

915

958/98

“KIPINÄN SE JÄTTI”

Tunnekasvatuskokeilu ala-asteella

Marja Autio

Niina Tikkakoski

Kasvatustieteen pro gradu -työ

Kesä 1998

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Autio, M. & Tikkakoski, N. 1998. Kipinän se jätti. Tunnekasvatuskokeilu ala-asteen opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -työ, 141 s.

Tutkimuksemme kohdistui tunnekasvatuksen toteuttamiseen koulussa. Tutkimuksen alussa hahmottelimme tunnekasvatus -käsitteen olemusta tunneälyn olennaisten piirteiden pohjalta. Tehtävänäimme oli selvittää, miten tunnekasvatusta voidaan toteuttaa koulussa ja millaisia ajatuksia ja kokemuksia se herättää oppilaissa ja opettajassa. Kokeilun yhteydessä tarkastelimme, miten tunnekasvatuksen tavoitteet ja sisällöt voidaan yhdistää opetuksen kognitiivisiin tavoitteisiin ja sisältöihin luontevalla tavalla. Lisäksi selvitimme, mitkä opetusmenetelmät soveltuvat parhaiten tunnekasvatuksen toteuttamiseen.

Tutkimukseemme osallistui eräästä Jyväskylän kaupungin koulusta seitsemäntoista oppilasta sekä heidän opettajansa. Aineiston kerääminen tapahtui observoinnin, haastattelujen, kyselylomakkeiden, kenttämuistiinpanojen ja kirjallisten dokumenttien avulla. Toteutimme observoinnin siten, että havainnoimme sekä tutkimusparimme että oppilaiden toimintaa ja oman opetusvuoron aikana oppilaiden lisäksi myös omaa toimintaamme. Observoinnin yhteydessä teimme kenttämuistiinpanoja. Haastattelimme oppilaita sekä opettajaa etnografisen haastattelun avulla ja lisäksi opettaja täytti kyselylomakkeen viikoittain. Hankimme tietoa myös kirjallisten dokumenttien avulla.

Tutkimuksemme oli laadullinen tapaustutkimus, koska se kohdistui tietyn kokeilun laadulliseen tarkasteluun. Lähestyimme aiheitamme evaluaatiotutkimuksen avulla, jolle on ominaista tutkimuskohteen arviointi. Formatiiviselle evaluaatiotutkimukselle tyypillisesti pyrimme kehittämään tunnekasvatuskokeilua edelleen. Sisällönanalyysin avulla nostimme esiin ja tulkitsimme aineistosta nousevia tunnekasvatusta koskevia merkityksiä.

Kokeilun tulosten pohjalta näyttää siltä, että tunnekasvatusta voidaan toteuttaa koulussa luontevalla tavalla yhdistämällä se opetukselle asetettuihin kognitiivisiin tavoitteisiin ja sisältöihin. Tutkimustulosten perusteella pedagoginen draama ja kirjoitelmien tekeminen ovat parhaita menetelmiä toteuttaa

tunnekasvatusta. Lisäksi saimme selville, että tutkimukseen osallistuneiden ajatukset ja kokemukset tunnekasvatuksesta olivat hyvin myönteisiä. Tunnekasvatusta voidaan parhaiten toteuttaa oppiainerajat ylittävänä aihekokonaisuutena.

Myönteiset tutkimustulokset osoittivat, että tunnekasvatuksen tutkiminen on myös jatkossa tarkoituksenmukaista. Tunnekasvatusta ja siihen liittyviä harjoitteita pitää kehittää edelleen ja niiden vaikutukset oppilaisiin tulee todentaa pitkittäistutkimuksen avulla. Harjoitteiden vaikutuksia tutkimalla on mahdollista selvittää, onko niillä ollut merkitystä oppilaiden tunne-elämälle ja oppimiselle. Myös tunnekasvatus -käsite on tässä yhteydessä määriteltävä selkeämmin.

AVAINSANAT

tunnekasvatus

tunneäly

tunteet

empatia

motivaatio

vuorovaikutus

evaluaatio

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	7
2	KOULUKASVATUS	9
2.1	Humanistinen kasvatuskäsitys ja konstruktivistinen oppimiskäsitys	9
2.2	Tutkittavan luokan taustalla oleva kasvatuskäsitys ja oppimiskäsitys	10
3	TUNTEET	12
3.1	Kurkistus tunteiden historiaan	13
3.2	Tunteet nykyajan käsitysten valossa	16
3.3	Tunteiden merkitys ihmisen elämässä ja oppimisessa	17
3.4	Tunteiden ja älyn suhde	18
4	TUNNEÄLY TUNNEKASVATUKSEN LÄHTÖKOHTANA	20
4.1	Tunneällyn taustaa	20
4.2	Tunneällyn olemus	21
4.3	Tunneällyn olennaiset piirteet	23
4.3.1	Tunteiden tiedostaminen	23
4.3.2	Tunteiden säätely	24
4.3.3	Motivaation löytäminen	27
4.3.4	Empatian kokeminen	29
4.3.5	Vuorovaikutustaidot	31
5	TUNNEKASVATUS KOULUSSA	33
5.1	Aikaisempia tutkimuksia Suomessa	33
5.2	Tunnekasvatus tässä tutkimuksessa	35
5.3	Opettaja oppilaan tunnekasvattajana	37
6	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	39
6.1	Tutkimustehtävämme	39
6.2	Metodin luonnehdintaa	40

6.2.1	Laadullinen tapaustutkimus	40
6.2.2	Evaluaatiotutkimus	42
6.3	Aineiston hankintamenetelmät	44
6.3.1	Observointi	44
6.3.2	Haastattelu	46
6.3.3	Kyselylomake	48
6.3.4	Kenttämuistiinpanot	48
6.3.5	Kirjalliset dokumentit	49
6.4	Tutkimustoiminnan kuvailua	49
6.4.1	Tutkimuksen suunnittelu	49
6.4.2	Tutkimuksen eteneminen ja aineiston hankinta	50
7	AINEISTON ANALYSOINTI	53
7.1	Kvalitatiivinen sisällönanalyysi	53
7.2	Analyysin suorittaminen tutkimuksessamme	55
8	LUOTETTAVUUS	57
8.1	Tutkimuksen validius	57
8.2	Tutkimuksen reliabilius	59
8.3	Triangulaatio	60
9	TUNNEKASVATUSKOKEILUN TULOKSET	61
9.1	Kuinkas sitten kävikään?	61
8.1.1	Tunteiden tiedostaminen	62
8.1.2	Tunteiden säätely	67
8.1.3	Empatian kokeminen	70
8.1.4	Motivaation löytäminen	73
8.1.5	Vuorovaikutustaidot	75
9.2	Mitä tästä opimme?	81
9.2.1	“No, sillai niinku ollu erilaine vähän niinku erilaista ainetta siinä jutussa”	81
9.2.2	“ No ei se ollu vaikeeta...mutta kyllä siinä piti vähän miettiä”	86
10	POHDINTA	96

LÄHTEET	101
LIITTEET	107
Liite 1: Haastattelukysymykset oppilaille	107
Liite 2: Haastattelukysymykset opettajalle	108
Liite 3: Kyselylomakkeen kysymykset opettajalle	109
Liite 4: Lupa vanhemmilta	110
Tunteiden tiedostaminen	111
Liite 5: Uskonto (1 h), tarinan kerronta ja still kuvat	111
Liite 6: Uskontotunti (1 h), kirjalliset tehtävät	113
Liite 7: Äidinkieli (2 h), tarinan kerronta ja draama	116
Liite 8: Kuvaamataito (2 h), kuvallinen ilmaisu	121
Tunteiden säätely	122
Liite 9: Uskonto (1 h), opetuskeskustelu	122
Liite 10: Uskonto (1 h), opetuskeskustelu ja kirjoitelmien tekeminen ..	123
Liite 11: Äidinkieli (1 h), draama	125
Tunteiden säätely	127
Liite 12: Kuvaamataito (2 h), kuvallinen ilmaisu	127
Empatian kokeminen	128
Liite 13: Uskonto (2 h), draama	128
Liite 14: Äidinkieli (2 h), ryhmätyöskentely	130
Liite 15: Kuvaamataito (2 h), kuvallinen ilmaisu ja ryhmätyöskentely .	131
Motivaation löytäminen	132
Liite 16: Äidinkieli (20 min.), opetuskeskustelu	132
Vuorovaikutustaidot	133
Liite 17: Äidinkieli (20 min.), opetuskeskustelu	133
Liite 18: Äidinkieli (2 h) ja kuvaamataito (2 h), kirjoitelman tekeminen ja kuvallinen ilmaisu	134
Liite 19: Uskonto (2 h), draama	135
Liite 20: Äidinkieli (2 h), ryhmätyöskentely	139
Liite 21: Kokeilun päätöstunti (1h)	141

1 JOHDANTO

Lasten tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmat ovat olleet yhä useammin esillä tiedotusvälineissä. Tasapainoinen tunne-elämä on ihmisen olemassaolon tärkeimpiä asioita ja sen tukemiseen tulisi kiinnittää nykyajan yhteiskunnassa entistä enemmän huomiota. Koulussa ei pystytä nykyisten työskentelytapojen avulla oppilaiden vaikeaa tilannetta helpottamaan ja Korpinen (1996, 72-73) katsookin, että koulun perinteinen opetus ja kasvatusta ei enää riitä, koska opettajilla ei ole keinoja kohdata ja vastata lasten elämässä esiintyviin syviin ja ylitsepääsemättömiin vaikeuksiin.

Tutkimustulokset ympäri maailmaa osoittavat, että nykyajan lapsilla on enemmän taipumusta tunne-elämän häiriöihin kuin edellisellä sukupolvella. Esimerkiksi amerikkalaisten lasten keskuudessa tehdyn tutkimuksen mukaan lasten emotionaalinen tilanne on huonontunut tasaisesti. Lapset vetäytyvät herkemmin omiin oloihinsa, heillä on enemmän sosiaalisia ongelmia, yksinäisyyttä, liiallista riippuvuutta, masentuneisuutta ja tarmottomuutta. He ovat myös apeita, ahdistuneita, hermostuneita, tavoittelevat täydellisyyttä ja kokevat rakkauden puutetta. Lapsilla ilmenee enemmän huomio- ja ajattelukyvyn ongelmia, he ovat kyvyttömiä keskittymään ja toimimaan harkitusti sekä menestyvät huonosti koulussa. (Goleman 1996 xiv, 267.) Suomalaisten lasten tunne-elämän tilanteesta ei ole saatavilla tilastotietoja, mutta opettajien huolestuneisuus oppilaiden levottomuudesta, epäasiallisesta käyttäytymisestä ja jopa väkivaltaisuudesta on tullut selvästi esille useiden eri opettajien kanssa käymiemme keskustelujen yhteydessä.

Pulkkinen (1997) toteaa, että vanhempien pitkien työpäivien vuoksi perhe-elämä on muuttunut yhä kiireisemmäksi ja lapset joutuvat olemaan paljon yksin kotona. Erityisesti koululaiset jäävät ilman aikuisen antamaa turvallisuutta, huolenpitoa ja ohjausta koulupäivän jälkeen. (Pulkkinen 1997, 41.) Tämä johtaa siihen, että tunteita ravitseva kanssakäyminen vanhempien ja lasten välillä jää yhä vähemmälle. Puutteet tunnetaidoissa ja sosiaalisissa kyvyissä aiheuttavat vakavia pulmia ja apua tähän ongelmaan voidaan saada vain muuttamalla tapaa, jolla lapset kasvatetaan. (Goleman 1996, 269.)

Koulukasvatuksessa on viime aikoihin asti painotettu kognitiivisten tietojen ja taitojen merkitystä tunteiden kustannuksella ja tällöin koulu ei ole pystynyt

valmistamaan oppilaita todellisen elämän haasteisiin ja mahdollisuuksiin (Goleman 1996, 4, 38). Tieto ei kuitenkaan yksin riitä, vaan kasvattajien tulee ohjata oppilaat myös käyttämään sitä vastuuntuntoisesti (Bergström 1991, 25). Eräs mahdollisuus tämän tavoitteen saavuttamiseksi on, että tunne ja äly yhdistetään koulukasvatuksessa nykyistä kiinteämmin toisiinsa (Goleman 1996, xiv).

Näkemyksemme mukaan opettajat eivät tue lasten tunne-elämän kehitystä tavoitteellisesti omassa opetuksessaan. Opettajat olettavat, että käymällä läpi kouluaikana eteentulevia yllättäviä ongelmatilanteita, tunteisiin ja käyttäytymiseen liittyvä kasvatusta on hoidettu. Mielestämme tämä ei riitä, vaan tunnekasvatusta on toteutettava johdonmukaisemmin. Koska tunnekasvatuksesta ei ole vakiintunutta määritelmää, on opettajan itse selvitettävä itselleen ne tavoitteet, joihin hän haluaa tunnekasvatuksen avulla pyrkiä. Tutkimuksemme käytämme tunnekasvatusta -käsitteen hahmottamiseen ja tunnekasvatuksen päämäärien selvittämiseen Saloveyn ja Mayerin (1990) näkemystä tunneälystä. Heidän mukaansa tunneälyn olennaisia piirteitä ovat omien tunteiden tiedostaminen ja niiden hallinta, motivaation löytäminen, muiden tunteiden havaitseminen ja ihmissuhteiden hoito. (Young 1996, 2.) Kirjallisuutta tarkastelemalla olemme päätyneet siihen tulokseen, että tunneälyn olennaisia piirteitä on tutkittu ja harjaannutettu erikseen, mutta ei tavoitteellisesti ja johdonmukaisesti yhdessä.

Tutkimuksemme tarkoituksena on kehittää tunne-elämää tasapainoisesti tukeva tunnekasvatuskokeilu, jonka tuloksia opettajat voivat hyödyntää omassa opetuksessaan. Kokeilun yhteydessä muodostamme ja täsmennämme käsitystämme tunnekasvatuksesta. Evaluaatiomenetelmän avulla tarkastelemme tunnekasvatuksen toteuttamista sekä selvitämme, millaisia ajatuksia ja kokemuksia tunnekasvatusta oppilaissa ja opettajassa herättää. Tutkimusaineisto kerätään observointia, haastattelua, kyselylomakkeita, kenttämuistiinpanoja ja kirjallisia dokumentteja käyttäen.

Toivomme tutkimuksemme herättävän kasvattajien keskuudessa pohdintaa ja keskustelua tunnekasvatuksen merkityksestä koulussa. Tutkimuksemme avulla he voivat saada uusia ajatuksia ja ideoita kasvatuksesta ja sen myötä muuttaa opetustaan paremmin oppilaan tunne-elämän kehitystä tukevaksi.

2 KOULUKASVATUS

Kaikki inhimilliset ratkaisut pohjautuvat arvoihin. Arvoperustan määrittäminen luo kasvattajille edellytykset ohjata oppilaita heidän omia arvojaan ja niistä johtuvia tekojaan koskevaan pohdintaan ja valintoihin. Arvoperustan selkiyttäminen ja jäsentäminen tapahtuu eettisen pohdinnan avulla. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 9, 12-13.)

Näkemyks kasvatuksesta kietoutuu Aaltolan (1988) mukaan läheisesti käsitykseen ihmisestä (Kantola 1988, 87). Ihmiskäsityksellä on merkittävä osa kasvattajien toiminnassa, sillä se kytkeytyy olennaisesti käsityksiin kasvatuksen päämääristä ja ihmisen kasvatettavuudesta. Tämän lisäksi tärkeä käytännön kasvatustoimintaan vaikuttava tekijä on kasvattajan käsitys lapsesta ja lapsen perusluontoisista ominaisuuksista. (Hirsjärvi 1982, 5, 7.)

2.1 Humanistinen kasvatuskäsitys ja konstruktivistinen oppimiskäsitys

Tutkimuksemme taustalla vaikuttaa humanistinen kasvatuskäsitys, joka tarkoittaa Korpisen (1996) mukaan yksilön arvon ja inhimillisen ainutlaatuisuuden huomioimista sekä erilaisuuden kunnioittamista kaikessa opetuksessa. Humanistisessa kasvatuksessa ihminen nähdään kokonaispersoonallisuutena, jossa persoonan eri alueet ovat yhteydessä toisiinsa. Tällöin oppiminen koskettaa oppilasta kokonaisvaltaisesti ja muovaa hänen minäjärjestelmäänsä oppimisprosessin aikana. Humanistisen kasvatuksen tavoitteena on oppilaan minäkäsityksen, itsearvostuksen, itsetuntemuksen ja itseluottamuksen, tukeminen ja vahvistaminen sekä elämäntaitojen oppimisen opettaminen (Korpinen 1996, 21, 23, 31).

Humanistisen kasvatuksen tavoitteena on auttaa oppijoita kehittämään ajattelu- ja ongelmanratkaisutaitojaan. Tämän lisäksi nähdään tärkeäksi auttaa oppilaita tulemaan paremmin toimeen omien tunteidensa kanssa. Humanistinen kasvatusta painottaakin ihmisen kokonaisvaltaista kasvatusta tukemalla tasapainoisesti ajattelutaitojen ohella myös tunteita ja luovuuden kehittymistä. (Valett 1977, 5-6.)

Humanistinen kasvatuksessa on keskeistä oppilaiden tunne-elämän ja

ihmissuhteiden merkitys. Tunne-elämän kehittämisen lähtökohtana on terveen kasvun tukeminen. Tämä tarkoittaa, että oppilaita ohjataan kehittämään myönteisiä edellytyksiään ja hallitsemaan kielteisiä tunteitaan. Ihmissuhteiden kehittymisen kannalta on tärkeää, että oppilaat oppivat ajattelemaan asioita toisten näkökulmasta ja myötäelämään heidän kokemuksiaan. Oppimisprosessissa pidetään tärkeänä itseohjautuvuutta ja omatoimista motivointia. Olennaista koulukasvatuksessa on myös oppilaiden oppimaan oppimisen taidoista huolehtiminen. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990, 105-106.)

Konstruktivistien oppimiskäsityksen mukaan ihminen taltioi ja tulkitsee jatkuvasti uutta tietoa ja rakentaa kuvaa siitä fyysisestä ja sosiaalisesta maailmasta, jossa hän elää. Kokemusten myötä rakentuva kuva maailmasta värityy emotionaalisilla tekijöillä ja toiminnan seurausten tunnesävyillä, joilla on tärkeä merkitys oppimisprosessin säätelyssä. Ihminen on näkemyksen mukaan tiedon vastaanottajana sekä valikoiva että tulkitseva. Tällöin oppiminen ei ole tiedon passiivista vastaanottamista vaan tiedon aktiivista konstruointia. Oppimistapahtumassa ihmisen toimintaa ohjaavat toisaalta tarpeet, aiheet ja odotukset, toisaalta toiminnasta saatu palaute. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 19-20.)

2.2 Tutkittavan luokan taustalla oleva kasvatustietäminen ja oppimiskäsitys

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994) ilmentävät humanistisen kasvatustietämisen piirteitä. Peruskoulun kasvatustietäminen ja opetustyö pohjautuu myönteiseen ihmiskäsitykseen, jonka lähtökohtana on utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen lapsi. Koulun tehtävänä on edistää oppilaiden persoonallisuuden kaikinpuolista kehittymistä. Oppilaan kasvun tukeminen ja opiskelun kannustaminen katsotaan terveen itsetunnon kehittymisen ja tasapainoisen persoonallisuuden rakentumisen kannalta tärkeäksi. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 11-12.)

Koulun yleissivistävään tehtävään kuuluvat tiedolliset valmiudet, eettinen ja esteettinen herkkyyden kehittyminen, tunne-elämä, havainnoimisen ja kommunikoinnin taidot, työnteossa tarpeelliset perustaidot sekä taidot toimia

yhteiskunnan jäsenenä. Muuttuvassa maailmassa korostuvat erityisesti elämänhallintaan liittyvät arvo- ja moraalikysymykset. Fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten valmiuksien kehittyminen edellyttää, että esimerkiksi sosiaaliin taitoihin, kuten itseilmaisuun, harkintakykyyn ja myötäelämiseen, sekä sosiaalisen tuen merkitykseen yhteisön ja yksilön elinvoiman ylläpitäjänä, kiinnitetään aikaisempaa enemmän huomiota. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 9, 11.) Tutkimuksemme kannalta merkittävää, että valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa huomioidaan oppilaan tunne-elämän kehityksen tukeminen ja annetaan opettajalle paremmat mahdollisuudet toteuttaa tunteisiin liittyvää kasvatusta omassa opetuksessaan.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) tulee humanistisen kasvatuskäsityksen lisäksi esille myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen ominaisuudet. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ei ole tietojen ja taitojen siirtymistä opettajalta oppilaalle, vaan se on oppilaan aktiivista ymmärryksen, merkitysten ja taitojen rakentamista. Oppiminen perustuu oppilaan aikaisempiin kokemuksiin, joiden pohjalta hän havainnoi, valikoi, tulkitsee ja jäsentää uutta tietoa. Oppiminen on sosiaalista vuorovaikutusta, jossa korostuvat sekä ihmisten keskinäiset suhteet että oppilaan ja opittavan kohteen välinen interaktio. Opettajan tehtävänä on optimaalisten oppimismahdollisuuksien luominen sekä positiivisen oppimishalun virittäminen ja säilyttäminen ohjaten, tukien ja kannustaen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10, 12.)

Jyväskylän Normaalikoulun ala-asteen opetussuunnitelma pohjautuu Peruskoululain määräyksiin sekä opetushallituksen julkaisuun Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Näiden sisältämät ajatukset näkyvät koulun opetussuunnitelmallisessa ajattelussa ja ovat ohjanneet sitä. (Jyväskylän Normaalikoulun Opetussuunnitelma 1994, 4.)

Jyväskylän Normaalikoulun tehtävänä on antaa oppilaille tasokas yleissivistys sekä hyvä elämänhallintataito. Tämä tarkoittaa sitä, että koulu pyrkii kasvattamaan oppilaita tasapainoisiksi, vastuuntuntoisiksi, yhteistyökykyisiksi, itsenäisiksi, luoviksi, hyvätapaisiksi, rauhantahtoisiksi sekä hyväkuntoisiksi oppilaita. (Jyväskylän Normaalikoulun Opetussuunnitelma 1994, 4.)

Koulun opetus- ja kasvatustyön lähtökohtana on oppilaiden edellytykset

sekä aikaisemmat tiedot. Opetuksen avulla pyritään kehittämään lapsen ajattelua, tunne-elämää ja tahtoa tasapainoisesti. Tältä pohjalta heille rakentuu toimiva tieto- ja kokemusvarasto, käyttöteoria erilaisia elämäntilanteita varten. Koulun tavoitteiden taustalla vaikuttaa vahvasti humanistinen ihmiskäsitys sekä konstruktivistinen oppimiskäsitys. (Jyväskylän Normaalikoulun Opetussuunnitelma 1994, 5.)

Vaikka tunnekasvatuksen merkitystä painotetaan peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnöissä vuodelta 1977, sitä ei ole otettu opetuksessa riittävästi huomoon. Tiedollisten tavoitteiden toteuttamisen lisäksi tunnekasvatuksen merkitystä onkin alettava painottaa nykyistä enemmän. (Kalliopuska 1990, 173, 185.) Nummisen (1988) mukaan opettajilla on tarjoutunut opetussuunnitelma -sidonnaisuuden vähenemisen myötä mahdollisuus päättää melko itsenäisesti, mitä he haluavat oppilaille opettaa (Kantola 1988, 21).

Nämä näkemykset ovat tunnekasvatuskäsityksemme taustalla alkaessamme rakentaa kokeiluamme. Kasvatuksen tarkastelun ohella tunnekasvatusta suunniteltaessa ja toteutettaessa on syytä tarkastella myös kolikon toista puolta eli tunteita.

3 TUNTEET

Tunteista käytetään kirjallisuudessa monia erilaisia termejä, kuten emootiota, tunnetta, tuntemusta, affektia, mielialaa ja persoonallisuuden piirrettä (Poikkeus & Räsänen 1987, 5). Valitsemme näistä kolme yleisimmin käytettyä termiä lähemmän tarkastelun kohteeksi. Niiniluodon (1997) mukaan termi emootio on johdettu latinan kielisestä sanasta *emovere*, joka tarkoittaa liikuttamista, liikkeelle panemista ja siirtämistä. Sana tunne pohjautuu verbiin *tuntea*, joka voi tarkoittaa ulkoista ruumiillista aistimusta, aistimusta elimistön sisäisestä tilasta, henkistä tuntemusta, aavistusta ja yleistä tajua tai tietoisuutta. Affektit ovat latinan kielisen verbin *afficere* (vaikuttaa) mukaisesti mielenkiihotuksia, mielenjärkytyksiä ja mielenliikutuksia. (Niiniluoto & Räikkä 1997, 6-7.) Tässä tutkimuksessa termeillä emootio, tunne ja affekti tarkoitetaan samaa asiaa.

Emootion käsitettä ei ole vielä pystytty tieteellisesti ja yksimielisesti määrittelemään Suomessa sen paremmin kuin muuallakaan. Kokonaiskäsitystä luodakseen tutkijat ovat tarkastelleet tunteista yhtä näkökulmaa kerrallaan. Emootion käsitettä on pyritty valottamaan biologisista, psykologisista ja sosiologisista lähtökohdista. (Kokkonen & Pulkkinen 1996, 409.) Niitä on tarkasteltu myös filosofisista, kognitiivisista ja neurologisista näkökulmista. Koska tunteiden luonteesta on olemassa paljon erilaisia ja toisilleen vastakkaisiakin näkemyksiä, on niiden tarkastelussa mahdotonta tyytyä vain yhden teorian antamaan kuvaan. Tämän vuoksi on hyödyllistä tarkastella erilaisia näkökulmia, joita tunteista on aikojen kuluessa esitetty.

3.1 Kurkistus tunteiden historiaan

Ennen ajanlaskumme alkua elänyt Platon (427-347) tarkasteli tunteita filosofisesta näkökulmasta. Hän katsoi tunteiden olevan epäluotettavia, koska ne ihmisen mielen syvyyksistä noustessaan häiritsevät ajattelua (Oatley & Jenkins 1996, 38). Watsonin (1878-1958) behavioristinen teoria painottaa myös tunteita ajattelua ja toimintaa häiritsevinä. Hän korostaa kuitenkin tarkastelussaan enemmän käyttäytymisen kuin ihmisen sisäisten tilojen merkitystä. Watson kertoo ihmisen voivan kokea kolmenlaisia tunnereaktioita, pelkoa, raivoa ja rakkautta. (Strongman 1973, 18.)

Platonin oppilas Aristoteles (384-322) lähestyi tunteita filosofisen näkemyksen lisäksi kognitiivisesta näkökulmasta. Aristoteles ei nähnyt tunteita ajattelun uhkana. Hän katsoi, että tunteita voidaan analysoida tietojen ja uskomusten pohjalta. Lisäksi Aristoteles näki tunteiden vaikuttavan ihmisen arviointiin ja sen kautta myöhempään toimintaan. Aristoteles jakoi tunteet miellyttäviin ja epämiellyttäviin tunteisiin. (Oatley & Jenkins 1996, 12-13.) Aristoteleen teorian pohjalta nousee esiin tunteiden säätelyn merkitys ihmisen käyttäytymisessä. Hänen ajatuksensa ovat vaikuttaneet erityisesti kognitiiviseen tunteiden tutkimiseen. Myös Spinoza (1632-1677) kannatti ajatusta tunteiden liittymisestä arviointiin. Lisäksi hän esitti, että ihmisellä on aktiivisia tunteita, jotka ovat myönteisiä ja passiivisia tunteita, jotka ovat kielteisiä. (Oatley & Jenkins 1996, 17.) Spinoza katsoi tunteiden olevan riippuvaisia ulkoisista syistä (Lyons

1980, 38).

Kognitiivis-psykologisesta näkökulmasta tunteita lähestyvä Arnold jatko i aristoteelista perinnettä kehittäen teoriaansa 1940 -luvulta lähtien. (Lyons 1980, 33). Arnoldin mukaan ihminen arvioi havaitsemansa kohteen joko hyväksi, pahaksi tai merkityksettömäksi. Arviointi saa ihmisessä aikaan taipumuksen toimia ja tätä Arnold kutsuu tunteeksi. Arvioinnin yhteydessä ihmisen kehossa tapahtuu heränneelle tunteelle ominaisia muutoksia. (Strongman 1973, 23.) Arnold yhdisti tunteet kehollisiin muutoksiin, mikä on tunteiden tunnistamisen edellytys.

Lazarus on tutkinut tunteita 1960 -luvulta lähtien. Hän toteaa tunteiden syntyvän, kun ihminen reagoi ärsykkeisiin fysiologisesti, kognitiivisesti ja käyttäytymisen tasolla (Izard 1977, 34). Lazaruksen mukaan kognitiiviseen tarkasteluun tunteista pitäisi liittää myös biologinen ja kulttuurinen näkökulma. (Strongman 1973, 29.) Lazarus on kiinnittänyt huomiota tunteisiin vuorovaikutukseen liittyvänä ilmiönä.

Tomkins ja Izard lähestyivät tunteita 1960 -luvulta lähtien kognitiivis-psykologisesta näkökulmasta ja lisäsivät tunteiden tarkasteluun motivaation. Tomkins pitää tunteita merkityksellisinä ihmisen elämässä ja katsoo niiden olevan motivaation perusta. Lisäksi Tomkins tuo esille, että ihminen voi ilmaista tunteitaan parhaiten kasvojen ilmeillä. (Oatley & Jenkins 1996, 27-28.) Izard täydentää Tomkinsin teoriaa esittämällä, että myönteiset tunteet ovat perusta motivoitumiselle tehokkaaseen toimintaan ja luovuuteen ja ne ovat tärkeitä oppimiselle, havainnointikyvyille ja persoonallisuudelle. (Strongman 1973, 88.)

Filosofi Descartesin (1596-1650) mukaan tunteet ilmenevät samaan aikaan ajattelussa ja kehossa ilman, että ihminen itse aiheuttaa niitä. Havaintojen ja tunteiden avulla ihminen saa tietoa siitä, mikä on hänelle merkityksellistä. Aristoteleesta poiketen Descartes erotti kuusi perustunnetta: hämmästyksen, toiveen, ilon, rakkauden, vihan ja surun. Niiden erilaisista yhdistelmistä muodostuvat ihmisen muut tunteet. (Oatley & Jenkins 1996, 15-16.) Descartes toi esille perustunteet, jotka ovat pohjana myöhemmille perustunteiden määrittelyille.

Darwinin (1809-1882) biologisesti suuntautunut kehitysopillinen teoria painottaa, että tunteita ja etenkin niiden ilmaisemista tarvitaan, jotta laji säilyisi

luonnonvalinnassa. Darwin päätteli niiden tunteiden olevan periytyviä, joilla on merkitystä lajin säilymisen kannalta. (Kemper 1978, 4.) Myös Darwin ja hänen seuraajansa James (1842-1910) ajattelivat, että tunteet vain tapahtuvat ihmiselle (Oatley & Jenkins 1996, 11). Jamesin mukaan tunteet ovat havaintoja kehossa tapahtuvista muutoksista ihmisen reagoiessa havainnon kohteen kanssa. Siten hän uskoo, toisin kuin aikaisemmat tutkijat, että tunteet ovat seurausta kehon toiminnan muutoksista. (Gordon 1990, 88.) Lisäksi hän toteaa, että ilman tunteita kaikki kokemukset ovat merkityksettömiä. (Oatley & Jenkins 1996, 5,7.) Jamesin teoria tunteista näyttää olevan lähtökohta motivaation tarkastelulle.

Hess aloitti tarkastelemaan tunteiden neurofysiologiaa 1920 -luvulla Darwinin kehittämien kokeellisten tutkimusmenetelmien pohjalta avulla hän havaitsi, että hypotalamuksen eri osia ärsyttämällä saatiin aikaan erilaisia tunteita. (Oatley & Jenkins 1996, 23-25.) Plutchik on selvittänyt tunteisiin liittyviä asioita 1960 -luvulta lähtien. Hän tarkastelee tunteita Darwinin tapaan kehitysopillisesta näkökulmasta. Plutchikin mukaan tunteet ovat kehollisia reagoititapoja, joiden avulla ihminen sopeutuu ympäristöön. Hän jakaa tunteet perustunteisiin ja toissijaisiin tunteisiin, jotka muodostuvat erilaisista perustunteiden yhdistelmistä. (Izard 1977, 36.)

Goffman tarkasteli tunteita sosiologisesta viitekehyksestä käsin 1960 -luvulla. Hänen mielestään tunteet ovat lähinnä sosiaalinen ilmiö. Hän katsoo, että sosiaalinen vuorovaikutus on eräänlaista peliä, jonka pohjalta ihminen luo kuvaa todellisuudesta. Tällöin ihminen tekee päätelmiä sekä itsestä että toisista ja hänen moraalinsa kehittyy. (Oatley & Jenkins 1996, 31.)

Uudenlaisen näkökulman tunteiden tarkasteluun toi Freudin (1856-1939) psykoanalyttinen teoria. Freud määrittelee tunteet oireiksi tai merkeiksi patoutuneista vieteistä ja torjunnasta. Tunteet ovat seurausta traumaattisista tapahtumista, joita ihminen ei ole käsitellyt, mutta jotka ovat olemassa tiedostamattomina ja torjuttuina muistoina hänen mielessään. Tunne ei siis ole reaktio ympäristöön vaan jotakin, joka on peräisin ihmisen persoonallisuuden tiedostamattomalta alueelta. (Lyons 1980, 26, 29.) Freud toi esille tunteiden tiedostamisen merkityksen, mutta ei nähnyt niillä olevan merkitystä vuorovaikutustilanteissa.

3.2 Tunteet nykyajan käsitysten valossa

Esittelemme seuraavaksi joitakin tutkimuksemme kannalta keskeisiä käsityksiä tunteista, joiden pohja on nähtävissä tunteiden tutkimuksen historiassa. Lopuksi tuomme esille oman näkemyksemme tunteista.

Tunteita sosiologisesta näkökulmasta valottava tutkimus erottaa Lewisin ja Saarnin (1985) mukaan tunteissa eri ominaisuuksia. Tunteet syntyvät sisäisten tai ulkoisten ärsykkeiden seurauksena ja aiheuttavat keskushermostossa tai esimerkiksi kasvojen lihaksissa muutoksia. Tämän jälkeen tapahtuu muutoksia myös somaattisessa ja neurofysiologisessa toiminnassa. Tunneilmaisu näkyy kasvojen ilmeiden, äänensävyjen ja asentojen muutoksina. Tapahtuneeseen tunnekokemukseen sisältyy oman tunnetilan ja ilmaisun tulkintaa ja arviointia. Tämä vaatii kykyä ilmaista tunteita kielen avulla ja tietoa yleisistä toimintatavoista vastaavissa tilanteissa. Sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa omaksutaan erityisesti yhteisön hyväksymiä tunneilmaisuja tarkkailun ja jäljittelyn avulla. (Lewis & Saarni 1985, 3, 7-8, 11.)

Kognitiivisen lähestymistavan edustajat näkevät tunteet yleensä toiminnallisina. Tunteet vaikuttavat tilanteiden arviointeihin ja ohjaavat älyn ohella päätöksentekoa ristiriitaisissa tilanteissa. Tunteet vaikuttavat erilaisiin mentaalisiin prosesseihin, esimerkiksi havaintoihin ohjaten niiden suuntaa. (Oatley & Jenkins 1996, 283.) Niiniluodon (1997) mukaan kognitiivisen suunnan edustajat pitävät emootioita kulttuurisidonnaisina sosiaalisina konstruktioina, jotka kytkeytyvät olennaisella tavalla maailmaa ja itseä koskeviin uskomuksiin (Niiniluoto & Räikkä 1997, 9).

Tunteiden filosofiaa tarkasteltaessa pohditaan yleensä tunteiden olemusta ja merkitystä. Revonsuo (1997) katsoo, että yksi mentaalisten tilojen ilmeisimmistä ja samalla myös vaikeimmin selitettävissä olevista ominaisuuksista on se, että monet niistä tuntuvat joltakin (Niiniluoto & Räikkä 1997, 118). Tunteissa näkyy ihmisen kokemusten jälki ja siten niillä on myös omaa kiinteää jatkuvuuttaan. Tunteet ovat rakentuneet johonkin tilaan menneiden kokemusten vaikutuksessa ja tämä tunteiden tila vaikuttaa olennaisesti elämään. (Turunen 1988, 40.)

Tunteet ovat mielestämme niin kokonaisvaltainen asia ihmisen elämässä,

että on vaikea valita vain yhtä teoreettista näkökulmaa tunnekasvatuksen lähtökohdaksi. Tunnekasvatuskokeiluamme sisältyy filosofisen, sosiologisen ja kognitiivisen näkökulman piirteitä. Tutkimuksemme lähtökohta on filosofinen, koska näemme tunteiden merkityksen ihmiselämässä erittäin tärkeänä. Sosiologinen näkökulma tulee tutkimuksessamme esille siten, että tarkastelemme vuorovaikutukseen liittyviä asioita. Kognitiivinen viitekehys tuo toimintaan mukaan arvioinnin, jossa tunne ja äly kohtaavat. Seuraavassa kurkistamme lähemmin siihen, millä tavoin tunteet tuovat merkitystä ihmisen elämään.

3.3 Tunteiden merkitys ihmisen elämässä ja oppimisessa

Tunne-elämys määrittää ihmisen suhteen todellisuuteen. Emootiot vaikuttavat ihmiseen muuttaen hänen tietoisuuttaan; emotionaalisuus on ihmisen tietoisuuden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen perusta. Tunteiden kautta koetut asiat merkitsevät inhimillisessä mielessä jotakin: tunteissa elävät menneet ihmisen kokemukset, persoonallisuus, intentiot, tiedot, arvostukset ja maailmankuva. Ihmisen ja hänen kokemustensa ymmärtäminen vaatii hänen tunteidensa ymmärtämistä. Elämäkokemusten rikkaus ja merkittävyys tulee usein esiin kokemusten tunnesävyissä ja niiden tuottamassa tyydytyksessä. Mikäli ihminen haluaa tuntea itsensä, täytyy hänen tiedostaa, mitä hänen tunteensa ovat ja mitä ne hänelle merkitsevät. (Turunen 1987, 57-58, 138-141, 163-165).

Batcher (1981) ajattelee tunteiden syntyvän, kun ihminen tulkitsee tapahtumia. Tunteiden avulla ihminen ymmärtää itseään ja muita ihmisiä, käyttäytymistä, mielipiteitä ja aikomuksia, menneitä ja nykyisiä tapahtumia, kaikkea inhimillistä. Sosiaaliset tapahtumat eivät sinänsä ole merkityksellisiä vaan me itse annamme niille merkityksen. Ihminen luo todellisuuttaan tekemällä koko ajan havaintoja. Tämä tapahtuu sisäisessä dialogissa, jossa selvitämme, mitä ympärillämme tapahtuu ja mikä on meille merkityksellistä. Tunne on tämän ymmärtämisen ydin. Ihmisen tapahtumille antamat välittömät tunnemerkitukset eroavat melkoisesti niistä kognitiivisista merkityksistä, joita tapahtumille annetaan myöhemmin. (Batcher 1981, 146, 149.)

Tunnekokemusten laadulla on suuri merkitys oppimisessa. Oppimisen kannalta on erityisen tärkeää, että oppimistilanteen ilmapiiri on turvallinen. Tunteilla on tärkeä merkitys oppimistapahtumassa, koska oppiminen tapahtuu niiden tunnemerkitsevien kautta, joita annamme todellisuudelle. Ihmisen tunne-elämän vaikeuden voivat heijastua oppimiseen monin tavoin. Jotkut näistä vaikeuksista voivat liittyä oppimistehtävistä selviytymiseen, jolloin ihmisellä on esimerkiksi keskittymisvaikeuksia. Toiset taas liittyvät oppimistilanteen ihmissuhteisiin, jolloin ihminen ei pysty esimerkiksi hyväksymään häviämisen kokemista. Tehokas oppiminen riippuu olennaisesti emotionaalisesta kasvusta ja kehityksestä. Opettaja voi toimintansa avulla vahvistaa oppilaan myönteisiä tunteita tai aiheuttaa kokemuksia, jotka estävät oppimisen. (Greenhalgh 1994, 21-22, 28, 42, 47, 81.) Tunteiden merkitys oppimisessa ja ihmisen ajattelussa on hyvin olennainen. Tämän vuoksi on syytä tarkastella myös niiden keskinäistä suhdetta.

3.4 Tunteiden ja älyn suhde

Tunteiden ja älyn suhdetta on tarkasteltu kolmesta erilaisesta näkökulmasta. Tunteet voidaan nähdä älyllisten prosessien seurauksena tai toimintaa ohjaavina motiiveina, jotka ovat kognitiivisista prosesseista erillisiä. Lewis, Sullivan ja Michalson (1988) kuitenkin katsovat, että tunteita ja älyä voidaan pitää suhteellisen itsenäisinä, keskinäisessä suhteessa olevina ja vuorovaikutuksellisia prosesseina (Izard, Kagan & Zajonc 1988, 264).

Älylliset prosessit voivat Lewisin, Sullivanin ja Michalsonin (1988) mukaan vaikuttaa tunteiden heräämiseen säätelemällä ärsykkeen voimakkuutta. Tällöin tunteiden katsotaan johtuvan siitä, että ärsyke arvioidaan hyväksi, pahaksi tai neutraaliksi tai ulkoisten tapahtumien ja sisäisen tulkinnan välisen ristiriidan aiheuttamaksi tapahtumaksi. Ihmiset ilmaisevat tunteensa usein ristiriitaisesti emotionaalisen tilansa suhteen, tällöin he ovat joko säädelleet tunteensa älyn avulla sosiaalisesti hyväksytyiksi tai kieltäneet ne. Kognitiivisten prosessien nähdään vaikuttavan tunteiden kokemiseen välittämällä tietoa kehon fysiologisista muutoksista. Myös älyllinen tulkinta ja arviointi yleisestä viireystilasta vaikuttavat tunteiden kokemiseen. (Izard, Kagan & Zajonc 1988,

266-267, 269-270.) Voidaankin sanoa, että vaikka pääasiassa tunteet motivoivat toimintaamme, havainto- ja käsityskykymme kuitenkin aktivoivat ja säätelevät tunneprosessia. (Izard 1977,160)

Käsitys tunteista motiiveina jakautuu Lewisin, Sullivanin ja Michalsonin (1988) mukaan kahteen näkemykseen. Toisaalta toiminnan motiiveina pidetään itse toiminnan tai ajattelun seurauksena syntyviä tunteita tai tunteiden ajatellaan tuottavan käyttäytymistapoja, jotka ovat lajin selviytymisen kannalta tärkeitä. (Izard, Kagan & Zajonc 1988, 272.) Tunteet tuovat elämään ja ajatteluun myös merkitystä ja vaikuttavat ajatteluun suuntaamalla sitä tiettyyn suuntaan (Izard 1977, 160). Simonin (1967) ja Tomkinsin (1995) mukaan tunteet toimivat motiivien säätelijöinä ja suuntaavat huomiota yhdestä merkityssuhteesta toiseen. Tunteiden tärkeimpinä kognitiivisina ominaisuuksina pidetään toiminnan säätelyä ja kognitiivisen tiedon erottelemista ja järjestämistä. Tässä järjestelyprosessissa tunteet muokkaavat havaintoja ja suuntaavat huomiota sekä nostavat tiettyjä muistoja tajuntaan ja vaikuttavat ajatteluun. (Oatley & Jenkins 1996, 252-253.)

Tunteilla on keskeinen merkitys ihmisen ymmärtämistä tavoiteltaessa (Rauhala 1995, 130). Tunteet samoin kuin tietokin, kertovat ihmiselle jotakin siitä, millainen maailma on. Tunteiden tärkeys ihmiselle tulee hyvin esille siinä, että ne ovat säilyttäneet ihmisessä erikoisasemansa rationaalisen ajattelun ja tiedon kasvun paineesta huolimatta. Tunteet liittyvät ihmiseen perustavammalla tavalla kuin tieto. Ne ottavat jatkuvasti paikkansa ja vaikuttavat ihmisessä, vaikka niitä ei kasvatuksellisesti vaalittaisikaan eikä opetettaisi käyttämään niin kuin tiedon hankinnan keinoja opetetaan ja harjoitellaan. (Rauhala 1993, 132.)

Ajattelun avulla ihminen voi tunnistaa tunteitaan ja määrittää ne tilanteet, joissa jokin tietty tunne esiintyy (Izard 1982, 339). Ajatusten avulla ihminen tunnistaa, jäsentää ja tulkitsee tunteita, mistä seuraa tiettyä eheyttä persoonallisuuteen (Turunen 1988, 42). Ajattelu olisi ilmeisesti mahdotonta ilman tunteita, tai ainakaan ajattelu ei voisi kehittyä ilman tunteiden välittämää yhteyttä maailmaan. (Turunen 1988, 45-46.)

Golemanilla (1996) on ollut päämääränä selvittää, mitä älykkyyden yhdistäminen tunne-elämään tarkoittaa ja miten se on mahdollista (Goleman 1996, xiii). Golemanin mukaan elämän varrella saadut tunne-elämän opit ja

tunneviisuus helpottavat päätöksentekoa poistamalla heti joitakin vaihtoehtoja ja nostamalla muita etualalle (Goleman 1996, 4). Myös Izard (1977, xii) katsoo, että tunteet näyttävät meille oikean suunnan auttaen tulevaisuuteen suuntautuvassa päätöksenteossa. Siten tunteet vaikuttavat päätöksentekoon aivan yhtä paljon ellei enemmänkin kuin järki. (Goleman 1996, 4.) Batcher (1981, 146) painottaakin, että vaikka tunne ja äly ovat toisiinsa sitoutuneita, niin tulkittaessa älyllisesti tapahtumien merkityksiä, tunne on se kyky, jota käytetään ensin. Onko äly siten tunnetta vai tunne älyä?

4 TUNNEÄLY TUNNEKASVATUKSEN LÄHTÖKOHTANA

4.1 Tunneällyn taustaa

Älykkyudesta on olemassa monenlaisia käsityksiä. Yhteistä näille käsityksille kuitenkin on, että niissä älykkyys ilmenee sopeutuvana ja päämäärätietoisena toimintana. Tällöin älykkyys määritellään kulttuuristen ja sosiaalisten normien pohjalta. Sopeutuvaa käyttäytyminen on siinä mielessä, että yksilö kohtaa ja voittaa itsestään ja ympäristöstään tulevat haasteet ja päämäärätietoista, koska tämä toiminta on tarkoituksellista. (Sternberg & Salter 1984, 24-25.)

Älykkyyttä pidettiin pitkään jakamattomana, mutta tämä käsitys vaihtui vähitellen faktorianalyttikkojen työn tuloksena älykkyuden monipuolisemmaksi tarkasteluksi. Älykkyuden katsotaan siten koostuvan hyvin monista erilaisista kyvyistä. (Guilford 1967, 2, 12, 20.) Guilfordin (1967) älykkyudenmallissa oli alun perin 120 älykkyuden aluetta. Hänen näkemyksensä ansiosta älykkyys nähdään monimutkaisena teoreettisena käsitteenä ja moniosaisena konstruktiona. (Uusikylä 1994, 37.)

Myös Gardner (1993) katsoo, että älykkyys ei ole jakamaton kokonaisuus vaan älykkyuden lajeja on paljon. Ne voidaan jakaa seitsemään pääluokkaan, joita ovat kielellinen ja matemaattis-looginen lahjakkuus, avaruudellinen hahmotus, kinesteettinen lahjakkuus, musikaalinen lahjakkuus sekä kaksi persoonallisen älykkyuden muotoa. Persoonallisiin älykkyysiin kuuluu Gardnerin (1993) mukaan interpersoonalliset eli ihmisten väliset taidot sekä

intrapersonalliset kyvyt. Interpersonallisen älykkyyden muodostaa taito havaita muiden ihmisten mielialoja, mielenlaatuja, motivaatiota, aikomuksia ja haluja sekä vastata niihin oikein. Intrapersonalliseen älykkyyteen kuuluu omien tunteiden tunnistaminen, erottaminen ja ymmärtäminen, niiden erittely sekä kyky käyttäytyä niitä kuunnellen. (Gardner 1993, 240-241.)

Gardnerin persoonallisten älykkyyksien tausta on nähtävissä Thorndiken (1920) tekemässä tarkastelussa, jossa hän jakaa älykkyyden kolmeen laajaan kykyjen luokkaan. Ensimmäiseen luokkaan sisältyy abstraktinen, analyyttinen ja verbaalinen älykkyys; toiseen luokkaan kuuluvat mekaaninen, toiminnallinen, visuaalis-spatiaalinen ja synteettinen älykkyys; kolmas luokka sisältää sosiaalisen älykkyyden. (Guilford & Hoepfner 1971, 258; Mayer & Geher 1996, 89-90.) Thorndike (1920) määrittelee sosiaalisen älykkyyden kyvyksi ymmärtää toisia ihmisiä ja toimia viisaasti ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Sosiaalista älykkyyttä on vaikea erottaa kahdesta muusta älykkyyden luokasta ja siksi sitä on tutkittu näistä vähiten. Tällöin sosiaalisen älykkyyden käsitteellä ei ole todellista tieteellistä merkitystä. (Mayer & Salovey 1993, 435-436; Mayer & Geher 1996, 90.)

Sosiaalinen älykkyys pitää tämän vuoksi erottaa selkeämmin muista älykkyyksistä jakamalla se kahteen alaluokkaan, emotionaaliseen ja motivationaaliseen älykkyyteen. Motivationaalisella älykkyydellä tarkoitetaan Wagnerin ja Sternbergin (1985) mukaan motiivien ymmärtämistä esimerkiksi suorituksen, liittymisen tai vallan tarvetta ja niihin liittyvän hiljaisen tiedon ymmärtämistä. Cantor ja Kihlström (1987) lisäävät tähän vielä motiiveihin liittyvän päämäärätietoisuuden. Emotionaaliseen älykkyyteen puolestaan kuuluu Saloveyn ja Mayerin (1990) mukaan tunteiden tunnistaminen, tunteiden ja tunteisiin liittyvän tiedon pohdinta sekä tämän tiedon käyttäminen ongelmanratkaisun tukena. Tämä jako saattaa auttaa määrittelemään sosiaalisen älykkyyden käsitettä nykyistä täsmällisemmin. (Mayer & Geher 1996, 90.)

4.2 Tunneälyn olemus

Mayer ja Salovey (1993) kehittivät tunneälyn käsitteen aikaisemman älykkyyden

tutkimuksen pohjalta. Tunneälyä voidaan heidän mukaansa kutsua myös emotionaaliseksi kompetenssiksi. Tunneälyn käsite on kuitenkin käyttökelpoisempi, koska se kytkeytyy selkeämmin älykkyyden historialliseen tutkimukseen. (Mayer & Salovey 1993, 433.) Salovey ja Mayer (1990) määrittelevät tunneälyn olennaisiksi piirteiksi tietoisuuden omista tunteista, tunteiden käsittelyn, itsensä motivoimisen, empatian ja ihmissuhteiden hoidon (Young 1996, 2).

Tietoisuus omista tunteista tarkoittaa Saloveyn ja Mayerin (1990) mukaan kykyä tarkkailla omia tunteitaan hetkestä toiseen (Young 1996, 2). Tämä on tärkeää psykologisen oivalluksen ja itseymmärryksen kannalta. Kyvyttömyys havaita omia todellisia tunteita jättää ihmisen tunteidensa armoille, kun taas ihmiset, jotka ovat varmoja tunteistaan, pystyvät ohjaamaan elämäänsä ja päätöksiään. Tunteiden käsittely rakentuu tietoisuudelle omista tunteista. Sen avulla ihminen voi rauhoittaa itseään ja päästä eroon ahdistuksesta ja ärtyvyydestä ja mukauttaa tunteensa tilanteeseen sopiviksi. (Goleman 1996, 46-47)

Itsensä motivoinnilla tarkoitetaan Saloveyn ja Mayerin (1990) mukaan tunteiden ohjaamista palvelemaan tavoitteiden saavuttamista, jotta pystyy keskittämään huomiotaan esimerkiksi opittavaan asiaan. Tunteiden itsehallinta, kyky viivästä tyydytyksen saamista ja impulsiivisuutta, edistää tehtävissä suoriutumista. (Young 1996, 2.) Toisten ihmisten tunteiden tunnistaminen eli empatia on yksi tärkeimmistä ja keskeisimmistä ihmisenä olemisen taidoista (Goleman 1996, 47). Salovey ja Mayer (1990) toteavat, että empaattiset ihmiset ovat hyvin herkkiä toisten tunteille ja tarpeille ja heidän on helppo asettua toisen ihmisen asemaan sekä kunnioittaa heidän tunteitaan. Ihmissuhteiden hoito sisältää kyvyn käsitellä toisten tunteita. Siihen kuuluu myös sosiaalinen kompetenssi ja sosiaaliset taidot. (Young 1996, 2).

Tunneälyn käsite voidaan helposti sekoittaa sosiaalisen kompetenssin käsitteeseen, koska sosiaalisesta kompetenssista on olemassa hyvin monenlaisia tunneälyn olennaisiin piirteisiin liittyviä käsityksiä. Feldman, Philippon ja Custrini (1991) huomauttavat, että sosiaalinen kompetenssi rinnastetaan usein termeihin sosiaaliset taidot, kokemusten käsittely (impression management) ja ihmisten väliset taidot. Sosiaaliseen kompetenssiin kohdistuvat

tutkimukset ovat keskittyneet tarkastelemaan kommunikatiivista, emotionaalista ja kognitiivista kompetenssia sekä monia muita kompetensseja. Sosiaaliseen kompetenssiin katsotaan kuuluviksi erityisesti verbaaliset ja nonverbaaliset taidot. (Feldman & Rime 1991, 330-331.) Nämä ovat olennainen osa ihmisten välistä vuorovaikutusta ja vaikuttavat siten ihmisten välisiin suhteisiin. Pölkki (1990) luonnehtii sosiaalisen kompetenssin keskeiseksi piirteeksi sen, että toimijalla on tilanteen hahmottamiskykyä ja erilaisia sosiaalisia taitoja sekä valmius myös toimia tilanteen vaatimusten ja omien tavoitteiden mukaisesti. (Pölkki 1990, 82).

4.3 Tunneälyn olennaiset piirteet

Tarkastelemme tunneälyn olennaisia piirteitä Mayerin ja Saloveyn (1990) määritelmän pohjalta ja katsomme siihen kuuluvan tunteiden tiedostamisen ja säätelyn, motivaation löytämisen, empatian kokemisen ja vuorovaikutustaidot. Tunneälyn olennaiset piirteet pohjautuvat ja liittyvät toisiinsa läheisesti.

4.3.1 Tunteiden tiedostaminen

Golemanin (1996) mukaan tunneälyn perusta on tietoisuus omista tunteista niiden aikana. Tietoisuus omista tunteista on itsetuntemusta, joka edellyttää omien tunteiden ja kokemusten jatkuvaa tarkkailua. (Goleman 1996, 46, 50-51.) Tunteita ei voi tiedostaa ja tunnistaa, ellei ihminen tiedä mitä jokin tietty tunne tarkoittaa. Tällöin on tärkeää tietää, miksi ja millaisissa yhteyksissä kyseinen tunne yleensä ihmisillä esiintyy. (Izard 1982, 7, 230.)

Tunteiden tunnistaminen on välttämätöntä luotettavien henkilökohtaisten päätösten tekemisessä. Kyky havaita tunteita niiden aikana vaihtelee eri ihmisillä. Jotkut huomaavat tunteensa helpommin ja ovat paremmin selvillä niistä kuin toiset. Ihmisellä voidaan erottaa kaksi tunteiden tasoa, tietoinen ja tiedostamaton. (Goleman 1996, 60.) Turunen (1988) toteaa ihmisessä olevan sellaisia tunteita, joita hän ei pysty kohtaamaan ja tunnistamaan. Nämä tunteet kuitenkin vaikuttavat siihen, miten toimimme todellisuudessa. (Turunen 1988, 176.) Tietoisuus omasta minästä, ajattelusta, mielikuvista, tunteista ja tahdosta

antaa ihmiselle mahdollisuuden arvioida ja kehittää omaa sisäistä ja ulkoista elämää (Wilenius 1991, 59).

Ihminen voi tulla tietoiseksi sisäisen kokemusmaailman myönteisistä ja kielteisistä tunteista suuntaamalla huomionsa niihin. Yleensä ihminen haluaa kiinnittää huomiota vain myönteisiin tunteisiin kuten mielihyvään ja iloon. Kielteisten tunteiden, kuten pelon, kateuden ja vihan tiedostaminen on kuitenkin tärkeää, koska ne vaikuttavat käyttäytymiseen. Ihmisellä on itsetajunta eli -tietoisuus, joka ilmenee selkeimmin ajattelussa ja hämäämmin tunteissa ja tahdossa. Itsetietoisuuden avulla on mahdollista keskittyä johonkin ajatukseen ja tunteeseen sekä suunnitella toimintaa. Itsetietoisuuden avulla ihminen voi säädellä ja ohjata sisäistä elämää ja toimintaa sekä kehittää ja kasvattaa itseä. (Wilenius 1991, 42, 44-45.) Tunteiden tiedostaminen on tärkeää, koska ihminen pystyy vain tunteiden tiedostamisen kautta säätelemään tuntaitaan, kokemaan empatiaa ja toimimaan tarkoituksenmukaisella tavalla vuorovaikutustilanteissa.

4.3.2 Tunteiden säätely

Tunteiden säätely on hyvin tärkeä tekijä emotionaalisissa prosesseissa. Tunteen kokemisessa toimintataipumus tunteen ilmaisemiseksi toisaalta yllyttää ihmistä toimimaan, kun taas toisaalta ihminen pyrkii estämään kokemansa tunteen ilmaisemisen. Tunneilmaisu, jonka voimme nähdä, riippuu näiden kahden toimintataipumuksen tasapainosta. (Frijda 1987, 405.)

Itsetuntemus ohjaa itsetutkiskelua kuohuviempienkin tunteiden keskellä ja mahdollistaa tunteiden säätelyn kulloisiinkin olosuhteisiin sopiviksi (Goleman 1996, 47, 50-51). Tunteiden säätelyn kannalta on tärkeää myös tietää, miksi ja millaisissa yhteyksissä kyseinen tunne yleensä esiintyy. Tunteita säädelläkseen pitää tietää erilaisia tunteiden säätelyn keinoja sekä ymmärtää niitä persoonallisia merkityksiä, joita ihmiset antavat erilaisille tilanteille. Kun ymmärtää nämä merkitykset, jotka ovat syynä tunteisiin, on niiden hyväksyminen ja säätely paljon helpompaa. (Lazarus & Lasarus 1994, 8.)

Tunteita voidaan säädellä välttämällä tai kohtaamalla niitä synnyttäviä tapahtumia. Niitä voidaan säädellä myös ohjaamalla ajatukset pois tunteen kohteesta ja itse tunteesta. Itse tunteen voi yrittää tukahduttaa tai sitä voi

heikentää, muokata tai korvata jollakin toisella tunteella. (Frijda 1987, 401.) Tavoitteena tunteiden säätelyssä on tasapainon saavuttaminen myönteisten ja kielteisten tunteiden välillä. Tyytyväisenä pysyäkseen ihmisen ei tarvitse välttää tai tukahduttaa ikäviä ja myrskyisiä tunteitaan, sillä kaikilla tunteilla on oma arvonsa ja merkityksensä ja erilaiset tunteet rikastavat elämää. Tärkeää on pitää huoli siitä, että kielteiset tunteet eivät pääse roihuamaan liian voimakkaina tai liian kauan, koska silloin ne vaarantavat tunne-elämän tasapainoa. (Goleman 1996, 62-64.) Cicchetti, Ackerman ja Izard (1995) korostavat tunteiden säätelyn merkitystä adaptiivisen käyttäytymisen synnyttämisessä, motivoimisessa ja järjestämisessä sekä liiallisten kielteisten tunteiden ja sopimattoman käyttäytymisen ehkäisemisessä (Cicchetti, Ackerman & Izard 1995, 6).

Kokkosen (1997) mukaan tunteiden säätelyä voidaan tarkastella kehityksellisestä, ongelmakeskeisestä ja persoonallisuuspsykologisesta näkökulmasta käsin. Tunteiden säätelyä kehityksellisistä lähtökohdista käsin tarkastelevassa tutkimuksessa lapsuutta ja lasten käyttäytymisen kontrolloimista on perinteisesti pidetty tärkeänä. Lasten tunteiden säätelyn oppimiseen on vaikutettu kasvatuksen avulla, jossa päämääränä on ollut tottelevaisuus ja ulkoisiin vaatimuksiin sopeutuminen. Viime aikoina tunteiden säätelyn tavoitteita on kuitenkin alettu tarkastella suhteessa yksilön kehitysvaiheisiin ja -tehtäviin. Lasten tunteiden säätelyn ensisijaiseksi tavoitteeksi on tullut yhteisöön sopeutumisen kannalta tärkeän tunteiden hillitsemisen oppiminen. Onnistunut tunteiden suuntaaminen, hillitseminen ja muokkaaminen ohjaavat ihmistä käyttäytymään joustavasti ja vastuuntuntoisesti sekä opettavat samalla suhtautumaan tunteisiin hyväksyvästi ja sallivasti. (Pulkkinen 1997, 193-194.) Zemanin ja Garberin (1996) mukaan lapset tukahduttavat joissakin tilanteissa kielteisiä tunteitaan sen sijaan, että toisivat niitä avoimesti esille. Lasten on kuitenkin tärkeä oppia tietämään, miten he voivat muuttaa tunneilmaisujaan, säädellä kehon avulla tapahtuvaa ilmaisuaan ja löytää motivaatiota ilmaisusääntöjen käyttämiseen tilanteelle soveliaalla tavalla. (Zeman & Garber 1996, 958, 968.)

Ongelmakeskeinen lähtökohta tarkastelee tunteiden säätelyssä ilmeneviä häiriöitä ja niiden seurauksia. Lähestymistavan mukaan tunteiden säätely on tärkeää joustavan käyttäytymisen sekä liiallisten kielteisten tunteiden ja

sopimattoman käyttäytymisen ehkäisemisen kannalta. (Cicchetti ym. 1995, 7.) Kokkonen (1997) toteaa, että tunteiden säätelyn häiriöt voivat olla kestoiltaan ohimeneviä tai jatkuvia. Ohimenevässä häiriöstä on kyse silloin, kun lapsen käyttäytyminen on joissakin tilanteissa äärimmäistä, kuten uhmakohtauksessa. Jatkuva häiriö taas ilmenee usein esimerkiksi toistuvana aggressiivisuutena tai ahdistuneisuutena. (Kokkonen & Pulkkinen 1996, 408; Pulkkinen 1994, 407; Pulkkinen 1997, 197.) Ongelmaksi voi muodostua myös tunteisiin liittyvien ajatusten jatkuva ja pakonomainen vatkominen ja mielessä pyöräminen tai liian tiukka tunteiden säätely (Kokkonen & Pulkkinen 1996, 409).

Persoonallisuuspsykologinen lähtökohta painottaa persoonallisuuden piirteistä johtuvia ihmisten välisiä eroja tunteiden kokemisessa ja säätelyssä (Pulkkinen 1997, 199). Manstead (1991) toteaa, että myös tunteiden ilmaisemisessa on yksilöiden välillä selviä eroja. Toiset ilmaisevat tunteensa avoimesti ilmeiden, eleiden, äänensävyn ja puheen avulla. Toiset taas ovat paljon pidättyvämpiä tunteiden ilmaisussaan, jolloin muiden ihmisten on vaikea tulkita heidän tunteitaan. (Feldman & Rimé 1991, 285). Kasvojen ilmeet ovat vaistomaisia toimintoja, jotka ilmentävät tunteita. Ihminen voi estää tai muuttaa kasvojen tunneilmaisua vain kokemusten ja oppimisen avulla. (Izard, 1977, 96.) Michalsonin ja Lewisin (1985) mukaan lapset oppivat tunteiden ilmaisutapoja havainnoimalla toisia ihmisiä. Tunteiden ilmaisua ohjaavat kulttuurisesti omaksutut ilmaisusäännöt, joiden avulla ihminen säätelee, estää tai salaa tunteensa. (Lewis & Saarni 1985, 7, 129.) Tunteiden ilmaisemisella on tärkeä merkitys sosiaalisten suhteiden ja sopeutumisen kannalta (Zeman & Garber 1996, 958).

Tunteiden säätelyn edellytyksenä on kehittynyt säätelymekanismi tai toimintatapa, joka vaikuttaa tunteen voimakkuuteen ja ohjaa toimintaa. Säätelymekanismin pitää ohjata tunteen neuraalista, sensomotorista, tunneperäistä ja älyllistä tekijää samanaikaisesti. Sen toiminnan tulee kohdistua myös tuntemusten ja älyllisen arvioinnin vuorovaikutukseen. Säätelymekanismin pitää suunnata tuntemusten ja toiminnan vuorovaikutusta ja ohjata toiminnan motiivia tarkoituksenmukaiseen suuntaan. Sen on pystyttävä erottamaan hyväksytyt ja sopimattomat tunteiden säätelytavat toisistaan. Mikäli säätelymekanismi on puutteellinen, näkyy se varhaislapsuudessa tunne-elämän

järjestymättömyytenä. Myöhäislapsuudessa esiintyvät sisäänpäin käännetyt tai ulospäin suuntautuvat ongelmat ovat osoitus siitä, että olemassa oleva tunteiden säätelyjärjestelmä toimii tilanteeseen sopimattomalla tavalla ja ohjaa tunteita epäasianmukaisiin kohteisiin. (Cicchetti ym. 1995, 7.) Omien tunteiden tiedostaminen ja säätely ovat vuorovaikutuksen ja ihmissuhteiden kannalta tärkeitä. Mikäli omia tunteita ei tiedosteta ja säädellä ne usein projisoidaan toisiin vuorovaikutustilanteissa. (Greenhalgh, 1994, 168.) Tunteiden säätely on edellytys toimiville ihmissuhteille ja vuorovaikutustaidoille.

4.3.3 Motivaation löytäminen

Motivaation käsitteestä on esitetty monia tulkintoja. Yhteistä näille tulkinnoille on, että motivaatio liitetään inhimillisen käyttäytymisen kuvaamiseen ja selittämiseen. Motivaatio selittää käyttäytymisen virittymistä, suuntautumista ja ylläpitoa. (Hakkarainen 1990, 24.) Sen millä vireydellä ja mihin suuntautuneena ihminen toimii, määrää hänen muuttuva henkinen tilansa (Peltonen & Ruohotie 1992, 10).

Tunteiden saaminen myönteisellä tavalla käyttöön tietyn päämäärän saavuttamiseksi on motivaation ja oppimisen kannalta tärkeää. Monet onnistuneet suoritukset edellyttävät itsekuria tunne-elämässä, mielihyvän siirtämistä ja tunneimpulssien hallintaa. Virtaavaan tilaan pääseminen on erinomainen tapa valjastaa tunteet oppimisen ja suoritusten palvelukseen. Virtaavassa tilassa ihminen hallitsee tunteensa hyvin ja kokee voimakkaita myönteisiä tunteita, jotka auttavat häntä tehtävän suorittamisessa. (Goleman 1996, 47, 102.)

Csikszentmihalyi (1991) kutsuu virtausta flowksi eli huippukokemukseksi, syvän nautinnon ja ilon tunteeksi, joka vaikuttaa ihmisessä pitkään ja jää mieleen merkiksi siitä, millaista elämän pitäisi olla. Huippukokemusta tavoitellessaan ihminen keskittyy kokonaisvaltaisesti ja intensiivisesti johonkin toimintaan ja unohtaa hetkeksi kaiken muun ympärillään olevan. Flow -kokemuksen tiedostamiseen liittyy älyllisiä ponnisteluja ja kokemusten reflektointia. Flow -kokemusten avulla ihminen eheytyy ja tulee entistä enemmän omaksi itsekseen. Tämä johtuu siitä, että flowssa ajatukset, tavoitteet, tunteet ja

kaikki aistit keskittyvät samaan tavoitteeseen ja ovat keskenään sopusoinnussa. Flow -kokemus vaikuttaa myönteisesti myös yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja toisten kunnioittamiseen. (Chikszentmihalyi 1991, 3, 4-6, 41.)

Virtauksen vastakohta on tilanne, jossa kielteiset tunteet vaikuttavat ajatteluun ja huomiokykyyn vieden ja suunnaten ne muualle. Näin on esimerkiksi vihaisilla, ahdistuneilla tai masentuneilla oppilailla, joiden on tästä syystä vaikea oppia. Tällaisten tunteiden vallassa he eivät pysty omaksumaan ja käsittelemään tehtävään liittyviä tietoja, koska selkeä ajattelu ei onnistu. Tärkeää tällaisina hetkinä on toivo ja optimismi. Toivo ja optimismi merkitsevät tunneälyn kannalta sitä, että ihminen ei antaudu liiallisen ahdistuksen valtaan, luovuta helposti tai masennu vaikeiden haasteiden tai pettymysten edessä. (Goleman 1996, 89-99.)

Nurmi ja Salmela-Aro (1992) tuovat esille, että onnistuminen ja epäonnistuminen erilaisissa elämäntilanteissa on kasautuvaa. Esimerkiksi toistuvat epäonnistumisen kokemukset vaikuttavat toimintaympäristöön, muiden ihmisten odotuksiin sekä omiin käsityksiin siten, että todennäköisyys epäonnistua vastaavanlaisissa tilanteissa kasvaa. Onnistumista ja epäonnistumista voidaan selittää neljän erilaisen ajattelu- ja toimintastrategian avulla. Optimistisen strategian käyttäjä uskoo menestykseensä aikaisempien kokemustensa ja hyvän itsetuntonsa pohjalta. Myös defensiivis-pessimistisen strategian käyttäjä uskoo menestyvänsä, mutta optimistia epävarmemmin. Itseä vahingoittavan strategian käyttäjällä on heikko itsetunto ja tämä heijastuu hänen toimintaansa epäonnistumisen pelkona. Opittuun avuttomuuteen liittyy kielteisten tapahtumien odottaminen ilman uskoa, että voi vaikuttaa niihin. Onnistumiseen vaikuttaa tehtäväkeskeinen toiminta ja epäonnistumiseen tehtävään liittymätön toiminta. (Nurmi & Salmela-Aro 1992, 22-27.)

Weinerin (1992) attribuutioteoriassa motivaatio ymmärretään toiminnan liikkeelle panevaksi tekijäksi, joka on emotionaalisesti väritynyt. Tämä tekijä ennustaa menestystä tai epäonnistumista. Syyt myönteiseen tai kielteiseen tunnekokemukseen voivat olla paikkaan, pysyvyyteen tai kontrolloitavuuteen liittyviä. Paikkaan liittyvä syy kertoo, löytyykö syy ihmisestä itsestään vai hänen ulkopuoleltaan. Pysyvyys ilmaisee, onko syy pysyvä vai vaihteleva ja kontrolloitavuus, onko syy kontrolloitavissa vai ei. Syiden pohjalta ihmiselle

muodostuu erilaisia odotuksia ja tunnekokemuksia, jotka vaikuttavat hänen toimintaansa sekä sen voimakkuuteen ja pitkäjänteisyyteen. Esimerkiksi heikko itsearvostus ja epäonnistumisen pelko vähentävät motivaatiota ja halua yrittää saavuttaa tavoite. (Weiner 1992, 278-279, 285.)

Peltosen ja Ruohotien (1992) mukaan ihminen motivoi itseään aikaisempien kokemustensa ja käyttäytymisensä tulosten ennakoinnin avulla. Käsitykset omasta kyvystä selviytyä eri tilanteissa määräävät sen, mitä ihminen tekee, kuinka paljon hän panostaa tehtäviin ja miten kauan hän jatkaa tehtävää vastoinkäymisistä ja epämiellyttävistä kokemuksista huolimatta. Jos ihminen ei luota kykyihinsä selvitä, hän luopuu helposti tavoitteestaan ja antaa myöhemminkin periksi vastoinkäymisiä kohdatessaan. Vastaavasti menestymisen kokemukset ja myönteinen käsitys omasta suorituskyvystä vaikuttavat vahvasti aktiivisuuden suuntautumiseen, yrittämishaluun ja kestävyteen vaativissa tilanteissa. (Peltonen & Ruohotie 1992, 69-70.) Motivaation löytäminen on elämän mielekkyyden ja myönteisen minäkuvan syntymisen kannalta tärkeää.

4.3.4 Empatian kokeminen

Empatialla tarkoitetaan myötäelämisen ja -ymmärtämisen taitoa. Empatiaa voi luonnehtia enemmänkin prosessiksi tai tapahtumaksi kuin persoonallisuuden tilaksi. Ihminen on empaattisessa tapahtumassa mukana koko kehollaan ja tämä on havaittavissa sekä käyttäytymisessä että subjektiivisessa kokemuksessa. (Kalliopuska, Keva, Koskelainen, Ruokonen & Tiitinen 1985, 5.)

Empaattinen tapahtuma sisältää fysiologisia, kinesteettisiä, affektiivisia, kognitiivisia ja motivationaalisia komponentteja. Fysiologisilla komponenteilla tarkoitetaan elimistön toiminnallista reagoitua tiettyyn tapahtumaan, kuten esimerkiksi punastumista nolaamisen seurauksena. Kinesteettiset komponentit, kuten kehon asentoon liittyvät muutokset, ilmeet, eleet ja äänenpainon vaihtelut, kertovat suhtautumisesta toiseen ihmiseen ja tilanteeseen. Empatian affektiivinen komponentti edellyttää herkkyyttä toisen ihmisen viesteille sekä hetkittäistä samastumista toisen asemaan. Tämä tarkoittaa etäisyyden ottamista omista ajatuksista ja tunteista sekä siirtymistä toisen ihmisen

kokemusmaailmaan. Kognitiivisiin komponentteihin kuuluu tunteiden tunnistaminen, tarkka arviointi ja nimeäminen. Empatiatapahtuman kannalta on välttämätöntä, että tavoittaa toisen ihmisen tunteet ja ajatukset sekä arvioi ne oikein. Empatiatapahtuman huipentumana voidaan pitää toisesta ihmisestä löydettyjen vaikutelmien kertomista asianomaiselle. Empatian motivationaaliseen komponenttiin sisältyy toisen ihmisen ahdingon tiedostaminen, toisen ja hänen elämänsä kunnioittaminen sekä auttamisen motiivit ja niiden tiedostaminen. Empatian kokonaisvaltaisessa kehittämisessä pitäisi kiinnittää huomiota kaikkiin edellä mainittuihin komponentteihin (Kalliopuska ym. 1985, 6-8.)

Hoffmanin (1982) mukaan empatia on enemmän kuin toisen ilmaiseman tunteen havainnointia. Se on affektiivinen sijaiskokemus, joka viriää toisen ihmisen tunnetilan pohjalta. Siihen vaikuttaa olennaisesti se, miten hyvin sijaiskokija kykenee vuorovaikutustilanteessa saamiensa vihjeiden, esimerkiksi kasvon ilmeiden, äänen sävyjen, verbaalisen ilmaisun sisällön ja/tai tilannetekijöiden, perusteella päättelemään toisen ihmisen tunnetilan. (Izard 1982, 281-283.)

Empatiaa voidaan kokea erilaisin tavoin. Klassisen ehdollistumisen kautta tapahtuvassa empatian kokemisessa ihminen havainnoi toisen tunneilmaisuja samalla aikaa, kun hän itse tuntee tämän saman tunteen. Suorassa liittymisessä empaattinen kokemus viriää, kun ihminen havainnoi toisen tunneilmaisuja tai siihen liittyvää tilannetta, joka muistuttaa häntä kokemastaan tunteesta vastaavassa tilanteessa. Empatiaa voidaan kokea myös jäljittelyn avulla. Tällöin havainnoija alkaa automaattisesti jäljittelemään toisen ihmisen kasvojen ilmeitä ja asentoja. Tämä aikaansaa kehollisia muutoksia, jotka auttavat havainnoijaa ymmärtämään ja tuntemaan saman tunteen. Symbolinen liittyminen perustuu toisen ihmisen tunneilmaisun yhdistämiseen havainnoijan aikaisempiin kokemuksiin kyseisestä tunteesta. Roolinottaminen perustuu kuvitteluun itsestä toisen asemassa. Tämä voi virittää empaattisen kokemuksen, koska mielikuvat herättävät muistoja omista vastaavista kokemuksista. Roolinottaminen poikkeaa aikaisemmista empatian muodoista, koska empatian viriäminen tapahtuu mentaalisen mielikuvan avulla. (Izard 1982, 279, 281.)

Empatiaa pidetään tärkeänä taitona havaita muiden tunteita ja pieniä

sosiaalisia viestejä, jotka kertovat, mitä muut tarvitsevat ja haluavat. Empatia rakentuu itsetuntemukselle eli mitä paremmin ihminen ymmärtää omat tunteensa, sitä taitavammin hän pystyy tiedostamaan muiden tunteita. Tunteet välittyvät yleensä sanattomasti erilaisten merkkien avulla esimerkiksi ilmeiden, eleiden ja äänenpainojen kautta. Tutkimusten mukaan ne lapset, jotka tiedostavat hyvin toisten tunteita olivat kaikkein suosituimpia koulussa ja he olivat myös emotionaalisesti tasapainoisimpia. He menestyivät myös koulussa muita paremmin, vaikka heidän älykkyyssosamääränsä ei ollut keskimääräistä parempi. (Goleman 1996, 47, 109-111.) Empatiakykyä tarvitaan erityisesti ihmissuhteissa ja vuorovaikutustilanteissa.

4.3.5 Vuorovaikutustaidot

Ihmisen koko eliniän jatkuva kehitys perustuu monimutkaiseen vuorovaikutukseen, joka koostuu tunteista, tahdosta, ajattelusta ja toiminnasta (Ojala & Uutela 1993, 11, 12). Vuorovaikutus on toimintaa, joka mahdollistaa monen tärkeän toiminnan yhteiskunnassa ja ihmisen elämässä. Se on ihmisten välinen toimintaprosessi, joka muuttuu jatkuvasti eli kun yksi prosessin tekijä muuttuu, muuttuu koko prosessi. Vuorovaikutukseen liittyy subjektiivista, tunneperäistä arviointia, joka vaikuttaa siihen, miten toisten kanssa kommunikoidaan. (Burgoon, Hunsaker & Dawson 1994, 31-33.)

Kommunikaatioon sisältyy sanallisen viestinnän lisäksi ilmeet, eleet, asennot ja koko se tapa, jolla toinen ihminen kohdataan. Kommunikaatio voidaan siten määritellä vuorovaikutuksessa ilmeneväksi sanattomaksi ja sanalliseksi käyttäytymiseksi. Kommunikaatio on vuorovaikutuksen välttämätön edellytys, sillä ilman sanallista ja sanatonta viestintää ei voi myöskään olla vuorovaikutusta. (Ojala & Uutela 1993, 76.)

Suurin osa ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta on emotionaalista. Emotionaaliset viestit ovat tärkeitä käyttäytymisen säätelyssä (Buck 1984, 3, 46). Sosialisatioprosessissa opitaan ilmaisemaan tunteita hyväksyttävällä tavalla (Zeman & Garber 1996, 958). Tämän vuoksi tunteisiin liittyvien interpersoonallisten viestien havaitseminen, tulkitseminen ja lähettäminen ovat sosiaalisten kykyjen kannalta tärkeitä asioita (Goleman 1996, 140-141).

Interpersoonallisiin taitoihin kuuluu Burtonin ja Dimplebyn (1990) mukaan sosiaaliset taidot, havainto- ja kuuntelutaidot sekä esiintymistaidot. Sosiaaliset taidot, esimerkiksi empatiakyky, antavat mahdollisuuden tulla toimeen muiden kanssa. Havaintotaitoja ihminen käyttää tarkkaillessaan ja arvioidessaan muiden käyttäytymistä, asenteita ja emotionaalista tilaa. Hyvän havaintotaidon avulla voidaan välttää kommunikaatiohäiriöitä. Kuuntelutaidoilla tarkoitetaan positiivisen palautteen antamista puhujalle, tarkistuskysymysten tekemistä sekä huomion kiinnittämistä siihen, mitä sanotaan ja millä tavalla. Esiintymistaitoa miellyttävästi ja hyväksyvästi muita kohtaan. (Burton & Dimpleby 1990, 14.)

Tunteet välittyvät usein muuten kuin sanallisesti eli merkkien avulla. Näiden viestintätapojen, äänenpainojen, eleiden ja ilmeiden, havaitseminen on erityisen tärkeää muiden ihmisten tunteiden huomioimisen ja ymmärtämisen kannalta. Tällaiset viestit, kuten merkitsevä äänensävy, pieni vartalon asennon muutos, paljon puhuva hiljaisuus, paljastava huolen häivähdys äänessä tai ärsyyntyneen nopea ele, otetaan usein vastaan esitietoisesti. Vuorovaikutuksen osapuolet eivät kiinnitä niihin erityistä huomiota, mutta vaihtavat niitä jatkuvasti. Myös kyky käyttää näitä viestintätapoja omaksutaan yleensä hiljaa ja huomaamatta. (Goleman 1996, 111.)

Johnsonin ja Johnsonin (1991, 52) mukaan monien ala-asteikäisten oppilaiden on vaikeaa tunnistaa muiden tunteita ja jakaa niitä heidän kanssaan, mikä vaikeuttaa heidän sosiaalista elämäänsä. Poikkeus ja Räsänen (1987) ovat sitä mieltä, että lasten tapaan toimia vuorovaikutustilanteissa vaikuttavat heidän kykynsä nimetä ja tunnistaa tunteita sekä taito asettua toisen ihmisen asemaan sosiaalisissa tilanteissa siinä viriäviä tunteita ymmärtäen. Lapset, joilla on paljon vuorovaikutuskokemuksia muiden kanssa, saavat oppimiskokemuksia, jotka edistävät heidän sosiaalista sensitiivisyyttään. Vastaavasti lasten, joilla on vain vähän vuorovaikutusta muiden lasten kanssa ja vaikeuksia saada leikkiverreita, on vaikea harjaannuttaa vuorovaikutustaitojaan sekä emotionaalisten vihjeiden tulkitsemisen taitojaan. (Poikkeus & Räsänen 1987, 136, 140.)

Batcher (1981) painottaa tunteiden kehittämisessä oppimisen merkitystä. Vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa lapsi oppii, mitä häneltä odotetaan, mitkä tunteet ovat hyväksytyjä missäkin tilanteissa, millaisia sisäisiä kokemuksia ne aiheuttavat ja millaisia tunteita muilla ihmisillä on. Aloittaessaan

koulun lapsilla on jo paljon kokemuksia erilaisista tunteista ja niiden käytöstä. (Batcher 1981, 3, 150.) Hyvät vuorovaikutustaidot ovat ihmisten välisen kanssakäymisen edellytys.

5 TUNNEKASVATUS KOULUSSA

5.1 Aikaisempia tutkimuksia Suomessa

Tutkimuksia tunnekasvatuksen toteuttamisesta suomalaisessa koulussa on ollut vaikea löytää. Käsityksemme mukaan koulussa on tehty vain joitakin tutkimuksia tunneälyn olennaisiin piirteisiin liittyen. Muutamat tutkimukset ovat keskittyneet tarkastelemaan päiväkotikäisiä lapsia ja heidän tunne-elämäänsä. Tämä viittaa siihen, että tunnekasvatusta on tutkittu Suomessa hyvin vähän.

Kalliopuska (1980) on tutkinut 9-12 -vuotiaiden lasten erilaisten persoonallisuuden piirteiden yhteyksiä heidän auttamiskäyttäytymiseensä sekä vanhempien kasvatustapausten ja perheen taustan vaikutuksia lasten auttamiskäyttäytymiseen. Hän selvitti lasten moraalien ja vastuun arviointien tasoa, älykkyyttä ja empatiaa. (Kalliopuska 1980, 72-73.) Tutkimustulosten mukaan empatia näytti olevan tärkeä ominaisuus, jonka varaan voidaan rakentaa toista kunnioittavaa ja huomioon ottavaa käyttäytymistä. Empatiataitojen kehittämisellä ja tunteiden vastaanottokyvyn voimistamisella on merkitystä myönteiselle henkiselle kasvulle. (Kalliopuska 1990, 83.)

Tunnekasvatus -käsitettä käytetään joissakin teoksissa (Kalliopuska ym. 1985, 12; Kalliopuska 1990, 152, 155, 164) sitä kuitenkin tarkemmin määrittelemättä. Näkemyksemme mukaan Kalliopuska tarkoittaa tunnekasvatuksella lähinnä empatian ja ihmissuhdetaitojen kehittämistä ja opettamista. (ks. Kalliopuska ym. 1985, 12; Kalliopuska 1990, 152-179.) Pääkaupunkiseudulla toteutettiin vuosina 1981-1982 empatiakasvatuskampanja, jossa tutkittiin sekä koululaisten että päiväkotilasten empatiaa ja sosiaalista käyttäytymistä sekä empatiakasvatuskampanjan vaikutusta lasten käyttäytymiseen (Kalliopuska 1990, 159, 173-175). Tutkimus osoitti, että empatiakasvatustapaohjelman avulla näitä taitoja voidaan kehittää tehokkaasti.

Myönteisten tulosten saavuttaminen edellyttää, että empatiakasvatuskampanja on riittävän pitkäaikainen. Parhaat tulokset saavutetaan käsittelemällä asioita läpäisyperiaatteella useiden eri oppiaineiden yhteydessä. (Kalliopuska ym. 1985, 11-12; Kalliopuska 1990, 177-179.)

Poikkeus ja Räsänen (1987) ovat tutkineet esikouluikäisten lasten kykyä tunnistaa ja nimetä tunteita sekä kokea empatiaa. Lisäksi he tarkastelivat näiden kykyjen yhteyttä lapsille tyypilliseen tapaan toimia päiväkotiryhmän sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. (Poikkeus & Räsänen 1987, 81.) Tutkimustulokset osoittivat, että kuuden vuoden iässä lasten kognitiivinen kehitys on saavuttanut vaiheen, joka mahdollistaa emotionaalisten ilmaisujen tarkan erottelun ja tunnistamisen sekä tunteen verbaalisen kuvauksen ymmärtämisen. Helpointa lapsille oli tunnistaa ilon, vihan ja halveksunnan tunteet. Tunnistamisvirheiden katsottiin johtuvan sosiaalisista kokemuksista ja ilmaisusääntöjen oppimisesta. Tunteiden nimeäminen osoittautui olevan lapsille selvästi vaikeampaa kuin niiden tunnistaminen. Tämä kertoo, että kyky nimetä tunteita kehittyy vasta hieman myöhemmin. Parhaiten lapset osasivat nimetä ilon, surun ja vihan tunteet. (Poikkeus & Räsänen 1987, 100, 102, 119-121.) Tutkimuksen avulla todentui myös se, että tunteiden tunnistamisella ja nimeämisellä on myönteinen vaikutus empatian kokemiseen ja että nämä kaikki kyvyt ovat läheisessä yhteydessä lasten tapaan toimia sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Lapset, jotka ovat sosiaalisilta taidoiltaan kehittyneimpiä, aktiivisimpia ja tovereiden keskuudessa suosituimpia, menestyivät tutkimuksen kaikissa tunnennemittareissa parhaiten. (Poikkeus & Räsänen 1987, 133, 136.)

Tutkimus, jossa kasvatuksen emotionaalinen ja kognitiivinen alue myös huomioitiin -tosin eri tavalla kuin meidän tutkimuksessamme- oli Oulun yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksen aloitteesta vuosina 1975-1978 toteutettu suuntaavan kasvatuksen projekti. Projektissa kehitettiin aluksi kasvatustapahtumia ja myöhemmin tapakasvatusaineisto koulun affektiivisen kasvatuksen tueksi. Projekti sai nimen "Peruskoulun affektiivisen alueen tutkimus- ja kehittämisprojekti" eli PATUK. Projektin tehtävänä oli selvittää suuntaavan kasvatuksen lähtökohdat ja luoda keskeiset peruskäsitteet. Tavoitteena oli valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (POPS I ja II 1970) ilmenevien suuntaavan kasvatuksen abstraktien tavoiteilmausten ja konkreetin

opetustodellisuuden välisen eron kaventaminen. Tässä yhteydessä selvitettiin myös suuntaavan kasvatuksen aikaansaamia muutoksia oppilaissa ja tutkittiin näihin yhteydessä olevien tekijöiden välisiä riippuvuuksia. (Kurtakko 1982 16-18.)

Tutkimusprojekti jaettiin neljään osaan luokka-asteittain, jokaista suunniteltua oppimateriaalia varten oli oma tutkijaryhmänsä, joka suunnitteli ja tutki sen käyttöön liittyviä ongelmia. Tutkimustuloksista ilmenee, että suuntaavan kasvatuksen tavoitteiden tulee koskea kulttuurissa tärkeiksi koettuja kohteita tulevaisuutta ennakoivalla tavalla. Tavoitteiden pitää kytkeytyä mielekkäällä tavalla kulttuurissa vallitsevaan arvo- ja normijärjestelmään. Suuntaavan kasvatuksen tulisi huomioida oppilaan kokonaisvaltainen kehittäminen, jossa huomioidaan sekä emotionaalinen että kognitiivinen kehitys. Sen avulla toteutettavassa asennekasvatuksessa pitää pyrkiä vaikuttamaan oppilaisiin kognitiivisen eikä emotionaalisen asennealueen kautta. (Kurtakko 1982, 18, 254.)

5.2 Tunnekasvatus tässä tutkimuksessa

Näkemyksemme tunnekasvatuksesta pohjautuu Saloveyn ja Mayerin (1990) määrittelemään tunneälyn käsitteeseen. Katsomme tunnekasvatuksen olennaisiksi piirteiksi tunteiden tiedostamisen, tunteiden säätelyn, motivaation löytämisen, empatian kokemisen ja vuorovaikutustaidot.

Tunteiden tiedostamisella tarkoitamme kykyä tunnistaa ja nimetä sekä omia että muiden tunteita. Tunteiden tiedostaminen on edellytys tunteiden säätelylle, jolle on ominaista sekä tunteiden syiden pohtiminen että niiden säätelyn merkityksen ymmärtäminen. Siihen liittyy myös kyky ilmaista tunteita sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla kuitenkin niitä tukahduttamatta. Motivaation löytämiseen katsomme kuuluvan itsensä hyväksymisen ja arvostamisen kautta syntyvän mielekkyyden, jonka avulla motivaatio voi herätä. Empatian kokemisella tarkoitamme toisten tunteiden havaitsemista, huomioon ottamista, hyväksymistä ja kunnioittamista sekä kykyä asettua toisen ihmisen asemaan. Edellä esitetyt tunnekasvatuksen olennaiset piirteet ovat merkittäviä vuorovaikutustaidoille, jotka käsitämme kyvyksi ilmaista omia ajatuksia ja

tunteita verbaalisesti ja nonverbaalisesti sekä vastaanottaa ja tulkita muiden viestejä. Katsomme siihen liittyvän myös toisten mielipiteiden huomioimisen ja kyvyn tehdä yhteistyötä.

Tunnekasvatuksen tavoitteet tässä tutkimuksessa sisältävät edellä mainitut tunneälyn olennaiset piirteet sekä niihin liittyvät kyvyt ja taidot. Sisältöjä voivat tällöin olla esimerkiksi perustunteet tai koulukiusaaminen. Tavoitteenamme on yhdistää tunnekasvatuksen tavoitteet ja sisällöt sekä opetuksen kognitiiviset tavoitteet ja sisällöt toisiinsa luontevalla tavalla. Toteuttamamme tunnekasvatuksen taustalla on humanistinen kasvatuskäsitys ja konstruktivistinen oppimiskäsitys.

Opetusmenetelmistä valitsimme tunnekasvatuksen toteuttamiseen pedagogisen draaman, opetuskeskustelun, tarinan kerronnan, kirjoitelmien tekemisen, kuvallisen ilmaisun, kirjallisten tehtävien ja ryhmätyöskentelyn avulla. Opetusmenetelmien eli opetustapojen avulla opettaja ohjaa opiskelua ja edistää oppimista. Tärkein peruste opetusmenetelmän valintaan on tavoite, mihin opetuksessa pyritään. (Vuorinen 1993, 63, 68.) Pyrimme opetusmenetelmän valinnassa huomioimaan sekä tunnekasvatuksen tavoitteet ja sisällöt että opetuksen opetuksen kognitiiviset tavoitteet ja sisällöt. Seuraavassa tuomme esille lyhyet tiivistelmät valitsemiemme opetusmenetelmien piirteistä.

Draaman lähtökohtana on toiminta ja toiminnasta saatujen kokemusten avulla oppiminen (McGregor 1976, 13-14). Kaikissa draamakokemuksissa on tärkeää, että lasten aidot ja rehelliset ajatukset ja tunteet hyväksytään ja heitä rohkaistaan ilmaisemaan niitä (Heinig 1988, 49). Draamakokemukset syventävät lasten ymmärrystä inhimillisestä käyttäytymisestä, itsestä ja maailmasta, jossa he elävät (O'Neill & Lambert 1989, 13).

Opetuskeskustelu vaatii onnistuakseen avointa sosiaalista ilmapiiriä, jossa jokainen oppilas uskaltaa kertoa omia mielipiteitään (Lahdes 1986, 308). Koska opetuskeskustelun tavoitteet ovat affektiivisia, on tärkeää rohkaista oppilaita ilmaisemaan mielipiteitään omien arvojen pohjalta sekä kuuntelemaan toisia ja vastaamaan heille. Opetuskeskustelua voi luonnehtia herkäksi ja vaativaksi työtavaksi, joka edellyttää opettajalta oppilaiden keskustelutaitojen ohjausta vastuullisempaan suuntaan. (Lahdes 1997, 162-163.)

Hyvä tarina tarjoaa tulkinnan tasolla sekä liikkumatilaa että valinnan

mahdollisuuksia. Kuulija käyttää tarinasta hyväkseen sen, mikä on hänen elämäntilanteensa kannalta sillä hetkellä tärkeää. Kertomus antaa kuulijalle mahdollisuuden samastua tarinan päähenkilöön, hänen tunteisiinsa, toiveisiinsa ja pyrkimyksiinsä. (Vuorinen 1993, 119.)

Kuvallisessa ilmaisussa on mahdollista kokea mieleen jääviä tunne-elämyksiä ja tunneherkkyyttä (Lahdes 1977, 361). Lummelahti (1995) katsoo, että kuvallisen ilmaisun avulla lapsi voi tuoda esiin sosiaalisia ja emotionaalisia kokemuksiaan. Kuvallisen ilmaisun tehtävänä on mm. välittää virikkeitä, mielikuvia, tunnelmia ja fantasioita sekä herättää tunteita, mielipiteitä ja kysymyksiä. (Vuorinen 1993, 150.)

Ryhmätyöskentely on oppilaskeskeinen työtapa, jossa oppilaat toimivat ja opettaja ohjailee (Lahdes 1986, 316). Ryhmätyö vahvistaa oppilaiden yhteistyötaitoja ja ohjaa heitä yhteisvastuuseen. Ryhmään muodostuneella myönteisellä me-hengellä on merkitystä oppilaan tunne-elämän kehittymiselle. (Lahdes 1986, 314.) Seuraavassa kerromme niitä opettajan toimintaa ohjaavia käsityksiä ja periaatteita, joita noudatamme tunnekasvatuksen toteuttamisessa.

5.3 Opettaja oppilaan tunnekasvattajana

Aaltolan (1988) mukaan opettaja joutuu kasvatustyötä tehdessään ottamaan kantaa ja suuntaamaan toimintaansa sen mukaan, mihin hän haluaa oppilaita johdattaa ja mitä piirteitä heissä vahvistaa (Kantola 1988, 77).

Opettajan työn ytimen muodostaa oppilas, jonka elämähallintataitoja hän vahvistaa (Korpinen 1996, 15). Oppilaan tunne-elämän terveen kehittymisen välttämätön ehto on turvallinen, luottamuksellinen ja pelosta vapaa ilmapiiri (Lahdes 1977, 361). Oppilaiden ja opettajan välinen toimiva vuorovaikutus edellyttää erityisesti sellaisen turvallisuuden tunteen syntymistä, jossa epäonnistuminen ja osaamattomuus eivät tunnu kohtuuttoman pelottavilta kokemuksilta. Turvallinen tunneilmasto mahdollistaa kontaktin ottamisen, kipeiden asioiden ilmaisemisen ja toisten tarjoaman avun vastaanottamisen. (Vuorinen 1993, 31-32.)

Opettajan käyttäytyminen vaikuttaa siihen, millaiseksi luokan tunneilmapiiri muodostuu. Kun opettaja näyttää tunteensa ja puhuu tunnekokemuksistaan,

myös oppilaat uskaltavat ilmaista ja kertoa tunteisiin liittyviä asioita. Opettaja luo oman käyttäytymisensä avulla mallin, että tunteiden ilmaiseminen on hyväksyttävää ja toivottua ja rohkaisee näin myös oppilaita tuomaan esille omia tunteitaan. (Korpinen 1996, 30-31; Vuorinen 1993, 31.) Koska opettaja vaikuttaa koko persoonallisuudellaan, huomaa hänen käyttäytymisestään, millaisena hän pitää itseään. Opettaja, jolla on terve minäkäsitys ja itsetunto sekä vahva emotionaalinen tasapaino, luo luokkaan ilmapiirin, jossa oppilaiden ja opettajan välinen vuorovaikutus on runsaampaa. Opettajan terveellä itsetunnolla on vaikutusta myös oppilaan myönteisen minäkäsityksen ja erityisesti itsearvostuksen kehittymiseen, joka taas luo pohjaa muiden arvostamiselle ja hyväksymiselle. (Korpinen 1996, 23-24, 29.)

Golemanin (1996) mukaan tunnekasvatusta voidaan toteuttaa koulussa käsittelemällä lasten tunne-elämään ja sen ristiriitoihin sekä ihmissuhteisiin liittyviä asioita. Lasten tunnetaitojen ja sosiaalisten kykyjen kehittäminen toteutetaan osana tavallista kouluopetusta. Opetuksen pääasiallisena sisältönä on ohjata lapsia omaksumaan tunneälyn perustaidot, joiden avulla erilaisia ongelmia voi käsitellä. Opetushetket voivat olla lyhyitäkin, mutta kokemusten toistuesssa lasten tunnetaidot vahvistuvat ja vaikeuksien, pettymysten ja surun hetkellä he osaavat ottaa oikeat ajattelutavat käyttöön. (Goleman 1996, 300-302.)

Lapsen tunne-elämän kehittyminen alkaa jo syntymästä ja jatkuu koko lapsuuden ajan. Tunnekokemukset, joita lapsi ensimmäisinä elinvuosinaan saa, muodostavat ratkaisevan perustan myöhemmin kehittyville tunnekyvyille ja oppimiselle. Ensiarvoisen tärkeä merkitys lapsen tunne-elämän kehittämisessä on perheellä ja erityisesti lapsen ja vanhempien välisellä suhteella. Perheessä lapsi oppii, mitä hän tuntee itseään kohtaan, miten erilaisiin tunteisiin pitää suhtautua ja millä tavalla niiden pohjalta voi toimia, miten toiveita ja pelkoja ilmaistaan ja miten niitä voi havaita muissa sekä miten muut vastaavat hänen tunteisiinsa. (Goleman 1996, 216, 218, 222.)

Oppilaiden tunne-elämän kehityksen tukeminen edellyttää heidän ikäkautensa ja kehitysvaiheensa tuntemista ja huomioimista. Tunneoppimisen täytyy tuntua oppilaista mielekkäältä ja tarjota heille riittävästi haasteita. Sopivan ikä aloittaa tunnekasvatus vaihtelee. (Goleman 1996, 314-315.) Opettajan

täytyy kartuttaa jatkuvasti henkistä pääomaansa eli hankkia koulutusta, jotta hän voi vastata työn muuttuviin haasteisiin (Korpinen 1996, 12).

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

6.1 Tutkimustehtävämme

Tutkimuksemme päätehtävänä on selvittää:

Miten tunnekasvatusta voidaan toteuttaa koulussa?

Millaisia ajatuksia ja kokemuksia tunnekasvatus herättää oppilaissa ja opettajassa?

Tutkimuksemme tarkoituksena on kehittää tavoitteellinen tunnekasvatusohjelma, jossa opetuksen ja kasvatuksen kognitiivinen ja emotionaalinen alue nähdään samanarvoisina. Haluamme selvittää, miten tunnekasvatus voidaan liittää kouluopetukseen niin, että se luontevalla tavalla liittyy oppiaineille asetettuihin kognitiivisiin tavoitteisiin ja sisältöihin. Kokeilemme, mitkä opetustavat ja -menetelmät parhaiten soveltuvat tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Suunnittelemme tunne-elämää kehittäviä harjoitteita, jotka pohjautuvat tunneälyn olennaisiin piirteisiin ja sopivat käytettäväksi ala-asteen kolmelle ensimmäiselle luokalle sekä soveltaen myös muille luokka-asteille.

Lisäksi haluamme selvittää, millaisia ajatuksia ja kokemuksia tunnekasvatus herättää oppilaissa ja opettajassa. Tutkimuksemme avulla haluamme saada kasvattajat ajattelemaan tunnekasvatuksen merkitystä koulussa. Tarjoamme kasvattajille myös materiaalia, jonka avulla he voivat muuttaa ja kehittää opetus- ja kasvatuskäytäntöään enemmän oppilaiden tunne-elämää huomioivaksi.

6.2 Metodin luonnehdintaa

6.2.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullista tapaustutkimusta. Laadullinen tapaustutkimus on naturalistista tutkimusta, jonka tarkoituksena on lisätä tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Borg & Gall 1989, 384). Se on systemaattista ja yksityiskohtaista laadun kuvausta, jossa todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena eri näkökulmista. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 13). Tutkimuksessa tarkastellaan usein sosiaalisia prosesseja ja merkityksiä, joita tutkittavat antavat vuorovaikutustilanteille ja toiminnalleen omassa ympäristössään (Borg & Gall 1989, 387; Syrjälä ym. 1994, 13).

Laadullisessa tapaustutkimuksessa tutkija ja tutkittava sekä muut tilanteessa olevat tekijät ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään (Borg & Gall 1989, 384; Syrjälä ym. 1994, 14). Tutkija on kiinnostunut siitä, miten tutkittavat itse jäsentävät omaa maailmaansa ja kokemuksiaan siitä. Tutkimuksessa tutkittavat ovat tuntevia, toimivia ja osallistuvia yksilöitä ja myös tutkija on mukana omine subjektiivisine kokemuksineen. Tällöin hänen arvomaailmansa on yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan onkin pyrittävä tiedostamaan kaikki lähtökohtaolettamuksensa ja sitoumuksensa sekä tuotava ne julki tutkimusta raportoidessa. (Syrjälä ym. 1994, 14-15.) Tutkijan arvomaailman lisäksi tutkimus on sidoksissa tutkimuksen kontekstissa oleviin arvoihin sekä teorianvalintaan ja käytettyyn metodiin (Borg & Gall 1989, 385).

Laadullisessa tapaustutkimuksessa tutkitaan ilmiötä sen luonnollisessa ympäristössä. Tietoja etsitään sieltä, mistä niitä voidaan saada; tutkimus elää tutkimuksen kohteen ja olosuhteiden mukaan. (Syrjälä ym. 1994, 13.) Laadullisen tapaustutkimuksen otanta on yleensä tarkoituksenmukaisella tavalla valittu ja tutkimus aloitetaan alustavan suunnitelman varassa, joka täsmentyy tutkimuksen kuluessa (Borg & Gall 1989, 386).

Tapaustutkimuksen keskeisiä ominaisuuksia ovat partikularistisuus, deskriptiivisyys, heuristisuus ja induktiivisuus. Laadullista tapaustutkimusta voi luonnehtia partikularistiseksi siinä mielessä, että se keskittyy tietyn tilanteen,

tapahtuman, ohjelman tai ilmiön tarkastelemiseen. Tarkastelun kohteena voi olla esimerkiksi luokka tai kokeiluohjelman toteutus. (Merriam 1988, 11.)

Deskriptiivisyydellä viitataan kuvauksen "tiheyteen" (Merriam, 1988, 11). Laadullisen tapaustutkimuksen tavoitteena on mahdollisimman elävän, konkreettisen ja yksityiskohtaisen kuvauksen tekeminen luonnollisista tapahtumista, tilanteista, ihmisten kokemuksista, tunteista, mielipiteistä ja näkemyksistä (Syrjälä & Numminen 1988, 80). Tällöin kuvaus sisältää esimerkiksi dokumentteja tapahtumista, lainauksia tutkittavien lausumista ja näytteitä tekemisestä (Syrjälä ym. 1994, 15). Olennaista kuvauksessa on huomion kiinnittäminen ilmiöön prosessina sekä ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen. Tärkeää on tuoda esille ilmiön merkitys mukanaolijoille. (Syrjälä & Numminen 1988, 80.)

Laadullinen tapaustutkimus on heuristista, koska sen tavoitteena on lisätä lukijan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Merriam 1988, 13). Kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensä, myös tapaustutkimuksessa on olennaista tulkinta, ymmärtäminen ja merkityksenanto (Anttila 1996, 180). Tulkinnalla tarkoitetaan empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden aukikerimistä. Tulkintaa seuraa ilmiön ymmärtäminen ja selkeän kokonaiskuvan muodostaminen siitä. Tulkitussa kokonaisuudessa on mukana sekä tutkimuskohde itsenäisenä ilmiönä että tutkijan ymmärrys asiasta. Tutkimuksen tulkintaan ja ymmärrykseen vaikuttavia tekijöitä ovat mm. tutkimuksen ajankohta, ihmisten erilaiset mielenkiinnon kohteet ja näkökulmat, tutkijan oma kokemusmaailma sekä tutkimukselle asetettavat lähtökohdat ja tavoitteet. (Varto 1992, 64-65.)

Laadullisessa tapaustutkimuksessa on mahdollista käyttää induktiivista päättelyä, jonka avulla ilmiöstä voidaan luoda alustava hypoteesi. Tällöin tutkijalla on alussa mielessään jonkinlainen esiyymmärrys, joka yleensä muuttuu tutkimuksen edetessä. (Merriam 1988, 13.) Laadullisessa tapaustutkimuksessa ei pyritä tarkkojen, ennalta asetettujen hypoteesien todentamiseen, vaan entistä syvempään todellisuuden ymmärtämiseen tutkimusaineistosta käsin. Tutkimusaineiston tarkastelu tuo esille uusia esioletuksia, käsitteitä ja tapausta kuvaavia yleistyksiä. (Syrjälä ym. 1994, 16.) Aineiston tarkastelun pohjalta voidaankin luoda "grounded -teoria", joka antaa suuntaa mahdollisille myöhemmille tutkimuksille (Borg & Gall 1989, 386).

Laadullisten tapaustutkimusten välillä on eroja siinä, millaisia yleistyksiä niiden pohjalta tehdään ja mikä on niiden suhde teorian kehittelyyn. Lukija voi kuitenkin yleistää ja soveltaa tutkimuksen tuloksia omaan käyttöönsä vertaamalla omaa tilannettaan tutkittuun tapaukseen. (Syrjälä ym. 1994, 17.) Laadullinen tutkimusote etenee käytännön ilmiöstä ja havainnoista yleiselle tasolle eli empiriasta teoriaan. Laadullisessa tutkimuksessa painopiste ei siis ole teorian muotoilussa vaan teorian ja aineiston vuorovaikutuksessa. (Anttila 1996, 135-136.)

Laadullisia tapaustutkimuksia ovat mm. etnografinen, evaluatiivinen ja kasvatuksellinen tapaustutkimus sekä toimintatutkimus (Syrjälä & Numminen 1988, 23; Syrjälä ym 1994, 16-17). Esittelemme seuraavaksi tutkimuksemme kannalta keskeisen laadullisen tapaustutkimuksen menetelmän, joka sisältää edellä kuvailemamme laadullisen tutkimuksen piirteet.

6.2.2 Evaluaatiotutkimus

Tutkimuksemme on evaluaatiotutkimusta, jonka tehtävänä on tarkastella tunnekasvatuksen toteuttamista. Kemmis (1986, 118) määrittelee evaluaation prosessiksi, jossa tietystä ohjelmasta kiinnostuneet yksilöt ja ryhmät saavat tietoa ja perusteluja kriittisen keskustelun pohjaksi. Tämä on myös meidän tutkimuksemme tarkoitus. Kokeilumme avulla tunnekasvatuksesta kiinnostuneet henkilöt saavat tietoa sen toteuttamisesta ja voivat arvioida sitä kriittisesti.

Evaluaatiotutkimus tarkastelee kasvatukseen liittyviä ohjelmia, opetusmenetelmiä ja -materiaaleja, organisaatioita, kasvattajia tai oppilaita (Borg & Gall 1989, 741-742; Patton 1990, 155). Tutkimuksessamme arvioimme tunnekasvatuskokeilun tavoitteiden ja sisältöjen niveltymistä opetuksen kognitiivisiin tavoitteisiin ja sisältöihin, käyttämiemme opetusmenetelmien toimivuutta sekä oppilaiden toimintaa ja kokemuksia harjoitteista. Tällöin olemme kokeilumme osallistuvia arvioijia ja käytämme löydöksiämme hyväksi kokeilumme kehittämisessä. Borg ja Gall (1989) esittävät, että evaluaatiotutkimusta tekevä voi olla tutkimuksen kohteena olevan ohjelman jäsen tai ulkopuolinen henkilö (Borg & Gall 1989, 750).

Evaluaatiotutkimuksen lähtökohtana on käytännön kehittäminen saatujen

tutkimustulosten pohjalta (Borg & Gall 1989, 743). Patton (1990) jakaa evaluaatiotutkimuksen summatiiviseen ja formatiiviseen evaluaatioon. Summatiivinen evaluaatio tarkastelee ilmiön tehokkuutta, kun taas formatiivinen evaluaatio keskittyy tutkittavan ilmiön kehittämiseen. (Patton 1990, 155.) Tutkimuksemme on formatiivista evaluaatiotutkimusta, koska tavoitteenamme on täsmentää ja syventää ymmärrystä tunnekasvatuksen toteuttamisesta koulussa.

Tunnekasvatuskokeilun kehittäjinä olemme myös sen asiantuntijoita. Borg ja Gall (1989) nimittävät asiantuntijan koulussa tekemää evaluaatiotutkimusta koulutukselliseksi asiantuntijan kritiikiksi (educational connoisseurship and criticism). Tällöin tutkijan pitää tuntea hyvin sekä arvioitava ohjelma että muut asiaan liittyvät ohjelmat. Tällaisessa evaluaatiotutkimuksessa on keskeistä ilmiön kuvaaminen ja arviointi. (Borg & Gall 1989, 775-756.) Myös meidän tutkimuksessa on keskeistä tunnekasvatuskokeilun kuvaaminen ja arviointi. Emme kuitenkaan ole asiantuntijoita, koska meillä ei ole tietoa ja kokemusta muista vastaavista tutkimuksista. Emme ole myöskään tehneet opettajan työtä niin kauan, että voisimme pitää itseämme opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijoina.

Evaluaatiota tehdään usein tiettyä tapausta tai tarkoitusta varten ja tällöin saatuja tuloksia ei yleensä yleistetä. Joissakin tapauksissa tämä on kuitenkin mahdollista tehdä laajemminkin. (Borg & Gall 1989, 743-744). Tutkimuksemme tuloksia ei voi yleistää, mutta ne voivat olla kuitenkin suuntaa antavia ja niitä voivat opettajat hyödyntää opetuksessaan.

Tutkimuksemme sisältää myös etnografisen tutkimuksen piirteitä siinä mielessä, että yritämme selvittää ja ymmärtää sekä oppilaiden että opettajan ajatuksia ja kokemuksia tunnekasvatuksesta ja sen merkityksestä. Lisäksi kirjaamme ylös omia ajatuksiamme ja kokemuksiamme. Etnografisen tutkimuksen tarkoituksena onkin ymmärtää tapahtumien merkityksiä tutkittavien omasta näkökulmasta (Borg & Gall 1989, 389). Tutkija pyrkii tutkittavien kanssa intensiiviseen ja avoimeen vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksessa hän rakentaa tulkintaa, jossa hän yhdistää teoreettisen tietämyksensä sekä oman ja tutkittavien näkökulmat. (Syrjälä ym. 1994, 68, 77-78.) Tarkoituksenamme on luoda avoin ja luottamuksellinen vuorovaikutussuhde oppilasiin.

Tutkimuksessamme yhdistämme tutkimukseen osallistuvien henkilöiden näkemyksiä toisiinsa ja rakennamme sen pohjalta monipuolisempaa ja syvällisempää käsitystä tunnekasvatuksen toteuttamisesta.

Tutkimuksemme on etnografista myös siksi, että haluamme saada kasvattajat pohtimaan tunnekasvatuksen toteuttamista ja suhtautumaan kriittisesti nykyisiin opetuskäytäntöihinsä. Etnograafikon tavoitteena onkin herättää inhimillisen ymmärryksen lisäämisen ohella keskustelua ja uusia ajatuksia (Syrjälä ym. 1994, 78).

Evaluaatiotutkimuksessa voidaan käyttää etnografisen tutkimuksen aineistonhankintamenetelmiä (Borg & Gall 1989, 752). Tutkimusaineistoksi käsitetään kaikki se materiaali, jonka tutkija on tutkimuksensa aikana kentältä saanut. Keskeisimpiä aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelu ja osallistuva observointi sekä kenttämuistiinpanot, mutta materiaalia kertyy myös erilaisista kirjallisista dokumenteista. (Syrjälä ym. 1994, 83-84.) Käytämme kentällä näitä aineistonkeruumenetelmiä.

6.3 Aineiston hankintamenetelmät

Ennen tutkimuksen aloittamista tutkijan on pohdittava, minkä menetelmän avulla hän saa parhaiten vastauksen asettamiinsa kysymyksiin. Tässä suunnitelmassa hänen on otettava huomioon tieteen perusoletukset, tutkittavan kohteen olemus, kysymyksenasettelu sekä erilaiset taustatekijät, jotka vaikuttavat aina menetelmän valintaan. Lisäksi tutkijan on hyvä tiedostaa omien valintojensa merkitys tutkimuksessa. (Anttila 1996, 216.)

Hankimme aineistoa useiden eri menetelmien avulla, jotka tukevat toinen toisiaan, koska yhtä menetelmää käyttämällä tunnekasvatuksen toteuttamisesta ei mielestämme pysty saamaan riittävän täsmällistä ja luotettavaa kuvaa. Valitsemamme menetelmät mahdollistavat tutkittavan ilmiön tarkastelun eri näkökulmista.

6.3.1 Observointi

Observoinnin eli havainnoinnin tarkoituksena on kuvata kohdetta, joka voi olla

tapahtuma, ihminen tai ihmisen tapahtumalle antama merkitys (Patton 1990, 202). Observoinnin kohteena voi olla myös käyttäytyminen tai se, miltä asiat näyttävät ja tuntuvat. Havainnointi tapahtuu tavallisesti "todellisissa elämäntilanteissa". (Anttila 1996, 218.) Tarkkailimme tutkimuksessamme oppilaiden toimintaa, opetusmenetelmien soveltuvuutta sekä tunnekasvatuksen ja opetuksen kognitiivisten tavoitteiden ja sisältöjen toteutumista.

Borg ja Gall (1989) erottavat kolme erilaista tapaa observoida. Täydellisessä osallistuvassa observoinnissa (complete participation) tutkija on aktiivisesti mukana ryhmän toiminnassa ja pyrkii piilottamaan observoijan roolinsa. Pääasiallisessa osallistuvassa observoinnissa (primarily as a participant) tutkija on edellistä vähemmän mukana ryhmän toiminnassa, mutta hänen observoijan roolinsa on näkyvä. Pääasiallisessa observoinnissa (primarily as an observer) tutkijan tarkkailijan rooli korostuu, mutta hän voi osallistua ryhmän toimintaan tutustuaan tutkittaviin. (Borg & Gall 1989, 391.) Tutkimuksemme aikana olimme täydellisen osallistuvan observoijan roolissa silloin, kun olimme itse opettamassa ja pääasiallisen observoijan roolissa, kun havainnoimme toistemme opetusta.

Observoinnin pitää olla säännöllistä ja tutkijan tulee kytkeä havainnoinnit tutkimustehtävään, tutkimuksen ongelmakenttään ja kirjallisuuteen kenttämuistiinpanojen avulla (Syrjälä ym. 1994, 85). Tutkimuksessamme kirjasimme tekemämme havainnot muistiin sen mukaan, mitä katsoimme lukemamme teorian ja oletustemme pohjalta tärkeäksi ja tarpeelliseksi. Tällaista observointia nimitetään Anttilan (1996) mukaan strukturoimattomaksi eli jälkeinpäin jäsennellyksi havainnoinniksi. Se soveltuu käytettäväksi silloin, kun tutkija haluaa saada ilmiöstä mahdollisimman paljon ennakkotietoja. Havainnoinnissa käytetään apuna tutkittavan ilmiön teoriaa, jonka perusteella oletetaan, mitä ilmiössä tapahtuu ja rekisteröidään sen mukaan havainnoidut seikat. (Anttila 1996, 220.)

Ennen tunnekasvatuskokeilun aloittamista tutustuimme tutkimuskohteeseemme ennalta viikon ajan ja yritimme muodostaa siitä itsellemme tarkempaa kuvaa. Tämä aika tuntui kuitenkin riittämättömältä tutkimuskohteen käytäntöjen hahmottumiselle ja yksityiskohtien erottamiselle. Kokeilun edetessä observointimme muuttui täsmällisemmäksi paremman

oppilaantuntemuksen ja luokan käytäntöjen selkiintymisen vuoksi. Syrjälän ym. (1994) mukaan osallistuvassa observoinnissa tutkija tarkkailee tapahtumia aluksi kokonaisvaltaisesti, mutta ajan myötä ja tutkimustehtävän terävöidyttyä havainnointi muuttuu yksityiskohtaisemmaksi. Tutkijan on tiedostettava, että ilmiön tarkkaileminen ja sen rutiinien hahmottaminen vaatii häneltä aikaa. (Syrjälä ym. 1994, 84-85.)

Pattonin (1990, 207) mukaan osallistuva observoiija elää niin voimakkaasti tapahtumissa mukana, ettei hän pelkästään näe vaan myös tuntee, millaista on osallistua ohjelmaan. Tunnekasvatuskokeilu oli meille ainutlaatuinen ja innostava kokemus, joka herätti monenlaisia ajatuksia ja tunteita. Patton (1990) katsoo tällaisten vaikutelmien ja tunteiden olevan sellaista tietoa, jota ei voi tuoda esille yksityiskohtaistenkaan kenttämuistiinpanojen avulla. Ne ovat kuitenkin osa siitä tiedosta, jonka perusteella observoiija muodostaa käsitystä ohjelmasta ja sen vaikutuksista. (Patton 1990, 205.) Kokosimme observoinnin tulokset kenttämuistiinpanoiksi, joita hyödynsimme tutkimustulosten raportoinnissa.

6.3.2 Haastattelu

Haastattelu on tutkijan ja tutkittavan välistä keskustelua, jossa kummallakin osapuolella on haastattelun onnistumisen kannalta yhtä tärkeä rooli (Hirsjärvi & Hurme 1985b, 25). Yritimme luoda haastatteluilmapiirin mahdollisimman turvalliseksi, jotta tutkittavat voivat ilmaista ajatuksiaan avoimesti. Patton (1990) esittää, että haastattelun avulla tutkija saa selville asioita, joita hän ei voi havainnoida. Näitä ovat esimerkiksi tunteet, ajatukset, aikomukset, kokemukset ja tilanteet, joissa hän ei ole ollut läsnä. Haastattelun tarkoituksena on, että tutkija pystyy tarkastelemaan asioita toisen ihmisen näkökulmasta. (Patton 1990, 278.) Tavoitteenamme oli selvittää haastattelun avulla, millaisia ajatuksia ja kokemuksia tunnekasvatus oppilaissa ja opettajassa herättää.

Anttilan (1996, 369) mukaan haastattelurungon tehtävänä on ohjata tutkijan ja haastateltavan välistä toimintaa niin, ettei eksytä liian kauas aiheesta. Päällekkäisiä, liian laajoja ja monimutkaisia kysymyksiä on vältettävä. Usein kannattaa tehdä pääkysymys ja sille tarkentavia alakysymyksiä. (Anttila 1996,

168.) Muodostimme näiden periaatteiden mukaisesti haastattelurungon sekä oppilaille (Liite 1) että opettajalle (Liite 2) ohjaamaan toimintaamme haastattelutilanteessa.

Haastatteluaineiston kokoamisessa voidaan käyttää apuna ääninauhoitusta tai videointia (Anttila 1996, 233). Nauhoitetut haastattelut on hyvä litteroida mahdollisimman pian haastattelutilanteen jälkeen, jotta mahdollisia puutteita pystyttäisiin täydentämään uusintahaastattelujen avulla. Myös nauhurin toiminta pitää aina varmistaa. Haastattelutilanteeseen ei saisi liittyä minkäänlaisia häiriötekijöitä, ei myöskään epäluottamusta tutkittavan ja tutkijan välillä. (Syrjälä ym. 1994, 87.) Nauhoitimme kaikki tutkimuksemme haastattelut, mutta yhden haastattelun kohdalla nauhuri ei toiminut ja litteroimme ne välittömästi sen jälkeen.

Käytimme etnografista haastattelua sekä oppilaita että opettajaa haastattellessamme. Spradley (1979) luonnehtii etnografisen haastattelun ystävälliseksi keskusteluksi, jossa tutkija vähitellen johdattelee keskustelua tutkimuksen kannalta keskeisiin aiheisiin. (Borg & Gall 1989, 397.) Haastatteluissamme etenimme sekä oppilaan että opettajan kanssa keskusteltaessa tunnekasvatukseen liittyviin asioihin vähitellen.

Kuvailimme haastateltavalle oppituntien kulkua, mikäli hän oli ne unohtanut ja kannustimme häntä ilmaisemaan ajatuksiaan. Spradley (1979) tuokin esille, että etnografisessa haastattelussa tutkija auttaa haastateltavaa muistelemaan ohjelman aikana tapahtuneita asioita kuvailevien selitysten avulla ja kertoo, miksi haastattelua tehdään. Tutkija rohkaisee haastateltavaa kertomaan ajatuksiaan ja kokemuksiaan omilla ehdoillaan ja kykyjensä mukaan. Näiden lisäksi hän selostaa haastattelutapahtuman taustoja ja syitä. (Borg & Gall 1989, 398.)

Etnografisessa haastattelussa käytetään Spradleyn (1979) mukaan kolmenlaisia kysymyksiä: kuvailevia, rakenteellisia ja vastakkaisuuskysymyksiä (Borg & Gall 1989, 398). Kuvailevien kysymysten avulla tutkija saa tietoa siitä, miten haastateltava havainnoi kulttuurinsa eri ominaisuuksia. Rakenteellisilla kysymyksillä selvitetään, miten haastateltava järjestää ja jäsentää havaintojaan ja tietojään. Vastakkaisuuskysymysten tarkoitus on auttaa tutkijaa löytämään erilaisia merkityksiä, joita haastateltava antaa tapahtumille ja kohteille. (Borg &

Gall 1989, 398.) Oppilaille teimme näiden kysymysmuotojen pohjalta kuvailevia ja vastakkaisuuskysymyksiä. Opettajalle esitimme näitä kaikkia kysymysmuotoja. Kysymysten avulla selvitimme sekä oppilaiden että opettajan ajatuksia ja kokemuksia tunnekasvatuksen toteuttamisesta.

6.3.3 Kyselylomake

Kyselylomake (Liite 3) on helppoutensa vuoksi yleisin tiedonhankintamenetelmä. Haastatteluun verrattuna sillä saadaan pintapuolisempaa tietoa. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 14-16.) Tarkoituksenamme oli saada opettajalta tietoa jokaiseen tunnekasvatusteemaan liittyvien harjoitteiden onnistumisesta. Katsoimme, että ajatusten ja kokemusten viikoittainen muistiin kirjaaminen kyselylomakkeen avulla auttaa opettajaa palauttamaan tapahtumia mieleen lopullista haastattelua varten. Kyselylomake antoi myös omaa toimintaamme ohjaavaa palautetta, jonka pohjalta pystyimme tarvittaessa muuttamaan tunnekasvatuskokeilun suunnitelmia.

6.3.4 Kenttämuistiinpanot

Kenttämuistiinpanot sisältävät kuvauksen siitä, mitä tutkija on observoinut ja mitä hän pitää tärkeänä. Tutkija kuvaa yleensä ihmisten sanomisia ja heidän tapahtumille antamia merkityksiä, omia tunteitaan ja kokemuksiaan. Lisäksi hän kirjaa muistiin mm. ymmärrystään, tulkintaansa ja analysointiaan tapahtumista. Kenttämuistiinpanot auttavat tutkijaa tutkimuksen analysointivaiheessa palaamaan takaisin observointitapahtumaan ja antavat lukijalle myöhemmin raportin välityksellä mahdollisuuden kokea tämän tapahtuman. (Patton 1990, 239, 241-242.) Kenttämuistiinpanot kirjataan ylös tapahtumien ajallisessa järjestyksessä (Syrjälä ym. 1994, 85). Kenttämuistiinpanot auttoivat meitä tutkimuksen analysointi- ja raportointivaiheessa palaamaan takaisin tunnekasvatuskokeilun tapahtumiin. Niiden avulla halusimme luoda lukijalle mahdollisimman tarkan kuvan tunnekasvatuskokeilun toteuttamisesta.

6.3.5 Kirjalliset dokumentit

Erilaiset kirjalliset dokumentit antavat tutkijalle lisää tietoa ja auttavat häntä huomaamaan ja ymmärtämään monia sellaisia asioita, joita hän ei voi saada selville haastattelun ja observoinnin avulla (Patton 1990, 233; Syrjälä & Numminen 1988, 115). Dokumentit lisäävät myös tulosten tulkinnan luotettavuutta. Kouluissa dokumenttiaineistoon kuuluvat mm. päiväkirjat, vihkot, luokkakuvat ja oppilaiden piirustukset. Dokumenttien arvo riippuu siitä, mihin ja miten niitä käytetään. Tutkija voi käyttää dokumentteja tutkittavan tunne-elämän ja ajattelun kuvaajana. (Syrjälä & Numminen 1988, 115, 117.) Kenttävaiheen aikana ja sen jälkeen tarkastelimme oppilaiden tunnekasvatuskokeilun aikana tekemiä tuotoksia.

6.4 Tutkimustoiminnan kuvailua

6.4.1 Tutkimuksen suunnittelu

Aloitimme tutkimuksemme syksyllä 1997 tunteisiin liittyvään kirjallisuuteen tutustumalla. Kirjallisuutta lukemalla yritimme muodostaa kuvaa siitä, mitä haluamme tutkia. Tunteiden merkitys oppimistapahtumassa kiinnosti meitä hyvin paljon, mutta pohdittuamme asiaa tarkemmin, aihe tuntui liian vaikealta tutkia. Vastoinkäymisistä huolimatta emme kuitenkaan halunneet hylätä tunteiden tutkimista kokonaan ja vähitellen päädyimme ajatukseen tutkia tunnekasvatuksen toteuttamista koulussa. Kirjallisuuden avulla meille muodostui alustava käsitys tunnekasvatuksesta, jota päätimme kokeilla opettajaharjoittelun yhteydessä.

Halusimme tehdä opettajaharjoittelun ja tutkimuksen jossakin Jyväskylän alueen koulussa. Etsimme pitkään sellaista koulua, joka olisi tutkimuksemme kannalta tarkoituksenmukainen ja jossa meidät myös otettaisiin mielellään vastaan. Lopulta löysimme koulun ja tutkimuksemme kohdejoukoksi valikoitui seitsemäntoista ala-asteen alimpien luokkien oppilasta ja heidän opettajansa. Tutkimusaikamme kentällä oli kuuden viikon pituinen.

Syksyn aikana teimme alustavan suunnitelman tunnekasvatuskokeilun

etenemisestä ja sen toteuttamiseen soveltuvista opetusmenetelmistä. Aikaa kokeilun tarkempaan suunnitteluun jäi vähän, koska saimme tietää opettamiemme oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt vasta vähän ennen joululomaa. Valitsimme uskonnon, äidinkielen ja kuvaamataidon oppiaineiksi, joiden tavoitteisiin ja sisältöihin liitimme tunnekasvatuskokeilun harjoitteita. Halusimme kokeilla harjoitteiden yhdistämistä myös ympäristö- ja luonnontietoon, vaikka se tuntui hieman hankalalta. Muita oppiaineita opetimme koulun opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen mukaisesti. Kokeilimme tunnekasvatuksen toteuttamisessa erilaisia opetusmenetelmiä: opetuskeskustelua, pedagogista draamaa, tarinan kerrontaa, kirjoitelmien tekemistä, kuvallista ilmaisua, kuvien tarkastelua, kirjallisia tehtäviä ja ryhmätyöskentelyä.

Ennen kentälle menemistä lähetimme oppilaiden koteihin kirjallisen viestin (Liite 4), jossa kerroimme tutkimuksestamme ja selvitimme, saako heidän lapsensa osallistua siihen. Vanhemmilla oli mahdollisuus ottaa meihin yhteyttä puhelimitse, mikäli he halusivat. Myös opettajaharjoittelun alussa pidetyssä vanhempainillassa vanhemmat saivat tietoa tutkimuksestamme.

6.4.2 Tutkimuksen eteneminen ja aineiston hankinta

Kenttävaiheen ensimmäisellä viikolla tutustuimme oppilaisiin ja tarkkailimme heidän toimintaansa. Seuraavien viiden viikon aikana toteutimme tunnekasvatuskokeilun siten, että jokaisella viikolla oli oma teemansa. Jokainen teema pohjautui yhteen tunnekasvatuksen olennaiseen piirteeseen: tunteiden tiedostamiseen, tunteiden säätelyyn, motivaation löytämiseen, empatian löytymiseen tai vuorovaikutustaitoihin. Seuraava taulukko kuvaa tunnekasvatuskokeilun teemojen etenemistä viikoittain.

Viikko	Uskonto	Äidinkieli	Kuvaamataito
Tunteiden tiedostaminen	-tarinan kerronta ja still -kuvat (Liite5) -kirjalliset tehtävät (Liite 6)	-tarinan kerronta ja draama (Liite 7)	-kuvallinen ilmaisu (Liite 8)
Tunteiden säätely	-opetuskeskustelu (Liite 9) -opetuskeskustelu ja kirjoitelmien tekeminen (Liite 10)	-draama (Liite 11)	-kuvallinen ilmaisu (Liite 12)
Empatian kokeminen	-draama (Liite 13)	-ryhmätyöskentely (Liite 14)	-kuvallinen ilmaisu ja ryhmätyöskentely (Liite 1)
Motivaation löytäminen		-opetuskeskustelu (Liite 17)	-kirjoitelmien tekeminen ja kuvallinen ilmaisu (Liite 18)
Vuorovaikutus -taidot	-draama (Liite 19)	-kuvallinen ilmaisu ja kirjoitelmien tekeminen (Liite18) -ryhmätyöskentely (Liite 20)	-kuvallinen ilmaisu ja kirjoitelmien tekeminen (Liite 20)
	Kokeilun	päätöstunti	(Liite 21)

Kuvio 1. Tunnekasvatuskokeilun teemojen eteneminen.

Hankimme tutkimuksemme aineiston pääasiassa observoinnin ja haastattelujen avulla. Observointia tapahtui luokkahuoneessa niiden tuntien aikana, jolloin toteutimme tunnekasvatusharjoitteita. Omaksuimme observoinnissa välillä aktiivisemman ja välillä passiivisemman roolin. Aktiivisessa roolissa osallistuimme toimintaan itse toteuttaen oppitunneille suunnittelemiämme tunnekasvatusharjoitteita. Tässä roolissa havainnoimme oppilaiden toiminnan lisäksi myös opetusmenetelmien toimivuutta, joista teimme muistiinpanoja. Passiivisessa roolissa olimme silloin, kun seurasimme toistemme harjoitteita ja teimme havainnoistamme kenttämuistiinpanoja. Havainnoidessamme emme käyttäneet apuna nauhuria tai videota. Observoinnin tarkoituksena oli, että kumpikin meistä tuo esille sekä omia että oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia harjoitteista. Verbaalisen ilmaisun ohella teimme havaintoja myös asenteista ja käyttäytymisestä.

Haastattelimme oppilaita joka viikko torstai- tai perjantai-iltapäivisin koulun jälkeen. Lähetimme oppilaiden kotiin tiedotteet haastattelupäivästä ja -ajasta. Haastattelimme neljää oppilasta jokaisen teemaviikon jälkeen niin, että kummallakin meistä oli haastateltavana kaksi oppilasta, joita haastattelimme yksitellen. Haastattelimme jokaista oppilasta yhden kerran ja kolmea oppilasta kaksi kertaa. Toiseen haastatteluun osallistujat valitsimme arpomalla. Haastattelut kestivät noin 20-30 minuuttia ja ne suoritettiin koululla rauhallisessa paikassa luokkahuoneessa, kirjastossa tai opettajainhuoneessa. Käytimme haastatteluissa apuna nauhuria, haastattelurunkoa sekä muistiinpanovälineitä. Pyrimme tarkastamaan nauhurien toimivuuden jo ennalta hyvin, mutta erään oppilaan haastattelun jälkeen huomasimme nauhoituksen teknisistä syistä epäonnistuneen. Haastattelurunko oli joka viikko samanlainen, kysymyksiä muotoilimme jokaisen viikon teemoihin sopiviksi. Oppilaiden tuotoksia tarkastelimme niiden valmistuttua.

Opettaja täytti joka viikko puolistrukturoidun kyselylomakkeen. Lisäksi haastattelimme häntä tunnekasvatuskokeilun lopussa. Myös tässä haastattelussa käytimme apuna nauhuria, haastattelurunkoa ja muistiinpanovälineitä.

7 AINEISTON ANALYSOINTI

7.1 Kvalitatiivinen sisällönanalyysi

Kvalitatiivinen sisällönanalyysi on ennen kaikkea tutkijan ajattelua ja pohdintaa. Analyysin onnistuminen ja tulosten luotettavuus perustuu tutkijan teoretisointiin, mikä puolestaan riippuu tutkijan perehtyneisyydestä omaan aineistonsa ja kirjallisuuteen. Kun aineisto on koossa eli kaikki haastattelut ja kenttämuistiinpanot on kirjoitettu puhtaaksi, alkaa aineiston lopullinen analyysi. (Syrjälä ym. 1994, 89.) Kvalitatiivisen analyysin perustan muodostavat aineiston pelkistäminen, luokittelu ja vertailu. Tutkija voi yhdistellä näitä analyysitapoja toisiinsa oman tutkimusasetelmansa ja aineistonsa asettamien vaatimusten mukaisesti. Aineiston pelkistäminen ja erilaiset luokitukset ovat lähinnä aineiston järjestelyyn liittyviä, kun taas aineiston vertailun strategiat pureutuvat aineiston sisältöön. (Savolainen 1991, 453, 455.)

Analyysi alkaa aineiston pelkistämällä, jossa rikkaasta aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennainen pois. Pelkistäminen voi tällöin olla karsimista, tiivistämistä tai pilkkomista esitettäviin osiin. Yleensä pelkistämässä on kyse haastattelujen, kyselylomakkeen avoimien kysymysten, tallennetun havaintomateriaalin tai tutkimuskohtena olevien dokumenttien katkelmien esittämisestä tutkijan oman tulkinnan tueksi. Joskus tutkija haluaa pelkästään elävöittää tekstiä, jolloin hän tuo esille tutkimuskohteen äänen. (Savolainen 1991, 453.)

Luokitteluprosessissa tutkija tarkastelee aineistoaan ja etsii samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia luokittelujensa perusteluiksi (Savolainen 1991, 453). Aluksi tutkija tekee aineiston karkean luokituksen, joka perustuu tutkimustehtävään. Haastattelurunko antaa tutkijalle valmiita luokkia, joiden avulla karkea luokitus voidaan tehdä. Tämän jälkeen karkeat luokat tai teemat tarkennetaan osakategorioihin. (Syrjälä ym. 1994, 89.) Aineiston luokittelu voi tapahtua aineiston sisäisin tai ulkopuolisin käsittein. Sisäisten käsitteiden avulla voidaan kuvata koko materiaalin sisältämä variaatio luokittelun avulla. Ulkopuolisten käsitteiden avulla tapahtuvassa luokittelussa aineiston tarkasteluyksiköt nimitetään yleisesti tunnetuilla käsitteillä. Tutkijan pyrkiessä

kohti yleispätevää luokitusta ja vertailukelpoisia tuloksia, on analyysin sisällettävä monia toisiinsa sidoksissa olevia vaiheita aina aineiston pelkistämisestä hierarkkisten luokitusten laatimiseen. Pisimmälle viety luokittelu on typologian luominen, jolla tarkoitetaan ennalta määrätyllä perusteella suoritettua aineiston jakoa. (Savolainen 1991, 453-454.)

Vertailun tarkoituksena on löytää aineiston sisäisiä rakenteita ja selkeyttää niiden välisiä suhteita. Analyttisen induktion vertailustrategiassa tutkija tarkastelee samalla tavoin koodattujen tapausten luokitusta ja selvittää, mitä kaikkea koodattuun ilmiöön liittyy. (Savolainen 1991, 455.) Tutkija vertailee saamiaan kategorioita ja etsii mahdollisia ristiriitaisuuksia eli luokituksia puoltavia tai kumoavia ilmiöitä (Syrjälä ym. 1994, 89). Yleisestä yksityiseen etenevässä deduktiivisessa vertailussa havaitulle luokalle etsitään aineiston sisältä siihen liittyviä erityisiä piirteitä. Jatkuvan vertailun strategiassa analyysi tehdään vertaamalla yhtä analyysiyksikköä toisiin yksiköihin. (Savolainen 1991, 455.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston ristiinvalidiointi on mahdollista, koska aineistoa kerätään havainnoimalla, haastatteleamalla ja kirjallisia dokumentteja keräämällä. Ristiinvalidionnilla tarkoitetaan omien päätelmien ja luokituksen varmentamista tarkastelemalla luokan tai päätelmän esiintymistä eri tavoin hankitussa aineistossa. Luokkien vahvuudet eivät perustu pelkästään aineistosta nousevien ilmiöiden määrään, sillä poikkeukset ovat etnografisessa aineistossa myös merkittäviä. Mikäli niiden laadullinen vahvuus (merkitys) on riittävä, ne voivat muodostaa oman analyysiluokan. (Syrjälä ym. 1994, 89-90.)

Aineiston lopullinen luokitus edellyttää, että tutkijalla on käytettävissään oman teoretisointinsa tueksi riittävän selkeitä teoreettisia käsitteitä ja näkökulmia. Teorian avulla tutkija rikastuttaa aineistoaan ja tällöin analyysin kautta syntyy tulkinta, joka nousee pelkän tapauskuvauksen yläpuolelle, ilmiöiden ja teemojen tasolle. Kouluetnografinen tulkinta voi olla kantaa ottava ja kriittinen. (Syrjälä ym. 1994, 90.)

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on onnistunut tulkinta. Syrjälä ym. (1994) tarkoittavat tulkinnalla tutkimustulosten, analyysin yhteyteen ja ympärille rakentuvaa tulkintaa, jossa tuloksia tarkastellaan teoreettisemmalla tasolla. Onnistuessaan tulkinta tekee ilmeisestä vieläkin ilmeisemmän, kyseenalaistaa

ilmeisen tai tuo esiin piilevän. Tulkinta on yritystä tehdä selväksi ja ymmärrettäväksi tutkimuksen kohdetta. Tulkinnalliset selitykset ovat kerronnallisia kuvauksia, joiden kautta sosiaalisten ilmiöiden tarkoitukset ja merkitykset paljastuvat. Tutkijan tulisi pyrkiä kehittämään tutkimuksen tulkinnallista struktuuria koko tutkimusprosessin ajan liikkumalla kuvauksissaan sekä mikro- että makrotasolla. Tutkimuksen alussa tutkijalla on taustallaan laaja-alainen ajattelukehikko, tällöin tutkimusta kehitellään ns. makrotasolla. Tässä prosessissa tutkimustehtävä tarkentuu eli fokusoituu ja tuloksia voidaan raportoida hyvinkin yksityiskohtaisesti, tällöin tutkija liikkuu ns. mikrotasolla. Lopullisessa tulkinnassaan eli tulosten yhteenvedossa tutkija palaa yleensä makrotasolle, jossa mikrotason tuloksia tarkastellaan yleisemmällä ja teoreettisemmalla tasolla. (Syrjälä ym. 1994, 96.)

7.2 Analyysin suorittaminen tutkimuksessamme

Ryhdyimme tarkastelemaan empiiristä aineistoamme kvalitatiivisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti oppilaiden ja opettajan haastattelujen litteroinnin ja opettajan kyselylomakkeiden sekä kenttämuistiinpanojen puhtaaksikirjoittamisen jälkeen. Oppilaiden kirjallisia dokumentteja emme analysoineet sisällöllisesti, koska se ei ollut tutkimuksemme kannalta tarkoituksenmukaista. Halusimme kuitenkin tuoda niistä muutamia esimerkkejä esille, jotta lukija voi muodostaa oman tulkintansa kirjoitelmien ja kirjallisten tehtävien sopivuudesta tunnekasvatuksen toteuttamisessa.

Käytimme analyysiprosessin aikana värikyniä pelkistämisen, luokittelun ja vertailun apuna. Perehdyimme tutkimusaineistoomme lukemalla sen läpi useaan kertaan ja pelkistimme siitä tutkimuksemme kannalta epäolennaisen aineksen pois. Tämän teimme kumpikin itsenäisesti, jotta löytäisimme aineiston olennaisimman sisällön. Pilkoimme pelkistettyä aineistoa ja tiivistimme sen helpommin ymmärrettävään ja käsiteltävään muotoon. Kirjoitimme kenttämuistiinpanojen pohjalta oman kuvauksemme tunnekasvatuksen toteuttamisesta, johon valitsimme tulkintaamme tukevia lainauksia oppilaiden haastatteluista ja kirjallisista dokumenteista. Tarkastelimme opettajan kyselylomakkeiden ja haastattelujen tuloksia, joiden perusteella muodostimme

kuvaa opettajan käsityksistä tunnekasvatuksen toteuttamisesta.

Teimme oppilaiden haastatteluaineistosta haastattelurungon pohjalta karkean luokittelun. Jaoin karkeat luokat osakategorioihin aineiston sisäisten (tulevaisuus) ja ulkopuolisten käsitteiden avulla etsien samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Osa ulkopuolisista käsitteistä oli teoriasta johdettuja (empatian kokeminen) ja osa yleisesti tunnettuja (helppo, vaikea). Tutkimme kategorioita pyrkien löytämään niistä yleisiä ja olennaisia ominaisuuksia lopullista analyysia varten.

Opettajan haastatteluaineiston pelkistämisen yhteydessä teimme myös aineiston karkean luokittelun. Tarkensimme karkeat luokat osakategorioihin aineiston sisäisten ja ulkopuolisten käsitteiden avulla. Osakategorioiksi muodostuivat mm. luottamussuhde ja draama. Sisäiset käsitteet nousivat tutkimusaineistosta haastateltavan ajatusten ja kokemusten pohjalta. Kyselylomakkeiden aineiston luokittelimme samojen periaatteiden mukaisesti. Vertailimme kyselylomakkeiden ja haastatteluaineiston osakategorioita ja yhdistimme aineistot täydentämään toisiaan. Oman kuvauksemme luokittelimme samojen periaatteiden mukaisesti.

Tämän jälkeen tarkastelimme omaa kuvaustamme, opettajan käsityksiä sekä oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia samanaikaisesti rinnakkain. Selvitimme niiden sisältöä tutkimustehtäviemme valossa analyttisen induktion vertailustrategian avulla. Tutkimme eri aineistoissa olevia samoja osakategorioita ja pyrimme selvittämään niiden välisiä suhteita. Vertailimme kategorioita toisiinsa ja etsimme mahdollisia ristiriitaisuuksia.

Tutkimuksessamme tapahtui ristiininvalidointia, koska keräsimme aineistoa observoinnin, haastattelujen, kyselylomakkeiden, kenttämuistiinpanojen ja kirjallisten dokumenttien avulla. Aineiston monipuolisten hankintatapojen avulla halusimme kyseenalaistaa ja varmistaa eri tavoin kokoamamme aineiston analyysin luotettavuuden. Koska keräsimme aineistoa monen eri menetelmän avulla, oli sen analysointi hyvin työlästä ja monitasoista. Aineiston analysoinnin yhteydessä luimme kirjallisuutta ja pyrimme tulkinnan kautta luomaan ilmiöstä jäsentyneempää kuvaa. Tulosten lopullisessa esittelyssä toimme ensin esille tutkimustehtävien ja teorian avulla täsmentyneen tulkintamme tunnekasvatuksen olemuksesta, sen herättämistä ajatuksista ja kokemuksista sekä sen

toteuttamisesta koulussa. Täydensimme sitä opettajan käsityksillä sekä oppilaiden ajatuksilla ja kokemuksilla.

Tulkinnan ja pohdinnan kautta meille selkiytyi kokonaisvaltaisempi kuva tunnekasvatuksen toteuttamisesta koulussa ja sen asemasta muun opetuksen rinnalla.

8 LUOTETTAVUUS

8.1 Tutkimuksen validius

Valitsemamme tutkimusasetelman ja -menetelmien avulla pystyimme arvioimaan hyvin tunnekasvatuskokeilun toteuttamista sekä sen herättämiä ajatuksia ja kokemuksia. Tätä voidaan kutsua tutkimuksen validiudeksi, jolla tarkoitetaan tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata (Borg & Gall 1989, 249-250). Evaluaatiotutkimus oli hyvä tapa lähestyä tunnekasvatuskokeilun toteutumista. Observoinnin ja haastattelujen avulla saimme tietoa siitä, olimmeko pystyneet yhdistämään tunnekasvatuksen tavoitteet ja sisällöt opetuksen kognitiivisiin tavoitteisiin ja sisältöihin luonnollisella ja järkevällä tavalla. Lisäksi pystyimme arvioimaan niiden avulla käyttämämme opetusmenetelmien soveltuvuutta tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Pyörälä (1995) toteaaakin, että kvalitatiivisen tutkimuksen validiuteen vaikuttaa tutkijan kyky rakentaa toimiva tutkimusasetelma. Tutkijan on kyettävä osoittamaan, että juuri hänen valitsemaansa tutkimusasetelmaa käyttämällä voidaan vastata tutkimuksen kysymyksenasetteluun. (Pyörälä 1995, 15.)

Haastattelujen, kyselylomakkeiden ja observoinnin avulla saimme tietoa myös tunnekasvatuksen herättämisestä ajatuksista ja kokemuksista oppilaissa sekä opettajassa. Haastattelut antoivat meille parhaiten tietoa, koska haastattelussa tutkittavat pystyivät kertomaan ajatuksistaan ja kokemuksistaan avoimemmin ja syvällisemmin. Opettajalle suunnattujen kyselylomakkeiden avulla saatu tieto sitä vastoin oli hajanaista ja pinnallista sekä joiltakin osin vaikeasti tulkittavaa. Haastattelut ja kyselylomakkeet kertoivat, miten tutkittavat

kokivat tilanteet jälkeensä, kun taas observointi antoi meille välitöntä tietoa heidän ajatuksistaan ja kokemuksistaan.

Tutkimuksen validiteetin vaikuttaa Pyörälän (1995, 15) mukaan myös kohderyhmän valinta. Tässä tutkimuksessa asian pohtiminen oli tärkeää siksi, että toteutimme tunnekasvatuskokeilun Normaalikoululla, jossa oppilaat ovat tottuneet erilaisiin opetusmenetelmiin ja vaihtuviin opettajiin. Tutkimuksen toteuttaminen Normaalikoululla oli helpompaa, koska oppilaat eivät ujostelleet meitä eivätkä käyttämiämme opetusmenetelmiä. Tämä ei kuitenkaan mielestämme vaikuttanut tutkimuksen lopullisiin tuloksiin.

Sisäisen validiuden tarkastelussa tutkija pohtii, ovatko tutkimukseen kuulumattomat tekijät mahdollisesti vääristäneet tutkimustuloksia (Borg & Gall 1989, 405). Tunnekasvatuskokeilumme aikana olimme leirikoulussa ja tämä vaikutti olennaisesti motivaatioviikon harjoitteiden toteuttamiseen. Emme voineet toteuttaa niin monia harjoitteita kuin muilla viikoilla ja siten tutkimukseen osallistujien kokemukset jäivät motivaation osalta vähäisiksi. Tämä tuli selkeästi esille myös tutkimustuloksissa.

Ulkoisen validiuden tarkastelussa tutkija tarkastelee, missä populaatiossa, tilanteissa ja asetelmissa saatu tulos voidaan yleistää (Anttila 1996, 404). Lincoln ja Guba (1985) puhuvat yleistettävyyden sijaan siirrettävyydestä. He toteavat, että tulosten siirrettävyyteen kontekstista toiseen vaikuttaa tutkitun ympäristön ja sovellusympäristön samankaltaisuus. Päätöksiä siirrettävyydestä tekee tutkijan lisäksi myös tutkimustulosten hyödyntäjä. (Lincoln & Guba 1985, 297-298.) Tutkimustamme ei voi yleistää, koska se on tiettyyn kontekstiin sidottu ja tutkimusaineistosta tehdyt tulkinnalliset päätelmät tuovat esille vain tutkijoiden ja tutkittavien näkökulmat. Olemme kuitenkin pyrkineet kuvaamaan tutkimuksen kulun tarkasti, jotta lukija voi tehdä johtopäätöksiä tulosten hyödyntämisestä toisenlaisissa tilanteissa ja ympäristöissä.

Anttilan (1996, 404) mukaan tutkijan on arvioitava, miten hyvin aineiston analysointimenetelmä vastaa tutkimusaineistoa. Aineiston analysointi sisällönanalyysiä käyttäen tuntui onnistuneelta valinnalta. Sisällönanalyysin avulla saimme esille tutkimuksemme kannalta keskeiset asiat. Aineiston luokittelun ja vertailun avulla selvisi, mitkä menetelmät sopivat parhaiten tunnekasvatuksen toteuttamiseen ja onko tunnekasvatuksen ja opetuksen

kognitiivisia tavoitteita ja sisältöjä mahdollista liittää toisiinsa. Käytimme luokittelun osakategorioina osin tutkimuksen teoriataustasta nousevia käsitteitä. Tällä tavoin pyrimme sitomaan tutkimuksen teoriataustaa aineiston analyysin yhteyteen.

Validiuden kannalta on tärkeää myös se, että tutkija on valinnut teoreettisen lähestymistapansa ja käyttämänsä käsitteet oikein (Anttila 1996, 404). Tutkimuksen teoriatausta ja käyttämämme käsitteet täsmentyivät vasta aivan tutkimuksemme loppuvaiheessa.

Tutkimuksen validiutta arvioidessaan tutkija tarkastelee tutkimusta kokonaisuudessaan kriittisesti ja miettii omaa käsitystään sen oikeellisuudesta (Anttila 1996, 403). Tutkimusaiheen myöhäisen tarkentumisen vuoksi tutkimuksemme suunnitteluun jäi liian vähän aikaa ja siten emme ennättäneet valmistautua riittävän hyvin tunnekasvatuskokeilun toteuttamiseen. Koimme myös kirjallisuuteen tutustumisen jääneen liian vähäiseksi. Tutkimusaikamme kentällä oli lyhyt, joten kovin syvällisen kuvan muodostaminen tunnekasvatuksen toteuttamisesta ei onnistunut. Tunnekasvatuksen teemojen perusteellisempi käsittely olisi vaatinut paljon enemmän aikaa. Tällöin olisimme myös saaneet siitä täsmällisemmän käsityksen.

8.2 Tutkimuksen reliabilisuus

Tutkimuksen reliabiliudella tarkoitetaan mittaustuloksen toistettavuutta samankaltaisissa olosuhteissa (Lincoln & Guba, 298-299). Kongruenssin eli yhdenmukaisuuden avulla tutkija voi selvittää, miten eri indikaattorit mittaavat samaa asiaa. Mitä useampia indikaattoreita käytetään, sitä luotettavampaa tietoa saadaan. (Grönfors 1982, 175-176.) Tämä toteutui tutkimuksessamme siten, että tarkastelimme tunnekasvatuksen toteuttamista opetussuunnitelman, opetusmenetelmien ja tutkimukseen osallistuneiden näkökulmista. Tutkimuksemme reliabiliutta lisäsi myös se, että olimme kentällä joka päivä havainnoimassa tunnekasvatuksen toteuttamista. Kumpikin meistä havainnoi oppilaiden toimintaa sekä omaa ja toisen opetusta Grönfors (1982) katsoo tutkimuksen luotettavuuden kannalta hyväksi, että ilmiötä havainnoidaan mahdollisimman monta kertaa ja käytetään useita havainnoitsijoita samassa

tilanteessa. Tämä edellyttää, että tutkijoiden havainnointimahdollisuudet ja viitekehys ovat melko samanlaiset. (Grönfors 1982, 175-176.)

Tutkimuksen arvioitavuuden avulla lukijalle tarjoutuu mahdollisuus seurata tutkijan päättelyä ja kritisoida sitä. Uskottavuus tarkoittaa sitä, miten uskottavaa tutkimusraportin pohjalta on se, että kuvatulla tavalla on päädytty esitettyihin tulkintoihin. (Anttila 1996, 408.) Perttula (1995) käyttää arvioitavuuden ja uskottavuuden sijaan käsitettä vastuullisuus. Hän katsoo, että vain tutkija itse voi viimekädessä arvioida vastuullisuutensa toteutumisen. (Perttula 1995, 44.) Pyrimme lisäämään tutkimuksen vastuullisuutta kuvaamalla tutkimusprosessin etenemistä mahdollisimman tarkasti. Tulosten esittelyn lomaan liitimme suoria lainauksia haastatteluista ja kirjallisista dokumenteista auttaaksemme lukijaa paremmin hahmottamaan ja ymmärtämään päättelyämme. Yritimme raportoida tutkimuksemme eri vaiheet rehellisesti ja tuoda esille kaikki tutkimuksemme luotettavuuteen vaikuttavat tekijät. Tutkimuksemme luotettavuuteen vaikutti oleellisesti observoinnin kautta saatujen kenttämuistiinpanojen täsmällisyys ja rehellisyys. Olemme tutkijoina nöyriä siinä mielessä, että tunnustamme oman rajallisuutemme todellisuuden objektiiviseen havainnoimiseen ja esille tuomiseen. Eräs pohdintaa vaativa asia oli myös yhden oppilaan haastattelun epäonnistuminen. Päädyimme siihen tulokseen, että sillä ei ollut tutkimuksemme luotettavuuden kannalta suurta merkitystä.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa objektiivisuudella tarkoitetaan tutkijoiden välistä yksimielisyyttä jostakin ilmiöstä (Lincoln & Guba 1985, 292). Tutkimuksessamme objektiivisyys ilmeni siten, että olimme useimmiten samaa mieltä observoimistamme asioista. Tutkimusaineistoa analysoidessa ja tulkitessa pyrimme häivyttämään oman persoonamme ja viitekehyyksemme vaikutuksen. Patton (1990) painottaakin, että tutkijan on yritettävä välttyä ennakkoluulojen ja mieltymysten vaikutuksilta (Patton 1990, 475).

8.3 Triangulaatio

Triangulaation avulla voidaan lisätä sekä tutkimustulosten että tulkinnan luotettavuutta (Lincoln & Guba 1985, 305). Tutkimuksessamme käytimme menetelmiin, tutkijoihin ja aineistoon kohdistuvaa triangulaatiota.

Menetelmällisellä triangulaatiolla tarkoitetaan joko saman menetelmän käyttöä erilaisissa tilanteissa tai erilaisten menetelmien käyttöä saman ilmiön tutkimisessa (Cohen & Manion 1986, 257). Tunnekasvatuksen toteuttamista tutkimme observoinnin, haastattelujen ja kirjallisten dokumenttien avulla. Oppilaiden ja opettajan ajatuksia ja kokemuksia tunnekasvatuksesta selvitimme haastattelujen ja opettajan kyselylomakkeiden avulla.

Kahden tai useamman tutkijan analysoidessa ja tulkitessa samaa aineistoa itsenäisesti tulokset ovat luotettavampia (Cohen & Manion 1986, 259). Pyrimme lisäämään tutkimuksen luotettavuutta analysoimalla aineistoa aluksi itsenäisesti. Luotettavuutta voidaan lisätä myös aineistotriangulaation avulla, jolloin eri tavoin hankittuja tutkimusaineistoja vertaillaan keskenään. (Patton 1990, 467.) Vertailimme observoimalla, haastattelemalla ja kyselylomakkeilla hankittujen aineistojen sisältöjä keskenään etsimällä niistä samanlaisuuksia ja eroavaisuuksia. Triangulaatio antoi mahdollisuuden tarkastella tunnekasvatusta eri näkökulmista ja lisäsi siten tutkimuksemme luotettavuutta.

9 TUNNEKASVATUSKOKEILUN TULOKSET

Esitämme tutkimustulokset kuvailemalla tulkintaamme tunnekasvatuskokeilun toteuttamisesta. Kuvailemme ensin sekä omia että oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia. Oppilaiden ajatuksista ja kokemuksista esitellään tässä yhteydessä vain ne, jotka kerronnallisesti sopivat oman tulkintamme lomaan näkemyksiämme tukemaan tai kyseenalaistamaan. Kuvailun jälkeen analysoimme kuvailuamme, jota täydennämme opettajan käsityksillä ja niillä oppilaiden ajatuksilla ja kokemuksilla, joita emme ole tuoneet esille tulkinnan yhteydessä.

8.1 Kuinkas sitten kävikään?

Kuvailemme tunnekasvatuskokeilun toteuttamisen ajallisessa järjestyksessä. Tunnekasvatusharjoitteen ohjaajan näkemys muodostaa kuvauksen rungon. Observoijan käsitys erotetaan tekstistä lainausmerkein. Otokset oppilaiden

haastatteluista ja kirjallisista dokumenteista on sisennetty ja kursivoitu. Haastattelijan esittämä kysymys on merkitty kirjaimella H ja oppilaiden vastaukset ja työt kirjaimen O ja numeroiden 1-16 avulla eli O1, O2, O3,.....,O16.

8.1.1 Tunteiden tiedostaminen

Aloitin ensimmäisen uskontotuntini (Liite 5) kerronnalla, jota oppilaat kuuntelivat melko tarkkaavaisesti. Kerronnan yhteydessä tekemäni taulupiirroksot olisin voinut jättää kokonaan pois, koska huomasin tarvitsevani enemmän aikaa yhteiselle keskustelulle. "Taulupiirroksot näyttivät auttavan oppilaita kokemaan Mooseksessa heränneitä tunteita." Oppilaiden osallistuminen still -kuvien tekemiseen oli varovaista. He ujostelivat minua ja olivat arkoja ilmaisemaan tunteitaan. Vain osa uskaltautui innokkaammin mukaan ja osasi ilmaista Raamatunhenkilöiden erilaisia tunnetiloja ilmeiden ja asentojen avulla. Tulkitsin oppilaiden varovaisuuden johtuvan siitä, että työtapo oli heille melko vieras ja olin myös pitämässä harjoittelun ensimmäistä opetustuntiani, enkä ollut ehtinyt luoda heihin riittävän läheistä vuorovaikutussuhdetta sekä tunteiden ilmaisemiselle tärkeää avointa ja turvallista ilmapiiriä. "Tunteiden ilmaiseminen oli oppilaille vaikeaa ja aluksi still -kuvien tekeminen nauratti heitä."

Still -kuvien tekemiseen meni yllättävän vähän aikaa ja niitä olisi kannattanut varautua tutkimaan tarkemmin. Lisäkysymysten avulla oppilaiden huomio olisi saatu kohdistumaan ilmaistujen tunnetilojen keskeisiin ominaisuuksiin. Harjoitteen toteuttaminen pienryhmissä olisi ollut hyvä ratkaisu, sillä tällöin tunteiden ilmaiseminen olisi ollut oppilaille helpompaa. Esimerkiksi jokainen ryhmä olisi voinut esittää muille yhden tunteen. Näin oppilailla olisi ollut myös paremmat mahdollisuudet tarkastella ja nimetä muiden ilmeitä ja asentoja sekä keskustella niistä. Tunteiden ilmaisemista ja tunnistamista olisi helpottanut myös se, että aiemmin olisi mietitty, millaisia erilaisia tunteita voimme kokea. Harjoitteen vaikeudesta huolimatta still -kuvien tekeminen näytti olevan oppilaille mieluisaa

H: ...miltä susta tuntu tehdä näitä harjoituksia?

O1: No, kivalta ne tuntu kaikki, että oppi uusia asioita.

H: Mitä olet oppinut näistä tunnejutuista?

O1: No, mää oon oppinu erilaisia ilmeitä niihin tunteisiin ja tällasta vähän.

Tunnin lopussa keskustelimme sääntöjen merkityksestä ihmisten elämässä ja oppilaat tuntuivat ymmärtävän, miksi niitä tarvitaan, millaisia sääntöjä on hyvä noudattaa koulussa ja kotona, mitä tapahtuisi, jos sääntöjä ei olisi ja miltä silloin tuntuisi. Mahdollisuudet asioiden syvälliseen pohtimiseen jäivät kuitenkin vähäisiksi, koska kaikki tunnilla käsitellyt tehtävät veivät enemmän aikaa kuin ennalta otaksuin. Ajan vähäisyydestä huolimatta oppilaiden työskentely oli tunnin aikana omatoimista ja motivoitunutta. "Lopputunnista yhä useampi oppilas oli jo aktiivisesti mukana, koska osallistumisen esteenä ollut ujous oli hävinnyt."

Tunnekasvatukselle asetetut tavoitteet huomata, tunnistaa ja nimetä omia sekä muiden tunteita ei mielestäni toteutunut kaikkien oppilaiden kohdalla. Tunnille asetetun kognitiivisen tavoitteen, pohtia sääntöjen merkitystä ihmisten elämässä, saavutimme paremmin.

Viikon toisella uskontotunnilla (Liite 6) ensimmäisen ja toisen käskyn etsimiseen ja kirjoittamiseen kului paljon aikaa. Oppilaat työskentelivät kuitenkin omatoimisesti ja vain muutama tarvitsi apua. Kertomuksen lukemisen yhteydessä keskustelimme etenkin ensimmäisen käskyn sisällöstä. Oppilaat tuntuivat ymmärtävän hyvin sen merkityksen. Tehtävämonistetta tehdessään heillä oli mahdollisuus pohtia kertomuksen tapahtumia ja niiden syitä yhdessä parinsa kanssa. Huomasin kuitenkin, että monen parin kohdalla keskusteleminen jäi vähäiseksi ja molemmat osapuolet työskentelivät itsenäisesti. "Keskusteleva parityöskentely näytti olevan oppilaille uusi työmuoto, mikä vaatii runsaasti harjoittelua." Oppilaat löysivät nopeasti vastaukset kysymyksiin ja vain osa osasi kirjoittaa ne omin sanoin tukeutumatta liikaa kirjan tekstiin. Tehtävä ei vaatinut syvällistä ajattelua, vaan oli melko melko mekaanista toimintaa. Tunteisiin liittyvissä kysymyksissä oppilaat ymmärsivät kuitenkin tarinaan samastuessaan melko hyvin, miltä kertomuksen eri henkilöistä tuntui ja miksi he kokivat sellaisia tunteita. Esimerkiksi Mooseksen kokemia tunteita oppilaiden oli helppo tunnistaa.

O8: Hän raivostui ja heitti kultasonnin tuleen.

O12: Hän oli vihainen, koska israelilaiset olivat loukanneet Jumalaa.

Tunnekasvatukselle asetetut tavoitteet, tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen sekä niiden syiden ymmärtäminen, saavutettiin joidenkin oppilaiden kohdalla. Myös käskyjen sisältö selvisi oppilaille jossain määrin. Asioiden liittäminen heidän arkielämäänsä olisi saanut heidät pohtimaan niitä syvällisemmin. Toisen käskyn käsittelemisen yhteydessä tämä onnistui paremmin oppilaiden kertoessa joitakin omakohtaisia esimerkkejä kiroilun, pilkkaamisen ja turhan puheen välttämisestä.

Tunnin lopussa oppilaat saivat kotitehtävän, jossa heidän täytyi miettiä, mitä he ajattelevat Jumalasta ja millaisia tunteita heillä on Jumalaa kohtaan. Seuraavan uskontotunnin alussa tarkastelimme tähän tehtävään saatuja vastauksia yhdessä keskustellen. Suurin osa oppilaista ei halunnut kertoa vastauksiaan ääneen ja kunnioitin heidän päätöstään olla puhumatta. "Tämä oppilasta kunnioittava päätös oli erittäin tärkeää turvallisuuden tunteen ja luottamuksen luojana." Puhumattomuus osoitti, että tehtävä oli ollut hyvin henkilökohtainen ja arkaluontoinen. Tämä ilmeni myös siten, että muutamat oppilaat halusivat kertoa minulle vastauksensa vasta tunnin jälkeen kahden kesken. Tehtävien purkaminen pareittain olisi voinut auttaa oppilaita kertomaan ajatuksiaan ja tunteitaan avoimemmin. Monet oppilaat pitivät tehtävää myös vaikeana ja miettimistä vaativana.

H: No mikäs sitte oli kaikkein vaikeinta?

O1: Vaikeinta oli se kotitehtävä, kun siinä piti miettiä, että...mikä olis sellanen oikee vastaus.

Uskontovihkoja tarkastellessani huomasin oppilaiden kuitenkin löytäneen kysymyksiin hyviä vastauksia. Tärkeintä tehtävässä oli asian pohtiminen, mitään valmiita vastauksia kysymyksiin ei ollut olemassa. Oppilaiden vastausten perusteella heillä oli Jumalaa kohtaan myönteisiä ajatuksia ja tunteita.

O1: Hän on kiltti, antelias ja auttavainen.

O11: Hän asuu taivaassa. Häneen voi luottaa. Hänen poikansa on Jeesus.

O13: Jumala on hyvä. Jumala rakastaa kaikkia ja pitää kaikista huolta.

O1: Iloisia, kilttejä ja hyviä.

O11: Luotan häneen, pidän hänestä, hän on minun kanssani.

O13: En pelkää Jumalaa, voin pyytää Jumalalta apua, luotan Jumalaan.

Äidinkielen tunneilla (Liite 7) yhdistin tarinan Romutettu lumihevonen oppilaiden omiin kokemuksiin juttelemalla ja kyselemällä heiltä lumileikeistä. Tämä onnistui mielestäni hyvin ja oppilaat motivoituvat kuuntelemaan tarinaa keskittyneesti ja löysivät siitä myös erilaisia tunteita. "Tarinan tapahtumat liittyivät läheisesti oppilaiden senhetkiseen arkielämään ja heidän oli helppo samastua tarinan henkilöiden tunne-elämyksiin." Kokosimme taululle taululle erilaisia tunteita sekä tarinan pohjalta että oppilaiden keräämistä tunnekuvista. Koonnin avulla oppilaat huomasivat, kuinka monenlaisia tunteita meissä on, mutta aikaa tähän kului runsaasti. "Oppilaat tutkivat tunnekuviissa olevien ihmisten ilmeitä tarkasti ja osasivat nimetä niitä onnistuneesti. Samantyyppisten ilmeiden erottaminen toisistaan oli heille kuitenkin vaikeaa."

Koska aikaa oli edellisen tunnin jälkeen jäänyt käsiteltäviin asioihin nähden vähän, jätin suunnitelmassani olevan rauhoittavan musiikkiosuuden pois. Kokonaisuuden kannalta se oli mielestäni välttämätöntä, toki musiikki olisi keventänyt muutoin niin keskustelupainoisia tunteja. Seuraavaksi pohdittiin miten jokin tietty tunne näkyy meissä ja millaisissa yhteyksissä se ilmenee. Oppilaat eläytyivät näihin tunteisiin ryhmissä ja yritin helpottaa heidän eläytymistään tilannesimerkkien avulla, mutta työskentely oli heille kuitenkin vaikeaa. Tulkitsin tämän johtuvan siitä, että he eivät olleet tottuneet työskentelemään tunteisiin liittyvien asioiden kanssa. Tunteista olisi ollut parempi käsitellä vain muutama perustunne, joita olisi tarkasteltu syvemmin. "Keskittyminen muutamaan perustunteeseen olisi selkeyttänyt toimintaa ja auttanut oppilaita löytämään tunteet helpommin." Oppilaat alkoivat kuitenkin ymmärtää harjoituksen ytimen paremmin ja moni heistä oli erittäin aktiivisesti mukana. He osasivat tuoda hyvin esille, minkälaisissa tilanteissa eri tunteet heillä yleensä esiintyvät, mutta heidän oli vaikea erottaa ja tunnistaa toisten

tunteita.

H: Oliko sun mielestä helppoo erottaa, kuka oli niinku vihasen näkönen ja kuka...

O3: Nnno...oli se välillä vähän vaikeeta.

Tämä osa harjoituksesta olisi voinut toteutua paremmin esimerkiksi piirissä lattialla, tällöin hiljaisetkin olisivat kenties uskaltaneet osallistua.

Ryhmien pantomiimit tilanteista toimivat hyvin lukuun ottamatta yhden ryhmän yhteistyövaikeuksia, mutta pääosin oppilaat näyttivät kuitenkin nauttivan toiminnasta. Pantomiimeissa oppilaiden oli vaikeaa tunnistaa muiden ryhmien ilmaisemia tunteita. Suurin osa oppilaista oli tunteihin tyytyväisiä, koska he saivat tietää tai esittää tunteita. Tuntien aikana ilmeni, kuinka paljon tällainen tunteiden käsittely vie aikaa: pelkkään oppilaiden herättelyyn kului lähes koko harjoitteeseen varattu aika ja oppilaat pääsivät vauhtiin vasta tunnin loppupuolella. Tuntisuunnitelma ei toiminut siinä mielessä, että sen toteuttaminen sellaisenaan ei onnistunut. Harjoitteesta olisi hyvä rajata pois esimerkiksi tunnekuvat ja käsitellä tunteita pelkästään tarinan pohjalta. Kielitiedollista tavoitteista olimme jo harjaannuttaneet viikon ensimmäisellä tunnilla alkukirjaimen oikeaa valintaa. Tavoitteet suullisen ja ilmaisullisen viestinnän tukemisesta sekä omien ja toisten tunteiden paremmasta tiedostamisesta saavutettiin useimpien oppilaiden kohdalla.

H: ...että mitähän me ollaan niinku oltu oppimassa?

O3: Nnoo, on ainakin opittu kattoon toisten tunteita.

H: Miksköhän se ois tärkeätä?

O3: Noo, esimerkiks, jos on jossain kaverin luona ja sitten jos siinä on joku hirvee semmonen vihanen, niin sitten tajuaa, että niinku, että vähän aikaa antaa sen olla rauhassa, kun näkee ilmeestä.

Kuvaamataidon tunneilla (Liite 8) tehtyjen omien päiden valmistaminen oli melko työlästä. Joidenkin oppilaiden oli vaikeaa saada liisteröityä edes yhtä kerrosta sanomalehtipaloja, mutta siitä huolimatta oppilaat työskentelivät

sinnikkään innostuneesti ja motivoituneesti. Joitakin pettymyksen hetkiäkin koettiin, kun kaulaosa irtosi ja pää notkahti väärään asentoon. Jos kaulan halkaisija olisi ollut suurempi, olisi pää pysynyt helpommin paikallaan ja työskentely ollut vakaampaa ja varmempaa. Kaikista vaikeuksista selvittiin kuitenkin yhdessä. Pään maalaaminen oman näköiseksi uurastuksen lopussa innosti oppilaita paljon. Tämä vaati heiltä rohkeutta uskaltaa tuoda esille oma perusilme. Tuntien tavoite, liisteri-sanomalehti-ilmapallo -työskentelyyn tutustuminen, saavutettiin hyvin. Myös tunnekasvatuksellinen tavoite, oman perusilmeen löytäminen ja omien tunteiden tunnistaminen, täyttyi useimpien oppilaiden kohdalla. "Oppilaat nauttivat omien päiden tekemisestä ja olivat ylpeitä niistä. Lopuksi valmiita päitä olisi ollut hyvä tarkastella yhdessä siten, että niistä olisi etsitty ja nimetty jokaisen oppilaan perusilme ja sitä kuvaava tunne. Tässä olisi kuitenkin ollut se vaara, että tarkastelu olisi mennyt liian henkilökohtaiselle tasolle ja loukannut oppilaita. Tällaiseen työskentelyyn tarvitaan erittäin turvallista ilmapiiriä."

8.1.2 Tunteiden säätely

Ensimmäisen uskontotunnin alussa (Liite 9) kävimme läpi kotitehtävät, jotka on käsitelty jo aiemmin. Keskustelu lepopäivän pyhittämisestä ja sen merkityksestä jäi vähäiseksi ja moni ajatteli lepopäivän tarkoittavan vain lepäämistä. Vaikutti siltä, että oppilaille muodostui liian yksipuolinen käsitys siitä, miten lepopäivän vietto liittyy rauhoittumiseen ja omien mielihalujen hillitsemiseen. Koin vaikeaksi yhdistää lepopäivän pyhittämiseen liittyvät asiat tunteiden säätelyyn.

Musiikin kuuntelussa muutamilla oppilailla oli vaikeuksia keskittyä, joten tunteita virittävän herkän tunnelman luominen ei täysin onnistunut. Musiikin kuunteluun rauhoittuminen olisi kuitenkin toimiessaan auttanut oppilaita löytämään itsestään tunteita ja siten ymmärtämään myös tunteiden säätelyä. "Levoton tilanne olisi kannattanut purkaa jälkepäin miettimällä, miksi ei pystytä rauhoittumaan musiikin kuuntelemiseen ja yleensäkin lepo hetkeen?"

Toisella uskontotunnilla (Liite 10) pohdintaa kalvokuvan ja kysymysten pohjalta olisi saanut olla enemmän. Keskusteleminen olisi onnistunut paremmin ilman ryhmiä ja valmiita kysymyksiä, sillä ne tuntuivat rajoittavan oppilaiden

omien ajatusten esille tuomista. Oppilaille tuntui olevan vaikeaa käsitellä tunteisiin liittyviä asioita ryhmissä, koska eivät olleet tottuneet siihen. Yhteisen keskustelun ja vapaamman kerronnan avulla käsiteltävä asia olisi avautunut heille syvällisemmin.

Myös Harri-tarina ja oman suuttumiskokemuksen kirjoittaminen olisivat vaatineet yhteistä keskustelua pohjustukseksi, sillä moni oppilas koki tehtävän aloittamisen vaikeaksi. Hankalinta näille oppilaille oli sellaisen kokemuksen mieleenpalauttaminen ja valitseminen, mikä on suuttuttanut heitä erityisen paljon.

O5: Uskonnon tehtävä?

H: Niin, minkälainen se sun mielestä oli?

O5: Se muaki suututti kyllä aika paljon.

H: Minkä takia sua suututti se?

O5: Mää en keksiny paljoa mitään.

Tehtävä vaati miettimistä ja sen tekemiseen olisi kannattanut varata enemmän aikaa. Kalvokuvan pohjalta tapahtuva ryhmäkeskustelu olisi kannattanut jättää kokonaan pois ja keskittyä ainoastaan Harri -tarinan käsittelemiseen sekä oman suuttumiskokemuksen kirjoittamiseen. Oppilaiden tarinoita lukiessani huomasin, että jotkut heistä olivat kuitenkin oivaltaneet, miten suuttumusta voi hillitä. "Oppilaat näyttivät tietävän keinoja tunteiden säätelyyn."

O16: Minä katsoin televisiota. Sitten pikkusisko tuli ja vaihtoi kanavaa. Minä kerroin äidille. Äiti sanoi, että pikkusisko saa katsoa sitä. Sitten menin sänkyyn istumaan. Sitten äiti tuli lohduttamaan minua ja minä katsoin samaa kanavaa kuin pikkusisko.

O11: Kun eräs kaverini pyysi kirjastoon kanssaan, mutta ei voinut olla kauan aikaa, koska oli luvannut uimaan kaverinsa kanssa. En tykännyt siitä niin lähdin kotiin. Olisin voinut muistuttaa ettei sovi 2 tapaamista yhtä aikaa.

Myös haastattelujen tulokset osoittivat, että osa oppilaista oli saavuttanut tunnille

asetetut tavoitteet. He ymmärsivät, miten suuttumustilannetta voi purkaa myönteisellä tavalla.

H: ...muistatkos sää sitä tarinaa Harrista?

O7: Yhm, muistan.

H: ...mitähän semmonen tarina ois voinu opettaa?

O7: Niin, ettei suutu sitten, jos se tapahtuu.

H: ...mites siihen suuttumiseen voi auttaa sitten, mikä siihen voi auttaa?

O7: Ottaa niinku rauhallisesti...selvittää sen.

Viikon ensimmäisellä äidinkielen (Liite 11) tunnilla oppilaat opettelivat tunnistamaan ja erottamaan lauseita sekä käyttämään päättövälimerkkejä. Kotiläksyksi he saivat eläintarinat, joihin he lisäsivät isot alkukirjaimet ja päättövälimerkit sekä miettivät, mitä tarinan henkilöt ajattelivat ja kuinka he voisivat muuttaa toimintaansa. Seuraavan äidinkielen tunnin alussa tarkistimme yhdessä kotiläksyt, ensiksi tarinoihin liittyvän kielioppiasian. Tarinoista keskusteltaessa vain muutama oppilas oli aktiivinen, mutta tunnin loppupuolella useammat osallistuivat. Tarinoiden tapahtumista ja oppilaiden erilaisista muutosehdotuksista keskusteltaessa tuli hyvin esille tunteiden säätelyn merkitys. "Oppilaat ymmärsivät, miksi asioita kannattaa ajatella ennen kuin tekee ja millaisia seurauksia ajattelemattomuudella voi olla."

H: ...onko sun mielestä semmoset tärkeitä asioita oppia?

O8: No niin siinäkin oppii sitä, että...osaa ajatella ennen kun tekee sen, että...harkitsee enemmän...missä asiassa tahansa, vaikka hätätilanteessa tai jossakin...ettei tee tyhmästi.

Oppilaat esittivät tarinat mielellään ja mietittäessä omakohtaisia kokemuksia tunteiden säätelystä eräs oppilas kertoi rohkeasti omakohtaisen esimerkin. Tuntui siltä, että olin pystynyt luomaan oppilaisiin sellaisen luottamussuhteen, että he uskalsivat kertoa jo henkilökohtaisiakin asioita. Tunnin lopussa pohdimme tunnilla oppimiemme asioiden merkitystä, minkä eräs oppilas kiteytti hienosti seuraavalla tavalla: opitaan hyviä tapoja ja käyttäytymään kunnolla

muuta kohtaan ja silloin on iloinen ja hyvä mieli kaikilla.

Tuntisuunnitelma toimi näillä tunteilla hyvin ja äidinkielen tunteille asetetut kieliopilliset tavoitteet saavutettiin. Myös tavoite tukea oppilaiden suullista ja ilmaisullista viestintää sekä tunteiden säätelyn merkityksen huomaamisesta saavutettiin.

Kuvaamataidon tunteilla (Liite 12) oppilaat motivoituivat savieläinten tekemiseen valmiin savieläinhahmon ja keskustelun avulla. Oppilaat aloittivatkin työskentelyn heti ja mieltivät hyvin tarkkaan, minkä näköinen eläin on alistuessaan tai hyökätessään. Siten he joutuivat miettimään myös tunteiden säätelyyn liittyviä asioita. "Oppilaat osasivat muovailla savieläimensä valittua tunnetta kuvaavaan asentoon ja löysivät sille myös sopivan ilmeen." Oppilaat työskentelivät innostuneesti koko tunnin ajan. Heidän työnsä valmistuivat hyvin eri aikataulussa, tällöin oli hyvä, että nopeimmat saattoivat maalata tunteiden erilaisia sävyjä tunnin loppuajan.

Tunneille asetettu tavoite saven muovaamisen tutustumisesta erilaisten työvälineiden avulla saavutettiin. Oppilaat huomasivat myös kovertamisen merkityksen saviesineiden valmistamisen yhteydessä. He löysivät tekemisen ilon ja innostuivat luovaan ilmaisuun.

8.1.3 Empatian kokeminen

Tämän viikon uskontotuntien (Liite 13) draamaprosessi onnistui kokonaisuudessaan melko hyvin. Esitin oppilaille tarkkoja ja yksityiskohtaisia kysymyksiä yhdessä luetuista perhe-elämään liittyvistä tarinoiden aluista. Tarkoituksena oli ohjata keskustelua oppilaiden omakohtaisiin kokemuksiin niin, etten kuitenkaan tee heille liian henkilökohtaisia ja arkoihin asioihin kohdistuvia kysymyksiä. Oppilaat osallistuivat keskusteluihin ja kertoivat kokemuksiaan perhe-elämän tilanteista. Näin sain liitettyä asioita heidän arkielämäänsä ja luotua pohjaa heidän oman esityksen tekemiselle. Oppilaat eivät heti ymmärtäneet tarinoissa olevan mitään ihmeellistä ja puuttuvan loppuratkaisun huomaaminen vaati vihjeiden antamista. Tämä osoitti, että tarinoiden olisi pitänyt loppua selkeämmin kesken. "Oppilaat eivät aluksi ymmärtäneet tehtävänantoa, siten he eivät myöskään huomanneet tarkastella tarinoiden

loppuja ja havaita niitä keskeneräisiksi “

Näyttelemineen innosti oppilaita paljon. Niiden harjoitteluinen pienryhmissä onnistui hyvin, vain yhdessä ryhmässä oli vaikeuksia roolien valinnassa sekä siinä, kenen ajatusten pohjalta toimitaan. Oppilaat saivat vain vähän neuvoja, jotta he harjaantuisivat itse sopimaan asioista, ratkaisemaan ristiriitoja, kuuntelemaan erilaisia mielipiteitä sekä ottamaan toisiaan huomioon. “Oppilaat saivat hyvää harjoitusta toisen mielipiteen huomioon ottamisessa sekä ryhmätyötaidoissa.”

Näyttelemineen oli oppilaille mieluisaa. He olivat motivoituneita ja innostuivat yrittämään parhaansa. Draama tuntui olevan hyvä keino lähestyä ja käsitellä tunteisiin liittyviä asioita. Oppilaiden oli helpompi ilmaista itseään näyttelemällä kuin puhumalla. Roolivaatteet auttoivat heitä siirtämään huomion pois itsestä sekä keskittymään itse toimintaan. “Draama näytti olevan erityisen sopiva menetelmä tuoda esille tunteisiin liittyviä asioita”. Jokaisen ryhmän esitys oli ainutlaatuinen onnellisine loppuineen, mutta arkielämän tilanteet eivät houkuttelleet oppilaita samastumaan eri rooleihin niin hyvin kuin ajattelin. Raamatunkertomusten avulla samastuminen olisi voinut olla helpompaa. Tunnin lopussa käydyssä keskustelussa empatiaan liittyvistä asioista ei ehditty edetä riittävän syvälliselle tasolle. “Draamalliset menetelmät vaativat paljon aikaa, jotta niiden avulla käsiteltyjä asioita voitaisiin vielä yhdessä pohtia ja siten syventää ajatuksia edelleen.” Jäin kaipaamaan oppilaiden kokemuksia ja tuntemuksia erilaisissa rooleissa olemisesta ja toisten huomioon ottamisesta.

H: Mitä sinä olet oppinut näistä tunteisiin liittyvistä harjoituksista?

O10: No, kaikkee erilaisia, että iloisia tunteita ja surullisia tunteita ja kaikkea erilaisia tunteita.

H: No, mitäs muuta?

O10: Noo, joitakin ihmisiin liittyviä asioita, kaikkea.

Äidinkielen tunneilla (Liite 14) opettelimme aluksi vierasperäisiä ääniteitä ja kirjaimia sekä käyttämään pilkkua luettelossa. Seuraavaksi oppilaat etsivät tunteita herättäviä uutisia sanomalehdistä. Artikkeleiden etsimiseen meni joillakin pareilla kauan aikaa. Oppilaat näyttivät pohtivan artikkeleiden sopivuutta

tehtävää ajatellen. Käsitökseni mukaan tämä johtui siitä, että he eivät olleet tottuneet työskentelemään tunteisiin liittyvien asioiden kanssa ja eivät tienneet, mitä heidän piti sanomalehdistä etsiä. "Artikkeleiden etsimistä hidasti myös se, että oppilaiden oli vaikea heti löytää mielekästä uutista suuren tietomäärän keskeltä. Tämä johtui siitä, että sanomalehti oppimateriaalina oli monille heistä vieras." Ryhmätyöskentelyvaiheessa parit kertoivat toisilleen valitsemastaan artikkelista ja pohtivat yhdessä niiden herättämiä tunteita. Tämä näytti olevan heistä antoisa ja mieluisa työskentelyvaihe. Koska tunnin alussa oli käsitelty kielioppiasiaa, aikaa artikkeleiden purkamiseen jäi melko vähän. Ryhmät kertoivat artikkeleistaan ja niiden herättämistä tunteista ja lopuksi pohdimme yhdessä syitä tunteiden heräämiseen. Joidenkin oppilaiden vastauksista tulivat empatian taidot esille, mutta heidän oli vaikea ymmärtää empatian merkitystä.

H: ...mikshän me ollaan tehty tämmösiä harjoituksia?

O12: No ainakin siks, et me opittais, ettei tehä, tehä sellasia samoja juttuja toisille, ett olla ilkeitä sillai.

H: ...no onko sun mielestä se, mitä sää oot oppinu niin tärkeetä?

O12: On.

H: Osaatko selittää miksi?

O12: No että siks, ettei itekkään tee toisille sitä tai muuten itellekkin voi tulla paha mieli siitä.

Varsinaista pohdintaa empatian merkityksestä emme ennättäneet tehdä ja tämä oli mielestäni suuri puute. Samoin empatian kytkeminen omaan elämään jäi liian vähälle käsittelylle aikapulan vuoksi. "Sanomalehtiartikkeleiden pohjalta oppilaille muodostui jonkinlainen käsitys siitä, mitä empatia on, mutta heidän oli vaikea selittää sitä verbaalisesti. Myös toisten ihmisten tunteiden kuvittelemisen oli heille hankalaa."

H: No, mikä niissä harjoituksissa on ollu kaikkein vaikeinta?

O10: ...jotakin ehkä tota niihin, että miltä niistä tuntuu niistä ihmisistä niissä lehissä.

H: Minkähän takia se oli vaikeaa?

O10: No, ei sitä voi oikein ite tietää, minkälaiselta niistä on tuntunu.

H: No, miten se...lehtiartikkelijuttu? Kun piti mieltä, että miltä siitä toisesta ihmisestä vois tuntua?

O9: No, se oli kyllä aika vaikeeta.

H: Mikä niissä oli vaikeeta?

O9: En mä okei tiiä. Jotenki tuntu vaan niin vaikeelta, että miten, että miten niinku tuntuis...en mä okei tiiä, en mä osaa selittää.

Tämän viikon äidinkielen tavoitteista saavutimmekin kielitiedolliset tavoitteet paremmin kuin tunnekasvatukseen liittyvät tavoitteet.

Kuvaamataidon tunneilla (Liite 15) useimpien ryhmien työskentely kolmiulotteisen maiseman parissa sujui useimmissa ryhmissä erittäin hyvin. Oppilaat olivat motivoituneita ja innostuneita rakentelemisesta. Yhdessä ryhmässä oli ongelmia kuitenkin työskentelyn tasapuolisuuden suhteen. Tämä aiheutti hieman motivointiongelmia, koska kyseisten oppilaiden näkemykset työskentelytavoista olivat niin erilaiset. Yritin saada oppilaat keskustellen ratkaisemaan tilanteen, mutta kunnollista ratkaisua ei syntynyt ja hiven tyytymättömyyttä jäi edelleen ilmaan.

Kanaverkon asettaminen kumpuilevien sanomalehtipapereiden päälle maalarinteipin avulla vaati oppilailta toisen huomioimista ja hyvää yhteistyötaitoa. Myös koristellessaan maisemaa oksien ja sammalen avulla oppilaat joutuivat ottamaan toistensa mielipiteet huomioon ja neuvottelemaan esimerkiksi siitä, kenen pesä tulee mihinkin kohtaan maisemassa.

Oppilaat tutustuivat tavoitteiden mukaisesti kolmiulotteiseen rakenteluun ja harjaannuttivat kykyään empatiaan sekä ryhmätyöskentelyyn.

8.1.4 Motivaation löytäminen

Alkuviikon olimme leirikoulussa ja niinpä uskontotunnit jäivät kokonaan pitämättä. Loppuviikolla osa tunnekasvatusharjoitteisiin varaamastamme ajasta kului leirikouluun liittyvien asioiden käsittelyyn ja siksi äidinkielen tuntien (Liite 16) harjoitteet päästiin aloittamaan myöhässä. Tuntien aiheena oli motivaation

löytäminen omien myönteisten kokemusten avulla. Motivoin oppilaita tunnin aiheeseen antamalla heille myönteistä palautetta heidän reippaudestaan, työskentelytottumuksistaan ja osaamisestaan leirikoulussa. Oppilaat eivät paljoa viittailleet mietittäessä asioita, joita osataan. Yritin tarkentaa ja helpottaa kysymyksiäni, mutta ne eivät innostaneet kuin joitain oppilaita osallistumaan. Aihe oli ehkä vaikeampi, kun mitä olin otaksunut. Myös työskentelyn suunnitteluvaiheessa tuntui vaikealta löytää sopivia tapoja käsitellä motivaation löytämistä.

Seuraavaksi oppilaat miettivät ryhmissä ne asiat, joissa kukin ryhmän jäsen on hyvä. Aikaa tähän kaikkeen kului paljon. Oppilaat kävivät innoissaan kirjoittamassa osaamansa asian nimensä viereen lattialla olevaan listaan. Listaan kertyi erilaisia asioita, jotka kuvasivat oppilaiden osaamista: Minä osaa auttaa toista, kirjoittaa, hiihtää, olla ystävällinen jne. Kaiken kiireen keskellä emme ennättäneet tekemään motivointi -teeman pohdintaa eli oppilailta jäi kysymättä, mitä he tekevät, jos he eivät osaa ja kuinka he saavat itsensä yrittämään. Lopputunnista laadimme oppilaiden kanssa vuorovaikutusviikkoon liittyvät ystävällisyys -kortit (Liite 17), mutta jouduimme toteuttamaan sen kiireisissä tunnelmissa. Salaisten ystävien jakamiseen ja pohjustamiseen ei myöskään jäänyt mielestäni tarpeeksi aikaa. Tämä johtui siitä, että alkutunnista emme päässeet etenemään työskentelyssä suunnitelmien mukaisesti. Näytti kuitenkin siltä, että suunnitelma olisi toiminut, mikäli olisimme saaneet käyttää kokonaan siihen varaamani ajan.

Suullisen ilmaisun harjoittamisen tavoite täyttyi hatarasti: jokainen sai osallistua pienryhmänsä pohdintaan, mutta koko luokan yhteiseen keskusteluun osallistui vain muutama oppilas. Tunnekasvatukseen liittyvä tavoite motivaation löytäminen jäi oppilaille epäselväksi puuttuvan pohdinnan vuoksi.

Motivaation löytämisen pohdintaan palattiin myöhemmin oman opettajan ohjauksessa. Oppilaat istuivat puolikkaassa ja palauttivat mieleensä Minä osaan -tauluun liittyen omia onnistumis- ja epäonnistumiskokemuksiaan. Oppilaat pohtivat yhdessä opettajan kanssa, miten saada itsensä motivoituksi tekemään jotain vähemmän motivoivaa. Oppilaat osasivat hienosti ajatella, että tehtävän lopputuloksen kannalta tekeminen kannattaa, vaikka se ei aina tuntuisikaan mielekkäältä. Keskustelun kuluessa oppilaiden ajatukset ja

käsitykset näyttivät selkeytyvän ja täsmentyvän. Siten keskustelulle asetetut tavoitteet täyttyivät.

Toisella äidinkielen tunnilla (Liite 18) aloitimme tunteisiin liittyvien omien tarinoiden kirjoittamisen. Tunteista kirjoittaminen näytti olevan oppilaille mieluista ja he työskentelivätkin hyvin motivoituneesti. Joidenkin oppilaiden oli vaikea aloittaa työskentelyä miettiessään aihetta ja muutama oppilas tyytyi kirjoittamaan lyhyesti sekä nopeasti. Useimmat oppilaat jaksoivat työskennellä pitkän aikaa hiljaa ja keskittyneesti, tarinan tekeminen suorastaan tempaisi heidät omaan maailmaansa. Koetin painottaa oppilaille roolihenkilöiden ajatusten ja tuntemusten kuvaamista ja osa näyttikin selviytyvän tehtävästä hienosti, vaikka se oli vaativa. "Kirjoittaminen tuntui olevan oppilaille mielekäs tapa ilmaista ajatuksia ja tunteita. Itsenäinen aiheenvalinta innosti heitä ja antoi tilaa mielikuvitusrikkaille ideoille."

H: ...miltä sinusta on tuntunut tehdä näitä tämmösiä tunteisiin liittyviä harjoituksia?

O13: No, on se ihan kivaa, mutta joskus se on vaan vähän vaikeeta silleen, jos meidän pitää kirjottaa joku tarina ja siihen niinkö niitä tunteita. Ni, tuota ni, on vähän vaikeeta ajatella joskus, että miltäköhän siitä on tuntunu ja...on ne ihan kivoja ollu.

8.1.5 Vuorovaikutustaidot

Uskonnon ensimmäinen tunti (Liite 19) alkoi rauhallisen tunnelman vallitessa. Ehdotus erilaisesta tilankäytöstä sai oppilaat innostumaan ja odottamaan lisäohjeita, joita he kuuntelivat tarkkaavaisesti. Roolit jaettiin oppilaiden toivomukset huomioiden ja tämä näkyi heissä tyytyväisyytenä. Tarinan lukeminen onnistui oppilailta sujuvasti, he keskittyivät omien vuorosanojensa kertomiseen ja osa eläytyi rooliinsa mainiosti äänensävyjä ja -painoja vaihtelemalla.

Lukemisen jälkeen oppilaat jakautuivat pienryhmiin pohtimaan ja harjoittelemaan, miten he omassa näytelmäosuudessaan toimivat. Yhteistyössään he tarvitsivat paljon tavoitteeksi asetettuja vuorovaikutustaitoja:

toisten mielipiteiden kuuntelemista ja huomioimista, asioista sopimista ja erimielisyyksien ratkaisemista neuvottelemalla. Tavoitteet toteutuivat eri ryhmissä eri tavalla. Kaikki oppilaat saivat tuotua omia ajatuksiaan esille ja kahdessa ryhmässä oppilaat pystyivät neuvottelemaan ristiriitaisista mielipiteistä rakentavasti toiset huomioiden. Eniten ongelmia esiintyi siinä, kenen idean pohjalta toimitaan.

H: Entäs sitte kaikkein ikävintä?

O16: Noo, se on ehkä ollu siitä, että jos on esimerkiks joku näytelmä, niin siitä, että miten se näytellään...ku siitä helposti tulee erimielisyyksiä. Niin se on ollu vaikeeta vähän.

“Tällä tunnilla oppilaat saivat todella hyvää harjoitusta vuorovaikutustaitojensa suhteen neuvotellessaan roolijaoista ja muusta esittämiseen liittyvistä asioista.”

Näytelmän esittäminen onnistui hyvin. Oppilaille oli muodostunut jäsentynyt kuva siitä, mitä missäkin kohdin näytelmää tapahtuu ja he osasivat liittää oman toimintansa sujuvasti tähän kokonaisuuteen. Jotkut oppilaat osasivat eläytyä erittäin hyvin rooliinsa ja ilmaisivat itseään spontaanimminkin kuin yleensä. Oppilaat uskalsivat tuoda tunteitaan rohkeammin esille, eivätkä enää ujostelleet niin paljon. Oppilaiden keksimät rangaistusvaihtoehdot olivat tapahtuma-aikakauteen sopivia ja lopullinen ratkaisu opettavainen: Varkaat joutuivat kahdeksi vuodeksi lammasfarmille pakkotyöhön, jotta he oppisivat tietämään, millaista lampaiden hoitaminen on.

Oppilaiden mielenkiinto ja innostus näyttelemistä kohtaan tuli hyvin esille siinä, että pojat olisivat halunneet näytellä esityksen uudelleen, mutta tytöt hieman epäröivät. Päädyin ratkaisuun, että yksi esityskerta riittää, jotta jokaiselle jää hyvä mieli ja näytelmäprosessi säilyy ainutkertaisena.

H: ...haluaisit sää tehdä tällasia harjoituksia...minkälaiselta ne tuntu susta?

O8: ...niitä oli kiva tehdä niitä esityksiä kyllä.

Näytelmän jälkeen kokoonnuimme piiriin keskustelemaan varastamisesta ja esille tulleista rangaistusvaihtoehdoista sekä siitä, miltä rangaistukset

tuntuivat eri henkilöiden näkökulmista katsottuna. Pohdimme myös, millaisia taitoja vaaditaan, kun ongelmatilanteeseen täytyy löytää ratkaisu neuvottelemalla. Oppilaiden vastaukset osoittivat heidän ymmärtäneen, mitkä ovat neuvottelemisessa tärkeitä asioita: sopu ja yhteistyö, miettiminen, kärsivällisyys ja perustelu. Myös haastatteluissa oppilaat toivat näiden taitojen merkityksen esille.

H: Mitenkäs ne on ratkaistu ne erimielisyydet sitte?

O16: Noo, yleensä meillä on sitte lopuks, että kaikilla on sama päätös. Ettei kukaan sitte rupee...että hyväksyy kaikkien päätökset.

H: Mitenkäs se päätös on saatu aikaan? Mitä se on teiltä vaatinu?

O16: Noo, kärsivällisyyttä ja sitte semmosta, että kuuntelee, mitä muut ehdottaa, eikä vaan niitä, että koko ajan vaan ite...että olis siinä vaan pelkkiä omia ehdotuksia siinä esityksessä.

“Loppukoonti auttoi oppilaita hahmottamaan oleellisen tuntien oppimistavoitteista eli neuvottelutaitojen edellytykset ja merkityksen.” Lopuksi keskustelimme vielä valehtelemisesta. Pojat osallistuivat koko ajan aktiivisesti keskusteluihin, mutta tyttöjä oli vaikea saada niihin mukaan. Omien kokemusten ottaminen keskustelun lähtökohdaksi olisi voinut auttaa heitä osallistumaan innokkaammin.

Tunteisiin liittyvien omien tarinoiden kirjoittamista jatkettiin tällä viikolla äidinkielen ja kuvaamataidon tunneilla (Liite 18). Oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen yhdistäminen näytti onnistuvan oikein hyvin ja oppilaat selvästi nauttivat tällaisesta työskentelystä. “Oppilaat olivat tyytyväisiä omaan työhönsä ja valmiit kirjoitelmat olivat heille hyvin tärkeitä.” Kirjallisen viestinnän tavoite harjoitella elämyksiin ja mielikuvitukseen perustuvaa kirjoittamista täyttyi hyvin. Myös kuvaamataitoon liittyvät tavoitteet tarinan kuvittamisen harjoittelemisesta saavutettiin. Seuraavassa esimerkkejä oppilaiden kirjoittamista tarinoista.

O16: Kiltti merihirviö

Olipa kerran merihirviö nimeltä Nessi. Mutta se oli aivan erikoinen hirviö

koska se oli kiltti. Nessi asui hylätyllä kaatopaikalla missä se oli onnellinen koska se oli aivan meren rannassa. Eräänä päivänä kaatopaikka otettiin taas käyttöön. Nessi joutui lähtemään kaatopaikalta. Se harhaili Atlantin valtamerellä etsien uutta kotia. Sitten se näki kalan joka oli takertunut kalastusaluksen verkkoon. Nessi rikkoi verkon ja kala pääsi vapaaksi. Se kiitteli Nessiä ja kysyi mitä se halusi palkkioksi. Nessi sanoi että hän halusi kodin. Kala sanoi etti voinut auttaa mutta valas voisi ehkä auttaa. Nessi hyvästeli kalan ja lähti etsimään valasta. Muutaman kilometrin päästä iso laiva melkein ajoi Nessin päälle. Yhtäkkiä laivasta heitettiin verkko Nessin päälle ja ammuttiin nukutusnuoli sen kaulaan. Kun Nessi monen tunnin päästä heräsii se oli laivan ruumassa. Siellä oli myös paljon muita eläimiä. Sitten Nessi huomasi valaan. Valas sanoi Nessille haluatko päästä pois täältä. Tietysti Nessi sanoi. Katso taaksesi seinä on siinä laho tönäise seinää lujaa niin pääsemme pois täältä. Nessi tönäisi ja seinään tuli iso reikä. Eläimet karkasivat ensin Nessi ja sitten muut. Nessi kysyi valaalta tietäisikö hän mistä löytäisi kodin. Valas sanoi että on kuullut salaisesta salmesta. Nessi lähti etsimään salmea hän etsi ja etsi ja etsi. Lopulta Nessi luovutti se oli todella allapäin. Sitten se näli toisen merihirviön ja kysyi missä hän asui. Toinen Hirviö vastasi salaisella salmella. Mahtavaa pääsisinkö minä teille asumaan. Tietysti meillä on aika yksinäistä. Sitten Nessi oli iloinen koska se sai kaverin ja kodin. Loppu!

O9: Pikku leijona Leo

...Eräänä päivänä tämä leijonan pentu kysyi kavareiltaan pääsenkö mukaan leikkiin? Eei koska sää tuot huonoo onnea njäh njäh ala vetää siitä. Totta se oli pikku leijonalla oli hyvin huono onni. Pikku leijona päätti lähteä pois se harhaili viidakon ja autiomaan läpi. Sitten se saapui metsään siellä hän ajatteli: minulla on nälkä. Sitten se kuuli äänen: Moi, hä? Kuka? Hö? Minä katso ylös. Hän näki pienen goliprin poikasen. Oletko sinä yksin kysyi golibri. En tai oo mä. Mutta minähän voisin olla sinun kanssasi vai? Älä vikise! Hö mee pois sitten! Miksi? Sinä loukkasit minua ala vetää (kuu loistaa tutulta) sitten pikku Leo lähti pois sademetsästä. Hän harhaili

sademetsän aavikon ja viidakon läpi. Sitten hän tuli savannille. Hän keveli vähän aikaa kunnes kuuli äänen. Apuaaa...hä kuka sinä olet, missä sinä olet, ja mikä sinulla on hätänä?! Minä olen Kille Kiraffi olen kivikasan alla pulassa! Autatko minua? Joo mutta miten mä saan nää kivet pois? Leo työnsi kiviä ja Kille oli hetkessä vapaa. Kiitos mutta olisi voinut nopeamminkin tapahtua: Vai ei kunnan kiitosta! Leo sanoi pettyneenä. Leo lähti taas kerran matkoihinsa. Hän harhaili savanin, aavikon, sademetsän ja viidakon läpi sitten hän saapui taas viidakkoon mutta eri viidakkoon josta oli lähtenyt. Yhtä äkkiä hän kuuli taas äänen: Heippa kuka sinä olet leo kääntyi ja näki aivan itsensä näköisen leijonan. Mutta kuka....sinä mutta sinähän olet minä? Mutta enhän minä voi olla sinä koska sinä olet sinä. No yksinkertaisesti mikä on nimesi? Kysyi Leo. Nimeni on Lea. Entä sinä? Olen Leo. Onko sinulla kotia? Kysyi Lea Ei. Sinähän voisit tulla meille asumaan. Leo pääsi asumaan Lean kotiin. Loppu.

Äidinkielen tunneilla (Liite 20) yritin liittää Matkustus saarelle -harjoitusta oppilaiden elämään kysymällä heidän kokemuksiaan rannikosta. Muutama oppilas kertoi kokemuksiaan ja jatkoin aasinsillalla aiheeseemme. Kertoessani kehyskertomusta oppilaat innostuivat tehtävästä heti. "Oppilaita kiehtoi tehtävän seikkailunomaisuus ja mielikuvituksellisuus." Kuvaillessani saarta he miettivät jo varusteluettelo, vaikka joillekin listan laatiminen oli todella vaikeaa.

Parityöskentelyssä muutama oppilas ei näyttänyt saavan ääntään kuuluviin ja yritin innostaa heitä. Välitunnin jälkeen ryhmien laatiessa taas uutta listaa syntyi hyvää keskustelua perusteluineen, mutta toisaalta jotkut oppilaat valittivat toisten pelleilystä. "Ryhmissä, joissa yhteistyö sujui, käytiin tasavertaista ja rakentavaa keskustelua tavaroiden valinnasta. Jokaisen oppilaan mielipidettä kuunneltiin ja ristiriitaisista ehdotuksista neuvoteltiin." Oppilaat olivat lopputunnista melko levottomia, mutta tässä tilanteessa heidän neuvottelujaan ei ollut hyvä kahlita liikaa. "Takana oli pitkä työskentelyprosessi ja oppilaat alkoivat jo hieman väsyä."

H: Tuntuko äidinkielen tunnilla joku asia kurjalle?

O2: Eii, tai no ei niin kurjalle, mutta ei se ollu oikein kiva, kun piti tehdä se

luettelo aina vaan uuestaan ja uuestaan.

Ryhmien listojen kokoaminen taululle ja niiden tarkastelu vei paljon aikaa ja se olisikin kannattanut jättää kokonaan pois. Näin pohdinta jäi mielestäni liian lyhyeksi, saimme juuri ja juuri tuotua esille neuvottelutaitojen merkityksen ryhmätyöskentelyssä. "Listoihin merkityistä asioista olisi voitu keskustella yhdessä niin, että jokainen ryhmä olisi vuorollaan esitellyt oman tavarakokoelmansa ja kertonut, miten ratkaisuun lopulta päädyttiin." Mielestäni oppilaiden vuorovaikutustaidot sekä neuvottelutaidot saivat kuitenkin hyvää harjoitusta, koska oppilaat joutuivat perustelemaan mielipiteitään toisilleen työskentelyn aikana.

H: Yhm, opitko jotain muuta mielestäs?

O2: Tai vähän silleen harkitsemaan, että niinku, että mitä kannattais ottaa mukaan ja sitte että ryhmätöissä, että pitää neuvotella parin kanssa, ni että ei voi vaan, että tehdään niin ja niin.

H: ...missä tilanteessa tästä, mitä sää äidinkielen tunnilla opit vois olla hyötyä?

O2: Nii että jos tulee, jos tekee isona jotain sellasta työtä, jossa tehdään isolla porukalla, et osaa sitte tehdä sitä.

H: ...miks se on tärkeätä?

O2: Että niinku , että osaa työskennellä muittenkin kaa, et kun yksin vaan.

Opettajaharjoittelumme viimeinen tunti (Liite 21) oli hieman erilainen kuin muut tunnit, koska nautimme koulutyön ohessa mehua ja munkkeja. Purimme ystävällisyys -korttien tulokset, mutta varsinaiseen asian käsittelyyn ei jäänyt aikaa muuta kuin todeta, mikä tapa olla ystävällinen oli ollut suosituin. Hyväntuulisuus ja lemmikin hoitaminen olivat olleet oppilaille mieluisimpia tapoja osoittaa ystävällisyytään. Ajan puute oli jälleen kerran valitettavaa, koska näiden harjoitteisiin liittyvien keskustelujen tarkoituksena on nimenomaan ollut kirkastaa, selventää ja syventää oppilaiden ajattelua käsitellystä asiasta. Salaisen ystävän paljastuminen kuvailu-arvaus -menetelmällä ja pään vieminen ystävälle oli oppilaille hyvin mieluinen tehtävä. "Oppilaat odottivat innokkaasti

omaa vuoroaan ja heidän ilmeensä kertoivat, miten tärkeä tehtävä heille oli.”

H: ...ne ystävänpäiväjutut, mitäs mieltä sää niistä olit...?

O2: Nii et aika hauskalta.

H: Yhm, opitkos sää siinä jotakin?

O2: Noo, että, että olla muittenkin kaa, kun saman kaa aina.

9.2 Mitä tästä opimme?

9.2.1 “No, sillai niinku ollu erilaine vähän niinku erilaista ainetta siinä jutussa”

Esitämme ensin omia käsityksiämme tunnekasvatuksen toteuttamisesta koulussa ja liitämme niiden lomaan opettajan kyselylomakkeista kootut tulokset, jotka on kursivoitu. Lainaukset opettajan haastattelusta on sisennetty ja kursivoitu. Haastattelijan esittämä kysymys on merkitty kirjaimella H ja oppilaiden vastaukset ja työt kirjaimen O ja numeroiden 1-16 avulla eli O1, O2, O3,.....,O16. Myös nämä ovat sisennetty ja kursivoitu.

Opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt

Opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisen ja toimivuuden arvioiminen on olennainen osa koulutyön kehittämistä (Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet, 1994, 22). Opetussuunnitelman ja tunnekasvatuksen tavoitteet ja sisällöt yhdistyivät tunnekasvatuskokeilun aikana luontevalla tavalla toisiinsa. *Harjoitteet soveltuivat hyvin opetussuunnitelman tavoitteisiin sekä tunnin ja koulupäivän kulkuun. Vuorovaikutusviikon harjoitteet olivat erittäin toimivia. Esimerkiksi ystävänpäivään liittyvät harjoitteet olivat mielenkiintoisia ja motivoivia.*

...kaikki nää...teijän tekemät...tekemät tehtävät ja muut...sinänsä sopivat ...kaikeen koulutyöskentelyn niinku tavoitteisiin, että ne on musta semmosta osa mejän elävää elämää ja mejän ihmisten välistä vuorovaikutusta ja taitoja...et sillä tavalla ne ei missään tapauksessa musta

ainakaan tuntunu siltä, et ne ei ois sopinu tähän koulunkäyntiin.

Oppiainevalinnat

Tunnekasvatuskokeilun oppiainevalinnat olivat erittäin onnistuneita. Yritimme toteuttaa tunnekasvatusta myös ympäristö- ja luonnontiedon tunneilla, mutta oppiaineen ja kokeilun tavoitteet eivät yhdistyneet luontevalla tavalla toisiinsa. Liikuntatunneilla emme ottaneet tunnekasvatukseen liittyviä asioita esille, koska opetusryhmämme oli pieni ja muodostui vain tytöistä. Tällöin olisimme saaneet liian yksipuolisen käsityksen tunnekasvatuksesta liikuntatunneilla ja lisäksi haastatteluaikojen järjestäminen olisi ollut erittäin vaikeaa. Uskomme kuitenkin opettajan tavoin liikunnan olevan sopiva oppiaine tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Tunteisiin liittyviä asioita ei kuitenkaan kannata väkisin yhdistää kaikkiin oppiaineisiin. Opetussuunnitelman voidaan sisällyttää useissa oppiaineissa opetettavia ja muussa koulutyössä huomioon otettavia aihekokonaisuuksia, joita ovat esimerkiksi kuluttajakasvatus ja perhekasvatus (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 32-33).

...uskonto...on musta oppiaineena erittäin otollinen...tän tyyppiselle toiminnalle. No sitten jos...ajattelee näitä äidinkieleen ja muihin liittyviä...hyvin luontevia...jos aatellaan just...äidinkielen...ilmasujuttuja nin, nehän on erittäin, erittäin hyvin kyllä sopivat. Et musta se, mitä te olitte nyt valinnu nää, niin kyllä oli varmaan ihan oikeat valinnat...et kuitenkaan varmaan niinku tarkoitus ei oo niinku ympäpäämällä...ympätä...ja joka paikkaan niinku yrittää laittaa. Liikuntatunnithan on ihan äärimmäisen oiva niinku oppiaine erityisesti tämmösten sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen niinkun ja yhteistyötoimintataitojen kehittämiseksi, siellähän pystyy menetelmien valinnalla ihan tietyllä tavalla hyvinkin harjoittamaan tän tyyppisiä asioita...

Opetusmenetelmät

Kokeilimme tunnekasvatuksen toteuttamista pedagogisen draaman,

opetuskeskustelun, tarinan kerronnan, kirjoitelmien tekemisen, kuvallisen ilmaisun, kirjallisten tehtävien ja ryhmätyöskentelyn avulla. Oppilaiden näkemyksiä opetusmenetelmien sopivuudesta emme selvittäneet, koska sen arvioiminen olisi ollut heille liian vaikeaa. Esitämme kuitenkin heidän käsityksiään, mikäli olemme löytäneet niitä haastatteluaineistosta.

Pedagoginen draama, kirjoitelmien tekeminen, kuvallinen ilmaisu ja tarinan kerronta olivat menetelmiä, joiden avulla saavutimme parhaiten opetukselle asetetut kognitiiviset ja tunnekasvatuksen tavoitteet. Opetuksen taustalla vaikuttava humanistinen oppimiskäsitys korostaa kokemusperäistä oppimista mm. vuorovaikutteisen toiminnan tai itseilmaisun kautta (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 180). Edellä mainituin menetelmin nämä asiat toteutuivat opetuksessa ja ne myös huomioivat oppilaan kokonaisvaltaisesti. *Käytetyt menetelmät sopivat hyvin harjoitettavana olevien tunnealueiden kehittämiseen*

Parhaiten toimiva opetusmenetelmä oli pedagoginen draama. Sen avulla oppilaat saivat tilaisuuksia erilaisten tunteiden kokemiseen, tunnistamiseen ja ilmaisemiseen. Stenius (1990, 6) tuo esille, että kuvitteellisiin tilanteisiin eläytymällä oppilaat voivat kokeilla, tiedostaa ja hyväksyä tunteiden koko kirjon ja myös harjoitella tunteiden hallitsemista. Kokeilumme aikana oppilaat saivat tilaisuuden harjoitella myös tunteiden säätelyä sekä empatia- ja vuorovaikutustaitoja. Oppilaat kokivat draamalliset harjoitteet mielekkäiksi ja tunsivat myös oppineensa niiden avulla eniten. Neelandsin (1990, 6) käsitys pedagogisesta draamasta tunteisiin ja älyyn kytkeytyvänä käytännöllisenä ja välittömänä toimintana tukee tulkintaamme. *Eryityisesti draamallisten menetelmien käyttö sopi tämänikäisille lapsille hyvin ja helpotti heidän työskentelyään tunteiden kanssa...*

...samoin kaikki nää ilmasujutut..näyttelemiset ja muut...tai joku tää saaritehtävä et niissä oli jotain sellasta seikkailunomaista ja sellasta se, se niinku motivoi lapsia valtavan paljon...

Ainoastaan yhdessä draamaharjoitteessa opetukselle asetettuja tavoitteita ei saavutettu, koska työskentelyprosessin purkaminen keskustelun avulla ei

edennyt riittävän syvälliselle tasolle. Draamaprosessin onnistuminen edellyttää aina ajatusten, tunteiden ja kokemusten jakamista keskustelun avulla. Jos tässä ei onnistuta, jää draamaprosessin olennaisin tavoite täyttymättä. O'Neill ja Lambert (1989, 13) määrittelevät draamaopetuksen ensisijaiseksi tavoitteeksi ymmärryksen kasvun, johon liittyy muutosten tapahtuminen tavassa ajatella ja tuntea.

Harjoitteet, joissa käytimme menetelmänä opetuskeskustelua, eivät toteutuneet toivotulla tavalla. Tämä johtui siitä, että harjoitteen ohjaaja ei saanut opetettavan aineen ja tunnekasvatuksen sisältöjä kohtaamaan toisiaan tai hän ei ollut omaksunut opettamastaan asiasta riittävän vankkaa teoriataustaa. Tällöin keskustelun ohjaaminen ei onnistunut. Opetuskeskustelussa pitääkin Lahdeksen (1997, 162) mukaan tehdä keskustelua sisällöllisesti eteenpäin vieviä tiedon esittämis- ja osoittamiskysymyksiä. *Keskustelupainotteisten tuntien toiminta jäi liikaa muutamien oppilaiden vastuulle. Olisi hyvä pohtia, miten saa useampia oppilaita kertomaan ajatuksiaan...Asioiden pohtiminen parin kanssa ennen koko luokan yhteistä keskustelua tai oppilaiden kirjallisten vastausten käyttäminen keskustelun pohjana saattaisi rohkaista useampia oppilaita osallistumaan keskusteluun.* Opetuskeskustelu on herkkä ja sekä opettajan että oppilaan kannalta vaativa työtap (Lahdes 1997, 163).

...mikä on vaikeinta...on tää keskusteleminen...ja omista tunteista puhuminen...se vaatii...tietyllä tavalla lapselta myöskin tottumista tietynlaisiin työskentelytapoihin ja aikaa. Niitähän täytyy kyllä käydä systemaattisemmin ihan pienestä saakka...

Tarinan kerronta vetosi oppilaiden tunteisiin ja mielikuvitukseen sekä tarjosi heille älyllisiä haasteita. Ne antoivat heille mahdollisuuden samastua tarinan henkilöiden asemaan. Lummelahden (1995) mukaan tarinoiden avulla lapsen mielikuvitus kehittyy ja hän voi kokea sen kautta monenlaisia tunteita. Lisäksi lapsi joutuu pohtimaan myös tarinan tapahtumien merkitystä ja siinä esiintyviä ratkaisuja erilaisiin tilanteisiin. (Lummelahti 1995, 75.)

Kirjoitelmien tekeminen oli hyvä tapa toteuttaa tunnekasvatusta. Sen avulla oppilaat pystyivät ilmaisemaan tunteitaan ja ajatuksiaan avoimesti. Vuorinen

(1993, 143) kertoo, että kirjoittaminen houkuttelee paljastamaan itsestä enemmän kuin puhuminen ja siksi siinä korostuukin turvallisuuden ja luottamuksen säilyttämisen merkitys. Oppilaat ilmaisivatkin pitävänsä paljon kirjoitelmien tekemisestä.

...mikä tuntu ehkä kaikkein parhaimmalta nin oli tää kirjottaminen ja se näytti olevan näille lapsille...erittäin mieluinen...

Draaman ohella myös kuvallista ilmaisua on hyvä käyttää runsaasti hyväksi tunteisiin perustuvien asioiden käsittelemisessä. Oppilaiden ajatukset ja kokemukset tukevat näkemyksiämme, koska he toivat oppituntien aikana esille työskentelyn mielekkyyden. *Erialaisten ilmaisullisten työtapojen ja välineiden käyttö voisi auttaa oppilaita ilmaisemaan tunteitaan avoimemmin.* Kuvallisen ilmaisun avulla voi ilmaista monia sellaisia tunteisiin, kokemuksiin ja elämyksiin perustuvia asioita, joiden sanallinen käsittely on vaikeaa (Vuorinen 1993, 150).

Kirjalliset tehtävät eivät motivoineet oppilaita, koska ne olivat liian tavanomaisia ja ikävystyttäviä, eivätkä antaneet niin hyviä mahdollisuuksia tunnekokemuksiin ja -elämyksiin kuin muut menetelmät. Ryhmätyöskentely oli onnistunutta silloin, kuin siihen liittyi syvälinen pohdinta ja keskustelu. Monissa harjoitteissa se helpotti opeteltavan asian omaksumista. Ryhmätyöskentely harjaannutti kaikkia tunnekasvatuksen olennaisia piirteitä. Lahdes (1997, 168) esittää, että ryhmätyöskentelyn avulla voidaan harjaannuttaa tietoja ja taitoja, syventää asioita, pohtia asenteita ja arvoja sekä edistää sosiaalista kasvua.

Tunnekasvatuskokeilun aikana huomasimme, että kaikkien menetelmien käyttö edellytti työskentelyprosessin lopussa käytävää opetuskeskustelua. Jos keskustelussa ei ehditty edetä riittävän syvälliselle tasolle, oppilaat eivät sisäistäneet opeteltavaa asiaa kunnolla. Opetuskeskustelu vaati oppilailta pohdintaa ja näytti olevan heille usein raskasta. Havaitimme myös, että eri menetelmät vaativat eri tavalla aikaa. Erityisesti pedagogiseen draamaan ja kirjoitelmien tekemiseen sitä tarvittiin runsaasti.

Tunneilmaisun löytäminen ja aikaansaaminen ei ole helppoa. Varsinkin herkkien tunteiden, kuten surun tai hellyyden, ilmaiseminen voi olla vaikeaa ujouden, estoisuuden tai ylimalkaisuuden vuoksi. Siksi tarvitaankin estojen

kaatamista ja tavoitteellista työtä, mikä vaatii paljon paneutumista ja aikaa. Tuloksena on tällöin parempi kosketus omiin tunteisiin ja herkempi kyky havaita ja tunnistaa tunnetila toisessa ihmisessä puheesta, ilmeistä, eleistä ja äänensävyistä. (Stenius 1996, 6, 23.)

Opetustilan käyttö ei ollut aina onnistunutta ja tämä heijastui oppilaiden toimintaan epävarmuutena ja estoisuutena. *Joissakin harjoitteissa olisi voinut muuttaa fyysistä tilaa viemällä oppilaat pois pulpetista.*

Soveltuvuus

Kokeilun harjoitteet sopivat opetukseen joko suoraan tai soveltaen ensimmäiseltä luokalta lähtien.

Keskustelun aiheet...draamajuttuja...nekin toimii ihan hyvin pienten kanssa. Kirjottaminen tietysti riippuu lasten kirjoitustasosta, mutta siinä vois myöskin olla kertominen sitten...

Kirjoitelmien avulla oppilaiden oli helpompi ilmaista sekä omia että muiden ajatuksia ja tunteita ja samastua toisen asemaan. Ajatusten ja tunteiden kertominen kirjoittamalla näytti olevan oppilaille turvallinen tapa tuoda esille arkojakin asioita. Kuvallinen ilmaisu ja tarinan kerronta koskettivat oppilaiden tunteita ja vetosivat heidän mielikuvitukseensa.

9.2.2 “ No ei se ollu vaikeeta...mutta kyllä siinä piti vähän miettiä”

Tuomme ensin esille omia käsityksiämme tunnekasvatuksesta ja liitämme niiden lomaan opettajan kyselylomakkeista kootut tulokset, jotka on kursivoitu. Lainaukset opettajan ja oppilaiden haastatteluista on sisennetty ja kursivoitu. Haastattelijan esittämä kysymys on merkitty kirjaimella H ja oppilaiden vastaukset kirjaimen O ja numeroiden 1-16 avulla eli O1, O2, O3,.....,O16.

Uusi ja outo asia

Tunnekasvatus oli luokkamme oppilaille ja opettajalle uusi asia. Opettajalla ei ollut aikaisempia kokemuksia ja tietoa tunnekasvatuksen tavoitteellisesta toteuttamisesta. Koska asia oli hänelle uusi ja outo, katsomme, ettei hän ole keskustellut siitä muiden opettajien kanssa ja toteuttanut sitä omassa opetuksessaan. Tämä perusteella otaksumme, että tunnekasvatus saattaa olla monille muillekin opettajille melko vieras asia.

...ei mulla ollu hirveen suuria odotuksia ja johtuen oikeestaan siitä, että se oli mullekin tietyllä tavalla aika outo alue ja outo asia. Et hyvin mielenkiinnolla itseasiassa odotin, että mitä tuleman pitää.

Suurin osa oppilaista huomasi, että oppituntimme olivat erilaisia kuin oman opettajan pitämät tunnit. He ajattelivat erojen johtuvan oppiaineiden opettamiseen liittyvistä seikoista. Tähän saattoi esimerkiksi vaikuttaa se, että ympäristö- ja luonnontiedossa oli meneillään vahvat teemat, joita käsiteltiin tiiviinä kokonaisuuksina. Muutama oppilas yhdisti erot opettajan vaihtumiseen ja osa ei osannut täsmällisesti kertoa, millä tavalla tunnit olivat olleet erilaisia. Kaksi oppilasta osasi liittää tuntien erot tunteisiin liittyvään kasvatukseen. Tulkitsimme tämän johtuvan siitä, että oppilaat eivät erottaneet harjoitteen tunneainesta, jonka olimme saaneet yhdistettyä luontevalla tavalla oppiaineiden sisältöihin. Muutama oppilas piti oppituntejamme aivan tavallisina ja yksi ei osannut kertoa mielipidettään.

H: No, mitä erilaista sää oot huomannu?

O14: No, että meillä on ollu paljon enemmän luonnontiedettä.

O5: Höh, tulee eri ääntä ja silleen.

O4: No, sillai niinku ollu erilaine vähän niinku erilaista ainetta siinä jutussa.

O13: No, ei me...kyllä yleensä olla opeteltu niinku tunteista paljoa mitään...

Tunnekasvatuksen edellytyksiä

Tunnekasvatus on kasvatusta, jossa huomioidaan tunneällyn olennaiset piirteet sekä tuetaan ja harjaannutetaan oppilaan affektiivista, kognitiivista ja sosiaalista kehitystä. Pystyäkseen toteuttamaan tunnekasvatusta pitää opettajalla olla laaja teoreettinen tietämys, jonka pohjalta hän voi harjaannuttaa oppilaassa edellä mainittuja asioita. Teoreettisen tietämyksen saaminen vaatii koulutuksen järjestämistä opettajille. Nykyisin tähän asiaan ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota ja opettajan täytyy hankkia tietoa eri tieteenaloilta ja lähteistä itsenäisesti. Tunnekasvatusta toteuttaessaan opettaja tarvitsee siihen liittyvää oppimateriaalia oman työnsä tueksi. Tunteiden säätelyn, empatian ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen löytyy runsaastikin materiaalia, mutta näitä kaikkia kattavaa materiaalia on niukasti. Siten opettaja joutuu luomaan opetusmateriaalin itse. Tämä edellyttää, että hän on tarpeeksi kiinnostunut tunnekasvatuksesta nähdäkseen vaivaa materiaalin kokoamisen hyväksi.

...vaatii niinkun sitten tämmöstä teoreettista...tietämystä ja näkemystä...mihinkä niinku ollaan menossa...myöskin...koulutusta... tarvitsis...jos aatellaan niinkun tänä päivänä...opettajan työssä työskenteleviä opettajia, nin eihän...tän tyyppisiin aisoihin hyvinkään paljoo oo, niinku kiinnitetty huomiota...se on ollu aika lailla...yksilöllisen harrastuneisuuden pohjalta...ketkä ovat ovat systemaattisesti tällasta tehny. Että te haluaisitte luoda tällasen niinku aineiston...siitä ois varmaan aika paljon kyllä tukea opettajille. Ainakin mä näkisin, että tää on verrattain...vieras alue. Tiettyihin osa-alueisiin ois varmaan ollu vaikka kuinka paljon materiaalia ja mahdollisuuksia tehdä kaikkee, jotkut oli sitte taas...aika vaikeitakin. Erityisesti empatian tai vuorovaikutustaitojen osalta...niihin ois voinu käyttää vaikka miten monta viikkoo.

Tunnekasvatuksen toteuttaminen vaatii opettajalta myös halua ja kiinnostusta paneutua tunteisiin liittyvien asioiden käsittelemiseen omassa opetuksessaan. Tämä edellyttää, että opettaja näkee tunnekasvatuksen tärkeäksi ja merkitykselliseksi oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja kehittymisen

kannalta. Opettajan ja oppilaan välinen lämmin ja luottamuksellinen tunnesuhde sekä avoin ja turvallinen ilmapiiri ovat tunnekasvatuksen onnistumisen keskeisiä edellytyksiä. Tunnesuhteen saavuttamiseksi tarvitaan sekä tutustumista toisiinsa että runsaasti aikaa. Suhteen kehittymisen myötä oppilaiden on helpompi avautua ja ilmaista itseään sekä käydä syvällisiäkin keskusteluja.

...oman elementtinsä tuo se, että että te ootte vieraampia lapsille. Semmonen luottamus ja ja semmonen...emotionaalinen tunnesuhde on kuitenkin niin tärkeä, että että lapset eivät avaudu kyllä samalla tavalla...et näitä asioita pystytään käsittelemään, koska ne osa on kuitenkin aika henkilökohtaisia ja arkojakin. Jos mää mietin ihan niitä ensimmäisiä...sun...tuntia, jossa juteltiin nin kyllä se oli aika takkusta, et tuntu että...nyhtämällä sai todella nyhtää ja sitten jos ajatellaan ihan niitä viimesiä...osallahan ei ois tullu loppua siitä keskustelusta...se johtu siitä, että te olitte tutumpia jo...lapset ihan eri tavalla muutenkin otti teihin jo kontaktia siinä vaiheessa.

Syvällisen suhteen saavuttamiseksi opettajan on kunnioitettava oppilaiden toiveita, ajatuksia ja tunteita. Hänen pitää ottaa huomioon, ettei ohjaa opetustilanteita liian henkilökohtaisia ja arkoja asioita koskevaksi. Opettajan tulee olla herkkä oppilaiden tunteille ja varoa loukkaamasta niitä. Oppilaan täytyy saada itse päättää, mitä asioita hän haluaa tuoda omasta itsestään esille oppituntien aikana. *Tuntien aikana huomioitiin oppilaiden yksityisyyden kunnioittaminen. Oppilaiden ei tarvinnut puhua henkilökohtaisista asioistaan, jos he eivät sitä halunneet.*

Tunnekasvatuksen toteuttaminen vaatii opettajalta pitkäjännitteistä työskentelyä omien tunteiden ja kokemusten kanssa. Tunteiden työstäminen on vaikeaa, mutta vain sen avulla voi oppia tuntemaan ja hyväksymään itsensä. Itsensä hyväksyminen taas luo pohjaa sille, että opettaja voi aidosti eläytyä tunteita koskeviin opetustilanteisiin. Opettaja tekee työtään omalla persoonallisuudellaan ja itselleen läheisten opetustapojen avulla, siten jokainen opettaja toteuttaa tunnekasvatusta omalla tavallaan. Kokeilumme on eräs tapa toteuttaa tunnekasvatusta.

...opettajissa on kyllä valtavan paljon eroja siinä, että on...erilaista herkkyyttä ninkun tavallaan...aistia...ja nähdä näitä tilanteita...tää on niinku varmaan sellanen asia, joka ei kaikille opettajille oo helppo...täytyy olla...sinut itsensä kanssa jollakin lailla, pystyä ees ite käsittelemään niitä omia tunteitaan niinku aikuisena ja ja tiedostamaan niitä ja kenties puhumaan niistä. Jos sitä et pysty aikuisena tekemään...minkälaiset valmiudet on sitten tehdä niitä lasten kanssa. Et mikä sitten ois paras tapa...mikä on toiminu ja mistä on ollu hyötyä...vaikea kysymys...onko sitten edes yhtä oikeeta tapaa, tääkin voi olla aika henkilökohtanen kysymys, miten kukakin toteuttaa.

Aloittamisikä

Oppilaiden ikä vaikuttaa sekä tunnekasvatuksen toteuttamiseen että sen toteutumiseen. Alkuopetusikäiset oppilaat pystyvät ilmaisemaan tunteitaan helpommin kuin kolmasluokkalaiset, joiden tunneilmaisuun vaikuttaa jo enemmän ryhmän sosiaalinen paine. Tunnekasvatus on hyvä aloittaa jo ennen kouluikää, viimeistään ensimmäisellä luokalla. Tällöin oppilaat tottuvat tunteisiin liittyvien asioiden käsittelemiseen ja niihin menetelmiin, joiden avulla tunnekasvatusta on hyvä toteuttaa.

...se pitäs lähtee...ennen kouluikää mun mielestä jo...ikäkausi alkaa pikkusen tuoda sitä, että...ei niin avoimesti sanota, mitä ajatellaan. Et ihan pienet...paljon spottaanimmin puhuvat omista tunteistaan kun nyt jo...ne niinku vähän...ujostelevat jo toinen toisiansa.

Tavoitteellisuus

Katsomme, että tunnekasvatusta ei pysty toteuttamaan tavoitteellisesti huomioimalla ainoastaan tunneilla tapahtuvia ongelmatilanteita. Kasvatuksen perusteiden ja päämäärien tiedostaminen sekä toiminnan tavoitteellisuus on tärkeää, jotta opettaja saa oppilaissa aikaan toivomiaan muutoksia. Pelkkä

intuition varassa toimiminen ei riitä, vaikka opettaja olisi hyvinkin kiinnostunut ja innostunut tunnekasvatukseen liittyvistä asioista.

Luokkamme opettaja oli käsitellyt tunteisiin liittyviä asioita koulupäivien aikana sopivien tilanteiden yhteydessä, mutta ei ollut toteuttanut tunnekasvatusta tietoisesti ja tavoitteellisesti. Tutkimuksemme aikana tunteiden käsittelylle otollisia tilanteita esiintyi luokassa vain muutaman kerran. Tämän perusteella voimme päätellä, että mikäli tunteisiin liittyviä asioita otetaan opetuksessa esille vain sopivien tilanteiden yhteydessä, jää tunne-elämän keskeisten alueiden johdonmukainen ja tasapuolinen käsittely tekemättä. Teorian lukeminen auttaa jäsentämään oman toiminnan perusteita ja tavoitteita. Näin tapahtui luokkamme opettajalle.

...mähän oon tehny kyllä tätä ja...tuokin asia on tavallaan tuttu, mutta en tietosesti. Ensin en niinku niinkään aatellu, et tään mä pohjaan nyt tähän teoriaan ja niin edelleen...jotenkin jäsenyi ...et mihinkä mä oon niinku tietyillä asioilla pyrkiny, jotka on tavallaan tullu mulla ihan spontaanisti ja niinku luonnollisesti... nin se kytketään siihen tilanteeseen. Mää luulen, että se tulee käytännössä työssä niinku olemaan varmaan lähes jokaisella opettajalla, että se on aika luontevaakin, luontevaakin ottaa se sellaisissa yhteyksissä. Mietin tätä meidän luokkaa...et jossakin muussa ryhmässä ois...voinu olla paljon enemmänkin sellasii tilanteita...aika tasasta ja rauhallista...jotain täällä tietysti sattu...tämmösiä tunteita kuohuttaviakin tilanteita, mutta aika vähän niitä itseasiassa kuitenkin.

Ajanvievyys

Tunteisiin liittyvän kasvatuksen avulla saadaan muutoksia aikaan hyvin hitaasti ja tämän vuoksi tunnekasvatus vaatii runsaasti aikaa. Käytännön syistä emme kuitenkaan pystyneet toteuttamaan pitkäaikaisempaa kenttätutkimusta ja viikko oli aivan liian lyhyt aika kunkin tunnekasvatuksen oleellisen piirteen perusteelliseen käsittelyyn. *Harjoitteisiin olisi voitu käyttää enemmän aikaa. On kyseenalaista, riittääkö viikko yhden tunnealueen kehittämiseen.*

...ainakaan mulla ei oo niinkun sellanen tunne, että et siihen olis käytetty jotenki liikaa aikaa...et ois...voinu niinku olla enemmänkin...siihen aikaa...sehän ois ihan hieno juttu, et vois kattoo vaikka puolen vuoden aikana tai jotain tämmöstä. Tää on ehkä semmonen alue...tulokset nähdään sitten aina paljon myöhemmin, ei välttämättä just sillä hetkellä.

Merkitys

Koulussa toteutettavalla tunnekasvatuksella näyttää olevan merkitystä tunnekasvatuksen olennaisten piirteiden tunteiden tiedostamisen ja säätelyn, motivaation löytämisen, empatian kokemisen ja vuorovaikutustaitojen kannalta. Näiden kykyjen harjaannuttaminen opetuksessa vaikuttaa myös oppilaiden oppimaan oppimisen taitoihin sekä haluun oppia.

...kyllähän niillä on valtavan suuri merkitys...tämmösten sosiaalisten taitojen kannalta, mitkä on koulussa äärimmäisen keskeisiä. Jos...niissä on kehitytty...on se työskentelykin paljon mukavampaa. Se vois erityisesti vaikuttaa...omaan sitoutumiseen...siinä työssä ja motivaation löytämiseen elikkä...vastuun ottamiseen...omasta oppimisesta...ei ois enää...et opettajan mielestä pitäis oppia...voisko sit puhua näistä oppimaan oppimisen taidoista kenties.

Oppilaiden mielestä kokeilun harjoitteet olivat hauskoja ja kivoja. Tämä osoittaa, että he kokivat tunnekasvatuksen harjoitteet mielekkäiksi. Mielekkyyden kokeminen on edellytys motivaation löytämiselle ja säilymiselle. Harjoitteet näyttivät vastaavan hyvin oppilaiden kehitystasoa, koska seitsemän heistä piti harjoitteita helppoina ja yhdeksän sopivan vaikeina. Oppilaat kokivat erilaisia asioita helppoiksi ja vaikeiksi. Kaikkein hankalimmaksi he mainitsivat empatian eli toisen ihmisen asemaan asettumisen.

H: Miltä susta tuntu tehä niitä harjotuksia?

O16: Oli se ihan kivaa, välillä jotain erilaista.

H: Mikä niissä harjotuksissa oli helppoa?

O16: Noo, se tunteiden keksiminen oli aika helppoa. Kun muutenkin itellä on niin paljo ollu tunteita ni tietää, minkälaisia tunteita siinä tilanteessa tulee.

O11: ...jotkut oli sellasii ihan helppoja, mut jotkut oli ihan sopivii...joitakin on, piti vähän miettiä niihin.

H: Mikäs sitte oli kaikkein vaikeinta?

O4: No, ehkä se, että kun ei oikein tiä, että miltä siitä on tuntunu.

Oppilaat kertoivat oppineensa monenlaisia asioita tunnekasvatukseen liittyen. Eniten he kertoivat oppineensa tunteiden tiedostamista ja tunnistamista, tunteiden säätelyä sekä empatiaa, joita oli käsitelty pääasiassa draaman avulla. Vähiten oppilaat ilmaisivat oppineensa motivaatioon kuuluvia asioita ja tähän vaikutti osaltaan se, että aiheen käsittely ja pohdinta jäivät kesken. Muutamat oppilaat mainitsivat omaksuneensa vuorovaikutustaitoja. Jotkut kertoivat hyödyntävänsä oppimaansa tulevaisuudessa ja muutama oppilas toi esille oppiaineiden sisällöllisiä asioita.

H: Minkähän takia näitä harjotuksia on sun mielestä tehty? No, opitko sää siinä jotakin?

O12: ...niitten artikkeleitten avulla...kaikenlaisia, mitä erilaisia tunteita voi olla ja sillai.

O7: Että oppis niinku ettei tekis niin mitä ei pitäis tehdä.

O8: No, siinä ainakin oppii, että mitä kannattaa tehdä missäkin tilanteessa tai että kummin, että kannattaa ajatella ennen kuin tekee mitään.

O13: No, ehkä siks, että me opittais kahtoon vähän toistenki tunteita ja olla ystävällisiä muille ja...että pitää toistenki kanssa olla ja ajatella toistenki tunteita...

O9: Ettei ite koko ajan päättä ja...siinä sano, et ei se on huono, vaan toistenki pitäs päättää.

O8: No ettei sitte tuu niin paljo erimielisyyksiä. Ettei tuu vaikka jotain tappeluja tai semmosia kiistelyjä, että mää haluun tätä ja sitä ja toinen haluu sitä. Tai sitte joku toinen jää pois siitä ja sitte se ei saakkaan suunvuoroa sanoa, mitä sillä olis ideoita. Että kaikki pitää tai ketään ei saa jättää siitä pois, että kaikkien pitää neuvotella siitä asiasta...

O11: No siks, että niinku se on hyvä tietää aina elämässä...jos ei sitä ois tienny, vois sattuu jotain sellasta niin, että se on hyvä aina tietää.

O8: Noo, me ollaan koko ajan mennään eteenpäin siinä ajassa...ja sitten, kun ne saapu sinne vuorille ja sitte niillä oli se väärä sonni-jumala...ja sitten ne kymmenen käskyä, niistä ei me kaikkia, mutta osa niistä.

O12: Noo, kaikenlaista...no äidinkielestä ainakin ne pisteet, ne pilkut, ne pilkut kaikki ja sit ne kysymysmerkit ja huutomerkit.

O15: Noo, kaikenlaista erilaista uutta ja matematiikassa oppinu erilaisia.

O8: ...no tässä on ainakin oppinu ne eläimistä uutta tietoo...

Harjoitteiden hyödyn ja merkityksen ymmärtäminen oli monille oppilaille melko vaikeaa. He eivät pystyneet soveltamaan oppimiaan asioita mielessään käytännön tilanteisiin. Suurin osa oppilaista koki empatiataidot tärkeiksi ja muutamat mainitsivat tunteiden säätelyyn ja vuorovaikutukseen liittyvän osaamisen hyödylliseksi. Jotkut oppilaat piti tunteiden tunnistamista tärkeänä ja muutama yhdisti tunteiden merkityksen tulevaisuuden tarpeisiin. Motivaatiota ei ollut yksikään oppilas huomionut.

H: ...no, missä tilanteessa siitä sun oppimastas vois olla hyötyä? Miks on tärkeää opetella tällöisiä asioita koulussa?

O10: ...jos on vaikka vihanen jollekki, ni voi sitte vaikka miettiä, että nyt mulla on se tunne päällä ja niin.

O13: No, jos joku on yksin niin vois ajatella, että miltähän siitäki tuntuu ja

vois vaikka mennä sen luo, jos se on ihan yksin. Ja silleen, jos joku riitelee, voi siihenkin mennä vaikka sanomaan sille, että ajattelee, miltä siitäkin tuntuu, kun sitä kiusataan.

Tässä tutkimuksessa opettaja, oppilaat sekä tutkijat kokivat tunnekasvatuksen merkitykselliseksi asiaksi, johon on hyvä kiinnittää enemmän huomiota. Kokeilun avulla haluamme herättää kasvattajat ajattelemaan tunnekasvatuksen merkitystä koulussa ja saada heidät kiinnostumaan ja kokeilemaan sitä omassa työssään.

...kaiken työn pitäis olla mun mielestä...tavoitteellista...et ei ei tämmönen pelkkä intuitio et musta tuntuu...tavoitteellisempaa se kyllä saa olla ihan vaikka kuinka...Äärimmäisen tärkeä, et te teette tämmöstä työtä. Se anto mulle...ensinnäkin ajattelemisen aihetta valtavan paljon ja semmosta oikeestaan halua niinku itekkin ottaa selvää enemmän asioista...itellä oli niinkun sellanen tunne, et nää, tää onnistuu, sen verran minkä minä niinkun lapsia tunnen...kipinän se jätti.

Oppilaat kokivat harjoitteet mielekkäiksi ja ilmaisivat halunsa tehdä niitä vielä lisää. He olivat tyytyväisiä tunnekasvatuskokeiluun.

H: No, haluaisitko tehdä vielä tämmösiä harjoituksia lisää?

O12: No, kyllä niitä tekee.

O1: Kyllä niitä mukava olis tietysti harjotella, mutta onhan niitä monta uuttaki asiaa tulossa, että...

O6: Kyllä ne on ollu ihan hauskoja.

O8: No, ainahan sitä uutta oppii, niin ois se ihan hauskaa.

H: Haluaisiks sä vielä jonku asian sanoa?

O4: No ei, ei mulla oo.

O1: No, ainaki että ne on ollu erilaisia ko muut...

O8: ...mulla on ollu hauska viikko ollu nyt, tosi hauska.

10 POHDINTA

Tutkimuksessamme tarkastelimme tunnekasvatuksen toteuttamista koulussa sekä sen herättämiä ajatuksia ja kokemuksia oppilaissa ja opettajassa. Tarkoituksena oli selvittää, miten tunnekasvatuksen tavoitteet ja sisällöt voidaan liittää opetuksen kognitiivisiin tavoitteisiin ja sisältöihin sekä mitkä menetelmät soveltuvat tunnekasvatuksen toteuttamiseen parhaiten. Lisäksi analysoimme omia ajatuksiamme ja kokemuksiamme tunnekasvatuskokeiluun liittyen.

Pidimme evaluatiivista tutkimusotetta tutkimuksemme kannalta tarkoituksenmukaisena valintana. Evaluaatiotutkimukseen liittyvän arvioinnin avulla pystyimme suhtautumaan kriittisesti tunnekasvatuskokeilun toteuttamiseen sekä löytämään ja pohtimaan mahdollisia muutostarpeita. Lisäksi saatoimme tuoda esille ajatuksia ja kokemuksia, jotka olivat olennaisia muutostarpeiden huomaamiseksi.

Tutkimustulokset osoittivat, että tunnekasvatuksen tavoitteet ja sisällöt voidaan yhdistää opetuksen kognitiivisiin tavoitteisiin ja sisältöihin varsin luontevalla tavalla. Valitsemamme oppiaineet, uskonto, äidinkieli ja kuvaamataito, soveltuivat hyvin tunnekasvatuksen toteuttamiseen, koska niiden sisällöt sopivat hyvin tunteisiin liittyvien asioiden käsittelyyn. Sen sijaan ympäristö- ja luonnontiedon sisältöihin näitä asioita oli vaikea limittää niiden vahvan tietopainotteisuuden vuoksi. Tunnekasvatusharjoitteiden väkinäinen liittäminen näihin sisältöihin olisi estänyt oppiaineen kognitiivisten tavoitteiden saavuttamista. Ympäristö- luonnontiedossa on kuitenkin paljon myös sellaisia sisältöjä, jotka luontevasti limittyvät tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Sitä toteuttavan opettajan pitääkin harkita tarkkaan, mihin oppiaineisiin ja sisältöihin hän aikoo tunteisiin liittyviä harjoitteita yhdistää.

Tunnekasvatuskokeilu toi esille, että opetukselle asetetut kognitiiviset ja tunnekasvatuksen tavoitteet saavutettiin parhaiten pedagogisen draaman, kirjoitelmien tekemisen, kuvallisen ilmaisun ja tarinan kerronnan avulla. Nämä menetelmät herättivät oppilaissa erilaisia tunteita ja vetosivat heidän

mielikuvitukseensa. Myös ryhmätyöskentelyn mielekkyys kasvoi, kun opetusaines sisälsi edellä mainittuja piirteitä. Sen sijaan opetuskeskustelut ja kirjalliset tehtävät eivät olleet oppilaille niin mielekkäitä, vaikka ne sisälsivätkin jonkin verran tunteisiin vetoavia aineksia. Tämä saattaa johtua siitä, että työskentely näillä menetelmillä oli paljon mekaanisempaa ja siten motivoimatonta. Tästä voidaan huomata, että tunnekasvatusta on hyvä toteuttaa tunteita ja elämyksiä herättävien ja vaihtelevien työtapojen avulla.

Tunnekasvatuksen herättämät ajatukset ja kokemukset olivat tutkimukseen osallistuneilla pääasiassa myönteisiä. Kokeilun aikana pyrimme luomaan tunneille mahdollisimman hyväksyvän ja turvallisen työskentelyilmapiirin, mikä varmasti osaltaan auttoi oppilaiden myönteisten tuntemusten syntymisestä. Lisäksi tähän saattoi vaikuttaa se, että yritimme ottaa heidän ajatuksensa ja tunteensa huomioon opetuksen yhteydessä. Opettajan ja omat käsityksemme tunnekasvatuskokeilusta olivat melko yhteneväiset, kaikille jäi päällimmäiseksi mieleen onnistumisen tunne. Kielteiset tunteet liittyivät lähinnä harjoitteiden toimimattomuuteen ja ajan riittämättömyyteen.

Tutkimusprosessin eri vaiheissa pohdimme ja arvioimme, mitä asioita tunnekasvatuksen toteuttamisessa on otettava paremmin huomioon. Huomasimme, että teoreettinen tietämyksemme oli etenkin tutkimuksen alkuvaiheessa liian hatara. Tunnekasvatusta toteuttavan opettajan teoriataustan pitää olla riittävän laaja, jotta hän pystyy erittelemään, millaisista eri tekijöistä tunnekasvatuksen olennaiset piirteet koostuvat. Vain tämän tiedon avulla opettaja voi luoda sellaisia harjoitteita, jotka kohdistuvat kyseisen piirteen kehittämiseen.

Heikko teoreettinen tietämyksemme johti siihen, että harjoitteiden suunnittelu oli vaikeaa. Etenkin motivaatioviikon harjoitteita oli hankala luoda, koska niiden suunnittelua ja toteuttamista tukevaa kirjallisuutta ja materiaalia ei ollut juurikaan saatavilla. Tunnekasvatusta toteuttavan opettajan pitääkin olla valmis kehittämään oppimateriaalia itse. Tällöin opettajan on oltava motivoitunut ja valmis näkemään vaivaa sen hyväksi.

Tunnekasvatuskokeilun alussa liitimme tunneille liian paljon opetettavaa asiaa, joten osa niistä jäi käsittelemättä. Vähitellen pystyimme tarkemmin rajaamaan oppiaineksen mielekkäämmäksi kokonaisuudeksi ja tämä heijastui

käytäntöön harjoitteiden toimivuuden lisääntymisenä. Opettajan on hyvä huomata, että tunteisiin liittyvien asioiden käsitteleminen vaatii todella paljon aikaa.

Oppilaiden haastattelujen perusteella saimme viitteitä siitä, että olimme herättäneet heidät ajattelemaan ja pohtimaan käsiteltyjä asioita. Mitään syvällisempää oppimista ei tunnekasvatuskokeilumme aikana kuitenkaan näyttänyt tapahtuneen kokeilun lyhyen keston vuoksi. Tunnekasvatuksen toteuttamisen pitää tavoitteellisuuden ja johdonmukaisuuden lisäksi olla pitkäkestoista, mieluiten oppilaan koko koulu-aikaa koskevaa, kasvatusta. Tässä yhteydessä tulee huomioida, ettei tunteisiin liittyviä asioita oteta esille liian usein, koska niiden sisäistäminen tapahtuu hitaasti ja niihin liittyvät keskustelut saattavat olla oppilaille hyvin raskaita. Tunnekasvatusta on kuitenkin toteutettava säännöllisesti, jotta oppilaat pysyvät herkinä tunteisiin liittyville asioille. Eräs luonteva tapa toteuttaa sitä on tunnekasvatuksen toteuttaminen oppiainerajat ylittävänä aihekokonaisuutena. Tällöin opetusta on hyvä antaa esimerkiksi vuosittain pitempiaikaisina jaksoina.

Tunnekasvatus oli meille ennen tutkimuksen suorittamista tuntematon alue. Lähdimme hyvin kiinnostuneina kokeilemaan sen toteuttamista. Tutkimuksen eri vaiheissa pyrimme muistuttamaan itseämme siitä, että tämä on todella kokeilua. Tunnekasvatuskokeilun toteuttaminen olikin meille hyvin opettavainen kokemus. Sen avulla huomasimme, miten työlästä tunnekasvatusharjoitteiden suunnitteleminen ja toteuttaminen on. Kokeilun aikana opimme erityisesti draamallisten menetelmien käyttöä opetuksessa. Saimme myös lisää rohkeutta toteuttaa tunnekasvatusta myöhemmin omassa opetuksessa.

Tunnekasvatuskokeilun tulokset ovat viitteellisiä ja lukijan on suhtauduttava niihin kriittisesti. Lukijan päätettäväksi jää tulosten lopullinen siirrettävyys eri konteksteihin. Kokeiluun liittyvä oppimateriaali on siitä kiinnostuneiden hyödynnettävissä, mutta sitä ei voi kuitenkaan suoraan siirtää erilaisiin luokkiin käytettäväksi, vaan opettajan on sovellettava materiaalia omaan opetukseensa parhaaksi katsomallaan tavalla.

Tutkimuksemme aikana havaitsimme, miten laaja käsite tunnekasvatus on ja miten monenlaisista asioista opettajan on oltava tietoinen sitä toteuttaessaan. Pidimme kaikkien tunneälyn olennaisten piirteiden harjaannuttamista yhtä

tärkeinä oppilaan tunne-elämän tasapainoisen kehittymisen vuoksi. Tutkimuksemme kuluessa käsityksemme tunnekasvatuksen toteuttamisesta muuttui siinä mielessä, että näemme nyt sen kokonaisvaltaisemman toteuttamisen merkitykselliseksi. Tällöin tunnekasvatuksen toteuttamisen yhteydessä tulee huomioida kognitiivisten, emotionaalisten ja sosiaalisten kasvatusalueiden kehittämisen ohella myös motorinen kasvatusalue. Käpylä ja Villanen (1994, 95) painottavat, että eri kasvatusalueita ei voi erottaa toisistaan, koska ne kaikki ovat samanaikaisesti läsnä jokaisessa kasvatustilanteessa (Käpylä & Wahlström 1994). Lisäksi opetuksessa tulee mielestämme huomioida oppilaan suhde luontoon ja ympäristöön. Tunnekasvatuksen toteuttaminen edellä mainituilla ehdoilla on opettajalle erittäin haasteellinen tavoite.

Koimme tunnekasvatuksen toteuttamisen merkitykselliseksi asiaksi ja katsomme, että sen tutkiminen on myös tulevaisuudessa tärkeää. Mielestämme tunnekasvatusta ja siihen liittyviä harjoitteita pitää kehittää edelleen. Harjoitteiden tulee perustua vankkaan teoreettiseen tietämykseen ja niiden vaikutukset oppilaisiin tulee todentaa pitkittäistutkimuksen avulla. Harjoitteiden merkitystä tutkimalla on mahdollista selvittää, onko niillä ollut vaikutusta oppilaiden tunne-elämään ja oppimiseen ja siten kehittää harjoitteita edelleen. Kehittämistyön jälkeen tunnekasvatus on näkemyksemme mukaan tarkoituksenmukaista nostaa peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin muiden aihekokonaisuuksien rinnalle. Aihekokonaisuuksien avulla koulu voi paremmin huomioida toimintaympäristössä tapahtuneet muutokset ja ne tarjoavat myös luontevan yhteistyömahdollisuuden paikallisyhteisön kanssa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 32). Tällöin tunnekasvatuksen tavoitteet ja sisällöt tulee määritellä tekemäämme luonnehdintaa täsmällisemmin.

Tunnekasvatus -käsite on määriteltävä selkeämmin, koska siitä ei näkemyksemme mukaan ole tyhjentävää selitystä suomenkielisessä kirjallisuudessa. Käsite rinnastetaan helposti käsitteisiin sosiaalinen kompetenssi, affektiivinen kasvatus, sosiaalinen kasvatus, eettinen kasvatus, yhdyntävä kasvatus jne. Tämä johtaa helposti siihen, että oppilaiden tunne-elämän kehittämisen painopiste on esimerkiksi empatian tai vuorovaikutustaitojen harjaannuttamisessa ja niiden perustana olevat taidot

jäävät liian vähälle huomiolle.

Toivomme tutkimuksemme herättäneen lukijassa ajatuksia tunnekasvatuksen toteuttamisesta ja sen merkityksestä koulussa sekä virittäneen kasvattajien halun kokeilla sitä myös omassa opetuksessaan.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1988. Humanismi kasvatuksen perustana. Teoksessa A. Kantola (toim.) Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Atena.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Helsinki: Akatiimi.
- Batcher, E. 1981. Emotion in classroom. A study of children's experience. Praeger studies in ethnographic perspectives on American education. New York: Praeger.
- Bergström, M. 1991. Barnet -den sista slaven. Malmö: Seminarium.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational research. An introduction. 5. painos. New York: Longman.
- Buck, R. 1984. The communication of emotion. New York: Guilford.
- Burgoon, M., Hunsaker, F. G. & Dawson, E. J. 1994. Human communication. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Burton, G. & Dimbley, R. 1990. Teaching communication. London Routledge.
- Cicchetti, D., Ackerman, B. P. & Izard, C. E. 1995. Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology* 7 (1), 1-10.
- Cohen, L. & Manion, L. 1986. Research methods in education. 2. painos. London: Croom Helm.
- Csikszentmihalyi, M. 1991. Flow. The psychology of optimal experience. New York: HarperPerennial.
- Feldman, R. S., Philippot, P. & Custrini, R. J. 1991. Social competence and nonverbal behavior. Teoksessa R. S. Feldman & B. Rimé (toim.) *Fundamentals of nonverbal behavior*. Cambridge University.
- Frijda, N. H. 1987. The emotions. Cambridge University.
- Gardner, H. 1993. Frames of mind. The theory of multiple intelligences. 2. painos. London: Fontana Press.
- Goleman, D. 1996. Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. New York: Bantam Books. (Teos on ilmestynyt suomeksi 1997 nimellä *Tunneäly - lahjakkuuden koko kuva.*)
- Gordon, R. M. 1990. The structure of emotions. *Investigations in cognitive philosophy*. 2. painos. Cambridge University.

- Guilford, J. P. 1967. The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. & Hoepfner, R. 1971. The analysis of intelligence. New York: McGraw- Hill.
- Greenhalgh, P. 1994. Emotional growth and learning. London: Routledge.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, P. 1990. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Heinig, R. B. 1988. Creative drama for the classroom teacher. 3. painos. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatustieteessä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B:1.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hoffman, M. L. 1982. The measurement of empathy. Teoksessa C. E. Izard (toim.) Measuring emotions in infants and children, 279-296.
- Izard, C. E. 1977. Human emotions. New York: Plenum.
- Izard, C. E., Kagan, J. & Zajonc, R. B. 1988. Emotions, cognition & behavior. Cambridge University.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Porvoo: WSOY.
- Jyväskylän Normaalikoulun ala-asteen opetussuunnitelma 1994.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1991. Cooperation in the classroom. 5. painos. Edina: Interaction Book Company.
- Kalliopuska, M. 1980. Children`s helping behaviour. Personality factors and parental influences related to helping behaviour. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.
- Kalliopuska, M., Keva, A., Koskelainen, M., Ruokonen, I. & Tiitinen, U. 1985. Eläytyvä kasvatustieteellinen tutkimus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kalliopuska, M. 1990. Empatia - tie ihmisyyteen. 3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kemmis, S. 1986. Seven principles for programme evaluation in curriculum development and innovation. Teoksessa E. R. House (toim.) New directions in evaluation. London: Falmer, 117-140.
- Kemper, T. D. 1978. A social interactional theory of emotions. New York: John Wiley & Sons.

- Kokkonen, M. & Pulkkinen, L. 1996. Tunteet ja niiden säätely. *Psykologia* 31 (6), 404-411.
- Kokkonen, M. 1997. Tunteiden kokemisesta tunteiden kohtaamiseen. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.) *Lapsesta aikuiseksi*. 2. painos. Jyväskylä: Atena, 191-200.
- Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas oppivansa? Luki-oppilaan minäkokemukset ja minäkäsitys peruskoulun päätösvaiheessa. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) *Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 - tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 5-26.
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Kunnallisalan kehittämissäätiön Polemia-sarjan julkaisu n:o 18.
- Kurtakko, K. 1982. Suuntaavan kasvatustapahtuman teoriaa ja sovellus affektiiviseen oppimiseen raittiuskasvatuksessa. Lapin korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja A 2.
- Kääriäinen, H. , Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. *Tutkiva ja muuttuva koulu*. Porvoo: WSOY.
- Lahdes, E. 1977. *Peruskoulun uusi opetusoppi*. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1986. *Peruskoulun didaktiikka*. Keuruu: Otava.
- Lahdes, E. 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Keuruu: Otava.
- Lazarus, R. S. & Lazarus, B. N. 1994. *Passion & reason. Making sense of our emotions*. Oxford University.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M.-R. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessä 1. Luokkakeskustelu ja sen kuvaus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 2.
- Lewis, M. & Saarni, C. 1985. *Culture and emotions*. Teoksessa M. Lewis & C. Saarni (toim.) *The socialization of emotions*. New York: Plenum.
- Lewis, M., Sullivan, M. W., & Michalson, L. 1988. *The cognitive-emotional fugue*. Teoksessa C. E. Izard, J. Kagan & R.B. Zajonc (toim.) *Emotions, cognition and behavior*. Cambridge University, 264-289.
- Lincoln, Y. S. & Guba E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Lummelahti, L. 1995. *Lapsikeskeinen esiopetus*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Lyons, W. 1980. *Emotion*. Cambridge University.
- Mandler, G. 1982. The construction of emotion in the child. Teoksessa C. E. Izard. (toim.) *Measuring emotions in infants and children*. Cambridge University.
- Manstead, A. S. R. 1991. Expressiveness as an individual difference. Teoksessa R. S. Feldman & B. Rimé (toim.) *Fundamentals of nonverbal behavior*. Cambridge University, 285-328.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. 1993. The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence* 17 (4), 433-442.
- Mayer, J. D. & Geher, G. 1996. Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence* 22, 89-113.
- McGregor, L. 1976. *Developments in drama teaching*. London: Open Books.
- Merriam, S. B. 1988. *Case study research in education. A qualitative approach*.
- Neelands, J. 1990. *Making sense of drama. A guide to classroom practice*. 5. painos. Oxford: Heinemann. San Francisco: Jossey-Bass.
- Niiniluoto, I. 1997. Tunne-kollokvion avaussanat. Teoksessa I. Niiniluoto & J. Räikkä (toim.) 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino, 5-10.
- Niiniluoto, I. 1997. Tunne ja tieto. Teoksessa I. Niiniluoto & J. Räikkä (toim.) *Tunteet*. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino, 109-117.
- Numminen, J. 1988. Opettajan asema. Teoksessa A. Kantola (toim.) *Tulevaisuuden opettaja*. Jyväskylä: Atena.
- Nurmi, E. & Salmela-Aro, K. 1992. Epäonnistumisen psykologiaa. Katsaus toiminta- ja ajattelustrategioiden tutkimukseen. *Psykologia* 27 (1), 20-30.
- Oatley, K. & Jenkins, J. M. 1996. *Understanding emotions*. Cambridge: Blackwell.
- Ojala, A. & Uutela, T. 1992. *Rakentava vuorovaikutus*. Porvoo: WSOY.
- O'Neill, C. & Lambert, A. 1989. *Drama structures. A practical handbook for teachers*. 8. painos. London: Hutchinson.
- Patterson, M. L. 1991. A functional approach to nonverbal exchange. Teoksessa R. S. Feldman & B. Rimé (toim.) *Fundamentals of Nonverbal Behavior*. Maison des Sciences de l'Homme and Cambridge University, 458-495.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.

- Peltonen, P. & Ruohotie, P. 1992, 10. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Aavaranta-sarja N:o 29. Helsinki: Otava.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 1 (26), 39-46.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Poikkeus, A.-M. & Räisänen, J. 1987. Tunteiden havainnointi ja empatia esikouluikäisillä lapsilla. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Kehityopsykologian pro gradu -tutkielma.
- Pulkkinen, L. 1994. Emotion säätely kehityksessä. *Psykologia* 29 (6), 404-418.
- Pulkkinen, L. 1997. Sosiaalinen kehitys lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.) *Lapsesta aikuiseksi*. 2. painos. Jyväskylä: Atena, 29-44.
- Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, 11-22.
- Pölkki, P. 1990. Self-concept and social skills of school beginners. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 76.
- Rauhala, L. 1993. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1995. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste-von Wright, ML. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Revonsuo, A. 1997. Miltä kognitio tuntuu? Teoksessa I. Niiniluoto & J. Räikkä (toim.) *Tunteet*. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino, 118-131.
- Savolainen, P. 1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. *Kasvatus* 22 (5-6) 451-457.
- Stenius, N. 1996. *Muodonmuutoksia. Lapsi- ja nuorisoteatteriohjaajan opas*. Vapaa Sivistystoiminnan Liitto.
- Sternberg, R., J. & Salter, W. 1984. Conceptions of intelligence. Teoksessa R., J., Sternberg. (toim.) *Handbook of human intelligence*. Cambridge University Press, 3-28.

- Strongman, K. T. 1973. The psychology of emotion. London: John Wiley & Sons.
- Syrjälä, L.; Ahonen, S.; Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Turunen, K. E. 1987. Ihmissielun olemus. Vaasa: Arator.
- Turunen, K. E. 1988. Ihmisen kasvatatus. Jyväskylä: Atena.
- Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatatus. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Vallet, R. E. 1977. Humanistic education. Saint Louis: The C. V. Mosby Company.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Villanen, P. & Käpylä, M. 1994. Ekologiaa leikkien. Teoksessa M. Käpylä & R. Wahlstöm (toim.) Ympäristökasvatuksen menetelmäopas. 2. painos. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus, 95-107.
- Vuorinen, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. 2. painos. Suomen Morenoinstituutin julkaisusarja nro 1. Naantali: Resurssi.
- Weiner, B. 1992. Human motivation. Metaphors, theories and research. Newbury Park: Sage.
- Wilenius, R. 1991. Mihin maailma menee. Näkymä kriisien aikaan, kehityksen mahdollisuuksiin. Porvoo: WSOY.
- Young, C. A. 1996. Validity issues in measuring psychological constructs: the case of emotional intelligence
[Http://www.trochim.cornell.edu/tutorial/young/eiweb2.htm](http://www.trochim.cornell.edu/tutorial/young/eiweb2.htm) 4.5.1998.
- Zeman, J. & Garber, J. 1996. Display rules for anger, sadness and pain: It depends on who is watching. Child Development 67 (3), 957-973.

LIITTEET

Liite 1: Haastattelukysymykset oppilaille

1. Ajattele tämän viikon oppitunteja. Ovatko tunnit olleet mielestäsi aivan tavallisia vai ovatko ne olleet jotenkin erilaisia kuin aikaisemmin? Miksi? Mikä oli samanlaista/ erilaista kuin aikaisemmin?

Kerro lyhyesti oppilaalle viikon aikana tehdyistä tunnekasvatusharjoituksista ennen kuin siirryt seuraavaan kysymykseen.

2. Miltä sinusta tuntui tehdä tunteisiin liittyviä harjoituksia?
3. Mikä harjoituksissa oli helppoa?
4. Mikä harjoituksissa oli vaikeaa?
5. Miksi harjoituksia on sinun mielestäsi tehty?
6. Mitä olet oppinut?
7. Onko oppimasi mielestäsi tärkeää? Miksi?
8. Missä tai millaisissa tilanteissa oppimistasi asioista voi olla hyötyä?
9. Haluaisitko tehdä vielä lisää samantapaisia harjoituksia?
10. Mitä muuta haluaisit kertoa tämän viikon oppitunneista?

Liite 2: Haastattelukysymykset opettajalle

1. Mitä odotit tunnekasvatuskokeilulta? Vastasiko kokeilu odotuksiasi?
2. Mitä sinulle tulee ensimmäisenä mieleen tästä tunnekasvatuskokeilusta?
3. Miten harjoitteet sopivat sopivat opetussuunnitelmaan ja sen tavoitteisiin?
4. Miten mielestäsi harjoitteet nivelyivät eri oppiaineiden tavoitteisiin ja sisältöihin?
5. Mitä mieltä olet käyttämistämme menetelmistä? Mikä niistä toimi parhaiten ja miksi? Mikä ei toiminut? Miksi?
6. Mikä näytti olevan lapsille kaikkein helpointa? Entä vaikeinta?
7. Mikä merkitys mielestäsi kokeilemillamme tunnekasvatuksen harjoitteilla oli/on?
8. Näetkö tunnekasvatuksen tärkeänä ja merkityksellisenä osana koulutyötä? Miksi? Miksi ei? Huomasitko lapsissa jotain muutoksia?
9. Mitä tunnekasvatuksen toteuttaminen vaatii opettajalta ja oppilailta? Kerro jotain ajatuksia tai ideoita tunnekasvatuksen toteuttamisen suhteen?
10. Mitä mieltä olet käyttämästämme ajasta koko tunnekasvatuskokeilun suhteen? Entä eri osa-alueiden suhteen?
11. Haluaisitko vielä kertoa jotain tunnekasvatuskokeiluun liittyen?
12. Mitä tunnekasvatuskokeilu antoi sinulle? Miksi?

Liite 3: Kyselylomakkeen kysymykset opettajalle

1. Miten mielestäsi lapset lähtivät mukaan ja osallistuivat harjoitteisiin?
2. Mikä näytti olevan lapsille vaikeaa/helppoa?
3. Miten käyttämämme harjoitteet toimivat lapsiryhmässä?
4. Tuliko esille jotain yllättävää ja uutta?
5. Sopivatko käyttämämme menetelmät mielestäsi harjoitettavana olevan tunnealueen kehittämiseen?
6. Olisitko muuttanut harjoitteita, tehnyt jotakin toisin? Miten?
7. Miten harjoitteet soveltuivat tunnin ja koulupäivän kulkuun niiden yhtenä osana?
8. Miten harjoitteet sopivat opetussuunnitelmaan ja sen tavoitteisiin?
9. Ovatko tunneilla tehdyt harjoitukset mielestäsi tarpeellisia? Miksi ovat /eivät ole?
10. Haluaisitko vielä kertoa jotakin liittyen tämän viikon harjoitteisiin tai koko tunnekasvatuskokeiluun? Mitä?

Liite 4: Lupa vanhemmilta

Hyvät vanhemmat

Opiskelemme luokanopettajiksi Jyväskylän yliopistossa ja teemme opintoihimme liittyvää opettajaharjoittelua 12.1.-20.2.1998 välisenä aikana lapsenne luokassa. Harjoittelun aikana toteutamme luokassa tunnekasvatuskokeilun, joka on osa pro gradu -tutkielmaamme. Kokeilun yhteydessä haastattelemme opettajaa ja oppilaita saadaksemme selville heidän ajatuksiaan ja kokemuksiaan tunnekasvatukseen liittyviltä tunneilta. Haluaisimme tietää, saako lapsenne osallistua haastatteluun.

Yhteistyöterveisin

Marja Autio
p. 014-3741866

Niina Tikkakoski
p. 049-393536

Lapseni _____ saa
ei saa
osallistua haastatteluun.

Huoltajan allekirjoitus _____

Tunteiden tiedostaminen

Liite 5: Uskonto (1 h), tarinan kerronta ja still kuvat

Tavoitteet: Oppilaat harjoittelevat omien sekä muiden tunteiden parempaa huomaamista, tunnistamista ja nimeämistä. Oppilaat pohtivat ja ymmärtävät, mikä on sääntöjen merkitys ihmisten elämässä.

Tuntisuunnitelma: Opettaja kertoo oppilaille soveltaen Raamatunkertomuksen Liitto ja piirtää samalla taululle tapahtumia.

Kahden kuukauden vaelluksen jälkeen israelilaiset saapuivat Siinainvuorelle, missä Mooses oli aikanaan kohdannut palavan pensaan. He leiriytyivät vuoren lähelle ja Mooses kiipesi vuorelle rukoilemaan. Vuorella Jumala lupasi puhua kansalleen. Hän lupasi huolehtia kansastaan, jos he puolestaan tottelevat Hänen lakejaan. Mooses laskeutui vuorelta ja käski kansan valmistautua Jumalan puheeseen. Kolmen päivän päästä alkoi mahtava jyryä ja ukkonen. Mooses johdatti kansan Siinainvuoren juurelle. Vuoren huippu peittyi savuun ja kuului mahtava pasuunan ääni. Silloin väki alkoi pelätä ja pyysi, että Mooses puhuisi edelleen Jumalalle heidän puolestaan. Mooses ja Aaron lähtivät yhdessä vuorelle kuuntelemaan Jumalan puhetta. Jumala antoi Moosekselle Siinainvuorella lakeja. Laeista kaikkein tutuimmat ovat kymmenen käskyä:

- Minä olen Herra sinun Jumalasi, sinulla ei saa olla muita Jumalia.
- Älä käytä väärin Jumalasi nimeä.
- Muista pyhittää lepopäivä.
- Kunnioita isääsi ja äitiäsi.
- Älä tapa.
- Älä tee aviorikosta.
- Älä varasta.
- Älä sano väärää todistusta toista ihmistä vastaan.
- Älä tavoittele toisen omaa, älä hänen taloaan.
- Älä hänen aviopuolisoaan tai mitään, mikä on hänen.

Kun Jumala oli lopettanut, Hän sanoi antavansa Moosekselle kaksi kivitaulua, joihin laki oli kaiverrettu. Mooses palasi israelilaisten joukkoon ja sanoi:
 - Jumala on puhunut meille, jotta tottelisimme hänen käskyjään emmekä enää tekisi syntiä. Jumala haluaa tehdä liiton meidän kanssamme ja johdattaa meidät Luvattuun maahan, jos tottelemme hänen lakiaan.

Kansa oli varma, että se kykenisi noudattamaan Jumalan käskyjä ja Mooses uhrasi sopimuksen vahvistuksen merkiksi. Jumala oli määrännyt Mooseksen rakentamaan erityisen teltan Jumalaa varten. Israelilaiset rakensivat sen Jumalan ohjeiden mukaisesti. Vuohenvillakankaista telttarakennelmaa kutsuttiin ilmestysmajaksi. Ilmestysmajan kaikkein pyhimässä säilytettiin liitonarkkua, joka oli Jumalan ohjeiden mukaan rakennettu. Sen sisään laitettiin kivitaulut, joihin oli kaiverrettu kymmenen käskyä.

(Airikkala, L., Arola, P. & Lahtinen, J. 1996. Askeleeni. Sanan kirja 3-4. Keuruu: Otava. Julkaistu kustantajan luvalla.)

Kerronnan jälkeen oppilaat ilmaisevat heränneitä tunnetilojaan ilmeiden ja asentojen eli still-kuvien avulla. Opettaja pyytää oppilaita samaistumaan Siinain vuorille ensin Moosekseksi ja sitten israelilaiseksi ja kuvittelemaan, miltä näistä henkilöistä tuntui eri tilanteissa ja miltä itsestä olisi tuntunut olla samassa tilanteessa. Opettaja ohjaa tunnetilojen ilmaisemista kysymysten avulla: Miltä Mooseksesta tuntui, kun Jumala vastasi hänen rukoukseensa vuorella? Miltä sinusta olisi tuntunut tässä tilanteessa? Miltä israelilaisista tuntui, kun rajuilma puhkesi? Miltä tunteita sinä olisit kokenut silloin? Miltä israelilaisista tuntui sillä hetkellä, kun Mooses palasi vuorelta ja ilmoitti Jumalan valinnee heidät omaksi kansakseen? Millaisia tunteita sinulle olisi herännyt? Kun oppilaat ovat löytäneet tunteen ja sitä kuvastavan ilmeen ja asennon, opettaja kyselee heiltä, mikä tunne on kyseessä ja mistä sen huomaa.

Tunnin lopussa keskustellaan yhdessä sääntöjen merkityksestä ihmisten elämässä. Pohditaan, miksi niitä tarvitaan, millaisia sääntöjä on hyvä noudattaa koulussa ja kotona, mitä tapahtuisi, jos sääntöjä ei olisi ja miltä silloin tuntuisi.

Tunteiden tiedostaminen

Liite 6: Uskontotunti (1 h), kirjalliset tehtävät

Tavoitteet: Oppilaat harjoittelevat tunnistamaan ja nimeämään tunteita samastumalla Raamatunkertomuksen henkilöiden asemaan sekä pohtimalla suhdettaan Jumalaan. Oppilaat opettelevat ymmärtämään koettujen tunteiden syitä ja omaksuvat käsityksen ensimmäisen ja toisen käskyn merkityksestä arkielämässä.

Opetusvälineet ja -materiaalit: Tehtävämonisteet ja uskontovihkot.

Tuntisuunnitelma: Tunnilla käsitellään ensimmäinen käsky Minä olen Herra sinun Jumalasi, sinulla ei saa olla muita Jumalia ja toinen käsky Älä käytä väärin Jumalasi nimeä. Opettaja pyytää oppilaita etsimään käskyt Raamatusta ja kirjoittamaan ne vihkoonsa. Tämän jälkeen luetaan yhdessä tarina Kultainen sonni.

Kun Mooses kiipesi Siinainvuorelle ja viipyi siellä monta päivää, muuttui kansa levottomaksi. He pitkästyivät katselemaan vuoren yllä hohtavaa pilveä ja odottamaan Moosesta. He menivät Aaronin luo ja pyysivät häneltä:

- Me haluaisimme jatkaa jo matkaa, mutta Moosesta ei näy. Voisitko sinä tehdä meille sellaisen jumalan, joka johdattaisi meitä eteenpäin?
- Saatte, mitä haluatte, sanoi Aaron.
- Tuokaa kaikki kultakorunne minulle.

Miehet ja naiset kantoivat kultakorunsa Aaronille. Aaron sulatti korut ja valoi niistä kultaisen sonnin. Hän rakensi sonnipatsaan eteen alttarin ja ihmiset alkoivat uhrata uudelle jumalalleen. He alkoivat juhlia ja juoda viiniä. Pian sonnijumalanpalvelus oli muuttunut hurjaksi juhlinnaksi.

Mooses keskusteli vuorella Jumalan kanssa. Jumala sanoi:

- Mene alas leiriin, sillä kansa on rikkonut minua vastaan.

Jumala oli vihainen ja uhkasi tuhota koko kansan Moosesta lukuun ottamatta. Mooses sai kuitenkin Hänet lupaamaan säästämään niskuroivan kansansa. Mooses laskeutui leiriin. Lähestyessään telttoja hän kuulu hoilotuksen ja soiton kaikuvan leiristä. Mooses kantoi mukanaan Jumalalta saamiaan kivitauluja, joihin käskyt oli kirjoitettu. Päästyään perille Mooses näki kansan juhliivan kultaisen sonnipatsaan ympärillä. Hän raivostui, ryntäsi juhlijoiden keskelle ja paiskasi maahan Jumalalta saamansa lain taulut. Hän tarttui sonnipatsaaseen ja paiskasi sen tuleen. Mooses kääntyi Aaronin puoleen ja kysyi:

- Miten saatoitte ryhtyä tuollaiseen syntiin?

Mooses murskasi sonnipatsaan kullan jauhoksi ja sekoitti veteen. Veden hän juotti israelilaisille ja lähti takaisin vuorelle pyytämään anteeksi Jumalalta. Mooses rukoili Jumalaa:

- Kansa on rikkonut liiton ja Sinä tiedät, että se on uppiniskainen. Toivon kuitenkin, että et hylkää meitä.

Jumala vastasi:

- Minä olen kanssanne. On aika jatkaa matkaa, lähetän enkelini johdattamaan teidät maahan, jonka olen teille luvannut.

(Airikkala, L., Arola, P. & Lahtinen, J. 1996. Askeleeni. Sanan kirja 3-4. Keuruu: Otava. Julkaistu kustantajan luvalla.)

Tarinan lukemisen jälkeen oppilaat tekevät siihen pohjautuvan tehtävämonisteen pareittain. Tehtävämoniste sisältää tunteisiin liittyviä kysymyksiä, joiden avulla herätellään oppilaita samastumaan eri henkilöiden asemaan ja tunnistamaan heidän tunteitaan sekä peilaamaan niitä omiin tunteisiinsa. Kysymysten avulla ohjataan oppilaita myös ajattelemaan koettujen tunteiden syitä.

1. Miltä israelilaisista tuntui, kun Mooses viipyi vuorella niin kauan?
2. Millaisen rikkomuksen israelilaiset tekivät Mooseksen ollessa vuorella?
3. Miten Jumala suhtautui rikkomukseen?

4. Miten Mooses käyttäytyi saapuessaan israelilaisten leiriin?
5. Miksi Mooses käyttäytyi näin?
6. Miten Mooses lepytti Jumalaa, kun Jumala uhkasi tuhota israelilaiset?

Tehtävien vastauksista keskustellaan hetki yhdessä. Opettaja ohjaa keskustelua huomioiden tunnille asetetut tavoitteet. Käsiteltyjen asioiden pohjalta oppilaille annetaan kotitehtäväksi kirjoittaa kolme asiaa kumpaankin seuraavista kysymyksistä: Mitä ajattelet Jumalasta? Millaisia tunteita sinulla on Jumalaa kohtaan?

Tunteiden tiedostaminen

Liite 7: Äidinkieli (2 h), tarinan kerronta ja draama

Tavoitteet: Harjoitteen oppimis- ja kasvatustavoitteena on lisätä oppilaiden kykyä tiedostaa ja tunnistaa omia tunteitaan sekä havaita toisten tunteita. Harjoitteen avulla tuetaan myös oppilaiden suullista ja ilmaisullista viestintää.

Opetusvälineet ja -materiaalit: Sanoma- ja aikakauslehtiä sekä sakset kotitehtävässä. Koulussa kasetti tai cd, jossa rauhoittavaa musiikkia esimerkiksi Edward Grieg: Peer Gynt, osa Aamutunnelmia.

Tuntisuunnitelma: Oppilaat ovat saaneet jo aikaisemmalla tunnilla kotitehtäväksi etsiä viisi erilaista ilme- tai tunnekuva. Opettaja motivoi oppilaat aiheeseen keskustelemalla heidän kanssaan talven lumileikkeistä. Tämän jälkeen opettaja lukee tai kertoo tarinan Romutettu lumihevonen.

Satoi lunta kaksi päivää. Sitä tuli aamusta iltaan ja aika paljon yölläkin, sillä kaikki edellisen päivän jäljet olivat aamulla hävinneet kinokseen. Niko katsoi ikkunasta. Ensimmäisenä aamuna lumi tuli isoina, märkinä riepuina, vähän niin kuin repaleisina nenäliinoina, jotka hävisivät mustaan maahan. Ilmassa näytti kivalta, mutta tähän lumeen ei uskaltanut luottaa. Se vain narrasi ja häipyisi saman tien.

Mutta lunta tuli lisää koko ajan. Nikosta ruperi tuntumaan, että jos sitä tulisi vielä pitkään näin paljon, olisi talvi totta ihan kohta. Huomenna voisi jo aivan varmasti laskea mäkeä. Ja vaikka hiihtääkin, ja tehdä lumiukon ja lumilinnan ja lumilyhdyn. Nikon ajatukset laukkasivat villedin kaikissa lumiasioissa, jotka huomisen päivän aikana pitäisi tehdä. Viimeiseksi illalla ennen nukkumaanmenoa Niko vielä painoi nenänsä ikkunaan ja katsoi valkoista maailmaa, jossa yhä vain satoi lunta. Oli hyvä mennä nukkumaan.

Ja oli hyvä herätä. Heti kun Niko huomasi aamun tulleen, hän taas ryntäsi

ikkunaan ja katsoi ulos. Miten kaunista siellä oli! Ikkunan takana olivat koivutkin aivan valkoisina ja paksuoksisina. Ihan kuin nen eivät olisikaan samoja puita, joissa talvella roikkui vain mustia piiskoja tuulessa heilumassa.

Niko söi aamupuuron niin äkkiä, että äiti kielsi hotkimasta. Ulos hän pääsi niin nopeasti, että Vireenikin olisi voinut jäädä toiseksi, jos sillä ei olisi ollut erkoispiikkareita. Pulkka vain lonksui portaisiin, eikä ulkona ollut vielä kunnolla valoisakaan. Aika valoisaa sentään, sillä lumi oli puhdasta ja sitä tuli lisää koko ajan. Pulkka ei luistanut. Lunta oli niin paljon ja se oli niin pehmeää, siihen melkein upposi pulkkineen. Sisään vain pulkan kanssa ja samantien takaisin ulos! Niko tiesi kyllä, mitä tänään piti tehdä. Oli lumiukkopäivä. Nyt saisi maailman suurimman lumipallon aikaan ihan helposti. Niin suuren että äiti luulisi Nikon hukkuneen sen sisään, ja kaikki naapurin rouvat itkisivät äidin kanssa, mutta sitten Niko hyppäisi esiin pallon takaa ja kaikki nauraisivat kamalasti. Kun Niko oli pyörittänyt vähän aikaa, tuli Panukin ulos. Yhdessä oli vielä helpompi pyörittää.

Ensimmäisestä pallosta tuli poikien kokoinen, sitten pyöritettiin toinen yhtä iso viereen. Mutta vaikka Niko ja Panu miten yrittivät, he eivät jaksaneet nostaa palloa ensimmäisen päälle. Ja mitenkäs sitä silloin lumiukkoa pystyy tekemään. Mutta Nikopa keksi. Kuka käski tehdä aina lumiukon. Tänään tehtäisiinkin lumihevonen, ja oikein iso. Siinä sisivat suuret lumipallot olla vierekkäin, vain yksi pieni pitäisi enää pyörittää pääksi.

Isot pallot pantiin ihan kiinni toisiinsa ja tilkittiin väli niin, että nen näyttivät yhdeltä pitkältä hevosen ruumiilta. Pieni pallo pantiin toiseen päähän ja vielä yksi sen päälle. Sitten alkoi muovailu. Hevonen sai jalat ja pitkän kaulan ja havunoksasta hännän. Silmiksi pantiin kivat, ja pienistä kivistä tehtiin mahtavat hevosen hampaat. Siitä tuli komea hevonen. Niko ja Panu saivat auttaa toisensa sen selkään, ja siellä oli melkein yhtä korkealla kuin oikean hevosen selässä.

Niko kävi pyytämässä äidiltä narua, ja kun isisisko auttoi, siitä saatiin ihan oikean riimun näköinen. Äiti löysi vanhan säkin satulaksi. Jihuu! Millaistavauhtia

hevosella pääsi laukkaamaan. Tietysti kyytiin yritti muitakin. Jonkun annettiin tulla ja jonkun ei. Välillä oli melkein jonoa, mutta sitten toiset keksivät ruvata rakentamaan omaansa viereen. Lopulta lumihevosta laukkasi laumassa neljä. Lassot viuhuivat ja piiskat läiskähtelivät ilmaan. Mutta kukaan ei oikeasti lyönyt hevostaan. Jipii!

Niko ei olisi ikinä muistanut lähteä syömään, jollei äiti olisi huutanut. Pakkohan se silloin oli. Panu lähti samaan aikaan, varmuuden vuoksi, sillä yleensä heilläkin syötiin ainakin kerran sunnuntaipäivänä.

Niko yritti taas syödä kuin salama, jos salama nyt ylipäänsä syö, mutta kun koko perhe oli pöydässä, oli muita hitaampia odotettava vaikka kuinka hirmusen pitkän ajan. Ulkona alkoi jo hämärtää ja Nikolla oli kauhea kiire.

Ennen kuin Niko ehti saada vaatteet päälle, soi ovikello. Panu seiso i oven takana ja näytti niin vihaiselta ja melkein itkuiselta, että Niko arvasi heti.

- Lumihevonen on romutettu!

Niko paiskasi kengät kädestään maahan ja istui itse lattialle kengän viereen. Keljutti, itketti, harmitti! Äiti!

Äiti auttoi vain panemaan ulkovaatteet päälle. Ei hänkään muuta voinut. Ja niin Niko ja Panu marssivat peräkanaa ulos, naamat nyreinä. Siellä makasi lumihevonen hajalle potkittuna. Kaikki muuta kolme olivat pystyssä ja ehjinä.

- Mitä te ootte tehneet, tää kyllä kostetaan, karjuivat Niko ja Panu. Mutta muut ratsastajat sanoivat etteivät he varmasti olleet tehneet mitään. Ne olivat isompia poikia eikä niille mahtanut mitään. Meinasivat rikkoa muutkin.

Niko iski rukkanella lumimöhköön, joka oli ollut hevosen maha. Sitä ei saisi enää ehjäksi. Ja uutta ei kannattaisi rakentaa, sekin vain romutettaisiin. Niko istui hevosen entiselle pepulle ja nojasi leuan kämmeniinsä. Kuinka kauan tässä vielä piti olla pieni. Kunhan kasvaisi, voisi niille isoille joskus näyttää.

- Tule tänne kyytiin, huusi Noppa yhden hevosen selästä, ja saman tien

rupesivat muutkin lupaamaan kyytejä. Ensin ei viitsinyt mennä toisten hevosten selkään, kun oma oli sentään ollut ensimmäinen ja varmasti kaikkein komein. Mutta kun sen verran väheni kenkuttaminen, että lähti mukaan, alkoi taas tuntua mukavalta. Panun kanssa sovittiin, että jos huomenna olisi vielä hyvä keli, tehtäisiin kiusallakin uusi hevonen, vielä isompi kuin romutettu.

Mutta sitä ei Panu eikä Nikokaan ymmärtänyt, mitä hauskaa oli toisen lumihevosen rikkomisessa. Eihän siinä tarvittu edes voimia. Paljon enemmän olisi tarvittu lumipallojen pyörittämiseen ja oman lumihevosen rakentamiseen. Oikeastaan siis Niko ja Panu olivatkin voimakkaampia kuin nen isot pojat. He jaksaisivat tehdä vielä uudenkin.

Illalla nukkumaanmenon aikoihin uni tuli niin pian, ettei ehtinyt edes miettiä, vieläkö lunta varmasti olisi huomennakin. Luuletko sinä, että oli?”

(Eskola, T., Järvinen, M-L., Keynäs, V., Lukander, S., Mikkanen, R., Palvo, A., Partanen, M., Pikkanen, A., Puputti, M-L. & Vaijärvi, K. 1985. Kirjava. 4. painos. Porvoo: WSOY.)

Tarinan lukemisen jälkeen siitä etsitään yhdessä erilaisia tunteita. Opettaja ohjaa kysymyksiin keskustelua ja johdattaa oppilaat pohtimaan myös tunteiden syitä. Seuraavaksi katsotaan pienryhmissä oppilaiden löytämiä tunnekuvia, joissa esitettyjä tunteita ryhmät tunnistavat. Ryhmät koettavat löytää myös tunnetilan paljastavia merkkejä sekä pohtivat tunteiden takana olevia syitä. Oppilaiden nimeämät eri tunteet kootaan keskustelun aikana taululle. Ryhmätyöskentelyn aikana oppilaat eläytyvät käsiteltävänä olevaan tunnetilaan yhteisen tilanne-esimerkin avulla. (Mahdollinen välitunti tässä välissä)

Rentoudutaan ensiksi rauhallisen musiikin avulla. Kuuntelemisen jälkeen pohditaan ja keskustellaan siitä, mikä saa meidät iloisiksi, surullisiksi jne. Ryhmät valitsevat itse tai opettaja antaa jonkin pienen tapahtuman tai tilanteen ja siihen liittyviä tunnetiloja. Ryhmät dramatisoivat tapahtumat (opettaja antaa ohjeet pantomiimiin). Pantomiimin aikana/jälkeen toiset ryhmät koettavat arvata mistä tunteesta/tunteista tilanteessa on kysymys. Lopuksi keskustellaan

tunteiden tunnistamisen helppoudesta/vaikeudesta ja tunteiden tunnistamisen merkityksestä.

(Salonen, A. (toim.) 1994. Koulusta kouluun. Ala-asteen kokeilut kertovat. Helsinki: Valtion painatuskeskus. Julkaistu kustantajan luvalla.)

Tunteiden tiedostaminen

Liite 8: Kuvaamataito (2 h), kuvallinen ilmaisu

Tavoitteet: Työskentelyn oppimis- ja kasvatustavoitteena on itsetuntemuksen lisääminen oman perusilmeen löytämisen kautta. Oppilaat tutustuvat paperi/liisteri/ilmapallo -työskentelyyn valmistaessaan "oma pää" -työn. Tavoitteena oppilaille on löytää ja kuvata oma perusilmeensä valmistamansa päähän. Oppilaita motivoidaan työskentelyyn valmiin mallipään avulla.

Opetusvälineet ja -materiaalit: Sanomalehtiä, ilmapalloja, puu- tai pahviputken palasia kaulaksi, liisteriä, pullovärejä, purkkeja ja siveltimiä.

Työohjeet: Sanomalehdestä revitään paperinpalasia, jotka liimataan puhalletun ilmapallon päälle liisterin avulla (3-4 kerrosta). Pallo asetetaan putkenpalaan, minkä jälkeen myös muodotunut kaula päällystetään. Muovillaan liisterin avulla sanomalehden palasista korvat ja nenä ja kiinnitetään ne paikoilleen sanomalehden palasien ja liisterin avulla. Pään pintakerrokseksi liisteröidään valkoista paperia, minkä jälkeen työ viedään kuivumaan. Pää maalataan peiteväreillä mahdollisimman oman näköiseksi aikaisintaan vuorokauden kuluttua liisteröinnistä. Lopuksi pää viedään (paperin päälle) näkyvälle paikalle luokkaan kuivumaan.

Tunteiden säätely

Liite 9: Uskonto (1 h), opetuskeskustelu

Tavoitteet: Oppilaat harjoittelevat ymmärtämään tunteiden hallintaan liittyviä asioita kuten turhaumien sietämistä ja mielihalujen hillitsemistä sekä sitä, miksi nämä asiat ovat tärkeitä. Oppilaille muodostuu käsitys, mitä lepopäivän pyhittäminen tarkoittaa.

Opetusvälineet ja -materiaalit: Uskontovihkot, kynttilä, musiikkia esimerkiksi Edward Grieg: Peer Gynth, osa Solveigin laulu.

Tuntisuunnitelma: Tunnin alussa opettaja palauttelee oppilaiden mieleen edellisen viikon uskontotunneilla käsiteltyjä asioita ja kyselee heiltä kotitehtävään saatuja vastauksia. Ketään ei pakoteta kertomaan henkilökohtaisia ajatuksiaan ja tunteitaan vaan se, joka haluaa, saa puhua niistä. Tämän jälkeen tutustutaan kolmanteen käskyyn Muista pyhittää lepopäivä. Opettaja keskustelee oppilaiden kanssa erilaisista lepopäivän viettämistavoista ja siitä, miten tämä käsky toteutuu nykyajan ihmisten kiireen sävyttämässä elämässä. Opettaja johdattelee keskustelua ja yrittää saada oppilaat pohtimaan, miten rauhoittuminen ja mielihalujen hillitseminen liittyvät lepopäivään. Tämän jälkeen oppilaat rauhoittuvat itsekin hetkeksi kuuntelemalla musiikkia kynttilän valossa valitsemassaan paikassa rentouttavassa asennossa. Kuuntelemisen jälkeen pohditaan, millaisia tunteita musiikki heissä herätti ja mitä se toi heille mieleen lepopäivään liittyen.

Tunteiden säätely

Liite 10: Uskonto (1 h), opetuskeskustelu ja kirjoitelmien tekeminen

Tavoitteet: Oppilaat pohtivat suuttumuksen syitä ja sitä, miksi suuttumusta on yritettävä hillitä ja miten sitä voi hillitä. He ymmärtävät, miksi ongelmatilanteiden ratkaisemisessa ja suuttumuksen purkamisessa on tärkeää ottaa toiset ihmiset huomioon ja omaksua rauhanomaisia, myönteisiä ja soveliaita selviytymiskeinoja. Oppilaat saavat käsityksen viidennen käskyn merkityksestä.

Opetusvälineet ja -materiaalit: Kalvokuva ihmiseen kohdistuvasta fyysisestä väkivaltatilanteesta ja kuvaan liittyvät kysymyslaput. Tarina Harrista, joka oppi harkitsemaan ja uskontovihkot.

Tuntisuunnitelma: Käsitellään viides käsky Älä tapa. Opettaja näyttää oppilaille kalvokuvaa ja pyytää heitä tarkastelemaan sitä. Tämän jälkeen hän kehoittaa oppilaita muodostamaan neljä ryhmää (3-4 oppilasta/ryhmä) ja antaa jokaiselle ryhmälle pohdintatehtävän.

Ryhmä 1. Miksi kuvan poikaa kiusataan?

Ryhmä 2. Miltä kiusatusta pojasta tuntuu, kun häntä potkitaan?

Ryhmä 3. Millaisia vammoja kiusattu poika voi saada?

Ryhmä 4. Miksi kiusaajat käyttäytyvät väkivaltaisesti ja miten he voisivat purkaa kiukkuaan hyvällä tavalla?

Kunkin ryhmän jäsenet keskustelevat keskenään ja miettivät erilaisia ratkaisuja kysymyksiinsä. Tehtävät puretaan yhdessä keskustellen. Jokainen ryhmä esittää vuorollaan oman näkemyksensä.

Keskustelun jälkeen opettaja jakaa oppilaille monisteen, jossa on tarina Harrista, joka oppi harkitsemaan. Oppilaat lukevat tarinan hiljaa itsekseen ja miettivät samalla, toimiko Harri hyvällä tavalla.

Tämä on tarina pojasta, jonka nimi on Harri. Kun Harri kiukustui, hänellä oli tapana potkia ja huitoa ja hän oli vihainen kaikille. Kerran Harrin pyörästä oli ketjut päässeet irti. Harri ei saanut niitä itse paikoilleen, vaikka hän yritti pitkän aikaa. Harri alkoi jo hermostua. Hän potkaisi pyöräänsä ja lähti vimmastuneena juoksemaan kotiinsa. Pyörän Harri jätti keskelle tietä. Kotona Harri paiskoi ovia, potki pöytää ja hakkasi tuolia. Kun äiti kysyi, mikä Harria oikein vaivaa, vastasi Harri hänelle ilkeästi: "Ole hiljaa äläkä aina utele!" Vielä illallakin Harria harmitti, kun hän ei ollut saanut ketjuja paikoilleen. Nukkumaankin hän meni pahantuulisena.

Seuraavana päivänä Harri sattui paikalle, kun hänen ystävänsä Olli korjasi omaa polkupyöräänsä. Harri muisti eiliset tapahtumat ja ajatteli, että kyllä Olliakin nyt harmittaa. Harri huomasi Ollin mumisevan hiljaa itsekseen. "Mitä sinä oikein teet?", kysyi Harri. "Lasken hitaasti sormillani kymmeneen, kun minua harmittaa. Pyöräni ketjut irtosivat, enkä saa niitä itse paikoilleen. Isä on neuvonut, että kun oikein harmittaa, täytyy harkita vähän aikaa ennen kuin tekee yhtään mitään. Silloin ei tee mitään sellaista, mikä kaduttaisi jälkeensä." Nyt Harrikin huomasi, miten hänenkin olisi kannattanut harkita eikä kiukutella pyörälleen ja äidilleen.

(Salonen, A. (toim.) 1991. Koulusta kouluun. Ala-asteen kokeilut kertovat. Helsinki: Valtion painatuskeskus. Julkaistu kustantajan luvalla.)

Tarinan lukemisen jälkeen oppilaat kirjoittavat omasta suuttumuskokemuksestaan seuraavien kysymysten pohjalta: Millaisessa tilanteessa sinua on suuttanut? Mikä sinua suuttutti? Mitä sinä teit silloin? Miten sinulle lopulta kävi? Päätyikö kaikki hyvin vai olisiko sinun kannattanut tehdä jotakin toisin?

Tunteiden säätely

Liite 11: Äidinkieli (1 h), draama

Tavoitteet: Harjoitteen oppimis- ja kasvatustavoitteena on saada oppilaat huomaamaan ja ymmärtämään tunteiden säätelyn merkitys. Tavoitteena on myös edistää oppilaiden kykyä ottaa toinen ihminen huomioon ja edistää myönteisten, järkevien ja soveliaiden keinojen omaksumista ongelmatilanteiden ratkaisemiseksi. Kielitiedollisena tavoitteena on oppia tunnistamaan ja erottamaan lauseita sekä käyttämään päätövlimerkkejä.

Opetusvälineet ja -materiaalit: Eläintarinamonisteet, käsinuket, keppinuket ja muu oppilaiden haluama lavastusmateriaali.

Tuntisuunnitelma: Oppilaille on annettu edellisellä tunnilla kaksi erilaista eläinsatutarinaa, jotka oppilaat ovat lukeneet ja täydentäneet kotona.

UTELIAS PUPUJUSSI

metsälampi oli juuri jäätynyt pupuäiti varoitti lapsiaan heikosta jäästä pikku pupujussi oli hyvin utelias se juoksi lammen rannalle se unohti äidin neuvot pikku pupujussi meni jäälle jää kesti pupujussi riemastui se otti vauhtia pitkään liukuun silloin jää petti ja pupujussi vajosi kylmään veteen onneksi pupuvaari oli kävelyllä se pelasti pupujussin ikävä kyllä pupujussi vilustui pahasti moneksi viikoksi siksi se ei voinut lainkaan osallistua metsäneläinten vuoden ensimmäiseen talvijuhlaan silloin pikkupupulle tuli paha mieli

KORPIN JUUSTO

emäntä leipoi juuston ja pani sen ulos kuivettumaan korppi lentää siitä ohi ja huomaa juuston korppi sieppaa juuston se lentää kuusen latvaan istumaan tulee kettu paikalle kettu kehuu korppia komeaksi korppi pöyhittää mielissään höyheniään sitten kettu alkaa haukkua korpin ääntä rumaksi korppi ällistyy ja

suuttuu se aukaisee nokkansa kiivastuksissaan silloin juusto tipahtaa sen suusta suoraan alla odottelevan ketun kitaan varis on seurannut korpin ja ketun puuhia se nauraa ilkkuvasti ja pilkkaa korppia tyhmäksi

Oppilaiden tehtäväksi on annettu täydentää tarinaan isot alkukirjaimet sekä pisteet ja miettiä mitä tarinan henkilöt ajattelivat, mitkä olivat tapahtumien syyt ja miten tapahtumat olisivat voineet muuttua mm. henkilöiden muutettua toimintaansa. Tunnin aluksi puretaan kotiläksyt kyselevänä opetuksena. Opettaja jakaa luokan neljään ryhmään ja antaa ryhmille dramatisointitehtävän. Tarinat esitetään käsi- ja keppinukkien avulla. Kaksi ryhmistä paneutuu tarinoihin ilman muutoksia (alkutarinat) ja toiset kaksi ryhmää dramatisoivat tarinan henkilöiden muutettua toimintaansa (muutostarinat).

Saman tarinan alku- ja muutostarina esitetään peräkkäin. Yhden ryhmän esittäessä muut ryhmät miettivät mitä tarinan henkilöt ajattelivat ja mitä siitä seurasi. Opettaja johdattaa kysymyksiin oppilaat pohtimaan ajatuksien ja tekojen seurauksia eli mietitään miten tarina muuttui, kun osapuolet muuttivat toimintaansa? Miksi toiminta muuttui? Miten ajattelu muuttui? Pohditaan yhdessä tunteiden säätelyn merkitystä: mitä tapahtuu jos osaa /jos ei osaa hallita tunteitaan.

Tunteiden säätely

Liite 12: Kuvaamataito (2 h), kuvallinen ilmaisu

Tavoitteet: Työskentelyn tavoitteena on herättää ajatuksia tunteiden säätelystä sekä löytää tekemisen ilo ja luova ilmaisu itsestään. Tutustutaan joihinkin saven muovaamisen tekniikoihin ja työvälineisiin. Huomataan erityisesti ontoksi kovertamisen merkitys savitöiden polttamisen yhteydessä. Oppilaat motivoidaan työskentelemään esimerkiksi valmiin savieläimen avulla ja/tai keskustelun avulla.

Opetusvälineet ja -materiaalit: Savea, muovailuvälineitä ja kuppeja. A3 -paperia, vesivärejä ja siveltimiä.

Työohjeet: Oppilaat muovailevat savesta eläinhahmon, josta ilmenee eläimen alistuminen tai hyökkääminen. Opettaja näyttää ja antaa ohjeet erilaisten muovailuvälineiden ja tekniikoiden käyttämiseen työskentelyssä. Valmiit työt laitetaan kuivumaan ja poltetaan myöhemmin. Mikäli oppilaille jää aikaa, he maalavat lopputunnilla vesivärimaalauksen, jossa värit ilmentävät tunteita.

Empatian kokeminen

Liite 13: Uskonto (2 h), draama

Tavoitteet: Oppilaat harjoittelevat muiden tunteiden havaitsemista ja huomioon ottamista sekä kykyä asettua toisen ihmisen asemaan pedagogisen draaman ja siihen liittyvän keskustelun avulla. Yhteistoiminnassaan oppilaat hyväksyvät toisensa, kuuntelevat muiden mielipiteitä ja suhtautuvat toisiinsa empaattisesti. Oppilaat ymmärtävät neljännen ja kuudennen käskyn merkityksen.

Opetusvälineet ja -materiaalit: Tarinanalut ja roolivaatteet.

Tuntisuunnitelma: Tunneilla käsitellään perhe-elämään liittyvä neljäs käsky Kunnioita isääsi ja äitiäsi ja kuudes käsky Älä tee aviorikosta. Aluksi opettaja keskustelee oppilaiden kanssa, mitä nämä käskyt heidän mielestään tarkoittavat. Tämän jälkeen oppilaille jaetaan kaksi hieman erilaista, perhetapahtumia koskevaa, tarinanalkua.

SIIVOUSPÄIVÄ

- Isä lupasi viedä matot ulos ja imuroida. Järjestä sinä oma huoneesi, huuteli äiti keittiöstä jo kolmannen kerran.
- En minä ehdi nyt, etkö sinä jo usko. Minulla on muutakin tekemistä, huusi Matti äreänä takaisin ja jatkoi sarjakuvalehden lukemista.
- Kyllä sinun nyt täytyy äitiä ja minua auttaa, sanoi isä yrittäen houkutella Mattia.

Mutta Mattia ei yhtään haluttanut siivota. Hän päätti lähteä ulos. Jos vaikka Kalle sattuisi olemaan pihalla. Hän painoi ulko-oven hiljaa kiinni ja jupisi:

- Aina pitäisi siivota. Siivotkoon itse minun puolestani!

Pian äiti huomasi Matin lähteneen. Suutuksissaan hän mietti:

- Kyllä Matti siitä siivouksesta olisi selviytynyt, jos vain olisi viitsinyt. Mutta olkoon nyt sitten omissa oloissaan.

Mutta, kun tuli pimeä eikä Mattia näkynyt, äiti alkoi todella huolestua...

LAPSEVAHTINA

Äidin täytyi lähteä illaksi sairaalaan töihin. Isäkin oli vielä työpaikallaan. Niinpä äiti sanoi Kaisalle:

- Ole sinä Pekan kanssa, kunnes isä tulee. Ja pidä ovi lukossa!
- Joo, joo, lupasi Kaisa.

Pian ovikello soi. Siellä oli Jaana, joka tuli hakemaan Kaisaa luistelemaan.

- En voi nyt lähteä. Minun täytyy olla Pekan kanssa, sanoi Kaisa.
- Otetaan Pekka mukaan, ehdotti Jaana.
- Se on nyt iltapäiväunilla. En voi tulla, kieltäytyi Kaisa.
- Jätetään Pekka nukkumaan, keksi Jaana.

Tytöt tekivät niin. Pekka jäi nukkumaan ja Kaisa lähti luistelemaan. Luistinradalla oli paljon kaikenlaista kivaa tekemistä, eivätkä tytöt huomanneet ajan kulkua ennen kuin alkoi olla jo pimeää...

Tarinat luetaan ja niiden tapahtumista keskustellaan yhdessä opettajan esittämien kysymysten avulla. Huomataan tarinoiden jääneen vaille loppuratkaisua ja annetaan oppilaille tehtäväksi keksiä 3-4 oppilaan pienryhmissä toiselle tarinoista ratkaisuvaihtoehto. Tavoitteena on, että oppilaat suunnittelevat tarinalle sellaisen lopun, joka on heidän mielestään onnellinen. Ratkaisuvaihtoehdot esitetään muille draaman avulla. Esityksiä harjoitellaan jo ensimmäisen tunnin aikana, mikäli siihen jää aikaa ja harjoituksia jatketaan seuraavalla tunnilla. Opettaja havainnoi ja ohjaa oppilaiden toimintaa käymällä vuorotellen jokaisen ryhmän luona. Samalla opettaja sopii ryhmien kanssa esitysjärjestyksestä. Kukin ryhmä näyttelee esityksensä ja niiden pohjalta keskustellaan empatiaan liittyvistä asioista mm. miltä tuntui olla eri henkilöiden rooleissa ja miltä näistä henkilöistä tuntui eri tilanteissa.

Empatian kokeminen

Liite 14: Äidinkieli (2 h), ryhmätyöskentely

Tavoitteet: Harjoituksen oppimis- ja kasvatustavoitteena on edistää oppilaan kykyä tuntea empatiaa. Oppilaat harjoittelevat myös etsimään tietoa sanomalehdistä.

Opetusvälineet ja -materiaalit: Sanomalehtiä ja sakset.

Tuntisuunnitelma: Etsitään sanomalehdistä pareittain ihmistä/ihmisiä koskevia uutisia, jotka herättävät tunteita, iloa, surua jne. Seuraavaksi pienryhmissä (neljä ryhmää) oppilaat valitsevat yhden artikkeleista ja miettivät miltä artikkelin ihmisistä on tuntunut ja miltä heidän kanssaihmisistään on silloin tuntunut. Ryhmät kertovat artikkeleistaan luokalle ja pohditaan vielä yhdessä niiden herättämiä tunteita. Mietitään miksi tunnemme näin ja mitä voitaisiin/olisi voitu tehdä tilanteen parantamiseksi. Mietitään koulussa ja kotona tapahtuvia tilanteita, jotka herättävät meissä ja kanssaihmisissä erilaisia tunteita. Pohditaan, mitä voi tehdä, jos huomaa jonkun olevan esimerkiksi surullinen, vihainen tai pelokas?

(Salonen, A. (toim.) 1991. Koulusta kouluun. Ala-asteen kokeilut kertovat. Helsinki: Valtion painatuskeskus. Julkaistu kustantajan luvalla.)

Tunteiden kokeminen

Liite 15: Kuvaamataito (2 h), kuvallinen ilmaisu ja ryhmätyöskentely

Tavoitteet: Työskentelyn oppimis- ja kasvatustavoitteena on oppilaiden yhteistyötaitojen harjaannuttaminen ja kehittäminen. Työskentelyn tavoitteena on myös tutustua kolmiulotteiseen rakenteluun. Oppilaat motivoidaan rakenteluun mahdollisuudella rakentaa pesä omalle eläimelle. (Liitetään mahdollisuuksien mukaan ympäristö- ja luonnontietoon, jossa oppilaat ovat jo tutustuneet valitsemaansa suomalaiseen eläimeen.)

Opetusvälineet ja -materiaalit: Kanaverkkoa, työalustat, sanomalehtiä, valkoista paperia, vanua, luonnonmateriaaleja, liimaa, maalarinteippiä, muovailumassaa, muovailuvälineitä.

Työskentelyohjeet: Ryhmissä valmistetaan talvinen maisema, johon rakennetaan myös oman eläimen pesä. Muovaillaan oma eläin muovailumassasta ja asetetaan se pesäänsä. Oma eläin voi olla myös oppilaan aikaisemmin tekemä savieläin.

Motivaation löytäminen

Liite 16: Äidinkieli (20 min.), opetuskeskustelu

Tavoitteet: Harjoitteen oppimis- ja kasvatustavoitteena on antaa oppilaalle kokemus hyväksytyksi ja arvostetuksi tulemisesta sekä tämän kautta motivaation löytäminen toiminnalleen.

Opetusvälineet ja -materiaalit: Riittävän kokoinen paperi Minä osaan -listaa varten, lyijy- ja värikyniä.

Tuntisuunnitelma: Motivoidaan oppilaat tunnin alussa aiheeseen tuomalla luontevasti esiin heidän viimeaikaista osaamistaan siitä myönteistä palautetta antaen. Pohditaan pienryhmissä asioita, joita tekemällä voi osoittaa osaamistaan (ystävällisyys, urheilu, kirjoittaminen jne.). Kootaan keskustelun tulokset taululle. Pohditaan ryhmissä mitä kukin ryhmänjäsen osaa, mikä on kenenkin vahvuus. Keskustellaan siitä, miltä tuntuu olla hyvä? Miltä tuntuu sanoa se toiselle? Mitä jos ei jossain asiassa ole kovin hyvä, kuinka saa itsensä yrittämään? Keskustelun aikana oppilaat käyvät vuorotellen kirjoittamassa Minä osaan/olen hyvä -listaan oman nimensä viereen sen asian, jossa ovat hyviä luokkatovereidensa mielestä (lista voidaan koristella ja siihen voidaan kirjoittaa oppilaiden nimet jo esimerkiksi edellisellä kuvaamataidon tunnilla).

Liite 18: Äidinkieli (2 h) ja kuvaamataito (2 h), kirjoitelman tekeminen ja kuvallinen ilmaisu

Tavoitteet: Harjoituksen tavoitteena on syventää oppilaiden omien ja toisten tunteiden tiedostamista sekä kykyä empatiaan. Oppilaat harjoittelevat myös eläytyvää kirjoittamista ja tarinan kuvittamista.

Opetusvälineet: Ruutupaperia A4 tai A3, piirustuspaperia, lyijykynä, värikyniä, nitoja.

Tuntisuunnitelma: Oppilaat kirjoittavat tarinan haluamastaan aiheesta siten, että he tuovat kirjoituksessaan esiin tarinan tapahtumien lisäksi myös tarinan osapuolien tuntemuksia ja toisten suhtautumista niihin. Oppilaat voivat halutessaan kuvittaa tarinaa samalla kun kirjoittavat sitä. Lopuksi tarina kootaan vihkoksi nitomalla. Tarinat luetaan esimerkiksi aamunavaukseksi, jos oppilaat ovat siihen valmiita. Tällöin tarinan/tarinoiden tapahtumista ja tunteista myös keskustellaan.

Liite 19: Uskonto (2 h), draama

Tavoitteet: Oppilaat harjoittelevat vuorovaikutustaitoihin liittyviä asioita kuten toisten kuuntelemista ja ymmärtämistä sekä asioiden, ongelmien ratkaisemista neuvottelemalla sekä yhteistyökykyä. Oppilaan pohtivat varastamiseen ja valehtelemiseen liittyviä asioita draamaprosessin herättämien ajatusten ja tuntemusten pohjalta.

Opetusvälineet ja -materiaalit: Kertomusmonisteet ja roolivaatteet.

Tuntisuunnitelma: Tunneilla käsitellään pedagogisen draaman seitsemäs käsky Älä varasta ja kahdeksas käsky Älä sano väärää todistusta toista ihmistä vastaan. Ensimmäisen tunnin alussa siirretään pulpetit syrjään ja kokoonnutaan lattialle piiriin istumaan. Opettaja kertoo oppilaille koko luokan yhteisen näytelmän tekemisestä ja antaa heille kertomusmonisteet, jonka pohjalta näytelmä toteutetaan.

RAAMATUNKERTOMUS LAMMASPAIMEN ASSERISTA

Asser istuu kivellä ja juttelee muiden paimenten kanssa. Hän on hyvin masentunut, sillä jo kolmannen kerran peräkkäisinä päivinä hänen laumastaan puuttuu yksi lammas.

Asser: "Mielestäni olen tarkkaan vartioinut lampaitani, mutta silti joka aamu huomaa yhden lampaan kadonneen jonnekin. Seuraavana yönä valvon koko yön ja tarkkailen, minne lampaani häviävät."

1. paimen: "Me lupaamme valvoa kanssasi koko yön."
2. paimen: "Me pidämme huolen siitä, että ensi yönä yhtään lammasta ei katoa."
3. paimen: "Me saamme varkaat kiinni ja viemme heidät Mooseksen eteen kuulemaan tuomionsa."

Illalla Asser tekee niin kuin on suunnitellut. Hän valvoo toisten paimenten

kanssa koko yön ja yrittää olla tarkkana. Kolmannella yövartiolla kaikki havahtuvat. He ovat kuulevinaan hiljaista puhetta aitauksen takaosasta.

Asser: "Minä hiivin lähemmäksi, jääkää te muut tähän tarkkailemaan tilannetta."

Paimenet yhdessä: "Joo, joo, me nappaamme varkaat kiinni, jos tänne päin tulevat."

Tällä välin hiipii kolme varkaan näköistä ihmistä aitauksen takaosassa aikomuksenaan ottaa Asserin parhaita lampaita mukaansa.

1. varas: "Hei, tuolla ovat ne lampaat, joista olen aina unelmoinut. Napataan ne nopeasti säkkiin ennen kuin paimenet heräävät."

2. varas: "Saamme jälleen kunnon saaliin, eikä Asser-parka tiedä taaskaan yhtään mitään. Hah-hah-haa..."

3. varas: "Kuulen askelien äänten lähestyvän. Lähdetään, vaikka ei meitä kuitenkaan kukaan kiinni saa!"

Varkaavat juoksevat äkkiä pimeään turviin. Asser ei ehdi tuntea heitä, mutta hän on vakuuttunut, että juuri näin ovat hänen toisetkin lampaansa hävinneet tarhasta. Pian hän huomaa kauhean tosiasian: Parhaat lampaat on varastettu!

Asser palaa paimenten luo ja yhdessä he lähtevät hälyttämään kyläläisiä apuun.

Asser. "Auttakaa minua! Parhaat lampaani on varastettu!"

1. kyläläinen: "Minulla on pieni aavistus, ketkä tällaisen teon takana ovat. Olen kuullut öisin ihmeellistä meteliä."

2. kyläläinen: "Minäkin olen kuullut kummallisia ääniä majatalon suunnalta."

3. kyläläinen: "Lähdetään ottamaan asiasta selvää!"

He menevät majatalon luo ja löytävät tallista sekä varkaat että Asserin kadonneet lampaat. Lampaat jätetään vielä talliin, mutta varkaat otetaan kiinni. Kyläläiset sitovat heidän kätensä ja vievät heidät Mooseksen luo saamaan

rangaistuksensa.

Mooses: "Haluan tietää, mitä on tapahtunut. Kuulin, että Asserilta on varastettu lampaita jo useana yönä."

1. varas: "Emme tiedä asiasta mitään."

2. varas: "Mekö olisimme varastaneet lampaita. Ei pidä paikkaansa!"

3. varas: "Älkää meitä syyttäkö!"

Mooses: "Teidät on nähty öisin hiipivän kohti lammastarhoja. Tiedättekö, että Jumala on antanut meille käskynsä Älä varasta. Nyt te olette rikkoneet tätä lakia. Lisäksi te ette puhu totta vaan valehtelette. Sekin on Jumalan lain rikkomista."

Paikalle saapuu lisää kyläläisiä. He ehdottavat varkaille erilaisia rangaistuksia Mooseksen ja muun kansan edessä. Mooses kuuntelee kyläläisiä ja tekee lopullisen päätöksen rangaistuksesta. Mikä on Mooseksen antama tuomio, se selviää, kun hän neuvottelee siitä yhdessä kyläläisten kanssa.

4. kyläläinen: "Minun mielestäni paras rangaistus olisi..."

5. kyläläinen: "Ehdotan tuomioksi..."

6. kyläläinen: "Minä haluan, että varkaat joutuvat..."

7. kyläläinen: "Kannatan ratkaisua, että..."

Mooses: "Mielestäni varkaille sopiva rangaistus on..."

(Soveltaen teoksesta Alaja, S., Palho, A. & Sarsa, R. 1987. Hyvä Paimen 3. Espoo: WSOY. Julkaistu kustantajan luvalla.)

Jokainen saa kertomuksessa oman roolin, joka sovitaan opettajan ja oppilaiden yhteisten ehdotusten pohjalta. Roolin omaksumista harjoitellaan jo näytelmän lukemisvaiheessa, jolloin kukin oppilas lukee omat vuorosanansa opettajan ollessa kertojana. Tämän jälkeen opettaja antaa oppilaiden draamatyöskentelylle lisäohjeita eli tarkoituksena on valmistaa 3-5 oppilaan

pienryhmissä otoksia näytelmästä ja liittää ne lopulta sujuvaksi kokonaisuudeksi. Kertojan osuutta ei varsinaisessa näytelmässä enää ole. Rooleihin ja aikakauteen eläytymistä helpotetaan asianmukaisen vaatetuksen avulla. Näytelmien harjoittelu aloitetaan jo ensimmäisen tunnin aikana ja harjoituksia jatketaan seuraavan tunnin alussa. Opettaja ohjaa oppilaiden työskentelyä ryhmien luona kierrellen. Seuraavalla tunnilla esitetään näytelmä, jonka jälkeen kokoonnutaan piiriin keskustelemaan varastamisesta ja valehtelemisestä, rehellisyydestä ja anteeksiantamisesta sekä asioiden sopimisesta neuvottelemalla.

Liite 20: Äidinkieli (2 h), ryhmätyöskentely

Tavoitteet: Harjoituksen oppimis- ja kasvatustavoitteena on edistää oppilaan kykyä ottaa toinen ihminen ja hänen mielipiteensä huomioon ja edistää oppilaan kykyä sietää erilaisia mielipiteitä. Tavoitteena on myös auttaa oppilaita omaksumaan rauhanomaisia keinoja ongelmanratkaisussa ja lisätä yhteistyöedellytyksiä.

Opetusvälineet ja -materiaalit: Paperia, kyniä ja opettajan taululle tai piirtoheitinkalvolle piirtämä kartta saaresta.

Tuntisuunnitelma: Opettaja kertoo tai lukee mielikuvitusmatkasta asumattomalle saarelle ja piirtää samalla saaren ominaispiirteitä taululle. Opettaja kertoo seuraavan tarinan:” Suomenlahdella kaukana mantereesta on eräs saari. Se on hyvin kaunis. Kaukaa katsottuna se näyttää isolta tummanvihreältä lierihatulta. Läheltä nähtynä erottuvat laakeat kalliot, käkkyräiset männyt, tuuheat katajapylväät, lepät ja koivut. Vasta saaresta käsin saaren maailma avautuu. Rantakallioiden koloissa kasvaa pensaita ja kukkia, jotka ovat kestäneet monet tyrskyt ja pakkaset. Saaren länsiosassa on rehevä lehto, jossa kukkivat lehdokit ja ruusut. Keskellä lehtoa on kirkasvetinen lähde. Saaren keskiosassa on korkeita kallioita. Pohjoisessa on järeää männikköä. Täällä on saaren parhaat mustikka- ja puolukkamaat. Itäpuolella on tiheä kuusikko ja rannalla paksuja tervaleppiä. Tämä osa on saaren sienialuetta. Eteläpuolella kasvaa heinää ja heinikkoa. Etelärannalla on saaren parhaat kalavedet. Haukea, ahventa ja kampelaa saa niin paljon kuin tarvitsee. Saaren nykyisinä asukkaina on ovat jänikset, myyrät, käärmeet ja linnut.”

Oppilaiden tehtävänä on muuttaa saarelle, mutta tällöin he saavat valita ainoastaan kymmenen varustetta mukaansa. Oppilaat kirjoittavat luettelon ja opettaja ilmoittaa, että he saavatkin matkakumppanin (arpomalla), mutta veneeseen mahtuu vain kymmenen varustetta kahden henkilön lisäksi. Oppilaiden pitää parin kanssa yhdessä laatia varusteluettelo. Palautekeskustelussa pohditaan, miten mukaan otettavista tavaroista sopiminen

sujui? Saivatko molemmat päättää tasavertaisesti? Miksi on tärkeää kuunnella myös toisen mielipidettä kun sovitaan yhteisistä asioista? Seuraavaksi pari asuu toisen parin kanssa ja tällöin he saavat käyttöönsä suuremman veneen, johon mahtuu ihmisten lisäksi viisitoista varustetta. Oppilaat pohtivat seuraavaksi, mitä saaren eri osissa voisi tehdä ja mitä kukakin yksilö osaisi tehdä, mikä tuottaisi vaikeuksia? Pohdinnan jälkeen sovitaan työnjaosta ja varusteiden jaosta sekä yhteisistä tehtävistä. Sovitut asiat kirjataan muistiin. Palautekeskustelussa pohditaan, miten toisen parin liittyminen vaikuttaa ryhmän yhteistyön sujumiseen? Mistä asioista oli helppo, ja mistä vaikea sopia? Oliko erimielisyyksiä ja miten niistä sovittiin? Saivatko kaikki päättää asioista tasavertaisesti? Seuraavaksi ryhmät laativat kymmenen saarella elämisen pelisääntöä, joita jokaisen tulee noudattaa. Lopuksi pohditaan, mitkä säännöistä soveltuisivat käytettäväksi kouluelämässä. Ne kootaan vihkoon tai tauluksi.

(Salonen, A. (toim.) 1991. Koulusta kouluun. Ala-asteen kokeilut kertovat. Helsinki: Valtion painatuskeskus. Julkaistu kustantajan luvalla.)

Liite 21: Kokeilun päätöstunti (1h)

Tavoitteet: Harjoitteen tavoitteena on purkaa ystäväteema ja samalla syventää oppilaiden käsityksiä empatian merkityksestä.

Tuntisuunnitelma: Kootaan taululle ystävällisyys -korttien tulokset ja katsotaan mikä huomiointitapa on ollut suosituin. Keskustellaan toisten huomioimisen merkityksestä, sen helpoudesta/vaikeudesta. Puretaan salaiset ystävät siten, että oppilas kertoo ystävänsä luonteenpiirteitä, ulkoisia ominaisuuksia ja harrastuksiaan koskevia asioita. Muut yrittävät arvata kenestä on kysymys ja oikean arvauksen jälkeen oppilas hakee kuvaamataidon tunneilla tehdyn ystävänsä pään ja vie sen omalle ystävälleen.