

**Tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen  
yhteistoiminnallisen seikkailun avulla**

Katariina Keränen & Seija Kohvakka

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2020  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Keränen, Katariina & Kohvakka, Seija. 2020. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen yhteistoiminnallisen seikkailun avulla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajan koulutuslaitos. 117 sivua.**

Tämä on monografiamuotoinen pro gradu -tutkielma. Sen tarkoituksena on selvittää, millaista oppilaiden ryhmätyöskentely on tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemiseen tähtäävässä yhteistoiminnallisessa Synkeän louhoksen seikkailussa, millaisia kokemuksia viidennen luokan oppilaille ja heidän opettajalleen syntyy sekä millaisia hyötyjä yhteistoiminnallisella seikkailulla koetaan olevan tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelussa.

Tutkimus on laadullinen etnografinen tapaustutkimus, jonka aineisto kerättiin keväällä 2019. Tutkimuksen aineisto koostuu luokanopettajan ja kahden oppilasryhmän puolistrukturoidusta teemahaastattelusta, osallistuvasta havainnoinnista ja oppilaiden henkilökohtaisesta kyselystä. Aineisto analysoitiin teoria-ohjaavan sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että yhteistoiminnallisessa seikkailussa voidaan tukea oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja draaman ja tarinallisuuden sekä vahvuuksien huomioimisen avulla. Lisäksi on tärkeää, että harjoittelu on säännöllistä ja siihen varataan riittävästi aikaa.

Tutkimuksen tulokset tukivat aikaisempia tutkimuksia siinä, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen säännöllinen, suunnitelmallinen harjoittelu draaman hyödyntämisen ja vahvuuksien huomioimisen avulla on tarpeellista ja merkityksellistä. Tässä tutkimuksessa oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja tukivat huolellisesti suunniteltu ryhmäjako, kaverisuhteiden huomioiminen, opettajan oppilastuntemus ja oppiaineiden integrointi. Jatkotutkimusaiheena kiinnostavaa olisi toteuttaa yhteistoiminnallinen seikkailu pidempänä interventiotutkimuksena.

Asiasanat: vuorovaikutustaidot, tunnetaidot, sosioemotionaalinen kompetenssi, yhteistoiminnallisuus, vahvuudet, perusopetus

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN TUKEMINEN</b> .....	<b>10</b>
	2.1 Vuorovaikutustaidot .....	10
	2.2 Tunteet ja tunnetaidot .....	14
	2.2.1 Tunteet .....	14
	2.2.2 Tunnetaidot .....	17
	2.3 Sosioemotionaalinen kompetenssi ja itsesäätelytaidot.....	23
	2.3.1 Sosioemotionaalinen kompetenssi.....	23
	2.3.2 Itsesäätelytaidot.....	26
<b>3</b>	<b>TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN TUKEMINEN</b> .....	<b>29</b>
	3.1 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen perusopetuksessa .....	29
	3.2 Yhteistoiminnalliset työtavat .....	36
	3.3 Synkeän louhoksen seikkailu yhteistoiminnallisena työtapana .....	42
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>44</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>45</b>
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	45
	5.2 Tutkittavat.....	48
	5.3 Aineiston keruu.....	48
	5.3.1 Haastattelut .....	49
	5.3.2 Osallistuva havainnointi .....	51
	5.3.3 Socratic -kysely.....	52
	5.4 Aineiston analyysi .....	52

5.4.1	Haastattelujen analyysi .....	54
5.4.2	Havainnointiaineiston analyysi .....	58
5.4.3	Socratic -kysely analyysin tukena .....	58
5.5	Eettiset ratkaisut.....	60
<b>6</b>	<b>TULOKSET.....</b>	<b>63</b>
6.1	Oppilaiden ryhmätyöskentely yhteistoiminnallisen seikkailun aikana	63
6.1.1	Ryhmätyöskentelyn onnistumisen edellytykset.....	64
6.1.2	Ryhmätyötaitojen kehittyminen .....	66
6.1.3	Oppilaiden roolit ryhmätyöskentelyssä.....	70
6.2	Oppilaiden ja opettajan kokemukset yhteistoiminnallisesta seikkailusta .....	73
6.2.1	Tunnetaitojen harjoittelu ja oppiminen.....	74
6.2.2	Tunnetaitojen tukeminen perusopetuksessa.....	77
6.2.3	Yhteistoiminnallisen seikkailun haasteet ja kehitystarpeet .....	79
6.3	Yhteistoiminnallisen seikkailun hyödyt tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelussa .....	81
6.3.1	Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu ja oppiminen .....	82
6.3.2	Tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen.....	85
6.3.3	Valmiin materiaalin hyödyntäminen ja oppilastuntemuksen syventyminen.....	87
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>88</b>
7.1	Tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen yhteistoiminnallisen seikkailun avulla .....	88
7.1.1	Oppilaiden ryhmätyöskentely yhteistoiminnallisen seikkailun aikana .....	88
7.1.2	Oppilaiden ja opettajan kokemukset yhteistoiminnallisesta seikkailusta.....	93

7.1.3	Yhteistoiminnallisen seikkailun hyödyt tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelussa .....	99
7.2	Tutkimuksen johtopäätökset.....	102
7.3	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	105
<b>LÄHTEET</b>	.....	<b>109</b>
<b>LIITTEET</b>	.....	<b>118</b>

# 1 JOHDANTO

Olemme joutuneet kuluneen talven aikana seuraamaan uutisista, muista ajan-kohtaisohjelmista sekä lehdistä suurta huolta lasten lisääntyneestä aggressiivisesta käytöksestä sekä varhaiskasvatuksessa että koulussa. A-Studiossa 22.1.2020 haastateltu varhaiskasvatuksen erityisopettaja Liisa Lattu kertoi lasten muille osoittaman kunnioituksen vähentyneen, minkä lisäksi heillä on yhä useammin haasteita tunteiden tunnistamisessa, ilmaisussa sekä säätelyssä. Samanlaisia haasteita on uutisoitu myös perusopetuksesta. Helsingin Sanomissa 28.2.2020 perusopetuksen rehtori Minna Kartano kirjoitti, että peruskoululaisilla olisi tarve opiskella tunnetaitoja ja empatiaa.

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa koulut velvoitetaan opettamaan oppilaille tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Tunnetaitojen opettaminen korostuu kaikissa seitsemässä laaja-alaisen osaamisen alueessa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 99–101, 155–158.) Etenkin osa-alueessa L3; Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot opetussuunnitelma (2014, 156) korostaa oppilaan omaa mahdollisuutta ja vastuuta kehittää tunnetaitojaan ja sosiaalisia taitojaan. Aiemmissä suomalaisissa tutkimuksissa (Hintikka 2019; Isokorpi 2003) ja kirjallisuudessa (Isokorpi 2004, 136; Jalovaara 2005) onkin korostettu tunnetaitojen opettamisen kirjaamista koulujen opetussuunnitelmiin. Manninen (2018, 47) tuo tutkimuksessaan esille tarpeen kehittää oppilaiden vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja sekä sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Opettaja tarvitsee tietoa ja valmiuksia tunne- ja vuorovaikutustaidoista pystyäkseen tukemaan oppilaiden kehittymistä näissä taidoissa. (Kokkonen & Klemola 2013, 219). Sen takia on ensiarvoisen tärkeää, että tunne- ja vuorovaikutustaidot on sisällytetty opettajankoulutukseen ja että jo työssä oleville järjestetään näiden taitojen kehittämiseen tähtäävää koulutusta.

Tunne on Nurmen (2013, 16) mukaan spontaani reaktio johonkin ja se syntyy jotakin tiettyä asiaa, henkilöä tai paikkaa ajatteleamalla tai kohtaamalla se. Tunteiden tehtävänä on viestittää meille jotakin. Erilaisten tunteiden nimeämi

nen ja tunnistaminen on tärkeä arjen taito (POPS 2014, 22). Nurmi (2013, 24) toteaa, että tunteista puhuminen auttaa tunnistamaan tunteita, mikä osaltaan tukee oman käytöksen ymmärtämistä. Tunteita voidaan opettaa ja sen kautta taito empatiaan kehittyy. Oppilaat, jotka osaavat nimetä ja tunnistaa tunteita, ovat Caciatoren (2007, 16–17) mukaan yleensä vähemmän aggressiivisia ja heidän sosiaaliset taitonsa ovat paremmat.

Hintikka (2019, 20) määrittelee tunnetaidot tunteiden tunnistamiseksi, nimeämiseksi, ilmaisuksi ja säätelyksi sekä osaksi sosioemotionaalista kompetenssia. Useat tutkijat ovat Kokkosen ja Klemolan (2013, 205) mukaan yksipuolisesti sitä mieltä, että oppilaan sosiaalisen ja psyykkisen hyvinvoinnin kannalta tärkeimpiä tunnetaitoja ovat tunteiden tiedostaminen ja tunnistaminen, tunteiden avoin ja selkeä ilmaiseminen ja kaikista merkittävimpänä tunnekokemuksen ja ilmaisun säätelytaidot. (ks. Kokkonen & Klemola 2013, 206 - 207.) Sekä Isokorpi (2004, 69 - 70) että Jalovaara (2005, 95) korostavat tunteista ja tunnetaidoista puhumisen sekä tunnetaitojen harjoittelun merkitystä kaikessa koulutyössä ja arjen tilanteissa.

Tämän tutkimuksen toteuttamiseen innosti kiinnostuksemme tunnetaitojen opettamiseen sekä tietoisuus tunnetaitojen ja positiivisen psykologian merkityksestä oppilaiden itsetunnon ja kouluviihtyvyyden tukemisessa. Positiivisen psykologian tavoitteena on ihmisen vahvuuksien, taitojen, voimavarojen ja osaamisen esille nostaminen sekä niiden hyödyntäminen (Leskisenoja 2017, 32). Koulukontekstissa positiivista psykologiaa tutkineiden Fagerlundin (2020), Leskisenojan (2016) sekä Vuorisen, Erikiven ja Uusitalo-Malmivaaran (2018) tutkimusten tulokset oppilaiden vahvuuksien huomioimisen merkityksestä heidän hyvinvointinsa vahvistajana innoittivat tarkastelemaan aihetta tässä tutkimuksessa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia merkityksiä viidennen luokan oppilaille sekä heidän opettajalleen syntyy kymmenessä osassa toteutetussa tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemiseen tähtäävässä yhteistoitinnallisessa seikkailussa. Tutkimuksen tavoitteena on ilmiön ymmärtäminen sekä ilmiön kokonaisvaltainen hahmottaminen oppilaiden ja opettajan näkökul-

masta (Eskola & Suoranta 2005, 18; Vilkka 2006, 52.) Tutkimus vastaa kysymyksiin, millaista oppilaiden ryhmätyöskentely oli, millaisia kokemuksia oppilaille ja heidän opettajalleen syntyi ja millaisia hyötyjä yhteistoiminnallisella seikkailulla koettiin tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelemisessa. Tutkimuksen taustalla on sosiokonstruktivistinen näkökulma. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu Kauppihan (2011, 142) mukaan oppilaan vuorovaikutustilanteissa kokemien tilanteiden, näkemien mallien sekä saamiensa tietojen kautta saavuttamien sosiaalisten ja toimivien vuorovaikutustapojen sisäistämiseen.

Tutkimuksessa toteutettu yhteistoiminnallinen ohjelma pohjautui Synkeän louhoksen seikkailuun. Se on koulupsykologien Jenni Kilpisen ja Marika Paasikoski-Junnisen kehittämä peli, jonka on tuottanut Hämeenlinnan Lasten ja nuorten kulttuurikeskus ARX. (Kilpinen & Paasikoski-Junninen 2012, 3.) Synkeän louhoksen seikkailu on draamaa hyödyntävä kokonaisuus, jossa seikkailun tehtävien avulla harjoitellaan tunteiden tunnistamisen ja nimeämisen taitoja, positiivisen palautteen antamista ja sen vastaanottamista, oman toiminnan arviointia sekä sosiaalisten tilanteiden ja ristiriitojen ratkaisemista (Kilpinen & Paasikoski-Junninen 2012, 5). Valitsimme Synkeän louhoksen materiaalin, sillä olimme kuulleet siitä käytössä ja arvioimme tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelun mielekkäämmäksi draaman keinoin. Myös Kemppaisen, Jorosen, Rantasen, Tarkan ja Åsted-Kurjen (2010, 171) tutkimushankkeen mukaan koulussa toteutettu draamaharjoitus vahvistaa oppilaiden sosiaalista kompetenssia ja empatiakykyä, vähentää impulsiivista käyttäytymistä ja synnyttää osallisuutta.

Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) velvoittaa opettamaan oppilaille tunne- ja vuorovaikutustaitoja, käytännössä näiden opetus kouluissa on hyvin kirjavaa. Kuusela (2005, 123) näkee, että tunnetaitojen opetuksesta puuttuvan johdonmukaisuuden ja säännöllisyyden taustalla saattaa olla opettajan puutteelliset tunnetaitojen opetuksen tiedot ja taidot. Hintikka (2019, 166) toteaa, että onkin vaarana, etteivät koulut toteuta tunnetaitokasvatusta yhdenve-roisesti ja se jää helposti opettajan oman innostuneisuuden varaan ja läpäisype-



riatteleella toteutetuksi. Myös opettajien tunnetaitojen opetuksen taidoissa ja menetelmissä on suuria eroja. Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemisen lisäksi valmiin harjoitusohjelman soveltamisen avulla koota ideoita opettajien käyttöön.

## 2 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITO

### 2.1 Vuorovaikutustaidot

Tässä kappaleessa kuvataan ensin vuorovaikutustaitoja ja sen jälkeen tunnetaitoja, sillä vuorovaikutustaitojen kuvaamisen kautta on mielestämme luonnollisempaa edetä syvemmälle tunnetaitoihin. Ahonen (2017, 60) näkee, että vuorovaikutuksen avulla voimme kertoa omista ajatuksista, tunteista ja kokemuksista. Sen kautta tulemme ymmärretyiksi ja ymmärrämme toisia. Myös Sadeniemi, Häkkinen, Koivisto, Ryhänen ja Tsokkinen (2019, 184) toteavat, että tunteet syntyvät yleensä vuorovaikutustilanteissa toisten ihmisten kanssa. Vuorovaikutus on Kauppilan (2011, 19) mukaan ihmisten välistä toimintaa vaihtelevissa ympäristöissä. Talvio ja Klemola (2017, 7-9) toteavat jokaisen päivän sisältävän paljon vuorovaikutustilanteita. Vuorovaikutuksen tavoitteena on ymmärtää siihen osallistuvien näkemyksiä ja se pohjautuu tahtoon arvostaa ja kunnioittaa itseään ja muita. Salmivallin (2005, 181) mukaan lapsen ja vanhemman välinen kiintymyssuhde toimii vuorovaikutuksen perustana. Suuri osa sosiaalisista taidoista opitaan vuorovaikutustilanteissa kotona ja vertaisryhmissä.

Kauppila (2011, 19) kuvaa sosiaalista vuorovaikutusta yläkäsitteeksi, joka koostuu sosiaalisista suhteista ja sosiaalisista taidoista. Kauppila (2011, 24) mainitsee tärkeimmiksi vuorovaikutustaidoiksi keskustelu- ja neuvottelutaidot, esiintymistaidon, yhteistyö- ja yhteistoimintataidot, viestintätaidot, ryhmä- ja tiimityötaidot sekä empatiataidon. Hintikan (2018, 17 - 18) mukaan vuorovaikutustaitoihin kuuluvat keskustelun taidot, havainnoinnin ja kuuntelemisen taidot ja taito antaa toiselle tukea. Myös Hintikka (2018,18) sanoo sosiaalisten taitojen liittyvän läheisesti vuorovaikutustaitoihin. Näiden sosiaalisten taitojen avulla selviydytään erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutus- ja yhteistoimintatilanteissa.

Kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus on Bergerin ja Luckmannin (1966/1991, 43) mukaan sosiaalisen vuorovaikutuksen perusta. Ahonen (2017, 58) toteaa, että vuorovaikutus sisältää puheen lisäksi paljon muutakin. Siinä ovat mukana sanallisen viestinnän lisäksi ilmeet ja eleet (Berger & Luckmann

1966/1991, 43). Vuorovaikutuksessa voimme aistia toisen ihmisen tunnetilan nonverbaalisten viestien avulla ilman verbaalista vuorovaikutusta (Ahonen, 2017, 58). Kasvotusten tapahtuvassa vuorovaikutuksessa toteutuu Bergerin ja Luckmannin (1966/1991, 44) mukaan vastavuoroisuus, jolloin vuorovaikutuksen osapuolet pystyvät joustavasti muokkaamaan omia tulkintojaan toisistaan ja pääsemään eroon jäykistä ennakkokäsityksistään. Tällöin käsitykset toisesta muuntuvat jatkuvasti vuorovaikutuksessa. Talvio ja Klemola (2017,12) toteavat, että onnistunut vuorovaikutus edellyttää kaikkien siihen osallistuvien panostusta sekä kokemusta osallisuudesta. Kauppila (2011, 70) näkee hyvään vuorovaikutukseen kuuluvan olennaisesti myös keskinäisen luottamuksen.

Luottamus vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa liittyy myös empatiataitoihin. Eisenberg ja Strayer (Eisenberg 2004, 677) ovat määritelleet empatian siten, että yksilö kokee toisen ihmisen tunnekokemuksen täysin samanlaisena tai erittäin samankaltaisena pelkästään tunnistaessaan toisen ihmisen tilanteessa kokemat tunteet. Eisenbergin ja Strayerin empatian määritelmässä yhdistyvät sekä kognitiiviset että emotionaaliset (affective) osatekijät. He korostavat, että empatia ja puhdas tunnetilan tarttuminen tulisi erottaa toisistaan. Empatia edellyttää Eisenbergin ja Strayerin (Eisenberg 2004, 677 - 678) mukaan ainakin jonkin verran kykyä erottaa omat ja toisen tunnetilat ja ainakin vähäistä tietoisuutta näistä eroavuuksista eri tilanteissa.

Sadeniemi ja hänen kollegansa (2019, 185) näkevät, että vuorovaikutustaitoja opitaan sosiaalisissa tilanteissa. Talvion ja Klemolan (2017, 66) mukaan ryhmässä tarvitaan vuorovaikutustaitoja. Kauppila (2011, 85) mainitsee, että ihminen kuuluu erilaisiin ryhmiin ja ryhmän jäsenet ovat toistensa kanssa vuorovaikutuksessa. Ryhmän vuorovaikutus vaikuttaa ryhmän toiminnan saavutuksiin ja sisältöihin. Hintikan (2018, 17) mukaan vuorovaikutustaidot määrittävät, miten ihminen toimii ryhmän jäsenenä. Talvio ja Klemola (2017,66) näkevät, että ryhmän työskentelyyn kuuluu erilaisia vaiheita ja rooleja. Ryhmän roolit jakautuvat sen mukaan, miten niille on tarvetta ja mikä tuntuu luontevalta. Johtajan rooli on yleensä jokaisessa ryhmässä ja muita rooleja voivat olla apulainen, työ-

myyrä ja tarkkailija. Roolit voivat vaihtua työskentelyn aikana ja Talvion ja Klemolan (2017, 74 - 76) mukaan olisi tärkeää huomioida, että koulussa oppilaat saivat harjoitella ryhmätyöskentelyssä erilaisia rooleja.

Kauppila (2011, 90) toteaa, että koulussa oppilaat osallistuvat joka päivä erilaisiin ryhmätyöskentelyihin. Talvion ja Klemolan (2017, 77) mukaan opettajalla on tärkeä rooli ryhmätyöskentelyn käynnistämisessä. Kauppila (2011, 90) painottaa, että luokan ryhmävuorovaikutuksessa opettajan rooli on merkittävä. Oppimisprosesseissa opettaja johtaa tietoisesti osaa luokan ryhmävuorovaikutuksesta, mutta sen lisäksi luokassa on paljon omaehtoista oppilaiden kesken etenevää ryhmädynamiikkaa. Opettajan valitsemien ryhmämuotojen käyttöön vaikuttavat opettajan oppimiskäsitykset. Kauppila (2011, 90) liittyy kollaboratiivisen oppimiskäsityksen ryhmätyöskentelyyn, jolloin oppimistavoitteita pyritään saavuttamaan ryhmän vuorovaikutusta hyödyntämällä. Konkreettisina esimerkeinä ovat pienryhmien keskustelut ja tehtävät, koko luokan keskustelut, interaktiivinen työskentely, vertaistutorointi sekä tiimi- ja parityöskentely.

Kollaboratiivinen oppiminen tarkoittaa Tynjälän (1999, 152 - 153) mukaan yhteistoiminnallista oppimista, jossa vuorovaikutuksessa toisten kanssa ryhmä muodostaa opiskeltavasta asiasta yhteisen merkityksen ja ymmärryksen. Rauste-Von Wright, Von Wright ja Soini (2003, 59) näkevät, että suurin osa oppilaiden oppimisesta tapahtuu vuorovaikutuksen kautta. Kollaboratiivisen oppimisen tunnusmerkkinä voidaan pitää yhteisen ymmärryksen rakentamista, vastavuoroisuutta, jaettuja tavoitteita ja merkityksiä sekä yhteistä toimintaa ja sen arviointia (Rauste-Von Wright ym. 2003, 61). Järvinen (2011, 68) pitää tärkeänä, että opettaja voi edesauttaa oppilaiden aktiivisuutta ja yhteistoimintaa järjestämällä oppimisympäristöön työtapoja, joissa pyritään huomioimaan oppilailta olevia tietoja, taitoja ja tapoja toimia. Näykin (2014, 6, 68) tutkimuksen mukaan yhteisöllistä oppimista tukee ryhmän jäsenten ymmärryksen lisääntyminen tehtävästä sekä kyky säilyttää ryhmän sosioemotionaalinen ilmapiiri yhteisöllistä oppimista tukevana.

Kollaboratiivinen ja sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys liittyvät kiinteästi toisiinsa. Kauppila (2007, 51) määrittelee sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen rakentuvan tiedosta ja oppimisesta. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on mielekästä toimintaa, jossa oppilas konstruoi eli rakentaa tietoa aktiivisesti vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa konteksteissa toisten kanssa (Kauppila, 2007, 47). Isokorpi (2003, 24) näkee, että sosiokonstruktivismiin mukaan ryhmä rakentaa tietoa yhdessä prosessoimalla. Ryhmän jäsenet oppivat toisiltaan, kun he jakavat omia ajatuksiaan ja samalla kyseenalaistavat omia käsityksiään ja tunteitaan.

Sosiokonstruktivistinen näkemys sisältää kahdenkeskistä ja vastavuoroista vuorovaikutusta sekä yhteistoiminnallisuutta (Kauppila, 2007, 114). Tynjälä (1999, 65) toteaa, että yhteistoiminnallisilla työskentelytavoilla voidaan hyödyntää oppimisen sosiaalisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta järjestämällä oppilaille mahdollisuuksia keskusteluun, tiedon jakamiseen, neuvotteluun ja tulkintojen ilmaisemiseen. Järvinen (2011, 81) mainitsee, että sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppiminen nähdään kiinteänä osana sosiaalista vuorovaikutusta ja opetustapahtumaa ympäröivää kulttuuria ja historiaa. Kauppila (2007, 142) näkee sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjautuvan siihen, että vuorovaikutuksessa koettujen tilanteiden, nähtyjen mallien sekä saamansa tiedon pohjalta oppilas sisäistää erilaisia sosiaalisia ja toimivia vuorovaikutustapoja. Syntyneet sisäistyneet representaatiot eli mallit toimivat perustana sosiaalisille taidoille ja edistävät sosiokognitiivisten taitojen kehittymistä.

Poikkeus (2014, 86) määrittelee sosiokognitiiviset taidot toisen asemaan asettumiseksi, havaintojen ja tulkintojen tekemiseksi sekä seuraamusten ennakoinniksi ja arvioinniksi. Sosiokognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan Kauppilan (2011, 143) mukaan kykyä tehdä tulkintoja, päätelmiä sekä onnistuneita havaintoja vuorovaikutustilanteista. Jalovaara (2005, 38) korostaa, että tunteilla on suuri merkitys ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Ihminen pystyy sosiaaliseen vuorovaikutukseen, jos hän osaa asettua toisen ihmisen asemaan ja tunnistaa, miltä toisesta ihmisestä tuntuu.

## 2.2 Tunteet ja tunnetaidot

Tunteita ilmaistaan muille vuorovaikutuksessa. Tunteet ohjaavat yksilön toimintaa sosiaalisissa tilanteissa, muokkaavat kehon vireystilaa ja vaikuttavat tapaan, jolla ympäristön tapahtumia havaitaan tai tulkitaan (Nummenmaa 2012, 11). Myllyviita (2016, 19) määrittelee tunteet ihmisessä syntyviksi reaktioiksi, jotka muodostuvat hänen ulkoisista tapahtumista tekemistään tulkinnoista. Tunteiden tunnistamisen taito on yksi keskeisimmistä tunnetaidoista.

### 2.2.1 Tunteet

Tunteet ovat elintärkeitä olemassaolon kannalta, ne auttavat meitä toimimaan eri tilanteissa ja ympäristöissä sekä muodostuvat eri kanavien kautta saatujen tietojen avulla (Laakso, 2009, 123–125). Tunteiden tehtävänä on Nurmen (2013, 16) mukaan viestittää meille asioita ja ne syntyvät kohtaamalla tai ajattelella jotain asiaa, paikkaa tai henkilöä. Sadeniemi ja hänen kollegansa (2019, 122) näkevät, että tunteet toimivat motivaation lähteenä, antavat elämälle tavoitteet ja valmistavat ihmiset toimimaan. Miellyttävät tunteet motivoivat tekemään lisää asioita, jotka herättävät kyseisiä tunteita ja vastaavasti epämiellyttävät tunteet opastavat vähentämään tilanteita, joissa niitä esiintyy. Kokkonen (2017, 11) toteaa, että tunteet auttavat meitä etsimään hyvinvoinnin kannalta merkityksellisiä kokemuksia, jotka tuottavat hyvää oloa, kuten mieluisat harrastukset, ihmissuhteet, työtehtävät, innostavat ja rentouttavat paikat ja tilanteet. Lisäksi tunteet auttavat meitä Kokkosen (2017, 12) mukaan välttämään hyvinvointia vahingoittavia asioita, kuten pilaantunut ruoka, käärmeet, väkivalta tai muut pelkoa tai suojautumista herättävät tilanteet. Myönteiset tunnekokemukset ovat merkityksellisiä kielteisistä tunnekokemuksista palautumisessa, luovassa ongelmanratkaisussa, keskittymisessä, muistamisessa ja oppimisessa.

Tunnemekanismit ovat kehittyneet lajikehityksessä jo hyvin varhain. Kehityksellisesti tunneprosessit syntyivät sosiaalisille eläimille helpottamaan keskinäistä viestintää sekä säätelemään ryhmäkäyttäytymistä. (Leventhal & Patric-Miller 2004, 533.) Kulttuurinen evoluutio on kuitenkin edennyt nopeammin kuin

biologinen evoluutio ja tunnemekanismit eivät ole kehittyneet samaa tahtia ihmislajin uusien sosiaalisten ja fyysisten ympäristöjen muutoksessa. (Nummenmaa 2012, 147.) Tunnereaktio on kokonaisvaltainen ja sen osatekijöitä ovat Nummenmaan (2012, 21) mukaan: 1) tunnereaktion synnyttämät kehon fysiologiset muutokset, kuten sykkeen nouseminen, 2) käyttäytymisen muutokset, kuten pakenemis- tai jähmettymisreaktio pelon kokemuksessa sekä 3) subjektiivinen kokemus eli tietoisuus tilanteesta koetusta tunteesta. Jääskinen (2017, 12), Sadeniemi ja hänen kollegansa (2019, 123) ja Riihonen ja Koskinen (2020, 85) toteavat, että tunteet tuntuvat kehossamme erilaisina aistimuksina ja fysiologisina muutoksina, näyttäytyvät toisille ilmeinä kasvoilla, äänensävyssä, kehonkielessä ja käyttäytymisessä sekä esiintyvät ajatuksina mielessämme. Myös Sadeniemi ja hänen kollegansa (2019, 123) näkevät, että tunteet ovat elimistön kokonaisvaltaisia reaktioita. Tunteet valmistavat kehomme toimimaan ja tuntuvat, näkyvät ja vaikuttavat.

Jääskinen (2017, 60 - 61) määrittelee, että kaikilla tunteilla on oma tehtävänsä ja niiden avulla toimimme oman hyvinvointimme puolesta. Tunteet ovat tärkeitä ja ne voivat tuntua miellyttäviltä tai haasteellisilta. Riihosen ja Koskisen (2020, 64) mukaan kaikkien lasten on hyvä oppia tunnistamaan perustunteita. Perustunteiksi voidaan määritellä kasvoilta luettavat tunteet, kuten ilo, suru, viha ja pelko (Jääskinen 2017, 60). Laine (2005, 61) näkee, että perustunteet esiintyvät kaikilla ihmisillä kulttuurista riippumatta. Perustunteet ovat synnynäisiä ja ne esiintyvät eri ihmisillä samanlaisissa tilanteissa. Laineen (2005, 61) mukaan perustunteet aiheuttavat ihmisessä fysiologisen reaktion.

Vihan tunne auttaa Jääskisen (2017, 64) mukaan ihmistä rajan laittamisessa sekä toisten että itsemme puolustamisessa. Laine (2005, 62) toteaa, että viha on reaktio vääryyden kokemisesta. Viha on voimakas ja läpitunkeva tunne. Jääskinen (2017, 64) näkee vihan fyysisenä tunteena, jota herkästi padotaan. Vihan tunteen purkautumiseen auttaa fyysinen toiminta tai ääni, mutta vihan tunne ja aggressiivinen toiminta ovat eri asioita.

Laine (2005, 61) määrittelee pelon reaktioksi, joka esiintyy, kun ihminen kokee tilanteen vaaralliseksi tai uhkaavaksi. Sadeniemen ja hänen kollegoidensa

(2019, 129) mukaan pelko voi yllyttää pakenemaan tai jähmettymään. Jääskinen (2017, 67) toteaa, että pelko voi suurentaa tilanteita todellisuutta uhkaavammaksi.

Jääskinen (2017,68) sanoo surun auttavan meitä pysähtymään ja sitä voidaan pitää luopumisen ja irti pääsemisen tunteena. Laine (2005, 62) näkee surun negatiivisimmaksi tunteeksi, joka voi syntyä epäonnistumisen ja eron kokemuksesta. Sadeniemen ja hänen kollegoidensa (2019, 165) mukaan surun tunne syntyy, kun olemme menettäneet tai menettämässä jotakin merkityksellistä ja tärkeää. Jääskinen (2017, 70) toteaa, että suru voi aiheuttaa vetäytymistä, passivoitumista tai se voi myös lähentää. Itkun avulla sisällä oleva suru purkautuu pois ja muuttuu ajan kuluessa haikeudeksi ja ikäväksi.

Ilo on Jääskisen (2017, 70) mukaan mielihyvän tunne, jonka tärkeä tehtävä on ihmisen elämän tasapainottaminen. Laine (2005, 62) ja Sadeniemi kollegoineen (2019, 133) näkevät, että iloa syntyy myönteisistä kokemuksista, kuten onnistumisista ja huomiosta. Jääskinen (2017, 70) toteaa, että mielihyvän tunne auttaa ihmistä palautumaan negatiivista kokemuksista ja stressistä. Ilo kasvattaa Jääskinen (2017, 71) mukaan lisää iloa ja myönteisiä ajatuksia, auttaa myös oppimisessa ja lisää motivaatiota.

Nurmi (2013, 24) mainitsee, että tunteen voi kohdata, mutta myös torjua ja kieltää. Jos tunteista ei puhuta, niiden tunnistaminen voi olla vaikeaa ja siten omaa käytöstä on hankala ymmärtää. Cacciatoren (2007, 16) mukaan tunteita ei pidä kieltää tai paeta, koska käsittelemättöminä ne kasautuvat ihmisen sisälle. Peltonen (2005,14) toteaa, että tunteita ei voi pitkäksi ajaksi sulkea pois ilman, että se tuntuu pahalta. Myös Jääskinen (2017,13) näkee, että tunteen kieltäminen tai vastustaminen kasvattaa tunnetta ja painaa sen kehomme kannettavaksi, kunnes se purkautuu ulos. Cacciatoren (2007, 23) mukaan tunteet voivat purkautua myöhemmin arvaamattomia kanavia pitkin ja saattavat aiheuttaa aggressiivista käyttäytymistä, katkeruutta, masennusta ja kuluttaa ihmisen energiaa. Jääskinen (2017, 17) toteaa tunteen kohtaamisen tärkeäksi tunnetaitojen kehittämisessä. Jos emme kohtaa omia tunteitamme, emme kuule kyseisen tunteen viestiä tai tarkoitusta emmekä osaa toimia parhaalla mahdollisella tavalla itseämme kohtaan



(Jääskinen 2017, 12). Se, miten voimakkaasti reagoimme erilaisiin tunteisiin, pohjautuu ihmisen temperamenttiin, perimään ja kasvuympäristön mukaan muovautuneeseen hermostomme rakenteeseen. (Jääskinen 2017,13). Temperamentti vaikuttaa myös tunteiden hallintaan. Toisille hallinta on helpompaa kuin toisille. (Cacciatore 2007, 16.) Näiden lisäksi tunteiden voimakkuuteen ja syttymisherkyyteen vaikuttavat Jääskisen (2017,13) mukaan ihmisen sen hetkinen fyysinen ja psyykkinen kunto. Väsyneenä olemme herkempiä reagoimaan kuin levänneinä.

Jalovaara (2005, 27) toteaa, että tunteet tarttuvat erilaisten mekanismien välityksellä. Erilaiset kasvonilmeet voivat aiheuttaa saman tunneilmeen tai -reaktion vastaanottajassa ja ryhmätilanteissa näyttäytyvät sanattomat tunneilmaisut (Jalovaara 2005, 27). Jääskinen (2017,25) näkee, että tunteet tarttuvat ja saattamme tiedostamatta aivojen peilisolujen kautta samaistua toisten tunteisiin. Cacciatore ja Karukivi (2014, 31 - 32) mainitsevat, että tunteet tarttuvat pienten vihjeiden, ilmeiden ja asentojen kautta sekä aistimalla tunteita tunneilmapiiristä. Ryhmässä tunteet muodostavat tunneilmaston, johon vaikuttavat kaikki läsnäolijat (Jääskinen 2017, 25). Ryhmän jäsenten oma hyvinvointi ja omista perustarpeista huolehtiminen luovat Jääskisen (2017, 25) mukaan pohjaa myönteiselle tunneilmapiirille, kun taas väsyminen, kiire ja omien tarpeiden ohittaminen luo negatiivista tunneilmapiiriä. Lahtinen ja Rantanen (2019, 21) korostavat myös luokan tunneilmapiirin vaikutusta oppilaiden oppimiseen.

### 2.2.2 Tunnetaidot

Jääskinen (2017, 34) toteaa tunnetaitojen kertovan, miten kohtaamme itsessämme ja ympärillämme olevia asioita. Tunnetaidot vaikuttavat siihen, miten toimimme tunteiden kanssa ja ne esiintyvät kaikissa tunnetilanteissa (Jääskinen 2017, 34). Lahtisen ja Rantasen (2019, 26 - 27) mukaan tunnetaitojen avulla tiedostamme ja ymmärrämme tilanteeseen liittyviä tunteita ja osaamme toimia niin, että tunteet tulevat huomioiduksi. Tunnetaitojen avulla osaamme sovittaa toimintamme tilanteessa esiintyvien tunteiden mukaisesti. Peltonen (2005, 12) määrittelee, että

tunnetaidot sisältyvät sosiaaliseen käyttäytymiseen ja ovat osaltaan ohjaamassa tekoja, päätöksiä, ajatuksia ja unelmia.

Tunnetaitojen kehittymisen kannalta varhaislapsuus on merkittävää aikaa (Isokorpi 2004, 127). Tunteet ovat läsnä elämässämme sen ensi hetkistä alkaen. Varhaiset tunteet ja kiintymyssuhteet ovatkin Nummenmaan (2012, 165) mukaan merkittävä perusta yksilön sosiaaliselle kehitykselle. Kiintymyssuhteella tarkoitetaan vastavuoroista suhdetta, jonka lapsi luo kahden ensimmäisen ikävuoden aikana hänelle tärkeisiin henkilöihin, kuten isään, äitiin tai sisaruksiin. Nummenmaa (2012, 165) näkee, että kiintymyssuhteen kehittyessä lapsi rakentaa kuvaa siitä, mitä hän merkitsee toisille ihmisille ja millaista heidän keskeinen tyypillinen toimintansa on. Tunteet liittävät yhteen keskenään samankaltaisia kokemuksia, mikä muokkaa siten yksilön identiteettiä (Haviland-Jones & Kahlbaugh 2004, 294). Haviland-Jones ja Kahlbaugh (2004, 294) määrittelevät, että tunne toimii kokemusten "liimana" kahdella tavalla: 1) se houkuttelee yksilöä hakeutumaan uusiin tilanteisiin, jotka kuitenkin sisältävät tuttuja tai merkityksellisiä tunnesisällöjä ja 2) se yhdistää toisistaan riippumattomia kokemuksia, jotka jakavat samantyyppisiä tunneprosesseja ja tekevät kokemuksista merkityksellisiä ja arvokkaita.

Tunnetaidot nivoutuvat Jääskisen (2017, 35) mukaan ihmisen käyttäytymiseen, suhtautumiseen toisiin ja itseen sekä hyvinvointiin. Tunnetaidot auttavat ihmissuhteissa, itsetunnon kehittämisessä ja ne suojaavat ihmistä erilaisissa vastoinkäymisissä. Jääskinen (2017, 35) toteaa, että tunnetaitojen avulla toisten huomioiminen sosiaalisissa tilanteissa ja ryhmissä on sujuvampaa. Lahtinen ja Rantanen (2019, 24) näkevät tunnetaidot kyvyksi tunnistaa, käsitellä ja ilmaista tunteita rakentavasti. Jääskisen (2017, 35) mukaan tunnetaidot etenevät yleensä tiettyssä järjestyksessä, mutta arjen tilanteissa vaiheet voivat esiintyä samanaikaisesti tai lomittain. Tunnetaitojen prosessiin kuuluu tunnistaminen, sietäminen, säätely, ilmaiseminen, käsittely ja voimaantuminen. Hintikka (2019, 20) määrittelee tunnetaidot tunteiden tunnistamiseksi, nimeämiseksi, ilmaisuksi ja säätelyksi. Riihonen ja Koskinen (2020, 62) toteavat, että tunnetaitojen opettelussa perustana toimii tunteiden tunnistaminen, nimeäminen ja se, miltä eri tunteet tuntuvat. Tärkeää on myös arvioida tunteita ja niiden vaikutuksia. Tämän kautta

lapsi oppii pikkuhiljaa tunteiden säätelyä (Riihonen ja Koskinen 2020, 62). Tunteen kohtaaminen on Nurmen (2013, 24) mukaan monivaiheinen prosessi, johon sisältyy tunteen herääminen, havaitseminen, hyväksyminen, ilmaiseminen, tunnistaminen, nimeäminen, säätely ja ymmärtäminen. Sadeniemi ja hänen kollegansa (2019, 126) näkevät, että tietoinen tunteiden säätelyn opettelu ja harjoittelu edellyttää tunteiden ymmärtämistä sekä kykyä havainnoida ympäristöä, omaa tunne-elämää ja käyttäytymistä.

Köngäs (2018, 146) toteaa tutkimuksessaan, että varhaiskasvatusikäiset lapset tunnistavat omia, toisten lasten ja aikuisten tunteita ja kykenevät niiden kautta tietynlaisiin tunneilmaisuihin ja käytösvalintoihin. Tutkimustulosten mukaan toisten tunteiden ymmärtäminen tuki lasten omanarvontunnon kehittymistä. Könkään (2018, 5) tutkimuksessa ilmeni, että lapset saivat tunteiden sanoittamisen ja säätelyn kautta hyväksyntää itselle ja muille lapsille. Feldman Barrettin (2017, 185) mukaan tunnetutkimuksen keskus Yale Center for Emotional Intelligence teki oppilaille tutkimuksen, jossa luokalle opetettiin tunnesanojen käyttöä joka viikko 20–30 minuuttia. Tämän intervention avulla oppilaat oppivat sanoittamaan tunteita ja samalla oppilaiden vuorovaikutustaidot ja koulumenestys paranivat.

Jääskinen (2017, 36) toteaa tunteen tunnistamisen perustaksi, johon muut tunnetaidot alkavat kehittymään. Tunteen tunnistaminen edellyttää lapselta riittävää tietoutta itsestä ja kehollisista aistimuksista. Tämän lisäksi on oleellista osata tunteiden nimeämistä, jotta niiden ilmaiseminen toisille ja itselle on sujuvampaa. (Jääskinen 2017, 36.) Cacciatoren (2007, 16) mukaan lapsi ja nuori voi opetella hallitsemaan tunteita, jos hän ensin oppii nimeämään ja tunnistamaan tunteensa. Sadeniemi ja hänen kollegansa (2019, 127) mainitsevat, että omien tunteiden nimeäminen helpottaa hankalia tilanteita. Tunteiden aiheuttamaa ahdistusta lievittää se, että tunnistaa itselleen jonkun asian aiheuttavan epämiellyttäviä tunteita tai vastaavasti tunnistaa, jos jokin asia tuo itselle myönteisiä tunteita. Nurmi (2013, 23) toteaa, että tunteiden kanssa on mahdollista oppia tulemaan toimeen, kun niitä on ensin oppinut tunnistamaan. Tunteiden tunnistamisessa ja

sanoittamisessa lapsi tarvitsee aikuisen tukea. Nurmi (2013, 24) painottaa tunteista puhumisen tärkeyttä, sillä muuten niiden tunnistaminen on vaikeaa.

Tunteen sietäminen on Jääskisen (2017, 39) mukaan tunnetaidoista vaikein, koska tunteiden sietäminen ei aina ole mukavaa. Kun tunnetta pystyy sietämään pidempään, niin samalla ihmisellä on pidempi aika tietoisesti valita, miten hän toimii tunteen kanssa ja äkkipikaiset reagoinnit ärsykkeeseen vähenevät. Jääskinen (2017, 46) näkee, että lasta voi esimerkiksi ohjata keskittymään hengitykseen tai kymmeneen laskemiseen, jos tunne alkaa viedä mukanaan. Caciatore ja Karukivi (2014, 18) toteavat tunteiden sietämisen tärkeäksi tunnetaidoksi. Sadeniemi ja hänen kollegansa (2019, 155) näkevät, että tunnereaktioiden hyväksyminen ja salliminen helpottaa vaikeiden tunteiden sietämistä. Omien tunnereaktioiden hyväksyminen ja salliminen on helpompaa, kun tunteiden tunnistaminen, nimeäminen ja validointi on hallussa. Sadeniemen ja hänen kollegoidensa (2019, 155) mukaan validoinnilla tarkoitetaan sitä, että tunnereaktiossa pystyy rentouttamaan oman kehon esimerkiksi hengittämällä ja puhumalla itselleen mielessä, miksi tunne on ymmärrettävä, looginen ja normaali. Riihonen ja Koskinen (2020, 68) pitävät tärkeänä, että aikuiset auttavat lasta tunteiden validoinnissa ja vahvistamisessa näyttämällä lapselle sanoin ja teoin ymmärtävänsä hänen tunnekokemuksensa.

Jääskinen (2017, 42) toteaa, että tunteen voimakkuutta voi ryhtyä säätelemään, kun tunnetta on ensin sietänyt jonkin aikaa. Sadeniemen ja hänen kollegoidensa (2019, 126) mukaan tietoinen tunteiden säätelyn opettelu ja harjoittelu edellyttää tunteiden ymmärtämistä sekä kykyä havainnoida ympäristöä, omaa tunne-elämää ja käyttäytymistä. Jääskinen (2017, 42) näkee, että tunteen säätelyn oppiminen on aikaa vievää ja osa aikuisistakin vielä harjoittelee sitä. Tunteen säätely edellyttää, että osaa tunnistaa tunteen ja sietää tunnetta sekä käyttää päätäväisyyttä sen säätelyyn. Jääskinen (2017, 42) toteaa, että tavoitteena tunteen säätelyssä on saada itselle sopiva olotila, jossa tunteen kanssa voi toimia rakentavasti. Riihosen ja Koskisen (2020, 39) mukaan pieni vauva ja pikkulapsi tarvitsevat aikuisen tukea tunteiden säätelyyn. Esiopetusikäinen osaa jo jonkin verran säädellä tunteitaan ja alkaa oppia sosiaalisia sääntöjä. Jääskinen (2017, 12) sekä

Riihonen ja Koskinen (2020, 43) näkevät, että alakouluikäinen alkaa pikkuhiljaa oppimaan tunteiden tietoista säätelyä. Alakouluikäisellä on tunnesäätelyssä yleensä tasainen vaihe ja tunnetaitojen harjoittelu sujuu aikuisen ohjauksella ja avustuksella. Riihonen ja Koskinen (2020, 46 - 47) mainitsevat, että varhaisnuoruudessa murrosiän alkaessa tunnetaidoissa voi tulla taantumaa ja nuoren on usein haastavaa säädellä tunteita ja mielialat vaihtelevat paljon.

Tunteen ilmaiseminen on Jääskisen (2017, 44) mukaan helpompaa sen jälkeen, kun on ensin tunnistanut, sietänyt ja jollakin tavalla säädellyt. Näiden vaiheiden jälkeen tunne on laimentunut ja sitä voidaan ilmaista rakentavasti. Tunteen ilmaisemisessa voi käyttää tunteen sanoittamista, liikettä, kehollisuutta ja luovuutta. (Jääskinen 2017, 44.) Nurmi (2013, 24) toteaa, että tunteiden ilmaisuun vaikuttavat oleellisesti temperamentti ja opitut tavat ilmaista tunteita. Jääskinen (2017, 44) näkee, että tunteiden sanallinen ilmaisu auttaa muodostamaan ihmisuhteita. Sen avulla ihmisten on helpompi huomioida ja ymmärtää toisiaan. Jos lapsi ei ymmärrä tai pysty keskustelemaan tunteistaan, niin silloin niitä on vaikea myös täysin hallita (Cacciatore 2007, 18). Tunteiden purkamisessa ihminen purkaa Jääskisen (2017, 45) mukaan kuormittavat tunteet pois kehosta ja mielestä.

Tunteiden käsittely tarkoittaa Jääskisen (2017, 45) mukaan tunteiden muokkaamista, tutkimista ja kokemista kehollisin ja luovin keinoin. Tunteen purkamiselle ja käsittelylle ei aina ole tarvetta, jos edelliset vaiheet (sietäminen, säätely ja ilmaiseminen) ovat jo vaikuttaneet tunteeseen. Toisaalta välillä tunteen purkaminen kehollisesti tapahtuu vasta jonkin ajan kuluttua tunnetilan jälkeen. (Jääskinen 2017, 45.) Tärkeää Jääskisen (2017, 45) mukaan on, että jokainen löytää itselleen sopivan tavan purkaa tunteitaan. Cacciatore (2007, 17) toteaa, että tunteet voivat kuohua suurina, mutta tunteiden käsittely ei aina näy ulospäin. Lapsi saattaa peittää tai hillitä suuriakin tunteita riippuen tilanteesta tai temperamentista. Cacciatoren (2007, 17) mukaan tunteiden esiintyminen ja purkamisen onnistuminen saattaa vaihdella myös lapsen iän, vireystilan ja aiempien kokemusten myötä. Jääskinen (2017, 45) näkee, että voimaantuminen on tunnetaitojen kehittämisen lopullinen tavoite. Voimaantunut ihminen on löytänyt harjoittelun kautta varmuutta toimia erilaisissa tilanteissa erilaisten tunteiden kanssa.

Cacciatore (2007, 18) toteaa, että on järkevää pyrkiä hallitsemaan omia tunteitaan eikä antaa tunteiden hallita itseään. Omien tunteiden kuunteleminen ja kohtaaminen auttaa Jääskisen (2017,28) mukaan ymmärtämään itseämme ja samalla pystymme ilmaisemaan tarpeita ja ajatuksia myös muille. Nurmi (2013, 26) pitää tärkeänä, että lasta tuetaan tunteiden ilmaisussa. Erilaisten tunteiden kanssa oppii tulemaan toimeen ja tunnetaidot kehittyvät, kun aikuinen tukee lapsen harjoittelua johdonmukaisesti, pitkäjänteisesti ja kunnioittavasti. Jääskinen (2017, 28) näkee, että jos ei kohtaa ja kuuntele omia tunteita, ei tiedä omia tuntemuksia eikä tarpeita. Tällöin vuorovaikutus toisten kanssa jää pinnalliseksi, koska ei pysty kertomaan omia sisimpiä ajatuksia toisille.

Tunteet ovat Nummenmaan (2012, 204) mukaan lähtökohtaisesti ihmisen toimintakykyä edistäviä mekanismeja ja kohtaamamme tunteet sekä tapamme säädellä niitä vaikuttavat merkittävästi hyvinvointiimme. Myös Jalovaara (2005, 69) toteaa, että tunnetaidoilla on vaikutusta kouluviihtyvyyteen, oppimismotivaatioon ja koulukiusaamiseen. Kokkosen ja Kinnusen (2010, 145) mukaan parhaiten toimiessaan tunteet kohdistavat ihmisen mielenkiinnon hänelle tärkeisiin asioihin tai ihmisiin sekä edesauttavat oppimista ja muistamista. Jalovaara (2005, 10) näkee, että ihmisen oppimistapahtumassa, käyttäytymisessä, havaitsemisessa, muistamisessa ja ajattelussa tunteilla on oma merkityksensä. Isokorven (2004, 129) mukaan lapsen on tärkeää saada kokea, tuntea, näyttää ja vastaanottaa kaikenlaisia tunteita ja yhtä tärkeää on harjoitella tunteiden säätelyä. Tietynlaisten tunteiden kokemisen toistuvuus vaikuttaa olennaisesti yksilön hyvinvointiin. Jalovaara (2005, 21) painottaa, että lapselle pitää suoda mahdollisuus peilata kaikenlaisia tunteita ilman häpeän tunnetta. Tämän kautta lapsi oppii Jalovaaran (2005, 21) mukaan hyväksymään omat tunteensa.

Nummenmaa (2012, 204) toteaa, että usein koetut myönteiset tunteet ohjaavat meitä luovaan ja monipuoliseen ajatteluun ja toimintaan, mikä edistää hyvinvointiamme, kun taas liian usein koetut kielteiset tunteet rajoittavat tarpeettomasti käyttäytymistämme ja toimintaamme aiheuttaen kuormitusta sekä keholle että mielelle. Selvimmin tunnereaktioiden merkitys hyvinvoinnille korostuu Nummenmaan (2012, 204) mukaan tunne-elämän häiriöissä, jolloin ihmistä

yleensä suojelevat tunnemekanismit alkavatkin häiritä vakavasti hänen elämänsä. Normaalisti uhkaavissa tilanteissa ihmistä suojelevat tunnemekanismit voivat Nummenmaan (2012, 204) mukaan toimia päinvastaisesti ja pakottaa ihmistä toimimaan tavalla, joka ei edistä hyvinvointia. Kyky käyttää omia resursseja kuormittavissa tilanteissa on osoitus hänen sosioemotionaalisen kompetenssistaan ja itsesäätelytaidoistaan.

## **2.3 Sosioemotionaalinen kompetenssi ja itsesäätelytaidot**

Sosioemotionaalinen kompetenssi kuvaa yksilön yhteisöllisen eli sosiaalisen ja yksilöllisen eli emotionaalisen persoonan samanaikaisuutta (Manninen 2018, 45). Itsesäätelytaidot ovat Campbellin ja hänen kollegoidensa (2016, 20) mukaan sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueita yhdistävä tekijä.

### **2.3.1 Sosioemotionaalinen kompetenssi**

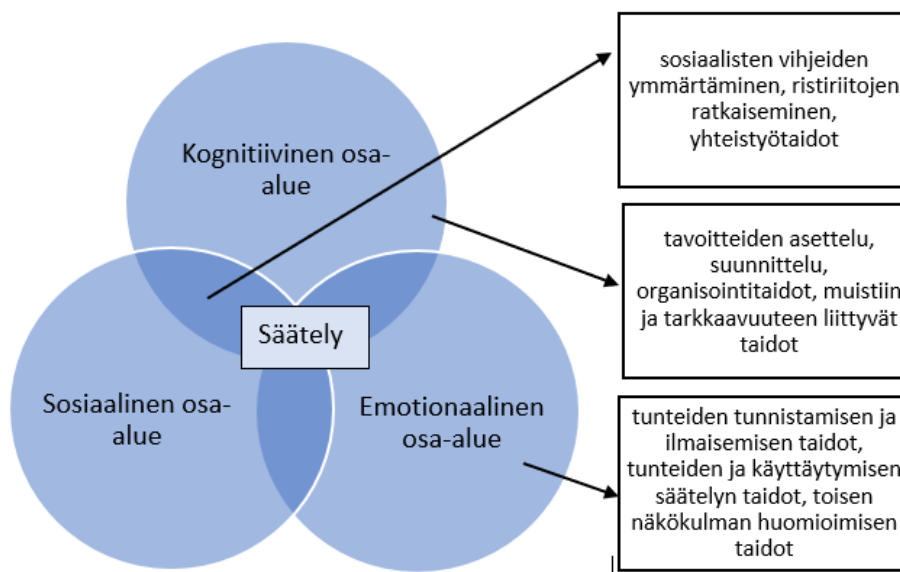
Sosioemotionaalisen kompetenssin määrittelyä on useita määritelmiä. Kuorelahti, Lappalainen ja Viitala (2012, 283–284) määrittelevät sosioemotionaalisen kompetenssin taidoksi hyödyntää omia ja tilannekohtaisia resursseja ja luoda sekä ylläpitää niiden avulla myönteisiä sosiaalisia ja emotionaalisia vuorovaikutussuhteita. Sosioemotionaalinen kompetenssi voidaan nähdä lapsen taidoksi ymmärtää sosiaalisia tilanteita ja taidoksi hallinta tunnereaktioita erilaisissa tilanteissa (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 120). Sosioemotionaalinen kompetenssi on merkittävä taito osallisuuden saavuttamisessa ja hyväksytyksi tulemisessa. Sosioemotionaalinen kompetenssi voidaan nähdä koko elämän mittaisena kehitystehtävänä. (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 284.) Myös Hintikka (2016, 165) tuo tutkimuksessaan esille, että sosioemotionaalisen kompetenssin on suuri merkitys oppilaan myöhäisempään elämään. Tämän takia oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen koulussa on tärkeää.

Manninen (2018, 44–45) toteaa, että sosioemotionaalinen kompetenssi voidaan määritellä yläkäsitteeksi, johon sisältyvät sosiokognitiiviset-, itsesäätely- ja tunnetaidot. Sosioemotionaalisen kompetenssin osatekijöitä ovat Poikkeuksen

(2019, 180) mukaan vuorovaikutus-, tunnesäätely- ja sosiaalisen tiedon käsittelytaidot sekä käsitys sosiaalisesta minäkuvasta ja minäpystyvyydestä. Lisäksi siihen sisältyvät Poikkeuksen (2019, 180) mukaan yksilön sosiaalisissa suhteissa saamat kokemukset sekä niihin liittyvät tyytyväisyyden tunteet. Laine (2005, 64) näkee emotionaalisen kompetenssin perustaksi vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidoille ja että se on oleellinen osa sosiaalista kompetenssia ja sen muodostumista. Sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin läheisyydestä kertoo se, että niistä käytetään usein yhteisnimitystä sosioemotionaalinen kompetenssi.

Esittelemme seuraavaksi sosioemotionaalisen kompetenssin osatekijät Campbellin ja hänen kollegoidensa (2016, 20) määritelmän mukaan (kuvio 1). He käyttävät määritelmää sosioemotionaalinen oppiminen, joka koostuu sosiaalisesta, kognitiivisesta ja emotionaalisesta osa-alueesta. Sosiaalinen osa-alue sisältää sosiaalisten vihjeiden ymmärtämisen, ristiriitojen ratkaisemisen sekä yhteistyötaidot. Kognitiivinen osa-alue sisältää tavoitteiden asettelua, suunnittelua, organisointitaitoja sekä muistiin ja tarkkaavuuteen liittyviä taitoja. (Campbell ym. 2016, 20.) Emotionaalinen osa-alue sisältää tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen taidot, tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn taidot sekä toisen näkökulman huomioimisen taidot. Osa-alueet eivät ole irrallisia, vaan ovat limittyneitä toisiinsa säätelyn ollessa niitä yhdistävä tekijä.





KUVIO 1. Sosioemotionaalisen kompetenssin/oppimisen osatekijät Campbellin ja hänen kollegoidensa (2016, 20) määritelmän mukaan.

Campbellin ja hänen kollegoidensa (2016, 23) mukaan sosioemotionaalisen kompetenssin kehityksessä avaintekijöitä eli erityistaitoja ovat tunteiden ilmaisu (emotional expressiveness), tunteiden säätely (emotion regulation) ja tunnetietoisuus (emotion knowledge). Tunteiden ilmaisu liittyy yksilön temperamenttiin, mikä näkyy tavassa oppia ja olla vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa. (Campbell ym. 2016, 22.) Tunteiden säätelyä tarvitaan, kun tunnekokemuksen voimakkuus tai kesto ylittää tai alittaa joko oppilaan itsensä tai vertaisten odotukset. Tunnetietoisuus on Campbellin ja hänen kollegoidensa (2016, 23) mukaan merkittävä erityistaito, jolla tarkoitetaan tunteiden tunnistamista ja tiedostamista ja jota lapsi tarvitsee tullakseen toimeen sekä vertaisten että aikuisten kanssa.

Koulukokemukset muokkaavat sosioemotionaalista kompetenssia ja se puolestaan liittyy Mannisen (2018, 45) mukaan kiinteästi sosiaaliseen hyvinvointiin itsearvostuksen, minäkäsityksen ja itsetunnon kautta. Sen vuoksi varhaiskasvatukseen ja alaluokille suositellaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen, kuten myös itsetunnon vahvistamista (Manninen 2018, 91). Koska erityisopetusta saavilla oppilaille on havaittu enemmän vaikeuksia pysyvien vertaissuhteiden luomisessa

sekä usein heikompi kouluviihtyvyys kuin muilla oppilailta, juuri heidän sosioemotionaalisen kompetenssinsa kehittymistä pitäisi vahvasti tukea. Näin myös erityistä tukea saavien oppilaiden kouluviihtyvyys paranisi. (Manninen 2018, 91, 98.) Myös Hamren ja Piantan (2005) tutkimuksessa opettajan antama tunne- ja vuorovaikutustaitojen tuki sekä osallisuuden kokemusten mahdollistaminen osoittautuivat merkittäviksi tekijöiksi koulupudokkuusriskin vähentämisessä, luokan positiivisen ilmapiirin vahvistamisessa ja kouluviihtyvyyden lisääntymisessä (Hamre & Pianta 2005, 949, 961- 962). Myös Hintikan tutkimuksessa (2018, 162) myönteisten tunteiden kokeminen lisääntyi ja omien tunteiden säätelyn ja itsensä rentouttamisen taidot vahvistuivat tunnetaitojen tukemiseen tarkoitetun intervention myötä. Mielekkyyks koulunkäyntiin kuvaa oppilaan kouluviihtyvyyttä. Hintikan (2018, 165) tutkimuksen mukaan oppilaiden sosioemotionaaliseen kehitykseen voidaan vaikuttaa suunnitellun intervention avulla ja ne ovat tärkeitä kaikille oppilaille.

Mannisen (2018) toteuttaman, 8.- luokkalaisten ja toisen asteen opiskelijoiden kouluviihtyvyyttä käsittävän tutkimuksen merkittävin tulos oli Mannisen (2018, 95) mukaan sosioemotionaalisen kompetenssin erittäin vahva yhteys sekä kouluviihtyvyyteen että kouluun kiinnittymiseen. Myös Kuorelahti ja hänen kollegansa (2012, 85) toteavat, että sosioemotionaalinen kompetenssi edesauttaa kouluun sopeutumista ja sitä kautta oppilaan motivaatiota koulunkäyntiin. Sosioemotionaalinen kompetenssi voi myös toimia suojaavana tekijänä eteen tulevissa vaikeuksissa tai ympäristön riskitekijöitä vastaan. Kuorelahden ja hänen kollegoidensa (2012, 285) mukaan koulussa voidaan vahvistaa oppilaiden sosiaalista kompetenssia tukemalla oppilaiden tunteiden hallintaa ja vuorovaikutustaitoja. Kuusela ja Lintunen (2010, 119) näkevät, että sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä koulu on suuressa roolissa.

### **2.3.2 Itsesäätelytaidot**

Pystyäksemme sekä nauttimaan että hyötymään tunteista meidän on pystyttävä säätelemään tietoisesti tai tiedostamatta niin tunnekokemusta kuin siihen liittyvää fysiologista reagoitua ja tunneilmaisua (Kokkonen & Kinnunen 2010, 145).

Aro (2014, 16) määrittelee itsesäätelytaidot ihmisen kyvyksi säädellä tunteitaan, käyttäytymistään ja kognitioitaan ympäristöön nähden sopivalla tavalla huomioiden samalla omat tavoitteensa. Tunteiden säätely kohdistuu Kokkosen ja Kinusen (2010, 146) mukaan tunnekokemukseen, fysiologisiin prosesseihin ja tunteisiin liittyvään käyttäytymiseen, kuten tunneilmaisuun. Onnistunut tunnesäätely saa aikaan sen, että stressaantuneisuus tunteiden kokemisessa vähenee, tunteet pystytään kohtaamaan avoimesti ja toimimaan joustavasti. Tunteiden ja käyttäytymisen onnistunut säätely mahdollistaa Aron (2014, 12) mukaan onnistuneen prososiaalisen käyttäytymisen. Se on toimintaa, jonka tarkoituksena on vahvistaa myönteisten tunteiden kokemista vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Kurki (2017) tutki varhaiskasvatus- ja kouluikäisten lasten tunteiden ja käyttäytymisen säätelyä sosiaalisissa tilanteissa esiintyvissä sosioemotionaalisissa haasteissa. Kurki (2017, 6) toteaa tutkimuksessaan, että lasten omat taidot, opettajien aktiivinen puuttuminen tilanteisiin ja vuorovaikutus ikätovereiden kanssa vaikuttavat lasten säätelystrategioihin. Eisenberg (2017, 385) kuvaa käsitettä tunteiden vaivaton hallinta (effortful control), joka on hänen mukaansa yleensä mukautumiskykyinen, koska se voidaan tarkoituksella kytkeä päälle tai pois tarpeen mukaan. Henkilöt, jotka pystyvät muokkaamaan ja suuntaamaan itsesäätelyään joustavasti ja spontaanisti, ovat persoonallisuudeltaan joustavia eli heillä on hyvä resilienssi, kun taas joustamaton tunteiden ylikontrolli liittyy alhaiseen resilienssiin. Eisenbergin (2017, 385) mukaan alakouluikäisten impulsiivisuudella on nähty olevan positiivinen yhteys resilienssiin, jolloin alhainen impulsiivisuus liitettiin huonoon ja korkea impulsiivisuus hyvään resilienssiin. Syyksi Eisenberg (2017, 385) arvioi, että alhainen impulsiivisuus heijasteli jäykkää tunteiden ylikontrollia kohtalaisen ja korkean impulsiivisuuden ollessa positiivisesti yhteydessä joustavuuteen eli hyvään resilienssiin.

Myllyviita (2016, 25) jakaa tunteiden säätelyn tilannetta ennakoiviin ja tunnereaktioihin kohdistettuihin strategioihin. Ennakoivat strategiat pyrkivät estämään epämiellyttävien tunteiden syntymistä. Sosiaalisia tilanteita pelkäävät käyttävät paljon juuri ennakoivia strategioita. (Myllyviita 2016, 25.) Hyödyllisen tavan tunteiden säätelyyn tarjoaa uuden tulkinnan tekeminen tilanteesta joko

neutraalilla tai positiivisella tavalla, mikä vähentää Myllyviidan (2016, 25) mukaan tunteen aiheuttamia kehollisia reaktioita ja auttaa tilanteen muistamisessa paremmin. Tunnetietoisuus, tunteiden ilmaisu ja säätely ovat oppilaiden tunnetaitojen vahvistamisen ydinasioita perusopetuksen tavoitteissa.

### **3 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN TU- KEMINEN**

#### **3.1 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen perusopetuk- sessa**

Perusopetuksella on opetus- ja kasvatustehtävän lisäksi yhteiskunnallinen-, kulttuuri- ja tulevaisuustehtävä. Sen yhteiskunnallinen tehtävä käsittää tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistämisen. (POPS 2014, 18.) Siten perusopetuksen tehtävänä on myös inhimillisen ja sosiaalisen pääoman lisääminen. Inhimillinen pääoma koostuu perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 18) mukaan osaamisesta, kun sosiaalisen pääoman muodostaa ihmisten välinen vuorovaikutus ja luottamus. Sekä yksilöllinen että yhteiskunnallinen hyvinvointi ja kehitys saavat näistä kahdesta pääomasta rakennusaineensa (POPS 2014, 18). Perusopetuksen tulisi tukea oppilaiden ihmisenä kasvamista heidän ikäkautensa huomioiden. Tähän tavoitteeseen pyrkii myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 20) kuvatut laaja-alaisen osaamisen alueet.

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 20) määrittelee laaja-alaisen osaamisen kokonaisuudeksi, joka koostuu tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista ja tahdosta. Opetussuunnitelma nostaa erityisen tärkeäksi oppilaiden rohkaisemisen tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja kehittymismahdollisuuksiaan, huomaamaan omaa erityisyyttään ja arvostamaan itseään (POPS 2014, 20). Laaja-alaisen osaamisen alueista erityisesti L3; itsestä huolehtiminen ja arjen taidot kuvataan opetussuunnitelmassa (2014, 22) oppilaiden kannustamiseksi huolehtimaan itsestä ja toisista, ottamaan vastuuta omasta ja yhteistyöstä sekä kehittämään tunne- ja sosiaalisia taitojaan, arjenhallintaa ja itsesäätelyä. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja ei tulisi opetella erillisenä kokonaisuutena, vaan näitä taitoja tulisi harjoitella jokaisen oppiaineen ja oppitunnin yhteydessä.

Perusopetuksen opetussuunnitelmaan on kuvattu tavoitenäkökulmat vuosiluokille 1–2 ja 3–6. Vuosiluokilla 1–2 korostetaan vuorovaikutus- ja tunnetaitojen näkökulmasta oman ja yhteisen työn suunnittelua, työn onnistumisen ja

vahvuuksien tunnistamista (Ajattelu ja oppimaan oppiminen L1, OPS 2014, 99), yhteistyön harjoittelua erilaisten ihmisten kanssa (Kulttuurinen vuorovaikutus ja ilmaisu L2, POPS 2014, 100), tunteiden tunnistamista ja ilmaisua sekä tunnetaitojen kehittämistä muun muassa leikkien ja draaman avulla (Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot L3, POPS 2014, 100), yksin sekä ryhmässä toimimisen ja yhteistyön harjoittelua (Työelämätaidot ja yrittäjäyys L6, POPS 2014, 101) sekä luokan viihtyisyyteen vaikuttamista ryhmän työn tavoitteiden ja toimintatapojen suunnittelussa ja keskusteluissa oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden ja vastavuoroisuuden merkityksestä (Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen L7,P OPS 2014, 101).

Vuosiluokilla 3–6 tunne- ja vuorovaikutustaitojen näkökulmasta laaja-alaisen osaamisen alueella Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1, POPS 2014, 155) tavoitteena on ohjata oppilaita tunnistamaan erilaisia näkökulmia, kannustaa heitä kuuntelemaan toisten näkemyksiä, pyrkiä yhdessä työskentelyn taitojen vahvistamiseen sekä ajattelun ja oppimaan oppimisen taitojen vahvistamiseen hyödyntäen muun muassa toiminnallisia työskentelytapoja. Osa-alueella Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2, POPS 2014, 155 - 156) tavoitteena on oppilaiden tukeminen vuorovaikutuksen, yhteistyön ja hyvän käytöksen harjoittelussa ja heidän rohkaisemisensa kehon käyttöön tunteiden ja ajatusten itseilmaisussa. Osa-alueella Työelämätaidot ja yrittäjäyys (L6, POPS 2014, 157) korostuu projektien toteuttamisessa harjoiteltavat ryhmässä toimimisen ja yhteistyön taidot, kuten vastavuoroisuus- ja neuvottelutaidot yhteisissä ponnistelussa tavoitteiden saavuttamiseksi. Laaja-alaisen osaamisen alueella Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7, POPS 2014, 158) tavoitteena on tarjota oppilaille mahdollisuuksia yhteistyön, ristiriitojen käsittelyyn, ratkaisujen etsimisen ja päätöksenteon harjoitteluun, jolloin myönteisten kokemusten kautta pyritään vahvistamaan heidän osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemuksiaan koulussa.

Opetuksen tavoitteista tunnetaidot on kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelmaan oppiaineeseen ympäristöoppi ja sen sisältämän terveystiedon

osa-alueen kohdalta. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 239) mainitaan, että vuosiluokilla 3–6 terveystiedon kannalta tavoitteena on ympäristössä ja ihmisten toiminnassa esiintyvien terveyttä tukevien ja suojaavien tekijöiden ymmärtäminen sekä terveyttä, hyvinvointia ja turvallisuutta tukevan osaamisen edistäminen. Tavoitteessa T10 (POPS 2014, 240) määritellään, että oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia ryhmässä toimimiseen monipuolisissa rooleissa ja vuorovaikutustilanteissa, oppilaita innostetaan itseilmaisuun ja toisten kuunteluun sekä tuetaan heidän valmiuksiaan tunteiden tunnistamiseen, ilmaisuun ja säätelyyn. Ympäristöopin tavoitteisiin liittyvistä keskeisistä sisältöalueista vuosiluokilla 3–6 opetussuunnitelmassa mainitaan sisältöalue Minä ihmisenä (S1, POPS 2014, 241), joka käsittää muun muassa tunteiden tunnistamisen, ilmaisun ja säätelyn harjoittamisen. Sisältöalue Arjen tilanteissa ja yhteisöissä toimiminen (S2, OPS 2014, 241) sisältää eri yhteisöissä toimimisen harjoittelua sekä pohdintaa erilaisten vuorovaikutustilanteiden ja yhteisöjen merkityksestä hyvinvoinnille.

Nummenmaa (2012, 147) käyttää käsitettä tunnemekanismit ja korostaa, että huolimatta niiden synnynnäisyydestä niihin voidaan vaikuttaa oppimisen avulla. Epäsuotuisat oppimiskokemukset saattavat ohjata tunnemekanismeja toimimaan haitallisella tavalla. Myönteiset oppimiskokemukset puolestaan vahvistavat niiden hyödyllistä käyttöä. Köngäs (2018, 202) tuo tutkimuksessaan esille, että tunnetaitoja on mahdollista oppia pitkäjänteisellä ja johdonmukaisella työllä. Suomesta löytyy paljon osaamista ja materiaalia lasten tunnetaitojen opetukseen. Tunnetaitojen oppiminen ei tapahdu itsestään, vaan niitä on Kuuselan (2001, 123) mukaan opetettava oppilaille, jotta he osaisivat käyttää niitä itsenäisesti. Kuusela (2001, 121) toteaa tutkimuksessaan, että tunnetaitoja on siis mahdollista oppia ja opettaa. Tunnetaitojen opettamiseen tulisikin Kuuselan (2001, 121) mukaan kiinnittää huomiota, sillä harjoituksen kautta saadut tunnetaidot tukevat osaltaan oppilaiden psyykkistä hyvinvointia. Joronen ja Koski (2010, 7–8) toteavat oppilaiden tunne- ja sosiaalisten taitojen tukemisen hyödylliseksi oppilaiden henkilökohtaisen ja sosiaalisen elämän ja koulumenestyksen kannalta.

Isokorpi (2004, 69 - 70) korostaa, että tunnetaitojen harjoittelua tulisi sisällyttää kaikkeen koulutyöhön ja että opettajan tulisi tarttua hetkiin, joissa hän näkee tunnetaidoista puhumisen ja niiden harjoittelun hyödylliseksi. Myös Jalovaara (2005, 95) painottaa, että tunnetaitojen opettamisessa pitäisi hyödyntää arjen tilanteita. Köngäs (2018, 201) toteaa tutkimuksessaan, että jo 3–6-vuotiaat lapset pystyvät oppimaan tunnetaitoja arjen tilanteissa, joissa lasten tunneistit ovat auki. Lapsen voi olla vaikeampi palata ja samaistua tilanteessa esiintyneeseen tunteeseen myöhemmin. Mikola (2011, 256) korosti tutkimuksessaan sosiaalisten ja tunnetaitojen kehittämisen nostamista opetussuunnitelmassa oppiaineiden sisältötavoitteiden rinnalle. Hintikka (2019, 166) puolestaan painottaa sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen sisällyttämistä kunta- ja koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin että kiinteiden tunteiresurssien varaamista koulujen lukujärjestyksiin. Hintikka (2019, 166) näkee, että näin pystytään mahdollistamaan kaikille annettavan tasapuolisen tunnetaitokasvatuksen toteutuminen.

Opettajankoulutukseen pitäisi Hintikan (2019, 166) mukaan sisältyä sosioemotionaalisen kasvatuksen tukemiseen tähtääviä opintokokonaisuuksia. Myös Jalovaara (2005, 95) toteaa, että opettajankoulutuksen tulisi antaa tietoa ja taitoa tunne- ja sosiaalisten taitojen opettamiseen. Opettajan työ vaatii tunnelukutaitoa, joka tarkoittaa Jalovaaran (2005, 7) mukaan taitoa nimetä tunteita, tunnistaa tunteita itsessä ja toisissa, ymmärtää tunteiden alkuperää ja kykyä vaikuttaa niiden ilmenemiseen. Vuorovaikutustaitojen opintokokonaisuudet opettajakoulutuksessa on koettu tarpeellisiksi ja onnistuneiksi (Klemola 2009, 62).

Jalovaara (2005, 10) näkee, että tunteille ei aina osata antaa riittävää painoarvoa ja ymmärrystä. Tunnekasvatusta ei ole aiemmin koettu yhtä tärkeäksi tiedollisen kehityksen kanssa, mutta nykyisin sen tärkeys on Jalovaaran (2005, 27 - 28) mukaan huomattu. Jalovaara (2005, 28 - 29) muistuttaa, että tunteet ovat tärkeitä eikä niiden merkitystä pidä aliarvioida. Kouluikäisille soveltuvia tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamisen materiaaleja on paljon tarjolla. Kouluissa käytössä olevia materiaaleja ovat muun muassa Huomaa hyvä, Hyvää mieltä yhdessä, Hyvän mielen taidot, Tunnehetket, Tunne- ja turvataitoja lapsille sekä



KiVa -koulu ja Suomen Mielenterveysseura ry:n materiaalit. Käytettyjä materiaaleja ovat myös olleet Muksuoppi, Tunnemuksu ja mututoukka sekä Yhtä köyttä (Launonen & Pulkkinen 2004, 137). Myös Opettajan Tietopalvelussa on valmiita materiaaleja tunnetaitojen opettamiseen. (opettajantietopalvelu.fi).

Yhteispeli -hankkeessa Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL), Tampereen yliopisto ja Ylöjärven kunta ovat laatineet alakouluille tunne- ja vuorovaiikutustaitoja tukevaa materiaalia, jota on muokattu yhdessä opettajien ja rehtoreiden kesken sekä lapsilta, vanhemmilta ja opetushenkilökunnalta saadun palautteen perusteella. Vuoden mittaiseen Yhteispeli -koulutukseen voivat hakeutua sekä ala- että yhtenäiskoulut kautta Suomen ja se on tarkoitettu kaikissa kouluissa jokaiselle opetushenkilökunnan jäsenelle. (thl.fi.) Kampmanin (2010, 198) mukaan Yhteispelin tavoitteena on tukea oppilaiden yhdessä toimimisen taitoja ja sisällyttää ne osaksi koulun muuta opetusta ja ajankohtaisia asioita. Friends on Aseman Lapset ry:n ohjelma, jonka tavoitteena on vahvistaa lasten ja nuorten minäkuvaa ja itsetuntoa opettamalla sekä lapsia, nuoria että vanhempia tunteiden tunnistamiseen ja käsittelyyn sekä tarjota selviytymiskeinoja vastoinkäymisten ja pettymysten kohtaamisessa (asemanlapset.fi). Tuominiemi (2010, 219) toteaa, että Friends on maailmanlaajuisesti yksi tutkituin ja sovelletuin ohjelma. Friends on suunnattu koko luokalle ja se toimii ahdistusta ennaltaehkäisevänä ja mielenterveyttä edistävänä ohjelmana. Tuominiemen (2010, 219) mukaan Friends pohjautuu vertais- ja kokemukselliseen oppimiseen ja se kannustaa oppilaita ottamaan aktiivisen roolin oppimisessa sekä oppimaan omista kokemuksista. Ohjelma sisältää ryhmätöitä, toiminnallisia harjoituksia ja keskustelua. Friends tarjoaa omat materiaalit eri-ikäisille: Fun Friends 4–8-vuotiaille, Lasten Friends 9–12-vuotiaille, Nuorten Friends 13–16-vuotiaille ja Aikuisten Friends yli 16-vuotiaille (Friends 2019).

Joronen (2010, 138) toteaa, että koulussa toteutetun draamatyöskentelyn on monessa tutkimuksessa todettu lisäävän oppilaiden itsetuntemusta, rohkeutta, iloa, empatiakykyä ja vuorovaikutusta (ks. Häkämies 2007; Laakso 2004; Rusanen 2002.) Häkämiehen (2007, 4) tutkimuksen mukaan draamatyöskentely

on toiminnallista sekä kokonaisvaltaista ja siihen liittyy elämys- ja tunnekokemuksia. Joronen ja Håkämies (2010, 153 - 154) näkevät, että draama on yhteydessä tunteisiin. Draaman avulla opitaan ihmisenä olemisen taitoja, kuten itse-tuntemusta, empatiataitoja, ryhmätyötaitoja ja oman toiminnan arviointia. Rusanen (2002, 197) tutkimuksen mukaan draaman ja toiminnallisuuden avulla voitaisiin rikastuttaa koulun arkea ja sen kautta oppilaat oppivat itsehillinnän ja keskittymisen taitoja. Lisäksi draama voi tarjota onnistumisen kokemuksia oppilaille, joilla on haasteita lukuaineissa. Rusanen (2002, 196 - 197) näkee, että draaman avulla opitaan sosiaalisia taitoja ja itsetuntemusta. Kemppaisen ja hänen kollegoidensa (2010,170) 4.- ja 5.- luokkalaisiin kohdennetun draamantutkimushankkeen mukaan oppilaiden sosiaaliset taidot paranivat draamatyöskentelyn avulla. Draamatyöskentelyyn sisältyvän eläytymisen todettiin vahvistavan oppilaiden empatiakykyä. Kemppainen ja hänen kollegansa (2010, 170) toteavat, että draaman avulla oppilaat saavat luontevan kanavan toiminnallisuuteen ja terveen impulsiivisuuden purkamiseen. Joronen ja hänen kollegansa (2013, 145) näkevät, että oppilaiden välisiä suhteita sekä opettajan että oppilaan suhdetta pystytään vahvistamaan draaman avulla.

Kuten on tullut esille, opettajille tarkoitetut tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemisen materiaalit ovat tarpeen. Ei ole kuitenkaan yhdentekevää, millaisia materiaaleja oppilaiden kanssa käyttää. Kansainvälinen sosioemotionaaliseen oppimiseen erikoistunut CASEL -organisaatio (The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning; [www.casel.org](http://www.casel.org).) on laatinut kouluille tarkoitettuille sosioemotionaalisille kasvatusohjelmille tarkat kriteerit (Launonen & Pulkkinen 2004, 139). Ensimmäisenä kriteerinä opetusohjelmille on selkeä teoreettinen perusta, jolloin tulee keskittyä keskeisiin sosioemotionaalisiin taitoihin sekä motivoivien opetusmenetelmien käyttämiseen. Toisena kriteerinä on sekä opettavien taitojen integrointi muihin oppiaineisiin että vanhempien osallisuus. Kolmantena kriteerinä on tarpeiden alustava kartoitus ja siihen vastaavan ohjelman valitseminen sekä väli- ja loppuarviointi. (Launonen & Pulkkinen 2004, 139.) Neljäntenä kriteerinä Launonen ja Pulkkinen (2004, 139) mainitsevat teoreettista taustatietoa sisältävät opettajan materiaalit sekä siihen liittyvän koulutuksen.

CASEL:in arvioinnissa erinomaiset suositukset on saanut Launosen ja Pulkkisen (2004, 140) mukaan Lions Quest ja hyvät suositukset on saanut Askelittain (Second Step) -ohjelma. (Launonen & Pulkkinen 2004, 140.) Vaikka mikään tietty instanssi ei valvoisi materiaaleja, tulee opettajan aina pohtia, sopiiko materiaalin hyödyntäminen hänen oppilailleen. Uusimpia tutkimukseen perustuvia materiaaleja ovat muun muassa Eliisa Leskisenojan positiivisen pedagogiikan työkalupakki (2017) sekä Lotta Uusitalon ja Kaisa Vuorisen Huomaa Hyvä! -materiaali.

Sosioemotionaalisen kasvatuksen tukemiseen tarkoitettuihin materiaaleihin perehtyminen on Launosen ja Pulkkisen (2004, 137) mukaan ollut opettajien keskuudessa riittämätöntä. Jalovaara (2005,95) korostaa, että myös työelämässä oleville opettajille tulisi tarjota täydennyskoulutusta siitä, miten tunne- ja vuorovaikutustaitoja tuetaan käytännössä. Kokkonen (2005, 74) toteaa, että opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen pitäisi sisältyä sekä oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen että opettajien omien sosioemotionaalisten taitojen kehittämistä. Sen lisäksi koko kouluyhteisön tulisi saada mahdollisuus osallistua vastaaviin koulutuksiin. Rasku-Puttonen ja Rönkä (2004, 176) toteavat, että opettajien työhön kohdistuvien moninaisten ja ristikkäisten muutospaineiden vuoksi opettajilta edellytetään yhä enemmän vuorovaikutusosaamista. Syynä tähän ovat osaltaan moninaistuneiden perhemuotojen sekä inklusiivisen koulun asettamat vaatimukset opettajan työlle. Hintikka (2019, 167) korostaa, että opettajien tulisi kiinnittää huomiota omiin tunne- ja vuorovaikutustaitoihin. Opettajien tulisi sekä perehtyä tunnekasvatukseen että pitää tunnetaitotunnit oppilailleen itse.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen tähtäävät interventiot kouluissa on koettu Kokkosen ja Klemolan (2013, 217) mukaan hyödyllisiksi. Interventiolla tarkoitetaan Hintikan (2019, 71) mukaan pyrkimystä vaikuttaa osaamiseen tai käyttäytymiseen aiemmin tehdyn suunnitelman mukaisesti. Hintikka (2019) tutki tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittämistä Raisa Cacciatoren sekä hänen työryhmänsä vuonna 2007 kehittämän Aggression portaat -opetusmateriaalin pohjalta rakennetun interventio-ohjelman avulla (Hintikka 2019, 78). Tutki-

muksen tuloksena oli, että sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesääätelytaidot kehittyivät, mikä näkyi myönteisten tunnekokemusten lisääntymisenä, toisiin kohdistuneen väkivallan vähentymisenä sekä parempina itsensä rentouttamisen taitoina. (Hintikka 2019, 4.) Hintikka (2019, 246) toteaa, että oppilaat kokiivat tunnetaitotunneista monipuolista hyötyä. Cacciatoren ja hänen työryhmänsä kehittämää Aggression portaat -materiaalia pilotoitiin kahdessa eri koulussa suunnittelutyön aikana. Koulujen rehtorien ja opettajien kokemukset materiaalista olivat positiivisia ja he toivat Cacciatoren (2007, 11) mukaan esille, että käytännönläheiselle ja opetukseen hyvin integroitavalle tunnetaitomateriaalille on tarvetta.

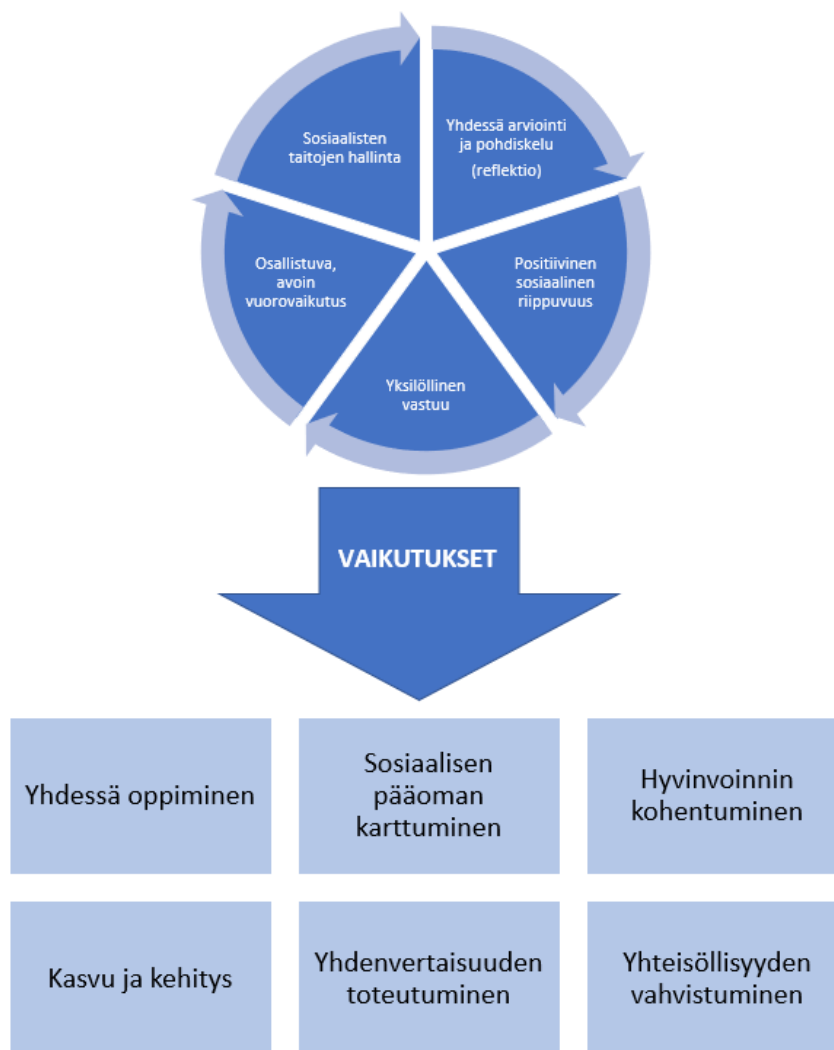
Tunnetaitojen opettamisen interventio-ohjelmia sekä vastaavia lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemiseen tähtääviä ohjelmia on Hintikan (2019, 70) mukaan useita. Keskeisesti interventioihin liittyy alku- ja loppumittaus, jolloin harjoiteltavassa taidossa edistymistä pystytään arvioimaan. Tässä tutkimuksessa osatavoitteena oli oppilaiden tunnetaitojen kehittyminen, mutta sitä ei mitattu ennen ja jälkeen seikkailun. Emme voi siis puhua interventiosta, vaan tapaustutkimuksesta, jossa osallistujien kokemuksia kuvataan ja niistä pyritään saavuttamaan oppilaiden ja opettajien ilmiölle antamia merkityksiä.

## **3.2 Yhteistoiminnalliset työtavat**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 17) lähtee oppimiskäsityksestä, jossa oppilas aktiivisena toimijana oppii vuorovaikutuksessa sekä vertaisten että koulun aikuisten ja eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Yhdessä oppiminen tukee oppilaiden luovaa ja kriittistä ajattelua sekä ongelmanratkaisutaitoja ja vahvistaa eri näkökulmien ymmärryskykyä.

Yhteistoiminnallisuudella tarkoitetaan Hellströmin, Johnsonin, Leppilammen ja Sahlbergin (2015, 24) mukaan pedagogisia periaatteita, joiden keskeisinä tunnusmerkkeinä ovat ryhmän jäsenten keskinäinen sosiaalinen, positiivinen riippuvuussuhde, ryhmän jäsenten yksilöllinen vastuu, ryhmän sisäinen avoin ja

osallistava vuorovaikutus, sosiaalisten taitojen hallinta ja harjoittelu sekä yhdessä toteutettu arviointi ja reflektio (kuvio 2).



KUVIO 2. Yhteistoiminnalliset työtavat Hellströmiä ja hänen kollegoitaan (2015, 27) mukaillen.

Positiivinen sosiaalinen riippuvuus tarkoittaa Hellströmin ja hänen kollegoidensa (2015, 24) mukaan ryhmän jäsenten toiminnan ja tulosten tiivistä sidosteisuutta toisiinsa, jolloin ryhmän jäsenten onnistumisen avulla kukin yksittäinen oppilas saa mahdollisuuden onnistua. Yksilöllinen vastuu ryhmässä merkitsee jokaisen omaa vastuuta oppimisestaan ryhmän toiminnan vastuun ohessa (Hellström ym. 2015, 24). Avoin ja osallistava vuorovaikutus edellyttää riittävän pientä, maksimissaan viiden oppilaan ryhmää, jolloin jokaisen osallistuminen

ryhmän toimintaan mahdollistuu. (Hellström ym. 2015, 24 - 25). Sosiaalisten taitojen hallinta ja harjoittelu tarkoittaa Hellströmin ja hänen kollegoidensa (2015, 25) mukaan sitä, että tiedollisten tavoitteiden lisäksi opiskelulla on selkeät ja harjoiteltavat sosiaaliset tavoitteet sitä varten suunnitellussa kontekstissa. Kun tiedollinen tavoite on uuden asian oppiminen yhdessä ymmärtämällä, on sosiaalisena tavoitteena sosiaalisten taitojen oppiminen toiminnallisesti (Hellström ym. 2015, 25). Yhdessä tapahtuva arviointi ja pohdiskelu käsittävät Hellströmin ja hänen kollegoidensa (2015, 25) mukaan tiedollisten ja yhteistyötaitojen oppimisen vahvistamista. Käytännössä se voi tarkoittaa, että tietyn jakson tai kokonaisuuden lopussa arvioidaan, mitä sen aikana opittiin, miksi toimittiin tietyllä tavalla ja miten toimintaa voisi kehittää jatkossa. Hintikka (2019) näkee, että ryhmätöiden sujumista voi opetella arvioimalla jokaisen ryhmätöprojektin päätteeksi ryhmätöskentelyn onnistumista. Ryhmän yleisen ryhmäprosessin arvioinnista edetään Hellströmin ja hänen kollegoidensa (2015, 25) mukaan yleensä yksilökohtaiseen ja kriittiseen oman toiminnan ja ajattelun reflektointiin.

Yhteistoiminnallisten työtapojen taustalla on sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys (Kauppila 2007, 155), jonka mukaan oppilas konstruoi eli rakentaa tietoa aktiivisesti vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa konteksteissa toisten kanssa (Kauppila 2007, 47). Sosiokonstruktivistinen näkemys sisältää kahdenkeskistä ja vastavuoroista vuorovaikutusta sekä yhteistoiminnallisuutta (Kauppila 2007, 114). Sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä on kuvattu tarkemmin luvussa 2.1. Hellström ja hänen kollegansa (2015, 109) toteavat, että usein kompastutaan oletukseen, että oppilas hallitsee itsestään yhteistoiminnallisen oppimisen perustaitoja. Pystyäkseen tehokkaaseen toimintaan ryhmä tarvitsee kuitenkin mahdollisuuksia vuorovaikutustaitojen ja yhteistoiminnallisten taitojen harjoitteluun. Perinteinen ryhmätö muuttuu Hellströmin ja hänen kollegoidensa (2015, 16) mukaan yhteistoiminnalliseksi silloin, kun oppilaat ymmärtävät oman panoksensa merkityksellisyyden ryhmässä, kokevat aidosti olevansa sidoksissa toisiinsa ja kun ryhmän jäsenten keskinäistä vuorovaikutusta vahvistetaan ja opiskelutavoitteiden saavuttaminen sidotaan yhteen. Eniten myönteisiä vaikutuksia yhteistoiminnallisuudella on Saloviidan (2006, 138) mukaan oppilaiden keskinäisiin

suhteisiin. Laine (2005, 121) näkee, että yhteistoiminallisuudessa pyritään yhteiseen päämäärään ja yhteistoiminnan avulla ryhmät saavat parempia lopputuloksia kuin yksin työskentelyssä. Yhteistoiminnassa esiintyy Laineen (2005, 121) mukaan toisten auttamista ja sitoutuminen on vahvaa.

Yhteisöllinen tunnekasvatus on käsite, jota Isokorpi (2004, 136) kuvaa systemaattiseksi tunteiden ja niiden ilmaisujen käyttämiseksi yhteisöissä, joissa lapsi toimii kodin ulkopuolella. Isokorpi (2004, 136) näkee, että tunnetaitoja tulisi opetella yhtä intensiivisesti kuin muitakin oppiaineita, sillä jatkuvuus on myös tunnetaitojen kehittymisen kannalta tärkeää. Hännikäisen (2006, 128) mukaan yhteenkuuluvuuden tunteen kokeminen saa oppilaat innostumaan myös yhteisöllisestä oppimisesta. Pystyäkseen vastaanottamaan lapsen tunteita pitäisi myös opettajalla itsellään Isokorven (2004, 136) mukaan olla laaja tunneskaala. Tämän lisäksi opettajan tulisi Isokorven (2004, 137) mukaan oppia tuntemaan jokainen ryhmän oppilas yksilönä. Isokorpi (2004, 141) toteaa tärkeäksi, että ihminen kokisi yhteisöllisyyden sosiaalista turvaa ja arvostusta tukevaksi voimavaraksi.

Yhteistoiminnallisia työtapoja tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamisessa Suomessa on tutkinut Hintikka (2019, 147), jonka tutkimuksen tuloksena oli, että (Aggression portaat -interventiossa) yhteistoiminnallisen oppimisen ja draaman avulla oppilaat saavat mahdollisuuden oppia tunne- ja itsesätelyn taitoja. Yhteistoiminnallisilla työtavoilla on merkitystä koulussa viihtymisen ja syrjäytymisen ennaltaehkäisyn kannalta. Hintikan tutkimuksessa (2019, 161) tärkeä tulos oli myönteisten tunnekokemusten merkittävä lisääntyminen interventioryhmän oppilaiden keskuudessa.

Lahti (2019) on tutkinut yhteistoiminnallisuutta opettajaksi opiskelevien kontekstissa. Lahden (2019) mukaan opettajat tarvitsevat läsnäolon, neuvottelun ja ristiriitaisuuksien sietämisen taitoja pystyäkseen tukemaan oppilaiden psykologista hyvinvointia. Edellytyksenä yhteistoiminnallisuuden onnistumiselle sekä yhteisölliselle luovuudelle erityisesti konfliktitilanteissa osoitettiin Lahden tutkimuksessa (2019, 47) olevan emotionaalisesti turvallinen ilmapiiri sekä riittävän

pitkän ajan varaaminen ryhmän prosessille ja reflektiolle. Pitkäkestoisuus pienryhmätyöskentelyssä vahvistaa Lahden (2019, 47) mukaan opittavan asian henkilökohtaista omistajuutta myös metakognitiivisesti.

Näykin (2014, 6, 68) tutkimuksen mukaan yhteisöllistä oppimista tukee ryhmän jäsenten ymmärryksen lisääntyminen tehtävästä sekä kyky säilyttää ryhmän sosioemotionaalinen ilmapiiri yhteisöllistä oppimista tukevana. Näykin (2014, 72) mukaan tunteiden ilmaisusta on hyötyä oppimiselle ja vuorovaikutukselle silloin, kun toisten tunteet pystytään ottamaan huomioon ja ryhmän vuorovaikutusta voi säädellä sen mukaan. Mikola (2011, 67) tutki yhdessä oppimista inkluusioajatteluun liitettyinä tavoitteenaan löytää koulussa esiintyviä yhdessä oppimista estäviä ja edistäviä oppimisympäristön pedagogisia, sosiaalisia, psykologisia ja fyysisiä tekijöitä. Mikolan tutkimuksen (2011, 254) tuloksena oli, että oppimisen esteitä voidaan madaltaa muokkaamalla ympäristöä yhteisöllisesti sekä oppilaan saaman yksilöllisen tuen avulla. Mikola (2011, 256) toteaa, että koulua voi kehittää erilaisia oppijoita huomioivien työtapojen, kuten eriyttävän opetuksen, oppilaiden vertaistuen ja yhteistoiminnallisen oppimisen avulla.

Leskisenoja (2016, 218) näkee, että yhteistoiminnallisuus ja yhteisöllisyys rakentavat osaltaan mielekkyyttä koulunkäyntiin. Yhteistoiminnallisuus vahvistaa osaltaan oppilaiden myönteisiä kokemuksia ja rakentaa heidän sosiaalista ja emotionaalista hyvinvointiaan (Kumpulainen, Lipponen, Hilppö & Mikkola, 2014, 212). Osallisuuden kokemukset liittyvät kiinteästi yhteistoiminnallisuuden toteutumiseen. Rasku-Puttosen (2006, 113) mukaan osallisuuden taitoja opitaan sosiaalisissa suhteissa ja vuorovaikutuksessa, joten opettajien ja koulun vastuulla on niiden oppimista mahdollistavien puitteiden rakentaminen.

Leskisenojan (2016) tutkimuksessa toteutettiin yhteistoiminnallisuutta ja korostettiin vahvuuksien huomioimista. Leskisenojan (2016, 183) mukaan luokan toimintakulttuurissa positiivisuuteen, yhteisöllisyyteen, sosiaalisten taitojen harjoitteluun, toisten huomioimiseen ja kunnioittamiseen sekä vahvuuksien löytämiseen panostaminen näkyi luokan vuorovaikutussuhteiden kehittymisenä ja vahvistumisena. Kun opettaja kiinnittää huomion oppilaan vahvuuksiin, se



vahvistaa osaltaan oppilaiden toimijuutta sekä sosiaalista ja emotionaalista hyvinvointia (Kumpulainen ym. 2014, 226). Vahvuusperustaisen kasvatuksen ytimenä on auttaa oppilaita tulemaan tietoisemmiksi omista vahvuuksistaan sekä keinoista niiden hyödyntämiseen arkielämässä (Leskisenoja 2016, 71). Vahvuusperustainen kasvatusta perustuu Seligmanin (2014, 113) optimaalisen toiminnan teoriaan, jonka mukaan oppilaan hyvinvointi koostuu myönteisistä tunteista, sitoutumisen halusta, hyvistä suhteista, merkityksellisyyden kokemuksesta vahvuuksien huomioimisen kautta sekä omista saavutuksista. Koulutyön tulisi Leskisenojan (2016, 217) mukaan perustua oppilaskeskeisyyteen ja vahvuusperustaisuuteen, jolloin lähtökohtaisesti luotetaan siihen, että jokaisella on vahvuuksia, voimavaroja ja edellytykset oppimiseen. Myös Vuorisen, Erikiven ja Uusitalo-Malmivaaran (2018, 55) tutkimuksessa todetaan, että positiivinen kasvatusta eli jokaisen oppilaan vahvuuksien näkyväksi tekeminen vahvistaa luokan kaikkien oppilaiden sosiaalista osallistumista ja hyvinvointia.

Folkhälsanin toteuttamassa, Åsa Fagerlundin (2020) johtamassa Vahvuus, ilo ja myötätunto -hankkeessa viidesluokkalaista ohjattiin omien vahvuuksien kartoittamiseen ja toisten vahvuuksien huomioimiseen, itsensä hyväksymiseen, kiitollisuuden kokemiseen, luovuuteen, asioiden näkemiseen eri näkökulmista sekä myötätuntoiseen toisiin suhtautumiseen. Hyvinvointitaitojen opiskeluun käytettiin yksi koulutunti viikossa koko lukuvuoden ajan. (Koskinen 2020.) Fagerlundin vielä julkaisemattoman tutkimuksen (2020) mukaan hankkeessa olleiden viidesluokkalaisten stressihormonit laskivat, hyvinvointi ja positiivinen mieliala paranivat, toiveikkuus kasvoi ja masennusoireet ja negatiivinen ajattelu vähenivät koulun ilmapiirin samalla kohotessa (Koskinen 2020). Fagerlund näkee, että positiivinen psykologia tulisi sisällyttää opetussuunnitelmaan (folkhälsan.fi. 2020).

Yhteistoiminnallisuutta on tutkittu kansainvälisissä tutkimuksissa paljon. Useat niistä liittyvät netissä käytävään vuorovaikutukseen (Wang 2020; Molinillo 2018,) ja teknologia-avusteiseen yhteisölliseen oppimiseen (Al Samarraic 2018; Reis 2018; Lavoue 2015.) Garcia-Sanjuan, Jurdi, Jaen ja Nacher (2018) tutkivat tie-

tokoneavusteista yhteistoiminnallista oppimista (computer-supported collaborative learning; CSCL) yhteisöllisen oppimisen tukijana alakoulun oppimisympäristöissä. Garcia-Sanjuanin ja hänen kollegoidensa (2018, 79) mukaan pelillistäminen on sekä hauska että oppilaita innostava ja sitouttava keino tukea tehokkaasti oppilaiden yhteistoiminnallisuutta. Tunnetaitojen vahvistamiseen pelillisyyden avulla ei tutkimuksessa kuitenkaan otettu kantaa. Molinillo, Aguilar-Ilescas, Anaya-Sánchez ja Vallespin-Arán (2018) tutkivat emotionaalista sitoutumista yhteistoiminnalliseen oppimiseen nettipohjaisessa ympäristössä. Molinillon ja hänen kollegoidensa (2018, 48) tutkimuksen tuloksena oli, että mitä vahvemmin oppilaat kokivat sosiaalista läsnäoloa yhteistoiminnallisessa ryhmässä, sitä paremmin he kokivat emotionaalista sitoutumista, mikä edelleen vahvisti heidän aktiivista oppimistaan.

### **3.3 Synkeän louhoksen seikkailu yhteistoiminnallisena työtapana**

Tässä tutkimuksessa toteutettu harjoitusohjelma pohjautui Synkeän louhoksen seikkailuun. Se on koulupsykologien Jenni Kilpisen ja Marika Paasikoski-Junnisen kehittämä ja Hämeenlinnan Lasten ja nuorten kulttuurikeskus ARXin kuvittama, draamaa hyödyntävä kokonaisuus, jossa seikkailun tehtävien avulla harjoitellaan tunteiden tunnistamisen ja nimeämisen taitoja, positiivisen palautteen antamista ja vastaanottamista, oman toiminnan arviointia sekä sosiaalisten tilanteiden ja ristiriitojen ratkaisemista. (Kilpinen & Paasikoski-Junninen 2012, 2-3.) Pelin ikäsuositus on 2.- 4. -luokkalaisille ja sovellettuna myös vanhemmille oppilaille. Peli koostuu alkutarinasta ja viidestä luvusta (taulukko 1). Alkutarinassa eli Synkeän louhoksen esinäytöksessä ilkeät örkäket ovat varastaneet Valonlaakson ihmisiltä Valonkehrän säteet. Viisi alalukua vievät oppilaat tehtävärasseille, joissa heidän tehtävänä on ratkaista sosiaaliin ja tunnetaitoihin liittyviä tehtäviä ja palkinnoksi ratkaisuista he saavat valonsäteitä. Tehtävät suoritetaan pienryhmissä. Kun Valonkehrä on kerätty täyteen valonsäteitä, ne palautetaan

Haltijatar Aurelialle, jolloin valo palaa takaisin Valon laaksoon. Seikkailun jälkeen vietetään juhlat ja oppilaille jaetaan diplomit. (Kilpinen & Paasikoski-Junninen 2012, 6.) Pelin viisi tehtävärastia voi suorittaa yhden päivän aikana tai jakaa viidelle eri viikolle.

## TAULUKKO 1. Synkeän louhoksen seikkailun tarinat

---

Esinäytös

---

Luku

---

- 1 Örkäshamaanin kivikko
  - 2 Suokuningattaren hetteikkö
  - 3 Synkeän louhoksen lähde
  - 4 Kuningas Örkäksen valtaistuinsali
  - 5 Pohjoisen jyrkänteen turnajaiset
- 

Synkeän louhoksen materiaalin esittelyssä (Kilpinen & Paasikoski-Junninen 2012, 7) todetaan, että pelin johtajana toimii opettaja, jolta ei vaadita erityistaitoja. Materiaalissa suositellaan pelin johtamiseen paneutumista tutustumalla etukäteen huolellisesti peliin. Materiaalin ohjeissa mainitaan myös, että opettaja voi halutessaan eläytyä pelin johtajan rooliin sekä elävöittää peliä oman mielikuvituksensa mukaan. (Kilpinen & Paasikoski-Junninen 2012, 7.) Myös ryhmäjakojen suunnitteluun kehoitettiin panostamaan, sillä hyvä ryhmäjako mahdollistaa hyvän työrauhan. (Kilpinen & Paasikoski-Junninen 2012, 6.) Malmgren (2017) tutki pro gradu -työssään roolipelin edellytyksiä opetusvälineenä sosiaalisten taitojen opetuksessa. Malmgrenin (2017) mukaan roolipelit sopivat hyvin sosiaalisten taitojen harjoitteluun, lisäksi niiden hyötyjä olivat pelillisyyttä, kokemuksellisuus ja ilmiöpohjaisuus. Tutkimuksen kuvauksessa ei mainittu Synkeän louhoksen seikkailun merkitystä tunnetaitojen harjoittelussa ja vahvistamisessa.

## 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaista oppilaiden ryhmätyöskentely on yhteistoiminnallisen seikkailun aikana, millaisia kokemuksia viidennen luokan oppilaille sekä heidän opettajalleen syntyy sekä millaisia hyötyjä yhteistoiminnallisella seikkailulla koetaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelemisessa.

1. Millaista oppilaiden ryhmätyöskentely on yhteistoiminnallisen seikkailun aikana?
2. Millaisia kokemuksia oppilaille ja opettajalle syntyy yhteistoiminnallisesta seikkailusta?
3. Millaisia hyötyjä yhteistoiminnallisella seikkailulla koetaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelemisessa?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimuksemme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jonka tunnuspiirteitä ovat muun muassa tutkittavien näkökulman saavuttaminen, harkinnanvarainen tai teoreettinen otanta sekä hypoteesittomuus (Eskola & Suoranta 2005, 15). Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastolliseen yleistettävyyteen, vaan siinä keskitytään useimmiten pieneen tapausmäärään sekä sen mahdollisimman perusteelliseen analysointiin. Tavoitteena on toiminnan tai ilmiön ymmärtäminen ja teoreettisesti mielekkään tulkinnan muodostaminen. (Eskola & Suoranta 2005, 61, 18.) Kiviniemi (2010, 76) toteaa, että laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on saavuttaa tutkittavien henkilöiden tai kohderyhmän eri ilmiöille antamia yksilöllisiä merkityksiä. Kiviniemi (2010, 76) kuvaa laadullista tutkimusprosessia tutkijan tutkimusprosessiksi, jossa tutkijan tavoitteena on kasvattaa tietoisuuttaan ilmiöstä ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Silvermanin (2011, 166) mukaan laadullisen tutkimuksen vahvuutena on tutkijan mahdollisuus osallistua ihmisten todelliseen elämään eikä pelkästään kysellä heidän kommenttejaan siitä. Myös Patton (2015, 91) korostaa mukaan menemistä todellisen elämän tilanteisiin, jolloin havainnoinnin ja vuorovaikutuksen kautta pyritään asioiden ymmärtämiseen. Laadullisen tutkimuksen taustalla vaikuttava näkökulma tai teoreettinen perusta on Pattonin (2015, 91) mukaan sosiokonstruktivismi, fenomenologia tai hermeneutiikka. Tämä tutkimus perustuu sosiokonstruktivistiseen näkökulmaan.

Tutkijan tulisi Masonin (2006, 13) mukaan lähestyä aihetta viiden kysymyksen avulla pystyäkseen varmistumaan siitä, että keskittyy tutkimuksessa olennaisiin asioihin. Ensimmäisenä tulisi pohtia tutkittavan ilmiön sosiaalista todellisuutta eli ilmiön luonnetta ja ontologiaa (Mason 2006, 14). Ontologisena näkökulmana voi olla Masonin (2006, 15) mukaan esimerkiksi ihmisten, esineiden, mielen, tunteiden, ajatusten, sääntöjen, sosiaalisten rakenteiden tai kokemusten

tutkiminen. Tässä tutkimuksessa näkökulmana on ihmisten, ajatusten, sosiaalisten rakenteiden ja kokemusten tutkiminen.

Toisena kysymyksenä on pohtia, mikä on tutkimuksen epistemologia eli sen taustalla vaikuttava tietoteoria. Epistemologiset kysymykset ohjaavat Masonin (2006, 16) mukaan tutkijaa arvioimaan filosofisia kysymyksiä liittyen tietoon tai todisteisiin, joita ilmiöstä on olemassa. Tässä tutkimuksessa tietoteoriat nousivat tunne- ja vuorovaikutustaitojen teorioista ja tutkimuksista.

Kolmantena kysymyksenä on Masonin (2006, 17) mukaan pohtia, mitä tutkija haluaa selittää tai tutkia. Tämä kysymys ohjaa tutkimuksen teoreettista suuntaa. Mason (2006, 17) toteaa, että tässä vaiheessa tulisi rajata tarkemmin, mitä halutaan tutkia ja kuvata aiheeseen liittyviä käsitteitä. Tässä tutkimuksessa aiheena on tunne- ja vuorovaikutustaidot, joten tutkijat kuvaavat näitä käsitteitä.

Neljäntenä kysymyksenä tulisi Masonin (2006, 19) mukaan selkeyttää tutkimuskysymykset eli kuvata tarkemmin, mitä haluaa tutkia ja miten. Tällöin tulisi Masonin (2006, 19) mukaan pohtia, ovatko kysymykset kaikkien ymmärrettävissä, onko niiden mahdollista tuottaa älyllisesti kiinnostavia vastauksia, sallivatko ne lisäkysymysten esittämisen tutkimuksen edetessä, ovatko ne olennaisia ja perustuvatko ne relevanttiin taustatietoon. Tähän kysymykseen tutkimuksessa on paneuduttu tarkasti ja tutkimuskysymykset on laadittu Masonin mainitsemien periaatteiden mukaisesti.

Viidentenä kysymyksenä tulisi Masonin (2006, 21) mukaan pohtia tutkimuksen tarkoitusta eli mikä on sen tavoite. Älyllisen tai teoreettisen ymmärryksen, haastamisen sekä tiedon täydentämisen lisäksi myös tutkimuksen sosiaalipoliittisen kontekstin pohtiminen on tärkeää. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, 55) korostavat tutkijan tietoisuutta siitä, mitä on tekemässä, sillä jokaiseen yksittäiseen tutkimukseen liittyy omat eettiset haasteensa yleisistä kyseiseen tutkimussuuntaukseen liittyvistä yleisistä ohjeistuksista huolimatta.

Tämä tutkimus on etnografinen tutkimus, jolla Vilka (2006, 61) tarkoittaa kokemalla oppimista. Etnografia tulee kreikan kielen sanoista *ethnos* (kansa) ja *graphein* (kirjoittaa). Tällä tarkoitetaan siten ihmisistä kirjoittamista (Metsämuuronen 2005, 207). Etnografialla ei tarkoiteta yksittäistä tutkimusmenetelmää,

vaan tapaa tehdä tutkimusta. Ihmisten tutkiminen heille luonnollisessa toimintaympäristössä on keskeistä etnografiselle tutkimukselle. Tyypillistä etnografiselle tutkimukselle on myös aineiston monipuolisuus. (Palmu 2007, 151.) Etnografian päätehtävänä on havaintojen tekeminen ja kuvailu (Tuomi & Sarajärvi 2018, 51). Etnografisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii toiminnallisen kokonaisuuden kokonaisvaltaiseen hahmottamiseen (Vilka 2006, 52). Etnografinen tutkimus on Saarela-Kinnusen ja Eskolan (2010, 190) mukaan yksi tapaustutkimuksen muoto ja olennaista tapaustutkimuksessa onkin, että aineisto muodostaa kokonaisuuden eli tapauksen. Tapaustutkimuksessa tutkimusprosessi on tehtävä näkyväksi. Sen avulla lukija pystyy sekä seuraamaan, miten tutkija on päätenyt jottopäätöksiinsä että arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2019, 191.) Tapaustutkimusta voi tehdä sekä määrällisin että laadullisin menetelmin (Saarela-Kinnunen & Eskola 2019, 190). Tässä tutkimuksessa tapaustutkimus toteutettiin pääosin laadullisin menetelmin ja oppilaiden kyselyssä käytettiin myös määrällisiä menetelmiä. Metsämuuronen (2005, 207) näkee, että lähes kaikki laadullinen tutkimus onkin tapaustutkimusta.

Tutkijan tulisi Vilkan (2006, 52) mukaan osallistua tutkittavaan toimintaan osallistuvan havainnoinnin avulla pystyäkseen hahmottamaan tutkimuskohteen kokonaisvaltaisesti. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, 62) toteavat, että tutkimuskohteen ollessa vuorovaikutuskäyttäytyminen tarkoituksenmukaisin aineistonkeruumenetelmä perustuu havainnointiin. Osallistuvan havainnoinnin edellytyksenä on tutkittavaan yhteisöön sisään pääseminen ja siksi Vilka (2006, 45) suosittelee tutkimuksessa avainhenkilön mukana oloa. Avainhenkilö tuntee yhteisön ja auttaa sen jäsenten luottamuksen heräämisessä sekä tutkijaan että tutkimukseen. (Vilka 2006, 45.) Tässä tutkimuksessa pääasiallisena avainhenkilönä toimi oma luokanopettaja. Toinen tutkijoista oli niin sanottu toissijainen avainhenkilö, sillä hän työskenteli erityisopettajana samassa luokassa, jonka toimintaa ohjasi kuitenkin luokanopettaja. Vaikka tapaustutkimuksessa on yleensä tavoitteena kuvata tiettyä, jopa ainutlaatuista ilmiötä, sen taustalla on Saarela-Kinnusen (2010, 194) mukaan toive ihmisyhteisön toiminnan tai ilmiön ymmärtämisestä yleisemminkin. Tutkimuksen eettinen tarkastelu on luvussa 5.5.

## 5.2 Tutkittavat

Tutkimuksemme tutkittavia oli kolmekymmentä viidennen luokan oppilasta sekä heidän opettajansa. Tutkittavat valikoituivat sen perusteella, että toinen tutkimuksen tekijöistä toimi luokassa erityisopettajana ja myös toinen oli tehnyt yhteistyötä luokan kanssa aiemmin. Tässä tutkimuksessa toteutetun osallistuvan havainnoinnin vuoksi myös tutkimuksen tekijät ovat tutkittavia.

## 5.3 Aineiston keruu

Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin huhti-toukokuussa 2019. Aineiston kerääminen toteutettiin triangulaation periaattein eli eri metodeita, teorioita ja tiedonlähteitä yhdistämällä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 167) Triangulaation perusteluna on kattavan kuvan saaminen tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 2005, 68). Menetelmätriangulaatio tarkoittaa tutkimuskohteen tutkimista käyttäen erilaisia aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä. (Eskola & Suoranta 2005, 70.) Tämän tutkimuksen pääaineistona on haastatteluaineisto ja sitä tukee havainnointiaineisto. Haastatteluaineistona on luokanopettajan haastattelu ja kaksi oppilaiden ryhmähaastattelua. Havainnointi koostuu toiminnan videoinneista sekä siihen liitetyistä tutkimuksen tekijöiden tutkimuspäiväkirjan muistiinpanoista. Lisäksi aineistona on yhteistoiminnallisen seikkailun lopussa toteutettu kysely sekä oppilaiden tehtävät ja ryhmätyövihkot. Osa Socratic -kyselystä on määrällistä aineistoa. Synkeän louhoksen seikkailu koostuu alkutarinasta ja viidestä alaluvusta (ks. luku 3.3.) Toteutimme seikkailun kymmenessä osassa (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Synkeän louhoksen seikkailun eteneminen tässä tutkimuksessa

Ajankohta	Toiminta
16.4.	Alustus, esinäytös
23.4.	Kivikko
25.4.	Pesän tekeminen hahmolle
9.5.	Suokuningattaren hetteikkö
14.5.	Synkeän louhoksen lähde

(jatkuu)



## TAULUKKO 2. Synkeän louhoksen seikkailun eteneminen tässä tutkimuksessa

Ajankohta	Toiminta
15.5.	Kuningas Örkäksen valtaistuinsali
15.5.	Näytelmän suunnittelu
16.5.	Näytelmän suunnittelu ja harjoittelu 16.5. aamulla
16.5.	Pohjoisen jyrkänteen turnajaiset: Näytelmien esitykset iltapäivällä
17.5.	Socratic -kysely, juhlat, herkuttelu, diplomit

Ennen työskentelyä opettaja jakoi oppilaat 3–5 hengen ryhmiin. Opettaja teki ryhmäjaon huomioiden oppilaiden väliset suhteet pyrkien näin mahdollistamaan sekä yhteistyön onnistumisen että viihtymisen ryhmässä. Yhteistoiminnallisen toiminnan alussa onkin Saloviidan (2006, 172) mukaan tärkeää, että luokan fyysisiä järjestelyjä ja ryhmiä suunnitellaan. Myös yhteistyön sääntöihin ja rutiineihin tulee Saloviidan (2006, 172) mukaan panostaa, jolloin leikinomaiset tehtävät toimivat hyvin vahvistaen samalla yhteistyötaitoja ja yhteishenkeä ryhmässä. Myös Kilpinen ja Paasikoski-Junninen (2012, 7) kehottavat Synkeän louhoksen seikkailun materiaalioppaassa ryhmäjaon suunnittelun panostamiseen, sillä hyvän ryhmäjaon avulla myös työrauha mahdollistuu.

### 5.3.1 Haastattelut

Toteutimme haastattelut puolistrukturoituina haastatteluina (liite 3 ja liite 4), joista Hirsjärvi ja Hurme (2001, 47 - 48) käyttävät nimitystä teemahaastattelu johdun haastattelun keskittymisestä tiettyihin keskustelun aiheena oleviin teemoihin tarkkojen kysymysten sijaan. Teemahaastattelu ottaa Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 48) mukaan huomioon haastateltavien asioille antamien tulkintojen ja niiden merkityksen keskeisyyden sekä niiden syntymisen vuorovaikutuksessa. Eskolan ja Suorannan (2005, 86) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa kaikille haastateltaville esitetään samoja kysymyksiä, joihin haastateltavat voivat vastata omin sanoin. Haastattelutilanteessa tutkija voi muuttaa kysymysten järjestystä sekä muokata kysymyksiä keskustelun mukaan. Tässä tutkimuksessa

haastattelu toteutettiin valmiiden apukysymysten pohjalta, niitä muokattiin ja järjestystä vaihdettiin keskustelun etenemisen mukaan.

**Ryhmähaastattelu.** Haastattelimme kahta pienryhmää viikko seikkailun päättymisen jälkeen, minkä jälkeen haastattelimme opettajaa. Haastateltavat pienryhmät arvottiin halukkaiden joukosta. Ryhmähaastattelut olivat kestoaltaan 13 ja 18 minuuttia. Haastattelu laadullisessa tutkimuksessa toteutetaan Metsämuurosen (2005, 203) mukaan yksilöille tai ryhmille usein avoimina kysymyksinä. Kananen (2014, 87) näkee haastattelun tärkeänä aineiston keräämismenetelmänä etnografisessa tutkimuksessa. Haastattelun avulla saadaan käsitystä ja ymmärrystä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Haastatteluun osallistuvien on Tuomen ja Sarajärven (2018, 85) mukaan eettisesti perusteltua tietää, mitä aiheita haastattelu koskee. Lisäksi on huomioitava, että osallistujat eivät osallistu tutkimukseen, jos he eivät tiedä, mitä tutkitaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Ennen ryhmähaastattelun alkua kerroimme oppilaille, miksi haluamme haastatella heitä ja mitä haastattelu tarkoittaa. Kerroimme, että haastattelu liittyy tutkijoiden opiskelutehtävään ja haluamme saada selville haastateltavien kokemuksia luokassa toteutetusta Synkeän louhoksen seikkailusta.

Ryhmähaastattelu on Eskolan ja Suorannan (2005, 94) mukaan haastattelu, johon osallistuu samaan aikaan useita haastateltavia ja tavoitteena on ryhmäkeskustelu tutkijan valitsemasta aiheesta. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 63) näkevät ryhmähaastattelun eduksi nopean samanaikaisen tiedon saannin usealta vastaajalta. Lisäksi mielipiteiden saaminen mahdollisesti ujoilta lapsilta on helpompaa. Laadullisessa tutkimuksessa haastattelujen puhtaaksi kirjoittamista eli litterointia käytetään apuna haastateltavien puheen organisointitapojen ymmärtämiseksi. Usein suurimpana ongelmana ryhmähaastatteluiden litteroinnissa pidetään Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 63) mukaan sitä, että tallennetun ryhmähaastattelun purkamisessa kulloinkin puhuvan haastateltavan äänen päättelemine on vaikeaa. Myös Eskola ja Suoranta (2005, 97) toteavat, että litteroinnissa voi olla vaikeaa tunnistaa, kuka puhuu tai tunnistaa puhujaa, jos useampi puhuu samaan aikaan. Koska ryhmähaastattelussamme tallennus tapahtui pöydällä olevalla, pelkästään oppilaiden ääntä tallentavalla iPadilla, toteutui tuo haaste myös tässä

tutkimuksessa. Omat muistiinpanomme ja oppilaiden äänten tunnistaminen auttoivat tämän haasteen selvittämisessä.

**Luokanopettajan haastattelu.** Haastattelimme opettajaa oppilaiden ryhmähaastattelun jälkeen. Näin pystyimme ottamaan keskusteluun mukaan oppilaiden kokemuksia. Myös aikataulullisesti opettajan haastattelu oli parempi toteuttaa koulupäivän jälkeen, koska tällöin opettajalla oli enemmän aikaa osallistua haastatteluun eikä haastattelun toteuttamiseen tarvittu sijaisjärjestelyjä. Opettajan haastattelu kesti 30 minuuttia.

### 5.3.2 Osallistuva havainnointi

Eskolan ja Suorannan (2005, 98) ja Kanasen (2014, 81) mukaan osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu tavalla tai toisella tutkittavien toimintaan. Tutkijan rooli osallistuvassa havainnoinnissa voi vaihdella aktiivisesta roolista passiiviseen tai olla jotain näiden kahden roolin välimaastosta. Tässä tutkimuksessa tutkijoiden rooli havainnoijana oli pääosaltaan aktiivista ja osallistuvaa. Kananen (2014, 83) näkee, että etnografisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on pääasiassa aktiivista ja osallistuvaa. Osallistuimme toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen yhdessä luokanopettajan kanssa, mutta hänellä oli avainhenkilön rooli. Vilkan (2006, 45) mukaan avainhenkilö auttaa tutkijoita pääsemään mukaan yhteisöön ja lähelle tutkimuskohdetta. Yhteistoiminnallisen Synkeän louhoksen seikkailun aikana havaintoja kirjattiin tutkijoiden omiin tutkimuspäiväkirjoihin. Osallistuva havainnointi on dokumentoituna videoiden litteroinnissa siten, että kulloinkin tapahtuneen toiminnan yhteyteen kirjoitettiin tutkijoiden tilannetta koskevat havainnot.

Ennen tutkimuksen aloittamista tutkijan tulisi Vilkan (2006, 22) mukaan aina tarkkaan pohtia, onko tutkimusaineistoa mahdollista kerätä muulla tavalla kuin osallistuvalla havainnoinnilla. Tutkimuskysymyksen kannalta tarkoituksenmukaista havaintoaineistoa voi löytyä yhtä hyvin myös tutkittavan haastattelusta ja erilaisista tutkittavia koskevista dokumenteista (Vilka 2006, 22). Dokumenttiaineistoja ovat julkaistut tekstit, arkistomateriaalit, kertomukset, elämäkerrat, kirjeet, valokuvat, elokuvat, videonauhoitukset ja esineet. (Vilka 2006,

22.) Synkeän louhoksen seikkailun edetessä videoimme toimintaa. Ajoittain äänitimme vain pelkkää ääntä, jotta oppilaiden itsensä kuvaaminen ei olisi häirinnyt heidän keskittymistään. Lisäksi osaa toiminnasta sekä ryhmätuotoksia valokuvattiin.

### **5.3.3 Socratic -kysely**

Saadaksemme jokaisen oppilaan henkilökohtaisen mielipiteen yhteistoiminnallisesta Synkeän louhoksen seikkailusta sekä siihen liittyneestä ryhmätyöskentelestä, toteutimme heille kyselyn. Kyselyssä tutkimukseen osallistuvat täyttävät itse heille esitetyn kyselylomakkeen valvotussa ryhmätilanteessa tai kotona (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Tässä tutkimuksessa oppilaat täyttivät kyselylomakkeen Socratic -kyselynä oppitunnin aikana tutkijan johdolla. Toteutimme Socratic -kyselyn seikkailun viimeisellä kerralla. Oppilaat vastasivat henkilökohtaiseen kyselyyn iPadeilla (Liite 5).

## **5.4 Aineiston analyysi**

Tässä tutkimuksessa litteroitu aineisto koostuu luokanopettajan haastattelusta, kahdesta oppilaiden ryhmähaastattelusta, toiminnan havainnoinnin videoinneista ja havaintopäiväkirjoista sekä Socratic -kyselystä (taulukko 3). Kerätystä aineistosta oppilaiden kahdeksan ryhmätyövihkoa ja 45 tehtäväpaperia rajattiin litteroinnista pois, koska aineistoa oli paljon. Analyysi painottuu haastatteluihin, havainnointeihin ja havainnointipäiväkirjoihin. Socratic -kyselyä käytämme haastattelu- ja havainnointiaineiston tukena. Kyselyssä olleista 15 kysymyksestä olemme ottaneet analyysin tueksi yhdeksän kysymystä, joiden vastaukset tukevat tutkimuskysymyksiin vastaamista.

TAULUKKO 3. Tutkimuksessa litteroitu aineisto

Haastattelut	
2 ryhmähaastattelua	6,5 sivua
Luokanopettajan haastattelu	7 sivua
Havainnoinnit	46,5 sivua
Socratic -kysely	29 vastausta

Aineiston analyysin tehtävänä on tiivistää aineisto niin, ettei siitä jää mitään olennaista pois, vaan sen informaatioarvo kasvaa (Eskola 2010, 192 - 193). Tyypillisiä tiivistämisen tapoja ovat Eskolan (2010, 193) mukaan aineiston teemoittelu ja tyyppittely. Palmu (2007, 138) kuvaa etnografisen tutkimusprosessin kulkua kolmen kentän; fyysisen, kirjoitetun ja tekstuaalisen kentän avulla. Fyysinen kenttä kuvaa Palmun (2007, 138) mukaan tutkimuksen toteuttamisen paikkaa, kirjoitettu kenttä sisältää kaikki fyysiseltä kentältä kerätyt materiaalit ja aineistot, kun tekstuaalinen kenttä sisältää valmiin tekstin, joka on syntynyt aineiston koodauksen, analyysin ja kirjoittamisen tuloksena.

Tässä tutkimuksessa aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 98) kuvaavat teoriaohjaavaa sisällönanalyysistä prosessiksi, jossa uusi näkemys muodostetaan olemassa olevaan malliin perustuen. Analyysi ei Tuomen ja Sarajärven (2018, 81) mukaan perustu suoraan teoriaan, vaan se toimii analyysin apuna. Teoriaohjaavan analyysin tarkoituksena ei ole siis testata jotakin teoriaa, kuten teorialähtöisellä analyysillä on, vaan luoda uutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 82). Laadullisen sisällönanalyysin tavoitteena on Schreierin (2013, 3) mukaan kuvata aineistoa systemaattisesti tietystä näkökulmasta. Sisällönanalyysin vaiheet ovat Tuomen ja Sarajärven (2018, 92) mukaan 1) aineiston lukeminen ja litterointi sana sanalta, 2) redusointi eli pelkistettyjen ilmausten etsiminen ja listaaminen, 3) samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen pelkistetyistä ilmauksista, 4) klusterointi eli pelkistettyjen ilmausten ryhmittely ja alaluokkien muodostaminen, 5) alaluokkien yhdistäminen ja

yläluokkien muodostaminen, 6) pääluokkien muodostaminen yläluokkia yhdistämällä, 7) abstrahointi eli käsitteellistäminen; teoreettisen ja kokoavan käsitteen muodostaminen ja johtopäätösten tekeminen. Etenimme analyysissä Tuomen ja Sarajärven (2018, 92) mainitsemien vaiheiden mukaan.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 93) kuvaavat teoriaohjaavan analyysin etenevän aineiston ehdoilla. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina, ilmiöstä ikään kuin jo tiedettyinä, mutta silti teoriaohjaava sisällönanalyysi sallii aineistosta nousevat huomiot. Tässä tutkimuksessa teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä pyrittiin saamaan mahdollisimman kattavat vastaukset tutkimuskysymyksiin.

#### 5.4.1 Haastattelujen analyysi

Haastattelujen analyysi aloitettiin lukemalla litteroitu aineisto useaan kertaan. Tämän jälkeen aineisto redusointiin eli aineiston alkuperäisilmauksia muokattiin pelkistettyyn muotoon (Tuomi & Sarajärvi 2018, 92). Redusointia on kuvattu ryhmätyöskentelytaitojen näkökulmasta (taulukko 4) ja tunnetaitojen näkökulmasta (taulukko 5). Samalla aineistosta merkittiin samaa asiaa kuvaavat ilmaisut tietyillä väreillä.

TAULUKKO 4. Esimerkki haastatteluaineiston redusoinnista näkökulmana ryhmätyöskentely ja vuorovaikutustaidot.

---

**Alkuperäisilmaus:** Siellä oli nimenomaan ainakin sitä (ryhmätyötaitojen) harjoittelua. Osalla ryhmistä huomas, että niillä tuli helpommin konflikteja ja sitten niitä yhdessä harjoteltiin ja sitten mietittiin, että missähän mahdollisesti meni tällä kertaa pieleen, alotettiin sopimaan ja neuvotteleen. (Lo)

**Pelkistetty ilmaus:** Yhdessä harjoittelu, konfliktien selvittäminen

---

**Alkuperäisilmaus:** Kyl mä koen, että vaikka lähes koko lukukuvuosi ollaan oltu tässä yhdessä, niin myöskin ryhmäyttävänä juttuna tää toimi. Et varmaan se lähensi sitä ryhmää. (Lo)

**Pelkistetty ilmaus:** Toimi ryhmäyttävänä

---

(jatkuu)

TAULUKKO 4. Esimerkki haastatteluaineiston redusoinnista näkökulmana ryhmätyöskentely ja vuorovaikutustaidot.

---

**Alkuperäisilmaus:** Kyllä, kehittää ryhmätyötaitoja, suosittelisin. (Oppilas 2, ryhmä 6) Suosittelet sitä kun kehittää ryhmätyöskentelytaitoja, rupeet vaan tekemään? (Tutkija 2) Ei se oo siinä se konkreettinen puoli. (Oppilas 1, ryhmä 6) Mitäs?(Tutkija 2) Niin auttaa kehittää ryhmätyötaitoja, kuuntelemista ja tällästä, sellanen perus...seiska puol. (Oppilas 1, ryhmä 6)

**Pelkistetty ilmaus:** Seikkailu kehittää ryhmätyötaitoja, kuuntelemista

---

Tunnetaitoihin liittyvät ilmaukset (taulukko 5) koottiin omaan taulukkoon ryhmätyöskentely- ja vuorovaikutustaitojen tavoin.

TAULUKKO 5. Esimerkki haastatteluaineiston redusoinnista näkökulmana tunnetaidot.

---

**Alkuperäisilmaus:** Mitä teidän mielestä ne tunteet ovat jos tässä Synkeässä louhoksessa käytiin paljon läpi niitä tunneasioita niin mitä ne tunteet on? (Tutkija 2) Iloinen on semmonen ettei ole surullinen vaan iloinen. (Oppilas 3) Eli iloinen ja surullinen on tunteita. Mitä muuta teille tulee mieleen tunteista, mitä ne on? (Tutkija 2) Ööö.(Oppilas 1) Ne on mielentiloja eli häpeä, sitten vaikka viha ja niitä ne on. (Oppilas 3, ryhmä 6)

**Pelkistetty ilmaus:** Oppilaat kuvaavat tunteita erilaisiksi mielentiloiksi (iloinen, häpeä, viha)

---

**Alkuperäisilmaus:** Mulla on ollu ehkä semmonen, ei niin yksityiskohtainen suunnitelma, vaan ehkä enempi semmonen opetusfilosofinen suunnitelma, että haluan jokaista nostaa eli kannustaa ja antaa positiivista palautetta, sitä ei voi koskaan antaa liikaa. Eli sen kautta itseluottamus oppilaalla kasvais ja sitä kautta se alkais nähdä itsensä vähän eri valossa ehkä. (Lo)

**Pelkistetty ilmaus:** Opettajan opetusfilosofiana positiivisen palautteen antaminen

---

Redusoinnin jälkeen edettiin klusterointiin eli ryhmittelyyn, jossa samankaltaiset pelkistetyt ilmaisut ryhmiteltiin alaluokiksi. Luokittelussa aineistoa abstrahoidaan eli käsitteellistetään, jolloin lähestytään teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajarvi 2018, 92). Alaluokkia yhdisteltiin yläluokiksi, joita edelleen yhdistelemällä muodostettiin pääluokat. Tutkimuskysymykset ohjasivat pääluokkien muodostumista. Siten pääluokiksi muodostuivat ryhmätyöskentely, oppilaiden kokemukset (taulukko 6) ja opettajan kokemukset (taulukko 7).

TAULUKKO 6. Esimerkki aineiston luokittelusta näkökulmana oppilaan kokemus.

---

**Alkuperäisilmaus:** Mitä jäi mieleen? (Tutkija 2) Varmaankin se yhteiset turnajaiset. (Oppilas 1, ryhmä 8)

---

**Pelkistetty ilmaus:** Yhteiset turnajaiset

---

**Alaluokka:** Draaman hyödyntäminen yhteistoiminnallisuuden tukemisessa

---

**Yläluokka:** Yhteistoiminnallisuus

---

**Pääluokka:** Oppilaan kokemus

---

Selkeyden vuoksi esittelemme erikseen aineiston luokittelua opettajan näkökulmasta (taulukko 7).

TAULUKKO 7. Esimerkki aineiston luokittelusta näkökulmana oppilaan kokemus.

---

**Alkuperäisilmaus:** ...helppo tapa harjoitella yhteistoimintaa, ryhmätyötä. (Lo)

---

**Pelkistetty ilmaus:** Yhteistoiminnan harjoittelu

---

**Alaluokka:** Ryhmätyön harjoittelu

---

**Yläluokka:** Ryhmätyötaitojen kehittäminen

---

**Pääluokka:** Opettajan kokemus

---

Seuraavana aineistosta koottiin yhteistoiminnallisesta seikkailusta koetut hyödyt (taulukko 8a ja 8b). Pääluokkaan yhdistettiin sekä oppilaiden kokemukset että opettajan kokemat hyödyt.



TAULUKKO 8a. Esimerkki aineiston luokittelusta näkökulmana yhteistoiminnallisen seikkailun hyödyt opettajan kokemana

---

**Alkuperäisilmaus:** Ehkä oppi niinkun tän ikästen tunnetaidoista, että osa käy läpi jo aika rankkojakin tunnekuohuja ja fiiliksiä ja voi olla aika syvissäkin vesissä, osalla menee tunneskaala näin (ylös alas) plus että sitten tässä murrosiässä ja osalla menee vielä aika pienellä väreilyllä. Ehkä tunnetaidoista just tän ikäluokan kohdalla niin varmaan tuli opittua paljonkin. (Lo)

---

**Pelkistetty ilmaus:** Opettaja koki oppineensa tämän luokka-asteen tunnetaitojen eroavuuksista ja heidän tunnetaidoistaan

---

**Alaluokka:** Oppilaiden tunnekokemusten erilaisuus ja heidän tuntemuksen syventyminen

---

**Yläluokka:** Oppilastuntemuksen syventäminen

---

**Pääluokka:** Hyöty, opettajan kokemus

---

TAULUKKO 8b. Esimerkki aineiston luokittelusta näkökulmana yhteistoiminnallisen seikkailun hyödyt opettajan kokemana

---

**Alkuperäisilmaus:** No mun mielestä oli vahvuus ja parasta, että saa opetukseen draamallista puolta myös aika niinku vaivattomasti ja helppo tapa harjoitella yhteistoimintaa, ryhmätyötä. (Lo)

---

**Pelkistetty ilmaus:** Synkeässä louhoksen seikkailun vahvuutena yhteistoiminnan lisääminen draaman avulla

---

**Alaluokka:** Yhteistoiminnallisuuden tukeminen draaman avulla

---

**Yläluokka:** Vuorovaikutustaitojen tukeminen draaman avulla

---

**Pääluokka:** Hyöty, opettajan kokemus

---

Abstrahointia jatkettiin pääluokkien muodostamisen jälkeen yhdistelemällä jo syntyneitä luokkia uudeksi kokoavaksi luokaksi. Abstrahoinnissa toteutui Tuomen ja Sarajärven (2018, 92) kuvaama sisällönanalyysin viimeinen vaihe, jossa aineistosta muodostetaan teoreettisia ja kokoavia käsitteitä ja tehdään johtopä-

töksiä. Analyysi tehtiin huolellisesti tiivistäen aineisto niin, että sen informaatioarvo kasvoi ilman, että mitään olennaista jätettiin pois (Eskola 2010, 192–193). Tällä tavoiteltiin myös tulosten selkeyttä ja siten helppolukuisuutta.

#### 5.4.2 Havainnointiaineiston analyysi

Havainnointiaineisto käsiteltiin samalla tavoin kuin haastatteluaineisto. Havainnointiaineistoa ei kuitenkaan analysoitu haastatteluaineistosta erillään, vaan havainnointiaineiston redusoinnin jälkeen (taulukko 9) syntyneet alaluokat yhdistettiin haastatteluaineiston analyysissä syntyneiden luokkien kanssa. Abstrahointivaihe oli työläs, mutta se helpotti olennaisten teoreettisten käsitteiden löytämistä aineistosta.

#### TAULUKKO 9. Esimerkki havainnointiaineiston redusoinnista

---

**Alkuperäisilmaus:** Oppilaat ottivat lähteestä vuorotellen jonkin ominaisuuden ja oppilas laitto taululle tunnemittariin omia ajatuksia itsestään kyseisessä ominaisuudessa.

**Pelkistetty ilmaus:** Ominaisuudet, vahvuudet

---

**Alkuperäisilmaus:** Oppilaat kertoivat hyvin ajatuksiaan... oppilas 2, ryhmä 5 osallistui keskusteluun 1-2 kertaa, oppilas 1, ryhmä 5 ei ollenkaan. Muut oppilaat kertoivat omia ajatuksia tunteista.

**Pelkistetty ilmaus:** Osallistuminen, omien ajatusten jakaminen

---

Havainnointiaineiston redusointia on kuvattu vahvuuksien ja vuorovaikutukseen osallistumisen näkökulmasta. Redusoinnin jälkeen samankaltaiset pelkistetyt ilmaisut ryhmiteltiin alaluokiksi. Tämän jälkeen alaluokkia yhdistettiin yläluokiksi ja haastatteluaineistoissa syntyneisiin pääluokkiin.

#### 5.4.3 Socratic -kysely analyysin tukena

Socratic -kyselyn vastauksia käytettiin tukemaan haastatteluista ja havainnoista saatuja tuloksia. Kyselyssä olleista 15 kysymyksestä analyysin tueksi otettiin yhdeksän kysymystä (taulukko 10), joiden vastaukset tukevat tutkimuskysymyksiin vastaamista. Kysymysten avulla saatiin jokaisen oppilaan mielipide sekä

Synkeän louhoksen seikkailusta kokonaisuudessaan että ryhmätyöskentelyyn ja materiaalin kehittämiseen liittyvistä asioista.

TAULUKKO 10. Socratic -kyselystä analyysin tukena käytetyt kysymykset

Socratic -kyselyn kysymys	Pääluokka
1. Mitä pidit Synkeän louhoksen seikkailusta asteikolla 1-5?	Oppilaiden kokemukset
2. Millaisessa ryhmässä on hyvä työskennellä?	Ryhmätyöskentelyn onnistumisen edellytykset
4. Millainen sinä olet ryhmän jäsenenä?	Oppilaiden roolit ryhmätyöskentelyssä
5. Minkä kokoinen ryhmä on mielestäsi sopiva ryhmätyössä?	Ryhmätyöskentelyn onnistumisen edellytykset
6. Millaisia piirteitä/ ominaisuuksia on hyvässä ryhmätyökaverissa	Oppilaiden roolit ryhmätyöskentelyssä
12. Millaisessa asiassa olet joskus onnistunut ryhmätyössä?	Ryhmätyöskentelyn onnistumisen edellytykset
13. Minua haittaa, jos ideoitani ei aina hyväksytä.	Oppilaiden roolit ryhmätyöskentelyssä
14. Minua haittaa, jos ryhmätöissä ryhmät arvotaan.	Ryhmätyöskentelyn onnistumisen edellytykset
15. Tämä on viimeinen kysymys. Tässä sana on vapaa. Kirjoita, mitä haluat vielä kertoa tai kommentoida Synkeän louhoksen seikkailusta tai yleensä ryhmässä työskentelystä.	

Socratic -kyselyn viimeinen kysymys antoi vastauksia yhteistoiminnallisen seikkailun haasteisiin ja kehitystarpeisiin.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Olennainen osa tutkimuksen tekemistä on sen eettisyyden pohtiminen. Tuomen ja Sarajärven (2018, 149) mukaan hyvän tutkimuksen vaatimuksena on eettinen kestävyys. Eettisyyttä tulee pohtia tutkimussuunnitelmasta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149) ja tavoitteen pohdinnasta lähtien edeten aineiston keräämiseen, säilyttämiseen sekä analyysiin (Eskola & Suoranta 2005, 52). Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli sekä pro gradu -tutkielman tekeminen, että oppilaiden ja opettajan merkityksien saavuttaminen tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen tähtävässä yhteistoiminnallisessa seikkailussa. Aiheen valintaan vaikutti myös aiheen ajankohtaisuus sekä aiheesta julkaistu uutisointi. Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat merkittäviä ydinosaamisalueita luokanopettajan työssä. Lisäksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelun hyödyt on usein helposti nähtävissä ja ne kantavat pitkälle elämään.

Teoriaosassa kuvattu tieto perustuu tutkimuskysymyksiin, joiden tarkoituksena on saada selkeä kuva ilmiöstä sekä oppilaiden ja opettajan kokemuksista. Tavoitteena oli myös koota yhteistoiminnallisesta seikkailusta muistiinpanoja, joiden avulla materiaalia voi kehittää entistä toimivammaksi ja jakaa sitä myös muille opettajille.

Lasten ollessa tutkittavia tutkimuksessa huomioitiin tutkimusprosessin tärkein tekijä eli lapsiystävällisyys ja tutkimuksen etiikka, kuten Aarnos (2010, 173) korostaa. Tutkimus esiteltiin huoltajille Wilma -viestillä. Tämän jälkeen huoltajille lähetettiin tutkimuksen tietosuojailmoitus ja tutkimussuunnitelma sähköpostilla ja samalla heiltä pyydettiin lupa heidän lapsensa osallistumisesta tutkimukseen. Lasten tutkimukseen osallistumiseen tarvitaan aina huoltajan lupa (Kuula 2006, 147) ja vanhemmilla tulisi Aarnoksen (2010, 173) mukaan olla mahdollisuus kieltää lapsensa osallistuminen tutkimukseen. Oppilailta kysyttiin suostumusta erikseen, koska Kuulan (2006, 147) mukaan lasten suostumus tutkimukseen on aina kysyttävä. Kaikki vanhemmat antoivat luvan tutkimukseen ja yksi oppilaista kieltäytyi. Tämän oppilaan osuus aineistosta on poistettu.

Eskola ja Suoranta (2005, 55) näkevät, että tutkimuksen osallistumisen vapaaehtoisuuteen ei saisi vaikuttaa tutkijan ja tutkittavien välinen riippuvuus-suhde ja he mainitsevat esimerkkinä opettajan ja oppilaan välisen suhteen. Tässä tutkimuksessa luokanopettaja toimi toiminnan ohjaajana ja avainhenkilönä. Vilkan (2006, 45) mukaan avainhenkilö tuttuus yhteisön kanssa auttaa sen jäsenten luottamuksen heräämisessä sekä tutkijaan että tutkimukseen. Tutkijoiden mukana olo yhteistoiminnallisessa seikkailussa lisäsi siten oppilaiden luottamusta tutkijoihin ja lisäsi tutkimuksen uskottavuutta ja siten myös luotettavuutta. Luotettavuutta vahvistaa entisestään, että toinen tutkijoista oli luokan erityisopettaja ja myös toinen tutkija oli tehnyt yhteistyötä oppilaiden kanssa jo aiemmin.

Tutkimusmenetelmät valittiin siten, että niistä ei ollut oppilaille haittaa. Toimintaa videoitiin ja yhteistoiminnallisen seikkailun jälkeen kahta oppilasryhmää ja opettajaa haastateltiin. Socratic -kyselyssä varmistettiin, että jokainen oppilas sai äänensä kuuluville ja tutkimustuloksissa esitettiin vain tutkimuskysymysten kannalta olennaisia asioita. Oppilaille oli mahdollisuus kieltää heistä kertyvän aineiston käyttäminen tutkimuksessa (Kuula 2006, 147). Tutkimuksessa kerättyä tietoa ei luovutettu ulkopuolisille eikä niitä käytetty muuhun kuin tutkimuksen kuvauksessa mainittuun tarkoitukseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Tässä tutkimuksessa laadullinen aineisto säilytettiin asianmukaisesti. Litteroinnin jälkeen videot tuhottiin ja litteroitu aineisto säilytettiin ulkopuolisten ulottumattomissa. Oppilaiden tunnistetiedot anonymisoitiin eli oppilaiden nimet poistettiin ja tilalle merkittiin oppilas- ja ryhmänumero. Tällä tavalla vain tutkijat tietävät, kenestä oppilaasta on kyse eikä ulkopuolinen voi tunnistaa heitä. Myös tulosten esittämisessä oppilaiden säilyminen nimettöminä varmistettiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Kuula (2006, 214) toteaa, että keskeisimpiä laadullisen aineiston anonymisointitapoja onkin henkilönimien sekä arkaluontoisten tietojen poistaminen tai muuttaminen.

Sekä tuloksissa että pohdinnassa keskityttiin tutkimuskysymyksiin vastaamiseen sekä mahdollisimman kokonaisvaltaisen ja luotettavan kuvan esittämiseen tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimustuloksia ja johtopäätöksiä on verrattu teoriaosassa esitettyihin käsitteisiin ja tutkimustuloksiin, mikä osoittaa osaltaan

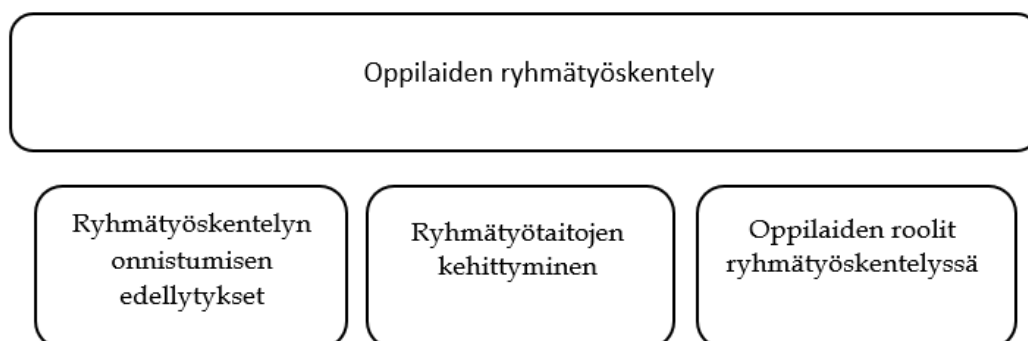
tutkimuksen eettisyyttä ja vahvistaa luotettavuutta. Silvermanin (2011, 360) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta osoitetaan teoreettisten käsitteiden esittelyllä sekä tekemällä tutkimusprosessi näkyväksi. Tässä tutkimuksessa tavoitteeseen on pyritty kuvaamalla selkeästi jokainen tutkimusvaihe tutkimusaiheen valinnasta sen tuloksiin ja pohdintaan asti.

## 6 TULOKSET

### 6.1 Oppilaiden ryhmätyöskentely yhteistoiminnallisen seikkailun aikana

Tutkimuksemme tulosten yhteenvetona voi todeta, että yhteistoiminnallisen seikkailun avulla voidaan tukea oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Niiden tukeminen mahdollistuu huolellisesti suunnitellun ryhmäajan, kaverisuhteiden huomioimisen, opettajan oppilastuntemuksen, oppiaineiden integroinnin, draaman ja tarinallisuuden sekä vahvuuksien huomioimisen avulla. Lisäksi on tärkeää, että tunne- ja vuorovaikutustaitoja harjoitellaan säännöllisesti ja siihen varataan riittävästi aikaa.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaista oppilaiden ryhmätyöskentely oli yhteistoiminnallisen seikkailun aikana. Kahden oppilaiden pienryhmän ryhmähaastattelun ja luokanopettajan haastattelun pohjalta redusoimme ja luokittelimme aineistoa ala- ja yläluokkiin. Täydensimme haastatteluaineiston analyysia havaintojemme ja oppilaiden Socratic -kyselyn aineistolla. Oppilaiden ja opettajan haastatteluaineiston pohjalta muodostimme redusoidusta aineistosta kolme yläluokkaa, jotka kuvaavat oppilaiden ryhmätyöskentelyä yhteistoiminnallisen seikkailun aikana: ryhmätyöskentelyn onnistumisen edellytykset, ryhmätyötaitojen kehittyminen ja oppilaiden roolit ryhmätyöskentelyssä (kuvio 3).



KUVIO 3. Oppilaiden ryhmätyöskentely analyysitaulukkoa tiivistäen

### 6.1.1 Ryhmätyöskentelyn onnistumisen edellytykset

Luokanopettaja kertoi, että ryhmäkoolla oli paljon vaikutusta oppilaiden ryhmätyöskentelyn onnistumiseen. Opettaja kuvasi haastattelussa, miten ryhmäkoko vaikutti ryhmien työskentelyyn: "Mitä pienempi se ryhmä oli melkein, sitä se toimi paremmin. Silloin kun oli jaettu jakoryhmä vielä puoliksi, niin se noin seitsemän tai kahdeksan oppilasta, niin silloin se jotenkin toimi parhaiten".

Opettaja koki myös, että pienryhmien koolla oli vaikutusta ryhmien toimivuuteen. Yhdessä ryhmässä oli viisi oppilasta ja toiminnan aikana huomasi, että ryhmä oli liian iso. Yhteisiä päätöksiä oli välillä vaikea tehdä tai osa oppilaista työskenteli aktiivisesti ja osa teki jotain muuta. Opettaja kertoi haastattelussa seuraavasti: "Viiden hengen ryhmä on liian suuri eikä siinä kaikki olleet tyytyväisiä yhteiseen panokseen. Suurimmalta osin näitä oli toimivat näitä ryhmät, tai siellä on myös toimivia ryhmiä".

Havainnointiaineisto tukee tätä opettajan näkemystä. Viiden hengen ryhmässä oppilaat työskentelivät alkuun hyvin yhdessä. Hahmon piirtämisen loppuvaiheessa kaksi oppilasta lopetti ryhmätyöskentelyn ja lähti luokasta pois. Yksi oppilas jäi yksin kirjoittamaan ryhmän yhteiseen vihkoon ensimmäisen kerran koontia ryhmätyöskentelyn toteutumisesta. (Havainnointiaineisto, ryhmä 5.) Samaisella kerralla neljän oppilaan ryhmässä oppilaat keskustelivat ryhmän yhteisen hahmon ominaisuuksista ja jaksoivat työskennellä loppuun asti yhdessä. (Havainnointiaineisto, ryhmä 6.)

Oppilaiden Socratic -kyselyssä oppilailta kysyttiin sopivaa ryhmäkokoä ryhmätyöskentelyyn. Lähes kaikki oppilaat vastasivat, että sopiva ryhmän koko on vähemmän kuin viisi oppilasta. Ainoastaan kolme oppilasta vastasi sopivan ryhmän kooksi enemmän kuin viisi oppilasta. Oppilaat olivat siis samoilla linjoilla opettajan kanssa siitä, mikä kokoisessa ryhmässä työskentely onnistuu. Oppilaiden ryhmätyöskentelyn onnistuminen edellytti myös oppilaiden tunteista. Opettaja muodosti ryhmät etukäteen ja tiesi, ketkä oppilaista kannattaa laittaa samaan ryhmään ja missä ryhmässä on hyvä olla vain kolme oppilasta. Oppilaiden pienryhmät oli pääasiassa muodostettu niin että oli poikien ja tyttö-



jen ryhmiä, mutta yhdessä ryhmässä oli sekä poikia että tyttöjä. Socratic -kyselyssä enemmistö oppilaista (77 %) toi esille, että heitä haittaa, jos ryhmät arvotaan. Opettaja kertoi haastattelussa näkemyksiään ryhmien muodostamisesta: "Se on hyvä, että jo itse siinä Synkeän louhoksen ohjeistuksessa oli jo se, että mielellään tehdään semmoset ryhmät, että tietää, että homma tulis toimimaan. Eli siinä on niinku lupa tehdä tutuilla ryhmillä, se jo helpottaa niinku opettajan hommaa".

Opettaja toi haastattelussa myös esille, että oppilaiden tuntemus auttoi toiminnan toteuttamista ja ryhmätyöskentelyn onnistumista. Opettaja pystyi muokkaamaan valmiista materiaalista sellaisen, että se toimi paremmin juuri näiden oppilaiden kanssa. Opettaja kertoi haastattelussa näin: "Itse siihen Synkeän louhoksen pakettiin, niin aika paljon sitä sitten pitää muokata ryhmän mukaan, että se vaatii kyllä, et se opettaja tai joka ohjaa sen, ni tuntee sitä ryhmää, tietää vähän, miten mahdollisesti sitä pitää sitten mahdollisesti muokata...mieltii, et miten se sopii just sille ryhmälle, joka vaatii sitä ryhmän tuntemusta".

Oppilaat toivat Socratic -kyselyssä esille, että sellaisessa ryhmässä oli hyvä työskennellä, jossa oli työrauha, kaikki keskittyivät ja tekivät tehtäviä. Tärkeänä koettiin myös, että toisia kuunneltiin ja asioista päätettiin yhdessä. Osalle oppilaista oli myös tärkeää, että samassa ryhmässä oli kavereita. Nämä oppilaiden tuomat vastaukset kyselyssä täydentävät hyvin haastatteluissa ja havainnoinnissa esiin tulevia näkemyksiä onnistuneen ryhmätyöskentelyn edellytyksistä.

Jossa on kavereita ja ei niin hyviä kavereita, jossa kuunnellaan toisia ja päätetään yhdessä. (Oppilas 2, ryhmä 7)

Sellasesa, jossa on kavereita ja jossa kaikki keskittyy eikä sählää. (Oppilas 2, ryhmä 5)

Jossa hommat toimii ja pääsee yhteisymmärrykseen. (Oppilas 5, ryhmä 5)

Rauhallisessa ja että kaikki tekee tehtävää. (Oppilas 2, ryhmä 3)

(Socratic -kysely)

Jokaisen kerran lopussa pienryhmät arvioivat oman ryhmänsä toimintaa yhteiseen ryhmätyövihkoon. Tarkoituksena oli toteuttaa arviointia yhdessä ja jokainen oppilas toimi vuorollaan kirjurina. Opettaja ohjeisti oppilaita: "Seuraavaksi jokainen ryhmä saa aarrearkusta itselleen auringonsäteen ja ryhmä pääsee kiinnittämään omaan aurinkoon auringonsäteen. Sen lisäksi kirjoitatte omaan vihkoon tämän päivän työskentelystä". Osalla ryhmistä yhteinen kirjoittaminen sujui hyvin, mutta välillä siinä esiintyi haasteita.

Luokanopettajan palaute (ryhmälle 3), kun muut ovat menneet syömään: Te työskentelitte hienosti, mutta tämä sana (kirosana kirjoitettu isolla ryhmän vihkoon) ei liity tähän mitenkään. Sä voit (oppilas 1, ryhmä 3) valita, pyyhitäkö sen vai liimaatko jonkun kuvan siihen päälle. Tänään, ennen kun oot lähtenyt kotiin, niin sä oot joko pyyhkinyt tai peittänyt sen. Sopiiko? (Oppilas 1, ryhmä 3) nyökkää. Sopiiko tää koko teidän ryhmälle? Nyt voitte lähteä syömään.

(Havainnointiaineisto)

Oppilailta kysyttiin Socratic -kyselyssä, millaisia onnistumisen kokemuksia oppilaille on ryhmätyöskentelystä. Neljä oppilasta vastasi, etteivät tienneet tai muistaneet, missä olivat onnistuneet, mutta suurin osa oppilaista löysi asioita, joissa olivat onnistuneet. Oppilaat toivat esille, että he olivat onnistuneet kirjoittamisessa, keksimisessä, ideoinnissa, kuuntelemisessä, toisten auttamisessa ja saaneet annetun tehtävän valmiiksi. Osa oppilaista koki myös, että olivat onnistuneet Synkeän louhoksen seikkailussa Turnajaisten suunnittelussa, itse esityksessä ja ryhmän yhteisen hahmon suunnittelussa. Socratic -kyselyn vastaukset antoivat paljon lisätietoa oppilaiden näkemyksistä, mitkä ovat hyviä ryhmätyötaitoja sekä oppilaiden omista onnistumisista, kuin mitä haastattelussa tuotiin esille.

### 6.1.2 Ryhmätyötaitojen kehittyminen

Luokanopettaja toi haastattelussa esille, että Synkeä louhos toimi hyvin ryhmätyötaitojen kehittämisessä. Opettaja kertoi, että etenkin seikkailun monipuolistaminen ja integrointi muihin oppiaineisiin lisäsi ryhmätyötaitojen kehittymistä: "Hyvin toimii (ryhmätyötaitojen kehittämisessä), varsinkin, jos ja kun sitä osaa

monipuolistaa ja integroida muihin aineisiin”. Opettaja koki, että Synkeän louhoksen seikkailu lähensi ja ryhmytti luokkaa: “Kyl mä koen, että vaikka lähes koko lukuvuosi ollaan oltu tässä yhdessä, niin myöskin ryhmyttävänä juttuna tää toimi. Et varmaan se lähensi sitä ryhmää”.

Synkeän louhoksen tunneilla harjoiteltiin sosiaalisten tilanteiden ja ristiriitojen selvittelyä. Materiaalissa oli kuningas Örkäksen visaisia pulmakortteja, joiden tilanteita oppilaat selvittivät yhdessä opettajan kanssa keskustelemalla ja draamaharjoittelun avulla. Oppilaat kertoivat aktiivisesti omia ajatuksiaan ja opettaja huomioi oppilaiden vastaukset. Opettaja antoi jokaiselle oppilaalle positiivista ja kannustavaa palautetta ja johdatteli keskustelua eteenpäin yhteiseen lopputulokseen.

Jonkinlainen pulmatehtävä teille, joka teidän pitäisi yhdessä ratkaista. Pelaatte jalkapalloa välitunnilla, juuri kun olet pääsemässä yksin läpi, Heikki juoksee sivusta ja tönäisee aika rajusti, että kaadut ja menetät maalintekopaikan. Miten toimit? (Lo)

Huudan. (Oppilas 5, ryhmä 5)

En mä mitään huuda, jos se on laillinen taklaus ni jatkan peliä ihan normaalisti. (Oppilas 3, ryhmä 5)

Eli sä yrität siinä tilanteessa tunnistaa, oliko se sääntöjen mukainen ja toimia sitten sen mukaan? (Lo)

Entäs jos se ei olekkaan? (Oppilas 1, ryhmä 8)

Jos se ei ole niin levittelen vähän käsiä, pilkku, hei tuomari. (Oppilas 3, ryhmä 5)

(Oppilaalla 2, ryhmä 8) oli hyvä ajatus tähän, että tää on välitunnilla ja siellä ei ehkä ole aikuista katsomassa sitä. (Lo)

Minä olisi huutanut sille, että mitä sä tollein tuut, että vaikka mä oon lyhyempi ja nuorempi niin ei tartte ottaa niin tosissaan. (Oppilas 4, ryhmä 5)

Mä olisin vaan nauranut, kun se oli niin tyhmä temppu. (Oppilas 3, ryhmä 8)

Luuletko että pystyisit siinä tilanteessa ottamaan sen vaan huumorilla? (Lo)

Kyllä mä nykyään pystyisin. (Oppilas 3, ryhmä 8)

No onko se oikein mitä se Heikki teki? (Lo)

Ei! (Kaikki oppilaat)

(jatkuu)

Mä veikkaan, että tää ei ollut sääntöjen mukainen. (Oppilas 4, ryhmä 5) sanoi että sille vois sanoa, tai sanoit että vois huutaa... (Lo)

Ei, ei huutaa, mä sille sanoisin, ettei tartte ottaa niin tosissaan tätä peliä. (Oppilas 4, ryhmä 5)

No se olis hyvin sanottu, älä ota Heikki niin tosissaan tätä peliä. Miten sitä Heikkiä voisi tässä tilanteessa auttaa, ettei kävisi jatkossa noin? (Lo)

Ei oteta peliin. (Oppilas 3, ryhmä 5)

No se on vähän ikävää, ettei oteta peliin. (Lo)

Pelirangaistus, riippuen sattuuko sitä paljon. (Oppilas 3, ryhmä 5)

Ainakin yksi mikä mulle tuli mieleen ja sanokaa ootteko samaa mieltä, että kannattaisi porukalla kerrata vielä säännöt. Siinä pelitilanteessa Heikki ei ehkä oo tajunnut, että runttasi liian kovaa niin voisi sanoa, että Heikki sä tossa tilanteessa tulit aika kovaa ja meitä on erikokoisia pelaajia älä tuu jatkossa noin kovaa. (Lo)

Vielä yksi tärkeä kysymys, mitä Heikin olisi hyvä tuossa tilanteessa sanoa? (Lo)

Pyytää anteeksi. (Kaikki oppilaat)

(Havainnointiaineisto)

Jokaisen ryhmän kanssa käytiin läpi näitä kuningas Örkäksen visaisia pulmakortteja ja keskusteltiin yhdessä erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja korteissa esiintyviin ristiriitatilanteisiin. Jos aikaa jäi sopivasti, yhteisen keskustelun jälkeen sama tilanne toteutettiin draaman avulla. Opettaja otti itselleen yleensä väärin toimineen oppilaan roolin ja joku oppilaista esitti tilanteen toista osapuolta. Opettaja osasi draamaharjoittelussa hienosti huomioida aiemmin käydyn keskustelun ja pyysi oppilaita perustelemaan vastauksiaan ja huomioimaan tilanteita myös tunteiden näkökulmasta esimerkiksi olisiko kaadetun oppilaan ensireaktio mennä sanomaan asiasta opettajalle vai jokin muu reaktio.

Hei, kokeillaan tätä tilannetta. Kuka tulisi mun kanssa tähän? (Lo)

(oppilaat viittaavat)

Tuu tähän. Me ollaan naulakoilla ja mä oon se Santeri. (Lo)

(Opettaja lähtee esittämään tilannetta, tönäisee oppilasta ja sanoo sori. Oppilas kaatuu, sattuuta käden ja kirkaisee) (jatkuu)

Onko vaarana, että ensireaktio on joku muu kuin lähtee opettajan luokse? Mitä muuta saattaisi tää oppilaan tekemä hahmo tehdä? (Lo)

...

Joo, joo, ihan oikeat vastaukset teillä oli, mutta mä provosoin teitä. (Lo)

Rupee haastamaan. (Oppilas 3 ryhmä 6)

Niin nyt meille ois syntynyt tällöinen tilanne, mitä Santeri, mun esittämä hahmo voisi muuta tehdä kuin alkaa haastamaan. (Lo)

Pyytää anteeksi. (Oppilas 2 ryhmä 7)

Niin kyllä. (Lo)

(Opettaja pyytää esityksessä anteeksi oppilaalta ja kysyy samalla tarviiko kylmäpussia ja mennäänkö opettajanhuoneessa käymään. Oppilaan esittämä hahmo vastaa: mä oon kova mies, mä kestä sen. Lo:n hahmo vastaa: Mä huomaan, että sä itket, mennäänkö hakemaan kylmäpussi, älä koveta tunteitasi, kyllä se siitä...esitys loppuu.)

Hienot vastaukset, teillä tuli kaksi tärkeää siinä, anteeksipyyntö, Santeri hoitaa sen ja se, että aikuiselle kertomaan ja ensiapua. (Lo)

(Havainnointiaineisto)

Yhteisten keskustelujen jälkeen opettaja teki yhteenvetoa ristiriitatilanteiden vuorovaikutuksesta ja siitä, miten luokan oppilaat voisivat huomioida toisiaan ja toimia, jos joku oppilas on yksinäinen tai kokee kiusaamista. Opettaja ehdotti oppilaille, että he voisivat tehdä ryhmän kanssa yhteisen tavoitteen olla jatkossa kohteliaita toisille ja ottaa toiset huomioon pienten eleiden tai juttelun avulla.

Mietitään yhteen näitä tilanteita. Mun mielestä olis tärkeää, että jos huomaa, että joku on onneton tai yksin, menis juttelee sille. Ei se tarkoita, että teidän pitäis alkaa ikuisiks kavereiks. Mutta semmonen pienikin huomiointi ja moikkaaminen voi olla tosi tärkeää, jos joku kokee itensä yksinäiseksi tai kiusatuksi. Ootteko samaa mieltä? (Lo)

Joo! (Oppilas 3 ryhmä 4)

Mä ehdotan, että se voisi olla meidän ryhmän semmone tavoite tästä eteenpäin, että ollaan kohteliaita toisille. Ei tarkoita sitä, että pitäis alkaa parhaiks kavereiks, mut että kaikille vaikka moikkais ja muistais välillä hymyillä ja heti jos huomaa, että joku jää yksin, niin menis juttelee sille. (Lo)

(Havainnointiaineisto)

Oppilaiden ryhmähaastattelussa oppilaat toivat esille, että Synkeän louhoksen seikkailussa keskusteltiin ja kuunneltiin kavereiden tarinoita ja samalla se kehitti ryhmätyötaitoja ja toisten kuuntelemista.

Millaisia taitoja te omasta mielestä opitte näillä Synkeän louhoksen tunneilla? Oppiko siellä kuuntelemisen taitoja? (Tutkija 2)

Kyllä. Kuunneltiin niiden kavereiden tarinoita niistä tunnejutusta ja näytelmä ja ryhmätyötaitoja. (Oppilas 3, ryhmä 8)

Kyllä, kehittää ryhmätyötaitoja, suosittelisin. (Oppilas, 2, Ryhmä 6)

Niin, auttaa kehittää ryhmätyötaitoja, kuuntelemista ja tällästä, sellanen perus. (Oppilas 1, Ryhmä 6)

Seiska puol. (Oppilas 3, ryhmä 6)

Synkeän louhoksen seikkailussa oli paljon erikokoisissa ryhmissä työskentelyä ja keskustelua. Välillä oppilaat työskentelivät oman pienryhmänsä kanssa ja välillä oltiin isommissa porukoissa. Yhteisen aloituksen alkutarinassa ja yhteisen lopetuksen Turnajaisissa oltiin koko luokan kanssa yhdessä. Turnajaisissa oppilaat esittivät ulkona toisilleen pienryhmissä harjoiteltuja esityksiä. Turnajaiset oli hieno päätös yhteiselle Synkeän louhoksen seikkailulle ja näytelmien harjoittelussa ja esityksessä tuli monipuolisesti harjoiteltua vuorovaikutus- ja ryhmätyöskentelytaitoja.

### **6.1.3 Oppilaiden roolit ryhmätyöskentelyssä**

Ryhmätyöskentelyssä oppilaille saattaa muodostua erilaisia rooleja heidän vuorovaikutustaitojen ja temperamentin perusteella. Luokanopettajan haastattelussa tuli esille, että ryhmien ja oppilaiden työskentelyssä oli eroavuutta. Toisessa ryhmässä oli enemmän oppilaita, jotka tykkäsivät kertoa ajatuksiaan ja toisessa ryhmässä oli oppilaita, jotka mielellään halusivat alussa seuraila tilannetta.

...Mutta jos vertaa näitä kahta ryhmää, A- ja B- ryhmää, niin toisella lähti juttu helpommin luistamaan, et siihen sattui semmosia persoonia, mut molemmat ryhmät kyllä sai keskustelua aikaseks. Mut ehkä siinä toisessa ryhmässä helpommin tuli ja oli useempia semmosia oppilaita, jotka mielellään kerto ajatuksiaan ja siin toisessa ryhmässä oli enempi semmosia, jotka jättäytyy mielellään vähän sivumpaan ja tarkkailijaks. Mutta joo, kyllä siinä ns. hiljassammassakin ryhmässä, niin mitä pitemmälle mentiin, niin ja alko tulla vaikka semmosia tehtäviä, et piti tulla eteen esittää jotain, niin kyllä siinä pikku hiljaa alko tulee niitä. Et ne halus ehkä tarkkailla, et mikä homma tää on, et uskaltaaks tässä. Varmasti se kehitty myös silleen. (Lo)

Opettaja kertoi haastattelussa, että ryhmissä oli helposti yksi oppilas, joka oli aktiivisessa roolissa tai otti itselleen johtajan roolin. Opettajalle oli muodostunut hyvä oppilastuntemus luokkansa oppilaista ja hän kertoi haastattelussa, että pystyisi nimilistan perusteella määrittelemään oppilaat, jotka ottivat helposti aktiivisen roolin ryhmässä. Opettaja korosti haastattelussa, että on tärkeää harjoitella yhdessä työskentelyä ja yhteisen päätöksen tekemistä.

Ryhmissä helposti käy se, että jos siellä on se yks aktiivinen tai johtajatyyppe, niin hän päättää. Tai hän ei aina välttämättä oo johtajatyyppe es, mutta hän on jotenkin semmonen, et hän saa sen sananvallan siinä. Sitten pitäis enempi harjotella sitä, että ryhmässä on niinku yhteinen päätös pitää jollain tavalla löytää. Monessa ryhmässä, kun nimilistoja kattoo, niin voi jo nimetä, et kuka siel on ehkä niinku määritelty sitä työtappaa et mitä lähetään tekee. Sen huomaa taas, et niin se vaan helposti menee. (Lo)

Oppilaiden Socratic -kyselyssä kysyttiin, haittaako oppilasta, jos hänen ideoita ei aina hyväksytä ryhmätyöskentelyssä. Oppilaista 77 % vastasi, ettei haittaa ja 23 % vastasi, että haittaa. Tämä kertoi siitä, että välillä joidenkin oppilaiden oli vaikea luopua omasta ideastaan ja hyväksyä jonkun toisen ehdotus, mutta pääsääntöisesti oppilaat kokivat pystyvänsä huomioimaan toisten ehdotuksia. Oppilaat toivat esille Socratic -kyselyssä, millaisia ominaisuuksia esiintyi hyvässä ryhmätyökaverissa. Oppilaiden mielestä hyvä ryhmätyökaveri kuunteli, oli joustava ja yhteistyötaiteinen, keskittyi ja oli iloinen.

Oppilaiden ryhmähaastattelussa oppilaat kertoivat, että heidän ryhmässään ei ollut johtajan roolia, mutta kaikki olivat olleet aktiivisia ideoijia ja he tekivät yhdessä päätöksiä.

Sitten jos te arvioitte jokainen vuorotellen teidän työskentelyä ryhmässä niin millainen rooli teillä oli? Oliko keksijän rooli vai kuuntelijan rooli vai puhujan rooli? ( Tutkija 2)

Mulla oli ehkä sellanen keksijän, ideoija. Me oltiin vähän kaikki sellaisia ideoijia, keksittiin kaikki niinku oikeestaan yhdessä ei kukaan jääny sillein kuuntelee. (Oppilas 3 ryhmä 6)

Ootko samaa mieltä? (Tutkija 2)

Joo. (Oppilas 2 ryhmä 6)

Entä sinä? Ootteko kaikki sitä mieltä, että olitte sellaisia aktiivisia ideoijia eikä kukaan jääny pelkästää kuuntelijan rooliin? (Tutkija 2)

Joo. (Oppilas 4, Ryhmä 6)

Toisessa oppilaiden ryhmähaastattelussa oppilaat eivät kokeneet, että heillä olisi ollut erityisemmin tiettyjä rooleja ryhmätyöskentelyssä. Heidän mielestään ryhmä oli toiminut ihan hyvin ja jokainen oli hoitanut oman osuutensa.

Miten teidän mielestä teidän ryhmä toimi? (Tutkija 2)

Ihan hyvin. (Oppilas 3 ryhmä 8)

Millaisia rooleja teillä oli ryhmässä, olitko enemmän sellainen ideanikkari, kuuntelija, puhuja vai käytännöntekijä? (Tutkija 2)

Ei meillä erityisemmin mitään rooleja ollut. (Oppilas 2 ryhmä 8)

Vai hoitiko jokainen aina oman hommansa? (Tutkija 2)

Kyllä. (Oppilas 2 ryhmä 8)

Oppilaiden Socratic -kyselyssä oppilailta kysyttiin, millainen rooli heillä on ryhmässä. Lähes puolet oppilaista eli 44 % vastasi olevansa ideoijia. Seuraavaksi eniten oppilaat näkivät itsensä sovittelijan roolissa 18 %. Johtajan ja tarkkailijan roolissa koki olevansa 13 % oppilaista ja 11 % nimesi itsensä ulkopuoliseksi.



## 6.2 Oppilaiden ja opettajan kokemukset yhteistoiminnallisesta seikkailusta

Toisena tutkimuskysymyksenä oli selvittää, millaisia kokemuksia oppilaille ja opettajalle syntyi yhteistoiminnallisesta seikkailusta. Vaikka haastattelu- ja havainnointiaineisto ovat pääosassa tutkimuksessa, antaa kyselyn tulosten lyhyt tarkastelu kokonaiskuvan oppilaiden mielipiteestä koskien Synkeän louhoksen seikkailua. Socratic -kyselyssä oppilaiden arviot Synkeän louhoksen seikkailusta olivat myönteisiä. Asteikolla 1–5 (1 = tykkäsin vähiten, 5 = eniten) oppilaista 90 % antoi seikkailulle arvioksi vähintään kolmosen. Arvosanan viisi antoi 13 %, arvosanoja yksi oli 7 % ja arvosanoja kaksi oli 3 %. Oppilaille oli päällimmäisenä jäänyt mieleen viimeisimmät tapahtumat, joita olivat näytelmien esitykset Turnajaisissa sekä niiden jälkeiset juhlat. Oppilaiden ja opettajan kokemukset käsitteivät aineistosta suurimman osan. Tästä syystä kokemukset limittyvät ja menevät päällekkäin muiden tutkimuskysymysten kanssa. Analyysissä litteroitu haastattelu- ja havainnointiaineisto redusoidtiin ja luokiteltiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 92). Syntyneisiin luokkiin peilattiin myös oppilaiden Socratic -kyselyn vastauksia.

Oppilaiden kokemuksista syntyneet yläluokat olivat yhteistoiminnallisuus, tunnetaitojen harjoittelu, tunnetaitojen tukeminen, oppilaiden vahvuuksien tukeminen, tunnetaidot, tunnetaitojen harjoittelu perusopetuksessa sekä kehitysehdotus. Opettajan kokemusten yläluokat olivat tunnetaidot, tunnetaitojen tukemisen merkitys, tunnetaitojen tukemisen suunnitelmallisuus, oppilaiden tunnetaidot, oppilastuntemuksen syventyminen, tunnetaitojen harjoittelu perusopetuksessa ja yhteistoiminnallisen seikkailun haasteet. Analyysiä jatkettiin niin, että oppilaiden ja opettajan kokemusten yläluokat yhdistettiin uusiksi luokiksi (taulukko 11). Näin 14 luokkaa yhdistettiin kolmeksi uudeksi luokaksi; tunnetaitojen harjoittelu ja oppiminen, tunnetaitojen tukeminen perusopetuksessa ja yhteistoiminnallisen seikkailun haasteet ja kehitystarpeet. Tuomen ja Sarajärven mukaisesti (2018, 92) aineiston abstrahointia jatkettiin niin kauan kuin aineisto mahdollistaa. Yhteistoiminnallisen seikkailun hyötyjen yläluokat tunnetaitojen

oppiminen ja tunnetaitojen tukeminen draaman avulla yhdistettiin myös näihin syntyneisiin uusiin luokkiin.

TAULUKKO 11. Aineiston abstrahointi oppilaiden ja opettajan kokemuksista

Aiemmat yläluokat	Uusi luokka
Tunnetaitojen oppiminen Tunnetaitojen harjoittelu Tunnetaitojen harjoittelu perusopetuksessa	Tunnetaitojen harjoittelu ja oppiminen
Tunnetaitojen tukeminen Tunnetaitojen tukeminen vahvuuksien kautta Tunnetaitojen tukeminen draaman avulla Oppilaiden vahvuuksien tukeminen Tunnetaitojen tukemisen suunnitelmallisuus Oppilastuntemuksen syventäminen	Tunnetaitojen tukeminen perusopetuksessa
Yhteistoiminnallisen seikkailun haasteet Kehitysehdotukset	Yhteistoiminnallisen seikkailun haasteet ja kehitystarpeet

Kuvaamme seuraavaksi syntyneitä kolmea luokkaa tarkemmin.

### 6.2.1 Tunnetaitojen harjoittelu ja oppiminen

Tutkijoiden tavoitteena oli saavuttaa oppilaiden ja opettajan ymmärrys tunnetaidoista. Sen vuoksi haastatteluissa oppilaita ja opettajaa pyydettiin antamaan oma määritelmä tunnetaidoille. Oppilaat kuvasivat tunteita mielentiloiksi sekä mainitsivat eri tunteita.

Mitä teidän mielestä ne tunteet ovat, jos tässä Synkeässä louhoksessa käytiin paljon läpi niitä tunneasioita niin mitä ne tunteet on? (Tutkija 2)

Iloinen on semmonen ettei ole surullinen vaan iloinen. (Oppilas 3, ryhmä 6)

Eli iloinen ja surullinen on tunteita. Mitä muuta teille tulee mieleen tunteista, mitä ne on? (Tutkija 2) (jatkuu)

Öö. (Oppilas 1, ryhmä 6)

Ne on mielentiloja... eli häpeä, sitten vaikka viha ja niitä ne on. (Oppilas 3, ryhmä 6)

Eli erilaisia mielentiloja ja niitä voi olla semmosia iloisempia ajatuksia tai sitten sellasia surullisempia tai vihaisempia mielen harmituksia. (Tutkija 2)

Jo. (Oppilas 3, ryhmä 6)

Opettaja kuvasi tunnetaitoja arjen taidoiksi: "Mun mielestä tunnetaidot on semmosia taitoja, että selviää arkisista tilanteista muiden ihmisten ja itsensä kanssa. Ja arkisissa tilanteissa syntyy nimenomaan niitä tunteita. Mutta se on tunteiden käsittelyä, tunteiden nimeämistä ja tunteiden ilmaisua, miten se näkyy." Opettaja kuvaa tunnetaitojen merkitystä tärkeäksi: "On tärkeitä ja mun mielestä meillä aika hyvin näkyy kyllä ihan joka päiväisessä arjessa se et ei me tavallaan opetella, vaan me eletään sitä tunnetaitojen harjoittelua. Aika paljonki on meillä ollu." Opettaja perustelee tunnetaitojen harjoittelun merkitystä sillä, että harjoittelun avulla oppilas pystyy käsittelemään ja purkamaan tunteitaan.

Mut miks se on tärkeitä, just sen takia, et osaa käsitellä niitä syntyviä tuntemuksia, fiiliksiä, tietää, mistä ne johtuu ja miten niitä kannattaa purkaa. Plus, että sitten, että se lisää, mä on varma siitä, empatiataitoa, kun oppii itsessään tunnistaa niitä tunteita, sitte oppii myös muissa havaitsemaan niitä tunteita. Siksi muun muassa tärkeitä." (Lo)

Harjoituksissa esille tulleet tunteet olivat ilo, tyytyväisyys, suru, onneton, ikävä, pettynyt, viha, pelko, häpeä, kateus ja onnellisuus. Oppilaat kokivat oppineensa Synkeän louhoksen seikkailussa omista kokemuksista kertomista.

Auttoko se teille keinoja, miten voi hallita omia tunteita? (Tutkija 2)

Ei erikoisemmin, me aikalailta puhuttiin, millaisia kokemuksia meillä itellä oli. Niin ei harjoiteltu niinkään tunteiden säätelyä, vaan omien kokemusten jakamista ja toisten kuuntelemista. (Oppilas 3, ryhmä 8)

Opettaja kuvasi oppilaiden tunnetaitojen olevan hyvin eri tasoilla: "Siellä mennään kyllä laidasta laitaan. Osa tarttis siinä tosi paljon tukea ja tulee varmasti

jatkossa saamaankin ja tarvitsemaan edelleenki, ja osa on tosi taitavia esimerkiksi käsittelemään omia tunteitaan ja osaa ilmaista ne oikeella tavalla, on laidasta laitaan”. Ryhmähaastattelussa osa oppilaista koki tunteista puhumisen helpoksi, osa ei sanonut mielipidettään.

Miltä se tuntuu puhua niistä omista tunteista? (Tutkija 2)

Yllättävän helppoa, äiti on (sellaisessa työssä) niin se on helpompaa. (Oppilas 3)

Onko se antanut vähän neuvoa siihen, miten niistä kannattaa puhua? (Tutkija 2)

Joo. (Oppilas 3, ryhmä 8)

Haastattelussa huomattiin eroja siinä, minkä verran oppilaat olivat harjoitelleet tunnetaitoja kahdessa eri koulussa.

Ootteko te aikaisemmin jossain muissa täällä kouluaikana, viikillä tai jossain muualla puhunut tunteista kavereitten kanssa? (Tutkija 2)

Ollaan me siellä (edellisessä) koulussa puhuttu aika paljon, (Tutkija 1) oli silloin meidän kanssa. (Oppilas 3, ryhmä 8)

Niin oliko ne monoissa? (Tutkija 2)

Eiku niissä tunnetaidoissa (Oppilas 3, ryhmä 8)

Eikös T-ope ollut niissä kans? (Tutkija 1)

Joo. (Oppilas 3, ryhmä 8)

Ootteko te kaikki (toisesta) koulusta?

Ei. (Oppilas 1, ryhmä 8)

Ootteko te täällä koulussa puhuneet (aiemmilla luokilla) tunteista?

Ei paljon. (Oppilas 2, ryhmä 8)

Miten muistaako (oppilas 1, ryhmä 8)?

Ei oo. (Oppilas 1, ryhmä 8)

Haastatteluissa todettiin, että tunnetaitoja oli harjoiteltu hyvin eri tavoin riippuen siitä, missä koulussa oppilaat olivat. Toiset oppilaat olivat saaneet tunnetaitojen opetusta paljonkin, kun toisten oppilaiden mukaan niitä ei oltu juurikaan harjoiteltu.

## 6.2.2 Tunnetaitojen tukeminen perusopetuksessa

Tässä tutkimuksessa tunnetaitojen tukeminen toteutui yhteistoiminnallisessa seikkailussa oppilaiden vahvuuksia esiin nostamalla ja draamaharjoitusten avulla. Keskeistä oli myös tunnetaitojen suunnitelmallisuus ja oppilastuntemuksen syveneminen yhteistoiminnallisen työskentelyn myötä. Opettaja kertoi periaatteekseen oppilaiden kannustamisen positiivisen palautteen avulla.

Mulla on ollu ehkä semmonen, ei niin yksityiskohtainen suunnitelma, vaan ehkä enempi semmonen opetusfilosofinen suunnitelma, että haluan jokaista nostaa eli kannustaa ja antaa positiivista palautetta, sitä ei voi koskaan antaa liikaa. Eli sen kautta itseluottamus oppilaalla kasvais ja sitä kautta se alkais nähdä itsensä vähän eri valossa ehkä. (Lo)

Yhteistoiminnallisessa seikkailussa oppilaiden vahvuuksia nostettiin esiin monenlaisilla harjoituksilla. Vahvuudet otettiin harjoituksiin mukaan ensimmäisestä kerrasta lähtien.

Me päästään valmistautumaan seikkailuun niin, että pääsette miettimään oman hahmon, joka siellä seikkailee. Teidän seikkailijaan tiivistyy teidän (pienen ryhmän) kaikkien parhaat puolet, vahvuudet. Te täytätte tämännäköisen suunnitelmapaperin, jota mietitte ensin yhdessä. Älkää alkako heti piirtää tähän, vaan mietitte ensin yhdessä, millainen se voisi olla. (Lo)

(Havainnointiaineisto)

Toisessa harjoituksessa oppilaat saivat kertoa toisistaan heidän hyviä ominaisuuksia ja vahvuuksiaan, minkä lisäksi oppilas itse sai lisätä listaan itseään kuvaavan vahvuuden. Oppilaat kirjasivat vahvuudet omiin ryhmävihkoihinsa. Tunnin lopussa jokainen oppilas pääsi istumaan valtaistuimelle ja kuuntelemaan

uudelleen opettajan lukemana hänestä kerrotut vahvuudet. Samalla jokaisesta valtaistuimella istujasta otettiin hänen niin halutessa valokuva.

Oppilas 1, ryhmä 4 vahvuudet:

Ensimmäisenä valtaistuimelle on istunut (Oppilas 1, ryhmä 4), joka ystävien mielestä on hymyilevä ja mielikuvituksellinen ja omasta mielestään hän on vahva ja tarkennus, vahva sisäisesti, mutta ei ulkoisesti. Ja, aplodit. Kiitos Oppilas 1. (Lo)

Oppilas 3, ryhmä 1 vahvuudet:

Seuraavaksi valtaistuimen on vallannut (Oppilas 3, ryhmä 4). Ja ystävien mielestä hän on rento ja mukava ja lisäksi omasta mielestään myös vilkas, rento ja huumorintajuinen. Samoin myös opettajan mielestä. (Lo)

Oppilas 2, ryhmä 4 vahvuudet:

Seuraavaksi valtaistuimella istuu (Oppilas 2, ryhmä 4), joka on ystävien mielestä antelias, liikunnallinen ja eläinrakas. Lisäksi opettajan mielestä (Oppilas 2) on esiintymiskykyinen, lahjakas esiintyjä. Ja aplodit. (Lo)

Oppilas 3, ryhmä 4 vahvuudet:

Seuraavaksi valtaistuimelle istuu (Oppilas 3, ryhmä 4), joka on ystävien mielestä eläinrakas, energinen ja reipas. Lisäksi opettajan mielestä (Oppilas 3) on huomaavainen.

(Havainnointiaineisto)

Opettaja elävöitti tarinaa ja työskentelyä draaman ja tarinallisuuden avulla. Opettaja antoi sekä oppilaille että itselleen tehtäväksi opettaa tarinassa esiintyvälle Örkkäshamaanille tunteita.

Me ollaan autettu Örkkäshamaania eli sitä kiviheimoa kertomalla hänelle asioista, joista te olette olleet iloisia, asioista, joista te olette olleet tyytyväisiä ja kerrottu asioista, jotka herättää surua. Mä uskon, että Örkkäshamaanin sydän ei ole enää niin kivikova, vaan se alkaa pehmetä ja alkaa löytämään sitä oikeaa sydämen muotoa. (Lo)

(Havainnointiaineisto)

Tarinan elävöittäminen jäi erityisen hyvin oppilaiden mieleen ja se auttoi oppilaita eläytymään tarinaan.

Mitä sille oli muuten käyny, miksi se oli kivettynyt? (Tutkija 2)

Sitä oli kiusattu niin paljon ja se tahto peittää sen tunteet. Niin ne kaikki oli muuttuneet kiveksi. (Oppilas 3, ryhmä 8)

(Havainnointiaineisto)

Yhteistoiminnallisen työskentelyn ja draaman avulla myös opettajan oppilastuntemus syveni.

No en ehkä varsinaisesti ihan hirveesti semmosta (oppinut), mitä ei lukuvuoden aikana ois jo oppinut ja tiennyt, mutta kun käytiin, vaikka jotain tiettyä tunnetta puhuttiin, niin sai kuulla niitten omia tarinoita ja kokemuksia ja muistoja, niin oppi sillein taas tuntee paremmin, et mitä niiden taustalla siellä niiden elämässä tapahtuu. Ja varmasti siis opin itsestäni ja oppilaista jotain uutta, mutta se ei oo vielä hahmottunu. (Lo)

Opettaja koki oppineensa yhteistoiminnallisessa seikkailussa viidesluokkalaisten tunnetaidoista.

No, mähän oon jo mestari niissä (tunnetaidoissa) (naurua...) Ehkä oppi niinkun tän ikästen tunnetaidoista, että osa käy läpi jo aika rankkojakin tunnekuohuja ja fiiliksiä ja voi olla aika syvissäkin vesissä, osalla menee tunneskaala näin (ylös alas) plus että sitten tässä murrosiässä ja osalla menee vielä aika pienellä väreilyllä. Ehkä tunnetaidoista just tän ikäluokan kohdalla niin varmaan tuli opittua paljonkin. (Lo)

Opettaja koki oppilaiden tunnetaitojen olevan hyvin eri tasoilla ja että näitä eroja tunnistaessa myös hänen oppilastuntemuksensa kasvaa.

### 6.2.3 Yhteistoiminnallisen seikkailun haasteet ja kehitystarpeet

Synkeän louhoksen haasteet liittyivät opettajan näkemyksen mukaan ajankäyttöön ja puitteisiin.

Ajankäyttö oli haaste, ja on varmasti muillakin, jotka tätä tekee. Se yks oppitunti jää vaan lyhyeks, kun se ei kuitenkaa oo ees sitä neljääkymmentäviittä minuuttia mitä siinä ehtii. Et ois kiva, että ois aina se kaks oppituntia melkeen aikaa käyttää. Että ois ensin joku yhdessä tehtävä juttu, sit ois pienryhmissä joku juttu ja sitten vaikka joku itsenäinen tehtävä, että ois oikeesti aikaa perehtyä siihen. Että aika kiire tuli välillä... Se ei jääny materiaalista kiinni. Se oli enempi ajallinen juttu sitten, plus et sitte, myös suunnittelulle jos ois ollu enempi aikaa, mä tiijän, et osa oppilaista toivo, et se ois ollu enempiakin siellä draaman maailmassa, enempi siellä satumaailmassa, et jos sille ois ollu aikaa suunnitella ja valmistella, niin sitten ois voinu panostaa siihenkin. (Lo)

Opettaja korosti, että heikkoutena ei sinänsä ollut materiaali, vaan puitteet: "Heikkoudet tavallaan ei liity itse siihen Synkeään louhokseen, vaan enempi niihin puitteisiin, missä sitä toteutettiin, aika- ja paikkaresurssit, koska aika pienissä tiloissahan me joudutaan täällä oleen". Lisäksi opettaja korosti, että materiaalia tulee muokata oppilasryhmän mukaan: "Itse siihen Synkeän louhoksen pakettiin, niin aika paljon sitä sitten pitää muokata ryhmän mukaan, että se vaatii kyllä, et se opettaja tai joka ohjaa sen, ni tuntee sitä ryhmää, tietää vähän, miten mahdollisesti sitä pitää sitten mahdollisesti muokata". Vaikka materiaalia oli paljon, opettaja koki Synkeän louhoksen seikkailun tarinallisen osuuden lyhyeksi.

Aika lyhythän siinä on se tarinallinen osuus itsessään. Aika paljon siinä oli, siinä niinkun suoraan kerrottiin siinä Synkeän louhoksen materiaalisissa vaikka, että olet saapunut Suokuningattaren luokse. Suokuningatar käskee teidät miettimään tunnetaitoja. Eli oli vähän niinku näin. Et ehkä toivois, et se ois enempi tarinallisesti, et no miks siellä on semmonen Suokuningatar ja miks se haluaa, et tehään näin. (Lo)

Oppilaat toivoivat seikkailulta enemmän toiminnallisuutta.

Onko sitten jotain, mitä tähän voisi kehittää lisää, jotta tästä tulisi vielä parempi? (Tutkija 2)

No vähän opetella miten niitä tunteita hallitaan, eipä oikeastaan muuta. (Oppilas 3, ryhmä 8)

Voi suositella, mutta vois kehittää vähän ja olla muutakin tekemistä kuin niitä kortteja. (Oppilas 4, ryhmä 6)

Myös Socratic -kyselyssä toivottiin enemmän toiminnallisuutta.

Olisi voinut olla enemmän liikkumista. (Oppilas 2, ryhmä 7)

Tehtävät voisivat olla Synkeän louhoksen seikkailussa vähän aktiiviteetillisempia. (Oppilas 3, ryhmä 2)

Synkeän louhoksen seikkailu olisi voinut olla aidompi ja enemmän tekemistä, mut oli kiva. (Oppilas 1, ryhmä 1)



Sekä oppilaat että opettaja toivoivat seikkailulta lisää tarinallisuutta ja toiminnallisuutta, mutta pääasiassa kokemukset olivat positiivisia.

### 6.3 Yhteistoiminnallisen seikkailun hyödyt tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelussa

Yhteistoiminnallisen seikkailun hyödyt limittyvät ja menevät päällekkäin muiden tutkimuskysymysten kanssa. Aineiston abstrahoinnissa muodostetut hyödyt kuvaavat yläluokat ovat tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu ja oppiminen sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen. Syntyneisiin luokkiin lisättiin kokemusten yhteydessä esille tulleet valmiin materiaalin käyttö ja oppilastuntemuksen syventyminen (taulukko 12).

TAULUKKO 12. Aineiston abstrahointi yhteistoiminnallisen seikkailun hyödyistä

Aiemmat yläluokat	Uusi luokka
Tunnetaitojen harjoittelu perusopetuksessa Tunnetaitojen oppiminen Vuorovaikutustaitojen harjoittelu	Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu ja oppiminen
Oppilaiden vahvuuksien tukeminen Tunnetaitojen tukeminen draaman ja tarinallisuuden avulla	Tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen
Oppilastuntemuksen syventäminen	Oppilastuntemuksen syventäminen
Valmiin materiaalin hyödyt	Valmiin materiaalin hyödyt

Ensimmäisenä yhteistoiminnallisen seikkailun hyödyistä käsittelemme tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelua ja oppimista, sen jälkeen tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemista, valmiin materiaalin hyötyjä ja viimeisenä oppilastuntemuksen syventämistä.

### 6.3.1 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu ja oppiminen

Synkeän louhoksen seikkailussa oppilaita rohkaistiin kertomaan mielipiteitään, pohtimaan ratkaisuja eri tilanteisiin, kuvailemaan tunteita ja arvioimaan toisten vahvuuksia sekä oman ryhmän työskentelyä. Eräässä harjoituksessa oppilaat nostivat vuorotellen Synkeän louhoksen lähteestä kortin, jossa lukeva ominaisuus sijoitettiin magneetilla taululla olevaan tunnemittariin. Mittarin asteikkoväli oli neljästä kymmeneen. Lähteestä nousevat ominaisuudet olivat vuorovaikutustaitoja, kuten anteeksi antaminen, toisten huomioon ottaminen, reiluna kaverina oleminen, sääntöjen noudattaminen, toisten kuunteleminen ja joustavuus. Havainnointiaineistossa on useita sivuja näitä harjoituksia.

Kuinka hyvin osaat antaa anteeksi toisille? (Lo)

Riippuu asiasta. Esim. Pidempiaikainen kiusaaminen, jos pyytää myöhemmin anteeksi, niin sen ois pitänyt miettiä aikasemmin. (Oppilas 1, ryhmä 2)

Kuinka hyvin otat muita huomioon ja olet reilu kaveri? (Lo)

Reilu kaveri voi kuunnella ja on rehellinen ja on ystävällinen (Oppilas 2, ryhmä 4), On luotettava (Oppilas 1, ryhmä 1)

Ei pidä itseään toista arvokkaampana (Oppilas 1, ryhmä 2)

Miten koulupäivä aikana voi ottaa muita huomioon? (Lo)

Jos joku on yksinäinen, meen juttelemaan sen kanssa. (Oppilas 2, ryhmä 4)

Olen hiljaisessa ruokalassa hiljaa, autan partiassa. (Oppilas 3, ryhmä 4)

Kuinka hyvin noudatat yhteisiä sääntöjä? (Lo)

Kotona on helpompi luistaa, jääkiekossa ei pääse pelaamaan, jos haukkuu muita. (Oppilas 2, ryhmä 4)

Kuinka hyvin kuuntelen toisia? (Oppilas 1, ryhmä 2 antoi itselleen arvosanan 9)

Kuinka joustava ystävä olet? Haluatko aina toimia oman mielesi mukaan? Osaa antaa vähän periksi tai tulla vastaan.

Ostettiin omat eväät eri paikoista ja syötiin ne yhdessä (Oppilas 1, ryhmä 2 ja Oppilas 3, ryhmä 7)

Kiusaamistilanteissa pitäisi enemmän puuttua (Oppilas 1, ryhmä 2)

(jatkuu)

Kuinka hyvin otat muita huomioon ja olet reilu kaveri? (Lo)

Jos joku on mua kohtaan epäreilu, niin minäkin olen epäreilu sitä kohtaan. Jos toinen kääntää mulle selän, niin minäkin käänän selän. (Oppilas 4, ryhmä 5)

(Havainnointiaineisto)

Tunnekortteihin liittyvän harjoituksen opettaja aloitti herättämällä oppilaita aiheeseen tarinallisuuden ja draaman avulla.

Miltä se näyttää, kun katsotte häntä (Örkkäshamaania, joka näyttää kiveltä)? (Lo)

Sillä on tota, öö, kiintymyskivi varmaan. Se on tehnyt niin paljon pahaa, että sen sydän kivetty (Oppilas 3, ryhmä 5)

Nyt sä oot aika lähellä, tältä näyttää Örkkäshamaanin sydän, mutta ei oikeasti, (Lo pitää kiveä kädessä ja koputtaa siihen.)

Aika pieni, hahahaha (oppilaat, ryhmä 5)

Aika kova ja tuolta tuli (Oppilas 1, ryhmä 8) hyvin sanottu, että sitä on kivetetty. Sitä ei varsinaisesti ole kivillä heitetty ja se ei ole sen takia kivettynyt, vaan sitä on henkisesti kivetetty. Sitä on kiusattu ja hännätty ja niin ees päin. Silloin se päätti muuttaa pois sieltä laaksosta ja kivetää eli kovettaa itsensä täysin tunteettomaksi. (Lo)

(Havainnointiaineisto)

Opettaja kertasi tarinaa harjoitusten edetessä.

Tää kaveri asu siellä Valon laaksossa, mutta jostain syystä osa siellä laaksossa alkoi kiusaamaan ja hännäämään sitä. Oliko se sitten vähän erilainen tai vähän erilainen kuin muut ja yks päivä se päätti, että hän ei halua olla enää surullinen eikä pelokas, vaan hän kivettti itsensä. Hän kivettti itsensä ulkoisesti ja sisäisesti. Ja siinä kävi niin, kun se kivettti itsensä, niin se ei enää tunne mitään. Ei tunne fyysistä kipua, mutta ei mitään tunteitakaan. (Lo)

(Havainnointiaineisto)

Opetettuaan Örkkäshamaanille tunteita oppilaiden kanssa opettaja kertasi keskustelussa olleita tunteita. Lisäksi oppilaat mainitsivat muita mielestään tärkeitä tunteita, kuten ylpeys, kiitollisuus, itseluottamus, omatunto ja rohkeus.

Onni, siitä puhuttiin. Mietittiin onnea tuovia asioita, pettymys, yhden ryhmän kans puhuttiin siitäkin. Ja sitten oli vielä ilo. Näistä kaikista puhuttiin. Tuleeko mieleen vielä joku tunne, mikä ei oo tässä näin mutta näiden lisäksi ois myös tärkeä? Oppilas 3, ryhmä 5. (Lo)

Ööö, ... se meni pois mielestä. (Oppilas 3, ryhmä 5)

Ylpeys. (Oppilas 3, ryhmä 6)

Ylpeys. Se, että osaa olla ylpee, se on niinkuin tyytyväisyydestä yks semmonen isompi askel vielä. (Lo)

Kiitollisuus. (Oppilas 4, ryhmä 5)

Erittäin hyvä, kyllä, kiitollisuus: osaa arvostaa niitä asioita, mitä on.

Itseluottamus. (Oppilas 1, ryhmä 6)

Itseluottamus, kyllä. (Lo)

Omatunto. (Oppilas 3, ryhmä 5)

Yleisesti omatunto, kyllä. (Lo)

Rohkeus. (Oppilas 3, ryhmä 6)

Rohkeus. Hienoja sanoja! Näitten lisäksi (Lo näyttää kortteja, joita käytiin läpi) keksitte noin moni tosi tosi tärkeä sana: rohkeus, kiitollisuus, itseluottamus, mitä vielä. Tuleeko vielä mieleen jotain? Nää kaikki tunnetilat annettiin takaisin Örkäshamaanille ja arvatkaas mitä! Me olemme selvittäneet tämän päivän tehtävän ja pääsemme siitä portista eteenpäin. (Lo)

(Havainnointiaineisto)

Opettaja koki, että harjoitusten myötä oppilaat uskaltoutuivat vähitellen osallistua keskusteluihin: ”Tosi avoimesti ne kyllä kertoo omista kokemuksistaan, pelon tunteistaan ja välillä tosi hauskojakin juttuja ja välillä tosi koskettaviakin halusivat kertoa”. Oppilaat kokivat oppineensa seikkailun aikana tunne- ja vuorovaikutustaitoja.

Millaisia taitoja te omasta mielestä opitte näillä Synkeän louhoksen tunneilla? Oppiko siellä kuuntelemisen taitoja? (Tutkija 2)

Kyllä. Kuunneltiin niiden kavereiden tarinoita niistä tunnejutuista ja näytelmä ja ryhmätyötaitoja. (Oppilas 3, ryhmä 8)

Erilaisten tehtävien avulla oppilaat pääsivät harjoittelemaan turvallisessa ja salivassa ilmapiirissä tunne- ja vuorovaikutustaitojaan sekä oppimaan niistä lisää.

### 6.3.2 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen

Oppilainen tunne- ja vuorovaikutustaitoja tuettiin vahvuuksia nostamalla, tunteita nimeämällä sekä draamaharjoituksilla. Yhdessä tunne- ja vuorovaikutustaitoja vahvistavassa harjoituksessa oppilaiden tehtävänä oli nostaa kortteja, joissa esiintyviä tilanteita pyrittiin keskustellen ratkaisemaan. Keskustelujen jälkeen opettaja teki keskustelusta yhteenvedon, jonka avulla tunne- ja vuorovaikutustaitoja osaltaan vahvistettiin. (ks. aineistositaatti ryhmätyöskentely-osiossa.) Koivien keskustelujen lisäksi opettaja pysähtyi arjen tilanteisiin, joissa keskusteltiin soveliaasta vuorovaikutuksesta.

Ei kiinnosta! (Oppilas 2, ryhmä 4) ...sanoo jotain epäkohteliaista.

Oppilas 2, ryhmä 4, muistuttaisin, Oppilas 2, ryhmä 4, sua kohteliaisuudesta, yleisestä kohteliaisuudesta kaikkia kohtaan. Sä oot nyt minuutin sisällä tehnyt 2 todella isoa virhettä. Tiedätkö, mitkä ne on? (Lo)

No? En viitannu. (Oppilas 2, ryhmä 4)

Ei, ihan eri juttu, liittyy kohteliaisuuteen. Oppilas näyttää epätietoisien ilmeen ja kohauttaa olkapäitään.

Ensikskin, kun selvis uus ryhmäjako, niin ääneen siellä sanot, että mä en näitten kanssa ainakaan tee. Onko se kohtelias puhetapa?

Ei. (Oppilas 2, ryhmä 4)

Ei ole. Ykkösluokkalaisen puhetapa, kun ne ei osaa vielä käyttäytyä. Ei oo vitosluokkalaisen, joka on jo hyvin lähellä kutosluokkaa. (Tauko) Ja sitten äsken, jotenkin ikävään sävyyn vastasit mulle. (Tauko) Sun pitää olla kohtelias, onko selvä? (Lo)

(Havainnointiaineisto)

Opettajan puuttuessa epäkohteliaaseen käytökseen hän samalla antoi mallin oppilaille siitä, mitä kohtelias käytös käytännössä tarkoittaa. Sekä oppilaat että opettaja kokivat yhteistoiminnallisen seikkailun toimivan ryhmätaitojen kehittämisessä. Opettaja totesi, että "Kyl mä koen, että vaikka lähes koko lukuvuosi

ollaan oltu tässä yhdessä, niin myöskin ryhmäyttävänä juttuna tää toimi. Et varmaan se lähensi sitä ryhmää”. Oppilaat totesivat, että “kyllä, kehittää ryhmäytö-taitoja, suosittelisin”. (Oppilas 2, ryhmä 6).

Kuten aiemmat aineistositaatit osoittavat, opettaja käytti draamaa ja tarinalisuutta tarinan elävöittämiseen ja helpottaakseen oppilaiden eläytymistä ja heittäytymistä harjoituksiin. Opettaja koki draaman hyvänä apuna tunne- ja vuoro-vaikutustaitojen harjoittelussa.

Tämmösen draamallisen jutun kautta vois olla helppo lähteä. Varsinkin niillä, jolla on haasteita sen tunteiden hallinnan kanssa, niin se on jotenkin herkkä aihe. Jos sen pystyy etäännyttää sinne tarinan maailmaan ja johonkin hahmoon. Jos tätä jatkais, niin jokainen vois tehdä oman hahmon ja sitä kautta lähestyä niitä tunteita. Tässä tapauksessa, kun ryhmässä oli yhteinen hahmo, nii se oli hyvä, niin se ei ollu liian henkilökohtainen. Mutta jatkossa se hahmo vois olla oma. Kiva, et te lähditte ehottaa tätä. (Lo)

Opettaja koki materiaalin vahvuudeksi juuri draaman hyödyntämisen: “No mun mielestä oli vahvuus ja parasta, että saa opetukseen draamallista puolta myös aika niinku vaivattomasti ja helppo tapa harjoitella yhteistoimintaa, ryhmätyötä”. Opettaja nautti heittäytymisestä ja draaman käytöstä: “No en mä nyt ehkä uutta (oppinut itsestäni), mutta muistin taas sen, miten kivaa on olla siellä draaman maailmassa ja on kiva heittäytyä”. Myös oppilaille oli jäänyt hyvin mieleen draama- ja näytelmäharjoitukset sekä näytelmien esitykset Turnajaisissa.

Mikä siinä oli parasta? (Tutkija 2)

Se ryhmätyö ja tarinoitten kuunteleminen ja Turnajaiset. (Oppilas 3, ryhmä 8)

Mitä (Synkeän louhoksen seikkailusta) jäi mieleen? (Tutkija 2)

Varmaankin ne yhteiset Turnajaiset. (Oppilas 1, ryhmä 8)

Sekä opettajan että oppilaiden kokemuksista välittyy, että mitä enemmän tarinan ja draaman maailmaan heittäydyttiin, sitä vahvempi tunnekokemus ja muistijälki siitä syntyi.

### 6.3.3 Valmiin materiaalin hyödyntäminen ja oppilastuntemuksen syventyminen

**Valmiin materiaalin hyödyntäminen.** Vaikka valmiissa materiaalissa nähtiin heikkouksia, opettaja koki sen toisaalta helpottavan työtään.

Nytte kun on ollu niin hektinen vuosi ja välillä tuntuu, että tekee vaan aika perusoppituntin usein, niin sitten kun se tulee ulkopuolelta, et hei tehään tällänen, sitte et jes, joku tekee sen mun puolesta. Et oma ajatus menee vaan siihen perusarkeen. Se tuo sitte monipuolisuutta siihen opetukseen. Ehkä oli tietty se, että oli kuullut, että on tämmönen Synkeän louhoksen tunnetaitodraama-paketti, et sitten ehkä kiinnostasti nähdä, et millanen se on ja kokeilla. Nyt hahmottaa sen kokonaisuuden, voi suunnitella hyvin sen koko paketin.... Tietysti vahvuus siinä on, et se helpottaa sillein myös opettajan työtä et on materiaalia valmiiks, ei tarvii ihan itse kaikkea suunnitella, ne on niitä hyviä puolia, plus tietysti se, että siellä pääsee tunnetaitoja ainakin jollain tasolla reenailee. (Lo)

Opettaja koki Synkeän louhoksen materiaalin helposti integroitavaksi eri oppiaineisiin: "Mut voin ehdottomasti suositella ja nyt kun on tajunnut, miten sitä voi integroida muihin aineisiin. Sitähän voi integroida mihin vaan. ... Hyvin toimii (ryhmätyötaitojen kehittämisessä), varsinkin, jos ja kun sitä osaa monipuolistaa ja integroida muihin aineisiin". Valmiin materiaalin haasteita on kuvattu edellisessä luvussa.

**Oppilastuntemuksen syventyminen.** Opettaja koki oppilaantuntemuksen syventyneen yhteistoiminnallisen seikkailun aikana. Opettaja koki oppineensa myös viidesluokkalaisten tunnetaidoista (aineistositaatit kappaleessa 6.2.2). Opettaja mainitsi oppilastuntemuksen tärkeänä, niin materiaalin käytön edellytyksenä kuin sen hyötynäkin. Oppilastuntemuksen syventymisestä on tarkemmin edellisessä luvussa.

## **7 POHDINTA**

### **7.1 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen yhteistoiminnallisen seikkailun avulla**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista oppilaiden ryhmätyöskentely oli kymmenessä osassa toteutetussa tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemiseen tähtäävässä yhteistoiminnallisessa seikkailussa, millaisia kokemuksia viidennen luokan oppilaille sekä heidän opettajalleen syntyi sekä millaisia hyötyjä yhteistoiminnallisella seikkailulla koettiin tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelemisessa.

#### **7.1.1 Oppilaiden ryhmätyöskentely yhteistoiminnallisen seikkailun aikana**

Tulososiossa oppilaiden ryhmätyöskentely yhteistoiminnallisen seikkailun aikana jaettiin kolmeen yläluokkaan, joita olivat ryhmätyöskentelyn onnistumisen edellytykset, ryhmätyötaitojen kehittyminen ja oppilaiden roolit ryhmätyöskentelyssä. Tutkimustulostemme mukaan yksi tärkeä ryhmätyöskentelyn onnistumisen edellytys oli ryhmäkoon huomioiminen. Tutkimuskohteena ollut luokka oli suuri ja luokassa oli myös tukea tarvitsevia oppilaita. Luokassa työskenteli luokanopettaja ja hänen työparina erityisopettaja. Tutkimustulostemme mukaan luokanopettaja koki, että Synkeän louhoksen seikkailu sujui sitä paremmin, mitä pienempi ryhmä oli. Opettaja kertoi, että työskentely toimi parhaiten sellaisten jakotuntien aikana, kun puolikas luokka oli jaettu vielä puoliksi. Tällöin seitsemän tai kahdeksan oppilasta oli opettajan ja toisen tutkijan kanssa luokassa keskustelemassa sen kerran aiheesta ja toinen puolikas toisen tutkijan kanssa eritilassa tekemässä kyseiseen aiheeseen liittyviä ryhmätehtäviä ryhmätyöskentelyvihkoihin. Ahosen (2017, 186 - 187) mukaan pienissä ryhmissä odottelua tulee vähemmän ja ärsykkeiden määrä on vähäisempää. Lisäksi haastavia kasvatustilanteita esiintyi vähemmän alle kymmenen lapsen ryhmässä.



Tutkimuksemme tuloksista ilmeni, että viiden oppilaan ryhmässä kaikki eivät jaksaneet työskennellä yhdessä loppuun asti. Ryhmän muut oppilaat saattoivat poistua tilasta tai tehdä omiaan. Vastaavasti pienemmässä neljän hengen ryhmässä oppilaat jaksoivat työskennellä yhdessä loppuun asti. Hintikan (2018, 17) mukaan oppilaiden vuorovaikutustaidot määrittävät, kuinka oppilas toimii ryhmän jäsenenä. Tuloksissa opettaja kertoi, että viiden oppilaan ryhmä oli liian suuri ja kaikki oppilaat eivät olleet tyytyväisiä ryhmän yhteistyöhön. Kauppila (2011, 85) toteaa, että ryhmän vuorovaikutus vaikuttaa ryhmän toiminnan sisältöihin ja saavutuksiin. Tulosten mukaan oppilaat työskentelivät mieluiten alle viiden oppilaan ryhmässä. Ainoastaan kolme oppilasta toivoi ryhmäkooksi viisi tai enemmän. Hellström ja hänen kollegansa (2015 24 - 25) tuovat esille riittävän pienen ryhmän, maksimissaan viiden oppilaan ryhmän tärkeyden, jotta yhteistoiminnallisuuden pedagogisiin ratkaisuihin sisältyvä avoin ja osallistava vuorovaikutus onnistuisi ja jokaisen oppilaan osallistuminen ryhmän toimintaa mahdollistuu. Vastaavasti Talvio ja Klemola (2017, 12) toteavat, että onnistunut vuorovaikutus pohjautuu kaikkien siihen osallistuneiden panostukseen ja kokemukseen osallisuudesta.

Tutkimustulostemme mukaan oppilaiden ryhmätyöskentelyn onnistumiseen vaikutti myös opettajan oppilastuntemus ja sen pohjalta muodostetut ryhmät. Opettaja oli miettinyt 3–5-oppilaan ryhmät etukäteen ja tiesi, kenet kannattaa laittaa samaan ryhmään ja missä ryhmässä oli hyvä olla kolme oppilasta. Kahdessa ryhmässä oli kolme, yhdessä viisi ja lopuissa neljä oppilasta. Synkeän louhoksen materiaali tukee tätä luokan opettajan näkemystä. Siinä tuodaan esille, että ryhmät kannattaa miettiä etukäteen ja toimiva ryhmäjako mahdollistaa työskentelyrauhan (Kilpinen & Paasikoski-Junninen 2012, 7).

Ryhmien jakamisessa opettaja oli huomionnut myös oppilaiden kaverisuhteita ja pääasiassa ryhmät olivat joko poikien tai tyttöjen muodostamia ryhmiä. Yhdessä ryhmässä oli sekä tyttöjä että poikia. Oppilaat toivat tuloksissa esille, että työskentelivät mielellään ryhmässä, joissa oli kavereita. Oppilaista enemmistöä haittasi, jos ryhmät muodostettiin arpomalla. Talvion ja Klemolan (2017, 77) mukaan opettajalla on tärkeä rooli ryhmätyöskentelyn käynnistämisessä. Lisäksi

Kauppila (2011, 90) näkee, että luokan ryhmävuorovaikutuksessa opettajan rooli on merkittävä. Tutkimustuloksemme tukee näitä näkemyksiä opettajan tärkeästä roolista ryhmätyöskentelyn käynnistämässä ja onnistuneeseen lopputulokseen pääsemisessä. Saloviita (2006, 172) pitää tärkeänä, että ryhmiä suunnitellaan ja yhteistyön sääntöihin ja rutiineihin kiinnitetään huomiota. Kauppila (2011, 90) mainitsee, että koulussa oppilaat osallistuvat joka päivä erilaisiin ryhmätyöskentelyihin. Myös näiden näkemysten mukaan ryhmätyöskentelyn onnistuminen edellytti, että opettaja mietti ryhmäjakoja etukäteen ja hyvä oppilastuntemus auttoi ryhmäjaon tekemisessä.

Tutkimustuloksemme mukaan oppilaat pitivät tärkeänä, että ryhmässä oli hyvä työrauha, kaikki keskittyivät työskentelyyn ja tekivät tehtäviä. Oppilaat arvostivat myös, että toisia kuunneltiin ja asioista päätettiin yhdessä. Nämä oppilaiden tärkeänä pitämät asiat voidaan yhdistää yhteistoiminnallisuuteen. Tynjälä (1999, 65) toteaa, että yhteistoiminnallisilla työskentelytavoilla voidaan hyödyntää oppimisen sosiaalisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta. Hellströmin ja hänen kollegoidensa (2015, 16) mukaan perinteinen ryhmätyö muuttuu yhteistoiminnalliseksi silloin, kun oppilaat ymmärtävät oman panoksensa merkityksellisyyden ryhmässä, kokevat aidosti olevansa sidoksissa toisiinsa ja kun ryhmän jäsenten keskinäistä vuorovaikutusta vahvistetaan ja opiskelutavoitteiden saavuttaminen sidotaan yhteen.

Tulosten mukaan oppilaiden tuntemus auttoi opettajaa muokkaamaan valmista materiaalia juuri kyseiselle luokalle sopivaksi, joka myös vaikutti ryhmätyöskentelyn onnistumiseen. Tätä toimintaa tukee myös Järvisen (2011, 68) näkemys, että opettaja voi edesauttaa oppilaiden aktiivisuutta ja yhteistoimintaa järjestämällä oppimisympäristöön työtapoja, joissa pyritään huomioimaan oppilaille olevia tietoja, taitoja ja tapoja toimia.

Tutkimuksemme tuloksista ilmeni, että oppilaat arvioivat oman ryhmän työskentelyä yhteiseen ryhmätyövihkoon jokaisen kerran jälkeen. Välillä tämä yhteinen arviointi sujui hyvin ja välillä siinä oli haasteita ja oppilaat tekivät jotain muuta kuin oli tarkoitus. Hellström ja hänen kollegansa (2015,25) toteavat, että

yhdessä tapahtuva arviointi ja pohdiskelu tarkoittavat tiedollisten ja yhteistyötaitojen oppimisen vahvistamista eli mietitään yhdessä työskentelyn ja opitun reflektiota. Vastaavasti Hintikka (2019) näkee, että ryhmätoiminnan sujumista voi harjoitella arvioimalla ryhmätyöskentelyn onnistumista.

Tutkimustulostemme mukaan opettaja ja oppilaat kokivat, että Synkeän louhoksen seikkailu tuki hyvin oppilaiden ryhmätyötaitojen kehittymistä. Synkeän louhoksen menetelmäoppaassa mainitaan, että seikkailu on yhteistoiminnallinen peli sosiaalisten taitojen kehittämiseen (Kilpinen & Paasikoski-Junninen 2012, 7). Tutkimuksemme tuloksista ilmeni, että Synkeän louhoksen valmista materiaalia kannatti monipuolistaa ja integroida eri oppiaineisiin, jolloin se tuki vielä paremmin oppilaiden ryhmätyötaitojen kehittymistä. Tulosten mukaan Synkeän louhoksen seikkailu lähensi oppilaita ja ryhmäytti. Myös Saloviita (2006, 138) toteaa, että yhteistoiminnallisuudella on myönteisiä vaikutuksia oppilaiden keskinäisiin suhteisiin.

Tutkimustulostemme mukaan oppilaiden ryhmätyöskentelytaidot kehittyivät, kun Synkeän louhoksen seikkailussa harjoiteltiin sosiaalisten tilanteiden ja ristiriitojen selvittelyä kuningas Örökaksen tilannekorttien avulla. Synkeän louhoksen menetelmäoppaassa kerrotaan, että seikkailun tavoitteena on harjoitella sosiaalisten tilanteiden ja ristiriitojen ratkaisemista. Seikkailussa harjoitellaan myös oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja toisten kuuntelemista. (Kilpinen & Paasikoski-Junninen 2012, 5.) Oppilaat harjoittelivat sosiaalisia tilanteita yhdessä keskustellen ja jos jäi aikaa, he myös esittivät nämä tilanteet draaman keinoin. Oppilaat kertoivat aktiivisesti ajatuksiaan ja opettaja osasi hyvin johdattaa keskustelua eteenpäin ja huomioida oppilaiden erilaiset vastaukset.

Opettaja osasi myös haastaa oppilaita miettimään ja perustelemaan, toimisivatko he todellisuudessa niin kuin sanovat vai olisiko ensireaktio aidossa ristiriitatilanteessa jokin muu. Yhteisten keskustelujen jälkeen opettaja osasi koota oppilaiden vastaukset yhteen ja tuoda esille, miten oppilaat voivat olla kohteliaita toisille ja huomioida luokkakavereitaan pienin elein tai juttelemalla. Hellström ja hänen kollegansa (2015, 109) toteavat, että ryhmän tehokas toiminta

edellyttää mahdollisuuksia harjoitella vuorovaikutustaitoja ja yhteistoiminnallisuutta. Isokorven (2003, 24) mukaan ryhmän jäsenet oppivat toisiltaan, kun he jakavat omia ajatuksiaan ja samalla kyseenalaistavat omia käsityksiään ja tunteitaan. Tutkimustuloksissa ilmeni, että opettaja tuki omalla toiminnallaan ja ammattitaidollaan oppilaiden ryhmätyöskentelytaitoja. Kokkonen ja Klemola (2013, 219) näkevätkin tärkeänä, että pystyäkseen tukemaan oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä opettaja tarvitsee niistä sekä tietoa että valmiuksia.

Tutkimuksemme tulosten mukaan oppilaiden vuorovaikutuksessa ja työskentelyssä oli eroavuutta. Hintikka (2018, 17) toteaa, että vuorovaikutustaidot määrittävät, miten ihminen toimii ryhmän jäsenenä. Opettaja kertoi, että osa oppilaista kertoi mielellään ajatuksia ja osa taas halusi ensin seurata tilannetta ja vasta myöhemmin osallistua mukaan toimintaan ja keskusteluun. Opettaja sanoi, että ryhmissä oli selkeästi erotettavissa aktiivinen johtaja tai oppilas, jolla oli sananvaltaa ryhmän päätöksissä. Opettaja kertoi, että nimilistan perusteella voi kertoa, kuka ryhmän oppilaista määrää työskentelyä. Tutkimuksemme tuloksissa oppilaiden vastaukset erosivat opettajan vastauksista. Ryhmähaastattelussa oppilaat kokivat, että heillä ei ollut selkeää johtajatyyppeä ryhmässä, vaan päätökset oli tehty yhdessä ja kaikki toimivat ideoijina. Oppilaiden ryhmähaastattelun vastaukset olivat yhteneviä koko luokan kyselyn vastausten kanssa. Kyselyn perusteella melkein puolet oppilaista koki omakseen ideoijan roolin. Johtajan roolin valitsi 13 % oppilaista ja samoin tarkkailijan roolin valitsi 13 %. Suurin osa oppilaista koki, ettei heitä haittaa, vaikka oppilaan oma idea ei toteudu ryhmässä.

Tutkimuksemme tulokset ovat yhtenäisiä Talvion ja Klemolan (2017,66) näkemykseen, että ryhmän työskentelyyn kuuluu erilaisia vaiheita ja rooleja. Tutkimuksemme tulokset eroavat Talvion ja Klemolan (2017, 66) ja Kauppilan (2011, 93) näkemyksestä, että johtajan rooli on tyypillinen ja muodostuu yleensä ensimmäisenä. Tutkimuksemme tulos eroaa Talvion ja Klemolan (2017, 74-76) näkemyksestä, jonka mukaan roolit voivat vaihtua työskentelyn aikana. Tutkimuksemme ei esiintynyt roolien vaihtoa. Osa oppilaista koki, ettei heillä ollut

ryhmätyöskentelyssä tiettyjä rooleja, vaan jokainen hoiti oman osuutensa ja osa oppilaista puolestaan koki, että he olivat kaikki tasapuolisesti ideoijia. Tutkimuksemme opettaja kertoi, että oppilaiden kanssa oli tärkeää harjoitella yhdessä päättämistä ja erilaisia rooleja. Myös Talvio ja Klemola (2017, 74–76) kokevat tärkeäksi tarjota oppilaille mahdollisuuksia erilaisten roolien harjoitteluun. Tämän osalta tutkimustuloksemme oli yhtenevä.

Tutkimustuloksemme mukaan oppilaat kokivat, että hyvä ryhmätyökaveri kuunteli, oli joustava, yhteistyötaiteinen, iloinen ja jaksoi keskittyä. Tutkimustuloksemme mukaan suurin osa oppilaista oli kokenut onnistumisen kokemuksia ryhmätyöskentelyssä. Ainoastaan neljä oppilasta ei tiennyt tai muistanut, missä olivat onnistuneet. Tutkimustulosten mukaan oppilaat kokivat onnistumisen kokemuksia ryhmätyöskentelyssä kirjoittamisessa, keksimisessä, kuuntelemisessa, toisten auttamisessa ja annetun tehtävän valmiiksi saamisessa. Lisäksi oppilaat olivat kokeneet onnistumisen kokemuksia Synkeän louhoksen seikkailussa Turnajaisten suunnittelussa, itse esityksessä ja ryhmän yhteisen hahmon suunnittelussa. Näistä oppilaiden näkemyksistä hyvästä ryhmätyökaverista ja onnistumisen kokemuksista on havaittavissa yhtäläisyyksiä Kauppilan (2011, 24) näkemykseen tärkeistä vuorovaikutustaidoista, kuten keskustelu- ja neuvottelutaidot, esiintymistaito, yhteistyö- ja yhteistoimintataidot, viestintätaidot, ryhmä- ja tiimityötaidot sekä empatiataito. Yhtäläisyyksiä löytyy myös Hintikan (2018, 17–18) näkemykseen vuorovaikutustaidoista, kuten keskustelun taidot, havainnoinnin ja kuuntelemisen taidot ja taito antaa toiselle tukea.

### **7.1.2 Oppilaiden ja opettajan kokemukset yhteistoiminnallisesta seikkailusta**

Tulososiossa oppilaiden ja opettajan kokemukset yhteistoiminnallisesta seikkailusta jaettiin aineiston abstrahoinnin jälkeen kolmeen uuteen luokkaan, joita olivat tunnetaitojen harjoittelu ja oppiminen, tunnetaitojen tukeminen perusopetuksessa ja yhteistoiminnallisen seikkailun haasteet ja kehitystarpeet. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa koulut velvoitettiin opet-

tamaan oppilaille tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Tutkimuksen tuloksissa yläluokka tunnetaitojen harjoittelu ja oppiminen toi esille, millainen ymmärrys oppilaille ja opettajalla on tunteista ja tunnetaidoista. Tutkimustuloksemme mukaan oppilaat nimesivät tunteet mielentiloiksi ja osasivat nimetä perustunteita, kuten ilo, suru, viha ja häpeä. Kokkonen (2017, 16 - 17) toteaa, että useimmissa tunneteorioissa tunne ja mieliala ovat eri asia. Tunteet kestävät pidempään kuin mielialat. Kokkonen (2017, 17) mukaan pidempikestoiset mielialat antavat tietoa sisäisestä maailmastamme ja niiden tarkkaa syntyhetkeä on vaikeampi tunnistaa. Tunteet puolestaan antavat tietoa ympäröivästä maailmasta ja niiden takana on jokin laukaiseva tekijä.

Synkeän louhoksen seikkailussa oppilaat tekivät erilaisia tehtäviä liittyen perustunteisiin. Tehtävien lisäksi Synkeän louhoksen tunneilla oli paljon yhteistä keskustelua tunteista. Oppilaat kertoivat toisilleen erilaisista tunnekokemuksista ja kuuntelivat toisten kokemuksia. Tunteiden hallintaa ei niinkään harjoiteltu. Riihosen ja Koskisen (2020, 64) mukaan kaikkien lasten on hyvä oppia tunnustamaan perustunteita. Jääskinen (2017, 60) määrittelee perustunteiksi ilo, suru, viha ja pelko. Näitä samoja tunteita oppilaat osasivat nimetä ja kertoivat muille, millaisissa tilanteissa ovat niitä kokeneet.

Tutkimustulostemme mukaan opettaja kuvasi tunnetaitoja arjen taidoiksi ja niiden avulla selvisi arkisista tilanteista muiden ihmisten ja itsensä kanssa. Opettaja kertoi, että tunnetaidot ovat tunteiden käsittelyä, nimeämistä ja ilmaisua ja niiden avulla oppilaat osaavat käsitellä syntyviä tuntemuksia, tietävät, mistä ne johtuvat ja miten niitä kannattaa purkaa. Tulosten mukaan opettaja koki tunnetaidot tärkeäksi myös sen takia, että oppiessaan tunnustamaan tunteita itsessään, voi oppia havaitsemaan tunteita myös toisissa ihmisissä ja oppia siten empatiataitoa. Opettajan näkemykset tunnetaidoista ovat samansuuntaisia kuin Campbellin ja hänen kollegoidensa (2016, 20) näkemykset sosioemotionaalisen oppimisen emotionaaliosassa. Emotionaalinen osa-alue sisältää tunteiden tunnustamisen ja ilmaisemisen taidot, tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn taidot sekä toisen näkökulman huomioimisen taidot. Kokkonen ja Klemola (2013, 205) taas toteavat, että useat tutkijat ovat yksipuolisesti sitä mieltä, että

tärkeimpiä tunnetaitoja ovat tunteiden tiedostaminen ja tunnistaminen, tunteiden avoin ja selkeä ilmaiseminen ja kaikista merkittävimpänä tunnekokemuksen ja -ilmaisun säätelytaidot. (ks. Kokkonen & Klemola 2013, 206 - 207.) Opettajan ajatukset empatiasta ovat samansuuntaiset Eisenbergin ja Strayerin (Eisenberg 2004, 677 - 678) näkemyksen mukaan, että empatia edellyttää ainakin jonkin verran kykyä erottaa omat ja toisen tunnetilat ja ainakin vähäistä tietoisuutta näistä eroavuuksista eri tilanteissa.

Tutkimuksemme tuloksissa opettaja kertoi, että tunnetaidot näkyivät luokan jokapäiväisessä arjessa. Niitä ei erikseen opetella, vaan niitä eletään ja sen kautta harjoitellaan oppilaiden kanssa. Myös Isokorpi (2004, 69 - 70) ja Jalovaara (2005, 95) korostavat tunteista ja tunnetaidoista puhumisen sekä tunnetaitojen harjoittelun merkitystä kaikessa koulutyössä ja arjen tilanteissa. Tutkimuksemme tuloksissa kuitenkin ilmeni, että kaikissa kouluissa tai luokilla tunnetaitojen opetus ei ole samanlaista. Osa oppilaista kertoi ryhmähaastattelussa, että edellisessä koulussa oli harjoiteltu tunnetaitoja ja osa kertoi, ettei niitä oltu aiemmin harjoiteltu. Myös Hintikka (2019, 166) näkee, etteivät koulut toteuta tunnetaitokasvatusta yhdenveroisesti ja se jää helposti opettajan oman innostuneisuuden varaan ja läpäisyperiaatteella toteutetuksi.

Tutkimustuloksissa opettaja kuvasi, että oppilaiden tunnetaidot olivat hyvin eri tasoilla. Osalla oppilaista oli paljon tuen tarvetta tunnetaidoissa ja he tulevat jatkossakin tarvitsemaan niihin tukea. Osa oppilaista oli taas taitavia käsittelemään ja ilmaisemaan omia tunteitaan. Kuusela (2001, 123) korostaa, että tunnetaitojen oppiminen ei tapahdu itsestään, vaan niitä on opetettava oppilaille, jotta he osaavat käyttää niitä itsenäisesti. Kuuselan (2001, 121) mukaan tunnetaitojen opettamiseen on tärkeää kiinnittää huomiota, sillä harjoitusten kautta saadut tunnetaidot tukevat osaltaan oppilaiden psyykkistä hyvinvointia.

Tutkimuksemme tulosten mukaan tunnetaitojen tukeminen Synkeän louhoksen seikkailussa toteutettiin nostamalla esiin oppilaiden vahvuuksia. Tutkimuksemme tulokset kertovat, että oppilaiden vahvuudet huomioitiin jokaisella Synkeän louhoksen tunnilla. Ensimmäisellä kerralla oppilaat suunnittelivat pienryhmälleen oman seikkailuhahmon, johon kaikkien ryhmän jäsenten parhaat

puolet eli vahvuudet tiivistyivät. Ohjeena oli miettiä vahvuuksia yhdessä ryhmänä. Vuorisen ja hänen kollegoidensa (2018, 55) tutkimustulokset osoittavat, että jokaisen oppilaan vahvuuksien näkyväksi tekeminen vahvistaa luokan kaikkien oppilaiden sosiaalista osallistumista ja hyvinvointia. Myös Kumpulainen ja hänen kollegansa (2014, 226) toteavat, että oppilaiden toimijuus sekä sosiaalinen ja emotionaalinen hyvinvointi vahvistuvat, kun opettaja kiinnittää huomiota oppilaiden vahvuuksiin.

Tutkimuksemme tulosten mukaan jokaisen oppilaan vahvuuksia tehtiin näkyväksi oppilaalle itselleen ja muille oppilaille. Synkeän lounoksen tehtävässä oppilaat kertoivat ja kirjasivat samalla ryhmän tehtävävihkoon hyviä ominaisuuksia ja vahvuuksia toisistaan. Jokainen oppilas sai miettiä itsestään yhden tai useamman vahvuuden. Synkeän lounoksen tunnin lopussa oppilaat pääsivät vuorollaan istumaan valtaistuimelle ja opettaja luki kyseiselle oppilaalle tehtävävihkoon kirjatut vahvuudet. Lisäksi opettaja sanoi jokaiselle oppilaalle vielä yhden vahvuuden omasta näkökulmastaan. Leskisenoja (2016, 71) toteaa, että vahvuusperustaisen kasvatuksen ytimenä on auttaa oppilaita tulemaan tietoisemmiksi omista vahvuuksistaan sekä keinoista niiden hyödyntämiseen arkielämässä. Leskisenoja (2016, 217) näkee, että koulutyön tulisi perustua oppilaskeskeisyyteen ja vahvuusperustaisuuteen, jolloin lähtökohtaisesti luotetaan siihen, että jokaisella on vahvuuksia, voimavaroja ja edellytykset oppimiseen.

Tutkimuksemme tulosten mukaan oppilaiden tunnetaitojen tukemista toteutettiin myös draaman ja tarinallisuuden kautta. Synkeän lounoksen menetelmäoppaassa sanotaankin, että sitä voi halutessaan elävöittää oman mielikuvituksen mukaan. (Kilpinen & Paasikoski Junninen 2012, 7). Tulosten mukaan opettaja antoi Synkeän lounoksen seikkailussa sekä itselleen että oppilailleen tehtävän opettaa seikkailun hahmoille tunnetaitoja. Oppilaiden tehtävänä oli kertoa Örkkashamaanille omista tunnekokemuksista. Tulosten mukaan oppilaat lähtivät hyvin mukaan tarinallisuuteen ja sen avulla oppilaat myös muistivat hyvin Synkeän lounoksen seikkailussa käytyjä asioita. Joronen ja Häkämies (2010, 153 - 154)



toteavatkin, että draama on yhteydessä tunteisiin ja draaman avulla opitaan ihmisenä olemisen taitoja, kuten itsetuntemusta, empatiataitoja, ryhmätyötaitoja ja oman toiminnan arviointia.

Tutkimustuloksemme tuovat esille, että tunnetaitojen tukeminen Synkeän louhoksen ja draamallisuuden avulla syvensi opettajan oppilastuntemusta. Opettaja sai kuulla oppilaiden tunnekokemuksia ja oppi niiden kautta tuntemaan oppilaitaan paremmin. Joronen ja hänen kollegansa (2013, 145) mainitsevat, että oppilaiden välisiä suhteita ja opettaja-oppilas suhdetta pystytään vahvistamaan draaman avulla. Häkämies (2007), Laakso (2004) ja Rusanen (2002) toteavat tutkimuksissaan, että koulussa toteutettu draamatyöskentely lisää oppilaiden itsetuntemusta, rohkeutta, iloa, empatiakykyä ja vuorovaikutusta.

Tulosten mukaan Synkeän louhoksen seikkailu antoi opettajalle tietoa viidesluokkalaisten oppilaiden tunnetaidoista ja kokemuksista. Kokkonen ja Klemola (2013, 219) toteavat, että pystyäkseen tukemaan oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä opettaja tarvitsee niistä sekä tietoa että valmiuksia. Tämän lisäksi Isokorpi (2004, 136 - 137) näkee, että pystyäkseen vastaanottamaan lapsen tunteita pitäisi opettajalla itsellään olla laaja tunneskaala ja opettajan tulisi oppia tuntemaan jokainen ryhmän oppilas yksilönä.

Tutkimuksemme tuloksissa ilmeni, että Synkeän louhoksen toteuttamisessa oli opettajan mukaan haasteita. Yhdeksi haasteeksi opettaja nimesi ajankäytön. Opettaja sanoi, ettei yksi oppitunti riittänyt yhden aiheen käsittelyyn, vaan kaksoistunti toimisi paremmin. Samoin opettaja mainitsi, että Synkeän louhoksen seikkailussa olisi alkuun hyvä olla yhteinen osio, jonka jälkeen samaa aihetta olisi jatkettu pienryhmissä ja lopuksi vielä itsenäisesti. Tutkimustulokset osoittivat opettajan toivovan enemmän aikaa toiminnan suunnitteluun ja muokkaamiseen luokan tarpeiden mukaan. Valmista materiaalia oli paljon, mutta opettaja koki, että osa luokan oppilaista olisi kaivannut siihen enemmän tarinallisuutta ja draamaa. Köngäs (2018, 202) toteaa tutkimuksessaan, että tunnetaitoja on mahdollista oppia pitkäjänteisellä ja johdonmukaisella työllä. Tämä tukee ajatusta, että tunnetaitojen opettamiseen on tärkeä varata aikaa, niin suunnitteluun kuin

toteutukseen. Hintikka (2019, 166) puolestaan painottaa, että on tärkeää sisällyttää tunne- ja vuorovaikutustaidot kunta- ja koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin ja kiinteiden tuntiresurssien varaamista koulujen lukujärjestyksiin. Isokorpi (2004, 136) pitää tärkeänä, että tunnetaitoja tulisi opetella yhtä intensiivisesti kuin muitakin oppiaineita, sillä jatkuvuus on myös tunnetaitojen kehittymisen kannalta tärkeää.

Tutkimustulostemme mukaan Synkeän louhoksen toteutuksessa haasteena voi pitää myös oppimisympäristöä. Luokassa oli kolmekymmentä oppilasta ja luokkatila oli ahdas näin suurelle luokalle. Toimintaa toteutettiin oman luokan lisäksi vaihtelevissa tiloissa. Välillä oli käytössä pienempi luokkatila, käytävät ja varastohuone. Kevään tullessa toimintaa pystyi toteuttamaan myös ulkona, kuten viimeisen kerran Turnajaiset.

Tutkimuksemme tulosten mukaan opettaja toivoi Synkeän louhoksen seikkailuun enemmän tarinallisuutta. Valmiin materiaalin tarinallisuus oli lyhyt, vaikka valmista materiaalia oli muuten paljon. Synkeän louhoksen seikkailu on draamaa hyödyntävä kokonaisuus, mutta alkutarinan jälkeen kerrottiin vain, että Suokuningatar kehottaa oppilaita miettimään tunteita. Opettaja kaipasi, että materiaalissa olisi kerrottu, miksi Suokuningatar oli siellä ja miksi se haluaa oppilaiden miettivän tunteita. Tutkimustulosten mukaan oppilaat toivoivat Synkeän louhoksen seikkailuun lisää toiminnallisuutta. Oppilaat toivat esille toiveen monipuolisesta toiminnasta korttien rinnalle. Tulosten mukaan oppilaat toivoivat enemmän liikkumista, tekemistä ja että se olisi aidompi. Opettajan ja oppilaiden kokemukset kuvaavat, että draamalle ja tarinallisuudelle on paikkansa koulun arjessa. Rusanen (2002, 197) toteaa tutkimuksessaan, että draaman ja toiminnallisuuden avulla voitaisiin rikastuttaa koulun arkea ja sen kautta oppilaat oppivat itsehillinnän ja keskittymisen taitoja. Häkämiehen (2007, 4) tutkimuksen mukaan draamatyöskentely on toiminnallista sekä kokonaisvaltaista ja siihen liittyy elämys- ja tunnekokemuksia.

### 7.1.3 Yhteistoiminnallisen seikkailun hyödyt tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelussa

Tulososiossa yhteistoiminnallisen Synkeän louhoksen seikkailun hyödyt tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelussa jaettiin aineiston abstrahoinnin jälkeen kahteen yläluokkaan, jotka olivat tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu ja oppiminen sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen. Näiden lisäksi yläluokkiin lisättiin kokemusten yhteydessä esille tulleet valmiin materiaalin käyttö ja oppilastuntemuksen syventyminen.

Tutkimustulostemme mukaan yläluokka tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu ja oppiminen toi esille erilaisia harjoituksia, joita oppilaat tekivät Synkeän louhoksen seikkailussa. Erilaisten harjoitusten ja tehtävien avulla oppilaita rohkaistiin kertomaan mielipiteitään, pohtimaan ratkaisuja erilaisiin tilanteisiin, kuvailemaan tunteitaan ja arvioimaan toisten vahvuuksia ja oman ryhmän työskentelyä ja ne voidaan nähdä Synkeän louhoksen hyödyiksi. Tulokset toivat esille, että yhdessä harjoituksessa oppilaat kertoivat taululle piirretyn tunnemitarin asteikon avulla, miten korteissa esiintyvät ominaisuudet kuvaavat heitä. Korteissa esiintyvät taidot kuvasivat erilaisia vuorovaikutustaitoja, kuten anteeksi antaminen, toisen huomioon ottaminen, joustavuus, toisen kuunteleminen, sääntöjen noudattaminen.

Tutkimustulokset kertovat, että osalla oppilaista vuorovaikutustaidot olivat hyvin hallussa ja osa kaipasi niihin hiukan enemmän harjoittelua. Tuloksissa yksi viidesluokkalainen oppilas kertoi, että jos joku on häntä kohtaan epäreilu, niin hänkin voi olla tai jos joku kääntää hänelle selän, niin hän itse tekee samoin. Tämä tulos on yhtenevä Mannisen (2018, 47) tutkimustulokseen, jossa todetaan, että koulussa on tarpeellista kehittää oppilaiden vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja sekä sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 156) etenkin osa-alueessa L3; Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot korostetaan oppilaan omaa mahdollisuutta ja vastuuta kehittää tunteitaitojaan ja sosiaalisia taitojaan. Toisaalta tutkimuksemme tulokset osoittavat, että osalla viidesluokkalaista oppilaista vuorovaikutustaidot olivat hallussa. Tuloksissa oppilas kertoi, että jos joku on yksinäinen, niin hän menee juttelemaan

tälle. Jääskinen (2017, 35) toteaaakin, että tunnetaidot auttavat ihmissuhteissa ja niiden avulla toisten huomioiminen sosiaalisissa tilanteissa ja ryhmissä on sujuvampaa.

Tutkimuksemme tulosten mukaan Synkeän louhoksen seikkailun hyödyiksi voidaan nähdä tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun sisältyneen tarinallisuuden ja draaman. Tulokset kertovat, miten opettaja osasi laittaa valmiiseen materiaaliin lisää tarinallisuutta ja johdatti sen kautta oppilaat päivän tehtävään. Opettaja kertoi tunnin alussa tarinallisuuden kautta oppilaille tunteista ja miten Örkässhamaanin sydän oli kivettynyt toisten hännämisestä ja kiusaamisesta. Samalla opettaja näytti oikeaa kiveä kädessään ja kuvainnollisesti sillä Örkässhamaanin kiusaamisesta kovettunutta sydäntä. Tunnin lopussa opettaja kertasi, millaisia tunteita oppilaat olivat opettaneet Örkässhamaanille ja näytti, että kivisydän oli alkanut saamaan oppilaiden ansiosta sydämen muotoa takaisin. Joronen ja Häkämies (2010, 153 - 154) näkevät, että draama on yhteydessä tunteisiin. Vastaavasti Kempvaisen ja hänen kollegoidensa (2010,170) mukaan 4.- ja 5.-luokkalaisiin kohdennetun draamantutkimushankkeen ansiosta oppilaiden sosiaaliset taidot paranivat draamatyöskentelyn avulla. Draamatyöskentelyyn sisältyvän eläytymisen todettiin vahvistavan oppilaiden empatiakykyä.

Tutkimuksemme tulosten mukaan Synkeän louhoksen seikkailun hyödyiksi voidaan nähdä se, että oppilaat kertoivat oppineensa tunneilla tunne- ja vuorovaikutustaitoja kuuntelemalla toisten tunnekokemuksia, työskentelemällä yhdessä ja Turnajaisten näytelmän harjoittelun ja esittämisen avulla. Tulosten mukaan opettaja näki, että oppilaat rohkaistuivat harjoitusten myötä osallistumaan aktiivisemmin yhteisiin keskusteluihin ja kertoivat avoimesti omista kokemuksistaan ja pelon tunteistaan. Oppilaat kertoivat myös hauskoja ja koskettavia juttuja toisilleen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa terveyskasvatuksen T10 tavoitteessa määritellään, että oppilaille tulee tarjota mahdollisuuksia ryhmässä toimimiseen monipuolisissa rooleissa ja vuorovaikutustilanteissa. Lisäksi oppilaita innostetaan itseilmaisuuksiin ja toisten kuunteluun sekä tuetaan heidän valmiuksiaan tunteiden tunnistamiseen, ilmaisuun ja säätelyyn. (POPS 2014,

240.) Tutkimustulostemme mukaan Synkeän louhoksen seikkailussa edellä mainittu tavoite toteutui. Tulokset voidaan nähdä samansuuntaiseksi Kuuselan (2001, 121) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan tunnetaitoja on siis mahdollista oppia ja opettaa.

Tutkimuksemme tulosten mukaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukeamisen yläluokan tarkastelu osoitti, että opettaja pysähtyi erilaisissa arjen tilanteissa tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun. Opettaja puuttui oppilaiden epäasialliseen vuorovaikutukseen tai käytökseen ja antoi samalla mallin kohteliaasta käyttäytymisestä. Isokorpi (2004, 69 - 70) korostaakin, että tunnetaitojen harjoittelua tulisi kytkeä kaikkeen koulutyöhön. Opettajan tulisi tarttua hetkiin eli puhua tunnetaidoista ja harjoitella niitä mahdollisimman paljon arjen tilanteissa. Myös Jalovaara (2005, 95) toteaa, että tunnetaitojen opettamisessa pitäisi hyödyntää arjen tilanteita. Tutkimustuloksemme kertoivat, että Synkeän louhoksen hyödyiksi opettaja näki sen ryhmäyttävän vaikutuksen. Myös oppilaat kertoivat, että Synkeä louhos kehitti ryhmäytötaitoja. Cacciatore (2007, 11) kokee, että käytännönläheiselle ja opetukseen hyvin integroitavalle tunnetaitomateriaalille on tarvetta. Kokkonen ja Klemola (2013, 217) näkevät, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen tähtäävät ohjelmat kouluissa on koettu hyödyllisiksi.

Tutkimuksemme tulosten mukaan Synkeän louhoksen seikkailun vahvuus oli opettajan mielestä tarinallisuus ja draaman hyödyntäminen. Opettaja nautti heittäytymisestä ja draaman käytöstä. Oppilaille oli jäänyt hyvin mieleen tarinat, draama- ja näytelmäharjoitukset ja Turnajaisten esitykset. Kokkonen (2017, 13) toteaa, että ihminen muistaa paremmin asioita, joihin sisältyy jokin tunne. Etenkin myönteiset tunteet auttavat asioiden muistamista. Tutkimustuloksemme osoittavat, että oppilaille muodostui sitä vahvempi tunnekokemus ja muistijälki, mitä enemmän tarinaa ja draamaa hyödynnettiin Synkeän louhoksen seikkailussa.

Tutkimustuloksemme kertoivat, että opettaja koki Synkeän louhoksen seikkailun hyödyksi myös valmiin materiaalin. Se toi monipuolisuutta perusarkeen ja helpotti opettajan työtä, kun kaikkea materiaalia ei tarvinnut alusta asti

suunnitella ja valmistaa. Tulosten mukaan Synkeän louhoksen seikkailun hyödyiksi opettaja näki oppilastuntemuksen syventymisen. Erilaisten harjoitusten ja tehtävien kautta opettaja tutustui paremmin oppilaiden elämään ja sai kuulla oppilaille merkityksellisistä asioista. Opettaja koki oppineensa myös viidesluokkalaisten tunnetaidoista. Jalovaara (2005, 28–29) näkee, että tunteet ovat tärkeitä eikä niiden merkitystä pidä aliarvioida. Kartano (2020) puolestaan toteaa, että peruskoululaisille on tarve opettaa tunnetaitoja ja empatiaa. Kouluikäisille soveltuvia tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamisen materiaaleja on paljon tarjolla. Tutkimuksemme tulokset ovat samansuuntaisia Hintikan (2019, 167) näkemysten kanssa, että opettajien on tärkeää perehtyä tunnekasvatukseen ja pitää oman luokan tunnetaitotunnit oppilailleen itse.

## 7.2 Tutkimuksen johtopäätökset

Tutkimuksessa saatujen tulosten ja taustateorian pohjalta voidaan yhteenvetona päätyä johtopäätökseen, että yhteistoiminnallisen Synkeän louhoksen seikkailun avulla voi tukea oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Edellytyksiksi seikkailun onnistumiselle tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemisessa osoittautuivat oppilastuntemus, riittävän ajan ja tilan varaaminen seikkailulle, toiminnan integrointi muihin oppiaineisiin sekä materiaalin täydentäminen tarinallisuuden ja draaman avulla. Ryhmätyöskentelyn onnistumisen edellytyksiä olivat erilaiset harjoitukset ja toiminnan monipuolisuus, positiivinen palaute, työskentelyssä vallitseva työrauha, toisten kuunteleminen ja yhdessä päättäminen. Olennaisesti ryhmätyöskentelyyn vaikuttava tekijä on tutkimustulosten mukaan se, että opettaja ottaa huomioon ryhmien suunnittelussa niin riittävän pienten ryhmien muodostamisen kuin kaverisuhteet. Tämä edellyttää opettajalta oppilastuntemusta. Tässä tutkimuksessa toteutui Hellströmin ja hänen kollegoidensa (2015, 16) kuvaama perinteisen ryhmätyön muuttuminen yhteistoiminnalliseksi, kun oppilaat ymmärsivät oman panoksensa merkityksen ryhmässä samalla, kun ryhmän jäsenten keskinäistä vuorovaikutusta vahvistettiin.

Tutkimuksen tuloksissa ja pohdinnassa todettiin, että oppilaiden aktiivisuus ja roolit sekä tunnetaitojen taso olivat hyvin vaihtelevia. Opettaja näki selkeästi eroja oppilaiden rooleissa ja aktiivisuudessa. Oppilaat kuitenkin kokivat toimineensa ryhmätyöskentelyssä tasapuolisemmin yhdessä ja ideoijan roolissa. Oppilaiden ja opettajan kokemukset osoittavat, että yhteistoiminnallisessa seikkailussa harjoiteltiin tunnekokemuksista kertomista, muttei tunteiden hallintaa. Hintikka (2019, 20) määrittelee tunnetaidot kyvyksi tunnistaa, nimetä, ilmaista ja säädellä tunteita. Näin ollen kaikkia tunnetaitoja ei tämän tutkimuksen tulosten mukaan harjoiteltu. Toisaalta yhteistoiminnallisessa seikkailussa toteutui Riihosen ja Koskisen (2020, 62) mainitsemat, tunnetaitojen opettelun perustana toimivat tunteiden tunnistaminen, nimeäminen ja tunteiden tuntuminen. Campbellin ja hänen kollegoidensa (2016, 23) määritelmän mukaan sosioemotionaalisen kompetenssin kehityksessä erityistaitoja ovat juuri tunteiden ilmaisu, tunteiden säätely ja tunnetietoisuus. Tunteiden ilmaisu liittyy yksilön temperamenttiin, mikä näkyy tavassa oppia ja olla vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa. (Campbell ym. 2016, 22.) Vaikka tunteiden säätelyn taitoa ei koettu tässä tutkimuksessa opittavan, saavutettiin tunnetietoisuus, joka on Campbellin ja hänen kollegoidensa (2016, 23) mukaan merkittävä sosioemotionaalisen kompetenssin erityistaito. Se käsittää tunteiden tunnistamista ja tiedostamista eli taitoja, joita lapsi tarvitsee tullakseen toimeen sekä vertaisten että aikuisten kanssa.

Tunnetaitojen tukeminen toteutui vahvuuksia huomioimalla sekä draamaa ja tarinallisuutta hyödyntäen. Kuten Fagerlundin (2020), Kumpulaisen ja hänen kollegoidensa (2014, 226), Leskisen ja Vuorisen (2016, 183) sekä Vuorisen ja hänen kollegoidensa (2018, 55) tutkimustulokset osoittavat, jokaisen oppilaan vahvuksien näkyväksi tekeminen vahvistaa luokan kaikkien oppilaiden sosiaalista osallistumista sekä sosiaalista ja emotionaalista hyvinvointia. Myös Hamren ja Piantan (2005, 949, 961 - 962) tutkimuksessa opettajan antama tunne- ja vuorovaikutustaitojen tuki sekä osallisuuden kokemusten mahdollistaminen osoittautui tärkeäksi luokan positiivisen ilmapiirin vahvistamisessa ja kouluviihtyvyyden lisääntymisessä. Tässä tutkimuksessa tunnetaitojen harjoittelu draaman ja

tarinallisuuden avulla osoittautui mielekkääksi ja innostavaksikin työskentelytavaksi. Myös Joronen ja Häkämies (2010, 153 - 154) totesivat tutkimuksessaan draaman olevan yhteydessä tunteisiin ja siten tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että opettaja koki oppineensa viidesluokkalaisten tunnetaidoista ja kokemuksista harjoittelun myötä.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että yhteistoiminnallisen Synkeän louhoksen seikkailun haasteet kohdistuivat materiaalin vähäiseen tarinallisuuteen sekä ajankäytön ja tilojen rajallisuuteen. Myös Lahden tutkimuksessa (2019, 47) yhteistoiminnallisuuden onnistumisen edellytykseksi osoitettiin riittävän pitkän ajan varaaminen ryhmän prosessille. Tutkimuksemme opettaja laajensi ja täydensi itse tarinaa ja sai siitä siten elävämmän tuntuisen. Tutkimuksemme tulosten mukaan Synkeän louhoksen seikkailun hyödyiksi voidaan nähdä tunnetaitojen harjoittelu ja oppiminen, tunnetaitojen tukeminen sekä osaltaan valmis materiaali. Tutkimuksemme tuloksissa oppilaat kertoivat oppineensa tunneilla tunne- ja vuorovaikutustaitoja kuuntelemalla toisten tunnekokemuksia ja työskentelemällä yhdessä. Valmis materiaali osaltaan helpotti opettajan työtä, kun kaikkea ei tarvinnut suunnitella itse. Hyötyinä tutkimustuloksissa tuli esille myös opettajan kartuttama oppilaskokemus ja oppilastuntemus yhteistoiminnallisen seikkailun aikana.

Poikkeusolojen aiheuttama kevään 2020 etäopiskelu on tuonut uusia haasteita oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemisen näkökulmasta. Päivittäisiä kohtaamisia opettajan ja luokkakavereiden kanssa on vähemmän ja ne ovat vaihtuneet pääasiassa videokeskusteluihin. Kuitenkaan vertaisten kanssa olemisen sekä kohtaamisen tarve ei ole vähentynyt, päinvastoin. Oppilaille on tarve sosiaalisen läsnäolon kokemuksiin. Kuten Molinillon ja hänen kollegoidensa (2018, 48) tutkimustulokset osoittivat, oppilaat kokevat sitä vahvempaa sosiaalista sitoutumista ryhmään, mitä vahvempi heidän sosiaalisen läsnäolonsa kokemus nettipohjaisessa yhteistoiminnallisessa ryhmässä on. Positiivinen pedagogiikka on erityisen tärkeää, myös etänä, kuten myös Leskisenoja



(2020) korostaa. Etäopiskelussa opettajan päätavoitteita tulisi olla vielä painokkaammin kohtaaminen, läsnäolo ja kuuntelu, toiveikkuuden mallintaminen ja oppilaiden vahvuuksien huomioiminen.

### 7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Eettinen kestävyys on Tuomen ja Sarajärven (2018, 149) mukaan olennainen osa tutkimuksen luotettavuutta. Eskola ja Suoranta (2005, 210) näkevät, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tärkein luotettavuuden kriteeri. Siksi luotettavuuden arviointi käsittää koko tutkimusprosessin. Tässä tutkimuksessa luotettavuus on osoitettu esittämällä tutkimuksen jokainen vaihe selkeästi sekä perustelemalla tehdyt valinnat. Laadullisen tutkimusraportin arvioinnissa on tärkeää paneutua Tuomen ja Sarajärven (2018, 180) mukaan tutkimuksen tarkoitukseen ja tutkimustehtävän rajaamiseen. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen tarkoitus ja perustelut on ilmaistu selkeästi johdannossa. Tutkimusaiheen valintaan vaikutti tunne- ja vuorovaikutustaidoista käyty keskustelu mediassa, oma kiinnostus, tunnetaitojen opettamisen tärkeys, opetussuunnitelman velvoittavuus sekä kohderyhmän tarpeet. Nämä toimivat perusteluna sille, mitä tutkimme ja miksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163). Kun uskottavuutta arvioidaan luotettavuuden kriteerinä, tutkijan on varmistuttava siitä, että hänen aineistosta muodostamat käsitteet ja tulkinnat vastaavat tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 2005, 211). Tutkimuksen varmuutta ja siten luotettavuutta on osoitettu esittämällä tutkijoiden ennako-oletukset ja tieto ilmiöstä, kun tutkimuksen vahvistuvuutta on lisätty kuvaamalla tehtyjä tulkintoja ja vertailemalla niitä samaa ilmiötä tarkastelleisiin tutkimuksiin (Eskola & Suoranta 2005, 212).

Tutkimuskohteen valinnassa luotettavuutta vahvisti oman luokanopettajan toimiminen yhteistoiminnallisen seikkailun johtajana eli avainhenkilönä. Vilka (2006, 45) näkee, että tutun avainhenkilön kautta yhteisön jäsenten on helppompaa luottaa tutkijaan ja tutkimukseen. Lisäksi kohderyhmä oli tutkijoille entuudestaan tuttu. Toinen tutkijoista oli luokan erityisopettaja ja myös toinen tutkija oli tehnyt yhteistyötä oppilaiden kanssa jo aiemmin. Tutkijoiden mukana olo

yhteistoiminnallisessa seikkailussa lisäsi siten oppilaiden luottamusta tutkijoihin ja lisäsi tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta. Vanhempien tiedottaminen tutkimuksesta sekä tietosuojailmoituksen lähettäminen ja oppilaiden suostumuksen kysyminen vahvistivat osaltaan tutkimuksen luotettavuutta.

Myös aineiston keruu on osa luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164). Tutkimusmenetelmät valittiin niin, että tutkimuskysymyksiin saatiin mahdollisimman kattavat vastaukset yhteistoiminnallisen seikkailun ryhmätyöskentelystä, oppilaiden ja luokanopettajan kokemuksista sekä seikkailun hyödyistä. Silvermanin (2011, 166) mukaan laadullisen tutkimuksen vahvuutena onkin tutkijan mahdollisuus osallistua ihmisten todelliseen elämään eikä pelkästään kysellä siitä. Myös Patton (2015, 91) korostaa osallistumista todellisen elämän tilanteisiin, jolloin havainnointi ja vuorovaikutus toimivat väylänä asioiden ymmärtämiseen. Tallenteiden litterointi sana sanalta samanmuotoisena vähensi väärin tulkintojen mahdollisuutta. Tutkimuksen luotettavuutta vahvistettiin täydentämällä ryhmähaastattelujen antia kysymällä oppilailta myös henkilökohtaisia kysymyksiä Socratic -kyselyssä. Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin triangulaation periaattein, joka Tuomen ja Sarajärven (2018, 167) mukaan tarkoittaa tutkimuksessa eri metodien, teorioiden ja tiedonlähteiden yhdistämistä sekä osoittaa tutkimuksen luotettavuutta.

Pätevyydellä viitataan tutkimuksen sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan yhtenevyyttä tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen kesken. (Eskola & Suoranta 2005, 213.) Sen mukaan tutkimuksen teoreettis-filosofiset lähtökohdat, käsitteelliset määritteet ja menetelmien ratkaisut on oltava toisiinsa nähden loogisia. Tässä tutkimuksessa tutkimustuloksia on analysoitu peilaten niitä teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksessa tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten yhtenevyyttä aineiston kanssa. Kun tutkimuskohde pystytään kuvaamaan sellaisena kuin se todellisuudessa on, tutkimushavaintoa sanotaan silloin ulkoisesti validiksi. (Eskola & Suoranta 2005, 213.) Tässä tutkimuksessa siihen on päästy huolellisia aineistositaatteja esittämällä ja niitä muokkaamatta. Tässä et-

nografisessa tutkimuksessa tapahtumien huolellinen kuvaaminen ja havainnointiaineiston esimerkit vahvistavat osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimustekstissä tulisi pyrkiä kuvaamaan mahdollisimman tarkasti, miten analyysi on aineiston keräämisen jälkeen edennyt (Eskola & Suoranta 2005, 213). Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, 164) toteavat, että tutkimustulokset ovat selkeämpiä ja ymmärrettävämpiä, kun aineiston keruu ja analyysi on kuvattu yksityiskohtaisen tarkasti. Analyysin luotettavuutta lisää Pattonin (2015, 655 - 656) mukaan se, että tutkimuksen lukija pystyy seuraamaan analyysin etenemistä ja että tutkija on osoittanut yhden ainoan lopputuloksen sijaan myös vaihtoehtoisia ja poikkeavia näkemyksiä. Tässä tutkimuksessa analyysin vaiheet on esitelty seikkaperäisesti.

Pohdinnassa tuloksia on arvioitu hyvin tarkkaan, mitä osoittaa se, että esille on tuotu vastauksia, jotka poikkeavat enemmistön vastauksista sekä tuloksia, jotka ovat osittain ristiriidassa teorian kanssa. Tämä osoittaa Pattonin (2015, 656) mukaan, ettei ihmismaailma ole täydellisesti järjestynyt eli kaikki eivät ole samanlaisia ja lisäksi, etteivät tutkijat ole kaikkietäviä. Silverman (2011, 360) näkee, että tutkimuksen luotettavuutta osoittaa sen toistettavuus eli se, voidaanko myös muissa samaa ilmiötä tarkastelevissa tutkimuksissa päätyä samoihin tuloksiin, tulkintoihin ja väitteisiin. Mikäli yhteistoiminnallinen Synkeän louhoksen seikkailu toteutetaan toisessa ryhmässä eri opettajan johdolla ja tutkijoiden kanssa, täysin samanlaisten kokemusten saavuttaminen on tuskin mahdollista. Voi kuitenkin olettaa, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu koettaisiin hyödylliseksi.

Pattonin (2015, 37) mukaan matka tutkimuksen aloituksesta sen loppuun ei mene aina suunnitellun polun mukaisesti. Matkalla eteen voi tulla yllättäviä käännteitä tai odottamattomia mutkia. Tässä tutkimuksessa yhteistoiminnallisen seikkailun aikana kertynyt valtava aineisto tuotti haasteita ja analyysissä jo valmiiksi oletetun luokittelun todettiin vaativan jatkoa. Se tuotti lisää työtä, mutta aineisto selkiytyi ja teki tulokset myös lukijalle helpommin ymmärrettäviksi. Tutkimuksen aineiston paljous vaati rajaamista, joten rajasimme pois oppilaiden ryhmätehtävät ja vihkot, sillä samoja tietoja saimme toiminnan havainnoinnista.

Laadullisen tutkimuksen perusvaatimuksena on Tuomen ja Sarajärven (2018, 165) mukaan riittävä aika tutkimuksen tekoon. Seikkailua olisi voinut pidentää, mutta sekä koulun muut kevätkiireet että aineiston paljous määrivät seikkailun keston. Jatkotutkimushaasteena olisikin toteuttaa yhteistoiminnallinen Synkeän louhoksen seikkailu pidemmän aikavälin interventiona alku- ja loppumittauksineen tai toimintatutkimuksena, jossa kaikkien tavoitteena on tutkimuksen alusta lähtien tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen. Lisäksi materiaalia tulisi täydentää lisäämällä siihen toiminnallisuutta, tarinallisuutta ja draamaa tässä tutkimuksessa kerättyä aineistoa ja kokemuksia hyödyntäen.

Tutkimuksen vahvuutena on sen monipuolinen teoriaosuus, huolella valitut tutkimusmenetelmät sekä tutkimustulosten ja teorian vuoropuhelu. Ennen kaikkea tutkimus antoi kattavan kuvan yhden koululuokan oppilaiden ja heidän opettajansa antamista merkityksistä tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelulle yhteistoiminnallisessa seikkailussa. Tutkimusten tulokset eivät ole laajalti yleistettävissä, mutta juuri tälle koululuokalle, sen opettajalle ja tutkijoille sillä oli merkitystä. Tutkimustuloksissa todetut yhteistoiminnallisen seikkailun hyödyt oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemisessa ja oppilastuntemuksen syventymisessä voisi olettaa olevan saavutettavissa myös muissa koululuokissa. Tämä tutkimus osoittaa, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen säännöllinen, lukujärjestykseen sijoitettu, suunnitelmallinen harjoittelu perusopetuksessa on tarpeellista ja merkityksellistä.

## LÄHTEET

- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 172–199.
- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa tilanteissa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. URL: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98158/978-951-44-9971-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 10.4.2020
- Ahonen, L. 2017. Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aro, T. 2014. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro, & M.-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. 3. painos. Jyväskylä: Niilo mäki Instituutti, 10–19.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. 1966/1991. The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge. 6. painos 1991. London: Penguin books.
- Cacciatore, R. 2007. Aggression portaat. Opetusmateriaali kouluille. Helsinki: Opetushallitus.
- Cacciatore, R. & Karukivi, M. 2014. Mielellön fiilis. Hyvän mielen käsikirja. Helsinki: Tammi.
- Campbell, S.B., Denham, S.A., Howarth, G.Z., Jones, S.M., Whittaker, J.V., Williford, A.P., Willoughby, M.T., Yudron, M. & Darling-Churchill, K. 2016. Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology* 45, 19-41. <http://dx.doi.org/10.1016.01.008> Viitattu 22.1.2020.
- Eisenberg, N. 2017. Commentary. What's in a word (or words) on the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology- reflections on Nigg. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 58:4 (2017), 384-386. doi: 10.1111/jcpp.12707. Viitattu 22.1.2020.
- Eisenberg, N. 2004. Empathy and Sympathy. Teoksessa M. Lewis & J. M.

- Haviland-Jones. Handbook of Emotions. 2. painos. New York, NY: The Guilford Press, 677 – 692.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fagerlund, Å. 2020. Vielä julkaisemattomat tutkimustulokset. Artikkelissa T. Koskinen. Kauhean vaikea optimismi. keskisuomalainen.fi. 22.3.2020., 20–21. Viitattu 22.3.2020.
- Feldman Barret, L. 2017. How Emotions Are Made. The Secret Life of the Brain. Houghton Mifflin Harcourt, New York: Wordpress. URL: <https://jyotsna-books.files.wordpress.com/2017/12/howemotions-are-made-the-secret-life-of-the-brain.pdf> Viitattu 10.4.2020.
- Folkhälsan.fi 2020. Positiv psykologi på framfart i Svenskfinland. <https://www.folkhalsan.fi/tidningen-folkhalsan/artiklar/positiv-psykologi/> Viitattu 22.3.2020.
- Friends 2020. Ohjelma lasten, nuorten ja vanhempien mielen hyvinvoinnin tueksi. asemanlapset.fi. <https://www.asemanlapset.fi/fi/toimintamuotomme/friends>. Viitattu 8.3.2020.
- Garcia-Sanjuan, F., Jurdi, S., Jaen, J. & Nacher, V. 2018. Evaluation a tactile and a tangible multi-tablet gamified quiz system for collaborative learning in primary education. Computers & Education 123, 65-84. [www.elsevier.com/locate/compedu](http://www.elsevier.com/locate/compedu) Viitattu 26.2.2020.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. 2005. Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? Child Development 76/5, 949–967. <https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>. Tulostettu 1.11.2018
- Haviland-Jones, J.M. & Kahlbaugh, P. 2004. Emotion and identity. Teoksessa M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (toim). Handbook of emotions. 2. painos. New York, NY: The Guilford Press, 293 - 305.
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 2015. Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. Helsinki: Into Kustannus.
- Hintikka, J. 2018. Tunteet ja käyttäytyminen hallintaan. Tunnetaitojen opettaminen Aggression portaat -opetusohjelman avulla. Opettajan käsikirja. Turku: Kustannus ja koulutus Oy.
- Hintikka, J. 2019. Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta. Annales universitatis turkuensis.

- Sarja C, osa 416. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/119941/Annales%20C%20416%20Hintikka%20VK.pdf?sequence=2&isAllowed=y> Viitattu 1.1.2020.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Häkämies, A. 2007. Metodilla on merkitys–Muodolla on mieli. Draamatyöskentely mielenterveyshoitotyön ammattikorkeakouluopinnoissa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. URL: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67752/978-951-44-7068-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 2.4.2020.
- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R., Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 126–146.
- Jalovaara, E. 2005. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Tampere: Pilot-kustannus.
- Järvinen, M-L. 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Näkökulmia muutokseen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. URL: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66722/978-951-44-8380-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 5.4.2020.
- Jääskinen, A-M. 2017. Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen. Helsinki: Lasten Keskus.
- Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia. Parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Joronen, K. & Häkämies, A. 2010. Prosessidraamalla tunnetaitoja. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampere: University Press, 138–159.
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, S. & Åstedt-Kurki, P. 2013. Draamaohjelman vaikutus oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin ja kiusaamiskokemuksiin alakoulussa. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 2013: 50, 139–149. <https://journal.fi/sla/article/view/8717/6407> Viitattu 2.4.2020.
- Kampman, M. 2010. YHTEISPELI -hankkeen kautta tukea sosioemotionaaliseen kehitykseen koulussa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampere: University Press, 197–218.

- Kananen, J. 2014. Etnografinen tutkimus. Miten kirjoitan etnografisen oppinnäytetyön? Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja-sarja. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kartano, M. 2020. Elämäntaidoista pitäisi tehdä erillinen oppiaine. Helsingin sanomat, mielipide, vieraskynä. 28.2.2020 <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006421461.html> Luettu 31.3.2020.
- Kauppila, R.A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokontstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, R.A. 2011. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kempainen, J., Joronen, K., Rantanen, A., Tarkka, M-T. & Åstedt-Kurki, P. 2010. Draama -intervention vaikutus 4.- ja 5. - luokkalaisten oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 2010: 47, 164-173. <https://journal.fi/sla/article/view/3622/4170> Viitattu 2.4.2020.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.
- Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Studies in sport, physical education and health 139. Jyväskylän yliopisto.
- Kokkonen, M. 2005. Sosioemotionaaliset taidot opettajan pääomana. Teoksessa L. Kangas & H. Tyrväinen (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Terveystiedon tutkimuskeskus. Jyväskylän yliopisto. Julkaisuja 3, 67-77.
- Kokkonen, M. 2017. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. & Kinnunen, M-L. 2010. Tunteiden säätelyssä persoonallisuus pelissä. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 145-175.
- Kokkonen, M. & Klemola, U. 2013. Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 204-235.
- Koskinen, T. 2020. Kauhean vaikea optimismi. keskisuomalainen.fi. 22.3.2020., 20-21. Viitattu 22.3.2020.



- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. & Mikkola, A. 2014. Building on the positive in childrens' s lives: a co- participatory study on the social construction of children's sence of agency. *Early Child Development and Care*, 184 (2), 211 - 229. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1080/03004430.2013.778253> Luettu 15. 1. 2020.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Janhukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 277–297.
- Kurki, K. 2017. Young children's emotion and behaviour regulation in socio-emotional challenging situations. University of Oulu graduate school, University of Oulu, Faculty of education. *Acta universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium* 174. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526216973.pdf> Viitattu 26.2.2020.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Kuusela, M. 2001. Tunnetaitojen opettaminen ja harjaannuttaminen toimintatutkimus yläasteen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/9387/mar kuuse.pdf?sequence=1&isAllowed=> Viitattu 24.1.2020.
- Kuusela, M. & Lintunen, T. 2010. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä*. Tampere: University Press, 119–137.
- Köngäs, M. 2018. "Eihän lapsil ees oo hermoja". Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 368.
- Laakso, J. 2009. *Mielen taito. Vapauta ajatuksia- kehitä tunteita*. Helsinki: Kirjapaja.
- Lahti, J. 2019. Refleктоiva kollaboraatio: Pedagogisen tuen tarve rakennettaessa vertaisryhmässä opettajan ammatillista toimijuutta. Helsinki *Studies in Education*, 47. Tiivistelmä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5145-2> Väitöskirja, PDF: ISBN 978-951-51-5145-2 <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/300892/Reflekto.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 25.2.2020.

- Lahtinen, A. & Rantanen, J. 2019. Tunnetaidot opetustyössä. Opas haastaviin tilanteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia. - Research in Educational Sciences 41. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 111 - 131.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.). 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. Acta Universitatis Lapponiensis 330. [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62568/Leskisenoja\\_Eliisa\\_ActaE198\\_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62568/Leskisenoja_Eliisa_ActaE198_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y) Luettu. 1.1.2020.
- Leskisenoja, E. 2017. Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. 2020. Positiivisen pedagogiikan menetelmät oppilaiden ilon, hyvinvoinnin ja oppimisen lisääjinä. Erkkää - verkossa - luento. Katsottu 9.4.2020.
- Leventhal, H. & Patrick- Miller, L. 2004. Emotions and physical illness: Causes and indicators of vulnerability. Teoksessa M. Lewis & J.M. Haviland-Jones. Handbook of emotions. 2. painos. New York, NY: The Guilford Press, 523-537.
- Malmgren, M. 2017. Roolipeli sosiaalisten taitojen harjoittelun välineenä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201712196005> Viitattu 27.2.2020.
- Manninen, S. 2018. Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 612. E-kirja. URL: <http://urn.fi/URN:ISBN:987-951-39-7429-9>. Viitattu 3.1.2020.
- Mason, J. 2006. Qualitative researching. 2. painos. London: SAGE.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. painos. Helsinki: International Methelp Ky.

- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa: inkluusioreitit ja yhdessäoppimisen edellytykset. *Jyväskylä Studies in education, psychology and social research* 412. URL <http://urn.fi/URN:978-951-39-4348-6> ISBN: 978-951-39-4348-6 (PDF) <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27167/9789513943486.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 25.2.2020.
- Molinillo, S., Aguilar-Illescas, R., Anaya-Sánchez, R. & Vallespin-Arán, M. (2018) Exploring the impacts of interactions, social presence and emotional engagement on active collaborative learning in a social web-based environment. *Computers & Education*. Volume 123, 41-52. <https://www.sciencedirect.com.ezproxy.jyu.fi/science/article/pii/S0360131518301003?via%3Dihub> JA <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.012>. Viitattu 26.2.2020.
- Myllyviita, K. 2016. *Tunne tunteesi*. Helsinki: Duodecim.
- Nummenmaa, L. 2012. *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.
- Nurmi, P. 2013. Lupa Tunteisiin. Teoksessa P. Nurmi (toim.) *Lapsen ja nuoren viha*. Jyväskylä: PS-kustannus, 15 - 27.
- Näykki, P. 2014. Affective and effective collaborative learning. Process-oriented design studies in a teacher education context. University of Oulu graduate school, University of Oulu, faculty of education. URL: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526206882.pdf> Viitattu 27.2.2020.
- Paasikoski-Junninen, M. & Kilpinen, J. 2012. Synkeän louhoksen seikkailu. *Menetelmäopas. Ota sosiaaliset taidot haltuun pelaamalla! Lastenkulttuuri.fi*. <https://www.lastenkulttuuri.fi/blog/menetelmaopas/synkean-louhoksen-seikkailu-ota-sosiaaliset-taidot-haltuun-pelaamalla/> Tulostettu 14.2.2019.
- Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen ja analyysi-yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen. (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 137-150.
- Patton, M.Q. 2015. *Qualitative research & evaluation methods*. 4. painos. Los Angeles: Sage.
- Peltonen, A. Tunnetaidot ovat kaikkien ulottuvilla. Teoksessa A. Peltonen & T. Kullberg-Piilola. *Tunnemuksuu*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. 5. painos. 2017.

- Poikkeus, A-M. 2019. Sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa T. Ahonen, M.Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 180–193.
- Rasku- Puttonen, H. & Rönkä, A. 2004. Opettajankoulutuksen tehtävä koulu-kulttuurin muutoksessa. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä:PS-kustannus, 175–185.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R., Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111–125.
- Rauste- Von Wright, M., Von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulu-tus. Helsinki: WSOY.
- Reis, R.C.D., Isotani, S., Rodriguez, C.L., Lyra, K.T., Jaques, P.A & Bittencourt, I.I. 2018. Affective states in computer-supported collaborative learning: Studying the past to drive the future. *Computers & Education* 120, 29 - 50. [www.elsevier.com/locate/compedu](http://www.elsevier.com/locate/compedu) Viitattu 27.2.2020.
- Riihonen, R. & Koskinen, M. 2020. Kuinka kiukku kesytetään? Lasten aggressiokasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rusanen, S. 2002. Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. *Acta Scenica* 11. Väitöskirja. Teatterikorkeakoulu. Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos. URL: [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/33786/Acta\\_Scenica\\_11.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/33786/Acta_Scenica_11.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Viitattu 2.4.2020.
- Sademies, M., Häkkinen, M., Koivisto, M., Ryhänen T. & Tsokkinen, A-L. 2019. Viisas mieli. Opas tunnesäätelyvaikeuksia kärsiville. Helsinki: Duodecim.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–199.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schreier, M. 2013. Qualitative content analysis in practice. London: SAGE.

- Seligman, M. 2014. Flourishing as a goal of international policy. Teoksessa R. Costanza & I. Kubizewski. *Creating a sustainable and desirable future : insights from 45 global thought leaders*. 113–116. E- kirja. URL: <http://ezproxy.jyu.fi/login?url=http%3A%2F%2Fsearch.ebscohost.com%2Flogin.aspx%3Fdirect%3Dtrue%26scope%3Dsite%26db%3Dnlebk%26AN%3D752587>. Viitattu 18.4.2020.
- Silverman, D. 2011. *Interpreting qualitative data. A guide to the principles of qualitative research*. 4. painos. London: SAGE.
- Talvio, M. & Klemola, U. 2017. *Toimiva vuorovaikutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Uudistettu laitos. Tammi. E-kirja. ISBN 978-952-04-0011-8. Viitattu 3.3.2020.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tuominiemi, A-M. 2010. Friends -ohjelma työvälteenä oppilaiden mielen hyvinvoinnin edistämistyössä. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä*. Tampere: University Press, 219–235.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Vilkka, H. 2006. *Tutki ja havainnoi*. Helsinki: Tammi.
- Vuorinen, K., Erikivi, A. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2018. A character of strenght intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Volume 19, Issue 1, 45 - 57. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12423>. Luettu 12.4.2020.
- Yhteispeli koulussa. *Opas hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen*. thl.fi. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/yhteispeli> Viitattu 8.3.2020.

## LIITTEET

### Liite 1. Wilma -viesti huoltajille

Hei

Aloitamme luokassamme yhteistoiminnallisen Synkeän louhoksen seikkailun, jossa ryhmissä ratkaistaan erilaisia tehtäviä, päätavoitteena kehittää luokan yhteishenkeä ja tunteita. Seikkailu kestää 6 viikkoa ja sen tavoitteet nousevat opetussuunnitelmasta. Lisäksi teemme aiheesta pro gradu- tutkielmaa Jyväskylän yliopistolle. Olemme hakeneet tutkimuslupaa Jyväskylän kaupungilta ja nyt kysymme teiltä vanhemmilta, saako projektissa kertyvää materiaalia käyttää tutkimuksessamme. Saadaksemme parhaan kuvan työskentelystä ja oppilaiden mielipiteistä olemme suunnitelleet videoivamme työskentelyä, minkä lisäksi pidämme oppilaille ryhmähaastattelun. Toivomme, että ilmoitatte meille, mikäli ETTE halua, että lapseenne liittyvää materiaalia käytetään tutkimusaineistossamme. Lähetämme teille erikseen tutkimukseen liittyvän tietosuojailmoituksen.

Terveisin Seija Kohvakka ja Katariina Keränen

Luokanopettajan maisteriopinnot

Jyväskylän yliopisto

## Liite 2. Tietosuojailmoitus

### TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTU- VALLE

Pro gradu -tutkielma

11.4.2019

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

#### 1. TUTKIMUKSEN NIMI, LUONNE JA KESTO

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu alakoulussa yhteistoiminnallisen pelin avulla. Tutkimus toteutetaan toimintatutkimuksena huhti-toukokuussa 2019. Tutkimustulokset valmistuvat keväällä 2020.

#### 2. MIHIN HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY PERUSTUU

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1

Tutkittavan suostumus

#### 3. TUTKIMUKSESTA VASTAAVAT TAHOT

Tutkimuksen tekijät:

Katariina Keränen

Seija Kohvakka

Tutkimuksen ohjaaja: Ulla Maija Valleala

#### 4. TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia oppilaille syntyy yhteistoiminnallisesta pelistä alakoulussa. Lisäksi on tarkoitus selvittää, millaisia hyötyjä toiminnallisella yhteispelillä on tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelemisessa.

Tutkimukseen osallistuvat ovat 5. - luokkalaisia ja heidän opettajansa. Osallistujia tutkimuksessa on tutkijat mukaan lukien 34.

Tutkimuksen projektityöskentelyssä käytetään oppilaiden nimiä, mutta ne muutetaan analysointivaiheessa niin, ettei yksittäisiä oppilaita pysty tunnistamaan. Kerätty aineisto tallentuu kuvantallenteina, havaintopäiväkirjana sekä haastattelun ääninauhoina sekä niiden litterointina.

## 5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu alakoulussa yhteistoiminnallisen pelin avulla. Huhti-toukokuun 2019 aikana toteutettava draamallinen 5–6 kerran projekti. Lisäksi koulussa toteutetaan kaksi neljän oppilaan ryhmähaastattelua, johon haastateltavat valitaan arpomalla. Lisäksi toteutetaan luokan opettajan haastattelu.

## 6. TUTKIMUKSEN MAHDOLLISET HYÖDYT JA HAITAT TUTKITTAVILLE

Tutkimus tuottaa tietoa siitä, millaisia kokemuksia oppilaat saavat yhteistoiminnallisesta pelistä sekä muista sitä täydentävistä harjoituksista. Tutkimus antaa tietoa siitä, millaisia hyötyjä yhteistoiminnallisella pelillä on tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittamisessa.

## 7. HENKILÖTIETOJEN SUOJAAMINEN

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista.

Henkilötiedot suojataan tutkimuksen aikana lukollisessa kaapissa ja kryptatulla muistitikulla, joihin muilla henkilöillä ei ole pääsyä.

Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa tutkittaviin viitataan vain tunniste-koodilla.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

## 8. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö.

## 9. TUTKITTAVAN OIKEUDET JA NIISTÄ POIKKEAMINEN

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojansa ei käytetä enää tutkimuksessa.



Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>). Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

## HENKILÖTIETOJEN SÄILYTTÄMINEN JA ARKISTOINTI

Rekisteriä säilytetään lukollisessa kaapissa, *kunnes tutkimus on päättynyt*; Tutkimusaineisto säilytetään anonymisoituna eli siten, että tutkittavia ei voi enää tunnistaa niistä ja ettei yksittäistä tutkittavaa koskeva tieto ole enää tunnistettavassa muodossa. Tutkimuksen jälkeen aineisto hävitetään.

## 10.REKISTERÖIDYN OIKEUKSIEN TOTEUTTAMINEN

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.

### Liite 3. Opettajan haastattelu

Seikkailun omat fiilikset:

Vahvuudet: Mikä toimi ja mikä oli parasta?	Heikkoudet: Mikä ei toiminut?
Miten kehittäisin, Mitä haluaisit lisää? Jäikö jotain puuttumaan?	Muuta palautetta:

Mitä tunnetaidot ovat?

Onko niiden opettaminen tärkeää, miksi?

Miten Synkeän louhoksen seikkailu toimii tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisesässä?

Miten synkeän louhoksen seikkailu toimii ryhmätyötaitojen kehittämisesässä?

Millaiset ovat oppilaiden tunnetaidot luokallasi?

Millaiset ovat oppilaiden ryhmätyötaidot luokallasi?

Opitko jotain uutta seikkailun aikana:

- itsestäsi
- oppilaistasi
- tunnetaidoista
- ryhmätyötaidoista

Mikä Synkeän louhoksen seikkailusta jäi eniten mieleen?

#### **Liite 4. Oppilaiden ryhmähaastattelu**

Mitä seikkailusta jäi mieleen?

Käydään eri kertoja läpi (Kertojen muistelua)

Mikä jäi eniten mieleen?

Mitä tunteet teidän mielestänne ovat?

Miltä tuntui puhua omista tunteista?

Minkä verran omasta mielestä opitte seuraavia taitoja Synkeän louhoksen seikkailun aikana?

- kuuntelemisen taitoja
- tunnistamaan omia tunteita
- kertomaan ja ilmaisemaan omia tunteita
- ymmärtämään toisten tunteita
- hallitsemaan/säätämään omia tunteita
- ristiriitojen selvittämisen taitoja

Muuta:

**Liite 5. Socratic -kysely 17.5.2019**

1. Mitä pidit Synkeän louhoksen seikkailusta asteikolla 1-5 (1 = vähiten, 5 = eniten)
2. Millaisessa ryhmässä on hyvä työskennellä?
3. Millaisessa ryhmässä on haastava työskennellä?
4. Millainen sinä olet ryhmän jäsenenä?
  - A. Johtaja
  - B. Tarkkailija
  - C. Ulkopuolinen
  - D. Ideoija
  - E. Sovittelija
5. Minkä kokoinen ryhmä on mielestäsi sopiva ryhmätyössä?
6. Millaisia piirteitä/ominaisuuksia on hyvässä ryhmätyökaverissa?
7. Ryhmässä päättäminen on mielestäni
  - A. Todella helppoa
  - B. Helppoa
  - C. Vaikeaa
  - D. Erittäin vaikeaa
8. Kenen luokkakaverin kanssa sinun on helppo tehdä yhteistyötä?
9. Ryhmätöissä keskittyminen on minulle
  - A. Helppoa
  - B. Vaikeaa
10. Perustele edellinen vastauksesi (Miksi ryhmätöissä keskittyminen on helppoa/vaikeaa?)
11. Millainen asia sinua on joskus jäänyt harmittamaan ryhmätyössä?
12. Millaisessa asiassa olet joskus onnistunut ryhmätyössä?
13. Minua haittaa, jos ideoitani ei aina hyväksytä
  - A. Kyllä
  - B. Ei
14. Minua haittaa, jos ryhmätöissä ryhmät arvotaan

A. Kyllä

B. Ei

15. Tämä on viimeinen kysymys. Tässä sana on vapaa. Kirjoita, mitä haluat vielä kertoa tai kommentoida Synkeän louhoksen seikkailusta tai yleensä ryhmässä työskentelystä.