aineistoa kerätessämme luotettavuuden lisäämiskeinona sitä, ettei luokanopettaja ole läsnä tutkimustilanteessa ja toisaalta että meitä tutkijoita oli tilanteessa paikalla kaksi. Tämä antoi mahdollisuuden sille, että meillä oli tilaisuus tarkkailla oppilaita paremmin. Pystyimme kirjoittamaan muistiin tutkimuksen aikana esiintyneitä kommentteja ja odottamattomia toimintoja. Katsoimme anonyymiuden myös lisäävän tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen luotettavuutta voi heikentää ensimmäisen luokan oppilaiden kyky nimetä tunteita. Vaikka tavutimme vastausvaihtoehdot, niin on mahdollista, että tutkimuksen luotettavuutta heikentää myös ensiluokkalaisten lukutaito. Ensimmäisen luokan oppilaille oli mahdollista saada apua lukemiseen ja kirjoittamiseen, mutta kukaan ei apua pyytänyt. Meillä on kuitenkin syytä olettaa, ettei jokainen ensiluokkalainen osannut

lukea ja kirjoittaa sujuvasti. Toisessa ensimmäisistä luokista havaitsimme aineistoa kerätessämme myös tilanteen, jossa vierustoverit vastasivat samalla tavalla. Oppilaat istuivat yhtä ensiluokkaa lukuun ottamatta pareittain. Molemmilla luokka-asteilla havaitsimme myös tilanteen, jossa oppilas vastasi ennen tilanteen loppuun lukemista.

Aineiston kerättyämme pohdimme myös kuinka vakavasti kuudennen luokan oppilaat suhtautuivat tutkimukseen. Etenkin toisessa luokassa tutkimustilanne oli melko levoton ja luokassa oli muutamia oppilaita, jotka huutelivat vastauksiaan ääneen tai kommentoivat esimerkkitalanteita.

5.3 Tutkimusjoukko

Aineisto kerättiin Jyväskylässä eräässä koulussa helmi- maaliskuussa 2004. Tutkimusjoukko koostuu kahden kuudennen luokan ja kahden ensimmäisen luokan oppilaita. Kuudennen luokan oppilaita on yhteensä 40, joista tyttöjä on 21 ja poikia 19. Ensimmäisen luokan oppilaita on yhteensä 36, joista tyttöjä on 22 ja poikia 14. Tutkimusjoukossa on kaikkiaan 43 tyttöä ja 33 poikaa.

5.4 Tutkimuksen kulku

Tutkimus suoritettiin oppilaiden omissa luokissa. Luokanopettaja ei ollut läsnä tutkimustilanteessa. Aluksi esittelimme itsemme sekä tutkimusaiheemme, mutta emme pohjustaneet tai johdatelleet oppilaita aiheeseen sen enempää. Näin annoimme jokaiselle mahdollisuuden päättää itse oman tunteensa sisällöstä. Jokainen meistä kokee ilon omalla tavallaan.

Ensimmäiseksi kerroimme tutkimuksen kulusta, annoimme toimintaohjeet ja jaoimme tunnekortit oppilaille. Tunnekorteissa oli allekkain kuusi tunnetta sekä tyhjä tila muuta kuin mainittuja tunteita varten. Ensimmäisen luokan oppilaiden kortit olivat tavutettuja ja molemmilla luokka-asteilla tytöillä sekä pojilla oli eriväriset kortit. Jaettuamme tunnekortit luimme ääneen hieman eläytyen yhdeksän erilaista tilannetta koulupäivästä

ja jokaisen tilanteen jälkeen oppilaat vastasivat esittämäämme kysymykseen: ”Mitä sinä tunnet opettajaa kohtaan tuossa tilanteessa?” Yhdeksästä tilanteesta kolme liittyi läksyjen antamiseen, kolme rajojen asettamiseen ja kolme palautteen antamiseen. Jokainen tilanne luettiin vain kerran, minkä jälkeen oppilaat vastasivat ympyröimällä vastauskortista sopivimman vaihtoehdon. Vastattuaan oppilaat taittoivat kortin puoliksi ja me keräsimme ne heiltä pois. Kielsimme oppilaita kirjoittamasta tunnekortteihin nimeään tai piirtämästä kuvia. Ensimmäisen luokan oppilailla oli mahdollisuus saada meiltä lukemis- ja kirjoittamisapua tarvittaessa. Muutama oppilas esitti alkuun tai tutkimuksen aikana tarkentavan kysymyksen, johon annoimme vastauksen.

5.5 Aineiston analyysi

Aineiston kerättyämme ryhdyimme analysoimaan sitä ryhmitellen vastaukset tunteen, sukupuolen ja luokka-asteen mukaan. Alussa kaikki valmiiden vaihtoehtojen ulkopuolelta nimetyt tunteet pidettiin ominaan, mutta myöhemmässä vaiheessa yhdistelimme mielestämme samankaltaisia tunteita, esimerkiksi ärtynyt on sisällytetty kiukkuihin ja tavallinen normaaliin. Tulososassa olemme maininneet kussakin kohdassa erikseen tunteet, jotka olemme yhdistäneet toisiinsa. Tässä vaiheessa yhdistimme myös hyväntuulisuuden iloiseen.

Seuraavaksi aloimme vertailla saatuja tuloksia. Vertailuja tehtiin eri luokka-asteiden välillä, eri luokka-asteiden tyttöjen kesken ja poikien kesken sekä saman luokkatason tyttöjen ja poikien välillä. Vertasimme yleisimmin esiintyneitä tunteita, tunteita, joista ei ollut lainkaan mainintoja sekä näiden eroja. Lisäksi vertasimme annettujen vaihtoehtojen ulkopuolelta nimettyjä tunteita, niiden määrää ja millaisia tunteita ylipäättään oli nimetty.

6 TULOKSET

6.1 Kun opettaja antaa läksyjä seuraavaksi päiväksi

Olet työskennellyt ahkerasti koko tunnin tehtävien parissa. Tunti alkaa lähestyä loppuaan ja opettaja kehottaa ottamaan kirjat esille. ”Kuunnelkaapa tarkasti, annan nyt huomisen läksyn. Läksyksi tulee lukukirjasta sivu 5 ja työkirjasta sivulta 12 tehtävät 2, 3 sekä 5. Merkkaapa nyt tarkasti läksyt, jotta ne on varmasti sitten huomenna tehty.”

Tällaisessa läksyjenantotilanteessa yleisimmäksi tunteeksi tutkimusjoukossa osoittautui iloisuus (taulukko1). Myös pettyneitä oli huomattavan paljon. Merkille pantavaa oli se, että kaiken kaikkiaan tunneskaala oli laaja. Tämä tilanne nostatti oppilaissa runsaasti myös sellaisia tunteita, joita ei oltu valmiiksi nimetty. Toisaalta kaikki eivät ilmeisesti olleet tunnistaneeet itsessään nousseita tunteita, koska he olivat nimenneet tunteiksi normaali ja hälläväliä.

Ensiluokkalaisista $\frac{3}{4}$, mikä on 75 % kaikista ensiluokkalaisista, tunsii iloa opettajaa kohtaan läksyjenantotilanteessa. Kuudesluokkalaiset puolestaan olivat vastaavassa tilanteessa pettyneitä opettajaansa ja moni tunsii kiukkua opettajaa kohtaan. Ensimmäisen luokan oppilaista vain hyvin harva tunsii pettymystä ja kiukkua tuossa tilanteessa. Muita ensiluokkalaisten itsessään tunnistamia tunteita olivat suru, pelko ja kyllästymisen. Kyllästymisen alle on laskettu myös tylsistynyt -tunne. Kuudesluokkalaisista kukaan ei tuntenut surua. Huomion arvoista on se, että kuudesluokkalaiset olivat tunnistaneeet enemmän itsessään ennalta nimeämättömiä tunteita kuin ensiluokkalaiset. Kaiken kaikkiaan näitä mainintoja tuli yhdeksän, mikä on lähes neljäsosa kaikista kuudesluokkalaisten vastauksista. Mainittuja tunteita olivat normaali, kyllästynyt, harmistunut ja hälläväliä. Luokkaan normaali on sisällytetty myös tunteet tavallinen ja ihan ok.

Iloa esiintyi selvästi eniten sekä ensimmäisen että kuudennen luokan tytöillä, joskin kuudesluokkalaisista pettuneitä oli lähes yhtä monta. Lähes viidesosa kuudennen luokan tytöistä mainitsi tunteensa normaaliksi, ensiluokkalaiset tytöt eivät maininneet tätä tunnetta lainkaan. Kuudesluokkalaisilla esiintyi mainintoja myös kiukkuisuudesta, jota ensiluokkalaisilla ei esiintynyt ollenkaan. Kummallakaan luokka-asteella tytöt eivät tunteneet kyseisessä tilanteessa pelkoa. Surulliseksi itsensä tilanteessa tunsivat vain kaksi ensiluokkalaista tyttöä.

Ensiluokkalaisilla pojilla ilo nousi päälimmäiseksi tunteeksi kyseisessä tilanteessa. Kuudesluokkalaisista vain kolme poikaa tunsivat iloa opettajaa kohtaan, kun taas suurin osa tunsivat pettymystä. Surulliseksi oloaan ei tuntenut kukaan pojista. Muita kuin ennalta nimettyjä tunteita ei tullut ensimmäisen luokan pojilta lainkaan, kuudennelta luokaltakin muita mainintoja tuli vain yksi normaali.

Ensimmäisen luokan tytöt ovat maininneet tuntevansa surua ja kyllästymistä, näitä tunteita ei ensimmäisen luokan pojilla ilmene lainkaan tässä tilanteessa. Pojat puolestaan ovat tunteneet pelkoa ja kiukkua, joita taas tytöt eivät ole maininneet tuntevansa tässä yhteydessä. Kuudesluokkalaisista pojista selkeä enemmistö tunsivat pettymystä ja vain muutama iloa. Tytöillä puolestaan tunteet jakautuivat lähes tasan.

TAULUKKO 1 Ensi- ja kuudesluokkalaisten tuntemat tunteet opettajaa kohtaan hänen antaessa läksyjä.

Tunteet	1.lk tyttö	1.lk poika	6.lk tyttö	6.lk poika	Yhteensä
Iloinen	18	9	6	3	36
Surullinen	2				2
Pettynyt	1	2	5	11	19
Pelokas		1		1	2
Kiukkuinen		2	3	2	7

Normaali			4	1	5
Kyllästynyt	1		2		3
Harmistunut			1		1
Hälläväliä				1	1
Yhteensä	22	14	21	19	76

6.2 Kun läksyjä ei tule

Päivän viimeinen tunti päättyy pian. Yksi luokkatovereistasi kysyy: ”Ope, tuleeko läksyä?” ”Tänä päivänä ei nyt tule läksyjä ollenkaan.”

Kuten taulukosta 2 voidaan nähdä, kuudesluokkalaisista lähes kaikki tunsivat iloa läksyttömyydestä. Myös ensiluokkalaisista suurin osa oli iloisia, joskin ensiluokkalaisilla pettymyskin oli melko yleistä. Ensiluokkalaisilla oli huomattavasti enemmän hajontaa tunteissa kuin kuudesluokkalaisilla, sillä kuudesluokkalaisilla iloisuuden lisäksi esiintyi vain kerran maininnat pettymyksestä sekä pelosta. Ensiluokkalaisilla puolestaan mainintoja oli kaikissa nimetyissä tunteissa. Lisäksi kaksi ensiluokkalaista oli maininnut tunteekseen rauhallisuuden.

Sekä ensimmäisen että kuudennen luokan tytöt tunsivat eniten iloa kyseisessä tilanteessa. Eroksi nousi se, että ensiluokkalaiset olivat maininneet myös muita tunteita, kun taas kuudesluokkalaisilta tytöiltä ei tullut muita mainintoja. Ensiluokkalaisista toiseksi eniten oli pettyneitä. Pelkoa heistä ei tuntenut yksikään, surusta ja kiukusta löytyi molemmista yhdet maininnat. Rauhallisuus oli tuotu esiin kahden tytön kohdalla.

Poikien tunnejakaumat noudattelivat hyvin pitkälle samaa linjaa tyttöjen tunteiden kanssa. Selvästi eniten niin ensi- kuin kuudesluokkalaisillakin esiintyi iloisuutta. Kuudesluokkalaisista ilon lisäksi yksi tunsu pettymystä ja yksi pelkoa. Ensiluokkalaisilla pettymystä esiintyi enemmän kuin kuudesluokkalaisilla, lisäksi löytyivät maininnat

surullisuudesta ja pelokkuudesta. Kiukkuisia ei löytynyt kummaltakaan luokka-asteelta eikä pojista yksikään ollut nimennyt tunnetta annettujen vaihtoehtojen ulkopuolelta.

TAULUKKO 2 Ensi- ja kuudesluokkalaisten tuntemat tunteet opettajaa kohtaan kun läksyjä ei tule.

Tunteet	1.lk tyttö	1.lk poika	6.lk tyttö	6.lk poika	Yhteensä
Iloinen	12	9	21	17	59
Surullinen	1	1			2
Pettynyt	6	3		1	10
Pelokas		1		1	2
Kiukkuinen	1				1
Rauhallinen	2				2
Yhteensä	22	14	21	19	76

6.3 Opettaja antaa urakkaläksyn

Maanantaina opettaja antaa sinulle tehtäväksi työkirjasta 4 sivua, jotka täytyy olla tehtynä saman viikon perjantaina.

Iloisuus oli yleisin koettu tunne. Tässä tilanteessa kuitenkin kiukkuisuus oli lähes yhtä yleisesti koettua. Myös pettymystä tunsu huomattavan moni. Tutkimusjoukon itse nimeämiä tunteita löytyi monta, joskin jokaista nimettyä tunnetta kohti oli vain yksi tai kaksi mainintaa. Pelkoa ei tuntenut yksikään tutkimusjoukosta kyseisessä tilanteessa (taulukko 3).

Ensiluokkalaisista yli puolet tunsu iloa opettajaa kohtaan, kuudesluokkalaisilla ilo taas oli vasta kolmanneksi eniten ilmennyt tunne. Kuudesluokkalaisilla yleisimmin koettu

tunne puolestaan oli kiukku, jota tunsivat puolet kuudesluokkalaisista, kun taas kiukku oli ensiluokkalaisilla vasta kolmanneksi eniten koettu tunne. Pettyneitä ja surullisia löytyi molemmilta luokkatasoilta lähes saman verran. Ensiluokkalaiset olivat itse nimenneet tunteiksi tylsää ja päättäväinen, joista molemmista oli yhden maininnat. Kuudesluokkalaisilta tuli kerran maininta normaali ja kahdesti vihainen.

Ensiluokkalaiset tytöt tunsivat eniten iloa ja kuudesluokkalaiset kiukkuja opettajaa kohtaan tässä tilanteessa. Kuudennen luokan tytöiltä löytyi muutama maininta myös iloisuudesta, mutta yksikään ensiluokkalainen tyttö ei tuntenut kiukkuja. Ensimmäisen luokan pojilla eniten ilmeni pettymyksen tunnetta. Kolme eniten ilmenevää tunnetta olivat samoja ensimmäisen ja kuudennen luokan poikien välillä, mutta niiden yleisyys vaihteli luokka-asteittain. Surullisuudesta oli maininnat molemmilla luokkatasoilla. Lisäksi yhden kerran kuudennen luokan oppilas oli nimennyt tunteekseen vihaisuuden ja ensiluokkalainen päättäväisyyden.

Ensimmäisen luokan pojat tunsivat samanikäisiä tyttöjä enemmän kiukkuja tässä tilanteessa. Tyttöjen päällimmäinen tunne oli ilo, joka taas poikien osalta oli huomattavasti vähäisempää. Itse nimetyistä tunteista tytöiltä löytyi yksi maininta tylsyydestä ja pojilta puolestaan maininta päättäväisyydestä. Kiukkuisuuden tunne oli tässä tilanteessa yleisin tunne sekä kuudennen luokan tytöillä että pojilla. Pojat tunsivat hieman tyttöjä enemmän pettymystä sekä iloa. Molemmat olivat maininneet kerran vihan tunteen. Tyttöistä yksi oli maininnut normaalin ja pojista kaksi surullisuuden. Kukaan tytöistä ei tunnistanut itsessään surun tunnetta.

TAULUKKO 3 Ensi- ja kuudesluokkalaisten tuntemat tunteet opettajaa kohtaan annettaessa urakkaläksy.

Tunteet	1.lk tyttö	1.lk poika	6.lk tyttö	6.lk poika	Yhteensä
Iloinen	16	4	3	4	27
Surullinen	1	1		2	4
Pettynyt	4	5	3	5	17
Pelokas					0
Kiukkuinen		3	13	7	23
Normaali			1		1
Vihainen			1	1	2
Tylsää	1				1
Päättäväinen		1			1
Yhteensä	22	14	21	19	76

6.4 Opettaja antaa palautetta museovierailun jälkeen

Olet ollut luokkasi kanssa museovierailulla. Kun palaatte koululle, opettaja kehuu koko teidän luokkaanne esimerkillisestä käyttäytymisestä niin liikenteessä kuin museossakin. Opettaja sanoo olevansa ylpeä teistä oppilaista ja lähtevänsä oikein mielellään teidän kanssanne toistekin retkelle.

Tunneskaalan hajonta oli yllättävän laaja tässä tilanteessa, vaikka enemmistö oppilaista tunsii iloa opettajaa kohtaan saadessaan myönteistä palautetta (taulukko 4). Oppilaiden nimeämät ihanaa ja todella kiva – tunteet on yhdistetty iloinen -tunteen yhteyteen. Kyllästynyt sisältää myös tunteet tylsähkö ja tylsistynyt/ärtynyt, joka oli yhden oppilaan vastaus sisältäen kaksi eri tunnetta. Oppilaat tunnistivat itsessään kaikkia valmiiksi annettuja vaihtoehtoja ja niiden lisäksi nimesivät myös monia omia tunteita. Kutakin tunnetta kohti oli kuitenkin vain yksi tai muutama maininta.

Pelkoa ja kiukkua ensiluokkalaiset eivät kyseisessä tilanteessa tunteneet, kuudesluokkalaisilla näitä tunteita ilmeni hieman. Vastaavasti kyllästymisen ja normaalin tunnetta löytyi vain kuudennen luokan oppilailta. Kuudesluokkalaiset olivat maininneet vastauksissaan kaikki valmiiksi nimetyt tunteet, kun taas ensiluokkalaisilta ei löytynyt mainintoja kaikista tunteista. Ensiluokkalaiset olivat itse nimenneet tunteiksi ylpeä ja hullu. Ylpeyden tunteen itsessään oli tunnistanut peräti kolme oppilasta, mikä on aika merkillepantavaa. Hullu on sinällään erikoinen vastaus ensiluokkalaiselta.

Ensimmäisen luokan tytöistä kaksi tunsi itsensä pettyneeksi, mutta surua ei tuossa tilanteessa tuntenut yksikään. Vastaavasti kuudennen luokan tytöistä kaksi tunsi surua, muttei yksikään pettymystä. Kiukun ja normaalin tunteet olivat itsessään tunnistaneeet kaksi kuudes luokkalaista. Ensiluokkalaiset eivät olleet kokeneeet näitä tunteita. Kyllästymistä oli tuntenut kolme kuudesluokkalaista eikä yhtään ensiluokkalaista. Ylpeyden tunnetta olivat tunteneet vain ensimmäisen luokan oppilaat.

Selkeät enemmistöt molempien luokkien pojista tunsi iloa kyseisessä tilanteessa. Toiseksi eniten, mutta vain kolme, ensiluokkalaisista koki tuntevansa surua. Kuudesluokkalaisista yksikään ei tuntenut surua tuolloin. Muita tunteita ensiluokkalaiset eivät olleet itsessään tunnistaneeet lukuun ottamatta yhtä mainintaa hullu –tunteesta. Kuudesluokkalaiset pojat eivät olleet nimenneet lainkaan tunteita nimettyjen tunteiden ulkopuolelta. Iloisuuden lisäksi löytyivät yksittäiset maininnat pettymyksestä, pelosta ja kiukkuisuudesta, joita ensimmäisen luokan pojat eivät maininneet lainkaan.

Kukaan ensimmäisen luokan tyttö ei maininnut olevansa surullinen, mutta pojista kolme tunnisti itsessään tuon tunteen. Pettymystä taas tunsi kaksi tyttöä, muttei yksikään poika. Myös ylpeyttä ilmeni ainoastaan tytöillä. Iloisuus nousi esiin useammin kuin muut tunteet kuudesluokkalaisten tyttöjen ja poikien kesken. Kuudesluokkalaisilla oli paljon mainintoja muista tunteista, jotka vaihtelivat sukupuolittain. Tytöistä kaksi tunsi surua, pojista ei yksikään. Yksi tyttö oli maininnut tunteekseen normaali ja kolme tunsi kyllästymistä. Pojilla näitä tunteita ei ilmennyt. Vastaavasti pojilla taas oli mainintoja

pettymyksestä sekä pelosta, mitä tytöiltä ei löytynyt lainkaan. Molemmilta sukupuolilta löytyi yhdet maininnat kiukkuisuudesta.

TAULUKKO 4 Ensi- ja kuudesluokkalaisten tuntemat tunteet opettajaa kohtaan saadessaan myönteistä palautetta museovierailun jälkeen.

Tunteet	1.lk tyttö	1.lk poika	6.lk tyttö	6.lk poika	Yhteensä
Iloinen	17	10	14	15	56
Surullinen		3	2		5
Pettynyt	2			1	3
Pelokas				2	2
Kiukkuinen			1	1	2
Normaali			1		1
Kyllästynyt			3		3
Ylpeä	3				3
Hullu		1			1
Yhteensä	22	14	21	19	76

6.5 Opettaja antaa palautetta ahkerasta työskentelystä

Olet työskennellyt tunnollisesti koko tunnin tehtävien parissa. Koko luokassa on ollut oikea tekemisen meininki. Opettaja sanookin: ”Olettepa olleet ahkeria tällä tunnilla. Tällä lailla kun jatkatte koko päivän, niin saamme vielä ihmeitä aikaan.”

Esimerkkitilanteessa opettaja antoi jälleen myönteistä palautetta oppilailleen, mikä herätti heissä ilon tunnetta opettajaa kohtaan. Ilon tunteeksi laskettiin myös tunne ihanaa. Muita tunteita niin valmiiksi nimettyjä kuin oppilaiden itsensä nimeämiä löytyi runsaasti. Pettymystä, pelkoa ja kiukkuisuutta ilmeni muista tunteista eniten ja kaikkia

näitä lähes yhtä paljon. Kiukkuisuuteen sisällytettiin ärtyisyyden tunne. Normaalista, johon yhdistettiin tavallinen –tunne, löytyi taas monta mainintaa.

Ensiluokkalaisilla ilon tunne oli kokonaisuutena hieman yleisempi kuin kuudesluokkalaisilla. Valmiiksi nimettyjen tunteiden kohdalla eroa löytyi surun ja pelon tunteiden määrissä. Surusta oli vain yksi maininta kuudesluokkalaisilla, mutta toisaalta yksikään ensiluokkalainen ei sitä maininnut. Ensiluokkalaisilta vain yksi oli maininnut pelon tunteen, vastaavasti kuudesluokkalaisilta mainintoja oli viisi. Oppilaiden itsensä nimeämiä tunteita löytyi sekä ensimmäiseltä että kuudennelta luokalta. Normaali –tunne nousi jälleen esiin vain kuudennen luokan kohdalla. Lisäksi oli yksittäinen maininta kiitollisuudesta sekä ”omituisesta olostä”. Ensiluokkalaiset olivat itse nimenneet tunteiksi ylpeä ja jännittää, joista molemmista oli yhdet maininnat.

Ensimmäisen ja kuudennen luokan tyttöjen väliset erot tunteissa näkyvät kuudesluokkalaisten tunteiden laajemmassa kirjossa (taulukko 5). Poikien välisenä yhtäläisyytenä tässä vertailussa on se, ettei kummallakaan luokkatasolla ilmennyt surua ja kiukkoa esiintyi lähes yhtä paljon. Pettyneiden osalta ensimmäisen luokan poikien osuus oli suurempi ja pelokkaiden osalta puolestaan kuudennen luokan osuus oli suurempi. Ensimmäisen luokan pojat eivät nimenneet itse tunteita annettujen tunteiden lisäksi, kun taas kuudennen luokan pojilta oli yhdet maininnat normaalista ja ”omituisesta olostä”.

Ensimmäisen luokan osalta huomattavaa on se, että pojista kolme koki tunteensa pettyneeksi, mutta ensimmäisen luokan tytöillä ei ollut pettymystä mainittu kertaakaan. Samoin pojista yksi tuns pelkoa, mutta tytöistä ei yksikään. Surua ei tunteneet tytöt eivätkä pojat ja kiukkoa itsessään tunnisti yksi tyttö ja yksi poika. Itse tytöt olivat nimenneet tunteiksi kerran ylpeä ja kerran jännittää. Pojat eivät olleet nimenneet itse tunteita lainkaan.

Kuudennen luokan tyttöjen ja poikien yleisin tunne oli ilo. Tytöiltä toiseksi useimmin löytyi maininta normaali, jonka pojista oli maininnut vain yksi. Pojilla toiseksi

yleisimmin koettu tunne oli pelko, josta tytöillä oli vain yksi maininta. Molemmat sukupuolet olivat maininneet pettyneen kerran, kiukkuisiakin löytyy sekä tytöistä että pojista. Suru ja kiitollisuus oli mainittu kerran tyttöjen keskuudessa.

TAULUKKO 5 Ensi- ja kuudesluokkalaisten tuntemat tunteet opettajaa kohtaan saadessaan myönteistä palautetta ahkerasta työskentelystä.

Tunteet	1.lk tyttö	1.lk poika	6.lk tyttö	6.lk poika	Yhteensä
Iloinen	19	9	13	10	51
Surullinen			1		1
Pettynyt		3	1	1	5
Pelokas		1	1	4	6
Kiukkuinen	1	1	1	2	5
Normaali			3	1	4
Kiitollisuutta			1		1
Ylpeä	1				1
Jännittää	1				1
Omituinen olo				1	1
Yhteensä	22	14	21	19	76

6.6 Opettaja antaa palautetta naulakoiden siisteydestä

Tunti on alkamassa ja opettaja saapuu luokkaan. ” Mikä puhe meillä on ollut siitä miten vaatteet on naulakoissa, hatut ja hanskat lokeroissa ja kengät siististi siinä alapuolella. Minä olin kompastua nyt teidän kenkiinne ja lattialla lojuviin hanskoihin ja huiveihin. Menkääpä nyt takas tuohon käytävään ja laittakaa omat vaatteenne ja kenkänne nätisti paikoilleen.”

Kun palaute opettajalta oli kielteistä, nousi oppilaissakin opettajaa kohtaan kielteisiä tunteita selkeästi eniten, kuten taulukosta 6 voidaan nähdä. Kiukkuisuus oli nyt useimmin tunnettu tunne, mikä pitää sisällään myös yhden ärsyntyneen noteerauksen. Pettymystä tunnettiin toiseksi eniten ja pelkoa kolmanneksi eniten. Toisaalta iloa tunsivat lähes yhtä moni kuin pelkoa, mikä oli aika yllättävää. Tämän esimerkkitalanteen yhteydessä eri tunteiden ilmeneminen jakaantui tasaisemmin kuin aiemmissa tilanteissa. Tämä tilanne ei juurikaan herättänyt oppilaissa tunteita nimettyjen tunteiden lisäksi.

Ensimmäisen ja kuudennen luokan välillä eroa oli yleisimmin tunnetun tunteen kohdalla. Kuudesluokkalaisista suurin osa tunsivat kiukkua opettajaa kohtaan, kun taas ensiluokkalaisilla yleisimmin mainittu tunne oli pettymys. Kiukku oli toiseksi useimmin tunnettu tunne ensiluokkalaisilla ja lähes yhtä usein he olivat tunteneet surua. Kuudesluokkalaisilla toiseksi eniten tunnettu tunne oli pelko ja melkein yhtä paljon he tunsivat iloa. Ainut yhdistävä tekijä luokkatasojen välillä oli se, että molemmat tunsivat kiukkua melko paljon. Kuudesluokkalaisista kukaan ei tuntenut surua ja pettymystäkin vain viisi. Ensiluokkalaisista kukaan ei nimennyt tunteita listan ulkopuolelta ja kuudesluokkalaisistakin vain kaksi. He tunsivat kyllästymistä.

Suurin ero kuudennen ja ensimmäisen luokan tyttöjen välillä oli se, että ensiluokkalaiset tunsivat eniten surua ja pettymystä kyseisessä tilanteessa, kun taas kuudesluokkalaisista ei kukaan tuntenut surua ja pettymystäkin vain kaksi. Kuudesluokkalaiset tunsivat ensiluokkalaisia huomattavasti enemmän kiukkua. Pelkoa tuntevia oli yhtä paljon molemmilla luokka-asteilla ja iloa tunteviakin oli lähes saman verran. Luokka-asteiden poikien välillä huomattavaa on se, että kuudesluokkalaisten poikien eniten tuntemaa tunnetta, pelkoa, ei tuntenut kukaan ensimmäisen luokan pojista. Merkittävää on myös se, että kuudesluokkalaiset tunsivat iloa lähes yhtä usein kuin pelkoa. Kummankaan luokkatason pojilta ei ollut yhtään mainintaa valmiiksi nimettyjen tunteiden ulkopuolelta.

Ensimmäisen luokan tytöistä yhtä moni tunsivat surua kuin pettymystä. Ensimmäisen luokan pojista puolestaan surua tunsivat vain yksi, mutta pettymystä pojat tunsivat

suhteessa huomattavasti useammin kuin tytöt. Tytöistä kolme mainitsi tunteekseen pelon, kun taas pojilta ei ollut yhtään mainintaa. Molemmilta sukupuolilta oli maininnat ilosta, mutta pojilla tätä tunnetta ilmeni jälleen suhteessa enemmän kuin tytöillä. Sama tilanne oli havaittavissa kiukkuisuudessa, josta oli kuitenkin iloa useampi maininta. Kummastakaan sukupuolesta yksikään ei nimennyt tunteita annetun listan ulkopuolelta. Kuudennen luokan tytöistä suurin osa tunsi kiukkua opettajaa kohtaan, kun taas kuudennen luokan pojista vain harva. Pojilla puolestaan eniten tunnettu tunne oli pelko. Pettymystä tunsi pojista suhteellisesti hiukan useampi kuin tytöistä.

TAULUKKO 6 Ensi- ja kuudesluokkalaisten tuntemat tunteet opettajaa kohtaan saadessaan kielteistä palautetta.

Tunteet	1.lk tyttö	1.lk poika	6.lk tyttö	6.lk poika	Yhteensä
Iloinen	1	2	2	6	11
Surullinen	7	1			8
Pettynyt	7	6	2	3	18
Pelokas	3		3	7	13
Kiukkuinen	4	5	12	3	24
Kyllästynyt			2		2
Yhteensä	22	14	21	19	76

6.7 Opettaja asettaa rajoja vaatien keskittymistä

Istut omalle paikallesi. Päivänavaus alkaa, etkä oikein jaksa keskittyä siihen. Huomaat, että luokassa on pientä kuhinaa. Alat supatella vierustoverin kanssa. Jotkut hihittelevät häiritsevästi. Päivänavaus päättyy ja opettaja on tuohtunut. Seuraa saarna päivänavauskäytöksestä: ” Kyllä tuon ikäisten luulisi jo jaksavan istua hiljaa ja

kuunnella keskittyen muutaman minuutin ajan, mutta kun ei. Meidän täytyy varmaan alkaa harjoitella tätä enemmän.”

Taulukosta 7 voidaan nähdä, että pettymystä ja kiukkua opettajaa kohtaan esiintyi lähes tulkoon yhtä paljon kyseisessä tilanteessa. Iloa ja pelkoa oli myös keskenään verrattuna melkein yhtä paljon, mutta molempia huomattavasti vähemmän kuin pettymystä ja kiukkua. Yksi ärsyntynyt –tunne on lisätty kiukkuisuuden tunteeseen. Kiukku-suru-pettymys –vastaus on kuitenkin pidetty omanaan, koska se sisältää niin monta eri tunnetta. Surun kohdalla oli myös useampi maininta, kun taas listan ulkopuolelta nimettyjä tunteita kohti oli vain yksi maininta. Väsähtänyt –tunne oli alkuperäisessä vastauksessa muodossa väsähtänyt/tympäännyt olo.

Ensimmäisen luokan oppilaat tunsivat eniten pettymystä verrattuna muihin tunteisiin. Kuudesluokkalaiset tunsivat eniten kiukkua. Ilon mainitsi ensiluokkalaisista vain harva. Kuudesluokkalaisista harvempi tunsu pelkoa verrattuna ensiluokkalaisiin. Kiukku-suru-pettymys ja väsähtänyt mainittiin molemmat kerran kuudesluokkalaisten keskuudessa ja harmittaa –maininta tuli ensimmäisen luokan oppilaalta.

Surua tunsivat vain ensimmäisen luokan tytöt. Kuudennella luokalla kiukku mainittiin tyttöjen keskuudessa kaikista useimmin, ensimmäisellä luokalla taas pettymys oli yleisin tunne. Ensiluokkalaisilla pojilla eniten koettu tunne oli pettynyt, kun taas kuudesluokkalaiset tunsivat eniten iloa. Pelkoa tunsu määrällisesti yhtä moni ensi- ja kuudesluokkalainen, mutta suhteellisesti useampi ensiluokkalainen. Muista tunteista ei ensiluokkalaisilla pojilla ollut ainuttakaan mainintaa ja kuudesluokkalaisiltakin vain yksi maininta, väsähtänyt.

Ensimmäisen luokan tytöistä hieman poikia useampi tunsu kiukkua tai surua opettajaa kohtaan. Pojista puolestaan tunsu iloa ja pelkoa tyttöjä useampi. Tytöistä vain yksi oli maininnut listan ulkopuolelta tunteen, joka on harmittaa. Kuudennen luokan tytöillä kiukku oli yleisimmin mainittu tunne, pojilla puolestaan ilo. Tytöistä vain harva tunsu

kyseisessä tilanteessa iloa opettajaa kohtaan. Kuudesluokkalaisista yksi poika tunsu surua, tytöistä ei kukaan.

TAULUKKO 7 Ensi- ja kuudesluokkalaisten tuntemat tunteet opettajaa kohtaan hänen asettaessa rajoja vaatien keskittymistä.

Tunteet	1.lk tyttö	1.lk poika	6.lk tyttö	6.lk poika	Yhteensä
Iloinen	1	2	2	7	12
Surullinen	4	2		1	7
Pettynyt	9	5	6	3	23
Pelokas	3	3	2	3	11
Kiukkuinen	4	2	10	4	20
Kiukku-suru-pettymys			1		1
Harmittaa	1				1
Väsähtänyt				1	1
Yhteensä	22	14	21	19	76

6.8 Opettaja asettaa rajoja tunnin häiritsijälle

Tunti on alkanut ja opettaja on opettamassa luokalleen uutta asiaa. Olet todella kiinnostunut opetettavasta asiasta. Yksi luokkatovereistasi ei ole aiheesta kovinkaan kiinnostunut ja ryhtyy häiritsemään opetusta. Hän huutelee niitä näitä, kommentoi opettajan esimerkkejä, ilveilee ja pelleilee. Opettaja alkaa jo vähän hermostua ja ojentaa tunnin häiritsijää.

Opettajan ojentaessa luokan häiritsijää suurin osa oppilaista tunsu opettajaa kohtaan iloa. Toisaalta tämä tilanne oli esimerkkitalanteista ainoana nostanut esiin oppilaassa niinkin

voimakkaan tunteen kuin vihan, joskin vain yhden oppilaan kohdalla. Toiseksi eniten oppilaat tunsivat pettymystä opettajaa kohtaan. Pelkoa, surua tai kiukkua tuntevia oppilaita oli kaikkia lähes yhtä paljon. Tunneskaala tämän tilanteen kohdalla oli kokonaisuudessaan melko laaja. Oppilaat olivat nimenneet itse useita tunteita (taulukko 8). Tunteita on yhdistelty niin, että tavallinen sisältyy normaaliin, (oikein) hyvä sisältyy iloiseen ja suuttunut sekä ärsyyntynyt kiukkuihin.

Lähes puolet kuudesluokkalaisista tunsivat iloa opettajaa kohtaan kyseisessä tilanteessa. Ensiluokkalaisilla eniten tunnettu tunne oli pettymys ja muita valmiiksi nimettyjä tunteita ilmeni melkein saman verran suhteessa toisiinsa. Kuudesluokkalaiset puolestaan tunsivat ilon jälkeen seuraavaksi eniten pettymystä. Vähän vajaa puolet molemmilta luokka-asteilta tunsivat samoin opettajaa kohtaan kyseisessä tilanteessa, joskin eniten esiin noussut tunne oli hyvin erilainen ensi- ja kuudesluokkalaisilla.

Ensiluokkalaisilla tytöillä eniten ilmennyt tunne oli pettymys ja kuudesluokkalaisilla tytöillä ilo. Ensiluokkalaisilla ilo taas oli pelon ohella vähiten tunnettu tunne näistä vaihtoehdoista. Toisaalta kun ensiluokkalaiset tunsivat kiukkua, pelkoa ja surua, niin kuudesluokkalaisilta ei näitä tunteita löytynyt lainkaan tai vain hyvin vähän. Itse nimetyistä tunteista löytyi kuudesluokkalaisilta usea maininta normaalista. Ensiluokkalaiset pojat tunsivat suhteellisesti kuudesluokkalaisia poikia enemmän surua, pelkoa ja kiukkua. Pojista kukaan ei ollut nimennyt itse tunnetta.

Merkillepantavaa on, ettei yksikään ensimmäisen luokan pojista tuntenut kyseisessä tilanteessa pettymystä opettajaa kohtaan, mutta ensimmäisen luokan tytöistä suurin osa tunsivat näin. Pojilla ilo oli yleisimmin tunnettu tunne, joskin pelkoa tuntevia oli lähes yhtä paljon. Tytöiltäkin löytyi mainintoja näistä tunteista, mutta huomattavasti vähemmän kuin pojilta. Kuudesluokkalaisista pojista pettymystä tunsivat hieman tyttöjä useampi. Sekä tytöiltä että pojilta löytyi mainintoja kiukusta. Pojat eivät olleet lainkaan nimenneet tunteita annettujen tunnevaihtoehtojen ulkopuolelta. Tytöistä taas kolmasosa oli valinnut tunteekseen jonkin muun kuin annetun vaihtoehdon.

TAULUKKO 8 Ensi- ja kuudesluokkalaisten tuntemat tunteet opettajaa kohtaan hänen asettaessa rajoja tunnin häiritsijälle.

Tunteet	1.lk tyttö	1.lk poika	6.lk tyttö	6.lk poika	Yhteensä
Iloinen	2	5	10	9	26
Surullinen	3	3		1	7
Pettynyt	10		2	4	16
Pelokas	2	4		2	8
Kiukkuinen	4	2	1	2	9
Normaali			4		4
Viha			1		1
Helppottunut			2		2
Tyhjä	1		1		2
Yhteensä	22	14	21	19	76

6.9 Opettaja asettaa rajoja oppilaiden toiminnalle

Kuvataiteen tunti alkaa. Luokkaan mennessäsi otat pöydällä olevasta paperipinosta paperin jo mukaasi ja nappaat vielä muutaman tussinkin. Samassa kuulet opettajan tiukan äänen: ”Laita tavarat takaisin siihen mistä ne otit ja mene paikallasi kuuntelemaan ensin ohjeet siitä mitä tehdään ja miten.”

Opettajan asettaessa rajoja oppilaiden käyttäytymiselle melkein puolet oppilaista tunnisti itsessään kiukun tunteen opettajaa kohtaan. Seuraavaksi eniten oppilaat tunsivat pettymystä ja pelkoa. Jonkin verran oppilaat tunsivat myös iloa ja surua. Oppilaiden itse nimeämät tunteet olivat erikoisia ja niistä jokaisesta löytyi maininnat kerran. Lisäksi tuli yhdet maininnat suuttumuksesta ja ärsyttävästä, jotka on yhdistetty kiukkuiseen, sekä yksi maininta mahtavasta, joka on yhdistetty iloiseen. Yhdessä lapussa poika oli valinnut

tunteekseen pettynyt ja lisäksi kirjoittanut tyhjän kohtaan ”hieman nolo”. Vastaus laskettiin pettyneeksi.

Ensimmäisen ja kuudennen luokan välisenä erona on se, että kuudesluokkalaisista yksikään ei tuntenut surua (taulukko 9). Suhteellisesti ensiluokkalaiset tunsivat hieman kuudesluokkalaisia enemmän iloa. Itse nimetyistä tunteista ei löytynyt mitään yhdistävää tekijää.

Luokka-asteiden tyttöjen välillä eroksi nousi se, että ensiluokkalaiset mainitsivat tuntevansa iloa ja surua, mutta kuudesluokkalaisilta ei löytynyt lainkaan mainintoja näistä tunteista. Lisäksi ensimmäisen luokan tytöt tunsivat hieman kuudesluokkalaisia enemmän pelkoa. Yksi ensiluokkalainen tunsu ymmärrystä opettajaa kohtaan ja yksi kuudesluokkalainen todellista rakkautta. Eroja luokkatasojen välillä pojilla oli surua ja pelkoa tuntevien määrässä siten, että kuudesluokkalaisista yksikään ei tuntenut surua ja muutama tunsu pelkoa, kun taas ensiluokkalaisista surua tunsu muutama ja pelkoa vain yksi. Pettymystä tunsu määrällisesti yhtä moni poika kummaltakin luokka-asteelta, mutta ensiluokkalaisista kuitenkin suhteellisesti useampi.

Iloa ja pettymystä tunsu suhteellisesti useampi poika kuin tyttö ensimmäisellä luokalla. Merkittävin ero sukupuolten välisissä tunteissa opettajaa kohtaan esimerkkitilanteessa oli se, että tytöt tunsivat pelkoa huomattavasti poikia useammin. Kuudesluokkalaiset tytöt tunsivat selvästi ikäisiään poikia enemmän kiukkua opettajaa kohtaan. Pojat puolestaan mainitsivat muutaman kerran ilon tunteen, jota taas ei löytynyt tytöiltä lainkaan. Surua ei maininnut kukaan kuudesluokkalainen.

TAULUKKO 9 Ensi- ja kuudesluokkalaisten tuntemat tunteet opettajaa kohtaan hänen asettaessa rajoja oppilaiden toiminnalle.

Tunteet	1.lk tyttö	1.lk poika	6.lk tyttö	6.lk poika	Yhteensä
Iloinen	2	2		4	8
Surullinen	4	2			6
Pettynyt	3	3	3	3	12
Pelokas	5	1	3	4	13
Kiukkuinen	9	5	14	7	35
Ymmärtää	1				1
Tyrmistynyt				1	1
Todellista rakkautta			1		1
Yhteensä	22	14	21	19	76

7 POHDINTA

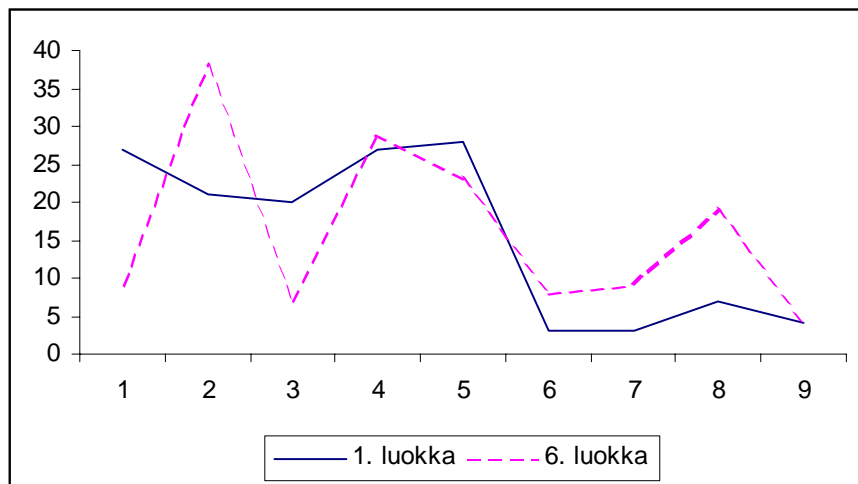
Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia tunteita oppilaat tuntevat opettajaa kohtaan. Tarkoituksena oli vertailla ensimmäisen ja kuudennen luokan oppilaiden tuntemien tunteiden eroja ja yhtäläisyyksiä. Lisäksi vertailtiin molempien luokka-asteiden sisällä eri sukupuolten tuntemia tunteita toisiinsa ja luokka-asteiden välillä samaa sukupuolta olevien tuntemia tunteita toisiinsa.

Aineisto kerättiin kahdessa ensimmäisessä ja kahdessa kuudennessa luokassa. Yhteensä tutkimukseen osallistuneita oppilaita oli 76, joista ensiluokkalaisia oli 36 ja kuudesluokkalaisia 40. Aineiston keruussa oppilaat valitsivat kunkin kuulemansa tilanteen jälkeen tunnekorteista opettajaa kohtaan nousseen tunteen. Oppilaiden oli mahdollista myös nimetä oma tunteensa annettujen vaihtoehtojen ulkopuolelta. Kaiken kaikkiaan oppilaat valitsivat usein tunteekseen jonkin valmiiksi nimetyistä tunteista, mutta jokaisen tilanteen kohdalla vastauksista löytyi myös annettujen tunteiden ulkopuolelta nimettyjä tunteita. Näitä itse nimettyjä tunteita oli jokaista tilannetta kohden useita. Poikkeuksena oli tilanne, jossa opettaja ei anna läksyä. Tuossa tilanteessa mainittiin vain yksi tunne annettujen tunteiden ulkopuolelta. Tilanne, jossa opettaja antaa kielteistä palautetta, sisälsi alun perin useampia itse nimettyjä tunteita, mutta analyysivaiheessa niitä ryhmiteltiin uudestaan.

Jokaisesta tilanteesta löytyi yksi hallitsevin tunne opettajaa kohtaan. Kaikista mainituista tunteista oppilaat tunsivat eniten iloa, kiukkua ja pettymystä, joiden jakautuminen on esitetty kuvioissa 1, 2 ja 3. Näiden tunteiden ilmeneminen vaihteli tilannekohtaisesti ja luokka-asteiden välillä. Kaikissa läksyn antoon liittyvissä tilanteissa yleisin tunne oli ilo. Erityisesti ensimmäisen luokan oppilaat tunsivat iloa läksyjä saadessaan kuten kuvion 1 kohdista 1 ja 3 voidaan nähdä. Urakkaläksytilanteessa ilo ei ollut niin selkeästi hallitsevin tunne, koska kuudesluokkalaista enemmistö tunsikin kiukkua opettajaa kohtaan. Kuudesluokkalaiset tunsivat iloa ensiluokkalaisia enemmän silloin, kun läksyjä ei tullut ja opettaja asetti rajoja tunnin häiritsijälle. Myönteistä palautetta saadessaan sekä ensimmäisen että kuudennen luokan oppilaat tunsivat lähes saman verran iloa kuten

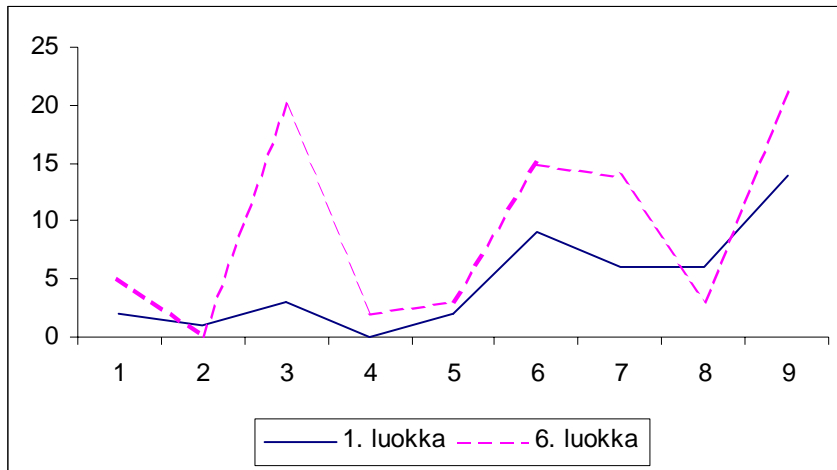
kuvion 1 kohdista 4, 5 ja 9 voidaan nähdä. Yleisesti ottaen näytti siltä, että opettajan käsitellessä jotakin myönteistä asiaa suuri enemmistö oppilaista tunsii iloa opettajaa kohtaan. Kun taas opettajan käsitellessä jotakin kielteistä asiaa, hallitseva tunne ei ollut niin selkeä vaan monia muitakin tunteita tunnettiin paljon.

KUVIO 1 Ilon tunteen ilmeneminen opettajaa kohtaan esimerkkitapauksissa 1–9.



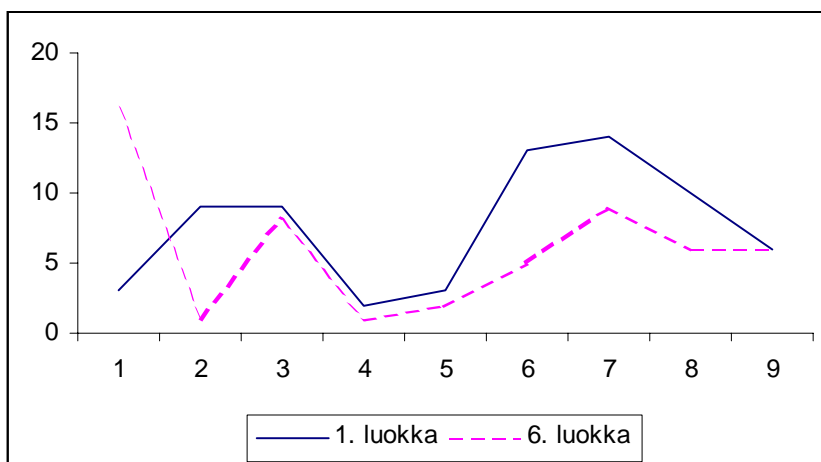
Kiukkua tunnettiin eniten silloin, kun opettaja antoi kielteistä palautetta. Joskin vain niukasti, sillä myös muita tunteita oli mainittu hyvin paljon. Selkein ero ensimmäisen ja kuudennen luokan välillä kiukun tunteen ilmenemisessä löytyy urakkaläksytylanteesta, kuten kuvion 2 kohdasta 3 voidaan nähdä. Lisäksi eroja ilmeni opettajan antaessa kielteistä palautetta tai asettaessa rajoja (kohdat 6 ja 7), jolloin ensimmäisen luokan oppilaat tunsivat kuudesluokkalaisia vähemmän kiukkua. Vain kahdessa tilanteessa ensimmäisen luokan oppilaat tunsivat niukasti enemmän kiukkua kuin kuudennen luokan oppilaat. Voisiko olla kyse siitä, etteivät ensiluokkalaiset ymmärrä tai kenties uskalla tuntea kiukkua opettajaa kohtaan? Olisiko kyse kenties tunteiden säätelystä (ks. Kokkonen & Pulkkinen 1996)?

KUVIO 2 Kiukun tunteen ilmeneminen opettajaa kohtaan esimerkkitapauksissa 1–9.



Pettymys opettajaa kohtaan näyttäisi kuvion 3 mukaan olevan yleisempää ensimmäisen kuin kuudennen luokan oppilailla. Vain läksyjen saaminen aiheutti kuudesluokkalaisissa ensiluokkalaisia enemmän pettymyksen tunnetta. Lähes saman verran pettymystä tunnettiin luokka-asteiden välillä urakkaläksyjä ja myönteistä palautetta saadessa sekä rajoja asetettaessa kuvataiteen tunnilla.

KUVIO 3 Pettymyksen tunteen ilmeneminen opettajaa kohtaan esimerkkitapauksissa 1–9.



Kokonaisuudessaan luokka-asteiden välillä löytyi eroja erilaisten tunteiden tuntemisessa yhteensä viidessä yhdeksästä esimerkkitalanteesta. Kolmessa näistä kohdista ero ilmeni siten, että toinen luokka-aste tunsu eniten myönteistä tunnetta opettajaa kohtaan ja toinen kielteistä. Läksyjen saaminen aikaan sai ensimmäisen luokan oppilaisissa ilon tunteen opettajaa kohtaan, kun taas kuudesluokkalaiset tunsivat joko kiukkua tai pettymystä. Opettajan asettaessa rajoja häiriköivälle oppilaalle kuudesluokkalaiset tunsivat iloa ja tällöin ensiluokkalaiset puolestaan tunsivat pettymystä. Tosin on huomattava se, että kaikki ensiluokkalaisten pettynyt –vastaukset tulivat tytöiltä. Kaksi muuta tilannetta, joissa eroja löytyy, liittyvät palautteen antamiseen ja rajojen asettamiseen. Kummassakin tilanteessa molemmat luokka-asteet nimesivät useimmin tunteekseen kielteisen tunteen, joka kuitenkin oli eri tunne. Tämä yleisimmin nimetty kielteinen tunne oli molemmissa tilanteissa ensiluokkalaisilla pettynyt ja kuudesluokkalaisilla kiukkuinen.

Luokka-asteiden väliseksi eroksi osoittautui myös se, että kuudesluokkalaiset nimesivät tunteita annettujen tunnevaihtoehtojen ulkopuolelta huomattavasti ensiluokkalaisia useammin. Vaikka Kullberg-Piilolan (2000) mukaan jo kouluun tulevilla lapsilla on perustiedot ja -taidot tunteista, on mahdollista, että tämä ensiluokkalaisten vähäinen itse nimettyjen tunteiden määrä selittyy heidän taidoillaan tunnistaa tunteita. Greenbergin (1995) mukaan kouluikä on kuitenkin tärkeää aikaa lapsen tunne-elämän kehittymiselle. (Kilpeläinen-Hauru 2001, 18). Toisaalta kuudesluokkalaistenkaan tunteiden tunnistaminen ei välttämättä ole kovin taitavaa, koska he nimesivät niinkin usein tunteekseen normaali, tavallinen tai ihan ok. Mikä voi olla se tunne, joka tuntuu tavalliselta? Saattaahan kyse olla siitä, että tilanne ei ole liittynyt oppilaan henkilökohtaisiin tavoitteisiinsa ja näin ollen tunnetta ei ole päässyt edes syntymään (ks. Lazarus 1994, Oatley & Jenkins 1996). Toisaalta voi olla mahdollista, etteivät oppilaat ole oppineet tunnistamaan ja nimeämään tunteitaan. Turkan (2003) sanoin tunteille ei ole nimiä, on vain oloja. Vaarana on se, että teot alkavat puhua ja sanoja ei ole tai niitä on hyvin vähän. (Turkka 2003, 280.) Opettajien olisikin hyvä kiinnittää enemmän huomiota tunnekasvatukseen. Antaa oppilaille keinoja harjoitella tunteiden tunnistamista ja nimeämistä.

Normaali –tunne voi ehkä olla merkki myös jonkinlaisesta kuudesluokkalaisten urautumisesta. Kuudesluokkalaiset ovat olleet koulumaailmassa jo niin monta vuotta, että heille on kehittynyt näkemys siitä, mitä koulun käytännöt ovat. Läksyjen saaminen ja myönteinen palaute työskentelystä ovat arkisia tapahtumia ja tästä syystä kuudesluokkalaiset ehkä kokevat ne normaaliksi ja tilanteessa syntyvä tunne opettajaa kohtaan nimetään näin ollen myös normaaliksi. Ensiluokkalaisille vajaa lukuvuosi koulunkäytäntöjä ei ole vielä välttämättä aikaansaanut rutinoitumista eikä näin ollen heistä juuri mikään tunnu normaalilta.

Tunteen nimeämisen vaikeus näkyi myös siinä, että kuudesluokkalaiset olivat käyttäneet vastauksissaan jonkin verran eri tunteiden yhdistelmiä. Harris ja Saarni (1989, 11) sekä Oatley ja Jenkins (1996) tuovat esille sen, kuinka kouluiässä lapset oppivat ymmärtämään ihmisen mahdollisuuden kokea samanaikaisesti useita erilaisia tunteita. Kuitenkin vasta kymmenvuotias lapsi voi ymmärtää kahden vastakkaisen tunteen tuntemisen yhtä aikaa (Oatley & Jenkins 1996, 186). Tämä tunne-elämän kehityksen vaihe oli ehkä havaittavissa myös tässä tutkimuksessa, sillä ensimmäisen luokan oppilaat eivät olleet nimenneet yhdistelmätunteita ollenkaan.

Ensimmäisen luokan sisällä tyttöjen ja poikien välillä ilmenneissä tunteissa löytyi enemmän yhtäläisyyksiä kuin eroja. Yleensä esimerkkitalanteissa eniten esiintynyt tunne oli sama molemmilla sukupuolilla. Poikkeuksena olivat urakkaläksytylänne ja tilänne, jossa opettaja asettaa rajoja tunnin häiritsijälle. Urakkaläksyjä saadessaan tytöt tunsivat iloa opettajaa kohtaan, kun taas pojat tunsivat enimmäkseen pettymystä. Tunnin häiritsijän ojentaminen sai tytöt tuntemaan opettajaa kohtaan pettymystä, pojat puolestaan tunsivat iloa.

Myös kuudesluokkalaisten keskuudessa eniten ilmennyt tunne opettajaa kohtaan oli useimmiten sama sekä tytöillä että pojilla. Eroja kuitenkin löytyi muutamaan tilanteeseen liittyen. Silloin, kun opettaja antaa läksyjä, kuudennen luokan pojat tunsivat eniten pettymystä ja tytöt iloa. Opettajan antaessa kielteistä palautetta oppilaille tytöt tunsivat kiukkua opettajaa kohtaan poikien tuntiessa pelkoa. Tytöt tunsivat kiukkua

opettajaa kohtaan hänen asettaessa rajoja vaatiessa keskittymistä, kun taas pojat tunsivat tuolloin iloa opettajaa kohtaan.

Huomattava ero sekä ensimmäisen että kuudennen luokan tyttöjen ja poikien välillä löytyi heidän aktiivisuudessaan nimetä itse tunteitaan valmiiden vaihtoehtojen ulkopuolelta. Kuudennen luokan tytöt käyttivät kaikista eniten hyväkseen mahdollisuutta nimetä itse tunteensa, mainintoja on yhteensä 29. Toiseksi eniten annettujen tunteiden ulkopuolelta tunteita nimesivät ensimmäisen luokan tytöt, joilta mainintoja löytyi 12. Kuudennen luokan pojilta itse nimetyistä tunteista löytyi seitsemän mainintaa ja ensimmäisen luokan pojilta vain kaksi. Tämän perusteella voidaan olla samaa mieltä Jaraston ja Sinervon (1998) kanssa siitä, että tytöillä on paremmat valmiudet nimetä tunteitaan kuin pojilla. Tämän tutkimuksen mukaan ero kyvyssä nimetä tunteita on nähtävissä jo ensimmäisellä luokalla. Toisaalta Shafferin (1999) mukaan tuo ero on nähtävissä vielä aikaisemmin, jo kahden vuoden iässä. Ero vain kasvaa ja syvenee sitä mukaa kun oppilaat kasvavat. Huomattavaa on se, että ensimmäisen luokan tytöt nimesivät huomattavasti enemmän itse tunteita kuin kuudennen luokan pojat.

Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat sen, että luokkaan mahtuu joka hetki paljon erilaisia tunteita. Opettajan kuvitellessa myönteisen palautteen herättävän ilon tunteen kaikissa oppilaissa häntä itseään kohtaan, saattaa hän näiden tutkimustulosten valossa joutua pettymään, sillä todellisuus näyttää toisenlaiselle. Vaikka joukosta suurin osa tuntisikin iloa opettajaa kohtaan, mahtuu joukkoon kuitenkin muun muassa pelkoa, kiukkua ja surua tuntevia oppilaita. Opettajan tiedostaessa oppilaiden moninaiset tunteet häntä kohtaan, hän voi rohkaista oppilaitaan tunnistamaan ja ilmaisemaan kaikenlaiset tunteet. Kun oppilas huomaa, että luokassa hyväksytään niin kielteisten kuin myönteistenkin tunteiden ilmaiseminen ja niiden käsittely, hän saa eväitä tunne-elämän kehittämiseksi. Turkan (2003) mukaan koulun avoin tunneilmasto antaa tilaa kaikenlaisille tunteille. Jos oppilas ei ole kotona voinut näyttää tunteitaan, tulevat ne jossain vaiheessa esiin siellä, missä niille on tilaa ja koulu voi hyvin olla tuo paikka. Koulu voi paikata oppilaan vajetta kodin vuorovaikutuksessa ja kehittymättömässä tunneilmastossa. (Turkka 2003, 281.) Kielteisten ja myönteisten tunteiden kohtaaminen

antaa mahdollisuuden myös ryhmän muiden jäsenten kunnioittamiseen ja hyväksymiseen (Hämäläinen & Sava 1989, 68).

Tämän tutkimuksen perusteella voi olettaa, että opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa siihen, mitä oppilaat häntä kohtaan tuntevat. Tutkimuksen valossa opettajan kannattaakin siis antaa kielteinenkin palaute myönteisessä muodossa. Laine (2000, 44) kirjoittaa opettajan vastuusta tunneilmaston luojana. Hänen mukaansa opettaja on kuin stimulaattori, joka aikaansaa omanlaisensa tunneilmapiirin luokkahuoneeseen.

Tutkimuksen edetessä huomattiin, että joitakin asioita olisi voitu tehdä toisin. Aineiston keruun jälkeen havaittiin, että tunteiden valinnassa tunnekortteihin oli käynyt pieni kömmähdys. Hyväntuulisuus oli annettu vastausvaihtoehdoksi, vaikka se on pikemminkin mieliala kuin tunne (ks. Helkama ym. 1999). Toiseksi jälkikäteen ajatellen syyllisyyden tunne olisi voinut sisältyä annettuihin vastausvaihtoehtoihin. Kun tunteita valittiin, syyllisyys oli myös yhtenä vaihtoehtona. Siitä kuitenkin luovuttiin, koska vastausvaihtoehdoiksi haluttiin myös myönteisiä tunteita. Tällä perusteella hyväntuulisuus päätyi yhdeksi vaihtoehdoksi. Toisaalta syyllisyys -tunteen poisjääminen ei ollut ratkaisevaa tutkimuksen kannalta, koska jokaisella oli kuitenkin mahdollisuus nimetä itse tämä tunne.

Jatkotutkimusaiheiksi sopisi oppilaan tunteiden tutkiminen opettajaa kohtaan esimerkiksi haastatellen. Tällöin voitaisiin perehtyä tarkemmin syihin ja perusteisiin, joita tunteiden takana on. Toiseksi voitaisiin tutkia kuinka opettajan oletukset oppilaiden tunteista häntä kohtaan kussakin tilanteessa pitävät yhtä oppilaiden tuntemien tunteiden kanssa. Opettajalla kun todennäköisesti on jonkinlaiset odotukset oppilaiden tunteista. Kolmanneksi voitaisiin seurata oppilaiden tunne-elämän kehitystä opettajaa kohtaan ilmenevien tunteiden avulla. Mielenkiintoista olisi myös toteuttaa luokassa tai koulussa jonkinlainen projekti tunteisiin ja tunnekasvatukseen liittyen ja tutkia kuinka esimerkiksi oppilaiden tunteiden nimeäminen ja ilmaisu kehittyi tai muuttui projektin myötä.

Oppilaiden tunteet opettajaa kohtaan siis vaihtelevat hyvinkin paljon eri tilanteissa. Samalla hetkellä luokkaan näyttää mahtuvan niin iloa, surua kuin kiukkuakin opettajaa kohtaan tuntevia oppilaita. Oppilaalla on oikeus tuntea kaikkia tunteitaan. Opettajan tulisikin huomioida ja hyväksyä tunteiden moninainen joukko.

LÄHTEET

- Aho, S. 1997. Moraalikehitys ja sosiaalinen käyttäytyminen. Teoksessa S. Aho & K. Laine *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava, 105–147.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Frönes, I. 1995. *Among peers. On the meaning of peers in the process of socialization*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Goleman, D. 1997. *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva*. Suom. J. Kankaanpää. 8. painos. Helsinki: Otava.
- Gordon, T. 2001. *Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa*. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 99–116.
- Greenhalgh, P. 1994. *Emotional growth and learning*. London: Routledge.
- Harris, P. L. & Saarni, C. 1989. *Children's understanding of emotion: an introduction*. Teoksessa C. Saarni & P. L. Harris (toim.) *Children's understanding of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–24.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. *Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Keuruu: PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. *Mitä on toimintatutkimus?* Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 25–62.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1999. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. 3. painos. Helsinki: Edita.
- Hellsten, T. 1996. *Virtahepo olohuoneessa. Läheisriippuvuus ja sisäisen lapsen kohtaaminen*. 18. painos. Helsinki: Kirjapaja.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. *Suhteita. Minä, me ja muut*. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. 2001. *Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat*. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara *Tutki ja kirjoita*. 6.–7. painos. Helsinki: Tammi, 111–157.

- Hosia, K. 1994. Hallitsevat tarpeet – hallitut tunteet (lyhyt oppimäärä). Ryhmätyö 23 (1), 2–5.
- Hyypä, M. T. 1997. Tunteet ja oireet. Uusin psykosomatiikka. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Ikäheimonen, R. & Vakkuri, K. 1999. Tunneäly – tervettä järkeä. Tunneäly – älyä tunne. Helsinki: Posternet Oy.
- Isokorpi, T. & Viitanen, P. 2001. Tunnevoimaa! Helsinki: Tammi.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1998. Kouluikäisen lapsen maailma. Jyväskylä: Gummerus.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1999. Murrosikäisen ja nuoren maailma. Jyväskylä: Gummerus.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Porvoo: WSOY.
- Järvilehto, T. 1994. Ihminen ja ihmisen ympäristö. Oulu: Pohjoinen.
- Kagan, J. 1984. The idea of emotion in human development. Teoksessa C. E. Izard, J. Kagan & R. B. Zajonc (toim.) Emotions, cognition and behavior. Cambridge: Cambridge University Press, 38–72.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000. Tunne itsesi, suomalainen. Porvoo: WSOY.
- Kilpeläinen-Hauru, A. 2001. Tunteet koulussa – oppimisen este vai kohde. Luokanopettajien näkemyksiä tunteista ja tunnekasvatuksesta koulussa. Helsingin kaupungin opetusvirasto. Pro gradu –tutkielma.
- Kinnunen, S. 1999. Murrosikäinen perheessä. Tasapainoilua tilan ja rajojen välissä. 2. painos. Helsinki: Karas-Sana.
- Kokkonen, M. & Pulkkinen, L. 1996. Tunteet ja niiden säätely. Psykologia 31 (6), 404–411.
- Korkiakangas, M. 1995. Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 188–201.
- Kullberg-Piilola, T. 2000a. Miksi tunnetaitoja tarvitaan. Teoksessa T. Kullberg-Piilola & A. Peltonen Tunnemuksuu. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Kirjapaja, 19–36.

- Kullberg-Piilola, T. 2000b. Tunnerehellisyys voimavarana. Teoksessa T. Kullberg-Piilola & A. Peltonen Tunnemuksu. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Kirjapaja, 37–46.
- Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. 1991. Ihmisen kehitys elämänkaaren näkökulmasta. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. 2. painos. Porvoo: WSOY, 85–124.
- Laine, K. 1997a. Ihmissuhteet. Teoksessa S. Aho & K. Laine Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava, 163–201.
- Laine, K. 1997b. Lasten ja nuorten sosiaalinen kulttuuri ja koulu. Teoksessa S. Aho & K. Laine Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava, 251–253.
- Laine, K. 1997. Ameeba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian laitos. Julkaisuja 13.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: SoPhi.
- Lazarus, R. S. & Lazarus, B. N. 1994. Passion & reason. Making sense of our emotions. New York: Oxford University Press.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Opetushallitus, 109–130.
- Miller, A. 1996. Lahjakkaan lapsen draama ja todellisen itsen etsintä. Suom. M. Rutanen. Porvoo: WSOY.
- Mäkelä, J. 2003. Aivojen varhainen kehitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.) Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Porvoo: WSOY, 13–43.
- Männikkö, K. 1998. Tunneäly – periytyvä lahjakkuuden laji vai kasvatuksen tulos? Teoksessa A. Malin & K. Männikkö (toim.) Älykkyys. Valoa ja varjoja. Jyväskylä: Atena, 42–51.
- Niemelä, E. 1998. Sosioemotionaalinen kehitys ja sen häiriöt. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Opetusmateriaali 1.

- Niiniluoto, I. 1996. Tunne ja tieto. Teoksessa I. Niiniluoto & J. Räikkä (toim.) *Tunteet*. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino, 109–117.
- Oatley, K. & Jenkins, J. M. 1996. *Understanding emotions*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Peltonen, A. 2000. Tunnetaidot ovat kaikkien ulottuvilla. Teoksessa A. Peltonen & T. Kullberg-Piilola *Tunnemuksuu*. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Kirjapaja, 13–18.
- Peltonen, A., Kullberg-Piilola, T. & Kullberg-Turtiainen, M. 2002. *Tunnemuksuu ja mututoukka*. 2. *Tunteet*. Mitä tunteet ovat? Helsinki: Lasten Keskus.
- Poikkeus, A.-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan*. Kehitys kontekstissään. Porvoo: WSOY, 122–138.
- Pulkkinen, L. 1981. *Kotikasvatuksen psykologia*. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Pulkkinen, L. 1994. Emotion säätely kehityksessä. *Psykologia* 29 (6), 404–418.
- Pulkkinen, L., Savioja, K., Juujärvi, P., Kokkonen, M. & Metsäpelto, R.-L. 2000. Emotion ja käyttäytymisen säätelyn tutkimus: Tutkimusprojektin kuvaus. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Julkaisuja 344.
- Pulkkinen, L. 2002. *Mukavaa yhdessä*. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: PS-kustannus.
- Puolimatka, T. 1999. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat*. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. 1997. *Opettaja tienhaarassa*. Konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J. G. 1997. Peer interactions, relationships and groups. Teoksessa W. Damon & N. Eisenberg (edit.) *Handbook of child psychology*. Social, emotional and personality development. Volume three. 5. painos. New York: Wiley, 619–700.
- Rödström, M. 1992. *Lapsen kehitys 7–12 vuotta*. Suom. H. Huovinen. Helsinki: Otava.
- Saarinen, M. 2002. *Tunneälyn ja itsetuntemuksen työkirja*. Porvoo: WSOY.

- Sajama, S. 1996. Tunteiden intentionaalisuus. Teoksessa I. Niiniluoto & J. Räikkä (toim.) Tunteet. Helsinki: Yliopistopaino, 258–267.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. 2001. Group processes in the classroom. 8. painos. New York: McGraw-Hill.
- Shaffer, D. R. 1999. Social and personality development. 4. painos. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Smith, P. K., Cowie, H. & Blades, M. 2003. Understanding children's development. 4. painos. Malden: Blackwell Publishing.
- Tahkokallio, K. 2001. Peruna kerrallaan. Älyä tunteittesi taika. Porvoo: WSOY.
- Takala, A. 1989. Koululuokka luovana sosiaalisena yhteisönä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34, 19–26.
- Tikkanen, T. 2003. Koulu –tunteiden taivas ja tunkio. Opettaja (16-17), 2–4.
- Turkka, S. 2003. Koulussa kasvamassa isoksi ja ehjäksi. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.) Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Porvoo: WSOY, 269–288.
- Vilkkö-Riihelä, A. & Bergström, M. 1991. Uuden lukion psykologia 3. Kurssi 4. 7. painos. Porvoo: WSOY.
- Vuorinen, R. & Tuunala, E. 1995. Psykologian perusteet. Aivot ja psyyke. Helsinki: Otava.
- Vuorinen, R. 1997. Minän synty ja kehitys. Porvoo: WSOY.