

**PURO-hyvinvointivalmennus oppilaiden ja kuraattorin  
kokemana**

Alaluusua Kaisa & Kettunen Hanna

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2018  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Alaluusua, Kaisa & Kettunen, Hanna 2018. PURO-hyvinvointivalmennus oppilaiden ja kuraattorin kokemana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 54 sivua.**

Tutkimukseksemme käsittelee PURO-hyvinvointivalmennuksesta syntyneitä kokemuksia ja ajatuksia. Pyrimme saamaan selville, miten kahdeksasluokkalaiset oppilaat erittelevät valmennuksen herättämiä tunteita ja miten he kokevat harjoitteet. Selvitimme myös valmennusta vetäneen koulukuraattorin ajatuksia tunneharjoittelusta kouluissa. Tutkimukseen osallistui erään keskisuomalaisen koulun kahdeksannen luokan oppilaita sekä koulukuraattori.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, tarkemmin fenomenologinen tutkimus, koska tutkimuksen kohteena ovat kokemukset. Tutkimus toteutettiin keväällä 2017 keräämällä aineisto käyttäen avointa haastattelua tunneharjoitusten jälkeen. Tutkimusaineisto on analysoitu sisällön analyysin periaatteiden mukaisesti.

Tulosten mukaan kokemukset jakaantuivat selkeään kahtiajaon mukaisesti negatiivisiin ja positiivisiin. Syitä negatiivisiin kokemuksiin olivat muun muassa ajankäytön haasteet, valmennuksen irrallisuus muusta opiskelusta sekä ohjeistukseen liittyvät haasteet. Selkeästi yleisin positiivinen kokemus oli se, että oppilaat olivat alkaneet valmennuksen myötä seuraamaan enemmän omia tunteitaan. Tämä koettiin hyvänä ja positiivisena asiana. Koulukuraattorin haastatteluissa nousi esiin ajankäytön haasteet ja tunneharjoittelun myöhäinen aloitus. Hän pohti myös yhteisöllisempää oppilashuoltoa sekä sitä, miten saada osallistettua perheet mukaan koulussa tehtävään tunneharjoitteluun.

Asiasanat: tunteet, tunteiden säätely, resilienssi, psykologinen joustavuus

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>MIELEN HYVINVOINTI</b> .....	<b>6</b>
	2.1 Tunteet	6
	2.2 Tunteiden säätely .....	7
	2.3 Positiivinen psykologia .....	12
	2.3.1 Psykologinen joustavuus .....	14
	2.3.2 Resilienssi .....	16
<b>3</b>	<b>TUNNETAIDOT JA HYVINVOINTI KOULUSSA</b> .....	<b>18</b>
	3.1 Hyvinvointi koulussa .....	18
	3.2 Tunteet ja oppiminen .....	21
	3.3 PURO-hyvinvointivalmennus .....	25
	3.3.1 Seligmanin hyvinvointiteoria .....	25
	3.3.2 PURO-hyvinvointivalmennus.....	26
<b>4</b>	<b>JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>30</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN. VIRHE. KIRJANMERKKIÄ EI OLE MÄÄRITETTY.</b>	
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	30
	5.2 Tutkimukseen osallistujat .....	32
	5.3 Aineiston keruu.....	32
	5.4 Aineiston analyysi .....	33
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	36
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> ..... <b>VIRHE. KIRJANMERKKIÄ EI OLE MÄÄRITETTY.</b>	

6.1	Tunneharjoittelun merkityksellisyys ja haasteellisuus koulussa.....	37
6.2	Oppilaiden kokemukset tunnetaitojen harjoittelusta.....	40
6.2.1	Negatiiviset kokemukset.....	40
6.2.2	Positiiviset kokemukset.....	43
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>46</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	46
7.2	Tutkimuksen luotettavuus .....	49
7.3	Jatkotutkimushaasteet .....	50
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>52</b>

# 1 JOHDANTO

Tutkimuksemme on empiirinen tapaustutkimus, jonka tavoitteena on selvittää oppilaiden kokemuksia PURO-hyvinvointivalmennuksen harjoitteista ja sitä, miten he näkevät hyvinvointivalmennuksen osana koulun arkea. Tutkimme myös sitä, miten hanketta vetänyt koulukuraattori näkee tunnekasvatuksen ja millaisia haasteita se asettaa kouluyhteisölle. Saadun aineiston avulla tarkastelemme myös sitä, miten hankkeeseen suunnitellun aineiston avulla voi oppilaiden mielestä vaikuttaa yleiseen hyvinvointiin ja mitä haasteita oppilaat löysivät valmennuksesta.

Jo esiopetuksen opetussuunnitelman arvoperustassa mainitaan, kuinka esiopetuksen tulee tukea lapsen tunnetaitojen kehittymistä (OPH 2014, 40). Samoin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) oppimiskäsityksen mukaan oppilas oppii tietojen ja taitojen kehittymisen ohella refleктоimaan kokemuksiaan ja tunteitaan. Myönteiset tunnekokemukset edistävät oppimista (OPH 2014, 17), joten huomion kiinnittäminen myönteisiin tunteisiin ja positiivinen ajattelu voivat edistää myös tietojen ja taitojen kehittymistä. Lapset ja nuoret kohtaavat myös opinnoissaan vastoinkäymisiä, eikä oppiminen aina ole iloinen positiiviseksi koettu tunne. Se pitää sisällään useita työtunteja ja ikävältä tuntuvia haasteita. Tutkimukset ovat osoittaneet suojaavien rakenteiden tärkeyden vastoinkäymisten kohtaamisessa. Tällaisia suojaverkkoja ovat muun muassa perhe, koulutus ja ystävät. (MacConville & Rae 2012.)

PURO-hyvinvointivalmennus pyrkii aktiivisesti edesauttamaan nuorten myönteisten tunnekokemusten ja suojaavien rakenteiden kehittymistä. Hyvinvointivalmennus on koulussa tai oppilaitoksessa tehtävä harjoitteiden sarja, jota on tarkoitus tehdä pitkäkestoisesti pitkin lukuvuotta. Tätä valmennusta voidaan tehdä osana luokanvalvojan tapaamisia tai sitten vastuu voi olla myös yhteisöllisellä oppilashuollolla. Harjoitteet voidaan yhdistää muuhun opetukseen tai sitten eri oppiaineisiin. Terveystieto, liikunta, kotitalous tai oppilaanohjaus voisi olla esimerkkejä opetuksesta, joihin harjoitteita voisi yhdistää. Useimpien harjoitusten kesto on 20 minuuttia ja prosessiharjoitteita tehdään useamman viikon

ajan yhden harjoitteen kestäessä vain muutamia minuutteja. Harjoitteet ovat helppo toteuttaa ja nopea omaksua. (Lankinen 2017)

Hyvinvointivalmennus koostuu harjoitesarjoista, joiden avulla pyritään vaikuttamaan oppilaiden psykologisen joustavuuden kehittymiseen. Psykologinen joustavuus on sujuvaa sopeutumista uusiin, odottamattomiin tilanteisiin. Ihmiset, jotka ovat psykologisesti joustavia, pyrkivät aktiivisesti eteenpäin muutostilanteissa ja he uskovat selviytyvänsä haasteista. (Lankinen 2017, 10) Näitä taitoja tässä valmennuksessa kutsutaan PURO-skills -taidoiksi. Harjoitteet pohjautuvat positiiviseen psykologiaan ja niillä on pyritty tarjoamaan eri työkaluja siihen, miten psykologista joustavuutta pystytään kehittämään tämän hetkisen tiedon mukaan.

Teoreettisessa viitekehyksessä avaamme tunne sanaa ja kerromme, mitä tunteidensäätely on sekä mikä sen merkitys on nuoren kehityksessä. Puro-hyvinvointivalmennus pohjautuu positiiviseen psykologiaan, joten näemme tarpeelliseksi käsitellä sitä kolmen eri osa-alueen avulla. Näitä osa-alueita ovat positiivinen psykologia, psykologinen joustavuus sekä resilienssi. Sen jälkeen käsittelemme teemaa hyvinvointi ja erityisesti sitä, mitä hyvinvointi koulumaailmassa tarkoittaa ja miten sitä on pyritty vuosien aikana tutkimaan. Kyseessä on valmennus, joka edistää lasten ja nuorten tunteiden käsittelyä, joten näemme tärkeäksi myös käsitellä tunteiden ja oppimisen välistä yhteyttä.

## **2 MIELEN HYVINVOINTI**

### **2.1 Tunteet**

Tunteet ovat välttämättömiä ihmisten selviytymisen ja ihmisenä olon kannalta. Ilman tunteita ja ilman kykyä tuntea emme olisi ihmisiä ollenkaan. Tunteet tarjoavat meille uusia keinoja motivoitua ja selviytyä elämän asettamista haasteista. Tunteet ohjaavat fyysistä ja psyykkistä toimintaa sekä kanavoivat ajattelua ja energiaa tiettyyn suuntaan. (Carroll 1991, 9, 14.)

Eräs tunteiden tärkeimmistä ja vanhimmista tehtävistä on saada laitettua arkiset toimintamme hyvinvoinnin kannalta tärkeysjärjestykseen. Silloin hakeudumme hyvinvointimme kannalta tärkeiden asioiden pariin. Tunteet auttavat myös suojelemaan meitä. Kun tunnemme pelkoa, tunne saa meidät ottamaan etäisyyttä asioihin, jotka saattavat olla hyvinvointimme kannalta vahingollisia. Tämä osoittaa, että tunteet vaikuttavat meidän ajattelutoimintaan sekä havaitsemistoimintaan. (Kokkonen 2010, 11, 12.)

Tieteellinen kirjallisuus ei ole päässyt yhteisymmärrykseen tunne-elämämme keskeisten käsitteiden määrittelystä. Monet tunneteoriat jakavat emotionin ja tunteen käsitteet erikseen. Emootioiden nähdään olevan automaatioita ja biologisesti määrättyneitä. Käyttäytymisen, kehon toiminnan ja aivotoiminnan muutokset ovat tyypillisiä emootioissa. Tunneprosessin myöhemmäksi vaiheeksi käsitetään puolestaan tunteet. (Kokkonen 2010, 14)

Tunteet ovat tietoisiksi miellettyjä. Tunteet koostuvat omakohtaisten kokemusten ja fysiologisten reaktioiden osa-alueista. Tunteen fysiologisia ominaisuuksia ovat esimerkiksi sydämen lyöntitiheyden muutokset. Käyttäytyminen ei ole ainoa mihin tunteet heijastuvat vaan tunteet esiintyvät myös kokemuksellisinä ja omakohtaisina kokemuksina. Mitä paremmin pystymme näitä tunnekokemuksia analysoimaan ja reflektoimaan, sitä tarkemmin pystymme tunnekokemuksiamme arvioimaan. Tällainen tunnekokemusten arviointi auttaa myös tunteiden säätelyssä. (Kokkonen 2010, 14, 15.)

## 2.2 Tunteiden säätely

Tunteiden säätely pitää sisällään positiivisten tunteiden ylläpitämisen ja edistämisen sekä negatiivisten tunteiden hallinnan. (Goetz, Thomas & Nathan 2013, 39) Ihmisillä on luontainen tarve hakeutua kohti miellyttävältä tuntuvia tunteita sekä koettaa päästä nopeasti eroon ahdistavista tunteista. Yksinkertaisimmillaan tunteiden säätely tarkoittaa kykyämme vaikuttaa siihen, mitä ja kuinka pitkään ja voimakkaasti milloinkin tunnemme. (Eisenber, Fabes, Guthrie & Reiser 2000 Kokkosen mukaan 2010, 20, 109.)

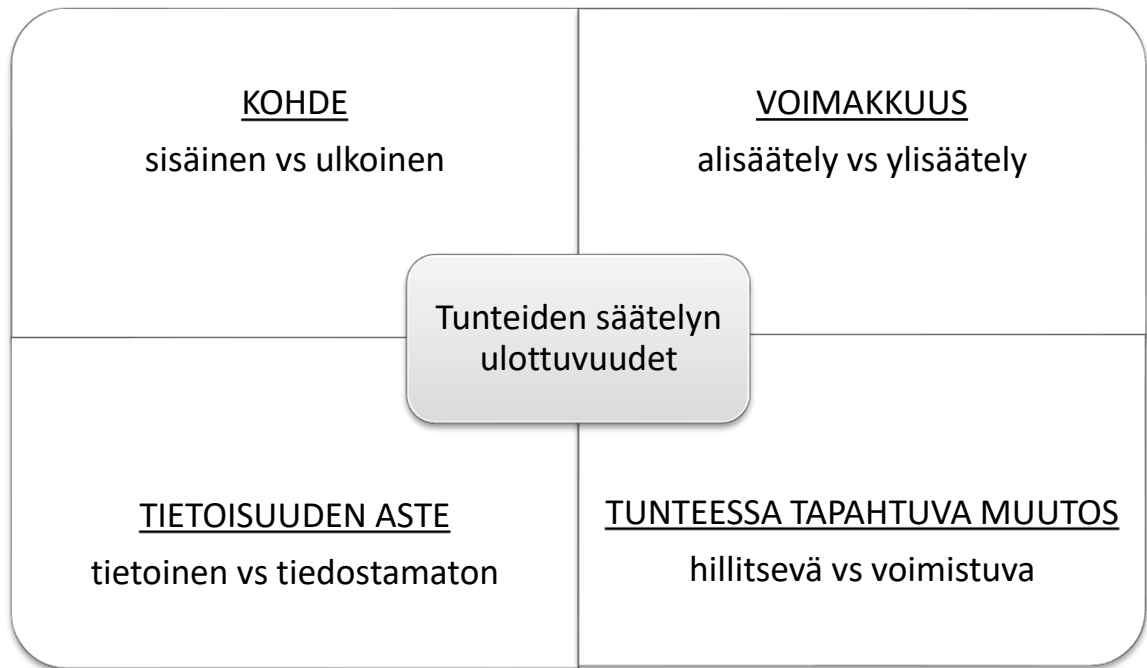
Tunteemme eivät siis ole pysyviä tiloja, vaan kypsän tunne-elämän saadaksemme meidän tulisi pystyä joustavaan sekä asteittaiseen tunnetilojen muuttamiseen. Tällä ei tarkoiteta tunteiden tukahduttamista vaan tunteiden käsittelyä siten, että mieleemme toimintakyky ja tasapaino säilyisivät mahdollisimman tasapainoisena. (Nurmi, Ahonen & Lyytinen 2006, 106.)

On erilaisia näkökulmia, joiden avulla tunteiden säätelyn voi määritellä. Se voidaan katsoa lähes pysyväksi persoonallisuuden ominaisuudeksi, ajallisesti eteneväksi tapahtumaketjuksi tai opittavissa ja opetettavissa olevaksi taidoksi. Sellaiset tutkijat, jotka ovat kiinnostuneita tunteiden säätelyn mahdollisesta pysyvyydestä, ovat usein keskittyneet tunteiden säätelyn ongelmiin ja niihin liittyviin persoonallisuuden lähes muuttumattomiin ominaisuuksiin kuten neuroottisuuteen. (Kokkonen 2010, 29, 38.)

Tapahtumaketjunäkökulma puolestaan korostaa niitä tunteiden säätelykeinoja, joita ihmisillä on käytössään tunnekokemuksen eri vaiheissa. Tästä näkökulmasta tunteisiin voi vaikuttaa myös ennakoivasti ennen kuin tunne on saanut meidät valtaansa, eikä se näin ollen voi ikinä olla liian myöhäistä. (Kokkonen 2010, 29, 38.)

Näiden näkökulmien lisäksi tunteiden säätelyä on mahdollista lähestyä myös taidon näkökulmasta. Tunteiden säätelyn taito on tunne-elämän tasapainoisuutta parantava taito. Tähän omien ja muiden tunteiden säätelyn taitoon vaaditaan seuraavien taitojen hallinta: tunteiden tunnistaminen, arvioiminen ja ilmaisu, tunteiden käyttö ajattelun tukena sekä tunneperäisen tiedon analysointi ja sen ymmärrys. (Kokkonen 2010, 29, 38.)





KUVIO 1. Tunteiden säätelyn ulottuvuudet (Kokkonen 2010, 28).

Kuviosta 1 käy ilmi neljä eri ulottuvuutta, joiden kautta tunteiden säätelyä on yleisesti tarkasteltu. Ensinnäkin tunteiden säätelyn käsite sisältää tunteiden säätelyn kohteen eli henkilön omien tunteiden säätelyn, toisin sanoen sisäisen tunteiden säätelyn. Se sisältää myös toisten ihmisten tunteiden säätelyn, jota kutsutaan ulkoiseksi tunteiden säätelyksi. Omien tunteiden säätely on tärkeää, jotta toisiin ihmisiin säilyvät myönteiset välit, sillä on myös suuri merkitys rakkaus ja ystävyys-suhteiden syntymiseen sekä säilymiseen. Toisten tunteita voimme säädellä joko myönteisesti, kuten kehumalla ja kannustamalla tai kielteisesti, esimerkiksi loukkaamalla. Se, miten ihminen päättää muiden tunteita säädellä, riippuu ihmisen omista päämääristä sekä moraalikäsitteistä. Vanhempien, varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tehtäviin kuuluu omien ja toisten ihmisten tunteiden säätelyn opettaminen. (Kokkonen 2010, 19, 28.)

Toisena ulottuvuutena on tietoisuuden aste eli tietoinen ja tiedostamaton tunteiden säätely. Tietoinen säätely tarkoittaa, jo edellä mainittua toisten tunteiden tietoista säätelyä joko myönteiseen tai kielteiseen suuntaan. Sen sijaan tiedostamattomassa säätelyssä ihminen säätelee tahattomasti toisten tunteita esi-

merkiksi silloin, kun hän omaksuu toiselta keskustelun lomassa hänen asentojaan, ilmeitään ja eleitään. Tällöin tilanteesta tulee vuorovaikutuksellisesti sujuvampi ja se lisää keskustelevien osapuolten välillä empatian ja läheisyyden tunteita. Tämä puolestaan johtaa huomaamattomaan positiiviseen tunteiden säätelyyn. (Kokkonen 2010,19,28.)

Kolmantena ulottuvuutena on voimakkuus millä tunteiden säätelyn vaikeudet voidaan jakaa. Puutteellinen tunteiden säätely eli alisäätely johtaa tavallisesti henkisesti vaikeisiin tiloihin, kuten ahdistukseen ja masennukseen. Liian vähäisen tunteiden säätelyn on huomattu olevan yhteydessä myös vahingolliseen käyttäytymiseen, kuten aggressiivisuuteen itseä ja muita ihmisiä kohtaan. (Kokkonen 2010,19,28.)

Tunteiden säätely voi mennä myös ylisäätelyksi, joka kytkeytyy yleensä ihmisen estoisuuteen ja vaikeuksiin kuvata, jäsentää ja syvällisesti ymmärtää tunteitaan. Tämä voi vaikeuttaa merkityksellisten ja syvällisten ihmissuhteiden luomista muihin ihmisiin. On kuitenkin muistettava, että täydellistä tunteiden säätelijää tuskin on olemassa ja jokainen ihminen kohtaa tilanteita, joissa "mopo karkasi käsistä" eli tunteiden säätely hetkellisesti herpaantuu. (Kokkonen 2010,19,28)

Neljäntenä ulottuvuutena on tunteessa tapahtuva muutos, joka voi olla tunnetta hillitsevä tai voimistava. Joissakin tilanteissa voi jokin tunne esimerkiksi olla tilanteeseen nähden sopimaton ja näin ollen tunnetta on syytä hillitä. Toisaalta taas jonkun tunteen vahvistaminen voi olla meille hyödyksi päästäksemme tavoitteeseemme. (Kokkonen 2010, 19, 28.)

Onnistuneen tunteiden säätelyn seurauksena ihminen ei koe enää tunteitaan stressaaviksi, eikä niihin liittyvää käyttäytymistään häiritseväksi, vaan kykenee kohtaamaan tunteensa avoimesti ja toimimaan niiden kanssa. Lapset, jotka säätelävät hyvin tunteitaan ja ovat mieleltään tasapainoisia ovat pidettyjä kaverien keskuudessa. Oppimisen näkökulmasta vahva itsensä hallinta antaa hyvän perustan koulu sopeutumiselle mikä puolestaan tukee lapsen vastaista menestystä elämässä. (Nurmi, Ahonen & Lyytinen 2006, 109.)

Ciarrochin, Chanin & Bjarin (2001) tutkimuksessa tunteiden säätelyn merkityksestä on havaittu, että mitä paremmaksi nuoret arvioivat omat kykynsä säädellä tunteita, sitä parempi itsetunto heillä oli. He olivat tyytyväisiä sosiaaliseen tukeen, jota saivat lähimmäisiltään ja näin ollen kokivat olevansa vähemmän ahdistuneita. Toisessa tutkimuksessa nuorilta opiskelijoilta saadussa aineistossa hyvä tunteiden säätely katsottiin liittyväksi tasapainoiseen tunne-elämään, vähäisiin kielteisiin tunteisiin ja runsaisiin myönteisiin tunteisiin (Ciarrochi, Deane, Wilson & Rickwood, 2002). Kun nuorilla on kokemus siitä, että he osaavat säädellä tunteitaan hyvin, he ovat tyytyväisempiä elämäänsä ja kokevat toipuvansa kielteisistä tunteistaan paremmin. (Kokkonen 2010, 20, 21.)

Ongelmat tunteiden säätelyssä voivat puolestaan näyttäytyä nykyisen käsityksen mukaan esimerkiksi tunteiden ymmärtämisen, tiedostamisen ja hyväksymisen puutteina tai haluttomuutena kokea minkäänlaisia ikäviä tunteita. (Nurmi ym. 2006)

Yleisesti ottaen tietoisuus tunteista ja niiden säätelystä kehittyy jo varhain lapsi -aikuisen suhteessa, tämän lisäksi on kuitenkin erilaisia keinoja, joilla tunteiden säätelyä voidaan oppia ja opettaa. Esimerkiksi opettajat voivat tietyillä keinoilla tukea oppilaitaan, jotta he voisivat käsitellä tunteitaan opiskelun tuomiin haasteisiin liittyen. Tunteista puhuminen luokassa voi auttaa oppilaita tulemaan tietoisiksi omista tunteistaan ja saamaan apua niiden käsittelyyn. Esimerkiksi erilaisten tunteisiin liittyvien keskustelunaiheiden avulla oppilaiden tulisi pystyä paremmin tunnistamaan ahdistuneisuuden tunteet ja kehittämään tehokkaita selviytymisstrategioita niiden käsittelyyn, ennen kuin ne kasvavat liian vakaviksi. (Goetz ym. 2013, 39.)

Useimmat lapset oppivat erilaisia strategioita liittyen tunteiden säätelyyn kymmenenteen ikävuoteen mennessä. He oppivat esimerkiksi etsimään sosiaalista tukea muilta ihmisiltä, suuntaamaan uudelleen ajatuksiaan sekä pohtimaan asioita monipuolisesti eri kantilta. Lapsen tunne-elämän kehityksen kannalta olisi suotuisaa, että aikuinen keskustelee lapsen kanssa niin lapsen kuin omistakin tunnekokemuksistaan. (Nurmi ym. 2006,106.) Opettajat pystyvät helpottamaan esimerkiksi oppilaiden koeahdistusta kertomalla vaikka omista aiemmista

tuntemuksistaan koetilanteissa ja sen tunteen käsittelystä. Näin tehdessään opettaja konkretisoi oppilailleen kuinka tärkeää on tietää, että tunteiden käsittely on aktiivinen prosessi. (Goetz ym. 2013, 39)

Tunteiden säätelyyn perehtyneiden tutkijoiden mielestä tunteiden säätely ei voi onnistua parhaalla mahdollisella tavalla, jollei ihminen kykene tunnistamaan ja kuvaamaan hänellä parhaillaan olevaa tunnetta eikä ymmärtämään tunteen aiheuttajan syytä. 2010-luvulta tehdyssä tutkimuksessa (Joseph & Newman 2015) osoitettiin, että kyvyt tunnistaa tunteensa ja ymmärtää tunneperäistä tietoa ennakoivat tunteiden säätelyn kykyä.

### 2.3 Positiivinen psykologia

Positiivinen psykologia on tieteenala, joka tutkii ihmiselämän positiivisia puolia. Näitä ovat esimerkiksi onnellisuus, hyvinvointi sekä kukoistus. Perinteinen psykologia keskittyy usein ongelmiin, joita ihmisellä on esimerkiksi masennukseen, mielenterveysongelmiin ja siten niiden korjaamiseen. Positiivinen psykologia keskittyy sen sijaan ihmisen vahvuuksien ja potentiaalin löytämiseen sekä etsimään sitä, mikä tekee elämästä elämisen arvoisen. (Boniwell 2012, 1.)

Positiivisen psykologian tutkimuksen katsotaan saaneen alkunsa vuonna 2000, kun Martin Seligman ja Mihaly Scikszentmihalyi jakoivat kokemuksiaan *American Psychologist* -lehdessä. Seligmanin tytär oli kertonut isälleen, että aikoo lopettaa marisemisen, kun täyttää viisi ja oli myös tehnyt sen. Seligman kertoo tyttärensä viisauden saaneen hänet tajuamaan, ettei hänen tehtävä isänä ja psykologina ole korjata puutteita vaan keskittyä vahvuuksiin. Scikszentmihalyi puolestaan kertoi omasta elämästään lapsena toisen maailmansodan Euroopassa, jolloin moni ennen menestyksekkäät aikuiset olivat menetettyään työnsä ja rahansa masentuneet täysin. Kuitenkin osa oli menetyksistään huolimatta pysynyt säilyttämään tarkoituksen elämässään ja se sai Scikszentmihalyin pohtimaan, kuinka he olivat saaneet voimansa. Näitä asioita pohdittuaan Seligman ja

Scikszentmihalyi aloittivat yhdessä kollegoidensa kanssa hyvinvoinnin tieteellisen tutkimuksen. (Uusitalo-Malmivaara, 2014, 18, 19.)

Monet tutkijat alkoivat sittemmin julkaista erilaisia oppaita positiivisesta psykologiasta, jonka avulla sen opit voitaisiin siirtää koulumaailmaan. Seligmanin mukaan opettajien tulisi ymmärtää, että koulu ei ole vain paikka, jossa annetaan oppilaille työkaluja menestyvään elämään, vaan opetetaan myös itsensä kehittämistä ja hyvinvoinnin saavuttamista. Seligman (2009) näkee, että positiivisen psykologian pääperiaatteita noudattamalla, kuten henkilöiden vahvuuksiin keskittymällä voidaan menestyksekkäästi lisätä oppilaiden hyvinvointia. Positiivisen psykologian oppaat ohjasivat opettajia myös korostamaan oppilaiden positiivisia piirteitä ja auttamaan oppilaita keskittymään sellaiseen toimintaan, josta he voivat olla ylpeitä. (Fineburg 2015, 268.)

Positiivisen psykologian vaikutukset koulutukseen on tuottanut jo mielenkiintoisia tuloksia oppilaille, opettajilla sekä kouluille. Tutkimukset ovat osoittaneet, että koulut, jotka sisällyttävät positiivisen psykologian opetusta, tuottavat oppilailleen merkittäviä vahvuuksia psyykkiseen hyvinvointiin. (Fineburg 2015, 274.)

Positiivinen psykologia on laajentunut sittemmin monihaaraiseksi tieteenalaksi, jonka tavoite on tuoda luotettavaa tutkimustietoa sellaisista alueista, kuten hyvinvointi, henkilökohtaiset vahvuudet, onnellisuus ja luovuus. (Boniwell 2012, 1). Ideana on tuoda tieteellisiä työkaluja tutkimukseen siitä, mikä saa ihmiset kukoistamaan ja millaiset olosuhteet edesauttavat luomaan kukoistavaa elämää. Tärkeä päämäärä positiivisessa psykologiassa on edistää tietoa siitä, kuinka auttaa ihmisiä lisäämään onnellisuutta, positiivista mielenterveyttä ja henkilökohtaista menestystä. (MacConville & Rae 2012.)

Henkilöiden tietoisuus omista vahvuuksistaan ja niiden käytöstä on keskeistä positiivisessa psykologiassa, sillä sitä kautta henkilö pystyy ymmärtämään ja rakentamaan yksilöllistä hyvinvointiaan. Positiivisilla tunnetiloilla on todettu olevan yhteys laajempaan hyvinvointiin ja muun muassa ihmisen motivaatioon, havainnointikykyyn, muistamiseen ja oppimiseen. Koska tämä yhteys tiedetään, on positiivinen psykologian tarkoituksena tutkia sitä, miten voimme tunnistaa ja

kehittää parhautta itsessämme ja toisissamme ja sitä kautta edistää kaikkien hyvinvointia. (MacConville & Rae 2012, Uusitalo-Malmivaaran mukaan 2012, 23)

### 2.3.1 Psykologinen joustavuus

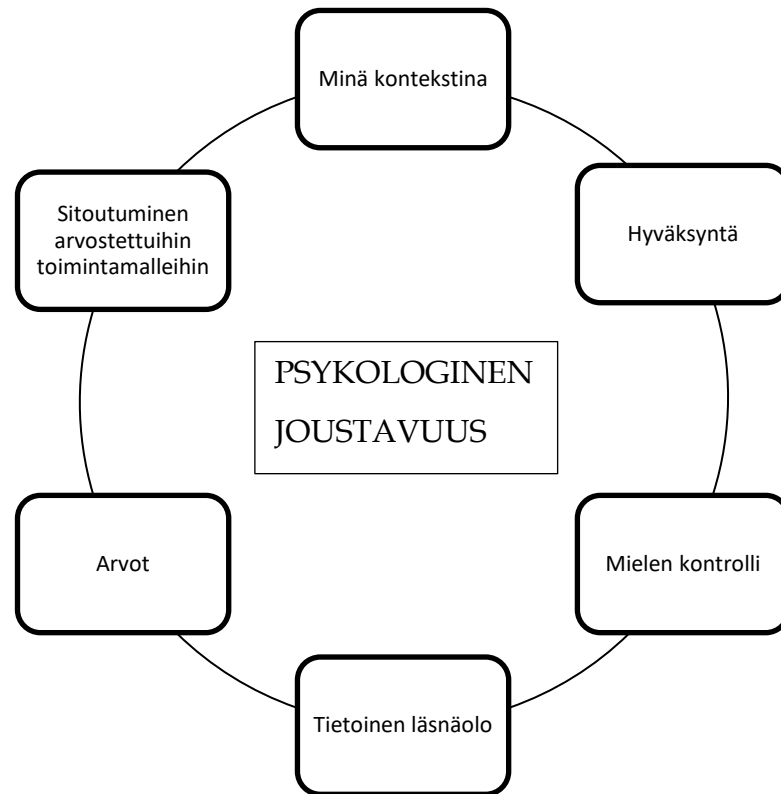
Psykologinen joustavuus on sujuvaa sopeutumista uusiin, odottamattomiin tilanteisiin. Ihmiset, jotka ovat psykologisesti joustavia, pyrkivät aktiivisesti eteenpäin muutostilanteissa ja he uskovat selviytyvänsä haasteista. (Lankinen 2017, 10.)

Psykologinen joustavuus kehittyy monien tekijöiden yhteisvaikutuksesta ja sitä lisäävät muun muassa toistuvat myönteiset tunteet, toimivat rutiinit, aktiivinen hakeutuminen kohti myönteistä mieltä ja hyvien hetkien huomaaminen. Psykologinen joustavuus kuvaillaan tietoisena yhteytenä läsnäolevaan hetkeen, ilman tarpeetonta puolustautumista omilta tunteilta ja ajatuksilta. Kun ihmisellä on psykologista joustavuutta, hän pystyy joko pitäytymään vanhoissa käyttäytymismalleissa tai muuttamaan käyttäytymistään omien arvojensa pohjalta. (Hayes, Strosahl, & Wilson 2011) Psykologinen joustavuus liittyy laajentuvan ja mukautuvan käyttäytymisen kehittämisen malleihin, jota voidaan ylläpitää häiritsevien tapahtumien avulla, jotka tyypillisesti rajoittavat käyttäytymismalleja. (Tirch, Schoendorff & Silberstein 2014, 32)

Psykologisen joustavuuden malli voidaan kuitenkin jakaa kahteen pääalueeseen. Ensimmäinen pitää sisällään mindfulnessin ja hyväksymisen prosessin ja toinen alue käsittää sitoutumisen arvostettuihin toimintamalleihin, jotka edistävät elämään elämää merkitysten, tarkoitusten ja elinvoimaisuuden mukaan. (Tirch ym. 2014, 33.)

Steven Hayes (2008) on esittänyt, että myötätunto olisi arvo, joka syntyy luontaisesti psykologisesta joustavuuden tilasta ja olisi ainoa arvo, joka niin tekee. Hayesin mukaan myötätunto voi syntyä kuudesta keskeisestä prosessista, jotka käsittävät psykologisen joustavuuden. Seuraavassa kuvassa näkyy kaikki kuusi psykologisen joustavuuden elementtiä, jotka ovat jatkuvassa vuorovaiku-

tuksessa toisiinsa. Näitä elementtiä; arvot, sitoutuminen arvostettuihin toimintamalleihin, minä kontekstina, hyväksyntä, mielen kontrollin vähentäminen ja tietoinen läsnäolo.



KUVIO 2. Yhteistyön prosessit psykologisessa joustavuudessa. (Tirch ym. 2014, 32)

Kashdanin (2010) mukaan psykologinen joustavuus sisältää laajan valikoiman asioita, joihin ihminen on kykenevä kuten esimerkiksi havaitsemaan ja säilyttämään useita eri tilanteisiin liittyviä vaatimuksia, hän pystyy vaihtamaan ajattelutapaa tai käyttäytymisen mallia, kun tietyt strategiat vaarantavat henkilökohtaisen tai sosiaalisen toimivuuden. Ihminen pystyy myös säilyttämään tasapainon tärkeiden elämän osa-alueiden välillä ja hän pystyy olemaan tietoinen, avoin ja sitoutunut käyttäytymisen muotoihin, jotka ovat sopuossuussa arvokaina pidettyjen arvojen kanssa. (Kashdan 2010.)

Joustavuus kehittyy monen tekijän yhteisvaikutuksesta. Sitä lisäävät muun muassa toistuvat myönteiset tunteet, toimivat rutiinit, hyvin hetkien huomaami-

nen ja aktiivinen hakeutuminen kohti myönteistä mieltä. Muutostilanteessa näkökulman vaihtamisen taito ja kyky löytää ne asiat, joihin voi vaikuttaa nousevat merkittäviksi. Tavoitteiden ja välitavoitteiden asettaminen auttaa kulkemaan kohti eteenpäin, vaikka päämäärä välillä muuttuisi. (Lipponen 2017.)

Tärkeää on myös osata sietää ja säädellä vaikeita tunteita. Lämpimät ihmissuhteet tuovat arkeen joustavuutta. Oman turvaverkon kartoittaminen, kyky ottaa apua vastaan sekä hyvien ihmissuhteiden ylläpitäminen tuovat vahvaa hyvinvointia ja lisäävät joustavaa ajattelua. Psykologinen joustavuus muuttuu elämän aikana, ja sen ilmeneminen vaihtelee. Joustavuutta on mahdollista harjoitella, kuten mitä tahansa muuta taitoa. Positiivisen psykologian tutkijan, suomalaisen filosofi Frank Martelan (2014) mukaan pysyviä muutoksia kognitiivisissa taidoissa on mahdollista saavuttaa jo kahden viikon harjoittelulla. Positiivisen psykologian hyödyntäminen opetuksessa auttaa oppilaita menemään muutoksissa eteenpäin muun muassa niin, että he osaavat käsitellä vaikeita tunteitaan (Lääperi 2016).

### 2.3.2 Resilienssi

Resilienssi on kognitiivinen taito, jonka avulla ihminen pääsee yli vaikeista asioista sen sijaan, että nujertuisi niiden alle. Resilienssin omaavat ihmiset uskovat, että maailma on muutettavissa oleva paikka, johon he voivat vaikuttaa ja muuttaa ikäviä asioita mahdollisuuksiksi. Resilienssi-termiä on yleensä käytetty kuvaamaan ihmisiä, jotka pääsevät yli elämän vaikeista asioista ja stressistä. Aikaisempi tutkimus resilienssistä esitti, että nuoret ihmiset, jotka selättivät suuria vaikeuksia, olivat erityisen kiinnostavia ja tutkimukset keskittyivät henkilökohtaisiin kykyihin, kuten temperamenttiin, älykkyyteen, ongelmanratkaisuun ja stressinsietokykyyn. Myöhemmät tutkimukset painottivat henkilökohtaisten ominaisuuksien sijaan suojaavien rakenteiden tärkeyttä. Nämä suojaverkot, kuten perhe, koulutus ja ystävät helpottavat vaikeiden asioiden kohtaamista huomattavasti. (MacConville & Rae 2012.)



Vaikka resilienssin käsitettä on määritelty kirjallisuudessa usealla tavalla, ovat useimmat tutkijat samaa mieltä siitä, että resilienssin määritelmässä keskiytään vähentämään ihmisen haavoittuvuutta sekä lisäämään henkilön kykyä voittaa erilaisia vastoinkäymisiä ja stressitilanteita, pääsemällä niiden yli. Nykyään on huomattu, että resilienssin luomiseen on kaksi lähestymistapaa: 1) Kehittää henkilökohtaisia selviytymistaitoja ja 2) kehittää oman elämänsä turvaverkkoja. Henkilökohtaisiin selviytymistaitoihin, jotka tekevät nuoresta ihmisestä resilienssin, kuuluu muun muassa halu pyytää apua ja tietoisuus siitä, että asioihin voi vaikuttaa itse. Tunne siitä, että lähipiiristä saa tarvittaessa apua kuuluu myös henkilökohtaisiin selviytymistaitoihin. (MacConville & Rae 2012.)

Resilienssi-teoria on saanut vaikutuksia ja vahvistusta positiivisesta psykologiasta ja psykologit näkevät asian niin, että kaikki elämän osa-alueet on omaksuttava ja että riskien ja haasteiden kohtaaminen on meille hyväksi. Täten resilienssi-teoria on merkittävää kaikkien lasten ja nuorten hyvinvoinnin kannalta. Ne ympäristön suojaavat tekijät, jotka mahdollistavat vaikeuksista selviämisen, auttavat ihmistä kohtaamaan uusia haasteita tulevaisuudessa ja saavuttamaan asetetut tavoitteet. Kasvamisen vaatimukset nykypäivän yhteiskunnassa tarkoittavat, että meidät kaikkien täytyy tulla toimeen ja selvitä elämän haasteista ja vaikeuksista. Stressi ja vaikeudet ovat nykyään väistämätön osa elämää jokaiselle meistä. Vaikeudet eivät ole aina tehty kierrettäviksi vaan ne ovat edellytys resilienssin luomiselle. (MacConville & Rae 2012.)

Resilienssi ei ole yksilön persoonallisuuden ominaisuus tai yksilön tietty piirre, vaan sitä tarkastellaan toimijuuden näkökulmasta. 1990-luvun alkupuolella tehdyissä resilienssitutkimuksissa löytyi lukuisia tekijöitä, jotka eivät viitanneet yksilön henkilökohtaisiin ominaisuuksiin vaan esimerkiksi ympäristön rakenteisiin ja sosiaalisiin suhteisiin. Nämä havainnot johtivat siihen, että resilienssi määritellään sopeutumisprosessina ja toimintana. Lapsen omat vahvuudet ovat jatkuvasti tekemisissä ympäröivän maailman kanssa. Tämä vuorovaikutus voi määritellä sen, voimistuvatko vahvuudet vai heikkenevätkö ne. Resilienssin kehittyminen on elinikäinen prosessi ja prosessi kehittää ominaisuuks-

sia, joiden avulla usein toistuvista vastoinkäymisistä selvitään tai niistä tulee yksilölle vähemmän haitallisia. Täytyy myös muistaa, ettei resilienssi ole ilmiönä joko-tai, vaan yksilö saattaa kehittää resilienssiä toisella elämän osa-alueella, vaikka toinen osa-alue menisin heikommin. (Joutenniemi & Lipponen 2015.)

## **3 TUNNETAIDOT JA HYVINVOINTI KOULUSSA**

### **3.1 Hyvinvointi koulussa**

Hyvinvoinnin peruslähestymistavat yhteiskuntatieteissä voidaan jaotella tarve- ja resurssipohjaisiin tapoihin. Tarvepohjaiset perustuvat tarpeiden toteutumiseen ja siinä tarkastellaan eri resursseja sekä voimavaroja, jotka mahdollistavat yksilön tarpeiden tyydytyksen. Nämä resurssit voidaan jaotella aineellisiin ja aineettomiin resursseihin. Nämä kaksi edellä mainittua lähestymistapaa eivät ole vastakkaisia vaan ennemminkin ne täydentävät toisiaan hyvinvoinnin eri ulottuvuuksissa. Hyvinvointi on myös sidoksissa sen hetkiseen yhteiskuntarakenteeseen ja eletävään ajanjaksoon vallitsevan kulttuurin mukaan. (Janhunen 2013, 14.)

Viimeaikainen hyvinvointi tutkimus on kuitenkin kohdistanut kiinnostuksena ihmisen subjektiiviseen hyvinvointiin sekä käyttäytymiseen. (Janhunen 2013, 14.) Lasten yleisellä hyvinvoinnilla tai subjektiivisella hyvinvoinnilla pyritään kuvaamaan lapsen sen hetkistä onnellisuutta tai oloa. Tällä tarkoitetaan lapsen omaa kokemusta omasta voinnistaan suhteessa omaan itseensä sekä lähiyhteisöön. Toisin kuin aikuisilla, lapsilla on tehty niukasti tutkimusta liittyen työhön, tässä tapauksessa kouluun liittyvää tarkastelua. (Konu 2010.)

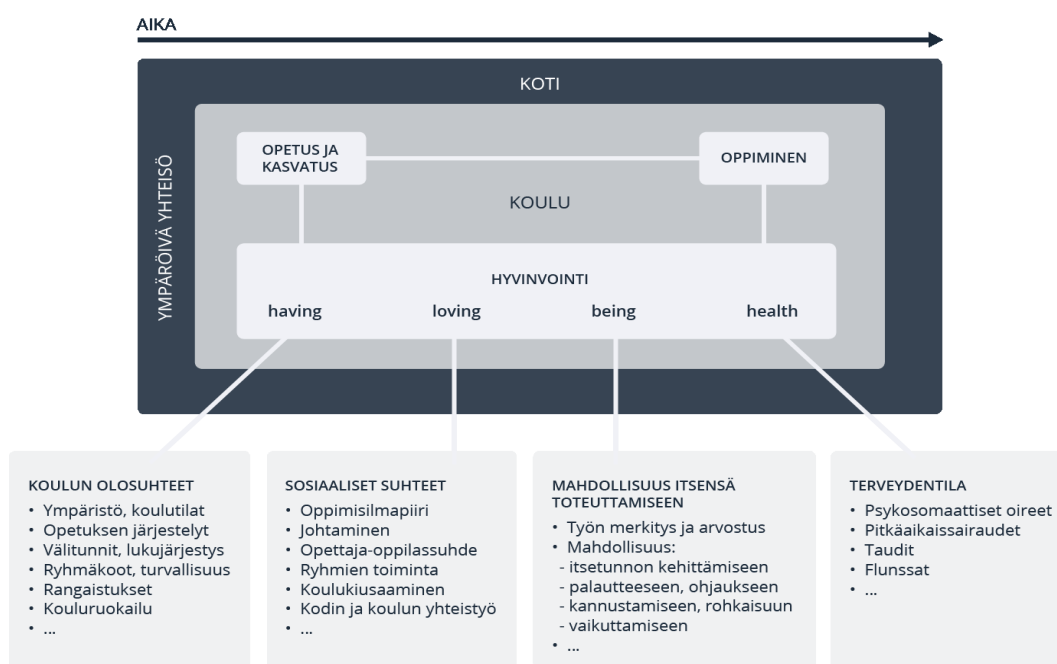
Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan lasten kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista. Perusopetuksen arvoperustassa mainitaan muun muassa, kuinka jokaisella oppilaalla on oikeus kasvaa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Hänen tulee saada kokemus, että häntä arvostetaan ja hänen

oppimisesta sekä hyvinvoinnista välitetään. Yhtä tärkeäksi määritellään yhteisöllisyys ja osallisuus, kokemus siitä, että yhdessä muiden kanssa me voidaan rakentaa meidän hyvinvointia. (OPH 2014, 15.) Perusopetuksen tehtävänä onkin edistää yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia ja kehitystä (OPH 2014, 18.)

Lasten hyvinvointia kuvaavia mittareita on olemassa muutamia, kuten esimerkiksi kanadalainen The quality of life profile - adolescent version sekä Student life satisfaction scale -mittari. Myös WHO (2009) on kehittänyt psykososiaalisen ympäristön profiilin. Tässä opettajat ja koulun muu väki arvioivat oppilaiden tilaa. Nämä edellä mainitut tutkimustavat ovat kuitenkin yksilölähtöisiä. Lapsi elää pienestä pitäen erilaisten yhteisöjen keskellä. Näitä yhteisöjä ovat muun muassa perhe, päiväkotia, koulu. Juuri näiden yhteisöjen hyvinvoinnin tutkimus on ollut vähäistä, vaikkakin WHO on pyrkinyt edistämään koulu-yhteisöjen hyvinvointia. (Konu 2002, 14.)

Vuonna 2002 koulun itsearviointin tarpeita ajatellen kehitettiin Koulun hyvinvointi -profiili. Kyseisessä mallissa kasvatuksen ja opetuksen sekä myös oppimisen ajatellaan olevan yhteydessä hyvinvointiin. Myös itse koulu-yhteisö vaikuttaa lasten kouluhyvinvointiin. Koulun hyvinvointi profiili on jaettu neljään osa-alueeseen; koulun olosuhteisiin, sosiaalisiin suhteisiin, itsensä toteuttamisen mahdollisuuteen sekä terveydentilaan. (Konu & Rimpelä 2002.)

## HYVINVOINTI KOULUSSA



KUVIO 3. Koulun hyvinvointiprofiili. (Konu & Rimpelä 2002)

Terveystilaa tarkastellaan tässä mallissa psykosomaattisina oireina. Psykosomaattisten oireiden voidaan nähdä olevan yhteydessä sosiaaliseen ympäristöön, tässä tapauksessa kouluun tai muuhun ympäristöön, jossa lapsi viettää aikaansa. Vaikka terveystilaa tarkastellaan psykosomaattisina oireina, se ei sulje pois fysiologisten oireiden mahdollisuutta. Tämän hyvinvointiprofiilin avulla ei voida selvittää sitä, voivatko oireet olla ympäristön aiheuttamia. (Konu 2002, 18.)

Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien osa-alueessa on kysymys sellaisista asioista kuin miten yksilö kokee oman merkityksen yhteisössään sekä miten onnistumisen kokemukset saadaan. Tämä alue käsittelee yksilön saamaa arvostusta koulussa, vaikuttamisen mahdollisuuksia, opetusta sekä kannustamista ja rohkaisua. Tähän osa-alueeseen liittyvät myös lapsille tarjottavat oppiaineet sekä kerhot. (Konu 2002, 18.)

Koulun olosuhteet sisältävät koulun fyysiset tilat; luokat, vessat, pihat ja näiden kunnon. Tilojen turvallisuus on myös otettu huomioon. Tähän osioon on myös liitetty koulun säännöt, opetuksen organisointi, lukujärjestykset, ruokailut

ja tarvittavat palvelut. Näistä muista tarvittavista palveluista esimerkkinä on terveydenhuolto. (Konu 2002, 17.) Sosiaaliset suhteet ovat tärkeä osa kaikkien yhteisöjen hyvinvointia. Koulussa tämä näkyy oppilaiden välisinä suhteina, oppilas-opettaja suhteena sekä myös koulun ja kodin välisenä suhteena. Sosiaalisia suhteita voidaan tarkastella esimerkiksi ryhmätöiden sujuvuutena, työrauhana, toisten auttamisena, oikeudenmukaisuuden kokemuksena sekä kiusaamisen vähäisyytenä. Koulujen ja kotien välinen yhteistyö tarkoittaa yhteydenpitoa näiden kahden välillä sekä huoltajien kiinnostusta lapsen koulunkäyntiä kohtaan sekä avun tarjoamisena. (Konu 2010, 17.)

Esimerkkinä koulunhyvinvoinnista voidaan ottaa vuosina 2004-2009 hyvinvointi profiiliin vastanneiden oppilaiden vastaukset. Vastajat olivat olleet neljäs-kuudesluokkalaista, joista tyttöjen ja poikien osuus oli lähes sama. Näiden vastaajien perusteella on voitu todeta hyvinvoinnin heikkenevän kaikilla osa-alueilla neljänestä luokasta kuudenteen mennessä. Koulun olosuhteiden ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien väliset erot olivat suurimpia. Vuodesta 2004 - 2005 lukuvuoteen 2008 - 2009 muutokset koulun hyvinvoinnin osa-alueiden kokemisessa vaikuttivat olevan pieniä. Koulun sosiaaliset suhteet koettiin olevan parhaimpia hyvinvoinnin alueita. (Konu 2010, 22.)

## 3.2 Tunteet ja oppiminen

Tunteiden keskeiseen merkitykseen oppimisprosessissa, on kiinnitetty huomiota useiden ajattelijoiden kesken läpi filosofian historian. Oppimisen lähtökohtana on halu saada uutta tietoa. Opittavan asian olennaisiin piirteisiin keskittymiseen auttaa tiedonhalu. Ihmisen on lähtökohtaisesti vaikea oppia, mikäli kiinnostusta opittavaan asiaan ei löydy. Tämä kiinnostus herättää ihmisen tiedolliset valmiudet. Näitä valmiuksia ovat muun muassa havaintokyky sekä päättelykyky. Pelkkä kiinnostus ei silti vielä palvele tiedollista prosessia, ellei ole halua päästä selville siitä, miten asiat todellisuudessa ovat. (Puolimatka 2004, 121.)

Tunteiden merkitystä oppimiseen voi myös tarkastella toisella tapaa. Ihmisillä on luontainen pyrkimys onnellisuuteen ja vaikka tiedonhalu voi olla todella voimakas tunne, halu onnellisuuteen on usein sitäkin voimakkaampi. Näiden kahden halun ei kuitenkaan tarvitse olla ristiriidassa toisiinsa nähden. Mikäli ristiriita kuitenkin syntyy, se syntyy niiden totuuksien kohdalla, jotka uhkaavat ihmisen omaa onnellisuutta. Lähtökohtana kuitenkin on ajatus siitä, että oppiminen edellyttää tiedollisten valmiuksien aktivoimista. Näihin valmiuksiin kuuluvat muun muassa havainto, tunteet, järjellinen harkinta, käytännön toiminta sekä muisti. (Puolimatka 2004, 122.)

Oppiminen tarkoittaa sitä, että oppija tulee tietämään jotakin. Tietoa ovat sellaiset uskomukset, joihin uskotaan perustellusti tai oikeutetusti ja tämä puolestaan vaatii asian ymmärtämistä. Tiedollisten valmiuksien aktivoiminen on edellytyksenä asian ymmärtämiseen. (Puolimatka 2004, 122.)

Oppijan on aktiivisesti käytettävä tiedollisia valmiuksiaan sekä omaa arviointikykyä, koska asioiden tietäminen edellyttää kyseisten asioiden ymmärtämistä ja niiden tiedollisesta oikeutuksesta varmistumista. Tämän vuoksi opetuksessa tulee kunnioittaa oppilaiden itsenäistä arviointikykyä ja aktiivisesti pyrittävä sen kehittämiseen. Pelkästään järjellisen päättelyn kehittäminen ei riitä arviointikyvyn kehittämiseen vaan siihen tarvitaan myös tunteiden ja intuitioiden syventämistä. Tarkoituksena on auttaa oppijaa kehittymään itsestään ja arvoistaan tietoiseksi yksilöksi. Kun tapahtuu aitoa oppimista, oppija pystyy oikeuttamaan omat uskomuksensa tavalla, joka tekee hänen uskomuksistaan tietoa. Aitoon oppimiseen ei riitä, että oppii toistamaan tai muistamaan asian vaan tietäminen edellyttää omakohtaista kosketusta tiedollisiin perusteisiin sekä tiedon kohteeseen. (Puolimatka 2004, 123.)

Aidon oppimisen ja sen vääristymisen välillä oleva keskeinen ero on siinä, että aidossa oppimisessa oppija käyttää tiedollisia valmiuksiaan itsenäisenä sekä ymmärtävänä olentona. Vääristymissä oppija puolestaan jää epäitsenäiseksi ja passiiviseksi. Käsitteen tiedollisia perusteita voidaan ymmärtää silloin, kun oppilas suhteuttaa opittuja asioita kokemukseensa, tunteisiinsa ja intuitioihinsa. Hänen tulee oppia ymmärtämään opittavien asioiden välisiä yhteyksiä ja kyetä

liittämään yksityiskohdat suurempaan ja laajempaan kokonaisuuteen. Oppiminen ei kosketa oppijaa pelkästään jotakin ulkoista piirrettä oppijan käyttäytymisessä, vaan se koskettaa oppijaa kokonaisuutena. (Puolimatka 2004, 124.)

Positiiviset tunteet vaikuttavat oppimiseen, koska ne vaikuttavat oppilaan keskittymiseen, motivaatioon sekä erilaisten oppimisstrategioiden käyttöön sekä myös oppimisessa käytettävään itsesäätelyyn. (Pekrun 2013, 12.) Tunteet ovat läheisessä yhteydessä ajatteluun ja tunteita edellytetään joidenkin asioiden oppimiseen, kuten esimerkiksi ihmissuhteisiin liittyvät arvot ovat mahdottomia oppia ilman tunteita. Oppiminen edellyttää kiinnostusta, joten tunteiden kehitys on älyllisen kehityksen edellytys.

Israel Scheffler (1991) on jakanut tunteet, jotka vaikuttavat tiedolliseen prosessiin, kahteen ryhmään. Toinen pitää sisällään kognitiiviset tunteet ja toinen tunteet, jotka edesauttavat tutkimusta ja kriittistä pohdintaa. Jälkimmäiseksi mainittu ryhmä jakautuu järkiperäisiin, havainnointia ohjaaviin tunteisiin sekä teoreettiseen mielikuvitukseen. Järkiperäiset tunteet ovat älyllisten hyveiden sekä järkiperäisen luonteen perusta. Nämä tunteet toimivat pohjana toimintataipumuksille sekä totumuksille. Nämä tottumukset ja toimintataipumukset edistävät perustelujen huomioimista ja totuuden löytämistä. (Puolimatka 2004.)

Siihen mitä näemme, kuulemme ja miten näemme ympäröivän todellisuuden, vaikuttavat havainnointia ohjaavat tunteet. Tunteet auttavat rakentamaan näkemyksen meitä ympäröivästä maailmasta ja niiden avulla määrittelemme maailman olennaiset piirteet. Tieteellisen keksintöjen pohjana on teoreettinen mielikuvitus, johon saamme tunteista herätteitä. Saamme tunne-elämästä paljon uusia ideoita, jotka auttavat hahmottamaan tosiasiat uudessa valossa. Valitsemme tunteiden avulla erilaisten mallien välillä ja kohdistamme huomion tosiasioiden olennaisiin piirteisiin. (Puolimatka 2004, 127.)

Oppiminen näin ollen on siis riippuvaista asenteista sekä tunteista, eikä se ole pelkkä ajatusprosessi. Oppimisen ymmärtämiseksi täytyy kiinnittää huomiota tekijöihin, jotka saavat erilaiset ajatusprosessit liikkeelle. Myönteisten tunteiden nähdään edistävän oppimista merkittävästi, koska nämä tunteet ohjaavat

tarkkaavaisuutta sekä liittyvät oppijoiden käsitykseen siitä, mitä heidän kannattaa oppia ja mitä ei. Myönteiset tunteet motivoivat heitä oppimaan. Kun opettaja pyrkii omalla toiminnallaan vähentämään oppilaiden stressiä ja pelon tunteita ja opettavat heille tunteiden säätelyn taitoja luoden myönteisen oppimisympäristön, nähdään oppimisen tuolloin olevan tehokkaimmillaan. (Kokkonen 2010, 98.)

Aktivoimalla positiivisia tunteita voidaan mahdollisesti vaikuttaa oppilaiden mielenkiintoon ja motivaatioon. Tällaiset positiiviset tunteet auttavat keräämään positiivisia tunteita ja nostamaan tehtävän arvoa sekä myös oppilaan kykyä pystyä siihen. Positiiviset tunteet ja nautinto oppimisesta tukee oppilaat mielenkiintoa opittavaa kohtaan. Tämä tukee myös motivaatiota oppia uutta. (Pekrun 2013, 12.)

Ilman oppijan halua oppia kyseinen asia ei oppimista tapahdu, koska oppiminen edellyttää oppijan kiinnostuksen suuntautumista asiaan. Oppijan tulee uskoa pystyvänsä oppimaan ja hänen täytyy nähdä oppiminen itselleen mielekkääksi. Vaikka todellisuuden näkeminen uudessa valossa voi olla tunnetasolla epämiellyttävää, hänen on oltava valmis siihen. Ihminen haluaa usein välttää vaikeita tunteita, mikä puolestaan estää perusteellisen pohdinnan. (Puolimatka 2004, 128.) Tunteiden säätelykyvyn on havaittu ennustavan oppimistuloksia. Näiden tulosten kannalta on olennaista, että tunteiden säätelykykynsä avulla oppilaat voivat lievittää oppimistyyleistä johtuvaa ahdistusta. (OECD 2007 Kokkonen mukaan 2010, 98.)

Uuden oppiminen aiheuttaa muutoksia tavassa, jolla oppija jäsentää tietoa ja rakentaa tiedollisia kokonaisuuksia. Oppiminen tarkoittaa sitä, että oppija rakentaa selkeämpää tietorakenteiden jäsentymistä sekä toimivampien sisäisten mallien muodostamista. Oppija joutuu jäsentämään aiempaa maailmankuvaansa uudelleen. (Puolimatka 2004, 128.)



### 3.3 PURO-hyvinvointivalmennus

#### 3.3.1 Seligmanin hyvinvointiteoria

PURO- hyvinvointivalmennus perustuu Martin Seligmanin hyvinvointiteoriaan. Seligman uskoo, että nämä viisi elementtiä voi auttaa ihmisiä saavuttamaan onnellisuuden ja tarkoituksen elämässään. Tätä mallia voi myös käyttää esimerkiksi oppilaitoksissa apuna, kun halutaan auttaa oppilaita kehittämään uusia kognitiivisia ja emotionaalisia työkaluja. Nämä viisi elementtiä ovat positiiviset tunteet, tekemiseen uppoutuminen, ihmissuhteet, merkitys ja aikaansaaminen. (Lankinen 2017.)

Positiiviset tunteet -elementti on yksi selkeimmistä yhteyksistä onnellisuuteen. Kun pystyy keskittymään positiivisiin tunteisiin, pystyy olemaan optimistinen ja katsella menneisyyttä, nykyhetkeä ja tulevaisuutta positiivisesta perspektiivistä. Tällainen positiivinen katsomus elämässä voi edesauttaa ihmissuhteissa, työssä sekä edesauttaa luovuutta ja uskallusta ottaa haasteita vastaan. Jokaisen elämässä on nousuja sekä laskuja. Keskittyminen negatiivisiin asioihin nostaa mahdollisuutta masennukseen, jonka vuoksi onkin tärkeää keskittyä nousuihin ja positiivisiin asioihin. Optimismilla ja positiivisuudella on myös useita hyviä terveysvaikutuksia. Positiivinen tunne on tarpeellinen, koska kun ihminen nauttii elämässään tekemistä tehtävistä, hän pystyy suuremmalla todennäköisyydellä pysymään kovana ja taistelemaan haasteita vastaan luovuuden ja vaihtoehtoisten ratkaisujen avulla. (Seligman 2011.)

Toisessa elementissä nähdään, että elämässä on tärkeää löytää tekemistä, joka saa meidät uppoutumaan siihen kokonaan. Tekemiseen uppoutuminen on tärkeää oppimisen, kasvamisen ja onnellisuuden kannalta. Jokainen on erilainen ja kaikki löydämme nautinnon erilaisista asioista, oli se sitten esimerkiksi tanssiminen tai urheilu. Me kaikki tarvitsemme elämäämme jotain, joka imaisee meidät kokonaan nykyhetkeen ja flow-tilaan. Flow-tila on tärkeä älykkyyden, taitojen ja tunnetaitojen kannalta. (Seligman 2011.)

Ihmissuhteet ja sosiaaliset kanssakäymiset ovat yksi tärkeimmistä asioista elämässä. Ihmiset ovat sosiaalisia eläimiä, jotka hakevat yhteyksiä, rakkautta, läheisyyttä ja vahvoja emotionaalisia ja fyysisiä kanssakäymisiä muiden ihmisten kanssa. Positiivisten suhteiden rakentaminen vanhempiin, sisaruksiin, tasaver-taisiin ystäviin on tärkeä tapa jakaa rakkautta ja iloa. Tällaiset vahvat suhteet antavat tukea vaikeina aikoina. (Seligman 2011.)

Eläksemme onnellisen ja täyden elämän tarvitsemme tarkoituksia ja merkityksiä siitä, miksi olemme tärkeitä. Mielihyvän ja materiaalistien rikkauksien sijaan elämällä on itseasiassa oikea tarkoitus. Tällaiset merkitykset antavat ihmisen elämälle suuremman tarkoituksen. Kun ihminen ymmärtää suuremman tarkoituksen työlleen ja miksi teemme tiettyä asiaa, auttaa se häntä ymmärtämään ja nauttimaan tehtävistään enemmän. Tällöin ihminen tulee tyytyväisemmäksi sekä onnellisemmaksi. (Seligman 2011.)

Aikaansaamisen elementissä nähdään, että kun elämässä on tavoitteita ja kunnianhimoa, niiden avulla voimme saavuttaa asioita, jotka antavat meille aikaansaamisen tunnetta. Kun asetamme itsellemme realistisia tavoitteita, jotka ovat mahdollista saavuttaa ja pelkästään se, että näemme vaivaa saavuttaaksemme tavoitteet, voi tuoda meille tyytyväisyyden tunnetta. Kun me lopulta saavutamme asetetut tavoitteet, myös ylpeyden ja täyttymyksen tunne saavutetaan. (Seligman 2011.)

### **3.3.2 PURO-hyvinvointivalmennus**

PURO on koulussa tehtävä hyvinvointia edistävä harjoitteiden sarja, jota voidaan tehdä kouluissa pitkin lukukautta. Harjoitteita on mahdollisuus tehdä osana luokanvalvojan tunteja tai vastuu voi olla myös oppilashuollolla. Harjoitteita voidaan tehdä esimerkiksi oppituntien alussa ja sitten voidaan jatkaa muuta opetusta normaalisti. Harjoitteita on myös mahdollista yhdistää muihin oppiaineisiin, kuten terveystietoon, äidinkieleen, liikuntaan. (Lankinen 2017, 16.)

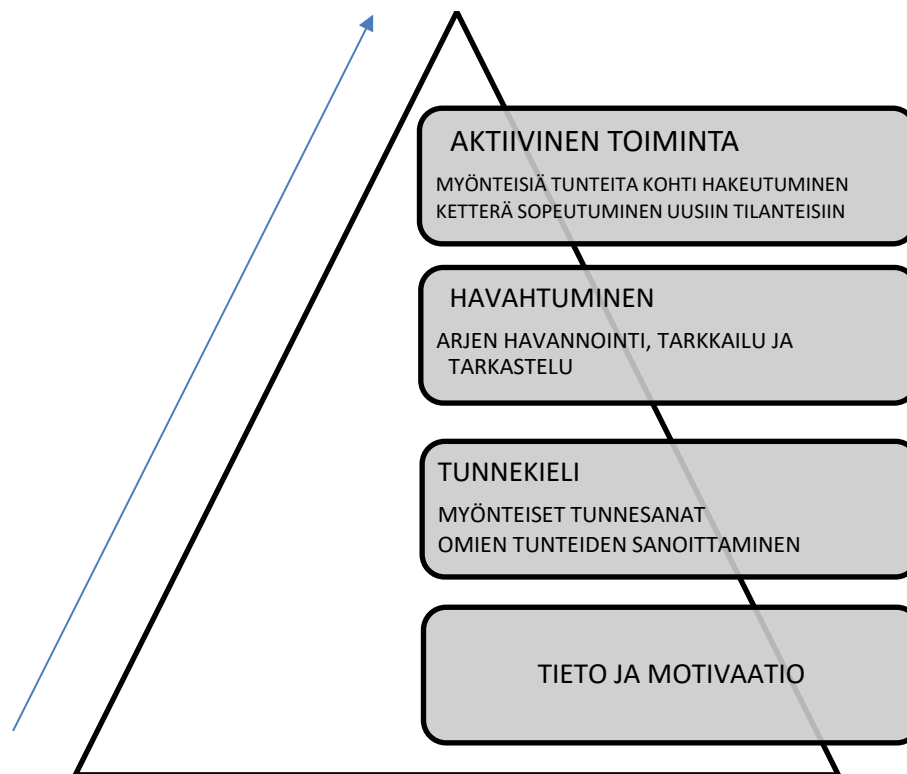
Harjoitteet ovat erimittaisia, mutta useimmat harjoitteet kestävät noin 20 minuuttia. Harjoitteiden joukossa on myös prosessiharjoitteita, joita tehdään useamman viikon ajan ja joiden kesto on vain muutamia minuitteja oppitunnin alussa. Harjoitteet on suunniteltu helposti toteutettaviksi ja niiden pitäisi olla nopeasti omaksuttavia. Tunnepalikat ovat useiden harjoitteiden pohjana joko itse harjoitteessa tai sitten pohdinta osuudessa. Nämä tunnepalikat on Suomessa kehitetty opetusväline, joka pohjautuu positiiviseen pedagogiikkaan. Nämä tunnepalikat pitävät sisällään kaikki myönteiset tunnesanat. PURO:n kirjoittaja ja kehittäjä Mari Lankinen on myös kehittänyt kyseisen tunnepalikat-menetelmän. (Lankinen 2017, 16.)

PURO prosessin aikana nuoren on tarkoitus kerätä harjoitteista itselleen hyvinvointikansio tai-vihko, jota voidaan hyödyntää oppilashuollon keskusteluissa sekä nuoren hyvinvoinnin seurannassa. PURO:n päämääränä on lisätä nuoren psykologista joustavuutta sekä resilienssin vahvistumista. Materiaalissa näitä psykologisen joustavuuden taitoja kutsutaan PUROskills -taidoiksi, ja PURO:n pedagogiset harjoitteet pohjautuvat positiiviseen psykologiaan. Nämä harjoitteet on kehitetty tarjoamaan työkaluja psykologisen joustavuuden vahvistamiseen. (Lankinen 2017, 17.)

Harjoitteet ovat perinteisiä, mutta ne on yhdistetty viimeisimpään positiivisen psykologian tutkimustietoon. Kuten edellä mainitsimme, osa harjoitteista on prosessiharjoitteita, jotka vahvistavat hitaasti kehittyvien PUROskills -taitojen oppimisprosessia. Esimerkiksi tunnekompassi ja Flourish -harjoitesarja perustuvatkin jatkuvaan rutiininomaiseen toistoon. Näitä harjoitteita voidaan jatkaa jopa usean vuoden ajan. (Lankinen 2017, 17)

PURO -hyvinvointivalmennuksessa on tarkoitus harjoitella seuraavia PUROskills -taitoja, jotka vahvistavat muun muassa psykologista joustavuutta. Myönteisen mielialan taidot, vaikeiden tunteiden hyväksyminen ja sietäminen, hyvien perhe- ja kaverisuhteiden ylläpitäminen sekä luovat ongelmanratkaisutaidot. Myönteisen mielialan taitoihin kuuluu muun muassa niiden asioiden miettiminen, jotka saavat hyvälle tuulelle, ja kun haluan paremmalle tuulelle,

pohditaan, mitä asioita pitää tehdä sen eteen. Vaikeiden tunteiden hyväksymiseen ja niiden sietämiseen kuuluu tieto siitä, että vaikea tunne ei ole pysyvä vaan se menee ohi ja vaikeiden tunteiden sietäminen kuuluu välillä elämään. Turva-  
verkkoon kuuluvien henkilöiden tunnistaminen kuuluu puolestaan hyvien perhe- ja kaverisuhteiden ylläpitämisen taitoihin. Luovia ongelmanratkaisutaitoja harjoitetaan havaitsemalla uusia mahdollisuuksia ja muutokseen suhtautumisen harjoittelulla. Harjoitteissa mietitään, miten pystymme ketterästi vaihtamaan suunnitelmaa, kun kohtaamme esteitä, kuinka uskallamme tehdä päätöksiä ja lähteä rohkeasti eteenpäin. (Lankinen 2017, 18.)



KUVIO 4. PURO-skills harjoittelun eteneminen (Lankinen 2017, 22)

PUROskills-taitojen harjoittelu etenee yllä olevan kaavion mukaan motivoitumisesta kohti psykologisen joustavuuden aktiivista vahvistamista (ks. kuvio 4).

PURO pitää sisällään kahdenlaisia harjoitteita, prosessiharjoitteita sekä yksittäisiä harjoitteita. Nämä harjoitteet ovat jaettu viiteen osioon. ORIENTATION-

osiossa käynnistetään oppimisprosessi ja tutustutaan tunnesanoihin. Osioon kuuluu kolme harjoitetta, joiden tavoitteena on käynnistää keskustelua ja motivoita nuoria. Kyseiset harjoitteet voidaan joko jakaa useammalle tapaamiselle tai tehdä yhden oppitunnin aikana. COMPASS-osio on Tunnekompassi, joka on tämän hyvinvointivalmennuksen ydinarjoite. Jokaisen tapaamisen alussa tähän tunnekompassiin on tarkoitus kirjata sen hetkinen tunnetila ja kauden lopussa näistä havainnoista tehdään kooste. Toinen pidempikestoinen prosessi on FLOURISH-prosessi, jossa harjoitellaan arkisten hyvien hetkien havainnointia helppojen toistojen avulla. Näin hyvien hetkien huomaamisesta tulee nuorelle rutiini ja hän oppii samalla, mitkä ovat niitä asioita, jotka saavat hänet hyvälle tuulelle. Neljäs osio on BOUNCING BACK -lisäharjoitteet. Tämän harjoitesarjan tarkoituksena on harjoitella oman mielialan nostamista vaikeina hetkinä. Näiden harjoitteiden menetelmät ovat osittain samoja kuin flourish-osiossa ja näiden tarkoitus on syventää oppimisprosessia. Viides ja viimeinen osio ROOTS AND ROUTINES pitää sisällään yksittäisiä harjoitteita, joita voidaan sijoittaa säännöllisin väliajoin joko osaksi opetusta tai sitten hajaannuttaa eri oppiaineiden tunneilla tehtäviksi. (Lankinen 2017, 23, 24.)

## **4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET**

Tutkimuksen kohteena on PURO -hyvinvointi valmennukseen osallistuvat keskisuomalaisen yhtenäiskoulun kahdeksannen luokan oppilaat, jotka aloittivat valmennuksen maaliskuussa keväällä 2017. Valmennus kesti lukukauden loppuun saakka eli noin kolme kuukautta. Tutkimusten tavoitteena on selvittää oppilaille syntyneitä kokemuksia heti hyvinvointi valmennuksen päätyttyä. Selvitämme myös valmennusta ohjanneen koulukuraattorin ajatuksia valmennuksesta sekä yleisestä tunnekasvatuksesta ja sen haasteista.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia näkemyksiä kuraattorilla on tunnetaitojen harjoittelusta koulussa?
2. Miten oppilaat kokevat tunneharjoittelun koulussa?

## **5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

### **5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa**

Tutkimuksen kohteena on PURO -hyvinvointivalmennukseen osallistuvat keskisuomalaisen yhtenäiskoulun kahdeksannen luokan oppilaat, jotka aloittivat valmennuksen maaliskuussa keväällä 2017. Valmennus kesti lukukauden loppuun saakka, eli noin kolme kuukautta.

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus. Pyrimme tilastollisten yleistyksien sijaan ymmärtämään ilmiötä syvemmin ja saamaan siitä tietoa niin kuin laadullisessa tutkimuksessa pyritään tekemään (Hirsjärvi & Hurme 2000, 59).

Tutkimuksemme lähestymistapa on fenomenologinen, koska tutkimme ja selvitämme haastatteluin kahdeksaluokkalaisten oppilaiden kokemuksia kyseisestä hankkeesta. Fenomenologista tutkimusta tehdessä keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys sekä tietokysymyksistä esille nousevat ymmärtäminen sekä tulkinta. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 34)

Pyrimme ymmärtämään näiden kahdeksaluokkalaisten oppilaiden kokemuksia ja hankkeen kokemuksen merkitystä. Fenomenologiassa kysymys kuuluu, mikä on tämän tietyn kokemuksen merkitys ja ilmiön olemus kyseiselle henkilölle tai ryhmälle. (Patton 2002, 104.) Aivan kuten Patton on myös todennut, fenomenologinen merkitysteoria perustuu siihen ajatukseen, että ihmisten toiminta olisi tietoista ja tarkoitukseen suuntautunutta, mikä tarkoittaa, että meidän suhde todellisuuteen olisi merkityksillä ladattua. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 34.) Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään löytämään syvempi ymmärrys kokemuksiin, jotka on jo koettu. (Patton 2002, 104.)

Husserlin fenomenologinen perusajatus on, että tiedämme ainoastaan sen, minkä me koemme yhdistämällä havaintoja ja merkityksiä, mikä herättää meidän tietoisuuden. Toisin sanoen kaikki meidän ymmärryksemme syntyy ilmiöiden kokemuksellisesta aistimisesta, mutta tämä kokemus täytyy olla kuvailtu, selitetty ja tulkinnallinen. Tulkinta on välttämätön kokemuksen ymmärtämiseen. Subjekttiivinen kokemus sisältää objektiivisen asian, joka muodostuu ihmisen todellisuudeksi. (Patton 2002, 106.)

Laine kirjoittaa, kuinka "kokemuksellisuus on ihmisen maailmansuhteen perusmuoto." Monet fenomenologit puhuvat myös, kuinka meidän ihmisten suhde maailmaan olisi intentionaalinen, mikä tarkoittaa sitä, että kaikki merkitsee meille jotakin. Todellisuus ei siis esiinny neutraalina massana, vaan havaitsijan pyrkimykset, kiinnostukset ja uskomukset määrittelevät havainnon kohdetta. (Laine 2001, 27.)

Kuten aiemmin totesimme, kokemukset muotoutuvat merkitysten mukaan ja juuri nämä merkitykset ovat tällaisen fenomenologisen tutkimuksen kohteena. Oppiminen on kokemus, josta voidaan löytää merkitys. (Laine 2001, 27.) Aivan

kuten tutkimassamme hankkeessa, jossa oppilaille pyritään opettamaan tunnetaitoja ja hyvinvointitaitoja, nämä oppimistilanteet näyttäytyvät oppilaille kokemuksina.

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkittavat henkilöt ovat kahdeksaluokkalaisia peruskoulun oppilaita Keski-Suomesta. Tutkimukseen osallistui kaksi tyttöä sekä viisi poikaa. Tulosten tarkastelussa käytämme vastaajista pseudonyymejä, kuten P1 on poika ja T1 on tyttö. Tutkimukseen osallistui myös PURO-hyvinvointivalmennusta oppilaille vetänyt naispuolinen koulukuraattori. Lähetimme Keski-Suomen alueella kahdelle hyvinvointivalmennukseen osallistuvalla koulukuraattorille pyynnön osallistua valmennukseen ja koota tutkimusaineiston luokasta. Saimme toiselta koulukuraattorilta luvan kerätä aineistoa hänen valmentamasta luokastaan. Vierailimme luokassa ja kerroimme tutkimuksestamme, jonka jälkeen oppilaat saivat itse päättää suostuvatko tutkimuksen osallistujiksi. Halukkaille jaoimme tutkimuslupapyyntöni huoltajille allekirjoitettavaksi. Kaikki tutkimukseen osallistuvat ovat vapaaehtoisia.

## 5.3 Aineiston keruu

Ymmärtääksemme oppilaiden kokemusmaailmaa tarpeeksi syvällisesti, käytämme aineiston keruutapana avointa haastattelua. Määrittelemme joitakin tutkimusongelman kannalta tärkeitä teemoja jättäen tilaa avoimelle haastattelulle sekä keskustelulle. Tällaisessa metodologisessa haastattelussa pyritään korostamaan ihmisten tulkintoja asioista sekä asioille luotuja merkityksiään ja niiden syntymistä vuorovaikutuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 77.)

Luonteeltaan fenomenologinen haastattelu on avointa, luonnollista ja keskustelunomaista, jossa pyritään antamaan paljon tilaa haastateltavalle. Kysymyksen laatimisessa kiinnitetään huomiota siihen, että vastaukset olisivat mahdollisimman kuvailevia eivätkä vaatisi lisäohjausta. (Laine 2001, 36.) Käytimme



haastattelun tukena tehtyjen harjoitteiden materiaaleja, joista oppilaat voivat tarvittaessa palauttaa mieleen tietyt kokemukset ja kertoakseen näistä kokemuksista mahdollisimman avoimesti sekä tarkasti.

Valitsimme haastattelun aineiston keruumenetelmäksi sen joustavuuden vuoksi. Haastatteluissa haastattelijalla on mahdollisuus tarvittaessa toistaa kysymys tai tarkentaa kysymyksiä. Joustavassa haastattelussa etuna näimme myös sen, että pystyimme esittämään kysymykset siinä järjestyksessä, missä tilanne vaati. Haastattelutilanteesta pyrimme luomaan mahdollisimman rennon ja luontevan, jotta oppilailla olisi helpompi kertoa omista kokemuksistaan mahdollisimman kuvailevasti. Kävimme seuraamassa kahden tunnin ajan oppilaiden PURO-harjoittelua. Oppilaat tekivät tehtäviä ryhmissä sekä itsenäisesti. Haastattelut teimme hyvinvointivalmennuksen päätyttyä toukokuun loppupuolella, oppilaiden koulupäivän aikana.

## 5.4 Aineiston analyysi

Käytämme tutkimuksessamme sisällönanalyysiä, jolla tarkoitetaan nähtyjien tai kuultujen sisältöjen analyysiä, jota voidaan pitää myös väljänä teoreettisena kehyksenä (Tuomi & Sarajärvi 2003, 93). Sisällönanalyysia on kuvattu sellaisena menettelytapana, jonka avulla pyritään mahdollisimman systemaattisesti sekä objektiivisesti analysoimaan dokumentteja. Tällaiset dokumentit ymmärretään väljässä merkityksessä, kuten esimerkiksi haastattelu ja keskustelu kirjalliseen muotoon saatettuna voivat olla dokumentteja sisällönanalyysissä. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 105.)

Sisällönanalyysi, eli tekstianalyysi, tarkastelee inhimillisiä merkityksiä ja pyrkimyksenä tällä analyysimenetelmällä toteutetuista tutkimuksista, on näkyvämmän ymmärtäminen. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 105, 106.) Sisällön analyysillä pyritään siis kuvaamaan dokumenttien sisältöä sanallisesti. Tämä menettelytapa mahdollistaa joitakin käsitteellisiä liikkuman vapauksia, mutta myös tiettyjen rajoitteiden hyväksymistä ja sisällönanalyysistä voidaan puhua joko tar-

koittaen sisällönanalyysia tai sisällönerittelyä. Analyysiä voidaan myös jatkaa siten, että sanallisesti kuvattu aineisto muutetaan määrälliseksi tuloksiksi, (Tuomi & Sarajärvi 2003, 109.) mutta meidän tutkimuksessa tätä emme tee, koska aineistomme on hyvin pieni emmekä pystyisi tekemään luotettavia määrällisiä tuloksia.

Laadullisen aineiston sisällönanalyysia voidaan tehdä kolmella eri tapaa; aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti sekä teoriaohjaavasti. Me toteutamme tutkimuksessa aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja analyysillä on tarkoituksena tehdä aineistosta sanallinen ja selkeä kuvaus tästä ilmiöstä. Hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan selkeää ja yhtenäistä informaatiota, jolloin aineiston analyysi lisää sen informaatio arvoa. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 110.)

Analyysin avulla aineisto luodaan selkeäksi, jolloin sen tutkittavasta ilmiöstä voidaan tehdä luotettavia sekä selkeitä johtopäätöksiä. Aluksi aineisto hajotetaan osiin, muodostetaan käsitteet ja kootaan uudelleen, jolloin aineistosta muodostuu uusi looginen kokonaisuus. Laadullisen aineiston analyysi kuuluu tutkimusprosessin joka vaiheeseen. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 110.)

Vaikka sisällönanalyysiä on myös kritisoitu tutkimusten johtopäätösten keskeneräisyydestä (Tuomi & Sarajärvi 2003, 105), sopii se meidän analyysi menetelmäksi koska pyrimme saamaan tästä meidän tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyn sekä yleisen kuvauksen. Koetamme löytää aineistosta kokemuksia hyvinvointi valmennuksesta sekä syitä, jotka ovat kokemuksiin johtaneet. Pyrimme myös selvittämään mitä näkemyksiä koulukuraattorilla on tunneharjoittelun merkityksellisyydestä ja haasteellisuudesta kouluissa.

Milesin ja Hubermanin (1984) mukaan, analysoimme aineistoamme prosessinomaisesti eri vaiheiden avulla. Kuuntelimme sekä kirjoitimme haastattelut auki sanasta sanaan. Litteroinnin jälkeen, pelkistämisvaiheessa haastatteluaineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennainen pois, tämä voi olla joko aineistosta saadun informaation tiivistämistä tai osiin pilkkomista. Tutkimustehtävä ohjaa aineiston pelkistämistä, ja sen perusteella valitaan tutkimustehtävän kannalta

olennaiset ilmaukset. Kun aineisto on kirjoitettu auki, etsitään siitä tutkimustehtävän kysymyksiin viittaavia ilmaisuja. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111, 112.)

Aloimme käydä auki kirjoitettua aineistoa läpi käyttämällä perus tekstin-käsittelyohjelmaa. Etsimme tekstistä yhtäläisyyksiä, joista loimme koodeja eli käsitteellisiä luokkia. Luokat syntyivät tutkimuskysymysten sekä teorian pohjalta.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä Miles ja Huberman (1984) määrittelevät analyysin toisen vaiheen aineiston klusteroinniksi, eli ryhmittelyksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110.) Kyseisessä vaiheessa aineistosta löydetty alkuperäisilmauksen käydään tarkasti läpi ja pyritään löytämään näistä ilmaisuista samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia asioita ja käsitteitä. Käsitteet ryhmitellään, yhdistellään ja yhdistetään luokaksi, samankaltaisuuksien mukaan ja nimetään luokkien sisältöjä kuvaavilla käsitteillä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112.) Tutkittavan ilmiön ominaisuus, käsitys ja jokin piirre voi olla luokitteluyksikkönä. Tässä luokitteluvaiheessa aineisto tiivistyy, koska kaikki yksittäiset tekijät täytyy sisällyttää yleisempien käsitteiden joukkoon. Pelkistetyt ilmaukset jaetaan alaluokiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 113.)

Me erottelimme tutkimuskysymyksille sopivia luokkia, joiden perusteella aloimme pilkkomaan haastatteluista epäolennainen pois. Poimimme datasta tutkimuskysymysten kannalta olennaiset ilmaukset. Valitsimme yläluokiksi kokemuksen, harjoitteisiin liittyvät haasteet ja hyvinvointiin liittyvät ilmaisut. Ja oimme kokemuksen luokan vielä kahteen erilliseen alaluokkaan ja näitä alaluokkia ovat: negatiiviset kokemukset ja positiiviset kokemukset. Tämän jaottelun avulla pyrimme ymmärtämään, mistä tietyt kokemukset ovat peräisin ja mitkä asiat niihin ovat valmennuksessa vaikuttaneen, tavalla tai toisella. Ryhmittelimme myös valmennusta vetäneen kuraattorin haastattelusta asiat, jotka näimme olevan yhteydessä tutkimuskysymyksiin. Tällaisia asioita olivat muun muassa harjoitteiden ja valmennuksen haasteet sekä se, miten tällaiset harjoitteet toimivat tunnetaitojen harjoittelussa.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin viimeisessä vaiheessa käsitteitä yhdistämällä saadaan vastaus tutkimustehtävään tällaisen aineistolähtöisen sisäl-

lönanalyysin avulla, joka perustuu päättelyyn sekä tulkintaan. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä edetään empiirisestä aineistosta käsitteellisempään näkemykseen tutkittavasta ilmiöstä. Tämä vaihe on sellainen, jossa me rakensimme käsitteitä yhdistelemällä ja muodostamalla kuvauksen tutkimuskohteesta. Johtopäätöksiä tehdessä pyrimme ymmärtämään tarkemmin, mitä tutkimukseen liittyvät asiat ovat vastaajille merkitsevät. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127.)

Kun olimme jaotelleet haastattelut mahdollisimman tarkasti yllä mainittuihin luokkiin, aloimme tehdä synteesejä näiden pohjalta. Kun yhdistelimme jaotelusta saatuja käsitteitä, saimme muodostettua suuremman kokonaiskuvan tutkittavasta ilmiöstä. Pystyimme havaitsemaan, mitkä tekijät ovat olleet oleellisia tietyn kokemuksen tuntemiseen ja mitkä ovat aiheuttaneet negatiiviset sekä positiiviset tunteet tämän valmennuksen aikana.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Tuomi ja Sarajärvi kirjoittavat tutkimuksen etiikan olevan kahtalaista. Tutkimuksesta saadut tulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin ja eettiset kannat puolestaan vaikuttavat tutkijan tekemiin ratkaisuihin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 152). Olemme pyrkineet tutkimustehtävän valinnassa harkitsemaan myös eettiseltä kannalta tutkimusta sekä tutkittavia ja heidän oikeuksiaan.

Tutkimusetiikkaan pystytään suhtautumaan teknisluontoisesti. Tässä ajattelumallissa ongelmat liittyvät yleensä itse tutkimustoimintaan. Tällaista toimintaa on muun muassa tutkimukseen osallistuvien informoiminen, aineiston kerääminen, ja analyysissä käytettävät menetelmät. Anonymiteetin ongelma sekä tulosten esittämistavat ovat osa tutkimuksen etiikkaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 153.) Tutkimukseen osallistuvien informoimisen hoidimme tutkimuksessamme käymällä ennen tutkimuksen alkua kyseisessä luokassa esittäytymässä sekä kertomassa mahdollisesta tutkimusaineiston keräämisestä. Kerroimme oppilaille, mistä tutkimuksessa on kyse ja painotimme heille myös heidän anonymiteettia.

Halukkaille osallistujille jaoimme kotiin vietäväksi ja huoltajille allekirjoitettavaksi lupalaput, jossa he antavat myöntymyksensä oppilaiden haastatteluun sekä aineiston käyttöön. Tämä täytyi tehdä haastateltavien nuoren iän vuoksi.

Käsitlemme myös haastatteluista saadun aineiston täysin anonyymisti. Pidimme myös vastaajien sukupuolen täysin neutraalina ja anonyymina. Vastauksien analysoinnista eikä tuloksista pysty päättelemään vastaajien sukupuolia. Emme tunne oppilaita tai henkilökuntaa ennalta, joten pystymme objektiivisesti havainnoimaan ja haastattelemaan oppilaita ja kuraattoria. Emme mainitse kyseistä koulua missään vaiheessa nimellä, vaan toteamme vain kyseessä olleen eräs Keski-suomalainen yhtenäiskoulu. Tuhoamme haastattelut ja saadut aineistot tutkimuksen jälkeen.

Olemme pyrkineet tutkimuksessa myös tekemään kaikki valinnat moraalisesti oikein. Olemme pohtineet tarkkaan, miten olemme tutkimusaiheen valinneet ja mitä pidämme tärkeänä tässä tutkimuksessa. Tämä toinen tutkimusetiikan ääripää nähdään tutkimuksen metodologisina seikkoina. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 153.)

## **6 TULOKSET**

### **6.1 Tunneharjoittelun merkityksellisyys ja haasteellisuus koulussa**

Harjoittelua ohjannut koulukuraattori painotti haastattelussa tunneharjoittelun aikaisen aloituksen merkitystä. Hänen mielestään tässä vaiheessa on haasteellista aloittaa, kun ajattelu nuorilla on yleensä niin mustavalkoista. Tunneharjoittelu tulisi kuraattorin mielestä aloittaa jo esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa. Uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tätä korostetaan, mutta hän kertoo tämän käytännön toteuttamiseen olevan vielä pitkä matka.

- 1) *Mut se on musta vähän haastellista aloittaa tämmönen siinä jossain kahdeksannella luokalla tai yhdeksännellä luokalla, kun nää on musta semmosia taitoja mitä pitäis harjoitella jo sieltä ihan tosi pienestä alkaen, ku joku kahdeksaluokalainen ne on niin mustavalkosia kun olla ja voi siinä iässä et hyöin vaikee nähä mitään muuta vaihtoehtoa kun no viiltely nyt on vähän huono esimerkki. kuraattori*

Hän toivoo kouluihin yhteisöllistä oppilashuoltoa, jossa kaikki osallistuisi arjen tunnekasvatukseen.

- 2) *...että ei oleteta, että nyt tulee se kuraattori sieltä pitää näille opettaa näille näitä tunnetaitoja vaan et se pitäis tulla et se ois semmosta yhteisöllistä oppilashuoltoo, että kaikki siihen osallistuu sinne arkeen jotenkin. kuraattori*

Kuraattori näkee, että tunnetaidoista saatava hyöty olisi merkityksellisempää, mikäli tunnetaitojen harjoittelua jatkettaisiin myös kotona ja vanhemmat osallistuisivat harjoitteluun. Hänen mielestään näistä harjoitteista olisi varmasti hyötyä, mikäli tällainen harjoittelu saataisiin juurrutettua oppilaisiin pidemmällä tähtäimellä sekä suunnitelmallisemmin. Näiden avulla saataisiin nuoret oppimaan erilaisia keinoja vaihtaa suunnitelmaa tai löytää myönteisiä tapoja päästä vastoinkäymisten ylitse.

- 3) *..kyllä varmaan semmonen, on varmasti et jos tää tosiaan saatais sillee juurrutettua ja pitemmällä tähtäimmella tai suunnitelmallisemmin saatais menemään jos ne nuoret sitten oppii niitä keinoja jotenkin sitten vaihtaa sitä suunnitelmaa tai jotenkin joku vähän myöteisempi tapa sitten päästä ku kun lyödä negatiivisella tavalla sitä päätä seinään niin varmasti on ihan pointtia siinä kyllä. kuraattori*
- 4) *...miten tää saadaan myös sinne koteihin jotenkin sitten et vanhemmatki vois jotenkin kotonaki, ku tässä on myös niitä kotitehtäviä et voit tehdä myös kotona et sillon se hyöty vois olla vielä vähän erilainen. kuraattori*

Haastavaksi tunnetaitojen opetuksessa nähtiin ennen kaikkea ajankäytön ongelmat. Kyseinen valmennus alkoi vasta myöhään keväällä, joten suunniteluun jäi vain vähän aikaa ja harjoitusten kesto oli liian lyhyt. Harjoitukset oli tarkoitus toteuttaa muiden oppituntien aikana noin 15 minuutissa. Tämä aika koettiin riittämättömäksi ja harjoitteiden koontia ei keretty suorittaa tietyissä, koontia vaativissa, tehtävissä. Hänen mielestään olisi ollut parempi, mikäli harjoitukset olisi voitu järjestää kerran viikossa kokonaisen oppitunnin verran. Harjoittelu vaatii ehdottomasti paljon aikaa ja sitoutumista, joten työskentely työparin kanssa helpottaisi vastuun jakamista.

5) *On se aika lyhyt.. lyhyt aika, ehkä mielummin sillailailla et ois kerran viikossa se kokonainen tunti se on aika lyhyt tai sit siinä pitäis just olla se no kyllä se siihen tunnekompassin tekemiseen kun ne pääsis siihen rutiiniin kii niin sittenhän se voi olla joku hetki tunnin alussa kun ne sen täyttää, mut et kaikkiin näihin muihin mää näkisin et ois hyöä et ois sitä aikaa enemmän”*

6) *Ehdottomasti vaatii aikaa ja semmosta sitoutumista niinkun ja jonkun työparin, että sää et oo yksin tän kanssa ja just et sitä voi jakaa sitä vastuuta, et jos se vaan jää mun vastuulle täällä niin sit se helposti jää muun työtaakan alle. kuraattori*

Haastavaksi kuraattori koki myös sen, etteivät oppilaat välttämättä ymmärtäneet harjoitusten syvempää tarkoitusta eikä oman itsensä kehittämistä. Osittain myös ajankäyttö oli estänyt pääsemästä harjoituksiin syvällisemmin kiinni.

7) *Emmäättiä siis ehkä ne jotenki sitä et mitä hyötyä tästä on ku aina pitäis olla kaikesta olla jotain hyötyä, ne ajattelee jotenkin sen kautta ja sit jos se hyöty on jotenki semmonen et se ei oo niinku et saahaa joku palkinto joku jäätelötötterö siitä niin ne ei niinku tajua sitä että se on henkistä kasvua(aurahtaa) se on tän ikäsille ihan liian vaikeaa. kuraattori*

## 6.2 Oppilaiden kokemukset tunnetaitojen harjoittelusta

Haastatteluista ilmeni, että oppilaat saivat harjoitteista positiivisia, negatiivisia sekä neutraaleja kokemuksia. Olemme jakaneet tulokset oppilaiden haastattelujen osalta kahteen eri teemaan, jotka ovat negatiiviset kokemukset ja positiivisen kokemukset. Käsitlemme saatuja tuloksia näiden teemojen mukaan.

### 6.2.1 Negatiiviset kokemukset

Aineistosta pystyi havaitsemaan kolme eri teemaa liittyen negatiivisiin kokemuksiin ja haasteisiin harjoitteissa. Näitä teemoja olivat aikaan liittyvät haasteet, ymmärrys harjoittelun syystä sekä harjoittelun irrallisuus muusta opiskelusta. Ajankäyttö koettiin haasteelliseksi eikä harjoitteille ollut varattu tarpeeksi aikaa vaan ne tehtiin pienissä pätkissä tuntien alussa tai lopussa. Oppilaat olisivat toivoneet pidempikestoisia harjoitteita harvemmin. Harjoittelu myös osui aina tietyille mieluisalle tunnille, jonka oppilaat kokivat negatiivisena asiana. Oppilaat olisivat myös kaivanneet enemmän aikaa tunteista keskustelulle sen sijaan että tehtävät tehtiin paperille. Olisi toivottu myös vaihtelua ryhmiin sekä rennompaa ilmapiiriä.

- 1) *No mun mielestä sitä vois kokeilla pienemmissä ryhmissä ja sillei et mentäis puhumaan enemmän niinku puhuttais niistä tunteista. Se ois niinku helpompi kun piirtää jonneki lapulle. P1*
- 2) *...ei sitten sellasia, oli vähän turhauttavia tollaset että tulee vaan joku viiden minuutin pätkä eikä sen pidempää tehä sitä. P2*
- 3) *No ehkä sillee niinku ööö.. niinku rennommassa tilanteessa sillee et niinku et ois vaan sillee... niinku.. sillee niinku et chillailee siinä niin siinä sitten samalla sit jos nniinku koulussa on semmonen niinku hah no nyt kirjottakaa jotain niin sitten niin.. emmä tiiä. T1*



Haastatteluissa nousi esiin, kuinka joillekin oli jäänyt epäselväksi syy, jonka vuoksi harjoitteita tehdään. Kaikki eivät olleet ymmärtäneet harjoitteiden tarkoitusta. Osa luuli tätä tehtävän oman luokan työrauhan parantamiseksi eikä oman henkisen kasvun vuoksi. Kuraattorin haastattelusta selvisi, että oppilaat olivat itse päättelleet harjoitteiden tavoitteeksi ryhmähengen parantamisen luokassa, vaikka tällaisesta ei oltu ikinä puhuttu. Siitä syystä oppilaat olivat kokeneet harjoitteet joltain osin ristiriitaisiksi, koska eivät ymmärtäneet, millä tavalla omien tunteiden ylös kirjaaminen edesauttaisi ryhmähengen luontia.

4) *...eikös tässä kuitenkin ollu sillee pointti et me saatas niinku meidän luokan niinku yhteishenki silleen paremmaks ku et ei ninku huudettas kokoajan näin, niin niin emmää jotenki se sit niinku jotain tunteita pitää kirjottaa paperille jotain tiettyinä päivänä niin se on vähän ehkä sillee et ei se auta. Et siinä pitäs ehkä niinku enemmän silleen porukassa tehdä ja sit tutustuu niinku kaikkii muihin paremmin eikä vaan niinku itteensä. T1*

5) *No emmää tiiä mitä se oikee ees auttaa sinänsä.. ku joka kerta mennään vaan laittaa tohon lappuun tunnetiloja nii emmää tiiä mitä se sitte auttaa. P3*

6) *No siis onhan ne ollu ihan kivoja ja silleen vähän vaihtelua tunneille, mut ei ne oo mulla ainakaa auttanu hirveesti mitenkään sillei tietämään mun tunteita. Tai jos sen pitäis auttaa koko luokkaa niin emmää sille oo huomannu mitään vaikutusta siihen koko luokkaan. P4*

Oppilailta oli eri näkemyksiä siitä, kuuluuko tunnetaitojen harjoittelu kouluun. Esimerkiksi oppilas P3 oli sitä mieltä, ettei tunteista keskustelu kuulu koulu- tai työmaailmaan. Toisin kuin oppilas P2 oli sitä mieltä, että koulussa on hyvä puhua tunteista, kun kotona sitä ei tee.

7) *koulu on niinku enemmän niinku työ et ei siellä käyä mistään tunteista ruveta puhumaan. P3*

8) *No onhan se emmää oikeen niinku perheen kaa mieli et just täällee koulussa ihan hyvää. P2*

Osasta haastatteluista tuli esiin, että ohjeet ovat koettu välillä puutteelliseksi. Eräässä harjoitteessa oppilaiden on pitänyt sijoittaa tunteita arkisiin sekä harvinaisiin tunteisiin. Haastattelussa kävi kuitenkin ilmi, ettei tunnesanojen merkitystä ollut ymmärretty ennen harjoittelun aloittamista. Tunnesanoja kuvailtiin myös vanhojen ihmisten sanoiksi, eikä tämän ikäiset nuoret käytä tällaisia ilmauksia enää.

9) *Noku ne oli sellasia asioita niinku öö siellä oli jotain sanoja jotka oli sellasia ei arkisia eikä harvinaisia oli vaan niinku ei oikee mihinkää ja silleen. T2*

10) *Ei niissä ollu mitään mitä sinne laitettiin, vaan laitettiin vaan iha sattumanvaraisesti emmäätiä jos ois niinku harkinnu niin ei ois varmaa yhtään erilailla tullu. P4*

11) *vaikee niinku varsinkin näistä silleen.. öö.. niinku löytää semmonen tai semmosia tunteita mitkä on niinku oikeesti silleen liittyä omaan elämään ja silleen niinku et.. nää ei oo välttämättä oo sellasii mitä niinku taieemmä siis niinku ajattele hirveesti sillee et niinku et miltä musta tuntuu niinku et onks mää riehakas vai rakastunut tai tällasta. T1*

12) *No on nää silleen että niinku pääosaa käyttää.. ihan niinku perus puheessaki mut niinku et esim vauhko; mikä? Ja sit jotain öö.. et täälä on ehkä tämmösiä niinku.. vanhemman ihmisen sanoja enemmän ku niinku tän niinku meijän ikäset käyttäs että niinku tommosia justinsa vauhko ja jotain auvoinen tai tai... hilpeä... emmää tiä.. niin toi ei välttämättä oo semmosia niinku mitä niinku. T1*

Oppilaat kokivat turhautuneisuutta harjoitteiden ajallisesta sijoittamisesta sekä myös harjoitteiden lyhyydestä. Tämä on syy siihen, miksi oppilaat ovat kokeneet harjoittelun jääneen irralliseksi kokonaisuudeksi. Valmennuksen kesto oli

myös kokonaisuudessaan lyhyt eikä sitä ollut liitetty muuhun opiskeluun millään tavalla.

## 6.2.2 Positiiviset kokemukset

Aineistosta löytyi selkeästi yksi suurempi teema, joka liittyi oppilaiden omien tunteiden tunnistamisen kehittymiseen ja tunteiden seurantaan. Toisena teemana käsittelemme kouluhyvinvointiin positiivisesti vaikuttavia kokemuksia ja esiin tulleita tekijöitä. Nostamme esiin myös muutaman harjoitteluun liittyvän positiivisen kokemuksen.

Haastatteluissa nousi esiin positiivisena kokemuksena se, että osa oppilaista oli alkanut harjoittelun myötä seuraamaan omia tunteitaan enemmän. Eri-tyisesti tunnekompassi -harjoite oli koettu positiiviseksi omien tunteiden seuraamisen kannalta.

13) *No siis se oli vähän outo et meidän pitää laittaa sillee filiksiä ku emmää ainakaa mieltä et niinku sillee kokoajan et miltä musta tuntuu.. Mut niinku just on se ihan hyvä, että miettii vähän niitä eri oloja mitä on kavereitten kaa ja kotona.*  
T2

14) *Noo.. no just ku en oo hirveesti miettiny tunteita niin en tiiä oliko nii helppoa ja silleen niin... Kyl se ku voimakkaita tunteita tulee niin kyl se aika helppoo on tunnistaa ne, mut kyl nää ainaki autto ku rupes ihan miettimään enemmän.* P2

15) *Joo on se ihan hyvä et miettii välillä miltä tuntuu.* P1

16) *Ihan mukavalta, on vähän päässy miettimään että miltä oikeesti tuntuu sillä hetkellä niin, ihan kivalta.* P5

17) *No siis oli se sillee et rupes oikeesti miettimään joka päivä et miltä tuntuu ja sillei.* P3

P3 ja T2 haastatteluissa tuli esiin myös negatiivisten tunteiden tunnistamisen tärkeys. He kokivat sen olevan tärkeää tunteiden säätelyn kannalta. Kun he ymmärtävät, mistä negatiivinen tunne johtuu, sen avulla he voivat kehittää keinoja muuttaa tunteitaan positiivisemmiksi.

*18) No siis mä yritän olla aina ilonen siis ku mä oon sillee jotenki vihanen tai jotain niin sit mä rupeen miettimään mistä se johtuu ja sit mä niinku yritän löytää jonku ilon aiheen. T2*

*19) Kyllä vois. koska silleen jos mä tunnen just jotain.. tai niinku tunnistan että mä tunnen jotain surua tai jotain, niin sit mä voin koittaa muuttaa sen jotenki positiiviseksi ja sitte, sit tulee parempi mieli ehkä ja silleen. P3*

Aineistosta pystymme nostamaan esiin kokemuksen siitä, että tällainen tunteiden tunnistamisen harjoittelulla pystyttäisiin vaikuttamaan oppilaiden hyvinvointiin. Aineistosta nousi esille, että kouluviihtyvyyteen ja hyvinvointiin pystyttäisiin vaikuttamaan yksilöllisen hyvinvoinnin kautta. Aineistosta nousi esiin myös se, kuinka negatiivisten tunteiden tunnistaminen ja niiden kääntäminen positiivisiksi tunteiksi, vaikuttaa oppilaan mielialaan ja näin ollen vaikuttaa heidän hyvinvointiinsa.

*20) No kyllä voi mun mielestä ihan vaikuttaa. On nää sillee ihan hyviä. P4*

*21) No justiisa noin että ne oppii käsittelemään tunteita ja jottain tollasta. P4*

*22) No ehkä just se, että tunnistaa hirveesti niinku omia tunteita niin vois sitten niinku jos on jotain negatiivista niin vois tehdä jotain sille, mut jos sää et tunnista et sää oot jotenki negatiivinen niin sitte niinku se vaan on... T1*

Eräässä vastauksessa kouluhyvinvoinnin parantamiseksi nousi myös vapaus edetä omaan tahtiin. Harjoitteet on koettu sopivan haastaviksi ja niin ryhmä- kuin yksilötyöskentely koettiin positiivisesti.

23) *Yksin oli joo mukava myös P2*

24) *Oli ihan mukavaa. Ryhmissä oli mukava tehdä joo. P1*

Ainoastaan yhtä haastateltavan kokemusta emme voineet luokitella positiiviseksi tai negatiiviseksi vastauksen luonteen vuoksi. Vastauksesta kävi selkeästi ilmi, että vastaaja ei ole kokenut hyvinvointivalmennusta kummallakaan tapaa, vaan hänen kokemus oli ollut enemmänkin neutraali. Vastauksista kävi esiin, että hänen mielestään valmennus on tuntunut turhalta. Hän kertoi tietäneensä jo kaikki asiat alun perin, joten hän ei ole kokenut valmennusta merkitykselliseksi.

25) *Koska mä tiedin ne kaikki asiat jo alun perin... P5*

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksemme tehtävä oli selvittää, millaisia kokemuksia kahdeksaluokkalaisten yhtenäiskoulun oppilaat saivat PURO -hyvinvointivalmennuksesta. Halusimme myös selvittää, millä tavoin oppilaat kokevat tunneharjoittelun vaikuttavan heidän yleiseen hyvinvointiin vapaa-ajalla sekä koulussa. Vastauksista pystyimme tekemään selkeän kahtiajaon negatiivisten ja positiivisten kokemusten välille. Syitä negatiivisiin kokemuksiin olivat muun muassa ajankäytön haasteet, valmennuksen irrallisuus muusta opiskelusta sekä ohjeistukseen liittyvät haasteet. Selkeästi yleisin positiivinen kokemus oli se, että oppilaat olivat alkaneet valmennuksen myötä seuraamaan enemmän omia tunteitaan. Tämä koettiin hyvänä ja positiivisena asiana.

Toiseksi halusimme selvittää valmennusta vetäneen koulukuraattorin näkemyksen tunneharjoittelusta kouluissa. Myös koulukuraattorin haastatteluissa nousi esiin ajankäytön haasteet. Tämän lisäksi hän nimesi haasteiksi esimerkiksi tunnetaitoharjoittelun myöhäisen aloituksen. Hän näkee tarpeelliseksi tunnetaitoharjoittelun aloittamisen jo varhaiskasvatuksessa sekä toivoisi yhteisöllisempää oppilashuoltoa, jolloin kaikki koulun aikuiset osallistuisivat tunnekasvatukseen. Hän pohti myös sitä, miten saada myös perheet mukaan koulussa tehtävään tunneharjoitteluun. Seuraavaksi pohdimme tuloksia tarkemmin tutkimuskirjallisuuden valossa.

Tutkimukset (Joseph & Nyman, 2010) ovat osoittaneet, että pystyäkseen säätämään tunteitaan parhaalla mahdollisella tavalla, tulee henkilön ensin kyetä tunnistamaan vallalla oleva tunteensa ja kyetä miettimään vallalla olevan tunteen aiheuttajan syy. Tunteiden säätelykyvyt pohjautuvat tunteiden tunnistamiseen ja tunneperäisen tiedon ymmärtämiseen ja niiden tunnistamisen kykyihin. (Kokkonen 2010, 39)

Tuloksissa nousi esille, että oppilaat kokivat tärkeäksi pystyä muuttamaan ikävät tunteet positiivisiksi. Negatiivisten tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen sekä niiden kääntäminen positiiviseksi on yksi tunteiden säätelyn taidoista. Tunteiden säätely pitää sisällään positiivisten tunteiden ylläpitämisen ja edistämisen sekä myös negatiivisten tunteiden hallinnan. Positiivisten tunteiden kokeminen lisää myös psykologisen joustavuuden kehittymistä. Kun pyritään aktiivisesti hakeutumaan kohti myönteisiä tunteita ja mieltä, kehittää se ihmisen psykologista joustavuutta. (Hayes, Strosahl, & Wilson, 2012.) Kyseisen valmennuksen voisi siis nähdä olevan positiivinen asia näiden oppilaiden tunteiden säätelyn sekä psykologisen joustavuuden kehittymisen kannalta. Kun he itse tiedostavat tällaisen ajattelumallin muuttamisen vaikutuksen, voidaan heidän sanoa kehittyvän psykologisesti joustaviksi nuoriksi.

Konu (2002) näkee sosiaaliset suhteet tärkeänä osana kouluyhteisöjen hyvinvointia. Koulussa se näkyy erityisesti oppilaiden välisinä suhteina, oppilas - opettaja suhteena sekä koulun ja kodin välisenä suhteena. (Joronen & Koski 2010) Koulu ja koti ovat kasvatussuhteessa toistensa kanssa ja yhteistyö koulun ja kodin välillä voidaan siis nähdä olevan tärkeää myös tunnetaitojen harjoittelussa. Myös peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa painotetaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä lapsen terveen kehityksen ja kasvun tukemisessa. (OPH 2014.)

Koulukuraattorin haastattelussa nousi esiin pohdinta siitä, millä tavalla pystyttäisiin luontevasti liittämään myös perheet mukaan koulussa tapahtuvaan tunneharjoitteluun. Hän mietti erityisesti, miten saataisiin koulussa tehtävät harjoitteet luonnollisesti jatkumaan myös kotona ja vapaa-ajalla osallistamalla vanhempia tunneharjoitteluun. Samalla hän toivoi enemmän yhteisölliseen oppilas-huoltoon siirtymistä, jolloin vastuu oppilaiden tunneharjoittelusta olisi kaikilla koulun aikuisilla. Tällöin vastuu tunneharjoittelusta ei olisi ainoastaan yhdellä opettajalla, tässä tapauksessa koulukuraattorilla, jolloin jäisi enemmän aikaa panostaa tunneharjoitteisiin ja tehdä harjoittelusta jatkuvampaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) on kohta, jossa myös painotetaan sitä, kuinka hyvinvoinnin lähtökohtana on yhteinen vastuu ja huolenpito sekä

sitä, kuinka jokaisella koulun aikuisella on vastuu kasvatustyössä ja hyvinvoinnin edistämisessä riippumatta tehtävästä. Tämän tavoitteen onnistumista tukee huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö.

Landon, Kalkisin & Keanen (2010) mukaan lapsen kykyyn säädellä tunteitaan vaikuttaa erityisesti varhaiset vuorovaikutussuhteet lapsen hoitajan, useimmiten äidin kanssa. Tällaisia vuorovaikutussuhteita ovat esimerkiksi äidin kasvatustyyli ja kasvatuskäytännöt. Kuitenkaan vanhemmuus yksinään ei suoraan määrittele lapsen tunteiden säätelyn kykyä, vaan se koostuu vanhempien harjoittamista kasvatuskäytännöistä ja lapsen ominaisuuksista. (Kokkonen 2010, 95.)

Hanketta vetänyt koulukuraattori näki hankkeen merkityksellisyyden tunnekasvatuksessa. Hän korosti tunnekasvatuksen merkitystä oppilaiden hyvinvoinnin kannalta ja piti tärkeänä, että se aloitettaisiin jo varhaiskasvatuksessa. Yhtenä haasteena hän näki tässä kyseisessä valmennuksessa tunneharjoitusten aloittamisen vasta kahdeksannella luokalla. Myöhemmässä lapsuudessa myös koulu on aitiopaikalla lasten ja nuorten tunnetaitojen kehittämisessä. Taito ilmaista itseä ja taito toimia erilaisissa ryhmätilanteissa tukee oppilaiden sosiaalista ja psyykkistä hyvinvointia. (Kuusela & Lintunen 2010.)

Haasteet ajankäytön suhteet tulivat tutkimuksessa vahvasti esiin yhtenä haasteena. Tämä tosin johtui lyhyestä ajanjaksosta ja aikaa suunnittelulle ei ollut. Sekä oppilaat että kuraattori kokivat harjoittelun olevan merkityksellisempää, mikäli yhden harjoittelutuokion tekemiseen olisi varattu enemmän aikaa. Erityisesti oppilaat kaipasivat enemmän aikaa tunteista keskustelulle. PURO-hyvinvointivalmennuksessa tähdättiin nuorten psykologisen joustavuuden kehittymiseen ja joidenkin vastanneiden osalta voimme todeta näin käyneen. Vastaajat olivat alkaneet miettiä enemmän omia tunteitaan ja tehdä psykologisen joustavuuden kehittymisen kannalta elintärkeää negatiivisten tunteiden muuttamista positiivisiksi. Tältä osin voimme todeta joidenkin oppilaiden kokeneen harjoittelun merkityksellisenä.

Ongelmat tunteiden säätelyssä on nähty vaikuttavan kielteisesti koulusuo-riutumiseen siitä syystä, että ne heikentävät oppilaan suhteita opettajiin sekä muihin lapsiin. Mikäli lapsi säätelee tunteitaan puutteellisesti tai jollakin tapaa



kyseenalaisesti, voi hän joutua toisten lasten vieroksumaksi ja saada häiritsevää käyttäytymistä johtuen vähemmän ohjeita ja palautetta. Tällöin oppilaat, jotka säätelevät tunteitaan puutteellisesti eivät ehkä hyödy yhteistoiminnallisesta oppimisesta niin kuin muut oppilaat. Mikäli oppilastoverit sekä kohtaamiset opettajan kanssa vähenevät, voivat tunteiden säätelyn kanssa kamppailevat oppilaat menettää kiinnostuksen ja motivaation koulunkäyntiä kohtaan.

Myös kasvatuksen näkökulmasta voidaan perustella lasten oikeutta opetella tunteiden säätelyä koulupäiviensä aikana. Vaikka lasten tunne- ja vuorovaikutustaidot pääasiassa pohjautuvat kodin aikuissuhteisiin, on kouluilla myös kasvatusvastuu opetusvastuunsa lisäksi. Tämä on tunneharjoittelun kannalta hyvä asia, koska mikäli näitä taitoja ei opeteta lapsille systemaattisesti, on mahdollista, etteivät oppilaat silloin sisäistä niitä. (Kokkonen 2010, 99.)

Kuten teoreettisessa osuudessa kirjoitimme, lapset, jotka säätelevät hyvin tunteitaan ja ovat mieleltään tasapainoisia, ovat pidettyjä kavereiden keskuudessa. Oppimisen näkökulmasta vahva itsensä hallinta antaa hyvän perustan kouluun sopeutumiselle mikä puolestaan tukee lapsen menestystä elämässä. (Nurmi ym. 2006, 109) Tutkimustulokset ovat yhteydessä aiempaan tutkittuun tietoon muun muassa sen suhteen, kuinka lasten tunnetaitojen harjoittelu tulisi aloittaa jo varhaiskasvatuksessa, jotta lapsi pystyy sopeutumaan koulumaailmaan. Sillä on myös vaikutus oppimiseen ja oppimistuloksiin.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Kun pohdimme tämän laadullisen tutkimuksemme luotettavuutta, täytyy meidän ottaa huomioon, miten aineiston hankimme ja miten sitä tutkittiin ja analysoitiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009,140) Tutkimukseen osallistuneet haastateltavat olivat jokainen vapaaehtoisesti mukana tutkimuksessa. Aineiston hankinta tapahtui oppilaille luonnollisessa ympäristössä, josta mahdolliset häirtatekijät karstiin pois. Pyrimme luomaan oppilaille luotettavan ja vastaanottavan ympäris-

tön, jotta he pystyisivät totuudenmukaisesti kertomaan kokemuksistaan. Aineisto oli pieni, joten emme voi todeta tutkimustulostemme olevan toistettavissa tai yleistettävissä olevia tämän vuoksi. Pienessä otannassa vastauksissa löytyi paljon hajontaa kokemusten suhteen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160, 162.)

Tämän lisäksi hyvinvointivalmennus on tarkoitettu pitkäkestoiseksi, usein toteutettavaksi, mitä se ei ehtinyt kyseisessä yhtenäiskoulussa olemaan. Ajallisten haasteiden vuoksi myöskään muutamia harjoitteita ei ehditty viemään loppuun asti, joten harjoitusten loppuun saattaminen jäi luokalta tekemättä. Tämän vuoksi tutkittavan ilmiön kesto voi vaikuttaa myös tuloksiin oleellisesti. PURO - hyvinvointivalmennus lanseerattiin keväällä 2017, jonka johdosta aineisto oli vielä täysin tuore ja kokeiluvaiheessa. Tutkimustulokset eivät ole varmastikaan siirrettävissä muihin tutkimuksiin tai välttämättä edes laajempaan tutkimukseen PURO-valmennuksesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160, 161.)

Kahdeksan oppilaan ja yhden koulukuraattorin haastattelujen pohjalta emme voi tehdä luotettavia yleistyksiä PURO- hankkeesta. Meidän tavoitteenamme ei kuitenkaan ollut pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin vaan ymmärtää oppilaiden kokemuksia tästä ilmiöstä.

### 7.3 Jatkotutkimushaasteet

Yhtenä jatkotutkimushaasteena koulukuraattorin haastattelun perusteella, voisimme sanoa olevan koulun ja kodin välisen yhteistyön kehittäminen tunnekasvatuksessa. Myös yhteisöllisen oppilashuollon kehittäminen on nähty hänen mielestään tarpeellisena, jolloin koko koulun henkilökunta ottaisi vastuuta oppilaiden tunnetaito kasvatuksessa. Erityisesti kyseinen ongelma näkyy yläkouluissa, jossa opettajien vaihtelevuus on suuri eikä ole yhtä ainoaa opettajaa. Koulu on kodin ohella tärkeässä asemassa oppilaiden tunnetaitojen kehittämisessä ja tämän vuoksi tulisi painottaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä, jotta oppilaat saavat riittävästi tukea molemmilta tahoilta.

PURO-hanke jatkuu edelleen ympäri Suomea eri kouluissa ja sen merkityksellisyyttä osana tunnekasvatusta olisi mielenkiintoista tutkia suuremmassa mitakaavassa.

## LÄHTEET

Aaltola Juhani & Valli Raine. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. PS-kustannus 2001

Boniwell, Ilona. Positive Psychology In A Nutshell : The Science Of Happiness. Maidenhead, England: McGraw-Hill Education, 2012. eBook Collection (EBSCOhost). Web. 1 Dec. 2016

Carroll E. Izard. The psychology of emotions. Springer Science & Business Media, 1991

Goetz, Thomas and Nathan C. Hall. Emotion, Motivation, and Self-Regulation : A Handbook for Teachers. vol. 1st ed, Emerald Group Publishing Limited, 2013. EBSCOhost.

Compton William C., Hoffman Edward. Positive Psychology: The Science of Happiness and Flourishing. Hague John David 2013 Wadsworth.

Hayes Steven Strosahl Kirk D. & Wilson Kelly G, Acceptance and Commitment Therapy, The Process and Practice of Mindful Change. Second Edition. 2011

Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara P. 2003. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi Sirkka & Helena Hurme, tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus 2011

Janhunen Kirsi-MARja, Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana, Kopijyvä Oy Joensuu 2013

Joronen Katja & Koski Anne, Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu-yhteisössä. Tampere University Press 2010

Joseph Steven, Positive Psychology in Practise, Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education and Every Day Life. John Wiley & Sons, Inc. Hoboken New Jersey 2015.

Joutenniemi Kaisla & Lipponen Krisse. Resilienssi ja postraumaattinen kasvu. Suomen lääkäri-lehti 39/2015

Kokkonen Marja & Kinnunen Marja-Liisa: Tunteiden säätelyssä persoonallisuus pelissä teoksessa Riitta-Leena Metsäpelto & Taru Feld (toim.) Meitä on moneksi, persoonallisuuden psykologiset perusteet. PS-kustannus 2010

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2.

Lankinen Mari, PURO psykologinen joustavuus ja relisienssi, Tmi Terapeda 2017. Helsinki.

MacConville, Ruth, and Tina Rae. Building Happiness, Resilience And Motivation In Adolescents : A Positive Psychology Curriculum For Well-Being. London: Jessica Kingsley Publishers, 2012. eBook Collection (EBSCOhost). Web. 1 Dec. 2016.

Nurmi Jari-Erik, Ahonen Timo, Lyytinen Heikki, Lyytinen Paula Pulkkinen Lea & Ruoppila Isto. Ihmisen psykologinen kehitys. WSOY oppimateriaalit Oy, Helsinki 2006

Rönkä Anna, Malinen Kaisa & Lämsä Tiina. Perhe-elämän paletti vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa. PS-kustannus Juva 2009

Seligman Martin; Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being

Smith, J.& Flowers, P. & Larkin, M. 2009. Interpretative Phenomenological Analysis. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC.

Tirch Dennis, Schoendorff Benjamin, Silberstein Laura R., The ACT Practitioner's Guide to the Science of Compassion. New Harbinger Publications, Englanti 2014.

Tuomi Jouni & Anneli Sarajärvi. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Gummeruskirjapaino Oy. Jyväskylä 2003

Uusitalo-Malmivaara Lotta. Positiivisen psykologian voima. PS-kustannus 2014

Patton. Qualitative research. Sage Publications 2002

Pekrun Reinhard, Emotions and Learning. Educational practices series-24. Ranska 2014 by Gonnet Imprimeur.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014

Puolimatka Tapio. Kasvatus, arvot ja tunteet. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki 2004

Seligman Martin, Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being. Free Press 2011