

**”Tunnetaidot on avain siihen oikeaan oppimiseen”
5. ja 6. luokan opettajien käsityksiä tunnetaitojen merki-
tyksestä koulussa**

Sanna Väливаara & Magdalena Åfors

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Välivaara S. & Åfors, M. 2020. "Tunnetaidot on avain siihen oikeaan oppimiseen" 5. ja 6. luokan opettajien käsityksiä tunnetaitojen merkityksestä koulussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius. 90 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää 5. ja 6. luokan opettajien käsityksiä tunnetaitojen merkityksestä koulussa. Tutkimuksella pyrittiin selvittämään, eroavatko 5. ja 6. luokan opettajien käsitykset toisistaan vai löytyykö selkeitä yhtymäkohtia. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja aineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastattelulla. Haastateltavana oli kahdeksan luokanopettajaa. Kaikki haastateltavat toimivat tai ovat toimineet 5. tai 6. luokan opettajina. Aineisto kerättiin Keski-Pohjanmaalta ja Keski-Suomesta alkuvuodesta 2020.

Tutkimuksen lähestymistapa oli fenomenografinen ja tutkimus toteutettiin fenomenografisella analyysillä. Aineiston analyysipolku tuotti neljä kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat 5. ja 6. luokan opettajien käsityksistä tunnetaidoista koulussa. Kuvauskategorioita olivat syyt ja tarpeet tunnetaidoille, tunnetaidot koulun arkitilanteissa, koulun linja tunnetaidoille ja tunnetaitojen merkitys muulle oppimiselle.

Tutkimus osoitti haastateltujen luokanopettajien käsittävän tunnetaidot merkittävänä opetuksen kannalta. Tunnetaidoille luodaan pohja jo varhaisessa lapsuudessa ja sitä on tärkeää työstää ikätason ja oppilaiden tarpeiden mukaan. Tutkimuksen perusteella tunnetaitojen merkitys korostuu tänä päivänä entisestään, etenkin digitalisaation kasvaessa sekä yhteiskunnan muuttuessa. Luokanopettajat kohtaavat työssään päivittäin useita tilanteita, joissa tunnetaitojen harjoittamiselle on mahdollisuus. Koulun yhteinen linja tunnetaitojen opettamisen suhteen oli luokanopettajien käsitysten mukaan ristiriitainen ja yhteisiin linjoihin toivottiin selkeyttä. Luokanopettajat korostivat tunnetaitojen merkitystä elinikäisen oppimisen välineenä.

Asiasanat: Tunnetaidot, luokanopettaja, käsitykset, koulu

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin Originality Check - ohjelmalla.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	TUNNETAIDOT JA NIIDEN KEHITTYMINEN	7
	2.1 Tunteiden määrittelyä	7
	2.2 Tunteiden itsesäätely ja sen kehittyminen	9
	2.3 Tunnetaidot.....	10
	2.4 Empatiakyky ja sen kehittyminen	13
	2.5 Tunneäly osana tunnetaitoja	15
3	TUNNEKASVATUS JA KOULU	18
	3.1 Tunnetaidot koulukontekstissa.....	18
	3.2 Opettajuus ja vuorovaikutus	19
	3.3 Esimurrosikä ja tunteet	21
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
	5.1 Laadullinen tutkimus ja fenomenografinen tutkimusperinne.....	27
	5.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston hankinta	31
	5.3 Aineiston analyysi.....	34
	5.4 Luotettavuuden ja eettisyyden ratkaisut.....	43
6	TULOKSET	48
	6.1 Tarve ja syyt tunnetaidoille	49
	6.2 Tunnetaidot arkitilanteissa	55
	6.3 Koulun linja tunnetaitojen opetukselle.....	61
	6.4 Tunnetaitojen merkitys oppimiselle.....	65
7	POHDINTA	71
	7.1 Tulosten tarkastelu	71

7.2 Tutkimuksen arviointi.....	75
7.3 Jatkotutkimusaiheet ja johtopäätökset.....	78
LÄHTEET	81
LIITTEET	87

1 JOHDANTO

Olemme valinneet gradumme aiheeksi tunnetaidot. Aihe valikoitui jo hyvin varhaisessa vaiheessa sen mielenkiinnon ja ajankohtaisuuden vuoksi. Tunnetaitojen tutkimuskenttä on laaja ja siksi olemme tässä tutkimuksessa päätyneet rajaamaan pois tunteiden neurologisen taustan. Olemme molemmat työskennelleet aiemmin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen puolella, jossa tunnetaidot kuuluvat luonnollisena ja saumattomana osana päivittäiseen toimintaan. Yhteistyö alkuopetuksen kanssa on näyttänyt, että tunnetaidot ovat luonteva osa opetusta alaluokilla. Tästä syystä haluamme tarkastella, mikä tilanne on ylemmillä luokilla alakoulussa. Siksi olemme valinneet haastateltaviksi 5.–6. luokan opettajia.

Tunnetaidot ovat tänä päivänä aihe, joka puhuttaa aina vain suuremmassa mittakaavassa. Tämä näkyy myös mediassa ja siinä, että ihmiset ovat aikaisempaa enemmän tietoisia tunnetaitojen merkityksestä. (Kellman 2019.) Nykyään tunnetaidot korostuvat myös työelämän pyörteissä (Goleman 2001, 45). Luokanopettajien työhön kohdistuvat vaatimukset ovat tämän päivän yhteiskunnassa huimat.

Koulukasvatuksen rooli on tänä päivänä suuri ja sen pääpaino hyvin pitkälti tunnetaidoissa, yksilöllisyyden huomioimisessa ja itsetunnon tukemisessa. Mediassa on käyty keskustelua siitä, pitäisikö tunnekasvatuksesta tehdä erillinen oppiaine (Kartano, 2020). Jo aikaisemmin koulu yhteisössä on nähty, että kasvattajilla on vastuu kehittää lasten sosiaalisia taitoja ja kykyjä toimia yhteiskunnassa tasavertaisina jäseninä. (Launonen 2000, 316). Tämän takia opettajalta vaaditaan moniulotteista ammatillista osaamista. Sekä Virtanen (2013, 23) että Jalovaara (2005, 95) painottavat tunnetaitojen opettamisen merkitystä opettajankoulutuksessa. Mikäli päteviä opettajia halutaan tulevaisuudessa nähdä, on opettajankoulutuksessa annettava eväät työelämään ja siihen vaadittavaan kompetenssiin. Opettajan työssä tunneälytaidot tarkoittavat sitä, että opettaja kykenee tunnistamaan omia tunteitaan. Tämän lisäksi hänen tulisi kyetä tunnistamaan oppilaiden sosiaalisia taitoja sekä tunne-elämän kehitystä ja niiden pohjalta tukea oppilaiden yksilöllistä kehitystä ja kasvua. (Virtanen 2013, 18, 23, 25, Jalovaara 2005, 95.)

Myös Puolimatka (2010) painottaa kasvattajan kiinnostusta oppilaan tunteiden ilmaisuun. Kasvattajalla on merkittävä rooli vahvistaa ja antaa tilaa lapsen tunteilmaisulle. (Puolimatka 2010, 67.) Virtasen (2013, 19) mukaan tunneälytaitojen ja tunteiden ymmärtämisen merkitykset korostuvat opettajan työhön liittyvien haasteiden, odotuksien sekä vaatimusten kokonaismäärän kasvaessa. Puolimatka (2011, 44) näkee tunnekasvatuksen keskeisinä tehtävinä tunteiden tunnistamisen, hallinnan ja ilmaisun elämänmittaista prosessia varten. Kasvattajan roolina on antaa tilaa kokea ja tiedostaa monipuolisesti erilaisia tunteita. (Puolimatka 2011, 44–45.)

Yhteiskunta on muutoksessa ja median rooli on kasvanut. Media herättää vahvoja tunteita ja sen mukana tuoma informaatiotulva vaikuttaa myös lapsiin sekä heidän tunteisiinsa. Tämä näkyy myös koulun arjessa. Tietoa täytyy osata käsitellä ja sen vuoksi tunnetaitojen merkitys tämän päivän kouluyhteisössä on kasvanut. Tänä päivänä yhteistoiminnallisuus ja ryhmätyöskentely on suuremmassa roolissa ja myös tässä lapsilta vaaditaan vuorovaikutustaitoja ja tunnetaitoja.

2 TUNNETAIDOT JA NIIDEN KEHITTYMINEN

2.1 Tunteiden määrittelyä

Cacciatoren (2007, 16, 19) mukaan ihmisen tunteet jakautuvat kahteen eri kategoriaan: miellyttäviin tunteisiin ja hankaliin tunteisiin. Tunteet ovat läsnä jatkuvasti. Myös Nummenmaa (2019, 11, 131) määrittelee tunteet jatkuvasti läsnä oleviksi ja kaiken tekemisen edellytykseksi. Tunteiden avulla tulkitsemme ympäröivää maailmaa jatkuvasti. Ne tehostavat toimintaamme sekä toimivat viestikanavana kanssaihmisille. Keltikangas-Järvinen (2009, 73) jakaa tunteisiin liittyvän toiminnan kolmeen ilmentymään. Nämä ovat tunteiden kokeminen tai tunteminen, tunteiden ilmaiseminen ja tunteiden herääminen. Keltner, Oatley ja Jenkins (2014) näkevät tunteet monimuotoisina reaktioina sellaisiin elämämme tapahtumiin, jotka koemme haasteena tai mahdollisuutena. Nämä tapahtumat ovat usein merkityksellisiä tavoitteillemme. Tunteet rakentavat pohjaa arvoillemme ja sille, mitä pidämme tärkeänä. Ihminen hyödyntää tunteitaan käsitellessään sen hetkisen tilanteensa pulmia, mutta myös sopeutuessaan uuteen tilanteeseen. Lisäksi tunteita tarvitaan, kun sitoudumme erilaisiin ihmissuhteisiin. (Keltner, Oatley & Jenkins 2014, 4–5, 27.)

Tunteita ei aina määritellä selkeästi, vaan keskitytään enemmän niiden vaikutukseen elämälle (Kokkonen & Kinnunen 2010, 145). Tunteet syntyvät reaktioina aivoissa ja nämä reaktiot ohjaavat ihmisen käyttäytymistä ja toimintaa. Tunteet ja niiden säätely kulkevat jokaisen ihmisen mukana koko heidän elämänsä ajan. Tunteita säätelemällä voidaan vaikuttaa arkeen ja käyttäytymiseen erilaisissa tilanteissa. Pienen lapsen tunteiden säätely kulkee aluksi kahden ääripään välillä, mielipahan ja mielihyvän. Iän myötä ihmisen itsesäätelytaidot kehittyvät ja tätä kautta tunteiden säätely lisääntyy. (Ilvonen, Paavola, Koskinen & Sarajuuri 2015, 167–168.) Keltner ym. (2014, 186) toteavat tunteiden ilmaisemisella, säätelyllä sekä tunnistamisella olevan huomattavia vaikutuksia ihmisen toiminnalle elämän eri tilanteissa. Goleman (2000, 13) korostaa tunne-elämän taitojen luovan pohjan sille, minkä yhteiskunnassa koetaan olevan oikein tai väärin. Puolimatkan (2011) mukaan teoreetikot kiistelevät siitä, voidaanko kasvatuksella ohjata tunteita. Vallalla olevan käsityksen mukaan tunteisiin ei suoranaisesti

voida vaikuttaa, mutta kasvatuksella koetaan olevan merkittävä yhteys tunteiden tunnistamiseen ja ilmaisuun. Jotta tunnekasvatusta voi toteuttaa, tulee kasvattajan olla tietoinen tunne-elämästä ja sen peruspiirteistä. (Puolimatka 2011, 42, 45.)

Voimme omalla toiminnallamme vaikuttaa positiivisesti tai negatiivisesti toisten ihmisten tunteisiin. Goleman (2007) puhuu tunnesaldosta, jolla hän tarkoittaa päivän aikana kertyneitä tunteiden vaihtoon liittyneitä kohtaamisia. Tämä ilmenee, kun puhutaan siitä, oliko tänään ”hyvä päivä”. Kaikki vuorovaikutukselliset tilanteet tartuttavat tunteen, joka vaikuttaa tunnesaldoon. Joskus tahaton tunnetartunta voi olla haitta, kun omat tunteet purkautuvat väärään aikaan väärälle henkilölle. Kun toinen henkilö tahattomasti purkaa negatiivisia tuntemuksiaan, aktivoituu vastaanottajan aivoissa samat hermoradat, jotka herättivät nämä tunteet alun perin toisessa henkilössä. (Goleman 2007, 21–22.) Lapsen hyvään päivään voi kuulua esimerkiksi opettajan tai kaverin kannustus ja kehut sekä myönteiset kohtaamiset. Myös mahdolliset harrastukset, kavereiden kanssa oleminen tai pelipäivä voivat vaikuttaa siihen, millainen mielipide lapsella on päivästä. Lapsen mielestä päivä voi olla hyvä siksi, että koulussa oli liikuntaa ja ruoaksi kalapuikkoja. Aikuisen hyvään päivään ei niinkään vaikuta se, mitä oli ruoaksi vaan ajatellaan, että enemmän vaikutusta on päivän aikana tapahtuneilla kohtaamisilla.

Golemanin (2007) mukaan voimme laukaista toisessa minkä tahansa tunteen, jolloin siitä tulee keskeinen osa tunnesaldoa. Vaikka saatamme havaita tunteiden tarttumisen välittömät seuraukset, itse reaktiota emme huomaa. Aivojen manteliumake tulkitsee sanattomat viestit ja on täten yksi osa tunnetartuntajärjestelmää. (Goleman 2007, 22–24.) Nummenmaa (2010) taas korostaa tunnetartuntojen vaikutusta yksilön toiminnalle, unohtamatta niiden merkitystä myös ryhmien käyttäytymiselle. Kun toinen ihminen kertoo omasta tunnetilastaan, esimerkiksi kivusta, reagoimme kenties kasvojen ilmeillä. Vaikka tässä tilanteessa kuvittelemme toisen kertomat tunteet, aivoissa tapahtuu sama reaktio kuin tunne olisi omamme. (Nummenmaa 2010, 130, 132 141–142; Nummenmaa 2019, 136–37.)

2.2 Tunteiden itsesäätely ja sen kehittyminen

Itsesäätelytaito on osa sosioemotionaalista oppimista. Itsesäätelytaidot jaetaan kolmeen osaan, jotka ovat sosiaalinen vuorovaikutus, tunnetaidot ja kognitiivinen säätely. (Poikkeus 2019, 182.) Itsesäätelytaitoja tarvitaan, jotta ihmisen on mahdollista säädellä itseään ja toimintaansa vaikuttavia asioita. Näitä asioita ovat esimerkiksi emootiot, tarkkaavaisuus, impulssit sekä käyttäytyminen. Emootioiden eli tunteiden suhteen itsesäätelytaidot mahdollistavat normien mukaisen, hyväksytyin toiminnan ja vuorovaikutuksen toisten ihmisten kanssa. (Aro 2011, 10–11.) Myös Kokkonen ja Kinnunen (2010, 147) määrittelevät itsesäätelyn tunteiden aiheuttaman käyttäytymisen sekä tunteiden ilmaisun muokkaamisena. Itsesäätely eroaa tunteiden säätelystä siten, että itsesäätelyn kautta ihminen pyrkii säätelemään emotion aiheuttamaa käyttäytymistä eikä niinkään kieltämään tunteen olemassaoloa.

Poikkeuksen (2011, 81) mukaan sosiaalinen kehitystehtävä muovautuu lapsen kasvun ja kehityksen myötä. Varhaiskasvatusikäisellä lapsella keskeisin tehtävä on saada sellaisia taitoja, joita tarvitaan yhteisleikkiin. Kokkonen ja Kinnunen (2010) näkevät myös itsesäätelytaitojen kehittyvän lapsen kasvaessa konkreettisista keinoista kohti sisäisen ajattelun kautta tapahtuvaa tunteiden hallintaa. On olemassa useita konkreettisia keinoja, mutta se on hyvin yksilöllistä, mikä kenellekin sopii. Yksi yleinen keino on kuvitetut toimintaohjeet, jotka ohjaavat lasta löytämään itselleen sopivan tavan toimia tunnekuohun vallassa. Kun lapsi kykenee tunnistamaan olevansa esimerkiksi vihainen, hänellä on tiedossa turvallinen paikka missä rauhoittua. Turvallisessa paikassa lapsi voi purkaa esimerkiksi suuttumustaan fyysisesti johonkin sopivaan esineeseen. Tästä esimerkkinä pehmeä pallo, jota voi puristaa tai lyödä ilman että kukaan vahingoittuu. Lapsen kasvaessa hän oppii ymmärtämään, että aggressio ei ole ratkaisu tunteiden ilmaisuun. Iän myötä myös itsesäätelyn strategiat vakiintuvat ja ovat liitettävissä henkilökohtaisiin piirteisiin. (Kokkonen & Kinnunen 2010, 149–150.) Kun lapsi kasvaa, pelkät yhteisleikin taidot eivät enää riitä, vaan toiminta muiden kanssa vaatii enemmän taitoja. Lapsen tulisi osata pitää puolensa, mutta kyetä toimimaan myös yhdessä toisten kanssa. Lisäksi hän tarvitsee itsesäätelytaitoja. (Poikkeus 2011, 81.) Esimurrosikäisen ja nuoren itsesäätelytaidot kehittyvät ja ovat erilaisia

kuin pienen lapsen. Prosessi on kuitenkin verrattavissa varhaislapsuuden aikana tapahtuvaan minäkehitykseen. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 172.) Pieni lapsi toimii usein spontaanisti ja fyysisesti eikä niinkään mieti tekojensa seurauksia. Esimurrosikäinen ja nuori taas kykenee keskustelemaan tunteistaan, mutta saattaa myös purkaa vihaa tai turhautumista itseensä vetäytymällä tai syyllistämällä itseään. Tunteiden purkaminen voi näyttäytyä muille enemmän kiukutteluna ja sanallisena avautumisena. Käytös saattaa toki olla spontaania myös esimurrosiässä, mutta nuori kykenee kuitenkin ajattelemaan tekojensa seurauksia enemmän eikä turvaudu fyysisiin keinoihin niin usein kuin pieni lapsi.

Aro (2011, 10) toteaa itsesäätelyn määrittelyn haasteen. Määritelmään vaikuttavat määrittelijän teoretieto asiasta, mutta yhtä lailla myös konteksti. Itsesäätely tulisi erottaa itsehallinnasta, vaikka niitä usein käytetäänkin synonyymeina. Itsehallinta korostaa itsehillintää, mikä voidaan nähdä tunteiden jarruttamisena. Itsesäätelyssä pyritään hyväksymään tunteet sekä käsittelemään tunnekuohut niin, että normien mukainen elämä arjessa on mahdollista. (Kokkonen & Kinnunen 2010, 146–147.) Koulun kontekstissa itsesäätelytaidot ja niiden harjaantuminen ovat avainasemassa, jotta tunnetaitoja voidaan oppia turvallisesti koulu yhteisössä.

2.3 Tunnetaidot

Tunnetaidot ovat laaja kenttä, mikä hankaloittaa tarkkaa määrittelyä. Tunnetaitoihin liitetään useasti tunnekasvatus, tunneäly, sosiaalinen kompetenssi ja itsesäätelytaidot. Tästä voimme päätellä, että yhtä oikeaa määritelmää ei ole. Gradussamme olemme päätyneet käyttämään termiä tunnetaidot, sillä mielestämme tämä määritelmää kuvaa asiaa parhaiten. Tunnetaitojen määrittelyssä tukeudumme pääasiassa Golemanin (2001) näkemykseen. Lisäksi hyödynnämme Jalovaaran (2005), Lahtisen ja Rantasen (2019) sekä Evenshaugin ja Hallenin (2001) näkemyksiä tunnetaidoista.

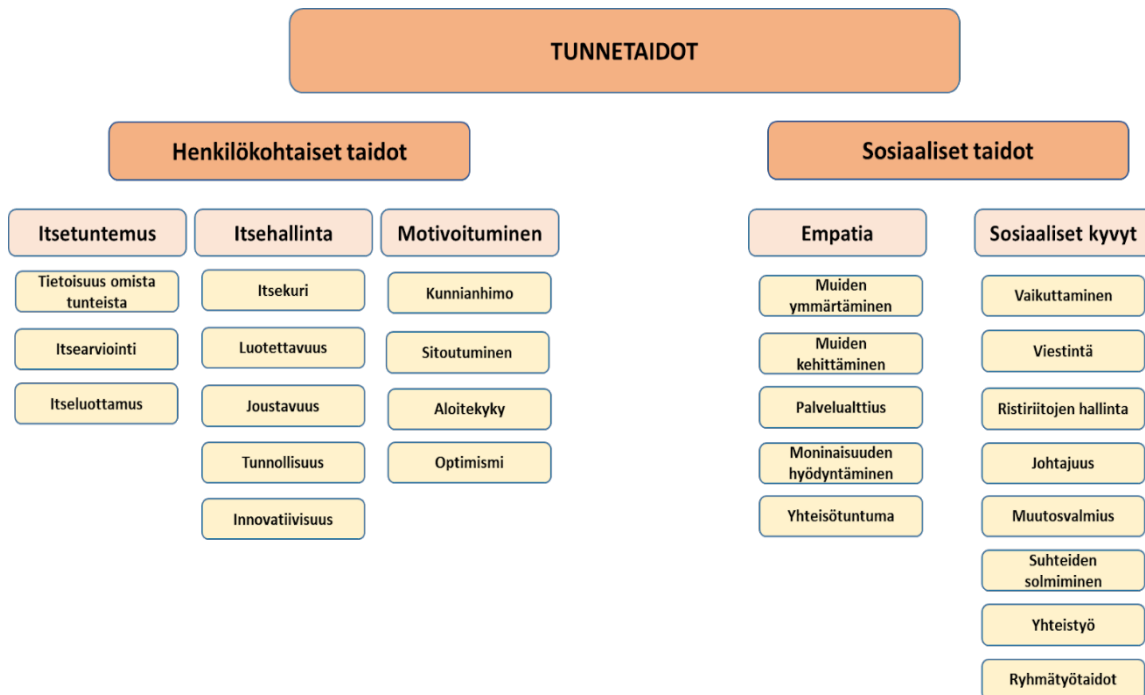
Jalovaara (2005, 95–96) määrittelee tunnetaidot kyvyksi tunnistaa eri tunteita itsessä ja muissa. Tunnetaidot ovat pettymysten sietokykyä sekä tunteiden

ja impulssien hallintaa erilaisissa tilanteissa. Lahtinen ja Rantanen (2019, 26) näkevät tunnetaidot kykynä tunnistaa erilaisia tunteita itsessään ja muissa sekä kyetä toimimaan erilaisissa konteksteissa niin, että erilaiset tunteet huomataan. Lisäksi he tuovat esiin, että tunteiden säätelyyn tarvitaan tunnetaitoja.

Tunnetaidot kypsyvät iän mukana. Monet ovat varoittaneet siitä, että puhuttaessa tunnetaitojen kypsymisestä, painotetaan liikaa tunteiden kontrolloimista. Tämä taas vuorostaan voi johtaa tunteiden kieltämiseen. Tunteiden kieltämisen sijaan tunteiden kehitykseen tulisi sisältyä rikkaita ja monipuolisia tunteiden kokemuksia, jotta niitä voidaan hyväksyä itselleen ja itsessään. Tämä tarkoittaa tasapainoa itsehillinnän ja itsensä hyväksymisen välillä. Hyväksyminen edellyttää sitä, että tietoisesti ymmärrämme omat tunteiden kokemukset ja niihin liittyvät ilmaisut. Vähintään yhtä tärkeä osa tunnetaitojen kypsymisessä on kyky eläytyä muiden tunteisiin. Tätä kutsutaan tunneälyksi. (Evenshaug & Hallen 2001, 206–207.) Goleman (2001) puolestaan nimeää tunnetaidot opituiksi taidoiksi. Tunneälytaidot eivät ole suoraan ihmisen geeniperimässä. Varhaislapsuudessa tunneäly kehittyy tunteiden tunnistamisen pohjalta iän myötä. Tunneäly luo pohjan tunnetaidoille, joita tarvitsemme suoriutuaksemme paremmin. (Goleman 2001, 20, 40.)

Voimme todeta, että yhteistä näille määrittelyille on omien ja muiden tunteiden tunnistaminen sekä niiden säateleminen. Nummenmaa (2019, 41) puhuu tunteiden hallinnasta yhtenä ihmisen tärkeimmistä taidoista. Tunnistamalla ja tiedostamalla omat tunteemme eri tilanteissa kykenemme säatelemään tunteitamme asianmukaisella tavalla. Goleman (2001) nostaa esiin tunnetaitojen tärkeyden ammatillisessa näkökulmassa ja painottaa niiden universaalia roolia. Menestyäkseen työelämässä vaaditaan tunnetaitojen hallintaa. Tunnetaidot ovat pyyviä, vaikka työnkuva ja työtehtävät vaihtuisivat. (Goleman 2001, 44–45.)

Tunnetaidot jaetaan laajana käsitteenä kahteen osaan, henkilökohtaisiin ja sosiaalisiin taitoihin. Nämä yläkäsitteet vuorostaan jakavat tunneälytaitojen osat alueet viiteen pääryhmään, jotka ovat itsetuntemus, itsehallinta, motivoituminen, empatia ja sosiaaliset kyvyt. Jokaisen tunneälytaidon alta (Kuvio 1) löytyy sille ominaisia ja tarvittavia spesifejä tunnetaitoja. (Goleman 2001, 42–43.)



KUVIO 1. Tunnetaitojen yleisluokitus Golemania (2001) mukailten

Kuvio 1 selventää tunneälytaidon osa-alueita ja niiden jakautumista. Golemanin (2001) mukaan ihmisen luonteeseen kuuluu vahvoja ja heikkoja puolia. Tässä yhteydessä hän puhuu niistä tunnetaitojen näkökulmasta. Vahvoja ominaisuuksia tulisi löytyä riittävästi, jotta ihmisellä on mahdollisuus selvittää esimerkiksi työelämässä kunniakkaasti. Ominaisuuksia tulisi löytyä vähintään kuusi. Lisäksi vahvojen ominaisuuksien tulisi jakautua tasaisesti tunneälytaidojen osa-alueiden välillä. Kaikilla viidellä tunneälytaidolla on yhteyksiä keskenään riippumatta siitä, ovatko ne henkilökohtaisia vai sosiaalisia taitoja. Jokainen tunneälytaito tukee toinen toisiaan. (Goleman 2001, 41.) Esimerkiksi itsetuntemus ja itsehallinta tukevat sosiaalisia kykyjä. Kun ihminen kykenee hallitsemaan itsensä ja olemaan joustava, hän todennäköisesti pystyy paremmin yhteistyöhön toisten ihmisten kanssa.

Mikäli vahvat ominaisuudet jakautuvat esimerkiksi vain kahteen tunneälyn osa-alueista, muut tunneälytaidot eivät rakennu riittävän vahvoiksi. Tämä taas johtaa muiden tarpeellisten taitojen vajavaiseen kehitykseen. (Goleman 2001, 41.) Ihmisen tulisi kyetä laajentamaan ja kehittämään vahvoja puolia

kaikkien tunneälytaitojen alle, jotta henkilökohtaiset ja sosiaaliset taidot pysyisivät tasapainossa. Opettajan näkökulmasta tasapaino olisi tärkeää, sillä näin hän kykenee ymmärtämään ja solmimaan suhteita oppilaisiin. Tämä taas helpottaa opetuksen suunnittelua ja toteutusta sekä tekee siitä merkityksellistä. Henkilökohtaiset taidot eli itsetuntemus, itsehallinta sekä motivoituminen luovat kivijalan sosiaalisten taitojen kehittämiseksi (Goleman 2001, 41).

2.4 Empatiakyky ja sen kehittyminen

Monesti sanaa empatia käytetään tunnereaktioista, jotka täsmäävät toisen ihmisen tunteisiin tai kontekstiin, jossa ihminen on kokenut tietyn tunteen. (Evenshaug & Hallen 2001, 267). Hintikan (2016, 19) määritelmä empatialle on taito tarkastella muiden tunteita sekä ottaa ne huomioon omassa toiminnassa. Nurmi, Sillanpää ja Hannukkala (2016, 86) puolestaan määrittelevät empatian kyvyksi tunnistaa tunteita ja eläytyä toisen ihmisen tunteisiin syventymättä niihin kuitenkaan kokonaisvaltaisesti. Nummenmaa (2010) määrittelee empatian tunteisiin samaistumisena ja ymmärtämisenä. Sympatian hän puolestaan näkee eroavan empatiasta siten, että se aiheuttaa tarkoituksenmukaisen muuttumisen. (Nummenmaa 2010, 132–133.) Sympaattisesti suhtautuva ihminen alkaa esimerkiksi itkä, jos hänelle läheinen ihminen itkee, ja pyrkii tällä tavalla samaistumaan läheisen tunteisiin.

Goleman (2007, 33) puolestaan määrittelee empatian toisten tunteiden aistimisena. Esimerkiksi ero, johon voi liittyä paljon vaihtelevia tunteita, on hyvä keino havainnollistaa empatian ja sympatian toimintaa. Toisen kertoessa eronneensa, empaattisesti suhtautuva henkilö eläytyy ehkä hyvinkin voimakkaasti toisen tunteisiin ja käy läpi samoja tunteita yhdessä eronneen kanssa. Samassa tilanteessa sympaattisesti suhtautuva pyrkii ymmärtämään toisen tunteen, esimerkiksi säälän kautta, jolloin hän kykenee toimimaan toisen ihmisen tukena (Nummenmaa 2010, 133).

Gradussamme keskitymme empatian käsitteeseen ja olemme siksi päätyneet rajaamaan sympatian käsitteen tarkemman tarkastelun pois. Nummenmaan

(2019, 140) mukaan on mahdollista samaistua kanssaihmissen tunnekokemuksiin, vaikka he eivät niitä selkeästi ilmaisikaan. Tämä tapahtuu empatian avulla. Empatiakyky luo pohjan ystävyysuhteille ja vuorovaikutustaidoille. Ilman tätä kykyä toiset ihmiset eivät olisi meille tärkeitä eikä meillä taten olisi merkityksellisiä ystävyysuhteita. Evenshaug ja Hallen (2001, 267) esittelevät empatian neljä eri tasoa. Ensimmäinen taso on globaalitaso, jolloin toimitaan niin kuin toinenkin toimii – omista tunteista riippumatta. Tämä näkyy esimerkiksi siten, että pieni vauva itkee huomattessaan toisen vauvan itkevän ja kokee toisen tilanteen kuin se olisi hänen. Toinen taso on egosentrinen empatia, jonka lapsi saavuttaa 12–18 kuukauden iässä. Tuolloin lapsi kykenee ymmärtämään, etteivät kaikki tunteet koske häntä, mutta hän pyrkii silti tarjoamaan lohtua omista lähtökohdistaan. Kolmas taso on empatia muiden tunteita kohtaan. Tässä vaiheessa 2–3-vuotias lapsi kykenee osittain samaistumaan muiden tunteisiin ilman, että ne lähtevät liikkeelle omasta tunteesta. Hän hahmottaa toisen tilanteen ja saattaa esittää huolensa esimerkiksi päiväkotikaverin poissaoloon. Neljäs taso on empatia toisen yleistä tilaa kohtaan, jolloin osa murrosikäisistä lapsista kykenee reagoimaan toisen ihmisen elämäntilanteeseen ja kykenee ymmärtämään mahdolliset syyt tunnereaktion taustalla. Voimme siis todeta, että empatiakyvyn tulee olla kehittynyt, jotta lapsi pystyy tähän. Tämä selittää myös sen, että mikäli empatiakyky ei ole kehittynyt, lapsi ei kykene ymmärtämään toisen ihmisen tunnereaktioihin vaikuttavia tekijöitä tai reagoimaan toisen ihmisen elämäntilanteeseen empaattisesti.

Evenshaugin ja Hallenin (2001) mukaan empatiakyky vahvistuu vuosien saatossa. Vahvistuminen vaatii, että lapsi on saanut monipuolisia kokemuksia ja oppinut esimerkiksi oikean ja väärän eron. On myös olennaista oppia, miten kohdella toisia ihmisiä. Pohja luodaan kotona yhdessä vanhempien kanssa ja esimerkiksi vanhempien reaktioilla on tärkeä merkitys lapsen oppimisen kannalta. Vanhemman verbaalinen tuki kannustaa lasta huomaamaan hyvät teot ja niiden vaikutuksen muihin ihmisiin. Aikuisen esimerkin seuraaminen ja selityksen saaminen tukevat sitä, että lapsi itsekin voi toimia samalla tavalla ja näin voidaan myös olettaa empatiakyvyn kehittyvän. (Evenshaug & Hallen 2001, 268–270.) Nurmi

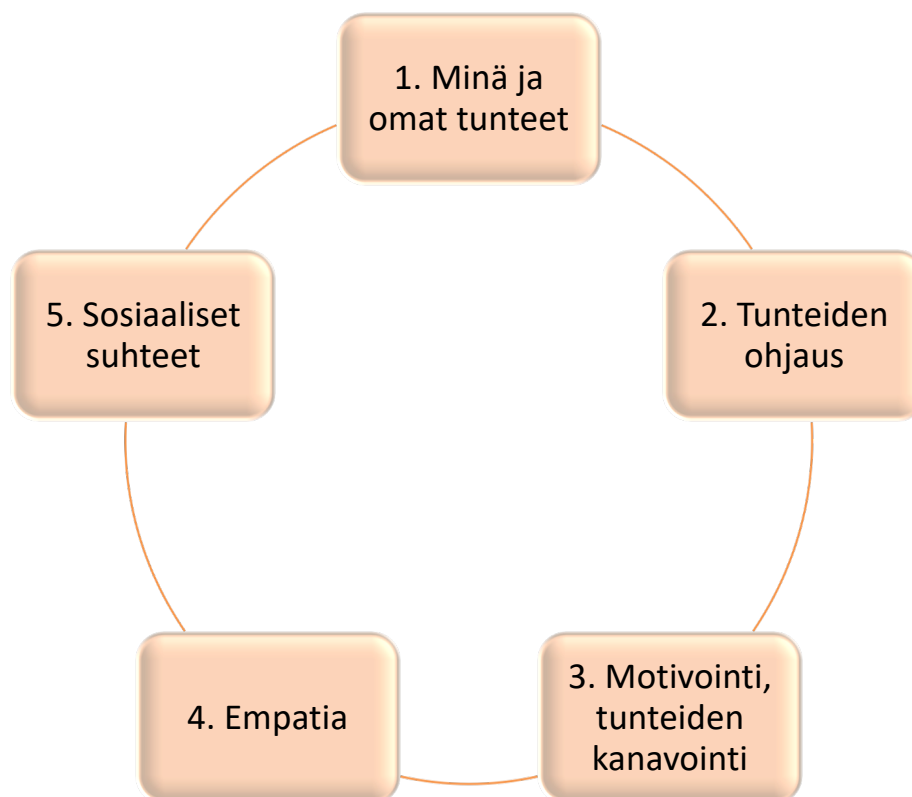
ym. (2016) painottavat, että empatiakyky ei kehity, mikäli sille ei anneta riittävästi aikaa. Arjessa tulisikin olla mahdollisuus pysähtyä ja kohdata omia tunteita ja muita ihmisiä. Tämän takia opettajalla ja hänen käytöksellään on suuri vaikutus oppilaiden empatiakyvyn kehittymiseen ja siihen, että lapsi kokee itsensä merkitykselliseksi. (Nurmi ym. 2016, 87.)

2.5 Tunneäly osana tunnetaitoja

Tunneäly ja sen tiedostaminen on vasta viime vuosina nostanut päätään. Tunneälyn määritelmä Golemanin (2001) mukaan on sitä, että ihminen pystyy tunnistamaan sekä reagoimaan toisen ihmisen tunteisiin ja motivoitumaan tätä kautta ymmärtämään niitä paremmin. Hänen mukaansa pohjana tälle toiminnalle on tunteiden havaitseminen, tiedostaminen ja ymmärtäminen itsessään. (Goleman 2001, 361.) Aikuisen ihmisen on mahdollista säädellä tunteitaan asianmukaisesti, etenkin kielteisten tunteiden aiheuttaman aggressiivisen käyttäytymisen osalta. Tämä edellyttää, että varhaislapsuudessa muotoutuneiden tunteiden tunnistamisen taidot ovat kehittyneet. (Poikkeus 2019, 182.) Lapsen sosiaalisten taitojen kehittymisen vuoksi myös kouluikäisen lapsen kanssa tunneälytaitoja tulisi harjoitella. Kuten Nurmi ym. (2016) toteavat, tunneäly on osa lapsen sosiaalisia ja kognitiivisia taitoja koko kouluiän ajan. Toteammekin, että nämä ovat taitoja, joita ihminen tarvitsee läpi koko elämänsä ja pohja luodaan varhaisvuosina. Nurmen ym. (2016, 64–65) mukaan tunneälyn kehittyminen mahdollistuu ikätasoon sopivilla harjoitteilla päivittäin ja tunnekasvatus aloitetaan omien tunteiden tunnistamisesta ja ilmaisemisesta. Lapsen kehittyessä voidaan siirtyä tunnistamaan ja ymmärtämään kanssaihmissen tunteita. Goleman (2001, 361) painottaa, että tunneälyä ei tule sekoittaa älykkyyteen, sillä tunneäly kehittyy vain, kun älykkyys täydentyy tunteiden myötä. Tällä tarkoitamme sitä, että älykkyyden kehittymiseen tarvitaan paljon erilaisia tunnekokemuksia.

Goleman (2001) jakaa tunneälyn viiteen osaan. Näitä ovat kyky hallita itseään, tuntea empatiaa, hoitaa ihmissuhteita, hallita omia tunteita ja toimintaa sekä motivoitua. Tunneäly mahdollistaa tunnetaitojen oppimisen. (Goleman 2001, 40.) Evenshaug ja Hallen (2001, 207) jakavat myös tunneälyn viiteen osa-alueeseen

(Kuvio 2). He määrittelevät tunneälyn kyvyksi ymmärtää, tulkita ja ilmaista tunteita kussakin tilanteessa sopivalla tavalla. Tämä näkyy kokemuksemme mukaan siinä, että kouluissa voi esimerkiksi olla erilainen käsitys tai kirjoittamaton sääntö kuin kotona siitä, mikä on hyväksyttävä tapa ilmaista tunteita. Evenshaug ja Hallen (2001, 207) kirjoittavat, että osittain tunne-elämää käsitellään älyn kanalta, jolloin tunteita siirretään tai yleistetään ajattelun helpottamiseksi. Ajattelua taas voidaan rikastuttaa tunteiden ohjaamisella ja säätelyllä. Tunteet ja äly kulkevatkin käsi kädessä.



KUVIO 2. Tunneälyn ympyrä Evenshaugia ja Hallenia (2001) mukailten

Kuvio 2 havainnollistaa, miten nämä viisi osa-aluetta muodostavat tunneälyn. Evenshaugin ja Hallenin (2001, 207) mukaan ensimmäinen vaihe tunneälyn ympyrässä on itsensä havainnointi sekä omien tunteiden erottaminen ja tunnistaminen. Nämä ovat pohja tunneälyn kehittymiselle eli itsetuntemukselle. Tämän kautta ihminen kykenee siirtymään toiseen vaiheeseen, jossa hän ymmärtää syyt tunteidensa taustalla ja pystyy ohjaamaan tunteita paremmin. Näin ihmisen on

mahdollista käsitellä tunteita siten, että ne ovat tarkoituksenmukaisia. Kolmannessa kehitysvaiheessa keskeistä on tunteiden kanavointi siten, että oma kyky ohjata tunneimpulsseja tukee motivoitumista. Tämä luo pohjan sille, että ihminen kykenee reagoimaan tunneimpulssiin tehokkaasti siten, että tunneimpulsista seuraava reaktio on hyväksyttävä. Tätä kautta myös muiden huomioiminen korostuu ja ihminen ei esimerkiksi suuttuessaan turvaudu väkivaltaan. Evenshaug ja Hallen (2001) käyttävät tästä termiä tunteellinen itsehillintä. Neljännessä vaiheessa empatia astuu kehiin ja ihminen pystyy samaistumaan ja ymmärtämään toisten tunteita. Empatiakyky on edellytys sosiaaliselle ja pedagogiselle toiminnalle. Viides kehitysvaihe on sosiaalisten suhteiden hallintakyky, mikä tarkoittaa taitoa käsitellä toisten tunnereaktioita vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä rakentavasti. Tämä on myös tärkeä edellytys työelämätaitoja ajatellen. (Evenshaug & Hallen 2001, 207–208.)

3 TUNNEKASVATUS JA KOULU

3.1 Tunnetaidot koulukontekstissa

Niin opettaminen kuin oppiminen voidaan ajatella vuoristoratana. Välillä vastaan tulee ylämäki, jolloin vauhti hidastuu ja asiat tuntuvat haasteellisilta. Toisaalta taas on myös niitä hetkiä, jolloin asiat rullaavat sujuvasti eteenpäin ja työ tuntuu mielekkäältä ja palkitsevalta. (Frenzel 2014, 494.) Tänä päivänä korostetaan yhä enemmän sitä, että opetuksen tulisi olla nimenomaan tulevaisuuteen tähtäävää. Tunneälytaitoja tulisi opetella elämää, ei vain koulua, varten. Koulun ja opetuksen näkökulmasta katsottuna tunteet nähdään tyypillisesti liittyvän juuri niiden säätelyyn. Tämä mahdollistaa oppilaalle toimimisen koulun arjessa toivotuilla ja hyväksyttävillä tavoilla. Koulu on osa yhteiskuntaa ja siksi koulussa rakentuvat tunteet ovat yhteydessä yhteiskuntaan ja vallalla oleviin tunteisiin. (Ahola, Lanas & Hämäläinen 2017, 290.) Yhdysvalloissa ja Ruotsissa yhä useammat koulut ovat sijoittaneet lukujärjestykseen tunnetaitojen harjoittelun erillisinä tunteina. Tällä on ollut positiivinen vaikutus koulu- ja luokkatasolla. Näissä kouluissa on huomattu, että oppilaat ovat vastuuntuntoisempia, avuliaampia, huomaavaisempia sekä omaavat paremmat itsehillintätaidot. Myös luokkahengen on huomattu parantuneen huomattavasti. (Evenshaug & Hallen 2001, 208.) Suomessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014)¹ tunnetaidot mainitaan osana laaja-alaisten tavoitteiden sisältöä, mutta niitä ei ole erikseen nostettu tuntisuunnitelmiin kuten Yhdysvalloissa ja Ruotsissa.

Vuoden 2004 Perusopetuksen Opetussuunnitelman perusteissa tunnetaidot mainittiin osana ympäristöopin tiedonalan tavoitteita, kun taas vuoden 2014 POPS painottaa tunnetaitoja useamman oppiaineen tavoitteissa. (Hintikka 2016, 66.) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan tunnetaidot sekä niihin liittyvien taitojen kehittäminen. POPS 2014 painottaa koulun roolia tasapainoisen kasvun sekä terveen itsetunnon kehittämisen tukijana. Erikseen tunnetaidot-kä-

¹ Tässä gradussa käytämme selkeyden vuoksi voimassa olevasta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista lyhennettä POPS 2014.

site mainitaan ympäristöopin sisällöissä ja arvioinnin kohteena sekä evankelislu-terilaisen uskonnon sisällöissä. Näissä oppiaineissa tunnetaidot mainitaan sekä vuosiluokilla 1–2 että 3–6. Ylipääntensä tunnetaidoista, tunteista, niiden ilmaise- misesta ja tunnistamisesta POPS 2014 on kuusi maininta. Nämä on mainittu use- amman oppiaineen sisällöissä, esimerkiksi äidinkielessä ja liikunnassa. Lisäksi tunteet on mainittu myös laaja-alaisten tavoitteiden alla. (POPS 2014, 17, 19, 21, 118, 132, 135, 148, 185, 241, 250, 273, 275.)

Voimme todeta, että POPS 2014 korostaa tunnetaitoja, mutta erillistä oppi- aineen asemaa ne eivät ole saaneet. Kentältä ja mediasta kantautuu ristiriitaisia mielipiteitä siitä, tulisiko tunnetaidot tai elämäntaidot saada erilliseksi oppiai- neeksi vai ei. Ehkä voisi ajatella, että tunnetaitoja ei tulisi irrottaa erilliseksi oppi- aineeksi, vaan niiden tulisi paremminkin kulkea mukana koulun arjessa joka päivä ja joka tunti. Jos tunnetaidot olisivat oma oppiaineensa, voisi tämä pahim- millaan tarkoittaa sitä, että tunnetaitoja käsiteltäisiin vain sillä yhdellä tietyllä tunnilla. Jotta tunnetaidot kulkevat arjessa sujuvasti ja yhdenmukaisesti koko ajan mukana, vaatii tämä koulun yhteisen linjanvedon. Toivottavaa olisi myös, että tunnetaidot ja niiden harjoittelu kuuluisi kotikasvatukseen. Pollari (2013) painottaa tunnekielen ja yhteyden merkitystä koulun arjessa. Hän nostaa esiin, että POPS 2014 korostaa monilukutaitoa ja näkee, että sen tulisi sisältää myös toisten ihmisten lukemista ja oppimista. Tämä voi kuitenkin näyttäytyä haas- teena, sillä suomalainen koulujärjestelmä on jo pitkään keskittynyt oppiainekoh- taiseen osaamiseen eikä niinkään vuorovaikutustaitoihin tai merkitykselliseen oppimiseen. (Pollari 2013.) Opettajan työssä vuorovaikutus on olennainen osa arkea ja sen avulla luodaan pohja turvallisuudelle oppimiselle ja ihmisenä kasvami- selle.

3.2 Opettajuus ja vuorovaikutus

Aholan ym. (2017) mukaan opettajan työhön kuuluvat vahvasti tunteet oppiai- nekeskeisen opetuksen lisäksi. Opettajan tehtävä on omalla esimerkillä osoittaa oppilaille tunteiden tunnistamisen, ilmaisun sekä säätelyn merkityksellisyys.

Näiden taitojen kehittyessä ilmapiiri luokassa mahdollistaa turvallisen ja suvaitsevan oppimisyhteisön, jossa vallitsevat suhteet voivat kehittyä myönteisemmiksi. Tunteilla ja niiden hallinnalla on keskeinen rooli opettajan työssä. Yhtä tärkeää on, että opettaja pystyy tulkitsemaan myös oppilaiden tunneviestintää. (Ahola ym. 2017, 289–290.)

Opetus- ja kasvatustyössä tunnetartunnat korostuvat. Erityisen merkittävää on myönteisten tunteiden tarttuminen. Oppimisen kannalta motivointi sekä lapsen innostuksen huomioiminen ovat opettajalle korvaamaton apu työssään. (Jalovaara 2015, 10.) Tänä päivänä opettajan työ on aiempaa yhteisöllisempää. Edellä mainitusta johtuen opettaja tarvitsee työssään monipuolisia vuorovaikutustaitoja. (Kostiainen & Gerlander, 2009, 7.) Nykyään ei enää riitä, että vuorovaikutustaitoja kykenee käyttämään oppilaiden kanssa. Opettaja tarvitsee enenevissä määrin vuorovaikutustaitoja myös vanhempien, kollegoiden ja useiden eri yhteistyötahojen kanssa. Ammattitaitoinen kasvattaja pystyy toimimaan hyvässä vuorovaikutuksessa osana yhteisöä. Opettajalla on vastuu ammatillisesta kohtaamisesta ja siinä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta esimerkiksi vanhempien kanssa. (Kiesiläinen 2004, 19–20, 30.) Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tunteet tarttuvat herkästi puolin ja toisin, joten opettajan rooli vuorovaikutustaitoisena esikuvana on merkittävä. Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku–Puttonen ja Lerkkanen (2016, 113, 115) peilaavat myönteisen opettaja–oppilassuhteen merkitystä koulumotivaatiolle ja koulumenestykselle. Jotta myönteinen suhde voidaan luoda opettajan ja oppilaan välille, vaatii se luottamusta ja etenkin opettajan hyväksyntä koetaan tärkeäksi. Myös Frenzel (2014) korostaa opettajan positiivisia tunteita opetuksen järjestämisessä. Kun opettaja saa positiivisia tunnekokemuksia ja suhtautuu myönteisesti työhönsä, hän kokeilee rohkeammin uusia työtapoja, kykenee toimimaan ristiriitatilanteissa joustavammin ja voi paremmin rakentaa luottamuksellista suhdetta oppilaisiinsa. (Frenzel 2014, 508–509.)

Virtanen (2013, 22) puolestaan puhuu opettajan tunneälytaidoista, johon sisältyy omien ja toisten tunteiden tunnistaminen sekä omien tunteiden säätöminen. Myös Poikkeus (2019) puhuu tunneälytaitojen merkityksestä toisen ihmisen

ymmärtämisen, aikeiden ennakoimisen ja sujuvan vuorovaikutuksen osalta. Näiden tunneviestien tulkitseminen vaatii tunteiden tarkkaa tulkintaa ja havainnointia. Lisäksi hän mainitsee ulkoisten ärsykkeiden huomioimisen, jotta tunteista välittyvää viestintää voi tulkita. (Poikkeus 2019, 182.) Tunneälytaidot korostuvat koulun arjessa, sillä siellä ollaan jatkuvasti vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa.

Voimme todeta, että opettajan tunnetaidot ovat tärkeä osa työtä. Tunnetaitojen avulla opettajan oppilaantuntemus kehittyy ja tätä kautta myös opetustyö on merkityksellisempää. Tätä korostavat myös Nurmi ym. (2016, 64–65), joiden mielestä opettajan rooli tunnetaitojen vahvistajana on todella tärkeä. Tunnetaitojen vahvistaminen on tunnekasvatusta, joten opettaja on työssään päivittäin kaikella tavalla roolimalli, mutta myös tunnemalli. Vaikka oppilaiden kohtaaminen koulun arjessa nähdään tärkeänä, toteaa Pollari (2013) kohtaamattomuudelle löytyvän lukuisia puolustelevia tekosyitä. Näitä ovat esimerkiksi kiire, ryhmäkoot, oma epävarmuus tai opetusvalmistelut. Hän korostaa mahdollisuuksien näkemistä ja niihin tarttumista sekä esteiden ja selitysten yli pääsemistä. Ahola ym. (2017, 291) sekä Kiuru ym. (2014, 39) painottavat opettajan roolia tunneilmaston suunnannäyttäjänä erityisesti kouluviihtyvyyden ja luokkayhteisön hyvinvoinnin näkökulmasta. Kouluikäiselle lapselle on ominaista oppia tunteita seuraamalla muita, samaistumalla toisten tilanteisiin ja kokemalla asioita konkreettisesti. Myös Hintikka (2016) pitää opettajan roolia merkittävänä, sillä aikuinen toimii esimerkkinä lapselle. Jotta tunteiden säätelyä on mahdollista oppia, tulee muodostaa käsitys siitä, mitä on tunteiden taustalla. Hintikka (2016, 68) viittaa edelleen Isokorpeen (2004), jonka mukaan voidaan sanoa, että olisi hyödyllisempää luoda ymmärrys ja hallinta tunteisiin, jotta on mahdollista oppia uusia asioita.

3.3 Esimurrosikä ja tunteet

Lapset kokevat esimurrosiän eri aikaan ja eri tavalla. Lapsen sosialisatioristoria, sukupuoli ja kulttuuritausta vaikuttavat siihen, miten sosioemotionaaliset taidot kehittyvät (Hintikka 2016, 21). Havnesköldin ja Risholm Mothanderin (2010, 328)

mukaan 9–12 ikävuoden välillä tapahtuvat lapsen hormonaaliset muutokset eivät aina näy silmillä vaan muutoksia alkaa tapahtua myös pintaa syvemmillä. Pohjimmiltaan lapsi on kuitenkin herkkä ja tunteet saattavat vaihdella hyvinkin voimakkaasti. Mannerheimin Lastensuojeluliiton (2019) mukaan esimurrosiässä oleva lapsi on epävarma ja miettii usein omaa riittävyttään ja kaipaa paljon rohkaisua ja kannustusta oman itsetunnon vahvistamiseksi. Nurmi (2008) määrittelee varhaisnuoruuden ikävuosiksi 11–14. Tällöin nuoren kehityksessä on useita roolimutoksia, esimerkiksi omasta perheestä itsenäistyminen ja aikuisuuteen valmistautuminen. Nämä roolit saavat suoria vaikutteita sosiaalisten suhteiden kautta. (Nurmi 2008, 256–257, 260). Hintikan (2016) mukaan 11–14-vuotiailla korostuu myös itsensä arvioiminen. Tämä voi näkyä siinä, että oman vartalon kehittymiseen suhtaudutaan epävarmasti ja asia voidaan kokea ahdistavana. Tuolloin on tyypillistä, että esimurrosiässä oleva lapsi pyrkii saamaan aikuisen hyväksynnän muutosten keskellä. Samaan aikaan lapsi kuitenkin pyrkii siirtymään kodin vaikutuspiiristä oman ikäistensä pariin. (Hintikka 2016, 80–81.) Luokanopettajan tuki ja ymmärrys ovat äärimmäisen tärkeässä roolissa ja korostuvat erityisesti esimurrosiän pyörteissä.

Esimurrosiässä olevalle lapselle on tärkeää kokea, että erilaiset tunteet ovat sallittuja, myös voimakkaat tunteet. Lapsen, vanhemman ja opettajan tulisi kuitenkin tiedostaa, että huonoa käytöstä ei pidä sietää. Esimerkiksi haistattelu ja aggressiivinen käyttäytyminen ovat asioita, joihin on syytä puuttua ja kertoa, miksi se ei ole sallittua käytöstä kotona tai koulussa. Esimurrosiässä on yleistä, että lapsi haluaa omaa tilaa ja itsenäisyyttä samaan aikaan, kun hän kaipaa turvallisen aikuisen läsnäoloa. Tämän takia kotona olisi tärkeää järjestää yhteistä aikaa lapsen kanssa. (Riihimaa 2019.) Kotiolot ja perheen merkitys ovat tärkeässä asemassa lapsen tunnetaitojen kehitykselle (Hintikka 2016, 21). Myös koulussa luokanopettajan olisi hyvä huomioida esimurrosikäisten tarpeet ja suunnitella opetus niin, että keskustelulle jää aikaa. Havnescöld ja Risholm Mothander (2010) toteavat, että ylimmän kehittyminen ja moraalikehitys ovat merkittäviä kouluikäisille. Tämä näkyy konkreettisesti siinä, että kouluikäiseltä vaaditaan yhteiskunnan toimesta vastuun ottamista. Pieni lapsi kaipaa fyysistä läheisyyttä,

mutta tämä muuttuu iän myötä. Kun lapsi varttuu, hänen tarpeensa emotionaaliseen läheisyyteen kasvaa. Lapsi tarvitsee tunteilleen tilaa ja kokemuksen siitä, että hänellä on tunneyhteys toisiin ihmisiin. Muutos on yhteydessä metakognition kehitykseen, jolloin lapsen tietämys itsestään ja muista kehittyy. Tätä kautta hänen kykynsä tunteiden säätelyyn paranee. Lapsen kasvaessa vanhemmat ja sisarukset eivät ole enää automaattisesti esikuvia. Suosikin paikasta kilpailevat opettajat, vanhemmat kaverit, valmentajat sekä median ja kirjallisuuden hahmot. Lapsi saattaa kohdistaa idoleihinsa romanttisia tunteita. (Havnesköld & Risholm Mothander 2010, 324–325, 328.) Myös Muhonen ym. (2016) korostavat opettajan roolia esimurrosikäisen lapsen elämässä. Tuolloin vanhempien rooli jää pienemmälle ja muiden aikuisten merkitys kasvaa. (Muhonen ym. 2016, 122.) Vanhempien rooli on kuitenkin tärkeä tunteiden käsittelytaidojen kannalta. Vanhempia, huoltajia ja muita aikuisia tarvitaan ankkurina ja luomaan turvallista pohjaa sille, että lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät ja hän voi turvallisesti muodostaa ihmissuhteita. Koulu mahdollistaa kaverisuhteiden kehittymisen ja saman ikäisten kanssa arjen jakaminen on tärkeää. Vanhempien rooli on merkittävä aina teini-ikään asti. (Havnesköld & Risholm Mothander 2010, 325–326.) Samalla kannalla on myös Dunderfelt (2011, 84), joka korostaa aikuisen läsnäoloa merkittäväksi lapsen kehityksen kannalta.

Lapsen kasvujakso 6–12 ikävuoden välillä on merkityksellisin persoonallisuuden muotoutumisen kannalta. Lapsen havainnointikyky ja moraalitietoisuus rakentuvat. Lapsi osaa ajatella yhteyksiä itsensä ja muiden välillä. 8–9-vuotiaille lapsille on erityisen tärkeää kuulua joukkoon. Mikäli lapsi kokee, että oma status on erilainen kuin muilla, hänellä saattaa ilmetä masennuksen oireita alakoulun loppussa. Tässä vaiheessa lapselle on kehittynyt kyky nähdä itsensä toisten silmillä. (Havnesköld & Risholm Mothander 2010, 327, 329.) Dunderfelt (2011) käyttää tästä vaiheesta nimitystä 9-vuotistaite. Tähän vaiheeseen kuuluu itsekkyyttä sekä kriittisyys esimerkiksi vanhempia ja opettajaa kohtaan. Lisäksi tyypillistä tässä kehitysvaiheessa on lapsen kokemukset omasta erilaisuudesta. Lapsi saattaa kokea olevansa täysin erilainen muihin perheenjäseniin verrattuna ja hän saattaa jopa kuvitella olevansa adoptoitu. 9-vuotistaite on tärkeä osa oman identiteetin kehittymistä ja yksilöitymistä. (Dunderfelt, 2011, 82–83.)

Dunderfeltin (2011, 83) mukaan lapsen käsitys itsenäisyydestään rakentuu kaverisuhteiden mukana tuomien ryhmadynaamisten kokemusten kautta. Myös Eriksonin psykososiaalisessa kehitysteoriassa vuorovaikutuksellisuus on keskeinen osa persoonallisuuden rakentumista (Lehtinen & Kuusinen 2001, 28). Esimurrosiässä kaverisuhteet alkavat kehittyä. Kaverisuhteet, jossa lapsi tuntee yhteenkuuluvuutta ikäistensä kanssa, ovat tärkeä osa vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Asuminen ja koulun valinta vaikuttavat sosiaalisiin suhteisiin ja tässä tilanteessa vanhemmat vaikuttavat väistämättä lapsen tuleviin harrastusvalintoihin sekä kaveripiiriin. Lapsen persoonallisuuden kehittymiseen saattaa hetkellisesti olla vaikutusta myös kavereilla, mutta varhaislapsuudessa luotu suhde vanhempiin on kuitenkin avainasemassa persoonan kehittymiselle. Lapsen kehityksen kannalta molemmat suhteet ovat tärkeitä ja lapsi tarvitsee ärsykeitä monelta suunnalta. Esimurrosiässä lapsuusajan omakohtaiset kokemukset itsestä muovaavat identiteettiä ja luovat kokonaiskuvan siitä, millainen minä olen. Lapsuuden ajan minäkuvat nivoutuvat yhteen. (Havnesköld & Risholm Mothander 2010, 329–332.) Lehtinen ja Kuusinen (2001) käsittelevät yksilön persoonan kehitystä Eriksonin persoonallisuusteorian pohjalta. Keskeistä Eriksonin teoriassa on se, että persoonallisuus nähdään muotoutuvan koko ihmisen elämän ajan ja vuorovaikutus on merkittävä osa tätä prosessia. Kouluikäisillä sekä esimurrosikäisillä persoonallisuuden muovautumisen ajanjakso liittyy voimakkaasti juuri pystyvyyteen sekä kokemukseen siitä, että osaa ja voi saavuttaa asioita. Mikäli tämä kehitys ei toteudu, lapsi saattaa kokea, ettei osaa ja tuntee itsensä huonoksi. Tässä vaiheessa on tärkeää, että lapsi saa onnistumisen kokemuksia ja saavuttaa näin luottamuksen omiin taitoihinsa. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 28–29, 31.)

Esimurrosikä on luultavasti vaikeutunut länsimaisilla lapsilla, koska lapsuuden ylimenovaihe on hankaloitunut. Syitä tähän ovat kulutusyhteiskunta ja nuorisokulttuurin nopea muutos. Tästä syystä vanhemmat saattavat kokea olevansa hukassa. Lapselle on tärkeää sulautua kaveripiiriin ja vallitseviin trendeihin musiikin, pukeutumisen ja harrastusten suhteen. Samaan aikaan he tarvitsevat vanhempiaan tukemaan tunteiden kehittymistä ja säätelyä. Tämä saattaa aiheuttaa ristiriitaa molemmissa osapuolissa. (Havnesköld & Risholm Mothander 2010, 328.) Kronqvist ja Pulkkinen (2007) tuovat esiin oppilaiden arvostuksen

opettajan oppilaantuntemusta kohtaan. Oppilaat arvostavat sitä, että opettaja suhtautuu heihin hyvin, kuuntelee heitä, keskustelee heidän kanssaan ja selvittää asioita heidän kanssaan yhdessä. Opettajan suhtautumisella voi olla ennaltaehkäisevä vaikutus mahdollisiin ristiriitatilanteisiin. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 156.) Myös Dunderfelt (2011, 84) korostaa koulun roolin merkitystä lapsen kehityksen tukijana. Lapsen olisi tärkeä saada kokemus siitä, että hänen annetaan tehdä konkreettisia asioita. Koska lapsi viettää tässä iässä suurimman osan ajastaan koulussa, koulun rooli on mahdollistaa ja tukea oppimista konkreettisella tasolla. Koulu voi toiminnallaan myötävaikuttaa lapsen persoonallisuuden kehitykseen (Lehtinen & Kuusinen 2001, 33). Eriyisen tärkeäksi koulun rooli nousee silloin, jos lapsen muu kasvuympäristö ei syystä tai toisesta kykene tukemaan lapsen oppimista ja persoonallisuuden myönteistä kehittymistä.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Lapsen eri kasvuvaiheet ja ikäkaudet vaativat näille vaiheille ominaista tukea ja ohjausta. Tunnetaitojen kehitys perustuu omien tunteiden tunnistamiselle ja niiden ilmaisulle. Tämän kautta lapsi kykenee säätelemään omia tunteitaan sekä tunnistamaan tunteita muissa ja ymmärtämään niitä. Kun lapsi kykenee tunneälyyn, hän pystyy kokonaisvaltaisesti oppimaan tunnetaitoja ja näin ollen toimimaan yhteiskunnassa tasavertaisena jäsenenä myös tulevaisuudessa. Vuorovaikutuksessa toisten kanssa tunteet tarttuvat herkästi ja saattavat vaikuttaa omaan mieleen, joten oman hyvinvoinnin kannaltakin on tärkeää tunnistaa omat tunteensa.

Opettajan rooli on hyvin keskeinen tunnetaitojen opettamisessa. Alkuopetuksessa tunnetaitoja käsitellään luontevammin osana arkea ja tästä syystä rajasimme ikäluokan 5. ja 6. luokkalaisiin nähdäksemme, miten tunnetaidot huomioidaan esimurrosikäisten oppilaiden kanssa koulun kontekstissa. Kohdatakse oppilaat ja luodakseen turvallisen vuorovaikutuksen ja oppimisen kehän, opettajan kyky tunnistaa ja tiedostaa omat tunteensa on ratkaisevassa asemassa. Tämän tulee olla näkyvää oppilaille.

Koska olemme päätyneet tutkimaan opettajien käsityksiä aiheesta, valitsimme tutkimusmetodiksi fenomenografian. Fenomenografia pyrkii kuvailemaan yksilön käsityksiä, jotka ovat muodostuneet haastateltavien omista ajatuksista ja tunteista sekä omien kokemusten ja tiedon kautta. Tiedostamme sen, että tämän takia käsitykset eroavat toisistaan ja täten yhteistä todellisuutta ei voida määritellä. Tässä tutkimuksessa tutkimme ja pyrimme ymmärtämään 5. ja 6. luokan luokanopettajien käsityksiä tunnetaitojen merkityksestä koulussa.

Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat kysymykset:

1. Millaisia käsityksiä opettajilla on tunnetaitojen tarpeellisuudesta koulussa ja miten he perustelevat tarpeet?
2. Miten tunnetaidot ilmenevät koulun arkitilanteissa?
3. Millaisia yhteyksiä ilmenee tunnetaitojen ja oppimisen välillä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Laadullinen tutkimus ja fenomenografinen tutkimusperinne

Tutkimuksemme on toteutettu laadullisella tutkimusotteella. Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tutkimusaineistosta nousseita merkityksiä. Ahosen (1994) mukaan nämä merkitykset nousevat tutkittavien henkilöiden ajattelusta ja toiminnasta käsin. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä aineiston tulkinta. Tämä tulkinta rakentuu sille, miten ajatuksia muodostetaan kokonaiskuvaan pohjaten. (Ahonen 1994, 124, 143.) Tuomi ja Sarajärvi (2018, 76) painottavat laadullisessa tutkimuksessa toisen ymmärtämisen kaksisuuntaisuutta. Kyse on siitä, miten tutkija ymmärtää aineistonkeruuvaiheessa tutkittavaa tai tutkittavia sekä siitä, millä tavoin lukija ymmärtää selontekoa tutkimuksesta. Alasuutarin (2012) mukaan laadullinen tutkimus on rinnastettavissa ratkaistavaksi arvoitukseksi, jossa aineisto johdattaa johtolankojen tavoin tutkijaa kohti arvoituksen ratkaisua. Laadullinen tutkimus tarvitsee riittävää peilipintaa tueksi. Eskola (2018, 209) taas puhuu laadullisen tutkimuksen haastavuudesta sen vivahteikkaan luonteen vuoksi. Siinä missä määrällisessä tutkimuksessa on mahdollista edetä hyvin strukturoidun kaavan mukaan, laadullisessa tutkimuksessa tämä ei ole mahdollista.

Kiviniemen (2018) mukaan laadullista tutkimusmenetelmää voisi ennemmin kuvailla oppimisprosessiksi, jonka aikana tutkijan uudet näkemykset ja tulokset muotoutuvat kerätyn aineiston ja sen analysoinnin pohjalta. Tutkimusprosessia voi kuvailla oppimisprosessiksi myös siksi, että laadullinen tutkimus ei noudata valmista kaavaa, vaan on muuntautumiskykyinen ja myötäilee prosessin jäseneltyjä vaiheita. Tästä esimerkkinä aineistonkeruu ja siihen käytettävän menetelmän muotoutuminen samaan aikaan kun tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu. Tutkimusprosessin aikana tutkijan tehtävänä on jatkuvasti pohtia vaihtoehtoisia ratkaisuja ja tehdä päätöksiä. Kiviniemi (2018) täsmentää ajatustaan viittaamalla Syrjälään ja Nummiseen (1988), joiden mukaan laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia kognitiiviseksi prosessiksi. (Kiviniemi 2018,

73–74.) Laadullisessa tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu käsitysten merkitysten laadullisiin eroavaisuuksiin eikä niinkään siihen, kuinka paljon niitä määrällisesti on. (Ahonen 1994, 127). Tuomi ja Sarajärvi (2018, 83, 85–86) kirjoittavat laadullisen tutkimuksen aineiston hankintaan käytettävän yleisimmin haastattelua. Haastattelu ei vain vastaa kysymyksiin vaan antaa myös tutkijalle mahdollisuuden esittää tarkentavia kysymyksiä sekä havainnoida haastattelun aikana. Hirsjärvi ja Hurme (2006) painottavat erityisesti laadullisen haastattelun eettisiä kysymyksiä ja niiden huomioimista. Tutkijan tulee tarkoin miettiä eettisiä kysymyksiä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, jotta eettiset lähtökohdat ovat näkyvissä. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 19–20.) Metsämuurosen (2008) mukaan haastattelu on varteenotettava vaihtoehto aineiston kokoamiselle aina silloin, kun sitä vain suinkin on mahdollista ja mielekästä käyttää. Hän jatkaa, että vaikka haastattelun pohjalta koottu aineisto ja sen analysointi saattaa olla vaiheittain työläämpää, se on tutkijalle kuitenkin lopulta rikasta ja antoisaa. (Metsämuuronen 2008, 39–40.)

Laadullisen tutkimusotteen metodiksi tutkimukseemme valitsimme fenomenografian, sillä se pyrkii kuvailemaan yksittäisen henkilön käsityksiä tutkitavasta ilmiöstä mahdollisimman selkeänä (Häkkinen 1996, 14). Niikon (2003) mukaan fenomenografiassa tutkittavat ilmiöt ovat yksilön henkilökohtaisia, omia ajatuksia ja tunteita. Ihmisten kokemukset tutkitavasta asiasta voivat muuttua ajan saatossa ja uusien kokemusten myötä. (Niikko 2003, 13, 15.) Fenomenografia ei pyri luomaan käsitystä maailmasta itsessään, vaan ymmärtämään ihmisten käsityksiä maailmasta ja ymmärtämään käsityksiä sitä kautta. (Marton 1988, 145). Huusko ja Paloniemi (2006) puolestaan määrittelevät fenomenografian tutkimuskohteiksi arkeen liittyvät käsitykset ja kuinka niitä ymmärretään. Koska tutkimuksessa pyrkimyksenämme on selvittää luokanopettajien käsityksiä tunnetaitojen merkityksestä koulussa, olemme päätyneet käyttämään tutkimuksessamme fenomenografiaa. Niikon (2003, 30) mukaan fenomenografisen tutkimuksen painopiste on siinä, että tutkijat ovat lojaaleja tutkimuksen ilmiötä kohtaan ja sitoutuvat siihen. Omassa tutkimuksessamme olemme halunneet si-

toutua tunnetaitojen tutkimiseen sekä pyrkineet huomioimaan tämän esimerkiksi rajaamalla teoreettista viitekehystä koulukontekstiin sopivaksi. Tämän takia olemme jättäneet pois esimerkiksi tunteiden neurologisen puolen.

Ahosen (1994) mukaan fenomenografinen tutkimus pyrkii välttämään keräämästä pinnallista tietoa. Sen sijaan fenomenografinen tutkimus keskittyy kohdistamaan ymmärryksensä tutkimuskohteen tietoisuutta kohti vuorovaikutuksen avulla. Hän jakaa fenomenografisen tutkimuksen neljään vaiheeseen, jotka etenevät pääpiirteittäin seuraavanlaisesti: Tutkija perehtyy tutkittavaan ilmiöön ja toteaa niiden muodostavan kirjavan käsityksen kentän. Näistä käsitteistä tutkija päättää keskittyä tutkimaan tiettyä käsitettä. Tutkimuksemme alkuvaiheessa perehdyimme kirjallisuuteen ja tämän jälkeen kirjoitimme tutkimuksemme teoreettisen viitekehysten. Toisessa vaiheessa tutkijan on Ahosen (1994) mukaan syytä oppia tutkittava käsite teorian pohjalta, jonka jälkeen hän voi muodostaa uudelleen omaan tutkimukseen sopivat lähtökohdat. Meidän tutkimuksemme toisen vaiheen tutkittavaksi ilmiöksi valikoitui 5. ja 6. luokan opettajien käsityksiä tunnetaidoista koulussa. Kolmas vaihe pitää sisällään aineistonkeruun haastattelujen avulla. Tutkija haastattelee henkilöitä, joilla jokaisella on oma käsitys tutkittavasta ilmiöstä. Neljännessä vaiheessa tutkija rakentaa merkitysverkostoja, joiden avulla hän kykenee selvittämään käsitysten välisiä eroavaisuuksia. (Ahonen 1994, 115, 122.)

Kaikki yksilöt elävät samassa maailmassa, joka kuitenkin näyttäytyy kaikille eri tavoin (Kroksmark 2007). Häkkinen (1996) puolestaan tarkastelee käsityksen-termiä muun muassa ihminen ja ympäröivä maailma-position kautta. Tämä liittyy ihmisen ja hänen kokemusmaailmansa väliseen suhteeseen, jonka kautta käsitykset asiasta muovautuvat. Tätä voidaan myös kutsua konstruktiviseksi menettelytavaksi. Toisinaan ihminen ajattelee oman käsityksensä olevan yleisesti vallitseva. Toisten käsitykset aivan samasta asiasta tai ilmiöstä voivat kuitenkin olla täysin eriävät omasta ja näin ollen fenomenografia painottaa ihmisen oman käsityksen merkitystä todellisuuden muovautumiseen. Tästä johtuen kaikille yhteistä todellisuutta ei voida määrittää olemassa olevaksi. Toiseksi hän toteaa, että käsitykset muotoutuvat merkityksenhakuprosessin avulla. Tämä tar-

koittaa käytännön tasolla sitä, että jokainen yksilö rakentaa jonkin kokonaisuuden ympärille merkityksiä, joista jokin ilmiö muodostuu. Kytkemällä näitä ilmiöitä kokonaisuuteen ihminen muodostaa käsityksiä. Kolmantena Häkkinen (1996) nostaa kielellisen ilmaisun ja sen avulla omien käsitysten näkyväksi tekeminen. Vaikka oma käsitys sanotaan ääneen, se on silti yksilöllinen ja voi merkitä eri ihmisille hyvin eri asioita. Myös samaa tarkoittavat asiat on mahdollista ilmaista hyvin eri tavoin. Tutkimusta tekevän henkilön on syytä ymmärtää oma kontekstinsa, sillä hänen tehtävänä on tulkita haastateltavan ilmaisuja. (Häkkinen 1996, 23–24, 27–29.)

Ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmat

Kakkori ja Huttunen (2014) viittaavat Martoniin (1981), joka määrittelee fenomenografiset käsitykset ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmiksi. Ensimmäisen asteen näkökulmalla tarkoitetaan käsityksiämme maailmasta. Toinen näkökulma puolestaan merkitsee suuntautumistamme muiden käsityksiin tai kokemuksiin sekä näistä omien käsitysten luomista. (Kakkori & Huttunen 2014, 382.) Myös Niikko (2003) puhuu ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmista. Hänen mukaansa ensimmäisen asteen näkökulma eli niin sanottu suora näkökulma ei niinkään keskity esimerkiksi ihmisen tapaan kokea, vaan enemmänkin siihen, millainen on suora kuvaus tuosta maailmasta. Sen sijaan toisen asteen näkökulma eli niin sanottu epäsuora näkökulma huomioi yksilön kokemuksen asiasta, kuten esimerkiksi maailmasta. Tässä olennaista on, että tutkija yrittää nostaa esiin useita keskenään erilaisia näkemyksiä tutkittavasta asiasta. Vaikka fenomenografialla tutkitaan kokemuksia, merkittäviä ovat myös käsitykset, joihin päästään kokemuksen kautta. (Niikko 2003, 24–25.)

Marton ja Booth (1997) puolestaan määrittelevät ensimmäisen asteen näkökulman rakentuvan käsityksistä, jotka koostuvat ympäröivästä maailmasta, tilanteista ja ilmiöistä. Tämä näkyy sekä tieteessä että arjessa. (Marton & Booth 1997, 118.) Muodostamme jatkuvasti omia käsityksiä meitä ympäröivistä ilmiöistä ja tällöin muodostamamme käsitys on henkilökohtainen. Toisen asteen näkökulman Marton ja Booth (1997, 121) näkevät fenomenografisessa tutkimuksessa tarpeelliseksi muotoiltaessa tutkimusongelmaa, aineistoa kerätessä sekä

luonnollisesti myös analyysivaiheessa. Uljens (1989) puolestaan näkee näkökulmien aseman niin, että fenomenografisessa tutkimuksessa keskitytään vain ja ainoastaan toisen asteen näkökulmaan. Fenomenografisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, ettei tutkimuksessa olla kiinnostuneita ihmisten oikeina tai väärinä pitämistä käsityksistä. Mielenkiinto kohdistuu vain ja ainoastaan siihen, miten ihmiset käsittävät ilmiöitä ympäröivässä maailmassa. Uljensin (1989) mukaan toisen asteen näkökulma on järkkymätön itseisarvo fenomenografiselle tutkimukselle. Marton ja Booth (1997) painottavatkin, että tutkijan tulisi päästää irti omista käsityksistään, jotta ne eivät vaikuttaisi tutkimuksen kulkuun ja tuloksiin. Tutkijan tulisi asettaa itsensä haastateltavan paikalle sekä pyrkiä näkemään ja ymmärtämään tutkittava ilmiö haastateltavan näkökulmasta. Fenomenografiassa tutkimusotteessa on keskeistä yrittää ymmärtää, miten tutkittavan omat kokemukset vaikuttavat hänen muodostamaan käsitykseen ympäröivästä maailmasta ja tutkittavasta ilmiöstä. (Marton & Booth 1997, 121.) Eli fenomenografia ei yritä luoda käsitystä maailmasta itsessään vaan ihmisten käsityksistä maailmasta (Marton 1988, 145). Mikäli tutkisimme esimerkiksi ihmisten käsityksiä jostain vallalla olevasta ilmiöstä, tulisi meidän sivuuttaa oma, henkilökohtainen näkemyksemme asiasta ja pyrkiä ymmärtämään tutkittavan henkilön käsitystä. Fenomenografisen metodin mukaisesti olemme ensin jättäneet omat käsityksemme tunnetaidoista taka-alalle ja laskeutuneet ensin aktuaaliselle tasolle, jossa kohtaamme haastateltavat ja heidän käsityksensä sekä pyrimme katsomaan ilmiötä heidän näkökulmastaan. Vasta tämän jälkeen käsitysten ymmärtäminen ja esiin nostaminen on ollut mahdollista.

5.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston hankinta

Siinä vaiheessa, kun teoreettinen viitekehys oli lähes valmis, oli tutkimusprosessimme seuraava vaihe hankkia tutkimuslupa haastatteluita varten. Koska toteutimme haastattelut Keski-Pohjanmaalla ja Keski-Suomessa, haimme molemmista tutkimusluvut kyseisten paikkakuntien ohjeiden mukaisesti. Tutkimuslupahakemuksiin liitimme mukaan tutkimussuunnitelman (Liite 1). Tutkimusluvut saatuamme lähetimme 5. ja 6. luokan opettajille sähköpostia (Liite 2) ja tiedustelimme

kiinnostusta osallistua haastatteluun. Kun olimme saaneet tarvittavan määrän myöntöviä vastauksia, sovimme aikataulut haastatteluita varten. Haastatteluiden jälkeen litteroimme nauhoitetun aineiston, tulostimme sen ja ryhdyimme analysoimaan aineistoa. Analyysiin paneudumme tarkemmin luvussa 5.3.

Tutkimustamme varten tarvitsimme haastateltavia. Kriteerinä haastateltaville oli, että he ovat luokanopettajia ja työskentelevät tai ovat työskennelleet 5. tai 6. luokan opettajina kuluneen lukuvuoden aikana. Keski-Pohjanmaalla lähetettiin sähköpostia yhteensä viidelle opettajalle, jotka valikoituvat satunnaisotannalla. Heistä kolme vastasi myöntävästi ja kaksi jätti vastaamatta. Neljäs opettaja, joka osallistui haastatteluun, ilmaisi itse kiinnostuksensa olla mukana. Hänen kohdallaan sovittiin sähköpostin kautta ainoastaan haastattelun aikatauluista. Näin Keski-Pohjanmaalta saatiin neljä haastateltavaa. Keski-Suomessa sähköpostia lähetettiin yhteensä kahdeksalle opettajalle. Nämä kahdeksan valikoituiivat niin ikään satunnaisotannalla. Heistä neljä suostui, kaksi kieltäytyi ja kaksi jätti vastaamatta. Myös Keski-Suomesta löytyi neljä haastateltavaa. Yhteensä saimme kahdeksan kriteerit täyttävää haastateltavaa osallistumaan tutkimukseemme.

Haastattelut toteutettiin ennalta sovittujen aikataulujen mukaisesti tammi-maaliskuussa 2020. Koska olimme päätyneet keräämään aineiston kahdesta maakunnasta, päädyimme jakamaan haastatteluvastuun siten, että kumpikin toteutti neljä haastattelua yksin. Perusteluna tälle työnjaolle oli, maantieteellisten syiden lisäksi se, ettemme halunneet haastateltavien henkilöiden tuntevansa oloaan epämukavaksi haastattelutilanteessa. Haastateltavat olivat tietoisia siitä, että toteutamme tutkimusta yhdessä ja perustelimme myös heille edellä mainitut seikat. Haastattelujen runko oli suunniteltu ja käyty läpi yhteisesti. Lisäksi pidimme toisemme ajan tasalla aina haastattelutilanteen jälkeen.

Haastattelut toteutettiin haastateltavien työpaikoilla heille sopivan aikataulun mukaan. Kerroimme haastatteluun osallistuville opettajille tutkimukseemme aiheen etukäteen, mutta emme lähettäneet haastattelurunkoa (Liite 4) ennakoon. Tämä siksi, että voisimme varmistaa haastateltavien omien käsitysten näkymisestä tutkimustuloksia ajatellen. Haastatteluiden aluksi pyysimme haasta-

teltavia allekirjoittamaan haastattelusuostumuksen (Liite 3). Kävimme läpi suostumukset ja pyysimme haastateltavaa ilmoittamaan, mikäli hän myöhemmin tulisi toisiin ajatuksiin osallistumisestaan.

Omassa tutkimuksessamme olemme keskittyneet tutkimaan yksilöiden, tässä tapauksessa 5.-6.luokan luokanopettajien, käsityksiä tunnetaitojen merkityksestä koulussa. Emme ole keskittyneet niinkään syihin, miksi heillä on tietty käsitys tunnekasvatuksesta vaan siihen, millaisia käsityksiä jokaisella yksilöllä asiasta on. Tämä oli myös syy, miksi valitsimme haastattelun aineistonkeruumenetelmäksi. Päädyimme puolistrukturoituun haastatteluun, sillä kuten Pramling (1996, 84–85) tuo ilmi, tämä mahdollisti kysymykset, joihin vastatessaan haastateltava kykeni refleктоimaan ajatuksiaan ja käsityksiään. Metsämuurosen (2008, 41) mukaan puolistrukturoitu haastattelu soveltuu käytettäväksi silloin, kun pyritään saamaan tietoa tutkittavan henkilön omia, osin tiedostamattomia arvoja ja perusteita sille käsitykselle, mikä heillä tutkittavasta ilmiöstä on. Kakkori ja Huttunen (2014, 381) tuovat myös esiin sen, että tällaisissa tutkimuksissa aineistonkeruu tapahtuu tyypillisesti avoimella haastattelulla tai teemahaastattelulla, mikä on käytännöllisin keino kerätä aineisto. Myös Marton (1988) tuo esiin haastattelut yleisimpänä aineistonkeruumenetelmänä fenomenografisessa tutkimuksessa. Haastattelukysymysten tulisi olla mahdollisimman avoimia, jotta haastateltavan on mahdollista tuoda vastauksillaan esiin oma näkökulmansa. Vaikka runko on periaatteessa sama kaikille haastateltaville, vastaukset voivat erota toisistaan juuri näkökulmien takia. (Marton 1988, 154.) Niikko (2003, 31) nostaa esiin avoimen haastattelun yleisimpänä aineistonkeruun muotona. Hän kuitenkin toteaa, että muitakin ratkaisuja, esimerkiksi videointia, hyödynnetään aineistoa hankittaessa. Ahonen (1994) puolestaan kirjoittaa, että fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään hankkimaan tietoa, mikä on laadullista. Jotta tähän päästäisiin, kysymysten tulee sukeltaa mahdollisimman syvälle tutkittavaan ilmiöön. (Ahonen 1994, 137.) Vaikka kysymykset voivatkin olla jopa hieman ennakkoon mietittyjä (joskin mahdollisimman vähän), tulisi niiden muotoilun antaa mahdollisimman paljon tilaa vastauksille. Kysymyksiä laadittaessa tulee olla tarkkana, jotta tutkijan omat ennakkokäsitykset eivät asiaan pääsisi vaikuttamaan. (Niikko 2003, 31.) Ahonen (1994, 138) nostaa esiin keskustelurungon merkityksen

haastattelussa. Runkoon tulisi sisällyttää keskeisimmät teemat ja mahdollisesti muutama kysymys ikään kuin tueksi. Tätä voidaan kutsua puolistrukturoiduksi tai avoimeksi haastatteluksi. Näissä haastatteluissa vastaukset ja kysymykset muovautuvat keskustelun edetessä. Koska aineistonkeruutapamme oli puolistrukturoitu haastattelu, laadimme alustavan haastattelurungon (Liite 4), joka myös mahdollisti haastateltavien mahdollisimman avoimen oman kerronnan. Säljö (1996, 23) huomauttaa haastattelun olevan aina kaksipuolinen ja haastattelijan tulee noudattaa erityistä varovaisuutta siinä, miten lähtee tulkitsemaan haastateltavan vastauksia. Meidän tutkimuksessamme koemme hyväksi sen, että meitä on kaksi tulkitsemassa vastauksia, jolloin riski omien ennakkokäsitysten mahdollisiin vaikutuksiin tuloksien kannalta pienenee.

Haastattelut nauhoitettiin yliopistolta lainatuilla tallentimilla. Lisäksi jokaiselta haastattelijalta pyydettiin lupa haastattelun varmuuskopion nauhoittamiseen iPadille. Haastattelujen kesto vaihteli 14 minuutista 35 minuuttiin. Tallennetut haastattelut siirrettiin omalle tietokoneelle, sillä nauhurit tuli palauttaa yliopistolle, kun kaikki haastattelut oli tehty. Kumpikin meistä litteroi omat haastattelunsa, mutta pidimme yhteyttä toisiimme ja saatoimme näin keskustella heränneistä ajatuksista aineistoon ja prosessiin liittyen. Litteroitua aineistoa kertyi 50 sivua fontilla Times New Roman, kirjainkoko 12 ja riviväli 1. Litteroituun aineistoon on merkitty pitkät tauot (vähintään puoli minuuttia), mutta esimerkiksi ilmeet, eleet ja äänenpainot on jätetty litteroimatta. Jotta haastateltavien anonymitteetti varmistuisi osallistujat on koodattu pseudonyymeilla. Tutkimuksessamme haastatelluista käytetään tunnistekoodia H1-H8 (H1=haastateltava 1, H2=haastateltava 2).

5.3 Aineiston analyysi

Yksi laadullisen tutkimuksen analyysivaiheen tunnuspiirre on, että se keskittyy aineistoon kokonaisuena, vaikka itse aineisto olisi hankittu haastatteleamalla useaa yksilöä. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään aukaisemaan kaikki, mikä liittyy aiheeseen ja siten, etteivät ne ole lopputuloksen kanssa yhteen sopimattomia. Tilastollisia todennäköisyyksiä ei pidetä merkittävinä ja tästä syystä laadullisessa

tutkimuksessa yleensä rajataan aineisto pienemmäksi kuin määrällisen tutkimusotteen tutkimuksissa. Laadullisen tutkimuksen analyysissa on kaksi vaihetta: havaintojen pelkistäminen ja mysteerin selvittäminen. Todellisuudessa nämä vaiheet liittyvät toisiinsa, eikä niitä ole mahdollista erottaa muuta kuin paperilla. Jotta aineisto saadaan vaivattomammin käsiteltäväksi, havaintoja pelkistetään siten, että aineisto on tarpeellista teorian ja tutkimuskysymysten kannalta. Kun havainnot on saatu pelkistettyä, aineistoa on mahdollista kytkeä yhteen samankaltaisuuksilla. Toisaalta myös eroavaisuudet ovat tärkeitä aineistoa analysoitaessa. Ihmisiä sekä heidän kokemuksiaan ja käsityksiään tutkittaessa tähän liittyy riski: koska jokainen ihminen on yksilö ja hänen vastauksensa ovat myös yksilölliset, aineiston eroavaisuuksien määrä saattaa olla valtava. Tästä syystä tutkijan olisi kiinnitettävä huomionsa itse ilmiön tutkimiseen ja pyrittävä pelkistämään havainnot niin kompaktiksi kuin mahdollista. (Alasuutari 2012.)

Ahonen (1994) toteaa myös, ettei valmista kehystä aineiston analyysille ja kategorisoinnille ole, vaan se muodostuu peilaamalla aineistoa ja teoriaa asetettua tutkimusongelmaa vasten (Ahonen 1994, 143). Merkittävin piirre on fenomenografian kokemusperäisessä ja loogisessa luonteessa sekä siinä, että analyysivaiheessa fenomenografian empaattinen sävy nousee esiin. Tämä vaatii tutkijalta eläytymistä tutkittavan henkilön totuuteen. Tätä kautta tutkija voi saavuttaa tutkittavan henkilön tarkoitukset sekä muodostaa tästä käsin tutkittavan ilmaisulle sisällön. Teorian ja empirian suhde on merkityksellinen fenomenografiassa. Teorian ja empirian vuoropuhelu muodostaa tutkimuksen lopullisen rakenteen. (Häkkinen 1996, 39–40.)

Fenomenografisen tutkimuksen ensimmäinen vaihe on aihevalinta ja sen rajaaminen sekä siihen liittyvän teoreettisen viitekehyksen muodostaminen. Omassa tutkimuksessamme valittu aihe johti meidät perehtymään teoriaan ja sitä kautta muodostamaan tutkimuksellemme sopivat tutkimuskysymykset. Aineiston analyysivaihe toteutettiin neljässä vaiheessa. Analyysivaiheessa keskityimme ainoastaan siihen, mitä aineisto meille kertoo ja jätimme teoriapohjan taka-alalle. Näin ollen tutkijan rooliamme fenomenografisessa tutkimuksessa voidaan luonnehtia hyvin moninaiseksi. Vaikka fenomenografinen tutkimus on

aineistolähtöinen, tulisi muistaa, että teoriaan perehtyminen jo aikaisessa vaiheessa on tärkeää. Aineistoa ja teoriaa tulisi kuljettaa limittäin koko tutkimuksen ajan. Fenomenografisen tutkimuksen analyysivaiheessa teoria jäi sivuun ja etenimme aineisto edellä. Omassa tutkimuksessamme teoriaan perehdyttiin ennen aineiston hankintaa ja analyysia.

Ensimmäinen vaihe fenomenografisessa analyysissa oli tulostaa litteroitu aineisto. Litteroitu aineisto tulostettiin yhtenä kappaleena ja yksipuoleisena valkoiselle A4 paperille. Tämän jälkeen poistimme varmuuskopiot iPadeiltamme sekä tietokoneiltamme. Kun tämä oli tehty, syvennyimme aineiston analysointiin lukemalla sitä. Samalla kävimme aktiivista keskustelua havainnoistamme sekä reflektoimme syvällisesti aineistosta nousseita käsityksiä ja pyrimme rakentamaan yhteisen ymmärryksen niiden ympärille. Analyysivaiheessa työskentelimme sekä yksin että yhteisesti aineiston parissa. Välttääksemme ennakkokäsitysten mahdollista vaikutusta tuloksiin, vaihdoimme aineistoa siten, että kumpikin perehtyi toisen litteroimaan haastatteluaineistoon. Samaan aikaan kävimme keskustelua omista havainnoistamme ja miten käsityksemme jostain ilmaisusta näyttäytyi. Alapuolella on esimerkki aineistolainauksesta, jonka kohdalla kävimme keskustelua siitä, miten tämä tulisi ymmärtää ja mitä haastateltava tällä haluaa sanoa. Tämän aineistoesimerkin kohdalla pohdimme sitä, puntaroiko haastateltava tunnetaitojen opetusta ajankäytön kannalta vai enemmän siitä näkökulmasta, onko kyse omasta valinnasta vai ylhäältä tulleesta päätöksestä. Yhteisen keskustelun päätteeksi päädyimme siihen, että emme löytäneet selkeää ja yhteistä ymmärrystä siitä, mitä haastateltava halusi tällä sanoa. Aineistoesimerkki osoittautui luonteeltaan pohtivaksi ja moniulotteisesti tulkittavaksi.

Et aina pitää tehdä niitä valintoja myös sit itte. Et mikä on riittävän iso asia, että mä käytän siihen aikaa. Mut sit mä aattelen, et se on myös aika sellanen intuitiivinen asia, et voiks siit lausuu mitään semmost, et työyhteisössä on tämmönen tapa tai työnantaja käskee nyt näin tai, tai et jokaisen opettajan pitäs tehdä nyt näin. (H2)

Kuten Valkonen (2006, 33), myös me aloitimme analyysivaiheen poimimalla aineistosta mielenkiintoisia ja tärkeitä ilmauksia tutkimuskysymyksiin peilaten.

Yhteensä käsityksiin liittyviä ilmaisia kertyi 337. Ilmaisujen pituus vaihteli yhdestä sanasta useampaan lauseeseen ja yksi ilmaisu saattoi pitää sisällään myös useamman käsityksen. Tähän yhteyteen olemme valinneet esimerkin, joka kuvaa hyvin ilmaisua, jonka käsityksiä voi ymmärtää hyvin monella eri tavalla. Kyseinen ilmaisu alleviivattiin kokonaisuudessaan litteroituun aineistoon kolmella värillä. Tämä alla oleva aineistoesimerkki piti sisällään kolme värikoodausta, eli ilmaisu oli sopiva kolmeen eri ryhmään, jotka olivat: tunnetaidot arkitilanteessa, koulun yhteinen linja ja valmiit ohjelmat ja käytänteet.

vaikka ny kö tultiin luokkaan nii kyllä meillä kaikki on kiinnostuneita oppilaista ja jos näkyy et joku on surullisensa jossain nii kyllä käydään kysymässä et mikä on ja...mikäs on et tällä lailla kyllä näkyy (H5)

Keskustelimme yhdessä siitä, mihin ryhmään edellinen ilmaisu sopisi kaikkein parhaiten. Lopulta päädyimme siihen, että tämä ilmaisu liittyy eniten tunnetaitoihin arkitilanteissa, joten ilmaisu päättyi tähän ryhmään. Samalla tavalla keskustelimme kaikista muista vastaavista ilmaisuista, jotta löysimme niille yhden sopivan ryhmän. Valkosen (2006, 35) mukaan myös irrelevantit ilmaiset voi jättää pois analysoitavasta aineistosta. Itse jätimme poimimatta sellaiset ilmaiset, jotka eivät liittyneet käsityksiin tutkittavasta ilmiöstä. Alla oleva aineistolainaus on esimerkki yhdestä ilmaisusta, jonka päätimme jättää pois sen ollessa merkityksetön meidän tutkimuksellemme.

Ja sitten, tota, siihen liittyy myöskin erilaisia tämmösiä, et millä tavalla esimerkiks jokainen saa sitte puheenvuoron vaikka jossain ryhmätyötilanteessa, ni tämmösiä taitoja harjotellaan siinä. (H6)

Tällä tavalla kävimme läpi koko aineiston ja jokaisesta haastattelusta löytyi ilmaisia, jotka tässä vaiheessa osoittautuivat irrelevanteiksi ja ne jätettiin pois. Tämän jälkeen ilmaisia oli yhteensä 319. Poistetuista ilmaisuista huolimatta kaikista kahdeksasta haastattelusta on poimintoja. Pääsimme analyysiprosessissa hyvin alkuun. Lupaavan alun jälkeen koronapandemia rantautui myös Suomeen, mikä tarkoitti meille siirtymistä etäopetukseen. Tämä toi haasteita analyys-

siprosessin suhteen ja jouduimme miettimään etenemismahdollisuuksia uudelleen. Alkuperäinen suunnitelma oli toteuttaa analyysivaihe fyysisesti samassa paikassa, mutta vallitsevan tilanteen vuoksi päädyimme analysoimaan aineistoa etäyhteyden varassa. Tämä kuitenkin mahdollisti keskustelun ja yhteisen pohdinnan.

Fenomenografisen analyysin toinen vaihe piti sisällään ilmaisujen ryhmitelyn. Ilmaisuja ryhmiteltiin niiden samankaltaisten merkitysten pohjalta yhdessä keskustelemalla. Taulukko 1 selkeyttää analyysin toisen vaiheen etenemistä ja ilmaisujen ryhmittelyä kolmen merkitysryhmän esimerkin avulla. Samankaltaiset ilmaisut ryhmiteltiin ja lopulta nämä ryhmät nimettiin sisällön ydinajatuksen mukaan. Esimerkiksi Taulukon 1 välitunti-merkitysryhmään kerätyi ilmaisuja, joiden yhteinen nimittäjä oli välitunti.

TAULUKKO 1. Esimerkki fenomenografisen analyysin toisen vaiheen etenemisestä

Merkitysryhmään liittyvä tyypillinen aineistoesimerkki	Ilmaisujen lukumäärä/merkitysryhmä	Merkitysryhmä
<i>Että se näkyvoimmäkshän se tulee niinku jossain välituntivalvonnassa vaikka. (H2) tämä näkyy niinku tietysti että - - - välituntikäyttäytymisessä (H3)</i>	7	VÄLITUNTI
<i>Ryhmätyöthän ilman niitä ni eihä ryhmätyöt vois millää tapaa onnistua. (H7) meillä on yleensä ollu sitte aina ne keskustelut ko on tilanne tapahtunut niin sit meil on aina ne keskustelut siinä oppilaitten kans (H5)</i>	15	OPPIMISTILANTEET
<i>tietysti aina noissa arkitilanteissa käydään tunteita läpi (H8) Vaikka täytyy odottaa tai asiat ei meekään niin kuin ite haluais. (H4)</i>	29	ARKI

Valkosen (2006) mukaan ilmaisujen ryhmittelyn ensimmäinen askel on erottaa ilmaisut kokonaan alkuperäisestä asiayhteydestä, jonka jälkeen ilmaisuja vertailaan siten, että etsitään samankaltaisuuksia, olennaisia käsityksiä sekä eroavaisuuksia. Tämän lisäksi törmäsimme myös ilmaisuihin, jotka olivat niin sanottuja rajatapauksia, kuten tämä seuraava aineistolainaus. Tämä esimerkki osoittaa,

että yksi vastaus saattaa sisältää useita käsityksiä, joista tulisi muodostaa se, minkä mukaan se sijoitetaan tiettyyn merkitysverkostoon.

joita huolettaa tää maailma mutta ei ehkä nii paljo kyllä ne ehkä on tähä omaan kehitykseen liittyviä asioita ja siihen että minkälainen ihminen minusta on tulossa sitten aikuisen arvostus on joillakin kyllä vähissä eli kyseenalaistetaan se että mitä joko äiti tai isä sanoo tai sitte täällä (H1)

Rajatapauksien kohdalla palasimme tarkastelemaan ilmaisua sen alkuperäisessä kontekstissa siinä toivossa, että käsitykset aukeaisivat tarkemmin (Valkonen 2006, 35). Kuten ylläolevassa aineistoesimerkissä olemme alleviivanneet selkeyden vuoksi eri käsitykset ilmaisussa. Tästä aineistoesimerkistä löysimme neljä eri käsitystä: maailma, oma kehitys, aikuisen arvostus ja omat vanhemmat. Koska emme voineet olla varmoja, mitä haastateltava tällä vastauksella halusi sanoa, palasimme lukemaan litteroitua aineistoa. Nämä merkitysryhmät muodostuivat analyysin toisessa vaiheessa, kun käsitysten eroavaisuuksia ja yhteneväisyyksiä luokitellaan analyysivaiheessa. Merkitysryhmät muodostivat kokonaisuudessaan merkitysverkoston, jossa haastateltavien käsitykset muodostuivat yhteiseksi. Tässä vaiheessa kuvailtu käsitys erotetaan yksilöstä. Merkitysverkostoja ei nähdä yksilöllisinä, vaan yksilö edustaa tiettyä käsitystä monien käsitteiden joukossa. Tutkija rakentaa merkitysverkostoja teoriaan ja/tai aiempiin tutkimuksiin liittyen. Ei ole olemassa valmiita merkitysverkostoja, joihin aineistosta nousut kategoria sijoitetaan. (Uljens 1989.) Analyysivaiheessa tutkija joutuukin tekemään päätöksiä sen suhteen, mitä nostaa esiin ja mikä on kenties epäolennaista (Eskola 2018, 212). Toisessa vaiheessa muodostui yhteensä 42 merkitysryhmää, joiden nimet on eritelty merkitysryhmittäin Taulukossa 2.

Fenomenografisen analyysin kolmannessa vaiheessa muodostimme alakategorioita merkitysryhmistä käsin. Niikon (2003, 36, 55) mukaan kolmas vaihe fenomenografisessa analyysissä pyrkii siihen, että merkitysryhmät teemoitellaan. Omassa tutkimuksessamme teemoitelimme merkitysryhmät yhteisten merkitysten pohjalta. Tästä muodostui merkitysverkosto, josta muodostimme

alakategorioita. Aineistostamme muodostui teemojen pohjalta seitsemän alakategoriaa, jotka esitellään Taulukossa 2. Samasta taulukosta käy ilmi myös se, kuinka monta ilmaisua kukin alakategoria sisältää.

TAULUKKO 2. Esimerkki fenomenografisen analyysin kolmannen vaiheen etenemisestä

Merkitysryhmään liit- tyvä tyypillinen aineis- toesimerkki	Merkitysryhmät ja niiden luku- määrät	Merkitysryhmistä synty- neet alakategoriat	Alakate- gorian il- maisut yhteensä
<i>muutama ei osaa sitä ag- gressioo ehkä käsitel... kä- sitellä vielä niin hyvin. (H7)</i>	Itsetunto, luotta- mus, digitalisaa- tio, vuorovaiku- tus, itsesääte- ly, kodin rooli, ikä (7)	Syyt tunnetaitojen tar- peelle	51
<i>Mutta joka päivä täällä niitä käsitellään. (H4)</i>	Välitunnit, liikun- tatunnit, oppimis- tilanteet, siirty- mätilanteet, ikä- kausi, kiusaami- nen, arki, aikui- sen rooli (8)	Tunnetaidot arkitilan- teissa	69
<i>mun mielestä se tarve on niinkön yhä suurempi (H3)</i>	Elinikäinen tarve, luokkakohtainen, ikäryhmä, kas- vava tarve (4)	Tunnetaitojen tarve	19
<i>Luottamus, kiinnostus, arvostus (H1)</i>	Internet, valmiit ohjelmat/mallit, draama, tunnetai- totunnit, kuraat- tori/psykologi, positiivinen pe- dagogiikka, muut/omat käy- tänteet, toiveet (8)	Ohjelmat ja käytänteet	92
<i>Tai sit se on todella pitkis kantimis, sit se tulee vuo- sien kokemuksen myötä. (H2)</i>	Hyvät valmiudet, koulutus, huonot valmiudet, koke- mus, keinoja val- miuksien lisäämi- seen (5)	Opettajan valmiudet tun- netaitojen opettamiseen	47
<i>mut tottakai se mun mie- lestä edistää sen luokan il- mapiiriä ja kaikkea muu- taki parempaan suuntaan (H5)</i>	Turvallisuus, tun- netaidot, luotta- mus/kunnioitus, luokkahenki/luo- kan ilmapiiri, kas- vatus (5)	Tunnetaitojen merkitys oppimiselle	17
<i>No kyllä ainakin meidän koulussa koetaan tärke- äksi. (H8)</i>	Yhteinen linja, ei yhteistä linjaa, opettajan vastuu, luokkakohtainen linja, toivottavat linjaukset (5)	Koulun yhteinen linja tunnetaidoille	42

Fenomenografisen analyysin neljännessä vaiheessa on Niikon (2003) mukaan tarkoituksena muodostaa kuvauskategorioita yhdistämällä alakategorioita. Näin ollen tutkija pyrkii luomaan ylätasoon kategorioita, joita kutsutaan kuvauskategorioiksi. Näiden kuvauskategorioiden tehtävä on selkeyttää keskeisiä käsityksiä ja ne toimivat tutkimuksen päätuloksena. Kuvauskategoriat voidaan jakaa kolmeen kuvaussysteemiin, joista Niikko (2003) mainitsee horisontaalisen, vertikaalisen sekä hierarkkisen. Horisontaalisessa vaihtoehdossa sen sisältämät kategoriat ovat keskenään tasa-arvoisia. Vertikaalisessa vaihtoehdossa puolestaan aineisto luokitellaan siten, että perusteena on jokin tietty peruste, esimerkiksi yleisin käsite. Hierarkkisessa vaihtoehdossa aineiston kuvauskategorioiden luokittelu perustuu loogisuudelle ja rakenteelle. (Niikko 2003, 36–38, 55.) Omassa gradussamme kategorioiden välinen suhde on samanarvoinen eli se on horisontaalinen. Kuvauskategorioita muodostui lopulta neljä; syyt ja tarve tunnetaidoille, tunnetaidot arkitilanteissa, koulun linja tunnetaitojen opetukselle ja tunnetaitojen merkitys oppimiselle. Nämä muodostuivat siten, että palasimme tutkimuskysymyksiin tarkastelemaan, mitkä alakategoriat olivat oikeasti relevantteja. Päädyimme yhdistämään kaksi alakategoriaa niiden samankaltaisuuden vuoksi. Nämä kaksi olivat syyt tunnetaitojen tarpeelle sekä tunnetaitojen tarve. Kaksi kategoriata jätettiin kokonaan pois, sillä ne eivät vastanneet asettamiimme tutkimuskysymyksiin. Pois jätetyt kategoriat olivat valmiit ohjelmat ja käytänteet sekä opettajan valmiudet tunnetaitojen opettamiselle. Kuvauskategorioiden linkittyminen teoriaan avautuu tarkemmin luvussa kuusi.

Marton ja Booth (1997) toteavat, että vaikka tutkijalla on selkeä käsitys oman tutkimuksensa kohteesta, tämä kokee muutoksen analyysivaiheessa, jolloin uusia yksityiskohtia tulee esiin. Tässä merkittävää on tutkijan ja aineiston jatkuva vuoropuhelu: kun tutkija käy läpi aineistoon useita kertoja, kiinnittää hän huomiota erilaisiin asioihin. Tämä siksi, ettemme voi olla tietoisia kaikista käsityksistä ja yksityiskohdista samaan aikaan, vaan ne vaativat aineiston läpikäymistä useampaan kertaan. Analyysivaihe myös muokkaa niitä rajoja, joita tutkija on omalle tutkimukselleen luonut. (Marton & Booth 1997, 133–134.) Sen lisäksi, että olemme käyneet vuoropuhelua aineiston ja teorian kanssa, olemme käyneet sitä myös keskenämme. Tämä sen vuoksi, että pyrimme välttämään

mahdollisten omien ennakkokäsitystemme vaikutuksen tutkimuksemme analyysiin. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija käy jatkuvaa vuoropuhelua oman aineistonsa kanssa ja tätä kautta muovaa omaa teoriaa omalle tutkimukselleen (Ahonen 1994, 123). Analyysivaiheessa olemme lukeneet aineistoa, tavoitteenamme löytää vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Teoreettisen viitekehyyksen puitteissa olemme peilanneet aineistoamme myös teoriaan.

5.4 Luotettavuuden ja eettisyyden ratkaisut

Olemme kuvanneet tutkimusluvut, haastateltavien suostumukset sekä haastateltavien anonymiteettiin liittyvät ratkaisut tarkemmin luvussa 5.2. Haastattelussa on tärkeää kiinnittää huomiota intersubjektiiviseen luottamukseen, jossa pyritään kysymysten avulla laajentamaan viitekehystä sekä saamaan haastateltavalta aitoja vastauksia tutkittavaan asiaan. Haastattelutilanteissa haastattelijan tulisi keskittyä aktiivisesti kuuntelemaan, mitä haastateltava sanoo. Näin haastateltava voi poimia vastauksista kohtia, joihin kaipaa tarkennusta ja esittää lisäkysymyksiä. Puolistrukturoiduissa haastattelussa kysymysrunko ei ole muuttumaton, vaan sille tulisi antaa tilaa ja mahdollisuus muokkautua tilanteen mukaisesti. On tärkeää, että tilanteessa tunnelma olisi vuorovaikutuksellinen ja keskustelevalta eikä tilanne muistuttaisi tenttaamista. Mikäli haastateltava kokee tilanteen kuulusteluna, hän saattaa antaa vastauksia, joita uskoo haastattelevan toivovan. Tämä taas ei vastaa fenomenografista tutkimusta, jossa pyritään aidosti selvittämään tutkittavan omia aitoja käsityksiä aiheesta. (Ahonen 1994, 136–137.) Haastattelutilanteessa pyrimme omalla toiminnalla ja olemuksella luomaan vapautuneen tunnelman, jotta haastateltava kokisi olonsa mahdollisimman rennoksi. Olimme ajoissa paikalla ja ehdimme näin vaihtaa päivän kuulumisia haastateltavan kanssa. Myös ensimmäinen kysymys haastattelurungossa oli niin sanottu lämmittelykysymys, johon haastateltavan oli helppo vastata. Tämän kysymyksen avulla uskoimme voivamme särkeä jään ja tätä kautta luoda miellyttävän alun haastattelulle. Osa haastateltavista oli meille ennestään tuttuja, mutta ei läheisiä. Tutkimuksemme haastattelutilanteita ajatellen tämä oli positiivista, sillä

meillä ei ollut ennakkokäsityksiä haastateltavista tai esimerkiksi siitä, toteuttavatko tai hyödyntävätkö he opetuksessaan mitään tunnekasvatukseen liittyvää materiaalia. Oletettavasti haastateltavat olivat kiinnostuneita aiheesta, sillä he suostuivat haastateltaviksi.

Tutkimuksessa ei paljasteta haastateltavien henkilöllisyyttä, työpaikkaa tai kuntaa, jossa luokanopettajat työskentelevät. Tutkimusaineiston analysoinnin yhteydessä haastatteluun osallistuneille opettajille annettiin pseudonyymit, joilla taataan heidän anonymiteettinsä. Litteroitu aineisto tallennettiin tietokoneelle siten, että miellä molemmilla oli omat haastattelut tallennettuna omalle tietokoneelle. Alun perin tulostettua aineistoa säilytettiin yliopistokeskuksen lukolliksessa kaapissa, joihin ulkopuolisilla ei ole avainta. Koronapandemian mukana tuomien erityisjärjestelyiden takia jouduimme jakamaan tulostetun aineiston kahteen osaan, jotta saisimme analyysivaiheen toteutettua asianmukaisella tavalla. Kummallakin meistä on neljä litteroitua haastattelua, jotka säilytetään siten, ettei niihin ole ulkopuolisilla pääsyä. Nauhoitetut haastattelut on poistettu kaikilta tallentimilta pysyvästi. Aineisto sekä haastattelusuostumukset hävitetään kokonaisuudessaan asianmukaisella tavalla gradun valmistuttua. Näin taakamme haastattelusuostumuksessa lupaamamme anonymiteetin säilymisen sekä oikeuden peruuttaa tutkimukseen osallistumisen missä vaiheessa tutkimusta tahansa. Emme ole keränneet minkäänlaista rekisteriä haastateltavista emmekä esimerkiksi tiedä toistemme haastateltavista mitään tunnistettavia tietoja. Haastateltavien kanssa käydyt sähköpostikeskustelut on myös poistettu pysyvästi. Näin ollen olemme huolehtineet aineiston asianmukaisesta hankkimisesta, säilyttämisestä sekä hävittämisestä kokonaisuudessaan.

Luotettavuus ja uskottavuus

Tutkimuksessa on olennaista tarkastella sen luotettavuutta ja läpinäkyvyyttä. Tarkasteltaessa tutkimuksen toistettavuutta tutkimustulosten vaihtelevuus on nähty ongelmallisena, erityisesti määrällisen tutkimuksen puolella. Laadullisessa tutkimuksessa olisi tärkeää ymmärtää, että vaihtelu on välttämätöntä, sillä laadullisen tutkimuksen toteuttaminen on prosessi, jonka aikana muuntautumista tapahtuu väistämättä. Tutkijan olisi ensiarvoisen tärkeää tiedostaa, että

omaan aineistonkeruuprosessiin on sidoksissa vaihteluja sekä pyrkiä hallitsemaan näitä. (Kiviniemi 2018, 83.) Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat totuutta ja objektiivisuutta laadullisessa tutkimuksessa. Heidän mukaansa olisi tärkeää kyetä näkemään havaintojen luotettavuus ja puolueettomuus. He täsmentävät laadullisessa tutkimuksessa puolueettomuuden tarkoittavan sitä, että tutkijan tulisi pyrkiä ymmärtämään haastateltavia ilman, että esimerkiksi omat arvot tai näkemykset vaikuttavat. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160.) Tiedostamme, että meillä itsellämme on omat käsityksemme tutkittavasta ilmiöstä. Ne eivät kuitenkaan saa vaikuttaa haastateltavien käsitysten tulkitsemiseen. Olemme pyrkineet ymmärtämään jokaisen haastateltavan käsityksiä heidän näkökulmastaan ja ymmärrämme, että jokaisella yksilöllä on oma käsityksensä tunnetaidoista.

Laadullisessa tutkimuksessa ihminen tutkii ihmistä, joten on luonnollista, että prosessin aikana myös tutkijan käsitykset muotoutuvat. Aineistonkeruuprosessin vaihtelu on väistämätön, luontainen komponentti laadullisessa tutkimuksessa. Vaikka attribuutit tutkittavaa ilmiötä kohtaan muuttuvat, tutkimusprosessi muuttaa muotoaan tutkimuksen edetessä siten, että se vastaa paremmin tutkimuksen tarpeita. Tämän takia on ensiarvoisen tärkeää, että tutkija ymmärtää, mitä vaihtelu koskettaa. Tutkimusprosessin aikana vaihtelua tapahtuu niin tutkijassa, tutkittavassa ilmiössä kuin tutkimuksen aineistonkeruumenetelmässä. Tutkijan tulisi kyetä tuomaan nämä vaihtelut esiin. Tämä mahdollistaa läpinäkyväksi tekemisen ja sen, että ulkopuoliset pystyvät arvioimaan syitä tutkimusprosessin vaihtelulle. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusraportti on tärkein perusta luotettavuuden arviolle, koska sen avulla voidaan määritellä tutkimuksen kokonaisuutta. Laadullisen tutkimuksen raportin perusta tulisikin olla uusi ja omakohtainen näkökulma tutkimukseen. (Kiviniemi 2018, 83–85.) Olemme pyrkineet avaamaan tutkimusprosessia mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta voimme osoittaa tutkimuksen luotettavuuden. Koska olemme tutkineet luokanopettajien käsityksiä, voimme todeta, että uusia näkökulmia voi syntyä. On kuitenkin tärkeä muistaa, että aineisto koostuu vain kahdeksasta haastattelusta. Täten voimme todeta, että suuria yleistyksiä aiheesta ei voi tehdä.

Tutkimuksessa tulisi myös pyrkiä tuomaan esiin mahdollisimman selkeästi ja yhteneväisesti perusteluja omille käsityksille sekä perusteluja sille, miksi tutkija

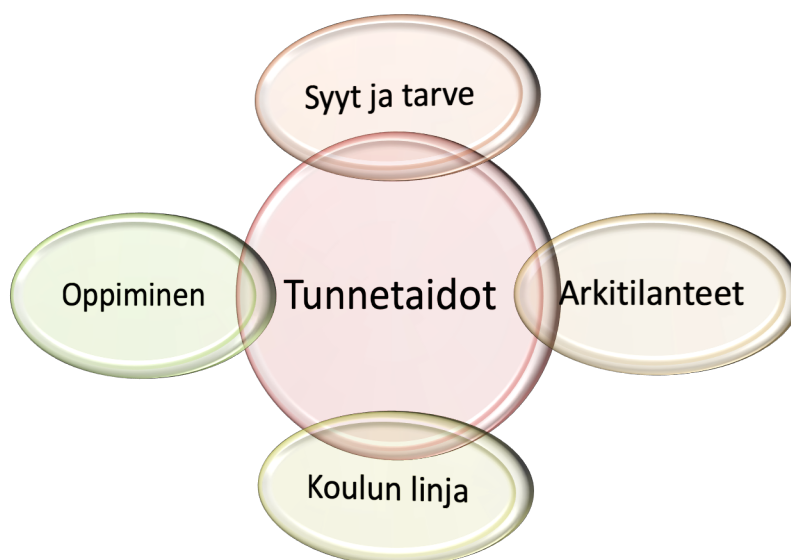
on niihin ajautunut. Tämä siksi, että jokainen tulkinta on yksilöllinen ja täten yleisesti kyseenalaistettavissa. Totuudenmukaista yleistä näkemystä on auttamattomasti vaikea osoittaa ja tämän takia tutkijan on oleellista tarjota lukijalle tutkimuksen uskottavuuden kannalta välttämättömät työkalut. (Kiviniemi 2018, 85–86.) Alasuutari (2012) korostaa, että yksittäisten haastattelujen pohjalta koottu yleispätevä käsitys tutkimuksen pääkohdista on laadullisen tutkimuksen analyysivaiheen peruspilari. Myös Ahonen (1994) nostaa esiin loppuraportin merkityksen tutkimukselle ja sen johdonmukaiselle sekä teoriapohjaiselle keskustelulle. Tämän avulla tutkija avaa ja todentaa omaa ajatteluaan ja sen merkitystä tutkimuksessa. (Ahonen 1994, 149–150, 152.)

Häkkinen (1996, 44) pohjaa fenomenografisen analyysin luotettavuuden arvioinnin Larssonin (1993) validiteettikriteereiden mukaisesti. Näitä ovat diskurssikriteeri, heuristinen arvo, konsistenssi, empiirinen ankkurointi sekä pragmaattinen kriteeri. Diskurssikriteerin mukaisesti tutkimusta voidaan pitää kvalitatiivisesti hyvänä, mikäli tuloksista ei löydy heikkouksia, mitkä ovat yleistettävissä. Se, miten tutkija on tutkimuksellaan kyennyt vakuuttamaan lukijan havaitsemaan todellisuutta uusin silmin, kutsutaan heuristiseksi arvoksi. Tutkimuksen kategorioiden tulee olla johdonmukaisia ja loogisia keskenään, mutta myös teoriaan peilaten. Tätä kutsutaan konsistenssiksi. Neljäs kriteeri on empiirinen ankkurointi, jolla tarkoitetaan aineiston avaamista lukijalle. Tämä tapahtuu siten, että aineistosta nostetaan suoria sitaatteja, jotta lukija pääsee näkemään aineiston olemassaolon sekä aineiston yhteyden teoriaan. Tämä on erityisen tärkeää, jotta kuvauskategoriat on mahdollista saada vuorovaikutukseen keskenään. Häkkinen (1996, 45) viittaa Johanssoniin ym. (1985), joiden mukaan merkityskategoriat voidaan luokitella keksinnöiksi eikä täten voida olettaa, että tutkijat keksivät pyörän uudelleen. Pragmaattinen kriteeri tarkoittaa sitä, miten tutkimustulosten merkitys voidaan liittää käytäntöön. (Häkkinen 1996, 44–45; Uljens 1989.) Fenomenografiassa tutkimustulosten merkitysten takaa löytyy teoria: tutkimustulosten tulee liittyä teoriaan ja ne on mahdollista selittää teorialla. Tutkijan tuleekin miettiä, ovatko aineisto ja johtopäätös päteviä. Johtopäätöksissä pitää olla yhteys tutkittavan henkilön käsityksiin, mutta myös tutkimuksen teoriaan. (Ahonen 1994, 152.) Merkityskategorioiden luotettavuus voidaan vahvistaa ainoastaan,

mikäli ne ovat aitoja eli tutkittavien käsitykset näyttäytyvät todenmukaisina niissä. Litteroidusta aineistosta tulisi esittää johdonmukaisia kokonaisuuksia eikä irrottaa haastateltavien käsityksiä irrallisiksi paloiksi. Tämä mahdollistaa sen, että lukija voi nähdä luotettavan kokonaisuuden. Tutkijan on myös tärkeä avata koko merkityskategorioiden luomiseen liittyvä prosessi. Raportista tulisi käydä ilmi hankaluudet liittyen merkitysten tulkintaan sekä perustelut omille valinnoille. (Ahonen 1994, 154–155.) Lisäksi merkityskategorioiden luotettavuuteen vaikuttaa se, että ne ovat relevantteja teoreettiseen viitekehykseen pohjaten. Näin ollen tutkijan tulee välttää ylitulkintaa ja pysyä aiheessa. Suora lainaus aineistosta ei yksin riitä johdonmukaiseen vakuuttamiseen tutkimuksen relevanssista, vaan tarvitaan taustalle teoreettiset lähtökohdat ja tutkimuskysymykset. Aineistoa peilataan jatkuvasti teoriaan ja tutkimuskysymyksiin mahdollisimman läpinäkyvästi. (Ahonen 1994, 154–155.) Omassa tutkimuksessa olemme avanneet aineistosta nousseita käsityksiä lukijalle esimerkkien avulla. Lisäksi olemme pyrkineet tuomaan esiin teoreettisen viitekehyksen sekä aineiston välisen vuoropuhelun merkityksen fenomenografisen analyysipolun ja loppuraportin avulla.

6 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksemme tuloksia tutkimuskysymyksiin ja teoriaan peilaten. Tutkimustuloksissa on syytä huomioida, että haastateltavien vastaukset ovat jakautuneet useampaan merkityskategoriaan. Näitä tutkimustuloksia ei voida yleistää, sillä fenomenografisen tutkimuksen luonteen mukaisesti pyrimme ymmärtämään opettajien käsityksiä tunnetaitojen merkityksestä koulussa. Alaluvuissa aineiston analyysistä nousevat neljä kuvauskategoriaa (Kuvio 3) avataan ja peilataan teoriaan.



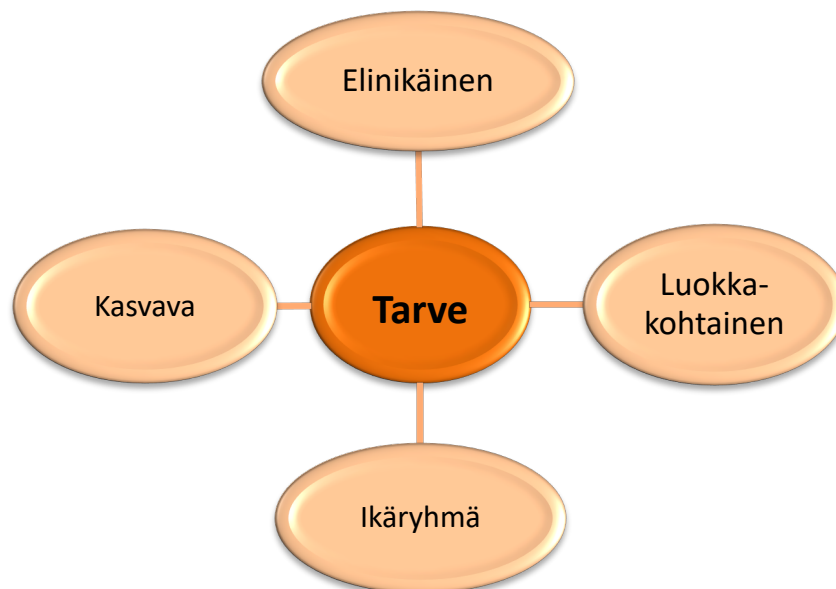
KUVIO 3. Tunnetaitojen kuvauskategoriat

Kuviossa 3 analyysistä nousevat neljä kuvauskategoriaa ovat syyt ja tarve tunnetaidoille, tunnetaidot koulun arkitilanteissa, koulun yhteinen linja tunnetaidoille sekä tunnetaitojen yhteys oppimiseen. Tarpeisiin sisältyi esimerkiksi se, millaista tarvetta (elinikäinen) ja missä määrin (kasvava) sitä tarvitaan. Syitä oli jonkin verran enemmän kuin tarpeita ja ne liittyivät yksilöllisiin ja yhteiskunnallisiin ilmiöihin. Tänä päivänä yhteiskunta kehittyy nopeasti ja se vaatii myös lapsilta keinoja käsitellä ja sopeutua nopeisiin muutoksiin. Perheiden kiire näkyy siten, että suuri vastuu sopeutumiskeinojen opetuksesta on koululla. Koulun arkitilanteissa myös tunnetaidot näyttäytyvät hyvin monisäikeisesti. Tähän liittyvät niin

koulupäivän struktuuri (siirtymät, välitunnit, opetustilanteet) kuin vuorovaikutus koulupäivän aikana (kiusaaminen). Koulun linja-kuvauskategoria sisältää ristiriitaisuutta siinä, että mukana ovat koulun yhteinen linja, mutta myös sen puute sekä yksittäisen luokanopettajan vastuu. Luokanopettajien käsitykset tunteiden ja oppimisen välisestä yhteydestä sisältävät esimerkiksi luottamuksen ja turvallisuuden tunteet.

6.1 Tarve ja syyt tunnetaidoille

Haastatteluihin vastanneet luokanopettajat kuvailivat käsityksiään tunnetaidoista koulussa tarpeiden ja syiden kautta. Koska nämä kulkivat ikään kuin käsi kädessä, katsoimme parhaaksi avata tarpeet ja syyt tunnetaidoille samassa alaluvussa. Merkityskategorioita muodostui yhteensä yksitoista, joista neljä liittyy tarpeeseen ja seitsemän syihin. Selkeyden vuoksi olemme avanneet tarpeen ja syiden merkityskategoriat kahdessa eri kuviossa (kuviot 4 & 5). Kuvio 5 esitetään syiden merkityskategorian kuvauksen yhteydessä.



KUVIO 4. Tarve tunnetaidoille

Tarve tunnetaidoille jakautui neljään merkityskategoriaan, jotka ovat elinikäinen tarve, luokkakohtainen tarve, ikäryhmän tarve sekä kasvava tarve. Kaikki haastateltavat olivat siitä yksimielisiä, että koulussa tunnetaidoille on selkeä tarve.

Toinen yleinen käsitys oli, että tunnetaitojen harjoittelemista varhaiskasvatuksessa ja alaluokilla pidettiin tärkeänä ja luontevana osana opetusta. Haastateltavien käsitysten mukaan pohjan luominen tunnetaidoille tulisi aloittaa jo varhaisessa vaiheessa ja ennen kouluikää. Tällä tavalla voidaan pyrkiä mahdollistamaan tunnetaitojen kehityksen jatkumo.

sehän lähtee jo tuolta ihan varhaislapsuudesta että se ei voi alkaa vasta viidennellä tai kuudennella (H1)

Tutkimukseen haastatelluista viisi oli sitä mieltä, että tarve tunnetaidoille on ollut kasvava. Kolmen haastatellun mukaan esimurrosikä vaikuttaa siihen, että tunnetaitoja tarvitaan enemmän. Havnesköldin ja Risholm Mothanderin (2010, 328) mukaan esimurrosikä on mitä luultavimmin vaikeutunut länsimaisilla lapsilla ja nuorilla, sillä lapsuuden ylimenovaihe on hankaloitunut. Syitä tähän ovat kulutusyhteiskunta ja nuorisokulttuurin nopea muutos. Tulisi muistaa, että pohjimmitaan lapsi on kuitenkin herkkä ja tunteet saattavat vaihdella hyvinkin voimakkaasti.

kyllä varmasti on tosi tarpeellista ja minussa enenevässä määrin et nykyään ehkä tuntuu et on vielä... vielä tarpeellisempaa - - sitä tarvetta on (H5)

Mun käsitys on se, että se on kasvava. (H4)

ihmiselle kuuluu tunteet ja kuuluu tuntea asioita mut se että ne taidot jotka on kenties aikana opittu jo varhaiskasvatuksen puolelta mitä tunteita on ja miten niihin suhtaudutaan ja miten niitä heijastetaan ulospäin ja missä tilanteessa nii näitä taitoja ei miinusta riittävästi oo nyt nykyään vitoskutosillakaan (H3)

Kolmen haastatteluun vastanneen mukaan tunnetaidot ovat elinikäinen tarve, joka vain muuttaa muotoaan eri ikäkausien mukaan. Haastateltujen mukaan tunnetaitojen opettamista ei voi aloittaa vasta alakoulun loppupuolella, vaan sen tulisi kulkea mukana varhaiskasvatuksesta aikuisuuteen asti. Goleman (2000, 13) korostaa, että tunne-elämän taidot luovat pohjan sille, minkä yhteiskunnassa yleisesti koetaan olevan korrektia tai epäkorrektia. Keltner ym. (2014, 186) puolestaan korostavat tunnetaitojen merkitystä ihmisen toiminnalle elämän eri vaiheissa.

lapset ja nuoret tarvi aikusta niin kauan ku ne...siihen asti kun ne on itse aikuisia ja vaikka ne miten suhtautuis näihi aikuisiin välillä vähä jyrmykkäästikin ni siitä huolimatta ne tarvi sitä aikusta ja sitä mallia käsittelyyn ja tunnetaitojen käsitte-lyyn ja ja tuota se on se tärkein...(H3)

Mä oon vähän sitä mieltä, et se on kaikil ihmisil niinku jopa niinku samankaltainen, se tarve niinku siihen tunnetaitojen niinku haltuunottamiselle. (H2)

Kahden haastatteluun osallistuneen mukaan tunnetaitojen tarve riippuu täysin luokan oppilaiden tarpeista. Kronqvistin ja Pulkkinen (2007) mukaan opettajan suhtautuminen oppilaiden tarpeisiin vuorovaikutuksellisesti on oppilaille tärkeää. Se, miten opettaja suhtautuu asioihin, saattaa jopa ennaltaehkäistä mahdollisten ristiriitatilanteiden muodostumista. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 156.)

Riippuu varmaan hyvin paljon ryhmästä (H2)

Riippuu tosi paljon porukasta. (H6)

Haastateltavat kokivat, että tarpeita tunnekasvatukselle on ja ne näyttäytyvät eri ikäisillä oppilailla eri tavalla. Ikä tuo mukanaan tietyt tarpeet, vaikka ihmisten tarve tunnetaidoille onkin koko elämän mittainen. Tarpeisiin vaikuttavat myös luokkahenki ja oppilaiden taustat, jolloin opettajalta vaaditaan tunneälyä sekä hyvää oppilaantuntemusta. Kiuru ym. (2014, 38) korostavat myös opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutuksellista suhdetta merkittävänä turvallisuuden tunnetta lisäävänä tekijänä. Myös muutokset yhteiskunnassa sekä kasvava informaatiotulva lisäävät tarpeita tunnetaitojen osalta. Oppilaiden pitäisi oppia käsittelemään asioita, joita uutistarjonta ja media jatkuvasti tuottavat.

Syyt tunnetaidoille jakautuivat seitsemään merkityskategoriaan (ks. Kuvio 5). Näitä ovat itsetunto ja siihen liittyvät tekijät, oppilaiden luottamus koulua kohtaan, digitalisaatio ja erityisesti sen kasvanut määrä, vuorovaikutus, itsesäätely, kodin rooli ja sen muutokset sekä oppilaiden ikä.



KUVIO 5. Syyt tunnetaitojen tarpeisiin

Tutkimuksessamme ilmeni, että haastateltavista kaksi piti itsetuntoon liittyviä tekijöitä syynä tunnetaitojen lisääntyneelle tarpeelle. Hintikka (2016) tuo myös esiin 11-14-vuotiaille tyypillisen itsensä arvioimisen, mikä liittyy myös omaan ulkonäköön ja sen muuttumiseen.

no varmaan vois ajatella että itsetuntoasiat on tämmösiä jotka joillakihan se on hyvinkin näkyvää että itsetunto on hukassa ja epävarma omasta ulkonäöstään että ulkonäköpaineet on mun mielestä lisääntynyt sillä lailla (H1)

ylemmillä luokilla pitää ottaa huomioon se että ne jo tosi paljo peilaa itteensä muihin ja hävettääkö jos tekee näin tai mitä tuo toinen ajattelee minusta ni se ehkä korostuu (H5)

Vain yksi haastatteluun vastanneista oli sitä mieltä, että luottamus koulua kohtaan on syy. Muhonen ym. (2016) toteavat myönteisellä opettajan ja oppilaan välisellä suhteella olevan merkitystä oppilaan koulumotivaatioon ja -menestyk-

seen. Myönteinen suhde ei synny tyhjästä, vaan se vaatii luottamusta muodostukseen. Erityisen tärkeäksi oppilaat kokevat opettajan hyväksynnän. (Muhonen ym. 2016, 113, 115.)

kun nämä lapset sais jotenkin niinku luottamaan ja uskomaan siihen että täällä koulussa että nää asiat niinku on hyviä mitä täällä tehdään (H1)

Kolme haastateltavista piti digitalisaatiota syynä tunnetaitojen tarpeen lisääntymiselle. Vuorovaikutustaidot olivat seitsemän mielestä tarpeiden syy. Tarkastelemme digitalisaatiota ja vuorovaikutusta tuloksissa rinnakkain, sillä ne limittyivät myös aineistossa luontevasti. Keltnerin ym. (2014, 4-5, 27) mukaan ihminen hyödyntää tunteitaan ongelmatilanteita kohdatessaan ja käsitellessään niiden mukana tuomia pulmia. Lisäksi tunteita käytetään, kun ihminen sopeutuu uusiin tilanteisiin tai uusiin ihmissuhteisiin. Kuten jo aiemmin kävi ilmi, Havnesköld ja Risholm Mothander (2010, 328) korostavat, että esimurrosikä on mitä luultavimmin hankaloitunut länsimaisilla lapsilla. Heidän mukaan vaihe, jossa lapsuus vaihtuu ja nuoruuteen, on vaikeutunut nuorisokulttuurin muutoksien ja kultusyhteiskunnan myötä.

mä näen siinä tämän median osuuden ite merkittäväänä et siellä tulee kuitenkin nii paljo materiaalia ja infoa jota he ei pysty käsittelemään (H3)

justiinko ne käyttää paljo näitä koneita ja tällasia et sitä käyää paljo läpi että ku siellä on sen välityksellä tulee paljo niinku riitoja ja kans whatsappit ja tämmöset näi nii nii se on ainaki yks et se on iha yhtä vakavaa ja iha samalailla pitäs keskustella sielläki ko mitä tällai face to face. (H7)

Mutta sitten sieltä nousi just, et esimerkiks just tämmönen niinkun digi elikkä siis juuri tällainen ikään kuin koulun ulkopuolinen netissä tapahtuva yhteydenpito ei sitten aina oo sitä sellasta. (H6)

se on pinnallista ja näennäistä ja nimimerkkien takana ja että on iha eri asia sitte siellä keskustella kasvokkain ja seurata reaaliaikaisesti niitä reaktioita sun kommentteihin ja niinku tämmönen iha aito sosiaalinen tilanne (H3)

miten kohdata ihmisiä tuolla vapaa-ajalla niin semmosen kohtaamisen painott... painottaminen mulle ehkä olis se juttu ja se mitä ne omat sanat vaikuttaa toiseen (H5)

Itsesäätely koettiin neljän haastatteluun osallistuneen luokanopettajan käsitysten mukaan tarpeiden syyksi. Aron (2011, 10–11) ja Poikkeuksen (2011, 81) mukaan itsesäätelytaitoja tarvitaan, jotta ihmisen on mahdollista säädellä itseään ja tunteitaan, tarkkaavaisuuttaan, impulssejaan sekä käyttäytymistään. Emootioiden suhteen itsesäätelytaidot mahdollistavat yleisesti hyväksytyyn toiminnan ja vuorovaikutuksen toisten ihmisten kanssa.

kun on sellaisia lapsia, jotka ei ikään kuin nää yhtään oman itsensä ulkopuolelle. Että miten sitä ikään kuin vois vielä lisätä sitä semmosta ymmärrystä siitä toisen niinku kunnioittamisesta ja toisen näkökulman näkemisestä, toisen tunteiden ymmärtämisestä. (H4)

Et se on ehkä semmonen jotenki että jos tuntee pettymystä ettei osaa tai häviää tai jotain muuta nii siihe tarvii kyllä. Et se on ehkä ollu mejän luokassa ainaki semmone (H7)

Ja sit on mietitty sitä, että mikä jossakin tilanteessa aiheuttaa tietyn tunteen. Ja sitten siitä, että se mikä on kiellettyä, saattaa olla joku teko, joka liittyy siihen, vaikka siihen vihan tai raivon tunteeseen. (H8)

Haastateltavista kahden käsityksen mukaan syynä tunnetaitojen tarpeelle oli kodin rooli. Myös Hintikka (2016, 21) näkee kodin roolin merkittävänä lapsen tunnetaitojen kehitykselle. Puolimatka (2010, 67) korostaa, että aikuisen tulisi vahvistaa mutta myös antaa tilaa lapsen tunteiden ilmaisulle. Esimurrosikäinen lapsi haluaa omaa tilaa, mutta samaan aikaan hän tarvitsee turvallisen aikuisen (Riihimaa 2019). Vanhempien ja huoltajien tulisi toimia ikään kuin ankkurina ja turvasatamana lapsen sosiaalisten taitojen kehittymiselle, aina teini-ikään asti. (Havnesköld & Risholm Mothander 2010, 325–326.)

kotiväen kanssa esimerkiksi ei päästä kunnon keskusteluyhteyteen vanhemmat ei tuu vanhempainiltoihin ja keskustelut vanhempien kanssa on vähän yksisanaisia nii kyllä siinä kohtaa pitäis olla jo huolissaan (H1)

Se on yks ja sitte varmaa kiire näkyy perheiden arjessa. Sitä ei ehkä kotona nii paljoo enään kaikki tai no ei voi yleistää mutta kaikki kodit ei panosta siihen samalla tavalla ni sen takia koulun rooli ehkä suurempi tässä vaiheessa nyt. (H7)

Kolmen haastateltavan käsityksen mukaan esimurrosikä on syy tunnetaitojen tarpeelle. Mannerheimin Lastensuojeluliiton (2019) mukaan esimurrosikäinen lapsi on epävarma. Lapsi miettii usein omaa riittävyyttään ja tarvitsee runsaasti kannustusta ja rohkaisua. Pohjimmiltaan lapsi on vielä herkkä ja tunteet saattavat heitellä laidasta laitaan (Havnesköld & Mothander 2010, 328).

viimesen 5-6 vuoden aikana on tapahtunut mun mielestä paljon heikennystä tässä asiassa. Eli lasten taidot 5. luokalle tullessaan on entistä heikommat. Tunteiden käsittelymiseen, tunnistamiseen, ilmaisemiseen - kaikkeen siihen, mitä siihen liittyy. (H4)

sitten tulee aina niinku uus vaihe, tulee se murrosikä ja sit tulee siihen liittyvät tunteet, jotka on niinku uusia ja ja tota, että sitä kautta syntyy taas sit niin ku eri tarpeita. (H2)

Haastatteluun osallistuneet luokanopettajat nimesivät useita syitä sille, miksi tunnetaitoja olisi tärkeää käsitellä koulussa. Myös syiden suhteen haastateltavat kokivat iän olevan yksi selitys tunnetaitojen tarpeelle. Luokanopettajat olivat yksimielisiä siitä, että media ja digitalisaatio sekä yhteiskunnan nopeat muutosvirrat ovat merkittäviä syitä. Lisäksi tieto- ja viestintäteknologia sekä digitalisaatio vähentävät perinteistä, kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta. Näin ollen oppilaiden taidot kommunikoida oikeassa elämässä kaipaavat tukea. Haastateltavat nostivat esiin kodin muuttuneen roolin ja siellä vallitsevan kiireen arjessa, joita pidettiin syynä tunnetaitojen heikkenemiselle. Koululla on iso rooli paitsi tunnetaitojen opettajana, mutta myös siinä, että oppilaat pystyisivät luottamaan koulun toimintaperiaatteisiin. Itsetunto ja itsesäätelytaidot nousivat myös merkittävinä syinä tunnetaitojen tarpeelle. Oppilaan tulisi kyetä rakentamaan omaa itsetuntoja ja kasvaa ihmisenä sekä samanaikaisesti toimia yhdessä muiden kanssa yhteiskunnallisesti hyväksyttävällä tavalla.

6.2 Tunnetaidot arkitilanteissa

Tässä alaluvussa käsittelemme tunnetaitoja koulun kontekstissa kokonaisuudessaan. Merkityskategorioita muodostui yhteensä kahdeksan. Päädyimme sito-

maan teoriaa kaikkiin merkityskategorioihin yhteisesti, sillä tässä se oli luonnollisin vaihtoehto. Dunderfeltin (2011, 84) mukaan on tärkeää muistaa koulun rooli lapsen kehityksen mahdollistajana ja tukijana konkreettisella tasolla. Lehtinen ja Kuusinen (2001, 33) jatkavat todeten, että koulun toiminta voi edesauttaa lapsen persoonallisuuden kehitykseen. Opettajan työ vaatii opettajalta itseltään monipuolisia vuorovaikutustaitoja, kuten Kostiainen ja Gerlander (2009, 7) toteavat. Myös POPS 2014 tukee opettajan työtä, sillä tunnetaidot on mainittu useassa oppiaineessa, esimerkiksi äidinkieliessä ja liikunnassa sekä laaja-alaisissa tavoitteissa. Koulun roolina nähdään tasapainoisen kasvun ja terveen itsetunnon kehittymisen tukeminen. (POPS 2014, 20.) Kuten Ilvonen ym. (2015, 168) toteavat, tunteita säätelämällä voidaan vaikuttaa omaan käyttäytymiseen arjen eri tilanteissa. Luokanopettajat kuvailivat haastattelussa käsityksiään siitä, miten ja millaisissa tilanteissa koulun arjessa tunnetaitojen merkitys korostuu (Kuvio 6).



KUVIO 6. Tunnetaidot koulun arkitilanteissa

Tunnetaidot koulun arkitilanteissa-merkityskategoriaan kuuluivat välitunnit, liikuntatunnit, oppitunnit, siirtymätilanteet, oppilaiden ikä, kiusaaminen, aikuisen

rooli sekä muut arkitilanteet opetuksen ulkopuolella. Kaikki kahdeksan haastatteluun vastannutta luokanopettajaa nostivat tässä yhteydessä esiin koulussa opetuksen ulkopuoliset tilanteet, esimerkiksi konfliktitilanteet. Näin ollen tunnetaitoja vaativia tilanteita koulussa on opettajien käsitysten mukaan päivittäin.

Haastatteluun osallistuneista opettajista kolme oli sitä mieltä, että erityisesti välituntitilanteet vaativat tunnetaitoja. Välituntien aikana tunteet purkautuvat, jolloin syntyy konfliktitilanteita muiden kanssa. Näissä tilanteissa tarvittaisiin enenevässä määrin tunnetaitoja. Tunnetaitoja tarvittaisiin, jotta konfliktitilanteiden syntymistä voitaisiin ennaltaehkäistä, sillä välitunneilla saattaa esiintyä väkivaltaa eri muotoja; henkistä, fyysistä ja sosiaalista. Lisäksi tunnetaitoja tarvittaisiin myös syntyneiden tilanteiden selvittämisessä.

noo mitä nyt tuolla välitunnilla konfliktitilanteita ja käyää läpi ja iha siis kaikki käyttäytymiseen liittyvät jutut (H7)

Ni siellä tulee sit kyl taas paljon semmosia, niinku ihan välituntivalvonnassakin semmosia tunnetaitoihin liittyviä tilanteita. (H2)

koska sittehän ne purkaa sitä ahistusta välitunneilla ja jopa tunneilla sitte se purkautuu kenties tämmösenä henkisenä tai fyysisenä, sosiaalisena väkivoaltana (H3)

Liikuntatunnit koettiin neljän haastatteluun vastanneen luokanopettajan käsitysten mukaan vaativan erityisesti tunnetaitoja. Haastateltavat kokivat, että liikunta on oppiaineena sellainen, mikä nostattaa tunteita. Nämä tunteet taas saattavat ilmetä hyvinkin hallitsemattomasti. Tunnetaitojen tarve ei rajoittunut vain liikuntatunteihin, vaan niitä tarvittiin asioiden käsittelyssä sekä ennen tunteja että tuntien jälkeen.

liikuntatunnit... siellä homma menee äkkiä tunteisiin (H1)

liikuntatunti on tietenki se ehkä näkyvin missä tunteet purkautuu joskus voimakkaastikin (H5)

Ja liikunnassa tulee joka kerta jotain mitä pitää huomioida ja mietitään ja...(mm) ja jo ennen liikunnan tunteja mietitään aina että ni et mites nyt piti olla ja mitä taitoja täällä harjotellaan... (H7)

Viiden haastateltavan mukaan oppitunnit vaativat tunnetaitoja. Tunnetaidot nähtiin tarpeellisiksi kaikissa oppiaineissa, sillä ne kulkevat aina mukana, oli aihe mikä tahansa. Ryhmätyötaidot, huolellisuus ja tuntikäyttäytyminen ovat haastatteluun vastanneiden luokanopettajien mukaan asioita, jotka näyttävät tunnetaitojen olemassa olon tai niiden puutteen. Haastateltavien käsitys oli, että oppilaat eivät aina siedä tai ymmärrä erilaisia tapoja toimia esimerkiksi ryhmätyöissä. Näissä tilanteissa tunnetaitoja tarvitaan, jotta kykenee hillitsemään tunteitaan sekä sietämään myös pettymyksiä.

Ryhmätyöissä, mmm, sellanen, sen sietäminen, että tämä ryhmä ei tee niin kuin minä haluan, niin sen sietämisen niinku kynnyks on aika tota, niinku korkeella. (H4)

mutta että kyllähän se tulee tuolla tuota läpikotasin joka oppiaineessa - - - Et se on ehkä semmonen jotenki että jos tuntee pettymystä ettei osaa tai häviää tai jotain muuta nii siihe tarvi kyllä. (H7)

tämä näkyy niinku tietysti että tuntikäyttäytymisessä, välituntikäyttäytymisessä, huolellisuudessa ja kaikessa - - - mä oon huomannu että tunneillaki se on sitä että ei tarvi tehä asioita ei tarvi kiinnostua asioista ja näin koska tuota näistä kuitenkin pääsee jotenki eteenpäin luovittua (H3)

Mutta ehkä se on kuitenkin se ykkösjuuttu kuitenkin se mitä siinä arjessa milläkin tunnilla tapahtuu mm... (H5)

Kaksi haastatelluista painotti siirtymätilanteiden olevan niitä, missä tarve tunnetaidoille korostuu. Koulupäivään mahtuu paljon siirtymätilanteita, jotka tuovat haasteita. Kaikki opetus ei tapahdu yhdessä luokassa, vaan päivän aikana saateen lähteä ulos oppimaan. Myös erilaiset vapaammat tilanteet koulun arjessa ovat tutkittavien luokanopettajien käsitysten mukaan haasteellisia tunnetaitojen puutteellisuuden vuoksi. Haastateltavien mukaan kaikki luokassa tapahtuvasta opetuksesta poikkeavat tilanteet aiheuttavat herkästi tarvetta tunnetaidoille. Selkeän struktuurin puuttuminen oli tutkittavien mukaan usein syy sille, että tunnetaitoja tarvitaan näissä tilanteissa enemmän.

nehän on siirtymät ja tämmöset vapaat tilanteet missä ei oo niinku struktuuria ni siellähän ne korostuu. (H1)

Ylipäättänsä semmoset vapaat tilanteet on tokikin niitä sellaisia, missä, missä sitten helpommin tulee niitä. (H6)

Haastatteluun vastanneista luokanopettajista kahden käsitys oli, että ikä tuo haasteita ja vaatii tunnetaitoja enenevässä määrin. Haastateltavien mukaan esimurrosiässä on tyypillistä vertailla itseään toisiin. Lisäksi he painottivat esimurrosiässä olevan oppilaan hakevan paikkaansa luokkayhteisössä, kaveripiirissä, perheessä ja yleisesti yhteiskunnan jäsenenä. Haastateltavien mukaan viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden keskuudessa on myös havaittavissa, että erilaisuutta voi olla vaikea sietää.

vitosella ja kutosella vähä rupee jo tää tämmönen et mihin ...mihin ryhmään minä kuulun et oonks mä nyt vaikka urheilija vai kuulunko mä nyt johonki tämmösiin jokka lusmuua tuolla. Kyllä ne hakee sitä ja silloin ehkä ehkä erilaisuuden sietäminen tulee semmoseks aika tärkeäksikin asiaksi (H1)

Vitos-kutosella se näkyy ehkä eri tavalla sitte jos ei siellä mitää kokonaisuutta oo ni se näkyy sillä tavalla just niissä yksittäisissä tilanteissa ja sitte muutenki kyllä se kuuluu läpi joka oppiaineeseen (H7)

Kiusaamistilanteet vaativat kolmen haastatellun mielestä tunnetaitoja. Päivittäin tulee vastaan tilanteita koulun arjessa, jolloin kiusaamista tapahtuu. Kiusaaminen voi olla sanallista, ulkopuolelle jättämistä tai fyysistä. Kiusaamistilanteet vaativat tunnetaitoja kaikilta osapuolilta: kiusatulta, kiusaajalta, silminnäkijöiltä ja opettajalta. Toimenpiteisiin ryhdytään kiusaamisen luonteeseen perustuen ja koulun käytäntöjen mukaisesti. Opettajan rooli on pohtia, mikä toimenpide missäkin tilanteessa katsotaan sopivaksi. Ensiarvoisen tärkeää olisi selvittää tilanne asianomaisten kanssa sekä muutenkin puuttua kiusaamistilanteisiin mahdollisimman ripeästi.

oli tämmönen kiusaamiseen liittyvä tilanne jossa... häntä niinku kiusattii ja sitte mä mietin että miten sitä asiaa lähtis viemää eteenpäi (H5)

joku tommonen tilanne, joku yksin tai kiusattu tai sit on tapeltu tai joku tällänen. (H8)

Aikuisen rooli tunnetaitojen luotsina oli niin ikään kolmen haastatellun luokanopettajan mielestä tarpeen. Haastatteluun vastanneet korostivat käsitystään siitä, miten aikuinen huomioi arjen tilanteita ja millä tavoin hän suhtautuu oppilaisiin. Haastateltavien käsitysten mukaan luokanopettajan tehtävä ei rajoitu vain tilanteiden läpikäymiseen, vaan heidän tulee myös viedä asioita tarvittaessa eteenpäin, jotta oppilas saa apua. Luokanopettajien mukaan oppilaiden olisi tärkeää saada kokemus siitä, että opettaja välittää ja haluaa auttaa.

Tottakai niinku opettajana huomioi sitten sellasia, mitkä on itse asiassa aika haastaviakin tilanteita. (H6)

että tosi paljo aikuiset puuttuu tilanteisii ja välittää lapsista - - - oli yksi tapaus tässä sellanen joka tuota niin missä oppilas reagoi öö... luokassa todella voimakkaasti ja se asia vietiin sitte eteenpäin ja oppilas sai avun (H5)

Opetuksen ulkopuolella tapahtuvat arkiset tilanteet olivat kaikkien haastatteluun vastanneiden käsitysten mukaan sellaisia, joissa tunnetaitoja vaaditaan erityisesti. Nämä arkiset tilanteet eivät välttämättä ole luokassa tapahtuvia, vaan niiden käsitettiin tapahtuvan ylipäättänsä koulupäivän aikana. Haastatteluun vastanneet luokanopettajat nostivat esiin näiden tilanteiden ennakoimattomuuden: ne tapahtuivat hetkessä ja silti niihin oli tärkeää tarttua heti. Tässä yhteydessä luokanopettajat korostivat joustavuutta, sillä kaikkia asioita ei voida käsitellä koko luokan läsnä ollessa niiden arkaluontoisuuden vuoksi. Silti näissäkin tilanteissa luokanopettajalla oli vastuullaan koko luokka, joten muille oppilaille tuli olla jotain tekemistä siksi aikaa.

Mut enemmän tulee vielä niinku arkitilanteissa. Ne on semmosia lyhyitä hetkiä, missä sitten...lyhennetään sitä vaikka matematiikan tuntia alusta siitä, että puhutaan, että nyt on tullu tällanen juttu...että mites tehään tai sitten...vielä enemmän sitten pienemmissä porukoissa. Kun on semmosia tilanteita ollu sen verran herkkiä, et ei koko luokan kanssa käsitellä. (H8)

Sillain mä ajattelen, et sit ne on se, ne on ehkä opetuksen niinku ulkopuolella tapahtuvia tavallaan usein sellaisia asioita, joilla niinku ikään kuin niinku autetaan jossain tunneasiassa eteenpäin. Tai jollain on joku paha mieli, ni sit käydään kysymässä tai et ja sit se ikään kuin mahdollistuu, et siel luokkatilanteessa ei tuu välttis sit niin paljon niitä. (H2)

kyllähä se tulee siinä arjessa niinku koko ajan joka päivää. Et sillä lailla tietenki ja se on niinku todella tärkeääki se että miten siinä arjessa menee pienil...pienissä hetkissä ne tilanteet ja et oppilaalle tulee se kokemus että hänetki kohdataan. (H5)

lähestulkoon päivittäin semmosissa tilanteissa, joissa niitä on pakko käsitellä. (H4)

Luokanopettajat nimesivät monipuolisesti koulun arkipäivästä sellaisia tilanteita, joissa tunnetaitojen tarpeellisuus korostuu. Ne koettiin tarpeellisiksi sekä oppitunneilla että välitunneilla sekä näiden välisissä siirtymätilanteissa. Myös kiusaamistilanteet nostettiin esiin, sillä niitäkin tilanteita on koulun arjessa päivittäin. Luokanopettajien käsitys oli, että liikunta on oppiaine, jossa erityisesti tarvitaan tunnetaitoja. Tunnetaitojen tarve näkyy läpi koko koulupäivän ja vaatii opettajalta joustavuutta oman opetuksensa suhteen. Haastateltavat kertoivat, että asioita saatettiin käsitellä yhteisesti jonkun tunnin alussa, jolloin aika otettiin oppitunnista. Toisaalta haastateltavat kokivat, että kaikkia asioita ei voitu käsitellä koko luokan kesken, jolloin muille oppilaille tuli kuitenkin olla tehtävää. Aikuisen rooli tunnetaitojen tukijana koulun arkitilanteissa oli myös luokanopettajien käsityksen mukaan merkittävä.

6.3 Koulun linja tunnetaitojen opetukselle

Tässä alaluvussa avaamme opettajien käsityksiä sille, miten koulun linja tunnetaitojen opettamiselle näyttäytyy. Tämä kuvauskategoria rakentui viidestä merkityskategoriasta, jotka ovat yhteinen linja, ei yhteistä linjaa, opettajan vastuu, luokkakohtainen linja ja toivottavat linjaukset. Kuvio 7 osoittaa, miten käsitykset jakautuivat. Olemme katsoneet parhaaksi liittää teorian yhteisesti merkityskategorioille yhteinen linja ja ei yhteistä linjaa. Opettajan rooli ja luokkakohtainen linja tukeutuvat myös yhteiseen teoriaan. Toivottavat linjaukset nojautuvat omaan teoreettiseen viitekehykseen.



KUVIO 7. Koulun linjaus tunnetaitojen opettamiselle

Haastatteluun vastanneista kaksi opettajaa toivoi, että omalla koululla olisi selkeämmin yhteinen linja tunnetaitojen opetukseen. Evenshaug ja Hallen (2001, 208) kuvaavat Yhdysvaltojen ja Ruotsin tunnetaitojen opetusmallia, jonka mukaan tunnetaitojen opetus tapahtuu erillisillä tunnetaitotunneilla. Vaikutukset ovat olleet hyvät sekä koulun että yksittäisten luokkien tasolla. Voimassa olevaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita voidaan pitää yhteisenä linjauksena. Tässä kuitenkin tarkastellaan opettajien käsityksiä oman koulunsa yhteisistä linjauksista.

Mut et, että se, se on meillä ehkä vähän semmonen, sanoisin et me on pikkasen sitä mietitty, että pitäis olla paremmin vielä semmonen punainen lanka siinä, että miten mennään. (H6)

jos löytys semmonen ihan kombinaatio että yhistettäs meidän omia juttuja - - ja luotas semmonen meidän koulun näkönen (H3)

Kolmen opettajan käsitysten mukaan koululla ei ollut yhteistä linjaa. Tässä on nähtävissä eräänlainen ristiriita, sillä kuitenkin kaikki kahdeksan haastatteluun vastannutta opettajaa löysi koululle jonkun yhteisen linjan. Pollari (2013) toteaa

POPS 2014 painottavan monilukutaitoa, johon voidaan sisällyttää myös taito lukea toisia ihmisiä ja sitä kautta ymmärtää heitä. Hän kuitenkin näkee haasteena suomalaisen oppiainekohtaiseen osaamiseen painottuvan koulun, jossa vuorovaikutustaidoilla ei perinteisesti ole ollut suurta roolia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on lakisääteinen ja yhteinen linja kouluille, mutta opettajat eivät tätä selkeästi tuoneet esiin tässä tutkimuksessa. Haastatteluun vastanneet luokanopettajat olettivat jokaisen opettajan sisällyttävän tunnetaidot opetukseen jollakin tavalla, vaikka koululla ei selkeää yhteistä linjaa olisikaan.

kyllä varmaa jokainen on räätälöiny enemmän omaan luokkaan kuuluvia juttuja kuin et ois otettu ihan joku yhteinen malli käyttöön (H5)

No mun mielestä ei oo semmosta kaavaa, et miten toimittais tiettyssä tilanteessa. Kiusaamistilanteisiin meillä on tietyt, tietyt jutut. (H8)

Mutta ollaan puhuttu paljon siitä, että että se linja ei oo aivan semmonen selkeä, et kaikki käyttää, et kaikkien on otettava niitä elementtejä vaan että se on niinku enemmänkin niinkun semmonen mahdollisuus, että sä voit ottaa niitä käyttöön. (H6)

kyllä mä luulen että niin paljon me tuolla kumminki yhdessä tehdään ja keskustellaan että meillä aikalailta samanlaiset linjat on, ainakin toivon...hämmästyisin jos ei olisi... (H1)

Sen lisäksi, että siellä on niitä tavallaan semmosen fyysisen hyvinvoinnin osa-alueita, ni siellä on paljon niitä kaikkia tunteisiin ja ryhmätoimintaan ja niihin turvataitoihin liittyviä sitten aihepiirejä, mitkä käsitellään joka vuosi siinä vuosikellon mukaisessa järjestyksessä. (H4)

et ollaa erityisopettajan kans esimerkiks sovittu että jos tulee tämmösiä nyt hirveitä jumivaiheita ettei pysty ollenkaa säätelee omia tunteitaan ni sitte mä saan lähettää sen et mä soitan sitte erityisopettajalle (H7)

Haastatteluun vastanneista neljän mukaan tunnetaitojen opettaminen jää yksittäisen opettajan vastuulle. Kaksi haastateltavaa puolestaan koki, että linjaukset tunnetaitojen opettamiselle ovat luokkakohdaisia. Opettajan rooli tunnetaitojen suunnannäyttäjänä on merkittävä (Ahola ym. 2017, 508, Hintikka 2016). Opettajan omien tunnekokemusten ilmaisu vaikuttaa myönteisesti hänen työhönsä. Tämä mahdollistaa myös luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen muodostami-

sen oppilaaseen. (Frenzel 2014, 508.) Haastatteluun vastanneiden opettajien käsitysten perusteella yksittäisen luokanopettajan vastuu on suuri. Varsinkin, jos koulun yhteinen linja puuttuu, jää tunnetaitojen opettaminen ja luokkaan vieminen yksittäisen opettajan tehtäväksi. Haastateltavien käsitys oli, että jokainen opettaja valitsee itse tavat käsitellä tunnetaitoja arjessa. Eräs haastateltava nosti myös esiin sen, että koulussa oli monenlaisia vaihtoehtoja, joista luokanopettaja valitsi omaan opetukseensa sopivimman. Luokkakohtaisella linjauksella tarkoitettiin sekä omaa luokkaa ja sen tarpeita että rinnakkaisluokkien opettajien kanssa tehtyjä linjauksia.

kyllä varmaa jokainen on räätälöiny enemmän omaan luokkaan kuuluvia juttuja kuin ois otettu ihan joku yhteinen malli käyttöön (H5)

Mut sitten koulussa, ni varmaan jokainen opettaja sitten arjessa ni omalla tavallaan käsittelee niitä ja tietysti riippuu aina tilanteesta. (H8)

Mut et muuten se on varmaan niinku hyvin opettajakohtasta. (H2)

...meillä on koulussa tosi monenlaisia tämmösiä, - - - järjestelmällisiä juttuja, joita, joista sitten itekin omassa opetuksessa ottaa paloja käyttöön. (H6)

Luokanopettajien käsitykset koulun linjasta tunnetaitojen opetukselle olivat melko pirstaleiset. Kaikkien haastatteluun vastanneiden mukaan omalla koululla oli yhteinen linja tunnetaitojen opetukselle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ei nostettu vastauksissa esiin yhteisenä linjan vetona. Haastateltujen luokanopettajien vastausten perusteella koulun yhteisenä linjana oli koulun toimintakulttuuri ja esimerkiksi toisten huomioiminen, mutta selkeää linjaa tunnetaitojen opettamisesta ei opettajien käsityksistä noussut esiin. Enemmänkin korostui yksittäisen opettajan valinnat siitä, miten hän asiaa luokassaan toteuttaa. Joissakin tapauksissa rinnakkaisluokkien opettajien kanssa oli sovittu yhteisiä käytänteitä. Pirstaleisuudesta huolimatta haastatteluun vastanneista luokanopettajista kaksi ilmaisi suoraan toivovansa, että omalla koululla olisi selkeämmin yhteinen linja tunnetaitojen opetukselle. Rivien välistä tätä toivetta oli nähtävissä myös muiden opettajien vastauksista.

6.4 Tunnetaitojen merkitys oppimiselle

Tässä alaluvussa avaamme luokanopettajien käsityksiä tunnetaitojen merkityksestä oppimiselle. Merkityskategorioita muodostui lopulta viisi, jotka ovat tunnetaidot, luottamus ja kunnioitus, kasvatus, luokkahenki ja luokan ilmapiiri sekä turvallisuus. Kuvio 8 avaa merkityskategorioiden jakautumista. Tässä luvussa jokaiselle merkityskategorialle on oma teoriaosuus.



KUVIO 8. Tunnetaitojen merkitys oppimiselle

Haastatteluun osallistuneista luokanopettajista kaksi käsitti turvallisuuden tunteen olevan merkittävä tekijä oppimiselle. Evenshaugin ja Hallenin (2001, 207) mukaan kypsyäkseen tunnetaidot vaativat paljon erilaisia tunnekokemuksia, jotta lapsi oppii hyväksymään omat ja muiden tunteet. Tunteita ei tulisi myöskään tukahduttaa. Ahola ym. (2017, 289) korostavat opettajan roolia oppilaiden tunnetaitojen kehittymisessä. Kun koko luokka sitoutuu tähän, jokainen luokassa voi kokea olonsa turvalliseksi. Haastatteluun vastanneet luokanopettajat korostivat sitä, että oppilaan tulisi kokea itsensä hyväksytyksi omana itsenään, jotta hänellä olisi turvallinen olo. Myös ryhmässä tuli kokea olonsa turvalliseksi.

Opettajien käsitys oli, että luokassa tuli hyväksyä itsensä ja muut sekä omat ja muiden tunteet. Kiuru ym. (2014, 38) toteavat, että saumaton opettaja–oppilas-suhde luo turvaa oppilaan emotionaaliselle turvallisuuden tunteelle. He jatkavat, että turvallisuudentunne tarjoaa tilaisuuden oppilaalle uusien taitojen oppimiseen ja keskittyminen opiskeltaviin asioihin on parempi.

No siis tietysti lähtökohta on se, et se ryhmä, et pitää, jokaisen pitää kokea et siel ryhmässä on turvallista olla. Ja et voi olla jollain tavalla niinku oma itsensä. (H2)

tuntee olonsa turvallisiksi ne lapset ni sitte voi tapahtua todellista oppimista koska ku syntyy tiedon jano ja syntyy uusia luomuksia ja innovatiivisuutta ja kaikkee tämmöstä näi mutta jos sun ajatuskentän peittää sun energiat - - - hyväksytäänkö mut tämmösenä ku mä oon ja tuota semmosessa pelossa ja jännityksessä nii sä käytät kuitenkin energiasi siihen - - - pitää tuntea turvallisiksi (H3)

Viiden haastatteluun osallistuneen käsitys oli, että riittäviä tunnetaitoja vaaditaan, jotta muuta oppimista voi tapahtua. Jalovaaran (2005, 95–96) mukaan tunnetaidot perustuvat omien sekä muiden tunteiden tunnistamiseen. Hän korostaa tunnetaitojen olevan pettymyksen sietoa sekä tunneimpulssien hallintaa arjen eri tilanteissa. Myös Lahtinen ja Rantanen (2019, 26) kirjoittavat, että tunnetaidot ovat erilaisten tunteiden tunnistamista niin itsessä kuin muissa. Nummenmaa (2019, 41) jatkaa samalla linjalla ja nostaa esiin tunteiden säätelyn ja tunnetilojen hallinnan keskeisenä kykynä tunnetaidoista puhuttaessa. Kun ihminen kykenee tunnistamaan ja tiedostamaan tunteita, hän pystyy myös säätelämään niitä tarvittavalla tavalla eri tilanteissa. Haastatteluun vastanneiden luokanopettajien käsitysten mukaan omien tunteiden käsittelytaidot vaativat turvallista ilmapiiriä, jolloin omia tunteita voi näyttää ja kohdata muidenkin tunteita. Kun tämä on mahdollista, energiaa jää myös oppimiselle.

Eli jos ei ole tunteiden käsittelytaitoja, niin ei pysty oppimaan yhtään mitäänkään. (H4)

Et jos mielen...mieltä painaa joku muu ja ei oo niinku, et on aivan niinku...se tunnetila on aivan vääränlainen ni silloin niinku on turha yrittää siinä sitten jotain sinne päähän kaataa muuta, koska se on niinku aivan blokissa. (H6)

mun mielestä tunnetaidot on avain siihen oikeaan oppimiseen (H3)

Neljä haastatteluun vastanneista luokanopettajista käsitti luottamuksen ja kunnioituksen olevan tärkeässä roolissa oppimisen kannalta. Opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen toimivuuden kannalta on Frenzelin (2014, 508-509) mukaan tärkeää, että opettaja pyrkii suhtautumaan työhönsä myönteisesti, jolloin hän myös paremmin pystyy kohtaamaan oppilaat ja saamaan näin oppilaiden luottamuksen. Haastateltavat toivoivat oppilaiden luottavan siihen, että koulussa tehdään hyviä asioita oppilaiden parhaaksi. Jotta oppiminen olisi mahdollista, oppilaalla tulisi olla luottamus opettajaan ja kouluun. Myös kunnioitusta opettajia ja muita oppilaita kohtaan kaivattiin.

että kun nämä lapset sais jotenkin niinku luottamaan ja uskomaan siihen, että täällä koulussa, että nää asiat niinku on hyviä mitä täällä tehdään (H1)

jos oppilas tulee semmoselle... onnellisena ja tasapainosena siinä määrin ku pystyy niin kyllä se paremmin oppii kun sen ei tarvi pelätä sillä on...se uskaltaa ilmaista itseään se uskaltaa ilmaista mielipiteitään koska häntä ei väheksytä missään tapauksessa missään olosuhteissa (H3)

Ja se on kaikki on sitä toisten huomiointia jos ei se onnistu ja jos et sä tiiä, miten sun pitää olla et että sä voit olla hiljaa ja antaa toisille - - - nii nii eihän sitte muustakaa opiskelusta tulis mitää. (H7)

Kolme haastatteluun vastanneista käsitti luokkahengen ja luokan ilmapiirin merkittäväksi oppimisen kannalta. Aholan ym. (2017) mukaan luokan ilmapiirillä on merkitystä oppilaiden turvallisuuden tunteeseen ja tätä kautta heidän keskinäisiin suhteisiinsa. Opettajan olisi tärkeää seurata ja pyrkiä ymmärtämään, mitä oppilaat viestivät tunnetasolla. Koska lapsille on tyypillisintä oppia mallintamalla, opettajan rooli on olla tunneilmaisujen johtotähti. (Ahola ym. 2017, 289-291.) Myös haastateltavat luokanopettajat nostivat opettajan roolin ja omien tunteiden esiintuomisen avainasemaan. Tällä kannustettiin oppilaita näyttämään tunteitaan patoamisen sijasta, millä taas käsitettiin olevan positiivinen vaikutus luokan ilmapiiriin. Haastateltavien mukaan opettajakin on ihminen ja saa näyttää ja sanoittaa omat tunteensa luokan edessä.

sehä on sitä ihmisten huomiointia ni kyllähä se parantaa luokkahenkee, luokan ilmapiiriä. Varmasti tuota myöskin kaikkien motivaatioo opiskella. (H7)

luokassa on niinku kiva olla, et kai, et kaikki kokee olonsa sillä tavalla mukavaksi. - - - Niin sitten niinku olin siihen tyytyväinen, koska sillohan se niinku antaa sen mahdollisuuden sille, että, että voidaan myöskin oppia ja opiskella, kun on, on semmonen niinku tavallaan levollinen olo ja - - - niinku pystyy rauhottumaan siihen opiskeluun. (H6)

Ja ei pidä pelätä kuitenkaan opettajankaan niitä tunteitten näyttämistä. Tietenkään sä et voi jotain kauheeta raivostumisia... olla niinkö... vetää ihan överiks mutta tietenki voi opettaja näyttää myös kaikki tunteen skaalat myös siinä luokassa. (H5)

Kahden haastatteluun osallistuneen käsitys oli, että kasvatuksella on merkitystä tunnetaitojen oppimiselle ja tätä kautta oppimiselle yleensä. Tätä käsitystä tukevat myös Hintikka (2016, 21) sekä Havnesköld ja Risholm Mothander (2010, 328), joiden mukaan vanhemmilla ja kotikasvatuksella on merkittävä rooli lasten tunnetaitojen kehittymiselle. Lisäksi vanhempien rooli on tukea lasta tunteiden säätelytaidoissa. Sekä Launonen (2000, 316) että Puolimatka (2010, 67) painottavat koulun roolia lasten tunnetaitojen kehittämisessä. Vahvistamalla lapsen tunneilmaisuja, lapsi kehittää sosiaalisia taitoja ja kykenee toimimaan toisten ihmisten kanssa. Kuten Lehtinen ja Kuusinen (2001, 33) sekä Dunderfelt (2011, 84) toteavat, koulun rooli olevan tärkeä, sillä koulun toimintasuunnitelmalla ja toiminnalla voidaan edesauttaa tunnetaitojen kehitystä. Haastateltavien käsitysten mukaan kasvatusvastuu on hiljalleen siirtynyt kodeista koulun hoidettavaksi ja sitä kautta luokanopettajien työhön. Tunnetaidot koettiin tarpeellisiksi, jotta oppiminen olisi mahdollista. Haastateltavien käsitys oli, että tunnetaitojen opettamisessa pääpaino oli kasvatuksessa.

Se kasvatuksellinen rooli ja justiin et seki kuuluu tuoho kasvatukseen tunnetaidot myös että ne on varmaa ne kaks niinku suurinta (H7)

se tulee enemmänkin sille...ei opetuksessa vaan enemmänki kasvatuksessa. (H8)

Tunnetaidot ja niiden omaksuminen koettiin haastateltavien luokanopettajien käsitysten mukaan tärkeäksi oppimisprosessin kannalta. Ilman riittäviä tunnetaitoja oppilas ei kykene toimimaan luokassa eikä hänen ole mahdollista sisäistää opetettavia asioita. Oppilaiden turvallisuuden tunne, niin koulussa kun luo-

kassa, auttaa oppilasta keskittymään opiskeltavaan aiheeseen. Lisäksi keskinäinen luottamus ja kunnioitus oppilaan ja opettajan välillä koettiin haastatteluun vastanneiden luokanopettajien käsitysten mukaan tärkeäksi. Oppilaiden toivottiin luottavan koulun tehtävään ja siihen, että koulun tarjoama opetus on heille merkittävää. Myös keskinäinen luottamus oppilaiden välillä nostattaa luokkahenkeä, jolloin jokaisen oppilaan on mahdollista opiskella turvallisessa ympäristössä. Lisäksi haastateltavat luokanopettajat käsittivät kasvatuksen tukevan tunnetaitojen oppimista.

Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien käsitys oli, että tunnetaidot olivat tärkeitä koulun kontekstissa. Merkittäviä syitä ja tarpeita tunnekasvatukselle on runsaasti, mutta keskeisimmäksi nousivat digitalisaatio sekä yhteiskunnan kuohut. Näiden lisäksi myös murrosikä tuo omat haasteensa ja 5. ja 6. luokan oppilaiden kanssa huomio tulisi kiinnittää ikätason mukanaan tuomiin ja tunteita herättäviin kehitysvaiheisiin. Haastateltavien luokanopettajien käsitysten mukaan opettajan tulisikin olla herkkä näille kehitysvaiheille ja muutoksille sekä ottaa ne huomioon opetuksen suunnittelussa ja joustavuudessa. Ajan riittäminen kaikkeen tähän koettiin kuitenkin haastavaksi, sillä kouluissa on päivittäin paljon tilanteita, joihin tulee puuttua. Haastatteluun vastanneiden luokanopettajien käsityksen mukaan tilanteita ja asioita tuli käsitellä koko luokan kanssa sekä tarpeen mukaan pienemmissä ryhmissä, jolloin opetusta on tarpeen uudelleen organisoida. Tunnetaitojen opettamisen koettiin vievän aikaa oppiainekohtaiselta opetukselta. Tiettyjen oppiaineiden koettiin erityisesti herättävän tunteita välituntien ja siirtymätilanteiden lisäksi. Oppimisen kannalta tunnetaidot käsitettiin tärkeiksi ja aikuisen rooli merkittäväksi. Koulun yhteisen linjan suhteen oli havaittavissa mielenkiintoinen ristiriita, sillä toisaalta koettiin olevan yhteinen linja ja toisaalta yhteistä linjaa ei kuitenkaan ollut. Tämän lisäksi luokanopettajien käsityksistä nousi toiveita selkeämmälle koulun yhteiselle linjalle tunnetaitojen opettamisessa. Haastateltavien käsityksen mukaan vastuu siitä, mitä tai miten sisällyttää tunnetaitojen opetukseen, on hyvin pitkälti yksittäisellä opettajalla. Tässä yhteydessä vedottiin luokkakohtaisuuteen ja oppilaiden tar-

peeseen, ei Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja sen velvoittavaan rooliin. Tunnetaitojen merkitys muulle oppimiselle koettiin ensiarvoisen tärkeäksi ja pohjaksi, jolle koko oppimisprosessi rakentuu.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli pyrkiä ymmärtämään, kuvailemaan sekä analysoimaan 5. ja 6. luokan opettajien käsityksiä tunnetaitojen merkityksestä koulussa. Tutkimuksella haluttiin selvittää 5. ja 6. luokan opettajien käsityksiä tunnetaitojen tarpeista ja syistä sekä miten ne ilmenevät koulun arkitilanteissa. Tutkimuskohteena olivat myös 5. ja 6. luokan opettajien käsitykset tunnetaitojen merkityksestä oppimiselle. Aiheena tämä on meille tärkeä ja myös yhteiskunnallisesti ajankohtainen. Tänä päivänä korostetaan etenkin tunnetaitoja yksilön näkökulmasta: yksilön huomioimista ja itsetunnon tukemista. Yksilön korostamisesta huolimatta koulussa tapahtuva opetus on ryhmäopetusta. Tämä osaltaan pyrkii valmistamaan oppilaita toimimaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja toimimaan yhteiskunnassa tasavertaisena jäsenenä. (ks. Launonen 2000) Vuorovaikutustaidot sekä sosiaalinen kanssakäyminen ovat yleisesti vaatimuksena nykypäivän työelämässä toimimiselle usealla eri alalla. (ks. Goleman 2001)

Aikaisemmin kasvatuksen päävastuu on ollut kodeissa ja koulun rooli on ollut tukea kasvatusta. Tänä päivänä roolit ovat ikään kuin vaihtuneet ja koulun kasvatuksellinen rooli on suurempi kuin koskaan aikaisemmin. Tämän seurauksena myös luokanopettajiin kohdistuvat vaatimukset ovat luonnollisesti kasvaneet. Tämän pro gradu-tutkielman myötä halusimme laajentaa ymmärrystämme ja näkemystämme siitä, miten tunnetaidot käsitetään koulun arjessa ja etenkin alakoulun loppupuolella.

Tutkimuksemme tulosten perusteella voidaan todeta, että tunnetaitojen tarve koulussa on suuri ja syyt tähän ovat moninaiset. Median mukana tuoma informaatiotulva on suuri ja esimurrosikäiseltä se vaati paljon tunnetaitoja, jotta asioita voi käsitellä ja ymmärtää. 5. ja 6. luokan oppilaat tarvitsevat tänä päivänä yhä enemmän aikuista näiden taitojen vakiinnuttamiseen ja sisäistämiseen. Keskustelu, turvallinen kasvu- ja oppimisympäristö sekä luotettavat aikuiset mah-

dollistavat oppilaan itsetunnon sekä itsesäätelytaitojen kehittymisen. Tänä päivänä koulun kasvatuksellisen roolin ollessa suurempi kuin kodin rooli, on opettajalla ja koululla suuri vastuu.

Tutkimuksemme osoitti myös, että opettajan rooli on todella merkittävä koulun arjessa. (ks. Puolimatka 2010, Virtanen 2013) Päivittäin eteen tulee tilanteita, joissa punnitaan oppilaan valmiuksia toimia tilanteen vaatimalla tavalla. Oppituntien lisäksi myös välitunnit sekä siirtymätilanteet koettiin tutkittavien luokanopettajien käsitysten mukaan erityisesti tunnetaitojen osalta haastavina. Säännöllisyyttä ja struktuuria pidettiin tärkeänä ja vapaammat tilanteet koettiin hankalina. Lisähaasteita arkitilanteisiin toi tutkimukseen osallistuneiden käsitysten mukaan myös esimurrosiän vaikutukset oppilaan elämässä.

Tutkimuksessa tarkastelimme myös opettajien käsityksiä koulun yhteisestä linjasta tunnetaitojen opetukselle. Kaikki kahdeksan vastaajaa kertoivat yksimielisesti, että omassa koulussa on yhteinen linja. Tästä huolimatta osa vastaajista kuitenkin kuvasi asian myös niin, että yhteistä linjaa ei ole eli tulokset olivat keskenään ristiriitaisia. Näin ollen voidaan tulkita, että on yhteinen linja, jota ei kuitenkaan ole. Jäimme pohtimaan, mitkä syyt tähän vaikuttavat. Yhteinen linja on kenties kirjattu ylös lukuvuosisuunnitelmaan, mutta se ei näyttäydy käytännössä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tunnetaidot mainitaan kuitenkin useamman kerran, mutta ilmeisesti koulujen käytännöt poikkeavat toisistaan ja tulkinta on kirjavaa. Jäimme myös pohtimaan sitä, onko opetussuunnitelman tarkastelu jäänyt pintapuoliseksi tunnetaitojen osalta ja näkyykö tämä puutteena koulun yhteisissä linjauksissa? Osa haastateltavista luokanopettajista kaipasi koululta selkeämpää yhteistä linjaa tunnetaitojen opetukselle. Mikäli koulun arjessa on paljon eriäviä käytänteitä liittyen tunnetaitoihin, ongelmat arjessa voivat korostua. Voidaanko opettajien toivetta selkeämmästä koulun yhteisestä linjasta näin ollen pitää jonkinlaisena hätähuutona? Olisi tärkeää paneutua Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin yhteisesti ja tätä kautta luoda suuntaviivat toimintaperiaatteille tunnetaitojen opetukselle.

Tunnetaitojen merkitys oppimiselle oli kaikkien tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien käsitysten mukaan ensiarvoisen tärkeää. Ilman tunnetaitoja ih-

minen ei kykene oppimaan. Oppilaiden itsetunto sekä omien tunteiden tunnistaminen tulisi olla mahdollista jokaisen oppilaan kohdalla, jotta oppimista tapahtuu. Tätä kautta myös hyvä luokkahenki voidaan saavuttaa. Turvallisen oppimisen kehässä jokainen voi kasvaa ja oppia kokonaisvaltaisesti. Opettajan kannustus ja tuki on tässäkin ensiarvoisen tärkeää, sillä esimurrosiässä oppilaat vertailevat itseään herkästi muihin ja saattavat kokea huonommuutta ja epävarmuutta esimerkiksi ulkonäön suhteen. Tämä saattaa näkyä monin tavoin koulun arjessa, esimerkiksi liikuntatunneilla. 5. ja 6. luokan oppilaat etsivät paikkaansa ja tarvitsevat paljon tukea ja ohjausta. Haastateltavat kokevatkin, että tunnetaitojen opettaminen tulisi kulkea mukana läpi koko elämän. On todella suuri haaste aloittaa tunnetaitojen opettaminen vasta alakoulun loppupuolella, kun muut ikäkauteen liittyvät kehitysvaiheet astuvat kuvioihin. Pohdimme sitä, kuinka paljon oppiminen hidastuu tai jääkö jopa kokonaan varjoon, mikäli oppilaan tunnetaitojen kehitystä ei olla tuettu tai mikäli oppilaalta puuttuu kyky tunnetaitoihin kokonaan. Nykyään tunnetaidot liitetään sujuvasti osaksi opetusta esi- ja alkuopetuksessa. Tämän jälkeen tunnetaidot ehkä vielä koetaan tärkeäksi, mutta niiden rooli jää vähäiseksi ja herkästi käsiteltäväksi vain ongelmatilanteisiin tai mahdollisiin teemaviikkoihin. Tarve tunnetaidoille ei kuitenkaan häviää mihinkään oppilaan siirtyessä alkuopetuksesta seuraaville luokille. Olisikin tärkeä pitää mielessä, että tunnetaitoja tulisi kuljettaa mukana opetuksessa jatkuvasti luontevana osana opetusta. Usein kuitenkin havahdutaan vasta, kun ongelmat ovat riistäytyneet käsistä ja ovat jopa hallitsemattomia. Tällöin on todella suuri työ aloittaa luomaan uutta pohjaa, jonka päälle opetusta lähtee rakentamaan.

Tunnetaidot ovat luokanopettajalle tärkeä työväline koulun arjessa päivittäin. (ks. Virtanen 2013, Jalovaara 2005) Myös haastateltavat nostivat esiin sen, että tunnetaitoja tarvitaan oppilaiden kanssa joka päivä. Tämä ei ole pelkästään erityisopetuksen kenttää, vaan jokaisen luokanopettajan arkea. Herääkin kysymys, osaako opettajankoulutus vastata tähän tarpeeseen? Oman kokemuksemme perusteella uskallamme toivoa, että enemmänkin tunnetaitoja voisi koulutuksessa käsitellä. Pohdimme, että tunnetaidot tulisi huomioida jo luokanopettajien koulutuksessa paremmin ja liittää osaksi tutkinnon rakennetta. Näin tulevat luokanopettajat saisivat paremmat valmiudet tulevaan työhönsä. Lisäksi olisi

aiheellista huolehtia, että kentällä jo pätevät opettajat saisivat täydennyskoulutusta säännöllisesti oman ammatillisen osaamisen kasvua ajatellen. Yksi tärkeä ja ajankohtainen aihe täydennyskoulutuksissa olisi tunnetaidot ja niiden tukemisen jatkumon takaaminen.

Ennakkokäsityksemme siitä, että tunnetaidot ovat tarpeellisia myös 5. ja 6. luokalla, ovat vahvistuneet tämän tutkimuksen myötä. Esi- ja alkuopetuksessa tunnetaitojen rooli kulkee luontevasti osana opetusta, mutta ylemmille luokille siirryttäessä se ikään kuin hiipuu. Tiedostamme nyt entistä paremmin, että vaatimukset ja odotukset luokanopettajan työtä kohtaan ovat kasvaneet. Ymmärrämme, että opettajan kapasiteetti on rajallinen. Opettajat ovat myös ihmisiä ja ymmärrämme, että kaikkiin vaatimuksiin ei voi eikä pidä vastata kokonaisvaltaisesti. Olisiko siis juuri tämän takia syytä puntaroida, mikä oikeasti on tärkeää ja mihin kannattaa omassa opetuksessa panostaa? Kuten eräs tutkimukseen osallistunut haastateltava totesi, että viikon aikana ehtii käsitellä paljon murtolukuja, kun taas tunnetaidot vaativat enemmän aikaa.

Tunnetaitojen tutkimuskenttä on laaja, mutta kasvatustieteellistä tutkimusta tunnetaidoista ja niiden yhteydestä tähän kyseiseen ikäluokkaan ei juurikaan löydy. Psykologian näkökulmasta tutkimusta löytyy varhaiskasvatuksen sekä alkuopetuksen osalta. Kiurun ym. (2016, 38–39) tutkimuksen kohderyhmää ovat olleet oppilaat esiopetuksesta 4.luokkaan. Tutkimustulokset kuitenkin näyttävät opettajan ja oppilaan tiiviin suhteen lisäävän turvallisuuden tunnetta ja tätä kautta koulunkäynti ja oppiminen helpottuu. Tätä voidaan pitää yleistettävänä koko alakoulun ajan. Tutkimuksessamme myös luokanopettajat korostivat turvallisuuden tunteen merkitystä oppimisen kannalta. Lisäksi tunnetaitoihin liittyvää kasvatustieteellistä tutkimusta on toteutettu pääasiassa valmiista ohjelmista sekä erityisopetuksen tutkimuksen kentällä. (ks. Hintikka 2016) Tämä on ollut osin myös haaste oman tutkimuksemme kannalta, sillä vastaavaa tieteellistä tutkimusta aiheesta emme ole löytäneet. Voimme siis todeta, että aihetta voisi tutkia tulevaisuudessa lisää. Mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia käsittelemme tarkemmin luvussa 7.3.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuksen alkuvaiheessa tutkijan on tärkeä tiedostaa omat lähtökohdat ja ennakkokäsitykset. Nämä tulisi siirtää syrjään varsinaisesta tutkimuksesta, jotta ne eivät vaikuta tutkimuksen eri vaiheissa. (Niikko 2003, 35, Ahonen 1994, 124.) Omassa tutkimuksessamme olemme alkumetreiltä asti pyrkineet keskustelemaan omista ennakkokäsityksistämme yhteisesti, jotta pystyimme jättämään ne sivuun tutkimuksen ajaksi. Molempien omat kokemukset ovat pääsääntöisesti varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen puolelta, joten meillä ei ole selkeää peilauspintaa 5. ja 6. luokan oppilaisiin ja heidän tunnetaitoihinsa. Eikä meillä näin ollen ole selkeää ja yleistä käsitystä siitä, miten tunnetaitoja käsitellään koulussa. Omien ennakkokäsitysten tiedostaminen ja niiden pitäminen etäällä auttoivat kuuntelemaan ja havainnoimaan haastateltavia avoimella ja tutkivalla otteella. Myös Niikko (2003) korostaa tutkijan pyrkimystä aitoon ymmärrykseen, jossa tärkeää on mahdollisten ennakkokäsitysten syrjään jättäminen. Omien lähtökohtien ja ennakkokäsitysten tiedostaminen on kuitenkin tärkeää, jotta olisi mahdollista pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa ja hänen käsityksiään mahdollisimman hyvin. (Ahonen 1994, 124, Niikko 2003, 35.) Ahonen (1994) korostaa myös tutkijan teoreettiseen osuuteen perehtymistä. Tutkimuksessamme rakensimme ensin teoreettisen viitekehyksen ja siirryimme vasta sen jälkeen keräämään aineistoa haastatteleamalla luokanopettajia. Tämä mahdollisti sen, että haastatteluissa pystyimme keskittymään vain tutkittavien käsityksiin ja niiden ymmärtämiseen. Aineistonanalyysin jälkeen oli luontevaa tukeutua teoreettiseen viitekehykseen peilaamalla aineistosta nousseita käsityksiä. Koska sekä tutkijat että tutkittavat ovat ihmisiä, aineistoa analysoitaessa ei voida täysin välttyä yksilölliseltä näkemykseltä. Tämän tietoisuuden tuominen voi helpottaa toisen käsitysten ymmärtämistä. (Ahonen 1994, 124.)

Tutkimuksessamme päädyimme jakamaan haastattelut siten, että kumpikin haastatteli neljää luokanopettajaa. Tämä oli hyvä ratkaisu, sillä se mahdollisti haastatteluiden toteuttamisen kahdella eri paikkakunnalla, jolloin aineistoon on mahdollista saada variaatioita. Lisäksi aineistoa kertyi runsaasti. Kuten Metsämuuronen (2008, 39–40) toteaa, haastattelu on aineistonkeruun menetelmänä hyvä.

Hän jatkaa, että aineiston laajuudesta sekä analysoinnin vaativuudesta huolimatta se on kuitenkin loppupeleissä tutkijalle antoisaa ja palkitsevaa. Mikäli olisimme toteuttaneet haastattelut yhdessä, olisi aineistosta voinut muodostua vieläkin laajempi ja näin ollen se olisi ollut vaikeasti hallittavissa. Koemme, että aineistomme on ollut rikas ja antoisa. Voimme siis todeta, että puolistrukturoitu avoin haastattelu ja siihen laatimamme haastattelurunko oli toimiva ja haastattelutavien omien käsitysten esiintuominen onnistui. Marton (1988, 154) toteaa, että mahdollisimman avoimilla kysymyksillä annetaan tilaa haastateltavan vastauksille. Näin ollen avoimen haastattelurungon ollessa sama kaikille, mahdollistuu erilaisten näkökulmien esiintuominen.

Ahonen (1994, 130) puhuu fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteereistä. Kriteerit koskevat sekä aineistoa että kategorioita ja niitä tarkastellaan aitouden sekä soveltuvuuden näkökulmasta. Aitouden kriteeri toteutuu, mikäli aineistonkeruuvaiheessa löytyy yhteinen ymmärrys. Soveltuvuuden kriteerien täyttymisen kannalta on tärkeää, että teoria kulkee mukana johdonmukaisesti läpi tutkimuksen. Tähän vastataksemme voimme todeta, että tutkimuksessa muodostamistamme kuvauskategorioista löytyy yhtymäkohtia teoriaan. Analyysivaiheen jälkeen kuvauskategorioita on peilattu teoreettiseen viitekehykseen. Ylitulkintaa aineistosta emme ole tehneet, sillä aineisto on vastannut tutkimuskysymyksiimme ja sille on ollut löydettävissä yhteys teoriasta. Tutkimusprosessia on pyritty avaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta lukijalle muodostuu selkeä kuva siitä, mitä on tehty ja miten tutkimus on edennyt. Perusteluja tutkimusprosessiin liittyville valinnoille on myös pyritty avaamaan. Tämä mahdollistaa lukijalle tutkimusprosessin luotettavuuden arvioinnin. (Ahonen 1994, 131.)

Siinä missä teoreettisen viitekehyksen rakentaminen ja aineistonkeruuvaihe sujui suhteellisen vaivattomasti, tutkimuksemme aineistonanalyysi koettiin vaihteittain haastavaksi. Ensinnäkin jouduimme muuttamaan alkuperäisiä suunnitelmia aineiston analyysivaiheen toteutukseen liittyen. Koronapandemia keskeytti odottamattomasti lähiopetuksen ja suunnittelemamme yhteinen aineistoon perehtyminen muutti muotoaan. Koska emme voineet olla fyysisesti läsnä samassa paikassa, jouduimme miettimään

prosessia uudelleen etäyhteyksien kautta toteutettavaksi. Aineisto oli tässä vaiheessa litteroitu ja tuolostettu kokonaisuudessaan ja ehdimme tutustua siihen yhteisesti hyvin pintapuolisesti. Päädyimme jakamaan aineiston kahtia. Kumpikin perehtyi tahollaan tarkemmin toisen tekemiin haastatteluihin. Kävimme yhteistä keskustelua koko analyysivaiheen ajan. Tämä osoittautui toimivaksi tässä tilanteessa. Aineiston laajuus toi myös omat haasteensa analyysivaiheeseen. Aloitimme analyysivaiheen poimimalla mielenkiintoisia ja aiheeseen liittyviä ilmaisuja aineistosta. Lukuisat ilmaisut ja niiden ryhmittely oli haasteellista, sillä monet ilmaisut olisivat sopineet useaan ryhmään. Merkitysryhmien muodostaminen vaati paljon aikaa ja keskustelua. Kuvauskategoriat muodostuivat vaivattomammin ja koimme onnistuneemme siinä hyvin. Analyysivaiheen auki kirjoittaminen oli yllättävän työläs, mutta erittäin opettavainen prosessi. Tässä vaiheessa huomasimme tukeutuvamme hyvin paljon metodiesseen tuomaan tietoon. Analyysivaihetta työstettiin pitkään ja hartaasti, ja taulukoiden avulla selkeytimme prosessia lukijalle mutta myös itsellemme.

Mielestämme olemme onnistuneet tutkimuksessamme hyvin ja olemme pystyneet vastaamaan asettamiimme tutkimuskysymyksiin. Tähän lopputulokseen on osaltaan vaikuttanut vankan teoreettisen viitekehyksen luominen sekä aineistonkeruumenetelmän toimivuus tutkimusta ajatellen. Olemme sitoutuneet tutkimukseen ja aihe on ollut meille erittäin tärkeä. Lisäksi aineistoon on perehdytty huolella ja siitä on keskusteltu paljon. Aineiston ja teorian välinen yhteys vei tutkimusta eteenpäin. Alunperin aihe valikoitui, sillä se on meille tärkeä ja myös hyvin ajankohtainen. Tässä vaiheessa tutkimusta tämä käsitys on vahvistunut entisestään. Voimme todeta, että ratkaisut joita olemme tutkimusprosessin aikana tehneet, ovat osoittautuneet toimiviksi, vieneet tutkimusta eteenpäin ja auttaneet meitä pysymään aikataulussa.

7.3 Jatkotutkimusaiheet ja johtopäätökset

Tuloksemme osoittivat, että luokanopettajien käsitysten mukaan 5. ja 6. luokan oppilaat tarvitsevat tunnetaitojen harjoittelua enenevässä määrin. Syitä tunnetaitojen tarpeelle löytyi erityisesti digitalisaation kasvusta ja yhteiskunnan nopeista muutoksista, joiden käsittelemiseen oppilaat tarvitsevat tunnetaitoja. Digitalisaation lisääntymisen myötä kasvokkain kohtaaminen on vähentynyt, mikä myös aiheutti haasteita. Lisäksi 5. ja 6. luokkalaisilla myös esimurrosikä luo omat haasteensa. Tunnetaitoihin tutustumista jo varhain pidettiin tärkeänä ja muutenkin ne koettiin merkittäviksi läpi koko elämän. Koulun arjessa esiintyi päivittäin runsaasti erilaisia tilanteita, joissa tunnetaitoja tarvittiin ja niiden opettaminen oli mahdollista. Kouluilla todettiin olevan yhteisiä linjoja tunnetaitojen opetukselle, mutta näissä vastauksissa ilmeni ristiriitaisuutta. Samaan aikaan yhteinen linja nähtiin myös puuttuvan tai tunnetaitojen opetuksen jäävän yksittäisen opettajan vastuulle. Muutama haastatteluun osallistuneista opettajista toivoi selkeämpää yhteistä linjausta. Opettajien mukaan tunnetaidot ovat merkittäviä opetuksen kannalta ja niiden käsitettiin olevan avain ja mahdollistaja oikeaan oppimiseen. Toivomme, että tämän tutkimusten tuloksilla voitaisiin ainakin herättää keskustelua koulun kentällä siitä, miten tunnetaidot huomioidaan ja mikä niiden merkitys on.

Tämän hetkinen tilanne yhteiskunnassa vaatii enenevässä määrin tunnetaitoja ja kykyä empatiaan. Vuorovaikutusta ja aitoa kohtaamista peräänkuulutaan yhä enemmän ja tunnetaitojen merkitys yhteisöllisen koulukulttuurin muodostumisen ja eheän koulupolun kannalta on tärkeää. Tätä korostaa myös Puustinen (2018), joka kirjoittaa yksilön ja ryhmän yhteisen tukemisen tärkeydestä. Lisäksi hän tuo esiin opettajan roolin eheän koulupolun mahdollistajana ja rohkaisijana oppilaiden omien kykyjen luottamisen osalta. Näin ollen voimme todeta, että opettajan rooli on tärkeä ja keskeinen. Tulevina luokanopettajina pidämme tärkeänä omien tunteiden tunnistamista ja tarkastelua oman työn kehittämisen näkökulmasta. Oppilaiden tarpeisiin vastaaminen vaatii oman opetuksen joustavuutta sekä muiden asemaan asettumista.

Kuten alaluvussa 7.1 totesimme, tunnetaitojen tutkimuskenttä on laaja. Tästäkään huolimatta kasvatustieteellistä tutkimusta, joka keskittyisi juuri tähän ikäryhmään, ei juurikaan löydy. Voidaankin todeta, että kasvatustieteen kentällä olisi varmasti tilaa tutkimukselle, joka keskittyisi tunnetaitoihin muun kuin esi- ja alkuopetusikäisten parissa. Opettajien käsitykset koulun yhteisestä linjasta olivat ristiriitaisia; samojen vastaajien mukaan yhteinen linja oli ja sitä ei ollut. Tämä voisi mielestämme olla myös yksi jatkotutkimusaihe eli se, onko kouluilla oikeasti käytössä yhteistä linjaa ja näkyykö se arjessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tunnetaidot mainitaan monta kertaa niin laaja-alaisissa tavoitteissa kuin eri oppiaineissakin. Luodaanko koulun käytänteet ja yhteiset linjat siten, että opetussuunnitelma jää sivuosaan? Kuinka yleistä tämä on? Mielenkiintoista olisi tutkia myös, miten opetussuunnitelmaa luetaan ja tulkitaan. Useaan kertaan tämän tutkimusprosessin aikana pohdimme myös sitä, kuinka kirjavia käytänteitä kentällä onkaan. Jäimme myös pohtimaan sitä, miksi tunnetaitoja huomioidaan vähemmän ylemmillä luokilla, vaikka tarve on edelleen olemassa. Riittääkö pelkkä kiire ja oppiaineikeskeisyys syyksi?

Tutkimusprosessin aikana myös luokanopettajien rooli tunnekasvattajana ja tunteiden mallintajana nousi keskusteluun. Alaluvussa 7.1 pohdimme myös sitä, miten tunnetaidot huomioidaan opettajankoulutuksessa tänä päivänä. Myös tässä olisi paikka tutkimukselle. Tätä kautta voitaisiin tarkastella sitä, kiinnitetäänkö tunnetaitoihin ja niiden merkitykseen huomiota koulutuksessa sekä tulisiko tunnetaidot huomioida tulevaisuudessa myös tutkintojen rakenteessa. Tämän päivän luokanopettajaopiskelijat ovat huomisen luokanopettajia. Tuloksista nousi esiin se, että oppilaiden tarve tunnetaidoille on kasvanut entisestään. Tästä johtuen olisikin tärkeää, että jo koulutuksen tasolla kyettäisiin antamaan eväitä opettajuuteen myös tästä näkökulmasta.

Tämän hetkinen tilanne yhteiskunnassa korostaa tunnetaitojen merkitystä. Viimeistään nyt olisi syytä tarttua toimeen ja tuoda tunnetaidot osaksi koulun arkea ja opettajan työtä, ihan joka luokka-asteella. Keskustelua asiasta käydään opetushenkilöstön lisäksi myös yhteiskunnallisesti, mutta riittääkö keskustelu vai olisiko syytä ryhtyä sanoista tekoihin? Mielenkiintoista on myös nähdä, mi-

ten koronapandemia tulee vaikuttamaan esimerkiksi koulujen lukuvuosisuunnitelmiin sekä mahdollisiin opetussuunnitelma-uudistuksiin. Jatkotutkimuksen kannalta tätä voisi tarkastella lisää esimerkiksi siitä näkökulmasta, miten etäopetuksessa tunnetaitojen huomioiminen, empatiakyvyn kehittyminen ja oppilaan tukeminen onnistuu. Myös etäopetuksen vaikutukset tunnetaitojen tarpeeseen olisi mielenkiintoinen tutkimuksen suunta.

Näin ollen voimme todeta, että opettajan ja oppilaan välistä luottamusta ja luokan sallivaa ilmapiiriä tulisi rakentaa huolella alusta saakka ja antaa sille aikaa. Kun perusta on kunnossa, voidaan sen päälle rakentaa opetusta, joka kantaa läpi elämän. Vankka ja vakaa pohja kestää myrskyjä ja myös herkkien sekä arkojen asioiden käsittelyä paremmin. Tukevan tunnetaitojen kivijalan huolellinen muodostaminen mahdollistaa turvallisen oppimisen kehän syntymisen ja sitä kautta elämänmittaisen oppimisen tie avautuu.

LÄHTEET

- Ahola, K., Lanas, M. & Hämäläinen, A. 2017. Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla. *Kasvatus* 48 (4), 288–300. Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/48/4/opettaja.pdf> Luettu 18.3.2020
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 114–160.
- Alasuutari, P. 2012. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino. E-kirja. Saatavilla: <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685030> Luettu 27.3.2020
- Aro, T. 2011. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 10–19.
- Cacciatore, R. 2007. *Aggression portaat. Opetusmateriaali kouluille*. Helsinki: Opetushallitus.
- Dunderfelt, T. 2011. 14. painos. *Elämänkaaripsykologia*. Helsinki: WSOY.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 209–231.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. 2001. *Barn- och ungdomspsykologi*. 2. painos. Lund: Studentlitteratur.
- Frenzel, A. C. 2014. Teacher emotions. Teoksessa R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (toim.) *International Handbook of Emotions in Education*. 1.painos. New York: Routledge, 494–519.
- Goleman, D. 2007. *Sosiaalinen äly*. Helsinki: Otava.
- Goleman, D. 2000. *Tunneäly. Lahjakkuuden kokokuva*. 8.painos. Helsinki: Otava.

- Goleman, D. 2001. Tunneäly työelämässä. 3.painos. Helsinki: Otava
- Havnesköld, L. & Risholm Mothander, P. 2010. Utvecklingspsykologi. 3.painos. Tukholma: Liber AB.
- Hintikka, J. 2016. Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat-interventiosta. Turun yliopiston julkaisuja - Annales Universitatis Turkuensis C 416. Saatavilla: <https://www.utupub.fi/handle/10024/119941> Luettu 10.1.2020
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2006. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. 4.painos. Helsinki: Helsinki University Press.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 2. 162-173. Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf> Luettu 13.2.2020
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Iivonen, T., Paavola, L., Koskinen, S. & Sarajuuri, J. 2015. Tunne-elämän ja käyttäytymisen säätelyn muutokset. Teoksessa M. Jehkonen & J. Vilkki (toim.) Kliininen neuropsykologia. 1.painos. Helsinki: Duodecim, 167-179.
- Jalovaara, E. 2005. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Tampere: Pilot-kustannus.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografia. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) Ajan kasvatus: kasvatustieteiden aikalaismetodiikka. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 367-400.
- Kartano, M. 28.2.2020. Elämäntaidoista pitäisi tehdä erillinen oppiaine. Helsingin Sanomat Vieraskynä. Saatavilla: <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006421461.html> Luettu 22.4.2020

- Kellman, K. 27.8.2019. Lapsi saa olla vihainen ja raivota – aina ei tarvitse olla iloinen. Yle Uutiset. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-10940563> Luettu 7.10.2019
- Keltikangas-Järvinen, L. 2009. 4.painos. Temperamentti: Ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.
- Keltner, D., Oatley, K. & Jenkins, J. M. 2014. Understanding emotions. 3.painos. Hoboken, N.J.: Wiley.
- Kiesiläinen, L. 2004. Vuorovaikutusvastuu: Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. 2.painos. Helsinki: Arator.
- Kiuru, N., Lerkkanen, M-K., Niemi, P., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A-M. & Nurmi, J-E. 2014. Lukivaikeusriskin ja suojaavien ympäristötekijöiden merkitys neljäsluokkalaisten lasten lukusujuvuuden kehittymisessä. NMI Bulletin 24 (1), 34–41. Saatavilla: <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/02/Kiuru-ym.pdf> Luettu 12.5.2020.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 73–87.
- 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.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. Prologi: Puheviestinnän vuosikirja 2009, 6–25. Saatavilla: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/22821/Prologi2009_6-25_Kostiainen_Gerlander.pdf?sequence=1&isAllowed=y Luettu: 11.12.2019.
- Kroksmark, T. 2007. Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet. Didaktisk Tidskrift 17 (2–3). Jönköping University Press. Saatavilla: <http://www.tomaskroksmark.se/Fenomenografiskdidaktik%202007.pdf> Luettu 26.3.2020.

- Kronqvist, E-L. & Pulkkinen, M-L. 2007. Kehityspsykologia: Matkalla muutokseen. Helsinki: WSOY.
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. 2019. Tunnetaidot opetustyössä: opas haastaviin tilanteisiin. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu. Suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 168.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2019. 9–12-vuotiaan persoonallisuuden kehitys. Saatavilla: <https://www.mll.fi/vanhemmille/lapsen-kasvu-ja-kehitys/9-12-v/9-12-vuotiaan-persoonallisuuden-kehitys/> Luettu 9.12.2019.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B Webb (toim.) Qualitative research in education: Focus and methods. London: Falmer, 141–161.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. 3. painos. Helsinki: International Methelp.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M-K. 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. Kasvatus 47 (2), 112–124.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. 1.painos. Helsinki: Tammi.
- Nummenmaa, L. 2019. Tunnekartasto. Kuinka tunteet tekevät meistä ihmisiä. Helsinki: Tammi.
- Nurmi, J-E. 2008. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 256–274.

- Nurmi, R., Sillanpää, A. & Hannukkala, M. 2016. Hyvää mieltä yhdessä: Käsikirja alakoululaisen mielenterveyden edistämiseen. 4.painos. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura.
- Poikkeus, A-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80-105.
- 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.
- Pollari, J. 2013. Kohtaamattomuudesta vuorovaikutukseen - tunnekielinen toimintakulttuuri antaa yhä odottaa tuloaan. Kieli, koulutus ja yhteiskunta 4. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/42868> Luettu 23.4.2020
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu 21.1.2020
- Pramling, I. 1996. Phenomenography and practice. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.) Reflections on phenomenography: Toward a Methodology? Göteborg Studies in Educational Sciences 109. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 83-101.
- Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: Minuuden rakentamisen filosofia. 2.painos. Ryttylä: Suunta-kirjat.
- Puolimatka, T. 2011. Kasvatus, arvot ja tunteet. 2.painos. Helsinki: Suunta-kirjat.
- Puustinen, M. 1.6.2018. "Tämä koulu on ainutlaatuinen" - Vuoden koulussa ehyt koulupolku on kunnia-asia. Opettaja-lehti, 11/2018. Saatavilla: <https://www.opettaja.fi/tyossa/tama-koulu-on-ainutlaatuinen-vuoden-koulussa-ehyt-koulupolku-on-kunnia-asia/> Luettu 19.5.2020.
- Riihimaa, N. 2019. Hali esiteille. Lapsemme-lehti 3. Saatavilla: <https://www.mll.fi/lapsemme-lehti/raiskahtelya-ja-murjottamista-esiteini-ika-yllattaa-vanhemman/> Luettu 9.12.2019.

- Säljö, R. 1996. Minding action – Conceiving of the world versus participating in cultural practises. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.) Reflections on phenomenography: Toward a Methodology? Göteborg Studies in Educational Sciences 109. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 19–33.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Saatavilla: https://www.researchgate.net/publication/320930512_Fenomenografi_-_forskning_om_uppfattningar Luettu 13.2.2020.
- Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi – Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1301. Saatavilla: <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/68112> Luettu 6.8.2019
- Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 286. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/13293> Luettu 23.4.2020.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimussuunnitelma

Magdalena Åfors & Sanna Väliavaara

Perustelut aiheen valinnalle

”Tunnetaidot ovat tänä päivänä aihe, joka puhuttaa aina vain suuremmassa mittakaavassa. Tämä näkyy myös mediassa ja ihmiset ovat enemmässä määrin tietoisia tunnetaitojen merkityksestä kuin aikaisemmin. (Yle Uutiset 2019.) Nykyään tunnetaidot korostuvat myös työelämän pyörteissä (Goleman 2001, 45).” (katkelma gradumme johdannosta)

Olemme valinneet gradumme aiheeksi tunnetaidot. Aihe valikoitui jo hyvin varhaisessa vaiheessa sen mielenkiinnon ja ajankohtaisuuden vuoksi. Olemme molemmat työskennelleet aiemmin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen puolella, jossa tunnetaidot kuuluvat luonnollisena ja saumattomana osana päivittäiseen toimintaan. Yhteistyö alkuopetuksen kanssa on näyttänyt, että tunnetaidot ovat osana opetusta alaluokilla. Tästä syystä haluamme tarkastella, mikä tilanne on ylemmillä luokilla alakoulussa. Siksi olemme valinneet haastateltaviksi 5.-6. luokan opettajia.

Teorettinen viitekehys

Teoriaosuudessa tarkastelemme tunnekasvatusta seuraavista näkökulmista: tunteet, tunnetaidot, tunneälytaidot, itsesäätelytaidot, ikäkausi ja kehitys.

Tutkimustehtävät

Pääasiassa tutkimme 5. ja 6. luokan luokanopettajien käsityksiä tunnetaitojen merkityksestä opetuksessa. Tutkimuskysymykset eivät ole vielä saavuttaneet lopullista muotoaan, mutta alla alustavia kysymyksiä.

- Miten opettajat käsittävät tunnetaidot ja miten tunnetaidot näkyvät opetuksessa?
- Koetaanko tunnetaidot hyödyllisiksi oppimisen kannalta ja millä tavoin?
- Hyödyntävätkö opettajat saatavilla olevia materiaaleja?

Metodologia

Tutkimuksemme on laadullinen ja toteutetaan fenomenografisella tutkimusotteella. Olemme valinneet tämän siksi, että tutkimme 5. ja 6. luokan luokanopettajia *käsityksiä*. Tästä syystä fenomenografia sopii tähän parhaiten.

Aineistonkeruu

Aineisto kerätään haastatteleamalla. Haastattelut toteutetaan tammi-maaliskuun aikana. Toivomme saavamme yhteensä 10 (vähintään 8) haastateltavaa, joista 5 (4) Keski-Pohjanmaalta ja 5 (4) Keski-Suomesta. Tutkimusaineiston analysoinnin yhteydessä haastatteluun osallistuneille opettajille annetaan koodinimet, joilla taataan heidän anonymiteettinsä.

Gradumme arvioitu **valmistumisaika** on loppukeväästä 2020.

Liite 2. Sähköposti opettajille

Hei,

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa luokanopettajien aikuiskoulutuksessa Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa. Kirjoitamme gradua ajankohtaisesta ja tärkeästä aiheesta, sillä tutkimme luokanopettajien käsityksiä tunnetaidoista. Aineistoa varten tarvitsemme haastateltavia luokanopettajia, jotka opettavat 5. ja/tai 6. luokkaa. Haastattelut on tarkoitus toteuttaa tammi-maaliskuun aikana. Aikatauluista voimme sopia tarkemmin. Haluaisitko osallistua graduhaastatteluun?

Ystävällisin terveisin,

Magdalena Åfors & Sanna Väливаara

Liite 3. Haastatteluosuostumus**HAASTATTELUSUOSTUMUS**

Tutkimuksemme tarkoituksena on tutkia luokanopettajien käsityksiä tunnetaitojen merkityksestä opetukselle. Pro gradu-tutkielma, Kokkolan yliopistokeskus, Jyväskylän Yliopisto. Kevätlukukausi 2020. (Tutkielma julkaistaan yliopiston kokoelmassa)

Tutkijat: Sanna Väливаara & Magdalena Åfors

Haastattelu nauhoitetaan. Haastattelijoista paikalla on yksi henkilö. Haastattelun tietoja käytetään ainoastaan edellä mainitun pro gradu-tutkielman aineistona. Sitoudumme noudattamaan tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojaan liittyvää lainsäädäntöä.

Ymmärrän, että vastaukseni ja osallistumiseni tähän haastatteluun on vapaaehtoista ja voin keskeyttää haastattelun ja tutkimukseen osallistumisen haastattelun aikana tai missä tahansa pro gradu-tutkielman vaiheessa ilman erillistä syytä.

Emme kerää henkilötietoja rekisteriin emmekä tule käyttämään haastateltavien oikeita nimiä aineiston keruussa. Tutkimusaineisto analysoidaan kokonaisuutena ja raportoidaan siten, että yksittäisiä haastateltavia ei voida tunnistaa. Kaikki kerätty aineisto tullaan hävittämään asianmukaisella tavalla heti tutkielman hyväksymisen jälkeen.

Allekirjoituksellani vahvistan osallistumiseni tähän tutkimukseen.

(Paikkakunta) _____ . _____ . 2020

(Haastateltavan allekirjoitus ja nimen selvennys)

(Haastattelijan allekirjoitus ja nimen selvennys)

Liite 4. Haastattelurunko

Haastattelurunko

1. Kuinka kauan olet työskennellyt 5.-6. luokan opettajana?
2. Mikä käsitys sinulla on 5.-6. luokan oppilaiden tarpeesta tunnekasvatukselle ja tunnetaitojen opettamiselle?
3. Missä tilanteissa tunnetaitojen merkitys korostuu koulussa?
4. Miten käsittelet tunnetaitoja luokkasi kanssa?
5. Miten käsität tunnetaitojen merkityksen muulle opetukselle? Onko konkreettisia esimerkkejä?
6. Minkälaisia työkaluja ja valmiuksia sinulla on ollut näihin tilanteisiin? Oletko käynyt koulutuksissa? Oletko luonut omia käytäntöjä vai työskenteletkö koulun yhteisten käytäntöjen pohjalta?
7. Millaisia käsityksiä sinulla on koulun näkemyksestä tunnekasvatukseen liittyen? Onko yhteinen linja ja miten se näkyy/ei näy?
8. Koetko, että tunnetaitoihin ja tunnekasvatukseen löytyy riittävästi tukea koululta ja koetaanko tärkeäksi? Keskustellaanko tunnetaitojen merkityksestä yleisesti? Onko koulutusmahdollisuuksia?